

10 JAAR GELIJKE ONDERWIJSKANSEN OP SCHOOL: TUSSEN TROUW AAN HET BELEID EN AANPASSINGSVERMOGEN

Goedroen Juchtmans & Anneloes Vandenbroucke



10 JAAR GELIJKE ONDERWIJSKANSEN OP SCHOOL: TUSSEN TROUW AAN HET BELEID EN AANPASSINGSVERMOGEN

Goedroen Juchtmans & Anneloes Vandenbroucke

Promotor: Anneloes Vandenbroucke

Research paper SSL/2013.01/2.3.2

Leuven, maart 2013



Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen is een samenwerkingsverband van KU Leuven, UGent, VUB, Lessius Hogeschool en HUB.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Goedroen Juchtmans & Anneloes Vandenbroucke (2013), *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Voor meer informatie over deze publicatie loes.vandenbroucke@kuleuven.be;
goedroen.juchtmans@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

D/2013/4718/5 - ISBN 9789055505166

© 2013 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

p.a. Secretariaat Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntSSL.be

Voorwoord

10 jaar zijn scholen aan de slag met het uitwerken en implementeren van een gelijke onderwijskansenbeleid. Scholen hebben een weg gezocht en gevonden om dit beleid te integreren in hun schoolbeleid. Of die weg getuigt van trouw aan wat het beleid als bedoeling vooropstelde en of scholen de gekregen vrijheid hebben aangegrepen om het beleid optimaal te laten renderen in hun lokale context, daar wil dit rapport bij stil staan. De analyse die we presenteren is gebaseerd op 'slechts' acht scholen. Het zijn echter scholen met een erg verschillend profiel wat zich ook uit in de verschillende vormen die het ondersteuningsbeleid op school aanneemt. Toch treden er een aantal duidelijke trends naar voor die we in dit rapport presenteren.

Meewerken aan deze kritische analyse vergde grote openheid en moed van deze acht scholen. We wensen hen dan ook zeer uitdrukkelijk te bedanken dat ze deze studie mee hebben mogelijk gemaakt.

Anneloes Vandenbroucke, onderzoeksleider
Goedroen Juchtmans, senior onderzoeker

Inhoud

Voorwoord	v
Inhoud	vii
Beleidssamenvatting	ix
Inleiding	1
Hoofdstuk 1 Onderzoeksmethode	3
1.1 Dataverzameling en methode	3
1.2 Typering en keuze scholen	4
Hoofdstuk 2 Analyse van het implementatieproces	7
2.1 Tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen	7
2.1.1 Theoretische perspectieven	7
2.1.2 Analyse van de centrale kenmerken van het schooleigen GOK-beleid	9
2.1.3 Besluit	16
2.2 Van een beginnende naar een duurzame implementatie	18
2.2.1 Bereidheid tot innovatie in de school	19
2.2.2 Betrokkenheid en participatie van de stakeholders	21
2.2.3 Effectief leiderschap	23
2.2.4 De rol van voortrekkers: over de positie van de GOK-leerkracht op school	25
2.2.5 Training en professionalisering van leerkrachten	26
Hoofdstuk 3 Implementatie van GOK op school: enkel correct of ook sociaal rechtvaardig?	29
3.1 Drie perspectieven op sociale rechtvaardigheid	30
3.2 Toepassing op het GOK-decreet en de implementatie ervan in de scholen	32
Hoofdstuk 4 Implicaties en aanbevelingen voor het beleid	35
4.1 De leerling niet benaderen vanuit een deficit-denken, maar waarderend	35
4.2 Focus op de professionalisering van de (GOK-)leerkracht	38
4.2.1 Inzetten op teamleren en een goede wisselwerking binnen de school en tussen scholen	39
4.2.2 De rol van de overheid	40
Bibliografie	43

Beleidssamenvatting

Sinds het schooljaar 2002-2003 stimuleert de Vlaamse overheid middels het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) Vlaamse scholen om te werken aan meer gelijke onderwijskansen. Doel van het decreet Gelijke Onderwijskansen, en de daarbij horende financiële input voor de scholen, was de prestatiekloof te dichten tussen leerlingen met een hogere en leerlingen met een lagere socio-economische status (SES). Leerlingen met een lage SES moesten ten opzichte van hun leeftijdsgenoten met een hogere SES dezelfde kansen op een goede schoolloopbaan krijgen.

Opzet: onderzoeksvragen en methode

Anno 2013 zijn scholen 10 jaar met het GOK-decreet op weg gegaan. Dit rapport onderzoekt de implementatie van het GOK-decreet in basisscholen. In welke mate zijn scholen er in geslaagd een consistent schooleigen GOK-beleid te ontwikkelen en dit beleid duurzaam te implementeren op de klasvloer? Welke factoren hebben die implementatie bevorderd of net afgeremd? Vervolgens reflecteren we kritisch verder op de resultaten van die analyse vanuit het perspectief van gelijke kansen en sociale rechtvaardigheid. In welke mate stemmen de keuzes van de scholen en de implementatieweg die ze hebben afgelegd overeen met dit perspectief?

Inzicht in de keuzes en implementatiepraktijken van scholen met betrekking tot GOK is relevant voor het beleid. Dergelijk inzicht laat immers toe om een beeld te krijgen van de wijze waarop het GOK-decreet in scholen een gezicht én handen en voeten kreeg; het kan helpen verklaren waarom bepaalde beleidsdoelstellingen al dan niet werden bereikt en op die manier richtingwijzers aanreiken voor een heroriëntering en/of bevestiging van het beleid.

Methodisch is dit rapport gebaseerd op een kwalitatieve analyse van interviews tijdens de eerste GOK-cyclus met directie, GOK- en zorgleerkrachten en klasleerkrachten in 20 basisscholen (Juchtmans & Nicaise, 2010) en op vervolgonderzoek in acht van deze scholen. Op die manier is het mogelijk om het proces sinds 2004 in kaart te brengen. Wat is er veranderd in deze scholen? In welke mate zien we een ontwikkeling naar een geïntegreerd GOK-beleid? De participerende scholen zijn qua profiel divers. Er zijn scholen met weinig tot veel GOK-leerlingen en scholen uit zowel grootsteden als kleinere gemeenten (minder dan 50 000 inwoners). Ten opzichte van 2004 daalde het aantal GOK-leerlingen in de vier scholen uit de grootstad. Bij de andere scholen is het beeld divers. Volgens de respondenten zou een toename vooral te maken hebben met een grotere instroom van anderstalige leerlingen.

Het GOK-decreet: scholen als mede-eigenaars van het beleid

Onderzoek naar de implementatie van overheidsbeleid (hier het GOK-decreet) moet in brede zin begrepen worden als een analyse van de activiteiten die ontwikkeld worden om dit beleid op het terrein (hier de scholen) in de praktijk om te zetten (Fixsen et al., 2005). Implementatie is in die zin per definitie een proces, of een reeks van activiteiten, waarin een gestipuleerd beleid (of

programma, in tekstvorm) wordt omgezet naar de praktijk (handelingen, procedures, organisatiestructuren en menselijk kapitaal). Deze omzetting kan volgens twee implementatiemodellen vorm krijgen. Vertrekt de overheid vanuit een programmatisch en overheidsgestuurd implementatiemodel, dan staat implementatie ten eerste voor een letterlijke vertaling van het beleid in de praktijk (Wandersman, 2009). In het tweede implementatiemodel, dat eerder een 'bottom-up'-perspectief inneemt, beschouwt de overheid de actoren niet als uitvoerders, maar als mede-eigenaars van het beleid (Kelchtermans, 2007). Dit betekent dat de lokale actoren aangemoedigd worden om het overheidsbeleid vorm te geven in een zelfontworpen lokaal beleidsplan met bijhorende activiteiten en procedures, alsook de organisatiestructuur bepalen waarin die activiteiten plaatsvinden. Het GOK-decreet gaat duidelijk uit van het tweede implementatiemodel. Artikel VI.5 uit het GOK-decreet (2002) stelt dat voor de aanwending van de middelen de basisscholen in staat moeten zijn een schooleigen gelijkkansenbeleid te ontwikkelen. Dit betekent dat de school een grote mate aan autonomie krijgt om het GOK-decreet in te vullen naar de specifieke context toe en dus ruimte krijgt om het GOK-decreet aan te passen aan de lokale noden. Naar de scholen toe ontwikkelt de overheid een ondersteuningsbeleid, bestaande uit extra GOK-uren, externe begeleiding en ondersteuning van gespecialiseerde instanties (zoals het steunpunt GOK). De school is formeel gebonden aan de GOK-regelgeving. Zo moet ze verplicht enkele instrumenten aanwenden die door de overheid worden aangereikt. Meer specifiek gaat het om instrumenten voor een beginanalyse en zelfevaluatie, en om een keuzemenu aan thema's die de school centraal kan stellen en uitwerken in haar eveneens verplicht op te maken GOK-plan. De achterliggende veronderstelling is dat een succesvolle aanwending van deze overheidsinstrumenten in de scholen zal leiden tot de realisatie van de vooropgestelde beleidsdoelstellingen en dus tot de gewenste uitkomsten.

Aanwending GOK-uren vanuit een zorgperspectief

De belangrijkste conclusie van dit rapport is dat de acht scholen die we opnieuw bezochten de GOK-uren de facto hebben aangewend vanuit een zorgperspectief. In 2004 was die trend al zichtbaar, vooral in de scholen met weinig GOK-leerlingen en scholen uit kleinere gemeenten. Anno 2012 heeft die trend zich verder doorgezet, ook in scholen met veel GOK-leerlingen en scholen uit de grootstad. Concreet betekent dit dat de acht scholen hun GOK-beleid hebben geïntegreerd in hun zorgbeleid. Deze integratie wordt ook meer dan in 2004 als normaal en vanzelfsprekend beschouwd, met als gevolg dat zowel directie, leerkrachten als GOK- en zorgleerkrachten 'GOK' en 'zorg' niet of nog amper van elkaar onderscheiden.

De keuze om het schooleigen GOK-beleid te ontwikkelen vanuit een zorgperspectief verklaart ook in grote mate de wijze waarop de scholen de bijkomende GOK-uren aanwenden alsook de veranderingen die de GOK-uren en de aanwezigheid van de GOK-leerkrachten in de school hebben teweeg gebracht. Samengevat valt in algemene zin op dat de betrokken scholen deze GOK-uren in de eerste plaats leerlinggericht gebruiken, namelijk om individuele leerlingen met leerachterstand en ook socio-emotionele problemen sneller te detecteren en intensiever te begeleiden. In dat licht kozen de scholen als centrale thema vaak preventie en remediëring, en sinds 2004 ook meer en meer voor het thema socio-emotionele ontwikkeling (met acties rond vooral pesten en het welbevinden van leerlingen). Verder hebben de GOK-uren, volgens de respondenten, op de klasvloer de ontwikkeling gestimuleerd van een groepsgerichte klassikale organisatie naar meer geïndividualiseerd onderwijs op maat van de leerling. Dankzij de GOK-uren konden de scholen

bijvoorbeeld de GOK-leerkracht klasintern zetten om, in tandem met de klasleerkracht, differentiatie in niveaugroepen te realiseren. Klasleerkrachten werden via het leerlingenvolgsysteem ook meer bewust van verschillen tussen leerlingen op zowel cognitief als socio-emotioneel vlak. In lijn met het perspectief van de preventieve basiszorg gingen in verhouding ook meer GOK-uren naar de derde kleuterklas en de eerste twee leerjaren (in het bijzonder naar de vlotte overgang tussen kleuterschool en lagere school en naar de aandacht voor een goede leerbasis).

Niet alle scholen gaan echter even ver in het doorbreken van klassikaal onderwijs. In twee van de vier scholen uit de grootsteden wordt het ruime aantal GOK-uren ook nog gebruikt om het eerste of tweede leerjaar te ontdebellen of leerlingen uit de klas te nemen. Verschillen zien we ook in de wijze waarop de scholen de klasleerkracht betrekken bij de klasinterne begeleiding door de GOK-leerkracht. In de eerste groep scholen is het de bedoeling dat de GOK-leerkracht de klasleerkracht ontlast in de begeleiding van leerlingen met leerachterstand. In deze scholen vormen zorg en GOK ook een apart domein waarin de GOK-leerkracht fungeert als de specialist voor leerlingen met leerachterstand. In de andere groep scholen werken leerkracht en GOK-leerkracht samen als een team. Aan de klasinterne begeleiding door de GOK-leerkracht wordt telkens een overleg gekoppeld waarop een gezamenlijke aanpak volgt. Vaak werken deze scholen ook meer project- en themagericht.

Tussen trouw en aanpassingsvermogen: hoe trouw implementeerden de scholen het GOK-decreet?

Uit de analyse van de data valt te concluderen dat scholen, naarmate de tijd vorderde, hun aanpassingsvermogen versterkt hebben en dus meer en als vanzelfsprekender gebruik zijn gaan maken van de ruimte die het GOK-decreet bood om een GOK-beleid uit te werken dat aangepast is aan de lokale noden of de bestaande inzichten of praktijken. Daarbij werd dus globaal gekozen om dit beleid te integreren in het zorgbeleid. De vraag blijft echter of scholen met deze keuze ook trouw zijn gebleven aan doelstellingen van het GOK-decreet. In welke mate zijn de betrokken scholen er in geslaagd een goede mix tussen trouw en aanpassingsvermogen te realiseren?

Een antwoord hierop is moeilijk te geven, omdat in het GOK-decreet en de omzendbrieven heldere en consistente doelstellingen en kwaliteits- of uitkomstseisen ontbreken. Zowel een gelijke kansen perspectief als een zorgperspectief komen voor. Daarbij valt op dat de overheid in haar communicatie met betrekking tot GOK meer en meer een zorgperspectief ondersteunt naarmate de doelstellingen concreter worden geformuleerd en ze betrekking hebben op het ondersteuningsaanbod. Afhankelijk van de doelstelling (algemeen of concreet geformuleerd) die men vooropstelt, is het oordeel over de trouw van scholen aan het GOK-decreet dan ook verschillend. Bovendien is het in die context niet verwonderlijk dat scholen die doelstelling uit het GOK-decreet gebruiken die het best past bij de bestaande of in ontwikkeling zijnde visie op zorg in de eigen school.

Van een beginnende naar een duurzame implementatie: welke factoren dragen hiertoe bij?

Volgende factoren bleken van belang in het proces naar een duurzame implementatie van het schooleigen GOK-beleid: bereidheid tot innovatie in de school, ook exploratie genoemd, een sterke betrokkenheid en participatie van de stakeholders (in het bijzonder leerkrachten), effectief leiderschap, de rol van voortrekkers (in het bijzonder GOK-leerkrachten) en de training en professionalisering van leerkrachten.

In deze samenvatting stippen we uit de analyse slechts de meest opvallende conclusies met betrekking tot deze factoren aan. Wat betreft de bereidheid tot innovatie in de school merkten we op dat de inspectie een cruciale (maar niet eenduidige) rol had gespeeld in sommige scholen die een slechte beoordeling hadden gekregen. In één van de scholen leidde dergelijk inspectieverslag tot het besef dat innovatie noodzakelijk was, in de andere tot een kramp om te innoveren. De verschillende reactie had vooral te maken met de aanwezige schoolcultuur en het beleidsvoerend vermogen van de school. Met betrekking tot de betrokkenheid van leerkrachten valt op dat ook na de derde GOK-cyclus de ontwikkeling van het schooleigen GOK-beleid in de betrokken scholen in handen van een gespecialiseerd team en/of de directeur blijft. Onderzoek (Bouwen, 2005) wijst nochtans uit dat die betrokkenheid cruciaal is om tot een duurzame implementatie van het beleid te komen. In die zin kunnen we de actieve betrokkenheid van leerkrachten bij het GOK-beleid de achillespees noemen van de implementatie van het GOK-decreet. Verder merkten we op dat vijf van de acht scholen anno 2012 een andere directeur hadden dan in 2004 en dat deze directeurswissel, naargelang de school, voor hetzij remmende hetzij faciliterende veranderingen in het GOK-beleid en de implementatie ervan had gezorgd. De rol van de directeur voor de implementatie mag in die zin niet onderschat worden. Wat de GOK-leerkrachten betreft, was de waardering voor deze leerkrachten in 2004 nog vrij laag. Na 10 jaar GOK hebben deze leerkrachten hun positie in de acht scholen echter verstevigd. Dit blijkt vooral het geval te zijn in scholen die hebben ingezet op een (indien mogelijk) voltijdse leerkracht met ervaring als onderwijzer, liefst in de eigen school, en die meerdere jaren in deze functie blijft. Onderwijservaring en continuïteit worden daarmee als de belangrijkste succesfactoren beschouwd. Enkele directies voegen daaraan ook professionalisering toe. Zij hechten er veel belang aan dat hun GOK-leerkracht(en) bijscholing op maat volgen, alsook hun ervaringen en 'best practices' kunnen uitwisselen met collega's in andere scholen (bijvoorbeeld in de scholengemeenschap). Opvallend is echter dat de professionalisering van klasleerkrachten niet via dergelijke bijscholing en uitwisseling gebeurt. Hun nascholing was meestal eenmalig, gericht op het didactische domein (bijvoorbeeld differentiatiemethoden), en door een externe instantie georganiseerd die de expertise in huis heeft.

Kan de implementatie van het GOK-decreet vanuit een zorgperspectief wel tot meer sociaal rechtvaardig onderwijs leiden?

De centrale vraag blijft of de implementatie van het GOK-decreet in deze acht scholen wel tot meer sociale rechtvaardigheid in het onderwijs heeft geleid en dus wenselijk is. In het rapport over de eerste GOK-cyclus (Juchtmans & Nicaise, 2010) oordeelden we van niet. Een zorgperspectief en een gelijke kansenperspectief staan immers in een gespannen verhouding tot elkaar en kunnen in de

doelstellingen en de praktijk dus niet zomaar gelijkgesteld worden of naast elkaar bestaan. Hoe komt dit?

In de literatuur over sociale rechtvaardigheid (*social justice*) in het onderwijs (Choules, 2007; Angus, 2012; Cochran-Smith, 2010) verbindt men onderwijs gericht op zorg met een liefdadigheidsdiscours. Volgens dit discours zou sociale rechtvaardigheid gerealiseerd worden door hulpbehoevenden te helpen via concrete, individuele acties. Dit is ook het achterliggende discours in de meeste scholen, aangezien ze in de eerste plaats kiezen voor remediërende en compenserende acties voor individuele leerlingen met leerachterstand. De nood kent volgens hen in de eerste plaats een individuele oorzaak (bijvoorbeeld te weinig IQ, een ongunstige thuiscontext, ...). De (zorg)leerkracht, of breder de school, behoudt in het gehele proces ook de regie. Zij bepaalt grotendeels welke actie op welk moment nodig is.

Volgens de literatuur over sociale rechtvaardigheid is deze visie op leerachterstand echter niet gewenst, omdat onderwijsongelijkheid sociaal en niet individueel van aard is, zoals het gelijkkansendiscours of mensenrechtendiscours stelt. Tegelijk is er volgens dezelfde literatuur ook meer nodig dan het herverdelen van middelen, zoals dit laatste discours als oplossing naar voor schuift. Belangrijk is ook dat de focus van de aanpak verschuift van 'de hulpbehoevende'/'het slachtoffer van sociaal onrecht' naar de groep die bevoorrecht is en daardoor zelden of nooit terechtkomt in de positie van de student 'at risk'. Die bevoorrechte positie (bijvoorbeeld rijk tegenover arm) is meestal arbitrair (geboortegeluk als het ware) en wordt daarom vaak ervaren als vanzelfsprekend en soms zelfs als onvermijdelijk. Sociaal onrecht ontstaat volgens dit privilegediscours wanneer individuen hun bevoorrechte positie ten nadele van niet-bevoorrechte individuen of groepen gebruiken om hun positie te verstevigen of kritiek op hun positie te ontwijken. Dit onrecht kan enkel hersteld worden als bevoorrechte groepen of individuen bewust worden van hun positie, van de wijze waarop ze die positie gebruiken, en wanneer ze zich gaan verantwoordelijk voelen voor de gevolgen van hun handelen. Zolang scholen hieraan niet werken of niet vanuit dit perspectief het GOK-decreet implementeren, wordt het dus moeilijk om echt sociaal rechtvaardig onderwijs te realiseren.

Beleidsaanbevelingen: waarop kunnen overheid en scholen inzetten?

Beleidsaanbevelingen voor de overheid:

1. Het is van cruciaal belang dat de overheid duidelijk aangeeft welke richting het onderwijs uit moet gaan, wil het gelijke kansen en sociale rechtvaardigheid realiseren. Dit impliceert dat de overheid *duidelijke en ondubbelzinnige doelstellingen* formuleert en hieraan *helder geformuleerde, gewenste uitkomsten* koppelt. Ook een procedure om de realisatie van de doelstellingen *op te volgen* (bijvoorbeeld via inspectie) en goed te meten (bijvoorbeeld via longitudinaal onderzoek zoals SiBO) is noodzakelijk. Op die manier kan aan scholen duidelijk gemaakt worden dat het niet volstaat de GOK-uren (nu SES-uren) uitsluitend vanuit een zorgperspectief te gebruiken om de overheidsdoelstellingen te realiseren.
2. Rekening houdend met het privilegediscours, zal de overheid ook meer inspanningen moeten doen dan het louter herverdelen of inkleuren van middelen. Het is vooral van belang de *nodige randvoorwaarden* te *creëren* die scholen ertoe aanzetten om bewust te worden van sociale en

structurele ongelijkheid en de wijze waarop ze hun bevoorrechte positie gebruiken ten opzichte van leerlingen uit niet-bevoorrechte gezinnen en/of groepen. Dit betekent ook dat scholen die hun extra middelen uitsluitend ‘pedagogisch’ (gericht op de individuele leerling en/of differentiatiemethoden) aanwenden, zoals nu vaak het geval is, moeten duidelijk gemaakt worden dat de overheid een implementatie prefereert waarin scholen de *middelen ook ‘sociaal’ gebruiken*.

3. In de keuze van concrete randvoorwaarden stellen we voor dat de overheid inzet op de *professionalisering van leerkrachten en teamleren*. Zo kan de overheid de opleiding tot (GOK-)leerkracht herdenken, bijvoorbeeld via een masteropleiding voor de GOK-leerkracht en meer stage-ervaringen voor aspirant-leerkrachten in scholen met veel GOK-leerlingen. Verder zou het nuttig zijn om het actuele nascholings- en begeleidingsaanbod voor scholen te herdenken. Dit kan bijvoorbeeld door leerkrachten, een team, een scholengemeenschap financieel te ondersteunen wanneer ze een langdurig onderzoeks- of leertraject op maat willen volgen of opzetten. Ook het creëren of ondersteunen van vormingsaanbod dat teamleren en de reflectie van leerkrachten op het eigen functioneren en het omgaan met SES-leerlingen bevordert, is aan te raden. Tot slot kan de overheid scholen met veel SES-leerlingen stimuleren om hun grote aantal SES-uren onder andere in te zetten voor teamleren (concreet kan dit bijvoorbeeld door elke leerkracht één à twee uur per week vrij te stellen om aan teamleren te doen, bv. per graad).
4. Tot slot kan de overheid de bepalende rol die leerkrachten spelen voor de toekomst van leerlingen en dus voor onze samenleving meer expliciet waarderen (bijvoorbeeld via een mediacampagne). Dit kan bijdragen tot de aantrekkelijkheid van het beroep en een grotere appreciatie in de samenleving, wat op zijn beurt weer de motivatie van (kandidaat-) leerkrachten en de kansen van leerlingen ten goede komt.

Beleidsaanbevelingen voor de scholen:

1. De overheid heeft de taak de nodige randvoorwaarden te creëren, maar het is aan scholen om de implementatie vorm te geven en te realiseren. Hierbij is het van cruciaal belang dat het hele team betrokken wordt, niet enkel in de uitvoering, maar ook in de ontwikkeling van het GOK-/SES-beleid. Het rapport liet zien dat scholen op dit punt zeker kunnen verbeteren.
2. Op basis van het privilegediscours, leren we dat scholen teamleren en de professionalisering van hun leerkrachten bij voorkeur zouden moeten inzetten om leerlingen waardierend te leren benaderen in plaats vanuit een deficit-denken (voor concrete voorstellen, zie 4.1). Dit laatste denken, dat de leerling als hulpbehoevend beschouwt, bepaalt, conform het zorgperspectief, nog vaak de relaties tussen leerkrachten en leerlingen.
3. De implementatie van het GOK-decreet heeft geleid tot het (vaker) doorbreken van klassikaal onderwijs. Tegelijk blijft een lineair denken, dat leren voorstelt als een proces dat stap voor stap gebeurt, dominant in de scholen. Het is belangrijk om als school acties te ondernemen die dit lineaire denken doorbreken, omdat het vaak leidt tot veel zittenblijven en doorverwijzingen naar het bijzonder onderwijs. Meer projectmatig en themagericht onderwijs, soepeler omspringen met het jaarklassensysteem, of deelname aan leertrajecten zoals Samen tot aan de meet (Antwerpen) vormen in dat licht mogelijke concrete acties.
4. De leerling en vooral de relatie en interacties tussen leerkracht en leerling moeten centraal blijven staan, maar er moet gewerkt worden aan een anders, meer waardierend omgaan met de

leerling. Dit houdt in dat de leerkracht interesse toont voor de leerling als persoon en waardeert wat de leerling van thuis uit meebrengt, zich bewust is van zijn of haar bevoorrechte positie en op het gebruik hiervan kritisch kan reflecteren (in het bijzonder ten opzichte van SES-leerlingen). Tot slot is het van belang dat de school een waarderende benadering centraal stelt in zijn schoolvisie, en consistent en over alle jaren heen acties uitwerkt en een schoolcultuur creëert die het leerkrachten mogelijk maakt waarderend met hun leerlingen om te gaan. De directeur (of andere informele leiders) kunnen hierin een cruciale rol spelen om tot dergelijke waarderende benadering op schoolniveau te komen.

Inleiding

Sinds het schooljaar 2002-2003 stimuleert de Vlaamse overheid op basis van het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) Vlaamse scholen om te werken aan gelijke onderwijskansen. PISA-onderzoek had immers vastgesteld dat Vlaamse 15-jarigen in vergelijking met andere landen gemiddeld gezien wel hoge scores halen, maar dat de prestatiekloof tussen leerlingen met een hogere socio-economische status (SES) en een lagere socio-economische status (SES) nergens ter wereld zo groot was (Nicaise et al., 2003). Doel van het decreet Gelijke Onderwijskansen, en de daarbij horende financiële input voor de scholen, was die kloof te dichten. Leerlingen met een lage SES moesten ten opzichte van hun leeftijdsgenoten met een hogere SES immers dezelfde kansen op een goede schoolloopbaan krijgen.

Anno 2013 zijn we 10 jaar en ruim drie GOK-cycli later. Scholen zijn dus 10 jaar met het GOK-decreet op weg gegaan. Voor de scholen betekende dit dat ze afhankelijk van het aantal GOK-leerlingen jaarlijks een aantal extra uren kregen en dus extra onderwijskundig personeel konden inzetten. Verder konden ze gebruik maken van ondersteuning door gespecialiseerde instanties (zoals pedagogische begeleidingsdiensten, steunpunt GOK, ...). Met die extra uren en ondersteuning moesten de scholen op hun beurt een schooleigen GOK-beleid ontwikkelen en ondersteuning bieden op leerling-, leerkracht-, en schoolniveau. De achterliggende veronderstelling was dat met die extra inspanningen de SES-gerelateerde prestatiekloof zou verkleinen of gedicht worden.

Recent onderzoek wierp licht op de uitkomsten van deze inspanningen (zie Poesen-Vandeputte et al., 2013 voor uitgebreide bespreking). Hoewel harde bewijzen over de impact van GOK ontbreken, zijn er wel drie ‘aanwijzingen’ met betrekking tot deze impact die in het oog springen. Ooghe (2011) onderzocht op basis van de SiBO-data voor de eerste GOK-cyclus de prestaties van leerlingen in scholen met net geen 10% GOK-leerlingen en dus zonder GOK-middelen, en de prestaties van vergelijkbare leerlingen in scholen met net iets meer dan 10% GOK-leerlingen en dus met GOK-middelen. Dit quasi-experimenteel onderzoek leidde tot twee conclusies. Ten eerste werd een positieve impact vastgesteld op GOK-leerlingen voor wiskunde, lezen en spelling (met enkel bij lezen significante verschillen). Dit doet Ooghe (2011, p. 14) besluiten dat *“sociale ongelijkheid - dit is de samenhang tussen testcores en de socio-economische achtergrond van leerlingen - dus vermoedelijk is afgenomen door de GOK-financiering.”* Een tweede bevinding uit dit onderzoek is dat niet alle GOK-leerlingen van deze positieve impact profiteren. In tegenstelling tot leerlingen met matige tot sterke initiële vaardigheden, gaan leerlingen die bij de start van hun schoolloopbaan een initiële leerachterstand hadden, er niet op vooruit. Volgens Ooghe betekent dit dat de GOK-financiering vermoedelijk geleid heeft tot meer kennisongelijkheid. Een laatste en derde conclusie is de impact van de GOK-inspanningen op de schoolloopbanen van leerlingen. Van Landeghem en Van Damme (2011a; 2011b) concluderen dat, in tegenstelling tot de verwachtingen, er sinds 2002 een toename is van zittenblijvers (met uitzondering van schooljaar 2011-2012), van leerlingen in het buitengewoon onderwijs en tot over twee jaar ook van ongekwalificeerde uitstroom. Dit doet vermoeden dat de afname van de sociale ongelijkheid met betrekking tot testcores, de GOK-leerlingen niet per definitie een betere schoolloopbaan heeft bezorgd in vergelijking met 10 jaar geleden.

Uit het effectiviteitsonderzoek komen er dus enerzijds aanwijzingen dat, althans in GOK-scholen net boven de 10%-drempel, de samenhang tussen SES en testcores voor GOK-leerlingen met vooral matige tot sterke initiële vaardigheden is gedaald. Anderzijds vertaalt deze vooruitgang zich niet in minder zittenblijvers, minder leerlingen in het buitengewoon onderwijs en minder ongekwalificeerde uitstroom.¹

Naast kennis over de uitkomsten of effecten van overheidsbeleid of bepaalde programma's, is het ook belangrijk deze uitkomsten te kunnen kaderen of verklaren. Internationaal onderzoek wijst uit dat de kwaliteit van de implementatie mede bepaalt of de gewenste uitkomsten worden bereikt (Meyers et al., 2012; Whitman, 2009; Durlak & DuPre, 2008). Kennis verwerven over het implementatieproces is enerzijds cruciaal om te weten waarom overheidsbeleid al dan niet heeft gewerkt en anderzijds noodzakelijk om op een gerichte wijze het beleid te heroriënteren of betere condities te scheppen voor de realisatie van beleid. Kortom, inzicht in de keuzes en implementatiepraktijken van scholen met betrekking tot GOK is uitermate relevant voor het beleid. Dergelijk inzicht laat immers toe om een beeld te krijgen van de wijze waarop het GOK-decreet in scholen een gezicht én handen en voeten kreeg, en kan helpen verklaren waarom bepaalde beleidsdoelstellingen al dan niet werden bereikt. Dergelijke kennisverwerving met betrekking tot de implementatie van het GOK-decreet in scholen kan op twee niveaus gebeuren.

Ten eerste kan gefocust worden op het implementatieproces in de scholen, en op de effectiviteit ervan. In welke mate zijn scholen er doorheen de jaren in geslaagd een consistent schooleigen GOK-beleid te ontwikkelen en hebben ze dit beleid in concrete praktijken weten om te zetten? In welke mate zijn dit beleid en deze praktijken doorheen de jaren een vast onderdeel geworden van het dagelijkse schoolleven? Is er met andere woorden sprake van een ontwikkeling naar een geïntegreerd GOK-beleid, dat tot op de klasvloer zijn stempel drukt? Welke factoren hebben daartoe in het bijzonder een rol gespeeld?

Een succesvolle implementatie is een noodzakelijke voorwaarde om de doelstellingen van het GOK-decreet te realiseren, maar geen voldoende voorwaarde. Scholen kunnen immers een consistent schooleigen GOK-beleid ontwikkelen en erin slagen dit beleid tot op de klasvloer te realiseren, maar niettemin de kloof tussen leerlingen met een lagere en hogere SES niet gedicht of verkleind krijgen. Het GOK-beleid van een school en de implementatie ervan kunnen daarom ten tweede ook vanuit een inhoudelijk, theoretisch perspectief op gelijke onderwijskansen geëvalueerd worden. In dit rapport kiezen we ervoor om, naast een evaluatie van het implementatieproces, ook een inhoudelijke toetssteen te hanteren. Hiertoe kiezen we de theorievorming over sociale rechtvaardigheid in het onderwijs (Choules, 2007; Angus, 2012). Volgens deze literatuur kan de implementatie van het GOK-decreet inhoudelijk vanuit drie mogelijke perspectieven geïnterpreteerd en geëvalueerd worden: het liefdadigheidsperspectief (*charity discourse*), het mensenrechtenperspectief (*human rights discourse*) en het privilegeperspectief (*privilege discourse*).

Dit rapport start met een korte beschrijving van de gehanteerde methode (hoofdstuk 1) en vervolgt met uit een analyse van de implementatie van het GOK-decreet op beide niveaus: de procesanalyse (hoofdstuk 2) en de inhoudsanalyse (hoofdstuk 3). Deze analyses leiden ten slotte tot aanbevelingen voor toekomstig beleid dat sociale rechtvaardigheid centraal zet (hoofdstuk 4).

¹ De meest recente cijfers met betrekking tot zittenblijven en ongekwalificeerde uitstroom wijzen wel op verbetering. Het valt echter nog af te wachten of het om een blijvende, of toevallige verbetering gaat.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksmethode

Sinds de introductie van het GOK-decreet in het schooljaar 2002-2003 hebben de Vlaamse scholen drie GOK-cycli en een bijkomend jaar meegemaakt. Vanaf schooljaar 2012-2013 is er van GOK in strikte zin geen sprake meer. Sinds dit schooljaar krijgen scholen geen extra GOK- maar SES-lestijden. De term SES verwijst daarbij naar de socio-economische status van de leerlingen. Om deze status te bepalen wordt rekening gehouden met de thuistaal van het kind (Nederlands of niet), de opleiding van de moeder (het al dan niet hebben van een diploma lager secundair onderwijs) en het al dan niet krijgen van een schooltoelage. Anders dan bij GOK, verdwenen vanaf september 2012 dus criteria als: trekkende bevolking, gezin leeft van een vervangingsinkomen en leerling leeft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin. Ook de voorwaarde thuistaal niet-Nederlands wordt niet meer gekoppeld aan andere criteria. De SES-lestijden tot slot zullen elk jaar (en niet om de 3 jaar) worden berekend en de drempel van 10% vervalt.

10 jaar is in implementatietermen een lange tijd. Een periode van 5 jaar en meer is volgens de literatuur ook noodzakelijk voor scholen om een onderwijsvernieuwing, dat door de overheid geïntroduceerd werd, succesvol te kunnen implementeren en de bedoelde effecten te genereren (Hargreaves & Fullan, 2012; Whitman, 2009). Om op dat implementatieproces de vinger te kunnen leggen, is longitudinaal onderzoek waarbij scholen in die 10 jaar van dichtbij opgevolgd kunnen worden, het meest ideaal. Die onderzoekssituatie is in Vlaanderen met betrekking tot GOK niet gecreëerd. Twee databronnen geven gelukkig wel enig zicht op het implementatieproces. Het gaat ten eerste om de leerkracht- en directievragenlijsten binnen SiBO (zie voor indicatoren, Juchtmans & Nicaise, 2010; doctoraat Poesen-Vandeputte, in progress), en ten tweede om de kwalitatieve SiBO-data over de implementatie van het GOK-decreet voor de eerste GOK-cyclus (zie voor een analyse hiervan, Juchtmans & Nicaise, 2010). Dit rapport gebruikt deze laatste SiBO-data en vergelijkt deze data met nieuw verzamelde gegevens.

1.1 Dataverzameling en methode

Tijdens de eerste GOK-cyclus (periode 2003-2004) werden in 20 basisscholen semigestructureerde interviews afgenomen met directie, GOK- en zorgleerkrachten en klasleerkrachten. Voor dit rapport gingen we in 2012 terug naar 8 van deze scholen. Opnieuw interviewden we er directie, GOK- en/of zorgleerkracht en klasleerkrachten. Op die manier werd het mogelijk *binnen* deze scholen zicht te krijgen op de evolutie die deze scholen sinds 2003-2004 maakten met betrekking tot het schooleigen GOK-beleid (visieontwikkeling) en het implementatieproces en op de factoren die dit proces beïnvloed hebben. Hiertoe maakten we ter voorbereiding een analyse van de interviews uit de eerste GOK-cyclus. Vervolgens stelden we op basis van die analyse gerichte vragen op voor de semigestructureerde interviews in de scholen. Deze vragen hadden steeds betrekking op vier centrale thema's die uit de globale analyse van de interviews uit de eerste GOK-cyclus naar voren kwamen (Juchtmans & Nicaise, 2010): het schooleigen GOK-beleid (1) het profiel, de taken en de positie van de GOK-leerkracht (2) het implementatieproces (3) en de impact van het GOK-beleid op de klasvloer en in de school (4). Met de keuze voor deze wekerende focus konden we bovendien

de implementatie van het GOK-decreet in deze 8 scholen met elkaar vergelijken, of met andere woorden een vergelijking *tussen* deze scholen realiseren.

Dit onderzoek heeft een kwalitatief empirisch design, en heeft dan ook geenszins de bedoeling representatief te zijn of resultaten te kwantificeren. Voordeel van deze opzet is dat het via de interviews scherper de vinger kan leggen op de complexe processen en interacties die de implementatie van het (schooleigen) GOK-beleid met zich meebrengt (Meyers et al., 2012). Die complexiteit wordt in het bijzonder zichtbaar, doordat we voor de beide periodes interviewdata verzamelden bij verschillende actoren binnen de school en daardoor vanuit verschillende perspectieven inzicht kunnen geven op hetzelfde onderzoeksobject. Kwalitatieve data zijn ook rijk aan betekenis, en daarom in het bijzonder geschikt om de visies en overtuigingen van respondenten op sociale ongelijkheid en gelijke onderwijskansen in kaart te brengen.

1.2 Typering en keuze scholen

Om de scholen te typeren maken we, in het verlengde van de analyse op basis van de data uit de eerste GOK-cyclus, gebruik van twee indicatoren: locatie en leerlingenprofiel.

Wat betreft locatie hanteren we de onderverdeling van de inspectie (Onderwijsspiegel, 2006) tussen grootsteden (meer dan 50 000 inwoners) en steden of gemeenten met minder dan 50 000 inwoners.² Dit onderscheid is relevant omdat er tijdens de eerste GOK-cyclus een concentratie van GOK-uren is vastgesteld in de grote steden, met Antwerpen als koploper. Scholen in een grootstedelijke context hebben dus beduidend meer leerlingen met ongelijke onderwijskansen. Uit de 20 scholen, die participeerden aan de interviews in de eerste GOK-cyclus, kozen we op basis van deze typering een gelijke verdeling van scholen. 4 van de 8 scholen bevinden zich een grootstedelijke context, en 4 scholen zijn gelegen in een stad of gemeente met minder dan 50 000 inwoners.

Het is niet omdat in grote steden een concentratie van GOK-uren werd vastgesteld, dat alle scholen er een even grote concentratie aan GOK-leerlingen tellen. Een bijkomende indicator met betrekking tot het leerlingenprofiel is daarom nodig om scholen, ook binnen de grootstad of kleinere gemeente, te kunnen onderscheiden. De voor de hand liggende indicator is het percentage GOK-leerlingen. In tabel 1.1 noteerden we dit percentage GOK-leerlingen per school bij de start van de implementatie en op het einde van de derde GOK-cyclus (2010).

Globaal valt op dat in de betrokken scholen uit de grootsteden inderdaad een groter percentage aan GOK-leerlingen wordt aangetroffen. Tegelijk blijken er ook grote verschillen in de percentages tussen de scholen in de grootsteden (van rond de 90% tot iets meer dan 20% in 2010). Dit is voor de betrokken scholen in de kleinere gemeenten minder het geval. Hier liggen de percentages dicht bij elkaar (ongeveer rond de 10 à 15%).

Vergelijken we het percentage GOK-leerlingen tussen de eerste GOK-cyclus en het einde van de derde GOK-cyclus dan merken we op dat het percentage in alle vier scholen in de grootstad daalde. Bij de scholen in kleinere gemeenten is het beeld verschillend. Twee scholen kenden een daling van

² In de Onderwijsspiegel (2006, p. 33) wordt dit onderscheid als volgt geduid en verantwoord: "om toch wat meer gedetailleerd te kunnen rapporteren werd gekozen voor een onderscheid tussen grootsteden (meer dan 50 000 inwoners) en de rest. Op die wijze probeerden we vast te stellen in welke mate de spreiding relevante zaken aan het licht bracht met betrekking tot de problematiek in de grootsteden. De overige steden en gemeenten per provincie leveren ons een indicatie op over de situatie op het 'platteland'. Met platteland bedoelen we afhankelijk van provincie en regio zowel het verstedelijkte gebied als het echte platteland."

hun aantal GOK-leerlingen, de andere twee scholen een stijging. De directeurs geven volgende verklaringen voor de daling van hun aantal GOK-leerlingen:

- een gewijzigde buurtcontext. Door de heropwaardering van de buurt verdwenen de meeste kansarme, vaak anderstalige bewoners en werd de buurt interessant voor jonge Nederlandstalige en ook meer begoede gezinnen. De school zegt deze tendens vooral sterk te merken in de kleuterklassen;
- een school geeft aan dat in 10 jaar de familiale context van de Turkse kinderen, die oorspronkelijk bijna allemaal in de categorie GOK-leerlingen vielen, is veranderd. Deze kinderen hebben vaker dan vroeger een moeder met een opleiding die hoger ligt dan het lager onderwijs. Ze spreken thuis ook minder dan vroeger uitsluitend Turks.

Scholen die te maken kregen met een stijging van het aantal GOK-leerlingen wijten dit aan de instroom van anderstalige nieuwkomers (een instroom die ze bij de start van de implementatie niet kenden) en aan een goed uitgebouwd zorgbeleid met een imagowijziging tot gevolg. Scholen in de buurt zouden omwille van dit zorgbeleid leerlingen naar hen doorverwijzen en ouders van leerlingen die worstelen met leerproblemen zouden vanuit dat perspectief meer dan vroeger voor hun school kiezen.

In tabel 1.1 noteerden we naast het GOK-percentages (2003 en 2010) ook het net, de grootte van de scholen en de voorgeschiedenis voor de implementatie van GOK (vertrouwdheid met onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbredingsbeleid, de voorlopers van GOK). Hieruit blijkt dat er een diversiteit aan scholen aanwezig is qua grootte, net en voorgeschiedenis. De oorspronkelijke bedoeling was om meer betrokken scholen uit het G.O.! te hebben, maar we vonden geen extra scholen uit dit net bereid mee te werken aan het onderzoek.

Tabel 1.1 Typering scholen

	Net	Grootte school	% GOK (2003)	% GOK (2010)	OVB-ZVB
Scholen uit de grootstad					
School 1	Vrij-katholiek	150-200 lln	87,04	79,6	Ja
School 2	G.O.!	100-150 lln	92,66 ¹	89,0	Nee
School 3	OVSG-gemeente	250-300 lln	43,75	36,0	Ja
School 4	Vrij-katholiek	200-250 lln	31,38	20,4	Ja
Scholen uit kleinere gemeenten (<50 000 inwoners)					
School 5	OVSG-gemeente	250-300 lln	14,64	17,5	Nee
School 6	Vrij-katholiek	150-200 lln	12,02	17,7	Nee
School 7	Vrij-katholiek	250-300 lln	17,56	15,5	Ja
School 8	OVSG-gemeente	500-550 lln	10,63	6,0? ²	Nee

¹ De school telt voornamelijk Nederlandstalige GOK-kinderen die vallen onder het vroegere GOK-criterium 'trekkende bevolking'. Sinds 2003-2004 kent de school echter een daling van deze groep leerlingen. Tegelijk trekt ze meer anderstalige nieuwkomers aan die zich in de buurt vestigen. Hierdoor daalde hun GOK-percentage slechts lichtjes.

² Het percentage komt uit de SiBO-data en impliceert in principe dat de school geen GOK-uren meer zou krijgen (want onder de 10% drempel). De school zelf geeft echter aan ononderbroken GOK-uren te hebben gehad.

Hoofdstuk 2 Analyse van het implementatieproces

2.1 Tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen

2.1.1 Theoretische perspectieven

Onderzoek naar de implementatie van overheidsbeleid (hier het GOK-decreet) moet in brede zin begrepen worden als een analyse van de activiteiten die ontwikkeld worden om dit beleid op het terrein (hier de scholen) in de praktijk om te zetten (Fixsen et al., 2005). Implementatie is in die zin per definitie een proces, of een reeks van activiteiten, waarin een gestipuleerd beleid (of programma), dat meestal in tekstvorm is weergegeven, wordt omgezet naar de praktijk (handelingen, procedures, organisatiestructuren en menselijk kapitaal). Deze omzetting kan volgens twee implementatiemodellen vorm krijgen.

Vertrekt de overheid vanuit een programmatisch en overheidsgestuurd implementatiemodel, dan staat implementatie voor een letterlijke vertaling van het beleid in de praktijk (Wandersman, 2009). De gewenste activiteiten, procedures en organisatiestructuren zijn door de overheid in detail en stapsgewijs uitgetekend. Van de actoren op het terrein wordt enkel verwacht dat ze het overheidsbeleid uitvoeren. Een implementatie is volgens dit perspectief succesvol te noemen wanneer lokale actoren in letterlijke zin trouw blijven aan het vooropgestelde beleid door het correct en stap voor stap in de praktijk om te zetten. Kortom, een programmatisch implementatiemodel beschouwt op alle niveaus (doelstellingen, inhoud én vormgeving) trouw aan het overheidsprogramma als dé sleutel tot een succesvolle implementatie (door Durlak & DuPre, 2008, fidelity genoemd). Elke wijziging aan het programma, die aangebracht wordt door de lokale actoren, is vanuit diezelfde optiek te beschouwen als een signaal van een falende implementatie.

In het tweede implementatiemodel, dat eerder een 'bottom-up'-perspectief inneemt op implementatie, beschouwt de overheid de actoren niet als uitvoerders, maar als mede-eigenaars van het beleid (Kelchtermans, 2007). Dit betekent dat de lokale actoren aangemoedigd worden om het overheidsbeleid vorm te geven in een zelfontworpen lokaal beleidsplan met bijhorende activiteiten en procedures, alsook de organisatiestructuur bepalen waarin die activiteiten plaatsvinden. De overheid is in die context vooral initiatiefnemer van onderwijsvernieuwing of zet globaal of principegewijs de lijnen uit. Daarnaast kan ze beslissen als facilitator en ondersteuner in de implementatie betrokken te zijn. Dat de implementatie van overheidsbeleid afhangt van de wijze waarop lokalen actoren dit beleid interpreteren is volgens dit perspectief ook niet problematisch en dus geen teken van een falende implementatie. Adaptatie van het beleid naar de lokale context wordt integendeel geïnterpreteerd als een hefboom voor een succesvolle implementatie van het beleid (Spillane et al., 2002; Levinson et al., 2009).

Het GOK-decreet gaat duidelijk uit van dit tweede implementatiemodel. Artikel VI.5 uit het GOK-decreet (2002) stelt dat voor de aanwending van de middelen de basisscholen in staat moeten zijn een schooleigen gelijkkansenbeleid te ontwikkelen. Dit betekent volgens Poesen-Vandeputte et al. (2013) dat de overheid gaat voor een indirect beleid: *'De uiteindelijke doelgroep zijn de (kansarme) leerlingen, maar de acties van de overheid zijn gericht op de scholen. De scholen voeren op hun beurt*

als intermediaire instantie een schooleigen GOK-beleid ten voordele van de leerlingen. Een indirect overheidsbeleid houdt ook in dat de school een grote mate aan autonomie krijgt om het GOK-decreet in te vullen naar de specifieke context toe. Hierdoor ontstaat er ruimte om het GOK-decreet aan te passen aan de lokale noden (adaptiviteit). Naar de scholen toe ontwikkelt de overheid wel een ondersteuningsbeleid, bestaande uit extra GOK-uren, externe begeleiding en ondersteuning van gespecialiseerde instanties (zoals het steunpunt GOK). De school is enkel formeel gebonden aan de GOK-regelgeving. Zo moet ze verplicht enkele instrumenten aanwenden die door de overheid worden aangereikt. Meer specifiek gaat het om instrumenten voor een beginanalyse en zelfevaluatie, en om een keuzemenu aan thema's die de school centraal kan stellen en uitwerken in haar eveneens verplicht op te maken GOK-plan. De achterliggende veronderstelling is dat een succesvolle implementatie van deze overheidsinstrumenten in de scholen zal leiden tot de realisatie van de vooropgestelde beleidsdoelstellingen en dus tot de gewenste uitkomsten.

Implementatiestudies onderzoeken in hoeverre de implementatie van overheidsbeleid volgens beide modellen succesvol te noemen is. Daartoe kunnen zowel het implementatieproces (in welke mate wordt het overheidsbeleid geïmplementeerd zoals beoogd?), als de effectiviteit van de implementatie of de implementatie-uitkomsten (in welke mate leidt de implementatie tot de realisatie van de beleidsdoelstellingen?) onderzocht worden.

In implementatiestudies die het implementatieproces evalueren, vinden we vooral kritiek op het eerste implementatiemodel. Uit deze studies blijkt immers dat dit model bij de lokale actoren tot grote weerstanden leidt of dat actoren dit beleid op een andere wijze gestalte geven dan de overheid bedoelde (Hargreaves & Fullan, 2012). 'Implementatiefalen' is volgens deze auteurs dan ook een zo goed als noodzakelijke consequentie van een programmatisch en overheidsgestuurd implementatiemodel. Zij verdedigen daarom beleidskeuzes die meer vanuit een 'bottom-up'-perspectief vertrekken, en die leiden tot ondersteunende en faciliterende, in plaats van sturende, acties van de overheid naar de lokale actoren toe.

Ook implementatiestudies die de implementatiemodellen evalueren op hun uitkomsten, komen tot gelijkaardige conclusies. Zo besluiten Durlak en DuPre (2008) in hun meta-onderzoek op basis van 500 kwantitatief-empirische studies naar de implementatie-uitkomsten van overheidsbeleid dat een overheid die ruimte biedt voor adaptatie meer kans op effectiviteit genereert: *"Better implementation occurs when providers can make some program adjustments ... If providers are knowledgeable about their communities, they should be able to modify a program to make it more effective in a specific context."* Een louter programmatisch en overheidsgestuurd implementatiemodel blijkt dus niet de beste garantie op succes, zelfs al wordt het door de lokale actor correct en nauwgezet uitgevoerd. Durlak en DuPre (2008; zie ook Backer, 2002) stellen op basis van hun onderzoek dat de beste garantie op succes kan ontstaan wanneer er een goede mix is tussen enerzijds 'fidelity', of trouw aan de centrale kenmerken van een bepaald overheidsbeleid, en anderzijds 'adaptation', dit is de capaciteit van de lokale actoren om het overheidsbeleid aan te passen aan de specifieke context.

In deze paragraaf onderzoeken we hoe beide componenten (trouw aan het GOK-decreet en aanpassingsvermogen aan de lokale schoolcontext) in de scholen aanwezig zijn. Welke centrale kenmerken of doelstellingen van het GOK-decreet zijn al dan niet getrouw overgenomen en hoe werd het GOK-decreet precies schooleigen gemaakt? Wat werd in dat proces veranderd, toegevoegd en wat verwijderd? Zoals gesteld omvat een succesvolle implementatie een goede mix van trouw en aanpassingsvermogen. Die goede mix staat of valt met wat Van Petegem, Devos en Mahieu (2006) het beleidsvoerend vermogen van een school noemen. Dit is onder andere *"de mate waarin scholen*

in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school.” Scholen hebben 10 jaar de tijd gehad om dit beleidsvoerend vermogen aan te scherpen en kregen daarmee de tijd om de gekozen verhouding tussen trouw en aanpassingsvermogen te wijzigen. Omdat we data hebben over de implementatie van het GOK-decreet bij de start en na de laatste GOK-cyclus, kunnen we ook over dit proces uitspraken doen.

In de volgende paragraaf brengen we op basis van dit theoretisch perspectief eerst de centrale kenmerken van het schooleigen GOK-beleid van de betrokken scholen in kaart (2.1.2). Daarna toetsen we dit beleid af aan de doelstellingen en andere centrale kenmerken van het GOK-decreet. Hierdoor kunnen we de paragraaf eindigen met enkele conclusies over de verhouding tussen trouw aan het GOK-decreet en het vermogen tot aanpassing bij de scholen (2.1.3). In elke paragraaf wordt telkens ook uitgebreid aandacht besteed aan beleidsverschillen *tussen* scholen en tendensen *binnen* de scholen tussen de start van de implementatie en de huidige situatie.

2.1.2 Analyse van de centrale kenmerken van het schooleigen GOK-beleid

2.1.2.1 Keuze GOK-thema's in het licht van het eigen zorgbeleid

Een eerste inzicht in het schooleigen GOK-beleid kunnen we verwerven door een analyse te maken van de GOK-thema's die de scholen konden kiezen uit een vast keuzemenu dat door de overheid werd bepaald. Het GOK-plan van de scholen omvat vervolgens per thema een uitgewerkt overzicht van doelstellingen en acties die de school in een bepaalde GOK-cyclus (periode van drie jaar) plant uit te voeren. Alle scholen beschikken over dergelijke tot in detail uitgewerkte GOK-plannen voor de drie GOK-cycli en het extra jaar, wat voor de periode van 10 jaar tot dikke mappen over GOK heeft geleid.

In het rapport over de eerste GOK-cyclus (Juchtmans & Nicaise, 2010) stelden we vast dat scholen uit de door de overheid voorgestelde GOK-thema's de thema's verkozen die tot de 'core business' van de school horen en direct invloed kunnen hebben op het (cognitieve) leerproces van kinderen (voor gelijkaardige resultaten zie Onderwijsspiegel, 2006; Van Petegem & Verhoeven, 2005). Die conclusie gold ook voor de acht scholen uit deze studie. Afhankelijk van het type school en de schoolpopulatie lag de nadruk dan ofwel op 'preventie en remediëring' en/of op 'taalvaardigheid'. Scholen in grootsteden, met een hoge concentratie aan anderstalige leerlingen, kozen vaak voor het thema taalvaardigheid, of hadden binnen het thema preventie en remediëring een bijzondere aandacht voor taalvaardigheid. Scholen in kleinere gemeenten (<50 000 inwoners) kozen bijna zonder uitzondering voor het thema 'preventie en remediëring'. De hoofdtoon lag daarbij vooral op het ontwikkelen van een leerlingvolgsysteem. Zij hadden ook meer interesse voor het thema 'socio-emotionele ontwikkeling'. In algemene zin viel echter op dat de thema's die het leerproces indirect beïnvloeden (ouderbetrokkenheid, intercultureel onderwijs en in mindere mate socio-emotionele ontwikkeling) minder populair waren.

In welke mate is dit keuzestramien sinds 2004 gewijzigd? Van de acht betrokken scholen behielden drie scholen in die 10 jaar dezelfde thema's als bij de start van de implementatie. In de andere scholen zien we een tendens om vooral bijkomend of ter vervanging van het thema preventie en remediëring als nieuw thema socio-emotionele ontwikkeling of ouder- en leerlingparticipatie op te nemen. Die tendens doet op het eerste zicht vermoeden dat scholen zich in de loop van de

implementatie bewust zijn geworden van het belang van acties op terreinen die indirect inspelen op het leerproces. Tegelijk blijft de keuze voor dergelijke thema's nog steeds gekoppeld aan 'core business'-thema's als preventie en remediëring of taalvaardigheid. Scholen geven ook zelf motieven aan om de verandering in keuze te verklaren. Eén directeur stelt dat na twee GOK-cycli de leerkrachten vonden dat het schoolbeleid rond preventie en remediëring voldoende gewaarborgd en schoolbreed geïntegreerd was om de stap te zetten naar een nieuwe thema. Socio-emotionele ontwikkeling, en dan in het bijzonder acties rond pesten, werden als een nieuwe noodzaak gezien. Ook de andere scholen vullen het thema 'socio-emotionele ontwikkeling' meer dan eens in met acties rond pesten (bv. Toeka) of focussen in bredere zin op het welbevinden van leerlingen. Daarnaast vinden we acties terug rond gewenst gedrag en sociale vaardigheden, het ondersteunen van leerlingen met socio-emotionele problemen (bijvoorbeeld via een groene leerkracht) of wordt er geïnvesteerd in een aangename, vlotte transitie tussen 3^e kleuterklas en 1^e leerjaar (zie verder).

De tendens om meer dan bij de start van de implementatie voor het thema 'socio-emotionele ontwikkeling' te kiezen, blijkt een goede keuze, wanneer we de resultaten van Ooghe's studie over de impact van de GOK-financiering in rekening brengen (zie bespreking in Poesen-Vandeputte et al., 2013). Ooghe concludeert immers dat die keuze voor alle vakken een positief effect heeft. Uit de interviews blijkt dat de betrokken scholen zich van dit effect niet bewust zijn of niet omwille van die reden voor dit thema kozen. De waargenomen tendens kan dus moeilijk vanuit dergelijk bewustzijn verklaard worden. In het rapport over de eerste GOK-cyclus suggereerden we op basis van de interviews ook een andere verklaring: *"De achterliggende motivatie om het thema 'socio-emotionele ontwikkeling' te kiezen, kan eveneens het wegwerken van de als 'mank' ervaren verhouding tussen GOK en zorg zijn. Dit thema is vanuit inhoudelijk perspectief immers het gemakkelijkst in het zorgplan te integreren."* Ook de keuze voor 'preventie en remediëring' past volgens enkele directeurs binnen dit stramien. Een goed werkend leerlingvolgsysteem, dat het mogelijk maakt snel leerproblemen te detecteren en signaleren, wordt immers beschouwd als een noodzakelijk element van een geïntegreerd zorgbeleid. In dat geval bieden de GOK-uren de mogelijkheid om een goede preventieve basiszorg op school uit te bouwen (fase 0 van het zorgcontinuüm).

Kortom, de thema's die de scholen kiezen en de wijze waarop ze deze thema's uitwerken doen vermoeden dat scholen hun schooleigen GOK-beleid hebben afgestemd op hun zorgbeleid. Dat is ook de conclusie van Struyf et al. (2012, beleidssamenvatting, p. 12) in hun onderzoek naar zorgbeleid in Vlaanderen. Zij stellen dat het GOK-beleid een hefboomfunctie heeft vervuld in de opbouw van een geïntegreerd zorgbeleid in de basisscholen: *"De aandacht voor zorg is in een stroomversnelling gekomen door diverse beleidsinitiatieven, waaronder het GOK-beleid. Deze initiatieven hebben het uitbouwen van een beleid rond zorg gestimuleerd"* (zie ook Padmos & Van den Berge, 2009). Uit hun bevindingen blijkt evenwel geen effect van het aantal toegekende uren GOK op de mate dat er effectief geïntegreerde zorg wordt geïmplementeerd.

Waarom kiezen scholen er voor om GOK te integreren in zorg, en niet de omgekeerde beweging te maken? Struyf et al. (2012) suggereren dat dit komt omdat de traditie in zorg in Vlaamse scholen langer is dan de traditie in GOK. Met betrekking tot zorg hadden de scholen dus al enigszins beleid opgebouwd toen de overheid het GOK-decreet lanceerde. Voor de scholen was het dan ook vanzelfsprekend om de GOK-uren te hanteren in functie van de ontwikkeling van dit bestaande beleid, dan naast dit beleid een nieuw schooleigen GOK-beleid te ontwikkelen.

Bij de start van de implementatie in de eerste GOK-cyclus stelden we deze implementatiestrategie vooral vast in scholen met weinig GOK-leerlingen, en dus weinig GOK-uren. Scholen met een hoge concentratie aan GOK-leerlingen gebruikten deze strategie minder, omdat vele van die scholen ook al

een traditie hadden in het onderwijsvoorrangsbeleid. Anno 2012 geldt deze bevinding niet meer. Opmerkelijk is immers dat we de trend naar een integratie van GOK in zorg vandaag ook waarnemen in de scholen die voordien middelen kregen via het onderwijsvoorrangsbeleid. Verder grootschalig onderzoek naar de implementatie van het GOK-decreet in de scholen is echter nodig om deze bevinding te kunnen bevestigen op grotere schaal.

2.1.2.2 Kenmerken van het GOK-beleid vanuit een zorgperspectief

De keuze van scholen om hun GOK-beleid te integreren in hun zorgbeleid wordt verder zichtbaar in de wijze waarop de scholen hun GOK-uren inzetten. Daarbij is het belangrijk te benadrukken dat het GOK-decreet in de eerste plaats 'extra uren' betekent. Dit is ook hoe de directeurs van de 8 scholen met GOK zijn omgegaan. Sinds het schooljaar 2002-2003 beschikten zij dankzij GOK immers over 'extra uren' waarmee ze in de school aan de slag konden. Dit vaststellen betekent echter nog niet dat deze uren voor oneigenlijke doeleinden gebruikt zijn. Globaal zien we immers dat de 8 scholen de GOK-uren gebruiken om leerlingen met leerachterstand intensiever te kunnen begeleiden (zie ook Ooghe, 2011). Hoe scholen dit gebruik van de GOK-uren concreet vormgeven en deze vormgeving verantwoorden kan echter verschillen van school tot school. Die verschillen tekenen zich meer bepaald af wanneer we stilstaan bij de kenmerken van de begeleiding van leerlingen met leerachterstand, de taken van de GOK-leerkracht (in vele gevallen en niet toevallig ook de zorgleerkracht genoemd) en de gevolgen van dit beleid voor de klasactiviteiten van de leerkrachten. Om zicht te krijgen op de onderliggende overtuigingen die de verschillende beleidskeuzes van scholen op deze drie terreinen verklaren, bleek de schooltypologie van Hooiveld (2011) een interessant uitgangspunt. We starten deze subsectie daarom met een korte beschrijving van zijn typologie. Vervolgens analyseren we aan de hand van deze typologie de concrete beleidskeuzes van de scholen op de vermelde drie terreinen (aard begeleiding leerlingen met leerachterstand, taken van de GOK-leerkracht en de gevolgen op de klasvloer).

a) Schooltypologie Hooiveld

Hooiveld (2011) maakt een onderscheid tussen vier types scholen: de neoklassikale school, de geïndividualiseerde school, de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Deze typologie werd ontwikkeld op basis van een kwalitatief empirisch onderzoek waarin de opvattingen van scholen en leerkrachten over het curriculum (hoe is de onderwijsinhoud geordend), over organisatie (hoe zijn leerlingen gegroepeerd) en pedagogiek (opvattingen over gedrag en waarden en normen) bevestigd werden.

Het curriculum, ten eerste, kan eerder lineair of eerder concentrisch geordend zijn. Hooiveld (2011) definieert beide als volgt: *“Leerkrachten met een lineaire opvatting over het curriculum gaan ervan uit dat leren stap voor stap verloopt. Het curriculum is verdeeld in kleine stappen of deelonderwerpen waarvan de volgorde vastligt. Deze manier van denken zorgt ervoor dat een lineair curriculum goed is vast te leggen in een methode ... Leerkrachten met een concentrische opvatting over leren gaan ervan uit dat herhaalde confrontatie met een onderwerp of vaardigheid leidt tot verdieping en verbetering.”* Deze laatste groep leerkrachten kiest eerder om de leerstof thematisch en met projecten op te bouwen.

De organisatie, ten tweede, kan groepsgewijs of individugericht opgebouwd zijn. Volgens Hooiveld (2011) kiezen leerkrachten of scholen voor een groepsgewijze organisatie omdat ze dit het meest efficiënt vinden, omdat leerlingen in groep van elkaar kunnen leren en omdat dit leerlingen het best

helpt om zich sociaal te vormen. Aan de keuze voor een individugerichte organisatie ligt vaak de idee ten grondslag dat leerlingen teveel van elkaar verschillen om ze optimaal te laten profiteren van klassikaal leren. Leren wordt hier dus eerder als iets persoonlijk beschouwd.

De pedagogiek, ten slotte, kan vertrekken vanuit conformistische of non-conformistische opvattingen. Een conformistische pedagogiek stelt regels en normen centraal. Leerlingen moeten deze vaste structuur aan schoolregels- en normen gehoorzamen. Een non-conformistische pedagogiek stelt de ontwikkeling van de leerling centraal en wil hieraan ruimte geven: *“In plaats van op normen, oriënteert een non-conformist zich op ruimer geformuleerde waarden. Reflectie op waarden en het overdenken van consequenties voor gedrag past in de non-conformistische traditie. Dialoog is dan ook een belangrijk sturingsmiddel.”* In deze studie laten we de dimensie ‘pedagogiek’ buiten beschouwing, omdat we op basis van de data over te weinig informatie beschikken om uitspraken te kunnen doen over de opvattingen van leerkrachten met betrekking tot deze dimensie.

Hooiveld construeert zijn typologie door de eerste twee dimensies (curriculum en organisatie) met elkaar te verbinden.³ Het eerste type school, de neoklassikale school, verbindt opvattingen over een lineair curriculum en groepsgewijs organiseren met elkaar: *“Kinderen werken aan dezelfde inhoud, differentiatie vindt plaats door (de-)intensivering van instructie en begeleiding, aan aanpassing van taken (Hooiveld, 2011).”* Het tweede type school, de geïndividualiseerde school, verbindt opvattingen over een lineair curriculum met een individugerichte organisatie. Hier *“vindt instructie plaats in kleine instructiegroepen. Kinderen werken zelfstandig aan dag- en weektaken. In deze scholen wordt veel werk gemaakt van het vaststellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, onderwijs wordt daaromheen georganiseerd (Hooiveld, 2011).”* Het derde type school, de ontwikkelingsschool, richt zich net als de geïndividualiseerde school op de individuele ontwikkeling van kinderen, maar die ontwikkeling wordt anders begrepen dan in de geïndividualiseerde school: *“Het gaat om ontwikkeling van talenten. Belangrijk in deze scholen is de zelfsturing van leerlingen (Hooiveld, 2011).”* Dit betekent dat het curriculum eerder concentrisch wordt opgevat. Het vierde en laatste type school, de gemeenschapsschool, verbindt opvattingen over een concentrisch curriculum met een groepsgerichte organisatie. Hier *“werken kinderen vaak gezamenlijk aan thema’s en projecten. De bijdrage van kinderen hieraan hoeft niet gelijk te zijn. Deze scholen willen een leergemeenschap zijn (Hooiveld, 2011).”*

b) GOK stimuleerde scholen om het klassikale schoolmodel te doorbreken

Globaal genomen tenderen scholen sinds de start van de GOK-implementatie van een neoklassikaal schooltype naar een meer geïndividualiseerd schooltype. Enkel twee scholen, beide uit de grootstad, blijven meer neoklassikaal werken. In deze laatste scholen fungeert de GOK-leerkracht in grote mate als een taakleerkracht die leerlingen met leerachterstand uit de klas haalt of kiest de school er voor met de GOK-uren klassen te ontdebelen, hoewel dit volgens niveau en enkel voor de hoofdvakken (taal en wiskunde) gebeurt. Interessant is dat de scholen met die inzet van de GOK-uren het klassikale schoolmodel niet hoeven te doorbreken. Dat is ook de bedoeling. In één van deze scholen wordt bijvoorbeeld de overtuiging uitgesproken dat kleinere klassen leerproblemen het best oplossen: *“kleine klassen zijn gunstig voor leerlingen met leerachterstand omdat ze leerstof op hun tempo kunnen inoefenen en zo meer zelfvertrouwen krijgen.”*

³ Hetzelfde doet Hooiveld met de dimensies organisatie en pedagogiek. Deze typologie wordt in deze studie niet besproken omdat we de dimensie pedagogiek buiten beschouwing laten.

In 2004 was bovengenoemde neoklassikale situatie nog vaker de norm in de acht scholen. De trend naar een meer geïndividualiseerd schooltype is volgens ons dan ook één van de belangrijkste veranderingen die de betrokken scholen onder impuls van GOK hebben doorgemaakt. Dit geven ook alle betrokkenen (directeurs, GOK-leerkrachten en leerkrachten) aan, al is het soms met bedenkingen. Sommige betrokkenen stellen bijvoorbeeld dat leerkrachten altijd in de eerste plaats zullen blijven lesgeven aan een groep, en dat ver doorgedreven geïndividualiseerd onderwijs wringt met wat een school in de kern is, namelijk groepsgewijze instructie bieden. Leerkrachten kunnen de groep waaraan ze lesgeven dus niet zomaar opgeven, en ook einddoelen moeten op het einde van het schooljaar als groep gehaald worden. Bij andere scholen zien we ook een mix van het neoklassikale schooltype en het geïndividualiseerde schooltype. Vaak hebben deze scholen het moeilijk een duidelijk schoolbeleid uit te werken of slaagt de school er niet in het nieuwe beleid bij het hele team te implementeren (zie 2.2).

Hoewel de trend naar een meer geïndividualiseerd schooltype opvalt, is ze volgens ons niet toevallig. Door hun schooleigen GOK-beleid te ontwikkelen vanuit een zorgperspectief, nemen scholen immers in de eerste plaats de individuele leerling met leerachterstand als vertrekpunt van hun ondersteunende GOK-acties. Dit is zichtbaar in de wijze waarop de school leerlingen met leerachterstand begeleidt, in hoe ze de taken van de GOK-leerkracht invult, en in de gevolgen van het schooleigen GOK-beleid voor het lesgeven van de leerkracht.

De *begeleiding van de leerlingen* met leerachterstand krijgt in deze scholen vorm in hun ondersteuningsplannen. Die plannen zijn meestal opgebouwd op basis van het zorgcontinuüm en bouwen op een sterk uitgewerkt leerlingvolgsysteem. Een geïkt stappenplan, dat in de meeste betrokken scholen gevolgd werd, is het resultaat. In dat stappenplan start alles bij de observatie en vervolgens detectie van individuele leerachterstand (bijvoorbeeld op basis van toetsen die door de zorgleerkracht werden afgenomen). Indien de leerachterstand niet in de klas kan worden bijgewerkt (cf. leerkracht als basiszorgverlener), kiest men in een volgende stap voor een intensievere, vaak individuele begeleiding. Verdwijnt de leerachterstand niet door deze begeleiding, dan worden externe instanties aangesproken (bijvoorbeeld CLB of logopedist), of komt er een MDO en handelingsplan. In dit handelingsplan kan gekozen worden voor compenserende acties (bijvoorbeeld hulpmiddelen) of wordt er afgestapt van het curriculum. Is dat laatste het geval, dan adviseren scholen vaak al tijdens de loop van een schooljaar zittenblijven of werken ze een individueel leertraject uit dat uitmondt in een advies voor 1B.

Wat de *GOK-leerkracht* betreft, zien we dat de betrokken scholen in 10 jaar GOK meer en meer zijn gaan opteren voor klasinterne begeleiding en minder voor klasexterne begeleiding van een individuele leerling of van groepjes leerlingen die apart worden genomen. Onderliggend aan de keuze voor de klasinterne begeleiding zitten opvattingen die bij een meer geïndividualiseerd schooltype horen. Samen met de zorg- of GOK-leerkracht in de klas staan, maakt het immers mogelijk om beter te differentiëren (bijvoorbeeld te werken in verschillende niveau- of heterogene groepen), en dus meer op maat van kinderen te gaan werken en rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. In één van de scholen wordt bijvoorbeeld gekozen voor een dagelijkse korte, krachtige binnenklasdifferentiatie van 5 minuten in het eerste leerjaar. De zorgleerkracht is aanwezig en observeert wanneer de leerkracht klassikaal nieuwe leerstof aanbrengt. Bij de inoefeningsfase daarna gaat de zorgleerkracht bij de leerlingen zitten die volgens haar observatie ondersteuning nodig hebben. Die ondersteuning geeft ze meteen. Met deze werkwijze genereert ze in haar ogen het meeste effect als ze dit elke dag doet: *“Soms hebben kinderen immers maar een kleine*

achterstand en kan deze achterstand zo, en zelfs vaak na 1 week, al worden opgehaald. Een voordeel is ook dat de leerlingen geen nieuwe leerstof missen. Dat is wel het geval met bijlessen. Ik heb dan ook de indruk dat het effect van die 5 minuten extra dagelijkse ondersteuning in de klas groter is dan van een bijles van een half uur op één week.”

Samengevat zouden we dus kunnen stellen dat de GOK- (of zorg)leerkracht sinds de start van de implementatie evolueerde van een taakleerkracht naar een soort onderwijsassistent. Door die inzet van de GOK-leerkracht werd het mogelijk opvattingen die bij het geïndividualiseerde schooltype horen in de praktijk om te zetten, en het uitsluitend frontaal en klassikaal lesgeven te doorbreken. Hoewel scholen het klasintern begeleiden als een vorm van leerkrachtondersteuning opvatten, impliceert de keuze voor de GOK-leerkracht als onderwijsassistent toch in grote mate dat deze leerkracht op leerlingenniveau is blijven werken. Verder merkten we op dat, in combinatie met een tot in detail uitgewerkt stappenplan, het zorgaanbod voor leerlingen met leerachterstand meer dan in 2004 wordt beschouwd als een afgebakend, eigenstandig expertisedomein. Is dit het geval, dan is de zorgleerkracht niet enkel een onderwijsassistent, maar ook ‘de zorgspecialist’ aan wie leerkrachten de begeleiding van zorgleerlingen kunnen doorgeven. Dit gaat in tegen de idee van de leerkracht als basiszorgverlener en verwijderd deze scholen van het streefdoel van “iedere leerkracht is een GOK-leerkracht”. De rol van klasleerkrachten in het zorgverhaal beperkt zich dan tot het zo snel mogelijk signaleren van leerlingen met leerachterstand. Leerkrachten ervaren die keuze ofwel als “Goed. Dankzij GOK is de werklust verminderd. Vroeger probeerde ik kinderen met leerachterstand zelf tijdens de middag te begeleiden en had ik daar vaak veel werk mee en zorgen om.”, ofwel als een ondermijning van hun eigen expertise op dit vlak. Zo stelt een leerkracht dat ze niet goed begrijpt waarom de zorgleerkracht zich vooral toelegt op leerlingen met leerachterstand: “In principe kan ik dat ook zelf en misschien beter, omdat ik de kinderen goed ken en elke dag met hen bezig ben.”

Tot slot stelden we vast dat *leerkrachten* stilaan overtuigd zijn geraakt van een meer geïndividualiseerde organisatie van hun klas. De concrete hulp die ze in de klas van de GOK-leerkracht kregen, was daarbij een belangrijke hefboom. Verschillende leerkrachten geven immers aan dat 10 jaar GOK heeft geleid tot een andere wijze van lesgeven, waarin naast frontaal en klassikaal lesgeven nieuwe werkvormen met het oog op differentiatie hun intrede deden (zie ook Juchmans et al. (2012) voor dezelfde conclusies). De aanwezigheid van de GOK-leerkracht in de klas, zo stellen verschillende leerkrachten, moedigde hen aan om het lesgeven eens op een andere wijze aan te pakken, met een grotere variatie aan werkvormen tot resultaat. Bij deze nieuwe didactische werkvormen horen vooral het werken in niveaugroepen en hoekenwerk, maar ook peer tutoring (vooral voor lezen), pre-instructie (of pre-teaching), contractwerk, activerende directe instructie en klasdoorbrekende activiteiten. Het concreet en herhaaldelijk uitvoeren van deze activiteiten, in combinatie met meer aandacht voor observatie en detectie van leerachterstand, heeft leerkrachten verder bewuster gemaakt van verschillen tussen leerlingen. Leerkrachten hebben dus onder impuls van de GOK-implementatie op school meer oog gekregen voor het individuele kind als lerende persoon. Een leerkracht benadrukt het verschil met de tijd voor GOK: “Voor GOK gaven we klassikaal les en gingen we er van uit dat alle leerlingen best op hetzelfde moment dezelfde leerstof moesten krijgen. Zo hadden we het ook zelf in onze kindertijd ervaren. Als leerlingen niet konden volgen, merkten we dat daardoor vaak niet op, waardoor zij zichzelf maar moesten zien te redden.”

De implementatie van GOK op school heeft dus opvattingen over groepsgewijs organiseren doorbroken ten voordele van opvattingen, stappenplannen en didactische werkvormen die meer het individuele kind centraal zetten. Een zelfde beweging zien we echter niet met betrekking tot opvattingen over het curriculum. Het lineair denken over het curriculum en de daarbij aansluitend

sterke gehechtheid aan stappenplannen, handboeken en methoden blijven in de meeste gevallen de norm. Enkel in twee scholen zien we een beweging naar een meer concentrische opvatting over leren. Meer concreet bezitten deze scholen kenmerken die bij het type gemeenschapsschool horen. Vooral de overtuiging om de school als leergemeenschap te zien, onderbouwt deze kenmerken.

Die overtuiging komt ten eerste tot uiting in de keuze voor meer thematisch of projectmatig werken met kinderen, en ‘methoden’ die ervaringsgericht onderwijs centraal zetten. In één van de twee scholen is men bijvoorbeeld het vak Wereldoriëntatie thematisch gaan opvatten. Van klasleerkrachten wordt verwacht dat ze op basis van de leerplandoelen in infobundels thema’s uitwerken die bij de interesses of belevingswereld van de leerlingen aansluiten. Vervolgens krijgt de GOK-leerkracht deze infobundel. Zij of hij organiseert dan op basis van deze bundel en in overleg met de klasleerkracht voor de leerlingen contractwerk op drie niveaus. De directeur benadrukt: *“Dit is niet hetzelfde als leerlingen een taakje geven via ‘saaie werkblaadjes’. Bedoeling is dat leerlingen allerlei materialen ter ondersteuning krijgen en zelf kennis vergaren. Op die manier leren leerkrachten ook af te stappen van hun boek en worden kritischer ten opzichte van een bepaalde methode. We vertrekken vanuit een doel, en niet vanuit een handleiding of methode.”*

De twee scholen, die de school beschouwen als leergemeenschap, betrekken de klasleerkracht ook intenser bij de klasinterne begeleiding die de GOK-leerkracht verzorgt. Zij beschouwen deze klasinterne begeleiding vooral als een kans om de begeleiding van leerlingen met leerachterstand in teamverband op zich te nemen, eerder dan de zorgleerkracht als dé specialist en expert binnen het domein van zorg naar voor te schuiven. Concreet realiseren deze scholen dit door naast de begeleiding zelf, wekelijks een vast overlegmoment te organiseren tussen klasleerkracht en GOK-leerkracht. Tijdens dit overleg bespreken klasleerkracht en GOK-leerkracht de leerlingen en stellen samen een plan van aanpak op voor leerlingen met leerachterstand. In één van de scholen wordt tijdens dit overleg bovendien beslist over de samenstelling van de niveaugroepen, die hierdoor ook wekelijks kunnen wijzigen. Concreet betekent dit dat de GOK-leerkracht meer is dan louter een onderwijsassistent. Zij of hij fungeert ook als coach voor de leerkracht, bijvoorbeeld door materialen aan te reiken of de leerkracht ook in zijn reflectie over de leerling en het eigen functioneren te ondersteunen.⁴ Verder valt op dat in deze scholen (in principe) leerkrachten nauwer bij vernieuwingen en bij nieuw beleid worden betrokken dan in andere scholen. Zo verkoos één van de scholen de reflectie in het team over de invoering van nieuwe handboeken en methoden te stimuleren door leerkrachten eerst in de klas verschillende methoden te laten uitproberen, hun ervaringen met elkaar te bespreken en tot slot hun voorkeur kenbaar te maken.

c) Nadruk op preventieve basiszorg

Zorg bieden aan leerlingen is volgens de meeste betrokken scholen meer dan de bestaande leerkloof zo snel mogelijk dichten. Ook preventieve acties die leerachterstand helpen voorkomen of *“beneden bij de voet aanpakken”*, zijn volgens hen nodig. Daarom investeren de meeste scholen de beschikbare GOK- en zorguren in grote mate in de derde kleuterklas en de eerste twee leerjaren. Doel is een vlotte transitie tussen kleuter- en lagere school garanderen en leerlingen een goede basis laten verwerven in de eerste leerjaren. Op die manier, zo is de overtuiging, kunnen verdere problemen in de schoolloopbaan voorkomen worden. In zorgtermen kunnen we deze keuze en

⁴ Ter nuancering: in andere scholen probeert de GOK-leerkracht dit soms ook te doen, maar stoot zij of hij zich sneller en meer op weerstand van de leerkrachten.

doelstelling ook beschouwen als een uitdrukking van preventieve basiszorg. De wijze waarop ze die zorg organiseren kan echter verschillen:

- keuze om eerst een leerlingvolgsysteem te ontwikkelen voor de kleuters;
- scholen die met de GOK-uren klassen ontdebelen voor de hoofdvakken of intensief aan co-teaching doen (1 tot 2 dagen in de week), kiezen hiervoor de eerste twee leerjaren;
- inzetten op een vlotte overgang van de derde kleuterklas naar het 1^e leerjaar. Om de overgang zo goed mogelijk te laten verlopen, is in drie scholen de zorgleerkracht op regelmatige tijdstippen aanwezig in de kleuterklas om de kleuters voor te bereiden op het eerste leerjaar. Daarnaast worden er kennismakingsactiviteiten voor de kleuters georganiseerd in de lagere school. Ook in het eerste leerjaar blijft de zorgleerkracht tijdens de eerste weken aanwezig. Samen met de leerkracht starten ze spelenderwijs, om daarna over te gaan naar meer schoolse activiteiten (bijvoorbeeld lezen). Door deze werkwijze kennen de kinderen de zorgleerkracht voor de overstap, wordt de stress rond de overgang naar het eerste leerjaar verkleind en krijgen de kleuters een gevoel van veiligheid. Dit geldt volgens meerdere zorgleerkrachten niet enkel voor de kleuters, maar ook voor de ouders;
- actief werken aan meer schoolrijpheid door kinderen tijdens de schoolvakantie taken mee te geven en ouders hierbij actief te betrekken (bijvoorbeeld door tips te geven).

Omdat de aandacht voor kleuteronderwijs en de eerste leerjaren in 2004 in de betrokken scholen niet aanwezig was, kunnen we spreken over een trend die zich tijdens de voorbije 10 jaar GOK ontwikkeld heeft. Beleidsimpulsen rond kleuterparticipatie en de groeiende aandacht voor voor- en vroegschoolse educatie zijn hier wellicht niet vreemd aan. Internationaal onderzoek (Heckman, 2000) wijst bovendien uit dat investeren in voor- en vroegschoolse educatie effectief is en dat vooral SES-leerlingen bij deze keuze baat hebben. De keuze van de scholen om meer GOK-uren te investeren in kleuteronderwijs en de eerste leerjaren is vanuit een efficiëntieoptiek dus zeker toe te juichen. Tegelijk betekent het in de praktijk vaak dat de leerkrachten en leerlingen van de derde graad van de lagere school minder ondersteuning krijgen. Tijdens de interviews gaven enkele leerkrachten uit de derde graad aan daarom minder betrokken te zijn in alles wat er in de school beweegt rond GOK en zorg.

2.1.3 Besluit

Met het GOK-decreet, verplichtte de overheid scholen een aantal formele instrumenten (zoals beginanalyse, zelfevaluatie, keuzemenu thema's, GOK-plan) te hanteren ter verantwoording van de extra uren (de GOK-uren) die ze kregen om te werken aan gelijke onderwijskansen. In de vorige paragraaf kwamen we tot de vaststelling dat scholen de GOK-uren de facto vanuit een zorgperspectief hebben aangewend. Concreet werden de GOK-uren in de betrokken scholen vooral ingezet om leerlingen met leerachterstand intensiever te begeleiden, om een geïntegreerd zorgbeleid te realiseren en om in dat kader hun beleidskracht aan te scherpen (zie ook Rekenhof, 2008, voor een gelijkaardige conclusie). Verder merkten we op dat de GOK-uren en de daaruit volgende begeleiding door de GOK-leerkracht gezorgd hebben voor het doorbreken van een groepsgerichte, klassikale organisatie zoals in de neoklassikale school het geval is, en een accentverschuiving naar meer geïndividualiseerd onderwijs met bijhorend vaak een tot in detail uitgewerkt individueel ondersteuningsplan voor leerlingen met leerproblemen. Dat de meeste leerkrachten uit deze studie nu meer (kunnen) differentiëren dan in 2004, een grotere variatie aan didactische werkvormen in de klas (kunnen) hanteren en individuele verschillen tussen leerlingen

(kunnen) zien en erkennen, zijn dus in grote mate veranderingen die met GOK-middelen zijn gerealiseerd. Tegelijk constateerden we echter dat het lineaire denken over het curriculum in die beweging naar individuericht organiseren slechts in twee van de acht scholen werd doorbroken. Dit verklaart wellicht waarom 10 jaar GOK zittenblijven en doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs niet heeft doen dalen. Vanuit een lineair denken over het curriculum en de leerontwikkeling van leerlingen hoeven leerkrachten zich bij deze - vaak vanzelfsprekende - strategieën om leerachterstand te remediëren en op te vangen immers geen vragen te stellen.

Het GOK-decreet implementeren vanuit een zorgperspectief toont aan dat scholen gebruik hebben gemaakt van de ruimte tot adaptiviteit, die ze vanuit het GOK-decreet kregen. Scholen zijn deze ruimte gedurende 10 jaar GOK ook meer en meer gaan benutten. Waar bij de start van de implementatie scholen zonder voorgeschiedenis in OVB-ZVB nog vroegen om duidelijkere en striktere overheidsinstrumenten (zie voor een bespreking, Juchtmans & Nicaise, 2010), beschouwen de directeurs van deze acht scholen de gegeven autonomie nu als één van de grote verdiensten van het GOK-decreet. Vraag blijft echter of met die groeiende capaciteit van scholen om het GOK-decreet aan te passen, de trouw aan het GOK-decreet niet werd ondermijnd. Zijn scholen bijvoorbeeld nog trouw aan het GOK-decreet wanneer ze de GOK-uren gebruiken als een impuls voor hun zorgbeleid en de realisatie ervan? Hebben scholen (met inbegrip van leerkrachten) wel tijd genomen om te reflecteren op wat een échte GOK-werking - los van zorg - zou kunnen inhouden? Kortom, kunnen we spreken van een goede mix tussen trouw en adaptiviteit met betrekking tot de implementatie van het GOK-decreet in de scholen?

Om die vraag te kunnen beantwoorden, is het belangrijk te analyseren in welke mate de doelstellingen en uitkomstvereisten van het GOK-decreet dergelijke implementatie door de scholen ondersteunen.

Wat de doelstellingen betreft, valt op dat het GOK-decreet en de latere omzendbrieven verschillende doelstellingen formuleren, die niet altijd even helder met elkaar in verband staan. In algemene zin wil de Vlaamse overheid via GOK komen tot *'een betere doorstroming en meer gekwalificeerde uitstroom van de kansarme leerlingen'*. Gaat het om de uitwerking van het geïntegreerd ondersteuningsaanbod, dan worden twee verschillende doelstellingen geformuleerd. Over doorstromen en uitstroom is daarbij geen sprake meer. Enerzijds moet dit geïntegreerd aanbod zo worden uitgewerkt dat het *'alle kinderen en jongeren optimale kansen biedt om te leren en zich te ontwikkelen.'* Anderzijds, en meer concreet, moet dit aanbod scholen toelaten *'een zorgbrede werking te ontwikkelen voor alle kinderen en jongeren, maar in het bijzonder kansarme kinderen en jongeren.'* In het rapport over de eerste GOK-cyclus (Juchtmans & Nicaise, 2010) stelden we al met Poesen-Vandeputte (2010) dat het GOK-decreet en de latere omzendbrieven een dubbelzinnige houding aannemen ten opzichte van de afbakening van de doelgroep. Het is niet duidelijk of de overheid wilde dat de GOK-uren en -acties werden ingezet voor een specifieke doelgroep (kansarme leerlingen) of voor alle leerlingen die zorg nodig hebben op cognitief en/of socio-emotioneel vlak. Soms is er immers sprake van kansarme leerlingen, soms van alle leerlingen. Daarnaast valt op dat 'het bieden van kansen' en 'de ontwikkeling van een zorgbrede werking' naast elkaar worden geplaatst. Mogen we daaruit besluiten dat de Vlaamse overheid de concrete uitwerking van gelijke onderwijskansen ook vanuit een zorgperspectief benadert? Indien ja, dan zijn de scholen in hun uitwerking van hun schooleigen GOK-beleid trouw gebleven aan de doelstellingen van het GOK-decreet. Deze trouw is echter slechts gedeeltelijk, omdat we de bijzondere aandacht voor kansarme leerlingen in hun zorgbrede werking niet expliciet terugvinden. Tegelijk blijft de vraag waarom de Vlaamse overheid vanuit die overtuiging zorguren en GOK-uren niet heeft samengevoegd. Is er voor

de overheid dan toch een verschil tussen ‘gelijke onderwijskansen’ en ‘zorg’? Waaruit dat verschil bestaat, wordt echter niet verduidelijkt. Kortom, wat de doelstellingen betreft, biedt het GOK-decreet weinig helderheid. Het is dan ook moeilijk te bepalen in hoeverre de scholen trouw zijn gebleven aan de doelstellingen van het GOK-decreet. Afhankelijk van de doelstelling die men centraal zet, kan immers geconcludeerd worden dat de scholen meer of minder trouw zijn geweest.

Verder worden er in het GOK-decreet geen kwaliteits- of uitkomstseisen vermeld. Dit betekent dat de overheid geen garanties heeft ingebouwd om de doelstellingen van het GOK-decreet daadwerkelijk in de scholen geïmplementeerd en gerealiseerd te krijgen. Het Rekenhof (2008) concludeert in haar evaluatie van het GOK-decreet dan ook: *“Met het gelijkeonderwijskansenbeleid wil de Vlaamse overheid komen tot een betere doorstroming en meer gekwalificeerde uitstroom van de kansarme leerlingen. Die algemene doelstellingen zijn echter niet gekwantificeerd, noch is er in een tijdpad voorzien. Bovendien is er in de praktijk geen zichtbare relatie tussen de algemene doelstellingen en de doelstellingen op schoolniveau. Aangezien de resultaten van het beleid op macroniveau niet gemeten worden, heeft de overheid er geen zicht op of de extra omkadering de doorstroming en gekwalificeerde uitstroom daadwerkelijk bevordert.”*

Kortom, het GOK-decreet leidde wel tot zichtbare, dikke GOK-mappen in de betrokken scholen en dus tot een schooleigen GOK-beleid op papier, maar het blijft onduidelijk wat de uitkomsten zijn van dit beleid en hoe getrouw dit beleid is aan de doelstellingen van het GOK-decreet. Dit komt in grote mate omdat in het GOK-decreet en de omzendbrieven heldere en consistente doelstellingen en kwaliteits- of uitkomstseisen ontbreken. In die context is het dan ook niet verwonderlijk dat scholen die doelstelling uit het GOK-decreet voorop stellen die het best past bij de bestaande of in ontwikkeling zijnde visie op zorg in de eigen school.

2.2 Van een beginnende naar een duurzame implementatie

In principe kan een schooleigen GOK-beleid en het daaruit vloeiende GOK-plan louter een document op papier zijn. Om het beleid tot op de klasvloer te brengen en te laten leven op school, zijn daarom gerichte implementatieacties nodig.

Whitman (2009) beschrijft een mogelijke implementatiecyclus waarin de implementatie bij de introductie ervan eerst een kwetsbare, maar sterk innoverende periode doorgaat. Nieuwe praktijken worden gelanceerd en uitgetoet, maar kunnen na enige tijd weer verdwijnen. Het is zaak als school om deze kwetsbare periode te overstijgen en van nieuwe praktijken gangbare praktijken te maken die door alle betrokkenen gedragen en uitgevoerd worden. Wanneer dit lukt, dan is er sprake van een duurzame implementatie van het beleid (ook ‘sustainable implementation’ genoemd, zie Durlak & DuPre, 2008).

In 2003-2004, de periode waarin de eerste interviews plaatsgrepen, bevonden scholen zich in de innoverende, maar kwetsbare periode. Door de vervolginterviews hebben we zicht op de praktijken die verdwenen, wijzigden én bleven, en op de factoren die tot het verdwijnen van praktijken of tot de duurzaamheid van bepaalde praktijken leidden. De detectie van de meest voorkomende en/of bepalende factoren is het hoofddoel van deze paragraaf. Dit is een noodzakelijke, maar moeilijke oefening. Durlak en DuPre (2008) stellen immers: *“Implementation is a complex developmental process that can be affected by a multiple array of interacting ecological factors present at the individual, organizational and community level.”*

We groeperen deze factoren, in navolging van Durlak & DuPre (2008) en Whitman (2009) in vijf overkoepelende thema's:

1. bereidheid tot innovatie in de school, ook exploratie genoemd (2.2.1);
2. betrokkenheid en participatie van de stakeholders (door Durlak & DuPre shared decision-making genoemd) (2.2.2);
3. effectief leiderschap (2.2.3);
4. de rol van voortrekkers (door Durlak en DuPre program champions genoemd) (2.2.4);
5. training en professionalisering van leerkrachten (2.2.5).

2.2.1 Bereidheid tot innovatie in de school

We stelden in de vorige paragraaf vast dat scholen het GOK-decreet inpassen aan de heersende zorgvisie. Dit maakt het de school mogelijk te kiezen voor praktijken die in het verlengde liggen van het 'gekende' en de GOK-uren aan te wenden om bestaande praktijken uit te breiden of de kwaliteit ervan te verbeteren. March (1991) benoemt deze strategie als exploitatie en onderscheidt ze van exploratie: *"Exploration includes things captured by terms such as search, variation, risk taking, experimentation, play, flexibility, discovery and innovation."* In het rapport over de implementatie van het GOK-decreet in de eerste GOK-cyclus veronderstelden we ook dat exploitatie, eerder dan exploratie de norm zou zijn in de scholen. Na 10 jaar GOK blijkt uit de nieuwe reeks interviews dat die aanname niet over de gehele lijn is uitgekomen. In de vorige paragraaf vermeldden we dat leerkrachten onder impuls van het schooleigen GOK-beleid (in vele gevallen ook zorgbeleid) nieuwe didactische werkvormen en ondersteuningsplannen zijn gaan gebruiken. Hoe komt dit?

Leerkrachten zullen nieuwe praktijken enkel proberen en introduceren in de klas indien ze voldoende bereid zijn tot innovatie van hun klaspraktijk. Een complex geheel van met elkaar interagerende factoren draagt bij tot deze innovatiebereidheid. Deze factoren overlappen bovendien vaak met factoren uit de andere thema's. Volgende factoren doen de bereidheid tot innovatie groeien:

- een goede beginanalyse, die de nood van de school aan het licht brengt of een bepaalde situatie problematiseert. In één van de scholen werd bijvoorbeeld recentelijk vastgesteld dat de school een piramidestructuur bezit. De school heeft veel leerlingen in de onderbouw (kleuterklassen en eerste twee leerjaren), maar slechts een klein 6^e leerjaar. Veel leerlingen vertrekken dus om allerlei redenen van de school. Vanuit die vaststelling, die men als problematisch ervoer, werd vervolgens geopteerd om in het leertraject 'Samen tot aan de Meet' van het Antwerpse onderwijsbeleid te stappen.⁵ Andere scholen geven op hun beurt aan dat de instroom van anderstalige nieuwkomers hen heeft doen beseffen dat klassikaal werken met deze kinderen niet mogelijk was en dus nieuwe werkvormen nodig waren. In weer een andere school met veel anderstalige leerlingen kwam men tot het inzicht dat de gebruikte taalmethode niet (meer) werkte. Daarom besloot men een aantal nieuwe taalmethodes door de leerkrachten te laten uitproberen en op basis van die exploratie een beslissing te nemen;
- transformatief en visionair leiderschap (zie 2.2.3);
- ondersteunende aanwezigheid van GOK-leerkrachten in de klas waardoor leerkrachten in de praktijk voelen dat leerlingen en zij zelf in competentie groeien (zie voor een voorbeeld: 2.1.2.2, b). Dit verkleint op zijn beurt de angst om risico te nemen, en doet zo de bereidheid tot innovatie groeien;

⁵ Zie voor meer informatie: <http://www.antwerpen.be/eCache/OND/81/06/059.c3ViPTgxMDYwNTk.html>.

- team-leren over de schoolgrenzen heen (zie verder). Hierdoor krijgen (GOK/zorg)leerkrachten de kans om te zien wat andere scholen doen. Dit motiveert hen om, aangepast aan de noden van de school, gelijkaardige praktijken uit te proberen;
- het aanwerven van GOK/zorg-leerkrachten die niet als leerkracht in de school hebben gewerkt. Zij brengen immers expertise mee vanuit een ander domein en benaderen daardoor het onderwijs vanuit een andere invalshoek. In één van de scholen betekende bijvoorbeeld de aanwerving van een psychologe, met een grote expertise in leerlingvolgsystemen en de analyse ervan, de start van een innovatief proces in de school.

Naast de opsomming van deze niet-exhaustieve lijst aan factoren willen we in deze sectie uitgebreider stilstaan bij twee opvallende factoren: de rol van de inspectie enerzijds en de jaren dienst van de leerkrachten anderzijds.

2.2.1.1 De rol van de inspectie

In twee van de betrokken scholen speelden slechte doorlichtingsverslagen van de inspectie een cruciale rol. Ook schoolexterne instanties kunnen dus invloed hebben op de bereidheid tot innovatie in een school.

De eerste school kreeg een ongunstig advies van de inspectie voor zorg en W.O. (advies 3)⁶ en werd dus verplicht voor deze structuuronderdelen een verbeterplan op te stellen. Eén van de redenen voor het slechte advies was dat het zorgbeleid op school niet tot in de klas raakte. Voor de school was het doorlichtingsverslag in eerste instantie een schok, zoals een van de leerkrachten vertelt: *“Tot het slechte doorlichtingsverslag dachten we dat we goed werk leverden. Ook de zelfevaluatie in het kader van GOK-doorlichting was goed. Op papier was dat inderdaad zo. Verder werden we ook niet betrokken. Door het slechte doorlichtingsverslag beseften we pas dat het in praktijk eigenlijk voor geen meter liep en dat er dringend iets moest gebeuren. We moesten wel vooruit, wilden we het schip niet laten zinken. Ondertussen is er een nieuwe directeur, nieuwe zorg- en GOK-leerkrachten. We kregen ook een nieuw, nu gunstig advies. Dat heeft opnieuw een stimulans gegeven, in de zin van ‘we zijn goed bezig’.”*

Slechte doorlichtingsverslagen genereren echter niet per definitie een schokeffect dat een team tot innovatie stimuleert. Een andere school in deze studie kreeg eveneens een slecht doorlichtingsverslag, maar raakte daardoor in een kramp, waardoor meer slechte doorlichtingsverslagen volgden. Het team verloor hier het nodige zelfvertrouwen en ontbrak de durf om tot innovatie en exploratie over te gaan. Volgens de betrokkenen veranderde deze situatie pas toen de inspectie op minder controlerende en meer constructieve wijze de doorlichting opvatte en het team daardoor ook oog kreeg voor wat in de school wel goed liep.

⁶ Advies drie houdt in dat de onderwijsinspectie oordeelt dat de instelling belangrijke tekorten moet wegwerken over de gehele lijn of op afzonderlijke structuuronderdelen, en of de instelling daarbij al dan niet externe begeleiding nodig heeft. De school moet ook een verbeterplan opstellen. Indien dit verbeterplan er niet komt of onvoldoende is, kan de instelling zijn erkenning verliezen over de gehele lijn of voor bepaalde structuuronderdelen. Voor meer informatie: <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Opdrachten/Doorlichten/advies3.htm>.

2.2.1.2 Startende leerkrachten meest bereid tot innovatie

Uit de literatuur blijkt veelvuldig dat startende leerkrachten (0 tot 4 jaar ervaring) meer bereid zijn tot innovatie dan leerkrachten met een langere staat van dienst (Hargreaves & Fullan, 2012; Hargreaves, 2005; Spillane, 2002; van den Berg, 2002; van Veen & Slegers, 2006). Ook de interviews bevestigen deze bevinding. Directeuren geven bijvoorbeeld aan dat een verjonging van het team leidde tot meer mogelijkheden, enthousiasme en ruimte voor nieuwe praktijken. Omgekeerd blijkt dat de duurzame implementatie van nieuwe praktijken soms werd afgeremd door leerkrachten met een lange staat van dienst (meer dan 20 jaar). Zij bleven vaak meer dan hun jongere collega's voorstander van traditioneel, klassikaal onderwijs.

Volgens Hargreaves en Fullan (2012) mag deze bevinding echter niet tot een pleidooi leiden voor een team met een meerderheid aan startende leerkrachten. In navolging van het onderzoek van Drake (2002) in de V.S. stellen zij immers vast dat startende leerkrachten wel een grote bereidheid tonen tot innovatie, maar vaak nog niet over de nodige ervaring beschikken om deze nieuwe praktijken duurzaam in hun klas te implementeren. Daarom vallen ook deze leerkrachten meer dan eens terug op meer traditionele praktijken. De ervaring om nieuwe praktijken te implementeren bezitten de leerkrachten met meer dan 4 jaar, maar minder dan 20 jaar ervaring wel. Daarom zou deze laatste groep leerkrachten de 'gouden groep' vormen: *"It is the one where teachers are both still open enough to be committed to change if they can be convinced it can be adapted for their students, and where they have developed enough experience and judgment to be capable in using new practices. The teachers are dream teachers – committed and also capable (Hargreaves & Fullan, p. 75)."*

2.2.2 Betrokkenheid en participatie van de stakeholders⁷

In de literatuur wordt een sterke betrokkenheid en participatie van vooral leerkrachten als een basisvoorwaarde voor een succesvolle implementatie van nieuw beleid gezien (Bouwen, 2005; Kelchtermans, 2007). In het rapport over de eerste GOK-cyclus (Juchtmans & Nicaise, 2010) stelden we vast dat de meeste leerkrachten betrokken zijn geweest in de besluitvorming. Dit is ook de conclusie van Struyf et al. (2012) met betrekking tot de ontwikkeling van een zorgbeleid op school. Volgens onze interviewgegevens was deze betrokkenheid in 2004 echter meestal van louter formele aard. Leerkrachten werden via een enquête bevestigd en konden na afloop het door een kernteam ontwikkelde GOK-plan goed- of afkeuren. Dit betekent dat in de ontwikkeling van het beleid zelf leerkrachten niet rechtstreeks betrokken waren. Die ontwikkeling lag vooral in handen van de directeur en/of GOK-team. In het rapport over de eerste GOK-cyclus wezen we ook op de gevolgen van een louter formele betrokkenheid van leerkrachten in de ontwikkeling van het GOK-beleid. Zo merkten we op dat leerkrachten vaak niet wisten welke GOK-thema's op school waren gekozen (ook al hadden ze op een personeelsvergadering ooit hun goedkeuring gegeven), dat ze het GOK-beleid ervoeren als een zaak van het GOK-team of dat GOK voor hen niet verder ging dan een plan op papier.

⁷ Met deze betrokkenheid en participatie verwijzen we hier in de eerste plaats naar de leerkrachten. Er kan echter ook aan ouders, de buurtverenigingen, en leerlingen gedacht worden. De participatie van deze laatste groepen wordt in deze paragraaf echter niet behandeld, omdat we hierover te weinig informatie bezitten. Uit de schaarse gegevens blijkt dat ouders en leerlingen weinig worden betrokken op beleidsmatig vlak. Wel zijn er enkele scholen die investeren in een goede communicatie over het zorgbeleid bij ouders (bijvoorbeeld via een zorgboekje).

De wijze waarop een school bij de ontwikkeling van zijn beleid de leerkrachten heeft betrokken, bepaalt dus zijn implementatiekracht. Hoe groter de betrokkenheid, hoe groter de kansen worden om de kwetsbare beginperiode te overstijgen en aan nieuwe praktijken duurzaamheid te verlenen. In die lijn stellen Durlak en DuPre (2008): *“An effective program is more likely to be better implemented and then remain in a setting when collaborative methods have been used to determine what type of program should be conducted in the first place.”* Op basis van deze aanname, vermoedden we met de literatuur dan ook dat de implementeerbare waarde van het GOK-decreet op het klasterrein laag zou blijven of dat het schooleigen GOK-beleid anders zou worden geïmplementeerd dan beoogd (zie ook Bouwen, 2005; Verbiest, 2005; Spillane, 2002).

Het vervolgonderzoek bevestigt enerzijds deze hypothesen. In de acht scholen blijft ook na de derde GOK-cyclus de verdere ontwikkeling van het schooleigen GOK-beleid in handen van een gespecialiseerd team en/of de directeur. In die zin kunnen we de actieve betrokkenheid van leerkrachten bij het GOK-beleid met recht de achillespees noemen van de implementatie van het GOK-decreet. Van een continu en reflexief debat of van teamleren over gelijke onderwijskansen is weinig sprake (Kelchtermans, 2007).

Anderzijds is nuancering op zijn plaats. In de vorige paragraaf gaven we immers aan dat 10 jaar GOK wel degelijk iets veranderd heeft in de klaspraktijk van leerkrachten. Bovendien hebben verschillende scholen recentelijk de betrokkenheid van hun team op het schoolbeleid geïntensifieerd. In één school besliste de directeur om leerkrachten twee dagen klasvrij te maken zodat met het ganse team een huiswerkbeleid kon ontwikkeld worden. In een andere school dacht het team intensief en fundamenteel na over de betekenis van zorg, waarna dit teamwerk de basis is gaan vormen voor een nieuw zorgbeleid in de school. Ook bij de introductie van nieuwe handboeken of methoden merken we op dat leerkrachten meer dan vroeger actief en intensief worden betrokken. Of die tendens ook wijst op een meer algemene mentaliteitswijziging bij de directie om leerkrachten intensiever bij beleidsvorming te betrekken, kan uit deze enkele voorbeelden echter niet worden afgeleid.

Welke factoren hebben, ondanks de ongunstige start, de betrokkenheid van leerkrachten bij de implementatie van GOK verhoogd en hebben zo aanleiding gegeven tot de duurzame implementatie van nieuwe praktijken?

- de tendens naar een klasinterne begeleiding als meest cruciale hefboom (zie 2.1);
- aanwenden van personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen om GOK- of zorgbeleid te bespreken. Meer dan in 2004 kiezen de scholen er bijvoorbeeld voor GOK te agenderen als een vast agendapunt op hun personeelsvergadering;
- ingeplande, structurele overlegmomenten tussen leerkracht en GOK- of zorgleerkracht in het kader van de klasinterne begeleiding (zie 2.1). Belangrijk is daarbij enerzijds dat het niet gaat om vraaggestuurde overlegmomenten of overleg in het kader van een MDO, en anderzijds dat het overleg oplossingsgericht is en leerkrachten reflectiemogelijkheden biedt over hun ervaringen in de klas en specifieke (leerling)cases;
- de zelfevaluatie die GOK-scholen verplicht moesten maken en het herschrijven van het GOK-plan naar een nieuwe GOK-cyclus toe betekenden soms een nieuwe kans voor scholen om de betrokkenheid van hun leerkrachten op het beleid te vergroten.

Volgende factoren bleken dan weer nefast voor de actieve betrokkenheid van leerkrachten op het GOK- of zorgbeleid van hun school en bleken daardoor een rem op de implementatie van nieuwe praktijken:

- een schoolcultuur waarin leerkrachten aparte groepen of eilanden vormen met tegengestelde visies over het beleid en waarin de directeur er niet in slaagt deze groepen met elkaar in interactie te laten treden of de tegengestelde visies te integreren in een gedeelde visie. Hargreaves en Fullan (2012) noemen dit 'pairing' of de 'spinning off into subgroups'. In dergelijke cultuur is er geen overkoepelend schoolbeleid en kan dus ook een duurzame implementatie van het formele beleid, zoals ontwikkeld in het GOK-plan, niet verzekerd worden;
- de keuze om GOK-uren enkel aan te wenden in bepaalde jaren of graden (zie 2.1, bijvoorbeeld door nadruk op de overgang van kleuterschool naar eerste leerjaar, door intensieve begeleiding in bepaalde jaren of door klassen te ontdebellen). Aan leerkrachten die lesgeven in de andere jaren of graden gaat het GOK-beleid en ook de implementatie ervan dan ook grotendeels voorbij;
- een sterk doorgedreven specialisering van de zorg, waarbij de zorgleerkracht als de zorgexpert kinderen met leerproblemen begeleidt. De betrokkenheid van leerkrachten in het zorgbeleid beperkt zich in dat geval vaak tot het snel en efficiënt signaleren van leerlingen met leerproblemen.

Tot slot stippen we aan dat de meeste leerkrachten tijdens de interviews stelden graag actiever betrokken te worden op het schoolbeleid. De bereidheid tot betrokkenheid is dus aanwezig. Deze bereidheid aanwenden in het kader van een goede implementatie van het schooleigen GOK-beleid vereist echter structuren of een context waarin leerkrachten hun visie, ervaring en vragen kunnen delen en samen naar oplossingen kunnen zoeken, zonder dat dit hen onnodig extra (administratief) werk oplevert.

2.2.3 Effectief leiderschap

Effectief leiderschap op school is een vaak besproken thema. Dit wil volgens Hargreaves en Fullan (2012) echter niet zeggen dat de succesvolle implementatie van het schooleigen GOK-beleid staat of valt met de persoon van de directeur. Toch is dit vaak de common sense-visie die ook nog bij heel wat leerkrachten en overheden leeft. Moller (2007; 2009; zie ook Gronn, 2003) stelt dat een discours waarin sterke en zichtbare leiders nodig worden geacht om de implementatie van beleid te kunnen realiseren, vertrekken vanuit een '*doctrine of exceptionalis*' of een '*hero paradigm of leadership*'. Dit is een beperkende visie, omdat slechts die enkele leiders met aangeboren visionaire, charismatische kwaliteiten dan effectieve leiders kunnen zijn.

Hoewel de implementatie van het schooleigen GOK-beleid ook in de scholen uit deze studie niet uitsluitend afhangt van de directeur, merken we toch op dat directeurwissels een bepalende invloed hebben uitgeoefend op de inhoud en uitwerking van het schooleigen GOK-beleid. Van de 8 betrokken scholen kregen in de loop van de 10 jaar 5 scholen een nieuwe directeur (2 uit de grootstad en 3 uit de kleinere gemeenten). In alle gevallen leidde de directeurwissel tot fundamentele veranderingen in het beleid, en dus tot een (volledige of gedeeltelijke) koerswijziging in de implementatie die in de eerste GOK-cyclus begonnen was. Het is moeilijk te beoordelen wat de consequenties zijn van dergelijke directeurwissels voor een succesvolle implementatie van het schooleigen GOK-beleid. De interviewdata doen vermoeden dat veel afhangt van de wijze waarop zowel de directeur voor de wissel als de directeur na de wissel hun functie als formeel leider invullen. Wanneer er voor de wissel al een sterk beleid en dito implementatie in de school aanwezig was, kan een directeurwissel, die de bestaande praktijken met betrekking tot GOK wil afbouwen, de duurzame implementatie van het bestaande schooleigen GOK-beleid verhinderen. Vaak krijgt deze directeur ook te maken met weerstand van de leerkrachten. Met uitzondering van één school bleek deze

situatie echter niet aan de orde, omdat de directeurwissel plaatsgreep in de kwetsbare beginperiode van de implementatie of omdat de school zich al in moeilijkheden bevond (zie 2.2.1.1).

Onderzoek naar effectief leiderschap in het onderwijs bevat in de meeste gevallen een poging tot typering van succesvolle leiderschapsstijlen. Deze typering is echter meestal ideaaltypisch, en zelden gebaseerd op empirisch onderzoek (Hoyle, 2006). Globaal omvat de beschrijving van een leiderschapsstijl “*a leader’s general personality, demeanor, and communication patterns in guiding others toward reaching organisational or personal goals* (Hoyle, 2006).” Met betrekking tot de implementatie van het schooleigen GOK-beleid is dus in het bijzonder de stijl waarmee de directeurs hun leerkrachten stimuleren om de doelstellingen van dit beleid te realiseren, relevant. In de interviews vinden we grosso modo twee leiderschapsstijlen terug: transformationeel/transactioneel leiderschap (*transformational/transactional leadership*) en instructief leiderschap, (*instructional leadership*), ook onderwijskundig leiderschap genoemd (Verbiest, 2010). Beide zouden volgens de literatuur goede kansen kunnen bieden op een effectieve implementatie.

In de literatuur wordt transformationeel leiderschap gedefinieerd als een ‘*facilitator of teacher growth* (Ross & Berger, 2009)’. Vaak is het ook een leider met een sterke visie. Het is onder impuls van deze visie dat dit type leider leerkrachten tracht te inspireren en in beweging te brengen. Als dat lukt, zullen leerkrachten zichzelf zodanig gaan herdefiniëren dat ze zich inschakelen in deze visie en er een gemeenschappelijke professionele cultuur van samenwerken ontstaat. Deze visie en het schoolbeleid kunnen, afhankelijk van de stijl van de directeur, als team en indirect (*bottom-up*) of (enkel) door de directeur en directief (*top-down*) ontwikkeld worden. In dat laatste geval wordt soms ook gesproken van transactioneel leiderschap (Yukl, 2006).

Transformationeel leiderschap vinden we vooral terug in de case van de school met een ongunstig advies van de inspectie. De leerkrachten beschouwen de nieuwe directeur immers als cruciaal voor het recente succes. Volgende factoren die met de directeur te maken hebben, droegen bij tot die verandering:

- de directeur heeft jarenlange ervaring als onderwijzer in een school met een hoog aantal GOK-leerlingen. In deze school was hij ook nauw betrokken bij het ontwikkelen van het zorgbeleid. Die ervaring zorgt er voor dat de directeur een sterke visie heeft op onderwijs en zorg;
- omdat het ongunstig advies in korte tijd moest worden omgebogen, heeft de directeur - naar eigen zeggen tegen zijn principes in - gekozen voor een top-down benadering en daarmee voor transactioneel leiderschap. Zijn visie werd hét vertrekpunt van het schoolbeleid en voor de installatie van nieuwe praktijken. Leerkrachten aanvaardden deze benadering omdat ze beseften dat er iets moest veranderen (zie voor meer details, 2.2.1.1);
- de directeur stelt hoge verwachtingen aan leerkrachten. Hij rekent op hun competenties en creëert structuren van feedback, overleg en in zekere mate ook controle (via GOK-leerkrachten en zichzelf) om deze competenties te versterken;
- het inzetten van de GOK- en zorgleerkrachten als schakel tussen beleid en praktijk (zie 2.2.4);
- de hoge verwachtingen staan niet op zich, maar worden gekoppeld aan waardering. De directeur zet leerkrachten regelmatig en gericht ‘in de bloemetjes’. Dit veronderstelt volgens de betrokkenen dat de directeur dicht bij zijn personeel staat en interesse toont voor wat leerkrachten doen;
- de directeur creëert structuren waarin lesgeven aangenamer en uitdagender wordt. Zo kregen alle leerkrachten een tweedehandse occasielaptop, smartbords, de mogelijkheid om materiaal aan te kopen of nieuwe vormen van nascholing te volgen (bijvoorbeeld in andere scholen gaan kijken hoe leerkrachten het daar doen). Het uitgangspunt bij die acties is volgens de directeur zelf: “*Als je*

leerkrachten bijvoorbeeld vraagt om aan hoekenwerk te doen, dan is het je taak als directeur om er ook voor te zorgen dat het nodige materiaal er is.”

In deze school is het transformationeel leiderschap één van de belangrijke oorzaken voor de snelle innovatie en de sterke motivatie van de leerkrachten. Dit is ook wat Verbiest (2010) vaststelt: *“Transformationeel leiderschap richt zich vooral op ontwikkeling van de capaciteit van de schoolorganisatie om te vernieuwen en minder op directe coördinatie, controle en supervisie op het onderwijs.”* Tegelijk stelden we vast dat bovengenoemde directeur voor de ontwikkeling van deze capaciteit om te vernieuwen ook controle- en supervisestructuren inzet, en niet per definitie kiest voor een grote betrokkenheid van leerkrachten op het beleid.

Typisch aan het tweede type leiderschap, het instructief of onderwijskundig leiderschap, is dat het gaat om leiderschap waarin een directeur erop gericht is om de prestaties van leerlingen te verhogen en kwalitatief onderwijs te realiseren (Ross & Berger, 2006; Verbiest, 2010). In tegenstelling tot het vorige leiderschapstype ligt de focus dus op de leerling en op het onderwijsproces, en niet op de leerkracht. Dit type leiderschap vinden we vooral terug in de scholen die sterk inzetten op geïndividualiseerd onderwijs en stellen dat ‘leerlingen zo ver mogelijk brengen’ de basisdoelstelling vormt van hun GOK- of zorgbeleid. Verder blijkt dat de directeurs in deze scholen vooral beleidsmatig, planmatig en organisatorisch sterk zijn. Met betrekking tot het GOK-beleid zetten zij in op de uitwerking van duidelijke, transparante ondersteuningsplannen voor individuele leerlingen en zijn de taken van elke betrokkene duidelijk afgelijnd en omschreven. Eenmaal de organisatie uitgewerkt is en draait, rekent de directeur op sleutelfiguren, de GOK- of zorgleerkracht, die hij of zij ook alle kansen geeft om zich te specialiseren. Zelf trekt hij of zij zich terug. In deze scholen zien we dat de nadruk ligt op het uitwerken van een geïntegreerd zorgbeleid en in het licht daarvan op een duurzame implementatie van het schooleigen GOK-beleid (wat March, 1991, als exploitation omschreef). De keerzijde hiervan is volgens sommige leerkrachten dat innovatie of reflectie over de uitgangspunten van het beleid binnen dergelijke organisatie moeilijker is of door de directeur en het zorgteam als bedreigend wordt ervaren.

2.2.4 De rol van voortrekkers: over de positie van de GOK-leerkracht op school

In het kader van de implementatie van het schooleigen GOK-beleid valt in grote mate de rol en positie van de GOK-leerkracht (ook vaak de zorgleerkracht) als voortrekker op. Van de GOK-leerkracht wordt immers verwacht dat zij of hij als schakel fungeert tussen het ontwikkelde beleid en de klaspraktijk en dat zij of hij de implementatie van het beleid in goede banen leidt. De GOK-leerkracht bevindt zich in die zin tussen directie en leerkrachten, en wordt daardoor ook direct geconfronteerd met zowel de verwachtingen vanuit de directie als mogelijke weerstanden bij de leerkrachten.

De mate waarin een GOK-leerkracht in haar opdracht slaagt, hangt vooral af van de positie die ze in het team heeft en de wijze waarop ze door andere leerkrachten gepercipieerd wordt. Durlak en DuPre (2008) stellen dat voortrekkers bepalend kunnen zijn voor een succesvolle implementatie wanneer ze hoog geplaatst zijn in de organisatie en het respect hebben van hun collega’s. Bij de start van de eerste GOK-cyclus bleken deze voorwaarden voor de GOK-leerkracht echter niet vervuld in de 20 betrokken scholen. Het tegendeel was eerder waar. Collega’s beschouwden de GOK- of

zorgleerkracht vaak niet als een expert of autoriteit in hun vak. Bovendien interpreteerden ze de functie eerder als een 'gemakkelijke job' of een 'luke job', als 'een job voor oudere leerkrachten die niet meer gemotiveerd waren om voor de klas te staan', of als een nieuwe functie die ze als onnodig of onnuttig ervoeren. Op basis van die bevindingen concludeerden we dan ook dat de waardering van GOK-leerkrachten binnen de geïnterviewde scholen in 2004 eerder laag was.

Uit de recente interviews blijkt de moeilijke positie van de GOK-leerkracht in die beginperiode inderdaad soms nefast te zijn geweest voor een duurzame implementatie van innovatieve, vaak goedbedoelde praktijken ter ondersteuning van de leerkrachten (zoals vraaggestuurde ondersteuning in de klas, het uitwerken en aanbieden van lesmateriaal, het delen van ervaringen en expertise in groep, enz.). Deze praktijken overleefden de kwetsbare beginperiode van de implementatie niet, omdat leerkrachten de ondersteuning ervoeren als een kritiek op hun competenties als leerkracht, of vreesden dat de GOK-leerkracht bepaalde lespraktijken zou terugkoppelen aan de directie. Mogelijks kan die aanvankelijk grote weerstand van leerkrachten verklaren waarom Ooghe (2011) voor de eerste GOK-cyclus vaststelt dat leerkrachtondersteuning een negatief effect genereert op de wiskunderesultaten van leerlingen.

Anno 2012 is de positie van de GOK-leerkracht (die in vele gevallen ook zorgleerkracht is of zo wordt genoemd) versterkt. In sommige scholen speelden de individuele competenties van de GOK-leerkracht om weerstand om te buigen tot motivatie daarbij een belangrijke rol. In andere scholen waren structurele acties om de positie van de GOK-leerkracht te versterken cruciaal, wat ook bijdroeg tot een duurzame oplossing (want niet louter afhankelijk van de individuele competenties van een GOK-leerkracht). Zij kozen voor een (indien mogelijk) voltijdse GOK-leerkracht met ervaring als onderwijzer, liefst in de eigen school, en een leerkracht die meerdere jaren in deze functie blijft en dus ervaring en expertise in deze functie kon opbouwen. Enkele directies voegen daaraan ook professionalisering toe. Zij hechten er veel belang aan dat hun GOK-leerkracht bijscholing of opleiding op maat volgt (bijvoorbeeld een opleiding voor zorgleerkracht), alsook hun ervaringen en 'best practices' kan uitwisselen met collega's in andere scholen (bijvoorbeeld in de scholengemeenschap). Naast continuïteit, versterkt professionalisering de positie van de GOK-leerkracht als een expert in zorg en GOK op de school en leert het hen om effectief met weerstanden van leerkrachten om te gaan. Tot slot valt op dat GOK-leerkrachten het meest gewaardeerd worden in de betrokken scholen met een duidelijk en transparant schooleigen GOK/zorg-beleid waarin de taken van de GOK-leerkracht duidelijk gespecificeerd zijn, en met een directie die op basis van dit beleid de GOK-leerkracht naar de collega's toe ondersteunt (Whitman, 2009).

Waar de GOK-leerkracht haar/zijn positie onder invloed van deze factoren heeft kunnen versterken, speelt hij of zij een cruciale rol als schakel tussen beleid en praktijk, en in de duurzame implementatie van nieuwe praktijken. In het bijzonder nefast voor die duurzame implementatie zijn volgens de betrokkenen onervaren GOK-leerkrachten die helemaal moeten worden ingewerkt, slechts enkele jaren blijven en onvoldoende ondersteund worden door de directie (zie ook Durlak & DuPre, 2008, voor gelijkaardige vaststellingen).

2.2.5 Training en professionalisering van leerkrachten

In hun studie naar zorgbeleid in Vlaanderen stellen Struyf et al. (2012) vast dat leerkrachten nood hebben aan training en bijscholing, vooral met betrekking tot leerlingen die specifieke leerbehoeften

hebben. Deze training en bijscholing wordt meestal volgens ‘traditioneel’ nascholingsformat georganiseerd. Ook Ballet et al. (2010) komen in hun kwalitatieve studie tot die vaststelling. Een traditioneel professionaliseringformat houdt volgens hen in dat leerkrachten buiten de school deelnemen aan een eenmalige nascholing die door een externe instantie georganiseerd wordt. Als voorbeelden geven ze in navolging van Deneire, Van Petegem en Gijbels (2009) het bijwonen van (pedagogische) studiedagen, workshops, lezingen, voordrachten en uiteenzettingen gegeven door externen.

De interviewdata uit 2004 en 2012 bevestigen grotendeels de resultaten uit deze eerdere onderzoeken. De professionalisering die leerkrachten volgden in het kader van de implementatie van het schooleigen GOK-beleid kan ook onder dat traditionele nascholingsformat ondergebracht worden. Vaak gaat het om eenmalige vormingen rond ervaringsgericht onderwijs of rond nieuwe didactische methoden die in het kader van differentiatie gebruikt kunnen worden. Tegelijk stelden we vast dat deze nascholingen de vastgestelde verschuiving van een neoklassikaal naar een meer geïndividualiseerde klaspraktijk hebben versterkt. De nascholingen maakten leerkrachten niet alleen competent in het gebruik van deze methoden. Ze ontdekten dat ook andere scholen en onderwijsactoren deze methoden zagen als een zinvolle manier om met leerachterstand en verschillen tussen leerlingen om te gaan. Die ontdekking deed hun overtuiging groeien dat het goed was om in deze richting verder te gaan. In één school, die pas later met deze methoden ging werken, stippen leerkrachten dit in omgekeerde zin treffend aan: *“Toen we vroeger nascholingen volgden, vielen we vaak uit de lucht. Nu we deze methoden ook in de school kennen, kunnen we weer mee. We hebben het gevoel weer helemaal bij de tijd te zijn.”*

Enkele scholen trachten ook verder te gaan dan het traditionele nascholingsformat. Vaak gaat het om scholen die behoren tot het type gemeenschapsschool. Zij creëren interne professionaliseringsstructuren of organiseren vormingen voor het ganse team. Voorbeelden zijn de genoemde overlegstructuren tussen leerkrachten en GOK- of zorgleerkracht, een vormingsreeks over de Axenroos waaraan het hele team deelneemt, het leertraject rond Samen tot aan de Meet, en het samen proberen en bespreken van nieuwe methoden. Of hier is sprake is van een nieuwe tendens in het professionaliseringsbeleid van scholen, of dat deze voorbeelden louter samenhangen met een bepaalde visie op onderwijs waarin de school als leergemeenschap naar voren wordt geschoven, is moeilijk te zeggen.

Anders dan in het traditionele nascholingsformat, blijkt wel dat deze nieuwe vormen van professionalisering van leerkrachten het reflectievermogen van leerkrachten op hun context en functioneren aanmoedigen (Kelchtermans, 2007; 2010). Deze reflectie blijft echter vaak beperkt tot individuele leerlingencases of specifieke methoden. Van een tendens naar teamleren (Van Den Bossche et al., 2011) of *professional learning communities* (Harris, 2011), waarin teambreed en inhoudelijke wordt gereflecteerd op het eigen functioneren naar bijvoorbeeld SES-leerlingen toe, is echter geen sprake. Opvallend is dat deze tendens naar een vorm van *professional learning communities* wel zichtbaar is op het niveau van de zorgverantwoordelijken. Enkele zorgleerkrachten stippen aan dat ze in hun scholengemeenschap andere zorgleerkrachten treffen om ervaringen, expertise en zorgen te delen. Deze professionele *learning communities* worden als erg waardevol beschouwd, maar leiden dus niet tot een schooleigen vertaling ervan op leerkrachtniveau.

Hoofdstuk 3 Implementatie van GOK op school: enkel correct of ook sociaal rechtvaardig?

In het vorige hoofdstuk stelden we vast dat de 8 scholen uit deze studie maximaal gebruik hebben gemaakt van de ruimte die het GOK-decreet bood om de doelstellingen van dit decreet in te passen in de eigen context, bestaande praktijken en visies, en noden. Hierdoor werd in alle 8 scholen het schooleigen GOK-beleid afgestemd op hun zorgbeleid, met een grotere nadruk op geïndividualiseerd onderwijs tot gevolg. In 2004 werd deze implementatiestrategie vooral gebruikt door scholen uit kleinere gemeenten (<50 000 inwoners) en met weinig GOK-uren. Anno 2012 hebben alle 8 scholen hun GOK-beleid in hun zorgbeleid geïntegreerd. In de praktijk betekent dit dat GOK-leerkrachten deel uitmaken van het zorgteam en dat de formeel onderscheiden functies ‘GOK-leerkracht’ en ‘zorgleerkracht’ in de praktijk moeilijk of helemaal niet te onderscheiden zijn. Verder stelden we dat 10 jaar GOK op de klasvloer van deze scholen heeft geleid tot de introductie van nieuwe differentiatiemethoden die passen bij een meer geïndividualiseerd onderwijs en tot meer oog voor individuele verschillen tussen leerlingen met betrekking tot leren, sociale vaardigheden en socio-emotionele problemen. Ook kwam er meer aandacht voor preventieve basiszorg, met een grote nadruk (ook in de besteding van de GOK-uren) op de derde kleuterklas en de eerste graad van de basisschool.

We stipten verder aan dat deze tendens om het GOK-decreet vanuit een zorgperspectief te implementeren niet zo vreemd is als op het eerste zicht lijkt. Ook het GOK-decreet en de latere omzendbrieven formuleren immers verschillende doelstellingen en bevatten geen uitkomstvereisten. Hoe concreter die doelstellingen worden en hoe meer ze betrekking hebben op het ondersteuningsaanbod, hoe meer ook deze doelstellingen het zorgperspectief ondersteunen.

De centrale vraag blijft echter of deze implementatie van het GOK-decreet ook leidt tot meer sociale rechtvaardigheid in het onderwijs en vanuit dat perspectief dus wenselijk is. In het rapport over de eerste GOK-cyclus (Juchtmans & Nicaise, 2010) oordeelden we van niet. Een zorgperspectief en een gelijkekansenperspectief staan immers in een gespannen verhouding tot elkaar en kunnen in de doelstellingen en de praktijk dus niet zomaar gelijkgesteld worden of naast elkaar bestaan.

In dit hoofdstuk willen we dieper ingaan op die gespannen verhouding tussen het zorgperspectief en het gelijkekansenperspectief. We doen dit aan de hand van (voornamelijk Angelsaksische) literatuur over sociale rechtvaardigheid (*social justice*) in het onderwijs (Choules, 2007; Angus, 2012; Cochran-Smith, 2010). In deze literatuur worden de verschillen en gelijkenissen tussen ‘zorg’ en ‘gelijke kansen’ uitgebreid behandeld, met de bedoeling voorbij het zorgperspectief te denken en het gelijkekansenperspectief te radicaliseren. In die zin is deze literatuur dan ook interessant. Het kan immers op overheids- en schoolniveau een inspirerend denkkader bieden voor een innoverend beleid dat streeft naar sociale rechtvaardigheid in het onderwijs. In het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 4) met de implicaties en aanbevelingen zullen we dit denkkader dan vervolgens concreet toepassen op het Vlaamse onderwijs.

3.1 Drie perspectieven op sociale rechtvaardigheid

Overheden of scholen die streven naar sociaal rechtvaardig onderwijs vertrekken, ongeacht het perspectief dat ze op sociale rechtvaardigheid hebben, vanuit een optimistische, bijna utopische visie op de werkelijkheid. Choules (2007) omschrijft die droom als volgt: *“Social justice refers to a society committed to equality of (negotiated) outcomes for all in which power and resources are equitably distributed and nobody is excluded from full participation in society on the basis of factors such as gender, religion, ethnicity, socio-economic group, nationality, ability/disability, or sexuality.”* De wijze waarop ze die sociaal rechtvaardige samenleving wensen vorm te geven, verschilt echter van hun perspectief op sociale rechtvaardigheid en op de oorzaak van bestaand onrecht. Choules (2007) onderscheidt drie perspectieven: het liefdadigheidsperspectief (*charity discourse*), het mensenrechtenperspectief (*human rights discourse*) en het privilegeperspectief (*privilege discourse*). Deze perspectieven bestaan volgens haar naast elkaar, maar kennen ook interne verschillen.

Het eerste perspectief, de liefdadigheid (*charity*), veronderstelt een openheid en generositeit naar anderen toe, in het bijzonder naar hulpbehoevenden. Meer sociale rechtvaardigheid kan gerealiseerd worden door deze hulpbehoevenden te helpen via concrete, individuele acties. Kenmerkend is ook dat dit perspectief niet geïnteresseerd is om de onderliggende structurele oorzaken van onrecht aan de oppervlakte te brengen. Het wil vooral remediërend en compenserend hulp bieden aan individuen. De oorzaken van individueel lijden worden dan ook eerder bij het individu en zijn context gezocht, dan bij sociale of maatschappelijke structuren. Of zoals Boykin (2000) het in een toepassing op het onderwijs verwoordt: *“In this manner, students and their families are conceived to have afflictions that must be cured if positive schooling outcomes are to accrue. In defining the problem of schooling in this way, the prescription most often is to repair the child or fix the family in some way.”* Tot slot, zo stelt Choules (2007), is de persoon die hulp geeft vaak ook degene die bepaalt wie in nood is en welke hulp deze noodlijdende moet krijgen. De hulpbehoevende is enkel de hulpontvanger, en dus niet actief betrokken in het proces naar meer sociale rechtvaardigheid.

In tegenstelling tot het eerste discours gaat het mensenrechtenperspectief (*human rights discourse*) er van uit dat sociale rechtvaardigheid impliceert dat in de eerste plaats sociale structuren moeten worden aangepakt die sociale ongelijkheid veroorzaken en reproduceren. Cochran-Smith (2010) stelt dan ook dat onrecht binnen dit perspectief wordt omschreven als *“inequalities rooted in the socioeconomic structure of society, including exploitation, economic marginalization or deprivation of classes or class-like groups.”* Dit is onrechtvaardig, omdat elk individu of groep evenveel recht heeft op bijvoorbeeld een goed inkomen, een dak boven het hoofd en een goede schoolloopbaan. Anders dan in het eerste discours, beschouwt men de overheid als de belangrijkste hefboom om dit recht voor iedereen te kunnen garanderen. Dit doet de overheid volgens Cochran-Smith (2010) meestal door acties te ontwikkelen vanuit een '(re)distributief' of (her)verdelend denken: *“From this perspective, the remedy for injustice is redistribution of material and other goods, including opportunity, power, and access with the goal of establishing a society based on fairness and equality.”* Of nog, de overheid komt corrigerend tussen beide. Ze bepaalt welke individuen of groepen risico lopen om deze rechten niet te kunnen realiseren of slachtoffer zijn van sociale ongelijkheid, en zal dan via herverdeling deze individuen of groepen gelijke kansen aanbieden. De achterliggende idee is dat met die herverdeling van kansen en middelen iedereen hetzelfde einddoel kan halen.

Het liefdadigheidsdiscours (*charity discourse*) en het mensenrechtendiscours (*human rights discourse*) staan lijnrecht tegenover elkaar in de wijze waarop ze onrecht en de oorzaken ervan analyseren. Bij het eerste perspectief ligt de focus op individueel onrecht, bij het tweede op structureel onrecht. Afhankelijk van hun analyse, stellen ze dan ook verschillende oplossingsstrategieën en acties voor om te komen tot een meer rechtvaardige samenleving. Terwijl het liefdadigheidsdiscours door zijn focus op individueel onrecht individuele remediërende acties verkiest, komt het tweede discours door zijn focus op structureel onrecht tot sociaal of groepsgerichte preventieve acties.

De auteurs die deze perspectieven op sociale rechtvaardigheid bespreken, zien echter ook enkele belangrijke gelijkenissen met betrekking tot de (ver)houding tegenover de doelgroep. Een lid van deze doelgroep wordt in beide discoursen gedefinieerd als een 'slachtoffer', als 'kwetsbaar' of 'at risk', of kortom, beschouwd als iemand die een tekort ervaart of daarmee geconfronteerd wordt. Dit wordt in de literatuur ook deficit genoemd (Angus, 2012). Enkel de oorzaak van dit deficit wordt in deze discoursen elders gesitueerd, wat gevolgen heeft voor het definiëren van de doelgroep van een maatregel. Toegepast op het onderwijs zijn dit in het liefdadigheidsdiscours de individuele leerlingen met leerachterstand of met socio-emotionele problemen, en in het mensenrechtendiscours de leerlingen met een lage SES of de kansarme leerlingen omdat die meer risico lopen op een slechte schoolloopbaan. Opvallend is verder dat in beide discoursen personen of instanties, die zelf niet tot de doelgroep behoren, bepalen wie hulp verdient of risico loopt. Doel is het deficit bij deze doelgroep te corrigeren en op te lossen. In beide perspectieven worden het streefdoel en de weg naar dit streefdoel dus niet door leerlingen met leerachterstand of hun ouders bepaald, maar door de individuen en instanties die het deficit vaststellen. In die zin zou men kunnen stellen dat beide discoursen vertrekken vanuit een assimilatief denkkader.

Rekening houdend met deze vaststellingen, tracht het derde discours, het privilegediscours (*privilege discourse*), sociale rechtvaardigheid te herdenken. Belangrijk in dit discours is dat de focus verschuift van de 'hulpbehoevende' of van het 'slachtoffer van sociaal onrecht' naar de groep die bevoorrecht is en daardoor zelden of nooit in de positie van bijvoorbeeld de student 'at risk' terechtkomt.⁸ Die bevoorrechte positie impliceert volgens Choules (2007; zie ook Angus, 2012) "*an ability to act without consequences and as if one had the right to set the rules*" en is "*unearned, arbitrary, an accident of birth, the luck of the draw*". Omwille van haar arbitraire karakter, wordt deze positie ook vaak ervaren als vanzelfsprekend en soms zelfs als onvermijdelijk. Sociaal onrecht ontstaat volgens dit discours wanneer individuen hun bevoorrechte positie ten nadele van niet-bevoorrechte individuen of groepen gebruiken om hun positie te verstevigen of kritiek op hun positie te ontwijken. Dit onrecht kan enkel hersteld worden als bevoorrechte groepen of individuen bewust worden van hun positie, van de wijze waarop ze die positie gebruiken en wanneer ze zich gaan verantwoordelijk voelen voor de gevolgen van hun handelen. In de lijn van dit '*privilege discourse*' staat ook het '*recognition discourse*' dat sociaal onrecht beschouwt als "*the failure to recognize and respect social groups. From a recognition perspective, efforts to achieve equality are presumptuous in that they presume to know what is good for everybody. In this sense, efforts for equality can work to deny difference and foster the oppression of social groups.*" (Cochran-Smith, 2010; zie ook North, 2006). Dit betekent dat ook een gelijkemansperspectief dat de bevoorrechte positie van sommige groepen niet expliciteert en aanpakt, zelf sociaal onrecht kan veroorzaken of in stand houden.

⁸ Die focus bestaat ook al in zekere zin in het human rights discourse, omdat ook hier de oorzaak van het probleem structureel wordt verklaard. Toch zullen, zo stellen de auteurs, de voorstanders van dit discours niet snel hun (individuele) bevoorrechte positie expliciteren. Hierdoor zal hun positie eerder herbevestigd worden, dan geïmpliciteerd.

3.2 Toepassing op het GOK-decreet en de implementatie ervan in de scholen

We stelden al dat het GOK-decreet verschillende doelstellingen naast elkaar plaatst en in die zin een dubbelzinnige positie inneemt.

Op het eerste zicht lijkt het decreet het best aan te sluiten bij het mensenrechtendiscours. Aanleiding voor het decreet (sociale ongelijkheid in onderwijs), naamgeving (gelijke onderwijskansen) en algemene doelstelling (doorstroom en kwalificatie van leerlingen uit risicogroepen verbeteren) staan consistent in deze lijn. Ook de GOK-financiering, die vanuit een herverdelende logica vertrekt, is hiervan een afgeleide. Scholen met veel GOK-leerlingen krijgen immers meer GOK-middelen dan scholen met weinig GOK-leerlingen. Dergelijke herverdeling van kansen mag, in lijn met het mensenrechtendiscours, echter niet begrepen worden als een vrijgeleide voor niveauverlaging. De aanname is eerder dat de prestatiekloof tussen leerlingen met een hoge en lage SES moet worden gedicht door de prestaties van de laatste groep te verbeteren. Voormalig minister Vandenbroucke (2007-2008) had het in zijn beleidsbrief dan ook niet toevallig over het creëren van *'gelijke kansen op uitstekend onderwijs'*, dat elke leerling, ongeacht zijn afkomst en thuiscontext, het mogelijk zou maken de hoogste onderwijsladder (minstens diploma secundair onderwijs) te bereiken.

Tegelijk merkten we dat de doelstellingen voor het ondersteuningsaanbod en de identificatie van de doelgroep dubbelzinniger werden geformuleerd en (zelfs expliciet) verwijzen naar het zorgperspectief. Ook scholen implementeren het GOK-decreet vanuit dit zorgperspectief. Wanneer scholen dit doen, sluiten zij volgens de theoretische uiteenzetting over sociale rechtvaardigheid, het meest aan bij het liefdadigheidsdiscours. In deze scholen bevat zorg immers in de eerste plaats remediërende en compenserende acties voor individuele leerlingen met leerachterstand. De werking is aanbodgericht, de nood kent in de eerste plaats een individuele oorzaak (bijvoorbeeld te weinig IQ, een ongunstige thuiscontext, ...). De (zorg)leerkracht, of breder de school, behoudt in het gehele proces ook de regie. Zij bepaalt grotendeels welke actie op welk moment nodig is.

Uit de interviewdata blijkt enerzijds dat het liefdadigheidsdiscours nog sterk leeft in de scholen uit deze studie en ook de onderliggende drijfveer vormt voor de integratie van het GOK-beleid in zorg. De grootste bekommernis van de betrokkenen is leerlingen met moeilijkheden helpen, en wat misloopt bij een leerling recht trekken. Hoewel leerkrachten door de verhoogde aandacht voor individuele leerverschillen gingen beseffen dat de thuiscontext daarin een cruciale rol kan spelen, wordt aan dat besef niet automatisch een mensenrechtenperspectief gekoppeld. Volgens vele leerkrachten is het immers niet de lage SES van de ouders, maar de houding van de ouders ten opzichte van de school of hun gebrekkige ondersteuning thuis die de leerachterstand van hun kinderen verklaart.

Anderzijds vinden we in de scholen ook tegenvoorbeelden die mogelijk kunnen wijzen op een nieuwe kijk in scholen of bij individuele leerkrachten sinds 2004. Te denken valt aan de preventieve basiszorg en het gebruik van methodieken (zoals contractwerk) die uitgaan van de leerling als 'actieve lerende'. Het gaat echter vaak om acties van individuele leerkrachten of om losse experimenten, die (alsnog?) geen of weinig invloed hebben op het gangbare zorgdiscours binnen het schooleigen GOK-beleid.

Samengevat zouden we kunnen stellen dat de implementatie van het GOK-decreet door de scholen selectief, maar - in het licht van de dubbelzinnigheid in het GOK-decreet - 'correct' is gebeurd. Vanuit

een mensenrechtenperspectief en vanuit het privilegediscours echter kunnen kritische vragen gesteld worden bij de wijze waarop scholen het GOK-decreet hebben geïmplementeerd. Het is immers niet omdat scholen en leerkrachten met resultaat (Ooghe, 2011) meer aandacht aan zorg zijn gaan besteden of nu meer differentiëren, dat ze bewust zijn geworden dat leerachterstand structurele oorzaken heeft of ook te maken kan hebben met de wijze waarop zij hun bevoorrechte positie gebruiken. De vraag is dan ook of het GOK-decreet in de scholen voldoende hefboomen heeft gecreëerd om de oorzaak van sociale ongelijkheid in het onderwijs tot in de wortel aan te pakken. Dat de cijfers met betrekking tot zittenblijven, doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, en ongekwalificeerde uitstroom in 10 jaar tijd niet of amper gedaald zijn, is wellicht het beste bewijs dat dit niet is gebeurd.

Hoofdstuk 4 Implicaties en aanbevelingen voor het beleid

Welke concrete maatregelen en acties kunnen de overheid en de scholen ontwikkelen om sociale ongelijkheid wel tot in de wortel aan te pakken? Waar zien we in de betrokken scholen al acties die in deze richting evolueren? Dit zijn de centrale vragen van dit laatste hoofdstuk, dat aanbevelingen op school- en overheidsniveau bevat met betrekking tot gelijke onderwijskansen. Daarbij nemen we het privilegeperspectief met zijn kritiek op de andere perspectieven mee als vertrekpunt voor reflectie.

4.1 De leerling niet benaderen vanuit een deficit-denken, maar waardierend

In hoofdstuk twee stelden we vast dat de implementatie van het GOK-decreet tijdens de voorbije 10 jaar in de scholen leidde tot een meer geïndividualiseerd onderwijs en een beter of meer geïntegreerd zorgsysteem. Via de aanvullende GOK-uren konden de individuele (GOK-)leerlingen met leerachterstand zo sneller worden gedetecteerd, en zowel intensiever (in de klas) als op een meer aangepaste wijze (met differentiatiemethoden) worden begeleid. Deze inspanningen kunnen wellicht ook mee verklaren waarom de prestatiekloof tussen GOK-leerlingen en niet-GOK leerlingen voor wiskunde, lezen en spelling verkleinde (Ooghe, 2011; de resultaten zijn wel enkel geldig voor de eerste GOK-cyclus en voor scholen met iets meer dan 10% GOK-leerlingen).

Tegelijk stelden we met Van Landeghem en Van Damme (2011a; 2011b) vast dat zittenblijven, verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs en ongekwalificeerde uitstroom niet of nauwelijks daalden. Dergelijke adviezen en verwijzingen bleven vanzelfsprekende strategieën in scholen om om te gaan met leerachterstand. In een recent OBPWO-rapport over zittenblijven geven Juchtmans et al. (2012) aan dat die vanzelfsprekendheid enkel kan doorbroken worden indien leerkrachten minder lineair gaan denken over het curriculum. Op dit moment is het immers meestal zo dat leerkrachten de prestaties van hun leerlingen beoordelen vanuit de overtuiging dat leren lineair verloopt, dat de stappen een vaste volgorde hebben en dat de overgangen volgens een bepaald tempo moeten gemaakt worden. Zittenblijven en buitengewoon onderwijs worden dan geadviseerd aan leerlingen die na een schooljaar de nodige stappen niet (voldoende) hebben kunnen maken. Wanneer leerlingen zich niet thuis voelen in dit model vergroot dit de kans op ongekwalificeerd uitstromen.

Bij dit lineair denken hoort onlosmakelijk een deficit-denken. De focus ligt immers op het detecteren van leerlingen die tekort schieten ten opzichte van de - door de school, leerkracht of leerplan - vastgelegde norm. We zagen bovendien dat het deficit-denken wordt ondersteund en gevoed door het zorgperspectief dat dominant is in de betrokken scholen en zijn oorsprong vindt in een liefdadigheidsdiscours (zie hoofdstuk 3). Om het lineaire denken te doorbreken zal het dus zaak zijn dit deficit-denken om te buigen tot een waarderende benadering ten opzichte van de leerling. Volgens Angus (2012), die het vooral heeft over kansarme leerlingen, vraagt deze verschuiving dat leerkrachten *“would value the alternative knowledge base and curriculum resources that can be*

drawn upon from working-class communities and cultures ... By incorporating local funds of knowledge teachers can ensure that their classrooms are not sealed off from the social worlds and resources of the community." (Angus, 2012) Ook andere auteurs wijzen er op dat onderwijs dat leerlingen waarderend benadert, inclusief werkt en leidt tot een curriculum en klasactiviteiten die cultureel responsief zijn (Ross & Berger, 2009; Ladson-Billings, 1995).

Deze waarderende benadering ten opzichte van de leerling zal gepaard gaan met een positievere en rijkere interactie tussen (SES-)leerlingen en leerkracht, wat wel eens de belangrijkste schakel zou kunnen vormen om tot meer sociale gelijkheid in het onderwijs te komen. Daarbij ziet men de leerlingen niet enkel in functie van hun 'leren' of als een leeg vat dat met kennis moet worden opgevuld, maar als een unieke persoon met een geschiedenis, eigen vormen van kennis (*local funds of knowledge*) en passies. In onderwijs dat sociale rechtvaardigheid centraal stelt gaat het er dus niet alleen om leerlingen zo ver mogelijk te brengen met betrekking tot prestaties. Doel is om leerlingen te laten groeien als persoon (Moll et al., 1992; Angus, 2012). Een goede schoolloopbaan is een belangrijke hefboom voor die groei, maar niet het einddoel.

Om de relatie en interactie tussen leerling en leerkracht in de school positief en rijk te maken, is het ook belangrijk dat enkele voorwaarden vervuld zijn:

- de leerkracht toont interesse voor de leerling als persoon en waardeert wat de leerling van thuis uit meebrengt. De interesse in de leerling gaat dus verder dan zijn of haar prestaties;
- de leerkracht is zich bewust dat hij of zij zich ten opzichte van de leerling in een bevoorrechte positie bevindt, die macht met zich meebrengt, en kan kritisch reflecteren op de wijze waarop hij of zij deze positie in de klas en in het bijzonder ten opzichte van SES-leerlingen gebruikt (cf. privilege discours, hoofdstuk 3);
- de school stelt een waarderende benadering centraal in zijn schoolvisie, en werkt consistent en over alle jaren heen acties uit die het leerkrachten mogelijk maakt waarderend met hun leerlingen om te gaan. Anders hangt de positieve interactie tussen leerling en leerkracht teveel af van de individuele leerkracht. Volgens Ross en Berger (2009) speelt de directeur (of andere informele leiders) een cruciale rol om tot dergelijke benadering op schoolniveau te komen. Dit kan hij of zij realiseren door aan '*visioning*' te doen, dit is "*working with members of the school community to develop a shared conception of the mission of the school*" (Ross & Berger, 2009).

In de scholen uit deze studie vonden we aanknopingspunten terug, die leerkrachten en scholen warm zouden kunnen maken voor deze waarderende benadering:

- Verschillende betrokkenen (vooral leerkrachten) benadrukten dat alles begint met het welbevinden van hun leerlingen (nadruk op goed voelen van leerlingen). Dit besef zou men kunnen aangrijpen als het beginpunt voor een reflectie op leerkracht- en schoolniveau over de wijze waarop een school dit welbevinden kan garanderen.
- Een leerkracht observeert haar leerlingen tijdens de eerste weken van het schooljaar uitgebreid op wat ze goed kunnen en wat ze graag doen. Dat doet ze door met hen verschillende plekken te ontdekken in de omgeving en hen daar heel verschillende taken te laten doen. Daardoor ontdekte ze het volgende: "*Ik heb een leerling die echt alle plantjes en beestjes kent, maar voor zijn vakken zeer zwak scoort. Hij wil graag tuinman worden. Wat ik dan doe, is zijn kennis over de natuur uitvergroten. Voor zo een kind is dat erg belangrijk om gemotiveerd te blijven.*" Kortom, aan differentiatie als werkvorm gaat een waarderende aandacht vooraf. Niet (alleen) de domeinen waarin een leerling achterblijft, maar ook waarin hij of zij goed is, vormen de basis voor verdere acties.

Daarnaast vinden we in de literatuur voorstellen om leerkrachten te overtuigen van deze benadering en hierin professionaliteit te ontwikkelen:

- Ross en Berger (2009) stellen een 'book-club approach' voor waarbij het team samen teksten bediscussieert waarin de (school)ervaringen van SES-leerlingen en hun families worden beschreven. Dit materiaal kan bijvoorbeeld ook via ouderinterviews verzameld worden. Doel is dat leerkrachten op basis van dit materiaal reflecteren over hun overtuigingen en hun relatie met deze leerlingen en hun ouders herdenken;
- Comber en Kamler (2004) pleiten voor 'teacher research' of 'teachers as community ethnographers'. Zij organiseerden aan de universiteit workshops onderzoekstraining voor leerkrachten over het thema geletterdheid. Daarin nodigden ze leerkrachten uit *"to read theory and related research with us, to historicise their professional practices in literary curriculum and pedagogy, to conduct interviews and analyse classroom interactions, and to write and publish analytic narratives."* Tijdens de workshops kwamen ze ook kritisch tussenbeide: *"Habitual, deficit ways of speaking ... were questioned and other metaphors (other ways of viewing) were put on the table that stress teacher responsibility for reconnection with students."* In hun bespreking van de veranderingen, die deze workshops bij leerkrachten teweeg brachten, benadrukken ze het belang van de schoolexterne workshops. Omdat de workshops op neutraal terrein doorgingen, konden ze een veilige ruimte worden voor de leerkrachten om te reflecteren op hun omgang met de kinderen en de effecten daarvan. Hierdoor werden ze *"sites for collective cross-generational problem-solving"*;
- het Oprit 14 onderzoek bestudeerde de schoolloopbanen van leerlingen met een migratieachtergrond in drie Vlaamse steden (www.oprit14.be). Eén van de markante bevindingen uit deze studie is dat bepaalde groepen leerlingen (vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen) ondanks het feit dat ze zich vaak benadeeld voelen door de manier waarop ze op school behandeld worden, toch sterk blijven geloven in het belang van onderwijs. De strategie die deze leerlingen ontwikkelen om om te gaan met deze dualiteit is om afstand te nemen van wat leerkrachten van hen vinden (Clycq & Vandenbroucke, 2012). Een warme, waarderende houding van leerkrachten ten opzichte van deze leerlingen is dan ook een eerste voorwaarde om deze leerlingen terug bij de school te betrekken en hen effectief goede doorstroom- en diplomakansen te bieden;
- uit een recent Vlaams onderzoek naar segregatie in het basisonderwijs (Agirdag et al., 2012a) blijkt dat leerlingen in sommige concentratiescholen futiliteitsgevoelens ontwikkelen ('het doet er allemaal niet toe') wanneer leerkrachten hun lage verwachtingen (impliciet of expliciet) communiceren aan hun leerlingen. Dit droeg op zijn beurt bij tot lagere onderwijsprestaties (Agirdag et al., 2012b). Binnen dit onderzoek kwam ook het verhaal aan bod van een concentratieschool die zich omturnde tot een school met een grotere mix door het invoeren van de Jenaplan-methode. De school geeft aan wat dit voor hen betekent (Strobbe & Agirdag, 2012): *"Een basisprincipe van het Jenaplan-onderwijs is dat elke mens het recht heeft om een eigen identiteit te ontwikkelen en dat scholen moeten werken aan een samenleving die ruimte biedt voor ieders identiteitsontwikkeling, waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief wordt omgegaan met de verschillen"*. Uit het onderzoek bleek dat leerlingen door deze waarderende benadering erg hoog scoorden inzake het zich thuis voelen op school;
- ook binnen 'Samen tot aan de meet', dat aan scholen een leertraject voorstelt om te werken aan een schoolloopbaan waarbij de klasgroep minstens samenblijft tot het einde van de lagere school (en men zittenblijven dus niet aanwendt als manier om met de heterogeniteit aan niveaus om te gaan), wordt een positieve en stimulerende relatie tussen school/leerkracht enerzijds en

- leerlingen/ouders anderzijds beschouwd als een cruciale bouwsteen in een traject zonder zittenblijven (Juchtmans et al. 2011);
- via de zonet gelanceerde website www.diversiteitinactie.be krijgen leerkrachten (in opleiding) materialen aangereikt om positief om te gaan met diversiteit. Men vindt er achtergrondinformatie, oefeningen en praktijkvoorbeelden die de leraar in opleiding/de zich bijscholende leraar kunnen helpen in het stimuleren van meer positieve en waarderende interacties in de klas.

4.2 Focus op de professionalisering van de (GOK-)leerkracht

Uit de vorige paragraaf blijkt dat de leerkracht, en de wijze waarop hij of zij in interactie treedt met zijn/haar leerlingen, een van de belangrijkste factoren vormt in het bereiken van een meer sociaal rechtvaardig onderwijs. Hargreaves en Fullan (2012) stellen dit onomwonden als volgt: *“There is widespread agreement now that of all the factors inside the school that affect children’s learning and achievement, the most important is the teacher - not standards, assessments, resources, or even the school’s leadership, but the quality of the teacher. Teachers really matter.”*

Het zal dus zaak zijn in de toekomst in te zetten op de vorming, bijscholing én herwaardering van de leerkracht. Dat er een tekort dreigt aan leerkrachten wijst op een gedaalde aantrekkingskracht van het beroep. Bovendien stappen startende leerkrachten vaak snel uit het onderwijs. Een herwaardering van de leerkracht betekent in de eerste plaats dat we de leerkracht waarderen als een leerkracht, dit wil zeggen als de professional bij uitstek die kinderen tot leren brengt en daartoe zichzelf inzet. Hargreaves en Fullan (2012) benadrukken dat scholen en overheid in dat kader moeten investeren in de ontwikkeling van het professioneel kapitaal van leerkrachten. Dit kan door aandacht te hebben voor drie vormen van ander kapitaal die samen tot dit professioneel kapitaal leiden: menselijk kapitaal (*human capital*), sociaal kapitaal (*social capital*) en oordeelsvermogen (*decisional capital*). Menselijk kapitaal omvat de individuele leerkrachtkwalificaties, de ervaring en de vaardigheden of talenten als leerkracht. Het is echter niet voldoende om hoog te scoren qua menselijk kapitaal. Deze vorm van kapitaal moet ook gecombineerd worden met een sterk sociaal kapitaal, dit is de mate waarin leerkrachten hun expertise kunnen delen met andere leerkrachten: *“High social capital does generate increased human capital. Individuals get confidence, learning and feedback from having the right kind of people and the right kinds of interactions and relationships around them.”* (Hargreaves & Fullan, 2012) De laatste en derde vorm van kapitaal, oordeelsvermogen, verwijst naar het vermogen of de wijsheid om beslissingen te nemen in complexe situaties.

Scholen en overheid spelen een cruciale rol in het versterken van het professioneel kapitaal van hun leerkrachten. Deze rol is vooral ondersteunend. Zij kunnen de context scheppen waarin leerkrachten (in spe) hun professioneel kapitaal kunnen ontwikkelen en versterken. Of nog, *“if we want to improve teaching and teachers, we must therefore improve the conditions of teaching that shape them, as well as the cultures and communities of which they are part.”* (Hargreaves & Fullan, 2012) In de twee volgende paragrafen geven we weer wat scholen en overheid daartoe concreet kunnen doen. In het kader van deze studie hebben we daarbij bijzondere aandacht voor aanbevelingen die tot een meer sociaal rechtvaardig onderwijs kunnen leiden.

4.2.1 Inzetten op teamleren en een goede wisselwerking binnen de school en tussen scholen

Een onderwijsinnovatie succesvol implementeren veronderstelt een positieve betrokkenheid van het hele team, alsook de aanwezigheid van de professionele vaardigheden om deze onderwijsinnovatie te doen slagen. Literatuur wijst uit dat beide slechts mogelijk zijn als een school er in slaagt als team te leren (Argyris, 1999; Bouwen, 2005; Verbiest, 2005; Saunders et al., 2009; Pang & Ling, 2012; Juchtmans & Nicaise, 2010). Teamleren dient in deze context dan verschillende doeleinden. Het kan een hefboom vormen om leerkrachten te motiveren om vanuit een gelijkemansperspectief te denken en daarbinnen hun bevoorrechte positie te expliciteren; het kan hun professionaliteit versterken; het kan hen het gevoel geven dat ze niet op hun eentje hoeven te werken aan een sociaal rechtvaardiger onderwijs, maar daarbij ondersteund en gevoed worden door het team.

Teamleren wordt in de organisatieliteratuur omschreven als de ontwikkeling van een gemeenschappelijke definitie of denkkader, ook *shared mental model* genoemd (Van Den Bossche et al., 2011). Eigen aan teamleren is dat het gaat om een sociaal en interactief proces waarin binnen een specifieke context meerdere personen met hun individuele kenmerken en overtuigingen in interactie treden. Leren wordt hier dus niet beschouwd als een proces dat uitsluitend binnen het individu plaatsgrijpt, maar is wezenlijk interactief, sociaal en contextueel van aard. Meer concreet vraagt teamleren dus dat scholen structuren creëren die het leerkrachten mogelijk maken met elkaar in interactie te treden en te komen tot een diepgaand en reflexief debat (Kelchtermans, 2007). In de vorige hoofdstukken stelden we vast dat er in de meeste betrokken scholen wel kansen op overleg zijn (bv. personeelsvergadering, pedagogische studiedag, ...) of (traditionele) nascholingsmogelijkheden bestaan waar leerkrachten andere leerkrachten ontmoeten. Van structurele overlegmomenten, die het beleid rond GOK of de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van de leerkracht centraal stellen, is echter zelden sprake. We vonden hiervan slechts enkele voorbeelden in de betrokken scholen, zoals het wekelijkse overleg tussen GOK-leerkracht en klasleerkracht in het kader van differentiatie of rond de voortgang van leerlingen. Nochtans bieden de bijkomende uren voor GOK (nu SES) en zorg aan scholen de ruimte om teamleren over dit thema structureel mogelijk te maken, bijvoorbeeld door leerkrachten enkele uren per week vrij te maken voor overleg of door als team nascholingen te volgen (zoals in één school gebeurde). Structureel ingebouwde overlegmomenten en vorming op schoolniveau zijn dus cruciaal om teamleren mogelijk te maken. Binnen die structuren kan vervolgens de GOK/zorgleerkracht een centrale functie vervullen als inspirator, moderator en coach van leerkrachten.

Vraag blijft of het voldoende is om structurele overlegmomenten in te bouwen. Finnigan & Daly (2012) stellen in hun analyse van slecht presterende concentratiescholen immers dat ook een andere factor sterk meespeelt *“Our findings suggest that the structure and quality of social relationships within schools and district wide play a crucial role in schools’ capacities for organizational learning and improvement.”* In de slechtst presterende scholen bleken leerkrachten zich weinig met elkaar verbonden te voelen en de directie geïsoleerd te zijn van andere schooldirecties in hun omgeving.

Kwaliteitsvolle sociale relaties in de school moeten dus een prioriteit vormen in het streven naar een meer sociaal rechtvaardig onderwijs. Dit betekent dat scholen best niet alleen inzetten op een goed klimaat voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten. Dit kan door voor leerkrachten een veilige omgeving te creëren waarin ze zichzelf kunnen uiten, risico durven nemen (en mogen falen), en waar ze vrij zijn van externe druk om te presteren. Ook andere auteurs benadrukken het belang van een

psychologisch veilig schoolklimaat waarin er een constructief conflict kan plaatsgrijpen (Van Den Bossche, 2011; Achinstein, 2002). Indien aan deze voorwaarden niet wordt voldaan, is de kans groot dat de school en de betrokkenen ervoor kiezen om op veilig te spelen door oude ideeën en praktijken te herhalen.

Finnigan & Daly (2012) wijzen ook op de cruciale rol van goede sociale relaties tussen scholen en schooldirecties op lokaal niveau. In dat kader is het positief dat lokale scholengemeenschappen, pedagogische begeleidingsdiensten en LOP's de directies in GOK-scholen de kans hebben geboden op interactie en contact tussen scholen onderling, in zoverre deze wisselwerking niet controlerend, maar ondersteunend van aard was.

Schooldirecties kunnen volgens Hargreaves en Fullan (2012) het klimaat in school geschikt maken voor teamleren door interesse te tonen voor wie de leerkrachten zijn en wat ze doen in de klas en door tijd te nemen om hen te leren kennen. Dit vraagt dat de directeur face-to-face contact heeft met de leerkrachten (en niet alleen als er een probleem is), de klas binnenkomt om te zien hoe ze lesgeven (en niet enkel om de leerkracht te controleren), en zelf leert uit het overleg met de leerkrachten in het kader van het teamleren. Verder is het belangrijk leerkrachten te ondersteunen en waarderen in wat ze doen, en hen incentives aan te bieden om hun praktijk nog te verbeteren.

4.2.2 De rol van de overheid

Wat de rol van de overheid betreft, blijven we in hoofdzaak de aanbevelingen uit het vorige rapport aanhouden (Juchtmans & Nicaise, 2010). Ten eerste is het belangrijk als overheid om duidelijk aan te geven welke richting het onderwijs uit moet gaan wil het gelijke kansen en sociale rechtvaardigheid realiseren. Dit impliceert dat de overheid duidelijke en ondubbelzinnige doelstellingen formuleert, hieraan helder geformuleerde, gewenste uitkomsten koppelt. Ook een procedure om de realisatie van de doelstellingen op te volgen (bijvoorbeeld via inspectie) en goed te meten (bijvoorbeeld via longitudinaal onderzoek zoals SiBO) is noodzakelijk. Zoals gesteld schoot het GOK-decreet op deze punten tekort. Ook met de huidige overgang naar SES-uren bestaat er in de scholen, naast het feit dat ze de toegenomen autonomie toejuichen, nog veel onduidelijkheid over wat de overheid wil en hoe de overheid hun SES-beleid zal controleren. Het is belangrijk om als overheid zo snel mogelijk deze onduidelijkheid weg te werken, en een heldere, consistente richting uit te werken.

Naar de scholen toe kan de overheid teamleren verder aanmoedigen (door lokale experimenten te ontwikkelen die scholen stimuleren om hun SES-uren in die richting te gebruiken, cf. pIEO-project). Dit kan ook schooloverstijgend, bijvoorbeeld door via LOP of lokale scholengemeenschappen overlegstructuren of leertrajecten te ontwikkelen rond SES-gerelateerde thema's voor directies en leerkrachten van verschillende scholen.

Verder is het van belang dat de overheid de professionalisering van leerkrachten prioritair op de agenda plaatst, omdat de leerkracht en de wijze waarop hij/zij met (SES-)leerlingen in interactie treedt de belangrijkste hefboom vormt tot een meer sociaal rechtvaardig onderwijssysteem. Dit veronderstelt dat de overheid de bepalende rol die leerkrachten spelen voor de toekomst van de leerlingen en dus voor onze samenleving herwaardeert. In dat licht kan de overheid investeren in het menselijk kapitaal, en dus de opleiding tot (GOK-)leerkracht herdenken en herorganiseren. Zo pleitten we in ons vorig rapport al voor een masteropleiding voor de GOK-leerkracht en meer stage-

ervaringen voor aspirant-leerkrachten in scholen met veel GOK-leerlingen. Verder zou het nuttig zijn om het actuele nascholings- en begeleidingsaanbod voor scholen te herdenken. Een nascholing van één dag die een leerkracht enkel leert hoe hij of zij een bepaalde methode kan implementeren, is immers onvoldoende om deficitovertuigingen of overtuigingen die louter vertrekken vanuit een zorgperspectief, in beweging te brengen. Een ander type van vorming is dus nodig. Dit kan bijvoorbeeld door leerkrachten of een team financieel te ondersteunen die een langdurig onderzoeks- of leertraject op maat willen volgen of door vormingsaanbod te creëren of te ondersteunen dat teamleren en de reflectie van leerkrachten op het eigen functioneren en omgaan met SES-leerlingen bevordert (zie ook voorbeelden 4.1).

Bibliografie

- Achinstein B. (2002), 'Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration', *Teachers College Record*, jrg. 104, n° 3, p. 421-455.
- Agirdag O., Nouwen W., Mahieu P., Van Avermaet P., Vandenbroucke A. & Van Houtte M. (2012a), *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Agirdag O., Van Houtte M. & Van Avermaet P. (2012b), Effecten van segregatie: cognitieve en non-cognitieve uitkomsten en mechanismen, in O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke & M. Van Houtte (2012), *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Angus L. (2012), 'Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools', *Journal of Education Policy*, jrg. 27, n° 2, p. 231-251.
- Argyris C. (1999), *On organizational learning, second edition*, Blackwell Publishing, Malden/Oxford, 450 p.
- Backer T.E. (2002), *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention: A state-of-the-art review*, MD: Center for Substance Abuse Prevention, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Rockville.
- Ballet K., Colpin H., März V., Baeyens C., De Greve H. & Vanassche E. (2010), *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (onderzoeksrapport OBPWO 07.01), Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing KU Leuven, Leuven.
- Bouwen R. (2005), 'Communicatie- en participatiebeleid in verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 79-100.
- Boykin A. (2000), 'The talent development model of schooling: placing students at promise for academic success', *Journal of Education for Students at Risk*, jrg. 5, n° 1-2, p. 3-25.
- Choules K. (2007), 'The shifting sands of social justice discourse: from situating the problem with 'them', to situating it with 'us'', *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, jrg. 29, n° 5, p. 461-481.
- Clycq C. & Vandenbroucke A. (2012), Oprit 14: naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen. Presentatie op het slotcongres, Antwerpen, 4 december 2012.
- Cochran-Smith M. (2010), 'Toward a theory of teacher education for social justice', in A. Hargreaves (red.), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23, New York, p. 445-467.
- Commer B. & Kamler B. (2004), 'Getting out of deficit: pedagogies of reconnection', *Teaching Education*, jrg. 15, n° 3, p. 293-310.
- Departement Onderwijs (2002), *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen*, <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>.
- Durlak J.A. & DuPre E.P. (2008), 'Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on programme outcomes and the factors affecting the implementation', *American Journal of Community Psychology*, jrg. 41, n° 3-4, p. 327-350.
- Finnigan K.S. & Daly A.J. (2012), 'Mind the gap: organizational learning and improvement in an underperforming urban system', *American Journal of Education*, jrg. 119, n° 1, p. 41-71.

- Fixsen D.L., Naoom S.F., Blase K.A., Friedman R.M. & Wallace F. (2005), *Implementation research: a synthesis of the literature*, University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network, Tampa, 125 p.
- Hargreaves A. (2005), 'Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change', *Teaching and Teacher Education*, jrg. 21, p. 967-983.
- Hargreaves A. & Fullan M. (2012), *Professional Capital. Transforming teaching in every school*, Teachers College Columbia University, New York, 220 p.
- Harris A. (2011), 'Reforming systems: realizing the fourth way', *Journal of Educational Change*, jrg. 12, p. 159-171.
- Hooiveld J. (2011), *Typologie van scholen, Publicatie APS in opdracht van OCW*, Ten Brink, Meppel, 43 p.
- Hoyle J.R. (2006), 'Leadership Styles', *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Sage Thousand Oaks, p. 595-598.
- Juchtmans G., Belfi B., De Fraine B., Goos M., Knipprath H., Vandenbroucke A. & Verbeeck B. (2011), *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Juchtmans G., Franck E., De Roover K., Vandenbroucke A., Knipprath H. & Huybrechts J. (2012), *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven - inspiratieboek*, Garant, Antwerpen.
- Juchtmans G., Goos M., Vandenbroucke A. & De Fraine B. (2012), Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. HIVA-KU Leuven/CO&E-KU Leuven.
- Juchtmans G. & Nicaise I. (2010), Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27), 60 p.
- Kelchtermans G. (2007), 'Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium)', *Journal of Education Policy*, jrg. 22, n° 4, p. 471-491.
- Ladson-Billings G. (1995), 'Toward a theory of culturally relevant pedagogy', *American Educational Research*, jrg. 32, n° 3, p. 465-491.
- Levinson B.A.U., Sutton M. & Winstead T. (2009), 'Education policy as a practice of power: theoretical tools, ethnographic methods, democratic options', *Educational Policy*, jrg. 23, n° 6, p. 767-795.
- March J.G. (1991), 'Exploration and exploitation in organizational learning', *Organization Science*, vol. 2, n° 1, p. 71-87.
- Meyers D. et al. (2012), 'Practical Implementation Science: Developing and Piloting the Quality Implementation Tool', *American Journal of Community Psychology*, jrg. 50, n° 3-4, p. 481-496.
- Moll L., Amanti C., Neff D. & Gonzalez N. (1992), 'Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect schools and classrooms', *Theory into Practice*, jrg. 31, n° 2, p. 132-141.
- Moller J. (2007), 'Educational leadership and the new language of learning', *International Journal of Leadership in Education*, jrg. 10, n° 1, p. 31-48.
- Moller J. (2009), 'Learning to share: a vision of leadership practice', *International Journal of Leadership in Education*, jrg. 12, n° 3, p. 253-267.
- Nicaise I., Groenez, S. & Van Den Brande I. (2003), *Cijferboek voor sociale ongelijkheid: een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 212 p.
- Onderwijsinspectie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006), *Onderwijspiegel 'Gelijke kansen voor iedereen'. Schooldoorlichtingen 2004-2005*, Brussel, 154 p.
- Ooghe E. (2011), *De gelijke onderwijskansenfinanciering: werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we eruit leren?* Leuvense Economische Standpunten 2011/135, 15 p.

- Padmos T. & Van den Berge W. (2009), *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*, Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, Brussel, 130 p.
- Pang M.F. & Ling L.M. (2012), 'Learning study: helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared', *Instructional Science*, jrg. 40, 589-606.
- Poesen-Vandeputte M. (2010), *Gelijke onderwijskansen in het basisonderwijs. De beleidstheorie van het GOK-beleid in Vlaanderen* (=SSL-rapport nr. OD1/2009.27), Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven, 53 p.
- Poesen-Vandeputte M. & Nicaise I. (red.) (2013), *Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (Research paper SSL/2012.03/5.1).
- Rekenhof (2008), *Gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement* (Rep. No. Stuk 37-M (2007-2008) - Nr.1), Brussel: Vlaams Parlement.
- Ross J.A. & Berger M-J. (2009), 'Equity and leadership: research-based strategies for school leaders', *School Leadership and Management*, jrg. 29, n° 5, p. 463-476.
- Saunders et al. (2009), Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: a prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, jrg. 46, n° 4, 1 006-1 033.
- Spillane J.P., Reiser B.J. & Reimer T. (2002), 'Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research', *Review of Educational Research*, jrg. 72, n° 3, p. 387-431.
- Strobbe & Agirdag O. (2012), Desegregatie in de praktijk: de Feniks, in O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke & M. Van Houtte (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Struyf E. et al. (2012), *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Beleidssamenvatting*, OBPWO-rapport 09.05, maart 2012, 17 p.
- Van den Bossche P., Gijsselaers W., Segers M., Woltjer G. & Kirschner P.A. (2011), 'Team Learning: Building Shared Mental Models', *Instructional Science*, jrg. 39, p. 283-301.
- Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011a), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2009. Kort verslag*, SSL/OD1/2011.46, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).
- Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2011b), *Twee cijferbladen over de evolutie van het buitengewoon lager onderwijs tot 2009*, SSL/OD1/2011.48, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).
- Van Petegem P., Devos G. & Mahieu P. (2006), *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*, Wolters-Plantyn, Mechelen, 365 p.
- Van Petegem P., Verhoeven J., Buvens I. & Vanhoof J. (2005), *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen: het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*, Academia Press, Gent, 335 p.
- Van Veen K. & Slegers P. (2006), 'How does it feel? Teachers' emotions in a context of change', *Journal of Curriculum Studies*, jrg. 38, n° 1, p. 85-111.
- Verbiest E. (2005), 'Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 79-100.
- Whitman C.V. (2009), 'Framing theories and implementation research', in C.V. Whitman & C.E. Aldinger (red.), *Case studies in global school health promotion: from research to practice*, Springer, New York, p. 19-33.