

# Vlaams Rapport PISA2022

## Financiële geletterdheid



Naar dit rapport dient als volgt gerefereerd te worden:

Lermytte, A., Finet, C., Warlop, N., Hoedt, L., Berlamont, L., van Braak, J. (2024). *Vlaams rapport PISA2022: Financiële Geletterdheid*. Gent: Universiteit Gent.

Dit rapport wordt opgedragen aan Inge De Meyer.

Inge De Meyer was Nationaal Project Manager van PISA voor België vanaf de start van het PISA-onderzoek in 2000. Ze heeft jarenlang met hart en ziel aan dit onderzoeksproject gewerkt tot ze van ons is heengegaan in maart 2024. Haar inzet en passie voor dit project waren bewonderenswaardig en vormen een inspiratiebron voor het toekomstig PISA-onderzoek.

## Dankwoord

Het PISA-2022 project startte al in 2019 met de eerste voorbereidingen. Gedurende (de voorbereidingen van) het vooronderzoek, het hoofdonderzoek en de rapporteringsfase van PISA2022 leverden verschillende personen en instellingen een waardevolle bijdrage aan het project dat uitmondde in een eerste Vlaams rapport in december 2023 (De Meyer et al., 2023) en nu in dit rapport rond financiële geletterdheid. Deze mensen en instanties zouden we dan ook graag willen bedanken.

Eerst en vooral willen we alle respondenten bedanken die zich engageerden voor dit onderzoek. Door de uitgebreide testen en vragenlijsten van PISA vergt deelname aan het onderzoek een grote inspanning. We zijn dan ook erg verheugd dat scholen, in uitdagende tijden voor het Vlaams onderwijs, blijvende interesse tonen voor het PISA-project. Zeker op een moment dat het COVID-19 virus de wereld in zijn greep had, is deelname aan onderzoek niet vanzelfsprekend. We zijn dankbaar dat zoveel leerlingen, leerkrachten, directies én ouders zich hebben ingezet om de testen en vragenlijsten tot een goed einde te brengen. Zonder hun bijdrage kunnen we geen betrouwbaar en gediversifieerd beeld schetsen van de leerprestaties en het welbevinden van 15-jarige leerlingen. Zonder hun bijdrage is het PISA-onderzoek gewoonweg onmogelijk.

Ook willen we de Vlaamse overheid, die het PISA2022-project in Vlaanderen financierde, bedanken. Door het project te ondersteunen geeft de overheid het signaal dat wetenschappelijk internationaal vergelijkend onderzoek het onderwijs en de samenleving interessante inzichten en signalen kan opleveren. In het bijzonder willen we Katrijn Ballet, Isabelle Erauw en Jeroen Backs bedanken voor de fijne en constructieve samenwerking.

Daarnaast bedanken we ook het internationaal consortium dat instond voor het ontwerp en de uitwerking van het PISA2022-project. We bedanken ook collega's uit de nationale projectcentra uit andere landen voor de waardevolle input tijdens internationale meetings. Specifieke dank gaat hierbij uit naar de collega's van de Federatie Wallonië-Brussel, die instonden voor de implementatie van PISA2022 in de andere gemeenschappen en voor verschillende aspecten van het project met het Vlaamse PISA-team samenwerkten.

Ten slotte bedanken we alle leden van het Vlaamse PISA-team die meewerkten aan PISA2022. Naast de auteurs van dit rapport leverden ook Ruth Janssens en Daphné Van Looy een belangrijke bijdrage aan de dataverzameling en dataverwerking tijdens het hoofdonderzoek. Ook gaat onze dank uit naar Victor Hoste en Lieve Grillaert, de administratieve medewerkers die tijdens verschillende fasen van het project ondersteuning boden, en de externe testleiders die zich engageerden om de PISA-testen in verschillende scholen af te nemen. Ten slotte bedanken we ook de jobstudenten die instonden voor de codering van antwoorden, zowel tijdens het voor- als hoofdonderzoek. Dankzij de medewerking van al deze mensen kon het PISA2022-onderzoek in Vlaanderen vlot verlopen en tot de beschreven resultaten in het vervolg van dit rapport leiden.

Arthur Lermytte, Chloë Finet, Nele Warlop, Liesbeth Hoedt, Liesbet Berlamont, en Johan van Braak (promotor)

Gent, 27/06/2024

# Inhoudstafel

<b>Dankwoord .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Inleiding: financiële geletterdheid in PISA .....</b>	<b>7</b>
1.1 Welke landen nemen deel aan PISA? .....	7
1.2 Wat meet PISA? .....	10
1.3 Hoe gebeurt het PISA-onderzoek voor financiële geletterdheid? .....	10
1.4 Bij welke leerlingen gebeurt het PISA-onderzoek voor financiële geletterdheid? .....	11
1.5 Waar zijn de PISA-data te vinden? .....	11
<b>2. Wat is financiële geletterdheid? .....</b>	<b>12</b>
2.1 Belang van financiële geletterdheid .....	12
2.2 Raamwerk financiële geletterdheid .....	13
2.3 Hoe wordt financiële geletterdheid gemeten in PISA? .....	16
2.3.1 Test voor financiële geletterdheid .....	16
2.3.2 Totaalscore .....	17
2.3.3 Vaardigheidsniveaus.....	17
<b>3. Prestaties financiële geletterdheid van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen .....</b>	<b>20</b>
3.1 Gemiddelde prestatie .....	20
3.2 Verdeling over vaardigheidsniveaus.....	21
3.3 Trends in financiële geletterdheid .....	25
3.3.1 Trends in gemiddelde prestatie .....	25
3.3.2 Trends in verdeling over vaardigheidsniveaus .....	27
<b>4. Verschillen tussen prestaties van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen.....</b>	<b>29</b>
4.1 Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen .....	29
4.1.1 Prestatiekloof financiële geletterdheid .....	29
4.1.2 Trends in prestatiekloof financiële geletterdheid .....	32
4.2 Verschillen tussen meisjes en jongens .....	34
4.2.1 Geslachtsverschillen in gemiddelde prestatie.....	34
4.2.2 Geslachtsverschillen in aandeel toppresteerders en laagpresteerders .....	35
4.3 Verschillen tussen leerlingen uit verschillende socio-economische thuissituaties .....	37
4.3.1 De relatie tussen SES en de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid .....	38
4.3.2 De prestaties van meer en minder bevoorrechte leerlingengroepen.....	40
4.4 Verschillen tussen leerlingen op basis van migratiestatus .....	42
4.4.1 Leerlingen met een migratieachtergrond en hun prestatie voor financiële geletterdheid	

4.4.2	Prestatieverschillen naargelang migratiestatus: SES en thuistaal als mogelijke verklaringen .....	45
<b>4.5</b>	<b>Verschillen tussen leerlingen op basis van onderwijsvorm.....</b>	<b>48</b>
<b>5.</b>	<b>Verschillen in prestaties van 15-jarige leerlingen begrijpen .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Samenhang tussen financiële geletterdheid, wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid</b>	<b>49</b>
<b>5.2</b>	<b>Thuismilieu en financiële geletterdheid.....</b>	<b>51</b>
5.2.1	Ouderlijke betrokkenheid in geldzaken.....	51
5.2.2	Financiële autonomie .....	54
<b>5.3</b>	<b>Financiële educatie op school en financiële geletterdheid .....</b>	<b>57</b>
5.3.1	Kennis van financiële termen .....	57
5.3.2	Ervaring met financiële praktijken .....	61
<b>5.4</b>	<b>Bezit financiële producten, financiële transacties en financiële geletterdheid .....</b>	<b>65</b>
5.4.1	Bezit financiële producten .....	65
5.4.2	Financiële transacties .....	68
<b>6.</b>	<b>Conclusie .....</b>	<b>71</b>
<b>7.</b>	<b>Lezersgids.....</b>	<b>73</b>
<b>7.1</b>	<b>Achtergrondkenmerken.....</b>	<b>73</b>
7.1.1	Socio-economische status (SES).....	73
7.1.2	Migratiestatus .....	73
7.1.3	Thuistaal.....	74
<b>7.2</b>	<b>Afrondingsfouten.....</b>	<b>74</b>
<b>7.3</b>	<b>Gemiddelde en verdeling van de scores .....</b>	<b>74</b>
<b>7.4</b>	<b>OESO-gemiddelde .....</b>	<b>75</b>
<b>7.5</b>	<b>Onderwijsvorm .....</b>	<b>75</b>
<b>7.6</b>	<b>PISA-indexen .....</b>	<b>76</b>
<b>7.7</b>	<b>Standaardfout en betrouwbaarheidsintervallen.....</b>	<b>76</b>
<b>7.8</b>	<b>Statistisch significant .....</b>	<b>77</b>
<b>7.9</b>	<b>Vaardigheidsniveaus .....</b>	<b>78</b>
<b>8.</b>	<b>Referenties .....</b>	<b>79</b>
<b>Bijlage 1: Voorbeelditems .....</b>	<b>81</b>	
Nieuwe fiets (PISA2022).....	82	
Muziekinstallatie (PISA2018).....	84	
Rekeningafschrift (PISA2018) .....	85	

# 1. Inleiding: financiële geletterdheid in PISA

PISA is het **Programme for International Student Assessment** (PISA) van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) en kende zijn start in 2000. Het hoofddoel van PISA is om de kennis en vaardigheden van 15-jarige leerlingen **wereldwijd** in kaart te brengen. Specifiek test PISA om de drie jaar het vermogen van 15-jarigen om kennis en vaardigheden op het gebied van **lezen, wiskunde en wetenschappen** te gebruiken om maatschappelijke uitdagingen aan te gaan. Daarnaast worden ook bijkomende en innovatieve domeinen bevraagd in PISA, zoals **creatief denken** als innovatief domein en **financiële geletterdheid** als bijkomend domein in PISA2022. In een rapport dat gepubliceerd werd in december 2023 (De Meyer et al., 2023), werden de resultaten besproken voor lezen, wiskunde, wetenschappen en het welbevinden van de leerlingen. In juni 2024 kwam al een rapport uit met de Vlaamse resultaten voor creatief denken. Dit rapport focust op de resultaten voor financiële geletterdheid.

In Vlaanderen wordt PISA uitgevoerd door de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent, in opdracht van de Minister van Onderwijs & Vorming. Linken naar de Vlaamse rapporten zijn dan ook terug te vinden op de [website van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming](#) en op de [Vlaamse PISA-website van de UGent](#).

In wat volgt, wordt eerst algemene informatie gegeven over PISA en financiële geletterdheid in PISA. [Hoofdstuk 2](#) gaat daarna in op wat financiële geletterdheid inhoudt en hoe dit wordt gemeten in PISA. [Hoofdstuk 3](#) bespreekt de resultaten voor financiële geletterdheid en plaatst ze in een internationaal perspectief. [Hoofdstuk 4](#) richt zich op verschillen in prestaties tussen leerlingen. [Hoofdstuk 5](#) gaat ten slotte in op factoren die ons verschillen in financiële geletterdheid beter doen begrijpen. Op het einde van het rapport is een [lezersgids](#) toegevoegd, met informatie over kernbegrippen van het PISA-onderzoek. Hiernaar wordt verwezen in verschillende delen van het rapport. [Bijlage 1](#) presenteert ten slotte enkele voorbeeldvragen uit de PISA-test voor financiële geletterdheid.

## 1.1 Welke landen nemen deel aan PISA?

Bij de start in 2000 namen 43 landen deel aan het PISA-onderzoek. Dit aantal is over de cycli heen gradueel gestegen. In 2022 namen 81 landen deel, waaronder **37 OESO-landen en 44 partnerlanden** (zie De Meyer et al., 2023). Niet al deze landen namen echter deel aan de bevraging van financiële geletterdheid, aangezien de bevraging van dit cognitief domein optioneel is (zie [1.2](#)). In totaal namen er in PISA2022 20 landen deel aan de cognitieve test van financiële geletterdheid, waaronder 14 OESO-landen (Nederland, de Verenigde Staten, Costa Rica, de Tsjechische Republiek, België (Vlaanderen), Denemarken, Italië, Noorwegen, Hongarije, Oostenrijk, Polen, Portugal, Canada, en Spanje) en 6 partnerlanden (Brazilië, Bulgarije, Maleisië, Peru, Saoedi-Arabië, en de Verenigde Arabische Emiraten). Tabel 1.1 geeft een overzicht van alle landen en regio's die deelnamen aan PISA2022. De landen en regio's die vetgedrukt staan namen deel aan de bevraging voor financiële geletterdheid. Om de leesbaarheid te vergroten wordt in het vervolg van dit rapport steeds gesproken over deelnemende *landen*, ook al namen in België en Canada slechts enkele regio's deel aan de test.

Tabel 1.1: Deelnemende landen financiële geletterdheid PISA2022

OESO-landen		Partnerlanden	
Australië	<b>Nederland</b>	Albanië	<b>Maleisië*</b>
België ( <b>Vlaanderen</b> )	Nieuw-Zeeland	Argentinië	Malta
<b>Canada</b>	<b>Noorwegen*</b>	Azerbeidzjan (Bakoe)	Marokko
Chili	<b>Oostenrijk*</b>	<b>Brazilië</b>	Moldavië
Colombia	<b>Polen</b>	Brunei Darussalam	Mongolië
<b>Costa Rica*</b>	<b>Portugal</b>	<b>Bulgarije</b>	Montenegro
<b>Denemarken*</b>	Slovenië	Cambodja	Oekraïne
Duitsland	Slowaakse Republiek	Chinees Taipei	Oezbekistan
Estland	<b>Spanje</b>	Cyprus	Panama
Finland	<b>Tsjechische Republiek</b>	Dominicaanse Rep.	Paraguay
Frankrijk	Turkije	El Salvador	<b>Peru</b>
Griekenland	Verenigd Koninkrijk	Filipijnen	Qatar
<b>Hongarije*</b>	<b>Verenigde Staten</b>	Georgië	Republiek Noord-Macedonië
Ierland	Zweden	Guatemala	Roemenië
IJsland	Zwitserland	Hongkong (China)	<b>Saoedi-Arabië*</b>
Israël		Indonesië	Servië
<b>Italië</b>		Jamaica	Singapore
Japan		Jordanië	Palestijns Gebied
Korea		Kazachstan	Thailand
Letland		Kosovo	Uruguay
Litouwen		Kroatië	<b>Verenigde Arabische Emiraten*</b>
Mexico		Macao (China)	Vietnam

*Noot.* De landen met een asterisk (\*) namen voor het eerst deel aan de test voor financiële geletterdheid. In Canada namen acht provincies deel aan de test voor financiële geletterdheid. In België nam enkel Vlaanderen deel aan de test voor financiële geletterdheid. De Federatie Wallonië-Brussel en de Duitstalige Gemeenschap tekenden niet in voor deze optie.

Aangezien deelname vrijwillig is, verschillen de landen die deelnemen aan de test voor financiële geletterdheid van cyclus tot cyclus. Financiële geletterdheid wordt in PISA getest sinds 2012. Tabel 1.2 geeft een overzicht van de landen die deelnamen aan de test voor financiële geletterdheid in PISA2012, PISA2015, PISA2018 en PISA2022. Vier landen namen deel aan de test voor financiële geletterdheid in alle voorgaande cycli: Italië, Polen, Spanje en de Verenigde Staten. Zes landen namen al drie keer deel



aan de test voor financiële geletterdheid in de voorbije cycli: Australië, België (Vlaanderen), de Slowaakse Republiek, Canada, Rusland en Brazilië.

Tabel 1.2: Deelnemende landen financiële geletterdheid PISA2012, PISA2015, PISA2018 en PISA2022

	<b>PISA2012 (18)</b> <i>18 landen</i>	<b>PISA2015</b> <i>15 landen</i>	<b>PISA2018</b> <i>20 landen</i>	<b>PISA2022</b> <i>20 landen</i>
<b>OESO-landen</b>	Italië	Italië	Italië	Italië
	Polen	Polen	Polen	Polen
	Spanje	Spanje	Spanje	Spanje
	Verenigde Staten	Verenigde Staten	Verenigde Staten	Verenigde Staten
	Australië	Australië	Australië	Noorwegen
	België (Vlaanderen)	België (Vlaanderen)	Slowaakse Republiek	België (Vlaanderen)
	Slowaakse Republiek	Slowaakse Republiek	Canada	Canada
	Estland	Canada	Estland	Tsjechische Republiek
	Tsjechische Republiek	Chili	Chili	Nederland
	Israël	Nederland	Portugal	Portugal
	Nieuw-Zeeland		Finland	Denemarken
	Slovenië		Letland	Oostenrijk
	Frankrijk		Litouwen	Hongarije
				Costa Rica
<b>Partner landen</b>	Russische Federatie	Russische Federatie	Rusland	Brazilië
	Kroatië	Brazilië	Brazilië	Maleisië
	Letland	Litouwen	Georgië	Peru
	Shanghai-China	Peru	Indonesië	Saoedi-Arabië
	Colombia	B-S-J-G China*	Peru	Verenigde Arabische Emiraten
			Bulgarije	Bulgarije
			Servië	

Noot. B-S-J-G China omvat vier provincies: Beijing, Shanghai, Jiangu en Guandong.

## 1.2 Wat meet PISA?

PISA bestudeert in welke mate 15-jarige leerlingen de kennis en vaardigheden verworven hebben om volwaardig te kunnen participeren in de huidige samenleving, voornamelijk op het vlak van lezen, wiskunde en wetenschappen (OESO, 2023). De resultaten voor PISA2022 voor deze drie cognitieve domeinen, waarvan wiskunde het hoofddomein was, kunnen zoals eerder vermeld teruggevonden worden in De Meyer et al., (2023). Naast deze drie cognitieve kerndomeinen worden in PISA-cycli vaak ook bijkomende en innovatieve cognitieve domeinen bevestigd. In 2022 werd financiële geletterdheid, net als in 2012, 2015 en 2018, als bijkomend domein bevestigd. De bevestiging van dit domein is optioneel en landen krijgen dan ook de keuze om er al dan niet aan deel te nemen. Vlaanderen nam in PISA2012, PISA2015 en PISA2022 deel aan de bevestiging van financiële geletterdheid.

Naast de cognitieve maten worden in PISA ook een aantal niet-cognitieve maten bevestigd aan de hand van **drie vragenlijsten**: de leerlingen-, de ouder- en de schoolvragenlijst. De contextuele informatie die via de leerlingen- (vb. onderwijsvorm, bezit van financiële producten), ouder- (vb. betrokkenheid bij de school) en schoolvragenlijst (vb. extracurriculaire activiteiten) verzameld wordt, maakt het mogelijk om de prestaties van leerlingen te koppelen aan achtergrondgegevens van de leerlingen, de school en de ouders. Meer informatie over wat in deze vragenlijsten bevestigd wordt kan gevonden worden in De Meyer et al. (2023).

## 1.3 Hoe gebeurt het PISA-onderzoek voor financiële geletterdheid?

De test voor financiële geletterdheid verloopt heel gelijkaardig aan de testen voor de cognitieve kerndomeinen. Financiële geletterdheid wordt, net zoals de andere cognitieve domeinen, bevestigd tijdens een digitale testsessie. Leerlingen worden steeds getest **op financiële geletterdheid, in combinatie met wiskundige geletterdheid of leesvaardigheid**. Zowel de test voor financiële geletterdheid als de test voor wiskundige geletterdheid of leesvaardigheid nemen één uur tijd in beslag. De vragen voor elk domein beschrijven verschillende levenssechte situaties waarbij per gegeven situatie een aantal verschillende vragen gesteld worden. De vragen voor financiële geletterdheid kunnen, eveneens net zoals bij de kerndomeinen, zowel meerkeuzevragen als open vragen zijn. De meerkeuzevragen worden automatisch gescoord, de open vragen worden gescoord door getrainde codeurs. De leerlingenvragenlijst wordt na de testsessie ook digitaal afgenomen, de oudervragenlijst wordt door ouders op papier ingevuld en de schoolvragenlijst wordt digitaal door de directeur ingevuld. Meer informatie over de modaliteiten van de testafname kan gevonden worden in De Meyer et al. (2023).

## 1.4 Bij welke leerlingen gebeurt het PISA-onderzoek voor financiële geletterdheid?

PISA opteert om 15-jarige leerlingen te bevragen, omdat in veel landen de school- en leerplicht eindigt op 16 jaar en de meeste jongeren op 15-jarige leeftijd overheen alle deelnemende landen dus nog les in het formele onderwijs volgen. De populatie “15-jarigen” wordt gedefinieerd als “**alle leerlingen die tussen de 15 jaar en 3 maanden en 16 jaar en 2 maanden oud zijn op het moment van de testafname**”. Wanneer de term 15-jarigen in dit rapport gebruikt wordt, verwijst dit dus naar de 15- en 16-jarigen die deel uitmaken van de bovenstaande definitie.

Overheen de 20 landen die in PISA2022 deelnamen aan de test voor financiële geletterdheid bestaat de totale **PISA-populatie** uit zo’n 9,5 miljoen 15-jarige leerlingen. Aangezien het testen van de volledige PISA-populatie inefficiënt, kostelijk en tijdrovend zou zijn, wordt in elk deelnemend land een **steekproef** getrokken van de totale populatie 15-jarigen. Het is de verantwoordelijkheid van elk land om te zorgen voor een **representatieve steekproef** van hun totale populatie 15-jarigen. In Vlaanderen wordt bij het selecteren van leerlingen, naast hun leeftijd, rekening gehouden met het onderwijsnet, de onderwijsvorm en het leerjaar waarin ze les volgen. De selectie zelf gebeurt in twee fasen. Eerst wordt een representatieve pool Nederlandstalige scholen in Vlaanderen en Brussel geselecteerd en vervolgens worden uit de deelnemende scholen willekeurig 45 leerlingen geselecteerd. Een deel van deze geselecteerde leerlingen per school neemt deze aan de reguliere PISA-test, een ander deel neemt deel aan de test voor financiële geletterdheid. Gedetailleerde informatie over de twee fasen van de Vlaamse steekproeftrekking en de representativiteit van de steekproef staat beschreven in beschreven in Bijlage 1 van het rapport over wiskunde, lezen en wetenschappen (De Meyer et al., 2023).

Uiteindelijk werden in Vlaanderen 1460 15-jarige leerlingen geselecteerd om deel te nemen aan de test voor financiële geletterdheid, waarvan 1189 leerlingen uiteindelijk deelnamen. Over alle deelnemende landen heen, namen ongeveer 98 000 leerlingen deel aan de test voor financiële geletterdheid in PISA2022.

## 1.5 Waar zijn de PISA-data te vinden?

De internationale resultaten van PISA over financiële geletterdheid zijn terug te vinden op de [website van de OESO](#). Ook is er een handige [interactieve tool](#) beschikbaar om de internationale PISA-data verder te exploreren en te analyseren.

## 2. Wat is financiële geletterdheid?

### 2.1 Belang van financiële geletterdheid

Kennis over de financiële producten en diensten in het financieel landschap en de vaardigheid om op een verantwoorde manier financiële verrichtingen te doen worden steeds belangrijker, in het bijzonder voor jongeren en jongvolwassen (OECD, 2020c). **Financiële vaardigheden zijn belangrijk voor jongeren, aangezien ze vaak al zelf financiële beslissingen moeten nemen, gebruik maken van financiële producten en diensten en het doelwit kunnen zijn van financiële oplichting en fraude.** Beleidsmakers erkennen dat jongeren financieel vaardig moeten zijn om alledaagse taken uit te voeren in hun dagdagelijkse leven, zoals betalen met een bankkaart, of kiezen tussen verschillende GSM-abonnementen. Daarnaast hebben jongeren ook financiële basisvaardigheden nodig om verantwoorde keuzes over hun toekomst te maken, zoals kiezen tussen verschillende mogelijke studie- en loopbaanpaden en met hun ouders bespreken hoe hun studies gefinancierd zullen worden.

**Door de recente veranderingen in het financiële landschap worden financiële vaardigheden voor jongeren bovendien steeds belangrijker.** Door een aanbod aan nieuwe financiële producten en diensten zullen jongeren geconfronteerd worden met meer uitdagende beslissingen en risico's. De digitalisering van financiële diensten kan financiële uitsluiting helpen terugdringen op voorwaarde dat jongeren over voldoende financiële kennis en digitale vaardigheden beschikken (OECD, 2020a; OECD, 2021). Andere recente ontwikkelingen in het financiële landschap, zoals een groeiende belangstelling voor en een toenemend gebruik van crypto-activa of 'Buy Now Pay Later'-regelingen (BNPL), nieuwe en alternatieve vormen van financieel advies (bv. influencers), en de toegenomen frequentie en complexiteit van financiële fraude en oplichting, wijzen ook op de noodzaak om de financiële geletterdheid te vergroten, in het bijzonder onder jongeren (OECD, 2024a). Daarnaast dragen ook de toenemende digitalisering, technologische veranderingen, klimaatverandering, pandemieën, globalisering en veranderingen in de aard van arbeid blijvend bij aan economische en financiële onzekerheid (OECD, 2019). Deze veranderingen onderstrepen het belang van financiële educatie.

Naast het algemene belang van financiële geletterdheid, is het **eveneens belangrijk om alle jongeren mogelijkheden te bieden om hun financiële geletterdheid te verbeteren.** Uit onderzoek blijkt namelijk dat opleidingsniveau, inkomen en vermogen sterk samenhangen met de financiële geletterdheid van volwassenen en jongeren (Lusardi en Mitchell, 2014; OESO/INFE, 2023; OESO, 2020b). Analoog hieraan blijkt uit onderzoek dat ouders met een lager opleidingsniveau of met een lager inkomen of kleiner vermogen minder goed in staat zijn dan andere ouders om financiële kennis aan hun kinderen door te geven (Lusardi, Mitchell en Curto, 2010). Door de groeiende inkomens- en vermogensongelijkheid kunnen sociaaleconomisch achtergestelde groepen nog verder achterop raken op het vlak van financiële geletterdheid. Als kinderen en jongeren alleen via hun ouders en familie over geldzaken leren, bestaat het risico dat de ongelijkheid in financiële geletterdheid en rijkdom over generaties heen nog versterkt. Het is dus van belang om jongeren ook op school of via naschoolse programma's financiële educatie aan te bieden. Dit kan de verschillen in financiële geletterdheid die het gevolg zijn van sociale ongelijkheid helpen tegengaan.

Gezien het belang van financiële geletterdheid voor jongeren biedt een toenemend aantal landen **financiële educatie aan op school of tijdens extra-curriculaire of naschoolse activiteiten.** Veel

landen, waaronder ook België, hebben een nationale strategie voor financiële geletterdheid ontwikkeld. Veel landen bieden financiële educatie aan op school, maar niet steeds op dezelfde wijze. Financiële educatie wordt vaak geïntegreerd in andere, reeds bestaande vakken in plaats van een extra vak te introduceren in een reeds overvol curriculum (OECD, 2020c). In Vlaanderen is educatie rond financiële geletterdheid verplicht voor leerlingen in de eerste en derde graad van het secundair onderwijs, ongeacht het type onderwijs. Scholen kunnen zelf kiezen of ze de financiële educatie aanbieden als een project, als een afzonderlijk vak of integreren in een bestaand vak.

Daarnaast zijn er in Vlaanderen nog andere initiatieven die tot doel hebben bij te dragen aan de financiële geletterdheid van jongeren. Zo beoogt het FMSA (Autoriteit voor Financiële Diensten en Markten) onder andere bij te dragen tot een betere financiële vorming van consumenten in het algemeen en jongeren in het bijzonder. Dit doet het bijvoorbeeld aan de hand van de programma's WikiFinSchool en WikiFinLab. WikiFinSchool biedt leerkrachten gratis lesmateriaal aan als ondersteuning bij hun lessen over financiële educatie. WikiFinLab is een interactief, digitaal centrum voor financiële educatie voor leerlingen in het secundair onderwijs.

## 2.2 Raamwerk financiële geletterdheid

PISA-onderzoek rond financiële geletterdheid bestudeert de vaardigheden van leerlingen om financiële kennis en vaardigheden die ze op of buiten school geleerd hebben, toe te passen. Het onderzoek biedt een uitgebreide dataset die over de deelnemende landen kan vergeleken worden. Deze data kunnen vragen beantwoorden als 'Hoeveel ervaring hebben 15-jarige leerlingen met digitale financiële diensten en transacties?' en 'Welke karakteristieken van leerlingen hangen samen met betere kennis en begrip van financiële concepten en een betere vaardigheid om weloverwogen financiële beslissingen te nemen?'.

**Financiële geletterdheid** wordt in PISA2022 gedefinieerd als 1) de kennis hebben over en het inzicht hebben in financiële concepten en risico's, en 2) de vaardigheden en attitudes hebben om de kennis en het inzicht aan te wenden om effectieve beslissingen te nemen binnen verschillende financiële contexten, om het financiële welzijn van individuen en de samenleving te verbeteren en om deelname aan het economische leven mogelijk te maken.

Het eerste deel van de definitie (1) verwijst naar de manier van denken en handelen die het domein financiële geletterdheid karakteriseert. Het tweede deel (2) verwijst naar het doel van het ontwikkelen van deze geletterdheid (bv. om effectieve financiële beslissingen te kunnen nemen).

In PISA wordt voor elk cognitief domein **een raamwerk** uitgeschreven om de competenties van leerlingen te testen. Het raamwerk voor financiële geletterdheid bepaalt wat het betekent om vaardig te zijn binnen het domein financiële geletterdheid. Het raamwerk bestudeert financiële geletterdheid vanuit drie dimensies: inhoud, proces en context.. Er werden enkele wijzigingen aangebracht aan het raamwerk van de PISA2018-cyclus (OECD, 2024b). Meer bepaald werd de omschrijving van de verschillende categorieën die horen bij de proces-dimensie (zie onderstaande tabellen) aangepast zodat ze de nieuwe vaardigheden en kennis omvatten die in een veranderend financieel landschap van belang zijn voor jongeren (zie [2.1](#)). Daarnaast werd de naam van de procescategorie "informatie analyseren in een financiële context" gewijzigd naar "financiële informatie en situaties analyseren". In

wat volgt, worden de drie dimensies van het PISA2022-raamwerk voor financiële geletterdheid besproken.

<b>INHOUD</b>	
<b>De vier inhoudelijke categorieën omvatten kennis en begrip die essentieel zijn voor financiële geletterdheid.</b>	
<b>Geld en transacties</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weten dat er verschillende vormen en doelen zijn van geld</li> <li>- Beheren van financiële transacties (zoals omgaan met geld, indienen van facturen)</li> </ul>
<b>Plannen en beheren van financiën</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaardigheden zoals monitoren, plannen en beheren van inkomen en uitgaven</li> <li>- Inzicht hebben in manieren waarop welvaart en financieel welzijn verbeterd kunnen worden</li> </ul>
<b>Risico en beloning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Risico's kunnen identificeren, balanceren en afdekken (vb. het afsluiten van een verzekeringscontract)</li> <li>- Geld kunnen beheren in onzekere omstandigheden</li> <li>- Inzicht hebben in de mogelijke winsten en verliezen van verschillende financiële producten en in verschillende contexten (zoals een krediet met variabele rente en beleggingsproducten)</li> </ul>
<b>Financieel landschap</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennis van de eigenschappen en kenmerken van de financiële wereld</li> <li>- Inzicht hebben in de manieren waarop verschillende factoren (zoals technologie, innovatie, overheidsbeleid en wereldwijde maatregelen voor duurzame groei) het financiële landschap in de loop van de tijd kunnen veranderen</li> </ul>

<b>PROCES</b>	
<b>De vier procescategorieën verwijzen naar cognitieve processen. Ze beschrijven de vaardigheid van leerlingen om relevante concepten van het domein te herkennen, toe te passen, te begrijpen, te analyseren, te evalueren en een oplossing te suggereren.</b>	
<b>Financiële informatie identificeren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zoeken naar en toegang krijgen tot bronnen van financiële informatie</li> <li>- Identificeren en relevantie herkennen in bronnen van financiële informatie</li> </ul>

<b>Financiële informatie en situaties analyseren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het analyseren van informatie om relaties in financiële contexten te herkennen, om de onderliggende aannames of implicaties van een financiële kwestie in een financiële context te identificeren, om gekregen informatie te extrapoleren en om iets te herkennen dat niet expliciet is.</li> <li>- Deze procescategorie vereist een groot gamma aan cognitieve activiteiten in financiële contexten zoals het interpreteren, vergelijken en contrasteren, synthetiseren en veralgemenen van gegeven informatie</li> </ul>
<b>Financiële kwesties evalueren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het herkennen of opbouwen van een financiële verantwoording en uitleg op basis van financiële kennis en begrip toegepast in specifieke contexten</li> <li>- Het verklaren, beoordelen en generaliseren van financiële kwesties</li> </ul>
<b>Financiële kennis en inzichten toepassen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het nemen van doeltreffende beslissingen in een financiële situatie door kennis van financiële producten en contexten en begrip over financiële concepten te gebruiken</li> </ul>

## CONTEXT

**De vier contextcategorieën verwijzen naar situaties waarin financiële kennis, vaardigheden en inzichten zijn toegepast, gaande van het persoonlijke tot het mondiale.**

<b>Onderwijs en werk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veel leerlingen zullen verder studeren na hun leerplicht, terwijl anderen op de arbeidsmarkt terechtkomen of reeds occasioneel werken buiten de schooluren.</li> </ul>
<b>Huis en gezin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Financiële aspecten van het beheren van een huishouden Het gezin is de meest voorkomende samenlevingsvorm voor 15-jarige leerlingen, maar er zijn ook huishoudens die niet zijn gebaseerd op familierelaties, zoals gedeelde woningen waar jongeren vaak intrekken kort nadat ze het ouderlijk huis verlaten hebben.</li> </ul>
<b>Individu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persoonlijke financiën die belangrijk zijn voor 15-jarigen, zoals het gebruik van mobiele telefoons of laptops, het kopen van persoonlijke producten en diensten en contractuele aspecten zoals het aangaan van een lening</li> </ul>

**Maatschappij** - Individuele financiële beslissingen en gedragingen kunnen invloed hebben op en beïnvloed worden door de rest van de maatschappij. Dit omvat zaken als geïnformeerd zijn, inzicht hebben in de rechten en verantwoordelijkheden van consumenten, en het begrijpen van de doeleinden van belastingen en lokale overheidskosten.

Om bovenstaand raamwerk te verduidelijken worden in de [bijlage](#) drie voorbeelditems voor financiële geletterdheid weergegeven.

Naast de cognitieve test voor financiële geletterdheid worden in PISA ook **niet-cognitieve factoren** bevroegd aan de hand van een leerlingenvragenlijst waarin leerlingen enkele bijkomende vragen over financiële onderwerpen invullen (zie [1.3](#)). In het raamwerk van PISA2022 onderscheidt men vier groepen niet-cognitieve factoren die van belang zijn voor de financiële geletterdheid van jongeren. Meer bepaald omvatten de niet-cognitieve factoren een combinatie van:

- *Contextuele factoren* die mogelijk samenhangen met de mogelijkheden van leerlingen om hun financiële geletterdheid te verbeteren (bv. toegang tot informatie en educatie, ouderlijke betrokkenheid)
- Gedrag van leerlingen en hun kansen om uit ervaring te leren door het hebben van *toegang tot en het gebruiken van geld en financiële producten* (bv. door een bankkaart te gebruiken of iets online te kopen)
- *Financiële attitudes* die mogelijk samenhangen met cognitieve aspecten van financiële geletterdheid (bv. het belang dat leerlingen hechten aan geldzaken)
- *Zelf-gerapporteerde financiële gedragingen* die het resultaat kunnen zijn van de cognitieve aspecten van financiële geletterdheid (bv. prijzen vergelijken tussen winkels)

## 2.3 Hoe wordt financiële geletterdheid gemeten in PISA?

### 2.3.1 Test voor financiële geletterdheid

Na het ontwikkelen van het raamwerk voor financiële geletterdheid, kan het ontwikkelen van de **cognitieve PISA-test** van start gaan. Op basis van het raamwerk worden verschillende vragen voor financiële geletterdheid ontwikkeld. In Tabel 2.1 wordt de verdeling van de items voor financiële geletterdheid over de drie dimensies van het raamwerk weergegeven.

Een deel van de vragen in PISA2022 werd overgenomen uit PISA2018 (namelijk 41 van de 46 vragen), zogenaamde trendvragen. Deze trendvragen zorgen voor vergelijkbaarheid overheen de cycli. Van deze 41 trendvragen die zowel in PISA2018 en PISA2022 gebruikt werden, werden er 27 ook gebruikt in PISA2015 en 24 in PISA2012. Naast de trendvragen werden vijf nieuwe items ontwikkeld die het nieuwe raamwerk representeren. Deze nieuwe items werden uitgebreid getest in vooronderzoek.



Tabel 2.1: Verdeling van de PISA2022 items voor financiële geletterdheid over de verschillende inhouds-, proces- en contextcategorieën

Dimensie		Aantal items
Inhoud	Geld en transacties	11
	Plannen en beheren van financiën	16
	Risico en beloning	12
	Financieel landschap	7
	<b>Totaal inhoud</b>	46
Proces	Financiële informatie identificeren	7
	Informatie analyseren in een financiële context	14
	Financiële kwesties evalueren	15
	Financiële kennis en inzichten toepassen	10
	<b>Totaal proces</b>	46
Context	Onderwijs en werk	4
	Huis en gezin	13
	Individu	26
	Maatschappij	3
	<b>Totaal context</b>	46

### 2.3.2 Totalscore

De test voor financiële geletterdheid wordt op de computer uitgevoerd en neemt één uur tijd in beslag. Er zijn verschillende testversies beschikbaar met telkens andere items. Voor elke leerling wordt een selectie gemaakt van items die de leerling moet oplossen. Elke leerling die getest wordt op financiële geletterdheid krijgt dus andere items te zien. Om te komen tot een totalscore voor financiële geletterdheid voor een leerling, wordt op basis van de items die de leerling heeft opgelost een schatting gemaakt van een totalscore indien de leerling alle items zou hebben opgelost.

### 2.3.3 Vaardigheidsniveaus

Om de totalscore voor financiële geletterdheid zinvol te kunnen interpreteren, worden net zoals voor de cognitieve kerndomeinen een aantal **vaardigheidsniveaus** ontwikkeld. De vaardigheidsniveaus maken het mogelijk om de moeilijkheidsgraad van items in te schatten, aangezien de items in de niveaus gerangschikt worden volgens moeilijkheidsgraad (zie [lezersgids](#)). Daarnaast maken de vaardigheidsniveaus het mogelijk om het prestatieniveau van leerlingen te bepalen. De niveaus geven dus weer hoe financieel vaardig leerlingen zijn.

Tabel 2.2 geeft de kennis en vaardigheden weer die nodig zijn om succesvol de taken op een bepaald niveau te voltooien. Niveau 5 is het hoogst beschreven niveau van financiële geletterdheid en niveau 1 het laagste. Leerlingen die op een bepaald niveau scoren, worden ook verwacht vragen te kunnen oplossen die zich situeren op lagere niveaus. Zo worden leerlingen op niveau 4 verwacht ook de competenties op niveaus 3, 2 en 1 te hebben. Het verschil tussen de niveaus bedraagt ongeveer 74 punten. Een dergelijk of groter verschil tussen de PISA-score voor financiële geletterdheid kan geïnterpreteerd worden als het verschil in kennis en vaardigheden tussen opeenvolgende vaardigheidsniveaus.

Tabel 2.2: Omschrijving van de 5 vaardigheidsniveaus voor financiële geletterdheid

Niveau	Punten	Wat leerlingen op dit niveau kunnen
5	≥ 625	<p>Leerlingen kunnen hun inzicht in de verschillende financiële termen en begrippen toepassen op situaties die slechts op lange termijn voor hen relevant kunnen worden. Ze kunnen complexe financiële producten analyseren en eigenschappen van financiële documenten die belangrijk zijn, maar onuitgesproken of niet meteen duidelijk (zoals transactiekosten) in rekening brengen. Ze werken met een hoog niveau van nauwkeurigheid en kunnen niet-routinematige financiële problemen oplossen. Ze kunnen de mogelijke gevolgen van financiële beslissingen beschrijven en hebben een goed inzicht in het bredere financiële landschap, zoals bijvoorbeeld kennis over wat een inkomstenbelasting inhoudt.</p> <p>De tweede vraag van het voorbeelditem Rekeningafschrift in <a href="#">bijlage</a> is een voorbeeld van een vraag op het hoogste vaardigheidsniveau.</p>
4	≥ 550 en < 625	<p>Leerlingen kunnen hun inzicht in minder voorkomende financiële termen en begrippen toepassen op situaties die voor hen relevant zullen worden in de overgang naar volwassenheid, zoals het beheren van een bankrekening en de samengestelde interest van spaarproducten. Ze kunnen verschillende gedetailleerde financiële documenten interpreteren en evalueren, zoals bankafschriften, en ze kunnen de functies van de minder vaak gebruikte financiële producten uitleggen. Leerlingen die op dit niveau presteren, kunnen financiële beslissingen nemen, rekening houdend met de gevolgen op langere termijn, zoals de impact van het aflossen van een lening op de kosten, en ze kunnen routineuze opdrachten in minder voor de hand liggende financiële contexten oplossen.</p> <p>De eerste vraag van het voorbeelditem Rekeningafschrift en het voorbeelditem Muziekinstallatie in <a href="#">bijlage</a> zijn voorbeelden van vragen op het vierde vaardigheidsniveau.</p>
3	≥ 475 en < 550	<p>Leerlingen kunnen hun inzicht in de meest gebruikte financiële termen, begrippen en producten toepassen op situaties die voor hen relevant zijn. Ze kunnen in beperkte mate de gevolgen van financiële beslissingen inschatten en ze kunnen eenvoudige financiële plannen maken binnen een vertrouwde context. Ze kunnen eenvoudige interpretaties maken over verschillende financiële documenten en kunnen verschillende elementaire numerieke operaties uitvoeren, inclusief de berekening van percentages. Ze kunnen de gepaste numerieke operaties selecteren die nodig zijn om routineproblemen in relatief veel voorkomende financiële contexten op te lossen, zoals bijvoorbeeld bij budgetberekeningen.</p> <p>De eerste vraag van het voorbeelditem Nieuwe Fiets in <a href="#">bijlage</a> is een voorbeeld van een vraag op het derde vaardigheidsniveau.</p>
2	≥ 400 en < 475	<p>Leerlingen kunnen hun inzicht in de meest gebruikte financiële termen, begrippen en producten toepassen. Ze kunnen gegeven informatie gebruiken</p>

(Basis-niveau)		<p>om financiële beslissingen te nemen in situaties die onmiddellijk relevant voor hen zijn. Zij kunnen de waarde van een eenvoudig budget herkennen en kunnen opvallende kenmerken van dagelijkse financiële documenten interpreteren. Ze kunnen enkele elementaire numerieke operaties uitvoeren, inclusief delingen, om financiële vragen te beantwoorden. Ze tonen een goed begrip van de relaties tussen verschillende financiële elementen, zoals tussen de mate van gebruik en de gemaakte kosten.</p> <p>De eerste vraag van het voorbeelditem Nieuwe Fiets in <a href="#">bijlage</a> is een voorbeeld van een vraag op het tweede vaardigheidsniveau.</p>
1	≥ 326 en < 400	<p>Leerlingen kunnen de meest gebruikte financiële producten en begrippen identificeren en kunnen informatie met betrekking tot financiële basisbegrippen interpreteren. Ze kunnen het verschil tussen behoeften en wensen herkennen en kunnen eenvoudige beslissingen nemen over dagelijkse uitgaven. Ze kunnen het doel van dagelijkse financiële documenten, zoals een factuur, herkennen en kunnen elementaire numerieke operaties (optellen, aftrekken of vermenigvuldigen) uitvoeren binnen financiële contexten die ze waarschijnlijk zelf reeds ervaren hebben.</p> <p>De tweede vraag van het voorbeelditem Nieuwe Fiets in <a href="#">bijlage</a> is een voorbeeld van een vraag op het laagste vaardigheidsniveau.</p>

Bij de beschrijving van de vaardigheidsniveaus worden ten slotte enkele categorieën gebruikt:

- **PISA-referentiepunt:** volgens PISA bezitten leerlingen vanaf niveau 2 de attitudes en vaardigheden die noodzakelijk zijn om dagdagelijkse problemen aan te pakken en volwaardig te participeren in de hedendaagse samenleving. Leerlingen die onder niveau 2 presteren, zijn niet in staat om zelfstandig de vaardigheden aan te wenden die nodig zijn om eenvoudige financiële problemen op te lossen (de zogenaamde laagpresteerders). Het referentiepunt wordt in het oranje weergegeven in Tabel 2.3.
- **Toppresteerders:** leerlingen leveren een topprestatie wanneer ze op niveau 5 presteren (de donkerblauwe rijen in Tabel 2.3).
- **Laagpresteerders:** leerlingen zijn laagpresteerders wanneer ze onder niveau 2 scoren (de rode rijen in Tabel 2.3). Ze presteren ofwel op niveau 1 (gemiddelde score tussen 326 en 399) ofwel onder niveau 1 (gemiddelde score kleiner dan 326).

## 3. Prestaties financiële geletterdheid van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen

Dit hoofdstuk bespreekt de prestaties voor financiële geletterdheid van de leerlingen in Vlaanderen en vergelijkt deze met de prestaties van de leerlingen uit de andere landen die deelgenomen hebben aan PISA2022. Er wordt daarbij zowel naar de gemiddelde prestatie gekeken als naar de verdeling van leerlingen over vaardigheidsniveaus. Daarnaast worden de resultaten van PISA2022 vergeleken met de resultaten van PISA2012 en PISA2015.

### 3.1 Gemiddelde prestatie

Tabel 3.1 toont de gemiddelde scores voor financiële geletterdheid van alle deelnemende landen in PISA2022. Gemiddelde scores worden afgerond op het geheel getal (zie [lezersgids](#)). De tabel werd opgesteld vanuit een Vlaams oogpunt, met in het rood landen die significant (zie [lezersgids](#)) hoger presteren dan Vlaanderen, in het wit landen op hetzelfde niveau als Vlaanderen en in het blauw landen die significant lager scoren dan Vlaanderen. Voor elke gemiddelde score geeft deze tabel ook de standaardfout en het 95%-betrouwbaarheidsinterval (95% BI) (zie [lezersgids](#)).

**De gemiddelde score voor financiële geletterdheid in Vlaanderen is 527.** Hiermee presteert Vlaanderen op eenzelfde niveau als Denemarken en Nederland. De andere 17 deelnemende landen scoren significant lager dan Vlaanderen. Vlaanderen scoort significant hoger dan het OESO-gemiddelde. Het OESO-gemiddelde bedraagt 496 punten.

Tabel 3.1: Gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid

Land	Financiële geletterdheid		
	Gemiddelde	SE	95% BI
Vlaanderen	527	3,2	520-533
Denemarken	521	2,4	516-525
Canada	519	2,4	514-523
Nederland	517	4,4	508-526
Tsjechische Republiek	507	2,2	502-511
Oostenrijk	506	2,8	501-512
Polen	506	2,7	501-511
Verenigde Staten	505	4,9	496-515
OESO-gemiddelde	496	0,9	495-498
Portugal	494	2,4	490-499
Hongarije	492	3,1	486-499
Noorwegen	489	2,6	484-494
Spanje	486	2,7	481-491
Italië	484	3,1	477-490
Verenigde Arabische Emiraten	441	1,6	438-444
Bulgarije	426	3,7	419-433
Peru	421	3,0	415-427
Costa Rica	418	3,1	412-424
Brazilië	416	2,3	411-420
Saoedi-Arabië	412	2,6	407-418
Maleisië	406	2,9	400-412
Significant hoger dan Vlaanderen			
Niet significant verschillend van Vlaanderen			
Significant lager dan Vlaanderen			

Noot. SE = standaardfout. 95% BI = 95% betrouwbaarheidsinterval rond het gemiddelde

## 3.2 Verdeling over vaardigheidsniveaus

Naast de gemiddelde score voor financiële geletterdheid, kan de verdeling van leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus voor financiële geletterdheid worden bestudeerd (zie [2.3.3](#)). Tabel 3.2 geeft de verdeling van leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus weer in Vlaanderen en gemiddeld overheen de OESO-landen. Leerlingen die op niveau 5 scoren zijn toppresterders en leerlingen die onder niveau 2 scoren zijn laagpresterders (zie [2.3.3](#)).

Tabel 3.2: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau van financiële geletterdheid (OESO-gemiddelde en Vlaanderen)

Niveau	Punten	OESO-gem.	Vlaanderen
5	≥625	10,6% (0,2)	16,5% (1,0)
4	550-<625	21,4% (0,3)	27,4% (1,2)
3	475-<550	27,6% (0,3)	27,1% (1,2)
2	400-<475	22,5% (0,3)	17,0% (1,1)
1	326-<400	12,9% (0,2)	9,1% (0,9)
< 1	<326	5,0% (0,2)	2,9% (0,5)

Noot. De standaardfout wordt tussen haakjes weergegeven.

**In Vlaanderen levert 16,5% van de 15-jarigen een topprestatie voor financiële geletterdheid.** Dit aandeel ligt significant hoger dan gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen (10,6%). Verder haalt **12,0% van de leerlingen in Vlaanderen het PISA-referentiepunt voor financiële geletterdheid (niveau 2) niet.** Deze laagpresteerders zijn niet in staat om zelfstandig eenvoudige financiële problemen op te lossen en verantwoorde financiële beslissingen te nemen. Het aandeel laagpresteerders in Vlaanderen ligt significant lager dan gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen haalt 17,9% van de leerlingen het referentiepunt niet. Daarnaast blijkt dat gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen het grootste aandeel van de leerlingen op niveau 3 presteert (27,6%) en het tweede grootste aandeel op niveau 2 (22,5%). In Vlaanderen presteert het grootste aandeel van de leerlingen op niveau 4 (27,4%) en niveau 3 (27,1%).

Figuur 3.1 en 3.2 geeft de Vlaamse verdeling over de vaardigheidsniveaus van financiële geletterdheid in een internationale context weer. Figuur 3.1 rangschikt landen volgens het aandeel leerlingen dat niveau 2 niet haalt. Bovenaan staan de landen met het kleinste aandeel laagpresteerders, onderaan de landen met het grootste aandeel laagpresteerders. Figuur 3.2 rangschikt landen volgens het aandeel leerlingen dat een topprestatie levert voor financiële geletterdheid. Bovenaan staan de landen met het grootste aandeel toppresterders, onderaan de landen met het kleinste aandeel toppresterders.

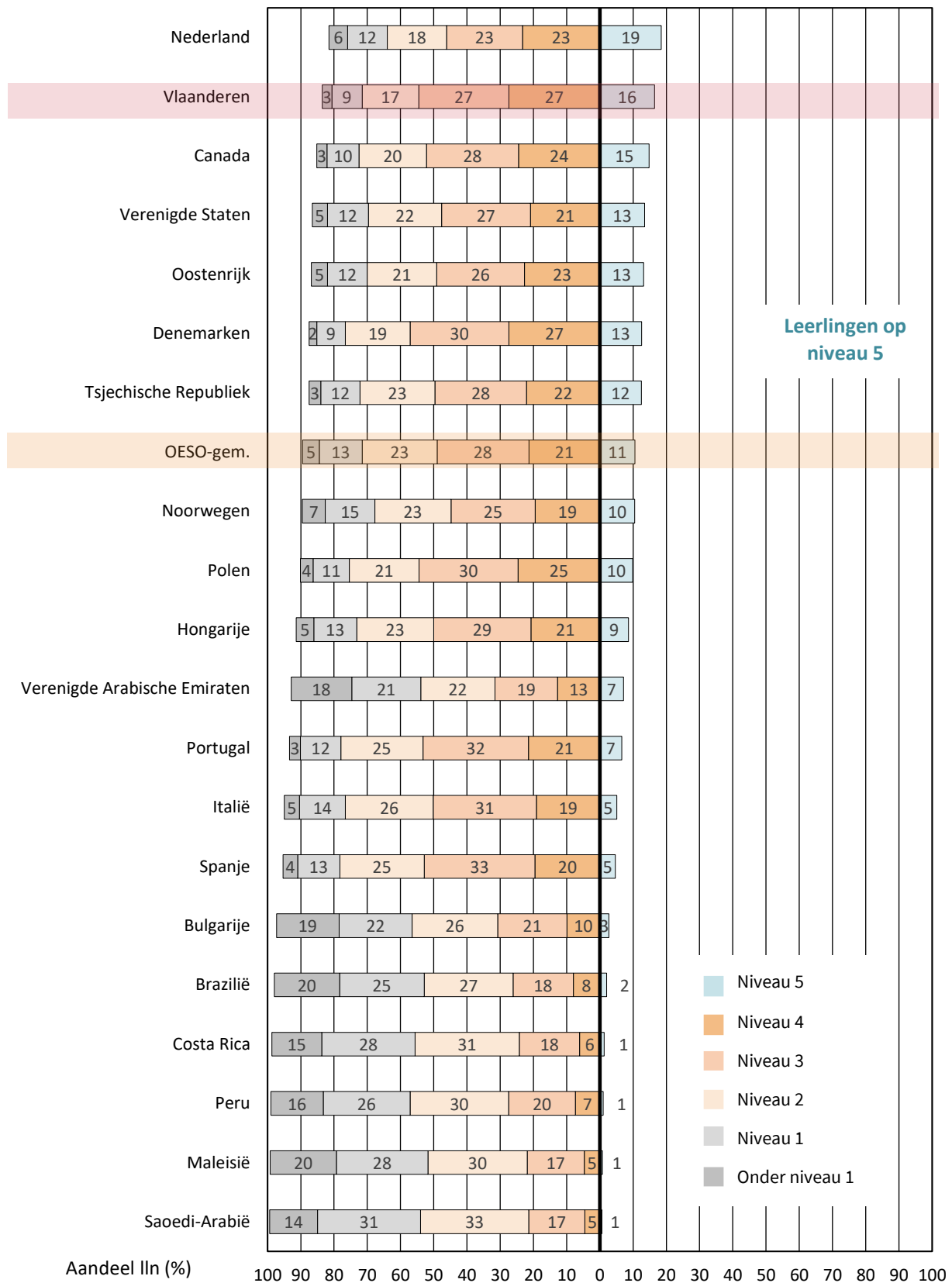
Figuur 3.1 toont dat Denemarken (10,9%), Vlaanderen (12,0%) en Canada (12,7%) het kleinst aandeel laagpresteerders hebben. De verschillen tussen deze landen zijn niet significant. In zes landen behaalt meer dan 40% van de leerlingen het referentiepunt niet, namelijk in Maleisië (47,5%), Saoedi-Arabië (45,4%), Brazilië (45,1%), Costa Rica (43,0%), Peru (41,9%) en Bulgarije (40,8%).

Figuur 3.2 toont dat Nederland (18,5%), Vlaanderen (16,5%) en Canada (14,8%) het grootste aandeel toppresterders hebben. Het aandeel toppresterders in deze landen verschilt niet significant. Net als Vlaanderen combineert Canada een hoog aandeel toppresterders met een klein aandeel laagpresteerders. Het kleinste aandeel leerlingen dat een topprestatie levert, vinden we terug in Costa Rica, Peru, Maleisië en Saoedi-Arabië. In deze landen presteert minder dan 2% van de leerlingen op topniveau.

Figuur 3.1: Percentage leerlingen volgens hun niveau van financiële geletterdheid (laagpresteerders)



Figuur 3.2: Percentage leerlingen volgens hun niveau van financiële geletterdheid (toppresteerders)





### 3.3 Trends in financiële geletterdheid

Dit onderdeel biedt een overzicht van de trends in prestaties van 15-jarigen in Vlaanderen voor financiële geletterdheid ten opzichte van PISA2012 en PISA2015. Aangezien Vlaanderen in 2018 niet deelgenomen heeft aan de test van financiële geletterdheid (zie [1.1](#)), worden de resultaten van PISA2022 alleen vergeleken met de resultaten van PISA2012 en PISA2015. Eerst worden de gemiddelde scores voor financiële geletterdheid in PISA2022 vergeleken met de gemiddelde scores in PISA2012 en PISA2015. Vervolgens wordt het aandeel top- en laagpresteerders in PISA2022 vergeleken met het aandeel top- en laagpresteerders in PISA2012 en PISA2015. In de figuren voor de trends (Figuur 3.3 t.e.m. Figuur 3.6) worden alleen de landen weergegeven die deelnamen aan de test voor financiële geletterdheid in beide cycli die vergeleken worden. Voor de trend tussen 2012 en 2022 zijn dit de Tsjechische Republiek, Polen, Spanje, Verenigde Staten, Italië en Vlaanderen (zie [1.1](#)). Voor de trend 2015-2022 zijn dit Italië, Nederland, Spanje, Peru, Verenigde Staten, Polen, Brazilië en Vlaanderen (zie [1.1](#)). Bij het berekenen van het OESO-gemiddelde voor de trends werden eveneens alleen de landen in rekening gebracht die op beide tijdstippen (bv. PISA 2012 en PISA 2022) deelnamen (zie [1.1](#)).

#### 3.3.1 Trends in gemiddelde prestatie

Figuur 3.3 geeft de verschillen in gemiddelde prestaties voor financiële geletterdheid tussen 2012 en 2022 weer. Donkere kleuren wijzen op significante verschillen en lichte kleuren op niet-significante verschillen. De landen staan gerangschikt volgens het verschil in prestatie tussen 2012 en 2022, met bovenaan de landen met de grootste daling en onderaan de landen met de grootste stijging.

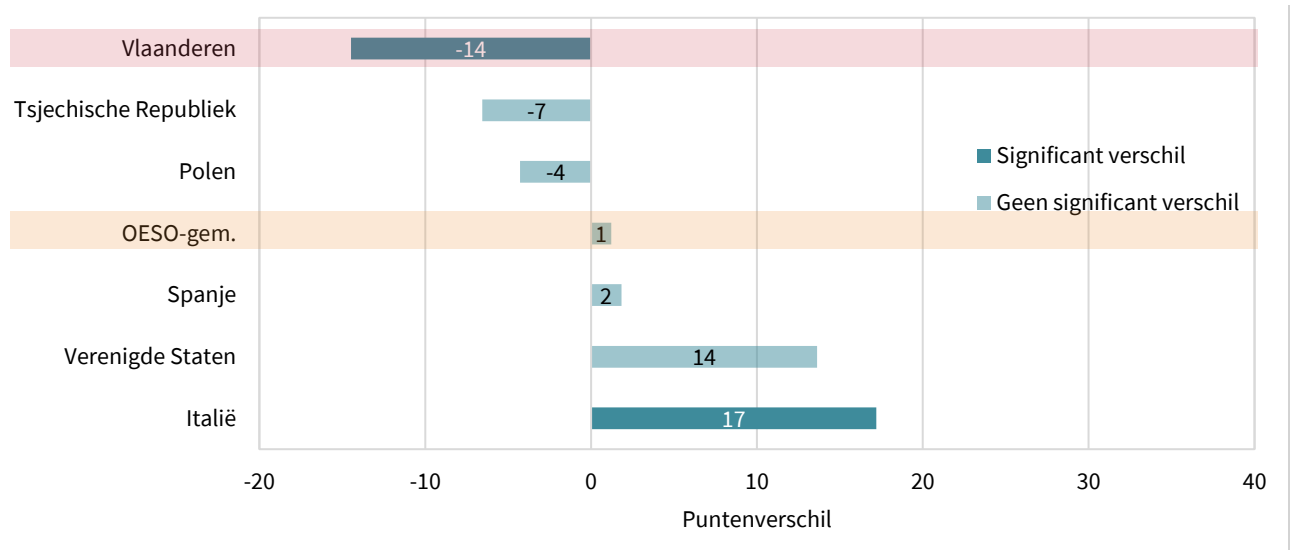
**In Vlaanderen daalt de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid met 14 punten tussen 2012 en 2022.** In tegenstelling tot deze significante daling blijft de gemiddelde prestatie overheen de deelnemende OESO-landen gelijk tussen 2012 en 2022. Van alle landen die in 2012 en 2022 deelnamen aan de test voor financiële geletterdheid, is er enkel in Italië een significante stijging in de gemiddelde prestatie (+17 punten). Opmerkelijk is dat in geen enkel ander land de score voor financiële geletterdheid significant verandert tussen 2012 en 2022.

Figuur 3.4 toont het verschil in de gemiddelde prestaties voor financiële geletterdheid tussen 2015 en 2022. De figuur is op dezelfde manier opgebouwd als Figuur 3.3. In Vlaanderen bleef de gemiddelde score voor financiële geletterdheid **constant tussen 2012 en 2015** (gemiddelde score = 541), **maar daalt de gemiddelde score vervolgens met 14 punten tot een gemiddelde score van 527 in 2022.** In tegenstelling tot de significante daling in financiële geletterdheid in Vlaanderen, neemt de gemiddelde prestatie overheen de deelnemende OESO-landen significant toe tussen 2015 en 2022. De gemiddelde prestatie van Italië en Nederland verandert niet significant tussen 2015 en 2022. In de overige vijf landen (Spanje, Peru, Verenigde Staten, Polen en Brazilië) is er een significante stijging van de gemiddelde prestatie tussen deze twee meetmomenten.

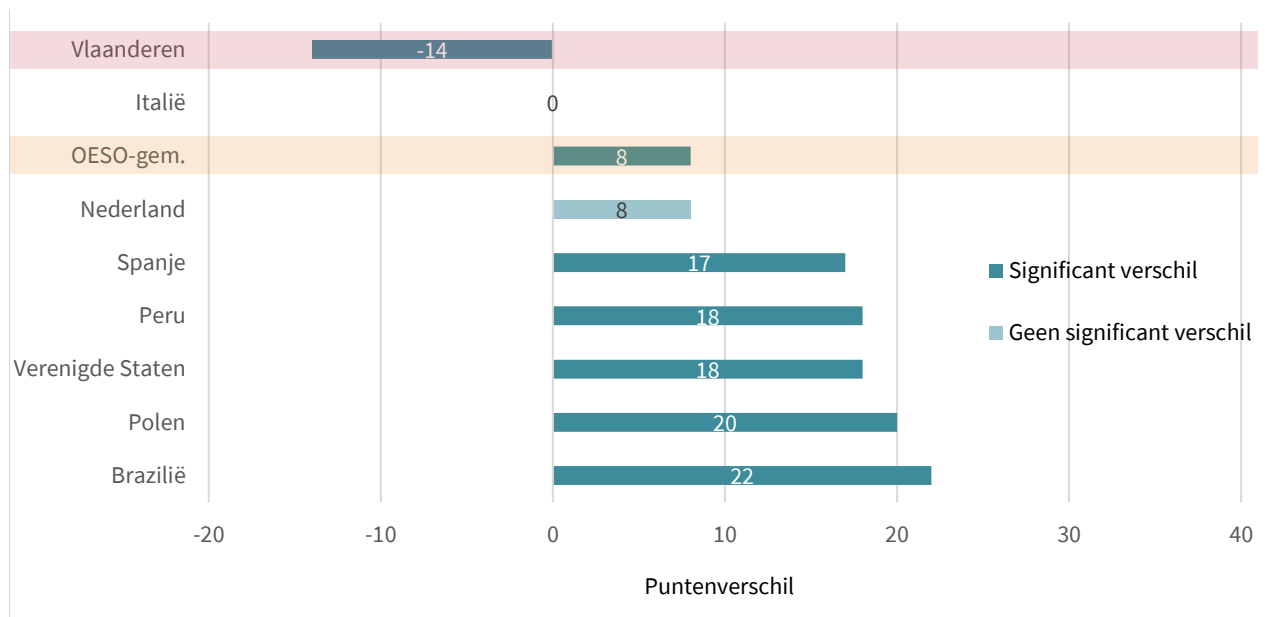
Het vergelijken van de trends tussen 2012-2022 en 2015-2022 toont dat er in drie landen (Polen, Spanje en de Verenigde Staten) een stabiele trend is tussen 2012 en 2022 en een stijgende trend tussen 2015 en 2022. In deze landen was er dus een afname in de gemiddelde scores voor financiële geletterdheid tussen 2012 en 2015 en een toename tussen 2015 en 2022. In Italië was er daarentegen een stijging in de gemiddelde prestatie tussen 2012 en 2015, waarna de gemiddelde score stabiel blijft tussen 2015 en 2022. **In tegenstelling tot de stijgende of stabiele trend in de andere deelnemende landen tussen 2015 en 2022, is er in Vlaanderen een dalende trend** tussen 2015 en 2022. Ook tussen 2012

en 2022 is er een dalende trend, terwijl er in de meeste andere landen een stabiele trend is tussen 2012 en 2022.

*Figuur 3.3: Trend in gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid tussen 2012 en 2022*



*Figuur 3.4: Trend in gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid tussen 2015 en 2022*



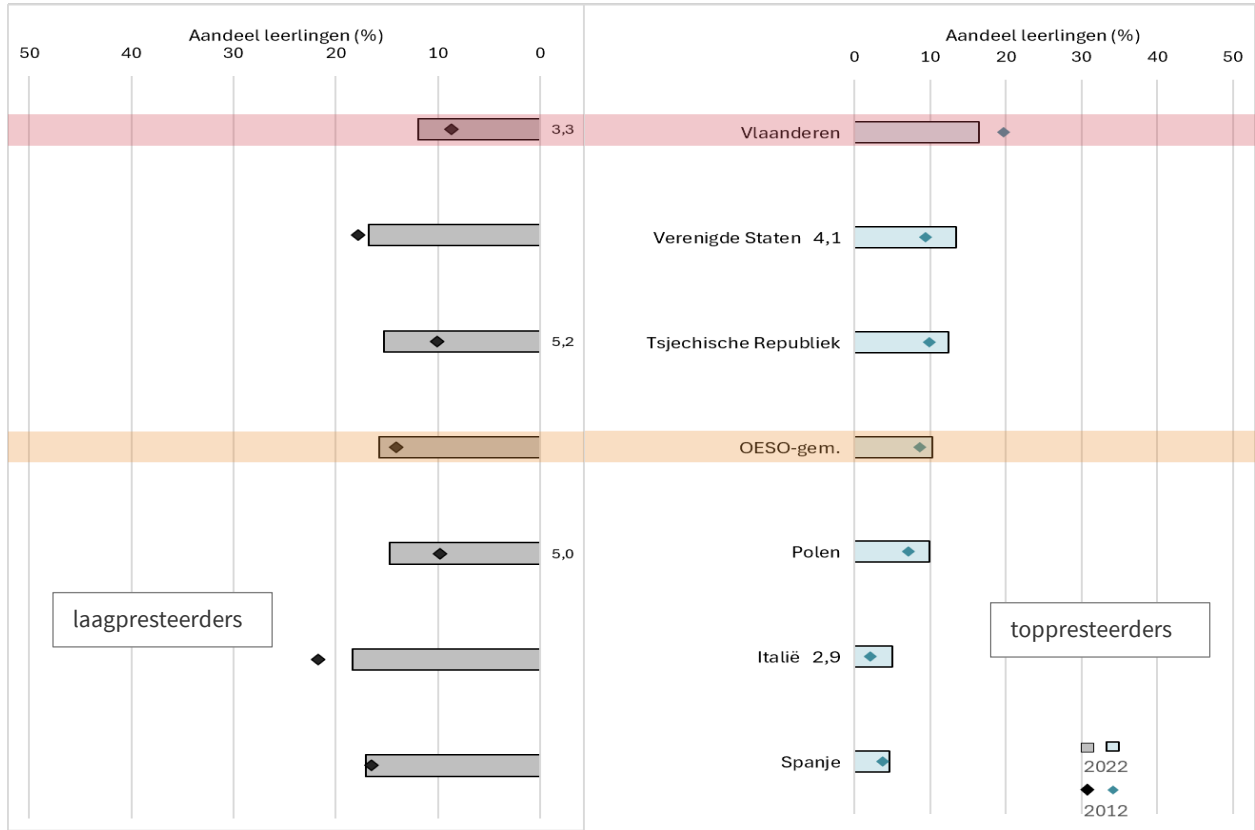
### 3.3.2 Trends in verdeling over vaardigheidsniveaus

Naast het vergelijken van de gemiddelde prestaties over tijd, is het ook interessant om te kijken naar verandering in de verdeling van leerlingen over de vaardigheidsniveaus. Figuur 3.5 geeft de trends in het aandeel top- en laagpresteerders voor financiële geletterdheid weer voor de landen die zowel in 2012 als in 2022 deelnamen. Rechts staan het aandeel toppresterders en links het aandeel laagpresteerders. De balken symboliseren het percentage top- en laagpresteerders in 2022, de ruitjes het percentage in 2012. Significante veranderingen tussen 2012 en 2022 worden aangegeven naast de naam van een land. De landen staan gerangschikt volgens het percentage toppresterders in 2022, met bovenaan het land met het grootste aandeel toppresterders en onderaan het land met het kleinste aandeel.

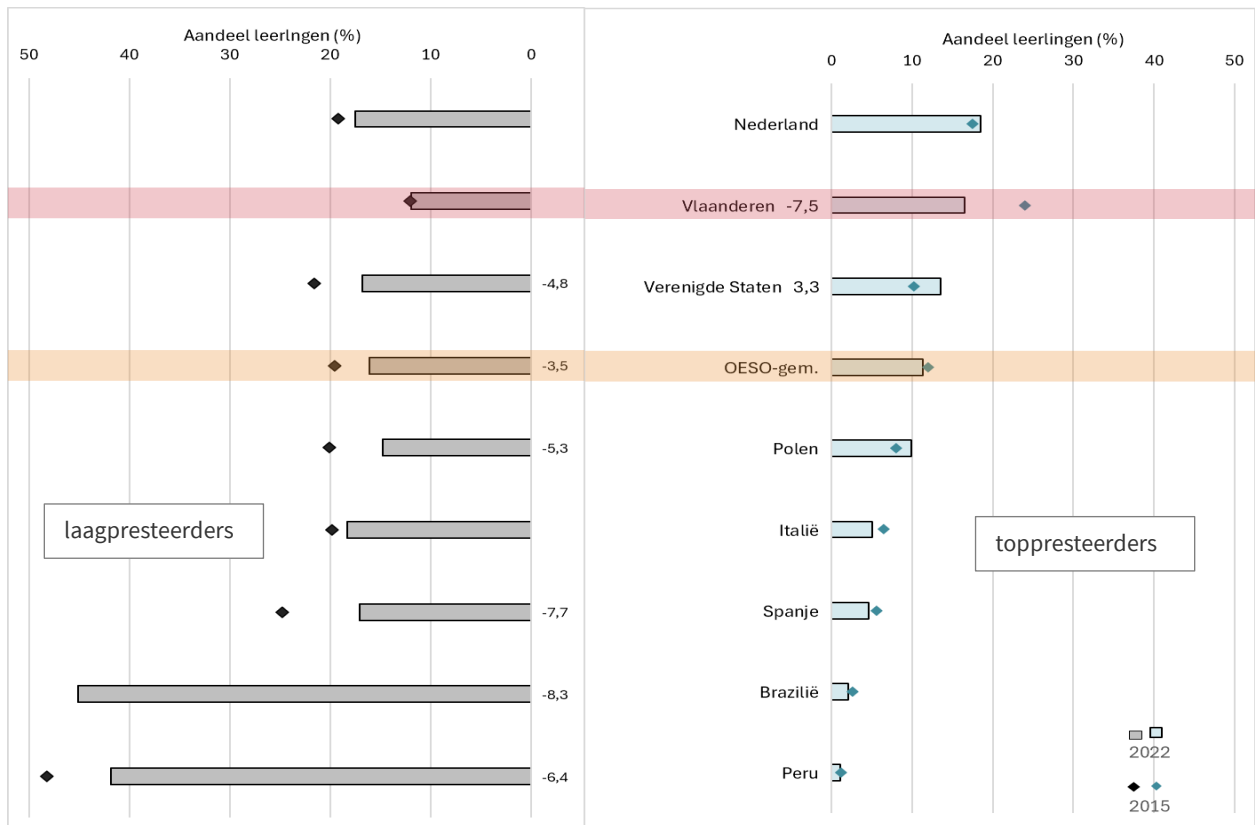
**In Vlaanderen stijgt het aandeel laagpresteerders significant (+3,3 procentpunten) tussen 2012 en 2022. Het aandeel toppresterders verandert daarentegen niet significant.** Naast Vlaanderen is er in de Tsjechische Republiek (+5,2pp) en Polen (+5,0pp) ook een significante toename van het aandeel laagpresteerders. In slechts twee landen stijgt het aandeel toppresterders tussen 2012 en 2022 significant, namelijk in de Verenigde Staten (+4,1pp) en Italië (+2,9pp). Gemiddeld overheen de OESO-landen die deelnamen aan de test financiële geletterdheid in 2012 en 2022 verandert het aandeel laagpresteerders en toppresterders niet significant.

De figuur voor de trends in het percentage top- en laagpresteerders **tussen 2015 en 2022** (Figuur 3.6) is op dezelfde manier opgebouwd als Figuur 3.5. In Vlaanderen **verandert het aandeel laagpresteerders niet significant tussen deze twee meetmomenten, maar is er een significante afname van het aandeel toppresterders.** In alle andere deelnemende landen verandert het aandeel toppresterders niet significant tussen 2015 en 2022, behalve in de Verenigde Staten waar het aandeel met 3,3 procentpunten stijgt. Daarnaast vertoont de Verenigde Staten (-4,8pp) een significante afname in het aandeel laagpresteerders tussen deze twee PISA cycli. Ook in vier andere landen daalde het aandeel laagpresteerders tussen 2015 en 2022: Brazilië (-8,3p), Spanje (-7,7pp), Peru (-6,4pp) en Polen (-5,3pp). Verder is er gemiddeld overheen de OESO-landen die deelgenomen hebben aan de test voor financiële geletterdheid in 2015 en 2022 ook een significante daling in het aandeel laagpresteerders (-3,5pp). Het aandeel toppresterders verandert daarentegen niet significant.

Figuur 3.5: Trends in het percentage top- en laagpresteerders voor financiële geletterdheid tussen 2012 en 2022



Figuur 3.6: Trends in het percentage top- en laagpresteerders voor financiële geletterdheid tussen 2015 en 2022



## 4. Verschillen tussen prestaties van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen

Naast verschillen in gemiddelde scores tussen landen, zijn er ook binnen landen prestatieverschillen tussen leerlingen. In PISA2022 situeert 17% van de prestatieverschillen in financiële geletterdheid zich op landniveau, terwijl 83% van de prestatieverschillen zich op het individuele niveau van de leerlingen situeert.

Dit hoofdstuk bespreekt hoe groot de prestatieverschillen in financiële geletterdheid zijn tussen 15-jarige leerlingen in Vlaanderen. Dit gebeurt door in te gaan op de puntenverschillen tussen **sterke en zwakke leerlingen**. Vervolgens wordt de samenhang gerapporteerd tussen een aantal leerlingenkenmerken en prestaties. Net zoals in het [internationale PISA2022-rapport](#) voor financiële geletterdheid worden hierbij volgende kenmerken besproken:

- **het geslacht van leerlingen;**
- **de socio-economische status van ouders (SES);**
- **de migratiestatus van leerlingen.**

Ten slotte wordt ook ingegaan op verschillen in prestaties tussen leerlingen op basis van de **onderwijsvorm** waarin ze les volgen.

### 4.1 Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen

De spreiding in leerlingenprestaties geeft een idee van de mate waarin de prestaties binnen een land verschillen: hoe meer de prestaties van leerlingen afwijken van de gemiddelde score, hoe groter de spreiding is. Eén manier om de spreiding in leerlingenprestaties samen te vatten is aan de hand van de **standaardafwijking**. De gemiddelde standaardafwijking overheen alle OESO-landen bedraagt 98 punten. Met een standaardafwijking van 99 punten scoort Vlaanderen niet significant verschillend van het OESO-gemiddelde.

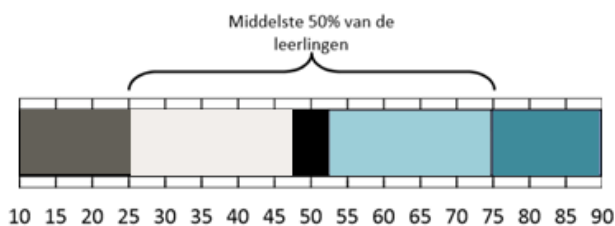
#### 4.1.1 Prestatiekloof financiële geletterdheid

PISA bespreekt de spreiding in prestaties ook door de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen te bestuderen. De **kloof in prestaties tussen de sterkste en zwakste leerlingen** wordt berekend op basis van het **puntenverschil tussen percentiel 10 en percentiel 90**. Percentiel 10 weerspiegelt de score die behaald wordt door negen van de tien leerlingen (of 90% van de leerlingen), maar die niet gehaald wordt door de overige 10%. Anders gezegd, 10% van de leerlingen heeft een score lager dan percentiel 10. Percentiel 90 is de score die slechts door 10% van de leerlingen behaald wordt. Het puntenverschil tussen percentiel 10 en percentiel 90 geeft vervolgens een idee van de kloof tussen de prestaties van de sterkst en zwakst presterende leerlingen. Meer uitleg over spreiding en percentielen staat beschreven in de [lezersgids](#).

Figuur 4.2 geeft een gedetailleerd beeld van de spreiding in de scores voor financiële geletterdheid voor alle deelnemende landen. De totale lengte van de balken in de figuur geeft de kloof weer in de prestaties voor financiële geletterdheid van een land, hier uitgedrukt als het puntenverschil tussen de

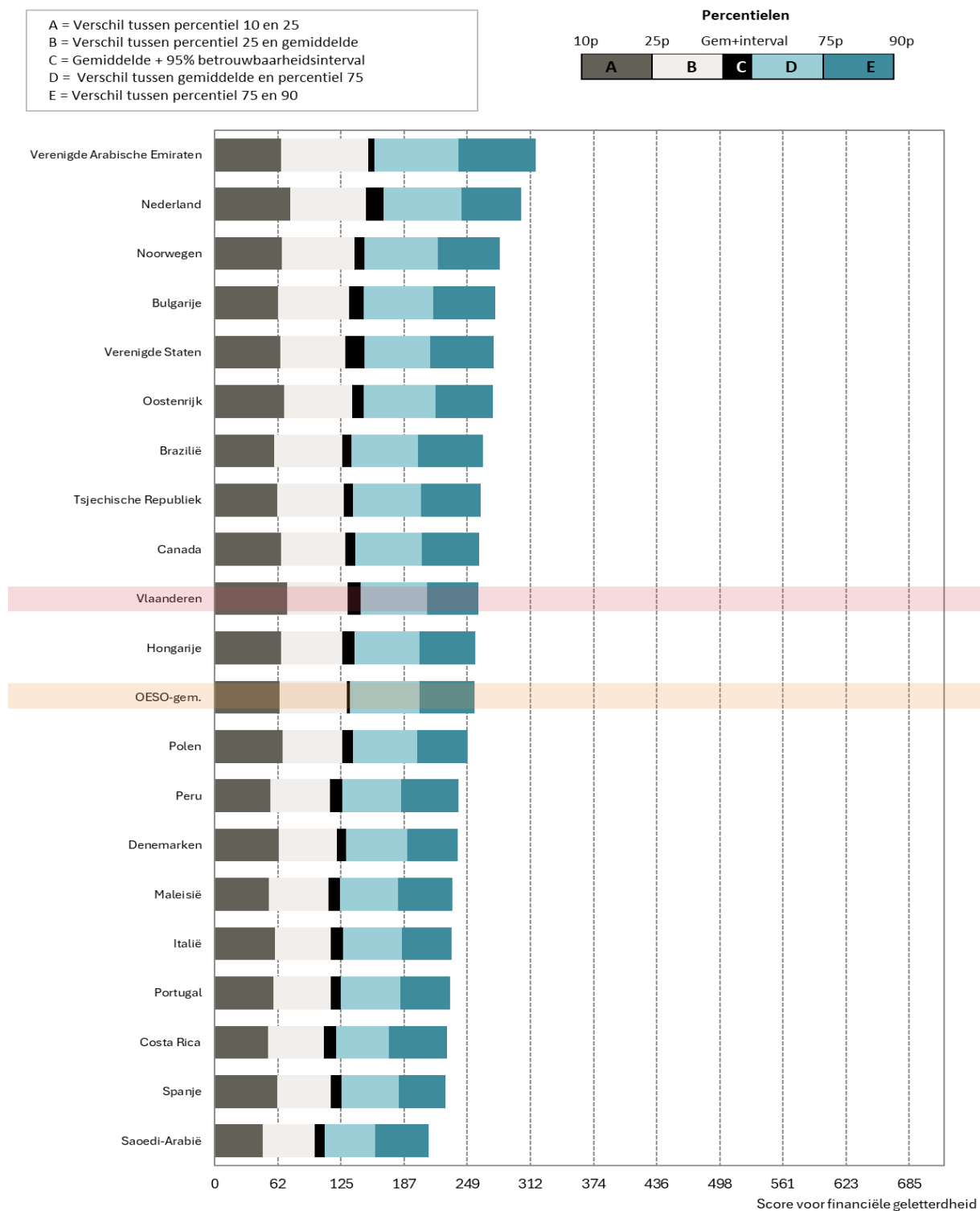
10% zwakst presterende leerlingen (percentiel 10) en de 10% sterkst presterende leerlingen (percentiel 90) (zie Figuur 4.1).

Figuur 4.1: Legende van de balken in Figuur 4.2



Figuur 4.2 rangschikt de landen volgens de grootte van de prestatiekloof voor financiële geletterdheid. **In bijna alle landen komt de grootte van de prestatiekloof overeen met een verschil tussen drie tot vier vaardigheidsniveaus.** Over de OESO-landen heen bedraagt het verschil tussen de 10% zwakst presterende leerlingen en de 10% sterkst presterende leerlingen 256 punten. **De prestatiekloof in Vlaanderen (260 punten) verschilt niet significant van het OESO-gemiddelde.** In Vlaanderen behalen de 10% zwakst presterende leerlingen een gemiddelde score van 389 punten, de 10% sterkst presterende leerlingen scoren gemiddeld 650 punten. Er zijn slechts drie landen waar de prestatiekloof tussen beide groepen significant groter is dan in Vlaanderen: de Verenigde Arabische Emiraten (317 punten), Nederland (303 punten) en Noorwegen (281 punten). In acht landen is de prestatiekloof significant kleiner. In Saoedi-Arabië (211 punten) is de kloof het kleinst.

Figuur 4.2: Het puntenverschil tussen de 10% zwakst presterende leerlingen en 10% sterkst presterende leerlingen voor financiële geletterdheid

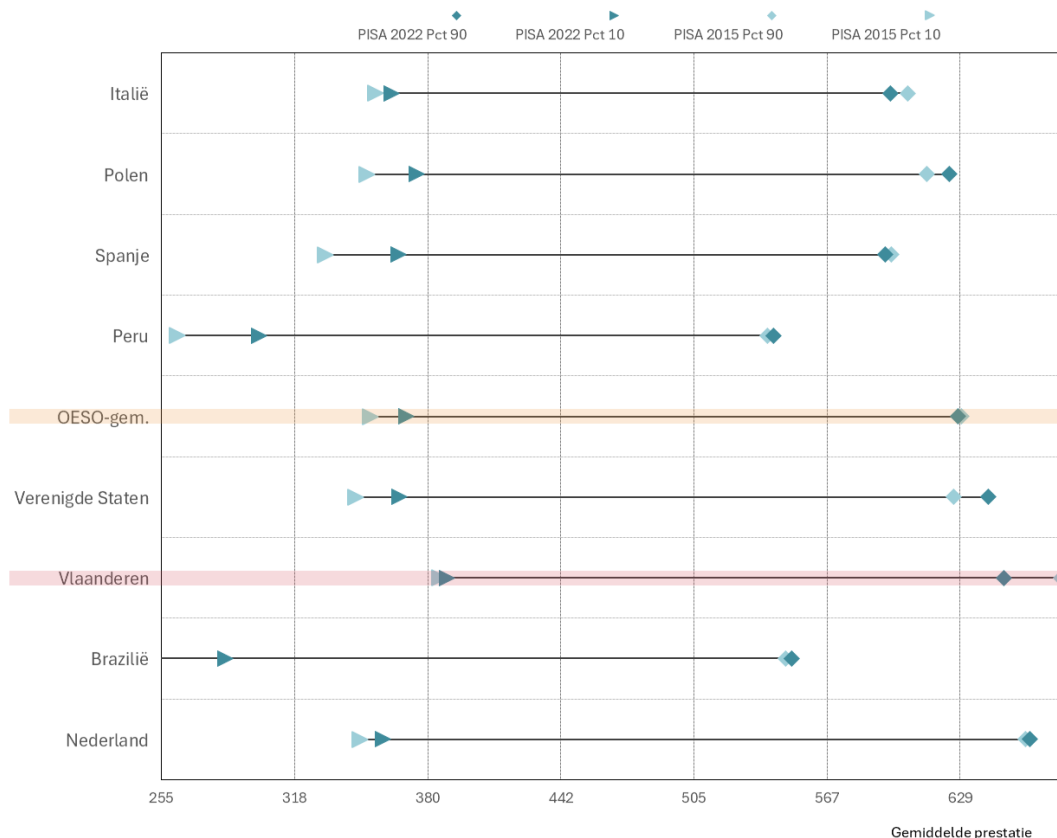


#### 4.1.2 Trends in prestatiekloof financiële geletterdheid

Figuur 4.3 toont de trend in de gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen en de 10% sterkst presterende leerlingen voor financiële geletterdheid tussen 2015 en 2022 van de deelnemende landen in PISA2015 en PISA2022. De landen staan gerangschikt volgens het puntenverschil tussen de 10% zwakst presterende leerlingen en de 10% sterkst presterende leerlingen in PISA2015. De gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen wordt voorgesteld door driehoekige symbolen, de gemiddelde prestatie van de 10% sterkst presterende leerlingen wordt voorgesteld door vierkante symbolen. De gemiddelde scores in PISA2015 worden in lichtblauw aangeduid, de gemiddelde scores in PISA2022 in donkergroen.

In zes landen die in 2015 en 2022 deelnamen aan de test voor financiële geletterdheid stijgt de gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen significant. De grootste stijging voor deze groep valt op te tekenen in Brazilië (+40 punten). Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen stijgt de gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen met 17 punten. In drie landen, waaronder Vlaanderen, verandert de gemiddelde score van de 10% zwakst presterende leerlingen tussen 2015 en 2022 niet significant. Terzelfdertijd daalt in Vlaanderen tussen 2015 en 2022 de gemiddelde score voor financiële geletterdheid van de 10% sterkst presterende leerlingen significant met 27 punten. Hiermee wijkt Vlaanderen duidelijk af van de internationale trend tussen 2015 en 2022. De gemiddelde prestatie van de 10% sterkst presterende leerlingen verandert in alle andere landen immers niet significant tussen PISA2015 en PISA2022.

Figuur 4.3: Trend gemiddelde score 10% zwakst presterende leerlingen en 10% sterkst presterende leerlingen tussen 2015 en 2022



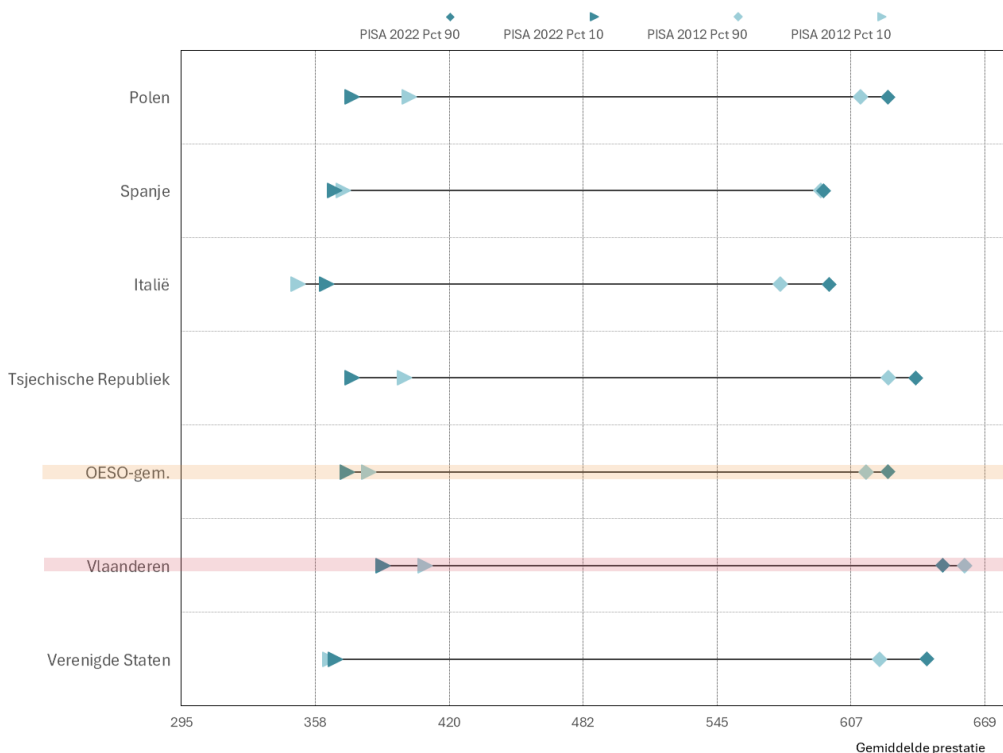


Figuur 4.4 toont de trend in de gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen en de 10% sterkst presterende leerlingen voor financiële geletterdheid tussen 2012 en 2022 van de deelnemende landen in PISA2012 en PISA2022. De figuur wordt op dezelfde manier opgebouwd als Figuur 4.4.

In Vlaanderen daalt de gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen significant met 20 punten. Dit is ook het geval in Polen (-27 punten) en de Tsjechische Republiek (-25 punten). In alle andere landen blijft de gemiddelde score voor deze groep in deze periode stabiel. De gemiddelde score van de 10% sterkst presterende leerlingen blijft in Vlaanderen tussen 2012 en 2022 stabiel. In twee landen stijgt de gemiddelde score significant, namelijk in de Verenigde Staten (+22 punten) en Italië (+22 punten). Ook gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen stijgt de gemiddelde prestatie van de 10% sterkst presterende leerlingen (+10 punten). In de andere landen die zowel in 2012 als in 2022 deelnamen aan de test voor financiële geletterdheid verandert de gemiddelde score van de 10% zwakst presterende leerlingen niet significant.

Samenvattend voor Vlaanderen **daalt de gemiddelde prestatie van de 10% zwakst presterende leerlingen voor financiële geletterdheid tussen PISA2012 en PISA2015, om daarna stabiel te blijven tussen PISA2015 en PISA2022. De gemiddelde prestatie van de 10% sterkst presterende leerlingen voor financiële geletterdheid steeg tussen PISA2012 en PISA2015, om daarna sterk af te nemen in PISA2022.** De prestatiekloof tussen de 10% zwakst presterende leerlingen en de 10% sterkst presterende leerlingen werd groter tussen 2012 en 2015, om tussen 2015 en 2022 opnieuw te verkleinen.

Figuur 4.4: Trend gemiddelde score 10% zwakst presterende leerlingen en 10% sterkst presterende leerlingen tussen 2012 en 2022



Prestatieverschillen tussen leerlingen voor financiële geletterdheid binnen een land of regio hangen samen met allerlei factoren. Het vervolg van dit hoofdstuk gaat in op achtergrondkenmerken van leerlingen die mogelijk samenhangen met prestatieverschillen in Vlaanderen, namelijk geslacht, socio-economische status, migratiestatus en onderwijsvorm. Hoofdstuk 5 gaat in op andere factoren die ons prestatieverschillen tussen leerlingen beter doen begrijpen, zoals de prestatie van leerlingen op andere domeinen, ouderlijke betrokkenheid en financiële educatie op school.

## 4.2 Verschillen tussen meisjes en jongens

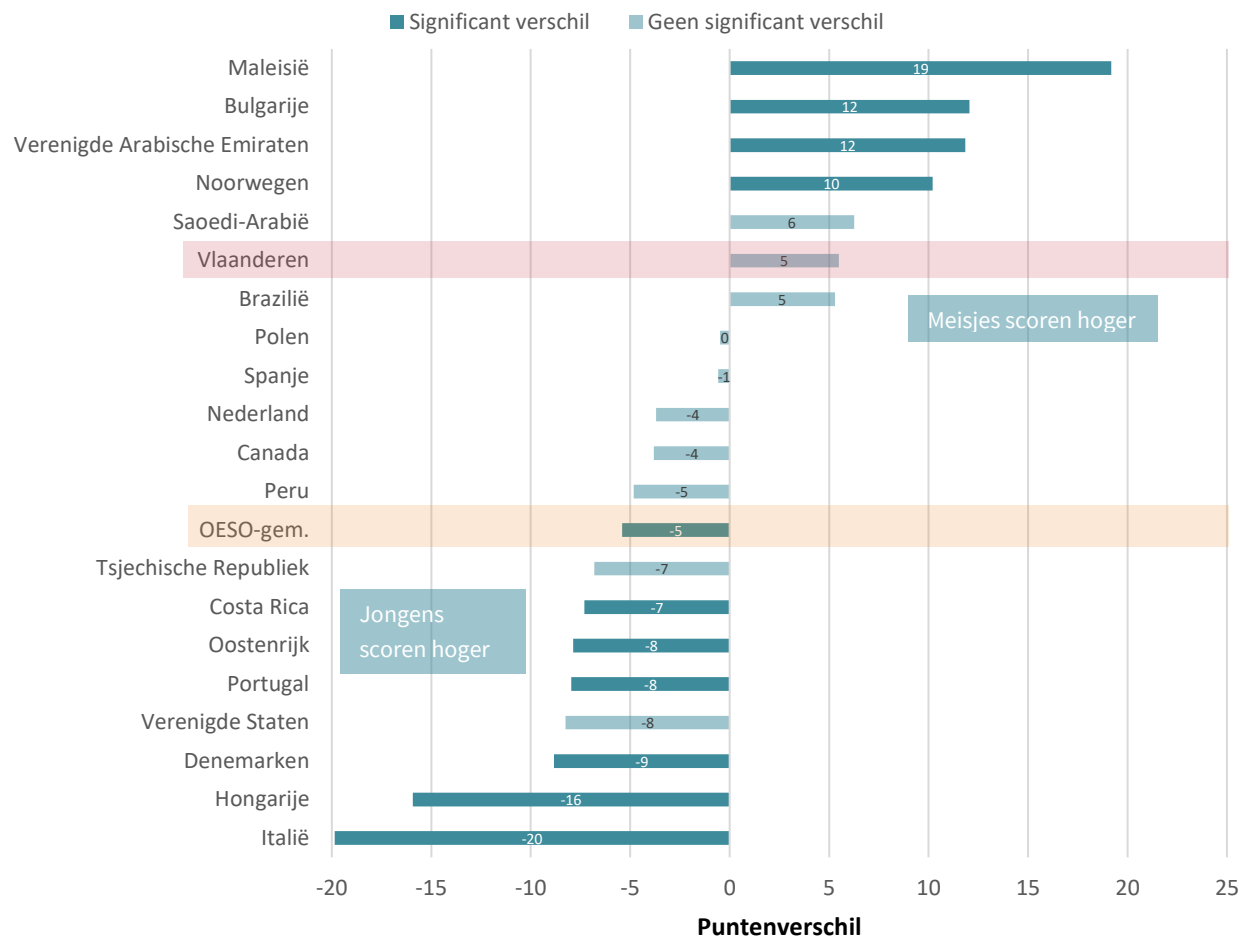
Onderstaande paragrafen bespreken de verschillen tussen meisjes en jongens voor financiële geletterdheid, zowel op vlak van gemiddelde prestatie als in het aandeel toppresteerders en laagpresteerders.

### 4.2.1 Geslachtsverschillen in gemiddelde prestatie

Figuur 4.5 toont de verschillen in gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid tussen jongens en meisjes weer in alle deelnemende landen. Landen waar meisjes hoger scoren dan jongens staan bovenaan in de figuur, landen waar jongens hoger scoren dan meisjes staan onderaan de figuur. Significante verschillen worden in een donker kleur aangeduid, niet-significante verschillen in een lichte kleur.

Figuur 4.5 toont aan dat er **internationaal geen duidelijk verband is tussen geslacht en de prestatie voor financiële geletterdheid**. In tien deelnemende landen, waaronder **Vlaanderen, verschilt de gemiddelde prestatie van jongens en meisjes voor financiële geletterdheid niet significant**. In zes landen scoren jongens significant hoger voor financiële geletterdheid dan meisjes. Het prestatienadeel voor meisjes is het grootst in Italië (-20 punten). Ook gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen behalen meisjes een lagere gemiddelde score dan jongens (-5 punten). In vier landen presteren meisjes significant hoger voor financiële geletterdheid dan jongens. Het prestatievoordeel voor meisjes is het grootst in Maleisië (+19 punten).

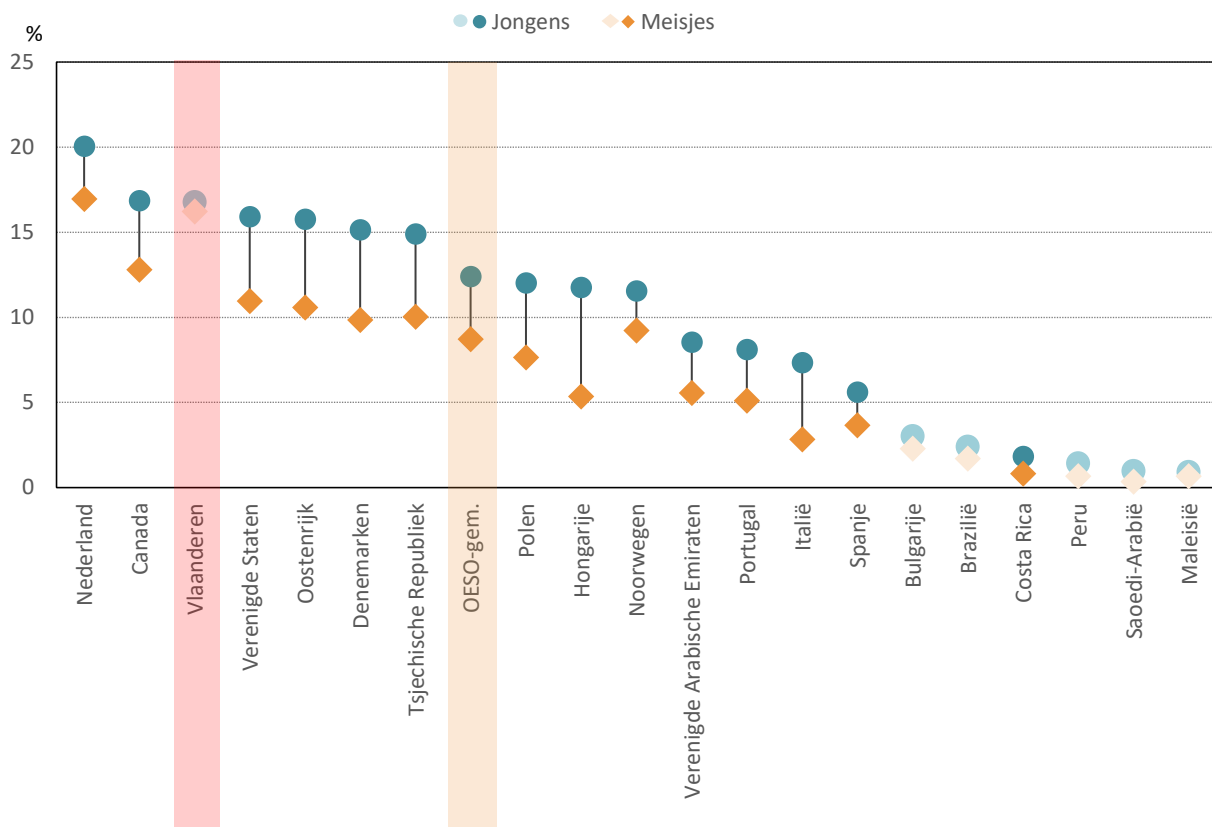
Figuur 4.5: Geslachtsverschillen in gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid



#### 4.2.2 Geslachtsverschillen in aandeel toppresterders en laagpresteerders

Naast een vergelijking van de gemiddelde scores voor financiële geletterdheid voor meisjes en jongens, kunnen geslachtsverschillen ook bestudeerd worden door het aandeel toppresterders (leerlingen die op vaardigheidsniveau 5 presteren) en het aandeel laagpresteerders (leerlingen die onder vaardigheidsniveau 2 presteren) onder jongens en meisjes te vergelijken. Figuur 4.6 vergelijkt voor elk land het aandeel jongens dat een topprestatie levert voor financiële geletterdheid met het aandeel meisjes dat een topprestatie levert voor voor financiële geletterdheid. Landen worden gerangschikt volgens het aandeel jongens dat niveau 5 haalt voor financiële geletterdheid: landen met een groot aandeel mannelijke toppresterders staan links in de figuur, landen met een klein aandeel mannelijke toppresterders staan rechts in de figuur. Donkere kleuren wijzen op significante verschillen, lichte kleuren op niet-significante verschillen.

Figuur 4.6: Geslachtsverschillen in aandeel toppresterders voor financiële geletterdheid

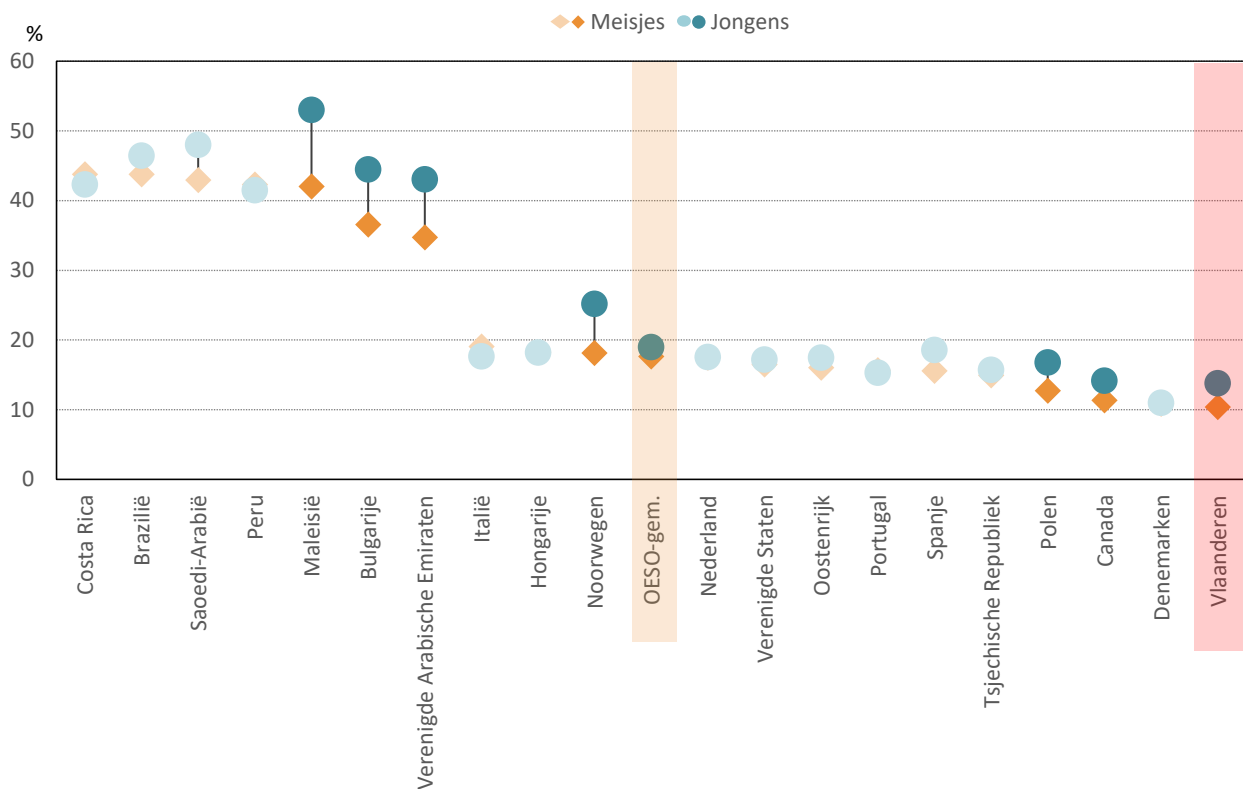


In de meeste landen is het aandeel toppresterende jongens voor financiële geletterdheid groter dan het aandeel toppresterende meisjes. Ook gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen presteren relatief gezien meer jongens (12,4%) dan meisjes (8,7%) op vaardigheidsniveau 5 voor financiële geletterdheid. Enkel in de **Vlaanderen**, Bulgarije, Brazilië, Peru, Saoedi-Arabië en Maleisië is het **verschil tussen het aandeel toppresterende jongens en meisjes niet significant**. In Vlaanderen levert 16,8% van de jongens een topprestatie voor financiële geletterdheid en 16,2% van de meisjes een topprestatie voor financiële geletterdheid. In geen enkel land is het aandeel toppresterders voor financiële geletterdheid onder meisjes groter dan onder jongens.

Figuur 4.7 vergelijkt voor elk land het aandeel jongens dat onder niveau 2 presteert voor financiële geletterdheid met het aandeel meisjes dat onder niveau 2 presteert voor voor financiële geletterdheid. De figuur wordt op dezelfde manier opgebouwd als Figuur 4.6. De figuur is gerangschikt volgens het aandeel meisjes dat het referentiepunt voor financiële geletterdheid niet haalt.

In zeven landen is het **aandeel laagpresteerders onder jongens significant groter dan het aandeel laagpresteerders onder meisjes**. Dit is ook het geval in **Vlaanderen** waar 13,8% van de jongens onder niveau 2 presteert voor financiële geletterdheid en 10,4% van de meisjes onder niveau 2 presteert voor financiële geletterdheid. Vlaanderen heeft trouwens, samen met Denemarken, Canada en Polen, het kleinste aandeel laagpresterende meisjes van alle deelnemende landen. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen bedraagt het aandeel laagpresteerders onder jongens en meisjes respectievelijk 19,0% en 17,6%.

Figuur 4.7: Geslachtsverschillen in aandeel laagpresteerders voor financiële geletterdheid



### 4.3 Verschillen tussen leerlingen uit verschillende socio-economische thuissituaties

Socio-economische status (SES) is een breed concept dat als doel heeft om zowel de toegang tot ondersteunende hulpbronnen in de thuissituatie (d.w.z. het economisch, sociaal en cultureel kapitaal van een gezin) als de sociale positie van het gezin van een leerling te capteren (Avvisati, 2020).

PISA meet de socio-economische status van een leerling aan de hand van een index, namelijk de PISA-index van SES. Deze index is een samengestelde maat die de informatie van drie componenten combineert:

- het hoogste opleidingsniveau van de ouders;
- de hoogste beroepsstatus van de ouders;
- de economische, educatieve en culturele bezittingen waarover leerlingen thuis beschikken.

De laatste component geeft een indicatie van de rijkdom van het gezin en wordt net als de twee andere componenten via de leerlingenvragenlijst bevraagd.

De PISA-index voor SES werd in het verleden zo gestandaardiseerd dat het gemiddelde overheen de OESO-landen gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie gelijk is aan 1 (zie [lezersgids](#) voor meer informatie rond PISA-indexen). Over het algemeen geldt dat hoe hoger de score op de SES-index is, hoe hoger de socio-economische status van een leerling is. Een waarde van -1 op deze index betekent dat de combinatie van socio-economische indicatoren voor deze leerling ervoor zorgt dat die een socio-

economisch minder bevoordeelde thuissituatie heeft dan vijf op de zes leerlingen die deelnemen aan PISA. Gelijkaardig betekent een score van +1 dat men socio-economisch meer bevoorrecht is dan vijf zesden van de leerlingen.

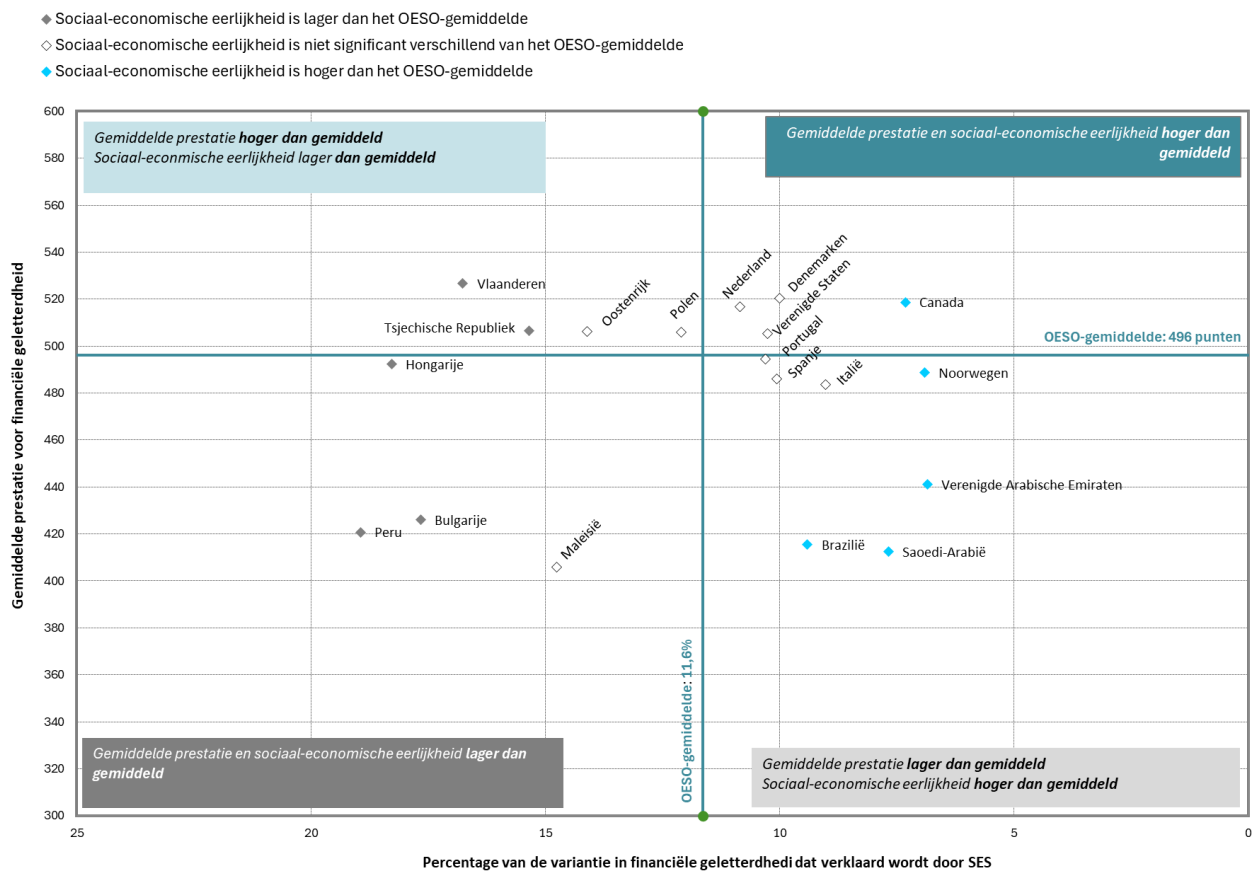
In dit hoofdstuk wordt zowel ingegaan op de samenhang tussen de score van leerlingen op de SES-index en hun gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid, als op de gemiddelde prestaties voor financiële geletterdheid van leerlingen uit de socio-economisch minst en meest bevoorrechte milieus.

#### 4.3.1 De relatie tussen SES en de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid

PISA definieert **sociaaleconomische eerlijkheid als de mate waarin** leerlingen uit alle sociaaleconomische milieus dezelfde kansen krijgen om zo goed mogelijk te presteren. **Hoe kleiner de impact van het thuismilieu op de prestaties van leerlingen, hoe eerlijker een onderwijssysteem.** Om de relatie tussen de socio-economische status van leerlingen en hun prestaties na te gaan, wordt gekeken naar de impact van SES op de scores binnen een land. Meer bepaald wordt het percentage van de variantie in de scores voor financiële geletterdheid dat verklaard wordt door de socio-economische achtergrond van leerlingen in kaart gebracht. Overheen de deelnemende OESO-landen wordt 11,6% van de variantie in de prestaties voor financiële geletterdheid verklaard door de SES van leerlingen. **In Vlaanderen verklaart het thuismilieu van de leerlingen significant meer van de variantie in de scores van financiële geletterdheid dan gemiddeld overheen de OESO-landen, namelijk 16,8%** In geen enkel deelnemend land wordt er significant meer variantie verklaard door de SES van leerlingen dan in Vlaanderen.

Figuur 4.8 deelt alle deelnemende OESO-landen in volgens de samenhang tussen hun gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid en de impact van SES op die prestatie. De landen worden op de Y-as gepositioneerd volgens hun gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid en op de X-as volgens hun impact van SES op de prestatie voor financiële geletterdheid (het percentage verklaarde variantie door SES). Hoe verder landen aan de rechterkant van de figuur staan, hoe groter hun sociaaleconomische eerlijkheid of, anders gezegd, hoe minder variantie in hun prestaties voor financiële geletterdheid verklaard wordt door de socio-economische thuissituatie van leerlingen. Vlaanderen positioneert zich in Figuur 4.8 in het kwadrant linksboven; namelijk bij de landen die een hoge gemiddelde prestatie combineren met een lagere sociaaleconomische eerlijkheid dan gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen.

Figuur 4.8: Samenhang tussen gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid en sociaal-economische eerlijkheid



Rechtsboven in Figuur 4.8 staan de landen die een hoge gemiddelde prestatie combineren met een samenhang tussen socio-economische achtergrond en prestatie die kleiner is dan gemiddeld. Zij tonen aan dat het mogelijk is om een hoge gemiddelde prestatie te combineren met een hogere mate van eerlijkheid tussen socio-economisch bevoorrechte en minder bevoorrechte groepen. Naast Canada behoren onder meer Nederland en Denemarken tot deze groep. In Nederland en Denemarken scoren leerlingen gemiddeld op hetzelfde niveau als Vlaanderen (zie Tabel 3.1), maar is de variantie die verklaard wordt door SES kleiner dan in Vlaanderen.

Een andere manier om de grootte van de verschillen tussen leerlingen met een verschillende socio-economische thuissituatie na te gaan, is door te kijken naar de grootte van het puntenverschil tussen twee leerlingen van wie de score op de PISA-index voor SES verschilt met één eenheid. Overheen de OESO-landen gaat een positief verschil van één eenheid op de index voor SES gepaard met een positief verschil van 37 punten in de prestatie voor financiële geletterdheid. **In Vlaanderen is het puntenverschil in de prestatie voor financiële geletterdheid dat gepaard gaat met één eenheid verschil op de PISA SES-index (+44 punten) significant groter dan het OESO-gemiddelde.** In geen enkel deelnemend land is het puntenverschil tussen twee leerlingen die één eenheid verschillen op de PISA-index voor SES significant groter.

### 4.3.2 De prestaties van meer en minder bevoorrechte leerlingengroepen

Waar het vorige onderdeel de algemene samenhang tussen de socio-economische achtergrond van leerlingen en hun prestaties besprak, wordt nu dieper ingegaan op de grootte van de **prestatieverschillen tussen de socio-economisch meer en minder bevoorrechte leerlingengroepen.**

De leerlingen van een land kunnen op basis van hun score op de PISA SES-index in vier gelijke groepen onderverdeeld worden. De leerlingen uit het laagste kwart zijn de 25% leerlingen met de minst bevoorrechte socio-economische thuissituatie, terwijl de leerlingen uit het hoogste kwart de 25% leerlingen met de meest bevoorrechte socio-economische thuissituatie voorstellen.

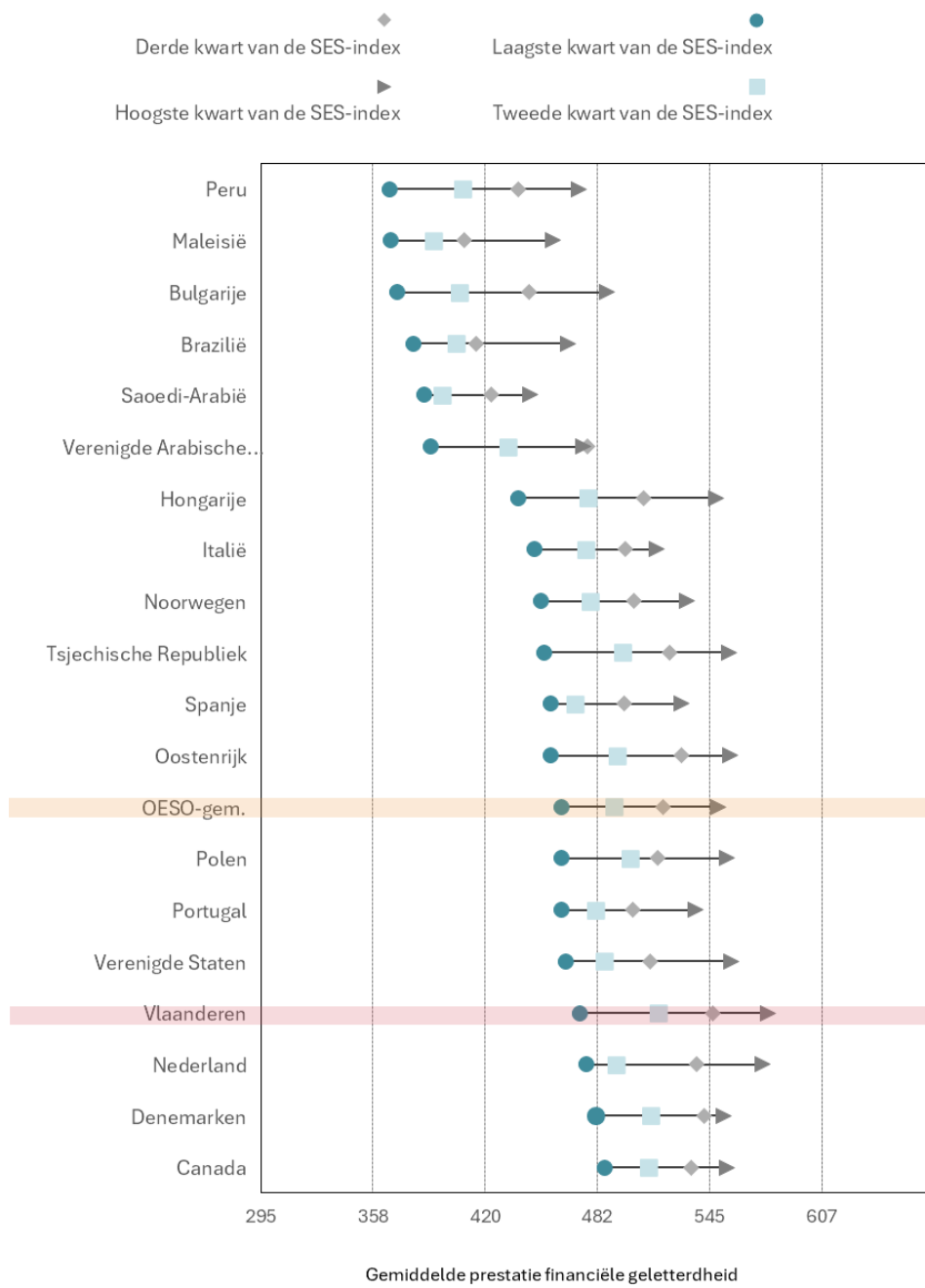
Figuur 4.9 toont de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid voor deze vier groepen. De landen staan in dalende volgorde gerangschikt volgens de gemiddelde prestatie van de leerlingen met de minst bevoorrechte thuissituaties. Overheen de deelnemende OESO-landen halen leerlingen uit de socio-economisch meest benadeelde thuismilieus een gemiddelde prestatie van 462 punten voor financiële geletterdheid, wat overeenkomt met een prestatie op het tweede vaardigheidsniveau. Ook in Vlaanderen halen leerlingen uit de minst bevoorrechte milieus een prestatie op datzelfde vaardigheidsniveau. Hun gemiddelde score van 473 punten verschilt niet significant van het OESO-gemiddelde. In geen enkel deelnemend land behalen de socio-economisch minst bevoorrechte leerlingen een significant hoger score.

De 25% leerlingen uit de meest bevoorrechte sociale milieus halen overheen de OESO-landen een gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid van 549 punten en scoren daarmee gemiddeld op het derde vaardigheidsniveau voor dit domein. In Vlaanderen presteert deze groep leerlingen gemiddeld significant hoger, op vaardigheidsniveau 4, namelijk 577 punten. Enkel in Nederland (574 punten) presteren de socio-economisch meest bevoorrechte leerlingen op éénzelfde niveau als in Vlaanderen. In alle andere landen presteert deze groep significant lager voor financiële geletterdheid.

Gemiddeld overheen de OESO-landen scoren de socio-economisch meest bevoorrechte leerlingen gemiddeld 87 punten hoger voor financiële geletterdheid dan de leerlingen in het laagste kwart van de SES-verdeling. **In Vlaanderen is de kloof tussen deze twee groepen (104 punten) significant groter dan gemiddeld overheen de OESO-landen.**



Figuur 4.9: De gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid volgens nationaal kwartiel op de SES-index



## 4.4 Verschillen tussen leerlingen op basis van migratiestatus

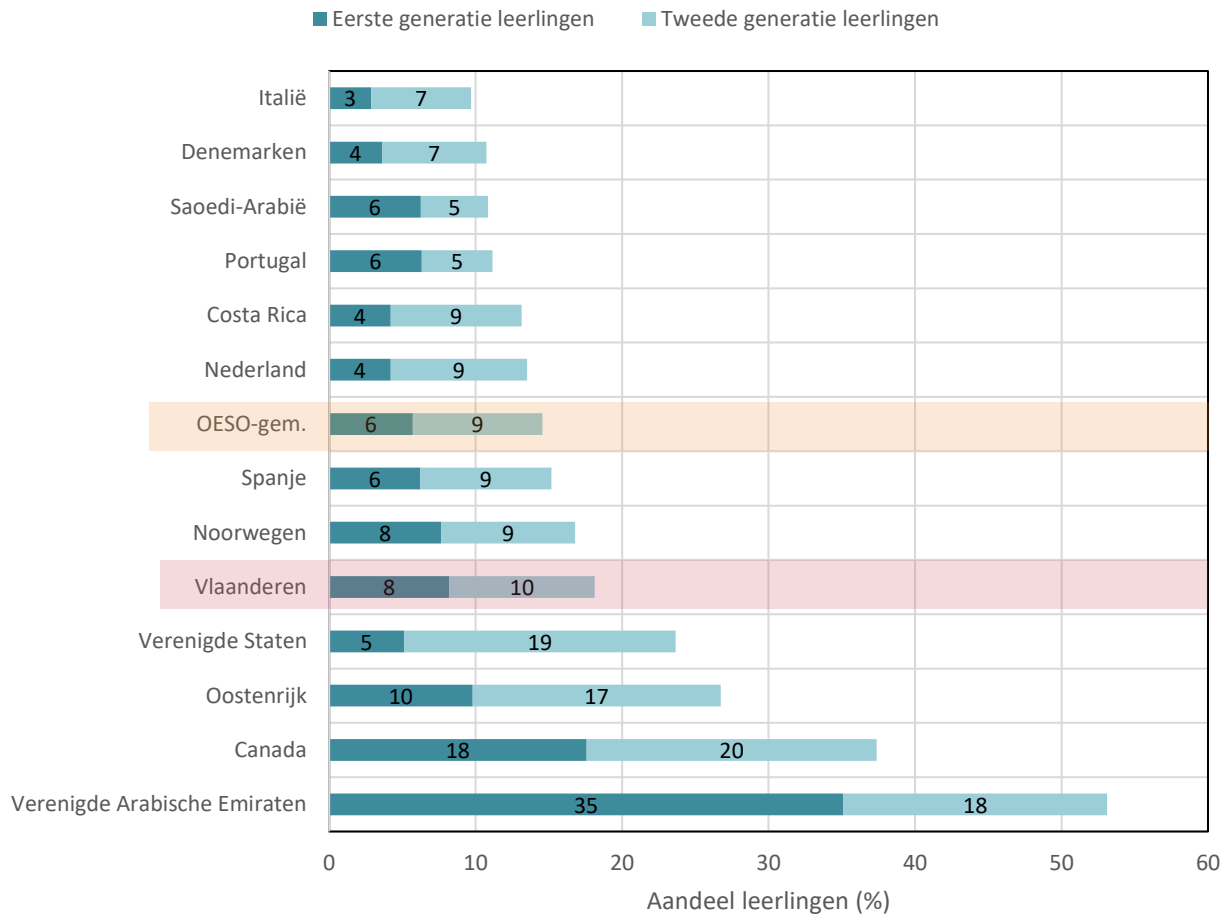
PISA bepaalt de migratiestatus van leerlingen aan de hand van hun geboorteland en dat van hun beide ouders (meer info: zie [lezersgids](#)). In eerste instantie worden drie categorieën leerlingen onderscheiden:

<b>Autochtone leerling</b>	Leerlingen waarvan één van de beide ouders (of allebei) geboren zijn in het land van de testafname – ongeacht het geboorteland van de leerling zelf.	Autochtone leerling
<b>Tweede generatie leerling</b>	Leerlingen geboren in het land van de testafname, maar waarvan beide ouders in een ander land zijn geboren.	Leerling met migratieachtergrond
<b>Eerste generatie leerling</b>	Leerlingen niet geboren in het land van de testafname, waarvan beide ouders ook in een ander land zijn geboren.	

Vervolgens worden de tweede en eerste generatie leerlingen samengevoegd tot de groep “leerlingen met een migratieachtergrond”. Wereldwijd verschillen landen sterk wat betreft de omvang van de groep leerlingen met een migratieachtergrond. In zeven deelnemende landen is het aandeel 15-jarigen met een migratieachtergrond kleiner dan 5%: Polen, de Tsjechische Republiek, Brazilië, Peru, Maleisië, Hongarije en Bulgarije. Deze landen worden niet opgenomen in de figuren bij dit onderdeel van het rapport, omdat dergelijke groepen te klein zijn om er gefundeerde uitspraken over te doen.

Figuur 4.10 geeft de verhouding eerste en tweede generatieleerlingen weer voor de landen waar meer dan 5% van de deelnemende leerlingen een migratieachtergrond heeft. Overheen de OESO-landen zijn 5,7% van de deelnemende leerlingen eerste generatie leerlingen en 8,9% tweede generatie leerlingen. Ook in Vlaanderen namen meer tweede generatie leerlingen (9,9%) dan eerste generatie leerlingen (8,2%) deel aan de test voor financiële geletterdheid.

Figuur 4.10: Percentage leerlingen met een migratieachtergrond in de steekproef

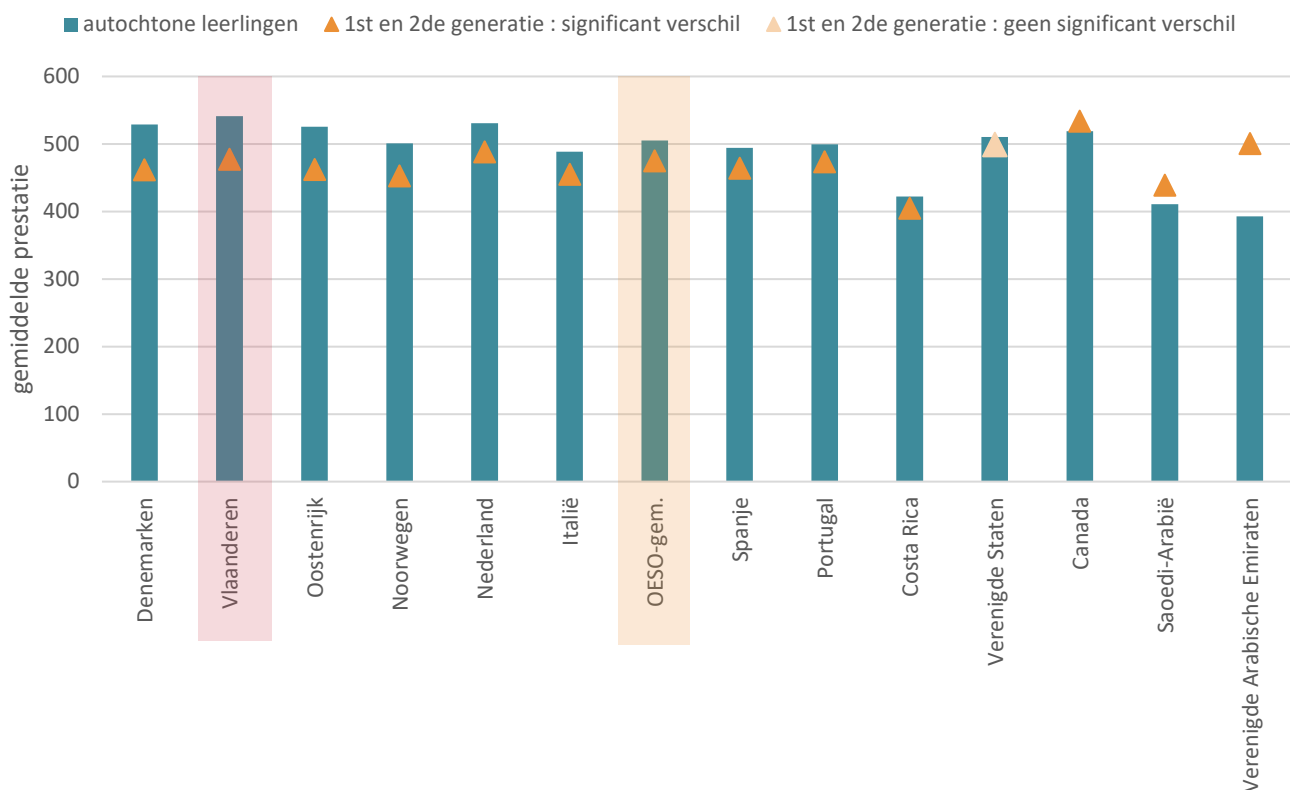


Onderstaande paragrafen duiden de prestatieverschillen voor financiële geletterdheid tussen leerlingen naargelang hun migratiestatus. Ook mogelijke verklaringen voor deze verschillen, zoals SES en thuistaal, worden verkend in het volgende onderdeel.

#### 4.4.1 Leerlingen met een migratieachtergrond en hun prestatie voor financiële geletterdheid

Figuur 4.11 toont de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid naargelang migratiestatus van de leerlingen, enkel voor de landen met meer dan 5% leerlingen met een migratieachtergrond in hun steekproef. De figuur geeft de ‘brutoresultaten’ weer. Dit zijn de gemiddelde prestaties voor financiële geletterdheid van leerlingen, waarbij niet gecontroleerd wordt voor verschillen in SES of andere achtergrondvariabelen. De landen staan gerangschikt volgens de grootte van de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Links in de figuur staan landen waar autochtone leerlingen hoger presteren dan leerlingen met een migratieachtergrond, rechts staan landen waar leerlingen met een migratieachtergrond hoger presteren dan autochtone leerlingen.

Figuur 4.11: Gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid naargelang migratiestatus



Uit bovenstaande figuur blijkt dat autochtone leerlingen in de meeste landen (met meer dan 5% leerlingen met een migratieachtergrond) hoger presteren voor financiële geletterdheid dan leerlingen met een migratieachtergrond (eerste en tweede generatieleerlingen). Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen halen autochtone leerlingen een gemiddelde score van 505 punten voor financiële geletterdheid. Hiermee scoren ze significant hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond (475 punten). **Ook in Vlaanderen behalen autochtone leerlingen een significant hogere score voor financiële geletterdheid dan leerlingen met een migratieachtergrond.** In Vlaanderen scoren autochtone leerlingen gemiddeld 541 punten voor financiële geletterdheid, leerlingen met een migratieachtergrond scoren in Vlaanderen gemiddeld 477 punten voor financiële geletterdheid. Met een puntenverschil van 64 punten heeft Vlaanderen de op één na grootste kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Canada, Saoedi-Arabië en de Verenigde Arabische Emiraten zijn de enige deelnemende landen waar leerlingen met een migratieachtergrond gemiddeld hoger presteren voor financiële geletterdheid dan autochtone leerlingen.

Bij het interpreteren van bovenstaande figuur is het belangrijk in acht te nemen dat het profiel van leerlingen met een migratieachtergrond in de verschillende landen sterk varieert. Het beleid van een land op het vlak van humanitaire bescherming, arbeidsmigratie en gezinshereniging bepaalt samen met andere factoren zoals de ligging van een land, het socio-economisch en cultureel profiel van immigranten binnen een land. Figuur 4.11 illustreert hoe het profiel van leerlingen met een migratieachtergrond binnen een land samenhangt met de gemiddelde prestatie voor financiële

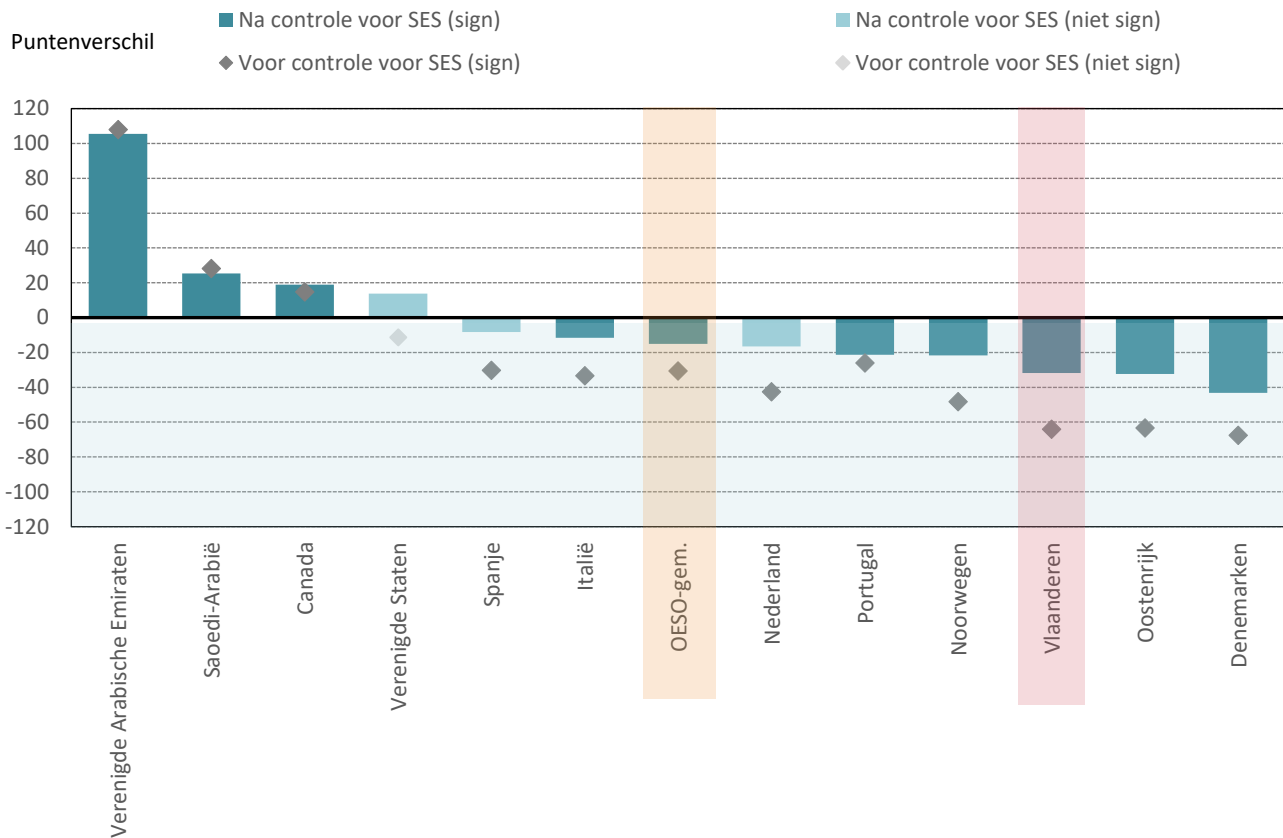
geletterdheid van deze leerlingen. In landen waar leerlingen met een migratieachtergrond voornamelijk uit hogere socio-economische milieus afkomstig zijn, zoals Canada of de Verenigde Arabische Emiraten, presteren ze hoger dan autochtone leerlingen.

#### **4.4.2 Prestatieverschillen naargelang migratiestatus: SES en thuistaal als mogelijke verklaringen**

Uit het vorige onderdeel blijkt duidelijk dat er in Vlaanderen grote prestatieverschillen zijn tussen leerlingen naargelang hun herkomst. Het is belangrijk op te merken dat gezinnen met een migratieachtergrond vaak ook gezinnen zijn met een minder bevoorrechte socio-economische achtergrond (De Meyer et al., 2023). Aangezien de socio-economische status van leerlingen samenhangt met de prestatie voor financiële geletterdheid (zie [4.3.1](#)), verklaart SES mogelijk de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond.

Figuur 4.12 toont in welke mate verschillen in prestaties van leerlingen naargelang hun migratiestatus verklaard worden door hun socio-economische thuissituatie. Om dit te analyseren worden prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond tweemaal berekend: eenmaal zonder rekening te houden met de verschillende socio-economische thuissituatie van de twee groepen en eenmaal na controle voor die verschillen. Figuur 4.12 geeft de resultaten van beide analyses weer voor alle landen waar minstens 5% van de bevroagde leerlingen een migratieachtergrond heeft. De balken tonen de verschillen in gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid na controle voor SES. De ruiten geven de 'bruto verschillen' weer (d.w.z. zonder rekening te houden met SES). Donkere kleuren wijzen telkens op significante verschillen, terwijl lichte kleuren niet-significante verschillen aanduiden. De landen worden gerangschikt volgens dalende grootte van het prestatieverschil na controle voor SES.

Figuur 4.12: Prestatieverschillen voor financiële geletterdheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond – voor en na controle voor sociaaleconomische status (SES)

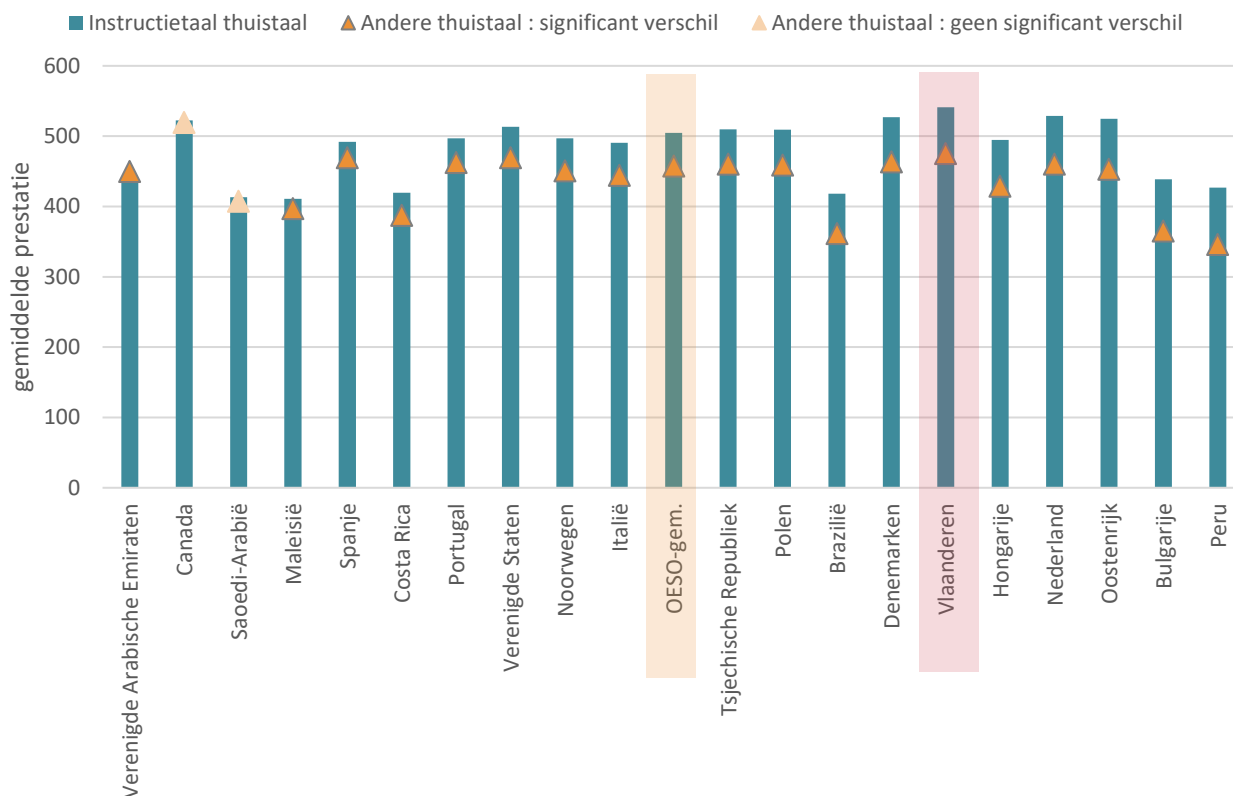


Figuur 4.12 toont aan dat de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond voor financiële geletterdheid niet volledig verklaard worden door verschillen in socio-economische status. Gemiddeld overheen de OESO-landen bedraagt het puntenverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een buitenlandse herkomst, voor controle voor de socio-economische thuissituatie, 31 punten. Na controle voor SES halveert deze prestatiekloof tot vijftien punten. In de meeste landen is er eenzelfde trend en wordt de prestatiekloof tussen beide groepen kleiner na controle voor SES. Dit is ook het geval in Vlaanderen. **Voor controle voor SES is er in Vlaanderen een prestatievoordeel van 64 punten voor de groep autochtone leerlingen. Na controle voor SES verkleint de prestatiekloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen tot 32 punten.** Dit verschil blijft echter significant. Enkel in Spanje en Nederland wordt het prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond niet-significant wanneer gecontroleerd voor SES.

Ook hangt de migratiestatus van leerlingen samen met hun thuistaal: leerlingen met een migratieachtergrond spreken minder vaak de instructietaal (in Vlaanderen Nederlands) dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Bovendien er is een samenhang tussen de taal die leerlingen thuis meestal spreken en hun prestatie voor financiële geletterdheid. Figuur 4.13 toont de prestatieverschillen voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die thuis de instructietaal spreken en leerlingen die thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreken. De balken geven de gemiddelde scores voor financiële geletterdheid weer van de leerlingen die thuis meestal de instructietaal spreken, de driehoeken geven de gemiddelde scores weer van de leerlingen die thuis

meestal een andere taal dan de instructietaal spreken. De landen worden gerangschikt volgens de grootte van de prestatiekloof.

Figuur 4.13: Prestatieverschillen voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die thuis meestal de instructietaal spreken en leerlingen die thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreken



De figuur toont aan dat leerlingen die thuis meestal de instructietaal spreken in de meeste deelnemende landen een hogere gemiddelde score behalen voor financiële geletterdheid dan leerlingen die thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreken. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen scoort de eerste groep gemiddeld 505 punten, terwijl de tweede groep gemiddeld 457 punten scoort. **In Vlaanderen behalen leerlingen die thuis meestal de instructietaal spreken een gemiddelde score voor financiële geletterdheid van 541 punten. Leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken behalen een significant lagere score van 475 punten.** Enkel in Nederland (+69 punten) en Oostenrijk (+72 punten) is de kloof tussen beide groepen groter dan in Vlaanderen (+66 punten).

De prestatieverschillen tussen beide groepen in Vlaanderen kunnen opgesplitst worden naargelang de migratiestatus van leerlingen (zie Tabel 4.1). In de groep autochtone leerlingen scoren leerlingen die thuis meestal Nederlands of een Vlaams dialect spreken (547 punten) gemiddeld significant hoger dan leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken (491 punten). **Voor leerlingen met een migratieachtergrond is er echter geen significant effect van thuistaal op de prestatie voor financiële geletterdheid.** Leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal Nederlands of een Vlaams dialect spreken scoren gemiddeld 17 punten hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal een andere taal spreken, maar dit verschil is niet significant.

Enkel in de Verenigde Arabische Emiraten behalen leerlingen die thuis meestal een andere taal dan de instructietaal spreken een hogere gemiddelde score voor financiële geletterdheid dan leerlingen die thuis meestal de instructietaal spreken.

Tabel 4.1: Gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid volgens migratiestatus en thuistaal

	Leerlingen die thuis Nederlands of een Vlaams dialect spreken	Leerlingen die thuis een andere taal spreken
Autochtone leerlingen	547 (3,4)	491 (9,2)
Leerlingen met een migratieachtergrond	489 (9,3)	472 (7,1)

Noot. De standaardfout wordt tussen haakjes weergegeven.

**Na statistische controle voor zowel socio-economische status als thuistaal blijft het effect van migratiestatus op de prestatie voor financiële geletterdheid in Vlaanderen significant.** Het prestatievoordeel voor autochtone leerlingen verkleint wel tot 17 punten. Naast de socio-economische status en thuistaal van leerlingen kunnen dus nog andere factoren prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratiestatus verklaren.

## 4.5 Verschillen tussen leerlingen op basis van onderwijsvorm

Naast prestatieverschillen tussen leerlingen op basis van bepaalde leerlingenkenmerken, kunnen ook verschillen tussen leerlingen uit verschillende onderwijsvormen in Vlaanderen weergegeven worden. Voor meer uitleg over de specifieke onderwijsvormen in Vlaanderen wordt verwezen naar de [lezersgids](#). Tabel 4.2 toont de gemiddelde PISA-score voor financiële geletterdheid voor elke onderwijsvorm. Significante verschillen ten opzichte van ASO-leerlingen worden in het vet aangeduid.

Tabel 4.2: Gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid naargelang onderwijsvorm

	Gemiddelde
ASO	589 (2,86)
BSO	<b>410 (3,71)</b>
KSO	<b>516 (7,80)</b>
TSO	<b>508 (4,41)</b>

Noot. De standaardfout wordt tussen haakjes weergegeven.

Uit Tabel 4.2 blijkt dat leerlingen in het **ASO** de **hoogste gemiddelde score** voor financiële geletterdheid behalen. Ze scoren significant hoger dan leerlingen in alle andere onderwijsvormen. Leerlingen **in het BSO scoren gemiddeld het laagst** voor financiële geletterdheid. De gemiddelde score voor leerlingen in het BSO ligt significant lager dan de gemiddelde score van leerlingen in de andere onderwijsvormen. **Leerlingen in het TSO en KSO nemen een middenpositie in.** Zij scoren significant hoger voor financiële geletterdheid dan leerlingen in het BSO, maar scoren significant lager dan leerlingen in het ASO. Er is geen verschil tussen de gemiddelde score van leerlingen in het TSO en KSO.



## 5. Verschillen in prestaties van 15-jarige leerlingen begrijpen

In hoofdstuk 3 en 4 werden de prestaties voor financiële geletterdheid besproken (hoofdstuk 3) en werd onderzocht welke achtergrondkenmerken van leerlingen met deze prestaties samenhangen (hoofdstuk 4). Het doel van dit hoofdstuk is om meer inzicht te verwerven in andere factoren die kunnen samenhangen met individuele verschillen in financiële geletterdheid. Het eerste deel van dit hoofdstuk (hoofdstuk [5.1](#)) bespreekt de samenhang tussen de prestaties voor financiële geletterdheid en prestaties voor de kerndomeinen wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid. Ten tweede wordt de samenhang tussen financiële geletterdheid en verschillende bevroegde variabelen in de leerlingenvragenlijst voor financiële geletterdheid (zie [2.3.1](#)) bestudeerd. Hoofdstukken [5.2](#) t.e.m. [5.4](#) bespreken de antwoorden van de leerlingen op vragen over het thuismilieu (ouderlijke betrokkenheid bij financiële zaken en ervaren financiële autonomie), over financiële educatie op school (kennis van financiële termen en ervaring met financiële praktijken), en over financiële producten en transacties.

De samenhang van deze variabelen met prestaties voor financiële geletterdheid wordt ook steeds besproken. Zowel analyses zonder als met statistische controle voor verschillende factoren (leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties op andere cognitieve domeinen) die gerelateerd kunnen zijn aan financiële geletterdheid worden gepresenteerd. De selectie van deze controlevariabelen gebeurde in navolging van het [internationale PISA2022-rapport](#) voor financiële geletterdheid. Het is belangrijk om te vermelden dat geen oorzaak-gevolg uitspraken mogelijk zijn over verbanden tussen deze variabelen en financiële geletterdheid, aangezien deze variabelen en financiële geletterdheid op hetzelfde moment gemeten werden. Desondanks kunnen de resultaten van deze analyses helpen om factoren in kaart te brengen die positief samenhangen met financiële geletterdheid en inzet kunnen zijn van interventies rond financiële educatie van jongeren.

### 5.1 Samenhang tussen financiële geletterdheid, wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid

Aangezien basisvaardigheden voor wiskunde en lezen nodig zijn om vaardigheden te ontwikkelen die essentieel zijn voor financiële geletterdheid (OECD, 2023), is het interessant om na te gaan hoe prestaties op deze domeinen samenhangen met financiële geletterdheid. Meer bepaald zijn bepaalde wiskundige vaardigheden, zoals berekeningen met percentages, noodzakelijk om financiële beslissingen te kunnen nemen. Daarnaast is leesvaardigheid van belang om financiële documenten te kunnen lezen en financiële termen te kunnen identificeren. Verder is leesvaardigheid ook van belang om de opdrachten van de test voor financiële geletterdheid te kunnen begrijpen. Daarom werd de samenhang tussen de prestaties voor financiële geletterdheid, wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid onderzocht.

De correlaties tussen de prestaties voor deze domeinen worden weergegeven in Tabel 5.1, voor het gemiddelde overheen de deelnemende OESO-landen en voor Vlaanderen. **Zowel over de deelnemende OESO-landen als in Vlaanderen, vertoont financiële geletterdheid een sterke positieve samenhang met wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid.** De

correlatiecoëfficiënten variëren tussen 0,83 en 0,89. Opvallend is dat de samenhang tussen financiële geletterdheid en wiskunde/leesvaardigheid even sterk is als de onderlinge samenhang tussen deze twee kerndomeinen.

Tabel 5.1: Correlaties tussen prestaties in financiële geletterdheid, wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid gemiddeld over de OESO-landen en in Vlaanderen

	OESO-gem.		Vlaanderen	
	Wiskundige geletterdheid	Leesvaardigheid	Wiskundige geletterdheid	Leesvaardigheid
Financiële geletterdheid	0,87	0,83	0,89	0,85
Wiskundige geletterdheid		0,82		0,83

Een andere manier om naar de samenhang tussen wiskundige geletterdheid/leesvaardigheid en financiële geletterdheid te kijken, is door het percentage laagpresteerders en toppresterders voor financiële geletterdheid te berekenen dat ook onder niveau 2 presteert of ook een topprestatie levert voor één van de twee kerndomeinen. Dit wordt weergegeven in Tabel 5.2 voor Vlaanderen en voor het gemiddelde overheen de deelnemende OESO-landen. **De tabel toont dat 65% van de leerlingen in Vlaanderen dat een topprestatie levert voor financiële geletterdheid ook een topprestatie levert voor wiskunde. Het percentage leerlingen in Vlaanderen dat een topprestatie levert voor financiële geletterdheid én voor leesvaardigheid bedraagt 34%.** Gelijkaardige resultaten worden teruggevonden overheen de deelnemende OESO-landen. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen levert 53% en 41% van de toppresterders voor financiële geletterdheid ook een topprestatie voor respectievelijk wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid. Dit laat zien dat een topprestatie voor financiële geletterdheid sterker samenhangt met een topprestatie voor wiskunde dan met een topprestatie voor leesvaardigheid.

Tabel 5.2: Aandeel leerlingen dat een topprestatie levert voor financiële geletterdheid en voor wiskundige geletterdheid of leesvaardigheid

	Percentage dat een topprestatie levert voor financiële geletterdheid en voor ...		Percentage dat onder niveau 2 scoort voor financiële geletterdheid en voor ...	
	Wiskundige geletterdheid	Leesvaardigheid	Wiskundige geletterdheid	Leesvaardigheid
Vlaanderen	65 (3,6)	34 (2,9)	91 (2,5)	91 (1,9)
OESO-gem.	53 (1,2)	41 (1,2)	89 (0,5)	82 (0,6)

Noot. De standaardfout wordt tussen haakjes weergegeven.

Uit Tabel 5.2 blijkt daarnaast **dat 91% van de leerlingen in Vlaanderen dat niveau 2 voor financiële geletterdheid niet haalt ook niveau 2 niet haalt voor wiskundige geletterdheid.** Dezelfde resultaten worden gevonden voor leesvaardigheid: **91% van de leerlingen dat onder niveau 2 voor financiële geletterdheid scoort, scoort ook onder niveau 2 voor leesvaardigheid.** Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen bedraagt het aandeel laagpresterende leerlingen voor financiële geletterdheid dat ook onder niveau 2 scoort voor wiskundige geletterdheid 89%. Voor

leesvaardigheid is dit 82%. Er blijkt er dus een sterkere samenhang te zijn tussen het scoren onder niveau 2 voor financiële geletterdheid en het referentieniveau voor wiskunde of lezen niet halen, dan tussen het leveren van een topprestatie voor financiële geletterdheid en het leveren van een topprestatie voor wiskunde of lezen.

De samenhang tussen financiële geletterdheid en de cognitieve kerndomeinen blijkt ten slotte uit het percentage variantie in de scores voor financiële geletterdheid dat verklaard wordt door de prestatie voor wiskunde en lezen. **In Vlaanderen verklaart de prestatie voor wiskundige geletterdheid en lezen 83% van de variantie in de score voor financiële geletterdheid.** Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen is dit 80%. Deze resultaten wijzen erop dat wiskunde- en leesvaardigheden een groot deel van de individuele verschillen in financiële geletterdheid kunnen verklaren, maar dat er daarnaast ook nog andere factoren prestatieverschillen kunnen verklaren. In de volgende onderdelen wordt ingegaan op andere factoren die mogelijk samenhangen met de prestatie voor financiële geletterdheid.

## 5.2 Thuismilieu en financiële geletterdheid

Tijdens de testafname voor financiële geletterdheid vullen leerlingen niet alleen een cognitieve test, maar ook een leerlingenvragenlijst over financiële geletterdheid in (zie [2.3.1](#)). Eén onderdeel van deze vragenlijst focust op het thuismilieu van de leerlingen, aangezien ouders een belangrijke rol kunnen spelen in de ontwikkeling van de financiële geletterdheid van hun kinderen. Ouders leren hun kinderen hoe ze met geld kunnen omgaan door een rolmodel te zijn of via directe instructie financiële kennis en bijhorende waarden en normen bij te brengen (LeBaron et al., 2020; Tang, 2017).

In de leerlingenvragenlijst werd bevraagd hoe vaak leerlingen geldzaken met hun ouders of voogd bespreken en in welke mate leerlingen vinden dat ze zelfstandig mogen beslissen hoe ze hun geld spenderen. Voor een vlotte leesbaarheid wordt doorheen het rapport naar deze twee zaken verwezen als *‘ouderlijke betrokkenheid’* en *‘financiële autonomie’*.

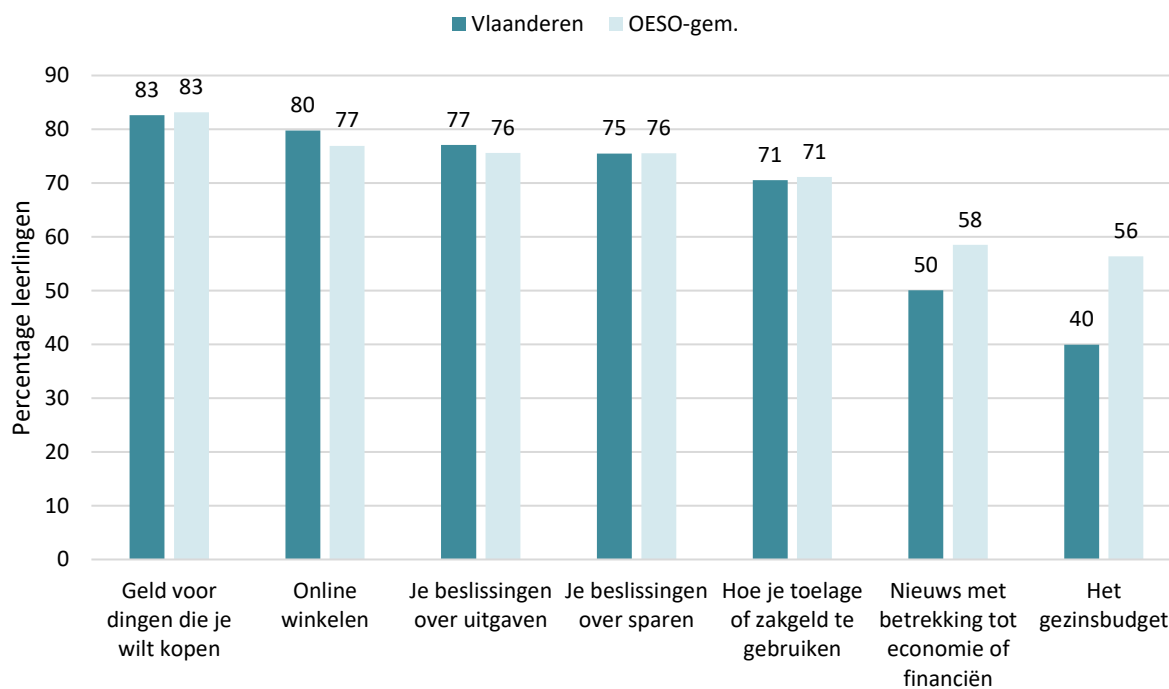
### 5.2.1 Ouderlijke betrokkenheid in geldzaken

In de leerlingenvragenlijst werd aan de leerlingen gevraagd hoe vaak ze zeven verschillende geldzaken (bv. beslissingen over sparen) met hun ouders (of voogden of familieleden) bespreken. Voor elk van de zeven stellingen geven leerlingen aan hoe vaak ze dit bespreken door te kiezen uit de volgende vier antwoordmogelijkheden: ‘nooit of bijna nooit’, ‘één of twee keer per maand’, ‘één of twee keer per week’, ‘bijna elke dag’. Figuur 5.1 geeft voor elk van de onderwerpen het percentage leerlingen weer dat aangeeft minstens maandelijks dit onderwerp te bespreken met hun ouders. Zowel het percentage leerlingen in Vlaanderen als het percentage leerlingen gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen wordt getoond.

Zowel in Vlaanderen als gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen spreekt minstens 75% van de leerlingen minstens maandelijks met zijn/haar ouders over geld voor dingen die ze willen kopen, over online winkelen, over hun beslissingen over hun uitgaven en over hun beslissingen over sparen. Verder geeft 71% van de leerlingen aan minstens maandelijks met hun ouders te spreken over hoe ze toelagen of zakgeld gebruiken. Het minst vaak spreken ze over het gezinsbudget en over nieuws over de economie of financiën.

De antwoorden van de leerlingen op de verschillende items werden samengenomen om een **PISA-index voor ouderlijke betrokkenheid bij financiële zaken** te berekenen. Een positieve waarde op deze index betekent dat een leerling vaker geldzaken met zijn/haar ouders bespreekt dan de gemiddelde 15-jarige in de deelnemende OESO-landen. Een negatieve waarde betekent dat een leerling minder vaak geldzaken met/zijn haar ouders bespreekt dan gemiddelde 15-jarige in de deelnemende OESO-landen (zie [lezersgids](#) voor meer informatie over PISA-indexen). De gemiddelde indexscore voor ouderlijke betrokkenheid in Vlaanderen is -0,13. Deze index verschilt significant van het OESO-gemiddelde. **Leerlingen in Vlaanderen praten dus significant minder vaak over geldzaken met hun ouders dan de gemiddelde OESO-leerling.** Volgens deze index bespreken leerlingen in Denemarken het minst vaak geldzaken met hun ouders (-0,23) en bespreken leerlingen in Costa Rica (0,34), Bulgarije (0,27) en Maleisië (0,27) het vaakst geldzaken met hun ouders.

Figuur 5.1: Percentage leerlingen dat minstens maandelijks de volgende stellingen met hun ouders (of voogden of familieleden) bespreekt



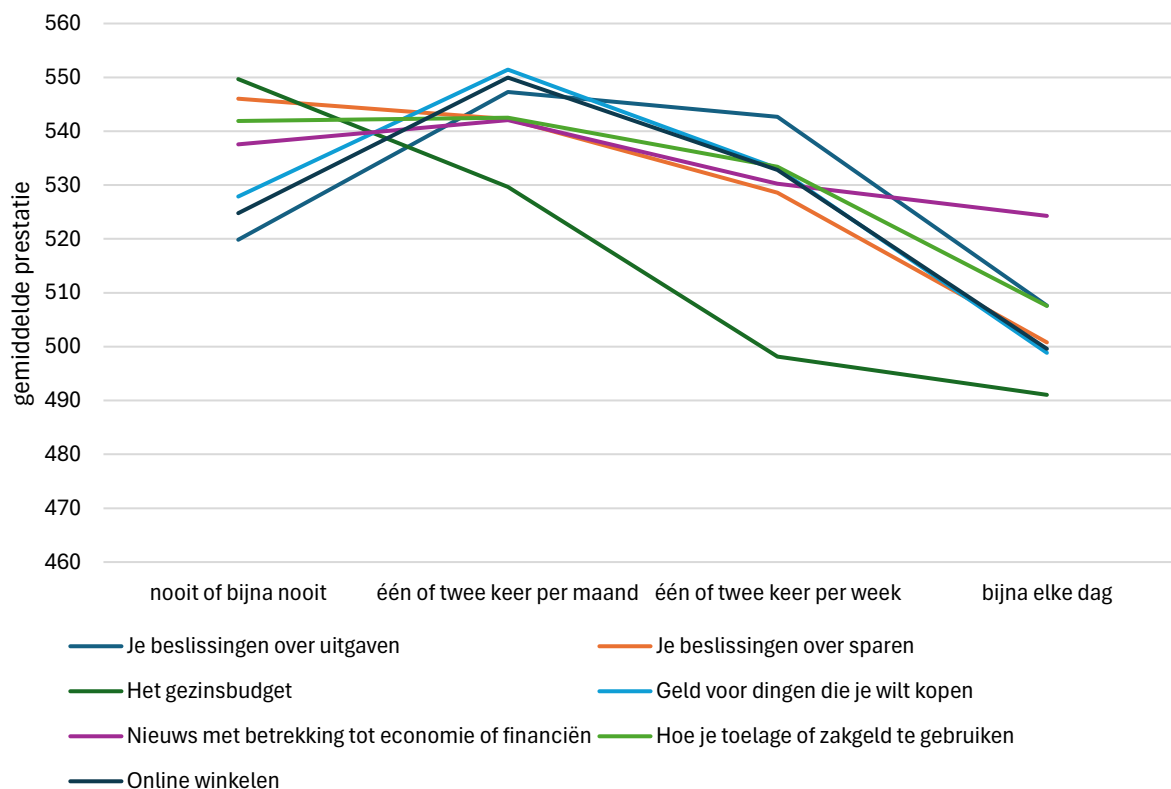
Figuur 5.2 toont de samenhang tussen de mate waarin leerlingen thuis verschillende geldzaken bespreken en de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid in Vlaanderen. De x-as geeft de verschillende antwoordcategorieën weer die aanduiden hoe vaak leerlingen in Vlaanderen gemiddeld elk van de geldzaken bespreken. De y-as beeldt de gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid af. Voor elk van de zeven onderwerpen is er een afzonderlijke lijn die de samenhang weergeeft.

De figuur toont dat de **samenhang tussen het bespreken van geldzaken met je ouders en financiële geletterdheid in Vlaanderen verschilt van onderwerp tot onderwerp**. Het bespreken van het gezinsbudget hangt negatief samen met financiële geletterdheid. Leerlingen die aangeven vaker te spreken met hun ouders over hun gezinsbudget behalen een lagere score voor financiële geletterdheid

dan leerlingen die dit minder vaak bespreken. Voor de onderwerpen ‘geld voor dingen die je wilt kopen’, ‘je beslissingen over uitgaven’ en ‘online winkelen’ blijkt dat leerlingen die maandelijks deze onderwerpen met hun ouders bespreken gemiddeld genomen hoger scoren voor financiële geletterdheid dan leerlingen die dit nooit of bijna nooit bespreken met hun ouders. Voor de onderwerpen ‘je beslissingen over sparen’, ‘nieuws over de economie of financiën’ en ‘hoe je toelage of zakgeld gebruiken’ is de samenhang met financiële geletterdheid minder duidelijk.

Wel blijkt uit de figuur dat leerlingen in Vlaanderen die heel vaak (‘bijna elke dag’) geldzaken thuis bespreken, een lage gemiddelde score voor financiële geletterdheid behalen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen uit gezinnen met een lagere SES door beperkte financiële middelen vaker over geldzaken moeten spreken met hun ouders. Aangezien leerlingen met een lage SES gemiddeld lager scoren op financiële geletterdheid dan leerlingen met een hogere SES (zie 4.3), zou het verband tussen ouderlijke betrokkenheid en financiële geletterdheid dus verklaard kunnen worden door SES. Na controle voor SES, migratiestatus en geslacht scoren leerlingen die bijna elke dag met hun ouders over geldzaken spreken echter nog steeds lager voor financiële geletterdheid dan leerlingen die hier thuis minder vaak over spreken. Ook hier is het ten slotte belangrijk om op te merken dat geen oorzaak-gevolg uitspraken mogelijk zijn. Een lagere prestatie voor financiële geletterdheid wordt niet noodzakelijk veroorzaakt door heel vaak met je ouders geldzaken te bespreken. Zo is het bijvoorbeeld ook mogelijk dat leerlingen die financieel minder geletterd zijn vaker advies van hun ouders vragen over financiële zaken dan leerlingen die hoog scoren voor financiële geletterdheid.

Figuur 5.2: Verband tussen de mate waarin leerlingen in Vlaanderen thuis over elk van de zeven geldzaken spreken en hun gemiddelde prestatie voor financiële geletterdheid



## 5.2.2 Financiële autonomie

Om te meten hoe zelfstandig leerlingen hun geld spenderen, werd hen gevraagd om aan te geven in welke mate ze akkoord gaan ('helemaal niet akkoord', 'niet akkoord', 'akkoord', 'helemaal akkoord') met vier stellingen over hoe ze omgaan met hun geld. In Tabel 5.3 wordt voor elke stelling het percentage leerlingen weergegeven dat akkoord of helemaal akkoord gaat met de stelling. Zowel het percentage leerlingen in Vlaanderen als het percentage leerlingen gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen wordt getoond.

**Bijna vier op de vijf leerlingen in Vlaanderen gaat (helemaal) akkoord met de stelling dat ze zelf mogen beslissen waar ze hun geld aan uitgeven (79%) en met de stelling dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen geldzaken (78%).** Overheen de deelnemende OESO-landen gaat hier ook ongeveer vier op de vijf van de leerlingen (helemaal) mee akkoord. Verder gaat in Vlaanderen drie vierde van de leerlingen (helemaal) akkoord met de stelling dat ze zelf kleine hoeveelheden van hun geld mogen uitgeven, maar voor grotere bedragen hun ouders om toestemming moeten vragen. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen gaat 70% van de leerlingen (helemaal) akkoord met deze stelling. Ten slotte gaat zowel in Vlaanderen (38%) als overheen de deelnemende OESO-landen (33%) ongeveer een derde van de leerlingen (helemaal) akkoord met de stelling dat ze hun ouders om toestemming moeten vragen voordat ze zelf geld uitgeven.

Tabel 5.3: Percentage leerlingen dat akkoord gaat of helemaal akkoord gaat met de verschillende stellingen over financiële autonomie

	Vlaanderen	OESO-gem.
Ik mag zelf beslissen waaraan ik mijn geld uitgeef	79 (1,0)	83 (0,2)
Ik mag kleine hoeveelheden van mijn geld zelf uitgeven, maar voor grotere bedragen moet ik mijn ouders of voogden om toestemming vragen	75 (1,0)	70 (0,2)
Ik moet mijn ouders of voogden om toestemming vragen voordat ik zelf geld uitgeef	38 (1,2)	33 (0,3)
Ik ben verantwoordelijk voor mijn eigen geldzaken (bijv. Het voorkomen van diefstal)	78 (1,0)	77 (0,2)

Noot. De standaardfout wordt tussen haakjes weergegeven.

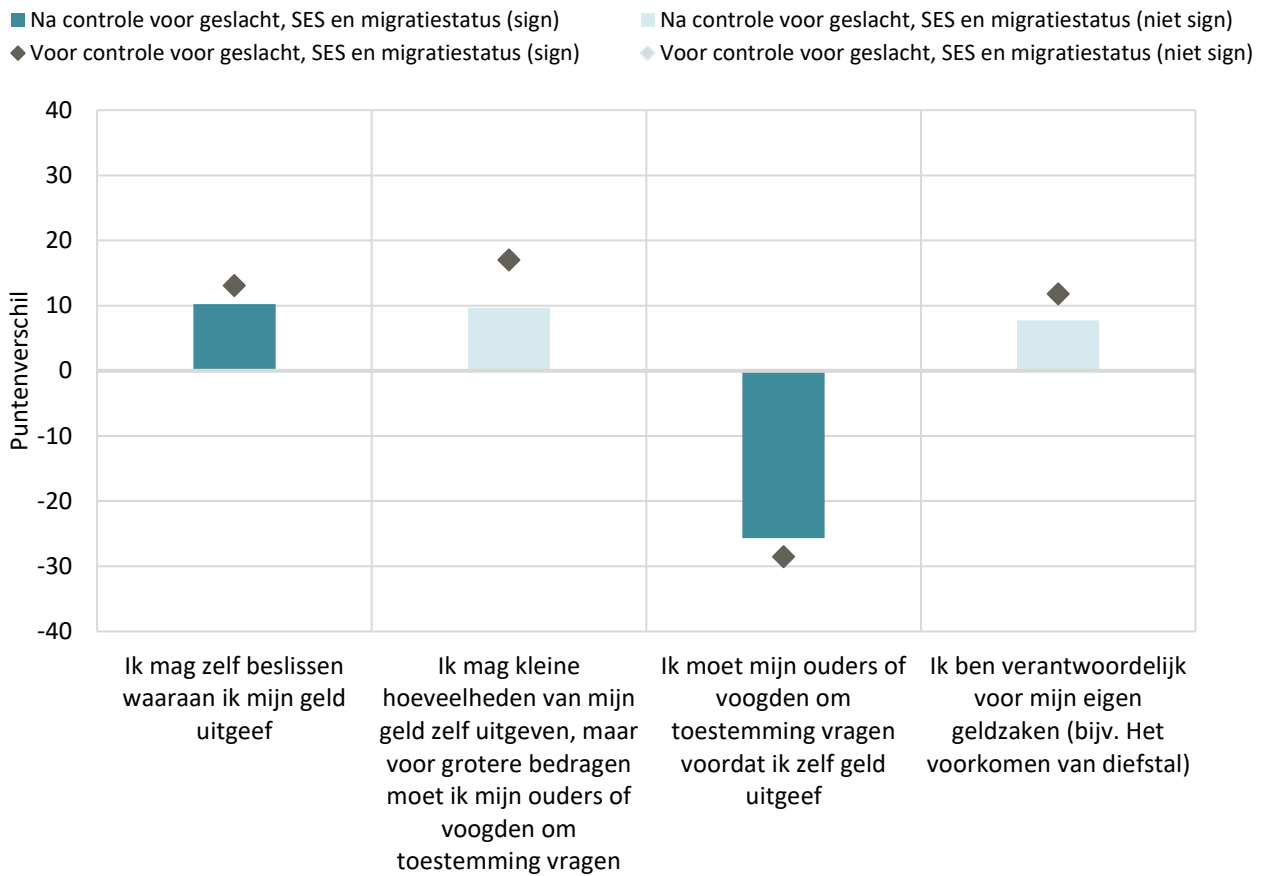
Figuur 5.3 geeft de samenhang tussen de financiële autonomie van leerlingen en hun prestatie voor financiële geletterdheid in Vlaanderen en gemiddeld overheen de OESO-landen weer. De figuur toont voor elk van de stellingen het puntenverschil voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die rapporteren (helemaal) akkoord te gaan met de stelling en leerlingen die (helemaal) niet akkoord gaan met de stelling. De balken geven het puntenverschil weer na controle voor geslacht, SES en migratiestatus. De ruiten geven het puntenverschil weer zonder controle voor deze factoren. Donkere kleuren wijzen op significante verschillen tussen leerlingen die (helemaal) akkoord gaan en leerlingen die (helemaal) niet akkoord gaan met de stelling en lichte kleuren wijzen op niet-significante verschillen.

De figuur toont dat leerlingen in Vlaanderen die (helemaal) akkoord gaan met de stelling dat ze zelf mogen beslissen waaraan ze hun geld uitgeven, met de stelling dat ze zelf kleine hoeveelheden van hun geld mogen uitgeven maar voor grote bedragen hun ouders om toestemming moeten vragen, en met de stelling dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen geldzaken significant hoger scoren dan leerlingen die (helemaal) niet akkoord gaan met deze stellingen. Na controle voor geslacht, SES en migratiestatus is het verschil tussen beide groepen leerlingen alleen nog significant voor de stelling 'ik mag zelf beslissen waaraan ik mijn geld uitgeef'. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen hangen de scores op drie stellingen ook positief samen met financiële geletterdheid, zowel voor als na controle voor de leerlingenkenmerken. Verder scoren leerlingen die (helemaal) akkoord gaan met de stelling dat ze hun ouders om toestemming moeten vragen voordat ze geld uitgeven significant lager voor financiële geletterdheid dan leerlingen die (helemaal) niet akkoord gaan met deze stelling. Na controle voor de leerlingenkenmerken is het verschil tussen beide groepen nog steeds significant. Dit negatief verband werd ook gemiddeld overheen de OESO-landen gevonden, zowel voor als na controle voor geslacht, SES en migratiestatus..

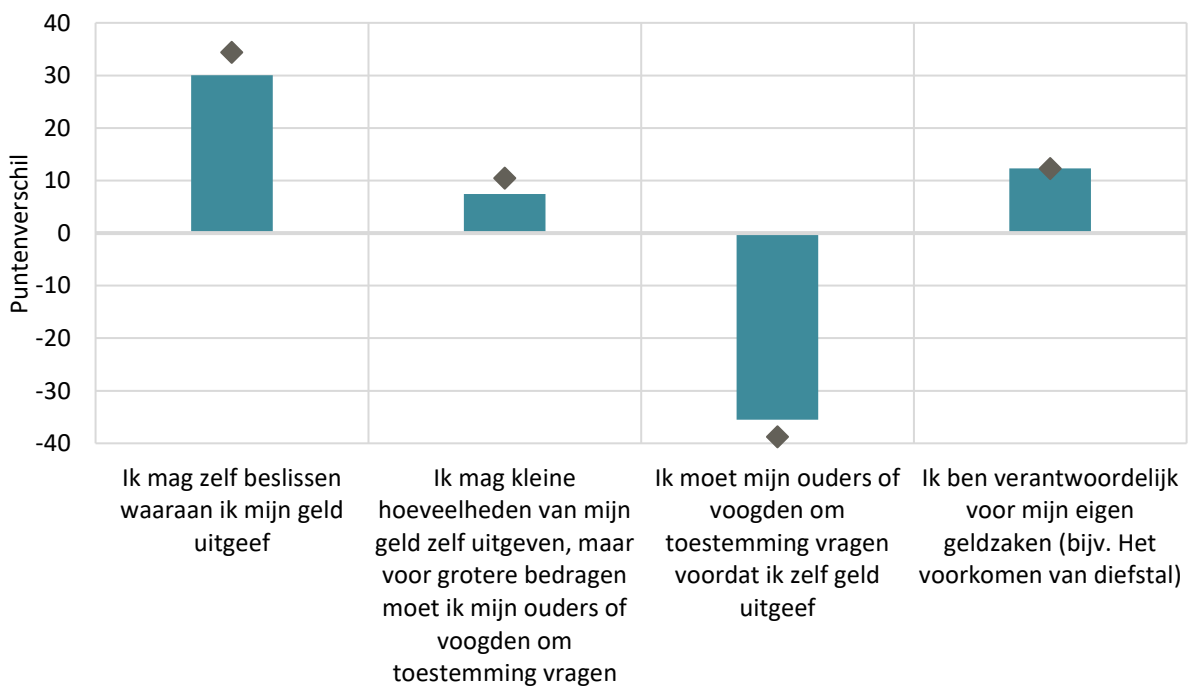
Samenvattend is er **in Vlaanderen een positieve samenhang tussen financiële autonomie van leerlingen en hun prestatie voor financiële geletterdheid**. Na controle voor geslacht, SES en migratiestatus is deze samenhang echter nog maar significant voor twee van de vier stellingen. Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen scoren leerlingen die meer financiële autonomie ervaren ook beter voor financiële geletterdheid, zowel voor als na controle voor geslacht, SES en migratiestatus.

Figuur 5.3: Puntenverschil in gemiddelde score voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die (helemaal) akkoord gaan versus (helemaal) niet akkoord gaan met de verschillende stellingen over financiële autonomie

(a) Vlaanderen



(b) OESO-gemiddelde





## 5.3 Financiële educatie op school en financiële geletterdheid

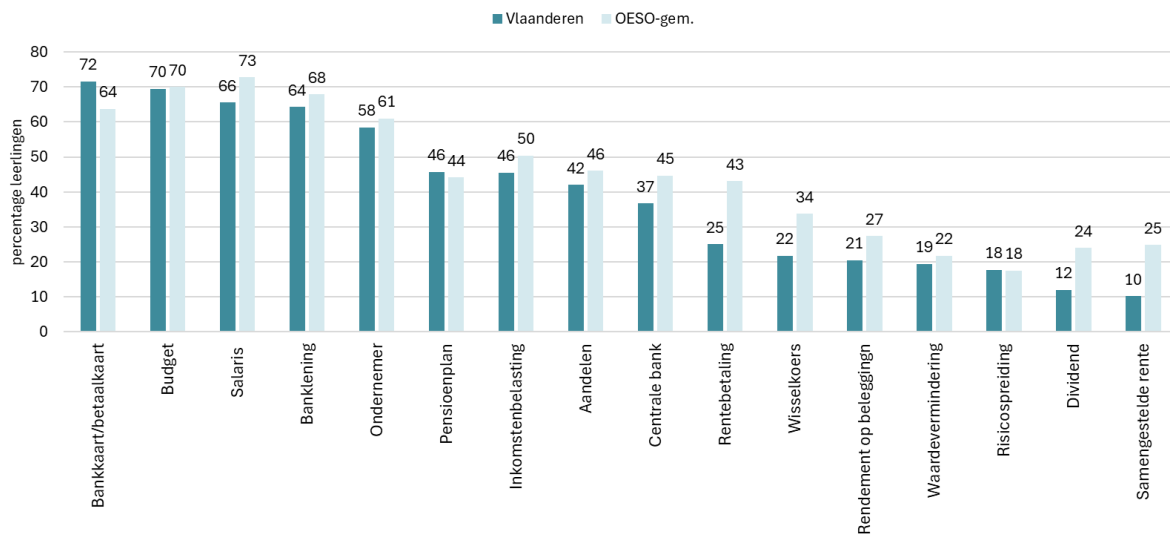
In de leerlingenvragenlijst werden vragen over financiële educatie opgenomen, aangezien leerlingen niet alleen thuis, maar ook op school kennis opdoen over geldzaken. Meer bepaald werd aan de leerlingen gevraagd welke financiële termen ze op school leren en met welke financiële praktijken ze op school in aanraking komen. Voor een vlotte leesbaarheid wordt doorheen het rapport naar deze twee zaken verwezen als ‘*kennis van financiële termen*’ en ‘*ervaring met financiële praktijken*’.

### 5.3.1 Kennis van financiële termen

Om de kennis van financiële termen te meten, werd leerlingen gevraagd of ze in de voorbije 12 maanden op school gehoord of geleerd hebben over 16 verschillende financiële termen (bv. een rentebetaling). Voor elk van de termen konden leerlingen kiezen uit drie antwoordopties, namelijk ‘nog nooit van gehoord’, ‘ervan gehoord, maar ik herinner me de betekenis niet’, en ‘erover geleerd en ik weet wat het betekent’. Figuur 5.4 toont voor elk van de termen het percentage leerlingen dat rapporteert over de term geleerd te hebben op school en nog te weten wat het betekent. Zowel het percentage leerlingen in Vlaanderen als gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen wordt weergegeven. De termen staan geordend volgens het percentage leerlingen in Vlaanderen dat een term aangeleerd heeft op school.

De figuur toont dat dat er grote verschillen zijn tussen de 16 verschillende financiële termen. In Vlaanderen geeft meer dan twee derde van de leerlingen aan dat ze in de voorbije 12 maanden op school geleerd hebben over de termen “bankkaart/betaalkaart” (72%), “budget” (70%) en “salaris” (66%). Iets minder dan twee derde van de leerlingen geeft aan geleerd te hebben over de termen “banklening” (64%) en “ondernemer” (58%). Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen zijn dit ook de vijf termen waarvan het grootste aandeel leerlingen aangeeft erover geleerd te hebben op school en de betekenis nog te kennen. Verder geeft minder dan één op drie van de leerlingen in Vlaanderen aan dat ze op school geleerd hebben over “rentebetaling” (25%), “wisselkoers” (22%), “rendement op beleggen” (21%), “waardevermindering” (19%), “risicospreiding” (18%), “dividend” (12%) en “samengestelde rente” (10%). Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen rapporteert ook minder dan één op de drie leerlingen dat ze over deze termen geleerd hebben op school en de betekenis nog kennen, met uitzondering van de termen “rentebetaling” (gekend door 43% van de leerlingen) en “wisselkoers” (gekend door 34% van de leerlingen).

Figuur 5.4: Percentage leerlingen dat over de financiële termen geleerd hebben op school en nog weten wat het betekent



Op basis van de items voor de 16 financiële termen werd een PISA-index voor kennis van de financiële termen opgesteld. Deze index geeft het aantal termen weer waarover leerlingen op school geleerd hebben en waarvan ze de betekenis nog kennen en kan waarden aannemen tussen 0 en 16. De gemiddelde indexscore overheen de OESO-landen bedraagt 6,95. Dit wijst erop dat **leerlingen overheen de OESO-landen in het afgelopen jaar gemiddeld over 7 termen geleerd hebben op school en de betekenis ervan nog kennen. In Vlaanderen is de gemiddelde indexscore (6,12) significant lager.** In Vlaanderen hebben leerlingen dus gemiddeld over 6 van de 16 termen geleerd op school. Het land met de hoogste indexscore is Nederland (9,38). Leerlingen in Saoedi-Arabië hebben gemiddeld de laagste indexscore (3,39).

Figuur 5.5 geeft ten slotte de samenhang weer tussen kennis over financiële termen en de score voor financiële geletterdheid. De figuur presenteert het puntenverschil in de score voor financiële geletterdheid voor een verschil van één op de index voor kennis van de financiële termen punt (m.a.w. voor het op school aangeleerd hebben van één extra term). De balken geven het ongecontroleerde puntenverschil. De cirkels geven het puntenverschil weer na controle voor verschillende leerlingenkenmerken (namelijk geslacht, SES, migratiestatus en studierichting) en schoolkenmerken (namelijk SES van de school en schoollocatie). De ruiten geven ten slotte het puntenverschil weer na controle voor deze leerlingen- en schoolkenmerken en na controle voor de prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid. Donkere kleuren wijzen op significante verschillen en lichte kleuren op niet-significante verschillen. De landen staan gerangschikt volgens dalende grootte van het puntenverschil in financiële geletterdheid voor controle voor de leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties.

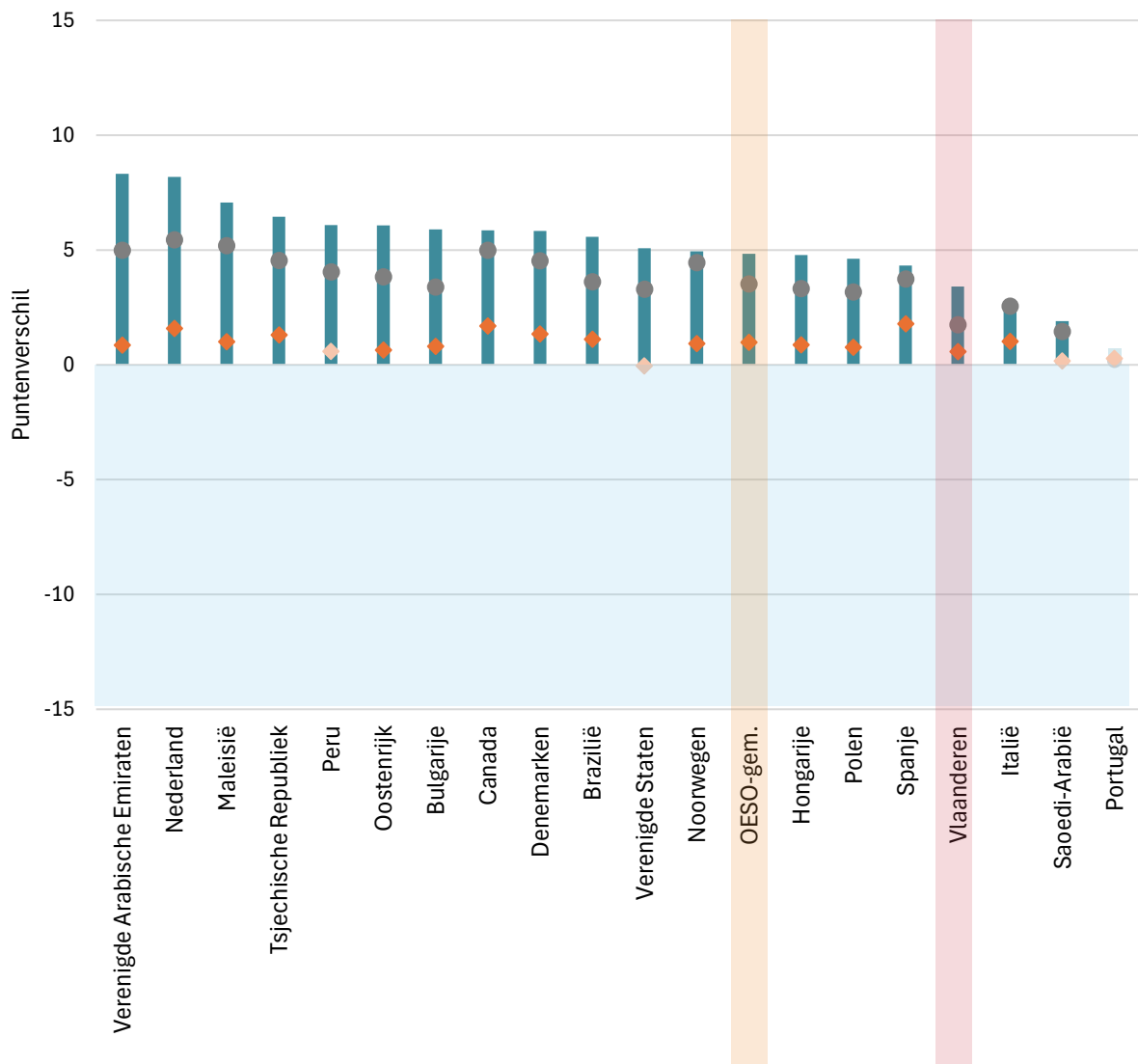
De figuur toont dat er in alle landen (behalve Portugal) **een significant positieve samenhang is tussen het kennen van financiële termen en de score voor financiële geletterdheid voor controle voor de hierboven opgesomde leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties.** Gemiddeld overheen de OESO-landen gaat het aanleren van één extra term gepaard met een verschil van 5 punten in de score voor financiële geletterdheid, voor controle voor leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties voor wiskunde en lezen. In Vlaanderen bedraagt dit puntenverschil 3 punten. In de Verenigde Arabische

Emiraten en Nederland is het effect het sterkst (+8 punten). Na controle voor de leerlingen- en schoolkenmerken is het puntenverschil nog steeds significant in alle landen (behalve Portugal), al neemt de grootte van het puntenverschil wel af. De grootte van het effect neemt nog verder af wanneer niet alleen voor de leerlingen- en schoolkenmerken gecontroleerd wordt, maar ook voor prestaties voor wiskunde en lezen. Desondanks blijft het effect significant in de meeste landen, behalve in Peru, de Verenigde Staten, Saoedi-Arabië en Portugal.

Samenvattend kan gesteld worden dat leerlingen die in de afgelopen 12 maanden meer financiële termen op school hebben geleerd en de betekenis van deze termen onthouden, beter presteren test voor financiële geletterdheid. Er kunnen ook hier echter geen oorzaak-gevolg uitspraken gedaan worden, aangezien het verband ook omgekeerd kan zijn: financieel vaardige leerlingen kunnen zich misschien meer aangeleerde financiële termen herinneren.

Figuur 5.5: Verschil in financiële geletterdheid dat samengaat met één punt verschil op de index voor kennis van financiële termen

- Voor controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (sign)
- Voor controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (niet sign)
- Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie (sign)
- Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie (niet sign)
- ◆ Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (sign)
- ◆ Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (niet sign)



### 5.3.2 Ervaring met financiële praktijken

De leerlingenvragenlijst bevatte ook vragen over de mate waarin leerlingen op school kennis gemaakt hebben met bepaalde financiële taken of activiteiten. De leerlingen werden gevraagd om voor zes financiële praktijken (vb. manieren bedenken om een uitgave te kunnen betalen) aan te geven hoe vaak ze hiermee in aanraking zijn gekomen in een les op school in de afgelopen 12 maanden. Ze konden kiezen uit drie antwoordopties, namelijk ‘nooit’, ‘soms’, of ‘vaak’. Tabel 5.4 toont voor de verschillende financiële praktijken het percentage leerlingen dat rapporteert er in de afgelopen 12 maanden soms of vaak kennis mee gemaakt te hebben. Het percentage leerlingen in Vlaanderen en gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen worden weergegeven.

In Vlaanderen rapporteert iets meer dan de helft van de leerlingen dat ze in de voorbije 12 maanden soms of vaak kennis gemaakt hebben met ‘het doel en het gebruik van geld beschrijven’ (55%), ‘nadenken over het verschil tussen geld besteden aan behoeften en geld besteden aan wensen’ (56%), ‘manieren bedenken om een uitgave te kunnen betalen’ (51%), en ‘advertenties analyseren om te begrijpen hoe zij mensen aansporen om dingen te kopen’ (55%). Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen bedraagt het aandeel voor deze stellingen iets meer dan zes op tien leerlingen. Verder rapporteert iets minder dan de helft van de leerlingen in Vlaanderen dat ze op school soms of vaak kennis gemaakt hebben met ‘de rechten van consumenten bespreken bij het omgaan met financiële instellingen’ (45%) en ‘bespreken hoe geld dat op de beurs is belegd van waarde kan veranderen in de loop van de tijd’ (44%). Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen gaat het twee maal om iets meer dan de helft van de leerlingen .

Tabel 5.5: Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze soms of vaak de volgende financiële praktijken tegengekomen zijn op school in de afgelopen 12 maanden

	Vlaanderen	OESO-gem.
Het doel en het gebruik van geld beschrijven	55	64
Nadenken over het verschil tussen geld besteden aan behoeften en geld besteden aan wensen	56	67
Manieren bedenken om een uitgave te kunnen betalen	51	60
De rechten van consumenten bespreken bij het omgaan met financiële instellingen	45	52
Bespreken hoe geld dat op de beurs is belegd van waarde kan veranderen in de loop van de tijd	44	54
Advertenties analyseren om te begrijpen hoe zij mensen aansporen om dingen te kopen	55	63

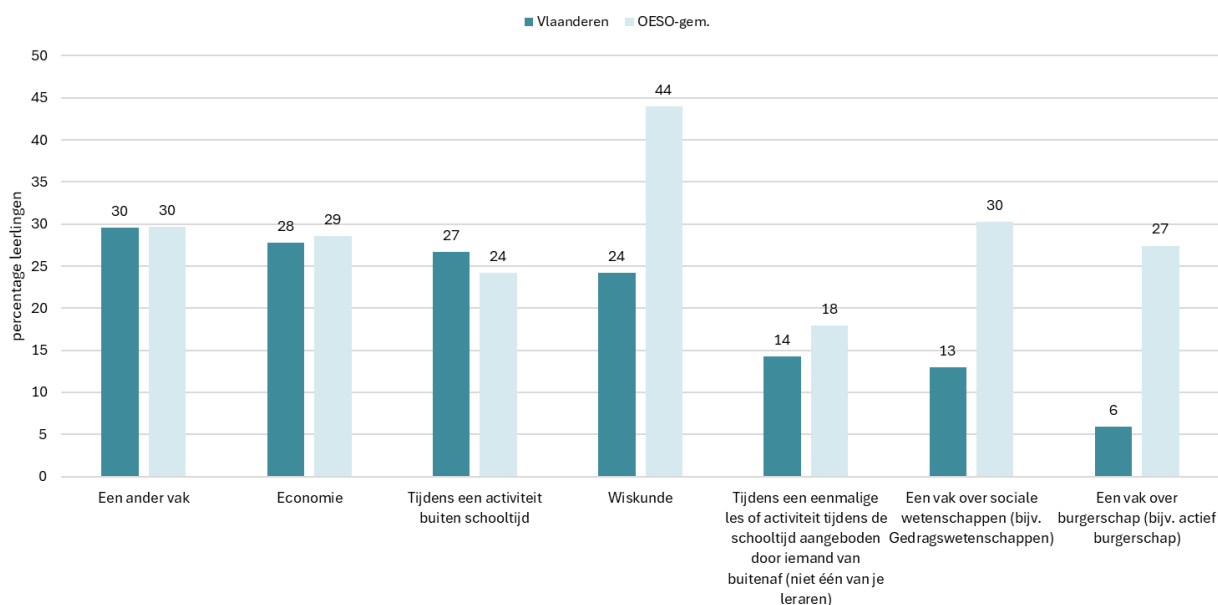
De antwoorden van de leerlingen op de items voor de zes verschillende financiële praktijken werden samengenomen om een **PISA-index voor educatie over financiële praktijken op school** samen te stellen. Een positieve waarde op deze index betekent dat een leerling aangeeft vaker in contact te komen met de financiële praktijken op school dan een gemiddelde 15-jarige in de deelnemende OESO-landen. Een negatieve waarde betekent dat een leerling minder vaak in contact komt met financiële praktijken op school dan een gemiddelde 15-jarige in de deelnemende OESO-landen (zie [lezersgids](#))

voor meer informatie over PISA-indexen). In Vlaanderen is de gemiddelde indexscore voor educatie over financiële praktijken op school (-0,27) significant lager dan het OESO-gemiddelde. **Leerlingen in Vlaanderen komen op school dus minder vaak in aanraking met financiële praktijken dan een gemiddelde 15-jarige in de deelnemende OESO-landen.** Slechts één land behaalt een lagere gemiddelde indexscore dan Vlaanderen, namelijk Italië (-0,40). Canada (0,35) en de Verenigde Arabische Emiraten (0,35) hebben daarentegen de hoogste gemiddelde indexscores. Merk op dat financiële educatie hier gemeten wordt op basis van de zelfrapportering van leerlingen. De mate waarin leerlingen zelf denken de vermelde financiële praktijken tegen te komen op school kan verschillen van de effectieve mate waarin leerlingen hiermee in contact komen.

Aan leerlingen werd niet alleen gevraagd in welke mate, maar ook in welke vakken ze in de voorbije 12 maanden vertrouwd raakten met de verschillende financiële praktijken op school. Voor zeven vakken konden leerlingen kiezen uit de volgende antwoordopties: 'ja', 'nee', 'ik weet het niet', of 'ik heb dit vak niet'. Figuur 5.6 geeft voor elk vak het percentage leerlingen weer dat rapporteert in aanraking gekomen te zijn met één van de vernoemde financiële praktijken in dit vak. De percentages worden weergegeven voor Vlaanderen en voor het gemiddelde overheen de deelnemende OESO-landen. De vakken staan gerangschikt volgens aflopende grootte van het percentage in Vlaanderen.

Een opvallende bevinding is dat overheen de deelnemende OESO-landen bijna de helft van de leerlingen (44%) rapporteert dat ze in het vak wiskunde kennis maakten met financiële praktijken, terwijl dit in Vlaanderen slechts één op de vier (24%) leerlingen is. In geen enkel deelnemend land rapporteren minder leerlingen kennis gemaakt te hebben met financiële praktijken in het vak wiskunde. Ook rapporteert een kleiner aandeel leerlingen in Vlaanderen dat ze in een vak sociale wetenschappen (13%) of in een vak burgerschap (6%) kennis maakten met financiële praktijken dan het aandeel leerlingen overheen de deelnemende OESO-landen (voor beide vakken ongeveer één op de drie). Verder geeft in Vlaanderen bijna één op de drie leerlingen aan dat ze in contact kwamen met financiële praktijken in een ander vak dan de opgesomde vakken (30%), in economie (28%), of tijdens een activiteit buiten schooltijd (27%).

*Figuur 5.6: Percentage leerlingen dat aangeeft kennis gemaakt te hebben met financiële activiteiten in een bepaald vak*



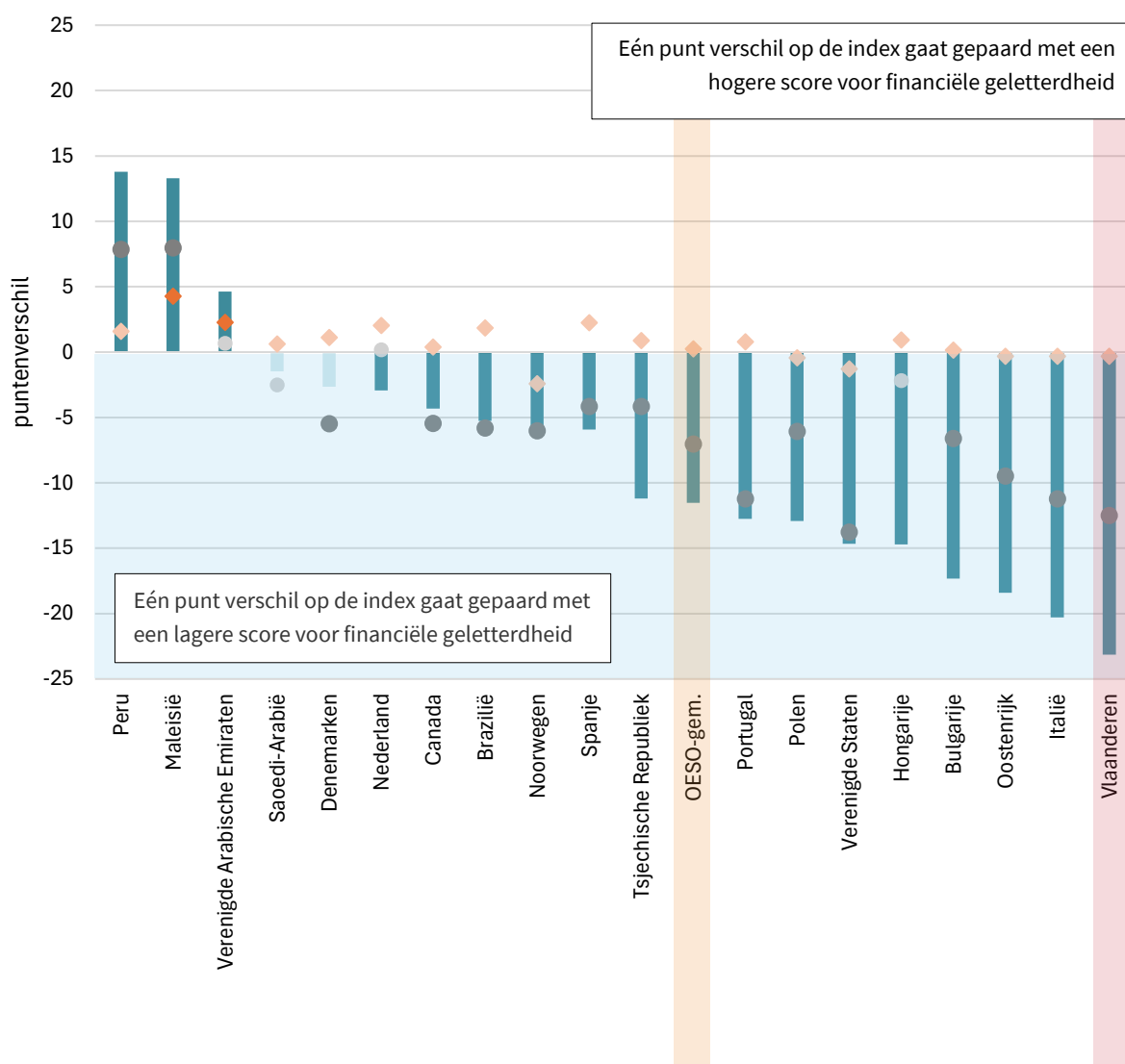
Ten slotte wordt de samenhang nagegaan tussen de score op de PISA-index voor educatie over financiële praktijken op school en de prestatie voor financiële geletterdheid. Figuur 5.7 geeft het puntenverschil in de score voor financiële geletterdheid weer voor een verschil van één punt op de index voor educatie over financiële praktijken. De figuur is op dezelfde manier opgebouwd als Figuur 5.5. De landen staan gerangschikt volgens grootte van het puntenverschil in financiële geletterdheid voor controle voor de leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties.

In tegenstelling tot het positieve verband tussen de kennis van financiële termen en financiële geletterdheid dat in bijna alle landen werd gevonden, verschilt de richting van het verband tussen de educatie over financiële praktijken en financiële geletterdheid van land tot land. In drie landen (namelijk Peru, Maleisië en de Verenigde Arabische Emiraten) is er een significant positieve samenhang tussen de indexscore voor educatie over financiële praktijken en financiële geletterdheid, voor controle voor leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties voor wiskunde en lezen. In deze landen behalen leerlingen die hoger scoren op de index voor educatie over financiële praktijken gemiddeld genomen een hogere score voor financiële geletterdheid dan leerlingen die lager scoren op de index. In alle andere landen (behalve Saoedi-Arabië en Denemarken) en gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen is er een negatief verband tussen de index en financiële geletterdheid, voor controle voor de opgesomde kenmerken en prestaties voor wiskunde en lezen. De grootte van dit effect is het grootst in Vlaanderen. **In Vlaanderen gaat een toename van één punt op de index voor educatie over financiële praktijken gepaard met een afname van 23 punten in de score voor financiële geletterdheid, voor controle voor de opgesomde kenmerken en prestaties voor wiskunde en lezen. Na controle voor de leerlingen- en schoolkenmerken is dit effect nog steeds significant, maar neemt de sterkte ervan af tot 13 punten. Wanneer daarenboven gecontroleerd wordt voor prestaties voor wiskunde en lezen, is er niet langer een significant negatieve samenhang tussen de indexscore voor educatie over financiële praktijken en financiële geletterdheid in Vlaanderen.** Ook in de andere landen waar er zonder controle voor de leerlingen- en schoolkenmerken en prestaties een significant negatief verband gevonden wordt tussen educatie over financiële praktijken en financiële geletterdheid, is het verband niet langer significant wanneer gecontroleerd wordt voor deze kenmerken en voor prestaties voor wiskunde en lezen.

Ook hier dient opgemerkt te worden dat er geen oorzaak-gevolg uitspraken kunnen gedaan worden over het negatieve verband tussen de zelf-gerapporteerde educatie over financiële praktijken op school en de prestatie voor financiële geletterdheid. Het is bijvoorbeeld ook mogelijk dat leerlingen die minder goede financiële vaardigheden hebben (of minder goede cognitieve vaardigheden in het algemeen) vaker vakken volgen op school waarin ze leren over financiële praktijken. Toegepast op Vlaanderen is het ook waarschijnlijk dat vooral leerlingen in arbeidsmarktgerichte richtingen, die lager presteren op de test voor financiële geletterdheid, economische vakken krijgen waarin ze in aanraking komen met financiële praktijken. Deze verklaring ligt in lijn met de bevinding dat het negatieve verband niet langer significant is na controle voor zowel leerlingen- en schoolkenmerken, als voor prestaties voor wiskunde en lezen. Daarenboven heeft talrijk interventieonderzoek aangetoond dat programma's voor financiële educatie op school een positief effect hebben op de financiële kennis van studenten (Amagir et al., 2018; Kaiser & Menkhoff, 2020)). De resultaten suggereren met andere woorden geenszins dat het aanbieden van financiële praktijken op school geen gunstige effecten kan hebben.

Figuur 5.7: Verschil in financiële geletterdheid dat samengaat met één punt verschil op de index voor educatie over financiële praktijken op school

- Voor controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (sign)
- Voor controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (niet sign)
- Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie (sign)
- Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie (niet sign)
- ◆ Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (sign)
- ◆ Na controle voor geslacht; SES van de leerling en de school, migratiestatus, studierichting en schoollocatie; prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid (niet sign)





## 5.4 Bezit financiële producten, financiële transacties en financiële geletterdheid

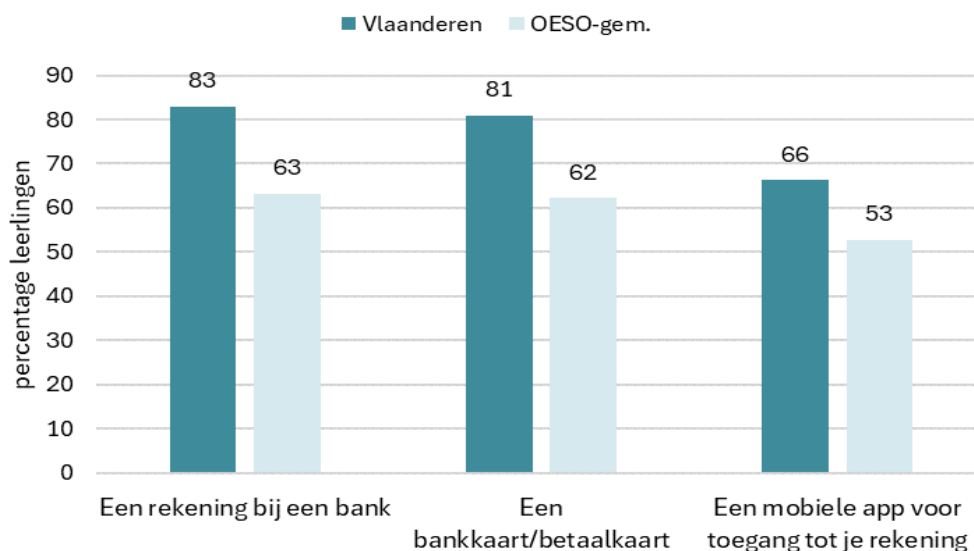
In PISA omvat financiële geletterdheid niet alleen kennis over en inzicht in financiële concepten en risico's, maar ook de vaardigheden en attitudes om deze kennis en inzicht aan te wenden om effectieve financiële beslissingen te kunnen nemen (zie 2.2). In dit hoofdstuk wordt ingegaan op twee zaken die gerelateerd zijn aan het nemen van financiële beslissingen, namelijk het bezit van financiële producten (bv. een bankkaart) en het uitvoeren van financiële transacties (bv. betalen met een bankkaart).

### 5.4.1 Bezit financiële producten

In de leerlingenvragenlijst werd aan de leerlingen gevraagd of ze een rekening bij een bank, een bankkaart, en een mobiele app met toegang tot hun rekening bezitten. Voor elk van deze drie financiële producten konden de leerlingen kiezen uit de antwoordmogelijkheden 'ja', 'nee', of 'ik weet niet wat dat is'. Figuur 5.8 geeft voor elk product het percentage leerlingen weer dat zegt het betreffende financiële product te hebben. Zowel het percentage leerlingen in Vlaanderen als het percentage leerlingen gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen wordt weergegeven.

**In Vlaanderen bezitten meer dan vier op vijf 15-jarige leerlingen een rekening bij een bank (83%) en een bankkaart/betaalkaart (81%).** Gemiddeld overheen de OESO-landen liggen deze percentages bijna 20 procentpunten lager. Verder geeft 66% van de leerlingen in Vlaanderen aan een mobiele app te bezitten die hen toegang tot hun bankrekening verleent<sup>1</sup>. Gemiddeld overheen de OESO-landen is dit iets meer dan de helft van de leerlingen.

Figuur 5.8: Percentage leerlingen dat aangeeft in het bezit te zijn van bepaalde financiële producten



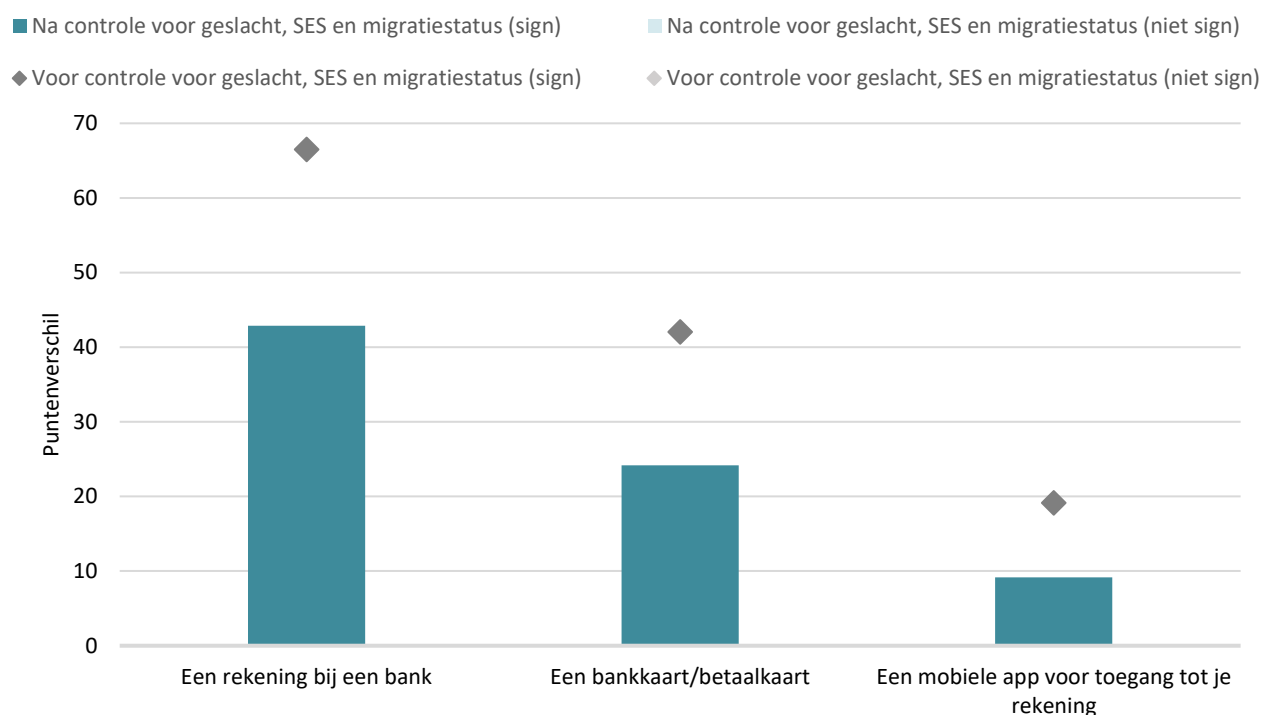
<sup>1</sup> De cijfers in verband met het bezit van een mobiele app om een bankrekening te raadplegen dienen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. In dertien deelnemende landen geeft immers een groter aandeel leerlingen aan een mobiele app te bezitten om een bankrekening te raadplegen dan werkelijk een bankrekening te hebben. In Vlaanderen geeft 2% van de leerlingen die geen bankrekening bezitten aan wel een mobiele app te hebben die hen toegang geeft tot de onbestaande bankrekening. Waarschijnlijk hebben sommige leerlingen de vraag verkeerd geïnterpreteerd als het bezitten van een mobiele app in het algemeen.

Figuur 5.9 geeft de samenhang tussen het bezit van financiële producten en de prestatie voor financiële geletterdheid weer. De figuur toont het puntenverschil voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die rapporteren een bepaald financieel product te hebben en leerlingen die rapporteren dit niet te hebben. Dit wordt weergegeven voor zowel Vlaanderen (bovenste figuur) als voor het OESO-gemiddelde (onderste figuur). De ruiten geven het ongecontroleerde puntenverschil weer, de balken geven het puntenverschil weer na controle voor geslacht, SES en migratiestatus. Donkere kleuren wijzen op significante verschillen en lichte kleuren op niet-significante verschillen.

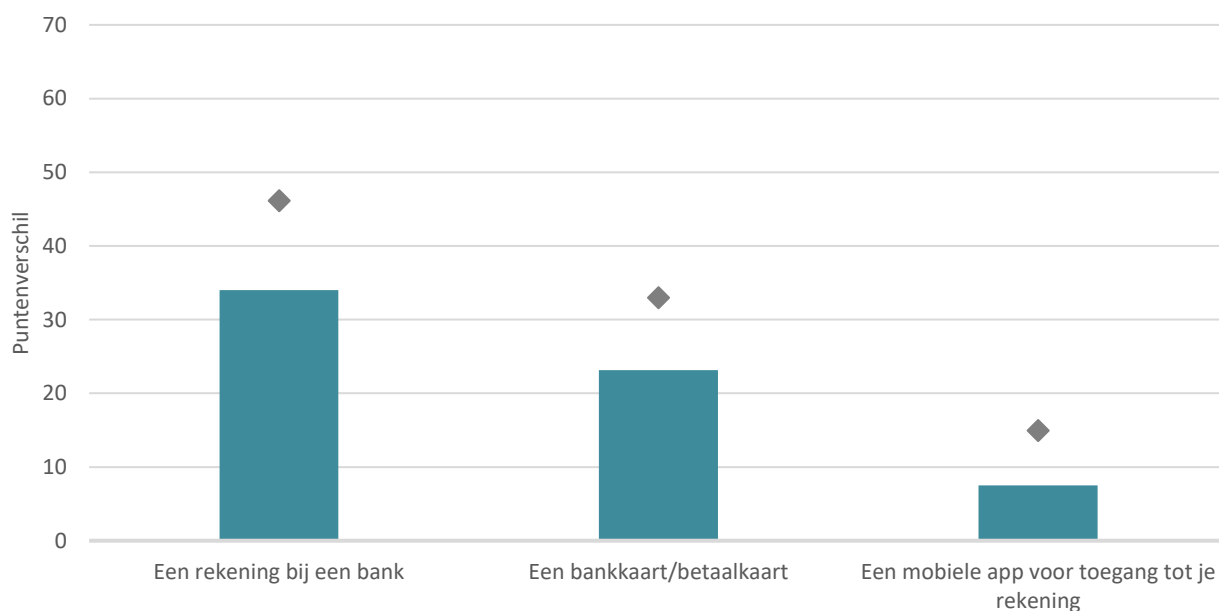
De figuur toont dat het **bezit van elk van de drie financiële producten samenhangt met een hogere score voor financiële geletterdheid**, zowel voor als na controle voor de leerlingenkenmerken. Leerlingen in Vlaanderen die rapporteren een bankrekening te hebben scoren gemiddeld 67 punten hoger voor financiële geletterdheid dan leerlingen die rapporteren geen bankrekening te hebben. Voor het bezit van een bankkaart/betaalkaart gaat het om een verschil van 42 punten en voor het bezit van een mobiele app met toegang tot een bankrekening om een verschil van 19 punten. Na controle voor de leerlingenkenmerken zijn deze drie positieve effecten nog steeds significant, al neemt de sterkte ervan wel af. Gemiddeld overheen de OESO-landen worden dezelfde resultaten gevonden. Samenvattend kan gesteld worden dat het bezit van een bankrekening, een bankkaart of een mobiele bankapp samengaat met een hogere prestatie voor financiële geletterdheid.

Figuur 5.9: Verschil in score voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die aangeven een bepaald financieel product te bezitten en leerlingen die aangeven het product niet te bezitten of niet te weten wat het is

(a) Vlaanderen



(b) OESO-gemiddelde

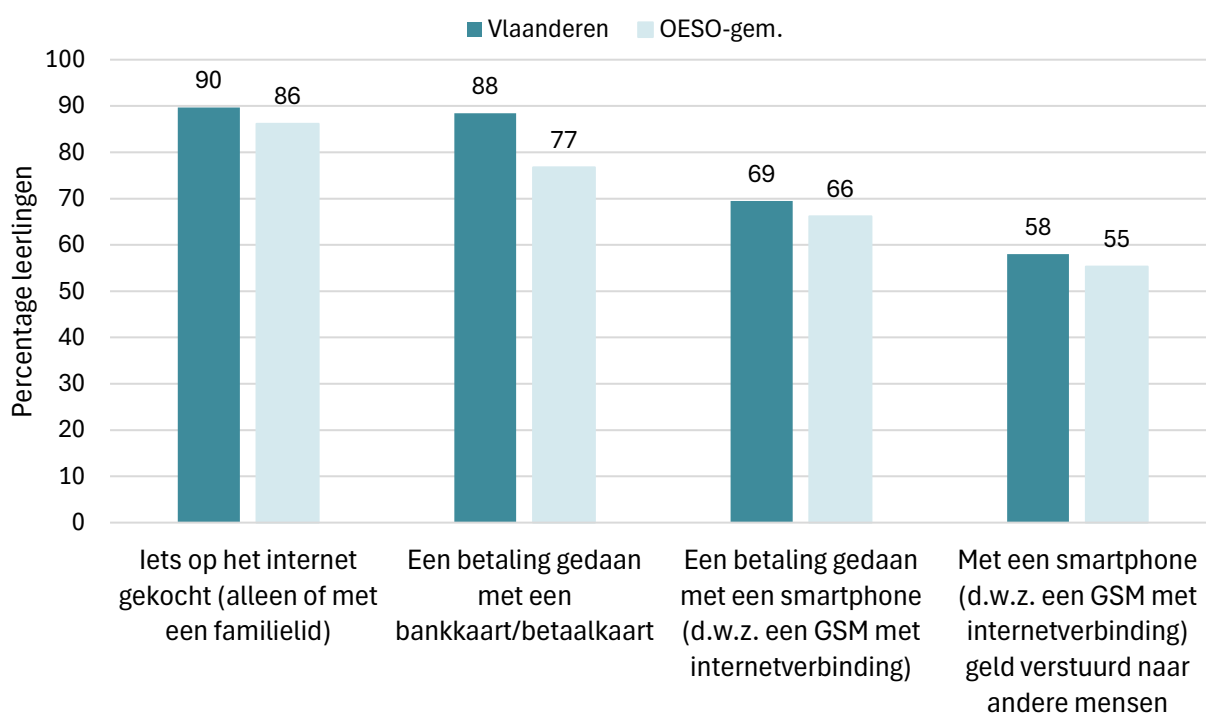


## 5.4.2 Financiële transacties

Naast de vragen over het bezit van financiële producten werd aan de leerlingen ook gevraagd hoe vaak ze hier gebruik van maken. De leerlingenvragenlijst omvatte vier vragen over ervaring met het uitvoeren van elektronische en online transacties (bv. iets op het internet kopen). Aan leerlingen werd gevraagd om voor elk van de transacties aan te duiden hoe vaak ze in de afgelopen 12 maanden deze transactie verricht hebben. Leerlingen hadden de keuze uit de volgende antwoordopties: ‘nooit of bijna nooit’, ‘ongeveer één of twee keer per jaar’, ‘ongeveer één of twee keer per maand’, ‘ongeveer één of twee keer per week’, ‘elke dag of bijna elke dag’. Figuur 5.10 geeft voor elke transactie het percentage leerlingen weer dat in de voorbije 12 maanden de transactie uitgevoerd heeft. De percentages voor Vlaanderen en voor het gemiddelde overheen de OESO-landen worden weergegeven.

**In Vlaanderen rapporteert het merendeel van de leerlingen dat ze in het voorbije jaar iets op het internet gekocht hebben (90%) en een betaling gedaan hebben met een bankkaart (88%).** Gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen geeft respectievelijk 86% en 77% van de leerlingen aan dat ze in de voorbije 12 maanden deze transacties uitgevoerd hebben. Verder rapporteren zowel in Vlaanderen (69%) als gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen (66%) bijna 7 op de 10 leerlingen dat ze in de voorbije 12 maanden een betaling uitgevoerd hebben met een smartphone. Geld versturen naar andere mensen met een smartphone komt wat minder frequent voor. Iets meer dan de helft van de leerlingen in Vlaanderen (58%) en overheen de deelnemende OESO-landen (55%) geeft aan deze transactie uitgevoerd te hebben in de voorbije 12 maanden.

Figuur 5.10: Percentage leerlingen dat aangeeft dat ze bepaalde financiële transacties uitgevoerd hebben in de voorbije 12 maanden



Figuur 5.11 geeft de samenhang tussen het uitvoeren van financiële transacties en de prestatie voor financiële geletterdheid weer. De figuur toont het puntenverschil voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die rapporteren een bepaalde financiële transactie uitgevoerd te hebben in het voorbije jaar en de leerlingen die rapporteren deze transactie niet verricht te hebben. Het puntenverschil wordt weergegeven voor de leerlingen in Vlaanderen (bovenste figuur) en gemiddeld overheen de OESO-landen (onderste gemiddelde). De figuur is op dezelfde manier opgebouwd als Figuur 5.9.

De grafiek toont dat de samenhang tussen financiële transacties en prestaties voor financiële geletterdheid niet eenduidig is. In Vlaanderen wordt voor twee van de vier financiële transacties een significant positieve samenhang gevonden met financiële geletterdheid. **Leerlingen in Vlaanderen die rapporteren een betaling met een bankkaart/betaalkaart gedaan te hebben in de voorbije 12 maanden scoren gemiddeld 31 punten hoger voor financiële geletterdheid dan leerlingen in Vlaanderen die rapporteren dat ze deze transactie niet uitgevoerd hadden. Leerlingen in Vlaanderen die rapporteren iets op het internet gekocht te hebben scoren gemiddeld 33 punten hoger.** Na controle voor geslacht, SES en migratiestatus zijn deze twee positieve effecten nog steeds significant, al neemt de sterkte ervan af.

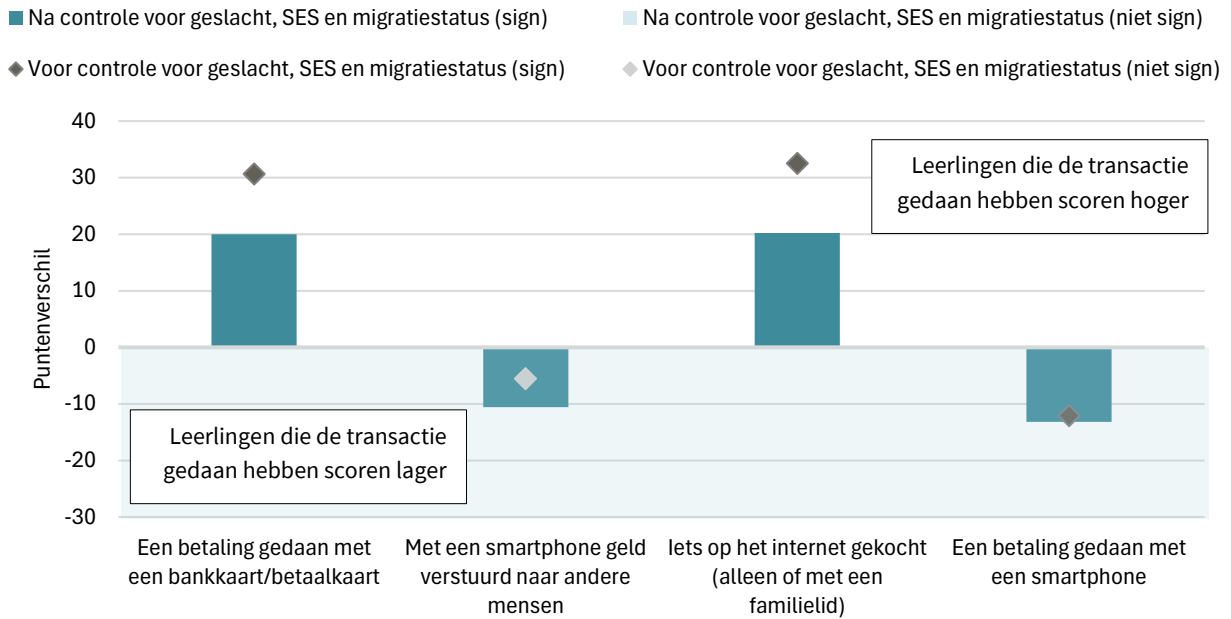
Het verrichten van de andere financiële transacties hangt daarentegen negatief samen met financiële geletterdheid. Leerlingen in Vlaanderen die aangeven dat ze met een smartphone geld verstuurd hebben naar andere mensen in de voorbije 12 maanden, scoren gemiddeld 11 punten lager op financiële geletterdheid dan leerlingen die aangeven dit niet gedaan te hebben. Na controle voor leerlingkenmerken is het puntenverschil niet langer significant. Leerlingen in Vlaanderen die rapporteren een betaling gedaan te hebben met een smartphone in de voorbije 12 maanden scoren gemiddeld 13 punten lager op financiële geletterdheid. Dit verband blijft significant na controle voor de leerlingkenmerken.

Gemiddeld overheen de OESO-landen wordt een vergelijkbaar resultatenpatroon gevonden. Een mogelijke verklaring voor de niet-eenduidige resultaten is dat sommige financiële transacties (bv. iets op het internet kopen) leerlingen de mogelijkheid geven om hun financiële geletterdheid te verbeteren, terwijl andere transacties (bv. betalen met een smartphone) deze mogelijkheid misschien niet bieden (OECD, 2024b). Anderzijds is het ook mogelijk dat het type financiële transacties waaraan leerlingen de voorkeur geven (vb. betalingen doen met een bankkaart versus met een smartphone) verschillen naargelang hun financiële geletterdheid.

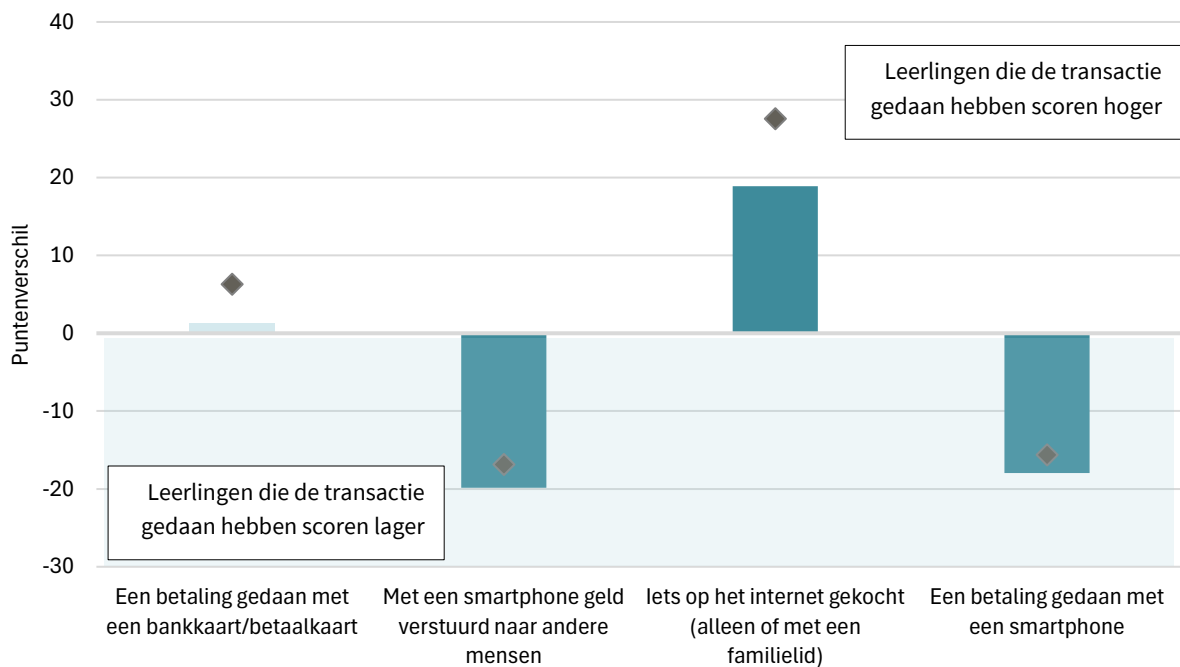
Samenvattend blijkt het **bezit van bankrekening, een bankkaart of een mobiele bankapp, net als het verrichten van betalingen met een bankkaart of online winkelen positief samen te hangen met de financiële geletterdheid van leerlingen.** Ook hier kunnen echter geen causale uitspraken gedaan worden. Het bezit van financiële producten en uitvoeren van digitale transacties kunnen samenhangen met financiële geletterdheid, omdat het leerlingen de kans geeft om al doende te leren om goede financiële beslissingen te maken. Anderzijds is het ook mogelijk dat leerlingen die financieel vaardiger zijn meer interesse hebben in financiële producten en in het uitvoeren van financiële transacties.

Figuur 5.11: Verschil in score voor financiële geletterdheid tussen leerlingen die aangeven dat ze een bepaalde financiële transactie uitgevoerd hebben in de voorbije 12 maanden en leerlingen die de transactie niet uitgevoerd hebben

(a) Vlaanderen



(b) OESO-gemiddelde



## 6. Conclusie

Door recente veranderingen in het financieel landschap en verhoogde financiële risico's en verantwoordelijkheden in een geglobaliseerde, digitale wereld wordt financiële geletterdheid steeds belangrijker, voornamelijk onder jongeren. In PISA2022 werd naast de bevraging van de drie cognitieve kerndomeinen (wiskunde, lezen en wetenschappen) financiële geletterdheid als bijkomend domein bevraagd bij 15-jarige leerlingen in 14 OESO-landen en 6 partnerlanden. Financiële geletterdheid omvat niet alleen de kennis en het begrip van financiële concepten en risico's, maar ook de attitudes en vaardigheden om deze kennis toe te passen, met als doel verantwoorde beslissingen te nemen in verschillende financiële contexten.

Leerlingen in Vlaanderen behalen gemiddeld de hoogste score voor financiële geletterdheid van alle deelnemende landen en regio's. Enkel Denemarken en Nederland presteren op hetzelfde niveau als Vlaanderen. Het aandeel toppers voor financiële geletterdheid in Vlaanderen (16,5%) ligt bovendien ruim boven het OESO-gemiddelde (10,6%), net zoals het aandeel leerlingen dat het basisniveau niet in haalt in Vlaanderen (12%) ruim lager ligt dan gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen (17,9%).

De toppositie van Vlaanderen op het vlak van financiële geletterdheid dient echter enigszins genuanceerd te worden. Ten eerste namen de meeste landen die in PISA2022 voor de cognitieve kerndomeinen (wiskunde, lezen en wetenschappen) gemiddeld significant hogere scores dan Vlaanderen niet deel aan de test voor financiële geletterdheid. Ten tweede daalt de gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen ten opzichte van PISA2015 met 14 punten, terwijl in alle andere deelnemende landen zich een positieve of stabiele trend in gemiddelde prestatie aftekende. Ook het aandeel toppers in Vlaanderen daalt ten opzichte van PISA2015 met 8 procentpunten.

Bovendien zijn er in Vlaanderen ook grote verschillen in financiële geletterdheid tussen leerlingen naargelang socio-economische status, migratiestatus en de onderwijsvorm waarin leerlingen les volgen. De kloof tussen leerlingen uit de socio-economisch meest bevoorrechte gezinnen, die gemiddeld op het vierde vaardigheidsniveau presteren, en leerlingen uit de socio-economisch minst bevoorrechte gezinnen, die gemiddeld op het tweede vaardigheidsniveau presteren, is groter dan in de meeste andere deelnemende landen. Autochtone leerlingen in Vlaanderen scoren, net als in de meeste andere landen, beduidend hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond. Het puntenverschil tussen de twee groepen is slechts in één land groter en blijft significant na controle voor socio-economische status en thuistaal. Het effect van thuistaal geldt opvallend enkel voor autochtone leerlingen: leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal Nederlands spreken presteren niet significant hoger dan leerlingen met een migratieachtergrond die thuis meestal een andere taal spreken. Ten slotte scoren ASO-leerlingen het hoogst en BSO-leerlingen het laagst op de test voor financiële geletterdheid. Leerlingen in het TSO en KSO nemen een middenpositie in.

Deze resultaten tonen aan dat de financiële geletterdheid van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen algemeen onder druk staat en dat verschillen naargelang de socio-economische status en migratiestatus van leerlingen persistent zijn. Financiële geletterdheid is belangrijk voor iedereen, misschien nog het meest voor diegenen die moeten rondkomen met een beperkt budget en voor

diegenen met weinig financiële reserve in het geval er foute beslissingen genomen worden. Laagpresterende leerlingen uit een benadeelde thuisomgeving moeten ondersteund worden zodat ze zich veilig kunnen bewegen in het financiële leven en onafhankelijk kunnen worden.

Het laatste hoofdstuk van dit rapport toont aan dat verschillende actoren een rol kunnen spelen in het versterken van de financiële geletterdheid van jongeren. Ouders brengen financiële geletterdheid bij aan hun kinderen door kennis over financiële concepten en risico's over te brengen en hun kinderen de ruimte te geven om met geld te experimenteren en eigen financiën te beheren. De PISA-data tonen aan dat het regelmatig bespreken van geldzaken thuis en financiële autonomie positief samenhangen met financiële geletterdheid, ook na controle voor achtergrondkenmerken van leerlingen. Bovendien presteren leerlingen die zelf financiële producten, zoals een bankrekening of bankkaart, bezitten of zelf bepaalde financiële transacties verrichten, zoals online winkelen, significant hoger voor financiële geletterdheid, eveneens na controle voor achtergrondkenmerken van de leerlingen. De verbanden betekenen echter niet dat causale conclusies kunnen getrokken worden, aangezien ze ook in de omgekeerde richting kunnen gelden.

Ook de school kan een rol spelen in de financiële educatie van leerlingen. Door financiële educatie op te nemen in het curriculum kunnen scholen de sociale ongelijkheid verkleinen en een correcter beeld scheppen over financiële kwesties dan de berichten die 15-jarigen mee krijgen uit reclame en media. Uit de data blijkt dat leerlingen die rapporteren meer financiële termen aangeleerd te hebben op school, significant beter presteren voor financiële geletterdheid, ook na controle voor leerlingenkenmerken en de prestatie voor wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid. Ondanks de opname van financiële educatie in het curriculum in het secundair onderwijs, geven 15-jarige leerlingen in Vlaanderen aan minder financiële concepten aangeleerd te hebben en minder ervaring opgedaan te hebben met financiële praktijken dan gemiddeld overheen de deelnemende OESO-landen. Bovendien valt op dat leerlingen in Vlaanderen vooral in contact komen met financiële praktijken in het vak economie, terwijl leerlingen internationaal vooral rapporteren in wiskundelessen, lessen sociale wetenschappen of lessen burgerschap.

Naast ouders en scholen zijn er steeds meer andere actoren en instanties die, soms in samenwerking met scholen, initiatieven ondernemen om de financiële geletterdheid van jongeren te bevorderen. Zo beoogt het FMSA (Autoriteit voor Financiële Diensten en Markten) onder andere bij te dragen tot een betere financiële vorming van consumenten in het algemeen en jongeren in het bijzonder. Dit doet het bijvoorbeeld aan de hand van de programma's WikiFinSchool en WikiFinLab. Dit soort initiatieven zijn meer dan ooit nodig in een samenleving waarin het belang van financiële geletterde jongeren alleen maar toeneemt. Dit rapport leert ons dat dit zeker het geval is in Vlaanderen waar de hoge score voor financiële geletterdheid van 15-jarigen onder druk staat.



## 7. Lezersgids

Dit PISA-rapport gebruikt een aantal begrippen die mogelijk niet altijd meteen duidelijk zijn voor de lezer. Deze lezersgids is dan ook bedoeld om een aantal van de vaak gebruikte begrippen te verduidelijken. Daarnaast wordt ook andere nuttige achtergrondinformatie meegegeven. De inhoud van de lezersgids is alfabetisch opgesteld.

### 7.1 Achtergrondkenmerken

PISA definieert een aantal achtergrondkenmerken van leerlingen op een heel specifieke manier. Hieronder worden de PISA-definities van socio-economische status, migratiestatus en thuistaal beschreven.

#### 7.1.1 Socio-economische status (SES)

Dit concept verwijst naar een combinatie van kenmerken die de sociale, economische en culturele status van een gezin beschrijven.

PISA berekent de socio-economische status (SES) van gezinnen aan de hand van een index. Deze SES-index combineert de volgende achtergrondvariabelen van leerlingen:

- Hoogste opleidingsniveau ouders
- Hoogste beroepsstatus ouders
- Economische, educatieve en culturele bezittingen waarover leerlingen thuis beschikken

#### 7.1.2 Migratiestatus

PISA bepaalt de herkomst van leerlingen op basis van hun geboorteland en dat van hun beide ouders. Er worden 3 categorieën onderscheiden:

<b>Autochtone leerling</b>	Leerlingen waarvan één van de beide ouders (of allebei) geboren zijn in het land van de testafname – ongeacht het geboorteland van de leerling zelf.	Autochtone leerling
<b>Tweede generatie leerling</b>	Leerlingen geboren in het land van de testafname, maar waarvan beide ouders in een ander land zijn geboren.	Leerling met migratieachtergrond
<b>Eerste generatie leerling</b>	Leerlingen niet geboren in het land van de testafname, waarvan beide ouders ook in een ander land zijn geboren.	

De Vlaamse groep eerste generatie leerlingen die deelnamen aan PISA2022 ( $n = 351$ ) bevat een **aanzienlijke subgroep Nederlandse leerlingen** die onderwijs volgen in Vlaanderen ( $n = 65$ ; 18,5%). Deze leerlingen hebben zowel zelf als (één van) hun beide ouders Nederland als geboorteland waardoor ze automatisch als eerste generatie leerlingen geklasseerd worden. Vermits zij echter waarschijnlijk dezelfde thuistaal hebben als de instructietaal in het Vlaams onderwijs trekken zij de

gemiddelde prestaties van de eerste generatie leerlingen in Vlaanderen naar boven. Dit impliceert dat voorzichtigheid geboden is wanneer men voor Vlaanderen uitspraken wil doen over de prestaties van eerste- versus tweede generatie leerlingen op basis van de internationale PISA migratiestatusvariabele.

### 7.1.3 Thuis taal

In PISA wordt de thuistaal van de leerlingen bevraagd door te vragen naar welke taal ze **meestal** spreken thuis. Ze kunnen hierbij slechts één taal aanduiden. Op basis daarvan worden leerlingen onderverdeeld in twee groepen: leerlingen die thuis dezelfde taal spreken als de instructietaal op school en leerlingen die thuis een andere taal spreken. Voor Vlaanderen bevat de categorie leerlingen die thuis de instructietaal spreekt twee groepen: zij die aangeven thuis meestal Nederlands te spreken en zij die aangeven thuis een Vlaams dialect te spreken.

## 7.2 Afrondingsfouten

Berekeningen worden altijd uitgevoerd op basis van exacte cijfers. Pas op het einde van een bewerking wordt een cijfer afgerond. Gemiddelde PISA-scores en betrouwbaarheidsintervallen worden in dit rapport afgerond op het geheel getal. Percentages worden afgerond op één decimaal, standaardfouten en index-scores op twee decimalen. Een waarde gelijk aan 0,0 of 0,00, betekent niet dat dit effectief gelijk is aan nul, maar dat deze kleiner is dan respectievelijk 0,05 of 0,005.

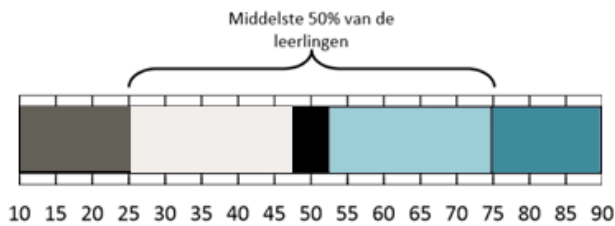
Afgeronde getallen kunnen soms voor enige verwarring zorgen. Door het afronden van getallen, zijn opgetelde cijfers in tabellen en figuren bijvoorbeeld niet altijd exact gelijk aan gerapporteerde totalen.

## 7.3 Gemiddelde en verdeling van de scores

In dit rapport worden zowel **gemiddelde** scores als de verdeling van scores in Vlaanderen en in andere landen/regio's besproken. De gemiddelde score van een land voor een bepaald domein vat samen hoe goed leerlingen binnen dat land scoren op dat domein. Dit maakt het mogelijk om te vergelijken hoe landen gemiddeld genomen scoren op dat domein.

Daarnaast wordt ook de **verdeling** van de scores gerapporteerd om de **spreiding** van scores op een bepaald domein tussen landen te kunnen vergelijken. De verdeling van scores wordt weergegeven in horizontale balken waar gebieden tussen verschillende percentielen aangeduid worden met verschillende kleuren (zie Figuur 6.1). Een **percentiel** geeft de waarde van een variabele weer waar een bepaald percentage van de observaties (hier leerlingen) onder scoort. Percentiel 10 geeft bijvoorbeeld de PISA-score weer waar 10% van de leerlingen onder scoort. De balken geven het verschil in scorepunten weer tussen percentiel 10 en percentiel 90. Dit komt neer op het verschil tussen het punt waaronder de 10% zwakst scorende leerlingen presteren en het punt waarboven de 10% sterkst scorende leerlingen presteren. De totale lengte van de balken in de figuren weerspiegelt dus de scores waartussen de centrale 80% van de leerlingen van een land presteert. Analoog presteert de helft van de leerlingen tussen percentiel 25 en percentiel 75. Het zwarte blokje in het midden van de balken stelt het gemiddelde voor waarrond een 95% betrouwbaarheidsinterval gebouwd wordt. De andere blokjes weerspiegelen telkens het verschil tussen twee opeenvolgende percentielscores.

Figuur 6.1: Weergave van verdeling van de scores



## 7.4 OESO-gemiddelde

**Het OESO-gemiddelde is het gemiddelde van de gemiddelde scores in alle OESO-landen** die deelnemen aan de test voor financiële geletterdheid in PISA2022 (Nederland, de Verenigde Staten, Costa Rica, de Tsjechische Republiek, België (Vlaanderen), Denemarken, Italië, Noorwegen, Hongarije, Oostenrijk, Polen, Portugal, Canada, en Spanje). Het wordt gebruikt om een land of regio op een bepaalde variabele te vergelijken met een gemiddeld of typisch OESO-land. Bij de berekening van het OESO-gemiddelde wordt de grootte van de PISA-populatie (15-jarige leerlingen) van een land niet in rekening gebracht. Met andere woorden, het gemiddelde in België draagt evenveel bij tot de berekening van het OESO-gemiddelde als het gemiddelde van bijvoorbeeld Canada, ondanks het gegeven dat de PISA-populatie in Canada groter is dan in België.

De berekening van het OESO-gemiddelde is niet hetzelfde in alle PISA-cycli omwille van verschillende redenen:

- in verschillende cycli namen verschillende OESO-landen deel aan de test voor financiële geletterdheid
- sommige OESO-landen slaagden er in een bepaalde cyclus niet in om de minimumstandaarden te bereiken waardoor zij niet werden meegerekend;
- sommige OESO-landen namen bepaalde vragen niet op in hun vragenlijsten of wijzigden deze aanzienlijk overheen de cycli.

## 7.5 Onderwijsvorm

Karakteristiek voor het Vlaams onderwijslandschap is een opsplitsing in verschillende onderwijsvormen vanaf de tweede graad in het secundair onderwijs. Vlaanderen kent in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs een onderscheid tussen algemeen secundair onderwijs (ASO), beroepssecundair onderwijs (BSO), kunstsecundair onderwijs (KSO) en technisch secundair onderwijs). Ook het buitengewoon onderwijs (BUSO) en het deeltijds beroepsonderwijs (DBSO) vormen aparte onderwijsvormen. In het BuSO en DBSO werd de test voor financiële geletterdheid echter niet afgenomen in PISA2022. Meer informatie over de onderwijsvormen vind je hieronder en op de [website](#) van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming. Vanaf het schooljaar 2021-2022 wordt in de tweede en derde graad gefaseerd een hervorming doorgevoerd waardoor de onderwijsvormen opgaan in finaliteiten en studiedomeinen. Meer info over de planning en inhoud van de hervorming vind je eveneens op de [website](#) van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming. Aangezien de meeste deelnemende leerlingen in PISA2022 in Vlaanderen nog les volgden in het onderwijssysteem vóór de hervorming wordt de onderverdeling in onderwijsvormen nog gehanteerd in dit rapport.

<b>Het algemeen secundair onderwijs (ASO)</b>	Het ASO legt de nadruk op een ruime algemene vorming. Er wordt niet voorbereid op een specifiek beroep. Het ASO legt vooral een stevige basis voor het volgen van hoger onderwijs.
<b>Het beroepssecundair onderwijs (BSO)</b>	Het BSO is een praktijkgerichte onderwijsvorm waarin de jongere naast algemene vorming vooral een specifiek beroep aanleert.
<b>Het kunstsecundair onderwijs (KSO)</b>	Het KSO koppelt een algemene ruime, vorming aan een actieve kunstbeoefening. Na het KSO kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs.
<b>Het technisch secundair onderwijs (TSO)</b>	Het TSO besteedt aandacht aan algemene en technisch-theoretische vakken. Na het TSO kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs. Bij deze opleiding horen ook praktijklessen.
<b>Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO)</b>	Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) is een systeem van leren en werken. De jongere maakt hier de combinatie tussen leren op school en werkplekleren.
<b>Het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO)</b>	Het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO) richt zich tot jongeren met een handicap of jongeren met leer- of opvoedingsmoeilijkheden. Het wordt onderverdeeld in 8 types en 4 opleidingsvormen (OV). PISA test enkel leerlingen uit type basisaanbod, type 1 en type 9 die les volgen in opleidingsvorm 3 (OV3).

## 7.6 PISA-indexen

PISA gebruikt bij de rapportage verschillende indexen. Een index is een **samenvatting van de antwoorden** die leerlingen, scholen of ouders geven **op een reeks verwante vragen**. Het gaat over vragen die peilen naar factoren of kenmerken die samengaan met wat de index in kaart wil brengen. Een voorbeeld van een PISA-index binnen dit rapport is de socio-economische status (SES).

De PISA-indexen worden zo gestandaardiseerd dat het gemiddelde overheen de deelnemende OESO-landen gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie 1 is. Dit impliceert dat ongeveer twee derde van de deelnemende OESO-populatie een score heeft tussen -1 en +1. Een negatieve score op een index impliceert niet noodzakelijk een negatief antwoord op de items bij de index, maar wel een minder positief antwoord dan gemiddeld in de deelnemende OESO-landen.

## 7.7 Standaardfout en betrouwbaarheidsintervallen

**Standaardfouten** geven de **betrouwbaarheid van een meting** weer. De prestaties van leerlingen in een deelnemend land voor een bepaald domein worden weergegeven als een gemiddelde PISA-score. PISA-scores zijn altijd schattingen die een bepaalde onzekerheid met zich meebrengen, omdat data

bekomen worden uit steekproeven in plaats van uit de volledige populaties leerlingen (zogenaamde steekproeffouten). Het steekproefgemiddelde van een land is een benadering van de werkelijke gemiddelde score die men zou verkrijgen als alle 15-jarige leerlingen in een land daadwerkelijk aan de PISA-testen zouden deelnemen (het populatie-gemiddelde). Standaardfouten geven weer hoe accuraat deze benadering is: hoe kleiner de standaardfout, hoe betrouwbaarder de schatting.

PISA heeft als doel om uitspraken te doen op het populatieniveau, maar het is niet mogelijk om alle schoolgaande 15-jarigen in alle deelnemende landen (= de PISA-populatie) te testen. **Betrouwbaarheidsintervallen** geven de betrouwbaarheid aan waarmee op basis van een steekproefgemiddelde uitspraken gedaan kunnen worden over een populatiegemiddelde. Ze bieden een interval waarbinnen men kan verwachten dat het populatiegemiddelde werkelijk ligt. Een 95%-betrouwbaarheidsinterval geeft bijvoorbeeld het interval weer waarbinnen met 95% betrouwbaarheid het werkelijke populatiegemiddelde ligt.

Laten we dit verduidelijken met een voorbeeld voor Vlaanderen. De gemiddelde score voor het financiële geletterdheid voor de leerlingen die in Vlaanderen aan PISA2022 deelnamen, bedraagt 527 punten. Omdat PISA een uitspraak wil doen over alle 15-jarige leerlingen in het Vlaams onderwijs, dient een betrouwbaarheidsinterval berekend te worden om steekproeffouten op te vangen. Om een betrouwbaarheidsinterval te berekenen wordt bij het steekproefgemiddelde een foutenmarge opgeteld en afgetrokken. De foutenmarge voor een 95%-betrouwbaarheidsinterval is gelijk aan de standaardfout voor het steekproefgemiddelde, vermenigvuldigd met 1,96. Voor het 95%-betrouwbaarheidsinterval geldt dus de volgende formule:

$$\text{betrouwbaarheidsinterval} = \text{gevonden gemiddelde} \pm 1,96 * \text{de standaardfout}$$

Wanneer we de standaardfout voor het Vlaams gemiddelde bij financiële geletterdheid (3,2) in deze formule invullen bekomen we een betrouwbaarheidsinterval met een ondergrens van 520 en een bovengrens van 533. Concreet betekent dit dat we met 95% zekerheid kunnen zeggen dat de gemiddelde Vlaamse prestatie voor financiële geletterdheid in PISA2022 tussen 520 en 533 punten ligt.

## 7.8 Statistisch significant

Met **statistisch significant** wordt bedoeld dat **een gevonden resultaat niet toegeschreven kan worden aan toeval**. Door steekproeffouten kan een uitkomst in een steekproef louter door toeval afwijken van de populatiewaarde. Op basis van een steekproefresultaat kunnen we dan ook niet automatisch conclusies trekken over het resultaat in de populatie. Wanneer een steekproefresultaat significant is, kunnen we met een grote mate van betrouwbaarheid stellen dat de populatiewaarde gelijkaardig is.

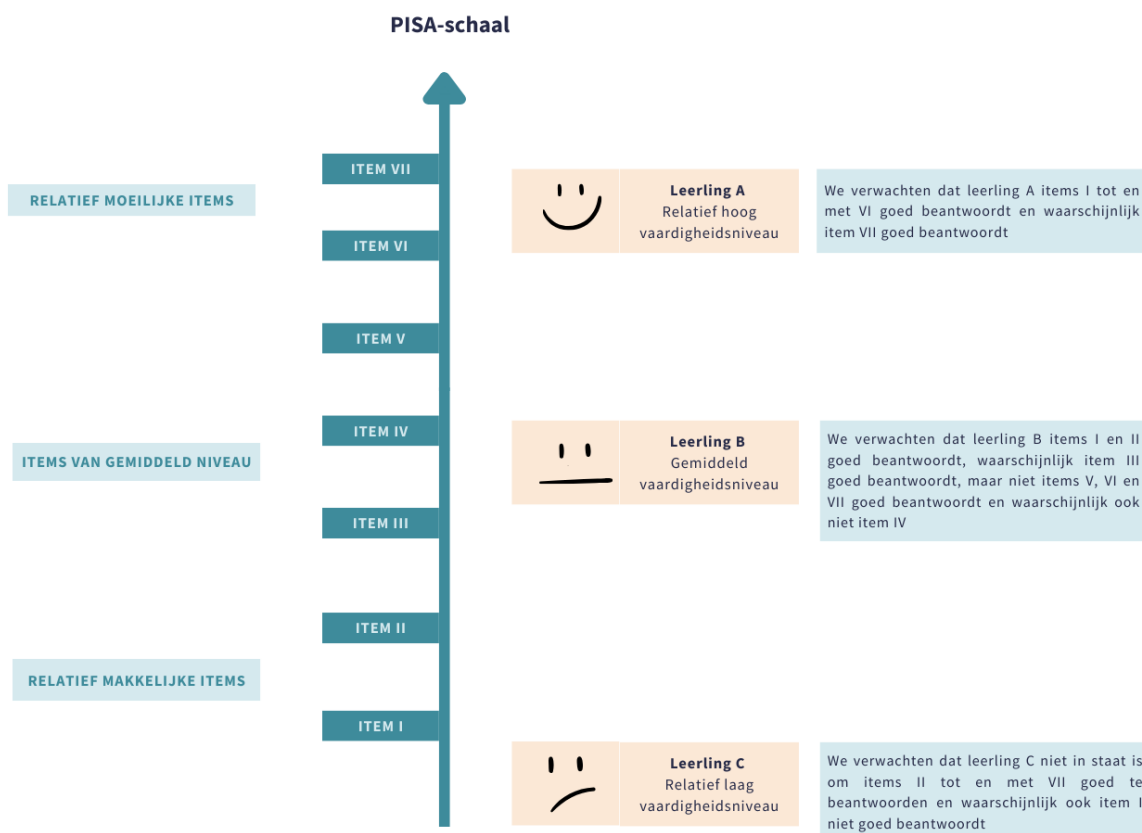
Bij het nagaan van statistische significantie gaat het bijvoorbeeld niet om de vraag hoe groot een verschil in de score voor financiële geletterdheid tussen twee groepen is, maar wel over de vraag of dit verschil ook betekenisvol is. Wanneer bijvoorbeeld de gemiddelde PISA-score op een bepaald domein significant verschillend is tussen twee landen, verschilt de gemiddelde PISA-score wel degelijk voor de PISA-populaties in beide landen.

## 7.9 Vaardigheidsniveaus

De vaardigheidsniveaus maken het mogelijk om zowel de moeilijkheidsgraad van items in te schatten, als het prestatieniveau van leerlingen te bepalen. In de PISA-test vinden we items terug met een verschillende moeilijkheidsgraad. Er zijn items die zelfs uitdagend zijn voor de sterkste leerlingen, maar er zijn ook items die door de zwakste leerlingen kunnen beantwoord worden. De relatieve moeilijkheidsgraad van een item wordt geschat op basis van het aantal juiste antwoorden. Een klein aantal correcte antwoorden wijst op een moeilijker item. Op die manier krijgen alle items een moeilijkheidsgraad mee. Iedere leerling krijgt vragen van verschillende moeilijkheidsgraden.

De verschillende moeilijkheidsgraden van de items weerspiegelen de verschillende vaardigheidsniveaus. Wanneer leerlingen erin slagen vragen met een hoge moeilijkheidsgraad op te lossen, zijn ze financieel vaardiger. Dit geven we grafisch weer in **Figuur 7.1**. Leerlingen op een bepaald vaardigheidsniveau hebben een grote kans om vragen op hun niveau of een lager niveau correct te beantwoorden. De kans dat deze leerlingen ook vragen op een hoger niveau kunnen beantwoorden is echter klein. Hoe hoger het niveau van een leerling zich boven het niveau van een bepaalde vraag bevindt, des te groter de kans dat de leerling de vraag correct zal beantwoorden. Het omgekeerde klopt ook. Hoe hoger een vraag boven het niveau van de leerling uitkomt, hoe kleiner de kans dat de leerling de vraag correct zal beantwoorden.

Figuur 7.1: De relatie tussen items en vaardigheidsniveaus van leerlingen.



## 8. Referenties

### 1. Inleiding: financiële geletterdheid in PISA

De Meyer, I., Berlamont, L., Hoedt, L., Janssens, R., Lermytte, A., Warlop, N., van Braak, J. (2023). *Vlaams Rapport PISA2022*. Gent: Universiteit Gent. <https://www.pisa.ugent.be/resultaten/pisa-2022/vlaamse-resultaten>

OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Parijs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>

### 2. Wat is financiële geletterdheid?

Lusardi, A. & O. Mitchell (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.52.1.5>

Lusardi, A., O. Mitchell, & V. Curto (2010). Financial Literacy among the Young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>.

OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

OECD (2020a). *Advancing the Digital Financial Inclusion of Youth*. <https://www.oecd.org/finance/advancing-the-digital-financial-inclusion-of-youth.htm>

OECD (2020b). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>

OECD (2020c). *Policy Handbook on Financial Education for Young People in the Commonwealth of Independent States (CIS)*. <https://www.oecd.org/finance/education/Youth-Policy-Handbook-on-Financial-Education-CIS-EN.pdf>

OECD (2021). *G20/OECD-INFE Report on Supporting Financial Resilience and Transformation through Digital Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/supporting-financial-resilience-and-transformation-through-digital-financial-literacy.htm>

OECD (2024a). *Consumer Finance Risk Monitor*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/047b2ea6-en>

OECD (2024b). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>

OECD/INFE (2023). *OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/publications/oecd-infe-2023-international-survey-of-adult-financial-literacy-56003a32-en.htm>

PISA Vlaanderen, (2017). *Financiële geletterdheid bij 15-jarigen, Vlaams Rapport PISA 2015*. Geraadpleegd via <https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Financi%C3%ABle-geletterdheid-PISA-2015.pdf>

### **3. Prestaties financiële geletterdheid van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen**

#### **4. Verschillen tussen prestaties van 15-jarige leerlingen in Vlaanderen**

Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8, 8. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>

De Meyer, I., Berlamont, L., Hoedt, L., Janssens, R., Lermytte, A., Warlop, N., van Braak, J. (2023). *Vlaams Rapport PISA2022*. Gent: Universiteit Gent. <https://www.pisa.ugent.be/resultaten/pisa-2022/vlaamse-resultaten>

#### **5. Verschillen in prestaties van 15-jarige leerlingen begrijpen**

Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). *A review of financial-literacy education programs for children and adolescents*, 17(1), 56-80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>

Kaiser, T., & L. Menkhoff (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>

LeBaron, A., Erin, H. K., Bryce J. L., & Roy, B. A. (2020). Parental Financial Education During Childhood and Financial Behaviors of Emerging Adults. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 31(1), 42-54. <https://doi.org/10.1891/jfcp-18-00021>

OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

OECD (2024b). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>

Tang, N. (2017). Like Father Like Son: How Does Parents' Financial Behavior Affect Their Children's Financial Behavior? *Journal of Consumer Affairs*, 51(2), 284-311. <https://doi.org/10.1111/joca.12122>



## Bijlage 1: Voorbeelditems

Na elke PISA-cyclus worden een aantal items van elk domein vrijgegeven. Het gaat om items die niet meer zullen gebruikt worden in volgende cycli. Deze bijlage bespreekt ter illustratie van de dimensies in het raamwerk van financiële geletterdheid (inhoud, proces en context) drie vrijgegeven items uit PISA2022 en PISA2018. De voorbeelditems worden weergegeven in Tabel I. Deze items werden gekozen, omdat ze zich op verschillende vaardigheidsniveaus situeren. Alle vrijgegeven items uit deze en vorige cycli kunnen geraadpleegd worden op [OESO-website](#), zoals ze werden aangeboden aan de leerlingen.

Bij de bespreking van de drie items wordt telkens het item getoond en het juiste antwoord op het item vermeld. Daarna wordt de situering van het item in het raamwerk voor financiële geletterdheid (inhoud, proces en context) besproken en wordt de moeilijkheidsgraad weergegeven door het item te situeren op de verschillende vaardigheidsniveaus.

Tabel I: overzicht van drie voorbeelditems voor financiële geletterdheid

Vraag	Cyclus	Vaardigheidsniveau
Nieuwe fiets	PISA2022	- Vraag 1: niveau 3 (maximale score) of niveau 2 (gedeeltelijke score) - Vraag 2: niveau 1
Muziekinstallatie	PISA2018	- Niveau 4
Rekennigafschrift	PISA2018	- Vraag 1: niveau 4 - Vraag 2: niveau 5

## Nieuwe fiets (PISA2022)

### Vraag 1

PISA 2022

**NIEUWE FIETS**  
Vraag 1 / 2

Gebruik "Nieuwe fiets" hiernaast. Klik op het juiste antwoord en typ daarna een uitleg.

Gert koopt een fiets.

Hij gaat een lening aan bij het financieringsbedrijf van de fietswinkel.

Hoeveel zal Gert waarschijnlijk betalen?

Minder dan 600 zed.  
 Meer dan 600 zed.  
 Precies 600 zed.


Verduidelijk je antwoord.

**NIEUWE FIETS**

**Mountainbike**  
**600 zed cash!**

Heb je het geld niet? Vraag in de winkel naar onze financiële aanbiedingen.

**Lage rentevoeten beschikbaar!**



Om een maximale score voor deze vraag te krijgen, moeten leerlingen:

- De tweede antwoordoptie selecteren (meer dan 600 zed) EN uitleggen dat dit komt doordat Gert rente/onkosten/opstartkosten/etc. zal moeten betalen voor de lening, OF
- Geen antwoordoptie selecteren maar de tweede antwoordoptie suggereren EN uitleggen dat Gert meer dan 600 zed zal betalen omdat het bord aangeeft dat er rente is op de lening
- De derde antwoordoptie selecteren (Precies 600 zed) EN uitleggen dat de kost van de fiets 600 zed is en dat er extra kosten zullen moeten betaald worden (rente, extra kosten, opstartkosten, etc.)

Leerlingen krijgen een gedeeltelijke score als ze:

- De tweede antwoordoptie selecteren (Meer dan 600 zed) en geen of onvoldoende uitleg geven.

Situering binnen het raamwerk:

<b>Inhoud</b>	Geld en transacties
<b>Proces</b>	Financiële informatie identificeren
<b>Context</b>	Individu
<b>Itemformaat</b>	Open vragen – Gescoord door codeurs
<b>Vaardigheidsniveau</b>	Niveau 3 (maximale score) Niveau 2 (gedeeltelijke score)

## Vraag 2

**PISA 2022**

**NIEUWE FIETS**  
Vraag 2 / 2

Gebruik "Nieuwe fiets" hiernaast. Klik op het juiste antwoord.

Verschiede fietsen werden gestolen in de buurt waar Gert woont.

Welk type product zal Gert financieel beschermen als zijn fiets uit zijn garage wordt gestolen?

- Inboedelverzekering.
- Reischeques.
- Overheidsobligaties.
- Hypotheek.

**NIEUWE FIETS**

**Mountainbike**  
**600 zed cash!**

Heb je het geld niet? Vraag in de winkel naar onze financiële aanbiedingen.

**Lage rentevoeten beschikbaar!**

In deze vraag moeten leerlingen hun begrip tonen van het concept en het doel van een verzekeringscontract door de eerste antwoordoptie te selecteren (inboedelverzekering).

Situering binnen het raamwerk:

<b>Inhoud</b>	Risico en beloning
<b>Proces</b>	Financiële informatie identificeren
<b>Context</b>	Huis en gezin
<b>Itemformaat</b>	Meerkeuzevraag - automatisch gescoord
<b>Vaardigheidsniveau</b>	Niveau 1

## Muziekinstallatie (PISA2018)

PISA 2018

**MUZIEKINSTALLATIE**

Vraag 1 / 1

*Gebruik "Muziekinstallatie" hiernaast. Klik op de keuzes in de tabel om te antwoorden.*

In welke mate zullen de terugbetalingsvoorwaarden voor een lening van 2000 zed over **drie** jaar verschillen van de terugbetalingsvoorwaarden voor een lening over twee jaar?

Klik op **Waar** of **Niet waar** voor elke bewering.

Is deze bewering over de terugbetalingsvoorwaarden Waar of Niet waar?	Waar	Niet waar
De maandelijkse terugbetalingen zullen hoger zijn voor een lening over drie jaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De totale betaalde rente zal groter zijn bij een lening over drie jaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### MUZIEKINSTALLATIE

Kelly vraagt haar bank om haar 2000 zed te lenen om een muziekinstallatie te kopen.

Kelly heeft de keuze om de lening terug te betalen over twee jaar of over drie jaar. De jaarlijkse rentevoet is in beide gevallen dezelfde.

De tabel toont de terugbetalingsvoorwaarden voor een lening van 2000 zed over **twee** jaar.

terugbetalingstermijn	maandelijkse terugbetaling (zed)	totale terugbetaling (zed)	totale betaalde rente (zed)
twee jaar	91,67	2200,08	200,08

In deze vraag worden leerlingen gevraagd om te bepalen wat het effect is van een verlenging van de aflossingsperiode van twee naar drie jaar op de maandelijkse rentebetalingen en op de totale betaalde rente als de jaarlijkse rentevoet niet verandert. Omdat krediet toegankelijk is voor jongeren en in sommige landen als optie kan worden aangeboden bij het doen van een aankoop, is het belangrijk dat jongeren begrijpen hoe leningen werken, zodat ze een weloverwogen beslissing kunnen nemen over de vraag of dit voor hen de beste optie is. Leerlingen kunnen in de nabije toekomst voor een dergelijke beslissing komen te staan, bijvoorbeeld als ze apparatuur willen kopen om een bedrijf te starten of meubels willen kopen om een huis in te richten. De vraag vereist vooruit plannen en anticiperen op de toekomstige gevolgen van het kiezen van leningen van verschillende duur, zonder dat je berekeningen hoeft te maken. Leerlingen krijgen alle punten voor deze vraag als ze Niet Waar antwoorden op de eerste deelvraag en Waar op de tweede deelvraag.

Situering binnen het raamwerk:

<b>Inhoud</b>	Plannen en beheren van financiën
<b>Proces</b>	Informatie analyseren in een financiële context
<b>Context</b>	Individu
<b>Itemformaat</b>	Meerkeuzevraag – automatisch gescoord
<b>Vaardigheidsniveau</b>	Niveau 4

# Rekeningafschrift (PISA2018)

## Vraag 1

PISA 2018

🏠
🕒
📊
?
⏪
⏩

**REKENINGAFSCHRIFT**  
Vraag 1 / 2

Gebruik "Rekeningafschrift" hiernaast. Typ je antwoord met de cijfertoetsen.

Hoeveel kosten heeft de bank in totaal aangerekend in november?

Totale bankkosten in zed:

**REKENINGAFSCHRIFT**

Elke week schrijft mev. Burgers 130 zed over op de bankrekening van haar zoon.

In Zedland rekenen banken een bepaalde kost aan voor elke overschrijving.

Mevr. Burgers heeft in november 2011 het volgende rekeningafschrift gekregen van haar bank.

ZEDBANK				
Afschrift voor: mevrouw Burgers		Soort rekening: Zichtrekening		
Maand: november 2011		Rekeningnummer: Z0005689		
Datum	Transactiedetails	Credit	Debet	Saldo
1-Nov	Beginsaldo			1780,25
5-Nov	Loon	575,00		2355,25
5-Nov	Overschrijving		130,00	2225,25
5-Nov	Kost overschrijving		1,50	2223,75
12-Nov	Loon	575,00		2798,75
12-Nov	Overschrijving		130,00	2668,75
12-Nov	Kost overschrijving		1,50	2667,25
13-Nov	Geldopname		165,00	2502,25
19-Nov	Loon	575,00		3077,25
19-Nov	Overschrijving		130,00	2947,25
19-Nov	Kost overschrijving		1,50	2945,75
26-Nov	Loon	575,00		3520,75
26-Nov	Overschrijving		130,00	3390,75
26-Nov	Kost overschrijving		1,50	3389,25
27-Nov	Geldopname		180,00	3209,25
27-Nov	Geldopname (Huur)		1200,00	2009,25
30-Nov	Rente	6,10		2015,35

Deze vraag vraagt leerlingen om een financieel document, namelijk een bankafschrift, te interpreteren. De leerlingen moeten de bankkosten op het afschrift identificeren en een basisberekening uitvoeren (optellen of vermenigvuldigen). Het doel van de vraag is om te testen of leerlingen de informatie op het afschrift kunnen vinden en kunnen opmerken dat het niet als een totaal wordt weergegeven, maar als individuele transacties. Dergelijke vaardigheden zijn fundamenteel om de informatie van financiële dienstverleners goed te begrijpen. Het juiste antwoord is 6,00.

Situering binnen het raamwerk:

<b>Inhoud</b>	Geld en transacties
<b>Proces</b>	Financiële informatie identificeren
<b>Context</b>	Huis en gezin
<b>Itemformaat</b>	Open vraag - Automatisch gescoord
<b>Vaardigheidsniveau</b>	Niveau 4

## Vraag 2

PISA 2018

**REKENINGAFSCHRIFT**  
Vraag 2 / 2

Gebruik "Rekeningafschrift" hiernaast. Typ je antwoord met de cijfertoetsen.

Op 3 december werden de volgende transacties uitgevoerd:

- Een loon van 575 zed werd gestort op de rekening van mevr. Burgers.
- Mevr. Burgers schreef 130 zed over op de rekening van haar zoon.

Mevr. Burgers voerde geen andere transacties uit op 3 december.

Wat was haar nieuwe banksaldo op 3 december op de afsluiting van de dag?

Saldo in zed:

**REKENINGAFSCHRIFT**

Elke week schrijft mevr. Burgers 130 zed over op de bankrekening van haar zoon.

In Zedland rekenen banken een bepaalde kost aan voor elke overschrijving.

Mevr. Burgers heeft in november 2011 het volgende rekeningafschrift gekregen van haar bank.

ZEDBANK				
Afschrift voor: mevrouw Burgers		Soort rekening: Zichtrekening		
Maand: november 2011		Rekeningnummer: Z0005689		
Datum	Transactiedetails	Credit	Debet	Saldo
1-Nov	Beginsaldo			1780,25
5-Nov	Loon	575,00		2355,25
5-Nov	Overschrijving		130,00	2225,25
5-Nov	Kost overschrijving		1,50	2223,75
12-Nov	Loon	575,00		2798,75
12-Nov	Overschrijving		130,00	2668,75
12-Nov	Kost overschrijving		1,50	2667,25
13-Nov	Geldopname		165,00	2502,25
19-Nov	Loon	575,00		3077,25
19-Nov	Overschrijving		130,00	2947,25
19-Nov	Kost overschrijving		1,50	2945,75
26-Nov	Loon	575,00		3520,75
26-Nov	Overschrijving		130,00	3390,75
26-Nov	Kost overschrijving		1,50	3389,25
27-Nov	Geldopname		180,00	3209,25
27-Nov	Geldopname (Huur)		1200,00	2009,25
30-Nov	Rente	6,10		2015,35

De tweede vraag vraagt leerlingen om het banksaldo op een bepaald moment te berekenen op basis van het beginsaldo en de transacties die hebben plaatsgevonden. Leerlingen krijgen een maximale score als ze niet alleen de bedragen die op de rekening zijn gestort en van de rekening zijn betaald kunnen optellen en aftrekken, maar als ze ook rekening kunnen houden met transactiekosten. Het juiste antwoord om volledig punten te krijgen is 2458,8 (2015,35 + 575 - 130 - 1,50). Leerlingen krijgen een gedeeltelijke score als ze waarden geven in het bereik van 2458 tot en met 2459 (waarde afgerond tot een geheel aantal zeds, of kleine rekenfout, of typefout) of als ze geen rekening houden met de overschrijvingskosten (2460,35 of 2460).

Situering binnen het raamwerk:

<b>Inhoud</b>	Geld en transacties
<b>Proces</b>	Informatie analyseren in een financiële context
<b>Context</b>	Huis en Gezin
<b>Itemformaat</b>	Open vraag – automatisch gescoord
<b>Vaardigheidsniveau</b>	Niveau 5 (indien maximale score of gedeeltelijke score)

Copyright ©2024

Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde

Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent

PISA@UGent.be

[www.pisa.ugent.be](http://www.pisa.ugent.be)

Arthur Lermytte

Chloë Finet

Nele Warlop

Liesbeth Hoedt

Liesbet Berlamont

Johan van Braak (promotor)