KU LEUVEN HIVA

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING

DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS – VLAAMSE GEMEENSCHAP

Technisch rapport Post 1: Analytische review van het onderzoek naar ongelijkheden in het onderwijs

Wendelien Vantieghem

Projectleiding: Piet Van Avermaet

Onderzoek in opdracht van Unia- Interfederaal gelijkekansencentrum

UNIVERSITEIT GENT

steunpunt diversiteit & leren

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Inhoud

Lijst afkortingen **5**

Lijst tabellen **7**

Lijst figuren **9**

- DEEL 1 analytische review van het onderzoek naar ongelijkheden in het onderwijs - **11**

1 | Inleiding **13**

2 | Contextanalyse **14**
2.1 Migratieachtergrond 14
2.2 Socio-economische achtergrond 16
2.3 Functiebeperking 19
2.4 Seksuele geaardheid 23
2.5 Conclusie over contextanalyse 24

3 | Schoolloopbaan **25**
3.1 Migratieachtergrond 25
3.2 Socio-economische achtergrond 28
3.3 Functiebeperking 31
3.4 Seksuele geaardheid 37
3.5 Conclusie over schoolloopbanen 38

4 | Oorzaken **40**
4.1 Systeemniveau 40
4.1.1 Migratieachtergrond 40
4.1.2 Socio-economische achtergrond 43
4.1.3 Functiebeperking 46
4.1.4 Seksuele geaardheid 48
4.1.5 Conclusie over systeemniveau 49
4.2 Leerling-leerkracht relaties 50
4.2.1 Migratieachtergrond 50
4.2.2 Socio-economische achtergrond 52
4.2.3 Functiebeperking 53
4.2.4 Seksuele geaardheid 54
4.2.5 Conclusie over systeemniveau 55
4.3 Peer relaties 55
4.3.1 Migratieachtergrond 55
4.3.2 Socio-economische achtergrond 56
4.3.3 Functiebeperking 57
4.3.4 Seksuele geaardheid 57
4.3.5 Conclusie over peer relaties 58
4.4 individueel niveau 59
4.4.1 Migratieachtergrond 59
4.4.2 Socio-economische achtergrond 61
4.4.3 Functiebeperking 63
4.4.4 Seksuele geaardheid 64
4.4.5 Conclusie over het individuele niveau 65

5 | Beperkingen van de huidige databanken en dataverzameling **67**
5.1 Migratieachtergrond 67
5.2 Socio-economische achtergrond 68
5.3 Functiebeperking 69
5.4 Seksuele geaardheid 69
5.5 Conclusie over databanken 70

6 | Conclusie Post 1: Analytische review van het onderzoek naar ongelijkheden in het onderwijs **72**

- BIJLAGEN - **75**

Referenties **77**

Lijst afkortingen

ASO	Algemeen secundair onderwijs
ASS	autisme spectrum stoornis
BDF	Organisatie genaamd “Belgian disability forum”
BSO	Beroepsgeoriënteerd secundair onderwijs
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
ION	Inclusief onderwijsproject
GOK	Gelijke onderwijskansendecreet
GON	Geintegreerd onderwijs
GRIP	Organisatie genaamd “gelijke rechten voor ieder persoon met een handicap"
KSO	Kunst secundair onderwijs
PAB	Persoonlijk assistentiebudget
SES	Socio-economische status
TSO	Technisch secundair onderwijs

Lijst tabellen

Tabel 3-1	Aantal leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs naar type vanaf schooljaar 2002-03 (Departement Onderwijs, 2016)	32
Tabel 3-2	Aantal leerlingen in het geïntegreerd basisonderwijs naar type vanaf schooljaar 2002-03 (Departement Onderwijs, 2016)	35
Tabel 3-3	Aantal leerlingen in het geïntegreerd secundair onderwijs naar type vanaf schooljaar 2002-03 (Departement Onderwijs, 2016)	35
Tabel 4-1	Inschatting holebivriendelijkheid van de omgeving (Dewaele et al., 2008)	48

Lijst figuren

Figuur 2-1	Indicatoren armoede Kind en Gezin in onderlinge afhankelijkheid (Eeman & Nicaise, 2011)	17
Figuur 3-1	Evolutie van de gemiddelde scores voor wiskunde volgens migratiecategorie (Koning Boudewijnstichting, 2014)	25
Figuur 3-2	Studieoriëntering naar onderwijsvorm, per welvaartsdeciel, in % (Hirtt et al., 2007)	30
Figuur 3-3	Doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs (Groenez et al., 2009)	33
Figuur 5	Aantal kinderen met een auditieve beperking in Vlaanderen in buitengewoon onderwijs (BO) en GON (Vlor, 2014)	36

- DEEL 1 ANALYTISCHE REVIEW VAN HET ONDERZOEK NAAR ONGELIJKHEDEN IN HET ONDERWIJS -

1 | Inleiding

Onderzoek toont aan dat bepaalde leerlingenpopulaties, die beantwoorden aan kenmerken die door de antidiscriminatiewetten zijn beschermd (raciale herkomst, handicap, gender, seksuele geaardheid,…) of die geconfronteerd worden met een zogenaamd zwakkere socioeconomische situatie (SES), geconfronteerd worden met ongelijkheid en uitsluiting in het onderwijs. Om een duidelijk overzicht te geven van wat reeds geweten is van deze problematieken, volgt hieronder een bespreking van de huidige wetenschappelijke kennis met betrekking tot de schoolloopbanen van leerlingen met een migratieachtergrond, functiebeperking, uit zwakkere socio-economische situaties en volgens seksuele geaardheid. Bij iedere van deze dimensies nemen we ook steeds mogelijke genderverschillen mee in rekening.

We geven eerst een overzicht van de relevante Belgische of Vlaamse context voor ieder van deze doelgroepen, waarbij we onder andere oog hebben voor de verspreiding van deze doelgroepen, de juridische en sociale context en welke beleidsinitiatieven reeds werden genomen. Vervolgens bekijken we in detail de schoolloopbanen van deze doelgroepen, van het kleuteronderwijs tot de instroom in het hoger onderwijs. Indien de wetenschappelijke literatuur genderverschillen aangeeft in de schoolloopbanen, worden die hier ook steeds gerapporteerd. Vervolgens gaan we wat dieper in op de mogelijke oorzaken die de wetenschappelijke literatuur voor de onderwijsmoeilijkheden van deze doelgroepen suggereert. We gaan hierbij steeds in op oorzaken op het systeemniveau, waarbij we oog hebben voor de kenmerken van het Vlaamse onderwijssysteem en het schoolbeleid. We bespreken ook steeds het leerkrachtniveau, waarbij we mogelijke problemen in de interacties met de doelgroepleerlingen belichten. Ook het peer-niveau en het individuele niveau wordt belicht, waarbij we enerzijds ingaan op problematieken in de interacties met leeftijdsgenoten en anderzijds op meer individuele factoren, inclusief familiale achtergrond, die een mogelijke bijdrage aan schoolproblematieken kan leveren. Ten slotte geven we ook aan in welke mate de schoolloopbanen van deze doelgroepen opgevolgd kunnen worden via de administratieve databanken. Voor ieder gedeelte van dit rapport (contextanalyse, schoolloopbanen, oorzaken op systeem, leerkracht, peer en individueel niveau, en databanken) voorzien we ook een korte conclusie, waarbij we de situatie van de verschillende doelgroepen vergelijken en opvallende gelijkenissen of verschillen bespreken.

2 | Contextanalyse

2.1 Migratieachtergrond

België kent zowel klassieke als nieuwe migratiestromen (Verhaeghe et al., 2012). De Turken en Noord-Afrikanen (voornamelijk Marokanen, Tunesiërs en Algerijnen) kwamen begin de jaren zestig naar België om er te werken. Ondertussen zijn hun kinderen en kleinkinderen hier geboren en getogen. België is de laatste decennia echter ook getuige geweest van verschillende nieuwe migratiestromen. Met de recente uitbreiding van de Europese Unie kwamen deze nieuwe migranten voornamelijk, maar niet uitsluitend, uit Midden- en Oost-Europese landen zoals Polen, Slowakije, Roemenië, Bulgarije en ex-Joegoslavië. Ook is er de afgelopen jaren een verhoogde influx van vluchtelingen uit het Midden-Oosten. Deze mensen, voornamelijk afkomstig uit Syrië, Irak en Afghanistan, vluchtten voor het geweld in hun thuisregio en vragen asiel aan in verschillende Europese landen, waaronder België (CGVS, 2015).

Het resultaat van deze oude en nieuwe migratiestromen is dat onze steden vandaag de dag gekenmerkt worden door een sterke diversiteit (Verhaeghe et al., 2012). In tegenstelling tot vroeger zijn migranten niet langer afkomstig uit een beperkt aantal landen. Ze komen nu letterlijk uit alle hoeken van de wereld. De diversiteit gaat echter verder dan dat. Niet enkel zijn er steeds meer mensen uit steeds meer verschillende landen afkomstig, migranten verschillen vandaag de dag ook onderling meer en meer. Zo onderscheiden ze zich onder andere in wettelijk statuut, verblijfsduur, migratiemotief, opleidingsniveau, religieuze en taalachtergrond.

Statistieken van de Kruispuntbank van de Sociale Zekerheid van 2011 tonen aan dat 81.3% van de mensen tussen 12 en 17 jaar Belgische roots heeft (Noppe & Lodewijckx, 2013). 6% heeft een West-Europese achtergrond, 2.8% een Oost-Europese, 2.8% een Turkse, 3.2% een Marokkaanse achtergrond, en 4% heeft roots in andere landen. De drie grootste groepen met een niet-Westerse achtergrond in Vlaanderen zijn mensen van Marokkaanse, Oost-Europese of Turkse achtergrond. Dit maakt dat 12.7% van de adolescenten in Vlaanderen een niet-westerse migratieachtergrond heeft. De (school)uitdagingen die met een migratieachtergrond gepaard gaan, kunnen dus een hele groep jongeren beïnvloeden.

Twee belangrijke factoren beïnvloeden de levenskansen en –ervaringen van migranten in België. Ten eerste hebben we de socio-economische context waarin migranten leven, en ten tweede hebben we de sociale context van de Belgische samenleving.

Wanneer we de socio-economische context in ogenschouw nemen, zien we dat migranten doorgaans een achtergestelde positie innemen in vergelijking met Belgen. Onderzoek wijst op het toenemend belang van 'de kleur van armoede' (Steenssens et al., 2008). Het armoederisico voor groepen met een migratieachtergrond is namelijk veel groter dan voor personen van Belgische herkomst. Het armoederisico van kinderen van migranten bedraagt meer dan 60% en is daarmee vijf keer groter dan het armoederisico van kinderen wiens ouders geboren zijn in België. Desalniettemin zijn er grote discrepanties tussen de verschillende groepen migranten (Verhaeghe et al., 2012). Polen doen het bijvoorbeeld relatief goed op de arbeidsmarkt. Hoewel het merendeel van hen werk heeft, zijn ze wel in meer precaire arbeidsomstandigheden tewerkgesteld dan de etnische Belgen. Bulgaren en Slowaken hebben de zwakste sociaaleconomische positie. Zij kennen de grootste inactiviteit op de arbeidsmarkt en wanneer ze werken doen ze dat vaak in zeer slechte omstandigheden. De oude migrantengroepen, de Turken en Noord-Afrikanen, nemen een

intermediaire positie in. Ze zijn vaker inactief op de arbeidsmarkt dan de Polen en hebben het moeilijker om een job te vinden. Ze zijn dan ook vaker en langer werkloos dan etnische Belgen (Timmerman et al., 2003; Verhaeghe et al., 2012). Zo hebben ze bijvoorbeeld ongeveer vier keer zoveel kans als autochtone Belgen om werkloos te zijn, en deze kloof is constant gebleven sinds het begin van de jaren '80 (OECD, 2008). Turken en Noord-Afrikanen die een job hebben, verdienen ook opmerkelijk minder dan hun Belgische leeftijdsgenoten. Ongeveer 56 en 59% van de mensen van respectievelijk Turkse en Marokkaanse afkomst leeft op de financiële armoedegrens (nl., verdienen minder dan 60% van het mediaan inkomen), ten opzichte van 10% van de autochtone Belgen (Van Robaeys, Perrin, Vranken, & Martiniello, 2006). Dit percentage zou voor mensen van Oost-Europese origine rond de 36% liggen (Van Haarlem, Coene, & Lusyne, 2011). De oude migrantengroepen zijn verder oververtegenwoordigd in een aantal specifieke sectoren, zoals de metallurgie, de textielindustrie, de bouw, de land- en tuinbouw, de horeca, de industriële reiniging en afvalverwerking (Verhaeghe et al., 2012). Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat ze vaker in slechte of onzekere omstandigheden werken. Desalniettemin hebben ze wel flink vooruitgang geboekt doorheen de jaren. De meeste Turkse en Marokkaanse kinderen in België zijn bijvoorbeeld hoger geschoold dan hun ouders. Hoewel de kloof met de etnische Belgen groot blijft, heeft er heeft zich een Turkse en Marokkaanse middenklasse ontwikkeld.

Een tweede belangrijke factor die de levenskansen van migrantengroepen in België beïnvloedt, is het sociale klimaat. Het sociale klimaat ten opzichte van migranten is behoorlijk veranderd in de voorbije halve eeuw (Verhaeghe et al., 2012). Een eerste omslag kwam er toen de overheid halverwege de jaren zeventig een migratiestop afkondigde, de economie verslechterde en de Turken en Noord-Afrikanen zich op een aantal plaatsen institutioneel begonnen te organiseren. Het verslechterende sociale klimaat was een zeer geleidelijk proces dat zich tot op vandaag doorzet. Uit onderzoek blijkt dat de gepercipieerde bedreiging door migranten in Vlaanderen tijdens de jaren negentig eerst afnam om vervolgens terug toe te nemen (Billiet, 2012; Meuleman & Billiet, 2005). Voornamelijk na de aanslagen op 11 september 2001 verslechterde de houding ten opzichte van migranten, en dan vooral ten opzichte van moslims. Ook het maatschappelijk debat over de 'multiculturele samenleving' woedt in alle hevigheid en veel mensen staan afkerig tegenover alles wat vreemd is. Migrantengroepen worden dus geconfronteerd met bepaalde maatschappelijke denkbeelden over migranten. Nederlanders en Belgen percipiëren bijvoorbeeld een grotere etnische afstand ten opzichte van Oost-Europeanen dan ten opzichte van Noord- en West-Europeanen, maar een kleinere in vergelijking met personen uit moslimlanden zoals Turkije, Marokko of Saudi-Arabië. Dat onderzoek dateert echter van de jaren negentig. Ondertussen is er veel veranderd. Uit een enquête onder de Gentse bevolking in 2011 bleek bijvoorbeeld dat twee derde van de ondervraagden vond dat de stad 'maatregelen moet nemen om de toestromen van Oost-Europese migranten af te remmen'. Gezien de grote influx van Bulgaren, Slovaken en Polen in de Arteveldestad, toont dit aan dat ideeën over etnische groepen niet vaststaand zijn, maar kunnen veranderen naargelang de sociale omstandigheden. Ook de Vlaamse jongeren lijken vanuit internationaal perspectief niet zo tolerant te zijn ten opzichte van etnische minderheden. Zo bleek uit het ICCS-onderzoek dat Vlaamse jongeren onder het internationale, Europese en West-europese gemiddelde scoren wat betreft de bereidheid om etnische groepen kansen en rechten te geven (De Groof et al., 2010). Samen met Engeland en Nederland scoorden de Vlaamse jongeren zelfs het slechtst wat betreft hun houding ten opzichte van migranten. Dergelijke negatieve ideeën over (specifieke groepen) migranten blijven niet zonder gevolg. Ze hangen samen met verschillende vormen van discriminatie en racisme, bijvoorbeeld op de huur- of arbeidsmarkt (Van der Bracht & Van de Putte, 2013).

Ook in de onderwijssector wordt er consequent vastgesteld dat leerlingen met een migratieachtergrond een achterstelling ervaren (zie 3.1). Sinds het begin van de jaren '90 heeft de overheid dan ook verschillende maatregelen genomen in een poging om deze systematische achterstelling, die een toekomstige verbetering van de socio-economische positie van

migrantengroepen in de weg staat, weg te werken. Zo werden maatregelen genomen om schoolsegregatie terug te dringen (Agirdag & Korkmazer, 2015), omdat men ervan uitgaat dat concentratiescholen negatieve gevolgen hebben voor de integratie en prestaties van leerlingen. Spreiding van leerlingen is echter niet vanzelfsprekend gezien de vrijheid van schoolkeuze. Daarom werd in 1993 de zogenaamde non-discriminatieverklaring getekend, die inhield dat de onderwijskoepels zich zouden inzetten voor een betere spreiding van gekleurde leerlingen. Deze had echter weinig impact gezien het een vrijwillige overeenkomst was, zonder harde financiële of juridische instrumenten (Sierens et al., 2011). Dit veranderde met het Gelijke Onderwijskansen (GOK)-decreet van 2002 dat steunde op drie pijlers: het inschrijvingsrecht, de oprichting van lokale overlegplatformen en een geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor scholen. De niveaudecreten van het GOK-decreet onderscheiden indicatorleerlingen en niet-indicatorleerlingen. Om te bepalen of een leerling al dan niet indicatorleerling is, wordt gekeken naar het opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal van de leerling (wat fungeert als proxy voor etniciteit) en of de leerling al dan niet recht heeft op een schooltoelage (als proxy voor het gezinsinkomen). Door het GOK-decreet werden dan ook de inschrijvings- en voorrangsregels aangepast, waardoor tegenwoordig de zogenaamde dubbele contingentering geldt (Agirdag & Korkmazer, 2015). Binnen dat systeem moeten scholen een gelijktijdige voorrang verlenen aan indicatorleerlingen of niet-indicatorleerlingen, naargelang de samenstelling van de school en de regio (merk op dat thuistaal in de Vlaamse Gemeenschap hiervoor tegenwoordig niet meer in rekening wordt genomen (Vlaamse Overheid, 2016a). De doelstelling is om zo de sociale mix in de scholen te versterken. Behalve een methodiek om een sociale mix in de scholen te bekomen, omvatte het GOK-decreet ook extra financiering voor scholen met indicatorleerlingen. Scholen kunnen grotendeels zelf beslissen hoe ze die middelen aanwenden.

2.2 Socio-economische achtergrond

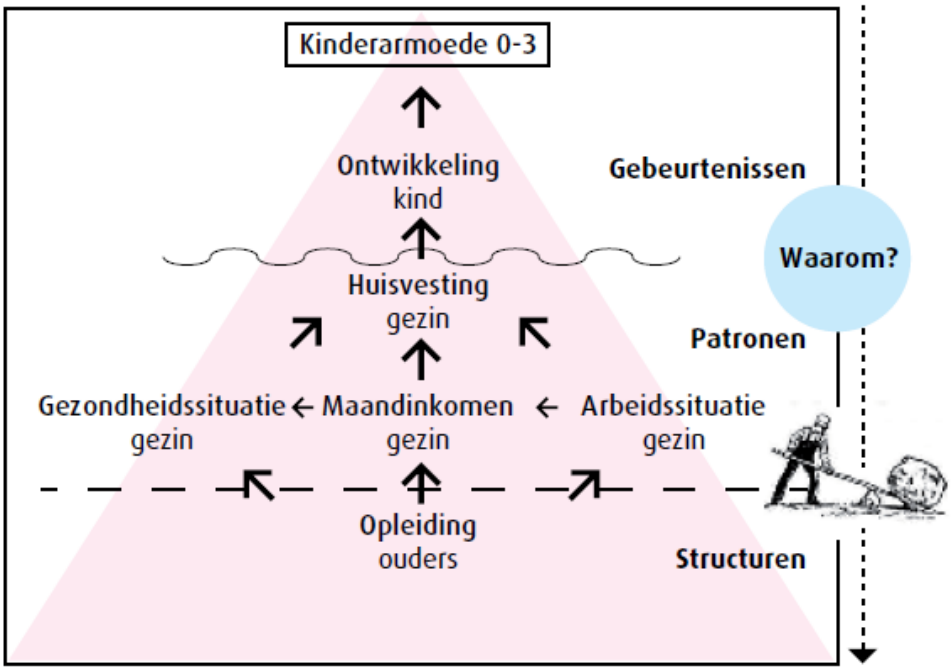
De recentste armoedebarometer toont aan dat de financiële druk op gezinnen de voorbije jaren blijft toenemen (Roose et al., 2014). Zo leeft 9,8% van de Vlamingen onder de armoederisicodrempel met een inkomen van 1.000 euro/maand voor een alleenstaande en 2.101 euro/maand voor een gezin met twee kinderen. Sommige mensen zijn geboren in een arm gezin, raken nooit uit de armoede en geven deze door aan hun eigen kinderen. Dit zijn de zogenaamde generatiearmen (Vlor, 2013). Andere mensen zijn door een tegenslag, zoals ziekte of werkloosheid, voor een korte periode arm. Bij kinderen zijn gezinsfactoren crucialer dan individuele factoren (zoals gezondheidstoestand, studie- of werkstatuut); kinderen zijn arm omdat hun ouders dat zijn. Armoede bij kinderen kan dan ook niet los gezien worden van gezinsarmoede. Op 1 januari 2015 leven in België 432.000 kinderen (18.8%) in een gezin met inkomen onder de armoededrempel (Coene en Dierckx, 2015). De gezinnen met het hoogste risico op armoede zijn eenoudergezinnen, werkloze gezinnen met kinderen, grote gezinnen, en gezinnen met een migratieachtergrond (Vlor, 2013). Zo wordt bijna een kwart van de kinderen met een migratieachtergrond geboren in een kansarm gezin (Geerts, Dierckx & Vandevoort, 2012). Verder leeft in België een op acht kinderen (13,5 %) in een gezin zonder inkomen uit werk (Vlor, 2013), en ook eenoudergezinnen vertonen een opvallend hoger armoederisico (35,1 %) dan het bevolkingsgemiddelde (14,7 %). Het aantal alleenstaande ouders is de laatste jaren bovendien sterk toegenomen, ook bij de migrantenbevolking.

Ondanks de welvaartsstijging van de laatste decennia, is de armoede niet gedaald en is de ongelijkheid toegenomen. Zo tonen cijfers van de OESO dat het aantal kinderen en jongeren dat in België onder de armoedegrens leeft, tussen 2007 en 2010 van 10% naar 12,8% is gestegen (Roose et al., 2014). Er zijn echter sterke verschillen tussen en binnen de regio's (Steenssens et al., 2008). De risicograad voor kinderen van 0 tot 15 jaar wordt in het Brusselse gewest geschat op ongeveer 40%, terwijl dit voor Vlaanderen 10,3% en voor Wallonië 24,1% bedraagt (EU-SILC, 2011). Armoede

concentreert zich in de grootsteden (22,8%), maar dit betekent niet dat er geen armoede is op het platteland. Op het platteland leeft tussen de 12,7% en 15,9% van de bevolking in armoede (Marissal, May & Lombillo, 2013). Enkele gemeenten uit de Limburgse mijnstreek vertonen ook opvallend hoge armoedecijfers, die even hoog of zelfs hoger zijn dan die van de grootsteden. Zo leefde in 2011 27,2% van de bevolking in Houthalen-Helchteren en 22,5% in Heusden-Zolder in armoede. Armoede op het platteland heeft wel een ander gezicht dan in de steden: zo lopen voornamelijk ouderen en alleenstaande ouders er extra risico (Vlor, 2013). Bovendien zorgt de centralisatie van diensten en voorzieningen ervoor dat deze minder toegankelijk zijn voor mensen op het platteland, wat voornamelijk een probleem is voor mensen die niet over eigen vervoer beschikken. Bovendien zetten mensen er, door een gebrek aan anonimiteit, minder snel de stap naar formele hulpverlening. Dit maakt dat armoede op het platteland minder meetbaar is, en bijgevolg ook minder zichtbaar en vaak vergeten.

Het is herhaaldelijk aangetoond dat armoede, zeker langdurige armoede, zowel de gezondheid kan beïnvloeden als de cognitieve ontwikkeling, de schoolse resultaten, de aspiraties, het zelfbeeld, de relaties met anderen, het risicogedrag en het perspectief op werk (Vlor, 2013). Armoede is dus meer dan een tekort aan inkomen of materiële goederen. Financiële moeilijkheden zijn vaak tegelijk oorzaak en gevolg van uitsluiting op verschillende domeinen zoals tewerkstelling, onderwijs, huisvesting, gezondheid en maatschappelijke participatie. Het idee dat kansarmoede ruimer gaat dan financiële en materiële uitsluiting is intussen gangbaar in het wetenschappelijke, politieke en publieke discours. Zo hanteert Unicef bijvoorbeeld een lijst van 14 behoeftes waaraan voor kinderen moet voldaan zijn, inclusief een gezonde en gevarieerde voeding, voldoende stimulatiemateriaal zoals boeken, speelgoed en internet, de mogelijkheid om mee te doen aan schooluitstappen of speciale gelegenheden te vieren (Unicef, 2012). Ook Kind en Gezin hanteert multidimensionale indicatoren om te bepalen of een kind opgroeit in een kansarm gezin. Een gezin wordt daarbij als kansarm beschouwd wanneer het op minstens drie van de zes volgende criteria

Figuur 2-1 Indicatoren armoede Kind en Gezin in onderlinge afhankelijkheid (Eeman & Nicaise, 2011)



zwak scoort: het maandinkomen van het gezin, de opleiding van de ouders, de arbeidssituatie van de ouders, het stimulatieniveau van de kinderen, de huisvesting en de gezondheidssituatie van het gezin (Roose et al., 2014; Vlor, 2013). Zoals onderstaande visualisatie van de armoede-indicatoren aangeeft, staan deze niet afzonderlijk, maar beïnvloeden ze elkaar wederzijds. De zichtbare ontwikkeling van het kind is slechts het topje van de ijsberg. Dit is de ruimte waarop kwaliteitsvolle zorg en onderwijs kunnen ingrijpen.

Het aanpakken van kinderarmoede is één van de hoofdbekommernissen binnen de EU2020-strategie, die in de loop van 2010 door de Europese Unie op tafel werd gelegd (European Commission, 2013). Deze strategie heeft als doelstelling om tegen 2020 het aantal mensen in armoede met 20 miljoen te verminderen. De strijd tegen kinderarmoede staat hierbij centraal. Elke lidstaat moet jaarlijks aantonen hoe de Europese doelstellingen naar het nationale niveau vertaald worden. Zo heeft de Vlaamse regering zich ertoe verbonden om het aandeel Vlaamse bevolking in armoede met 30% te verminderen en het aantal kinderen dat opgroeit in armoede tussen 2008 en 2020 met 50% te verlagen (Coene & Dierckx, 2015; Roose et al., 2014; Vlaamse Overheid, 2010). De recente kinderarmoedecijfers tonen echter dat deze doelstellingen zich —nog— niet hebben kunnen vertalen in de beoogde resultaten, integendeel.
Wanneer we wat gedetailleerder kijken naar de initiatieven van de Vlaamse regering, zien we dat ernaar gestreefd wordt om zoveel mogelijk kleuters te laten deelnemen aan het kleuteronderwijs, er een kader is uitgewerkt voor zorg en geïntegreerde ondersteuning, men de ouderbetrokkenheid wil verhogen (oa. via de engagementsverklaring) en Nederlandse taalvaardigheid stimuleren (Roose et al., 2014). Op vlak van het basis- en secundair onderwijs, is in de Belgische grondwet de kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs opgenomen, wat betekent dat er geen inschrijvingsgeld mag gevraagd worden (Vlor, 2013). Voor het basisonderwijs geldt bovendien dat, sinds de invoering van de dubbele maximumfactuur, er geen kosten aangerekend mogen worden voor materiaal dat nodig is om de eindtermen of de ontwikkelingsdoelen te bereiken. Hiertoe heeft de overheid een lijst van materialen (de ODET-lijst) aangelegd die elke school gratis ter beschikking moet stellen. Naast de activiteiten die binnen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen vallen, specificeert de dubbele maximumfactuur hoeveel scholen mogen doorrekenen aan ouders voor andere activiteiten. Hierdoor zijn er twee maximumfacturen: een scherpe maximumfactuur voor extra's zoals daguitstappen, een tijdschrift, een museumbezoek, zwemmen, enzovoort; en een minder scherpe maximumfactuur voor alle meerdaagse uitstappen. Vanaf het schooljaar 2008-2009 kunnen ouders ook een schooltoelage voor het basisonderwijs aanvragen. De schooltoelage is gekoppeld aan de regelmatige aanwezigheid van de leerling. Wie twee jaar na elkaar onvoldoende dagen aanwezig is, moet de schooltoelage terugstorten. Voor gezinnen in armoede is het terugstorten van eerder ontvangen schooltoelagen echter vaak een grote opgave. In het secundair onderwijs zijn er geen maximumfacturen aanwezig. Wel moeten scholen bij de start van het schooljaar een lijst ter beschikking stellen met alle onkosten die ouders in de loop van het schooljaar zullen moeten betalen, de zogenaamde bijdrageregeling (Vlaamse Overheid, 2013).
Naast ingrepen op de financiële kostprijs van het onderwijs, zoals de maximumfacturen en de schooltoelage, wordt voornamelijk het GOK-decreet van 2002 beschouwd als een mijlpaal in het Vlaamse sociale onderwijsbeleid (Nicaise, 2011). Zo werd onder andere ingezet op een betere spreiding van kansarme leerlingen over scholen via een aangepast inschrijvingsbeleid en werd daarnaast ook bijkomende financiering voorzien (Agirdag et al., 2012a) (voor een bespreking hiervan, zie 2.1 Migratieachtergrond). Op basis van onderzoek naar de effecten van het GOK-decreet concludeert Nicaise (2011) dat het ondersteuningsaanbod van GOK-scholen vruchten heeft afgeworpen, maar dat er nog heel wat ruimte is voor meer efficiëntie. Enkel geld en personeel zijn onvoldoende om de sociale ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan, "er is ook een goede strategie nodig, veel inzet en deskundigheid van alle actoren".

2.3 Functiebeperking

Volgens cijfers van de WHO (2011) zou wereldwijd ongeveer 15% van de bevolking geconfronteerd worden met een functiebeperking. Er zijn echter verschillende manieren om te kijken naar functiebeperking of handicap, en de cijfers fluctueren dan ook afhankelijk van de gehanteerde definities. Een van de meest gehanteerde visies, ook in België, is de medische visie. Deze wordt teruggevonden in verschillende wetgevende en regelgevende teksten, waar de toegang tot rechten geregeld wordt (Unia, 2014a; WHO, 2011). Binnen een klassieke medische invulling wordt handicap als een defect of een tekort gezien, en is beleid gericht op het zoveel mogelijk herstellen van dit tekort (Vlor, 2014). Recente benaderingen kiezen eerder voor een sociaal of interactioneel model, dat handicap ziet als een sociale constructie. Zo definieert het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de Rechten van Personen met een Handicap het als volgt: "personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving". Een handicap is volgens deze definitie dus een situatie die ontstaat uit de confrontatie tussen de beperking van een persoon en een onaangepaste omgeving. Vanuit die visie zijn beperkingen pas een probleem als de samenleving niet adequaat omgaat met deze beperkingen, wat leidt tot uitsluiting uit het maatschappelijk leven.

Het mag duidelijk zijn dat de confrontatie met die omgeving niet altijd zonder problemen verloopt. Zo behandelt in België Unia, het Interfederaal Gelijkekansencentrum, klachten met betrekking tot handicap als discriminatiegrond (Unia, 2015a). Uit hun gegevens blijkt dat zij, na etnische of raciale achtergrond, het meest meldingen ontvangen over discriminatie op grond van handicap. Zo ontving het Centrum 726 meldingen in 2014 die te maken hadden met handicap en werden hierrond 372 dossiers geopend. Het is vooral de sector van goederen en diensten waar zich de meeste problemen voordoen (32% van de dossiers), gevolgd door onderwijs (22% van de dossiers) en werk (18% van de dossiers). Bij de dossiers met betrekking tot onderwijs had ruim de helft van de klachten te maken met een weigering tot of een gebrek aan redelijke aanpassingen, maatregelen noodzakelijk om een kind met functiebeperking les te laten volgen in een gewone school.

De onderwijssystemen in België behoren dan ook tot de koplopers wat betreft segregatie naar functiebeperking. Dit betekent dat in België een groot deel van de leerlingen met een functiebeperking school lopen in een apart instituut, de zogenaamde scholen voor buitengewoon onderwijs. Het Europees gemiddelde van leerlingen met een functiebeperking die school lopen in een apart instituut ligt rond de 2.3% (WHO, 2011). Duitsland en België zijn absolute koplopers met respectievelijk 4,8 en 4.9% (Ruijs & Peetsma, 2009), terwijl in Cyprus, Litouwen, Malta, Portugal en Noorwegen het merendeel van deze leerlingen schoollopen in gewone klassen met hun leeftijdsgenoten (WHO, 2011). In Noorwegen zit bijvoorbeeld slechts 0.4% van de leerlingen met een functiebeperking in een aparte school (Ruijs & Peetsma, 2009). Uit recente cijfers blijkt wel dat het aantal leerlingen met een functiebeperking dat schoolloopt in een apart instituut in België ietwat is afgenomen naar 4.1% (Vlaamse Overheid, 2016b). Er zijn ook grote verschillen tussen landen vast te stellen in de verschillende types buitengewoon onderwijs. Zo heeft Denemarken slechts twee types buitengewoon onderwijs, waar er in Nederland 10 verschillende types bestaan (Ruijs & Peetsma, 2009). Ook België heeft met 9 verschillende types een sterk uitgewerkt of gespecialiseerd buitengewoon onderwijs.

Over het algemeen kunnen we in Europa een evolutie naar meer inclusief onderwijs zien, waarbij steeds meer leerlingen met een functiebeperking in de klas zitten met leerlingen zonder functiebeperking. De evolutie naar inclusief onderwijs wordt voornamelijk gemotiveerd vanuit een mensenrechtenperspectief, dat stelt dat kinderen met een functiebeperking het recht hebben om onderwijs te volgen samen met andere kinderen (Ruijs & Peetsma, 2009). Deze principsverklaring wordt verder uitgebouwd met argumenten die stellen dat inclusief onderwijs ook beter in staat is om de algemene diversiteit in aanleg en mogelijkheden van leerlingen —al dan niet met beperkingen— te beantwoorden (WHO, 2011). Bovendien zou inclusief onderwijs ook een

positieve impact hebben op de attitudes van kinderen ten opzichte van mensen met een functiebeperking, alsook meer kosteneffectief zijn dan gesegregeerde schoolsystemen. Empirische studies hebben nagegaan in welke mate dergelijke argumenten stroken met de realiteit. Zo blijkt dat de leerprestaties van kinderen met een functiebeperking doorgaans verbeteren in inclusief onderwijs (De Vroey et al., 2016; Ruijs & Peetsma, 2009; WHO, 2011), terwijl de impact op kinderen zonder functiebeperking eerder neutraal lijkt (Ruijs & Peetsma, 2009). Op vlak van socio-emotionele ontwikkeling is er nog maar weinig onderzoek uitgevoerd, maar de resultaten suggereren dat leerlingen zonder functiebeperking in inclusieve scholen doorgaans meer positieve attitudes ontwikkelen ten opzichte van mensen met een functiebeperking. Een belangrijke nevenopmerking hierbij is dat veel afhangt van de manier waarop inclusief onderwijs georganiseerd wordt. Wanneer er onvoldoende middelen en ondersteuning aanwezig zijn om inclusie goed aan te pakken, kunnen de resultaten ook negatief uitdraaien voor alle betrokken partijen (WHO, 2011).

Ondanks de internationale trend en de voornamelijk positieve gevolgen van inclusief onderwijs, zijn de meningen in België eerder behoudsgezind geweest. Zowel bij debatten in het parlement, als in de publieke opinie was de toon eerder sceptisch en was er weerstand ten opzichte van hervormingen voor inclusief onderwijs (Mortier, 2010). Bijgevolg volgen in Vlaanderen ongeveer 15.000 leerlingen met een handicap gewoon onderwijs, tegenover 51.000 in het buitengewoon onderwijs (Unia, 2015a). Aan Franstalige kant is de situatie nog onevenwichtiger. Nauwelijks 2.400 leerlingen (6%) met een handicap zitten in het gewoon onderwijs tegenover 35.421 in het buitengewoon onderwijs. Al bij al heeft minder dan één procent van de leerlingen in het gewoon onderwijs een beperking. Met dit cijfer bengelt België aan de staart van de EU wat betreft inclusief onderwijs, alleen Tsjechië doet het nog slechter (Unia, 2011).
Desalniettemin heeft België in 2009 het VN-verdrag getekend inzake de Rechten van Personen met een Handicap (Unia, 2013). Artikel 24 van dit Verdrag stelt dat personen met een handicap niet op grond van hun handicap mogen worden uitgesloten van het algemeen onderwijssysteem. Personen met een handicap moeten op voet van gelijkheid toegang hebben tot inclusief onderwijs, waarbij er redelijke aanpassingen moeten worden verschaft naargelang de behoefte van de persoon in kwestie. Om hieraan te voldoen, moeten in het Vlaamse onderwijssysteem serieuze veranderingen doorgevoerd worden. Om de Vlaamse onderwijscontext en de recente beleidsaanpassingen n.a.v. het VN-verdrag beter te begrijpen, geven we in wat volgt een kort historisch overzicht van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Het buitengewoon onderwijs in België bestaat sedert 1970 (BDF, 2014) en is in de tussenliggende decennia sterk uitgewerkt. Het buitengewoon onderwijs is historisch gezien opgebouwd rond acht onderwijstypes voor het basisonderwijs en zeven types en vier opleidingsvormen voor het secundair onderwijs (Unia, 2014b) (voor recente aanpassingen aan deze typologie n.a.v. het M-decreet, zie onder). Type 1 is gericht op kinderen met een licht mentale handicap, type 2 op kinderen met een matige of ernstige mentale handicap, type 3 op kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen, type 4 op kinderen met een fysieke handicap, type 5 op kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of preventorium, type 6 op kinderen met een visuele handicap, type 7 op kinderen met een auditieve handicap, en type 8 op kinderen met ernstige leerstoornissen. De vier opleidingsvormen in het secundair onderwijs hebben verschillende finaliteiten. Zo is opleidingsvorm 1 (types 2, 3, 4, 6, 7) bedoeld voor het verwerven van algemene sociale vaardigheden, gericht op integratie in een beschermd milieu. Opleidingsvorm 2 (types 2, 3, 4, 6, 7) is bedoeld voor het verwerven van sociale en professionele vaardigheden voor maatschappelijk functioneren in een beschermd leef- en werkmilieu. Opleidingsvorm 3 (type 1, 3, 4, 6, 7) is gericht op het verwerven van sociale en professionele vaardigheden en het aanbieden van een beroepsopleiding, waarbij men zich focust op integratie in een gewone leef- en arbeidsomgeving. Opleidingsvorm 4 (type 3, 4, 5, 6, 7) ten slotte richt zich op het verwerven van dezelfde kennis en vaardigheden als in het gewoon secundair onderwijs.

In 1986 werden in Vlaanderen de eerste inspanningen geleverd om inclusief onderwijs in te voeren met het geïntegreerd onderwijssysteem (GON genaamd) (De Schauwer, 2011; Mortier, 2010; Unia, 2014b). Binnen dit systeem werkten gewone en buitengewone scholen samen om (leer)activiteiten in de gewone school ter beschikking te stellen van kinderen met een handicap. Concreet werd dit gerealiseerd met de inbreng van ondersteuners uit het buitengewoon onderwijs zoals leerkracht, logopedist of kinesitherapeut (voor 2 of 4u per week). Deze ondersteuning kon op verschillende manieren verlopen: een aantal uren hulp voor de leerling zelf, ondersteuning voor de ouders, ondersteuning en uitleg aan leerkrachten, aanmaken van specifiek materiaal, enzovoort (Unia, 2013). Het GON-onderwijs stond echter enkel open voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen (Unia, 2014b). Bovendien kwamen leerlingen uit type 1, 3 en 8 (leerlingen met een lichte mentale handicap, ernstige emotionele of gedragsproblemen, of ernstige leerstoornissen) pas in aanmerking voor GON wanneer ze voorafgaand negen maanden voltijds les hadden gevolgd in het buitengewoon onderwijs. De Vlaamse overheid stelt bijkomend verschillende hulpmiddelen (of de financiën hiervoor) ter beschikking om inclusief onderwijs mogelijk te maken (Unia, 2013; Vlor, 2014). Voorbeelden hiervan zijn de omzetting van studiemateriaal in braille of grootletterdruk, technische hulpmiddelen zoals een leesloep, kopieën van notities van medeleerlingen, schrijftolken en tolken Vlaamse Gebarentaal. Daarnaast kan ook een persoonlijke-assistentiebudget (PAB) toegekend worden door de minister van Welzijn. In principe is een PAB een niet-onderwijsgebonden budget dat aan de ouders wordt toegekend om zelf assistentie te organiseren, waar en wanneer ze willen (Van Hove & De Vroey, 2008). Sommige ouders maken creatief gebruik van deze budgetten door ze in te zetten voor het leerproces van hun kind. Zo kan een persoonlijk assistent helpen bij praktische en organisatorische taken zoals het omkleden na de turnles of het assisteren tijdens een schoolreis (Unia, 2013).

In 2003 werd de inclusie van leerlingen met een functiebeperking in het gewoon lager en secundair onderwijs uitgebreid met leerlingen uit type 2, met een matige of ernstige verstandelijke handicap (De Schauwer, 2011; Mortier, 2010; Unia, 2014b). Deze leerlingen werden niet toegelaten tot GON, maar kwamen sindsdien wel in aanmerking voor het inclusief onderwijsproject (ION). Bij ION wordt de leerling begeleid binnen het gewoon onderwijs, waarbij een integratieplan opgemaakt werd en de leerdoelen niet moesten worden bereikt. De nadruk ligt op de sociale integratie van de leerling. De voorziene ondersteuning bestond uit 5,5 lesuren die worden gegeven door een leerkracht van het buitengewoon onderwijs van type 2 en uit een forfaitaire toelage van 250 euro per jaar. Hoewel deze restrictie ondertussen opgeheven is, werd het ION-project oorspronkelijk beperkt tot honderd deelnemende leerlingen.

Met het zogenaamde gelijke kansen- en gelijkbehandelingsbeleid van 2008 werd discriminatie op grond van handicap in het onderwijs verboden (Unia, 2013; Unia, 2014b). Dit omvat eveneens het recht van de persoon met een handicap op redelijke aanpassingen, tenzij wordt aangetoond dat dergelijke aanpassingen een onevenredige belasting zouden vormen. Deze toenertijd zogenaamde draagkrachtafweging moest in principe gebeuren in overleg met de ouders en met het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Bij de afweging moesten minstens vijf factoren in overweging genomen worden: (1) de verwachtingen van de ouders; (2) de ondersteuningsbehoeften van de leerling; (3) een inschatting van het draagvlak van de school inzake zorg; (4) de beschikbare ondersteuning binnen en buiten de school; (5) de betrokkenheid van de ouders. Explorerend onderzoek toont echter aan dat deze afweging in de praktijk meestal gereduceerd werd tot een verwijzing naar de draagkracht van de school, zonder verdere motivatie (Dupont, 2010). De ouders en het CLB werden niet betrokken bij de draagkrachtafweging en er werd niet gepeild naar de mogelijkheden en de beperkingen van het kind, de ondersteuningsbehoefte of de beschikbare ondersteuning.

In 2007 werd een herschikking van het buitengewoon onderwijs voorgesteld onder de naam van het leerzorgkader (Van Hove & De Vroey, 2008). Dit zou maatregelen van GOK, GON en ION alsook buitengewoon onderwijs bundelen. Zorgniveaus met een toenemend ondersteuningsaanbod

moesten zorgen voor een gedeelde verantwoordelijkheid tussen scholen. Hoewel het voorstel in juni 2007 principieel werd goedgekeurd, werd er door de volgende regering niet op verder gewerkt en dus ook nooit ingevoerd. De meest recente inspanning van de overheid voor de bevordering van inclusief onderwijs is het "decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften", het zogenaamde M-decreet, dat op 21 maart 2014 door het Vlaams Parlement werd aangenomen (Grip, 2015; Unia, 2014b). Het M-decreet geeft leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs worden georiënteerd, het recht op inschrijving in het gewoon onderwijs. De inschrijving staat zowel open voor leerlingen die in staat zijn om het gemeenschappelijk curriculum te volgen mits bijzondere maatregelen, alsook voor leerlingen die een individueel aangepast curriculum nodig hebben. Voor die laatste categorie kan de inschrijving worden ontbonden, en heeft de school het recht om een leerling te weigeren indien zij van oordeel is dat de vereiste aanpassingen onredelijk zijn. Het decreet voorziet mogelijkheden om daartegen beroep aan te tekenen. Verder zijn er ook maatregelen genomen om het buitengewoon onderwijs uit te breiden. Zo werd vanaf 1 september 2015 een nieuw type (type 9) ingevoerd voor gewoon-begaafde leerlingen met autisme. Tegelijk worden type 1 en type 8 (respectievelijk licht mentale handicap en leerstoornissen) geleidelijk vervangen door het basisaanbod van het buitengewoon onderwijs. Ook voorziet het decreet mogelijkheden om extra scholen voor buitengewoon onderwijs op te richten die uitsluitend opleidingsvorm 4 aanbieden.

Ondanks deze inspanningen van de regering, komt er veel kritiek vanuit Unia en organisaties die opkomen voor mensen met een functiebeperking, zoals GRIP (Gelijke Rechten voor Ieder Persoon met een handicap), Ouders voor Inclusie, of BDF (Belgian Disability Forum). Zo wordt kritiek geleverd op de uitbouw van opleidingsvorm 4, dat eenzelfde finaliteit heeft als het gewoon onderwijs. Deze opleidingsvorm wordt door deze belangenorganisaties namelijk gezien als degene waarvan de leerlingen makkelijk kunnen aansluiten in gewone scholen (Grip, 2015; Unia, 2014b). Bovendien worden ook vragen gesteld bij de manier waarop het M-decreet gefinancierd wordt. Zo voorziet het M-decreet geen bijkomende middelen, maar enkel een overdracht van middelen die tijdens het schooljaar 2014-2015 niet werden gebruikt voor het buitengewoon onderwijs. Aangezien er pas een kostenvermindering in het buitengewoon onderwijs kan worden verwacht nadat eerst de opvang in het gewoon onderwijs mogelijk is gemaakt, vrezen de belangenonrganisaties dat inclusief onderwijs een zaak zal blijven van economisch sterke gezinnen. Verder worden vragen gesteld bij de mogelijkheid om leerlingen "onder ontbindende voorwaarde" in te schrijven. De inschrijving van de leerling wordt dan ontbonden wanneer de school – na overleg met de ouders, de klassenraad en het CLB – van oordeel is dat de aanpassingen die nodig zijn voor de leerling een disproportionele last zijn. Er wordt gevreesd dat het al te gemakkelijk zal zijn om het onredelijke karakter van een aanpassing in te roepen (Unia, 2014b). Bovendien wordt in het decreet geen termijn gespecificeerd waarbinnen scholen deze afweging moeten maken (Grip, 2015).

Ook het eerste tussentijdse rapport van de Verenigde Naties plaatst grote vraagtekens bij de manier waarop inclusief onderwijs tot nog toe aangepakt wordt in België (UN, 2014). "The Committee is concerned at reports that many students with disabilities are referred to and obliged to attend special schools because of the lack of reasonable accommodation in the mainstream education system. As inclusive education is not guaranteed, the special education system remains an all too frequent option for children with disabilities." De onvrede met de manier waarop tot nog toe omgegaan werd met de dossiers over functiebeperking heeft uiteindelijk geculmineerd in een officiële klacht van Unia bij het Europees Comité voor de Sociale Rechten. Zij stellen: "Er kan alleen maar worden vastgesteld dat de eerste wetgeving die de deuren van het onderwijs opende voor leerlingen met een handicap dateert van 1986 en dat Vlaanderen de verwezenlijking van dit recht bijgevolg al sinds een dertigtal jaar nastreeft zonder dat in dit proces grote vooruitgang werd geboekt." (Unia, 2014b).

2.4 Seksuele geaardheid

In België zijn de voorbije decennia een aantal belangrijke juridische maatregelen genomen die de gelijkheid tussen holebi's en hetero's vergrootten (Aerts, 2013). Zo is er een anti-discriminatiewetgeving die specifiek verwijst naar seksuele oriëntatie. Verder kunnen holebikoppels sinds 1996 een samenlevingscontract ondertekenen, en sinds 2003 ook effectief voor de wet trouwen. Een andere belangrijke stap werd genomen in 2006, wanneer de mogelijkheid tot adoptie werd opengesteld voor koppels van hetzelfde geslacht. De juridische situatie voor holebi's verschilt echter sterk van land tot land. In Europa, Noord-Amerika, Zuid-Afrika, Australië en Nieuw-Zeeland is homoseksualiteit wettelijk toegestaan, maar de gelijkberechtiging van holebi's en hetero's verschilt tussen de verschillende landen. België is historisch één van de koplopers wat betreft gelijkberechtiging van holebi's. Toch betekent dit niet dat de leefomgevingen van holebi's en hetero's in België volledig vergelijkbaar zijn. De maatschappelijke context gaat namelijk verder dan alleen juridische aspecten. Ook de houding van mensen ten opzichte van homoseksualiteit en gelijke rechten voor holebi's verschilt sterk van land tot land en beïnvloedt de mate waarin holebi's zich geaccepteerd voelen in de samenleving. In België is de afkeuring van homoseksualiteit over het algemeen significant gedaald tussen 2002 en 2010 (ESS, 2012). Ook in andere Europese landen zien we een vergelijkbare daling in negatieve attitudes, al is die niet overal even sterk. Wat de acceptatie van het holebihuwelijk en adoptie door holebikoppels betreft, staat Nederland bovenaan de lijst met 82% van de bevolking die het homohuwelijk steunt en 69% die adoptie door holebikoppels goedkeurt. De tegenstand is het grootst in Griekenland en Letland, waar 84% van de bevolking tegen het homohuwelijk gekant is en 89% tegen holebiadoptie. Hoewel de aanvaarding van homoseksualiteit dus algemeen genomen gestegen is, geeft onderzoek niet alleen verschillen tussen landen, maar ook binnen landen aan. Zo zijn er vaak grote verschillen in de attitudes van verschillende maatschappelijke groepen. Vlaams onderzoek geeft bijvoorbeeld aan dat ouderen, mannen, lager opgeleiden en religieuzen holebinegatiever zijn dan jongeren, vrouwen, hoger opgeleiden en niet-religieuzen (Pickery & Noppe, 2007), een trend die ook teruggevonden wordt in andere landen (Adolfsen, Keuzenkamp, & Kuyper, 2006; Baunach, 2012).

Onderzoek naar de attituden van scholieren toont aan dat er ook daar grote verschillen zijn. Zo blijkt dat jongens over het algemeen een pak homonegatiever zijn dan meisjes, dat katholieke, protestantse en orthodoxe leerlingen homonegatiever zijn dan niet-religieuze leerlingen, en dat de hoogste homonegativiteit gemeten wordt bij moslimjongeren (Hooghe & Meeusen, 2012; Hooghe et al., 2010; Pelleriaux, 2003). Opvallend is dat het verschil tussen jongens en meisjes en tussen moslims en niet-moslims toeneemt naarmate de jongeren ouder worden (Hooghe & Meeusen, 2012). Daarnaast blijkt dat jongeren uit het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroepssecundair onderwijs (BSO) homonegatiever zijn dan jongeren uit het algemeen secundair onderwijs (ASO) (Pelleriaux, 2003, Aerts, 2013). Ook tussen de taalgemeenschappen in België blijken er verschillen te zijn; zestienjarigen uit de Franse Gemeenschap vertonen over bijna de hele lijn negatievere attitudes ten opzichte van holebi's dan hun Vlaamse leeftijdsgenoten (Hooghe et al., 2007). Om te werken aan meer holebivriendelijke en genderbewuste scholen ondertekende het Vlaamse onderwijsveld in 2012 de "gemeenschappelijke verklaring over een beleid m.b.t. gender en seksuele geaardheid in het onderwijs" (Vlaamse Overheid, 2012). Deze engagementsverklaring streeft expliciet naar het wegwerken van stereotypen, het aanscherpen van een genderbewustzijn en werken aan een klimaat van openheid en respect onder leerlingen en personeelsleden. De VZW çavaria, de koepelorganisatie van holebi- en transorganisaties, begeleidt in het kader hiervan scholen in een geïndividualiseerd traject naar een meer genderbewuste school.

2.5 Conclusie over contextanalyse

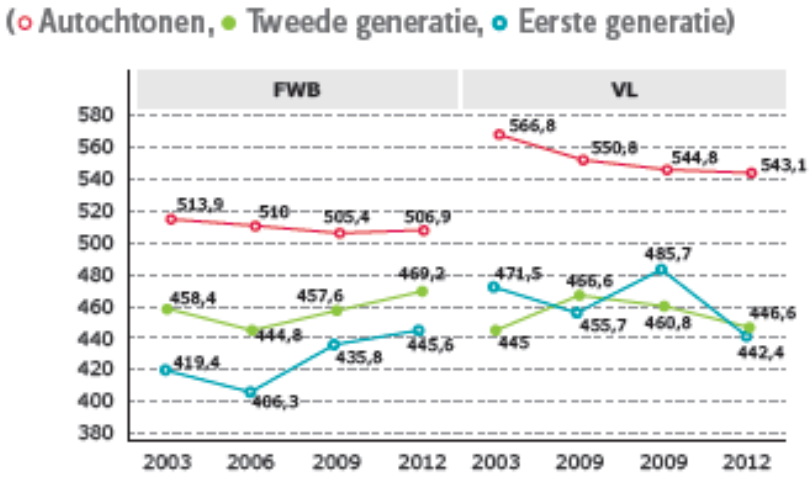
In het voorgaande bespraken we de ruime juridische en sociale context waarin holebi's en mensen met een migratieachtergrond, functiebeperking en in minder gegoede socio-economische situaties zich bevinden in de Belgische en Vlaamse samenleving. Steeds werd ook aandacht besteed aan het Vlaamse onderwijsbeleid in verband met deze dimensies van diversiteit. Hieruit blijkt dat op vlak van onderwijsbeleid belangrijke voorbereidende stappen werden gezet vanaf de jaren '90. Dit culmineerde in het GOK-decreet van 2002, dat zowel voor leerlingen met een functiebeperking, migratieachtergrond en in kansarmoede een belangrijke stap voorwaarts geweest is. Het GOK-decreet is ook opvallend, juist omdat het aandacht had voor de inschrijvingsrechten en ondersteuning van meer dan één doelgroep. Desalniettemin geldt voor alle hier beschouwde doelgroepen dat er nog steeds werk aan de winkel is. Dit wordt ook weerspiegeld in de publieke opinie ten opzichte van verschillende maatschappelijk kwetsbare groepen. Hoewel de aanvaarding van bepaalde groepen er de voorbije decennia op vooruit gegaan is, zoals bijvoorbeeld ten opzichte van holebi's, blijft het vaak eerder steken op tolereren dan ware acceptatie. Zeker met betrekking tot mensen met een migratieachtergrond flakkeren de spanningen geregeld op, beïnvloed door actuele gebeurtenissen zoals terroristische aanslagen of asielproblematieken. Daarnaast stellen we ook een belangrijke verstrengeling vast tussen bepaalde domeinen, zoals etnische achtergrond en socio-economische status. Heel veel mensen met een migratieachtergrond, zijn ook mensen die het financieel moeilijker hebben.

3 | Schoolloopbaan

3.1 Migratieachtergrond

Leerlingen met een migratieachtergrond doen het in België minder goed op school in vergelijking met autochtone leerlingen. Meer zelfs, bijna nergens ter wereld is de kloof in schoolprestaties tussen autochtone leerlingen en zij met een migratieachtergrond zo groot (Coene & Dierckx, 2015). De PISA-studies tonen namelijk aan dat van alle OESO-landen, Vlaanderen het grootste verschil kent in wiskundescores tussen de kinderen van migranten en autochtone leerlingen, zelfs wanneer rekening gehouden wordt met de sociaal-economische achtergrond (Duquet et al., 2006; Nicaise & Desmedt, 2008; Timmerman et al., 2003; Steenssens et al., 2008). Het gemiddelde verschil bedraagt 98 punten, wat overeenstemt met meer dan twee leerjaren (Koning Boudewijnstichting, 2014). Het verschil is kleiner in de Franse Gemeenschap, maar blijft ook daar groot. Opvallend is wel dat in de Franse Gemeenschap de kloof verkleint sinds 2003, terwijl dit in Vlaanderen niet het geval is (Agirdag & Korkmazer, 2015; Koning Boudewijnstichting, 2014). Naast de absolute scores op wiskundetoetsen, gaat PISA ook minimale vaardigheden na die leerlingen verwacht worden te hebben om te functioneren in de maatschappij. Hieruit blijkt dat in de twee taalgemeenschappen tussen de 37 en 41% van de leerlingen met een migratieachtergrond de minimale vaardigheidsdrempel niet haalt (Koning Boudewijnstichting, 2014).

Figuur 3-1 Evolutie van de gemiddelde scores voor wiskunde volgens migratiecategorie (Koning Boudewijnstichting, 2014)



Sinds 2006 zien we dat de lijn van leerlingen met een migratieachtergrond duidelijk stijgt in de Federatie Wallonië-Brussel, in tegenstelling tot in Vlaanderen. Deze grafiek geeft eveneens een beeld van de globale prestatieverschillen tussen de Federatie Wallonië-Brussel en Vlaanderen, en ook van de betere resultaten van de leerlingen zonder migratieachtergrond in vergelijking met diegenen met een migratieachtergrond.

De verschillen tussen autochtone leerlingen en zij met een migratieachtergrond blijkt niet alleen uit de testresultaten van de PISA-data, maar ook uit de oververtegenwoordiging van deze minderheden in minder gewaardeerde studierichtingen, het vaker blijven zitten, vaker zonder diploma het middelbaar onderwijs verlaten, en hun ondervertegenwoordiging in het hoger onderwijs in vergelijking met studenten van Belgische origine (Duquet et al., 2006; Timmerman et al., 2003).
De verschillen zijn al merkbaar in het kleuteronderwijs en bij de start van het lager onderwijs. Kleuterparticipatie is heel hoog in België met de aanwezigheid van ruim 97% van de tweejarigen en 99% van de vijfjarigen (Vlor, 2013; Roose et al., 2014). Desalniettemin hebben de kinderen van laaggeschoolde of werkloze ouders, en anderstalige kleuters of kleuters met een niet-West-Europese nationaliteit meer kans om minder of niet naar school te gaan. Bijgevolg zijn er ook verschillen vast te stellen bij de aanvang van het basisonderwijs. Terwijl slechts 1 à 2% van de autochtone kinderen op laattijdige leeftijd start in het basisonderwijs, schommelt dit bij kinderen met een migratieachtergrond gemiddeld tussen de 6 en 8% (Duquet et al., 2006). Vooral bij kinderen met Turkse en Noord-Afrikaanse roots zien we een verhoogde schoolachterstand: tussen de 9 en 13% is 7 jaar of ouder bij de aanvang van het lager onderwijs. Deze schoolachterstand loopt alleen verder op gedurende de schoolloopbaan (Timmerman et al., 2003). Bij de start van het secundair onderwijs, zit ongeveer 90% van de autochtone kinderen op leeftijd (Duquet et al., 2006). Bij leerlingen met een migratieachtergrond is dit slechts tussen de 71 à 73%. Opnieuw blijkt dat voornamelijk kinderen met Turkse of Noord-Afrikaanse roots in de kwetsbaarste positie zitten. De grootste schoolachterstand wordt vastgesteld bij meisjes met Turkse roots (52%) en jongens met een Noord-Afrikaanse achtergrond (46%). Bovendien starten kinderen met een migratieachtergrond ook disproportioneel vaker in de B-stroom. Waar dit bij autochtone kinderen minder dan 10% is, is dit bij kinderen met een migratieachtergrond bijna het dubbele. Opvallend is dat voornamelijk Turkse en Noord-Afrikaanse meisjes in de B-stroom terechtkomen, respectievelijk 50% en 41%, terwijl er bij de autochtone kinderen geen genderverschillen zijn in de gevolgde onderwijsstroom.
Ook in het verdere verloop van de secundaire school blijven we consequent verschillen tussen autochtone kinderen en kinderen met een migratieachtergrond zien. Zo blijft ongeveer 38% van de autochtone jongens en 24% van de meisjes minstens eenmaal zitten in de loop van het secundair onderwijs (Duquet et al., 2006). Bij kinderen met een migratieachtergrond lopen deze percentages op tot respectievelijk 49 en 35%, een stijging met ongeveer 10 procentpunten. Bovendien blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond ook vaker meermaals blijven zitten dan leerlingen van Belgische herkomst (Duquet et al., 2006, Timmerman et al., 2003).
Ook naar de gevolgde onderwijsvorm zien we een aantal opmerkelijke verschillen. Waar de helft van de autochtone meisjes in het laatste jaar middelbaar een ASO-richting volgt, is dit slechts het geval voor 3 op 10 meisjes met Noord-Afrikaanse en slechts 16% meisjes van Turkse origine (Duquet et al., 2006). Van diegenen die een ASO-richting volgen, zien we dat autochtone meisjes ook vaker wiskundige of wetenschappelijk-georiënteerde richtingen volgen dan meisjes met een migratieachtergrond. Wanneer we BSO-richtingen in ogenschouw nemen, draait de situatie om. Slechts 1 op 5 autochtone meisjes volgt een BSO-richting, terwijl dit het geval is voor 60% van de Turkse en 49% van de Noord-Afrikaanse meisjes. Bij jongens zien we een gelijkaardig verhaal, met ongeveer 44% autochtone jongens die in het 6de middelbaar een ASO-richting volgen ten opzichte van ongeveer 1 op 5 Turkse en 1 op 4 Noord-Afrikaanse jongens (merk op: hier is geen significant verschil tussen wiskundig/wetenschappelijke en andere richtingen). Ook in de BSO-richtingen zien we stevige discrepanties, met slechts 1 op 5 autochtone jongens versus ongeveer 1 op 2 Turkse of Noord-Afrikaanse jongens. Binnen de BSO-richtingen zijn leerlingen met Turkse en Marokkaanse roots voornamelijk aanwezig in sterk gendergesegregeerde studierichtingen zoals sanitair en elektriciteit, haartooi en zorg (Timmerman et al., 2003). Ook binnen TSO-richtingen zien we een gelijkaardig fenomeen, met een sterke aanwezigheid in de richtingen elektromechaniek, automechaniek en handel. Merk op dat deze verschillen met betrekking tot onderwijsvorm tussen

leerlingen met en zonder migratieachtergrond nog extremer zijn in het 3de jaar van het secundair onderwijs, aangezien er door ongekwalificeerde uitstroom (die in sterkere mate aanwezig is bij leerlingen met een migratieachtergrond – zie onder) een selectie op de "beste" leerlingen ontstaat (Duquet et al., 2006). Verder blijkt dat jongens met een migratieachtergrond ook vaker het zogenaamde watervalsysteem doorlopen, waarbij zij doorheen hun secundaire schoolloopbaan stelselmatig afzakken naar minder gewaardeerde richtingen. Ook in het buitengewoon onderwijs zijn jongens met een migratieachtergrond overgerepresenteerd (2.5 versus 4.2%).
Op vlak van ongekwalificeerde uitstroom zijn er aanzienlijke verschillen vast te stellen tussen autochtone jongeren en zij met een migratieachtergrond. Zo stroomt ongeveer 13% van autochtone jongens uit zonder een diploma, terwijl dit bij jongens van Turkse en Noord-Afrikaanse origine rond de 45% ligt (Duquet et al., 2006). Ook bij jongens van Zuid-Europese afkomst liggen deze cijfers opvallend hoog, rond de 33%. Bij meisjes zijn de verschillen nog uitgesprokener. Daar stroomt ongeveer 7% van autochtone meisjes uit zonder diploma, waar dit bij meisjes van Turkse en Noord-Afrikaanse origine bijna 6 keer zo hoog ligt (respectievelijk 43 en 41%). Zuid-Europese meisjes doen het, in tegenstelling tot de jongens, niet veel slechter dan hun autochtone seksegenoten (11%). Merk op dat in deze cijfers van ongekwalificeerde uitstroom, leerlingen die een getuigschrift deeltijds of bijzonder onderwijs behaald hebben niet opgenomen werden. Ook bij deze zogenaamd laaggekwalificeerde uitstroom zien we dat leerlingen met een migratieachtergrond overgerepresenteerd zijn in vergelijking met autochtone jongeren. Zogenaamde Romakinderen nemen vaak een nog meer uitgesproken positie in. Zo is er in deze groep een grote spijbelproblematiek en komt voortijdig schoolverlaten reeds voor bij de overgang van basis naar secundair onderwijs (Hemelsoet, 2013). Aangezien cijfers op basis van etniciteit niet voorhanden zijn, maakt onderzoek vaak gebruik van nationaliteit als proxy. Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat Bulgaren en Slovaken respectievelijk 3.1 en 1.6% uitmaken van de kinderen in het Gentse basisonderwijs. In het secundair onderwijs is dit slechts 0.8 en 0.4%. Deze kinderen zijn ook overgerepresenteerd in het bijzonder onderwijs, waar in het lager 19 tot 22% van de respectievelijke Slovaakse en Tsjechische kinderen aanwezig zijn. In het secundair buitengewoon onderwijs zijn Slovaakse kinderen ongeveer 6.5 keer meer aanwezig dan Belgische kinderen (namelijk tot 33% van de Slovaakse kinderen).

Samenvattend kunnen we zeggen dat leerlingen met een migratieachtergrond vaker problematische schoolloopbanen doorlopen dan autochtone leerlingen. Een relatief grote groep loopt nog voor de aanvang van het secundair onderwijs schoolachterstand op, waardoor ze ook vaker laattijdig en in de B-stroom het secundair onderwijs aanvatten. De discrepanties worden in de loop van het secundair onderwijs alleen maar groter. Leerlingen met een migratieachtergrond blijven vaker zitten en volgen minder vaak een ASO-richting. Daarentegen zijn leerlingen met een migratieachtergrond oververtegenwoordigd in BSO-richtingen. Bij jongens is deze oververtegenwoordiging deels veroorzaakt door het watervaleffect, wat bij meisjes minder een rol lijkt te spelen aangezien zij disproportioneel laag starten door meteen voor de B-stroom te kiezen. Deze problematische doorstroom doorheen het secundair resulteert in een opvallende uitstroom: leerlingen met een migratieachtergrond verlaten het onderwijs dubbel zo vaak zonder diploma als autochtone jongens, bij meisjes zelfs driemaal zoveel.
Binnen de groep van leerlingen met een migratieachtergrond valt de bij uitstek kwetsbare positie van leerlingen met Turkse of Noord-Afrikaanse roots op. In vergelijking met andere jongeren met een migratieachtergrond doen ze het op bijna iedere indicator slechter. Dit resulteert in dramatische uitstroomcijfers, waar bijna de helft van deze jongeren op 23-jarige leeftijd geen diploma van het secundair onderwijs behaald heeft. Van diegenen die wel een diploma behaalden, is het slechts een minderheid die dit doet binnen een onderwijsvorm die voorbereidt op hoger onderwijs. Hoewel het onderzoek hiernaar tot nog toe beperkt is gebleven, lijkt ook de positie van zogenaamde Romakinderen zeer kwetsbaar te zijn.

Bij autochtone jongeren wordt doorgaans een genderkloof gevonden, waarbij meisjes het op quasi alle indicatoren consequent beter doen dan jongens. Ook bij leerlingen met een migratieachtergrond zien we dat meisjes minder blijven zitten en ook vaker een diploma behalen. Desalniettemin is het belangrijk op te merken dat deze meisjes relatief vaak in BSO-richtingen zitten. Het is zelfs zo dat bij meisjes met Turkse of Noord-Afrikaanse roots tussen de 40 en 50% start in de B-stroom, en op die manier weinig tot geen kans maakt om een richting te volgen die voorbereidt op hoger onderwijs. Duquet en collega's (2006) suggereren dat deze meisjes, net zoals autochtone meisjes, waarschijnlijk betere punten behalen dan jongens (waardoor zij minder vaak blijven zitten en vaker een diploma behalen), maar vanuit traditionele verwachtingen en van thuis uit gestimuleerd worden om voor beroepsgerichte opleidingen te kiezen.

3.2 Socio-economische achtergrond

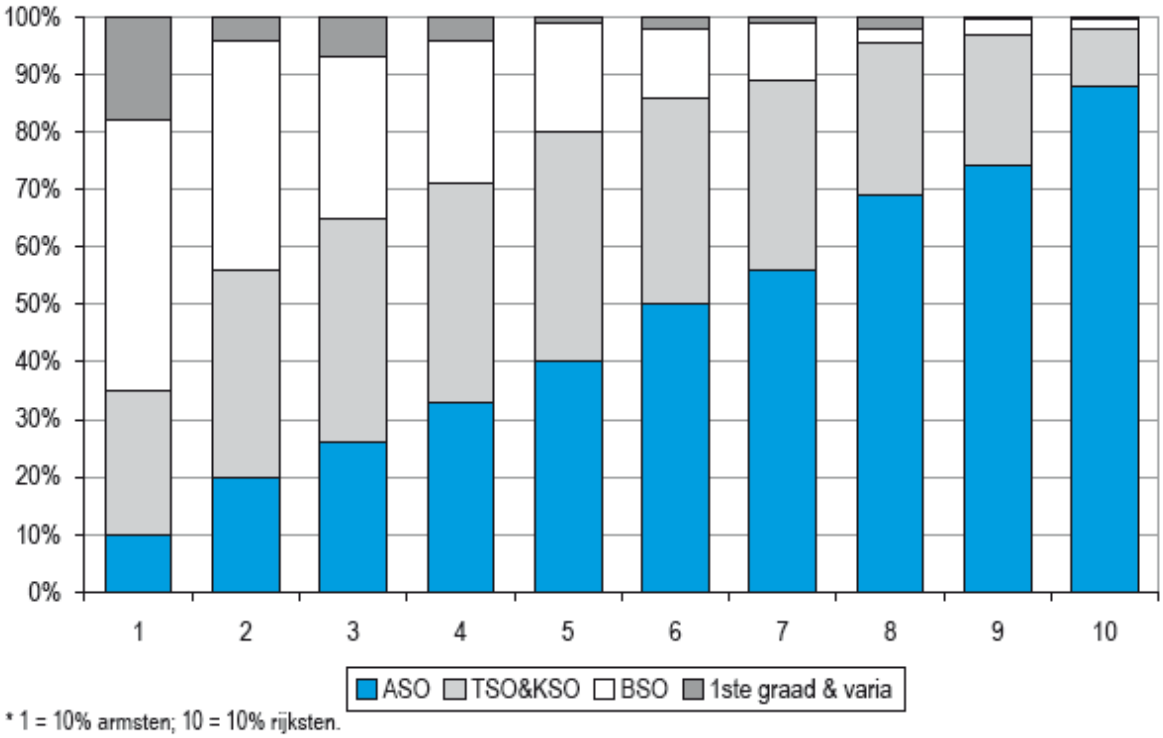
Het onderwijssysteem in België is een verantwoordelijkheid van de drie gemeenschappen. Hoewel er meerdere verschillen zijn tussen de drie onderwijssystemen, zijn de uitdagingen voor een gelijkekansenbeleid vaak opvallend gelijklopend (Steenssens et al., 2008; Unicef, 2012). De sociale ongelijkheid in het onderwijs in België is groot. Internationaal vergelijkende studies op basis van de PISA-data stellen telkens opnieuw vast dat in België gemiddeld goed gescoord wordt, maar dat de ongelijkheden in niveau tussen de leerlingen groot zijn en er een sterke sociale determinatie is van deze schoolse resultaten. Aangezien het PISA-onderzoek dezelfde tests afneemt in verschillende OESO-landen, kunnen we internationale vergelijkingen treffen. Hieruit blijkt dat het prestatieverschil tussen arme en rijke leerlingen, zowel voor wiskunde als de taalvaardigheidstest, het grootst is in België (Nicaise & Desmedt, 2008; Koning Boudewijnstichting, 2014). Dit leidde bepaalde onderzoekers ertoe te stellen dat: "wat betreft sociale ongelijkheid, is België ontegensprekelijk de slechtste leerling van de klas" (Groenez et al., 2009). Een belangrijke opmerking die hierbij dient gemaakt te worden, is dat onderwijs geen keuze hoeft te maken tussen kwaliteit en sociale rechtvaardigheid. Het is namelijk niet zo dat er een verband lijkt te bestaan in de OESO-landen tussen sociale determinatie en de mate waarin leerlingen hoog scoren op tests. Bepaalde landen, zoals Canada, Japan, Hongkong, en binnen Europa, Finland, Nederland en Zwitserland, bewijzen dat het perfect mogelijk is om kwaliteit en sociale rechtvaardigheid te combineren.

De sociale ongelijkheid in het onderwijs in België wordt gekenmerkt door een voortschrijdende sociale selectie: de sociale ongelijkheid vangt aan in het kleuteronderwijs en neemt steeds verder toe doorheen de schoolloopbaan (Hirtt et al., 2007; Groenez et al., 2009). Daarbij blijken de overgangen tussen kleuter, lager, secundair en hoger onderwijs belangrijke scharniermomenten te zijn. Voor het kleuteronderwijs geldt dat, hoewel de participatie over het algemeen hoog ligt, de sociale ongelijkheid hier reeds zichtbaar is (Nicaise & Desmedt, 2008; Roose et al., 2014; Vlor, 2013). Zo is de participatie merkelijk lager bij kleuters van laaggeschoolde moeders (hoogstens diploma lager secundair onderwijs), inactieve vaders of alleenstaande ouders, maar ook bij anderstalige kleuters (Turks, Maghrebijnse of Arabische taal) of kinderen met een vreemde nationaliteit (andere dan West-Europees of VS) (Groenez et al., 2009). Kansarme kleuters vangen niet alleen later aan in het kleuteronderwijs, ze hebben ook een verhoogde kans op vertraging aan het eind van het kleuteronderwijs (Groenez et al., 2009, Nicaise & Desmedt, 2008). Een van de redenen voor deze mindere participatie aan het kleuteronderwijs kan gevonden worden in de kostprijs (Vlor, 2013). Ondanks inspanningen van de overheid om de onderwijskosten te beperken, blijft een deel van de kosten toch voor de rekening van de ouders (voor een gedetailleerde bespreking, zie 4.1.2). Kleding, uitrusting, voeding, uitstappen en opvang zijn voor minder gegoede gezinnen vaak problematisch (Vlor, 2013). Daarnaast hebben ouders ook schrik van de confrontatie met de 'norm' waaraan ze niet voldoen en worstelen ze met bepaalde verwachte vaardigheden, zoals

op vlak van administratie. Wanneer ze zelf thuis zijn om voor de kinderen te zorgen, zien kansarme ouders ook vaak het nut van kleuteronderwijs niet in (Roose et al., 2014).
In het lager onderwijs blijkt vooral het 1ste leerjaar voor veel leerlingen een struikelblok te vormen, maar opnieuw zijn er duidelijke verschillen naargelang de sociale afkomst van het kind (Groenez et al., 2009, Nicaise & Desmedt, 2008). Zo is bijvoorbeeld de kans op vertraging in het 1ste leerjaar tienmaal groter bij kinderen van laaggeschoolde moeders dan bij kinderen van hooggeschoolden. Ook kinderen met niet actieve vaders, kinderen van alleenstaande ouders, kinderen met een niet-westerse nationaliteit en anderstalige kinderen hebben meer kans op vertraging bij het begin van het lager onderwijs. Op het einde van het lager onderwijs is het percentage leerlingen met schoolse vertraging opgelopen tot 13%. Ook de sociale ongelijkheid is toegenomen (Groenez et al., 2009, Nicaise & Desmedt, 2008; Steenssens et al., 2008). Zo stijgt het percentage kinderen met achterstand feller bij anderstalige kinderen, kinderen met een niet-westerse nationaliteit, van laaggeschoolde moeders, of uit éénoudergezinnen (bij deze eerste twee groepen is er zelfs sprake van een verdubbeling tot verdrievoudiging van de kans op achterstand). Wanneer kinderen 10 jaar oud zijn, zou respectievelijk 55% en 60% van de kinderen wiens ouder arbeider is of werkloos, een schoolse achterstand hebben (Steenssens et al., 2008).
Bovendien komt een klein percentage leerlingen (4%) niet meer voor in de cijfers met betrekking tot achterstand in het 6de leerjaar (Groenez et al., 2009). Zij zijn namelijk reeds doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. En net in die doorverwijzingen komt de sociale ongelijkheid scherp naar voor. De kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen is vijf tot zes maal hoger bij arme kinderen dan voor het gemiddelde Vlaamse kind (Steenssens et al., 2008; Unicef, 2012; Vlor, 2013). Meer specifiek blijkt dat kinderen van laaggeschoolde moeders tot 10 keer meer kans hebben op doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs dan kinderen van hooggeschoolde moeders (Groenez et al., 2009; Nicaise & Desmedt, 2008). Kinderen met een niet-actieve vader hebben driemaal meer kans op doorverwijzing dan kinderen van actieve vaders (Groenez et al., 2009). Ook kinderen met een migratieachtergrond en kinderen van alleenstaande ouders hebben een hogere kans op doorverwijzing. Voornamelijk doorverwijzing naar de types 1, 3 en 8 van het buitengewoon lager onderwijs is veel voorkomend bij kinderen uit kansarme milieus (Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Kinderen uit arbeidersgezinnen zouden dan ook ongeveer 77% van de populatie van het bijzonder onderwijs uitmaken (Steenssens et al., 2008).
Na het lager onderwijs, kunnen kinderen doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar of het 1ste leerjaar A. Deze keuze is zeer bepalend voor de verdere schoolloopbaan, aangezien minder dan 5% van de starters in het leerjaar B nog de overstap maakt naar de A-stroom (Groenez et al., 2009). Eenmaal in de B-stroom is het meest gekozen vervolg dan ook het beroepssecundair onderwijs (BSO). Gemiddeld 11% van de leerlingen start in het 1ste leerjaar B. Bij leerlingen die geen schoolse vertraging opgelopen hebben, bedraagt dit 9%, terwijl dit 36% is bij leerlingen die gedurende het lager onderwijs wel vertraging hebben opgelopen. Daarenboven valt op dat sociale achtergrond een belangrijke rol speelt bij de studieoriëntering. Kinderen van laaggeschoolde moeders of inactieve vaders, anderstalige kinderen of kinderen met een niet-westerse nationaliteit worden vaker naar het 1ste leerjaar B georiënteerd, ook indien ze geen vertraging hebben opgelopen (Groenez et al., 2009; Vlor, 2013). Omgekeerd worden kinderen die vertraging hebben opgelopen opmerkelijk minder naar de B-klas georiënteerd indien ze hooggeschoolde moeders of actieve vaders hebben (Groenez et al., 2009). Zo is de kans op een B-oriëntering bij niet-vertraagde kinderen van laaggeschoolde moeders bijna even hoog als de kans op zo'n oriëntering bij vertraagde kinderen van hoger opgeleide moeders. Of nog, niet-vertraagde kinderen met een niet-westerse nationaliteit hebben een grotere kans op oriëntering naar de B-stroom dan vertraagde kinderen met een westerse nationaliteit. Uiteindelijk komt ongeveer een derde van de kinderen wiens moeder alleen een getuigschrift lager onderwijs heeft in de B-klas terecht, versus slechts 5% van hooggeschoolden (Nicaise & Desmedt, 2008).

Doorheen het secundair onderwijs blijft schoolse vertraging meer voorkomen bij jongeren met een niet-westerse nationaliteit, kinderen van laaggeschoolde moeders, alleenstaande ouders, werkloze vaders, of van ouders met een lage professionele status (nooit gewerkt, ongeschoolde of zelfs geschoolde arbeiders) (Groenez et al., 2009). Zo blijkt uit een analyse van de PISA-data van 2003 dat bij de 10% armste Vlaamse jongeren, de helft op 15-jarige leeftijd minstens 1 jaar schoolse achterstand heeft opgelopen (Nicaise & Desmedt, 2008). Bij de 10% rijkste kinderen is dit slechts 10%, waardoor de kans op achterstand 5 keer hoger is bij het armste versus het rijkste deciel. In de Franse Gemeenschap liggen de cijfers op achterstand algemeen hoger, maar wordt er een even groot contrast vastgesteld: 67% in het armste deciel, versus 17% in het rijkste.

Figuur 3-2 Studieoriëntering naar onderwijsvorm, per welvaartsdeciel, in % (Hirtt et al., 2007)



* 1 = 10% armsten; 10 = 10% rijksten.

Ook het watervalsysteem heeft een stevige impact op de schoolloopbanen van kinderen met een lagere socio-economische achtergrond. Zo zijn kinderen van arbeiders of werklozen respectievelijk met minder dan 20% en 15% om te eindigen in de oorspronkelijk ingeslagen richting (Steenssens et al., 2008). Door een combinatie van de ongelijke startpositie en het watervalsysteem is voor veel jongeren de uitstroomrichting in het 4de leerjaar dan ook reeds onherroepelijk bepaald. Tegen het 4de middelbaar zit meer dan de helft van de kinderen met een laagopgeleide moeder in het BSO, versus 5.6% van de kinderen van hooggeschoolden (Nicaise & Desmedt, 2008). Na 11 jaar verplicht onderwijs, hebben slechts 19% arbeiderskinderen in het algemeen onderwijs stand gehouden (Steenssens et al., 2008). Kinderen waarvan de vader geen beroep heeft, staan er nog slechter voor: 60% van hen volgen beroepsonderwijs, en slechts 14% slaagt erin in het algemeen onderwijs te blijven (waarvan 3% in het zesde middelbaar zitten, de anderen hebben een achterstand). Ook kinderen uit éénoudergezinnen worden gedurende hun schoolloopbaan vaker naar het BSO georiënteerd, ook al starten ze niet vaker in het 1ste leerjaar B (Groenez et al., 2009). Daarenboven komen jongeren uit lagere sociale klassen niet alleen vaker in het BSO of TSO terecht, zij worden ook veel vaker georiënteerd naar het deeltijds beroepsonderwijs of het leercontract. Deze cijfers worden bevestigd door de PISA data, waaruit blijkt dat slechts 10% van

de armste jongeren in Vlaanderen het algemeen vormend onderwijs volgt, versus 88% bij het rijkste deciel. In de Franse Gemeenschap zijn deze cijfers 11 en 83% (Hirt et al., 2007).
Na een vaak problematisch schoolparcours, is ongekwalificeerde uitstroom dan ook vooral een probleem bij leerlingen uit lagere socio-economische klassen (Groenez et al., 2009). In de Franse Gemeenschap heeft een kind wiens moeder hoog opgeleid is, ongeveer een derde meer kans om het diploma secundair onderwijs te behalen dan zijn laagopgeleide tegenpool (Steenssens et al., 2008). Ook in Vlaanderen stroomt ruim een kwart van de leerlingen met een laagopgeleide moeder uit zonder diploma, terwijl het gemiddelde rond de 15% ligt. Indien de moeder hogere studies gevolgd heeft, dan valt dit cijfer terug tot 2.7% (Nicaise & Desmedt, 2008). Kinderen uit socio-economisch kwetsbare gezinnen hebben dus bijna 10 keer meer kans om zonder diploma de schoolbanken te verlaten (Unicef, 2012). Gezien de disproportionele aanwezigheid in lager gewaardeerde studierichtingen, gecombineerd met een hogere ongekwalificeerde uitstroom, is de kans op inschrijving in het hoger onderwijs voor kinderen van lagere socio-economische achtergrond dan ook navenant (Groenez et al., 2009; Nicaise & Desmedt, 2008). Nauwelijks een kwart van de kinderen van laaggeschoolde moeders vatten hogere studies aan, versus 83% bij kinderen van hooggeschoolden (Nicaise & Desmedt, 2008).

3.3 Functiebeperking

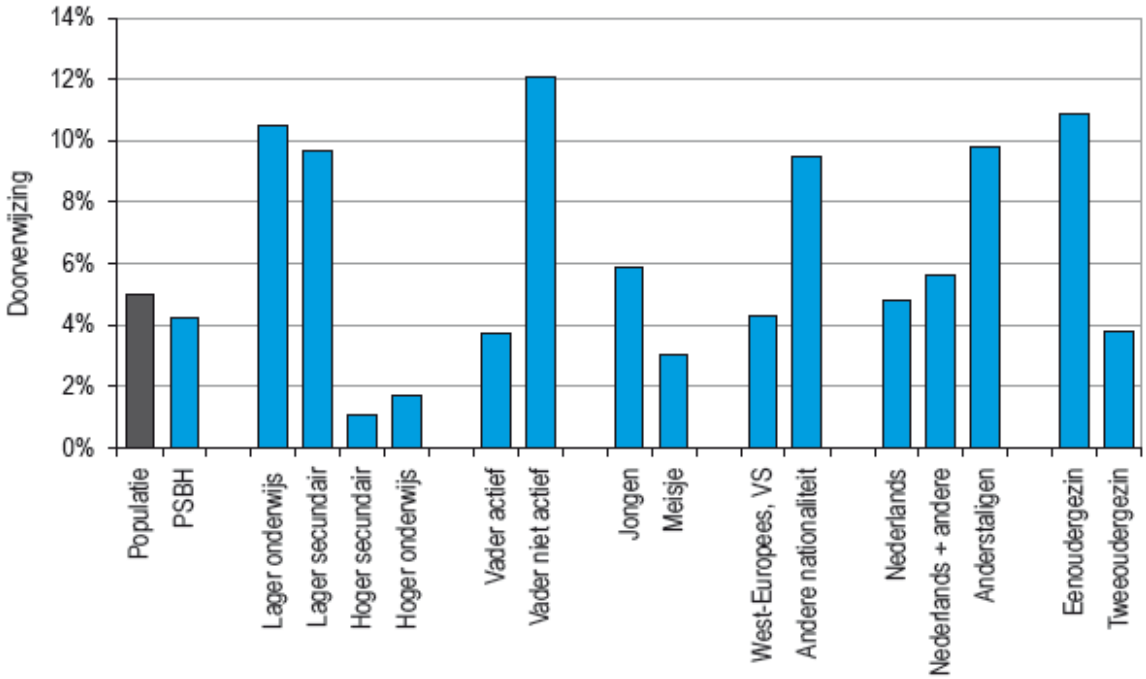
In Vlaanderen worden leerlingen met een handicap in grote mate opgevangen in een niet-inclusief onderwijssysteem: in het schooljaar 2012-2013 was in het kleuteronderwijs 0,78 %, in het lager onderwijs 6,79% en in het secundair onderwijs 4,24% van de leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs. (Unia, 2014a, 2014b). Het aantal leerlingen in het gewoon secundair onderwijs neemt jaar na jaar af, maar het aantal leerlingen dat wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs neemt jaarlijks toe. Het aantal kinderen in het buitengewoon basisonderwijs is sinds 1989 dan ook verdubbeld (Grip 2015; Van Landeghem, 2011). Het is momenteel nog onduidelijk of de invoering van het M-decreet deze trend zal keren. De eerste cijfers van het schooljaar 2015-16 tonen dat net geen 2000 leerlingen de overstap maakten van het buitengewoon basisonderwijs naar het gewoon onderwijs (De Redactie, 2016). Bij het secundair zou het gaan om minder dan 400 leerlingen. Er wordt op het kabinet Onderwijs dan ook gesproken van een "evolutie, eerder dan een revolutie". De situatie in de Franse Gemeenschap is gelijkaardig aan de Vlaamse, waarbij 4.8% van de leerlingen school loopt in het buitengewoon onderwijs (Unia, 2014a). In het voorbije decennium is het leerlingenbestand in het buitengewoon lager onderwijs met 15% toegenomen en in het buitengewoon secundair onderwijs met 23%. Al bij al wordt in België meer dan 1 op 20 leerlingen vroeg of laat doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (Van Hove & De Vroey, 2008). Zoals blijkt uit onderstaande tabel, volgt de meerderheid van deze leerlingen les in het type 1, voor leerlingen met een licht mentale handicap (Departement Onderwijs, 2016).
In Vlaanderen verblijven ook 812 niet-schoolgaande kinderen met een handicap in internaten en semi-internaten (Unia, 2014a, 2014b). In Vlaanderen bestaat namelijk een systeem van "vrijstelling van de leerplicht" waarbij, op basis van een minimale ontwikkelingsleeftijd en een bepaald niveau van zelfredzaamheid, sommige kinderen geen aanspraak maken op onderwijs, ook niet in het buitengewoon onderwijs (Grip, 2015). De situatie van deze niet-schoolgaande jongeren werd aangeklaagd door Unia (2014a) en Vlor (2006) en onderzocht door een Commissie Criteria Vrijstelling Leerplicht (Maes, 2015).

Tabel 3-1 Aantal leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs naar type vanaf schooljaar 2002-03 (Departement Onderwijs, 2016)

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type BA	Type 9	Totaal	Type 5
2002-2003	9684	3825	1261	982	233	417			16402	260
2003-2004	9856	3931	1282	1017	239	467			16792	275
2004-2005	10010	4179	1344	1076	231	553			17393	262
2005-2006	9922	4404	1512	1137	225	601			17801	286
2006-2007	9891	4621	1598	1197	233	649			18189	273
2007-2008	9545	4719	1816	1217	231	735			18263	273
2008-2009	9329	4868	1975	1321	231	824			18548	336
2009-2010	9218	5061	2198	1441	245	852			19015	360
2010-2011	9240	5191	2338	1578	235	905			19487	353
2011-2012	9063	5333	2421	1830	242	946			19835	443
2012-2013	9048	5454	2452	1995	238	990			20177	453
2013-2014	9016	5518	2569	2146	237	1009			20495	472
2014-2015	8906	5644	2594	2215	249	1053			20661	505
2015-2016	6901	5563	2245	1950	259	827	1495	1093	20333	464
2015-2016	33,94%	27,36%	11,04%	9,60%	1,27%	4,07%	7,35%	5,38%	100%	

Zorgwekkend is de vaststelling dat leerlingen niet enkel op basis van specifieke ondersteuningsnoden in het buitengewoon onderwijs terechtkomen. De sociale achtergrond van leerlingen blijkt vaak een belangrijke factor in doorverwijzingen (Vlor, 2013). Zo zien we dat bij kleuters die niet als "schoolklaar" gezien worden bij de overgang naar het lager onderwijs, de sociale achtergrond bepalend is voor het traject dat het kind aanvat (Gadeyne et al., 2008). Zo worden voornamelijk kinderen van niet-Nederlandstalige families, lagere socio-economische achtergrond en met lager opgeleide moeders naar de speelleerklas of het buitengewoon lager onderwijs doorverwezen. Ouders die meer betrokken zijn met het schoolgebeuren, slagen er daarentegen beter in om gedurende de kleuterschool extra ondersteuning voor hun kind te voorzien. Deze ouders kunnen hun kinderen ook meer in het gewoon onderwijs houden, bijvoorbeeld door hen het 3de kleuterklasje opnieuw te laten volgen. De invloed van sociale achtergrond werkt ook door op hogere niveaus van onderwijs. Zo hebben in het lager onderwijs kinderen van laaggeschoolde moeders 10 keer meer kans op doorverwijzing naar het buitengewoon dan kinderen van hooggeschoolde moeders (Groenez et al., 2009). Kinderen met een niet-actieve vader hebben driemaal meer kans op doorverwijzing dan kinderen van actieve vaders, en ook kinderen met een niet-westerse nationaliteit, anderstalige kinderen en kinderen van alleenstaande ouders hebben een hogere kans op doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs (zie onderstaande figuur). Al bij al is de kans om naar het buitengewoon onderwijs georiënteerd te worden vijf tot zes maal hoger bij arme kinderen dan voor het gemiddelde Vlaamse kind (Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Hierdoor maken kinderen uit arbeidersgezinnen ongeveer 77% van het leerlingenpubliek in het bijzonder onderwijs uit (Steenssens et al., 2008). Vooral in de types 1, 3 en 8 zijn deze kansarme kinderen overgerepresenteerd (Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Dergelijke bevindingen leidt Van Hove en De Vroey (2008) ertoe te stellen dat in het huidige onderwijssysteem de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs van leerlingen met (een risico op) leerachterstand te makkelijk en frequent voorkomt.

Figuur 3-3 Doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs (Groenez et al., 2009)



Ook op vlak van gender merken we verschillen. Zo zat 9,1% van de jongens geboren in 1998 als 11-jarige (in het schooljaar 2009–2010) in het buitengewoon lager onderwijs (Van Landeghem, 2011). Het percentage meisjes bedroeg 6,0%. De verhouding tussen het aantal 11-jarige jongens en meisjes in het buitengewoon lager onderwijs —een drietal jongens naast elk paar meisjes— is vrij stabiel doorheen de jaren. Vooral in type 3, voor kinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen, is het genderverschil opvallend met zo'n 85% jongens (Unia, 2014a). Hoewel dergelijke verschillen in aanwezigheid vaak verklaard worden door een genderverschil in prevalentie van bepaalde stoornissen (Unia, 2014a), wordt er ook gewezen op de mogelijkheid dat bepaald gedrag bij jongens meer opvalt of geproblematiseerd wordt dan bij meisjes (Benjamin, 2003). Zo kan de vaststelling dat niet alleen jongens, maar ook kinderen met een migratieachtergrond of uit kansarme gezinnen meer kans hebben om gediagnosticeerd te worden met bijvoorbeeld ADHD of ASS een belangrijke kanttekening zijn (Unia, 2014a). Ook andere problematische factoren blijken een rol te spelen in de doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs. Zo stelt onderzoek vast dat kinderen die laat op het jaar geboren zijn tot 73% meer kans hebben om naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen te worden dan kinderen die vroeg op het jaar geboren zijn (Unia, 2014a). Deze bevinding wordt gesteund door een cohortestudie in Vlaanderen, waaruit bleek dat 20% van de kinderen geboren in de wintermaanden tegen het tweede leerjaar doorverwezen was naar het buitengewoon onderwijs of was blijven zitten, versus 6.34% van de leerlingen die in januari tot maart geboren waren (Verachtert et al., 2010). Gezien de negatieve impact van dergelijke praktijken op de academische en psychosociale ontwikkeling van kinderen, uitten de onderzoekers dan ook hun bezorgdheid over "the educational inequality that may stem from a trivial fact like month of birth".

Gezien uit de bovenstaande bespreking blijkt dat de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs vaak niet alleen gebaseerd is op de ondersteuningsnoden van het kind, is het hierbij belangrijk op te merken dat voor veel leerlingen een doorverwijzing onomkeerbaar is. Zo stellen we vast dat slechts weinig leerlingen uit het buitengewoon onderwijs terugvloeien naar het gewoon onderwijs. We zien dit bijvoorbeeld terug in het systeem van de 'speelleerklas', waarmee verwezen wordt naar een overgangsjaar in het buitengewoon lager onderwijs (Gadeyne et al., 2008; Van

Landeghem, 2011). Dit jaar werd ingericht voor kinderen die nog niet "schoolklaar" zouden zijn, met de bedoeling om hen na dit overgangsjaar opnieuw te laten instromen in het gewoon lager onderwijs. Op basis van het Sibo-onderzoek blijkt echter dat slechts 0.3% van de leerlingen na een jaar opnieuw terug te vinden waren in het gewoon lager onderwijs (Van Landeghem, 2011). Naast deze speelleerklassen, is er ook een belangrijke toename geweest in het percentage kinderen dat vanuit het kleuteronderwijs rechtstreeks in het buitengewoon lager onderwijs werd ingeschreven (Van Landeghem, 2011). Voor het geboortejaar 1983 ging het nog om 1,3% van de jongens, in de cohorte van 1992 om 3,2%. Ook bij meisjes zien we een gelijkaardige verdubbeling. Dit betekent dat meer kinderen vroeg naar het buitengewoon lager onderwijs georiënteerd worden —wat ook betekent dat het gewoon lager onderwijs een meer select publiek rekruteert. Deze toename van vroege inschrijvingen in het buitengewoon lager onderwijs heeft echter de instroom in het buitengewoon onderwijs op latere leeftijden niet doen afnemen. Het gaat hier dus wel degelijk om een netto-verhoging van het aantal leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs. Eenmaal ingeschreven in het buitengewoon lager onderwijs blijkt de weg naar het gewoon onderwijs vaak moeilijk. Zo sluit in de Franse Gemeenschap slechts 8% van de kinderen met leerstoornissen (type 8) opnieuw aan in het gewoon lager onderwijs (Unia, 2014a).

Hoewel het aantal kinderen in het buitengewoon onderwijs sinds 1989 ruwweg verdubbeld is (Van Landeghem, 2011), is in dezelfde periode ook het belang van inclusief onderwijs sterk toegenomen. Zo blijkt dat sinds 1990 het aantal leerlingen uit het lager onderwijs in het GON-traject ruim vervijftienvoudigd is (Departement Onderwijs, 2016; VAPH, 2007). Ook in het secundair onderwijs zien we een gelijkaardige evolutie, hoewel de absolute aantallen daar lager liggen.
Naast de ongeveer 4000 leerlingen die in 2008 beroep deden op officieel erkende ondersteuning, zou het reële aantal leerlingen met speciale behoeften in het gewoon onderwijs hoger liggen. Steeds meer ouders kiezen namelijk meteen voor gewoon onderwijs, ook zonder ondersteuning vanuit het buitengewoon. Volgens cijfers van het katholiek onderwijsnet zou het aantal leerlingen met specifieke behoeften in het gewoon onderwijs sinds de jaren 2000 dan ook vervijfvoudigd zijn (Van Hove & De Vroey, 2008). Hoewel inclusief onderwijs dus in de lift zit, is het toch belangrijk op te merken dat dit al bij al een uitzondering blijft in de Vlaamse context (merk op: verdere evoluties n.a.v. het M-decreet vallen nog af te wachten). Dit blijkt onder andere uit het feit dat ten opzichte van het totale aantal leerlingen met een attest buitengewoon onderwijs, het aandeel leerlingen in een GON-traject slechts 3 tot 5% bedraagt (VAPH, 2007). Dit geeft aan dat in Vlaanderen, ondanks de toename van het aantal leerlingen in GON of ION-projecten, inclusief onderwijs toch eerder een uitzondering blijft.
Dit komt onder andere voort uit de vaak moeizame zoektocht van ouders naar een school waar hun kind op een inclusieve manier kan les volgen. Zo blijkt uit een exploratief onderzoek, dat ouders vaak 5, en anderen tot 19 verschillende scholen moesten contacteren vooraleer zij een school bereid vonden hun kind in te schrijven (Dupont, 2010). Bij ruim de helft van de negatieve beslissingen werd het argument draagkracht aangehaald als reden van de weigering. Dit werd beargumenteerd met het onvermogen van de school om extra zorg en ondersteuning voor deze leerling te voorzien en het feit dat de leerkrachten deze taak niet zagen zitten. Het mag dan ook niet verbazen dat voornamelijk hoogopgeleide ouders met betaald werk erin slagen hun kind GON-begeleiding te verschaffen (Petry et al., 2013; Unia, 2014a). Slechts 2.5% van mensen die GON-begeleiding aanvragen heeft een niet-Belgische nationaliteit, in vergelijking met 7.2% in het gewoon onderwijs en 9.7% in het buitengewoon onderwijs. Ook blijkt dat GON-begeleiding vaak beperkt blijft tot bepaalde types leerlingen. Zo heeft bijna twee op de drie leerlingen de diagnose autismespectrumstoornis (ASS) (9.000 leerlingen op een totaal van 15.000). Verder blijkt uit bovenstaande tabellen ook een duidelijke overrepresentatie van types 4, 6 en 7 in de GON-begeleiding (Departement Onderwijs, 2016), wat leerlingen betreft met fysieke of sensoriële (blindheid, doofheid) handicaps. Alvorens de creatie van type 9 voor gewoonbegaafde kinderen met

Tabel 3-2 **Aantal leerlingen in het geïntegreerd basisonderwijs naar type vanaf schooljaar 2002-03 (Departement Onderwijs, 2016)**

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 8	Type 9	Type BA	Totaal
2002-2003	1	18	74	727	188	456	198			1662
2003-2004	2	20	76	993	235	890	187			2403
2004-2005		13	109	1179	243	1627	190			3361
2005-2006		7	95	1371	257	2405	196			4331
2006-2007	1	4	133	1607	286	3242	196			5469
2007-2008	6	1	121	1871	307	3906	205			6417
2008-2009			126	2122	306	4401	179			7134
2009-2010	2		150	2410	308	4688	220			7778
2010-2011	4		167	2651	302	4862	198			8184
2011-2012	1		177	2754	273	4934	200			8339
2012-2013			189	2758	279	4879	230			8335
2013-2014			187	2648	295	5148	212			8490
2014-2015	1		181	2707	309	5397	213			8808
2015-2016		6	103	2474	312	3190		1948	152	8185

Tabel 3-3 **Aantal leerlingen in het geïntegreerd secundair onderwijs naar type vanaf schooljaar 2002-03 (Departement Onderwijs, 2016)**

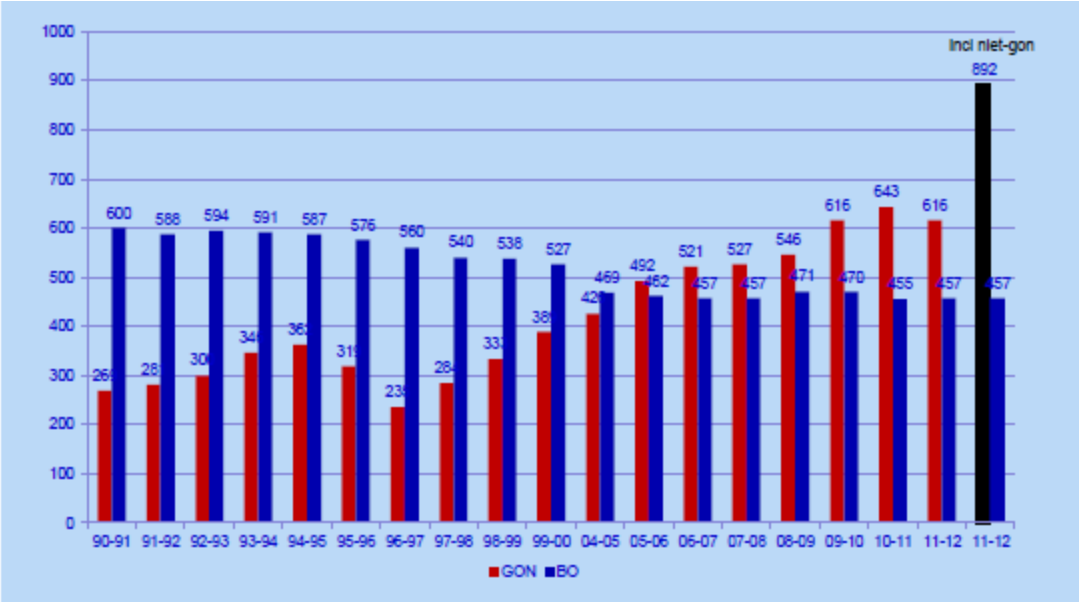
	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 8	Type 9	Type BA	Totaal
2002-2003			7	204	131	238				580
2003-2004			11	253	157	351				772
2004-2005			14	328	172	573	1			1088
2005-2006			17	423	180	920				1540
2006-2007			22	482	194	1253				1951
2007-2008	5		36	587	199	1514	1			2342
2008-2009			49	668	212	1746				2675
2009-2010	4		50	817	220	1918				3009
2010-2011		1	47	1001	229	2215	1			3494
2011-2012			57	1210	240	2390	3			3900
2012-2013			78	1139	251	2502				3970
2013-2014	1		70	1212	260	2733	3			4279
2014-2015	1		91	1260	238	2985				4575
2015-2016			67	1196	237	1867		957	9	4333

autisme, werden leerlingen met ASS veelvuldig naar de types 4 en 7 verwezen. Het is dus moeilijk om een duidelijk onderscheid te maken tussen leerlingen met ASS en zij die enkel fysieke of sensoriële handicaps hebben. Desalniettemin moet erop gewezen worden dat structurele aanpassingen vaak heel verreikend kunnen zijn voor de integratie van leerlingen met fysieke of

sensoriële handicaps in het gewoon onderwijs. Gezien GON-begeleiding de voorwaarde oplegt dat het kind het gemeenschappelijk curriculum moet volgen, mag de overrepresentatie van deze types misschien niet verbazen.

Ondanks de verwevenheid tussen ASS en gehoorbeperkingen, is de sterke representatie van dove of slechthorende leerlingen in het gewoon onderwijs opvallend. Zo liep in februari 2010 65 % van de kinderen die in aanmerking komen voor buitengewoon onderwijs type 7, school in het gewoon onderwijs (N=861) (Vlor, 2014). Dove en slechthorende kinderen, of ze nu een cochleair implantaat hebben of niet, doen dan ook in grote mate beroep op GON (zie onderstaande grafiek). Zo waren in het schooljaar 2005-2006 er voor het eerst meer dove en slechthorende leerlingen met GON dan binnen een specifieke onderwijssetting onderwijs. Leerlingen met licht of matig gehoorverlies kunnen echter slechts gedurende twee jaar in het basisonderwijs en twee jaar in het secundair onderwijs een beroep doen op GON-ondersteuning. Daarna verdwijnen zij dan ook uit de onderwijsstatistieken. Desalniettemin blijven deze leerlingen vaak nood hebben aan specifieke ondersteuning tijdens hun schoolloopbaan. Ondersteuning van tolken in het onderwijs (schrijftolk, gebarentaal, etc) omvat geen orthodidactische aanpak, maar biedt toch een grote meerwaarde om de communicatie in de klas en met ouders te verhogen. De vraag hiernaar overstijgt echter het aanbod. Desondanks kiezen meer en meer kinderen ervoor om na het buitengewoon lager onderwijs over te stappen naar het gewoon secundair onderwijs, waarbij ongeveer 25% les volgt in het ASO. Door deze uistroom verandert ook de populatie van de type 7-scholen, waarbij meer en meer leerlingen met multiple handicaps aanwezig zijn, zoals dove en slechthorende leerlingen met ook visuele handicaps, verstandelijke beperkingen en/of gedrags-en emotionele stoornissen.

Figuur 4 **Aantal kinderen met een auditieve beperking in Vlaanderen in buitengewoon onderwijs (BO) en GON (Vlor, 2014)**



Vlaamse cijfers over de aanwezigheid van dove of slechthorende leerlingen in het gewoon onderwijs zijn in lijn met internationaal onderzoek. Dit onderzoek toont aan dat voornamelijk leerlingen met auditieve of visuele beperkingen schoollopen in het gewoon onderwijs (ongeveer 90%), en dat ze ongeveer tweemaal zoveel kans hebben als andere leerlingen met een beperking om hogere studies aan te vatten (WHO, 2011). Het beeld voor andere types leerlingen is vaak minder rooskleurig. Zo hebben kinderen met mentale beperkingen de minste kans om een diploma te

behalen en de minste kans om tewerk gesteld te worden. Ook leerlingen met emotionele- of gedragsproblemen doen het vaak verontrustend slecht. Deze internationale trends worden ook bevestigd in de Belgische context, aangezien veel type 3 jongeren ongekwalificeerd uitstromen (Vlor, 2004). Bovendien blijkt de opvangcapaciteit voor leerlingen in crisis vaak onvoldoende, waardoor lange wachtlijsten ontstaan. Al bij al stroomt ongeveer 25.7% van jongeren met een handicap uit zonder kwalificatie, versus 11.5% van jongeren zonder handicap (Unia, 2014a). Ook de deelname aan hoger onderwijs ligt merkelijk lager bij mensen met een functiebeperking. Slechts 23.6% van de Belgen met een handicap volgde hoger onderwijs ten opzichte van 50% van personen zonder handicap. Op vlak van universitair onderwijs zijn de verschillen nog net iets uitgesprokener, met 10.9% versus 24.9% (Mortier, 2010). Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in het feit dat GON-ondersteuning enkel verder gezet wordt in de professionele opleidingen van het hoger onderwijs (Unia, 2014a). Studenten met een handicap die kiezen voor een academische opleiding worden op die manier gediscrimineerd.

3.4 Seksuele geaardheid

Onderzoek naar de situatie van holebi's in België is pas de voorbije jaren echt op gang gekomen. In eerste instantie werd voornamelijk gefocust op de mentale en fysieke gezondheid (e.g. Schoonacker et al, 2009; Vincke & Bolton, 1994), terwijl het onderzoek naar de schoolloopbanen van holebi's nog in de kinderschoenen staat. Internationaal, en dan voornamelijk in de Verenigde Staten, is er wel al meer onderzoek gebeurd. Hoewel Amerikaans onderzoek baanbrekend is geweest voor het onderzoek naar holebi's, moeten we opletten met het generaliseren van bevindingen uit de specifieke Amerikaanse context naar andere landen. De ervaringen van holebi's worden immers sterk beïnvloed door de context waarin ze opgroeien en leven, en die verschilt sterk van land tot land (zie ook contextanalyse) (Aerts, 2013). Zo focust veel Amerikaans onderzoek op de ervaring en gevolgen van —gewelddadige— pesterijen (e.g., Goodenow et al., 2006; Toomey et al., 2012) en de mogelijk verzachtende invloed van zogenaamde gay-straight alliance clubs (e.g., Szalacha, 2003; Toomey & Russell, 2013).

Wat betreft de schoolloopbanen van holebi's, toonde voorgaand internationaal onderzoek aan dat holebi's het slechter doen op school dan hetero's. Ze halen slechtere resultaten, hebben meer kans op falen, hebben minder hoge onderwijsaspiraties en studeren minder vaak verder na het secundair onderwijs (Bos et al., 2008; Poteat et al., 2014). Bovendien hebben holebi-jongeren ook minder het gevoel dat ze erbij horen op school dan heterojongeren, vinden ze het moeilijker om zich te concentreren op schoolwerk en in de klas, en missen ze vaker lessen of hele dagen school (Bos et al., 2008; Poteat et al., 2014). Zoals reeds opgemerkt, zijn de schoolloopbanen van holebi's in België minder uitgebreid onderzocht. Het bestaande onderzoek lijkt wel te suggereren dat de verschillen tussen holebi- en heteroleerlingen minder groot zijn in Vlaanderen dan in bijvoorbeeld de Verenigde Staten. Zo vond beschrijvend onderzoek geen significante verschillen in zelf-gerapporteerde schoolresultaten, schoolmotivatie en schoolzinloosheid tussen hetero- en holebi-jongeren (Dewaele et al.,2008). Wel blijkt uit datzelfde onderzoek dat lesbische en biseksuele meisjes gemiddeld minder uren studeren en meer B- en C-attesten krijgen dan hetero-meisjes en homo- en biseksuele jongens. Lesbische en biseksuele meisjes hebben ook minder het gevoel dat ze erbij horen op school en zijn minder gemotiveerd om te presteren op school dan heteromeisjes of holebi-jongens (Aerts, 2013).

Het meeste onderwijsonderzoek toont aan dat meisjes meer gemotiveerd zijn voor school, beter presteren en minder deviant gedrag vertonen dan jongens (Demanet, Vanderwegen, Vermeersch, & Van Houtte, 2012; Derks & Vermeersch, 2001). In dit licht zijn de bevindingen voor holebi-jongeren opvallend, aangezien deze genderverschillen voor hen niet altijd lijken op te gaan. Op vlak van schoolwerk en attesten lijken Vlaamse holebi-jongens een gelijkaardige positie in te nemen als heteromeisjes, terwijl holebimeisjes het ongeveer even slecht doen als heterojongens. Enkele

internationale studies vertonen gelijkaardige resultaten wat betreft de kwetsbare schoolpositie van holebimeisjes (e.g., Galliher et al., 2004, Russell et al., 2001). Opvallend is wel dat de bevinding dat homojongens er doorgaans slechter vanaf zijn op school dan lesbische meisjes tegengesproken lijkt te worden door Vlaamse data. Het geringe onderzoek dat in Vlaanderen bestaat, lijkt te suggereren dat homojongens het juist redelijk goed doen op school, terwijl lesbische meisjes net in een kwetsbare positie zitten waar zij meer kans maken op B- en C-attesten (Dewaele et al., 2008). Dit is opmerkelijk gezien internationaal onderzoek aantoont dat homojongens meer gepest worden op school dan holebimeisjes. Ook Vlaams onderzoek toont aan dat homojongens hun omgeving als meer holebinegatief ervaren (Dewaele et al., 2008). Desalniettemin lijken deze ervaringen niet zo'n grote impact te hebben op hun schoolprestaties. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de mogelijkheid dat homojongens betere coping strategieën gebruiken dan meisjes. Meisjes zouden daarentegen meer internaliseren, wat een grotere impact zou hebben op hun mentaal welbevinden (Aerts, 2013). Zo tillen lesbische en biseksuele meisjes over het algemeen zwaarder aan homonegatieve discriminatie en gebruiken ze minder vaak gepaste strategieën om er mee om te gaan (Dewaele & Van Houtte, 2010; Versmissen et al., 2011). Verder rapporteren lesbische en biseksuele meisjes minder positieve relaties met en minder steun van hun familie, leerkrachten en vrienden dan homojongens (Dewaele, Cox, Van Den Berghe, & Vincke, 2006; Dewaele et al., 2008). Uit onderzoek blijkt bovendien dat vooral lesbische en biseksuele meisjes meer kans maken op psychologische problemen zoals een laag zelfbeeld, depressie, identiteitsverwarring, geïnternaliseerde homonegativiteit, zelfmoordgedachten en automutilatie (Van Den Berghe et al., 2010; van Heeringen & Vincke, 2000). Lesbische en biseksuele meisjes worden zich vaak ook pas later bewust van hun seksuele oriëntatie (Vincke & Stevens, 1999) en ervaren het vaker als een onverwacht, alles veranderend moment in hun leven (Aerts, 2013). Daarnaast vinden ze het vaak moeilijker om zich te outen omwille van de onzichtbaarheid van lesbiennes in de samenleving en kiezen er daarom vaker voor om hun geaardheid verborgen te houden (Dewaele & Van Houtte, 2010). Soms proberen deze meisjes de aandacht van hun seksuele voorkeur af te leiden door zich als modelstudenten te gedragen (Black & Underwood, 1998). Dit proces werd ook vastgesteld in de Vlaamse context, waar sommige leerlingen vertelden dat hun holebistatus net een extra stimulans was om het goed te doen op school (Aerts, 2013). Holebi's die verwachten gestereotypeerd te worden, willen soms zichzelf bewijzen door te tonen dat ze het even goed of beter kunnen doen op school dan hetero's. Gelijkaardige processen werden internationaal reeds gevonden bij etnische minderheden (e.g., Bowman & Howard, 1985; O'Connor, 1999; Sanders, 1997).

3.5 Conclusie over schoolloopbanen

Wanneer we de schoolloopbanen van de verschillende doelgroepen vergelijken, komen er een aantal markante overeenkomsten naar voor. Zo zijn leerlingen met een migratieachtergrond niet alleen oververtegenwoordigd in technische en beroepsopleidingen, zij krijgen ook vaker C-attesten, stromen vaker uit zonder diploma en zijn minder aanwezig in het hoger onderwijs. Identieke vaststellingen kunnen gemaakt worden voor leerlingen in meer precaire socio-economische omstandigheden, zoals kinderen met laagopgeleide ouders, moeilijke werksituaties en eenoudergezinnen. Doordat leerlingen met een functiebeperking weinig aanwezig zijn in het gewoon onderwijs, en het kwantitatief onderzoek hier schaarser is, is het moeilijker om deze vergelijkingen te maken. Desalniettemin blijkt ook hier dat bepaalde subgroepen (zoals leerlingen met een auditieve beperking, of leerlingen met gedrags- en/of emotionele stoornissen) minder aanwezig zijn in ASO-richtingen, vaker zonder diploma uitstromen en minder verder studeren. Ook voor holebi's is het Belgische onderzoek eerder beperkt, maar hieruit blijkt vooral dat lesbische en biseksuele meisjes een kwetsbare positie innemen, met bijvoorbeeld een grotere kans op B- en C-attesten.

Een tweede markante vaststelling is dan ook dat Vlaanderen, ondanks de hoge kwaliteit van het onderwijs, het vanuit internationaal perspectief heel slecht doet op vlak van sociale gelijkheid. In de PISA-data worden in België (zowel in de Franse als Vlaamse Gemeenschap) de grootste prestatiekloven vastgesteld tussen de gemiddelde leerling en leerlingen met een migratieachtergrond of in zwakkere socio-economische situaties. Ook op vlak van inclusief onderwijs bengelt België ontegensprekelijk onderaan de rangschikking. Het feit dat deze hekkensluiterspositie niet gevonden wordt voor 1 criterium, maar zowel voor SES, etnische achtergrond als functiebeperking, lijkt toch te wijzen op een doorgedreven structureel probleem in het onderwijs van de Vlaamse (alsook Franse) Gemeenschap. Blijkbaar slaagt het Vlaamse onderwijs er niet in, in tegenstelling tot andere Europese of OESO-landen, om het potentieel en de talenten van leerlingen in moeilijke posities aan te boren. Tegelijkertijd moet opgemerkt worden dat de positie van holebileerlingen, vooral voor homojongens, juist rooskleuriger lijkt dan in andere landen. Het feit dat België net een koploper is op vlak van juridische gelijkberechting en positieve attitudes ten opzichte van holebi's kan een mogelijke deelverklaring vormen voor deze uitzondering.
Een bijkomende vaststelling is de verstrengeling van de verschillende criteria. Zo zijn leerlingen met een migratieachtergrond ook vaak leerlingen uit een socio-economisch benadeeld gezin. Tegelijkertijd blijkt dat deze leerlingen disproportioneel gediagnosticeerd worden met een functiebeperking en doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. Dit wijst op het belang van een intersectioneel perspectief, waarbij meerdere discriminatiegronden tegelijk meegenomen worden in onderzoek. Met een dergelijk perspectief kunnen we duidelijker zien hoe bepaalde processen van achterstelling en discriminatie versterkt worden voor mensen met specifieke (combinaties van) kenmerken. Tegelijk wijst deze vaststelling ons op de ogenschijnlijke moeilijkheid van het Vlaamse onderwijssysteem om les te geven aan kinderen met (een risico op) leerachterstand, aangezien zij disproportioneel achterop raken of uitgestoten worden.
Een bijkomende observatie, die vooral naar voor komt uit de studie van migratieachtergrond en SES, is dat achterstelling vaak al heel vroeg in de schoolloopbaan merkbaar wordt. Zo participeren beide groepen, ondanks de hoge kleuterparticipatie in België, minder aan het kleuteronderwijs. Ook in het lager onderwijs kan achterstand van deze leerlingen, onder de vorm van blijven zitten of doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, vaak al vroeg vastgesteld worden. Dit suggereert dan ook het belang van reeds vroeg op de noden van deze doelgroepen in te spelen, aangezien latere ingrepen vaak de reeds gemaakte achterstand niet meer kunnen goedmaken.
Als laatste kunnen we nog opmerken dat van alle doelgroepen die hier beschouwd worden, leerlingen met een migratieachtergrond doorgaans de kwetsbaarste positie innemen. Zij stromen van alle groepen het vaakst uit zonder diploma en zijn het minst aanwezig in richtingen die voorbereiden op het hoger onderwijs. Het feit dat deze leerlingen vaak simultaan geconfronteerd worden met een socio-economische problematiek, aangevuld met etnische discriminatie, taal- en culturele verschillen, kan een mogelijke verklaring zijn voor deze achterstellingspositie.

4 | Oorzaken

4.1 Systeemniveau

4.1.1 Migratieachtergrond

Welke mogelijke oorzaken suggereert de wetenschappelijke literatuur voor de onderwijsmoeilijkheden van leerlingen met een migratieachtergrond? Wanneer we hierbij kijken naar oorzaken op het systeemniveau, waarbij we oog hebben voor de kenmerken van het Vlaamse onderwijssysteem en het schoolbeleid, blijkt eerst en vooral schoolsegregatie een vaak onderzocht fenomeen. Een ongelijke spreiding van leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal en laagopgeleide moeders blijkt in de steden Antwerpen, Genk en Gent erg uitgesproken te zijn (Agirdag et al., 2012a). Dit is zo zowel op het niveau van de stad als op het niveau van specifieke wijken. Hoewel de etnische segregatie gemiddeld iets groter is dan de sociaal-economische segregatie, nemen deze twee vormen van ongelijke spreiding gelijklopende proporties aan. Bovendien blijkt dat in het eerste decennium van de 21ste eeuw de schoolsegregatie op socio-economische en etnische basis nog uitgesprokener geworden is (Wouters & Groenez, 2013). Voor het secundair onderwijs blijkt verder dat segregatie grotendeels voorkomt onder de vorm van een opsplitsing in onderwijsvormen. Aangezien weinig scholen alle onderwijsvormen simultaan aanbieden, betekent een ongelijke verdeling van leerlingen volgens hun etnische en socio-economische achtergrond in de onderwijsvormen ook een opsplitsing naar school (D'hondt, 2015). Bijgevolg verklaart de segregatie tussen ASO, TSO, BSO en KSO bijna de helft van de ongelijke spreiding van leerlingen in het secundair onderwijs (Wouters & Groenez, 2013). Desalniettemin wordt ook in het basisonderwijs verregaande vormen van segregatie vastgesteld. De oorzaken van een dergelijke ongelijke spreiding moeten dan ook deels gezocht worden in de schoolkeuzemotieven en inschrijvingskansen van ouders (Agirdag et al., 2012a). De informatie waarover ouders beschikken bij het kiezen van een school is namelijk sterk afhankelijk van hun sociale en etnische achtergrond. Vooral de meer formele informatiekanalen zoals een bezoek brengen aan de school, informatie uit folders en van het internet, worden minder geconsulteerd door kansarme ouders en ouders uit etnisch-culturele minderheden. Een bijkomende verklaring voor segregatie in het onderwijs is ook verschillen in het realiseren van de schoolkeuze. Niettegenstaande het systeem van de dubbele contingentering en het feit dat de meeste ouders hun eerste schoolkeuze kunnen realiseren, slagen kansarme ouders en etnische minderheden er minder vaak in hun eerste schoolkeuze te realiseren, en ervaren zij vaker een weigering of doorverwijzing. Bovendien zijn deze ouders minder geneigd om een ongegronde weigering aan te vechten, weten ze minder goed hoe ze dit moeten doen en zijn ze minder op de hoogte van hun inschrijvingsrechten. Daar komt bij dat heel wat ouders aangeven het nut van een klacht niet in te zien, omdat ze niet geloven dat hun klacht daadwerkelijk iets zou uithalen en ze zich vooral zorgen maken over de gevolgen hiervan voor de onderwijscarrière van hun kind.

Sommige ouders mijden bewust scholen vanwege de socio-economische of etnische samenstelling van de leerlingpopulatie (Agirdag et al., 2012a). Zo zien veel ouders een sterk gekleurde school als een proxy voor een school met minder ontwikkelingskansen voor hun kinderen. Deze schoolkeuzemotivering is voornamelijk terug te vinden bij autochtone ouders met een hogere sociaaleconomische status. Ook bij leerkrachten speelt het idee dat de etnische compositie van de

leerlingen gelinkt is aan de onderwijskwaliteit. Zo worden zwarte scholen vaak gelijkgesteld aan 'zorgscholen', terwijl witte scholen als 'niveauscholen' worden gepercipieerd. Leerkrachten die les geven in verstedelijkt gebied geven unaniem de voorkeur aan een 'gezonde mix' in hun scholen, waarmee ze doorgaans een school bedoelen met een minderheid aan leerlingen uit etnisch-culturele minderheden (minder dan 50%), en waarbij deze minderheid niet gedomineerd wordt door Turken of Marokkanen.
Ondanks deze percepties bij ouders en leerkrachten, is er een discrepantie tussen de gepercipieerde en de werkelijke gevolgen van schoolsegregatie. Resultaten uit Vlaams onderzoek van Agirdag en collega's (2012a) alsook van Opdenakker & Hermans (2006) wijzen uit dat de etnische samenstelling van de scholen weinig impact heeft op de onderwijsprestaties van leerlingen. Wel wordt er een licht negatief effect vastgesteld van de socio-economische samenstelling van een school, waardoor de prestaties van leerlingen lijden wanneer veel medestudenten uit een minder gegoed gezin komen. Een belangrijke nuance hierbij is echter dat de negatieve gevolgen van deze sociaaleconomische segregatie voor een belangrijk stuk toegeschreven kunnen worden aan de negatieve percepties van het schoolpersoneel. Leerkrachten hebben in dergelijke scholen namelijk lagere onderwijsbaarheidsverwachtingen, die er via allerhande processen (zoals het pygmalion-effect, minder inzet, minder vertrouwen in de leerlingen, meer gevoelens van futiliteit onder de leerlingen) toe leiden dat leerlingen minder presteren. Kortom, dit onderzoek suggereert dat niet zozeer de samenstelling van de school "ongezond" is, maar wel de denkpatronen van het onderwijspersoneel die ervan uitgaan dat bepaalde etnische en sociaaleconomische samenstellingen per definitie ongezond zijn.
Kortom, wetenschappelijk onderzoek suggereert dat desegregatie niet zozeer nagestreefd dient te worden voor betere onderwijsprestaties. Wel stellen wetenschappers dat desegregatie belangrijk kan zijn voor meer sociale cohesie en maatschappelijke integratie (zie 4.3.1) (Agirdag et al., 2012a; Van Houtte & Stevens, 2009). Dit gaat dan niet alleen om de sociale integratie van leerlingen met een migratieachtergrond, maar ook voor autochtone leerlingen. Door samen op te groeien kunnen leerlingen leren omgaan met interetnische conflicten en kunnen ze interetnische vriendschappen vormen die resulteren in gedeelde sociale identiteiten; een belangrijke factor voor het welslagen van de stedelijke multi-etnische realiteit van vandaag en morgen.

Hoewel segregatie op zich weinig impact lijkt te hebben op de onderwijsprestaties van autochtone leerlingen noch van leerlingen met een migratieachtergrond, zijn er aspecten van het onderwijssysteem die bijdragen aan zowel segregatie als de schoolloopbanen van etnische minderheden. Deze aspecten zijn onder andere het frequent toepassen van 'blijven zitten', de vroege opsplitsing in onderwijsstromen en het hiërarchische karakter van het onderwijssysteem.
Ten eerste draagt het veelvuldig gebruik van het zogenaamde 'dubbelen' of blijven zitten in het Vlaamse onderwijssysteem bij tot de geobserveerde sociale ongelijkheid. Naast veelvuldig onderzoek dat demonstreert dat een jaar overdoen zelden een positieve invloed heeft op de prestaties van leerlingen (Jimerson, 2001; Juchtmans et al., 2011)), blijkt bovendien dat leerlingen die blijven zitten meer kans hebben om zonder diploma het onderwijs te verlaten (De Witte et al., 2013). Gezien leerlingen met een migratieachtergrond zowel frequent blijven zitten als disproportioneel uitstromen zonder diploma (zie boven – 3.1 Schoolloopbaan) (Duquet et al., 2006), kunnen we ons afvragen in welke mate het frequent gebruik van het C-attest bijdraagt aan de problematische schoolloopbanen van etnische minderheden. Een opvallende vaststelling hierbij zijn de verschillen in het Vlaamse en Waalse onderwijssysteem. Zo worden slecht presterende leerlingen in het Vlaamse systeem vaker naar technische of beroepsopleidingen georiënteerd, terwijl leerlingen in Wallonië vaker hun jaar herhalen (Van Praag, 2013). Hierdoor zien we in de Vlaamse Gemeenschap iets meer leerlingen met een migratieachtergrond die zonder vertraging het secundair onderwijs afmaken, terwijl in de Franse Gemeenschap deze leerlingen vaker uitstromen zonder diploma, maar wel meer aanwezig zijn in de richtingen die voorbereiden op het hoger onderwijs.

Ten tweede is ook de structuur van het onderwijssysteem, met de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, een belangrijke factor. Hoewel het de bedoeling is om studenten van hetzelfde niveau en met dezelfde interesses te groeperen, blijkt uit Vlaams onderzoek dat de opsplitsing in onderwijsvormen eerder resulteert in een groepering op basis van socio-economische en etnische achtergrond (Agirdag et al., 2011; Boone & Van Houtte, 2010; Van Houtte & Stevens, 2010; Van Praag, 2013). Dit is geen puur Belgisch probleem, want internationaal onderzoek geeft aan dat in landen met vroege studiekeuze, leerlingen van minder gegoede achtergronden slechter presteren, terwijl er voor leerlingen uit een kansrijk milieu geen positief noch negatief effect is (De Witte et al., 2013). In tegenstelling tot comprehensieve systemen, blijkt een vroege groepering van leerlingen in onderwijsvormen dus samen te gaan met sociale ongelijkheid. Kortom, de achtergrond van de ouders blijkt in systemen met een vroege studiekeuze veel doorslaggevender voor het onderwijssucces van de kinderen dan in comprehensieve systemen (Dronkers et al., 2011). Een dergelijke groepering in onderwijsvormen beïnvloedt het schoolsucces van leerlingen met een migratieachtergrond dan ook om meerdere redenen. Een ongewenst neveneffect van een vroege opsplitsing in studierichtingen is de verschillende sociale appreciatie van ASO, TSO, KSO en BSO (Van Houtte & Van Praag, 2014). Bij vele leerlingen is de keuze voor technisch of beroepsonderwijs dan ook een negatieve keuze, geforceerd door een B- of C-attest na ondermaatse prestaties of studiehouding. Doordat weinig leerlingen om positieve redenen voor beroeps- of technische richtingen kiezen, er vaak terecht komen na een ervaring van falen, en leerlingen zich bewust zijn van de verschillende appreciatie van studierichtingen, mag het niet verbazen dat de studiecultuur in technische en beroepsrichtingen minder positief is. Leerlingen zijn meer anti-schools, en ervaren zinloosheid met betrekking tot je inzetten voor school (Van Houtte & Stevens, 2010; Van Houtte & Van Praag, 2014). Het is echter zo dat een dergelijk schoolklimaat een negatieve invloed heeft op alle leerlingen, zelfs op diegenen die wel gemotiveerd zijn. Deze effecten worden nog versterkt door een bijhorende cultuur in het leerkrachtenteam, waarbij leerkrachten in ASO-onderwijs meer vertrouwen hebben in hun leerlingen en vaak op meer uitdagende manieren lesgeven (Hattie, 2008; Van Houtte & Van Maele, 2012; Van Houtte & Van Praag, 2014). Het is dan ook aangetoond dat leerlingen in 'hogere' onderwijsvormen, zelfs zwakkere leerlingen, meer leren omdat ze toegang hebben tot een breder curriculum en beter onderwijs (Opdenakker & Hermans, 2006). Bovendien blijkt dat de toewijzing aan de verschillende onderwijsvormen niet altijd objectief gebeurt (Opdenakker & Hermans, 2006; Boone, 2013). Naast aanleg of prestaties, lijken de socio-economische en etnische achtergrond van leerlingen vaak doorslaggevend bij de keuze voor een onderwijsvorm.

Ten derde versterkt het hiërarchisch karakter van het onderwijssysteem de sociale ongelijkheid die resulteert uit de opsplitsing in onderwijsvormen (Van Praag, 2013). Dit hiërarchisch karakter is duidelijk aanwezig in het zogenaamde watervalsysteem, waarbij leerlingen starten in een 'hoog' gewaardeerde studierichting, maar doorheen hun schoolcarrière steeds 'lager' terecht komen. Deze waterval komt deels voort uit het feit dat het heel moeilijk is, en bijgevolg ook zeldzaam, voor leerlingen in technische of beroepsrichtingen om te switchen naar een academisch-georiënteerde studierichting. Integendeel, het credo in het Vlaamse onderwijssysteem lijkt: "the only way is down". Dit zorgt ervoor dat vroege keuzes in de onderwijsloopbaan blijven nazinderen doorheen de volledige schoolcarrière (Van Praag, 2013; Duquet et al., 2006). Laag gestart is quasi per definitie laag geëindigd, en dit is een saillant probleem voor veel leerlingen met een migratieachtergrond die het secundair onderwijs vaak aanvatten in de B-stroom. Door het hiërarchisch karakter van het onderwijs kunnen leerlingen alleen nog horizontale keuzes maken (bv. een andere studierichting binnen TSO of BSO), of ervoor kiezen om verder af te zakken. Wanneer leerlingen zich niet thuis voelen in een bepaalde klas, draagt dit dan ook bij tot verder afzakken (Van Praag, 2013). Dit zorgt er tegelijkertijd ook voor dat er slechts weinig leerlingen met een migratieachtergrond overblijven in de ASO-stroom. Deze leerlingen voelen zich op hun beurt ook meer geïsoleerd in de klas en zijn vervolgens ook meer geneigd om af te zakken.

4.1.2 Socio-economische achtergrond

Het Belgische (en dan vooral het Vlaamse) onderwijs staat aan de wereldtop wat de prestaties van leerlingen betreft, maar bengelt tegelijk aan de staart inzake gelijkheid van uitkomsten (Groenez et al., 2009; Steenssens et al., 2008, Koning Boudewijnstichting, 2014). Het is algemeen bekend dat ongelijke onderwijsprestaties deels toe te schrijven zijn aan sociale achtergrondkenmerken. Maar die 'reproductie' kan ook versterkt worden door bepaalde systeemkenmerken van het onderwijs zelf. Zo stelt internationaal onderzoek vast dat de landen met de grootste sociale ongelijkheid op school diegene zijn met hiërarchisch geordende onderwijsvormen, semi-marktmechanismen en onderfinanciering van het lager onderwijs (Steenssens et al., 2008). Het onderwijssysteem in België, dat wordt gekenmerkt door een grote sociale ongelijkheid, blijkt deze drie kenmerken te cumuleren. We gaan hieronder op deze drie factoren in.

Vooreerst is ons onderwijs sterk hiërarchisch gestratificeerd, met een reeks watervaleffecten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, tussen A- en B-stroom bij de instap in het secundair onderwijs, tussen de drie onderwijsvormen, en tussen universiteit en hogeschool (zie ook hierboven, 4.1.1. Migratieachtergrond). Het verhaal over ongelijkheid in het onderwijs is dan ook het verhaal van een voortschrijdende sociale selectie in het onderwijs (Groenez et al., 2009). Op verschillende momenten in de onderwijsloopbaan beïnvloedt de reeds bereikte positie de overgebleven keuzemogelijkheden. En zo sturen de ongelijkheden onder de vorm van schoolse vertraging opgebouwd in het lager onderwijs de oriëntering bij het begin van het secundair onderwijs, stuurt de oriëntering aan het begin van het secundair de gevolgde onderwijsvorm, en verklaart de differentiatie naar onderwijsvorm in het secundair onderwijs voor het grootste deel de ongelijke deelname aan het hoger onderwijs. Vooral de scharnierovergangen tussen kleuter, lager, secundair en hoger onderwijs verdienen grote aandacht. Schoolse vertraging treedt het vaakst op bij het begin van het lager en het secundair onderwijs. Daarnaast gebeurt ook het gros van de studieoriëntering in de 1ste graad van het secundair onderwijs. In de 1ste graad zijn er dan ook reeds grote selectie-effecten. De brugfunctie van het jaar 1B wordt nauwelijks verwezenlijkt: heel weinig jongeren vinden hun weg terug naar de A-stroom. Heel wat —internationaal— vergelijkend onderzoek (Belfi et al., 2010; Nicaise & Desmedt, 2008; Van Houtte & Van Praag, 2014; Koning Boudewijnstichting, 2014) toont de negatieve effecten van een dergelijke 'streaming' aan voor de sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten. Hoe meer leerlingen opgesplitst worden in homogene, 'sterkere' en 'zwakkere' klassen en/of studierichtingen, hoe ongelijker de uitkomsten. Voor de zwakkere leerlingen worden in zo'n systeem de leerplannen zwakker, de verwachtingen neerwaarts aangepast en de medeleerlingen minder stimulerend (Groenez et al., 2009; Van Houtte & Van Praag, 2014). Omwille van het duidelijke verband tussen de leeftijd van eerste selectie en de sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten, dringen verschillende wetenschappers aan op grondige pedagogische en curriculumhervormingen, o.a. in de richting van comprehensief onderwijs en de afbouw van het watervalsysteem (e.g., Groenez et al., 2009; Hirt et al., 2007; Steenssens et al., 2008; Van Houtte & Van Praag, 2014). Differentiatie naar studierichtingen zou dan uitgesteld worden tot de tweede of zelfs derde graad van het secundair onderwijs. De gezamenlijke stam van het curriculum zou tegelijk minder academisch, meer ervaringsgericht, technisch en instrumenteel van inslag moeten worden. En er moet ook gewerkt worden aan een herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs.

Ten tweede is het Vlaams onderwijs erg liberaal opgebouwd, als een 'quasimarkt' met vrije schoolkeuze bij de ouders, vrijheid van onderwijs en relatief weinig overheidscontrole (geen echt opgelegd curriculum, geen centrale examens, enzovoort) (Groenez et al., 2009; D'hondt, 2015). De concurrentie die in een dergelijke setting plaatsvindt, werkt de sociale segregatie in de hand, wat op zijn beurt de ongelijkheid in prestaties versterkt. Zo selecteren ouders de school voor hun kinderen niet simpelweg op basis van afstand, maar ook op basis van de reputatie die een school heeft (Boone, 2013; D'hondt, 2015). Scholen met een grote proportie aan kansarme of migrantenkinderen hebben de reputatie minder ontwikkelingskansen te bieden, en worden dan ook

vermeden door ouders van hoge socio-economische achtergrond (Agirdag et al., 2012a). Aangezien deze ouders meer verplaatsingsmogelijkheden hebben en over meer kennis van het onderwijs- en inschrijvingssysteem beschikken, slagen zij er dan ook beter in om hun schoolkeuze te realiseren (Agirdag et al., 2012a; D'hondt; 2015; Vlor, 2013). Een dergelijke schoolsegregatie is niet zo onschuldig, aangezien schoolcompositie ook gelinkt is aan de prestaties van leerlingen. Zo heeft onderzoek van Agirdag en collega's (2012a) aangetoond dat een concentratie van kansarmen in een school een negatief effect heeft op de prestaties van medeleerlingen, ongeacht hun eigen socio-economische achtergrond (zie ook 4.1.1 Migratieachtergrond). Een cruciale opmerking hierbij is dat een belangrijk deel van dit effect speelt via leerkrachtverwachtingen. Leerkrachten in dergelijke kansarme scholen hebben vaker lagere verwachtingen van hun leerlingen, wat bijdraagt tot een minder uitdagend curriculum en uiteindelijk ook effectief slechtere prestaties bij de leerlingen veroorzaakt.

Bovendien blijkt uit onderzoek van Boone (2013) dat de socio-economische samenstelling van de basisschool een impact heeft op de studiekeuzes die gemaakt worden bij de transitie naar het middelbaar onderwijs. Zo blijkt dat in een school met veel kansrijke leerlingen, kinderen die zelf van hoge socio-economische achtergrond zijn, geneigd zijn om vaker voor theoretische opties te kiezen binnen het 1ste jaar A, en binnen deze opties vaker voor Latijn. Kinderen van lagere socio-economische achtergrond lijken in een dergelijke context wat geïntimideerd, kiezen voorzichtiger bij de overgang naar het 1ste middelbaar, en dus ook minder voor de 'hoogste' richtingen. Het mag duidelijk zijn dat de studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs cruciaal is. Kinderen uit lagere socio-economische klassen kiezen disproportioneel voor 'lagere' studierichtingen en, gezien de hiërarchische structuur van het Vlaamse onderwijssysteem, zijn hiermee voorbestemd om in technische of beroepsrichtingen te blijven. De vraag is nu hoe deze studiekeuze tot stand komt. In het Vlaamse onderwijssysteem bestaan er geen bindende testen die leerlingen naar de ene of andere studierichting oriënteren (Boone, 2013). In Vlaanderen krijgen leerlingen en hun ouders doorgaans een niet-bindend advies van de leerkracht van het laatste jaar basisonderwijs over welke studierichting ze best kunnen volgen. Hoewel dit advies niet-bindend is, is dit voor ouders, naast het rapport over de studieprestaties dat op regelmatige basis wordt voorgelegd, een van de enige richtsnoeren waarop zij zich kunnen beroepen om een gefundeerde keuze te maken. Uit het onderzoek van Boone (2013) bij ruim 400 leerkrachten in meer dan 50 scholen in Vlaanderen, blijkt dat de adviezen van leerkrachten niet louter bepaald worden door de prestaties van leerlingen (een verdere uitdieping van sociale bias in leerkrachtadviezen wordt ook behandeld in Post 3). Zowat alle leerkrachten gaven aan dat de talenten, interesses en prestaties van leerlingen belangrijk of doorslaggevend waren in het adviseren van leerlingen. Vijftien procent van hen geeft echter expliciet aan dat ook de sociale achtergrond van leerlingen een belangrijk kenmerk is dat in rekening moet worden genomen. Bijgevolg blijkt dat leerlingen uit arbeidersgezinnen, onafhankelijk van de prestaties die ze behaalden in het basisonderwijs, beduidend minder kans hebben om naar een theoretische optie georiënteerd te worden dan hun medeleerlingen uit middenklassengezinnen. Verder gaf 69% van de leerkrachten aan dat gedrag van leerlingen belangrijk tot doorslaggevend was in het advies, zoals het feit of leerlingen in staat zijn zelfstandig te werken, te plannen en of ze punctueel zijn met het afwerken van huiswerk. Dergelijke kenmerken zijn echter meer typisch voor de middenklasse (Bourdieu, 1972), gezien de ouders jobs uitoefenen die autonomie vereisen en een zekere onvoorspelbaarheid inhouden. Deze ouders benadrukken dan ook vaak eigenschappen als zelfredzaamheid en zelfstandigheid bij de opvoeding, terwijl ouders die repetitieve, nauw gesurveilleerde jobs uitoefenen —typische arbeidersklasse jobs— eerder gehoorzaamheid benadrukken (Siongers & Smits, 2014). Het is dan ook waarschijnlijk dat eigenschappen als zelfstandigheid en in staat zijn tot plannen, eerder ontwikkeld zullen zijn bij twaalfjarige leerlingen uit middenklasse milieus dan bij leerlingen uit arbeidersgezinnen (Boone, 2013). Leerlingen uit middenklasse milieus krijgen ook vaker ondersteuning bij het maken van huiswerk, en hebben dus ook op het vlak van punctualiteit met huiswerk een streepje voor. Het lijkt er dus op dat

leerkrachten in het basisonderwijs leerlingen uit lagere sociale klassen onbewust niet oriënteren naar opties die leiden tot algemeen secundair onderwijs. Door de nadruk te leggen op kwaliteiten die ongelijk verdeeld zijn over leerlingen van verschillende sociale klassen, worden leerlingen uit lagere sociale klassen benadeeld.

Een derde punt dat bijdraagt aan de sociale ongelijkheid, is de financiering van het onderwijs. Ondanks de inspanningen die bijvoorbeeld in het basisonderwijs geleverd worden met de ODET-lijst en de dubbele maximumfactuur (Vlor, 2013), is het onderwijs niet kosteloos (Steenssens et al., 2008). Hoewel het leerplichtonderwijs in principe gratis is in België, dragen gezinnen ongeveer 10% van de totale kost van het onderwijs vanwege de doorrekenening van vervoerskosten, handboeken, schriften, schoolmateriaal, verplichte kledij en schoolactiviteiten (Nicaise & Desmedt, 2008). Ook voor diensten die de school aanbiedt, zoals maaltijden, voor- en naschoolse opvang, middagtoezicht etc., betalen ouders vaak hoogoplopende kosten (Vlor, 2013). Juist omdat de maximumfactuur de financiële speelruimte van scholen beperkt, gaan veel scholen ook meer sponsoractiviteiten organiseren zoals de jaarlijkse barbecue, het schoolfeest of de tombola. Onderzoek in 2007 en 2005 onderzocht respectievelijk de schoolkosten voor gezinnen in de Vlaamse en Franse Gemeenschap. Hieruit blijkt dat de uitgaves in het kleuter- en lager onderwijs grotendeels vergelijkbaar zijn in de twee gemeenschappen, namelijk rond de 200 euro per kleuterjaar, en rond de 300 euro per leerjaar in de lagere school (Nicaise & Desmedt, 2008). De kostprijs ligt merkelijk hoger in het secundair onderwijs, wat ongeveer 1000 euro per jaar kost in Vlaanderen, en ongeveer 500 euro in de Franse Gemeenschap. Dit verschil tussen de gemeenschappen zou voornamelijk veroorzaakt worden door een verschil in uitgaven voor de handboeken. Uit een meer gedetailleerde analyse blijkt verder dat het BSO een ietwat goedkopere onderwijsvorm is, terwijl KSO gemiddeld het duurst is. Het mag sowieso duidelijk zijn dat dergelijke bedragen niet simpel op te hoesten zijn voor gezinnen met minder middelen. Soms laten ouders in armoede hun kind niet deelnemen aan een activiteit of houden zij hun kind gewoon thuis om te vermijden dat er kosten worden gemaakt (Nicaise & Desmedt, 2008; Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Hoewel dit kostenbesparend werkt, draagt dit tegelijk ook bij aan het belevingsaspect van de armoede (Vlor, 2013). Veel armen voelen zich namelijk geïsoleerd en hebben het gevoel er niet bij te horen. Dit geldt niet alleen voor de ouders, maar evengoed voor de kinderen, die op school vaak het gevoel hebben er alleen voor te staan omdat zij niet aan de 'norm' kunnen voldoen. Desalniettemin is absenteïsme voor veel gezinnen de enige manier om schaamte te vermijden, die het resultaat is van herhaaldelijke of langdurige moeilijkheden om de schoolkosten te betalen (Steenssens et al., 2008). De relatie tussen ouders en school raakt echter vaak vertroebeld wanneer er schulden in het spel zijn, wat ook gaat wegen op het welbevinden en de motivatie van het kind (Nicaise & Desmedt, 2008; Vlor, 2013). Scholen worden meer en meer met onbetaalde schoolrekeningen geconfronteerd (Vlor, 2013). In een poging dergelijke situaties op te lossen, werken veel scholen samen met het CLB, het OCMW, een incassobureau, of zelfs de vrederechter. De inzet van incassobureaus en het gerecht wordt door mensen in armoede echter vaak als bedreigend ervaren. Ouders laten hun schoolkeuze dan ook soms afhangen van de gehanteerde schooltarieven, want in de praktijk is de ene school goedkoper dan de andere.

Ondanks plannen om aan de schoolinfrastructuur te werken (Vlaamse overheid, 2015a), hebben scholen in kansarme buurten bovendien vaker een inferieure infrastructuur. Zo blijkt dat van de ruim 800 vestingen in kansarme buurten, 42% gebouwd werd voor 1950 (Vlor, 2013). De staat van de schoolgebouwen heeft een invloed op de effectiviteit van het onderwijs, aangezien dit een extra belasting vormt bovenop de onderwijsbedreigende invloeden waarmee deze scholen al geconfronteerd worden. Bovendien hebben slecht onderhouden gebouwen een negatieve impact op het schoolwelbevinden van leerlingen (Engels et al., 2001), waarbij leerlingen aangeven 'het niet te verdienen' om in een slecht onderhouden infrastructuur school te moeten lopen (Vlor, 2013; Unicef, 2012).

4.1.3 Functiebeperking

Een aantal van de moeilijkheden die kinderen met functiebeperking tijdens hun schoolloopbaan meemaken, kunnen toegeschreven worden aan oorzaken op een systeemniveau. Zo schiet de regelgeving en officieel toegekende ondersteuning soms te kort. Ten eerste zijn de ondersteuningsmiddelen nog steeds grotendeels afhankelijk van de plaats waar het kind onderwijs volgt. Er zijn met name voor eenzelfde kind meer middelen beschikbaar als het kind in het buitengewoon onderwijs zit dan in het gewoon onderwijs (Grip, 2015). Als een kind bijvoorbeeld in een school voor buitengewoon onderwijs therapie krijgt, moeten de ouders niet bijkomend betalen, want daar vormen de therapieën een vast onderdeel van het aanbod (Vlor, 2013). Ook het gratis busvervoer naar buitengewone scholen kan soms een beslissende factor zijn. Vanuit financiële overwegingen kiezen sommige ouders dan ook voor buitengewoon onderwijs, waardoor inclusief onderwijs al te vaak een zaak van socio-economisch sterke gezinnen blijft (Petry et al., 2013).

Een tweede aspect zijn de randvoorwaarden met betrekking tot redelijke aanpassingen. Aangezien gewone scholen bij de afweging van redelijke aanpassingen ook het financiële kostenplaatje mee in rekening (mogen) nemen (Unia, 2013), leidt dit dan ook soms tot een weigering van inschrijving. Naast deze financiële barrière, leiden soms ook juridische lacunes tot weigeringen (Unia, 2014b). Zo kan schoolpersoneel burgerlijk aansprakelijk gesteld worden wanneer zij medische zorgen aan een leerling toedienen. Uit voorzorg weigeren sommige scholen dan ook bepaalde leerlingen in te schrijven of mee te nemen op bepaalde activiteiten.

Een derde struikelblok is de huidige staat van de schoolgebouwen. Zo blijkt slechts 10% van de Vlaamse scholen volledig toegankelijk, en 20% voldoende toegankelijk (Unia, 2014b). In de Franse Gemeenschap is slechts één op tien schoolgebouwen toegankelijk of gemakkelijk aan te passen (Unia, 2014a). Hoewel in België tegenwoordig richtlijnen rond toegankelijkheid bij nieuwbouw en renovatie gelden, is er desalniettemin geen groeiplan om de bestaande schoolinfrastructuur op termijn toegankelijk te maken. Het is dus maar zelden dat leerlingen met bijzondere noden een aangepaste school vinden in de nabijheid van hun woonplaats. Bijgevolg zijn dan ook veel leerlingen verplicht om lange afstanden af te leggen naar een (buitengewone) school die wel toegankelijk is. Door een lang bustraject, veelvuldige stopplaatsen en eventuele overstapplaatsen zijn kinderen vaak lang onderweg (Vlor, 2013). Hierdoor zitten in Vlaanderen dagelijks 891 leerlingen langer dan 220 minuten (meer dan 3,5 uur) op de bus van en naar school (Unia, 2014a). In de Franse Gemeenschap brengt 20% van de leerlingen, die gebruik maken van het gratis schoolvervoer naar het buitengewoon onderwijs, dagelijks langer dan drie uur op de bus door.

Ook op vlak van wachtlijsten is de situatie vaak prangend voor kinderen met een functiebeperking. Zo zijn er vaak te weinig opvangplaatsen voor jongeren in crisis (Vlor, 2004). Ook de vraag naar PAB-assistenten (Grip, 2015) en doventolken (Unia, 2014a) overstijgt het aanbod. Daarbij komt dat het aantal GON, alsook ION-uren dat door de overheid toegekend wordt, beperkt is en in veel situaties onvoldoende voor de ondersteuningsnoden van de leerling (Unia, 2014a) (een situatie die we bijvoorbeeld zien bij kinderen met licht of matig gehoorverlies, waarbij de GON-uren beperkt zijn tot 2 jaar (Vlor, 2014)). Ouders moeten daarom vaak creatief extra zorg inschakelen, door bijvoorbeeld beroep te doen op vrijwilligers of stagiairs.

Ook het gebrek aan flexibiliteit in ondersteuning wordt geregeld aan de kaak gesteld door onderzoekers en belangenorganisaties. Zo wordt opgemerkt dat regelgeving nog steeds uitgaat van het medisch model (Grip, 2015; Mortier, 2010). Hierdoor heeft syndroom X recht op ondersteuning Y, zonder dat hierbij rekening gehouden wordt met de specifieke ondersteuningsnoden van het kind in kwestie. Ook doorheen de tijd is de inzet van ondersteuning weinig flexibel, waardoor de ondersteuning niet optimaal ingezet kan worden (Meirschaut et al., 2013). Meer specifiek wordt hiermee gedoeld op situaties of periodes waarbij een kind een minimum aan ondersteuning, (bijvoorbeeld 1 uur per week) nodig heeft, terwijl het op andere momenten (bijvoorbeeld op schooluitstap) extra uren zou kunnen gebruiken.

Naast deze tekorten op het regelgevende niveau, worden ook problemen vastgesteld in de manier waarop scholen deze regels in de dagdagelijkse praktijk toepassen. Zo blijven veel ouders problemen ondervinden om hun kinderen in te schrijven, ondanks het inschrijvingsrecht dat vervat zit in het GOK- en het recente M-decreet (Dupont, 2010; Grip, 2015). Dit wordt dan ook weerspiegeld in de klachten m.b.t. handicap als discriminatiegrond die Unia ontvangt (Vranken, 2016). Zo gaat 60% van de Vlaamse dossiers over het gebrek aan redelijke aanpassingen, maar gelijkaardige niveaus zijn terug te vinden in Brussel en Wallonië. Deze situatie komt onder andere voort uit de regeling met betrekking tot redelijke aanpassingen. Redelijke aanpassingen worden gedefinieerd als een maatregel die het effect van de beperking neutraliseert waarmee een persoon met een handicap te maken krijgt in een onaangepaste (school)omgeving (Unia, 2013). Aanpassingen kunnen als onredelijk beschouwd worden wanneer ze te duur zijn, de gebruikdsduur- of frequentie te laag ligt, de klas- of schoolorganisatie overmatig belast wordt, of de impact op de omgeving of andere leerlingen te groot is. De redelijkheid van een aanpassing moet in principe steeds individueel en in overleg met alle betrokkenen (ouders en CLB) beoordeeld worden. In de praktijk werden ouders vaak niet betrokken bij deze toenertijd zogenaamde draagkrachtafweging en werd er niet geïnformeerd naar de mogelijkheden of beperkingen van het kind (Dupont, 2010). Bovendien ontvingen veel ouders geen papieren document van de weigering. Bij dergelijke 'weigeringen onder de tafel' wordt het Lokaal Overlegplatform (LOP) niet op de hoogte gebracht (aangezien de scholen niet officieel geweigerd hebben), en worden ouders ook niet bijgestaan bij hun verdere zoektocht naar een school.

Veel scholen verwijzen bij een weigering simpelweg naar het argument "draagkracht", al dan niet zonder extra uitleg (merk op: het is momenteel nog onduidelijk hoe deze praktijken zullen evolueren onder het nieuwe M-decreet waarbij de "draagkrachtafweging" vervangen wordt met een "afweging van de redelijkheid van de aanpassingen"). Aangezien veel scholen twijfelen aan hun deskundigheid om leerproblemen of inclusief onderwijs aan te pakken, is de perceptie al snel dat de draagkracht overschreden wordt (Van Hove & De Vroey, 2008). Dit wordt ondersteund door een studie die een samenhang ontdekte tussen de inschatting die scholen maken van de eigen draagkracht en de bereidheid tot het maken van aanpassingen. Dergelijke studies tonen het dynamische en subjectieve karakter van het concept draagkracht aan (Mortier, 2010). Dit draagt bij tot vicieuze cirkels, waarbij bepaalde scholen bereid zijn om aanpassingen te maken, ervaring en expertise opbouwen, en op die manier een aanzuigeffect ervaren; andere scholen schatten hun draagkracht systematisch laag in, blijven weigerachtig ten opzichte van aanpassingen voor inclusief onderwijs, en aanvaarden dus ook geen leerlingen met een functiebeperking. Gezien deze problematieken is het opvallend dat, ondanks het nieuwe M-decreet, in het najaar 2014 beslist werd om te besparen op de middelen voor competentie-ontwikkeling en het tweedelijns inclusienetwerk; maatregelen bedoeld om leerkrachten te ondersteunen bij het aanbieden van redelijke aanpassingen (Grip, 2015).

Een bijkomende zaak die de aanpassingsbereidheid van veel scholen uitdaagt, is het huidige attesteringsbeleid. Momenteel kunnen veel verschillende instanties een attest m.b.t. leerstoornissen uitreiken zoals huisartsen, CLB's, privaat werkende logopedisten, etc (Desoete 2014). Een onderzoek van 245 dyslexie attesten in de periode 1998-2011 gaf echter aan dat slechts 9.8% van deze attesten simultaan rekening houdt met de drie wetenschappelijke criteria voor leerstoornissen. Met andere woorden kan 90% van deze verslagen als niet-valide beschouwd worden. Dergelijke praktijken leiden ertoe dat veel leerkrachten verslagen in twijfel trekken. Gecombineerd met het feit dat veel leerkrachten zelfstandig kunnen beslissen welke ondersteuningsmaatregelen ze al dan niet toekennen, ontstaat er vaak een situatie van willekeur (Desoete, 2014; Vranken et al., 2016). Hierdoor blijven ook kinderen die wel een geldig verslag hebben in de kou staan. Dit leidt er dan ook toe dat veel ouders elk jaar 'de ronde doen' bij alle leerkrachten om begrip voor de problematiek van hun zoon of dochter te vragen.

4.1.4 Seksuele geaardheid

Heteronormativiteit verwijst naar heteroseksualiteit als een geprivilegieerd systeem in onze cultuur (Dewaele et al., 2008). Men gaat er van uit dat iemand heteroseksueel is tot het tegendeel is bewezen. Deze assumptie wordt onder andere in stand gehouden door de onzichtbaarheid van holebi's in de samenleving. Immers, wat niet zichtbaar of gekend is, ligt buiten het verwachtingspatroon van mensen. Heteronormativiteit en schijntolerantie beïnvloeden op hun beurt het gedrag van holebi's, wat zich uit in negatieve anticipatie: men verbergt zijn of haar seksuele voorkeur uit angst voor de negatieve gevolgen van een coming out (Vincke & Stevens, 1999). Op deze manier bestendigt heteronormativiteit de onzichtbaarheid van holebi's in de samenleving.

Wanneer jongeren dan gevraagd wordt om verschillende settings in te schatten naar de mate van holebivriendelijkheid, vallen een aantal dingen op. Ten eerste wordt de schoolomgeving door ongeveer 60% van de respondenten als een redelijke tot heel holebivriendelijke omgeving beschouwd (Dewaele et al., 2008). Daarmee scoort de schoolomgeving, samen met het jeugdhuis (55%) en de jeugdvereniging (51%), als één van de meest holebivriendelijke omgevingen. Desalniettemin percipieert tegelijk 12% van de respondenten de schoolomgeving als (helemaal) niet holebivriendelijk. Hiermee scoren scholen in de middenmoot van negatieve ervaringen, samen met de sportvereniging (13%) en de buurt (14%). Respondenten zien de samenleving en de "meeste mensen" consequent als minst holebivriendelijk, terwijl de jeugdvereniging en het jeugdhuis consequent het best scoren. Een opvallende bevinding bij dit onderzoek is dat holebi-jongeren hun omgeving niet minder holebivriendelijk inschatten dan heterorespondenten, hoewel zij tegelijkertijd wél vaker rapporteren het slachtoffer te zijn van pestgedrag.

Tabel 4-1 Inschatting holebivriendelijkheid van de omgeving (Dewaele et al., 2008)

Holebivriendelijkheid omgeving	Sportver.	Jeugdver.	Buurt	School	Jeugdhuis, café	Samenleving	Meeste mensen
Helemaal niet holebivriendelijk	3,2	2,5	3,3	3,3	2,1	5,4	3,7
Niet holebivriendelijk	10,3	7,7	10,6	8,8	6,2	29,4	26,8
Neutraal	46,0	38,2	38,9	27,7	36,5	41,2	39,4
Redelijk holebivriendelijk	26,9	34,9	35,4	40,1	38,9	20,7	26,6
Heel erg holebivriendelijk	13,6	16,7	11,8	20,2	16,4	3,4	3,4
Totaal	*4162*						

Uit onderzoek in Vlaanderen blijkt verder dat scholen slechts weinig invloed lijken te hebben op de stereotypes die leerlingen over holebi's hebben (Pelleriaux et al., 2003). Zo is er van alle variatie in attitudes ten opzichte van holebi's, slechts 4% op het schoolniveau gesitueerd. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat het schoolnet hier ook geen verschil in maakt. De verschillende pedagogische projecten die er gehanteerd worden, hebben dus geen invloed op de kans dat holebi's gestereotypeerd worden. Stereotypering gebeurt niet méér in het ene dan in het andere net. Wel blijkt dat in scholen waar holebi's gestereotypeerd, het moeilijker is voor leerlingen om daar niet aan mee te doen. Er bestaat dus groepsdruk wat betreft de houding tegenover holebi's. Tegelijk blijkt dat in BSO en TSO-richtingen er meer negatieve attitudes ten opzichte van holebi's bestaan dan in ASO-richtingen.

Onderzoek toont aan dat heteronormativiteit ook op school leidt tot de onzichtbaarheid of geringe bespreekbaarheid van het thema. Ongeveer een vijfde van de Vlaamse holebileerkrachten komt op school niet uit voor zijn of haar seksuele voorkeur. Bij de leerkrachten die wel (gedeeltelijk) open zijn, is er een vrij grote groep die het slechts aan een aantal mensen vertelt. Het onderzoek van Pelleriaux & Van Ouytsel (2003) geeft aan dat al naargelang de onderwijsvorm (BSO, TSO, ASO of KSO) 15% tot 37% van de meer dan 40.000 bevraagde leerlingen vindt dat holebiseksualiteit niet bespreekbaar is op school. Ook de attitudes van de leerlingen zijn soms homonegatief of worden gekenmerkt door pejoratieve stereotypering. Onderzoek naar de houding van 16-jarige leerlingen toont aan dat homonegatieve attitudes (met betrekking tot het toekennen van gelijke rechten aan seksuele minderheden) wijd verspreid zijn. Jongens en jongeren met een moslimachtergrond hebben de meest homonegatieve houding (Hooghe, Quintelier, Claes, Dejaeghere & Harrel, 2007). Jongeren tussen 13 en 21 jaar uit de Franse Gemeenschap werden ook bevraagd. Slechts één derde van hen heeft er geen enkel probleem mee indien hun broer of zus holebi zou zijn. Tussen een vierde en een derde van deze jongeren wil geen activiteiten doen (uitgaan, sporten of met iemand als vriend(in) omgaan) met holebi's. Ook stereotiepen over holebi's blijven overeind. Eén vijfde van de leerlingen gaat (eerder) akkoord met de stelling dat alle lesbiennes mannelijk zijn. Bijna de helft van deze jongeren gaat (eerder) akkoord met de stelling dat alle homomannen vrouwelijk zijn. Een even groot aandeel vindt homoseksualiteit niet gelijkwaardig aan heteroseksualiteit. Ten slotte gaat 68% van de Franstalige jongeren (eerder) akkoord met de stelling dat homoseksualiteit een keuze is (Herbigniaux & Laot, 2007).

4.1.5 Conclusie over systeemniveau

Bij de bespreking van oorzaken op het systeem- en schoolniveau voor de problematische schoolloopbanen van de doelgroepen, komen er een aantal gemeenschappelijke factoren naar voor, zoals het inschrijvingsbeleid, de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, het attesterings- en oriënteringsbeleid, het hiërarchisch karakter van het onderwijs, de onderwijsfinanciering en de infrastructuur.

Zo blijkt dat zowel voor etnische minderheden, als voor kinderen met een functiebeperking of uit zwakkere socio-economisch omstandigheden het inschrijvingsbeleid van scholen vaak een belangrijke barrière vormt. Ouders van deze kinderen slagen er minder in hun kinderen in te schrijven in de school van hun eerste keus, en deze leerlingen worden vaak geconcentreerd binnen bepaalde scholen die wél bereid zijn hen in te schrijven. Hoewel een dergelijke concentratie soms ook minder problematisch is dan frequent wordt aangenomen (zoals in het geval van etnische concentratie), blijkt dat segregatie in termen van socio-economische achtergrond of functiebeperking wel vaker samenhangt met negatieve gevolgen voor de leerlingen.

Verder blijkt uit internationaal onderzoek dat de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, het frequent gebruik van C-attesten en het hiërarchisch karakter van het onderwijs in belangrijke mate bijdraagt aan de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem, zowel voor leerlingen met een migratieachtergrond als minder gegoede leerlingen. Ook de sociale bias die —grotendeels onbewust— optreedt bij de oriënteringsadviezen van leerkrachten zijn een versterkende factor in dit proces.

Tenslotte blijkt ook de financiering van het onderwijssysteem soms problematisch voor leerlingen met een functiebeperking of uit minder gegoede gezinnen. Zo blijft de ondersteuning van een kind met functiebeperking nog grotendeels instituut-afhankelijk, terwijl (ondanks de inzet op maximumfacturen en dergelijke) de onderwijskosten vaak moeilijk op te hoesten zijn voor minder gegoede gezinnen. Hiermee verwant is ook de gebrekkige toestand van de onderwijsinfrastructuur, die niet alleen weinig toegankelijk is voor mensen met een handicap, maar bovendien ook sterk bepaald wordt door de socio-economische status van de buurt.

Het is opvallend dat de relevante systeemfactoren voor holebileerlingen sterk lijken af te wijken van diegene voor etnische minderheden, leerlingen met een functiebeperking of uit minder gegoede gezinnen. Voor holebileerlingen lijkt voornamelijk —heteronormatieve— schoolcultuur een doorslaggevende factor te zijn voor hun schoolervaringen. Mogelijke verklaringen voor deze discrepantie is deels te vinden in de onzichtbaarheid van holebi's in de samenleving en de random spreiding van deze leerlingen doorheen de populatie (los van SES, etniciteit, leeftijd, functiebeperking en andere demografische kenmerken). Dit zorgt er dan ook voor dat het inschrijvingsbeleid, de financiering of de infrastructuur van het onderwijs voor deze groep weinig relevant lijkt. Het moet echter opgemerkt worden dat onderzoek naar de invloed van andere school- of systeemkenmerken op de onderwijservaringen van holebi's (zoals bv. een mogelijke sociale bias in het oriënteringsbeleid of de invloed van het attesteringbeleid) quasi onbestaande is.

4.2 Leerling-leerkracht relaties

4.2.1 Migratieachtergrond

Schoolresultaten worden mede beïnvloed door de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van de leerlingen (Vlor, 2013). In scholen waar het lerarenteam ervan overtuigd is dat het een verschil kan maken in de schoolloopbaan van hun leerlingen, presteren leerlingen ook beter. Hoge verwachtingen koesteren, hangt dan ook positief samen met prestaties (Creemers & Kyriakides, 2008). Tegelijk wegen de effecten van (lage) leerkrachtverwachtingen meer door op de prestaties van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage socio-economische status dan op de prestaties van autochtone leerlingen en leerlingen met een hoge socio-economische status. Bovendien worden de verwachtingen van leerkrachten ook beïnvloed door de compositie van de school. Wanneer leerkrachten lesgeven in scholen met een groot aantal leerlingen in kansarmoede of met een migratieachtergrond, lijden hun verwachtingen hieronder. Zo vonden Agirdag en collega's (2012b) bijvoorbeeld dat wanneer meer dan 50% van de studentenpopulatie moslim is, dit een negatieve impact had op de attitudes van de leerkrachten. Verder bleek uit hetzelfde onderzoek dat leerkrachten uit het middelbaar onderwijs meer negatieve attitudes hebben ten aanzien van hun leerlingen dan leerkrachten uit het basisonderwijs. Net zoals in de brede populatie blijkt dat mannelijke leerkrachten, net zoals zij die ouder zijn en minder opgeleid, meer negatieve ideeën hebben over moslims dan vrouwen, jongeren en hoger opgeleiden. Een belangrijke opmerking over de verwachtingen van leerkrachten is dat deze bovendien gedeeld worden binnen een leerkrachtteam. Wanneer een voldoende aantal leerkrachten negatieve ideeën hebben over hun leerlingen, raken deze ideeën verspreid en worden ze dominant in de leraarskamer. Dergelijke leerkrachtculturen blijven echter niet beperkt tot de leraarskamer, maar beïnvloeden ook de leerlingen. Zo vond D'hondt (2015) bijvoorbeeld dat leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond zich minder thuis voelden op scholen waar de leerkrachtteams meer negatieve ideeën hadden over etnische minderheden.

Een belangrijk deelaspect van de attitudes die leerkrachten hebben ten opzichte van etnische minderheden, zijn hun ideeën over taal en talige diversiteit. Uit onderzoek van Pulinx en collega's (2016) blijkt dat 77% van de Vlaamse leerkrachten vindt dat anderstalige leerlingen verboden zouden moeten worden om hun thuistaal te spreken op school. Dergelijke ideeën worden dan ook weerspiegeld in een klaspraktijk waarbij anderstaligheid zoveel mogelijk geweerd wordt. Bijgevolg worden leerlingen verboden om de thuistaal te spreken in de klas, op de speelplaats of zelfs om minder taalvaardige studiegenoten te helpen met een vertaling (Van Der Wildt, 2016). De meeste leerkrachten zijn er immers van overtuigd dat anderstaligheid een van de belangrijkste verklaringen is voor de schoolproblemen van etnische minderheden (Van den Branden & Verhelst, 2007). Leerkrachten willen het gebruik van de thuistaal op school dan ook verbieden als een manier om de

cognitieve ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren, en omdat zij vrezen dat anderstalige leerlingen zullen samenklitten in taalgebaseerde vriendschapsgroepen (Van Der Wildt, 2016). Onderzoek geeft echter aan dat deze vrees grotendeels ongegrond is. Zo blijkt dat in basisscholen waar er meer tolerant omgegaan wordt met thuistalen, anderstalige leerlingen net meer taaldiverse vriendschapsgroepen hebben (Van Der Wildt, 2016). Bovendien ligt het welbevinden van anderstalige leerlingen doorgaans lager dan dat van autochtone leerlingen, maar in scholen waar er meer tolerant omgegaan wordt met thuistalen voelen anderstalige leerlingen zich wel meer thuis. Bovendien werden er geen negatieve effecten gevonden van meer tolerantie voor thuistalen op de prestaties van leerlingen voor wereldoriëntatie of begrijpend lezen. Kortom, de bevindingen uit dit onderzoek tonen aan dat, in tegenstelling tot de wijdverspreide ideeën onder leerkrachten, het tolereren van anderstaligheid niet hoeft te leiden tot een afname in cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Integendeel, dit onderzoek geeft aan dat leerlingen meer diverse vriendschappen aangaan en zich meer thuis voelen op school. Deze bevindingen ondersteunen het idee dat taal een belangrijk aspect is van de identiteit van een leerling (Cummins, 2001). Wanneer deze identiteit niet aanvaard wordt op school, leidt dit tot een gevoel van vervreemding in de schoolcontext voor leerlingen met een migratieachtergrond.

Leerlingen in Vlaamse scholen rapporteren tevens dat zij etnische discriminatie ervaren op school, ook van leerkrachten. Zo blijkt uit een studie in Antwerpen dat net geen 40% van de mannelijke leerlingen met Turkse of Marokkaanse roots, en 36% van de meisjes, minstens eenmaal discriminatie door leerkrachten ervoeren gedurende het secundair onderwijs (Vandezande et al., 2009). Verder gaf 7% van de jongeren met Turkse en Marokkaanse roots aan frequent etnische discriminatie te ervaren. Ook een studie in Brussel vond dat tussen de 30 en 35% van de leerlingen met een migratieachtergrond (zowel Turkse, Marokkaanse als Oost-Europese jongeren) discriminatie op school hadden ervaren. Onderzoek van D'hondt (2015) beperkte zich niet tot één stad, maar omvatte de regio's van Gent, Antwerpen, Sint-Niklaas en Hasselt. Uit haar onderzoek bleek dat ongeveer 24% van de jongens en 19% van de meisjes met een migratieachtergrond etnische discriminatie door leerkrachten ervaren had. Bovendien gaf 8% van de jongens en net geen 4% van de meisjes aan frequente leerkrachtdiscriminatie te ervaren. In lijn met het voorgaande onderzoek bleek eveneens dat jongens meer discriminatie ervaren dan meisjes, maar ook dat er belangrijke verschillen zijn naar schoolcompositie. Zo bleek dat leerlingen meer discriminatie door leerkrachten ervoeren in scholen waar er een grotere proportie aan leerlingen met een migratieachtergrond was, terwijl er weinig verschillen waren in de ervaring van discriminatie in de verschillende onderwijsvormen. Discriminatie heeft vanzelfsprekend negatieve gevolgen op het welbevinden, waardoor mensen die discriminatie ervaren meer kampen met depressieve symptomen en een lager zelfbeeld (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; van Dijk, Agyemang, de Wit, & Hosper, 2011). Ook schools functioneren lijdt onder de ervaring van discriminatie. Leerlingen die discriminatie ervaren (ongeacht of deze frequent of niet frequent voorkwam) rapporteerden hogere schooldelinquentie (zoals bijvoorbeeld spieken of spijbelen) (D'hondt, 2015). Wanneer discriminatie frequent voorkwam, ervoeren leerlingen ook een hoger niveau van zogenaamde 'futiliteit', waarbij leerlingen het gevoel hebben dat je inzetten voor school zinloos is. Discriminatie had ook een negatieve impact op het gevoel thuis te zijn op school.

Samenvattend kunnen we stellen dat leerlingen die discriminatie ervaren, meer schooldelinquentie rapporteren, meer schoolzinloosheid ervaren en zich minder thuis voelen op school. Naast regelrechte discriminatie, hebben ook de ideeën van leerkrachtenteams over etnische of talige diversiteit een impact op de mate waarin leerlingen zich thuis voelen op school. Onderzoek heeft al meermaals aangetoond dat je thuis voelen op school en geen schoolzinloosheid ervaren, gelinkt is aan beter schoolengagement, en bijgevolg ook aan betere studieresultaten (Agirdag et al., 2012b, Osterman et al., 2000). Tegelijk ervaart een substantieel deel van de leerlingen met een migratieachtergrond impliciete of expliciete discriminatie, zowel door leerkrachten als door

studiegenoten (zie 4.3.1), wat een belangrijke impact heeft op hun mentaal welzijn en hun schools functioneren.

4.2.2 Socio-economische achtergrond

Uit onderzoek blijkt dat kwaliteitsvolle zorg en onderwijs langdurige positieve effecten hebben op de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling (Ramey et al., 2000). Deze effecten zijn zelfs groter voor kwetsbare kinderen dan voor kinderen die opgroeien in middenklasse-gezinnen, en de effecten zijn tevens groter hoe jonger een aanvang gemaakt wordt met kwaliteitsvolle ondersteuning. Uit dergelijke studies kan dan alleen maar geconcludeerd worden dat kinderopvang, scholen en leerkrachten een centrale rol kunnen spelen in de ondersteuning van kinderen in kansarmoede. Desalniettemin blijkt ook dat afgestudeerde leraren onvoldoende in staat zijn om adequaat om te gaan met de diversiteit in het onderwijs (Valcke et al., 2012).

Dit wordt deels weerspiegeld in de attitudes die leerkrachten hebben ten opzichte van leerlingen die afwijken van de blanke, middenklasse norm. Dergelijke attitudes zijn een belangrijk gegeven, gezien schoolresultaten mede beïnvloed worden door de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van leerlingen (zie ook 4.2.1). Het mag dan ook duidelijk zijn dat de relatie tussen leerkracht en leerlingen zowel de cognitieve als niet-cognitieve onderwijsuitkomsten beïnvloedt (Engels et al., 2001) en deze relaties blijken vooral belangrijk voor leerlingen uit een laag socio-economisch milieu. Een persoonlijke relatie tussen leerkracht en leerling en een hogere ondersteuning door de leerkracht hebben een gunstig effect op het welbevinden van de leerlingen. Empathie, wederzijds respect, gelijkheid, echtheid, … staan in deze relatie centraal. Jammer genoeg is het zo dat leraren in scholen met een eerder kansarm leerlingenpubliek doorgaans minder positieve verwachtingen hebben van hun leerlingen (zie ook 4.2.1) (Agirdag et al., 2012a, Vlor, 2013). Dat komt omdat ze het onjuiste idee hebben dat leerlingen van een lagere socio-economische klasse minder schoolbaar zouden zijn en minder in staat zouden zijn om de eindtermen te halen dan de leerlingen van een hoge socio-economische status. Pygmalion-effecten, waarbij de verwachtingen van een leerkracht een effectieve invloed uitoefenen op het gedrag van de student, kunnen dan ook soms negatief uitdraaien. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer leerkrachten negatieve vooroordelen hebben ten aanzien van kinderen uit lagere sociale milieus (Nicaise & Desmedt, 2008). De materiële, sociale en culturele kloof tussen leerkracht en leerling kan namelijk aanleiding geven tot verkeerde interpretaties van bepaalde signalen. Zo kan het gebruik van dialect of foutief Nederlands geïnterpreteerd worden als een teken van lagere intelligentie, een minder verzorgd uiterlijk wordt dan gezien als slordigheid, concentratieproblemen door onevenwichtige voeding of stress worden dan gepercipieerd als desinteresse of luiheid, enzovoort (Nicaise & Desmedt, 2008; Vlor, 2013). Dergelijk onbegrip voor de specifieke uitdagingen van kinderen uit kansarmoede, kan op verschillende vlakken spelen. Op vlak van huiswerk hebben kinderen uit minder gegoede gezinnen bijvoorbeeld vaak een nadeel. Hoewel huiswerk een middel is om de effectieve leertijd te vergroten, hebben ouderlijke betrokkenheid en ondersteuning een belangrijke invloed op de geleverde prestaties (voor een gedetailleerde bespreking van deze mechanismes, zie 3.4.2) (Vlor, 2013). Op die manier is het mogelijk dat kinderen met een hoge socio-economische status sterker profiteren van huiswerk dan kinderen uit gezinnen met een lage socio-economische status. Wanneer leerkrachten zich onvoldoende bewust zijn van dergelijke processen, kan huiswerk bijdragen tot grotere sociale ongelijkheid. Deze processen zijn soms heel subtiel, zoals blijkt uit het onderzoek naar schools taalgebruik. Hieruit blijkt dat er onderscheid kan gemaakt worden tussen twee soorten taal: concrete en abstracte code (Bernstein, 1973; Cummins, 2008). Concrete code verwijst naar taal die in dagelijkse interacties gebruikt wordt, wat alle kinderen thuis aanleren. De abstracte code daarentegen, is taalgebruik waar voornamelijk kinderen uit hogere socio-economische achtergrond aan blootgesteld worden. Aangezien schooltaal doorgaans ook meer gebruik maakt van de abstracte

code, hebben kinderen van meer gegoede achtergrond een voordeel op de schoolbanken, gezien zij al meer bekend zijn met dit soort taalgebruik (Van Der Wildt, 2016).
Gelijkaardige foutieve verwachtingen of interpretaties kunnen ook de relatie met de ouder kenmerken (Vlor, 2013). Zo kunnen leerkrachten de afwezigheid van ouders op bv. oudercontacten interpreteren als een gebrek aan interesse, aspiraties of betrokkenheid op de schoolloopbaan van het kind. Desalniettemin hechten de meeste kansarme ouders veel belang aan het onderwijs, maar vermijden zij vaak rechtstreekse contacten uit schaamte over hun armoede of onkunde op onderwijsvlak. Te indringende vragen naar de familiale situatie worden ook vaak als een bedreiging van de familiale integriteit ervaren, waardoor kansarme ouders zich soms in het nauw gedreven voelen. Door een gebrek aan goede communicatie tussen ouders en school, of net door conflict, komen de leerlingen soms in opvoedkundig vacuüm terecht, wat weegt op hun schoolprestaties en kan leiden tot schoolmoeheid.

4.2.3 Functiebeperking

Zowel directies als leerkrachten zijn vaak nog niet vertrouwd met de wettelijke verplichting rond redelijke aanpassingen (Unia, 2013). Niet alleen op vlak van juridische kennis zijn er lacunes, maar ook hoe in de praktijk met leerlingen met een handicap kan omgegaan worden. In de lerarenopleidingen wordt namelijk weinig aandacht besteed aan inclusief onderwijs of leerlingen met functiebeperking (Unia, 2014a). Leerkrachten voelen zich dan ook vaak handelingsonbekwaam ten opzichte van leerlingen met een handicap, en beschouwen onderwijs aan deze leerlingen als een taak voor specialisten. Deze onwennigheid leidt er tot vandaag toe dat er in België heel wat weerstand bestaat tegen inclusief onderwijs. Desalniettemin toont een exploratief onderzoek aan dat leerkrachten inclusief onderwijs wel waardevol kunnen vinden, maar met een boel praktische vragen zitten (Grip, 2015).
Het is belangrijk op te merken dat deze gevoelens oorspronkelijk gedeeld werden door leerkrachten die uiteindelijk inclusief onderwijs succesvol toepassen (Mortier, 2010). Veel leerkrachten evolueren dan ook van een aarzelende starter tot een fervente verdediger van inclusie (Van Hove & De Vroey, 2008). Natuurlijk zijn er een aantal belangrijke randvoorwaarden om inclusie ingang te laten vinden binnen een school. Ten eerste is een attitudeverandering cruciaal. Veel leerkrachten, ook internationaal, zien bepaalde types van functiebeperking als meer geschikt voor inclusie dan andere (WHO, 2011). Typisch zijn dit handicaps waarvan verwacht wordt dat er makkelijker mee te werken valt in een gewone klas. Dit getuigt van een integratiebenadering waarbij leerlingen zich aanpassen aan de klas, en zoveel mogelijk meestappen in de standaardactiviteiten en verwachtingen van het klasgebeuren. Ware inclusie verschuift echter de nadruk van prestatie en aanpassing naar sociale integratie en persoonlijke ontwikkeling. Het is belangrijk dat deze ideeën onderschreven worden door het volledige schoolpersoneel, en op die manier deel van de schoolcultuur worden (WHO, 2011; De Vroey et al., 2016). Dergelijke attitudeveranderingen zijn echter voornamelijk uitdagend in het secundair onderwijs, waar traditioneel meer nadruk gelegd wordt op de overstap naar hoger onderwijs of de arbeidsmarkt (De Vroey et al., 2016). Zeker in systemen met een sterke opsplitsing naar onderwijsstromen en met expert-leerkrachten die les geven aan verschillende klassen, is de nadruk op uitmuntendheid groot (De Vroey et al., 2016; WHO, 2011). Er wordt dan ook gevreesd dat in het Vlaamse systeem, de aanpassingen voor inclusief onderwijs voornamelijk ten laste van de BSO-stromen zal worden gelegd (Van Hove & De Vroey, 2008).
Leerkrachten beseffen vaak niet dat enkele eenvoudige aanpassingen al kunnen volstaan om het klasgebeuren open te stellen voor een grote groep leerlingen met een handicap (Unia, 2014a). Dit blijkt ook uit het onderzoek van Mortier (2010), waaruit blijkt dat niet zozeer syndroomspecifieke kennis vereist is om goede aanpassingen te maken. Integendeel, wat door een kind als goede ondersteuning werd ervaren, verschilde heel sterk van kind tot kind, ongeacht het type functiebeperking. Eerder blijkt overleg tussen ouders, kind, GON/ION-begeleider en de

klasleerkracht cruciaal. Hierbij kunnen flexibel bepaalde oplossingen getest en gekozen worden, afhankelijk van de noden van het kind én de context (wat onder meer de leerkracht, klasgroep, lesstijl, etc omvat). Internationaal onderzoek geeft aan dat het gunstig is om het resultaat van dergelijk overleg vast te leggen in individuele handelingsplannen, waarin expliciet aangegeven wordt welke onderwijsdoelen, ondersteuningsnoden en methoden voor een specifiek kind gepast zijn (WHO, 2011). Ook systematisch gebruik maken van *universal design for learning* voor de vormgeving van leeromgevingen, kan een belangrijke stap zijn om scholen toegankelijk te maken voor een brede groep leerlingen, al dan niet met functiebeperkingen (De Vroey et al., 2016; Unia, 2013).
Ook de relatie met de externe begeleider, vaak leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs, blijkt doorslaggevend. Aangezien het in België eerder zeldzaam is dat andere volwassenen aanwezig zijn in de klas, staan veel leerkrachten aanvankelijk weigerachtig ten opzichte van begeleiders (Mortier, 2010). Desalniettemin blijkt de ondersteuning van de externe begeleider vaak heel waardevol (Meirsschaut et al., 2013). Bij de start is de aanwezigheid van de externe begeleider voor veel leerkrachten geruststellend. De begeleider helpt vaak met aanpassingen, is een klankbord bij overleg, functioneert als brugfiguur tussen de school en het gezin, assisteert het kind, maar ook klasgenoten, enzovoort (Mortier, 2010). Hieruit blijkt dat het takenpakket van de externe begeleider vaak heel divers is. Tegelijk is dit een risico, aangezien een duidelijke rolverdeling vaak nodig is om onderlinge frustraties tussen de klasleerkracht en de begeleider te voorkomen. Zo kan een klasleerkracht bijvoorbeeld weinig "ownership" voor de aanpassingen of leerling met functiebeperking ervaren wanneer te veel verantwoordelijkheden bij de externe begeleider belanden. Tegelijkertijd geven veel GON/ION-begeleiders aan dat het soms moeilijk is om een evenwicht te vinden tussen deel uitmaken van het lerarenteam en voldoende autonomie bewaren om het recht op redelijke aanpassingen te kunnen verdedigen (Meirsschaut et al., 2013). Een tweede moeilijkheid voor veel GON/ION-begeleiders is een balans vinden tussen hulp bieden, maar tegelijk zowel kind als leerkracht ruimte voor eigen initiatief geven (Mortier, 2010). Veel leerkrachtteams hebben ook hele hoge verwachtingen van de externe begeleiders, aangezien zij als specialisten aanzien worden. Dit alles draagt dan ook bij tot een gevoel van isolement dat veel begeleiders ervaren in de schoolcontext (Mortier, 2010; De Vroey et al., 2016).

4.2.4 Seksuele geaardheid

Er is nog maar weinig onderzoek gevoerd naar leerling-leerkrachtinteracties bij holebileerlingen, maar studies tonen wel aan dat die relaties niet altijd positief verlopen. Er zijn leerkrachten die homoseksualiteit gewoon negeren in de klas, wat ervoor kan zorgen dat het gevoel van "anders zijn" en het isolement van holebileerlingen versterkt wordt. Heel wat leerkrachten laten het thema bijvoorbeeld nooit aan bod komen tijdens de lessen (Cox et al., 2012; Pelleriaux, 2003; Schoonacker et al., 2009). Wanneer het gaat over seksualiteit tijdens de les, wordt dit vaak gelijkgesteld met heteroseksualiteit (Ellis & High, 2004), en als homoseksualiteit dan toch aan bod komt, is dat vaak alleen in het kader van informatie over HIV/AIDS (Cox et al., 2012; Ellis & High, 2004). Uit internationaal onderzoek blijkt dat sommige leerkrachten het negeren van homoseksualiteit rechtvaardigen, omdat ze vinden dat seksualiteit niet thuis hoort op school of omdat ze denken dat hun leerlingen te homonegatief zijn om er op een respectvolle manier over te kunnen praten (Buston & Hart, 2001). Vaak reageren leerkrachten ook niet op homonegatief pestgedrag in de klas, waardoor ze het signaal geven dat ze dit gedrag aanvaarden en dat het normaal is dat holebi's gepest worden (Schoonacker et al., 2009).
Wanneer we van algemeen klasgedrag inzoomen op meer individuele leerling-leerkrachtrelaties, blijkt uit onderzoek naar de leerling-leerkracht relaties bij Vlaamse leerlingen dat er weinig verschillen gevonden worden tussen holebileerlingen en heteroleerlingen. Holebileerlingen rapporteren niet meer discriminatie door leerkrachten en voelen zich even thuis op school als heteroleerlingen (Dewaele et al., 2008). Wel blijkt dat holebimeisjes weinig steun van hun

leerkrachten ervaren. Desalniettemin blijkt uit hetzelfde onderzoek dat homojongens net veel steun van hun leerkrachten ervaren, meer zelfs dan heteroleerlingen. Tegelijkertijd blijkt wel dat heel weinig holebileerlingen bij hun leerkrachten terecht kunnen om over hun seksuele geaardheid te praten. 68% van de holebirespondenten praat nooit over zijn of haar seksuele voorkeur tegen hun leerkrachten of lectoren, terwijl 15.5% er net wel in alle openheid over gepraat heeft. Al bij al lijkt de relatie in Vlaanderen tussen holebileerlingen en leerkrachten door een beperkt aantal problemen gekenmerkt te worden.

4.2.5 Conclusie over systeemniveau

Onderzoek naar de relaties tussen leerkrachten en leerlingen in Vlaanderen toont aan dat deze relaties over het algemeen positief gezien worden door leerlingen en leerkrachten (Vlaamse Scholierenkoepel, 2011). Toch doen er zich ook problemen voor. Eén op vijf leerlingen geeft aan dat ze geen goed contact hebben met leerkrachten en één op vier heeft weinig vertrouwen in de leerkrachten. Daarnaast voelen één op zeven leerlingen zich wel eens onrechtvaardig behandeld op school. Op vlak van leerlingen met een migratieachtergrond, functiebeperking, holebigeaardheid of precaire socio-economische situatie, blijkt dat leerkrachten vaak een gebrekkige kennis hebben over de situaties van deze leerlingen. Veel onderzoekers wijzen hiervoor met een beschuldigende vinger naar de lerarenopleidingen, die beginnende leerkrachten te weinig zouden voorbereiden op de diverse realiteit van de klas. Door dit gebrek aan bekendheid met deze problematieken, maken leerkrachten de situatie voor deze leerlingen —vaak onbewust of goedbedoeld— moeilijker. Dit blijkt onder andere uit courante praktijken zoals het verbod op anderstaligheid, de verkeerde interpretatie van signalen van armoede, het doodzwijgen van of onhandig omgaan met andersgeaardheid of functiebeperking. Hoewel deze dingen vaak goedbedoeld zijn, hebben leerlingen het gevoel dat ze niet begrepen worden of dat hun identiteit afgewezen wordt in de schoolcontext, met belangrijke gevolgen voor hun welbevinden, schoolmotivatie en prestaties.
Deze ideeën kristalliseren zich soms ook in attitudes over de onderwijsbaarheid van bepaalde groepen. Zo heeft veelvuldig onderzoek aangetoond dat leerkrachten lagere verwachtingen koesteren ten aanzien van etnische minderheden en kinderen uit minder gegoede gezinnen. Deze overtuigingen hebben vervolgens een invloed op hoe leerkrachten zich ten opzichte van deze leerlingen gedragen. Dit vertaalt zich dan bijvoorbeeld in een sociale bias in oriënteringsadviezen. Hoe verwachtingen en attitudes onbewust attesteringsbelissingen beïnvloeden, wordt verder uitgewerkt en onderzocht in Post 3. Dit resulteert uiteindelijk ook in een afname van het welbevinden en de prestaties van deze leerlingen. Bovendien blijkt dat dergelijke onderwijsverwachtingen vaak niet beperkt blijven tot één leerkracht, maar verspreid en gedeeld worden in de leraarskamer. Wanneer voldoende leerkrachten op eenzelfde manier denken, kunnen we spreken van een ware leerkrachtcultuur, die een sterkere impact heeft op de leerlingen.

4.3 Peer relaties

4.3.1 Migratieachtergrond

Wanneer onderzoekers met een etnische bril de relaties tussen studiegenoten bekijken, wordt er voornamelijk gefocust op interetnische vriendschappen, pestgedrag en de ervaring van discriminatie. Doorgaans wordt hierbij aandacht besteed aan de impact van structurele kenmerken, zoals de gevolgde onderwijsvorm of de schoolcompositie. Uit het Vlaamse onderzoek hieromtrent blijkt dat een concentratie van etnische minderheden in de basisschool gepaard gaat met een hoger zelfbeeld voor leerlingen met een migratieachtergrond (Agirdag et al., 2012a). Dit is in lijn met ander onderzoek, dat vaststelt dat de aanwezigheid van "anderen zoals mij" belangrijk is voor

leerlingen om zich thuis te voelen op school (Van Praag, 2013). Desalniettemin zijn er ook meer interetnische conflicten in gemengde basisscholen (Agirdag et al., 2012a). Ook in het secundair onderwijs wordt vastgesteld dat interetnische conflicten meer prevalent zijn in beroepsopleidingen dan in ASO-richtingen (Van Praag, 2013). Leerlingen uit etnisch-culturele minderheden zouden ook meer gepest worden in etnisch gemengde basisscholen, terwijl de etnische samenstelling van de basisschool geen impact had op de mate waarin autochtone leerlingen gepest werden (Agirdag et al., 2012a). Onderzoek in het secundair onderwijs vindt tegengestelde resultaten met betrekking tot etnische discriminatie. In scholen met meer leerlingen met een migratieachtergrond, ervaren etnische minderheden minder etnische discriminatie door hun medestudenten, terwijl autochtone leerlingen net meer discriminatie ervaren (D'hondt, 2015). Desalniettemin moet het opgemerkt worden dat in "zwarte" scholen, leerlingen met een migratieachtergrond wel meer etnische discriminatie van hun leerkrachten ervaren (zie 4.2.1 – leerling-leerkracht relaties). Hoewel discriminatie door leerkrachten een negatieve invloed heeft op de mate waarin leerlingen zich thuis voelen op school, blijkt dat de aanwezigheid van andere leerlingen met een migratieachtergrond dit negatief effect voor een stuk kan compenseren.

Al bij al geeft onderzoek in secundair onderwijs naar de impact van schoolcompositie op vriendschapsvorming en pestgedrag vaak verwarrende en tegenstrijdige resultaten (Van Praag, 2015). Daarom kan het belangrijk zijn om ook meer gedetailleerd te kijken wat er binnen een school gebeurt. Zo stelt Van Praag (2015) dat de onderwijsvorm die een leerling volgt een belangrijke factor is voor de effectieve interetnische contactmogelijkheden, los van de algehele schoolcompositie. Zo stelt zij bijvoorbeeld vast dat in TSO-richtingen, waar er een quasi gelijke numerieke verdeling was tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, er het meest interetnisch contact was. BSO-richtingen, waar er vaak een numeriek overwicht was van leerlingen met een migratieachtergrond, werden vaker gekenmerkt door conflicten. Autochtone leerlingen voelden zich bedreigd in hun cultuur en arbeidsmarktkansen, terwijl leerlingen met een migratieachtergrond zich bedreigd voelden door de vaak rascistische ondertoon van de conflicten. In ASO-richtingen daarentegen was er geen sprake van conflicten, maar voelden leerlingen met een migratieachtergrond zich vaak uitgesloten en niet begrepen door de autochtone meerderheid. Hoewel gemengde scholen in principe dus meer kansen bieden voor de ontwikkeling van interetnische vriendschappen, blijkt niet alleen de pure aanwezigheid van een etnische mix belangrijk. Hoe scholen met deze diversiteit omgaan is dan ook een cruciale factor. Zo blijkt uit het onderzoek van Van Der Wildt (2016), dat wanneer scholen erin slagen om de diversiteit van hun leerlingen te omarmen (bv. door meer open te staan voor de thuistaal van de leerlingen), dit het aantal interetnische vriendschappen van anderstalige leerlingen bevordert.

4.3.2 Socio-economische achtergrond

Voor veel leerlingen zijn de positieve contacten met medeleerlingen en het gevoel van samenhorigheid binnen de groep een van de belangrijkste motieven om naar school te komen (Vlor 2013). Behoren tot een peergroep waarin er weinig steun wordt ervaren van vrienden, leidt dan weer tot een lager welbevinden. Ook pesten heeft negatieve gevolgen op het welbevinden. Zowel uit internationaal als Belgisch onderzoek blijkt dat leerlingen met een lage socio-economische status meer aangeven dat ze gepest worden. Niet in de mogelijkheid zijn om merkkledij, mooi schoolgerei of de nieuwste gadgets te kopen, net zoals de onmogelijkheid om mee te gaan op schooluitstappen, wordt vaak door leeftijdsgenoten aangegrepen om te pesten (Unicef, 2012). Naast expliciet pestgedrag, kan uitsluiting ook subtieler verlopen. Zo durven kinderen uit schaamte soms geen vriendjes thuis uitnodigen, waardoor ondermaatse huisvesting ook tot een verlies van sociale contacten kan leiden (Vlor, 2013). Dit spreekt ook uit de algemene bevinding dat kinderen in armoede zichzelf niet zozeer als arm beschouwen, maar zich vooral uitgesloten voelen (Unicef, 2012). Ook het gevoel er niet bij te horen dat etnische minderheden vaak rapporteren, heeft soms

zijn wortels in hun socio-economische achtergrond (Van Praag, 2013). Zo blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond in het ASO-onderwijs hun gevoel van uitsluiting linken aan hun etnische achtergrond. Als voorbeelden verwijzen deze jongeren echter vaak naar hun gebrek aan dure kledij, uitstappen of exotische reizen, wat eerder wijst op socio-economische verschillen. Gezien het feit dat de meeste leerlingen in ASO-klassen dominant van een hogere socio-economische achtergrond zijn, en etnische minderheden hier tegelijk heel beperkt en heel zichtbaar aanwezig zijn, mag het niet verbazen dat leerlingen socio-economische verschillen linken aan hun etnische achtergrond.

4.3.3 Functiebeperking

Hoewel het onderzoek naar de socio-emotionele interacties van leerlingen in inclusieve settings tot nog toe eerder beperkt is gebleven, zijn er verschillende aanwijzingen dat deze niet altijd probleemloos verlopen. Internationaal onderzoek geeft aan dat pestgedrag door leerlingen, maar ook door personeel, een probleem kan zijn (WHO, 2011). Meldingen bij Unia m.b.t. handicap als discriminatiegrond geven eveneens aan dat dit ook in België voorkomt. Hoewel beledigingen of pesten op zich slechts een miniem deel van de ingediende meldingen uitmaken (1%), komt pestgedrag wel in de meeste behandelde dossiers samen met andere elementen voor (Unia, 2014b; Vranken et al., 2016). Vooral leerlingen met gehoorproblemen blijken vaak kwetsbaar voor uitsluiting en pestgedrag, aangezien zij vaak moeite hebben om verbale communicatie te volgen (De Vroey et al., 2016; Vlor, 2014; WHO, 2011). Naast openlijk pestgedrag zijn er indicaties dat leerlingen met een functiebeperking doorgaans minder populair zijn bij hun leeftijdsgenoten dan leerlingen zonder functiebeperking (Bossaert et al., 2015b; Ruijs & Peetsma, 2009). Daar staat wel tegenover dat de effectief gevormde vriendschapsrelaties tussen leerlingen met en zonder functiebeperking even kwalitatief zijn als andere vriendschapsrelaties (Bossaert et al., 2015a). Tegelijk blijkt uit explorerend onderzoek bij Belgische tieners dat zij behoorlijk tolerante attitudes hebben ten opzichte van leeftijdsgenoten met een beperking, vergelijkbaar met scores in Frankrijk, Canada of de VS (Bossaert et al., 2011).

Het hierboven weergegeven onderzoek illustreert dat de simpele aanwezigheid van leerlingen met functiebeperking in een gewone school niet voldoende is om kwalitatieve interacties te creëren (De Vroey et al., 2016). Wel zijn er verschillende methodes die aangewend kunnen worden om een goede basis te voorzien waarop vriendschappen kunnen ontstaan. Dit omvat onder andere het bewust creëren van situaties waarin kinderen elkaar ontmoeten, het geven van informatie over hoe ze kunnen samenwerken, spelen en leren, en het opzetten van peer buddy systemen (Van Hove & De Vroey, 2008; De Vroey et al., 2016). Ook het goede voorbeeld van leerkrachten en een schoolklimaat dat positief staat ten opzichte van inclusie, kunnen een belangrijke rol spelen in de acceptatie van leeftijdsgenoten met een handicap (De Vroey et al., 2016). Deze vriendschappen zijn niet alleen positief voor leerlingen met een functiebeperking, die op die manier vaak meer ondersteuning en hulp ervaren in de klas (Mortier, 2010). Onderzoek geeft namelijk aan dat inclusief onderwijs bijdraagt tot meer positieve attitudes en minder vooroordelen bij leerlingen zonder functiebeperking (Ruijs & Peetsma, 2009), en dat zij een genuanceerder beeld rond handicap verwerven (Van Hove & De Vroey, 2008).

4.3.4 Seksuele geaardheid

Hoewel de relatie met de leerkracht eerder positief lijkt, is het ook belangrijk de relatie met studiegenoten te bekijken. Uit Vlaams onderzoek blijkt dat holebileerlingen frequenter gepest worden dan heteroleerlingen (Dewaele et al., 2008; Aerts, 2013). Ook blijkt dat 30.5% van de holebirespondenten nooit praat over zijn of haar seksuele voorkeur tegen hun klasgenoten, hoewel ongeveer de helft van de holebirespondenten net wel in alle openheid hierover gepraat heeft (Dewaele et al., 2008). Dit komt overeen met onderzoek dat aantoont dat Vlaamse holebi's minder

vertrouwenspersonen rapporteren dan hetero's, waardoor zij minder sociale ondersteuning ervaren (Dewaele, 2007-2008). Aangezien de meeste leeftijdsgenoten heteroseksueel zijn, ontbreekt het holebi-jongeren vaak aan homoseksuele identificatievoorbeelden. Ze merken dat ze op het vlak van seksuele aantrekking en verlangens anders zijn dan hun referentiegroep, en dat die ervaringen bovendien afwijken van de heteronormatieve verwachtingen die de samenleving stelt. Dit kan tot moeilijkheden leiden in het accepteren en ontwikkelen van de eigen seksuele identiteit, zeker wanneer mensen in hun directe omgeving homoseksualiteit op een negatieve manier gaan evalueren. Uit onderzoek naar de seksuele identiteitsontwikkeling van holebi's is gebleken dat zij omwille van heteronormatieve verwachtingen, een gebrek aan positieve identificatievoorbeelden en negatieve reacties, hun eigen seksuele identiteit vaak gaan verloochenen of niet kenbaar durven maken (Cox, Dewaele, Van Houtte, & Vincke, 2010; Dewaele & Van Houtte, 2010).
Daarnaast brengt de onzichtbaarheid van iemands seksuele oriëntatie vaak extra moeilijkheden met zich mee. Omwille van die onzichtbaarheid is het immers moeilijker om je als holebi te identificeren met andere holebi's (Aerts, 2013). Bovendien is het zichtbaar maken van de eigen seksuele oriëntatie vaak essentieel om steun te kunnen krijgen van anderen, maar tegelijk is het ook risicovol omdat men hierdoor nog meer gepest kan worden of steun kan verliezen.

4.3.5 Conclusie over peer relaties

Uit onderzoek blijkt dat vrienden één van de belangrijkste motieven zijn voor leerlingen om naar school te komen (Engels et al., 2001). Leerlingen zien de school naast een leeromgeving dus ook als een sociale ontmoetingsplaats waar ze contacten kunnen leggen en onderhouden met leeftijdsgenoten. Uit onderzoek naar sociale uitsluiting op school blijkt dat kinderen en jongeren om uiteenlopende redenen uitgesloten kunnen worden, maar dat de rode draad vaak "anders zijn" is. Mensen kunnen als "anders" beschouwd worden omdat ze afwijken van de heteronorm, maar even goed omdat ze minder fysiek aantrekkelijk bevonden worden, een huidaandoening hebben, overgewicht hebben, een visuele of auditieve beperking hebben, slechter of net beter presteren dan hun leeftijdsgenoten, gendernonconform gedrag vertonen of een andere etniciteit hebben (Aerts, 2013). Uit het huidige overzicht blijkt dan ook dat etnische en seksuele minderheden, alsook kinderen met een functiebeperking of uit minder gegoede gezinnen vaker met een pestproblematiek geconfronteerd worden dan de modale Belgische leerling. Het slachtoffer worden van pestgedrag kan erg negatieve gevolgen hebben, zowel op de mentale gezondheid als op de schoolloopbaan. Slachtoffers van pestgedrag hebben vaak te kampen met een lage zelfwaardering, eenzaamheid, fysieke of psychosomatische symptomen, angst, vermijdingsgedrag, depressie of zelfmoordpogingen (Hawker & Boulton, 2000). Ook op de schoolloopbaan kan het een negatieve invloed hebben. Uit onderzoek blijkt immers dat leerlingen die gepest of uitgesloten worden op school, zich minder betrokken voelen, negatievere attitudes hebben ten opzichte van school, minder gemotiveerd zijn, meer kans hebben om slecht te presteren, vaker afwezig zijn en vaker voortijdig de schoolbanken verlaten (Demanet & Van Houtte, 2012).
Deze vaststelling is echter niet voldoende om bij de pakken te blijven neerzitten. Problematische interacties tussen leerlingen zijn immers geen vaststaand gegeven. Zo blijkt uit onderzoek bij etnische minderheden bijvoorbeeld dat numerieke machtsverhoudingen een invloed hebben op vriendschapformatie en discriminatie. Hoewel de numerieke aanwezigheid van leerlingen doorgaans moeilijk te veranderen valt, blijkt tegelijk dat schoolculturen een belangrijke impact kunnen hebben. Wanneer scholen werken aan de aanvaarding van diversiteit en bijvoorbeeld investeren in ontmoetingsplaatsen en samenwerkingsverbanden tussen leerlingen, kunnen interetnische contacten of contacten met leerlingen met functiebeperking bevorderd worden. In Vlaanderen is momenteel nog weinig geweten over de mogelijke impact van schoolbeleid omtrent diversiteit. In Post 2 wordt daarom de mogelijke impact van het diversiteitsbeleid en concrete schoolpraktijken verder onderzocht.

4.4 individueel niveau

4.4.1 Migratieachtergrond

Duquet en collega's (2006) gingen na in welke mate achtergrondkenmerken de kwetsbare schoolpositie van leerlingen met een migratieachtergrond in België kan verklaren. Uit hun onderzoek bleek dat de kans om een diploma secundair onderwijs te behalen 5 keer lager lag voor leerlingen met Turkse of Noord-Afrikaanse roots dan voor autochtone leerlingen; voor leerlingen met een andere migratieachtergrond lag dit 2 keer lager (voor een uitgebreide bespreking, zie 3.1). Uit hun onderzoek blijkt dat de sociaal-economische achtergrond een belangrijke verklaring biedt voor de lagere kans voor leerlingen met een migratieachtergrond om een diploma secundair onderwijs te behalen. Rekening houden met de werksituatie en het opleidingsniveau van de vader zorgt bijvoorbeeld dat de kansverhouding voor leerlingen met Turkse of Noord-Afrikaanse roots van 1 op 5 tot 1 op 3 zakt. De economische achtergrond van deze leerlingen verklaart ongeveer 40% van hun ondervertegenwoordiging bij het behalen van een diploma. Deze bevindingen zijn in lijn met andere onderzoeken in de Vlaamse context, waarbij bv. vastgesteld werd dat de slechtere prestaties op een wiskundetoets van kinderen met een migratieachtergrond grotendeels verklaard werd door hun lagere socio-economische achtergrond (Agirdag et al., 2012b). Ook explorerend onderzoek in Gent naar de situatie van Romakinderen geeft aan dat de vaak precaire leefomstandigheden bij deze groep een belangrijke barrière zijn voor regelmatige aanwezigheid en het vervolledigen van de schoolloopbaan (Hemelsoet, 2013). In het onderzoek van Duquet en collega's (2006) bij middelbare scholieren bleek dat de socio-economische achtergrond minder doorslaggevend was voor leerlingen met een andere migratieachtergrond dan Turks of Noord-Afrikaans. Aangezien deze leerlingen ook vaker een gelijkaardige achtergrond hebben als autochtone leerlingen is dit niet verrassend.

Duquet en collega's (2006) keken ook naar de invloed van de mate waarin leerlingen bekend waren met het gastland, aan de hand van de gesproken thuistaal en de nationaliteit (wat aangeeft of de leerling al dan niet eerstegeneratiemigrant is). Deze factoren verklaarden ongeveer een kwart van de relatieve schoolachterstand tussen leerlingen met een migratieachtergrond en autochtone leerlingen. Er moet opgemerkt worden dat volgens Duquet en collega's (2006) de thuistaal voornamelijk belangrijk lijkt in het creëren van achterstand vóór het secundair, die leerlingen vervolgens niet meer kunnen goedmaken. Veel onderzoekers hebben zich dan ook over de impact van de thuistaal gebogen. In het Vlaamse onderwijslandschap leeft het idee heel sterk dat een gebrekkige beheersing van het Nederlands de hoofdoorzaak is van schoolproblematieken bij leerlingen met een migratieachtergrond (zie voor uitgebreide bespreking 4.2.1). (Agirdag et al., 2012a; Opdenakker & Hermans, 2006; Van der Wildt, 2016). De resultaten van wetenschappelijk onderzoek kunnen dit wijdverspreid idee echter niet ondersteunen. Zo zijn er bijvoorbeeld heel wat studies die aantonen dat twee- of meertaligheid net een troef kan zijn (Nicaise & Desmedt, 2008; Agirdag et al., 2012a). Onderzoek suggereert dan ook dat taalarmoede in de moedertaal net met meer schoolse problemen gelinkt is dan anderstaligheid op zich. Andere studies tonen aan dat de negatieve samenhang tussen thuistaal en onderwijsuitkomsten grotendeels verklaard zou worden door de lagere socio-economische status van anderstaligen en de lage aanvangsprestaties voor de onderwijstaal (Vlor, 20013). Verschillen in thuistaal gaan gepaard met een achterstand die slechts weinig hardnekkig zou zijn, in tegenstelling tot de socio-economische factoren die samenhangen met een hardnekkige achterstand. Ook studies van Agirdag, Jordens en Van Houtte (2014), en van Veerman en Dronkers (2015), tonen aan dat de thuistaal van leerlingen met een Turkse achtergrond niet gerelateerd was aan de onderwijsprestaties. Ook voor leerlingen met een andere migratieachtergrond wordt weinig invloed gevonden van de thuistaal op de testscores voor wetenschappen en begrijpend lezen in de lagere school (Agirdag & Korkmazer, 2015). Samenvattend stellen Opdenakker en Hermans (2006) dat goed Nederlands een deel van de verschillen in schoolsucces kan verklaren, maar dat het belang

van Nederlands toch minder groot is dan vaak gedacht. Belangrijker is dat leerlingen steun en vertrouwen krijgen van ouders en leerkrachten. Ook de vaststelling dat taalproblemen eerder samenhangen met socio-economische achtergrond dan met etniciteit, en dat zowel leerlingen met een migratieachtergrond als autochtonen van lagere socio-economische achtergrond moeilijkheden hebben met schoolse taal kan hierin begrepen worden.

Belangrijk is dat socio-economische achtergrond en culturele achtergrond grotendeels onafhankelijk en additief spelen, en dus elk deels verklaren waarom leerlingen met een migratieachtergrond minder vaak een diploma halen dan autochtone leerlingen (Duquet et al., 2006). Voor leerlingen met Turkse en Noord-Afrikaanse roots lijkt vooral de socio-economische achtergrond een belangrijke factor in het verklaren van hun ongelijke onderwijskansen (Duquet et al., 2006, Van Praag, 2013). Het is echter belangrijk op te merken dat deze achtergrondkenmerken de verschillen tussen autochtone leerlingen en zij met een migratieachtergrond niet volledig kunnen verklaren. Zelfs wanneer we met deze factoren rekening houden blijven leerlingen met Turkse of Noord-Afrikaanse roots ongeveer 2 keer minder kans maken op een diploma secundair, en leerlingen met een andere migratieachtergrond nog steeds 1.5 keer minder kans (Duquet et al., 2006). Ook dit is in lijn met ander onderzoek, waar bijvoorbeeld gevonden wordt dat in tegenstelling tot bij autochtone leerlingen, een hogere socio-economische achtergrond weinig positieve invloed heeft op de testscores voor wetenschappen en begrijpend lezen van leerlingen met Turkse of Marokkaanse roots (Agirdag & Korkmazer, 2015). Voor leerlingen van Turkse en Noord-Afrikaanse origine blijkt de schoolachterstand die opgelopen wordt vóór het secundair onderwijs een belangrijke factor in deze blijvende discrepantie met autochtone leerlingen (Duquet et al., 2006). Dit zorgt ervoor dat deze leerlingen disproportioneel op latere leeftijd en in de B-stroom starten. Deze achterstand kunnen de leerlingen in de loop van het secundair niet meer goedmaken en resulteert erin dat zij vaker zonder diploma uitstromen. Aangezien een vroege achterstand een diepgaande impact lijkt te hebben op de verdere schoolloopbaan, suggereert dit dat reeds bij de aanvang van het onderwijs ingezet moet worden op de onderwijskansen voor leerlingen met een migratieachtergrond.
Aangezien socio-economische en culturele achtergrond niet voldoende zijn om de verschillen in schoolprestaties te verklaren, worden soms ook andere, meer individuele oorzaken bekeken. Zo wordt soms geponeerd dat kinderen met een migratieachtergrond minder begaafd zouden zijn dan autochtone leerlingen, en dat dit de reden is waarom zij het minder goed doen in het onderwijs. In een onderzoek van Agirdag & Korkmazer (2015) wordt deze claim nagegaan. Zij bekeken hoe de cognitieve vaardigheden van leerlingen uit het 5de leerjaar in verband stonden met hun scores op een toets wetenschappen en begrijpend lezen. De resultaten toonden aan dat er tussen laagbegaafde leerlingen geen verschillen te vinden waren tussen autochtone leerlingen en leerlingen met Turkse of Marokkaanse roots. Bij autochtone leerlingen werd een duidelijk verband vastgesteld tussen testscores en cognitieve vaardigheden: hoe slimmer de leerling hoe beter zij scoorden op de test. Dit verband was voor leerlingen met een migratieachtergrond veel minder sterk. Dit zorgt ervoor dat er bij hoogbegaafde leerlingen een duidelijk prestatieverschil ontstaat tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Met andere woorden, slim zijn is geen garantie voor hogere onderwijsprestaties bij gekleurde leerlingen. Uit dit onderzoek bleek zelfs dat hoogbegaafde leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine op het niveau van medium-laagbegaafde leerlingen van Belgische origine scoorden. Om deze verschillen nader onder de loep te nemen, werd vervolgens gekeken of thuistaal of de socio-economische achtergrond deze discrepantie konden verklaren. Dit was echter niet het geval, waardoor een aanzienlijke etnische kloof bestaat, die voornamelijk geprononceerd is bij slimme leerlingen die thuis Nederlands spreken en een kansrijke achtergrond hebben.
De vraag is dan of studiemotivatie of het belang dat aan school gehecht wordt, een verklarende factor zou kunnen zijn voor deze etnische kloof. Ondanks wijdverspreide ideeën tot het tegendeel, blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat er weinig tot geen verschillen zijn in schoolmotivatie

tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond (Opdenakker & Hermans, 2006, D'hondt, 2015). Integendeel, onderzoek vindt net dat leerlingen met een migratieachtergrond veel belang hechten aan onderwijs en sterk gemotiveerd zijn. In dit licht is de discrepantie tussen attitudes en realiteit des te scherper, aangezien etnische minderheden hun positieve houding ten opzichte van onderwijs niet kunnen verzilveren. Een verklaring voor deze zogenaamde attitude-achievement paradox is dat, hoewel leerlingen met een migratieachtergrond veel belang hechten aan sociale mobiliteit, zij tegelijkertijd veel discriminatie percipiëren en ervaren (D'hondt, 2015). Door deze ervaring van discriminatie in het eigen leven en de omgeving, ontstaat het idee dat inzet en diploma's niet altijd tot het verhoopte succes leiden (D'hondt et al. 2015). Kwalitatief onderzoek geeft aan dat leerlingen alternatieve routes tot succes zoeken, waarbij zij bijvoorbeeld hun pijlen richten op een carrière als zelfstandig ondernemer in de etnische deeleconomie (Van Praag, 2013). Het mag dan ook niet verbazen dat ondanks hoge studiemotivatie aan de start van de schoolloopbaan, de motivatie van leerlingen met een migratieachtergrond sneller afneemt dan die van autochtone kinderen (Opdenakker & Hermans, 2006), en zij ook meer zinloosheid ervaren met betrekking tot schoolinzet (Agirdag et al., 2012b). Onderzoek stelt dan ook geregeld vast dat leerlingen met een migratieachtergrond zich minder goed voelen op school en zich er minder thuis voelen (Opdenakker & Hermans, 2006; D'hondt, 2015). Ook van de Roma wordt vaak gezegd dat zij de waarde van onderwijs niet zouden inzien (Hemelsoet, 2013). Interviews met ouders van deze leerlingen gaf echter aan dat dit een foutieve interpretatie is. Wel blijkt er een groot wantrouwen ten opzichte van officiële instanties te bestaan, inclusief scholen, deels voortkomend uit hun onzeker verblijfsstatuut en een geschiedenis van uitsluiting en discriminatie.
Deze laatste studies schetsen een beeld waarbij leerlingen met migratieachtergrond niet renderen in het Vlaamse onderwijssysteem, en waarbij de typische verklaringen (zoals socio-economische achtergrond, taalachterstand, motivatie en intelligentie) niet voldoende zijn om de kloof te verklaren. Dit noopt Agirdag & Korkmazer (2015) er dan ook toe de blik te richten op kenmerken van het schoolsysteem en gewag te maken van zogenaamd institutioneel racisme. Dit institutioneel racisme zou weinig te maken hebben met bewuste vormen van discriminatie, maar is eerder een collectief falen van een organisatie om een gepaste dienst te verlenen aan mensen vanwege hun kleur, taal of etnische herkomst. Naast inzetten op het remediëren van vroege onderwijsachterstanden (zoals oa. aangegeven door Duquet en collega's 2006), suggereert onderzoek dan ook dat er ook werk moet gemaakt worden van structurele belemmeringen in het onderwijs voor etnische minderheden.

4.4.2 Socio-economische achtergrond

We kunnen ons afvragen in welke mate de achtergrondkenmerken van kinderen uit lagere socio-economische achtergrond hun problematische schoolloopbaan kunnen verklaren. Ten eerste blijkt uit onderzoek dat opgroeien in armoede zijn sporen nalaat op de ontwikkeling van een kind (Roose et al., 2014; Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Bovendien blijkt dat hoe jonger een kind in een armoedesituatie terechtkomt, hoe hardnekkiger de gevolgen zijn (Roose et al., 2014). Deze gevolgen zijn in de latere kinder- en adolescentiejaren moeilijk in te halen en blijven doorwerken tot op volwassen leeftijd. De impact van armoede op de ontwikkeling van een kind situeert zich op verschillende, onderling sterk verweven vlakken. Opgroeien in armoede heeft een negatieve invloed op zowel de cognitieve, affectieve als sociale ontwikkeling van kinderen. Bovendien beïnvloedt armoede ook de fysieke en mentale gezondheidstoestand op latere leeftijd (Roose et al., 2014; Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Hoe lager men zich op de socio-economische ladder bevindt, hoe meer de gezondheid van het individu de neiging heeft om te verslechteren en hoe meer de levensverwachting wordt ingeperkt (Vlor, 2013). Het is immers zo dat hoe lager het inkomen is, hoe meer mensen geneigd zijn gezondheidszorg uit- of af te stellen en hoe minder aandacht er is voor preventie. Kinderen uit lagere sociale klassen hebben dan ook meer kans op ongezond gedrag:

zij bewegen minder, eten ongezonder, hebben meer ongezonde slaapgewoonten, kijken meer televisie, enzovoort. Ook al slagen sommigen erin om de vicieuze cirkel van armoede te doorbreken, toch blijft de innerlijke impact van opgroeien in armoede levenslang doorwerken. Verschillen met mensen uit meer gegoede achtergronden worden doorheen de tijd dus vaak steeds groter. Zo is bijvoorbeeld aangetoond dat kinderen met een lagere cognitieve score op 22 maanden maar met een hoge socio-economische status, er tegen de leeftijd van 10 jaar in slagen om kinderen die op 22 maanden een hogere cognitieve score hadden maar een lage socio-economische status, op vlak van cognitief presteren in te halen en voorbij te steken (Roose et al., 2014). Dergelijke bevindingen tonen het belang aan van een stimulerende en gezonde omgeving. In dergelijke omgevingen slagen kinderen met minder aanleg er namelijk toch in om zich verder te ontwikkelen dan kinderen met meer aanleg in minder gegoede situaties.

Naast de impact op de gezondheid en de ontwikkeling, worden kinderen in armoede ook met meer problemen geconfronteerd dan andere kinderen. Voor kinderen in armoede is leven vaak een kwestie van overleven, geconfronteerd als ze zijn met onvoldoende middelen en werkloosheid (Steenssens et al., 2008; Vlor, 2013). Gecombineerd met een vaak instabiel gezinsleven, gekenmerkt door relatiebreuken of frequent verhuizen, brengt dit heel wat stress met zich mee. Het mag duidelijk zijn dat dit negatieve gevolgen heeft voor het mentaal welzijn, leren en welbevinden van een kind (Vlor, 2013). Kinderen met een lage socio-economische status hebben dan ook een lager schoolwelbevinden. Bovendien blijkt dat net bij deze kinderen het schoolwelbevinden sterker daalt tussen acht en tien jaar. Ook in het secundair onderwijs worden gelijkaardige resultaten gevonden. Leerlingen van wie de ouders problemen hadden om de rekeningen te betalen, waren vaker schoolmoe dan hun meer gegoede leeftijdsgenoten (Demanet et al., 2015). Dit bleek onder andere uit hun mate van inzet, hun interesse in de vakken, en de mate waarin ze schooldelinquentie vertoonden (zoals spijbelen, in de problemen komen bij de leerkracht of te laat komen). Onderzoek stelt dat deze leerlingen sneller schoolmoe worden, omdat zij het gevoel hebben geen aansluiting te vinden bij het middenklasse-karakter van de school en inzet op school als zinloos ervaren. Dergelijke gevoelens worden verder versterkt door de schoolcultuur. Het is namelijk zo dat leerlingen in kansarmoede vaak schoollopen met leerlingen die in een gelijkaardige situatie zitten. Wanneer veel gedemotiveerde leerlingen samen schoollopen, ontstaat er een dominante cultuur van schoolmoeheid die alle leerlingen beïnvloedt (voor een uitgebreide bespreking van schoolcultuur, zie 4.1.1).

Er wordt vaak gesteld dat de schoolmoeheid van leerlingen uit lagere socio-economische achtergrond mede veroorzaakt wordt door een gebrek aan stimulatie en ondersteuning in de gezinscontext. Onderzoek heeft echter aangetoond dat ook kansarme ouders het belangrijk vinden dat hun kinderen het goed doen op school (Steenssens et al., 2008). Veel ouders zien net hun armoedige situatie en/of eigen mislukking op school als het bewijs van de noodzaak van een succesvolle schoolloopbaan. Uit dergelijke studies wordt dan ook besloten dat het niet de té lage verwachtingen van kansarme ouders zijn die een rem plaatsen op de schoolloopbaan van hun kinderen. Wel wordt veelvuldig vastgesteld dat kansarme ouders minder in staat zijn om hun kinderen effectief te ondersteunen tijdens hun schoolloopbaan. Zo worden de cognitieve vaardigheden van de ouders belangrijker naarmate de leerlingen verder staan in hun schoolloopbaan, aangezien ouders vaak helpen bij huiswerk of zelfstudie (Nicaise & Desmedt, 2008; Steenssens et al., 2008). Ongeletterde ouders kunnen kinderen bijvoorbeeld wel aansporen om tijd en moeite in huiswerk te steken, maar zij kunnen moeilijk feedback geven of helpen bij vragen. Ook bepaalde ontwikkelingsbevorderende activiteiten worden minder aangeboden aan kinderen in lager opgeleide milieus, zoals voorlezen, aandacht voor educatief speelgoed, bezoek aan musea, etc. Ook het belang van de aanwezigheid van bepaalde materiële goederen mag niet onderschat worden. Zo verruimen de aanwezigheid van een dvd-speler, computer, internet en boeken de informele leermogelijkheden van kinderen. Ook de huisvesting laat soms te wensen

over, waardoor ruim 20% van de kinderen in armoede niet over een geschikte plaats beschikt om huiswerk te maken (Unicef, 2012).
Ook bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is de invloed van ouders heel belangrijk. Gezien de afwezigheid van bindende toetsen of adviezen en de vroege leeftijd waarop beslissingen moeten gemaakt worden, hebben ouders een grote impact op de studiekeuze van hun kinderen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen van hogere socio-economische achtergrond eerder geneigd zijn dan hun medeleerlingen van minder gegoede afkomst om te kiezen voor de theoretische opties binnen het eerste jaar A, en binnen die theoretische opties voor het keuzevak Latijn (voor een verdere bespreking van dit onderzoek, zie ook 4.2.1) (Boone, 2013). De reden voor deze verschillen in studiekeuze dient niet te worden gezocht in verschillen in kennis over het onderwijssysteem waarover ouders beschikken, noch in andere opinies ten aanzien van de verschillende onderwijsvormen. Hoewel er wel degelijk verschillen waren tussen ouders van gegoede en minder gegoede achtergrond wat betreft hun kennis van het onderwijssysteem, bleken deze al bij al eerder bescheiden. Evenmin was het beperktere sociale netwerk van de ouders, noch de mate waarin zij advies gevraagd hadden aan onderwijsprofessionals een verklaring voor de verschillen in studiekeuze. Wel bleek dat de socio-economische positie van de ouders samenhangt met de opties die ouders als aanvaardbaar beschouwen voor hun kind. In het oog springend was het feit dat respondenten die te kennen gaven dat hun ouders een eerder bescheiden positie bekleedden, meer keuzemogelijkheden hadden gehad, inclusief technisch en beroepsonderwijs. Naast de push van meer gegoede ouders in de richting van theoretische richtingen, is het ook zo dat leerkrachten een belangrijke invloed kunnen hebben op de studiekeuze van kinderen. Zo blijkt dat leerlingen van lagere socio-economische achtergrond minder vaak het advies krijgen om te kiezen voor theoretische opties in het eerste jaar A (voor een bespreking, zie 4.2.2).
Uit voorgaande opsomming blijkt dat de achtergrondkenmerken van leerlingen wel degelijk een rol spelen bij hun schoolloopbaan. Voornamelijk de context van armoede, met de resulterende gezondheidsproblemen, toegenomen stress en verminderde ontwikkelingskansen, blijkt een bepalende factor te zijn. Ook de beperkte mate waarin minder gegoede ouders hun kinderen kunnen ondersteunen in hun schoolloopbaan kan een belangrijke factor zijn. Desalniettemin stelt Boone (2012) dat het te beperkend is om de verklaring voor ongelijkheden uitsluitend in de context van het gezin te zoeken. Een dergelijke focus pleit andere contexten waarin studiekeuzen en schoolloopbanen vorm krijgen, zoals de school en de ruimere onderwijscontext, vrij van welke invloed dan ook. Het is dan ook belangrijk om steeds in ogenschouw te nemen in welke mate het onderwijssysteem en de interacties tussen leerkrachten en leerlingen een bepalende invloed kunnen hebben.

4.4.3 Functiebeperking

Gezinnen met een kind met een handicap blijken in vergelijking met een gemiddeld Vlaams gezin doorgaans een zwakker socio-economisch profiel te hebben (Steenssens et al., 2008). Éénoudergezinnen komen vaker voor, moeders zijn lager opgeleid en hebben ook minder vaak een betaalde baan. Zo heeft meer dan 40% van de moeders geen betaald werk, tegenover ongeveer één op vier van de moeders uit een gemiddeld gezin. Ook vaders zijn minder actief op de arbeidsmarkt: één op vijf heeft geen betaald werk versus één op tien bij een gemiddeld gezin. Een mogelijke (deel)verklaring voor deze verminderde arbeidsparticipatie ligt in de hogere zorglasten die een kind met een handicap met zich meebrengt. Desondanks ligt het gemiddeld gezinsinkomen niet veel lager dan dat van andere gezinnen (1 419 euro tegenover 1 499 euro bij gezinnen met kinderen 3-15 jaar), wat suggereert dat de geringere arbeidsparticipatie van deze gezinnen relatief goed wordt opgevangen door de sociale zekerheid. Wanneer echter rekening gehouden wordt met de uitgaven voor kinderopvang en medische uitgaven zakt het gezinsinkomen van deze gezinnen met maar liefst 24%. Hierbij wegen vooral de medische uitgaven zwaar door (inkomensdaling met 15%). Het

armoederisico van gezinnen met een kind met een handicap stijgt dan ook sterk na aftrek van de uitgaven voor kinderopvang en medische uitgaven: van 19% naar 28%.
Gezinnen met een kind met handicap bevinden zich niet alleen in meer precaire socio-economische omstandigheden, deze omstandigheden beïnvloeden ook de zorg en onderwijskansen van de kinderen. Zo is buitenschoolse hulpverlening toegankelijker voor financieel sterke gezinnen (Vlor, 2013), aangezien zij niet alleen meer financiële middelen hebben, maar ook makkelijker de weg vinden op administratief gebied. Aangezien inclusief onderwijs vaak externe ondersteuning en coördinatie van ouders vergt (voor een bespreking, zie 3.3 en 4.1.3) (Mortier, 2010), mag het niet verbazen dat vooral middenklassekinderen de weg naar GON- of ION-begeleiding vinden (Petry et al., 2013). De begeleide kinderen komen namelijk vooral uit tweeoudergezinnen met de Belgische nationaliteit (Vlor, 2013), waarbij bijna 50% een diploma hoger onderwijs heeft. Slechts 14,1 % (398 op 2827 leerlingen) van de GON-leerlingen voldoet aan minstens één GOK-criterium. Bij ION-leerlingen is dit percentage 31,8 %.
Naast de invloed die gezinskenmerken hebben op de schoolloopbaan van kinderen, hebben ook de meer individuele kenmerken van de leerlingen zelf een impact. Afhankelijk van de soort handicap die leerlingen hebben, ervaren zij vaak specifieke uitdagingen. Zo blijkt dat leerlingen met ASS (autismespectrumstoornis) vaak moeite hebben om vriendschappen uit te bouwen op school (De Vroey et al., 2016). Leerlingen met gehoorproblemen hebben vaak meer moeite om verbale communicatie te volgen, wat hen kwetsbaar maakt in sociale situaties voor uitsluiting en pestgedrag (De Vroey et al., 2016; Vlor, 2014; WHO, 2011). Bovendien is comorbiditeit vaak voorkomend, waardoor veel leerlingen met een functiebeperking meer dan één beperking hebben. Zo hebben veel kinderen met een ontwikkelingsstoornis ook motorische problemen (Pieters et al., 2012). Verder heeft 30 à 40 % van de dove kinderen bijkomende gedragsstoornissen en fysieke handicaps (Vlor, 2014). Meer specifiek blijkt dat de prevalentie voor gedragsproblemen bij dove en slechthorende mensen drie tot vijf keer hoger ligt dan bij de modale populatie. Ook bij kinderen met een leerstoornis ontwikkelt 40 tot 80% bijkomende gedragsproblemen, en ook suïcidecijfers liggen hoger in deze groep (Desoete et al., 2004). Bij kinderen met dyslexie kan bij ongeveer 60% een bijkomende diagnose gemaakt worden (Desoete, 2010). Zo heeft tussen 17 en 56% gelijktijdig dyslexie en dyscalculie, tussen 19 en 54% terzelfdertijd dyslexie en dyspraxie, en heeft ook 15 tot 40% bijkomend ADHD.
Desalniettemin mag niet vergeten worden dat er binnen leerlingen met een specifiek syndroom er nog steeds meer verschillen bestaan dan tussen leerlingen met verschillende syndromen (Desoete, 2010). Met andere woorden, een stoornis definieert niet de leerling, maar hun eigenheid en individualiteit blijft. Iedere leerling ervaart specifieke uitdagingen en noden, maar heeft ook eigen sterktes waarvoor aandacht nodig is in de onderwijscontext. Dit ondersteunt ook de oproep van wetenschappers en belangenorganisaties om bij de bespreking van redelijke aanpassingen steeds het perspectief van het kind te erkennen, en sluit aan bij de benadering van het VN-verdrag waarbij de uitdagingen van functiebeperking gezien worden als voortkomend uit de interactie met de omgeving (voor een bespreking van deze visie, zie 2.3).

4.4.4 Seksuele geaardheid

Het meeste onderzoek naar holebi-jongeren heeft hun algemeen welbevinden en mentale gezondheid bestudeerd. Deze onderzoeksfocus is ontstaan uit alarmerende berichten over de hoge suïcidecijfers bij holebi-jongeren wereldwijd en in Vlaanderen (Schoonacker et al., 2009; van Heeringen & Vincke, 2000). Bijna elk onderzoek dat het welbevinden van holebi- en heterojongeren vergelijkt, toont aan dat holebi-jongens en -meisjes een lager welbevinden hebben dan hun heteroseksuele leeftijdsgenoten. Zo vertonen holebi-jongeren meer depressieve symptomen en hebben ze een lagere zelfwaardering (Bos et al., 2008). Vaak verklaart men deze kwetsbare positie van holebi-jongeren door het feit dat ze geconfronteerd worden met

psychologische uitdagingen die uniek zijn aan hun ervaringen als leden van een gestigmatiseerde groep. Veel holebi-jongeren krijgen te maken met homonegatieve discriminatie, en groeien op in een heteronormatieve en homonegatieve omgeving die ervoor kan zorgen dat ze de negatieve attituden over homoseksualiteit gaan internaliseren. Bovendien ervaren veel holebi-jongeren een gebrek aan steun van familie, vrienden en leerkrachten (Bos et al., 2008; Schoonacker et al., 2009).
Ook binnen de groep van holebi-jongeren worden nog verschillen gevonden. Zo blijken biseksuele jongeren en lesbische meisjes een bij uitstek kwetsbare positie in te nemen (Dewaele et al., 2008). Zo scoren biseksuele jongeren en lesbische meisjes hoger op deviant gedrag in vergelijking met hun heteroseksuele seksegenoten. Biseksuele jongeren scoren ook hoger op depressie dan heteroseksuele jongeren. Bovendien zijn biseksuele jongeren minder open over hun seksuele voorkeur, identificeren ze zich minder met de sociale categorie 'holebi' en scoren ze hoger op geïnternaliseerde homonegativiteit dan homoseksuele jongens en lesbische meisjes. Dit wijst mogelijks in de richting van de biseksuele identiteit als een overgangsidentiteit, zodat men zich nog niet volledig moet veréénzelvigen met de gestigmatiseerde lesbische of homo-identiteit. 'Bi zijn' kan dan een overgangsfase zijn die met een aantal moeilijkheden gepaard gaat (zoals het hoger scoren op depressieve gevoelens). Voor mensen waar de biseksuele identiteit echter géén overgangsfase is, kan een dergelijke perceptie als heel negatief ervaren worden. Biseksualiteit wordt namelijk zowel binnen de algemene bevolking als holebi-gemeenschap doorgaans meer negatief gezien, omdat de mening heerst dat mensen "een kant moeten kiezen" (Aerts, 2013). Dit gebrek aan aanvaarding kan negatieve gevolgen hebben voor de mentale gezondheid van biseksuelen.
Aangezien veelvuldig onderzoek aangetoond heeft dat een laag psychologisch welbevinden een negatief effect kan hebben op schoolprestaties en schoolmotivatie (Hattie, 2007), kan het lager welbevinden van holebileerlingen ook een oorzaak zijn voor problemen tijdens de schoolcarrière. Zo toonde kwalitatief onderzoek met Vlaamse holebi's aan dat hun seksuele geaardheid voor sommigen een belangrijke factor was in hun schoolcarrière (Aerts, 2013). Zolang jongeren hun seksuele geaardheid niet geaccepteerd hadden en hierover gecommuniceerd hadden met anderen, bleek concentreren of zich inzetten voor school vaak moeilijk. Voornamelijk holebimeisjes rapporteerden dit, terwijl holebi-jongens vaker expliciet stelden dat hun ontdekkingsproces weinig invloed op hun schoolloopbaan had. Deze bevindingen liggen in lijn met de grotere psychologische kwetsbaarheid en de slechtere schoolprestaties van holebimeisjes in de Vlaamse context (voor een bespreking, zie 3.4).

4.4.5 Conclusie over het individuele niveau

Hoewel er een aantal belangrijke doelgroepspecifieke uitdagingen zijn die een impact hebben op de schoolloopbaan, zoals het coming-out proces bij holebi-jongeren of de syndroomkenmerken bij leerlingen met een functiebeperking, zijn er ook een aantal algemene factoren vast te stellen. Zo blijkt dat de gezondheidsproblemen, toegenomen stress en verminderde ontwikkelingskansen die typisch vastgesteld worden bij kinderen uit precaire socio-economische omstandigheden, ook vaker vastgesteld worden bij kinderen met een functiebeperking en een migratieachtergrond. Het literatuuroverzicht geeft immers weer dat ook leerlingen met een handicap en migratieachtergrond disproportioneel uit minder gegoede gezinnen komen. Aandacht voor de uitdagingen waarmee leerlingen uit precaire socio-economische omstandigheden geconfronteerd worden, kan een belangrijke stap voorwaarts betekenen voor veel Belgische jongeren. Tegelijk geeft onderzoek aan dat veel van de schoolachterstanden die kinderen met een migratieachtergrond of uit de kansarmoede ervaren, vroeg in de schoolloopbaan optreden en nooit meer ingehaald kunnen worden (deels vanwege de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem, zoals besproken in 4.1.1 en 4.1.2). Hierom lijkt een kwalitatief zorg- en remediëringsysteem dat zo vroeg mogelijk ingezet kan worden, dan ook een aanbeveling die verschillende doelgroepen ten goede kan komen.

Verder geeft het literatuuroverzicht aan dat doelgroepleerlingen het niet minder goed doen op school omdat school voor hen minder belangrijk zou zijn. Integendeel, vaak vinden de ouders van deze leerlingen schoolsucces net uitermate belangrijk. Desalniettemin blijkt dat zowel leerlingen uit precaire socio-economische omstandigheden en met een migratieachtergrond sneller hun schoolmotivatie verliezen, meer schoolmoe zijn en meer zinloosheid ervaren bij de inzet voor school. De ervaring van discriminatie en de vaststelling van de school- en carrièremoeilijkheden in de omgeving geven leerlingen uit precaire socio-economische omstandigheden en met een migratieachtergrond de boodschap dat schoolsucces niet voor hen weggelegd is, of dat diploma's nog steeds geen garantie op een mooie loopbaan bieden.

5 | Beperkingen van de huidige databanken en dataverzameling

5.1 Migratieachtergrond

Onderwijsonderzoek maakt niet aleen gebruik van zelfverzamelde data bij leerlingen, maar benut ook populatiegegevens verzameld door verschillende overheidsinstanties om bijvoorbeeld cohorte-onderzoek te doen. In België werd tot voor kort enkel de nationaliteit geregistreerd door de meeste overheidsdatabanken (Timmermans et al., 2003). Het is echter zo dat de meeste mensen die als "allochtoon" beschouwd worden, zelf in België geboren zijn en de Belgische nationaliteit hebben. Veel onderzoek was dan ook net geïnteresseerd in deze tweede of derde generatie, aangezien problematieken voor migranten vaak generaties lang aanslepen. Om dan toch een zicht te krijgen op de achterstelling waarmee deze groep geconfronteerd wordt, is het noodzakelijk om de roots van de respondent te kunnen vaststellen (Timmermans et al., 2003). Onderzoek gebruikte daarom soms creatieve manieren om uit dergelijke data toch de etnische origine af te leiden. Zo ontwikkelde VDAB, de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, een algoritme dat Turkse of Maghrebijnse namen kan herkennen in de Belgische of Europese populatie (Timmerman et al., 2003). Sinds 2015 heeft het Datawarehouse van de Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming van de Kruispuntbank Sociale Zekerheid informatie over de herkomst van de Belgische bevolking ter beschikking (Unia, 2015b; Vlaamse Overheid, 2015b). Deze data komen voort uit een koppeling met de gegevens omtrent nationaliteit en geboorteland van individuen en hun ouders uit het Rijksregister, waardoor origine nauwkeuriger kan worden vastgesteld. Gezien de recente beschikbaarheid van deze data, werden deze tot op heden nog niet benut voor onderwijsonderzoek. Wel maakte veelvuldig onderwijsonderzoek reeds gebruik van gegevens van het Departement Onderwijs. Het Departement maakt jaarlijks een lijst aan met de leerlingkenmerken van scholen in Vlaanderen, die worden verzameld in het kader van het gelijkekansenbeleid (zie bespreking van het GOK-decreet in 2.1). Een van deze kenmerken is de thuistaal van kinderen, die gebruikt wordt als proxy voor de migratieachtergrond van de leerling. De thuistaal wordt vastgesteld via de vraag of het kind Nederlands spreekt met de moeder, de vader of de broers/zussen (D'hondt, 2015). Indien het antwoord bij één van deze categorieën 'nee' is, dan wordt het kind geregistreerd als anderstalig. Via ingrepen zoals naamherkenning of anderstaligheid kon onderzoek, zij het niet op perfecte wijze, toch een beeld krijgen op Belgen met een migratieachtergrond.

Uit bovenstaande bespreking mag duidelijk zijn dat de bepaling of iemand al dan niet een migratieachtergrond heeft, niet vanzelfsprekend is. Afhankelijk van de specifieke migratiestromen en problematieken, worden in bepaalde regio's specifieke methodes gehanteerd (D'hondt, 2015). Zo vormen in de Amerikaanse context de problematieken van Afro-Amerikanen en Latino's meer de centrale onderzoeksfocus, waardoor geregeld gebruik gemaakt van de —zelfgerapporteerde— huidskleur of identificatie met een etnische groep. Zeker voor Afro-Amerikanen kan taal, religie, nationaliteit, noch geboorteland van grootmoeder als indicator dienen, gezien zij al generaties lang in de Verenigde Staten aanwezig zijn. In de Amerikaanse context wordt ras, met huidskleur als indicator, dan ook dominant als de meest relevante indicator gezien. Wanneer onderzoekers in Europa hun eigen data verzamelen, gebruiken zij verschillende methodes om iemands etnische origine na te gaan. Zo vragen zij respondenten doorgaans een brede waaier aan demografische

achtergrondinformatie. Dit omvat vaak de thuistaal, religie, nationaliteit, geboorteland van moeder en grootmoeder aan moederszijde. Op basis van één (of een combinatie van) deze indicatoren wordt een respondent dan gedefinieerd als "allochtoon". Meest courant in het Belgische onderwijsonderzoek is gebruik te maken van het geboorteland van grootmoeder aan moederszijde (Van Houtte & Stevens, 2009). Hierbij is het dan ook belangrijk op te merken dat veel onderzoek leerlingen met een migratieachtergrond samen groepeert. Zo worden leerlingen met Marokkaanse, Turkse en Oost-Europese achtergronden soms samengeclustered of wordt er niet altijd onderscheid gemaakt tussen nieuw-aangekomen leerlingen en zij die 2de of 3de generatie zijn. Bepaalde onderzoekers proberen namelijk een meer algemeen beeld te schetsen over leerlingen met een migratieachtergrond, terwijl anderen zich net focussen op verschillen binnen deze groep in termen van culturele achtergrond of generatiestatus. Het is dan ook steeds nodig om bij het lezen van wetenschappelijke resultaten bewust te zijn welke groep precies deel uitgemaakt heeft van het onderzoek.

5.2 Socio-economische achtergrond

Er is in de wetenschappelijke wereld heel wat discussie over de manier waarop socio-economische achtergrond het best gemeten wordt. Sommige onderzoekers prefereren het gebruik van het hoogst behaalde diploma, anderen verkiezen harde cijfers door gebruik te maken van het beschikbare gezinsinkomen, en nog anderen maken gebruik van de werksituatie of de jobstatus. Specifiek voor het onderzoek bij minderjarigen geldt bovendien dat het moeilijk is bij hen een eigen socio-economische status vast te stellen, doordat zij nog niet beschikken over een diploma, job of inkomen. Daarom wordt in onderzoek met minderjarigen gepeild naar de socio-economische positie van het gezin, door te kijken naar de opleiding of beroepsstatus van de ouders (Erikson & Goldthorpe, 1992). Waar vroeger gebruik gemaakt werd van de socio-economische positie van de man als het gezinshoofd, krijgt deze benadering tegenwoordig kritiek. Gezien de toegenomen arbeidsmarktparticipatie van de vrouw en diverse familieconstellaties, wordt heden ten dage de persoon met de hoogste SES-status binnen het gezin als het gezinshoofd beschouwd (Forehand et al., 1987). Deze verschillende 'operationaliseringen' van socio-economische status gaan met hun eigen moeilijkheden gepaard, zoals het feit dat weinig mensen bereid zijn hun inkomen mee te delen, kinderen vaak het diploma, inkomen of het specifiek beroep van hun ouders niet kennen, en er discussies zijn over welke jobs het meest status hebben in de maatschappij. Desalniettemin blijkt dat alle indicatoren van socio-economische achtergrond een gelijkaardig beeld schetsen van de onderwijskansen van kinderen (Nicaise & Desmedt, 2008). Dit mag niet verbazen gezien de verschillende aspecten van socio-economische achtergrond met elkaar verweven zijn. Concluderend kunnen we dus stellen dat, hoewel de cijfers wat kunnen verschillen naargelang het gebruik van het diploma van de moeder, diploma of beroep van de vader, en de werkloosheid in het gezin, het patroon van sociale ongelijkheid niet wezenlijk verschilt afhankelijk van de gebruikte indicator.

Naast zelfverzamelde data, kunnen wetenschappers ook gebruik maken van de informatie die verzameld wordt door het Departement Onderwijs, aangezien scholen bij de inschrijving van een leerling peilen naar diens achtergrondkenmerken. Zo registreren scholen onder andere het hoogst behaalde diploma van de moeder, en of het gezin al dan niet een schooltoelage ontvangt (als proxy voor inkomen). In het kader van het gelijkekansenbeleid (zie bespreking van het GOK-decreet in 2.1) gebruikte de overheid deze informatie om de werkingsmiddelen voor scholen te berekenen volgens de kenmerken van de leerlingenpopulatie (Vlor, 2013). Ook wetenschappers kunnen op die manier een inzicht krijgen in de socio-economische achtergrond van leerlingen en de impact daarvan op blijven zitten, gevolgde onderwijsvorm en ongekwalificeerde uitstroom.

5.3 Functiebeperking

Met betrekking tot functiebeperking is het zo dat de Belgische overheden niet over volledige statistieken beschikken (Bdf, 2014). Door de federale structuur beschikken sommige entiteiten over gegevens van bepaalde aspecten van het handicapbeleid, maar niet over andere. Bovendien bestaan deze gegevens in uiteenlopende vormen en hebben ze betrekking op verschillende cohorten, waardoor ze niet altijd makkelijk vergelijkbaar of interpreteerbaar zijn. De nood aan een databank waarin de verschillende elementen zijn samengebracht, wordt reeds geruime tijd door belangenorganisaties benadrukt en zelfs door de UN gedeeld (Bdf, 2014; UN, 2014). Zo stelt de UN: "The Committee regrets the lack of disaggregated data on persons with disabilities. It recalls that such information is indispensable to: understanding the situations of specific groups of persons with disabilities in the State party who may be subject to varying degrees of vulnerability; developing laws, policies and programmes adapted to their situations; and assessing the implementation of the Convention. 43. The Committee recommends that the State party systematize the collection, analysis and dissemination of data disaggregated by gender, age and disability" (UN, 2014).

Deze problemen zien we ook op vlak van onderwijsdata. Het is bijvoorbeeld zo dat het aantal leerlingen met specifieke ondersteuningsnoden in het gewoon onderwijs niet correct geschat kan worden (Van Hove & De Vroey, 2008). Dit wordt onder meer veroorzaakt doordat meer en meer ouders meteen voor gewoon onderwijs kiezen, ook zonder ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs. Aangezien deze leerlingen niet altijd een GON-attest hebben, worden zij ook niet opgenomen in de statistieken. Ook leerlingen die niet langer dan 2 jaar recht hebben op GON-begeleiding worden na deze periode niet langer in de cijfers opgenomen. In het geval van leerlingen met gehoorproblemen betekent dit dat veel van hen onzichtbaar blijven (Vlor, 2014), zoals kinderen met beperkt of unilateraal gehoorverlies; kinderen die in de loop van hun onderwijsloopbaan gehoorverlies oplopen; kinderen met een cochleaire implant die geen recht hebben op GON-begeleiding; en leerlingen die maar gedurende twee jaar in het basisonderwijs en twee jaar in het secundair onderwijs beroep kunnen doen op GON-ondersteuning. Bovendien is het soms moeilijk vast te stellen om welke beperkingen het hier precies gaat, gezien de verstrengeling tussen ASS en gehoorproblemen.

5.4 Seksuele geaardheid

Om op een representatieve manier onderzoek te doen naar —groepen— mensen, is het noodzakelijk om een zogenaamde aselecte steekproef te trekken. Hiervoor moet men over een lijst van alle potentiële respondenten beschikken waaruit men op toevallige wijze personen kan selecteren (Moore & McCabe, 2005). Dit is echter onmogelijk wanneer men respondenten wil selecteren op basis van seksuele voorkeur, want er bestaat geen lijst van alle holebi's in Vlaanderen. En zelfs al zou een dergelijke lijst bestaan, dan zou die sowieso al een selectie zijn, want niet iedereen die seksuele contacten heeft met personen van hetzelfde geslacht, identificeert zich als holebi (Aerts, 2013). Seksuele voorkeur bestaat immers uit verschillende dimensies en kan zowel verwijzen naar seksuele identiteit als naar seksueel gedrag of verlangen. Het is dus onmogelijk om op basis van objectieve criteria te bepalen wie holebi is en wie niet. Dit maakt dat holebi's omschreven worden als een verborgen populatie, waardoor een toevallige selectie van holebirespondenten bemoeilijkt wordt en nooit volledig representatief zal zijn voor de totale holebipopulatie. Aangezien holebi's niet op een toevallige manier geselecteerd kunnen worden uit de bevolking, moet men gebruik maken van andere manieren om respondenten te rekruteren. Veel gebruikte methodes in holebionderzoek zijn het verspreiden van posters en flyers, samenwerken met holebiverenigingen, verspreiden van oproepen tot deelname via het internet en de sneeuwbalmethode, waarbij men respondenten rekruteert via de sociale netwerken van de onderzoekers en andere respondenten.

Omwille van de verborgenheid van holebi's als onderzoekspopulatie en de niet-toevallige manieren van dataverzameling, is het mogelijk dat de holebi's die deelnemen aan onderzoek een vertekend beeld geven van de werkelijke holebipopulatie. Uit voorgaand holebionderzoek blijkt bijvoorbeeld dat oudere holebi's, etnische minderheden, lager opgeleiden, biseksuelen en lesbiennes vaak ondervertegenwoordigd zijn (Versmissen et al., 2011; Vincke & Stevens, 1999). Aangezien holebi's nooit echt "geteld" zijn in de samenleving, weten we ook niet hoe bepaalde kenmerken (vb: opleidingsniveau, gender, etnische afkomst, …) verdeeld zijn binnen de holebipopulatie en hebben we dus ook geen vergelijkingsbasis. Zo is het mogelijk dat seksuele identificatie en zich outen als holebi samenhangt met socio-economische, culturele, sociale en persoonlijke kenmerken, die op hun beurt samenhangen met welbevinden of schoolresultaten. De meest gebruikte dataverzamelingsmethoden gaan bovendien uit van zelfselectie, waardoor de respondenten vaak erg gemotiveerd zijn om deel te nemen, maar meestal ook een uitgesproken mening hebben over het onderzoeksthema of er persoonlijke ervaring mee hebben (Vincke & Stevens, 1999).
In sommige gevallen is het echter wel mogelijk om te werken met representatieve data, bijvoorbeeld indien men gebruik maakt van gegevens die afkomstig zijn uit grootschalig populatieonderzoek. Vaak wordt in dergelijke onderzoeken echter niet gevraagd naar de seksuele voorkeur van de respondent (Aerts, 2013). Sinds kort wordt in de VRIND-enquête van de Vlaamse overheid ook gepeild naar de seksuele geaardheid van de respondenten (Vlaamse Overheid, 2015c), hoewel ook hier de problemen van coming-out en identificatie blijven gelden (zie bespreking hierboven). Naast populatiedata, kan men ook werken met een representatieve steekproef van de volledige bevolking, op voorwaarde dat die steekproef groot genoeg is om vergelijkingen tussen holebi's en hetero's mogelijk te maken. Meestal maken holebi's immers maar een klein percentage uit van de totale steekproef, waardoor de absolute aantallen vaak te klein zijn om betekenisvolle statistische analyses te doen. Een bijkomend probleem bij onderzoek met jongeren is dat veel jongeren tijdens de adolescentiefase nog volop in het ontdekkingsproces van hun eigen geaardheid zitten. Zo ervaren jongens de ontdekking van hun seksuele geaardheid vaak als een traag ontvouwend proces dat reeds in de kindertijd start, terwijl meisjes hun seksuele geaardheid vaker als een plotse ontdekking ervaren (Aerts, 2013). Dat zorgt er dan ook voor dat jongens vaak op vroegere leeftijd zich identificeren als holebi dan meisjes, en bovendien ook opener zijn over hun seksuele geaardheid naar de omgeving toe. Ook biseksuele jongeren zijn minder geneigd open te zijn over hun geaardheid (Dewaele et al., 2008). Deze verschillen hebben een aantal gevolgen voor onderzoek bij jongeren. Ten eerste zal het aantal jongeren dat zichzelf als holebi identificeert waarschijnlijk lager liggen dan wanneer je diezelfde mensen als twintiger of dertiger zou bevragen. Hierdoor krijg je als het ware een "onderschatting" van het aantal holebi's bij jongeren. Ten tweede is het heel reëel dat homojongens meer geneigd zijn hun seksuele geaardheid te onthullen in een vragenlijst dan biseksuele jongeren of lesbische meisjes. Dit komt doordat homojongens vaak op vroegere leeftijd zichzelf als holebi identificeren en ook opener zijn over hun geaardheid.

5.5 Conclusie over databanken

De beperkingen van de databanken zijn vaak doelgroepspecifiek. Er zijn voor iedere doelgroep immers specifieke criteria die maken of mensen al dan niet in aanmerking komen. Bovendien zijn er soms ook —wetenschappelijke— discussies over welke criteria tot de beste operationalisering leiden, en wordt soms een combinatie van kenmerken gebruikt om te beslissen of iemand al dan niet tot een specifieke doelgroep behoort. Zo kan voor etniciteit bijvoorbeeld gekeken worden naar een (combinatie van) nationaliteit, thuistaal, geboorteland van de grootmoeder, enz.; of voor socio-economische achtergrond naar opleiding, inkomen of jobstatus. In Vlaanderen registreren de onderwijsdatabanken de nationaliteit, diploma van de moeder, het al dan niet ontvangen van een schooltoelage, thuistaal, attest voor buitengewoon onderwijs, en al dan niet verkrijgen van GON/ION-begeleiding. Deze kenmerken worden vervolgens door wetenschappers gebruikt om

de achterstellingsprocessen m.b.t. etniciteit, SES en functiebeperking te bestuderen. Omdat deze criteria vaak te beperkt zijn om de schoolloopbanen van doelgroepleden correct en genuanceerd te kunnen opvolgen, verzamelen veel wetenschappers bijkomende data waarbij zij doelgroepcriteria fijnmaziger kunnen bevragen. Opvallend is vooral dat seksuele geaardheid zelden geregistreerd wordt in officiële databanken. Maar gezien de zelf-identificatie en het verborgen karakter van de holebipopulatie, blijft dit een moeilijk te vermijden probleem.

6 | Conclusie Post 1: Analytische review van het onderzoek naar ongelijkheden in het onderwijs

In dit rapport hebben we een overzicht gegeven van de huidige wetenschappelijke kennis met betrekking tot de onderwijskundige achterstelling van holebi's, leerlingen met een migratieachtergrond, functiebeperking of uit zwakkere socio-economische situaties.
Hieruit blijkt dat het Vlaamse onderwijs internationaal aan de top staat wat betreft kwaliteit en prestaties. Desalniettemin bengelt zowel het Vlaamse als Franstalige onderwijs onderaan de rangorde wat betreft sociale rechtvaardigheid. In vergelijking met andere landen, slaagt België er dus minder in om de capaciteiten van bepaalde doelgroepen aan te boren, zoals kinderen met een migratieachtergrond, een functiebeperking of uit zwakkere socio-economische omgevingen. We stellen dan ook consequent vast dat deze leerlingen vaker blijven zitten, minder aanwezig zijn in hoog gewaardeerde onderwijsvormen, meer uitstromen zonder diploma, en minder een studie in het hoger onderwijs aanvatten. Bovendien worden de Vlaamse scholen gekenmerkt door doorgedreven vormen van segregatie, waarbij leerlingen met een functiebeperking, migratieachtergrond of uit zwakkere socio-economische situaties geconcentreerd worden in bepaalde scholen. Uit de analyse blijkt dat, vanuit internationaal perspectief, holebileerlingen het in België betrekkelijk goed doen, bijvoorbeeld op vlak van schoolresultaten, motivatie en leerling-leerkracht relaties. Enige voorzichtigheid is echter geboden bij deze vaststelling, gezien holebi's het op andere indicatoren (zoals mentaal welbevinden en suïcideproblematieken) het net heel slecht doen, en het onderzoek naar hun schoolervaringen tot op heden beperkt gebleven is. Tegelijk blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond net in een heel kwetsbare positie zitten, waarbij zij het opvallend slecht doen op verschillende indicatoren van schoolsucces. Het feit dat deze leerlingen vaak verschillende uitdagingen combineren, waarbij voornamelijk hun zwakkere socio-economische achtergrond sterk doorweegt, kan hier deels een verklaring bieden. Deze verstrengeling van indicatoren valt in het algemeen op in de analyse. Zo blijkt onder andere dat kinderen in het bijzonder onderwijs disproportioneel een migratieachtergrond en/of zwakkere socio-economische achtergrond hebben. Het lijkt er dan ook op dat bij de start van de schoolloopbaan inzetten op een kwalitatief zorg- en remediëringssysteem voor minder gegoede kinderen een belangrijk verschil zou kunnen maken voor de verschillende doelgroepen.
Uit de oorzaakanalyse blijkt verder dat er per doelgroep een aantal specifieke uitdagingen op het individuele niveau of in de familiale achtergrond zijn, die een succesvolle schoolloopbaan in de weg staan. Ook in de interacties met leeftijdsgenoten stellen we voor iedere doelgroep een pestproblematiek vast. Desalniettemin is het interessant deze niveaus te overstijgen en ons te focussen op het systeem- en schoolniveau. Deze niveaus zijn immers meer direct controleerbaar en veranderbaar dan familiale omstandigheden. Bovendien toont de internationale vergelijking aan dat belangrijke oorzaken op deze niveaus de slechte positie van het Vlaamse onderwijssysteem m.b.t. sociale gelijkheid kunnen verklaren. Zo blijkt bijvoorbeeld dat de vroege opsplitsing in onderwijsvormen, het huidige attesteringsbeleid met veel C-attesten, en de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem er sterk toe bijdragen dat leerlingen uit de doelgroepen in een neerwaartse spiraal terecht komen. Verder blijkt dat de segregatie in het onderwijs gelinkt kan worden aan problemen met het huidige inschrijvingsbeleid, de onderwijsfinanciering en de gebrekkige schoolinfrastructuur. Ten slotte blijkt ook dat de kennis en competenties van leerkrachten om met

diversiteit in de klas om te gaan, te wensen overlaten. Hierdoor speelt er een sociale bias in de inzet, betrokkenheid en oriënteringsadviezen van leerkrachten ten opzichte van de verschillende doelgroepen. Hieruit kan dan ook geconcludeerd worden dat een aantal belangrijke aanpassingen in de ondersteuning en opleiding van leerkrachten, alsook in het algehele onderwijsbeleid een belangrijke impact op de onderwijskansen van deze doelgroepen kunnen hebben.

- BIJLAGEN -

Referenties

Adolfsen, A., Keuzenkamp, S., & Kuyper, L. (2006). Opinieonderzoek onder de bevolking. In S. Keuzenkamp, D. Bos, J. W. Duyvendak, & G. Hekma (Eds.*), Gewoon Doen. Acceptatie van Homoseksualiteit in Nederland* (pp. 27-55). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Aerts, S. (2013). *Uit de kast op school: De schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.

Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(4), 465-473.

Agirdag, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian primary schools: teacher beliefs versus effective consequences. *Bilig - Journal of Social Sciences of the Turkish World, 70*, 7-28.

Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015*. (p. 231-249). Leuven: Acco.

Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012a*). Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-witverhaal.* Garant: Antwerpen

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012b). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review, 28*(3), 366-378.

Baunach, D. M. (2012). Changing same-sex marriage attitudes in America from 1988 through 2010. Public Opinion Quarterly, 76(2), 364-378.

BDF. (2014). Memorandum aan de politieke partijen opgesteld door het Belgian Disability Forum (BDF) en de Nationale Hoge Raad voor Personen met een Handicap (Nhrph) met het oog op de gelijktijdige verkiezingen van 25 mei 2014. Geraadpleegd op http://ph.belgium.be/resource/static/files/memorandum-2014---bdf---nhrph.pdf

Benjamin, S. (2003). Gender and special educational needs. In C. Skelton & B. Francis (Eds.), *Boys and girls in the primary classroom* (pp. 98-112). Berkshire: Open University Press.

Belfi, B., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2010). *De klas: Homogene of heterogene samenstelling?* Leuven: Acco.

Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control: Vol. 2 Applied studies towards a sociology of language*. New York, NY: Routledge.

Billiet, J. (2012). Vreemden in 'rechts' Vlaanderen en 'links' Wallonië. *Samenleving en Politiek, 19 (5), 4-13*.

Black, J., & Underwood, J. (1998). Young, female, and gay: Lesbian students and the school environment. *Professional School Counseling,* 1(3), 15-20.

Boone, S., & Van Houtte, M. (2010). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. OBPWO-project 07.03, geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/brochure_OBPWO_07_03.pdf

Boone, S. (2013). *De context van ongelijkheid: Bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.

Bos, H. M. W., Sandfort, T. G. M., de Bruyn, E. H., & Hakvoort, E. M. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 44(1), 59-68.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental disabilities, 32*(2), 504-509.

Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz

Bowman, P. J., & Howard, C. (1985). Race-related socialization, motivation, and academic achievement: A study of black youths in three-generation families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry,* 24(2), 134-141.

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology,* 75(5), 631-661.

Buston, K., & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24(1), 95-109.

CGVS (Commissariaat-Generaal voor Vluchtelingen en Staatlozen) (2015). Asielstatistieken, jaaroverzicht 2015. Geraadpleegd op http://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-overzicht-2015

Coene, J., & Dierckx, D. (2015). Kinderarmoede heeft vele gezichten: Een balans van kinderarmoede in België en Vlaanderen. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015*. (p. 231-249). Leuven: Acco.

Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.

Cox, N., Dewaele, A., Van Houtte, M., & Vincke, J. (2010). Stress-related growth, coming out, and internalized homonegativity in lesbian, gay, and bisexual youth. An examination of stress-related growth within the minority stress model. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 117-137.

Cox, N., Dewaele, A., & Vincke, J. (2012). "I do respect them, but I'd rather have them normal and discrete like everybody else": Exploring stereotypes and sexual stigma in a Flemish context with sexual minority and majority youth. In N. Cox (Ed.), *Al wie da ni springt... Een sociologische analyse van minderheidsstress, identiteit en stigma bij holebi-jongeren*. (pp. 101-111). Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *SPROGForum(*19), 15-20.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 2nd Edition, pp. 71-83). New York: NY: Springer Science + Business Media LLC.

D'Hondt, F. (2015). *Ethnic discrimination & educational inequality*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University

D'hondt, F., Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2015). Do attitudes toward school influence the underachievement of Turkish and Moroccan minority students in Flanders? The attitude-achievement paradox revisited. *Comparative Education Review, 59*(2), 332-354.

De Groof, M., Elchardus, M., Frank, E., & Kavadias, D. (2010). *Internationcal civic and citizenschap education study (ICCS): Vlaanderen in ICCS 2009*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/OBPWO/links/ICCS/Brochure_ICCS_2010_v2_HR.pdf

Departement Onderwijs (2016). Cijfergegevens met betrekking tot buitengewoon en geïntegreerd onderwijs van 2002 tot 2016. Persoonlijke communicatie met Elien Werbrouck..

De Redactie (2016). Invoering M-decreet: Gevreesde revolutie bleef uit. Geraadpleegd op http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2654064 .

Demanet, J. (2008). Populair of verstoten? Een netwerkanalytische studie naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaams secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 29(4), 397-423.

Demanet, J., Van den Broeck, L., & Van Houtte, M. (2015). Schoolmoeheid door economische deprivatie? In D. dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers & M. van der burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015* (Vol. 29, pp. 214-230). Leuven: Acco.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113.

Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education, 25*(4), 466-485.

Deneire, A. et al. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders.* Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Vlaamse Overheid.

Derks, A., & Vermeersch, H. (2002). Studeren is voor mietjes! Een analyse van de genderverschillen in schools presteren. In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische samenleving* (pp. 215-240). Tielt: Lannoo.

De Schauwer, E. (2011). *Participation of children with severe communicative difficulties in inclusive education and society*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.

Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2004). Children with mathematics learning disabilities in Belgium. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 50-61.

Desoete, A. (2010). Adolescenten met leerstoornissen. Zijn de scholen er rijp voor…/bang voor…? *Sprankel*, 21 (2), 25-5.

Desoete, A. (2014). Help, er zijn 25% leerlingen met een attest op mijn school… Attesten: Gelegitimeerde verwaarlozing of emotionele voeding voor het brein? *Impuls*, 45 (1), 23-31.

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-27.

Dewaele, A., Cox, N., Van Den Berghe, W., & Vincke, J. (2006). *De maatschappelijke positie van holebi's en hun sociale netwerken: Over vriendschap en andere bloedbanden*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Dewaele, A., & Van Houtte, M. (2010). *Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Dewaele, A., Vincke, J., Van Houtte, M., & Cox, N. (2008). *De schoolloopbanen van holebi en heterojongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education, 48*(3), 331-345.

Dronkers, J., van der Velden, R., Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of the PISA 2006*. Maastricht, Research Centre for Education and the Labour Market | ROA.

Dupont, M. 2010. *Onderzoek naar de barrières die ouders ondervinden bij de zoektocht naar een geschikte school voor hun kind met een beperking*. Master thesis. Gent: Ghent University.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.

Eeman L., & Nicaise I. (2012). Verslag STUDIO Kinderarmoede. Leuven: Koning Boudewijnstichting.

Ellis, V., & High, S. (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), 213-225.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2001). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12, 28-33.

Engels, N., Struyven, K., Coubergs, C. (2014). Leerkrachten uitgedaagd: Omgaan met diversiteit. In: Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., Kavadias, D. (Eds). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Antwerpen: EPO, 211-240

Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). Individual or family? Results from two approaches to class assignment. *Acta Sociologica, 35*(2), 95-105.

ESS. (2012). European Social Survey. Geraadpleeg op http://www.europeansocialsurvey.org/

EU-SILC. (2011). *Armoede en Sociale Uitsluiting in België*. Geraadpleegd op http://statbel.fgov.be/nl/modules/pressrelease/statistieken/arbeidsmarkt_en_levensomstandigheden/la_pauvrete_et_l_exclusion_sociale_en_belgique.jsp

European Commission (2013). *Commission recommendation of 20/02/2013. Investing children: breaking the cycle of disadvantage*. Brussel: European Commission.

Forehand, R., Middletin, K., & Long, N. (1987). Adolescent functioning as a consequence of recent parental divorce and the parental-adolescent relationship. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*(3), 305-315.

Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children, 74*(4), 453-469.

Galliher, R. V., Rostosky, S. S., & Hughes, H. K. (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 235-245.

Geerts, A., Dierckx, D. & Vandevoort, L. (2012). *Elk kind telt. Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede*. Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Afdeling Welzijn en Samenleving.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.

Goodenow, C., Szalacha, L., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43*(5), 573-589.

Grip. (2015). Stand van zaken: inclusief onderwijs in Vlaanderen. Rapport, geraadpleegd op www.gripvzw.be/downloads/category/8-onderwijs.html?download=228:stand-van-zaken-inclusief-onderwijs-juli-2015

Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens & N. J. (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen*. Sint-Niklaas: Drukkerij Room.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer vicitimization and psychosociale maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.

Hemelsoet, E. *A critical appraisal of policies and practices focusing upon the right to education: The case of Roma in Ghent*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.

Herbigniaux, Frédérique & Laot, Julia (2007). *La perception de l'homosexualité chez les jeunes de 13 à 21 ans*. Enquête réalisée par la Fédération des Centres de Planning Familial des FPS. Bruxelles: Dominique Plasman. Geraadpleegd op http://www.le-refuge.org/adolescence/enquetehomo2007.pdf

Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Hooghe, M., & Meeusen, C. (2012). Homophobia and the transition to adulthood: A three year panel study among Belgian late adolescents and young adults, 2008-2011. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1197-1207.

Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere Y., & Harrell A. (2007). *De houding van jongeren ten aanzien van holebi-rechten. Een kwantitatieve en kwalitatieve analyse*, Leuven: Center for Citizenship and Democracy.

Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere, Y., & Harrell, A. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada: A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*(3), 420.

Juchtmans, G., Vandenbroucke, A., Goos, M., & De Fraine, B. (2011). Zittenblijven in vraag gesteld: Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. Obpwo-project 10.02, geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/OBPWO/projecten/2010/10.02/default.htm

Koning Boudewijnstichting (2014). *Wat PISA ons leert: Naar kwaliteitsscholen voor iedereen*? Brussel: Luc Tayart de Borms.

Maes, B. (2015). Rapport commissie criteria vrijstelling leerplicht. Geraadpleegd op http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6211.

Marissal, P., May, X. & Lombillo, D. M. (2013). *Stedelijke en plattelandsarmoede*. Uitgevoerd door de KU Leuven en de Université Libre de Bruxelles binnen het AGORA-onderzoeksprogramma van het federaal Wetenschapsbeleid in opdracht van het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting .

Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Ilssens, M. (2013). *klaar voor redelijke aanpassingen: een leidraad.* Bulckens: Gent

Meuleman, B. & Billiet, J. (2005). Etnocentrisme in Vlaanderen: opmars of afname? De evolutie van de perceptie van etnische dreiging tussen 1991 en 2004 en de relatie met institutioneel vertrouwen. In *Vlaanderen gepeild!* (pp. 37-60). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Moore, D. S., & McCabe, G. P. (2005). Statistiek in de Praktijk. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Mortelmans, D. (2011*). Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden.* Acco: Leuven.

Mortier, K. (2010). *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: From an expert model to a partnership model.* Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.

Nicaise, I., & Desmedt, E (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid.* Mechelen: Plantyn.

Nicaise, I. (2011). Het Gelijke Onderwijskansendecreet: een breuk in de cirkel? In D. Dierckx, J. Vranken, J. Coene & A. Van Haarlem (Eds.), *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2011*. Leuven: Acco.

Noppe, J., & Lodewijckx, E. (2013). *De Gekleurde Samenleving. Personen van Vreemde Herkomst in Vlaanderen.* Studiedienst van de Vlaamse Regering.

O'Connor, C. (1999). Race, class, and gender in America: Narratives of opportunity among low-income African American youths. *Sociology of Education*, 72(3), 137-157.

OECD (2008). *Jobs for Immigrants: Labour Market Integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal* (Vol. 2): OECD Publishing.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*: OECD Publishing.

Opdenakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secundary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

Pelleriaux, K. (2003). *Stereotypering van holebi's in het secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen - Onderzoeksgroep Cultuur & Welzijn/ Holebifabriek vzw.

Pelleriaux, K; & Van Ouytsel, J. (2003). *De houding van Vlaamse scholieren tegenover holebiseksualiteit.* Antwerpen: Universiteit Antwerpen - Onderzoeksgroep Cultuur & Welzijn/ Holebifabriek vzw.

Petry, K., Ghesquière, P., Jansen, D., & Vanhelmont, L. (2013). GON en ION anno 2012: Beleidssamenvatting. OBPWO-rapport 10.01, geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2010/10.01/beleidssamenvatting_obpwo_2013.pdf

Pickery, J., & Noppe, J. (2007). Vlamingen over homo's: Loopt het beleid voorop? Attitudes tegenover holebi's en holebiseksualiteit in Vlaanderen. In J. Pickery (Ed.), *Vlaanderen gepeild!* (pp. 199-224). Brussels: Research Department of the Flemish Government.

Pieters, S., De Block, K., Scheiris, J., Eyssen, M., Desoete, A., Deboutte, D., Van Waelvelde, H., & Roeyers, H. (2012). How common are motor problems in children with a developmental disorder: rule or exception? *Child care, Health and Development, 38*(1), 139-145.

Poteat, V. P., Scheer, J. R., & Mereish, E. H. (2014). Factors Affecting Academic Achievement Among Sexual Minority and Gender-Variant Youth. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior: The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (Vol. 47, pp. 261-300). London: Elsevier.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2016). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 443-471.

Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014). *Kleine kinderen, grote kansen: hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid*. Rapport van de Koning Boudewijnstichting. Kortrijk: Drukkerij Vandenbulcke.

Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L. & Gardner, D. M. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4 (1), pp. 2-14.

Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67-79.

Russell, S. T., Seif, H., & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24(1), 111- 127.

Sanders, M. G. (1997). Overcoming obstacles: Academic achievement as a response to racism and discrimination. *The Journal of Negro Education*, 66(1), 83-93.

Schoonacker, M., Dumon, E., & Louckx, F. (2009). WELEBI. *Onderzoek naar het mentaal en sociaal welbevinden van lesbische en biseksuele meisjes*. Brussel: Gelijke kansen in Vlaanderen.

Sherriff, N. (2007). Peer group cultures and social identity: An integrated approach to understanding masculinities. *British Educational Research Journal, 33*(3), 349-370.

Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2011). The desegregation policy in Flemish primary education. Is distributing migrant students among schools an effective solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Siongers, J., & Smits, W. (2014). In het culturele spoor van...? Genderspecifieke intergenerationele overdracht van sociale en culturele participatie. In B. Spruyt & J. Siongers (Eds.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp. 37-58). Leuven: Acco.

Steenssens, K., Aguilar, L. M., Demeyer, B., Fontaine, P. (2008). *Kinderen in armoede: Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België.* Brussel: POD Maatschappelijke Integratie.

Stevens, P. A. J. (2009). Pupils' perspectives on racism and differential treatment by teachers: On stragglers, the ill and being deviant. *British Educational Research Journal*, 35(3), 413-430.

Stevens, P. A. J. (2010). Racisme van leerkrachten in de klas. Een exploratief onderzoek naar de betekenis en perceptie van racisme bij leerkrachten door hun autochtone en allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 3-4, 330-353.

Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., Adriaensens, S., Vermeersch, B., Van de Putte, I., & Stoffels, L. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten.* Eindrapport OBPWO 09.05. Beleidssamenvatting.

Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education, 110*(1), 58-88.

Teney, C., Devleeshouwer, P., & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labour market matter? A mixed-method approach. *Ethnicities, 13*(5), 584-606.

Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The second generation in Belgium. *International Migration Review, 37*(4), 1065-1090.

Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence, 35*(1), 187-196.

Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2013). Gay-straight alliances, social justice involvement, and school victimization of lesbian, gay, bisexual, and queer youth implications for school well-being and plans to vote. *Youth & Society, 45*(4), 500-522.

Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents‘ mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence, 30*(4), 549-567.

Unicef (2012). Measuring child poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries. Innocenti Report Card, 10. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

United Nations. (2014). Committee on the rights of persons with disabilities: Concluding observations on the initial rapport of Belgium. Geraadpleegd op ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14429&langId=en

Unia. (2011). De internationale dag van personen met een handicap: nog veel werk aan de winkel voor België. Artikel, geraadpleegd op http://unia.be/nl/artikels/de-internationale-dag-van-personen-met-een-handicap-nog-veel-werk-aan-de-winkel-voor-belgie

Unia. (2013). Met een handicap naar de school van je keuze: Redelijke aanpassingen in het onderwijs. Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/brochureCGKR.pdf

Unia. (2014a). Parallel rapport van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding bij het eerste periodieke rapport van België in het kader van de tenuitvoerlegging van het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap. Geraadpleegd op *unia.be/files/legacy/parallel_rapport_crpd.docx*

Unia. (2014b). Collectieve klacht n°109/2014 MDAC t. België: mededeling op artikel 32A§1 van het regelement van het Europees comité voor de sociale rechten door het Interfederaal Centrum voor gelijke kansen en bestrijding van discriminatie en racisme. Geraadpleegd op *unia.be/files/legacy/**nl**-amicus_curiae_**mdac**_belgique_final.pdf*

Unia. (2015a). Handicap: onderwijs en toegankelijkheid baren grote zorgen. Artikel, geraadpleegd op http://unia.be/nl/artikels/handicap-onderwijs-en-toegankelijkheid-baren-grote-zorgen

Unia. (2015b). Socio-economische monitoring 2015: Arbeidsmarkt en origine. Geraadpleegd op http://unia.be/files/legacy/monitoring_2015_nl_finaal.pdf

Unicef. (2012). I*edereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan: Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat*. Overpelt: Drukkerij Vaes.

Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Bestuurlijke samenvatting.

Van Den Berghe, W., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2010). Minority-specific determinants of mental well-being among lesbian, gay and bisexual youth. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(1), 153-166.

Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2007). Naar een volwaardig talenbeleid, omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs en Onderwijsbeleid*, 8(4), 315-332.

Van der Bracht, K. & Van de Putte, B. (2013). Het Not-in-my-property-syndroom: Etnische discriminatie op de huurmarkt. Geraadpleegd op https://biblio.ugent.be/publication/4081350

Van Der Wildt, A. (2016). *Challenging monolingual teaching practices: The roots and fruits of teachers' tolerance towards multilingualism*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.

Vandezande, V., Fleischmann, F., Baysu, G., Swyngedouw, M., & Phalet, K. (2009). *Ongelijke kansen en ervaren discriminatie in de Turkse en Marokkaanse tweede generatie*. Onderzoeksverslag CeSO/ISPO, 2009(11).

van Dijk, T. K., Agyemang, C., de Wit, M., & Hosper, K. (2011). The relationship between perceived discrimination and depressive symptoms among young Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch. *European Journal of Public Health, 21*(4), 477-483.

Van Haarlem, A., Coene, J., Lusyne, P. (2011). De superdiversiteit van armoede en sociale uitsluiting. In Dierckx, D., Vranken, J., Coene, J. en Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2011* (pp. 177-198). Leuven: Acco.

van Heeringen, C., & Vincke, J. (2000). Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: A study of prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 35, 494-499.

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education, 82*(3), 217-239.

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education, 36*(1), 23-43.

Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record, 114*(7), 1-36.

Van Houtte, M., & Van Praag, L. (2014). Hoger-lager: Van verschillende waardering tot verschillende schoolculturen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte & D. Kavadias (Eds.), *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 93-113). Berchem: EPO.

Van Hove, G. & De Vroey, A. (2008). Inclusief onderwijs volop in beweging. in Nicaise, I., & E. Desmedt (Eds). *Gelijke kansen op school het kan: 16 sporen voor praktijk en beleid* (pp. 235-257). Plantyn: Mechelen.

Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2011). *Twee cijferbladen over de evolutie van het buitengewoon lager onderwijs tot 2009*. SSL-rapport nur ssl/od1/2011.48. In opdracht van de Vlaamse minister onderwijs & vorming, in het kader van 'steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek'

Van Praag, L. (2013). *Right on track? An explorative study on ethnic minorities' success in Flemish secondary education*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.

Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2015). How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: An ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education, 18*(1), 165-184.

Van Robaeys, B., Perrin, I., Vranken, J., & Martiniello, M. (2006). Armoede bij personen van vreemde afkomst becijferd: Deelverslag van "*Armoede bij personen van vreemde herkomst*". Oases (UA), Antwerpen, Centre d'études de l'ethnicité et des migrations (ULg), Luik.

VAPH (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap). (2007). Personen met een handicap in het bijzonder en geïntegreerd Onderwijs. Geraadpleegd op www.vaph.be/vlafo/download/nl/486433/bestand

Veerman, G. J. M., & Dronkers, J. (2015). Ethnic Composition and School Performance in the Secondary Education of Turkish Migrant Students in Seven Countries and 19 European Educational Systems. *International migration review*.

Verachtert, P., De Fraine, B., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2010). Season of birth and school success in the early years of primary education. *Oxford Review of Education, 36*(3), 285-306.

Verhaeghe, P.-P., Van der Bracht, K., & Van de Putte, B. (2012). *Migrant zkt toekomst: Gent op een keerpunt tussen oude en nieuwe migratie*. Antwerpen: Garant.

Versmissen, D., Dewaele, A., Meier, P., & Van Houtte, M. (2011). *Zzzip²: Onderzoek naar de levenskwaliteit van Vlaamse holebi's*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansebeleid.

Vincke, J, & Bolton, R (1994). Social support, depression, and self-acceptance among gay men. *Human Relations, 47,* 1049-1062.

Vincke, J., & Stevens, P. (1999). *Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen*. Basisrapport. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Cel Gelijke Kansen / Universiteit Gent – Vakgroep Sociologie.

Vlaamse Overheid (2010). Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2010-2014.

Vlaamse Overheid (2012). Engagement voor genderbewust en holebivriendelijke onderwijs. Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2012/doc/10-23-gender-verklaring.pdf .

Vlaamse Overheid (2013). Kosten(beheersing). Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.aspx?id=180&fid=2

Vlaamse Overheid (2015a). Masterplan scholenbouw: samen bouwen aan een sterker patrimonium. Geraadpleegd op http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/masterplan-scholenbouw-samen-bouwen-aan-een-sterker-schoolpatrimonium

Vlaamse Overheid (2015b). Herkomstmonitor 2015: Arbeidsmarktpositie van personen met een buitenlandse herkomst op basis van administratieve gegevens. Geraadpleegd op https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/herkomstmonitor-2015

Vlaamse Overheid (2015c). VRIND 2015: Vlaamse regionale indicatoren. Geraadpleegd op http://www4.vlaanderen.be/sites/svr/Pages/2015-10-09-vrind2015.aspx

Vlaamse Overheid (2016a). Inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het basisonderwijs. Geraadpleegd op http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14368#6 .

Vlaamse Overheid (2016b). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2015-2016. Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2015-2016/statistischjaarboek2015-2016/pdf_STJB_2015_2016/23-46.pdf.

Vlaamse Scholierenkoepel (2011). *Hoe link is je school? De Vlaamse Scholierenkoepel onderzoekt de relaties op school*. Het onderzoeksrapport. Brussel: Vlaamse Scholierenkoepel.

Vlor (2004). Advies over een versterking van de onderwijskansen van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen. Geraadpleegd op http://www.vlor.be/advies/versterking-van-onderwijskansen-van-jongeren-met-ernstige-gedrags-en-emotionele-problemen

Vlor (2006). Visietekst: Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen. Geraadpleegd op http://www.vlor.be/publicatie/onderwijs-en-opvang-voor-kinderen-en-jongeren-met-ernstig-meervoudige-beperkingen

Vlor (2013). Advies over kinderen in armoede. Rapport, geraadpleegd op http://www.vlor.be/armoede

Vlor (2014). Het onderwijs voor dove en slechthorende mensen uitgedaagd. Rapport, geraadpleegd op http://www.vlor.be/publicatie/het-onderwijs-voor-dove-en-slechthorende-mensen-uitgedaagd-0

Vranken, M., & Dekempeneer, C. (2016). Naar een inclusief onderwijs in Vlaanderen. *Sprankel, 27 (2), 13—26*.

WHO (2011). *World report on disability*. Malta: WHO Press.

Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt Beleidsrelevant Onderzoek, Studie- en Schoolloopbanen.