



Telt elk talent? De positie van kinderen met een migratie-achtergrond in de Belgische scholen.

2012/9

18 | 12 | 2012



MENSEN



WELVAART



BESCHERMING

PROF. DR. DIRK JACOBS

GEEWOON HOOGLEERAAR SOCIOLOGIE AAN DE UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

Inleiding

Sinds enkele jaren blijkt uit de PISA-onderzoeken (De Meyer & Warlop, 2010; Baye et alii, 2010) dat België behoort tot de landen met heel grote verschillen tussen de prestaties van allochtone leerlingen en leerlingen zonder immigratieachtergrond (Jacobs et alii, 2009; Jacobs & Rea, 2011). De PISA-analyses zijn belangrijk omdat ze de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen zichtbaar maakten, waar dit voordien —al helemaal aan Franstalige kant— zelden gebeurde in Belgisch onderzoek. Daarnaast is de mogelijkheid tot internationale vergelijking en dus *benchmarking* een groot voordeel van de PISA-gegevens. De OESO, de club van democratische geïndustrialiseerde landen, trok stevig aan de alarmbel omdat goede onderwijsresultaten een cruciale sleutel tot verdere integratie in het maatschappelijke leven vormen. In België bepaalt sociale achtergrond nog te sterk studiekeuze en studieresultaten en daardoor wordt op grote schaal talent verspild, met name —maar niet alleen— bij allochtone leerlingen (Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007; Jacobs, Rea, Teney, Callier & Lothaire, 2009). Hervormingen dringen zich op, want zoals de OESO terecht aanstipt zal “niets doen oneindig veel meer kosten dan ingrijpen” (OECD, 2006).

Ook het in opdracht van de Koning Boudewijnstichting geschreven rapport “Verspild talent” (Jacobs & Rea, 2012) kwam tot de ontstellende vaststelling dat in ons land de school nog altijd een plek is waar ongelijkheid wordt gereproduceerd (Bourdieu & Passeron, 1971). Eén van de meest kwetsbare groepen bleken zowel aan Vlaamse als aan Franstalige kant leerlingen met een migratie-achtergrond te zijn. In plaats van als een ‘sociale lift’ te functioneren, blijkt de school voor vele leerlingen ongelijkheid voort te brengen en te bestendigen. Het type school waarin een leerling terecht komt, heeft —bovenop bepaalde leerlingkenmerken zoals sociale achtergrond— een belangrijke impact

De Itinera “Discussion Paper”-serie biedt aan auteurs een forum om in eigen naam een discussietekst te schrijven. De bedoeling is een vrije en geïnformeerde discussie te openen. De inhoud verbindt alleen de auteur en kan niet toegeschreven worden aan het Itinera Institute. U kan zelf deelnemen aan de discussie via de Itinera Blog (www.itinerablog.org)

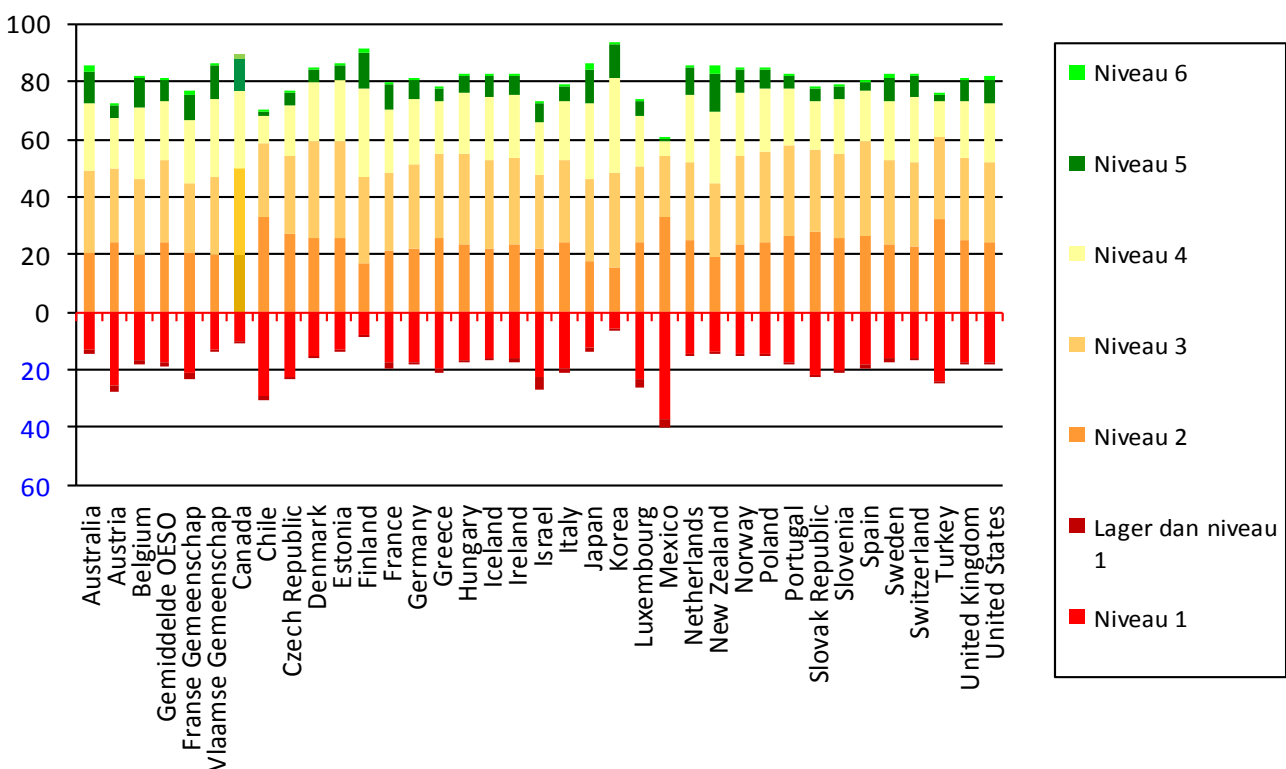
op behaalde resultaten. Zowel het Vlaamse als het Franstalige onderwijssysteem zijn sterk gedifferentieerd en gesegregeerd, met alle nadelige gevolgen van dien. Dit verklaart ook waarom België, ondanks vele beleidsinspanningen, uiteindelijk toch zo'n grote kloof in leerprestaties tussen leerlingen met een migratie-achtergrond en leerlingen zonder migratie-achtergrond vertoont.

1. De sociale lift blijft steken

Het PISA-onderzoek heeft betrekking op drie belangrijke domeinen: wiskunde, leesvaardigheid en wetenschappen. Het PISA-onderzoek wil beoordelen in welke mate leerlingen van vijftien jaar —die in sommige landen bijna aan het einde van de leerplicht zijn gekomen— de essentiële kennis en vaardigheden hebben verworven om op volwaardige wijze deel te nemen aan het maatschappelijk leven. In deze tekst wordt enkel stilgestaan bij leesvaardigheid, het testdomein dat centraal stond in PISA 2009. Voor wiskunde en wetenschappen wordt de lezer doorverwezen naar de algemene PISA-rapporten (De Meyer & Warlop, 2010; Baye et alii, 2010) of het KBS-rapport (Jacobs & Rea, 2012).

Figuur 1 toont de spreiding per niveau van leesvaardigheid – gaande van competentieniveau 0 (zeer slecht) tot 6 niveau (zeer goed) – voor de leerlingen in verschillende OESO-landen. De rode zone in de balk geeft het aantal leerlingen weer dat niet het referentieniveau van leesvaardigheid voor een 15-jarige behaalt. Deze problematische rode zone dient zo klein mogelijk te zijn. De groene zone in de balk geeft het aantal leerlingen aan die een zeer sterk leesvaardigheidsniveau behalen dat hoger ligt dan wat men van een 15-jarige dient te verwachten. De gele en oranje zones geven de normaal te verwachten competentieniveaus op vijftienjarige leeftijd aan.

Figuur 1. Spreiding volgens niveau van leesvaardigheden voor de OESO-landen (PISA 2009)

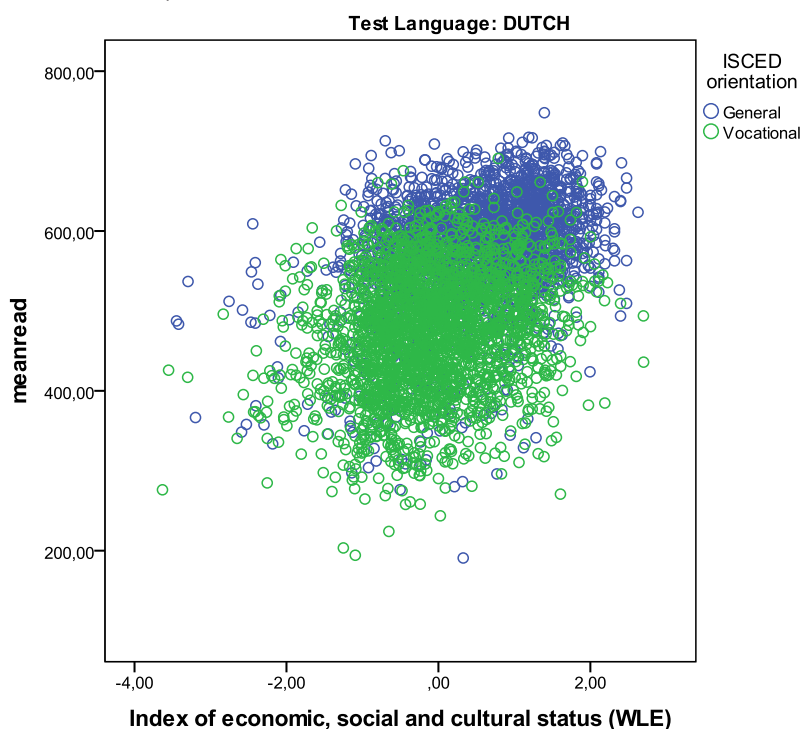


We kunnen vaststellen dat Finland erin slaagt tegelijk de beste schoolprestaties te verzekeren als het aandeel leerlingen met een onaanvaardbare score te beperken (8,1% haalt niveau twee niet, dat als het basisniveau geldt). Ook de Vlaamse Gemeenschap slaagt erin leerlingen af te leveren met 'topprestaties', maar heeft nog altijd meer problemen om de schade bij de zwakste leerlingen te beperken (zo haalt 13,4% van de leerlingen het minimale niveau niet). De Franse Gemeenschap daarentegen wordt tegelijk geconfronteerd met problemen op het vlak van de vorming van een heel goed presterende leerlingengroep en de uitdaging om een minimaal kennisniveau te garanderen voor de zwakste leerlingen (maar liefst 23,3% van de leerlingen haalt er een te lage score). Ter vergelijking kan meegegeven worden dat dit percentage te laag scorende leerlingen 17,7% bedraagt in

de Verenigde Staten, 19,7% in Frankrijk, 21% in Italië en 24,5% in Oostenrijk en Turkije. Deze cijfers dienen dus zorgen te baren.

Het is duidelijk dat het onderwijssysteem aan Vlaamse kant op een aantal vlakken beter functioneert dan aan Franstalige kant (zie voor analyses Hirtt, 2008; De Grauwe & Van Parijs, 2011; Jacobs, 2011; Vandenberghe, 2011; Hindriks & Verschelde, 2011; Perelman et alii, 2011; Vandembroucke, 2011). De Vlaamse Gemeenschap zou echter een onvergeeflijke fout maken tevreden te zijn met haar scores in de PISA-onderzoeken in vergelijking met de Franse Gemeenschap (en in internationaal perspectief). De Vlaamse Gemeenschap scoort immers op het front van gelijke onderwijskansen nog steeds bijzonder slecht.

Figuur 2. Puntenwolk die wijst op de sterke correlatie ($r=0.420$, $r^2=0.176$) tussen de resultaten voor leesvaardigheid en de index van sociaaleconomische en culturele status in de Vlaamse Gemeenschap, met onderscheid naar schooloriëntatie (ASO of BSO/TSO)

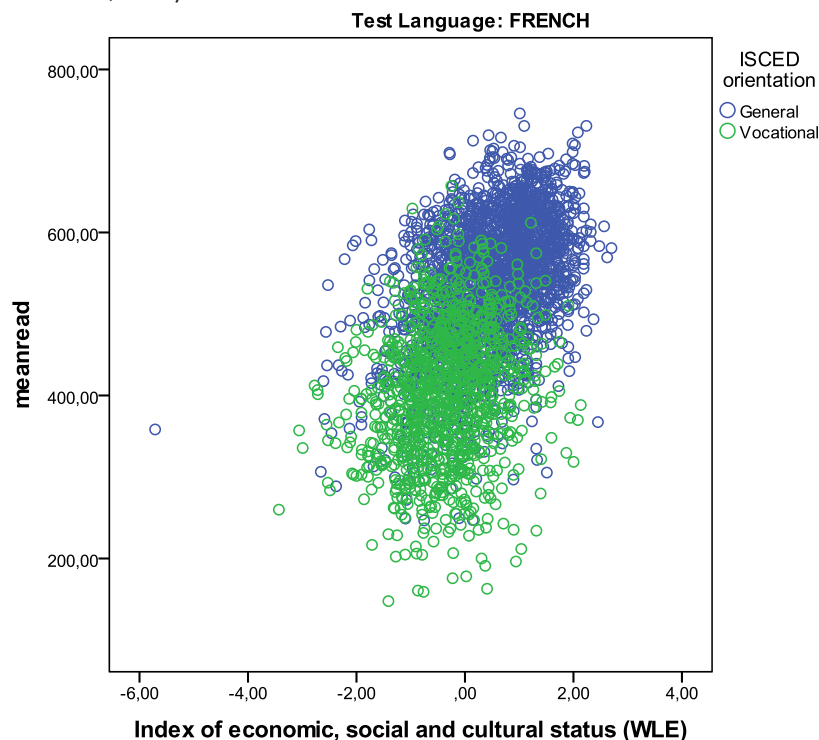


Het probleem kan visueel duidelijk gemaakt worden aan de hand van de puntenwolk in figuur 2. Elk bolletje stelt een leerling voor. De horizontale as geeft de sociaal-economische thuissituatie van leerlingen weer. Hoe meer men zich aan de linkerzijde bevindt, hoe armer en sociaal kwetsbaarder een leerling is. Hoe meer men zich aan de rechterzijde bevindt, hoe kansrijker een leerling is. De verticale as geeft de resultaten voor leesvaardigheid weer. Hoe hoger men zich bevindt, hoe beter de score op de PISA-test. Hoe lager men zich bevindt, hoe zwakker de resultaten op de PISA-test. We kunnen zien dat er in de Vlaamse Gemeenschap een belangrijk verband bestaat tussen de resultaten voor leesvaardigheid (verticale as) enerzijds en de sociaaleconomische situatie van de ouders van de leerlingen (horizontale as) anderzijds. We

kunnen gemakkelijk van links-onder naar rechts-boven een diagonaal trekken door de puntenwolk. Dit betekent dat de sociaal-economische thuissituatie een belangrijke predictor is van de prestaties van leerlingen: er is een tendens dat leerlingen uit een kansrijker milieu beduidend betere resultaten op de PISA-test behalen dan leerlingen uit een kansarm milieu.

Figuur 3 geeft dezelfde gegevens weer voor de Franse Gemeenschap. Hier stellen we dezelfde relatie vast: hoe hoger het sociaaleconomische niveau van de ouders, hoe beter de resultaten voor leesvaardigheid. Het effect is zelfs nog wat meer uitgesproken dan aan Vlaamse kant. Een zelfde patroon vinden we terug voor wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden.

Figuur 3. Puntenwolk die wijst op de sterke correlatie ($r=0.500$, $r^2=0.25$) tussen de resultaten voor leesvaardigheid en de index van sociaaleconomische en culturele status in de Franse Gemeenschap, met onderscheid naar schooloriëntatie (ASO of BSO/TSO)



In andere landen, zoals bijvoorbeeld Finland, is de link tussen socio-economische thuissituatie en testresultaten een pak minder uitgesproken. Sommige onderwijsystemen slagen er dus beter in dan anderen om de impact van het thuismilieu op de leerprestaties van kinderen te neutraliseren. België heeft op dit punt in beide gemeenschappen een bijzonder slecht resultaat.

Als de school moet dienen als sociale lift – wat het geval is volgens de meritocratische logica – dan is die lift in België nog altijd duidelijk defect. De lift blijft voor velen haperen. In een kennis-economie als de onze leidt dit tot een enorme verspilling van menselijk kapitaal en talent.

Het is betreurenswaardig dat speculaties over de mate van biologische erfelijkheid van intelligentie en de impact hiervan op de reproductie van sociale ongelijkheid (Duyck & Anseel, 2012) tot afleidingsmanoeuvres rond die pijnlijke realiteit leiden, net zoals in de jaren negentig ook al het geval was bij de controverse rond het Bell-curve boek van Herrnstein & Murray (1994) in de Verenigde Staten. Arbeidersklasse kinderen en allochtone kinderen hebben gemiddeld geen lagere scores op testen omdat ze daartoe door genetische aanleg eerder voorbestemd zouden zijn maar omdat ze van thuis uit, in hun leefomgeving en op school minder kansen en stimulanzen krijgen om hun competenties te ontwikkelen. Het is niet omdat in een bepaalde psychometrische literatuur auteurs als Richard Lynn erin slagen om IQ racisme (Lynn, 2002) en IQ seksisme (Lynn, 1994; Irwing & Lynn, 2005) gepubliceerd te krijgen, dat we dat soort argumentatie als wetenschappelijk en pertinent zouden moeten beschouwen. Typisch bij dit soort literatuur is ondermeer verkeerde assumpties maken over erfelijkheid op groepsniveau of het gebruik maken van wankele meta-studies in plaats van te opteren voor studies met een solide onder-

zoeksdesign, zoals psycholoog Steve Blinkhorn in het tijdschrift *Nature* in reactie op Irwing & Lynn (2005) terecht opmerkte.

Een andere vaak gehoorde reactionaire stelling is dat elke gelijke kansen beleid zou leiden tot een nivellering naar beneden. Wat we dankzij de internationale PISA-data ondertussen duidelijk kunnen stellen is dat er geen *trade-off* tussen excellentie en gelijke kansen optreedt (Duru-Bellat et alii, 2004). Het gaat niet om een keuze tussen een hoog prestatieniveau en veel selectie (met grote verschillen tussen leerlingen waarbij een groot deel de top haalt en er verder achterblijvers zijn die uit de boot vallen) enerzijds of gelijke onderwijskansen gecombineerd met een matig algemeen gemiddelde (met kleine verschillen tussen leerlingen maar op een lager gemiddeld niveau) anderzijds, zoals in het verleden wel eens gedacht werd. Internationaal geldt Finland op dit punt andermaal als een mooi voorbeeld. Finland combineert hoge gemiddelden, een grote groep van 'top performers' en een beperkt aandeel van leerlingen die niet het vereiste minimumniveau halen. Bovendien zijn de verschillen tussen leerlingen uit verschillende sociaaleconomische lagen er minder uitgesproken dan in andere landen¹. Dit bevestigt de essentiële rol van de school als factor die ongelijkheden bevestigt of beperkt. Veel hangt dus af van je schoolsysteem.

Zowat alle internationale analyses van de PISA-resultaten en vergelijkbare data-bestanden wijzen trouwens in dezelfde richting wat de

¹ De correlatie tussen sociaal-economische index en leesvaardigheid bedraagt 0.282 in Finland, met slechts 8% verklaarde variantie (waar dit in de Vlaamse Gemeenschap meer dan het dubbele, namelijk 17% verklaarde variantie, en in de Franse Gemeenschap 25% verklaarde variantie bedraagt). In Macao-China bedraagt de correlatie overigens maar 0.14, met slechts 2% verklaarde variantie. De correlatie is het hoogst van alle aan het PISA-onderzoek deelnemende landen in Peru ($r=0.528$, 28% verklaarde variantie).

impact van het type schoolsysteem betreft. Ze tonen duidelijk het belang aan van het onderwijsstelsel bij het voortbrengen van verschillen in prestaties, waarbij eengemaakte onderwijsstelsels (met eenzelfde programma voor alle scholen) op het vlak van gelijke kansen betere resultaten halen dan gedifferentieerde systemen (met een verschillend programma per type school). In landen met een vroegtijdige studiekeuze —zoals in België het geval is— zijn de sociale verschillen opmerkelijk groter (Dupriez, Dumay & Vause, 2008 ; Hindriks et alii, 2010). Zo is er trouwens ook een verband vast te stellen tussen de omvang van de verschillen tussen leerlingen (naar sociale klasse) en de duur van het gemeenschappelijke basisprogramma (de zogenaamde onderbouw); de verschillen zijn des te groter naarmate de onderbouw korter duurt (Duru-Bellat et alii, 2004 ; Schütz, Ursprung & Wössmann, 2008). Tegelijk is het zo dat het bestaan van verschillende studierichtingen (zoals het onderscheiden van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs) de gemiddelde prestaties van de leerlingen globaal niet opkrikt (Hanushek & Wössmann, 2006). Het creëert trouwens evenmin altijd een beter gevormde elite. Dit systeem lijkt dus niet echt winnaars op te leveren (vanuit het oogpunt van een internationale vergelijking), maar wel slachtoffers (namelijk leerlingen uit de lagere sociale klassen die onder hun mogelijkheden blijven). Over de tijd heen neemt de ongelijkheid tussen leerlingen in systemen met *early tracking* toe, terwijl het prestatieniveau niet toeneemt (Hanushek & Wössmann, 2011). In landen die hun onderwijs hervormden naar latere studiekeuze, nam de impact van het thuismilieu op schoolprestaties af (Hindriks et alii, 2010).

Duyck & Anseel (2012) —die zelf nooit data-analyse op deze thematiek ondernamen— schermen graag met een artikel van Rindermann & Ceci (2009), één enkele studie uit de controversiële

“national IQ”-literatuur (waarin ook Richard Lynn opereert) om deze robuuste bevindingen uit een lange sociologische, economische en onderwijskundig onderzoekstraditie (zie overzichtsstudies Van de Werfhorst & Mijs, 2010 ; Hanushek & Wössmann, 2011) in twijfel te trekken. Hierbij dient aangestipt te worden dat het Rindermann & Ceci (2009) artikel verschillende data-sets op één hoop gooit en na veelvuldige data-manipulaties (met name voor de operationalisering van *early tracking*), zonder dat de studie overigens specifiek opgezet was om dit effect na te gaan, tot de conclusie komt dat *early tracking* tot een hoger gemiddelde score op landenniveau zou leiden (zonder daarbij op serieuze wijze de impact op spreiding te bestuderen). Voor een verdere kritiek op het soort literatuur uit de “national IQ”-traditie waarvan het controversiële Rindermann & Ceci (2009) artikel deel uitmaakt, verwijzen we graag naar de economen Hanushek & Wössmann (2011).

Wat weten we uit de sociologische, economische en onderwijskundige onderzoekstraditie? De beste resultaten blijken te worden behaald in onderwijsstelsels die, in navolging van Mons (2007), omschreven kunnen worden als onderdeel van een ‘*model van geïndividualiseerde integratie*’. Het gaat vooral om de noordelijke landen (Denemarken, Finland, Zweden, Noorwegen, IJsland) waar leerlingen niet al vroeg moeten kiezen voor een bepaalde studierichting (er is geen of late ‘*tracking*’), waar leerlingen maar zelden blijven zitten en er maar weinig scheiding tussen scholen en klasgroepen voorkomt volgens competentieniveau (je vindt overal sterke en zwakke leerlingen). En toch is er sprake van een doorgedreven differentiatie binnen de klasgroepen door middel van een geïndividualiseerde onderwijsmethode (bijvoorbeeld door middel van individuele begeleiding en werk in kleine gedifferentieerde groepen)

(Dupriez, Dumay & Vause, 2008). Dit systeem onderscheidt zich van drie andere modellen: het zogenaamde 'separatie model', het 'model van uniforme integratie' en het 'comprehensieve model' (Mons, 2007). Wij putten uit het artikel van Dupriez et alii (2008) om die modellen hier kort te beschrijven.

In het '*separatie model*' (dat we aantreffen in Duitsland, Oostenrijk, Hongarije, Zwitserland en Luxemburg en in zekere mate ook in België en Nederland), wordt er na de basisschool vrij snel een onderscheid gemaakt tussen de studierichtingen (algemeen of beroepsgericht onderwijs). Het systeem van studiekeuze werkt bovendien als een watervalstelsel, afhankelijk van de schoolprestaties. Blijven zitten ('zittenblijven' of 'dubbelen') is er een courante praktijk (en dat is al zo in de basisschool).

In het '*comprehensieve model*' (Verenigde Staten, Canada, Verenigd Koninkrijk, Australië en Nieuw-Zeeland), is er een gemeenschappelijke onderbouw tot de leeftijd van zestien jaar. Er wordt gedifferentieerd tussen leerlingen op het niveau van de klassen (sterkere en zwakkere leerlingen zitten in andere klassen) volgens de prestaties voor specifieke vakken. Er is dus geen differentiatie op het niveau van de scholen; er zijn in elk geval geen verschillende studierichtingen (met een onderscheid tussen algemeen vormend of beroepsgerichte opleidingen).

In het '*model van uniforme integratie*' (Frankrijk, Spanje en Portugal), bestaat er een gemeenschappelijke onderbouw tot een bepaalde leeftijd, met vooral zittenblijven als middel om te differentiëren tussen de leerlingen.

In dit verband willen wij nogmaals wijzen op het belangwekkende onderzoek van Dupriez et alii (2008) die met behulp van de gegevens van PISA

2003 onderzocht hebben in welk systeem de zwakste leerlingen² het beste bediend worden. Laten we eerst enkele kenmerken van die systemen op een rijtje zetten. Hun verkennende analyse toont ten eerste aan dat sociale segregatie (op het niveau van de scholen) het sterkst aanwezig is in het 'separatie model' en het 'model van uniforme integratie'. Vergeleken met andere systemen, kent het publiek van de scholen er dus vaker een specifiek sociaal-economisch profiel (zo heb je scholen met vooral arbeidersklasse kinderen, met vooral middenklasse kinderen of met vooral elite kinderen). Een tweede vaststelling is dat de zwakste leerlingen (die het minst goed scoren op de PISA-testen) een veel minder positieve subjectieve perceptie hebben van het tuchtklimaat in hun klas (aantal onderbrekingen, rumoerigheid, enz.) wanneer zij in een systeem zitten dat onder het 'separatie model' dan wel onder het 'comprehensieve model' valt. Dupriez et alii (2008) wijzen op de volgende verklaring voor deze bevinding: er zal een concentratie van de zwakste leerlingen optreden (in de klascontext) wanneer er sprake is van aparte studierichtingen (zoals in het separatie model) of wanneer er sprake is van klassen met verschillende niveaus (zoals in het comprehensieve model). Zo'n concentratie van zwakke leerlingen brengt meer tuchtproblemen met zich mee. Een derde vaststelling heeft te maken met zelfvertrouwen. Over het algemeen hebben de zwakste leerlingen minder vertrouwen in hun schoolprestaties dan leerlingen die sterker zijn – wat niet meteen hoeft te verbazen. Het verschil op het vlak van vertrouwen is evenwel kleiner wanneer de leerlingen in een systeem dat valt onder het 'separatie model' zitten. In systemen die gekenmerkt worden door scholen met een heterogene samenstelling en een gunstig klimaat op het vlak van tucht (vooral

2 Voor elk land worden de zwakste leerlingen geïdentificeerd met behulp van het 25ste percentiel van de prestaties voor wiskunde.

in het 'model van geïndividualiseerde integratie'), hebben de zwakste leerlingen daarentegen veel minder vertrouwen. Dupriez et alii (2008) zien hierin de bevestiging van de theorie van 'de grote vis in de kleine vijver' (Marsh & Kit-Tai, 2003), die populair is geworden in de literatuur over de gevolgen van de samenstelling van klassen: hoewel gemengde klassen gunstig zijn voor de zwakste leerlingen op het vlak van tucht in de klas, heeft dit tegelijk ook psychologische nadelen (want de eigen zwakte op het vlak van leerprestaties wordt duidelijker).

Laten we ons nu toespitsen op de prestaties van de zwakste leerlingen in de verschillende systemen volgens de analyse van Dupriez, Dumay & Vause (2008). Het minst gunstige systeem is het 'model van uniforme integratie' (dat overheerst in Zuid-Europa): de zwakste leerlingen hebben er het vaakst een onvoldoende hoog niveau van competenties. Dit zou verband houden met het feit dat de strategie van "blijven zitten" niet werkt. In het 'separatie model' halen de zwakste leerlingen betere resultaten, maar zij worden er sterker getroffen door het fenomeen van sociale stratificatie: de reproductie van de sociale ongelijkheid (verbonden met de sociale klasse) is er het meest uitgesproken. Zoals Dupriez et al. (2008) terecht aangeven, bevestigt dit de resultaten van andere analyses (Duru-Bellat & Suchaut, 2005) en wijst dit erop dat een vroege studiekeuze sterk afhangt van de gezinssituatie omwille van een proces van zelfselectie (Bourdieu & Passeron, 1970). We kunnen dus besluiten dat het 'separatie model' en het model van 'uniforme integratie' – om verschillende redenen – de minst gunstige systemen zijn voor de zwakste leerlingen.

In het licht van deze resultaten kan men bijna niet anders dan bijzondere interesse te vertonen voor de manier waarop de noordelijke landen hun onderwijssysteem organiseren (het model

van geïndividualiseerde integratie). Ik deel evenwel de mening van Dupriez et alii (2008) dat het moeilijk is om een buitenlands onderwijsmodel simpelweg te importeren zonder rekening te houden met de onderliggende nationale tradities en ideologische visies. Een onderwijshervorming moet van een breed draagvlak genieten. Om tot een effectief gelijke kansenbeleid te komen, moeten brede lagen van de bevolking overtuigd zijn van het belang om alle menselijk kapitaal optimaal tot bloei te laten komen in het onderwijs, ongeacht de achtergrond van de betrokken leerlingen. Men dient doordrongen te zijn van de idee dat goed onderwijs een recht is van alle type leerlingen. Dat staat haaks op de gedachte dat de toegang tot de zogenaamd "beste" scholen een bijzonder voorrecht zou zijn van de meest kapitaalkrachtige of meest kansrijke groepen. Sterker nog, het staat haaks op de gedachte dat het aanvaardbaar zou zijn dat er überhaupt belangrijke kwaliteitsverschillen tussen scholen mogen bestaan: elke school zou topkwaliteit moeten kunnen afleveren. Op dit punt hebben we in ons land nog een hele weg af te leggen, zoals genoegzaam gebleken is in bepaalde vormen van verzet tegen de regulering van gelijke toegang tot scholen via de recente inschrijvingsdecreten aan Franstalige kant of de debatten over de hervorming van het secundair onderwijs aan Vlaamse kant.

2. De positie van leerlingen met een migratie achtergrond

In Tabel 1 onderscheiden we drie types leerlingen naar migratiestatus: autochtone leerlingen³, tweede generatie allochtone leerlingen⁴ en nieuwkomers⁵. 'Nieuwkomers' en 'leerlingen van de tweede generatie' vormen samen de meer algemene categorie van 'allochtone leerlingen', die ook leerlingen van buitenlandse herkomst worden genoemd. In de tabel bekijken we het competentieniveau voor leesvaardigheid van deze drie groepen. De niveaus 0 en 1 worden als werkelijk problematisch beschouwd. Een persoon die onder niveau 2 zit, loopt het risico dat zij aan het eind van haar schoolloopbaan niet voldoende leesvaardigheid zal hebben. Die leerlingen kunnen weliswaar lezen, maar hebben moeilijkheden om elementaire opdrachten van begrijpend lezen uit te voeren, vooral dan om rechtstreekse informatie te vinden, om verschillende soorten ondergeschikte conclusies te trekken, om een duidelijk afgebakende passage in een tekst te begrijpen en om externe kennis toe te passen om de tekst te interpreteren (OCDE, 2007 : 134). De betrokkene zal grote moeite hebben iets bij te leren via het lezen (OCDE, 2010b: 41). Die problemen, die worden vastgesteld op de leeftijd van vijftien jaar, dreigen belangrijke gevolgen te hebben voor de toekomstige opleiding en inschakeling in het beroepsleven.

In de Franse Gemeenschap zit 17% van de autochtonen, 32% van de tweede generatie

migranten en 40% van de nieuwkomers op een te laag niveau voor lezen. In de Vlaamse Gemeenschap zijn er problemen voor 11% van de autochtonen, 32% van de tweede generatie migranten en 28% van de nieuwkomers⁶.

De patronen zijn gelijkaardig voor wiskunde en wetenschappelijke vaardigheden. Zonder overdrijven kunnen we stellen dat het om onthutsende resultaten gaat. Ook al is er bij de laatste editie vooruitgang geboekt bij de allochtone leerlingen tegenover de vorige edities van PISA, moeten onderwijsactoren in beide gemeenschappen beseffen dat het zo niet verder kan. Het gaat hier om een grootschalige verkwisting van menselijk talent die een samenleving, die pretendeert naar een kenniseconomie te evolueren, zich niet kan veroorloven. Voor een substantieel deel van onze schoolbevolking, die over enkele jaren de volwassenheid gaan bereiken, blijft ons onderwijssysteem er niet voldoende in slagen een basisniveau van competenties aan te kweken. Daar zullen niet alleen de betrokkenen het slachtoffer van zijn. De hele samenleving zal daar een prijs voor betalen.

3 Dit zijn leerlingen die in België of in het buitenland geboren zijn en van wie ten minste een van de ouders in België is geboren

4 Dit zijn leerlingen die in België geboren en van wie beide ouders in het buitenland geboren zijn.

5 Dit zijn leerlingen die in het buitenland zijn geboren en van wie de ouders ook in het buitenland geboren zijn

6 Dit resultaat is evenwel beïnvloed door het grote aantal Nederlandse leerlingen onder de nieuwkomers. Indien we deze weglaten, verdwijnt het verschil met de tweede generatie.

Tabel 1. Spreiding van de leerlingen volgens niveau voor leesvaardigheid volgens herkomst in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap

	Franse Gemeenschap			Vlaamse Gemeenschap		
	Autochtone lln.	Tweede generatie	Nieuwkomers	Autochtone lln.	Tweede generatie	Nieuwkomers
Niveau 0	6,136% (SE=0,799)	12,686 % (SE=3,043)	18,398 % (SE=4,787)	2,225 % (SE=0,599)	11,214 % (SE=3,328)	6,587 % (SE=2,272)
Niveau 1	10,997 % (SE=0,911)	19,937 % (SE=2,866)	22,853 % (SE=3,507)	8,928 % (SE=0,998)	21,007 % (SE=4,646)	21,870 % (SE=4,121)
Niveau 2	19,363 % (SE=1,169)	25,367 % (SE=3,064)	25,206 % (SE=4,251)	18,992 % (SE=0,912)	30,109 % (SE=4,693)	30,094 % (SE=4,415)
Niveau 3	26,404 % (SE=1,436)	21,587 % (SE=2,811)	16,639 % (SE=3,227)	27,425 % (SE=1,126)	26,044 % (SE=3,563)	25,600 % (SE=4,326)
Niveau 4	25,911 % (SE=1,269)	15,723 % (SE=3,232)	11,706 % (SE=3,136)	28,805 % (SE=1,132)	9,289 % (SE=2,294)	11,467 % (SE=2,798)
Niveau 5	9,966 % (SE=1,035)	4,437 % (SE=1,447)	4,446 % (SE=1,671)	12,329 % (SE=0,838)	1,954 % (SE=1,212)	4,019 % (SE=1,348)
Niveau 6	1,223 % (SE=0,291)	0,263 % (SE=0,312)	0,752 % (SE=0,798)	1,295 % (SE=0,276)	0,384 % (SE=0,638)	0,363 % (SE=0,754)
Totaal	100 %	100 %	100%	100%	100%	100 %

Er zijn verschillende factoren die aan de oorzaak liggen van de kloof in schoolse vaardigheden tussen autochtone en allochtone leerlingen. De belangrijkste factor is ongetwijfeld de sociaal-economische thuissituatie. De socio-economische positie van de familie is (jammer genoeg) een krachtige predictor van testresultaten voor wiskunde, lezen en wetenschappelijke vaardigheden. Leerlingen van allochtone afkomst komen vaak uit een gezin met een lagere socio-economische status dan autochtone leerlingen en scoren daarom lager. Toch verklaart die factor niet alles. Zo speelt bijvoorbeeld ook de thuistaal een verklarende rol: wie thuis de onderwijstaal spreekt, haalt vaak betere resultaten. Ook schooloriëntatie speelt een rol: kinderen van laaggeschoolden en allochtonen zijn oververte-

genwoordigd in TSO/BSO-onderwijs en ondervertegenwoordigd in ASO-richtingen. Leerlingen in het TSO/BSO-onderwijs halen lagere resultaten dan leerlingen in het ASO. Desalniettemin is er zowel in het TSO/BSO als in het ASO een verschil in prestaties van autochtone en allochtone leerlingen.

De variabelen die we net hebben besproken, zijn niet 'orthogonaal': ze zijn geassocieerd. Zo bestaan er bijvoorbeeld verbanden tussen de socioprofessionele status van de ouders en het type onderwijs dat het kind kiest omwille van het sociologische proces van sociale determinatie van de onderwijskeuze (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002 ; Duru-Bellat, 2003 ; Jacobs & Rea, 2007). Arbeiders sturen hun kinde-

ren namelijk sneller naar het TSO of BSO dan hoogopgeleide bedienden. In een meervoudige lineaire regressie (Tabachnick & Fidell, 2007) kunnen we het effect onderzoeken van een reeks onafhankelijke variabelen (bijvoorbeeld migratieachtergrond, sociaaleconomische status, onderwijstype, enz.) op een afhankelijke variabele (hier: de resultaten voor wiskunde, lezen en wetenschappen) door het effect van de andere onafhankelijke variabelen in het model onder controle te houden. Dat laat toe de netto impact van elke variabele te isoleren. In het KBS-rapport (Jacobs & Rea, 2011) werd een zogenaamde sequentiële regressie-analyse uitgevoerd om na te gaan welke variabelen ‘bemiddelen’ (Baron & Kenny, 1986; Frazier et alii, 2004) tussen de migratieachtergrond en de scores in de PISA-proeven. De algemene conclusie van die multivariate analyse voor alle allochtone leerlingen in de Franse Gemeenschap en voor de tweede generatie in de Vlaamse Gemeenschap was min of meer dezelfde: verschillen tussen de scores van allochtone leerlingen en de scores van autochtone leerlingen kunnen grotendeels – of zelfs bijna volledig – verklaard worden aan de hand van de sociaaleconomische situatie van de ouders en de taal die thuis wordt gesproken. Dit gold niet voor nieuwkomers in de Vlaamse Gemeenschap, waar blijkbaar ook nog andere factoren een rol spelen.

3. De impact van vroegtijdige schooloriëntatie en segregatie in het onderwijs

In landen met een sterke sociale segregatie in het onderwijs heeft de sociale achtergrond van de leerlingen een grotere invloed op het kennisniveau van de leerlingen dan in landen met een grotere sociale mix in de scholen (Duru-Bellat et alii, 2004 ; Hanushek & Wössmann, 2006). Bovendien hangt een hoge graad van sociale segregatie samen met een grotere proportie van leerlingen die niet het minimale competentieniveau bereiken. In figuur 4 kunnen we het verband vaststellen tussen de graad van sociale segregatie in een school system - hier gemeten aan de hand van de Hutchens (2004) index – en de proportie leerlingen die te zwak presteert⁷. Hoe meer sociale segregatie er is, hoe meer *underachievers* er zijn. Dit wordt ook bevestigd als we naar de resultaten van een variantie-decompositie analyse van de PISA-data kijken (Jacobs & Batista, 2012). Een deel van dit effect is het gevolg van vroege of late studiekeuze: in systemen met vroege studiekeuze (*‘early tracking’*) is er meer sociale segregatie (want arbeidersklasse kinderen bevinden zich er disproportioneel vaker in technisch of beroepsonderwijs). Uit de analyse van de impact van de onderwijshervorming in Polen (Jakubowski et alii, 2010) is gebleken dat een te vroege studiekeuze voor beroepsonder-

⁷ Spearman’s rho=0.537, p<0.05. De Hutchens index is als volgt:

$$H = \sum_{i=1}^S \left[\left(\frac{p_i}{P} \right) - \sqrt{\frac{p_i}{P} \times \frac{r_i}{R}} \right]^2$$

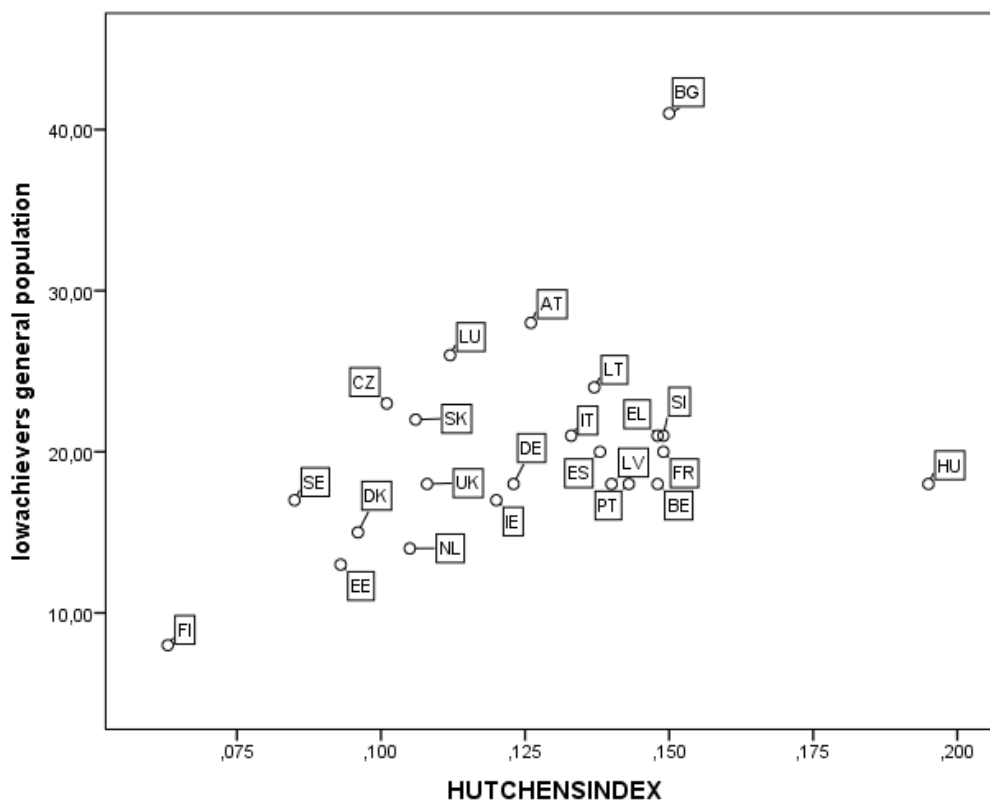
Het aantal kinderen in school $i=1, \dots, S$, met een lage sociale positie (i.e. lager dan het landelijke gemiddelde) wordt aangeduid door p_i en het aantal kinderen in school i met een hoge sociale positie wordt aangeduid met r_i . P en R geven het aantal kinderen in het gehele land weer met respectievelijk een lage en hoge sociale positie. H kan waarden aannemen tussen 0 (volledige afwezigheid van segregatie) en 1 (volledige segregatie).

wijs globaal leidt tot lagere testcores en een latere studiekeuze tot betere resultaten leidt.

Het is absoluut geen geheim dat het Belgische onderwijssysteem een sterke segregatie kent, zowel aan Nederlandstalige als aan Franstalige kant, met alle gevolgen vandien (Hindriks et alii, 2010). In de eerste plaats gaat het om een sociaal-economische segregatie, die verband houdt met de sociale klasse waartoe de ouders behoren. Daarnaast treedt ook steeds meer een etnische segregatie op, die verband houdt met de nationale herkomst van de ouders. Dit laatste fenomeen is vooral het resultaat van een proces

waarbij de autochtone Belgische leerlingen weg-trekken uit bepaalde scholen in bepaalde stads-wijken. We stellen dit proces ook vast in andere landen met een gelijkaardig onderwijssysteem. De etnische segregatie overlapt evenwel grotendeels met de sociaaleconomische segregatie, vooral in stedelijke concentratiegebieden. Het recente inschrijvingsbeleid in scholen probeert dit probleem te verhelpen, maar dat is een hele uitdaging in de context van de vrije schoolkeuze van de ouders en hun uiteenlopende strategieën daarbij.

Figuur 4. Proportie van leerlingen die minimale standard niveau twee niet halen in PISA 2009 en de Hutchens index voor sociale segregatie



Aan de hand van de PISA-gegevens kunnen wij bepaalde aspecten onderzoeken van de problematiek van het gebrek aan een sociale (en etnische) mix. Allochtone leerlingen gaan vaker naar scholen waar de leerlingenpopulatie kampt met een sociaaleconomische achterstand. Die scholen zijn doorgaans goed uitgerust wat educatieve middelen (handboeken, computers, internet, software, audiovisueel materiaal, enz.) betreft: het probleem van de slechte scores heeft dus niet hiermee te maken. Deze scholen beschikken ook over pedagogische middelen van dezelfde kwaliteit als de andere scholen. Ze kennen vaak, omwille van het gelijke onderwijskansenbeleid, zelfs een verhouding leerkrachten/leerlingen die gunstiger is dan in andere scholen. En toch gaan allochtone leerlingen in België vaker naar scholen waar de directeur van de instelling klaagt over een gebrek aan personeel dat bekwaam is om specifieke gespecialiseerde vakken te geven. Het lijkt ook een grote uitdaging om bekwame leerkrachten aan te trekken én te behouden. De samenstelling van de schoolbevolking en de aanwezigheid (of afwezigheid) van bekwaam onderwijzend personeel lijken twee factoren die nauw met elkaar verbonden zijn. In scholen waar er veel allochtonen zijn, klagen de directeurs vaker dat het moeilijk is het onderwijspeil hoog te houden omdat er een groot verloop van leerkrachten is en men niet altijd de nodige competentie in huis heeft (of kan houden) om bepaalde vakken echt goed te geven.

Wij menen dat de 'academische', de sociaaleconomische en de etnische segregatie in het onderwijs (en de daarmee samenhangende kenmerken van de verschillende lerarenkorpussen) een van de kernelementen van de problematiek van de ongelijke kansen in België vormt. Laat ons die thematiek van het gebrek aan sociale mix nader bestuderen. Daartoe willen wij het onderwerp eerst nog eens aankarten vanuit een internatio-

naal vergelijkende invalshoek. We komen hierbij terug op een aantal punten die gemaakt werden in het eerste hoofdstuk (waarbij al summier ingegaan werd op het fenomeen van reproductie van sociale ongelijkheid in het onderwijssysteem).

In de noordelijke landen met een 'model van geïndividualiseerde integratie' bestaan er nauwelijks verschillen tussen de scholen. De variatie tussen de leerlingen treedt veeleer op binnen de scholen. Met andere woorden: er zijn sterke en zwakke leerlingen in alle scholen in de noordelijke landen. In de landen met een 'separatie model' daarentegen zijn er in verhouding minder verschillen tussen de leerlingen die zijn ingeschreven in dezelfde school. Dat is zeker zo in België. Je vindt er daarentegen veel variantie in de scores van de leerlingen *tussen* de scholen. Met andere woorden: de scholen hebben een heel homogeen publiek op het vlak van schoolprestaties. De meeste leerlingen die naar eenzelfde school gaan, hebben gelijkaardige resultaten (dat wil zeggen, zwak of gemiddeld of sterk). Er zijn dus scholen met 'zwakke leerlingen', scholen met 'gemiddeld sterke leerlingen' en scholen met 'sterke leerlingen', omdat er sprake is van een concentratie van eenzelfde soort leerlingen op het vlak van prestaties in elke afzonderlijke school. In de Belgische context hangt dat ook samen met de werking van ons 'cascade-systeem' en de praktijk dat zittenblijvers van school (en richting) veranderen. Sommige scholen hebben de reputatie de 'laagste' (en laatste) optie te zijn.

Er zijn verschillende strategieën van omgaan met de heterogeniteit in leerprestaties (Dupriez et al., 2008) in de verschillende onderwijssystemen. Je zal altijd heterogeniteit in leerprestaties hebben. Er zijn nu eenmaal sterkere en zwakkere leerlingen. De vraag is hoe je daarmee omgaat. Het 'separatie model' geeft er de voorkeur aan om

de leerlingen naar specifieke studierichtingen (bijvoorbeeld ASO of TSO/BSO) te sturen, door de leerlingen te scheiden volgens hun competenties. Binnen de studierichtingen (algemeen vormend onderwijs of technisch en beroepsonderwijs) kunnen er trouwens daarboven op ook verschillen bestaan tussen scholen omwille van de vrije schoolkeuze van de ouders of het inschrijvingsbeleid van de scholen. Sommige scholen trekken sterkere leerlingen aan dan andere scholen van eenzelfde onderwijstype. De ene school heeft – al dan niet terecht - de reputatie al wat moeilijker te zijn dan de andere en dat kan een bepaald type leerlingen aanzuigen. Het ‘model van geïndividualiseerde integratie’ verkiest daarentegen om alle leerlingen samen te houden, zonder hen naar specifieke studierichtingen en specifieke scholen te sturen.

De keuze voor een bepaald model zou onschuldig zijn indien die keuze (hoe omgaan met heterogeniteit van de schoolprestaties: zwakkere en sterkere leerlingen scheiden of samenhouden?) een neutraal effect zou hebben in termen van gelijke onderwijskansen. In een land dat kiest voor het ‘separatie model’, zouden er dan evenveel leerlingen uit de gegoede maatschappelijke klassen als uit de achtergestelde klassen in de verschillende studierichtingen en in de verschillende schooltypes moeten zitten. In dat geval zouden de leerlingen enkel worden doorverwezen op basis van hun schoolprestaties. Het zou enkel gaan over ‘academische’ segregatie, zonder meer. Maar we moeten helaas vaststellen dat het systeem niet zo neutraal is. Integendeel zelfs. In België vinden we in scholen met een laag niveau van schoolprestaties een onevenredig grote concentratie van kinderen uit lagere sociale klassen. Dat heeft te maken met het feit dat in het ‘separatie model’, dat het Belgische onderwijsstelsel kenmerkt, redelijk vroeg een studiekeuze (ASO of TSO/BSO) gemaakt moet

worden en die keuze een sterke correlatie vertoont met de sociale achtergrond van het gezin (families uit de arbeidersklasse sturen hun kinderen sneller – zeg maar te snel - naar het TSO/BSO). In recent Vlaams onderzoek werd die sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs uitvoerig gedocumenteerd (Boone & Van Houtte, 2011).

Die sterke overlap tussen sociaal-economische positie en schooloriëntatie kan geïllustreerd worden als in de eerder gebruikte puntenwolken (van figuur 2 en 3), die de relatie aangeven tussen socio-economische positie en leerprestaties, we op het onderscheid naar ASO of BSO/TSO letten. Elk bolletje stelt een leerling voor. Als het bolletje een groene kleur heeft, bevindt de leerling zich in het technisch of beroepsonderwijs. Heeft het bolletje een blauwe kleur, dan bevindt hij of zij zich in het algemeen vormend onderwijs. De X-as (horizontale as) geeft de sociaal-economische thuissituatie weer. Hoe meer naar links, hoe kansarmer de leerling is. Hoe meer naar rechts, hoe kansrijker de leerling is. Bewegen we van links naar rechts (van kansarm naar kansrijk), dan merken we dat het aandeel leerlingen die zich in het algemeen vormend onderwijs bevinden, toeneemt. Verder merken we ook dat de blauwe bolletjes zich hoger in de figuur bevinden, wat betekent dat leerlingen die in het algemeen vormend onderwijs school lopen een beter resultaat op de PISA-tests halen. Dat laatste element is op zich niet zo heel verwonderlijk, gezien de lat qua academische vaardigheden nu eenmaal vaak hoger ligt in het ASO dan in het TSO/BSO.

Het selectieve handelen van degenen die zijn begiftigd met meer economisch, sociaal en cultureel kapitaal versterkt daarbij de selectiemechanismen van aggregatie (het samen willen blijven met families van hetzelfde sociaalecono-

mische niveau en daarom voor een bepaalde school voor de kinderen kiezen) en segregatie (het afremmen van de toegang voor bepaalde achtergestelde groepen). Hoogopgeleide kapitaalcrachtige families proberen namelijk doelbewust hun kinderen in specifieke scholen in te schrijven waar ze kinderen uit families met eenzelfde sociaal-economische achtergrond hopen te vinden. Arbeidersgezinnen kunnen evenzeer een voorkeur hebben voor scholen “voor ons soort mensen”, uit vrees dat hun kinderen zich niet thuis gaan voelen in een school waar vooral kinderen van hogere beroepsgroepen te vinden zijn. Zo blijft, ondanks het inschrijvingsbeleid dat iedereen gelijke kansen wil garanderen, sociale segregatie voortduren. Wie de sociale mix wil promoten, moet er dus vooral ook voor zorgen dat de schotten tussen algemeen vormend onderwijs en technisch en beroepsonderwijs opgeheven worden (en de cascade-logica doorbroken wordt), want daar zit in het secundair onderwijs de kern van het probleem⁸.

Duyck & Anseel (2012) beweren dat een precieze psychometrische assessment tot betere studieoriëntering zou kunnen leiden. Daarbij wordt een bijna kritiekloos geloof in IQ-tests gehuldigd, die volgens hen best zo vroeg mogelijk ingezet worden. De waarde van psychometrische instrumenten moet niet van tafel geveegd worden, ook al is er eveneens in de psychologie veel controverse over de precieze betekenissen en mogelijkheden tot operationalisering van het construct intelligentie. Er dient echter aangestipt te worden dat het aanwenden van cognitieve tests om tot vroege filtering van leerlingen volgens vermeende inherente competentieniveaus te komen, een enorm gevaar van *self fulfilling prophecy* inhoudt. Kinderen die omwille van

omgevingsfactoren een vertraagd leertraject doormaken, terwijl ze inherent misschien wel een groot cognitief potentieel hebben, worden zo bij voorbaat voor bepaalde leerdoelen afgeschreven. Daarmee dreigen we de reproductie van sociale ongelijkheid via het onderwijs structureel te verankeren. Het is precies om leerlingen de tijd en ruimte te laten hun interesses en talenten te ontdekken en ontwikkelen, vooraleer zich vast te pinnen in levensbepalende keuzen, dat een latere studie oriëntatie na een brede eerste graad zich opdringt.

Naast het vraagstuk van de vroegtijdige schooloriëntatie is er ook de problematiek van schoolsamenstelling naar sociaal-economisch en etnisch profiel. De sociale mix in scholen vergroten kan een doel op zich zijn omwille van redenen van burgerschap – jongeren in contact brengen met andere jongeren van verschillende sociale achtergronden – maar kent ook haar belang in de context van een gelijke kansenbeleid. Scholen produceren namelijk verschillende resultaten al naargelang de instroom van leerlingen. Laten we om dit nader toe te lichten eerst even kijken naar de band tussen de gemiddelde sociaal-economische achtergrond van leerlingen per school en de gemiddelde resultaten per school.

Aan de hand van Figuur 5 (Franse Gemeenschap) en Figuur 6 (Vlaamse Gemeenschap) kunnen wij gemakkelijk het problematische verband illustreren tussen de sociaaleconomische kenmerken van het leerlingenbestand en de gemiddelde prestaties voor wiskunde (per school). Elke bolletje in de figuur vertegenwoordigt nu een school. De horizontale as geeft de gemiddelde waarde van het leerlingenbestand van de school op de sociaaleconomische index weer. Hoe verder naar links, hoe meer arbeiderskinderen er zijn. Hoe verder naar rechts, hoe meer kinderen uit de hogere klasse komen. In het midden vind je

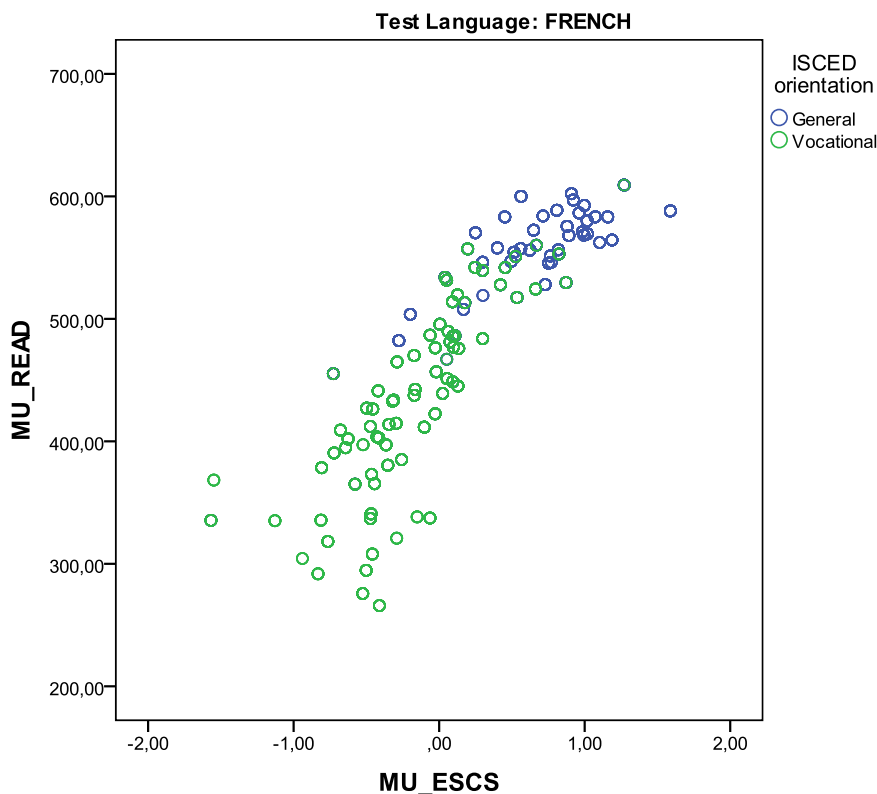
⁸ In dit licht is de multilevel analyse die bij wijze van illustratie in het recente PISA data analyse handboek (OECD, 2009c) op de Belgische casus werd ondernomen, overigens interessant.

scholen met middenklasse-leerlingen of scholen waar er een goede mix van alle sociale klassen terug te vinden is. De verticale as geeft de gemiddelde score voor lezen per school. Is het bolletje blauw dan gaat het om een ASO-school, is het bolletje groen, dan gaat het om een TSO/BSO-school.

We zien zowel aan Vlaamse als aan Franstalige kant dat ASO-scholen in het kwadrant rechtsboven oververtegenwoordigd zijn: deze scholen hebben een rijker leerlingenpubliek en een hoger gemiddelde voor lezen. TSO/BSO-scholen daarentegen zijn oververtegenwoordigd in het midden en het kwadrant links onder. We kunnen gemakkelijk vaststellen dat de scholen met een

lage score op de sociaaleconomische index ook slecht scoren op het vlak van gemiddelde prestaties voor lezen. Scholen met een gegoed publiek vertonen daarentegen betere prestaties voor lezen. Deze sterke correlatie heeft dus te maken met de perverse effecten van het 'separatie model' dat in de twee taalgemeenschappen wordt toegepast en waarin kinderen uit de lagere sociale klasse te snel in de richting van het technisch en beroepsonderwijs worden gestuurd (of aangetrokken). Maar er speelt, ook tussen ASO-scholen onderling en TSO/BSO-scholen onderling een soort onuitgesproken hiërarchie waarbij ouders en leerlingen bij het inschrijven of veranderen van school rekening houden.

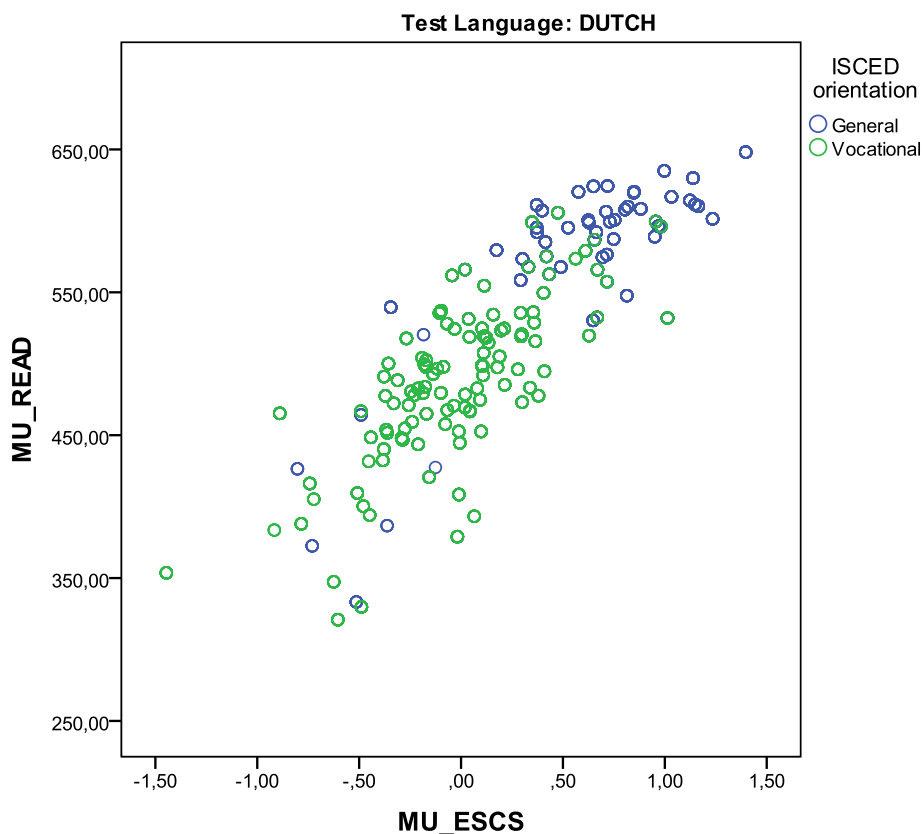
Figuur 5. Gemiddelde sociaaleconomische index van de scholen in de Franse Gemeenschap en de gemiddelde prestaties voor lezen per school



Er is dus een link tussen het socio-economische profiel van het leerlingenbestand en het globale prestatieniveau van een school. Multi-level analyses helpen de precieze impact van het bezoeken van een bepaalde school op leerprestaties in kaart te brengen, los van de individuele kenmerken die tevens een invloed uitoefenen. Er is namelijk een impact van je socio-economische positie als individu, maar daar bovenop ook nog een impact van het type school waar je naartoe gaat. Uit eerder Multi-level onderzoek van de PISA-data en andere databestanden, is meermaals gebleken dat er in bepaalde landen inderdaad een typische invloed uitgaat van de samenstelling van de school, die los staat van indivi-

duele factoren. Leerlingen met gelijkaardige sociaaldemografische kenmerken (vooral op het vlak van de sociale klassepositie) zullen gemiddeld verschillende resultaten hebben afhankelijk van de samenstelling van het leerlingenbestand van de school waar zij naartoe gaan. Hoewel het niet om een deterministisch proces gaat (het fenomeen treedt niet op voor alle individuen) maar om een probabilistische trend (het fenomeen treedt vaker op in een bepaalde groep in vergelijking met een andere specifieke groep), heeft de bezochte school toch een duidelijke impact op de schoolprestaties (omwille van de kenmerken van de andere leerlingen die naar die school gaan).

Figuur 6. Gemiddelde sociaaleconomische index van de scholen in de Vlaamse Gemeenschap en de gemiddelde prestaties voor lezen per school



We verklaren de invloed van de samenstelling met behulp van een voorbeeld van twee hypothetische leerlingen die worden gekenmerkt door eenzelfde positie wat hun sociale klasse betreft. Zij komen allebei uit de arbeidersklasse, maar gaan naar twee verschillende scholen. School A kent een homogene schoolbevolking, waarbij de meeste leerlingen uit de arbeidersklasse komen. School B heeft ook een sterk homogene schoolbevolking, die evenwel hoofdzakelijk bestaat uit leerlingen van hogere sociale klassen. In verscheidene landen wijzen multilevel-analyses uit dat de leerling in school B een grote kans maakt om een hogere score te halen in vergelijking met de leerling in school A. België is een van de landen waar dit fenomeen zich sterk voordoet.

In een multilevel regressie analyse op de PISA-data werd in het KBS-rapport (Jacobs & Rea, 2011) aangetoond dat de impact van de gemiddelde sociaaleconomische index op het niveau van de school een flink stuk zwaarder doorweegt dan de sociaal-economische positie van het individu. Die contextuele invloed wordt theoretisch gezien vaak verklaard als het resultaat van een *'peer group effect'* of *'schoolcompositie-effect'*, dat wil zeggen de wederzijdse invloed van de leerlingen op hun klasgenoten. Maar dit effect is moeilijk vast te stellen, omdat de contextuele invloed ook verband kan houden met de logistieke en pedagogische kenmerken van de scholen⁹ (Dumas & Dupriez, 2004). Er is immers een sterke samenhang tussen schoolbeleid en school-

⁹ Dit zijn niet de enige interpretatieproblemen. Met de PISA-gegevens kunnen we niet evalueren in welke mate de vroegere prestaties en de motivatie in het verleden de keuze voor de een of de andere school hebben beïnvloed. Om dit te beoordelen, is longitudinaal onderzoek nodig dat het traject van de studenten volgt tijdens hun hele schoolcarrière. Voor zover wij weten, bestaat dergelijk onderzoek nog niet in Franstalig België. Aan Nederlandstalige kant is er het project 'Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs' van het team van Van Damme aan de KULeuven (Van Damme et alii, 2004).

team karakteristieken enerzijds en de samenstelling van de leerlingenpopulatie aan de andere kant (Opdenakker & Van Damme, 2001). Het school compositie-effect zou dus wel eens een schijneffect kunnen zijn dat eigenlijk samenhangt met andere school karakteristieken (Willms, 1992; Jacobs, 2011).

De OESO (2007) en auteurs als Baker et alii (2002) hebben erop gewezen dat scholen met meer leerlingen uit de hogere maatschappelijke klassen vaak minder worden geconfronteerd met tuchtproblemen, vaak betere relaties kennen tussen leerlingen en leerkrachten en vaak gekenmerkt worden door meer gemotiveerde leerkrachten. De leerkrachten verlaten minder snel dit type school. In scholen in de achtergestelde buurten van onze steden is het verloop van leerkrachten dan weer erg groot. Jonge krachten die er hun carrière beginnen en de stiel aanleren, verlaten de school doorgaans na een paar jaar als ze naar een andere school kunnen vertrekken (bijvoorbeeld omdat deze zich dichterbij de woonplaats bevindt). Daardoor is het moeilijk om continuïteit te verzekeren en met een schoolteam een dynamiek op te bouwen. Het probleem zou dus wel eens in de eerste plaats met het type leerkrachten per school te maken kunnen hebben (wie kan men aantrekken in het lerarenkorps en vooral wie kan men behouden?) dan puur met de karakteristieken van het leerlingenbestand (zie ook Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2005). Dat zal in vervolgonderzoek verder uitgezocht worden (zie Jacobs, 2011).

Als deze hypothese evenwel klopt, dan dient te worden nagedacht hoe op het rekruteringsgebied van leerkrachten door scholen ingespeeld kan worden. Hoe kunnen we verzekeren dat de beste leerkrachten terechtkomen (en blijven) in de moeilijkste scholen waar hun talent hun hardst nodig is? Het lijkt er nu immers op dat een aanzienlijk

deel van de slagvaardige leerkrachten zodra ze daar de kans toe zien, opteren voor 'makkelijker' scholen. Dat kan hen niet meteen kwalijk genomen worden, want ze verdienen er hetzelfde loon en doen er even belangrijk werk. Misschien moeten we daarom zelfs durven in te gaan tegen een simpele toepassing van het principe 'gelijk loon naar gelijk werk'. Is het verstandig dat een leerkracht overal hetzelfde verdient, ook al zijn de werkomstandigheden, de uitdagingen en de stress fundamenteel anders naargelang het type school waarin men tewerkgesteld is?

4. Conclusie

Zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap staan voor de grote uitdaging om gelijke kansen voor leerlingen uit kansarme gezinnen te verzekeren en een aanvaardbaar prestatieniveau te garanderen voor allochtone leerlingen. Op deze punten wordt flink tekort geschoten. We weten uit internationale vergelijkingen dat we geen keuze hoeven te maken tussen gelijke kansen aan de ene kant en uitmuntendheid aan de andere kant. Finland bewijst al jaren dat het mogelijk is om de ongelijkheid van kansen als gevolg van de sociaaleconomische situatie te verkleinen, om een relatief grote mate van maatschappelijke mix in de scholen te verzekeren, een minimaal kennisniveau voor bijna alle studenten te garanderen, een gemiddelde prestatie te behalen die voorop ligt in het internationale klassement en de meest getalenteerde studenten te laten uitblinken – en dit alles tegelijkertijd. In Polen leidde een structurele hervorming van het secundair onderwijs – een latere schooloriëntatie - tot opmerkelijke resultaten (Jakubowski et alii, 2010). Er is dus geen reden om de moed op te geven. De verwezenlijking van een meritocratisch en rechtvaardig onderwijssysteem is geen droombeeld.

De ervaringen van Polen en Finland bewijzen dat overheidsingrepen werkzaam kunnen zijn. Beleidsacties die ingrijpen op de institutionele factoren leveren zelfs soms vrij snel de eerste tastbare resultaten op, ook al is het een werk van lange adem. Er is geen aanleiding om te denken dat een sociaaleconomische elite alleen het beste onderwijs voor haar kinderen kan garanderen in een gedifferentieerd en gesegregeerd systeem zoals we dat vandaag in België kennen.

Dat de democratisering van het onderwijs nog heel veel inspanning in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap vereist, staat buiten kijf. Om echte vooruitgang te boeken, vergt het misschien vooral een reflex van solidariteit vanwege de meest bevoorrechte groepen in onze samenleving. Kwaliteitsvol onderwijs is trouwens een gemeenschappelijk goed dat vanzelfsprekend ook burgerzin en collectief handelen vereist. Men mag het vraagstuk van toegang tot performant onderwijs niet verengen tot een kwestie van wedijver tussen gezinnen en leerlingen die strijden om de toegang tot enkele 'goede' scholen. Het is in het belang van iedereen dat alle scholen kwalitatief hoogstaand zijn. Het verhogen van het onderwijsniveau van alle kinderen is logischerwijze een gemeenschappelijk goed omdat het uiteindelijk voor een meerwaarde zorgt waar de hele natie en het hele economische systeem mee van zal kunnen genieten. Dit zijn open deuren, maar klaarblijkelijk dienen ze nog steeds ingetrapt te worden.

Segregatie in het onderwijs is in België uitzonderlijk hoog, zowel aan Franstalige als aan Nederlandstalige kant. Die segregatie in het onderwijs is een belangrijke factor in de reproductie van sociale ongelijkheid. De sociaaleconomische segregatie oefent een grote negatieve impact uit op de schoolprestaties van de leerlingen. Daarbij komt dan nog eens het negatieve

effect van de etnische segregatie. Een grotere sociale mix in onze scholen is op zich al een goede zaak om redenen van burgerschap (opbouw van nieuwe sociale netwerken, leren samenleven, enz.), maar is ook van essentieel belang om te komen tot een grotere gelijkheid van kansen voor kinderen uit alle sociale klassen, zonder dat dit nadeel oplevert voor de leerlingen uit de meest bevoordeelde klassen.

De afwezigheid van een sociale mix is slechts één factor – zij het een cruciale – tussen allerlei andere fenomenen die aan de oorsprong liggen van de verschillende mechanismen die verhinderen dat de school haar rol van sociale lift naar behoren kan vervullen. Allerlei parallelle en complementaire inspanningen, zowel op het niveau van de pedagogische methodes, de mentaliteit van de actoren op het terrein als op het niveau van de financiële en menselijke investeringen, zijn noodzakelijk om de kwaliteit van ons onderwijssysteem in zijn geheel te verbeteren. De eerste noodzakelijke stap is evenwel een mentaliteitswijziging waarbij we de “sense of urgency” delen dat de kwaliteit van onderwijs in alle onze scholen en voor al onze leerlingen opgekrikt moet worden. We kunnen ons niet veroorloven het talent van bepaalde groepen in de samenleving systematisch onontgonnen te laten.

Voor duurzame economische groei en sociale bescherming.

Referenties

- AGIRDAG, O., VAN HOUTTE, M. & VAN AVERMAET, P. (2012) "Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture", *European Sociological Review*, forthcoming.
- BAKER, D., GOESLING, B. & LETENDRE, G. (2002), "Socio-economic Status, School Quality and National Economic Development: A Crossnational Analysis of the 'Heyneman-Loxley Effect' on Mathematics and Science Achievement", *Comparative Education Review* 46 (3): 291-312.
- BARON, R. & KENNY, D. (1986) "The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6): 1173-1182.
- BAYE, A., DEMONTY, I., LAFONTAINE, D., MATOUL, A., & MONSEUR, C. (2010). « La lecture à 15 ans Premiers résultats de PISA 2009 ». *Les Cahiers des Sciences de l'éducation*, 31.
- BLINKHORN, S. (2005) «Intelligence. A gender bender», *Nature*, (438) : 31-32.
- BOONE, S & VAN HOUTTE, M. (2011) *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs : een onderzoek naar de oriënteringspraktijk*. Brussel : Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- CLOTFELTER, C., LADD, H. & VIGDOR, J. (2005) "Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers", *Economics of Education Review*. (24): 377-392.
- COHEN, J., WEST, S., COHEN, P. & AIKEN, L. (2002) *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (2011) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.
- DEMEYER, I. & WARLOP, N. (2010) *PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- DOWNEY, D. (2008) « Black/White differences in School Performance: The Oppositional Culture Explanation », *Annual Review of Sociology*, 34: 107-126.
- DRONKERS, J. & LEVELS, M. (2007) "Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in Mathematics Achievement of Immigrant Students?", *Educational Research and Evaluation*, 13 (5): 435-462.
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2007) « Does the School Composition Effect Matter ? Some Methodological and Conceptual Considerations », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°60. Louvain-La-Neuve: UCL.
- DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2002) *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Collin.
- DURU-BELLAT M. (2003) « Actualité et nouveaux

- développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (4) : 571-594.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N. & SUCHAUT, B. (2004) Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA. Note 04/02 de l'Institut de Recherche sur l'Éducation. Dijon : IREDU.
- DURU-BELLAT, M. & SUCHAUT, B. (2005) « Organization and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems : What PISA Tells Us », *European Educational Research Journal*, 4 (3): 181-194.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X. & VAUSE, A. (2008) « How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity ? », *Comparative Education Review*, 52 (2): 245-273.
- DUYCK, W. & ANSEEL, F. (2012) "Gelijke kansen, gelijke kinderen, gelijke klassen? Early tracking in het onderwijs", *Itinera Discussion Paper*. Brussel: Itinera.
- EACEA (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Eurydice.
- FRAZIER, P., TIX, A. & BARRON, K. (2004) « Testing Moderator and Mediator Effects in Counseling Psychology Research », *Journal of Counseling Psychology*, 51 (1): 115-134.
- GELMAN, A. & HILL, J. (2007) *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GINSBURGH, V. & WEBER, S. (2006) « La dynamique des langues en Belgique », *Regards Économiques*, nr.42, juin 2006.
- GUIISO, L., MONTE, F., SAPIENZA, P. & ZINGALES, L. (2008). "Culture, Gender, and Math." *Science*, 320 (5880): 1164-1165
- HANUSHEK, E. & WOESSMANN, L. (2006) "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal*, 116: C63-C76.
- HANUSHEK, E. & WOESSMANN, L. (2011) "The Economics of International Differences in Educational Achievement", *Handbook of the Economics of Education*, Volume 3: 91-200.
- HECK, R., THOMAS, S. & TABATA, L. (2010) *Multilevel and Longitudinal Modeling with IBM SPSS*. New York/London: Routledge.
- HERNSTEIN, R. & MURRAY, C. (1994) *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: the Free Press.
- HINDRIKS, J., VERSCHELDE, M., RAYP, G. & SCHOORS, K. (2010) *Ability Tracking, Social segregation and educational opportunity: evidence from Belgium*, Working Paper, Universiteit Gent.
- HINDRIKS, J. & VERSCHELDE, M. (2011) « Examining the educational gap between Flemish and French-speaking schools » in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.
- HIRT, N. (2006) *Handicap culturel, mauvaise*

intégration ou ségrégation sociale. Bruxelles : Bruxelles : Appel pour une école démocratique (Aped).

HIRTT, N. (2008) Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ? Bruxelles : Appel pour une école démocratique (Aped).

HUTCHENS, R. (2004) « One measure of segregation ». *International Economic Review* 45 (2) : 555-578.

IRWING, P. & LYNN, R (2005) "Sex differences in means and variability on the progressive matrices in university students: A meta-analysis". *British Journal of Psychology*, 96, 505-524.

JACOBS, D., REA, A. & HANQUINET, L. (2007) Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

JACOBS, D. & REA, A. (2007) "Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles", *Brussels Studies*. La revue scientifique électronique pour les recherches sur Bruxelles, N°8, 3 septembre 2007.

JACOBS, D., REA, A., TENEY, C., CALLIER, L. & LOTHAIRE, S. (2009) L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

JACOBS, D. (2011) "Comparing performance of the Flemish and Francophone educational systems" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P.

(eds.) E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?, Brussels: Re-Bel Initiative.

JACOBS, D. & BATISTA, S. (2012) Examining Results for the Core EU-indicators of Immigrant Integration: Focus on Education, Research report for the expert meeting of the EU National Contact Points on Integration, Budapest, September 2012.

JAKUBOWSKI, M., PATRINOS, H. PORTA, E & WISNIEWSKI, J. (2010) The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. Policy Research Working Paper, World Bank, Human Development Network, Education Team.

LAFONTAINE, D. et al. (2003) "Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000 », *Cahiers de Service de Pédagogie expérimentale*, n°13-14.

LEVELS, M. & DRONKERS, J. (2008) "Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin", *Ethnic and Racial Studies*, 31 (8) : 1404-1425

LEVELS, M., DRONKERS, J. & KRAAYKAMP, G. (2008) "Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance", *American Sociological Review*, 73: 835-853.

LIU, O., WILSON, M. & PAEK, I. (2008) « A Multidimensional Rasch analysis of gender differences in PISA mathematics », *Journal of Applied Measurement*, 9 (1): 18-35.

LYNN, R. (1994) "Sex differences in intelligence and brain sizes: a paradox resolved", *Personality*

and individual differences, 17 (2): 257-271.

LYNN, R. (2002) "Skin Color and Intelligence in African Americans", *Population and Environment*, 23 (4): 365-375.

MARSH, H. & KIT-TAI, H. (2003) « Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept : A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools », *American Psychologist*. 58: 364-376.

MONS, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.

OCDE (2006) *Compétences en sciences, lecture et mathématiques: le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Paris : OCDE.

OCDE (2007) *Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 : Analyse des résultats. Version préliminaire abrégée*. Paris : OCDE.

OECD (2006) *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2007) *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.

OECD (2009a) *Take the test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments*. Paris: OECD.

OECD (2009b) *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2009c) *PISA Data analysis manual. SPSS second edition*. Paris: OECD.

OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Paris: OECD.

OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2006) "Differences between Secondary Schools: A Study about School Context, Group Composition, School Practice, and School Effects with Special Attention to Public and Catholic Schools", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1): 87-117.

PERELMAN, S., PESTIEAU, P. & SANTIN, D. (2011) "Why is the performance of Flemish and French speaking students so different? A stochastic frontier approach" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

PEUGH, J. & ENDERS, C. (2005) "Using the SPSS Mixed Procedure to Fit Cross-Sectional and Longitudinal Multilevel Model", *Educational and Psychological Measurement*, 65 (5): 717-741.

RINDERMAN, H. & CECI, S. (2009) "Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies", *Perspectives on Psychological Science*, 4 (6): 551-577.

SCHUETZ, G., URSPRUNG, H.W. & WOESSMANN, L. (2008) "Education policy and equality of opportunity", *Kyklos* 61 (2): 279-308.

SPELKE, E. (2005) "Sex Differences in

Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science?" *American Psychologist*, December, 60(9): 950-958.

TABACHNICK, B. & FIDELL, L. (2007) *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pierson.

VANDENBERGHE, V. (2011) "Inter-regional educational discrepancies in Belgium. How to combat them?" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

VANDENBROUCKE, F. (2011) "Aspiration is the key for educational achievement" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

VAN DAMME, J., VAN LANDEGHEM, G., DE FRAINE, B., OPDENAKKER, M.-C. & ONGHENA, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.

VAN DE WERFHORST, H. & MIJS, J. (2010) "Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective", *Annual Review of Sociology*, 36: 407-428.

VAN LANGEN, A., BOSKER, R. & DEKKERS, H. (2006) "Exploring cross-national differences in gender gaps in education", *Educational Research and Evaluation*, 12 (2): 155-177.

VAN ROBAEYS, B., VRANKEN, J., PERRIN, N. & MARTINIELLO, M. (2007) *De kleur van*

armoede. Armoede bij personen van buitenlandse herkomst. Leuven: Acco.

WILLMS, J. (1992) *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. London: Falmer Press.

Over de auteur

Dirk JACOBS (°1971) is gewoon hoogleraar sociologie aan de Université Libre de Bruxelles (ULB). Hij is licentiaat sociologie (Universiteit Gent, 1993) en doctor in de sociale wetenschappen (Universiteit van Utrecht, 1998). Hij heeft in het verleden gewerkt als onderzoeker van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen (FWO) aan de KULeuven en als docent aan de KU Brussel en de VUB (Vesalius College). Hij was gastprofessor aan de Facultés Universitaires Saint-Louis, Leibniz Universität Hannover en gastprofessor bij het Urban Studies Priority Research Programme aan de Universiteit Amsterdam. Hij is verbonden aan de Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME) van het Institut de Sociologie, bij de Faculteit Sociale en Politieke Wetenschappen, aan de ULB. Voor zijn onderzoeksproject "Equal opportunities for migrant youth in educational systems with high levels of social and ethnic segregation - assessing the impact of school team resources" verwerfde hij in 2011 een prestigieuze European Research Council (ERC) grant.