

Gelijke kansen in het onderwijs: stand van zaken PISA-onderzoek

Inge Demeyer

Wetenschappelijk medewerker vakgroep Onderwijskunde, UGent

1. INTRODUCTIE

Korte samenvatting tekst:

- kort duiden PISA-resultaten: immense verschillen tussen leerlingen (waaronder grote kloof tussen sterke en zwakke leerlingen);
- samenvatten kenmerken van de groep zwakke leerlingen (BSO/leerlingen met een buitenlandse herkomst/anderstaligen);
- bespreken grootte van enkele beïnvloedende factoren (thuisstaal, sociaal-economische status of SES);
- besluit/aanbevelingen.

Kort abstract:

De verschillende cycli van het PISA-onderzoek bevestigen de goede kwaliteit van het Vlaamse onderwijs: voor alle geteste domeinen (leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid) behoren Vlaamse 15-jarigen tot de wereldtop. Keerzijde van de medaille is echter dat de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen nergens zo groot is als in Vlaanderen. Bijkomende analyses op de PISA-data tonen aan dat de zwakst scorende leerlingen vooral leerlingen zijn uit het BSO en allochtone leerlingen. Daarenboven blijkt de thuisstaal in Vlaanderen een grotere invloed te hebben op leerlingprestaties dan in andere landen.

Het is echter te eenvoudig om zich te verschuilen achter “de taal als basis voor kennisvergaring” voor het verklaren van de grote ongelijkheid in de Vlaamse prestaties. Allochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken, presteren nog steeds veel lager dan hun autochtone leeftijdsgenoten.

De lagere sociaal-culturele thuisachtergrond van allochtone leerlingen geeft hun een achterstand die ze in het Vlaamse onderwijs niet meer ophalen (dezelfde vaststelling geldt voor de autochtone leerlingen uit gezinnen met een lage SES).

2. HET VLAAMS ONDERWIJS VOLGENS HET PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA): EEN HOGE KWALITEIT, MAAR HELAAS NIET VOOR IEDEREEN

Enkele maanden geleden maakte de OESO de resultaten van de laatste PISA-ronde openbaar¹. Net zoals bij

de vorige twee cycli, wou men met PISA2006 een antwoord vinden op vragen zoals “Zijn leerlingen goed voorbereid om de uitdagingen van de toekomst aan te gaan?”, “Kunnen leerlingen hun ideeën doeltreffend analyseren, beredeneren en communiceren?” en “Hebben leerlingen een aantal interesses die ze hun leven lang kunnen ontwikkelen als actieve leden van de economie en de samenleving?”.

PISA onderzoekt om de drie jaar in hoeverre leerlingen op het einde van hun verplichte schoolloopbaan de kennis en vaardigheden verworven hebben die essentieel zijn voor een deelname aan de maatschappij. De kennis en vaardigheden die daarbij getest worden, situeren zich op de domeinen “Leesvaardigheid”, “Wiskundige geletterdheid” en “Wetenschappelijke geletterdheid”. De focus van het onderzoek ligt op de mate waarin jongeren hetgeen ze leerden in de schoolse context kunnen toepassen in realiteitsgebonden contexten. Om dit te testen, worden vragen gebruikt die niet gebaseerd zijn op de leerplannen van de deelnemende landen, maar die daarentegen peilen naar een extrapolatie van het geleerde. Meer concreet: men onderzoekt in welke mate leerlingen begrippen en concepten verstaan, processen beheersen en vaardigheden in verschillende situaties kunnen toepassen.

PISA test jongeren via scholen. Om de internationale vergelijkbaarheid van de bevroegde doelgroep en dus de resultaten te garanderen, wordt de doelgroep gedefinieerd op basis van leeftijd. PISA bevroegt leerlingen die op het moment van de testafname tussen de 15 jaar en 3 maanden en 16 jaar en 2 maanden oud zijn. Per land wordt een specifieke steekproef uitgetekend die het toelaat om op leerlingniveau betrouwbare uitspraken te doen. Binnen de OESO-landen varieerden in PISA2006 de steekproefgroottes van 3789 leerlingen in IJsland tot meer dan 30.000 leerlingen in Mexico. De Vlaamse steekproef schommelt steeds rond de 5000 leerlingen die geselecteerd worden uit ongeveer 160 scholen. Deze steekproef is niet enkel representatief naar net, onderwijsvorm en studierichting, maar er worden ook steeds een aantal scholen voor buitengewoon onderwijs (BuSO) in opgenomen. Binnen de scholen worden de leerlingen willekeurig geselecteerd ongeacht de klas of het leerjaar waarin ze les volgen. Gedurende 2 uren vullen ze een testboekje in met

1. De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) coördineert het PISA-onderzoek en is verantwoordelijk voor de disseminatie van de resultaten. Op 4 december 2007 stelde de OESO in een aantal internationale persconferenties de resultaten van de meest recente PISA-ronde voor. De resultaten werden ook gebundeld in het document “PISA2006 Science Competencies for Tomorrow's World – Volume 1 and 2” (OECD, 2007, Parijs).

cognitieve testvragen en daarna beantwoorden ze ook enkele achtergrondvragen over zichzelf, hun leergevoontes en hun school in een leerlingvragenlijst. Ook de directies van de deelnemende scholen vullen een vragenlijst in over hun school. De informatie uit deze vragenlijsten wordt gebruikt om verschillen in prestaties te helpen verklaren.

3. VLAANDEREN SCOORT HOOG IN DE PISA-RANKINGS, MAAR NIET OP HET VLAK VAN GELIJKHEID

Een eerste rapportage van de cognitieve PISA-resultaten bestaat steeds uit tabellen met de gemiddelde scores van de landen per getest domein². In dergelijke “rankings” doet Vlaanderen het zeer goed. Voor leesvaardigheid (waaronder verstaan wordt “het kunnen omgaan met geschreven teksten”) presteert Vlaanderen sinds de eerste PISA-bevraging in 2000 telkens binnen de top 10 met enkel Finland dat steeds significant hoger presteert. Voor wiskundige geletterdheid zijn de Vlaamse prestaties zelfs nog opmerkelijker: in geen enkele PISA-ronde haalt een ander land een significant betere prestatie dan Vlaanderen. Vlaamse leerlingen zijn dus duidelijk wereldtop voor wat het gebruiken van wiskundige kennis en vaardigheden betreft en dat is ook het Vlaamse beleid niet ontgaan. Het eerste deel van de titel van de beleidsnota 2004-2009 van de huidige Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke “Vandaag kampioen in wiskunde”³ refereert duidelijk aan deze prestatie.

Hoewel de Vlaamse prestaties voor wetenschappelijke geletterdheid minder in het oog springen, presteren opnieuw slechts heel weinig landen significant hoger en doen Vlaamse leerlingen het steeds beter dan leerlingen in onze buurlanden Duitsland, Frankrijk en Luxemburg. Volgens de OESO geven de gemiddelde prestaties op de verschillende PISA-domeinen een indicatie van de kwaliteit van het onderwijssysteem van een land (OESO, 2004). Dit impliceert dus dat het Vlaamse onderwijs tot het beste ter wereld behoort – althans als enkel gekeken wordt naar de gemiddelde prestatie.

Gemiddelden kunnen echter belangrijke informatie over de heterogeniteit binnen een groep verbergen. Zo kunnen twee landen met eenzelfde gemiddelde prestatie een totaal verschillend prestatieprofiel hebben: in het ene land kunnen de leerlingprestaties vooral geclusterd zitten rond de gemiddelde prestatie, terwijl men in het andere land net twee groepen leerlingen kan onderscheiden, waarvan één uitzonderlijk hoog presteert en de andere uitzonderlijk laag. Om een concreet zicht te krijgen op de prestatie van een land is het

met andere woorden nodig om ook naar de spreiding van de resultaten binnen de totale leerlinggroep te kijken.

Wanneer men deze oefening maakt dan krijgt men een veel genuanceerder beeld van de Vlaamse prestaties: de kloof tussen onze best presterende en slecht presterende leerlingen is immens. Bij PISA2003 bedroeg het verschil tussen de best scorende en minst scorende 5% van de Vlaamse leerlingen op het domein wiskundige geletterdheid 347 scorepunten⁴. In geen enkel ander land werd een dergelijk puntenverschil opgetekend. Ter vergelijking: overheen de OESO-landen presteerden de 5% zwakste leerlingen gemiddeld 328 punten onder de 5% sterkste leerlingen, terwijl het in het land met de kleinste spreiding, namelijk Finland, het verschil 274 punten bedroeg.

Onmiddellijk wordt ook het tweede deel van de titel van de beleidsnota van minister Vandenbroucke duidelijk: “morgen ook (kampioen) in gelijke kansen”⁵. Het Vlaamse onderwijs slaagt er immers niet in om een hoge kwaliteit te combineren met gelijke kansen voor iedereen of, om het in OESO-terminologie uit te drukken, zowel “high quality” als “high equity” te bieden (OESO, 2004).

4. ONGELIJKHEID INGEBOUWD DOOR HET ONDERWIJSSYSTEEM

De verschillen binnen een leerlingengroep kunnen worden veroorzaakt door verschillende factoren, waaronder een aantal kenmerken inherent aan het onderwijssysteem van een land. Zo toont de literatuur aan dat een vroege stratificatie (in termen van indelingen in het onderwijs en een vroege selectie) leidt tot een lagere gelijkheid van kansen (ERIKSON en JONSSON, 1996; DRONKERS, 1986). Dit wordt bevestigd door enkele analyses op de PISA-dataset: landen die vroeg met stratificatie beginnen (bij leeftijdsgroepen onder 15 jaar) of die veel differentiëren binnen hun leerlingengroep, hebben een significant grotere ongelijkheid binnen hun PISA2003-resultaten (HANUSHEK en WÖSSMANN, 2005; WERFHORST en MIJS, 2007).

De grote verschillen binnen de Vlaamse leerlingengroep worden dus voor een deel veroorzaakt door de organisatie van het onderwijs. De indeling in onderwijsvormen en studierichtingen zorgt voor een sterke onderwijsdifferentiatie en een groot verschil tussen de prestaties van individuele scholen en leerlingen, maar brengt tevens een lagere spreiding binnen de scholen. In vergelijking met generieke onderwijssystemen heb-

2. Daar “PISA internationaal” enkel rekening houdt met de prestaties van landen, worden de Vlaamse resultaten niet opgenomen in de figuren en tabellen van de internationale PISA-rapporten. Per PISA-ronde maakt het Vlaams PISA-centrum daarom een eigen rapport dat focust op de Vlaamse resultaten en deze binnen de internationale context plaatst.
3. Beleidsnota 2004-2009 onderwijs en vorming “Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen”.
4. Aangezien de secundaire analyses op de meest recente PISA-gegevens (van PISA2006) nog niet volledig werden afgerond, zal in dit artikel voornamelijk gerapporteerd worden op basis van de prestaties van leerlingen voor wiskundige geletterdheid (PISA2003).
5. Zie voetnoot 3.

ben onze Vlaamse scholen dus een meer homogeen publiek.

Een vergelijking met onze noorderburen leert echter dat er ook tussen de landen met een sterk gedifferentieerd systeem grote verschillen bestaan. Zo is er in Nederland meer gelijkheid in de leerprestaties van de leerlingen dan te verwachten is op basis van hun sterke stratificatie. Zij slagen er immers in om binnen hun verschillende onderwijstypes hun zwakste leerlingen tot een hogere gemiddelde prestatie te brengen dan in het Vlaamse systeem het geval is. Hierdoor hebben ze niet alleen een kleinere spreiding binnen hun onderwijstypen, maar ook overheen hun totale leerlingengroep (DE MEYER, in druk). Nederlandse onderzoekers verklaren de kleinere spreiding binnen hun leerprestaties door de relatief grote mate van standaardisatie van het Nederlandse onderwijssysteem (WERFHORST en MIJS, 2007). In tegenstelling tot Vlaanderen kent Nederland een systeem van centrale examens waarbij leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs (ons secundair onderwijs) een afsluitend eindexamen moeten afleggen. Hierdoor hebben scholen een duidelijk idee van wat het eindniveau moet zijn voor de verschillende onderwijstrajecten en hebben ze minder autonomie om te beslissen welke inhoud en doelen ze met hun onderwijs nastreven. Dergelijke beperking van autonomie voor scholen zorgt in combinatie met een systeem van centrale eindexamens niet enkel voor een kleinere spreiding binnen resultaten, maar heeft in het algemeen ook een positief effect op de gemiddelde prestatie (FUCHS en WÖSSMANN, 2007).

5. WIE ZIJN DIE ZWAKSTE LEERLINGEN DIE IN HET VLAAMSE ONDERWIJS UIT DE BOOT VALLEN?

Een factor die traditioneel als belangrijke voorspeller voor prestatie wordt onderzocht, is de sociale achtergrond van leerlingen. In alle landen behalen leerlingen uit de meer bevoorrechte sociale milieus hogere PISA-resultaten dan leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische achtergrond⁶. In Vlaanderen is de impact van de thuisachtergrond echter veel sterker dan in de meeste andere landen en bestaat er meer ongelijkheid tussen leerlingen van verschillende socio-economische groepen. Ter illustratie: in Finland, een land waar de sociale achtergrond van leerlingen een geringe

impact heeft op hun leerresultaten, presteren leerlingen in PISA2006 voor wetenschappen gemiddeld 32 punten hoger per eenheid op de PISA SES-index; voor Vlaanderen bedraagt dit verschil 45 punten.

Leerlingen uit hoge SES-gezinnen halen in Vlaanderen echter niet alleen hogere gemiddelde prestaties, ze hebben ook een kleinere kans om te blijven zitten en een grotere kans dat ze op 15-jarige leeftijd nog steeds in het ASO les volgen (HIRT, e.a., 2007). Waar het percentage 15-jarige leerlingen met een schoolse vertraging van één of twee jaar in de allerlaagste sociale milieus oploopt tot 50%, bereikt het bij leerlingen uit de meest bevoorrechte milieus nauwelijks 10%. Dergelijke cijfers bevestigen dat in het Vlaamse onderwijs zowel de studieoriëntering als de schoolse achterstand voor een deel sociaal bepaald zijn.

Dergelijke relatie tussen sociale achtergrond en prestaties van leerlingen is niet nieuw (HERMANS e.a., 2004; NICAISE, 2001), maar het PISA-onderzoek toont aan dat die ondanks alle reeds genomen beleidsmaatregelen⁷ er overheen de jaren niet op verkleinde. Integendeel, in vergelijking met de resultaten van PISA2000 werd in 2006 voor Vlaanderen zelfs een (weliswaar niet significante) grotere impact vastgesteld van SES op de gemiddelde leesprestatie (DE MEYER, 2007).

Het thematische OESO-rapport over de schoolse prestaties van migrantenleerlingen dat verscheen in 2006 deed in Vlaanderen flink wat stof opwaaien (OESO, 2006). Uit het rapport bleek dat leerlingen met een buitenlandse herkomst in heel wat landen significant onder de autochtone leerlingengroep presteren. Vlaanderen bleek op dit punt de slechtste leerling van de klas: in geen enkel ander land is het puntenverschil op de schaal voor wiskundige geletterdheid tussen autochtone en allochtone leerlingen zo groot als in Vlaanderen⁸. Waar in de meeste landen met een opvallend prestatievoordeel voor de autochtone leerlingen (bv. Oostenrijk, Zweden, Denemarken en Nederland) het puntenverschil ongeveer één vaardigheidsniveau op de PISA-wiskundeschaal bedraagt (61 punten)⁹, loopt dit in Vlaanderen op tot 111 punten (DE MEYER, in druk).

Terwijl Vlaanderen dit grootste prestatieverschil laat optekenen, blijkt het geboorteland van leerlingen in andere landen geen enkele invloed uit te oefenen op

6. PISA rapporteert de sociaal-economische status van leerlingen op basis van een index. Deze PISA-index van socio-economische status (SES) combineert de economische, sociale en culturele achtergrondvariabelen van leerlingen, met name het beroep en opleidingsniveau van beide ouders, de educatieve en culturele middelen die in het gezin aanwezig zijn en het aantal boeken dat men thuis bezit.
7. Waaronder bijvoorbeeld het onderwijsvoorrrangsbeleid en het doorvoeren van het Decreet gelijke onderwijskansen (GOK).
8. PISA bepaalt de migratiestatus van leerlingen aan de hand van het geboorteland van de leerlingen en hun beide ouders. Er worden drie categorieën onderscheiden: autochtone leerlingen (leerlingen en minstens één van de beide ouders is geboren in het land van de testafname), tweede-generatieleerlingen (leerlingen geboren in het land van de testafname, maar met ouders die in een ander land geboren zijn) en eerste-generatieleerlingen (leerlingen en beide ouders zijn niet in het land van de testafname geboren). Bij de analyses in dit artikel worden de twee laatste groepen samengenomen zodat een opdeling autochtoon versus leerlingen met een buitenlandse herkomst (allochtoon) ontstaat.
9. PISA onderscheidt in elk hoofddomein (leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid) een aantal vaardigheidsniveaus. Hoe hoger het vaardigheidsniveau, hoe complexer de vaardigheden die leerlingen moeten beheersen om de problemen en vragen aan te pakken. In wiskundige geletterdheid worden 6 niveaus van stijgende moeilijkheidsgraad onderscheiden, waarbij het tweede niveau als basisniveau wordt vooropgesteld: vanaf dit niveau passen leerlingen echt wiskundige vaardigheden toe bij het oplossen van problemen.

hun leerprestaties (bv. in Canada en Australië). Om deze internationale verschillen te kunnen verklaren, is het belangrijk om eventjes stil te staan bij enkele beïnvloedende factoren zoals nationaliteit en sociale, culturele en taalkundige achtergrond van de migrantengroep. De samenstelling van de leerlingengroep van buitenlandse herkomst heeft namelijk een belangrijke invloed op hun gemiddelde prestaties.

In de eerste plaats bewijst PISA dat de grootte van de groep leerlingen van buitenlandse herkomst hun gemiddelde prestaties niet bepaalt. Zo bedraagt in Canada de groep leerlingen van buitenlandse herkomst bijvoorbeeld 20% van de totale populatie, maar hun prestaties liggen op hetzelfde niveau als die van de autochtone leerlingengroep, terwijl in Vlaanderen de groep van 7% allochtone leerlingen significant onder de autochtone leerlingengroep presteert.

Daarentegen blijkt de mate waarin leerlingen van buitenlandse herkomst benadeeld zijn op het vlak van hun sociaal-economische situatie wel een invloed te hebben op hun gemiddelde prestaties (OESO, 2006). In landen waar de sociaal-economische status van migrantenfamilies eerder laag is, zal de prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond groter zijn.

Vlaanderen is één van die voorbeelden waar de migrantengroep gemiddeld een lagere sociale status bezit dan de autochtone bevolking. De groep autochtone leerlingen haalt in Vlaanderen een gemiddelde score van 51,6 punten op de PISA SES-index¹⁰, wat significant hoger is dan het gemiddelde van 42,4 van de leerlingen met een buitenlandse herkomst.

Nu is het echter niet correct om dit verschil in sociaal-economische situatie zomaar als verklaring van de prestatieverschillen tussen autochtonen en allochtonen te gebruiken. Wanneer een aanpassing wordt gemaakt voor de verschillen in achtergrond, verkleint het prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst in de meeste landen aanzienlijk. In Vlaanderen verkleint de prestatiekloof zelfs met ongeveer 40%.

Ondanks deze aanzienlijke reductie blijven de Vlaamse autochtone leerlingen echter significant beter scoren dan hun leeftijdsgenoten met een migrantenachtergrond (het verschil bedraagt nog steeds 66 punten – ongeveer één vaardigheidsniveau). Anders geformuleerd: in Vlaanderen (net zoals in alle andere landen met een migrantenpopulatie) verklaart de sociale achtergrond van de leerlingen een deel van de waargenomen prestatieverschillen, maar nergens is deze factor de enige oorzaak van de prestatieongelijkheid.

Van de overige factoren die een invloed uitoefenen op de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst, blijkt de thuistaal van leerlingen in het Vlaamse onderwijssysteem

een zeer sterke mediërende factor. Zowel bij autochtone leerlingen als bij leerlingen met een buitenlandse herkomst heeft de thuistaal een grote impact op hun gemiddelde prestatie. Enerzijds halveert het prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst, wanneer deze laatste groep thuis Nederlands of een Vlaams dialect spreekt. Daarenboven presteren de Vlaamse leerlingen van buitenlandse herkomst die thuis Nederlands of een dialect spreken, op hetzelfde niveau als de autochtone leerlingen die thuis een andere taal spreken. Net zoals de Vlaamse anderstalige autochtone leerlingen presteren de leerlingen van buitenlandse herkomst die thuis Nederlands of een Vlaams dialect spreken gemiddeld op het derde vaardigheidsniveau van wiskundige geletterdheid, terwijl de anderstalige leerlingen van buitenlandse herkomst gemiddeld op het tweede niveau blijven hangen (met een gemiddelde prestatie van 435 punten)¹¹. Dit laatste impliceert dat heel wat andersstalige allochtone leerlingen (meer bepaald 45%) het vooropgestelde minimumniveau niet bereiken. Dit is een verontrustende vaststelling: van alle leerlingen van buitenlandse herkomst die thuis een andere taal spreken, ontbreekt in Vlaanderen bijna de helft op 15-jarige leeftijd de kennis en vaardigheden nodig om wiskunde actief aan te wenden. Zij lopen dan ook een zeer groot risico op problemen in hun verdere school- en professionele carrière (DE MEYER, in druk).

Ten slotte blijken ook de school- en studie-“keuze” van de migrantenleerlingen hun gemiddelde prestaties te beïnvloeden. Deze samenhang is echter behoorlijk complex, onder andere door de hierboven besproken impact van sociale achtergrond.

Net zoals leerlingen uit gezinnen met een lage socio-economische status, hebben Vlaamse allochtone leerlingen vaker een schoolse achterstand en volgen ze in verhouding veel vaker les in het BSO en veel minder in het ASO. Terwijl ongeveer 50% van de autochtone 15-jarigen les volgt in het ASO en slechts 1% zich nog in de eerste graad bevindt, volgt slechts 26% van de leerlingen met een buitenlandse herkomst les in het ASO en is 15% reeds minstens 2 jaar blijven zitten. In hoeverre deze cijfers het gevolg zijn van de selectiemechanismen van het Vlaamse onderwijssysteem is op basis van de PISA-gegevens niet te achterhalen, maar het is wel opvallend dat deze tendensen sterker zijn in scholen met een hoge concentratie aan anderstalige leerlingen. In scholen met meer dan 40% anderstalige leerlingen volgt slechts 3% van de leerlingen van buitenlandse herkomst les in een studierichting uit het ASO (terwijl 40% van de autochtone leerlingen in die scholen wel voor een dergelijke richting opteert), terwijl in scholen met minder dan 10% anderstaligen ongeveer één derde van de leerlingen van buitenlandse herkomst les volgt in het ASO. Dat dit een grote invloed heeft op hun

10. Zie voetnoot 6.

11. Zie voetnoot 9.

gemiddelde prestatie is dan ook allesbehalve verwonderlijk.

6. TOT BESLUIT

Het PISA-onderzoek heeft één van de traditionele pijnpunten van het Vlaamse onderwijssysteem opnieuw blootgelegd: net zoals andere onderwijssystemen met een “vroeg selectie” zorgt het voor een grote ongelijkheid en spreiding binnen de leerlingen- en scholengroep. Hoewel de gemiddelde prestaties van Vlaamse 15-jarigen op het vlak van leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid bij de wereldtop behoren, behaalt een aanzienlijk deel van hen de vooropgestelde minimumdoelstellingen niet. Vooral leerlingen uit de laagste sociale milieus en anderstalige leerlingen met een buitenlandse herkomst vallen uit de boot. Het Vlaamse onderwijs slaagt er onvoldoende in om deze leerlingen de basiskennis en vaardigheden bij te brengen die nodig zijn om volwaardig te functioneren in de huidige maatschappij en arbeidsmarkt. Gezien de vaak bevestigde samenhang tussen een selectief onderwijssysteem en ongelijke kansen zou men de vraag kunnen stellen of het Vlaamse onderwijs meer gelijk verdeeld zou zijn indien men de stratificatie later laat plaatsvinden? Het is niet ondenkbaar dat de scholen meer gelijkheid naar sociaal milieu en in spreiding zouden kennen bij dergelijk uitstel. In landen waar de stratificatie werd uitgesteld (of afgeschaft), vermindert de ongelijkheid in ieder geval. Het gevaar is echter reëel dat dergelijke drastische verandering in de Vlaamse context een negatieve impact zal hebben op het algemene prestatiegemiddelde. Daar waar het selectieve systeem er nu voor zorgt dat een grote topgroep Vlaamse leerlingen uitzonderlijk goed scoort, zou het uitstellen of afschaffen van de selectie ervoor kunnen zorgen dat de topgroep zich minder goed kan onderscheiden waardoor ook de gemiddelde Vlaamse prestatie een duw naar beneden kan krijgen. De huidige Vlaamse minister van Onderwijs streeft een beleid na dat de prestaties van de zwak presterende leerlingen verbetert zonder dat het de kwaliteit aan de top vermindert, maar het PISA-onderzoek toont duidelijk aan dat dit “Goed voor de sterken en sterk voor de zwakken”-beleid nog heel wat obstakels moet overbruggen vooraleer we in Vlaanderen evolueren tot een onderwijssysteem dat kwaliteit en gelijkheid voor iedereen combineert.

BIBLIOGRAFIE

- COUNCIL OF EUROPEAN UNION, (2006), Commission Staff Working Document “*Efficiency and equity in european education and training systems*”, Document SEC(2006) 1096, Brussels, Council of European Union.
- DE MEYER, I., PAULY, J. en VAN DE POELE, L., (2004), *Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA2003*, Gent, UGent, Vakgroep Onderwijskunde.
- DE MEYER, I., (2007), *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst – De eerste resultaten van PISA2006*, Gent, UGent, Vakgroep Onderwijskunde.
- DE MEYER, I., (in druk), *De wiskundige geletterdheid van Vlaamse 15-jarigen*, Gent, UGent, Vakgroep Onderwijskunde.
- DRONKERS, J., (1986), “Onderwijs en sociale ongelijkheid”, in J. VAN KEMENADE, N. LAGERWEY, J. LEUNE en J. RITZEN (eds.), *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 42-151.
- ERIKSON, R. en JONSSON, J. (eds.), (1996), *Can education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Oxford, Westview Press, 95-113.
- FUCHS, T. en WÖSSMANN, L., (2007), *What accounts for International Differences in Student Performance? A re-examination using PISA data*, Empirical Economics, 32(3), 433-464.
- HANUSHEK, E. & WÖSSMANN, L., (2005), *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences evidence across countries*, Economic Journal, 116(C), 63-73.
- HERMANS, D., OPDENAKKER, M.-C. en VAN DAMME, J., (2004), *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de eindonderwijspositie én de vertraging in het secundair onderwijs*, Leuven, Steunpunt LOA, unit Onderwijsloopbanen.
- HIRT, N., NICAISE, I. en DE ZUTTER, D., (2007), *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO.
- NICAISE, I., (2001), “Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een tweede adem”, in J. VRANKEN, D. GELDOF, G. VAN MENXEL, J. VAN OUYTSEL (red.), *Armoede en uitsluiting – Jaarboek 2001*, Leuven, Acco, 223-242.
- OESO, (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA2003*, Parijs, OESO.
- OESO, (2006), *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative review of Performance and engagement in PISA2003*, Parijs, OESO.
- OESO, (2007), *PISA2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: analyses and Volume 2: Data*, Parijs, OESO.
- SLEICHER, A., (2006), *The education of Knowledge: Why education is key for Europe's success*. The Lisbon Council Policy Brief, Brussels, The Lisbon Council.
- VANDENBROUCKE, F., Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming (2004), *Beleidsnota 2004-2009 Onderwijs en Vorming – Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- WERFHORST, H.G. VAN DE en MIJS, J., (2007), *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid. Nederland in vergelijkend perspectief*, Rapport in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Amsterdam, Universiteit Amsterdam.