

Waarom zijn België en Frankrijk
de kampioenen
van sociale ongelijkheid
in het onderwijs?

PISA 2012 ONTSLUIERD : DE NAAKTE CIJFERS

Studiedienst OVDS
Oproep voor een democratische school
Brussel
29 Januari 2014

www.democratischeschool.org



De sociale gelijkheid met de voeten getreden

De publicatie van de PISA-resultaten doet altijd veel inkt vloeien. In Vlaanderen onthoudt men vooral dat het Vlaams onderwijs bovenaan de landenrangschikking staat voor de gemiddelde prestaties, hoewel de groep leerlingen met een topscore is verminderd, en dat het Vlaams onderwijs andermaal beter scoort dan het Franstalig onderwijs. In Franstalig België verheugt men zich over de stijging van de gemiddelde prestaties, hoewel de achterstand op bv het Vlaams onderwijs betekenisvol blijft. In Frankrijk zit men in zak en as wegens de daling op de hitparade van de OESO.

Het merendeel van de commentatoren hecht veel waarde aan het klassement van de verschillende landen volgens hun gemiddelde prestaties. Dit is nochtans het minst interessante aspect van de PISA-onderzoeken. Er is doorgaans veel minder interesse voor wat PISA aan het licht brengt op het vlak van de sociale ongelijkheid in het onderwijs. Het zijn nochtans de onderwijssystemen van Vlaanderen en de Franse Gemeenschap (omgedoopt tot “Federatie Wallonië-Brussel”) die samen met Frankrijk en Luxemburg de weinig eervolle titel van kampioen van de sociale ongelijkheid weggapen.

De tweetalige lerarenorganisatie Oproep voor een democratische school (Ovds) – Appel pour une école démocratique (Aped) heeft op basis van de gegevens van PISA 2012 een eigen statistische analyse gemaakt waarvan we hier de resultaten voorstellen.

België blijkt, samen met Frankrijk, het West-Europese land waar het onderwijs op sociaal vlak het meest ongelijk is. In Vlaanderen en in Frankrijk is de toestand op het vlak van sociale ongelijkheid verslechterd. In het Vlaams onderwijs is het verband tussen de schoolprestaties en het studieniveau van de ouders het sterkst en is de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone leerlingen het grootst, zelfs bij identieke sociale afkomst.

Onze studie toont aan dat deze sociale ongelijkheden of ongelijkheden in verband met de immigratie vooral het resultaat zijn van sterke mechanismes van segregatie. Van 19 West-Europese onderwijssystemen blijken leerlingen van allochtone origine in Vlaanderen de meeste kans te hebben om terecht te komen in “concentratiescholen”. In de Federatie Wallonië-Brussel en in Frankrijk is het percentage zittenblijvers het hoogst van West-Europa en de impact van de sociale afkomst op een mogelijk zittenblijven is er bijzonder groot. Vroegtijdige selectie, quasi-marktwerking, concurrerende netten en sociale polarisatie van de onderwijsinstellingen, zo typisch voor het Belgisch onderwijslandschap, steken nu ook meer en meer de kop op in Frankrijk.

De PISA-resultaten kunnen zeker nog uitgediept worden. Wij hopen dat meerdere vorsers van onze universiteiten en hogescholen in de komende maanden en jaren op basis van de schatkamer aan gegevens die de PISA-onderzoeken leveren, verder grondig wetenschappelijk onderzoek zullen verrichten. Wij vonden het opportuun om nu met onze bevindingen naar buiten te komen, op enkele maanden van belangrijke verkiezingen in ons land. Het

zou een goede zaak zijn als het nastreven van een democratisch onderwijs centraal zou staan in het politieke debat.

In onze studie beperken we ons niet tot vaststellingen. Wij stellen ook structurele maatregelen voor om de vrij catastrofale situatie op het vlak van de sociale ongelijkheid in ons onderwijs te keren. Deze maatregelen zijn: een lange gemeenschappelijke stam, algemene en polytechnische vorming van hoog niveau voor alle jongeren, een fusie van de netten, paal en perk stellen aan de vermarkting, een betere omkadering en remediëring in plaats van zittenblijven en selectie...

Nico Hirtt

Verantwoordelijke voor de Studiedienst van Ovds

nico.hirtt@democratischeschool.org

Inhoudstafel

Samenvatting	5
Wat zijn de PISA-testen waard ?	8
Ongelijke prestaties	11
Rechtvaardigheid is niet hetzelfde als gelijkheid	13
Sociale afkomst en prestaties op school	16
Studieniveau van de ouders	19
Globale index van sociale ongelijkheid	21
Meer immigranten in België en in Frankrijk?	24
Scoren de allochtone leerlingen minder goed?	25
De sociale afkomst van de allochtone leerlingen	27
Immigratie is niet verantwoordelijk	33
De vele wegen van de segregatie	34
De splitsing in onderwijsvormen	36
Zittenblijven	39
De netten	41
Sociale polarisatie...	42
Discriminatie van leerlingen uit de migratie	44
Segregatie brengt sociale ongelijkheid voort	45
Besluiten en aanbevelingen	47

Samenvatting

1. De verschillen in PISA-prestaties binnen éénzelfde land zijn veel belangrijker – in absolute cijfers en door hun impact op sociaal vlak – dan de verschillen tussen de diverse landen. Anderzijds zijn de verschillen tussen de landen op vlak van de (sociale) gelijkheid van de prestaties veel groter dan de verschillen van de gemiddelde resultaten. Conclusie: we moeten ons niet langer focussen op de rankings van de PISA-resultaten; het belangrijkste is datgene wat PISA ons leert over de sociale gelijkheid in het onderwijs (grafieken 1, 2 en 4 tot 11).
2. Ongeacht de indicator die gebruikt werd om de sociale gelijkheid te meten – verschil tussen socio-economische kwartielen¹, impact van het studieniveau van de ouders, correlatie met de socio-economische index... - Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk bekleden stevast de onderste plaatsen (grafieken 4 tot 10).
3. Door vier gelijkheidsindicatoren te koppelen hebben we een globale index van de sociale ongelijkheid op vlak van onderwijs bekomen: van de West-Europese onderwijssystemen bekleden Vlaanderen en Frankrijk ex aequo de eerste plaats met de grootste ongelijkheid. De federatie Wallonië-Brussel komt op de derde (slechtste) plaats. IJsland, Noorwegen en Finland behalen de beste resultaten op het vlak van gelijkheid (grafiek 11).
4. Het verschil in resultaten tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen van de tweede generatie is bijzonder hoog in Vlaanderen (1ste plaats van het klassement) en in Frankrijk (4de). Als we de resultaten onderzoeken van leerlingen van eenzelfde sociale afkomst blijft dit verschil tussen autochtone en migrantenleerlingen in Vlaanderen groot. Dat bewijst dat er in Vlaanderen bepaalde mechanismen van discriminatie en/of van segregatie meespelen die de leerlingen van allochtone origine specifiek treffen (grafieken 13, 15 en 16).
5. Niettemin, zelfs als we de allochtonen uit de PISA-statistieken halen, verandert het klassement van de onderwijssystemen volgens hun sociale ongelijkheid amper. Het is dus zeker niet (alleen) het aandeel van de migrantenkinderen dat de slechte score op het vlak van sociale gelijkheid moet verklaren (grafiek 17).
6. In België zijn de scholen, meer dan elders, onderling zeer verschillend, zowel op het vlak van hun sociale samenstelling als qua gemiddelde prestaties. Tussen deze twee variabelen bestaat er een sterke correlatie (grafiek 18). We hebben daarom het belang en de impact bestudeerd van vier vormen van segregatie: de vroegtijdige opdeling in hiërarchische onderwijsvormen en studierichtingen, het overzitten, de netten en de sociale polarisatie van scholen ("concentratiescholen").
7. In België zijn op de leeftijd van 15 jaar de verschillen in prestaties tussen de verschillende onderwijsvormen aanzienlijk: tot 10 keer het gemiddelde verschil tussen de landen. Anderzijds is de oriëntering naar algemeen

¹ Eerste sociaal-economisch kwartiel betekent de 25% leerlingen met de armste ouders, vierde sociaal-economisch kwartiel betekent de 25% leerlingen met de rijkste ouders. Met kwartiel (of deciel) duiden we dus alle individuen aan die tot de overeenstemmende groep (25% of 10%) behoren en niet de grenswaarden.

vormend, technisch of beroepsonderwijs sterk verbonden met de sociale afkomst van de leerlingen. Dit alles maakt van een vroegtijdige opsplitsing in hiërarchische studierichtingen een belangrijke vector van sociale ongelijkheid in het onderwijs (grafieken 19 en 20).

8. In de Federatie Wallonië-Brussel zit één leerling op twee minstens één maal over vóór de leeftijd van 15, tegenover 30 % in Vlaanderen en in Frankrijk. Meer nog, het aantal zittenblijvers verdrievoudigt tussen het 10de en het 1ste socio-economische deciel. Dreigen met zittenblijven is duidelijk niet langer een stok achter de deur om te motiveren. Zittenblijven vervult objectief eerder de functie van een sociale selectie (grafieken 21 en 22).
9. België in het algemeen en Vlaanderen in het bijzonder tellen het meeste aantal leerlingen in het privaatrechtelijk onderwijs (het “vrije” net). De sociale verschillen tussen het privé- en het openbare net zijn er minder groot dan in bepaalde andere landen maar ze blijven toch belangrijk (0,2 tot 0,3 punten op de socio-economische ESCS-schaal). De netten dragen dus globaal ook hun steentje bij in de toename van de sociale ongelijkheid in het onderwijs (grafiek 23).
10. De Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk behoren tot de onderwijssystemen met het grootste aantal leerlingen in segregerende scholen (“rijke” versus “arme” “concentratiescholen”). Dit hoge percentage van sociale polarisatie van de scholen verklaart op zich alleen al 52% van de variantie van de West-Europese landen op het vlak van sociale ongelijkheid in de prestaties (grafieken 24 en 25).
11. In Vlaanderen is de sociale polarisatie tussen de scholen minder sterk dan in de FWB maar ze treft vooral de kinderen van migranten. Een migrantenkind van de tweede generatie heeft vijf keer meer kans om in een “arme” school te zitten dan in een “rijke” school. Nergens in Europa ligt de verhouding hoger. Deze segregatie verklaart grotendeels, waarschijnlijk meer dan de factor “taal”, de slechte schoolresultaten van deze leerlingen (grafiek 26).
12. De koppeling van deze vier vormen van segregatie – hiërarchische studierichtingen, overzitten, verschillende netten en sociale polarisatie van de scholen – verklaart twee derde (67 %) van de variantie tussen landen op het vlak van sociale ongelijkheden binnen de PISA-resultaten. Deze correlatie leidt tot een onderscheid in drie groepen van onderwijssystemen: de systemen met een “grote sociale gelijkheid”, met weinig segregatie en, bijgevolg, weinig sociale ongelijkheid tussen de prestaties (IJsland, Noorwegen, Finland, Zweden); de systemen met een “grote sociale ongelijkheid” met een hoge segregatie-index en een hoge index voor sociale ongelijkheid tussen de prestaties (Frankrijk, FWB en Vlaanderen); tenslotte een middengroep met de andere landen (grafiek 27).

Conclusie: de segregatie van de leerlingen vormt de belangrijkste oorzaak van het deficit op het vlak van sociale gelijkheid in het onderwijs in Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk.

De remedies om hieraan te verhelpen moeten dan ook rekening houden met deze realiteit:

- een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar waarbij aan alle jongeren een solide algemene en polytechnische vorming dient gegarandeerd neemt de plaats in van vroegtijdige hiërarchische studierichtingen;
- door kleinere klassen in het basisonderwijs en door systematisch een geïndividualiseerde omkadering van de leerlingen te voorzien buiten de “les”uren in het kader van een “brede” school (remediëring, begeleiding, een positief leerklimaat door praktijk en exploratie, enz.), kan overzitten grotendeels vermeden worden;
- een fusie van de verschillende netten tot één openbaar net met een grote autonomie op pedagogisch vlak voor de verschillende scholen;
- de sociale polarisatie kan bestreden worden door een actieve inschrijvingspolitiek waarbij de overheid aan de ouders een school voorstelt waar hun kind gegarandeerd een plaats heeft in een gemakkelijk bereikbare en sociaal gemengde school.

Wat zijn de PISA-testen waard ?

Sinds tien jaar zwaaien de dertig landen die lid zijn van de OESO met de resultaten van de PISA-testen, nu eens om het werk van de zittende minister van Onderwijs te bewieroken, dan weer om het gebrek aan succes van zijn voorganger aan de kaak te stellen². Maar wat meten deze studies nu echt?

De PISA-testen worden verondersteld om de competenties te meten van 15-jarige leerlingen in drie domeinen: leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. De keuze van deze drie competenties spruit zonder twijfel gedeeltelijk voort uit technische overwegingen. Het gaat hier om een internationaal onderzoek dat resultaten uit verschillende landen met elkaar moet vergelijken en dus zou het heel moeilijk zijn om onderwerpen in te sluiten die te specifiek aan een land gebonden zijn. Een PISA-onderzoek dat rekening houdt met de lokale geschiedenis of geografie zou veel moeilijker op te stellen zijn. Maar de keuze om zich te concentreren op deze drie domeinen, eerder dan op bijvoorbeeld de algemene cultuur is natuurlijk niet neutraal. Die keuze komt duidelijk voort uit de politieke en economische prioriteiten van de OESO. Het kan dus best zijn dat PISA, door zijn internationaal en gestandaardiseerd karakter en door zijn strenge statistische procedures, een buitengewoon meetinstrument is, toch mogen we nooit vergeten dat het maar een beperkt deel meet van de opvoedkundige missies van de school, te weten die missies die de economische milieus het interessantst vinden³.

Zo gauw men beschikt over punten voor wiskunde, wetenschap en lezen voor een representatief staal van leerlingen, kan men daar van alles mee doen. Zo kan men bijvoorbeeld gemiddelden per land berekenen en daar een rangschikking van maken. Dat is de meest bekende en besproken vorm van de PISA-testen. Grafiek 1 toont bijvoorbeeld de rangschikking van de Westeuropese landen⁴ voor de resultaten op het vlak van wiskunde⁵.

Men merkt dat de onderzochte landen dicht op elkaar zitten. Het is niet overbodig om eraan te herinneren dat de PISA-punten op zulk een manier genormaliseerd zijn dat het internationale gemiddelde ongeveer 500 bedraagt en dat de standaardafwijking tussen leerlingen 100 is. De standaardafwijking is de mate van spreiding: indien je twee willekeurige leerlingen neemt, zullen hun punten gemiddeld met 100 verschillen. Welnu, een simpele blik op de

² Kampioen terzake is zonder twijfel de vice-algemeen secretaris van de Franse UMP, Camille Bedin. Na de publicatie van de slechte Franse resultaten in november 2013, legde zij de verantwoordelijkheid hiervoor bij de "obsessieve afbraak (door de PS) van alles wat de vorige regering had gedaan". Mevrouw Bedin had één detail over het hoofd gezien: de PISA-testen waarvan de resultaten in december 2013 werden gepubliceerd, zijn afgenomen in 2012, toen François Hollande nog niet was verkozen.

³ Wat hen niet per se fout of overbodig maakt in een emancipatorische visie op onderwijs.

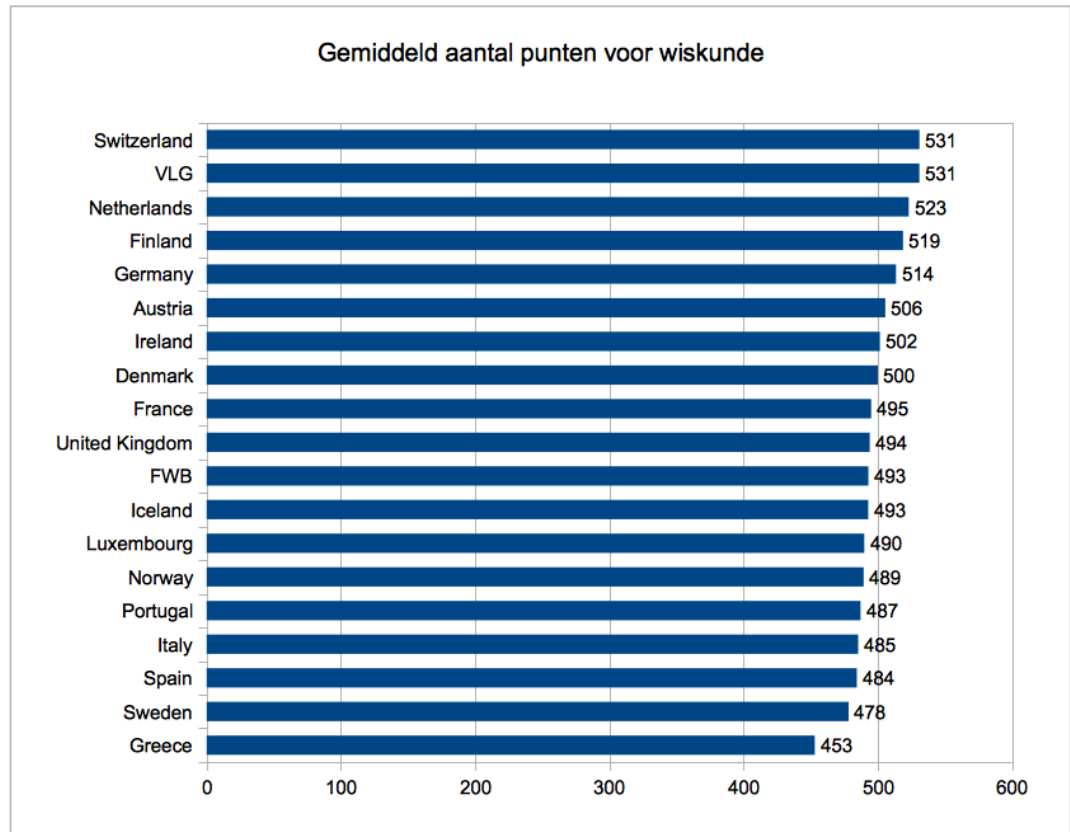
⁴ Het gaat meer bepaald om de oude Europese Unie van de 15, plus Zwitserland, Noorwegen en IJsland. België werd gesplitst omdat het twee verschillende onderwijssystemen heeft: dat van de Vlaamse en dat van de Franse Gemeenschap. Die laatste is op een nogal pompeuze manier herdoopt tot "Fédération Wallonie-Bruxelles" (FWB). Om het ons gemakkelijk te maken zullen we deze groep van landen West-Europa noemen.

⁵ Tenzij anders vermeld zijn alle grafieken door ons opgesteld, vertrekkend van directe berekeningen op basis van de PISA-gegevens. Indien u wenst te verwijzen naar deze cijfers, gelieve dit document te vermelden.

grafiek volstaat om te constateren dat de spreiding van de landenscores gevoelig kleiner is: hier bedraagt de standaardafwijking slechts 19 punten. Anders gezegd: er is vijf keer meer verschil tussen de leerlingen van een bepaald land dan tussen landen onderling. In het bijzonder in het midden van de grafiek zijn de landen sterk gegroepeerd. Een afwijking van enkele punten is voldoende om ze in het klassement enkele plaatsen te doen dalen of stijgen.

Grafiek 1

19 onderwijs-systemen:
relatief kleine
verschillen voor
de gemiddelde
prestaties



Ten eerste is PISA dus een thermometer die slechts bepaalde competenties of bijzondere kennis meet; veel expliciete of impliciete missies van de school ontsnappen aan het blikveld. Ten tweede is PISA een momentopname op vijftienjarige leeftijd; niets zegt dat de rangschikking er niet anders zou uitzien indien men dezelfde leerlingen enkele jaren later zou testen. Ten derde zijn de verschillen tussen de landen eerder klein en is hun plaats in de rangschikking dus niet veelbetekenend. En tenslotte hebben meerdere kritische auteurs er op gewezen dat de leerlingen van sommige landen duidelijk meer ervaring hadden met testen zoals PISA dan die van andere landen, wat uiteraard leidt tot een scheeftrekking van de metingen. Ziehier dus op zijn minst vier redenen om a) uiterst voorzichtig te zijn met de rangschikking van landen volgens hun gemiddelde resultaten en b) geen overhaaste conclusies te trekken wat de veronderstelde kwaliteit van de onderwijssystemen betreft.

Een andere praktijk is om de evolutie van de gemiddelde prestaties van één bepaald onderwijssysteem over de jaren heen te volgen. Maar ook daar moeten we voorzichtig zijn. De vragen van de PISA-testen verschillen immers van enquête tot enquête en, ondanks de voorzorgen van de ontwerpers, is het moeilijk om te garanderen dat men iedere keer hetzelfde meet. Anderzijds weten we dat, sinds de publicatie van de eerste PISA-resultaten, bepaalde landen hun eigen testen hebben opgesteld. Welnu, zoals hierboven aangegeven, kan ook dit de resultaten verbeteren zonder dat dit een werkelijke vooruitgang weerspiegelt. Bovendien moeten we voorzichtig blijven bij positieve of negatieve veranderingen van enkele punten op de PISA-

schaal. Zo is de score van de federatie Wallonië-Brussel (FWB) voor lezen in twaalf jaar met twintig punten gestegen, van 476 naar 496. Dat is niet niets en zeker statistisch significant. Maar laat ons dat proberen te vertalen naar een meetschaal waarmee leerkrachten en ouders beter vertrouwd zijn: de score op 20. Als we weten dat minstens twee derden van de leerlingen scores halen tussen de 10 en de 14, dan geeft dat, grof geschat, een standaardafwijking van 2 punten. Een variatie zoals die van FWB voor lezen (20% van de standaardafwijking) zou dus een verhoging (of vermindering) betekenen van 0,4 punten. Of een verandering van 11 naar 11,4 op 20. Het is niet zonder betekenis, maar je kunt ook niet zeggen dat het een resultaat zou zijn om mee te koop te lopen.

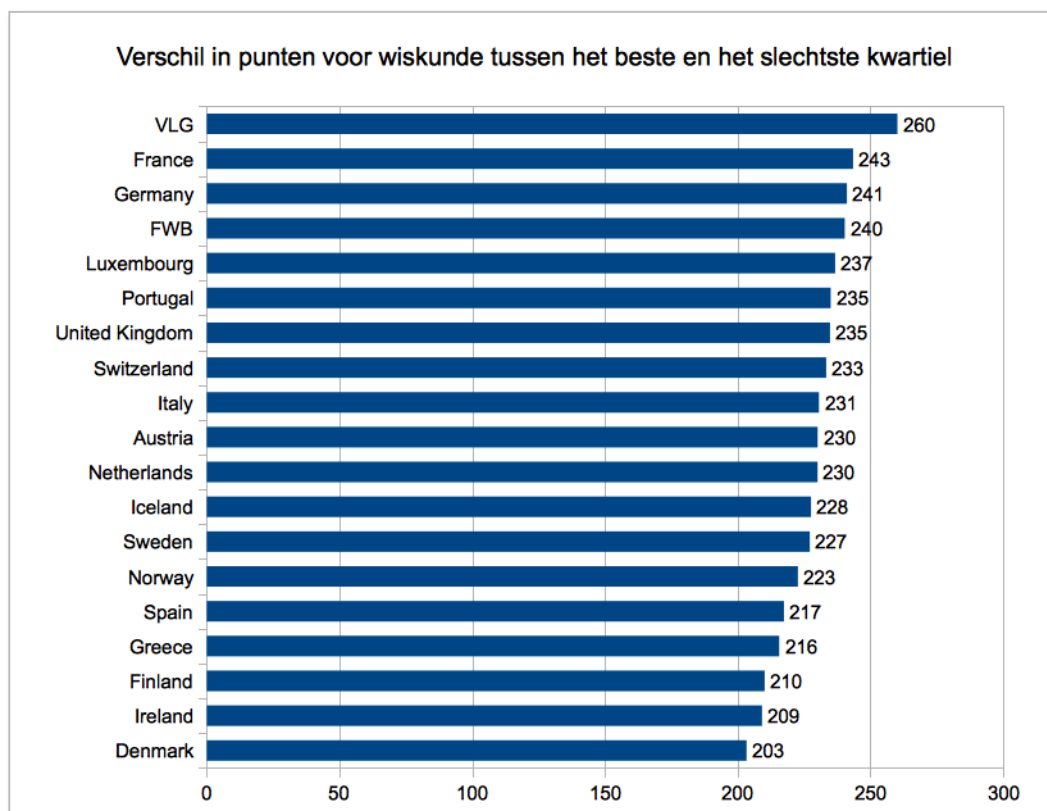
Ongelijke prestaties

Het is niet omdat we goede redenen hebben om kritisch te zijn ten opzichte van de objectieven die de OESO nastreeft met de PISA-studies, of omdat we best omzichtig omspringen met de gemiddelde scores per land - in een rangschikking of over de jaren heen - dat we meteen alle lessen van de PISA-studies als overbodig in de vuilbak moeten kieperen. PISA is namelijk een uitstekend instrument om de verschillen binnen eenzelfde land te meten, of zoals in België, binnen eenzelfde onderwijssysteem. Ten eerste omdat die interne verschillen veel groter en dus betekenisvoller zijn dan de verschillen tussen landen. Ten tweede omdat ze relatief onafhankelijk zijn van de in minder of meerdere mate bestaande conformiteit tussen de PISA-vragen en de nationale leerplannen en evaluatiemethoden: een slechte stroomlijning tussen programma's en testen kan sommige landen meer hinderen dan andere. Daartegenover zouden alle leerlingen van een land normaal gezien gelijk moeten zijn voor deze testen. Tenminste, als het onderwijs er democratisch is georganiseerd.

Sommigen zullen beweren dat de ongelijke prestaties van leerlingen het gevolg zijn van ongelijke startkansen. Anderen zullen benadrukken dat ze het resultaat zijn van ongelijke leerervaringen, waaronder we ook de schoolervaring rekenen. Beiden hebben wellicht gedeeltelijk gelijk. Hoe dan ook kunnen we veronderstellen dat verdeling van de “aangeboren capaciteiten” in de verschillende landen gelijkaardig is. Vandaar dat de vergelijking van de ongelijke resultaten ons meer zou moeten leren over de democratische werking van de school. In welke mate biedt de school aan alle leerlingen gelijke toegang tot kennis?

Grafiek 2

In het Vlaams onderwijs vertonen de resultaten de grootste spreiding



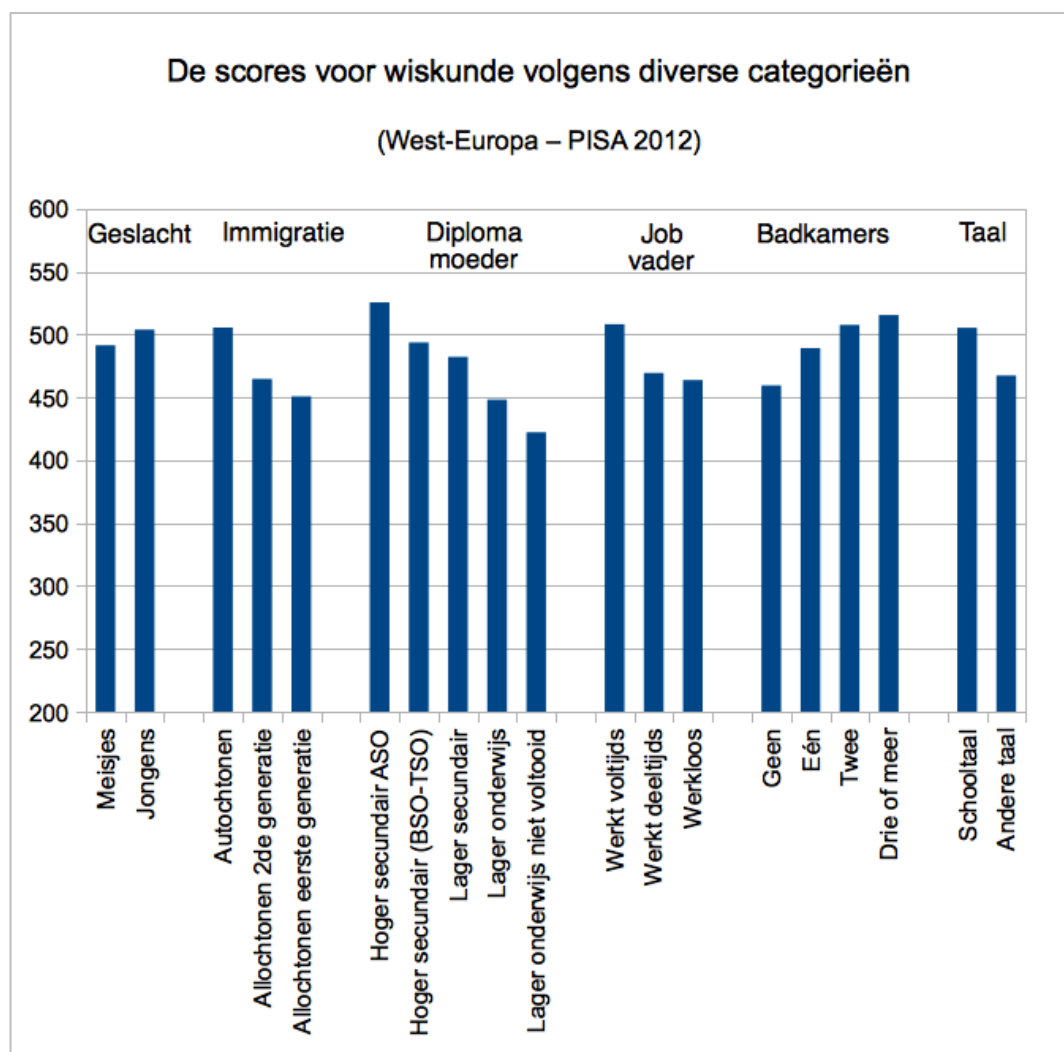
Om grafiek 2 te maken, hebben wij het verschil berekend tussen de gemiddelde score (voor wiskunde) van de 25% best presterende leerlingen (het vierde kwartiel) en die van de 25% zwakst presterende leerlingen (eerste kwartiel). In Vlaanderen is dit verschil veruit het grootst (260 punten). Daarna komen, met elkaar dicht benaderende scores, Frankrijk (243), Duitsland (241) en de federatie Wallonië-Brussel (240).

Volstaat dit om te besluiten dat deze landen of regio's het meest ongelijke onderwijs hebben? Niet onmiddellijk. De Vlaamse politieke verantwoordelijken zullen hier makkelijk kunnen tegen in brengen dat de Vlaamse resultaten ongelijker zijn, niet omdat de zwakste leerlingen slechter presteren, maar wel omdat de beste leerlingen bijzonder goed scoren. Met een gemiddelde score van 397 steekt het eerste Vlaamse kwartiel inderdaad boven de rest van West-Europa uit. Wat het vierde Vlaamse kwartiel betreft, daarvan is de gemiddelde score voor wiskunde (657 punten) de beste van de betrokken landen. En is het niet beter om grote verschillen te hebben en uitstekende prestaties op alle niveaus in plaats van een nivellering naar beneden toe?

Rechtvaardigheid is niet hetzelfde als gelijkheid

Om de waarheid te zeggen: de ongelijkheid van de prestaties van de leerlingen is geen probleem op zich. Ze wordt maar onaanvaardbaar wanneer ze gecorreleerd blijkt met geslacht, religie, huidskleur, sociale afkomst, ... Want op dat moment weerspiegelt ze geen verschillen meer in capaciteiten of verdienste, is ze evenmin de vrucht van het toeval, maar reproduceert ze (in de grondbetekenis: opnieuw produceren) de ongelijkheden en segregaties die in de maatschappij bestaan.

Grafiek 3 stelt, voor alle landen van West-Europa, de resultaten in wiskunde voor volgens diverse categorieën. Zo ziet men dat de verschillen tussen jongens en meisjes blijven bestaan, maar relatief klein zijn in vergelijking met het effect van andere variabelen: het immigratiestatuu, het scholingsniveau van de moeder, de beroepssituatie van de vader, de moedertaal en ... het aantal badkamers bij de leerling thuis.



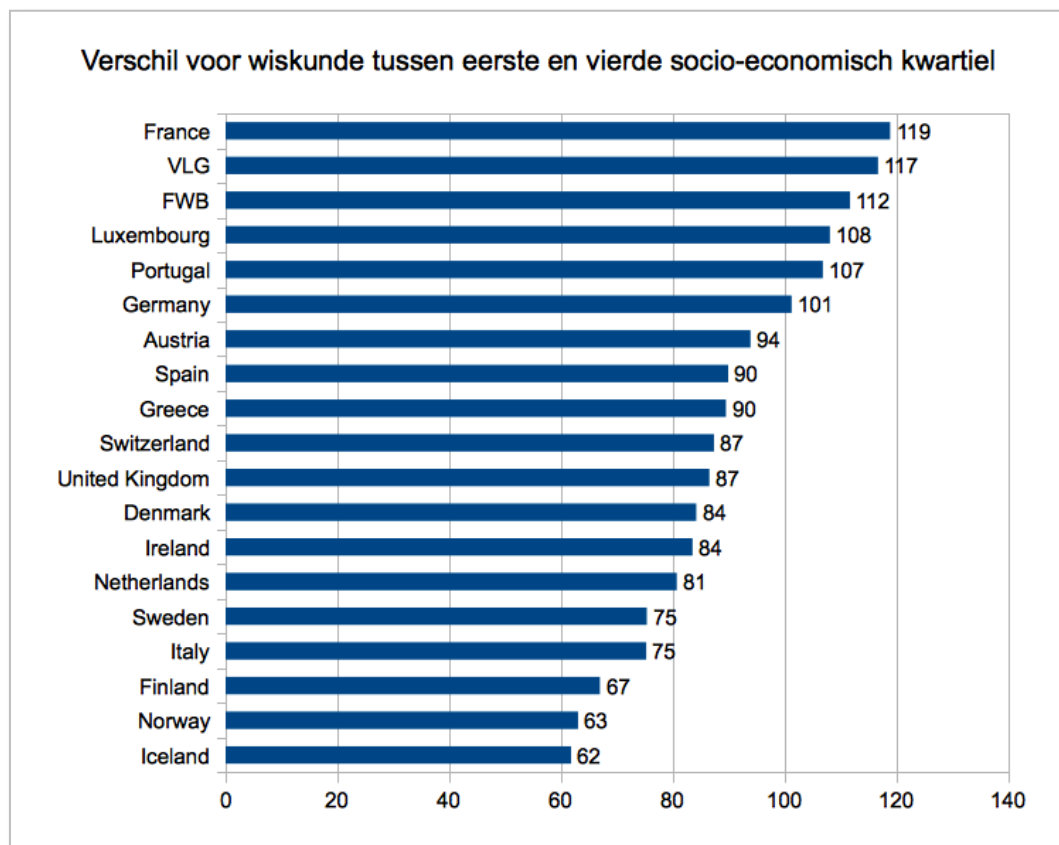
Grafiek 3

Diploma's,
geslacht,
aantal
badkamers ...

Waarom in godsnaam ondervraagt men de leerlingen in een enquête als PISA over hun aantal badkamers? Niemand gaat er natuurlijk van uit dat het min of meer ijverig gebruiken van de douche de resultaten in wiskunde rechtstreeks zou beïnvloeden. We begrijpen dat het aantal badkamers hier een maatstaf is van de sociale rijkdom. In de PISA-enquête laten meerdere vragen van dit genre, gekoppeld aan die over de studies, de diploma's en het beroep van de

ouders, toe om voor elke leerling een 'economische, sociale en culturele index' (ESCS – Economic, Social and Cultural Scale) te bepalen.

Door middel van deze index kunnen de leerlingen worden gerangschikt volgens de socio-economische status van hun ouders en vervolgens worden ingedeeld in 'klassen' van gelijke omvang: gewoonlijk wordt een indeling in 4 (kwartielen) of 10 socio-economische klassen (decielen) gehanteerd. Door de prestaties van de leerlingen uit de uiterste kwartielen of decielen te vergelijken, bekomt men zo een maatstaf voor de rechtvaardigheid van een onderwijssysteem.



Grafiek 4

De kampioenen van de sociale ongelijkheid in het onderwijs

Grafiek 4 stelt bijvoorbeeld voor elk land het verschil voor in de gemiddelde prestaties van het eerste en vierde socio-economische kwartiel⁶. De vaststelling is pijnlijk voor Frankrijk en de twee Belgische onderwijssystemen. Voor de federatie Wallonië-Brussel is dat geen verrassing, vermits het Franstalig Belgisch onderwijs al altijd – en minstens al zolang er instrumenten van internationale vergelijking bestaan – op kop dertelt van de meest onrechtvaardige onderwijssystemen ter wereld. Vlaanderen van zijn kant heeft ook nooit een erg goede positie bekleed, maar steekt wel voor de eerste keer de Federatie Wallonië-Brussel voorbij. Frankrijk vervulde tien jaar geleden nog een voorbeeldfunctie. Sindsdien is zijn positie met elke PISA-enquête achteruitgegaan. Vandaag heeft Frankrijk het trieste privilege van over een van de meest onrechtvaardige onderwijssystemen te beschikken van West-Europa.

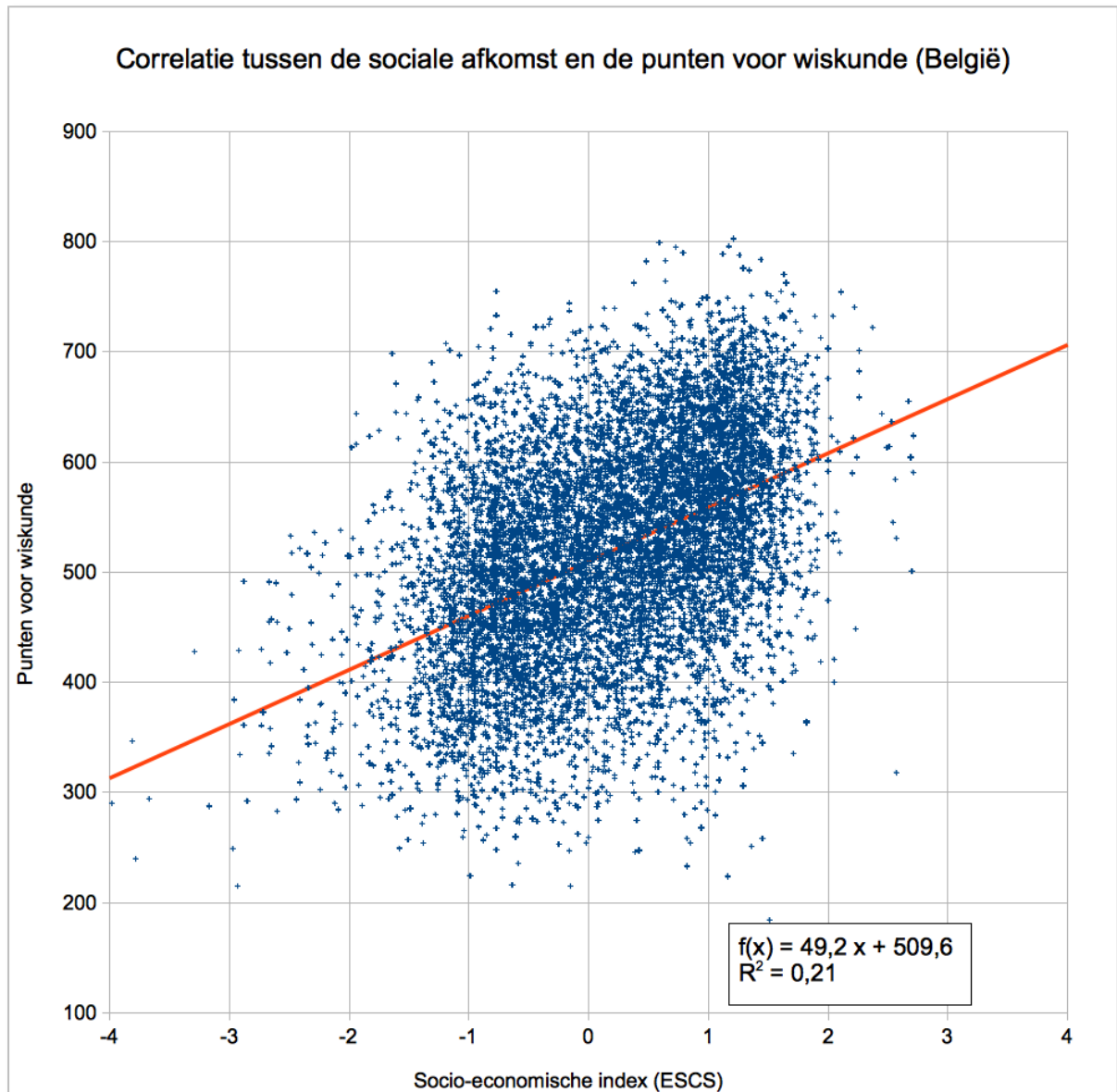
Tenminste als we de indicator mogen geloven die we zopas berekend hebben: het verschil tussen de gemiddelde prestaties van de leerlingen van het vierde

⁶ Niet te verwarren met grafiek 2 die het verschil weergaf tussen de 25% sterkste leerlingen in wiskunde en de 25 % zwakste leerlingen. Hier gaat het over de 25 % rijksten en armsten. Daarom spreken we hier over socio-economische kwartielen.

en het eerste sociaal-economisch kwartiel. We kunnen ons evenwel terecht afvragen of het klassement er niet anders uit zou zien wanneer een andere rechtvaardigheidsindicator wordt onderzocht. Daarbij vertoont het verschil tussen deze kwartielen een zwak punt: het brengt alleen de leerlingen in rekening die zich situeren in de twee uitersten. Hoe zit dat met de anderen?

Sociale afkomst en prestaties op school

De 'lineaire regressie' is een andere en meer rigoureuze methode om het verband te analyseren tussen de socio-economische origine en de prestaties op de testen. Zonder in technische details te treden, kan men gemakkelijk het principe ervan begrijpen door grafiek 5 te beschouwen.



Grafiek 5

Hoe de sociale determinatie van de schoolresultaten meten?

Elk punt komt overeen met een leerling, gepositioneerd volgens twee assen: zijn socio-economische index ESCS (horizontale as) en zijn score in wiskunde (verticale as). De ongeveer 8600 individuen van het Belgische staal vormen een soort 'puntenwolk' waarvan de centrale tendens de relatie illustreert tussen sociale afkomst en resultaat in wiskunde: hoe meer we opschuiven naar rechts, hoe hoger het resultaat in de grafiek. De hellende lijn die de puntenwolk snijdt heet de 'regressierechte': het is de rechte die zo goed mogelijk beantwoordt aan de algemene puntenverdeling. De lineaire regressie is een techniek van statistische berekening die toelaat om de vergelijking van deze rechte te bepalen. Deze vergelijking staat in grafiek 5 vermeld:

$$f(x) = 49,2 \cdot x + 509,6$$

Misschien herinnert u zich de betekenis van dit koeterwaals niet meer. Maar uw kinderen of leerlingen van meer dan 15 jaar in het algemeen onderwijs moeten u normaal gezien de uitleg kunnen geven. Momenteel interesseren we ons alleen voor het eerste van de twee getallen in deze vergelijking: 49,2. Het is de richtingscoëfficiënt⁷ van de rechte. De betekenis ervan is heel simpel: als men met 1 opschuift op de horizontale as, stijgt men met 49 op de verticale as. Met andere woorden, wanneer de socio-economische index met één eenheid stijgt, stijgen de scores in wiskunde gemiddeld met 49 punten.

De vermelding 'gemiddeld' is belangrijk, omdat er natuurlijk geen mechanische relatie is tussen de sociale origine en de prestaties op school. De grafiek toont goed dat er ook leerlingen uit de hoogste klassen ($ESCS > 1$) zijn die een middelmatig niveau in wiskunde halen (minder dan 400). Omgekeerd komen sommige leerlingen uit arme milieus ($ESCS < -1$) tot een score van meer dan 600 punten. Om de rechtvaardigheid te meten volstaat het dus niet om te weten of de regressierechte al dan niet een sterke helling vertoont. Er moet ook worden bepaald in welke mate de punten zich al dan niet gedisciplineerd rangschikken langsheen deze rechte, in welke mate de reële situatie van de leerlingen conform is aan de hypothese van een lineaire correlatie. De lineaire regressieberekening levert deze informatie in de vorm van een getal dat 'determinatiecoëfficiënt' wordt genoemd en genoteerd wordt als R^2 . In grafiek 5 ziet men dat $R^2 = 0,21 = 21\%$. Hoe moeten we dat verstaan? Een coëfficiënt van 100 % zou betekenen dat alle punten zich precies op de rechte situeren, wat wil zeggen dat de verschillen in prestaties tussen de leerlingen exclusief verklaard zouden kunnen worden door hun sociale origine. Dat is vanzelfsprekend nooit het geval. Hier kunnen we zeggen dat 21 % van de verschillen in prestaties tussen de Belgische leerlingen verklaard worden door de socio-economische ESCS-index⁸.

We vatten samen. De richtingscoëfficiënt geeft het effect aan van een één op één variatie van de socio-economische index en de punten in wiskunde; de determinatiecoëfficiënt geeft het gedeelte van deze puntenvariatie aan dat kan worden toegeschreven aan de socio-economische origine. Om een grote sociale ongelijkheid op school te kunnen aantonen, moeten de beide coëfficiënten een hoge waarde vertonen.

De grafieken 6 en 7 tonen de waarde van deze twee coëfficiënten voor de 19 West-Europese onderwijssystemen. Slecht nieuws voor Frankrijk dat de krachttour realiseert van in de beide klasseringen de slechtste plaats te bekleden: daar heeft de sociale origine, gemiddeld gesproken, de grootste invloed op de prestaties in wiskunde; eveneens daar is de sociale bepaaldheid van deze prestaties het meest uitgesproken. Vlaanderen en de Federatie Wallonië-Brussel wisselen onderling de tweede en derde plaatsen in wat een mooi voorbeeld van het compromis à la Belge genoemd kan worden. Ten slotte bevestigen deze drie onderwijssystemen dus wat al werd vastgesteld met het verschil in punten tussen de socio-economische kwartielen. Aan het andere uiterste van het klassement blijven IJsland, Noorwegen en Finland de landen waar het onderwijs het rechtvaardigst is. Voor de andere landen stellen

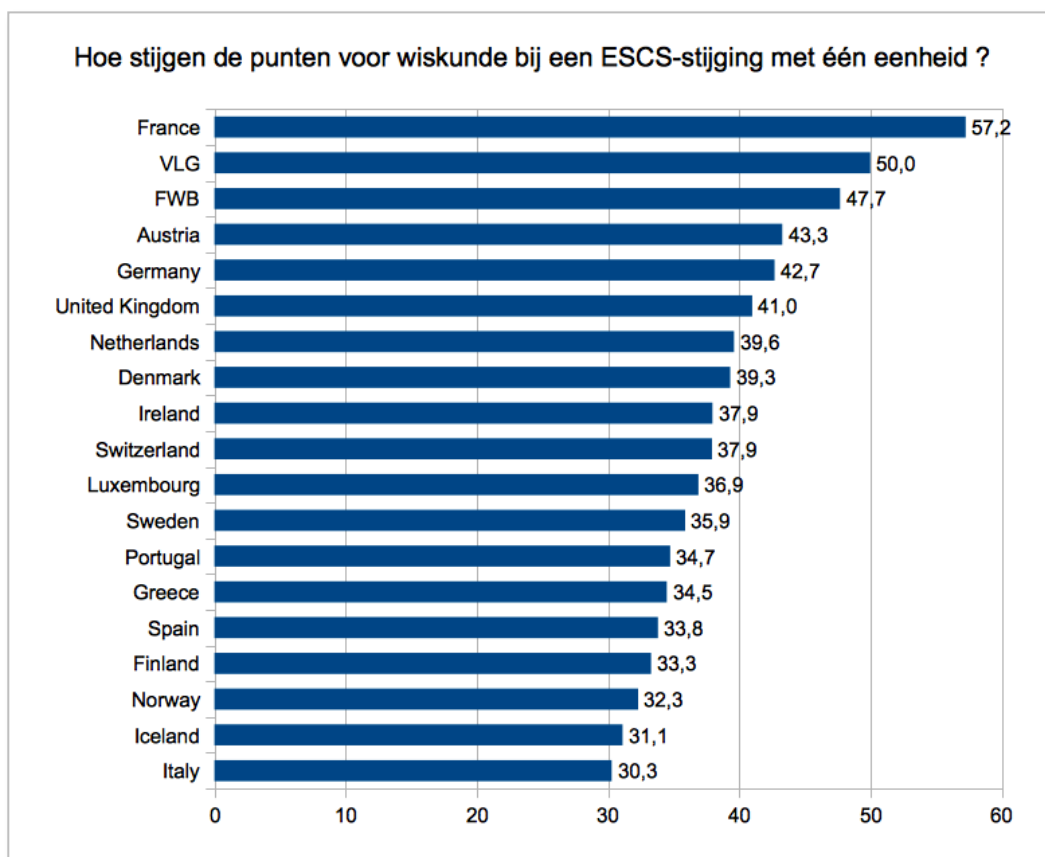
⁷ De richtingscoëfficiënt is een maat om de helling te meten

⁸ 79 % van de verklaringen moeten dus elders gezocht worden: in eenieders 'natuurlijke' capaciteiten, in het kwaliteitsverschil van het genoten onderwijs, in het geslacht (jongen, meisje), in socio-culturele factoren die niet verrekend worden in de ESCS-index (en er niet mee gecorreleerd zijn)

we wanneer we de grafieken 4, 6 of 7 beschouwen, daarentegen behoorlijk belangrijke verschuivingen vast.

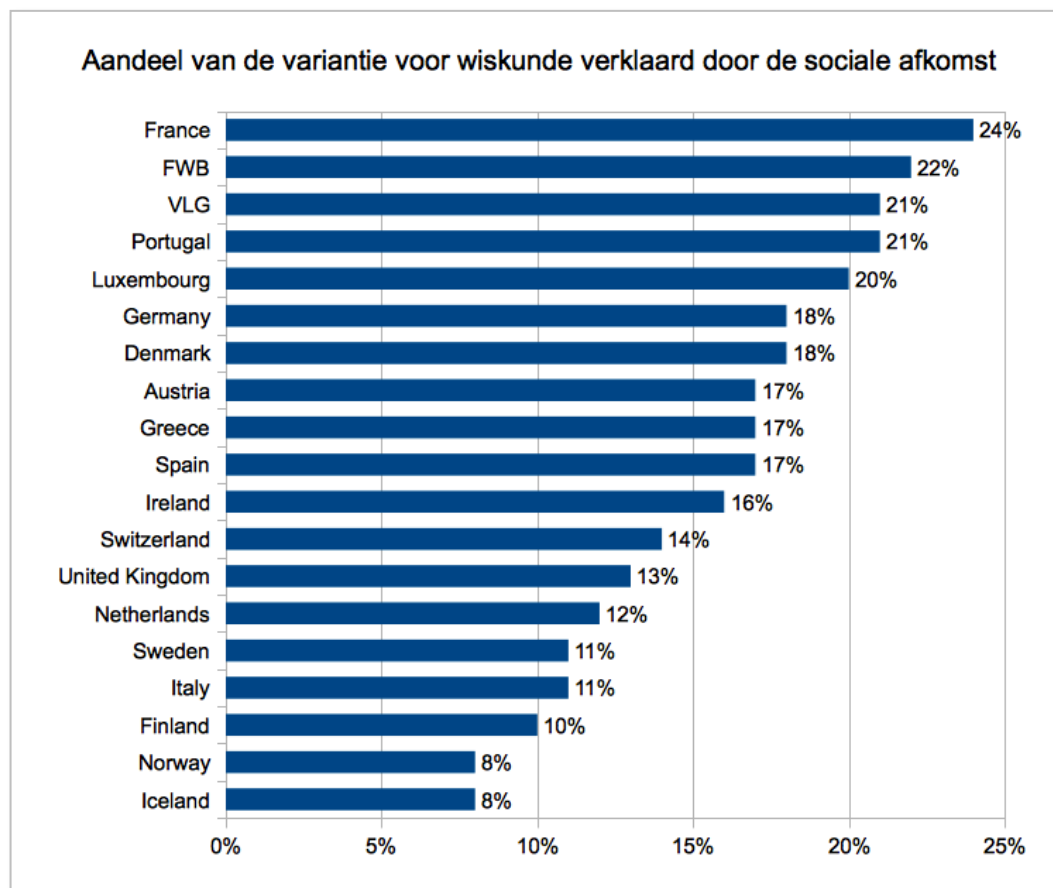
Grafiek 6

In Vlaanderen resulteert de verhoging van de socio-economische index met 1 in een stijging van 50 punten voor wiskunde



Grafiek 7

In Vlaanderen wordt 21% van de verschillen tussen de leerlingen verklaard door hun sociale afkomst

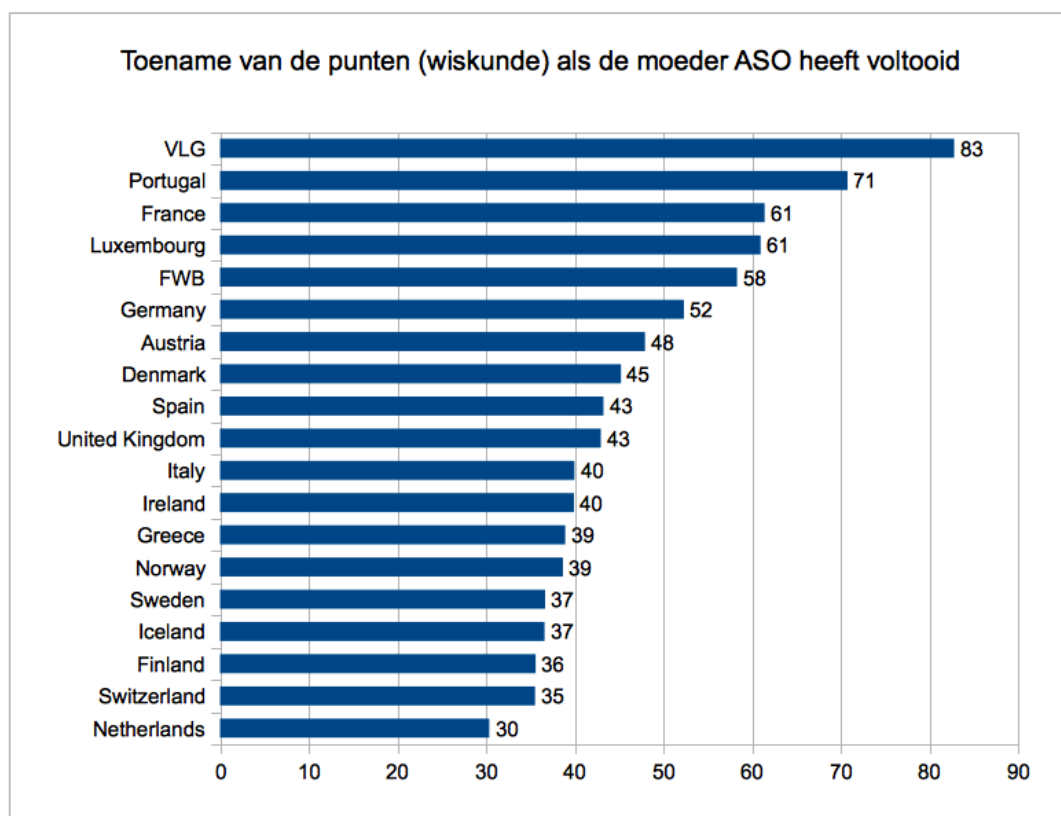


Studieniveau van de ouders

In grafiek 3 hebben we geconstateerd dat het studieniveau van de ouders een van de statistisch meest bepalende socio-culturele factoren is en is ook een van de interessantste. We kunnen met name veronderstellen dat dit studieniveau een grote rol speelt in het creëren van een positieve verhouding met de school en met de kennis, in de ambitie die in de kinderen wordt ingebed om hogere studies aan te vatten en in de capaciteit van de ouders om hun kinderen met hun taken en lessen te helpen of om een lacune te remediëren of een slecht begrepen concept uit te leggen... Aldus zijn de landen waar de impact van het studieniveau van de ouders het kleinst is, waarschijnlijk die landen waar het onderwijs er meer in slaagt om bij elke leerling een positieve verhouding tot de kennis en de school op te bouwen, de leerlingen te motiveren en hen zonder onderscheid te verzekeren van de individuele hulp en de omkadering die ze nodig hebben om vooruit te gaan. Het leek ons dan ook nuttig om deze factor te isoleren en hem meer in detail te onderzoeken.

Grafiek 8

Als moeder de tekorten op school compenseert...



Grafiek 8 klasseert de landen in functie van het gemiddelde effect op de punten in wiskunde van een diploma secundair onderwijs in hoofde van de moeder⁹.

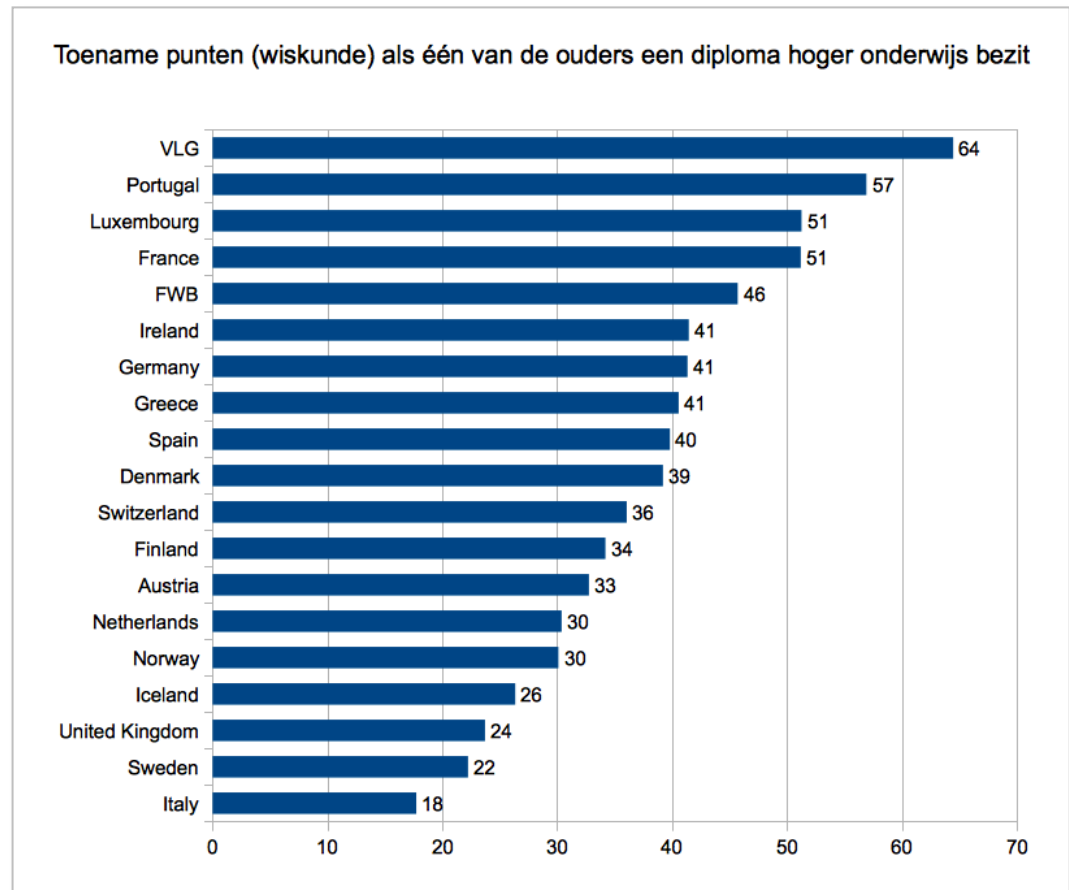
⁹ Concreet berekenen we de gemiddelde score van de leerlingen wiens mama (minstens) een diploma hoger algemeen secundair onderwijs heeft en we trekken de gemiddelde score van alle andere leerlingen af.

De volgende grafiek, grafiek 9, geeft de gemiddelde winst voor wiskunde aan wanneer minstens één van de ouders hogere studies heeft afgemaakt van het type licence (Frankrijk), bachelor (België), master of doctoraat¹⁰.

We zouden nog meer grafieken van dit type kunnen voorstellen die verschillende diplomaniveaus van de vader en/of de moeder in beschouwing

Grafiek 9

Vlaanderen:
cultureel
kapitaal en
sociale
reproductie



nemen. Maar zoals de twee voorbeelden van de grafieken 8 en 9 aantonen, is het klassement relatief onwankelbaar, minstens 'bovenaan' in het plaatje: Vlaanderen verschijnt als het onderwijssysteem waar het feit dat een leerling hoog opgeleide ouders heeft het meest doorslaggevend is voor zijn slaagkansen. Met andere woorden, het onderwijssysteem waar de school het meest 'doeltreffend' de diplomaverdeling van de ene generatie op de andere reproduceert. Luxemburg, Frankrijk en de Federatie Wallonië-Brussel klasseren zich eveneens behoorlijk slecht. De aanwezigheid van Portugal in deze 'kopgroep' wordt vermoedelijk gedeeltelijk verklaard door het feit dat het land een relatief rechtvaardig onderwijs cumuleert met een percentage gediplomeerden van het hoger onderwijs dat het zwakste is van de bestudeerde landen. Amper 27 % van de bevolking bezit er een diploma hoger onderwijs, tegenover een gemiddelde van 53 % voor alle West-Europese landen samen (60 % voor Vlaanderen, 54 % voor Frankrijk, 67 % voor de Federatie Wallonië-Brussel). Ook het percentage vrouwen met een diploma algemeen middelbaar onderwijs is lager in Portugal dan het West-Europees gemiddelde.

¹⁰ Dat wil zeggen: de ISCED-niveaus 5A, 5B en 6

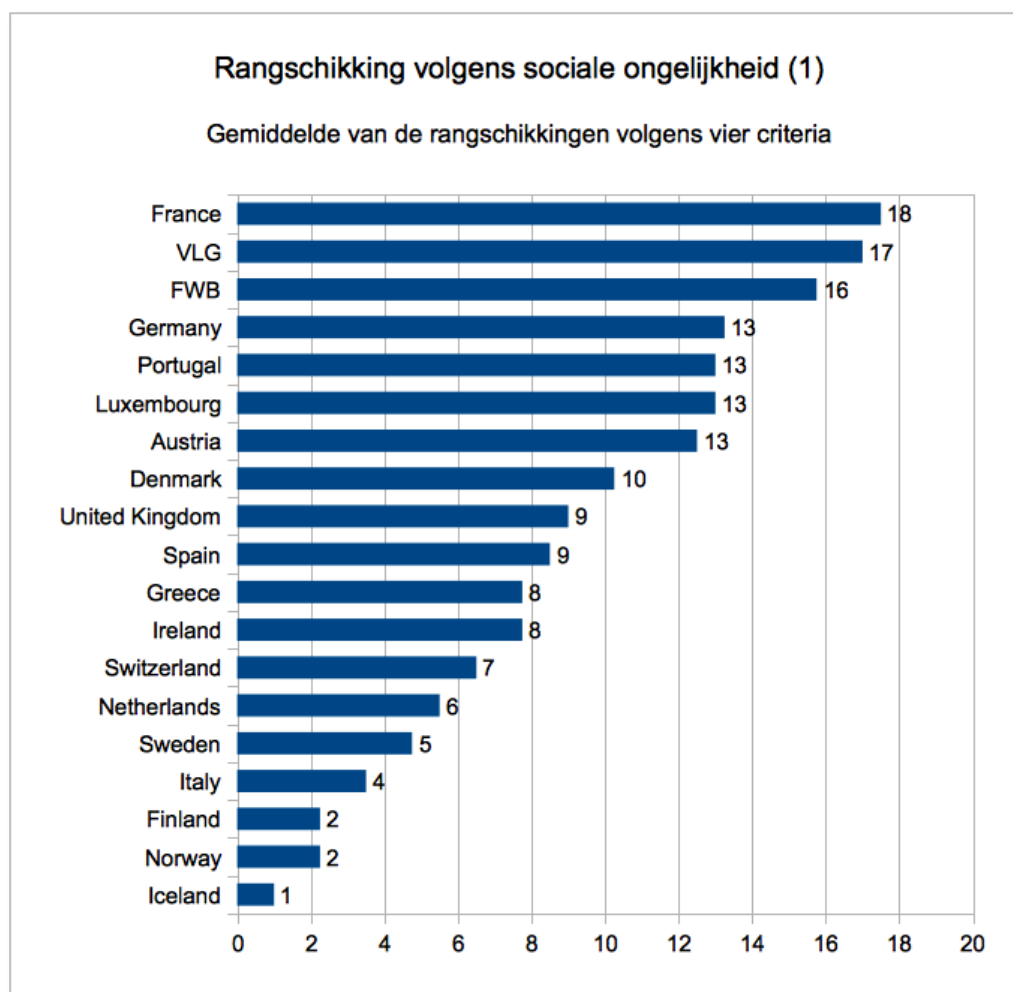
Globale index van sociale ongelijkheid

We nodigen u uit om opnieuw een snelle blik te slaan op de grafieken 1, 2, 4, 6, 7, 8 en 9. Wat valt op?

In grafiek 1, die de gemiddelde prestaties in wiskunde toont, zijn de verschillen tussen het ene land en het andere klein. In grafiek 2, die de ongelijke prestaties tussen de leerlingen onderling toont, zien we al een grotere variatie van het ene land tot het andere. Maar in de vijf volgende grafieken op rij, die het hebben over de sociale bepaaldheid van de prestaties, worden de verschillen tussen de onderwijssystemen fors uitgediept. Deze vaststelling versterkt een these die we al bij het begin van dit artikel hebben geformuleerd: de PISA-rangschikking van de gemiddelde prestaties per land verzinkt in het niets bij de lessen die deze PISA-enquête ons bijbrengt door het meten van de sociale gelijkheid en – vooral – de sociale rechtvaardigheid van de onderwijssystemen.

De tweede grote les is dat drie onderwijssystemen zich op kop nestelen als de meest onrechtvaardige: Frankrijk, Vlaanderen en de Federatie Wallonië-Brussel.

Om grafiek 10 te maken hebben wij de landen (of regio's) die in dit artikel worden bestudeerd, gerangschikt van 1 tot 19 (van meest tot minst rechtvaardig), voor elk van de vier rechtvaardigheidscriteria: kloof tussen de uiterste socio-economische kwartielen, richtingscoëfficiënt en



Grafiek 10

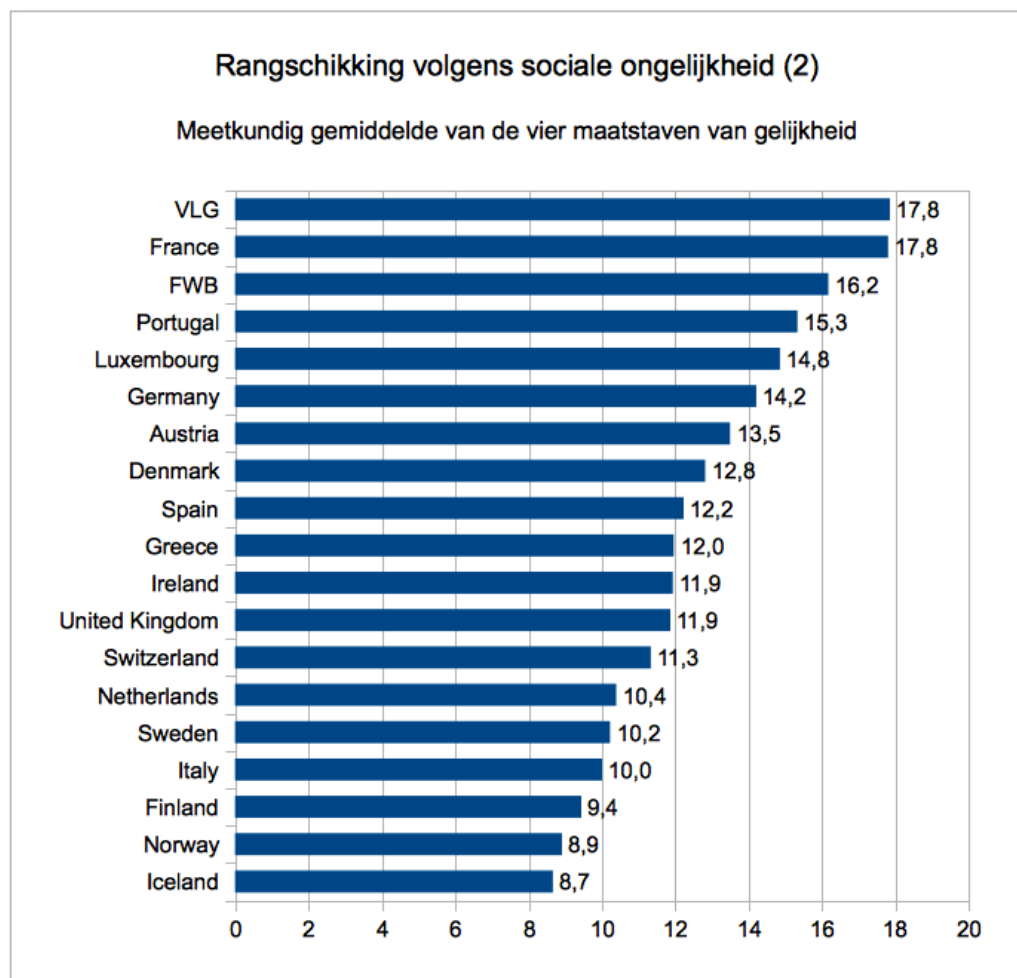
De (omgekeerde)
hitparade van de
sociale
gelijkheid ...

determinatiecoëfficiënt van de lineaire regressie en effect van het diploma van de moeder. Vervolgens berekenden wij voor elk land het gemiddelde van deze vier rangschikkingen ¹¹. Het slechtste wat een onderwijssysteem zou kunnen overkomen, zou een gemiddelde score zijn van 19 (wat zou betekenen dat het de slechtste plaats inneemt voor elk van de vier indexen). Het beste daarentegen zou een gemiddelde zijn van 1. Frankrijk en Vlaanderen scoren bijna een 'maximum' met respectievelijk een cijfer van 17,5 en 17. Ze delen aldus de twee slechtste plaatsen, net voor de Federatie Wallonië-Brussel. Daarentegen haalt IJsland de opmerkelijke score van 1, Noorwegen en Finland halen 2,25.

Een andere manier om verder te gaan bestaat erin van het meetkundig gemiddelde ¹² van onze vier indexen te berekenen. Deze berekening leidt tot grafiek 11. De rangschikking blijft bijna onveranderd, maar Vlaanderen (17,84)

Grafiek 11

Samenstelling van een globale index voor de sociale ongelijkheid in het onderwijs



¹¹ Deze methode is geïnspireerd op een rangschikking die ongeveer tien jaar geleden werd opgemaakt door UNICEF. Met één verschil nochtans: UNICEF rangschikte de gelijkheidsgraad, terwijl wij de rechtvaardigheidsgraad hebben gemeten (de relatie tussen prestaties en sociale origine).

¹² Vanwege technische redenen zitten de vier rechtvaardigheidsindexen gevat in erg verschillende vorken: van 0,08 tot 0,24 voor R^2 , van 30 tot 83 voor het diploma van de moeder. Een simpel rekenkundig gemiddelde leidt ertoe dat het effect van de indexen met een vork die zich tussen heel kleine getallen situeert, verwaarloosbaar wordt. Daarentegen laat een meetkundig gemiddelde (vierdegraadswortel van het product van de vier indexen) toe van dit probleem te omzeilen, vooral omdat de theoretisch laagste waarde van de indexen altijd nul is.

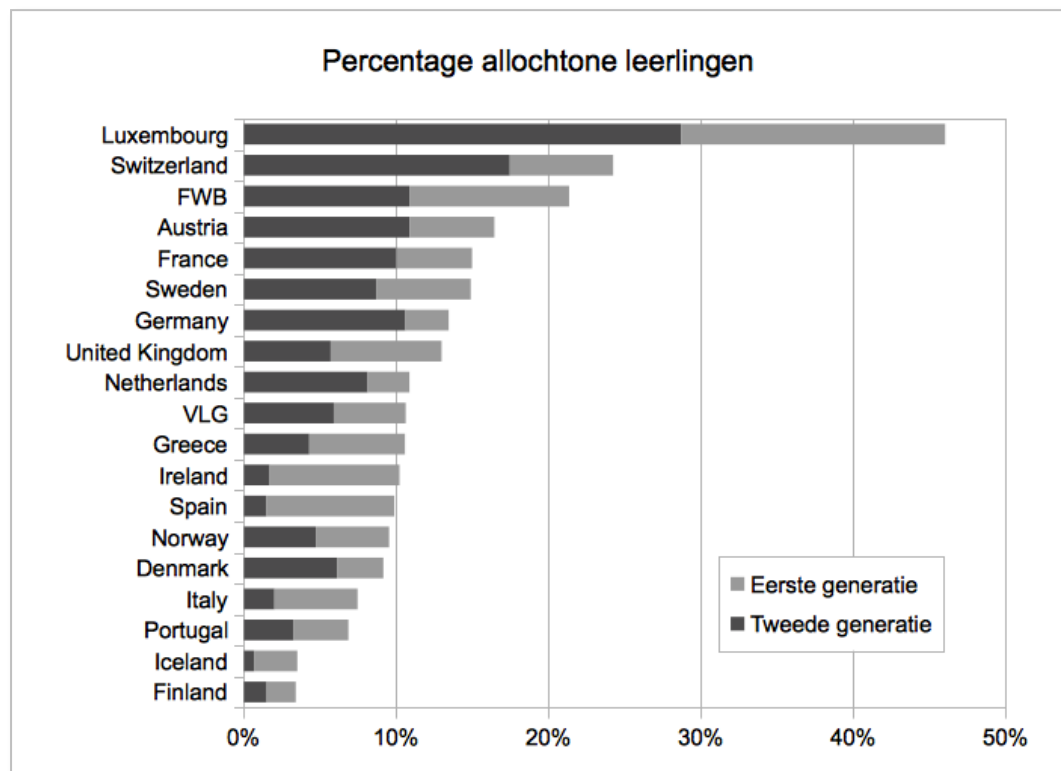
klopt Frankrijk (17,79) op de meet ¹³. Dit gemiddelde zal verderop onze 'globale index van sociale ongelijkheid' uitmaken.

Conclusie: of we nu de eerste dan wel de tweede rangschikking in aanmerking nemen, voor België en Frankrijk is de vaststelling onherroepelijk: beide landen zijn koplopers in sociale ongelijkheid in het onderwijs.

¹³ Het feit dat dit cijfer ongeveer 17 bedraagt, dus dicht bij het gemiddelde van de rangschikking in grafiek 10, is puur toeval

Meer immigranten in België en in Frankrijk?

De PISA-enquête onderscheidt twee categorieën leerlingen uit de immigratie. De 'allochtone leerlingen van de eerste generatie' zijn leerlingen die in het buitenland geboren zijn uit buitenlandse ouders. De 'allochtone leerlingen van de tweede generatie' zijn de leerlingen die geboren zijn in het land waar ze nu school lopen, maar uit ouders geboren in het buitenland. Alle andere leerlingen worden bestempeld als 'autochtonen'. De manier waarop de PISA-stalen zijn samengesteld en de ponderatietechnieken die aan elke leerling een 'gewicht' toekennen om de toevalligheden in de stalencollectie te corrigeren, maken dat de bestanden van PISA toelaten om ons een trouw beeld te vormen van de reële structuur van de schoolpopulaties (op 15 jaar) voortkomend uit de immigratie.



Grafiek 12

Vlaanderen telt veel minder allochtone leerlingen dan de Federatie Wallonië—Brussel of Frankrijk

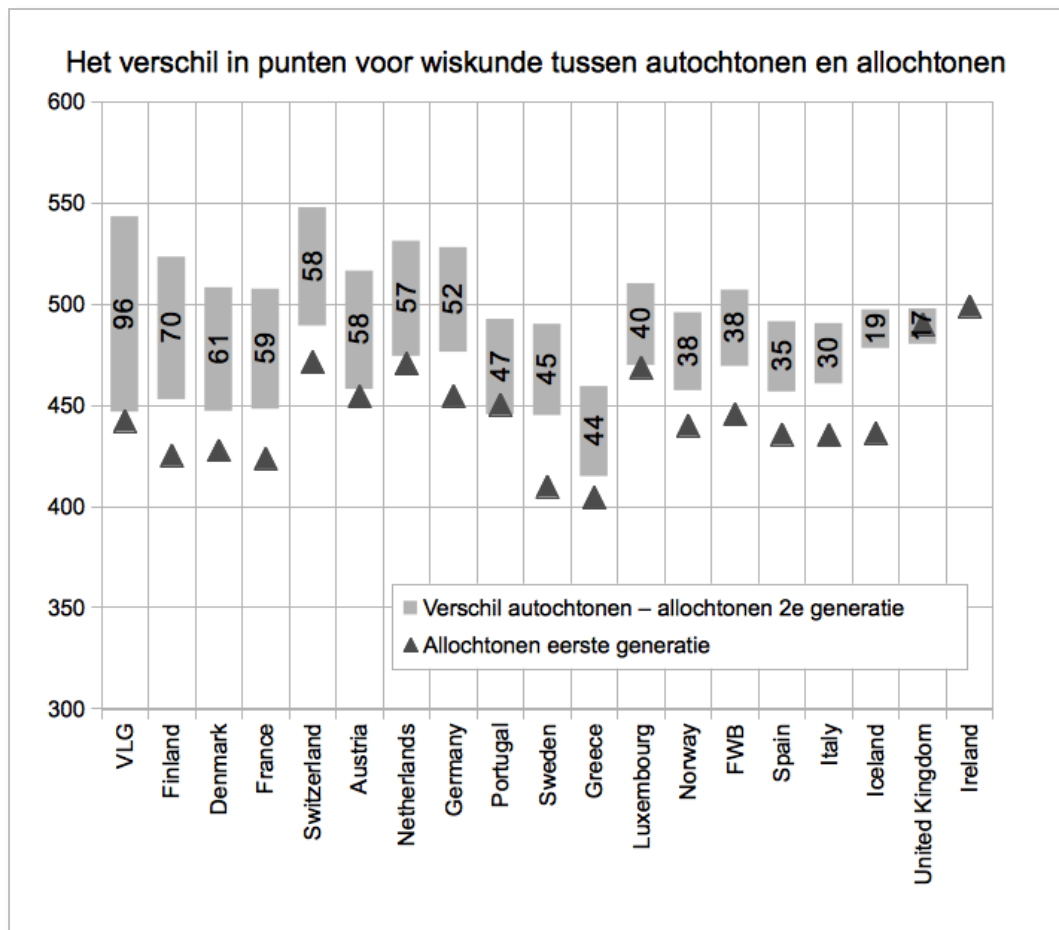
Zoals grafiek 12 toont, is het Groothertogdom Luxemburg met straten voorsprong het land met het grootste aantal leerlingen voortkomend uit immigratie: bijna één leerling op twee is geïmmigreerd of is van geïmmigreerde ouders. De Federatie Wallonië-Brussel met 21,4 % allochtonen, haalt niet de cijfers van het Groothertogdom, maar situeert zich toch bij de onderwijssystemen waar de verhouding aan migranten het hoogst is. Aan het andere uiterste van het plaatje, tellen Finland en IJsland de kleinste percentages: 3,4 % en 3,5 % migranten, de eerste en tweede generatie samen genomen.

Op het eerste gezicht lijkt deze tabel in de richting te gaan van degenen die het succes van de Scandinavische landen op het vlak van schoolse rechtvaardigheid toeschrijven aan de lage aantallen immigranten. Maar een meer oplettende blik op de grafiek toont dat deze conclusie om zijn minst voorbarig is. Vlaanderen, dat samen met Frankrijk kampioen is op het vlak van schoolse ongelijkheid, telt 10,6 % allochtone leerlingen. Het situeert zich met dat cijfer net voor Noorwegen (9,5 %) en ruim achter Zweden (14,9 %), twee van de Scandinavische landen die bij het peloton aan onderwijssystemen horen die het meest rechtvaardig zijn. Frankrijk situeert zich op hetzelfde niveau als Zweden.

Scoren de allochtone leerlingen minder goed?

Men kan zich gemakkelijk voorstellen dat de schoolprestaties van allochtone leerlingen van de eerste generatie (niet in België geboren) lager liggen dan die van de autochtone leerlingen. Velen beheersen (aanvankelijk) onvoldoende de instructietaal en/of hebben een schoolloopbaan achter de rug die niet aansluit op de leerplannen die ze hier volgen. Allochtone leerlingen van de tweede generatie hebben daarentegen hun hele opleiding gevolgd in het land waar ze worden getest door PISA. Ze staan dus a priori op gelijke voet met de autochtonen.

In grafiek 13 geven de verticale grijze balken de kloof weer tussen de prestaties in wiskunde van de autochtonen (bovenste grens) en die van de allochtone leerlingen (onderkant van de balk) van de tweede generatie. Het verschil in puntenaantal staat voor elk land (voor België: per gemeenschap) in de balk. Het gemiddeld aantal punten van de allochtone leerlingen van de eerste generatie wordt weergegeven door de kleine driehoeken.



Grafiek 13

Vlaanderen: een groot verschil tussen de scores van autochtone en allochtone leerlingen

Met uitzondering van Ierland, waar de drie categorieën dicht bij elkaar zitten, is de vergelijking altijd in het voordeel van de autochtonen, maar met aanzienlijke verschillen tussen de landen onderling. We merken ook op dat de prestaties van de allochtone leerlingen van de eerste generatie over het algemeen en zoals kon worden verwacht, lager zijn dan die van de allochtone leerlingen van de tweede generatie. Er zijn nochtans enkele uitzonderingen, met name Vlaanderen (maar ook Oostenrijk, Portugal, Luxemburg, ...), waar beide categorieën van immigranten ongeveer dezelfde prestaties in wiskunde vertonen.

Vlaanderen heeft het onderwijssysteem waar allochtone leerlingen van de tweede generatie de grootste onderwijsachterstand hebben op de autochtone leerlingen: 96 punten. Frankrijk staat op de vierde plaats met 59 punten achter twee verrassingen: Finland en Denemarken. Dat zou een deuk kunnen geven aan het imago van Finland als kampioen van de democratische school. Dit land is inderdaad beroemd ¹⁴ omwille van de voorzieningen op school om de ontplooiing van de kinderen van migranten te vergemakkelijken, met name door hen in staat te stellen hun oorspronkelijke taal te leren beheersen. Zo wordt het onderwijs van 40 verschillende talen georganiseerd in de scholen van Helsinki. Het is dus vreemd om dat land naast Vlaanderen te vinden, waar men precies het omgekeerde doet: absolute prioriteit geven aan het leren van het Nederlands. Deze situatie was al opgemerkt in vorige PISA-studies, weliswaar in mindere mate dan vandaag. Na de editie van 2006, argumenteerden de Finse autoriteiten dat 'het aantal studenten van allochtone gezinnen in de steekproef van PISA over Finland te zwak is om er statistisch betekenisvolle lessen uit te trekken'. ¹⁵ Vandaag is deze verklaring zeker ontoereikend. Al vertegenwoordigen de allochtone leerlingen van de tweede generatie slechts 1,5% van de Finse leerlingen van 15 jaar, hun aantal in de PISA-steekproef bedroeg evenwel meer dan 500 ¹⁶

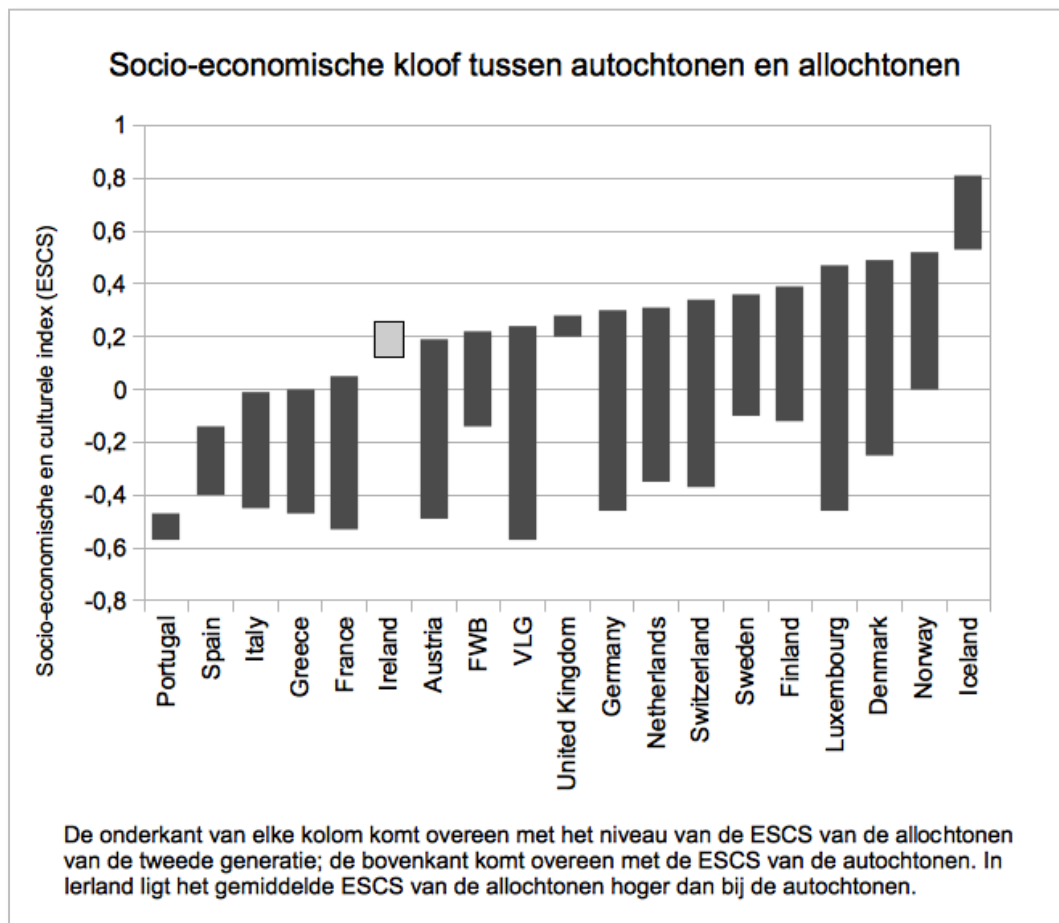
¹⁴ Zie bijvoorbeeld: "L'éducation finlandisée revisitée", Paul Robert, op de site van Philippe Meirieu (http://www.meirieu.com/ECHANGES/finlande_robert_2.htm geraadpleegd op 31 december 2013)

¹⁵ The Finnish PISA 2006 pages (http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland_pisa/equity/students_with_immigrant_background.html, geraadpleegd 1 januari 2014).

¹⁶ Het is een courante statistische techniek om een kleine groep waarvan men de resultaten in detail wil meten over te vertegenwoordigen. Maar men corrigeert vanzelfsprekend deze oververtegenwoordiging door het toewijzen van een lager gewicht aan deze individuen bij de globale berekeningen.

De sociale afkomst van de allochtone leerlingen

Maar laat ons niet te snel gaan. Het is redelijk om te veronderstellen dat in het merendeel van de West-Europese landen de leerlingen afkomstig uit de immigratie, gemiddeld genomen, behoren tot armere sociale groepen dan de autochtonen. Dit wordt bevestigd door de analyse van de ESCS-index. Grafiek 14 toont de socio-economische kloof tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen van de tweede generatie. Bijna nul of zelfs negatief in het Verenigd Koninkrijk en Ierland, is de kloof daarentegen zeer hoog elders, in het bijzonder in Luxemburg en Vlaanderen. In Vlaanderen ligt het gemiddelde ESCS van de allochtone leerlingen van de tweede generatie zelfs het laagst van alle West-Europese landen. Dat betekent dus dat deze leerlingen gemiddeld in arme gezinnen opgroeien. ¹⁷



Grafiek 14

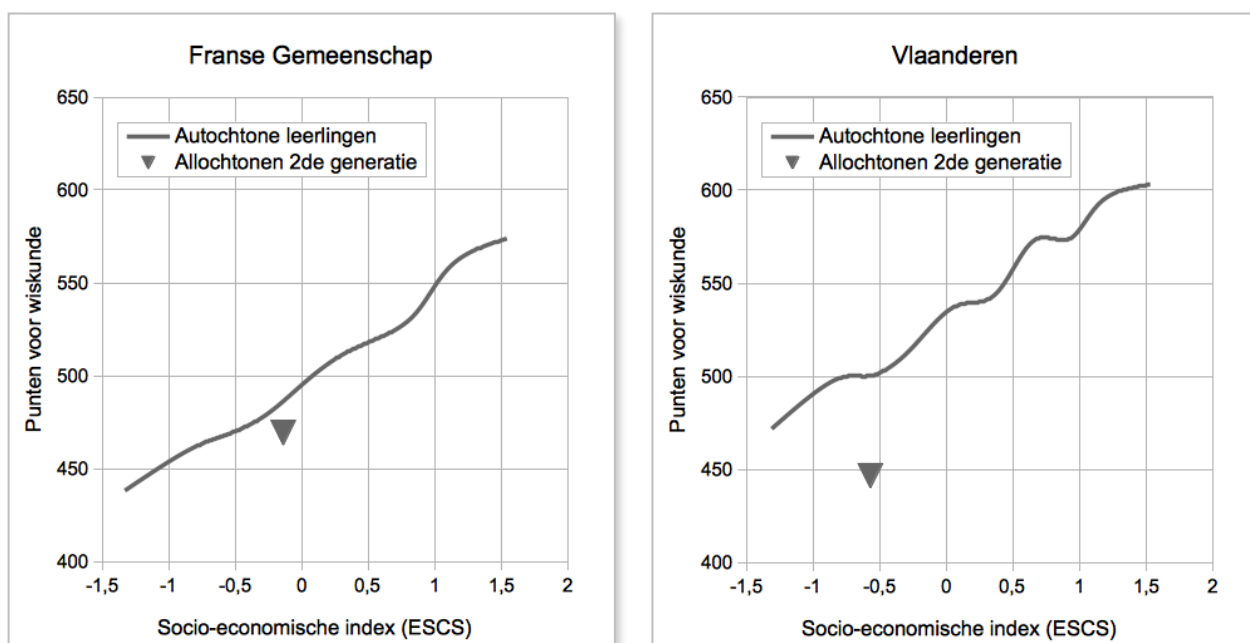
Allochtone leerlingen zijn armer

Zoals eerder aangetoond, zijn de schoolprestaties nauw verbonden met de sociale achtergrond van de leerlingen. We kunnen ons dus met recht en reden afvragen of de slechte scores van de jongeren uit de immigratie niet hoofdzakelijk te verklaren zijn door hun socio-economische status. Met andere woorden, wat gebeurt er als men de resultaten van de tweede generatie leerlingen uit de immigratie vergelijkt met die van autochtone leerlingen met dezelfde sociale afkomst?

¹⁷ Dit is waarschijnlijk mede het gevolg van discriminatie bij aanwerving. De Vlaamse verenigingen die de rechten van migranten verdedigen luiden regelmatig de alarmbel op dit punt. (zie: <http://www.minderhedenforum.be/tewerkstelling.htm>)

Op basis van het PISA 2003-onderzoek hadden we al een studie in die zin gerealiseerd¹⁸, echter enkel gerelateerd aan de twee Belgische onderwijssystemen. Wij hebben toen kunnen besluiten dat, in de Federatie Wallonië-Brussel, de leerlingen die uit de migratie komen prestaties leveren identiek aan die van de autochtone leerlingen met dezelfde sociale oorsprong. In Vlaanderen daarentegen noteerde men, na eliminatie van de socio-economische factoren, een achterstand van 20 tot 30 PISA- punten in wiskunde (maar niet in lezen). Hoe is het tien jaar later gesteld?

De onderstaande grafieken 15a en 15b beantwoorden de vraag. Ze koppelen de prestaties in wiskunde (verticale as) aan de socio-economische achtergrond van de leerlingen (horizontale as). De lijngrafiek vertegenwoordigt de autochtone leerlingen. De grijze driehoek geeft de gemiddelde positie aan van de allochtone leerlingen van de tweede generatie. Indien de driehoek dicht bij de lijngrafiek ligt, betekent dit dat, bij gelijke sociale afkomst, de kinderen van immigranten vrijwel dezelfde prestaties vertonen als de autochtone leerlingen. Als de driehoek onder de lijngrafiek ligt, betekent dit dat er een of ander mechanisme bestaat dat migranten discrimineert ten opzichte van de autochtonen.

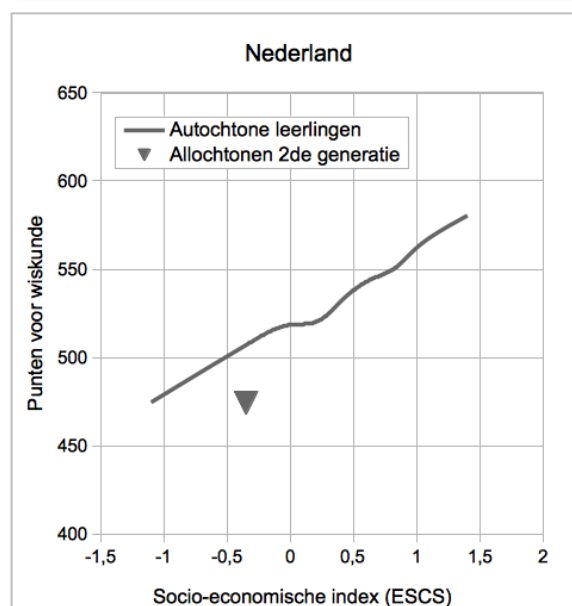
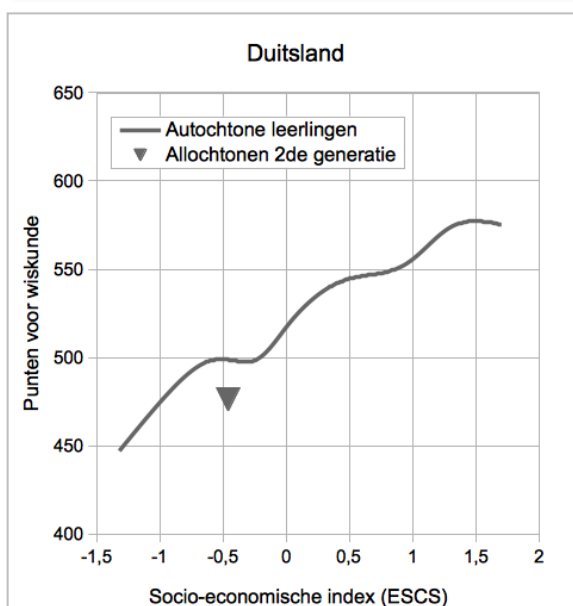
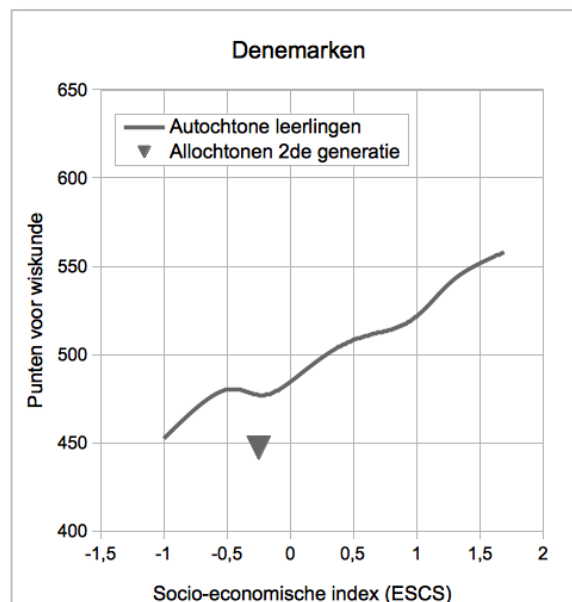
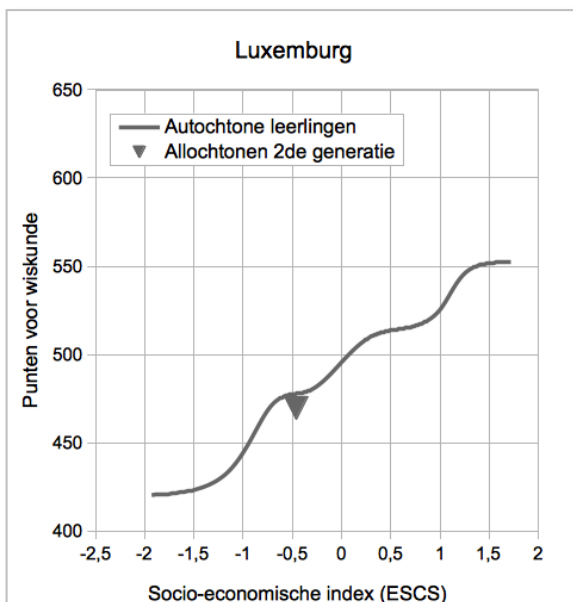
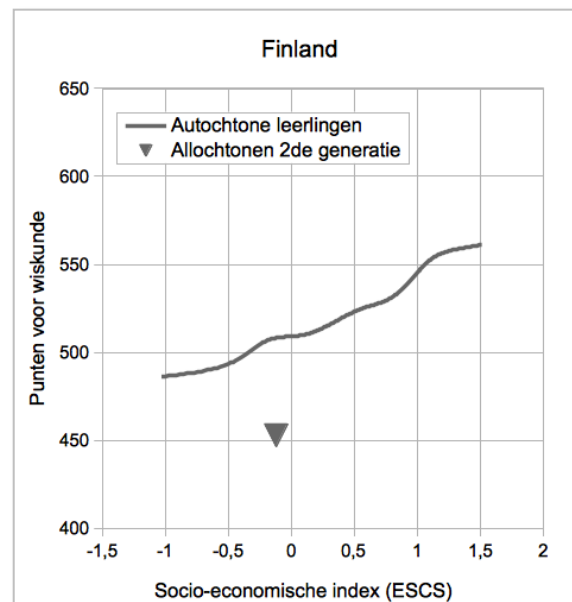
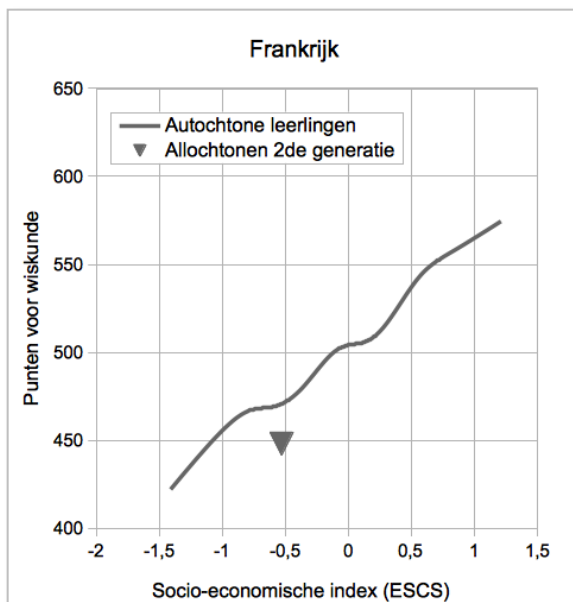


Grafieken 15a en 15b

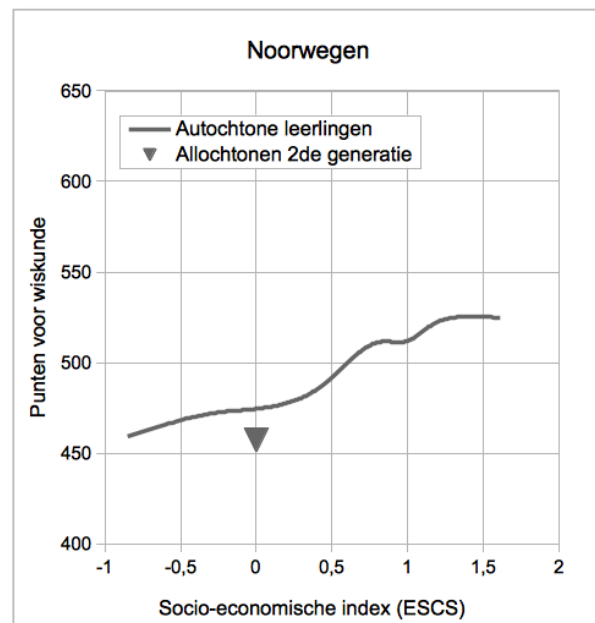
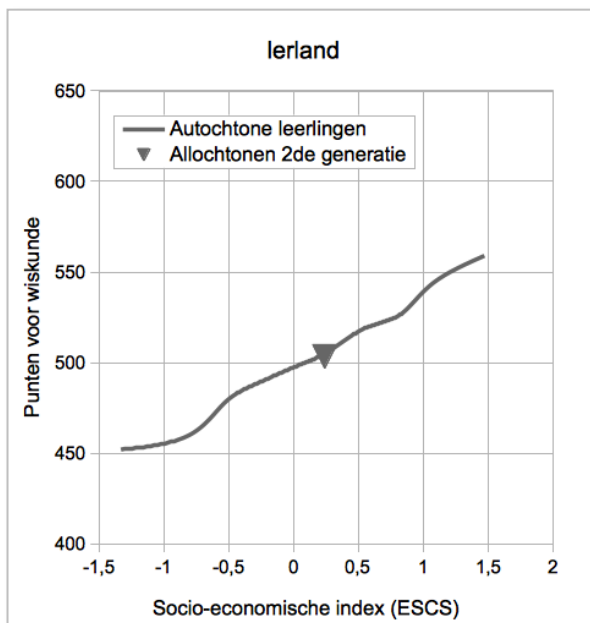
Scores en sociale afkomst van de allochtone leerlingen van de tweede generatie

Vergelijken we eerst de FWB (grafiek 15a) en Vlaanderen (15b). Het contrast is opvallend. In de scholen van de Franse Gemeenschap van België zijn de prestaties van de kinderen uit allochtone gezinnen vergelijkbaar met die van hun autochtone klasgenoten met dezelfde sociale achtergrond. In Vlaanderen daarentegen, stelt men een afwijking van ongeveer 50 punten vast. Met andere woorden, er bestaan in Vlaanderen mechanismen van discriminatie in de opvoeding die specifiek betrekking hebben op de buitenlandse afkomst, de cultuur, de etniciteit ... mechanismen die zich voegen bij de ongelijkheden te wijten aan sociale herkomst.

¹⁸ Nico Hirtt, "PISA 2003 en de slechte prestaties van leerlingen uit de immigratie in België. Culturele handicap, slechte integratie of sociale segregatie? *De democratische school*, juni 2006 en Nico Hirtt, "Schoolprestaties van allochtone leerlingen en sociale afkomst, kanttekeningen bij het rapport van de Koning Boudewijn stichting", maart 2007.



Grafieken 15c tot 15h : scores en sociale afkomst van de allochtone leerlingen van de tweede generatie



Grafieken 15i
en 15j

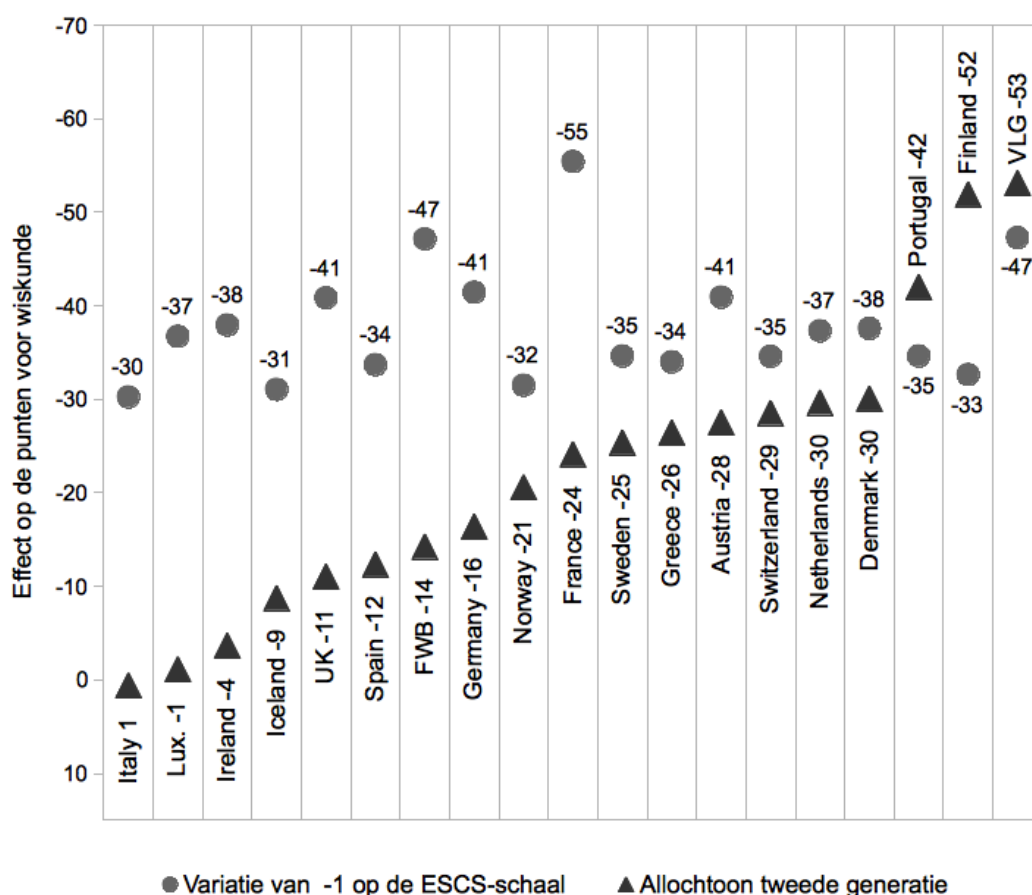
Hetzelfde fenomeen wordt waargenomen in Finland en, in mindere mate, in Denemarken en Nederland. In de andere landen daarentegen, zien we dat de resultaten van de kinderen van immigranten zich zeer dichtbij bevinden (Frankrijk, Duitsland, Noorwegen) en soms gewoon op hetzelfde niveau (Ierland, Luxemburg) als de autochtonen met dezelfde sociale achtergrond.

De grafieken 15a tot 15j bevestigen ook een aantal eerder gemaakte vaststellingen. Vooreerst stelt men vast dat de helling van de lijngrafiek “autochtone leerlingen” veel steiler is in Vlaanderen en in Frankrijk dan in Finland of in Noorwegen. Dit wijst op een sterker verband tussen de schoolprestaties en de sociale afkomst. Ten tweede merkt men dat de driehoek in Vlaanderen, Frankrijk en Luxemburg links ligt en in Ierland rechts. Deze verschillende positie weerspiegelt de verschillende socio-economische samenstelling van de geïmmigreerde bevolking.

Een andere, wat meer technische, manier om het effect van immigratie en sociale oorsprong te vergelijken bestaat er in een analyse van lineaire regressie uit te voeren tussen de PISA punten en de twee variabelen: ESCS en immigratie. De toonaangevende coëfficiënten van deze regressie voor onze geselecteerde landen zijn weergegeven in grafiek nr.16. Er zijn er twee. De eerste toont wat het effect is op de punten voor wiskunde als er één eenheid variatie optreedt in de ESCS schaal, na correctie voor het effect van de immigratie (dus voor leerlingen met dezelfde immigratie-status); de tweede coëfficiënt toont het effect van het immigrant zijn van de tweede generatie, na correctie voor de sociale achtergrond (dus voor leerlingen van dezelfde sociale afkomst).

Neem bijvoorbeeld Vlaanderen. De eerste coëfficiënt heeft een waarde van -47. Als we twee leerlingen met dezelfde immigratie-status bekijken maar één eenheid verwijderd van elkaar op de socio-economische schaal ESCS, dan zal de armste van de twee, gemiddeld, 47 punten minder in wiskunde halen dan de rijkste. De tweede coëfficiënt is -53 in Vlaanderen. Als we twee leerlingen in beschouwing nemen met dezelfde socio-economische status, de ene een autochtoon en de andere een allochtoon van de tweede generatie, dan zal deze laatste, gemiddeld, 53 punten minder in wiskunde halen dan de eerste.

Gecorrigeerd effect van de sociale afkomst en van het immigratiestatuu



Grafiek 16

Wat weegt het zwaarst? De sociale afkomst of het statuut van immigrant?

Het vergelijken van deze twee coëfficiënten wordt een beetje bemoeilijkt doordat de overeenkomstige variabelen verschillend van aard zijn. De variabele "allochtone leerling van de tweede generatie" is een binaire variabele: je bent een immigrant van de tweede generatie of je bent het niet, er is geen waarde "tussenin". De variabele "ESCS" daarentegen is continu: ze kan in een bepaald interval eender welke waarde aannemen. Bijvoorbeeld, in België, bedraagt de kloof tussen de twee extreme kwartielen 2,2 op de ESCS-schaal en de kloof tussen extreme decielen loopt op tot meer dan 3. Dus tussen een Vlaamse leerling in het eerste deciel en een van het tiende deciel, zal de gemiddelde kloof in wiskunde 47 x 3 of 141 punten bedragen (bij identieke immigratie-status). Daarentegen zal de gemiddelde kloof tussen autochtonen en allochtonen van de tweede generatie nog altijd 53 punten bedragen (bij identieke sociale afkomst). Men hoeft hier niet te vermenigvuldigen.

Ondanks de moeilijkheid om de gegevens correct te interpreteren, is deze grafiek 16 veelzeggend. De landen werden gerangschikt in oplopende volgorde van de toonaangevende coëfficiënt verbonden met de variabele "allochtone leerling van de tweede generatie". Men ziet een min of meer regelmatige gradatie vanuit landen als Italië, Luxemburg en Ierland, waar het effect van immigratie wordt gecorrigeerd en vrijwel nul is, tot aan Denemarken, met 30 punten. De FWB en Frankrijk bezetten posities in het midden van dit klassement. Dan gaat het plotseling naar 42 punten voor Portugal en naar 52 punten voor Finland en 53 voor Vlaanderen. Deze lineaire regressie bevestigt zo de vaststelling van de grafieken 15. Zij stelt ons in staat te meten hoe groot de achterstand is in Vlaanderen voor kinderen uit de immigratie.

Welke zouden de redenen kunnen zijn van deze Vlaamse en Finse specificiteit ? Onze studie laat niet toe hierop een volledig antwoord te geven. Het zou kunnen dat het gebruik van een instructietaal die internationaal weinig gebruikt wordt, hierin een rol speelt. Het is zonder twijfel moeilijker voor gezinnen afkomstig uit de Maghreb om het Nederlands te gebruiken dan het Frans; moeilijker voor Turkse migranten om het Deens te gebruiken dan het Duits. Luxemburg ontsnapt wellicht aan deze regel omdat het heeft gekozen voor meertalig onderwijs – elke leerling wordt er op school eerst in het Luxemburgs en dan in het Frans en in het Duits onderwezen – waardoor autochtone en allochtone kinderen zich meer op voet van gelijkheid bevinden.¹⁹ Dit is uiteraard slechts een veronderstelling die een grondiger onderzoek vergt.

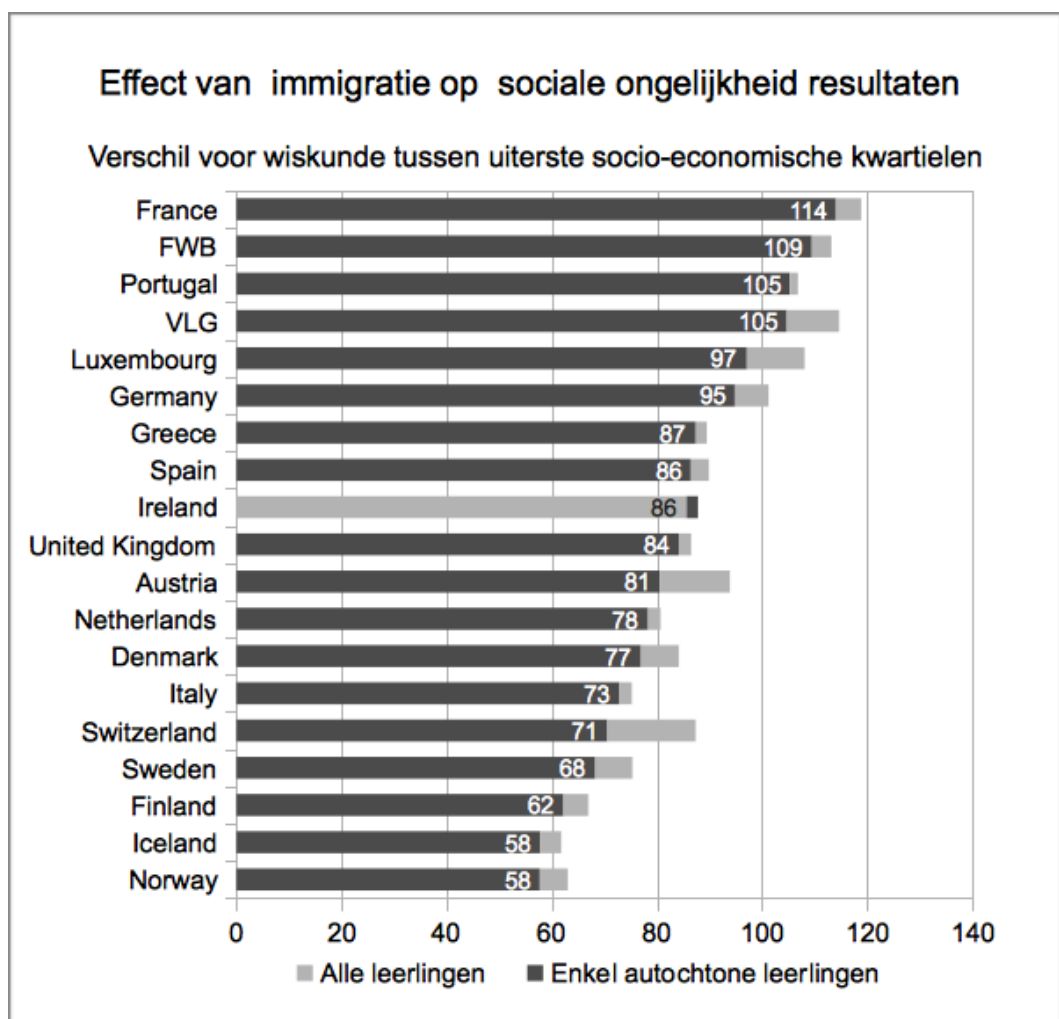
We zullen verder zien dat de taal niet de enige en niet de belangrijkste reden is voor de middelmatige resultaten van de allochtone leerlingen in Vlaanderen.

¹⁹ De prijs die Luxemburg betaalt voor zijn meertalig onderwijs is een middelmatige score voor lezen in de PISA-testen. Dit is niet verwonderlijk, aangezien de tests worden uitgevoerd bij leerlingen van 15 jaar in het Frans of het Duits, terwijl de moedertaal van de leerlingen over het algemeen het Luxemburgs of Portugees is (voor veel arbeidersgezinnen). Maar deze middelmatige PISA-score belet niet dat velen op latere leeftijd meertalig zijn.

Immigratie is niet verantwoordelijk

We kunnen nu terugkeren naar ons vertrekpunt. Is de immigratie - en de relatief minder goede PISA-resultaten bij allochtone leerlingen - een verklarende factor voor het slechte palmares van Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel, Frankrijk inzake sociale rechtvaardigheid?

De coëfficiënten verbonden met de variabele ESCS, in grafiek nr.16, beantwoorden de vraag al gedeeltelijk. We hebben diezelfde coëfficiënten berekend in grafiek 6. Maar hier zijn ze gecorrigeerd voor het effect van immigratie. Overigens constateert men dat niet alleen het klassement niet verandert, maar dat de coëfficiënten van de drie kampioenen praktisch onveranderd gebleven zijn: Frankrijk gaat van 57 naar 55, Vlaanderen van 50 naar 47 en de Federatie Wallonië-Brussel van 48 naar 47.



Grafiek 17

De landen-rangschikking verandert niet veel als men de allochtone leerlingen weg laat

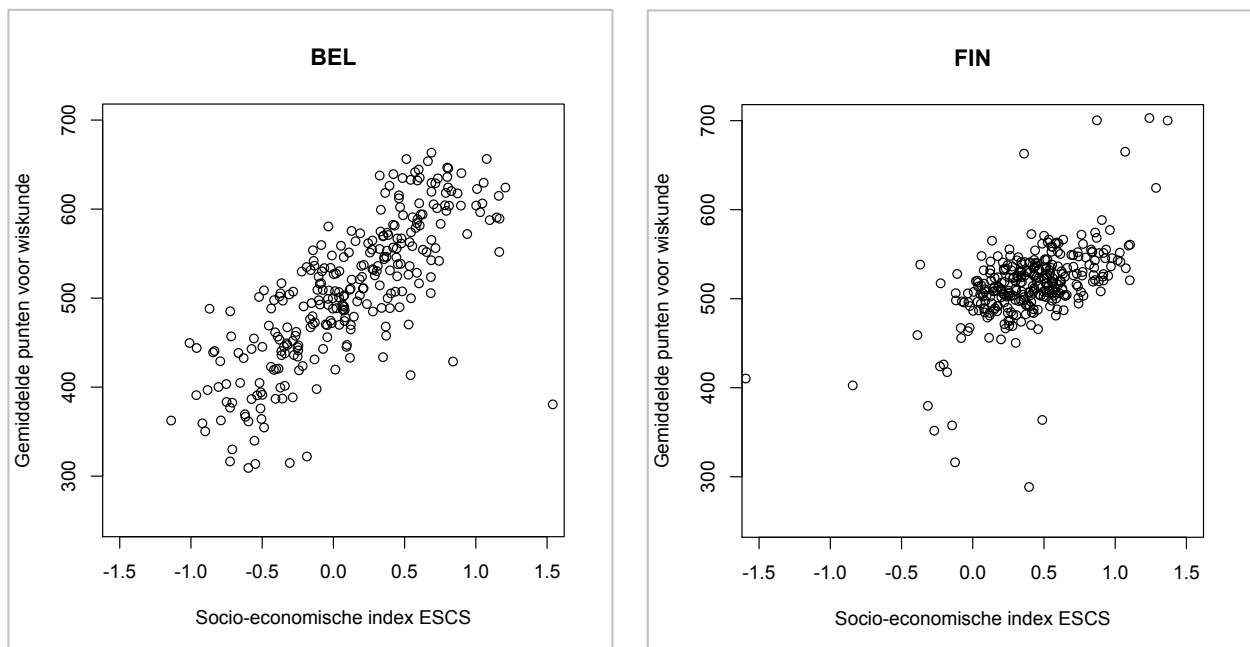
We hebben opnieuw het verschil berekend tussen de gemiddelde prestaties van het vierde en het eerste sociaal-economisch kwartiel, maar ditmaal zonder de allochtone leerlingen (van de eerste en de tweede generatie) mee te tellen. Men bekomt dan een landenrangschikking met alleen autochtone leerlingen. Men ziet in grafiek 17 dat Frankrijk, de Federatie Wallonië-Brussel, Portugal en Vlaanderen nog altijd de slechtste posities bekleden.

Conclusie: met of zonder allochtone leerlingen behoren het Vlaams en het Franstalig onderwijs van ons land tot de sociaal meest ongelijke.

De vele wegen van de segregatie

Als men wil proberen te begrijpen waarom de onderwijssystemen van België en Frankrijk zo doordrongen zijn van ongelijkheid moet men naar de scholen kijken, eerder dan naar de leerlingen.

Op de grafieken 18a en 18b vertegenwoordigt elk punt een school, gerangschikt volgens de gemiddelde sociale afkomst van zijn leerlingen (horizontale as) en volgens hun gemiddelde prestatie voor wiskunde (verticale as). De bijzonderheid van België (linkse grafiek) springt in het oog wanneer men de vergelijking maakt met bijvoorbeeld Finland (rechtse grafiek). Bij ons liggen de punten ver uit elkaar langsheen een steile rechte. Dat wil zeggen dat we scholen hebben waar de kinderen van de rijken samen zitten en die heel hoge gemiddelde prestaties behalen; en dat we ook heel wat scholen hebben waar kinderen uit de volkse milieus samen zitten en middelmatige gemiddelde prestaties behalen. In Finland daarentegen zijn de scholen sociaal en academisch veel meer gemengd.²⁰



Grafieken 18a en 18b

België is het koninkrijk van de sociale en academische segregatie

Dat brengt ons tot de hypothese dat de grote sociale ongelijkheden die vastgesteld worden betreffende de prestaties van de leerlingen voor een belangrijk deel verbonden zijn aan segregatiemechanismen voor die leerlingen. Mechanismen die, vooral in België en Frankrijk, de leerlingen scheiden volgens hun (reële of veronderstelde) capaciteiten, volgens hun sociale afkomst, godsdienst, nationale afkomst, enz.

²⁰ Het is waar dat de spreiding van de rijkdom en de inkomens minder groot is in Finland dan in België. Bijgevolg is de spreiding van de socio-economische index van de leerlingen er ook minder groot (een standaardafwijking van 0,8 in Finland en van 0,9 in België). Maar dat verschil volstaat niet om het opvallende contrast te verklaren dat men op de grafieken kan zien

Wij onderscheiden vier vormen van segregatie :

- a. De vroegtijdige opsplitsing volgens hiërarchische **onderwijsvormen** (en studierichtingen)
- b. het **zittenblijven** waardoor voor een deel van de leerlingen de achterstand in één of meerdere vlakken bekrachtigd en definitief wordt.
- c. Het opdelen van het onderwijs in verschillende **netten**, die hun eigen manier van functioneren hebben, met eigen leerplannen, pedagogische methoden, tradities van recrutering, enz.
- d. De **sociale polarisatie** van scholen, die een meer of minder groot deel van de leerlingen uit de armste (of rijkste) bevolkingslagen samen plaatst in scholen met een sterke sociale concentratie.

Deze vier vormen van segregatie overlappen elkaar gedeeltelijk. De 'gettoscholen' van de armen richten vooral technisch- en beroepsonderwijs in. In België is de sociale polarisatie sterker in het confessioneel onderwijs dan in het officieel.

We analyseren achtereenvolgens deze vier vormen van segregatie. Vervolgens zullen we aantonen dat de grote sociale ongelijkheid in het onderwijs in Vlaanderen, in Franstalig België en in Frankrijk hoofdzakelijk door segregatie verklaard wordt.

De splitsing in onderwijsvormen

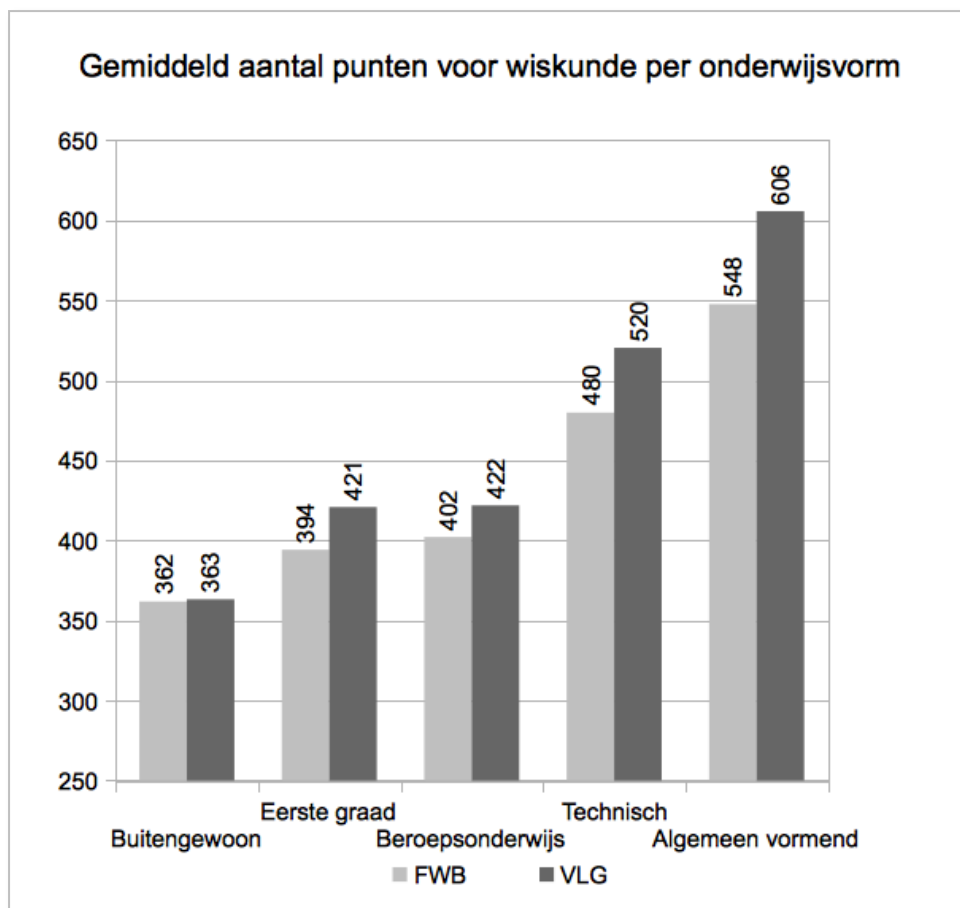
België behoort tot de landen waar de selectie naar hiërarchische onderwijsvormen (en studierichtingen) vroegtijdig gebeurt. In het Vlaams onderwijs kiest men in de meeste scholen op 12 jaar een studierichting die in feite duidelijk gelieerd is met het ASO, TSO of BSO. Zelfs in het Franstalig onderwijs waar officieel een gemeenschappelijke eerste graad bestaat, komen de leerlingen vaak vanaf hun twaalfde jaar in een school terecht die uitsluitend algemeen of uitsluitend kwalificatie-onderwijs organiseert. De leerlingen met de meeste moeilijkheden met wiskunde, krijgen minder wiskunde, waardoor de kloof wordt uitgediept in plaats van gedicht.

Enkel Duitsland, Oostenrijk en de Duitstalige kantons van Zwitserland hanteren een nog vroegtijdiger selectie dan België. In Frankrijk worden de leerlingen op het einde van het collège (lager secundair onderwijs) dat in theorie gemeenschappelijk is (maar dat in het laatste jaar al een duidelijke opsplitsing vertoont) geïntendeerd naar de verschillende afdelingen van de algemene en technologische lycea of de beroepslycea.

Daartegenover blijft de grote meerderheid van de leerlingen in de Scandinavische landen naar school gaan in een gemeenschappelijke stam tot op de leeftijd van 16

Grafiek 19

Beperkte
algemene
vorming in het
kwalificatie-
onderwijs



jaar.

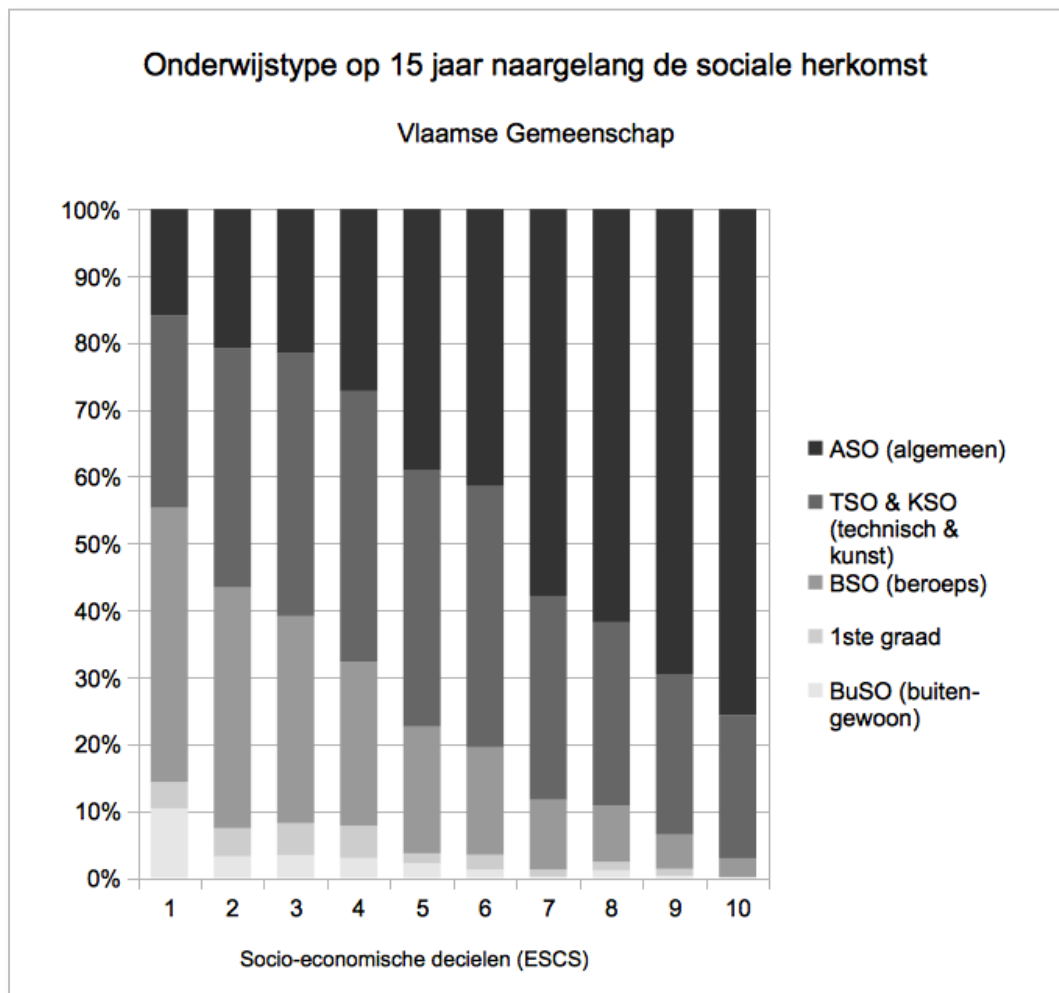
Het is dus niet verwonderlijk dat in de Belgische PISA-testen enorme verschillen vastgesteld worden tussen de leerlingen van de grote onderwijsvormen. In de federatie Wallonië-Brussel haalt een leerling van het algemeen onderwijs gemiddeld

146 punten meer dan een leerling van het beroepsonderwijs. In Vlaanderen bedraagt de kloof 184 punten. Een absoluut record (zie grafiek 19).

Dit weerspiegelt een drievoudige realiteit. Ten eerste, aan de basis van de oriëntering naar de drie onderwijsvormen ligt de sociale afkomst van de leerlingen. Ten tweede, de grote lacunes in de leerplannen op het vlak van algemene vorming in de kwalificatie-richtingen: men kan niet verwachten van de leerlingen dat zij betere resultaten halen dan de eigenlijke doelstellingen. Ten derde, is er waarschijnlijk een effect door te anticiperen op de oriëntering: als de onderwijzer in de basisschool in België of de leraar van het collège in Frankrijk een niveauverschil vaststellen tussen hun leerlingen, zullen zij er zich gemakkelijker van af maken dan hun Finse of Noorse collega's. De eersten weten dat hun leerlingen binnenkort zullen opgedeeld worden volgens 'aangepaste' studierichtingen of scholen, terwijl de tweede rekenschap zullen moeten afleggen bij hun collega's van de hogere klassen als de kloof te groot wordt.

Men zou zich kunnen afvragen waar de veronderstelde link ligt tussen de opdeling in onderwijsvormen en de sociale ongelijkheid. Het blijkt dat de keuze van of de oriëntering naar een onderwijsvorm niet uitsluitend op een objectieve keuze berusten. Enerzijds stelt men vast dat families uit volkse milieus eerder kiezen voor technisch en beroepsonderwijs dan welgestelde families; anderzijds bekrachtigt de oriëntering een sociale ongelijkheid in studieresultaten die ontstaat en groeit tijdens het kleuter- en basisonderwijs.

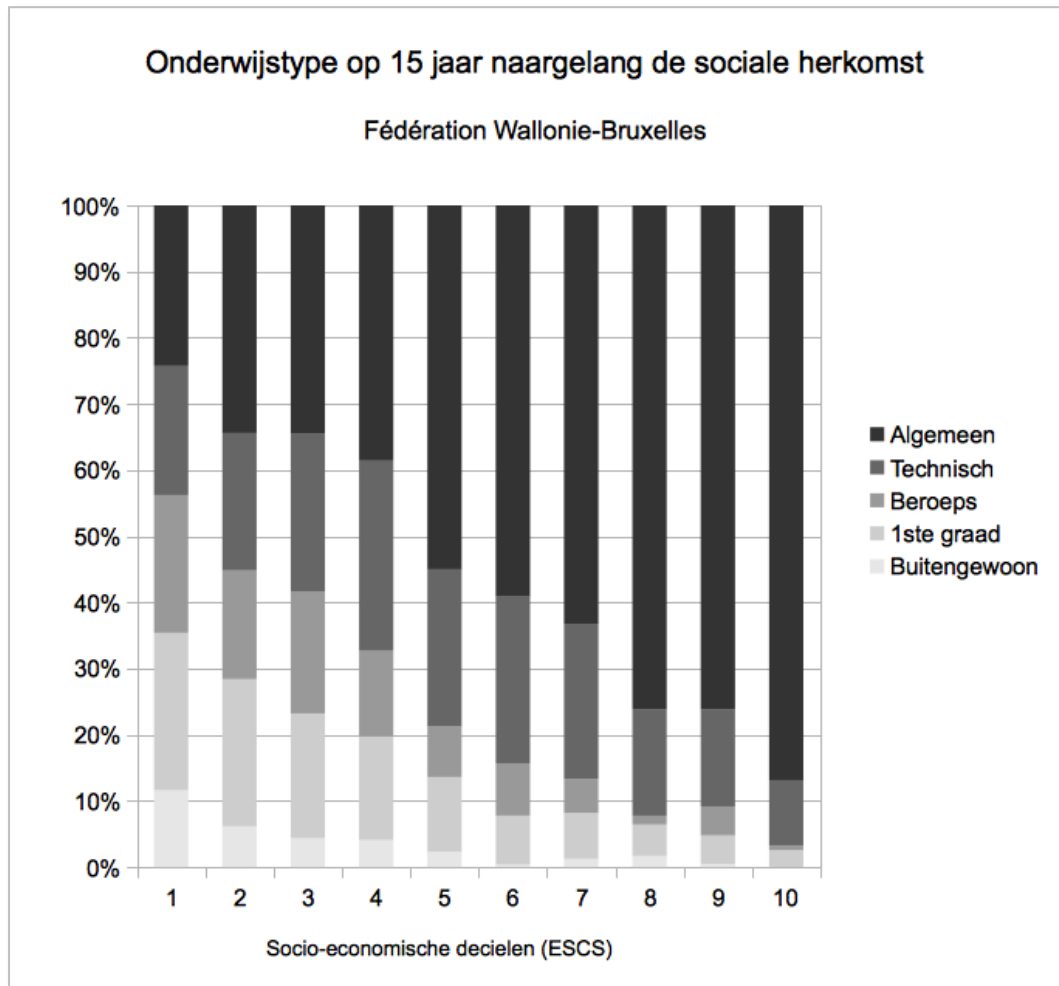
De twee volgende grafieken (20a en 20b) geven de opdeling van leerlingen van 15 jaar naar onderwijsvorm aan, volgens hun sociale afkomst. Elk van de 10 kolommen stelt een socio-economisch deciel voor, van het armste (links) tot het rijkste (rechts).



Grafiek 20a

In Vlaanderen is de oriëntering sociaal gedetermineerd

Men ziet goed hoezeer de oriëntering naar de verschillende onderwijsvormen samen hangt met de sociale afkomst van de leerlingen. Van de kinderen van het eerste socio-economisch deciel lopen er slechts twee op tien (iets minder in Vlaanderen, iets meer in Franstalig België) nog school in het ASO op de leeftijd van 15 jaar. In het tiende deciel daarentegen, loopt de deelname aan het ASO op tot 87 % en 76 %.

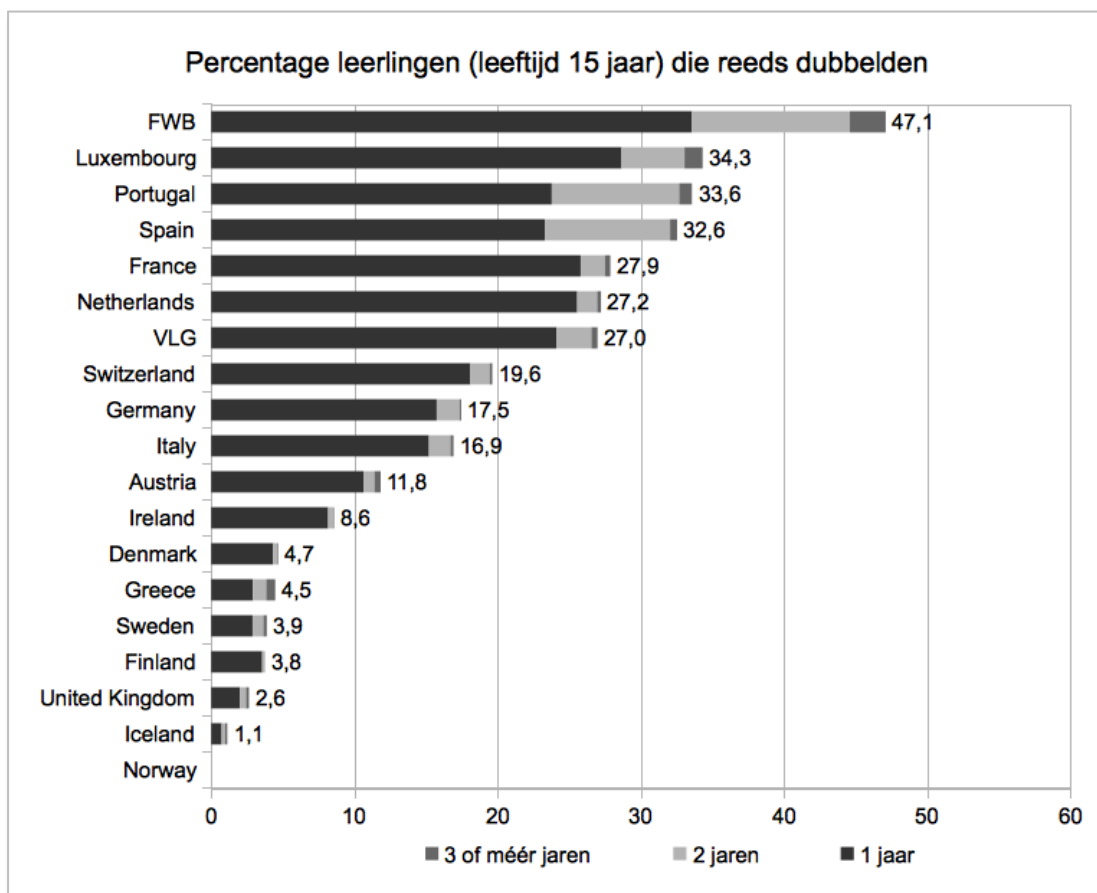


Grafiek 20b

...In de Federatie
Wallonië–
Brussel ook.

Zittenblijven

In de Federatie Wallonië-Brussel heeft bijna één leerling op twee (47%) al minstens één jaar gedubbeld op de leeftijd van 15 jaar. Dat betekent dat één leerling op twee een schoolparcours volgt dat totaal onaangepast is aan zijn specifieke noden, en dat hij al een gevoel van mislukking opbouwt, van tekortkoming aan de eisen van de school. Geen enkel land van West-Europa kent zo'n waanzinnige situatie. Frankrijk en Vlaanderen zitten op iets minder dan 30%. De meeste landen blijven duidelijk onder de 20 %. In Noorwegen bestaat zittenblijven niet.



Grafiek 21

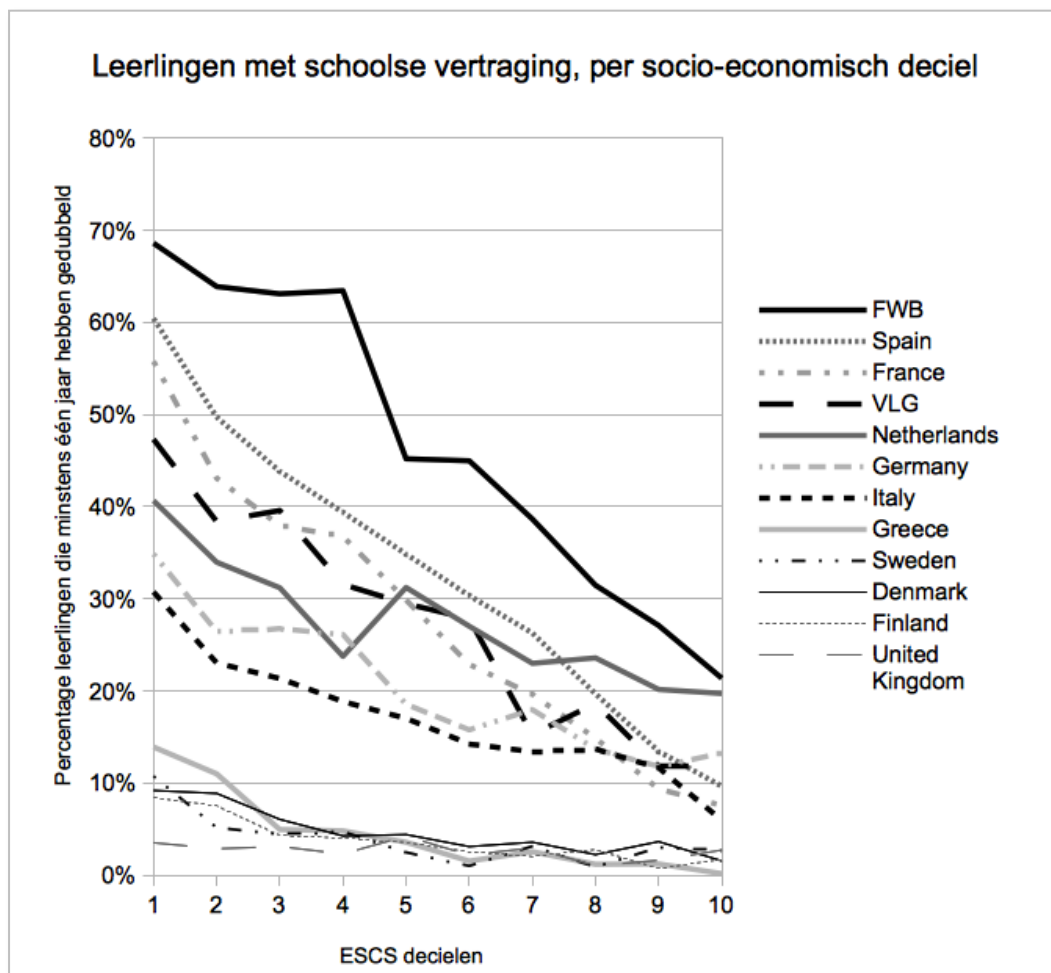
In ons Franstalig onderwijs heeft de helft van de 15-jarige leerlingen reeds gedubbeld

Het is interessant om deze gegevens te vergelijken met die van de opdeling in onderwijsvormen. Alles ziet er uit alsof in België de segregatie zich voltrekt volgens een principe van communautaire communicerende vaten: Vlaanderen lijkt zijn lager aantal zittenblijvers te compenseren met een sterkere oriëntering naar het technisch en beroepsonderwijs. Maar uiteindelijk, in de twee gemeenschappen is het segregatie tegen de sterren op.

De vaststelling wordt nog erger voor de Federatie Wallonië-Brussel als men opmerkt, op de volgende grafiek (nr 22), in welke mate het aantal zittenblijvers samen hangt met de sociale afkomst van de leerlingen. In Franstalig België heeft een kind dat afkomstig is uit het eerste socio-economisch deciel (de tien procent armsten) zeven kansen op tien om al minstens één keer te hebben gedubbeld op de leeftijd van 15 jaar. Die waarschijnlijkheid daalt tot twee kansen op tien bij het tiende deciel. In Vlaanderen is de situatie iets minder erg maar ook daar varieert het aantal zittenblijvers van 50 % tot 10 % tussen het eerste en het tiende deciel.

Grafiek 22

In Vlaanderen heeft een leerling uit het eerste deciel 5 kansen op 10 om reeds gedubbeld te hebben op de leeftijd van 15 jaar (niet alle landen worden weergegeven)

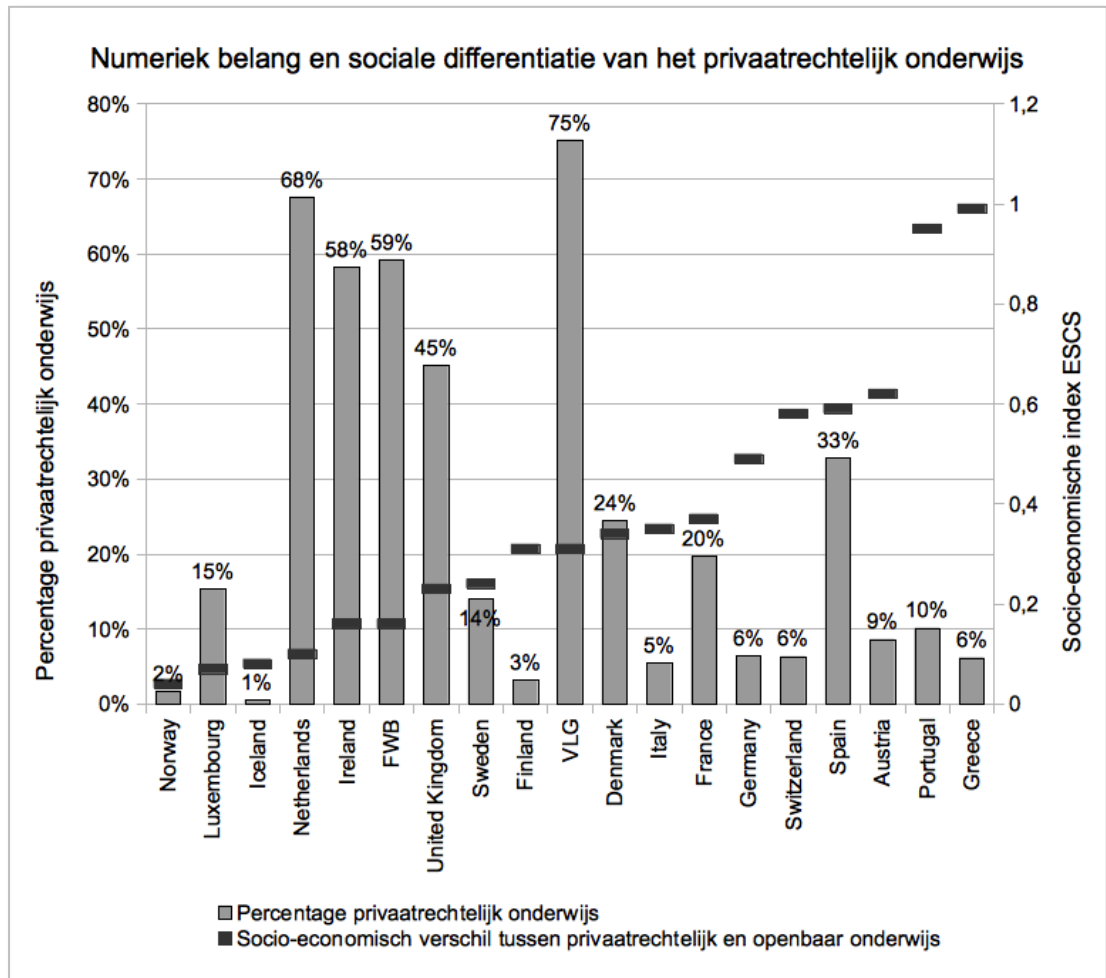


Men wist al geruime tijd dat, uit oogpunt van de schoolse vooruitgang van elke leerling, zittenblijven in meer gevallen contra-productief dan productief is. Het enige argument ten voordele van het handhaven van een 'dreiging met zittenblijven' is de veronderstelde capaciteit om de leerlingen te 'motiveren'. Men kan er niet omheen dat vandaag, in de Federatie Wallonië-Brussel of in Frankrijk, in het bijzonder voor de kinderen uit volkse milieus, dat argument geen steek meer houdt. Van het moment dat 70 % van de leerlingen van het eerste deciel het slachtoffer worden van overzitten, vormt dat geen bedreiging meer maar een norm waaraan men zich conformeert. De 'abnormale' leerling is degene die nooit overgezetten heeft.

De netten

Laat ons eerst opmerken (verticale grijze kolommen in grafiek 23) dat de Belgische situatie met een overwegend privaatrechtelijk (of 'vrij') onderwijs eerder uitzonderlijk is. Alleen Ierland en Nederland kennen een gelijkaardige situatie.

Laat ons ten tweede opmerken (horizontale zwarte streepjes op dezelfde grafiek) dat in alle landen de gemiddelde socio-economische index van de privaatrechtelijke scholen hoger ligt dan die van de openbare scholen.



Grafiek 23

In België is het privaatrechtelijk onderwijs zeer sterk vertegenwoordigd en blijft het sociaal elitair

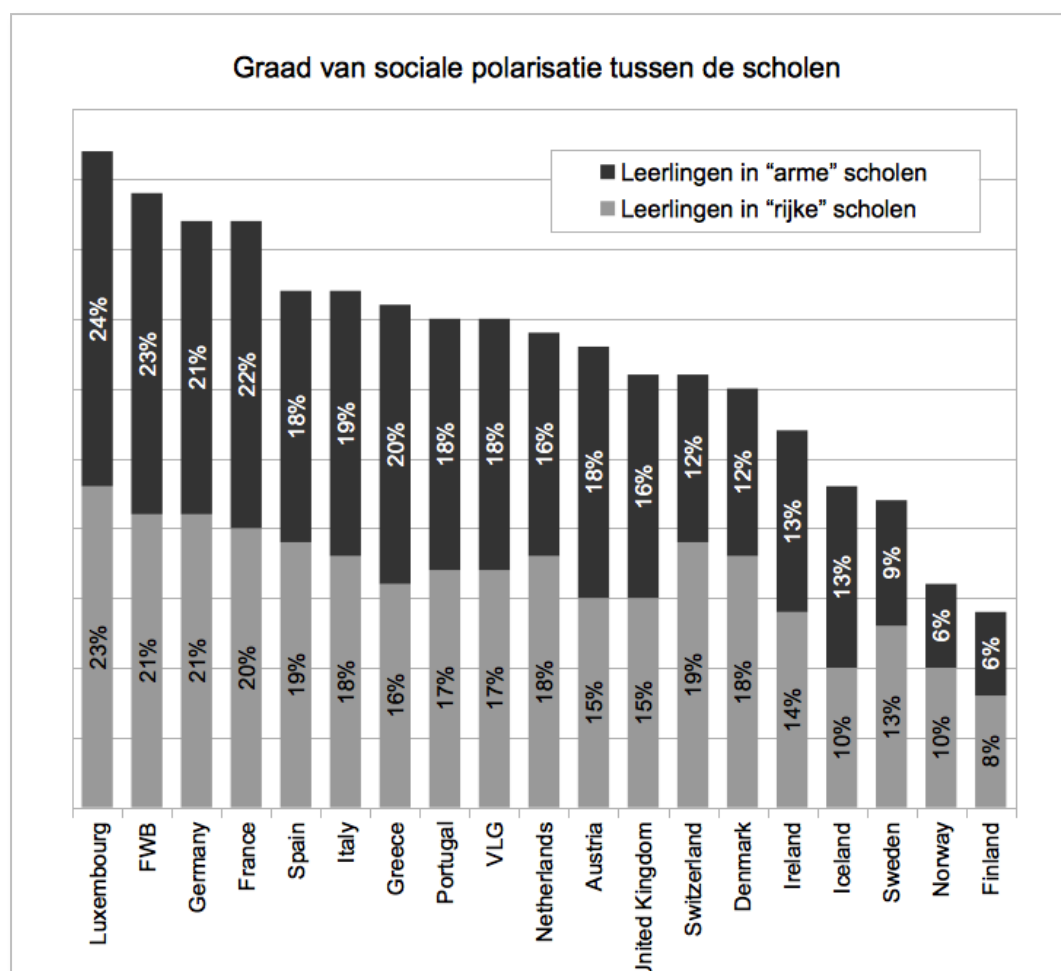
Nochtans is het niet noodzakelijk in de landen waar het privaatrechtelijk onderwijs numeriek het belangrijkste is, dat het zich het meest onderscheidt van het openbaar onderwijs op het vlak van sociale samenstelling. De algemene tendens neigt meer naar het tegenovergestelde. Dit valt gemakkelijk te begrijpen: het privaatrechtelijk onderwijs kan slechts groeien in volume als het in alle sociale klassen recruteert. Daar waar het eertijds een onderwijs van de hogere klassen was, heeft het zich moeten democratiseren om in de breedte te groeien. Dat is typisch het geval voor België en voor het Verenigd Koninkrijk.

Er is geen sprake, in het kader van deze studie, van het beoordelen van het meer of minder democratisch functioneren van het een of andere net. De sociale verschillen tussen de netten zijn zonder twijfel eerder het gevolg van tradities in het gedrag van de ouders dan van interne praktijken of recruteringsmethoden. Maar dat neemt niet weg dat het globale effect van de opdeling in netten wel dat van een sociale segregatie is.

Sociale polarisatie...

De uitdrukkingen 'gettoscholen' en 'concentratiescholen' behoren tot het dagelijks taalgebruik in België en Frankrijk. Maar aan het andere uiterste van de sociale hiërarchie hebben de rijken ook hun sociaal gesegregeerde scholen. De sociale polarisatie tussen de scholen is waarschijnlijk een van de meest zichtbare aspecten van de segregatie in het onderwijs en een van de sterkste factoren van de sociale ongelijkheid die ze voortbrengt. Zij is, ten minste wat België betreft, het gevolg van de gezamenlijke actie van twee vormen van inertie en een drijvende kracht. De inerties zijn de sociale traditie van de scholen en de residentiële sociale segregatie van de wijken in onze grote steden. De drijvende kracht van die polarisatie is de schoolmarkt.

Om de graad van sociale polarisatie te meten van onderwijssystemen met behulp van de PISA-gegevens, zijn we begonnen met het identificeren van scholen die we kwalificeren als 'segregerend'. Daarvoor hebben we de volgende definitie gehanteerd: een school wordt 'rijk' (of 'arm') segregerend genoemd als haar gemiddelde socio-economische index een halve standaardwaarde hoger (of lager) ligt dan de gemiddelde socio-economische index van het land (of van de gemeenschap in België). Met die definitie is de notie van 'arme' of 'rijke' scholen niet absoluut maar gerelateerd aan het niveau en de socio-economische diversiteit van elk land.



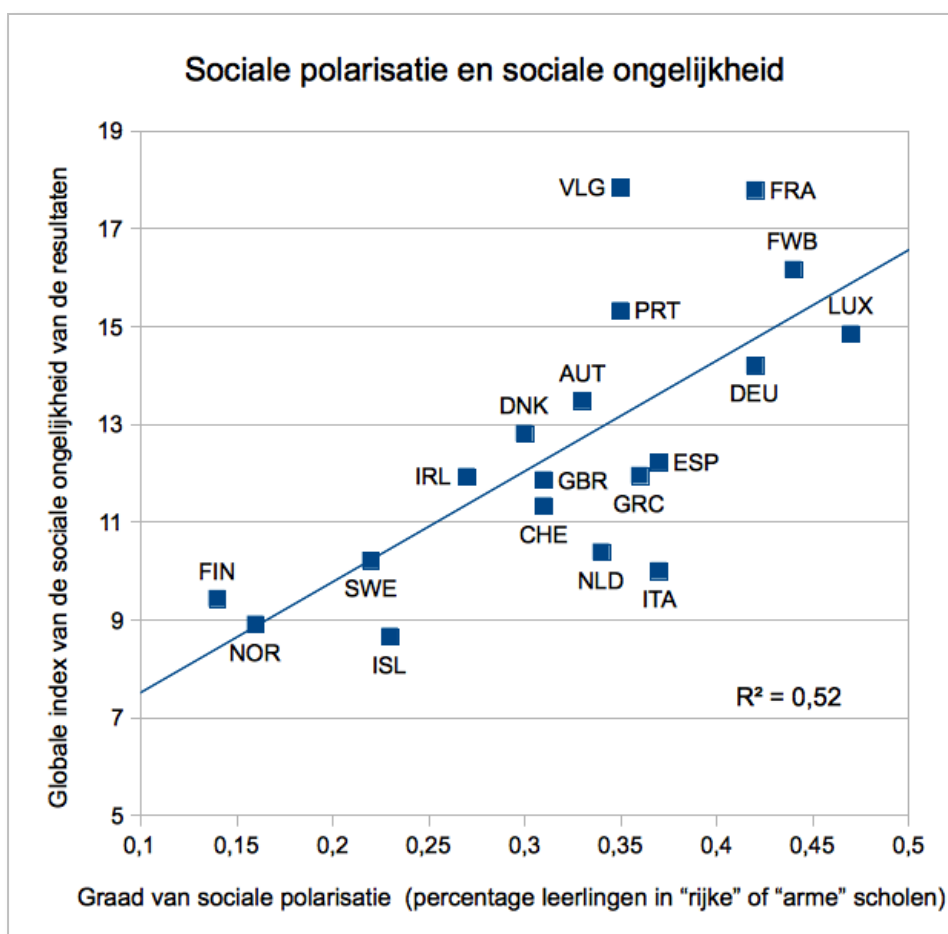
Grafiek 24

Zeer veel
"gettoscholen" in
de Federatie
Wallonië –
Brussel en
Frankrijk, iets
minder in
Vlaanderen

Het meest sociaal gepolariseerd onderwijs is dat van het Groothertogdom, met 47 % leerlingen ingeschreven in segregerende scholen (rijk of arm). Met andere woorden, slechts één Luxemburgse leerling op twee gaat naar een school waarvan de sociale samenstelling min of meer de sociale samenstelling van het land weerspiegelt. De Federatie Wallonië-Brussel komt op de tweede plaats. Vlaanderen bezet, voor een keer, een middenpositie. De Scandinavische landen hebben het minste leerlingen in scholen met een sterke sociale concentratie: slechts 14 % in Finland.

Deze polarisatie alleen al laat toe om voor een groot deel de klassering van landen op gebied van de sociale ongelijkheid van prestaties te verklaren. In grafiek 25 zijn de landen horizontaal gerangschikt volgens de graad van segregatie (het percentage leerlingen die naar 'rijke' of 'arme' scholen gaan) en verticaal volgens de 'globale index van sociale ongelijkheid' die we eerder in dit artikel (zie grafiek 11) hebben voorgesteld.

De conclusie is duidelijk: hoe meer leerlingen gescheiden worden volgens hun sociale afkomst, hoe groter de ongelijkheid in resultaten tussen hen wordt. Luxemburg, de Federatie Wallonië-Brussel, Frankrijk en Duitsland hebben de meest segregerende onderwijssystemen op sociaal vlak. Ze behoren ook tot de landen waar de verschillen tussen de prestaties het grootst zijn. Omgekeerd, Finland, Noorwegen, Zweden en IJsland hebben heel weinig sociaal segregerende scholen. De sociale kloof tussen de prestaties is er ook het zwakst. De statistische determinatiecoëfficiënt ($R^2 = 0,52$) die vermeld is op de grafiek betekent grosso modo dat 52% van de verschillen tussen de West-Europese landen (op het vlak van sociale rechtvaardigheid) verklaard worden door de mate van segregatie in rijke en arme scholen. Dit illustreert het belang van een politiek om in de eerste plaats de inschrijvingen te reguleren.



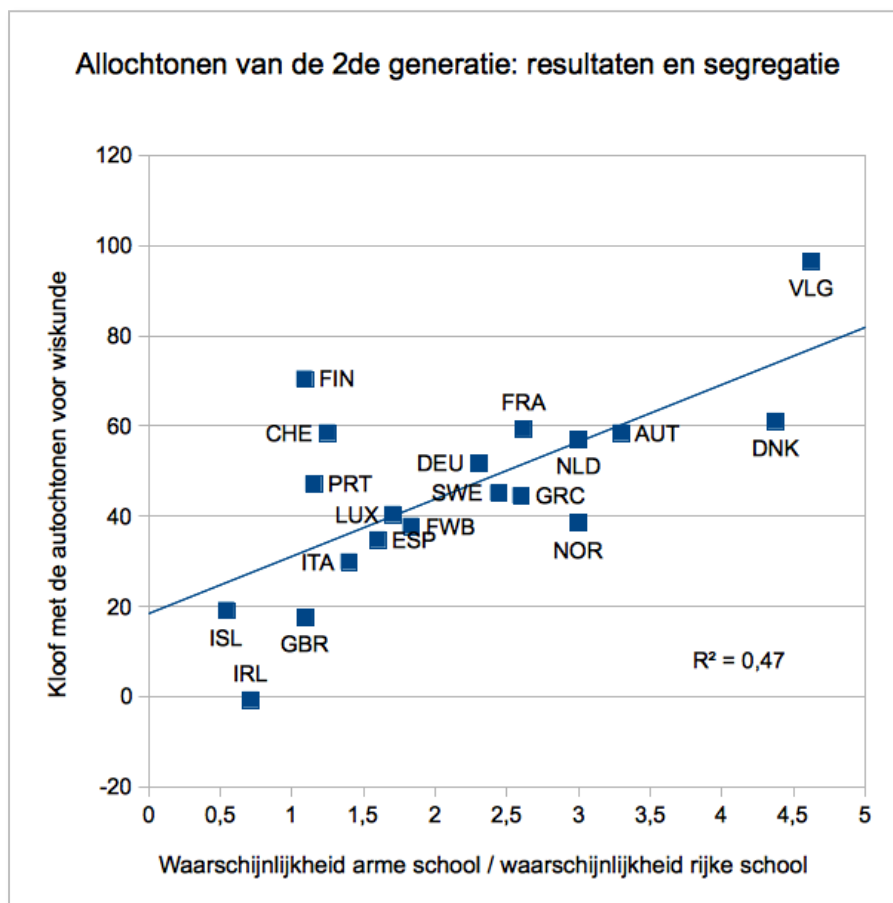
Grafiek 25

Hoe sterker de scholen sociaal gepolariseerd zijn, des te groter zijn de sociale ongelijkheden in de scores

Discriminatie van leerlingen uit de migratie

We komen terug op een eerder gestelde vraag: hoe kan men uitleggen dat in Vlaanderen de sociale ongelijkheid in leerprestaties zo sterk verbonden is met de migrantenafkomst. De klassering in 'rijke' en 'arme' scholen laat ons toe een belangrijk deel van het antwoord te geven. Het wijkt af van de dominante stelling, namelijk dat de migranten minder goede resultaten op de PISA-tests neerzetten omdat ze het Nederlands niet goed beheersen.

Wij hebben een andere hypothese willen testen: misschien zijn de leerlingen afkomstig uit de migratie in Vlaanderen het slachtoffer van een sterkere sociale segregatie dan de andere leerlingen. Wij hebben dus de waarschijnlijkheid berekend dat een allochtone leerling uit de tweede generatie naar een 'arme' school gaat en we hebben ze gedeeld door de waarschijnlijkheid dat hij naar een 'rijke' school gaat. Hoe hoger die verhouding ligt, hoe meer men kan besluiten dat de migranten slachtoffer zijn van negatieve segregatie. In Vlaanderen en in Denemarken ligt deze verhouding het hoogst: een allochtone leerling van de tweede generatie heeft er ongeveer 4,5 keer meer kans om in een 'arme' school te zitten dan in een 'rijke' school. Het is in IJsland en in Ierland dat de verhouding het kleinste is, in de buurt van of kleiner dan 1.



Grafiek 26

In Vlaanderen zijn de allochtone leerlingen sterk geconcentreerd in "gettoscholen"

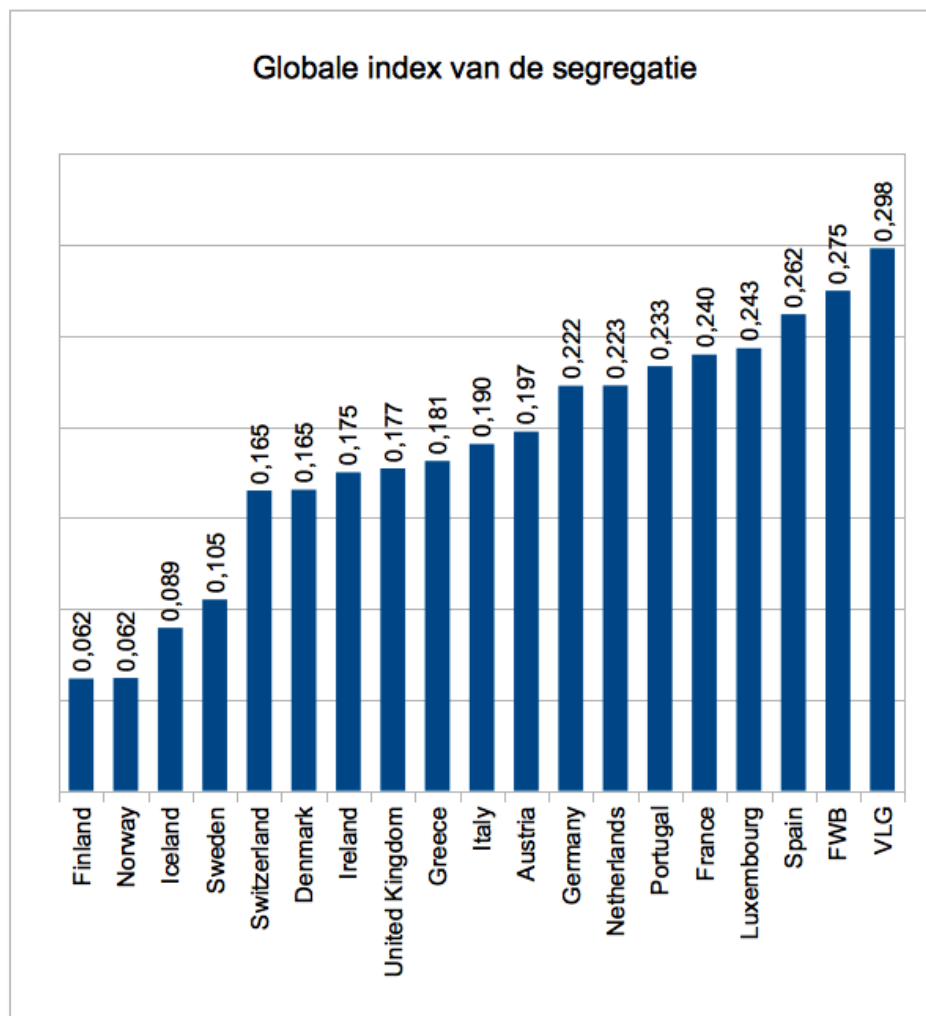
Als men deze maatstaf van sociale segregatie van het migrantenpubliek in verband brengt met de prestatiekloof tussen autoctonen en alloctonen krijgt men grafiek 26. Nogmaals stellen we een redelijk duidelijke correlatie vast ($R^2 = 0,47$). De grafiek laat nauwelijks ruimte voor twijfel: het is niet hun gebrek van kennis van de Vlaamse taal die het grootste probleem is van de allochtone leerlingen in Vlaanderen, maar hun opsluiting in segregerende 'arme' scholen.

Segregatie brengt sociale ongelijkheid voort

We hebben eerder vier vormen van schoolse segregatie vermeld: de opdeling in onderwijsvormen, het zittenblijven, de netten, de sociale polarisatie. We beschikken nu over vier indexen om elk van deze segregaties te meten.

- Index van onderwijsvorm : het percentage 15-jarige leerlingen die niet meer in de dominante (meest gevolgde) onderwijsvorm zitten.
- Index van zittenblijven: het percentage 15-jarige leerlingen dat minstens één keer gedubbeld heeft.
- Index van de netten: het percentage 15-jarige leerlingen dat in het privaatrechtelijk onderwijs zit, vermenigvuldigd met het gemiddelde socio-economische verschil tussen de openbare en de privaatrechtelijke netten.
- Index van “sociale polarisatie”: het percentage leerlingen ingeschreven in ‘rijke segregerende’ of ‘arme segregerende’ scholen.

Een lineaire regressie heeft vervolgens toegelaten om de correlatie te bestuderen tussen de ‘globale index voor sociale ongelijkheid’ tussen de prestaties van de leerlingen (voorgesteld in grafiek 11) en de vier factoren hier boven. Deze regressie levert ons vier coëfficiënten op die op hun beurt toelaten een ‘globale segregatie-index’ op te stellen.



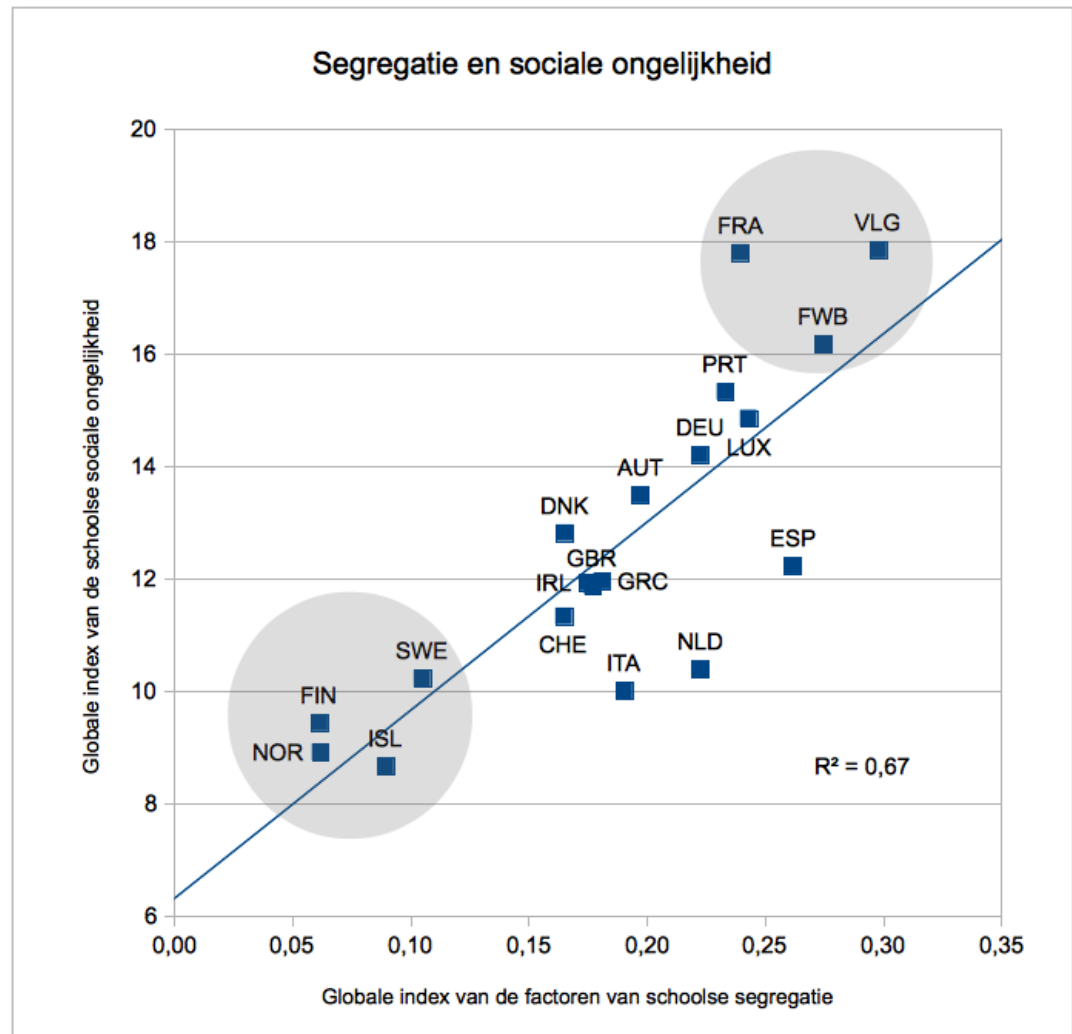
Grafiek 27

Rangschikking
volgens schoolse
segregatie

We zien een treffende gelijkenis tussen deze klassering en die van de sociale ongelijkheid van de resultaten. Dat is trouwens hetgeen bevestigd wordt door de statistische determinatiecoëfficiënt van de lineaire regressie, $R^2 = 0,67$. Dit betekent dat, voor de bestudeerde landen, de variantie op vlak van sociale ongelijkheid van de resultaten voor 67% verklaard wordt door de combinatie van onze vier segregatie-indexen.²¹

Grafiek 28

De segregatie-mechanismen verklaren 67% van de verschillen tussen de landen inzake sociale ongelijkheid op school



Deze sterke correlatie is duidelijk zichtbaar in grafiek 28, waar de landen gerangschikt zijn in functie van de twee globale indexen die in onze studie berekend werden : de segregatie-index en de index voor sociale ongelijkheid. Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk combineren telkens meerdere hoge segregatie-indexen, want hun plaats verklaart op kop van de meest ongelijkheid producerende landen. Daartegenover behalen de Scandinavische landen heel goede scores op het vlak van segregatie, en, ten gevolge daarvan zo lijkt het, op het vlak van sociale rechtvaardigheid.²²

²¹ Elke factor afzonderlijk levert al een determinatiecoëfficiënt van de orde van 0,3 tot 0,5. De vier factoren zijn onderling gecorreleerd zodat de globale coëfficiënt kleiner is dan de som van de coëfficiënten van de vier afzonderlijke factoren.

²² Het zou nuttig zijn de evolutie van Zweden te volgen dat meer en meer mechanismen van schoolmarkt ingevoerd heeft de laatste vijftien jaar en dat beetje bij beetje lijkt te evolueren naar meer sociale ongelijkheid..

Besluiten en aanbevelingen

Uit onze studie blijkt dat de onderwijssystemen van België en Frankrijk tot de meest ongelijke (in West-Europa) behoren op sociaal vlak en dat de kinderen uit de volksmilieus en uit de immigratie er de dupe van zijn. Bovendien kennen deze onderwijssystemen een sterke segregatie van de leerlingen via mechanismen als de vroegtijdige opsplitsing in onderwijsvormen (studierichtingen), het bestaan van verschillende netten, de concentratiescholen en het zittenblijven.

De studie toont aan dat allochtone leerlingen vooral in het Vlaams onderwijs slechter scoren (in het bijzonder kinderen van de tweede generatie, die dus enkel in Vlaamse scholen hebben school gelopen). Ook hier is er een duidelijke correlatie met de segregatie, gemeten als de kans om in een school te zitten met een arme sociaal-economische index.

Sommigen stellen daartegenover dat de prestaties van de armste leerlingen in Vlaanderen hoger liggen dan in het Franstalig onderwijs en dan elders in Europa en dat de prestaties van de allochtone leerlingen van de tweede generatie ongeveer op hetzelfde niveau liggen als elders. Als er in Vlaanderen een grotere kloof bestaat, komt het omdat de kinderen uit de rijke en uit de middenklassen er zeer goede resultaten behalen...

Wij vinden dat een dergelijke redenering voorbijgaat aan de sociale realiteit. Voor een Vlaamse 15-jarige jongere uit een gezin met een bescheiden inkomen of van allochtone origine, die in de minst beloftevolle studierichtingen is verzeild, is het een schrale troost te weten dat zijn punten voor wiskunde een beetje hoger liggen dan die van zijn lotgenoot in Noorwegen of Italië. Wat voor hem telt, is dat hij, ondanks zijn 'betere' punten, aanvoelt dat zijn relatieve positie op school hem reeds voorbestemt op een plaats onderaan de sociale ladder. Natuurlijk geloven wij dat kennis een waarde op zich heeft als instrument van emancipatie en ontplooiing. Iets wat de PISA-testen trouwens nauwelijks meten. Maar de kennis heeft ook een relatieve waarde: waar situeer ik mij in de onderwijshiërarchie, in verhouding tot de leerlingen waarmee ik later in concurrentie zal treden op de arbeidsmarkt? Het onderwijs heeft weinig impact op de arbeidsmarkt en kan er niet voor zorgen dat iedereen een mooie job met een behoorlijk loon zal bekomen. Maar het onderwijs kan wel, met méér of minder efficiëntie, ertoe bijdragen dat de sociaal ongelijke kansen van generatie op generatie worden gereproduceerd, of, integendeel, dat de kaarten minder ongelijk worden verdeeld. De cijfers bewijzen dat de onderwijssystemen in Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk juist het verst verwijderd zijn van dit ideaal van de 'gelijke kansen'.

Wij hebben een sterke correlatie aangetoond tussen de sociale ongelijkheid in de schoolprestaties en de (academische en sociale) segregatie van de leerlingen. De loutere vaststelling van een correlatie volstaat uiteraard niet om een oorzaak en gevolg te bewijzen. In dit geval is het evenwel weinig geloofwaardig te blijven beweren dat de traditie van een quasi-markt, van het zittenblijven, van de oriëntering volgens hiërarchische onderwijsvormen, van de vrijheid van onderwijs ... een gevolg zouden zijn en niet de oorzaak van de sociale ongelijkheid in de schoolprestaties.

Men kan niet omheen deze conclusie: **de segregatie van de leerlingen is de hoofdoorzaak van het gebrek aan sociale gelijkheid in het onderwijs in**

Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk. Ter herinnering: 67% van de variantie tussen de landen van West-Europa op het vlak van de sociale ongelijkheid in de schoolprestaties wordt verklaard door de vier factoren van segregatie die wij bestudeerd hebben. Het ligt dus voor de hand dat een structurele hervorming van het onderwijs zich zou moeten toespitsen op deze vier factoren.

1. Uitstel van de opsplitsing in onderwijsvormen: voor alle leerlingen een algemene en polytechnische vorming

De leerlingen vroegtijdig opsplitsen in algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs heeft in de 21ste eeuw geen enkele zin meer. Democratie, zowel vanuit politiek als vanuit sociaal oogpunt, eist dat alle jongeren opgetild worden tot een zeer hoge graad van onderricht. Dit is onverenigbaar met het 'opsluiten' van een deel van hen in gespecialiseerde onderwijsvormen vanaf 12 of 14 jaar.

Wij pleiten voor een gemeenschappelijke basisvorming tot 16 jaar. Dit impliceert dat het lager secundair onderwijs (12 – 15 jaar) in een andere instelling wordt gevolgd dan het hoger secundair onderwijs (vanaf 16 jaar) waar de oriëntering en specialisatie beginnen. De inhoud van de gemeenschappelijke stam moet, behalve lezen, schrijven en wiskunde, een ruime algemene vorming in alle domeinen bevatten die de jongeren de kennis en vaardigheden meegeeft om de wereld te begrijpen, inbegrepen een gediversifieerde polytechnische vorming die theorie en praktijk combineert. Onze ambitie ligt dus hoger dan wat PISA meet.

2. Tegen de schoolse mislukkingen en het zittenblijven: kleine klassen en een 'brede school'

Het verbieden van zittenblijven is op zich geen oplossing. Men moet daarentegen wel alles in het werk stellen om de schoolse mislukkingen waarvan zittenblijven het gevolg is, uit te schakelen. Verschillende studies hebben aangetoond hoe groot de impact is van het aantal leerlingen per klas in de eerste leerjaren op de slaagkansen. Maatregelen nemen tegen het zittenblijven en zijn sociaal discriminerende functie, betekent ook maatregelen nemen tegen alles wat bij leerlingen afkomstig uit de sociaal zwakkere milieus hun slaagkansen hypothekeert. Men moet de ongelijkheid die voortkomt uit het huiswerk niet 'oplossen' door dit huiswerk af te schaffen maar wel door ervoor te zorgen dat iedereen zijn huiswerk in de beste omstandigheden kan maken, met goede resultaten. Daarbij volstaat het niet te werken met tijdige remediëring, inhaallessen en leercoaching maar moet het leren ook, en misschien vooral, zin hebben en moeten de jongeren een positieve houding hebben tegenover de school en de ontplooiing van hun kennis.

Daarom pleiten wij voor scholen 'op mensenmaat', met kleinere klassen van maximaal 15 leerlingen in de kleuterschool en de eerste leerjaren, van 20 leerlingen later. We pleiten ook voor een 'brede' school, ingebed in de wijk of gemeente en in haar sociale omgeving. Een school die, naast de lessen, ook activiteiten organiseert waar leerlingen ontdekken en knutselen, artistiek, sportief, en ludiek bezig zijn ... buiten de gewone lesuren of lesdagen. De brede school betekent ook voor alle leerlingen een individuele hulp en

ondersteuning, motiverende aanmoedigingen en opbouwende kritiek van volwassenen. Kortom, alles waarvan sommige leerlingen nu thuis al kunnen genieten en wat maakt dat de kinderen met een moeder met een hoger diploma doorgaans beter slagen dan de andere.

3. Tegen de sociale polarisatie van de scholen: een gericht inschrijvingsbeleid...

Om de opsplitsing van ons onderwijs in 'rijke' en 'arme' scholen te bestrijden, moet er een ambitieus inschrijvingsbeleid komen dat een tegenwicht vormt voor het effect van de huidige 'vrije schoolkeuze' en voor de toenemende sociale concentratie in de stadswijken. De evolutie in Frankrijk toont aan dat een loutere 'carte scolaire', enkel op geografische basis, niet volstaat om de sociale polarisatie van de scholen tegen te houden.

Wij pleiten voor een inschrijvingssysteem waarbij aan de ouders een plaats wordt voorgesteld en gegarandeerd op een school die gemakkelijk bereikbaar is (een buurtschool of gemakkelijk bereikbaar met openbaar vervoer of schoolbus) en sociaal gemengd (via proactieve maatregelen waarbij kinderen van naburige maar sociaal verschillende wijken worden gemengd), en dit vanaf de kleuterschool tot het einde van de basisvorming op 16 jaar (zie punt 1). We stellen een school voor aan de ouders, we verplichten hen er m.a.w. niet toe. We raken dus niet aan de vrijheid van onderwijs en de Grondwet dient niet herschreven te worden.

4. ... en een fusie van de netten

De klassieke kritiek op het bestaan van confessionele netten is dat ze leiden tot het scheiden van de kinderen volgens de geloofsovertuiging van de ouders in plaats van hen te leren samenleven, met respect voor alle filosofische overtuigingen. Wij delen deze vrees. Maar in België is het bestaan van concurrerende netten ook een bron van dysfuncties: de verschillende leerplannen per net maken het leerlingen die veranderen van net niet gemakkelijk; de onmogelijkheid om de schoolcapaciteit of het aanbod aan studierichtingen rationeel te plannen (vooral in Brussel); verspilling op het vlak van gebouwen en infrastructuur... Bovendien blijkt uit de analyse van de PISA-gegevens dat de netten bijdragen tot de segregatie en de sociale ongelijkheden tussen leerlingen. Het bestaan van netten is ook moeilijk verenigbaar met een inschrijvingsbeleid dat de segregatie ten gevolge van de quasi-markt van de scholen wil beperken (zie voorstel punt 3)

Wij pleiten voor een fusie van de verschillende netten tot één net van openbare scholen met een grote autonomie op pedagogisch vlak en een interne organisatie die gebaseerd is op de democratische deelname van leerkrachten en ouders.

De vier voorstellen die we hier formuleren vormen de kern van een programma waarvoor Ovds zich al meer dan zeven jaar inzet. Deze verschillende punten hangen volgens ons nauw samen. Wij pleiten dus voor een 'revolutie' op onderwijsvlak. Kleine aanpassingen zijn ontoereikend. De diverse hervormingen van de laatste jaren in het Vlaams en in het Franstalig onderwijs hebben de problemen alleen maar verplaatst omdat ze steeds maar een

onderdeel aanpakken van de mechanismen die aan de basis liggen van de sociale ongelijkheid. Het inschrijvingsdecreet in de Federatie Wallonië-Brussel en het GOK-decreet in Vlaanderen heeft de geesten in beweging gebracht maar ze schieten tekort om de school democratisch te maken. De geplande hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen bevat goede uitgangspunten maar mist ambitie, diepte en middelen en riskeert daardoor velen ontgoocheld achter te laten.

Het blijvend dramatisch gebrek aan sociale gelijkheid in het onderwijs dat door de opeenvolgende PISA-onderzoeken wordt bloot gelegd, toont dat kleine hervormingen niet volstaan en dat men de tijd moet nemen voor een grondige, globale reflectie. Zo kan men komen tot een diepgaande hervorming van het onderwijs, die wetenschappelijk is onderbouwd en die kan rekenen op een brede steun van diegenen die ze in praktijk moeten brengen: de leerkrachten.

Ovds (Oproep voor een democratische school) zal hiervoor in elk geval blijven ijveren.



Oproep Voor een Democratische School

Vrijwilligerslaan 103, bus 6
1160 Brussel

Tel : +32 (0) 27 35 21 29

mail : ovds@democratischeschool.org

WEB-site : www.democratischeschool.org.org

Verantwoordelijke van de studiedienst :

Nico Hirtt

GSM : +32 (0) 474 29 52 54

Tel : +32 (0) 64 33 81 31

nico.hirtt@democratischeschool.org.org