

Gelijke kansen op school¹

Jean Hindriks (Itinera en UCL) en Mattéo Godin (Itinera)

“If it is important to you, you will find a way. If not, you will find an excuse.” (onbekend)

1. Inleiding

Leerlingen uit bevoorrechte milieus halen op school betere cijfers terwijl leerlingen uit achtergestelde milieus halen slechtere cijfers. België is namelijk één van de OESO-landen waar het verschil tussen sociaal achtergestelde leerlingen en sociaal bevoordeelde leerlingen het grootst is. Dit verschil bedraagt op de schaal van de PISA-tests van 2012 drie studie jaren. Vaak wordt het ‘scheidingsstelsel’ van ons onderwijssysteem als reden hiervoor opgegeven. In Vlaanderen houdt dit in dat zwakkere leerlingen of leerlingen die het moeilijk hebben, naar andere studierichtingen worden doorverwezen (technisch of beroepsonderwijs), terwijl deze leerlingen in de Franse Gemeenschap vaker een jaar overdoen of naar minder sterke scholen worden doorverwezen. Deze vaststelling aangaande de sociale ongelijkheid is goed gedocumenteerd (zie Hindriks en Verschelde, 2010)². Zij is ook het onderwerp van een publiek debat over de sociale reproductie van de onderwijsongelijkheid. De discussie die aan de gang is, lijkt te suggereren dat de sociale lift hapert. De sociale mobiliteit wordt echter niet correct gemeten omdat er wordt vertrokken van gemiddelde resultaten die met de gemiddelde sociaaleconomische indexen van de leerlingen worden vergeleken. Zo wordt een essentiële component van de sociale mobiliteit over het hoofd gezien: de veerkrachtige leerlingen. Leerlingen die, tegen alle verwachtingen in, toch slagen en uitmunten op school ondanks hun moeilijke sociaaleconomische situatie, noemen we veerkrachtige leerlingen. In dit rapport willen we dieper ingaan op veerkracht en sociale mobiliteit in ons onderwijssysteem, zowel op nationaal niveau als vanuit een internationaal perspectief. Ons concept van sociale mobiliteit hangt nauw samen met het begrip ‘gelijke kansen’. Wanneer het om vrouwen gaat, spreken we over een glazen plafond dat hun kansen beperkt. Kinderen uit achtergestelde buurten hebben veeleer af te rekenen met een ‘gladde vloer’. We kunnen spreken van gelijke onderwijskansen wanneer de sociale afkomst van de leerlingen

¹ We maakten gebruik van de correcties, verbeteringen en suggesties van verscheidene mensen die de opeenvolgende versies van de tekst lazen. Onze dank gaat in het bijzonder uit naar Kristof De Witte (Maastricht en KUL), Benoit Decerf (UCL), Pierre Pirard (*Teaching for Belgium*) en Marijn Verschelde (Lille en KUL), evenals naar onze collega's bij Itinera.

² Hindriks J. en Verschelde M. (2010), “*L'école de la chance*”, *Regards économiques* nr. 77, februari 2010.

geen invloed heeft op hun schoolresultaten. Het is dus zaak om de aanvankelijke handicap weg te werken en compensaties te bieden voor de omstandigheden van waaruit leerlingen vertrekken, zodat zij gelijke kansen krijgen in het leven. Dat is de centrale opdracht van het onderwijs.³

In dit rapport vergelijken we de sociale mobiliteit op internationaal niveau en in België. We vergelijken de sociale mobiliteit in het Vlaamse, het Franstalige en het Duitstalige onderwijssysteem. We gaan ook in op de huidige discussie over de kwaliteit van de verschillende onderwijssystemen vanuit een ruimer perspectief waarbij we de aspecten efficiëntie, gelijkheid en sociale mobiliteit (of veerkracht) belichten. Daarbij zullen we overigens vaststellen dat deze verschillende dimensies niet noodzakelijk met elkaar in tegenspraak zijn. Zo staat efficiëntie bijvoorbeeld niet noodzakelijk lijnrecht tegenover gelijkheid. We zullen meer in het bijzonder aantonen dat de resultaten van zwakke leerlingen nauw samenhangen met de resultaten van sterke leerlingen. Het heeft dus geen zin om deze twee groepen tegenover elkaar te plaatsen, uitgaande van de veronderstelling dat het optrekken van het niveau van de zwaksten ten koste gaat van het niveau van de sterksten. Deze keuze hoeft niet te worden gemaakt op het niveau van het onderwijs in zijn geheel, ook al kan er soms een dilemma rijzen op het niveau van een heterogene klas (hoe pas ik mijn lessen aan om de zwaksten mee te krijgen zonder het tempo van de sterksten te ondermijnen?). Ook prestaties hoeven niet tegengesteld te zijn aan sociale mobiliteit. We merken op dat onze resultaten geen enkel causaal verband leggen, maar berusten op *correlaties, zonder echter causale verbanden te leggen. Onze correlaties ontkrachten de zienswijze als zou het promoten van excellentie de ongelijkheid zou doen toenemen.*

Onrechtstreeks onderwerpt ons rapport het begrip 'rechtvaardigheid', zoals dit in de evaluaties van de onderwijssystemen wordt gedefinieerd, aan een kritisch onderzoek.⁴ Vandaag de dag wordt het leerplicht onderwijs gepercipieerd als een goed dat door iedereen gewenst is omdat het volgens de algemene verwachting tot sociale emancipatie leidt. Het scheppen van gelijke kansen is dan ook een belangrijke uitdaging voor het beleid geworden. Volgens grote denkers op het vlak van sociale rechtvaardigheid zoals John Rawls en John Roemer is een rechtvaardig systeem een systeem waarin iedereen gelijke kansen krijgt om met succes een onderwijstraject te volgen en, bij een gelijk diploma, toegang te krijgen tot verantwoordelijke functies.⁵ Achter het promoten van gelijke kansen gaat echter nog een grotere uitdaging schuil: de vertrouwensband tussen scholen en samenleving herstellen. Voor onze analyse maken we gebruik van de testresultaten van PISA 2012 die op wiskunde focussen.⁶

³ Het begrip 'sociale mobiliteit' sluit perfect aan bij de fundamentele opdracht van scholen die in de Franse Gemeenschap wordt samengevat in het decreet 'Mission' van 24 juli 1997: "Alle leerlingen verzekeren van gelijke kansen op sociale emancipatie." [vrije vertaling] In Vlaanderen is deze centrale opdracht van de scholen ingeschreven in het GOK-decreet (Gelijke Onderwijskansen) van 28 juni 2002.

⁴ Zie met name de werkzaamheden van de *Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs* (GERESE 2005).

⁵ John Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971. John Roemer, *Equality of Opportunity*, Harvard University Press, 1998.

⁶ PISA (Programme for International Student Assessment) is een internationale evaluatie van de competenties en kennis van 15-jarigen die door de OESO wordt gecoördineerd.

Volgens Hanushek en Woessmann (2015) is wiskundige en wetenschappelijke kennis een uitstekende indicator om de welvaart van een natie en de inkomensvooruitzichten van leerlingen te voorspellen.⁷

Veerkracht is niet alleen een individuele eigenschap, maar steunt ook op het zelfvertrouwen dat binnen het gezin, de school en de gemeenschap wordt ontwikkeld. Hoewel veerkracht een individuele karaktertrek is die in alle landen in dezelfde verhoudingen zou moeten voorkomen, verschilt de mate waarin dit potentieel wordt gerealiseerd van land tot land en in functie van het aanwezige onderwijssysteem. Veerkrachtige scholen beschermen hun zwakste leerlingen en helpen hen om vertrouwen te krijgen in hun potentieel. Veerkrachtige sociale organisaties ontwikkelen een efficiënt gelijke kansen beleid. Een maatschappij zonder echte *gelijke kansen* verstikt namelijk langzaam maar zeker ieders potentieel aan veerkracht. Chetti *et al* (2014) hebben aangetoond hoe de veerkracht in diverse geografische regio's kan verschillen, afhankelijk van de sociale ongelijkheid, de woonsegregatie, de etnische en raciale opdeling, de kwaliteit van het basisonderwijs en de stabiliteit van de gezinsstructuur.⁸

2. Veerkracht op school

Aangezien scholen worden beschouwd als een uitstekende hefboom van sociale mobiliteit, lijkt het ons van cruciaal belang om het aspect 'veerkracht op school' van nabij te bekijken op basis van de PISA 2012-gegevens. Deze gegevens zijn nuttig en relevant om de veerkracht en meer in het algemeen de sociale mobiliteit in het onderwijs aan een nauwgezette analyse te onderwerpen, niet alleen op binnenlands niveau maar ook vanuit een internationaal perspectief.⁹

PISA 2012 testte de leerlingen niet alleen, maar peilde ook naar hun sociale afkomst. De sociale status van de leerlingen werd gemeten aan de hand van de synthetische ESCS-index (*Economic, Social and Cultural Status*). Deze index houdt rekening met het beroep en het opleidingsniveau van de ouders, maar ook met de culturele en de educatieve (hulp)middelen waarover een gezin beschikt (het aantal boeken thuis, een afzonderlijke studeerplek, aanwezigheid van kunstwerken, een woordenboek, ...). Op die manier kunnen de verschillen in resultaten in functie van de sociaaleconomische afkomst van de leerlingen worden gemeten.

⁷ Eric Hanushek & Ludger Woessmann, *The Knowledge Capital of Nation*, CESifo book series, The MIT Press, 2015.

⁸ Zie Chetti, Hendren, Kline & Saez (2014), *Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the US*. The Quarterly Journal of Economics, vol 129, 1553-1623.

⁹ De wiskundegegevens van PISA 2012 zijn van goede kwaliteit en werden perfect gestroomlijnd en vergelijkbaar gemaakt om een precieze meting mogelijk te maken – en een basis te bieden om tussen de landen te vergelijken – van het verband tussen de schoolpositie en de sociale positie (in tegenstelling tot wat het geval is bij een analyse van de sociale mobiliteit op basis van inkomens).

Veerkracht volgens de OESO

De OESO¹⁰ definieert de veerkracht van leerlingen op basis van hun score op de wiskundetest van het PISA. Met 'veerkrachtige leerlingen' worden de kansarme leerlingen bedoeld (d.w.z. de leerlingen uit het armste kwartiel, 25% van de bevolking van het land volgens de ESCS-index) van wie de scores op de wiskundetests van PISA 2006 tot de 25% beste resultaten in hun land behoren.

Als we de onderwijssystemen vergelijken op basis van het aantal veerkrachtige leerlingen, blijken de resultaten van de PISA-test 2006 ver verwijderd te zijn van de klassieke clichés over ongelijkheid in het onderwijs. De Scandinavische landen blijken niet langer het te volgen model te zijn, aangezien Denemarken en Zweden onderaan de rangschikking bengelen met minder dan 5% veerkrachtige leerlingen. Finland doet het amper beter met 8% veerkrachtige leerlingen, een percentage dat vergelijkbaar is met dat van België (7%). De Aziatische landen staan bovenaan de rangschikking met meer dan 15% veerkrachtige leerlingen. Japan haalt 12%, Zwitserland 10% en Nederland 9%. Het OESO-gemiddelde is 6%.

Veerkracht in de zin van gelijke kansen

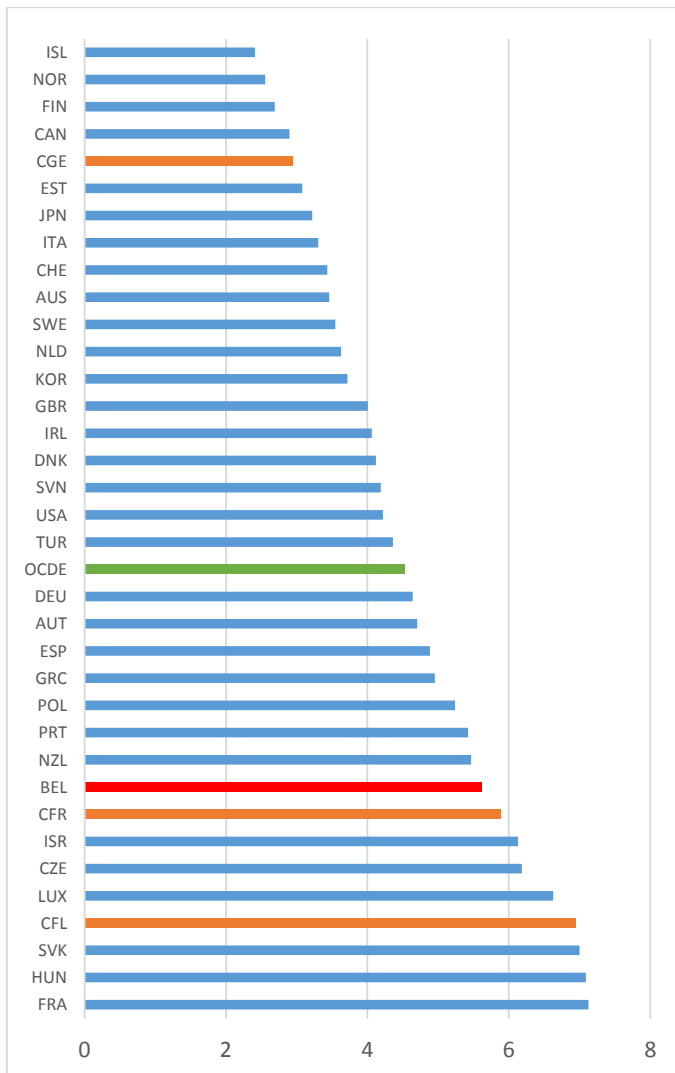
Om deze eerste benadering verder te verfijnen en te actualiseren, vergelijken we voor elk land de *relatieve kansen* van een leerling om tot de 25% beste leerlingen van het land te behoren (op basis van de PISA-test 2012), naargelang deze leerling tot het kwart van de bevolking behoort dat sociaal het meest bevoordeeld is, dan wel tot het kwart van de bevolking dat sociaal het meest achtergesteld is (in dit land).¹¹ Zo krijgen we resultaten die verschillen van deze die de OESO-aanpak opleverde, en dan met name voor de Scandinavische landen die op deze manier bovenaan de ranking komen te staan. We stellen vast dat Noorwegen, Finland en Canada de rangschikking aanvoeren met een relatieve kans van 2,5. Dit betekent dat een kind uit het bovenste sociale kwartiel van de bevolking van zijn land twee en een halve keer meer kans heeft om tot de sterke leerlingen te behoren, dan een kind dat uit het laagste sociale kwartiel komt. Onderaan de rangschikking vinden we Frankrijk, Hongarije en de Vlaamse Gemeenschap met een relatieve kans van 7. Dit betekent dat de kansenongelijkheid er drie keer zo groot is als in de drie landen die aan de kop van de rangschikking staan. De Franse Gemeenschap komt uit bij een relatieve kansenratio van 6. België zit boven het OESO-gemiddelde. Als we deze ranking volgens veerkracht vergelijken met de ranking op basis van de gemiddelde wiskundescores voor de PISA-test 2012, stellen we tussen beide rankings een significante correlatie

¹⁰ PISA 2012, *Excellence through equity*, vol 2, pag. 40

¹¹ De resultaten en de landenranking zijn vergelijkbaar indien wordt uitgegaan van een benadering per quintiel of per terciel. De rangcorrelatie tussen de verschillende rankings bedraagt meer dan 85%.

van meer dan 30% vast. Dit lijkt erop te wijzen, zoals we verder ook zullen zien, dat veerkracht en uitmuntendheid hand in hand evolueren.

Figuur 2.1: Kansengelijkheid



Opmerking: De relatieve kansratio geeft aan hoeveel kans een leerling uit het sociaal meest bevoorrechte kwartiel heeft om tot het kwartiel met de sterkste scores op de PISA-test 2012 te behoren, in vergelijking met een leerling uit het sociaal meest achtergestelde kwartiel. De relatieve kansratio van 6 die de Franse Gemeenschap in België behaalt, betekent dat een leerling uit een bevoorrechte milieu zes keer meer kans heeft om tot de beste leerlingen te behoren dan een leerling uit een achtergesteld milieu. Naarmate we in deze tabel verder naar beneden gaan, neemt ook het percentage veerkrachtige leerlingen af. Deze ranking blijft grotendeels ongewijzigd wanneer we met quintielen of tercielen werken om de groepen te definiëren. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Verder willen we in dit rapport een completere en genuanceerdere analyse voorstellen van de veerkracht waarvan leerlingen volgens hun sociale achtergrond en schoolprestaties blijken te profiteren. Er

bestaan namelijk ook subtielere vormen van mobiliteit dan pakweg een sprong van het laagste kwartiel van de sociale ladder naar het hoogste kwartiel op het vlak van schoolprestaties. Het komt er dus op aan om de mate van veerkracht nauwkeuriger te gaan meten, vanuit internationaal perspectief maar ook binnen het land. Onze tweede doelstelling bestaat erin om de onderwijssystemen te evalueren op basis van de *gouden driehoek*: prestaties, gelijkheid en mobiliteit (of veerkracht). We besluiten dit rapport met een analyse van de factoren die de veerkracht bevorderen.

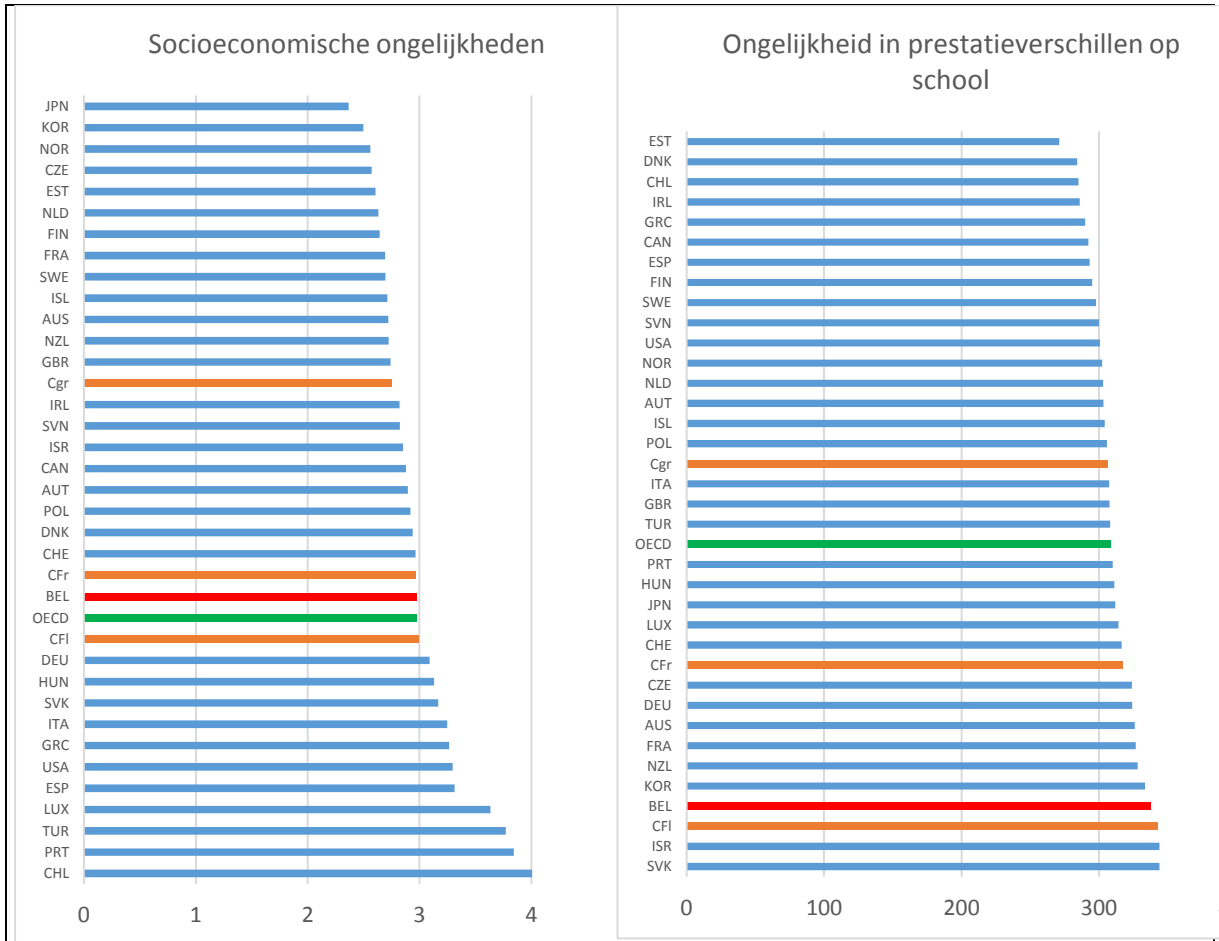
3. Een stap verder dan veerkracht: sociale mobiliteit

In dit onderdeel willen we de sociale mobiliteit van het Belgische onderwijssysteem vergelijken met die in de andere OESO-landen. De vergelijkingstools die we gebruiken zijn de correlatiecoëfficiënt van Spearman en de interdeciele mobiliteit. Beide concepten meten de mobiliteit vanuit een zuiver *ordinaal* oogpunt in de vorm van een opklimmende sociale mobiliteit tussen sociale positie en schoolpositie.¹²

Voorafgaand aan deze meting van de mobiliteit toont onderstaande grafiek aan de linkerkant de verschillen volgens de sociaaleconomische index en aan de rechterkant het verschil in resultaten tussen de sterke leerlingen en de zwakke leerlingen van een land. In beide gevallen meten we de verschillen tussen het eerste en het laatste deciel op basis van PISA 2012. We stellen vast dat de sociaaleconomische verschillen in België met het OESO gemiddelde te vergelijken zijn, maar dat de prestatieverschillen tussen de leerlingen groter zijn dan het OESO gemiddelde. Bovendien zijn de sociaaleconomische ongelijkheden tussen de leerlingen in de drie gemeenschappen van het land vergelijkbaar, terwijl de prestatieverschillen het minst uitgesproken zijn in de Duitstalige Gemeenschap en het grootst in de Vlaamse Gemeenschap.

¹² We maken een onderscheid tussen drie vormen van sociale mobiliteit: de absolute mobiliteit, de relatieve mobiliteit en de ordinale mobiliteit. De eerste twee worden het vaakst gebruikt om de sociale mobiliteit op basis van de inkomsten te meten. Zie Fields G.S. en E. OK (1999), *The measurement of income mobility*, in J. Silbert (Ed.), *Handbook of Income Measurement*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Figuur 3.1 : Socioeconomische ongelijkheden en prestatieverschillen



Opmerking: Links zien we de verschillen tussen het eerste en het laatste deciel van de sociaaleconomische index van de leerlingen in eenzelfde land. Rechts zien we het verschil in resultaten tussen de sterke leerlingen (laatste deciel) en de zwakke leerlingen (eerste deciel). Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

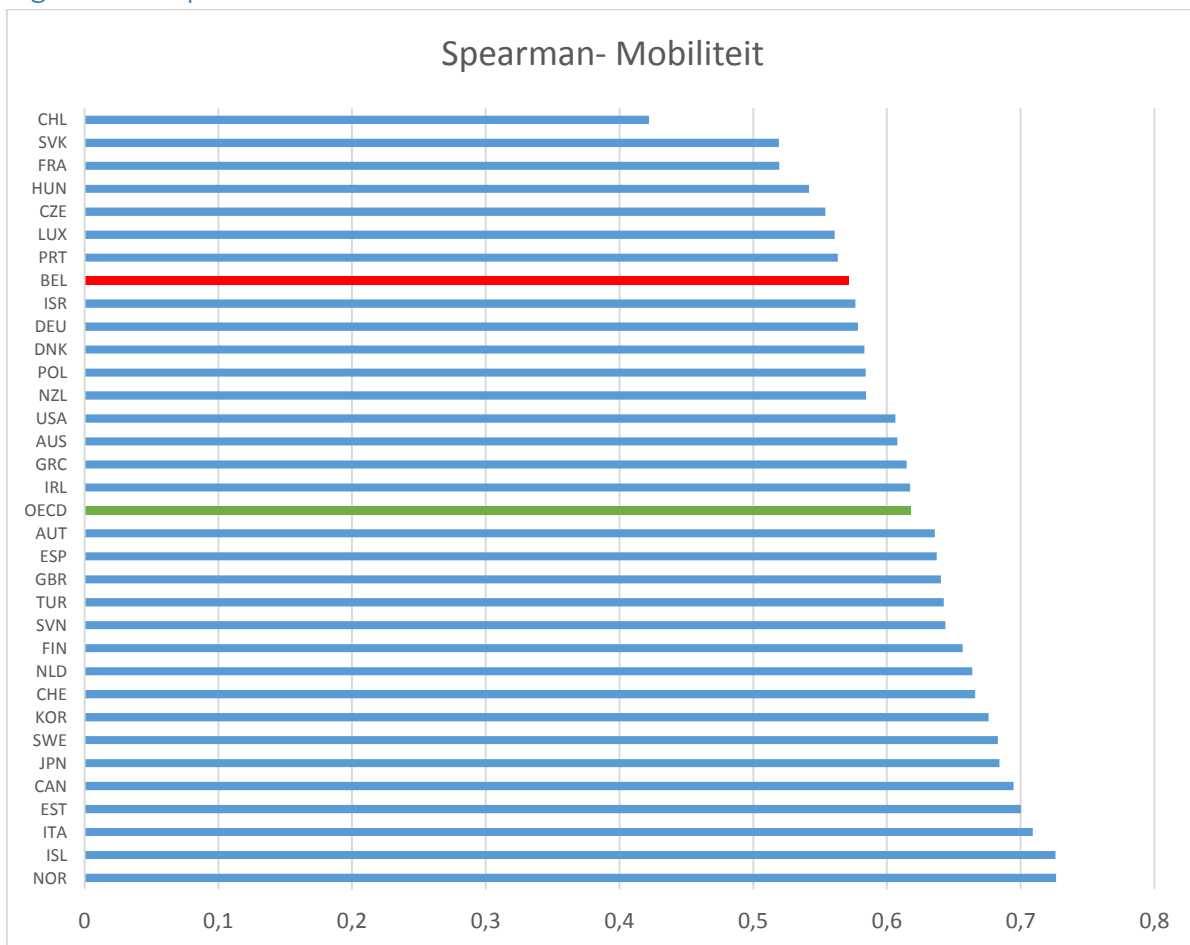
Spearman-mobiliteit

De Spearman-mobiliteit is gebaseerd op de rangcorrelatie van Spearman.¹³ Dit houdt in dat de leerlingen per land op basis van hun sociaaleconomische index worden gerangschikt en dat deze rangschikking wordt vergeleken met de rangschikking op basis van hun score op de PISA-test 2012. Vervolgens wordt de rangcorrelatie tussen beide rankings gemeten (de zogenaamde Spearman-correlatie). De Spearman-mobiliteit is gelijk aan 1 min de rangcorrelatie van Spearman. De Spearman-mobiliteit meet dus de afwezigheid van een verband tussen de sociale positie van de leerling en zijn

¹³ Voor een normatieve verantwoording van deze meting van de sociale mobiliteit, zie D’Agostino en Dardanoni (2009), “The measurement of rank mobility”, Journal of Economic Theory, vol 144, 1783-1803.

schoolpositie. Indien beide rankings perfect gecorreleerd zijn in de zin dat de sociale positie van de leerling identiek is aan zijn schoolpositie, is de Spearman-mobiliteitsindex gelijk aan nul. Indien de schoolpositie los staat van de sociale positie van de leerling, is de Spearman-mobiliteit gelijk aan 1 (perfecte mobiliteit indien de Spearman-correlatie gelijk is aan nul).

Figuur 3.2 : Spearman- mobiliteit



Opmerking: De Spearman-mobiliteit is gelijk aan één min de rangcorrelatie van Spearman. De Spearman-correlatie meet in ons geval de correlatie tussen de sociale positie van de leerlingen en hun schoolpositie. Naarmate de Spearman-correlatie sterker is, daalt de Spearman-mobiliteitsindex. Voor België bedraagt de Spearman-mobiliteitsindex 55% tegenover 70% voor Noorwegen of Canada. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

De OESO-landen hebben dus allemaal een Spearman-mobiliteit van meer dan nul maar minder dan één. De sociale positie van de leerling is met andere woorden deels gecorreleerd aan zijn schoolpositie. De schoolresultaten van de leerlingen uit een bepaald land zijn gekoppeld aan de sociaaleconomische positie van de leerlingen in dit land. Maar deze link verschilt van land tot land. Het Belgische

onderwijssysteem bevordert de veerkracht op school (ordinaire mobiliteit) minder dan het OESO-gemiddelde (van de 34 landen heeft België de 8^e slechtste Spearman-mobiliteitsindex).

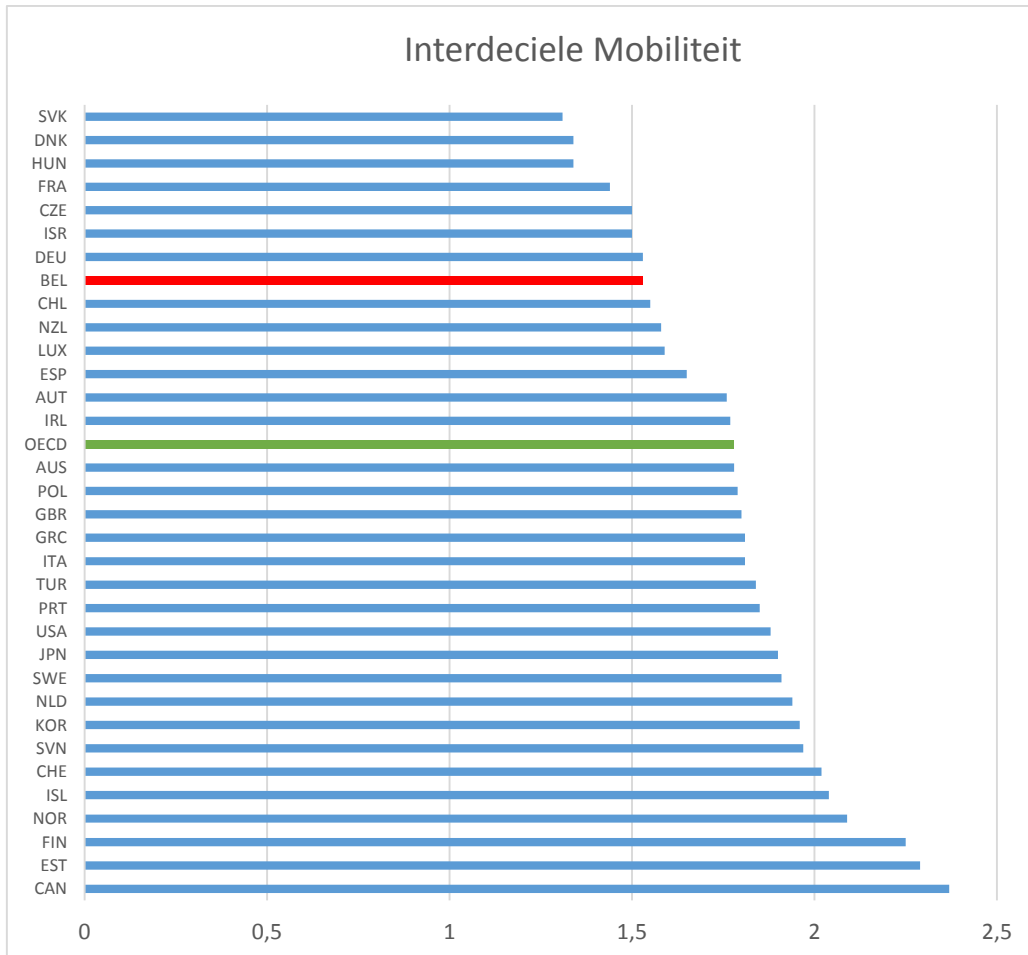
Interdeciele mobiliteit

Een andere mobiliteitsindex is de interdeciele mobiliteit.¹⁴ Hiervoor rangschikken we de leerlingen van elk land per deciel volgens hun sociaaleconomische situatie en per deciel volgens hun score op de PISA-test 2012 (gebruikmakend van het gemiddelde van de verschillende mogelijke testresultaten). Het eerste sociaaleconomische deciel omvat de 10% leerlingen die het laagst op de sociale ladder van hun land staan. In het eerste deciel volgens de PISA-test zitten de 10% leerlingen die de zwakste resultaten van het land haalden. Voor elke leerling nemen we de verhouding van zijn testscore-deciel en zijn sociaaleconomische deciel om zijn individuele mobiliteit te berekenen. Een leerling uit het eerste sociaaleconomische deciel die in het laatste testscore-deciel zit, haalt dus een (opklimmende) individuele mobiliteitsratio van 10/1. Een leerling van het laatste sociaaleconomische deciel die in het eerste testscore-deciel zit, haalt daarentegen een (dalende) individuele mobiliteitsratio van 1/10. De totale interdeciele mobiliteit komt overeen met het gemiddelde van de individuele mobiliteitsratio's. Indien de volledige bevolking een testscore haalt die met zijn sociaaleconomische deciel overeenkomt, is de individuele mobiliteitsratio bij iedereen gelijk aan 1 en bedraagt de interdeciele mobiliteit dus ook 1. De opklimmende mobiliteit van een sociaal achtergestelde leerling verhoogt dus altijd de interdeciele mobiliteit. De waarde van de interdeciele-mobiliteitsindex stijgt dus bij een opklimmende mobiliteit. De maximale waarde van de interdeciele mobiliteit is gelijk aan 22,22.¹⁵ De minimale waarde van de mobiliteit is gelijk aan 1. We normaliseren vervolgens onze interdeciele-mobiliteitsindex om deze uit te drukken als een percentage van de maximale mobiliteitsindex. Voor België verkrijgen we dan een interdeciele mobiliteit van 1,5 procent (van de maximale potentiële mobiliteit).

¹⁴ Zie Chetti et al (2014) voor een vergelijkbare benadering bij de berekening van de intergenerationale inkomensmobiliteit in de Verenigde Staten.

¹⁵ We verkrijgen de maximale mobiliteit door het eerste sociaal deciel met het laatste schooldeciel te associëren, en het tweede sociaal deciel met het op één na laatste schooldeciel, enz.

Figuur 3.3 : Interdeciele mobiliteit



Opmerking: De interdeciele mobiliteit meet de gemiddelde mobiliteit van leerlingen tussen hun sociaaleconomische deciel (of sociale positie) en hun deciel volgens de resultaten van de PISA-test (schoolpositie). De waarde is gelijk aan 1 bij afwezigheid van enige mobiliteit en gaat mee omhoog met de opklimmende mobiliteit. In België bedraagt de interdeciele-mobiliteitsindex bijvoorbeeld 1,55 (tegenover 1,75 binnen de OESO), wat wijst op een opklimmende mobiliteit van 55% (75% in de OESO) tegenover de minimale norm van 1. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

België blijft onderaan het klassement bengelen wanneer het om interdeciele mobiliteit gaat. Ons land bekleedt de 7^e slechtste plaats op 34 landen. Canada en Finland tonen zich binnen de OESO zeer goede leerlingen op het vlak van interdeciele mobiliteit.

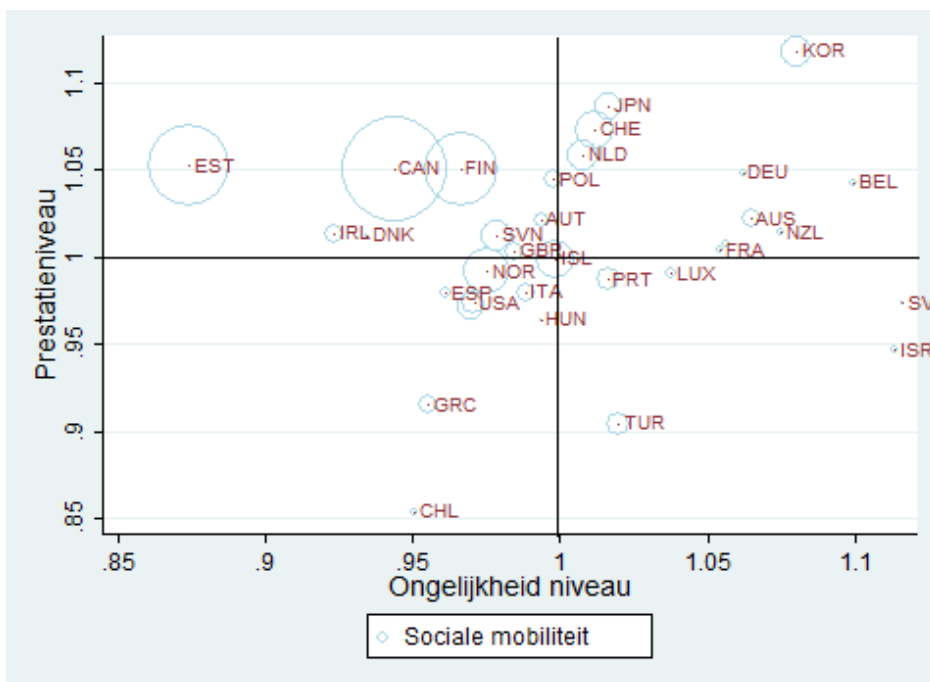
Dan willen we nu de relatieve positie van de verschillende landen analyseren met betrekking tot de zogenaamde gouden driehoek die drie criteria omvat: mobiliteit, gelijkheid en prestaties. We zijn van mening dat de kwaliteit van een onderwijssysteem moet worden beoordeeld op basis van een gezamenlijke analyse van deze drie criteria. We willen meer in het bijzonder nagaan of landen erin slagen om tegelijkertijd voor elk van deze drie criteria uitmuntend te presteren. Daarnaast willen we

ook de relatieve positie van België op het vlak van deze drie criteria onderzoeken. Tot slot willen we verifiëren of deze drie criteria onderling verenigbaar zijn.

4. De gouden driehoek van het onderwijs¹⁶

We gebruiken een bellengrafiek in figuur 4.1 waarin de coördinaten van de bellen de waarden van twee variabelen vertegenwoordigen (de gemiddelde score tegenover het PISA-gemiddelde en de variantie van de scores van een land tegenover de gemiddelde PISA-variantie), terwijl de grootte van de bellen de waarde van de derde variabele vertegenwoordigt (sociale mobiliteit tegenover het PISA-gemiddelde). We zien in figuur 4.1 dat de bellen boven de horizontale lijn groter zijn, wat wijst op een zekere synergie tussen prestatieniveau en de veerkracht (interdeciele mobiliteit).

Figuur 4.1 : De gouden driehoek: prestatieniveau, prestatie ongelijkheid en mobiliteitsindex



Opmerking: De horizontale as geeft de verschillen in resultaten aan tussen de leerlingen van één land tegenover het OESO-gemiddelde. Een ongelijkheidsscore van meer dan 1 geeft aan dat de ongelijkheid in dit land groter is dan het OESO-gemiddelde en omgekeerd. De verticale as duidt de gemiddelde wiskunderesultaten in elk land aan ten opzichte van het OESO-gemiddelde. Een prestatiescore van meer dan 1 wijst dus op schoolresultaten in

¹⁶ Het McKinsey-rapport "Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB" (juni 2015) gebruikt het concept van de gouden driehoek vanuit een perspectief dat vrij goed met het onze te vergelijken is. In hun benadering zijn de drie dimensies de efficiëntie (gemiddelde resultaten), de rechtvaardigheid (gelijkheid van de resultaten) en de efficiëntie (relatieve kosten).

dit land die boven het OESO-gemiddelde liggen. De grootte van de bellen geeft de interdeciele mobiliteit aan. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

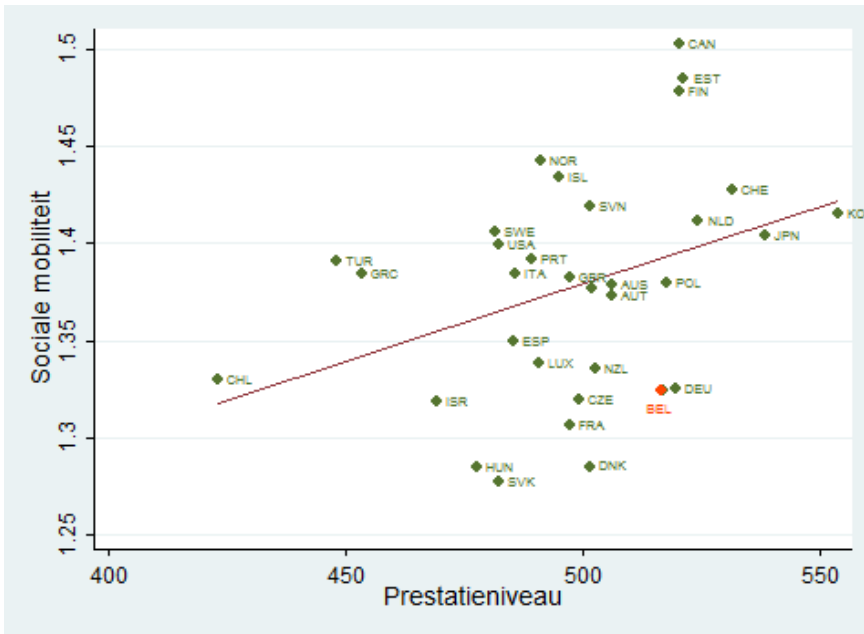
We stellen vast dat de mobiliteit niet ten koste van de gemiddelde scores gaat en de gelijkheid niet negatief beïnvloedt. Op het algemene niveau is er dus geen tegenstelling tussen het bevorderen van de sociale mobiliteit van een onderwijssysteem enerzijds, en het optrekken van het algemene onderwijsniveau of het beperken van de onderwijsongelijkheid anderzijds.

Mobiliteit gaat hand in hand met prestaties

De volgende Figuur 4.2 suggereert dat de mobiliteit en de prestaties, afgemeten aan het gemiddelde niveau van de leerlingen, in dezelfde richting evolueren. Dat blijkt wanneer we de verschillende onderwijssystemen in de OESO met elkaar vergelijken. Uitgaande van deze internationale vergelijking bedraagt de correlatie tussen de sociale mobiliteit en de gemiddelde score voor de PISA-test 2012 36%. De landen met een sociale mobiliteit die boven het gemiddelde ligt, zijn ook het vaakst de landen die een gemiddeld onderwijsniveau hebben dat boven het OESO-gemiddelde ligt. Hoe komt dit? Eén mogelijk verklaring is dat een gelijkheidsbeleid het mogelijk maakt om de 'talentenreserve' aan te spreken die de kinderen uit de lagere klassen vormen. Dit zorgt dan weer voor een verbetering van het algemene niveau. Beleidsstrategieën die gelijke kansen promoten, verminderen ook het gevoel van onmacht dat kinderen uit sociaal achtergestelde milieus tegenover het onderwijs koesteren, wat de leerlingen dan weer motiveert en een gezonde wedijver stimuleert ('Waarom zou het mij niet lukken?'). *Wanneer meer renners in aanmerking komen om de koers te winnen, stijgt het gemiddelde prestatieniveau en komt er een sterkere winnaar uit de bus.* Een gelijkheidsbeleid trekt dus iedereen naar boven, net zoals de zee bij hoogtij zowel grote als kleine boten omhoog stuwt. Maar laten we wel wezen: dit is een algemeen beeld en het is best mogelijk dat er op het niveau van de scholen leerlingen zijn die ter plaatse blijven trappelen, zich te pletter vervelen tijdens lessen over abstracte onderwerpen en de hele klas ophouden. Zo zijn er ook landen die een zwakke sociale mobiliteit combineren met bovengemiddelde prestaties (zoals België of Duitsland). Freeman *et al* (2010) stelden ook vast dat gelijkheid en prestaties samen een positieve spiraal op gang kunnen brengen. Ze baseerden zich hiervoor op een internationale vergelijking van gestandaardiseerde wiskundetests waaraan een staalgroep van in totaal meer dan 250.000 leerlingen uit klas 8 (13-14 jaar) tussen 1999 en 2007 deelnamen (*Trends in International Mathematics and Science Study – TIMMS*).¹⁷

¹⁷ Freeman, R., Machin S., Viarengo M., (2010), *Variation in educational outcomes and policies across countries and of schools within countries*, NBER working paper 16293.

Figuur 4.2: Sociale mobiliteit en prestatieniveau

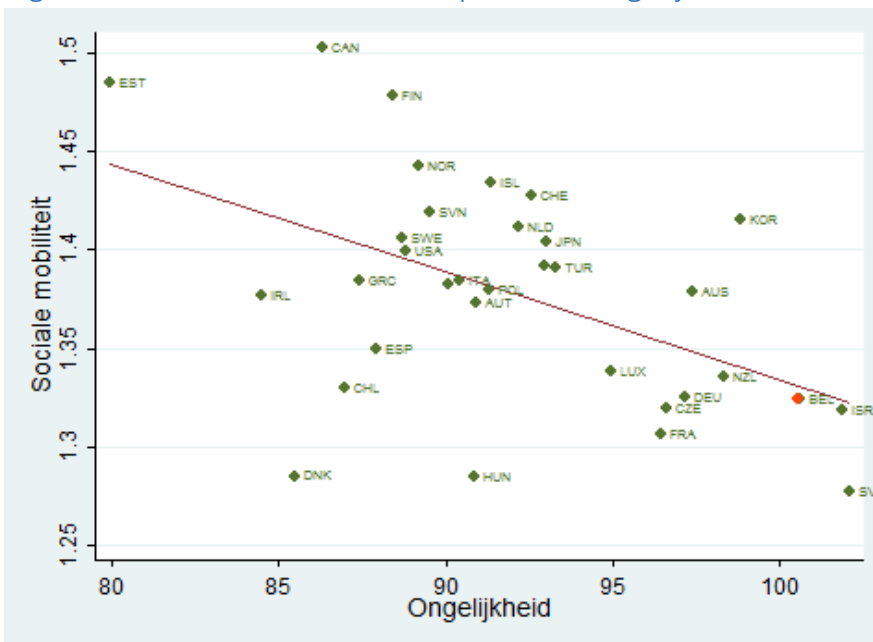


Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Mobiliteit gaat hand in hand met gelijkheid

Figuur 4.3 suggereert dat de mobiliteit en de prestatie gelijkheid in dezelfde richting evolueren

Figuur 4.3 : Sociale mobiliteit en prestatie ongelijkheid

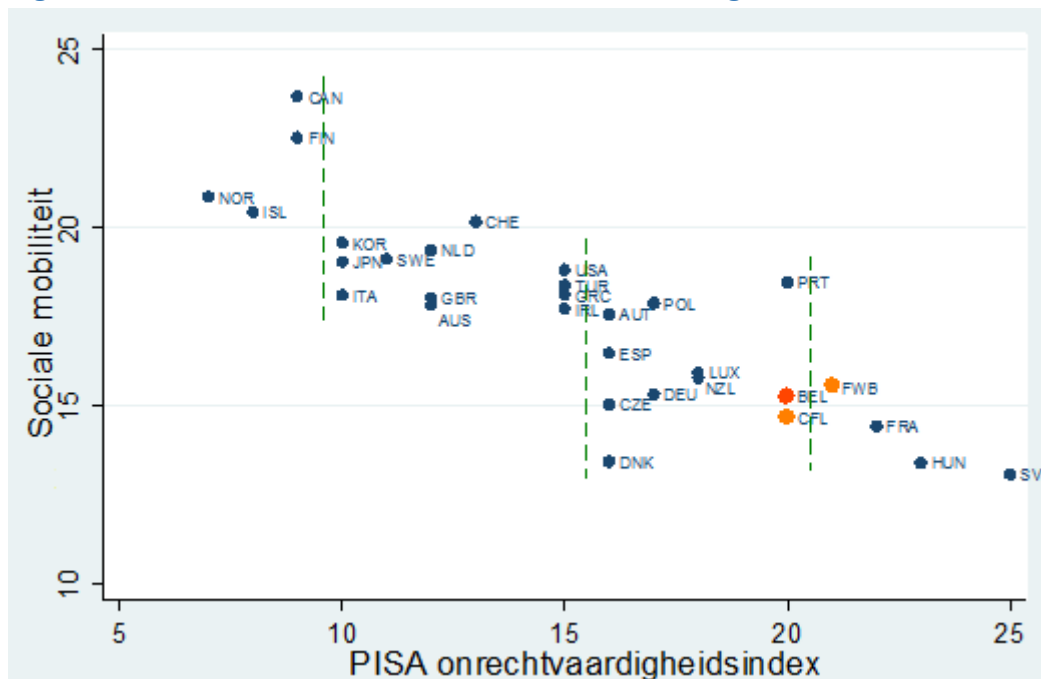


Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Mobiliteit voegt een extra dimensie toe aan gelijkheid

Figuur 4.4 suggereert dat de sociale mobiliteit en de onrechtvaardigheid zijn verschillend maar in dezelfde richting evolueren.

Figuur 4.4 : Sociale mobiliteit en PISA onrechtvaardigheidsindex



Opmerking: De PISA-onrechtvaardigheidsindex meet welk deel van de variantie van de wiskunderesultaten door de sociaaleconomische index van de leerlingen wordt verklaard. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

De index van de sociale onrechtvaardigheid die op deze grafiek te zien is, komt overeen met het deel van de variantie van de wiskunderesultaten dat door de ESCS-index wordt verklaard.¹⁸ Er is sprake van onrechtvaardigheid wanneer een groot deel van de onderwijsongelijkheid door de sociaaleconomische ongelijkheid tussen de leerlingen te verklaren is. Deze klassieke rechtvaardigheidsmeting is sterk gecorreleerd aan onze meting van de interdeciele mobiliteit. De twee metingen zijn echter logischerwijze verschillend. *Mobiliteit hangt namelijk niet af van gelijke schoolresultaten maar van gelijke kansen.* De vergelijking tussen deze twee benaderingswijzen levert enkele verrassingen op. Zo zijn landen als Denemarken en de VS volgens de klassieke rechtvaardigheidsbenadering vergelijkbaar, terwijl ze erg verschillend blijken te zijn volgens onze benadering op basis van de interdeciele mobiliteit. Uitgaand van een interdeciele benadering bekleedt Denemarken de voorlaatste plaats

¹⁸ Dit is de meest gebruikte index om het verband te meten tussen sociale afkomst en schoolresultaten. Zie bijvoorbeeld in België, Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. en Alarcon, A. (2014) *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*, Brussel, Koning Boudewijnstichting.

terwijl de VS op de twaalfde beste plaats van de OESO-ranking komt te staan. De sociale lift werkt dus efficiënter in de VS dan in Denemarken, wat helemaal niet blijkt uit de klassieke rechtvaardigheidsmeting. Volgens de klassieke rechtvaardigheidsmeting is Portugal te vergelijken met België (en zijn gemeenschappen), terwijl de mobiliteitsindex aangeeft dat de sociale mobiliteit een heel stuk beter is in Portugal. De kaarten worden in feite beter herverdeeld onder de Portugese leerlingen dan onder de Belgische leerlingen.

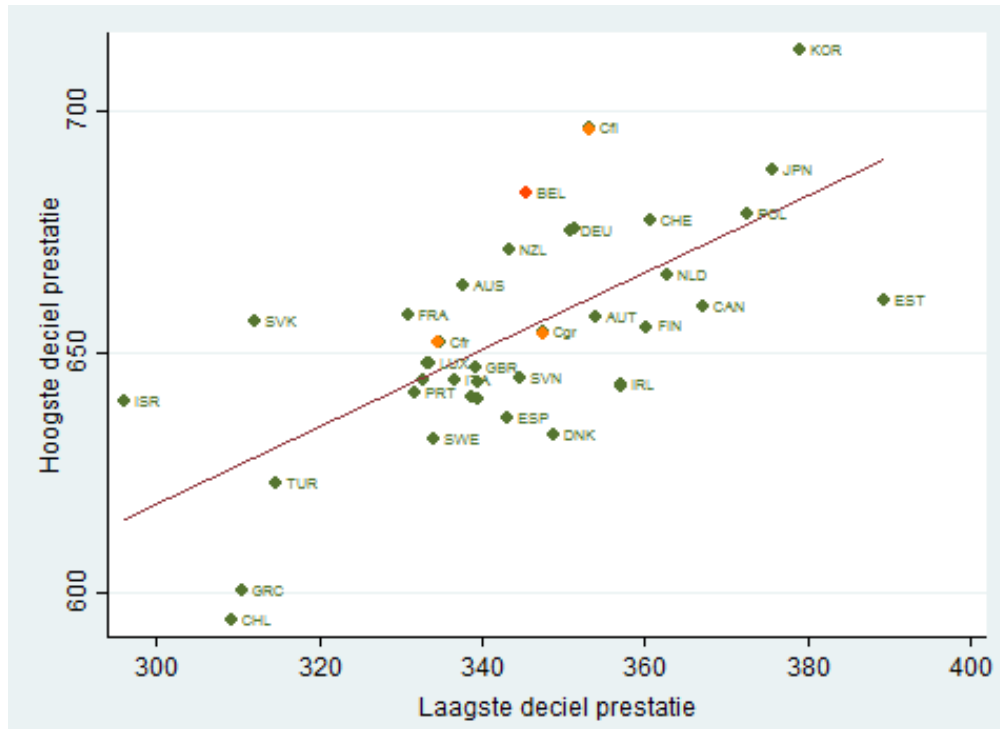
Moeten we sterke leerlingen en zwakke leerlingen tegenover elkaar plaatsen?

Een andere vraag die vaak wordt gesteld, houdt verband met de mogelijke spanning tussen sterke en zwakke leerlingen. Sommigen zien hierin een bron van conflict. De druk om de prestatienormen te halen zou de zwakkeren kunnen doen afhaken. Maar gaan we de zwakkeren beter ondersteunen, dan zou dit de betere leerlingen kunnen ophouden en het gemiddelde prestatieniveau naar beneden halen? Dit is een fundamentele vraag omdat de wijze waarop we het onderscheid tussen sterke en zwakke leerlingen percipiëren, onze visie op het schoolbeleid en alle aspecten ervan beïnvloedt: zittenblijven, beoordelingen, punten, studierichtingen, het promoten van uitmuntendheid, het uitbouwen van meer elitaire opleidingen, de ontwikkeling van een brede eerst graad, en een verbrede competentiesokkel waarin alle competenties zitten die alle jongeren moeten verwerven.

De volgende grafiek toont dat deze bezorgdheid ongegrond is in de zin dat de prestaties van de sterksten en die van de zwaksten doorgaans 'samenhangen'. We hoeven de twee groepen dus niet tegenover elkaar te plaatsen. De correlatiecoëfficiënt tussen de PISA-score van het zwakste deciel (10% zwakste leerlingen) en het hoogste deciel (10% sterkste leerlingen) voor alle landen samen die aan PISA 2012 deelnamen, bedraagt 72%. Meuret (2006) kwam al tot een vergelijkbaar resultaat op basis van de leestesten van PISA 2000 en 2003.¹⁹ Een mogelijke verklaring voor dit resultaat is dat, wanneer het niveau van de zwakkeren wordt opgetrokken, het gemiddelde niveau automatisch omhoog gaat, wat tot gevolg heeft dat de druk op de besten ook groter wordt.

¹⁹ Meuret D. (2006) *Equity and efficiency of compulsory schooling: is it necessary to choose and if so on what grounds?*, *Prospects* XXXVI (4), 389-410.

Figuur 4.5 : Correlatie tussen PISA-scores van de sterke leerlingen (hoogste deciel) en de zwakke leerlingen (laagste deciel)



Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Indien we op Belgisch niveau de verschillende gemeenschappen op basis van deze criteria vergelijken, stellen we vast dat de score van de sterke leerlingen en van de zwakke leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap boven het Belgische gemiddelde ligt. Omgekeerd halen de sterke leerlingen en de zwakke leerlingen in de Franse Gemeenschap een score die onder het Belgische gemiddelde ligt. In de Duitstalige Gemeenschap halen de sterke leerlingen een score die onder het Belgische gemiddelde ligt en zitten de zwakke leerlingen rond het Belgische gemiddelde.

Wanneer we België met andere landen vergelijken, zien we dat Polen het beter doet voor wat de zwakke leerlingen betreft, terwijl het land op een vergelijkbaar niveau zit voor wat de sterke leerlingen betreft. Finland doet het daarentegen minder goed op het vlak van de sterke leerlingen maar veel beter voor wat de zwakke leerlingen betreft. In Frankrijk doen beide groepen het minder goed dan in België.

De complementariteit van de resultaten van de zwakke leerlingen en de sterke leerlingen berust op een vergelijking van verschillende onderwijssystemen in de OESO. Deze suggereert dat de organisatie

van het onderwijs van cruciaal belang is, indien we het niveau van de zwaksten willen optrekken zonder de sterkeren op te offeren. De lacunes van de zwakke leerlingen zijn deels toe te schrijven aan een vorm van onderwijsorganisatie die de verschillen versterkt. Omgekeerd zijn er ook onderwijs stelsels die iedereen naar boven trekken zonder de verschillen te versterken: ofwel komen deze strategieën – zoals het Engelse *Literacy hour* of het Poolse initiatief *All of Poland reads to kids*²⁰ – ten goede aan de zwaksten zonder de sterksten te schaden, ofwel komen ze iedereen ten goede zonder de zwaksten te schaden.

5. Mobiliteit vanuit een nationaal perspectief

Tafel 5.1 : Mobiliteit in de gemeenschappen

| Mobiliteitsindicatoren | Franse Gemeenschap | Vlaamse Gemeenschap | Duitstalige Gemeenschap |
|-------------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| Interdeciele mobiliteit | 1,55 | 1,47 | 2,12 |
| Spearman-mobiliteit | 0.555 | 0.539 | 0.765 |

Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

De Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap hebben een vergelijkbare sociale mobiliteit. De Duitstalige Gemeenschap heeft een hogere sociale mobiliteit. Er is dus geen significant verschil tussen de Vlaamse en de Franse Gemeenschap, maar de Duitstalige Gemeenschap geeft blijk van een zeer hoge veerkracht.

Mobiliteit uitgedrukt in percentielen

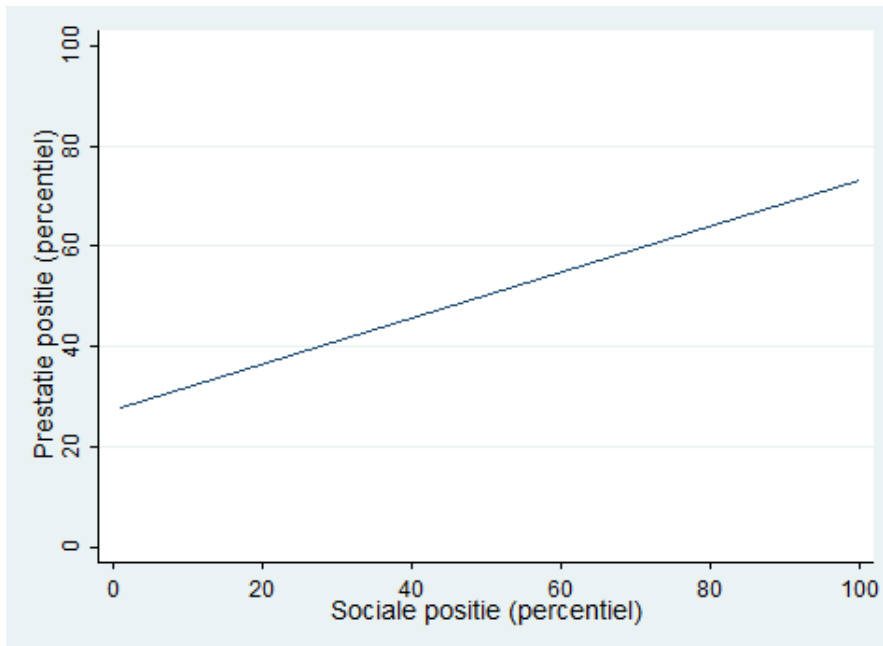
Een courante manier om het aspect ‘rechtvaardigheid’ te benaderen, bestaat erin om te meten hoe sterk het verband tussen de sociale positie van de leerling en zijn schoolpositie is. We gebruiken de hellingsgraad van de rechte tussen de relatieve prestaties van de leerling (berekend in percentiel) en de sociaaleconomische index van de leerling (ook berekend in percentiel). Hieronder volgen onze resultaten voor de drie Belgische Gemeenschappen.

²⁰ <http://www.allofpolandreadstokids.org/all-of-poland-reads-to-kids>

Vlaamse Gemeenschap.

In de Vlaamse Gemeenschap bedraagt de hellingsgraad van de rechte (of de correlatie) 47%, wat betekent dat een verbetering van de sociaaleconomische index van een leerling met 10 percentiën, ervoor zorgt dat zijn schoolprestaties met 4,7 percentiën stijgen. Een verbetering van zijn sociale positie met 10 procent verbetert zijn schoolpositie met bijna 5 procent. Deze correlatie van 47% is zeer hoog. Ter vergelijking: studies over de correlatie tussen het inkomen van de ouders en dat van de kinderen komen tot een gemiddelde correlatie van zo'n 34% (Chetti *et al*, 2014). Dit wil zeggen dat een verhoging van het inkomen van de ouders met 10 percentiën samenhangt met een verhoging van het inkomen van de kinderen met 3,4 percentiën.

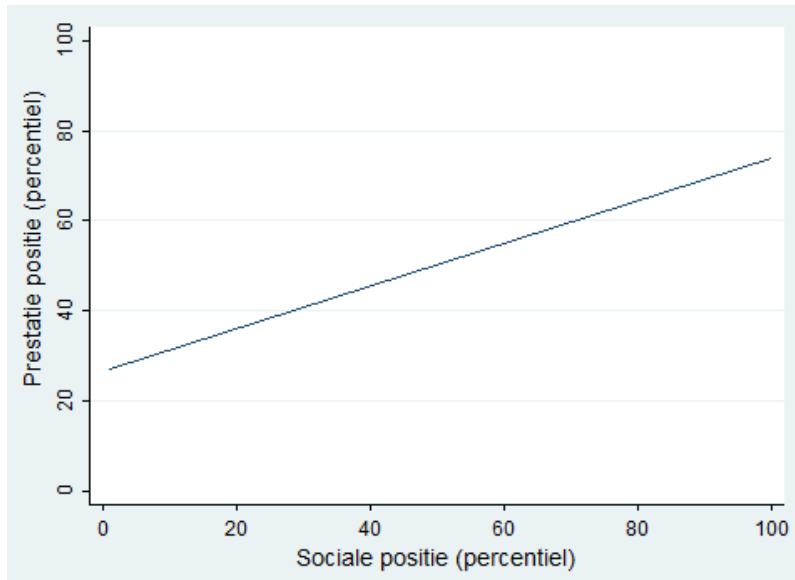
Figuur 5.1: Prestatie positie en sociale positie: *Vlaamse gemeenschap*



Opmerking: De verticale as geeft de relatieve prestaties van de leerling aan (berekend in percentiel) en de horizontale as de sociaaleconomische index van de leerling (ook berekend in percentiel). Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Franse Gemeenschap.

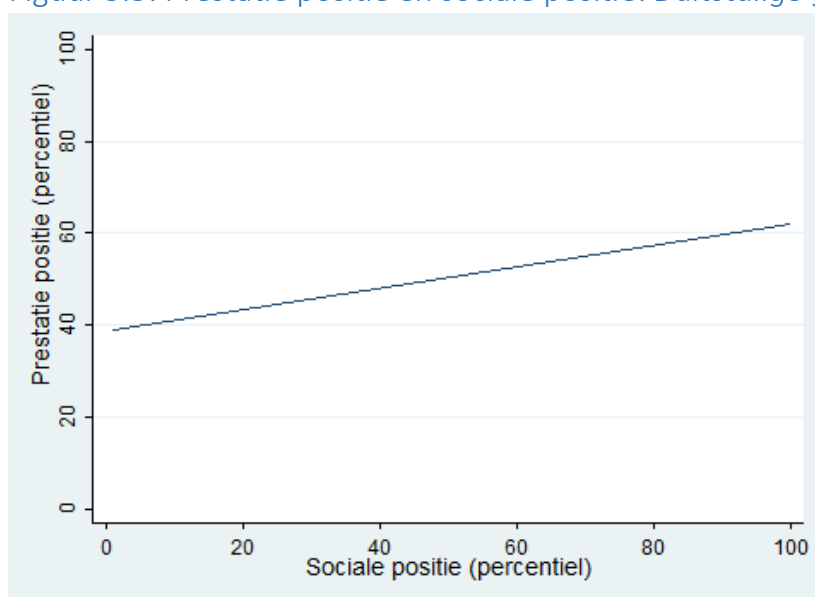
In de Franse Gemeenschap bedraagt de hellingsgraad van de rechte (of de correlatie) ook 47%: een verbetering van de sociaaleconomische index van een leerling met 10 percentiën zorgt ervoor dat zijn schoolprestaties met 4,7 percentiën verbeteren. Dit effect is vergelijkbaar met wat we voor de Vlaamse Gemeenschap vaststelden.

Figuur 5.2: Prestatie positie en sociale positie: *Franse gemeenschap*


Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Duitstalige Gemeenschap.

In de Duitstalige Gemeenschap bedraagt de hellingsgraad van de rechte 23%: de helft van die in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap. Dit betekent dat de schoolprestaties van een leerling in de Duitstalige Gemeenschap twee keer minder sterk verbonden zijn met zijn sociale positie.

 Figuur 5.3: Prestatie positie en sociale positie: *Duitstalige gemeenschap*


Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Mobiliteit binnen netten en studierichtingen

Wat kunnen we zeggen over de veerkracht binnen de onderwijsnetten en studierichtingen? Welke invloed heeft schoolfalen op de veerkracht? En de migranten: zijn zij veerkrachtiger? Om al deze vragen te beantwoorden, maken we een raming van de interdeciele mobiliteit binnen bepaalde groepen. We nemen bijvoorbeeld een groep leerlingen uit het vrij onderwijs en we meten de interdeciele mobiliteit uitsluitend binnen deze groep. Het spreekt voor zich dat de verdeling van de resultaten en de sociaaleconomische samenstelling van groep tot groep verschilt.

Tafel 5.2 : Sociale mobiliteit binnen netten en studierichtingen

| | INTERDECIELE-MOBILITEITSINDEX PER GEMEENSCHAP | | |
|---------------------------------------|--|------------------------|----------------------------|
| | Franse Gemeenschap | Vlaamse Gemeenschap | Duitstalige Gemeenschap |
| TOTAAL | 1,55 | 1,47 | 2,12 |
| VRIJ ONDERWIJS | 1,46 | 1,50 | 2 |
| GEMEENSCHAPSONDERWIJS | 1,83 | 1,76 | 2,30 |
| TECHNISCH EN BEROEPS ASO | 2,08 | 1,83 | 2,84 |
| MIGRANT | 1,59 | 1,81 | 2,30 |
| NIET-MIGRANT | 1,70 | 1,50 | 2,10 |
| NIET-ZITTENBLIJVER | 1,57 | 1,48 | 2,06 |
| ZITTENBLIJVER (1 JAAR) | 1,63 | 1,64 | 2,15 |
| ZITTENBLIJVER (2 JAAR OF MEER) | 2,27 | 2,06 | 2,68 |
| TWEEOUDERGEZIN | 1,90 | 1,34 | 1,61 |
| EENOUDERGEZIN | 1,55 | 1,46 | 2,08 |
| | 1,82 | 1,78 | 2,30 |

Opmerking: De interdeciele mobiliteit wordt binnen elke groep berekend op basis van de sociaaleconomische verdeling van de leerlingen binnen deze groep en de verdeling van de schoolresultaten binnen deze groep. Het gaat om de mobiliteit binnen de groep. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

De tabel toont ons de interdeciele mobiliteit binnen elk net en elke studierichting in elk van de gemeenschappen. Voor elk net en elke studierichting hebben we de leerlingen per deciel gerangschikt op basis van hun sociale positie en hun schoolpositie volgens hun studierichting en hun net. Een leerling uit hetzelfde deciel in twee verschillende netten of twee verschillende studierichtingen heeft dus niet noodzakelijk hetzelfde sociale niveau of schoolniveau.

Vertrekkend van deze basis geven onze resultaten aan dat *het gemeenschapsonderwijs in elke gemeenschap een hogere mobiliteit vertoont dan het vrij onderwijs*. In het gemeenschapsonderwijs

maken achtergestelde leerlingen met andere woorden meer kans dan in het vrij onderwijs om beter te presteren. Het gemeenschapsonderwijs herverdeelt de kaarten dus beter dan het vrij onderwijs.

Als we de studierichtingen met elkaar vergelijken, stellen we vast dat *het technisch en beroepsonderwijs in de Franse Gemeenschap en de Duitstalige Gemeenschap een sterkere sociale mobiliteit vertonen dan het algemeen secundair onderwijs*. Een belangrijk punt in dit verband is dat het publiek van het technisch en beroepsonderwijs in de Franse Gemeenschap volgens de sociaaleconomische index homogener samengesteld is dan het publiek van het algemeen secundair onderwijs. De verschillen tussen de leerlingen zijn er dus kleiner en makkelijker te overbruggen. In de Duitstalige Gemeenschap zijn de gemiddelde verschillen op het vlak van sociaaleconomisch niveau in de twee studierichtingen vergelijkbaar, waardoor de interdeciele mobiliteit tussen de studierichtingen minder verschilt.

In elke gemeenschap blijken migranten een grotere sociale mobiliteit te vertonen. Het gemiddelde verschil op het vlak van sociaaleconomische index is over het algemeen groter bij migranten dan bij niet-migranten, en dit versterkt *het bestaan van een grotere veerkracht bij migranten*.

Het effect van schoolfalen op de veerkracht is genuanceerder. *Eén keer zittenblijven lijkt de veerkracht bij de betreffende leerlingen te vergroten, maar twee of meer keer een jaar overdoen lijkt de veerkracht veeleer aan te tasten*.

Tot slot heeft ook de gezinsstructuur een invloed op de veerkracht. Indien we de veerkracht bij leerlingen uit klassieke gezinnen en eenoudergezinnen vergelijken, stellen we in elke Gemeenschap vast dat *de veerkracht groter is in eenoudergezinnen*. We lichten dit resultaat later in dit rapport toe.

De invloed van de buurt op het schooltraject van leerlingen mag niet uit het oog worden verloren. In de Federatie Wallonië Brussel heeft één op de drie leerlingen uit achtergestelde buurten (sociale kwartiel 1) op het einde van de lagere school een onderwijsachterstand tegenover één op de 10 leerlingen uit de meest bevoordeelde buurten (sociale kwartiel 4).²¹ Leerlingen uit achtergestelde buurten haken ook vaker af op school en worden vaak naar kwalificerende opleidingen georiënteerd. Deze invloed van de sociaaleconomische index op het onderwijstraject leidt tot een schoolsegregatie die de geografische segregatie reproduceert. We analyseren hieronder het verband tussen segregatie en sociale mobiliteit.

²¹ Bron: Federatie Wallonië Brussel, Bestand leerlingentelling, toestand op 15 januari 2014.

6. Sociale mobiliteit en sociale diversiteit

Sociale diversiteit staat tegenover sociale segregatie die wordt bepaald op basis van de sociale status. De sociale status van leerlingen wordt berekend met behulp van de synthetische ESCS-index die door PISA wordt samengesteld. De leerlingen worden verdeeld in twee sociaaleconomische groepen – een ‘sterke’ en een ‘zwakke’ groep – naargelang hun ESCS-index hoger of lager is dan de mediaan. De segregatieratio geeft aan in welke mate de bevolking van de schoolinstellingen afwijkt van een gelijke vertegenwoordiging van beide groepen. Op basis van de PISA 2009 en 2012-onderzoeken berekenden Hindriks en Lamy (2014) dat de segregatieratio in België tot de hoogste van Europa behoort, waarmee we net na Hongarije komen.²² We maken hier gebruik van de segregatieratio die volgens de ‘*dissimilarity index*’ (ongelijkheidsindex) wordt bepaald. Deze segregatieratio is eenvoudig te interpreteren. Een segregatieratio van 50% betekent concreet dat we 50% van de leerlingen met een ‘zwakke’ sociale achtergrond zouden moeten verplaatsen (zonder andere verschuivingen) om een gelijke aanwezigheid van beide sociale groepen in elke instelling te verkrijgen.

Wanneer we deze meting van de sociale segregatie in alle landen confronteren met onze interdeciele-mobiliteitsindex, krijgen we onderstaande grafiek. De correlatie tussen sociale mobiliteit en schoolsegregatie bedraagt -46%. Deze omgekeerde relatie tussen segregatie en sociale mobiliteit laat vermoeden dat sociale diversiteit en sociale mobiliteit complementair zijn. De landen met een grotere sociale diversiteit zijn vaak ook de landen met een grotere sociale mobiliteit. België scoort zwak op het vlak van sociale diversiteit en sociale mobiliteit.

²² Hindriks en Lamy (2014), Terug naar school, terug naar segregatie, Itinera Institute Analyse, 2014/5.

Figuur 6.1 : Sociale mobiliteit en segregatie



Opmerking: Op de horizontale as wordt de segregatieratio bepaald aan de hand van de 'dissimilarity index'. Deze segregatieratio is eenvoudig te interpreteren. Een segregatieratio van 50% betekent concreet dat we de helft van de leerlingen met een 'zwakke' sociale achtergrond (met een score onder de mediaan) zouden moeten verplaatsen – zonder andere verschuivingen – om een gelijke aanwezigheid van beide sociale groepen in elke instelling te verkrijgen. Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

7. Sociale mobiliteit en eenoudergezinnen

Het gezin vormt een essentieel onderdeel van het schooltraject van de leerlingen. Het kan zowel een troef zijn als een handicap. Zoals we hierboven al aangaven, heeft de sociaaleconomische achtergrond van de ouders een invloed op de schoolresultaten van de leerlingen. Ouders geven niet alleen cognitieve competenties door aan hun kinderen, maar ook niet-cognitieve competenties (zoals discipline, motivatie, volharding, doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen) die nuttig zijn om goede schoolresultaten te behalen.²³ Gezien de sterke relatie tussen school en gezin, lijkt het nuttig om de

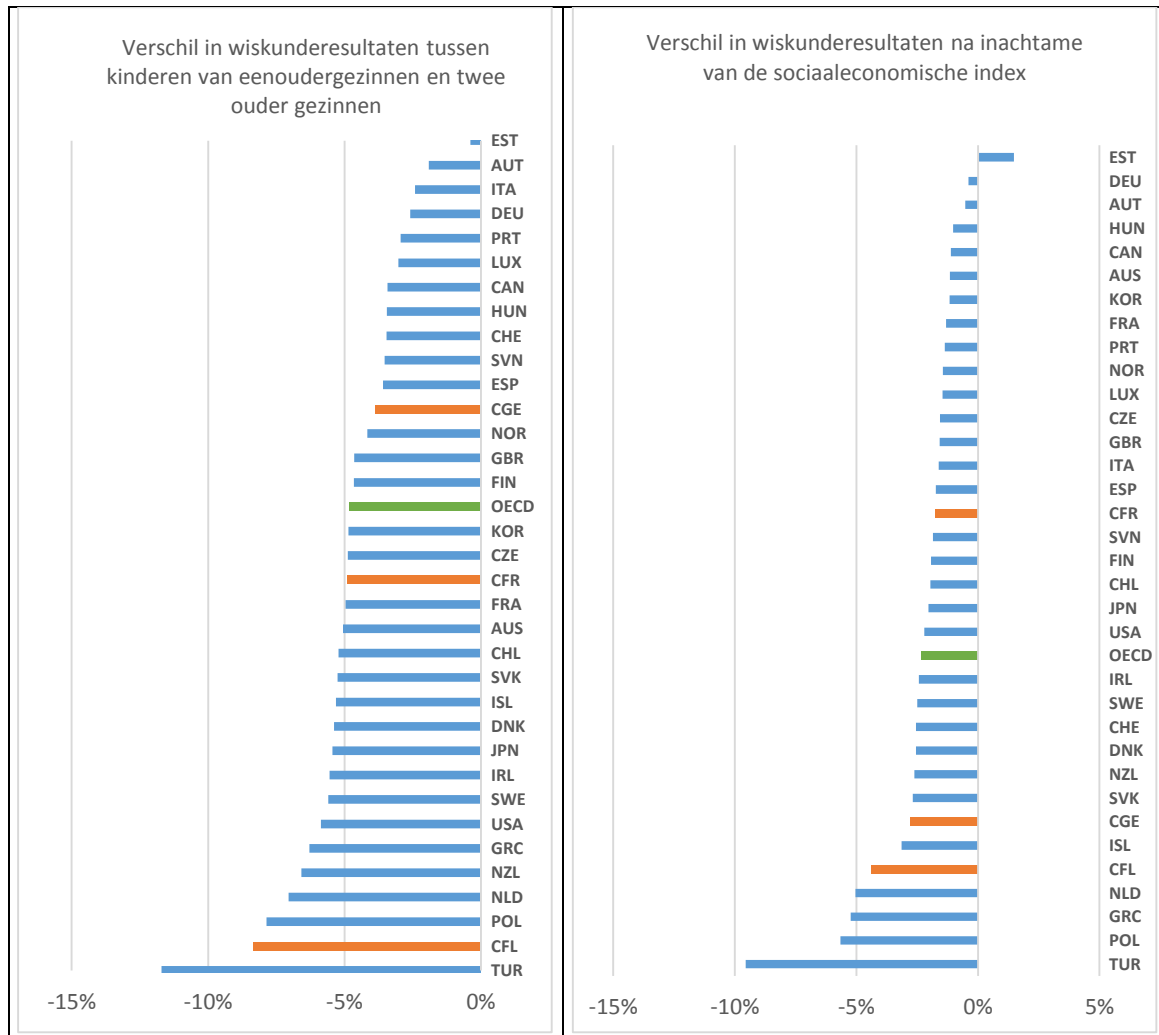
²³ Zie James Heckman en Yora Rubinstein (2001), *The importance of non-cognitive skills*, The American Economic Review, P&P, vol 91, pag. 145-149.

schoolresultaten van kinderen te vergelijken rekening houdend met hun gezinssamenstelling. Vooral de impact op de schoolresultaten en op de veerkracht van de leerlingen uit eenoudergezinnen willen we van nabij bekijken. Om de impact van het eenoudergezin te identificeren, maken we een onderscheid tussen het 'bruto-effect' (zonder correctie voor het sociaaleconomisch niveau van de leerling) en het 'netto-effect' (rekening houdend met het sociaaleconomisch niveau van de leerling).²⁴ Op onderstaande grafiek 7.1 zien we dat het bruto-effect van een eenoudergezin overeenkomt met een verslechtering van de schoolresultaten met gemiddeld 5% in de OESO-landen. De Franse Gemeenschap zit rond dat gemiddelde, terwijl de Vlaamse Gemeenschap onderaan het klassement bengelt: de schoolresultaten van kinderen uit eenoudergezinnen zijn er 8% slechter. Deze verslechtering van de schoolresultaten met 8% komt op de PISA-schaal overeen met één jaar schoolachterstand. Alleen Turkije doet het nog slechter. Wanneer we het effect corrigeren volgens het sociaaleconomische niveau van de leerlingen, wordt de achteruitgang bij kinderen uit eenoudergezinnen (van hetzelfde sociaaleconomische niveau als de klassieke gezinnen) gehalveerd: die bedraagt dan 2,5% in de OESO en de Franse Gemeenschap, tegenover 4% in de Vlaamse Gemeenschap (die onderaan de rangschikking blijft staan).

Het effect van eenoudergezinnen verschilt naargelang van het geslacht van de leerlingen: bij jongens stellen we een groter negatief effect op de schoolresultaten vast dan bij meisjes. In de Franse Gemeenschap wijkt het verschil in resultaat tussen meisjes en jongens uit eenoudergezinnen 3% af van het gemiddelde (ongeacht of rekening wordt gehouden met de sociaaleconomische index van de leerlingen of niet). En in de Duitstalige Gemeenschap is die afwijking nog groter, terwijl zij in de Vlaamse Gemeenschap minder groot is dan in de Franse Gemeenschap. Voor alle OESO-landen samen zit dit cijfer rond de 1% (rekening houdend met de sociaaleconomische index).

²⁴ Zie Woessmann (2015) voor een vergelijkbare analyse:
http://educationnext.org/files/ednext_XV_2_woessmann_fig02.jpg

Figuur 7.1 : Prestatie van eenoudergezinnen

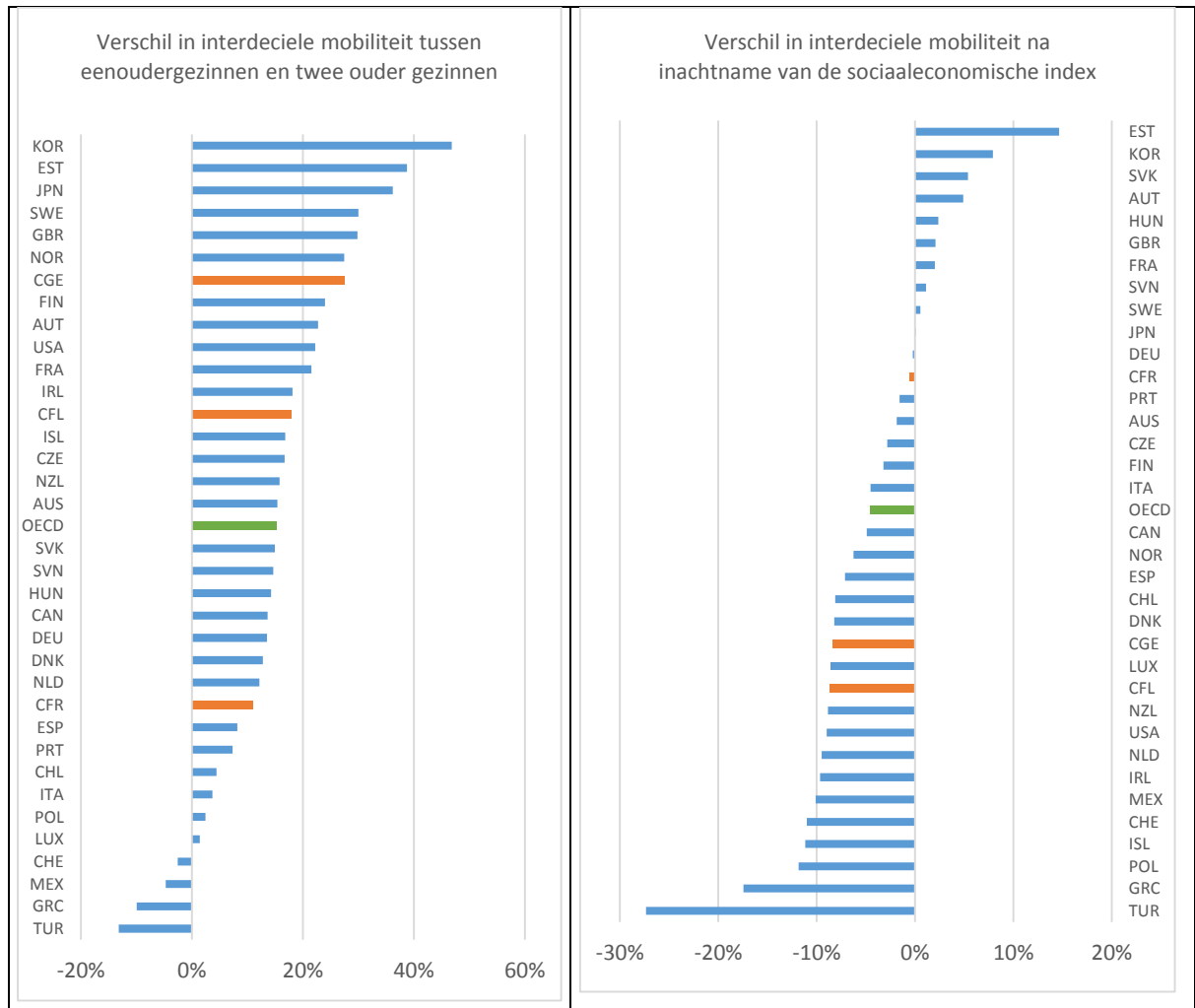


Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen

In grafiek 7.2 vertrekken we vanuit dezelfde benadering maar vervangen we de variabele 'gemiddelde schoolresultaten' door de individuele mobiliteitsindex, waarbij we de leerlingen uit eenoudergezinnen en de leerlingen uit klassieke gezinnen met elkaar vergelijken (land per land). We maken een onderscheid tussen het bruto-effect van een eenoudergezin en het netto-effect hiervan, waarvoor we rekening houden met de sociaaleconomische index van de leerlingen. Het 'bruto-effect' van het eenoudergezin op de mobiliteit staat lijnrecht tegenover het effect op de schoolresultaten. Leerlingen uit eenoudergezinnen hebben namelijk een hogere sociale mobiliteit dan leerlingen uit klassieke gezinnen. De reden hiervoor is dat de afwezigheid van een ouder in bevoorrechte milieus een groter negatief effect heeft op de schoolresultaten. Deze vaststelling ligt in de lijn van recente empirische studies die aantonen dat een echtscheiding de grootste negatieve impact heeft op de schoolresultaten van kinderen uit bevoorrechte milieus. Als we deze bevindingen aangaande het effect van eenoudergezinnen corrigeren rekening houdend met de sociaaleconomische index van de

leerlingen, stellen we in de meeste landen een geringere sociale mobiliteit vast bij leerlingen uit eenoudergezinnen dan bij leerlingen uit klassieke gezinnen met een vergelijkbaar sociaaleconomisch niveau.

Figuur 7.2: Sociale mobiliteit van eenoudergezinnen



Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen

8. Enkele lessen en aanbevelingen

Het is mogelijk om uitmuntendheid te realiseren door middel van inclusie

- De gemiddelde resultaten van een onderwijssysteem hangen nauw samen met de resultaten van zijn zwakste leerlingen. De gemiddelde resultaten van de sterke leerlingen hangen ook nauw samen met de gemiddelde resultaten van de zwakke leerlingen. Uitmuntendheid en ongelijkheid moeten dus niet tegenover elkaar worden geplaatst.
- Inzetten op het welslagen van elke leerling – en van de zwaksten in het bijzonder – is een noodzaak om de algemene resultaten te verbeteren.
- Het is mogelijk om de resultaten van kansarme leerlingen te verbeteren. Om hiervoor te zorgen, moet worden gewerkt aan de ontwikkeling van hun veerkracht door deze leerlingen en hun ouders een positieve kijk op leren bij te brengen.
- De sociale mobiliteit van een onderwijssysteem hangt nauw samen met de onderwijsongelijkheid. Landen zoals België met een grote onderwijsongelijkheid worden ook gekenmerkt door een geringe sociale mobiliteit in het onderwijs. Landen als Polen of Canada daarentegen worden gekenmerkt door een geringe onderwijsongelijkheid en een sterke sociale mobiliteit.

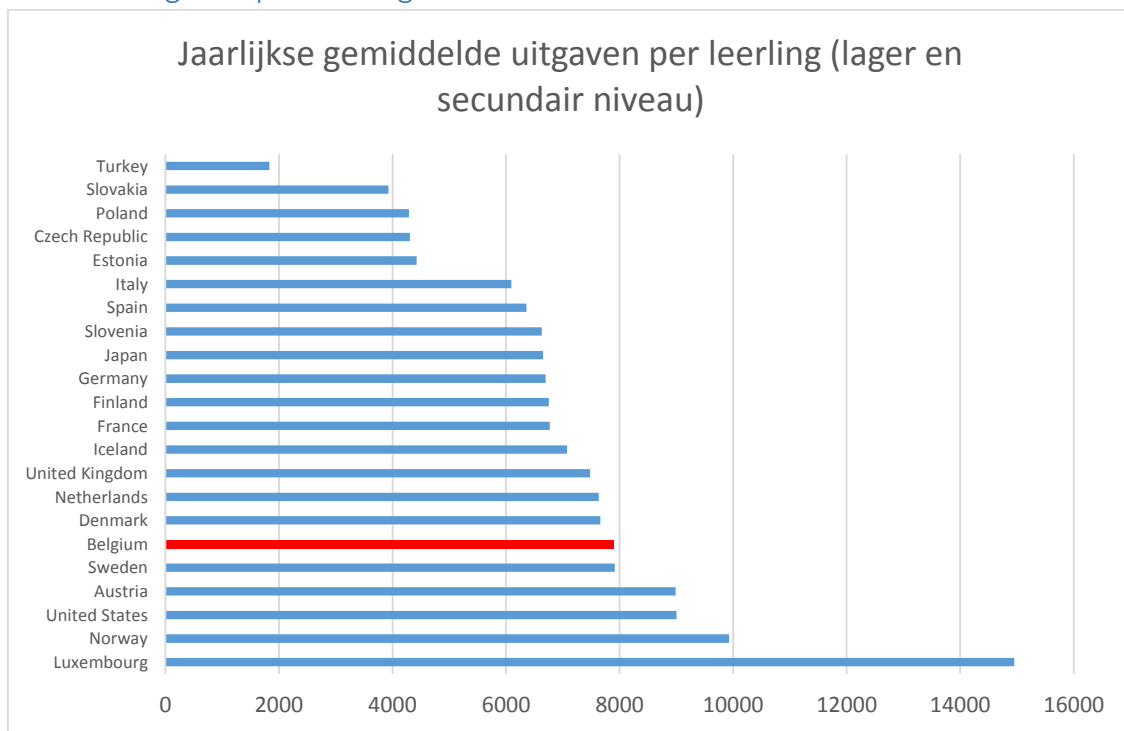
Sociale mobiliteit laat zich niet per decreet afkondigen. Zij moet geleidelijk worden opgebouwd door middel van lokale maatregelen die voldoende vooruitziend, voldoende sterk en voldoende gericht moeten zijn.

- Het is mogelijk om de resultaten van kansarme leerlingen duurzaam te verbeteren door voldoende vroeg en voldoende intensief met deze groep aan de slag te gaan. Dit leren ons de ervaringen uit Canada, Engeland en Japan.
- Dit vereist een belangrijke pedagogische inspanning van de leerkrachten die bovendien over passende competenties moeten beschikken. Dit is één van de redenen waarom de opleiding en de competenties van leerkrachten van cruciaal belang zijn.
- De aandacht van beleidsmakers moet prioritair uitgaan naar de ontwikkeling en de verbetering van de pedagogische praktijken, een constante verbetering van het werk in de klas, en de uitbouw van een systeem om ouders en leerlingen te betrekken bij de pedagogische projecten in het algemeen.

Betere resultaten en meer sociale mobiliteit kun je zonder meer middelen.

Het publieke debat in België – en vooral dan in het Franstalige landsgedeelte – gaat altijd over de middelen. Er zijn meer middelen nodig om de ongelijkheid te verminderen (met name via een gedifferentieerde financiering). Er zijn meer middelen nodig om de schoolresultaten te verbeteren. Jackson *et al* (2015) schatte dat in de Verenigde Staten een verhoging van de uitgaven per kind met 25% over een periode van 12 schooljaren voldoende zou zijn om de onderwijsongelijkheid te doen verdwijnen (gemeten op basis van de *attainment gap*) tussen sociaal bevoorrechte en sociaal achtergestelde leerlingen.²⁵ In België zou dit neerkomen op een bijkomende 2000 euro per kind. Er zit echter een denkfoutje in deze redenering: België geeft nu al meer uit dan andere OESO-landen zoals blijkt uit onderstaande tabel.

Figuur 8.1 : Uitgaven per leerling



Bron: *Education at a glance*. OECD 2011

België besteedt per leerling tweemaal zoveel als Polen maar behaalt op die manier PISA-resultaten die slechts vergelijkbaar zijn met de Poolse en doet het tegelijk slechter op het vlak van sociale mobiliteit en onderwijsongelijkheid. België heeft bovendien een omkaderingsratio (gemiddeld aantal leerlingen per leerkracht) die tot de hoogste in de OESO behoort.²⁶ Minder geweten is dat België zijn leerkrachten

²⁵ Zie Jackson, Johnson en Persico (2015), *The effect of school spending on educational and economic outcomes : evidence from school finance reforms*, NBER working paper series n°20847

²⁶ Zie *Education at a glance 2011 – OECD*.

op twee manieren onderbenut. Enerzijds werken de leerkrachten die actief zijn, minder uren per week dan in andere landen. Anderzijds werkt bijna 10% van de leerkrachten helemaal niet omdat zij 'ter beschikking gesteld' zijn. In de Franse Gemeenschap tellen we bijvoorbeeld 5.312 leerkrachten met TBSPA (ter beschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden) voorafgaand aan hun pensioen (zij zijn in zekere zin 'bruggepensioneerd'). 1.486 leerkrachten zijn in ziekte-, moederschaps- of invaliditeitsverlof, 1.037 leerkrachten werken niet wegens 'ontstentenis van betrekking' (lees 'omdat ze geen werk hebben' hoewel ze vast benoemd zijn), 630 leerkrachten zijn 'op missie', 38 leerkrachten werken volgens een stelsel van verminderde prestaties en 3.005 leerkrachten zijn 'afwezig om andere redenen'. Samen zijn dit 11.508 vast benoemde leerkrachten die niet de pensioengerechtigde leeftijd bereikt hebben maar toch niet voor de klas staan. Dit is bovendien een minimalistisch cijfer want we spreken hier in 'voltijdse equivalenten' (VTE). In werkelijkheid gaat het dus om meer mensen, gelet op alle halftijds en deeltijds werkende leerkrachten. Volgens haar eigen cijfers beschikt de Federatie Wallonië-Brussel overigens over een lerarenkorps van bijna 85.000 VTE's. Waarom zouden we dus niet eerst de beschikbare middelen beter benutten alvorens bijkomende middelen te vragen? Voor betere resultaten en meer gelijkheid en sociale mobiliteit in onze scholen moeten we de competentie en motivatie van de pedagogische teams combineren met een efficiënte organisatie van de scholen en het onderwijssysteem.

Het belang van het sociaal milieu

De betrokkenheid van de ouders is erg belangrijk voor het welslagen op school, maar – en laten we dit ook niet ontkennen – zij kan de sociale mobiliteit ook afremmen. De leerlingen die hun schooltraject het best gewapend aanvatten, zijn de kinderen van wie de ouders weten hoe het systeem werkt, zodat ze hun kinderen bij hun schoolkeuzes kunnen begeleiden en bij hun studies kunnen ondersteunen, financieel of door middel van allerlei activiteiten of hulp bij het huiswerk. Een studie van Insee toont aan dat de meeste moeders zonder diploma (maar liefst 80%) zich niet in staat achten om hun kinderen te helpen bij hun middelbare studies. Slechts 26% van de moeders met een diploma hoger onderwijs denkt er ook zo over.²⁷ Het is dus van essentieel belang dat leerkrachten een realistische kijk hebben op de steun die een kind bij zijn studiewerk thuis kan krijgen van zijn gezin. Huiswerk hoeft uiteraard niet afgeschaft te worden om de strijd aan te binden met de ongelijkheid tussen de gezinnen, maar er moet werk worden gemaakt van een dicht netwerk van 'huiswerkscholen' die leerlingen uit achtergestelde milieus efficiënt kunnen begeleiden.

Werkloosheid, arbeidsonzekerheid en de toenemende armoede die met name de eenoudergezinnen treft, zorgen ervoor dat de kinderen van de meest achtergestelde gezinnen in erg moeilijke omstandigheden moeten studeren. Dominique Goux en Eric Maurin toonden aan dat de overbevolking van woningen in achtergestelde milieus een belangrijke invloed heeft op het onderwijsniveau.²⁸ Michel Duée toonde aan dat, indien rekening wordt gehouden met de andere factoren die de schoolresultaten

²⁷ *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, [Insee première](#), nr. 996, december 2004.

²⁸ *Surpeuplement du logement et retard scolaire*, Données sociales 2002-2003, Insee.

beïnvloeden, de kinderen van wie de ouders in een arbeidsonzekere situatie verkeerd hebben, minder goede resultaten behalen dan andere kinderen.²⁹ We moeten rekening houden met deze realiteit in onze strijd voor gelijke kansen.

Hervormingen dat aan de gang zijn

Zonder te willen vooruitlopen op de resultaten van het hervormingsproces dat aan de gang is in Vlaanderen (Masterplan voor de Hervorming van het Secundair van 2013) en in de Federatie Wallonië Brussel (*Pacte d'Excellence pour l'Enseignement*),³⁰ willen de discussies over het onderwijs worden gekleurd minder door ideologische of politieke overtuigingen en meer door de praktische problemen op het terrein (vroegtijdige schoolverlaters, zittenblijvers, de invloed van gezin of milieu, psychologische problemen, alcohol- en drugsverslaving, sociaal-netwerksites en internet, culturele barrières, schoolmoeheid, geweld op school, radicalisering, pesten, demotivatie bij leerkrachten, slechte afstemming van opleidingen en lessen op de aspiraties van jongeren, het vernederen van leerlingen, ...).³¹

Uit ons rapport blijkt dat er wat fout loopt met het creëren van gelijke onderwijskansen, terwijl dit een fundamentele opdracht is. Onze analyse geeft echter ook aan dat verandering mogelijk is zonder dat we hoeven te kiezen tussen uitmuntendheid en rechtvaardigheid. Dit moet ons ertoe aanzetten om de ideologische tegenstellingen met betrekking tot het onderwijssysteem te overwinnen en op een pragmatische, concrete manier werk te maken van kwaliteitsonderwijs zodat we er *'met elk kind dat we onderwijzen, een mens bij krijgen'*. (Victor Hugo).

Laten we ophouden met te zeggen dat de resultaten niet goed zijn maar dat er geen probleem is, zoals we al te vaak doen in België.

**ITINERA****Policy Think Tank**

Expertise - Pathways - Impact

²⁹ *L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants*, Werkdocument van Insee, 2004.

³⁰ Zie <http://www.pactedexcellence.be/> en <http://www.hervormingsecundair.be/>

³¹ Het is niet zo moeilijk om te begrijpen dat vernederingen die op school werden ondergaan, zich tegen de school keren in de vorm van vandalisme of geweldpleging. Tijdens de onlusten van 2005 in de Franse *banlieues* waar arbeidsonzekerheid en werkloosheid welig tierden, werden scholen en vaak ook lagere scholen in brand gestoken.