

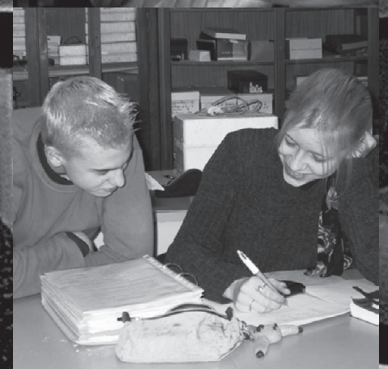
de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°58, mei 2014 • 3 euro

INHOUD

DOSSIER De negationisten van
de sociale ongelijkheid
in het onderwijs **3**

LEZEN Het Onderwijsdebat.
Waarom de hervorming
van het secundair broodnodig is **32**





OPROEP VOOR EEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL

A. Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel
tel.: +32 (0)2 735 21 29
e-mail:
ovds@democratischeschool.org
web:
www.democratischeschool.org

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een Democratische School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino Delabie, Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 12 euro
Abonnement + lidmaatschap: 15 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54
van Ovds of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van artikels moeten per e-mail worden opgestuurd, bij voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac of Pc) of Claris Works. De redactie houdt zich het recht voor de artikels in te korten, kleine correcties aan te brengen en de (tussen) titels te wijzigen.

Recht op kopiëren

De gepubliceerde teksten mogen op om het even welke wijze vrij worden verspreid en vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron te vermelden en aan te geven hoe de lezer Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail vermelden).

Gelieve ons een exemplaar op te sturen van elke publicatie die artikels van De democratische





DOSSEIER

De negationisten van de sociale ongelijkheid in het onderwijs

Antwoord van Nico Hirtt
op
Wim Van den Broeck

Geniale rijken en hersenloze armen

Een rechtvaardig onderwijs
wat betekent dat?

Welke onderwijshervorming?



De negationisten van de ongelijkheid

Ideologisch offensief in Vlaanderen tegen democratisch onderwijs

De omvang en toename van de sociale ongelijkheid in het Belgisch onderwijs werd de laatste jaren in talrijke studies duidelijk gemaakt. Ovds (Oproep voor een democratische school) publiceerde recent nog een studie op basis van PISA 2012.¹ In hun conclusies pleiten de auteurs van deze studies vaak voor maatregelen om de mechanismen van sociale segregatie in het onderwijs tegen te gaan. Vlaanderen behaalt de slechtste score in West-Europa op vlak van sociale ongelijkheid in het onderwijs². Deze vaststelling is een doorn in het oog van de fervente verdedigers van de vrije schoolmarkt en de vroegtijdige selectie en van zij die zich zelfgenoegzaam neerleggen bij de goede gemiddelde scores die de Vlaamse scholen halen op de PISA-testen. Gesteund door enkele professoren gaan zij op zoek naar een verantwoording voor deze ongelijkheid.

Kort na de aankondiging van onze eigen studie in de pers³ en de publicatie via onze website, publiceerde professor Wim Van den Broeck, psycholoog aan de VUB, een onderzoeksrapport⁴ evenals een vrije tribune in het dagblad De Morgen⁵. Voordien had een andere psycholoog, professor Walter Duyck van de UGent zich ook geprofileerd, via diverse artikelen⁶ en tribunes⁷, als verdediger van de school van de ongelijkheid. Beide professoren trachten de Vlaamse publieke opinie ervan te overtuigen dat sociale ongelijkheid in het onderwijs onvermijdelijk en dus aanvaardbaar is. De alarmerende berichten over de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs zouden onterecht zijn. Vlaanderen zou integendeel zeer hoog scoren voor het bieden van optimale kansen. Hun artikels in De Morgen en De Tijd evenals de verslagen van hun conferenties werden geciteerd op een veelheid van blogs en forums, in het

¹ Hirtt N., *PISA 2012 ontsluit: de naakte cijfers. Waarom zijn België en Frankrijk de kampioenen van sociale ongelijkheid in het onderwijs?* De democratische school, nr. 57, februari 2014. Zie ook: <http://www.skolo.org/spip.php?article1657>.

² Ex-aequo met Frankrijk en juist voor de Federatie Wallonië-Brussel volgens onze studie.

³ Gelijktijdig in Knack en Le Soir, op 29 januari 2014.

⁴ Van den Broeck, W. (2014). *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies*. (VUB).

⁵ *Vlaams onderwijs kampioen ongelijke kansen? Een mythe!*, "Opinie" van Wim Van den Broeck in De Morgen, 1 maart 2014.

⁶ Duyck, W., and Anseel, F. (2012). *Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen? Early Tracking in het onderwijs* (Itinera Institute).

⁷ *Ideologie mag onderwijsdebat niet kapen*, "Opinie" van Wouter Duyck in De Tijd, 18 januari 2014.



bijzonder in de middens die aanleunen bij de N-VA⁸ en extreem rechts⁹. Hun standpunten liggen relatief dicht bij elkaar, maar wij nemen hier enkel het onderzoeksrapport van professor Van den Broeck als uitgangspunt.

Zijn betoog steunt op drie grote punten:

1. Van den Broeck stelt dat de **sociale ongelijkheid op school onvermijdelijk is** omdat ze, minstens voor een belangrijk deel, de afspiegeling is van ongelijkheid in intelligentie. Als de rijken rijk zijn is dat vooral omdat ze slimmer zijn. En het is ook daarom dat ze beter scoren in de PISA-testen en in de schoolse competitie... Als u dacht dat dit soort discours definitief tot het verleden behoorde, vergist u zich. Van den Broeck maakt zich tot boodschapper van een machtige internationale stroming, afkomstig uit de Verenigde Staten, die beweert zich te steunen op solide wetenschappelijke argumenten. Wij zullen dus beginnen met die argumenten te analyseren en te betwisten.

2. Van den Broeck beweert dat de gebruikelijke **indicatoren van sociale ongelijkheid** - die gebruikt worden door Ovds en anderen - om het Belgische onderwijs te bekritisieren niet ter zake doen: zij meten alleen het verschil tussen leerlingen, zonder rekening te houden met hun gemiddeld niveau. Van den Broeck stelt voor om ze te vervangen door andere maten, met name de score van de 5 % zwakste leerlingen en de *resilience* (vertaald als “veerkracht”). Twee indicatoren waarvoor Vlaanderen – toeval of niet - zeer goede resultaten behaalt. Wij zullen die twee indicatoren bestuderen en aantonen waarom ze volledig ongepast zijn als men de rechtvaardigheid van een onderwijssysteem wil evalueren. We zullen ook aantonen waarom de kritiek tegen de klassieke indicatoren van sociale ongelijkheid geen steek houdt.

3. Van den Broeck lanceert een aanval op wat hij beschouwt als het stokpaardje van de verdedigers van de democratische school: **de verlenging van de gemeenschappelijke stam**. Hij beweert aan te tonen (tegen het inzicht van de grote meerderheid van experts in de wereld) dat de onderwijssystemen die vroegtijdiger selecteren soms rechtvaardiger en performanter kunnen zijn, zeker onder bijzondere voorwaarden die zich – niet helemaal verrassend – juist in Vlaanderen voordoen. Wij zullen aantonen dat die argumentatie wetenschappelijk onhoudbaar is. Voor ons is de verlenging van de gemeenschappelijke stam één van de maatregelen die moeten genomen worden om de school te democratiseren. Uiteraard kan dit niet los gezien worden van een globale visie op ongelijkheid in onderwijs.

Deze drie stellingen en de kritiek er op vormen dan ook de structuur van dit artikel.

⁸ De nationalistische partij, voorzitter Bart De Wever op kop, heeft zoveel mogelijk stokken in de wielen gestoken voor de uitvoering van het Masterplan (de hervorming van het secundair onderwijs in een meer democratische zin).

⁹ Bijvoorbeeld op een website van het Vlaams Belang, waar Filip De Winter het GOK-beleid (Gelijke Onderwijs Kansen) herdoopt tot “Georganiseerd Onderwijs Kommunisme”.

<http://www.mamaisboos.be/1/118/>, geraadpleegd op 28 maart 2014.



1. Geniale rijken en hersenloze armen

Van den Broeck erkent uiteraard dat de resultaten van de leerlingen statistisch verschillend zijn volgens sociale afkomst, en dat deze ongelijkheid groter is in België en Frankrijk dan elders. Maar hij verwerpt de conclusie die er uit getrokken wordt door degenen die hij “de sociologen”¹⁰ noemt, namelijk dat het onderwijs de sociale ongelijkheid reproduceert. Inderdaad, zegt hij, deze conclusie is gebaseerd op “de cruciale assumptie uit de sociologenstudies dat intelligentie gelijk verdeeld is over alle sociale klassen” (Van den Broeck, p. 5). Volgens hem is het dus integendeel de ongelijke sociale verdeling van de “aangeboren” intelligentie¹¹ die de belangrijkste verklaring zou zijn van de ongelijkheden in de schoolse prestaties. Om het eenvoudiger te zeggen: de kinderen van de rijken presteren beter op school omdat ze slimmer geboren zijn. En als ze slim geboren zijn is dat omdat hun ouders, grootouders, overgrootouders,... dat ook waren. En het is ten andere daarom dat ze zich hebben weten te verrijken van generatie op generatie.

Die stelling kan velen onder ons doen rillen. Men zou hier de dreiging van een soort “sociaal racisme” kunnen zien: in naam van de intellectuele superioriteit is het gerechtvaardigd dat de ene sociale klasse de andere overheerst. Linkse militanten, die solidariteit en gelijkheid koesteren, zouden kunnen geneigd zijn dergelijke ideeën onmiddellijk te verwerpen omdat ze moreel onaanvaardbaar zijn. Maar dat mag absoluut onze reactie niet zijn. Van den Broeck, Duyck en hun vrienden ergeren zich aan de vaststelling dat de “sociologen” de “honderden wetenschappelijke publicaties negeren” die sinds 1904 (sic!) de basis zijn van hun overtuiging. Een a priori verwerping van hun stelling, dat is juist wat ze verwachten om daarop te riposteren “ideologie mag het onderwijsdebat niet kapen”¹². Zo verplichten ze ons – en dat is een heel goede zaak – het ideologische terrein te verlaten om de degens te kruisen op het veld van de wetenschappelijke bewijsvoering.

Correlatie tussen IQ en sociale afkomst

Dat de resultaten van IQ-testen gecorreleerd zijn met de socio-economische status is een wetenschappelijk feit dat niemand kan ontkennen. Maar om te begrijpen wat dit feit ons leert over de sociale ongelijkheden op school moet men beginnen met de betekenis van die correlatie te interpreteren.

¹⁰ Wij zetten aanhalingstekens, want waar sommige auteurs die door Van den Broeck of Duyck geciteerd worden, effectief sociologen zijn (Dirk Jacobs en Marc Elchardus bijvoorbeeld), zijn anderen economen (zoals Ides Nicaise), biologen of psycho-pedagogen. Terwijl uw dienaar fysisch is en dus helemaal de titel socioloog niet verdient (ook al noemden grondleggers van de sociologie, zoals Auguste Comte en Adolphe Quételet, hun wetenschap “sociale fysica”...).

¹¹ Van den Broeck heeft het hier wel degelijk over “aangeboren” intelligentie. Anders zou zijn kritiek geen zin hebben. Geen enkele “socioloog” zal ontkennen dat intelligentie, begrepen als resultaat van wederzijdse actie tussen hersenen en omgeving (de opvoeding), ongelijk verdeeld is onder de sociale klassen. Het is net deze ongelijkheid die zij aan het licht trachten te brengen.

¹² W. Duyck, De Tijd, 18 januari 2014.



De interpretatie van Van den Broeck en van een bepaalde school van psychologen luidt als volgt:

- Intelligentie is voor een belangrijk deel afhankelijk van de genetische constitutie;
- Intelligentie is een essentiële factor voor het professioneel slagen; de intelligentste mensen hebben dus een grotere kans om zich te verrijken;
- daarenboven hebben de rijken de neiging om onder elkaar te trouwen;
- een kind van rijke afkomst heeft dus een grotere kans om intelligent te zijn dan een kind van arme afkomst. *Quod erat demonstrandum !*

Deze redenering is moeilijker aan te vallen dan het lijkt. Sommigen zullen zeggen: “Ja, maar er zijn ook intelligente mensen die hun intelligentie niet alleen gebruiken om zich te verrijken”. Zeker, wij onderzoekers, leerkrachten en progressieve militanten, wij die allen hopen dat we intelligent zijn, weten er iets van als we ons loonbriefje bekijken... Maar men moet spijtig genoeg erkennen dat in onze maatschappij het overwegende gedrag er toch in bestaat om roem en fortuin te zoeken. Anderen zullen opwerpen dat er niet minder intelligentie nodig is om een goede schrijnwerker te zijn dan om Belgacom te leiden. Zonder twijfel, maar dat neemt niet weg dat de intelligentste schrijnwerkers beter zullen slagen dan de anderen, net zoals minder intelligente zaakvoerders geen exuberante lonen kunnen opeisen. Zo zou men dus, statistisch gezien, in de loop van de generaties kunnen vaststellen dat intelligentie en rijkdom uiteindelijk een correlatie vertonen.

Nochtans is een andere redenering even goed aanvaardbaar om de relatie tussen IQ en sociale status te verklaren. IQ-testen doen immers een beroep op logische redeneringen die men kan ontwikkelen door te oefenen ; ze maken gebruik van symbolen, woorden, tekeningen die men moet leren interpreteren ; bovendien wordt het geheugen, dat getraind kan worden, getest. Dus, afhankelijk van de omgeving waarin u opgegroeid bent, de ouderlijke opvoeding die u genoten hebt, de affectieve en intellectuele stimuli die u hebt gekregen, uw schoolse ervaring,... zal u meer of minder geschikt en getraind zijn om correct op de IQ-testen te antwoorden.

Deze twee redeneringen zijn niet noodzakelijk exclusief. Men kan zich heel goed voorstellen dat de twee mechanismen samengaan. Maar dat betekent niet dat ze even belangrijk zijn.

Wat is intelligentie?

De overtuiging van Van den Broeck berust op drie postulaten:

1. De definitie van “intelligentie”: dat “deel” van onze intellectuele capaciteiten dat aangeboren en onveranderlijk is;
2. Intelligentie kan uitgedrukt of samengevat worden onder vorm van een scalaire grootte;
3. IQ-testen vormen een betrouwbare maat voor intelligentie.



Decennialang hebben deze hypothesen vragen en kritieken opgeroepen.

Om te beginnen is de definitie eigenaardig. Als we voorlopig aannemen dat we het aangeboren en het verworven gedeelte van onze intellectuele capaciteiten zouden kunnen onderscheiden (de eerste stelling), waarom dan de definitie van intelligentie beperken tot het eerste deel? Zeker, een wetenschapper kan vrij begrippen definiëren terwijl hij woorden uit de alledaagse taal hergebruikt¹³. Maar waarom verwarring scheppen door hier het woord “intelligentie” te gebruiken dat in het alledaagse leven duidelijk de intellectuele capaciteit aanduidt in een bepaald stadium van zijn ontwikkeling.

Ten tweede, kunnen wij echt stellen dat onze capaciteiten om na te denken, te abstraheren, te onthouden... ten dele aanwezig waren bij de geboorte en ten dele verworven zijn via de omgeving? Is het niet zinniger te zeggen dat die capaciteiten zich slechts kunnen ontwikkelen door de interactie tussen de hersenen en hun omgeving? Zonder hersenen is er geen intelligentie; maar zonder opvoeding ook niet. De twee zijn absoluut noodzakelijk. Bijgevolg lijkt de idee om de intelligentie te identificeren of te meten die al aanwezig is “bij de geboorte”, de fameuze “talenten” of “gaven van de natuur”, niet veel zin te hebben.

Ten derde, is, wat wij beschouwen als tekenen van intelligentie, niet zeer sterk bepaald door sociale, technologische, economische verhoudingen van een bepaalde tijd en cultuur? Zouden wij niet een beetje bescheidener moeten zijn en het cultureel evolutief karakter van intelligentie erkennen? En dus de onmogelijkheid van er een absolute maat voor te ontwikkelen?

Ten vierde, heeft het zin om de complexiteit van intelligentie (nadenken, geheugen, concentratie, bewustzijn, ...) te willen herleiden tot een lineaire maat? Onze perceptie van kleuren heeft al drie getallen nodig om correct uitgedrukt te worden. Waarom zou intelligentie zich laten herleiden tot een simpele schaal van 0 tot 200?

Ten vijfde, en dat is de belangrijkste opmerking: zelfs als een scalaire voorstelling van de “aangeboren” intelligentie zou blijken theoretisch mogelijk te zijn, hoe kan men dan zeker zijn dat de IQ-testen juist dat meten en niet iets anders? Men kan zich de vraag stellen hoe dergelijke testen cultureel “neutraal” kunnen zijn. Ze doen immers noodzakelijkerwijs beroep op woorden of tekeningen die met culturele betekenis beladen zijn.

Het lijkt er op alsof sommige onderzoekers in cognitieve psychologie twee definities van intelligentie gebruiken: een theoretische definitie die pure speculatie onthult (intelligentie is het aangeboren en onveranderlijke deel van onze intellectuele capaciteiten) en een praktische definitie (intelligentie is wat de IQ-testen meten¹⁴). Vervolgens verwarren ze vrolijk de twee, halen ze door elkaar zoals waarzeggers, om te eindigen met de toeschouwers te doen geloven dat door het IQ te meten zij de algemene intelligentie, ontvangen bij de geboorte, gemeten

¹³ In de fysica maakt men ook vlotweg gebruik van begrippen als “gewicht”, “kracht”, “energie”, “veld”, enz.

¹⁴ Of dat statistisch gemeenschappelijk gedeelte dat men waarneemt als men verschillende testen van mentale bekwaamheid vergelijkt, g-factor gedoopt door Charles Spearman in 1904.



hebben. Wat is intelligentie ? Dat wat het IQ meet. Wat is het IQ ? Een maat voor de intelligentie. Het is absoluut onweerlegbaar, maar de slang bijt zich in de staart en al die begrippen berusten nergens meer op.

Over tweelingen en adoptiekinderen

De verdedigers van het gebruik van het IQ als maat van de “aangeboren” intelligentie schuiven dikwijls studies naar voor die gaan over (eeneiige) tweelingen die gescheiden opgevoed werden en wiens IQ sterk gecorreleerd bleef ondanks die scheiding. Maar hun tegenstanders werpen op dat dit niet veel bewijst omdat ook de adoptiemilieus zeer sterk gecorreleerd zijn. Richard Nisbett: “*Adoptive families are like Tolstoy's happy families, they're all alike. They tend to be upper middle class or middle class. There's not that much difference between Doctor Jones' family and Lawyer Smith's family. Such families provide extremely promotive conditions for IQ.*”¹⁵

Eric Turkheimer, van de universiteit van Virginia, heeft in 2003 onderzoek gedaan bij kinderen uit zeer arme milieus. Daaruit bleek dat het deel van de variantie van het IQ dat verklaard wordt door het milieu, in grote mate het deel overtreft dat verklaard wordt door het genetisch patrimonium. “*If you have a chaotic environment, kids' genetic potential doesn't have a chance to be expressed. Well-off families can provide the mental stimulation needed for genes to build the brain circuitry for intelligence*”.¹⁶

De Fransen Michel Capron en Michel Duyme hebben de evolutie van het IQ bestudeerd van kinderen afkomstig uit bijzonder erbarmelijke milieus (seksueel misbruikte kinderen, kinderen waarvan de ouders in de gevangenis zitten, enz.) en die geadopteerd werden tussen hun 4 en 6 jaar. Hun start-IQ, op het ogenblik van de adoptie, bedroeg gemiddeld 77 punten, dus een score dicht bij de categorie van mentaal gehandicapten. Negen jaar later was het IQ van degenen die geplaatst waren in families van landbouwers of arbeiders gestegen tot 85,5. Degenen die geplaatst werden in middenklasse families behaalden 92. En degenen die geadopteerd waren door families uit hogere klassen hadden een gemiddeld IQ van 98¹⁷. Zoals David Kirp onderstreept, “maakt dat een ernstig verschil: met een IQ van 77 kan u me de regels van baseball niet uitleggen; maar met een IQ van 98 kan u een baseball ploeg leiden”¹⁸. Die 21 punten verschil kunnen uitsluitend aan het milieu worden toegeschreven.

Een onveranderlijk IQ ?

Andere studies hebben aangetoond dat de resultaten van IQ-testen helemaal niet zo reproduceerbaar zijn als sommigen ons zouden willen doen geloven. Zo bijvoorbeeld heeft

¹⁵ Richard Nisbett, *Intelligence and how to get it*. Conferentie op de jaarlijkse conventie van de Association for Psychological Studies, 2009.

¹⁶ *After the Bell Curve*, David Kirp, The New York Times, 23 juli 2006.

¹⁷ Capron, C., and Duyme, M., (1989). *Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study*. Nature 340, 552-554.

¹⁸ David Kirp, op. cit.



Angela Lee Duckworth aangetoond dat de graad van motivatie van de geteste personen een determinerende invloed heeft op de meting van hun IQ. Het gebruik van prikkels (bv. een beloning beloven aan een kind als het goede IQ-testen maakt) laat toe de resultaten te verhogen met 64 % van de standaardafwijking, wat in de buurt van 10 IQ-punten komt.¹⁹

Als de meting van het IQ een meting van “capaciteiten bij de geboorte” was, dan zou het, voor een bepaalde populatie, stabiel blijven over een langere termijn. Het “gemiddelde” genetisch patrimonium verandert nauwelijks in enkele decennia, tenzij er grote migraties plaatsvinden. Uit de vergelijking van IQ-testen over lange periodes blijkt echter dat de scores regelmatig stijgen, vooral in landen die een belangrijke sociale of educatieve vooruitgang gekend hebben. In Argentinië is het gemiddelde IQ in de steden met 22 punten gestegen tussen 1964 en 1998. Het gemiddelde IQ van de Amerikanen (VS) lag in 1917 op hetzelfde niveau als dat van de ontwikkelingslanden vandaag.²⁰

Flynn en anderen hebben ook aangetoond dat die winst in IQ doorheen de tijd (voor een bepaald land of streek) niet geldt voor alle delen van de test. Zo stelt men in de VS en in Europa sterke vooruitgang vast in de testen over gelijkvormigheid, voorstelling in twee dimensies of begrip, terwijl de testen over rekenkunde, woordenschat en informatie gelijk blijven sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog. Dat lijkt te betekenen dat de evolutie van de IQ-scores op een merkwaardige wijze de evolutie van de onderwijsleerplannen volgt (die minder en minder belang hechten aan hoofdrekenen, aan woordenschat en aan feitelijke kennis).²¹

Wetenschap of ideologie ?

Als men met “intelligentie” bedoelt wat gemeten wordt door het IQ, dan moet men dus toegeven dat die intelligentie noch de uitdrukking is van eigenschappen “aanwezig bij de geboorte”, noch het exclusieve resultaat is van de opvoeding. Maar wel de vrucht van een complexe interactie tussen erfelijke aanleg, prenataal milieu en postnataal milieu (opvoeding, sociaal milieu, voeding, affectieve stimuli ...). Als Van den Broeck ons dan “onthult” dat “honderden studies” aantonen dat intelligentie varieert met de sociale klasse, en als hij zich voorneemt ons zo te doen geloven dat de sociale ongelijkheid op school in grote mate het resultaat is van de verschillende toestand bij de start, van “talenten” in het hoofd van de leerlingen, dan bedriegt hij ons. Want als die zogenaamde intelligentie is wat het IQ meet en als dat meetresultaat zelf sterk beïnvloed wordt door het milieu, dus door de sociale afkomst van de leerlingen en door hun schoolloopbaan, dan zou juist de afwezigheid van een correlatie tussen intelligentie en sociale omgeving op zijn minst verwonderlijk zijn. Om het eenvoudiger te zeggen: de IQ-testen doen ongeveer hetzelfde als de PISA-testen. Zij bieden ons een meting van bepaalde intellectuele capaciteiten van een leerling, zoals die ontwikkeld werden door de interactie tussen een erg onzekere biologische erfenis en een culturele erfenis die

¹⁹ Duckworth, A.L., Quinn, P.D., Lynam, D.R., Loeber, R., and Stouthamer-Loeber, M. (2011). *Role of test motivation in intelligence testing*. PNAS 201018601.

²⁰ Nisbett, R., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D., and Turkheimer, E. (2012). *Intelligence. New Findings and Theoretical Developments*. American Psychologist 67, 130-159.

²¹ Ibid.



sterk bepaald wordt door de sociale en geografische afkomst, het tijdperk ... en het functioneren van het onderwijssysteem.

De intieme overtuiging van Van den Broeck brengt hem trouwens tot het formuleren van onthutsende stellingen, die het terrein van het onderwijs overstijgen. Zo schrijft hij bijvoorbeeld: “In een gezaghebbend overzichtsartikel concludeert Gottfredson (2004) dat algemene intelligentie (g-factor) de meest fundamentele causale factor is in de intergenerationele overdracht van sociale ongelijkheid” (p. 5). Laat ons voorbijgaan aan het feit dat het gerefereerde artikel dat niet zegt: het spreekt uitsluitend over de intergenerationele transmissie van de ongelijkheden ... op vlak van gezondheid ! Het ergste zit echter in de verdedigde stelling : de aangeboren intelligentie zou de belangrijkste factor zijn in de reproductie van sociale ongelijkheid. Men moet blind zijn (of verblind door vooroordelen) om niet te zien dat voor de reproductiemechanismen van sociale klassen van één generatie naar een andere, noch de intelligentie, noch de gelijkberechtiging in het onderwijs erg zwaar wegen, maar dat er één belangrijke instantie beslissend is : de erfenis van het patrimonium. Als het uw ambitie is rijk te worden, kan u beter een IQ van 80 hebben en een vader die miljardair is, dan een IQ van 120 en enkele duizenden euro's op een spaarrekening.

Daarenboven, het artikel van Linda Gottfredson als “gezaghebbend” kwalificeren is op zijn minst dubieus. Weinig auteurs over het onderwerp intelligentie zijn zo zwaar gecontesteerd als deze Amerikaanse onderzoekster, bekend voor haar standpunten over blanke suprematie en tegen de Civil Rights Act (de wet van 1964 die de gelijkheid tussen blanken en zwarten in de VS moest garanderen). Gottfredson heeft verschillende prijzen en financieringen ontvangen van het Pioneer Fund, een organisatie die in 1937 opgericht werd om “de wetenschappelijke studie van de menselijke erfelijkheid en de verschillen tussen mensen te bevorderen”. De stichters waren allemaal bewonderaars van de eugenetische wetten van de nazi's en partizanen van de versterking van de rassenwetten in de VS. De huidige woordvoerder van het Pioneer Fund is Richard Lynn, een andere grote historische promotor van de stelling dat het schoolse of sociale slagen essentieel een kwestie van IQ is.

Conclusie over intelligentie en sociale afkomst

We zijn begonnen met aan te geven dat er minstens twee manieren zijn om de correlatie te verklaren tussen IQ en socio-economische status. Volgens Van den Broeck is de belangrijkste verklaring dat de “natuurlijke” intelligentie ook ongelijk verdeeld is volgens de sociale klassen. De andere verklaring stelt dat het IQ niet “het aangeboren deel van de intelligentie” meet (in de mate dat dat meetbaar zou zijn) maar dat het onvermijdelijk mee bepaald wordt door culturele invloeden en omgevingsfactoren. We hebben vervolgens enkele elementen uit de wetenschappelijke literatuur aangegeven die bevestigen dat deze tweede verklaring minstens ten dele correct is.

Dit volstaat niet om de mogelijkheid uit te sluiten dat de correlatie tussen IQ en sociale status toch ook gedeeltelijk het resultaat zou kunnen zijn van een ongelijke sociale verdeling van iets in de aard van “aangeboren intelligentie”. Maar zelfs als dat waar zou zijn, dan rechtvaardigt het uiteraard geenszins het feit dat de sociale ongelijkheid op school bij ons groter is dan in andere landen. Waarom zou de sociale ongelijkheid in intelligentie groter zijn bij ons dan in Finland of in Schotland ?



In een artikel van november 2013 zeggen Lavrijsen, Nicaise en Wouters dat ze akkoord gaan met de mogelijkheid van een sociale ongelijkheid in intelligentie: “Een zeker effect van SES (socio-economische status) op prestaties is onvermijdelijk, omdat intelligentie voor een deel genetisch wordt bepaald en dus niet evenredig verdeeld hoeft te zijn over sociale klassen. Ongeacht het onderwijssysteem zal sociale afkomst dus voor een deel de prestaties beïnvloeden”. Maar ze voegen er heel juist aan toe : “Waar het hier om gaat, is dat de band tussen afkomst en prestaties in sommige landen kleiner is dan in andere. Hoe kleiner het effect van sociale afkomst op prestaties, hoe rechtvaardiger we het onderwijs kunnen noemen”.²²

Van den Broeck daarentegen schrijft : “Het gegeven dat SES-verschillen²³ deels te wijten zijn aan in grote mate erfelijk bepaalde intelligentieverschillen verklaart waarom er nergens in de wereld een onderwijssysteem bestaat dat geen sociale ongelijkheid vertoont, zoals uit de PISA-studies blijkt”. Deze verklaring overtuigt ons niet. Zelfs als intelligentie rechtvaardig verdeeld zou zijn tussen de sociale klassen, zou er dan vandaag een land op de wereld kunnen zijn waar het onderwijs er in zou slagen zich volledig te bevrijden van de ongelijkheid die gebonden is aan de afkomst ? Dat geloven lijkt ons te getuigen van een zware onderschatting van het effect van het culturele kapitaal en van het financieel kapitaal op de schoolresultaten.

²² Lavrijsen, J., Nicaise, I., and Wouters, T. (2013). *Vroege Tracking, Kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs* (HIVA, KUL).

²³ SES = socio-economische status.



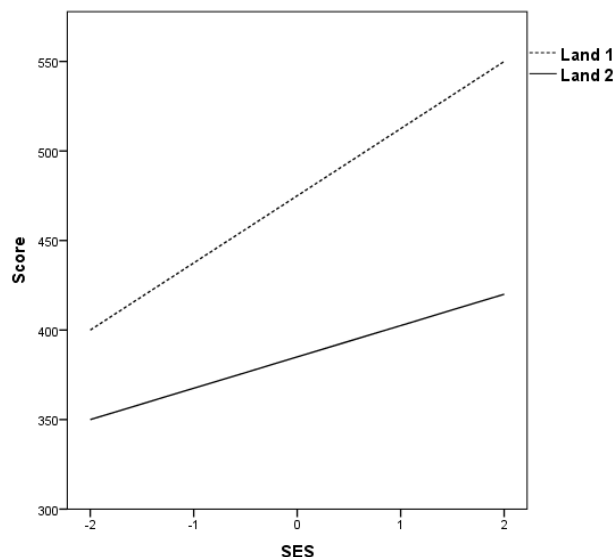
2. Een rechtvaardig onderwijs, wat betekent dat ?

Natuurlijk kan Van den Broeck niet beweren dat het effect van de sociale oorsprong op de PISA-resultaten in Vlaanderen *exclusief* toe te schrijven zou zijn aan de sociaal ongelijke verdeling van de “intelligentiegenen”. Hij erkent dus dat de onderwijssystemen in meer of mindere mate sociale ongelijkheid voortbrengen of, om in zijn eigen logica te blijven, dat ze in verschillende mate de “natuurlijke” ongelijkheden versterken die in verband worden gebracht met de socio-economische situatie van de leerlingen. Hij betwist evenwel onze manier om de sociale ongelijkheid van het onderwijs te meten. In grote trekken komt zijn kritiek hierop neer : hoe kan je het Vlaamse onderwijssysteem als minder rechtvaardig bestempelen, wanneer de prestaties van de armste leerlingen in Vlaanderen toch beter zijn dan die van leerlingen met dezelfde sociale oorsprong in andere landen ? Hij verwijt ons met andere woorden van alleen maar het “sociale effect” van het onderwijsbeleid te evalueren (reproductie van de sociale ongelijkheid) zonder het “cognitieve effect” ervan (het reële beheersingsniveau dat de leerlingen bereiken) in rekening te brengen. We worden er dus van beschuldigd van alleen maar de rechtvaardigheid van het systeem onder de loep te nemen en niet de efficiëntie ervan.

Efficiëntie of rechtvaardigheid ?

Om zijn positie klaar te stellen, stelt Van den Broeck grafiek 1 voor. De twee lijnen stellen, voor twee fictieve landen, de schoolse prestaties voor (verticale as) in functie van de socio-economische situatie van de leerlingen (horizontale as).

Grafiek 1
Welk systeem is het meest rechtvaardige?





We zien duidelijk dat in *land 1* (de bovenste lijn) de verschillen in prestaties tussen de rijke en arme leerlingen groter zijn dan in *land 2*: dat wordt weerspiegeld in een grotere helling of schuimte van de rechte. Daarentegen situeert de rechte van *land 2* zich lager: de gemiddelde prestaties van de leerlingen zijn er dus gevoelig zwakker dan in *land 1*, ongeacht de socio-economische situatie van de leerlingen. En Van den Broeck stelt ons de vraag: wat is er meer waard? Het meer egalitaire *land 2*? Of *land 1*, waar alle leerlingen, de armste leerlingen inbegrepen, het beter doen dan de vergelijkbare leerlingen in *land 2*? En hij geeft ons zelf het antwoord: “Bijna niemand zal opteren voor een onderwijsbeleid die eerder leidt naar de situatie van *land 2* dan die van *land 1*”.²⁴

“Bijna”, die kleine restrictie is er ongetwijfeld op het laatste moment, na de publicatie van onze eigen studie, aan toegevoegd en wordt in een voetnoot toegelicht: “*Nico Hirtt kiest in zijn recente analyse van de PISA-resultaten wel voor meer gelijke prestaties tussen de sociale klassen, ook al zouden de prestaties van de zwaksten wat lager zijn dan nu het geval is in Vlaanderen (Hirtt, 2014, pag. 47). (...) Met dit argument kiest Hirtt dus wel, ongewild wellicht, voor een nivellering naar beneden.*”

Voor alle duidelijkheid citeren we hier wat we in de vermelde studie schreven:

“Sommigen stellen (...) 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?”

Wij zeggen dus niet dat wij een nivellering naar beneden aanvaarden. Wij streven rechtvaardigheid na en tegelijk een hoog cognitief niveau. Maar wij betwisten dat PISA een adequaat instrument is om het tweede te meten.

Efficiëntie EN rechtvaardigheid !

De school vervult in onze maatschappij verschillende functies: de kinderen socialiseren, hen emanciperen, hen opvangen terwijl hun ouders werken, hen morele, religieuze en politieke waarden inprenten, de arbeidskrachten selecteren en vormen, enz. Maar of zij dat nu wil of

²⁴ Van den Broeck, W. (2014), *Sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies*. p. 6-7 (zie voetnoot 4)
Zie ook: <http://www.vub.ac.be/KLEP/UserFiles/File/Wim/Onderzoeksrapport%20Sociale%20ongelijkheid.pdf>



niet, de school draagt ook bij aan de reproductie van de sociale ongelijkheid over de generaties heen.

Bepaalde van deze functies van de school zijn in onze ogen absoluut wenselijk: de socialisatie en de vorming van de arbeidskrachten, bijvoorbeeld²⁵. Andere functies, zoals de ideologische indoctrinatie die zich vertaalt in het accepteren van een onrechtvaardige maatschappij, of de reproductie van de sociale ongelijkheid, moeten worden bestreden: ze staan lijnrecht tegenover onze waarden en onze maatschappelijke keuzes. Ze zijn ook in tegenspraak met het collectieve belang van de mensheid. Bijgevolg vormt de missie van de school onvermijdelijk het voorwerp van politieke tegenstellingen en van politieke strijd.

De school kan ook een functie vervullen die niet in de richting gaat van de reproductie van een bestaand maatschappijmodel, maar integendeel van de transformatie daarvan. Zij kan de toekomstige burgers inderdaad de kennis, vaardigheden, attitudes... bijbrengen die hen in staat stellen om beter te verstaan hoe de wereld in zijn verschillende dimensies functioneert (technologisch, wetenschappelijk, economisch, ecologisch, politiek, geschiedkundig, artistiek...) en op die manier bewuste en kritische actoren te worden van de transformatie van die wereld. Daartoe moet elkeen zo ver mogelijk worden meegenomen in het ontdekken en het beheersen van een brede verzameling van cultuur, van competenties, van concepten... waarvan PISA maar een heel klein deeltje kan meten. Zoals we in de bladzijden 6 tot 8 van onze studie hebben uitgelegd, lijkt PISA ons geen geschikt instrument om de efficiëntie van de onderwijssystemen te vergelijken op het vlak van die doelstellingen van kritisch burgerschap. Gemiddelde wiskunde- en leesresultaten die in een bepaald land een beetje beter zijn, zijn gebeurlijk maar de afspiegeling van leerplannen en lespraktijken die overigens andere vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde, literatuur, technologie, enz. zouden kunnen verwaarlozen c.q. bevoordelen. Wij hechten dus maar een heel beperkt belang aan de gemiddelde prestaties die PISA bekendmaakt, niet omdat we de "cognitieve effecten" van het onderwijsbeleid niet belangrijk zouden vinden, maar precies omdat PISA die effecten maar zeer gedeeltelijk meet.

Maar waarom gebruiken wij het PISA-meetinstrument dan toch om de sociale rechtvaardigheid van het onderwijs te meten? Omdat, als de eigenheid van de leerplannen in elk land apart al verschillen in prioriteiten kan verhullen, diezelfde eigenheid daarentegen niet (of veel minder) een uitleg kan zijn voor de prestatieverschillen *binnen* een land. Bijgevolg zijn de diverse indexen die de sociale ongelijkheid meten van de PISA-prestaties heel waarschijnlijk betrouwbare indicatoren van het meer of minder rechtvaardig karakter van de organisatie en het functioneren van de onderwijssystemen.

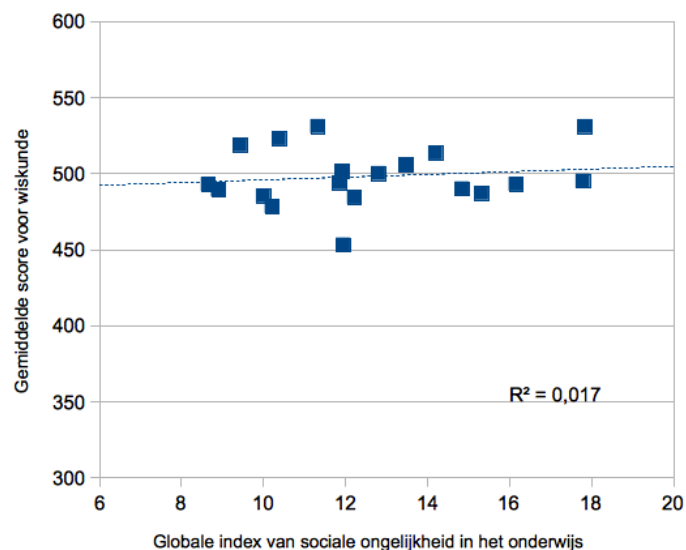
Wij weigeren te kiezen tussen de pest en de cholera die professor Van den Broeck ons in zijn grafiek voorstelt. Waarom zouden wij de sociale ongelijkheid op school moeten aanvaarden in naam van het streven naar hoge gemiddelde resultaten? Het Vlaamse onderwijs legt in wiskunde heel mooie prestaties voor, voor alle leerlingen. Dat is prima en verdient onze

²⁵ Voor zover het over sociaal nuttige arbeid gaat, tenminste.



felicitaties²⁶. Maar dit succes vertelt ons relatief weinig over de manier waarop de jonge Vlamingen al dan niet in staat zullen zijn om na te denken en zich te gedragen als kritische burgers. En vooral, het neemt niet weg dat de PISA-prestaties, evenals de oriëntering van de leerlingen, het zittenblijven, de kansen om naar het hoger onderwijs door te stromen... ongelijk verdeeld zijn volgens de socio-economische situatie van de leerlingen, dat deze onrechtvaardigheid groter is in Vlaanderen dan elders en dat het Vlaamse onderwijs bijgevolg zijn rol van reproductie-apparaat van de sociale klassen met meer verve vervult dan de anderen.

Grafiek 2
Geen verband tussen rechtvaardigheid en efficiëntie



We besluiten met te vermelden dat er geen enkele correlatie bestaat tussen de rechtvaardigheid van de onderwijssystemen en het niveau van hun gemiddelde prestaties. Grafiek 2 toont dat duidelijk aan. Elk punt stelt een West-Europees land voor. De horizontale as is de synthese-index van sociale ongelijkheid op school (zoals we die vastgelegd hebben in onze studie van januari 2014 en waarvan we de berekeningwijze verderop in herinnering brengen) en de verticale as toont de gemiddelde wiskunde-prestaties. De stippellijn is de regressierechte: zij loopt quasi horizontaal. En de punten liggen veel te ver uiteen opdat de licht stijgende helling van deze rechte enige betekenis kan worden toegemeten: de determinatiecoëfficiënt R^2 bedraagt maar 1,7 %. Om zo te zeggen nul. Kort gesteld: meer ongelijkheid, meer selectie, meer stratificatie staan op geen enkele manier garant voor betere gemiddelde resultaten. Daarom kunnen de goede gemiddelde scores in Vlaanderen in geen geval dienen als excuus voor de rampzalige situatie qua sociale rechtvaardigheid.

²⁶ Toen wij in 2008 de studie “*Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?*” publiceerden, hebben wij de kwaliteit van de wiskunde-leerplannen in het Vlaamse onderwijs, in vergelijking met het Belgische Franstalig onderwijs, onderstreept: <http://www.skolo.org/spip.php?article452>. Zie ook: “*Waarom zijn de PISA-resultaten van de Franstalige en Vlaamse leerlingen zo verschillend?*”, De democratische school, nr. 33, maart 2008.



De fundamentele wet van Van den Broeck

Tot zover ons antwoord op de kritieken van Van den Broeck. Laten we nu bekijken wat hij ons voorstelt. Hij begint met uit te leggen dat, als men alle landen samen bekijkt, er een nauwe correlatie bestaat tussen de gemiddelde prestaties en die van de 5 % zwakste leerlingen. En hij leidt daaruit dadelijk een “fundamentele vergelijking van het onderwijs” (sic!) af die hij als volgt formuleert: “wat een land ook doet om het algemene niveau omhoog te trekken, het komt altijd ten goede aan alle leerlingen, zowel de zwakke als de sterke” (p. 9).

Deze stelling mag op z'n minst gewaagd worden genoemd. Van den Broeck stelt een correlatie vast tussen de gemiddelde resultaten en die van de zwaksten en besluit: als je de gemiddelde resultaten optrekt, trek je automatisch die van de zwaksten op. Door dat te doen gaat hij er eigenlijk van uit dat er een oorzakelijk verband bestaat tussen de gemiddelde prestaties en die van de zwaksten. Sla er eender welke cursus statistiek op na op de bladzijde over correlaties en je vindt er zonder mankeren altijd deze cruciale waarschuwing : een correlatie is niet noodzakelijk het teken van een causaal verband tussen de ene variable en de andere. In dit geval is er al duidelijk, door de simpele wiskundige logica van de dingen, een correlatie in de andere zin : trek de prestaties van de zwaksten op (zonder iets bij de anderen te veranderen) en je trekt werktuigelijk de gemiddelde prestatie op. Maar we kunnen ons ook indenken dat de eigenheid van de leerplannen die in de PISA-tests de leerlingen van één land bevoordeelt tegenover die van andere landen, evengoed van invloed is op de gemiddelden dan op de zwakste leerlingen alleen.

Het is niet erg moeilijk om uit te leggen dat de “fundamentele wet” van Van den Broeck geen geschiedenis zal schrijven in de onderwijswetenschappen. We bekijken de feiten. Tussen PISA 2003 en PISA 2012 hebben 14 van de 29 OESO-landen die aan de beide enquêtes hebben deelgenomen, hun gemiddelde wiskunde-prestatie zien stijgen. Welnu, maar bij 8 van die landen geeft dat een gelijktijdige stijging te zien van de score van de 25 % zwaksten. Voor de 6 andere landen ging de stijging van de gemiddelde prestatie gepaard met een achteruitgang van de zwakste scores. De “fundamentele wet” van Van den Broeck lijkt dus... iets meer dan één keer op twee geldig. En bijna één keer op twee geldt de omgekeerde “wet”. Dit is geen wetmatigheid meer, maar een kwestie van kop of munt...

Daartegenover is het interessant om vast te stellen dat over dezelfde periode 9 landen (op 29) de gemiddelde score van de 25 % zwaksten hebben zien toenemen, en dat 8 landen van die 9 eveneens hun gemiddelde score hebben zien stijgen! Wij zouden de fundamentele wet van Van den Broeck dus kunnen vervangen door deze: “wat een land ook doet om het niveau van de zwaksten omhoog te trekken, het komt (bijna) altijd ten goede aan het algemeen gemiddelde”. Maar zoals al gezegd, is dit een wiskundige tautologie. Als a verhoogt en b blijft onveranderd, zal de som $a+b$ noodzakelijkerwijs ook verhogen !

We bekijken om af te sluiten nog het volgende: tussen 2003 en 2012 zijn voor alle 29 landen samen de scores van de 25 % zwakste leerlingen met 11 punten gedaald, terwijl de gemiddelde prestaties bijna ongewijzigd bleven. Als men dus absoluut een “fundamentele wet” wil, dan is dit er een: “in de geglobaliseerde kapitalistische wereldeconomie van het begin van de XXIe eeuw, wordt het onderwijs meer en meer ongelijk”. Maar dat is een andere



kwestie dan die ons hier bezighoudt, en die ons eerder iets zegt over de algemene polarisering van de maatschappij dan over het functioneren van de onderwijssystemen.

Vergelijking tussen de rechtvaardigheidsmaten

Eens hij denkt deze “wet van het onderwijs” te hebben vastgelegd, die stelt dat alles wat goed is voor het gemiddelde ook goed zou zijn voor de zwaksten (dus voor de armsten), probeert Van den Broeck uit te leggen dat de maat van de absolute prestaties van de zwaksten/armsten een betere inschatting vormt van de rechtvaardigheid van een onderwijssysteem dan de klassiek gebruikte maten van de prestatieverschillen. Het bewijs zou aldus zijn geleverd dat elk onderwijsbeleid dat de gemiddelde prestatie van de leerlingen optrekt, automatisch ook het rechtvaardigheidsgehalte optrekt. We hebben al uitgelegd dat het eerste deel van dit bewijs (de “wet van het onderwijs”) niet correct is en zouden hier dus kunnen stoppen. Maar laten we de volgende stappen in de redenering van professor Van den Broeck toch analyseren.

Wij hebben – ter herinnering – in onze studie van januari jongstleden, vier rechtvaardigheidsindexen berekend:

1. het verschil tussen de gemiddelde prestatie van de buitenste socio-economische **kwartielen** (het verschil tussen de score van de 25 % rijksten en die van de 25 % armsten);
2. het gemiddelde effect op de prestaties van een variatie van de socio-economische index met één eenheid (d.w.z. de **helling** van de lineaire regressie tussen de prestaties en de socio-economische index);
3. het gedeelte van de variatie in de prestaties dat door de socio-economische index “verklaard” wordt (d.w.z. de determinatiecoëfficiënt **R²** van dezelfde lineaire regressie);
4. het gemiddelde prestatieverschil tussen de leerlingen wiens moeder (minstens) het algemeen secundair onderwijs heeft voltooid en de anderen.

Op die basis hebben wij een globale rechtvaardigheidsindex ontwikkeld, door het meetkundig gemiddelde²⁷ te berekenen van de vier genoemde indexen. Deze globale index leverde een klassemment waarin Vlaanderen de slechtste positie bekleedde. Van den Broeck zegt niets over de maten 1 en 4 en evenmin over het klassemment, en concentreert zijn kritiek op de indexen 2 en 3. Hij stelt voor van ze te vervangen door twee andere rechtvaardigheidsindicatoren:

²⁷ Een meetkundig gemiddelde garandeert dat de landen die het etiket “heel onrechtvaardig” krijgen, wel degelijk die landen zijn die voor elk van de vier indicatoren hoge waarden vertonen en niet, bij toeval, voor één of twee daarvan. Bijvoorbeeld: een hoge determinatiecoëfficiënt die samengaat met een lage R^2 , of het omgekeerde, kunnen niet worden geïnterpreteerd als een bewijs van grote sociale ongelijkheid. De beide indicatoren moeten hoog zijn om te kunnen besluiten tot een sterke positieve correlatie tussen de punten en de sociale afkomst (voor meer details, zie tabel 2). Overigens is het meetkundig gemiddelde ongevoelig voor de schaalverschillen van de vier indicatoren.



- a. de *resilience* (“veerkracht”), d.w.z. het percentage leerlingen uit het laagste socio-economisch kwartiel die zich qua prestatie plaatsen in het hoogste kwartiel, na correctie van de sociale afkomst;
- b. het prestatiegemiddelde van de 5 % zwakste leerlingen (**Pc5**).

Verwonderlijk is dat een van die twee indicatoren die worden voorgesteld als “maat voor de sociale ongelijkheid van de wiskundeprestaties” eigenlijk niet als zodanig kan worden beschouwd. Inderdaad, Pc5 slaat op de prestaties van de 5 % *zwakste* leerlingen, niet de 5 % *armsten*. Deze verwarring tussen gelijkheid en rechtvaardigheid (gelijkberechtiging) mag verrassend worden genoemd.

Van den Broeck buigt zich verder over de correlaties tussen de diverse gelijkheids-/rechtvaardigheids-indicatoren²⁸. Hij wil met name verifiëren of ze op het vlak van de rechtvaardigheid van de onderwijssystemen tot dezelfde conclusies leiden.

Tabel 1
Correlatiecoëfficiënten tussen rechtvaardigheidsmaten
berekend voor alle landen samen van de PISA-enquête 2012

	R	<i>Resilience</i>	Pc5
Helling	0,577	0,134	0,326
R²		-0,261	-0,193
<i>Resilience</i>			0,852

De getallen in de tabel zijn de correlatiecoëfficiënten die men bekomt als men de maten onderling, twee per twee, vergelijkt voor alle landen samen van de PISA-enquête 2012. Bijvoorbeeld de helling (effect op de punten van een variatie van de socio-economische index met één eenheid) en de determinatiecoëfficiënt R^2 (percentage van de variatie in de prestaties dat door sociale oorsprong verklaard wordt) zijn onderling gecorreleerd met een positieve correlatiecoëfficiënt van 0,577: de landen met een steile helling hebben m.a.w. meestal ook een hoge R^2 .

Dat brengt Van den Broeck tot de volgende opmerking: “de twee klassieke ongelijkheidsmaten hangen redelijk goed samen, wat te verwachten is omdat beide maten ook statistisch verwant zijn”. Te begrijpen als: de twee klassieke rechtvaardigheidsmaten meten eigenlijk hetzelfde. Maar deze interpretatie is fout: hoewel de helling van de regressierechte en de determinatiecoëfficiënt (R^2) inderdaad allebei resultaten zijn van één enkele wiskundige

²⁸ Hij vergelijkt ze ook met het gemiddelde en de standaardafwijking van de prestaties, maar we gaan hier op dat aspect niet in, omdat het geen rol speelt in onze kritiek op de redenering van Van den Broeck.



berekening (de lineaire regressie), zijn ze echter statistisch niet gecorreleerd²⁹. Een steile helling kan theoretisch heel goed vergezeld gaan van een lage R^2 en vice versa. Dat is overigens de reden waarom ze allebei berekend moeten worden als men een sterke relatie tussen de sociale oorsprong en de prestaties wil aantonen.

Tabel 2

Maten van sociale ongelijkheid : de helling van de regressie en de determinatiecoëfficiënt (R^2)

Negen fictieve landen: ieder punt is een leerling; de horizontale as is de sociale status; de verticale as is de prestatie; de schuine lijn is de regressierechte

	Kleine helling	Gematigde helling	Sterke helling
Lage R			
Gematigde R			
Hoge R			

De reeks grafieken van tabel 2 illustreert waarom een steile helling die gepaard gaat met een lage R^2 (rechter bovenhoek) niet betekent dat er weinig rechtvaardigheid is. Dat is evenmin zo als de helling vlak is en de R^2 hoog (linker benedenhoek). Om een sterk verband te hebben tussen de sociale oorsprong en de prestaties, moeten de *beide* indicatoren hoog zijn (rechter benedenhoek).

Wanneer het er niettemin op lijkt dat de beide indicatoren een onderling verband hebben, zoals de coëfficiënt van 0,577 van tabel 1 laat zien, komt dat niet door hun “statistische verwantschap”, maar enkel en alleen omdat de kenmerken van onderwijssystemen die ervoor zorgen dat de prestaties sterk toenemen samen met de sociale afkomst (steile helling), vaak ook zorgen voor een sterke sociale bepaaldheid van die prestaties (R^2). Zo heeft een sterke sociale segregatie van de leerlingen (zoals ze in België in stand gehouden wordt door de vrije schoolkeuze) als consequentie dat enerzijds de prestaties van de scholen (dus van de leerlingen) erg afhangen van de sociale oorsprong (hoge R^2) en dat anderzijds de prestatieniveaus van de scholen, dus van de sociale klassen, nog meer gedifferentieerd

²⁹ Het is vergelijkbaar met het quotiënt en de rest van een deling: allebei vloeien ze voort uit dezelfde berekening (de deling), maar er is geen enkel statistisch verband tussen beide. Een hoog quotiënt impliceert geen hoge rest. En evenmin het omgekeerde.



worden (steile helling van de regressierechte). Wanneer dus zowel R^2 als de helling in België hoog zijn, komt dat niet door een of andere wiskundige relatie tussen die twee indicatoren, zoals Van den Broeck suggereert, maar omdat de vrije onderwijsmarkt, samen met andere kenmerken van ons onderwijssysteem, tegelijk het ene en het andere met zich meebrengen.

Maar wat in tabel 1 het meest de aandacht trekt van Van den Broeck, is dat er volgens hem geen eenduidige correlatie lijkt te zijn tussen enerzijds de twee klassieke indicatoren (helling en R^2) en anderzijds de twee die hij voorstelt (*resilience* en Pc5). Van den Broeck stelt met name vast dat de helling positief gecorreleerd is met *resilience* ($r = 0,131$) en met Pc5 ($r = 0,327$). Welnu, een sterke *resilience* is een teken van een rechtvaardig schoolsysteem (want hij betekent dat veel arme leerlingen een hoog niveau halen), terwijl een steile helling, klassiek gesproken, een teken is dat het schoolsysteem niet rechtvaardig is. Men had dus een negatieve correlatie kunnen verwachten (wanneer de ene indicator stijgt, zou de andere moeten dalen). In de ogen van Van den Broeck laat dat toe van de waarde van de helling als rechtvaardigheidsindicator in twijfel te trekken: “hoe meer resiliente leerlingen er zijn in een land, hoe sterker juist het effect is van de sociale klasse. In dit geval moet je dus hopen dat er een effect is van sociale klasse!” (p. 11). Van den Broeck maakt zich dus sterk dat *resilience* en Pc5 in elk geval valide indicatoren zijn. En als ze naar conclusies leiden die in tegenspraak zijn met wat de helling ons leert, moeten we de helling als rechtvaardigheidsmaat verlaten.

Wij zullen verder nog aantonen dat *resilience* en Pc5 (de score van de 5 procent zwakste leerlingen) geen geschikte rechtvaardigheidsindicatoren zijn. Maar eerst weerleggen we de stelling dat er tussen de gebruikelijke rechtvaardigheidsindicatoren een probleem van coherentie zou bestaan.

Vooreerst zwijgt Van den Broeck in alle talen over de tweede regel van tabel 1. In die regel hebben we wel degelijk een negatieve correlatie : wanneer de statistische relatie tussen sociale oorsprong en prestaties sterker wordt, deterministischer, neemt de *resilience* af. Dat is volkomen normaal : een hoge R^2 betekent dat de leerlingen erg gegroepeerd zitten rond de regressierechte en er dus weinig marge is dat een deel van de armste leerlingen aan hun lot kunnen ontsnappen. Maar zoals we hoger hebben geïllustreerd (tabel 2), mogen om de sociale ongelijkheid van het onderwijs te beoordelen de helling en de R^2 niet apart worden bekeken: de ongelijkheid is groot als de helling en de R^2 allebei hoog zijn (of als hun meetkundig gemiddelde hoog is). Het is dus interessant om de *resilience* te vergelijken met het product van de helling en de R^2 . Welnu, deze vergelijking levert een negatieve correlatie op ($r = -0,086$), weliswaar laag, maar niettemin een aanwijzing dat – gemiddeld genomen, voor alle landen samen die aan de PISA-tests hebben deelgenomen – een verhoging van de “klassieke” rechtvaardigheidsindexen wel degelijk naar een vermindering van de *resilience* leidt. Er is in elk geval geen contradictie, in tegenstelling tot wat Van den Broeck beweert.

Ten tweede verricht Van den Broeck zijn analyse van de correlaties tussen indicatoren door te werken op alle landen die aan PISA hebben deelgenomen. Dat is dubieus, omdat deze landen erg verschillend zijn. Overigens, en vreemd genoeg, wanneer hij wat verderop zal proberen aan te tonen dat vroegtijdige selectie occasioneel een goede zaak kan zijn, beperkt hij zijn analyse tot enkel de OESO-landen en zegt daarbij het volgende: “Omdat SES³⁰ ongetwijfeld niet meetinvariant is over alle landen heen, d.w.z. dat de meting van SES niet in elk land

³⁰ Socio-economische status.



dezelfde betekenis heeft, voerden we deze analyse alleen uit op alle OECD³¹-landen, die toch min of meer vergelijkbaar zijn op dit gebied”. Wij delen deze mening volkomen. En wat blijkt? Als we de correlatiecoëfficiënten opnieuw berekenen voor alleen maar de lidstaten van de OESO, bekomen we het volgende:

Tabel 3
Correlatiecoëfficiënten tussen rechtvaardigheidsmaten
berekend voor de landen die behoren tot de OESO

	<i>Resilience</i>
Helling	-0,073
R²	-0,452
Helling x R	-0,351

Nu blijken alle coëfficiënten negatief te zijn. Het is dus niet juist te stellen dat de *resilience*-maat systematisch tot conclusies zou leiden die tegengesteld zijn aan die van de “klassieke” rechtvaardigheidsindicatoren. Als algemene regel en voor vergelijkbare landen gaat een hoge *resilience* gepaard met een lage sociale ongelijkheid zoals die gemeten wordt door de helling, door R² of door de vermenigvuldiging van de twee. Zo valt de hele argumentatie van Van den Broeck, waarin hij stelt dat de klassieke rechtvaardigheidsindicatoren (helling en R²) opzijgeschoven moeten worden omdat ze resultaten opleveren die contradictorisch zijn met de *resilience*, in duigen. De *resilience*, waarvan overigens arbitrair wordt gedeclareerd dat het “gezond verstand” hem tot de beste rechtvaardigheidsmaat maakt.

Resilience, gemiddelde prestatie en nationale rijkdom

Wij zeggen in elk geval tot hiertoe niet dat de *resilience* een goede rechtvaardigheidsmaat zou zijn.

We moeten even stilstaan bij de precieze betekenis van deze indicator, want hij is niet makkelijk te begrijpen en Van den Broeck maakt er een koninginnestuk van zijn betoog van. We bekijken eerst hoe hij berekend wordt. Men neemt de leerlingen in aanmerking die in een land (of onderwijssysteem) behoren tot het laagste socio-economisch kwartiel. Men neemt m.a.w. de 25 % leerlingen van een land die het armst zijn. Vervolgens vergelijkt men de prestatie (bijvoorbeeld in wiskunde) van elk van die leerlingen met de prestaties van de leerlingen van andere landen die tot hetzelfde socio-economisch niveau behoren. Wanneer deze vergelijking aantoont dat de leerling in kwestie tot de 25 % besten van zijn groep behoort, wordt hij “resiliënt” genoemd (waarmee bedoeld wordt dat hij in staat is om aan zijn sociale (nood)lot te ontsnappen).

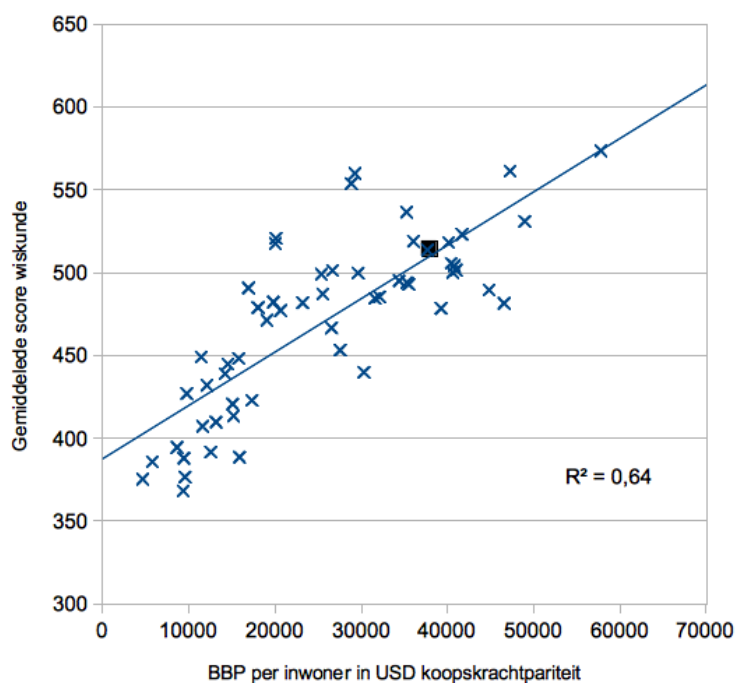
³¹ OESO-landen: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling. Van den Broeck gebruikt de Engelse afkorting OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development.



In de PISA-database duidt het *resilience*-cijfer het percentage resiliënte leerlingen aan in een land. Gemiddeld en voor alle deelnemende landen samen bedraagt dat cijfer altijd ongeveer 6,25 % (een kwart van 25 %) ³². Zo bedraagt het cijfer voor de OESO-landen in de PISA-enquête 2012 voor wiskunde 6,4 %. Vlaanderen heeft een cijfer van resiliënte leerlingen van 10,3 %, wat het hoogste cijfer is in Europa en een van de hoogste ter wereld. Van den Broeck concludeert hieruit dat, hoewel het waar is dat in Vlaanderen de sociale prestatiekloof groot is, het toch zo is dat een Vlaamse leerling die tot een laag socio-economisch niveau behoort meer kans heeft dan zijn medeleerlingen uit andere landen om hoge cijfers te behalen en dus aan zijn sociale voorbestemming te ontsnappen.

Maar deze conclusie is erg problematisch. Want in deze *resilience*-berekening wordt het niveau van de “arme” Vlaamse leerlingen vergeleken met het niveau van arme leerlingen in een pak landen die veel armer zijn dan Vlaanderen, zodat de gemiddelde score er noodzakelijkerwijs veel lager blijkt. Anders gezegd: het hoge *resilience*-cijfer van de Vlaamse leerlingen weerspiegelt voornamelijk het feit dat het gemiddelde prestatieniveau in Vlaanderen hoog is. Dus, zoals wij al hebben aangegeven, leert ons dat niets over het *relatieve* niveau van de “arme” Vlaamse leerlingen.

Grafiek 3
Correlatie wiskunde – BBP/inwoner



Het blijkt daarenboven ook zo te zijn dat het gemiddelde prestatieniveau heel sterk verbonden is met het niveau van nationale rijkdom van een land. Grafiek 3 toont deze sterke relatie

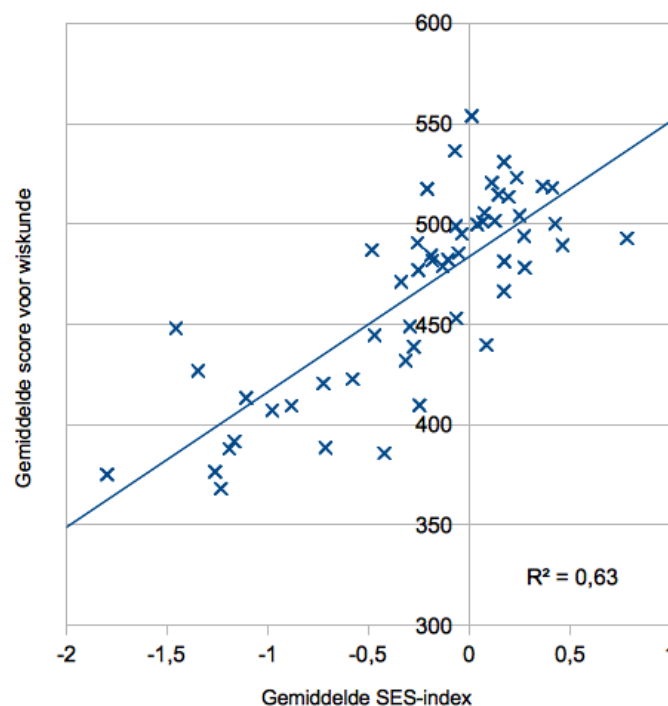
³² Ongeveer, omdat de reële berekeningsmethode enigszins gecompliceerder is dan we hebben aangegeven.



tussen de gemiddelde punten voor wiskunde en het BBP per inwoner.³³ Merkwaardig is de statistische determinatiecoëfficiënt, $R^2 = 0,64$. Dat betekent dat 64 % van de gemiddelde prestatieverschillen verklaard worden door het verschil in rijkdom. Dat is makkelijk te begrijpen: een rijk land beschikt over meer middelen om leraren te betalen, scholen te bouwen en uit te rusten, het leerlingenvervoer te verzekeren; de leerlingen zelf leven en studeren waarschijnlijk in betere omstandigheden, enz.

Parallel daarmee is de gemiddelde score van een land erg gevoelig voor het gemiddelde niveau van de socio-economische en culturele status (ESCS) van de leerlingen, met weer een statistische determinatiecoëfficiënt van 0,63 (zie grafiek 4).

Grafiek 4
Correlatie wiskunde – ESCS



In één woord: de *resilience* is een maat die erg gevoelig is voor het niveau van rijkdom (dus van de gemiddelde prestaties op school) van een land. Hij levert wel degelijk informatie over rechtvaardigheid op school (hoeveel arme leerlingen slagen erin om “het te redden”), waardoor er een correlatie is met de klassieke indicatoren van sociale ongelijkheid op school, maar hij heeft zijn waarde maar wanneer wordt vergeleken met landen die vergelijkbare

³³ Het kleine centrale vierkant geeft België weer. We hebben Qatar, de Arabische Emiraten, Shanghai, Macao, Luxemburg, Vietnam en Liechtenstein weggelaten, omdat hun BBP/inwoner om diverse redenen te weinig significantief is voor de reële nationale rijkdom. Voor Shanghai bijvoorbeeld is het BBP/inwoner dat in PISA wordt aangegeven dat van China. Maar de PISA-score van Shanghai kan moeilijk beschouwd worden als representatief voor China.



middelen, rijkdom en schoolse prestaties hebben. Hij kan dus in geen geval naar voren worden geschoven om de klassieke indicatoren te vervangen.

Conclusie over de rechtvaardigheidsmaat

We hebben eerst aangetoond dat het nastreven van meer rechtvaardigheid op school (de sociale ongelijkheid van de prestaties terugdringen) en van meer efficiëntie (de gemiddelde prestaties verhogen) twee objectieven zijn die zuiver onderscheiden moeten worden. Er is geen correlatie tussen de rechtvaardigheidsindicatoren en de gemiddelde prestaties, en de “wet” waarbij al wat de gemiddelde prestaties optrekt automatisch ook goed zou zijn voor de armsten, is vals. Er is dus geen enkele reden om het nastreven van meer rechtvaardigheid op school en het nastreven van hogere gemiddelde prestaties tegenover elkaar te stellen. Deze beide objectieven kunnen tegelijk nagestreefd worden maar vragen onderscheiden educatieve beleidsopties.

We hebben nadien duidelijk gemaakt dat de rechtvaardigheidsindicatoren van Van den Broeck (*resilience* en de prestaties van de 5 % zwaksten) niet flagrant in tegenspraak zijn met de klassieke indicatoren, maar dat ze geen goede rechtvaardigheidsindicatoren zijn: eigenlijk meten zij een gecombineerd effect van het prestatiegemiddelde en de ongelijkheid. Met deze indicatoren kan een hoog prestatiegemiddelde een grote ongelijkheid camoufleren: dat is precies wat voor Vlaanderen het geval is.



3. Welke onderwijshervorming ?

Uiteindelijk komt Van den Broeck uit bij de vraag die centraal staat in het huidige onderwijsdebat in Vlaanderen: moet men een vroegtijdige selectie (“tracking”) behouden (zoals vandaag het geval is in België), of moet men de “gemeenschappelijke stam” verlengen, zoals in de Scandinavische landen?

Deze vraag bevat twee aspecten: rechtvaardigheid (gelijkberechtiging) en efficiëntie. Heeft een latere *tracking* een gunstige invloed op de vermindering van de sociale ongelijkheid in het onderwijs? Dat beweren de meeste experts en de voorvechters van een democratisering van het onderwijs. Zal een latere studiekeuze niet leiden tot een nivellering naar beneden en een daling van de gemiddelde prestaties? Dat is de vrees van de tegenstanders van uitstel van studiekeuze.

Tracking en rechtvaardigheid

We bekijken eerst wat Van den Broeck zegt over de eerste vraag. We gebruiken daarvoor een uitgebreid citaat uit zijn artikel:

“Ten eerste geven de data ondubbelzinnig aan dat late tracking inderdaad samengaat met een kleinere spreiding van de scores in een land, en vooral met een kleiner effect van SES op de prestaties (hellingsgraad) en ook een minder sterke samenhang tussen SES en prestaties (verklaarde variantie). De correlaties tussen leeftijd van tracking en beide sociale ongelijkheidsmaten liggen in de grootteorde van .30 à .40. Met late tracking krijg je dus wat je beoogt, nl. homogenisering. Ondertussen wetende dat deze maten niet echt veel zeggen over de reële kansen die kinderen krijgen via het onderwijs, luidt de cruciale vraag wat het effect is van tracking op de twee nieuwe maten.³⁴ Daar is het effect (...) zo goed als onbestaande (...). Hier hebben de voorstanders van late tracking dus geen punt, je lost er de problemen van sociale ongelijkheid niet mee op, of beter gezegd, de verschillen worden wel kleiner tussen de sociale klassen, maar het niveau van de allerzwaksten wordt er niet mee opgekrikt.”

Van den Broeck weet dat de “klassieke” maten om sociale ongelijkheid te meten, aantonen dat een uitstel van selectie gunstig is. Om te “bewijzen” dat de voorstanders van uitstel van studiekeuze ongelijk hebben, moest hij met nieuwe indicatoren voor de dag komen. We hebben echter aangetoond dat de klassieke indicatoren perfect betrouwbaar zijn, in tegenstelling tot de twee zogenaamde “nieuwe ongelijkheidsindicatoren”.

Voor de 19 West-Europese onderwijssystemen bedraagt de correlatiecoëfficiënt tussen de leeftijd van eerste selectie en onze globale index van sociale ongelijkheid $r = -0,42$. Er is geen twijfel mogelijk: hoe later de leeftijd, des te kleiner de ongelijkheid. Trouwens, de leeftijd van de eerste studiekeuze is geen perfecte maatstaf voor *tracking*. Men moet ook de omvang van de *tracking* in rekening brengen: hoeveel leerlingen worden naar de minder “prestigieuze” studierichtingen verwezen? In onze studie van januari 2014 hebben we daarom een andere variabele gebruikt dan de leeftijd van de eerste studiekeuze, namelijk het percentage 15-jarige

³⁴ De *resilience* (“veerkracht”) en het gemiddelde van de 5% zwakst scorende leerlingen.



leerlingen die niet meer in de meest gevolgde onderwijsvorm zitten. Met deze maatstaf bekwamen we een correlatiecoëfficiënt $r = 0,55$ (of $R^2 = 0,30$ of 30% van de verklaarde variantie voor sociale ongelijkheid).

Tracking en efficiëntie

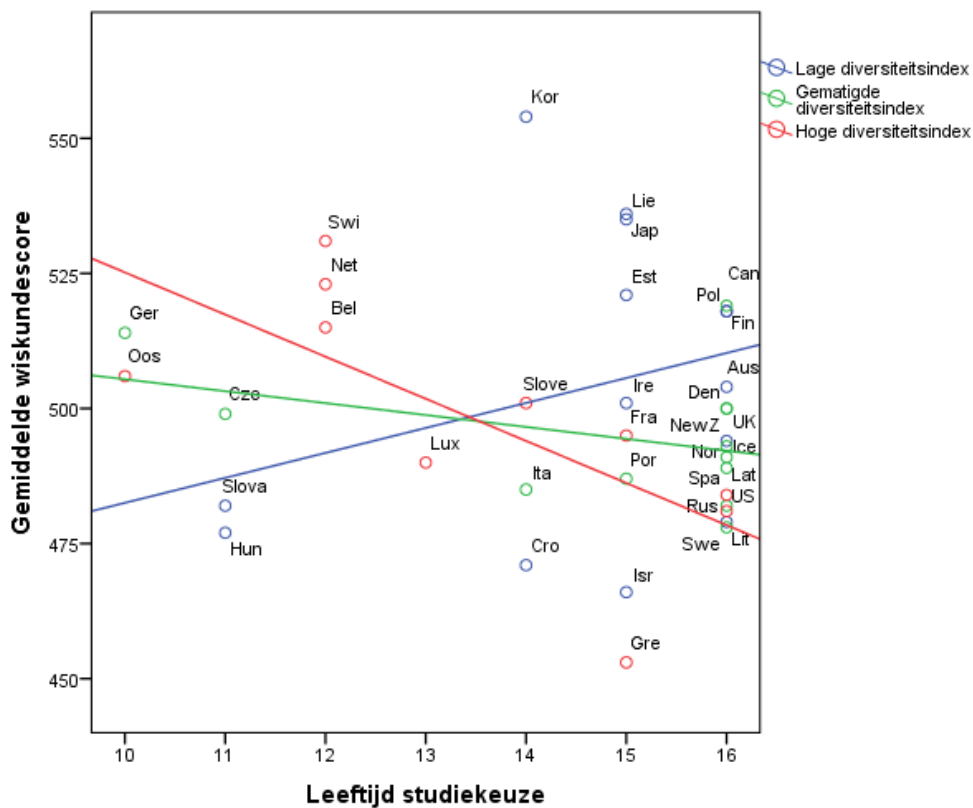
Van den Broeck probeert dan aan te tonen dat een uitstel van studiekeuze nefast is voor de gemiddelde prestaties. Niet gemakkelijk want, als men deze twee variabelen vergelijkt voor alle landen die aan PISA 2012 deelnemen, bekomt men een verwaarloosbare correlatie: de leeftijd van de eerste *tracking* blijkt geen enkele impact te hebben op het gemiddelde prestatieniveau. Als de realiteit niet overeen komt met de overtuiging, kan men natuurlijk de realiteit een beetje aanpassen. Van den Broeck zal dus de deelnemende landen indelen in categorieën in de hoop een categorie te vinden (met Vlaanderen of België) waarvoor er wel een negatieve correlatie bestaat tussen de gemiddelde prestaties en de leeftijd van de eerste studiekeuze.

Hij begint met enkel de landen van de OESO over te houden. Op zich is het zeker een aanvaardbare praktijk om een meer homogene groep van landen te selecteren. Wij hebben onze studie van januari 2014 om die reden beperkt tot de West-Europese landen. Alleen is het merkwaardig vast te stellen dat Van den Broeck bij het meten van de pertinentie van de *resilience* als indicator van ongelijkheid wél alle landen heeft laten meetellen. Het wordt een beetje gênant als een onderzoeker zijn steekproef aanpast in functie van de gewenste resultaten. Het wordt nog gênanter als hij drie OESO-landen weglaat (Turkije, Mexico, Chili) en vijf niet-OESO-landen toevoegt (Kroatië, Litouwen, Rusland, Letland, Liechtenstein). Zijn analyse slaat dus op 36 landen, waarvan 31 lidstaten van de OESO en niet, zoals aangekondigd, op de 34 OESO-lidstaten.

Hij stelt dan een gecombineerde “diversiteitsindex” samen die voor ieder land het percentage anderstalige immigrante leerlingen meet, gewogen aan de hand van de socio-economische status (SES) van deze leerlingen (hoe meer anderstalige immigrante leerlingen met een lage SES, hoe hoger de index). Van den Broeck verdeelt de 36 landen op basis van deze diversiteitsindex in “drie gelijke groepen”. Hij wil de hypothese testen dat landen als België met een hoog percentage arme allochtone leerlingen voordeel zouden halen uit een vroegtijdige opsplitsing, niet om de ongelijkheden te verminderen (want die zullen er door stijgen, dit is voor eens en voor altijd bewezen) maar om een hogere gemiddelde score te bekomen. Op de grafiek die Van den Broeck publiceert, tellen de drie groepen 14, 12 en 10 landen en behoort België tot de kleinste groep met een “hoge diversiteitsindex”.



Grafiek 5
Correlatie van leeftijd van *tracking* en gemiddelde wiskundescore, per diversiteitsindex



Deze grafiek toont telkens de regressierechte die voor elke groep landen de gemiddelde wiskundescore verbindt met de leeftijd van studiekeuze. Enkel voor de 10 landen met een “hoge diversiteitsindex”, waar België toe behoort, bestaat er een negatieve correlatie tussen de gemiddelde score en de leeftijd van studiekeuze. Deze methode om te “bewijzen” dat uitstel van studiekeuze voor België nefast zou zijn voor de gemiddelde prestaties, is niet ernstig. Men kan geen algemene conclusies trekken op basis van zo’n kleine groep landen die zo willekeurig zijn gekozen. Van de tien landen met een “hoge diversiteitsindex” zijn er drie (België, Zwitserland, Nederland) die de regressierechte links naar omhoog trekken en drie (VS, Griekenland, Spanje) die de regressierechte rechts naar beneden trekken. Als men één van deze landen weg laat, komt men tot een totaal andere conclusie.

Deze demonstratie bewijst dus niets. Het essentiële feit blijft dat de leeftijd van studiekeuze niet toelaat om de gemiddelde scores te voorspellen. Als men alle landen beschouwt die deelnamen aan PISA 2012, bedraagt de correlatiecoëfficiënt tussen de leeftijd van studiekeuze en de gemiddelde wiskundescore $r = -0,025$, dus verwaarloosbaar klein. Als men zich beperkt tot de landen van de OESO, krijgt men een correlatiecoëfficiënt $r = +0,021$ (positief!). Als men de 36 landen beschouwt die Van den Broeck voor zijn demonstratie gebruikt, komt men aan $r = -0,024$. In de drie gevallen ligt de correlatiecoëfficiënt dicht bij nul wat betekent dat de leeftijd van studiekeuze geen effect heeft op de gemiddelde prestaties. De helling van de



overeenstemmende regressielijn is trouwens bijna nul: -0,28 punten/jaar voor de groep van landen met een “hoge diversiteitsindex”. Dat wil zeggen dat een jaar uitstel van studiekeuze de wiskundescore gemiddeld met 0,28 punten doet dalen, op een schaal van 0 tot 1000 punten met een gemiddelde van 500 en een standaardafwijking van 100. Dit is dan de neerwaartse nivellering waarvoor sommigen vrezen. Deze voorspelling is dan nog zeer onzeker want met $R^2 = 0,0006$ verklaart ze nauwelijks 0,06% van de variantie van de gemiddelde scores van de landen.

Verder kijken dan de statistieken : onze eindconclusies

Het wordt tijd om deze al te magere statistische « puntenwolken » te verlaten en terug te komen op aarde, terug naar de essentie : de school.

Van den Broeck heeft vruchteloos geprobeerd aan te tonen dat uitstel van studiekeuze geen voordeel oplevert op het vlak van rechtvaardigheid en nog minder op het vlak van efficiëntie in het onderwijs. Zijn demonstratie mag dan al wankel zijn, op één aspect is zijn obsessie begrijpelijk : in veel politieke milieus en zelfs bij de OESO, dit orgaan van het wereldkapitalisme, wordt de leeftijd van de *tracking* naar voor geschoven als de hefboom bij uitstek om in te spelen op de ongelijkheid en de mislukkingen in het onderwijs.

Het zal sommigen misschien verrassen dat we dit standpunt niet delen. We zijn altijd van mening geweest – en onze recente studie over PISA 2012 versterkt ons in deze overtuiging - dat de oorzaak van sociale ongelijkheid in het onderwijs in België (of elders) ligt in een complexe set van structurele en pedagogische factoren. De segregatie van de leerlingen door een vroegtijdige selectie is er één van. Maar dit is zeker niet de enige en wellicht niet de belangrijkste factor. In onze studie van januari 2014 hebben we vier structurele factoren van de segregatie in rekening gebracht: de keuze van de studierichting (*tracking*), de onderwijsnetten, de vrije schoolmarkt en het veelvuldig gebruik van zittenblijven. Voor ons land is de vrije schoolmarkt de belangrijkste en de meest karakteristieke factor. Maar wij ontkennen noch minimaliseren de potentiële impact van de pedagogische praktijken.

Onze strijd voor sociale gelijkheid in het onderwijs betekent niet dat we geen oog hebben voor het globale prestatieniveau. Als het Vlaams onderwijs betere gemiddelde wiskundescores kan voorleggen dan het Franstalig onderwijs, komt dit grotendeels omdat de leerplannen voor wiskunde er meer veeleisend en preciezer zijn geformuleerd; omdat het Vlaams onderwijs, tot nog toe, grotendeels is ontsnapt aan de uitspattingen van het “competentiegericht leren”. Natuurlijk is het ook omdat de Vlaamse leerkrachten in betere arbeidsomstandigheden werken: een Vlaamse leerling “kost” ongeveer 20% méér aan de belastingbetaler dan een leerling in het Franstalig onderwijs. Maar ondanks deze verschillen behoren zowel het Vlaams als het Franstalig onderwijs tot de onderwijssystemen met de grootste sociale ongelijkheid, omdat ze een aantal kenmerken gemeen hebben die statistisch verbonden zijn met een hoge graad van ongelijkheid: een totale vrije schoolkeuze voor de ouders, een grote vrijheid van het onderwijsaanbod, de selectie op 12 jaar en het veelvuldig gebruik van zittenblijven.

De verdedigers van segregatie in het onderwijs geloven ten onrechte dat de voorstanders van de democratische school zich tevreden stellen met een “nivellering naar beneden”. Laat ons



de zaken dan ook voor eens en voor altijd duidelijk stellen : ja, wij denken dat het onderwijs vandaag lijdt aan laksheid en niet veeleisend genoeg is ; ja, wij geloven dat de essentiële basis niet op tijd wordt verworven en niet voldoende is vastgelegd, met name in het lager onderwijs ; neen, wij gaan niet akkoord dat de studietijd van de leerlingen wordt verminderd door huistaken af te schaffen onder het mom dat de leerlingen niet op dezelfde ondersteuning van thuis kunnen rekenen ; ja, wij ook bekritisieren het feit dat de leerplannen van geschiedenis, wiskunde, wetenschappen, literatuur ... soms zijn verschaald ; ja, wij zien dat het cognitief niveau van de leerlingen sinds lange tijd achteruit gaat.

Hoewel we er ons van bewust zijn dat zittenblijven zelden efficiënt is om te remediëren, zijn we nooit voorstander geweest van maatregelen die het zittenblijven enkel verbieden of van een beleid dat enkel de “cultuur” van het zittenblijven bestrijdt. De hoge percentages zittenblijven weerspiegelen ongetwijfeld onze selectiepraktijken, maar ze zijn ook het teken van een reële en diepe kloof tussen de gerechtvaardigde verwachtingen van de leerkrachten en de soms hopeloos lage niveaus die hun leerlingen bereiken. Het administratief verbod van zittenblijven tussen het eerste en het tweede jaar secundair in het Franstalig onderwijs heeft dan ook de sociale selectie enkel versterkt.

Wij zijn ook geen blinde voorstanders van een verlenging van de gemeenschappelijke stam, van vandaag op morgen. Wij zijn leerkrachten die weten hoe het er nu aan toe gaat in de klassen. Wij weten hoe moeilijk het zou zijn om alle leerlingen die vandaag in het eerste jaar van het secundair binnenkomen, bijeen te houden in een zelfde onderwijsvorm tot hun 16 jaar. Wij zijn voor een “gemeenschappelijke school”, van de kleuterklas tot de leeftijd van 16 jaar. Deze gemeenschappelijke school moet dus logisch beginnen in de kleuterklas en daarna geleidelijk worden ingevoerd, op een termijn van tien jaren, tot het einde van de gemeenschappelijke stam (16 jaar) en daarna tot het einde van het leerplichtonderwijs.³⁵

Onder de gemeenschappelijke school verstaan we dus heel wat meer dan de *tracking* op 16 jaar.

De gemeenschappelijke school betekent vooreerst dat alle kinderen van een gemeenschap (dorp, stad, wijk) er samen zitten. Daarbij moet een voldoende sociale mix gewaarborgd zijn, eventueel ten koste van een zekere mobiliteit van de leerlingen. Deze school is een openbare dienst. Het zijn niet de ouders die een “goede” school moeten “vinden”. Het is de plicht van de overheid om een goede school voor allen te garanderen.³⁶ In deze geest is er natuurlijk geen plaats voor concurrerende netten, of ze nu confessioneel zijn of niet.

De gemeenschappelijke school is ook de school waar de kinderen samen vooruit gaan. Vooruitgaan wil vooreerst zeggen dat men uitgedaagd wordt en dat er precieze en gecontroleerde eisen worden gesteld. Het wil, ten tweede, zeggen dat er kan gewerkt worden in een omgeving die het leren bevordert: aangename, nette en goed verlichte lokalen, een

³⁵ Eén van de grote vergissingen van het GOK-Decreet in Vlaanderen en van inschrijvingsdecreet in het Franstalig onderwijs is trouwens dat men de onderwijsmarkt heeft willen reglementeren vanaf 12 jaar, precies de leeftijd waar men in het huidig systeem een school kiest die zich specialiseert in algemeen vormend of kwalificatieonderwijs.

³⁶ Vandaag heeft men de vrijheid zijn school te kiezen maar geen zekerheid er een te vinden. Wij willen de zaken omkeren: eerst zorgen dat iedereen het recht heeft op een plaats in een school, gekoppeld aan de vrijheid om die school te weigeren en zelf een school te zoeken of een voorstel voor een andere school te krijgen.



rustige en werkzame sfeer, regelmatige en echt ontspannende pauzes. Ten derde betekent het dat elke moeilijkheid, elk tekort wordt aangepakt en er niet gewacht wordt tot de kloof te groot wordt. Ten vierde moeten de leerkrachten kunnen beschikken over de nodige pedagogische middelen en vooral over de tijd om deze uitdaging aan te kunnen. Het Amerikaanse STAR-onderzoek heeft aangetoond dat de kinderen uit de lagere sociale bevolkingsgroepen het meest voordeel halen uit een drastische vermindering van het aantal leerlingen per klas in de eerste leerjaren.

De gemeenschappelijke school betekent ook een school waar theoretische en praktische kennis, humanistische en technologische cultuur, filosofie en tuinbouw, wiskunde en schrijnwerkerij, geschiedenis en robotica samen gaan. Een echt democratische maatschappij zal immers burgers nodig hebben die de wereld in al zijn dimensies begrijpen. Dit houdt niet enkel een herziening in van de leerplannen in de zin van een algemene en polytechnische vorming maar ook tijd, veel tijd. Tijd voor lessen, voor individueel werk, tijd om te ontdekken, zelf te proberen, om te ontwerpen, te discussiëren, bekritisieren, te plannen, uit te voeren ... De gemeenschappelijke school is een brede school, die elke dag open is, die open staat voor het sociale leven, voor haar omgeving, voor de praktijk in vele domeinen.

Als men hiermee begint vanaf 5 jaar, als men het onderwijs herfinanciert en voor voldoende omkadering van de leerlingen zorgt, als men de leerplannen verbetert, als men de onderwijsmarkt sterk inperkt en als men de netten afschaft, dan zal het ook mogelijk zijn op de ingeslagen weg verder te gaan en dit kleine politiek-pedagogisch mirakel tot de leeftijd van 16 jaar te verlengen. Dat is nodig om van alle kinderen burgers te maken die zelfstandig kunnen denken over de wereld waarin ze leven.

Voor ons, in Ovds (Oproep voor een democratische school), is dit de echte betekenis van de laattijdige *tracking* : een onderwijsfilosofie en niet een dictaat vanuit een statistische berekening. Misschien hadden we daarmee moeten beginnen?

Nico Hirtt

Montréal, 25 Maart 2014



APED VOEDS BELGIË INTERNATIONAAL PEDAGOGIE KORT LEZEN

Het Onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is

In het debat over het secundair onderwijs in Vlaanderen merk je vaak een terughoudendheid tegenover het idee van een structurele hervorming. Rechtse opiniemakers lijken best tevreden met het onderwijs dat we vandaag kennen. Onze best presterende leerlingen scoren uitstekend in internationaal vergelijkend onderzoek. Daarnaast spelen deze opiniemakers in op angsten bij leerkrachten en ouders. Zal een onderwijs dat focust op het versterken van de zwakste leerlingen geen nivellering naar beneden betekenen? Is interne differentiatie van leerlingen wel haalbaar voor onze overbevraagde leerkrachten? Kunnen we ons niet beter focussen op de best mogelijke kwaliteit te leveren binnen de bestaande structuren?

Het boek *“Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig”*, geschreven door professoren en onderzoekers van vier Vlaamse universiteiten, toont aan dat een structurele hervorming noodzakelijk is om de sociale ongelijkheid aan te pakken. Het Onderwijsdebat stelt het probleem scherp, met cijfers en verhalen uit de praktijk. Het boek biedt de wetenschappelijke onderbouw die we de komende jaren nodig zullen hebben om een hervorming te bepleiten die kwalitatief onderwijs biedt aan alle leerlingen.

Wij bespreken hier slechts enkele van de thema's in dit boek, te beginnen met de vraag naar meer aandacht voor techniek op school, en de problemen die hierbij komen kijken. In dit kader halen we ook kort de problematiek van het B-attest aan. Vervolgens gaan we in op de noodzaak van een bredere en langdurige basisvorming, als wapen tegen onderwijsongelijkheid. Ook kijken we naar de ambitieuze maar noodzakelijke hervormingen die de auteurs beogen. De auteurs halen buitenlandse voorbeelden aan, die de haalbaarheid van een onderwijs dat meer individueel diversifiëert aantonen.

Techniek op school voor iedere leerling

Is het geen vreemde contradictie dat het bedrijfsleven schreeuwt om krachten met een technisch profiel, maar dat ons onderwijs techniek als een tweede keuze voorstelt?

Jan Ardies en Jelle Boeve – de Pauw herlazen het eindrapport van de commissie Techniek op School voor de



21ste Eeuw (TOS21) en zien er een goede basis in om elke leerling inzicht in techniek bij te brengen. Hier gaat het om het begrijpen, hanteren en duiden van techniek, niet om onderwijs als voorbereiding op één enkel technisch beroep. Techniek in het onderwijs moet draaien om competenties die in verschillende contexten kunnen ingezet worden.

Als we in het basisonderwijs de aandacht voor techniek versterken zullen, volgens deze auteurs, leerlingen meer geneigd zijn een positieve keuze voor een technisch georiënteerde studierichting te kiezen. Maar ook wie deze keuze niet maakt, zou tot op het einde van het secundair onderwijs lessen over techniek moeten blijven krijgen.

Het B-attest: techniek voor wie faalt in het aso

Wat baten echter campagnes om technisch onderwijs te promoten als diegenen die een positieve keuze maken voor tso of bso zich omringd weten door leerlingen die 'geheroriënteerd' werden op basis van tegenvallende resultaten in het 'algemeen' secundair onderwijs?

Het watervalstelsel laat er geen twijfel over bestaan: je valt weg uit het aso, en komt terecht in het tso of bso. De omgekeerde beweging zien we zelden of nooit. Het systeem toont ons duidelijk wat het denkt van mensen met een technisch profiel: dat kies je als je te zwak bent voor een 'algemene' of beter gezegd 'abstracte' studierichting. De sfeer in het bso is er dan ook naar: een negatieve houding tegenover het leren, en een zwakke ontwikkeling van de burgerschapscompetenties bij een groot deel van de leerlingen.

Het B-attest maakt duidelijk dat het technisch onderwijs, hoe noodzakelijk het ook is en hoe interessant het ook kan gegeven worden, minder uitdagend is dan het aso. Het blijkt, volgens een bijdrage van Bram Spruyt en Ilse Laurijssen, ook een bron van onderwijsongelijkheid te zijn. Leerlingen met een B-attest hebben de keuze af te zwakken, of over te zitten. De keuze af te zwakken wordt meer gemaakt door kinderen die opgroeien in een gezin met een lagere sociaal-economische status. Afzwakken naar een richting in het tso of bso leidt tot lagere slaagkansen in het hoger onderwijs.

Spruyt en Laurijssen stellen dat het eenvoudigweg afschaffen van het B-attest geen realistische piste is. Wel pleiten ze voor een omslag, waarbij leerlingen meer een eigen ritme kunnen volgen bij het verwerken van de leerstof. Ook stellen ze voor de studiekeuze uit te stellen, tot bijvoorbeeld 16 jaar. De auteurs betreuren dat deze piste niet weerhouden is in het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs.

Een brede basisvorming: geen verre droom, maar werk aan de winkel

Ovds pleit al jaren voor een gemeenschappelijke basisvorming tot 16 jaar. In de context van het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs in België lijkt dit een verre droom. Niet iedereen kan er zich veel bij voorstellen. Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte en Dimokritos Kavadias stellen in hun bijdrage *Het onderwijsdebat: een tussenstand*, dat deze gemeenschappelijke basisvorming in de meeste West-Europese landen bestaat, vaak met uitstekende resultaten tot gevolg.

Een brede basisvorming betekent niet de veralgemenisering van het aso. De leerling in het onderwijs dat dit boek nastreeft krijgt een brede en evenwichtige vorming na op meerdere dimensies van de opvoeding: hij of zij is op de hoogte van wetenschap en economie, spreekt Nederlands en vreemde talen, toont interesse voor cultuur, durft zich artistiek te uiten, houdt van sport en doet aan levensbeschouwing. Deze leerling is ook technisch vaardig, en kan een positieve keuze maken voor een technische opleiding en beroep.



Tracking

Jeroen Lavrijsen en Ides Nicaise pakken in hun bijdrage een veelgehoord misverstand aan over individuele diversifiëring in het onderwijs. Al te vaak horen we de angst uitspreken dat het aan boord houden van zwakkere leerlingen de sterkere leerlingen zou afremmen in hun groei.

Ons onderwijs doet aan een vroege *tracking*, leerlingen worden in praktijk al in de eerste graad ingedeeld in groepen volgens studiecapaciteiten. Ook het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs houdt expliciet de mogelijkheid van zogenaamde 'niveaugroepen' in de eerste graad open.

Lavrijsen en Nicaise tonen met gegevens uit internationaal vergelijkend onderzoek echter aan dat dit systeem van vroege tracking negatieve gevolgen heeft voor de zwakste leerlingen, en in het algemeen voor leerlingen met een sociaal-economisch zwakkere achtergrond. Daarnaast, en dat is opvallend, blijkt dat de sterkere leerlingen in dit systeem niet beter presteren dan wanneer de selectie op een later tijdstip gebeurt. De OESO, geen club van linkse idealisten, raadt haar lidstaten dan ook aan de indeling naar onderwijsvorm niet te vroeg te maken. Lavrijsen en Nicaise voegen er aan toe dat in een brede eerste graad de sterkere leerlingen voldoende moeten uitgedaagd worden met verdiepende inhoud. Een brede eerste graad is geen eenheidsworst, eerder een gevarieerd eenpansgerecht.

Aanbevelingen

De auteurs van *Het Onderwijsdebat* kiezen voor een onderwijs dat de leerlingen langer samenhoudt met het zelfde curriculum, met ruimte voor diversifiëring binnen de klasgroep. Het boek toont ook dat dit onmogelijk is met de structuur die ons secundair onderwijs vandaag heeft. Een hervorming is dus nodig, en die zal niet enkel structureel zijn, maar ook ingrijpen op de manier waarop we als leerkrachten in de klas werken. We mogen het werk dat hierbij komt kijken niet onderschatten.

De auteurs stellen enkele concrete maatregelen voor die kunnen bijdragen tot een succesvolle hervorming van het onderwijs. Ze beginnen met een vraag tot het versterken van het basisonderwijs als voorbereiding op het secundair onderwijs. De auteurs schuiven het model van de authentieke middenscholen naar voor, die aansluiten bij de basisschool en onafhankelijk staan van de bovenbouw. Vervolgens vragen ze B-attesten, die ze zeer negatief beoordelen, pas toe te kennen na de tweede graad, of zelf volledig te vervangen door een zogenaamd 'aanbevolen traject' voor de leerling. Er moet in elk geval ook meer aandacht komen voor studiekeuzebegeleiding.

De in het masterplan voorgestelde 'domeinscholen' worden verdedigd: alle scholen moeten in minstens één studiegebied zowel op doorstroom naar het hoger onderwijs gerichte studierichtingen als arbeidsmarktgerichte opleidingen aanbieden, alsook studierichtingen die de dubbele finaliteit aanbieden. Uiteraard stellen de auteurs dat de lerarenopleidingen en nascholingstrajecten versterkt moeten worden om deze hervormingen succesvol door te voeren.

Dit boek verschijnt op het moment dat een masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs voorligt, en in de aanloop naar verkiezingen waarin onderwijs een belangrijk thema lijkt te worden. De auteurs tonen zich niet enthousiast over het masterplan, dat ze een vaag compromis noemen. Wel willen ze de gelegenheid te baat nemen hun wetenschappelijke argumenten toe te voegen aan het maatschappelijk debat dat zich rond onderwijs ontwikkelt.

Wij van Ovds zijn verheugd dat deze auteurs de wetenschappelijke basis waarop wij onze ideeën baseren grondig versterken, en raden het boek dan ook van ganser harte aan onze lezers aan.

Romy Aerts



Het Onderwijsdebat.

Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is.

Redactie: Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte en Dimo Kavadias
Auteurs: Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte, Dimo Kavadias, Jan Ardies, Jelle Boeve-De Pauw, Jeroen Lavrijsen, Lore Van Praag, Ilse Laurijssen, Simon Boone, Nadine Engels, Katrien Struyven, Catherine Coubergs, m.m.v. Wim Dehaene, Walter Pauli, Herman Reynders, Ludo De Caluwé, Piet Van Trier, Peter Hinssen e.a.

uitgeverij: EPO



Mieke van Houtte



Ides Nicaise



Bram Spruyt



Dimokritos Kavadias



BELGIË-BELGIQUE P.B. 2000 ANTWERPEN 1 • 8/5116 • DE DEMOCRATISCHE SCHOOL
ERKENNING P206727 • TRIMESTRIEEL N°58, mei 2014 • AFGIFTEKANTOOR:
ANTWERPEN 1 • v.u. J.P. KERCKHOFS, 103 VRIJWILLIGERSLAAN, BUS 6 - 1160 brussel