

Culturele handicap, slechte integratie of sociale segregatie?

Door Nico Hirtt

Oproep voor een democratische school (OVDS)
juni 2006

Samenvatting

Het PISA-onderzoek toont in België grotere verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen dan elders. Onze studie toont aan dat deze situatie voornamelijk voortvloeit uit de sociale positie van de leerlingen die uit de immigratie komen, en dat de specifiek etnische, culturele en taalkundige factoren zwak zijn (in Vlaanderen) of onbetekenend (in de Franstalige Gemeenschap in België). Dat heeft cruciale implicaties voor de noodzakelijke maatregelen om de weinig benijdenswaardige positie van ons land in de internationale statistieken te counteren.

In een recent gepubliceerd rapport¹ heeft de OESO zich gebogen over de schoolse competenties van leerlingen die uit de immigratie voortkomen, op basis van het uitgebreid internationaal PISA-onderzoek van 2003.² Het rapport stelt dat “talrijke ontwikkelde landen er niet in slagen kinderen uit de immigratie via het onderwijs in onze maatschappij te integreren”(…) Die kinderen lopen (dikwijls) een schoolachterstand van meer dan twee jaar op in vergelijking met hun autochtone medeleerlingen”. In het rapport van de OESO worden bepaalde landen, waaronder België, met de vinger gewezen. Wij maken inderdaad deel uit van de landen waar “bij de kinderen van de tweede immigratiegeneratie die heel hun schoolloopbaan in het gastland hebben gevolgd, meer dan een derde ondermaats presteert t.o.v. het basisgeschiktheidsniveau in wiskunde”.

Het blijkt ook dat, van alle OESO-landen, België de grootste verschillen heeft tussen de resultaten van de allochtone en de autochtone leerlingen. Maar met een subtiel verschil tussen de gemeenschappen: Vlaanderen is “kampioen” voor de verschillen tussen autochtonen (geboren in België, en met tenminste één ouder die ook in België is geboren) en kinderen van de “de tweede generatie” (geboren in België, uit vreemde ouders), terwijl onze twee gemeenschappen het wereldrecord delen voor de verschillen tussen autochtone kinderen en kinderen van “de eerste generatie” (die in het buitenland geboren zijn).

Dit rapport is vrij onopgemerkt gebleven in de Franstalige Gemeenschap - waar de politieke klasse soms meer bezig lijkt met de toekomst van de Formule 1-races of de schandalen dan met de onderwijsproblemen. Maar in het Noorden van ons land heeft het veel stof doen opwaaien:

¹ *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OESO, Parijs, mei 2006. ISBN 91-64-023607

² Het PISA-onderzoek gebeurt bij 15-jarige leerlingen van de OESO-lidstaten en enkele andere landen.

minister Vandenbroucke heeft op de dag van de publicatie , een nota verspreid met de essentiële lessen die er voor Vlaanderen uit voortvloeien.³

In bepaalde linkse Vlaamse middens, geschokt door de recente reeks racistische moorden en agressie, is het OESO-rapport ontvangen als een nieuw bewijs voor “typisch Vlaamse vreemdelingenhaat”. Maar in andere middens, die dicht bij de regering staan, schijnen de resultaten de idee te versterken dat de belangrijke verschillen die blijken uit de PISA-tests ten minste gedeeltelijk te verklaren zijn door de slechte scores van de leerlingen uit de immigratie, die slachtoffer zijn van een “culturele en taalkundige handicap”, resultaat van hun “slechte integratie” in de Vlaamse maatschappij. Zo blijven de Vlaamse minister en onderwijsautoriteiten bevestigen dat “het Vlaamse onderwijs behoort tot het beste ter wereld”⁴, vermits de gemiddelde resultaten uitstekend zijn. Om de verschillen tussen de beteren en de minder goeden te reduceren, zou het dus volstaan te zorgen voor een betere “culturele integratie” van de immigranten, bijvoorbeeld door het verlenen van sociale hulp. Of door migranten enkel toe te laten tot een sociale woning als ze vooraf Nederlands leren.

In dit concert van stilte (in het Zuiden) en van geveinsde of gemeende neerslachtigheid (in het Noorden) heeft niemand vragen gesteld over de pertinentie van de OESO-conclusies. Nochtans vertoont dit rapport van het centrum van strategische reflectie van het wereldkapitalisme belangrijke leemtes. Ondanks zijn omvang (234 bladzijden) stelt dit document zich immers tevreden met globale vergelijkingen tussen autochtonen en leerlingen uit de immigratie.

De belangrijkste fout van deze methode is dat men twee bevolkingen vergelijkt (autochtonen en migranten) zonder zich af te vragen of een dergelijke vergelijking relevant is voor het bestudeerde kenmerk (bv. de resultaten voor wiskunde en lezen). Zijn de waargenomen verschillen echt verbonden met de nationale origine of zijn ze niet veeleer het resultaat van verborgen variabelen, misschien verbonden met de sociale situatie ? Een voorbeeld om het probleem beter te begrijpen. Als men de PISA-resultaten zou vergelijken van leerlingen die een dure iPod Apple laatste mode hebben met die van de leerlingen met een eenvoudige MP3-lezer uit Taiwan , dan zouden de eersten ongetwijfeld betere resultaten halen in wiskunde en lezen. Betekent dat dat de klankkwaliteit van het Apple-materiaal de werking van de neuronen bevordert ? Natuurlijk niet. Maar het is nu eenmaal zo dat de prijs van de iPod hem in de regel voorbehoudt aan jongeren van een bepaald sociaal niveau. Door de mechanismen van segregatie - die we al uitvoerig in eerdere artikels hebben uiteengezet - leidt dat niveau tot goede schoolresultaten. Zou het ook zo niet kunnen zijn voor de schoolresultaten van kinderen uit de immigratie? Als we het OESO-rapport lezen, hebben we in elk geval redenen om voorzichtig te zijn. Immers, ter gelegenheid van onze eigen enquête van 1996 in Henegouwen⁵ hadden we al aangetoond dat de ongelijkheden in schoolsucces tussen autochtone kinderen en kinderen uit de immigratie van rond de Middelandse Zee of de Derde Wereld verdwijnen, als men leerlingen met dezelfde sociale afkomst vergelijkt.

In het OESO-rapport wordt de immigratiegroep als homogene groep behandeld. Men maakt alleen onderscheid tussen migrantenleerlingen van de eerste en de tweede generatie. Op één uitzondering na, maakt geen enkele door de OESO voorgestelde tabellen of grafieken een onderscheid volgens de nationaliteit van de migranten. Dit onderscheid leidt nochtans tot verrassende resultaten in het geval van België...

³ Frank Vandenbroucke, *Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed”*, 15 mei 2006.

⁴ Frank Vandenbroucke, *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*, Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009

⁵ N. Hirtt, J.P. Kerckhofs, *Inégaux devant l'école – Enquête en province du Hainaut sur les déterminants de l'inégalité scolaire*, APED, Brussel, 1997

1. Samenstelling van de schoolbevolking van vreemde oorsprong.

De PISA-enquête levert verschillende indicatoren die betrekking hebben op de nationale en culturele oorsprong van de leerlingen. De eerste, één van de twee meest gebruikte in het OESO-rapport, is een rangschikking in drie categorieën.

1. **Autochtonen** (in het Engels: ‘**native students**’): leerlingen geboren in België, van wie tenminste één van de ouders ook in België is geboren.
2. **“Leerlingen in de tweede generatie”**: leerlingen geboren in België, van wie beide ouders in het buitenland zijn geboren.
3. **“Leerlingen van de eerste generatie”**: leerlingen geboren in het buitenland, net zoals hun ouders.

De categorieën 2 en 3 vertegenwoordigen wat men gewoonlijk noemt: allochtonen of “leerlingen uit de immigratie”⁶. Onderstaande tabel⁷ geeft, voor beide gemeenschappen, de verdeling aan van de steekproefpopulatie bij PISA 2003, volgens immigratiestatut. ⁸:

Samenstelling van de Belgische steekproefpopulatie in het PISA-onderzoek 2003, volgens het immigratiestatut				
	Franstalige gemeenschap		Vlaamse gemeenschap	
	bruto	genormaliseerd	bruto	genormaliseerd
Autochtonen	79,8 %	81,7 %	90,4 %	93,2 %
Tweede generatie	9,5 %	9,7 %	3,7 %	3,8 %
Eerste generatie	8,4 %	8,6 %	2,8 %	2,9 %
Onbekend	2,3 %	—	3,0 %	—
TOTAAL	100 %	100 %	100 %	100 %

In de steekproefpopulatie van de Franse Gemeenschap zitten er meer dan 18% leerlingen die uit de immigratie komen (eerste of tweede generatie), in de Vlaamse 6,7%, dus 2,7 keer minder.

⁶ Merk op dat de termen “eerste generatie” en “tweede generatie” hier door de OESO in een andere betekenis worden gebruikt dan tot nu toe gebruikelijk was. Gewoonlijk duidde de uitdrukking “immigranten van de eerste generatie” diegenen aan die in België geboren waren uit ouders die in het buitenland waren geboren, en die zo “de eerste hier geboren generatie” vormden. In het OESO-document en in dit artikel betekent de uitdrukking “de eerste hier geschoolde generatie”.

⁷ De “bruto” resultaten leveren de antwoordpercentages zoals ze in PISA voorkomen, inclusief de onvolledige of ongeldige antwoorden (“Onbekend”). De “genormaliseerde” resultaten zijn omgerekend en houden geen rekening met de leerlingen van wie de gegevens niet beschikbaar waren.

⁸ Behoudens tegenbericht zijn alle tabellen en grafieken van dit artikel gemaakt door de auteur, die zich rechtstreeks baseerde op de gegevensbestanden van PISA 2003 (en niet op de syntheserapporten van de OESO). Meestal gaat het om onuitgegeven resultaten. De gegevensbestanden van PISA 2003 zijn vrij beschikbaar op de internetsite van de OESO, maar om ze te kunnen gebruiken heeft men software van hoog niveau voor statistische behandeling nodig. Wij gebruiken de krachtige vrije software “R”, die men kan downloaden via: <http://www.R-project.org>

Men zou zich kunnen afvragen in welke mate de PISA-steekproeven representatief zijn voor de reële schoolbevolkingen. Het antwoord op die vraag is moeilijk, omdat de door de twee gemeenschappen gepubliceerde schoolbevolkingsstatistieken⁹ niet de informatie verschaffen die onmiddellijk vergelijkbaar is met de OESO-indeling. Ze informeren ons wel over de nationaliteit van de leerlingen: 11,5% van de Franstalige leerlingen hebben een vreemde nationaliteit hebben, tegenover slechts 4,4% in de Vlaamse scholen. We vinden hier dus een vergelijkbare verhouding terug: 2,6 keer meer allochtonen in het Franstalig dan in het Nederlandstalig onderwijs.

Het PISA-onderzoek levert geen informatie over de nationaliteit van de leerlingen; maar wel over het geboorteland (of regio) van de twee ouders en van de leerling. Het OESO-rapport maakt van deze informatie nagenoeg geen gebruik.¹⁰ In de onderstaande tabel duiden wij voor elke gemeenschap aan hoe de leerlingenpopulatie van het PISA-onderzoek is samengesteld volgens het geboorteland van de vader (enkel voor de allochtone leerlingen, dus als de twee ouders in het buitenland geboren zijn).¹¹

Verdeling van de allochtone leerlingen (1ste en 2de generatie) volgens het geboorteland van de vader		
Geboorteland van de vader	Franstalige gemeenschap	Vlaamse gemeenschap
Frankrijk	4,0%	
Nederland		1,2%
Andere EU-landen	4,0%	0,6%
Oost-Europa	0,6%	0,3%
Turkije	1,7%	1,9%
Maghreb	3,1%	1,0%
Andere Afrikaanse	2,0%	0,4%
Diversen	2,8%	1,4%
Totaal allochtonen	18,3%	6,8%
Autochtonen	81,7%	93,2%

We worden dadelijk getroffen door het feit dat de Fransen (in de Franse Gemeenschap) en de Nederlanders (in de Vlaamse Gemeenschap) een belangrijk deel vormen van de allochtone leerlingen (ongeveer 1 op 5). De leerlingen afkomstig uit een Europees land vormen in de Franse Gemeenschap 47% van de leerlingen uit de immigratie, in Vlaanderen 30%. Daarmee staan we ver van de simplistische en al te gangbare visie die van de immigratie alleen het “gekleurd” facet waarneemt. Turken, Marokkanen en Afrikanen, inclusief zij die in België zijn geboren, vertegenwoordigen slechts 6,8% van de effectieven van de PISA-steekproef in de Franse Gemeenschap. En nauwelijks 2,8 % in de Vlaamse Gemeenschap, de regio die volgens het Vlaams Belang onder de voet wordt gelopen door de moslimimmigratie...

⁹ Voor het Vlaams onderwijs: *Statistisch jaarboek van het Onderwijs*, schooljaar 2004-2005. Voor het Franstalig onderwijs: *Enseignement et chiffres*, 2003-2004.

¹⁰ Ongetwijfeld omdat verschillende landen, zoals Frankrijk, ervoor hebben gekozen de nationaliteiten niet te specificeren, waardoor deze variabele in hun geval weinig bruikbaar wordt

¹¹ Sommige leerlingen die als “autochtoon” worden gerangschikt, hebben ook een vreemde vader. In de PISA-classificatie volstaat het immers dat één van de ouders in België is geboren om als autochtoon beschouwd te worden. In onze tabel worden enkel de leerlingen opgenomen die volgens de PISA-classificatie als allochtonen worden beschouwd.

Een vergelijking met de officiële statistische gegevens van de twee Gemeenschappen laat toe aan te tonen dat de PISA-steekproef de maghrebijnse, Turkse of Afrikaanse immigratie zeker niet onderschat heeft. In de volgende tabel houden we ons enkel met de allochtone leerlingen bezig, en we vergelijken de verdeling van het geboorteland van hun vaders met de reële verdeling van de nationaliteit van de leerlingen zoals ze te voorschijn komt uit de statistieken van de schoolbevolking.

Vergelijking tussen de allochtonen in de steekproefpopulatie van PISA en de vreemde leerlingen in de statistieken v.d. schoolbevolking				
	Franstalige gemeenschap		Vlaamse gemeenschap	
	Geboorte vader (allochtonen PISA)	Nationaliteit leerling (schoolbevolking)	Geboorte vader (allochtonen PISA)	Nationaliteit leerling (schoolbevolking)
Frankrijk	22,1%	29,3%	(in EU)	(in EU)
Nederland	(in EU)	(in EU)	17,7%	29,6%
Andere EU-landen	21,8%	26,7%	8,5%	12,2%
Oost-Europa	3,5%	6,9%	3,7%	13,7%
Turkije	9,5%	4,3%	28,6%	7,0%
Maghreb	17,2%	13,4%	14,6%	13,1%
Andere Afrikaanse	10,9%	12,0%	6,2%	6,5%
Diversen	15,1%	7,3%	20,7%	17,9%
Totaal allochtonen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Men kan vaststellen dat de leerlingen van Turkse oorsprong in het PISA-onderzoek oververtegenwoordigd lijken in beide gemeenschappen. We hebben niet kunnen verifiëren of deze indruk correct is en er dus een probleem is met de steekproefpopulatie of dat het verschil uit te leggen valt door een hoog percentage van Belgische naturalisaties bij de immigranten van Turkse afkomst.

In zijn nota oppert minister Vandenbroucke de hypothese dat de (slechte) resultaten van Vlaanderen gedeeltelijk zouden kunnen worden verklaard door het feit dat de rangschikking "allochtonen / autochtonen" van de OESO enigszins beperkend is, want enkel de leerlingen met twee ouders die in het buitenland geboren zijn, worden als allochtoon beschouwd. Vandenbroucke: *"Een 15-jarige jongere die Turkse roots heeft, in Vlaanderen geboren is, een vader heeft die geboren is in Turkije, maar een moeder heeft die van Turkse origine is én eveneens in Vlaanderen geboren is, wordt in dit onderzoek als een autochtone leerling gedefinieerd. In de Vlaamse context beschouwen we normaliter deze leerlingen niet als een autochtoon. (...) De groep autochtone leerlingen is met andere woorden in het PISA-onderzoek een diverse groep leerlingen, terwijl de groep allochtone leerlingen enger afgebakend is dan deze in Vlaamse context".*

Al is de classificatie van de OESO weinig gebruikelijk, ze blijft toch dezelfde voor alle bestudeerde landen, en we zien dus niet hoe ze de relatief povere score van Vlaanderen zou kunnen verklaren. Voor alle zekerheid hebben we toch onderzocht hoeveel "autochtone" kinderen volgens de OESO-classificatie (dus voortspuitend uit een vader of een moeder die in België is geboren) een ouder hebben die in het buitenland is geboren. In de Franse Gemeenschap hebben 21% van de autochtonen een vader of moeder die in het buitenland is geboren. Meestal gaat het om een ouder uit Frankrijk (6,2%) of uit een ander land van de Europese Unie (7,1%), en eerder uitzonderlijk om een ouder uit Afrika (3,6%). Je vindt daarentegen maar uitzonderlijk een autochtone leerling met een ouder die geboren is in Turkije (0,3%) of in de Maghreb (0,7 %). In de Vlaamse Gemeenschap hebben 93% van de autochtone leerlingen twee ouders die in België zijn geboren. De anderen hebben meestal een Nederlandse (1,7%) of Europese (2,4%) vader of moeder. De situatie die de

minister in zijn voorbeeld aanhaalt (een moeder geboren in België, een vader geboren in Turkije) komt daarentegen slechts voor bij 0,4% van de autochtonen van de steekproef (en 0,1% van de maghrebijnen). Het gaat om zo'n onbetekenende aantallen dat ze geen enkele statistische relevante waarde hebben. Het is dus zeker niet in de classificatiemethode van PISA dat men de verklaring zal vinden voor de povere resultaten van België.

De laatste indicator voor de culturele of nationale herkomst die het PISA-onderzoek ons verschaft, is de moedertaal.

Verdeling van de leerlingen in de steekproefpopulatie van PISA 2003, volgens hun moedertaal		
	Franstalige gemeenschap	Vlaamse gemeenschap
Frans (of Waals)	93,7 %	2,0 %
Nederlands (of Vlaams)	0,4 %	94,4 %
Duits	0,5 %	0,1 %
Engels	0,1 %	0,3 %
Andere taal van een EU-land	2,7 %	0,3 %
Arabisch	1,3 %	0,4 %
Turks	1,0 %	1,5 %
Taal van een Oosteuropes land	0,3 %	0,1 %
Andere	0,0 %	0,8 %

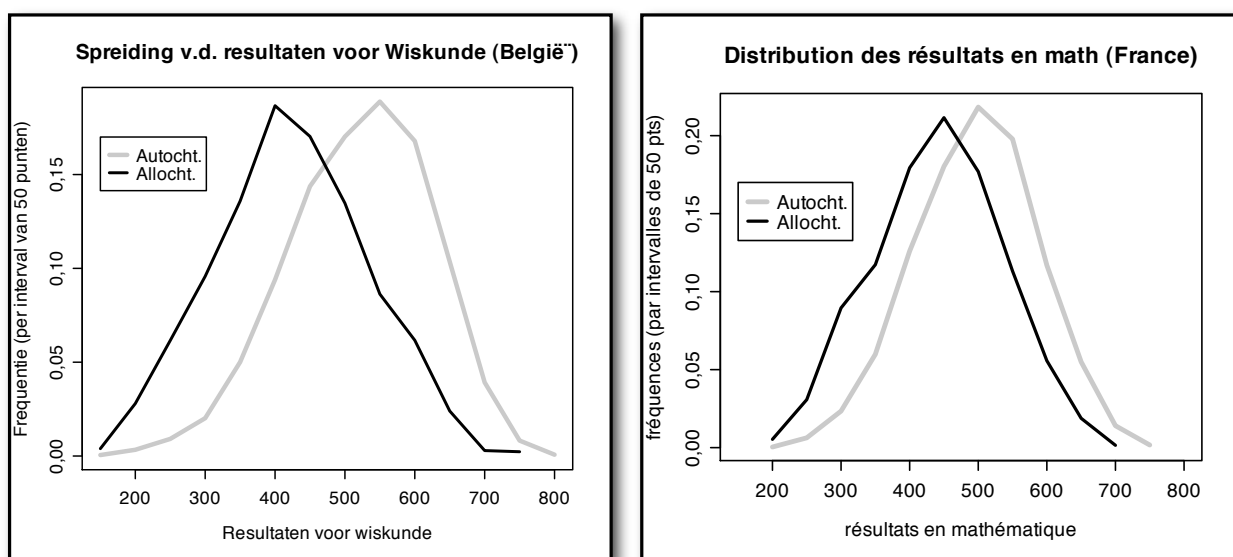
Het verrast ons niet dat de eerste vreemde taal die de leerlingen van de scholen in Vlaanderen spreken, Frans is: Franstaligen uit Brussel of de periferie kiezen er soms voor hun kinderen onderwijs te laten lopen in Nederlandstalige scholen, en er blijft ook een vrij talrijke Franstalige bourgeoisie in steden als Antwerpen en Gent. In de Franse Gemeenschap domineren de “andere talen uit de EU”, met in de eerste plaats ongetwijfeld het Italiaans. Het Arabisch is – volgens de gegevens uit PISA 2003 - voor slechts 1,3% van de jongeren in de Franse en voor nauwelijks 0,45% in de Vlaamse Gemeenschap de moedertaal. In Vlaanderen wordt Arabisch voorafgegaan door het Turks (1,53%).¹²

¹² “Arabisch” komt maar zelden voor: de meeste leerlingen uit een Maghreb-land kiezen voor “andere”, omdat ze geen Arabisch, maar Marokkaans spreken.

2. Bruto impact van het land van herkomst op de indicatoren van slagen op school

Wanneer men de resultaten van de autochtone en allochtone leerlingen op de PISA-competentiestests vergelijkt, is in alle landen ongelijkheid merkbaar. Maar in België is dit verschil het grootst.

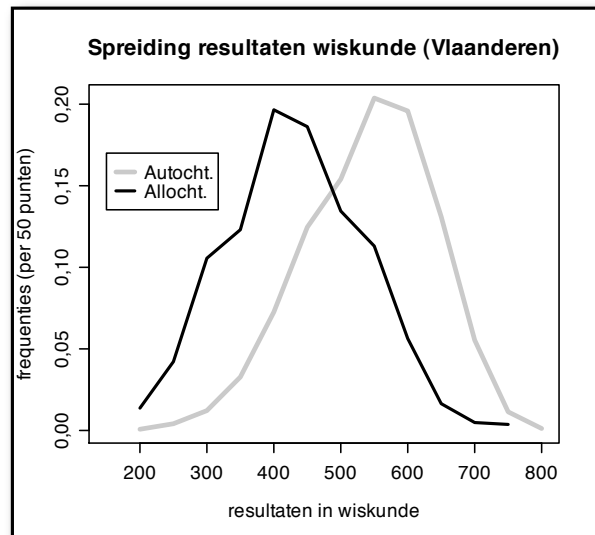
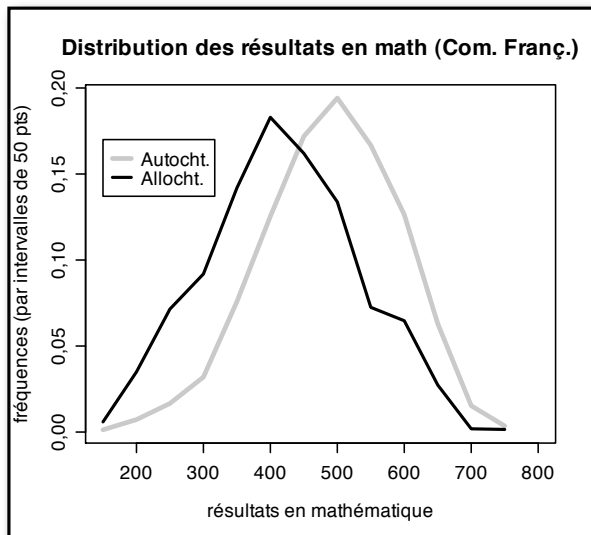
We kunnen dit illustreren aan de hand van spreidingsgrafieken- zie hieronder -, waarbij we België met Frankrijk vergelijken. In deze grafieken geeft de horizontale as de punten in wiskunde aan (zoals ze berekend zijn op basis van de PISA-tests), terwijl de hoogte van de curve het aantal leerlingen dat de corresponderende punten behaalde aangeeft. Elke grafiek geeft de spreidingscurve voor autochtone (grijs) én allochtone (zwart) leerlingen weer.



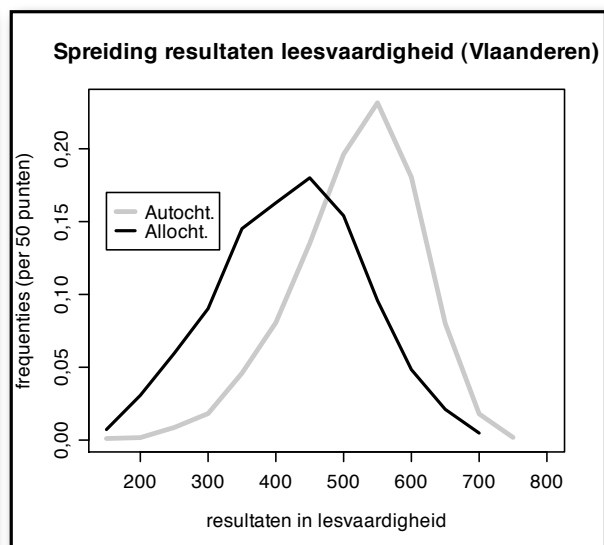
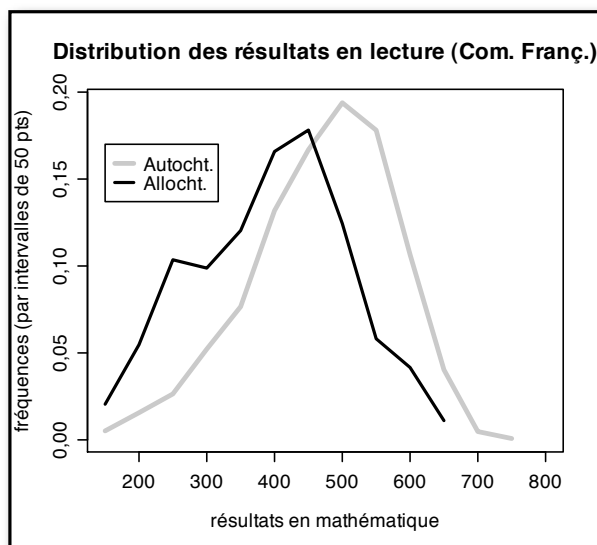
We stellen vast dat de twee grafieken voor Frankrijk (grafiek rechts) dichter bij mekaar liggen dan voor België (grafiek links). Dat betekent dat de verschillen in resultaten tussen autochtonen en allochtonen bij ons veel groter zijn dan bij onze zuidelijke buren. In België situeert het meest frequente¹³ resultaat voor autochtonen zich rond 570 punten, terwijl het minder dan 400 punten voor allochtone leerlingen, een verschil van 170 punten. In Frankrijk daarentegen, is dit verschil geen 50 punten.

In een tweede serie grafieken hieronder maken we een vergelijking tussen de twee gemeenschappen in België.

¹³ Deze waarde aan de top van de curve wordt “modus” of “modale waarde” van de statistische verdeling genoemd. Niet te verwarren met het gemiddelde, zelfs als deze twee waarden bij relatief symmetrische verdelingen dicht bij mekaar liggen, zoals hier het geval is.



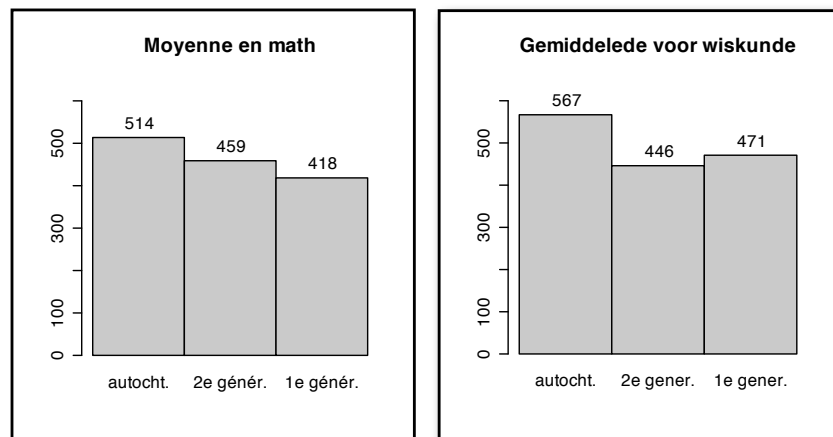
We stellen vast dat juist in Vlaanderen (grafiek rechts) de verschillen tussen autochtonen en allochtonen het grootst zijn: meer dan 200 punten. We zien ook dat de grafiek van de Vlaamse autochtone leerlingen haar hoogste punt aan bijna 600 punten bereikt, dat dit veel meer naar rechts ligt dan de curve van de autochtonen in de Franse gemeenschap. Vandaar dat de Vlaamse minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, zegt dat zijn onderwijssysteem “*één van de meeste performante van de wereld*” is. Om dit oordeel te nuanceren nodigen we hem uit om de annex “*Wat meten de PISA resultaten nu werkelijk?*” te lezen.



Als we de resultaten voor de leesvaardigheidstests bekijken tonen de spreidingscurven ongeveer hetzelfde beeld, met wel twee verschillen. Vooreerst zijn de curven van de migrantenleerlingen minder hoog en meer uitgerekt in de breedte, vooral in Vlaanderen. Dat betekent dat binnen de groep allochtone leerlingen de verschillen groter zijn voor leesvaardigheid dan voor wiskunde. Anderzijds is de kloof tussen de curven van de autochtonen en de allochtonen lichtjes minder belangrijk voor leesvaardigheid dan voor wiskunde. Dit is één van de meest verbazende resultaten, die zowel het OESO-rapport als de nota van minister Vandenbroucke onderstrepen. De migranten halen in Vlaanderen (verhoudingsgewijs) betere resultaten voor leesvaardigheid dan voor wiskunde. Zonder twijfel moeten we deze vaststelling in verband brengen met het type wiskundetests die het PISA-onderzoek hanteert: deze tests doen ruimschoots beroep op het

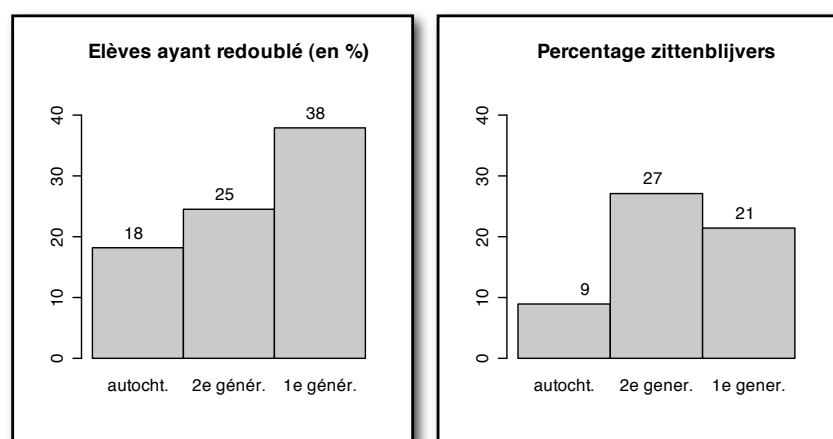
begrijpen van dagdagelijkse situaties (die in soms lange en ingewikkelde teksten - uiteraard in het Nederlands - geformuleerd zijn), en relatief weinig op een wiskundige taal. Het zou kunnen dat deze tests zowel de moeilijkheden voor leesvaardigheid als die eigen aan wiskundige competenties cumuleren.

In plaats van de spreidingscurven te tonen kan men zich beperken tot het berekenen van de gemiddelde waarden voor elke groep. Men kan eveneens onderscheid maken tussen de eerste-generatieleerlingen en van de tweede-generatieleerlingen. De volgende gegevens en grafieken vindt men terug in het OESO-rapport.¹⁴



Merken we voor Vlaanderen op dat de eerste-generatieleerlingen (geboren in het buitenland) betere resultaten behalen dan de tweede generatieleerlingen (geboren in België; zij hebben dus bij ons heel hun schoolloopbaan doorlopen). Dit punt intrigeerde de auteurs van het OESO-rapport, maar verderop geven we daar een verklaring voor.

Deze resultaten voor wiskunde en voor leesvaardigheid zijn ongeveer de enige indicatoren die in het rapport van de OESO voorgesteld worden. Nochtans zijn er andere, die evenzeer beschikbaar zijn in de gegevensbestanden van het PISA-onderzoek. Zo kan men de leerlingen op het vlak van het percentage zittenblijvers vergelijken.

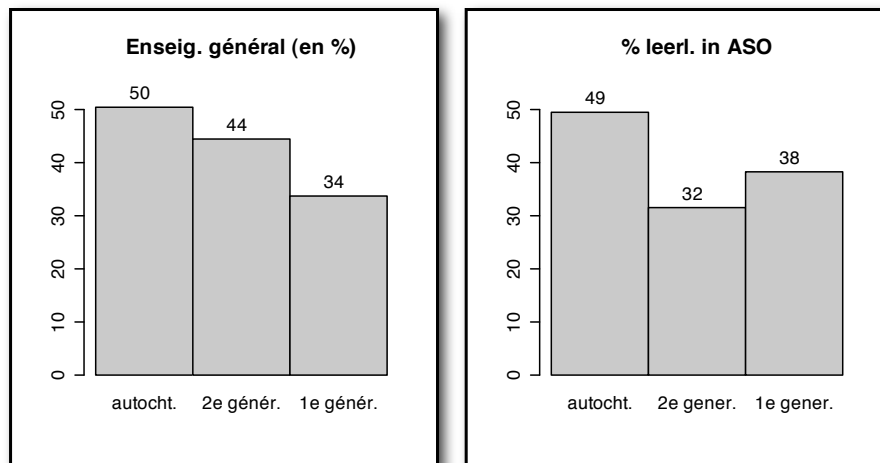


We merken op: 1) dat het zittenblijven in de Franse Gemeenschap duidelijk frequenter gebeurt dan in Vlaanderen, tenminste voor de autochtonen en de allochtonen van de eerste generatie; 2) dat in

¹⁴ De nu volgende grafieken - respectievelijk in het Frans en het Nederlands - geven de resultaten van de Franse (links) en de Vlaamse (rechts) Gemeenschap weer.

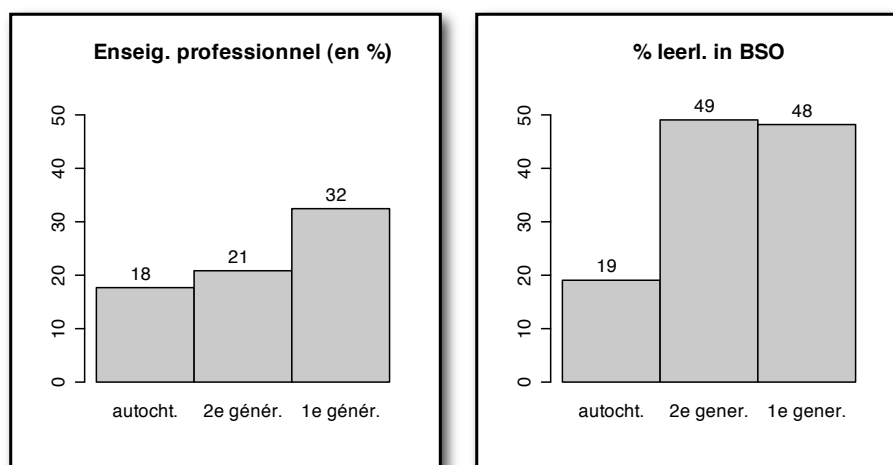
elke gemeenschap de migrantenleerlingen veel meer blijven zitten dan de autochtone leerlingen; 3) dat in Vlaanderen het percentage zittenblijvers van de eerste-generatieleerlingen lager is dan dat van de tweede-generatieleerlingen – deze anomalie hebben we reeds vermeld; 4) dat in Vlaanderen het verschil tussen autochtonen en allochtonen van de tweede generatie het grootst is.

Een andere interessante indicator betreft het oriënteren van de leerlingen. In een onderwijssysteem dat opgesplitst wordt in sterk hiërarchisch geordende onderwijsvormen, waar bovendien een strenge “meritocratische” selectie heerst, is dit zonder twijfel één van de meest pertinente criteria om het succes op school te evalueren.



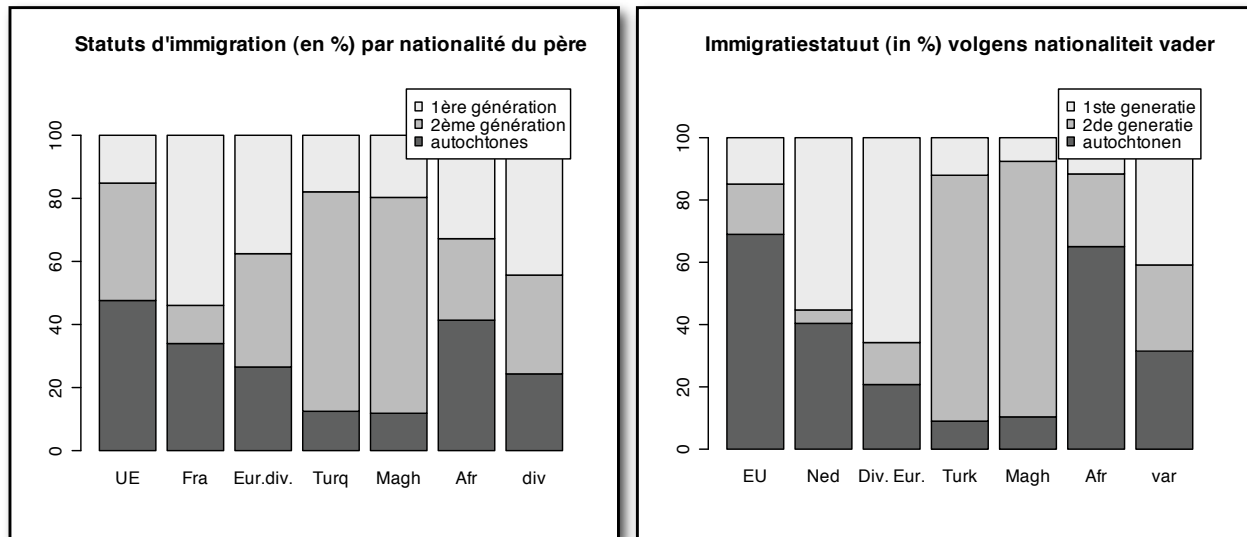
Ongeveer 50% van de autochtone leerlingen van 15 jaar handhaaft zich in het ASO, zowel in het Franstalig als in het Vlaams onderwijs. Voor allochtone leerlingen ligt dit percentage veel lager. Het laagste percentage vinden we bij de tweede-generatieleerlingen in Vlaanderen. Opnieuw, zien we deze “Vlaamse anomalie”, uitzonderlijk in internationale vergelijkingen: tweede-generatieleerlingen doen het minder goed dan eerste-generatieleerlingen.

Omgekeerd is het percentage dat georiënteerd wordt naar het beroepsonderwijs hoger bij migrantenleerlingen en, wat Vlaanderen betreft, bij de tweede generatie meer in het bijzonder.



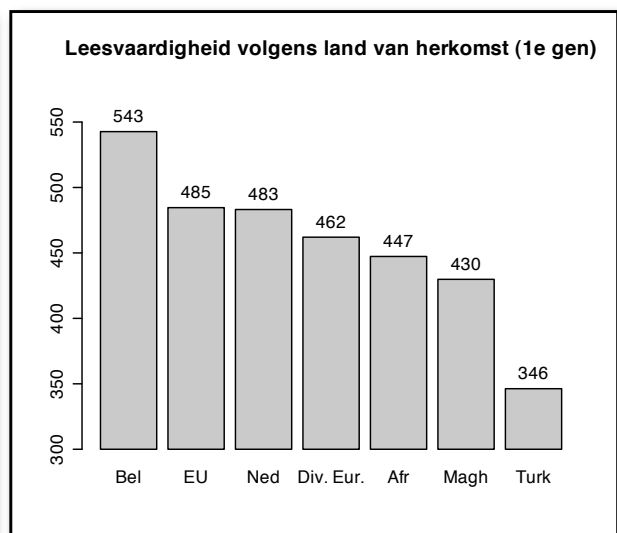
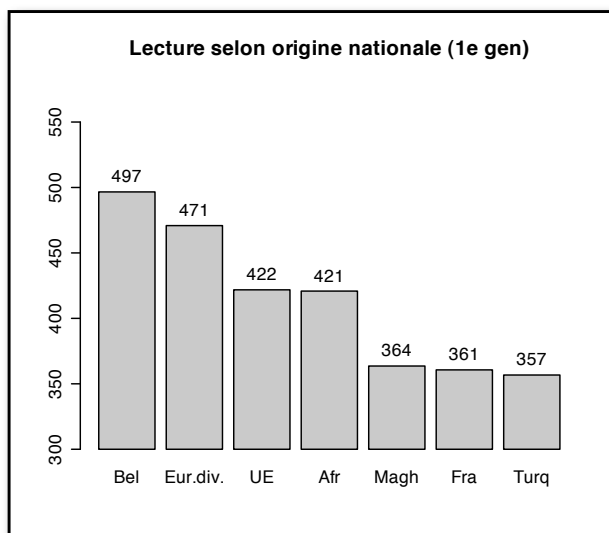
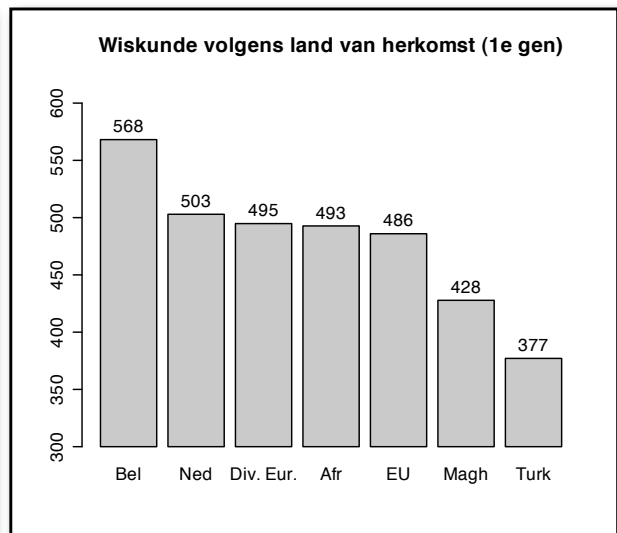
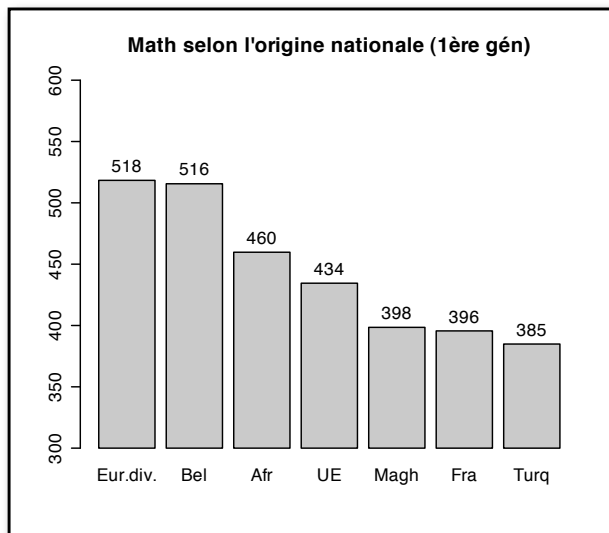
Deze resultaten vind je niet in het recente OESO-rapport. Dit is normaal: in elk land is het onderwijssysteem op een verschillende manier georganiseerd, wat vergelijkingen moeilijk zonet onmogelijk maakt.

Zo ook hebben niet alle landen voorzien om de nationaliteit of de moedertaal van de leerlingen op zo'n gedetailleerde manier te onderscheiden of eenvoudig weg vergelijkbaar te maken als België. Daarom vind je ook geen precieze gegevens per nationaliteit of per moedertaal in het OESO-rapport. Nochtans worden de zaken dan pas echt interessant. En inderdaad, men kan het probleem van het succes op school van leerlingen afkomstig uit de Maghreb bijna niet vergelijken met dat van Nederlandse leerlingen in Vlaanderen of met dat van Franse leerlingen in de Franse Gemeenschap. Kijken we eerst hoe leerlingen van verschillende landen zich verdelen volgens hun immigratiestatuu (autochtoon, tweede generatie of eerste generatie).



De grafiek toont ons verschillende interessante bijzonderheden. Vooreerst behoort de meerderheid van de leerlingen van Turkse of Maghrebijnse afkomst tot de tweede generatie: over het algemeen zijn ze in België geboren en hebben dus alleen hier school gelopen. De groep “diversen Europa” (hoofdzakelijk Oost-Europa) en de groep “diversen” (zonder twijfel Aziatische landen) tellen meer eerste-generatieleerlingen: zij behoren tot de recente immigratie. Tenslotte stellen we, zowel in het Noorden als het Zuiden, een atypische situatie vast voor de nationaliteiten aan de grensstreken: de Franse jongeren in de Franse Gemeenschap en de Nederlandse jongeren in de Vlaamse Gemeenschap behoren zelden tot de categorie “tweede generatie”. Ze zijn of autochtoon (in België geboren uit een Belgische moeder en een Franse of Nederlandse vader) of gecatalogeerd als “eerste generatie”. Deze laatsten zijn waarschijnlijk geen jonge immigranten, maar eerder jonge vreemdelingen die aan de grens wonen. Omdat zij in hun land van herkomst grote moeilijkheden op school hebben, schrijven ze zich in een Belgische school in en hopen hier “gemakkelijker” of “aangepaster” onderwijs te vinden, meer bepaald in de kwalificatierichtingen.

Deze hypothese wordt gestaafd door de gemiddelde resultaten voor wiskunde en leesvaardigheid van de eerste-generatieleerlingen:

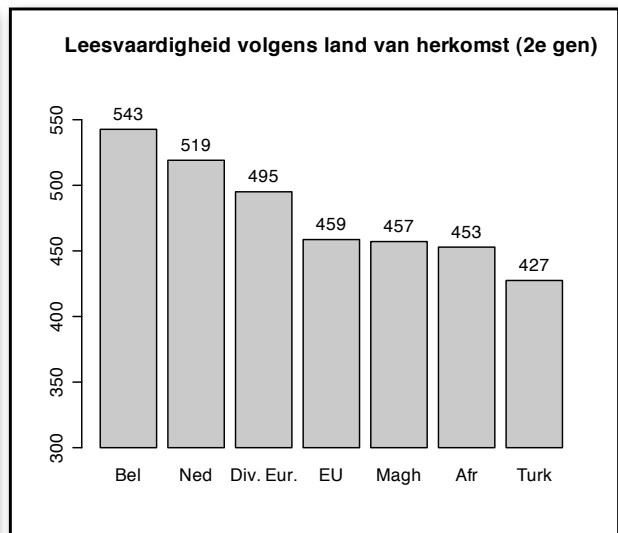
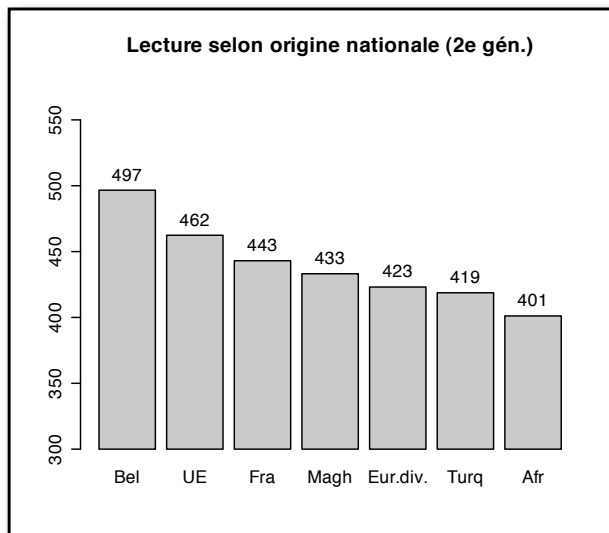
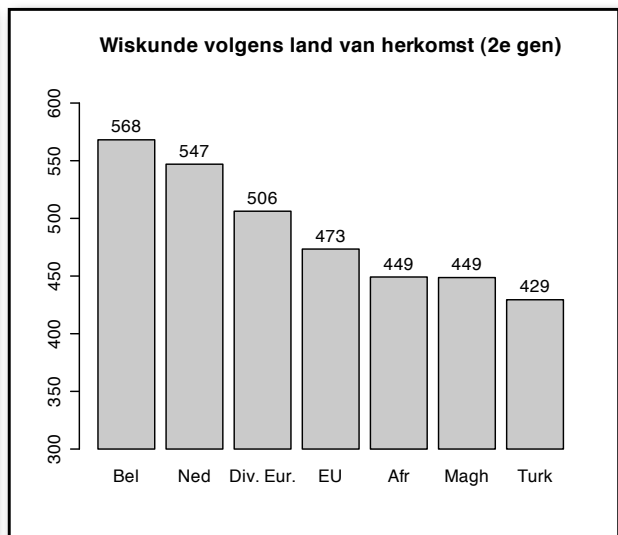
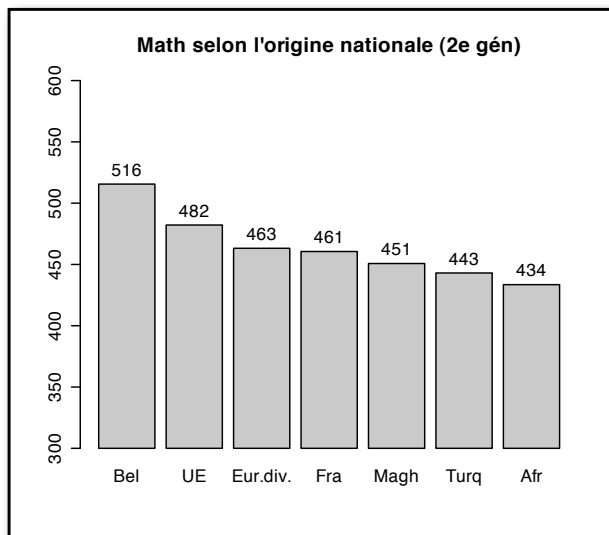


Leerlingen eerste generatie (en autochtone Belgische leerlingen)

In de Franse Gemeenschap merken we een zeer slechte score van de Franse leerlingen, wat onze hypothese bevestigt. Voor de Nederlanders in Vlaanderen is dit minder duidelijk, ook al noteren we toch een belangrijk verschil tussen hen en de autochtone Vlamingen. Het verschil wordt zonder twijfel verklaard door het bestaan van een belangrijke “fiscale” immigratie in Vlaanderen. Bv. rijke Nederlandse families vestigen zich in de groene villawijken ten noorden van Antwerpen om in hun land van herkomst belastingen te ontlopen waar zij wel hun beroep blijven uitoefenen. Hun kinderen, die genieten van een betere omkadering, gaan niet naar de Antwerpse beroepsscholen, maar zijn wel gecatalogeerd als “eerste-generatiemigranten”. Het corresponderend fenomeen schijnt niet (of althans niet in die verhoudingen) aan de Franse grens van ons koninkrijk te bestaan.

Het is ook interessant om te constateren dat in de Franse Gemeenschap de jongeren “diversen Europa” van de eerste generatie even goed scoren in wiskunde als de jonge autochtonen. Dit fenomeen is bekend bij wiskundeleraars die jongeren uit Polen of Roemenië in hun klas hebben. Hun wiskundige basis is vaak beter dan die van Belgische leerlingen (ondanks de taalproblemen, die – in het geval van de PISA-tests – wel een belangrijke handicap vormen).

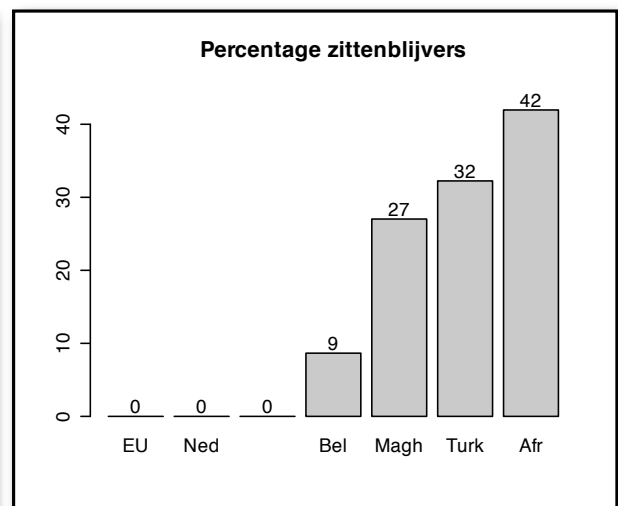
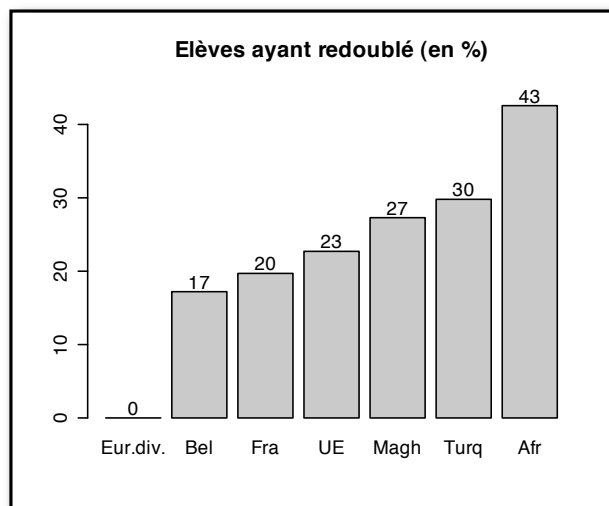
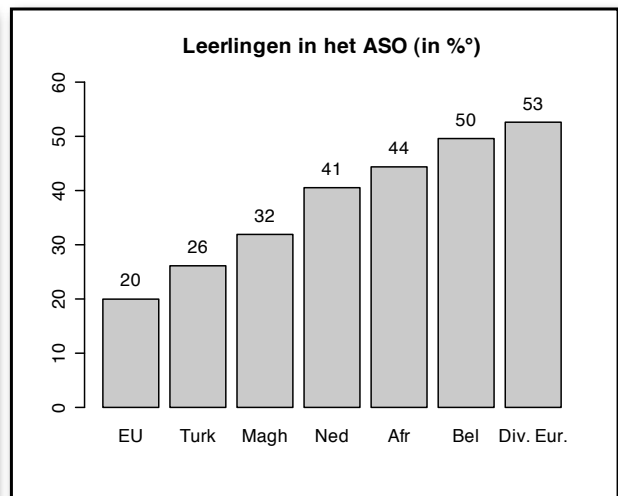
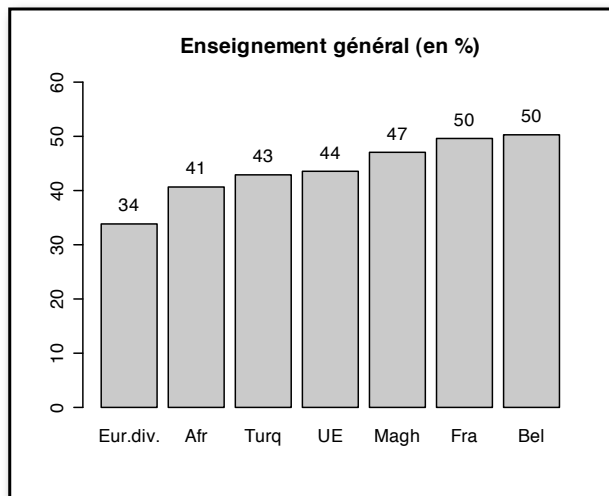
Ten slotte zijn de resultaten van de tweede-generatieleerlingen (en – om te vergelijken – die van de autochtonen) zeer interessant om onze onderwijssystemen te evalueren, aangezien zij gaan over jongeren die heel hun schoolloopbaan in België doorlopen hebben.



Tweede-generatieleerlingen (en autochtone Belgische leerlingen)

Bij de vier grafieken hierboven valt het constante patroon van de resultaten op. Of het nu over leesvaardigheid of wiskunde gaat, in de Vlaamse of de Franse Gemeenschap, zij, die afkomstig zijn uit Europese landen, behalen systematisch betere resultaten, terwijl leerlingen afkomstig uit de Derde Wereld (Turkijë, Maghreb, Afrika) zich op de laatste plaatsen situeren.

Dezelfde vaststelling dringt zich op wanneer we andere indicatoren dan de competentietests van het PISA-onderzoek gebruiken. Kijken we bv. naar de percentages van wie zich in het ASO handhaaft of naar de percentages van het zittenblijven (zie de grafieken hieronder).



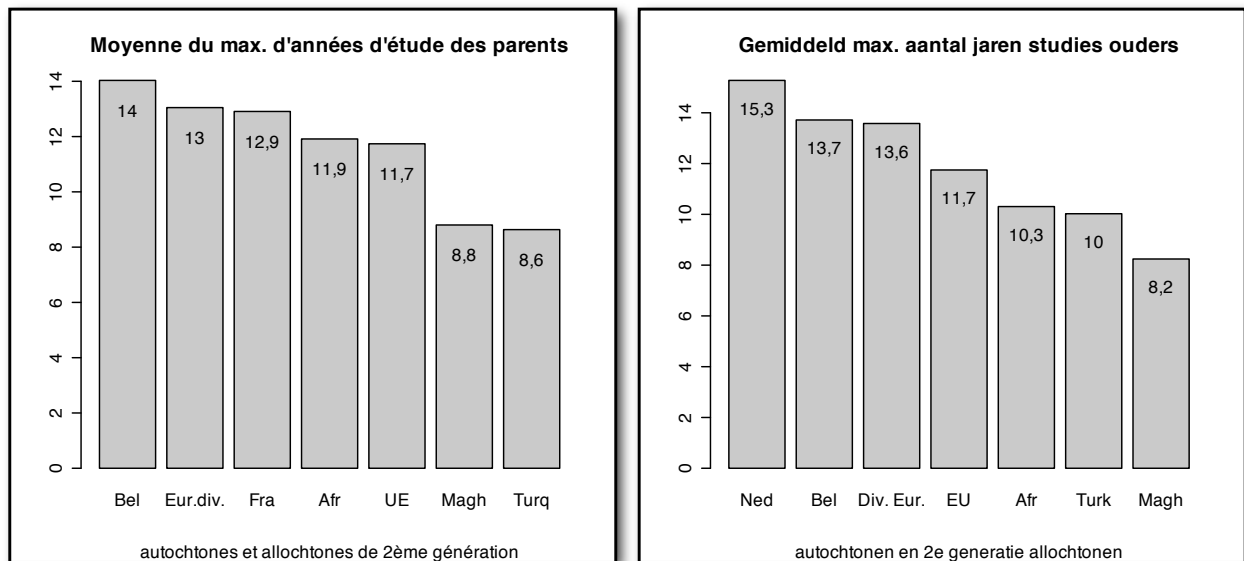
Tweede-generatieleerlingen (en autochtone Belgische leerlingen)

De leerlingen van Afrikaanse, Turkse of Maghrebijnse afkomst kunnen zich minder dan de autochtone leerlingen in het ASO handhaven. De vergelijking met degenen die uit de andere Europese landen afkomstig zijn is minder duidelijk. Daarentegen is de kloof wat het percentage zittenblijvers betreft zeer groot. Waarom is dit zo? Vergeten we niet dat het over jongeren gaat die allen in België geboren zijn en hier hun volledige schoolloopbaan afgelegd hebben. Wat onderscheidt hen? Op welk moment en door welke mechanismen mislukken de zonen en dochters van Marokkanen, Turken of Congolezen, terwijl de jonge Belgen en Spanjaarden of Polen veel minder overzitten?

We kunnen niets anders bedenken dan dat de sociale herkomst hier een rol speelt. Maar kan men dit ook meten? En hoe?

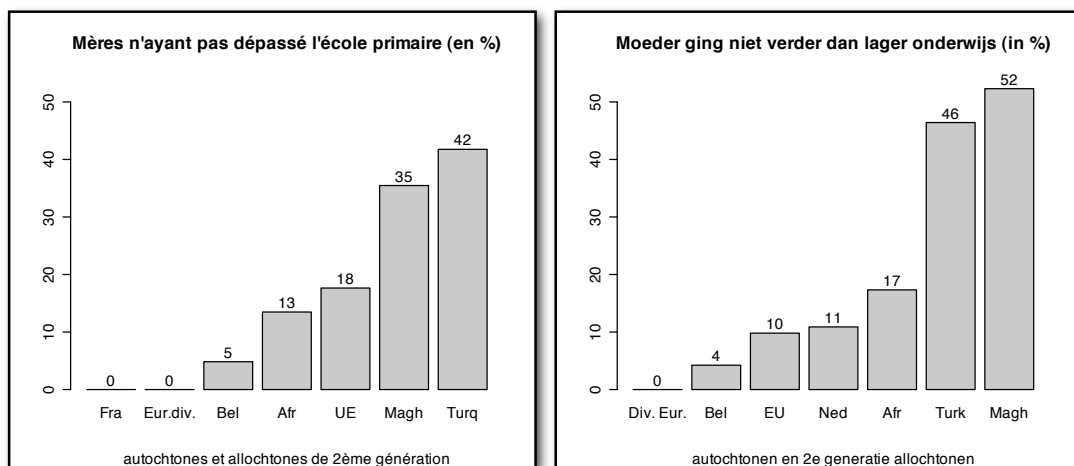
3. Immigratie en sociale status

Niemand zal betwisten dat migrantenleerlingen meestal tot de armste sociale groepen behoren. Het wordt moeilijker als men van de omvang van deze realiteit een precies beeld wil krijgen. Voor een eerste benadering maken we gebruik van de PISA-gegevens over het studieniveau van de ouders. Men kan deze factor op verschillende wijzen meten. Wij stellen er hier twee voor. In een eerste koppel grafieken duiden we het gemiddelde aantal schooljaren aan dat de ouder met de langste schoolloopbaan heeft doorlopen (als de gegevens van beide ouders bekend zijn, houdt men dus enkel rekening met de ouder met het hoogste studieniveau).

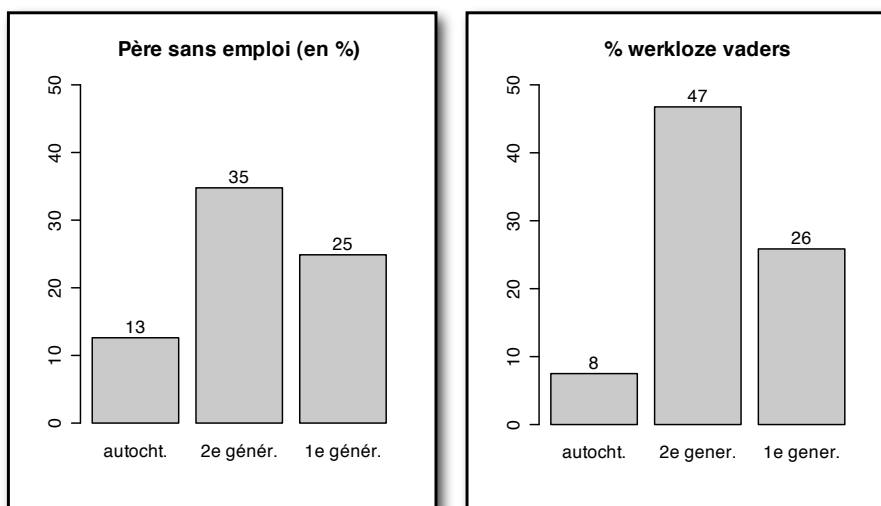


Het is opvallend hoe de rangorde van de landen van herkomst in deze grafieken overeenkomt met die op de vorige bladzijden waar het slagen op school werd gemeten.

Op de volgende grafieken onderzoeken we hoeveel leerlingen een moeder hebben met een diploma van ten hoogste lager onderwijs. We zien de extreme oververtegenwoordiging van gezinnen van Turkse of Maghrebijnse afkomst in deze middens met een zeer beperkt schoolkapitaal. Merk ook op dat het schoolniveau van deze moeders in Vlaanderen het laagst ligt; de helft van de moeders van de leerlingen van Turkse of Maghrebijnse afkomst hebben hoogstens lager onderwijs genoten.



Een tweede maatstaf om de sociale status te meten is de toegang tot een job. Onderstaande grafiek geeft aan hoeveel procent van de leerlingen ouders een werkloze vader hebben.



Meerdere aspecten dienen hier onderstreept te worden. Een. De vaders van migrantenfamilies zijn vaker werkloos dan de autochtone. Twee. De leerlingen van de tweede generatie (ter herinnering: vaak van Noord-Afrikaanse of Turkse afkomst) hebben vaker een werkloze vader dan die van de eerste generatie. Drie. In Vlaanderen (waar de werkloosheid lager ligt) is de discriminatie op de arbeidsmarkt het grootst.

De ontwerpers van PISA hebben uit drie indicatoren – het studieniveau van de ouders, het beroep van de ouders, het niveau van materieel huishoudelijk comfort – een index samengesteld die een synthese vormt. Deze index noemen zij de “ESCS” (“economic, social and cultural scale”). Deze index kan positief (bij de “rijkere” gezinnen) of negatief (bij de “armere” gezinnen) zijn.¹⁵

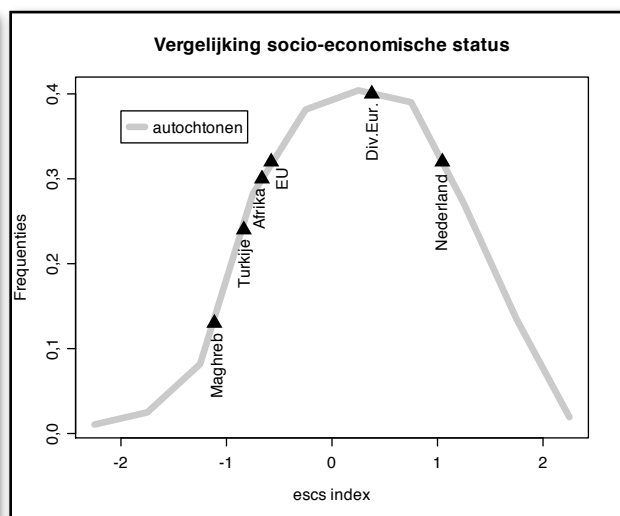
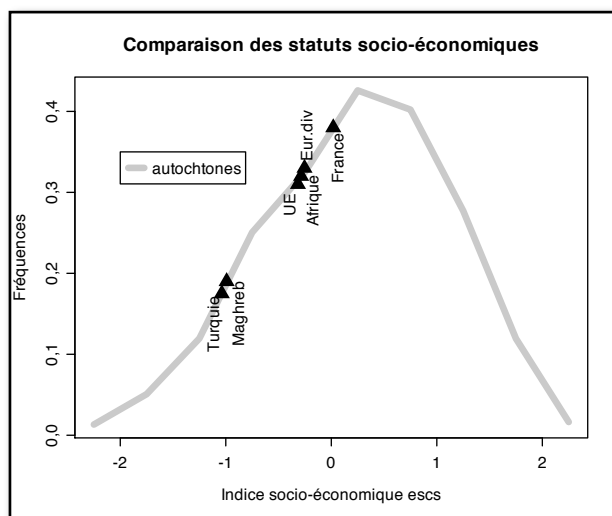
Hieronder vindt men de gemiddelde waarden van de ESCS-index voor de autochtonen en voor de allochtone leerlingen van de tweede generatie, volgens hun land van herkomst. De landen van herkomst zijn gerangschikt volgens afnemende ESCS-index.

¹⁵ De ESCS-index is genormaliseerd zodat zijn gemiddelde waarde, voor het geheel van de landen van de OESO, nul is en de standaardafwijking gelijk aan 1.

Gemiddelde waarde van de socio-economische index (ESCS), volgens land van herkomst (leerlingen van de tweede generatie en autochtone leerlingen)			
Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
Autochtonen	0,237	Nederland	1,046
Frankrijk	0,018	Autochtonen	0,263
Europa (niet-EU)	-0,254	Europa (niet-EU)	0,377
Afrika (niet Maghreb)	-0,286	EU	-0,576
EU	-0,316	Afrika (niet Maghreb)	-0,664
Maghreb	-0,992	Turkije	-0,836
Turkije	-1,038	Maghreb	-1,115

De cijfers bevestigen in grote lijnen onze indrukken, al houden ze ook enkele verrassingen in petto. Onderaan de tabel vindt men de leerlingen van Maghrebijnse en Turkse afkomst (met een ESCS-index die dicht bij – 1 ligt). De Afrikanen van de Franse Gemeenschap behoren gemiddeld tot de iets hoger gesitueerde sociale lagen. Bovenaan de tabel staan de Nederlanders uitgetekend aan de kop (ESCS-index van +1) wat onze stelling over de “fiscale migranten” lijkt te bevestigen.

Om beter te begrijpen wat deze ESCS-niveaus vertegenwoordigen, is het interessant om de gemiddelde positie van de allochtonen op de sociaal-economische schaal te vergelijken met de spreiding van de autochtonen. In de twee volgende grafieken stelt de grijze grafiek de spreiding voor van de autochtone leerlingen volgens de ESCS-index; de zwarte driehoekjes duiden de gemiddelde waarde van de ESCS-index aan voor de leerlingen van de diverse landen (regio's) van herkomst.



Men ziet duidelijk dat de leerlingen van Turkse en Maghrebijnse afkomst zich situeren bij de armste groepen. In Vlaanderen bedraagt het gemiddeld niveau van de ESCS-index voor de tweede-generatieleerlingen van Maghrebijnse afkomst slechts -1,11. Van ongeveer de helft (47,9% exact) van deze jongeren situeert de ESCS-index zich lager dan -1,11 en van de andere helft (52,1%) er boven. Men kan berekenen dat van de Vlaamse autochtone leerlingen 95,1% een ESCS-index hebben die hoger (vaak veel hoger) ligt dan die -1,11. Slechts 4,9% van de Vlaamse

autochtone jongeren delen het sociaal niveau dat het lot is van de helft van de maghrebijnse jongeren in Vlaanderen.¹⁶

Men kan dus stellen dat de allochtone leerlingen – vooral de Turken en Maghrebijnen – niet uit een midden komen dat slechts een beetje armer is dan de autochtonen. Nee, zij behoren in het algemeen tot de armste bevolkingslagen. Het is dus met die realiteit voor ogen dat men hun schoolse prestaties moet meten.

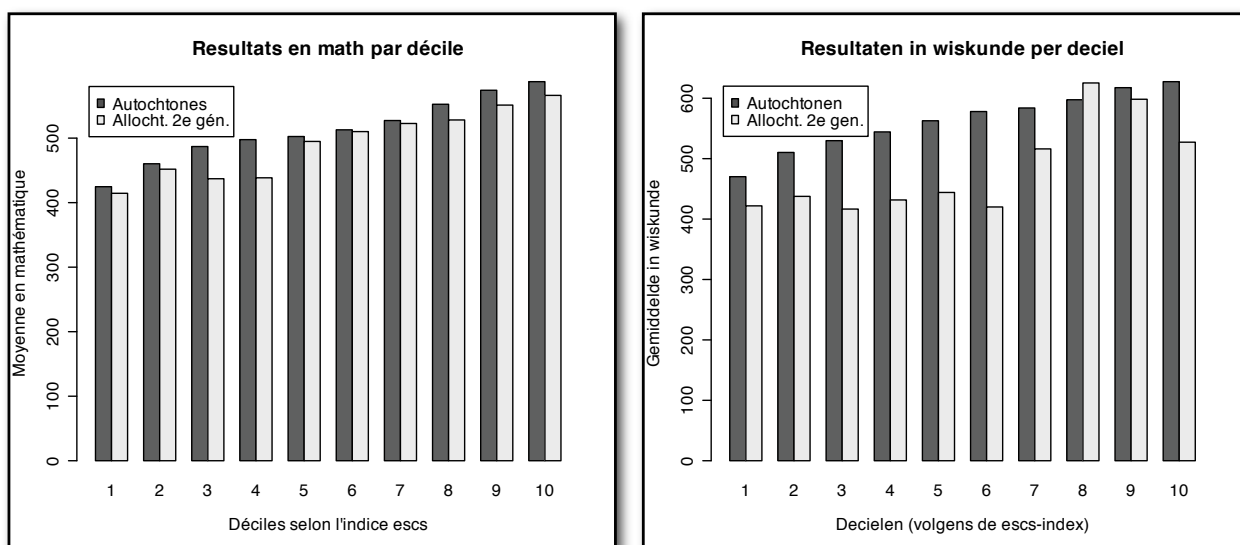
¹⁶ Deze resultaten moeten steeds met omzichtigheid worden gehanteerd, gezien het geringe aantal effectieven in de steekproef: de steekproefpopulatie van PISA telt slechts 52 allochtone leerlingen van Maghrebijnse afkomst in Vlaanderen en nauwelijks méér van Turkse afkomst in de Franse Gemeenschap.

4. Doen de allochtonen het minder goed ... dan de andere armen?

We zijn vertrokken van het OESO-rapport dat aantoonde dat de allochtone leerlingen (vooral van de tweede generatie, van Turkse en Maghrebijnse afkomst) slechter presteren dan de jonge autochtonen en dat deze kloof bijzonder groot is in België. In ons tweede hoofdstuk (bruto impact van het land van herkomst op het slagen op school) hebben we deze vaststelling verder geïllustreerd. Maar deze vaststelling op zich is geen nieuws. Het tegendeel zou verwonderen. België is één van de landen waar de sociale ongelijkheden in het (Vlaams en Franstalig) onderwijs tot de grootste ter wereld behoren. Nergens ter wereld, ten minste in de rijke wereld van de OESO-landen, is de sociale segregatie tussen leerlingen die in hiërarchische onderwijsvormen en volgens sterk onderscheiden onderwijsniveaus school lopen zo frappant als in Vlaanderen, Wallonië en Brussel.¹⁷ Moet men zich dan verwonderen dat de armsten, waartoe de meerderheid van de allochtonen van de tweede generatie behoren, zich onderaan bevinden op de ladder van de schoolresultaten?

De vraag die zich opdringt is dus niet : “Slagen de migrantenleerlingen gemiddeld beter of slechter dan de jonge autochtonen?”, maar wel : “Slagen zij beter of slechter dan de jonge autochtonen van dezelfde sociale afkomst?”. Onze werkhypothese is dat de slechte resultaten van de allochtone leerlingen (van de tweede generatie) op de eerste plaats kunnen worden verklaard door hun sociale status en niet door hun etnische afkomst of hun moedertaal.

Om deze hypothese te verifiëren hebben wij eerst de resultaten in wiskunde van de autochtonen en de allochtonen voor elk sociaal-economisch deciel met elkaar vergeleken. Zie hier onze bevindingen.

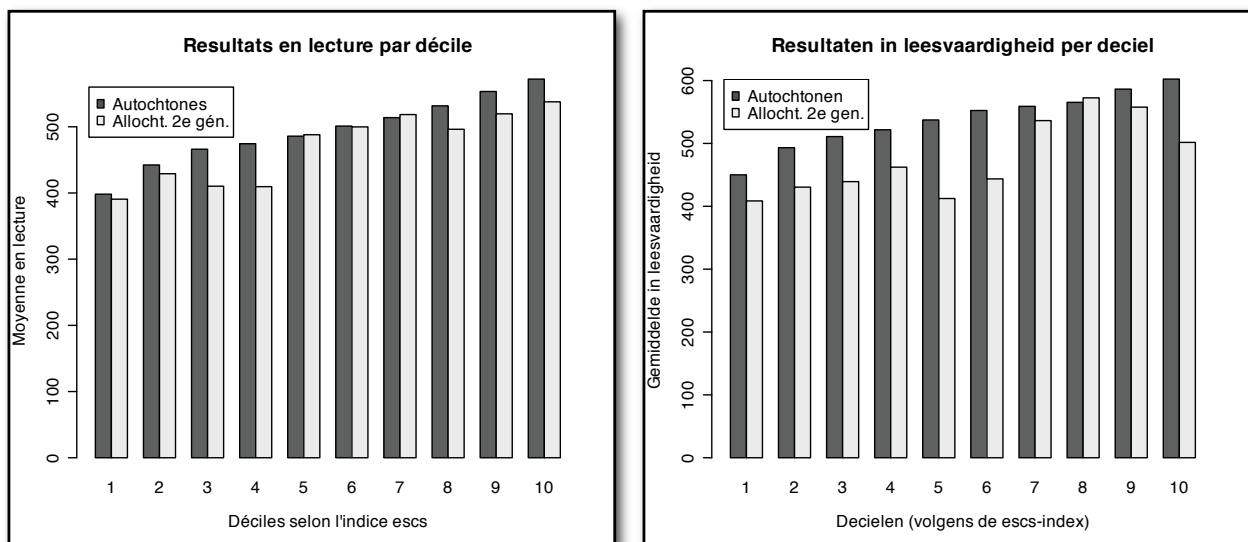


Men ziet een duidelijk verschil tussen de Franse Gemeenschap en Vlaanderen. In het eerste geval (grafiek links) lijkt onze hypothese grotendeels bevestigd. Bij dezelfde sociale afkomst zijn de verschillen in de resultaten tussen autochtonen en allochtonen zeer gering. De resultaten van een Franstalige autochtone leerling die tot het eerste of tweede deciel behoort, liggen dicht bij die van een allochtoon met dezelfde sociale afkomst dan bij de resultaten van een autochtoon die behoort tot het volgende deciel. De gemiddelde slaagpercentages in wiskunde zijn dus eerder door de sociale status bepaald (behalve voor het derde en vierde deciel) dan door het land van herkomst. Men kan berekenen dat het gemiddelde verschil tussen autochtonen en allochtonen in

¹⁷ Voor dit thema verwijzen we naar ons eerste artikel in de reeks “PISA 2003”: Nico Hirtt, “*Sociale ongelijkheid in het onderwijs in België*”, De Democratische School, nr. 21, juni 2005. Of via internet: http://www.democratischschool.org/article.php3?id_article=89

wiskunde 95 punten bedraagt in de Franse Gemeenschap. Bij eenzelfde ESCS-deciël wordt dit verschil herleid tot (gemiddeld) 21 punten. Dit betekent dat het immigratiestatuuť slechts voor 22% bepalend is in de gemiddelde verschillen, terwijl de sociale afkomst voor 78% bepalend is.

Dit beeld is verschillend in de Vlaamse Gemeenschap (grafiek rechts). Hier zijn de verschillen tussen autochtonen en allochtonen met dezelfde sociale afkomst zeer belangrijk, vooral in de middelste klassen (derde tot zesde deciël). Men krijgt dan nagenoeg omgekeerde percentages (vergeleken met de Franse Gemeenschap): 82% van de gemiddelde verschillen tussen autochtonen en allochtonen blijken bepaald door het immigratiestatuuť en slechts 18% door de sociale afkomst.

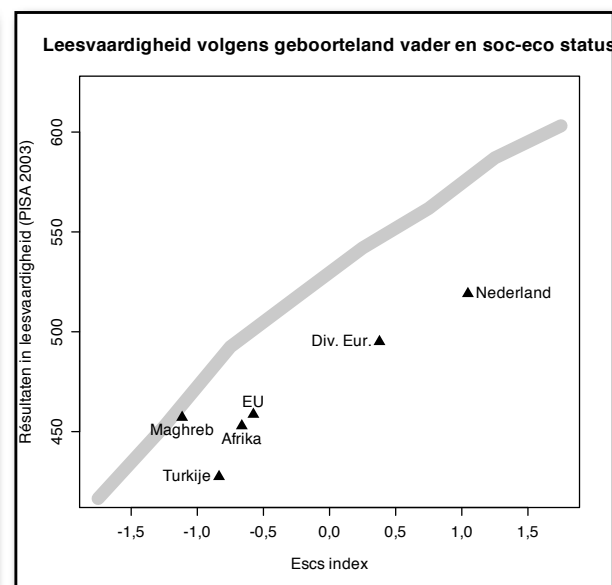
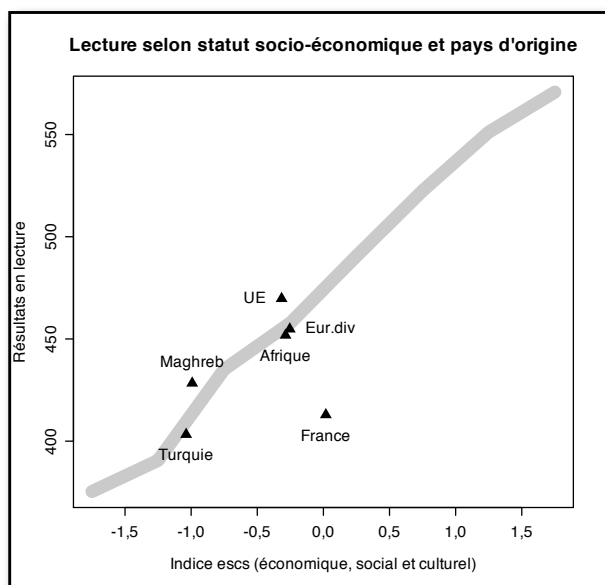
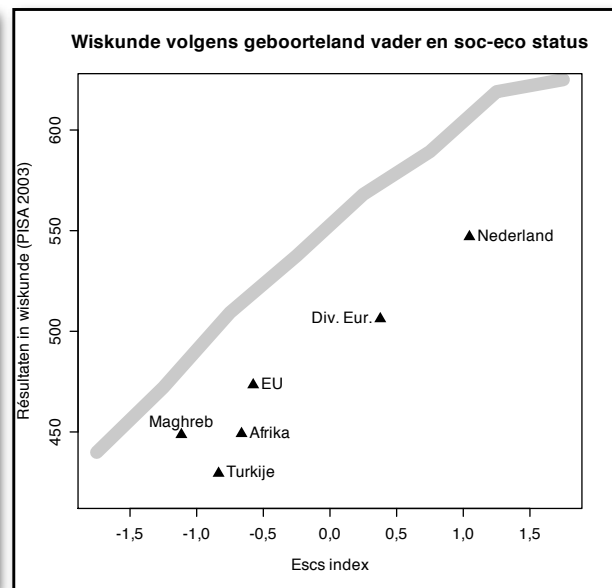
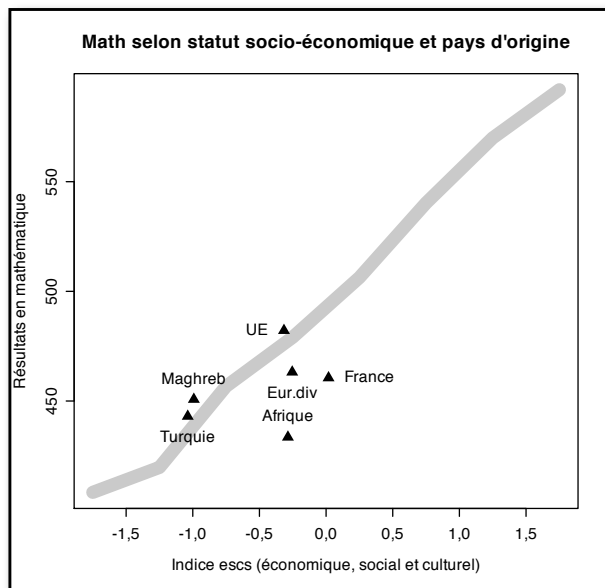


Als we de punten in wiskunde vervangen door de resultaten in leesvaardigheid, krijgen we een gelijkaardig beeld. Men merkt echter dat de verschillen in de Vlaamse Gemeenschap lichtjes zijn afgenomen. De berekeningen bevestigen deze indruk: nu bedraagt het gemiddelde verschil tussen allochtonen en autochtonen, behorend tot dezelfde deciëlen, slechts 67% van het gemiddelde verschil. Met andere woorden, de sociale afkomst verklaart ditmaal 33% van de verschillen in de resultaten tussen autochtonen en allochtonen.

Het grootste gebrek aan de vorige methode is dat men alle tweede-generatieleerlingen als een geheel beschouwt. We hebben nochtans gezien hoe een opsplitsing van de tweede-generatieleerlingen per nationaliteit tot verrassende vaststellingen leidt. In feite situeren bijna alle leerlingen van Maghrebijmse en Turkse afkomst zich in het meest linkse deel van deze grafieken, vooral in het eerste deciël. Het is dus belangrijk dieper in te gaan op dit eerste deciël.

Zodra men meer verfijnde vergelijkingen wil maken, volgens nationaliteit (of volgens land van herkomst), is het niet meer mogelijk de allochtonen per deciël te verdelen: het aantal personen in de steekproef is voor elke nationaliteit te beperkt om statistisch nog betekenis te hebben. Wij hebben dus een andere methode moeten gebruiken. In de volgende grafieken duidt de grijze grafiek het gemiddelde niveau (behaalde punten in de tests) in wiskunde en leesvaardigheid aan voor het geheel van de leerlingen (in grote meerderheid autochtonen) volgens hun ESCS-index. De zwarte driehoekjes duiden de positie aan van de allochtone leerlingen van elke nationaliteit volgens dezelfde assen: de gemiddelde ESCS-index en de gemiddelde scores in wiskunde (of in leesvaardigheid). Als een driehoekje zich dicht bij de grijze grafiek bevindt, betekent het dat de overeenstemmende groep allochtone leerlingen ongeveer dezelfde resultaten behalen als de autochtone van dezelfde sociale afkomst. Als een zwart driehoekje zich ver onder de grijze curve

bevindt, betekent het dat de allochtone leerlingen minder goed scoren dan de “Belgen” met eenzelfde sociaal-economische status.



Bekijken we eerst de resultaten voor de Franse Gemeenschap (de grafieken links). Voor de meerderheid van de allochtone leerlingen – in het bijzonder die van Maghrebijnse en Turkse afkomst of van een ander Europees land dan Frankrijk – wordt onze werkhypothese bevestigd: de resultaten in wiskunde en leesvaardigheid liggen ongeveer op hetzelfde niveau als bij de andere leerlingen met een zelfde ESCS-index. De enige echte uitzondering betreft leerlingen van Afrikaanse afkomst, maar enkel voor wiskunde. Het geval van de leerlingen uit Frankrijk, waarvan het niveau ver onder het gemiddelde ligt, valt moeilijk te interpreteren. Deze grafieken betreffen de tweede-generatieleerlingen: deze “Fransen” (Franse ouders) zijn in België geboren. Anders dan bij de eerste generatie kan men hun zwakke resultaten niet verklaren vanuit een schoolverleden in Frankrijk. Wat er ook van zij, de Fransen vertegenwoordigen slechts 7% van de allochtonen van de tweede generatie (terwijl ze 38% van de eerste generatie uitmaken).

Dit alles betekent dat men volgens deze indicatoren (competenties in wiskunde en leesvaardigheid, gemeten in de PISA-testen) in de Franse Gemeenschap nauwelijks kan spreken van een schoolse ongelijkheid die rechtstreeks verbonden is met de etnische of culturele afkomst en die zich bovenop de schoolse ongelijkheid van sociale oorsprong zou enten.

De situatie is opnieuw verschillend in Vlaanderen. Enkel de leerlingen van Maghrebijnse afkomst behalen er gelijke (in leesvaardigheid) of bijna gelijkwaardige (in wiskunde) resultaten als de autochtonen van hetzelfde sociaal niveau. De andere allochtonen situeren zich duidelijk onder het gemiddelde niveau (bij een zelfde sociale afkomst). Zelfs als men hier de Nederlanders apart zou beschouwen (zoals we de Fransen in het Franstalig onderwijs apart behandelden), blijft de vaststelling dat er in Vlaanderen blijkbaar mechanismen van schoolsegregatie spelen die verbonden zijn met de etnische afkomst of het land van herkomst en die zich enten op de ongelijkheden van sociale oorsprong.

De vraag stelt zich of men de respectievelijke impact van deze twee vormen van ongelijkheid, de sociaal-economische enerzijds, de etnische en culturele anderzijds, precies kan meten. Het antwoord is ja. Zie hier hoe wij zijn te werk gegaan.

In de Franse Gemeenschap bedraagt het gemiddelde verschil in wiskunde tussen de allochtonen en de tweede-generatieleerlingen van Maghrebijnse afkomst 63 punten. Als wij nu niet het geheel van de leerlingen beschouwen, maar enkel diegenen waarvan de ESCS-index lager ligt dan -0,8 (wat het geval is voor 50% van de leerlingen van Maghrebijnse afkomst), dan wordt de kloof tussen autochtonen en allochtonen van de tweede generatie herleid tot 6 punten. Men kan dus stellen dat voor deze 50% Maghrebijnse leerlingen (de armsten) hun zwakke resultaten in wiskunde (in vergelijking met het gemiddelde niveau in de Franse Gemeenschap) voor slechts 10% worden verklaard door factoren die verbonden zijn met hun land van herkomst (moedertaal, godsdienst, fysieke aspecten, ...) en 90% door hun sociale afkomst (studieniveau en beroep van de ouders, niveau van rijkdom, ...). Wanneer we nog restrictiever te werk gaan en enkel de leerlingen met een ESCS-index beneden -1 beschouwen, liggen de resultaten van de allochtonen van Maghrebijnse afkomst zelfs 5 punten hoger dan die van de autochtonen. Deze twee vaststellingen zijn af te lezen in de eerste rij cijfers van de volgende tabel. De volgende rijen van de tabel laten toe eenzelfde redenering op te bouwen voor de resultaten in leesvaardigheid, voor de allochtonen van Turkse afkomst en voor de Vlaamse Gemeenschap. De twee laatste rijen van de tabel geven weer hoeveel procent leerlingen het betreffende ESCS-niveau behalen....).

		Verskil tussen Turkse allochtonen en autochtonen			Verskil tussen Maghreb-allochtonen en autochtonen		
		Allen	escs < -0.8	escs < -1	Allen	escs < -0.8	escs < -1
Franse Gem.	Wiskunde	- 71	- 18	- 21	- 63	- 6	+ 5
	Lezen	- 76	- 8	- 1	- 62	- 2	0
Vlaamse Gem.	Wiskunde	- 137	- 57	- 39	- 118	- 26	- 22
	Lezen	-115	- 60	- 49	- 85	-11	-9
Percentage allochtone leerlingen (2 ^{de} generatie) die betrokken zijn							
Franse Gemeenschap		100%	54%	41%	100%	50%	41%
Vlaamse Gemeensch.		100%	45%	37%	100%	61%	54%

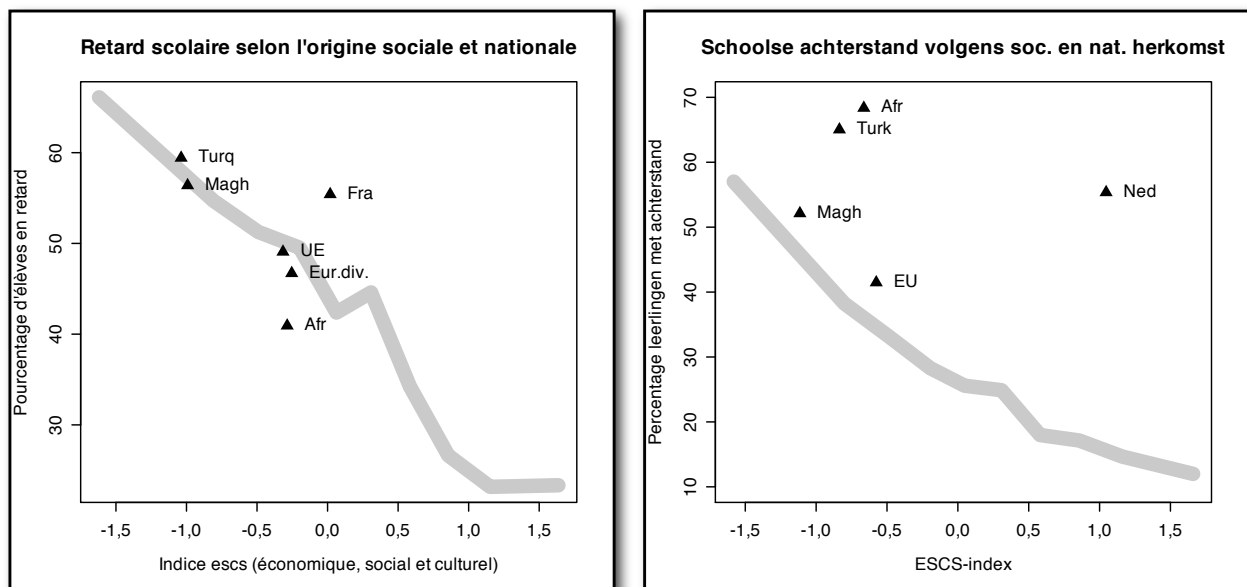
Laten we ons nu concentreren op de resultaten van de Vlaamse Gemeenschap. Men ziet dan bv. dat de kloof, in wiskunde, voor "Turken" gemiddeld 137 punten en voor "Maghrebijnen" 118 punten bedraagt, maar herleid wordt tot 39 en 22 punten als men vergelijkt met autochtonen van dezelfde sociale afkomst. Voor deze sociale lagen (die respectievelijk 37% en 54% van de betreffende groep allochtonen vertegenwoordigen) blijft er weliswaar een factor van ongelijkheid die rechtstreeks verbonden is met het land van herkomst, maar hij bedraagt slechts 28% (Turken) of 18% (Maghrebijnen) van het gemiddelde verschil met de autochtonen. De rest (72% en 82%) wordt verklaard door de sociaal-economische afkomst van de allochtonen. Voor leesvaardigheid

vertonen de resultaten dezelfde tendens, hoewel er verschillen zijn tussen de “Turken” en de “Maghrebijnen”.

Dit verschil tussen jongeren van Turkse en van Marokkaanse origine – de twee grootste groepen migranten in Vlaanderen als men de Nederlanders buiten beschouwing laat – vinden we ook terug als men andere indicatoren dan de PISA-resultaten voor wiskunde en leesvaardigheid gebruikt.

Bekijken we bv. het aantal overzitters. De testen van PISA 2003 werden afgelegd door leerlingen die in 1987 zijn geboren (en dus tussen 15 jaar en 3 maanden en 16 jaar en twee maanden oud waren ten tijde van de testen in april 2003)¹⁸ Deze leerlingen zouden dus in principe in het vierde jaar van het secundair onderwijs moeten gezeten hebben. Maar omwille van het zittenblijven of van een laattijdige start in het lager onderwijs, zaten veel leerlingen nog niet in het vierde jaar.

De grafieken hernemen de vergelijkingen (tussen autochtonen en allochtonen) van de voorgaande grafieken, alleen is de gebruikte indicator voor slagen op school nu niet het resultaat in wiskunde of leesvaardigheid, maar het percentage leerlingen die nog niet in het vierde jaar secundair onderwijs zitten. De grijze curve toont dat dit percentage voor de autochtone leerlingen evolueert met de sociale afkomst. De allochtonen (van de tweede generatie) worden voorgesteld door een zwart driehoekje, volgens twee assen: het percentage overzitters en de sociale afkomst.

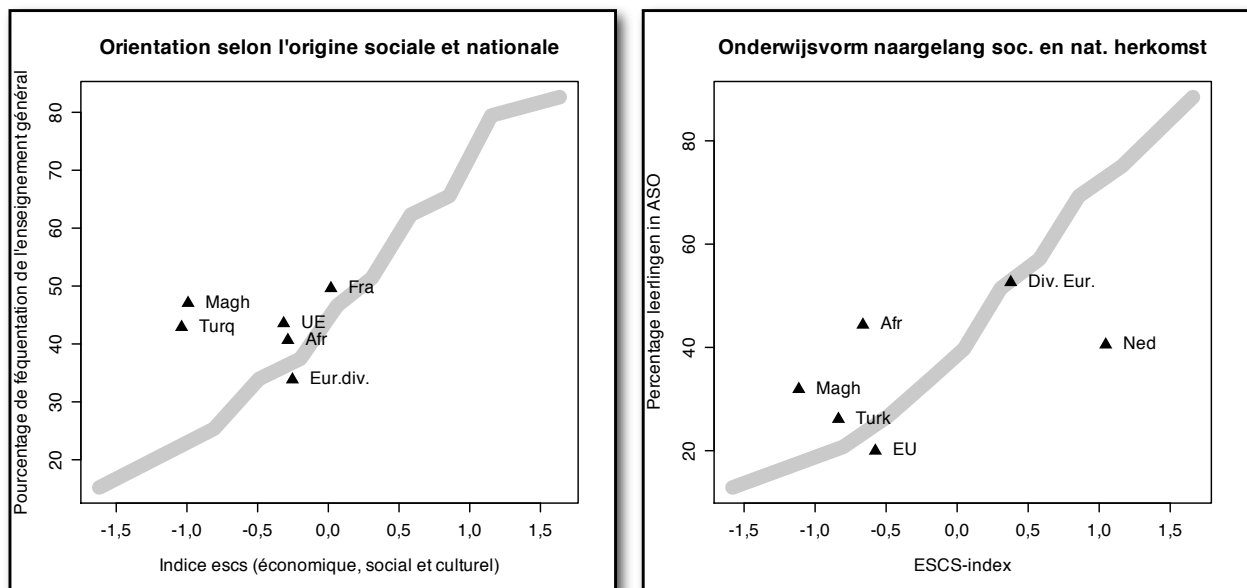


De tendensen die we reeds hoger zagen, vinden we ook nu weer terug. In de Franse Gemeenschap (grafiek links) ligt het percentage overzitters bij de allochtonen (met uitzondering van de Fransen) ongeveer op gelijke hoogte als de autochtonen met dezelfde sociale afkomst. In Vlaanderen daarentegen (grafiek rechts) is deze vaststelling enkel geldig voor de Maghrebijnen en de leerlingen uit de EU-landen (zonder Nederland). Bij leerlingen met Turkse of Afrikaanse ouders merken we een veel grotere schoolse achterstand in vergelijking met de autochtonen, zelfs als ze dezelfde sociale afkomst hebben. En eens te meer vertonen de leerlingen van Nederlandse afkomst de grootste kloof.

Onze laatste indicator is ongetwijfeld de belangrijkste. Hij meet het percentage leerlingen die in het ASO zitten. In een onderwijssysteem dat gekenmerkt wordt door een sterke hiërarchisering van de onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO) en door een krachtig “watervalstelsel”, is de studie-

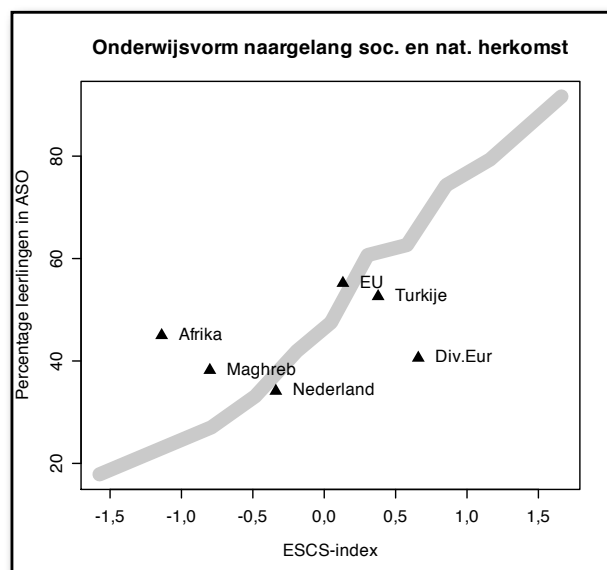
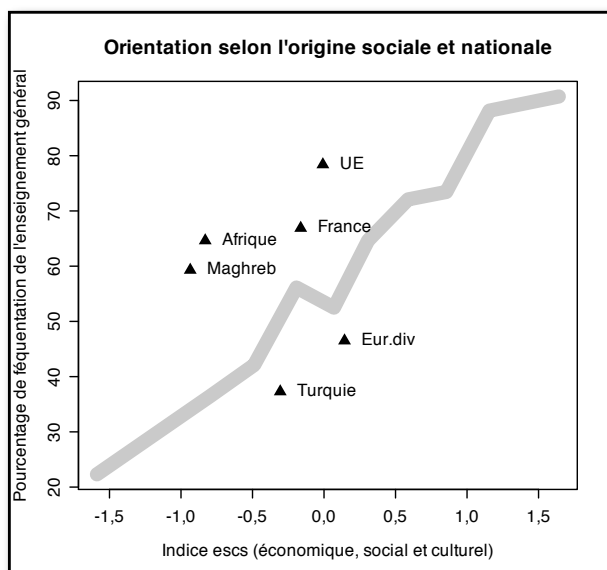
¹⁸ OESO, PISA 2003, Technical report, Parijs, ISBN 92-64-01053-X

oriëntering een zeer belangrijk criterium voor het succes op school. De oriëntering weerspiegelt de evaluaties die de leerkrachten zelf maken en die de klassenraden bekrachtigen met een A-attest (geslaagd), een C- (niet geslaagd) of een B-attest (heroriëntering). In onderstaande grafieken staan de percentages aangegeven van de 15-jarige leerlingen die ASO volgen, opnieuw gerangschikt volgens sociale afkomst.



Verrassing! Ditmaal scoren de allochtonen (met uitzondering van de Nederlanders in Vlaanderen) in beide gemeenschappen even goed, of zelfs beter, dan de autochtonen (van dezelfde sociale afkomst). Vooral de Maghrebijnen (in de twee gemeenschappen), de Turken (in de Franse Gemeenschap) en de Afrikanen (in Vlaanderen) blijken zich beter in het ASO te handhaven dan hun autochtone medeleerlingen met dezelfde sociaal-economische status.

Men zou zich hier kunnen afvragen of dit resultaat niet vervalst is. Hebben leerlingen die overzitten immers niet meer kans nog in het ASO te zitten dan zij die naar een hoger jaar zijn overgegaan? In dat geval zou het blijven zitten in het ASO natuurlijk geen aanduiding voor slagen maar van mislukken op school betekenen. We hebben gezien dat de allochtonen meer schoolse achterstand vertonen dan de andere leerlingen. We hebben dus deze analyse hernomen maar enkel met leerlingen die geen schoolse achterstand hebben opgelopen.



(Enkel leerlingen zonder school-achterstand)

Zoals men ziet wijzigt deze beperking het beeld niet fundamenteel, behalve voor de Nederlanders en de Fransen. Voor de Turken, Maghrebijnen en Afrikanen blijft de vaststelling: bij gelijke sociale afkomst handhaven deze allochtonen zich bijna even goed (Turken) of beter in het ASO als de autochtonen.

Conclusies

Vooreerst heeft onze studie de bevindingen van het Oeso-rapport bevestigd. Gemiddeld zijn de schoolresultaten van de allochtone leerlingen systematisch minder goed dan die van de autochtone leerlingen. En dit is onafhankelijk van de maatstaf die men gebruikt om de schoolresultaten te meten: de scores op PISA-tests voor wiskunde of voor leesvaardigheid, de cijfers van overzitten of schoolachterstand, het percentage leerlingen dat in het ASO blijft.

Nochtans onthult onze studie ook wat iedereen reeds vermoedde: de meerderheid van de allochtone leerlingen behoort tot de armste sociale lagen. Dan komt de vraag : zijn hun schoolresultaten méér dan het onvermijdelijke gevolg van een onderwijssysteem, dat gekenmerkt wordt door een sterke sociale segregatie? De hamvraag wordt dus: kan men bepalen wat het aandeel is van de socio-economische factoren aan de ene kant, en van de taalkundige, culturele et etnische factoren aan de andere kant, in de discriminatie op school van de allochtonen? Om op deze vraag te antwoorden moesten we de landen van herkomst van de leerlingen in rekening brengen.

Onze studie toont vooreerst aan dat we de allochtonen niet als een homogene groep kunnen beschouwen. **De analyse van de Nederlandse leerlingen in Vlaanderen, en van de Franse leerlingen in Wallonië, moet afgezonderd worden van die van de jongeren van Turkse of Noord-Afrikaanse origine.** De eersten vormen een vervormd staal, zij lopen vaak school bij ons precies omdat ze moeilijkheden hebben op school (en niet omgekeerd), hun groot aandeel doet de gemiddelde scores van de allochtonen zakken. Als we het land van herkomst in rekening brengen, kunnen we ook een schijnbare anomalie verklaren, namelijk waarom de allochtonen van de tweede generatie in Vlaanderen minder goed slagen dan die van de eerste generatie.

Op de tweede plaats stellen we een duidelijk verschil vast tussen de twee taalgemeenschappen van ons land. In de Franse Gemeenschap verschilt de situatie van de leerlingen van Turkse of Noord-Afrikaanse origine amper van die van de allochtonen van hetzelfde socio-economische niveau. Met andere woorden, **in het Franstalig onderwijs volstaan de socio-economische determinanten om de schoolresultaten te verklaren van de leerlingen uit de migratie, zonder dat we moeten zoeken naar andere factoren die specifiek zijn voor hun nationale origine.** Dit bevestigt volledig het besluit dat we 10 jaar geleden reeds geformuleerd hebben op basis van onze enquête in de provincie Henegouwen.

Voor Vlaanderen moeten we deze vaststelling nuanceren. Daar speelt duidelijk een invloed die verband houdt met de nationale origine, onafhankelijk van de sociale origine. Maar we zien ook dat deze invloed erg variabel is, volgens de nationaliteit. **Bij de jonge Vlamingen van Noord-Afrikaanse origine, kunnen factoren die verband houden met de nationale origine 10 tot 20% verklaren van het verschil tussen hun resultaten en het Vlaamse gemiddelde op de PISA-tests. De overige 80 tot 90% is te verklaren door hun sociale afkomst.¹⁹ Bij de jongeren van Turkse origine loopt het effect van deze nationale origine op tot 30 of 40%.** Misschien moeten we de verklaring voor dit verschil zoeken in een meer verfijnde analyse van de sociale afkomst. De jonge Vlamingen van Turkse origine zijn vaak kinderen van migranten die in de mijnen zijn komen werken. De steenkoolmijnen zijn nu gesloten, en Limburg is de Vlaamse provincie met de grootste werkloosheid en het laagste gemiddelde inkomen. We kunnen dus de vraag stellen: zijn de resultaten van de jongeren van Turkse origine in verhouding ook zo slecht, als we ze vergelijken met die van de jonge autochtone Limburgers? Met andere woorden, is het de Turkse origine die speelt of de Limburgse?

¹⁹ Deze percentages slaan natuurlijk op de globale bevolkingsgroep. Het betekent niet dat de kloof tussen twee personen, een Maghrebijn en een autochtoon, altijd voor 80% kan verklaard worden door socio-economische factoren. Vele verschillen tussen individuen worden “weggegomd” bij een vergelijking tussen groepen. Maar die verschillen bestaan binnen elke subgroep, zowel bij autochtonen als allochtonen.

De gegevensbestanden van PISA laten jammer genoeg niet toe te antwoorden op deze vraag, omdat men geen informatie geeft over de locatie van de scholen die deelnamen aan het PISA-onderzoek. Het is dus onmogelijk de autochtone Limburgse leerlingen uit de bestanden te selecteren.

Ten slotte, derde belangrijke vaststelling, de invloed van de culturele en etnische factoren verschilt naargelang de indicator om het schoolsucces te meten. Deze invloed is het grootst, voor de allochtonen in Vlaanderen, als men het schoolsucces meet via de PISA-scores in wiskunde. De impact is minder belangrijk en/of meer gefocaliseerd op bepaalde landen van herkomst als men de PISA-resultaten voor leesvaardigheid of de schoolachterstand als indicatoren gebruikt. **Als we daarentegen het schoolsucces meten via het percentage leerlingen die in het ASO zitten, verdwijnt de netto impact van het immigratiestatuu (bij gelijke sociale afkomst) volledig, zelfs in Vlaanderen.** Misschien kunnen we deze vaststellingen gedeeltelijk verklaren door de bijzondere aard van de PISA-tests. Men gebruikt er bij voorkeur een aanpak via competenties, zeker in de wiskundetests. Die tests hechten in verhouding een groot belang aan het begrijpen van de context, en onderschatten de echte kennis van de wiskunde. Een wiskundevraag van PISA, dat zijn eerst drie of vier “situatieschetsen”, nauwkeurige beschrijvingen van een concrete context vóór men de échte vraag stelt, de vraag waarvoor je een bepaalde (bescheiden) kennis van wiskunde moet bezitten. Je kan je dus met reden afvragen of de wiskundetoetsen niet vooral de leesvaardigheid meten, en de ijver, de wil om de test goed af te leggen, veeleer dan het reële niveau in wiskunde.

Wat er ook van zij, onze studie heeft klaar aangetoond dat de factoren die verband houden met de etnische, culturele, nationale, taalkundige oorsprong van de allochtone leerlingen, altijd secundair zijn, — en vaak te verwaarlozen — in verhouding tot de socio-economische factoren. Dit betekent helemaal niet dat er geen discriminatie is van de jonge allochtonen. Integendeel, ze ondergaan minstens twee soorten discriminaties.

Op de eerste plaats zijn de jongeren uit de migratie (en hun ouders) gediscrimineerd op sociaal en economisch vlak: ze krijgen moeilijker toegang tot de woningmarkt, tot sommige diensten voor sociale hulpverlening, bij de tewerkstelling,... Op de tweede plaats ondergaan zij een discriminatie op school, net zoals de jonge autochtonen uit de armste families. Het onderwijs heeft de neiging de sociale ongelijkheden te reproduceren door ze om te zetten in ongelijkheden van niveau en van schooloriëntering. Dit gebeurt door de onderwijsstructuren, de werkingsmethodes, het gebrek aan middelen en omkadering, de leerprogramma's ...

Verder is het niet uitgesloten dat in Vlaanderen een specifieke discriminatie op school bestaat ten aanzien van migranten die zich komt enten op de twee vorige, hoewel ze in verhouding minder belangrijk is. Om deze overblijvende culturele en etnische impact precies te verklaren, moeten we het houden bij hypothesen. De gebruikelijke en te gemakkelijke uitleg bestaat er in de bijzondere Vlaamse situatie vanuit de taalhandicap te verklaren: natuurlijk is het voor een jongere van Marokkaanse afkomst moeilijker Nederlands dan Frans te leren. Maar deze hypothese verliest haar geloofwaardigheid in het geval van een Turkse jongere... Ongetwijfeld moet men de verklaring eerder zoeken in de houding van sommige schooldirecteuren: uit het PISA-onderzoek blijkt dat twee derden van hen erkennen dat ze bij de inschrijvingen een zekere “selectie op basis van de godsdienst” hanteren!

De jonge allochtonen zijn geen taalkundige of culturele gehandicapten. Zij lijden op de eerste plaats, net zoals alle volkskinderen, onder een geweldig gebrek aan omkadering op school, een systematische segregatie in getto-scholen en een massale oriëntering naar de laagste studierichtingen vanaf het begin van het secundair onderwijs. De oplossing voor deze ontoelaatbare realiteit die het OESO-rapport onder de aandacht brengt, ligt dus niet in een versterking van de zogenaamde “integratiepolitiek”, die ten onrechte de culturele origine van de allochtonen met de vinger wijst. De oplossing ligt ook niet uitsluitend, en zelfs niet op de eerste plaats, in maatregelen om Nederlands te leren... We moeten de oplossing in twee richtingen zoeken. . Op de eerste plaats buiten de school, in een politiek die de fundamentele sociale

rechten, zoals het recht op waardig wonen en een vaste job, respecteert. Op de tweede plaats binnen de school door moedig te sleutelen aan de factoren die de zeer grote ongelijkheid en sociale segregatie in het Belgisch onderwijs verklaren: de onderfinanciering van het lager onderwijs, de hiërarchiserende en vroegtijdige selectie in het secundair onderwijs en de organisatie van het onderwijs als een grote vrije markt, beheerst door concurrentie en sociale segregatie. Deze factoren zijn doorslaggevend , en als zij verbeteren, zal de “taalhandicap” verdwijnen, bij de jongeren uit de migratie, net zoals bij de arme jonge autochtonen

Om de auteur te contacteren: nico.hirtt@ecoledemocratique.org

Dit artikel is **beschikbaar in PDF** op de website <http://www.democratischeschool.org>

Bijlage 1

Wat meten de PISA-tests in werkelijkheid ?

De ontwerpers van het internationaal PISA-onderzoek beweren dat hun doel is om de competenties te evalueren, veeleer dan de kennis. De voornaamste officiële reden voor deze keuze is resultaten te bekomen die zo onafhankelijk mogelijk zijn van de specifieke leerprogramma's in elk land. Maar er is ook een andere reden die niet expliciet wordt geformuleerd omdat hij van ideologische aard is en verband houdt met het feit dat het PISA-onderzoek wordt opgezet door de OESO, deze grote think-tank van het internationaal kapitalisme. De OESO pleit sinds meer dan tien jaren voor een grondige hervorming van de onderwijssystemen om ze beter aan te passen aan de huidige economische eisen: flexibiliteit, aanpasbaarheid, differentiering, instrumentalisering in functie van de praktische noden van de industrie, enz. Eén van de assen van deze "nieuwe onderwijspolitiek" bestaat er in om de abstracte kennis van hoog niveau – zoals algebra en differentiaalrekenen in de wiskunde – voor te behouden aan diegenen die ze echt nodig zullen hebben en het onderricht voor de meerderheid te concentreren op het verwerven van "basiscompetenties" (meetkunde, leesvaardigheid, zin voor initiatief, probleemoplossend vermogen, ...) die op een soepele wijze zullen kunnen worden aangewend in een productie-omgeving in voortdurende mutatie. Het objectief van de OESO – en de teneur van de rapporten die ze publiceert op basis van de resultaten van het onderzoek bewijst het ruimschoots – is te kunnen beschikken over een thermometer die haar toelaat goede en slechte punten uit de delen aan de leerlingen-Staten, naargelang ze vlijtig of met veel voorbehoud haar onderwijspolitiek in praktijk brengen.

Zo komt het dat de PISA-testen voor wiskunde bijvoorbeeld weliswaar enkele competenties meten die eigen zijn aan dit vak maar geen rekening houden met ganse onderdelen van wat bij een stevige wiskundige vorming hoort. Aangezien de landen enerzijds niet volgens hetzelfde ritme vooruitgang maken met het aanpassen van hun onderwijssysteem aan de aanbevelingen van de OESO en ze anderzijds nog vele nationale particulariteiten in hun leerprogramma's behouden, kan men niet stellen dat ze gelijk aan de startlijn komen voor de PISA-testen. Het is een beetje alsof men de sportieve prestaties tussen landen zou vergelijken door zich te beperken tot een wedstrijd pétanque... De landenklassering volgens de behaalde PISA-resultaten leert ons dus niet zo veel. Ze laten niet toe een onderscheid te maken tussen wat voortvloeit uit de grotere of kleinere efficiëntie van de onderwijssystemen (op pedagogisch, structureel of budgettair vlak) en wat eerder een weerspiegeling is van de specificiteiten van de leerprogramma's of van hun conformiteit met de door de OESO beleden onderwijsvisie.

Betekent dit dat de PISA-resultaten waardeloos zijn? Helemaal niet. De vergelijkingen tussen de gemiddelde resultaten per land mogen dan weinig zinvol zijn om de nationale performanties in wiskunde te meten, maar men kan daarentegen wel onderstellen dat de leerlingen van een zelfde land gelijk aan de meet komen bij de testen. Tenminste als het onderwijs van dit land op democratische, egalitaire wijze is georganiseerd. Vandaar dat de PISA-gegevens een krachtig instrument zijn om landen te vergelijken, niet op het vlak van de gemiddelde efficiëntie van hun onderwijssystemen maar wel op het vlak van hun kansengelijkheid. Anderzijds betekent PISA bovenop de competentietesten ook een formidabele gegevensbank over de sociale en culturele kenmerken van de leerlingen en de pedagogische praktijken van de scholen.