

1



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

Kristof De Witte & Jean Hindriks

---

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

## Kansenpluralisme

---

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

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

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

---

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

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

## Vrijheid, gelijkheid en efficiëntie van het onderwijs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## Onderwijs vanuit economisch perspectief

---

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

---

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



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

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

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

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

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

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

## De mediërende rol van kwaliteit en kwaliteitszorg

---

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

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

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

# Empirisch onderbouwd onderwijs

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## Wanneer hulp schaadt

---

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

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

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

## Hoofdstukken in het boek

---

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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