

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/319464642>

# DE GESLAAGDE SCHOOL

Book · September 2017

---

CITATIONS  
0

---

READS  
900

2 authors:



**Hindriks Jean**  
Université Catholique de Louvain  
114 PUBLICATIONS 1,111 CITATIONS

SEE PROFILE



**Kristof De Witte**  
KU Leuven  
124 PUBLICATIONS 1,513 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



early school leaving [View project](#)



Data Analytics in Education [View project](#)

# DE GESLAAGDE SCHOOL



# DE GESLAAGDE SCHOOL

**Kristof De Witte en Jean Hindriks (eds.)**

Itinera Institute  
September 2017

*Dit is een uitgave van Itinera Institute*

© De auteurs

SKRIBIS is het publicatieplatform van drukkerij Nevelland Graphics.  
Publicaties bij skribis worden uitgebracht in eigen beheer.

SKRIBIS – Nevelland Graphics cvba-so  
Industriepark-Drongen 21  
9031 Gent  
Tel. 09 244 72 68  
info@skribis.be  
www.skribis.be

Zetwerk: Karakters, Gent, Gent  
Cover: Nevelland Graphics

Kristof De Witte & Jean Hindriks (eds.)  
De geslaagde school  
Gent, 2017, 208 p.

ISBN 978 90 736 2655 3  
D/2017/3988/15  
NUR 840

*Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd  
door middel van druk, fotokopie, microfilm of welke andere wijze dan ook,  
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.*

*We dragen dit boek op aan alle leraren  
die dagelijks ons onderwijs met passie vormgeven*





<b>1</b>	<b>Algemene inleiding: Slaagkansen en gelijke kansen</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Is een rechtvaardig onderwijssysteem efficiënter?</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>Sociale segregatie en ongelijkheid op school</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>Vroegtijdig schoolverlaten. Evidence Based aanbevelingen</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>De aansluiting tussen opleiding en beroep bij jonge werknemers: wetenschappelijke evidentie en implicaties voor het beleid</b>	<b>117</b>
<b>6</b>	<b>Financiële vorming op school</b>	<b>153</b>
<b>7</b>	<b>Financiering van het leerplichtonderwijs</b>	<b>183</b>
	<b>Over de auteurs</b>	<b>205</b>





1



# Algemene inleiding: Slaagkansen en gelijke kansen<sup>1</sup>

Kristof De Witte & Jean Hindriks



1 We danken Johan Albrecht, Marc Devos, Simon Ghiotto, Leo Neels en Ivan van de Cloot voor hun commentaren en suggesties op een eerdere versie van dit hoofdstuk.

## Kansenpluralisme

---

Onderwijs is belangrijk voor de brede verspreiding van kernwaarden zoals cultuur, rechtvaardigheid, vrijheid en vrede die volgens de verlichtingsgedachte “onontbeerlijk zijn voor de waardigheid van de mens en de samenhang van de samenleving. In onze samenleving neemt de diversiteit almaar toe, waardoor het cruciaal is om ervoor te zorgen dat groepen met pluralistische, uiteenlopende en dynamische ambities harmonieus met elkaar omgaan en bereid zijn om samen te leven. Beleidslijnen die de inclusie en deelname van alle burgers bevorderen, vormen een garantie voor sociale cohesie, een vitale burgermaatschappij en vrede” (artikel 2, Universele verklaring over culturele verscheidenheid, UNESCO).

Onderwijs is ook belangrijk op individueel niveau omdat het mensen in staat stelt om succesvol in het leven te evolueren en om later succes te bereiken. Succes is een cumulatief proces in de levenscyclus en, zoals het kansenpluralisme van Joseph Fishkin en het vergelijkende onderzoek van James Heckman uitwijzen, biedt onderwijs ontwikkelingskansen aan kinderen.<sup>2</sup> Door kansen te verruimen stelt onderwijs iedereen in staat om een leven te leiden volgens zijn persoonlijke aspiraties. De heilige plicht van het onderwijs bestaat erin om in alle levensfasen het aantal kansen die openstaan voor mensen te verruimen. Volgens Fishkins “kansenpluralisme” kunnen we dit deels bereiken door de knelpunten, de smalle doorgangen waarlangs mensen de vele levenspaden aan de andere kant bereiken, wijder te maken. Door deze flessenhalzen te verwijden creëren we een toegankelijker en pluralistischer kansenstructuur waarin mensen een leven lang meer kansen krijgen om paden naar keuze te bewandelen, in plaats van paden die hen opgelegd zijn door beperkte kansen. Deze benadering heeft verregaande gevolgen voor de organisatie en structuur van ons onderwijssysteem dat momenteel eerder een eensporig, ongedifferentieerd pad is.

Onderwijs is belangrijk voor de economische groei en sociale welvaart van een land en zijn regio's. Hanushek & Woessmann (2010) beschikken over sterk bewijsmateriaal, gebaseerd op gegevens van internationale prestatietests, dat de onderwijskwaliteit gemeten aan de hand van testcores (in tegenstelling tot de onderwijskwantiteit gemeten als het aantal scholingsjaren) een significante, positieve impact heeft op de economische groei. Hun centrale schattingen suggereren dat testcores die op individueel niveau één standaarddeviatie hoger zijn dan het gemiddelde, jaarlijkse groeicijfers van het bruto binnenlands product opleveren

---

2 James Heckman. *Giving Kids a Fair Chance: A Strategy That Works*. The MIT Press, 2013; Joseph Fishkin. *Bottlenecks: a new theory of equal opportunity*. Oxford University Press, 2014.

die ongeveer twee procentpunten hoger liggen.<sup>3</sup> In dit perspectief wordt het overbruggen van de kwaliteitskloof in het onderwijs een krachtig instrument om de economische-ontwikkelingskloof te dichten. Voor België is de boodschap duidelijk: Vlaamse scholen presteren aanzienlijk beter dan Franstalige scholen in internationale tests zoals PISA en door deze educatieve kloof te dichten kan België naar verwachting de regionale ontwikkelingskloof dichten, wat dan weer de sociale en economische samenhang van het land ten goede komt.<sup>4</sup>

## Vrijheid, gelijkheid en efficiëntie van het onderwijs

Onderwijs wordt algemeen beschouwd als de ruggengraat van onze samenleving. In het onderwijsdebat kunnen we diverse kerndoelstellingen onderscheiden waarover academici en beleidsmakers het doorgaans eens zijn. We bespreken hierna drie centrale doelstellingen: vrijheid van onderwijs, gelijkheid van onderwijs en efficiëntie van het onderwijs. Deze doelstellingen vormen samen de normatieve driehoek die richting geeft aan de analyses en discussies in dit boek.

**Vrijheid van onderwijs** is een eerste doelstelling waarover we in dit boek uitwijden. Vrijheid van onderwijs heeft diverse implicaties. Ten eerste impliceert ze vrijheid van meningsuiting die verband houdt met identiteit en inclusie. Dit thema is almaar relevanter in tijden waarin het debat rond culturele en religieuze identiteit opkomt. In de geest van Voltaire is het vandaag zinvol om te pleiten voor de bevrijding van religieuze intriges en conventionele filosofieën. “Iedereen heeft recht op kwaliteitsonderwijs en opleidingen die zijn culturele identiteit volledig eerbiedigen”, zegt artikel 5 van de Universele Verklaring over Culturele Verscheidenheid, het relevantste internationale instrument over het recht op onderwijs. Essentieel zijn dus de kwaliteit en het respect voor de identiteit, en bijgevolg de inclusie van alle leden van de politieke gemeenschap. Deze bescherming van de vrijheid van meningsuiting werd goed verwoord door de Franse verlichte denker Condorcet: “als men onderwijs in zijn volle omvang beschouwt, dan beperkt het zich niet tot positieve instructie, de leer van feitelijke waarheden en rekenen, maar omvat het alle politieke, morele en religieuze opvattingen. Vrijheid van meningsuiting zou niet meer dan een illusie zijn indien de maatschappij opkomende generaties zou dicteren wat ze moeten geloven” (Condorcet, Premier mémoire sur l’instruction publique, 1791). De identiteit van een persoon kan echter niet de

3 Hanushek & Woessmann. *The High Cost of Low Educational Performance: The Long Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD, 2010.

4 Hindriks & Godin. «Disparités et convergences économiques: rattrapage économique wallon?» *Regards économiques* n°120, 2015.

overkoepelende norm vormen. Er bestaat zo iets als het belang van het sociale weefsel, de “samenleving” en gemeenschappelijke, fundamentele regels zoals burgerschap en rechtsorde die niet in vraag gesteld kunnen worden wegens ‘respect voor de culturele identiteit’. Een van de huidige educatieve uitdagingen bestaat erin om te werken aan gemeenschappelijk burgerschap in een multiculturele context die in toenemende mate vraagt om culturele faciliteiten in het onderwijs. In dezelfde geest moet vrijheid van onderwijs niet extreem doorgedreven worden naar onderwijs waarin geen plaats meer is voor overheidsinstellingen, -toezicht, -beperkingen, -registratie, -beoordeling, -normen, -verplichtingen, en -financiering. Deze extreme definitie van vrijheid van onderwijs zal onvermijdelijk botsen met de maatschappelijke kernwaarden die harmonieus samenleven mogelijk maken, zoals rechtvaardigheid en gelijkheid. Het uitoefenen van een zekere mate van overheidscontrole is onvermijdelijk om de kinderen van achtergestelde families te beschermen. Dit is een vereiste om gelijke kansen en kansenpluralisme voldoende te promoten.

Ten tweede impliceert vrijheid van onderwijs ook dat scholen autonoom kunnen innoveren en hun leer- en opleidingsmethodes kunnen afstemmen op de aspiraties en noden van hun leerlingen. Hiervoor moet men streven naar meer differentiatie en meer reactiviteit in de onderwijsmethoden en afstand nemen van de ongedifferentieerde, “one-size-fits-all-aanpak”. Vaak begint vernieuwing aan de basis en vloeit ze voort uit specifieke noden in de lokale gemeenschap. Schoolautonomie kan dergelijk geleidelijke en radicale veranderingen bevorderen.

Ten derde betekent vrijheid van onderwijs ook dat ouders de scholen voor hun kinderen vrij kunnen kiezen, ook buiten het officieel onderwijs. Recht op onderwijs kan men alleen genieten indien het gepaard gaat met de academische vrijheid van personeel en studenten. Academische vrijheid is de vrijheid van leden van de academische gemeenschap, individueel en collectief, om kennis en ideeën op te doen, te ontwikkelen en door te geven, door middel van onderzoek, onderwijs, studie, discussie, documentatie, productie, creatie en/of schriftelijke neerslag. De overheid heeft echter de plicht om ervoor te zorgen dat deze vrijheid niet leidt tot extreme verschillen in onderwijskansen voor sommige groepen in de samenleving. Deze vrijheid is met andere woorden ook begrensd. Met de vrijheid van onderwijs rijst ook de vraag wat het doel van onderwijs is. Waarvoor dient onderwijs? De elementaire betekenis van educatie is “leiden uit”, maar waaruit wordt er geleid? En wie is precies de leider? En waar leidt dit toe? Op het eerste gezicht betekent educatie “leiden uit de onwetendheid”, maar wie definieert wat onwetendheid is, en naar welke wijsheid, kennis of waarheid de student geleid moet worden? Wie beslist? De controverse over de vrijheid van onderwijs is diep geworteld in de mythe van neutraliteit. Kortweg houdt de mythe van neutraliteit in dat er in het onderwijs, net zoals in andere levensdomeinen, *geen neutraliteit bestaat*. Desalniettemin geloven wij dat het onderwijssysteem een belangrijk onderdeel vormt van het maatschappelijke weefsel en, los van andere elementen,

de belangrijke taak heeft om maatschappelijke waarden door te geven aan jongere generaties. We zijn van mening dat het onderwijssysteem een aantal belangrijke vaardigheden en competenties moet aanleren aan onze kinderen (cf. eindtermen). Leren leren, lezen, schrijven en rekenen zijn fundamentele vereisten om meer kansen te krijgen in het leven.

We stellen empirisch vast dat de wettelijke vrijheid van onderwijs universeel erkend is. Van de 136 landen die bestudeerd zijn in een rapport over onderwijsvrijheid verbieden er slechts drie de oprichting van niet-gouvernementele scholen: Cuba, Gambia en Libië. 84 landen erkennen niet-gouvernementele scholen in hun grondwet en bieden hen de hoogste bescherming.<sup>5</sup> De vrijheid van onderwijs is sterk verankerd in België dat de derde plaats inneemt onder 136 landen volgens de *Freedom of education index*. Deze index gaat uit van drie criteria: (a) de wettelijke mogelijkheid om niet-gouvernementele scholen (NGS) op te richten, (b) het bestaan van overheidsfinanciering voor NGS, en (c) de inschrijvingspercentages in NGS, zowel in het basis- als in het middelbaar onderwijs.

Een tweede kerndoelstelling van dit boek is **gelijkheid van onderwijs**. In een toespraak voor de Raad van economische adviseurs in januari 2012 beschrijft Alan Krueger gelijkheid als volgt: “de economie en samenleving worden geconfronteerd met kosten indien kinderen uit gezinnen met een laag inkomen geen vergelijkbare kansen krijgen om hun talenten te ontwikkelen en te gebruiken als kinderen uit meer gegoede gezinnen die naar betere scholen kunnen gaan, een goede voorbereiding op de universiteit krijgen en op een netwerk van familieconnecties kunnen rekenen op de arbeidsmarkt”. Het onderwijs in België en zijn regio’s is duidelijk minder onderhevig aan geografische stratificatie dan in de VS. Een van de elementaire taken van het onderwijssysteem bestaat erin om kinderen eerlijke en gelijke kansen te geven in het leven. In het licht van deze doelstelling verschaffen we in dit boek origineel en duidelijk bewijsmateriaal over de relatie tussen schoolsegregatie en intergenerationale mobiliteit. We ontwikkelen een nieuwe maatstaf voor sociale mobiliteit in het onderwijssysteem, die rekening houdt met uitmuntendheid en verdienste. De standaardmeting van sociale mobiliteit meet immers het gemiddelde effect van de gezinsachtergrond op de leerresultaten. Op die manier wordt er geen rekening gehouden met de grote variatie in leerresultaten bij kinderen met een vergelijkbare gezinsachtergrond. Het prototype van veerkrachtige studenten zijn sterke presteerders met een kansarme gezinsachtergrond. Een grondige analyse van deze groep kan uitwijzen of een schoolsysteem er werkelijk in slaagt om iedereen een

*Een van de elementaire taken van het onderwijssysteem bestaat erin om kinderen eerlijke en gelijke kansen te geven in het leven*

5 Freedom of Education Index: Worldwide Report 2016, OIDEI & Foundation Novae Terrae.

eerlijke kans te geven. We verschaffen ook nieuw bewijsmateriaal voor de relatie tussen efficiëntie en gelijke kansen in het schoolstelsel. We tonen in het bijzonder aan dat landen die alle kinderen een eerlijke kans op goed onderwijs bieden, ook die uit kansarme gezinnen, betere leerresultaten vertonen. Uitmuntendheid in het onderwijstelsel hoeft niet noodzakelijk in tegenspraak te zijn met gelijke kansen. Het tegendeel zou waar kunnen zijn: onze resultaten wijzen erop dat de gelijkmaking van kansen een krachtige stimulans kan zijn om het talent van alle kinderen te mobiliseren en de globale leerresultaten te maximaliseren.<sup>6</sup> Indien we kanspluralisme nastreven, komt dat de uitmuntendheid en resultaten in ons onderwijstelsel ten goede.

Een derde kerndoelstelling heeft te maken met **efficiëntie en effectiviteit in het onderwijs**. Deze doelstelling vereist dat ons onderwijstelsel een verschil moet maken, enige impact moet hebben en een doel moet bereiken dat opweegt tegen de middelen die in het proces gebruikt worden. Efficiëntie heeft uiteenlopende betekenissen, naargelang verschillende onderwijs- en organisatieaspecten. We kunnen deze efficiëntie evalueren op korte termijn op basis van schoolprestaties, of op lange termijn op basis van de latere prestaties van onze kinderen wanneer ze professionals, ondernemers en burgers worden. Aangezien onderwijs een cumulatief proces is, is de efficiëntie van een school of van een leraar gelijk aan de toegevoegde waarde van de school en de leraar in het accumulatieproces van menselijk kapitaal. Voor goede ontwikkelingskansen vroeg in het leven is beter ouderschap minstens even belangrijk als efficiënte leraren en efficiënte scholen. Inefficiënte scholen en leraren vormen net als slecht ouderschap belangrijke oorzaken waarom kinderen er niet in slagen om zich goed te ontwikkelen. Enerzijds bestaat de fundamentele overtuiging dat efficiëntie een goed en nobel doel is, omdat inefficiëntie voor verspilde middelen staat. Anderzijds bestaat de bekommernis dat inspanningen om de efficiëntie te verbeteren uiteindelijk de essentie van hoogwaardig onderwijs zullen ondermijnen. Deze kwestie is deels te wijten aan een misvatting over de betekenis van efficiëntie. De notie efficiëntie is een ontwapenend eenvoudig idee dat veronderstelt dat bepaalde input omgezet wordt in resultaten gedurende het vormingsproces van menselijk kapitaal. Men kan denken in termen van input of middelen die omgezet worden in resultaten of output. In een educatieve context kan men bijvoorbeeld een leraar en de schoolinbreng als input beschouwen (ook al vormen het onderricht en de schoolinbreng een belangrijk onderdeel van het eigenlijke transformatieproces) en kan men de academische resultaten van studenten als output beschouwen. Het concept efficiëntie is dan gerelateerd aan een morele verplichting om meer gewenste resultaten en output te bereiken met evenveel of minder middelen en input. Efficiëntie moet

---

6 Zie ook *The Opportunities Lost in Global Education Digest 2012 – Opportunities Lost: The Impact of Grade Repetition and Early School Leaving*. Unesco Institute for Statistics, 2012.

men opvatten als een gradueel fenomeen. Efficiëntie is geen ‘ja/nee-doelstelling’. In plaats daarvan kan men er beter in relatieve of vergelijkende termen over denken. De publieke impact van de internationale evaluatie van schoolsystemen, zoals de PISA-tests, toont aan hoe belangrijk de publieke opinie de notie efficiëntie van het schoolstelsel vindt (ten opzichte van andere schoolsystemen). De zoektocht naar meer efficiëntie is nooit voorbij, en deze eindeloze zoektocht is een van de oorzaken van het algemene angstgevoel dat het efficiëntieconcept omringt. Bovendien vertrouwt men op allerlei standaardtests om de resultaten van het onderwijs te meten en deze tests kregen kritiek vanuit diverse hoeken.

Het efficiëntiedoel is belangrijk, maar moet in het onderwijs om verschillende redenen toch met de nodige omzichtigheid behandeld worden. Ten eerste moeten we de gewenste en **juiste mix van resultaten** op een consensuele manier definiëren. Uit literatuuronderzoek blijkt dat dit vandaag de dag niet het geval is.<sup>7</sup> Indien het doel erin bestaat om meer gewenste resultaten te bereiken met minder middelen, dan is het belangrijk om duidelijk te formuleren welke resultaten men nastreeft. De maatschappij mag dan al over een efficiënt systeem beschikken, omdat er veel resultaten bereikt worden in verhouding tot de geïnvesteerde middelen, als de resultaten niet overeenstemmen met wat men werkelijk wil, dan kan men terecht stellen dat het systeem niet erg effectief is. De vraag rijst dan wie mag beslissen wat als gewenst resultaat telt, zodat in het onderwijs men al lang debatteert over de vraag wat het educatieve systeem zou moeten verwezenlijken.

Ten tweede is het onderscheid tussen **leerresultaten versus input** niet altijd duidelijk. Stel dat een school, als onderdeel van haar programma, veel persoonlijke aandacht wil geven. Is dit dan een input of een output? Laten we ervan uitgaan dat het duur is om dit te doen. Een school die deze strategie volgt, zal meer kosten en indien men alleen kijkt naar de resultaten op het vlak van schoolprestaties lijkt het of de kosten van deze school hoog zijn in verhouding tot de resultaten. Daardoor kan de school inefficiënt lijken om de eenvoudige reden dat ze ervoor gekozen heeft om andere educatieve doelstellingen na te streven.

Ten derde, zelfs als we het eens worden over de gewenste resultaten om na te streven, moeten we nadenken over **belangrijke meetkwesities**. Critici van educatieve efficiëntieanalyses maken zich zorgen dat eenvoudige metingen onterecht zullen beïnvloeden welke resultaten men kiest als uitgangspunt om het onderwijs te structureren. Met andere woorden: men maakt zich zorgen dat het streven naar efficiëntie onopzettelijk zal leiden tot het gebruik van onderwijsresultaten die eerder gekozen zijn omdat ze makkelijk meetbaar zijn, dan om hun intrinsieke langetermijnwaarde voor individuele studenten en de bredere maatschappij. Men vertrouwt op allerlei standaardtests om de resultaten van het onderwijs te meten,

---

7 De Witte, K. & Lopez-Torres, L. “Efficiency in Education. A Review of Literature and a Way Forward.” *Journal of Operational Research Society*, 68 (4), 2017, 339-363.



hoewel deze tests kritiek kregen op de voorgaande gronden. De overtuigendste kritiek luidt dat de tests tot een cultuur van *testgericht onderwijs* leiden. Scholen moeten hoger mikken dan testgericht onderwijs. Er vloeien ook meetproblemen voort uit de collectieve aard van onderwijs, en dit roept de vraag op hoe men best het resultaat op groepsniveau, in tegenstelling tot individueel niveau, kan onderzoeken. Eerder onderzoek naar onderwijs efficiëntie legde de nadruk op gemiddelde testresultaten voor relatief grote eenheden zoals deze van schoolbesturen. Recenter werk toont meer belangstelling voor de meting van ongelijkheid tussen studenten. Pas sinds kort besteden studies ook aandacht aan veerkrachtige studenten en sociale mobiliteit.<sup>8</sup> De normgedreven hervormingsbeweging bracht nogal wat retoriek voort dat alle studenten hoge normen moeten halen. De efficiëntieanalyse moet echter verder reiken dan de retoriek en tot een duidelijke beslissing leiden wat men verstaat onder uniforme prestatieverwachtingen voor studenten.

Ten vierde kunnen de **kosten van input** de selectie van gewenste resultaten beïnvloeden, gewoonweg omdat sommige resultaten duurder zijn om te bereiken dan andere. Een leerling die het bijvoorbeeld moeilijk vindt om te leren zal per definitie relatief duur zijn om op te leiden, en deze extra kosten kunnen een impact hebben op de beslissing hoe uniform onderwijsresultaten moeten zijn. En zo wordt het onderscheid tussen resultaten en input weer vager.

## Onderwijs vanuit economisch perspectief

---

Alle hoofdstukken in dit boek zijn geschreven door economen zodat dit boek bovenstaande kernbeginselen en hun onderling evenwicht vanuit een economisch standpunt beschrijft. Zo ontstaat een perspectief dat de traditionele pedagogische en psychologische onderwijsvisies aanvult. Economen denken veelal in termen van alternatieven en evalueren de kosten van individuele en sociale keuzes. Aangezien economen bestuderen hoe de samenleving haar schaarse middelen beheert, beschrijven en analyseren ze vooral de productie, verdeling en consumptie van goederen en diensten. Daarbij bestuderen ze keuzes en de manier waarop men schaarse middelen kan gebruiken om (vaak tegenstrijdige) doelstellingen te bereiken. In die zin bestuderen economen onderwijs als de vorming van menselijk kapitaal dat overeenstemt met het geheel aan vaardigheden, kennis en inzichten opgedaan door onderwijs, studie en onderzoek. Onderwijseconomie bestudeert de keuzes die een impact hebben op dit menselijke kapitaal.

---

<sup>8</sup> *Strengthening Resilience through Education: PISA Result*. OECD, 2014.

Onderwijseconomie, als een subdiscipline van de arbeidseconomie, werd ontwikkeld in de 17e eeuw toen William Petty levens begon te taxeren in functie van de productieve vaardigheden van individuen. In de 18e eeuw breidde Adam Smith het domein verder uit door de organisatie en financiering van onderwijs te bespreken. Recenter, in de 20e eeuw, bestudeerden wetenschappers als Gary Becker, Jacob Mincer en Theo Schultz de ontwikkeling van menselijk kapitaal.

Vandaag analyseren onderwijseconomen de impact van onderwijs op observeerbare resultaten zoals het arbeidsmarkttrendement, gezondheid- en test scores. Ze proberen ook inzicht te verwerven in het productieproces in scholen en bestuderen bijvoorbeeld de factoren die de kwaliteit en resultaten van scholen beïnvloeden, het effect van institutionele structuren en de relatie tussen onderwijsfinanciering en de verdeling van de resultaten. Een overzicht van deze literatuur is te vinden in Hanushek & Welch (2006).<sup>9</sup> De Wereldbank erkent deze recente ontwikkelingen en definieert de discipline van de onderwijseconomie als volgt: “Wat zet individuen en gezinnen ertoe aan om te investeren in onderwijs? Hoe kiezen gezinnen tussen verschillende scholen? Wordt de persoonlijke return van onderwijs bepaald door het aantal jaren die iemand doorbrengt op school of door het type vaardigheden die iemand verwerft op school? Waarom zou de overheid schaarse overheidsmiddelen investeren om onderwijs te financieren/verstrekken? Wat is de geldelijke en niet-geldelijke return van onderwijs voor de samenleving? Wat motiveert leerkrachten om zich in te spannen om leerlingen beter te doen leren? Hoe kunnen scholen aansprakelijk gesteld worden voor onderwijsresultaten? De economische discipline levert een onmisbaar kader om het antwoord te vinden op deze en veel andere kritieke vragen waarmee beleidsmakers te maken krijgen. Bovendien heeft de analytische nauwkeurigheid van economen bijgedragen tot een reeks analyses over onderwijsongelijkheid, de rol van de naaste omgeving, de klasgrootte, vouchers, geldtransfers, schoolmanagement en onderwijsuitgaven. Economen namen het voortouw in toonaangevende effectbeoordelingen van een reeks interventies en zorgden zo voor de fundamentele kennis nodig om het onderwijsbeleid te onderbouwen.”<sup>10</sup>

Vanuit economisch perspectief gaan we ervan uit dat er een wisselwerking bestaat tussen de drie kernbeginselen die we hierboven uiteenzetten. In de onderwijseconomie zou men deels toegeven op één doelstelling om de gedeeltelijke realisatie van de andere te verzekeren. Naar onze mening bestaat de beste manier om tegemoet te komen aan deze drie doelstellingen uit *balans*. Balans in de doelstellingen die we kiezen en balans in de instellingen die we opzetten om deze doelstellingen na te streven.<sup>11</sup>

9 Hanushek & Welch. *Handbook of the Economics of Education*. North Holland, 2006.

10 Zie <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economics-of-education>.

11 Glenn, C., De Groof, J. & Stillings Candal, C. (eds.) *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education (1, 2, 3 & 4)*. Wolf Legal Publishers (WLF), 2012.

## De mediërende rol van kwaliteit en kwaliteitszorg

---

Een cruciaal element bij het balanceren van de drie kernbeginselen is 'kwaliteit'. De kwaliteit van onderwijs en opleiding wordt als essentieel beschouwd voor de efficiëntie en uitmuntendheid van onderwijs en opleiding, en ook voor de gelijkheid van individuen (zowel in termen van gelijke kansen (hoofdstuk 2) als gelijke resultaten (hoofdstuk 3)). De onderwijskwaliteit is een cruciale aangelegenheid omdat het beroepsleven, de arbeidsmarkt en de benodigde vaardigheden snel veranderen. Voor een duurzame en doeltreffende economie moet het onderwijssysteem ook op een flexibele en rendabele manier hoogwaardige vaardigheden produceren. Kwaliteitszorg maakt op alle onderwijsniveaus deel uit van de verantwoordelijkheid van onderwijsaanbieders en de onderwijsinstellingen zelf.

Kwaliteitszorg omvat het kwaliteitsmanagement van onderwijsaanbieders, de centrale sturing van beroepsonderwijs en -opleiding en externe evaluatie. In veel hoogwaardige onderwijssystemen (zoals in Finland en Canada) is de lokale autonomie tegenwoordig groot. Onderwijsaanbieders zijn niet alleen verantwoordelijk voor praktische onderwijsregelingen, maar ook voor de efficiëntie en kwaliteit van het verstrekte onderwijs. Leraren krijgen zo de vrijheid om de beste manier te zoeken om goed onderwijs te bieden aan alle kinderen. Daardoor variëren de praktijken van school tot school en worden ze vaak aangepast aan lokale noden en situaties. De centrale overheid vaardigt wetgeving uit, draagt bij tot de lokale financiering van scholen en legt in richtlijnen vast wat scholen zouden moeten onderwijzen en hoe.

Een inspirerende casestudy is Finland waar de evolutie naar meer lokale autonomie al begon in de jaren negentig toen de onderwijsadministratie gedecentraliseerd werd. Tegelijkertijd werden school- en leerboekinspecties afgeschaft. Tot de jaren negentig was kwaliteitszorg grotendeels gebaseerd op normen en inspecties. Die inspecties voerde men uit om te garanderen dat de regels nageleefd werden, om leiding te geven en om verbeteringsvoorstellen te doen. Vandaag kiest men ervoor om te sturen en leiding te geven door te informeren, te ondersteunen en te financieren. De activiteiten van onderwijsaanbieders verlopen volgens doelstellingen die bij wet en in de nationale/regionale leerplannen vastgelegd zijn. Voorts moedigt men onderwijsaanbieders aan om kwaliteit te ontwikkelen op vrijwillige basis. Nationale/regionale autoriteiten ondersteunen dit proces door instrumenten en ondersteuning te verschaffen, zoals beroepsonderwijstraining en kwaliteitsaanbevelingen.

# Empirisch onderbouwd onderwijs

---

In dit boek pleiten we sterk voor empirisch onderbouwd onderwijs. Het boek biedt een overzicht van bestaand en actueel wetenschappelijk materiaal. Elk hoofdstuk vat de nieuwste inzichten samen en leidt uit deze kennis een aantal duidelijke beleidsimplicaties af.

De beste onderwijssystemen streven voortdurend naar de vernieuwing en verbetering van het onderwijssysteem. Veel landen leveren bijvoorbeeld aanzienlijke inspanningen om hun leerplannen te verbeteren en om hun leerlingen beter uit te rusten om te slagen in de hedendaagse maatschappij. De voorbije decennia ging men almaar meer gebruik maken van objectief wetenschappelijk materiaal om het onderwijs te hervormen en men maakt tegenwoordig geregeld gebruik van divers onderzoek en data om sterke en zwakke punten in scholen te achterhalen, de toegevoegde waarde van leerkrachten te analyseren, het causale effect van gratis schoollunches en schoolautonomie te bepalen, om de academische programmering uit te werken en om scholen en leerkrachten ertoe aan te zetten om betere educatieve resultaten te bereiken.

Toch mogen we niet vernieuwen zonder de impact van deze vernieuwingen te beoordelen. Voorts moeten we vernieuwing altijd stoelen op bestaand bewijsmateriaal. Empirisch onderbouwd onderwijs beantwoordt aan dit paradigma dat we onderwijs moeten baseren op wat werkt. Alvorens vernieuwingen te implementeren op grotere schaal moeten we zorgvuldig onderzoeken welke impact ze hebben in kleinschalige (quasi-)experimenten. Uit dit (quasi-)experimentele bewijsmateriaal kunnen we sterke conclusies afleiden over de impact van vernieuwingen en hun kostenefficiëntie.<sup>12</sup>

Levin, Belfield, Muennig & Rouse (2006) stellen in dit opzicht: “Het investeringscriterium is eenvoudig: het loont de moeite om openbare investeringen te doen indien de baten de kosten overstijgen. Ook al is onderwijs duur, een gebrekkige en ondermaatse opleiding van een grote groep jongeren kan gevolgen hebben die nog duurder uitvallen. De voorgaande analyse gaat voorbij aan de fundamentele kwestie van sociale rechtvaardigheid. Als levenskansen sterk afhankelijk zijn van het onderwijs, dan is het belangrijk om in het onderwijs ongelijkheden geassocieerd met ras, geslacht, immigrantenstatus, taal en handicap recht te trekken, om op die manier gelijke kansen te kunnen bieden in een democratische samenleving. Zelfs als we onrechtvaardigheid terzijde laten, stelt zich de vraag of onderwijs van slechte kwaliteit gevolgen heeft voor de bredere maatschappij. Uit sociaal-wetenschappelijk onderzoek blijkt dat ondermaats onderwijs negatieve

---

12 Zie bijvoorbeeld overzichten van best evidence op <http://www.tierweb.nl/bee/> en <http://www.bestevidence.org/>.

gevolgen heeft in de vorm van lagere inkomens en economische groei, lagere belastinginkomsten, hogere kosten voor openbare diensten als gezondheidszorg, het rechtssysteem en overheidsbijstand. In dit opzicht kan men inspanningen om de schoolprestaties van risicogroepen te verbeteren beschouwen als een publieke investering waaruit grotere voordelen voor de volledige maatschappij voortvloeien dan de investeringskosten.”

Het toenemende gebruik van bewijsmateriaal, data en onderzoek in het onderwijs weerspiegelt de algemene trend in ons informatietijdperk, in uiteenlopende domeinen en beroepen, om objectievere, op feiten gebaseerde beslissingen te nemen. Historisch gezien moesten leraren veelal terugvallen op persoonlijke ervaring, hun professionele oordeel, gangbare praktijken, gevestigde conventies en andere subjectieve factoren om te beslissen hoe en wat ze moesten onderwijzen. Deze beslissingen waren mogelijk foutief, ondoordacht, bevooroordeeld en zelfs schadelijk voor studenten. Met de komst van moderne informatiesystemen en onderzoekstechnieken hebben docenten nu toegang tot objectievere, nauwkeurigere en accuratere informatie over het leerproces bij studenten, academische prestaties en onderwijsresultaten.<sup>13</sup>

De kwaliteit van het beschikbare bewijsmateriaal en de methodes om onderzoek en data te interpreteren is van cruciaal belang. In tegenstelling tot andere empirisch onderbouwde onderzoeksdomeinen en beroepen (bijv. geneeskunde) gaat onderwijs gepaard met heel wat tegenstrijdige standpunten, overtuigingen en filosofieën die kunnen leiden tot de misinterpretatie of vertekening van schijnbaar concreet en objectief bewijsmateriaal. Zo kunnen de selectie en presentatie van data gemanipuleerd worden om bestaande theorieën te bevestigen of te ontkrachten. Door bepaalde onderzoeksbevindingen eruit te lichten en andere te negeren

kan men de indruk wekken dat sommige onderwijsstrategieën succesvoller zijn dan werkelijk het geval is. Wanneer men onderzoek doet of rapporteert over een empirisch onderbouwde onderwijshervorming is het

### *Er bestaat dus geen perfect betrouwbare test om de kennis en vaardigheden van studenten te meten*

belangrijk om de bron, kwaliteit, betrouwbaarheid en geldigheid van het bewijsmateriaal in kwestie te onderzoeken.

Zowel kwantitatief als kwalitatief bewijsmateriaal worden uitgebreid gebruikt in het onderwijs, maar er bestaat onenigheid over de manier waarop deze types bewijsmateriaal gewogen en gebruikt moeten worden. Sommige onderzoekers zijn bijvoorbeeld van mening dat kwalitatief bewijsmateriaal inconsistent is en dat er te veel ruis op zit, terwijl anderen argumenteren dat kwantitatief

---

13 Zie ook Vanthienen, J. & De Witte, K. *Data Analytics Applications in Education*. Taylor and Francis, 2017.

bewijsmateriaal (zoals gestandaardiseerde tests) te eng en te beperkt is. Omdat er bij metingen onvermijdelijk sprake is van een zekere foutenmarge erkennen onderwijsonderzoekers, statistici, dataverwerkers en testontwikkelaars vaak dat prestatiegegevens, zoals middelbare slaagpercentages en universitaire inschrijvingsaantallen, niet perfect betrouwbaar zijn en dat testcores niet altijd accuraat weerspiegelen wat studenten weten en kunnen. Er bestaat dus geen perfect betrouwbare test om de kennis en vaardigheden van studenten te meten. Hoewel een zekere foutenmarge onvermijdelijk is, en er misschien altijd zal zijn, ondernemen veel leraren, scholen, schoolbesturen, overheidsinstellingen en testontwikkelaars stappen om meetfouten in tests en gegevensrapportage te beperken. Meetfouten vormen de hoofdreden waarom testdeskundigen afraden om één enkel testresultaat te gebruiken om belangrijke onderwijsbeslissingen te nemen. Het PISA-programma (*Programme for International Student Assessment*) besteedde veel aandacht aan deze meetkwesaties en ontwikkelde een uitgebreide reeks tests om de leerresultaten op 15-jarige leeftijd internationaal te evalueren voor wiskunde, lezen en wetenschappen. Ook al is kwantitatief bewijsmateriaal niet perfect betrouwbaar, toch kunnen de gegevens nuttig zijn wanneer we de “foutenmarge” vermelden voor bepaalde statistieken en bevindingen. Dat metingen van reële, duurzame leerresultaten en vaardigheden niet volledig nauwkeurig zijn, impliceert dat men kwantitatief materiaal niet zou mogen gebruiken zonder andere vormen van bewijsmateriaal te beschouwen, waaronder de meningen en standpunten van studenten en leraren. Om de vertekening resulterend uit testen met belangrijke gevolgen voor de testpersoon te voorkomen (zogenaamde high-stakes tests), kunnen beleidsmakers de gevolgen van testresultaten afzwakken of neutraliseren om zo het risico op testscore-inflatie te minimaliseren en de beweegredenen tot manipulatie van de resultaten te verminderen. In plaats van te vertrouwen op één, mogelijk inaccurate meting, kunnen scholen uitgebreidere informatie verwerven door meerdere methodes te gebruiken om studentenprestaties en het leerproces te beoordelen.

Wat de normatieve driehoek vrijheid-gelijkheid-efficiëntie betreft, zijn wij ervan overtuigd dat compromissen nuttig zijn en dat we de juiste balans moeten vinden tussen kwalitatief en kwantitatief bewijsmateriaal.

## Wanneer hulp schaadt

---

Jarenlang bestonden er allerlei uiteenlopende meningen over hoe scholen hervormd moesten worden en hoe delinquentie onder studenten voorkomen kon worden. Er was echter weinig empirisch onderzoek voorhanden. Als je iets doet dat goed klinkt, zo namen mensen gewoon aan, dan zal dat wel positieve effecten hebben. Maar in werkelijkheid ligt dat ingewikkelder. Goede bedoelingen leiden

tot beleidsinterventies die schade berokkenden aan mensen die geholpen moesten worden (zie *freakonomics/podcast/when-helping-hurts*).<sup>14</sup> Bewijsmateriaal vinden dat een overheidsinterventie nuttig was, is belangrijk maar ook moeilijk. Want om de oorzaak en het effect van een interventieprogramma vast te stellen, moet men de input isoleren en de reële output meten. De doelgroep waarop de interventie betrekking heeft moet men willekeurig scheiden in een behandelde en een controlegroep. Vervolgens moet men de behandelde en de controlegroep vergelijken om verschillen op te sporen die men kan toewijzen aan het interventieprogramma.

Tegenwoordig bestaan er honderden studies van uitstekende kwaliteit over de impact van schoolprogramma's om orde in scholen te brengen, het sociale klimaat te veranderen, scholen aangenamer te maken, gratis schoollunches aan te bieden, enz. Deze studies leverden nuttige informatie op over de doeltreffendheid van het beleid. Het studiemateriaal wees uit dat veel bestraffende programma's averechts werkten. Het materiaal wees er eveneens op dat andere strategieën werken, zoals inspanningen om kinderen sociale vaardigheden en zelfcontrole bij te brengen. Belangrijker nog: deze studies suggereren dat sommige programma's echt geld besparen. We zijn er in dit boek van overtuigd dat we moeten openstaan voor wetenschappelijk materiaal en dat we onze visie erop moeten afstemmen. We kunnen het oneens zijn over standpunten, maar niet over solide bewijsmateriaal. Het is belangrijk om empirisch bewijsmateriaal te blijven verzamelen. En om op basis van dit bewijsmateriaal – en niet ons buikgevoel of ideologie of gewoon goede bedoelingen – nuttige en zinvolle overheidsinterventies op te zetten. Dit is de betrachting van ons boek.

## Hoofdstukken in het boek

---

Dit boek is het eerste in een reeks boeken over het onderwijs in Vlaanderen en de Federatie Wallonië-Brussel (FWB). Zoals we hierboven uiteenzetten, verschilt dit boek van andere boeken door zijn economische benadering van onderwijs en doordat het de beschikbare literatuur en het recentste materiaal over diverse topics samenvat. Op basis hiervan zet het boek een aantal beleidsaanbevelingen uit. Voorts maakt dit boek in de mate van het mogelijke de vergelijking tussen het onderwijs in Vlaanderen en de FWB. Beide regio's hebben dezelfde achtergrond aangezien het onderwijs pas gedecentraliseerd werd in 1988 tijdens de derde staatshervorming. Die gemeenschappelijke achtergrond creëert een interessante context om te vergelijken aangezien de meeste waarden, instellingen en onder-

---

14 Zie ook Gottfredson, D. "Prevention Research in Schools: Past, Present and Future." *Criminology and Public Policy* 16, 2017, 16-26.

wijsorganisaties dezelfde zijn in Vlaanderen en de FWB. Hoewel dit boek uitdrukkelijk geen oordeel wil vellen over de regio's en administraties wegens hoge of lage resultaten, wil het wel de informatie-uitwisseling over goede praktijken stimuleren en de praktijken in beide regio's verspreiden. Naar onze mening bestaat er een algemeen gebrek aan inzicht over wat er gebeurt in beide Gemeenschappen. Daarom is dit boek zowel in het Nederlands als in het Frans gepubliceerd. Wij hopen oprecht dat de uitwisseling van (academische en regionale) informatie ons zal stimuleren om het nog beter te doen op het vlak van onderwijsresultaten, zodat al onze kinderen een mooie toekomst en eerlijke kansen in het leven krijgen.

Dit boek is gestoeld op werk van zorgvuldig geselecteerde medeauteurs. Alle medeauteurs hebben een bewezen staat van dienst op het vlak van empirisch onderbouwde beleidsaanbevelingen.

Het eerste boek in deze reeks handelt over de balans tussen onderwijsvrijheid, -gelijkheid en -efficiëntie en maakt gebruik van internationale vergelijkingen. Elk hoofdstuk is gestoeld op internationale databanken, zodat we het onderwijs in Vlaanderen en de FWB kunnen vergelijken met andere regio's en landen. Om de reikwijdte te schetsen vatten we de hoofdstukken kort samen.

## Hoofdstuk 2: Is een eerlijk onderwijssysteem efficiënter? (*Give Me a Chance*)

In dit hoofdstuk maken Jean Hindriks en Mattéo Godin een internationale vergelijking van de onderwijssystemen in de OESO-landen, in termen van sociale mobiliteit op school, op basis van de PISA-testresultaten tussen 2003 en 2012 voor wiskunde. Voor elk land berekenen ze de individuele mobiliteit van leerlingen, op basis van hun sociale rang in vergelijking met hun rang op de PISA-test wiskunde in hun land. Deze weergave van de gegevens noemen ze de Gatsby-curve van het onderwijs (verwijzing naar de Gatsby-curve van inkomens). Volgens deze weergave is de sociale mobiliteit van een schoolsysteem nauw gecorreleerd met onderwijsongelijkheid. Landen als België en Frankrijk met een grote ongelijkheid tussen scholen worden ook gekenmerkt door een zwakke sociale mobiliteit op school. Landen als Finland en Canada daarentegen worden gekenmerkt door een zwakke ongelijkheid tussen scholen en een sterke sociale mobiliteit op school. Een tweede belangrijke (en verrassende) conclusie van de analyse: landen waar de sociale mobiliteit op school hoger ligt dan het gemiddelde zijn ook meestal landen met een hoger gemiddeld onderwijsniveau dan het gemiddelde niveau. Om dit fenomeen te verklaren kunnen we een vergelijking maken met de sportwereld: hoe meer sporters er meedingen naar de overwinning, hoe intenser de race zal zijn en hoe groter de prestaties van het geheel. Omgekeerd zullen er in landen waar sociale en leerprogressie ontmoedigd worden minder lopers aan de start komen, waardoor het niveau van de race daalt. Uitmuntendheid gaat met andere woorden hand in hand met gelijke kansen. Hoewel alle landen maatregelen en een



beleid aangenomen hebben ter verbetering van gelijke kansen op school, toont dit hoofdstuk door verschillende schoolsystemen te vergelijken aan dat sommige landen daar veel beter in slagen dan andere. Deze vaststelling moet ons ervan overtuigen dat verandering mogelijk is zonder dat uitmuntendheid en gelijkheid, of gelijkheid en sociale mobiliteit elkaar in de weg staan op school.

### Hoofdstuk 3: Sociale segregatie en ongelijkheid op school (*Together or Apart*)

Discussies over de sociale segregatie in scholen en de sociale ongelijkheid van het onderwijssysteem doen veel stof opwaaien. Iedereen blijft daarbij rotsvast van zijn eigen standpunt en ideologische vooronderstellingen overtuigd. De bezorgdheid om de sociale mix en sociale ongelijkheid in scholen is niet nieuw. In feite draaien de recente onderwijshervormingen om deze problematiek. Jean Hindriks maakt in dit hoofdstuk een open evaluatie, waardoor de discussie gevoerd kan worden op basis van precieze, feitelijke gegevens en uiteenlopende overtuigingen getoetst kunnen worden aan objectieve argumenten. Een eerste kwestie die opduikt, draait om de meting van segregatie in scholen. Want hoewel schoolsegregatie vaak ter sprake komt, blijkt men op internationaal niveau nooit echt de moeite genomen te hebben om dit fenomeen op overtuigende, systematische wijze te meten. Om die metingen te doen werden er vollediger en minder punctuele segregatie-indexen gebruikt op basis van de PISA-enquêtes tussen 2003 en 2015. Om te weten of het segregatieniveau in een land al dan niet hoog is, vergelijkt men de segregatie tussen landen om een referentieniveau vast te leggen en vergelijkt men de schoolsegregatie in eenzelfde land in de tijd om te weten of ze daalt of toeneemt. De resultaten wijzen uit dat België een van de hoogste schoolsegregatiecijfers in de OESO heeft. De segregatiecijfers zijn ook hoog in de twee afzonderlijke gemeenschappen. Tussen 2003 en 2015 stagneerde de schoolsegregatie in de Vlaamse scholen en de Franstalige scholen. Na de naakte cijfers worden de effecten van sociale segregatie onderzocht, waarbij een omgekeerd verband tussen schoolprestaties en sociale segregatie vastgesteld wordt. Het hoofdstuk eindigt met een analyse van mogelijke oorzaken voor deze segregatie op Belgisch niveau, waarbij het systeem met onderwijsvormen en schoolpraktijken als zittenblijven en de overplaatsing van leerlingen tussen scholen naar voor komen als oorzaken. In 2012 was de verdeling in onderwijsvormen voor 45% verantwoordelijk voor de sociale segregatie in de Vlaamse Gemeenschap en voor 20% in de Franse Gemeenschap waar zittenblijven en verandering van school een grotere rol spelen in de sociale segregatie.

## Hoofdstuk 4: Vroegtijdig schoolverlaten – Evidence based aanbevelingen (*Don't Let Me Down*)

In de hedendaagse samenleving is een diploma secundair onderwijs (aso, tso, kso, bso) een belangrijke voorwaarde om de arbeidsmarkt succesvol te betreden en actief te blijven. Leerlingen jonger dan 24 jaar die geen secundair onderwijs hebben voltooid en die niet langer aan onderwijs of training deelnemen, worden vroegtijdige schoolverlaters genoemd. Vroegtijdig schoolverlaten (vsv) vormt een ernstig probleem dat erkend wordt door nagenoeg alle westerse landen. Zowel België als Vlaanderen lijken op het eerste gezicht op goede weg om hun doelstellingen te bereiken. Volgens de recentste cijfers bedroeg in 2016 het percentage vroegtijdige schoolverlaters 8,8% en 6,8% in België en Vlaanderen respectievelijk. In de twee andere gewesten ligt dit percentage aanzienlijk hoger, met name op 10,3% in Wallonië en 14,8% in het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest. Nu het 'laag hangende fruit geplukt is', wordt het steeds moeilijker om deze cijfers verder terug te dringen. Kristof De Witte en Deni Mazrekaj lichten in dit hoofdstuk de vsv-problematiek toe en beschrijven een aantal wetenschappelijk bewezen (buitenlandse) beste praktijken. Vervolgens worden de beschikbare gegevens voorgesteld. Ze staan ook stil bij de factoren die vsv voorspellen, bij de huidige maatregelen in Vlaanderen en de Federatie Wallonië-Brussel en ten slotte komen een aantal nieuwe maatregelen waarvan het effect aangetoond is aan bod. De Witte en Mazrekaj sluiten af met 8 prioritaire aanbevelingen.

## Hoofdstuk 5: De aansluiting tussen opleiding en beroep bij jonge werknemers (*Move in the Right Direction*)

In dit hoofdstuk gaan Dieter Verhaest en Kristof De Witte dieper in op de problematiek van de aansluiting tussen jobs en kwalificaties aan de start van de loopbaan. Ze geven een overzicht van het bestaande wetenschappelijke materiaal en distilleren hieruit een aantal beleidsimplicaties. Ten eerste brengen ze het probleem van de (gebrekkige) aansluiting tussen kwalificaties en jobs in kaart. Ten tweede gaan ze dieper in op de effecten van de mismatch en analyseren ze de gevolgen voor jongeren, werkgevers en de samenleving. Vervolgens bespreken ze mechanismen die een gebrekkige aansluiting kunnen verklaren. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen factoren die te maken hebben met de kwaliteit en kenmerken van het onderwijs en factoren die bepaald worden door de werking van de arbeidsmarkt en het kwantitatieve onevenwicht tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt. Aan het einde van dit hoofdstuk formuleren ze een aantal beleidsimplicaties.

## Hoofdstuk 6: Financiële vorming op school (*It's All About Money Money*)

Het is belangrijk dat jongeren beschikken over financiële vaardigheden. Daarom snijden Geert Van Campenhout, Kenneth De Beckker en Kristof De Witte het onderwerp financiële voorlichting op school aan. Ze formuleren enkele belangrijke aandachtspunten, gebaseerd op recente observaties en vaststellingen, met het doel om financiële voorlichting efficiënt aan te pakken op school. Het eerste deel schetst de achtergrond op basis waarvan ze een strategie kunnen uitwerken om jongeren financiële vaardigheden bij te brengen. Hun financiële vaardigheid zal in cijfervorm beoordeeld worden, waarbij de Nederlandstalige en de Franstalige gemeenschap vergeleken worden. Het volgende deel brengt de huidige situatie in België in kaart en onderzoekt de invoering van financiële voorlichting op school. Deze analyse mondt uit in beleidsaanbevelingen voor een coherenter aanpak.

## Hoofdstuk 7: Financiering van het leerplichtonderwijs (*Pay Me My Money Down*)

Dit hoofdstuk bespreekt een aantal financieringsprincipes van het leerplichtonderwijs (d.w.z. kleuter-, lager en secundair onderwijs) in het Nederlandstalige en Franstalige onderwijs. Binnen dit leerplichtonderwijs focussen Mike Smet en Kristof De Witte op de grootste groep van leerlingen en scholen, met name deze uit het gewone voltijdse onderwijs. Hoewel onderwijs in België door een aantal staatsvormingen en grondwetswijzigingen momenteel grotendeels een bevoegdheid is van de Gemeenschappen, worden een aantal fundamentele principes nog steeds vastgelegd op het Belgische niveau. Zo garandeert artikel 24 van de Belgische Grondwet de vrijheid van onderwijs, het recht op onderwijs, de keuzevrijheid van de ouders en een kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs. Deze basisprincipes hebben nog steeds belangrijke implicaties voor de financiering van scholen en voor de organisatie en werking van de ‘onderwijsmarkt’ in de verschillende deelgebieden binnen België. Vanuit economisch standpunt creëerde het Schoolpact de facto een quasimarkt voor onderwijs. Smet en De Witte beschrijven de kenmerken van deze quasimarkt en geven aan waarom het van belang is om onderwijs te financieren met publieke middelen. De bestedingen en omvang van de bestedingen worden in een internationaal perspectief geplaatst. Er wordt ook ingezoomd op de prikkels die het financieringsmechanisme genereert, zoals de prikkels om kleine scholen in stand te houden. Het hoofdstuk eindigt met concrete beleidsaanbevelingen.



# Is een rechtvaardig onderwijssysteem efficiënter?<sup>1</sup>

Jean Hindriks & Mattéo Godin

---

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 Marc Devos en Hugues Draelants, evenals naar Kristof De Witte, Benoit Decerf, Dominique Lafontaine, Ivan van de Cloot, Dirk Van de Gaer, Marijn Verschelde en Vincent Wertz. We danken ook Marinho Bertanha, Marc Fleurbaey, François Maniquet, Sandra Mc Nally, Jonida Milla, Pierre Pestieau en Alain Trannoy voor hun opmerkingen en inbreng. Delen van dit onderzoek werden voorgesteld op de Second Workshop on Education Economics, Maastricht 23-24 maart 2016 (Nederland), in het Girsef-labo op 21 april 2016, tijdens het Welfare Economics-seminarie van CORE op 6 juni 2016 en op de 15de LAGV op 13-14 juni 2016, Aix-en-Provence, Frankrijk.

## SAMENVATTING

In dit hoofdstuk maken Jean Hindriks en Mattéo Godin een internationale vergelijking van de onderwijssystemen in de OESO-landen, in termen van sociale mobiliteit op school, op basis van de PISA-testresultaten tussen 2003 en 2012 voor wiskunde. Voor elk land berekenen ze de individuele mobiliteit van leerlingen, op basis van hun sociale rang in vergelijking met hun rang op de PISA-test wiskunde in hun land. Deze weergave van de gegevens noemen ze de Gatsby-curve van het onderwijs (verwijzing naar de Gatsby-curve van inkomens). Volgens deze weergave is de sociale mobiliteit van een schoolsysteem nauw gecorreleerd met onderwijsongelijkheid. Landen als België en Frankrijk met een grote ongelijkheid tussen scholen worden ook gekenmerkt door een zwakke sociale mobiliteit op school. Landen als Finland en Canada daarentegen worden gekenmerkt door een zwakke ongelijkheid tussen scholen en een sterke sociale mobiliteit op school. Een tweede belangrijke (en verrassende) conclusie van de analyse: landen waar de sociale mobiliteit op school hoger ligt dan het gemiddelde zijn ook meestal landen met een hoger gemiddeld onderwijsniveau dan het gemiddelde niveau. Om dit fenomeen te verklaren kunnen we een vergelijking maken met de sportwereld: hoe meer sporters er meedingen naar de overwinning, hoe intenser de race zal zijn en hoe groter de prestaties van het geheel. Omgekeerd zullen er in landen waar sociale en leerprogressie ontmoedigd worden minder lopers aan de start komen, waardoor het niveau van de race daalt. Uitmuntendheid gaat met andere woorden hand in hand met gelijke kansen. Hoewel alle landen maatregelen en een beleid aangenomen hebben ter verbetering van gelijke kansen op school, toont dit hoofdstuk door verschillende schoolsystemen te vergelijken aan dat sommige landen daar veel beter in slagen dan andere. Deze vaststelling moet ons ervan overtuigen dat verandering mogelijk is zonder dat uitmuntendheid en gelijkheid, of gelijkheid en sociale mobiliteit elkaar in de weg staan op school.

## Inleiding

---

De rechtvaardigheid van een onderwijssysteem wordt niet enkel beoordeeld aan de spreiding van de schoolresultaten tussen de leerlingen (of scholen), maar ook aan de hardnekkigheid van deze ongelijkheid, gemeten door de sociale mobiliteit in het onderwijs. Twee onderwijssystemen kunnen identiek zijn in termen van ongelijkheid, maar zeer verschillend in termen van sociale mobiliteit op school. In de officiële rapporten van de OESO wordt de sociale mobiliteit in het onderwijs vaak gemeten door de schoolresultaten van leerlingen van verschillende sociale afkomst te vergelijken. Leerlingen uit bevoorrechte milieus behalen op school betere cijfers, terwijl leerlingen uit achtergestelde milieus slechter presteren. België is een van de OESO-landen waar de kloof tussen sociaal achtergestelde en sociaal bevoordeelde leerlingen het grootst is. Een vaak genoemde reden hiervoor zijn de diverse schotten in ons onderwijssysteem. Dit houdt in dat zwakkere leerlingen of leerlingen die het moeilijk hebben naar andere studierichtingen worden doorverwezen (technisch of beroepsonderwijs), een jaar moeten overdoen of naar academisch minder veeleisende scholen overgaan (Hindriks & Verschelde, 2014). De huidige discussies lijken te suggereren dat de sociale lift van de scholen hapert. Maar deze meting van de sociale mobiliteit in het onderwijs is niet volmaakt, omdat ze vertrekt van gemiddelde resultaten die met de gemiddelde sociaaleconomische index van de leerlingen worden vergeleken. Zo wordt een essentiële component van de sociale mobiliteit over het hoofd gezien: de veerkrachtige leerlingen. De OESO (2012) definieert ‘veerkrachtige leerlingen’ als kansarme leerlingen, d.w.z. de leerlingen uit het laagste kwartiel van een land of een regio, van wie de scores op de wiskundetests van PISA tot de 25% beste resultaten in hun land behoren.<sup>2</sup>

In dit artikel willen we de veerkracht en de sociale mobiliteit in het onderwijs meer in detail bespreken vanuit een internationaal perspectief. Anders dan de OESO (2012) zullen we, om het gemiddelde niveau van een onderwijssysteem duidelijk te scheiden van de sociale mobiliteit, de sociale mobiliteit in het onderwijs definiëren op basis van de relatieve positie van een leerling op de schaal van de resultaten van zijn/haar land (en niet van alle landen). Ons concept van sociale mobiliteit in het onderwijs hangt nauw samen met het begrip van gelijke kansen op school *stricto sensu*. We kunnen spreken van gelijke kansen op school wanneer de *verdeling* van de schoolresultaten losstaat van de sociale afkomst van de leerlingen. Opgemerkt dient te worden dat deze kansenongelijkheid op school ongelijkheden in de resultaten tussen leerlingen van dezelfde sociale afkomst die verband houden met verschillen in de betrokkenheid van de leerlingen bij hun schooltra-

---

2 Dit concept van veerkracht verwijst naar wat men in de onderwijssociologie ‘onwaarschijnlijke’ of paradoxale successen of trajecten noemt.

ject aanvaardbaar acht. Volgens onze opvatting van gelijke kansen op school zijn de leerlingen verantwoordelijk voor hun keuze, maar niet voor hun sociale afkomst.<sup>3</sup> In onze opvatting van het concept rechtvaardigheid is het begrip individuele verantwoordelijkheid dus goed geïntegreerd (Fleurbaey & Maniquet, 2011). In die zin is het verkeerd om gelijke kansen en meritocratie op school tegenover elkaar te plaatsen; de veerkrachtige leerling is er het prototype van. Zoals sommigen suggereren, kunnen we ons echter wel vragen stellen bij de wenselijkheid en de mogelijkheid om de schoolresultaten van leerlingen met verschillende intellectuele niveaus gelijk te stellen.

Onze aanpak moet ook worden gezien in het licht van de benadering van de kansengelijkheid in het onderwijs van Boudon (1973), die stelt dat (1) de aan een bepaald onderwijsniveau gehechte waarde varieert naargelang de sociale positie van een individu en dat (2) zijn sociale positie invloed heeft op zijn verwachtingen en schoolkeuzen. Volgens Boudon zijn het schoolbeleid en de schoolhervormingen doorgaans niet in staat om deze sociale stratificatie bij de wortel aan te pakken. Om die reden kan men de onderwijsongelijkheid alleen verminderen door de sociale ongelijkheid te verminderen. Het is opmerkelijk dat Boudon en de andere sociologen benadrukken dat het belangrijk is om het individu niet los van de context te analyseren, dit wil zeggen, zonder rekening te houden met zijn sociale omgeving. Het individu maakt deel uit van sociale groepen en deze sociale groepen beïnvloeden zijn verwachtingen en zijn gedrag op verschillende manieren.<sup>4</sup>

Volgens onze definitie van de kansengelijkheid op school kijken we naar het ex post perspectief van gelijke kansen (de ex post verdeling van de schoolprestaties volgens sociale afkomst) en niet naar het ex ante perspectief van gelijke kansen (de ex ante verwachte schoolprestaties volgens de sociale afkomst) (Fleurbaey & Peragine, 2013). Voor een poging tot een empirische meting, op basis van de PISA-tests, van de kansengelijkheid op school volgens een ex ante perspectief verwijzen we naar het syntheseverslag van Ferreira & Gignoux (2011). Aan het eind van dit hoofdstuk gaan we dieper in op het onderscheid tussen beide perspectieven. Opgemerkt dient te worden dat onze benadering van de kansengelijkheid door middel van de sociale mobiliteit in het onderwijs beperkter is dan de klassieke benadering van de kansengelijkheid, die met wisselend succes de omstandigheden tracht te onderscheiden van de verantwoordelijkheid (inspanning en keuze) in de meting van de ongelijkheid van de resultaten in een soms multidimensionale context (inkomsten, gezondheid, school).<sup>5</sup> We merken hier op dat bepaalde auteurs, zoals Kanbur & Wagstaff (2014), vrij sceptisch zijn over de politieke rele-

---

3 Het wordt moeilijker wanneer de keuzen zelf worden beïnvloed door de sociale afkomst.

4 De economie kent een vergelijkbare ontwikkeling onder de naam *Identity Economics* (zie met name hoofdstuk 6 'Education and Identity Economics' in Akerlof & Kranton, 2011).

5 Zie Roemer & Trannoy (2015) voor een uitgebreid overzicht van de theoretische en empirische bijdragen over gelijke kansen.

vantie van deze benadering, vanwege het dubbele probleem van de meting en de scheiding.

In dit artikel vergelijken we de sociale mobiliteit in het onderwijs vanuit een internationaal perspectief. 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 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. Dat geldt op het niveau van het onderwijs in zijn geheel, ook al kan er soms een spanning ontstaan tussen efficiëntie en gelijkheid 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 zullen aantonen dat er een positief verband bestaat tussen het prestatieniveau en de sociale mobiliteit op school. Omgekeerd zullen we aantonen dat er ook een omgekeerde relatie bestaat tussen onderwijsongelijkheid en sociale mobiliteit op school (de Gatsby-curve van de onderwijssystemen). We merken op dat onze resultaten geen enkel causaal verband leggen, maar berusten op correlaties die de bewijslast omkeren.<sup>6</sup> Onze correlaties ontkrachten de zienswijze als zouden onderwijssystemen met meer sociale mobiliteit geassocieerd zijn met een neerwaartse nivellering van de schoolresultaten.

Dit hoofdstuk veronderstelt indirect een kritisch onderzoek van het begrip ‘rechtvaardigheid’, zoals dat in de evaluaties van de onderwijssystemen wordt gedefinieerd.<sup>7</sup> Vandaag wordt het leerplichtonderwijs 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 toonaangevende denkers op het vlak van sociale rechtvaardigheid zoals John Rawls & 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.<sup>8</sup> Achter de bevordering van gelijke kansen gaat echter een nog grotere uitdaging schuil: de vertrouwensband tussen scholen en samenleving herstellen.

Voor onze analyse maken we gebruik van de PISA-testresultaten voor wiskunde (2003, 2006, 2009 en 2012). Volgens Hanushek & Woessmann (2015) zijn

- 
- 6 Dit is vooral het geval omdat we werken met kortstondige gegevens per leerlingencohort (PISA), zodat we geen sequenties in de tijd kunnen bepalen en dus geen causale evoluties kunnen specificeren. Bovendien is het in dit soort analyses altijd riskant om causale relaties op het niveau van het individu af te leiden uit correlaties die op het geaggregeerde niveau van een land worden waargenomen. Een voordeel van het vergelijken van landen in plaats van scholen is de eliminatie van alle selectieproblemen van leerlingen tussen scholen, die de verbanden tussen ongelijkheden en schoolprestaties sterk verstoren.
- 7 Zie met name de werkzaamheden van de Groupe européenne de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (Crahay & GERSE, 2003).
- 8 Rawls (1971) en Roemer (1998).



wiskundige en wetenschappelijke kennis uitstekende indicatoren om de welvaart van een natie en de inkomensvooruitzichten van leerlingen te voorspellen. De beperking van onze analyse tot wiskunderesultaten kan discutabel lijken, maar aangezien de resultaten van de PISA-test in andere vakken sterk gecorreleerd zijn (meer dan 87% correlatie tussen wiskunde en lezen), lijkt dit onze resultaten niet te vertekenen. Bovendien is wiskunde doorgaans een pijler van succes en uitmuntendheid op school. Leerlingen die slecht scoren voor wiskunde moeten vaak overstappen naar een minder veeleisende school, hun jaar overdoen of kiezen voor een academisch minder veeleisende studierichting.

PISA test de leerlingen niet alleen, maar peilt ook naar hun sociale afkomst. De sociale status van de leerlingen wordt 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 we de schoolpositie van leerlingen op basis van hun rangschikking in de PISA-test contrasteren met de sociale positie van leerlingen op basis van hun rangschikking in de sociaaleconomische index.<sup>9</sup>

Alvorens we aan onze analyse beginnen, is er nog een laatste verduidelijking nodig. Onze benadering van de sociale mobiliteit beperkt zich tot slechts een gedeelte van de reproductieketen van de sociale ongelijkheid: het onderwijssysteem. Om die reden hebben we het over sociale mobiliteit *op school*. Onze resultaten dienen dus in dit licht te worden geïnterpreteerd. Meer in het algemeen moeten we ook na de schooljaren de rol van de arbeidsmarkt bestuderen en voorafgaand aan de schooljaren de rol van de genetische overdracht tussen ouders en kinderen. Zoals de sociologische studies suggereren, zal een ongelijke school met diploma's die weinig invloed hebben op het professionele lot van de leerlingen geen rol spelen in de reproductie van sociale ongelijkheid. Omgekeerd zal een gelijke school met diploma's die tot een strikte hiërarchie van banen leiden een bepalende rol spelen in de reproductie van ongelijkheid, aangezien de meest bevoorrechte sociale klassen dan nog steeds een beslissend schoolvoordeel genieten (zie Dubet et al., 2010). In een beroemd geworden artikel stelt Solon (2004) een reproductiemodel van sociale ongelijkheden voor dat rekening houdt met deze drie hefbomen: de genetische overdracht (via cognitieve vermogens en niet-cognitieve attitudes), de schooloverdracht (via de particuliere en publieke investering in het onderwijs) en de professionele overdracht (via wat Dubet et al. (2010) de *invloed van het diploma* op de arbeids- en loonvooruitzichten noemen). Onze

---

9 De wiskundegegevens van PISA zijn van goede kwaliteit en werden perfect gestroomlijnd en vergelijkbaar gemaakt om een precieze meting mogelijk te maken – en een basis voor vergelijkingen tussen landen te vormen – van het verband tussen de schoolpositie en de sociale positie (in tegenstelling tot een analyse van de sociale mobiliteit op basis van het inkomen).

internationale vergelijking van onderwijssystemen weerspiegelt de mobiliteit op school in verschillende landen die moet worden getoetst aan de verschillen in professionele mobiliteit en aan de ongelijkheden op de arbeidsmarkt tussen deze landen. De ongelijkheid in het onderwijs kan deels worden gecompenseerd door een geringe professionele ongelijkheid. Dat is meer bepaald het geval in Duitsland, waar welslagen op school niet de enige weg is naar professioneel welslagen. Dat is het resultaat van een alternerend onderwijssysteem van hoge kwaliteit. We komen later terug op deze belangrijke kwestie van de invloed van de school. Voor alle duidelijkheid, dit hoofdstuk veronderstelt niet dat alles wordt bepaald op school en dat er geen kans op sociaal welslagen is buiten het onderwijs. Maar dat ligt buiten de controle van de school; het is de economie die de werkgelegenheid en de lonen bepaalt. We stellen ook vast dat de ‘psychologische’ invloed van het diploma een realiteit is geworden in veel landen waar men graag gelooft dat het lot van mensen volledig tijdens hun studie wordt bepaald (zie hoofdstuk 4 van dit boek). Het sociale welslagen door welslagen op school lijkt er belangrijker dan het sociaal welslagen door professionele verdienste. We kunnen dit overwicht van de school betreuren, maar het is een realiteit die dit hoofdstuk, dat zich concentreert op de school als element van ongelijkheid, haar volle betekenis geeft.

## Sociale mobiliteit op school

---

We maken een onderscheid tussen drie vormen van sociale mobiliteit: absolute mobiliteit, relatieve mobiliteit en ordinale mobiliteit. De twee eerste worden het vaakst gebruikt om de sociale mobiliteit op basis van de inkomsten te meten (Fields & Ok, 1999). In dit gedeelte zullen we de ordinale mobiliteit van de onderwijssystemen in de OESO-landen<sup>10</sup> vergelijken. 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 mobiliteit tussen sociale positie en schoolpositie. De interdeciele mobiliteit maakt ook het onderscheid tussen opklimmende mobiliteit en dalende mobiliteit mogelijk.

Het onderwijs wordt in dit perspectief gezien als een ‘positioneel’ goed en niet als een absoluut goed met een direct en positief effect op de leerlingen (zie Dubet et al., 2011). Er is sprake van een zero-sum game, waarbij de winst van een positie van de ene leerling het verlies van een positie van de ander betekent. We zullen deze aan-

---

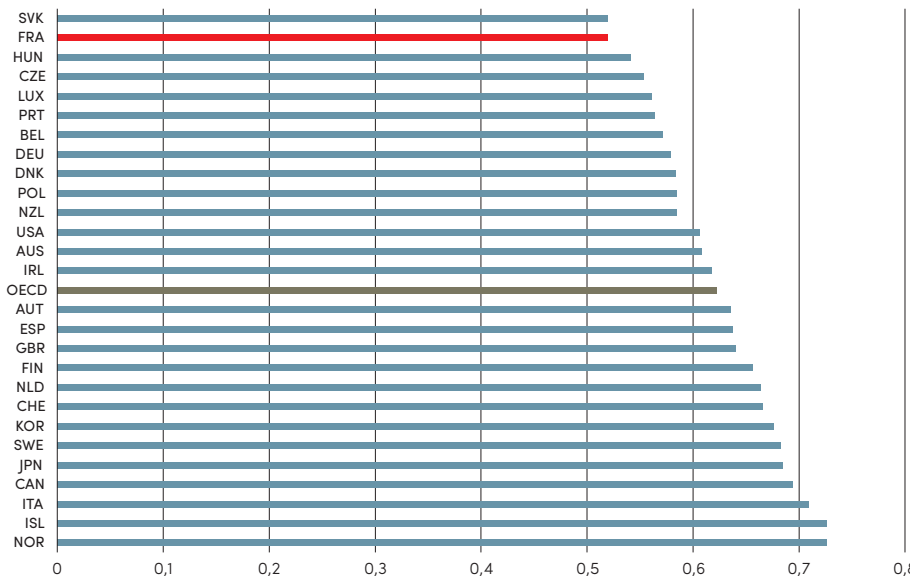
10 In dit hoofdstuk en in de rest van het artikel werken we met 27 OESO-landen waarvan de PISA-gegevens sinds 2003 beschikbaar zijn. Deze landen zijn Australië, België, Canada, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Hongarije, Ierland, IJsland, Italië, Japan, Nederland, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, Luxemburg, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slowakije, Spanje, Tsjechië, de Verenigde Staten, Zuid-Korea, Zweden en Zwitserland.

pak dus moeten aanvullen met een meting van de gemiddelde prestaties van de onderwijssystemen om hun positieve bijdrage te beoordelen. We zullen de analyse vervolledigen met een meting van de onderwijsongelijkheden, om de variantie tussen leerlingen van de positieve bijdrage van het onderwijssysteem te bepalen.

### De Spearman-mobiliteit op school

De Spearman-mobiliteit is gebaseerd op de rangcorrelatie van Spearman.<sup>11</sup> Ze 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. 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 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 losstaat van de sociale positie van de leerling, is de Spearman-mobiliteit gelijk aan 1 (perfecte mobiliteit indien de Spearman-correlatie nul is).

Figuur 2.1: Spearman-mobiliteit op school (PISA 2012)



<sup>11</sup> Voor een normatieve verantwoording van deze meting van de sociale mobiliteit, zie D'Agostino & Dardanoni (2009).

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 Frankrijk bedraagt de Spearman-mobiliteitsindex 52%, tegenover 70% voor Noorwegen of Canada.

Bron: 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 dat land. Maar dat verband verschilt van land tot land. Het Belgische onderwijssysteem bevordert de veerkracht op school (ordinaire mobiliteit) minder dan het OESO-gemiddelde (van de 27 landen heeft België de 7de slechtste Spearman-mobiliteitsindex). Frankrijk heeft een zeer lage Spearman-mobiliteit (van de 27 landen heeft Frankrijk de 2de slechtste Spearman-mobiliteitsindex). Een zwakte van de rangschikking van landen op basis van de Spearman-mobiliteit is de relatieve instabiliteit die verband houdt met de sterke variabiliteit van PISA-steekproef. Een eerste manier om de variabiliteit van de steekproefselectie te beperken, is het gebruik van verscheidene opeenvolgende PISA-tests. Dat is precies wat we zullen doen, door de enquêtes PISA 2003, 2006, 2009 en 2012 samen te voegen. Een andere manier om deze variabiliteit te verminderen is de beperking van de individuele mobiliteit tot een interdeciele mobiliteit. We kiezen voor een interdeciele mobiliteit die, in tegenstelling tot de Spearman-mobiliteit, de dalende en de opklimmende mobiliteit onderscheidt volgens de sociale positie van de betrokken leerlingen. In dit perspectief is de sociale mobiliteit op school niet meer per se een zero-sum game, omdat indien een sociaal achtergestelde leerling een plaats wint ten koste van een sociaal bevoorrechte leerling, de globale impact op de sociale mobiliteit op school positief is.<sup>12</sup> We stellen ook vast dat deze benadering de door Boudon ontwikkelde theorie van de kansengelijkheid (1993) weerspiegelt. Het uitgangspunt van deze theorie is het eenvoudige idee dat het door een individu aan een bepaald schoolniveau toegekende belang varieert naargelang zijn sociale positie. Een bachelordiploma is bijvoorbeeld een veel grotere promotie voor de zoon van een arbeider

*De schoolresultaten van de leerlingen uit een bepaald land zijn gekoppeld aan de sociaaleconomische positie van de leerlingen in dat land. Maar dat verband verschilt van land tot land*

12 In die zin overtreft onze interdeciele mobiliteit op school het relatieve model van het onderwijs als een positioneel goed waarvan de impact een zero-sum game zou zijn (zie Dubet, 2011).

dan voor de zoon van een topkaderlid. Bovendien zal de studiekeuze van een persoon afhangen van zijn slaagkansen, die zelf variëren naargelang zijn sociale positie. In het geval van kansenongelijkheid vergroten de kansen op succes samen met de sociale positie. Deze theorie impliceert dus dat met elke sociale positie een systeem van verwachtingen en verschillende beslissingen is verbonden. Boudon komt tot de conclusie dat een schoolbeleid nooit gelijke kansen zal creëren indien het er niet in slaagt om deze sociale stratificatie van de verwachtingen en de schoolbeslissingen te veranderen. Dit hoofdstuk wil op basis van internationale vergelijkingen precies aantonen dat bepaalde onderwijssystemen er beter dan andere in slagen om deze sociale stratificatie te beperken, met een gunstig effect op zowel de gemiddelde prestatie als de onderwijsongelijkheid.

### De interdeciele mobiliteit

Volgens deze benadering wordt de individuele mobiliteit enkel in acht genomen indien de leerling van deciel verandert tussen zijn sociale positie en zijn schoolpositie.<sup>13</sup> Hiervoor rangschikken we de leerlingen van elk land per deciel volgens hun sociaaleconomische situatie en per deciel volgens hun score op de PISA-test (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 vinden we de 10% leerlingen die de zwakste resultaten van het land haalt. 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 haar 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 bijgevolg bij een opklimmende mobiliteit. De maximale waarde van de interdeciele mobiliteit komt overeen met een situatie van gelijke kansen, in de zin dat elk sociaal deciel ook vertegenwoor-

---

13 Zie hierboven Chetti et al. (2014) voor een vergelijkbare benadering van de meting van de intergenerationele mobiliteit van de inkomens in de Verenigde Staten.

digd is in elk schooldeciël.<sup>14</sup> De minimale waarde van de mobiliteit is gelijk aan 1. We normaliseren vervolgens onze interdecieë mobiliteitsindex om hem uit te drukken als een percentage van de maximale mobiliteitsindex. Voor België krijgen we dan een interdecieë mobiliteit van 53 procent (van de maximale potentiële mobiliteit). Het gemiddelde van de OESO is 62 procent.

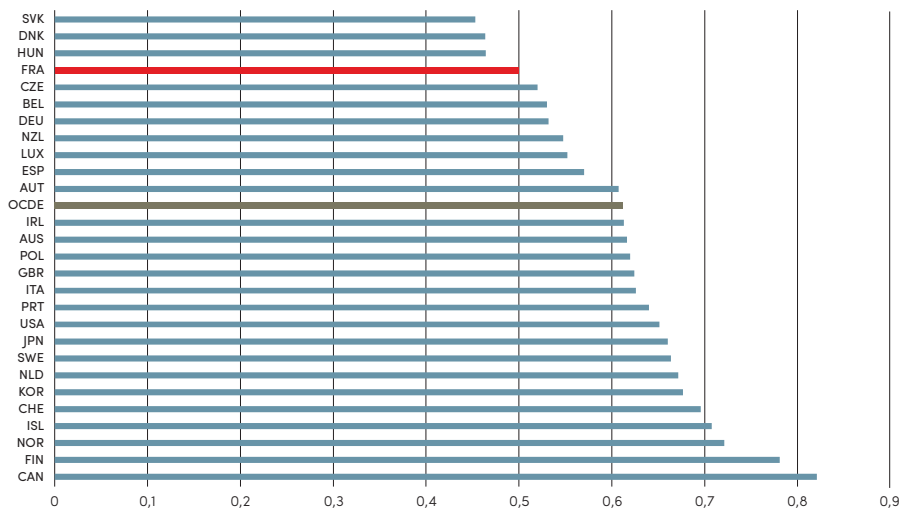
Frankrijk blijft onderaan het klassement van de interdecieë mobiliteit bengenlen. Het land bekleedt de 4de slechtste plaats op 27 landen met een interdecieë mobiliteit van 50 procent. Canada en Finland tonen zich binnen de OESO zeer goede leerlingen op het vlak van interdecieë mobiliteit, met een interdecieë mobiliteit van bijna 80%.<sup>15</sup>

In deze fase van de analyse is een belangrijke opmerking op haar plaats. Men zou kunnen verwijten dat we de sociale mobiliteit op school tussen landen vergelijken zonder rekening te houden met de verschillen in sociale ongelijkheid tussen deze landen. Er bestaat inderdaad een verschil in sociale ongelijkheid tussen Finland of IJsland en de Verenigde Staten of Canada. *Er is echter slechts een zeer lage correlatie tussen het verschil in sociale mobiliteit en de sociale heterogeniteit van een land.* Indien we de landen vergelijken op basis van hun sociale ongelijkheid, gemeten aan de spreiding van de sociaaleconomische index van de leerlingen en hun sociale mobiliteit, vinden we een correlatie van 0.2. Dit suggereert dat we een lage sociale mobiliteit op school moeilijk kunnen toeschrijven aan een hogere sociale ongelijkheid dan in andere landen. Zoals Dubet et al. (2010) suggereren, zijn de relaties tussen samenlevingen en hun onderwijssystemen tamelijk verschillend. De school is geen afspiegeling van de samenleving. Samenlevingen die sociaal gezien vrij verwant zijn, kunnen in sociaal opzicht sterk verschillende onderwijssystemen hebben. Omgekeerd kunnen samenlevingen die sociaal gezien relatief verschillend zijn onderwijssystemen hebben die zeer verwant zijn op sociaal vlak. Een van de bijdragen van dit hoofdstuk is dan ook de vaststelling dat de integratie op school en de sociale integratie twee verschillende zaken zijn.

14 De maximale waarde komt overeen met een situatie waarin men in elk schooldeciël een gelijk aantal vertegenwoordigers van elk sociaal decieël aantreft. In deze situatie is er gemiddeld genomen sprake van kansgelijkheid. In formulevorm: maximale mobiliteit =  $\frac{1}{100} \sum_{i=1}^{10} \sum_{j=1}^{10} i \cdot j = 1.61$ , waarbij  $i$  staat voor het sociale decieël en  $j$  voor het schooldeciël.

15 Tanguy Ollinger merkte ten tijde van het finaliseren van het boek op dat we in deze analyse geen rekening houden met de gewichten voor de leerlingen. Dit impliceert dat decieëlen met een identiek aantal leerlingen mogelijk leerlingen hebben met verschillende gewichten. Door ongelijke gewichten toe te kennen ontstaat er een verminderde interdecieë mobiliteit in Canada en Finland, al blijven ze het OESO-klassement aanvoeren. Deze gegevens zijn beschikbaar op aanvraag. De aanpassing resulteert ook in een versterkte correlatie tussen de interdecieë mobiliteit, de Spearman-mobiliteit en de intensiteit van de sociale gradiënt. Voor verdere details rond de gewichten verwijzen we naar Hoofdstuk 3 in Ollinger (2017).

Figuur 2.2: Interdeciele sociale mobiliteit op school (PISA 2012)



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 0 bij afwezigheid van enige mobiliteit en stijgt samen met de opklimmende mobiliteit om 100% te bedragen in het geval van een maximale mobiliteit. De maximale waarde komt overeen met een situatie van gelijke kansen, in de zin dat we in elk schooldeciel evenveel vertegenwoordigers vinden als in elk sociaal deciel. In de OESO bedraagt de interdeciele mobiliteitsindex bijvoorbeeld 61%, wat wijst op een opklimmende mobiliteit van 62% tegenover een situatie van gelijke kansen.

Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

### Sociale mobiliteit op school en de intensiteit van de sociale gradiënt<sup>16</sup>

Moeten we het beleid en de pedagogische inspanningen afstemmen op de zwakke of op de sociaal achtergestelde leerlingen (via positieve discriminatie of gedifferentieerde financiering; zie hoofdstuk 7)? Om die vraag te beantwoorden, gebruikt de OESO het concept van de sociale gradiënt. De sociale gradiënt meet de impact van de sociale afkomst van leerlingen op hun testresultaten. In landen met een lage sociale gradiënt zouden maatregelen voor sociaal achtergestelde leerlingen

16 Zoals gesuggereerd door Ollinger (2017) worden de verschillen tussen de intensiteit van de sociale gradiënt en de sociale mobiliteit beperkt zodra de gewichten van de leerlingen in rekening worden gebracht. Dit is vooral het geval voor Italië en Denemarken. De resultaten zijn beschikbaar op aanvraag.

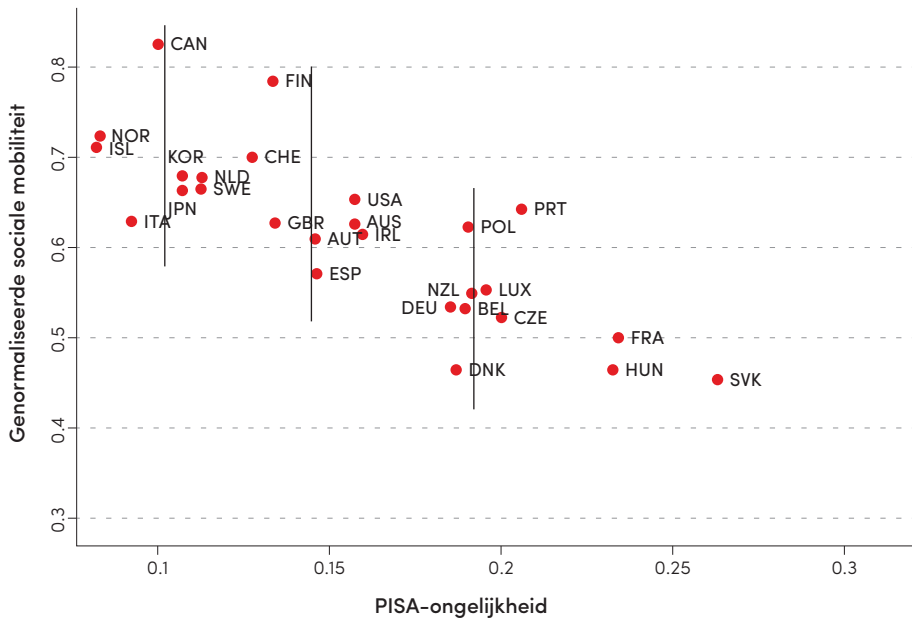
niet inspelen op de moeilijkheden van de zwakke leerlingen. Voor de sociale gradiënt moeten we een onderscheid maken tussen de hellingsgraad en de intensiteit. De *hellingsgraad* van de sociale gradiënt geeft de omvang aan van de ‘gemiddelde’ kloof in de schoolresultaten tussen leerlingen op basis van de sociaaleconomische kloof tussen de leerlingen. De *intensiteit* van de sociale gradiënt geeft het percentage aan van de variaties van de schoolresultaten tussen leerlingen die toe te schrijven zijn aan hun sociaaleconomische afkomst. Deze intensiteit van de sociale gradiënt geeft dus aan in welke mate de schoolresultaten van de leerlingen de gemiddelde voorspellingen benaderen op basis van de lijn van de sociale gradiënt. Deze intensiteit van de sociale gradiënt is een maat van de PISA-onrechtvaardigheid. We geven deze PISA-onrechtvaardigheid weer in Figuur 2.3 als het deel van de variantie van de wiskunderesultaten dat door de ESCS-index wordt verklaard.<sup>17</sup> 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 logischerwijs verschillend. De interdeciele mobiliteit kent inderdaad een ander gewicht toe aan de individuen bij wie een grote kloof bestaat tussen een lage sociaaleconomische status en een hoge schoolpositie. De vergelijking tussen deze twee benaderingswijzen levert enkele verrassingen op. Zo blijken landen als Denemarken en Polen, die volgens de intensiteit van de sociale gradiënt vergelijkbaar zijn, sterk te verschillen in termen van de interdeciele mobiliteit op school. Uitgaand van een interdeciele benadering bekleedt Denemarken de voorlaatste plaats, terwijl Polen boven het OESO-gemiddelde scoort. De sociale lift werkt dus efficiënter in Polen dan in Denemarken voor de sociaal meest gemarginaliseerde leerlingen, wat helemaal niet blijkt uit de benadering van de intensiteit van de sociale gradiënt. Op een gelijkaardige manier is Canada op basis van de intensiteit van de sociale gradiënt vergelijkbaar met Italië, terwijl de sociale mobiliteit op school veel beter is in Canada. De onderwijssystemen in Canada en Polen geven de sociaal meest gemarginaliseerde leerlingen dus betere kansen. Onze interdeciele mobiliteit meet dus, meer dan de sociale gradiënt, de mogelijkheid voor leerlingen van een lage sociale afkomst om de prognoses (gebaseerd op de lijn van de sociale gradiënt) in het ongelijk te stellen en te ontsnappen aan de invloed van het sociaal milieu. Deze meting is nuttig voor de motivatie op school, want een sterke interdeciele mobiliteit suggereert dat ‘waar een wil is, een weg is’. Niet alles staat bij voorbaat vast.

---

17 Dit is de meest gebruikte index om het verband te meten tussen sociale afkomst en schoolresultaten. Zie bijvoorbeeld in België Danhier et al. (2014) en M. Crahay (2012).



Figuur 2.3: Sociale mobiliteit en intensiteit van de sociale gradiënt (PISA 2012)



Opmerking: De PISA-onrechtvaardigheidsindex meet welk deel van de variantie van de wiskunderesultaten door de sociaaleconomische index van de leerlingen wordt verklaard (intensiteit van de sociale gradiënt).

Bron: Gegevens PISA 2012. Eigen berekeningen.

Een andere courante manier om de kansenongelijkheid te meten, bestaat uit de meting van de correlatie tussen de sociaaleconomische index van de leerlingen en hun resultaat op de PISA-test (de hellingsgraad van de lijn van de sociale gradiënt). Deze meting is opnieuw gecorreleerd aan onze interdeciele mobiliteitsindex, maar de correlatie is slechts gedeeltelijk. De aanpak die erin bestaat om de correlatie tussen de twee indices te bekijken komt immers voort uit een ex ante perspectief op de kansengelijkheid (de gemiddelde prestatie volgens de sociale afkomst). Onze interdeciele aanpak vloeit dan weer voort uit een ex post perspectief op de kansengelijkheid (de ex post verdeling van de prestaties op basis van de sociale afkomst). Volgens onze definitie van gelijke kansen is het wel degelijk het ex post perspectief van gelijke kansen dat ons interesseert.

Vervolgens toetsen we de sociale mobiliteit van de onderwijssystemen aan hun prestatie- en ongelijkheidsniveaus. Deze uitbreiding is noodzakelijk, gezien onze aanpak van de ordinale mobiliteit het onderwijs als een ‘positioneel’ goed beschouwt en niet als een absoluut goed met een direct en positief effect op de leerlingen (zie Dubet et al., 2011). Het is dus belangrijk dat we onze analyse van

de onderwijssystemen aanvullen met een studie van hun gemiddelde prestatie (gemiddelde impact van de school op de leerlingen) en met een analyse van de onderwijsongelijkheid (variantie van de impact van de school op de leerlingen). We analyseren zo de relatieve positie van landen in wat wij de ‘gouden driehoek’ noemen: namelijk de criteria mobiliteit, gelijkheid en prestaties. We menen 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 verifiëren of deze drie criteria onderling verenigbaar zijn. Om goed te begrijpen dat de sociale mobiliteit op school een apart criterium van onderwijsongelijkheid is, vergelijken we twee onderwijssystemen A en B met eenzelfde ongelijkheid van de schoolresultaten tussen de leerlingen. In termen van onderwijsongelijkheid zijn deze twee systemen gelijkwaardig. We zouden zelfs kunnen veronderstellen dat ze een identiek gemiddeld onderwijsniveau produceren, wat ze ook gelijkwaardig maakt in termen van de gemiddelde prestaties. Onderwijssysteem A wordt echter gekenmerkt door een totale afwezigheid van sociale mobiliteit op school, wat wil zeggen dat de schoolpositie volledig wordt bepaald door de sociale positie van de leerling. Omgekeerd wordt schoolstelsel B gekenmerkt door een perfecte sociale mobiliteit, wat betekent dat de schoolpositie van de leerling volledig onafhankelijk is van zijn sociale positie. Het lijkt essentieel om rekening te houden met dit verschil in de beoordeling van de twee onderwijssystemen, ongeacht hun prestaties en de verdeling van de schoolresultaten. Dat zullen we nu doen.

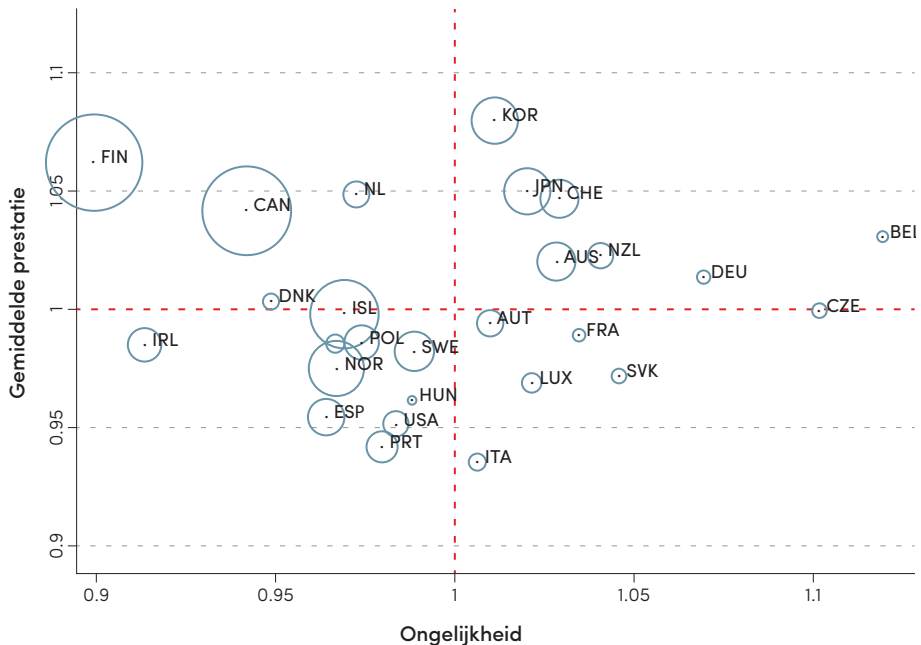
## Sociale mobiliteit op school en prestatieniveau

### De gouden driehoek van de kwaliteit van een onderwijssysteem

In Figuur 2.4 gebruiken we een bellengrafiek waarin de coördinaten van de bellen de waarden van twee variabelen vertegenwoordigen (de gemiddelde score tegenover het OESO-gemiddelde en de variantie van de scores van een land tegenover de gemiddelde OESO-variantie), terwijl de grootte van de bellen de waarde van de derde variabele vertegenwoordigt (de sociale mobiliteit tegenover het OESO-gemiddelde). We zien in Figuur 2.4 dat de bellen boven de horizontale lijn groter zijn, wat wijst op een zekere synergie tussen het prestatieniveau (gemiddeld resultaat) en de sociale mobiliteit op school (interdeciele mobiliteitsindex). De gebruikte gegevens zijn afkomstig van vier opeenvolgende golven van PISA-tests tussen 2003 en 2012. Voor elk land berekenen we over de 4 PISA-testen heen het

gemiddelde van de vier testcores, de gemiddelde variantie van de resultaten en van de interdeciele mobiliteit. Deze waarden worden weergegeven in Figuur 2.4.

Figuur 2.4: Prestatieniveau, ongelijkheid en sociale mobiliteit (PISA 2003–2012)



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

Bron: Gegevens PISA 2003 tot 2012. Eigen berekeningen.

We stellen vast dat de sociale mobiliteit op school niet ten koste van het prestatieniveau gaat. Op het niveau van een land (dit wil zeggen los van de gevolgen van de selectie tussen scholen) bestaat er dus geen tegenstelling tussen het bevorderen van de sociale mobiliteit van een onderwijssysteem enerzijds en het optrekken van het algemene onderwijsniveau anderzijds. “Met betrekking tot de kwestie van het onderwijs rijst de vraag van de uitmuntendheid zowel boven- als onderaan de ladder: de beste school voor de beste leerlingen en de beste school voor diegenen met pech onderweg, daar draait het om...” (Pennac, 2012).

Op basis van de PISA-test 2012 stellen we vast dat de mobiliteit en de prestaties, gemeten 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 op school en de gemiddelde score op de PISA-test 2012 36%. De landen met een sociale mobiliteit op school die boven het gemiddelde liggen, zijn ook het vaakst de landen die een gemiddeld onderwijsniveau hebben dat boven het gemiddelde ligt. Om de robuustheid van deze empirische relatie te waarborgen, berekenen we deze relatie op basis van alle PISA-tests die tussen 2003 en 2012 werden afgenomen (vier opeenvolgende golven). Voor elk land hebben we de gemiddelde prestaties op de wiskundetests in een bepaalde periode berekend en de gemiddelde mobiliteitsindex in dezelfde periode. Vervolgens hebben we deze twee gemiddelde indices met elkaar geconfronteerd in Figuur 2.5. Verrassend genoeg blijken de sociale mobiliteit op school en de prestaties sterk positief gecorreleerd. De landen met performante onderwijssystemen zijn vaak ook de landen met een hoge sociale mobiliteit op school. De correlatiecoëfficiënt tussen deze twee variabelen is 40 procent.<sup>18</sup> Hoe valt dit te verklaren? Zoals aangegeven in de inleiding moeten we de resultaten om twee redenen voorzichtig interpreteren. Ten eerste is onze correlatie geen causaal verband. Ten tweede is deze correlatie een geaggregeerd resultaat op het niveau van een land, wat de mogelijkheid niet uitsluit van een omgekeerde relatie op een meer gedetailleerd niveau (met name vanwege een mogelijke selectie van de leerlingen tussen scholen). Rekening houdend met deze reserves zou het verband tussen prestatieniveau en sociale mobiliteit kunnen worden verklaard door de mogelijkheid dat een gelijkedekansbeleid de ‘talentenreserve’ van de kinderen uit de lagere klassen aanboort. 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?’ of ‘yes we can!’). *Hoe meer renners in aanmerking komen om de wedstrijd te winnen, hoe intenser de wedstrijd en hoe hoger het gemiddelde prestatieniveau.* Een gelijkedekansbeleid 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

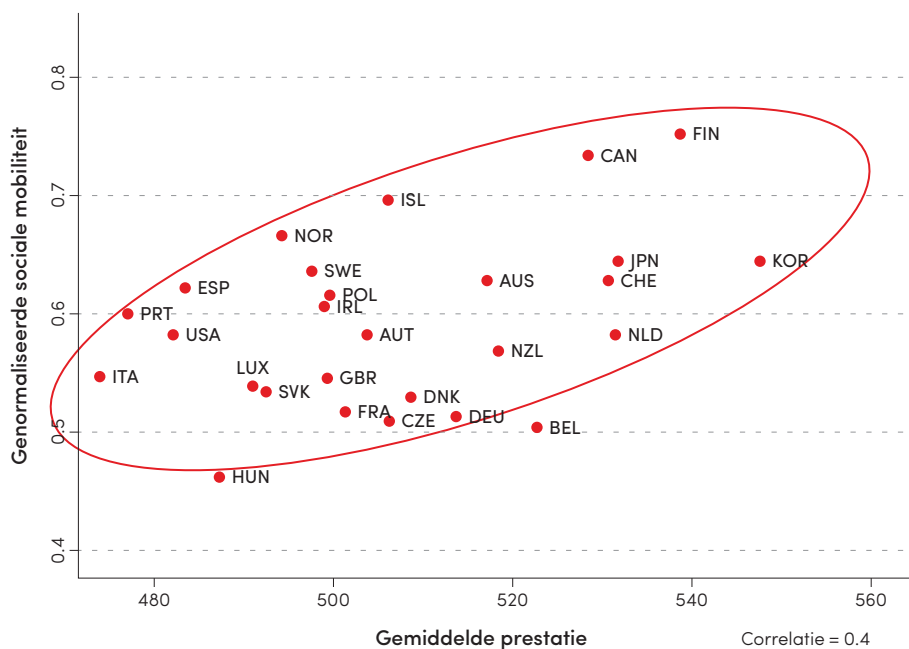
18 Deze correlatie vermindert, maar blijft positief, zodra leerlinggewichten gebruikt worden (zie Ollinger, 2017).

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 steekproef van in totaal meer dan 250.000 leerlingen uit groep 8 (13-14 jaar) tussen 1999 en 2007 deelnam (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMMS).

Onze interpretatie van het verband tussen het prestatieniveau en de mobiliteit op school stoelt op de klassieke economische hypothese van het methodologisch individualisme, die stelt dat feiten en sociale processen moeten worden gezien als de som van interagerende individuele gedragingen en voorstellingen. Het individu is het belangrijkste element in elke analyse van sociale fenomenen. Inzicht krijgen in het sociale is, volgens dit perspectief, analyseren hoe alle individuele acties samen een sociaal fenomeen creëren. Een bepaalde tak van de sociologie deelt deze aanpak. Raymond Boudon in Frankrijk of James Coleman in de Verenigde Staten zijn bekende vertegenwoordigers van het paradigma van het methodologisch individualisme (dat zijn oorsprong vindt in de sociologie van Max Weber). Anders dan economen nemen sociologen niet uitsluitend utilitaristische motivaties in acht. Volgens Boudon (2004) “verklaart het paradigma van het methodologisch individualisme het rationeel handelend individu, aangezien zijn daden, overtuigingen of attitudes door hem min of meer bewust worden gepercipieerd als zinvol, omdat ze voor hem gestoeld zijn op sterke redenen” (Boudon 2004, p. 296). Boudons concept van de cognitieve rationaliteit lijkt ons een zinvolle interpretatie te bieden van onze relatie tussen prestatieniveau en mobiliteit op school. In een onderwijssysteem waar kinderen gelijke kansen hebben om te slagen op school is het vertrouwen in de individuele actie immers groter en wordt iedereen aangemoedigd om zich ten volle in te zetten. Omgekeerd wordt in een onderwijssysteem waar de kansen op welslagen sterk gekoppeld zijn aan de sociale afkomst de school een plek van aangeleerde hulpeloosheid (*Learned Helplessness*) voor kinderen uit achtergestelde buurten. Dat leidt tot een algemene daling van de motivatie en de schoolprestaties. Een andere tak van de sociologie verwerpt het methodologisch individualisme, in aansluiting op het werk van Pierre Bourdieu. Voor de school van Bourdieu is het individu niet de belangrijkste analyse-eenheid, omdat het uiteindelijk het product van sociale structuren is. Door het gebrek aan echte keuzeautonomie is het zinloos om de louter individuele dimensie te integreren in de analyse van sociale fenomenen, want de intenties en de actiedoelstellingen van individuen zijn in essentie terug te brengen tot de plaats die zij innemen in de maatschappij. In dit perspectief hebben Bourdieu & Passeron (1970) hun bekende theorie over de sociale reproductie ontwikkeld, die zich uitsluitend beperkt tot het onderwijssysteem. Opmerkelijk genoeg leiden deze twee verschillende sociologische benaderingen van het onderwijs tot dezelfde vaststelling van een mislukking: de school is niet in staat om de onderwijsongelijkheden

die de onuitwisbare weerspiegeling van de sociale ongelijkheden zijn te elimineren. Met name de democratisering van het onderwijs leidt tot een wedloop om diploma's. Voor dezelfde functie is voortaan een hoger diploma nodig. Er is dus een verschuiving naar de top van de hiërarchie van de onderwijsniveaus, zonder de sociale positie van de leerlingen te veranderen. In tegenstelling tot Bourdieu & Passeron (1970) beweren auteurs als Dubet et al. (2010) dat we de sociale reproductie niet kunnen begrijpen door ons te beperken tot het onderwijs. Ook de wisselwerking tussen school en werk moet in aanmerking worden genomen. Door landen met hetzelfde ontwikkelingsniveau met elkaar te vergelijken, suggereren deze auteurs meer bepaald dat hoe sterker de invloed van het diploma is, hoe sterker de sociale reproductie (en dus hoe lager de sociale mobiliteit op basis van inkomens). In het volgende deel van dit hoofdstuk zullen we terugkomen op de relatie tussen de invloed van het diploma en de sociale mobiliteit, om de verhouding tussen prestaties en mobiliteit op school beter te begrijpen.

Figuur 2.5: Mobiliteit en prestatieniveau (PISA 2003-2012)



Bron: Gegevens PISA 2003 tot 2012. Eigen berekeningen.

## De Gatsby-curve opnieuw bekeken

---

### De controverse rond de Gatsby-curve van de inkomens

In een toespraak in het Center for American Progress populariseerde Alan Krueger (2012) de omgekeerde relatie tussen de intergenerationele mobiliteit van de inkomens (gemeten aan de elasticiteit tussen het inkomen van de ouders en het inkomen van de kinderen) en de economische ongelijkheid (gemeten aan de Gini-coëfficiënt), de zogenaamde ‘The Great Gatsby Curve’. Deze empirische vaststelling bracht veel controverse teweeg. Ten eerste in de publieke opinie, omdat ze de neergang van de American Dream suggereert: de economische ongelijkheid zou een obstakel zijn voor de sociale mobiliteit. In een wereld waar de ongelijkheid almaar toeneemt, zouden de mogelijkheden om aan ons lot te ontsnappen beperkt zijn. De ongelijkheden zouden dus niet meer tijdelijk zijn, maar van generatie op generatie worden geërfd. Zoals Fitzgerald concludeerde in zijn boek, *The Great Gatsby* (1925): “So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past.” De Gatsby-curve is ook controversieel in de academische wereld omdat, zoals haar bedenker, professor Miles Corak, vanaf het begin suggereert, de correlatie niet causaal is. Ze stoelt bovendien op vrij sterke hypothesen voor de meting van de inkomens tussen de verschillende generaties (Corak, 2013). Nog verrassender is dat Corak et al. (2014) hebben aangetoond dat deze correlatie gewoonweg misschien niet bestaat. De Gatsby-curve is inderdaad vertekend omdat ze de intergenerationele elasticiteit van de inkomens als sociale mobiliteits-index gebruikt. Door haar constructie zelf leidt een toename van de inkomensongelijkheid automatisch tot een toename van de intergenerationele elasticiteit, waardoor de sociale mobiliteit daalt. Als we een sociale mobiliteit in rang aannemen die losstaat van de inkomensverdeling, wordt de relatie tussen sociale mobiliteit en ongelijkheid veel zwakker. Corak et al. (2014) tonen aan dat Zweden, Canada en de Verenigde Staten een tamelijk vergelijkbare sociale mobiliteit in rang hebben, maar dat de ongelijkheden tussen deze drie landen toenemen. En dat maakt de Gatsby-curve van de inkomens tussen landen ongeldig. In de conclusie van dit hoofdstuk komen we terug op deze controverse.

### De Gatsby-curve van het onderwijs<sup>19</sup>

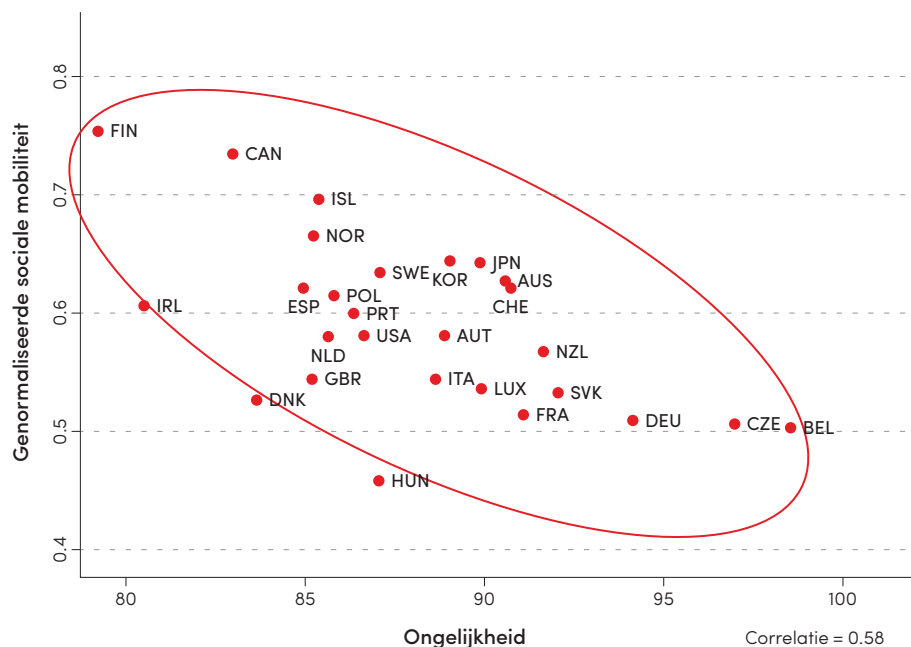
We maken een internationale vergelijking van de interdeciele sociale mobiliteit op school en de onderwijsongelijkheden. Om onze analyse robuustheid te geven,

---

<sup>19</sup> Als er wordt rekening gehouden met de leerlinggewichten verandert dit niet de bekomen relatie van de Gatsby-curve, maar vermindert het beperkt de grootte van de correlatie tussen de mobiliteit en de ongelijkheid.

gebruiken we de resultaten van de tussen 2003 en 2012 afgenomen PISA-tests. Voor elk land berekenen we de gemiddelde interdeciele mobiliteitsindex voor de periode en de gemiddelde index van de onderwijsongelijkheid tussen leerlingen. Zoals aangegeven in Figuur 2.6 krijgen we een negatieve correlatie van 58 procent tussen de interdeciele mobiliteit op school en de standaarddeviatie van de schoolresultaten. Deze relatie moet ons interesseren, want ze heeft betrekking op het vermogen van de school om de sociale mobiliteit te bevorderen in aanwezigheid van onderwijsongelijkheid. Deze relatie relativeert ook het politieke debat over gelijke kansen en gelijke resultaten, die de twee gezichten van eenzelfde realiteit lijken te vertegenwoordigen. De onderwijsongelijkheid lijkt een obstakel voor de sociale mobiliteit op school.

Figuur 2.6: De Gatsby-curve van de onderwijsongelijkheden tussen leerlingen (PISA 2003-2012)



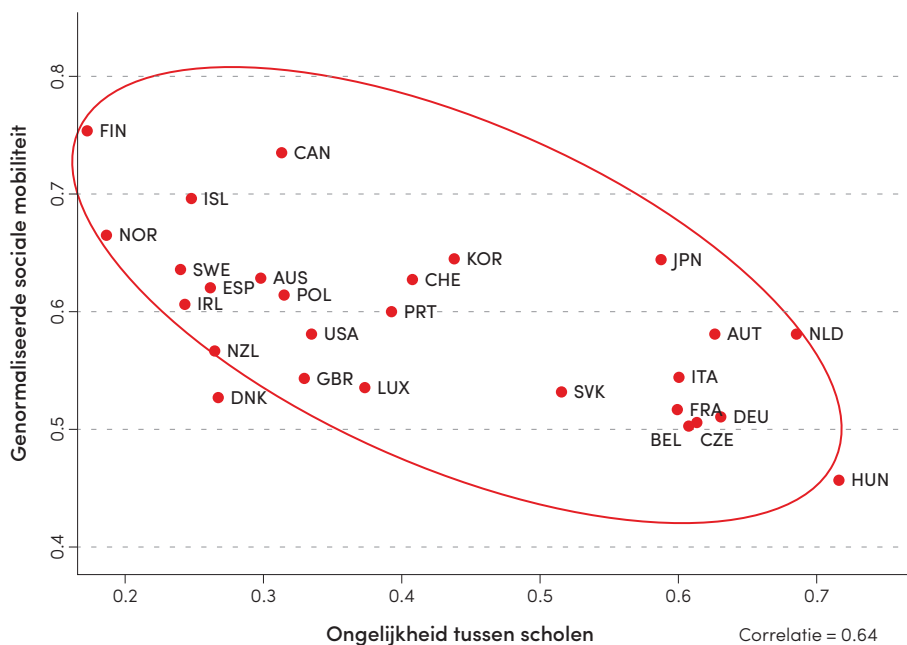
Bron: Gegevens PISA 2003 tot 2012. Eigen berekeningen.

De interpretatie van deze omgekeerde relatie tussen mobiliteit en onderwijsongelijkheid is delicaat, omdat er slechts een correlatie is en geen causaal verband. We kunnen dus niet stellen dat de onderwijsongelijkheden de sociale mobiliteit op school verminderen. Wel zien we dat de onderwijssystemen met een lage onderwijsongelijkheid vaak ook worden gekenmerkt door een grotere mobiliteit op school. Een mogelijke (en niet definitieve) manier om deze relatie te interpreteren,



houdt verband met de verticale differentiatie tussen scholen. Dat blijkt uit Figuur 2.7, waarin we de sociale mobiliteit op school vergelijken met de onderwijsongelijkheden tussen scholen. Op basis van een Theil-analyse hebben we voor elk land het aandeel van de ongelijkheid van de schoolresultaten tussen leerlingen berekend dat toe te schrijven is aan een ongelijkheid tussen scholen (between schools), waarbij de rest toe te schrijven is aan de ongelijkheid binnen scholen (within schools). Door deze ongelijkheid tussen scholen te confronteren met de sociale mobiliteit op school krijgen we een negatieve correlatie van 64 procent (Figuur 2.7) Deze relatie suggereert dat de onderwijssystemen met een verticale differentiatie van de scholen, zoals in Duitsland, België en Frankrijk, minder sociale mobiliteit hebben dan de onderwijssystemen met een horizontale differentiatie zoals Canada, Finland en Ierland. Onder verticale differentiatie verstaan we een onderscheid tussen scholen volgens hun academisch niveau, terwijl horizontale differentiatie een onderscheid maakt tussen scholen volgens het pedagogisch project van de school.

Figuur 2.7: De Gatsby-curve van ongelijkheden tussen scholen (PISA 2003-2012)



Bron: Gegevens PISA 2003 tot 2012. Eigen berekeningen.

Kunnen we deze relatie tussen ongelijkheid en mobiliteit op school interpreteren in het licht van de sociologische werken van Dubet et al. (2010) over de invloed van het diploma? Een van de sterke punten van hun analyse is dat vooral het

belang van de invloed van diploma's op de werkgelegenheid de onderwijsongelijkheden en de sociale reproductie bepaalt. Hun argument is gebaseerd op de signaaltheorie in het onderwijs (Spence, 1973). Wanneer leerlingen en gezinnen weten dat hun sociale positie op school wordt bepaald, stellen ze alles in het werk om hun kansen te maximaliseren en vergroten ze zo de concurrentie tussen leerlingen, studierichtingen en scholen. Aangezien diploma's vooral waarde hebben vanwege hun capaciteit om – echte of veronderstelde – vaardigheden hiërarchisch te ordenen, heeft iedereen er belang bij om zich te onderscheiden van de ander. Zonder dit echt aan te tonen, beweren de auteurs dat de meest welvarende gezinnen in dit opzicht het best presteren.<sup>20</sup> De invloed van de school maakt dus niet alleen de onderwijsongelijkheden groter, maar vergroot ook de sociale reproductie. Merk op dat hun opvatting van sociale reproductie stoelt op de correlatie tussen het inkomen van de ouders en het inkomen van de kinderen. De auteurs mengen de sociale ongelijkheden op de arbeidsmarkt dus met die van het onderwijssysteem. Ons verband tussen mobiliteit en onderwijsongelijkheid beperkt zich uitsluitend tot het onderwijssysteem, terwijl we de verschillen in sociale ongelijkheid op de arbeidsmarkt tussen landen vrijwillig links laten liggen.

## Conclusies en aanbevelingen

De sociale mobiliteit van een onderwijssysteem hangt nauw samen met de onderwijsongelijkheid. Landen met een grote onderwijsongelijkheid, zoals België, worden ook gekenmerkt door een geringe sociale mobiliteit in het onderwijs. Landen als Polen en Canada daarentegen worden gekenmerkt door een geringe onderwijsongelijkheid en een sterke sociale mobiliteit in het onderwijs. In de eerste groep landen worden leerlingen over scholen heen in groepen van homogene vaardigheden gegroepeerd, terwijl in de laatste groep van landen leerlinggroepen worden opgesplitst binnen eenzelfde school. Sociale mobiliteit op school en onderwijsongelijkheid zijn logischerwijs twee verschillende concepten. Op basis van de tussen 2003 en 2012 afgenomen PISA-tests in de OESO-landen hebben we aangetoond dat er een sterke omgekeerde relatie bestaat tussen sociale mobiliteit op school en onderwijsongelijkheid: de Gatsby-curve. Mankiw (2013) heeft de interpretatie van de Gatsby-curve fel bekritiseerd door te suggereren dat de omgekeerde relatie tussen ongelijkheid en sociale mobiliteit een artefact is van een verschil in heterogeniteit tussen groepen. In een heterogene groep met een hoge onge-

20 Om dit te bewijzen, moet men aannemen dat de prijs van het signaal mee daalt met de sociale positie van de persoon. De auteurs tonen evenmin aan dat het signaal 'geloofwaardig' is, d.w.z. dat het als authentiek kan worden beschouwd en dat het de werkgever informatie kan verschaffen over de werkelijke competenties van de persoon (cf. Spence, 1973).

lijkheid is de sociale mobiliteit veel lager. Deze kritiek is niet gegrond voor onze vergelijking van de onderwijssystemen, want als we de landen vergelijken op basis van hun sociale ongelijkheid, gemeten aan de verdeling van de sociaaleconomische index van de leerlingen en de verdeling van hun wiskunderesultaten, vinden we een nulcorrelatie (-0.01 tussen 2003 en 2012). Met andere woorden, het verband tussen de onderwijsongelijkheid en de sociale mobiliteit op school wordt waarschijnlijk gevormd door het onderwijssysteem. Uiteindelijk argumenteert Mankiw dat de mobiliteit gerelateerd is aan de talentkloof. Nochtans zouden we

*Hoewel alle landen maatregelen hebben genomen en beleidsregels hebben ingevoerd om de gelijkheid van kansen op school te verbeteren, zijn sommige daar veel beter in geslaagd dan andere*

op landniveau vanwege de wet van de grote getallen een identieke verdeling van talent verwachten in elk land.

Uit ons rapport blijkt dat hoewel alle landen maatregelen hebben genomen en beleidsregels hebben ingevoerd om de

gelijkheid van kansen op school te verbeteren, sommige daar veel beter in zijn geslaagd dan andere. Door verschillende onderwijssystemen te vergelijken, tonen onze analyse ook aan dat verandering mogelijk is zonder een tegenstelling te moeten maken tussen uitmuntendheid en rechtvaardigheid of tussen gelijkheid en sociale mobiliteit op school. Dit moet ons ertoe brengen om de ideologische verschillen inzake onderwijssystemen achter ons te laten en de kwestie van de kwaliteit van ons onderwijs op een pragmatische en concrete wijze aan te pakken.

Het lijkt mogelijk om de resultaten van achtergestelde leerlingen duurzaam te verbeteren door vroeg genoeg en hard genoeg in te werken op deze groep, zoals blijkt uit experimenten in Canada, Engeland en Japan. In zijn vergelijking van de sociale mobiliteit (op basis van de intergenerationele elasticiteit van de inkomens) tussen Canada en de Verenigde Staten wijst Miles Corak (2016) op het belang van het onderwijs in de eerste levensjaren van het kind en de door de ouders aan de opvoeding van het kind bestede tijd (duur van het zwangerschapsverlof, percentage gescheiden gezinnen, werktijden van de ouders, beschikbaarheid 's avonds...). Hij laat zien dat deze factoren de sociale mobiliteit kunnen verbeteren en benadrukt dat niet alleen de financiële maar ook deze niet-financiële middelen van tel zijn. Het model van de 'school academies' in Engeland is eveneens interessant en wijdt een bijzondere aandacht aan de grotere autonomie van de pedagogische teams en de schooldirecties.<sup>21</sup> Dit vereist een grote pedagogische inspanning en adequate vaardigheden van de leraren. Daarom zijn de opleiding en de vaardighe-

---

21 Zie Machin & Veroit (2010) voor een schatting van de impact van de autonomie van de pedagogische teams op de schoolresultaten. Zie ook Verschelde et al. (2015) voor een soortgelijke analyse op Belgisch niveau, op basis van de (willekeurige) min of meer grote keuzevrijheid die de inrichtende macht de schooldirecties verleent.

den van leraren cruciaal. “Eén leraar – slechts één! – volstaat om ons te redden van onszelf en ons alle andere te doen vergeten” (Pennac, 2007).

Hogere leerprestaties en meer rechtvaardigheid en sociale mobiliteit in onze scholen vereisen waarschijnlijk een combinatie van de competenties en motivatie van de pedagogische teams met een efficiënte organisatie van de scholen en het onderwijssysteem. De betrokkenheid van de ouders is een belangrijke factor van het welslagen op school, maar ook, we maken er geen geheim van, een potentiële rem op de sociale mobiliteit. Kinderen van ouders die de werking van het systeem kennen, hen in hun studiekeuze begeleiden of hen financieel door middel van activiteiten of hulp bij het huiswerk bijstaan, hebben betere kansen op school. Zoals blijkt uit een studie van het Insee (Gouyon, 2004) heeft 80% van de moeders zonder diploma het gevoel niet in staat te zijn de kinderen te helpen bij hun studie op de middelbare school, tegenover 26% van de moeders met een diploma van het hoger onderwijs.

Werkloosheid, arbeidsonzekerheid en de toenemende armoede die met name de eenoudergezinnen treffen, zorgen ervoor dat de kinderen van de meest achtergestelde gezinnen in erg moeilijke omstandigheden moeten studeren. Godin & Hindriks (2016) hebben aangetoond dat in de OESO-landen het bruto-effect van een eenoudergezin overeenkomt met gemiddeld 5% lagere schoolresultaten. 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: hij bedraagt dan 2,5% in de OESO. Het effect van eenoudergezinnen verschilt naargelang het geslacht van de leerlingen: bij jongens zien we een groter negatief effect op de schoolresultaten dan bij meisjes. Als we deze bevindingen aangaande het effect van eenoudergezinnen corrigeren om rekening te houden 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. Goux & Maurin (2005) hebben aangetoond dat de overbevolking van woningen in achtergestelde milieus een belangrijke invloed heeft op het onderwijsniveau. Michel Duée (2005) en Rege et al. (2011) tonen respectievelijk voor Frankrijk en Noorwegen aan dat, indien men rekening houdt met de andere factoren die de schoolresultaten beïnvloeden, kinderen met ouders die in een arbeidsonzekere situatie verkeerd hebben, minder goede resultaten behalen dan andere kinderen.<sup>22</sup> In onze strijd voor gelijke kansen moeten we rekening houden met deze realiteit.

---

22 Duée (2005) toonde aan dat de kans op het verkrijgen van een bachelordiploma met 20% daalt indien het kind in een onzekere situatie heeft verkeerd, zoals werkloosheid, inactiviteit (met uitzondering van studies of pensioen) of arbeidsonzekerheid bij de vader. Rege et al. (2011) tonen een asymmetrie aan tussen werkloosheid van de vader of de moeder. In het tweede geval lijkt het negatieve effect op de schoolresultaten minder groot (en soms niet significant).

## Bibliografie

---

- Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School.* OCDE, 2012.
- Akerlof, G. & Kranton, R. *Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages and Well-Being.* Princeton University Press, 2011.
- Boudon, R. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Colin, 1973.
- Boudon, R. «Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique?» *La Revue du MAUSS*, n° 24, 2004.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Les Editions de Minuit, 1970.
- Chetty, R., Hendren, N., Kline, P. & Saez, E. *Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States* (No. w19843). National Bureau of Economic Research, 2014.
- Crahay, M. *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs.* Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs, 2003.
- Crahay M. *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck, 2012.
- Corak, M. "Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility." *The Journal of Economic Perspectives*, maart 2013, 79-102.
- Corak, M., Lindquist, M. J. & Mazumder, B. "A Comparison of Upward and Downward Intergenerational Mobility in Canada, Sweden and the United States." *Labour Economics*, 30, 2014, 185-200.
- Corak, M. "Inequality From Generation to Generation: the US in Comparison." *IZA DP*, n° 9929, 2016.
- D'Agostino, M. & Dardanoni, V. "The Measurement of Rank Mobility." *Journal of Economic Theory*, 144 (4), 2009, 1783-1803.
- Dahl, M. W. & DeLeire, T. *The Association Between Children's Earnings and Fathers' Lifetime Earnings: Estimates Using Administrative Data.* University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty, 2008.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. *Vers des écoles de qualité pour tous? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles.* Fondation Roi Baudouin, 2014.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Veretout, A. *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale.* Seuil, 2010.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Veretout, A. «Emprise des diplômes, jugement de justice et cohésion sociale.» *Sociologie et Société*, 43 (1), 2011, 225-259.
- Duée, M. «L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants.» *Revue économique*, 56 (3), 2005, 637-645.
- Ferreira, F. H. & Gignoux, J. "The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity." *The World Bank Economic Review*, 28 (2), 2014, 210-246.
- Fields, G.S. & Ok, E. "The Measurement of Income Mobility." *Handbook of Income Inequality Measurement*, edited by J. Silbert, Kluwer Academic Publishers, 1999.
- Fitzgerald, F. S. *The Great Gatsby.* NA, 1991.

- Fleurbaey, M. & Maniquet, F. *A Theory of Fairness and Social Welfare* (Vol. 48). Cambridge University Press, 2011.
- Fleurbaey, M. & Peragine, V. "Ex Ante Versus Ex Post Equality of Opportunity." *Economica*, 80 (317), 2013, 118-130.
- Freeman, R. B., Machin, S. & Viarengo, M. *Variation in Educational Outcomes and Policies Across Countries and of Schools Within Countries* (No. w16293). National Bureau of Economic Research, 2010.
- Godin, M. & Hindriks, J. *Egalité des chances à l'école*. CORE discussion paper n° 2016/19, 2016.
- Goux, D. & Maurin, E. "The Effect of Overcrowded Housing on Children's Performance at School." *Journal of Public Economics*, 89 (5), 2005, 797-819.
- Gouyon, M. «L'aide aux devoirs apportée par les parents.» *Insee première*, 996, 2004.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT Press, 2015.
- Hindriks, J. & Verschelde, M. «L'école de la chance.» *Regards économiques*, 1-27, 2010.
- Kanbur, R. & Wagstaff, A. "How Useful Is Inequality of Opportunity as a Policy Construct?" *World Bank Policy Research Working Paper*, (6980), 2014.
- Krueger, A. B. *The Rise and Consequences of Inequality in the United States*. Delivered to the Center for American Progress, 2012.
- Machin, S. & Vernoit, J. *A Note on Academy School Policy*. CEP Policy, 2010.
- Mankiw, G. "Observations on the Great Gatsby Curve." Greg Mankiw Blog, 18 juli 2013.
- Ollinger, T. *Schools: Intergenerational Mobility and Inequality: Comparaison des réseaux scolaires et communautés linguistiques en Belgique*. UCL, 2017.
- Pennac, D. *Chagrin d'école*. Editions Gallimard, 2012.
- Rawls, J. *A Theory of Justice*. Harvard University Press, 1971.
- Rege, M., Telle, K. & Votruba, M. "Parental Job Loss and Children's School Performance." *Review of Economic Studies*, vol. 78, 2011, 1462-89.
- Roemer, J. E. *Equality of Opportunity*. Harvard University Press, 1998.
- Roemer, J.E. & Trannoy, A. "Equality of Opportunity: Theory and Measurement." *Handbook of Income Distribution*, edited by F. Bourguignon and A. Atkinson, Elsevier, 2015, 217-300.
- Solon, G. "A Model of Intergenerational Mobility Variation Over Time and Place." *Generational Income Mobility in North America and Europe*, edited by Miles Corak, Cambridge University Press, 2004, 38-47.
- Spence, M. "Job Market Signaling." *Quarterly Journal of Economics*, 1973.
- Verschelde, M., Hindriks, J., Rayp, G. & Schoors, K. "School Staff Autonomy and Educational Performance: Within-School-Type Evidence." *Fiscal Studies*, 36 (2), 2015, 127-155.





# Sociale segregatie en ongelijkheid op school<sup>1</sup>

Jean Hindriks

---

1 Dit hoofdstuk is gebaseerd op een Itinera-rapport van december 2014 dat de auteur schreef in samenwerking met Guillaume Lamy, die niet langer aan dit onderwerp werkt. Deze versie is een substantieel herziene versie van het initiële rapport, met vooral een update van bepaalde resultaten op basis van PISA 2015. De auteur dankt Mattéo Godin voor zijn gerichte maar zeer effectieve bijstand.



## SAMENVATTING

Discussies over de sociale segregatie in scholen en de sociale ongelijkheid van het onderwijssysteem doen veel stof opwaaien. Iedereen blijft daarbij rotsvast van zijn eigen standpunt en ideologische vooronderstellingen overtuigd. De bezorgdheid om de sociale mix en sociale ongelijkheid in scholen is niet nieuw. In feite draaien de recente onderwijshervormingen om deze problematiek. Jean Hindriks maakt in dit hoofdstuk een open evaluatie, waardoor de discussie gevoerd kan worden op basis van precieze, feitelijke gegevens en uiteenlopende overtuigingen getoetst kunnen worden aan objectieve argumenten. Een eerste kwestie die opduikt, draait om de meting van segregatie in scholen. Want hoewel schoolsegregatie vaak ter sprake komt, blijkt men op internationaal niveau nooit echt de moeite genomen te hebben om dit fenomeen op overtuigende, systematische wijze te meten. Om die metingen te doen werden er vollediger en minder punctuele segregatie-indexen gebruikt op basis van de PISA-enquêtes tussen 2003 en 2015. Om te weten of het segregatieniveau in een land al dan niet hoog is, vergelijkt men de segregatie tussen landen om een referentieniveau vast te leggen en vergelijkt men de schoolsegregatie in eenzelfde land in de tijd om te weten of ze daalt of toeneemt. De resultaten wijzen uit dat België een van de hoogste schoolsegregatiecijfers in de OESO heeft. De segregatiecijfers zijn ook hoog in de twee afzonderlijke gemeenschappen. Tussen 2003 en 2015 stagneerde de schoolsegregatie in de Vlaamse scholen en de Franstalige scholen. Na de naakte cijfers worden de effecten van sociale segregatie onderzocht, waarbij een omgekeerd verband tussen schoolprestaties en sociale segregatie vastgesteld wordt. Het hoofdstuk eindigt met een analyse van mogelijke oorzaken voor deze segregatie op Belgisch niveau, waarbij het systeem met onderwijsvormen en schoolpraktijken als zittenblijven en de overplaatsing van leerlingen tussen scholen naar voor komen als oorzaken. In 2012 was de verdeling in onderwijsvormen voor 45% verantwoordelijk voor de sociale segregatie in de Vlaamse Gemeenschap en voor 20% in de Franse Gemeenschap waar zittenblijven en verandering van school een grotere rol spelen in de sociale segregatie.

## De Belgische politieke context

---

Uitmuntendheid door inclusie is een centraal besluit van het 2012 PISA-rapport.<sup>2</sup> De landen met de beste resultaten voor de wiskundetests van PISA 2012 zijn ook de landen die erin slagen de sociale inclusie te bevorderen. Er lijkt inderdaad een nauw verband te bestaan tussen de sociale inclusie en de prestaties van leerlingen uit achtergestelde milieus. De landen die er niet in slagen de prestaties van hun achtergestelde leerlingen te verbeteren, worden vaak gekenmerkt door een sterke sociale selectie en lage gemiddelde resultaten. Deze sociale inclusie uit zich concreet in de sociale mix op de scholen, met andere woorden de gelijke verdeling van leerlingen uit verschillende sociale milieus tussen de scholen. Deze sociale mix is in Europese landen in wisselende mate aanwezig. De bevordering van de sociale mix is een belangrijk doel voor veel politieke actoren, vooral in België, waar de inschrijvingsdecreten en de verlenging van het gemeenschappelijke deel zowel in de Vlaamse Gemeenschap als in de Federatie Wallonië-Brussel tal van discussies uitlokken. Sommigen zien dit streven naar sociale mix als een effectieve manier om de sociale ongelijkheid in leerprestaties te verminderen.

Het Belgische onderwijs is sociaal ongelijk. Het schoolsucces is in grote mate afhankelijk van de sociale afkomst van de leerlingen. Het ‘Décret Inscriptions’ in de Franse Gemeenschap en het GOK-beleid (Gelijke Onderwijskansen) in de Vlaamse Gemeenschap houden de publieke opinie bezig, maar men negeert het feit dat leerlingen uit een bescheiden gezin vooral het slachtoffer zijn van opeenvolgende heroriënteringen. Het schoolsucces is sociaal ongelijk. Kinderen uit een bescheiden milieu hebben twee keer minder kans op succes dan kinderen uit een bevoordeeld milieu. Deze situatie is vergelijkbaar in de twee Gemeenschappen, maar veel meer uitgesproken in de Franse Gemeenschap.

Deze vaststelling is niet nieuw en werd in de Belgische academische kringen bestudeerd door auteurs als Jacobs et al. (2009), Jacobs & Rea (2011), Jacobs et al. (2013), Baye et al. (2010), Hindriks et al. (2009), of Hindriks & Verschelde (2010). In zijn recente op PISA 2012 gebaseerde studie bevestigt Nico Hirtt (2014) dat België en Frankrijk de kampioenen van de sociale ongelijkheid in het onderwijs zijn.<sup>3</sup> In de Franse Gemeenschap heeft deze studie een sterke media-impact gehad. Een ander recent onderzoek van Wim Van den Broeck (2014), dat in Vlaanderen veel mediabelangstelling heeft gekregen, maakt een tegengestelde analyse en suggereert dat Vlaanderen minder ongelijk is dan de klassieke analyses doen vermoeden, wanneer men de graad van sociaaleconomische heterogeniteit

---

2 *PISA Results 2012: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Vol 2)*. OECD, 2012.

3 Hirtt, 2014.

van de bevolking in aanmerking neemt.<sup>4</sup> Uit zijn studie op basis van PISA 2012 blijkt bovendien dat het percentage kinderen met een zwakke sociale achtergrond dat goede schoolresultaten behaalt (de veerkracht) in Vlaanderen hoger is dan in Finland.<sup>5</sup> In feite toont de studie dat Vlaanderen de hoogste veerkracht van Europa heeft (10%), zowel voor jongens als voor meisjes (tegenover een gemiddelde van 6,4% in de OESO). Dit suggereert een grotere sociale mobiliteit in het Vlaamse onderwijs.<sup>6</sup> Deze bevinding moet ons aanzetten om dieper in te gaan op de vraag van de sociale ongelijkheid in ons onderwijs, precies om de val van de gangbare opvattingen en de simplistische oordelen te vermijden. In dit artikel komen we terug op de vraag van de prestaties en de sociale ongelijkheden in ons Belgische onderwijs, met een duidelijk onderscheid tussen de twee Gemeenschappen. Een beter begrip en een betere evaluatie van het fenomeen lijken ons immers cruciaal als we ons schoolsysteem effectief willen hervormen. Onze analyse is dus een aanvulling van de reeds bestaande studies. Zoals Estelle Cantillon (2013) terecht stelt: “Beter begrijpen en beter evalueren is ook de verandering faciliteren”.

De sociale ongelijkheid op school is een onderwerp dat ook veel debatten uitlokt in de politieke wereld en de media. In Vlaanderen publiceerde Frank Vandembroucke, de Vlaamse minister van Onderwijs in 2007-2008, een beleidsnota over het onderwerp, ‘Gelijke kansen op de hele onderwijsladder: een tienkamp’. In 2010 publiceerde de Vlaamse minister van Onderwijs Pascal Smet zijn oriëntatienota over hetzelfde onderwerp, ‘Mensen doen schitteren’, en in 2014 keurde de Vlaamse Regering haar ‘Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs’ goed, met de vermindering van de sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs als centrale motivatie.<sup>7</sup> In de Franse Gemeenschap concentreerde het debat over de sociale ongelijkheden op school zich meer op de regeling van de schoolinschrijvingen, ook al is dat niet noodzakelijk de effectiefste manier om de sociale ongelijkheden op school te verminderen. Sinds 2007 zijn verscheidene decreten gepubliceerd om met het oog op de bevordering van de sociale mix de inschrijvingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs te regelen. Het eerste, het zogenaamde ‘wachtrijdecreet’, werd in 2007 door minister Marie Arena goed-

---

4 Van den Broeck, 2014.

5 Veerkracht wordt door de OESO gedefinieerd als het percentage leerlingen uit het meest achtergestelde sociaaleconomische kwartiel (25% lage sociaaleconomische index) van een land dat voorkomt in het hoogste kwartiel van de leerlingen met de beste resultaten van de OESO. Deze meting van de veerkracht is een internationale maatstaf die in het voordeel speelt van de landen met een hoog PISA-gemiddelde, aangezien men de testresultaten van leerlingen uit verschillende landen vergelijkt.

6 De veerkracht is geen echte nationale maatstaf voor de sociale mobiliteit, aangezien men de Vlaamse leerlingen met een laag sociaaleconomisch niveau vergelijkt met de leerlingen van andere landen en niet met de Vlaamse leerlingen met een hoog sociaaleconomisch niveau.

7 Zie <http://www.hervormingsecundair.be/>.

gekeurd. Dit decreet had betrekking op de leerlingen die in 2008 het eerste jaar van het secundair onderwijs begonnen en dus voornamelijk in 1996 waren geboren. Dat is een bijzonder interessant jaar, want de in 1996 geboren kinderen werden in het PISA-onderzoek 2012 getest. De publicatie van de resultaten van PISA 2012 en 2015 stelt ons dus in staat om de impact van het decreet op de sociale segregatie te beoordelen. Vandaag worden de inschrijvingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap geregeld door het in december 2011 goedgekeurde decreet Simonet. Het expliciete doel van dit decreet is de bevordering van een sterkere sociale mix in het secundair onderwijs van de Franse Gemeenschap.<sup>8</sup> Het regeerakkoord van de PS-CDH in de Waals-Brusselse Federatie bevat een krachtig voorstel om het gemeenschappelijke deel (de ‘tronc commun’) met een jaar te verlengen door de keuze van de onderwijsvorm niet zoals nu op het eind van het tweede jaar van het secundair te laten plaatsvinden maar naar het eind van het derde jaar te verplaatsen. Dit voorstel om het gemeenschappelijke deel in het middelbaar onderwijs te verlengen, is de opvallendste maatregel van het Pacte d’Excellence pour l’Enseignement. Het is uitdrukkelijk bedoeld om de sociale ongelijkheid in het Franstalig onderwijs te verminderen. Volgens Dupriez (de directeur van de Girsef) “hangen de leerresultaten minder af van de afkomst van de leerlingen wanneer het gemeenschappelijke deel langer duurt” (La Libre 16-17 augustus 2014).<sup>9</sup> Beide Gemeenschappen hebben ook een gedifferentieerd financieringsbeleid ingevoerd om de sociale ongelijkheid te beperken en de sociale mix op school te bevorderen. In 2002 heeft de Vlaamse Regering met het GOK-decreet getracht de grote sociale ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan. Vanaf het schooljaar 2003-2004 heeft ze de praktijk van de gedifferentieerde omkadering ingevoerd. Men heeft voor een beleid gekozen dat specifiek op de leerlingen uit een achtergesteld milieu mikt, door hen aan de hand van een aantal ‘gelijke onderwijskansindicatoren’ te identificeren. De beleidscijfers van het basisonderwijs tonen echter dat de grote meerderheid van de achtergestelde leerlingen nooit van

*Beide Gemeenschappen hebben ook een gedifferentieerd financieringsbeleid ingevoerd om de sociale ongelijkheid te beperken en de sociale mix op school te bevorderen*

---

8 Zie <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=279>.

9 Zonder hiervan het onderwerp van dit rapport te willen maken, dient opgemerkt dat deze uitspraak niet door recent wetenschappelijk onderzoek wordt gestaafd, zoals Lavrijsen, Nicaise & Wouters (2013) duidelijk aantonen. In Hindriks et al. (2009) hadden we al aangetoond dat de sociale ongelijkheid groter is in de Franse Gemeenschap, terwijl het gemeenschappelijke deel daar twee jaar langer is dan in Vlaanderen. Dit werd verklaard door een hoger percentage zittenblijvers als gevolg van de verlenging van het gemeenschappelijke deel in de Franse Gemeenschap. Dupriez legt in zijn interview een verband tussen het succes van de verlenging van het gemeenschappelijk deel en een daling van de leerverschillen tussen de leerlingen in het basisonderwijs (zie La Libre 16-17 augustus 2014).

de financiering heeft genoten, terwijl veel leerlingen die wel door het beleid werden gesteund geen achterstelde leerlingen waren.

In het schooljaar 2003-2004 kreeg slechts 16% van de achtergestelde leerlingen in de basisscholen die de financiering ontvingen een 'GOK-leerkracht'. Wanneer men de groep leerlingen bekijkt die door deze leerkrachten werden geholpen, merkt men dat 62% van de kinderen geen achtergestelde leerlingen waren.<sup>10</sup> Om dit resultaat te verklaren, moet men verduidelijken dat de Vlaamse Onderwijsinspectie de prestaties van de scholen in het gebruik van de 'GOK'-middelen evalueerde met de nadruk op de globale verbetering van de processen in de scholen. Ze beschouwde initiatieven zoals 'gerichte' (dus gescheiden) bijkomende klassen voor achtergestelde leerlingen als onproductief. Het was dus, terecht of onterecht, de bedoeling dat de bijkomende GOK-middelen de collectiviteit van de school ten goede zouden komen en niet voor de achtergestelde leerlingen voorbehouden mochten zijn. Het laatste Vlaamse regeerakkoord voorziet de afschaffing van de gedifferentieerde financiering van het werkingsbudget.<sup>11</sup>

Aan de Franstalige kant blijkt uit een eerste analyse van het effect van het decreet van 2009 over de gedifferentieerde omkadering dat het zittenblijven in het secundair onderwijs van 2009 tot 2012 met 17,6% tot 20,3% is toegenomen in de scholen met een gedifferentieerde omkadering (275 van de 672 scholen). In dezelfde periode is het aandeel kinderen met een schoolachterstand van ten minste één jaar gestegen van 64% naar 70% in het secundair onderwijs met gedifferentieerde omkadering (tegenover 50% in het secundair onderwijs zonder gedifferentieerde omkadering).

In een onderzoek in samenwerking met collega's van de Universiteit van Gent<sup>12</sup> hebben wij getracht om te begrijpen waarom de schoolresultaten in de twee taalgemeenschappen zo sterk afhankelijk zijn van de sociale afkomst van de leerlingen. Aan de hand van een regressieanalyse op twee niveaus (scholen en leerlingen) hebben we aangetoond dat bijna 60% van de verschillen in de resultaten verband houden met de sociale afkomst van de leerlingen: men zou kunnen zeggen dat 'succes erfelijk is'. Ons onderzoek stelde op de gegevens van PISA 2006, met een steekproef van 4125 leerlingen in 269 Vlaamse scholen en 2211 leerlingen in 176 Franstalige scholen. Deze studie beoordeelde de rol van de selectie tussen zowel de scholen als de onderwijsvormen in de sociale ongelijkheden in ons onderwijs. Nu de discussies over de gelijke onderwijskansen vrijwel uitsluitend op de organisatie van de inschrijvingen, de verlenging van het gemeenschappelijke deel en de gedifferentieerde financiering focussen, lijkt het ons nuttig om deze resultaten opnieuw te bekijken op basis van de recentste PISA 2009, 2012 en

---

10 Hindriks & Gay, 2013.

11 Vandenbroucke, 2014.

12 Hindriks et al., 2009.

2015 studies, om ons Belgische onderwijssysteem beter te begrijpen en te evalueren, met een onderscheid tussen de situatie in de twee Gemeenschappen.

## Sociale ongelijkheid in België: het belang van de ouders

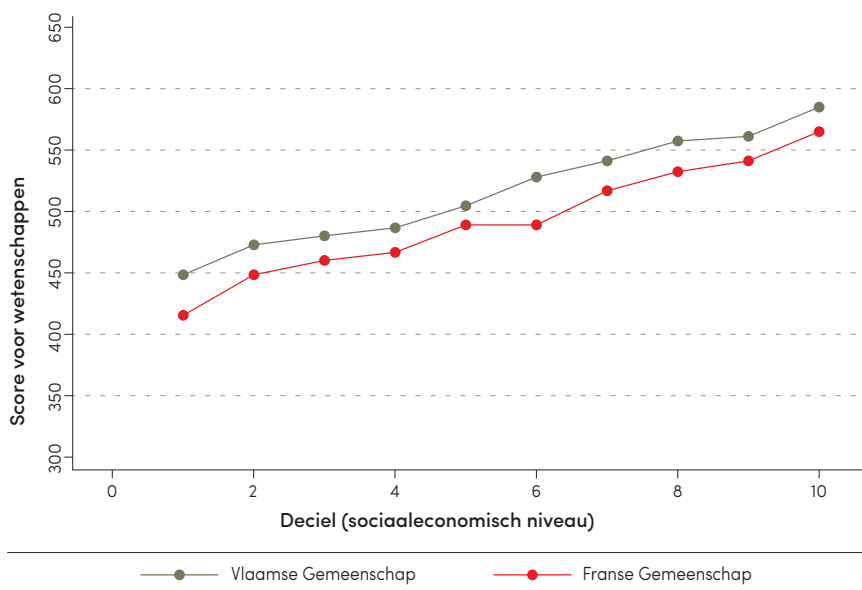
Een klassieke manier om het belang van de ouders op de schoolresultaten van de leerlingen te meten, is de vergelijking van het gemiddelde resultaat van de leerlingen naargelang de sociaaleconomische groep van hun ouders.<sup>13</sup> De sociaaleconomische status van een leerling wordt gemeten aan de hand van een combinatie van indicatoren, zoals het onderwijs- en professionele niveau van de ouders, het type van het familievermogen (dat als een indicator van de rijkdom wordt beschouwd) en de aanwezigheid van educatieve middelen in de woning. De meting van de sociaaleconomische status is ontworpen om internationale vergelijkingen mogelijk te maken.<sup>14</sup> Het dient gepreciseerd dat deze sociaaleconomische index van de OESO niets te maken heeft met de in de Franse Gemeenschap gehanteerde sociaaleconomische index van de leerlingen, die gebaseerd is op de wijk waar in 2001 werd gewoond.

PISA koppelt dus aan elke leerling een sociaaleconomische index, die wij voor een gegeven land in decielen van 1 tot 10 hebben verdeeld. De sociaaleconomische index 1 vertegenwoordigt de 10% meest achtergestelde leerlingen en de sociaaleconomische index 10 vertegenwoordigt de 10% meest bevoordeelde leerlingen. Wanneer we de resultaten van de PISA-test met deze index vergelijken, krijgen we een meting van de invloed van het sociale milieu op de schoolresultaten. De resultaten worden hierna voor elke Gemeenschap voorgesteld, eerst voor het geheel van de onderwijsvormen en vervolgens met een onderscheid tussen de onderwijsvormen.

- 13 Wij maken in dit “gewicht” van de ouders geen onderscheid tussen het aandeel van het familiale milieu en het aandeel van het genetische patrimonium (nature or nurture). Dit onderscheid lijkt ons nutteloos in een perspectief van ‘kansgelijkheid’, dat een gelijke aanpak van deze twee vormen van sociaal onrecht veronderstelt; het kind is immers *niet* verantwoordelijk voor het van de ouders geërfde genetische patrimonium en evenmin voor het sociale milieu waarin het opgroeit. Het onderscheid is bovendien polemisch, want het leidt tot de suggestie dat rijke kinderen meer succes hebben omdat ze intelligenter zijn (zie Van den Broeck, 2014; Duyck & Anseel, 2012).
- 14 Voor meer details over de ESCS-index, zie PISA 2012, *PISA Results 2012: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Vol 2)* 1, p. 37.

**Technische nota over de verwerking van de gegevens (PISA 2009, 2012 en 2015).** Om de vergelijking mogelijk te maken, werd de steekproef van leerlingen op dezelfde manier behandeld als voor de gegevens van PISA 2006; deze resultaten werden gepubliceerd in Hindriks & Verschelde (2010) "L'école de la chance" Regards économiques no 77, februari 2010. De variabele 'Final Student Weight' werd in alle berekeningen eveneens in aanmerking genomen. Alleen de resultaten voor wetenschappen werden onderzocht. Er werd een gemiddelde gemaakt van de 5 plausibele waarden van de resultaten voor wetenschappen van een leerling. Deze plausibele waarden weerspiegelen de onzekerheid die inherent is aan de PISA-test, waarin het wegens tijdsgebrek niet mogelijk is om de geteste leerlingen vragen over alle materies te laten beantwoorden. Deze mogelijke waarden vertegenwoordigen dus de variantie van de steekproef met betrekking tot de vragenlijsten. De leerlingen werden in decielen verdeeld volgens de variabele 'ECS', rekening houdend met de variabele 'Final Student Weight'. Bovendien werd bij de berekening van het gemiddelde van de resultaten voor wetenschappen van elk deciel de variabele 'Final Student Weight' eveneens in aanmerking genomen.

**Figuur 3.1: Verband tussen de score voor wetenschappen en het sociaaleconomische niveau van de leerlingen**



Opmerking: de leerlingen zijn in sociaaleconomische decielen verdeeld. Deciel 1 vertegenwoordigt de 10% leerlingen met de zwakste sociaaleconomisch index. Deciel 10 verte-

genwoordigt de 10% leerlingen met de hoogste sociaaleconomische index.

Bron: PISA 2015. Eigen berekeningen.

Een eerste vaststelling is dat het verband tussen de sociaaleconomische index van de leerling en zijn gemiddelde resultaat voor de PISA-test in de twee Gemeenschappen even sterk is, met een verschil van 150 punten tussen de leerlingen met de hoogste en de leerlingen met de laagste sociaaleconomische index.<sup>15</sup> Toch bestaat er een groot verschil tussen de twee Gemeenschappen, want voor elk sociaaleconomisch niveau behaalt de Vlaamse leerling gemiddeld betere resultaten dan de Franstalige leerling. De superioriteit van de Vlaamse school tegenover de Franstalige school wordt dus los van de sociale afkomst van de leerling bevestigd.<sup>16</sup> Dit suggereert dat men voorzichtig moet zijn in de analyse van het sociale verband. Twee verschillende schoolsystemen kunnen immers een even sterk sociaal verband hebben, terwijl het ene voor elke sociale groep gemiddeld hogere resultaten produceert dan het andere (in het bijzonder voor de meest achtergestelde leerlingen). Van den Broeck (2014) suggereert bovendien dat de resultaten van de zwakste leerlingen nauw correleren met het gemiddelde resultaat van het land. Voor PISA 2012 verkrijgt hij voor alle landen van de OESO een correlatie tussen het gemiddelde resultaat van een land en het resultaat van de 5% zwakste leerlingen van 96% voor wetenschappen, 93% voor wiskunde en 92% voor lezen.<sup>17</sup> Dit suggereert dat men de gemiddelde schoolprestatie en de prestatie van de zwakste leerlingen niet tegenover elkaar moet stellen: de twee horen samen. Let wel, we hebben het hier over academisch zwakke, niet over sociaaleconomisch zwakke leerlingen. We mogen deze correlatie dus niet gelijkstellen met het positieve effect van een hoge gemiddelde prestatie voor de arme leerlingen. Een performant schoolstelsel zou kunnen worden vergeleken met een vloed die zowel de grote als de kleine boten opstuwt. Het streven naar uitmuntendheid van een schoolstelsel zou bijgevolg zowel de zwakke als de sterke leerlingen ten goede komen. In deze op een internationale vergelijking gebaseerde macro-benadering lijken gelijkheid en effectiviteit elkaar te ontmoeten en één geheel te worden. Vanuit het micro-perspectief van een land en op het niveau van de school, lijkt deze verzoening tussen gelijkheid en effectiviteit minder evident. Op het niveau van de school is immers een spanning voelbaar tussen het stimuleren van de beste leerlingen om hen op een hoger peil te brengen en het begeleiden van de

---

15 Volgens PISA komt een verschil van 50 punten grosso modo overeen met één schooljaar.

16 Merk op dat achter eenzelfde sociaaleconomische index verschillende realiteiten tussen de Gemeenschappen kunnen schuilgaan, met een grotere absolute kansarmoede in de Franse Gemeenschap. Het percentage migranten in de steekproef van PISA 2015 is ook drie keer groter in de Franse Gemeenschap.

17 Zie Tabel 1 en Figuur 2 in Van den Broeck, 2014.



zwakke leerlingen om afhaken te vermijden. De spanning tussen een elitair en een egalitair onderwijs is reëel.

Het belang van de sociale invloed op de schoolresultaten suggereert dat onze benadering van het secundair onderwijs, het enige pad naar het hoger onderwijs, beter aangepast is aan kinderen van bevoordeelde sociale lagen die een gemeenschappelijke culturele identiteit delen. Kinderen die niet tot dit sociale en culturele milieu behoren, hebben al een achterstand en zijn slecht aangepast aan het schoolstelsel. Dit wordt in het bijzonder bevestigd door de zwakke resultaten van allochtone kinderen in België. De integratie via de school heeft in ons land gefaald.

## **Sociale ongelijkheid in België: het belang van de onderwijsvorm**

---

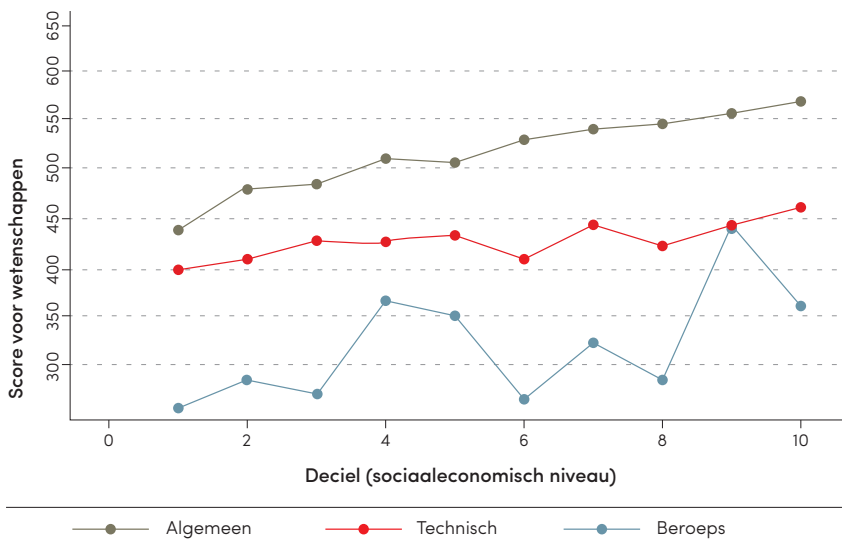
We kunnen ook de resultaten voor wetenschappen van de leerlingen in PISA 2012 per onderwijsvorm ontleden naargelang de sociaaleconomische index van de leerling. Het is geen verrassing dat in elke Gemeenschap de algemeen vormende richtingen het beter doet dan de technische richtingen, die op haar beurt de beroepsrichtingen achter zich laten. Een andere vaststelling is dat in elke onderwijsvorm de sociaal achtergestelde leerlingen in Vlaanderen hoger scoren dan in de Franse Gemeenschap. Een laatste vaststelling is dat wanneer de leerlingen over de onderwijsvormen verdeeld zijn, het verband tussen de sociaaleconomische index en het schoolresultaat veel zwakker wordt.<sup>18</sup> Meer bepaald in de technische en beroepsrichtingen van beide Gemeenschappen verdwijnt het verband tussen het gemiddelde resultaat en de sociale afkomst (de curven zijn vlak). In het ASO blijft het verband bestaan. Deze vaststelling suggereert dat de sociale invloed op de schoolresultaten vooral te maken heeft met een ongelijke verdeling van de leerlingen over de onderwijsvormen (zoals we later empirisch zullen bevestigen). Het is moeilijk om hier niet een vorm van doorverwijzing in te zien, waarbij de kinderen uit bescheiden milieus naar zwakke richtingen worden verwezen, met mogelijk lagere eisen en leerplannen, zodat deze leerlingen minder worden blootgesteld aan de basisvaardigheden en -kennis die PISA wil beoordelen.

---

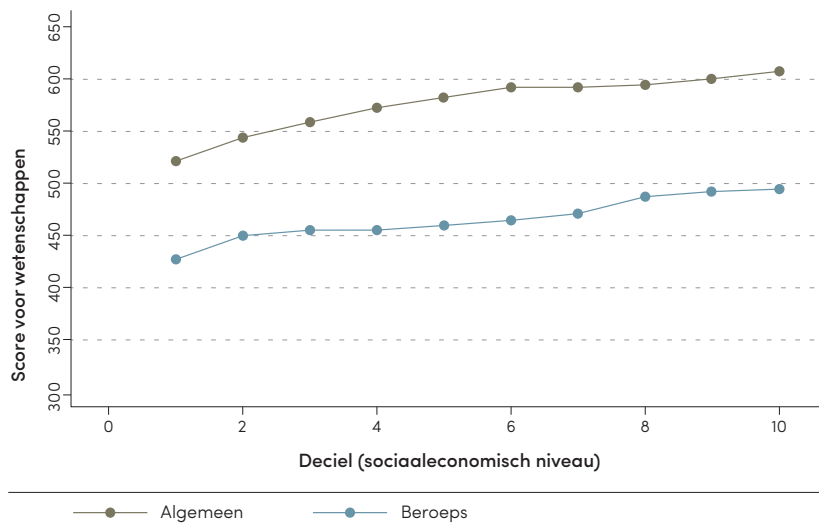
18 Een gelijkaardig resultaat werd met de gegevens van PISA 2006 verkregen in Hindriks & Verschelde (2010) en met de gegevens van PISA 2012 in Hindriks & Lamy (2013).

Figuur 3.2: Verband tussen de score voor wetenschappen per onderwijsvorm en het sociaaleconomische niveau van de leerlingen

### Franse Gemeenschap



### Vlaamse Gemeenschap



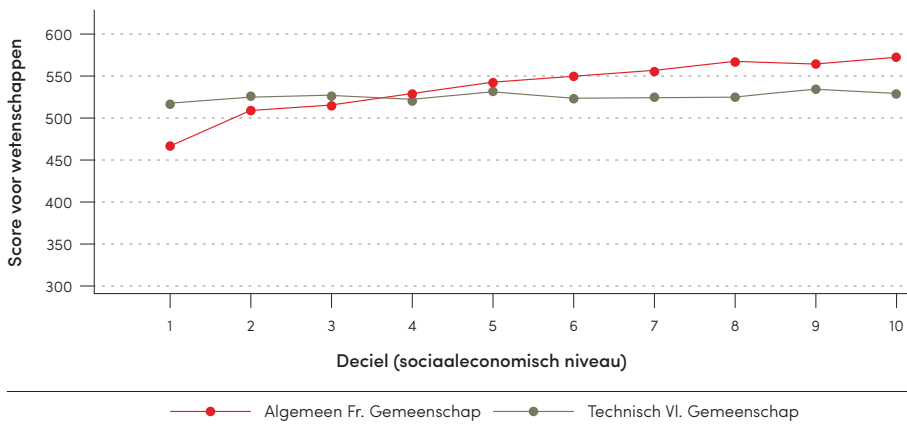
Opmerking: de leerlingen zijn in sociaaleconomische decielen verdeeld. Deciel 1 vertegenwoordigt de 10% leerlingen met de zwakste sociaaleconomische index. Deciel 10 vertegenwoordigt de 10% leerlingen met de hoogste sociaaleconomische index.

Bron: PISA 2015. Eigen berekeningen.

De resultaten bevestigen die van PISA 2006 (Hindriks & Verschelde, 2010) en van PISA 2012 (Hindriks & Lamy, 2013). We stellen vast dat ze sterk correleren met het sociale niveau van de leerling, zowel in Vlaanderen als in de Franse Gemeenschap. We zien ook dat in elke Gemeenschap de sociale invloed fors verzwakt binnen de onderwijsvormen, wat op een doorverwijzing van leerlingen uit bescheiden milieus naar de technische en beroepsopleidingen wijst.

Een grotere verrassing is dat de Vlaamse technische onderwijsvorm de Franstalige algemene richting voor leerlingen met een lage sociaaleconomische index achter zich laat, zoals Figuur 3.3 toont. Dit is verbazend, want het Franstalige algemeen onderwijs heeft de zwakste leerlingen al naar de technische en beroepsrichtingen doorverwezen. Deze grafiek is gebaseerd op het laatste PISA-onderzoek 2012, dat het technisch onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap nog onderscheidt.

**Figuur 3.3: Score voor wetenschappen in de Franstalige algemene richting en de Vlaamse technische richting**



Opmerking: de leerlingen zijn in sociaaleconomische decielen verdeeld. Deciel 1 vertegenwoordigt de 10% leerlingen met de zwakste sociaaleconomische index. Deciel 10 vertegenwoordigt de 10% leerlingen met de hoogste sociaaleconomische index.

Bron: PISA 2012. Eigen berekeningen.

## De sociale integratie: de feiten

---

### De sociale segregatie meten

Een eenvoudige maar spectaculaire manier om de schoolsegregatie te meten, is de aanpak van Duru-Bellat (2004), die de verhouding sociaal achterstelde leerlingen in 'betere' scholen en in volkse scholen met elkaar vergelijkt. Zo ontvangt in Frankrijk 10% van de 'betere' colleges 22,2% sociaal achtergestelde leerlingen, tegenover ten minste 68% voor de 10% meest volkse colleges.<sup>19</sup> Deze cijfers zijn veelzeggend, maar de meting van de segregatie is te onvolledig om ons te vertellen of dit segregatieniveau wel of niet te hoog is. Sociologen en economen hebben zich voor de verschillende segregatie-indicatoren geïnteresseerd, vooral om de omvang van de rassenscheiding in de Verenigde Staten in de jaren 1950 te beoordelen. In dit artikel zullen wij twee segregatie-indices gebruiken: de ongelijkheidsindex die in 1955 door Duncan & Duncan werd ontworpen en de index van Hutchens die in 2004 door Hutchens werd ontwikkeld. Deze indices meten de ongelijke verdeling van leerlingen uit verschillende sociale milieus over de scholen. In beide gevallen meet de segregatiegraad de mate waarin het schoolpubliek afwijkt van een gelijke vertegenwoordiging van de twee sociaaleconomische groepen, verdeeld rond de mediane sociaaleconomische index. Het dient verduidelijkt te worden dat de sociaaleconomische index van de leerling niet de status van de leerling als migrant of zijn etnische of religieuze status weergeeft. We concentreren ons wel degelijk op de sociaaleconomische segregatie en niet op de raciale, etnische of religieuze segregatie.

De *ongelijkheidsindex* varieert van 0 tot 1. Een index 0 betekent dat er geen segregatie is. Omgekeerd wijst een index 1 op een *volledige segregatie* in de betrokken zone. Deze index wordt geïnterpreteerd als het percentage leerlingen met een achtergestelde afkomst dat van school zou moeten veranderen om een perfecte sociale mix te bereiken. Een waarde 0,4 betekent dus dat 40% van de leerlingen met een achtergestelde afkomst van school zou moeten veranderen om een perfecte sociale mix tot stand te brengen.

De index van *Hutchens* varieert eveneens van 0 tot 1. Een index 0 betekent dat er geen segregatie is. Omgekeerd wijst een index 1 op een *volledige segregatie* in de betrokken zone. Een van de voordelen van deze index is dat men hem kan ontbinden, zodat men rekening kan houden met het belang van de onderwijsvormen in de segregatie. Zo kan de volledige segregatie worden ontbonden als de som van de segregatie tussen de onderwijsvormen en de segregaties binnen de

---

19 Duru-Bellat, M. «La ségrégation sociale à l'école: faits et effets.» *Diversité* 139, 2014, 73-80.

onderwijsvormen. Deze index maakt dus een evaluatie van het gewicht van de onderwijsvormen in de segregatie mogelijk.

We bepalen het sociaaleconomische niveau van de leerlingen aan de hand van de door de OESO geleverde 'ESCS'-variabele. Elke leerling krijgt een waarde die zijn sociaaleconomische niveau weergeeft. Ze wordt berekend op basis van de sociale status van de ouders, het hoogste onderwijsniveau van de ouders van de leerling, het inkomen van de familie van de leerling, de educatieve middelen van het kind en de in de gezinswoning beschikbare cultuurgoederen (bv. het aantal beschikbare boeken). We gebruiken deze variabele om de leerlingen in twee categorieën te verdelen rond de mediaan van de ESCS.<sup>20</sup> De leerlingen met een lage sociaaleconomische status liggen onder de mediaan, de leerlingen met een hoge sociaaleconomische status liggen erboven. Elke groep vertegenwoordigt dus de helft van de steekproef. Een schoolstelsel zonder segregatie (segregatie-index 0) moet dus een gelijke vertegenwoordiging van de twee groepen in elke school voortbrengen. Een schoolstelsel met een maximale segregatie (segregatie-index 1) moet een volledige scheiding van de twee groepen tussen scholen voortbrengen.

Om te weten of het segregatieniveau van een land wel of niet hoog is, hebben we een referentiesituatie nodig. Ze kan worden gevonden door de huidige situatie met het verleden te vergelijken of door naar andere schoolsystemen te verwijzen. Dat laatste is wat wij zullen doen. We zullen meer bepaald de segregatie tussen landen vergelijken om een referentieniveau te bepalen. We zullen ook de sociale segregatie tussen de verschillende Gemeenschappen in België vergelijken. Tot slot zullen we de schoolsegregatie van de Gemeenschappen in België in de tijd vergelijken, om te weten of de segregatie toe- of afneemt.

### Internationale vergelijking

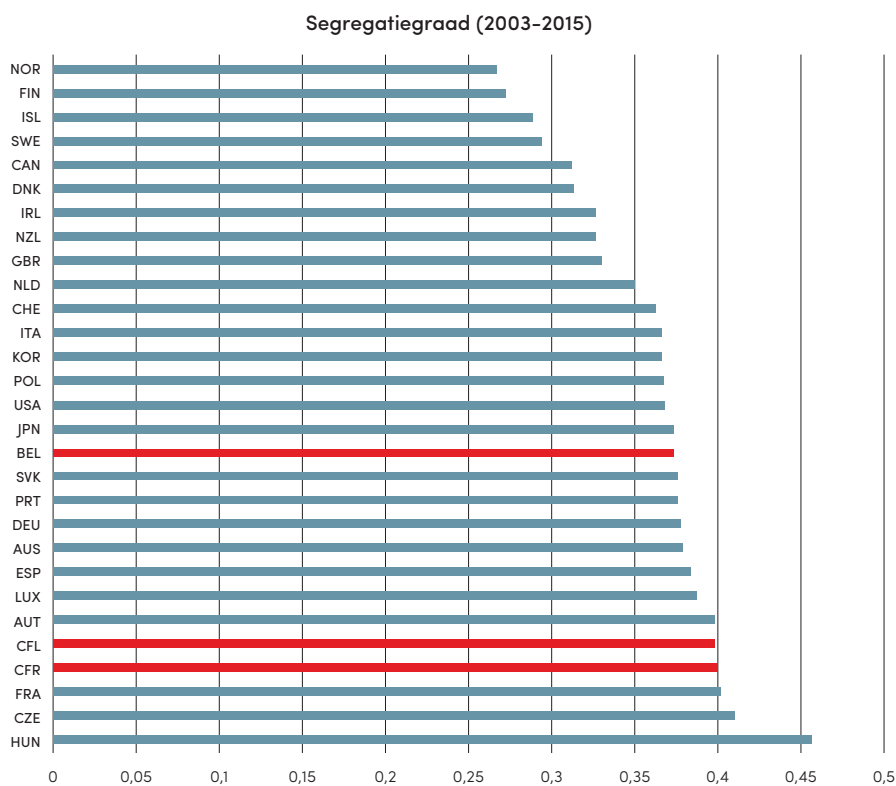
De problematiek van de segregatie in de scholen ligt in België politiek gevoelig, aangezien de Franstalige en de Vlaamse Gemeenschap een van de hoogste segregatiegraden van Europa hebben, samen met Frankrijk en de Tsjechische Republiek. Alleen Hongarije doet het nog slechter.

De onderstaande grafiek toont de segregatie-indices voor de verschillende landen op basis van een gemiddelde van de vijf PISA-onderzoeken tussen 2003 en 2015. Hoe hoger de waarde van de index, hoe meer de scholen van het land sociaal verzuild zijn.

---

20 De mediaan is de waarde die de populatie in twee even grote groepen verdeelt.

Figuur 3.4: Sociale segregatie-indices van de OESO



Opmerking: De segregatie wordt gemeten met de ongelijkheidsindex, die het percentage kinderen met een zwakke sociaaleconomische index (onder de mediaan) vertegenwoordigt dat van school zou moeten veranderen om een evenwichtige sociale verdeling in elke school tot stand te brengen.

Bron: PISA 2003-2015. Eigen berekeningen.

We zien dat de Scandinavische landen (Finland, Zweden, Noorwegen en Denemarken) samen met Canada de laagste gemiddelde segregatiecijfers voor de periode 2003-2015 hebben. Omgekeerd is in Hongarije, de Tsjechische Republiek, de Franse en de Vlaamse Gemeenschap en Frankrijk de sociale segregatie in de periode 2003-2015 het grootst. Dit bevestigen Hindriks & Verschelde (2010) op basis van PISA 2006 waarin ze vaststelden dat er een sterke schoolsegregatie bestaat in de Belgische Gemeenschappen.<sup>21</sup> In deze studie noteren Hindriks & Verschelde

21 Hindriks & Verschelde, 2010.

een vergelijkbaar segregatiecijfer op basis van PISA 2006, met een verschil tussen het Vlaamse schoolsysteem (38% segregatie) en het Franstalige schoolsysteem (43% segregatie). Deze segregatie was al een van de hoogste van de OESO, net achter Hongarije (45%) en Mexico (50%). Finland is een interessante case, want het onderscheidt zich door zijn vermogen om de segregatie te minimaliseren en tegelijkertijd de schoolprestaties van zijn leerlingen te maximaliseren. Merk op dat Finland tussen 1972 en 1977 geleidelijk aan een gemeenschappelijk onderwijs (comprehensive schools) zonder onderwijsvormen heeft ingevoerd tot aan de schoolplichtige leeftijd van 16 jaar. Het is moeilijk te beoordelen of dit de belangrijkste reden van de lage segregatie is. Zoals Van den Broeck (2014) suggereert, heeft Finland een meer homogene bevolking dan België, met een mindere spreiding van de sociaaleconomische index. Finland heeft inderdaad het laagste percentage leerlingen met een zwakke sociaaleconomische status van alle landen met de beste prestaties voor de PISA-test 2012.<sup>22</sup> Kortom, de segregatie zou in Finland minder zijn omdat de bevolking niet alleen homogener maar ook sociaal meer bevoordeeld is.<sup>23</sup> Een ander markant verschil in Finland is de beperkte vrijheid van de schoolkeuze, die vooral door de woonplaats van de leerling wordt bepaald. De ouders kunnen echter wel een inschrijving in een andere school vragen als daar nog plaatsen vrij zijn en zij het verzoek kunnen rechtvaardigen.<sup>24</sup>

### Vergelijking tussen de Belgische Gemeenschappen

Nu we hebben aangetoond dat België een van de slechtste leerlingen van de OESO is op het vlak van de sociale segregatie, kunnen we de situatie in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap apart bekijken; de onderwijsbevoegdheden zijn immers gecommunautariseerd. We zien dan nog altijd een hoge sociale segregatiegraad in zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap, zoals de onderstaande tabel toont.

- 
- 22 Ter vergelijking, het percentage leerlingen met een lage sociaaleconomische index (ESCS lager dan -1) bedraagt 9,9 in de Vlaamse Gemeenschap en 11,4 in de Franse Gemeenschap.
  - 23 Merk op dat dit argument van een kleinere verhouding sociaal achtergestelde leerlingen in Finland geen invloed heeft op onze index van de sociale segregatie, aangezien we de sociaal achtergestelde status van een leerling definiëren tegenover de nationale mediaan. Door de constructie zelf heeft elk land dus dezelfde verhouding (relatief) sociaal achtergestelde leerlingen.
  - 24 Zie voor meer details over het Finse schoolsysteem, Fourny (2014).

**Figuur 3.5: Sociale segregatie-indices in België en in de twee Gemeenschappen**

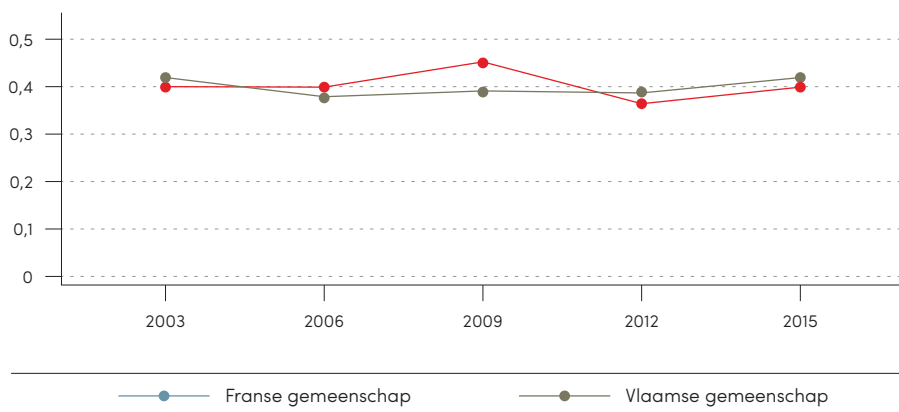
	Ongelijkheidsindex	Index van Hutchens	Aantal leerlingen	Aantal scholen
België	0,3976	0,1335	8412	287
Vlaamse Gemeenschap	0,4059	0,1295	4777	174
Franse Gemeenschap	0,4242	0,1597	2876	103

Bron: PISA 2012. Eigen berekeningen.

Het verschil in grootte tussen de steekproef voor België in zijn geheel en de som van de Franse Gemeenschap (of de Federatie Wallonië-Brussel) en de Vlaamse Gemeenschap is het gevolg van het feit dat de Duitstalige Gemeenschap uit de steekproef verwijderd is.

### Evolutie van de sociale segregatie in België

**Figuur 3.6: Evolutie van de sociale segregatie in de twee Gemeenschappen tussen 2003 en 2015**



Opmerking: De segregatie wordt gemeten met de ongelijkheidsindex, die het percentage kinderen met een zwakke sociaaleconomische index (onder de mediaan) vertegenwoordigt dat van school zou moeten veranderen om een evenwichtige sociale verdeling in elke school tot stand te brengen.

Bron: PISA 2003-2015. Eigen berekeningen.

De onderstaande grafiek toont dat de sociale segregatie in de Vlaamse Gemeenschap relatief constant is gebleven in de periode tussen 2003 en 2015, terwijl ze



in de Franse Gemeenschap sterk is toegenomen tussen 2006 en 2009 om dan weer naar het niveau van de Vlaamse Gemeenschap te dalen.

## De gevolgen van de sociale segregatie

---

### De kansengelijkheid

De schoolresultaten komen voort uit een activiteit in een klas en in een school. Door de leerlingen uit bevoorrechte milieus in de beste scholen en klassen te concentreren, geeft ons schoolsysteem leerlingen die al bevoorrecht zijn een extra voordeel. De sociale segregatie stelt dus een rechtvaardigheidsprobleem. Er ontstaat immers een kansongelijkheid indien de *scholen van de rijken* de *scholen van de armen* achter zich laten, met als randverschijnsel een reproductie van de van de ouders geërfd sociale ongelijkheden. De goede leerlingen stimuleren elkaar om betere resultaten te behalen en de slechte leerlingen ontmoedigen elkaar.<sup>25</sup> Een aantal studies hebben het bestaan van deze peer-effecten aangetoond, ook al zijn er problemen met de identificatie. De Amerikaanse econoom Caroline Hoxby is erin geslaagd het identificatieprobleem gedeeltelijk te omzeilen door deze effecten te kwantificeren door gebruik te maken van de exogene variaties als gevolg van de willekeurige verdeling van de kinderen over de verschillende klassen van het basisonderwijs in Texas<sup>26</sup>. Het resultaat is frappant: een stijging met één punt van het gemiddelde van een klas zou het individuele niveau van een gegeven leerling met 0,15 tot 0,4 punt verbeteren.

De sociale mix bevorderen, is dus trachten een aanvankelijke handicap te corrigeren door via het schoolsysteem de individuen gelijke kansen te geven in het leven. Het bestaan van deze 'peer-effecten' verandert het oordeel dat men over de sociale segregatie op school kan hebben radicaal. In de aanwezigheid van dergelijke effecten worden de geografische concentratie van de sociale groepen en de aanvankelijke sociale ongelijkheden niet alleen weerspiegeld door de school: de school draagt er zelf toe bij. De strijd tegen de sociale segregatie op school lijkt dus een essentiële (maar onvoldoende) voorwaarde om de sociale ongelijkheden te verminderen.

---

25 PISA 2012.

26 Hoxby, 2002. Zie <http://educationnext.org/the-power-of-peers>.

## De peer-effecten

Empirische resultaten, zoals die van Hoxby & Weingarth (2005), tonen aan dat de impact van segregatie op het schoolsucces van de leerlingen afhangt van de structuur van de peer-effecten. Hun resultaten suggereren immers dat men, om zo goed mogelijk van de peer-effecten (sociale mix) te profiteren zonder de beste en de minst goede leerlingen te penaliseren, koste wat kost elke ‘bipolarisatie’ binnen eenzelfde klas moet vermijden (de ‘goede leerlingen’ aan de ene kant, de ‘slechte leerlingen’ aan de andere) en integendeel een ‘continue’ samenstelling moet bevorderen die leerlingen van alle niveaus samenbrengt in een niet te brede waaier van prestaties.

De peer-effecten verschillen dus van het klassieke concept waarin de (sociaal of schools) achtergestelde leerlingen systematisch profiteren van het feit dat ze samenzitten met (sociaal of schools) meer bevoordeelde leerlingen. Onder een bepaalde drempel lijkt de diversiteit positieve gevolgen te hebben, maar boven die drempel wordt de diversiteit een rem voor de zwakste leerlingen.

Men moet ook een onderscheid maken tussen de sociale segregatie tussen scholen en de segregatie binnen scholen. De peer-effecten spelen vooral op het niveau van de klas, zodat het probleem kristalliseert bij de samenstelling van de klassen. Indien de meest achtergestelde instellingen geneigd zijn om meer homogene klassen te vormen, om hun leerlingen en leerkrachten ‘te beschermen’ tegen de grote heterogeniteit van de leerlingen in de school, is het op het niveau van de klas gemeten niveau van de sociale segregatie het relevantst uit het oogpunt van de impact van de peer-effecten.

Zuiver theoretisch beschouwd, lijkt het effect van de sociale mix van de school op de schoolresultaten van de individuele leerlingen niet duidelijk. De sociale mix kan immers zowel een prikkel als een rem zijn voor leerlingen uit achtergestelde milieus. Indien zij in een klas belanden met leerlingen uit meer bevoordeelde milieus, kunnen ze overstemd worden door die leerlingen en zichzelf wegcijferen. Omgekeerd kan een grotere homogeniteit van de klassen de leerkracht in staat stellen om zijn pedagogie aan zijn publiek aan te passen en zou dat (onder bepaalde voorwaarden) uiteindelijk een ‘inhaalbeweging’ mogelijk maken. Duflo et al. (2008) tonen dit effect aan met een gecontroleerd willekeurig experiment in Kenia, met een willekeurige verdeling van leerlingen en leerkrachten over klassen die de leerlingen in niveaugroepen verdelen en klassen die dat niet doen. Uit de resultaten blijkt een beduidend betere prestatie in de klassen die de leerlingen scheiden, zowel voor de zwakke als voor de sterke leerlingen. Het experiment toont ook dat de scheiding van de leerlingen in niveaugroepen de verschillen tussen de sterke en de zwakke leerlingen verkleint. Het komt er dus vooral op aan de omstandigheden te verifiëren waarin de gevolgen van de sociale mix positief zijn en de omstandigheden waarin ze negatief zijn.

## De effectiviteit van het onderwijssysteem

De bevordering van de sociale mix op school wordt verantwoord uit het oogpunt van de rechtvaardigheid maar ook dat van de effectiviteit van het onderwijssysteem, op voorwaarde dat men ervoor zorgt dat de mix geen te sterke diversiteit in de klassen veroorzaakt.

Een sterke sociale segregatie kan problematisch zijn voor de effectiviteit. Men stelt immers vast dat de schoolsystemen met de grootste sociale mix soms ook de meest performante zijn.<sup>27</sup> Figuur 3.7 toont de relatie tussen het niveau van de sociale segregatie van een land (gemeten met de ongelijkheidsindex) en de gemiddelde score van zijn leerlingen op de wiskundetests van PISA 2003-2015. Uiteraard kunnen veel externe factoren bijdragen tot de verklaring van de prestatieverschillen tussen landen, te beginnen met het sociaaleconomische niveau en de mate van heterogeniteit van de bevolking. Wat de grafiek suggereert, is dat landen met een

*Landen met een sterke sociale segregatie in de scholen doen het in het algemeen minder goed in de schoolprestaties*

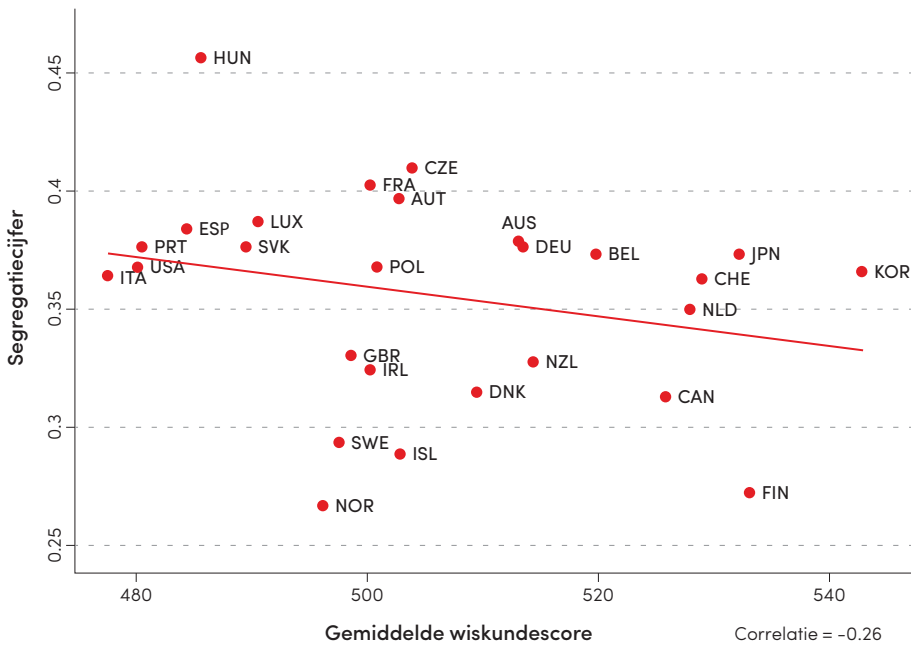
sterke sociale segregatie in de scholen het in het algemeen minder goed doen in de schoolprestaties. Tot slot kan een sterke segregatie ook de sociale cohesie bedreigen. Kinderen en volwassenen van verschillende

sociale niveaus krijgen zelden de kans om te interageren; dit kan de problematiek van de kansenongelijkheid verergeren met het gevoel dat men wordt misprezen. Het gaat dan minder om de segregatie dan om de afwezigheid van sociale mobiliteit, veroorzaakt door een schoolstelsel dat spontaan tot segregatie leidt en de collectiviteit in verzuilde sociaaleconomische groepen verdeelt, met scholen voor de rijken en scholen voor de armen. Om deze verschillende redenen moeten we oplossingen zoeken voor een meer gelijke vertegenwoordiging van alle individuen, ongeacht hun sociale afkomst, in onze scholen, tot in de meest prestigieuze scholen toe.

---

<sup>27</sup> McKinsey, 2007.

Figuur 3.7: Verband tussen de gemiddelde prestatie en de sociale segregatie van de schoolsystemen



Opmerking: De segregatie wordt gemeten met de ongelijkheidsindex, die het percentage kinderen met een zwakke sociaaleconomische index (onder de mediaan) vertegenwoordigt dat van school zou moeten veranderen om een evenwichtige sociale verdeling in elke school tot stand te brengen.

Bron: PISA 2003-2015. Eigen berekeningen.

Het Belgische schoollandschap heeft twee opvallende kenmerken: het bestaan van onderwijsvormen en een sterk onderscheid tussen het vrij en het officieel onderwijs. Om hun impact op de segregatie te onderzoeken, zullen we de segregatie-index van Hutchens ontbinden.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Een meer gedetailleerde beschrijving van het ontbindingsproces is op verzoek verkrijgbaar.

# De oorzaken van de sociale segregatie in België

## Het belang van de onderwijsvorm

Het Belgische schoolsysteem wordt zowel in de Vlaamse als in de Franse Gemeenschap gekenmerkt door een vroege keuze van de richting: de eerste oriëntatie vindt plaats op 12 jaar in de Vlaamse Gemeenschap en op 14 jaar in de Franse Gemeenschap. Er zijn drie onderwijsvormen: de algemene (ASO), de technische (TSO) en de beroepsrichting (BSO). In de Vlaamse Gemeenschap volgen respectievelijk 45, 33 en 22% van de leerlingen de algemene, de technische en de beroepsrichting. In de Franse Gemeenschap zijn deze verhoudingen 59, 23 en 18%. Wanneer men de verdeling van de leerlingen volgens hun sociaaleconomisch niveau over de verschillende onderwijsvormen in de twee Gemeenschappen vergelijkt, merkt men een oververtegenwoordiging van de leerlingen met een hoog sociaaleconomisch niveau in het algemeen onderwijs en een oververtegenwoordiging van de leerlingen met een laag sociaaleconomisch niveau in het technisch en het beroepsonderwijs.

In de volgende figuur hebben we de segregatie-index van Hutchens ontbonden in een segregatie binnen de richtingen en een segregatie tussen de richtingen (i.e. “within and between tracks”). De segregatie tussen de richtingen vertegenwoordigt 46,2% van de sociale segregatie in de Vlaamse Gemeenschap en 18,7% in de Franse Gemeenschap in 2012.

Figuur 3.8: Ontbinding van de sociale segregatie tussen de richtingen en binnen de richtingen

Segregatie-index	Vlaamse Gemeenschap	Franse Gemeenschap
Square root index (Hutchens)	0,171	0,206
Dissimilarity index (Duncan)	0,442	0,452
Algemeen secundair onderwijs	0,090	0,167
Technisch en kunst secundair onderwijs	0,084	0,15
Beroepssecundair onderwijs	0,163	0,312
Segregatie binnen de onderwijsvormen	0,092	0,167
Segregatie tussen de onderwijsvormen	0,079	0,038
Segregatie tussen de onderwijsvormen (%)	46,2%	18,7%
Aantal scholen	306	210
Aantal leerlingen	4662	2778

Bron: PISA 2012. Eigen berekeningen.

Carl Lamote (2013) toont de sterke sociale component in het zittenblijven en vroegtijdig schoolverlaten aan. De sociaaleconomische index van de leerling is in de Vlaamse Gemeenschap een merkbare indicator van het risico van vroegtijdig schoolverlaten. Het onderzoek maakt een econometrische analyse op basis van longitudinale gegevens over de impact van het zittenblijven in Vlaanderen. Deze resultaten tonen dat zittenblijven negatief is voor sociaal achtergestelde kinderen, maar eventueel positief kan zijn voor kinderen uit bevoordeelde milieus. In dit perspectief is de omvang van de praktijken van het zittenblijven in België alarmrend. Bovendien versterkt het de sociale segregatie, aangezien vooral achtergestelde leerlingen blijven zitten.

De Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap onderscheiden zich van de andere landen van de OESO door intensief gebruik te maken van zittenblijven en de overplaatsing van leerlingen tussen scholen vanwege leer- of disciplinaire problemen. Op basis van PISA 2012 is het percentage zittenblijvers 46% in de Franse Gemeenschap, 26% in de Vlaamse Gemeenschap, 37% in België, 13% in de OESO en 5% in Polen. Het percentage leerlingen dat van school verandert is 55% in de Franse Gemeenschap, 43% in de Vlaamse Gemeenschap, 48% in België, 18% in de OESO en 1,7% in Finland.<sup>29</sup> Deze schoolpraktijken maken deel uit van de cultuur van ons Belgische schoolsysteem en worden daardoor als normaal beschouwd, hoewel ze veel zeldzamer zijn in de andere landen. Uiteindelijk is dit een vorm van deresponsabilisering van de pedagogische teams tegenover de schoolproblemen waar sommige leerlingen, vaak uit achtergestelde milieus, te maken mee hebben. Deze deresponsabilisering van met name de klassenraden veroorzaakt een sociale selectie van leerlingen uit achtergestelde milieus in probleemscholen en concentreert de leerlingen uit bevoordeelde milieus in de meer prestigieuze scholen.

## Conclusies en aanbevelingen

De bekommernis om de mix en de sociale ongelijkheid op school is niet nieuw. Deze problematiek vormt zelfs het zwaartepunt van de recente hervormingen van de schoolsystemen. In dit hoofdstuk stellen we een open evaluatie voor die een discussie op basis van nauwkeurige feitelijke elementen mogelijk maakt en die de verschillende overtuigingen met objectieve argumenten confronteert. Een eerste vraag betreft het meten van het segregatieniveau van de scholen en de

29 Borgonovi, F. "Strong Reformers and Successful Performers in Education." Itinera, 2013.

invloed van de sociale afkomst van de leerlingen op de schoolresultaten en de keuze van de onderwijsrichting. Een tweede vraag heeft betrekking op de identificatie van de gevolgen van de sociale segregatie op de schoolresultaten. Een derde vraag gaat over de meting van de invloed van de doorverwijzing tussen onderwijsvormen of van het zittenblijven en het veranderen van school op de sociale segregatie op school.

Wij hebben elementen van antwoorden aangereikt die noodzakelijkerwijs onvolledig zijn. Het voorwerp en de precisie van dit hoofdstuk worden beperkt door de aard van de gegevens, die afkomstig zijn uit de PISA-onderzoeken tussen 2003 en 2015. Deze onderzoeken hebben betrekking op kinderen van 15 jaar in de 27 landen van de OESO, en dus alleen op kinderen die school lopen in instellingen voor deze leeftijdscategorie.

Het valt dus niet uit te sluiten dat dezelfde meting van de segregatie, op een ander ogenblik van de schoolloopbaan (bijvoorbeeld in het basisonderwijs) een ander beeld van de sociale integratie zou opleveren. Zo zien landen die een vroege oriëntatie van de leerlingen naar technische en beroepsopleidingen toepassen, zoals Duitsland, het zo gemeten segregatieniveau mechanisch stijgen, aangezien deze oriëntatie leerlingen uit vergelijkbare sociale milieus in dezelfde instellingen concentreert.

De verschillen in sociale ongelijkheid en segregatie tussen de landen ontwikkelen zich ook vroeg in de schoolloopbaan van de leerling. Quebec heeft bewust maatregelen genomen om de ongelijkheden tussen kinderen uit verschillende sociaaleconomische milieus af te vlakken. In 1997 heeft Quebec in heel de provincie een systeem van goedkope kinderopvang ingevoerd, met als hoofddoel “de vermindering van de sociale verschillen in schoolrijpheid die men bij de kinderen waarneemt”.<sup>30</sup>

Andere provincies hebben eveneens initiatieven genomen om de resultaten van achtergestelde leerlingen te verbeteren. In Ontario levert het Partenariat d'interventions ciblées een gerichte steun aan basisscholen met slechte resultaten voor de provinciale evaluaties voor lezen, schrijven en wiskunde. Sinds de start van het programma in 2006 is het aantal scholen waarvan minder dan een derde van de leerlingen in het derde jaar de provinciale norm haalt van 19% naar 6% gedaald.<sup>31</sup> In dezelfde lijn is het Britse voorbeeld veelzeggend. Men heeft er een aanvullend onderwijsprogramma ontwikkeld, Excellence in Cities, dat duidelijk bewijst dat men de educatieve prestaties en het schoolbezoek van kinderen uit achtergestelde milieus aanzienlijk kan verbeteren, op voorwaarde dat men er geld

---

30 Giguère, C. & Desrosiers, H. *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans*. Institut de la statistique, 2010.

31 *Équité et qualité dans l'éducation: Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OCDE, 2012.

voor vrijmaakt en de inspanningen concentreert.<sup>32</sup> Deze ervaring toont aan dat de middelen een belangrijke rol spelen, maar dat ze goed moeten worden ingezet en gebruikt, waarbij men de mogelijke risico's vermijdt van een stigmatisering die de segregatie versterkt, zoals uit de ervaring met de ZEP in Frankrijk is gebleken (Bénabou, Kramarz & Prost, 2003).

Als scholen zelf verantwoordelijk zijn voor hun toelatingsbeleid dreigen ze specifieke leerlingen te selecteren. Cantillon (2013) beschrijft hoe een inschrijvingsstelsel met dubbele quota een betere sociale mix in de scholen kan bevorderen door rekening te houden met de verschillende sociale samenstelling van de wijken. Toch moet men bescheiden blijven over het vermogen van inschrijvingsmechanismen om de sociale mix beduidend te verbeteren. In Vlaanderen heeft minister Vanderpoorten (minister van Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 1999-2004) het Vlaamse inschrijvingsdecreet goedgekeurd, in de hoop dat het de sociale segregatie zou verminderen door de informele selectiepraktijken van de scholen te bestrijden. Zoals we in onze analyse hebben vastgesteld, is de sociale segregatie in Vlaanderen niet echt gedaald en blijft ze nog altijd hoog. Deze segregatie is sterk doordrongen van de bestaande sociale stratificatie. Ze heeft diepe en complexe oorzaken.

De schoolsegregatie wordt niet alleen verklaard door de manier van toewijzing van kinderen tussen scholen. Zoals we hebben aangetoond, gebeurt de sociale selectie in de Franse Gemeenschap bij het vertrek uit de school en zittenblijven. De sociale mix bij het inschrijven in de school organiseren, is een noodzakelijke voorwaarde maar volstaat niet om bij het vertrek op het eind van het schooljaar de sociale mix in stand te houden. De bevordering van de sociale mix vereist dus een voortdurende strijd tegen het zittenblijven.

*De schoolsegregatie wordt niet alleen verklaard door de manier van toewijzing van kinderen tussen scholen*

Tot slot moet de problematiek van de onderwijsvormen aan bod komen in de strijd tegen de sociale segregatie in België. De onderwijsvormen verklaren daar immers een groot gedeelte van. De politici moeten in het bijzonder de onderwijsvormen aanpakken in de strijd tegen de sociale segregatie en zich niet uitsluitend concentreren op de toewijzing van de leerlingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Wij stellen vast dat de onderwijshervormingen in Vlaanderen en in de Franse Gemeenschap op een versterking van het gemeenschappelijke deel mikken. Het is hierbij cruciaal dat men effectieve begeleidende maatregelen neemt om gevolgen te vermijden die het tegendeel zijn van wat men verwacht. Dat is de fundamentele vraag van de differentiatie van het onderwijs

---

32 Machin, S., McNally, S. & Meghir, C. "Resources and Standards in Urban Schools." Center for the Economics of Education, Discussion paper 76, 2007.



en de pedagogische praktijken. In de Vlaamse Gemeenschap wordt de algemene vorming in de eerste graad versterkt.<sup>33</sup> In dit nieuwe stelsel zullen de leerkrachten hun pedagogie meer moeten differentiëren en hun individuele begeleiding van de leerlingen beduidend moeten verbeteren. Dat is ook de logica van het *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* in de Franse Gemeenschap. Het vereist een grote pedagogische inspanning en voldoende competenties van de leerkrachten. Dat is een van de redenen waarom de opleiding en de competenties van de leerkrachten cruciaal zijn.

*In dit nieuwe stelsel zullen de leerkrachten hun pedagogie meer moeten differentiëren en hun individuele begeleiding van de leerlingen beduidend moeten verbeteren*

Verantwoordelijke autonomie is eveneens belangrijk. Dat is de geest van de *No Excuses Charter Schools* in de Verenigde Staten.<sup>34</sup>

De *Charters* zijn met openbare fondsen gefinancierde scholen in achtergestelde wijken, met een concentratie van kansarme minderheden. De *Charters* hebben een zeer grote autonomie in de toepassing van hun programma en de rekrutering van hun leerkrachten, maar moeten een *charter* met ambitieuze doelstellingen voor de schoolresultaten opstellen. Ze worden rechtstreeks geëvalueerd op het behalen van die doelstellingen en op de schoolresultaten van hun leerlingen. De schoolresultaten van de *Charters* zijn veel beter dan die van de openbare scholen (Angrist et al., 2010; Hoxby et al., 2009). De grote flexibiliteit en autonomie van de Charter schools in de Verenigde Staten lijken ook een groot gedeelte van hun succes te verklaren (Abdukaldiroglu et al., 2011). De schooldirecteur moet de loods van het schip worden en niet de beheerder van de administratieve procedures. Om dat te bereiken, moeten de schooldirecties en de pedagogische teams meer autonomie krijgen in het beheer van de pedagogische methodes, de menselijke en de financiële middelen. In de Franse Gemeenschap is de prioriteit van het beleid net omgekeerd en wijden de directeurs slechts 15% van hun tijd aan de pedagogische praktijken, tegenover 40% in de meeste performante schoolsystemen.<sup>35</sup> Gelukkig lijkt het *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* dat probleem te hebben beseft en beveelt het een grotere autonomie voor de scholen aan, samen met een strakkere sturing van de resultaten.

---

33 Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verrijkend-en-oriënterend-keuzegedeelte-in-1ste-graad>.

34 “*No Excuses charter schools* focussen sterk op lezen en wiskunde, en moedigen verwachtingen in termen van gedrag en discipline aan. Ze hebben bovendien merkbaar meer schooluren dan de traditionele scholen. De leraren ontvangen er meer feedback op hun lessen, en de leerlingen krijgen er intense begeleiding, vooral voor zorgleerlingen. De *No Excuses charter schools* ontvangen publieke middelen, maar zijn niet onderhevig aan de meeste traditionele regels rond personeelsbeleid, curriculum of budgetallocatie” (Angrist et al., 2013, Fryer et al., 2014).

35 Denoël & Gérard, 2013.

In het begin van dit hoofdstuk wezen we op de noodzaak om de discussie over de sociale segregatie objectiever te maken. Beter begrijpen, beter beoordelen om de verandering te faciliteren. De vele hervormingen van het Vlaamse en het Franstalige onderwijs in het voorbije decennium hebben niet de verwachte resultaten opgeleverd. Dat doet ons wanhopen over de mogelijkheid om het globale peil van ons schoolsysteem te verhogen en de sociale ongelijkheden te verminderen. Toch tonen andere landen ons dat het mogelijk is. Niet alleen Finland wordt vaak als voorbeeld aangehaald. Wij denken veeleer aan Polen, dat er in enkele jaren tijd in geslaagd is zijn onderwijsniveau beduidend te verhogen en zowel het aantal leerlingen met een laag niveau als de verschillen tussen de scholen te halveren.<sup>36</sup> In 2012 behaalt Polen een score van 518 punten voor wiskunde, vergelijkbaar met Canada, terwijl het Poolse inkomen per inwoner de helft lager is.

---

<sup>36</sup> Jakubowski (2013) “De-tracking schools: helping the weak, keeping the best.” Itinera, juni 2013.

## Bibliografie

---

- Abdulkadiroglu, A., Angrist, J.D., Dynarski, S.M., Kane, T.J. & Pathak, P.A. "Accountability and Flexibility in Public Schools: Evidence From Boston's Charters and Pilots." *Quarterly Journal of Economics*, 126 (2), 2011, 699-748.
- Angrist, Joshua D., Dynarski, Susan M., Kane, Thomas J., Pathak, Parag A. & Christopher Walters. "Who Benefits from KIPP?" NBER Working Paper No. w15740, 2010.
- Angrist, J.D., Cohodes, S.R., Dynarski, S.M., Pathak, P.A. & Walters, C.R. "Stand and Deliver: Effects of Boston's Charter High Schools on College Preparation, Entry, and Choice." NBER Working Paper No. 19275, 2013.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. «La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009.» *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 32, 2010.
- Baye, A. & Demeuse, M. «Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens.» *Revue française de pédagogie*, 165 (4), 2008, 91-103.
- Benabou, R., Kramartz, F. & Prost, C. *Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats ?* Document de travail du CREST, 2003.
- Cantillon, E. «L'enseignement dans le modèle social belge. Introduction aux travaux de la Commission Enseignement.» *20ème Congrès des économistes belges de langue française*, Charleroi, Novembre 2013.
- Cantillon, E. «La mixité sociale: le rôle des procédures d'inscription scolaire.» *20ème Congrès des économistes belges de langue française*, Charleroi, novembre 2013.
- Danhier, J. & Martin, E. "Comparing Compositional Effects in Two Education Systems: the Case of the Belgian Communities." Paper voorgesteld op 21 september 2013 op de conferentie Civil Rights Project: Segregation, Immigration, and Educational Inequality, 2013.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J. & Matoul, A. *Vers une école juste et efficace*. De Boeck, 2005.
- Denoël, E. & Gérard, B. «Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique: Comment s'inspirer des modèles étrangers.» *20ème Congrès des économistes belges de langue française*, Charleroi, Novembre 2013.
- Duflo, E., Dupas, P. & Kremer, M. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence From a Randomized Evaluation in Kenya." NBER working paper No. 14475, 2008.
- Duncan, O. & Duncan, B. "A Methodological Analysis of Segregation Indexes." *American Sociological Review*, 20, 1955, 210-217.
- Duyck, W. & Anseel, F. *Gelijke kansen, gelijke kinderen, gelijke klassen? Early tracking in het onderwijs*. Itinera Institute, 2012.
- Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD, 2012.
- Fourny, L. *L'enseignement en Finlande: quelles leçons pour la Belgique?* Itinera Institute, 2014.
- Fryer, R.G. "Injecting Charter Schools Best Practices Into Traditional Public Schools: Evidence From Field Experiments." *The Quarterly Journal of Economics*, 129 (3), 2014, 1355-1407.

- Hanushek, E.A. & Wößmann, L. "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries." *The Economic Journal*, 116 (510), 2006, C63-C76.
- Harker, R. & Tymms, P. "The Effect of Student Composition on School Outcomes." *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 2004, 177-199.
- Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G. & Schoors, K. «Que peut enseigner l'école flamande à l'école francophone?» Itinera Memo 14, 2009.
- Hindriks, J. & Verschelde, M. «L'école de la chance.» *Regards économiques*, 77, 2010.
- Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G. & Schoors, K. "Ability Tracking, Social Segregation and Educational Opportunity: Evidence From Belgium." CORE discussion paper, Université catholique de Louvain, 2010.
- Hindriks, J. & Verschelde, M. "Examining the Educational Gap Between Flemish and French-Speaking Schools." *Educational Divergence – Why Do Pupils Do Better in Flanders Than in the French Community?*, edited by P. De Grauwe & P. Van Parijs, Re-Bel Initiative, 36-40, 2011.
- Hindriks, J. & Lamy, G. *Retour à l'école, retour à la ségrégation.* Itinera Analyse, 2013.
- Hirtt, N. *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?* APED, 2008.
- Hirtt, N. *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions des inégalités sociales?* APED, 2014.
- How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top.* McKinsey & Company, 2007.
- Hoxby, C. "The Power of Peers." *Education Next*, Vol 2, no 2., 2002.
- Hoxby, C. & Weingarth, G. "Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the Structure of Peer Effect." NBER working paper, 2005.
- Hoxby, C.M., Murarka, S. & Kang, J. *How New York City's Charter Schools Affect Achievement.* New York City Charter Schools Evaluation Project, 2009.
- Hutchens, R. "One Measure of Segregation." *International Economic Review*, 45, 2004, 555-578.
- Jacobs, D. & Rea, A. *Gaspillage de talents: Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009.* Fondation Roi Baudouin, 2011.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. *L'ascenseur social reste en panne.* Fondation Roi Baudouin, 2009.
- Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P. & Rea, A. «Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone.» *20ième Congrès des économistes belges de langue française*, Charleroi, Novembre 2013.
- Jakubowski, M., Patrinos, H.A., Porta, E.E. & Wisniewski, J. "The Impact of the 1999 Education Reform in Poland." *Policy Research Working Paper Series*, 5263, 2010.
- Lamy, G. *Social Segregation in OECD Secondary Schools: New Evidence, Determinants and Discussion.* Masterscriptie économie, Université catholique de Louvain, onuitgegeven, 2013.
- Lamote, C. *Less Successful Pathways Through Secondary School, Studies on Grade Retention and Early School Leaving.* Doctoraatsthesis KU Leuven, 2013.
- Lavrijsen, J., Nicaise, I. & Wouters, T. "Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secun-

dair onderwijs.” Working Paper. K.U. Leuven/HIVA, 2013.

*PISA Results 2012: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Vol 2)*. OECD, 2012.

Rumberger, R.W. & Palardy, G.J. “Does the segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school.” *Teachers College Record*, 107 (9), 2005, 1999-2045.

Vandenbergh, V. “Inter-Regional Educational Discrepancies in Belgium. How to Combat Them?” *Educational Divergence – Why Do Pupils Do Better in Flanders Than in the French Community?*, edited by P. De Grauwe & P. Van Parijs, Re-Bel Initiative, 5-25, 2011.

Van den Broeck, Wim. *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA en TIMMS*. VUB Brussel, 2014.

Vershelde, M., Hindriks, J., Rayp, G. & Schoors, K. “School Staff Autonomy and Education Performance: Within School-Type Evidence.” *Fiscal Studies*, 36 (2), 2015, 125-155.

4



# Vroegtijdig schoolverlaten. Evidence based aanbevelingen

Kristof De Witte & Deni Mazrekaj

## SAMENVATTING

In de hedendaagse samenleving is een diploma secundair onderwijs (aso, tso, kso, bso) een belangrijke voorwaarde om de arbeidsmarkt succesvol te betreden en actief te blijven. Leerlingen jonger dan 24 jaar die geen secundair onderwijs hebben voltooid en die niet langer aan onderwijs of training deelnemen, worden vroegtijdige schoolverlaters genoemd. Vroegtijdig schoolverlaten (vsv) vormt een ernstig probleem dat erkend wordt door nagenoeg alle westerse landen. Zowel België als Vlaanderen lijken op het eerste gezicht op goede weg om hun doelstellingen te bereiken. Volgens de recentste cijfers bedroeg in 2016 het percentage vroegtijdige schoolverlaters 8,8% en 6,8% in België en Vlaanderen respectievelijk. In de twee andere gewesten ligt dit percentage aanzienlijk hoger, met name op 10,3% in Wallonië en 14,8% in het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest. Nu het 'laag hangende fruit geplukt is', wordt het steeds moeilijker om deze cijfers verder terug te dringen. Kristof De Witte en Deni Mazrekaj lichten in dit hoofdstuk de vsv-problematiek toe en beschrijven een aantal wetenschappelijk bewezen (buitenlandse) beste praktijken. Vervolgens worden de beschikbare gegevens voorgesteld. Ze staan ook stil bij de factoren die vsv voorspellen, bij de huidige maatregelen in Vlaanderen en de Federatie Wallonië-Brussel en ten slotte komen een aantal nieuwe maatregelen waarvan het effect aangetoond is aan bod. De Witte en Mazrekaj sluiten af met 8 prioritaire aanbevelingen.

## Inleiding

---

In de hedendaagse samenleving is een diploma secundair onderwijs (aso, tso, kso, bso) een belangrijke voorwaarde om de arbeidsmarkt succesvol te betreden en erin te blijven. Leerlingen onder 24 jaar die geen secundair onderwijs hebben voltooid en die niet langer aan onderwijs of training deelnemen, worden vroegtijdige schoolverlaters genoemd. Vroegtijdig schoolverlaten (vsv) is een ernstig probleem dat erkend wordt door nagenoeg alle Westerse landen. In zijn toespraak voor de VS Kamer van Koophandel constateerde de Amerikaanse President Barack Obama dat: “Je scholing opgeven en vroegtijdig school verlaten betekent niet alleen je toekomst opgeven, maar ook de toekomst van je familie en de toekomst van je land” (The White House, 2010).

De ernst van het probleem werd vertolkt in de ‘No Child Left Behind Act’ in de Verenigde Staten en de ‘Europa 2020 doelstellingen’ van de Europese Unie. Deze initiatieven hebben als doel respectievelijk het afstudeercijfer in de VS tot 90% te verhogen en het gemiddelde aandeel vroegtijdig schoolverlaten in de EU tot 10% te beperken tegen het jaar 2020.

België is in dit opzicht meer ambitieus. In het Nationaal Hervormingsprogramma 2011 stelt het zich een daling van vsv tot 9,5% tot doel in 2020. Voor Vlaanderen werd in het Pact 2020 voorgesteld om het percentage vsv tegen 2020 tot 4,3% te verminderen. Hiervoor werd een tussentijdse doelstelling bepaald die 5,7% bedraagt tegen 2016. Voor de Federatie Wallonië en Brussel werden geen specifieke doelstelling vooropgesteld.

Zowel België als Vlaanderen lijken op het eerste zicht op goede weg om hun doelstellingen te bereiken. Volgens de meest recente cijfers bedroeg in 2016 het percentage vroegtijdig schoolverlaten 8,8% en 6,8% in België en Vlaanderen respectievelijk. In de twee andere gewesten is dit percentage aanzienlijk hoger, met name 10,3% in Wallonië en 14,8% in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Nu het ‘laag hangend fruit geplukt is’, wordt een verdere reductie steeds moeilijker. Daarenboven staat België pas op de 20ste plaats indien het tegenover andere Europese landen wordt geplaatst, wat suggereert dat er bovenop de doelstelling nog verdere kansen liggen.<sup>1</sup> Daarnaast is er ook een urgent verschil in het percentage vsv voor jongens en voor meisjes: respectievelijk 10,2% en 7,4%, en voor diverse andere subgroepen.

Er is dus duidelijk nog ruimte voor verdere verbetering. Bovendien kan België van andere landen leren om het hoofd te bieden aan vsv. Dit hoofdstuk wil de vsv-problematiek duidelijk toelichten en een aantal wetenschappelijk bewezen (bui-

---

1 Zie [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&cplugin=1&cpcode=t2020\\_40&language=en&toolbox=sort](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&cplugin=1&cpcode=t2020_40&language=en&toolbox=sort).



tenlandse) best-practice maatregelen weergeven. Het hoofdstuk is als volgt gestructureerd. Eerst worden de gevolgen van vsv opgesomd om duidelijk te maken dat schooluitval effectief een urgent probleem is. Vervolgens worden de beschikbare gegevens gepresenteerd. Ten derde staan we stil bij de voorspellers van vsv. Hierna worden de huidige maatregelen in Vlaanderen en de Federatie Wallonië en Brussel toegelicht en ten slotte worden een aantal nieuwe bewezen maatregelen aanbevolen. We sluiten af met 8 prioritaire aanbevelingen.

## Gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten

Volgens Rumberger (2011) kunnen de gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten ingedeeld worden in twee belangrijke categorieën: de consequenties voor de schoolverlater zelf en consequenties voor de hele maatschappij. De verschillende elementen zijn schematisch weergegeven in Figuur 4.1.

**Figuur 4.1: Gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten**



Bron: Eigen samenstelling op basis van Rumberger (2011).

Aan de ene kant heeft vsv nadelige gevolgen voor het **individu** zelf. Ten eerste hebben vroegtijdig schoolverlaters zwakke vooruitzichten op de *arbeidsmarkt* doordat ze minder kans hebben om werk te vinden. Dit komt omdat ze ofwel minder vaardigheden hebben verworven door een lagere scholing, ofwel ze weliswaar over genoeg vaardigheden beschikken, maar deze niet kunnen bewijzen aan de werkgever door het gebrek aan een kwalificatie (de signaalfunctie van een diploma). Bijgevolg is de werkloosheid onder vroegtijdig schoolverlaters groter en vertoeven ze

vaker in relatieve armoede. Bovendien biedt het werk dat ze doen vaak lagere lonen, minder extralegale voordelen en is het vaker deeltijds. Vsv'ers blijken vaak ook *minder gezond* te zijn. Onderzoek toont aan dat hoger opgeleide personen een lagere kans hebben om te lijden aan zowel fysieke (cholesterol, diabetes, astma) als mentale (stress en depressie) aandoeningen. Bijgevolg is de levensverwachting ongeveer 9 jaar lager voor vroegtijdig schoolverlaters in vergelijking met afgestudeerden. Onderwijs kruist hier met diverse persoonlijke en omgevingsfactoren die de mentale en fysieke toestand van personen positief of negatief kunnen beïnvloeden.

Ten slotte toont onderzoek aan dat zowel economische als gezondheidsproblemen voor een groot deel overgedragen worden naar de *volgende generaties*, waardoor de gevolgen van het vroegtijdig schoolverlaten zich in de toekomst ook manifesteren en vicieus worden (een goede samenvatting van het bestaande onderzoek is weergegeven in Rumberger, 2011). Het is dan ook niet verrassend dat vroege schoolverlaters aangeven gemiddeld genomen minder gelukkig te zijn dan hun afgestudeerde leeftijdsgenoten.

Aan de andere kant brengt vsv aanzienlijke kosten voor de hele **maatschappij** met zich mee. Deze bestaan uit gederfd nationaal inkomen, lagere belastinginkomsten voor de overheid, verhoogde sociale zekerheidsuitgaven, verhoogde criminaliteit en vandalisme, lagere politieke en civiele deelname, verlaagde intergenerationele mobiliteit en verhoogde gezondheidsuitgaven. Eurofound (2011) schat de jaarlijkse economische kosten van vroegtijdig schoolverlaten op ongeveer 4,2<sup>2</sup> miljard euro voor België. Hierbij werd nog geen rekening gehouden met de minder kwantificeerbare gevolgen zoals lagere politieke deelname en de groei in ongelijkheid als gevolg van een lagere intergenerationele mobiliteit. Het is dus duidelijk dat vroegtijdig schoolverlaten een bedreiging vormt voor zowel de economische en de sociale groei, als voor het welzijn en welvaart van een land.

## Vroegtijdig schoolverlaten in cijfers

### Eurostat gegevens

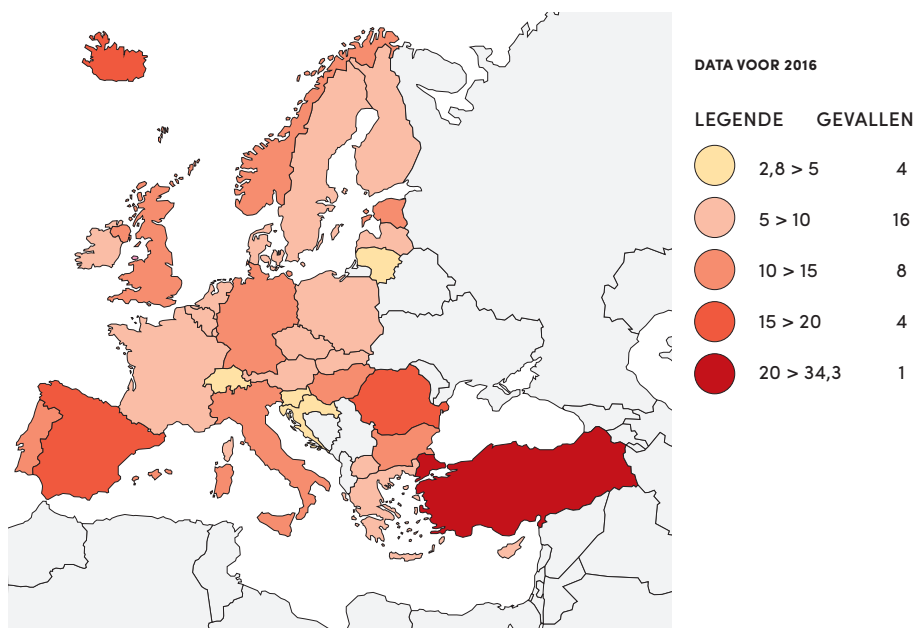
Er zijn verschillende cijfers over vroegtijdig schoolverlaten beschikbaar. Deze verschillen door hun berekeningswijze en de manier van steekproeftrekking. De meest gangbare bron zijn de cijfers van het Statistisch agentschap van de Europese Commissie (Eurostat). Deze vsv-cijfers zijn er gebaseerd op een steekproef in het kader van de Enquête naar Arbeidskrachten (Labour Force Study). Men meet

2 Dit is berekend op basis van de zogenaamde NEET groep: jongeren noch in onderwijs noch op de arbeidsmarkt in 2010.

er het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt<sup>3</sup>.

Figuur 4.2 toont dat vsv in 2016 in de meerderheid van de Europese landen tussen 5% en 10% schommelt. Dit komt overeen met de EU-doelstelling zoals vooropgesteld in de ‘Europa 2020’ doelstellingen. Niettemin vertonen een aantal landen, met name Italië, Bulgarije en Portugal met ongeveer 15% een hoog percentage vsv’ers en heeft zelfs één op vijf jongeren in Malta, Roemenië, Spanje, en IJsland, en één op drie jongeren in Turkije, het middelbaar onderwijs vroegtijdig verlaten.

Figuur 4.2: Vroegtijdig schoolverlaten in Europa (2016)

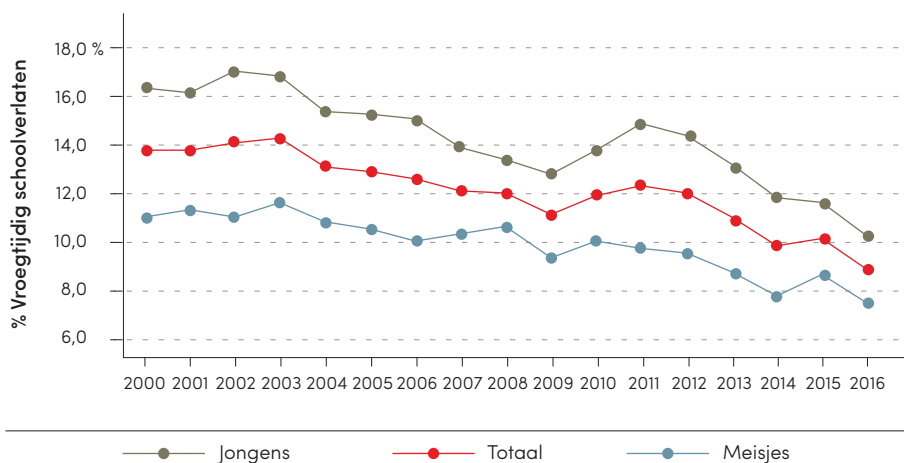


Bron: Eurostat (2017).

3 Hoewel deze gegevens eenvoudig tussen landen vergeleken kunnen worden, moeten we opmerken dat ze geen rekening houden met het verschil tussen de formele opleiding enerzijds en de informele vorming (niet noodzakelijk een kwalificerende opleiding) anderzijds (De Witte et al., 2013) Ook wordt een persoon tussen 18 en 24 jaar die in de vier weken voor de enquête een opleiding van welke aard en duur ook heeft gevolgd, niet beschouwd als een vroegtijdige schoolverlater.

Als we de evolutie in België bekijken, geeft Figuur 4.3 aan dat vsv in het algemeen aan het dalen is in de laatste 16 jaar. Meer specifiek bedroeg het percentage vroegtijdig schoolverlaten nog 13,8% in 2000 en 8,8% in 2016, of een vermindering in vsv van vijf procent punten. Het ging om 121 809 jongeren tussen 18 en 24 jaar in 2000 en 83 526 in 2016, of een daling van 38 283 vroegtijdig schoolverlaters. Ondanks deze daling van het aantal vroegtijdig schoolverlaters, en ondanks de doelstelling van 9,5% bereikt is, blijft vsv een urgente problematiek omwille van diverse redenen.

Figuur 4.3: Vroegtijdig schoolverlaten in België



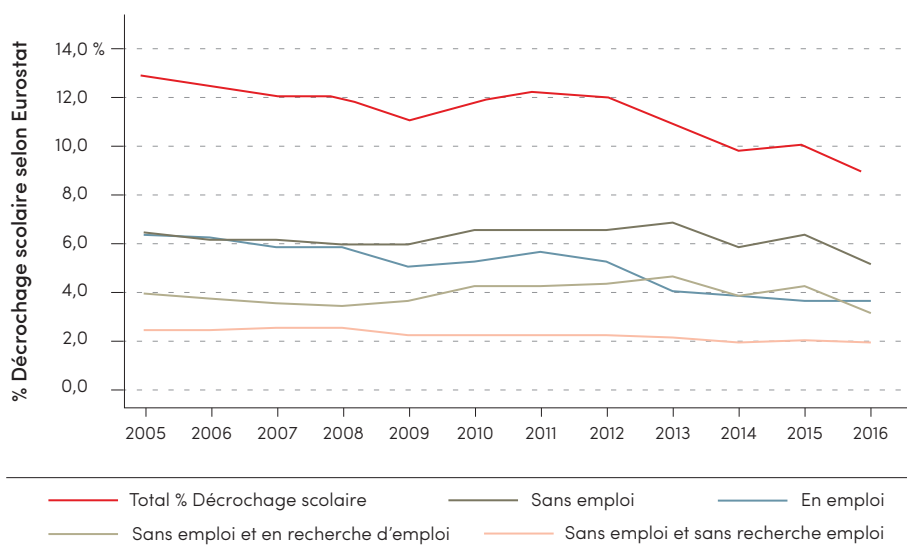
Bron: Eigen samenstelling op basis van Eurostat (2017) gegevens.

Ten eerste toont Figuur 4.3 aan dat jongens systematisch meer het middelbaar onderwijs verlaten dan meisjes. Dit geldt voor elk jaar en is bovendien een internationaal fenomeen. Voor jongens is de Europese doelstelling niet bereikt. Het percentage vsv in 2016 bedraagt respectievelijk 10,2% en 7,4% voor jongens en voor meisjes.

*vsv is in het algemeen  
aan het dalen  
in de laatste 16 jaar*

Ten tweede bevestigt Figuur 4.4 de eerdere onderzoeken die aangeven dat vsv'ers een moeilijke groep vormen op de arbeidsmarkt. Van de 8,8% jongeren in de leeftijdsgroep 18 tot 24 jaar die niet over een hoger secundair diploma beschikken en niet in onderwijs of vorming zitten, heeft in 2016 slechts 40% werk en is 60% werkloos. Van deze laatste groep zoekt 62% actief naar werk. Bovendien valt uit Figuur 4.4 op te maken dat vsv'ers ook een kwetsbare groep vormen in tijden van economische recessie. Vóór het uitbreken van de economische crisis van 2009 had een ongeveer even groot deel van de vsv'ers wel en geen werk. Sinds de recessie van 2009 loopt dit patroon uit elkaar.

Figuur 4.4: Vroegtijdig schoolverlaters met en zonder werk in België

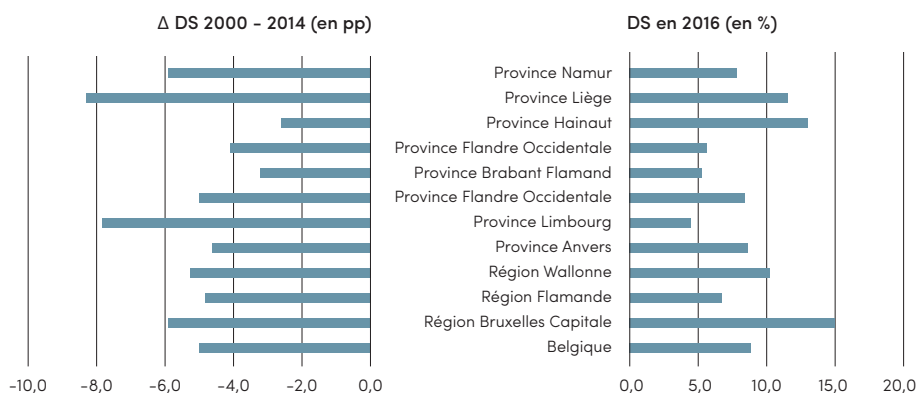


Bron: Eigen samenstelling op basis van Eurostat (2017) gegevens.

Ten derde zijn er grote verschillen tussen de drie gewesten en de provincies. De daling in vsv tussen 2000 en 2016 is per provincie weergegeven in de linkerzijde van Figuur 4.5. De sterkste daling observeren we in de provincie Luik. Daar daalde vsv van 19,9% in 2000 tot 11,6% in 2016. Ook de provincie Limburg (daling met 7,8 procent punt), de provincie Namen (daling met 5,9 procent punt) en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (daling met 5,9 procent punt) zijn sterke dalers. Anderzijds is de situatie in provincie Henegouwen precair: daar daalde het hoge percentage vsv van 15,3% in 2000 met slechts 2,6 procent punt in de voorbije 16 jaar.

De rechterzijde van Figuur 4.5 geeft het percentage vsv weer in 2016. Het geeft aan dat het Brussels Hoofdstedelijk Gewest met 14,8% de rode lantaarn draagt. Het wordt gevolgd door de provincie Henegouwen met 12,7% en de provincie Luik (11,6%). Gemiddeld gezien is het vsv-percentage in Brussel (14,8%) meer dan het dubbele dan in Vlaanderen (6,8%) en meer dan in het Waals Gewest (10,3%). Als we opnieuw nuanceren tussen jongens en meisjes zien we dat ongeveer één op zes jongens in Brussel het middelbaar onderwijs vroegtijdig verliet. In Wallonië is dit ongeveer één op negen en in Vlaanderen slechts één op twaalf. Voor meisjes is dit ongeveer één op zeven in Brussel, één op 11 in Wallonië, en één op twintig in Vlaanderen. Het is dus duidelijk dat de lage Vlaamse cijfers het gemiddelde naar beneden drukken, waardoor de omvang van de vsv-problematiek wordt gemaskeerd.

Figuur 4.5: Voegtijdig schoolverlaten in België per gewest en provincie (2014)



Bron: Eigen samenstelling op basis van Eurostat (2017) gegevens.

### Regionale administratieve data

Omwille van de beperkingen van de Eurostat gegevens heeft elke regio zijn eigen indicatoren ontwikkeld die gebaseerd zijn op administratieve gegevens. Administratieve gegevens hebben als voordeel dat ze accuraat zijn, en alle leerlingen omvatten. Bovendien kunnen ze in principe ook continu gemonitord worden, en op een heel laag aggregatieniveau worden weergegeven (bijvoorbeeld per gemeente of school). Dit laatste is niet mogelijk met gegevens gebaseerd op een steekproef.

In Vlaanderen ontwikkelde het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming een Vlaamse indicator. Deze indicator is gebaseerd op alle leerlingen in het Vlaamse middelbaar onderwijs. Bovendien houdt het ook rekening met het verschil tussen de formele opleiding aan de ene kant en informele vorming aan de andere kant. Helaas is deze indicator slechts beschikbaar tot het schooljaar 2014-2015 en niet geschikt voor een internationale vergelijking van vsv-percentages.

Op basis van deze indicator blijkt dat het verschil in vsv groot is tussen de Vlaamse gemeenten. In Antwerpen bijvoorbeeld verliet één op vijf leerlingen het middelbaar onderwijs zonder een kwalificatie, waaronder ongeveer één op vier jongens en één op zeven meisjes (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Deze hoge cijfers zijn grotendeels ook te vinden in Mechelen en Genk waar 1 op 7 het onderwijs voegtijdig verliet. In Brussel, Oostende en Gent verlieten 1 op 6 leerlingen het onderwijs voegtijdig. Daarentegen is het percentage voegtijdig schoolverlaten in andere centrumsteden lager, maar nog altijd significant boven de Europese doelstelling van tien procent (die weliswaar een andere defini-

tie is). Alleen Brugge met een vsv-percentagge van 8,9% scoort onder de Europese doelstelling.

Deze gegevens worden in Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017) verder uitgesplitst volgens enkele leerlingkenmerken. Tabel 4.1 geeft weer dat Vlaamse leerlingen uit buurten waar er relatief veel jongeren zijn met meer dan 2 jaar schoolse vertraging op hun beurt tot 3 keer meer kans hebben tot vsv.

**Tabel 4.1: Vsv in Vlaanderen volgens enkele leerlingkenmerken in schooljaar 2014-2015**

% 15-jarigen in de buurt waar leerling woont met minstens 2 jaar schoolse vertraging	Veel schoolse vertraging	17,10%
	Beperkt schoolse vertraging	6,40%
Gezinstaal	Niet-Nederlands	22,10%
	Nederlands	7,30%
Opleidingsniveau moeder	Enkel lager onderwijs	18,30%
	Hoger dan lager onderwijs	6,00%
Schoolse achterstand	Geen	0,80%
	1 jaar	10,30%
	2 jaar	28,50%
	> 2 jaar	44,40%
Nationaliteit	Belg	9,70%
	Niet-Belg EU	23,90%
	Niet-Belg niet-EU	38,40%

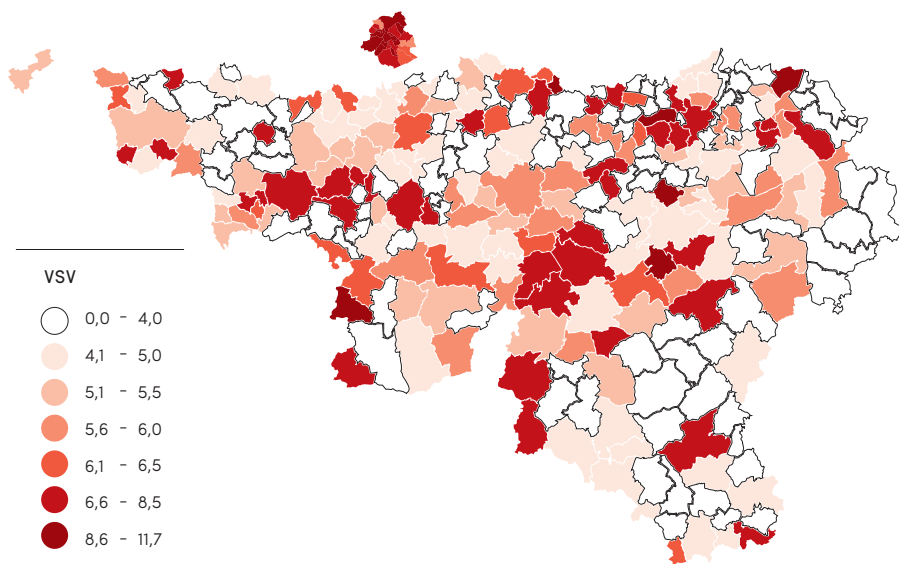
Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017).

Als de meerderheid van de gezinsleden een andere taal dan Nederlands spreekt, stijgt de kans op vsv van 7,3% tot 22,1%. Als de moeder niet beschikt over een diploma lager onderwijs is de kans op vsv voor haar kinderen 27,4%. Bij een diploma van lager onderwijs daalt dit tot 20,4%; bij lager secundair onderwijs tot 14,7% en bij hoger secundair onderwijs tot 7,5%. Leerlingen met een moeder die hoger onderwijs succesvol heeft afgerond hebben in schooljaar 2014-2015 3,6% kans op vsv. Vsv blijkt ook sterk te verschillen volgens de schoolse achterstand. Leerlingen zonder schoolse achterstand lopen nauwelijks kans om het middelbaar onderwijs te verlaten zonder diploma, terwijl leerlingen met meer dan 2 jaar achterstand bijna 1 kans op 2 hebben tot vsv. Niet-Belgen die niet uit de EU komen hebben een 4 keer hogere kans op vsv dan Belgen.

Ook de Federatie Wallonië en Brussel gebruikt een eigen indicator. Deze is gebaseerd op alle 15- tot 22-jarigen die in Wallonië en Brussel het derde tot vijfde middelbaar hebben gevolgd en het jaar nadien niet meer in het leerplichtonder-

wijs zijn ingeschreven. Doordat deze indicator steunt op administratieve data kan ze jaarlijks worden berekend, op een laag aggregatieniveau en voor alle leerlingen. Anderzijds volgt deze indicator leerlingen slechts voor een beperkte tijdsperiode (tot 22 jaar in plaats van tot 24 jaar bij Eurostat), en zijn de gegevens niet beschikbaar voor de leerlingen van het eerste en tweede middelbaar. Deze groep van leerlingen blijkt uit onderzoek echter ook kwetsbaar te zijn. In 4.6 observeren we voor het schooljaar 2011-2012 dat vooral in de centrumsteden het vroegtijdig schoolverlaten zeer problematisch is. Volgens meer recente gegevens van het schooljaar 2013-2014 vertonen Brussel, Charleroi, Bergen en Luik de grootste vsv-percentages die respectievelijk 6,9%, 6,0%, 5,9% en 5,3% bedragen (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Bemerkt dat deze cijfers ver onder deze van Eurostat liggen omwille van de eerder besproken redenen. Ze zijn in feite een maatstaf voor vsv in de loop van het schooljaar voor de leeftijdsgroep 15-22 jaar. Leerlingen tussen de 22 en 24 jaar zonder een hoger middelbaar diploma worden niet in rekening gebracht in de cijfers, net als jongeren die in het voorbije schooljaar uitvielen en jongeren die niet hun zesde middelbaar afgerond hebben.

Figuur 4.6: Vroegtijdig schoolverlaten in Wallonië en Brussel per gemeente (2012)



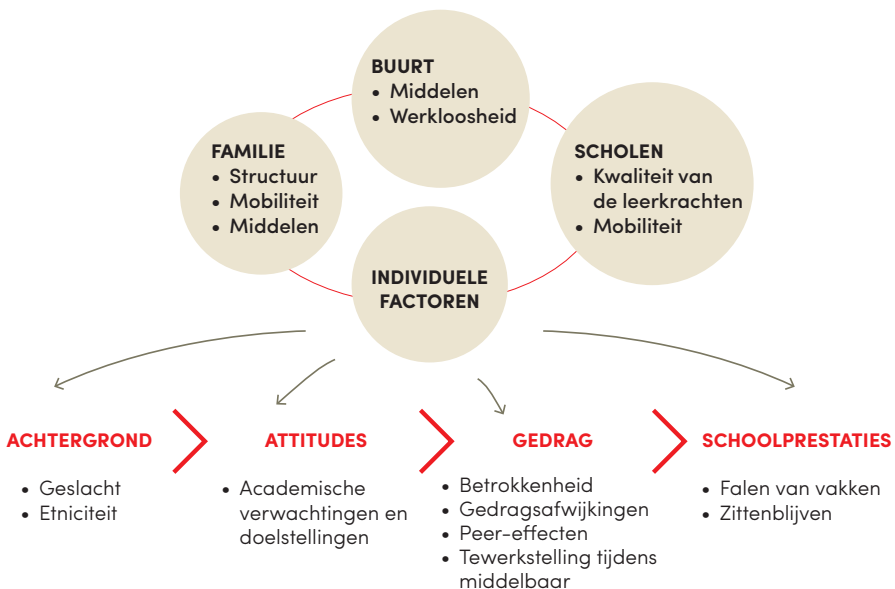
Bron: Eigen samenstelling op basis van Fédération Wallonie-Bruxelles (2014) gegevens.



## Vsv-detectie

Om een effectief vsv-beleid te ontwikkelen is het noodzakelijk om de oorzaken van vsv te (her)kennen. De literatuur beschrijft welke factoren er bepalend zijn in de beslissing om school vroegtijdig te verlaten. Het is evenwel niet steeds duidelijk wat de fundamentals zijn, en wat reeds tweede-ronde-effecten of de domino-effecten zijn van deze fundamentals. Bovendien is vsv een veelkoppig monster en vaak het resultaat van een lang proces van demotivatie voor het onderwijs. Ook toont onderzoek aan dat de groep vroegtijdige schoolverlaters erg heterogeen is en dat de oorzaken verschillen, zowel in de tijd vóór het werkelijk schoolverlaten als in de mate dat de oorzaken binnen of buiten het individu te zoeken zijn. Sommige factoren hebben pas invloed in het middelbaar onderwijs, terwijl andere al in de lagere school of zelfs voordat het kind naar school gaat actief zijn. Ondanks deze kanttekeningen worden de kenmerken die samengaan met een grotere kans op vsv systematisch weergegeven in 4.7. Ze zijn weergegeven volgens de actoren die verantwoordelijk geacht kunnen worden voor bepaalde determinanten: het individu, de familie, buurt en scholen. Dit maakt hier reeds duidelijk dat vsv een integrale aanpak vergt van verschillende actoren over diverse beleidsterreinen heen (bv. ongelijkheidsbestrijding, gezinsbeleid, migratiebeleid, buurtwerking, onderwijsbeleid, etc.).

Figuur 4.7: Determinanten van vsv



Bron: Eigen samenstelling gebaseerd op Rumberger (2011).

Ten eerste kunnen een aantal *individuele achtergrondkenmerken* het schoolverlaten beïnvloeden. Zoals eerder aangetoond, hebben jongens een grotere kans om het middelbaar vroegtijdig te verlaten dan meisjes. Van Keirsbilck (2008) geeft aan dat genderneutraal onderwijs en aangepaste didactische methoden nog ruimte voor verbetering laat. Analooq zijn jongeren van allochtone afkomst gekenmerkt door een grotere kans op vsv dan autochtone jongeren. Griffin & Heidorn (1996) opperen hier twee verklaringen voor. Aan de ene kant kunnen deze verschillen het gevolg zijn van de inherente verschillen tussen deze groepen wat betreft taal- of culturele belemmeringen. In Vlaanderen bijvoorbeeld moet het onderwijs Nederlandstalig zijn. Dit betekent dat jongeren die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken een schoolse achterstand dreigen op te lopen (Heyerick, 2008). Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Verhaeghe & Van Damme (2007). Ze ramen dat jongeren die thuis Turks spreken gemiddeld een grote achterstand voor wiskunde hebben omwille van hun gebrekkige Nederlandse taalvaardigheid. Aan de andere kant kunnen institutionele factoren zoals de financiële beperkingen van het gezin of de kenmerken van de buurt waarin de jongere opgroeit een belangrijke rol spelen. Meer specifiek geven sommige studies aan dat hoe hoger de socio-economische status van leerlingen, hoe minder zichtbaar de verschillen tussen deze groepen worden.

Ten tweede zijn er de *attitudes* van leerlingen. Hiermee worden o.a. de schoolse verwachtingen en -doelstellingen bedoeld. Alexander et al. (2001) tonen aan dat leerlingen die de ambitie hebben om aan een universiteit af te studeren een lagere kans hebben om vroegtijdig school te verlaten dan leerlingen die alleen maar middelbaar verwachten te vervolledigen. Dit effect speelt vooral in het middelbaar onderwijs een rol, maar niet in de lagere school.

Ten derde kan het gedrag van leerlingen het vroegtijdig schoolverlaten al op een vroege leeftijd voorspellen. Zo hebben leerlingen die weinig geëngageerd zijn voor onderwijs, gemeten aan de hand van absentieïsme en deelname in extra-curriculaire activiteiten, een grotere kans om het middelbaar onderwijs vroegtijdig te verlaten. Zoals het geval met schoolprestaties is dit effect reeds aanwezig vanaf de vroege schoolloopbaan van leerlingen. Vervolgens toont onderzoek dat een aantal gedragsafwijkingen tot een grotere kans op vsv kunnen leiden. Deze zijn criminaliteit, drugs (inclusief marihuana), alcohol, geslachtsverkeer op jonge leeftijd en tienerzwangerschap. Bovendien kunnen deze leerlingen een negatieve invloed uitoefenen op andere leerlingen. Verschillende studies besluiten dat deze peer-effecten een merkbare rol spelen in de beslissing om het middelbaar onderwijs te verlaten en opnieuw al vroeg in de schoolloopbaan optreden. Ten slotte kan het combineren van werk en studie tijdens het middelbaar het vsv ontmoedigen. Niettemin kan langdurig werken (meer dan twintig uur per week) juist het omgekeerde effect hebben en voor meer vroegtijdig schoolverlaten zorgen.

Ten slotte gelden *schoolprestaties* in het middelbaar onderwijs als een voorspeller van het latere vsv. Er wordt geschat dat ieder vak met een tekort de kans om af te studeren met tien procent punten vermindert. Hierbij heeft het falen van wiskunde de grootste voorspellende waarde. Analooq heeft ook het zittenblijven een grote voorspellingskracht. Het zittenblijven, zowel in het middelbaar als in het lager onderwijs, verhoogt namelijk de kans op vsv aanzienlijk. Gegeven dat er in FWB en Vlaanderen ongeveer 46%, respectievelijk 26%, van de leerlingen op 15-jarige leeftijd minstens 1 keer heeft blijven zitten, stelt er zich vooral voor FWB een groot probleem (Hindriks en Lamy, 2014). Waar zittenblijven en falen een gevolg zijn van beperkte remediëring, foutieve studiekeuze en peer-effecten is het mogelijk om een gericht beleid hierop te voeren door een snelle detectie (bv. via adequate interpretatie van leerlingvolgsystemen) én opvolging van leerlingen die problemen ervaren. Anderzijds kunnen zittenblijven en falen ook het gevolg zijn van de eerder vermelde individuele factoren die reeds vroeger spelen. Een evenwichtige mix van leerlingen in een klas kan hierbij een oplossing bieden (Hindriks en Lamy, 2014).

De individuele factoren worden mee beïnvloed door drie **institutionele kenmerken**. Deze kunnen onderverdeeld worden in familiale-, school- en buurtkenmerken. Ten eerste spelen *familiale kenmerken* zoals bijvoorbeeld familiestructuur een grote rol. Jongeren uit tweeoudergezinnen hebben een lagere kans om het middelbaar onderwijs vroegtijdig te verlaten. Meer specifiek hebben jongeren van gescheiden ouders een meer dan twee keer grotere kans op vsv. Vervolgens verhoogt ook het verhuizen de kans op vsv aanzienlijk, zelfs al vanaf het lager onderwijs. Ten slotte is er een uitgebreide literatuur te vinden omtrent de relatie tussen socio-economische kenmerken (SES) en vroegtijdig schoolverlaten. Hierbij blijken de opleiding van de ouders en hun financiële middelen een sterke voorspeller. Jongeren van hoogopgeleide ouders met een hoog inkomen hebben namelijk een veel kleinere kans om het middelbaar onderwijs te verlaten.

Ook de school zelf speelt een belangrijke rol. Ongeveer 20 tot 25 procent van de verschillen in schoolprestaties zijn toe te schrijven aan de kenmerken van de school. Wat betreft vsv geeft onderzoek aan dat goede leerkrachten de kans op vsv verminderen. De beste leerkrachten kunnen best bij het begin van het middelbaar onderwijs ingezet worden. Helaas merken we uit de Talis enquête dat vooral in Vlaanderen (maar ook in FWB) de meest ervaren leerkrachten niet in de moeilijkste scholen wensen les te geven. Ook is het lesgeven in teams nog onderontwikkeld, zodat leraren slechts beperkt van elkaar kunnen leren en elkaars sterktes kunnen uitbuiten. Ook het veranderen van school is een belangrijke voorspeller van het latere vsv. Namelijk, hoe meer een leerling van school verandert, hoe groter de kans op latere vsv. Scholen die snel en adequaat spijbelende leerlingen opvolgen, kunnen hun kans op vsv merkbaar verlagen.

Ten slotte kunnen *buurtkenmerken* de kans op vsv beïnvloeden. In het algemeen zorgt een buurt met hoge armoede, criminaliteit en drugsgebruik voor een hogere kans op vsv. Daarentegen leidt een hoge werkloosheidsgraad tot minder prikkels om de school te verlaten aangezien de arbeidsmarktomstandigheden toch niet gunstig zijn. Bijgevolg resulteert dit in een daling in vsv.

Tot nu toe hebben we ons gefocust op lange-termijn indicatoren. Grotendeels wordt vroegtijdig schoolverlaten gezien als een cumulatief proces in plaats van een beslissing die plotseling plaatsvindt.

Toch is dit niet het hele verhaal. Onderzoek toont aan dat liefst 40% van de jongeren geen schoolse- of gedragsproblemen hebben onder- vonden in de jaren voor de beslissing om het middelbaar onderwijs

*Vroegtijdig schoolverlaten wordt grotendeels gezien als een cumulatief proces in plaats van een beslissing die plotseling plaatsvindt*

te verlaten. Dupéré et al. (2014) stellen vast dat er aan de andere kant ook **onmiddellijke factoren** kunnen bijdragen tot een abrupte stop in de schoolloopbaan. Deze zijn onder andere *conflicten met jeugdgenoten en met leerkrachten, auto-ongelukken, zwangerschap, langdurige ziektes, scheiding van de ouders en recente migratieproblemen*. Bovendien is er een wisselwerking tussen deze onmiddellijke factoren en de lange termijnfactoren.

## Huidige vsv-maatregelen in België

Vorige beschrijving maakt duidelijk dat vsv veel meer is dan slechts een schools probleem. De Europese aanbeveling van 28 juni 2011 (Raad van de Europese Unie, 2011) inzake de algemene strategie om vsv te bestrijden raadt dan ook een goede samenwerking en coördinatie aan tussen alle stakeholders. Zo moeten zowel leerlingen, hun ouders als de lokale buurten en bedrijven samen werken om een effectief beleid te vormen. Er wordt ook voorgesteld om op een samenhangende wijze zowel in de algemene als in de beroepsopleidingen in te grijpen. België en haar regio's heeft in lijn met deze aanbeveling haar eigen beleidsmaatregelen uitgewerkt.

Figuur 4.8: Vlaams Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten



Bron: Eigen samenstelling op basis van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012).

In 2009 heeft de Vlaamse regering beslist om via het Pact 2020 het percentage vroegtijdig schoolverlaten van 2008 te halveren tegen 2020. Dit betekent een vermindering van 8,6% in 2008 naar 4,3% in 2020, met een tussentijdse doelstelling van 5,7% in 2016 (volgens de Eurostat definitie). Bijgevolg is in dit opzicht Vlaanderen veel ambitieuzer dan het EU gemiddelde.

Om dit te verwezenlijken werd op 27 september 2013 het **Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten** door de Vlaamse Regering goedgekeurd. Dit actieplan omvat zowel enkele quick wins als acties op lange termijn die in naar analogie met het Europees beleid in vier groepen kunnen worden opgesomd. Deze zijn (1) identificatie, monitoring en beleidscoördinatie, (2) preventie, (3) interventie en (4) compensatie. Ze worden weergegeven in Figuur 4.9. Ondertussen werd op 26 juni 2015 de Conceptnota ‘Samen tegen Schooluitval’ goedgekeurd door de Vlaamse regering. Aangezien deze nog niet publiek beschikbaar is en volgens de VLOR (2015) voortbouwt op lopende acties, bespreken we het Vlaamse beleid vanuit de kernlijnen van het Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten.

Op het vlak van **identificatie, monitoring en beleidscoördinatie** wordt er gewerkt aan een geactualiseerde databank om de schoolverlaters op te sporen. Meer specifiek is het doel om een macro-hoofdstuk inzake vsv op te stellen met regionale vsv-indicatoren zoals bepaald door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Vervolgens wordt een databundel opgesteld met vsv-gegevens op schoolniveau en worden de scholen ondersteund bij het correct lezen van deze databundel. De Nederlandse ervaring leert dat een sluitend registratiesysteem

onontbeerlijk is voor een vsv-beleid (De Witte & Cabus, 2013). De registratie mag geen ‘witte vlekken’ bevatten (bv. leerlingen die als vsv’er geregistreerd staan omdat ze in het buitenland school lopen), moet publiek beschikbaar zijn via voorbeeld een vsv-verkenner ([www.vsvverkenner.nl](http://www.vsvverkenner.nl)), en jaarlijks geüpdatet worden zodat het als monitor gebruikt kan worden. Op die manier ontstaat een effectief beleidsinstrument voor zowel de overheid, de scholen, de gemeenten als onderzoekers die maatregelen op hun effectiviteit evalueren.

Er werden ook een aantal **preventiemaatregelen** ingevoerd om te vermijden dat leerlingen het middelbaar onderwijs vroegtijdig verlaten. Ten eerste wordt een website gestart om de informatie aan de scholen te verspreiden. Deze bevat onder andere cijfers en goede praktijkvoorbeelden. Zo kunnen de scholen zelf hun beleid uitstippelen om het vroegtijdig schoolverlaten te bestrijden en hierover specifieke acties uitwerken. Ervaringen uit het buitenland suggereren dat beleid dat aangepast is aan de lokale noden en populatie het meest effectief is (De Witte & Cabus, 2013).

Ten tweede wordt er een inspectieteam samengesteld om de doeltreffendheid van het beleid op te volgen. Scholen moeten op die manier zich verantwoorden (accountability) voor de maatregelen die ze met de toegenomen autonomie uitvoeren. Aangezien verantwoording en autonomie steeds hand in hand moeten gaan, is dit een goede maatregel.

Ten derde zijn er de ‘flexibele leerwegen’ waarbij de klassenraad wordt toegelaten om in het eerste jaar van elk graad leerlingen over te laten gaan ongeacht de opgelopen tekorten. Theoretisch gezien werd dit al in 2002 ingevoerd, maar in de praktijk wordt dit niet regelmatig toegepast. Niettemin is het een goede oplossing voor het verminderen van zittenblijven, waarvan de kosten volgens de OESO (2012) 13% van de totale kosten van het lager en middelbaar onderwijs bedragen. Aansluitend wordt ook in de ‘visienota leerlingenbegeleiding’ beoogd om een betere begeleiding van de leerlingen te voorzien zodat ze geen verkeerde studiekeuze maken die tot schoolmoetheid kan leiden.

Daarnaast wordt een evaluatie voorzien van het stelsel Leren en Werken waarbij leerlingen deeltijds leren en deeltijds bij een werkgever tewerkgesteld zijn (deze evaluatie is onderhands bijna afgerond). In het stelsel van Leren en Werken zijn er veel jongeren die vroegtijdig schoolverlaten. Er moet dus meer onderzoek worden gedaan naar de oorzaken van het vsv voor deze specifieke leerlingen en naar de doeltreffendheid van de huidige Leren en Werken systemen zoals bijvoorbeeld modularisering in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO).

Ten slotte moet het actief rekruteren door werkgevers van jongeren zonder middelbaar diploma die nog onderwijs volgen (‘groenpluk’) worden tegengegaan. Bovendien moeten de werkgevers worden gesensibiliseerd over de gevolgen van hun acties voor de jongeren en kan de verdere verspreiding van stages als een belangrijk hulpmiddel dienen om hier een einde aan te brengen. Cabus & De Witte (2011) tonen aan dat groenpluk tot ernstige ongewenste effecten kan leiden

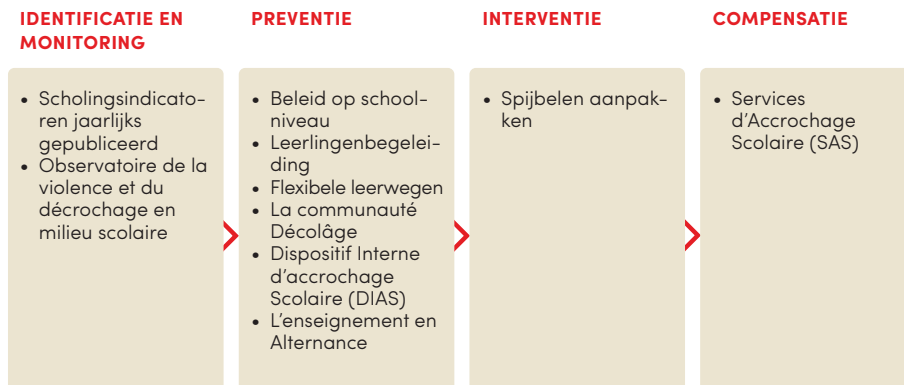
bij de invoering van nieuw beleid. Deze maatregel is naar alle verwachting dan ook duidelijk effectief.

In het actieplan worden ook een aantal **interventiemaatregelen** voorzien. De bedoeling is om op te treden indien een leerling als een potentiële schoolverlater wordt gezien. Zo wordt nadruk gelegd op het spijbelen. Er werd namelijk een apart plan, met name het ‘Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag’ ontwikkeld om dit fenomeen tegen te gaan. In het algemeen gaat het hier over het effectief identificeren van spijbelgedrag naar Nederlands voorbeeld. Dit omdat het onderzoek heeft aangetoond dat een betere detectie van spijbelaars tot een betere opvolging van de leerlingen en sneller ingrijpen zorgt. Bijgevolg resulteert dit in een verlaging van het vroegtijdig schoolverlaten. Verder wordt er ook gepland om te werken met rolmodellen via het Amerikaans voorbeeld van ‘mentoring en coaching’.

Ten slotte wordt inzake **compensatiemaatregelen** gestreefd naar het verder uitwerken van het volwassenonderwijs. De bedoeling is om jongeren die het onderwijs al hebben verlaten via kwalificerende beroepsgerichte trajecten met een certificaat te bewapenen zodat ze snel een job kunnen vinden. Bovendien is het ook nodig om nazorg te krijgen eenmaal een leerling werk heeft gevonden door bijvoorbeeld job coaching.

Naast dit actieplan zijn er ook een aantal maatregelen die al eerder werden ingevoerd. Op het vlak van **preventie** zijn de schooltoelages afhankelijk van schoolparticipatie. Wie tijdens twee opeenvolgende schooljaren 30 of meer halve schooldagen problematisch afwezig was, heeft geen recht op een schooltoelage (Smet, 2013). Vervolgens zijn er op het vlak van **interventie** de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015a). Hun voornaamste doel is het bevorderen van het welbevinden van leerlingen. Ze doen dit door te focussen op vier domeinen: het leren en studeren, emotionele ontwikkeling, de onderwijsloopbaan en de preventieve gezondheidszorg. De initiators van de begeleiding zijn in het algemeen de leerlingen zelf, hun ouders of de scholen. Een belangrijke uitzondering is het spijbelen waarbij de leerling verplicht kan worden om een CLB te bezoeken. De begeleiding van de leerlingen wordt volledig gesubsidieerd en is dus voor de leerlingen gratis. Ten slotte werd op het vlak van **compensatie** de ‘Starting Jobs’ project geïnitieerd in 1999 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b). Meer specifiek bestaat het uit twee projecten, met name Jo-Jo starting job project en VeVe starting job project voor jongeren tot en met 25 jaar die geen secundair diploma hebben behaald, jongeren die tot een etnische minderheid behoren en kansarme jongeren. Bij de Startbanenproject Scholen voor Jongeren – Jongeren voor Scholen (JoJo) worden jongeren in de scholen of scholengemeenschappen tewerkgesteld, terwijl bij de Startbanenproject Verkeersveiligheid (VeVe) jongeren eerder bij de steden, gemeenten, provinciebesturen of verkeersorganisaties werken.

Figuur 4.9: Decreet ter bevordering van het welzijn van jongeren op school en ter preventie van het geweld op school, schoolverzuim en schooluitval



Bron: Eigen samenstelling.

Vsv staat sinds het 'Pacte pour un enseignement d'excellence' van begin 2015 ook centraal in de grote hervorming van het onderwijs in de Federatie Wallonië en Brussel (FWB). Het eerder ontwikkelde beleid tegen vsv wordt schematisch weergegeven in Figuur 4.9. Via het decreet van 21 november 2013 op het vlak van identificatie en monitoring wordt het 'Observatoire de la violence et du décrochage en milieu scolaire' opgericht. De bedoeling van deze organisatie is om gegevens inzake geweld op school, spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten te verzamelen, te analyseren en te verspreiden. Meer bepaald wordt de aandacht gevestigd op onderwijsindicatoren die jaarlijks worden gepubliceerd. Inzake vsv gaat het om de leerlingen uit de leeftijdsgroep 15-22 jaar die in één bepaald schooljaar zijn ingeschreven en volgend schooljaar het leerplichtonderwijs niet meer volgen. Bovendien gaat het alleen over leerlingen in het derde tot vijfde jaar middelbaar. Opnieuw kan veel verwacht worden van het publiek beschikbaar stellen van deze gegevens. Ze zorgen voor een positieve druk waarbij gemeenten en scholen van elkaar kunnen leren, en de best practices kunnen opzoeken. Bij een dergelijke benchmarking moet er evenwel ook aandacht zijn voor ongewenste negatieve effecten die kunnen voortkomen uit bijvoorbeeld selectie van kansrijke leerlingen in scholen. Hier kan inspectie een rol in spelen.

De preventie maatregelen zijn vooral op schoolniveau gesitueerd. Er wordt veel aandacht besteed aan leerlingenbegeleiding. Een verkeerde studiekeuze kan leerlingen ontmoedigen om hun studies te voltooien. De Nederlandse ervaring geeft aan dat goede studiebegeleiding bijzonder effectief is (De Witte & Cabus,



2013). Als leerlingen beter weten wat het latere beroep precies inhoudt en wat de alternatieven zijn, vatten ze de opleiding meer gemotiveerd aan. Opleidingen worden dan ook best gestructureerd volgens de praktijk in het beroep (cf. idee van 'future self').

Ten tweede wordt ook hier gesproken van flexibele leerwegen waarbij de klassenraad kan beslissen om een leerling toch te promoveren naar het volgend schooljaar ongeacht de slechte studieresultaten. Opmerkelijk is de organisatie van 'Communauté Décolâge' die de achterstand van sommige jongeren in de eerste leerjaren van het kleuter en lager onderwijs (tussen 2,5 en 8 jaar) door middel van geïndividualiseerde trajecten probeert te verhinderen. De hoofdbedoeling van dit project is om het zittenblijven in het eerste en het tweede jaar basisonderwijs te verminderen, aangezien deze jaren cruciaal zijn in de bestrijding van het vroegtijdig schoolverlaten. Gegeven het onderzoek van o.a. Nobelprijswinnaar James Heckman naar vroegge interventies en de accumulerende effecten hiervan, en gegeven het individuele karakter van deze interventies, lijkt deze maatregel effectief te zijn.

Vervolgens wordt ook de 'Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire' georganiseerd die bedoeld is voor jongeren die schoolmoe zijn. Ten eerste identificeert de klassenraad jongeren met een hoog risico op vroegtijdig schoolverlaten. Bijgevolg wordt in samenspraak met de leerling en zijn ouders een geïndividualiseerd plan opgesteld die één maand in beslag neemt. Na het beëindigen van het maandelijks plan wordt dan de beslissing genomen om de leerling ofwel opnieuw in de klas te integreren, ofwel een nieuw maandelijks plan op te stellen. Gedurende deze periode worden de ouders steeds op de hoogte gehouden van de vooruitgang van hun kind. De Nederlandse ervaring leert dat een intensief programma waar ook de ouders bij betrokken zijn, ondanks de hoge kostprijs, duidelijk kosten-effectief is (Cabus & De Witte, 2014).

Ten slotte wordt de 'l'Enseignement en Alternance' op gelijkaardige wijze georganiseerd als het Vlaamse Stelsel van Leren en Werken.

Wat betreft interventie maatregelen wordt in Wallonië en Brussel vooral de aandacht gevestigd op spijbelen. De bedoeling is om de leerlingen te monitoren en te straffen zodat dit gedrag niet wordt herhaald. Zo kan een school de leerling uitschrijven als hij/zij meer dan twintig halve dagen zonder een goede reden afwezig is. Bovendien wordt in het decreet vermeld dat de ouders moeten worden aangesproken en met hen een degelijk beleid voor het kind moet worden ontwikkeld. Waar literatuur aangeeft dat aandacht voor spijbelen bijzonder goed is, moet er voldoende aandacht zijn dat deze jongeren opnieuw kunnen instromen in het onderwijs. De interventie moet bijgevolg hand in hand gaan met het curatieve aspect. Verder wordt in Wallonië en Brussel veel aandacht besteed aan mentoring en coaching zoals blijkt uit de geïndividualiseerde trajecten in Communauté Décolâge en DIAS.

Ten slotte worden er drie 'Services d'Accrochage Scolaire' (SAS) opgericht in Brussel en negen in Wallonië. Deze compensatiemaatregel heeft als doel om min-

derjarige jongeren die het middelbaar onderwijs vroegtijdig hebben verlaten opnieuw op de schoolbanken te krijgen. Bijgevolg bieden ze sociale, educatieve en pedagogische hulp via een persoonlijk traject en wordt het programma ieder jaar geëvalueerd en aangepast aan de gewijzigde noden. Curatieve projecten blijken uit eerder onderzoek vaak een onmiddellijke invloed te hebben, en kunnen zo beschouwd worden als een ‘quick win’ (De Witte & Cabus, 2013).

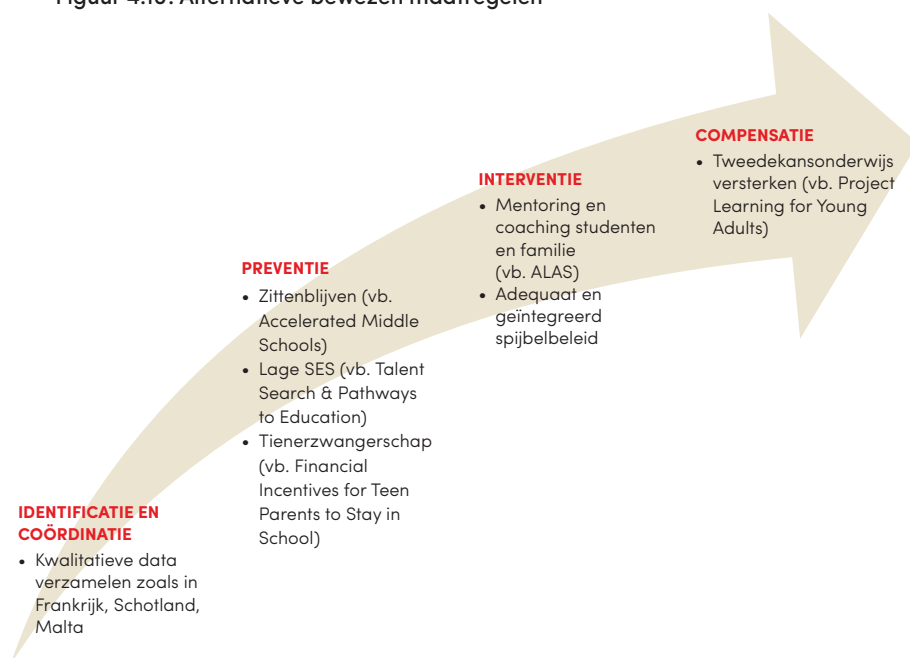
## Alternatieve bewezen maatregelen

---

Ondanks het reeds uitgezette beleid rond vroegtijdig schoolverlaten (let wel: nog niet alle beleidsvoornemens in Vlaanderen en FWB zijn reeds in de praktijk in werking) blijft het probleem dermate urgent dat er verdere maatregelen nodig zijn. Hierbij kunnen de verschillende gewesten veel van elkaar leren. Enerzijds geeft de huidige Vlaamse vsv-indicator een nauwkeuriger beeld van de werkelijkheid dan de FWB-indicator. Bovendien is er in Wallonië en Brussel een te beperkte focus op de problematiek van groenpluk waarbij de leerlingen actief door de werkgever uit het middelbaar onderwijs worden gehaald. Anderzijds kan Vlaanderen leren van de concrete projecten die in Wallonië en Brussel worden ondernomen. Meer specifiek kan veel geleerd worden uit La Communauté Décolâge, DIAS en SAS.

Inspiratie voor doeltreffende en bewezen maatregelen kan ook in het buitenland gevonden worden (voorbeeld via het overzicht van de ‘What Works Clearinghouse’ dat het beschikbare onderzoek analyseert en rangschikt volgens de bewijskracht en doeltreffendheid). In lijn met evidence-based onderwijs suggereren we hier enkel maatregelen die via eerder onderzoek zijn geëvalueerd.

Figuur 4.10: Alternatieve bewezen maatregelen



Bron: Eigen samenstelling op basis van eigen onderzoek en van 'What Works Clearing-house' (2015).

### Identificatie en coördinatie

Figuur 4.10 toont een aantal maatregelen bedoeld om de huidige Waalse, Brusselse en Vlaamse beleidsplannen effectiever te maken. Op het vlak van **identificatie** is het van belang de specifieke redenen te achterhalen die de jongeren het middelbaar onderwijs vroegtijdig doen verlaten. Elke schooluitval is persoonlijk en het juist afstemmen van maatregelen op de specifieke noden van vroegtijdige schoolverlaters is uitermate belangrijk. Deze kwalitatieve gegevens kunnen bijvoorbeeld op basis van bevestigingen worden verzameld nadat de jongeren zonder een kwalificatie met het onderwijs en training stoppen. De motivatie om het onderwijs vroegtijdig te verlaten kan immers sterk verschillen tussen de onderwijsvormen, geslachten, of SES-groepen. Bovendien kunnen interviews met andere actoren zoals leerkrachten of schooldirecteuren een nieuw inzicht bieden in de vsv-problematiek per gewest. Bij het opstellen van de bevestigingen kan inspiratie worden opgedaan uit andere landen, met name Frankrijk, Verenigd Koninkrijk (Schotland) en Malta die dit belangrijk onderdeel van het beleid al hebben geïmplementeerd.

## Preventiemaatregelen

Wat betreft **preventiemaatregelen** kan er meer worden ingezet op het verminderen van zittenblijven. ‘*Accelerated Middle Schools*’ zijn in de VS een doeltreffende en bewezen maatregel hiervoor. Dit zijn scholen waarin leerlingen die één of twee jaar op hun leeftijdsgenoten achterstaan de mogelijkheid krijgen om hun leeftijdsgenoten terug bij te benen. Ze zijn ofwel een onderdeel van een al bestaande school, ofwel nieuw ontworpen scholen. De bedoeling is dat deze scholen zich slechts concentreren op de kernleerstof en via een ‘hands on’ benadering de leerlingen zo snel mogelijk op het niveau van hun leeftijdsgenoten brengen. Deze scholen zorgen op twee jaar tijd voor een vermindering van zeven procent punten in het percentage vsv. Het is duidelijk dat deze scholen een gelijkenis vertonen met het Décolâge project in Wallonië en Brussel. Niettemin is het succes van de Accelerated Middle Schools empirisch onderzocht en concentreren ze zich niet alleen op het kleuter en lager onderwijs.

Een doelgericht beleid voor kansarme leerlingen en allochtone leerlingen kan ook vruchten afwerpen. Specifiek voor deze groep leerlingen is er het ‘*Talent Search*’ programma. Het programma bestaat onder andere uit studiebegeleiding, mentoring en coaching voor zowel leerlingen als hun ouders, academische hulp, bezoeken aan verschillende universiteiten en financiële hulp. Het slaagt er in om vsv met liefst 17 procent punten te verminderen. Analoog werd via het ‘*Financial Incentives for Teen Parents to Stay in School*’ programma gepoogd om via financiële hulp jonge ouders op de schoolbanken te doen blijven. In Californië bijvoorbeeld kon je meer dan 500 USD verdienen door het middelbaar onderwijs te voltooien. Dit programma leidde tot een gemiddelde daling in vroegtijdig schoolverlaten van 16 procent punten. Een ander voorbeeld is de zogenaamde ‘*Pathways to Education*’ programma voor kansarme jongeren. Het werd ingevoerd in 2001 in Toronto, Canada en heeft het vsv-percentage met 8 procent punten gereduceerd. Het programma omvat vier domeinen. Ten eerste zorgen vrijwilligers voor schoolse hulp na de schooluren op de hoofdvakken. Ten tweede worden ook vrijwilligers ingehuurd om jongeren te helpen met hun sociale vaardigheden en het uitstippelen van hun latere carrière. Deze maatregelen gebeuren in groepen. Daarnaast is er ook persoonlijke begeleiding om leerlingen te helpen slagen zowel op school, als thuis en in de gemeenschap. Ten slotte wordt ook financiële hulp in de vorm van studietoelagen tot 4 000 USD voor transport en schoolbenodigdheden aangeboden om de barrières tot het afstuderen te verlagen.

Een derde doelgericht beleid bestaat er in om segregatie op scholen te verminderen. België behoort tot de slechtst presterende OESO landen op het vlak van schoolsegregatie. Bovendien is het fenomeen hardnekkig en neemt de segregatie verder toe (Hindriks & Lamy, 2014). In Vlaanderen is de oorzaak te zoeken in het watervalstelsel. In FWB ontstaat de segregatie vooral door zittenblijven en het doorverwijzen van leerlingen tussen onderwijsinstellingen. Ong & De Witte

(2013) tonen aan dat de kans op vsv drastisch verhoogt eenmaal er een omslagpunt in de schoolsamenstelling bereikt wordt. Leerlingen die reeds in de lagere school op een sterk gesegregeerde school les volgen, hebben een drie keer hogere kans op schooluitval dan jongeren die op een iets minder (maar nog steeds) gesegregeerde school les volgen. Rumberger & Palardy (2005) tonen aan dat de socio-economische samenstelling van de school nagenoeg dezelfde invloed heeft als de socio-economische status van de leerling zelf. Om segregatie in scholen te verminderen adviseren Hindriks & Lamy (2014) om meer aandacht te besteden aan het verbeteren van onderwijspraktijken en om leerlingen, ouders en scholen meer betrokken te laten zijn bij pedagogische projecten. Ook het systeem van vroege selectie in onderwijsvormen wordt in vraag gesteld, aangezien de studiekeuze sterk gecorreleerd is met socio-economische status van leerlingen. Niettemin wijst eerder onderzoek ook uit dat vroege selectie een positief effect heeft op leerprestaties, en dit niet alleen voor de best-presterende leerlingen maar voor alle leerlingen. Duyck & Anseel (2012) bevelen daarom aan om eerder te focussen op een betere studie-oriëntering dan in een brede eerste graad die de vroege selectie verlaat.

Concrete inspiratie voor preventie komt ook uit een Brusselse vzw. Odyssee is een vzw met als missie om jongeren tussen 12 en 18 jaar bij te staan die het risico lopen om af te haken of het middelbaar reeds voortijdig verlaten hebben. Ze begeleiden 1126 adolescenten waarvan de overgrote meerderheid in Brussel en omstreken woont. De bedoeling is dat deze jongeren opnieuw het heft in eigen handen nemen ongeacht hun sociale status, handicap of familiale situatie. Odyssee heeft daarom partnerschappen met 25 scholen gesloten. Zo kunnen scholen Odyssee op de hoogte brengen van jongeren die afhaken of de school al verlaten hebben. Ze stappen dan op eigen initiatief naar die jongeren toe. In 2015 hebben 94% van de gecontacteerde jongeren het aanbod van Odyssee aanvaard. De methodes die door Odyssee worden gebruikt zijn onconventioneel. Een van de acties is de zogenaamde 'Globale Motivering'. Meer bepaald vertoeven deze jongeren zich in moeilijke omstandigheden en denken ze vaak dat hun toekomst bepaald is en dat ze er maar weinig aan kunnen doen. Een methode om hier een einde aan te brengen is om hen aan projecten te laten deelnemen die niets met hun vertrouwde omgeving te maken hebben vb. in bomen klimmen om angsten te overwinnen en grenzen te verleggen. Daardoor kunnen deelnemers beseffen dat ze eigenlijk veel meer kunnen dan ze initieel dachten en veel meer potentieel in zich hebben. De resultaten van het project zijn veelbelovend. 79% van de jongeren die de tussenkomst van Odyssee hebben aanvaard, zijn naar school teruggekeerd. Dit cijfer verhoogt tot 91% als er slechts rekening wordt gehouden met jongeren die minder dan 20 halve dagen afwezig blijven (Odyssee, 2015).

Tot slot wijzen we op individuele coaching van jongeren. Een Nederlands gerandomiseerd experiment toont aan dat individuele coaching zowel voor als na het vsv bijdraagt aan minder schooluitval en dit vooral voor leerlingen die het grootste risico op vsv lopen (Van der Steeg et al., 2012). Deze individuele opvol-

ging bestaat onder andere uit het verbeteren van schoolprestaties, sociale interacties, familiale problemen en het oplossen van opgelopen trauma's. Een jaar coaching vermindert het vsv met meer dan 40 procent. De maatschappelijke baten zijn dan ook ruim groter dan de kosten van het programma.

Gegeven de substantiële positieve effecten stellen we voor dat de focus op preventiemaatregelen gezet moet worden. Vroege interventies kunnen ervoor zorgen dat de cumulatieve ontwikkeling van problemen die met vroegtijdig schoolverlaten wordt geassocieerd niet tot stand komt. De Europese Commissie (2014) documenteerde reeds de relatie tussen kleuteronderwijs en -opvang en vsv. De ervaringen van leerlingen op de leeftijd 0 tot 6 jaar zijn cruciaal voor de verdere ontwikkeling. Het is dan ook zorgwekkend dat de deelname aan opvanginitiatieven voor deze leeftijdsgroep van 0 tot 6 jarigen daalt en dat er bovendien een dalende deelname is van specifieke doelgroepen (Vlaams Parlement, 2014; Europese Commissie, 2015b). Het is hierbij belangrijk dat preventiemaatregelen niet alleen op het vlak van scholen worden geïmplementeerd maar alle actoren erbij betrekken (ouders, buurtwerkers, gemeenten). Bovendien zijn deze maatregelen kosteneffectief.

### Interventie

Op het vlak van **interventie** verwijst het Vlaamse Actieplan naar het Amerikaanse voorbeeld van mentoring en coaching. Er wordt echter niet gespecificeerd hoe deze maatregel precies moet worden ingevuld. Interessant in dit perspectief is het 'ALAS' programma waarbij een aangeduide 'mentor', een ervaren leerkracht of een sociale werker, een risico-leerling begeleidt. De mentor volgt de aanwezigheid van leerlingen dagelijks op, en contacteert de ouders onmiddellijk bij spijbelgedrag. Overeenkomend deelt de mentor ook de feedback van de leerkrachten aan de ouders en de leerlingen mee over bijvoorbeeld hun punten of klasgedrag. Vervolgens werden de leerlingen getraind op probleemoplossende vaardigheden en zelfcontrole via een speciaal-ontwikkelde curriculum genaamd *ALAS Resilience Builder*. De huidige projecten in Wallonië en Brussel die een gelijkaardige interventie toepassen, kunnen hun beleid verbeteren door het ALAS programma nauwkeurig te analyseren. Ten slotte werden ook de ouders aangesproken en getraind op vaardigheden inzake ouder-kind relaties en het deelnemen aan het schoolgebeuren. Gemiddeld genomen zorgde dit programma voor een reductie in vsv van 5 procent punten.

Inzake spijbelgedrag kan ook het voorbeeld van Nederland worden gevolgd. Meer bepaald is het 'Het Bewust Aanwezig op School' (BAS) project een kosteneffectieve maatregel om vsv te verminderen. Hierbij wordt een mentor of een sociaal werker aangeduid die een diepgaand gesprek voert met de spijbelaar in kwestie. Indien nodig kan ook een thuisbezoek volgen om zowel de leerling als zijn

ouders te informeren over de voordelen van het onderwijs. Bovendien worden ook de leerkrachten gesensibiliseerd voor de vsv-problematiek.

### Compensatie

Wat betreft **compensatiemaatregelen** is een lovenswaardig project het Sloveense 'Project Learning for Young Adults' (PLYA). In 2007 kreeg dit programma de European Regional Champions prijs voor het beste sociaal beleid in de EU. Dit tweedekansonderwijsprogramma zorgde er voor dat 40% van de vroegtijdige schoolverlaters hun scholing hebben hervat en 24% werk hebben gevonden (15% deeltijds en 9% voltijds). Bovendien was 94% van de deelnemers tevreden over hun participatie en 70% bereikte de doelen die aan het begin werden gesteld. Meer specifiek is dit programma bedoeld voor 15 tot 25 jarigen die het middelbaar onderwijs niet hebben voltooid, die vervolgens geen werk hebben gevonden en die door hun gebrek aan opleiding heel moeilijk aan een job kunnen geraken. Het betreft dus jongeren met een problematische sociale, culturele en/of economische achtergrond waarbij specifieke pedagogische methoden noodzakelijk zijn om ze te begeleiden. Het programma duurt minimum drie maanden en maximum één jaar. Jongeren zijn elke werkdag zeven uur per dag actief aan het participeren. De inschrijving gebeurt op vrijwillige basis, maar de jongeren moeten wel aanbevolen worden door hun vrienden, familie, school of de gemeenschapsdiensten. Ze kunnen ook vrijwillig het programma verlaten. PLYA is gratis voor de participanten en volledig gesubsidieerd door de Ministerie van Onderwijs en Sport, Ministerie van Arbeid, Familie en Sociale Zaken en door de lokale gemeenschappen.

Het programma is georganiseerd rond een aantal projecten waarbij deelnemers in alle fasen van het project actief zijn, met name in zowel het selecteren van een bepaald project als in het uitvoeren en het uiteindelijk evalueren van de prestaties. Verder wordt er gewerkt met mentors naar het Amerikaanse voorbeeld die de leerlingen met de nodige 'job-hunting' en 'problem-solving' skills moeten uitrusten om ofwel hun middelbaar onderwijs verder te zetten ofwel aan de slag te gaan in de arbeidsmarkt. Er zijn vier stijlen van projectleren. Ten eerste zijn er projecten die gekozen zijn op basis van de interesses van de hele groep. Vervolgens kunnen de studenten in productieprojecten meer kennis verwerven over het productieproces en business management. Ten derde worden gepersonaliseerde projecten aangeboden aangezien elke student met verschillende problemen wordt geconfronteerd. Ten slotte kunnen ook korte projecten van maximum drie dagen door de groep worden voorgesteld die bedoeld zijn om de groeps sfeer te bevorderen.

## Besluit

---

Vroegtijdig schoolverlaten is een complex en dringend probleem dat de nodige aandacht vereist van het beleid. Jongeren die het onderwijs vroegtijdig verlaten, lopen het risico om zowel economisch als sociaal uitgesloten te worden uit de maatschappij. Ondanks de reeds gemaakte vooruitgang verlaat nog steeds een te groot aantal leerlingen het middelbaar onderwijs zonder kwalificatie. Gegeven de grote individuele en publieke kost zijn we het aan deze jongeren en de samenleving verontschuldigd om het aantal vsv'ers drastisch verder te laten dalen.

Het is duidelijk dat vsv-beleid de investering waard is. Voor Nederland werd berekend dat elke euro aan vsv-beleid zichzelf op termijn minstens acht keer terugverdient. Voor Canada werd duidelijk dat de hoge kosten voor vsv-beleid zich tot 6 keer terugverdienen op termijn. Het is aannemelijk dat deze verhoudingen ook voor België en zijn regio's opgaan. We pleiten er dan ook voor om meer middelen te voorzien voor concrete, bewezen en aan het individu aangepaste interventies.

Waar nu nog steeds te weinig onderwijsvernieuwingen op hun (kosten)effectiviteit geëvalueerd worden, zou dit standaard moeten gebeuren. Pas op die manier weten we wat werkt, en wat er moet aangepast worden om de doelstellingen te bereiken, en jongeren een mooie toekomst te bieden. In dit artikel boden we diverse alternatieve én bewezen maatregelen aan om vsv verder te verminderen.

Vsv-beleid moet meer zijn dan inspelen op individuele kenmerken. Ook de institutionele systeemkenmerken spelen een belangrijke rol in de beslissing van jongeren om vroegtijdig het onderwijs te verlaten. Het is bijgevolg noodzakelijk dat het beleid rond vroegtijdig schoolverlaten gepaard gaat met maatregelen die het socio-economisch klimaat proberen te verbeteren. Een stap vooruit inzake algemene economische groei, volksgezondheid of armoedebestrijding is een stap vooruit inzake de reductie in het vroegtijdig schoolverlaten. Allicht kan alleen een alomvattend beleid voor een duurzame vooruitgang zorgen.

## 8 prioritaire aanbevelingen

---

Voor scholen:

- Zorg voor motiverende leraren – ook in de meest moeilijke scholen – die kwalitatief onderwijs aanbieden, en hun belangrijke rol in het falen of slagen van moeilijke kinderen beseffen en kunnen opnemen. Dit kan via aanvangsbegeleiding voor junior leraren, erkenning voor senior leraren, en een grote rol voor diversiteitsstages in lerarenopleidingen.



- Zorg via goede monitoring en een ketenbenadering met alle actoren voor snelle en adequate opvolging van spijbelende leerlingen. Zorg hierbij voor individueel afgestemde maatregelen voor elke risico-leerling.
- Het zittenblijven, zowel in het middelbaar als in het lager onderwijs, verhoogt namelijk de kans op vsv aanzienlijk. Waar zittenblijven en falen een gevolg zijn van beperkte remediëring, foutieve studiekeuze en peer-effecten is het mogelijk om een gericht beleid hierop te voeren door een snelle detectie (bv. via adequate interpretatie van leerlingvolgsystemen) én opvolging van leerlingen die problemen ervaren.

Voor overheid:

- Vsv-indicatoren zijn vandaag niet steeds nauwkeurig en actueel. Ontwikkel goede en transparante indicatoren die up-to-date zijn. Door een jaarlijkse publicatie van cijfers komt de problematiek meer onder de aandacht. Bovendien kunnen scholen, gemeenten en regio's zich zo onderling vergelijken en leren van elkaar.
- Ontwikkel concrete projecten (zoals individuele coaching van jongeren) en put hiervoor inspiratie uit bewezen voorbeelden uit het buitenland.
- Om de specifieke redenen te achterhalen die de jongeren het middelbaar onderwijs vroegtijdig doen verlaten, ontwikkel een bevraging voor jongeren die zonder een kwalificatie met het onderwijs en training stoppen.
- Ontwikkel een cultuur waarin de (kosten-)effectiviteit van interventies geëvalueerd wordt. Een maatregel zou wetenschappelijk bewezen moeten worden op haar effectiviteit vooraleer ze uitgerold wordt op grote schaal.
- Maak vanuit de overheid voldoende budget vrij voor vsv-preventie. Elke geïnvesteerde euro verdient zichzelf meermaals terug.

# Bibliografie

*Accrochage Scolaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013. Opgehaald uit <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2451>.

*Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012. Opgehaald uit [http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan\\_Vroegtijdig\\_Schoolverlaten\\_def.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf).

*Advies over de conceptnota 'Samen tegen Schooluitval'*. Vlaamse Onderwijsraad, 8 oktober 2015.

Alexander, K., Entwisle, D. & Kabbani, N. "The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School." *The Teachers College Record*, 103 (5), 2001, 760-822.

Cabus, S. & De Witte, K. "The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools – A Dutch Pilot Case." *Empirical Economics*, 2014.

Cabus, S. & De Witte, K. "Naming and Shaming in a Fair Way. On Disentangling the Influence of Policy in Observed Outcomes." *Journal of Policy Modeling*, 34, 2012, 767-787.

Cabus, S. & De Witte, K. "Does School Time Matter? On the Impact of Compulsory Education Age on School Dropout." *Economics of Education Review*, 30, 2011, 1384-1398.

*Council Recommendation of 28 June 2011 on Policies to Reduce Early School Leaving*. Raad van de Europese Unie, 2011. Opgehaald uit [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN).

Dalton, B., Glennie, E. & Ingels, S. J. *Late High School Dropouts: Characteristics,*

*Experiences, and Changes across Cohorts*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, 2009.

De Witte, K. & Cabus, S. "Dropout Prevention Measures in the Netherlands, an Evaluation." *Educational Review*, 65 (2), 2013, 155-176.

De Witte, K. & Csillag, M. "Does Anybody Notice? On the Impact of Improved Truancy Reporting on School Dropout." *Education Economics*, 22 (6), 2014, 549-569.

De Witte, K., Cabus, S., Groot, W. & Maassen van de Brink, H. *De omvang en oorzaken van voortijdig schoolverlaten, en de effectiviteit van beleidsmaatregelen in Nederland*. TIER/Platform31, 2014.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. "A Critical Review of the Literature on School Dropout." *Educational Research Review*, 10 (1), 2013, 13-28.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. & Van Damme, J. "The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A Comparative Analysis of EU Countries." *European Journal of Education*, 48 (3), 2013, 331-345.

*Dropout Prevention*. What Works Clearinghouse, 2015. Opgehaald uit <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/FindWhatWorks.aspx?o=3&n=Dropout%20Prevention&r=1>.

Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. & Janosz, M. "Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework." *Review of Educational Research*, 85 (4), 2014, 591-629.

- Duyck, W. & Anseel, F. *Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen? Early Tracking in het Onderwijs*. Rapport Itinera, 2012. Opgehaald uit [http://www.itinerainstitute.org/sites/default/files/articles/pdf/20120827\\_discussion\\_paper\\_early\\_tracking\\_onderwijs\\_wd\\_ivdc.pdf](http://www.itinerainstitute.org/sites/default/files/articles/pdf/20120827_discussion_paper_early_tracking_onderwijs_wd_ivdc.pdf).
- Education and Training – Database*. Eurostat, 2015. Opgehaald uit <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>.
- Efficacité*. Odyssee, 2015. <http://www.odysseeasbl.be/resultats/efficacite/>, gedownload in augustus 2015.
- Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE, 2012.
- Eurydice Brief: Tackling Early Leaving from Education and Training*. Eurydice, 2015.
- Hindriks, J. & Lamy, G. *Retour à l'école, retour à la ségrégation*. Rapport Itinera, 2014. Opgehaald uit <http://www.itinerainstitute.org/en/article/back-school-back-segregation-nlfr>.
- Geschreven vragen en antwoorden*, nrs. 40, 113, 128, 369. Vlaams Parlement, 2014.
- Griffin, B. W. & Heidorn, M. H. "An Examination of the Relationship Between Minimum Competency Test Performance and Dropping Out of High School." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 1996, 243-252.
- Haelermans, C. & De Witte, K. "Does Residential Social Mobility Improve Educational Outcomes? Evidence From the Netherlands." *Social Science Research*, 2015
- Heyerick, L. *De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen*. Meertaligheid.be, 2008. Opgehaald uit [http://www.meertaligheid.be/drupal/sites/default/files/De%20thuistaal%20van%20allochtone%20leerlingen%20als%20hefboom%20voor%20gelijke%20onderwijskansen%20\(Luc%20Heyerick\).pdf](http://www.meertaligheid.be/drupal/sites/default/files/De%20thuistaal%20van%20allochtone%20leerlingen%20als%20hefboom%20voor%20gelijke%20onderwijskansen%20(Luc%20Heyerick).pdf).
- Hindriks, J. & Lamy, G. *Retour à l'école, retour à la ségrégation? Rapport Itinera*, 2014. Opgehaald uit <http://www.itinerainstitute.org/en/article/back-school-back-segregation-nlfr>.
- Historiek van de Centra voor Leerlingenbegeleiding*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015. Opgehaald uit <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/clb-medewerker/Achtergrond.htm>.
- Ong, C. & De Witte, K. "The Influence of Ethnic Segregation and School Mobility in Primary Education on High School Dropout – Evidence From Regression Discontinuity at a Contextual Tipping Point." *UNU-Merit Working Paper Series*, 2013-064, 2013, 35.
- Project Learning for Young Adults (PLYA)*. Investing in Your Future, 2015. Opgehaald uit <http://www.eu-skladi.si/funds/best-practices/op-ropi/project-learning-for-young-adults-plya>.
- Remarks by the President at the America's Promise Alliance Education Event*. The White House, 2010. Opgehaald uit <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-americas-promise-alliance-education-event>.
- Rumberger, R. W. *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press, 2011.
- Rumberger, R. W. & Palardy, G. "Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School." *The Teachers College Record*, 107 (9), 2005, 1999-2045.
- Smet, P. *Antwoord op vraag nr. 302 van 7 februari 2013 van Kathleen Helsen*. 2013. Opgehaald uit [docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=401397](http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=401397).

*Startbanenprojecten JoJo en VeVe*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b. Opgehaald uit <http://www.ond.vlaanderen.be/veve/>.

for the Improvement of Living and Working Conditions, 2011.

Van der Steeg, M., Van Elk, R. & Webbink, D. “Zorgt intensieve coaching voor minder voortijdig schoolverlaten? Empirisch bewijs van een gerandomiseerd experiment.” CPB Discussion Paper, 2012.

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S. & Van Damme, J. “Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010: Indeling volgens locatie, opleidingsniveau van de moeder en moedertaal.” Steunpunt SSL, paper nr. SSL/2013.05/1.2.0, 2013.

Van Keirsbilck, C. *Meisjes en wetenschap*. Itinera Institute, 2008.

Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in het eerste en het tweede leerjaar in het Gents stedelijk onderwijs*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, 2007.

*Voortijdig schoolverlaters in de EU*. Centraal Bureau voor de Statistiek, 2015. Opgehaald uit <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/overig/schoolverlaters.htm>.

*Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams Secundair onderwijs. Voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2012-2013*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015.

*Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams Secundair onderwijs. Rapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017. Opgehaald uit <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs>.

*Young People and NEETs in Europe: First Findings*. Eurofound, European Foundation





# De aansluiting tussen opleiding en beroep bij jonge werknemers: wetenschappelijke evidentie en implicaties voor het beleid<sup>1</sup>

Dieter Verhaest & Kristof De Witte

---

1 We danken Marc De Vos en Jean Hindriks voor commentaren en suggesties op een eerdere versie van dit hoofdstuk.

## SAMENVATTING

In dit hoofdstuk gaan Dieter Verhaest en Kristof De Witte dieper in op de problematiek van de aansluiting tussen jobs en kwalificaties aan de start van de loopbaan. Ze geven een overzicht van het bestaande wetenschappelijke materiaal en distilleren hieruit een aantal beleidsimplicaties. Ten eerste brengen ze het probleem van de (gebrekkige) aansluiting tussen kwalificaties en jobs in kaart. Ten tweede gaan ze dieper in op de effecten van de mismatch en analyseren ze de gevolgen voor jongeren, werkgevers en de samenleving. Vervolgens bespreken ze mechanismen die een gebrekkige aansluiting kunnen verklaren. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen factoren die te maken hebben met de kwaliteit en kenmerken van het onderwijs en factoren die bepaald worden door de werking van de arbeidsmarkt en het kwantitatieve onevenwicht tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt. Aan het einde van dit hoofdstuk formuleren ze een aantal beleidsimplicaties.

## Introductie

---

Het belang van een succesvolle transitie van het onderwijs naar arbeidsmarkt kan nauwelijks onderschat worden. Een valse loopbaanstart heeft niet alleen een directe negatieve invloed op het welzijn van jongeren, bovendien zorgt het voor zogenaamde littekeneffecten die ook de latere loopbaankansen substantieel kunnen schaden (Cockx & Picchio, 2013; Ghirelli, 2015).

Voor het beoordelen van het succes waarmee jongeren op de arbeidsmarkt betreden bestaan grosso modo twee complementaire benaderingen.<sup>2</sup> In een eerste benadering wordt onderzocht in welke mate jongeren uit verschillende opleidingen snel een eerste (stabiele) baan vinden en in welke mate ze terecht komen in kwalitatief goede jobs. De kwaliteit van deze jobs wordt hierbij veelal, maar niet exclusief, beoordeeld op basis van het loon en werkzekerheid. Op basis van deze benadering besluiten studies dat lager opgeleide jongeren systematisch minder goed scoren (zie, bijvoorbeeld, Verhofstadt, Verhaest & Omey, 2008; Herremans, Vansteenkiste & Soubbron, 2016; VDAB, 2016). Niet alleen blijven ze minder vlug een eerste baan te vinden, bovendien is hun loon lager en komen ze vaker terecht in jobs met weinig werkzekerheid.

Een tweede benadering bekijkt veeleer de mate waarin de jobs aan de start van de loopbaan aansluiten bij de gevolgde opleiding en de verworven vaardigheden. Hierbij kan er onder meer sprake zijn van zogenaamde over- of onderscholing (wanneer het niveau van de job afwijkt van het behaalde onderwijsniveau), van studiedomeinmismatch (wanneer de gevolgde studierichting of studiedomein afwijkt van de richting die het meest adequaat is voor de baan) of van mismatch op het vlak van meer specifieke vaardigheden en competenties.<sup>3</sup> Sommige studies suggereren dat, afhankelijk van de toegepaste meetmethode, 27% tot 56% van de Vlaamse jongeren hun loopbaan starten in een job die niet volledig aansluit bij de gevolgde opleiding (Sellami, Verhaest & Van Trier, 2016). Deze gebrekkige aansluiting blijkt bovendien voor heel wat jongeren een relatief persistent gegeven te zijn dat zich niet beperkt tot de eerste jaren op de arbeidsmarkt (zie, bijvoorbeeld, Baert, Cockx & Verhaest, 2013).

*Het belang van een succesvolle transitie van het onderwijs naar arbeidsmarkt kan nauwelijks onderschat worden*

- 
- 2 We bekijken in dit hoofdstuk de aansluitingsproblematiek in eerste instantie vanuit het standpunt van afgestudeerde werkzoekenden. Een ander perspectief, dat eerder zijdelings aan bod komt, kijkt vanuit het standpunt van de werkgever of focust bijvoorbeeld op de problematiek van de knelpuntvacatures.
  - 3 Merk op dat we concepten zoals over- en onderscholing of onderwijsmismatch hier puur bekijken vanuit een arbeidsmarktperspectief. Bekeken vanuit het perspectief van andere onderwijsfuncties hoeven deze situaties dus niet noodzakelijk problematisch te zijn.



Deze twee benaderingen staan niet los van elkaar. Zo gaat een gebrekkige aansluiting vaak gepaard met lagere lonen en kortere jobs. Niettemin is een specifieke focus op de aansluiting tussen de job en de opleiding interessant omwille van twee redenen. Ten eerste duidt deze gebrekkige aansluiting op een onderbenutting van vaardigheden en middelen die niet zomaar tot uiting komt wanneer exclusief gefocust wordt op tewerkstellingskansen en lonen. Bovendien suggereert onderzoek dat de globale negatieve effecten van deze onderbenutting op het welzijn van jongeren substantieel kunnen zijn en vaak de indirecte effecten via lagere lonen ruimschoots overstijgen (Verhaest & Omev, 2009).

De aandacht voor de (gebrekkige) aansluiting tussen de jobs en kwalificaties van jongeren is zeker niet nieuw. Al in de jaren '70 waarschuwden meerdere Amerikaanse sociologen en economen voor overscholing als gevolg van de sterke toename van de participatie in het hoger onderwijs (Berg, 1970; Freeman, 1976). Vanaf de jaren '90 kantelde het discours volledig, waarbij de toegenomen nood aan hoger opgeleiden als gevolg van nieuwe technologische ontwikkelingen benadrukt werd. Meer recent lijkt er evenwel een herwonnen aandacht voor het thema van overscholing in het publiek debat. Zo waarschuwde Marc De Vos (2015) onlangs nog voor de gevaren van diploma-inflatie en overscholing in ons land als gevolg van de massificatie van het hoger onderwijs.

Het thema staat momenteel ook op de beleidsagenda van verschillende internationale instellingen. Hierbij ligt de focus niet alleen op de problematiek van over- en overscholing, maar ook en vooral op de aansluiting in termen van het soort competenties en vaardigheden. Zo waarschuwde Cedefop, het agentschap voor beroepsopleiding en vorming van de Europese Unie, voor een groeiend probleem van vaardigheidsmismatch in tijden van snelle technologische veranderingen en toegenomen internationale concurrentie (Cedefop, 2010). Gelijkaardige geluiden zijn onder meer te horen bij de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling en de Internationale Arbeidsorganisatie (OESO, 2013; IAO, 2014). Ook onder binnenlandse beleidsmakers is het een thema dat leeft (Rekenhof, 2014). Zo hebben een aantal recente maatregelen van de Vlaamse overheid, zoals de uitbreiding van het duaal leren en de introductie van een STEM actieplan, expliciet tot doel om de aansluiting tussen onderwijs en beroep te verbeteren (Crevits, 2014).

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de problematiek van de aansluiting tussen jobs en kwalificaties aan de start van de loopbaan. We geven een overzicht van de bestaande wetenschappelijke evidentie. Hieruit distilleren we tevens een aantal beleidsimplicaties. We hebben hierbij specifieke aandacht voor bevindingen en inzichten op basis van onderzoek binnen de Vlaamse en Belgische context. Onze bijdrage is als volgt opgebouwd. Eerst brengen we het probleem van de (gebrekkige) aansluiting tussen kwalificaties en jobs in kaart. We staan hier onder meer stil bij de problemen die het meten van mismatch met zich meebrengen. Ten tweede gaan we dieper in op de effecten van mismatch. We bespreken hier de gevolgen voor de jongere, maar gaan ook dieper in op de gevolgen voor de werk-

gever en voor de samenleving. Vervolgens bespreken we mechanismen die een gebrekkige aansluiting kunnen verklaren. We gaan hier niet alleen dieper in op factoren die gerelateerd zijn aan de kwaliteit en de aard van het onderwijs, maar bespreken ook factoren gerelateerd aan de werking van de arbeidsmarkt, en kwantitatieve onevenwichten tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt. We eindigen het hoofdstuk met het formuleren van een aantal beleidsimplicaties.

## Mismatch tussen kwalificaties en jobs in cijfers

Binnen de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen verticale en horizontale onderwijsmismatch. Verticale onderwijsmismatch duidt op een situatie waarbij het onderwijsniveau van de werknemer afwijkt van het niveau dat nodig is voor de uitoefening van de job. In die context spreekt men over overscholing (wanneer het bereikte niveau het vereiste niveau overstijgt) en onderscholing (wanneer het vereiste niveau het bereikte niveau overstijgt). Horizontale mismatch wijst eerder op een situatie waarin de gevolgde onderwijsrichting of het onderwijsdomein van de werkgever afwijkt van wat het meest geschikt is voor de job. Verder maken de meeste onderzoekers ook een onderscheid tussen onderwijsmismatch en mismatch op het vlak van vaardigheden (zie bv. Allen & van der Velden, 2001; Green & McIntosh, 2007). Hoewel beide concepten aan elkaar gerelateerd zijn, komen ze niet noodzakelijk overeen. Zo is het mogelijk dat iemand overgeschoold is voor de job, maar, omwille van een lage kwaliteit van zijn scholing, toch een perfecte match heeft op het vlak van zijn of haar vaardigheden. We komen hier later in dit hoofdstuk op terug.

### Hoe kunnen we mismatch meten?

Hoewel het wetenschappelijk onderzoek naar mismatch tussen opleiding en beroep terug gaat tot de jaren '60 is er nog steeds geen uniforme maatstaf voor het meten van de vereiste kwalificaties voor de job. Grosso modo zijn voor de meting van over- en onderscholing in de wetenschappelijke literatuur drie categorieën van methodes gangbaar (Groot & Maassen van den Brink, 2000; McGuinness, 2006; Verhaest & Omev, 2006a): (A) de beroepenexperten-methode, (B) de zelfbeoordelingsmethode en (C) de statistische methode. De beroepenexperten-methode is gebaseerd op de beoordeling van beroepenexperten die voor elk beroep binnen een beroepenclassificatie bepalen wat het meest geëigende opleidingsniveau is. Door dit vereiste opleidingsniveau te vergelijken met het effectieve opleidingsniveau waarover de werknemer beschikt kan beoordeeld worden of er sprake is van overscholing, onderscholing dan wel adequate scholing. De zelfbeoordelingsmethode is

eerder gebaseerd op de beoordeling door de werknemer zelf. In een enquête kan bijvoorbeeld gevraagd worden aan de respondenten wat volgens hen het meest geschikte opleidingsniveau is voor de uitoefening van de job of wat de minimale opleiding is om aangeworven te worden voor de job. Een variant op deze methode vraagt eerder op een directe manier of de respondent wel of niet overgeschoold is voor zijn of haar job. De statistische methode tot slot meet de vereiste kwalificaties op basis van het gemiddelde of het modale opleidingsniveau van alle werknemers die tewerkgesteld zijn binnen hetzelfde beroep. De drie benaderingen zijn gelijkwaardig voor de horizontale en de verticale mismatch.

De manier waarop de onderwijsmismatch wordt gemeten is van belang voor de inschatting van het fenomeen aangezien een andere benadering tot andere resultaten kan leiden. Dit wordt geïllustreerd in Figuur 5.1. Deze figuur geeft de mate van overscholing en studiedomeinmismatch weer voor Vlaamse hoger opgeleiden in hun eerste job, zoals gerapporteerd in de studie van Sellami, Verhaest & Van Trier (2016).<sup>4</sup> De cijfers zijn gebaseerd op de SONAR data, die de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt in Vlaanderen in kaart brachten voor Vlaamse jongeren geboren in 1976, 1978 en 1980. Op basis van deze cijfers varieert de globale mate van onderwijsmismatch onder hoger opgeleiden in hun eerste job van 27,4% op basis van de directe werknemersbeoordelingsmethode tot 56,3% op basis van de beroepen-expertenmethode. Ook de percentages voor de specifieke vormen van mismatch verschillen substantieel tussen de diverse methodes. Dit toont meteen aan dat er niet zoiets bestaat als het mismatchpercentage en dat cijfers hieromtrent met de hoogste omzichtigheid dienen te worden geïnterpreteerd.

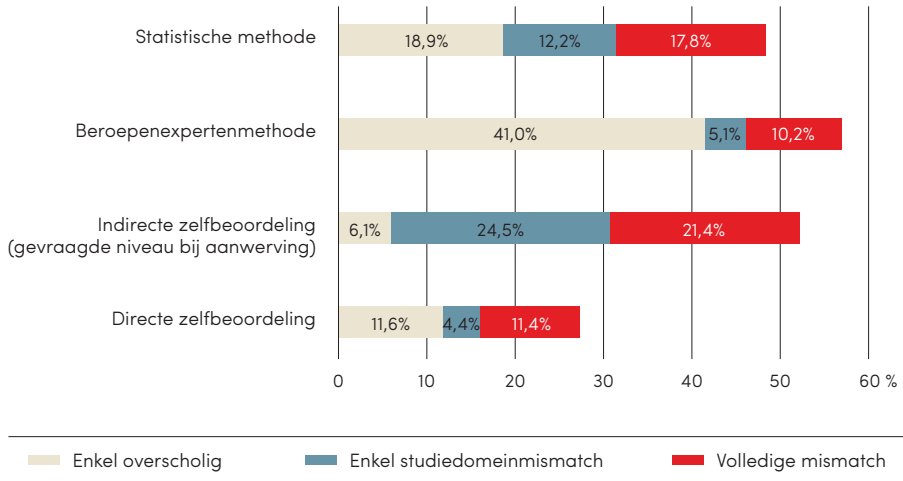
Niet elke methode is even geschikt voor het meten van onderwijsmismatch. Zo is er enige consensus dat de zelfbeoordelingsmethode die gebaseerd is op het gevraagde niveau bij aanwerving en de statistische methodes conceptueel minder geschikt zijn voor het beoordelen van de mate van mismatch. Een fundamenteel probleem bij deze methodes is onder meer dat de gevraagde kwalificaties door werkgevers en de gemiddelde opleidingsniveaus binnen beroepen endogeen bepaald worden door het aanbod, waardoor een verandering in de werkelijke onderwijsmismatch niet noodzakelijk tot uiting komt in de cijfers. Ook wanneer deze methodes buiten beschouwing gelaten worden blijft er evenwel een substantiële variatie over. Wel blijkt het verschil tussen de beroepenexpertenmethode en de directe zelfbeoordelingsmethode voornamelijk te schuilen in het percentage dat enkel overgeschoold is (Sellami, Verhaest & Van Trier, 2016). Dit percentage varieert in Figuur 5.1 van 12% op basis van directe zelfbeoordelingen tot 41% op basis van de beroepenexpertenmethode. De percentages met enkel een studiedo-

---

4 Omwille van de focus op hoger opgeleiden wordt onderscholing als mismatchcategorie buiten beschouwing gelaten.

meismatch (4% tot 5%) of een volledige mismatch (10% tot 11%) blijken daarentegen in Figuur 5.1 vrij stabiel over deze twee methodes.

Figuur 5.1: Onderwijsmismatch in de eerste job van Vlaamse hoger opgeleiden<sup>5</sup>



Bron: Sellami et al. (2016), Tabel 6; originele gegevens: SONAR.

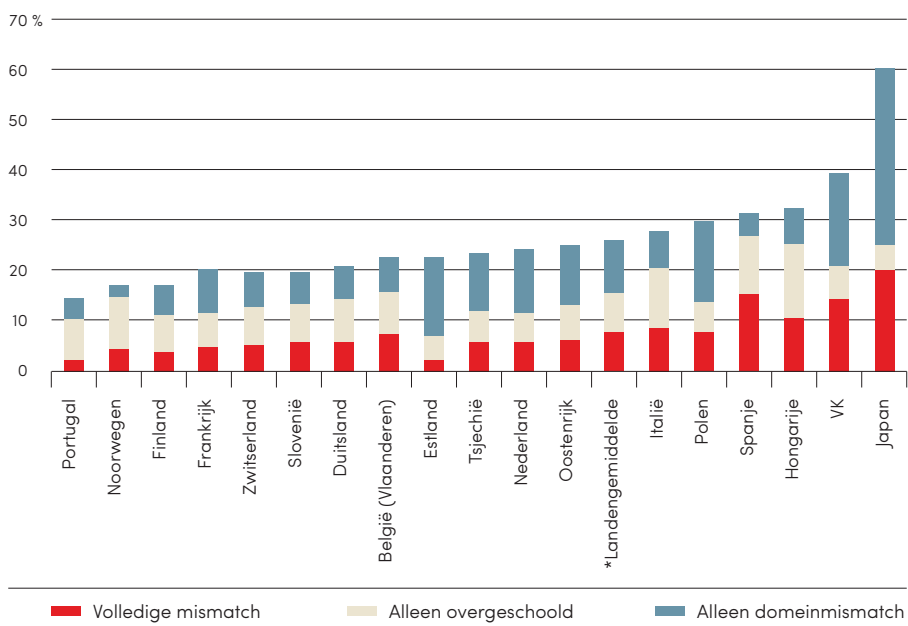
### Vlaamse afgestudeerden in internationaal perspectief

Voorgaande cijfers geven aan dat het bij internationale vergelijkingen belangrijk is om mismatch op een uniforme manier te meten. In Figuur 5.2 geven we voor een aantal Europese landen en regio's en voor Japan de percentages van onderwijsmismatch weer onder hoger opgeleiden vijf jaar na afstuderen. De cijfers zijn gebaseerd op de zogenaamde REFLEX en HEGESCO data, die het resultaat zijn van representatieve en uniforme bevragingen onder jongeren die hun diploma hebben behaald in het jaar 2000. Voor België nam enkel Vlaanderen deel aan het project. De gerapporteerde cijfers zijn gebaseerd op directe zelfrapportage voor wat domeinmismatch betreft en op indirecte zelfrapportage van het meest geschikte niveau voor de uitoefening van de job voor wat overscholing betreft. Met een globale incidentie van onderwijsmismatch van 22% zit Vlaanderen in de middengroep. Vlaanderen scoort iets lager dan gemiddeld op het vlak van deze

<sup>5</sup> De categorieën zijn wederzijds uitsluitend; per methode geeft de som van de drie percentages het totale percentage onderwijsmismatch weer.

globale mismatch omwille van een lagere incidentie van pure onderwijsdomeinmismatch (5% t.o.v. 8% gemiddeld). De percentages voor pure overscholing (8%) en voor volledige onderwijsmismatch (7%) komen zo goed als overeen met de landengemiddeldes. Landen die opmerkelijk slechter (dit is hoger) scoren dan gemiddeld zijn het Verenigd Koninkrijk en Japan. Aan het andere spectrum vinden we Scandinavische landen zoals Finland en Noorwegen, maar ook Portugal.<sup>6</sup>

Figuur 5.2: Onderwijsmismatch vijf jaar na afstuderen onder hoger opgeleiden



Bron: Verhaest et al. (2017), Tabel 1; originele gegevens: REFLEX en HEGESCO.

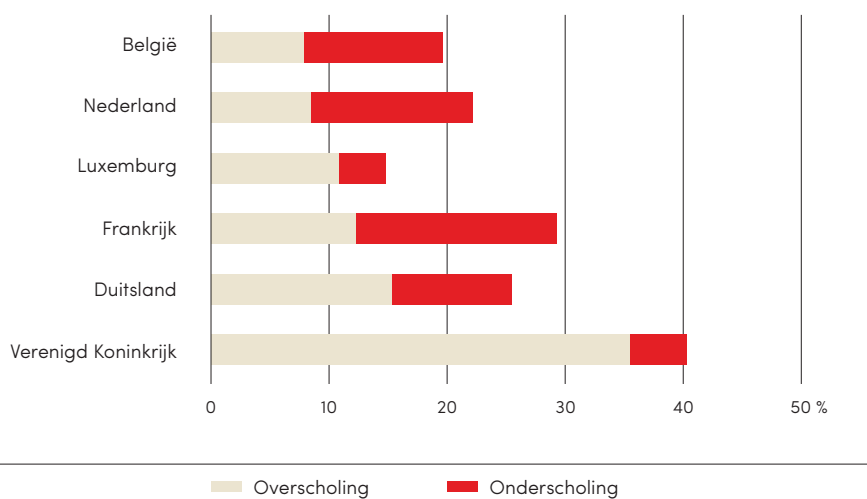
### Cijfers voor de volledige beroepsbevolking

Meer recente cijfers omtrent mismatch onder afgestudeerden in ons land ontbreken. Wel beschikken we over meer recente data met betrekking tot de volledige beroepsbevolking. Deze data zijn afkomstig van twee internationale projecten die focussen op het meten van vaardigheden en mismatches onder volwassenen. Het eerste project betreft de ‘*European Skills and Jobs Survey*’ (ESJS). Deze bevraging

6 Deze cijfers hebben betrekking op de periode vóór de grote recessie. Zoals verder uitgelegd blijkt economische conjunctuur een belangrijke voorspeller van de mate van mismatch onder afgestudeerden.

werd in 2014 in opdracht van Cedefop uitgevoerd in alle landen van de Europese Unie onder een steekproef van werknemers tussen de 24 en 65 jaar (zie Cedefop, 2015). In Figuur 5.3 geven we de incidentie van over- en onderscholing weer op basis van deze data voor België en de omliggende landen. Hiervoor werd gebruikt gemaakt van de indirecte zelfbeoordelingsmethode, waarbij gepeild werd naar het meest adequate niveau voor de uitoefening van de job. België blijkt, voor wat de gehele populatie betreft, opmerkelijk laag te scoren op het vlak van overscholing. Wat onderscholing betreft, leunt het percentage dicht tegen dat van Duitsland en Nederland aan.<sup>7</sup> Opgesplitst naar Vlaanderen, Wallonië en Brussel zijn de verschillen klein en statistisch niet significant op basis van deze data.<sup>8</sup>

Figuur 5.3: Onderwijsmismatch onder volwassen werknemers (Cedefop ESJS)



Bron gegevens: Cedefop's European Skills and Job Survey (ESJS).<sup>9</sup> Cijfers voor andere landen zijn te vinden in Cedefop (2015), Figuur 8.

- 7 Omwille van meerdere redenen zijn deze gegevens niet zomaar vergelijkbaar met de eerder gerapporteerde cijfers op basis van SONAR of REFLEX. Zo werden voor de berekening van de cijfers op basis van de Cedefop data slechts drie onderwijsniveaus onderscheiden (hoger opgeleiden, midden opgeleiden en lager opgeleiden), terwijl de SONAR cijfers gebaseerd zijn op vijf onderscheiden niveaus. De gemeten mate van mismatch neemt per definitie toe naarmate opleidingsniveaus meer in detail worden gemeten.
- 8 De percentages zijn respectievelijk 8,9% (Vlaanderen), 7,7% (Wallonië) en 6,8% (Brussel) voor overscholing en 10,9% (Vlaanderen), 12,2% (Wallonië) en 12,5% (Brussel) voor onderscholing.
- 9 *Cedefop European skills and jobs survey (ESJS)*. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), lente 2014. Gedownload van: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/analysing-skill-mismatch>. De ESJS microdata zijn eigendom van Cedefop en worden gereproduceerd met toestemming van Cedefop. Verdere informatie is beschikbaar in Cedefop (2015).

Deze conclusies met betrekking tot de lage incidentie van overscholing voor wat de gehele beroepsbevolking betreft leunen aan bij de cijfers op basis van een ander project, het 'Programme for the International Assessment of Adult Competencies' (PIAAC). Dit project werd gecoördineerd door de OESO en bevroeg in 2011 en 2012 volwassenen van 16 tot 65 jaar. Op basis van deze data wordt een overscholingsincidentie van 15,8% gevonden voor de Vlaamse beroepsbevolking<sup>10</sup>, wat substantieel lager is dan het landengemiddelde van 21,4% (OESO, 2013). Van de andere 23 andere deelnemende landen scoorden enkel Nederland en Italië nog beter dan Vlaanderen. Voor wat onderscholing betreft scoort Vlaanderen opnieuw gemiddeld (13,6% tegenover een landengemiddelde van 12,9%). Wel is de indicator voor over- en onderscholing gebaseerd op het gevraagde niveau voor aanwerving en niet op het niveau dat normaal nodig is voor de uitoefening van de job.

### Mismatches op het vlak van vaardigheden

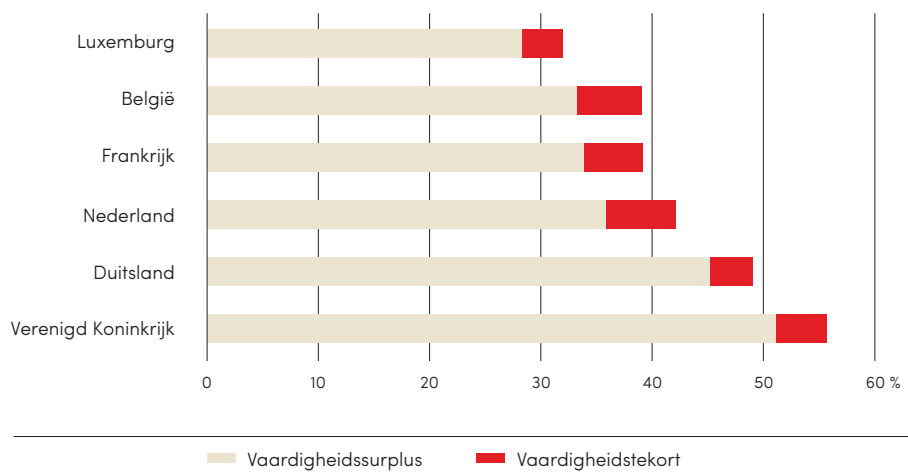
Zowel de ESJ survey als PIAAC leveren tevens informatie op over mismatches op het vlak van vaardigheden. In de ESJ survey wordt hiervoor, net als bij de meting van onderwijsmismatches, gebruik gemaakt van zelfrapportages door de respondenten. Figuur 5.4 rapporteert het percentage werknemers die een overschot of een tekort aan vaardigheden rapporteren in deze survey. Ongeveer 33% van de Belgische werknemers rapporteert een surplus aan vaardigheden. Niettemin scoort België hiermee beter dan gemiddeld (Cedefop, 2015). Het percentage werknemers met een globaal tekort aan vaardigheden is eerder beperkt en leunt dicht bij het Europese gemiddelde aan. Ook tussen de drie gewesten zijn de verschillen op basis van deze data klein en statistisch niet significant.<sup>11</sup> Tot slot leidt ook de analyse op basis van PIAAC tot gelijkaardige conclusies met betrekking tot de positie van ons land op het vlak van vaardigheidsmismatches (zie OESO, 2013). Let wel enige nuance is op zijn plaats aangezien de extra opleiding niet alleen toelaat om tekortkomingen te minimaliseren, nl. tussen de competenties waarover jongeren beschikken en deze die ze nodig hebben voor de uitvoering van hun huidige takenpakket, ze laten ook toe om in de toekomst nieuwe taken op te nemen. Dat laatste komt niet tot uiting in deze cijfers.

---

10 Gegevens voor Wallonië en Brussel zijn niet beschikbaar op basis van PIAAC.

11 De percentages onderbenutting zijn respectievelijk 36,3% (Vlaanderen), 31,9% (Wallonië) en 35,9% (Brussel). De percentages overbenutting zijn respectievelijk 5,4% (Vlaanderen), 5,5% (Wallonië) en 7,0% (Brussel).

Figuur 5.4: Mismatch op het vlak van vaardigheden onder volwassen werknemers (Cedefop ESJS)



Bron: Cedefop's European Skills and Job Survey (ESJS). Cijfers voor andere landen zijn te vinden in Cedefop (2015), Figuur 13.

## Gevolgen van een slechte aansluiting

Een gebrekkige aansluiting tussen de job en de opleiding of vaardigheden heeft in de eerste plaats gevolgen voor de jongere zelf. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat deze gevolgen niet alleen financieel van aard zijn, maar ook spelen op het vlak van de jobkwaliteit, het subjectief welbevinden en de latere loopbaan (zie, onder meer, McGuinness, 2006). Verder zijn er ook gevolgen voor het bedrijf en de rest van de samenleving (zie bijvoorbeeld Kampelman & Rycx, 2012; Ramos, Surinach & Artís, 2012).

### Financiële gevolgen voor de jongere

Een groot deel van het onderzoek naar de gevolgen van mismatch concentreert zich op de impact van over- en onderscholing op het loon. Hierbij worden doorgaans twee verschillende vergelijkingen gehanteerd (zie, onder meer, Hartog, 2000; Verhaest & Omey, 2006a). Enerzijds kunnen overgeschoolde of ondergeschoolde werknemers vergeleken worden met adequaat geschoolde werknemers met een gelijkwaardig opleidingsniveau (Vergelijking (A)). Anderzijds kunnen we werknemers met een mismatch vergelijken met adequaat geschoolde werknemers in een gelijkaardige job

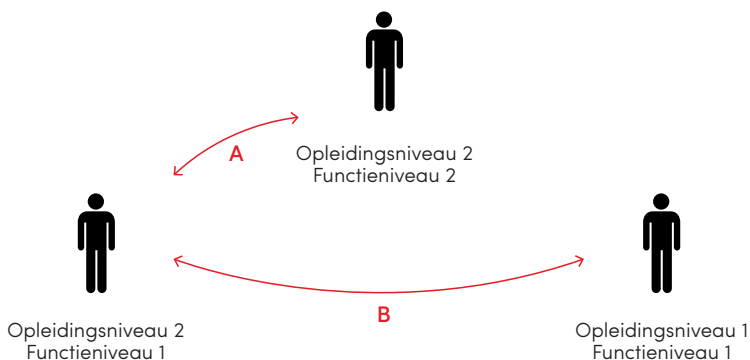


(Vergelijking (B)). Figuur 5.5 geeft deze twee vergelijkingen schematisch weer met betrekking tot overscholing. De eerste vergelijking hanteert een **benuttingslogica** en beoordeelt wat het effect is op het loon van het aannemen van een job onder het niveau waarvoor men gestudeerd heeft. De tweede vergelijking hanteert eerder een **investeringslogica** en beoordeelt wat het effect is op het loon van het behalen van een hoger opleidingsniveau dan nodig voor de job die men wenst uit te oefenen.

De meeste studies vinden dat overgeschoolden meer verdienen dan hun adequaat maar lager opgeleide collega's, maar minder verdienen dan hun adequaat maar even hoog geschoolde vroegere klasgenoten (Hartog, 2000; Rubb, 2003; McGuinness, 2006). Het hebben van een hogere opleiding dan strikt noodzakelijk voor de uitoefening van de job levert dus wel een positief rendement op, maar dat rendement is lager dan wat men zou kunnen realiseren door het vinden van een job die wel overeenstemt met de hogere opleiding. Met betrekking tot overscholing komt het omgekeerde patroon terug: ondergeschoolden blijken minder te verdienen dan hun adequaat geschoolde collega's, maar meer dan hun vroegere klasgenoten die niet boven hun niveau tewerkgesteld zijn. Werknemers die er in slagen om een job boven hun niveau te vinden blijken er dus financieel op vooruit te gaan. Ook onderzoek gebaseerd op de data voor Vlaamse schoolverlaters komt tot gelijkaardige conclusies (Verhaest & Omev, 2006a).

Mazrekaj, De Witte & Vansteenkiste (2017) observeren voor Vlaamse jongeren dat een diploma middelbaar onderwijs een belangrijke signaalfunctie heeft. Hun resultaten tonen aan dat het rendement van een extra jaar secundaire scholing significant positief is (6,6%) en hoger ligt voor mannen (9,2%) dan voor vrouwen (2,0%). Langer op de schoolbanken zitten, loont dus voor Vlaamse schoolverlaters. Bovendien stelden ze vast dat het effectief behalen van een diploma nog veel meer rendeert (23,9%) dan het louter langer schoollopen.

Figuur 5.5: Vergelijkingsperspectieven bij het beoordelen van het effect van overscholing



Bron: eigen voorstelling.

De mate waarin deze gevonden relaties causaal zijn blijft evenwel een discussiepunt binnen de literatuur (Leuven & Oosterbeek, 2013). Mogelijks verdienen overgeschoolden immers minder dan hun adequaat geschoolde vroegere klasgenoten omdat ze verschillen met betrekking tot vaardigheden die niet onmiddellijk worden geobserveerd door de onderzoekers. Om hiervoor te corrigeren zijn statistische technieken ontwikkeld. Sommige van de studies die hiervan gebruik maken concluderen dat het negatieve effect op het loon van het aanvaarden van een job onder het niveau waarvoor men gestudeerd heeft inderdaad verwaarloosbaar is (zie bijvoorbeeld Bauer, 2002). Heel wat studies blijven evenwel ook na deze correctie een substantieel negatief effect vinden (zie, bijvoorbeeld, Dolton & Silles, 2008; Korpi & Tåhlin, 2009). Bovendien zorgt het bovenaangehaalde meetprobleem met betrekking tot overscholing mogelijks net tot een onderschatting van het negatieve effect. Dit is ook geconstateerd door Verhaest & Omeij (2012) op basis van de SONAR data. Deze studie vond, na controle voor meetfouten en zogenaamde niet-observeerbare heterogeniteit, dat het loon van hoger opgeleide jongeren daalt met 5% per jaar scholing dat niet benut wordt.

Een groeiend aantal studies bekijkt ook de impact van mismatches in termen van vaardigheden op het loon (Allen & van der Velden, 2001; Green & McIntosh, 2007). Deze studies hanteren doorgaans vergelijkingsperspectief (A) door werknemers die een onderbenutting van hun vaardigheden ervaren te vergelijken met identiek geschoolde werknemers zonder onderbenutting. In lijn met de resultaten met betrekking tot overscholing vinden deze studies dat een onderbenutting van vaardigheden leidt tot een lager loon (Allen & van der Velden, 2001; Green & McIntosh, 2007). Dit resultaat werd ook bevestigd door Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier & Sels (2015) op basis van de Vlaamse PIAAC data. De literatuur die de gevolgen van zogenaamde onderwijs-domeinmismatch voor het loon heeft onderzocht is tot op heden eerder beperkt. Ook deze studies maken voornamelijk de vergelijking met adequaat geschoolden die dezelfde opleiding hebben gevolgd (cf. Vergelijking (A) – Figuur 5.5). Een aantal van deze studies vinden dat tewerkstelling in een job waarvoor men een mismatch op het vlak van onderwijs-domein heeft vooral een negatief effect heeft op het loon indien het gecombineerd wordt met overscholing (Robst, 2008; Verhaest, Van Trier & Sellami, 2011; Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier & Sels., 2015). Een recente studie van Sellami, Verhaest, Nonneman & Van Trier (2017) op basis van de SONAR data spreekt dit evenwel tegen. Na controle voor meetfouten en niet-observeerbare heterogeniteit kon niet worden uitgesloten dat onderwijsdomeinmismatch voor hoger opgeleiden geen negatieve effecten heeft voor het loon. Voor een definitieve conclusie op dit vlak is evenwel meer onderzoek noodzakelijk.

## Gevolgen voor jobkwaliteit en welbevinden

Een mismatch op het vlak van scholing en vaardigheden heeft niet alleen financiële implicaties, maar beïnvloedt ook de kwaliteit van de job. Onderbenutting blijkt nefast te zijn voor **participatie in formeel en informeel leren**. Zo vonden Verhaest & Omeij (2013) dat Vlaamse schoolverlaters die overschoold zijn voor hun eerste job minder participeren in bedrijfsopleidingen en minder nieuwe vaardigheden opbouwen tijdens hun werk dan adequaat geschoolde jongeren met eenzelfde opleiding. Bovendien suggereert Nederlands onderzoek van de Grip, Bosma, Willems & van Boxtel (2009) dat de onderbenutting van vaardigheden kan leiden tot **cognitieve achteruitgang**. Voor wat onderscholing en de overbenutting van vaardigheden betreft zijn de resultaten minder eenduidig. Van der Velden & Verhaest (2017) suggereren, op basis van de Europese ESJS data, dat de effecten van deze overbenutting op de opbouw van vaardigheden sterk afhangen van het niveau van overbenutting. Ze vinden dat een beperkt tekort aan vaardigheden het leren tijdens de job bevordert, terwijl een groter tekort eerder nefast is. Het lijkt er dus op dat een beperkt tekort werknemers uitdaagt in hun job, terwijl een te groot tekort eerder ontmoedigt.

Andere indicatoren van jobkwaliteit zijn ook van belang. Premji & Smith (2013) vonden dat overgeschoolde werknemers vaker te maken krijgen met **werkgerelateerde kwetsuren** dan hun adequaat geschoolde collega's met eenzelfde opleidingsniveau (Vergelijking (A)). Voor ondergeschoolde werknemers werd het omgekeerde resultaat gevonden. Verhaest & Verhofstadt (2016) onderzochten, op basis van Vlaamse data, wat het effect van over- en onderscholing is op de **autonomie** en **werkdruk** die jonge werknemers in hun job ervaren. Zij vonden dat overgeschoolde werknemers minder autonomie maar ook minder werkdruk ervaren in hun jobs dan adequaat geschoolde werknemers met een zelfde onderwijsachtergrond. In vergelijking met hun adequaat geschoolde collega's die hetzelfde werk uitoefenen ervaren ze evenwel meer autonomie en een gelijkaardige werkdruk.

Gegeven het voorgaande is het niet verrassend dat het aannemen van een job waarin de scholing en vaardigheden onderbenut worden de arbeidstevredenheid negatief beïnvloedt (Vergelijking (A)). Zo vonden Verhaest & Omeij (2009) op basis van de SONAR data dat het negatieve effect van één jaar overscholing op de **arbeidstevredenheid** equivalent is met een loondaling van ongeveer 27%. Bovendien suggereren hun resultaten dat overgeschoolde jongeren, ondanks hun hoger loon, ook minder tevreden zijn met hun job dan hun adequaat maar lager geschoolde jonge collega's (vergelijking (B)). Om dit verschil in tevredenheid op te vangen zou een additionele loonbonus van om en bij de 11% nodig zijn. Dit suggereert dat overscholing aan de start van de loopbaan alles behalve een vrijwillige keuze is. Ook op andere indicatoren van welbevinden scoren overgeschoolden doorgaans lager. Er is bijvoorbeeld evidentie dat overscholing en onderbenutting

leidt tot lagere **levenstevredenheid** en **geluk** (Piper, 2015) en een hogere kans op **depressie** en **andere psychologische problemen** (Bracke, Pattyn & von dem Knesebeck, 2013).

### Mobiliteit en gevolgen voor de latere loopbaan

De lagere arbeidstevredenheid onder werknemers met een onderbenutting van hun kwalificaties en vaardigheden kan zich bovendien vertalen in een hogere **job-mobiliteit**. Verhaest & Omev (2006a) stellen vast dat Vlaamse jongeren die overgeschoold zijn hun eerste job vlugger verlaten dan zowel adequaat geschoolde jongeren met eenzelfde opleidingsniveau als adequaat geschoolde jongeren die eenzelfde functie uitoefenen. Ook buitenlandse studies vinden doorgaans dat werknemers die overgeschoold zijn voor hun job of over meer vaardigheden beschikken dan nodig vaker rapporteren hun job te willen verlaten en/of vaker hun job effectief verlaten (Sicherman, 1991; Hersch, 1995; McGuinness & Wooden, 2009). Het effect van onderscholing blijkt opnieuw minder eenduidig. Verhaest & Omev (2006a) vonden enige evidentie dat ook ondergeschoolden hun job vlugger verlaten. Heel wat andere studies vinden evenwel geen effect met betrekking tot onderscholing.

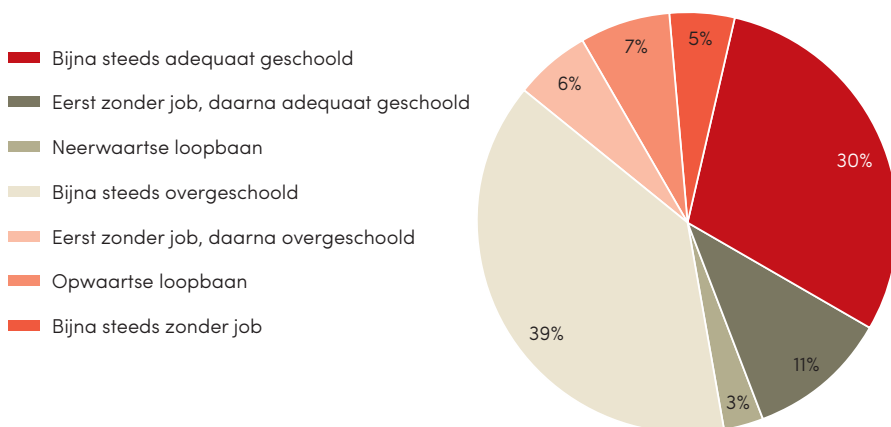
Deze hogere mobiliteit hoeft evenwel niet louter het gevolg te zijn van een lagere tevredenheid. Volgens Sicherman & Galor (1990) zou overscholing immers een manier zijn om een initieel gebrek aan ervaring te remediëren. Door op die manier ervaring op te bouwen kan overscholing met andere woorden een opstap zijn naar een adequate job. De meeste studies voor de Verenigde Staten vinden inderdaad dat overgeschoolden hogere **interne of externe promotiekansen** hebben dan adequaat geschoolden (zie, bijvoorbeeld, Sicherman, 1991). Ook sommige Nederlandse en Zwitserse studies komen tot deze bevinding (Groot & Maassen van den Brink, 2003; Groeneveld & Hartog, 2004; Frei & Sousa-Poza, 2012). Studies voor andere landen, zoals het Verenigd Koninkrijk, Duitsland, Canada of Australië, zijn evenwel pessimistischer op dit vlak en concluderen doorgaans dat overscholing of de onderbenutting van vaardigheden een relatief persistente staat is voor individuele werknemers (Dolton & Vignoles, 2000; Frenette, 2002; Büchel & Mertens, 2004; Mavromaras & McGuinness, 2012; Boll, Leppin & Schömann, 2016). Bovendien vinden sommige studies dat onderbenutting leidt tot een verhoogde **kans op toekomstige werkloosheid** (Sloane, Battu & Seaman, 1999; Mavromaras, Sloane & Wei, 2015).

Ook studies voor Vlaamse jongeren, gebaseerd op de SONAR data, suggereren dat overscholing relatief persistent is en nefaste gevolgen kan hebben voor de verdere loopbaan. Verhaest, Schatteman & Van Trier (2015) onderzochten de eerste zeven jaar van de loopbaan van Vlaamse jongeren met een diploma secundair onderwijs. Concreet werden zeven typologieën van loopbanen afgeleid op basis van maandelijkse gegevens omtrent de volgende drie statussen: (1) werkloosheid

of inactiviteit, (2) overscholing en (3) adequate scholing. Overscholing werd hierbij gemeten op basis van de zogenaamde beroepenexpertenmethode. Figuur 5.6 geeft de verdeling van de jongeren over de verschillende types van intredeloopbanen weer. Bijna de helft van deze jongeren was gedurende de eerste zeven jaar zo goed als steeds zonder job of tewerkgesteld in een job waarvoor men overgeschoold is. Slechts 7% van al deze jongeren had een opwaartse loopbaan, waarbij een langere periode van overscholing gevolg werd door een goede match.

Een andere studie op basis van de SONAR data, uitgevoerd door Baert, Cockx & Verhaest (2013), onderzocht de hypothese van Sicherman & Galor (1990) op een meer directe manier. Meer specifiek onderzochten ze in welke mate Vlaamse werkloze jongeren door het accepteren van een job waarvoor men overgeschoold is de transitie naar een adequate job kunnen vertragen dan wel versnellen. Ze concludeerden dat het accepteren van dergelijke job eerder een valkuil is. Voor meer dan de helft van de schoolverlaters die een job onder hun niveau aanvaardden duurde het bijna tien jaar vooraleer ze een job op hun niveau hebben. Simulaties suggereerden bovendien dat, in het geval ze de job onder hun niveau niet aanvaard hadden, de helft van deze groep dit passend werk al binnen de drie maanden zou hebben gevonden. Vooral in de eerste maanden na arbeidsmarktintrede bleken de nadelige effecten van aanvaarden van een job onder niveau relatief groot.

**Figuur 5.6: Loopbaantypes van Vlaamse jongeren met een diploma secundair onderwijs (eerste zeven jaar na afstuderen)**



Noot: Overscholing werd gemeten op basis van de beroepenexpertenmethode.

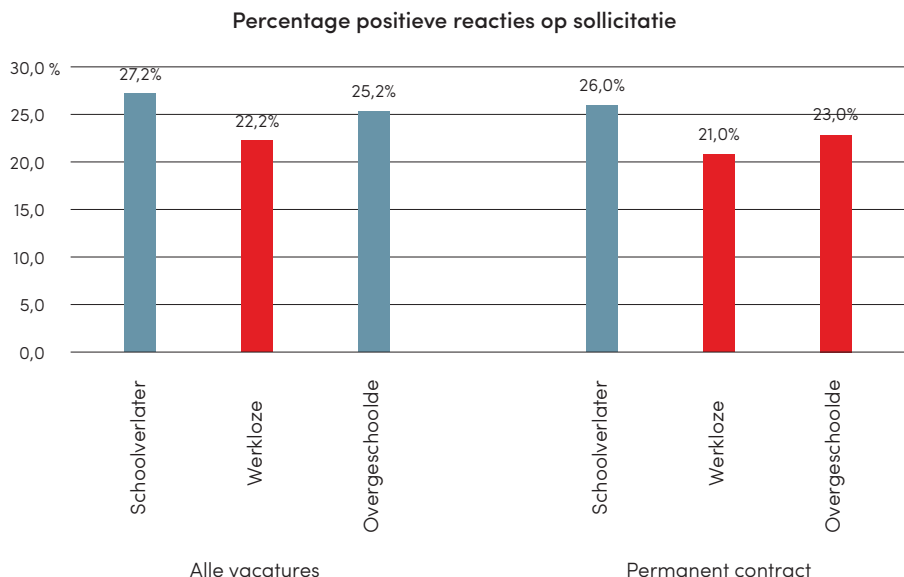
Bron: Verhaest, Schatteman & Van Trier (2015). Geselecteerde resultaten uit Tabel 2, p. 347. Oorspronkelijke gegevens: SONAR, eigen bewerkingen.

Deze analyses zijn gebaseerd op gegevens die jongeren gedurende een periode van maximaal 7 tot 10 jaar na arbeidsmarktintrede observeren. Bijgevolg is het onduidelijk of overscholing ook daarna een persistent gegeven blijft. Indicatieve evidentie hieromtrent wordt wel geboden door jongere met oudere werknemers vergelijken. Karakaya, Plasmans & Rycx (2007) onderzochten bijvoorbeeld de relatie tussen de kans op overscholing en het aantal jaren van ervaring of anciënniteit onder werknemers in de Belgische private sector. In lijn met de theorie van Sicherman & Galor (1990) vonden ze een negatief verband. Het geschatte effect was evenwel klein. Meer specifiek vonden ze dat een jaar extra ervaring of anciënniteit de kans op overscholing, gemeten op basis van de beroepenexpertenmethode, slechts reduceert met 0,6 procent punt. Ondanks het positieve effect van het aantal jaren ervaring suggereren ook deze resultaten dus dat overscholing voor de meeste werknemers niettemin een lange-termijn probleem is.

Een mogelijke verklaring voor de persistentie van overscholing is het eerder aangehaalde negatieve effect op participatie in bedrijfsopleidingen en de opbouw van additionele vaardigheden. Bovendien genereert overscholing ook zogenaamde negatieve signaaleffecten. Hiermee bedoelen we dat werkgevers veronderstellen dat sollicitanten met werkervaring onder hun opleidingsniveau minder bekwaam zijn. Beide mechanismen kunnen leiden tot lagere **aanwervingskansen**. Een experiment dat uitgevoerd werd door Baert & Verhaest (2014) suggereert dat dit inderdaad het geval is. In dit experiment werden fictieve cv's van drie types van Vlaamse jongeren naar bestaande vacatures gestuurd. De drie types waren respectievelijk pas afgestudeerde jongeren, jongeren die een jaar eerder zijn afgestudeerd en nog geen job hebben gevonden, en jongeren die een jaar eerder zijn afgestudeerd maar ondertussen een job hebben uitgevoerd onder hun niveau. Allen werden verondersteld een diploma hoger onderwijs in het domein "handelswetenschappen en bedrijfskunde" te hebben behaald. In Figuur 5.7 geven we voor de drie groepen het aantal positieve reacties weer (d.i. uitnodiging voor een gesprek of vraag naar meer informatie). In vergelijking met de pas afgestudeerde schoolverlater kregen zowel de werkloze als de overgeschoolde sollicitant significant minder positieve reacties wanneer gesolliciteerd werd voor jobs met een contract van onbepaalde duur. Deze resultaten liggen in de lijn van andere recent uitgevoerde experimenten in het buitenland (zie, bijvoorbeeld, Pedulla, 2016).

*Een mogelijke verklaring voor de persistentie van overscholing is het negatieve effect op participatie in bedrijfsopleidingen en de opbouw van additionele vaardigheden*

Figuur 5.7: Aanwervingskansen van drie types van jongeren op basis van een experiment uitgevoerd op de Vlaamse arbeidsmarkt



Noot: Rode balken duiden op een statistisch significant verschil t.o.v. de schoolverlater.

Bron: Baert & Verhaest (2014). Geselecteerde resultaten uit Tabel 2, p. 24.

### Gevolgen voor de werkgever en de samenleving

De meeste evidentie omtrent de effecten van mismatch voor bedrijven is eerder indirect. Zo kan een hoger verloop onder jonge werknemers met een mismatch substantiële kosten met zich meebrengen. Verder heeft hun lagere arbeidstevredenheid en subjectief welbevinden mogelijks een negatief effect op hun productiviteit. Uit onderzoek op basis van surveys blijkt niettemin dat werkgevers de **individuele productiviteit** van overgeschoolden hoger inschatten dan deze van hun adequaat geschoolde collega's in gelijkaardige jobs (Fine & Nevo, 2008; Maynard, Taylor & Hakel, 2009). Dit suggereert dus dat het indirecte effect op de productiviteit van een lagere tevredenheid meer dan gecompenseerd wordt door het directe productiviteitseffect als gevolg van hun hoger opleidingsniveau.

Deze resultaten op het niveau van de individuele werknemer kunnen echter niet zomaar vertaald worden naar het niveau van het bedrijf of de organisatie. Mogelijks is er sprake van spillover effecten van werknemers met een mismatch naar andere werknemers. Slechts een beperkt aantal studies hebben het effect van de tewerkstelling van werknemers met een mismatch op de **bedrijfsproductiviteit**

onderzocht. Op basis van Belgische data vonden Kampelmann & Rycx (2012) dat de tewerkstelling van een hoger aandeel overgeschoolde werknemers in vergelijking met adequaat maar lager geschoolde werknemers (cf. Vergelijking (B) in Figuur 5.5) de bedrijfsproductiviteit verhoogt. In een recente vervolgstudie vonden ze bovendien dat deze hogere productiviteit ruimschoots de hogere loonkosten voor overgeschoolde werknemers compenseert, waardoor hun tewerkstelling ook leidt tot een toename van de **bedrijfswinst** (Kampelmann, Mahy, Rycx & Vermeylen, 2016). Omgekeerd vonden ze dat de tewerkstelling van een hoger aandeel ondergeschoolde werknemers zowel de bedrijfsproductiviteit als de bedrijfswinst doet afnemen.

Of deze resultaten omtrent de relatie tussen de aansluiting tussen onderwijs en beroep ook kunnen worden vertaald naar het niveau van de samenleving blijft onduidelijk. Tot op heden is er nog maar weinig macro-economisch onderzoek uitgevoerd naar de impact van onderwijs- en vaardigheidsmismatch. Een schaarse uitzondering betreft de studie van Ramos, Surinach & Artís (2012), die onderzocht in welke mate regionale **economische groei** gerelateerd is aan over- en onderscholing op de arbeidsmarkt. In de lijn van voorgaande resultaten met betrekking tot lonen en productiviteit vonden ze dat een toename van het gemiddeld aantal jaren overscholing onder werknemers, beoordeeld vanuit een investeringslogica (cf. Vergelijking (B) in Figuur 5.5), leidt tot een toename in de regionale economische groei. Het omgekeerde effect werd gevonden voor onderscholing. Maar uiteraard is er voor een definitieve conclusie op dit vlak meer onderzoek noodzakelijk.

## Mechanismen die een slechte aansluiting verklaren

In de literatuur zijn drie groepen van factoren terug te vinden die een slechte aansluiting aan het begin van de loopbaan kunnen verklaren: (A) kenmerken van de opleidingen van jongeren en het onderwijssysteem, (B) de werking van de arbeidsmarkt en het zoekgedrag van jonge werkzoekenden, en (C) kwantitatieve onevenwichten op de arbeidsmarkt.

### De opleiding en het onderwijssysteem

Een eerste belangrijke factor in de verklaring van een gebrekkige aansluiting tussen de opleiding en de job onder jongeren betreft de **kwaliteit van het menselijk kapitaal**. Voor Vlaanderen is er bijvoorbeeld duidelijke evidentie dat jongeren die afstuderen met vertraging en/of afstuderen met minder goede studieresultaten een hogere kans hebben op overscholing of onderwijsdomeinmismatch (Verhaest &



Omey, 2010; Verhaest, Van Trier & Sellami, 2011; Verhaest, Schatteman & Van Trier, 2015). Onderzoek op basis van internationale data toont gelijkaardige resultaten voor hoger opgeleiden die een minder uitdagend en selectief opleidingsprogramma hebben gevolgd (Verhaest, Sellami & van der Velden, 2017).<sup>12</sup> Een evidente verklaring voor de bevinding dat jongeren met een lagere kwaliteit van het menselijk kapitaal en uit minder selectieve opleidingen vaker overgeschoold zijn is dat deze jongeren niet over de nodige vaardigheden beschikken om een job uit te oefenen die overeenstemt met hun opleiding. Ze zijn met andere woorden overgeschoold, zonder dat er sprake is van een onderbenutting van hun vaardigheden. Verder hebben ze allicht minder kansen bij het solliciteren voor een job die aansluit bij hun opleiding, waardoor ze vaker hun toevlucht moeten zoeken tot jobs buiten hun onderwijsdomein en/of jobs onder hun niveau.

Het effect van de kwaliteit van het menselijk kapitaal speelt niet alleen op micro-, maar ook op meso- en macroniveau. De incidentie van onderwijsmismatch blijkt immers hoger voor minder uitdagende en selectieve studiedomeinen in het hoger onderwijs en voor landen met een minder uitdagend en selectief hoger onderwijssysteem (Verhaest & van der Velden, 2013; Verhaest, Sellami & van der Velden, 2017). Allicht zorgt een minder uitdagend en selectief onderwijssysteem voor een lagere waardering van formeel onderwijs als selectie criterium onder werkgevers en een hogere mate waarin ze eerder terugvallen op extra opleiding.

Naast de kwaliteit blijkt ook de **aard van het menselijk kapitaal** van belang. Hiermee bedoelen we de mate waarin de oriëntatie van de opleiding en het onderwijssysteem eerder beroepsgericht dan wel algemeen van aard is. In vergelijking met algemene opleidingen blijken beroepsgerichte opleidingen doorgaans gepaard te gaan met een lagere kans op mismatch aan de start van de loopbaan.<sup>13</sup> Dit geldt zowel op het vlak van overscholing (Verhaest & van der Velden, 2013; Verhaest, Schatteman & Van Trier, 2015), op het vlak van onderwijsdomeinmismatch (Verhaest, Sellami & van der Velden, 2017) als op het vlak van over- en onderbenutting van vaardigheden (Verhaest, Lavrijsen, Van Trier, Nicaise & Omey, 2016).

Jongeren uit beroepsgerichte opleidingen blijken minder vaak door te stromen naar een job op niveau indien ze toch starten in een eerste job waarvoor ze overgeschoold zijn (Verhaest & van der Velden, 2013). Verder blijkt hun voordeel

- 
- 12 Ook onderzoek voor Vlaamse volwassenen toont aan dat de kwaliteit van het menselijk kapitaal van belang is. Zo vonden Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier & Sels (2015) dat volwassenen die, gegeven hun scholingsniveau, lager scoren op het vlak van geletterdheid, gecijferdheid en/of probleemoplossend denken een hogere kans hebben op overscholing.
- 13 Let wel, het perspectief op de rol/functie van onderwijs in verhouding tot de arbeidsmarkt kan de kwalificatie als 'over-' of 'ongeschoold' niet of slechts gedeeltelijk verklaren. Het gaat hier immers ook om opleidingen in het hoger onderwijs, waarbij meer beroepsgerichte opleidingen op hetzelfde niveau vergeleken worden met meer algemene opleidingen op hetzelfde niveau.

op het vlak van het vermijden van vaardigheidsonderbenutting af te nemen naarmate ze al langer actief zijn op de arbeidsmarkt en na verloop van tijd zelfs om te slaan in een nadeel (Verhaest, Lavrijsen, Van Trier, Nicaise & Omev, 2016). Deze bevindingen met betrekking tot mismatch liggen in de lijn van andere resultaten in de literatuur met betrekking tot de tewerkstellingskansen en het loon (Hanushek, Schwerdt, Woessmann & Zhang, 2017; Lavrijsen & Nicaise, 2014). Ook op het vlak van deze arbeidsmarktuitskomsten blijkt een beroepsgerichte opleiding een voordeel te vormen aan de start van de loopbaan en eerder een nadeel te zijn voor oudere werknemers.

Een verklaring voor de bevindingen met betrekking tot de start van de loopbaan is dat jongeren met een beroepsgerichte opleiding onmiddellijk inzetbaar zijn, waardoor ze aan de start van de loopbaan onmiddellijk een goede match kunnen realiseren tussen hun job en hun opleiding of vaardigheden. Jongeren met een algemene opleiding zijn daarentegen nog niet onmiddellijk inzetbaar, waardoor ze moeten starten in een job waarvoor ze overgeschoold zijn en een onderbenutting van hun algemene vaardigheden ondervinden. De specifieke vaardigheden van werknemers met een beroepsgerichte opleiding maken hen echter ook kwetsbaar in tijden van technologische en organisatorische veranderingen. Hierdoor ervaren ze na verloop van tijd een veroudering van hun vaardigheden en komen ze mogelijks terecht in jobs op lagere functieniveaus. Algemeen en meer academisch onderwijs daarentegen faciliteert mogelijks leren in een nieuwe context, wat de kost van mobiliteit tussen jobs en beroepen reduceert. Zo suggereert onderzoek op basis van de Vlaamse SONAR data dat overgeschoolde jongeren met een beroepsgerichte opleiding minder leren tijdens hun eerste job dan overgeschoolde jongeren met een algemene opleiding (Verhaest & Omev, 2013).

Het kantelpunt in de carrière waarop een algemene opleiding voordeliger wordt blijft evenwel onduidelijk. Zo vond de studie van Verhaest, Lavrijsen, Van Trier, Nicaise & Omev (2016) dat het geschatte kantelpunt afhangt van de gebruikte mismatchindicator en de gebruikte dataset. Verder vonden ze dat het voordeel van beroepsgerichte opleidingen in het vermijden van mismatch vooral gerelateerd is aan de specificiteit van de opleiding en minder aan de mate waarin gebruik gemaakt wordt van werkplekleren. Programma's die een brede focus combineren met werkplekleren lijken daarentegen eerder te resulteren in vaardigheidstekorten die niet verdwijnen na verloop van tijd. De conclusie dat werkplekleren minder effectief is in het vermijden van mismatch wordt ook bevestigd door het onderzoek van Verhaest & Baert (2017). Op basis van data voor Vlaamse afgestudeerden uit het hoger onderwijs vonden ze geen evidentie dat stage de instroom in een job waarvoor men niet overgeschoold is bevordert.

Niet alleen de kenmerken en de institutionele structuur van het onderwijs zijn van belang, maar ook de werking en de institutionele structuur van de arbeidsmarkt. Onderzoek suggereert bijvoorbeeld dat **de zoekintensiteit en kwaliteit van het zoekproces** een invloed hebben op de kans dat jongeren aan de start van hun loopbaan een job vinden die aansluit bij hun studies en kwalificaties. Zo vonden Verhaest, Van Trier & Sellami (2011) dat Vlaamse hoger opgeleide jongeren die starten met zoeken vóór het verlaten van het onderwijs minder vaak een volledige onderwijsmismatch hebben voor hun eerste job. Verder blijkt de kans op mismatch gecorreleerd met het kanaal waarmee jongeren hun jobs vinden. Van Trier & Verhaest (2016) stellen vast dat jongeren die hun eerste job vinden via de school of omdat ze zelf gecontacteerd worden door de werkgever minder vaak een slechte aansluiting hebben in hun eerste job. Het vinden van een job via interimkantoren of persoonlijke relaties blijkt daarentegen gecorreleerd met een hogere kans op een slechte aansluiting. Een andere interessante bevinding van deze studie was dat jongeren die op school of de universiteit informatie krijgen over zoeken naar jobs in hun eerste job minder vaak een mismatch op het vlak van hun onderwijsdomein hebben. Ze blijken echter wel vaker overgeschoold voor hun eerste job.

Niet alleen het zoekgedrag zelf blijkt een rol te spelen, maar ook **de mate waarin jongeren zich flexibel opstellen in het aannemen van jobs**. Jongeren met een grotere neiging om jobs te accepteren blijken een grotere kans te hebben op een horizontale mismatch (Van Trier & Verhaest, 2016). Onderzoeken die niet specifiek focussen op jongeren komen tot gelijkaardige conclusies. Zo vonden Vansteenkiste, Verbruggen & Sels (2013) dat Vlaamse werkzoekenden die zich flexibel opstellen in hun zoekgedrag een grotere kans hebben om terecht te komen in jobs die hun vaardigheden onderbenutten. Andere studies suggereren bovendien dat dit effect vrij persistent is. Zo vond de eerder aangehaalde studie van Verhaest, Schatteman & Van Trier (2015) dat jongeren met een grotere neiging om jobs aan te nemen ook vaker terecht komen in een startersloopbaan waarbij ze bijna voortdurend overgeschoold zijn. Baert, Cockx & Verhaest (2013) tot slot vonden dat het (snel) accepteren van een job onder niveau leidt tot uitstel van de transitie naar een job op niveau.

Het lijkt er dus op dat wie te vlug een job aanneemt kansen op een goede match laat liggen. Dit kan onder meer verklaard worden door een vermindering van de beschikbare tijd om verder naar een job te zoeken eens men een voltijdse job heeft opgenomen. Verder treedt er mogelijks gewenning op en leidt de opbouw van specifieke ervaring en sociale contacten tot een reductie van de neiging om van job te veranderen. Tot slot biedt ook de reeds eerder aangehaalde negatieve overscholing naar werkgevers een mogelijke verklaring.

De mate waarin jongeren geneigd zijn jobs aan te nemen die niet aansluiten bij hun opleiding is niet alleen een kwestie van voorkeuren en attitudes, maar hangt mogelijk ook samen met **financiële beperkingen**. Consistent hiermee vinden onderzoeken in binnen- en buitenland dat de kans op mismatch aan de start van de loopbaan hoger is onder jongeren met een lagere sociale afkomst (Giret & Hatot, 2001; Verhaest & Omey, 2010). Meer directe evidentie hiervoor werd gevonden door Dolton & Silles (2003) voor het Verenigd Koninkrijk. Zij vonden dat universitairere die afstuderen met een schuld van meer dan 1000 pond een hogere kans hebben om overgeschoold te zijn voor hun eerste job. Verder is er ook enige evidentie dat **de hoogte van de werkloosheidsuitkeringen** een rol speelt. Zo vonden Verhaest, Sellami & van der Velden (2017) dat de kans op een onderwijsdomeinmismatch vijf jaar na afstuderen lager is in landen met hoge werkloosheidsuitkeringen. Hogere werkloosheidsuitkeringen laten dus allicht toe om kieskeuriger te zijn in het aannemen van jobs.

Een andere mogelijke verklaring waarom sommige jongeren vlugger geneigd zijn om jobs aan te nemen die niet aansluiten bij hun opleiding is dat ze te maken hebben met geografische beperkingen. Een lagere **geografische mobiliteit** reduceert immers het aantal jobs waaruit gekozen kan worden. Onderzoek voor Duitsland toont aan dat het hebben van een wagen leidt tot een lagere kans op overscholing (Büchel & Van Ham, 2003). Verder vonden Hensen, de Vries & Cörvers (2009) dat Nederlandse universitairere een lagere kans hebben om overgeschoold te zijn anderhalf jaar na afstuderen indien ze tewerk gesteld zijn in een job die op meer dan 70 km afstand ligt van de woonplaats. Voor Vlaamse schoolverlaters vond onderzoek echter geen duidelijk verband tussen het hebben van een rijbewijs en de kans op een goede aansluiting (Verhaest & Omey, 2010; Verhaest, Schatteman & Van Trier, 2015).

Naast de hoogte van de werkloosheidsuitkeringen en de mobiliteit op de arbeidsmarkt spelen mogelijk ook nog andere arbeidsmarktkenmerken een rol. Verhaest, Sellami & van der Velden (2017) vonden een negatieve correlatie tussen de kans op een horizontale mismatch vijf jaar na afstuderen in het hoger onderwijs en **de mate van ontslagbescherming in een land**. Een potentiële verklaring is dat een hogere mate van werknemersbescherming zorgt voor een grotere terughoudendheid om jongeren aan te nemen zonder aansluitende studierichting. Vermits werkgevers in dit geval niet over een duidelijk signaal beschikken omtrent de productiviteit van de sollicitant is hun aanwerving een risico dat toeneemt naarmate de kosten voor ontslag hoger zijn. Verhaest, Sellami & van der Velden observeren dat de kans op overscholing 5 jaar na afstuderen in het hoger onderwijs hoger is in landen met een hoge **dekkingsgraad van de collectieve onderhandelingen**. Hiervoor zijn twee verklaringen mogelijk. Enerzijds leidt een hogere dekkingsgraad van collectieve loononderhandelingen tot rigidere lonen, waardoor arbeidsmarktnevenwichten niet weggewerkt worden en de kans op een gebrekige aansluiting dus groter wordt. Anderzijds zorgt een sterkere onderhandelings-

macht van vakbonden ook voor meer looncompressie, waardoor het inkomensverlies als gevolg van overscholing beperkter is en jongeren dus vlugger geneigd zijn om dergelijke jobs aan te nemen.

### Kwantitatieve arbeidsmarktonevenwichten

Naast de institutionele structuur speelt ook de vraag- en aanbodcontext op de arbeidsmarkt een rol. Ten eerste is er de rol van **onevenwichten tussen de globale vraag en het globale aanbod van werknemers** op de arbeidsmarkt. Verhaest, Sellami & van der Velden (2017) observeren dat hoger opgeleiden die intreden in tijden van laagconjunctuur een hogere kans hebben op pure overscholing of volledige mismatch, zowel in de eerste job als in de job vijf jaar na afstuderen. Een globaal overaanbod aan werkzoekenden kan leiden tot lagere arbeidsmarktchansen en dus een hogere neiging om een job onder je scholingsniveau aan te nemen. Verder zorgt dit mogelijks ook voor het verstrengen van selectiecriteria door werkgevers op het vlak van diplomaniveaus. Anderzijds vond dezelfde studie geen effect op de kans op pure onderwijsdomeinmismatch. Met betrekking tot deze vorm van mismatch kunnen we dan ook verwachten dat het gedrag van werkzoekenden en werkgevers in tegengestelde richting werken. Daar waar werkzoekenden allicht meer geneigd zijn om jobs buiten hun domein aan te nemen, neemt de neiging van werkgevers om werkzoekenden aan te werven zonder het adequate opleidingsniveau allicht af.

In een gerelateerde studie van Verhaest & van der Velden (2013) werd bovendien gevonden dat de positie vijf jaar na afstuderen enkel beïnvloed wordt door de conjunctuur op het moment van afstuderen en niet door de conjunctuur op het moment zelf. Dit suggereert dat er is sprake van zogenaamde ‘littekeneffecten’, waarbij de arbeidsmarktpositie aan de start van de loopbaan is bepalend voor de latere loopbaan. Dit is consistent met de bevinding dat mismatch een relatief persistente staat kan hebben voor werknemers. Het is ook consistent met studies die vinden dat intreden in laagconjunctuur ook littekeneffecten kan genereren onder de vorm van lage lonen en/of hoge kansen op werkloosheid (zie Cockx & Ghirelli, 2016).

Naast effecten op het niveau van de economie in haar geheel speelt de staat van de regionale of lokale arbeidsmarkt een rol. Zo vindt zowel Nederlands als Vlaams onderzoek dat de kans op overscholing tijdens de eerste jaren op de arbeidsmarkt positief gecorreleerd is met de regionale werkloosheidsgraad (Hensen, de Vries & Cörvers, 2009; Verhaest, Van Trier & Sellami, 2011; Verhaest, Schatteman & Van Trier, 2015). Het lijkt er dus op dat de geografische mobiliteit van jongeren onvoldoende is om de negatieve effecten van regionale arbeidsmarktschokken op te vangen.

Niet alleen globale onevenwichten kunnen een rol spelen, maar ook **onevenwichten op het vlak van de gevraagde en aangeboden kwalificatieniveaus** op de

arbeidsmarkt. Verhaest, Sellami & van der Velden (2017) observeren dat hoger opgeleiden in landen met relatief groter onevenwicht tussen aanbod van en vraag naar hoger opgeleiden een hogere kans hebben op pure overscholing of een volledige mismatch in de eerste job en de job vijf jaar na afstuderen. De verklaring hiervoor is gelijkaardig aan deze met betrekking tot de rol van laagconjunctuur. Een overaanbod van hoger opgeleiden zorgt ervoor dat jongeren meer geneigd zijn om jobs onder hun niveau aan te nemen en dat werkgevers kieskeuriger worden in hun selectiegedrag (cf. De Vos, 2015).

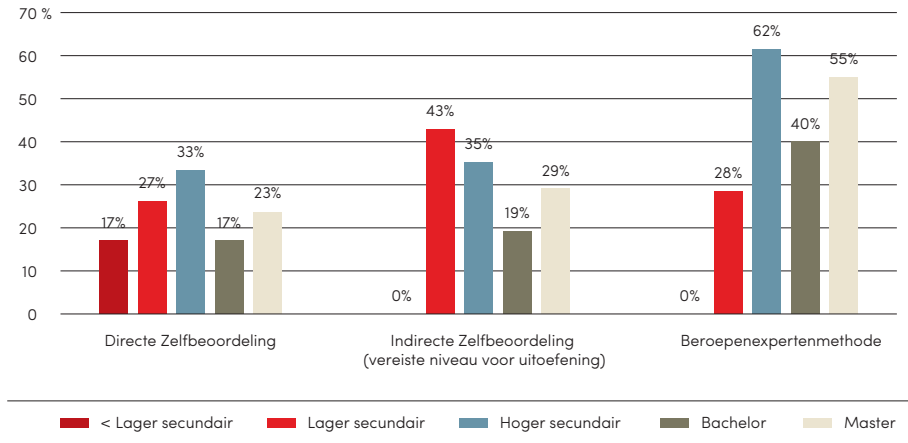
Op basis van dezelfde data vonden Verhaest & van der Velden (2013) echter geen duidelijk verband tussen dit onevenwicht en het aandeel hoger opgeleiden in de populatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het aantal hoger opgeleiden slechts tijdelijk tot een overaanbod leidt omdat de vraag zich aanpast. Economische modellen voorspellen dat een toename van een hoger opgeleide populatie na verloop van tijd ook leidt tot een hogere vraag naar hoger opgeleiden, bijvoorbeeld omdat dit het aantrekkelijker maakt om te investeren in activiteiten waarvoor hooggeschoolde arbeid noodzakelijk is (Snower, 1995). Verder stimuleert het mogelijks ook innovatie die leidt tot de ontwikkeling van technologieën die complementair zijn aan hooggeschoolde arbeid (Acemoglu, 1998).

Ook cijfers op basis van de SONAR data zijn niet meteen consistent met de veronderstelling dat overscholing vooral een probleem van de hoogst opgeleiden is. Op basis van deze data vinden we dat de kans op overscholing in de eerste job het hoogst is onder de midden geschoolden (zie Figuur 5.8). Ook analyses op basis van de PIAAC data suggereren dat overkwalificatie in Vlaanderen een groter probleem is onder de midden dan onder de hoger geschoolden (Vansteenkiste, Verbruggen, Forrier & Sels, 2015). Een mogelijke verklaring voor deze bevindingen is de groeiende polarisering van de arbeidsmarkt, waarbij als gevolg van technologische veranderingen vooral de jobs in het middensegment van de arbeidsmarkt verdwijnen. Goos, Manning & Salomons (2009) stellen dat het tewerkstellingsaandeel van de middengeschoolden in België met bijna 10 procentpunt afnam gedurende de periode 1993-2006. Mogelijks leidt deze afkalving van het middensegment bovendien tot de verdringing van laaggeschoolden. De hoge werkloosheidscijfers onder de laag geschoolden zijn in elk geval consistent met deze hypothese.

Een laatste onevenwicht op de arbeidsmarkt dat mismatch kan veroorzaken is een **onevenwicht op het vlak van de gevraagde en aangeboden onderwijsdomeinen**. De kans op overscholing en domeinmismatch onder hoger opgeleide jongeren verschilt immers substantieel per onderwijsdomein of de studierichting. Zowel specifieke studies voor Vlaanderen als meer algemene studies voor Europa op basis van de REFLEX data vinden relatief hoge kansen op mismatch onder afgestudeerden uit de humane wetenschappen en relatief lage kansen op mismatch onder afgestudeerden uit domeinen zoals onderwijs en gezondheidszorg (Verhaest, Van Trier & Sellami, 2011; Verhaest, Sellami & van der Velden, 2017).

Deze bevindingen zijn consistent met de vaak gerapporteerde overschotten of tekorten aan afgestudeerden uit deze richtingen, bijvoorbeeld op basis van data over knelpuntvacatures.

**Figuur 5.8: Overscholing onder Vlaamse schoolverlaters tijdens de eerste job (SONAR)**



Bron: Verhaest & Omeij (2006b); geselecteerde resultaten uit Tabel 4, p. 795; eigen berekeningen op basis van de SONAR data.

Andere domeinen waarvoor vaak tekorten worden gerapporteerd zijn de zogenaamde STEM domeinen.<sup>14</sup> Op basis van de SONAR data vinden we eerder lage kansen op mismatch voor het domein ‘Toegepaste wetenschappen en techniek’. Het beeld voor afgestudeerden uit richtingen binnen het domein ‘Natuurwetenschappen en Wiskunde’ is echter eerder gemengd (Verhaest, Van Trier & Sellami, 2011). Ook op basis van de REFLEX data vinden we dat afgestudeerden uit richtingen binnen het domein van de ‘Wetenschappen, wiskunde en informatica’ eerder gemiddeld scoren (Verhaest, Sellami & van der Velden, 2017). Verder suggereert deze analyse dat afgestudeerden uit het domein ‘Toegepaste Wetenschappen en Techniek’ een relatief lage kans op horizontale mismatch combineren met een gemiddelde kans ‘pure’ overscholing. Bovendien lijkt het effect op ‘pure’ overscholing ten dele bepaald door de relatieve selectiviteit en beroepsgerichtheid van dit domein; na controle hiervoor scoort dit domein eerder hoog op ‘pure’ overscholing. Globaal zijn de resultaten met betrekking tot de kans op mismatch voor de STEM domeinen dus gemengder dan wat we zouden kunnen verwachten. De aansluiting tussen

14 STEM is een acroniem voor Science, Technology, Engineering & Mathematics.

onderwijs en beroep is slechts één indicator voor het arbeidsmarktsucces van een bepaalde richting. Niettemin liggen deze bevindingen in de lijn van de conclusies van sommige Amerikaanse economen, zoals Peter Capelli (2015), die beweren dat het tekort van STEM afgestudeerden niet mag overschat worden.

Op het eerste zicht lijken de grote verschillen in mismatchkansen tussen verschillende domeinen consistent met het idee dat mismatch voor een deel veroorzaakt wordt door zogenaamde onderwijsconsumptie: jongeren kiezen voor die richtingen die ze leuk of interessant vinden eerder dan voor de richtingen die de kans op mismatch reduceren. Sellami, Verhaest, Nonneman en Van Trier (2015) nuanceren deze conclusie evenwel. Ze gaan na in welke mate de kans op overscholing onder hoger opgeleiden gerelateerd is aan het motief om verder te studeren. Ze observeren dat studenten die verder studeren vanuit een onderwijsconsumptiemotief niet noodzakelijk meer kans op overscholing hebben dan studenten die verder studeren met het oog op de toekomstige arbeidsmarktperspectieven. Deze eerste groep kiest weliswaar vaker voor opleidingen binnen de humane wetenschappen, maar ook voor opleidingen binnen het domein onderwijs. Bovendien behalen ze betere studieresultaten en hebben ze, mogelijks omwille van een hogere motivatie, ook een hogere kans op het vinden van een goede match gegeven hun onderwijskeuze. Voor studenten die verder studeren vanuit een zogenaamd studentenleven-consumptiemotief (dit is omwille van de geneugten van het studentenleven) werd echter wel gevonden dat ze een relatief hogere kans hebben op overscholing.

## Conclusie en beleidsimplicaties

---

Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat een gebrekkige aansluiting tussen kwalificaties en jobs een complexe problematiek is. Ten eerste wordt een exacte inschatting van de grootte van de problematiek bemoeilijkt doordat er verschillende manieren bestaan om de aansluiting te meten. Elke methode leidt tot andere resultaten. Ten tweede is het geen eenduidig negatief fenomeen. Vanuit een onderbenuttingslogica heeft overscholing bijvoorbeeld duidelijk sterke negatieve implicaties voor de jongere. Vanuit een investeringslogica blijkt het surplus aan scholing echter niet volledig nutteloos en bij te dragen tot hogere lonen, productiviteit en economische groei. Ten derde wordt de gebrekkige aansluiting niet alleen verklaard door factoren gerelateerd aan het onderwijs, maar ook door arbeidsgerelateerde en economische factoren. Tot slot is het ook onderzoeksmatig een complexe problematiek. Omwille van verschillen tussen werknemers in eigenschappen die niet geobserveerd worden door de onderzoeker is het bijvoorbeeld niet altijd even duidelijk of de gevonden relaties ook oorzakelijk geïnterpreteerd kunnen worden.



Niettemin is het mogelijk om op basis van dit overzicht een vijftal duidelijke beleidsimplicaties te formuleren. We bespreken ze hieronder in meer detail.

*Overscholing valt niet zomaar terug te brengen tot een probleem van 'te hoge' participatie in het hoger onderwijs.*

Tijdens de voorbije decennia is de participatie in het hoger onderwijs in ons land stelselmatig toegenomen. De observatie dat heel wat jongeren overgeschoold zijn voor hun jobs lijkt op het eerste zicht de wenselijkheid van deze evolutie in vraag te stellen. Het afremmen van de participatie in het hoger onderwijs kan evenwel in strijd zijn met andere beleidsdoelstellingen, zoals bijvoorbeeld het stimuleren van de arbeidsmarktkansen van kansengroepen zoals jongeren van lagere sociale komaf of jongeren van vreemde origine.<sup>15</sup> Bovendien heeft dit hoofdstuk ook een aantal duidelijke kanttekeningen geplaatst bij het idee dat de hoge participatie in het hoger onderwijs alleen maar leidt tot meer overscholing. Eerst en vooral lijkt er, omwille van de polarisatie op de arbeidsmarkt, veeleer een onevenwicht in het middensegment te bestaan. Verder zijn er, voor wat Vlaanderen betreft, in elk geval weinig indicaties over te hoge investering op het bachelorniveau. Ten derde leiden hogere investeringen in hoger onderwijs mogelijks enkel op korte termijn tot meer overscholing. Op lange termijn daarentegen stimuleert het allicht de creatie van hoogproductieve jobs en op die manier ook de economische groei. Tot slot kan een eventueel overaanbod aan hoger opgeleiden evengoed aangepakt worden via een stimulering van de vraag naar hooggeschoolde arbeid, bijvoorbeeld door investeringen in innovatie extra te ondersteunen. Dit leidt tot de volgende meer concrete beleidsaanbevelingen:

1. Stimuleer jongeren voldoende om een bachelordiploma te behalen.
2. Ondersteun de vraag naar hooggeschoolde arbeid door meer te investeren in innovatie.

*Mismatch valt niet zomaar terug te brengen tot louter een probleem van 'verkeerde' studiekeuzes in termen van studierichtingen.*

Een vaak gehoorde klacht is dat jongeren onvoldoende kiezen voor die studierichtingen die gevraagd worden op de arbeidsmarkt. Naast verschillen op het vlak van tewerkstellingskansen en lonen blijken er ook systematische verschillen op het vlak van mismatch te zijn tussen studierichtingen in het hoger onderwijs. Consistent met de vaak vermelde tekorten binnen het domein gezondheidszorg ligt de

---

15 Zoals De Vos (2015) evenwel opmerkt heeft de onderwijsdemocratisering er niet voor gezorgd dat de ongelijkheid in kansen tussen deze groepen is verkleind.

kans op mismatch binnen dit domein systematisch lager. Het omgekeerd geldt voor het domein van de humane wetenschappen, waarvoor onderzoek systematisch wijst op een hogere kans op mismatch. Er lijkt dus ruimte om de mate van mismatch te reduceren door studiekeuzes beter af te stemmen op deze verschillen. Het verhaal met betrekking tot de zogenaamde STEM opleidingen lijkt evenwel genuanceerder. Sommige STEM richtingen, zoals binnen het subdomein natuurwetenschappen en wiskunde, lijken veeleer gemiddeld te scoren met betrekking tot de kans op mismatch. Bovendien zijn er indicaties dat een deel van het succes van sommige STEM opleidingen ook verklaard wordt door de mate waarin deze opleidingen als uitdagend worden beschouwd. Tot slot suggereert onderzoek dat het belangrijk is om studenten niet alleen te laten kiezen op basis van wat gevraagd wordt op de arbeidsmarkt, maar ook en vooral op basis van hun talenten en intrinsieke motivatie. In die zin kan de geplande invoering van een algemene niet-bindende oriënteringsproef op het einde van het secundair onderwijs in Vlaanderen een stap in de goede richting zijn. Dit leidt tot volgende beleidsaanbevelingen:

3. Informeer jongeren voldoende en correct over de arbeidsmarktperspectieven van studierichtingen.
4. Zie onderwijs niet louter als een instrumenteel goed, maar laat jongeren ook en vooral kiezen op basis van hun motivaties en intrinsieke motivatie.

*Het bewaken van de kwaliteit en uitdagendheid van de opleidingen is cruciaal.*

Het probleem van een gebrekkige aansluiting tussen kwalificaties en jobs lijkt in belangrijke mate samen te hangen met de kwaliteit en uitdagendheid van de opleidingen. Simulaties suggereren dat, gezien de relatief hoge kwaliteit van het Vlaamse hoger onderwijs, er relatief weinig ruimte is om de kans op mismatch onder Vlaamse hoger opgeleiden verder te reduceren via deze beleidsvariabele (Verhaest, Sellami & van der Velden, 2014). Zoals eerder aangehaald door De Vos (2015) is het anderzijds wel van belang om deze kwaliteit en uitdagendheid blijvend te bewaken. Dit speelt bovendien niet alleen op het niveau van de opleidingen zelf, maar ook op het niveau van de uitstroom. Indien beleidsmakers dus een verdere uitbreiding van de participatie in het hoger onderwijs wenselijk achten, dan dient in elk geval de uitdagendheid van de studieprogramma's en de kwaliteit van de uitstroom gewaarborgd te blijven met het oog op het beperken van de mate van mismatch. Op dit vlak houdt de flexibilisering van het hoger onderwijs, en de hieruit voortvloeiende studieduurverlenging, een aantal potentiële gevaren in. Niet alleen zorgt afstuderen met vertraging voor extra kosten voor de student en de maatschappij, bovendien leidt het mogelijks ook tot een lagere kans dat de

opleiding niet kan benut worden op de arbeidsmarkt. Dit leidt tot volgende beleidsaanbevelingen:

5. Bewaak de kwaliteit en uitdagendheid van opleidingen
6. Minimaliseer de studieduurverlenging die jongeren nu oplopen door de flexibilisering van het hoger onderwijs.

*Opleidingen arbeidsmarktgerichter maken kan helpen om mismatch terug te dringen aan de start van de loopbaan, maar houdt ook duidelijke gevaren in.*

Het arbeidsmarktgerichter maken van opleidingen kan een effectieve manier zijn om mismatch aan de start van de loopbaan te reduceren. Het gevaar op een hogere kans op mismatchpersistentie en mismatch later in de loopbaan is evenwel reëel. Nieuwe technologische ontwikkelingen en verdere flexibilisering van de arbeidsmarkt verhogen veeleer de nood aan opleidingen die voorbereiden op 'levenslang leren' eerder dan op een specifieke job. Ook programma's die een brede focus combineren met werkplekleren lijken eerder contraproductief voor het realiseren van een goede aansluiting tussen kwalificaties en jobs. Dit duidt erop dat veralgemening van het duaal leren in het secundair onderwijs die de huidige Vlaamse regering wenst door te voeren niet zonder risico's is. In elk geval lijkt het belangrijk om zowel tijdens het leren als het werken voldoende aandacht te hebben voor de ontwikkeling van generieke competenties die doorheen de hele loopbaan van pas komen. Tegelijkertijd is de werkervaring best ingebed in een opleiding met een duidelijk visie en focus. Tot slot wijst het onderzoek naar de impact van over- en onderbenutting op het leren tijdens de job ook op het belang van werkervaringen die voldoende uitdagen. Dit leidt tot volgende beleidsaanbeveling:

7. Het onderwijs moet voldoende generieke competenties ontwikkelen, en niet per se voorbereiden op één specifieke job.
8. Bij de veralgemenen van duaal leren in het secundair onderwijs dient de lange-termijn inzetbaarheid van werknemers bewaakt te worden.
9. Werkplekleren dient ingebed te zijn in programma's met een duidelijke focus.

*Op het vlak van activeringsbeleid is er een afweging tussen het vermijden van werkloosheid en het vermijden van mismatch.*

Naast implicaties voor het onderwijsbeleid zijn er ook duidelijke implicaties voor het arbeidsmarktbeleid. Het huidige activeringsbeleid focust zich voornamelijk op het vermijden van werkloosheid. Langdurige werkloosheid kan inderdaad

sterke negatieve ‘littekeneffecten’ voor de toekomstige loopbaan met zich meebrengen. Niettemin is het, gegeven de persistentie van mismatch, niet aangewezen om jongeren er gedurende de eerste maanden na arbeidsmarktintrede toe aan te zetten om jobs aan te nemen die niet aansluiten bij de kwalificaties en weinig leer-effecten genereren. Dit advies gaat duidelijk in tegen het huidige beleidsdiscours. Zo besliste de vorige federale regering om de wachtperiode voor het recht op een werkloosheidsuitkering te verlengen. Verder werd ook de periode waarin werkzoekende jongeren een job mogen weigeren die niet met het aangeleerde beroep overeenstemt terugschroefd naar drie maanden. Onderzoek voor Vlaanderen toont evenwel aan dat deze versoepeling na drie maanden te snel komt, zelfs indien zulke versoepeling na een langere werkloosheidsduur wel te verdedigen valt. Uiteraard betekent dit niet dat het activeringsbeleid geen rol te spelen heeft in het reduceren van mismatch. Wel dienen programma’s die begeleiden in het zoeken naar werk (zowel op school als op de arbeidsmarkt) ook en vooral gericht te zijn op het vinden van jobs die de kwalificaties en vaardigheden maximaal benutten. Ook het stimuleren van de arbeidsmarktmobiliteit kan hierbij ondersteunend werken. Tot slot is er, gegeven dat de positie vijf jaar na afstuderen enkel beïnvloedt wordt door de conjunctuur op het moment van afstuderen en niet door de conjunctuur op het moment zelf, extra en blijvende aandacht nodig voor de groep van leerlingen die afstuderen tijdens een economische recessie. Hier is een taak weggelegd voor Actiris, Forem en VDAB. Dit leidt tot volgende beleidsimplicaties:

10. Jongeren moeten gestimuleerd worden om tijdens de eerste maanden na arbeidsmarktintrede niet de eerste de beste job aan te nemen.
11. Stimuleer arbeidsmarktmobiliteit.
12. Extra aandacht is nodig voor jongeren die afstuderen in een periode van economische recessie.

# Bibliografie

---

- Acemoglu, D. "Why Do New Technologies Complement Skills? Directed Technical Change and Wage Inequality." *Quarterly Journal of Economics*, 113, 1998, 1055-1089.
- Afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Vlaams Parlement, 2014.
- Allen, J. & van der Velden, R. "Educational Mismatches Versus Skill Mismatches: Effects on Wages, Job Satisfaction, and On-the-Job Search." *Oxford Economic Papers*, 53 (3), 2001, 434-452.
- Baert, S., Cockx, B. & Verhaest D. "Overeducation at the Start of the Career: Stepping Stone or Trap?" *Labour Economics*, 25, 2013, 123-140.
- Baert, S. & Verhaest, D. "Unemployment or Overeducation: Which Is a Worse Signal to Employers?" *IZA Discussion Papers*, No. 8312, 2014.
- Bauer, T. "Educational Mismatch and Wages: A Panel Analysis." *Economics of Education Review*, 21 (3), 2002, 221-229.
- Berg, I. *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Praeger Publishers, 1970.
- Boll, C., Leppin, J. & Schömann, K. "Who Is Overeducated and Why? Probit and Dynamic Mixed Multinomial Logit Analyses of Vertical Mismatch in East and West Germany." *Education Economics*, 24 (6), 2016, 639-662.
- Bracke, P., Pattyn, E. & von dem Knesebeck, O. "Overeducation and Depressive Symptoms: Diminishing Mental Health Returns to Education." *Sociology of Health & Illness*, 35, 2013, 1242-1259.
- Büchel, F. & Mertens, A. "Overeducation, Undereducation, and the Theory of Career Mobility." *Applied Economics*, 36, 2004, 803-816.
- Büchel, F. & van Ham, M. "Overeducation, Regional Labor Markets, and Spatial Flexibility." *Journal of Urban Economics*, 53, 2003, 482-493.
- Capelli, P. "Skill Gaps, Skill Shortages, and Skill Mismatches: Evidence and Arguments for the United States." *Industrial & Labor Relations Review*, 68 (2), 2015, 251-290.
- Cedefop The Skill Matching Challenge: Analysing Skill Mismatch & Policy Implications*. Publications Office of the European Union, 2010.
- Cedefop Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match? Evidence From Cedefop's European Skills and Jobs Survey*. Publications Office of the European Union, 2015.
- Cockx, B. & Ghirelli, C. "Scars of Recessions in a Rigid Labor Market." *Labour Economics*, 41, 2016, 162-176.
- Cockx, B. & Picchio, M. "Scarring Effects of Remaining Unemployed for Long-Term Unemployed School-Leavers." *Journal of the Royal Statistical Society Series A (Statistics in Society)*, 176 (4), 2013, 951-980.
- Crevits, H. *Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs*. Vlaamse regering, 2014.
- De Grip, A., Bosma, H., Willems D. & van Boxtel, M. "Job-Worker Mismatch and Cognitive Decline." *Oxford Economic Papers*, 60, 2008, 237-253.
- De Vos, M. *Ongelijk maar fair: waarom onze samenleving ongelijker is dan we vrezen, maar rechtvaardiger dan we hopen*. Uitgeverij Lannoo, 2015.

- Dolton, P. & Silles, M. "The Determinants and Consequences of Graduate Overeducation." *Overeducation in Europe, Current Issues in Theory and Policy*, edited by F. Büchel, A. de Grip & A. Mertens, Edward Elgar, 189-213, 2003.
- Dolton, P. & Silles, M. "The Effects of Over-Education on Earnings in the Graduate Labour Market." *Economics of Education Review*, 27, 2008, 125-139.
- Dolton, P. & Vignoles, A. "The Incidence and Effects of Overeducation in the U.K. Graduate Labour Market." *Economics of Education Review*, 19, 2000, 179-180.
- Fine, S. & Nevo, B. "Too Smart for Their Own Good? A Study of Perceived Cognitive Overqualification in the Workforce." *International Journal of Human Resource Management*, 19, 2008, 346-355.
- Freeman, R. *The Overeducated American?* Academia Press, 1976.
- Frei, C. & Sousa-Poza, A. "Overqualification: Permanent or Transitory?" *Applied Economics*, 44 (14), 2012, 1837-1847.
- Frenette, M. "The Overqualified Canadian Graduate: the Role of the Academic Program in the Incidence, Persistence, and Economic Returns to Overqualification." *Economics of Education Review*, 23 (1), 2004, 29-45.
- Ghirelli, C. "Scars of Early Non-Employment for Low Educated Youth: Evidence and Policy Lessons From Belgium." *IZA Journal of European Labor Studies*, 4 (20), 2015.
- Giret, J.F. & Hatot, C. « Mesurer le déclassement à l'embauche: l'exemple de DUT et de BTS. » *Formation Emploi*, 76, 2001, 59-73.
- Goos, M., Manning, A. & Salomons, A. "Job Polarization in Europe." *American Economic Review*, 99, 2009, 58-63.
- Green, F. & McIntosh, S. "Is There a Genuine Under-Utilization of Skills Amongst the Over-Qualified?" *Applied Economics*, 39, 2007, 427-439.
- Groeneveld, S. & Hartog, J. "Overeducation, Wages and Promotions Within the Firm." *Labour Economics*, 11, 2004, 701-714.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. "Overeducation in the Labor Market: A Meta-Analysis." *Economics of Education Review*, 19, 2000, 149-158.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. "The Dynamics of Skill Mismatches in the Dutch Labour Market." *Overeducation in Europe*, edited by F. Büchel, A. de Grip & A. Mertens, Edward Elgar, 49-64, 2003.
- Hanushek, E., Schwerdt, G., Woessmann, L. & Zhang, L. General Education, Vocational Education, and Labour-Market Outcomes Over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources*, 2016.
- Hartog, J. "Overeducation and Earnings: Where Are We, Where Should We Go?" *Economics of Education Review*, 19, 2009, 131-147.
- Hensen, M., de Vries, R. & Cörvers, F. "The Role of Geographic Mobility in Reducing Education-Job Mismatches in the Netherlands." *Papers in Regional Science*, 88, 2009, 667-682.
- Herremans, W., Vansteenkiste, S. & Sourbron, M. "Op weg naar de arbeidsmarkt. De arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters." *Over.Werk*, 2016 (1), 92-105.
- Hersch, J. "Education Match and Job Match." *Review of Economics and Statistics*, 73, 1991, 140-144.
- Kampelmann, S. & Rycx, F. "The Impact of Educational Mismatch on Firm Productivity: Evidence From Linked Panel Data."

- Economics of Education Review*, 31, 2012, 918-931.
- Kampelmann, S., Mahy, B., Rycx, F. & Vermeulen, G. "Who Is Your Perfect Match? Educational Norms, Educational Mismatch and Firm Profitability." *IZA Discussion Paper*, No. 10399, 2016.
- Karakaya, G., Plasmans, R. & Rycx, F. "Overeducation on the Belgian Labour Market: Evaluation and Analysis of the Explanatory Factors Through Two Types of Approaches." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37 (4), 2007, 513-532.
- Korpi, T. & Tählén, M. "Education Mismatch, Wages, and Wage Growth: Overeducation in Sweden 1974-2000." *Labour Economics*, 16, 2009, 183-193.
- Lavrijsen, J. & Nicaise, I. "Life Cycle Patterns in the Labour Market Returns to Vocational Education." *SSL Research Paper*, SSL/2014.05/1.1.1, 2014.
- Leuven, E. & Oosterbeek, H. "Overeducation and Mismatch in the Labor Market." *Handbook of the Economics of Education*, edited by E. Hanushek, S. Machin & L. Woessman, Elsevier, volume 4, 283-326, 2011.
- Mavromaras, K. & McGuinness, S. "Overkilling Dynamics and Education Pathways." *Economics of Education Review*, 31 (5), 2012, 619-628.
- Mavromaras, K., Sloane, P. & Wei, Z. "The Scarring Effects of Unemployment, Low Pay and Skills Under-Utilization in Australia Compared." *Applied Economics*, 47, 2015, 2413-2429.
- Maynard, D., Taylor, E. & Hakel, M. "Applicant Overqualification: Perceptions, Predictions, and Policies of Hiring Managers." *Organizational Behavior and Dynamics*, edited by O. Chen, Nova Science Publishers, 11-36, 2009.
- Mazrekaj, D., De Witte, K. & Vansteenkiste, S. "Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt." *Over.Werk*, juni 2017.
- McGuinness, S. "Overeducation in the Labour Market." *Journal of Economic Surveys*, 20, 2006, 387-418.
- McGuinness, S. & Wooden, M. "Overskilling, Job Insecurity and Career Mobility." *Industrial Relations*, 48, 2009, 265-286.
- OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD, 2013.
- Pedulla, D. "Penalized or Protected? Gender and the Consequences of Nonstandard and Mismatched Employment Histories." *American Sociological Review*, 81, 2016, 262-286.
- Piper, A. "Heaven Knows I'm Miserable Now: Overeducation and Reduced Life Satisfaction." *Education Economics*, 23, 2015, 677-692.
- Premji, S. & Smith, P. "Education-to-Job Mismatch and the Risk of Work Injury." *Injury Prevention*, 19, 2013, 106-111.
- Ramos, R., Surinach, J. & Artís, M. "Regional Economic Growth and Human Capital: The Role of Over-Education." *Regional Studies*, 46 (10), 2012, 1389-1400.
- Robst, J. "Overeducation and College Major: Expanding the Definition of Mismatch Between Schooling and Jobs." *The Manchester School*, 76, 2008, 349-368.
- Rubb, S. "Overeducation: A Short or Long Run Phenomenon for Individuals?" *Economics of Education Review*, 22, 2003, 389-394.
- Sellami, S., Verhaest, D., Nonneman, W. & Van Trier, W. "The Impact of Educational Mismatches on Wages: The Influence of Measurement Error and Unobserved Hete-

- rogeneity." *Faculty of Applied Economics Research Papers*, D/2015/1169/014, 2015a.
- Sellami, S., Verhaest, D., Nonneman, W. & Van Trier, W. "Education as Investment, Consumption or Adapting to Social Norm: Implications for Educational Mismatch Among Graduates." *Faculty of Applied Economics Research Papers*, D/2015/1169/014, 2015b.
- Sellami, S., Verhaest, D. & Van Trier, W. "How to Measure Field-of-Study Mismatch? A Comparative Analysis of the Different Methods." *Faculty of Applied Economics Research Papers*, D/2016/1169/009, 2016.
- Sicherman, N. "Overeducation in the Labor Market." *Journal of Labor Economics*, 9, 1991, 101-122.
- Sicherman, N. & Galor O. "A Theory of Career Mobility." *Journal of Political Economy*, 98, 1990, 169-192.
- Skills Mismatch in Europe*. ILO, 2014.
- Sloane, P., Battu, H. & Seaman P. "Overeducation, Undereducation and the British Labour Market." *Applied Economics*, 31, 1999, 1437-1453.
- Snowder, D. "The Low-Skill, Bad-Job Trap." *Acquiring Skills*, edited by A. Booth and D. Snowder, Cambridge University Press, 109-124, 1995.
- Van der Velden, R. & Verhaest, D. "Are Skill Deficits Always Bad? Towards a Learning Perspective on Skill Mismatches." *Skill Mismatch in Labor Markets (Research in Labor Economics)*, edited by S. Polachek, K. Poulidakas, G. Russo & K. Tatsiramos, Volume 45, Emerald Publishing Limited, 2017.
- Vansteenkiste, S., Verbruggen, M. & Sels, L. "The Consequences of Flexible Job Search Behavior: From Unemployment to Underemployment?" *WSE Report*, 2013.
- Vansteenkiste, S., Verbruggen, M., Forrier, A. & Sels, L. *Lessen voor het Vlaams arbeidsmarktbeleid uit de adult skill survey (PIAAC)*. KU Leuven, 2015.
- Van Trier, W. & Verhaest, D. "To what extent do search strategies add to differences in early labour market outcomes?" *SSL Research Paper*, SL/2014.23/4.2, 2016.
- Verhaest, D. & Baert, S. "The Effects of Workplace Learning in Higher Education on Employment and Match Quality: Is There an Early-Career Trade-Off?" *Empirical Economics*, 2017, forthcoming.
- Verhaest, D., Lavrijzen, J., Van Trier, W., Nicaise, I. & Omeij, E. "General Education, Vocational Education and Skill Mismatches: Short-Run Versus Long-Run Effects." *SSL Research Paper*, SSL/2015.21/4.2, 2016.
- Verhaest, D. & Omeij, E. "The Impact of Overeducation and Its Measurement." *Social Indicators Research*, 77 (3), 2006a, 419-448.
- Verhaest, D. & Omeij, E. "Measuring the Incidence of Over- and Undereducation." *Quality & Quantity*, 40 (5), 2006b, 783-803.
- Verhaest, D. & Omeij, E. "Objective Overeducation and Worker Well-Being: A Shadow Price Approach." *Journal of Economic Psychology*, 30, 2009, 469-481.
- Verhaest, D. & Omeij, E. "The Determinants of Overeducation: Different Measures, Different Outcomes?" *International Journal of Manpower*, 31 (6), 2010, 608-625.
- Verhaest, D. & Omeij, E. "Overeducation, Undereducation and Earnings: Further Evidence on the Importance of Measurement Error and Ability Bias." *Journal of Labor Research*, 31 (1), 2012, 76-90.
- Verhaest, D. & Omeij, E. "The Relationship Between Formal Education and Skill Acquisition in Young Workers' First Jobs." *The Manchester School*, 81 (4), 2013, 638-659.



Verhaest, D., Schatteman, T. & Van Trier, W. "Overeducation in the Early Career of Secondary Education Graduates: An Analysis Using Sequence Techniques." *Young*, 23 (4), 2015, 336-356.

Verhaest, D., Sellami, S. & Van der Velden, R. "De aansluiting tussen opleiding en beroep bij afgestudeerden uit het hoger onderwijs: Vlaanderen in internationaal perspectief." *Over.Werk*, 24 (3), 2014, 88-97.

Verhaest, D., Sellami, S. & Van der Velden, R. "Differences in Horizontal and Vertical Mismatches Across Countries and Fields of Study." *International Labour Review*, 2017 (forthcoming).

Verhaest, D. & Van der Velden, R. "Cross-Country Differences in Graduate Overeducation." *European Sociological Review*, 29 (3), 2013, 642-653.

Verhaest, D., Van Trier, W. & Sellami, S. "Welke factoren bepalen de aansluiting van onderwijs en beroep? Een onderzoek bij Vlaamse afgestudeerden uit het hoger onderwijs." *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 27 (3), 2011, 415-436.

Verhaest, D. & Verhofstadt, E. "Overeducation and Job Satisfaction: the Role of Job Demands and Control." *International Journal of Manpower*, 37 (3), 2016, 456-473.

Verhofstadt, E., Verhaest, D. & Omeij, E. "Het profiel van vaste en tijdelijke werknemers: een onderzoek onder Vlaamse schoolverlaters." *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 24 (2), 2008, 125-136.

*Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen, 29ste studie – editie 2016*. VDAB, 2016.

6



# Financiële vorming op school<sup>1</sup>

Geert Van Campenhout, Kristof De Witte & Kenneth De Beckker

---

<sup>1</sup> We danken Els Lagrou (wikifin.be) voor suggesties en aanvullingen op een eerdere versie van het hoofdstuk.

## SAMENVATTING

Het is belangrijk dat jongeren beschikken over financiële vaardigheden. Daarom snijden Geert Van Campenhout, Kenneth De Beckker en Kristof De Witte het onderwerp financiële voorlichting op school aan. Ze formuleren enkele belangrijke aandachtspunten, gebaseerd op recente observaties en vaststellingen, met het doel om financiële voorlichting efficiënt aan te pakken op school. Het eerste deel schetst de achtergrond op basis waarvan ze een strategie kunnen uitwerken om jongeren financiële vaardigheden bij te brengen. Hun financiële vaardigheid zal in cijfervorm beoordeeld worden, waarbij de Nederlandstalige en de Franstalige gemeenschap vergeleken worden. Het volgende deel brengt de huidige situatie in België in kaart en onderzoekt de invoering van financiële voorlichting op school. Deze analyse mondt uit in beleidsaanbevelingen voor een coherenter aanpak.

## Inleiding

---

De recente beleidsbeslissing om financiële kennis op te nemen als basisgeletterdheid in het secundair onderwijs in Vlaanderen valt toe te juichen. Financiële ongeletterdheid is immers wijdverspreid. Uit recente analyses uitgevoerd binnen de Wikifin leerstoel financiële geletterdheid, dat peilt naar de graad van financiële geletterdheid in 12 OESO landen, blijkt dat de Belgen met een gemiddelde score van 14 op 21 beter presteren dan de volledige sample waar de score op 13 ligt. Dit neemt echter niet weg dat een belangrijk gedeelte van de bevolking – en met name personen uit sociaal kwetsbare groepen – onvoldoende gewapend zijn om hun financieel welzijn te verhogen en te bestendigen.

Als reactie hierop hebben vele landen, waaronder België, strategieën en initiatieven ontwikkeld die trachten de financiële geletterdheid te bevorderen. In Europa geven 52% van de landen (25 landen op 48) die bevraagd zijn in een recente OESO-enquête (OECD, 2016a)<sup>2</sup>, aan dat ze bezig zijn met het plannen (4), actief ontwikkelen (4), implementeren (12) of herzien (5) van een nationale strategie voor financiële geletterdheid. De toenemende belangstelling voor financiële educatie kan mede verklaard worden door de empirische bevindingen die aantonen dat financiële geletterdheid positief gecorreleerd is met wenselijk financieel gedrag (zie verder).

Financiële educatie heeft betrekking op het proces waardoor financiële consumenten/beleggers hun inzicht in financiële producten en concepten verbeteren en, door informatie, begeleiding en/ of objectief advies, vaardigheden en zelfvertrouwen ontwikkelen om meer bewust te worden van financiële risico's en opportuniteiten, beter geïnformeerde keuzes te maken, beter op de hoogte te zijn van assistentiemogelijkheden, en om andere effectieve maatregelen te nemen ter verbetering van hun financieel welzijn (OECD, 2005b). Financiële educatie is dus ruimer dan initiatieven die financiële kennis verhogen, ook vaardigheden, attitudes en het vertrouwen om deze inzichten om te zetten in gedrag zijn van belang. Een hogere financiële geletterdheid is ook niet het einddoel, maar een middel om via wenselijk financieel gedrag het financieel welzijn te verbeteren en vast te houden. Belangrijk hierbij is de vaststelling dat een hogere graad van financiële geletterdheid zowel positieve effecten heeft voor het individu als de maatschappij in zijn geheel.

Financiële geletterdheid sluit op die manier aan bij de 8 Europese sleutelcompetenties. De sleutelcompetenties zijn die competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale inte-

---

2 De enquête meet vier concepten die verband houden met het nemen van financiële beslissingen: wiskundige basiskennis, interestberekening, inzicht in inflatie en risicodiversificatie. De studie meet dus financiële geletterdheid in enge zin en peilt dus niet naar bijv. financiële attitudes en werkelijk financieel gedrag (cf. infra).

gratie en zijn werk. Financiële geletterdheid sluit in het bijzonder aan bij ‘Sociale en burgerschapscompetentie’ en ‘Ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin’. Deze laatste is ruim opgevat “Ondernemerschap helpt iedereen niet alleen in het dagelijks leven thuis en in de maatschappij, maar ook om werknemers zich bewust te laten worden van hun arbeidsomgeving en kansen te grijpen, en is de basis voor meer specifieke vaardigheden en kennis die degenen nodig hebben die aan sociale of economische bedrijvigheid bijdragen.” (Europese Commissie, 2007: p. 15). In de hervorming van het Vlaamse middelbaar onderwijs wil men expliciet aandacht schenken aan deze Europese sleutelcompetenties, waarbij een basisoniveau in persoonlijke, sociale, beroeps- en wetenschappelijke competenties voor iedereen haalbaar moet zijn.

Gelet op het belang van financiële geletterdheid van jongeren focussen we in dit hoofdstuk op financiële educatie op school. Op basis van bestaande inzichten (en lacunes) formuleren we een aantal aandachtspunten die belangrijk zijn om het beleid rond financiële educatie op school verder te ontwikkelen en de effectiviteit hiervan te verhogen. Eerst wordt de achtergrond geschetst waartegen de ontwikkeling van strategieën ter bevordering van financiële geletterdheid dienen begrepen te worden. In dit gedeelte staan we ook stil bij cijfermateriaal dat de graad van financiële geletterdheid aantonen, met specifieke aandacht voor de situatie in de Vlaamse en Waalse Gemeenschap. Het volgende gedeelte spitst zich toe op financiële educatie op school. Hierbij wordt eerst aandacht besteed aan de nood voor financiële educatie op school, de huidige situatie in België en beschouwingen m.b.t. de implementatie van financiële educatie op school. Op basis van dit hoofdstuk worden een aantal beleidsaanbevelingen geformuleerd die moeten leiden tot een meer geïntegreerde aanpak.

## Componenten van financiële geletterdheid

---

De definitie van de OESO geformuleerd in de inleiding suggereert dat financiële geletterdheid bestaat uit drie componenten: (1) financiële kennis; (2) financiële attitudes; en (3) financieel gedrag. De eerste component, financiële kennis is essentieel voor het individu om hem te helpen om financiële producten te vergelijken en weloverwogen financiële beslissingen te nemen. Basiskennis van financiële concepten en het vermogen om die kennis toe te passen zorgt ervoor dat de consument over het potentieel beschikt om zijn financiële zaken op een gepaste manier te beheren. Financiële kennis is dus een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde die automatisch leidt tot een verhoging van het financieel welzijn (zie bijv. García, 2013; Hathaway & Khatiwada, 2008; Klapper, Lusardi & Panos, 2013). Kennis over gepast geldbeheer impliceert bijvoorbeeld niet noodzakelijk dat de persoon ook spaarzaam is. Zijn attitude kan erin bestaan dat hij van dag tot dag leeft en geld in de eerste plaats beschouwt als iets om uit te geven. Zijn karakter

kan bovendien van aard zijn dat zijn gedrag onzorgvuldig is en dat hij nalatig wordt met het betalen van rekeningen of impulsief koopgedrag vertoont. Het is dus essentieel dat financiële educatie oog heeft voor meer dan het uitsluitend bevorderen van financiële kennis, en ook inzet op de twee andere componenten van financiële geletterdheid, zijnde de financiële attitudes en het financieel gedrag (zie o.a. Van Damme, 2015).

Het definiëren van financiële geletterdheid is één ding, maar nog belangrijker is om te kijken hoe dit concept toegepast kan worden in de praktijk. Hierbij onderscheiden Holzmann, Mulaj & Perotti (2013) twee tegengestelde visies: de cognitieve/normatieve aanpak en de resultaat gerichte/positieve aanpak.

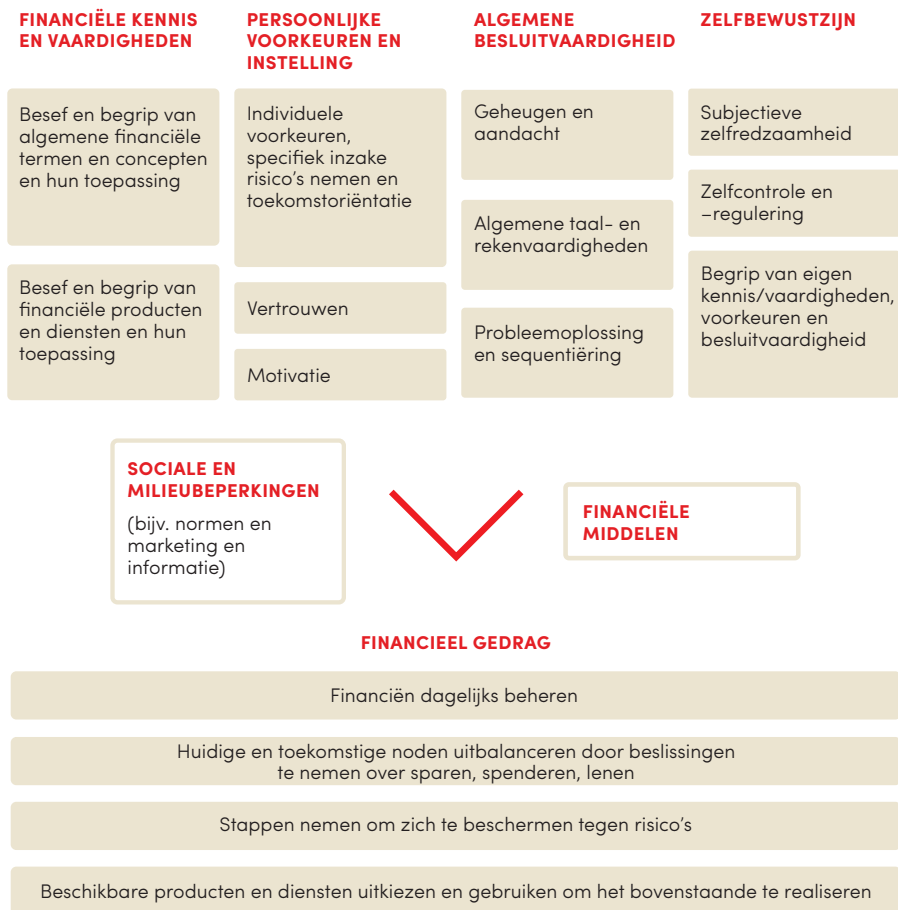
De cognitieve/normatieve aanpak legt de nadruk op de rol van financiële kennis. Het hebben van voldoende financiële kennis en het vermogen om die toe te passen zal optimaal gedrag en resultaten stimuleren. Binnen deze aanpak gaat men er vanuit dat financiële educatie een positieve invloed kan hebben op financieel gedrag door zijn invloed op kennis, vaardigheden en attitudes. Verder wordt op een normatieve manier bepaald wat mensen zouden moeten weten, geloven of doen.

Daartegenover staat de resultaatgerichte/positieve benadering die zich meer richt op gedrag. De beoordeling van welk gedrag een positieve en welk een negatieve invloed heeft op de financiële bekwaamheid van iemand wordt op een empirische manier bepaald. Hiervoor organiseren onderzoekers panelgesprekken met peer groepen om te bepalen wat zij als goed gedrag en karakteristieken beschouwen dat leiden tot goed gedrag, zoals attitudes, vaardigheden en kennis. Onderzoek van onder meer Atkinson et al. (2006) geeft aan dat de cognitieve/normatieve aanpak niet altijd correct weergeeft wat gewone mensen als financieel wenselijk gedrag beschouwen.

Daarenboven erkent de positieve benadering dat gedrag wordt beïnvloed door een veelheid aan factoren. Zo zijn er persoonlijke factoren zoals kennis en bewustzijn en vaardigheden, maar ook vertrouwen, attitude en motivatie. Daarnaast spelen ook sociale normen en omgevingsfactoren zoals de wetgeving rond consumentenbescherming en armoede een rol.

Yoong et al. (2013) ontwikkelde op basis van deze bevindingen een model rond financiële bekwaamheid. Hierbij wordt financiële bekwaamheid in de eerste plaats bepaald door gedrag. Het verstandig beheren van de dagelijkse financiën zoals het plannen hoe je geld uitgeeft en je daaraan houden, binnen je budget leven en geld niet spenderen aan niet essentiële zaken wordt door velen gezien als een teken van financiële bekwaamheid. Daarnaast is het sparen voor toekomstige verwachte uitgaven zoals het schoolgeld van de kinderen en het eigenpensioen belangrijk. Tenslotte zijn het zich indekken tegen risico's en het verstandig kiezen van de juiste financiële producten en services nuttig om de voorgaande doelstellingen te realiseren. Figuur 6.1 geeft op een schematische manier het model van financiële bekwaamheid weer. De vier bovenste kaders zijn persoonlijke factoren die tezamen met sociale en omgevingsfactoren financieel gedrag bepalen.

Figuur 6.1: Een conceptueel model van financiële bekwaamheid



Bron: Yoong et al. (2013).

Het model geeft een goed inzicht in het ruime scala van elementen die een positieve invloed kunnen uitoefenen op het verhogen van financieel welzijn. Naar financiële educatie toe betekent dit dat een optimale financiële educatie oog heeft voor al deze facetten aangezien ze elkaar versterken. Een tekortkoming op één of meerdere aspecten kan de positieve effecten van bijv. financiële kennis afvlakken. Het model geeft ook aan dat er voldoende aandacht dient te zijn voor gedrags-specifieke belemmeringen ('behavioural biases') die het werkelijk gedrag mee bepalen (Altman, 2012; Spencer & Nieboer, 2015). Tenslotte, legt het model ook de complexiteit van financieel gedrag bloot. Het feit dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen personen onderling kan mede een verklaring bieden waarom het niet evident is om een effectieve financiële educatie uit te werken.

## Financiële geletterdheid in België

Zoals vermeld in voorgaande sectie bestaat financiële geletterdheid uit drie componenten: financiële kennis, financiële attitudes en financieel gedrag. Wanneer doormiddel van een zevental kennisvragen gepeld wordt naar de financiële kennis van de Belgen dan blijken zij iets zwakker te scoren als het OESO-gemiddelde. Waar gemiddeld 62% van de deelnemers uit OESO-landen minstens 5 van de 7 vragen correct beantwoorden is dat bij de Belgen maar 60%. Beter dan gemiddeld scoren de Belgen dan weer op financiële attitudes en financieel gedrag waar respectievelijk 56% en 70% van hen een hoge score behalen tegenover 53% voor het OESO-gemiddelde.<sup>3</sup> Als we kijken naar de totaalscore voor financiële geletterdheid dan moeten de Belgen enkel OESO-landen zoals Zuid-Korea, Nieuw-Zeeland en Canada laten voorgaan (OECD, 2016b).

Bekijken we de resultaten van de Belgen over de leeftijdscategorieën heen dan tonen eigen berekeningen op basis van een enquête uitgevoerd door Wikifin.be (2015) dat jongeren (i.c. 18 tot 29-jarigen) op bepaalde dimensies van financiële geletterdheid zwakker scoren dan andere leeftijdsgroepen. Zo behalen maar 54% van de jongeren een hoge score voor financiële kennis.<sup>4</sup> Op het gebied van financiële attitudes en financieel gedrag scoren Belgische jongeren met 59% en 71% dan weer iets beter dan het gemiddelde over alle leeftijdscategorieën heen. Als we tenslotte kijken naar het percentage van de jongeren die zowel op financiële kennis, financiële attitudes en financieel gedrag een hoge score behalen dan doen jongeren het met 25,75% iets minder goed dan het algemeen gemiddelde (28,82%).

De financiële geletterdheid bij jongeren is dus nog voor verbetering vatbaar. Onderzoek uitgevoerd door Cornelis & Storms (2014) bij een steekproef van 2447 leerlingen uit 63 Vlaamse scholen<sup>5</sup> toont aan dat jongeren uit de derde graad secundair onderwijs vrij zwak scoren op financiële kennis. Gemiddeld scoren ze op een test van 13 meerkeuzevragen maar 5,93. Slechts 46% heeft minstens

- 3 De score voor *financiële attitudes* wordt bepaald op basis van drie stellingen die peilen naar de houding t.o.v. geld en het plannen van de toekomst. De score voor *financieel gedrag* wordt bepaald op basis van een aantal vragen die peilen naar gedrag zoals nadenken over een aankoop voordat men deze zal doen, tijdige betaling van rekeningen, opstellen van een huishoudbudget, sparen en lenen om rond te komen. Een hoge score voor *financiële attitudes* betekent dat de respondent meer dan 3 op 5 behaalde. Een hoge score voor financieel gedrag betekent dat de respondent 6 of meer op 9 behaalde.
- 4 Een hoge score voor financiële kennis betekent dat de respondent minstens 5 van de 7 financiële kennisvragen correct heeft beantwoord.
- 5 Momenteel is er geen uitvoerig onderzoek voor handen dat expliciet peilt naar de financiële geletterdheid van leerlingen in het Franstalige onderwijs. Op basis van de beschikbare algemene gegevens voor België en de specifieke gegevens voor Vlaamse scholieren zijn er geen aanwijzingen dat de thematiek zich minder scherp zou stellen in Franstalig België indien we rekening houden met de socio-economische factoren die financiële geletterdheid bepalen.



7 van de 13 vragen correct. Een eenvoudige rekenoefening waarin geld moet worden verdeeld beantwoorden bijna alle jongerencorrect, maar slechts 9% weet dat een TAK21 weinig risico inhoudt. Alhoewel meer dan de helft van de bevroegde jongeren (55%) het concept inflatie kennen is maar een minderheid (42%) in staat om dit in een praktisch voorbeeld toe te passen. Jongens en leerlingen uit het ASO/KSO scoren hoger; meisjes en jongeren uit het BSO en het BUSO scoren lager. Uit een bevraging van Wikifin.be (2016) blijkt dat bijna alle ouders (94%) met hun kinderen over geld praten, maar dat slechts 29% aangeeft dit vaak te doen. Edwards, Allen & Hayhoe (2007) tonen nochtans een verband aan tussen de bespreking van financiële onderwerpen in het gezin en de houding van kinderen t.o.v. geld. In dezelfde lijn concluderen Pinto, Parente & Mansfield (2005) dat gezinnen waarin financiële onderwerpen worden vermeden een hogere kans hebben op problematisch gebruik van kredietkaarten. Daarnaast draagt ook financiële educatie op school en ervaring met een eigen inkomen uit vakantiewerk bij tot een verhoging van de financiële kennis bij jongeren. Samenvattend kan gesteld worden dat financiële socialisatie thuis belangrijk is.

Internationaal gezien toont PISA-onderzoek (OECD, 2017) aan dat de Vlaamse jongeren gemiddeld relatief sterk scoren op financiële kennis in vergelijking met andere landen. Internationaal staan de Vlaamse jongeren op een gedeelde tweede plaats met de Canadese en moeten ze enkel diegene uit Shanghai laten voorgaan. Binnen de groep van deelnemende landen uit de OESO staat Vlaanderen samen met enkele Canadese provincies zelfs aan de top, voor landen zoals Nederland, Australië, de Verenigde Staten, Polen, Italië, Spanje, Slowakije en Chili. Niettegenstaande de sterke gemiddelde prestaties van de Vlaamse jongeren is het verschil tussen het percentage van de jongeren dat tot de groep van de top presteerders behoort en diegene tot de zwakste groep groter dan het OESO gemiddelde. Het zijn vooral socio-economische factoren die verantwoordelijk zijn voor de verschillen in prestaties tussen jongeren onderling. Voor Vlaanderen is de impact van de migratieachtergrond bijzonder groot. Van alle deelnemende landen is het effect het grootst in Vlaanderen. Dit kan voor een deel verklaard worden. Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands scoren lager en zullen later wellicht moeilijker inzicht verwerven in financiële documenten (Van Camp, Warlop & De Meyer, 2014). In Vlaanderen ligt het percentage van migranten die thuis niet de onderwijstaal spreken op 60% tegenover gemiddeld 48% voor alle OESO landen. Deze vaststellingen voor Vlaanderen ondersteunen enerzijds het pleidooi om financiële educatie op school te laten doorgaan en ondersteunen anderzijds het feit dat er bij de implementatie van financiële educatie voldoende oog moet zijn om jongeren uit sociaal zwakkere groepen te bereiken.

De resultaten uit het PISA-onderzoek geven ook het belang van financiële inclusie aan. Jongeren die in het bezit zijn van een bankkaart of van een prepaid kaart scoren significant beter voor financiële geletterdheid dan leerlingen die niet over dergelijke producten beschikken. Het is niet enkel het hebben van de betrok-

ken financiële producten dat bevorderlijk is voor de financiële educatie, maar het moedigt jongeren tevens aan om zelf de eerste stappen in de financiële wereld te zetten en om zich wat meer te verdiepen in financiële kwesties (Van Camp et al., 2014). De relatief sterke prestatie van onze leerlingen kan dus deels verklaard worden door het feit dat vanaf de leeftijd van 14 jaar reeds de helft van hen een betaalkaart heeft. Een aantal dat stelselmatig nog verder aangroeit tot 63% bij de 16-jarigen en 83% bij de 17-jarigen (Wikifin.be, 2016).

Focussen we op de financiële attitudes en gedrag van de Vlaamse jongeren dan zegt ongeveer 8% van hen niet zo goed met geld te kunnen omgaan, 6% van de jongeren geeft zelfs toe regelmatig geld te kort te komen (Cornelis & Storms, 2014). Zorgwekkend hierbij is dat 20% van de jongeren rapporteert risicovolle strategieën te hanteren om met geldgebrek om te gaan (bv. geld lenen of vragen i.p.v. te sparen of extra te werken). Nochtans beschouwen jongeren zichzelf relatief goed in staat om aan verleidingen te weerstaan en prioriteiten te stellen.

## Belang van financiële geletterdheid

---

De vastgestelde lage graad van financiële geletterdheid is verontrustend gelet op een aantal belangrijke maatschappelijke evoluties en de overvloed aan empirische studies die de negatieve gevolgen van lage financiële geletterdheid aantonen (zie Lusardi & Mitchell, 2014 voor een overzicht). Een recent OESO-rapport over financiële educatie in Europa geeft aan dat financiële educatie nodig is gelet op een aantal belangrijke maatschappelijke tendensen zoals de vergrijzing van de bevolking en pensioenhervormingen, groeiende complexiteit van de financiële omgeving, financiële uitsluiting in een aantal Europese landen, hoge schuldgraad van gezinnen, en de algemeen lage graad van financiële geletterdheid (OECD, 2016a). De eerste drie factoren geven aan dat de financiële beslissingsomgeving moeilijker is geworden. Consumenten dienen dus voldoende financieel geletterd te zijn om weloverwogen en goed geïnformeerde beslissingen te kunnen nemen. Dit is ook belangrijk om financiële uitsluiting te voorkomen. Gebrek aan financiële kennis is één van de belangrijkste redenen om een financieel product niet te gebruiken (Imaeva, Lobanova & Tomilova, 2014).

Bovendien toont empirisch onderzoek duidelijk het verband aan tussen financiële geletterdheid en verschillende aspecten van financieel wenselijk gedrag. Financiële geletterdheid is bijv. positief gecorreleerd met vermogensopbouw (Behrman et al., 2010; Van Rooij, Lusardi & Alessie, 2012). Onderzoek in Nederland stelt vast dat het verschil in (mediaan) netto vermogen tussen personen die behoren tot de 25% met de hoogste en laagste graad van financiële geletterdheid

maar liefst € 139200 bedraagt (i.c. € 185900-€ 46700) (Van Rooij et al., 2012).<sup>6</sup> Vermogensopbouw is belangrijk gelet op het feit dat een groot gedeelte van de bevolking onvoldoende voorbereid is op zijn/haar pensioen (Bernheim, 1998; Prast & van Soest, 2016). Bovendien heeft slechts een minderheid van de bevolking een duidelijk beeld van wat hun inkomen na pensionering zal zijn (Atkinson et al., 2015; Van Campenhout, 2016). Financiële geletterdheid is ook belangrijk in deze context aangezien onderzoek aantoonde dat financieel geletterde personen beter voorbereid zijn op hun pensionering (Lusardi & Mitchell, 2009, 2011; Van Rooij et al., 2012). Samengevat suggereren deze resultaten dat financiële geletterdheid een positief effect heeft op financieel gedrag op lange termijn. Daarnaast is financiële geletterdheid ook belangrijk op andere vlakken. Financiële geletterde personen vertonen bijv. beter schuldbeheer (Campbell, 2006; Huston, 2012; Lusardi & Scheresberg, 2013; Lusardi & Tufano, 2009; Stango & Zinman, 2009). Niet alleen hebben ze gemiddeld een lager schuldniveau (Lusardi & Tufano, 2009), maar ook de kost van hun schuld ligt algemeen genomen lager (Huston, 2012). Verder zal financiële geletterdheid ook bijdragen aan een betere risicospreiding in geval van beleggingen (Abreu & Mendes, 2010).

**Tabel 6.1: Voorbeelden van positief effect van financiële geletterdheid op financieel gedrag**

Gedrag	Effect	Studies
Beheer van de dagelijkse financiën	Mensen met een hogere financiële geletterdheid zullen hun persoonlijk budget beter opvolgen, hun rekeningen meer op tijd betalen, minder snel geld te kort komen voor hun dagelijkse uitgaven en een beter schuldbeheer voeren. Zo zullen ze niet alleen minder schulden aangaan, maar zullen ze gemiddeld genomen ook een lagere kostprijs hebben voor hun lopende schulden.	Campbell (2006); Huston (2012); Lusardi & Scheresberg (2013); Lusardi & Tufano (2009); Stango & Zinman (2009)
Actuele en toekomstige financiële noden in evenwicht brengen door beslissingen omtrent sparen, uitgaven en aangaan van leningen	Financiële geletterdheid heeft een positieve invloed op de kans dat mensen voor hun pensioen zullen sparen. Op die manier zijn ze beter in staat om de consumptie op peil te houden gedurende hun pensioen wat een positieve invloed heeft op welzijn.	Lusardi & Mitchell (2009); Lusardi & Mitchell (2011); Van Rooij et al. (2012)

<sup>6</sup> Regressie-analyses tonen aan dat een toename in financiële geletterdheid met één eenheid resulteert in een toename van het vermogen met € 12000.

Stappen nemen om zichzelf tegen risico te beschermen	Financiële geletterdheid heeft een positief effect op het aantal verschillende activa in een beleggingsportfolio wat zorgt voor een betere risicospreiding. Daarnaast zullen mensen met een hogere financiële geletterdheid zich beter indekken tegen lopende risico's met gepaste verzekeringsproducten. Gezinnen met een graad van financiële geletterdheid lager dan de mediaan die zelfstandig beleggingsbeslissingen nemen hebben gemiddeld genomen een lager verwacht rendement.	Abreu & Mendes (2010); Von Gaudecker (2015)
Gepaste financiële producten en services gebruiken om de bovenstaande gedragingen te verwezenlijken.	Mensen met een hogere financiële geletterdheid zullen sneller geneigd zijn om te investeren in aandelen wat op lange termijn gemiddeld een hogere return oplevert in vergelijking met sparen. Op deze manier zullen ze sneller hun vermogen zien aangroeien wat belangrijk is om in hun pensioen te voorzien.	Behrman et al. (2010); Van Rooij et al. (2012)

Een belangrijke vaststelling is dat financiële geletterdheid niet enkel voordelen heeft voor het individu, maar ook voor de maatschappij als geheel. Concurrentie en innovatie in markten wordt gestimuleerd door financieel geletterde consumenten die goed geïnformeerd zijn en weloverwogen beslissingen nemen. Bovendien zal meer rationeel en voorspelbaar financieel gedrag van geletterde personen kunnen leiden tot een efficiëntere financiële sector en goedkopere financiële regulering (OECD, 2012a). Ten slotte zijn financieel geletterde personen beter in staat om inkomensschokken op te vangen waardoor een hoger graad van financiële geletterdheid ook bijdraagt tot financiële stabiliteit (Klapper et al., 2013; OECD, 2012a).

*Financiële geletterdheid heeft niet enkel voordelen voor het individu, maar ook voor de maatschappij als geheel*

## Financiële educatie op school<sup>7</sup>

### Nood aan financiële educatie op school

Vanuit beleidsoogpunt kan getracht worden om het financieel gedrag van consumenten te verbeteren door in te zetten op financiële educatie of door de beslissing-omgeving waarin consumenten keuzes moeten maken te vereenvoudigen. Dit laatste zorgt ervoor dat consumenten zich kunnen focussen op de essentiële informatie die ze nodig hebben om tot gezonde financiële beslissingen te komen (Franco, 2009; OECD, 2012a). Eenvoudige gestandaardiseerde informatie zal de vergelijkbaarheid van producten ook bevorderen. De laatste benadering geeft ook aan dat naast de consument en de overheid er ook een rol is weggelegd voor financiële spelers (aanbodzijde) (Franco, 2009). Ideaal gezien wordt ingezet op de verschillende pistes aangezien zij elkaar versterken.

Met betrekking tot financiële educatie toont voorgaand onderzoek aan dat initiatieven die zich richten tot specifieke groepen efficiënter zijn (Lusardi & Mitchell, 2014; Lusardi, Mitchell & Curto, 2010). Binnen financiële educatie is er – terecht – veel aandacht voor financiële educatie van jongeren. De graad van financiële ongeletterdheid is immers meer uitgesproken bij jongeren (Lusardi & Mitchell, 2009; Lusardi et al., 2010; Mandell, 2008). Samen met ouderen vormen ze qua leeftijd de meest kwetsbare groep.

Deze hoge graad van ongeletterdheid bij jongeren is ook omwille van de volgende redenen alarmerend. Ten eerste is financiële ongeletterdheid persistent: gemiddeld genomen zullen jongeren met een lage financiële geletterdheid ook een grotere kans hebben op een lage graad van geletterdheid in hun latere leven. Gelet op de nadelen die hiermee geassocieerd zijn (cf. supra), verhoogt dit de kans om in een spiraal terecht te komen van intergenerationele ongeletterdheid en economische achterstand (Lusardi et al., 2010). Ten tweede worden jongeren reeds geconfronteerd met belangrijke financiële beslissingen, en verkeerde beslissingen kunnen kostelijk zijn (Lusardi et al., 2010). Internationaal gezien is er bijv. veel ongerustheid over de toenemende schuldenlast van studenten. Twee derde van de Amerikaanse universiteitsstudenten zullen afstuderen met een schuldenlast. De gemiddelde schuldenlast is met \$26600 ook niet gering, en velen worden geconfronteerd met terugbetalingsproblemen (Baum & O'Malley, 2003; Denhart, 2013; Lyons, 2008). In België waar de kostprijs van onderwijs vele malen lager ligt als in de VS is de problematiek van schulden aangegaan ter financiering van studies minder uitgesproken. Ondanks het feit dat het opnemen van kredieten in België pas vanaf 18 jaar kan, heeft 10% van de jongeren in de derde graad (dus ook jongeren die door zittenblijven ouderzijn dan 18jaar) van het middelbaar

---

<sup>7</sup> Deze sectie is grotendeels gebaseerd op Van Campenhout (2015).

onderwijs reeds schulden (Cornelis & Storms, 2014). Schuldenlast bij jongeren blijft dus een belangrijk aandachtspunt. Bovendien kan verwacht worden dat jongeren zullen geconfronteerd worden met een uiteenlopend gamma van financiële risico's en toenemende complexiteit van financiële producten (OECD, 2012a). In deze optiek pleiten Cornelis & Storms (2014) voor financiële educatie die aanleiding geeft tot de vorming van 'flexibele' of 'buigzame' financiële consumenten ('adaptable financial consumers') die in staat zijn om zich aan te passen aan de snel veranderende financiële omgeving en toenemende financiële innovatie. Deze voorbeelden illustreren het belang om reeds op jonge leeftijd te starten met financiële educatie. Zo een aanpak heeft bovendien het voordeel dat jongeren nog vatbaar zijn voor gedragsveranderingen.

In lijn met bovenstaande argument raadt de OESO in haar visietekst 'The Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness' aan om reeds op jonge leeftijd financiële educatie aan te bieden op school. Meer en meer landen volgen deze beleidsaanbeveling op. In het Verenigd Koninkrijk maakt bijv. financiële educatie sinds 2014 deel uit van het nationaal curriculum en de beslissing van Vlaams ministervooronderwijs Crevits om financiële geletterdheid te erkennen als één van de basisvaardigheden die elke leerling secundair onderwijs dient te beheersen past ook in deze visie.

Financiële educatie op school wordt dan ook gezien als het belangrijkste wapen om financiële geletterdheid (van jongeren) te verbeteren (OECD, 2012a, 2014a). Vooreerst verzekert deze aanpak dat alle jongeren worden bereikt, en worden problemen met zelfselectie (die andere meer vrijblijvende initiatieven parten spelen) vermeden. Verder zijn niet alle ouders even goed onderlegd om het financieel gedrag van hun kinderen te stimuleren. Financiële geletterdheid is bovendien gelinkt met socio-economische status. Vanuit sociaal standpunt is het dus belangrijk om gelijke kansen te bieden aan jongeren die anders minder toegang zou hebben tot financiële educatie. Via financiële educatie op school kunnen dus verschillen in financiële educatie binnen het gezin deels worden uitgevlakt en kan verzekerd worden dat iedereen bereikt wordt (Bernheim, Garrett & Maki, 2001; OECD, 2014a). Tenslotte kunnen jongeren als katalysator fungeren om nieuwe gewoontes te verspreiden in de maatschappij.

### Implementatie van financiële educatie op school

Ondanks het feit dat er een breed draagvlak bestaat om financiële educatie op school aan te bieden, is er geen consensus over de optimale wijze waarop dit kan worden aangeboden. Enerzijds zijn er verschillende vormen waarop financiële educatie kan worden aangeboden (cross-curriculum versus apart vak, verplicht versus vrijblijvend). Anderzijds, is er brede discussie over de wijze waarop financiële educatie correct kan worden geëvalueerd (zie o.a. Bureau, 2014; Lyons et al., 2006; OECD, 2010; Yoong et al., 2013). Tenslotte, zijn er verschillende aspecten,

zoals de rol van ouders, de ondersteuning van leerkrachten en de nood aan differentiatie die onderbelicht zijn, maar die wel belangrijk lijken te zijn om tot een meer integrale en effectieve financiële educatie te komen.

Merk op dat financiële educatie op school een specifieke aanpak vereist: programma's gericht op de bevordering van financiële geletterdheid van volwassenen zijn dus niet noodzakelijk geschikt voor financiële educatie op school (McCormick, 2009a). Programma's voor volwassenen zijn vaak gericht op het verschaffen van onmiddellijke hulp voor specifieke financiële problemen zoals overmatige schuldenproblematiek (Collins & O'Rourke, 2010; McCormick, 2009a). Financiële educatieprogramma's voor jongeren dienen echter meer 'proactief' te zijn van aard (Collins & O'Rourke, 2010), waarbij een normatief referentiekader wordt aangereikt en jongeren worden voorbereid op het nemen van financiële beslissingen in de toekomst (McCormick, 2009a; Shim et al., 2009).

Financiële educatie kan verplicht worden ingevoerd via het nationaal curriculum of kan op een meer vrijwillige basis worden aangeboden. Landen die een verplicht programma hebben of plannen om dit in te voeren zijn o.a. Vlaanderen, Wallonië, V.K., Spanje, Ierland, Denemarken, Tsjechië en Estland, terwijl Italië, Nederland, Portugal en Rusland beschouwd worden als voorbeelden van een vrijwillig aanpak (OECD, 2016a). De aanpak is dus verdeeld. Verder kan op het vlak van implementatie gekozen worden om financiële educatie in te voeren als een apart vak, als een aparte module in één of meerdere vakken, of geïntegreerd in relevante vakken als wiskunde, economie, maatschappelijke vorming, (OECD, 2012b). Niettegenstaande een apart vak het voordeel heeft dat studenten in dit geval duidelijk in contact komen met financiële topics, blijkt het in praktijk vaak moeilijk om deze benadering te volgen gelet op de overvolle curricula en gebrek aan middelen en tijd (OECD, 2014b). In de meeste landen wordt dan ook geopteerd voor een cross-curriculum aanpak waarbij financiële educatie wordt geïntegreerd in verschillende bestaande vakken (OECD, 2012a). Bij deze aanpak is het wel aan te raden dat voor financiële educatie binnen de verschillende vakken duidelijke leerdoelen worden gesteld. Op basis van Asarta et al. (2014), Bruhn et al. (2013) en Romagnoli et al. (2013) lijkt een cross-curriculum aanpak effectief te zijn.

Het inzicht in de optimale wijze waarop financiële educatie kan worden aangeboden op school dient zonder twijfel verder worden aangescherpt (OECD, 2012a; Totenhagen et al., 2014). Vooruitgang op dit vlak werd lange tijd afgeremd door een gebrek aan inzicht in de effectiviteit van schoolprogramma's en ondoelmatige evaluatiemethoden.<sup>8</sup> Wikifin.be bevroeg in haar pilootstudies bijvoorbeeld enkel op kwalitatieve wijze de leraren en leerlingen. Op dit vlak is de afgelopen periode duidelijk vooruitgang geboekt, het aantal nauwgezet uitge-

---

<sup>8</sup> We verwijzen naar Yoong (2013) voor een overzicht van gebruikelijk evaluatiemethoden.

voerde impact studies is toegenomen, al blijft de empirische toetsing voor Europa beperkt (OECD, 2016a).

## Financiële educatie op school in België (situatie april 2017)

### Nederlandstalig onderwijs

Scholen opereren in een maatschappij die voortdurend evolueert. In deze snel veranderende samenleving kunnen niet alle leerdoelen in een bepaald vak gestopt worden. Er is dus meer nodig dan vakspecifieke eindtermen. Vanuit dit idee ontstonden in het Vlaamse onderwijs de vakoverschrijdende eindtermen (VOET). Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. De vakoverschrijdende eindtermen garanderen dat jongeren ook kennis maken met essentiële aspecten die niet onmiddellijk te vatten zijn in één vak, dat in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen (die verwerkt zijn in de leerplannen) (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). De school heeft een inspanningsverplichting om de vakoverschrijdende eindtermen na te streven, geen resultaatsverplichting.

In 1997 kreeg het Vlaamse secundair onderwijs voor het eerst te maken met vakoverschrijdende eindtermen. De vakoverschrijdende eindtermen van de eerste generatie zijn gebonden aan een bepaalde graad. VOET bevatten volgende thema's: gezondheidseducatie, leren leren, milieu-educatie, opvoeden tot burgerzin, sociale vaardigheden, muzisch-creatieve vorming, technisch-technologische vorming (enkel aso tweede en derde graad) en ict (enkel eerste graad).

Na ruim tien jaar werden de vakoverschrijdende eindtermen geëvalueerd en bijgesteld. De uitgangsvraag bij het herwerken van de vakoverschrijdende eindtermen luidt als volgt: "Welke minimumcapaciteiten heeft een burger in Vlaanderen nodig om kritisch – creatief te functioneren in de samenleving en voor de uitbouw van een persoonlijk leven?" Deze uitgangsvraag verwijst zowel naar de persoonlijke ontwikkeling van de jongere als naar zijn functioneren in een multiculturele en democratische samenleving (zie verdere bespreking De Witte & Schelfhout (2015).

In de VOET van de tweede generatie is er aandacht voor de socio-economische samenleving. Leerlingen moeten onder meer het eigen budget en de persoonlijke administratie kunnen beheren; of bij het kopen van goederen en het gebruiken van diensten zowel oog hebben voor prijs-kwaliteit en duurzame ontwikkeling als voorderechten van de consument. Dankzij de VOET is er reeds sinds 2010 aandacht voor financiële educatie van jongeren, zij het met een inspanningsverbintenis en relatief breed gedefinieerd.

In het hervormde Vlaamse onderwijs zal financiële educatie aan bod komen in de eerste graad omdat het aansluit bij de sleutelcompetenties. De hervorming gaat in principe in op 1 september 2018. Er is door het Vlaamse Departement



Onderwijs en Vorming een referentiekader uitgewerkt, maar dit moet nog concreet vertaald worden naar eindtermen. Het is anno 2017 echter nog onduidelijk hoe dit precies in de eindtermen zal vervat worden.

### **Franstalig onderwijs**

‘Education à la consommation responsable’ werd in het Franstalig onderwijs opgenomen in een transversaal onderwerp ‘burgerschapseducatie’ (l’éducation transversale à la citoyenneté). Dit is voorzien in het onderwijsdecreet, “mission”, en het decreet “citoyenneté”. Het onderwijsdecreet Mission stelt in artikel 6: “La communauté française, pour l’enseignement qu’elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l’enseignement subventionné, poursuit simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants: 3° préparer tous les élèves à être citoyens responsable, capable de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.” Dit wordt verder uitgewerkt in het decreet ‘citoyenneté’ dat stelt “L’éducation citoyenneté porte notamment sur les matières telles que la consommation responsable, les règles de base régissant le financement des autorités publiques, les mécanismes de solidarité interpersonnelle, intergénérationnelle et interprofessionnelle, notamment en matière fiscale et sociale ainsi que leur évolution. L’éducation à la consommation responsable peut ainsi trouver sa place dans le cadre des apprentissages citoyens.”

Het in 2014 opgerichte “comité de pilotage” binnen de schoot van het ministerie van onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel buigt zich momenteel over de concrete invulling van “consommation responsable”, dat deel uitmaakt van “citoyenneté”. Op 4 mei 2016 keurde de regering van de Federatie Wallonië-Brussel een resolutiegoed die het belang van financiële educatie op school onderstrepten dit zowel in het lager als secundair onderwijs. De minister van onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel heeft recent een werkgroep opgericht om dit te concretiseren. In deze werkgroep participeren o.a. het kabinet van de minister en de administratie van onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel, de koe-pels, de inspectiedienst, het departement en Wikifin.be.

### **Rol van Wikifin.be**

Aangezien het programma wikifin.be zich zowel op het Nederlandstalige als het Franstalige onderwijs richt, vult deze beide begrippen (nl. financiële educatie en educatie m.b.t. verantwoord consumeren) zo ruim mogelijk in. Thema’s als lenen, betaalmiddelen worden opgenomen in het Wikifin@School/ Enseignement programma dat op vrijwillige basis kan worden gebruikt in het onderwijs.

Om financiële educatie te introduceren in het onderwijs initieerde Wikifin.be enkele pilootprojecten. Leerkrachten gingen aan de slag met achtergrondinformatie over diverse thema’s en bijhorend testmateriaal voor in de klas. Werken rond

geldzaken werd zowel in projectvakken als transversaal via de lessen taal, wis- kunde, aardrijkskunde, ... geïntroduceerd gedurende één schooljaar. De output van deze projecten is ondertussen beschikbaar op Wikifin.be. Daarnaast nam Wikifin.be deel aan projecten rond financiële educatie gespreid over diverse themadagen al dan niet bestemd voor de 6 graden van het secundair onderwijs. Tot slot is er ook een pilootschool waar er een vak financiële educatie wordt vormgegeven.

### Beleidsaanbeveling: Naar een geïntegreerde aanpak van financiële educatie op school

In deze sectie bespreken we een aantal voorstellen die kunnen leiden tot een meer geïntegreerde aanpak van financiële educatie op school. Enerzijds is het belangrijk dat financiële educatie niet als een geïsoleerde activiteit wordt ontwikkeld die los staat van de financiële socialisatie elders. Anderzijds dient de implementatie van financiële educatie voldoende geïntegreerd te zijn.

*Mik op financieel 'flexibele' jongeren door voldoende aandacht te geven aan attitudes en vaardigheden*

De creatie van financieel 'buigzame' of 'flexibele' jongeren past in een 'proactieve' visie van financiële educatie op school waarbij jongeren worden voorbereid op het nemen van financiële beslissingen in de toekomst. Deze visie wordt versterkt door het feit dat de financiële omgeving snel verandert en de complexiteit hiervan snel toeneemt. Financiële educatie die enkel beperkt is tot de huidige stand-van-zaken en het aanleren van statische financiële kennis zijn te eng. Jongeren bijv. informeren over huidige online fraudepraktijken zal hen niet wapenen voor de toekomst aangezien de gebruikte fraudetechnieken snel wijzigen. Programma's die daarentegen de nadruk leggen op betrouwbare (online) informatiebronnen en zoek-strategieën, het aanleren van vuistregels en verder werken op de attitudes van jongeren zijn zinvolle alternatieven. Jongeren die in staat zijn om betrouwbare van onbetrouwbare informatie te onderscheiden zijn beter voorbereid om onverwachte situaties het hoofd te bieden. Vuistregels, zoals -neem direct contact op met je bankkantoor indien je een twijfelachtig online verzoek krijgt van je bank- zijn wellicht meer effectief om de juiste reflex te ontwikkelen dan trachten om leerlingen vertrouwd te maken met een exhaustieve lijst van bestaande wan- praktijken.

Deze visie vereist ook dat er – meer dan nu – aandacht wordt besteed aan atti- tudes en vaardigheden (Center for Financial Security, 2012; Fernandes, Lynch & Netemeyer, 2014; Webley & Nyhus, 2006). Immers, elke competentie bestaat uit drie delen: kennis, attitude en gedrag. Financiële competentie betreft dus zowel financiële attitudes en vaardigheden als cognitieve kennis rond het onderwerp.

Niettegenstaande de bezorgdheid dat cognitieve financiële kennis alleen veelal onvoldoende is om een verandering in financieel gedrag te initiëren, is ook hier aandacht voor nodig (NEFE, 2006). Het belang van attitudes is in lijn met verschillende theoretische denkkaders waarin het belang van waarden, attitudes, subjectieve normen en impliciet leren wordt benadrukt<sup>9</sup>, en wordt ook bevestigd in bestaand onderzoek. Sohn et al. (2012) besluiten dat financiële educatie op school die niet expliciet inzet op gedragscomponenten of opportuniteiten om onmiddellijk reële financiële ervaring op te doen ontoereikend is. In hun onderzoek tonen ze bijv. aan dat de houding van studenten t.o.v. geld sterk hun niveau van financiële geletterdheid beïnvloedt. In lijn hiermee argumenteren Cornelis & Storms (2014) dat financiële educatie op school en financiële opvoeding thuis als sterke voorspellers van financiële vaardigheden kunnen beschouwd worden.

Er zijn nog twee bijkomende argumenten om in te zetten op financiële attitudes bij financiële educatie op school. Ten eerste staan jongeren nog open voor dergelijke gedragskeuzes aangezien ze hun identiteit nog actief aan het ontwikkelen zijn. Ten tweede is het in lijn met de anticipatieve socialisatietheorie die stelt dat bepaalde vaardigheden en attitudes die vandaag worden verworven door jongeren nuttig zullen zijn bij het nemen van economische beslissingen later (Deacon & Firebaugh, 1981; Hess & Torney, 1967). Anderzijds ontstaat er een grote tijdsperiode tussen financiële educatie en de toepassing hiervan in hun latere leven. Bij de uitwerking van lespakketten moet er daarom over gewaakt worden dat financiële educatie aansluit bij de leefwereld van de jongeren en niet te abstract is.

In lijn met deze theorie dient financiële educatie ook meer aandacht te hebben voor persoonlijkheidskenmerken (zie ook Shim et al., 2009). Eigen-effectiviteit dat refereert naar iemands zelfvertrouwen dat zijn of haar acties zullen leiden tot succesvolle uitkomsten is bijv. een belangrijke eigenschap. Een individu kan overtuigd zijn dat pensioensparen nuttig is, maar indien hij of zij de nodige eigen-effectiviteit ontbeert om de voldoening uit te stellen (en dus niet toe te geven aan onmiddellijke consumptie), zal dit inzicht niet omgezet worden in financieel gedrag. Men kan ook verwachten dat personen met een hoge graad van eigen-effectiviteit meer wenselijk financieel gedrag zullen vertonen wanneer ze geconfronteerd worden met onverwachte financiële omstandigheden. Eigen-effectiviteit leidt dus tot meer 'buigzame' financiële personen. Bovendien is het ook belangrijk vanuit sociaal standpunt. Armoede heeft een negatief effect op de eigen-effectiviteit van jongeren en ouders waardoor deze laatste minder hun rol als rolmodel opnemen (zie onder meer Brody & Flor, 1997; Eamon, 2001; Evans & Rosen-

---

9 Zie bijv. de sociale leertheorie (Bandura, 1977), de theorie over gepland gedrag (Ajzen, 1991), de theorie rond management van gezinsmiddelen (Deacon & Firebaugh, 1981; Jorgensen & Savla, 2010), de theorie m.b.t. financiële socialisatie in een gezin (Gudmunson & Danes, 2011) of de meer algemene theorie m.b.t. anticipatieve socialisatie (Hess & Torney, 1967).

baum, 2008). Gelet op het feit dat financiële geletterdheid gemiddeld lager is voor achtergestelde sociaaleconomische groepen, is de verhoging van de eigen-effectiviteit een geschikt middel om hierop in te spelen.

### *Start jong en bied financiële educatie gradueel aan over het curriculum*

Zoals reeds besproken is het raadzaam om reeds op jonge leeftijd te starten met financiële educatie (NASBE, 2006; OECD, 2005a). Een vroege start maakt het ook mogelijk om jongeren stap-voor-stap vertrouwd te maken met financiële concepten en attitudes. Op dit vlak is het belangrijk dat financiële educatie gradueel wordt aangeboden over het curriculum heen (OECD, 2014a). Deze aanbeveling is in lijn met de observatie dat éénmalige initiatieven wel nuttig kunnen zijn om de bewustwording rond financiële geletterdheid aan te wakkeren, maar weinig succesvol zijn om verandering in financieel gedrag teweeg te brengen. Een uitstekend voorbeeld van zo een graduele aanpak is terug te vinden in de K-12 nationale standaarden voor financiële geletterdheid in de VS (downloadbaar op [www.jumpstart.org](http://www.jumpstart.org)). Met betrekking tot risico-identificatie en risicomanagement wordt bijv. verwacht van iemand van 9-10 jaar om voorbeelden te kunnen geven van risico's en basisstrategieën te formuleren om risico's waaraan hun leeftijdsgroep is blootgesteld (zoals bijv. fietsen) te reduceren. 13-14 Jarigen worden verwacht het verband tussen risico en verzekeringen te beheersen, terwijl een 17-18 jarige onder meer in staat wordt geacht om de meest gepaste verzekering te kunnen aanbevelen voor verschillende vormen van risico's. Een graduele benadering laat dus niet enkel toe om de complexiteit stelselmatig te laten toenemen, maar geeft jongeren ook de kans om zich langzaam vertrouwd te maken met attitudes en denkkaders die relevant zijn.

### *Integreer financiële educatie in bestaande vakken*

Zoals eerder beschreven blijkt een geïntegreerde aanpak binnen bestaande vakken meer effectief te zijn. Het aanbieden van financiële educatie mag dan ook niet incidenteel zijn, maar moet structureel zijn. Daarom is het niet de taak van de leraar economie (alleen), maar van alle leraren in de school. Het is aan te raden om binnen de vakken duidelijke leerdoelen voor financiële educatie te definiëren zodat dit duidelijk is afgelijnd en goed kan worden opgevolgd.

### *Betrek ouders bij financiële educatie op school*

Eén van de opvallende tekortkomingen van bestaande financiële educatieprogramma's op school is dat ouders zelden worden betrokken (OECD, 2005a). Dit kan verklaard worden door het feit dat financiële educatie op school en thuis nog te vaak worden gezien als geïsoleerde activiteiten. Onderzoek toont nochtans aan

dat van alle personen die een invloed hebben op de financiële socialisatie<sup>10</sup> van kinderen ouders, zeker op jonge leeftijd, veruit de belangrijkste<sup>11</sup> invloed hebben (Grusec & Davidov, 2008) (zie bv. Jorgensen & Savla, 2010; Shim et al., 2009; Sohn et al., 2012).

Er zijn verschillende redenen waarom ouders een cruciale rol vervullen. Ten eerste, volgt het belang van ouders uit het pleidooi om voldoende aandacht te besteden aan de ontwikkeling van gewenste attitudes, een domein waarin ouders een significante invloed hebben (zie o.a. Jorgensen & Savla, 2010; Miller et al., 1986; Parsons, Adler & Kaczala, 1982). Pritchard & Myers (1992) tonen bijvoorbeeld aan dat kinderen de financiële waarden van hun ouders overnemen, terwijl Webley & Nyhus (2006) concluderen dat het spaargedrag van kinderen gelijknissen vertoont met dat van hun ouders. Ten tweede, is het belang van ouders ook overduidelijk indien we kijken naar het leerproces binnen de financiële socialisatie van kinderen dat zowel bestaat uit expliciet als impliciet leergedrag. Clarke et al. (2005) suggereren dat expliciet leren thuis een belangrijke invloed heeft op later financieel gedrag van kinderen. Met betrekking tot impliciet leergedrag geven verschillende studies aan dat ouders vaak als rolmodel optreden voor financieel gedrag en zo de financiële socialisatie van hun kinderen mee vorm geven (Gudmunson & Danes, 2011; Hibbert, Beutler & Martin, 2004; OECD, 2014c). Tenslotte, zijn ouders ook de voornaamste bron voor financiële informatie, en de mate waarin financiële onderwerpen thuis worden besproken heeft een positieve invloed op geldattitudes en financieel gedrag (Danes & Haberman, 2007; Edwards et al., 2007; Pinto et al., 2005). Het is dus belangrijk om ouders te betrekken bij financiële educatie op school, al tonen bestaande initiatieven aan dat het vaak moeilijk is om ouders te laten participeren (Bruhn et al., 2013; Chodkiewicz et al., 2005).

Een van de meest uitgewerkte programma's rond financiële geletterdheid op school waarbij ouders betrokken worden is het ENEF-programma uitgevoerd in Brazilië (Bruhn et al., 2013). De interactieve programma's omvatten take-home opdrachten zoals het maken van een huishoudbudget met de ouders, alsook workshops rond financiële geletterdheid voor ouders. Het programma resulteerde in positieve effecten van ouderlijke betrokkenheid gedurende het project. Zo nam de financiële geletterdheid van de jongeren toe en discussieerden meer kinderen

- 
- 10 Socialisatie van consumenten wordt gedefinieerd als het proces waardoor jongen vaardigheden, kennis en attitudes ontwikkelen die relevant zijn voor hun functioneren als consument in de marktplaats (Ward, 1974, p. 2). Financiële socialisatie wordt vaak aan-zien als een ruimer concept aangezien het ook betrekking heeft de financiële leefbaarheid en welzijn van een individu (Danes, 1994, p. 128).
  - 11 De invloed is ook belangrijk voor oudere kinderen. Onderzoek naar financiële geletterdheid bij studenten aan de Universiteit van Arizona toont aan dat de invloed van ouders 1,5 keer belangrijker is dan dat van financiële educatie en 2 keer zo belangrijk als de invloed van vrienden (Shim & Serido, 2011).

met hun ouders over financiële zaken. Daarnaast verbeterde ook de financiële geletterdheid van de betrokken ouders. Ouders spaarden meer en maakten meer gebruik van een huishoudbudget. Algemeen stelt men vast dat bestaande programma's die de betrokkenheid van ouders trachten te stimuleren vaak gebruik maken van één van volgende elementen (Van Campenhout, 2015): (i) huiswerk of thuisactiviteiten met de ouders; (ii) stimuleren van financiële communicatie thuis; en (iii) bank en spaarprogramma's op school.<sup>12</sup> We verwijzen naar Van Campenhout (2015) voor een aantal suggesties op dit vlak.

### *Integreer praktijkervaring*

Praktijkervaring integreren in programma's voor financiële educatie past binnen de visie dat kinderen meer leren en de kennis beter blijft hangen indien ze met voorbeelden uit het dagelijks leven kunnen werken (Amagir, 2016; Totenhagen et al., 2014). Men kan bijv. leerlingen verschillende potentiële carrières laten onderzoeken, waarbij ze persoonlijke en financiële doelen moeten opstellen (Asarta, Hill & Meszaros, 2014) of via praktijkervaring leerlingen vertrouwd maken met de werking van verschillende financiële producten (Romagnoli & Triflidis, 2013). Daarnaast blijkt al doende dingen kunnen leren ook effectief te zijn in het leerproces van leerlingen. Hiervoor komen interactieve werkvormen, van visuele lessen tot simulatiespellen, zoals bijv. beurssimulaties, in aanmerking (Hinojosa et al., 2009; Mandell & Klein, 2009; Romagnoli & Triflidis, 2013). Sommige onderzoekers en docenten zijn voorstander om ook met echt geld te werken (Kiviat, 2010; McCormick, 2009b). Deze aanpak wordt bijv. gevolgd in spaarprogramma's op school waarbij kinderen (en ouders) ook effectief opportuniteiten krijgen om te sparen.<sup>13</sup> Ook een relatie met de leerlijn rond ondernemerschapsonderwijs lijkt aangewezen omdat een deel van de attitudes, vaardigheden en kennis gelijkwaardig zijn.

### *Ondersteun leerkrachten op vlak van financiële educatie*

Naast ouders zijn leerkrachten de tweede belangrijkste actor met invloed op het financieel socialisatieproces van kinderen. Algemeen gesproken wordt bevestigd dat leerkrachten een bepalende factor hebben op prestaties van leerlingen (Hanushek, 2011; Rockoff, 2004). Naast (persoonlijkheids)kenmerken van de leerkracht speelt de bereidheid en geschiktheid van leerkrachten om financiële educatie te geven een belangrijke rol. Terwijl de meerderheid van leerkrachten het belang van financiële educatie onderschrijven, voelen ze zichzelf ongeschikt om

12 Zie Grinstein-Weiss et al. (2011), Johnson & Sherraden (2007), CFPB (2013).

13 Voorbeelden zijn *Illinois Bank-at school*, *Save for America*, *Credit Where Credit is Due*, *of Money Savvy Kids: Basic Personal Finance Curriculum*.

financiële educatie te geven. Een studie in de VS toont aan dat minder dan 20% van de leerkrachten zich in staat acht om financiële educatie te geven (Way & Holden, 2009). Voor België toont onderzoek aan dat de meerderheid van toekomstige leerkrachten (84%) over onvoldoende financiële kennis beschikt (De Moor et al., 2014). In lijn met bevindingen in Way & Holden (2009) en Godsted & McCormick (2007) is het duidelijk dat meer aandacht dient besteed te worden aan de begeleiding van leerkrachten (Way & Holden, 2009). Bij initiatief in de VS waarbij leerkrachten bijkomende trainingen kregen die in grote mate gericht waren op de ontwikkeling van hun eigen financiële geletterdheid, gaf meer dan 93% aan dat de gevolgde training een positieve invloed had op hun financiële onderricht in de klas én op hun eigen financiële geletterdheid (Hensley, 2013). Dit laatste zorgt er ook voor dat leerkrachten meer zelfvertrouwen zullen ontwikkelen om financiële educatie te geven.

### *Ontwikkel creatieve aanbiedingsvormen met oog voor differentiatie*

Financiële educatie op school houdt in dat het nodig is om programma's te ontwikkelen die op grote schaal kunnen worden uitgerold. Het zou echter fout zijn om te veronderstellen dat een uniform programma ('one-size-fits-all') zal leiden tot een effectieve financiële educatie (Chang & Lyons, 2007; Lusardi & Mitchell, 2014; Lusardi et al., 2010). Des te meer omdat financiële educatie als basiscompetentie in de eerste graad van het hervormde Vlaams onderwijs zal worden aangeboden. Het is daarom van belang om opzoek te gaan naar creatieve onderwijsvormen die jongeren engageren (OECD, 2016a). Differentiatie lijkt hierbij de sleutel te zijn om te komen tot programma's die in staat zijn om sociaaleconomische, interpersonele en uitéénlopende thuissituaties op te vangen.

Castelein et al. (2016) definiëren binnenklasdifferentiatie als 'omgaan met verschillen tussen lerenden in een klas op een proactieve, positieve en planmatige manier om te komen tot verhoogde motivatie, welbevinden, leerwinst en/of leerefficiëntie. Verschillen kunnen daarbij verkleinen, gelijk blijven of groter worden. Proactief betekent dat een docent zoveel mogelijk anticipeert op wat zich zou kunnen aanbieden in de klas en niet alleen reactief optreedt. Positief betekent de verschillen niet zien als een probleem dat 'weggewerkt' moet worden. De planmatigheid bij binnenklasdifferentiatie verwijst naar het bewust plannen van de aanpak zodat het geentoevallige reacties blijven (Struyven, Coubergs & Gheysens, 2015). Binnenklasdifferentiatie heeft tot doel de motivatie, het welbevinden, de leerwinst en/of leerefficiëntie van alle lerenden te verhogen zonder de lat lager te leggen. Met gedifferentieerde ondersteuning voor alle lerenden – dus niet alleen voor de zwakkere lerenden of lerenden met leerproblemen – worden de verschillen tussen lerenden daardoor niet noodzakelijk kleiner, maar kunnen ook vergroten of gelijk blijven. Er moet evenwel naar gestreefd worden dat alle lerenden de minimumdoelstellingen van het curriculum halen.

De beroepshouding of de visie op onderwijs van een docent is allesbepalend voor de intentie tot en het welslagen van de toepassing van binnenklasdifferentiatie in zijn onderwijs (Tomlinson, 2014). Technieken en werkvormen zijn handige hulpmiddelen, maar binnenklasdifferentiatie gaat vooral om een beroepshouding bij docenten. Het gaat om een leraar die kijkt naar leerlingen en die probeert de les zo goed mogelijk af te stemmen op de verschillende noden en voorkeuren van lerenden in de klas. Deze beroepshouding is een voorwaarde voor effectieve binnenklasdifferentiatie, een 'ruimte' waarbinnen met de bouwstenen van binnenklasdifferentiatie aan de slag kan worden gegaan. Dit betekent dat, om binnen de klas te differentiëren, de docent altijd rekening moet houden met én inspelen op verschillende factoren. Die factoren verschillen van klas tot klas, van lerende tot lerende. In die zin is er voor binnenklasdifferentiatie geen vast 'recept', geen geheel van didactische 'kneepjes' die een garantie zijn op succes (Castelein et al., 2016).

Financiële educatie leent zich goed tot het toepassen van binnenklasdifferentiatie. Het is immers mogelijk om zowel in de voorbeelden als in de leerlijn in te spelen op de (meta-)cognitieve vaardigheden van de leerlingen, de voorkennis, de interesses, de achtergrond en de leervoorkeuren. Maar ook de leeromgeving kan goed worden aangepast. Zo kan het lesmateriaal voor financiële educatie variëren in tempo, werkvormen, leerdoelen (bv. uitbereidingsdoelen en basisdoelen), leermaterialen of eindproduct. Als leraren zich bewust zijn van deze mogelijkheden zullen meer creatieve, en waarschijnlijk ook meer effectieve, aanbodsvormen van financiële educatie ontstaan.

### *Evalueer bestaande programma's voor financiële educatie*

De evaluatie van financiële educatie op school vormde in het verleden vaak een heikel punt. Ten eerste werd bij de ontwikkeling van programma's de evaluatie van het programma niet geïntegreerd. Dit leidde vaak tot ad-hoc evaluaties op basis van onduidelijke criteria of een volledig gebrek aan evaluatie. Op basis van een meta-analyse van meer dan 200 programma's concludeerden Totenhagen et al. (2014) bijv. dat slechts voor ongeveer 10% van de onderzochte studies (22 studies) informatie m.b.t. evaluatie beschikbaar was. Bovendien waren er voor deze programma's nog grote verschillen m.b.t. de kwaliteit van de evaluaties. Samenvattend kan dus gesteld worden dat slechts voor een fractie van de programma's een geschikte evaluatie voorhanden is. Hierdoor is het niet enkel onmogelijk om de effectiviteit van individuele programma's consistent te evalueren maar het verhindert ook om wetenschappelijke onderbouwde 'best practices' op te bouwen doorheen de tijd.

Het is dus belangrijk om bij aanvang van financiële educatie reeds oog te hebben voor de evaluatie hiervan. Naar aanleiding van deze ervaringen is er een uitgebreide literatuur ontstaan die poogt om duidelijke richtlijnen te formuleren m.b.t. de evaluatie van programma's voor financiële educatie (zie o.a. Bureau,



2014; Lyons et al., 2006; OECD, 2010; Yoong et al., 2013). Dit neemt niet weg dat het aantal goed uitgevoerde evaluaties van programma's in Europa beperkt is (OECD, 2016a). Bij de evaluatie van programma's is het belangrijk dat men oog heeft voor de mate dat deze programma's effectief aanleiden geven tot een positieve wijziging in financieel gedrag. Op basis van bovenstaande argumenten voor een geïntegreerde aanpak wensen we ook te pleiten voor een evaluatie die de verschillende elementen die hierboven zijn besproken mee in rekening brengt om op die manier te komen tot een financiële educatie op school die kadert binnen een breder netwerk van financiële educatie.

## Besluit

---

Op het vlak van financiële geletterdheid scoren Belgische jongeren in internationaal perspectief gemiddeld relatief goed. Niettegenstaande de sterke gemiddelde prestaties zijn de onderlinge verschillen in België echter groter als in andere landen. Hierbij spelen vaak de socio-economische achtergrond van personen een rol. Dit geeft aan dat het belangrijk is om financiële educatie op school te voorzien. Hierbij moet er voldoende aandacht zijn voor jongeren uit sociaal zwakkere groepen die thuis minder in contact komen met financiële socialisatie. Financiële educatie op school verzekert dat alle jongeren worden bereikt, wat belangrijk is gezien verschillende belangrijke maatschappelijke tendensen zoals de vergrijzing van de bevolking en de groeiende complexiteit van de financiële omgeving van iedereen een minimale financiële geletterdheid vereisen.

Niettegenstaande de algemene overtuiging dat financiële geletterdheid voor jongeren belangrijk is, is er minder consensus met betrekking tot de wijze waarop dit optimaal kan worden geïmplementeerd. We formuleren aanbevelingen die leiden tot een structurele en effectieve implementatie van financiële educatie op school. Deze aanbevelingen kunnen als volgt worden samengevat.

Bij de implementatie van programma's dient men – naast het verwerven van een basis aan financiële kennis – inzetten op het aanleren van attitudes en vaardigheden. Een (financiële) competentie bestaat immers uit zowel de cognitieve kennis als de attitudes en vaardigheden. De tweede en derde aanbeveling hebben betrekking op de integratie van financiële educatie in het curriculum: het is aan te raden om reeds op jonge leeftijd en op een graduele manier financiële educatie aan te bieden via een cross-curriculum aanpak (waarbij binnen de vakken duidelijke leerdoelen voor financiële educatie worden gedefinieerd). Een graduele benadering laat niet enkel toe om de complexiteit stelselmatig te laten toenemen, maar geeft jongeren ook de kans om zich langzaam vertrouwd te maken met attitudes en denkkaders die relevant zijn. Men moet hierbij streven naar een geïntegreerde aanpak die niet los staat van financiële socialisatie elders. Ten vierde is het betrek-

ken van ouders bij financiële educatie op school om verschillende redenen van belang. Ouders zijn niet enkel de eerste bron voor financiële informatie, ze fungeren ook als rolmodel i.v.m. geldattitudes en financieel gedrag.

Ten vijfde toont onderzoek aan dat het integreren van praktijkervaring binnen de financiële programma's op school effectief is om de financiële geletterdheid van jongeren te verhogen. Het valt dan ook aan te bevelen om deze weg verder in te slaan bij het uitwerken van lesmateriaal. Ten zesde is het van belang dat leerkrachten voldoende ondersteund worden aangezien ze voldoende zelfvertrouwen en financiële kennis dienen te hebben om adequate financiële educatie te geven. Ten zevende moet er bij de ontwikkeling van financiële programma's oog zijn voor voldoende differentiatie om sociaaleconomische, interpersonele en uiteenlopende thuissituaties op te vangen. Tenslotte is het nodig om programma's van financiële educatie steeds wetenschappelijk te evalueren om na te gaan of de programma's een positieve wijziging teweegbrengen in het financieel gedrag (en financieel welzijn) van de leerlingen. Enkel zo kan de effectiviteit van programma's in kaart worden gebracht en kan men inzicht verwerven in 'best practices' voor de toekomst.

# Bibliografie

---

- Abreu, M., Mendes, V. "Financial Literacy and Portfolio Diversification." *Quantitative Finance*, 10, 2010, 515-528.
- Ajzen, I. "The Theory of Planned Behavior." *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 1991, 179-211.
- Altman, M. "Implications of Behavioural Economics for Financial Literacy and Public Policy." *The Journal of Socio-Economics*, 41, 2012, 677-690.
- Amagir, A. "Financiële Geletterdheid Van Jongeren (Youth Financial Literacy)." Studiedag financiële educatie (Conference on Financial Education), 2016.
- Asarta, C.J., Hill, A.T., Meszaros, B.T. "The Features and Effectiveness of the Keys to Financial Success Curriculum." *International Review of Economics Education*, 16, 2014, 39-50.
- Atkinson, A., Messy, F.-A., Rabinovich, L., Yoong, J. "Financial Education for Long-Term Savings and Investments: Review of Research and Literature." *OECD Working Papers on Insurance and Private Pensions*, 2015.
- Atkinson, A., McKay, S., Kempson, E. & Collard, S. *Levels of Financial Capability in the UK: Results of a Baseline Survey*. UK Financial Services Authority, 2006.
- Bandura, A. *Social Learning Theory*. Prentice Hall, 1977.
- Baum, S. & O'Malley, M. "College on Credit: How Borrowers Perceive Their Education Debt." *Journal of Student Financial Aid*, 33, 2003, 1-13.
- Behrman, J.R., Mitchell, O.S., Soo, C. & Bravo, D. *Financial Literacy, Schooling, and Wealth Accumulation*. National Bureau of Economic Research, 2010.
- Bernheim, B.D., Garrett, D.M. & Maki, D.M. "Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates." *Journal of Public Economics*, 80, 2001, 435-465.
- Bernheim, B.D. "Financial Illiteracy, Education, and Retirement Saving." *Living With Defined Contribution Pensions*, edited by O.S. Mitchell & S.J. Schieber, University of Pennsylvania Press, 1998.
- Brody, G.H. & Flor, D.L. "Maternal Psychological Functioning, Family Processes, and Child Adjustment in Rural, Single-Parent, African American Families." *Developmental Psychology*, 33, 1997, 1000-1011.
- Bruhn, M., de Souza Leao, L., Legovini, A., Marcheti, R. & Zia, B. *The Impact of High School Financial Education: Experimental Evidence from Brazil*. World Bank Group, 2013.
- Campbell, J.Y. "Household Finance." *The Journal of Finance*, 61, 2006, 1553-1604.
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J. & Van Den Branden, K. *Binnenklasdifferentiatie: Een Beroepshouding, Geen Recept*. Acco, 2016.
- Chang, Y. & Lyons, A.C. "Are Financial Education Programs Meeting the Needs of Financially Disadvantaged Consumers?" *Networks Financial Institute Working Paper*, 2007.
- Chodkiewicz, A., Johnston, B., Sunders, S. & Yasukawa, K. *Educating Parents: The Evenstart Financial Literacy Program*. Center for Popular Education, 2005.
- Clarke, M.C., Heaton, M.B., Israelsen, C.L. & Eggett, D.L. "The Acquisition of Family Financial Roles and Responsibilities." *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, 2005, 321-340.

- Closing the Gap between Knowledge and Behavior: Turning Education into Action. Financial Counseling and Planning.* National Endowment for Financial Education, 2006.
- Collins, J.M. & O'Rourke, C.M. "Financial Education and Counseling—Still Holding Promise." *Journal of Consumer Affairs*, 44, 2010, 483-498.
- Cornelis, I. & Storms, B. *Financieel Risicogedrag Bij Jongeren*. CEBUD, 2014.
- Danes, S.M. "Parental Perceptions of Children's Financial Socialization." *Financial Counseling and Planning*, 5, 1994, 127-146.
- Danes, S.M. & Haberman, H.R. "Teen Financial Knowledge, Self-Efficacy, and Behavior: A Gendered View." *Financial Counseling and Planning*, 18, 2007, 48-60.
- De Moor, L., Van Campenhout, G., Verschete, L. & De Smedt, J. *Financiële Kennis Bij Toekomstige Leerkrachten*. Bank- en Financierwezen, 2014.
- De Witte, K. & Schelfhout, W. *Vakdidactiek Economie*. Lannoo Campus, 2015.
- Deacon, R.E. & Firebaugh, F.M. *Family Resource Management: Principles and Applications*. Allyn and Bacon, 1981.
- Denhart, C. *How the \$1.2 Trillion College Debt Crisis Is Crippling Students, Parents and the Economy*. Forbes, 2013.
- Eamon, M.K. "The Effects of Poverty on Children's Socioemotional Development. An Ecological Systems Analysis." *Social Work*, 46, 2001, 256-266.
- Edwards, R., Allen, M.W. & Hayhoe, C.R. "Financial Attitudes and Family Communication About Students' Finances: The Role of Sex Differences." *Communication Reports*, 20, 2007, 90-100.
- Evans, G.W. & Rosenbaum, J. "Self-Regulation and the Income-Achievement Gap." *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 2008, 504-514.
- Fernandes, D., Lynch, J.G. & Netemeyer, R.G. "Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors." *Management Science*, 60, 2014, 1861-1883.
- Franco, J.A. "Consumer Protection Approach to Mutual Fund Disclosure and the Limits of Simplification." *Stanford Journal of Law, Business, and Finance*, 15, 2009, 1-85.
- García, M.J.R. "Financial Education and Behavioral Finance: New Insights into the Role of Information in Financial Decisions." *Journal of Economic Surveys*, 27, 2013, 297-315.
- Godsted, D. & McCormick, M.H. "National K-12 Financial Literacy Research Overview." *Networks Financial Institute at Indiana State University Report 3*, 2007.
- Grinstein-Weiss, M., Spader, J., Yeo, Y.H., Taylor, A. & Books Freeze, E. "Parental Transfer of Financial Knowledge and Later Credit Outcomes Among Low- and Moderate-Income Homeowners." *Children and Youth Services Review*, 33, 2011, 78-85.
- Grusec, J.E. & Davidov, M. "Socialization in the Family: The Roles of Parents." *Handbook of Socialization*, edited by J.E. Grusec & P.D. Hastings, Guilford Press, 2008.
- Gudmunson, C.G. & Danes, S.M. "Family Financial Socialization: Theory and Critical Review." *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 2011, 644-667.
- Hanushek, E.A. "The Economic Value of Higher Teacher Quality." *Economics of Education Review*, 30, 2011, 466-479.
- Hathaway, I. & Khatiwada, S. *Do Financial Education Programs Work?* Federal Reserve Bank of Cleveland, 2008.
- Hensley, B. *Stepping Up: Educating Teachers, Building a Research-Based Profession*.

- nal OECD, *Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes*. OECD, 2010.
- Development Model, Global Financial Literacy Summit*. National Endowment for Financial Education, 2013.
- Financial Education for Youth and in Schools: OECD/INFE Policy Guidance, Challenges and Case Studies*. OECD, 2012.
- Financial Education for Youth: The Role of Schools*. OECD, 2014.
- Financial Education in Europe*. OECD, 2016.
- FSMA. Wikifin.be, 2015.
- Guidelines on Financial Education at School and Guidance on Learning Framework*. OECD, 2012.
- Hess, R.D. & Torney, J.V. *The Development of Political Attitudes in Children*. Aldine Publishing, 1967.
- Hibbert, J.R., Beutler, I.F. & Martin, T. "Financial Prudence and Next Generation Financial Strain." *Journal of Financial Counseling and Planning*, 15, 2004, 51-59.
- Hinojosa, T., Miller, S., Swanlund, A., Hallberg, K., Brown, M. & O'Brien, B. *The Stock Market Game™ Study: Brief Report*. FINRA Investor Education Foundation, 2009.
- Hoe Wordt Binnen Het Gezin Met Geldzaken Omgegaan in België?* Wikifin.be, 2016.
- Holzmann, R., Mulaj, F. & Peroti, V. *Financial Capability in Low- and Middle-Income Countries: Measurement and Evaluation*. World Bank, 2013.
- Huston, S.J. "Financial Literacy and the Cost of Borrowing." *International Journal of Consumer Studies*, 36, 2012, 566-572.
- Imaeva, G., Lobanova, I. & Tomilova, O. *Financial Inclusion in Russia: The Demand-Side Perspective*. CGAP, 2014.
- Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. OECD, 2005.
- International Gateway for Financial Education: Global Database on Financial Education*. OECD, 2014.
- Johnson, E. & Sherraden, M.S. "From Financial Literacy to Financial Capability Among Youth." *Journal of Sociology & Social Welfare*, 34, 2007, 119.
- Jorgensen, B.L. & Savla, J. "Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization." *Family Relations*, 59, 2010, 465-478.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017. <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/voet/voet>.
- Kiviat, B. "How to Teach Kids About Money." *Time Magazine*, 175, 2010, 55-56.
- Klapper, L., Lusardi, A. & Panos, G.A. "Financial Literacy and Its Consequences: Evidence From Russia During the Financial Crisis." *Journal of Banking & Finance*, 37, 2013, 3904-3923.
- Lusardi, A. & Mitchell, O.S. *How Ordinary Consumers Make Complex Economic Decisions: Financial Literacy and Retirement Readiness*. National Bureau of Economic Research, 2009.
- Lusardi, A. & Mitchell, O.S. "Financial Literacy around the World: An Overview." *Journal of Pension Economics and Finance*, 10, 2011, 497-508.
- Lusardi, A. & Mitchell, O.S. "The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence." *Journal of Economic Literature*, 52, 2014, 5-44.
- Lusardi, A., Mitchell, O.S. & Curto, V. "Financial Literacy Among the Young." *Journal of Consumer Affairs*, 44, 2010, 358-380.

- Lusardi, A. & Scheresberg, C.d.B. *Financial Literacy and High-Cost Borrowing in the United States*. National Bureau of Economic Research, 2013.
- Lusardi, A. & Tufano, P. *Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness*. National Bureau of Economic Research, 2009.
- Lyons, A.C. *Risky Credit Card Behavior of College Students. Handbook of Consumer Finance Research*. Springer, 2008.
- Lyons, A.C., Palmer, L., Jayaratne, K.S.U. & Scherpf, E. "Are We Making the Grade? A National Overview of Financial Education and Program Evaluation." *Journal of Consumer Affairs*, 40, 2006, 208-235.
- Mandell, L. *The Financial Literacy of Young American Adults: Results of the 2008 National Jumpstart Coalition Survey of High School Seniors and College Students*. The Jumpstart Coalition for Personal Financial Literacy, 2008.
- Mandell, L. & Klein, L.S. "The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior." *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20, 2009.
- McCormick, M.H. "The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature." *Journal of Financial Counseling & Planning*, 20, 2009, 70-83.
- Miller, B.C., McCoy, J.K., Olson, T.D. & Wallace, C.M. "Parental Discipline and Control Attempts in Relation to Adolescent Sexual Attitudes and Behavior." *Journal of Marriage and the Family*, 48, 1986, 503-512.
- OECD/INFE *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. OECD, 2016.
- Parsons, J.E., Adler, T.F. & Kaczala, C.M. "Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences." *Child Development*, 53, 1982, 310-321.
- Pinto, M.B., Parente, D.H. & Mansfield, P.M. "Information Learned from Socialization Agents: Its Relationship to Credit Card Use." *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, 2005, 357-367.
- Pisa 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. OECD, 2014.
- Pisa 2015 Results: Students' Financial Literacy (Volume IV)*. OECD, 2017.
- Prast, H.M. & van Soest, A.H. "Financial Literacy and Preparation for Retirement." *Intereconomics*, 51, 2016, 113-118.
- Pritchard, M.E. & Myers, B.K. "Consumer Education: A Partnership Between Schools and Families." *Journal of Consumer Education*, 10, 1992, 38-43.
- Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education*. OECD, 2005.
- Rigorous Evaluation of Financial Capability Strategies: Why, When and How*. CFPB, 2014.
- Rockoff, J.E. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence From Panel Data." *The American Economic Review*, 94, 2004, 247-252.
- Romagnoli, A. & Triflidi, M. "Does Financial Education at School Work? Evidence from Italy. Evidence from Italy." *Bank of Italy Occasional Paper*, 2013.
- Shim, S., Barber, B.L., Card, N.A., Xiao, J.J. & Serido, J. "Financial Socialization of First-Year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education." *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 2009, 1457-1470.
- Shim, S. & Serido, J. *Young Adults' Financial Capability Aplus, Wave 2*. The University of Arizona, 2011.

- Sluutelcompetenties Voor Een Leven Lang Leren – Een Europees Referentiekader. Europese Commissie, 2007.
- Sohn, S.-H., Joo, S.-H., Grable, J.E., Lee, S. & Kim, M. “Adolescents’ Financial Literacy: The Role of Financial Socialization Agents, Financial Experiences, and Money Attitudes in Shaping Financial Literacy Among South Korean Youth.” *Journal of Adolescence*, 35, 2012, 969-980.
- Spencer, N., Nieboer, J. & Elliott, A. *Wired for Imprudence: Behavioural Hurdles to Financial Capability and Challenges for Financial Education*. RSA Action and Research Centre, 2015.
- Stango, V. & Zinman, J. “Exponential Growth Bias and Household Finance.” *The Journal of Finance*, 64, 2009, 2807-2849.
- Struyven, K., Coubergs, C. & Gheysens, E. *Ieders Leer-Kracht. Binnenklasdifferentiatie Realiseren in De Praktijk*. ACCO, 2015.
- Tomlinson, C.A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2014.
- Totenhagen, C., Casper, D., Faber, K., Bosch, L., Wiggs, C. & Borden, L. “Youth Financial Literacy: A Review of Key Considerations and Promising Delivery Methods.” *Journal of Family and Economic Issues*, 2014, 1-25.
- Transforming the Financial Lives of a Generation of Young Americans: Policy Recommendations for Advancing K-12 Financial Education*. CFPB, 2013.
- Van Camp, S., Warlop, N. & De Meyer, I. *Financiële Geletterdheid Van 15-Jarigen. Vlaamse Resultaten Van Pisa 2012*. Universiteit Gent, 2014.
- Van Campenhout, G. “Revaluing the Role of Parents as Financial Socialization Agents in Youth Financial Literacy Programs.” *Journal of Consumer Affairs*, 49, 2015, 186-222.
- Van Campenhout, G. *Enjoy Your Pension? Mind the Gap!* Belgian Insurance Conference, 2016.
- Van Damme, M. “Financiële educatie.” *Kunsten*, edited by K.V.A.v.B.v.W.e., *Standpunten*, 36, 2015.
- Van Rooij, M.C., Lusardi, A. & Alessie, R. “Financial Literacy, Retirement Planning and Household Wealth.” *The Economic Journal*, 122, 2012, 449-478.
- Von Gaudecker, H.-M. “How Does Household Portfolio Diversification Vary with Financial Literacy and Financial Advice?” *The Journal of Finance*, 70, 2015, 489-507.
- Ward, S. “Consumer Socialization.” *Journal of Consumer Research*, 1, 1974, 1-14.
- Way, W.L. & Holden, K.C. “Teachers’ Background and Capacity to Teach Personal Finance: Results of a National Study.” *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20, 2009, 64-78.
- Webley, P. & Nyhus, E.K. “Parents’ Influence on Children’s Future Orientation and Saving.” *Journal of Economic Psychology*, 27, 2006, 140-164.
- Who Will Own Our Children: The Need for Financial Literacy Standards*. National Association of State Boards of Education (NASBE), 2006.
- Yoong, J., Mihaly, K., Bauhoff, S., Rabinovich, L., & Hung, A. *A Toolkit for the Evaluation of Financial Capability Programs in Low-, and Middle-Income Countries*. World Bank, 2013.
- Youth, Financial Literacy, and Learning: The Role of in-School Financial Education in Building Financial Literacy*. Center for Financial Security, 2012.

7



# Financiering van het leerplichtonderwijs

Mike Smet & Kristof De Witte



## SAMENVATTING

Dit hoofdstuk bespreekt een aantal financieringsprincipes van het leerplichtonderwijs (d.w.z. kleuter-, lager en secundair onderwijs) in het Nederlandstalige en Franstalige onderwijs. Binnen dit leerplichtonderwijs focussen Mike Smet en Kristof De Witte op de grootste groep van leerlingen en scholen, met name deze uit het gewone voltijdse onderwijs. Hoewel onderwijs in België door een aantal staats Hervormingen en grondwetswijzigingen momenteel grotendeels een bevoegdheid is van de Gemeenschappen, worden een aantal fundamentele principes nog steeds vastgelegd op het Belgische niveau. Zo garandeert artikel 24 van de Belgische Grondwet de vrijheid van onderwijs, het recht op onderwijs, de keuzevrijheid van de ouders en een kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs. Deze basisprincipes hebben nog steeds belangrijke implicaties voor de financiering van scholen en voor de organisatie en werking van de 'onderwijsmarkt' in de verschillende deelgebieden binnen België. Vanuit economisch standpunt creëerde het Schoolpact de facto een quasimarkt voor onderwijs. Smet en De Witte beschrijven de kenmerken van deze quasimarkt en geven aan waarom het van belang is om onderwijs te financieren met publieke middelen. De bestedingen en omvang van de bestedingen worden in een internationaal perspectief geplaatst. Er wordt ook ingezoomd op de prikkels die het financieringsmechanisme genereert, zoals de prikkels om kleine scholen in stand te houden. Het hoofdstuk eindigt met concrete beleidsaanbevelingen.

## Inleiding

---

Dit hoofdstuk bespreekt een aantal financieringsprincipes van het leerplichtonderwijs (d.w.z. kleuter-, lager en secundair onderwijs) in het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs. Binnen dit leerplichtonderwijs focussen we in het bestek van dit hoofdstuk op de grootste groep van leerlingen en scholen, met name deze uit het gewoon voltijds onderwijs. We maken dus abstractie van het buitengewoon onderwijs en van het deeltijds onderwijs.

Hoewel onderwijs in België door een aantal staatsvormingen en grondwetswijzigingen momenteel grotendeels een bevoegdheid is van de Gemeenschappen (meer specifiek de Vlaamse, Franse en Duitstalige Gemeenschap), worden een aantal fundamentele principes nog steeds vastgelegd op het Belgische niveau. Zo garandeert Artikel 24 van de Belgische Grondwet de vrijheid van onderwijs, het recht op onderwijs, de keuzevrijheid van de ouders en een kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs. Bovendien verplicht het de Gemeenschappen tot het inrichten van neutraal onderwijs en legt het op dat scholen ingericht door openbare besturen, tot het einde van de leerplicht, de keuze moeten aanbieden tot onderwijs in een der erkende godsdiensten en niet-confessionele zedenleer (“Belgische Grondwet, Art. 24,”). Verder werden de grote principes van de huidige organisatie en financiering van het onderwijs in België vastgelegd in het Schoolpact van 1958. Met het Schoolpact kwam een eind aan de jarenlange Schoolstrijd tussen het officieel en het vrij (voornamelijk katholiek) onderwijs. Het Schoolpact maakte het leerplichtonderwijs in alle netten in principe kosteloos: in ruil voor het naleven van de onderwijsregelgeving kon het vrij onderwijs aanspraak maken op subsidies die grotendeels analoog waren aan de financiering van het officieel onderwijs (Nicaise, 2006).

## Onderwijs als quasi-markt

---

Deze basisprincipes die vastgelegd zijn op het Belgische niveau hebben nog steeds belangrijke implicaties voor de financiering van scholen en voor de organisatie en werking van de ‘onderwijsmarkt’ in de verschillende deelgebieden binnen België. Vanuit een economisch standpunt creëerde het Schoolpact de facto een quasi-markt voor onderwijs. Kenmerken hiervan zijn dat zowel vragers als aanbieders van onderwijs een grote vrijheid hebben en dat het prijsmechanisme grotendeels uitgeschakeld wordt door een derdebetalerssysteem (Dumay & Dupriez, 2014; Nicaise, 2006). Het derdebetalerssysteem houdt in dat de consumenten (in concreto de leerlingen en hun ouders) niet of slechts gedeeltelijk betalen voor het onderwijs dat ze genieten. De aanbieders (de inrichtende machten van scholen)

worden grotendeels rechtstreeks door een derde partij (de overheid) vergoed voor het onderwijs dat zij verstrekken. De vragers van onderwijs (leerlingen) hebben dus de vrije keuze tussen scholen en de aanbieders van onderwijs (schoolbesturen) kunnen vrij scholen oprichten en zijn autonoom in de keuze van hun pedagogisch project. Scholen ontvangen hun middelen (die grotendeels proportioneel zijn met het aantal leerlingen) van de overheid. Het fundamentele onderscheid met een klassiek vrije marktmechanisme is dat de prijs niet wijzigt onder invloed van wijzigingen in vraag of aanbod en dat de prijs ook niet betaald wordt door de vrager (Dumay & Dupriez, 2014).

De economische theorie rond quasi-markten voorspelt dat scholen in een dergelijk systeem voornamelijk zullen concurreren op basis van (gepercipieerde) kwaliteit. Scholen die sterk inzetten op hun onderwijskwaliteit zullen dan in staat zijn om meer (en ook sterkere) leerlingen (en dus meer middelen) aan te trekken. Onaantrekkelijke scholen zullen (financieel) afgestraft worden wat hen ertoe zou moeten aanzetten om hun onderwijs opnieuw te versterken om zo nieuwe leerlingen aan te trekken. Dit wordt ook zo geobserveerd door (Schiltz & De Witte, 2017) die vaststellen dat in verstedelijkte gebieden waar er relatief veel concurrentie is tussen lagere scholen, een ongunstig verslag door de Onderwijsinspectie leidt tot een sterke daling van het aantal inschrijvingen in de lagere school. Deze bevinding geeft aan dat ouders 'stemmen met de voeten' (feet-voting) in de zin dat scholen waarbij de Onderwijsinspectie tekortkomingen vaststelt, door ouders links gelegd worden. Aangezien er in het Nederlandstalige onderwijs geen centrale eindexamens zijn, vormen inspectieverslagen een van de weinige manieren waarmee ouders een beeld kunnen krijgen van de kwaliteit van een school.

De vrije keuze van ouders zou op die manier scholen dwingen om (analoog aan de werking van het principe van de vrije markt) competitief te blijven en te investeren in kwaliteit om zodoende geen leerlingen (en dus middelen) te verliezen. Zwak presterende scholen zouden op die manier uit de markt geduwd worden. Het mechanisme genereert echter mogelijk ook een aantal perverse prikkels. Er bestaat namelijk ook een gevaar dat sterke scholen door allerlei vormen van selectie zullen proberen om (enkel) de sterkste leerlingen aan te trekken (het aantrekken van sterke leerlingen zou immers een makkelijkere manier kunnen zijn om de reputatie van een school op een hoog niveau te brengen of te houden dan de inspanning die geleverd moet worden om minder sterke leerlingen te doen excelleren en aldus de algemene reputatie van de school te verhogen), wat dan kan leiden tot segregatie (Dumay & Dupriez, 2014). Bovendien kiezen ouders een school binnen een beperkt geografisch gebied (Schiltz & De Witte, 2017), zodat in gebieden met een beperkt aantal scholen de keuze relatief klein zal zijn. Vooral ouders met een relatief hoge socio-economische status zullen actief op zoek gaan naar de beste school; waardoor vooral kinderen met ouders die een zwakker socio-economisch profiel hebben zullen achterblijven in minder sterke scholen. Door dit mechanisme kunnen scholen in een negatieve spiraal terecht komen die

moeilijk te doorbreken is: dit leidt dan weer tot (meer) segregatie en het ontstaan (en blijven bestaan) van concentratiescholen (Ong & De Witte, 2014).

Meer algemeen zal elk financieringsmechanisme zowel gewenste als ongewenste prikkels genereren. Het hierboven geschetste systeem van scholen die opereren in een quasi-markt probeert scholen te dwingen om competitief te zijn, te investeren in kwaliteit en performant te blijven. Echter, ook mechanismen die nog eenduidiger inzetten op het bevorderen van kwaliteit, bv. pay-for-quality systemen, of performantie, bv. pay-for-performance, zullen kampen met allerlei conceptuele of praktische problemen. Zo is het meten van een concepten als kwaliteit en performantie in onderwijs niet evident: bv. wat zijn relevante indicatoren, zijn de indicatoren vergelijkbaar tussen onderwijsvormen en studierichtingen, dient een absoluut resultaat of eerder (leer)winst gemeten te worden, dienen scholen gecompenseerd te worden voor ongelijke instroom van leerlingen, hoe vermijden we dat scholen te eng zullen focussen op de financieringsindicatoren, etc.?

## Waarom onderwijs financieren?

De vraag rijst waarom de overheid onderwijs zou moeten financieren. Er zijn aan onderwijs immers zowel publieke als private voordelen verbonden. De publieke voordelen zijn bijvoorbeeld een hogere productiviteit van geschoolden op de arbeidsmarkt, meer sociale cohesie, grotere bijdrage aan werkgelegenheid en economische groei, of lagere uitkeringen voor gezondheidszorg. De private voordelen zijn bijvoorbeeld hogere lonen, lagere kans op werkloosheid of betere gezondheid (Groenez, Heylen, & Nicaise, 2010; Psacharopoulos, 1981). Uit onderzoek van (Psacharopoulos & Patrinos, 2004) blijkt dat (in Europa) het sociale rendement daalt naargelang het onderwijsniveau: basisonderwijs kent het hoogste sociale rendement en hoger onderwijs heeft het laagste sociale rendement. Bovendien is voor hoger onderwijs het private rendement aanzienlijk hoger dan het sociale rendement. Deze bevindingen verklaren mee waarom (in de meeste Europese landen) de private bijdragen voor basis- en secundair onderwijs eerder beperkt zijn, terwijl voor hoger onderwijs doorgaans hogere private bijdragen gevraagd worden.

De human capital theorie argumenteert dat de overheid onderwijs moet financieren omdat er externaliteiten (spill-overs) zijn. Met een externaliteit wijzen we enerzijds op voordelen die anderen ten goede komen (positieve externaliteiten) of nadelen die door anderen gedragen worden (negatieve externaliteiten). Externaliteiten van onderwijs zijn bijvoorbeeld de hogere belastingbijdragen, of de verhoogde technologische innovatie. De economische theorie voorspelt dat, indien de overheid niet tussenkomt bij de aanwezigheid van externaliteiten, de private markt (gezinnen en bedrijven) niet de maatschappelijk gewenste hoeveelheid zullen produceren (private entiteiten kijken immers enkel naar hun eigen

kosten en baten en houden te weinig rekening met de impact op anderen): er zal dus sprake zijn van marktfalen. Bij negatieve externe effecten zal de markt spontaan te veel produceren (bv. milieuvervuiling of verkeerscongestie): de overheid kan dit proberen corrigeren door hierop belastingen te heffen zodat de prijs zal stijgen en de geproduceerde hoeveelheid zal dalen (richting de maatschappelijk gewenste hoeveelheid). Bij positieve externaliteiten zal de private markt spontaan te weinig produceren of investeren in vergelijking met wat maatschappelijk wenselijk is (bv. vaccinaties of onderwijs): de overheid komt dan tussen door te subsidiëren zodat de consument een lagere prijs zal betalen en we meer richting maatschappelijk gewenst evenwicht evolueren. Het bestaan van positieve externaliteiten biedt dus een sterk argument voor overheidsfinanciering van onderwijs.

Een tweede argument dat aangereikt wordt is de kortzichtigheid (myopia). Individuen zouden gemiddeld gezien te weinig investeren in hun eigen onderwijs omdat ze te kortzichtig zijn om de (toekomstige) voordelen van onderwijs te erkennen. Ouders zouden om dezelfde reden te weinig in het onderwijs van hun kinderen investeren. Opnieuw kan subsidiëring van onderwijs een oplossing zijn om de negatieve gevolgen van deze kortzichtigheid terug te dringen.

Een derde argument voor subsidiëring komt uit kredietbeperkingen. Terwijl voor reguliere risicovolle leningen een hogere interestvoet gevraagd wordt, is dit minder eenvoudig bij leningen voor onderwijs. Ten eerste komt dit doordat er averechtse selectie kan ontstaan waarbij enkel de slechte risico's, met een hoge kans op niet terugbetaling, lenen voor hun onderwijs. Aangezien de financier weinig of geen informatie heeft over de 'kwaliteit' van de persoon die een lening opneemt voor onderwijs, zal de financier een risicopremie vragen en dus hogere interestvoeten opleggen. Dit verscherpt het probleem aangezien de weinig risicovolle studenten nog minder zullen lenen. Een tweede reden waarom de kredietmarkt onvoldoende werkt komt voort uit de moeilijkheid om onderpand te bieden. Er is immers minder eenvoudig tastbaar onderpand te vinden (in vergelijking met bijvoorbeeld een hypotheek of een autolening).

Gegeven de kenmerken van onderwijs als quasi-markt in combinatie met het relatief groot aandeel dat de derdebetalen voor zijn rekening neemt (zie volgende secties), is het van belang dat de overheid in een adequate financiering voorziet: zowel een te gulle als een te beperkte financiering zijn immers niet wenselijk. Een overfinanciering is een evidente verspilling van schaarse overheidsmiddelen die aanleiding zal geven tot bv. investeringen of uitgaven met weinig rendement. Maar ook een onderfinanciering zal ongewenste prikkels genereren: de gewenste kwaliteit zal niet meer geleverd kunnen worden of scholen zullen pogen om 'dure' leerlingen (in vergelijking met de 'opbrengst' aan lesuren en werkmiddelen die deze leerlingen genereren) te vermijden. Idealiter ligt de financiering per leerling in lijn met de werkelijke kost die een efficiënte school moet dragen voor een leerling. Dit principe kan een leidraad zijn om een 'optimale' financiering op te enten. Binnen het bestek van dit boek is het echter niet mogelijk om concrete bedragen

naar voor te schuiven: hiervoor is er te weinig concreet en gedetailleerd cijfermateriaal beschikbaar. Bijkomend, diepgaand onderzoek is nodig om antwoord te kunnen bieden op een aantal relevante vragen hieromtrent: Wat is de werkelijke kost (per leerling) in een efficiënte school? Het zou hierbij nuttig zijn om scholen te benchmarken: het is immers niet wenselijk om eender welke kostprijs (inclusief mogelijk vermijdbare inefficiënties) te financieren of te subsidiëren. Wat is de reële kostprijs van de verschillende studierichtingen? Wat is de reële (additionele) kost van een SES-leerling (een leerling met een lage socio-economische status)? Indien leerlingen met een lagere SES-status meer kosten aan scholen om ze op te leiden, dan is er ook een economisch argument om de scholen hiervoor te compenseren, zo niet zullen scholen proberen deze leerlingen te vermijden (analoog aan het mechanisme beschreven in de sectie ‘Onderwijs als quasi-markt’) en selectiemechanismen ontwikkelen om ‘goedkope’ leerlingen aan te trekken. In welke mate wordt ons onderwijs gekenmerkt door schaalvoordelen (of schaalnadelen) en diversificatievoor- of -nadelen?

## Het Belgische onderwijs in de internationale context

---

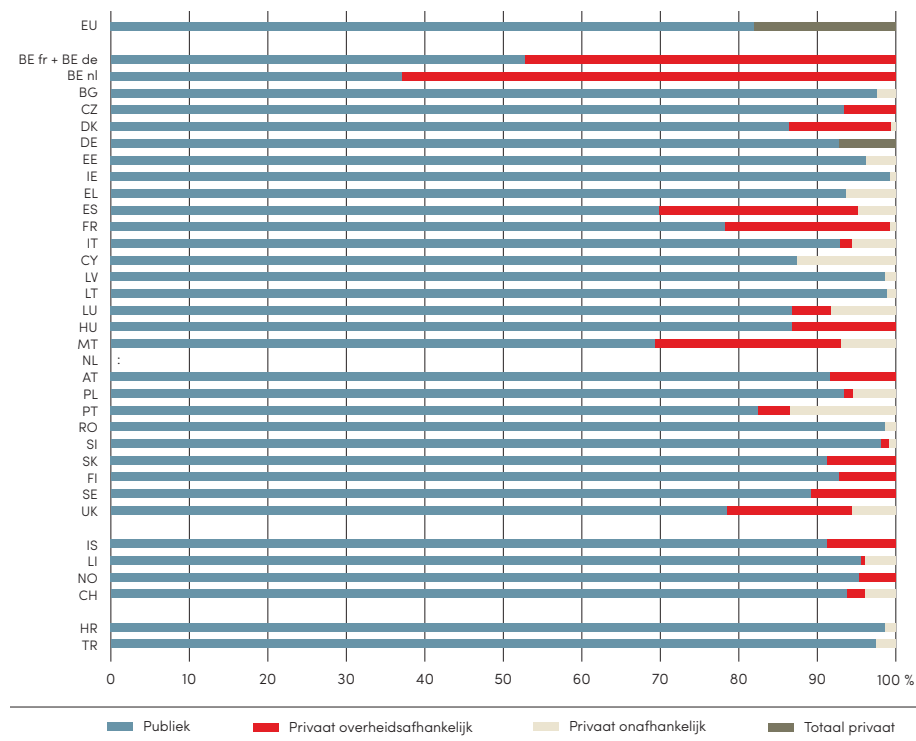
Vooraleer dieper in te gaan op een aantal concrete aspecten van de financiering van het leerplichtonderwijs, situeren we het Nederlandstalige, Franstalige en Duitstalige onderwijs in de internationale context. Omdat onderwijs in België een bevoegdheid is van de Gemeenschappen en aangezien sommige internationale vergelijkingen enkel landen beschouwen en geen aparte entiteiten binnen landen, is het niet steeds mogelijk om voor alle indicatoren de afzonderlijke Gemeenschappen binnen België te vergelijken met andere landen of regio's. Indien in de internationale vergelijking geen cijfers voor de afzonderlijke Gemeenschappen gerapporteerd worden, zal België als vergelijkingsbasis gebruikt worden.

Wat betreft de organisatie van het onderwijs, wordt onderscheid gemaakt tussen gefinancierd onderwijs (dat ingericht wordt door de Gemeenschappen zelf) en gesubsidieerd onderwijs (dat ingericht wordt door lokale besturen of door een privé-initiatief). In Vlaanderen is het gefinancierd onderwijs is gekend als ‘GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap’ (GO) en binnen het gesubsidieerd onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (OGO) dat ingericht wordt door gemeentebesturen of provincies en het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (VGO) dat voornamelijk ingericht wordt door katholieke vzw's. In de Franse Gemeenschap zijn er ook drie grote koepels: onderwijs ingericht door de Communauté française, officieel onderwijs gesubsidieerd door de Communauté française en ingericht door gemeentebesturen of provincies en gesubsidieerd onderwijs ingericht door private entiteiten (Eurydice, 2017).

## Publieke versus private scholen

Uit een Europese vergelijking (EACEA Eurydice, 2012) blijkt dat Vlaanderen het hoogste percentage leerlingen kent die schoollopen in een niet publieke school. Dit hoge percentage is mede het gevolg van het financieringssysteem dat ingesteld werd door het Schoolpact, waardoor het vrij onderwijs kon beschikken over middelen die grotendeels gelijkaardig waren aan de middelen voor het officieel onderwijs. Hierbij dient opgemerkt te worden dat zuivere privéscholen, die niet aan de erkenningsvoorwaarden voldoen en dus niet in aanmerking komen voor subsidiëring nauwelijks voorkomen in Vlaanderen (EACEA Eurydice, 2012). Figuur 7.1 geeft voor het secundair onderwijs een vergelijking van het Nederlandstalig onderwijs enerzijds en het Franstalig en Duitstalig onderwijs anderzijds met een aantal Europese landen. Uit deze figuur blijkt dat ook het Franstalig onderwijs een groot aandeel leerlingen kent die schoollopen in het vrije onderwijs: het Franstalig onderwijs bekleedt in deze internationale vergelijking de tweede plaats, na het Vlaamse onderwijs.

Figuur 7.1: Internationale vergelijking van leerlingen in private en publieke scholen

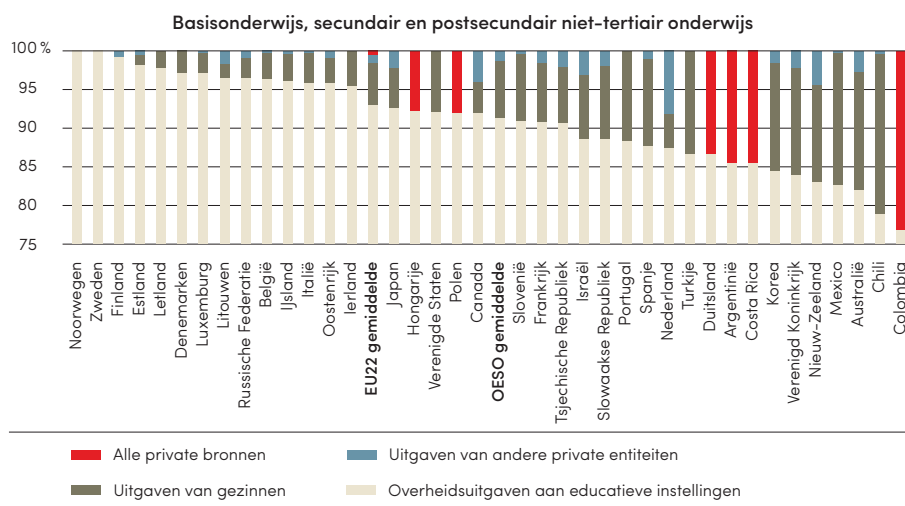


Bron: EACEA Eurydice (2012).

## Publieke versus private uitgaven aan onderwijs

Ondanks het feit dat de overgrote meerderheid van de scholen behoren tot het vrije net (VGO), is er in de praktijk naargelang het net nog relatief weinig verschil in middelen die een school ontvangt vanuit het centrale niveau. Uit een internationale vergelijking door het Eurydice netwerk blijkt ook dat de private bijdragen aan onderwijs in België voor alle onderwijsniveaus samen (d.w.z. van kleuteronderwijs tot en met hoger onderwijs) relatief laag zijn in vergelijking met de meeste Europese landen: 5,7% in België tegenover het EU-gemiddelde van 13,8% (EACEA Eurydice, 2012). In een recente studie van de OECD (zie Figuur 7.2) worden de publieke uitgaven voor onderwijs (exclusief het hoger onderwijs) gescheiden van een aantal categorieën van private uitgaven. Ook uit deze vergelijking blijkt dat voor België de publieke uitgaven aan deze onderwijsniveaus 96% van de totale uitgaven vertegenwoordigen.

Figuur 7.2: Internationale vergelijking van de proportie publieke en private uitgaven aan onderwijs (exclusief hoger onderwijs)



Bron: OECD (2016).

In alle OECD-landen is het aandeel publieke bijdragen aan basis- en secundair onderwijs groter dan 75%: 96% in België, 93% in de EU22, 92% in de Verenigde Staten en 91% als OECD-gemiddelde. In Tabel 7.1 worden ter vergelijking ook de publieke uitgaven voor het hoger onderwijs weergegeven (OECD, 2016). Hier kunnen we duidelijk opmerken dat het publieke aandeel voor uitgaven voor hoger onderwijs lager is dan voor basis- en secundair onderwijs. Deze vaststelling is in lijn met onderzoek dat aantoonde dat het sociale rendement hoger is voor



basis- en secundair onderwijs en dat het voor hoger onderwijs het private rendement het sociale rendement overtreft: deze verschillen in rendementen bieden immers een economische argumentatie waarom de overheid relatief meer zou moeten investeren in basis- en secundair dan in hoger onderwijs (zie ook voorgaande sectie ‘Waarom onderwijs financieren?’).

**Tabel 7.1: Aandeel publieke bijdragen aan basis- en secundair onderwijs versus hoger onderwijs**

	Basis- en secundair onderwijs	Hoger onderwijs
<b>België</b>	96%	89%
<b>EU22</b>	93%	78%
<b>Verenigde Staten</b>	92%	36%
<b>OECD</b>	91%	70%

Bron: OECD (2016).

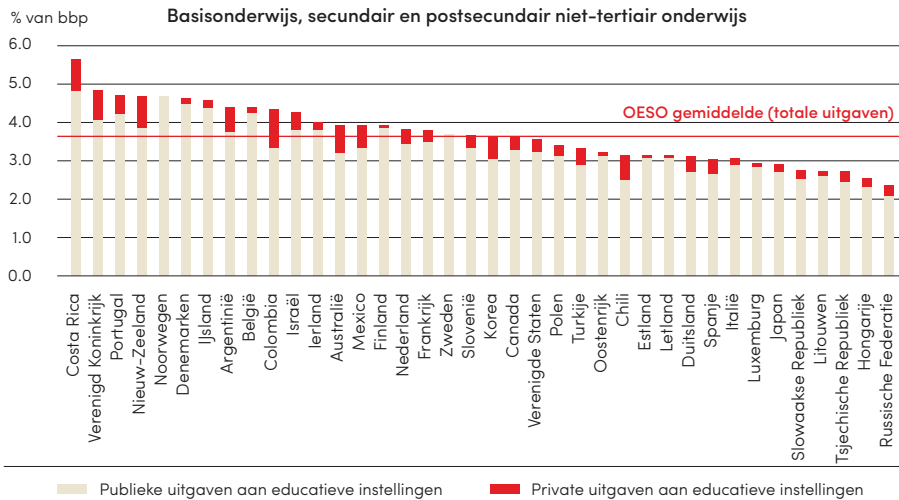
Ook in Vlaanderen levert de Vlaamse overheid de grootste bijdrage aan de financiering van onderwijs. Andere groepen die bijdragen leveren (voornamelijk wat betreft de werkingsmiddelen) zijn de inrichtende machten en de ouders of ouderverenigingen (Groenez, Juchtmans, Smet, & Stevens, 2015).

### Hoogte van onderwijsuitgaven

Behalve de verhouding publieke versus private uitgaven voor onderwijs, is het ook interessant om de hoogte van de onderwijsuitgaven te vergelijken. Een aantal vergelijkingsmaatstaven zijn hierbij mogelijk: dikwijls worden de onderwijsuitgaven uitgedrukt als een percentage van het Bruto Binnenlands Product (BBP) van een land of worden bedragen per leerling vergeleken. Bij een internationale vergelijking van dergelijk cijfers dient echter rekening gehouden te worden met het feit dat deze cijfers mogelijk een vertekend beeld kunnen geven: een land of regio met een jonge bevolking zal (ceteris paribus) een hoger percentage van haar BBP spenderen aan onderwijs. Ook de andere veel gebruikte indicator (absolute uitgaven per leerling) is mogelijk moeilijk vergelijkbaar omwille van een verschillende levensstandaard tussen landen.

In een internationale vergelijking van onderwijsuitgaven komt de OECD voor België uit op een cijfer van 4,3% van het BBP voor de onderwijsuitgaven (exclusief het hoger onderwijs). Uit Figuur 7.3 blijkt dat België hiermee relatief hoog scoort in vergelijking met andere OECD-landen (OECD, 2016).

Figuur 7.3: Internationale vergelijking van uitgaven aan onderwijs als percentage van het BBP (exclusief hoger onderwijs)



Bron: OECD (2016).

Volgens cijfers van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming schommelt het totale onderwijsbudget al een aantal jaar rond 4,35% van het Bruto Regionaal Product (BRP) van Vlaanderen. Het basis- en het secundair onderwijs vertegenwoordigen samen ongeveer 3,15% van het Vlaamse Bruto Regionaal Product (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016a). Een gedetailleerde opsplitsing wordt weergegeven in Tabel 7.1.

Het verschil tussen het onderwijsbudget voor basis- en secundair onderwijs volgens de Vlaamse Gemeenschap (3,15% van het Vlaamse Bruto Regionaal Product) en de Belgische onderwijsuitgaven volgens de OECD (4,3% van het Belgische Bruto Binnenlands Product), kan verklaard worden door de Belgische staatsstructuur. Hoewel onderwijs de bevoegdheid is van de Gemeenschappen, worden toch nog een aantal onderwijsgerelateerde uitgaven gedragen door andere niveaus: bv. pensioenen worden betaald door de federale overheid en ook gemeenten en provincies investeren nog eigen middelen in onderwijs. De OECD gebruikt voor haar cijfers de ‘UNESCO OECD Eurostat (UOE) joint data collection methodology’ (Eurostat, 2017). In deze methodologie zijn onder andere de pensioenuitgaven voor gepensioneerde leerkrachten mee opgenomen in de onderwijsuitgaven (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

**Tabel 7.2: Vlaamse onderwijsuitgaven als percentage van het Bruto Regionaal Product**

	Budget in verhouding tot het Bruto Regionaal Product van Vlaanderen (schatting 2016)
Gewoon BaO	1.31%
Buitengewoon Bao	0.20%
<b>Bao (totaal)</b>	<b>1.51%</b>
Gewoon SO	1.47%
Buitengewoon SO	0.17%
<b>SO (totaal)</b>	<b>1.64%</b>
DKO	0.09%
HO	0.69%
VWO	0.16%
Niet-onderwijsniveau gebonden uitgaven	0.25%
<b>Totaal onderwijsbudget</b>	<b>4.34%</b>

Bron: Eigen berekening op basis van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016a).

Voor het Franstalige onderwijs rapporteert de Fédération Wallonie-Bruxelles een totale kost van 7.345 miljard euro in 2014 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Dit cijfer is echter voor het onderwijs als geheel, en niet het leerplichtonderwijs alleen.

Tabel 7.2 geeft een overzicht van de uitgaven per leerling in het Nederlands-talig en Franstalig onderwijs: wanneer we de onderwijsuitgaven van de Vlaamse Gemeenschap relateren tot het aantal leerlingen resulteert dit (voor 2016) in een begrote kostprijs per leerling van 4739 euro per jaar voor het gewoon basisonderwijs en van 8558 euro per leerling in het gewoon secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016b). Cijfers voor het de overheidsuitgaven in het Franstalig onderwijs geven aan dat de jaarlijkse kost per leerling (in het schooljaar 2013-2014) 3259 bedraagt voor een kleuter, 4288 euro voor een leerling en het lager en 7305 euro voor een leerling in het secundair onderwijs (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Zowel in het basis- als secundair onderwijs blijken de uitgaven per leerling in het Nederlandstalig onderwijs hoger dan in het Franstalig onderwijs. Het is echter niet duidelijk of de cijfers een op een vergelijkbaar zijn.

Tabel 7.3: Vergelijking kost per leerling tussen Nederlandstalig en Franstalig onderwijs

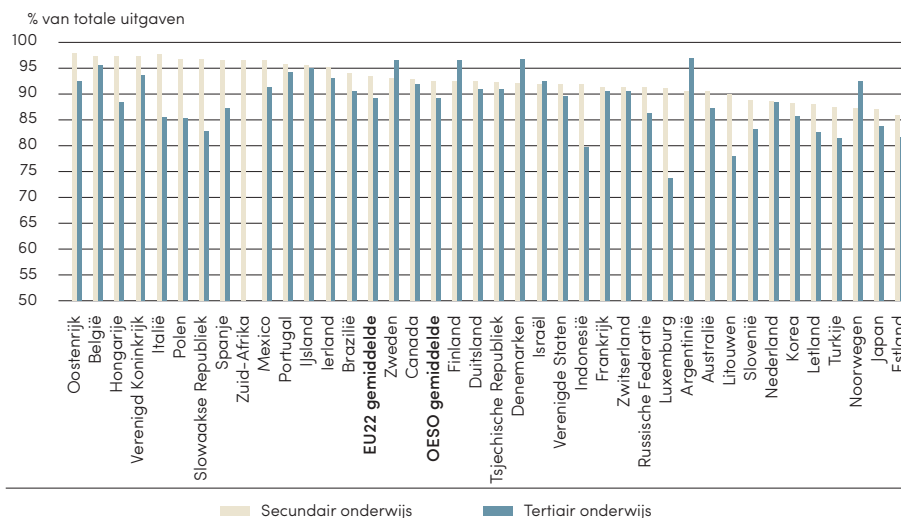
	Nederlandstalig onderwijs (2016)	Franstalig onderwijs (2013-2014)
Kleuter	4739	3259
Lager		4288
Secundair	8558	7305

Bron: Fédération Wallonie-Bruxelles (2015) en Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016b).

### Soorten onderwijsuitgaven

Aangezien onderwijs een relatief arbeidsintensieve sector is, gaan de meeste onderwijsuitgaven naar lopende uitgaven (d.w.z. uitgaven voor personeel en werking), slechts een relatief klein aandeel wordt gebruikt om te investeren. Uit een vergelijking tussen de OECD-landen (zie Figuur 7.4) blijkt dat België in vergelijking met andere landen relatief veel spendeert aan lopende uitgaven.

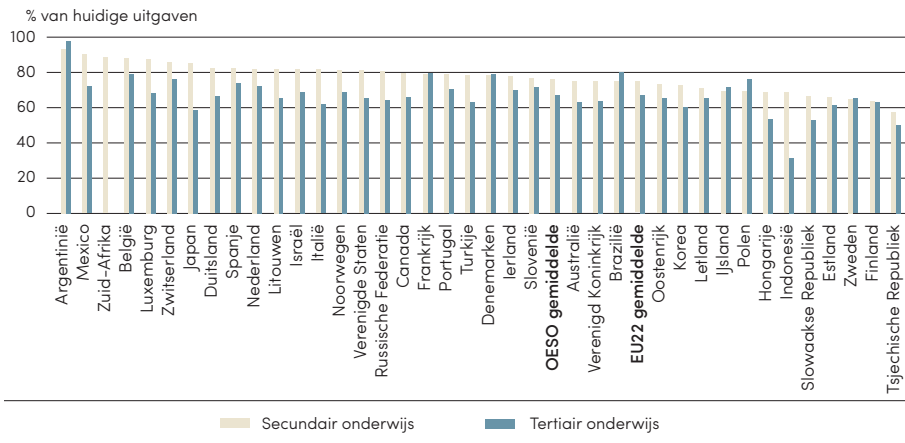
Figuur 7.4: Internationale vergelijking van het aandeel lopende uitgaven vs. investeringen in het onderwijsbudget



Bron: OECD (2016).

Wanneer de lopende uitgaven verder uitgesplitst worden in personeel en werking, blijkt dat in België een relatief groot deel gebruikt wordt voor personeelsuitgaven in vergelijking met andere OECD-landen (zie Figuur 7.5). Hierbij dient opgemerkt te worden dat de categorie personeel niet enkel leerkrachten omvat, maar ook o.a. directie, administratief en technisch personeel.

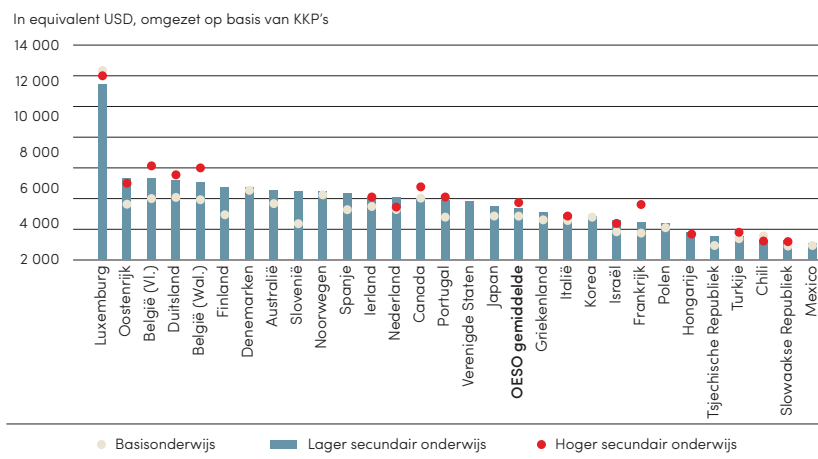
**Figuur 7.5: Internationale vergelijking van het aandeel personeelsuitgaven in de lopende uitgaven**



Bron: OECD (2016).

Wanneer we verder focussen op de loonkosten van leerkrachten en deze uitdrukken per leerling, merken we dat de resultaten voor het Nederlandstalig en Frans-talig onderwijs relatief dicht bij elkaar liggen, zowel voor het lager als voor het secundair onderwijs. In een internationale vergelijking blijkt dat de loonkost van leerkrachten, uitgedrukt per leerling, in België hoger ligt dan in de meeste andere OECD-landen waarvoor cijfers beschikbaar zijn (zie Figuur 7.6). Deze loonkost per leerling wordt beïnvloed door vier factoren: (1) de totale loonkost per leerkracht; (2) de gemiddelde klasgrootte; (3) het aantal lesuren per leerkracht op jaarbasis en (4) het aantal lesuren per leerling op jaarbasis. Zowel voor het Nederlandstalig als voor het Franstalig onderwijs dragen de vier factoren positief bij tot de hoger dan gemiddelde loonkost per leerling in vergelijking met andere OECD-landen: (1) de totale loonkost voor een (gemiddelde) leerkracht is hoger dan het OECD-gemiddelde; (2) de gemiddelde klasgrootte is kleiner; (3) het aantal lesuren per leerkracht is kleiner en (4) het aantal lesuren per leerling is groter (OECD, 2016).

Figuur 7.6: Internationale vergelijking van de leerkrachtenloonkost per leerling



Bron: OECD (2016).

In de volgende paragrafen gaan we dieper in op een aantal concrete cijfers voor het Nederlandstalig en voor het Franstalig onderwijs. Binnen de financiering door de Vlaamse overheid wordt traditioneel een onderscheid gemaakt tussen middelen voor personeel, werkingsmiddelen en investeringen. In het basisonderwijs gaan ruim 81% van de middelen naar bezoldigingen, bijna 14% is voorzien voor werkingsmiddelen en bijna 5% wordt gebruikt voor investeringen. In het secundair onderwijs gaat een relatief groter deel naar personeel (bijna 85%); werking en investeringen wegen respectievelijk voor ongeveer 12% en 3% (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016b).

Tabel 7.4: Opsplitsing Vlaamse onderwijsuitgaven in personeel, werking en investeringen

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
Personeel	81.4%	84.7%
Werking	13.9%	12.1%
Investeringen	4.7%	3.2%

Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016b).

Een overzicht door (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) geeft weer wat de geplande onderwijsbudgetten (dus niet de werkelijke uitgaven) voor personeel, werking en investeringen waren in 2015: in deze vergelijkende studie zijn aparte cijfers beschikbaar voor het Nederlandstalig en het Franstalig onderwijs.

Er dient echter opgemerkt te worden dat de cijfers niet volledig vergelijkbaar zijn: het Nederlandstalig onderwijs rapporteert investeringen in infrastructuur enkel voor alle onderwijsniveaus (van kleuter tot universitair onderwijs) samen en rapporteert voor de andere indicatoren geen aparte cijfers voor kleuter- en lager onderwijs. Wanneer we de begrote cijfers voor werking en personeel vergelijken, merken we wel op dat in Vlaanderen relatief meer besteed wordt aan werking dan in het Franstalig onderwijs: in het Nederlandstalige onderwijs wordt tussen 12% en 14% van het geheel van werkings- en personeelsmiddelen besteed aan werking; in het Franstalig onderwijs ligt dit percentage aanzienlijk lager, namelijk tussen 8% en 8,5%. In Tabel 7.4 wordt een gedetailleerde opsplitsing van de geplande onderwijstitelgaven weergegeven. Wanneer we de budgetcijfers van (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) voor de verschillende onderwijsniveaus relateren tot het aantal leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015) en in het Franstalig onderwijs (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015), valt het op dat de bedragen per leerling voor personeelsuitgaven in het Nederlandstalig en het Franstalig onderwijs, zowel voor het basisschool als voor het secundair onderwijs, relatief dicht bij elkaar liggen (indien we voor het Franstalig onderwijs de cijfers voor kleuter en lager aggregeren bekomen we een bedrag van 4266 euro per leerling). De grote gelijkheid tussen de twee Gemeenschappen valt te verklaren door het feit dat de (historische) barema's voor de lonen van het onderwijzend personeel, het indexmechanisme en de coëfficiënten om het aantal leerkrachten waarop een school recht heeft te berekenen op basis het aantal leerlingen, nog grotendeels geënt zijn op de historische unitaire Belgische situatie. Wat betreft de werkingsmiddelen per leerling is er wel een duidelijk verschil tussen het Nederlandstalig en het Franstalig onderwijs: de werkingsmiddelen per leerling liggen in het Nederlandstalig onderwijs ruim 80% hoger dan in het Franstalig onderwijs (698 euro per leerling t.o.v. 380 euro per leerling). In het secundair onderwijs bedraagt het verschil ruim 50% (1080 euro per leerling t.o.v. 706 euro per leerling).

Uit een recente evaluatie door (Groenez et al., 2015) van het systeem om de werkingsmiddelen toe te kennen aan Vlaamse scholen bleek dat een aantal scholen zich in een financieel precaire situatie bevindt: voor sommige scholen is de basisfinanciering niet voldoende om de reguliere kosten te dekken. Gelet op het feit dat scholen in het Franstalig onderwijs relatief gezien aanzienlijk minder werkingsmiddelen ontvangen, kunnen we veronderstellen dat een aantal bevindingen voor het Nederlandstalig onderwijs eveneens zullen gelden voor het Franstalig onderwijs.

Tabel 7.5: Geplande onderwijsbudgetten in 2015

		Aantal leer-lingen	Kapitaal	Werking (W)	Personeel (P)	W/ (W+P)	Subsidies aan ouders
<b>NL- onderwijs</b>		2014- 2015					
Isced 0+1 (kleuter en lager)	Totaal	709 033	Enkel voor Isced 0 t.e.m. 8 samen	494 674 000	3 036 674 000	14.01%	
	Bedrag per leerling			698	4 283		
Isced 2+3+ 4+5 (lager SO, hoger SO, Se-n-Se en HBO5)	Totaal	444 910		480 537 600	3 531 146 000	11.98%	
	Bedrag per leerling			1 080	7 937		
<b>FR- onderwijs</b>		2013- 2014					
Isced 0 (kleuter)	Totaal	189 588	32 595 808	57 662 330	631 142 572	8.37%	
	Bedrag per leerling		172	304	3 329		
Isced 1 (lager)	Totaal	331 319	53 824 086	140 533 605	1 591 181 475	8.12%	
	Bedrag per leerling		162	424	4 803		
Isced 2+3+4 (lager SO, hoger SO, Se-n-Se)	Totaal	359 079	49 952 228	253 682 567	2 786 459 352	8.34%	21 831 053
	Bedrag per leerling		139	706	7 760		61

Bron: eigen berekeningen op basis van European Commission/EACEA/Eurydice (2015), Fédération Wallonie-Bruxelles (2015) en Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015).



## Schaalgrootte

Het Vlaamse financieringssysteem bevat enkele prikkels die kleine scholen in stand houden. Elke school ontvangt een ambt van directeur. Deze is in de kleinste secundaire scholen een halve onderwijsopdracht, verminderd met 4 uren, en in de kleinste basisscholen een onderwijsopdracht van 14 uur. Vanaf 120 leerlingen in het secundair en 180 leerlingen in het basisonderwijs verwerft een school een volledig mandaat van directeur zonder verdere voordelen voor grotere scholen. Verder werken zowel de basisomkadering in het basisonderwijs als het pakket urenleraar in het secundair onderwijs met degressieve coëfficiënten waardoor scholen met hoge leerlingenaantallen relatief weinig ambten genereren per leerling vergeleken met scholen met lage leerlingenaantallen. Een artificiële splitsing van scholen kan het aantal ambten en uren maximaliseren: zo blijkt uit controle van de adresbestanden van scholen dat er regelmatig twee of meer scholen hetzelfde adres delen. Dit artificieel opsplitsen van scholen maakt een (internationale) vergelijking van gemiddelde schoolgrootte ook moeilijk: Vlaamse ‘administratieve scholen’ (d.w.z. officiële scholen, op basis van het schoolnummer) zullen gemiddeld immers kleiner zijn dan de echte ‘pedagogische school’.

## Beleidsaanbevelingen

---

In Vlaanderen werd het systeem van de toekenning van de werkingsmiddelen aan scholen uit het basis- en secundair onderwijs hervormd door het Financieringsdecreet van 2008. Vanaf het schooljaar 2008-2009 werd de historische ongelijke financiering (tussen gefinancierd en gesubsidieerd onderwijs) van de werkingsmiddelen weggewerkt en werd tevens een deel van de werkingsmiddelen toegekend aan de hand van leerlingenkenmerken. De eerste maatregel is een toepassing van het principe van horizontale gelijkheid (horizontal equity); de tweede maatregel is een vorm van verticale gelijkheid (vertical equity). Horizontale gelijkheid verwijst naar een gelijke behandeling van gelijken, terwijl verticale gelijkheid wijst op de ongelijke behandeling van verschillen.

Een evaluatie van dit decreet door (Groenez et al., 2015) kwam tot de conclusie dat de basisfinanciering scholen in ongelijke mate in staat stelt om de reguliere kosten te dekken. Deze ongelijke startpositie van scholen ondermijnt de doelstelling van de compensatiefinanciering om tot meer verticale gelijkheid te komen. Uit de evaluatie kon een profiel opgemaakt worden van scholen die een bijzonder risico lopen: scholen die (bijvoorbeeld omwille van een leerlingenpopulatie met een zwak socio-economisch profiel) niet of nauwelijks in staat zijn om bijkomende financiële middelen genereren; éénpitters; kleine scholen of scholen met een dalend aantal leerlingen; scholen met gebouwen in slechte staat; scholen in

plattelandsgemeenten (omwille van hogere vervoerskosten); scholen met veel KSO-TSO-BSO richtingen (dit zijn relatief dure richtingen, bevolkt door leerlingen met minder kapitaalkrachtige ouders en een stijgend aantal onbetaalde schoolfacturen) en kleine basisscholen met weinig administratieve omkadering. Bijkomend onderzoek naar de werkelijke kost per leerling is nodig, zodat scholen adequaat en 'optimaal' gefinancierd kunnen worden.

De aanbevelingen van (Groenez et al., 2015) zijn geschreven voor het Nederlandstalige onderwijs, maar enkele daarvan zijn relevant voor beide landsdelen. Ten eerste, ondersteun het beleidsvoerend vermogen van schoolbesturen, o.a. met betrekking tot transparantie en overleg rond het gehanteerde verdelingsmechanisme binnen schoolbesturen. "Is dit beleidsvoerend vermogen van scholen ontoereikend, dan is de kans groter dat de scholen de extra-middelen wel gebruiken voor het beoogde doel, maar dit niet efficiënt doen wegens een gebrek aan strategisch inzicht" (p. 248).

Ten tweede geven (Groenez et al., 2015, p. 133) aan dat een bestuurlijke schaalvergroting vruchtbaar kan zijn, al zijn ze voorzichtig over te grote bestuurlijke schaal. "Scholen binnen grote schoolbesturen zijn financieel minder kwetsbaar, omdat tekorten of tegenslagen door een grotere groep scholen kunnen worden opgevangen. Bovendien worden vele taken overgenomen door een professioneel team, wat directeurs in staat stelt zich meer met het pedagogisch beleid van hun school bezig te houden. Anderzijds laten de analyses ook enkele mogelijke keerzijden van schaalvergroting zien. In deze schoolbesturen heerst er immers vaker een rationeel-technische organisatiecultuur waar directeurs van het financieel beleid kunnen vervreemden. Dit is vooral het geval in grote schoolbesturen die weinig transparantie zijn en sterk de nadruk leggen op formele procedures en formele overlegorganen." "Het professioneel kader in een schoolbestuur, dat nodig wordt om het geheel te kunnen overzien, brengt ook kosten met zich mee (personeels- en infrastructuurkosten)" (p. 244).

Ten derde pleiten ze voor een net-overschrijdende samenwerking tussen de scholen in 1 gemeente. (Groenez et al., 2015) argumenteren dat door deze net-overschrijdende samenwerking schoolbesturen elkaars infrastructuur en financiële expertise kunnen delen.

Ten vierde geven (Groenez et al., 2015) aan dat er extra investeringen in scholenbouw nodig zijn. De onderzoekers stellen vast dat schoolbesturen compenserend optreden door werkingsmiddelen op te sparen voor bouw- of renovatieprojecten. Ze geven ook aan dat de ongelijkheid tussen de netten zou moeten weggewerkt (p. 251): "Wanneer scholen uit het VGO en OGO (ver)bouw(ingen) willen uitvoeren, moeten ze hiervoor een reservebudget hebben. Scholen uit het GO! niet. Wanneer de goedkeuring van het verbouwingsdossier bij Agion op zich laat wachten, zien de scholen zich genoodzaakt om herstellingswerken uit te voeren, waardoor ze niet meer het gevraagde reservebudget hebben liggen en de grote werken uitge-

steld worden. Een gelijktrekking van de reservebudgetten (dus eenzelfde percentage voor alle netten) en/of afschaffing ervan zou rechtlijner zijn.”

Als laatste generieke aanbeveling pleiten ze voor compensaties voor landelijke scholen. Omdat de afstand tot een zwembad of cultuurinstellingen groter is voor scholen uit een niet-verstedelijkt gebied, wegen de vervoerskosten voor deze scholen sterker door. (Groenez et al., 2015) stellen daarom voor om een compensatie te voorzien in de vervoerskosten van plattelandsscholen naar zwembad, sport, of cultuur.

## Bibliografie

*Belgische Grondwet, Art. 24.* Opgehaald uit [http://www.senate.be/doc/const\\_nl.html#const](http://www.senate.be/doc/const_nl.html#const).

*Countries. Description of National Education Systems.* Eurydice, 20167. Opgehaald uit <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>.

Dumay, X. & Dupriez, V. "Educational Quasi-Markets, School Effectiveness and Social Inequalities." *Journal of Education Policy*, 29 (4), 2014, 510-531.

*Education at a Glance 2016.* OECD, 2016

Groenez, S., Heylen, V. & Nicaise, I. *Een verkennend onderzoek naar de opbrengst-voet van investeringen in het hoger onderwijs.* HIVA, 2010.

Groenez, S., Juchtmans, G., Smet, M. & Stevens, C. *Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingmiddelen van scholen.* KU Leuven, 2015.

*Key Data on Education in Europe 2012.* EACEA Eurydice, 2012.

*Les indicateurs de l'enseignement.* Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015.

*National Sheets on Education Budgets in Europe 2015.* Eurydice Facts and Figures. Publications Office of the European Union, 2015.

Nicaise, I. "Onderwijsfinanciering in de 21ste eeuw: efficiëntie en rechtvaardigheid." *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2006.

Psacharopoulos, G. "Returns to Education: An Updated International Comparison." *Comparative Education*, 17 (3), 1981, 321-341.

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. "Returns to Investment in Education: A Further Update." *Education Economics*, 12 (2), 2004, 111-134.

Schiltz, F. & De Witte, K. *The Influence of Exogenous Shocks by School Inspectorates on School Choice and Competition.* Mimeo, 2017.

*Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs – schooljaar 2015-2016.* Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016.

*UNESCO OECD Eurostat (UOE) Joint Data Collection – Methodology.* Eurostat, 2017. Opgehaald uit [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO\\_OECD\\_Eurostat\\_\(UOE\)\\_joint\\_data\\_collection\\_%E2%80%93\\_methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology).

*Vlaams onderwijs in cijfers 2014-2015.* Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015. Opgehaald uit [www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken).

*Vlaams onderwijs in cijfers 2015-2016.* Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016. Opgehaald uit [www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken).



## Over de auteurs

---

**Kristof De Witte** is hoofddocent aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de KU Leuven, bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Maastricht en visiting fellow van Itinera. Aan KU Leuven is hij directeur van het onderzoekscentrum 'Leuven Economics of Education Research' en programmadirecteur van de Specifieke Lerarenopleiding Economie. De onderzoeksinteresses van Kristof De Witte omvatten onderwijs economie, performantiemeting en politieke economie.

**Jean Hindriks** is gewoon hoogleraar aan de UCL waar hij economie doceert. Hij is lid van het Centre for Operations Research and Econometrics en medeoprichter van het Itinera Institute. Hij doceerde aan de universiteiten van Essex en Exeter, en aan het Queen Mary College in Londen. Hij doet onderzoek naar overheidsfinanciën en onderwijs economie.

**Mattéo Godin** is economist en werkt als hoofdconsultant bij Stratec in Brussel. Hij was internationaal consultant bij de Inter-American Development Bank. In 2013 ontving hij de ADEL 2013-prijs voor zijn doctoraat economische wetenschappen aan de UCL.

**Deni Mazrekaj** is doctoraal onderzoeker van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) in de onderzoeksgroep Leuven Economics of Education Research aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de KU Leuven. Hij analyseert het fenomeen van onderpresteren en vroegtijdig schoolverlaten in het middelbaar onderwijs. Hij heeft hierbij bijzondere aandacht voor de effectiviteit van interventies om vroegtijdig schoolverlaten te verminderen.

**Dieter Verhaest** is docent aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de KU Leuven. Hij behoort tot de onderzoekseenheid Economie en is verbonden aan het facultair onderzoekscentrum Leuven Economics of Education Research. Hij is promotor in het Steunpunt Onderwijs Onderzoek (SONO) waar hij de link tussen onderwijs en de arbeidsmarkt bestudeert.

**Geert Van Campenhout** is deeltijds hoofddocent aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de KU Leuven. Hij werkt aan de onderzoekseenheid Finance, Accounting en Taks, en is verbonden aan het facultair onderzoekscentrum Leuven Economics of Education Research. Hij is co-promotor van de Wiki-fin.be-Leerstool naar financiële geletterdheid.

**Kenneth De Beckker** is doctoraatstudent aan de Faculteit Economie en Bedrijfs-wetenschappen van de KU Leuven. Zijn proefschrift focust op een internationale vergelijking van financiële geletterdheid. Hij is als onderzoeker verbonden aan de Wikifin.be leerstoel-leerstoel financiële geletterdheid. Voordien werkte hij aan de Université Saint-Louis en de Universiteit Antwerpen.

**Mike Smet** is docent aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de KU Leuven. Hij werkt aan de onderzoekenheid Work en Organisation Studies, en is verbonden aan het facultair onderzoekscentrum Leuven Economics of Education Research. Hij is promotor in het Steunpunt Onderwijs Onderzoek (SONO) waar hij de financiering van het leerplichtonderwijs bestudeert.





