

---

**GELIJKE  
ONDERWIJSKANSEN:  
EEN ZAAK VAN  
IEDEREEN**

---

DISCUSSIETEKST

[www.zaakvaniedereen.be](http://www.zaakvaniedereen.be)

Samenlevingsopbouw Vlaanderen ondertekende in 2003 de Engagementsverklaring Vlaamse Onderwijswereld 'Diversiteit als meerwaarde'. Eén van de doelen van dit project is het breed sensibiliseren voor het Gelijke OnderwijsKansenbeleid. Gedurende de komende twee jaar (2011-2013) zoeken wij onder meer door middel van een breed discussietraject oplossingen om maatschappelijk kwetsbare kinderen en hun families te versterken in onderwijs. Immers, gelijke onderwijskansen zijn niet alleen een zaak van de school, maar van iedereen.

Chris Truyens  
Directeur Samenlevingsopbouw Vlaanderen

[www.zaakvaniedereen.be](http://www.zaakvaniedereen.be)

## COLOFON

Een uitgave van Samenlevingsopbouw Vlaanderen vzw

Vooruitgangstraat 323 bus 2

1030 Brussel

Tel. 02/201.05.65

Redactie: Geert Schuermans, Luc Vanden Bogaerde

Vormgeving map: MadebyHanna.com

[info.vlaanderen@samenlevingsopbouw.be](mailto:info.vlaanderen@samenlevingsopbouw.be)

[www.samenlevingsopbouw.be](http://www.samenlevingsopbouw.be)

Contactpersoon: Luc Vanden Bogaerde, stafmedewerker Onderwijs



**SAMENLEVINGSOPBOUW**  
Vlaanderen

Brussel, oktober 2011

# INHOUDSTAFEL

1. Inleiding	5
2. Een visie op leren	7
3. Probleemstelling	11
3.1. De samenleving	11
3.2. Het onderwijs	15
3.3. Het beleid	19
4. Integrale aanpak	27
4.1. Waarom een integrale benadering?	27
4.2. Een integrale aanpak, wat houdt dat in?	28
4.3. Implicaties	29
5. Een integraal beleidsnetwerk	31
5.1. Kenmerken	32
5.2. Hoe werkt het?	33
5.3. Noodzakelijke randvoorwaarden	34
5.4. Wat met de LOP's en de lokale onderwijsraden?	34
6. De expertisenetwerken	37
6.1. Kenmerken	37
6.2. De as school – gezin	39
6.3. De as school – (lokale) samenleving	42
6.4. De as gezin – (lokale) samenleving	44
7. De start van een traject	47
Bibliografie	49



## 1. INLEIDING

Kinderen en jongeren verdienen alle kansen om zich maximaal te ontwikkelen: in hun gezin, op school of in hun vrije tijd met vrienden. Het onderwijs speelt in die ontwikkeling een belangrijke rol. Wat kinderen en jongeren op school meekrijgen, zou hen de kennis en vaardigheden moeten bijbrengen zodat ze toegang krijgen tot het culturele leven, kwaliteitsvolle huisvesting, een gezond leefmilieu ... en niet op de laatste plaats tot de arbeidsmarkt. Op die arbeidsmarkt spelen diploma's een heel grote rol. Fons Leroy, gedelegeerd bestuurder van de VDAB, beweert zelfs dat de Vlaamse arbeidsmarkt met diplomafetisjisme kampt. Daarom is het cruciaal dat jongeren het onderwijs verlaten met een diploma op zak. Zeker voor maatschappelijk kwetsbare groepen is dat diploma een middel om uit de armoede weg te geraken en weg te blijven. Dat wil uiteraard niet zeggen dat een diploma een garantie is voor maatschappelijk succes. Alleen is het wel zeker dat het zonder diploma veel moeilijker is om eventuele problemen op te lossen.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat de slaagkansen van leerlingen in Vlaanderen en Brussel bepaald worden door hun persoonlijke aanleg, door hun inzet ... maar vooral door hun sociale afkomst. Op dit ogenblik wordt het ideaal van onderwijs als middel tot armoedebestrijding niet vervuld, wel integendeel. Het onderwijs blijkt zelf onderdeel van de tweedeling in de samenleving. Maatschappelijk kwetsbare leerlingen doen het opmerkelijk minder goed dan leerlingen van betere komaf. Ons leerplichtonderwijs zwakt de maatschappelijke ongelijkheid waarmee kinderen de school binnen stappen niet af, maar bevestigt en versterkt ze.

In dit document bekijken we de complexe oorzaken van dit probleem. En we willen samen naar oplossingen zoeken. We stellen immers vast dat leerkrachten en directies elke dag leerlingen met een zeer diverse achtergrond over de vloer krijgen. Het onderwijspersoneel wordt in stijgende mate met complexere problemen geconfronteerd. Het spreekt voor zich dat ook zij de professionele verantwoordelijkheid hebben om mee aan gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen te werken. Maar hoe realistisch is het om te verwachten dat ze de expertise en energie hebben om dit allemaal alleen aan te kunnen? Ondersteunen we leerkrachten niet beter zodat zij zich met nog meer toewijding op hun metier van lesgever kunnen toespitsen?

Daarom pleit Samenlevingsopbouw Vlaanderen er in deze tekst voor om de deuren van de school open te gooien. We stellen de vraag of ouders, buurtverenigingen ... maar ook

welzijnsorganisaties elk vanuit hun eigen sterktes en competenties en met de lokale overheid als regisseur hun steentje kunnen bijdragen. Dit kan niet alleen de onderwijskansen van de leerlingen ten goede komen, maar ook de draagkracht van de school en het sociaal weefsel van de wijken waarin ze gelegen is. Arm of rijk, blank of zwart ... door de leerplicht is het onderwijs immers één van de weinige plaatsen waar alle geledingen van de samenleving elkaar nog ontmoeten. Als de school het centrum van de lokale samenleving wordt, waar iedereen zich thuis voelt, biedt dit enorme kansen om buurten te versterken. Dat helpt de maatschappelijk kwetsbare jongeren uit die buurten dan weer om een diploma te halen.

Op dit ogenblik worden die kansen echter nog onderbenut. Met deze tekst wil Samenlevingsopbouw Vlaanderen zowel in de sector als erbuiten het debat op gang brengen over hoe we de rol van de school in onze lokale samenleving kunnen herdefiniëren. Het doel van deze oefening is ervoor te zorgen dat kinderen met een lagere socio-economische afkomst evenveel kans maken om het diploma van hun voorkeur te behalen. Dit is uiteraard een enge visie op de school als leeromgeving. In een eerste deel van deze tekst leggen we uit waarom we hiervoor opteren. Daarna maken we de analyse van de problemen waarmee ons huidige leerplichtonderwijs in dat opzicht kampt. Volgens Samenlevingsopbouw Vlaanderen kan hier enkel een oplossing voor worden geboden als we deze complexe materie integraal benaderen. Dat principe is voor ons niet onderhandelbaar, maar heeft wel consequenties. De keuze voor een integrale aanpak van gelijke onderwijskansen zorgt ervoor dat de school niet meer aan haar lot overgelaten wordt. De school moet op dit vlak haar rol spelen, maar de oplossing moet op een breder niveau gezocht worden. De (lokale) overheid en de (lokale) samenleving – onder de vorm van (lokale) organisaties moeten hun verantwoordelijkheid nemen. De lokale overheid moet een beleidsnetwerk opzetten dat een integrale aanpak van het gelijke onderwijskansenprobleem mogelijk maakt. Tegelijk moet er rondom de school – of indien dit opportuun is rondom een aantal scholen – een expertisenetwerk van partners opgezet worden om samen met de school op een integrale manier aan gelijke onderwijskansen te werken. In het vijfde en zesde deel worden respectievelijk het beleidsnetwerk en de expertisenetwerken tegen het voetlicht gehouden.

De reproductie van ongelijkheid door ons onderwijs is geen natuurwet. De mechanismen die erachter schuil gaan, zijn het gevolg van maatschappelijke keuzes. De samenleving kan er dus ook voor kiezen om een andere richting uit te gaan. We moeten wel beseffen dat het onderwijs alleen niet in staat is om alle maatschappelijke problemen op te lossen. Gelijke onderwijskansen zijn een zaak van iedereen!

## 2. EEN VISIE OP LEREN

Kinderen en jongeren bevinden zich in volle ontwikkeling. Het is belangrijk dat ze daarbij alle kansen krijgen. In hun referentiekader 'Wat is een Brede School' onderscheidt het Steunpunt Diversiteit & Leren vijf kernaspecten die de maximale ontwikkelingskansen van kinderen garanderen: gezondheid, veiligheid, voorbereiding op de toekomst, talentontwikkeling en plezier en maatschappelijke participatie. Het Steunpunt benadrukt dat deze kernaspecten nauw met elkaar verbonden zijn. Daarom ook is een integrale benadering onontbeerlijk. Omwille van hun onderlinge inhoudelijke verwevenheid, belichamen de vijf kernaspecten trouwens de nood aan samenwerking tussen diverse sectoren. Ze houden een maatschappelijke opdracht in ten aanzien van alle sectoren en organisaties betrokken bij de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Een brede ontwikkeling van kinderen en jongeren is niet iets dat één sector alleen gerealiseerd krijgt.<sup>1</sup>

Als we deze vijf kernaspecten van maximale ontwikkelingskansen onder de loep nemen, constateren we dat het concept leren hier een belangrijke rol in speelt. Door te leren bereiden kinderen en jongeren zich voor op de toekomst en ontwikkelen ze hun talenten. Bovendien verwerven ze de vaardigheden om zich een gezonde en veilige omgeving op te bouwen en om aan de samenleving te participeren.

Kinderen en jongeren leren elke dag bij. Op school, maar evengoed thuis of bij vrienden. We maken daarbij een onderscheid tussen formeel leren, niet-formeel leren en informeel leren.<sup>2</sup>

- Met formeel leren bedoelen we het onderwijs. Dit is het leren dat in het onderwijs en de school plaatsvindt. Het heeft een gestructureerde vorm - er zijn vooraf bepaalde leerdoelen, leertijden of ondersteuning bij het leren - en leidt tot certificaten en diploma's. Bij formeel leren heeft de persoon in kwestie uitdrukkelijk de bedoeling om iets bij te leren.
- Met niet-formeel leren bedoelen we vormingswerk. Het gaat hier om het leren dat niet in een onderwijs- of scholingsinstelling plaatsvindt en normaliter niet tot een certificaat of diploma leidt. Het leren heeft een gestructureerde vorm (in de zin van leerdoelen, leertijden of ondersteuning bij het leren). Niet-formeel leren vindt, vanuit het oogpunt van de lerende, met een bepaalde intentie plaats.

- **Informeel leren** is leren dat voortvloeit uit de dagelijkse bezigheden op het werk, in het gezin of in de vrije tijd. Het leren heeft geen gestructureerde vorm en leidt meestal niet tot een certificaat of diploma. Er kan met een bepaalde intentie worden geleerd, maar in de meeste gevallen is die intentie er niet. Informele educatie vindt plaats door ervaringen en contacten, zoals ontmoetingen bij koffiekransjes en zoals het opdoen van informatie via radio, tv of krant. Zo leren jongeren bij een voetbalclub, bijvoorbeeld, hoe zich in een team te gedragen en zich aan regels te houden. In de jeugdbeweging leren ze dan weer verantwoordelijk en een engagement op te nemen.

Hoewel informeel leren kinderen en jongeren dus zeer veel kansen biedt om zich te ontwikkelen, is Samenlevingsopbouw Vlaanderen ervan overtuigd dat het onderwijs – dus het formele leren - voor maatschappelijk kwetsbare groepen potentieel één van de sterkste hefboomen is om hun grondrechten te realiseren. Het onderwijs zou hen de kennis en vaardigheden moeten bijbrengen zodat ze hun weg vinden doorheen de administratieve kant van het leven, in de culturele wereld, op de woningmarkt ... en niet op de laatste plaats op de arbeidsmarkt. Toch merken we dat dit vandaag niet het geval is. Volgens een recente studie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen had in 2008 maar liefst 10,5 procent van de meisjes die het leerplichtonderwijs achter zich lieten, geen kwalificatie. Bij de jongens ligt dat cijfer nog een heel stuk hoger: 17,6 procent van de uitstroom van de jongens was ongekwalificeerd.<sup>3</sup> Eerder onderzoek<sup>4</sup> gaf al aan dat leerlingen met een lagere socio-economische afkomst een veel kleinere kans hebben op een succesvolle schoolloopbaan. Het onderwijs, zoals het nu georganiseerd is, slaagt er dus niet in om zijn emanciperende rol ten aanzien van deze maatschappelijk kwetsbare groepen op te nemen. Daarom moeten ook andere actoren hun verantwoordelijkheid opnemen.

Aangezien diploma's en kwalificaties – terecht of ten onrechte - in onze samenleving zeer belangrijk zijn, betekent dit dat het onderwijs voor maatschappelijk kwetsbare groepen een extra hindernis is om volwaardig aan de samenleving deel te nemen. Om die reden richt deze tekst zich op dat onderwijs. Samenlevingsopbouw Vlaanderen ijvert ervoor te zorgen dat kinderen met een lagere socio-economische afkomst evenveel kans maken om het diploma van hun voorkeur te behalen. Het spreekt voor zich dat daarbij ook de ondersteuning die kinderen thuis genieten, of de buitenschoolse activiteiten die ze ondernemen – met andere woorden hun informeel leren – mee bepalen of ze hun onderwijscarrière succesvol afsluiten. Daarom bepleit Samenlevingsopbouw Vlaanderen een integrale oplossing waarbij de school, het gezin en de lokale samenleving nauwer met elkaar verbonden zijn.



## Noten

<sup>1</sup> Joos A., Ernalsteen V. (2010) 'Wat is een Brede School. Een referentiekader', Steunpunt Diversiteit & Leren, Gent, 24 p.

<sup>2</sup> Samenlevingsopbouw Gent (2005) 'Levenslang leren voor iedereen? Verslag van een terreinervaring', Samenlevingsopbouw Gent, Gent, 75 p.

<sup>3</sup> Van Landeghem G., Van Damme J. (2011) 'Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008 - Samenvatting', SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.37, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven, 20 p.

<sup>4</sup> Groenez S., Vandenbrande I. & Nicaise I. (2003) 'Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie Belgische Huishoudens', Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt', Leuven, 212 p.



## 3. PROBLEEMSTELLING

Het recht op onderwijs van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren is niet gegarandeerd. Uit onderzoek blijkt steevast dat hun onderwijsresultaten structureel lager liggen dan die van leerlingen uit kansrijke gezinnen. De oorzaken hiervan zijn erg complex en spelen zich af op drie niveaus: de samenleving, het onderwijs en het beleid.

### 3.1. DE SAMENLEVING

Het onderwijs staat niet los van de samenleving. Ontwikkelingen die zich in onze maatschappij voordoen, laten zich onvermijdelijk in het klaslokaal voelen. Dit document benoemt drie maatschappelijke tendensen, die de taak van het onderwijs sterk bemoeilijken: de stijgende armoede, het toenemend aantal welzijnsproblemen en het ontstaan van superdiversiteit.

#### 3.1.1. STIJGENDE ARMOEDE EN SOCIALE ONGELIJKHEID

Volgens een studie van Eurostat beschikt een gemiddeld Belgisch gezin over 156.000 euro spaargeld en beleggingen. Zulke cijfers zeggen echter niet alles. Uit de SILC-enquête blijkt dat het inkomen van de 20 procent rijkste Belgen 4,1 keer hoger ligt dan dat van de 20 procent armsten (voor Vlaanderen is dat 3,6 keer). De Gini-coëfficiënt, een algemene aanvaarde maatstaf om de inkomensongelijkheid in een land te meten, geeft aan dat de ongelijkheid in België de voorbije 15 jaar alleen maar is toegenomen.

“Onderaan de inkomensladder is het wankel staan,”<sup>5</sup> stelt het Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2010. Het jaarboek stelt dat ons land 14,7 procent armen telt. Voor Vlaanderen ligt dat cijfer op 10 procent. Het Vlaamse armoedepercentage voor de groep alleenstaanden met kinderen bedraagt maar liefst 28,5 procent. Als we naar de subjectieve armoede kijken zien we dat 14,8 procent van de Vlaamse en 21,6 procent van de Belgische huishoudens aangeven het moeilijk te hebben om de eindjes aan elkaar te knopen.

De stijgende armoede en ongelijkheid bemoeilijken de taak van leerkrachten. Als professional in een setting die zeer sterk op de leest van de middenklasse geschoeid is, moeten zij nog

gevoeliger zijn voor de diversiteit en sociale ongelijkheid onder hun leerlingen. Bovendien is het voor leerlingen die in armoede leven, veel moeilijker om aan de verwachtingen van de school te voldoen. In het kleuter- en het lager onderwijs ondervangt de maximumfactuur een groot deel van de directe financiële problemen, maar in het secundair onderwijs is dat niet het geval. En dan zijn er nog de indirecte gevolgen. Gezinnen in armoede moeten het vaak doen met een kleine ongezonde woning waar er geen plaats is om rustig te studeren, geld voor een computer met internetverbinding is er ook niet ... Het zijn allemaal factoren die een hypotheek leggen op de onderwijskansen van deze leerlingen.

### 3.1.2. STIJGEND AANTAL WELZIJNSPROBLEMEN

Naast socio-economische aspecten treden er ook steeds meer welzijnsproblemen op de voorgrond. Een indicatie daarvan is het stijgend aantal begeleide jongens in de bijzondere jeugdbijstand. Dit aantal steeg in de periode 2003-2008 van 9.096 tot 12.880 (voor de meisjes ging het om een stijging van 7.039 naar 10.115).<sup>6</sup>

Hierbij gaat het zowel over kinderen en jongeren uit gegoede families die met psychosociale problemen kampen, als over kinderen en jongeren uit zogenaamde multi-probleemgezinnen. Volgens het Nederlands Jeugdinstituut is een multi-probleemgezin een gezin van minimaal één ouder en één kind dat langdurig kampt met een combinatie van sociaaleconomische en psychosociale problemen. Het gaat om gezinnen waarin naast problemen met de kinderen ook andere moeilijkheden spelen waarvoor hulp nodig is. Bovendien hebben deze gezinnen juist problemen met de hulpverlening, bijvoorbeeld omdat ze hulp afwijzen of voortijdig afbreken, of omdat ze weigeren mee te werken.<sup>7</sup> 'Om multiprobleemgezinnen te helpen', stellen onderzoekers Berg-le Clercq en Kalsbeek, 'is het van belang om op meerdere terreinen tegelijkertijd hulp te bieden aan zowel ouders en kinderen als aan de leefomgeving van het gezin'. Naast deze multidisciplinaire aanpak is een goede gecoördineerde samenwerking tussen verschillende organisaties noodzakelijk.<sup>8</sup>

Dit fenomeen zet zich ook op school door. Steeds vaker worden leerkrachten in hun klas geconfronteerd met agressief gedrag, ADHD, schoolmoeheid, dyslexie, pesten ... Ook Peter Adriaenssens beaamt dit.<sup>9</sup> Volgens hem worden drie op de tien jongeren, en dan vooral jongens, groot in de risicozone. Adriaenssens stelt dat hij en zijn team van zowat alle scholen de echo krijgen dat ze in de laatste vijf jaren probleemgedrag zien opduiken dat voordien ongezien was; dat bepaalde groepen hun leerkrachten machteloos maken; dat agressieve

incidenten waarbij jongeren een leerkracht afdreigen niet meer uitzonderlijk zijn. Het samenspel van factoren waarin ook de opvoedingsstijl van de ouders of andere elementen zoals partnergeweld, complexe samenlevingsvormen of wisselende regels een grote rol spelen, versterkt het risico op problematisch gedrag. De kinder- en jeugdpsychiater merkt op dat de koortsige temperatuur van een samenleving vaak eerst gemeten wordt op de schoolvloer voordat ontwikkelingen meetbaar zijn op grote schaal.

### 3.1.3. SUPERDIVERSITEIT IS EEN REALITEIT

Hoewel we steeds vaker horen dat de multiculturele samenleving mislukt is, is diversiteit een realiteit waar niemand nog omheen kan. Meer zelfs, de situatie zal er alleen nog maar complexer op worden. De Antwerpse bevolking alleen al, telt nu reeds meer dan 170 nationaliteiten en ook op het platteland neemt de diversiteit toe.

Met een opiniestuk in De Standaard introduceerde antropoloog Jan Blommaert de term 'superdiversiteit' in Vlaanderen.<sup>10</sup> Volgens Blommaert is het profiel van de migratie sinds de vroege jaren negentig veranderd. Tot dan werd er vanuit een beperkt aantal landen naar een beperkt aantal landen gemigreerd. Nu ziet men dat migratie vanuit veel landen naar veel landen plaatsvindt. De grote en residente migrantengemeenschappen — Turken, Marokkanen — worden aangevuld door een wirwar van types migranten, allemaal met andere achtergronden, motieven en migratiegedrag. Dit patroon wordt 'superdiversiteit' genoemd. Het is een nieuwe vorm van diversiteit, die fundamenteel anders is dan degene waarop ons integratieparadigma gebouwd is. Met dat oude minderhedenmodel kunnen we niets meer, want de minderheden veranderen om de haverklap van samenstelling. We kunnen nog minder aanvangen met het uitgangspunt dat alle migranten hier zijn en blijven, en dat ze zich bijgevolg aan ons moeten aanpassen. De meesten blijven niet lang in België. Kennis van het Nederlands is voor velen een luxe die ze zich niet kunnen veroorloven. Anderen die deze inspanning toch willen leveren, wordt het onmogelijk gemaakt. Zo weigert het Onderwijsdecreet XXI mensen zonder papieren de toegang tot het opleidingsaanbod van de Basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs. Zij mogen dus geen Nederlands leren.

Ook Johan Leman, voorzitter van het Regionaal integratiecentrum Foyer vzw, sluit zich bij dit concept aan. Net als Blommaert, stelt hij dat dit grote gevolgen voor alle aspecten van onze samenleving heeft, ook voor het onderwijs. Hoe ga je bijvoorbeeld om met een klas kinderen die geen gemeenschappelijke achtergrond hebben? Welk model werkt voor hen allen?

Blommaert en Leman zijn het erover eens dat we tegen deze achtergrond niet van individuele leerkrachten kunnen verwachten dat ze de schoolcarrière van alle leerlingen vlot laten verlopen. Ze hebben daarvoor ondersteuning nodig. De hele samenleving heeft hier een rol te spelen. Dat kan bijvoorbeeld via buitenschoolse activiteiten die door scholen onderling opgezet worden met de hulp van het middenveld.<sup>11</sup>

Een van de zaken die gemeenschappelijk moet zijn om een klas te laten functioneren is de taal. Bovendien hebben kinderen met taalachterstand minder kans op een succesvolle schoolcarrière. Uit cijfers blijkt echter dat de tijd dat in Vlaanderen alleen Nederlands gesproken wordt voorgoed voorbij is. Maar liefst 20,4 procent van de kinderen die in 2008 geboren werden, spreken geen Nederlands met hun moeder.<sup>12</sup>

In het onderwijs is men bezorgd om de taalachterstand voor Nederlands van anderstalige leerlingen. Er wordt terecht gepleit voor meer ondersteuning op het vlak van taalversterking van deze leerlingen, en voor een nog betere uitbouw van het onthaalonderwijs in de basisschool.

Tegelijk pleit Samenlevingsopbouw Vlaanderen samen met onder andere de diversiteitssector ervoor om anderstaligheid in Vlaanderen niet louter als een probleem te bekijken. Nu wordt meestal verzuimd om de taalcompetenties van anderstaligen kinderen te benutten. Het onderwijsbeleid heeft de neiging om anderstaligheid van leerlingen bijna uitsluitend als een probleem te ervaren. Er wordt bijna enkel gepleit voor 'meer Nederlands', eventueel in een vorm die structureel of didactisch aangepast is aan die kinderen. Maar 'meer Nederlands' betekent vaak ook 'alleen Nederlands'. In nogal wat scholen wordt vaak een taalbeleid gehanteerd dat geen enkele ruimte laat voor thuistalen, ook niet op de speelplaats. De overweging hierbij is dat dit de kansen op een spontaan gebruik en beheersing van het Nederlands zal vergroten. Ook allochtone ouders worden aangespoord om thuis Nederlands met hun kinderen te praten. Los van de goede bedoelingen achter deze strategie, is het zeer de vraag of deze exclusieve keuze voor het Nederlands wel de meest wenselijke en meest efficiënte route is naar integratie en participatie van allochtonen. Het debat lijkt soms vertroebeld te worden door tijdgebonden en 'populaire' politieke motieven. Wetenschappelijke studies over taalverwerving en praktijkervaringen met meertaligheid wijzen al decennia lang in een andere richting. De ontwikkeling van een rijke thuistaal met een coherente grammatica vergemakkelijkt het leren van andere talen, zoals het Nederlands. Bovendien ondersteunt en valoriseert een respectvolle omgang met de thuistaal de ouders in hun rol als taalopvoeder.<sup>13</sup>

## 3.2. HET ONDERWIJS

Ook in het onderwijs zelf, zijn er elementen die ervoor zorgen dat niet alle kinderen en jongeren in staat zijn om goede onderwijsresultaten te halen. In deze tekst bekijken we vijf aspecten die we in deze context belangrijk achten: de reproductie van sociale ongelijkheid in ons onderwijs, de marktwerking in ons onderwijs, de groeiende autonomie van scholen, de onduidelijke maatschappelijke opdracht van het onderwijs en het feit dat scholen aangeven dat ze overbevraagd worden.

### 3.2.1. HET ONDERWIJS REPRODUCEERT ONGELIJKHEID

In 2004 gaf toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke zijn beleidsnota de titel 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen'.<sup>14</sup> Daarmee verwees hij naar de PISA-studies<sup>15</sup> die elke keer weer aangeven dat het Vlaamse onderwijs het zeer goed doet in lezen, wiskunde en wetenschappen, maar dat het onderaan het rijtje van OESO-landen bengelt als het over sociale gelijkheid gaat.

Uit cijfers<sup>16</sup> blijkt dat de deelname aan het niet-leerplichtonderwijs (de kleuterschool en het hoger onderwijs), de studieoriëntering, de schoolse vordering (al dan niet blijven zitten) en de kans om het onderwijs zonder diploma te verlaten zeer sterk bepaald wordt door de socio-economische achtergrond van een leerling. Het diploma van de moeder blijkt de belangrijkste voorspeller voor het schoolsucces van kinderen en jongeren. Daarnaast spelen de beroeps categorie van de vader en de gezinssituatie een belangrijk rol. Kinderen uit éénoudergezinnen lopen daarbij hogere risico's.

Natuurlijk kennen ook leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen succes op school, maar systematisch minder dan anderen. Bovendien is er op dit ogenblik geen teken dat het momenteel beter gaat met deze ongelijkheid. Het onderwijs slaagt er niet in om de sociaal ongelijke startpositie van kinderen weg te werken, wel integendeel, de sociale ongelijkheid wordt gereproduceerd.<sup>17</sup>

In hun boek 'De school van de ongelijkheid'<sup>18</sup> drukken onderwijsspecialisten Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter erop dat maatschappelijk kwetsbare leerlingen niet gepredestineerd zijn om mindere onderwijsresultaten te halen. De onderwijsmechanismen, die ongelijkheid reproduceren, zijn het gevolg van maatschappelijke keuzes. Dat verklaart waarom het zo

moeilijk is om meer gelijke onderwijskansen te behalen. Niet de onwetendheid maar de macht en de belangen van bepaalde groepen staan de nodige hervormingen in de weg. De recepten voor een rechtvaardiger en tegelijk efficiënter en succesvoller systeem liggen klaar. Maar niet iedereen is ervan overtuigd of heeft er evenveel baat bij.

### 3.2.2. VERMARKTING ZORGT VOOR CONCENTRATIESCHOLEN<sup>19</sup>

Een fenomeen dat in België en Vlaanderen zeer sterk speelt is de onderwijsvermarkting. Aan de aanbodzijde van de onderwijsmarkt is er de vrije oprichting van scholen, de vrije pedagogische aanpak en de afwezigheid van een nationaal curriculum. Aan de vraagzijde speelt dan weer de vrije schoolkeuze van de ouders.

In het onderwijs is het prijsmechanisme zo goed als uitgeschakeld. Ouders moeten niet betalen om hun kind in een school in te schrijven. De wetgeving hierop is met de invoering van de maximumfactuur in het basisonderwijs zelfs verstrengd. Maar dit belet niet dat er zich op de scholenmarkt een harde concurrentie afspeelt. Scholen die steeds meer autonomie hebben om een eigen beleid uit te stippelen, proberen zich steeds te distingueren. Dit doen ze vooral door zich te profileren met kwalitatief uitstekend onderwijs, een positief schoolklimaat, een uitstekende zorg voor leerlingen ... maar soms ook op basis van sociaal prestige.

Deze marktwerking heeft erg kwalijke neveneffecten, bijvoorbeeld het ontstaan van concentratiescholen. Scholen profileren zich immers door de beste en meest kansrijke leerlingen binnen te rijden en de maatschappelijk kwetsbare leerlingen buiten de deur te houden. Op die manier verhoogt hun aanzien vanzelf. In de ogen van sommige kansrijke ouders is de afwezigheid van te veel maatschappelijk kwetsbare leerlingen in een school immers een groot pluspunt. Een school kan hier dan wel niet voor zorgen door hoge inschrijvingsgelden op te leggen, maar er zijn nog genoeg andere, meer verdoken selectiemechanismen, zoals B-attesten voor zwakke presteerders, hoofddoekverboden, dure gereedschappen, tuchtmaatregelen en socio-emotionele of intellectuele drempels.

### 3.2.3. DE VOORTSCHRIJDENDE AUTONOMIE VAN SCHOLEN

We hebben het – ook in deze tekst – vaak over ‘het onderwijs’, maar in de praktijk blijkt dat onderwijs allesbehalve een monolithisch blok te zijn.



De Vlaamse overheid garandeert het grondwettelijk recht om onderwijs in te richten en betaalt de wedden van het personeel, de werkingsmiddelen en een tussenkomst bij de bouw van nieuwe scholen. Daartegenover staat dat de overheid de eindtermen en onderwijsdoelen bepaalt, die leerlingen aan het einde van hun onderwijsloopbaan moeten halen. Scholen zijn echter relatief vrij in hoe ze ervoor zorgen dat hun leerlingen die eindtermen en ontwikkelingsdoelen halen. Een Vlaamse school geniet zeer veel autonomie en de voorbije jaren is die autonomie nog versterkt. De vraag hiernaar neemt trouwens nog steeds toe.

Een verregaande autonomie houdt echter in dat elk schoolbestuur en elke inrichtende macht er zelf voor verantwoordelijk is dat hun school professioneel sterk genoeg staat. Die scholen moeten er, ondanks alle maatschappelijke problemen die op hun afkomen, voor zorgen dat al hun leerlingen de leerdoelen halen.

Voor ouders en leerlingen in een maatschappelijk kwetsbare positie is dit geen goede zaak. Op deze manier dreigt er immers een nieuwe kloof te ontstaan: tussen sterke en zwakke scholen, gemeenten en buurten, tussen sterke en zwakke steden. Sommige scholen hebben de draagkracht niet om het hoofd te bieden aan de complexe problemen waarmee ze geconfronteerd worden. Sommige scholen worden trouwens met meer problemen geconfronteerd. Deze leerkrachtenteams en directies zijn met hun pedagogische vorming en de huidige schoolorganisatie onvoldoende toegerust om deze uitdagingen aan te kunnen. De leerlingen in deze school worden daar de dupe van.

### 3.2.4. ONDUIDELIJKHEID OVER DE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT VAN HET ONDERWIJS

Formeel gezien, is de maatschappelijke opdracht van het onderwijs duidelijk. Scholen moeten ervoor zorgen dat elke leerling de eindtermen en ontwikkelingsdoelen haalt. Deze werden in 1997 door het Vlaams parlement goedgekeurd<sup>20</sup> en met ingang van 1 september 2010 aangepast. De onderwijsinspectie ziet erop toe dat scholen er op hun autonome wijze in slagen om al hun leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te laten halen. Bij de beoordeling hiervan, wordt er steeds rekening gehouden met de schoolcontext en met de kenmerken van de schoolpopulatie.

Maar houdt de maatschappelijke opdracht van de school op bij de formele eindtermen en onderwijsdoelen? Het lijkt er immers steeds meer op dat het onderwijs ook een informele

maatschappelijke opdracht heeft. Wanneer er zich een maatschappelijk probleem voordoet, hoor je steeds vaker dat de oplossing ervan in het onderwijs ligt. Ecologisch bewustzijn stimuleren, een actief burgerschap ontwikkelen, voor een interculturele ingesteldheid zorgen, leerlingen sociaal-emotioneel versterken ... het is allemaal de taak van de leerkrachten. Bovendien moeten ze ook nog eens flexibele arbeidskrachten opleiden en bewuste consumenten afleveren.

De publieke opinie bekijkt de maatschappelijke opdracht van het onderwijs steeds breder en die tendens is begrijpelijk – in zeker zin maakt deze tekst er zich ook schuldig aan. Door de leerplicht passeert iedereen - een te verwaarlozen percentage thuisonderwijs niet te na gesproken - de schoolpoort. In onze gefragmenteerde samenleving is het onderwijs dus één van de laatste instituties waar iedereen mee in aanraking komt. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het onderwijs een grote oplossende kracht toegedicht wordt. Maar daarbij wordt vaak vergeten dat deze verantwoordelijkheid beleidsmatig nergens vertaald is. Scholen, directies en leerkrachten hebben niet de middelen en de draagkracht om aan deze verwachtingen te voldoen.

### 3.2.5. OVERBEVRAAGD ONDERWIJSPERSONEEL

Leerkrachten worden in hun klas met steeds grotere maatschappelijke problemen geconfronteerd. Bovendien stijgen de verwachtingen die de samenleving aan het onderwijs stelt. Het mag dan ook niet verbazen dat uit een onderzoek van de Plantijn Hogeschool naar de draagkracht van basisscholen blijkt dat 30 procent van de bevroegde scholen aangeeft dat ze zich in een situatie bevinden, die hun draagkracht overschrijdt.<sup>21</sup>

De studie geeft wel aan dat de zin 'we hebben de draagkracht niet' meestal betekent 'we hebben de middelen niet'. De onderzoekers stellen dat de basisopleiding van leerkrachten nu te weinig gericht is op de noden, die in het onderwijs leven. Leerkrachten in spe krijgen te weinig de kans om ervaring op te doen met de diversiteit van vandaag. Ze leren te weinig (of niet) hoe om te gaan met ouders en meer specifiek met ouders met een andere achtergrond (financieel, cultureel ...).<sup>22</sup> Bovendien zouden scholen vaker een beroep op hulpbronnen moeten kunnen doen. Dat zijn dan ouders, buurtverenigingen en andere externen.

### 3.3. HET BELEID

De laatste twintig jaar heeft de overheid zeker inspanningen geleverd om een antwoord te bieden op de kansenongelijkheid in onze scholen. Jammer genoeg hebben die maatregelen niet het beoogde resultaat gehaald. Een belangrijke reden hiervoor is de versnippering van het beleid. Er was nooit sprake van een coherent antwoord op de vraag welke plek het onderwijs in de maatschappij en de lokale school in de lokale samenleving moest innemen. We bekijken hier zeer kort de drie voornaamste beleidsmaatregelen die er de voorbije periode op dit vlak genomen zijn: het decreet gelijke onderwijskansen, het flankerend onderwijsbeleid en de lokale initiatieven ter ondersteuning van scholen.

#### 3.3.1. HET DECREET GELIJKE ONDERWIJSKANSSEN

Voortbouwend op de zorgverbreding voor het basisonderwijs uit 1993 werd in 2002 het Gelijke Onderwijsdecreet<sup>22</sup> van kracht. Het beleid gelijke onderwijskansen, bestaat uit verschillende onderdelen: het inschrijvingsrecht, de lokale overlegplatforms (LOP's), het geïntegreerd ondersteuningsaanbod en de Commissie inzake Leerlingenrechten. In het kader van deze tekst zijn vooral de eerste drie onderdelen van belang. We nemen ze kort onder de loep.

##### **Het inschrijvingsrecht**

Het principe achter het inschrijvingsrecht is dat elke ouder zijn kind kan inschrijven in een school naar keuze. Als enige voorwaarde moet het kind voldoen aan de inschrijvingsvoorwaarden (leeftijd, getuigschrift, diploma) bij de aanvang van het schooljaar waarvoor het wordt ingeschreven. De inschrijving is een recht. De school mag niet doorverwijzen, maar mag het kind onder bepaalde voorwaarden wel weigeren.<sup>23</sup> Scholen kunnen bepaalde groepen van leerlingen (GOK-leerlingen of aan niet-GOK leerlingen) voorrang geven bij inschrijving. Broers en zussen krijgen altijd voorrang. Om misbruiken uit te sluiten werd er voor gezorgd dat de inschrijvingsprocedure op een transparante en eenduidige manier diende te verlopen. Zo moeten scholen alle aanmeldingen chronologisch registreren. Het GOK-decreet heeft in ieder geval de verdienste om daar waar in het verleden misbruiken bestonden, deze aan de oppervlakte te brengen. Inschrijvingsmethodes die ervoor zorgden dat sommige leerlingen wel en andere leerlingen niet konden inschrijven, zonder dat daar een gerechtvaardigde grond voor bestond werden moeilijker.

Bovendien heeft het GOK-decreet duidelijk gemaakt dat sommige groepen van ouders tot veel bereid zijn om zeker te zijn dat hun kind kan worden ingeschreven in hun voorkeursschool. In extreme gevallen zorgt dit voor wachtrijen en zelfs tot kamperende vaders en moeders. In een aantal gevallen zorgt dit er ook voor dat ouders hun kinderen in meerdere scholen inschrijven. Om dit te voorkomen zijn er in de grote steden Antwerpen, Gent en Brussel experimenten opgezet met een centraal aanmeldingssysteem. Volgens 'Oproep voor een democratische school' zijn deze experimenten nuttig omdat ze in de praktijk aantonen wat bruikbaar is. Zo heeft het centraal aanmeldingsregister (grotendeels) de fysieke wachtrijen en de dubbele inschrijvingen opgelost. De invoering van het afstandscriterium heeft de buurtschool gepromoot en meestal de sociale mix verbeterd. Toch botst dit systeem op zijn limieten. Als enkel het afstandscriterium geldt, kan het gebeuren dat een school in een armere wijk een bijna 100 procent arme concentratieschool wordt.<sup>24</sup>

### Lokale Overlegplatforms

In 2003 werden de lokale overlegplatforms opgericht.<sup>25</sup> Het LOP verzamelt alle onderwijsverstrekkers uit de regio en een breed gamma van lokale organisaties die van zeer nabij geconfronteerd worden met ongelijke onderwijskansen. In totaal zijn er in Vlaanderen en Brussel een 70-tal LOP's actief.

De LOP's hebben onder andere als doel om alle leerlingen gelijke kansen te bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Bovendien moeten ze elke vorm van uitsluiting, discriminatie en sociale scheiding tegen gaan. Concreet hebben de LOP's daarvoor vier opdrachten: een onderzoeksoopdracht, een adviesopdracht, een bemiddelende opdracht en een ondersteunende opdracht:

1. De onderzoeksoopdracht houdt in dat het LOP de lokale situatie van de gelijke onderwijskansen in beeld brengt en ontleedt in een omgevingsanalyse.
2. De adviesopdracht zegt dat het LOP zowel op lokaal, provinciaal als gewestelijk vlak de stuwende kracht moet zijn achter veranderingen en evoluties. Het overlegplatform moet advies uitbrengen op al deze niveaus.
3. De bemiddelende rol stelt dat wanneer een leerling in een school wordt geweigerd, de bemiddelingscel van het LOP in werking treedt en meer zoekt naar de beste oplossing voor de leerling in kwestie.

4. De ondersteunende rol bepaalt dat naast het doorgeven van goede praktijkvoorbeelden, het LOP instrumenten kan ontwikkelen om het inschrijvingsrecht mee helpen te realiseren.

Een evaluatie van het ACW<sup>26</sup> geeft aan dat de LOP's de verdienste hebben dat ze voor netoverschrijdend overleg zorgen. Wel wordt opgemerkt dat de maatschappelijk kwetsbare groepen allesbehalve optimaal vertegenwoordigd zijn. Ruim 20 procent van de respondenten in de evaluatie is nooit aanwezig op een LOP-bijeenkomst. Als oorzaken worden tijdsgebrek, ongelegen tijdstip, geen invloed hebben, in een minderheidspositie verkeren gegeven. Niet-onderwijspartners stippen het gebrek aan voorkennis over het GOK-decreet aan of de drempel die het specifieke onderwijsjargon opwerpt. Wanneer mensen boven hun hoofd praten, is participatie voor maatschappelijk kwetsbare groepen niet mogelijk. Onderzoekers wijzen daarnaast op een verschil in dossierkennis. Daardoor valt er moeilijk tegen de onderwijspartners op te tornen. Tenslotte bemoeilijken ook de late vergaderingsuren de zaak.

### **Geïntegreerd ondersteuningsaanbod**

Het geïntegreerde ondersteuningsaanbod kent extra middelen aan de scholen toe op basis van objectieve en meetbare criteria. Die criteria hebben vooral betrekking op de socio-economische achtergrond van de kinderen. Scholen krijgen extra geld voor de ondersteuning van leerlingen uit kansengroepen. De vier indicatoren om die leerlingen aan te wijzen zijn: het diploma van de moeder, het gezinsinkomen, de thuistaal en de sociale buurt waar de leerling woont.

De resultaten van een eerste overheidsevaluatie van dit systeem zullen eind 2011 beschikbaar zijn. Uit een onderzoek van Juchtmans en Nicaise<sup>27</sup> over de implementatie van de eerste cyclus van het GOK-beleid in het Vlaamse basisonderwijs blijken wel enkele knelpunten. Zo wordt de zorgleerkracht, die met GOK-middelen betaald wordt, nog te weinig gewaardeerd en worden de leerkrachten vaak enkel formeel bij het GOK-beleid van de school betrokken. Bovendien hebben scholen niet dezelfde bril op wanneer ze met de GOK-middelen initiatieven op poten zetten. Zo hanteren sommige scholen het zorgperspectief, terwijl anderen het perspectief op gelijke kansen gebruiken.

- Een zorgperspectief definieert leerachterstand op de eerste plaats als een leerstoornis of socio-emotioneel probleem waarmee een individuele leerling kampt. Aanleg, karakter of een moeilijke gezinscontext vormen de oorzaken van dit probleem. De school richt zich dan ook naar de individuele leerling. Scholen die met deze zorgbril kijken, bieden een eerder remediërend antwoord aan.

- **Een perspectief op gelijke kansen** bekijkt leerachterstand als een uiting van sociale ongelijkheid. De oorzaak van deze ongelijkheid is te verklaren door structurele oorzaken. Leerlingen uit groepen met een lage socio-economische status (laag economisch, sociaal, cultureel en menselijk kapitaal) lopen meer risico om tijdens hun schoolloopbaan leerachterstand op te lopen Volgens dit perspectief, is het de taak van het onderwijs om deze sociale ongelijkheid vooral structureel weg te werken. Dit kan bijvoorbeeld via een aangepast taalbeleid, het werken aan ouderbetrokkenheid, pedagogisch-didactische innovaties, ...

Hoewel de geest van het decreet – de naam zegt het zelf - op een perspectief van gelijke kansen steunt, hebben latere omzendbrieven aan scholen meer ruimte gegeven om het GOK-decreet vanuit een zorgperspectief te interpreteren. Deze onduidelijkheid geeft scholen de ruimte om vanuit de noden in de school en de al aanwezige normatieve schoolcultuur te handelen. Op die manier slagen ze er bovendien in een kritische herdenking van bestaande normatieve visies op onderwijs en een diepgaande mentaliteitswijziging te vermijden. Ten tweede wordt dit implementatieproces verder versterkt door de wijze waarop GOK-uren aan scholen worden toebedeeld. Modale scholen tellen weinig GOK-leerlingen en hebben daardoor weinig GOK-uren. Het is dan ook niet onbegrijpelijk dat de scholen vanuit praktische overwegingen hun zorg- en GOK-uren bundelen. Door de ambiguïteit in het GOK-decreet met betrekking tot de doelgroep kan deze bundeling bovendien naadloos gebeuren vanuit een zorgperspectief. Ten derde geven vooral modale scholen aan dat ze (te) weinig tijd en ondersteuning kregen om zich de nieuwe overheidsinstrumenten (zoals beginanalyse en zelfevaluatie) eigen te maken. Hierdoor lijken deze overheidsinstrumenten – althans in de eerste GOK-cyclus – hun doel voorbij te schieten.

Samenlevingsopbouw Vlaanderen pleit ervoor om dit spanningsveld op te lossen. Zonder het belang van zorg te onderschatten moeten GOK-middelen besteed worden vanuit een gelijke onderwijskansenperspectief. Mocht deze keuze tot fundamentele vernieuwingen in het onderwijsveld leiden, dan is het van cruciaal belang dat scholen voldoende ondersteuning en ruimte krijgen vooraleer ze geacht worden bepaalde instrumenten en methodes toe te passen.

### 3.3.2. FLANKEREND ONDERWIJSBELEID

Met het decreet flankerend onderwijsbeleid<sup>28</sup> dat in 2007 aangenomen werd, wil de Vlaamse overheid aan lokale besturen de mogelijkheid bieden om projecten uit te voeren ten voordele van alle leerlingen in de scholen op hun grondgebied. Aanvullend voorziet het decreet in mogelijkheden tot cofinanciering voor die projecten. Deze projecten moeten wel aan bepaalde voorwaarden voldoen.

Nogal wat steden en gemeenten treden ook op als inrichtende macht en richten hun eigen scholen in. Het lokaal flankerend onderwijsbeleid voegde daar een nieuwe, sector- en netoverschrijdende dimensie aan toe. Op het grondgebied van de stad of gemeente bevinden zich immers ook scholen van andere inrichtende machten, waarmee de lokale overheid rekening dient te houden. Zone 30, toegang tot het zwembad, spijbelproblematiek, ongekwalificeerde uitstroom, levenslang en levensbreed leren ... het zijn allemaal thema's die verder reiken dan het eigen scholennet. Er zijn verscheidene raakvlakken tussen het onderwijs en andere lokale beleidssectoren: veiligheid, kinderopvang, mobiliteit, sociaal beleid, werkgelegenheids-, armoede- en inburgeringsbeleid. Om hierop in te spelen moet de lokale overheid als regisseur optreden. De regisseur ontwikkelt een beleid samen met een veelheid aan betrokken partners. Hij vertrekt van een omgevingsanalyse en een visie op de lokale problematiek. Zo mogelijk creëert hij een platform waarin de scholen van alle netten vertegenwoordigd zijn en ontwikkelt hij samen met de partners een integraal lokaal of 'algemeen' onderwijsbeleid. Omdat de lokale overheid hierbij het onderwijsveld vooral aanvult en ondersteunt, heet dit lokaal beleid bij het Departement Onderwijs 'flankerend onderwijsbeleid'.<sup>29</sup>

Hoewel het Flankerend Onderwijsbeleid veelbelovend lijkt, komt er buiten de centrumsteden op het terrein weinig van terecht. Het Flankerend Onderwijsbeleid vereist visie en deskundigheid over onderwijs, en laat dat nu net al eens ontbreken bij een groot aantal steden en gemeenten. Zeker kleinere gemeentes hebben niet altijd de slagkracht om nog eens op een nieuw thema in te zetten. Daarnaast ziet de Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG) in het 'Memorandum Flankerend Onderwijsbeleid en Brede school' nog twee andere structurele problemen.<sup>30</sup>

### **De financiering**

Ten eerste is er de financiering. Koken kost geld. Een regisseur die het overleg op gang brengt, de ontwikkeling van beleid stimuleert en dit beleid uitvoert, moet worden aangesteld. Hiervoor voorziet de Vlaamse overheid principieel geen middelen. Steden en gemeenten kunnen wel een beroep doen op projectsubsidies, waarbij ze minstens 20 procent van de projectkosten zelf dienen te financieren. De ervaring leert dat een budget van 500.000 euro goed is voor welgeteld 14 projecten. Dit subsidiebedrag moet daarom verhoogd worden zodat het voldoende groot is om goede projecten in alle geïnteresseerde gemeenten een reële kans op subsidie te geven. Daarmee zou er een aanmoedigingsbeleid komen dat zowel op maat van de centrumsteden moet zijn als op maat van de andere steden en gemeenten. De uitbouw van de regiefunctie moet bovendien voorwerp van subsidie kunnen zijn.

### **Twee beleidsinstrumenten**

Een tweede structureel probleem is dat er in het decreet flankerend onderwijs sprake is van twee beleidsinstrumenten: de projectsubsidies en de 'andere voordelen'. De projectsubsidies maken het mogelijk om op lokaal vlak een beleid te voeren met visie, doelstellingen, een budget en een onderwijsplan. De "andere voordelen" zijn echter vrijblijvender. Het gaat hier voornamelijk over extra werkingsbudgetten beschikbaar maken voor de scholen. Die scholen kiezen vaak voor de makkelijke weg en trachten onderwijsgebonden kosten (infrastructuur, onderhoud, uitstappen) rechtstreeks af te schuiven op het lokale bestuur. Ze gedragen zich als consument en minder als partner in een beleid dat op gelijke onderwijskansen gericht is.

### **3.3.3. LOKALE ONDERSTEUNING VAN DE SCHOOL OF HET GEZIN**

Zoals het punt over het flankerend onderwijsbeleid al aangeeft doet er zich op het lokale beleidsniveau ook een versnippering van initiatieven voor, die als doel hebben om tot meer gelijke onderwijskansen te komen. Voorbeelden zijn: het (onderwijs)opbouwwerk en de brugfiguren; de verschillende huistaak- en tutorinitiatieven; en de buitenschoolse leerremediëring. Deze maatregelen, acties en werkingen lopen vaak naast elkaar en volgens zeer verschillende (lokale) visies en invullingen. Soms zijn ze professioneel ingebed, dan weer draaien ze volledig op vrijwilligers. Daarnaast breidt ook de commerciële ondersteuning steeds verder uit. Al deze vaststellingen tonen aan dat er grote nood is aan een centrale aansturing en afstemming.



Tot slot vermelden we ook de vele - vaak decretale – raden, die naast het lokaal overlegplatform onderwijs op het lokale veld actief zijn en raakpunten hebben met het onderwijs: het lokaal gezondheidsoverleg, de lokale netwerken vrijetijdsparticipatie, het lokaal netwerk opvoedingsondersteuning, lokaal overleg kinderopvang, de stedelijke en gemeentelijke lokale onderwijsraden ... De lijst is schier eindeloos. Een kat vindt er haar jongen niet in terug. Her en der wordt daarom de vraag gesteld of de onderwijsbevoegdheden van deze raden niet beter in één orgaan samengebracht zouden worden.

## Noten

<sup>5</sup> Campaert G. (2010) 'Onderaan de inkomensladder is het wankel staan' in *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2010*, Vranken J., De Blust e.a. (ed.), Acco, Leuven, 75-85 p.

<sup>6</sup> [www.jongerenwelzijn.be](http://www.jongerenwelzijn.be)

<sup>7</sup> [www.nji.nl](http://www.nji.nl)

<sup>8</sup> Berg-le Clercq T. & Kalsbeek, A. (2011), 'Wat werkt in multiprobleemgezinnen?', [www.nji.nl](http://www.nji.nl)

<sup>9</sup> Adriaenssens P. (2010) 'Laat ze niet schieten', Uitgeverij Lannoo, Tielt, 216 p.

<sup>10</sup> Blommaert J. (2010) 'Integratie heeft nooit gedeugd' in *De Standaard* 20 november 2010 p. 24

<sup>11</sup> Leman J. (2010) 'De multiculturele school: Goed? Niet goed?' in *DeWereldMorgen.be*, 1 juli 2010

[www.dewereldmorgen.be](http://www.dewereldmorgen.be)

<sup>12</sup> [www.kruispuntmi.be](http://www.kruispuntmi.be)

<sup>13</sup> Vlaams Minderhedencentrum (2006) 'Meertaligheid als meerwaarde. Visietekst met betrekking tot het constructief omgaan met thuistalen in onderwijs en opvoeding', Platform onderwijs van het Vlaams Minderhedencentrum, 7 p.

<sup>14</sup> Vandenbroucke F. (2004) 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming', december 2004, 186 p.

<sup>15</sup> [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

<sup>16</sup> Groenez S., Vandenbrande I. & Nicaise I. (2003) 'Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie Belgische Huishoudens', Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt', Leuven, 212 p.

<sup>17</sup> Groenez S., Nicaise I. & De Rick K. (2009) 'De ongelijke weg door het onderwijs' in *De Sociale Staat van Vlaanderen 2009*, Vanderleyden L., Callens M. en Noppe J. (ed.), Studiedienst van de Vlaamse regering, p. 33-67

<sup>18</sup> Hirt N., Nicaise I., De Zutter D. (2007) 'De school van de ongelijkheid', EPO, Berchem, 171p.

<sup>19</sup> Nicaise I (2010) 'Het toelatings- en uitsluitingsbeleid van scholen en de quasi-markt van het onderwijs' in *TerZake Cahier*, juni 2010, p. 21-25

<sup>20</sup> Decreet van 9 maart 2007 tot bekrachtiging van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen 'informatie- en communicatietechnologie' in het basis- en secundair onderwijs. *Belgisch Staatsblad*, 6 april 2007

<sup>21</sup> Schraepen B., Libeer J., Vanpeperstraete L. (2010) 'Draagkracht t.a.v. diversiteit en inclusief onderwijs in lagere scholen in de provincie Antwerpen', Plantijn Hogeschool, Antwerpen, 240 p.

<sup>22</sup> Decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen, *Belgisch Staatsblad*, 14 september 2002.

<sup>23</sup> Voor meer informatie: [www.kruispuntmi.be](http://www.kruispuntmi.be)

<sup>24</sup> Labadie T. (2010) 'Elk kind heeft recht op een kwaliteitsschool' in *TerZake Cahier*, juni 2010, 21-25

<sup>25</sup> Besluit van de Vlaamse Regering van 28 juni 2002 betreffende de lokale overlegplatforms inzake gelijke onderwijskansen, *Belgisch Staatsblad*, 24 september 2002.

<sup>26</sup> Maertens L. (2008) 'Evaluatie van de LOP's' op [www.acw.be](http://www.acw.be)

<sup>27</sup> Juchtmans G., Nicaise I. (2011) 'Implementatie van de eerste cyclus van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaams basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek', SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven, 60 p.

<sup>28</sup> Decreet van 30 november 2007 betreffende het flankerend onderwijsbeleid op lokaal niveau, *Belgisch Staatsblad*, 11 februari 2008

<sup>29</sup> [www.vvsg.be/onderwijs/flankerendonderwijsbeleid](http://www.vvsg.be/onderwijs/flankerendonderwijsbeleid)

<sup>30</sup> VVSG (2009) 'Memorandum Flankeren Onderwijs en Brede School' – [www.vvsg.be/flankerendonderwijsbeleid/documents](http://www.vvsg.be/flankerendonderwijsbeleid/documents)

## 4. INTEGRALE AANPAK

De uitgebreide probleemschets geeft aan dat we voor een enorm complex probleem staan. Het feit dat het recht op onderwijs van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren niet gegarandeerd is, heeft oorzaken die zich op verschillende niveaus bevinden. Daarom pleit Samenlevingsopbouw Vlaanderen voor een integrale aanpak. Over de concrete invullingen van deze visie willen we graag met zo veel mogelijk partners discussiëren, maar het principe zelf is niet onderhandelbaar.

Maar wat bedoelen we precies met een integrale aanpak en welke implicaties heeft deze manier van werken als het over gelijke onderwijskansen gaat? Vooraleer we die vragen beantwoorden, vatten we eerst nog eens kort samen waarom we voor de integrale benadering kiezen.

### 4.1. Waarom een integrale benadering?

De samenleving kijkt steeds vaker naar de school als de plek waar complexe maatschappelijke problemen opgelost moeten worden. Dit is niet onlogisch aangezien de school, door de leerplicht, één van de weinige instituties is waar alle lagen van de bevolking elkaar ontmoeten. Maar is het ook doenbaar? Leerkrachten willen op de eerste plaats goed lesgeven, maar worden in hun klaslokaal geconfronteerd met de gevolgen van maatschappelijke ongelijkheid, een stijgend aantal welzijnsproblemen en een steeds meer etnisch-culturele diversiteit. Komt daarenboven dat de effectieve instructietijd op school per kalenderjaar maximum 140 volle dagen beslaat tegenover 225 volle dagen vrije tijd. De leertijd op school dient dus zeer efficiënt benut. Het is daarom te gemakkelijk en vooral niet realistisch om te verwachten dat zij in staat zijn om alleen voor de gelijke onderwijskansen van onze kinderen in te staan.

Leerkrachten voelen dit ook aan. Als reactie schieten ze soms in het defensief. Bovendien krijgen niet-onderwijsorganisaties al eens te horen dat ze zich niet moeten bemoeien met wat er op school gebeurt. Zo verwordt de school tot een 'black box': de samenleving dumpt er haar problemen zonder om te kijken en de onderwijswereld sluit zich af van de terechte maatschappelijke vraag om elk kind dezelfde onderwijskansen te geven.

Samenlevingsopbouw wil de discussie hierover aanzwengelen. De plek waarin complexe maatschappelijk problemen aangepakt worden, moet veel groter zijn dan enkel de school. De school heeft een belangrijke plek in deze brede oplossingsomgeving, maar ze staat niet alleen. Door in te zetten op een integrale benadering zullen ook het beleid en lokale organisaties hun verantwoordelijkheid moeten opnemen. Dat is nodig, want gelijke onderwijskansen zijn een zaak van iedereen.

## 4.2. Een integrale aanpak, wat houdt dat in?

Bij het horen van de term 'integrale aanpak' zullen nogal wat mensen hun wenkbrauwen fronsen. Al te vaak is het slechts een buzzwoord in de nieuwste managementstaal. Als het over gelijke onderwijskansen gaat wil Samenlevingsopbouw Vlaanderen het samen met partners van binnen en buiten de sector een concrete invulling geven. Daarbij is het van belang dat de problemen niet vanuit de praktijk van de school gedefinieerd worden, maar vanuit het belang van de kinderen en hun gezinnen.

Als het om een integrale aanpak bij gelijke onderwijskansen gaat, kunnen de volgende aspecten van belang zijn:

- Zowel op het vlak van doelen als middelen moeten de verschillende relevante beleidsterreinen met elkaar in verbinding worden gebracht. Het kan daarbij gaan om volwasseneducatie, gezondheidspreventie, werkgelegenheid, huisvesting, zorg of welzijn.
- Kinderen en jongeren moeten niet enkel als leerlingen bekeken worden, maar alle aspecten van hun persoon moeten in beeld komen, dus ook hun situatie thuis, hun vrijetijdsbesteding ... Al deze aspecten hebben immers een invloed op hun schoolse prestaties. Kinderen staan ook niet los van hun ouders.
- Vooraleer tot de actie over te gaan wordt er een grondige analyse van het probleem gemaakt. Deze gebeurt best op het niveau van de stad of de gemeente. Op basis van de analyse wordt een plan opgesteld dat de problemen op lange termijn aanpakt. Zowel

de analyse als het plan moeten opgesteld worden vanuit het belang van het kind en de gezinnen.

- Gelijke onderwijskansen hebben met meer te maken dan alleen de school. Ook huisvesting, welzijn ... en andere problematieken spelen een rol. Daarom is het bij een integrale aanpak zaak om een wel afgewogen **keuze van thema's** te maken waarop er ingezet zal worden.
- Om oplossingen te zoeken voor deze verschillende thema's is er een brede expertise nodig. De school en de overheid kunnen dit niet alleen. Daarom moet er bekeken worden welke **partners** er nodig zijn om de aanpak tot een succes te maken.
- De voorstellen die naar voor geschoven worden, moeten tenslotte **oplossingen op lange termijn** zijn.

Om van een integrale aanpak te kunnen spreken, moet er afstemming zijn tussen de partners of in het ideale geval zelfs wederzijdse versterking. Partijen moeten zich, na overleg, bewust zijn van de consequenties van hun handelen voor hun partners. Op deze manier zal er een betere relatie ontstaan tussen de verschillende maatregelen. Een integrale aanpak biedt dan een antwoord op de verkokering die al te vaak voor concurrentie, verbrokkeling en een gebrek aan afstemming zorgt.

Enige nuancering is hier echter op zijn plaats. Een goede afstemming tussen de partners en de maatregelen is gewenst, maar de afzonderlijke organisaties moeten wel de ruimte krijgen om zichzelf te blijven. Verbindingen zijn lang niet altijd nodig en leiden soms alleen maar tot tijdverlies. Verschillen tussen partners mogen er zijn als men maar het gezamenlijk doel voor ogen houdt - gelijke onderwijskansen - en open staat voor elkaars standpunten, motieven en belangen.

### 4.3. IMPLICATIES

De keuze voor een integrale aanpak van gelijke onderwijskansen zorgt ervoor dat de school niet meer aan haar lot overgelaten wordt. De school moet op dit vlak haar rol spelen, maar de

oplossing moet op een breder niveau gezocht worden. De (lokale) overheid en de (lokale) samenleving – onder de vorm van (lokale) organisaties moeten hun verantwoordelijkheid nemen. De lokale overheid moet een beleidsnetwerk opzetten dat een integrale aanpak van het gelijke onderwijskansenprobleem mogelijk maakt. Tegelijk moet er rondom de school – of indien dit opportuun is rondom een aantal scholen – een of meerdere expertisenetwerken van partners opgezet worden om samen met de school op een integrale manier aan gelijke onderwijskansen te werken. Beide netwerken moeten professioneel aangestuurd worden.

Om dit mogelijk te maken, kijken we ook naar de Vlaamse overheid. Zij moet een kader scheppen waarin het mogelijk is om zulke netwerken op te richten.. Als centrale overheid moet het zijn steden en gemeenten met weinig draagkracht extra ondersteunen. Gebeurt dit niet of onvoldoende, dan krijgen de scholen die het de meeste noden hebben de zwakste expertisenetwerken.

## 5. EEN INTEGRAAL BELEIDSNETWERK

Voor bijna elke stad of gemeente geldt dat de jongeren van vandaag de toekomstige, beroepsactieve inwoners van morgen zijn. Zij kunnen later in hun stad of gemeente een toekomst opbouwen. Vanuit een gezond eigenbelang, dient elke toekomstgerichte gemeente ernaar te streven om maatschappelijk kwetsbare jongeren te versterken tijdens hun schoolloopbaan zodat hun kansen op de (lokale) arbeids- en huisvestingsmarkt verhogen.

Een groot deel van de steden en gemeenten is intussen bereid een actieve rol op te nemen als het op gelijke onderwijskansen aankomt. Dit gebeurt in het kader van het lokaal flankerend onderwijsbeleid. Uit een analyse van de wijze waarop steden en gemeenten concreet invulling geven aan hun flankerend onderwijsbeleid, blijkt echter dat er momenteel heel veel ad hoc maatregelen worden getroffen en dat een integrale benadering van de kansengelijkheid waarmee leerlingen en hun ouders worden geconfronteerd zelden aan de orde is.

Een integrale benadering veronderstelt in de eerste plaats een breed samengesteld beleidsnetwerk van lokale stakeholders die belang hebben bij meer kansengelijkheid voor maatschappelijk kwetsbare jongeren en hun ouders. Aangezien jongeren geruime tijd van hun jonge leven school lopen, zijn scholen evidente partners samen met welzijnsorganisaties, stedelijke diensten, huisvestingsmaatschappijen, huisartsen, tewerkstellingsprojecten, bedrijven, vakbonden ...

In dit deel beschrijven we eerst de kenmerken van een integraal beleidsnetwerk. Daarna duiden we aan hoe zo'n netwerk nu precies zou kunnen functioneren. Daarvoor moet er echter aan een belangrijke randvoorwaarde voldaan zijn. Tenslotte zullen sommige na dit pleidooi de vraag stellen wat er dan met de LOP's en de onderwijsraden moet gebeuren. Ook daar zullen we doorheen het discussietraject een antwoord op moeten formuleren.

## 5.1. KENMERKEN VAN EEN INTEGRAAL BELEIDSNETWERK

Onder een integrale beleidsbenadering verstaan we een aanpak waarin alle relevante facetten van beleid in onderlinge samenhang zijn meegenomen. Dit heeft een inhoudelijke en een organisatorische kant.

### **Inhoudelijk**

Inhoudelijk betekent het dat beleidsterreinen (doelen en middelen) met elkaar in verbinding worden gebracht. Denk daarbij aan volwasseneducatie, gezondheidspreventie, veiligheid, werkgelegenheid, huisvesting, zorg en welzijn.

### **Organisatorisch**

Organisatorisch betekent het dat de aansturing en middelen aan elkaar worden gekoppeld, in elkaar worden geschoven en onder één regie of aansturing worden gebracht. Hierbij zijn vier criteria van toepassing.

1. **Gemeenschappelijkheid**: Beleid en uitvoering zijn gebaseerd op een gemeenschappelijk belang en een gedeelde visie.
2. **Samenhang**: Oorzaak en gevolg van problemen worden onderscheiden. Verschillende beleidsterreinen worden aan elkaar verbonden.
3. **Samenwerken**: De betrokken partijen verdelen onderling het werk op basis van hun eigen expertise.
4. **Afstemmen**: Activiteiten worden voorbereid en uitgevoerd in overleg tussen de betrokken partijen.



## 5.2. HOE WERKT EEN INTEGRAAL BELEIDSNETWERK?

Het integraal beleidsnetwerk voert eerst een gedetailleerde omgevingsanalyse uit, waarbij alle mogelijke facetten die een positieve of negatieve invloed uitoefenen op de gezinscontext en de schoolloopbaan van jongeren in beeld worden gebracht. Een degelijke analyse leidt automatisch naar meerdere thema's, zoals huisvesting, tewerkstelling, hulpverlening, taalontwikkeling, vrijetijdsbesteding of gezondheidspreventie. Gedeelde morele verontwaardiging kan in dit stadium stakeholders dichterbij elkaar brengen zodat een gemeenschappelijk belang en visie kan worden afgebakend.

De partners bakenen daarna thema's af waar op lokaal niveau concrete oplossingen voor gezocht kunnen worden. Hierbij worden oorzaak en gevolg duidelijk onderscheiden en wordt nagegaan welke partners op welke actieterreinen mogelijk kunnen samenwerken.

Daarna legt het integrale beleidsnetwerk in een 'lokaal gelijke onderwijskansenplan' concrete lange termijndoelstellingen vast en worden concrete acties bepaald, waarbij telkens de verschillende actoren en verantwoordelijkheden worden aangeduid. De procesbegeleider van het beleidsnetwerk bewaakt de inhoudelijke samenhang, zoekt naar synergiën, efficiëntieverhoging en eventueel externe financiering met het oog op de concrete realisatie van bepaalde initiatieven. Het is ook de fase waarin samenwerkingen tussen verschillende lokale actoren heel concreet wordt uitgewerkt.

Om de veelheid aan acties en initiatieven simultaan te kunnen realiseren, zodat deze voor de beoogde doelgroepen hun gezamenlijk effect niet missen, is een goede coördinatie en aansturing noodzakelijk; iemand die het overzicht behoudt, de neuzen in de zelfde richting doet wijzen, evalueert en waar nodig bijstuurt.

### 5.3. NOODZAKELIJKE RANDVOORWAARDEN

Momenteel kunnen de centrumsteden (en een aantal niet-centrumsteden) intekenen op projectsubsidies flankerend onderwijsbeleid, zonder dat zij daarbij vanuit de Vlaamse overheid op veel deskundige ondersteuning kunnen rekenen. Dit leidt tot een versnipperd lokaal gelijke onderwijskansenbeleid dat zelden vertrekt van een integrale omgevingsanalyse en een integrale kijk op de problematiek.

Als noodzakelijke voorwaarde om de integrale beleidsnetwerken te doen slagen, moet de Vlaamse overheid daarom een impulsbeleid voeren en dit naar analogie van het Sociaal Impulsfonds (SIF). Met het SIF investeerde de Vlaamse gemeenschap in de ontwikkeling van een gedragen visie op integrale kansarmoedebestrijding en wijkontwikkeling. Dit gebeurde door een degelijke deskundigheidsbevordering van de lokale SIF-coördinatoren. Deze werkwijze dringt zich nu opnieuw op wanneer het over gelijke onderwijskansen gaat.

### 5.4. WAT MET DE LOP'S EN DE LOKALE ONDERWIJSRADEN?

Sinds 2002 zijn er verspreid over Vlaanderen zo'n 70 lokale overlegplatforms actief. Deze decretale raden brengen partners samen die op één of andere manier de gelijke onderwijskansen van de jongeren in de regio mee helpen realiseren. In de LOP's zetelen alle scholen, CLB's en hun schoolbesturen of inrichtende machten en vertegenwoordigers van ouderverenigingen, lerarenvakbonden, leerlingenraden, verenigingen waar armen het woord nemen, allochtone zelforganisaties, onthaalbureaus, de integratiesector, het onderwijsopbouwwerk, de gemeentebesturen en de lokaal relevante socioculturele en of economische partners., vaak ook CAW's , Kind en Gezin,... Diverse partners die in hun werking verbonden zijn met het kind, het gezin en de school.

De centrale doelen van de LOP's zijn: de realisatie van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen; de aanpak van uitsluiting, segregatie en discriminatie en de bevordering van sociale cohesie.

LOP's worden ondersteund door een Vlaamse ambtenaar en kiezen een voorzitter die door de minister aangesteld wordt. In de voorbije acht jaar is in de LOP's heel wat expertise opgebouwd inzake samenwerking tussen de verschillende scholen en partners inzake gelijke onderwijskansen. En werden diverse geslaagde projecten gerealiseerd.

In een aantal steden en gemeenten had men al voor de oprichting van de LOP's een lokale onderwijsraad. Of werden de laatste jaren in het kader van het flankerend onderwijsbeleid lokale onderwijsraden opgezet. Het lokaal beleid bestuurt dit orgaan. Deze lokale raden zijn actief op de domeinen buiten de decretale opdrachten van een LOP. Zij kunnen het hebben over mobiliteit, vrije tijd, sport en andere ondersteuning voor alle scholen gelegen op hun grondgebied. Elk lokaal bestuur legt hierbij haar eigen accenten. De laatste jaren is een afstemming gegroeid tussen de beide overlegorganen.

Nadeel van deze huidige overlegstructuren is dat veelal dezelfde personen en organisaties deel uitmaken van deze raden. Daarnaast zijn ze ook vaak vandoen op andere overleggen: lokaal overleg opvoedingsondersteuning of lokaal overleg kinderopvang... Deze versnippering komt de doelmatigheid niet ten goede.

Waarom voegen we op termijn de LOP's niet samen met de lokale onderwijsraden met behoud van de ruime vertegenwoordiging van de niet-onderwijspartners uit de LOP's?



## 6. DE EXPERTISENETWERKEN

De integrale benadering van het gelijke onderwijskansenprobleem vereist naast een beleidsnetwerk ook één of meerdere expertisenetwerken omheen elke school (of indien dit opportuun is omheen meerdere scholen). Door dit netwerk zal de school op termijn ook beter ingebed zijn in de lokale samenleving.

Samenlevingsopbouw Vlaanderen stelt de vraag of het potentieel van een goede inbedding van scholen in de lokale samenleving niet onderbenut is. Door de school te herpositioneren zullen partnerorganisaties in staat gesteld worden om leerkrachten beter te ondersteunen bij de complexe problemen waar ze in hun klaslokaal mee geconfronteerd worden. Op die manier zal de school ook een versterkende factor zijn voor gezinnen in een maatschappelijk kwetsbare positie. Bovendien kunnen scholen, als één van de enige plekken waar alle lagen van de bevolking komen, fungeren als laagdrempelige ontmoetingsplaats voor alle bewoners. Het sociaal weefsel van de wijk zal er dus ook wel bij varen.

Het heeft geen zin om dieper in te gaan op de concrete werking en samenstelling van elk expertisenetwerk. Dat hangt immers van de lokale context af. Het integrale beleidsnetwerk moet de analyse maken van de lokale problematiek. Op basis daarvan kunnen de expertisenetwerken omheen de scholen vorm krijgen langsheen drie assen: de as tussen de school en het gezin, de as tussen de school en de lokale samenleving, en de as tussen de gezinnen en de lokale samenleving. In wat volgt beschrijven we deze drie assen, maar eerst bekijken we aan een aantal kenmerken waaraan de expertisenetwerken zouden moet kunnen voldoen.

### 6.1. KENMERKEN VAN DE EXPERTISENETWERKEN

Aan welke kenmerken moet een dergelijk lokale expertisenetwerk voldoen? Het antwoord op die vraag voorkomt begripsverwarring en kan als praktijktoets gelden. Naast de integrale benadering van het probleem gaat het hier concreet om: gelijke onderwijskansen als voornaamste doel naar voor schuiven, een participatief klimaat opzetten, buurtgericht werken,

het opzetten van partnerschappen en de professionele aanpak. We lichten elk kenmerk kort toe.

### 6.1.1. GELIJKE ONDERWIJSKANSEN ALS VOORNAAMSTE DOEL

Potentieel is onderwijs een cruciale hefboom voor mensen om uit een maatschappelijk kwetsbare positie te geraken. Op dit ogenblik wordt het ideaal van onderwijs als middel tot armoedebestrijding echter niet vervuld. Daarom moeten de lokale expertisenetwerken oplossingen zoeken opdat het onderwijs voor maatschappelijk achtergestelde groepen versterkt om volwaardig aan de samenleving te kunnen participeren.

### 6.1.2. EEN PARTICIPATIEF KLIMAAT

De aangereikte oplossingen in het netwerk mogen niet over de hoofden van maatschappelijk kwetsbare leerlingen en hun ouders genomen worden. Net als alle andere ouders moeten zij kunnen participeren in het beleid van de school en de expertisenetwerken eromheen. Scholen die ervoor kiezen om alle ouders en leerlingen in het beleid van de school te laten participeren, kiezen trouwens voor de meest pragmatische en efficiënte benadering. Als het bijvoorbeeld gaat over de verwachtingen en plichten die op school gelden, lijkt participatie een evidente keuze. Wanneer bijvoorbeeld alle ouders en leerlingen meegewerkt hebben om de regels van een school op te stellen, reageren ze meestal adequater wanneer er zich een probleem voordoet.

### 6.1.3. PARTNERSCHAPPEN AANGAAN

De extra taken die een expertisenetwerk met zich meebrengt, komen niet op de rekening van het onderwijzend personeel. Directies en leerkrachten hebben ook een grote verantwoordelijkheid, maar het is onrealistisch om te verwachten dat zij de tijd, energie en expertise hebben om voor deze brede waaier in te staan. Met de lokale overheid als regisseur moeten ouders, buurtverenigingen ... maar ook welzijnsorganisaties elk vanuit hun eigen sterktes en competenties hun steentje bijdragen.

#### 6.1.4. PROFESSIONELE AANSTURING

De uitbouw van een netwerk aan partnerschappen is een complex en langdurig proces. Daarom moet het professioneel aangepakt worden. Het dient van bij aanvang professioneel gepland, gestuurd en onderhouden te worden, zowel inhoudelijk, financieel als praktisch. Deze professionele benadering wordt heel vaak onderschat.

### 6.2. DE AS SCHOOL - GEZIN

Ons onderwijs wordt voor het overgrote deel vormgegeven door mensen met een diploma hoger onderwijs. Als professionals hebben zij een vaste job. Bovendien komen ook de ouders die zich in de formele participatiekanalen engageren voor het overgrote deel uit de gegoede milieus. Het is dan ook geen verrassende – en tevens geen beschuldigende - vaststelling dat onze scholen zeer sterk op de middenklasse gericht zijn. Dit zorgt ervoor dat de keuzes, voorkeuren en gedragingen van gezinnen in een maatschappelijke kwetsbare positie vaak op onbegrip stuiten. Zij zijn nochtans vragende partij voor een volwaardig partnerschap met de school van hun kinderen. Ook voor de school zou dit een goede zaak zijn. Zo'n partnerschap kan immers de draagkracht van het onderwijzend personeel verhogen.

#### 6.2.1. VRAAG NAAR EEN VOLWAARDIG PARTNERSCHAP MET OUDERS EN LEERLINGEN

Een school heeft onmiskenbaar een invloed op het gezin van haar leerlingen. Ze stelt immers verwachtingen naar de ouders. Die verwachtingen zijn legio. Het gaat van de kinderen op tijd naar school brengen, over aanwezig zijn op oudercontacten tot het actief ondersteunen bij huistaken. Bovendien beïnvloedt de schoolsituatie van de kinderen de thuissituatie van heel het gezin. Wanneer zoon of dochter een studiekeuze moet maken; houdt dit vaak heel het gezin bezig. Wanneer één van de kinderen gepest wordt, legt dit druk op de ouders, broers en zussen.

Hoewel de scholen dus invloed uitoefenen op alle gezinnen, kunnen niet alle gezinnen daar even goed mee om. Ouders uit de middenklasse zijn vertrouwd met de waarden, normen en gebruiken van de onderwijswereld. Ides Nicaise spreekt in dit geval van culturele voorkeuren, sociale gewoonten en een sociaal vertekende informatiedoorstroming.<sup>31</sup> Daardoor kunnen deze ouders gemakkelijk aan de verwachtingen van de school voldoen en reageren ze meestal adequater wanneer er zich een probleem voordoet. Maatschappelijke kwetsbare ouders, kinderen en jongeren hebben het echter moeilijker om aan eisen en afspraken te voldoen, die voor velen misschien vanzelfsprekend lijken. Zeker in een tijd dat het rechten- en plichtendiscours opgang maakt, zorgt dit ervoor dat zij het steeds moeilijker krijgen op school. Iedereen moet aan die plichten voldoen, ook al zijn deze op de meest van de middenklasse geschoeid. Maatschappelijk kwetsbare leerlingen en hun ouders hebben niet altijd de middelen om hieraan tegemoet te komen ook al zouden ze maar al te graag willen.

Het Algemeen Verslag over de Armoede (AVA)<sup>32</sup> benoemde de vaak moeilijke relatie tussen maatschappelijk kwetsbare gezinnen en de school als één van de voornaamste struikelstenen om tot gelijke onderwijskansen te komen. Het AVA dateert al van 1994 maar nog steeds is dit een brandend actuele kwestie. Maatschappelijk kwetsbare kinderen, jongeren en hun ouders blijven vragende partij voor een volwaardig partnerschap. Het onderzoek van de Amerikaanse onderwijspsychologen Sandra Christenson en Susan Sheridan<sup>33</sup> wijst trouwens in dezelfde richting. Volgens hen is een goede relatie tussen ouders en school één van de meest versterkende factoren voor leerlingen. Het model dat daarbij toegepast wordt, doet er minder toe wanneer er continuïteit bestaat tussen de school en het thuismilieu. Indien er echter een discontinuïteit is, moet er zeker voor het partnerschapsmodel geopteerd worden. In dit partnerschap moeten er kansen gecreëerd worden voor coöperatie, discussie, uitklaring van rollen, gedeelde verantwoordelijkheid en elkaar begrijpen.

De sleutel voor zo'n partnerschap is wederzijds begrip, zeker van de onderwijswereld voor de thuissituatie van maatschappelijk kwetsbare leerlingen. Nicole Vettenburg stelt dat leerkrachten het verschil kunnen maken door op dit vlak voldoende kennis te verwerven en empathie op te brengen. Het ontstaan van een positieve binding tussen de leerkracht en de leerlingen is van cruciaal belang voor het schoolengagement en het conform gedrag van de leerlingen. Dat deze binding bij sommige leerlingen niet ontstaat, heeft, volgens Vettenburg, te maken met de depreciatie van de cultuur van de leerling en zijn milieu door de leerkracht. Een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van de relatie leerling en leerkracht ligt in de erkenning van de cultuur van maatschappelijk kwetsbare milieus als een cultuurvariant en niet als een cultuurdeficiëntie. De school staat voor de uitdaging maatregelen te ontwikkelen die er toe



bijdragen dat de leerkracht ook met maatschappelijk kwetsbare leerlingen een positieve binding kan opbouwen om zo de spiraal van de maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen. Vanuit preventief oogpunt moet daarbij in eerste instantie gedacht worden aan het investeren in leerkrachten. Deze investering moet concreet (verder) vorm krijgen en bijdragen tot hun professionele ontwikkeling en hun werkcomfort en welbevinden verhogen.<sup>34</sup>

## 6.2.2. GEZINNEN BEÏNVLOEDEN DE SCHOOL

Als we de as tussen de school en de gezinnen bekijken, zien we dat de school de thuissituatie van de gezinnen beïnvloedt, maar dat omgekeerd de gezinnen ook een impact hebben op de werking van de school. Alleen al door de schoolkeuze stemmen de ouders in met het onderwijsproject van de school. Dat is een positieve vorm van feedback. Bovendien brengen leerlingen maar een deel van hun tijd op school door. De tijd die ze elders spenderen, bijvoorbeeld met vrienden, in het gezin of in de sport- of jeugdvereniging, beïnvloedt hun gedrag en prestatie op school.

Het onderzoek van de Plantijn Hogeschool<sup>35</sup> wijst er trouwens op dat de samenwerking met ouders een bepalende factor is voor de draagkracht van de school en van de leerkrachten. Indien de school erin slaagt om hen te betrekken zijn ze een extra kracht, niet alleen voor het leerproces van hun kind, maar voor de hele school. Daarbij wordt wel de opmerking gemaakt dat indien ouders in een maatschappelijk kwetsbare positie enkel betrokken worden op momenten dat er een probleem is met hun kind (en de thuissituatie), ze enkel de bevestiging van hun 'onbekwaamheid' voelen en zich nog meer terugtrekken. De school moet in die gevallen nog meer ondersteunen, wat dan weer op de draagkracht weegt. Zo ontstaat een vicieuze cirkel.

Met deze bedenking in het achterhoofd lijkt het er toch op dat indien scholen ervoor opteren om (alle) ouders in het beleid van de school te laten participeren, ze voor de meest pragmatische en efficiënte benadering kiezen. Wanneer het bijvoorbeeld gaat over de formulering van de hierboven vernoemde formele verwachtingen en plichten lijkt participatie een evident keuze. Wie een regel mee maakt zal hem waarschijnlijk ook zelf goedvinden en (kunnen) naleven.<sup>36</sup> Een sterk participatieklimaat werkt dan ook preventief en het biedt in conflictsituaties meer garanties op een constructieve en gedragen oplossing, dan een blind rechten- en plichtendiscours. Op dit ogenblik bestaan er daarvoor al een aantal instrumenten, zoals de schoolraad. Formeel is alles dus in orde. Maar in de praktijk loopt het vaak mis omdat

maatschappelijk kwetsbare ouders in deze participatiekanalen niet mee kunnen. De thema's die er besproken worden liggen veel te ver van hun bed en de taal die er gebruikt wordt, is vaak nodeloos moeilijk.<sup>37</sup>

## 6.3. DE AS SCHOOL - (LOKALE) SAMENLEVING

Ook tussen de school en de lokale samenleving bestaat er een wisselwerking. De lokale samenleving kan scholen versterken bij de uitvoering van haar maatschappelijke opdracht. Bovendien kan ze ondersteuning bieden in de zoektocht naar oplossingen voor maatschappelijke problemen waarmee leerkrachten en directies geconfronteerd worden. Omgekeerd kan de school, als centrum van de lokale gemeenschap, een meerwaarde bieden als laagdrempelige plek waar mensen uit de buurt elkaar ontmoeten. Op die manier kan het sociaal weefsel een boost krijgen.

### 6.3.1. PARTNERS

Scholen krijgen kinderen met een zeer diverse achtergrond over de vloer en worden dagelijks met complexere problemen geconfronteerd. Het is niet realistisch om te verwachten dat leerkrachten en directies de expertise en energie hebben om dit allemaal alleen aan te kunnen. Door de school te herpositioneren en diverse lokale organisaties te verplichten om samen te werken, ontstaat een lokaal netwerk van verschillende partners dat ervoor zorgt dat de school een plek worden waar alle kinderen met eender welke achtergrond, zich volledig kunnen ontplooien. Anderzijds brengt dit ook voor partners voordelen met zich mee. Zo kan de school bijvoorbeeld haar gebouwen ter beschikking stellen van een lokale buurtorganisatie.

De partners in het netwerk kunnen sterk verschillen. Naast de school kan het gaan over opvang, buurtorganisatie, jeugdwelzijnswerk, het kind, de ouders, buurtbewoners... Daarbij draagt elk bij vanuit zijn sterktes en competenties. Zo merken leerkrachten soms dat de moeilijke thuissituatie van een kind ervoor zorgt het in de klas moeilijk functioneren. Via het zorgteam en het CLB kan bijvoorbeeld samenwerken met de opvoedingswinkel gezocht worden. Of wanneer een school ervoor moet zorgen dat ook kinderen met een vreemde origine zich thuis voelen, waar kan ze dan meer expertise halen dan bij de lokale migrantenvereniging?

Vettenburg wijst op het belang van samenwerking tussen het onderwijs en externe deskundigen, zoals de welzijnssector. Als een school een beleid wil uitbouwen waarin getracht wordt zowel problemen te voorkomen als aan te pakken en waar alles in het werk wordt gesteld om leerlingen kansen te geven om zich optimaal te ontwikkelen, dan is advies en ondersteuning van en samenwerking met schoolexterne diensten een krachtige hefboom.<sup>34</sup>

Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de centrale overheid buurten met weinig draagkracht extra ondersteunt om expertisenetwerken op te richten. Gebeurt dit niet of onvoldoende, dan krijgen de scholen die het de meeste noden hebben de zwakste expertisenetwerken.

### 6.3.2. SOCIAAL KAPITAAL VAN DE BUURT

Maatschappelijke ongelijkheid en sociale segregatie stoppen niet aan de schoolpoort. Wel integendeel, ze zijn de voorzetting van de verschillen die in de samenleving heersen. Neem de vrijetijdsbesteding: kansrijke leerlingen gaan naar de jeugdbeweging of de muziekschool en daar komen ze zelden kwetsbare kinderen tegen. Die spelen op straat omdat hun ouders geen geld hebben voor georganiseerde vrijetijdsbesteding of omdat ze er zich niet thuis voelen. Kinderen en jongeren op school meer laten spelen, sporten en van cultuur genieten, biedt de mogelijkheid om ook hier een sociale mix te creëren. Dit is opnieuw geen taak voor de leerkrachten alleen, maar voor de hele lokale gemeenschap. Spontaan denken we daarbij aan jeugdverenigingen, sportclubs of muziekacademies, maar ook ouderverenigingen moeten hierin hun verantwoordelijkheid nemen. Gelijke onderwijskansen zijn immers een zaak van iedereen. Op die manier wordt de school het bruisende hart van de wijk en dat maakt die buurtschool dan weer aantrekkelijk, ook voor kansrijke ouders.

Deze aanpak creëert ontmoetingen tussen mensen die anders naast elkaar leven. Het biedt de kans aan het sociale weefsel van een buurt om zich te laten ontwikkelen. Bovendien zal het vertrouwen tussen mensen hierdoor groeien. Deze vorm van sociaal kapitaal<sup>38</sup> kan een middel zijn om maatschappelijke ambities te verwezenlijken en als hulpbron bij het zoeken naar oplossingen voor gezamenlijk ervaren problemen.<sup>39</sup> De school kan bijvoorbeeld de plek zijn waar gezinnen een gevaarlijke verkeerssituatie in de buurt aanpakken. Het sociaal kapitaal van een buurt te verhogen en maatschappelijk kwetsbare buurtbewoners hierbij betrekken, zorgt ervoor dat hun sociaal kapitaal ook stijgt.

## 6.4. DE AS GEZIN - (LOKALE) SAMENLEVING

Deze laatste as bekijkt hoe gezinnen deelnemen aan de samenleving en hoe die samenleving een vangnet kan bieden wanneer ouders en hun kinderen door een moeilijke periode gaan. Hoewel de school geen deel uitmaakt van deze as, oefent ze er toch een indirecte maar belangrijke invloed op uit. Als we haar een nieuwe rol toedichten, zullen maatschappelijk kwetsbare groepen meer kansen krijgen om aan de samenleving te participeren. Bovendien zullen verschillende sociale groepen elkaar meer ontmoeten waardoor hun onderlinge begrip en solidariteit groter worden.

### 6.4.1. MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE GEZINNEN NEMEN DEEL AAN DE SAMENLEVING

Wanneer we er in slagen om de school een nieuwe plaats te geven in de samenleving, zal het onderwijs haar emanciperende functie ten opzichte van maatschappelijk kwetsbare groepen wel kunnen spelen. Dat houdt in dat ook deze leerlingen via het onderwijs de capaciteiten opbouwen om toegang te krijgen tot het culturele leven, kwaliteitsvolle huisvesting, een gezond leefmilieu ... en niet op de laatste plaats tot de arbeidsmarkt. De realisatie van die grondrechten zal het ook voor hen mogelijk maken om hun rol in de (lokale) samenleving op te nemen.

Meer specifiek zal de versterking van de as 'School – Gezin' het begrip voor de moeilijke thuissituatie van maatschappelijk kwetsbare gezinnen verhogen. Als er een partnerschap ontstaat tussen gezinnen en de school zal het ook voor maatschappelijk kwetsbare ouders mogelijk zijn om een rol op te nemen in de school van hun leerlingen en dus in de lokale samenleving. Dat kan door een praatje te slaan met andere ouders; dat kan door deel te nemen aan buurtactiviteiten via de school; dat kan door mee vorm te geven aan het schoolbeleid ... Eens maatschappelijk kwetsbare gezinnen op school de link naar de lokale samenleving maken, verwerven ze hun plek in de samenleving. Dit is een verworvenheid die ook na de schoolcarrière van de kinderen intact blijft.

Wanneer maatschappelijk kwetsbare gezinnen de aansluiting bij de samenleving maken, verhoogt hun sociaal kapitaal. Ze leren immers andere (kansrijke) ouders kennen en vergroten hun netwerk. Dit biedt dit hen ook kansen om informeel te leren. Deze nieuwe ervaringen en

contacten brengen hen extra vaardigheden bij waardoor ze nog sterker in hun schoenen staan. Maar ook kansrijke leerlingen en hun ouders leren hier uit bij, zoals omgaan met diversiteit.

## 6.4.2. SOLIDARITEIT TUSSEN GROEPEN

Wanneer de school het bruisende hart van de buurt wordt en kansrijke ouders daardoor ook geneigd worden om hun kinderen naar die buurtschool te sturen, wordt dit effectief de plaats waar maatschappelijk kwetsbare en niet-kwetsbare gezinnen samenkomen. Gezinnen komen met elkaar in contact, leren de buurt en haar aanbod kennen. Zo is de school een belangrijke ontmoetingsplek waarin de band tussen gezin en lokale gemeenschap gestalte krijgt en sterker wordt. Doordat maatschappelijk kwetsbare en niet-kwetsbare gezinnen elkaar op school ontmoeten, stijgt het wederzijdse vertrouwen en de onderlinge solidariteit.

### Noten

<sup>31</sup> Nicaise I. (2007) 'Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal?' in *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen, voor praktijk en beleid*, Nicaise I. Desmedt E. (ed.), Plantyn, Mechelen, p. 21-53.

<sup>32</sup> ATD Vierde Wereld, Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten, Koning Boudewijnstichting (1994). *Algemeen Verslag over de Armoede*. Brussel.

<sup>33</sup> Christenson S., Sheridan, S. (2001) 'Schools and Families, Creating essential connections for learning', The Guilford Press, New York, 232 p.

<sup>34</sup> Vettenburg N. (2006) 'Maatschappelijke kwetsbaarheid verminderen door de binding met de school te verhogen' in *Kwetsbare jongeren: een uitdaging aan de samenlevings en het salesiaanse opvoedingproject*, Loots C., Schaumont C. (eds), Don Boscovormingscentrum, Oud-Heverlee, p. 41-64

<sup>35</sup> Schraepen B., Libeer J., Vanpeperstraete L. (2010) 'Draagkracht t.a.v. diversiteit en inclusief onderwijs in lagere scholen in de provincie Antwerpen', Plantijn Hogeschool, Antwerpen, p. 187

<sup>36</sup> Mommaerts M. (2010) 'Inspraak van leerlingen op school' in *TerZake Cahier*, juni 2010, p. 37-40

<sup>37</sup> Steunpunt tot bestrijding van de armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2007) 'Strijd tegen armoede. Evoluties en perspectieven. Een bijdrage aan het politiek debat en politieke actie. Verslag 2007', Centrum voor gelijkheid van kansen en racismebestrijding, Brussel, p. 77

<sup>38</sup> In het referentiekader Samenlevingsopbouw begrijpen we de versterking van sociaal kapitaal als volgt: we streven naar de opbouw van een breed, divers sociaal kapitaal van maatschappelijk kwetsbare groepen op micro, meso- en macroniveau. Zo ontstaat er niet enkel een individuele versterking van sociaal kapitaal, maar ook een versterking van het middenveld dat op een solidaire manier omgaat met diversiteit.

<sup>39</sup> Putnam R. (1993) 'Making democracy work. Civic tradition in modern Italy', Princeton University Press, Princeton, 280 p.



## 7. DE START VAN EEN TRAJECT

Met deze discussietekst wil Samenlevingsopbouw Vlaanderen een bijdrage leveren om het debat over gelijke onderwijskansen te verbreden. Daarbij willen we met alle relevante maatschappelijke actoren – in de sector Samenlevingsopbouw, maar ook daarbuiten - in gesprek gaan zonder met een beschuldigende vinger te wijzen. We stellen ons de vraag hoe elke partner vanuit zijn competenties er mee kan voor zorgen dat het onderwijs de sociale ongelijkheid niet meer reproduceert.

Wat voor ons buiten kijf staat, is dat we dit probleem dringend integraal moeten oplossen. Op het vlak van de doelen en de middelen moeten de verschillende relevante beleidsterreinen met elkaar in verbinding worden gebracht. Huisvesting, werkgelegenheid, welzijn ... alles staat met alles in relatie. Daar gaat er aan zinvolle oplossingen steeds een gedegen analyse vooraf en een plan waarbij de belangen van de leerlingen en hun gezinnen centraal staan. Dat is voor ons niet onderhandelbaar.

In deze tekst geven we een aantal voorzetten over hoe deze integrale aanpak op het terrein vormgegeven kan worden. Een integraal beleidsnetwerk op het niveau van de steden en gemeenten, ingebed in een Vlaams kader, is één van de voorstellen. Net als de expertisenetwerken die omheen scholen opgezet kunnen worden. Deze laatste steunen op drie assen: de as school-gezin, de as school-lokale samenleving en de as gezin-lokale samenleving.

De concrete interpretatie van deze netwerken hebben we bewust vaag gehouden. De invulling wil Samenlevingsopbouw Vlaanderen samen met de mensen op het terrein vorm geven. En in heel wat gevallen zal het extra in de kijker plaatsen van de goede praktijken een belangrijke aanzet zijn. Daarom zal deze discussietekst het begin vormen van een traject dat tussen 2011 en 2013 zal lopen. Gedurende die twee jaar betrekken we groepen ouders, leerkrachten, leerlingen en diverse organisaties in de discussie over gelijke onderwijskansen. Met dit discussietraject willen we een dynamiserend en mobiliserend effect bereiken. Op het einde van het traject brengen we ook aanbevelingen over aan de Vlaamse en lokale overheden.

Dit traject kunnen we echter niet alleen afleggen. Daarom reiken we de hand naar alle mensen die hier – elk vanuit hun vaardigheden en kennis - aan mee willen werken en mee willen mobiliseren. Gelijke onderwijskansen zijn immers een zaak van iedereen.





## BIBLIOGRAFIE

- Adriaenssens P. (2010) 'Laat ze niet schieten', Uitgeverij Lannoo, Tielt, 216 p.
- ATD Vierde Wereld, Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten, Koning Boudewijnstichting. (1994). Algemeen Verslag over de Armoede. Brussel.
- Berg-le Clercq T. & Kalsbeek, A. (2011), 'Wat werkt in multiprobleemgezinnen?', [www.nji.nl](http://www.nji.nl)
- Blommaert J. (2010) 'Integratie heeft nooit gedeugd' in De Standaard 20 november 2010, p. 24
- Campaert G. (2010) 'Onderaan de inkomensladder is het wankel staan' in: Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2010, Vranken J., De Blust S., e.a. (ed.), Acco, Leuven, 75-85 p.
- Christenson S.L., Sheridan S.M. (2001) 'Schools and Families, Creating essential connections for learning', The Guilford Press, New York, 232 p.
- De Wit K. e.a. (2006) 'Onderwijs en Samenleving: Thema's in het werk van J.C. Verhoeven?', Acco, Leuven, 272 p.
- Groenez S., Vandenbrande I., & Nicaise I. (2003) 'Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie Belgische Huishoudens', Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt', Leuven, 212 p.
- Groenez S., Nicaise I. & De Rick K. (2009) 'De ongelijke weg door het onderwijs' in De Sociale Staat van Vlaanderen 2009, Vanderleyden L., Callens M. en Noppe J. (ed.), Studiedienst van de Vlaamse regering, Brussel, p. 33-67
- Hirtt N., Nicaise I., De Zutter D. (2007) 'De school van ongelijkheid', EPO, Berchem, 171 p.
- Joos A., Ernalsteen V. (2010) 'Wat is een Brede School. Een referentiekader.', Steunpunt Diversiteit & Leren, Gent, 24 p.

Juchtmans G., Nicaise I. (2011) 'Implementatie van de eerste cyclus van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaams basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek', SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven, 60 p.

Labadie T. (2010) 'Elk kind heeft recht op een kwaliteitsschool' in TerZake Cahier, juni 2010, p. 21-25

Leman J. (2010) 'De multiculturele school: Goed? Niet goed?' in DeWereldMorgen.be 1 juli 2010 ([www.dewereldmorgen.be](http://www.dewereldmorgen.be))

Maertens L. (2008) 'Evaluatie van de LOP's': [www.acw.be](http://www.acw.be)

Mommaerts M. (2010) 'Inspraak van leerlingen op school' in TerZake Cahier, juni 2010, p. 37-40

Nicaise I., Desmedt E. (2007) 'Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen, voor praktijk en beleid', Plantyn, Mechelen, 500 p.

Nicaise I. (2007) 'Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal?' in Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen, voor praktijk en beleid', Nicaise I. Desmedt E. (ed.), Plantyn, Mechelen, p. 21-53.

Nicaise I. (2010) 'Het toelatings- en uitsluitingsbeleid van scholen en de quasi-markt van het onderwijs' in TerZake Cahier, juni 2010, p. 21-25

Putnam R. (1993) 'Making democracy work. Civic tradition in modern Italy', Princeton University Press, Princeton, 280 p.

Samenlevingsopbouw (2011) 'Aan de slag met het Referentiekader Samenlevingsopbouw', Samenlevingsopbouw Vlaanderen, Brussel, 28 p.

Samenlevingsopbouw Gent (2005) 'Levenslang leren voor iedereen? Verslag van een terreinervaring', Samenlevingsopbouw Gent, Gent, 75 p.

Schraepen B., Libeer J., Vanpeperstraete L. (2010) 'Draagkracht t.a.v. diversiteit en inclusief onderwijs in lagere scholen in de provincie Antwerpen', Plantijn Hogeschool, Antwerpen, 240 p.

Steunpunt tot bestrijding van de armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2007) 'Strijd tegen armoede. Evoluties en perspectieven. Een bijdrage aan het politiek debat en politieke actie. Verslag 2007', Centrum voor gelijkheid van kansen en racismebestrijding, Brussel, p 77

Vanderleyden L., Callens M. en Noppe J. (2009) 'De sociale staat van Vlaanderen 2009', Studiedienst van de Vlaamse regering, Brussel, 464 p.

Van Landeghem G., Van Damme J. (2011) 'Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008 - Samenvatting', SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.37, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven, 20 p.

Vlaams Minderhedencentrum (2006) 'Meertaligheid als meerwaarde. Visietekst met betrekking tot het constructief omgaan met thuistalen in onderwijs en opvoeding', Platform onderwijs van het Vlaams Minderhedencentrum, 7 p.

Vranken J., De Blust S. (2010) 'Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2010', Acco, Leuven, 475 p.

Vettenburg N. (2006) 'Maatschappelijke kwetsbaarheid verminderen door de binding met de school te verhogen' in Kwetsbare jongeren: een uitdaging aan de samenleving en het salesiaanse opvoedingproject, Loots C., Schaumont C. (eds), Don Boscovormingscentrum, Oud-Heverlee, 41-64

VIBOSO, Vlaams Minderhedencentrum (2003) 'Concepttekst Onderwijsopbouwwerk. Het onderwijsopbouwwerk: een partner in het lokaal onderwijskansenbeleid', VIBOSO & VMC, Brussel, 15 p.