

Nicaise I., Franck E., Cincinnato S. (2021), Dertig jaar sleutelen aan gelijke onderwijskansen: een B-attest ? in: J. COENE, T. GHYS, B. HUBEAU, S. MARCHAL, P. RAEYMAECKERS, R. REMMEN, & W. VANDENHOLE (red.) (2021). *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2021*, Brussel: Uitgeverij ASP, p.123-139.

1.4

DERTIG JAAR SLEUTELN AAN GELIJKE ONDERWIJSKANSSEN: EEN B-ATTEST?

Ides Nicaise, Emilie Franck en Sebastiano Cincinnato

Het is goed om eens enkele decennia achterom te kijken, al is het om te herontdekken wat we vergeten waren. Tot dertig jaar geleden was de onderwijssituatie van kansarme jongeren nog in een dichte mist gehuld. Slechts een paar algemeenheden over sociale ongelijkheid in het onderwijs waren bekend. Na de euforie over de democratisering van het secundair onderwijs in de jaren zestig stelden Vandekerckhove en Huyse (1976) vast dat arbeiderskinderen nog steeds 'in de buitenbaan' van het hoger onderwijs terechtkwamen. Verbrugge en Du Laing (1977) voegden eraan toe dat diezelfde arbeiderskinderen ook in het leerplichtonderwijs veel vaker een leerjaar moesten overdoen, zwaar ondervetegenwoordigd waren in het algemeen vormend onderwijs en vroeger afhaakten. In de eerste jaarboeken uit deze reeks werden deze vaststellingen herhaald. Over de positie van de meest kansarme leerlingen in het onderwijs was nauwelijks iets bekend. Dankzij de Panelstudie van Belgische Huishoudens (zie Groenez, Van den Brande, & Nicaise, 2003) en het LOSO-onderzoek¹ uit de jaren negentig werd voor het eerst longitudinaal onderzoek op grote steekproeven mogelijk en konden de sociale selectiemechanismen in het onderwijs nauwkeuriger in kaart gebracht worden, ook voor de meest achtergestelde groepen. Vanaf 2000 nam Vlaanderen deel aan het driejaarlijkse PISA-onderzoek,² waardoor een meer gedetailleerde monitoring van een aantal onderwijsuitkomsten en -ongelijkheden mogelijk werd. Even later begon het Departement Onderwijs te investeren in een leerlingendatabank met een beperkt aantal indicatoren voor de totale schoolpopulatie. We kunnen bijgevolg jammer genoeg alleen voor de laatste twee decennia met enige precisie iets zeggen over trends in de kansen(ong)elijkheid.

In het vervolg van dit hoofdstuk vatten we eerst de belangrijkste mijlpalen in het gelijke-onderwijskansenbeleid samen. Vanzelfsprekend bekleedt het GOK-decreet van 2002 daarin een centrale plaats. We vervolgen met een overzicht van beschikbare evaluatiestudies. Op basis van een panelpeiling worden uit deze evaluatiestudies enkele aanbevelingen geformuleerd voor het toekomstige beleid.

1. VAN DEMOCRATISERING NAAR GELIJKE KANSSEN

Ondanks het gebrek aan consistente tijdreeksen voor evaluaties kan niet gezegd worden dat het gelijkekansenbeleid in het onderwijs vóór 2000 stilstond. In de jaren tachtig had CVP-Minister Coens de verlenging van de leerplicht van veertien tot achttien jaar erdoor gedrukt, het beroepsonderwijs hervormd en het deeltijds beroepsonderwijs ingevoerd. Tot dan stonden maatregelen in het teken van de democratisering van het onderwijs; daarna verschoof de aandacht

naar specifieke doelgroepen zoals migranten, waarbij de filosofie van democratisering plaatsmaakte voor een 'gelijke kansen'-benadering. Met andere woorden, de emancipatie van kansengroepen werd losgekoppeld van het ongelijkheidsdiscours en belandde in een compensatiebeleid voor een groep achterblijvers.

Zo was ten tijde van het eerste *Jaarboek Armoede* (Vranken & Geldof, 1992) net het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) van start gegaan. Dat voorzag in bijkomende middelen voor scholen in gebieden met een grote concentratie van allochtone leerlingen. Even later, in 1993, volgde het zorgverbredingsbeleid (ZVB) dat zich richtte op 'autochtone kansarme' leerlingen, met een specifieke focus op de overstap van kleuter- naar lager onderwijs. Andere doelgroepen kregen ook wat extra, via het project 'scholen met bijzondere noden' (lees: scholen met een spijbelproblematiek), en speciale middelen voor kinderen van rondreizende beroepsgroepen. Budgettair hadden deze initiatieven weinig gewicht, maar intussen rijpten de geesten verder: leerkrachten leerden sneller leerachterstanden te identificeren en werden ook deskundiger in het gebruik van nieuwe didactische methoden voor taalonderricht aan anderstaligen. Toch waren de evaluaties van het onderwijsvoorrangs- en het zorgverbredingsbeleid weinig hoopgevend: de leerachterstand van kansarme leerlingen bleef toenemen tijdens het lager onderwijs (Vanhoren, Van de Velde, & Ramakers, 1995; Schrijvers, Hillewaere, Van de Velde e.a., 2002; Van Heddegem, Douterlungne, & Van de Velde, 2003). Erger nog: het leek alsof het zorgverbredingsbeleid aanleiding gaf tot steeds meer doorverwijzingen van leerlingen uit sociaal achtergestelde milieus naar het buitengewoon onderwijs, ondanks de expliciete bedoeling deze trend om te buigen (Ruelens, Dehandschutter, Ghesquière e.a., 2001). Vermoedelijk moet de verklaring van de teleurstellende rode draad uit al deze studies gezocht worden in de beperkte financiering van deze voorrangsstelsels.

2. HET GOK-BELEID: EEN TREIN MET VEEL WAGONS

Het GOK-decreet van 2002, geesteskind van [Open VLD](#)-minister Vanderpoorten, kan beschouwd worden als een mijlpaal in het sociale onderwijsbeleid van Vlaanderen. De ambitie was om meer structureel en preventief in gelijke onderwijskansen te investeren: structureel, omdat het lappendeken van initiatieven uit de jaren negentig geïntegreerd werd in één samenhangend kader, met een combinatie van wettelijke, institutionele en financiële maatregelen; en preventief, omdat de doelgroepen van het beleid vanaf hun instap in het kleuteronderwijs geïdentificeerd – en dus ook ondersteund – konden worden.

Het GOK-decreet van 2002 kan beschouwd worden als een mijlpaal in het sociale onderwijsbeleid van Vlaanderen.

Het GOK-beleid bestaat uit drie pijlers:

- Het 'recht op inschrijving': daarmee werd de grondwettelijke vrije schoolkeuze versterkt. Scholen zouden (theoretisch tenminste) niet langer hun leerlingen kunnen selecteren: ze werden verplicht om leerlingen toe te laten volgens de chronologische volgorde van [inschrijving](#).
- De oprichting van lokale overlegplatforms (LOP's) waarin scholen, Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's) en andere lokale actoren (ouderverenigingen, doelgroepverenigingen, gemeen-

telijke overheden, de sociale partners, welzijnsorganisaties ...) samen moeten werken aan meer gelijke onderwijskansen.

- Last but not least, het ondersteuningsbeleid, dat bijkomende lestijden en werkingsmiddelen toekent aan scholen in verhouding tot het aantal 'indicatorleerlingen'. De indicatoren op leerlingniveau waren zorgvuldig uitgekend en werden later herhaaldelijk bijgesteld. De drie voornaamste zijn het onderwijsniveau van de moeder (geen getuigschrift van hoger secundair onderwijs), de thuistaal (niet Nederlands) en een laag inkomen (recht op een schooltoelage).³

Het GOK-decreet van 2002 is weliswaar de hoeksteen, maar zeker niet de enige maatregel van het nieuwe gelijkheidsbeleid. Een jaar later werd het 'GOK II-decreet' goedgekeurd, dat het kader vormde voor het ruimere zorgbeleid in het basisonderwijs: namelijk de zorg voor leerlingen die, ongeacht hun sociale herkomst, individuele socio-emotionele of leerproblemen hadden (bv. gezinsbreuken of dyslexie). Het geplande 'GOK III-decreet' dat in inclusief onderwijs voor leerlingen met een functiebeperking moest voorzien, is er nooit gekomen door de weerstand van ouders en leerkrachten. Het recht op inclusief onderwijs werd uiteindelijk in 2014 gerealiseerd door het M-decreet, dat ondanks blijvende weerstand werd doorgedrukt. Intussen wordt het al deels teruggeschroefd in het aankomende Leersteundecreet (*cf. infra*).

De eerste pijler van het GOK-decreet, het inschrijvingsrecht, werd in 2012 versterkt door het Inschrijvingsdecreet, dat een voorzichtige poging inhield om van overheidswege 'sturend' op te treden in de schoolkeuzeprocessen om de sociale mix in scholen te bevorderen. Ook dat decreet botste op enorme weerstand en is intussen zo goed als afgeschaft. We komen daar verder op terug.

De tweede pijler van het GOK-decreet, die de lokale overlegplatforms in het leven riep, is weliswaar onder druk komen te staan, maar bleef tot nog toe overeind. Aan de derde pijler, het ondersteuningsbeleid, is echter ettelijke malen gesleuteld. Positief is zeker dat de financiële investering in dit onderdeel sterk is toegenomen. Met het Financieringsdecreet van 2008 werden de werkingsmiddelen van scholen verhoogd en steeg het gewicht van indicatorleerlingen aanzienlijk. Hetzelfde gebeurde met de lestijdenpakketten in het basisonderwijs in het kader van het Decreet basisonderwijs van 2012. Tegelijk werd ook de gewichtenregeling voor indicatorleerlingen structureel verankerd, wat zowel een versterking als een verzwakking teweegbracht (*cf. infra*). Voor het secundair onderwijs werd gewacht op de geplande hervorming. Die laatste wordt sinds 2019 uitgerold, maar aan de financiering is nog niets gewijzigd. De facto is het ondersteuningsbeleid op die manier weer een stuk ondoorzichtiger en minder coherent geworden.

Merk op dat de GOK-trein ook nog een aantal wagons trekt die in dezelfde periode hebben bijgedragen aan meer gelijke onderwijskansen: de uitbreiding van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) tot het basisonderwijs, de invoering van schooltoelagen vanaf het kleuteronderwijs, het Kleuterparticipatieplan, de maximumfactuur in het basisonderwijs, de (verwaterde) hervorming van het secundair onderwijs, het actieplan Samen tegen schooluitval, het M-decreet, de BaMa-hervorming en het Flexibiliseringsdecreet in het hoger onderwijs, en de initiatieven voor vluchtelingen.

Wat heeft dat alles betekend voor de onderwijspositie van kansengroepen? In wat volgt, vatten we een aantal bevindingen samen. We beperken de analyse weliswaar grotendeels tot de laatste

twintig (in plaats van dertig) jaar, bij gebrek aan consistente datareeksen. We volgen de logica van de drie pijlers van het GOK-decreet.

3. HET INSCHRIJVINGSRECHT: SCHUCHTERE POGINGEN TOT DESEGREGATIE

Kansarme leerlingen zijn doorgaans niet de gemakkelijkste leerlingen in een school: ze starten meestal met een achterstand als gevolg van het beperkter economisch, sociaal en cultureel kapitaal van hun thuismilieu; voor eenzelfde resultaat moeten leerkrachten daardoor grotere inspanningen leveren. In het geval van leerlingen met een migratieachtergrond komen daarbij vaak taal- en cultuurbarrières (zoals ~~het hoofddoekenverbod~~) die soms meer te maken hebben met xenofobie en assimilationisme van scholen dan met deficits bij de leerlingen zelf. Een en ander verklaart waarom de meeste scholen leerlingen uit deze kansengroepen niet met open armen ontvangen. Maar vooral kansrijke ouders spelen een belangrijke rol in de segregatieprocessen: zij zien hun kinderen liefst naar school gaan in witte middenklassescholen omdat ze daar de beste resultaten verwachten en ze hebben indien nodig ook de middelen om daarvoor grotere afstanden te overbruggen. Naarmate een school kleurrijker wordt, vluchten witte ouders met hun kinderen naar meer afgelegen witte scholen. In landen met een vrije schoolkeuze, zoals België, ontstaan quasi-marktmechanismen in het onderwijs, waarbij kansrijke scholen en kansrijke leerlingen elkaar aantrekken, terwijl minder kansrijke leerlingen achterblijven in zogenaamde concentratiescholen. Dat verklaart waarom – paradoxaal? – onderwijssystemen met vrije schoolkeuze gekenmerkt worden door meer sociale en etnisch-culturele segregatie.

Onderwijssystemen met vrije schoolkeuze worden gekenmerkt door meer sociale en etnisch-culturele segregatie.

Vlaanderen en Hongarije scoren op dat vlak het slechtst in Europa (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2013). Het onderdeel 'inschrijvingsrecht' uit het GOK-decreet wilde deze uitwas tegengaan door de rechtspositie van kansarme en allochtone ouders te versterken: scholen zouden hen niet langer kunnen discrimineren en moeten (in principe) elke leerling in chronologische volgorde van aanmelding accepteren. Maar in de praktijk bleek dit recht om heel wat redenen ontoereikend: kansarme ouders zijn minder goed geïnformeerd over hun rechten, over de inschrijvingsprocedures en over de kwaliteitsverschillen tussen scholen; ze zijn ook minder mobiel en minder assertief tegenover de subtiele discriminatiestrategieën van selectieve scholen. Bovendien werken de sociale filters niet alleen bij inschrijving, maar ook bij oriëntering en uitstroom. Het recht op inschrijving wijzigt niets aan mechanismen zoals discriminatie en segregatie op de huurmarkt, noch aan het watervalstelsel, taalbarrières of de witte vlucht. Havermans, Wouters, & Groenez (2018a, 2018b) stellen dan ook vast dat de segregatie in het onderwijs na 2002 is blijven toenemen – behalve in Brussel, waar ze al bij het begin extreem hoog was.

Met het inschrijvingsdecreet van 2012 werd een poging ondernomen om – met zachte hand – verder in te grijpen in het schoolkeuzeproces, ook bij kansrijke groepen (vandaar ook de grote weerstand tegen dit decreet). Scholen kunnen vóór de start van de inschrijvingen op vrijwillige basis streefcijfers vooropstellen voor de aantallen indicator- en niet-indicatorleerlingen (de 'dubbele contingering'). Kansrijke scholen kunnen op die manier voorrang geven aan kansarme

(indicator)leerlingen, terwijl omgekeerd kansarme concentratiescholen voorrang kunnen geven aan kansrijke leerlingen om tot een betere sociale mix te komen. Het blijken echter in de praktijk vaak 'papieren' contingenten te zijn en de wet legt geen resultaatsverbintenissen op. Alleen in gebieden met een tekort aan plaatsen heeft het Inschrijvingsdecreet het verhoopte effect gehad (Havermans e.a., 2018b). De N-VA drukte bij de regeringsvorming van 2019 haar eis tot afschaffing van het Inschrijvingsdecreet in het Vlaamse Regeerakkoord door, net zoals het terugschroeven van het M-decreet.

4. LOKALE OVERLEGPLATFORMS: EEN MISKEND SUCCES

Het tweede onderdeel van het GOK-decreet leidde tot de oprichting van een zeventigtal lokale overlegplatforms (LOP's) met een totaal van circa vierduizend leden. Aanvankelijk kwamen de meeste schooldirecties met lood in de schoenen naar de LOP-vergaderingen: in een concurrentiële scholenmarkt is het inderdaad niet vanzelfsprekend om met je rivalen rondom de tafel te zitten. Bovendien kregen de lokale overlegplatforms de gevoelige opdracht om het Inschrijvingsdecreet te monitoren en te bemiddelen in conflicten rond het recht op inschrijving. De platforms zijn soms ook te groot, niet alleen in aantal deelnemers (meer dan honderd is geen uitzondering) maar ook qua omvang van het werkingsgebied, waardoor samenwerking niet altijd voor de hand ligt. In het kader van recente debatten over bestuurlijke hervorming werd dan ook druk gespeculeerd over de afschaffing van deze 'tussenstructuren'. Nochtans is er op één onderzoek na (Van Petegem, Godderis, & De Maeyer, 2007-2008) geen evaluatie van hun werking voorhanden.

Intussen lijkt die discussie verstomd – en terecht, want de lokale overlegplatforms hebben hun nut wel bewezen in allerlei gezamenlijke initiatieven waarvoor samenwerking onmisbaar is. Het gaat niet alleen om het opstellen van omgevingsanalyses en de coördinatie van de inschrijvingsprocedures, maar ook de uitvoering van het Kleuterparticipatieplan (stimuleren van 100 % participatie aan het kleuteronderwijs), spijbelpreventie en time-outprojecten, vorming rond gelijke onderwijskansen, het oplossen van capaciteitstekorten, desegregatie, bredeschoolprojecten, de aanpak van acute welzijnsproblemen bij leerlingen ... Zou het overdreven zijn te stellen dat de scherpe kanten van de concurrentie er na twintig jaar afgevijsd zijn en dat er zelfs her en der succesrijke samenwerkingsverbanden gegroeid zijn, ten gunste van de meest kwetsbare leerlingen?

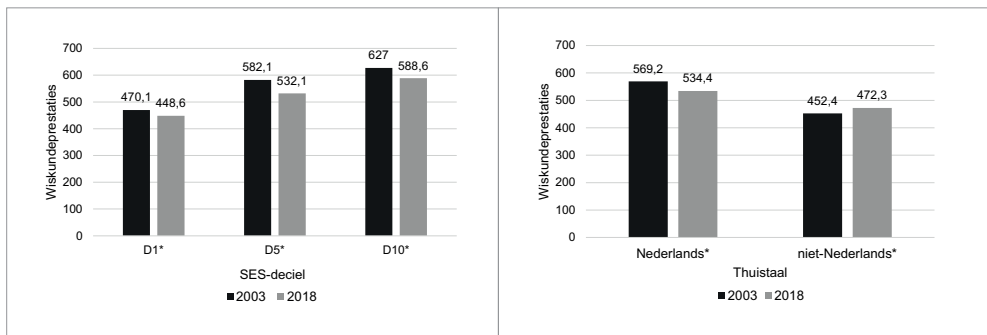
5. HET GOK-ONDERSTEUNINGSBELEID: POSITIEF MAAR NIET OVER DE HELE LIJN

Het gros van ons eigen onderzoek op dit vlak (voor een overzicht, zie Nicaise, Juchtmans, Franck e.a., 2021) gaat over de effectiviteit van het GOK-ondersteuningsbeleid. De hamvraag is niet of jongeren uit kansgroepen het nu verder schoppen in het onderwijs (want alle sociale groepen doen dat) – maar wel of de ongelijkheid in onderwijsuitkomsten tussen kansarme en kansrijke jongeren sinds de inwerkingtreding van het GOK-beleid is afgenomen. De termen 'kansarm' en 'kansrijk' zijn dan gedefinieerd op basis van indicatoren die zo veel mogelijk overeenkomen met GOK-kenmerken. Wat onderwijsuitkomsten betreft, onderzochten we een waaier van indicatoren: zowel cognitieve prestaties (de al geciteerde PISA-toetsen) als welbevinden en loopbaanindicatoren (zittenblijven, studieoriëntering in het secundair onderwijs, vroegtijdig schoolverlaten en doorstroming naar het hoger onderwijs). Voor elk van deze indicatoren vergeleken we de verschillen tussen GOK- en niet-

GOK-doelgroepen, eerst voor of bij de start van het GOK-beleid (2003) en dan in de recentste jaren (meestal 2018). De gehanteerde statistische techniek heet in het jargon 'differences in differences estimation'. Noch het absolute niveau, noch de omvang van de verschillen in de uitkomsten vormen het uiteindelijke beoordelingscriterium, maar wel de wijziging in de verschillen in de loop van de tijd. Door het gebruik van multivariate analyse wordt bovendien gecontroleerd voor verschuivingen in andere determinanten van onderwijsuitkomsten, zoals samenstelling van de doelgroep. Voor de statistische analyses zelf verwijzen we naar Franck & Nicaise (2018a, 2018b) en Cincinnato, Ünver, & Nicaise (2020). Hier beperken we ons tot de 'ruwe' vergelijking van de indicatoren in de loop van de tijd; de waargenomen trends worden echter bevestigd door de multivariate analyses, en sterretjes geven weer waar de netto-effecten uit die analyses (na uitzuivering van andere invloeden) significant zijn.

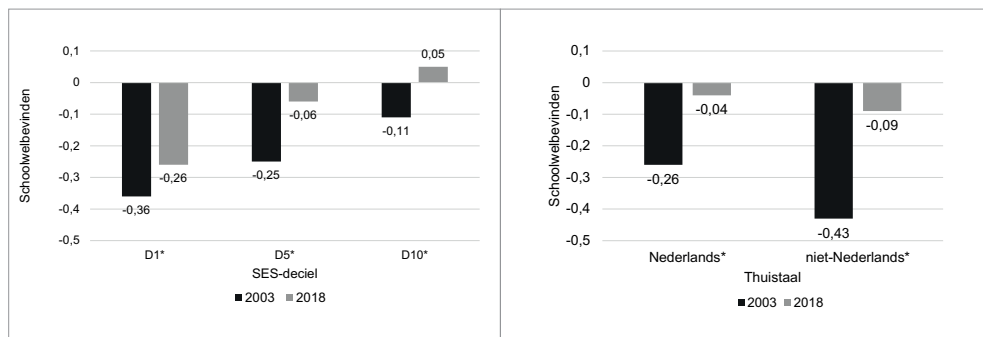
Een eerste set uitkomsten werd al gerapporteerd in het *Jaarboek Armoede* van 2018 (Franck & Nicaise, 2018b) maar wordt in figuren 1 tot en met 4 geactualiseerd met de laatst beschikbare gegevens. Het betreft een vergelijking van indicatoren op basis van PISA 2003 en 2018 (voor Vlaanderen). Ter herinnering: PISA is een combinatie van toetsen met een survey over profielgegevens bij vijftienjarige leerlingen. De vijftienjarigen uit 2003 werden mogelijk wel begunstigd door het onderwijsvoorrangs- en het zorgverbredingsbeleid, maar zeker niet door het GOK-beleid. De vijftienjarigen uit 2018 daarentegen zijn normaliter in 2005-2006 in het kleuteronderwijs ingestapt en werden dus gedurende hun hele schoolloopbaan 'blootgesteld' aan het gelijke-onderwijskansenbeleid. We kunnen dan ook een oorzakelijk verband vermoeden tussen dat beleid en de verschuivingen in onderwijsuitkomsten bij deze twee cohorten.

Figuur 1. Verschillen in toetsscores wiskunde naar socio-economische status (SES⁴) en thuistaal (PISA 2003-2018) (*).



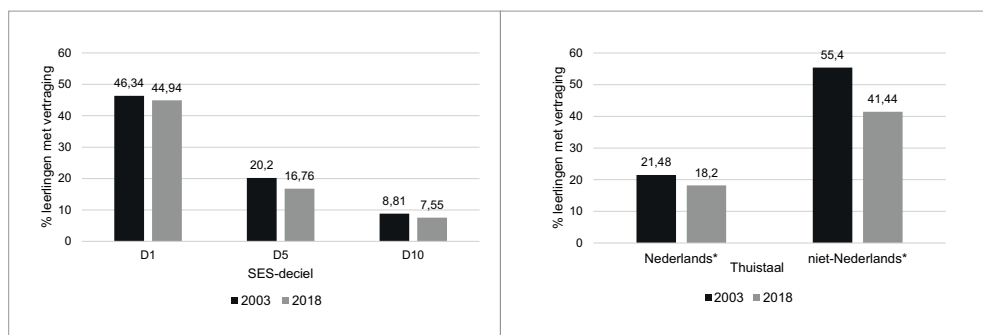
*: statistisch significante verschuiving ($p < 0,05$)

Figuur 2. Wijzigingen in schools welbevinden naar socio-economische status (SES) en thuistaal (PISA 2003-2018) (*).



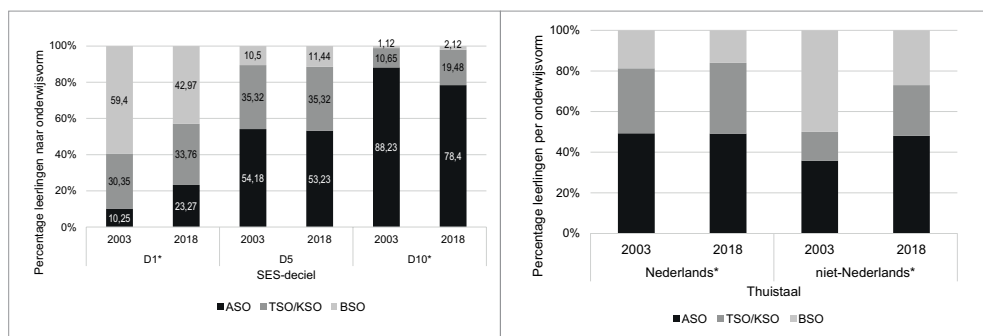
*: statistisch significante verschuiving

Figuur 3. Wijzigingen in risico op schoolse vertraging naar socio-economische status (SES) en thuistaal (PISA 2003-2018) (*).



*: statistisch significante verschuiving

Figuur 4. Wijzigingen in studieoriëntering naar socio-economische status (SES) en thuistaal (PISA 2003-2018).



*: statistisch significante verschuiving

Wat stellen we vast?

- De toetsresultaten voor wiskunde zijn gecentreerd rond het gemiddelde van alle OESO-landen die in 2003 deelnamen (= 500). Tussen 2003 en 2018 zijn de toetsresultaten wiskunde van de Vlaamse vijftienjarigen in het algemeen gedaald; maar de 10 % kansarmste jongeren zijn er relatief het minst op achteruitgegaan. Dat impliceert dat de prestatiekloof tussen kansarme en kansrijke leerlingen kleiner is geworden. Naar thuistaal zijn de anderstalige leerlingen er zelfs op vooruitgegaan. Precies hetzelfde patroon stellen we vast voor de toetsresultaten Nederlands (hier niet in de figuren opgenomen).
- Ook het welbevinden op school is gecentreerd rond het OESO-gemiddelde in 2003. De Vlaamse jongeren voelden zich toen duidelijk niet goed op school. In 2018 is er een sterke verbetering over de hele lijn – maar de toename is duidelijk beperkter bij het meest kansarme deciel leerlingen. Daarentegen is ze het meest uitgesproken bij anderstalige leerlingen.
- Op het vlak van schoolse vertraging merken we een lichte verbetering bij alle groepen, maar vooral bij de anderstaligen. De verschuivingen naar SES zijn niet statistisch significant; naar thuistaal echter wel, met een spectaculaire vermindering van de vertraging bij niet-Nederlandstalige leerlingen.
- Qua studieoriëntering moeten we vooreerst vaststellen dat de sociale segregatie verpletterend blijft. Bij de meest kansarmen zitten nog steeds vier op de vijf leerlingen in het tso of bso, terwijl omgekeerd vier vijfde van de meest kansrijke leerlingen in het aso zit. Toch valt een zekere convergentie op: bij het onderste SES-deciel is het aandeel leerlingen dat aso volgt iets meer dan verdubbeld; in het meest kansrijke deciel daarentegen is het aandeel aso-leerlingen gedaald van 88 tot 78 %. De grootste verrassing is echter de opmars van niet-Nederlandstaligen: ze zijn nog steeds oververtegenwoordigd in het bso, maar het aandeel aso-leerlingen in deze groep is bijna identiek met dat van de Nederlandstaligen.

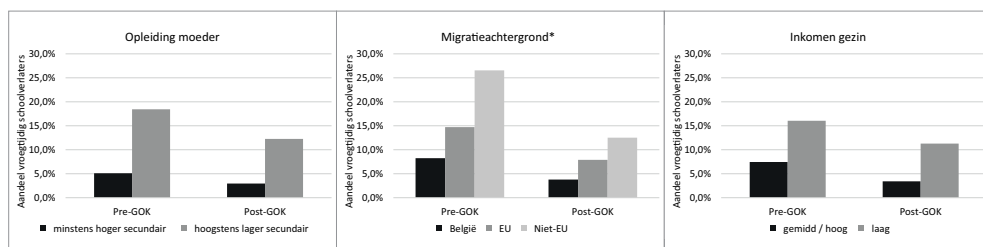
Tussen de figuren 1 tot en met 4 loopt alvast één opvallende rode draad, namelijk het contrast tussen de significante verbetering van de onderwijspositie van jongeren met een migratieachtergrond enerzijds, en de minder spectaculaire evolutie bij autochtone kansarme jongeren. We komen daar later op terug.

Aan de hand van de Enquête van de Arbeidskrachten (EAK)⁵ onderzochten we soortgelijke effecten op langere termijn, met name studieloopbaan-effecten aan het einde van het secundair onderwijs (Cincinnati e.a., 2020). Ook hier gebruikten we een 'difference in differences'-benadering, gebaseerd op logistische regressieanalyse, met soortgelijke uitgangsvragen. In de voorbije twintig jaar is bijvoorbeeld het vroegtijdig schoolverlaten⁶ vrij fors gedaald: de vraag is echter of het méér gedaald is bij kansengroepen dan bij de rest van de jongerenpopulatie. Of als de doorstroming naar het hoger onderwijs (HO) verder toegenomen is, geldt dat des te meer voor kansarme en migrantenjongeren? De analyses op deze arbeidskrachtenenquête verschillen van de PISA-analyses in die zin dat de doelgroepen gedefinieerd zijn op basis van de opleiding van de moeder, de migratiestatus en het inkomen⁷ in plaats van SES en thuistaal.⁸ Toch wijzen de bevindingen in figuren 5 en 6 sterk in dezelfde richting.

De daling van het vroegtijdig schoolverlaten (figuur 5) is sterker bij jongeren uit de GOK-doelgroep dan bij de meer kansrijke jongeren. Uitgesplitst per GOK-indicator/-subgroep, is het beeld het meest overtuigend bij jongeren met een niet-EU-achtergrond, waar het risico meer dan gehalveerd is (van 26 % naar 12,5 %). In de multivariate analyse is dat ook de enige trend die significant

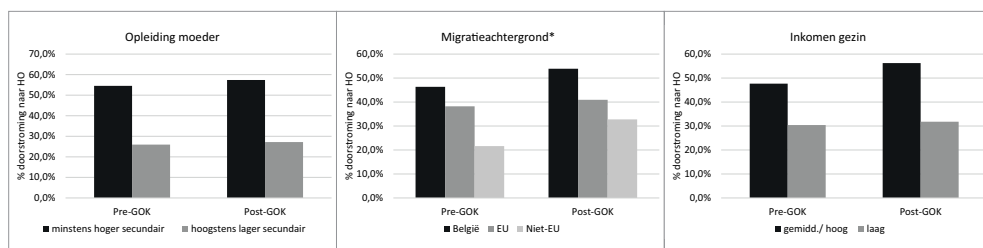
sterker is dan bij de niet-GOK-jongeren. Hetzelfde patroon vinden we terug in de doorstroming naar het hoger onderwijs⁹ (figuur 6): alleen bij jongeren van niet-EU-origine is die doorstroming significant sterker gestegen dan bij de referentiegroep.

Figuur 5. Wijzigingen in risico op vroegtijdig schoolverlaten tussen periode voor en na GOK-decreet, naar SES, migratieachtergrond en inkomen.



*: statistisch significante verschuiving

Figuur 6. Wijzigingen in de doorstromingskans naar hoger onderwijs tussen periode voor en na GOK-decreet, naar SES, migratieachtergrond en inkomen.



*: statistisch significante verschuiving

Uit het overzicht van indicatoren komt een consistent beeld naar voren met enkele rode draden. Eerst en vooral krijgt de hamvraag – of het GOK-beleid geleid heeft tot een convergentie tussen de uitkomsten van indicator- en niet-indicatorleerlingen – een positief antwoord. Dat is een hele geruststelling, na jarenlange twijfels over de effectiviteit van dit beleid (Ooghe, 2011; Bellens, Arkens, Van Damme e.a., 2013a, 2013b; De Witte, Smet, & Van Assche, 2017).

Toch blijft het effect al bij al beneden de verwachtingen: als dit het resultaat is van (minstens) twee decennia beleidsinspanningen, hoeveel tientallen jaren zullen dan nog nodig zijn om een volledige gelijkheid van kansen te bereiken? Nog steeds is de kloof in cognitieve uitkomsten tussen het kansrijkste en het kansarmste SES-deciel vijftienjarigen (140 punten) equivalent met gemiddeld 3,5 schooljaren. Nog steeds voelen die kansarmsten zich bar slecht op school, hebben zij zesmaal meer kans om op hun vijftiende al minstens een jaar overgezeten te hebben dan het topdeciel. Nog steeds blijft ons secundair onderwijs een sociale filter die kansrijken naar het aso stuwt en kansarmen naar het bso. Nog steeds is het risico op vroegtijdig schoolverlaten bij jongeren met een laaggeschoolde moeder vijfmaal zo hoog als bij de anderen en hebben zij niet eens half zoveel kans om de overstap te maken naar het hoger onderwijs.

Tegelijk is er hoop, vooral voor de jongeren met een migratieachtergrond. Op alle indicatoren boeken zij een spectaculaire vooruitgang. Men moet wel in het achterhoofd houden dat de samenstelling van deze groep in de beschouwde periode gewijzigd is, maar we mogen niet te snel besluiten dat ze (qua SES) kansrijker geworden is. Het aandeel (tweede- en derde-generatie-)niet-EU-migranten is binnen de GOK-doelgroep toegenomen, ten koste van het aandeel EU-migranten. De EAK-analyses laten zien dat het de niet-EU-migranten zijn die de grootste vooruitgang hebben geboekt. Verder onderzoek daarover is zeker aangewezen.

Jongeren met migratie-achtergrond boekten een spectaculaire vooruitgang, autochtone kansarme jongeren bleven achter.

De schaduwzijde van het GOK-succes voor migrantenjongeren is het achterblijven van de autochtone kansarme jongeren. Op sommige vlakken (cognitieve prestaties) gaan zij er in absolute termen nog licht op achteruit, terwijl hun vooruitgang op andere vlakken zwak tot matig te noemen is. Hun doorstromingskans naar het hoger onderwijs is zelfs nauwelijks toegenomen, waardoor de kloof met kansrijke jongeren groter is geworden. Deze vaststelling is verontrustend, maar niet geheel onverwacht,

aangezien kansarmoede bij de autochtone jongeren veel minder zichtbaar is. Zij komen daardoor minder gemakkelijk in het vizier van hun leerkrachten, behalve wanneer hun prestaties al ondermaats geworden zijn en de (bedoelde) preventieve aanpak al gefaald heeft. In elk geval zouden de inspanningen voor deze groep opgedreven moeten worden.

6. NAAR EEN VERSTERKING VAN HET GOK-BELEID: GELD ALLEEN IS NIET GENOEG

Men moet toegeven dat de wind voor dit beleid niet altijd van achteren kwam: van 2008 tot 2013 kregen ook Vlaamse gezinnen te kampen met een zware economische crisis die de ongelijkheid in de ruimere samenleving – en bij de jongeren in het bijzonder – deed toenemen. Sinds het begin van het millennium is ook de kinderarmoede in Vlaanderen stelselmatig toegenomen. En het aandeel van anderstalige jongeren in het onderwijs is meer dan verdubbeld, met een toenemende concentratie in de typische GOK-scholen, wat ongetwijfeld gewogen heeft op de draagkracht van deze scholen. Ook het aandeel leerlingen uit eenoudergezinnen is sterk toegenomen. Anderzijds is de gemiddelde welvaart in Vlaanderen toch ook gegroeid en zijn de ouders van nu duidelijk beter geschoold dan die van twintig jaar geleden (Franck & Nicaise, 2018b). De verschuivingen in de demografische en sociaaleconomische context kunnen dus niet als alibi gebruikt worden om de zwakke resultaten van het GOK-beleid te verantwoorden. De oorzaken daarvan liggen dieper.

In ons evaluatieonderzoek peilden we dan ook naar de structurele determinanten van onderwijsongelijkheid (Franck & Nicaise, 2019) en naar de aansturing van het GOK-beleid (Vandevoort, Bakelants, & Nicaise, 2020). We vergeleken het Vlaamse beleid met een aantal buitenlandse systemen. Dat leidde tot zes bundels van vaststellingen en aanbevelingen.¹⁰

1. Formuleer de doelstellingen SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden).

Hoewel voor het GOK-ondersteuningsbeleid zorgvuldig uitgekiende indicatoren werden uitgewerkt, zijn er nog nooit concrete streefdoelen vooropgesteld die binnen een realistische termijn gehaald moeten worden. Zulke streefdoelen zijn uiteraard niet afdwingbaar, maar ze zouden tenminste een gezamenlijk engagement vertolken van beleidsmakers en scholen, en waar nodig leiden tot extra inspanningen. In Frankrijk heeft de overheid een algemeen streefdoel vooropgesteld; in Engeland moet elke school zelf haar doelstellingen online bekendmaken.

2. Pas waar nodig de afbakening van de doelgroepen aan.

De totale doelgroep van het GOK-beleid in Vlaanderen is heel ruim omschreven: ongeveer de helft van alle leerlingen wordt erdoor gedekt;¹¹ in Nederland, Frankrijk en Engeland is dat respectievelijk 10 %, 19 % en 24 %, wat een sterkere concentratie van de ingezette middelen toelaat.

Een bijkomend argument voor een sterkere concentratie is de vaststelling dat eenzelfde kansarme leerling nog minder goed leert naarmate haar/zijn medeleerlingen ook kansarmer zijn. Concentratiescholen hebben het daarom veel moeilijker om de vaardigheden van kansarme leerlingen op te krikken dan sociaal en etnisch gemengde scholen: ze verdienen dan ook meer dan proportionele ondersteuning. Dat pleit voor het behoud van de zogenaamde concentratieweging in de GOK-financiering in het secundair onderwijs en de herinvoering ervan in het basisonderwijs.¹²

3. Geef aan de scholen de nodige richtlijnen en instrumenten voor zelfevaluatie.

Om te beginnen weten de scholen, merkwaardig genoeg, zelf niet precies wie hun doelgroepleerlingen zijn. Het Ministerie verzamelt de informatie over het profiel van elke leerling deels via de scholen en deels rechtstreeks uit administratieve databanken, maar het geeft alleen globale aantallen door aan de scholen. Nochtans zijn indicaties van onderwijskansarmoede (zoals laaggeschooldheid van de moeder of een laag inkomen) niet meteen zichtbaar. Scholen werken dus deels 'op de tast' wanneer zij hun inspanningen preventief op die doelgroepen willen richten. Het gevolg is dat zij (a) enkel de meest zichtbare risicogroepen (zoals niet-EU-migranten) viseren¹³, (b) voor de anderen slechts remediërend optreden, wanneer ze al achterstand opgelopen hebben, en (c) niet over accurate informatie beschikken om te evalueren of hun beleid effect heeft voor de doelgroepleerlingen. Dat zou bijvoorbeeld mee kunnen verklaren waarom het GOK-beleid veel effectiever bleek voor migrantenjongeren dan voor autochtone kansarme jongeren. De migratieachtergrond is immers doorgaans gemakkelijk herkenbaar aan het uiterlijk en de taal van leerlingen. Het lijkt ons dan ook wenselijk dat het Ministerie per GOK-/SES-indicator namenlijsten van alle doelgroepleerlingen aan de scholen bezorgt, weliswaar met de kanttekening dat zorgvuldig met die informatie moet worden omgegaan en dat het slechts indicatieve lijsten zijn.

Een ander pijnpunt betreft de relatieve vrijblijvendheid van het ondersteuningsbeleid. Sinds de structurele verankering van de GOK-financiering in het basisonderwijs (2012) moeten scholen niet langer aanwendingsplannen opstellen en zelfevaluaties uitvoeren. Inspectieverslagen suggereren dat dit geleid heeft tot een minder strategische inzet van de middelen. Zonder te willen pleiten voor rigide voorschriften inzake aanwending van de middelen, lijken bepaalde voorwaarden inzake verdeskundiging, strategische beleidsvoering en zelfevaluatie ons wel verantwoord.

4. Versterk het beleidsvoerende vermogen van scholen.

De grote autonomie die Vlaamse scholen genieten, contrasteert met hun relatief zwak beleidsvoerende vermogen, vooral in het basisonderwijs. Leerkrachten hanteren begrijpelijkerwijze een uitgesproken pedagogisch-didactisch perspectief op verschillen in leervorderingen. Ze gaan dan ook de ongelijke kansen te lijf met pedagogische wapens zoals differentiatie, remediëring en zorg. De aanpak op schoolniveau moet echter ruimer zijn: meer multidimensionaal en structureel. Het gaat bijvoorbeeld evenzeer om het beleid inzake schoolkosten, ouderparticipatie, bredeschoolwerking, attesteringsbeleid, taalbeleid, interculturele relaties, rekruterings- en retentiebeleid van leerlingen en leerkrachten en dus ook humanresourcesmanagement.

De versterking van het beleidsvoerende vermogen is duidelijk een gedeelde verantwoordelijkheid tussen het centrale en het lokale niveau. Op Vlaams niveau kan gedacht worden aan het financieren van gespecialiseerde kaderfuncties, maar ook aan het versterken van de lerarenopleiding, het nascholingsaanbod en de oprichting van schooloverstijgende expertisecentra. Op lokaal niveau kunnen gemeenten, lokale overlegplatforms en scholengemeenschappen een belangrijke rol spelen. Individuele scholen moeten hun autonomie leren aanwenden om de schoolse segregatie tegen te gaan en ongelijkheden op het vlak van zittenblijven, watervaleffecten en vroegtijdig schoolverlaten te minimaliseren. Dergelijke structurele mechanismen raken meer aan de kern van de ongelijkheid dan individuele zorg voor leerlingen.

5. Versterk de monitoring en evaluatie van het GOK-beleid op centraal en lokaal niveau.


De verregaande lokale autonomie in het onderwijs kan slechts goede resultaten opleveren, ook inzake gelijke kansen, indien op alle niveaus de instrumenten en knowhow aanwezig zijn voor monitoring en evaluatie.

Het voornemen van de Vlaamse Regering om centrale toetsen in te voeren, kan hieraan een positieve bijdrage leveren. Internationaal onderzoek **toont aan** dat degelijke systemen van centrale toetsing **er** goede kunnen komen aan de meest kansarme scholen en leerlingen omdat ze druk uitoefenen op de kwaliteit van het onderwijs in elke school. De **ver**waarde is natuurlijk dat deze toetsen geen aanleiding geven tot de publicatie van *league tables* waarmee kansrijke scholen hun concurrentiepositie versterken en de sociale segregatie verder in de hand werken. Er bestaan manieren om de 'toegevoegde waarde' van scholen op een rechtvaardige manier te meten, rekening houdend met de diversiteit van hun leerlingenpopulatie.

Ook op het lokale (school)niveau is er behoefte aan versterking van de capaciteit voor monitoring en evaluatie. In het kader van het Kwaliteitsdecreet worden grote vorderingen gemaakt met het gebruik van leerlingvolgsystemen. Om te vermijden dat die verworden tot 'planlast' is het belangrijk dat men ze ten volle leert benutten voor zelfevaluatie. Ook instrumenten zoals Dataloep (het online dataplatform met indicatoren op maat van elke school) worden nog onderbenut bij gebrek aan datageletterdheid van schooldirecties en -teams.

6. Pak de systeemfouten aan die ongelijkheid in de hand werken.

Ons internationaal vergelijkend onderzoek (Franck & Nicaise, 2019) toont aan dat het Vlaamse onderwijssysteem behept is met enkele extreme vormen van 'academische segregatie' –

selectiemechanismen waardoor groepen leerlingen op basis van hun vaardigheden opgesplitst worden in meer homogene subgroepen, die elk een verschillende behandeling krijgen. De meest in het oog springende mechanismen zijn de niveauverschillen tussen scholen, het hoge aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, het buitensporige aantal zittenblijvers en de waterval in het secundair onderwijs. Voor elk van die mechanismen behoort Vlaanderen tot de (trieste) wereldkampioenen. 

Vlaanderen behoort tot de wereldkampioen wat betreft mechanismen van academische segregatie.

Heel wat onderzoek heeft ook aangetoond dat dit soort mechanismen de sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten versterkt. De ongelijke uitkomsten in het onderwijs worden immers niet alleen bepaald door de sociale achtergrond van leerlingen, maar ook door wat die leerlingen op school aangeboden krijgen (de ongelijke leeransen). Met andere woorden: ons 'gelijke onderwijskansenbeleid'

zoals dat in 2002 werd ingeluid, kan slechts renderen wanneer het geënt is op een onderwijsstelsel dat wezenlijk democratisch is. Het Inschrijvingsdecreet van 2012, de modernisering van het secundair onderwijs en het M-decreet zijn voorzichtige stappen geweest in de richting van desegregatie. Het is belangrijk om deze beleidsinspanningen voort te zetten, wil men ook van het GOK-ondersteuningsbeleid meer positieve effecten verwachten.

7. BESLUIT: WAAROM EEN B-ATTEST?

Er is in de voorbije dertig jaar wel degelijk vooruitgang geboekt in onderwijsstrategieën om jongeren uit kansarme milieus meer kansen te bieden. De kennis op het vlak van ongelijke onderwijskansen is toegenomen, niet alleen bij wetenschappers, maar ook bij leerkrachten en andere actoren. Het beleid heeft ook niet stilgezeten: vooral tussen 2000 en 2012 zijn een aantal beloftevolle hervormingen doorgevoerd. Nu blijkt eindelijk, na jarenlange twijfel, dat deze inspanningen wel resultaten hebben opgeleverd. Maar ze blijven broos. Het is zelfs niet denkbeeldig dat de coronastorm in twee jaar tijd alle vooruitgang sinds 2003 van de kaart veegt – al zal die schade pas binnen enkele jaren precies meetbaar zijn. Niet alleen de coronacrisis is gevaarlijk: ook het beleid zelf dreigt de verkeerde richting uit te gaan. Vandaar het voorstel van een B-attest: in het onderwijsjargon betekent dat: 'geslaagd mits heroriëntering'.

Het is niet de bedoeling om stenen te werpen naar de architecten van het gelijke-onderwijskansenbeleid, ministers Vanderpoorten (1999-2004) en Vandenbroucke (2004-2009). Zij hebben het principe van gelijke kansen verankerd in wettelijke, institutionele en financiële instrumenten. Minister Vandenbroucke heeft de verankering van het GOK-beleid zelfs willen koppelen aan andere structurele democratiseringsoperaties, waaronder vooral de broodnodige hervorming van het secundair onderwijs. Dat laatste heeft hij niet kunnen afwerken. Na hem is de politieke wind gekeerd. Het gelijkheidsdiscours is vandaag zelfs onpopulair geworden: rechtse politici verwijten het expliciet dat het verantwoordelijk zou zijn voor de achteruitgang van de competenties van Vlaamse jongeren op de internationale ranglijsten. Het streven naar meer sociale gelijkheid in het onderwijs associëren zij automatisch met neerwaartse nivellering.

Het is geen toeval dat de laatste twee Vlaamse regeringen de hervorming van het secundair onderwijs ~~in de diepvriezer stopten~~, het Inschrijvingsdecreet ~~ontmantelden~~ en het M-decreet terugschroefden. Dat waren precies belangrijke bouwstenen voor een democratischer en inclusiever onderwijs. De feitelijke blokkering van de hervorming van het secundair onderwijs betekent dat het watervaleffect in stand gehouden wordt: blijkbaar willen bevoorrechte sociale groepen op die manier hun privileges vrijwaren. Het Inschrijvingsdecreet van 2012 wordt afgevoerd, verpakt als het 'herstel van de vrije schoolkeuze': daarbij wordt gezwegen over het risico van de terugkeer naar meer schoolse segregatiemechanismen. En het aankomende Leersteundecreet – ter vervanging van het M-decreet – wil de rechten van ouders om hun kind met een beperking in het gewoon onderwijs in te schrijven, afzwakken.

Aan het GOK-beleid als dusdanig is tot hiertoe gelukkig niet gesleuteld. De vraag is echter of de effectiviteit ervan zal kunnen toenemen, aangezien het geënt is op een onderwijssysteem dat in wezen minder democratisch aan het worden is. De segregatie, die in Vlaanderen hoger is dan in de rest van Europa, en die een van de reproductiemechanismen bij uitstek is van ongelijke onderwijsuitkomsten, wordt in stand gehouden door een minderheid die meent er voordeel uit te halen. In werkelijkheid dreigt dat echter een groot verlies van talenten te veroorzaken (Nicaise, Spruyt, Van Houtte e.a., 2014) en een klimaat van wrok bij kansarme jongeren wier toekomst verder gefnuikt wordt. Dat is een van de voedingsbodems voor antipolitiek (Kavadias 2014). Schiet Vlaanderen daarmee niet in de eigen voet?

REFERENTIES

Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013a). *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013b). *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wiskundeprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Cincinnati S., Ünver Ö., & Nicaise I. (2020). *Trends in onderwijsongelijkheden op lange termijn in Vlaanderen: vroegtijdig schoolverlaten, toegang tot het hoger onderwijs en arbeidsinkomen op 25 jaar*. Leuven/Gent: HIVA/Steunpunt Onderwijsonderzoek.

De Witte, K., Smet, M., & Van Assche, R. (2017). *The impact of additional funds for schools with disadvantaged students*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Franck E. & Nicaise I. (2018a). *Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en PISA 2015*. Gent/Leuven: SONO/HIVA, 55p.

Franck E. & Nicaise I. (2018b). Iets gelijker, maar helaas niet beter. Trends in het Vlaamse onderwijs (pp. 123-148) in: J. Coene, P. Raeymaeckers, B. Hubeau, T. Goedemé, R. Remmen, & A. Van Haarlem (red.), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2018*. Leuven: Acco.

Franck E. & Nicaise I. (2019). *School- and system-level determinants of socioeconomic and language-based inequalities in cognitive outcomes. A comparative analysis based on PISA 2015*. Leuven/Hamburg/Gent: HIVA/IEA/Vakgroep Onderwijskunde.

Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, LOA-rapport nr. 10*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, 212p.

Havermans, N., Wouters, T., & Groenez, S. (2018a). *Schoolse segregatie in Vlaanderen: Evolutie van 2001-2002 tot 2015-2016, Research paper SONO/2017.OL3.2/2*. Leuven/Gent: HIVA/Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Havermans N., Wouters T., & Groenez S. (2018b). *Evaluatie van dubbele contingentering: Impact op schoolsamenstelling en schoolse segregatie bij instappers in het kleuteronderwijs, Research paper SONO/2018.OL3.2/1*, Leuven/Gent: HIVA/Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Hirtt N., Nicaise I., & De Zutter D. (2013). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Kavadias, D. (2014). Segregatie op school, democratie in de samenleving? (pp. 119-138) in: I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte, D. Kavadias (red.), *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*. Berchem: EPO.

Nicaise, I., Juchtmans, G., Franck, E., Vandevort, L., & Cincinnato, S. (2021). Naar een versterking van het gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen?, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, 5, 441-449.

Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*. Berchem: EPO, 252p.

Ooghe, E. (2011). The impact of equal educational opportunity funds: a regression discontinuity design. *CES – Discussion Paper Series, DPS11.08*, (5667), 1-22.

Ruelens, L., Dehandschutter, R., Ghesquière, P., & Douterlungne, M. (2001). *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding*. Leuven: HIVA.

Schrijvers, E., Hillewaere, K., Van de Velde, V., & Verlot, M. (2002). *Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Leuven: HIVA.

Vandekerckhove, L. & Huyse, L. (1976). *In de buitenbaan: arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Antwerpen: Standaard.

Vandevort, L., Bakelants, H., & Nicaise, I. (2020). *Compensatiefinanciering in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Case studies naar de implementatie van compensatiefinanciering in Vlaanderen, Nederland, Engeland en Frankrijk*. Leuven/Gent: HIVA/Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Van Heddegem, I., Douterlungne, M., & Van de Velde, V. (2003). *Mag het iets méér zijn? Evolutie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs*. Leuven: HIVA.

Vanhoren, I., Van de Velde, V., & Ramakers, J. (1995). *De evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten*. Leuven: HIVA.

Van Petegem, P., Godderis, M.-A., & De Maeyer, S. (2007). Evaluatie van het functioneren van Lokale Overlegplatforms als beleidsinstrument voor gelijke onderwijskansen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, 5-6, 472-490.

Verbrugge, B., & Du Laing, L. (1977). De democratisering van het onderwijs, het ontnuchterend ontwakken uit een al te mooie wensdroom. *De Gids Op Maatschappelijk Gebied*, 68, 491-514.

Vranken, J. & Geldof, D. (1992). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1991*. Leuven/Amersfoort: Acco.

NOTEN

- ¹ LOSO = loopbaanonderzoek in het secundair onderwijs, een cohortenonderzoek waarbij 6.000 Vlaamse leerlingen gevolgd werden van bij de start tot het einde van hun secundaireonderwijsloopbaan.
- ² PISA = Programme for International Student Assessment, een driejaarlijkse toetsing van de vaardigheden van vijftienjarigen in tientallen landen, gekoppeld aan een peiling omtrent hun sociale achtergrond en attitudes, alsook aan informatie over hun schoolomgeving.
- ³ In bijkomende orde wordt ook rekening gehouden met de gezinstoestand (het kind verblijft niet bij zijn biologische ouders) en de woonbuurt van leerlingen (buurten met veel schoolse vertraging).
- ⁴ De SES-indicator is een samengestelde index, gebaseerd op het onderwijs- en beroepsniveau van beide ouders en de aanwezigheid van een reeks (educatieve) comfortartikelen in het gezin. De leerlingen zijn gerangschikt naar SES en vervolgens onderverdeeld in decielen (groepen van 10 %). Deciel 1 staat dus voor de 10 % kansarmsten, deciel 10 voor de 10 % kansrijksten, en deciel 5 voor 'de middenmoot'.
- ⁵ De koppeling van de EAK-data met Demobel door Statbel liet ons toe om kenmerken m.b.t. SES en migratieachtergrond toe te voegen aan de loopbaangegevens van Vlaamse jongeren. We deden dat voor de achttien- tot twintigjarige jongeren van geboortejaren 1978 t.e.m. 2000 uit alle beschikbare EAK-golven. Als gevolg van de relatief kleine steekproefomvang (door selectie van de leeftijdsgroep 18-20) was het nodig om meerdere golven van de EAK te poolen. De 'pre-GOK'-groep bestaat daarom uit de geboortecohorten 1978 t.e.m. 1988; de 'post-GOK'-groep uit de geboortecohorten na 1996.
- ⁶ Vroegtijdig schoolverlaten wordt gewoonlijk gedefinieerd als het verlaten van de schoolbanken zonder getuigschrift van het hoger secundair onderwijs.
- ⁷ Het in de regelgeving gehanteerde inkomenscriterium is in 2008 veranderd t.o.v. voordien: waar aanvankelijk de afwezigheid van een inkomen uit arbeid als proxy voor laag inkomen gold, werd vanaf 2008 het recht op een schooltoelage gehanteerd. In onze EAK-analyses hanteerden wij proxy's voor beide indicatoren; in de figuren nemen we alleen de variabele 'behoren tot het laagste kwartiel qua equivalent inkomen' in aanmerking.
- ⁸ De variabele thuistaal is in de EAK niet voorhanden.
- ⁹ Er bestaan twee manieren om de doorstromingskans naar hoger onderwijs te meten: t.o.v. de populatie achttien- tot twintigjarigen of t.o.v. de subgroep met een diploma secundair onderwijs. Hier beperken we ons tot de eerste meetmethode.
- ¹⁰ Een meer uitgewerkte versie van deze aanbevelingen is te vinden in Nicaise e.a. (2021).
- ¹¹ Zo behoren anderstalige Belgen of Europeanen uit de meer begoede milieus ook tot de doelgroep van het GOK-beleid.
- ¹² Problemen met de drempels kunnen opgelost worden door meer glijdende schalen te gebruiken.
- ¹³ Dat zou kunnen verklaren waarom jongeren met een migratieachtergrond er door het GOK-beleid meer op vooruitgegaan zijn dan de (minder 'zichtbare') autochtone kansarme jongeren.