

V L A A M S   P A R L E M E N T



Zitting 2005-2006

26 juni 2006

**GEDACHTEWISSELING**

**over het OESO-rapport betreffende de onderwijskloof  
tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen**

**VERSLAG**

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie  
uitgebracht door de dames Kathleen Helsen en Anissa Temsamani**

*Samenstelling van de commissie:*

*Voorzitter:* mevrouw Monica Van Kerrebroeck.

*Vaste leden:*

de heer Werner Marginet, de dames Katleen Martens, An Michiels, Marie-Rose Morel, Linda Vissers;

mevrouw Kathleen Helsen, de heer Luc Martens, de dames Sabine Poleyn, Monica Van Kerrebroeck;

de heren Karlos Callens, Gilbert Van Baelen, mevrouw Marleen Vanderpoorten;

de heer Ludo Sannen, mevrouw Anissa Temsamani, de heer Robert Voorhamme.

*Plaatsvervangers:*

mevrouw Marijke Dillen, de heren Pieter Huybrechts, Stefaan Sintobin, de dames Greet Van Linter, Gerda Van Steenberge;

mevrouw Cathy Berx, de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heer Jan Laurys;

de dames Margriet Hermans, Anne Marie Hoebeke, Vera Van der Borgh;

de heer Chokri Mahassine, mevrouw Elke Roex, de heer Joris Vandenbroucke.

*Toegevoegde leden:*

de heer Jef Tavernier;

de heer Kris Van Dijck.

## INHOUD

|                                                                                                                                                                                                                                 | Blz. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| I. Inleidende uiteenzetting door de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming.....                                                              | 4    |
| II. Vragen en opmerkingen van de leden .....                                                                                                                                                                                    | 6    |
| 1. Tussenkoms van de heer Gilbert Van Baelen.....                                                                                                                                                                               | 6    |
| 2. Tussenkoms van mevrouw Cathy Berx .....                                                                                                                                                                                      | 10   |
| 3. Tussenkoms van mevrouw An Michiels .....                                                                                                                                                                                     | 13   |
| 4. Tussenkoms van de heer Kris Van Dijck .....                                                                                                                                                                                  | 13   |
| 5. Tussenkoms van de heer Dirk De Cock .....                                                                                                                                                                                    | 14   |
| 6. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen .....                                                                                                                                                                                 | 15   |
| 7. Tussenkoms van mevrouw Anissa Temsamani.....                                                                                                                                                                                 | 16   |
| 8. Tussenkoms van mevrouw Marleen Vanderpoorten.....                                                                                                                                                                            | 16   |
| 9. Tussenkoms van de heer Ludo Sannen .....                                                                                                                                                                                     | 18   |
| 10. Tussenkoms van de heer Jef Tavernier .....                                                                                                                                                                                  | 19   |
| 11. Tussenkoms van mevrouw Monica Van Kerrebroeck.....                                                                                                                                                                          | 20   |
| 12. Antwoord van de minister.....                                                                                                                                                                                               | 21   |
| 13. Replieken .....                                                                                                                                                                                                             | 23   |
| Bijlagen.....                                                                                                                                                                                                                   | 25   |
| Bijlage 1: Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003”, Frank Vandenbroucke – maandag 15 mei 2006.....                        | 27   |
| Bijlage 2: De onderwijsskloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen: gedachtewisseling in de commissie Onderwijs. Beleidskeuzes voor het verbeteren van prestaties en kansen van allochtone leerlingen ..... | 59   |

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie had op 6 en 8 juni 2006 een gedachtewisseling met de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over het OESO-rapport betreffende de onderwijstkloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen<sup>1</sup>.

De minister bezorgde de commissieleden als voorbereiding op dit debat twee documenten die in bijlage zijn opgenomen:

- Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003”, Frank Vandenbroucke – maandag 15 mei 2006 (bijlage 1);
- De onderwijstkloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen: gedachtewisseling in de commissie Onderwijs. Beleidskeuzes voor het verbeteren van prestaties en kansen van allochtone leerlingen (bijlage 2).

Deze gedachtewisseling werd georganiseerd in navolging van een reeks actuele vragen over dit thema in de plenaire vergadering van 17 mei 2006 (*Parl. St.* VI. Parl. 2005-06, Handelingen Plenaire nr. 45, 17 mei 2006).

# **I. INLEIDENDE UITEENZETTING DOOR DE HEER FRANK VANDENBROUCKE, VICE-MINISTER-PRESIDENT VAN DE VLAAMSE REGERING, VLAAMS MINISTER VAN WERK, ONDERWIJS EN VORMING**

De minister wijst op zijn nota Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003” (bijlage 1). Bij de voorstelling van de Pisa-resultaten werd deze nota aan de pers ter beschikking gesteld. In de nota worden de resultaten van het OESO-rapport voor Vlaanderen hernomen en worden er enkele kritische kanttekeningen bij gemaakt.

Een tweede nota, De onderwijstkloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen: gedach-

tewisseling in de commissie Onderwijs. Beleidskeuzes voor het verbeteren van prestaties en kansen van allochtone leerlingen (bijlage 2), is een handleiding voor het debat dat in het parlement kan worden gevoerd.

Het OESO-rapport dat Vlaanderen bijzonder slechte punten geeft voor wat betreft het succes van allochtone leerlingen in het Vlaamse onderwijs, komt volgens de minister niet onverwacht. De minister had zelf op basis van eigen rekenwerk in september van dit schooljaar aangegeven dat er een merkwaardig grote kloof bestaat tussen leerlingen die thuis wel of geen Nederlands spreken. De minister had toen reeds vastgesteld dat deze kloof in Vlaanderen veel groter was dan in andere onderwijssystemen. Alle landen worstelen met dit probleem. Nergens is de kloof echter zo groot.

De minister vond het zeer nuttig om dit samen met Andrea Schleicher te onderstrepen voor Vlaanderen, op basis van een volledig rapport waarin veel meer systematische vergelijkingen gemaakt kunnen worden met de andere onderzochte onderwijssystemen.

De minister wil niet alle cijfers en conclusies herhalen. Deze zijn bekend. De minister zegt dat hij heeft gearzeld bij de duiding. Het onderscheid tussen allochtonen en autochtonen wordt herbevestigd. Hierdoor wordt een ‘wij’- en ‘zij’-denken herbevestigd. Dit werkt stigmatiserend.

Bovendien is het niet noodzakelijk zo dat het beleidsantwoord moet worden gegeven in de vorm van een doelgroepenbeleid waarbij allochtonen worden geïdentificeerd als een specifieke doelgroep van het beleid. De beleidsantwoorden dienen niet noodzakelijk beperkt te blijven tot de allochtone leerling of de allochtone werkzoeker. De minister geeft aan dat hij er reeds bij herhaling op gewezen heeft dat er op de arbeidsmarkt een specifiek probleem bestaat voor allochtonen. Een oplossing is echter een zaak van algemeen arbeidsmarktbeleid. Er moeten maatregelen worden genomen die ook gelden voor autochtone jongeren, bijvoorbeeld in het kader van de jeugdwerkloosheid, of maatregelen die gelden voor het hele bedrijfsleven, zoals bijvoorbeeld in het kader van de competentieontwikkeling. De minister wil slechts met enige schroom de nadruk leggen op de allochtone versus de autochtone leerling. De minister meent immers dat ‘hij’- en ‘zij’-denken het best vermeden kan worden. Het beleidsantwoord is bovendien niet noodzakelijk een doelgroepenbeleid.

De cijfers tonen volgens de minister goed aan dat er sprake is van een ernstig probleem. De kloof tus-

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment, Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, OECD, 2006.

sen allochtone en autochtone leerlingen, hoe die ook wordt gedefinieerd, kan niet alleen verklaard worden door het feit dat de Vlaamse top zeer hoog zit. De gemiddelde prestaties van allochtone leerlingen zijn bijzonder zwak. Voor sommige allochtonen zijn de resultaten slechter dan de OESO-resultaten; voor anderen ligt die ongeveer op het OESO-gemiddelde. Zowel voor de eerste als de tweede generatie zijn de resultaten zeer slecht.

De minister wijst op een schema in de nota waarin wordt aangegeven hoe er moet worden opgetreden.

Om een vicieuze cirkel te doorbreken die te maken heeft met een aantal feitelijke handicaps, maar ook met het bestaan van stereotiepen en stigmatisering, moet er geïnvesteerd worden in succes. Er moet voor gezorgd worden dat steeds meer personen van de doelgroep slagen in plaats van te mislukken. Hierdoor kunnen de vooroordelen worden ontkracht. Zo kan de discriminatie efficiënter bestreden worden. Op die manier kunnen meer succeservaringen worden gecreëerd. De reële ervaringen moeten worden veranderd; tegelijk moeten de vooroordelen worden veranderd om betere reële ervaringen te creëren. Er moet voor gezorgd worden dat meer allochtone jongeren een diploma verwerven in richtingen die perspectieven bieden. Tegelijk moet aangetoond worden dat het diploma loont op de arbeidsmarkt. Zodra men daarin slaagt, zal de motivatie om het diploma te behalen worden versterkt, en wordt het stereotiep dat de allochtoon onvoldoende gediplomeerd is en daarom geen werk vindt, ontkracht.

Het komt er dus op aan om te investeren in concrete succeservaringen. Dit moet gebeuren op elke sport van de maatschappelijke ladder: in de kleuterschool, de lagere school, in het secundair en eventueel het hoger onderwijs en ten slotte op de arbeidsmarkt. Op elke sport van de ladder moet er ingegrepen worden. Het hoger onderwijs mag niet wachten op een oplossing voor wat verkeerd loopt in het secundair onderwijs. Er moeten nu reeds maatregelen worden genomen op het niveau van het hoger onderwijs. Het secundair onderwijs mag op zijn beurt niet wachten op maatregelen in het lager onderwijs.

In de nota wordt een verticale opdeling gemaakt. Er wordt aangestipt hoe op de verschillende trappen van de ladder stap voor stap een beleid kan worden ontwikkeld. In het kleuteronderwijs is bijvoorbeeld participatie vanaf een jonge leeftijd van groot belang. Kleuters moeten het liefst al vanaf 2,5 jaar in de

kleuterklas terechtkomen en er een aanbod krijgen dat aandacht besteedt aan talige vaardigheden.

De minister pleit op korte termijn voor een sterk stimuleringsbeleid. Daarbij moet ervoor gezorgd worden dat kleuters in een omgeving terechtkomen waarbij er echt iets gedaan wordt aan wat de kleuters thuis mankeren. Er moeten dus liefst kleine kleuterklassen komen, met kleuteronderwijzers- en onderwijzeressen die aandacht hebben voor de taalproblemen, en die op dat vlak ook zelf ondersteund worden en hun deskundigheid verder kunnen ontwikkelen. Het debat over de verlaging van de leerplichtleeftijd sluit hierbij aan. Het uiteindelijke doel is dat op zeer jonge leeftijd ook allochtone kleuters in de klas terechtkomen, in een omgeving waarbij er aandacht is voor elk individueel kind, en waar de talige achterstand geremedieerd wordt door deskundige kleuteronderwijzers en -onderwijzeressen. Hierin moet worden geïnvesteerd.

In het lager onderwijs moet opnieuw aan taalvaardigheid gewerkt worden. Er moet ook aandacht besteed worden aan zorg en differentiatie. Allochtone ouders behoren vaker tot de armere bevolkingsgroepen. Daarom moet er ook aandacht worden besteed aan de schoolfactuur. Kinderen moeten ook volwaardig kunnen participeren aan activiteiten die wat geld kosten.

Voor een succesvolle loopbaan in het secundair onderwijs moet er overleg gepleegd worden over het belang van de oriënterende kracht van de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs, en over de rol van de scholengemeenschappen daarbij. De minister is van mening dat de kracht van het advies van delibererende en toelatingsklassenraden moet worden versterkt. Er moet een betere follow-up van de leerlingen worden georganiseerd via het leerlingendossier. Er moet bewuster worden omgegaan met studiekeuze en oriëntering. Een en ander moet leiden tot een bevraging over de structuur van het onderwijs. De vraag rijst of er voor een aantal leerlingen niet moet gekozen worden voor een oriënterende en voor een stuk ook remediërende eerste graad van het secundair onderwijs. Zo kan ervoor worden gezorgd dat wie in de tweede graad terechtkomt ook effectief klaar is op het vlak van onder meer talige vaardigheden. Voorts kan gewerkt worden rond ideeën als een bredere eerste graad, talentontwikkeling via de eerste graad enzovoort. Zo kan er onder meer voor gezorgd worden dat allochtone leerlingen die TSO aankunnen, niet ten onrechte

in het BSO terechtkomen. Dit heeft grote gevolgen voor de doorstroming naar het hoger onderwijs.

De minister wil in het hoger onderwijs sterk de klemtoon leggen op gelijke kansen en diversiteit. Ook hier moet gezorgd worden voor een succesvolle doorstroming. De minister verwijst in dit kader in zijn nota naar een aantal concrete projecten en onderzoeken die op dit ogenblik aan de gang zijn. De minister vindt het falen van studenten van allochtone afkomst in het hoger onderwijs dramatisch. Een en ander heeft te maken met het feit dat de lat in het secundair onderwijs mogelijk onvoldoende hoog lag, bijvoorbeeld voor wat betreft de kennis van academisch Nederlands. Daaraan moet gewerkt worden. Er wordt ook onvoldoende aandacht aan besteed en gezorgd voor remediëring in het hoger onderwijs. Ook daarvan moet werk gemaakt worden.

Aan de gemeenschap van allochtone jongeren moet aangetoond worden dat een diploma wel degelijk loont en leidt tot werk. De minister heeft een analyse gemaakt op basis van drie jaar schoolverlaterenquêtes. Daaruit blijkt dat de doorstroming naar werk van allochtone jongeren veel beperkter is dan de doorstroming naar werk van autochtone jongeren. Voor een stuk heeft dat te maken met minder kwalificaties en een slechtere oriëntering. Dit geldt echter slechts gedeeltelijk. Voor een stuk heeft het te maken met algemene eigenschappen los van de studiekeuze en het niveau van de schoolverlaters, en met algemene attitudes van de arbeidsmarkt. Uit de cijfers blijkt dat de kloof tussen doorstromingspercentages naar de arbeidsmarkt van allochtonen en autochtonen voor een derde te maken heeft met minder kwalificaties en verkeerde kwalificaties bij de autochtone schoolverlaters. Voor twee derde spelen andere factoren, ongetwijfeld onder meer vooroordelen en discriminatie.

De minister herhaalt dat er op alle sporten van de ladder veel werk moet worden verricht. Dit werk is echter veel breder dan het probleem van de allochtonen.

Ook horizontaal zijn er een aantal aandachtspunten. Er is een geheel nieuw financieringssysteem dat aandacht wil besteden aan die leerlingen waarin meer moet geïnvesteerd worden vanwege hun sociaal-culturele achtergrond. Daarnaast is er het GOK-beleid. Daarvoor moeten de scholen voldoende financiële middelen krijgen. Centen volstaan niet. De aanpak is essentieel. Er moet gewerkt worden aan resultaatgerichtheid. De rol van het Nederlands dient te wor-

den onderstreept. Nederlands is ook een 'service taal' voor de kennis van andere talen. De minister geeft aan dat hij hierover in de maand september een nota zal indienen.

De minister meent dat het van groot belang is dat er aan leerlingen eisen worden gesteld. Leerlingen moeten voldoende intellectueel uitgedaagd worden. Daarom waarschuwt de minister voor het 'wij'- en 'zij'-denken.

Ook het probleem van de studiekeuze is van groot belang. Voorts is er de noodzakelijke brug tussen onderwijs en arbeidsmarkt. De minister zegt dat hem soms verweten wordt dat hij een economische-utilitaire visie heeft op het onderwijs. De minister noemt dit een progressieve en linkse visie. Er moet voor worden gezorgd dat mensen kansen krijgen in het leven dankzij het onderwijs. De eerste stap in het leven is de arbeidsmarkt.

Er moet ook gewerkt worden aan ouderbetrokkenheid. Hiervoor zijn er geen gemakkelijke recepten. Het concept brede school past in dit kader.

De minister vindt het van belang dat er zowel in het hoger als in het leerplichtonderwijs een engagementsverklaring bestaat rond diversiteit. Daarin zit meer dan het probleem van de allochtonen, maar het gaat wel vooral om de allochtonen. De minister meent dat uit deze verklaring moed kan worden geput: er bestaat een draagvlak bij de officiële vertegenwoordigers van het hoger en leerplichtonderwijs om werk te maken van de genoemde concrete pistes. De minister pleit er nu voor om de grote verklaringen achter zich te laten, en om zeer concrete maatregelen te nemen op elke trap van de onderwijsladder. Er moeten ook concrete horizontale maatregelen worden genomen, zoals voor wat betreft de financiering, taal, de studiekeuze, brug onderwijs-arbeidsmarkt en het concept brede school.

## II. VRAGEN EN OPMERKINGEN VAN DE LEDEN

### 1. Tussenkomen van de heer Gilbert Van Baelen

De heer *Gilbert Van Baelen* vindt dit debat zeer belangrijk: het raakt alle aspecten van het onderwijsstelsel.



De spreker wil eerst reageren op de nota van de minister. Het woord 'succes' vindt hij een moeilijk woord, 'positieve beleving' is iets anders. Hij is het fundamenteel eens met de zin: "Perspectief op succes veronderstelt dat we enerzijds zorgen voor voldoende kansen en ondersteuning en anderzijds voldoende verantwoordelijkheid vragen.". De minister wijst terecht op de vroege schoolse participatie. De heer Van Baelen haalt een vakbondsblad aan, dat stelt dat de 'voor-kleuterparticipatie' evenmin te onderschatten is: alles begint vanaf de geboorte. Talige vaardigheden zijn inderdaad belangrijk in het kleuteronderwijs maar uit de studie blijkt het minstens even grote belang van sociale attitudes. GOK speelt een rol bij een succesvolle loopbaan in het lager onderwijs. De heer Van Baelen betreurt dat de minister enkel op de kostenfactor van het onderwijs zinspeelt. Participatie is toch wel heel belangrijk. De aansluiting van het basis- met het secundair onderwijs is voor de heer Van Baelen vrij fundamenteel.

De spreker wil graag wat meer uitleg over de oriënterende rol van scholengemeenschappen. Hij waarschuwt voor de verzuiling. Dat staat los van daadkrachtige scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen. De VLD heeft zeer veel fundamentele, principiële vragen bij de versterking van de kracht van het advies van de delibererende en toelatingsklassenraad.

Een van de knelpunten is dat er tussen scholen grote verschillen bestaan qua opleidingstype en dat er zeer weinig verbanden zijn tussen de verschillende onderwijsystemen, zo blijkt uit de studie.

Voor het financieringssysteem wil de minister werken met een set van robuuste, stabiele en betrouwbare indicatoren. Welke zijn dat dan? Er zijn nu een aantal indicatoren afgebakend, op basis van wetenschappelijk onderzoek. Is er inmiddels ander onderzoek dat zegt dat die indicatoren al dan niet moeten worden bijgestuurd?

De minister heeft het opnieuw over peilingproeven en het introduceren van de taaltoetsen. De heer Van Baelen gelooft daarin op macro- en mesoniveau, nooit op het individuele niveau. Scholen kunnen zichzelf een spiegel voorhouden, maar wat betekent dat? De spreker vreest dat voor de 'onderkant' van de leerlingen elke toets op die schaal heel weinig zal bijbrengen. Hij is het er wel volmondig mee eens dat de kennis van het Nederlands cruciaal is. Maar de lat moet hoog liggen voor elke leerling, of hij nu allochtoon of autochtoon is. Uit de studie blijkt overigens

dat er geen probleem is met de aspiraties: de motivatie, de interesse en de attitude verschillen niet tussen autochtonen en allochtone leerlingen.

Voor de proeftuinen is volgens de spreker een wat grondiger verandering aangewezen dan enkel de goede voorbeeldfunctie.

Vervolgens heeft de heer Van Baelen het over de studie. Die betreft vijftienjarigen. Enkele eerdere studies hadden het knelpunt al aan het licht gebracht. Tijdens de begrotingsbesprekingen van vorig jaar heeft de spreker daar al op gewezen. Ten opzichte van de andere landen heeft Vlaanderen overigens weinig eerstegeneratieleerlingen: ons onderwijs wordt dus, in vergelijking met andere landen, niet overspoeld door allochtonen. Uit de studie blijkt wel dat men weinig zicht heeft op de spreiding van de leerlingen. Er wordt natuurlijk om bijkomend onderzoek gevraagd. De GOK-ondersteuning is overigens wel ruim verspreid over het Vlaamse landschap. Waar zit dan het specifieke probleem? Het aantal Nederlanders speelt in deze steekproef wel een grote rol: hun populatie is vrij hoog, zelfs in vergelijking met de allochtonen. Uit de studie kan men niet afleiden of het gaat om Noord-Afrikanen dan wel om bijvoorbeeld Oekraïners of Russen.

Het Vlaamse onderwijs doet het in internationaal perspectief goed voor de autochtone leerlingen, hoewel er ook daar groepen kunnen zijn die problemen hebben, maar niet voor de allochtone leerlingen. Niet alleen zijn de verschillen tussen de eerste en de tweede generatie groot, ook internationaal is het verschil nergens zo groot. Dat roept toch heel wat vragen op, zeker als men dat correleert aan het geringe aantal leerlingen van de eerste generatie. Er zijn allochtonen die het goed doen, maar er zijn er ook veel die het bijzonder slecht doen. Gaat het om verschillen tussen scholen, tussen streken, of tussen stad en platteland?

Volgens de heer Van Baelen moet men nader onderzoeken waarom tweedegeneratieleerlingen het slecht doen. Misschien kan hier het begrip 'samenstelling van het gezin' een rol spelen. Binnen bepaalde gemeenschappen ligt het aantal echtscheidingen gigantisch hoog. De respectieve partners, die weliswaar vaak allebei hier geboren zijn, zoeken soms een nieuwe partner in het oorspronkelijke land van herkomst, waardoor de thuistaal niet langer het Nederlands meer is. Bovendien komt er door gezinshereniging een nieuwe instroom op gang, en die kinderen krijgen het extra moeilijk.

Tijdens de vragen hierover in de plenaire vergadering, heeft minister Van Brempt gezegd dat er nog twee verdere onderzoeken lopen: een naar het effect van de thuistaal en een vergelijking van de onderwijsloopbanen van autochtonen en allochtonen. De resultaten van beide onderzoeken zouden op korte termijn kenbaar gemaakt worden.

Het rapport zegt ook dat bijkomende steun essentieel is. De heer Van Baelen vraagt wat dat dan kan zijn. Hij is blij dat de minister niet louter een etnisch-culturele parameter vooruitschuift: Vlaamse kinderen worden ook met dit probleem geconfronteerd. Maar het blijkt overduidelijk dat Nederlands als taal essentieel is. Wat gaat de minister daar mee doen? In Limburg bestaat al veertig jaar een zeer specifiek onderwijsvoorrangsbeleid voor allochtonen, meer bepaald voor de Italianen en Spanjaarden die daar terecht zijn gekomen. Op een bepaald ogenblik is men gestopt met zeer specifieke regio's waar heel veel van die doelgroepen voorkomen, apart te benaderen. Nu vraagt men zich in de provincie af of men dat niet opnieuw moet gaan doen. De voorsprong die Limburg had, is deze intussen immers kwijt.

Wat doet men met de huidige en met toekomstige generaties leerlingen? In de nota geeft de minister aan dat een volgehouden inspanning van elke partner op het terrein nodig is. Taalbevordering is wel heel moeilijk want de context waarin die moet plaatsvinden kan niet enkel de school zijn. Scholen leveren vandaag heel wat inspanningen, maar alle omgevingsfactoren – de thuissituatie en tal van andere sociaal-economische of sociaal-culturele elementen – spelen daarin ook een rol. De regering stelt op dat vlak een inburgeringsbeleid voor. De heer Van Baelen vraagt dat ook in de omgevingsfactoren waarin de kinderen opgroeien, de aandacht voor het Nederlands wordt aangemoedigd.

Taaltoetsen zijn volgens de spreker ontoereikend.

De *minister* wil daarop een misverstand over de zin van taaltoetsen voorkomen. Taaltoetsen gaan natuurlijk op zichzelf nooit een individuele leerling of een individuele leerling-leerkrachtrelatie veranderen. Maar essentieel is dat er een beginanalyse wordt gemaakt, zoals mevrouw Vanderpoorten trouwens beklemtoond heeft bij het lanceren van de GOK-cyclus. Taaltoetsen hebben tot doel dat er op alle niveaus beginanalyses zijn, zodat men ook vooruitgangsanalyses kan maken. Vele scholen doen dat overigens. In het onderwijs is de vraag niet wat

de competentie en de kennis van de leerling is maar wel hoe die kan worden vooruitgeholpen. De minister is wat voorzichtig omdat er nog onderzoek loopt over de vraag hoever men kan geraken met taaltoetsen als een meetinstrument, dat iets zegt over een school, groepen van scholen, het Vlaamse onderwijs enzovoort. Dat is niet zo eenvoudig. Een toets kan een diagnostische waarde hebben of een meetinstrument zijn. Maar de minister gaat er niet van uit dat iemand iets leert door een toets af te leggen. Door een toets af te nemen, leert de organisatie wel wat haar beginsituatie als school is. Dat is nodig. Maar ook het Vlaamse onderwijs moet beter zijn beginsituatie kennen. En die evolueert, eerder in een moeilijke richting: dat is eigen aan de demografische evolutie van de samenleving. Wat bedoelt de heer Van Baelen precies als hij zegt dat hij niet in taaltoetsen gelooft? Misschien dicht hij de minister doelstellingen toe die hij niet heeft.

De heer *Gilbert Van Baelen* kan al wat meer leven met die uitleg van de minister. Bij de vorige besprekingen heeft de minister een taaltoets gezien als een aspect om op macroniveau, op Vlaams niveau, te zien hoe het onderwijs er voor stond en om op mesoniveau na te gaan hoe scholen dat aanpakken en hen een spiegel voor te houden, ook in vergelijking met andere scholen. De heer Van Baelen meent dat ook een school op een bepaald moment concrete stappen moet zetten voor het individuele taalniveau van elke leerling. Het macro- en het mesoniveau zijn voor de spreker dus niet voldoende: een school moet daar lessen uit kunnen trekken en zorgen dat iedereen, maar dan vooral de leerlingen die zwak zijn in het Nederlands, essentieel vooruit gaat.

In het verleden heeft het werkveld een aantal voorstellen geformuleerd die niet werden goedgekeurd. GOK was maar één stap en van meet af aan wist men dat de extra GOK-middelen eigenlijk ontoereikend waren. De tweede en de derde graad van het secundair onderwijs zijn daar bijvoorbeeld van uitgesloten. Maar op dat ogenblik is wel voorgesteld om bijvoorbeeld in het BSO en het TSO het aantal uren van 32 naar 28 te reduceren en de 'vrije' uren aan te wenden om expliciet voor bepaalde doelgroepen een extra zorgbeleid te kunnen voeren. In Brussel blijkt de mogelijkheid om de eerste graad van het secundair onderwijs in drie jaar te doen, goede resultaten op te leveren.

Maar volgens de heer Van Baelen is er meer nodig. Hij kan uit de studie niet afleiden hoe andere landen



het probleem aanpakken. In Finland blijkt de kloof bijvoorbeeld veel kleiner. De spreker meent dat men permanent oog moet hebben voor gelijke kansen bij het begin van en tijdens de schoolloopbaan. Dat heeft te maken met de leerlingen zelf. In zijn spreidingnota geeft de minister bijvoorbeeld expliciet verantwoordelijkheid aan de leerling. Het heeft ook te maken met een schoolsysteem en de bestaande opdelingen, met de lerarenopleiding, met de leerkrachten, met de CLB's en de ondersteuning, met hoe een school kijkt naar haar omgeving en met de relatie met de ouders en andere actoren. Voor bepaalde allochtone groepen is bijvoorbeeld de relatie tot hun verenigingen en moskeeën zeer belangrijk. De heer Van Baelen heeft begrepen dat minister Anciaux terzake ook zijn verantwoordelijkheid opneemt. Inzake het schoolsysteem heeft de spreker op het terrein nog niet veel meer gezien dan een aantal proeftuinen. Oog hebben voor gelijke kansen heeft ook te maken met een spreidingsbeleid: homogene versus heterogene klasgroepen.

Het kleuteronderwijs start op 2,5 jaar. De diverse partijen hebben verschillende meningen over de leeftijd van de leerplicht. Het regeerakkoord heeft het over vijf jaar. Nu zegt minister Vandenbroucke dat men bij de totstandkoming van dat regeerakkoord niet goed heeft nagedacht. Maar het Vlaams Parlement had al twee jaar van tevoren oeverloos over dat punt gediscussieerd en er was nu een compromis. Tijdens de vorige legislatuur is er bovendien, precies om die reden, 41 percent van de middelen naar het kleuteren en het basisonderwijs gegaan. Naar aanleiding van de studie heeft de minister voor het eerst het belang van de taal én van het kleuteronderwijs toegegeven. Natuurlijk is in de derde kleuterklas 98 percent van de leerlingen ingeschreven. Uit cijfers van de OVSG blijkt echter dat 47 percent van de allochtonen niet regelmatig aanwezig is in het basisonderwijs. Op dit ogenblik is er één begeleidingspersoon voor 14,9 leerlingen. Op welke wijze wendden de scholen hun middelen aan om dat percentage leerlingen te kunnen bereiken? Er bestaat een gigantisch spanningsveld tussen het kleuren van middelen en de autonomie. De heer Van Baelen wordt een grote voorstander van kleuren, als het gaat om essentiële maatschappelijke opdrachten. Vindt de minister kleinere klassen nodig? Een lineaire oplossing is volgens de heer Van Baelen onmogelijk wegens het verschil in de samenstelling van klassen.

De heer Van Baelen vraagt zich af hoe de participatie aan het kleuteronderwijs door deze doelgroepen kan

worden bevorderd. Hij ziet twee aspecten: taal- en sociale attitudes en een brede school. Het gaat om rechten en plichten van de verschillende partners die hij daarnet heeft opgenoemd: ook van de ouders, ook van de school, zeker in het kleuter- en het lager onderwijs, waar de fysieke nabijheid een troef is. In de grensstreek ronselt elke kleuterleider Nederlandse kleuters om de klasjes vol te krijgen. Dat vindt de heer Van Baelen goed, maar hij wil dat dat wederkerig is op het ogenblik dat de omgeving dat vraagt. Hij vindt niet dat een aantal praktisch beslommeringen, zoals het tellen, een probleem mag vormen.

De spreker vindt de leerplicht veel meer dan een geïsoleerde maatregel. Uit een enquête van een bepaalde krant bleek trouwens dat ongeveer 75 percent van de Vlamingen de verlaging van de leerplichtleeftijd erg belangrijk vond. Leerplicht duidt voor bepaalde groepen ook op betrokkenheid. Vanaf zes jaar sturen die hun kinderen naar school, vanwege die leerplicht. Er komt geen enkel signaal dat de allochtone gemeenschap tegen de leerplicht gekant is. De heer Van Baelen wil af van de absurde redenering dat men door te sensibiliseren meer kleuters naar het onderwijs krijgt en dat verlaging van de leerplicht dus niet hoeft. Men weet toch dat men ook sensibiliseert door een aantal dingen op te leggen. Net zoals voor GOK moet er decretaal opgetreden worden, om de kloof daadwerkelijk te kunnen dichten.

De kostprijs van dat alles bedraagt minimum 12 miljoen euro. Er zijn verschillende berekeningswijzen en men moet met verschillende parameters rekening houden. Is het bijvoorbeeld, met het oog op de Financieringswet, een knelpunt dat de verhouding tussen Wallonië en Vlaanderen inzake het aantal leerplichtige leerlingen wijzigt? De minister heeft zelf op een bepaald ogenblik het aangekondigde 'gratis' basisonderwijs vertaald in 'kosteloos'.

De *minister* merkt op dat van Dale kosteloos en gratis gelijk definieert.

De heer *Gilbert Van Baelen* stelt dat de minister enkele maanden na de verkiezingen gelukkig was vast te stellen dat er wel een verschil is tussen gratis en kosteloos. De spreker is bereid het debat over het kosteloze onderwijs aan te gaan maar vreest dat de prijs ervoor hoger zal zijn dan gedacht. Het debat zal duidelijk maken wat prioritair is: verplicht kleuteronderwijs of kosteloos lager onderwijs? De heer Van Baelen wil de toekomst van de volgende generaties niet hypothekeren. Volgens hem zal het niet vanzelf-

sprekend zijn om de ongekwalificeerde uitstroom in de huidige generatie van leerplichtleerlingen te beperken.

De spreker merkt op dat kleuteronderwijs geen basisonderwijs is. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen hoeven niet op zes jaar bereikt te worden. Ze kunnen perfect over zeven jaar gespreid worden. Een van de argumenten om de leerplicht te verlagen is dat veel te veel kleuters de derde kleuterklas overdoen. De cijfers lopen uiteen, maar als het klopt dat 30 tot 50 percent van de vijfjarigen het derde kleuter overdoen, is er een probleem met de voorbereiding op het eerste leerjaar.

Door de leerplicht te verlagen moeten de controlemechanismen die nu gelden vanaf het eerste leerjaar ook al in de kleuterklas toegepast worden. Een aantal bevolkingsgroepen – en de spreker benadrukt dat het niet alleen om de allochtone gemeenschap gaat – sturen hun kinderen alleen naar school omdat ze daartoe verplicht zijn. Een aantal bevolkingsgroepen stuurt hun kinderen 's morgens niet naar de kleuterklas omdat het kleuteronderwijs niet verplicht is. Omdat het probleem toeneemt, vindt de spreker het belangrijk dat het kleuteronderwijs verplicht wordt. Hij pleit tegelijk voor begeleidende maatregelen. De spreker zegt dat de minister ondanks zijn bereidheid van anderen te leren, het kleuteronderwijs niet wil verplichten.

De *minister* antwoordt dat hij zich niet verzet tegen de verlaging van het leerplichtonderwijs op voorwaarde dat deze verplichting gecontroleerd wordt. Eerst en vooral moet de manier waarop de leerplicht nu gecontroleerd wordt, verbeteren. Op dit ogenblik worden in het basisonderwijs enkel de 10- en 11-jarigen steekproefsgewijs gecontroleerd. Hij prijst zich gelukkig dat de meeste ouders ervan uitgaan dat de leerplicht wel ernstig gecontroleerd wordt. Als de leerplicht in deze omstandigheden wordt verlaagd, zullen na verloop van tijd ook de ouders van zes- of zevenjarige kinderen deze verplichting negeren. Hij benadrukt dat aan de verlaging van de leerplichtleeftijd heel wat voorbereidingen vooraf zullen moeten gaan.

De heer *Gilbert Van Baelen* benadrukt dat de spijbelnota van minister Vandenbroucke een aangename verrassing was. In die nota wordt zowel op rechten als op plichten gewezen. Hij begrijpt niet waarom de minister zich in dit debat verbergt achter de gebrekkige controle. Door zelf aan te geven dat ouders

hun kinderen vanaf zes jaar toch naar school sturen ondanks de gebrekkige controle, bewijst de minister dat verplichten volstaat. De reden waarom ouders hun kleuter onregelmatig naar school sturen, is het vrijblijvende karakter van het kleuteronderwijs. De spreker erkent dat de leerplichtleeftijd niet verlaagd kan worden zonder omkadering en ondersteuning.

De spreker raadt de minister enkele studies aan: een wetenschappelijk onderzoek van het Centrum voor Gezinspedagogiek en het Centrum voor Methodologie van het Empirisch Onderzoek van de KU Leuven, een studie van het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudies. Beide studies komen tot de conclusie dat de kleuterschool het beste inspeelt op alle ontwikkelingsbehoeften van de kinderen. De kleuterschool doet dat beter dan de kinderopvang en ouder bij kinderen die thuisblijven. Met deze gegevens in het achterhoofd vindt de spreker het hoog tijd om met een bewustwordingcampagne te starten. Pragmatische bezwaren mogen geen reden zijn om ouders niet duidelijk te maken dat hun kinderen naar de kleuterklas moeten.

## 2. Tussenkomen van mevrouw Cathy Berx

Mevrouw *Cathy Berx* vindt dit thema een van de belangrijkste maatschappelijke problemen. Het is zowel een tijdbom als een opportuniteit. Uit gesprekken met allochtone jongeren heeft de spreker geleerd dat ook zij willen dat de onderwijskloof wordt gedempt. Voor CD&V moet de etnisch culturele achtergrond volstrekt irrelevant zijn voor de kansen, verantwoordelijkheden, plichten en rechten in de samenleving.

De spreker wil dat de impact van elke beleidsmaatregel wordt gemeten. Er moet steeds worden onderzocht of de maatregelen de doorstroming naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs bevorderen, ongekwalificeerde uitstroom doen dalen, leiden tot een betere onderwijsoriëntering enzovoort. Op die manier zullen de mensen ervan overtuigd raken dat het zinvol is hun plichten na te leven. Ze moeten beseffen dat studeren loont. Volgens de spreker biedt Vlaanderen zijn inwoners ongelooflijk veel kansen. Voorwaarde is wel dat men zijn kansen grijpt. Precies daarom moet men duidelijk beseffen dat kansen grijpen loont. Een andere reden waarom het impact moet worden gemeten, is het feit dat het OESO-rapport een heel brede waaier aan oorzaken naar voren schuift.

Mevrouw Berx vindt dat tegelijkertijd enige voorzichtigheid aan de dag moet worden gelegd. De problemen zijn ernstig. De verschillen tussen allochtonen van de tweede generatie en autochtonen zijn groot. Tegelijk blijkt uit een aantal standaardafwijkingen dat men zich moet hoeden voor al te voorbarige conclusies omdat niet alle cijfers even betrouwbaar zijn. De eerste generatie allochtonen scoort slechter dan de autochtonen. Hun score is echter aanvaardbaar wanneer ze vergeleken wordt met eerste generatie allochtonen in andere landen.

Om stigma's te vermijden moet het resultaat per herkomstland bekeken worden. Het OESO-rapport wijst op grote prestatieverschillen tussen allochtone leerlingen in Canada en Australië. Beide landen selecteren hun migranten. De meeste van hun migranten komen uit Azië. Jonge migranten uit Azië kiezen resoluut voor het nieuwe land. De jonge migranten in Vlaanderen kiezen voor hun land van herkomst. In Canada moeten potentiële migranten vooraf bewijzen dat ze Frans en Engels kennen.

De uitdaging die uit het rapport naar voren komt is niet alleen een uitdaging voor Onderwijs. Het is een uitdaging voor alle beleidsdomeinen. Wie pleit voor een strenger optreden bij gezinshereniging of gezinsvorming, moet in de discussie over de omzetting van de richtlijn inzake gezinshereniging en gezinsvorming ook pleiten voor inburgeringsplichten, kennis van het Nederlands enzovoort. Het gaat daarbij niet alleen om het Nederlands op school, maar ook om het gebruik van Nederlands tijdens de vrije tijd en thuis. Veel leerkrachten verliezen alle moed omdat kinderen van hun oud-leerlingen evenveel taalachterstand hebben als hun ouders. In dat verband merkt de spreker op dat de definitie van allochtoon en autochtoon duidelijker moet. Niet alle autochtonen spreken thuis Nederlands. Niet alle allochtonen spreken thuis geen Nederlands.

Hetzelfde geldt voor de invloed van de omgeving. Schotelantennes wijzen erop dat veel allochtonen nog steeds op hun land van herkomst zijn gericht. Precies daarom moet volgens de spreker nogmaals gewezen worden op rechten, plichten en verantwoordelijkheden. Ouders moeten beseffen wat de gevolgen daarvan zijn op de schoolcarrière van hun kinderen.

De spreker wijst de heer Van Baelen erop dat Finland niet bestudeerd wordt omdat het geen relevant aantal allochtone jongeren heeft. Zweden scoort relatief slecht. In Zweden maakt men geen onderscheid

tussen ASO, BSO en TSO. Het Vlaamse onderwijsstelsel snel hervormen zal het probleem niet oplossen.

Dat er geen motivatieproblemen zijn, betekent volgens de spreker niet dat er geen attitudeproblemen zijn. Jongeren vragen of wiskunde belangrijk is voor hun carrière zegt niets over de inspanningen die ze leveren.

Mevrouw Berx vindt de aandacht voor de sociaal-economische status volkomen terecht. Vooral in de grote steden zijn veel allochtone en sociaal-economisch zwakke jongeren in dezelfde school geconcentreerd. Uit een evaluatie van het GOK-decreet blijkt dat witte scholen wit zijn gebleven en zwarte scholen zwart. Gemengde scholen zijn zwart geworden. Mensen individuele rechten geven lost niet alle problemen op. Concentratiescholen waren niet alleen het gevolg van de manier waarop scholen kinderen selecteerden. Volgens de spreker waren concentratiescholen vaak het gevolg van concentratiewijken.

In grote steden verdwijnen een aantal ASO-richtingen. Na het GOK-decreet is het aantal sociaal-economisch zwakke leerlingen en allochtone leerlingen in sommige scholen zodanig toegenomen waardoor het ASO er ontvolkt. Die scholen vrezen dat de problemen alleen maar zullen toenemen als ze de ASO-normen niet meer halen. In dat kader pleit mevrouw Berx voor een classificatie van GOK-scholen. De GOK-middelen zijn sterk uitgesmeerd. De inspectie is van oordeel dat zelfs een beperkt aantal GOK-middelen het schoolbeleid beïnvloedt, terwijl onderwijs-specialisten pleiten voor een grotere concentratie van GOK-middelen.

Er zijn heel wat mogelijke verklaringen voor de verschillen: migratiepolitiek, sociaal-economische concentratie, structuur, de inspanningen voor taal enzovoort. In Vlaanderen wordt veel aandacht besteed aan taal, maar misschien gebeurt dat niet systematisch genoeg. Veel scholen zijn niet uitgerust om de taaldoelstellingen te halen. Leraren moeten begeleid worden zodat ze beter kunnen omgaan met de toegenomen diversiteit. Er moet geïnvesteerd worden in opleiding, vorming en nascholing van leraren.

Er is absoluut vervolgonderzoek nodig naar de impact van de definitie van het begrip allochtoon. De minister gaf in de commissie Werk al aan dat men moet gaan kijken naar een historiek van nationaliteiten om de discussie zuiverder te maken.

Wat de vroege en succesvolle integratie in het kleuteronderwijs betreft, meent het lid dat men van het verlagen van de leerplicht tot vier jaar geen fetisj moet maken. De uitleg van de minister charmeert haar. De participatie aan het kleuteronderwijs ligt al hoog, ook bij gezinnen met een Maghrebachtergrond – zo blijkt uit een studie uit 2003 – en bovendien mag men geen plichten opleggen die men niet kan hard maken. De administratieve opvolging vergt immers heel veel tijd en energie, aangezien het ook vaak om deeltijdse participatie gaat. Zij gelooft dan ook meer in het aanmoedigen van participatie, door de ouders te overtuigen van het belang ervan voor de latere schoolloopbaan dan in een verplichting, zeker als vijfjarigen niet constant aanwezig hoeven te zijn.

Met voldoende omkadering voor het lager onderwijs is haar fractie het zonder meer eens. Zij is het eens met wat in de tekst staat over het belang van de oriënterende kracht van de derde graad van het basisonderwijs en de kracht van het advies van de delibererende klassenraad. Het komt erop aan dat de leerlingen georiënteerd worden naar een richting waarin hun mogelijkheden ten volle kunnen ontplooid worden.

Men moet nog wel de discussie voeren over de overgang van lager naar middelbaar onderwijs op leeftijd. Daardoor kan iemand die nog maar in het vierde of vijfde jaar zit, toch overgaan, wat implicaties heeft voor de GOK-indicatoren en dus -ondersteuning in het secundair onderwijs. De overgang op leeftijd kan bijvoorbeeld de taalachterstand onzichtbaar maken. Het is wellicht nuttig de frequentie daarvan te onderzoeken.

De proeftuinen moeten alle kansen krijgen, maar men moet zich hoeden voor grote structuurhervormingen. De OESO-studies tonen niet aan dat men die laatste nodig heeft om de problemen aan te pakken.

De discussie over de doorstroming naar het hoger onderwijs zal moeten gevoerd worden als de financiering daarvan wordt behandeld. Het is goed dat er gekleurd geld komt om hogescholen en universiteiten een goed diversiteitsbeleid te laten voeren.

Moeten we, wat de financiering betreft, niet naar een classificatie van GOK-scholen, zodat die met de grootste noden het best ondersteund worden, zonder de spreidingsidee te laten varen? Alle scholen moe-

ten inspanningen leveren om een zo goed mogelijke afspiegeling van de samenleving te bieden. Men mag hen daar ook voor een stuk op afrekenen. Overigens leeft inmiddels de overtuiging dat de witte scholen in de grootstad zich zullen gaan toeleggen op sterke allochtonen, dat wil zeggen met een sterke lagere schoolloopbaan.

GOK is inderdaad meer dan cruciale middelen alleen, maar ze spelen wel een cruciale rol. Er is veel studie voorafgegaan aan de vastlegging van de GOK-indicatoren, maar mevrouw Berx meent dat men toch bepaalde verklaringen op eer over thuistaal en opleidingsniveau moet kunnen objectiveren. Bovendien moeten ze verder worden doorgetrokken in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs zodat ook daar de nodige ondersteuning wordt gegeven.

Veel allochtonen van de eerste en tweede generatie die het wel goed deden – er zijn vele voorbeelden – hadden vaak een mentor die hen begeleidde in hun schoolloopbaan. Naast de ouder- en grootouderbetrokkenheid moet men ook werken met vrijwilligers om begeleidingstaken op zich te nemen.

Groen! en sp.a hadden altijd vragen bij huistaken, omdat die de ongelijkheid zouden bevorderen. Mevrouw Berx denkt net dat ze nuttig kunnen zijn, binnen de context van het verhaal van rechten en plichten.

De *minister* vindt het belangrijk dat kinderen gewoon kunnen spelen. Dat komt zo al in verdrukking doordat er tegenwoordig zo veel aangeboden wordt. Maar dat wil niet zeggen dat men kinderen niet moet leren zelfstandig werken, met name in de latere jaren van het lager onderwijs.

De fractie van mevrouw *Cathy Berx* pleit voor volop investeren in taal. Zij zijn voor het systematische aanbod van langlopende programma's van taalondersteuning met duidelijke doelstellingen, en voor continue professionele studieondersteuning met daarbij een rol voor CLB en klassenraden. Zij waarschuwen tegelijk voor grote structuurhervormingen. Er moet ook grote aandacht zijn voor de versterking van de leerkracht om met die complexiteit om te gaan. Het evenwicht tussen rechten en plichten moet operationeel gemaakt worden op het veld. Zij zijn voor betere spreiding en in afwachting daarvan voor goede ondersteuning van die scholen die de grootste noden op zich nemen.



### 3. Tussenkost van mevrouw An Michiels

Mevrouw *An Michiels* mist een evaluatie van de bestaande maatregelen. Het is niet zo dat Vlaanderen tot nu toe niets deed voor zwakker presterende leerlingen. Als de analyse uitwijst dat de tweede generatie allochtonen het veel slechter doet dan de eerste, wat wel voor een deel verklaard wordt door het feit dat daarin vrij veel kinderen van Nederlandse afkomst zaten, dan zou het toch niet slecht zijn de maatregelen die hun nut bewezen hebben, te continueren en de andere overboord te gooien. Men kan dan meteen ook een oplijsting maken van succesvolle maatregelen op andere niveaus, zoals degene die de heer Voorhamme in Antwerpen zegt te hebben. Waarom werken die en andere op andere plaatsen niet? Daaruit kan men veel leren.

De heer *Gilbert Van Baelen* merkt op dat tijdens de tussentijdse evaluatie van het GOK-beleid in Brussel de vertegenwoordiger van Vlaams Belang compleet het tegenovergestelde zei. Het is moeilijk te weten te komen waarvoor die partij staat.

Mevrouw *Cathy Berx* meent dat het goed is dat mensen van Vlaams Belang constructief meedenken. Het discours van de heer Somers over het succes van doelgroepenbeleid is ook heel anders dan dat van de heer Van Baelen.

Mevrouw *An Michiels* zegt dat in de studie en in de oplijsting van de minister de aandacht voor taal terug komt. Het belang daarvan voor de schoolloopbaan is ontzettend groot. Het is erg voor leerkrachten om te moeten vaststellen dat de kinderen van hun oud-leerlingen opnieuw op hetzelfde punt staan als hun ouders destijds. De taal moet niet alleen op school maar ook in de vrijetijdsbeleving aan bod komen en moet waar mogelijk ook in de thuissituatie aandacht krijgen.

De studie zegt dat zeven procent van de leerlingen de instructietaal niet spreekt. De leerlingen die als thuistaal niet het Nederlands hebben, vormen 14 procent van de Vlaamse schoolbevolking, al loopt dat in sommige scholen op tot 80 en 90 procent. Daar moet ontzettend veel aandacht naartoe. De idee van taaltoetsen is goed, maar de resultaten mogen niet alleen gebruikt worden om aan de scholen een spiegel voor te houden. Men moet een stap verder gaan en durven nadenken over de mogelijkheid om leerlingen die niet slagen uit het curriculum te halen en onder te dompen in een taalbadklas, zodat ze daarna succesvoller

kunnen doorstromen naar het gewone onderwijs. Die maatregel kan effectiever zijn dan andere die thans bestaan. Het gaat overigens niet uitsluitend over allochtonen, denk maar aan de Brusselse rand.

Een ander belangrijk punt voor Vlaams Belang is oudermotivatie. Een school alleen kan niet alles oplossen, hoe gemotiveerd het personeel ook is. Hoe men aan die attitude van de ouders moet werken, moet nog uitgemaakt worden. De discussie over verplichting en bewustmaking is nog niet af. In dat verband wijst het lid ook op het gevaar van negatieve rolmodellen en de verantwoordelijkheid van de ouders daarin. Het signaal dat men eraan wil meewerken om daar iets aan te doen, mist zij nog altijd, net als in haar onderwijstijd. Zonder die medewerking halen de overheidsmaatregelen, hoe nodig die ook zijn, uiteindelijk beperkte resultaten.

### 4. Tussenkost van de heer Kris Van Dijck

De heer *Kris Van Dijck* denkt dat dit belangrijke debat aantoont dat Vlaanderen rijp is om de discussie onomwonden te voeren. Het toont aan dat Vlaanderen de problemen kan duiden. Het was niet zijn bedoeling om kritiek te geven, hij stelde alleen vast dat mevrouw Michiels ook pleitte voor constructieve oplossingen. De spreker was niet verrast door de conclusies van de studie. De studie biedt enkel een spiegel van de problemen die iedereen die met onderwijs en de samenleving bezig is, perfect aanvoelt. De problemen zijn duidelijk, maar de oplossing nog niet zo.

Ook in deze aangelegenheid is de invloed van de overheid beperkt. Extra geld en extra investeringen hebben maar een beperkte invloed. Het gaat grotendeels om het omdraaien van knopjes in hoofden. Gelukkig heeft de overheid daar niet altijd vat op.

De heer Van Dijck wil een parallel trekken met de gebeurtenissen van zeventig en zelfs slechts vijftig jaar geleden. Toen was er een democratiseringsgolf in het onderwijs, waarbij het ook niet voor iedereen duidelijk was dat studeren of naar school gaan, vooral voor meisjes, toekomstperspectieven bood. Vroeger was het niet zo evident dat meisjes voortstudeerden. Vlaanderen heeft toen ook een hele evolutie doorgeemaakt tot het evident was dat naar school gaan goed was voor de toekomstkansen.

De heer Van Dijck vervolgt dat zijn moeder mocht studeren maar dat veel van haar generatiegenoten

moesten gaan dienen in de stad. Ze gingen slechts tot vijftien jaar naar het achtste leerjaar. De keerzijde van de medaille is dat het ASO nu als zaligmakend beschouwd wordt.

De allochtone gemeenschap is echter nog niet door-drongen van het nut van schoolgaan. De meesten van de eerste generatie zijn naar hier gekomen als gewone arbeider. Hun houding is vergelijkbaar met die van de autochtone arbeiders van een paar generaties geleden. De centrale vraag is voor de heer Van Dijk hoe die denkwijze kan veranderen. De problemen worden deels verklaard door die denkwijze.

In hoeverre oefenen die ouders voldoende druk uit op de school en de leerkrachten om hun kinderen goed te begeleiden bij oriëntering en bij studiekeuze? De meeste van de autochtone ouders stellen hoge verwachtingen in de leerkracht en de school. Ze bellen soms te pas en te onpas. Dat is het tegenovergestelde van vele allochtone ouders. Dat kan een invloed hebben op de manier waarop de school en de leerkracht die leerlingen bejegenen. Dat zijn allemaal aspecten van het geheel. De heer Van Dijk gelooft niet dat alles vanzelf opgelost zal raken.

Een belangrijk punt is de taalkennis. De thuistaal is zelfs bij migranten van de tweede en derde generatie vaak de taal van het land van herkomst. Ook de gezinshereniging speelt een rol. De thuistaal is een belangrijke factor voor slaagkansen in het onderwijs. Bij de discussies over het Nederlandstalige onderwijs in Brussel, op het einde van de vorige regeerperiode, lanceerde de N-VA het voorstel om in Brussel van de ouders die kiezen voor het Nederlandstalige onderwijs, een engagementsverklaring te eisen. In die verklaring zouden de ouders zich engageren om ervoor te zorgen dat hun kinderen ook na schooltijd nog met het Nederlands in contact kwamen, al is het maar door de plaatselijke openbare bibliotheek te bezoeken of door deel te nemen aan het Nederlandstalige culturele leven of door het kind naar Ketnet te laten kijken.

Dergelijke engagementsverklaring is in heel Vlaanderen nodig, maar dan klopt de term niet meer. Scholen moeten kinderen immers inschrijven, ze zijn leerplichtig. De heer Van Dijk vindt dat duidelijk moet gemaakt worden dat de ondersteuning van de ouders heel belangrijk is.

De opmerkingen dat het goed zou zijn om met andere landen te vergelijken, brengt de heer Van Dijk bij

het inburgeringbeleid. De N-VA heeft de voorbije maanden duidelijk gesteld dat er in dit land gedurende decennia geen inburgeringbeleid gevoerd is. Het ene is onlosmakelijk verbonden met het andere. Die mensen zijn deels aan hun lot overgelaten.

Hij kent mensen die in België ingeweken zijn in de jaren zestig, maar nog steeds geen Nederlands spreken. Dat komt niet alleen in de grote steden voor, maar ook in landelijke gebieden. De heer Van Dijk wil zich niet verschuilen achter de vergissingen van het verleden.

De heer Van Dijk denkt dat de taaltoets belangrijk is. Hij is dan ook blij met de verduidelijking van de minister over het doel van de taaltoets. Er moet inderdaad gekeken worden naar buitenlandse voorbeelden van het taalbadjaar. Het systeem is simpel, in plaats van direct in te stappen en jaar na jaar een achterstand mee te slepen, gaat er een jaar 'verloren' aan het verwerven van de taal. De taalachterstand is dan wel voldoende weggewerkt om volledig het curriculum te benutten.

De taaltoets is niet alleen een spiegel voor de school maar maakt het ook mogelijk om de kennis van het kind te beoordelen. Is de taalkennis voldoende om de opleiding te volgen?

De nota van de minister is volgens de spreker interessant. De nota mag dan wel vluchtig zijn, hij combineert de verticale benadering waarbij nagegaan wordt op welk moment in de schoolcarrière er ingegrepen moet worden of wanneer er best bijgestuurd moet worden, met de horizontale benadering. De horizontale benadering moet ervoor zorgen dat ouders, niet alleen in de allochtone maar ook in de autochtone gemeenschap, het belang van schoolgaan inzien. Alle ouders moeten ervan doordrongen zijn dat de leerplicht ook een taak voor hen is. Ze mogen de kansen van hun kinderen niet hypothekeren. Elke ouder is daar gevoelig voor. De heer Van Dijk kent geen ouder, die het slecht voor heeft met zijn eigen kinderen.

## 5. Tussenkomen van de heer Dirk De Cock

De heer *Dirk De Cock* is het eens met heel wat bedenkingen van de collega's. De taalontwikkeling is inderdaad heel belangrijk. Onderwijs krijgt veel taken en kan die niet alleen waarmaken. Maar de concepten zoals de brede school, leerling- en ouderparticipa-



patie bieden kansen om ouders van allochtone en kansarme kinderen meer bij het verwerven van de Nederlandse taal te betrekken. De heer De Cock is een tijdje voorzitter geweest van de commissie van de Interparlementaire Taalunie. Daar is gezegd dat in Nederland en Vlaanderen ongeveer 17 percent van de bevolking functioneel analfabeet is. Dat wordt omschreven als het niet kunnen lezen van een eenvoudige brief van de overheid.

De spreker zegt dat het belangrijk is om ouders te stimuleren om een grotere rol te spelen bij de taalontwikkeling van hun kinderen. In Nederland wordt er gebruik gemaakt van ouder-kindschoolprogramma's. Ook in Noordrijn-Westfalen wordt er baanbrekend werk verricht. Hij denkt dat ook Vlaanderen dergelijke programma's moet durven aanbieden zodat ouders in de scholen bij elkaar kunnen komen en dat ouders kansen krijgen om zichzelf en hun kinderen meer in Nederlandse omgevingen te plaatsen. Dat is belangrijk voor de taalontwikkeling en de ouderbetrokkenheid, trouwens twee belangrijke thema's in het GOK.

Een ander belangrijk aandachtspunt is volgens de heer De Cock de instap in het kleuteronderwijs. Spirit heeft steeds gepleit voor een inschrijvingsplicht vanaf vier en een leerplicht vanaf vijf jaar. Iedereen is het eens dat de kleuterparticipatie moet verhogen, maar niet over de manier waarop. De minister heeft gelijk als hij zegt dat er een hele reeks plichten tegenover staan. Het is nodig om dat zo vlug mogelijk te starten. Er wordt zelfs gezegd dat taalontwikkeling al vanaf de kinderopvang start. Zonder uitspraak te doen over de rol van de kinderopvang, vindt de spreker dat er toekomstgericht moet worden gedacht. Als kinderopvang een positieve invloed heeft, betekent het dat in de tijdspanne van meer dan vijf jaar kinderen op verschillende wijzen en in verschillende leeftijdsintervallen vaardigheden aanleren. De commissie Onderwijs is niet goed geplaatst om daarover te discussiëren maar het toont wel aan dat de keuzes van ouders heel belangrijk zijn door het verschil in startpositie van hun kinderen. Voor sommige kinderen is het eerste leerjaar een echte start, terwijl het voor andere een verlenging is van de jaren ervoor.

De goede OESO-cijfers zijn te danken aan de vlugge inscholing en de daaraan verbonden snelle socialisering. De heer De Cock denkt dat er snel en gepast moet gereageerd worden voor de groep met de grootste problemen. De minister zegt dan wel dat een doelgroepengericht beleid overbodig is.

De *minister* repliceert daarop dat hij correct geciteerd wil worden. Het is niet omdat je culturele, sociaal-economische of etnische groepen als groep identificeert, dat je per se een beleid alleen op die doelgroepen afstemt. De minister heeft dus niet gezegd dat hij nooit een doelgroepenbeleid zal voeren. Hij denkt alleen dat het niet evident is om per se iets alleen voor allochtonen te willen doen. Alle dimensies van de nota zijn belangrijk voor allochtonen, maar allicht ook voor bepaalde autochtonen. In die zin denkt de minister inderdaad dat een specifiek allochtonenbeleid in het onderwijs niet aan de orde is. Dat betekent echter niet dat een aantal vaststellingen over die doelgroep niet een grote motivatie bieden.

De heer *Dirk De Cock* heeft bij het begin van zijn uiteenzetting gezegd dat 17 percent van de mensen functioneel analfabeet zijn, dat is dus meer dan die doelgroep. Hij denkt echter ook dat het secundair onderwijs te veel opgedeeld is. Het is nodig om te bepalen wat gemeenschappelijk aangeboden kan worden voor ASO, TSO en BSO. Er zijn voldoende mogelijkheden, turnlessen bijvoorbeeld, waarop meer contact tussen de verschillende onderwijsvormen mogelijk is. Het is belangrijk dat de leerlingen zich goed voelen en dat ze niet gescheiden blijven van de anderen. Er moet meer interactie komen. Hij denkt dat er bij de oriëntering andere parameters gehanteerd moeten worden dan de westerse. De culturele achtergrond bepaalt de testresultaten immers. Allochtonen kennen het antwoord op bepaalde vragen niet omdat ze daar geen referentiekader voor hebben.

## 6. Tussenkost van mevrouw Kathleen Helsen

Mevrouw *Kathleen Helsen* wil reageren op de heer Van Baelen. Die zei dat men in Limburg overweegt om een specifieke doelgroepwerking die gestopt is, opnieuw op te starten. Ook de spreker denkt dat het interessant kan zijn om voor bepaalde aspecten met doelgroepen te werken, niet alleen bij allochtonen maar ook bij andere groepen. Daarnaast vroeg de heer Van Baelen ook wanneer er werk gemaakt wordt van het wegwerken van de beschotten tussen ASO, TSO en BSO. Dat is eigenlijk een specifieke doelgroepwerking waarbij de school tracht om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de talenten en de interesses van jongeren zodat ze het zo ver mogelijk brengen. De spreker vindt beide opmerkingen van de heer Van Baelen dus tegenstrijdig.

Mevrouw Helsen voelt zich beter bij het voorstel van de minister om de oriënterende kracht van de derde

graad van het lager onderwijs en de eerste graad van het middelbaar onderwijs meer aan te spreken. Ze denkt dat het interessant is om het resultaat van de proeftuinen af te wachten. In dat project worden de grenzen van de onderwijsvormen en studiegebieden verkend om te bekijken hoe er verbeterd kan worden. Het is daarbij niet zozeer de bedoeling om de vormen en structuren op zich in vraag te stellen, maar wel om te bekijken hoe men via inhoud en methodieken nog meer ruimte kan bieden voor differentiatie dan vandaag het geval is.

Volgens mevrouw Helsen verwees de heer Van Baelen voor het kleuteronderwijs naar bepaalde teksten van de CD&V. In die teksten bepleit CD&V volgens hem een leerplicht vanaf vier jaar. Zij weerlegt die bewering en zegt dat er enkel sprake is van een inschrijvingsplicht vanaf 4 jaar. Dat is een groot verschil.

De minister verwijst volgens mevrouw Helsen, terecht naar de noodzaak om een brug te bouwen tussen onderwijs en arbeidsmarkt. In hoeverre kunnen er lessen getrokken worden voor het werken met allochtonen in het leerplichtonderwijs uit de uitwisseling van gegevens tussen volwassenenonderwijs en basiseducatie? De ervaringen in het volwassenenonderwijs kunnen nuttig zijn voor het leerplichtonderwijs.

De heer *Gilbert Van Baelen* verwijst voor het standpunt van CD&V over leerplicht naar een interpellatie van de heer Martens in de commissie. Het was het uitgangspunt van de besprekingen over het regeerakkoord. In Limburg wil men inderdaad terug een doelgroepenbeleid voeren voor bepaalde groepen. De spreker is daar niet tegen. Ook de VLD is niet tegen een doelgroepenbeleid. Dé Turken of dé Marokkanen bestaan niet. Ook die doelgroep is divers. De minister heeft in de plenaire vergadering duidelijk gezegd dat bij analyse van het probleem en de oorzaken meer mensen van allochtone afkomst in beeld komen, maar zij zijn zeker niet de enige. In bepaalde Limburgse regio's, onder andere een deel van het mijngebied, zijn bepaalde groepen zowel Vlamingen als 'allochtonen', in een bepaalde socio-economische situatie verzeild waarbij een specifiek doelgroepenbeleid vanuit een aantal parameters niet zo slecht zou zijn.

Over ASO, TSO en BSO heeft de heer Van Baelen hetzelfde gezegd als de heer De Cock. Volgens het OESO-rapport is een van de knelpunten voor een goede studieloopbaan precies dat er ASO, BSO en

TSO-scholen zijn. De eerste graad secundair onderwijs zou nog algemeen moeten zijn terwijl bepaalde scholen de leerlingen zeer snel willen oriënteren in een bepaalde richting. De taalachterstand maakt dat bepaalde groepen veel sneller terechtkomen in het TSO, maar vooral ook in het BSO.

## 7. Tussenkost van mevrouw Anissa Tamsamani

Mevrouw *Anissa Tamsamani* denkt dat heel wat aspecten aan bod gekomen zijn. De aandacht voor taal, een vroege instap en participatie zijn belangrijke elementen. Vooral bij het onderdeel over diversiteitsengagement hoger onderwijs en lerarenopleiding mist de spreker het aspect van de voorbeeldfunctie van de scholen zelf. De diversiteit voor de klas speelt een belangrijke rol voor kinderen en leerkrachten. De leerplicht verwordt momenteel tot een fetisj. Het is belangrijk dat kinderen zo snel mogelijk naar school gaan. Het zou echter verkeerd zijn om te blijven twisten over het verlagen van de leerplichtleeftijd, een federale materie trouwens.

De financiële en inhoudelijke ondersteuning met veel aandacht voor taal is belangrijk alsook een snelle instap in het kleuteronderwijs. Bezoeken aan Kind&Gezin zijn ook niet verplicht, maar toch gaat een meerderheid van de ouders met hun kinderen daarheen. Mevrouw Tamsamani wil ervoor ijveren dat dergelijke sociale druk ook voor het kleuteronderwijs ontstaat.

## 8. Tussenkost van mevrouw Marleen Vanderpoorten

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* wil één en ander zeggen over de nota maar ook over de opmerkingen van andere sprekers. De cijfers hebben de spreker niet verrast. De cijfers stammen uit 2003, het jaar dat GOK gestart is. De eerste driejarige cyclus is immers nu achter de rug. Een aantal elementen van het betoog van mevrouw Berx lagen aan de basis van het GOK-decreet. In bepaalde scholen, vooral in grote steden, tikt inderdaad een tijdbom. Daar moet dringend één en ander veranderen, zo niet ontploft de bom misschien met alle gevolgen voor de maatschappij maar vooral voor de betrokkenen. Dat is precies de reden van het GOK-decreet, maar het zal nog wel eventjes duren vooraleer de resultaten volledig zichtbaar zijn.

Mevrouw Vanderpoorten wijst op een aantal positieve evoluties. Dat bewijst de Onderwijsspiegel van de inspectie. De inspectie merkt dat de scholen nadenken over het onderwerp. Scholen slaan de handen in elkaar en leren van elkaar. Ook de dvd die bezorgd is aan de scholen, is een positief element. Het is dus niet allemaal kommer en kwel. De situatie is slecht, maar er zijn hoopgevende tekenen. Ook die moeten aan bod komen.

De spreker vindt dat er op alle onderwijsniveaus geijverd moet worden voor gelijke kansen. Dat begint in het kleuteronderwijs en is pas afgerond in het volwassenenonderwijs. Ze heeft niet zo veel moeite met het woord 'succes' maar zou eerder spreken over 'succeservaring', 'succesbeleving' en 'welbevinden'. Veel hangt af van hoe kinderen en jongeren zich in het onderwijs voelen.

Ongekwalficeerde uitstroom leidt ertoe dat jongeren werkloos blijven. Werken is ongelooflijk belangrijk voor de betrokkenen en hun omgeving. Dat betekent echter niet dat men moet wachten tot op het moment dat men werk zoekt maar veel eerder, tot zelfs in het kleuteronderwijs. Mevrouw Vanderpoorten is daarom blij met de uitspraken van de minister over dat kleuteronderwijs. De spreker kan niet genoeg benadrukken hoe belangrijk dat is.

Het traject moet ook voortgezet worden. Kinderen moeten zich goed voelen vanaf het eerste moment dat ze op school komen. Ze zijn daar soms nog te jong voor, maar met een aantal flankerende maatregelen zoals kinderverzorgsters is dat op te lossen. Mevrouw Vanderpoorten denkt dat elk tweeënhalf- of driejarig kind zo al iets gemakkelijker aan de school kan wennen.

De spreker merkt op dat de minister spreekt over kleinere klassen in het kleuteronderwijs. Wat bedoelt de minister met kleinere klassen? Uiteraard dat er minder kinderen per leerkracht zijn, maar een concrete uitwerking is niet zo eenvoudig. Als het aantal leden van het omkaderingspersoneel gedeeld wordt door het aantal leerlingen, is er inderdaad een leerkracht per ongeveer veertien kinderen. Dat is een kleine groep. In heel veel scholen zijn de kleuterklassen veel groter. Zeker op het einde van het schooljaar zijn er klassen van 30 of meer heel kleine kinderen. Dat is een onverantwoorde situatie. De minister kan daarop antwoorden dat het de autonomie van de school is. Er is echter een spanningsveld tussen de noodzakelijke autonomie van de scholen en de plicht van de

overheid om hier en daar toch gekleurde middelen in te zetten. Hoe wil de minister tot kleinere klassen komen? Is hij van plan de omkadering te vergroten? Dat gaat heel snel over heel veel middelen. Of zal hij de scholen verplichten om een deel van de middelen zo in te zetten dat de klassen verkleinen?

Mevrouw Vanderpoorten zegt dat de leerplicht een aspect is maar zeker niet zaligmakend. Ook de VLD vindt dat niet, maar de partij is wel van oordeel dat als beide instrumenten, leerplichtverlaging en een verhoging van de middelen, samengaan, er op korte termijn heel grote vorderingen gemaakt kunnen worden. Dan is de basis goed en is er een situatie waarin het welbevinden van alle kinderen, ook diegene die het moeilijker hebben, kan verbeteren. Op die basis kan voortgebouwd worden in het lager en secundair onderwijs. Dan is er een vlekkeloze start en kan er beter gelet worden op de taalontwikkeling van sommige kinderen. Vanaf het eerste leerjaar is een goede kennis van het Nederlands essentieel. In grote kleuterklassen kan de leerkracht onmogelijk alle problemen aanpakken. De verlaging van de leerplicht is een element van het regeerakkoord. Mevrouw Vanderpoorten zou daar graag duidelijkheid over krijgen. De spreker verwijst naar een uitspraak van heer Sannen die in de plenaire vergadering in afwezigheid van de minister zei dat hij zelfs voorstander was van leerplicht op drie jaar. De VLD dacht van te beginnen op vijf jaar en zo stelselmatig te verlagen, maar drie jaar is uiteraard ook goed.

Mevrouw Vanderpoorten is het niet helemaal eens met de uitspraken van mevrouw Berx die over het secundair onderwijs zegt dat proeftuinen voldoende zijn en grootschalige projecten niet nodig zijn. Grootschalige vernieuwing in het onderwijs is nooit gemakkelijk, het is gemakkelijker om stap voor stap te evolueren. Het is echter niet zeker dat proeftuinen daarvoor voldoende zullen zijn. De spreker stelt gewoon vast dat er grote veranderingen en vernieuwingen gebeurd zijn in het kleuter- en het lager onderwijs. De meeste scholen zijn modern geworden. In het secundair onderwijs is dat veel minder het geval. Veel secundaire scholen zijn nog altijd de scholen waar de spreker heeft gezeten. Dat is veel te lang geleden. Er zijn dus een aantal bijstellingen nodig en de overheid moet die meer stimuleren dan nu het geval is. Autonomie blijft immers een heel mooi begrip, maar wordt nu te veel gebruikt om alles bij het oude te laten. Dat is niet altijd de beste oplossing.

In het secundair onderwijs zijn er veel aspecten die vernieuwing behoeven: de beschotten tussen de

onderwijsvormen, de eerste graad enzovoort. De spreker denkt dat het gepast is om ook over het secundair onderwijs een gedachtewisseling te houden. Ze is het niet eens met de opmerkingen over de toelatingsklassenraad. Er wordt te veel gefocust op een aspect: leerlingen die in een studierichting terecht komen waar ze niet thuishoren, zullen ontmoedigd worden en afhaken en dus ongekwalificeerd uitstromen. Het omgekeerde kan natuurlijk ook: men kan leerlingen verhinderen om in een studierichting terecht te komen. Een goede begeleiding en oriëntatie zijn natuurlijk het allerbelangrijkste, maar een toelatingsklassenraad mag leerlingen de toegang tot een bepaalde richting niet ontzeggen. De keuze van de leerling en zijn ouders blijft primeren.

Uiteraard wil mevrouw Vanderpoorten benadrukken dat de kennis van het Nederlands absoluut belangrijk blijft in het lager onderwijs. Ze vindt het een goed idee om extra uren om te zetten om Nederlands te ondersteunen zodat de kennis van het Nederlands ook in het secundair onderwijs kan bijgewerkt worden.

Tot slot benadrukt mevrouw Vanderpoorten nogmaals het belang van het kleuteronderwijs. Een verlaging van de leerplichtleeftijd staat niet alleen maar is toch wel heel belangrijk om de onderwijskloof te dichten.

## 9. Tussenkoms t van de heer Ludo Sannen

De heer *Ludo Sannen* was niet zo zeer verbaasd over de tweedeling in het onderwijs, maar wel over het feit dat er niet alleen een grote kloof is tussen de zwakste en de sterkste leerlingen maar ook tussen de scholen onderling. Is het mogelijk na te gaan of er in beter scorende scholen een grotere kloof is tussen de zwakste en de sterkste leerlingen of dat juist het geval is in zwakker scorende scholen?

De spreker geeft de minister gelijk als die zegt dat stigmatisatie moet worden vermeden en dat een doelgroepenbeleid misschien niet echt nodig is. Hij denkt wel dat waar het nodig is, men geen angst mag hebben om het wel in te voeren. Hij was vooral verrast door de publicaties over het armoederapport. Bij de derde generatie allochtonen is de armoede ontzettend groot. De armoedeorganisaties in de welzijnssector zijn amper gericht op de armoedeproblemen van de allochtonen. Ze bereiken de allochtonen niet

en zijn niet bezig met de specifieke problemen van de allochtonen. Daarom is het goed een beleid te voeren voor de sociaalculturele zwakkeren. Daarnaast is het nodig om enige specifieke aandacht te hebben voor bepaalde doelgroepen in de algemene benadering.

Het doelgroepenbeleid in Limburg was eigenlijk een onderwijsvoorrrangsgebiedenbeleid. Dat leverde resultaten op. Een vorige minister haalde de verantwoordelijke daarvan trouwens naar Brussel. De spreker is het met de minister eens dat een doelgroepenbeleid maar zelden nodig is. Specifieke doelgroepbenaderingen die ofwel regionaal zijn ofwel passen in de armoedebestrijding, zijn nodig, ook in het onderwijs.

Uit het OESO-rapport blijkt trouwens dat het onderwijs in Vlaanderen gecontamineerd is door een onderwijscultuur die zich in de jezuïetencolleges van de vorige eeuw sterk manifesteerde, namelijk doorgaan met de beste. Die neiging zit ingebakken in het onderwijs, maar moet voortdurend bestreden worden.

De heer Sannen zegt dat de vroege en succesvolle integratie in het kleuteronderwijs essentieel is om alle risicofactoren die de gelijke kansen bedreigen, aan te pakken. Taal is één element, maar ook sociale en leervaardigheden zijn belangrijk. Daarom is het belangrijk om vooral die kinderen die het echt nodig hebben, zo vroeg mogelijk naar school te sturen. De heer Nicaise heeft zelfs gezegd dat preschoolse situaties belangrijk zijn om juist die kinderen uit sociaal-cultureel zwakkere omgeving niet met een remmende achterstand te laten starten in het onderwijs. Vandaar is het nodig dat zeker zij naar de kleuterklas komen op drie jaar.

In de participatiecijfers merkt de heer Sannen een verschil tussen drie, vier en vijf jaar. Op vijfjarige leeftijd is de participatie al veel groter. Discussies over de leerplicht verworden vaak tot discussies over het federale juridische begrip. Hij vindt dat Vlaanderen een eigen verhaal moet schrijven waarbij de ouders het als een morele en maatschappelijke plicht moeten zien om hun kind vanaf drie jaar naar de kleuterklas te sturen. Iedereen vindt het logisch dat Kind&Gezin ouders met pasgeboren kinderen begeleidt. De juridische afdwingbaarheid is beperkt, toch is het bijna een schande als ouders niet naar Kind&Gezin gaan. De heer Sannen pleit voor een actieplan dat eenzelfde morele en maatschappelijke verplichting afdwingt van ouders, ook al zijn ze niet altijd overtuigd. Natuurlijk



moet de overheid trachten de ouders te overtuigen maar dat volstaat niet. De spreker vraagt zich af of Kind&Gezin geen belangrijke rol bij de sensibilisatie kan spelen. Kind&Gezin kan de ouders op hun morele en maatschappelijke plicht wijzen om het kind op drie jaar naar school te sturen. Een federale regeling zou jaren vergen en is minder relevant. De heer Sannen hoopt dat het plan van de minister voor de participatie van kleuters aan het onderwijs voldoende krachtig is.

De verlaging van de leerplicht tot vijf jaar is volgens de heer Sannen absurd. Hij wil streven naar een maximale participatie van driejarigen aan het onderwijs. Dat is in eerste instantie een Vlaamse taak.

De heer Sannen is het niet eens met de bemerkingen over de schoolfactuur. Zo staat dat niet in de nota van de minister. Hij wil het hebben over het secundair onderwijs. Hij is het grotendeels eens met de opmerkingen van mevrouw Vanderpoorten dienaangaande. Het secundair onderwijs is inderdaad de meest conservatieve onderwijsomgeving in Vlaanderen. Minister Vandenbossche heeft een beperkte hervorming doorgevoerd, maar allicht wou hij toen al verder gaan.

Hij blijft pleiten voor een autonome middenschool. Die kan alleen maar functioneren als de scholengemeenschappen een grotere rol en verantwoordelijkheid krijgen. Hij is het dus eens met de grotere oriënterende rol en verantwoordelijkheid voor de scholengemeenschappen. De voorwaarde is dat de scholengemeenschappen echte scholengemeenschappen zijn en geen papieren. Ze moeten hun rol volledig kunnen waarmaken. Dat betekent dat ze een autonome middenschool moeten kunnen vormen. Zo kunnen ze de leerlingen beter oriënteren. De spreker bedoelt niet dat elke scholengemeenschap aparte middenscholen moet hebben met een ASO, BSO of TSO-signatuur. Scholengemeenschappen moeten dus duidelijker afgelijnd worden en hun structuren omvormen.

De spreker denkt dat een toelatingsklassenraad relevant kan zijn. Het moet echter meer zijn dan de leerlingen de toegang tot een bepaalde richting van de derde graad ontzeggen. De klassenraad moet ook een degelijke en gefundeerde oplossing zoeken voor de jongeren. De klassenraad moet een alternatief bieden. De klassenraad mag zich niet beperken tot een gemakkelijheidoplossing. In bepaalde omstandighe-

den moet het mogelijk zijn om, zoals in Brussel kan, in drie jaar de eerste graad te voltooien.

Ook in het alternerend leren zitten volgens de heer Sannen nog heel wat mogelijkheden om jongeren in het onderwijs beter te begeleiden en tot kwalificaties te brengen. In dat kader verbaast het de spreker dat het tertiair onderwijs niet vermeld wordt: het zou een belangrijke rol kunnen spelen om kwalificaties te laten behalen of zelfs overgangen te creëren naar het hoger onderwijs.

Werk vinden voor wie werk zoekt na het secundair onderwijs, vindt de heer Sannen belangrijk: de succeservaring moet na het onderwijs kunnen worden doorgezet, door werk te vinden. Ook hier speelt niet alleen de opleiding maar ook de rigiditeit bij de mensen die werknemers aanwerven. Werkgevers hebben het graag over innovatie en creativiteit maar de stringente eisen die ze soms stellen aan een sollicitant, geven daar weinig blijk van. Dat blijkt ook nog uit een recent interview met de woordvoerder van Randstad.

De heer Sannen vindt het belangrijk om kinderen vanaf drie jaar naar de kleuterklas te sturen, omdat er dan automatisch betrokkenheid van de ouders zal ontstaan. Het is belangrijk om ook voor hen een werking op te zetten.

## 10. Tussenkomen van de heer Jef Tavernier

Voor de heer *Jef Tavernier* was de meest verrassende bevinding uit het OESO-rapport die over de verhouding tussen de eerste- en de tweedegeneratieleerlingen: Vlaanderen is er niet in geslaagd om stappen vooruit te zetten. Dat moet een enorm belangrijk aandachts- en onderzoekspunt worden: welk mechanisme werkt er, waardoor mensen wier familie hier al meer dan één generatie is, geen aansluiting vinden? Dat de tweede generatie verloren dreigt te gaan, is voor de heer Tavernier het meest verontrustende. Daar zit de tijdbom, die door een deel van de Vlaamse bevolking niet als dusdanig ervaren wordt: in grote delen van Vlaanderen beseft men dat probleem niet. Het is op zijn minst de verdienste van een dergelijke studie dat ze duidelijk maakt dat men in een aantal gevallen in een zeer geprivilegieerde en gemakkelijke situatie zit. Sommige directies vragen zich daarom overigens af of de GOK-middelen niet selectiever moeten worden aangewend.



De heer Tavernier meent dat men het begrip ‘doelgroep’ moet durven benoemen, omdat het niet alleen over de leerlingen gaat maar ook over hun omgeving: de ouders en bepaalde groepen in de maatschappij, die men als een geheel moet benaderen. Daardoor kan er ook een beroep gedaan worden op hun verantwoordelijkheid: individuen zullen heel vaak ontsnappen. Het gaat dus niet enkel om rechten maar ook om plichten van een bepaalde bevolkingsgroep.

De spreker weet dat heel wat scholen enorme inspanningen leveren: sommige met, andere zonder bijkomende middelen. De scholen die bijkomende middelen gekregen hebben, onder meer voor proeftuinen, maken daar een DVD over. Een aantal goede voorbeelden zijn voor een deel maar mogelijk door bijkomende middelen.

Een ander aspect is diversiteit. Die is nog niet algemeen aanvaard in de (hoge)scholen. De Lucernascholen zijn een aanwijzing dat ook de doelgroep eist dat er eisen worden gesteld.

De heer Tavernier is zeer blij met wat de minister gezegd heeft over kleine klassen. Hij beschouwt dat als een begin: niet alleen de kleuterschool maar ook de eerste drie jaar van het basisonderwijs zijn wat dat betreft zeer belangrijk. De contacten tussen leerkracht en leerling en de taalvaardigheid worden natuurlijk voor een deel bepaald door het aantal leerlingen. Het is belangrijk om na te gaan hoeveel kleuterleidsters er voor de kinderen zijn; vaak wordt ook het overige personeel in de cijfers opgenomen. Er is een stappenplan nodig.

Wat de discussie over de leerplichtleeftijd betreft, merkt de heer Tavernier op dat geen enkele geïsoleerde maatregel dé oplossing biedt: er is een mix van maatregelen nodig, waarbij ook nog heel wat aandacht moet gaan naar de opleiding, vormingen nascholing. Vandaar dat de heer Tavernier er eerder voor pleit om in het kader van een stappenplan bepaalde klemtonen te leggen en te beginnen met de vijfjarige kleuters, zodat die met een grotere gelijkheid het eerste leerjaar kunnen starten.

De heer Tavernier vindt het ook zeer belangrijk dat de GOK-criteria worden uitgebreid naar de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Hij ondersteunt het idee van de autonome middenschool, tertiair onderwijs en vooral de deeltijdse volwassenopleiding, specifiek ook naar die groepen. Die opleidingen die echt in overleg met de VDAB gebeu-

ren, blijken echt te werken. Daar moet meer in geïnvesteerd worden.

De heer Tavernier vraagt heel uitdrukkelijk om in het nieuwe financieringssysteem voor het hoger onderwijs criteria op te nemen die specifiek op de doelgroep inspelen. Als men de participatie in het hoger onderwijs wil vergroten, dan moeten niet alleen de instroom maar ook de opvolging en de begeleiding verstrekt worden en daar moeten dus ook financiële middelen voor uitgetrokken worden.

De heer Tavernier is ten slotte ontgoocheld dat er voor september 2006 niets echt concreets is. Gelet op de maatschappelijke sfeer die er nu heerst, moet het stappenplan voor de spreker dan beginnen. De meerderheid kan het niet maken te zeggen dat er dan niets zal gebeuren maar dat er in de commissie wel een goede discussie is gevoerd.

#### **11. Tussenkost van mevrouw Monica Van Kerrebroeck**

Mevrouw *Monica Van Kerrebroeck* vindt het rapport heel belangrijk voor het onderwijs in Vlaanderen, niet alleen voor de enkele scholen, steden en gebieden waar het probleem zich voordoet. Overal, in alle scholen en netten, moet men zich van dat probleem bewust zijn. Ze pleit ervoor dat uit alle kinderen het beste gehaald wordt.

Er is gewezen op de oriënterende rol van de scholengemeenschap. Zij is het daar maar gedeeltelijk mee eens: het oriënterende karakter ligt in de eigen delibererende klassenraad. Daar moet op de eerste plaats gewerkt worden, door alle mensen die daar aan deelnemen: men mag er niet zomaar adviezen uit de mouw schudden over studierichtingen en onderwijsvormen die men niet eens kent en die niet in de eigen school aanwezig zijn. Daar moet dan inderdaad het belang spelen van de scholengemeenschap, voor zover alle studierichtingen en onderwijsvormen aanwezig zijn. Misschien moet men ook scholengemeenschapoverstijgend kunnen denken voor die studierichtingen die daar niet aanwezig zijn. Inhoudelijk moet men daar meer weet van hebben.

Dat koppelt zij dan meteen aan de toenadering tussen ASO, BSO, TSO en KSO. Ze pleit ook voor een uitstel van studiekeuze: het is voor heel wat leerlingen belangrijk dat ze niet te vlug in een bepaalde richting gedwongen worden. Een studiekeuze kan uitgesteld

worden tot na het vierde jaar; voor bepaalde richtingen is dat hoogstnodig.

Men heeft gesproken over een taalbad. Mevrouw Van Kerrebroeck is het daar volledig mee eens. Maar er moet op de eerste plaats ook gewerkt worden aan leerkrachten die dat taalbad kunnen geven. Men moet in dat verband dringend een aangepaste didactiek voor de lerarenopleiding zoeken. Nederland heeft ervaring met specifiek taalonderwijs. Ook de Taalunie is daar mee bezig geweest. De voorzitter meent dat daar studies over bestaan. Ze is ervan overtuigd dat leerkrachten meer moeten opgeleid worden naar binnenklasdifferentiatie, werken met heterogene groepen. Dat is vandaag eigenlijk de eerste opdracht van elke leerkracht. Dat is natuurlijk niet zo evident. De voorzitter pleit voor incentives voor onderwijsvormen met moeilijke leerlingen of met leerlingen met leermoeilijkheden. Het is vaak zo moeilijk om mensen te overtuigen dat ze goede leerkrachten zijn. Vooral in het beroepsonderwijs en andere onderwijsvormen waar het wat moeilijker gaat, moeten de beste leerkrachten aanwezig zijn en die moeten ook een zekere beloning krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een bonus.

Ook leerkrachten moeten stappen naar de ouders zetten, proberen hen te ontmoeten en contact te leggen met hun cultuur, hun sociale achtergronden. De voorzitter herinnert aan de periode waarin vakantiewerking kinderen van alle sociale achtergronden samenbracht en ook aan taal iets deed.

Mevrouw Van Kerrebroeck is het eens dat door de toelatingsklassenraad leerlingen echt kunnen worden afgeblokt. Ze zou dit willen omzetten in een toelatingsadvies, zodat men de ouders en leerlingen een signaal geeft dat iemand niet over de nodige bagage beschikt. Men mag niet zomaar iemand laten instromen waarvan men op voorhand weet dat hij geen kans op succes zal maken. Het advies moet duidelijk omschreven worden, met daarin ook de mogelijke oplossingen.

Zij heeft niets tegen Lucernascholen, maar is op haar hoede voor nieuwe jezuïetencolleges. Die zijn gebonden aan een zekere financiële inbreng van de ouders, vrij selectief en elitair.

Zij zou graag eens van de minister de invulling van het begrip 'brede school' horen. Als ze minister Anciaux daarover beluistert, hoort ze wat anders dan wat de minister van Onderwijs zegt. Gaat het om een

school die openstaat voor de buurt en het tekort aan jeugdlokalen en sportterreinen opvangt, of is het die school waar men leerlingen met de omgeving en de maatschappij in contact brengt?

## 12. Antwoord van de minister

De *minister* vond de gedachtewisseling goed omdat ze leidt naar een ambitieuze en tegelijk pragmatische benadering.

Hij heeft op de VVSG-ontmoetingsdag voor gemeentemandatarissen een lezing gehouden over 'de brede school', die op de website van de vereniging is terug te vinden. De minister heeft er beklemtoond dat er vandaag al veel scholen zijn die bilateraal, met organisaties en actoren buiten het onderwijs allerlei dingen doen. De scholen zijn dus al redelijk breed. Scholen moeten onderdelen worden van bredere netwerken, zonder dat ze daardoor hun capaciteit om autonoom te sturen, verliezen. De lezing vond plaats naar aanleiding van de deadline van 1 mei om projecten in te dienen. Die worden nu door een commissie bekeken. De selectie van die projecten biedt misschien de gelegenheid om na te denken of het algemeen concept nuttig vertaald kan worden in concrete projecten. De minister meent van wel.

De heer Van Baelen heeft gevraagd wat de twee studies waren waar minister Van Brempt in naam van de minister op gewezen heeft in de plenaire vergadering. De eerste studie is een VUB-studie naar de schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Daarvan heeft de minister een onafgewerkte versie. Die bevestigt het beeld dat allochtone jongeren, met name die van maghrebijnse afkomst, het bijzonder moeilijk hebben om een succesvolle schoolloopbaan te hebben. De andere studie is een vingeroefening die de minister heeft laten doen door Gentse onderzoekers die voor hem in het PISA-onderzoek zitten. De minister had wat nuances aangebracht bij de publicatie van het OESO-rapport omdat de definitie van eerste en tweede generatie eigenlijk niet overeenkomt met wat men intuïtief allochtonen van eerste en tweede generatie noemt. Bijvoorbeeld een Turkse jongen, die hier geboren is, van wie de moeder een Turkse is die hier ook geboren is en de vader een Turk en hier niet geboren is, is in de definitie van de OESO een autochtoon, terwijl men die hier niet als een autochtoon zou beschouwen.

De onderzoekers moesten nagaan of de resultaten iets genuanceerder zouden zijn na een kleine correctie. Er treedt geen significante wijziging op wanneer de niet-Nederlandstaligen van de groep van OESO-autochtonen naar de andere groep verhuizen. Niets wijst erop dat de OESO-resultaten grondig genuanceerd moeten worden.

De minister is ervan overtuigd dat het om een ernstige en belangrijke problematiek gaat, die efficiënt moet worden aangepakt. Men mag zich niet laten leiden door valse ideologische debatten, waarbij het alleen gaat om symbolen. De minister meent dat ouders het als een morele plicht zouden moeten ervaren om hun kinderen zeer jong naar de kleuterklas te sturen. Er moet op een pragmatische manier te werk gegaan worden.

De minister begrijpt de gevoeligheid van wie pleit voor de vrijheid van keuze voor ouder en leerling waar het gaat om oriëntering. Deze keuze moet volgens de minister wel sterker geleid en begeleid worden. Daartoe moeten er wel eerst keuzes worden gecreëerd. Er moeten positieve oplossingen worden aangeboden aan wie een verkeerde keuze dreigt te maken. De discussie over de vrijheid van keuze mag niet verzanden in een principieel en abstract debat.

De minister vindt dat er nagedacht moet worden over de rol van scholengemeenschappen en -groepen bij oriëntering. De heer Van Baelen heeft ervoor gewaarschuwd om leerlingen niet op te sluiten binnen een bepaald net. Dat is vandaag al dikwijls het geval. Dit zal niet veranderen door te benadrukken dat scholengemeenschappen verantwoordelijk zijn voor een correcte oriëntering. Schoolegoïsme moet worden bestreden bij de oriëntering. Uiteraard mag er ook geen scholengemeenschapgoïsme bestaan.

Een vals ideologisch debat moet ook vermeden worden waar het gaat om doelgroepen. De dingen moeten gezegd worden zoals ze zijn: als zou worden vastgesteld dat kinderen van Maghrebijnse afkomst een specifiek probleem zouden hebben, dan moet dat ook zo gezegd worden. De minister betwijfelt anderszins of dit dan per se vertaald moet worden naar een beleid alleen voor de bedoelde doelgroep. De minister heeft in dit verband echter geen a priori's. Soms is een specifiek doelgroepbeleid aangewezen. De minister verwijst in dit verband naar Jobkanaal. Vaak is een dergelijk beleid echter niet aangewezen. De minister kent in het onderwijs geen voorbeeld van een beleid waar hij zich uitsluitend wil richten tot allochtonen.

De heer Bart Somers stelde in de plenaire vergadering dat hij a priori tegen een doelgroepenbeleid was. De minister neemt in dit verband geen standpunt a priori in. Hij stelt alleen vast dat er dikwijls pragmatische redenen voorhanden zijn om dit niet te doen.

De minister was ongelukkig over de tussenkomst van de heer Tavernier over de dvd. De dvd wordt in alle scholen verspreid. Er wordt uitgegaan van scholen die GOK-ondersteuning kregen. Dat een school GOK-ondersteuning krijgt, doet een school nadenken. De minister is het ermee eens dat een te grote versnippering moet worden tegengegaan. De minister wil echter alle scholen doen nadenken. De dvd wordt zeer bewust ook naar scholen gestuurd die geen GOK-ondersteuning hebben gekregen. Hij stelt immers vast dat GOK-scholen die vernieuwend werken een aantal zaken op de agenda hebben gezet die ook in andere scholen bijzonder belangrijk zijn. Ze leveren een bijdrage aan de noodzakelijke onderwijsvernieuwing in het secundair onderwijs.

De minister is het ermee eens dat er op dit ogenblik een te mechanistische benadering wordt gevolgd in het secundair onderwijs, die voortvloeit uit de vakkenstructuur. Daar moet iets aan gedaan worden. Men kan dit probleem niet met proeftuinen blijven aanpakken. De proeftuinen die nu lopen, moeten wel ernstig worden genomen. De minister zegt dat hij zeer enthousiast was over een proeftuin in Eeklo die hij vorige week heeft bezocht. In deze proeftuin worden haarstylisten op een geïntegreerde wijze opgeleid. De leerlingen werken in de context van een salon. Ze moeten allerlei dingen tegelijk leren. Deze aanpak bevordert de motivatie en het welbevinden van de leerlingen. Voor de leerkrachten betekent dit een heuse revolutie. Dit soort aanpak is mogelijk op alle niveaus: in BSO, maar ook in TSO en ASO. De minister pleit ervoor om conclusies te trekken uit de proeftuinen en vervolgens een meer algemeen structureel debat op gang te brengen.

De minister vindt dat nagedacht moet worden over de zogenaamde morele vanzelfsprekendheid van kleuterparticipatie. Het instrument dat daarbij gehanteerd wordt, dient ondergeschikt te zijn aan de beoogde doelstelling. Er is nood aan een én-én-verhaal. Er moet nagegaan worden wat Vlaanderen in dit verband kan doen. Er moet rekening worden gehouden met de belendende beleidsdomeinen, zoals Kind & Gezin. De minister heeft in dit verband overleg aangevat met minister Vervotte. Kind & Gezin

komt in contact met de mensen. Dit is een belangrijk aanknopingspunt.

De heer Van Baelen stelde een vraag over de GOK-indicatoren. De heer Tavernier verwees naar de allochtone syndicaten voor hoger onderwijs. De minister meent dat de GOK-indicatoren goede indicatoren zijn voor wat betreft achterstand. Er bestaan weinig aanwijzingen dat dit verkeerde indicatoren zouden zijn; noch principieel, noch op basis van wetenschappelijk onderzoek, noch op basis van anekdotische ervaringen.

Er bestaat volgens de minister anderzijds een probleem van robuustheid, van betrouwbaarheid, van controle om het hele leerplichtonderwijs op basis van deze indicatoren te financieren. Men richt zich op bevraging, onder meer over de thuistaal. Thuistaal is echter zelden een eenduidig gegeven. Er bestaat met andere woorden een probleem van praktische implementatie. Dit moet worden onderzocht.

De minister vindt het belangrijk dat een instelling waar veel allochtonen instromen, ook effectief geholpen wordt. Het is principieel echter even belangrijk dat een indicator duidelijk aflijnbaar is, robuust definieerbaar en dat er een draagvlak voor is. Een indicator mag bovendien niet stigmatiseren. Om die redenen lijkt een indicator ‘allochtoon’ niet aangegeven te zijn. De uitvoerbaarheid zorgt met andere woorden principieel voor een probleem. De minister heeft hiervoor tot nader order geen oplossing. Ook stigmatiseren kan principieel een probleem zijn.

De minister geeft aan dat hij de gedachtewisseling zinvol vond en dat hij zal proberen om op basis hiervan verder te werken en voorstellen uit te werken.

### 13. Replieken

Mevrouw *Anissa Temsamani* wijst erop dat er veel goodwill bestaat over deze aangelegenheid. Ze vraagt om na de zomervakantie een debat te organiseren over het onderzoeksproject dat momenteel loopt, en over de opvolging. De onderzoekers zouden uitgenodigd kunnen worden voor een hoorzitting.

De *minister* repliceert dat de klassieke procedure erin bestaat dat de minister het volledige rapport onderzoekt, en dat er dan afspraken worden gemaakt over de verspreiding ervan. De minister heeft nog niet het volledige rapport gekregen.

De heer *Dirk De Cock* vraagt om het verslag van de gedachtewisseling aan alle parlementsleden te bezorgen, aangezien deze aangelegenheid niet in de plenaire vergadering wordt behandeld.

*De verslaggevers,*

*De voorzitter,*

Kathleen HELSEN

Monica

Anissa TEMSAMANI

VAN KERREBROECK





**BIJLAGEN**



## BIJLAGE 1

Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003”, Frank Vandenbroucke – maandag 15 mei 2006



**TOELICHTING BIJ DE VLAAMSE RESULTATEN IN  
“WHERE IMMIGRANT STUDENTS SUCCEED - A COMPARATIVE REVIEW OF  
PERFORMANCE AND ENGAGEMENT IN PISA 2003”**

**FRANK VANDENBROUCKE – MAANDAG 15 MEI 2006**

### **I.1. Inleiding**

Op 15 mei 2006 publiceert de OESO het thematische rapport *Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. PISA is een driejaarlijks OESO-onderzoek dat de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test. Telkens worden dezelfde drie cognitieve domeinen onderzocht: leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.<sup>2</sup>

Het thematisch rapport bevat een analyse van de invloed van migratieachtergrond van 15-jarige leerlingen op de PISA 2003-resultaten van diezelfde leerlingen. De onderzoekers Petra Stanat en Gayle Christensen van het Max Planck-instituut (Berlijn) schreven het rapport.

Het thematische rapport telt 5 hoofdstukken:

1. Het eerste hoofdstuk beschrijft de immigratiegeschiedenis en de immigrantenpopulaties in de verschillende landen.
2. Het tweede hoofdstuk analyseert de prestaties van leerlingen in PISA naar migratieachtergrond.
3. Het derde hoofdstuk bekijkt de achtergrondvariabelen, de wiskundeprestaties en de leeromgeving van migrantenleerlingen.
4. Het vierde hoofdstuk analyseert de leerstijlen van migrantenleerlingen.
5. Het vijfde hoofdstuk beschrijft het beleid en de onderwijspraktijk in een aantal landen om leerlingen met een migratieachtergrond de instructietaal bij te brengen.

Na de statistische gegevens gebaseerd op PISA 2003 (eerste 4 hoofdstukken) publiceert de OESO in het vijfde hoofdstuk een aantal bijkomende gegevens gebaseerd op een aanvullende vragenlijst. Vlaanderen nam daar niet aan deel.

Niet alle landen die aan PISA 2003 deelnamen, hadden voldoende leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal om statistisch betrouwbare uitspraken over te doen. Daarom focust het thematische rapport op 14 landen (Australië, België, Canada, Denemarken, Duitsland, Frankrijk, Luxemburg, Nederland, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, Oostenrijk, de Verenigde Staten, Zweden en Zwitserland) en 4 partnerlanden (Hongkong-China, Liechtenstein, Macao-China en de Russische Federatie). Binnen België kunnen de resultaten opgesplitst worden naar Gemeenschap. De OESO maakt dit onderscheid in de tabellen maar niet in de tekst.

---

<sup>2</sup> Voor meer informatie over PISA: zie de Vlaamse PISA 2003-brochure ‘Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA 2003’ (DE MEYER, PAULY & VAN DE POELE, 2004) op volgende website:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistiek/2003-2004/PISA/BROCHURE%20Vlaamse%20PISA2003.pdf>



Onderstaand document vat de belangrijkste resultaten van het thematische rapport samen<sup>3</sup>. Omdat het OESO-rapport de Belgische resultaten bespreekt, en niet de resultaten naar Gemeenschap, en omdat er op sommige punten toch verschillen tussen de Gemeenschappen bestaan, bespreken we de Vlaamse resultaten meer in detail voor de eerste twee hoofdstukken.

### I.2.1. Immigratieverleden van landen en migrantenpopulaties

Vier vaststellingen vormen het vertrekpunt van dit thematische rapport:

- De integratie van immigranten wekt bekommernis in vele landen wereldwijd.
- Scholen en andere onderwijsverstrekkers spelen een centrale rol in dat proces.
- Internationale analyses over integratie focussen gewoonlijk op de arbeidsmarkt.
- Veel minder werd geschreven over de integratie van migrantenleerlingen op school.

#### 2.1. Migratieachtergrond

PISA biedt een goede mogelijkheid om de situatie van migrantenleerlingen internationaal te vergelijken. In de achtergrondvragenlijst van de leerlingen werden namelijk een aantal vragen opgenomen die naar de migratieachtergrond van de leerlingen peilden. PISA onderscheidt drie categorieën leerlingen naar migratieachtergrond:

|                                                                 |                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autochtone leerlingen<br><i>Native students</i>                 | Leerlingen geboren in het land van testafname en minstens één van hun beide ouders ook.                 |
| Tweede-generatieleerlingen<br><i>Second-generation students</i> | Leerlingen geboren in het land van testafname, maar met ouders die in een ander land geboren zijn.      |
| Eerste-generatieleerlingen<br><i>First-generation students</i>  | Leerlingen niet geboren in het land van testafname, en wiens ouders ook in een ander land geboren zijn. |

Merk op dat deze definities afwijken van de terminologie die PISA in deze context tot nu toe gebruikte, namelijk in het initieel rapport van PISA 2000<sup>4</sup>, in het initieel rapport van PISA 2003<sup>5</sup> en in de Vlaamse brochures over PISA 2000<sup>6</sup> en PISA 2003<sup>7</sup>.

- Een *second-generation student* werd tot nu toe een “eerste-generatiestudent” genoemd.
- Een *first-generation student* uit PISA werd tot nu toe een “leerling uit een geïmmigreerd gezin” genoemd (student zelf en zijn ouders geboren in het buitenland).
- Voor een *native student* uit PISA veranderde er niets qua definiëring.

In zowel het thematisch rapport als in deze samenvatting ervan gaan we steeds uit van de **nieuwe PISA-definitie**.

<sup>3</sup> Enkel voor de eerste twee hoofdstukken. We ontvingen de definitieve tekst en tabellen laat van de OESO, waardoor we alle cijfergegevens nog niet konden verwerken tegen de persconferentie.

<sup>4</sup> OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

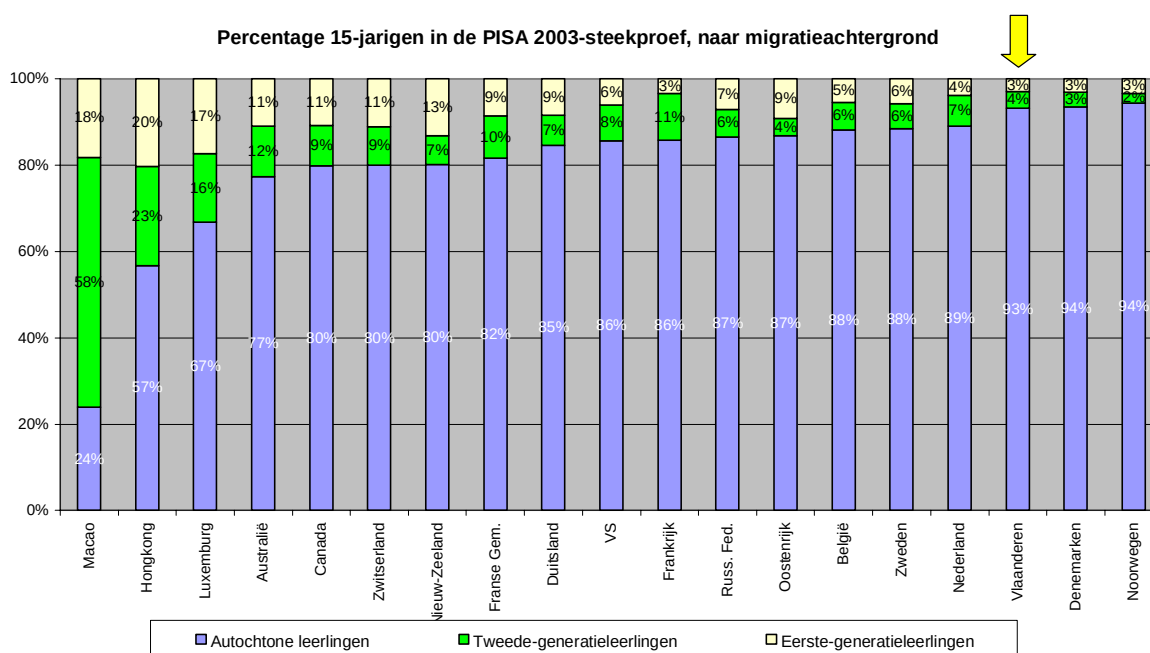
<sup>5</sup> OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

<sup>6</sup> DE MEYER, I., DE VOS, H. & VAN DE POELE, L. (2002). *Wereldwijd leren op 15 – De eerste resultaten van PISA 2000*. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs/UGent, Vakgroep Onderwijskunde.

<sup>7</sup> DE MEYER, I., PAULY, J. & VAN DE POELE, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA 2003*. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs/UGent, Vakgroep Onderwijskunde.

Opgelet: door de specifieke definities over migratieachtergrond, worden Nederlandse leerlingen, die niet in België geboren zijn en over de grens in Nederland of in België wonen en in een Vlaamse school zitten, als eerste-generatieleerlingen (*first-generation students*) geclassificeerd in PISA. Nederlandse leerlingen die in België geboren zijn maar van wie de ouders in Nederland geboren zijn worden als ‘tweede-generatieleerlingen’ beschouwd. De meeste leerlingen van Nederlandse afkomst vallen wel onder de eerste-generatieleerlingen. Onder de allochtone leerlingen (tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen) zijn er dus ook leerlingen die thuis Nederlands spreken. Onder de autochtone leerlingen zijn er leerlingen die thuis geen Nederlands spreken.

Onderstaande grafiek toont de percentages leerlingen voor de drie categorieën van migratiestatus.



Noot: De landen werden gerangschikt in aflopende volgorde van percentage 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond (dus tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen).

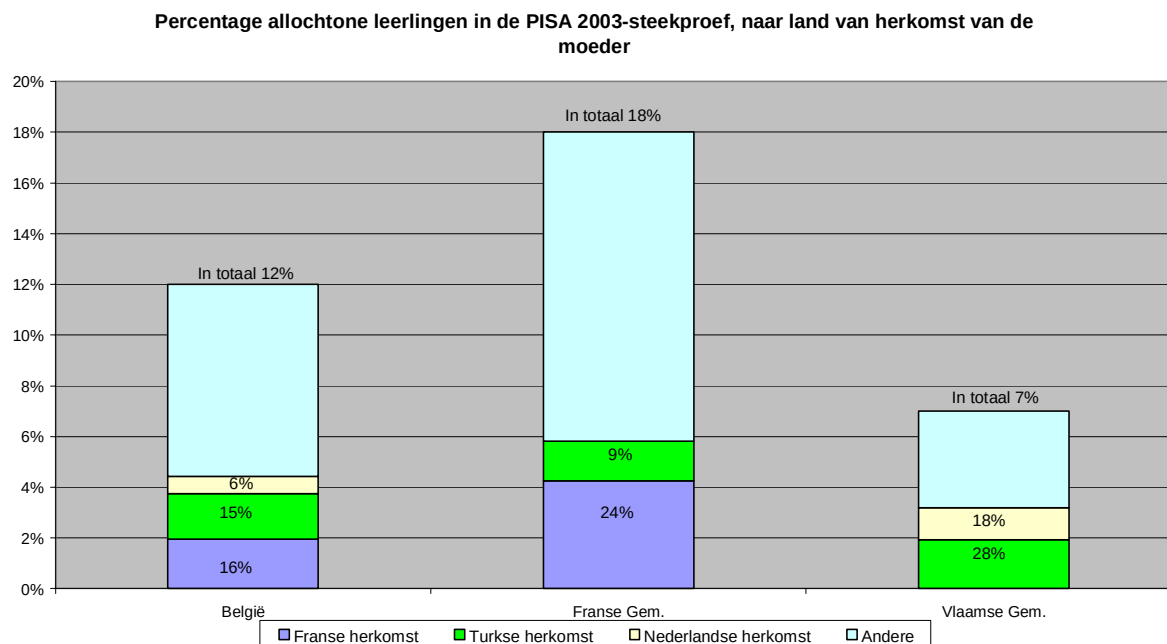
Bron: OECD PISA 2003 database, Table 1.5 (met correctie voor de 'missing values' om tot 100% te komen)

Vlaanderen heeft een laag percentage 15-jarige leerlingen met een allochtone achtergrond (d.w.z. tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen). Deze leerlingen vertegenwoordigen samen slechts 7% van de Vlaamse steekproef<sup>8</sup>. Dat is hetzelfde percentage als in PISA 2000. Het Vlaamse percentage is vergelijkbaar met het percentage allochtone leerlingen in Denemarken en Noorwegen (telkens afgerond 6%). In de andere Belgische Gemeenschappen en in onze buurlanden ligt het percentage allochtone leerlingen een stuk hoger. In de Franse Gemeenschap gaat het om 18% van de steekproef, in de Duitstalige Gemeenschap 18%<sup>9</sup>, in Duitsland 15%, in Frankrijk 14%, in Nederland 11% en in Luxemburg maar liefst 33%. In de Belgische steekproef als geheel is 12% van de 15-jarige leerlingen van allochtone afkomst.

<sup>8</sup> Opgelet voor overinterpretatie van de Vlaamse cijfers: in de categorie autochtone leerlingen zitten ook leerlingen met een allochtone achtergrond, zoals we ook toelichten in de conclusies bij het tweede hoofdstuk (zie verder).

<sup>9</sup> Het thematische rapport zelf vermeldt geen resultaten voor de Duitstalige Gemeenschap van België. Wij beschikken niet over de gegevens van de Duitstalige Gemeenschap en kunnen die dus ook niet in deze samenvatting verwerken.

## 2.2. Land van herkomst



Noot: Voor de Franse Gemeenschap zijn de allochtone leerlingen van Nederlandse herkomst opgenomen in de categorie 'Andere'. Voor de Vlaamse Gemeenschap is dat het geval voor de leerlingen van Franse herkomst.  
Bron: OECD PISA 2003 database, Table 1.8.

Er bestaan ook verschillen naar landen van herkomst van de allochtone leerlingen (tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen). Het thematische rapport baseert zich hiervoor op het land van geboorte van de moeder (zie tabel 1.8 uit het thematische rapport en bovenstaande grafiek).

In de Belgische steekproef is 16% van deze allochtone leerlingen (i.e. 16% van de 12% van de totale steekproef, dus eigenlijk zo'n 2% van de totale Belgische steekproef) van Franse herkomst; 15% van de allochtone leerlingen is van Turkse herkomst (2% van de totale Belgische steekproef); en 6% van de allochtone leerlingen is van Nederlandse herkomst (1% van de totale Belgische steekproef).

Binnen België zijn er ook verschillen tussen de Gemeenschappen op dit gebied. In de Vlaamse steekproef is 28% van de allochtone leerlingen (tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen; samen goed voor 7% van de Vlaamse steekproef) van Turkse herkomst en 18% van de allochtone leerlingen is van Nederlandse herkomst. Eén op de vier allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap is van Turkse herkomst. Eén op de vijf allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap is van Nederlandse herkomst. Op de totale Vlaamse steekproef betekent dit dat 2% resp. 1% van de leerlingen van Turkse resp. Nederlandse herkomst is.

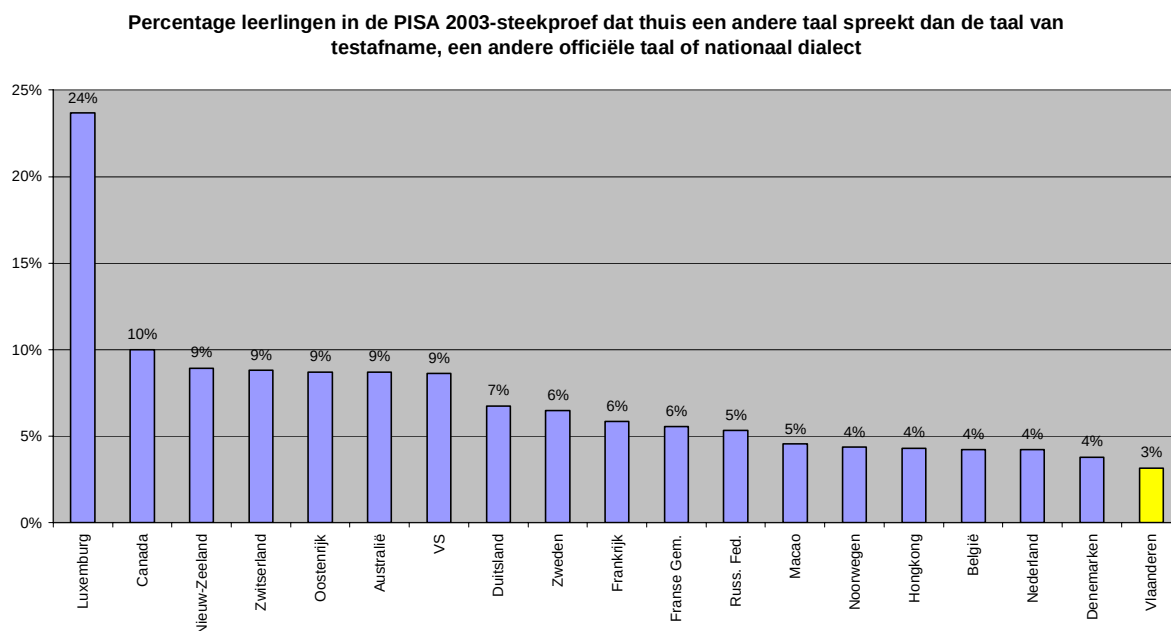
In de Franse Gemeenschap is 24% van de allochtone leerlingen (dus 24% van 18% van de totale steekproef) van Franse herkomst en 9% van Turkse herkomst. Op de totale steekproef van de Franse Gemeenschap betekent dit dat 4% resp. 2% van de leerlingen van Franse resp. Turkse herkomst is. Eén op de vier allochtone leerlingen in de Franse Gemeenschap is dus van Franse herkomst. Zowat één op de tien allochtone leerlingen is er van Turkse herkomst. De categorie 'Andere' weegt echter zwaarder door in de Franse Gemeenschap in vergelijking met de Vlaamse Gemeenschap. Dus ondanks het feit dat één op de vier allochtone leerlingen van Franse herkomst is in de Franstalige steekproef, kan je ook wel zeggen dat hun allochtone leerlingenbevolking meer divers is dan in Vlaanderen. Tweederde van hun allochtone leerlingen valt onder de categorie 'Andere'. Bij ons is dat 'slechts' 54%. En in de Franse Gemeenschap zijn er meer dan dubbel zoveel allochtone 15-jarigen als in Vlaanderen (18% tegenover 7%).

### 2.3. Thuis taal

Naast vragen over de migratieachtergrond moesten de leerlingen ook antwoorden op de vraag welke taal ze meestal thuis spreken. In de Vlaamse achtergrondvragenlijsten konden de leerlingen volgende mogelijkheden aankruisen: Nederlands, Frans, Duits, een Vlaams dialect, Engels, een andere taal die in de EU gesproken wordt (Italiaans, Spaans, Portugees, enz.), Arabisch, Turks, een Oost-Europese taal, en andere talen.

Op basis daarvan maakt de OESO een onderscheid tussen enerzijds leerlingen die thuis dezelfde taal als de taal van testafname spreken, of een andere officiële taal of nationaal dialect -wat dus maakt dat leerlingen die thuis Frans, Duits of een Vlaams dialect spreken ook bij 'dezelfde taal' geïnclassificeerd staan in Vlaanderen- en anderzijds leerlingen die thuis een andere taal dan de taal van testafname of een andere officiële taal of nationaal dialect spreken. De Nederlandse leerlingen uit de Vlaamse steekproef behoren dus ook tot de categorie leerlingen die thuis dezelfde taal spreken als de taal van testafname, andere officiële talen of andere nationale dialecten. Het is dus niet correct om leerlingen die thuis 'dezelfde taal...' spreken te klasseren als autochtoon en leerlingen die een 'andere taal...' spreken als allochtoon. Zoals reeds gezegd, worden Nederlandse leerlingen in de Vlaamse steekproef als allochtoon beschouwd volgens de PISA-definitie.

Onderstaande grafiek toont per land het percentage leerlingen dat thuis een andere taal dan de taal van testafname of een andere officiële taal of nationaal dialect spreekt.



Noot: Het percentage 'missing values' ligt zowel in de Franse Gemeenschap als in de Vlaamse Gemeenschap vrij hoog, namelijk 12% resp. 11%. Dat betekent dat van zo'n één op de tien leerlingen in beide steekproeven de thuistaal niet gekend is. Het percentage leerlingen met een andere thuistaal kan hier dus van afwijken.

Bron: OECD PISA 2003 database, Table 1.9.

Vlaanderen heeft in vergelijking met de andere landen weinig leerlingen die thuis NIET dezelfde taal als de taal van testafname (of een andere officiële taal of nationaal dialect) spreken. Weinig leerlingen spreken m.a.w. geen Nederlands, Frans, Duits of een Vlaams dialect thuis. Vooral de heel kleine onderwijssystemen in de vergelijking (Luxemburg) hebben hoge percentages anderstaligen in hun scholen. De twee andere Belgische Gemeenschappen hebben meer anderstaligen in hun scholen dan Vlaanderen. Het Vlaamse percentage leerlingen met een andere thuistaal is ook hier vergelijkbaar met dat van Denemarken (4%).

We moeten de Belgische cijfers wel met voorzichtigheid interpreteren want het percentage 'missing values' ligt vrij hoog voor beide Belgische Gemeenschappen: voor telkens zowat één op de tien leerlingen is de thuistaal niet gekend. Het eigenlijke percentage anderstaligen kan hier dus van afwijken.

In welke richting die afwijking gaat (méér anderstaligen of minder anderstaligen in de populatie), werd nog niet onderzocht.

## 2.4. Thuistaal naar migratiestatus

### Gewogen percentage leerlingen dat thuis een andere taal dan de instructietaal spreekt, naar migratiestatus (PISA 2003)

|                            | Autochtone leerlingen | Tweede-generatieleerlingen | Eerste-generatieleerlingen | Allochtone leerlingen (tweede-generatie- en eerste-generatieleerlingen samen) |
|----------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Luxemburg                  | 1,6                   | 64,3                       | 83,0                       | 74,1                                                                          |
| Noorwegen                  | 0,9                   | 50,7                       | 83,8                       | 71,5                                                                          |
| Oostenrijk                 | 0,8                   | 63,0                       | 74,7                       | 71,0                                                                          |
| Zweden                     | 0,7                   | 42,3                       | 77,1                       | 59,9                                                                          |
| VS                         | 1,1                   | 46,9                       | 71,0                       | 57,2                                                                          |
| <b>Vlaamse Gemeenschap</b> | <b>0,7</b>            | <b>61,6</b>                | <b>46,9</b>                | <b>54,2</b>                                                                   |
| Zwitserland                | 0,5                   | 33,8                       | 64,0                       | 50,9                                                                          |
| Canada                     | 1,2                   | 30,4                       | 66,9                       | 50,2                                                                          |
| Duitsland                  | 0,5                   | 44,8                       | 49,0                       | 47,2                                                                          |
| Denemarken                 | 1,4                   | 39,6                       | 51,0                       | 45,0                                                                          |
| Nieuw-Zeeland              | 0,2                   | 27,6                       | 52,8                       | 44,4                                                                          |
| Nederland                  | 0,4                   | 31,3                       | 56,4                       | 40,0                                                                          |
| Frankrijk                  | 0,8                   | 35,7                       | 52,7                       | 39,6                                                                          |
| België                     | 1,4                   | 40,1                       | 32,2                       | 36,3                                                                          |
| Australië                  | 0,7                   | 27,5                       | 45,1                       | 36,1                                                                          |
| Franse Gemeenschap         | 2,2                   | 30,7                       | 25,7                       | 28,4                                                                          |
| Russische Federatie        | 4,9                   | 5,5                        | 10,6                       | 8,1                                                                           |
| Hongkong                   | 4,3                   | 3,0                        | 5,9                        | 4,4                                                                           |
| Macao                      | 6,4                   | 3,9                        | 4,9                        | 4,2                                                                           |

Noot: De landen werden gerangschikt in aflopende volgorde van percentage allochtone leerlingen dat thuis een andere taal dan de instructietaal spreekt.

Bron: OECD PISA 2003 database, Table 1.10.

De onderzoekers van het thematische rapport analyseerden welk percentage van de leerlingen een andere thuistaal dan de instructietaal spreekt, in relatie tot hun migratiestatus (zie tabel 1.10 van het thematische rapport). Wijzelf ordenden de landen in aflopende volgorde van het percentage allochtone leerlingen (tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen) dat thuis een andere taal dan de instructietaal spreekt. In die rangschikking staat de Vlaamse Gemeenschap zesde: 54% van de allochtone leerlingen spreekt thuis geen Nederlands. In de Franse Gemeenschap zijn er dat bijna de helft minder: slechts 28% van de allochtone leerlingen spreekt daar thuis geen Frans. Nederland zit met zijn percentage van 40% van de allochtone leerlingen dat thuis geen Nederlands spreekt tussen beide Belgische Gemeenschappen in. Dat geldt ook voor Denemarken (45%). ‘Koploper’ van het percentage allochtone leerlingen dat thuis de instructietaal niet spreekt, is Luxemburg: driekwart van de allochtone leerlingen spreekt daar thuis de instructietaal niet.

Merk op dat de volgorde van de landen er anders had uitgezien als we de landen gesorteerd hadden in aflopende percentages van tweede-generatieleerlingen die thuis de instructietaal niet spreken. In dat geval zou Vlaanderen het derde ‘land’ in de rangschikking zijn, met 62% van de tweede-generatieleerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Enkel Luxemburg (64%) en Oostenrijk (63%) hebben vergelijkbare percentages. In de Franse Gemeenschap spreekt ‘slechts’ 31% van de tweede-generatieleerlingen thuis geen Frans. In Nederland gaat het ook om 31% van hun tweede-generatieleerlingen. In Denemarken spreekt 40% van de tweede-generatieleerlingen thuis geen Deens.



Wanneer we sorteren voor de eerste-generatieleerlingen, blijkt dat Vlaanderen zakt naar de onderste helft van de tabel. 47% van de eerste-generatieleerlingen spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands in Vlaanderen. Hier merk je de mogelijke invloed van de Nederlandse leerlingen op de categorie eerste-generatieleerlingen. Van de Europese ‘landen’ heeft enkel de Franse Gemeenschap (26% van de eerste-generatieleerlingen spreekt thuis geen Frans) nog minder eerste-generatieleerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal. Het gaat hier allicht om leerlingen van Franse herkomst.

#### *2.5. Conclusies m.b.t. de allochtone leerlingen in Vlaanderen*

In vergelijking met de andere landen in het thematische rapport hebben Vlaamse scholen weinig allochtone leerlingen (tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen samen) op hun schoolbanken zitten. Slechts 7% van de Vlaamse 15-jarigen is van allochtone afkomst. Dat dit percentage zo laag ligt heeft wellicht te maken met de gehanteerde definitie. Op het einde van dit hoofdstuk komen we nog op deze bemerking terug. Enkel Denemarken en Noorwegen hebben vergelijkbaar lage percentages allochtone leerlingen. In de andere Belgische Gemeenschappen zitten meer dan dubbel zoveel allochtone leerlingen op de schoolbanken.

De allochtone leerlingen in de Belgische Gemeenschappen verschillen niet alleen in aantal. Ook verschillen de leerlingen mogelijks op andere kenmerken zoals bijvoorbeeld het land van herkomst. Met deze verschillen dient men rekening te houden om de verschillen over de prestaties van de allochtonen in de verschillende gemeenschappen correct te interpreteren. Een zelfde bemerking geldt voor vergelijking tussen de verschillende landen die aan het onderzoek participeerden. Op het einde van dit hoofdstuk belichten we eveneens nog uitvoerig deze bemerking.

### I.3.2. Prestaties van migrantenleerlingen in PISA 2003

Na de contextuele gegevens uit het eerste hoofdstuk, is de vraag nu in welke mate de migratieachtergrond van leerlingen van invloed is op de PISA-resultaten. Datzelfde geldt voor het effect van de thuistaal. Vervolgens gaan de onderzoekers na of er verschillen in prestaties zijn tussen allochtone jongens en meisjes. Ten slotte beschrijft het tweede hoofdstuk de resultaten in de context van de algemene immigratiepolitiek van de verschillende landen.<sup>10</sup>

#### 3.1. Invloed van migratieachtergrond

Men zou kunnen verwachten dat eerste-generatieleerlingen de meeste moeilijkheden hebben om goede schoolresultaten te halen omdat zij de directe gevolgen van immigratie hebben ondergaan. Zo moeten zij vaak een nieuwe taal leren; ze moeten zich aanpassen aan een nieuwe culturele en sociale situatie; of ze moeten aan een nieuw onderwijssysteem wennen.

Onderstaande grafiek over de **wiskundeprestaties** bevestigt dat het grootste verschil naar migratieachtergrond internationaal gezien het verschil is tussen autochtone leerlingen (*native students*) en eerste-generatieleerlingen (*first-generation students*; zie ook figuur 2.1a uit het thematische rapport). In de grafiek werden de landen gerangschikt in aflopende volgorde van de grootte van de verschillen tussen deze beide categorieën leerlingen.

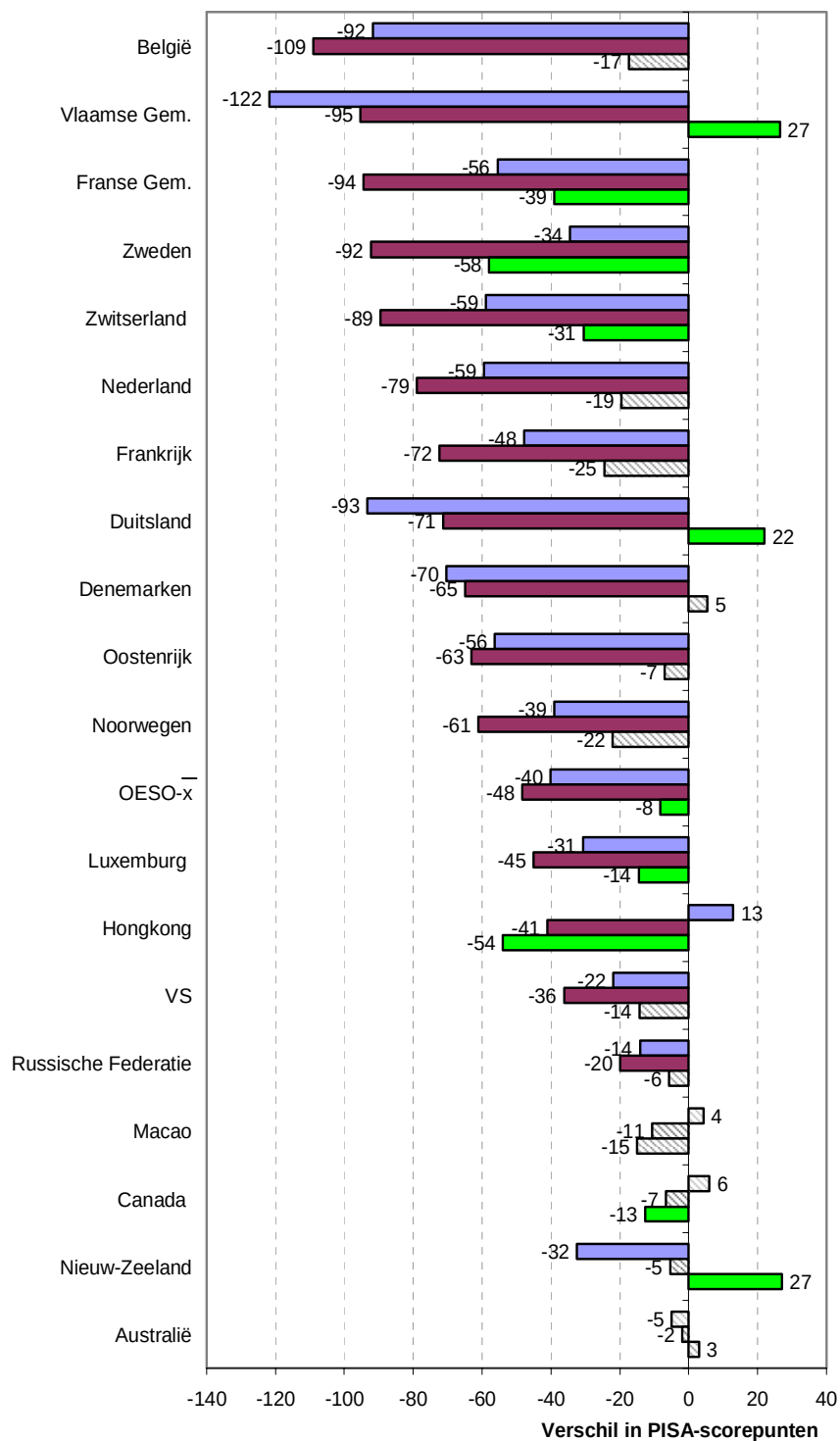
In de meeste OESO-landen is het verschil in resultaten tussen autochtone en eerste-generatieleerlingen meer dan 62 punten, d.w.z. een volledig competentieniveau (zie Box 2.1 van het thematisch rapport of tabel op p.8 in dit document). Zweden heeft, ondanks het feit dat het als een comprehensief onderwijssysteem bekendstaat, grote verschillen tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen. Het grootste verschil tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen ziet men echter in België (109 PISA-punten verschil). Dat heeft met de verschillen in gemiddelde prestaties en de spreiding binnen België te maken:

|              | Gemiddelde wiskundeprestatie |                            |                            |
|--------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
|              | Autochtone leerlingen        | Tweede-generatieleerlingen | Eerste-generatieleerlingen |
| België       | 546                          | 454                        | 437                        |
| Vlaamse Gem. | 567                          | 445                        | 472                        |
| Franse Gem.  | 514                          | 458                        | 419                        |

Uit de tabel blijkt het enorme verschil tussen de autochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de eerste-generatieleerlingen in de Franse Gemeenschap, om de twee extremen te nemen. Toch verklaren de verschillen tussen de Gemeenschappen niet helemaal de grote Belgische verschillen tussen autochtone en eerste-generatieleerlingen. De twee beschouwde Gemeenschappen hebben op zich namelijk óók de twee grootste verschillen wereldwijd in wiskundeprestaties tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen. In Vlaanderen scoort een eerste-generatieleerling gemiddeld 95 punten minder goed in wiskunde dan een autochtone leerling. In de Franse Gemeenschap is het verschil zowat even groot (94 punten). Enkel in Zweden (92 punten verschil) en in Zwitserland (89 punten verschil) doen zich nog soortgelijke verschillen voor, met die belangrijke nuance dat de eerste-generatieleerlingen het in Vlaanderen gemiddeld beter doen dan diezelfde leerlingen in al deze genoemde landen.

<sup>10</sup> De algemene immigratiepolitiek hebben we in de samenvatting van het eerste hoofdstuk niet opgenomen. We doen dit ook niet voor dit tweede hoofdstuk. We verwijzen daarvoor naar het eigenlijke thematische rapport.

## Verschillen in wiskunderesultaten, naar migratiestatus



- Verskil in wiskundeprestatie tussen autochtone leerlingen en tweede-generatieleerlingen
- Verskil in wiskundeprestatie tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen
- Verskil in wiskundeprestatie tussen tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen

Noot: Statistisch niet-significante verschillen werden gearceerd.

Bron: OECD PISA 2003 database, Table 2.1a.

Voor tweede-generatieleerlingen zou je heel verschillende resultaten kunnen verwachten in vergelijking met eerste-generatieleerlingen, vinden de internationale onderzoekers. De tweede-generatieleerlingen zijn de kinderen van migranten. Ze werden geboren in het land van testafname en hebben hun hele schoolcarrière in hetzelfde onderwijssysteem als autochtone leerlingen doorgebracht. Toch zien we in vele landen grote verschillen in wiskundeprestaties tussen autochtone leerlingen en tweede-generatieleerlingen, zij het iets minder uitgesproken dan de verschillen tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen. Enkel in Australië, Canada, Liechtenstein en Macao-China vind je dergelijke verschillen tussen autochtone en tweede-generatieleerlingen niet. In drie OESO-landen is het verschil in wiskundeprestaties groter dan één competentieniveau, namelijk in België, Denemarken en Duitsland. De onderzoekers vermelden Duitsland als het land met de grootste verschillen tussen autochtone leerlingen en tweede-generatieleerlingen (verschil van 93 punten).

Dat is echter buiten Vlaanderen gerekend. Het verschil in wiskundeprestaties tussen autochtone leerlingen en tweede-generatieleerlingen is erg groot in Vlaanderen. Een autochtone leerling haalt gemiddeld maar liefst 122 PISA-scorepunten meer op wiskunde dan een tweede-generatieleerling. Dat is een verschil van ongeveer twee competentieniveaus. Om het concreter te maken: een Vlaamse autochtone leerling scoort gemiddeld op competentieniveau 4. Een tweede-generatieleerling in Vlaanderen scoort gemiddeld op competentieniveau 2.

**Overzicht van de 6 vaardigheidsniveaus bij wiskundige geletterdheid:**

| Niveau                                | Vaardigheden van de leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Niveau 6</b><br>(> 668 punten)     | Leerlingen kunnen modellen opmaken van complexe probleemsituaties, die veralgemenen, conceptualiseren en gebruiken. Ze kunnen informatie uit diverse voorstellingswijzen en bronnen linken en toepassen. Leerlingen van het zesde niveau beschikken over een gevorderd wiskundig redeneringsvermogen. Ze beheersen formele en symbolische wiskundige bewerkingen en ontwikkelen nieuwe strategieën voor onbekende situaties. Leerlingen zijn in staat om hun werkwijze en bevindingen gedetailleerd te communiceren. |
| <b>Niveau 5</b><br>(607 - 668 punten) | De leerlingen kunnen modellen van complexe situaties ontwikkelen en gebruiken. Ze kunnen verschillende strategieën om complexe problemen op te lossen tegenover elkaar afwegen. Leerlingen van niveau vijf werken strategisch en gebruiken daarvoor goed ontwikkelde redeneringsvaardigheden en verschillende voorstellingswijzen. Ze kunnen reflecteren over hun acties en werkwijzen en kunnen hun redeneringen formuleren en communiceren.                                                                        |
| <b>Niveau 4</b><br>(545 - 606 punten) | Leerlingen kunnen werken met duidelijke modellen van complexe concrete situaties. Hierbij kunnen ze bepaalde beperkingen en veronderstellingen mee in rekening brengen. Leerlingen van het vierde niveau gebruiken en integreren verschillende voorstellingswijzen -inclusief symbolische- en brengen die in verband met realiteitsgebonden situaties. Ze kunnen verklaringen en argumenten, gebaseerd op hun interpretaties, communiceren.                                                                          |
| <b>Niveau 3</b><br>(483 - 544 punten) | De leerlingen kunnen duidelijk omschreven procedures uitvoeren. Ze selecteren en gebruiken eenvoudige strategieën om problemen op te lossen. Leerlingen van niveau drie kunnen voorstellingen, gebaseerd op verschillende informatiebronnen, interpreteren en gebruiken. Ze kunnen hun bevindingen en interpretaties beknopt rapporteren.                                                                                                                                                                            |
| <b>Niveau 2</b><br>(421 - 482 punten) | Leerlingen kunnen situaties interpreteren en herkennen in contexten die niets meer dan eenvoudige gevolgtrekking vergen. Ze kunnen relevante informatie uit één enkele bron halen en één enkele voorstellingswijze hanteren. Leerlingen van het tweede niveau kunnen eenvoudige algoritmes, formules en procedures gebruiken.                                                                                                                                                                                        |
| <b>Niveau 1</b><br>(358 - 420 punten) | De leerlingen kunnen vragen beantwoorden m.b.t. vertrouwde situaties, waarin alle relevante informatie voorhanden is en de vragen duidelijk afgebakend zijn. Ze kunnen informatie herkennen en routineprocedures uitvoeren volgens rechtstreekse instructies in zeer voor de hand liggende situaties. Logische opdrachten kunnen ze tot een goed einde brengen.                                                                                                                                                      |
| <b>Onder niveau 1</b><br>(< 358)      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Het is waar dat autochtone leerlingen enorm goed scoren in wiskunde dan in Vlaanderen (567 punten tegenover 523 in een gemiddeld OESO-land) en dat leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen dus moeten 'wedijveren' met enorm sterke autochtone leerlingen. Maar enkel in Duitsland halen tweede-generatieleerlingen nog slechtere wiskunderesultaten (432 punten gemiddeld) dan tweede-generatieleerlingen in Vlaanderen (445 punten gemiddeld). En dat terwijl in Vlaanderen slechts 4% van de 15-jarigen tweede-generatieleerlingen zijn (7% in Duitsland). In Denemarken doen tweede-generatieleerlingen het zowat even slecht als in Vlaanderen (449 punten in Denemarken tegen 445 punten in Vlaanderen)<sup>11</sup>. Ze zijn er ook ongeveer even talrijk (3% van de Deense steekproef).

<sup>11</sup> De Deense autochtone leerlingen doen het wel minder goed dan de Vlaamse autochtone leerlingen: 520 punten tegenover 567 punten gemiddeld.

Het Vlaamse onderwijssysteem slaagt erin om de vele autochtone leerlingen (93% van de steekproef) gemiddeld naar de eerste plaats in de wereld voor wiskunde te brengen, maar slaagt er niet in om de weinige tweede-generatieleerlingen (4% van de steekproef)<sup>12</sup> dat het heeft, verder te brengen dan de voorlaatste plaats voor wiskunde. En het verschil bedraagt, zoals gezegd, twee competentieniveaus. Je zou van Vlaanderen (en Denemarken) eigenlijk betere wiskundeprestaties voor de tweede-generatieleerlingen mogen verwachten. Dat zijn immers leerlingen die net als de autochtone leerlingen hun hele schoolcarrière in Vlaamse scholen hebben doorlopen en ze zijn, internationaal gezien, helemaal niet talrijk, integendeel.

Opmerkelijk aan de Vlaamse cijfers is nog dat de eerste-generatieleerlingen beter presteren in wiskunde dan tweede-generatieleerlingen. Enkel in Duitsland en Nieuw-Zeeland zien we iets soortgelijks. Voor Vlaanderen heeft dat wellicht te maken met de Nederlandse leerlingen die in de Vlaamse steekproef zitten en die als eerste-generatieleerlingen geclassificeerd staan cf. de PISA-definitie van migratiestatus.

Net als de onderzoekers van het thematische rapport bekijken we nu of diezelfde grote verschillen naar migratiestatus zich ook voordoen voor de andere domeinen van PISA 2003, namelijk leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid.<sup>13</sup> De internationale onderzoekers vinden hiervoor inderdaad soortgelijke resultaten: dus voornamelijk grote verschillen tussen *native* en *first-generation students*. Vooral voor lezen en wetenschappen vinden ze grote verschillen. De onderzoekers vermoeden dat die verschillen naar migratiestatus voor beide domeinen te wijten zijn aan de nood om de instructietaal machtig te zijn (zie verder).

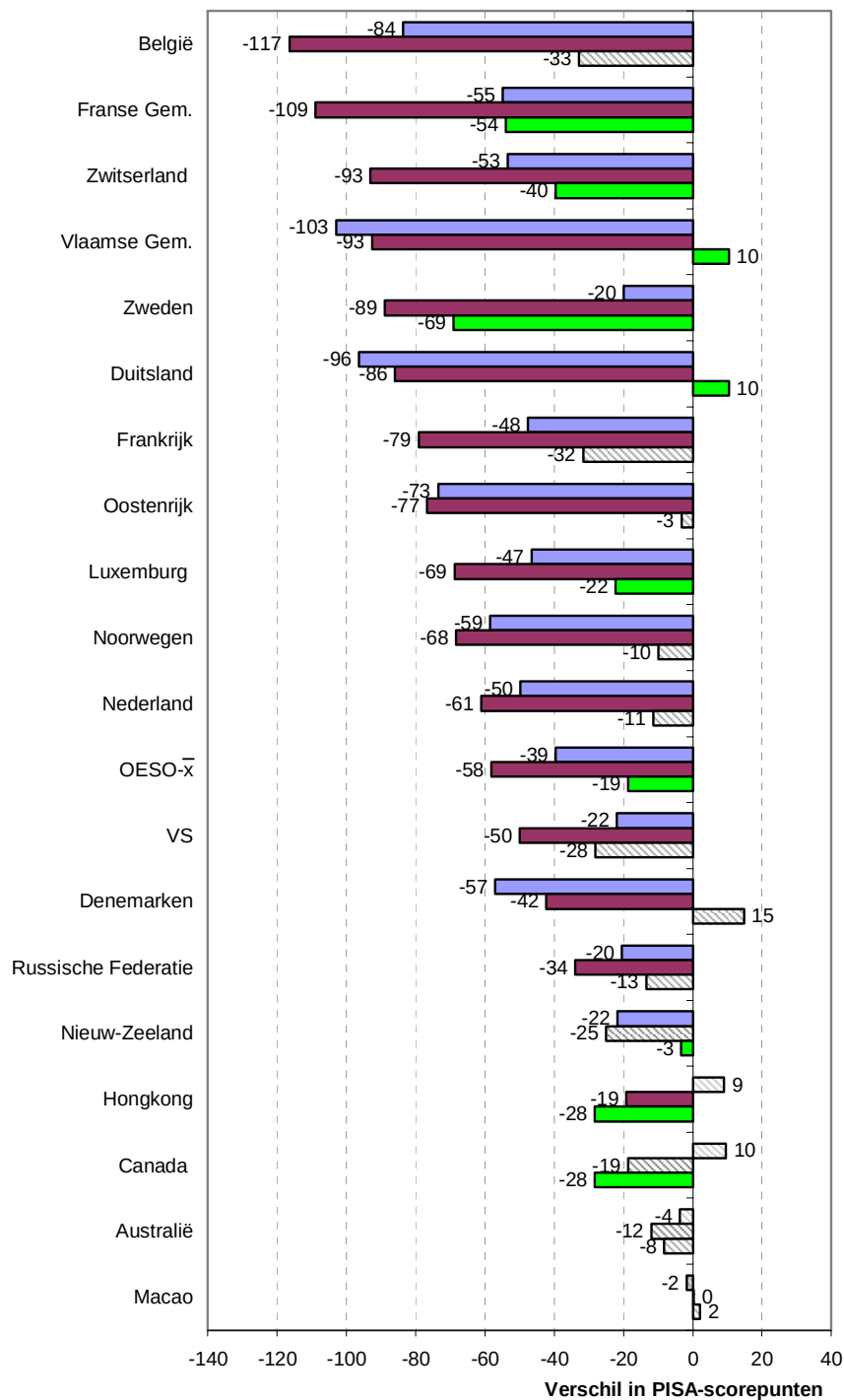
---

<sup>12</sup> Enkel Denemarken en Noorwegen hebben vergelijkbaar lage percentages tweede-generatieleerlingen.

<sup>13</sup> Probleemoplossen bekijken wij niet in dit document omdat de resultaten op dit domein heel sterk samenhangen met die van de andere domeinen, vooral dan met wiskundige geletterdheid. Probleemoplossen was ook een eenmalig domein in PISA.



## Verschillen in leesresultaten, naar migratiestatus



- Verskil in leesprestatie tussen autochtone leerlingen en tweede-generatieleerlingen
- Verskil in leesprestatie tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen
- Verskil in leesprestatie tussen tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen

Noot: Statistisch niet-significante verschillen werden gearceerd.

Bron: OECD PISA 2003 database, Table 2.1b.

Het grootste verschil in **leesprestaties** tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen vindt men net als voor wiskunde in België (117 PISA-scorepunten verschil). Dat heeft met de verschillen in gemiddelde prestaties en de spreiding binnen België te maken:

|              | Gemiddelde leesprestatie |                            |                            |
|--------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
|              | Autochtone leerlingen    | Tweede-generatieleerlingen | Eerste-generatieleerlingen |
| België       | 523                      | 439                        | 407                        |
| Vlaamse Gem. | 543                      | 440                        | 450                        |
| Franse Gem.  | 494                      | 439                        | 385                        |

Uit de tabel blijkt het enorme verschil tussen de autochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de eerste-generatieleerlingen in de Franse Gemeenschap, om de twee extremen te nemen. Toch verklaren de verschillen binnen België slechts in heel beperkte mate het grote Belgische puntenverschil tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen. Als we België als geheel buiten beschouwing laten, heeft de Franse Gemeenschap immers het grootste verschil in leesprestatie tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen (109 scorepunten verschil). De eerste-generatieleerlingen scoren voor lezen ontstellend laag in de Franse Gemeenschap (385 punten gemiddeld). In Vlaanderen scoort een eerste-generatieleerling gemiddeld 93 punten minder goed in lezen dan een autochtone leerling, namelijk 450 punten gemiddeld. Hetzelfde scoreverschil zien we voor Zwitserland, dat wel gemiddeld lagere leesprestaties heeft dan Vlaanderen.

Met gemiddeld 543 scorepunten in lezen staat Vlaanderen, net als voor wiskunde, voor de autochtone leerlingen op nummer één van alle onderzochte landen.<sup>14</sup> Voor de eerste-generatieleerlingen staat Vlaanderen van alle onderzochte ‘landen’ op de zevende plaats<sup>15</sup>. De PISA-score van deze leerlingen is gemiddeld 450 punten in Vlaanderen. Het OESO-gemiddelde is vergelijkbaar: 456 punten. Waar het Vlaamse onderwijssysteem voor lezen dus wereldtop is voor autochtone leerlingen, scoren we slechts gemiddeld voor eerste-generatieleerlingen. En ook hier geldt natuurlijk dat we internationaal gezien slechts weinig eerste-generatieleerlingen hebben.

Voor de tweede-generatieleerlingen staat Vlaanderen dan weer 13<sup>de</sup> in de rangschikking van de onderzochte landen. Onze tweede-generatieleerlingen scoren gemiddeld 440 punten op de PISA-tests voor lezen. Het OESO-gemiddelde is echter significant hoger voor deze leerlingen, namelijk 475 scorepunten.

Onze autochtone leerlingen zijn dus de wereldtop voor lezen; onze eerste-generatieleerlingen halen internationaal gemiddelde resultaten; maar onze tweede-generatieleerlingen halen leesresultaten die onder het OESO-gemiddelde liggen. Die spreiding van de resultaten voor lezen is bedenkelijk, maar is nog niet zo extreem als die voor wiskunde, waar Vlaanderen van de eerste plaats naar de voorlaatste duikt als je autochtone leerlingen met tweede-generatieleerlingen vergelijkt.

Opmerkelijk: in tegenstelling tot de wiskunderesultaten scoren eerste-generatieleerlingen in Vlaanderen voor lezen NIET beter dan tweede-generatieleerlingen: 450 punten tegenover 440 punten gemiddeld. Dat is geen statistisch significant verschil. Beide categorieën leerlingen met een migratieachtergrond presteren voor lezen m.a.w. even goed/slecht. Dat gaat in tegen de internationale vaststelling dat tweede-generatieleerlingen het gemiddeld beter doen dan eerste-generatieleerlingen.

<sup>14</sup> Finland staat niet in dit thematisch rapport omdat het te weinig allochtone leerlingen heeft, maar heeft voor de autochtone leerlingen vergelijkbare resultaten in lezen als Vlaanderen.

<sup>15</sup> We moeten de precieze volgorde wel met een korrel zout nemen door de standaardfout die in de verschillende landen op de data zit. Landen waarvan de resultaten niet significant verschillen kunnen dus van plaats wisselen in de rangorde.

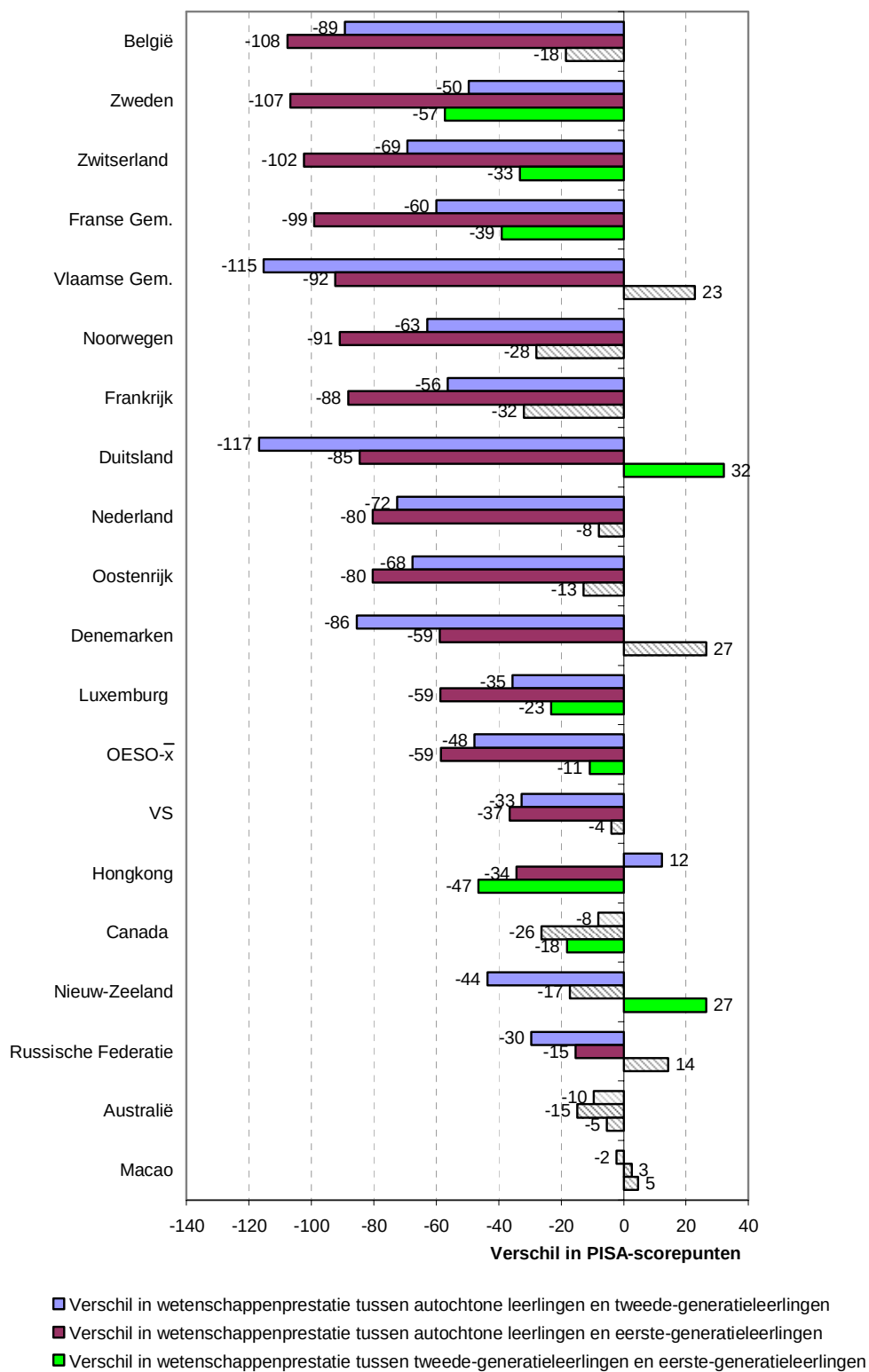
Voor Vlaanderen is de gelijke score des te opmerkelijker omdat er bij de eerste-generatieleerlingen veel Nederlandse kinderen zijn die dus dezelfde thuistaal hebben als onze instructietaal. Op grond hiervan zou je dus verwachten dat eerste-generatieleerlingen het beter zouden doen in lezen dan tweede-generatieleerlingen. Voor wiskunde zien we dat prestatieverschil, maar voor lezen niet. Tenzij onze eerste-generatieleerlingen die uit een ander land dan Nederland afkomstig zijn, natuurlijk nóg slechtere resultaten zouden halen. De landen van herkomst, de thuistaal,... worden best nader onderzocht. Dat geldt ook voor tweede-generatieleerlingen trouwens. De vrij grote standaardfout (10.6 voor de eerste-generatieleerlingen en 10.2 voor tweede-generatieleerlingen) wijst in de richting van een vrij grote spreiding van de resultaten. De spreiding binnen de drie groepen leerlingen wordt iets verder in dit hoofdstuk onderzocht, net als het effect van thuistaal op de prestaties.

Het grootste verschil in **wetenschappenprestaties** tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen vindt men net als voor wiskunde en lezen in België (108 PISA-scorepunten verschil). Dat heeft met de verschillen in gemiddelde prestaties en de spreiding binnen België te maken:

|              | <b>Gemiddelde wetenschappenprestatie</b> |                            |                            |
|--------------|------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
|              | Autochtone leerlingen                    | Tweede-generatieleerlingen | Eerste-generatieleerlingen |
| België       | 524                                      | 435                        | 416                        |
| Vlaamse Gem. | 540                                      | 425                        | 448                        |
| Franse Gem.  | 500                                      | 440                        | 401                        |

Uit de tabel blijkt het enorme verschil tussen de autochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de eerste-generatieleerlingen in de Franse Gemeenschap, om opnieuw de twee extremen te nemen. Toch verklaren de verschillen binnen België het grote Belgische puntenverschil tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen slechts in beperkte mate. Als we België als geheel buiten beschouwing laten, heeft de Franse Gemeenschap immers het derde grootste verschil in wetenschappenprestatie tussen autochtone leerlingen en eerste-generatieleerlingen (99 scorepunten verschil). In Zweden en Zwitserland bedraagt het scoreverschil 107 resp. 102 scorepunten. De eerste-generatieleerlingen scoren voor lezen laag in de Franse Gemeenschap (401 punten gemiddeld). In Vlaanderen scoort een eerste-generatieleerling gemiddeld 92 punten minder goed in wetenschappenprestaties dan een autochtone leerling, namelijk 448 punten gemiddeld.

### Verschillen in wetenschappenresultaten, naar migratiestatus



Noot: Statistisch niet-significante verschillen werden gearceerd.

Bron: OECD PISA 2003 database, Table 2.1c.

Met gemiddeld 540 scorepunten in wetenschappelijke geletterdheid staat Vlaanderen voor de autochtone leerlingen op nummer twee van alle hier onderzochte landen.<sup>16</sup> Voor de eerste-generatieleerlingen staat Vlaanderen van alle onderzochte ‘landen’ op de negende plaats<sup>17</sup>. De PISA-score van deze leerlingen is gemiddeld 448 punten. Het OESO-gemiddelde bedraagt 456 punten. Waar het Vlaamse onderwijssysteem voor wetenschappelijke geletterdheid dus op nieuw heel goed scoort voor de autochtone leerlingen, scoren we slechts zowat gemiddeld voor de eerste-generatieleerlingen. En ook hier geldt natuurlijk dat we internationaal gezien weinig eerste-generatieleerlingen hebben.

Voor de tweede-generatieleerlingen staat Vlaanderen dan weer 17<sup>de</sup> in de rangschikking van de onderzochte landen. Onze tweede-generatieleerlingen scoren gemiddeld 425 punten op de PISA-tests voor wetenschappelijke geletterdheid. Het OESO-gemiddelde ligt opnieuw (net als voor lezen) significant hoger voor deze leerlingen, namelijk 467 scorepunten.

Onze autochtone leerlingen presteren dus heel goed in wetenschappen; onze eerste-generatieleerlingen halen internationaal gemiddelde resultaten; maar onze tweede-generatieleerlingen halen wetenschappenresultaten die ver beneden het OESO-gemiddelde liggen. Die spreiding van de resultaten voor wetenschappen is opnieuw bedenkelijk. Ze is nog niet zo extreem als die voor wiskunde maar veel scheelt het niet. Onze tweede-generatieleerlingen laten enkel nog tweede-generatieleerlingen uit Denemarken en Duitsland achter zich in vergelijking met alle landen waarvoor betrouwbare resultaten beschikbaar zijn.

Opmerkelijk: net als voor lezen (maar in tegenstelling tot wiskunde) scoren eerste-generatieleerlingen in Vlaanderen voor wetenschappen NIET beter dan eerste-generatieleerlingen: 448 punten tegenover 425 punten gemiddeld. Dat is geen statistisch significant verschil cf. de onderzoekers. Beide categorieën leerlingen met een migratieachtergrond presteren voor wetenschappen m.a.w. even goed/slecht. Dat gaat in tegen de internationale vaststelling dat tweede-generatieleerlingen het gemiddeld beter doen dan eerste-generatieleerlingen.

Ook voor wetenschappen wijst de vrij grote Vlaamse standaardfout (10.0 voor de eerste-generatieleerlingen en 11.2 voor tweede-generatieleerlingen) in de richting van een vrij grote spreiding van de resultaten. In tegenstelling tot voor wiskunde en lezen bekijken de internationale onderzoekers de spreiding voor wetenschappen niet binnen de groep tweede-generatieleerlingen, de eerste-generatieleerlingen en de autochtone leerlingen. We laten best ook nog nagaan wat de kenmerken zijn van allochtone leerlingen die het nog vrij goed doen. Hetzelfde geldt voor de leerlingen die het binnen hun groepen extreem slecht doen.

### *3.2. Spreiding van prestaties van migrantenleerlingen*

De onderzoekers analyseren de spreiding van de leerlingenresultaten aan de hand van percentielscores en percentages leerlingen in de verschillende competentieniveaus. Omdat momenteel niet alle nodige cijfergegevens voor de Vlaamse en Franse Gemeenschap beschikbaar zijn, kunnen we de spreiding aan de hand van de percentielscores niet grafisch weergeven. Daarom concentreren we ons in dit document op de spreiding van de resultaten aan de hand van de percentages leerlingen in de verschillende competentieniveaus. Net als de onderzoekers beperken we ons tot wiskundige geletterdheid en lezen. Voor wetenschappelijke geletterdheid zijn er immers nog geen competentieniveaus berekend omdat wetenschappelijke geletterdheid zowel in PISA 2000 als in PISA 2003 een ‘minor’ domein was.

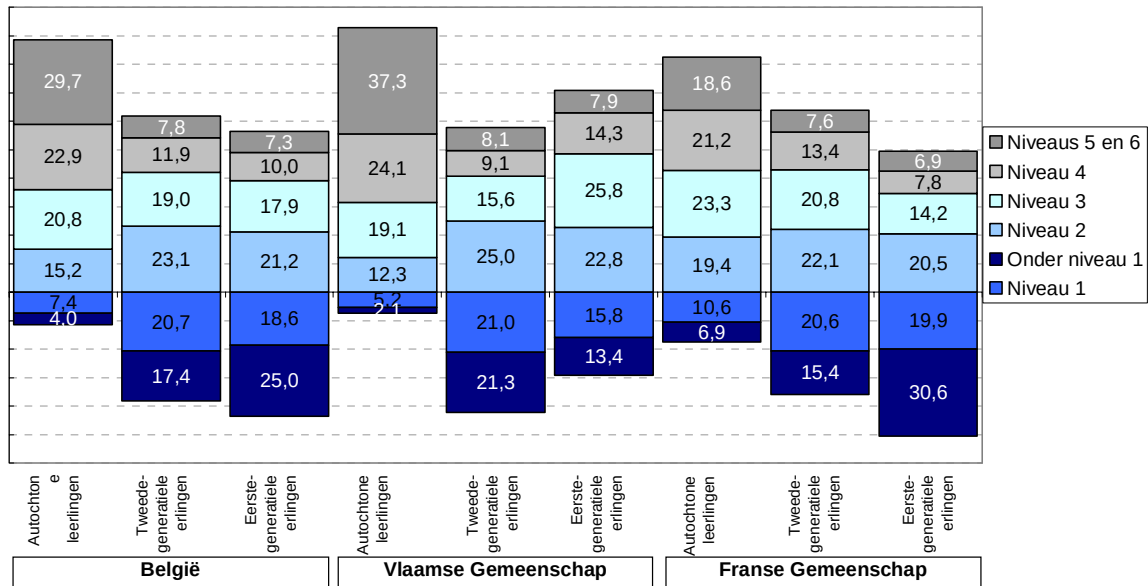
---

<sup>16</sup> Finland, Japan en Korea, die gemiddeld beter scoren dan Vlaanderen in wetenschappelijke geletterdheid (dus voor alle drie de categorieën van migratiestatus samen), staan niet in dit thematisch rapport omdat er te weinig allochtone leerlingen in die landen zijn, maar hebben voor de autochtone leerlingen hogere dan of vergelijkbare resultaten als Vlaanderen.

<sup>17</sup> We moeten de volgorde wel met een korrel zout nemen door de standaardfout die in de verschillende landen op de data zit. Landen waarvan de resultaten niet significant verschillen kunnen dus van plaats wisselen in de rangorde.

In deze paragraaf analyseren we ook enkel de cijfers van België, de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap. De grafieken en tabellen voor alle landen kan men in het thematische rapport van de OESO terugvinden (figuur 2.3a tot en met figuur 2.4b; en tabel 2.3a tot en met tabel 2.4f).

**Percentage leerlingen op de verschillende competentieniveaus voor wiskunde, naar migratiestatus (PISA 2003)**



Bron: OECD PISA 2003 database, Table 2.4a-c.

Volgens de OESO is competentieniveau 2 van **wiskundige geletterdheid** zowat een basisniveau dat leerlingen moeten hebben om wiskunde actief te kunnen gebruiken. Op niveau 2 kunnen leerlingen situaties interpreteren en herkennen in contexten die niets meer dan een eenvoudige gevolgtrekking vergen. Ze kunnen relevante informatie uit één enkele bron halen en één enkele voorstellingswijze hanteren. Leerlingen op het tweede competentieniveau kunnen eenvoudige algoritmes, formules en procedures gebruiken.

Dit houdt in dat leerlingen die dit niveau NIET bereikt hebben enkel de basisvaardigheden in wiskunde bezitten ('most basic mathematical skills'). Deze leerlingen zijn vaak niet in staat om hun wiskundekennis toe te passen in alledaagse contexten die dit wél vereisen (p.42 van het *thematic report*).

Om hoeveel risicoleerlingen in wiskunde gaat het in België, Vlaanderen en de Franse Gemeenschap?

Van de autochtone leerlingen in België beschikt 11,4% van de 15-jarige leerlingen NIET over de basisvaardigheden in wiskunde. In Vlaanderen gaat het om 7,3% van de autochtone leerlingen en in de Franse Gemeenschap om 17,5% van de autochtone leerlingen.

Bij de tweede-generatie- en eerste-generatieleerlingen vinden we echter veel meer risicoleerlingen in wiskunde terug.

Van de tweede-generatieleerlingen presteert maar liefst 38,2% van de leerlingen op Belgisch niveau ondermaats. In Vlaanderen gaat het zelfs om 42,3% van de tweede-generatieleerlingen en in de Franse Gemeenschap om 36,0% van de 15-jarige tweede-generatieleerlingen.

Van de eerste-generatieleerlingen presteert maar liefst 43,6% van de leerlingen op Belgisch niveau ondermaats in wiskunde. In Vlaanderen gaat het om 29,2% van de eerste-generatieleerlingen en in de Franse Gemeenschap zelfs om 50,5% van de 15-jarige eerste-generatieleerlingen.

Bij de Vlaamse cijfers speelt wellicht alweer het feit dat in de categorie eerste-generatieleerlingen nogal wat leerlingen van Nederlandse afkomst zitten. Wellicht is dat ook de reden waarom Vlaanderen het internationaal geldende patroon niet volgt van autochtone leerlingen die het beter doen dan tweede-generatieleerlingen die het op hun beurt beter doen dan eerste-generatieleerlingen.

Binnen Vlaanderen is de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in wiskunde niet alleen groot wanneer we naar de risicoleerlingen kijken (al is ze bijvoorbeeld kleiner dan in de Franse Gemeenschap). Ze is ook groot wanneer we naar de topleerlingen kijken: meer dan één op drie autochtone leerlingen scoort op één van de twee hoogste niveaus in wiskunde (een internationaal uitzonderlijk hoog percentage trouwens) tegenover nog niet één op de tien allochtone leerlingen in Vlaanderen. Wat eveneens opvalt is dat voor de wiskundeniveaus 2 tot en met 6 er meer eerste-generatieleerlingen dan tweede-generatieleerlingen zijn. Dat is allicht ook hier te wijten aan de leerlingen van Nederlandse afkomst.

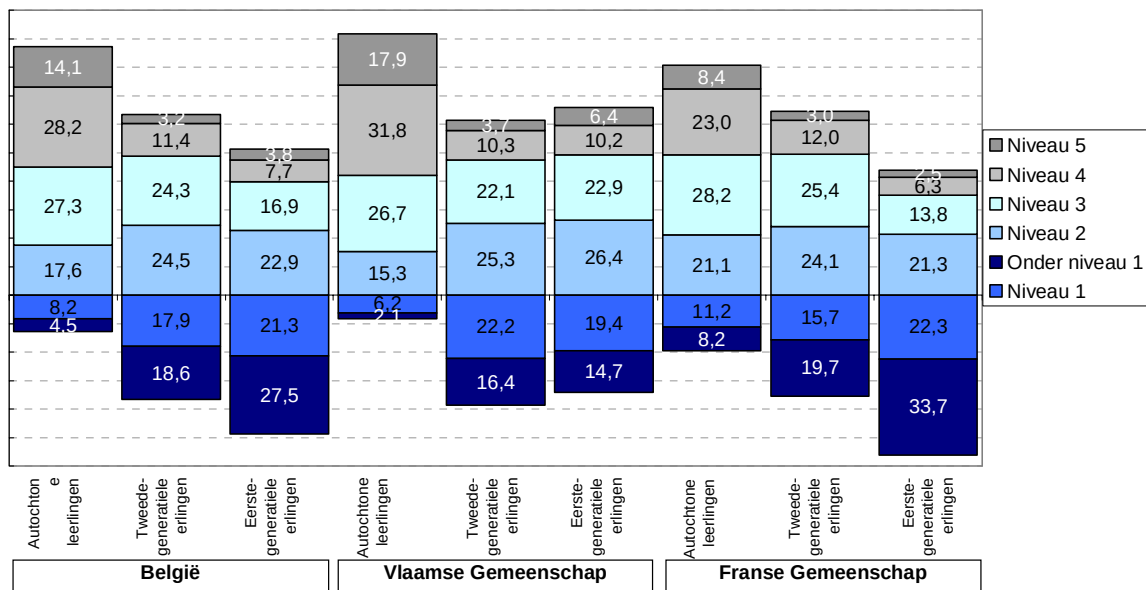
De OESO suggereert aan landen met grote verschillen in wiskundeprestaties tussen verschillende categorieën om het volgende te doen: *“For these countries, the pattern of findings suggests a need for additional support for immigrant children to ensure that they will reach a functional level of mathematical literacy”* (p.44 thematisch rapport).

Voor **lezen** ziet men internationaal dezelfde trends als voor wiskunde: autochtone leerlingen doen het beter dan tweede-generatieleerlingen die het op hun beurt beter doen dan eerste-generatieleerlingen. Ook voor lezen wijkt het Vlaamse patroon hiervan af, zij het minder uitgesproken dan voor wiskunde (zie grafiek op volgende bladzijde). Eerste-generatieleerlingen doen het wat het percentage risicoleerlingen betreft minder goed dan tweede-generatieleerlingen, maar de verschillen tussen eerste- en tweede-generatie- risicoleerlingen zijn kleiner. Ook hier zien we dat er voor de niveaus 2 tot en met 5 (wat het hoogste niveau voor lezen is) iets meer eerste-generatieleerlingen dan tweede-generatieleerlingen zijn, maar ook hier is dat minder uitgesproken dan voor wiskunde.

Dat laatste is op zich wel wat bizar: als we veronderstellen dat de leerlingen van Nederlandse afkomst de resultaten van de eerste-generatieleerlingen in positieve mate beïnvloeden ten ‘nadele’ van de tweede-generatieleerlingen, dan zou je redelijkerwijze aannemen dat dat vooral voor lezen gevolgen zou hebben, maar het tegendeel is waar. We zien vooral een groot verschil voor wiskunde. Wel is het zo dat het in PISA niet om zuivere wiskundekennis gaat, maar om het toepassen van wiskundige kennis en vaardigheden in allerlei realiteitsgebonden situaties. Toch wordt dit alles best later uitgespit, bijvoorbeeld omdat het ook zou kunnen dat Nederlandse leerlingen meer in TSO-BSO-richtingen zouden kunnen zitten dan gemiddeld en deze richtingen scoren minder goed in PISA dan gemiddeld.



Percentage leerlingen op de verschillende competentieniveaus voor lezen,  
naar migratiestatus (PISA 2003)



Bron: OECD PISA 2003 database, Table 2.4d-f.

### 3.3. Invloed van thuistaal op de prestaties van migrantenleerlingen

Ook de OESO besteedt aandacht aan de vraag of eenzelfde thuistaal hebben als de testtaal een voordeel is voor de leerlingen. In onderstaande tabel over de wiskundeprestaties krijgen we hier zicht op binnen België. Iets verderop bekijken we de invloed van thuistaal op de leesprestaties.

De in vet afgedrukte waarden in de tabellen duiden erop dat het voor **wiskunde** wel degelijk een verschil uitmaakt of je dezelfde thuistaal hebt (of een andere officiële taal of een nationaal dialect) als de testtaal. Maar thuistaal verklaart niet alles: ook als allochtone leerlingen thuis Nederlands spreken, dan scoren ze in wiskunde nog steeds minder goed dan autochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken.

Bij de tweede-generatieleerlingen in Vlaanderen verkleint het verschil van 140 scorepunten in wiskunde naar een verschil van 70 scorepunten als tweede-generatieleerlingen thuis ook Nederlands spreken. Maar het verschil blijft wel aanzienlijk.

Bij de eerste-generatieleerlingen in Vlaanderen verkleint het verschil van 130 scorepunten naar een verschil van 72 scorepunten als eerste-generatieleerlingen thuis ook Nederlands spreken. Maar het verschil blijft ook hier aanzienlijk.

Tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen die thuis Nederlands spreken, scoren op school even goed in wiskunde. Datzelfde geldt voor tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen die thuis geen Nederlands spreken.

Wanneer we de cijfergegevens multivariaat bekijken en dus controleren voor migratiestatus wanneer we de invloed van thuistaal bekijken, blijft de invloed van thuistaal op de wiskunderesultaten duidelijk: het verschil verkleint wel maar verdwijnt niet (zie table 2.6a van het thematisch rapport).

## Prestaties op de wiskundeschaal naar immigratiestatus en thuistaal (PISA 2003)

|                     | Thuistaal is dezelfde als                                  |                            |                            | Thuistaal is anders                                            |                            | Verschil in wiskundescore                            |                                                          |                                                      |                                                          |
|---------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|                     | de testtaal, andere officiële talen of nationale dialecten |                            |                            | dan de testtaal, andere officiële talen of nationale dialecten |                            |                                                      |                                                          |                                                      |                                                          |
|                     | Wiskundeprestatie                                          |                            |                            | Wiskundeprestatie                                              |                            | Tweede-generatieleerlingen min autochtone leerlingen |                                                          | Eerste-generatieleerlingen min autochtone leerlingen |                                                          |
|                     | Autochtone leerlingen                                      | Tweede-generatieleerlingen | Eerste-generatieleerlingen | Tweede-generatieleerlingen                                     | Eerste-generatieleerlingen | Beide subgroepen spreken thuis de testtaal           | Tweede-generatieleerlingen spreken thuis een andere taal | Beide subgroepen spreken thuis de testtaal           | Eerste-generatieleerlingen spreken thuis een andere taal |
| België              | 551                                                        | 473                        | 443                        | 454                                                            | 425                        | -77                                                  | -96                                                      | -107                                                 | -126                                                     |
| Vlaamse Gemeenschap | 571                                                        | 501                        | 499                        | 431                                                            | 441                        | -70                                                  | -140                                                     | -72                                                  | -130                                                     |
| Franse Gemeenschap  | 519                                                        | 466                        | 422                        | 475                                                            | 410                        | -53                                                  | -44                                                      | -98                                                  | -110                                                     |

Noot: Statistisch significante verschillen staan in vet afgedrukt.

Bron: OECD PISA 2003 database Table 2.5a.

Net als voor wiskunde geldt voor **lezen** dat zelfs als allochtone leerlingen (zowel eerste- als tweede-generatieleerlingen) thuis Nederlands spreken (of Frans, Duits of een Vlaams dialect) ze het nog steeds minder goed doen dan autochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken (of Frans, Duits of een Vlaams dialect). In Vlaanderen gaat het om een verschil van 54 scorepunten voor de tweede-generatieleerlingen en van 69 scorepunten voor eerste-generatieleerlingen. Als allochtone leerlingen (zowel eerste- als tweede-generatieleerlingen) thuis een andere taal spreken dan het Nederlands (of Frans, Duits of een Vlaams dialect), dan scoren ze echter nog slechter: bij de tweede-generatieleerlingen 124 scorepunten minder goed en bij de eerste-generatieleerlingen 120 scorepunten minder goed. Dat is een verschil van bijna twee competentieniveaus in lezen.

Concreet: leerlingen die thuis Nederlands (of Frans, Duits of een Vlaams dialect) spreken scoren gemiddeld op competentieniveau 3 in lezen, of ze nu autochtone leerlingen of tweede-generatieleerlingen zijn. Competentieniveau 3 in lezen strekt zich uit van 481 scorepunten tot 552 scorepunten. Eerste-generatieleerlingen die thuis Nederlands (of Frans, Duits of een Vlaams dialect) spreken, scoren gemiddeld op niveau 2, maar wel zeer hoog binnen niveau 2. Niveau 2 in lezen strekt zich uit van 408 tot 480 scorepunten; de gemiddelde prestatie van eerste-generatieleerlingen die thuis Nederlands (of Frans, Duits of een Vlaams dialect) spreken, scoren gemiddeld 479 punten in lezen. We kunnen dus eigenlijk grosso modo stellen dat leerlingen die thuis Nederlands (of Frans, Duits of een Vlaams dialect) spreken, op niveau 3 in lezen presteren. Voor de drie subschalen in lezen betekent dit dat dergelijke leerlingen het volgende kunnen:

|        | <b>LOKALISEREN</b>                                                                                                                                                                                            | <b>INTERPRETEREN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>REFLECTEREN</b>                                                                                                                                                                                                                     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niv. 3 | Terugvinden van het verband tussen verschillende stukken informatie in een tekst en in sommige gevallen dat verband kunnen verduidelijken.<br>Met een grote hoeveelheid aan tegenstrijdige informatie omgaan. | Verschillende delen tekst integreren om een onderliggend idee te identificeren, een verband te begrijpen of de bedoeling van een woord of zin toe te lichten.<br>Vergelijken, tegenover elkaar plaatsen of in categorieën onderverdelen van gegevens met verschillende soorten informatie.<br>Met tegenstrijdige informatie omgaan. | Verbanden of vergelijkingen maken, verklaringen geven, of de hoofdgedachte van een tekst evalueren.<br>Degelijk begrip van een tekst aantonen in relatie met vertrouwde, alledaagse kennis of voortbouwen op minder vertrouwde kennis. |

Tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands (of Frans, Duits of een Vlaams dialect) spreken, scoren gemiddeld op competentieniveau 2 in lezen, namelijk gemiddeld 423 resp. 427 punten. Voor de drie subschalen in lezen betekent dit dat dergelijke leerlingen het volgende kunnen:

|        | <b>LOKALISEREN</b>                                                                                        | <b>INTERPRETEREN</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>REFLECTEREN</b>                                                                                                                                                      |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niv. 2 | Terugvinden van één of meerdere stukken informatie in een tekst.<br>Met tegenstrijdige informatie omgaan. | Het onderliggende idee in een tekst terugvinden, verbanden begrijpen, eenvoudige categorieën vormen of toepassen.<br>De bedoeling van een deel van een tekst toelichten wanneer er eenvoudige verbanden moeten worden gelegd. | Een vergelijking of verband tussen een tekst en de eigen kennis maken, of een hoofdpunt uit een tekst verklaren door persoonlijke ervaringen en attitudes te gebruiken. |

Wanneer we de cijfergegevens multivariaat bekijken en dus controleren voor migratiestatus wanneer we de invloed van thuistaal bekijken, blijft de invloed van thuistaal op de leesresultaten duidelijk: het verschil verkleint wel maar verdwijnt evenmin als voor wiskunde (zie table 2.6b van het thematisch rapport).

## Prestaties op de leesschaal naar immigratiestatus en thuistaal (PISA 2003)

|                     | Thuistaal is dezelfde als de testtaal, andere officiële talen of nationale dialecten |                            |                            | Thuistaal is anders dan de testtaal, andere officiële talen of nationale dialecten |                            | Verschil in leesscore                                |                                                          |                                                      |                                                          |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|                     | Leesprestatie                                                                        |                            |                            | Leesprestatie                                                                      |                            | Tweede-generatieleerlingen min autochtone leerlingen |                                                          | Eerste-generatieleerlingen min autochtone leerlingen |                                                          |
|                     | Autochtone leerlingen                                                                | Tweede-generatieleerlingen | Eerste-generatieleerlingen | Tweede-generatieleerlingen                                                         | Eerste-generatieleerlingen | Beide subgroepen spreken thuis de testtaal           | Tweede-generatieleerlingen spreken thuis een andere taal | Beide subgroepen spreken thuis de testtaal           | Eerste-generatieleerlingen spreken thuis een andere taal |
| België              | 529                                                                                  | 462                        | 412                        | 436                                                                                | 403                        | -67                                                  | -93                                                      | -117                                                 | -125                                                     |
| Vlaamse Gemeenschap | 547                                                                                  | 493                        | 479                        | 423                                                                                | 427                        | -54                                                  | -124                                                     | -69                                                  | -120                                                     |
| Franse Gemeenschap  | 501                                                                                  | 454                        | 387                        | 447                                                                                | 382                        | -47                                                  | -53                                                      | -114                                                 | -119                                                     |

Noot: Statistisch significante verschillen staan in vet afgedrukt.

Bron: OECD PISA 2003 database Table 2.5b.

In tegenstelling tot de algemene tendens heeft een verschil in thuistaal een grotere invloed op de wiskunderesultaten dan op de leesresultaten in Vlaanderen. Internationaal gezien tekent zich een andere tendens af: daar is de thuistaal van grotere invloed op de leesresultaten dan op de wiskunderesultaten (p.48 thematisch rapport). Wat aan de Vlaamse situatie ten grondslag ligt, moet nog onderzocht worden.

De OESO en de onderzoekers hebben gelijk wanneer ze stellen dat een goeie kennis van de instructietaal belangrijk is voor allochtone leerlingen. *‘The results show the need for more attention to be paid to improving literacy skills in both mathematics and reading for students with diverse language backgrounds. Policies focused on improving immigrant students’ skills in the language of instruction could play a role in improving their educational outcomes and future success.’* (p.48 thematisch rapport)

### 3.4. Invloed van geslacht op de prestaties van migrantenleerlingen

Zonder op de cijfergegevens in te gaan, herhalen we hier de algemene bevindingen van de OESO en de onderzoekers.

Voor wiskunde zien we een internationale tendens: jongens doen het beter in wiskunde dan meisjes. Dat geldt internationaal gezien voor alle drie de migratiecategorieën. In Vlaanderen zien we dat verschil bij de autochtone leerlingen maar niet bij de allochtone leerlingen. Autochtone jongens presteren beter in wiskunde dan autochtone meisjes; maar allochtone jongens (tweede-generatie én eerste-generatie) presteren niet beter in wiskunde dan allochtone meisjes. Bij de allochtone leerlingen presteren jongens en meisjes dus even goed in wiskunde (zie table 2.7 van het thematisch rapport).

In lezen zien we internationaal een meer afgetekende tendens: meisjes presteren namelijk véél beter dan jongens, of ze nu autochtoon, tweede- of eerste-generatieleerlingen zijn. We vinden deze verschillen opgesplitst naar migratiestatus en geslacht echter NIET terug in de Vlaamse cijfers, cf. de OESO en de onderzoekers.

### *3.5. Resultaten en reflecties bij de resultaten over de prestaties van allochtone leerlingen in Vlaanderen*

Hierna zijn de belangrijkste vaststellingen van het internationaal vergelijkend onderzoek voor Vlaanderen opgenomen. Vervolgens wordt stilgestaan bij een aantal bedenkingen waarmee moet rekening gehouden worden om de onderzoeksresultaten m.b.t. het verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen voor Vlaanderen correct te interpreteren.

#### **De PISA-resultaten over de prestaties van allochtone leerlingen in Vlaanderen**

In **wiskunde** presteren autochtone leerlingen internationaal gezien beter dan tweede-generatieleerlingen, die het op hun beurt beter doen dan eerste-generatieleerlingen. Dat is wat je logischerwijs ook zou kunnen verwachten. Eerste-generatieleerlingen ondervinden immers de directe gevolgen van immigratie (aanpassen aan een nieuwe culturele en sociale situatie, wennen aan een nieuw onderwijsstelsel,...), terwijl tweede-generatieleerlingen hun hele leven in het land van de testafname geleefd hebben.

In Vlaanderen vinden we deze tendens echter niet terug: autochtone leerlingen presteren beter in wiskunde dan eerste-generatieleerlingen, die het op hun beurt beter doen dan tweede-generatieleerlingen.

Ook voor **lezen** en **wetenschappen** zien we iets soortgelijks in Vlaanderen, zij het minder extreem dan voor wiskunde. Onze autochtone leerlingen behoren tot de wereldtop in lezen en de subtop in wetenschappen; onze eerste-generatieleerlingen halen internationaal gemiddelde resultaten; maar onze tweede-generatieleerlingen halen lees- en wetenschappenresultaten die onder het OESO-gemiddelde liggen. Toch scoren eerste-generatieleerlingen in lezen en wetenschappen niet beter dan tweede-generatieleerlingen in Vlaanderen, cf. de onderzoekers. Beide categorieën leerlingen met een migratieachtergrond presteren voor lezen en wetenschappen m.a.w. even goed/slecht. Ook dat gaat in tegen de internationale tendens dat tweede-generatieleerlingen het in lezen en wetenschappen gemiddeld beter doen dan eerste-generatieleerlingen (net als in wiskunde trouwens).

Deze op het eerste zicht nogal afwijkende en vreemde vaststellingen voor Vlaanderen doet vragen rijzen. Verder in deze tekst gaan we dieper in op een aantal zaken waarmee rekening moet gehouden worden om deze vaststellingen juist te interpreteren. Hieruit zal blijken dat deze vaststellingen toch niet zo vreemd zijn als ze op het eerste zicht lijken.

Wanneer we naar de **topleerlingen** in wiskunde kijken (niveaus 5 en 6 in wiskunde), vinden we in Vlaanderen het volgende terug: veel meer autochtone leerlingen behalen topprestaties in wiskunde dan allochtone leerlingen. Meer dan één op de drie autochtone leerlingen is een topleerling in Vlaanderen, tegenover nog niet eens één op de tien van de allochtone leerlingen die topprestaties in wiskunde halen.

Vervolgens ging de OESO ook na of er meer risicoleerlingen zijn bij allochtone dan bij autochtone jongeren. Onder **risicoleerlingen** verstaan de onderzoekers en de OESO de 15-jarige leerlingen die niet over een soort van basisniveau van wiskunde beschikken om wiskunde actief te kunnen gebruiken. In het onderzoek is dit basisniveau geoperationaliseerd in het competentieniveau 2 van wiskunde. Leerlingen op niveau 2 in wiskunde kunnen situaties interpreteren en herkennen in contexten die niets meer dan een eenvoudige gevolgtrekking vereisen. Ze kunnen relevante informatie uit één enkele bron halen en één enkele voorstellingswijze hanteren. Leerlingen van het tweede wiskundeniveau kunnen eenvoudige algoritmes, formules en procedures gebruiken.

Bekeken in termen van percentages leerlingen in de verschillende competentieniveaus van wiskunde en lezen, vinden we veel meer risicoleerlingen terug bij de allochtone leerlingen. Bij de autochtone leerlingen hebben we in Vlaanderen slechts 7% van dergelijke risicoleerlingen in wiskunde. Dat is internationaal gezien een heel laag percentage. Van de eerste-generatieleerlingen is echter 29% een risicoleerling in wiskunde in Vlaanderen. Dat lijkt en is veel, maar hier gaan twaalf landen Vlaanderen vooraf met nóg meer van dergelijke risicoleerlingen. Wat de tweede-generatieleerlingen in Vlaanderen betreft, stellen de onderzoekers vast dat 42% van deze jongeren een risicoleerling is in Vlaanderen.

Voor lezen zien we iets gelijkaardigs m.b.t. risicoleerlingen en topleerlingen maar de verschillen zijn minder extreem binnen Vlaanderen. Voor wetenschappen kon men de analyses voor risicoleerlingen en topleerlingen nog niet uitvoeren omdat wetenschappelijke geletterdheid nog geen hoofddomein was in PISA 2000 of PISA 2003.

Ook deze vaststellingen over de topleerlingen en de risicoleerlingen wordt best geïnterpreteerd vanuit het kader dat verder in deze tekst wordt aangereikt.

In het onderzoek werd ook nagegaan wat het effect van de **thuis taal** is. Daaruit blijkt dat het voor wiskunde en lezen een verschil uitmaakt of je thuis dezelfde taal spreekt als de testtaal. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, presteren beter dan leerlingen die thuis een andere taal spreken. Maar thuistaal verklaart niet alles: ook als allochtone leerlingen thuis Nederlands spreken, dan scoren ze in wiskunde en lezen nog steeds minder goed dan autochtone leerlingen. Het verschil verkleint als ze Nederlands spreken maar verdwijnt niet.

Ook blijkt thuistaal op zich niet de enige factor te zijn die een rol speelt. Als de onderzoekers de cijfers controleren voor migratiestatus (op basis van een multivariate analyse) en hierbij nagaan wat dan nog de invloed is van thuistaal, dan blijft de invloed van de thuistaal op de wiskunde- en leesresultaten bestaan, maar is deze invloed wel kleiner. Bovenop het effect van migratie is er dus nog steeds een effect van thuistaal.

Tweede-generatieleerlingen en eerste-generatieleerlingen die thuis Nederlands spreken, scoren op school dan weer even goed in wiskunde en lezen.

In tegenstelling tot de algemene, internationale tendens heeft een verschil in thuistaal een grotere invloed op de wiskunderesultaten dan op de leesresultaten in Vlaanderen. Internationaal gezien tekent zich een andere tendens af: daar is de thuistaal van grotere invloed op de leesresultaten dan op de wiskunderesultaten. Wat aan de Vlaamse situatie ten grondslag ligt, moet nog verder onderzocht worden.

De OESO en de onderzoekers hebben gelijk wanneer ze stellen dat een goede kennis van de instructietaal belangrijk is voor allochtone leerlingen. *‘The results show the need for more attention to be paid to improving literacy skills in both mathematics and reading for students with diverse language backgrounds. Policies focused on improving immigrant students’ skills in the language of instruction could play a role in improving their educational outcomes and future success.’* (p.48 thematisch rapport)

## Hoe de vastgestelde resultaten voor Vlaanderen begrijpen?

1. Om de resultaten van de OESO correct te kunnen interpreteren, is het belangrijk dat we eerst en vooral kijken naar wat de OESO verstaat onder autochtonen, allochtonen van de 1<sup>e</sup> generatie en allochtonen van

de 2<sup>de</sup> generatie. Daarbij valt op dat dit een iets andere definitie is dan die wij normaliter in de Vlaamse context gebruiken.

Onder autochtone leerlingen verstaat de OESO de leerlingen die geboren zijn in België en waarvan minstens één van de ouders eveneens in België geboren is. Een voorbeeld: Een 15-jarige jongere die Turkse roots heeft, in Vlaanderen geboren is, een vader heeft die geboren is in Turkije, maar een moeder heeft die van Turkse origine is én eveneens in Vlaanderen geboren is, wordt in dit onderzoek als een autochtone leerling gedefinieerd. In de Vlaamse context beschouwen we normaliter deze leerlingen niet als een autochtoon.

Wat de invloed van deze iets andere definitie is op de resultaten en de interpretatie van deze resultaten, moeten we nog beter laten nagaan.

De groep autochtone leerlingen is met andere woorden in het PISA-onderzoek een diverse groep leerlingen, terwijl de groep allochtone leerlingen enger afgebakend is dan deze in Vlaamse context. Als bijgevolg in dit onderzoek vastgesteld wordt dat er een grote kloof is tussen de autochtonen en allochtonen dient dit wellicht wat genuanceerd te worden.

Concreet moeten we de verschillen binnen de groep autochtonen ook verder onderzoeken.

De grootte van de kloof tussen de groepen hangt dus mee af van de gebruikte definitie van die groepen. Uiteraard verandert dit niets aan de vaststellingen die we op basis van de internationale vergelijking kunnen maken. Het nuanceert wel de conclusies die we op basis van dit onderzoek m.b.t. de Vlaamse situatie kunnen trekken.

2. Het onderscheid tussen de eerste- en tweede-generatieleerlingen moet in Vlaamse context voorzichtig geïnterpreteerd worden. In de Vlaamse context lijkt het eerder een proxy voor het land van herkomst van de leerlingen. Eerste-generatieleerlingen in Vlaanderen zijn volgens de OESO jongeren die zelf niet in België geboren zijn en wiens beide ouders ook in een ander land geboren zijn. In Vlaanderen is die omschrijving vooral van toepassing op Nederlanders en mogelijk ook op andere EU-ers of Oost-Europese inwijkelingen. In de Vlaamse populatie zijn de leerlingen die geboren zijn in Afrika (Marokko,...) of Turkije voornamelijk leerlingen die de OESO omschrijft als tweede-generatieleerlingen. De hypothese of dit in PISA bevestigd wordt en in welke mate dat dit van invloed is op de resultaten, zal nog –voor zover de data het toelaten- verder onderzocht moeten worden.

De vaststelling van de OESO dat de tweede-generatieleerlingen in Vlaanderen minder goed presteren dan de eerste-generatieleerlingen mag dus niet leiden tot de conclusie dat de scholen er niet in slagen de leerlingen die al langer in het Vlaams onderwijs schoollopen tot betere prestaties te brengen:

- Gelet op de herkomst van de eerste- en de tweede-generatieleerlingen zullen wellicht ook culturele kenmerken aan de basis liggen van hun onderlinge prestatieverschillen, zoals ook uit ander onderzoek blijkt. Resultaten van jongeren uit Nederland, Oost-Europa of van EU-ers kan je wellicht zomaar niet vergelijken met resultaten van leerlingen uit Turkije of Afrika. Deze leerlingen komen bijvoorbeeld uit gezinnen met een zeer diverse socio-economische achtergrond en dit is een factor die een grote rol speelt bij de schoolse prestaties van leerlingen zoals in Vlaams onderzoek –zoals LOSO- en in PISA uitvoerig werd aangetoond.

In dat verband kan nu reeds aangekondigd worden dat binnenkort de resultaten bekend zullen worden gemaakt van onderzoek naar de onderwijsloopbanen van allochtone en autochtone jongeren.

Uit het thematisch OESO-rapport blijkt evenwel dat er bovenop het effect van sociaal-economische achtergrond nog een effect van migratie bestaat. Of er een verschillend effect is naargelang van het land van herkomst moet nog nagegaan worden.

- Tot slot kunnen we opmerken dat het een foute conclusie is om de tweede-generatieleerlingen te beschouwen als leerlingen die sterker in de Vlaamse samenleving geïntegreerd zijn. We merken immers dat 2/3 van die groep thuis geen Nederland praat. In Nederland, Frankrijk en de Franse gemeenschap spreekt slechts 1/3 jongeren van de tweede generatie thuis de landstaal niet. Wel moeten we binnen Vlaanderen rekening houden met het feit dat van 10% van de leerlingen de thuistaal niet gekend is. In welke mate dit de resultaten beïnvloedt, moet eveneens nog verder nagegaan worden.

3. Een analoge bemerking geldt ook voor de vergelijking van de PISA-resultaten van de autochtonen en allochtonen uit Vlaanderen met deze uit de andere landen. Een vergelijking is moeilijk omdat er in de



kwantitatieve analyse geen rekening wordt gehouden met de migratiecontext van de onderzochte OESO-landen. Zo hebben bepaalde landen bijvoorbeeld een strengere migratiepolitiek (bijvoorbeeld op het vlak van bepaalde eisen van scholingsgraad) dan andere landen, trekken bepaalde landen vooral mensen uit bepaalde andere landen aan (bijvoorbeeld Oost-Europeanen, Zuid-Europeanen, ... ) of trekken sommige landen mensen aan die reeds dezelfde moedertaal hebben (bijvoorbeeld Frankrijk uit de vroegere Franse kolonies). Dat speelt ook mee op Gemeenschapsniveau. Wellicht beïnvloedt dat ook de resultaten.

### **I.4.3. Achtergrondkenmerken, wiskundeprestaties en leeromgevingen van migrantenleerlingen**

Voor de analyses en cijfergegevens over dit hoofdstuk verwijzen we naar het thematische rapport (pp.57-82). Aangezien we de definitieve teksten en tabellen vrij laat van de OESO ontvingen, konden we de Vlaamse cijfers niet op tijd voor de persconferentie van 15 mei 2006 verwerken.

De belangrijkste algemene conclusies van de onderzoekers zijn echter de volgende (p.79):

- a) In de meeste landen hebben de ouders van allochtone leerlingen (tweede-generatie- en eerste-generatieleerlingen samen) een lagere scholingsgraad dan de ouders van autochtone leerlingen. De ouders van allochtone leerlingen hebben gemiddeld ook een lagere sociaal-economische en culturele status dan ouders van autochtone leerlingen. Maar er zijn ook een aantal landen die dergelijke verschillen niet vertonen, bijvoorbeeld Australië en Canada.
- b) Op het niveau van de landen is er een verband tussen de wiskundeprestatie van de allochtone leerlingen en hun sociaal-economische achtergrond. Maar de prestatieverschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen blijven bestaan, ook wanneer voor deze achtergrondkarakteristieken gecontroleerd wordt. De prestaties van allochtone leerlingen kunnen dus niet enkel toegewezen worden aan verschillen in menselijk kapitaal.
- c) In vele landen presteren leerlingen die thuis niet dezelfde taal als de instructietaal spreken, minder goed in wiskunde dan leerlingen die wél dezelfde thuistaal als de instructietaal spreken. Dit suggereert dat een aantal allochtone leerlingen in deze landen niet genoeg kansen krijgen om de instructietaal te leren.
- d) Het percentage variantie in wiskundeprestaties binnen en tussen scholen dat verklaard wordt door de migratiestatus van leerlingen is relatief klein. In bepaalde landen (zoals België) is het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen vooral tussen scholen terug te vinden. Autochtone leerlingen zitten hier dus op andere scholen dan allochtone leerlingen, wat overeenstemt met andere Vlaamse cijfers (bijvoorbeeld meer allochtone leerlingen in TSO-BSO-scholen dan in ASO-scholen, waar meer autochtone leerlingen zitten).
- e) In vele landen gaan allochtone leerlingen naar scholen met hoge proporties leerlingen die ook een immigratieverleden hebben. Dat is ook in België het geval.
- f) In de OESO-landen is er geen groot verband tussen de grootte van de allochtone populatie en de prestatieverschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Er is zelfs een tendens dat er kleinere prestatieverschillen zijn in landen met vele allochtone leerlingen.
- g) Allochtone leerlingen gaan meestal naar scholen met relatief veel leerlingen met een minder goede sociaal-economische en culturele achtergrond.

#### **I.5.4. Leerstijlen van migrantenleerlingen**

Voor de analyses en cijfergegevens over dit hoofdstuk verwijzen we naar het thematische rapport (pp.83-116)). Aangezien we de definitieve teksten en tabellen vrij laat van de OESO ontvingen, konden we de Vlaamse cijfers niet op tijd voor de persconferentie van 15 mei 2006 verwerken.

De belangrijkste algemene conclusies van de onderzoekers zijn echter de volgende (p.114):

- a) Eerste- en tweede-generatieleerlingen hebben dezelfde of hogere niveaus van motivatie, interesse en attitudes als/dan autochtone leerlingen.
- b) Eerste- en tweede-generatieleerlingen zeggen veel vaker dan autochtone leerlingen dat ze verwachten om een universitair diploma te halen, ook na controle voor hun achtergrond en prestaties.
- c) In vele landen rapporteren eerste- en tweede-generatieleerlingen veel lagere niveaus van zelfvertrouwen in wiskunde en hogere niveaus van angst voor wiskunde. Van de drie subgroepen van migratiestatus hebben tweede-generatieleerlingen het minst zelfvertrouwen en de hoogste angst voor wiskunde.

#### **I.6.5. Beleid en praktijk over de wijze waarop migrantenleerlingen de instructietaal bijgebracht wordt**

Dit vijfde hoofdstuk bevat de resultaten van een extra bevraging door de onderzoekers. Vlaanderen nam echter niet aan deze extra bevragingsronde deel. Dat kwam doordat op het moment van vraag tot deelname gezegd werd dat ook vragen over immigratiepolitiek zouden gesteld worden, waardoor een deel van de teksten en cijfers op België zou slaan (wegens voor een groot deel federale bevoegdheid) en een ander deel op Vlaanderen. Dat leek in internationale context weinig haalbaar om beknopt en begrijpelijk uit te leggen. Bovendien stelden de onderzoekers dat de extra vragenlijst nogal wat tijd in beslag zou nemen, en dat was toen niet haalbaar.

## BIJLAGE 2

De onderwijsskloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen: gedachtewisseling in de commissie Onderwijs. Beleidskeuzes voor het verbeteren van prestaties en kansen van allochtone leerlingen



## De onderwijskloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen : gedachtewisseling in de commissie onderwijs. Beleidskeuzes voor het verbeteren van prestaties en kansen van allochtone leerlingen.

De PISA-resultaten bevestigen dat er in Vlaanderen dringend werk moet worden gemaakt van een meersporenbeleid met als doel het verbeteren van de studieresultaten van allochtone leerlingen en het verhogen van hun succeservaringen in onderwijs en op de arbeidsmarkt. Hiervoor dient een beleid te worden ontwikkeld dat op elke sport van de ladder, die loopt van kleuteronderwijs naar hoger onderwijs en/of doorstroming naar de arbeidsmarkt, moet zorgen voor meer succes. Succes dat noodzakelijk is om stereotiepen, vicieuze cirkels en fatalisme te doorbreken. Dat perspectief op succes veronderstelt dat we enerzijds zorgen voor voldoende kansen en ondersteuning, en anderzijds voldoende verantwoordelijkheid vragen.

Deze nota is een schematische oplistijng van de lopende en toekomstige beleidsinitiatieven om deze doelen te realiseren. Deze initiatieven kunnen deels worden beschreven vanuit een verticale benadering, deels vanuit een horizontale benadering.

**Verticale benadering** : Hier focussen we op deze initiatieven die specifiek zijn voor één bepaald onderwijsniveau :

- **Vroege en succesvolle integratie in het kleuteronderwijs** : Alles wijst er op dat vroege schoolse participatie één van de cruciale succesfactoren is. We moeten alle allochtone kleuters op school krijgen en daar een kwalitatief aanbod bieden met bijzondere aandacht voor 'talige' vaardigheden. Ik pleit hier op korte termijn voor een precieze dataverzameling, een krachtig stimuleringsbeleid en een aangepaste ondersteuning (omkadering en tweedelijns-ondersteuning).
- **Succesvolle loopbaan in het lager onderwijs** met voldoende omkadering, maar ook met de nodige differentiatie en mogelijkheid tot expertiseontwikkeling (vb zorgcoördinator). Anderzijds zijn de schoolfactuur of de kosten van een aantal schoolactiviteiten nog een te grote belemmering voor hun participeren. Deze financiële drempels zullen worden aangepakt.
- **Succesvolle loopbaan in het secundair onderwijs** : Het gesprek op gang brengen over de oriënterende kracht van de 3<sup>de</sup> graad van het basisonderwijs en de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair. Eventueel scholengemeenschappen een grotere oriënterende rol en verantwoordelijkheid toekennen. De kracht van het advies van delibererende en toelatingsklassenraad versterken. Een betere follow-up van de leerling aan de hand van het te herwaarden leerlingendossier. Mogelijk hiertoe ook een taak toekennen aan CLB. Ook nog : Oriënterende en zo nodig remediërende 1<sup>ste</sup> graad SO, waardoor de leerlingen bij het begin van de 2<sup>de</sup> graad terecht komen op een voor hen geschikt aangrijpingspunt. Dat houdt o.m. in dat leerlingen
  - die nog in onvoldoende mate de onderwijstaal Nederlands beheersen, dat hebben verholpen gedurende de 1<sup>ste</sup> graad
  - die van allochtone herkomst zijn maar TSO aankunnen er ook terecht komen en niet gemakshalve naar BSO-richtingen worden verwezen. Op het vlak van basisvorming (en dus doorstroomkansen naar het HO) scheelt dat immers enorm veel.
- **Succesvol instromen & doorstromen in het hoger onderwijs** : nieuwe financiering waarbij diversiteit en gelijke kansen op succes in het hoger onderwijs tot de primaire doelstellingen behoren. Doelstelling ingewerkt in het financieringsmechanisme door het aantal studenten als "rekeninggrondstof" voor het onderwijsgedeelte te nemen: meer studenten betekent meer middelen. Serieuze sprongen kunnen enkel door een tweede democratisering te realiseren, via het

aantrekken van momenteel ondervetegenwoordigde groepen studenten, zoals allochtone studenten (cf. cijfers inzake instroom). Verder voorziet het systeem in een "beloning", niet alleen voor het aantrekken, maar vooral voor het helpen slagen van studenten. Via een aanmoedigingsfonds worden universiteiten en hogescholen aangezet om, rekening houdend met de specifieke context waarbinnen ze functioneren, maatregelen uit te werken om niet alleen een meer diverse instroom te realiseren, maar ook meer diversiteit in de uitstroom te bewerkstelligen (cf. cijfers inzake doorstroom van allochtone studenten).

Momenteel loopt een OBPWO-project van de proff. Lacante en Van Esbroeck, waarin het geheel van factoren onderzocht wordt die de instroom en de doorstroom van allochtonen in het hoger onderwijs gunstig of ongunstig beïnvloeden. Resultaten van het onderzoeksproject worden na de zomervakantie verwacht.

Taalondersteuning in Brussel: via het Huis van het Nederlands kunnen de studenten van de Brusselse universiteiten en hogescholen hun achterstand op het vlak van *academische* taalvaardigheid wegwerken. Staat trouwens niet alleen voor studenten van allochtone afkomst open.

Steun aan een "tutor"-project van de Associatie Universiteit & Hogescholen Antwerpen: allochtone studenten begeleiden als meters en peters leerlingen uit het SO. De leerlingen ondervinden daar direct resultaat van, maar krijgen tegelijk ook een rolmodel voorgeschoteld, wat hun latere studiekeuze positief kan beïnvloeden.

- **Werk vinden voor wie werk zoekt na het secundair onderwijs** : De inschakeling van allochtonen op de Vlaamse arbeidsmarkt is zeer slecht. Er zijn verschillende factoren in het spel. Zeer zeker discriminatie, maar ook foute studiekeuze, verkeerde ingesteldheid en 'te laag mikken. Dit blijkt ondermeer uit de VDAB-cijfers over de doorstroming van schoolverlaters (46,2% van de allochtone schoolverlaters is een jaar later nog werkzoekend, terwijl dit bij de niet-allochtone schoolverlaters 19,9% was). Maar ook bij een gelijke studiekeuze en studiesucces hebben allochtonen minder kans om werk te vinden.

**Horizontale benadering** : Het betreft hier beleidsinitiatieven niet onderwijsniveaugebonden zijn.

- **Het nieuwe financieringssysteem** : zowel voor werkingsmiddelen als voor omkadering willen we een nieuw financieringssysteem ontwikkelen. Momenteel wordt onderzocht welke indicatoren kunnen worden gehanteerd in dit mechanisme. Het is van belang te kunnen werken met een set van robuuste, stabiele en betrouwbare indicatoren.
- **GOK is echter meer dan financiële middelen alleen.** Dat blijkt trouwens ook uit het OESO-onderzoek. Voldoende middelen zijn noodzakelijk, maar de aanpak is essentieel. Scholen moeten zichzelf in vraag durven stellen. Ze moeten zich afvragen welk soort publiek ze hebben, welk soort onderwijs dat publiek nodige heeft, welke doelen ze zich daarvoor moeten stellen. Scholen moeten daarbij ook aan zelfevaluatie doen. De overheid moet scholen daarbij ondersteunen. We willen dit ondermeer doen door het veralgemenen van peilingsproeven en het introduceren van taaltoetsen. Op die manier krijgen scholen de mogelijkheid zichzelf een spiegel voor te houden. Morgen presenteren we de scholen ook een DVD waarin ze aan de hand van zeer concrete voorbeelden, kennis kunnen maken met verschillende aspecten van onderwijsorganisatie. Deze DVD is een instrument dat scholen kunnen gebruiken in hun aanpak mbt het versterken van hun beleidsvoerend vermogen.
- **Taalverwerving** : Alle onderzoek wijst uit dat kennis van het Nederlands cruciaal is voor een goede doorstroming doorheen ons onderwijs. We zullen de lat voor alle leerlingen, maar in het bijzonder voor allochtonen hoog moeten leggen. We werken momenteel aan onze talennota waarvan de realisatie voorzien is eind september. De startdag van de VLOR zal in het teken staan van taal en taalverwerving. Ik wil van die gelegenheid gebruik maken om mijn visie op talen uiteen te zetten.



- **Hoog houden van de aspiraties** : We moeten de lat hoog leggen voor alle leerlingen. Het betreft hier echter een gedeelde verantwoordelijkheid. Naast al het voorgaande, waar vooral wordt gefocust op de verantwoordelijkheid van de scholen, vragen we immers ook verantwoordelijkheid van de leerling. Vormen van spijbelen en anti-sociaalgedrag zullen kortdaad worden aangepakt.
- **De juiste studiekeuze** : In de proeftuinen verkennen we momenteel de grenzen van zowel de onderwijsvormen en de studiegebieden (cfr. Belangstellingsgebieden in Maaseik (economie – handel – secretariaat – kantoor), als de onderwijsniveaus (proeftuin over bruggen in Antwerpen (3x4 ipv 2x6) met het oog op het optimaliseren van talentenzoektocht). DBSO mag geen negatieve keuze zijn omwille van de twee dagen ‘onderwijs’. We kiezen er voor een voltijds engagement en een sluitende aanpak opdat geen leerlingen door de mazen van het net glippen. Verder willen we onderzoeken wat de rol is/ kan zijn van de delibererende en toelatingsklassenraad en willen we rol van het CLB mbt studiekeuze (begeleiding) op punt stellen.
- **De noodzakelijke brug tussen onderwijs en arbeidsmarkt** : Jonge mensen van allochtone afkomst moeten zien dat studeren loont op de arbeidsmarkt. Daarom is het activerend beleid van VDAB zo belangrijk. Vandaar onze aanpak in het jeugdwerkloosheidsplan, maar ook onze aandacht voor alle mogelijke discriminaties op de arbeidsmarkt.
- **Ouderbetrokkenheid – brede school en lokaal onderwijsbeleid** : Heel belangrijk is ook dat we er in slagen om de betrokkenheid van de ouders mbt de schoolloopbaan van hun kinderen te verhogen. Ouders die het belang van goede schoolresultaten naar waarde schatten en daar hun eigen verantwoordelijkheid in opnemen, kunnen sterke impulsen geven aan de schoolse prestaties van hun kinderen. Daartoe trachten we verschillende sporten uit te zetten. Zowel het concept ‘brede school’, als het lokaal onderwijsbeleid proberen lokale entiteiten (lokale besturen, scholen, ouders, verenigingen, e.a maatschappelijke actoren) handvaten te geven om beleid op maat te maken.
- **Diversiteitsengagement hoger onderwijs en lerarenopleiding** : Op 30 mei hebben alle hogescholen en universiteiten in Vlaanderen de verklaring “Diversiteit als meerwaarde, engagementsverklaring van het Vlaamse hoger onderwijs” ondertekend. Hiermee verklaren ze hun engagement om te streven naar meer verdraagzaamheid, openheid, respect en gelijke kansen op instroom en doorstroom voor alle kansengroepen. Uit eerdere punten blijkt al dat omgaan met diversiteit erg belangrijk is voor opleiders. Leerkrachten die de heterogeniteit van hun klasgroep in de positieve zin kunnen gebruiken verhogen de slaagkansen van hun leerlingen/studenten substantieel.

Frank Vandenbroucke