


Vlaamse overheid

A decorative graphic on the left side of the page, featuring overlapping rectangular shapes in shades of blue and purple, and a white circle that highlights a portion of the text area.

Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk

Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk

SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRISULTATEN EN DE AANBEVELINGEN

De brochure is gebaseerd op de resultaten van het onderzoeksproject dat werd uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs (OBPWO-project 07.03). Het onderzoek gebeurde door Simon Boone onder leiding van prof. dr. Mieke Van Houtte, Universiteit Gent.

Maart 2011

Voorwoord

De democratisering van ons onderwijs kent duidelijk haar grenzen. Zo blijkt de studiekeuze nog sterk bepaald door de sociaaleconomische herkomst van de leerlingen. Kinderen uit een arbeidersmilieu vinden we nog teveel in het technisch en het beroepssecundair onderwijs. Ook bij kinderen van etnisch-culturele minderheden is de trend opvallend gelijkend. En leerlingen wier ouders laagopgeleid zijn, weten we, zijn eveneens oververtegenwoordigd in niet-doorstroomrichtingen.

In Vlaanderen en internationaal wordt steevast vastgesteld dat schoolloopbanen van leerlingen vaak bepaald blijken door hun sociale herkomst. Temeer omdat leerlingen in minder academisch gerichte onderwijsvormen vaker te maken krijgen met een negatief welbevinden, onderpresteren, zittenblijven en/of vroegtijdig uitstromen, is het zaak te weten hoe de verschillen in sociale achtergrond de schoolse trajecten van kinderen (ver)tekenen. Een cruciale fase in de schoolloopbaan die we in dat verband tegen het licht willen houden, is de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs. Het onderzoek waarover de brochure bericht, peilt naar hoe die in zijn werk gaat. Uitgangspunt bij het geven van de onderzoeksopdracht was en is dat kennis van de processen die aan de basis liggen van de vastgestelde sociale ongelijkheden toelaat erop in te grijpen. Een grensverleggend onderwijs voor *elk* talent moet en kàn.

Een bijzonder woord van dank is hier op z'n plaats: aan de vele scholen, leerlingen en hun ouders, en aan de stuurgroepleden die allen hun medewerking hebben verleend aan het onderzoek dat hier wordt voorgesteld.

Inhoudstafel

Voorwoord.....	5
1. Situering en probleemstelling.....	10
2. Onderzoeksopzet.....	14
3. Individuele determinanten van studiekeuze: belangrijkste bevindingen.....	20
3.1. Wie komt waar terecht?	20
3.2. Wat is het relatieve belang van toegeschreven en verworven kenmerken?	24
4. Verloop van het oriënteringsproces: belangrijkste bevindingen	32
4.1. Wie heeft welke rol in het oriënteringsproces?	32
4.2. Welke kenmerken van ouders zijn bepalend voor de manier waarop ze informatie inwinnen?	34
4.3. Concreet studieadvies van leerkrachten	35
Wie krijgt welk advies?	35
Welke criteria hanteren leerkrachten bij het geven van advies?	36
Wordt het advies van leerkrachten opgevolgd?	38
4.4. De inschrijving: de laatste horde bij het maken van een studiekeuze?	39
5. Schoolkenmerken en studiekeuze: belangrijkste bevindingen	42
6. Beleidsaanbevelingen.....	46
7. Bibliografie	56
Colofon.....	58

Hoofdstuk 1

Situering en probleemstelling



1. Situering en probleemstelling

In Vlaanderen wordt systematisch vastgesteld dat bepaalde groepen van leerlingen, te weten allochtone leerlingen, leerlingen uit lagere socio-economische milieus en jongens, vaker dan andere leerlingen afwijken van een normaal onderwijsstraject en vaker zonder diploma het secundair onderwijs verlaten. In het Vlaams onderwijssysteem komen leerlingen en hun ouders op meerdere momenten doorheen hun schoolloopbaan voor keuzes te staan. De keuzes die zij maken bepalen dan ook de schoolloopbanen die ze doorlopen (zie bijvoorbeeld: Jonsson & Mood, 2008). Het is alvast duidelijk dat wie bij ons het secundair onderwijs aanvat in de B-stroom, zijn/haar kansen op het behalen van een eindexamen sterk hypothekeert. Het onderzoek dat werd gevoerd, wou dan ook nagaan hoe keuzes bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs tot stand komen en welke kenmerken van leerlingen hiervoor bepalend zijn.

Het onderzoek werd gekaderd in een lange traditie van Europees onderwijsonderzoek naar sociale ongelijkheid in schoolloopbanen (Bourdieu & Passeron, 1970; Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996). Zo blijven onderzoekers in vrijwel alle Europese samenlevingen ook na de democratisering van het onderwijs ongelijkheden in schoolloopbanen vaststellen (Blossfeld & Shavit, 1993). Die ongelijkheden zijn niet enkel het gevolg van de gemiddeld minder goede prestaties van leerlingen met een lage SES dan leerlingen met een hoge SES, maar ook van de andere keuzes die zij op scharniermomenten maken (Goldthorpe, 1996; Jonsson & Mood, 2008). Eén van die scharniermomenten is de overgang van basis- naar secundair onderwijs. In meerdere Europese landen moeten leerlingen op dat moment reeds ingrijpende keuzes maken tussen duidelijk van elkaar onderscheiden studierichtingen, die van invloed kunnen zijn op hun verdere school- en beroepsloopbaan. Zo ook in Vlaanderen.

De SES-verschillen in studiekeuze en schoolloopbanen worden in de literatuur verklaard aan de hand van een drietal theoretische inzichten, met name de concepten *cultureel* en *sociaal kapitaal*, en het *rational action* perspectief.

Wanneer een beroep wordt gedaan op het concept cultureel kapitaal om SES-verschillen in schoolloopbanen en studiekeuzes te verklaren, dan gaat het om de verschillende culturele bagage die leerlingen uit verschillende SES-groepen met zich meebrengen naar de school (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1986). Uitgangspunt is dat de gedragspatronen, de kennis en de eigenschappen die leerlingen uit hogere SES-groepen tentoonspreiden meer worden gewaardeerd in het onderwijs dan die van leerlingen uit lagere SES-groepen. Wat studiekeuze betreft, is het voor cultureel kapitaal niet onbelangrijk te wijzen op het aspect kennis over het onderwijssysteem. Ook die is immers ongelijk verdeeld in de samenleving. Ouders die zelf gestudeerd hebben, beschikken

over de kennis en het vertrouwen om mee richting te geven aan de schoolloopbaan van hun kind (Lareau, 2000; Symeou, 2007). Amerikaans onderzoek toonde bijvoorbeeld aan dat laagopgeleide moeders zich eerder zullen neerleggen bij de beslissing van leerkrachten om hun kind een bepaalde richting uit te sturen dan hoogopgeleide moeders (Useem, 1992). Ook Baker & Stevenson (1986) stelden vast dat opleidingsniveau een belangrijke rol speelt bij studiekeuzes. Zij vonden dat hoger opgeleide moeders, los van de prestaties van hun kind, eerder universiteitsvoorbereidende cursussen zouden kiezen voor hun kind. Zij besloten hieruit dat hoger opgeleide ouders beter in staat zijn de schoolloopbaan van hun kinderen te beïnvloeden. De redenering gaat dus als volgt: de kennis over het onderwijssysteem waarover ouders beschikken, stelt hen in staat om een goede inschatting te maken van de mogelijke keuzes en bijgevolg om een keuze te maken die hun kind ten goede komt. Ouders die zo'n kennis daarentegen ontberen, zullen naar alle waarschijnlijkheid vaker een minder doordachte keuze maken. Die zal dan vermoedelijk afhankelijker zijn van het advies dat leerkrachten of mensen uit hun omgeving hen geven.

Onderzoekers die verschillen in studiekeuze verklaren aan de hand van het concept sociaal kapitaal, verwijzen op hun beurt naar de verschillende netwerken waarin ouders met een verschillende SES zich bevinden (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Het belang van netwerken bij het maken van studiekeuzes situeert zich op het vlak van de informatie die erin vervat kan zitten. Onderzoek heeft aangetoond dat de netwerken van middenklasse ouders en ouders die behoren tot de arbeidersklasse in belangrijke mate verschillen. Zo beschikken middenklasse ouders meestal over een zeer heterogeen samengesteld netwerk en hebben zij daardoor altijd wel toegang tot professionelen die hun insider informatie kunnen verschaffen over het onderwijssysteem. Het netwerk van ouders die tot de arbeidersklasse behoren, is doorgaans veel minder divers en beperkt tot personen uit de dichte familie (Horvat, Weiniger & Lareau, 2003). Het concept sociaal kapitaal biedt op die manier ook een mogelijke verklaring voor de sociale ongelijkheid bij het maken van een studiekeuze. Waar ouders die behoren tot hoge SES-groepen kunnen terugvallen op inside information over het onderwijssysteem, is dat voor ouders die behoren tot lage SES-groepen veel minder vaak het geval.

Het rational action perspectief verklaart de SES-verschillen in studiekeuzes door te verwijzen naar de verschillende kosten-batenanalyse waartoe personen van verschillende SES komen, wanneer zij voor een keuze in hun onderwijsloopbaan komen te staan (Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997). Ouders zouden dan ageren als rationele actoren die kosten, baten en risico's verbonden met het maken van een bepaalde keuze tegen elkaar afwegen. De positie die ouders bekleden in de samenleving, vormt het referentiekader voor het evalueren van de mogelijke kosten en baten verbonden aan een keuze. Zo zal het kostenplaatje van een keuze voor algemeen vormend secundair onderwijs, met het oog op hogere studies achteraf, hoger uitvallen voor ouders met een lage SES dan voor ouders

met een hoge SES. Daarbij komt ook nog dat ouders er in de eerste plaats op uit zijn een keuze te maken die hun kind in staat stelt om minstens een gelijkaardige positie in de samenleving in te nemen. De baten verbonden aan het kiezen van een studierichting worden dus door ouders in de eerste plaats geëvalueerd met het oog op dat criterium: de mate waarin de richting in kwestie hun kind in staat stelt om op termijn minstens eenzelfde sociale positie te bereiken als die die zij bekleeden. Waar het voor ouders met een lage SES kan volstaan om hun kind beroeps- of technisch secundair onderwijs te laten volgen, zal voor ouders met een hoge SES enkel algemeen vormend secundair onderwijs volstaan. De motivatie om voor aso te kiezen zal dus sowieso groter zijn voor ouders die een hoge sociale positie bekleeden.

De vraag die zich dan stelt, is of we ook in Vlaanderen sociale ongelijkheden kunnen vaststellen bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs en wat de oorzaken daarvan zouden zijn. Om dat te onderzoeken maken we het onderscheid tussen toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen. Toegeschreven kenmerken zijn die karakteristieken van leerlingen waaraan zij zelf niets kunnen veranderen zoals geslacht, SES van het gezin, etnische herkomst, gezinssituatie, opleidingsniveau van ouders. Verworven kenmerken zijn die kenmerken die leerlingen zich doorheen hun leven eigen maken, zoals interesses, prestaties, schoolvertraging. Door het maken van dat onderscheid kunnen we nagaan wat het relatieve belang is van beide bij het maken van de keuzes tussen 1A en 1B, en tussen de verschillende keuzevakken binnen het eerste jaar A.

Het oriënteringsproces dat vooraf gaat aan de studiekeuze die leerlingen samen met hun ouders maken, is van cruciaal belang. Leerkrachten en CLB-medewerkers worden als onderwijsprofessionals verondersteld leerlingen en hun ouders te begeleiden in het keuzeprocess. De tweede vraag die zich stelt, is hoe leerkrachten en CLB te werk gaan bij het adviseren van ouders en hoe ouders te werk gaan bij het inwinnen van informatie. Kunnen wij hierbij verschillen ontdekken tussen ouders?

Gewoonlijk wordt in onderzoek naar studiekeuze en –oriëntering geen rekening gehouden met kenmerken van de basisschool waar een leerling school loopt. Nochtans is het daar dat ouders en leerlingen een keuze maken. Het zijn de leerkrachten van de basisschool waar het kind het lager onderwijs afrondt, die adviezen geven, en het is het CLB dat de school in kwestie bedient, dat intervenueert in het keuzeprocess van de betrokken leerlingen. Het is om die reden interessant om na te gaan of kenmerken van de basisschool van invloed zijn op de keuzes die leerlingen samen met hun ouders maken - de derde vraag. We kunnen drie grote onderzoeksvragen onderscheiden:

- 1 Wat is het relatieve belang van toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen bij het maken van studiekeuzes?
- 2 Hoe verloopt het oriënteringsproces?
- 3 Dragen kenmerken van de basisschool bij tot het verklaren van studiekeuzes?

Hoofdstuk 2

Onderzoeksopzet



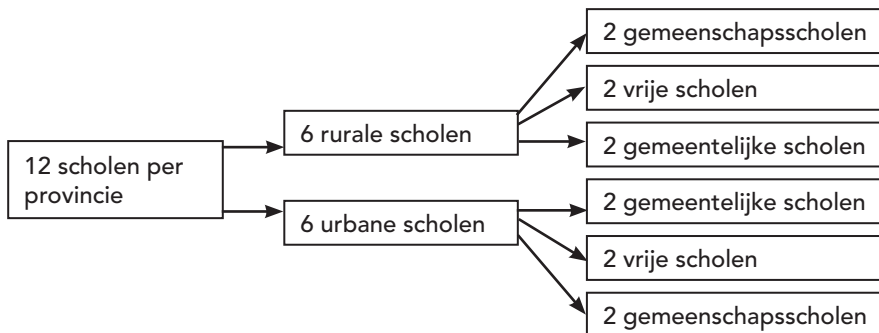
2. Onderzoeksopzet

Om een antwoord te bieden op de hierboven geformuleerde onderzoeksvragen werd geopteerd voor een *mixed methods* opzet. Gegevens verkregen aan de hand van een grootschalig kwantitatief onderzoek bij ouders van zesdejaars, leerkrachten en directies werden aangevuld met kwalitatieve data verzameld aan de hand van focusgroepen met leerlingen, CLB's, betrokkenen bij de inschrijving in het eerste jaar van het secundair onderwijs en leerkrachten basisonderwijs.

Voor het kwantitatief onderzoek werd gekozen voor een dispropor-tioneel gestratificeerde steekproef van basisscholen. Dat betekent dat je subpopulaties selecteert uit de volledige populatie van Vlaamse basisscholen op basis van bepaalde criteria, ongeacht hun voorkomen in de populatie, en hieruit toevalssteekproeven trekt. De drie criteria waren:

- een zekere geografische spreiding over het Vlaamse grondgebied;
- de ligging (urbaan dan wel ruraal);
- het onderwijsnet.

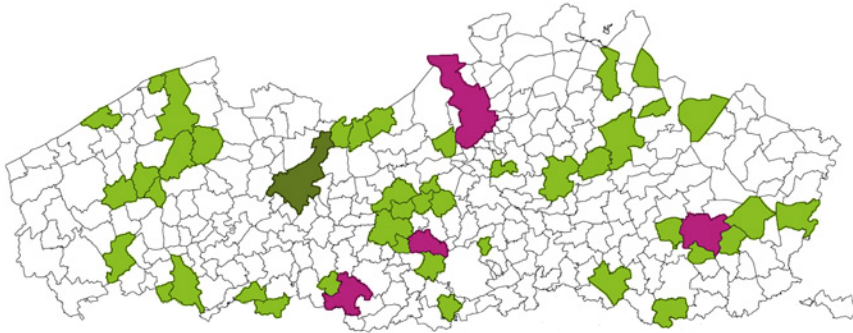
We stelden ons tot doel om in 60 basisscholen de oriënteringspraktijk en de studiekeuze te onderzoeken. Op die manier krijg je per Vlaamse provincie 12 scholen, waarvan 6 rurale en 6 urbane scholen. Van die 6 rurale en 6 urbane scholen zijn er telkens 2 van het gemeenschapsonderwijs, 2 van het vrije net en 2 van het officiële gesubsidieerde net. Of schematisch voorgesteld:



Per subpopulatie werden drie toevalssteekproeven getrokken bestaande uit telkens 2 scholen. De scholen geselecteerd in de eerste toevals-steekproef werden vervolgens aangeschreven met de vraag of ze bereid waren tot deelname aan het onderzoek dat zou plaatsvinden eind mei 2008. Indien ze weigerden werden de scholen uit de tweede toevals-steekproef aangeschreven en zo verder.

In totaal leverde dat een gerealiseerde steekproef op van 53 scholen verspreid over alle Vlaamse provincies (zie figuur bovenaan volgende pagina). Het streefdoel van 60 scholen werd om verschillende redenen niet

gehaald. Meestal weigerden scholen wegens overbevraging en de drukte van de periode waarin het onderzoek moest plaatsvinden. Ongeveer 40% van de gecontacteerde scholen werd bereid gevonden tot deelname.



Legende: lichtgroen: 1 school – fuchsia: 2 scholen – donkergroen: 3 scholen

In mei 2008 werden in de 53 deelnemende basisscholen vragenlijsten voor de ouders van zesdejaars, de leerkrachten en de directie afgeleverd. Die werden vervolgens eind juni, net voor het eind van het schooljaar, terug opgehaald. Op die manier werden gegevens verzameld van 1339 ouders, 412 leerkrachten en 53 directies. Voor de ouders betekent dat een respons 86,59%, voor de leerkrachten een respons van 75,46%. In tabel 1 wordt een beschrijving van de steekproef gegeven aan de hand van de belangrijkste kenmerken van ouders en leerlingen.

Tabel 1: Univariate verdeling van de individuele kenmerken, gemiddelde (standaardafwijking) en percentages.

	Gemiddelde of % (standaardafwijking)
Percentage aan eind 5de leerjaar (N=1118)	80,67 (8,18)
SES continu (N=1274)	5,25 (1,98)
SES categorisch (N=1274)	
Arbeiders	17,0%
Zelfstandigen en lagere bedienden	30,1%
Lager kader	20,9%
Hoger kader, vrije beroepen, professionelen, bedrijfsleiders	32,0%
Geslacht (N=1339)	
Meisjes	52,1%
Jongens	47,9%
Gezinssituatie (N=1337)	
Woont in bij beide ouders	76,7%

Woont bij moeder / vader / iemand anders dan de ouders	23,3%
Etniciteit (N=1314)	
Belgen en West-Europeanen	88,5%
Niet-West-Europeanen	11,5%
Opleidingsniveau moeder van het kind (N=1296)	
Geen onderwijs	1,4%
Lager onderwijs	2,5%
Lager secundair onderwijs	9,6%
Hoger secundair onderwijs	41,9%
Hoger niet-universitair	34,3%
Universitair	10,3%
Schoolvertraging (N=1337)	
Geen schoolvertraging	86,5%
Schoolvertraging gedurende de kleuterklas	2,6%
Schoolvertraging tijdens lagere school	10,8%
Schoolvertraging gedurende zowel kleuterklas als lagere school	0,1%

De kwantitatieve gegevens verkregen gedurende het grootschalige onderzoek in mei-juni 2008 werden aangevuld met kwalitatieve data verzameld via acht focusgroepen die plaatsvonden in de periode oktober 2009-januari 2010. Die moesten ons in staat stellen informatie uit het kwantitatief onderzoek af te toetsen en blinde vlekken op te helderen.

Er werden vier doelpopulaties gekozen voor het houden van twee maal vier verschillende, homogeen samengestelde focusgroepen, namelijk, leerlingen 1^e jaar secundair onderwijs, leerkrachten 6^{de} leerjaar basisonderwijs, CLB-medewerkers en personen betrokken bij het inschrijven van nieuwe leerlingen in secundaire scholen. Voorafgaand aan de verschillende focusgroepen werd telkens een topiclijst ontworpen die als leidraad diende bij het modereren van het gesprek.

De leerlingenfocusgroepen werden gehouden in twee multilaterale secundaire scholen (scholen met een bovenbouw die meerdere onderwijsvormen, i.c. aso en tso, behelzen) en telden telkens 8 deelnemers: 3 leerlingen die opteerden voor Latijn, 3 leerlingen die opteerden voor moderne en 2 leerlingen die kozen voor een technische optie. De twee focusgroepen met leerlingen moesten ons in de eerste plaats in staat stellen om een beeld te krijgen van hoe leerlingen de keuze die zij gemaakt hebben, zien.

De focusgroepen met actoren uit de onderwijspraktijk vonden steeds plaats in een lokaal van de Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen van de Universiteit Gent. Voor de focusgroepen met leerkrachten werd een steekproef van basisscholen aangeschreven uit de steekproef van scholen die aan het kwantitatief onderzoek hadden deelgenomen. Omdat slechts weinig scholen positief reageerden op onze oproep werd bijkomend –

om de drempel tot deelname te verlagen – een steekproef van Gentse basisscholen aangeschreven. In die focusgroepen was het voornamelijk de bedoeling om een nog dieper inzicht te krijgen in hoe de oriëntering verloopt en meer specifiek in de manier waarop leerkrachten adviezen formuleren.

Voor de focusgroepen met CLB-medewerkers werd een steekproef van Oost-Vlaamse CLB's van het gemeenschapsonderwijs en het vrij onderwijs aangeschreven, alsook één interstedelijk CLB en enkele West-Vlaamse CLB's die op aanvaardbare afstand van Gent liggen. Op één CLB na, werd vanuit elk aangeschreven centrum een medewerker bereid gevonden tot deelname aan een focusgroep. Hier was het vooral de bedoeling inzicht te krijgen in de rol van het CLB in het oriënteringsproces. Het CLB werd immers niet bevraagd tijdens de bevraging in mei 2008.

Voor de focusgroepen met personen betrokken bij de inschrijving van leerlingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs, tot slot, werd een steekproef van Gentse secundaire scholen aangeschreven. Net als voor de focusgroep met leerkrachten was het ook hier een hele opgave om een aanvaardbaar aantal deelnemers te vinden. Het doel van die focusgroepen was nagaan of inschrijvingsmedewerkers een gatekeepers-functie vervullen, met andere woorden of zij een rol van betekenis hebben in het oriënteringsproces.

In de tabel op de volgende pagina wordt een overzicht gepresenteerd van de gehouden focusgroepen, waarin voor elke focusgroep het aantal deelnemers en de duur wordt aangegeven.

Tabel 2: Overzicht van de gehouden focusgroepen: datum, locatie, aantal deelnemers en duur

Focusgroep	Datum	Locatie	# deelnemers	Duur
Inschrijvingen	07/10/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	4	1u18
Leerlingen	09/10/2009	Sint-Janscollege middenschool, Gent	8	0u33
Leerlingen	27/10/2009	Middenschool Geraardsbergen	8	0u34
Leerkrachten	28/10/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	4	1u43
CLB	18/11/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	6	1u49
Inschrijvingen	25/11/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	4	1u25
CLB	09/12/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	5	2u00
Leerkrachten	06/01/2010	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	3	1u39

Hoofdstuk 3

Individuele determinanten van studiekeuze: belangrijkste bevindingen



3. Individuele determinanten van studiekeuze: belangrijkste bevindingen

3.1. Wie komt waar terecht?

Als we kijken wie in onze steekproef welke keuzes maakt, dan zien we een duidelijk beeld ontstaan. In wat volgt, wordt de samenhang (bivariaat) besproken tussen de toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen en de verschillende keuzemogelijkheden.

Wat betreft de keuze tussen A- en B-stroom, zien we dat leerlingen wier ouders aangaven dat ze voor A-stroom zouden opteren, gemiddeld beduidend betere resultaten hebben behaald aan het eind van het vijfde leerjaar en hoger scoren op de samengestelde maten voor creatieve interesses en leesgierigheid. Verder valt het op dat ouders die behoren tot de hogere SES-groepen vaker aangaven te zullen kiezen voor A-stroom dan ouders die behoren tot lagere SES-groepen (zie tabel 3). Kinderen van laagopgeleide moeders en kinderen die schoolvertraging hebben opgelopen, zullen eerder voor B-stroom kiezen dan kinderen van wie de moeder hoogopgeleid is en kinderen die geen schoolvertraging opliepen.

Tabel 3: SES, prestaties en keuze tussen A- en B-stroom, bivariante relaties

	A-stroom	B-stroom	Cramer's V of verschil in gemiddelden
SES			
<i>Arbeiders</i>	90,5%	9,5%	0,159***
<i>Zelfstandigen en lagere bedienden</i>	91,6%	8,4%	
<i>Lager kader</i>	96,3%	3,7%	
<i>Hoger kader, professionelen, vrije beroepen, bedrijfsleiders</i>	98,9%	1,1%	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar	82,16	67,84	14,32*** (t=12,615)

*** $p \leq 0,001$

Wanneer we binnen de A-stroom een onderscheid maken tussen eerder theoretische opties – wat we verder A theoretisch zullen noemen – en eerder praktijkgerichte keuzevakken – wat we verder A niet-theoretisch noemen – dan zien we opnieuw duidelijke verschillen ontstaan. Leerlingen die opteren voor A theoretisch hebben beduidend betere resultaten behaald aan het eind van het vijfde leerjaar, vertonen meer interesse voor lezen en meer creatieve interesses. Leerlingen die behoren tot hoge SES-groepen opteren in grotere getale voor A theoretisch dan leerlingen die behoren tot lage SES-groepen (zie tabel 4).

Verder stelden we vast dat leerlingen van wie de moeder laagopgeleid is in grotere mate voor A niet-theoretisch opteren dan leerlingen van wie de moeder hoogopgeleid is. Leerlingen die niet meer samenleven met beide ouders, leerlingen die schoolvertraging opliepen en jongens kiezen, tot slot, vaker voor A niet-theoretisch dan leerlingen die leven in gezinnen met beide ouders, leerlingen die op leeftijd zitten en meisjes.

Tabel 4: SES, prestaties en keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch, bivariate relaties

	A theoretisch	A niet-theoretisch	Cramer's V of verschil in gemiddelden
SES			
<i>Arbeiders</i>	60,2%	39,8%	0,306***
<i>Zelfstandigen en lagere bedienden</i>	70,3%	29,7%	
<i>Lager kader</i>	83,3%	16,7%	
<i>Hoger kader, professionelen, vrije beroepen, bedrijfsleiders</i>	93,8%	6,2%	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar	83,62	74,02	

*** $p \leq 0,001$

Wanneer we kijken of er verschillen zijn tussen leerlingen die opteren voor Latijn en leerlingen die kiezen voor moderne wetenschappen vinden we opnieuw gelijkaardige resultaten, waarbij het zo is dat het keuzevak dat algemeen als – cognitief – minder veeleisend wordt aangezien, minder sterke leerlingen aantrekt (zie tabel 5). Leerlingen die opteren voor Latijn hebben gemiddeld beter gepresteerd in het basisonderwijs, vertonen meer interesse in lezen en iets meer creatieve interesses. Leerlingen die behoren tot de hogere SES-groepen kiezen in grotere getale voor Latijn dan leerlingen die stammen uit een gezin met lage SES. Verder is het zo dat leerlingen wier moeder laagopgeleid is en leerlingen die schoolvertraging hebben opgelopen veeleer voor moderne wetenschappen opteren dan leerlingen met een hoogopgeleide moeder en leerlingen die geen schoolvertraging opliepen.

Tabel 5: SES, prestaties en keuze tussen Latijn en moderne, bivariate relaties

	Latijn	Moderne	Cramer's V of verschil in gemiddelden
SES			
Arbeiders	29,3%	70,7%	0,236***
Zelfstandigen en lagere bedienden	31,7%	68,3%	
Lager kader	40,7%	59,3%	
Hoger kader, professionelen, vrije beroepen, bedrijfsleiders	57,5%	42,5%	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar	86,81	81,36	5,45*** (t=13,440)

*** $p \leq 0,001$

De keuzes die leerlingen samen met hun ouders maken bij overgang van basis- naar secundair onderwijs leiden tot het ontstaan van duidelijk van elkaar onderscheiden groepen, waarbij het telkens zo is dat de cognitief minder veeleisende keuzeopties de minder gegoede en minder begaafde leerlingen aantrekken. Wat betreft de keuze tussen A-stroom en B-stroom hoeft dat gegeven niet te verwonderen. De B-stroom is er immers op gericht om leerlingen op te vangen die achterstand hebben opgelopen tijdens het lager onderwijs, alsook om leerlingen te onderwijzen die minder geschikt zijn voor het overwegend theoretisch onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2008). De keuzevakken die binnen het eerste jaar A worden aangeboden, blijken echter eveneens een verschillend publiek aan te trekken. Dat ondermijnt het gemeenschappelijke karakter van het eerste jaar A.

Je kan verwachten dat een verschillende dynamiek ontstaat in de verschillende studierichtingen. Ook te verwachten is dat leerlingen in een technische optie eerder in contact zullen komen met medeleerlingen die minder academisch gericht zijn en minder interesse hebben voor verder studeren dan leerlingen die opteren voor Latijn. De verschillende samenstelling van de studierichtingen zorgt dus voor een andere leercontext (Alexander, Cook & McDill, 1978; Kerckhoff, 1986; Van Houtte, 2006). Ook die veronderstelling wordt gesteund door de bevindingen in het kwalitatief onderzoek. Een keuze voor een technische optie bleek veelal een negatieve keuze, ingegeven door minder goede prestaties in het basisonderwijs. De aanwezige leerlingen die gekozen hadden voor Latijn of moderne, verwezen in vele gevallen naar de toekomst en de ongebreidelde perspectieven die hun keuze bood op vlak van verder studeren en beroepsmogelijkheden.

- **Technische optie**

Benjamin (optie TO, school 2): 'Ik heb dat gekozen omdat ik die andere vakken, gelijk Latijn vind ik té moeilijk en sport, omdat ik sommige sporten niet graag doe en... ik kan niet goed tekenen en daarom heb ik geen kunst gepakt en daarom vond ik TS... TO veel toffer.'

- **Moderne**

Bart (optie moderne, school 1): 'Ik heb vooral moderne wetenschappen gekozen omdat ik dan daarachter veel vakken op de universiteit kan kiezen en dan kan ik voor een goed beroep kiezen. En Latijn heb ik niet gekozen... om dat, het een beetje té, ... omdat die Latijnse woordjes mij niet interesseren, en sociaal-technisch daarmee kan ik niet doen wat ik eigenlijk wil, en daarom heb ik eigenlijk moderne wetenschappen gekozen.'

- **Latijn**

Elise (optie Latijn, school 1): 'Ik ging sowieso voor Latijn gaan, want ik wist dat ik dat zou aankunnen. Ik had altijd goede punten in het lager. Mijn ouders hebben dat ook allebei gedaan en ja...'

Frappant is overigens dat tijdens de focusgroepen bovendien bleek dat leerlingen die net de overstap hebben gemaakt, spreken over bso, tso, aso, d.w.z. de onderwijsvormen die in theorie pas in de tweede graad van het secundair onderwijs bestaan (zie tabel 6).

Tabel 6: Frequentietabel, aantal keren dat onderwijsvormen werden vermeld

	Aantal keren vernoemd (n)
aso	13
bso/beroeps	21
tso/technische/technisch	27

Dat wijst erop dat leerlingen niet redeneren in termen van A- en B-stroom, maar wel de structuur van de bovenbouw in gedachten hebben bij het maken van studiekeuzes.

Uit de focusgroepen met leerlingen blijkt bovendien dat zij zich eveneens bewust zijn van het feit dat leerkrachten andere verwachtingen hebben naargelang de studierichting. Meer zelfs, leerlingen gingen uit van curriculumdifferentiatie tussen de verschillende keuzeopties.

Sadia (optie sociaal-technische vorming, school 1): 'Ik heb voor sociaal-technische vorming gekozen omdat ik dat veel gemakkelijker vind en dat dat ook bij mij past, en omdat ik moderne en Latijn en zo niet aankan.'

Jasper (optie Latijn, school 1): 'Ik was van in het begin een beetje aan het twijfelen tussen moderne wetenschappen en Latijn, maar omdat mijn beste vriend Latijn heeft gedaan, ben ik ook overgestapt naar Latijn en voor wetenschappen Nederlands wouden we wel dat het wat snel ging.'

Zo is bijgevolg te verwachten dat de keuze die een leerling maakt bij overgang van basis- naar secundair onderwijs, bepalend zal zijn voor het traject dat hij/zij doorheen het secundair onderwijs, aflegt. Het is om die reden onhoudbaar te beweren dat de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen gemeenschappelijk en oriënterend van aard is.

3.2. Wat is het relatieve belang van toegeschreven en verworven kenmerken?

In wat voorafging werd duidelijk dat een aantal toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen samenhangen met de verschillende keuzemogelijkheden. Aan de hand van stapsgewijze logistische regressies werd nagegaan wat het relatieve belang is van de toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen bij de keuze tussen de verschillende opties.

Wat betreft de keuze tussen A- en B-stroom stellen we vast dat vooral de verworven kenmerken van leerlingen bepalend zijn (zie tabel 7). Zo blijken leerlingen die schoolvertraging hebben opgelopen, los van hun SES, 72% minder kans te hebben om voor de A-stroom te kiezen dan leerlingen zonder schoolvertraging. Leesgierige leerlingen blijken dan weer, los van hun andere kenmerken, een grotere kans te hebben om voor de A-stroom te opteren.

Tabel 7: Individuele determinanten van keuze tussen A- en B-stroom, stapsgewijze logistische regressie (N= 1030)¹

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	17,419** (0,338)	4,250** (0,445)	7,272** (0,524)	2,269 (0,776)
Geslacht	1,009 (0,279)	1,007 (0,299)	1,038 (0,301)	0,619 (0,356)
Gezinssituatie	1,227 (0,342)	1,027 (0,348)	0,996 (0,349)	0,841 (0,371)
SES		1,370** (0,073)	1,179 (0,097)	1,140 (0,100)
Opleidingsniveau moeder			0,630	0,546
Lager secundair onderwijs of minder			(0,385)	(0,403)
Hoger onderwijs			2,283 (0,452)	1,856 (0,456)
Schoolvertraging				0,283** (0,362)
Creatieve interesses				1,065 (0,040)
Leesgierigheid				1,116* (0,050)
Nagelkerke R ²	0,1%	5,7%**	7,2%**	15,4%**

Weergegeven zijn: odds-ratio's en standaardfouten tussen haken.

* p≤0,05, ** p≤0,001

Wat de keuze tussen eerder theoretische en eerder praktijkgerichte opties binnen het eerste jaar A betreft, zien we in tabel 8 dat ook hier vooral de verworven kenmerken bepalend zijn. Opmerkelijk is wel dat het effect van SES van het gezin overeind blijft na controle voor prestaties. Dat betekent dat, gegeven een zelfde percentage aan het einde van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs, leerlingen uit gezinnen met een hoge SES eerder voor Latijn of moderne zullen opteren dan leerlingen uit gezinnen met een lage SES. We zien verder dat schoolvertraging ook van invloed is op keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch en dat in de verwachte richting. Wie schoolvertraging heeft opgelopen, heeft een kleinere kans om voor A theoretisch te opteren dan wie op leeftijd zit. Tot slot dient ook gewezen

1 Slechts 5,2% van de ouders in de steekproef gaf aan te zullen opteren voor de B-stroom. De variabele 'percentage behaald aan het eind van het 5de leerjaar' werd niet opgenomen in dat model omdat er te veel ontbrekende waarden zijn op die variabele. We vermoeden dat opname van die variabele de resultaten zou kunnen beïnvloeden.

te worden op het borderline significante effect ($p < 0,06$) van gezinssituatie. Wie niet meer samenleeft met beide ouders, heeft los van de punten die hij/zij heeft behaald en los van de SES van het gezin van herkomst, minder kans om voor A theoretisch te opteren.

Ook de mogelijkheid van een interactie-effect tussen prestaties en SES van het gezin werd onderzocht (zie model 5, tabel 8). Dat betekent dat we nagaan of de invloed die uitgaat van prestaties varieert naargelang SES van het gezin. We vinden inderdaad een dergelijk interactie-effect. De odds-ratio is groter dan 1, dat houdt in dat hoe hoger de SES van een leerling is, hoe sterker het effect dat uitgaat van diens prestaties. Dat betekent dat ouders die tot een hoge SES-groep behoren, zich bij keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch meer zullen laten leiden door de prestaties van hun kind dan ouders die tot een lage SES-groep behoren. Die laatsten zullen hun keuze minder laten afhangen van de prestaties van hun kind en sneller voor A niet-theoretisch opteren.

Tabel 8: Individuele determinanten van keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch, stapsgewijze, logistische regressie (N=910)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Intercept	1,892*** (0,185)	0,410** (0,331)	0,167*** (0,219)	0,000*** (1,590)	0,000* (3,746)
Geslacht	1,695** (0,172)	1,852*** (0,183)	1,361 (0,219)	1,562 (0,249)	1,594 (0,249)
Etniciteit	0,425** (0,289)	0,878 (0,332)	0,996 (0,351)	1,936 (0,401)	1,851 (0,393)
Gezinssituatie	2,172*** (0,191)	1,756** (0,203)	1,546* (0,217)	1,574+ (0,240)	1,494 (0,242)
Opleidingsniveau moeder		0,740 (0,280)	0,708 (0,297)	0,970 (0,347)	0,938 (0,339)
Lager secundair onderwijs of minder Hoger onderwijs		2,527*** (0,251)	2,418*** (0,257)	1,157 (0,295)	1,109 (0,299)
SES		1,286*** (0,059)	1,263*** (0,063)	1,355*** (0,073)	0,284 (0,729)
Creativiteit			1,036 (0,024)	0,995 (0,028)	0,993 (0,028)
Leesgierigheid			1,087** (0,031)	1,074 (0,036)	1,051 (0,036)
Schoolvertraging			0,196*** (0,288)	0,439** (0,324)	0,420** (0,322)
Percentage aan eind 5 ^{de} leerjaar				1,224*** (0,019)	1,110* (0,047)
SES * percentage					1,020* (0,009)
Nagelkerke R ²	5,5%***	20,3%***	28,4%***	48,5%***	49,0%***

Weergegeven zijn: odds-ratio's en standaardfouten tussen haken.

+p<0,06, * p≤0,05, ** p≤0,01, ***p≤0,001

Tot slot werd nagegaan hoe de keuze tussen Latijn en moderne wordt beïnvloed door toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen (tabel 9). We zien ook hier dat vooral verworven kenmerken bijdragen tot het verklaren van de keuze tussen Latijn en moderne. Toch is het ook zo dat het effect van SES van het gezin overeind blijft na controle voor prestaties. Een leerling uit een hoge SES-groep heeft, los van zijn/haar prestaties, een grotere kans om voor Latijn te opteren dan een leerling

die stamt uit een gezin met lage SES. Verder was het opvallend dat een leerling die leesgierig is eerder voor Latijn zal kiezen dan een leerling die weinig leest.

Tabel 9: Individuele determinanten van keuze tussen Latijn en moderne, stapsgewijze, logistische regressie (N= 730)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	0,609* (0,204)	0,156*** (0,380)	0,023*** (0,543)	0,000*** (1,696)
Geslacht	1,075 (0,153)	1,173 (0,158)	0,762 (0,190)	0,693 (0,207)
Gezinssituatie	1,389 (0,201)	1,219 (0,209)	1,241 (0,215)	1,164 (0,232)
Opleidingsniveau moeder				
Lager secundair onderwijs of minder		1,118 (0,370)	1,175 (0,064)	1,436 (0,409)
Hoger onderwijs		1,655* (0,207)	1,718* (0,376)	1,190 (0,231)
SES		1,210** (0,062)	1,218** (0,213)	1,216** (0,068)
Creativiteit			1,037 (0,021)	1,024 (0,023)
Leesgierigheid			1,136*** (0,027)	1,105*** (0,028)
Schoolvertraging			0,727 (0,427)	1,999 (0,470)
Percentage aan eind 5 ^{de} leerjaar				1,187*** (0,019)
Nagelkerke R ²	0,5%	8,3%***	14,2%***	30,1%***

Weergegeven zijn: odds-ratio's en standaardfouten tussen haken.

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Het blijvende effect van SES van het gezin stelt ons voor de vraag wat dat verschillend keuzegedrag veroorzaakt. We probeerden het SES-effect weg te verklaren aan de hand van indicatoren van het cultureel en sociaal kapitaal waarover ouders beschikken (tabel 10). We gingen met andere woorden na of het verschillende keuzegedrag van ouders uit verschillende SES-groepen te wijten is aan verschillen in kennis en informatie waarover zij beschikken. Dat bleek niet zo te zijn. Hoewel de toegevoegde variabelen bijdragen tot de verklaring van de keuze tussen Latijn en moderne stellen ze ons niet in staat het effect van SES weg te verklaren. Ouders

die advies hebben ingewonnen bij professionals (leerkrachten, CLB, directie) hebben een kleinere kans om voor Latijn te opteren. Dat zou kunnen suggereren dat wanneer ouders professioneel advies inwinnen, zij minder hoog mikken dan wanneer zij dat wel doen. Het zou echter net zo goed kunnen suggereren dat het ouders zijn die al twijfelden die advies inwinnen en dus bereid zijn om minder hoog te mikken. Naast het advies dat ouders krijgen, blijken ook de opvattingen die zij erop nahouden over de onderwijsvormen bij te dragen tot de verklaring van de keuze tussen Latijn en moderne. Ouders die er veel stereotiepe denkbeelden over de onderwijsvormen op nahouden, zullen er eerder voor kiezen om hun kind in de optie Latijn te laten starten.

Tabel 10: Individuele determinanten van keuze tussen Latijn en moderne, met toevoeging van interveniërende variabelen, stapsgewijze, logistische regressie (N=780)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Intercept	0,666* (0,186)	0,184*** (0,352)	0,030*** (0,507)	0,037*** (0,519)	0,023 (1,046)
Geslacht	0,997** (0,145)	1,090 (0,150)	0,733 (0,180)	0,732 (0,183)	0,733 (0,217)
Etniciteit	1,135 (0,288)	1,847 (0,321)	1,912 (0,337)	1,809 (0,336)	1,710 (0,350)
Gezinssituatie	1,288 (0,186)	1,137 (0,190)	1,189 (0,196)	1,169 (0,202)	1,143 (0,214)
Opleidingsniveau moeder					
Lager secundair onderwijs of minder		1,086 (0,348)	1,088 (0,354)	1,154 (0,361)	1,130 (0,292)
Hoger onderwijs		1,761** (0,193)	1,744** (0,189)	1,665* (0,202)	1,635* (0,253)
SES		1,181** (0,058)	1,186** (0,059)	1,200** (0,061)	1,185** (0,063)
Creativiteit			1,036 (0,020)	1,035 (0,021)	1,038 (0,024)
Leesgierigheid			1,129*** (0,025)	1,135*** (0,026)	1,141*** (0,030)
Schoolvertraging			0,662 (0,394)	0,715 (0,398)	0,748 (0,287)
Ouderlijke relaties				1,105 (0,162)	1,126 (0,199)
Advies				0,457*** (0,157)	0,451*** (0,191)

Kennis Opvattingen over onderwijsvormen					0,996 (0,024) 1,037* (0,018)
Nagelkerke R ²	0,4%	7,6%***	13,2%***	17,1%***	18,0%***

Weergegeven zijn: odds-ratio's en standaardfouten tussen haken.

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

De vraag waarom ouders die behoren tot een hogere SES-groep eerder voor de meer veeleisende studierichting kiezen dan ouders die behoren tot lagere SES-groepen, blijft onbeantwoord. Het antwoord kan misschien gevonden worden in wat de leerlingen die deelnamen aan de focusgroepen ons vertelden. Zes van de in totaal zestien leerlingen die participeerden aan de focusgroepen verwezen namelijk expliciet naar hun sociale herkomst wanneer zij vertelden hoe zij tot een bepaalde keuze kwamen. Waar het voor een leerling wiens ouders Latijn gevolgd hebben vanzelfsprekend is om zelf ook te kiezen voor het eerste jaar A met als keuzevak Latijn, vormt een keuze voor moderne wetenschappen voor een leerling van bescheiden komaf al een hele uitdaging (zie onderstaande citaten).

Elise (optie Latijn, school 1): 'Ik ging sowieso voor Latijn gaan, want ik wist dat ik dat zou aankunnen. Ik had altijd goede punten in het lager. Mijn ouders hebben dat ook allebei gedaan en ja...'

Tristan (optie Latijn, school 2): 'Ja, mijn ouders hebben dat ook allebei gedaan en die hebben nu een goede baan...'

Liesje (optie moderne, school 2): 'Ik mocht vooral geen Latijn doen want ze zeiden dat dat te moeilijk was en zo. Mijn mama had liever gehad dat ik sport deed omdat je daar minder moet voor studeren (lacht zachtjes); maar dat is totaal niet voor mij.'

Q: En waarom wou ze niet dat je Latijn deed?

Liesje (optie moderne, school 2): 'Ze vond het te moeilijk en mijn mama is zelf maar tot veertien jaar naar school gegaan en ... mijn papa dat weet ik niet ... maar ze vonden het gewoon te moeilijk.'

Indien het inderdaad zo is dat ouders van bescheiden komaf voorzichtiger kiezen dan ouders met een hoge SES, dan hoeft het gevonden SES-effect niet te verbazen. Dat lijkt er alvast op te wijzen dat ouders met een lage SES vaker tot een minder gunstige kosten-batenanalyse komen bij het overwegen van veeleisende studierichtingen, en bijgevolg lager kiezen dan ouders met een hoge SES.

Hoofdstuk 4

Verloop van het oriënteringsproces: belangrijkste bevindingen



4. Verloop van het oriënteringsproces: belangrijkste bevindingen

4.1. Wie heeft welke rol in het oriënteringsproces?

De leerkrachten van het zesde leerjaar zijn de voornaamste actoren in het oriënteringsproces dat voorafgaat aan de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Dat blijkt uit alle onderstaande tabellen. In totaal gaven 57,4% van de bevroegde ouders aan iemand om advies te hebben gevraagd over de overgang van basis- naar secundair onderwijs. In tabel 11 wordt weergegeven tot wie die ouders zich richtten met hun vragen om advies.

Tabel 11: Tot wie richten ouders zich met hun vraag om advies (percentages), N=768

Directie	10,03%
Leerkrachten	76,17%
CLB	31,64%
Familie	17,45%
Vrienden	28,52%
Ouders van andere kinderen op school	25,26%

76,16% van de ouders die aangaven advies te hebben gevraagd, kreeg dat van leerkrachten. De andere onderwijsprofessionals worden door heel wat minder ouders genoemd. Vrienden en ouders van andere kinderen blijken daarnaast ook niet onbelangrijke adviesbronnen.

73,6% van de ouders gaf aan informatie gekregen te hebben over de overgang van basis naar secundair onderwijs. In tabel 12 wordt weergegeven van wie ouders informatie gekregen hebben over de overgang van basis- naar secundair onderwijs.

Tabel 12: Van wie kregen ouders informatie (percentages), N=984

Directie	22,12%
Leerkrachten	72,38%
CLB	44,44%
Familie	13,96%
Vrienden	20,28%
Ouders van andere kinderen op school	16,00%

72,38% van alle ouders die aangaven informatie te hebben gekregen, kreeg die informatie van leerkrachten. Ook het CLB wordt door een niet onbelangrijk deel van de ouders genoemd, maar opnieuw beduidend minder vaak dan dat leerkrachten werden vernoemd.

60,5% van de ouders meldde concreet studieadvies te hebben gekregen over de studierichting die hun kind best zou volgen. In tabel 13 wordt weergegeven van wie ouders dergelijk advies kregen.

Tabel 13: Van wie kregen ouders concreet studieadvies (percentages), N=809

Leerkrachten	90,98%
CLB	39,18%
Familie	22,87%
Ouders van andere kinderen op school	10,63%

Ook wat betreft concreet studieadvies wordt de prominente rol van leerkrachten meteen duidelijk. 90,98% van de ouders die zegden concreet studieadvies te hebben ontvangen, kreeg dat van leerkrachten. Slechts 40% van hen gaf aan dat ontvangen te hebben van CLB-medewerkers.

Uit bovenstaande tabellen blijkt dat leerkrachten en CLB veruit de belangrijkste actoren zijn in het oriënteringsproces. De hoofdrol wordt echter gespeeld door leerkrachten. De rolverdeling tussen CLB en leerkrachten, zo leerden de focusgroepen ons, hoeft niet te verwonderen. Sinds de evolutie van PMS naar CLB situeert het zwaartepunt van de oriëntering zich bij de leerkracht van het 6^{de} leerjaar. De rol van het CLB is naar de 2^{de} lijn verschoven. Dat wil zeggen dat het CLB slechts interenieert in het oriënteringsproces wanneer het expliciet wordt gevraagd door een ouder of een school. Die evolutie heeft tot gevolg dat CLB-medewerkers zich moeten baseren op gegevens van leerkrachten wanneer zij gevraagd worden het oriënteringsproces van een kind te begeleiden. Bovendien is een CLB voor zijn werking wat oriëntering betreft sterk afhankelijk van de mate waarin een school de gewoonte heeft beroep te doen op zijn diensten. Die rolverdeling, waarbij het in de eerste plaats leerkrachten zijn die advies verstrekken en waarbij het CLB een secundaire rol speelt, hoeft niet nefast te zijn voor de oriëntering, als beide actoren elkaars rol tenminste kennen en weten te waarderen. De focusgroepen met leerkrachten en CLB-medewerkers tonen echter aan dat dat niet altijd het geval is. De leerkrachten die deelnamen aan onze focusgroepen uitten hun twijfels bij de werkwijze van het CLB, waarbij volgens hen een overmatig gewicht wordt gegeven aan prestaties van leerlingen. Hun rol als procesbegeleiders daarentegen, werd veel minder in de verf gezet. De CLB-medewerkers die deelnamen aan onze focusgroepen gaven dan weer aan een probleem te hebben met het overdreven gewicht dat leerkrachten vandaag de dag krijgen in het oriënteringsproces. Volgens hen kwijten immers niet alle leerkrachten zich even goed van hun taak (zie onderstaande citaten).

- **Leerkrachten over CLB-medewerkers**

Els (focusgroep 1): 'Ik vind dat niet zo'n goed idee zelfs dat het CLB advies gaat uitschrijven. Die kennen die kinderen gewoon niet. Als er geen fotootje op een mapje staat weten ze totaal niet over wie we bezig zijn.'

Sarah (focusgroep 1): 'Ja, dat is puur op punten eigenlijk he, op dat boekje.'

Barbara (focusgroep 1): 'Ja, dat is ook het eerste dat ze bij ons komen vragen van: 'heb je een puntenlijst?'

- **CLB-medewerkers over leerkrachten**

Yves (focusgroep 1): 'Nu is het toch wel zo, dacht ik, dat in de loop van het zesde leerjaar de leerkrachten ook bewuster en intensiever met dat proces bezig zijn met hun leerlingen.'

Piet (focusgroep 1): 'Ik zou dat niet overroepen.'

Nina (focusgroep 1): 'We moeten ze daar wel warm voor maken.'

Catherine (focusgroep 1): 'Het zou moeten, ja.'

Yves (focusgroep 1): 'Ja, je hebt gelijk met die nuancering. Er zijn leerkrachten die dat eigenlijk heel minimaal invullen, maar er zijn ook leerkrachten die als ze die informatie die ze via heel dat proces opdoen koppelen aan een stuk eigen ervaring in het adviseren van ...'

4.2. Welke kenmerken van ouders zijn bepalend voor de manier waarop ze informatie inwinnen?

Uit zo goed als alle analyses blijkt het belang van ouderlijke betrokkenheid bij het op zoek gaan naar informatie over de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Ouders die advies inwinnen, ouders die aangaven informatie te hebben gekregen en ouders die aangaven concreet studieadvies te hebben ontvangen, bleken meer betrokken te zijn bij de schoolloopbaan van hun kind dan ouders die geen advies inwinnen en ouders die aangaven noch informatie, noch concreet studieadvies gekregen te hebben. Ouderlijke betrokkenheid stelde ons verder ook in staat onderscheid te maken tussen ouders die infomomenten bijwoonden over de overgang van basis- naar secundair onderwijs georganiseerd door het CLB en de basisschool, en ouders die dat niet deden. Ouders die infomomenten bijwoonden bleken opnieuw meer betrokkenheid aan de dag te leggen dan zij die dat niet deden. Ook het vertrouwen dat ouders van leerlingen hebben in leerkrachten bleek ons in staat te stellen onderscheid te maken tussen ouders die actief op zoek zijn gegaan naar informatie en ouders die dat niet deden. Zo zullen ouders die vertrouwen hebben in leerkrachten eerder advies inwinnen bij professionelen dan ouders die weinig vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kind onderwijzen.

Verder stelden we ook vast dat laagopgeleide moeders vaker aangaven geen informatie te hebben ontvangen dan hoger opgeleide moeders. Laagopgeleide moeders die concreet studieadvies kregen, hadden dat in mindere mate van leerkrachten en in grotere mate van personen uit hun

omgeving dan hoger opgeleide moeders. Die bevinding lijkt in overeenstemming met de theorie. Laagopgeleide moeders zouden zichzelf minder in staat achten om met schoolpersoneel om te gaan en zouden dus vaker relevante informatie mislopen (zie Lareau, 2000).

Een laatste opmerkelijke vaststelling was dat allochtone ouders in grotere mate concreet studieadvies kregen van mensen uit hun omgeving en in mindere mate van CLB-medewerkers dan autochtone ouders. Aangezien we maar weinig leerlingen van allochtone origine in onze steekproef hebben en dat die groep zeer divers is, is het moeilijk om aan die bevinding belangrijke conclusies te verbinden. Gevraagd naar welke groepen van ouders zij minder gemakkelijk bereiken, was het wel zo dat de aanwezige CLB-medewerkers bijna unisono verwezen naar allochtone ouders.

4.3. Concreet studieadvies van leerkrachten

Wie krijgt welk advies?

Leerkrachten zijn de belangrijkste verstrekkers van concreet studieadvies. We stelden ons dan ook de vraag welke kenmerken van leerlingen bepalend zijn voor het advies dat ze krijgen van leerkrachten. We gingen na welke toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen bepalend zijn voor het feit of ze van leerkrachten een advies krijgen dat hen de richting uitstuurt van het eerste jaar A theoretisch dan wel van het eerste jaar A niet-theoretisch (tabel 14).

Tabel 14: Individuele determinanten van advies voor A theoretisch vs. advies voor A niet-theoretisch, stapsgewijze, logistische regressie (N=528)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	1,771* (0,229)	0,440* (0,400)	0,314 (0,632)	0,895 (0,802)
Geslacht	1,221 (0,204)	1,203 (0,213)	1,056 (0,256)	1,054 (0,315)
Etniciteit	0,476* (0,362)	0,997 (0,419)	0,916 (0,431)	1,868 (0,538)
Gezinssituatie	1,901** (0,234)	1,564 (0,248)	1,538 (0,260)	1,335 (0,316)
Opleidingsniveau moeder		0,789 (0,400)	0,786 (0,424)	0,931 (0,524)
Lager secundair onderwijs of minder				
Hoger onderwijs		1,582 (0,283)	1,409 (0,294)	0,519 (0,375)
SES		1,291*** (0,071)	1,283*** (0,075)	1,432*** (0,095)
Creativiteit			1,018 (0,029)	0,960 (0,036)

Leesgierigheid			1,036 (0,038)	1,025 (0,047)
Schoolvertraging			0,124*** (0,430)	0,436 (0,507)
Percentage aan eind 5 ^{de} leerjaar				1,325*** (0,029)
Nagelkerke R ²	3,3%**	13,7%***	21,7%***	54,2%***

Weergegeven zijn: odds-ratio's en standaardfouten tussen haken.

*p<0,05, **p<0,01, ***p≤0,001

De verworven kenmerken van leerlingen en in het bijzonder de prestaties die ze in het basisonderwijs neerzetten, blijken de voornaamste voorspellers van het advies dat ze krijgen van leerkrachten. Toevoeging van die kenmerken aan de analyse leidt immers tot de meest aanzienlijke toename van de verklaarde variantie – Nagelkerke R². Ook de SES van leerlingen blijkt echter, los van hun prestaties, bepalend te zijn voor het advies dat ze krijgen van leerkrachten. De odds-ratio is groter dan één, dat betekent dat hoe hoger de SES van een leerling hoe groter de kans om een advies te krijgen dat in de richting van de eerder theoretische opties binnen het eerste jaar A oriënteert.

Welke criteria hanteren leerkrachten bij het geven van advies?

De vaststelling dat de SES van ouders bepalend is voor het advies dat zij krijgen van leerkrachten, deed de vraag rijzen welke criteria leerkrachten hanteren bij het formuleren van adviezen. Het lijkt immers onwaarschijnlijk dat leerkrachten leerlingen die uit lage SES-gezinnen stammen bewust lager doorverwijzen dan leerlingen uit hogere SES-groepen. In de 53 onderzochte scholen vroegen we de leerkrachten telkens in welke mate bepaalde toegeschreven en verworven kenmerken belangrijk waren bij het geven van een advies. In onderstaande tabel (15) wordt getoond hoeveel procent van de ondervraagde leerkrachten aangaf dat prestaties, talenten, geslacht, sociale achtergrond, gedrag en interesses een belangrijk of zelfs doorslaggevend criterium zijn bij het geven van een advies.

Tabel 15: Hoeveel procent van de bevroagde leerkrachten geeft aan volgende kenmerken van leerlingen belangrijk of zelfs doorslaggevend te vinden bij het geven van advies?

	Absolute frequentie	Relatieve frequentie
Prestaties (N=396)	379	95,7%
Talenten (N=397)	386	97,2%
Geslacht (N=395)	2	0,5%
Sociale achtergrond (N=394)	60	15,2%
Gedrag (N=395)	274	69,4%
Interesses (N=396)	388	98,0%

Uit tabel 15 blijkt duidelijk dat verworven kenmerken als prestaties, talenten, gedrag en interesses voor een zeer groot deel van de ondervraagde leerkrachten belangrijk of zelfs doorslaggevend zijn bij het formuleren van een advies. De sociale achtergrond van leerlingen wordt door slechts 15% van de leerkrachten als belangrijk aangeduid. Dat lijkt in tegenspraak met de bevinding dat SES mee bepalend is voor het advies dat ouders van leerkrachten krijgen. Het suggereert alvast dat leerkrachten eerder onbewust dan bewust de socio-economische achtergrond van leerlingen in rekening brengen wanneer zij een advies uitspreken.

De focusgroepen met leerkrachten van het zesde leerjaar leerden ons dat ze bij het geven van advies vooral rekening houden met de prestaties die leerlingen neerzetten gedurende het basisonderwijs en de studiehouding waarover ze beschikken. Onder studiehouding verstaan leerkrachten de capaciteit tot plannen en zelfstandig leren, alsook de stiptheid waarmee het huiswerk wordt afgewerkt. Die nadruk die leerkrachten lijken te leggen op de studiehouding waarover een leerling beschikt, zou kunnen verklaren waarom we vinden dat de SES van ouders bepalend is voor het advies dat ze krijgen. Er zijn immers redenen om te vermoeden dat die studiehouding minder goed ontwikkeld is bij leerlingen die stammen uit gezinnen met lage SES dan bij leerlingen die uit een gezin met hoge SES stammen (Kohn, 1959; Kohn & Schooler, 1969; Lareau, 2000).

Het geven van concreet studieadvies is voor leerkrachten niet altijd even vanzelfsprekend. De moeilijk in te schatten impact van maturiteit, de ondoorzichtige structuur van de eerste graad van het secundair onderwijs en de onduidelijkheid van de verwachtingen die in de eerste graad van het secundair onderwijs leven over leerlingen, liggen hiervan aan de basis.

Zo blijkt de maturiteit van een leerling voor de ene leerkracht een reden om naar een minder veeleisende studierichting te oriënteren en voor de ander een reden om een duwtje in de rug te geven. De ondoorzichtige structuur van het eerste jaar van het secundair onderwijs maakt dat het voor leerkrachten basisonderwijs niet altijd duidelijk is wat de beste

keuze is voor een leerling. De eerste graad zou immers in theorie gemeenschappelijk van aard zijn, maar in de praktijk blijkt dat keuze voor het eerste jaar A in de ene school een aso-traject voorafgaat en in een andere school een tso-traject. Leerkrachten uit het basisonderwijs geven bovendien aan weinig contact te hebben met hun collega's uit het secundair onderwijs en dus niet goed op de hoogte te zijn van wat leerkrachten in de eerste graad verwachten van leerlingen die net het basisonderwijs hebben beëindigd.

Wordt het advies van leerkrachten opgevolgd?

12,2% van de ouders die advies kregen van leerkrachten meende dat advies niet te zullen opvolgen. Adviezen die oriënteren in de richting van het kso of tso en adviezen die oriënteren naar het bso werden vaker niet opgevolgd dan adviezen die oriënteren in de richting van het aso (zie tabel 16).

Tabel 16: Kruistabel: welk advies wordt opgevolgd en welk niet? (N=690)

	Advies van leerkracht wordt opgevolgd	Advies van leerkracht wordt niet opgevolgd
aso	92,6%	7,4%
kso/tso	77,7%	22,3%
bso	82,5%	17,5%

Daarenboven blijkt dat in hoge SES-groepen een grotere weerstand bestaat dan in lage SES groepen bij adviezen die oriënteren in de richting van het kunstsecundair of technisch secundair onderwijs (zie tabel 17).

Tabel 17: Percentage adviezen (die oriënteren naar aso, kso/tso, bso) dat niet wordt opgevolgd. Een vergelijking van SES-groepen.

	Arbeiders	Zelfstandigen en lagere bedienden	Lager kader	Hoger kader, professio-nelen, vrije beroepen, bedrijfsleiders
aso	9,3%	6,3%	11,0%	6,2%
kso/tso	14,3%	14,0%	24,4%	45,8%
bso	18,2%	22,2%	-	-

Uit de focusgroepen met leerkrachten blijkt dat de problematiek van het niet volgen van advies grotere proporties aanneemt dan de grootheden die uit het kwantitatief onderzoek bleken. Waar in ons onderzoek slechts 12,2% van de ouders aangaf het advies dat ze kregen niet te zullen opvolgen, bleek uit de leerkrachtenfocusgroepen dat tussen 20% en 25% van de ouders het advies niet opvolgt. Dat een niet onaanzienlijk deel van de ouders de adviezen die ze krijgen naast zich neerlegt, verontrust de leerkrachten. Foute keuzes kunnen immers verregaande gevolgen

hebben voor de betrokken leerlingen. Leerkrachten verwezen daarbij in de eerste plaats naar de achterstand die leerlingen oplopen en de schoolmoeheid die door een faalervaring in de hand wordt gewerkt. Dat naar schatting tussen 20% en 25% van de ouders het advies niet volgt, zorgt er bovendien voor dat leerkrachten een zekere zinloosheid ervaren in het oriënteringsproces.

4.4. De inschrijving: de laatste horde bij het maken van een studiekeuze?

Inschrijvingsmedewerkers in de eerste graad van het secundair onderwijs vervullen geen gatekeepersfunctie wat betreft de toegang tot een bepaalde studierichting. Leerlingen en hun ouders krijgen reeds van bij het begin van het 6^{de} leerjaar van het basisonderwijs de kans om zich in te schrijven in een secundaire school. Hierdoor heeft de gemiddelde inschrijvingsmedewerker weinig zicht op de kwaliteiten van de instroom in het eerste jaar. Leerlingen hebben op dat moment immers nog geen advies gekregen, noch eindtoetsen gemaakt. Ze worden dan ook ingeschreven in de studierichting van hun keuze. Indien leerlingen en hun ouders wel reeds in het bezit zijn van een rapport of een advies, dan nog leggen ze dat dikwijls naast zich neer. Personen betrokken bij de inschrijving staan hiertegen machteloos. Wanneer het al in de eerste maanden van het eerste jaar duidelijk wordt dat een leerling absoluut niet over de capaciteiten beschikt om het schooljaar succesvol af te ronden, wordt geprobeerd hem/haar reeds na de examens voorafgaand aan de kerstvakantie te heroriënteren naar een andere studierichting. Een dergelijke poging tot heroriëntering zou meer kans op slagen hebben wanneer ouders hierbij goed worden begeleid.



Hoofdstuk 5

Schoolkenmerken en studiekeuze: belangrijkste bevindingen



5. Schoolkenmerken en studiekeuze: belangrijkste bevindingen

We onderzochten telkens of kenmerken van de basisschool mee bepalend zijn voor de keuzes die individuele leerlingen maken. We keken hierbij zowel naar de mogelijke invloed van de samenstelling van de leerlingenpopulatie (in termen van etnische herkomst en sociaaleconomische herkomst) als naar de invloed van andere structurele kenmerken van basisscholen zoals het aantal leerlingen, de ligging in een urbane dan wel rurale context, het bestaan van verbanden met autonome middenscholen en het onderwijsnet waartoe de school behoort. Tot slot gingen we ook na hoe de verwachtingen die in een school heersen over leerlingen van invloed zijn op studiekeuzes. Dat is een aspect van de zogenaamde schoolcultuur.

Wat betreft de keuze tussen A- en B-stroom vonden we dat drie van bovenvermelde schoolkenmerken van invloed zijn: de ligging van de basisschool, de SES-samenstelling en de verwachtingen die in een school heersen over leerlingen. Zo bleek dat leerlingen, los van hun individuele kenmerken, minder geneigd zullen zijn om voor de A-stroom te opteren wanneer zij in een ruraal gelegen school het basisonderwijs afronden dan wanneer zij dat doen in een urbaan gelegen school. De verklaring hiervoor zou liggen in het feit dat in rurale gebieden minder nood is aan hooggeschoolde arbeid en leerkrachten en ouders hierdoor lagere verwachtingen en aspiraties hebben (Roscigno & Crowley, 2001). Verder bleek dat hoe hoger de gemiddelde SES van een school, hoe kleiner de kans dat een leerling voor de A-stroom zal opteren. Leerlingen die school liepen in een basisschool waar de verwachtingen hoog liggen hebben minder kans om voor de A-stroom te opteren.

Wat de keuze tussen de eerder theoretische en de eerder praktijkgerichte opties binnen het eerste jaar A van het secundair onderwijs betreft, bleek dat slechts één van bovenvermelde schoolkenmerken van invloed was, met name de samenstelling naar etnische herkomst. We vonden dat hoe groter het aandeel allochtone leerlingen in de totale leerlingenpopulatie, hoe groter de kans om voor A theoretisch te opteren. Het gevonden effect was echter bijzonder klein en verdient om die reden niet te veel aandacht. De kenmerken van de basisschool zijn niet zeer bepalend voor de keuze tussen de eerder theoretische opties en de eerder praktijkgerichte opties binnen het eerste jaar A.

Eenzelfde analyse werd uitgevoerd voor de keuze tussen Latijn en moderne. We vonden opnieuw een negatief effect van een rurale ligging. Dat betekent dat leerlingen die school lopen in een ruraal gelegen basisschool minder geneigd zijn om te opteren voor Latijn. Dat en de bevinding over de keuze tussen A- en B-stroom wijst erop dat zij in ruraal

gelegen gebieden lager mikken dan in urbaan gelegen gebieden. Verder vonden we hier een positief effect van de verwachtingen over leerlingen. Wie de basisschool afrondt in een school waar hoge verwachtingen heersen over leerlingen, heeft een grotere kans om voor Latijn te opteren.

We probeerden ook te achterhalen of schoolkenmerken van invloed zijn op de manier waarop ouders informatie inwinnen over de keuze bij overgang van basis- naar secundair onderwijs. We vonden dat ouders van wie het kind school loopt in een school van het Gemeenschapsonderwijs minder geneigd zijn om advies in te winnen dan ouders van wie het kind school loopt in het vrij onderwijs. Dat blijkt voor een deel te wijten aan het feit dat ouders in scholen van het Gemeenschapsonderwijs minder vertrouwen hebben in leerkrachten. Wat hieruit vooral te onthouden is, is het belang van het feit dat ouders vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kinderen onderwijzen.

Ook wat betreft informatie krijgen over de overgang van basis- naar secundair onderwijs vonden we een negatief effect van Gemeenschapsonderwijs. Ouders van wie het kind school loopt in het GO! hebben meer kans om geen informatie te hebben gekregen dan ouders van wie het kind school loopt in het vrij onderwijs.

Algemeen beschouwd, moet worden benadrukt dat uit alle analyses blijkt dat vooral de individuele kenmerken van leerlingen van belang zijn bij het verklaren van de keuzes die ze maken. De gevonden schooleffecten zijn in vergelijking veeleer klein.

Hoofdstuk 6

Beleidsaanbevelingen



6. Beleidsaanbevelingen

Doorheen alle analyses blijft het effect van de sociale herkomst (SES, socio-economische status) bij de studiekeuze doorwegen, naast prestaties. Meest plausibele verklaring op basis van theorie en kwalitatief onderzoek is de kosten-baten-analyse die ouders maken in functie van hun eigen statuspositie. Bij de keuze wordt dan in mindere mate rekening gehouden met de vaardigheden, interesses, talenten van de leerlingen – en dat in twee richtingen: mensen uit lagere SES-groepen willen niet het risico lopen te falen en zullen hun kinderen onderschatten, mensen uit hogere SES-groepen willen per se dat hun kind een bepaald niveau bereikt, en gaan het overschatten. Inschrijvers in het secundair onderwijs geven aan dat ze vaak machteloos staan tegenover ouders die, soms tegen beter weten in, hun kind in een bepaalde richting duwen.

Om dat patroon te doorbreken zijn een aantal maatregelen, op verschillende niveaus, nodig. Een aantal pijnpunten bij de oriëntering komen systematisch terug:

- een oriënteringsbeleid met duidelijke rolverdeling in de basisschool ontbreekt;
- eenvormigheid is zoek in het oriënteringsbeleid van basisscholen en in het inschrijvingsbeleid van secundaire scholen;
- het gegeven advies heeft een vrijblijvend karakter;
- er is onvoldoende wisselwerking tussen basis- en secundair onderwijs;
- een gemeenschappelijke, oriënterende eerste graad ontbreekt de facto in het secundair onderwijs.

In elke school moet worden gewerkt aan een duidelijk **oriënteringsbeleid**. Het kan niet de taak zijn van één enkele leerkracht om leerlingen te oriënteren, maar het is de opdracht van het volledige leerkrachtenkorps; het team moet gedurende de hele schoolloopbaan van het kind naar de overgang naar het secundair toewerken, in overleg met ouders, en indien nodig, het CLB. Een goede spelverdeling is dan wel een noodzaak. Hierbij kan een **oriënteringsdraaiboek** een nuttig instrument zijn, waarin heel duidelijk wordt aangegeven welke stappen ondernomen moeten worden bij de oriëntering, wie die stappen zet en wie wanneer bij wie terecht kan. Belangrijk is dat in het draaiboek de rol van elke actor duidelijk wordt omschreven. Zo'n rolverdeling moet heel veel aandacht krijgen. Ze moet op duidelijke afspraken gebaseerd zijn tussen de verschillende actoren, zoals leerkrachten en CLB-medewerkers. Afsprakennota's met de CLB's kunnen een vertaling vinden in dat draaiboek. Via het draaiboek kan duidelijk worden gemaakt wie welke rol heeft en kunnen bepaalde rollen worden toegelicht – bijvoorbeeld welke de CLB-medewerker precies heeft, wanneer die kan worden ingeschakeld en door wie. In het draaiboek kunnen ook alle initiatieven worden opgenomen die worden georganiseerd voor de oriëntering, zoals infoavonden. Minstens even

belangrijk als het bestaan van een draaiboek, is de communicatie ervan aan alle betrokkenen, inclusief en misschien vooral de ouders van de leerlingen. Iedereen moet op de hoogte zijn van het bestaan van het draaiboek en er ook inzage in hebben, zodat iedereen op elk moment weet waar hij/zij aan toe is.

Uit het onderzoek blijkt dat niet in elke basisschool op dezelfde wijze een gemotiveerd advies voor het secundair onderwijs wordt uitgewerkt. Het advies dat wordt gegeven, is bovendien vaak zeer vrijblijvend. Al te vaak wordt het gegeven advies naast zich neergelegd, vaak vooral omdat de ouders van de leerlingen er zich niet in kunnen vinden. Wij menen dat hieraan kan tegemoet gekomen worden door gedurende de hele schoolloopbaan naar dat advies toe te werken, in samenspraak met de ouders. Twee instrumenten kunnen, in combinatie, worden aangewend om het oriënteringsproces te optimaliseren.

Eenzijds is er een **portfolio**, een pedagogisch instrument dat de leerling toelaat zijn/haar eigen groeiproces bij te houden. De portfolio wordt gedurende de hele schoolloopbaan opgemaakt door de leerlingen zelf, bijgestaan door de leerkrachten en de ouders. De portfolio wordt daarom best op geregelde tijdstippen voorgelegd aan de ouders, die op die manier het groei- en leerproces van hun kind kunnen volgen. Het is een dynamisch instrument dat het kind gedurende zijn/haar hele schoolloopbaan stoffeert met het oog op oriëntering naar het secundair onderwijs. Het uiteindelijke doel is dat de leerling zelf een goed beeld krijgt op zijn/haar competenties en zelf een betere inschatting kan maken van zijn/haar mogelijkheden. Dat gebeurt onder begeleiding van de leerkrachten. Het is dan ook wenselijk dat leerkrachten reeds tijdens de lerarenopleiding leren hoe leerlingen te helpen bij het ontdekken van hun talenten, interesses, en hoe ze hierin positief te stimuleren. Dat betekent concreet dat in de lerarenopleiding voor leerkrachten lager onderwijs meer aandacht moet gaan naar strategieën van studiekeuzebegeleiding (zie in dat verband de resultaten van het SOHO-project [OBPWO 04.01]; Lacante, Van Esbroeck & De Vos, 2008). Leerlingen maken tot bewuste kiezers is immers een proces van lange adem dat reeds vroeg – in de basisschool – op gang moet worden gebracht. Het accent dat wij daarmee wensen te leggen op de talenten en interesses van leerlingen, vermijdt het maken van studiekeuzes louter gebaseerd op cognitieve schoolprestaties, wat wij niet wenselijk achten. Cognitieve prestaties zijn immers niet noodzakelijk een weerspiegeling van interesses of andere vaardigheden. Wanneer studiekeuzes louter op basis van cognitieve prestaties worden gemaakt, komen de cognitief bekwaamere leerlingen allemaal in dezelfde richtingen terecht, terwijl cognitieve vaardigheid niet hoeft uit te sluiten dat ze ook handig zijn en een leerling misschien beter op zijn/haar plaats is in een meer technische richting. In optimale omstandigheden blijft die portfolio de eigendom van het kind zelf en kan het zelf beslissen welke delen voor wie kunnen worden opengesteld.

Anderzijds is er de bestaande **baso-fiche**, een genuanceerde informatiefiche opgesteld door de basisschool, die bij inschrijving in het secundair onderwijs wordt voorgelegd. Die baso-fiche zou uitgebreid kunnen worden. Bij de uitwerking van die fiche moet, meer dan nu het geval is, aandacht worden besteed aan de competenties die een leerling tijdens de hele schoolloopbaan heeft verworven. Gedurende de hele schoolloopbaan wordt door de leerkrachten, inclusief zorg- en GOK-leerkrachten, in samenspraak met de ouders, een uitgebreid leerlingendossier opgemaakt – zoals nu al in een aantal scholen gebeurt. Het dossier moet inzicht geven in de zwaktes maar vooral in de sterktes van het kind, zijn/haar interesses en talenten, om zo te komen tot een studiekeuze in functie van de kwaliteiten van het kind en niet in functie van de kenmerken van zijn/haar ouders. Het dossier wordt gedurende de hele schoolloopbaan aangevuld, in samenspraak met de ouders, en moet eigenlijk automatisch leiden tot een studieadvies waarin leerkrachten, ouders en leerlingen zelf zich kunnen vinden. Bij problemen, moeilijkheden of onenigheid kan beroep worden gedaan op meer gespecialiseerde hulp in de vorm van een CLB-medewerker. Leerkrachten en ouders kunnen het CLB inschakelen, dat vertrekkend van het bestaande dossier een eigen, deskundig advies kan formuleren, rekening houdend met de gestelde problemen. Die uitgebreide baso-fiche wordt dan bij voorkeur aangevuld met een expliciet, gemotiveerd advies voor het secundair onderwijs. De baso-fiche gaat best gepaard met een duidelijk studieadvies waarop inschrijvers zich kunnen richten. Zolang de eerste graad in het secundair onderwijs geen echte gemeenschappelijke, oriënterende graad is, wordt best een specifiek advies gegeven, waarbij verder gegaan wordt dan de opties A-stroom of B-stroom. Bij de inschrijving in het secundair onderwijs dient de baso-fiche voorgelegd te worden en de basis te vormen van de studiekeuze. Uit ons onderzoek blijkt dat de huidige baso-fiche vaak een lege doos blijft. Ofwel is ze nietszeggend wegens het ontbreken van een gemotiveerd advies, of ze wordt simpelweg niet voorgelegd bij de inschrijving. Nu volstaat bij de inschrijving vaak het voorleggen van het getuigschrift lager onderwijs — en zelfs dat ontbreekt soms. Dat is echter weinig waardevol omdat het alleen een weerspiegeling is van de bereikte leerplandoelen. Het vertelt niet wie het kind echt is en waartoe het in staat is. Nochtans is dat getuigschrift een echte mijlpaal in het leven van kinderen, het mag in die zin meer waarde krijgen. Door het getuigschrift aan te vullen met een uitgebreide baso-fiche waaraan de hele schoolloopbaan wordt gewerkt, kan het een echt instrument worden bij de studiekeuze en de uiteindelijke de inschrijving in het secundair onderwijs.

De optimalisatie van het oriënteringsproces met een combinatie van de portfolio en de uitgebreide baso-fiche geeft de leerkrachten basisonderwijs een duidelijke en belangrijke plaats in het proces. Bovendien hebben ze op die manier een meer eenduidige en betekenisvolle rol in het oriënteringsproces dan nu het geval is. Uit de focusgroepen bleek immers

dat leerkrachten zich afvragen welke rol van betekenis zij nog hebben in het oriënteren van leerlingen, hetgeen waarschijnlijk de betrokkenheid van leerkrachten bij het hele proces niet bepaald in de hand werkt.

De portfolio en de uitgebreide baso-fiche maken dat het oriënteren geen momentgebeuren is in het laatste jaar, maar iets waar doorheen het hele basisonderwijs naartoe wordt gewerkt. Dat proces vraagt wel dat alle ouders van meet af aan nauw **betrokken worden** bij de schoolloopbaan van hun kind. Zowel de leerlingen, de leerkrachten zesde leerjaar, de inschrijvers, als de CLB-medewerkers gaven in ons onderzoek aan dat er bij ouders vaak een bepaalde idee-fixe bestaat over datgene waartoe hun kind in staat is. Het komt erop aan dat vastgeroeste idee al heel vroeg uit te dagen. Het is daarom aangewezen de opvolging van zowel de portfolio als de baso-fiche te integreren in de engagementsverklaring die scholen aan ouders voorleggen bij inschrijving. Op die manier krijgt de uitbouw van beide instrumenten een duidelijke plaats in het schoolgebeuren van de basisschool. De engagementsverklaring is immers een overeenkomst waarin de wederzijdse afspraken tussen school en ouders worden gestipuleerd.

Om tot een goed studieadvies te komen, is het belangrijk dat zowel leerkrachten, ouders als leerlingen goed zicht krijgen op wat het secundair onderwijs te bieden heeft en wat het inhoudt. Voor de leerlingen is de overgang naar het secundair onderwijs een zeer grote, ingrijpende stap, waarbij ze heel goed moeten worden begeleid. Leerkrachten in het basisonderwijs geven echter aan zelf niet altijd goed te weten wat leerkrachten in het secundair onderwijs van hun leerlingen verwachten, of hoe het aanbod in het secundair onderwijs eruit ziet. Een niet te onderschatten moeilijkheid is dat de organisatie van de eerste graad in secundaire scholen niet overeenstemt met het officiële verhaal. In feite dient de oriëntering te gebeuren in de eerste graad van het secundair onderwijs, die volgens het boekje enkel een onderscheid zou mogen maken tussen een A-stroom en een B-stroom. De werkelijkheid ziet er echter anders uit. Maar wat secundaire scholen dan concreet bieden, wat de mogelijkheden zijn van leerlingen, het al dan niet definitieve karakter van bepaalde keuzes in de eerste graad... is onduidelijk voor de leerkrachten. Het helpt niet dat CLB-medewerkers bovendien vaak het officiële verhaal vertellen en in die zin – in de ogen van de leerkrachten – de leerlingen en ouders een rad voor de ogen draaien. Het is dus belangrijk dat concrete acties worden ondernomen om de band tussen de eerste graad van het secundair onderwijs en het zesde leerjaar basisonderwijs nauwer aan te halen. Nascholing en opleiding van leerkrachten kan daartoe bijdragen, maar crucialer lijkt dat leerkrachten in hun dagelijkse doen contact hebben met het secundair onderwijs – en dat geldt niet alleen voor de leerkrachten zesde leerjaar, maar voor alle leerkrachten basisonderwijs. De organisatie van **scholengroepen**, zoals we die vandaag kennen in het Gemeenschapsonderwijs, laat toe de kloof tussen basisonderwijs en secundair onderwijs voor alle partijen te verkleinen. Via scholengroepen

kunnen actoren uit basisonderwijs en secundair onderwijs nauwer met elkaar samenwerken, zodat ze inzicht krijgen in elkaars verwachtingen en structuren. Maar zelfs daar waar geen formele scholengroepen worden opgericht, moet een nauwere samenwerking tussen scholen mogelijk zijn. Basisscholen weten doorgaans goed naar welke secundaire scholen hun leerlingen doorstromen, en secundaire scholen weten ook vanwaar hun leerlingen instromen. Die scholen zouden kunnen proberen tot samenwerking te komen, waarbij onderlinge informatie-uitwisseling de belangrijkste opdracht is. Indien die samenwerking gebaseerd is op reëel bestaande leerlingstromen, dan zou dat automatisch moeten leiden tot regionale, netoverschrijdende initiatieven.

Leerkrachten geven aan hun studieadvies te baseren op de prestaties en **studiehouding** van de leerlingen. Indirect wordt daardoor opnieuw SES in rekening gebracht, want beiden, maar vooral studiehouding, zijn sociaal bepaald. Sociologisch onderzoek toont immers al decennialang de bepalende invloed aan van de sociale herkomst – en daarmee gepaard gaand de werkomstandigheden van de ouders – op de waarden en houdingen die van thuis uit aan kinderen worden meegegeven (zie onderzoek in de traditie van Kohn (1959)). In het licht van de vaststelling dat studiehouding zo een determinerende rol speelt bij de advisering, moet doorheen de hele schoolloopbaan die studiehouding voldoende aandacht krijgen, en waar nodig bijgestuurd. Ook dat moet zoveel mogelijk gebeuren in samenwerking met de ouders en moet een weerslag krijgen in de baso-fiche en de portfolio. Dat laat immers toe zich niet alleen te concentreren op eindprestaties, maar ook processen en groeiomogelijkheden van kinderen mee te nemen. Kinderen evolueren immers niet allemaal op hetzelfde tempo: een studiekeuze gebaseerd op een momentopname kan daarom de bal ernstig mislaan. Het bijbrengen van een goede studiehouding moet een doel op zich zijn, naast uiteraard andere attitudes en competenties. Het is fout ervan uit te gaan dat sommige kinderen dat hebben en anderen niet, en dan op basis daarvan een advies te formuleren. De vorderingen die kinderen daarin maken, kunnen ook een goede indicator zijn van welke studierichtingen in het secundair onderwijs al dan niet geschikt zijn. En een goede studiehouding komt hoe dan ook van pas, ongeacht de richting die het kind uiteindelijk uitgaat.

Leerkrachten moeten in het algemeen meer bewust gemaakt worden van de rol die de sociale achtergrond speelt bij hoe zij met leerlingen omgaan en bij hoe zij leerlingen beoordelen en inschatten. Hier is een taak weggelegd voor **lerarenopleiding** en **nascholing**. Diversiteit krijgt meer en meer een plaats in de lerarenopleiding, maar dan wordt vaak gedacht in termen van gender en/of etniciteit. De bestaande verschillen tussen kinderen met een verschillende sociale achtergrond worden soms onvoldoende onderkend. Die verschillen tussen de kinderen worden nog te vaak als iets onvermijdelijks gezien, en dus niet veranderbaar. Terwijl het,

voor het bieden van gelijke kansen, net een wereld van verschil kan maken als we ons ervan bewust worden dat die verschillen niet 'aangeboren' zijn, maar sociaal bepaald, en dus remedieerbaar.

Een opvallende determinant van studiekeuze blijkt leesgierigheid te zijn: kinderen die leesgierig zijn, hebben een grotere kans te kiezen voor theoretische richtingen en een grotere kans daarbinnen te kiezen voor Latijn. Dat effect bestaat los van SES: dus kinderen die leesgierig zijn, hebben een grotere kans om voor theoretische richtingen en Latijn te kiezen ongeacht hun SES. Bovendien blijkt leesgierigheid niet gecorreleerd met SES. Lezen kan in die zin worden gezien als een belangrijke weg tot het bewerken en bevorderen van sociale mobiliteit. Concreet moet werk worden gemaakt van **leesbevorderingsprojecten** en moeten kinderen in contact worden gebracht met boeken en worden gestimuleerd tot lezen. Dat geldt vooral voor kinderen uit sociaal zwakke groepen, niet omdat zij uit zichzelf niet leesgierig zouden zijn, maar wel omdat het vooral voor hen een bron vormt van cultureel kapitaal die hen opwaarts mobiel kan maken.

De meest in het oog springende vaststelling is het blijvende belang van ouderlijke kenmerken zoals SES bij de studiekeuze. In realiteit zijn het duidelijk de ouders die kiezen, op basis vaak van hun eigen kenmerken, wensen en verlangens, eerder dan op basis van die van hun kinderen. Door het **uitstellen van de studiekeuze** wordt de inspraak van de kinderen allicht groter. De keuze zal dan eerder gebeuren op basis van de interesses en vaardigheden van de kinderen zelf, eerder dan op basis van bijvoorbeeld het streven naar statusbehoud van de ouders. Uitstel van studiekeuze komt ook tegemoet aan de vaststelling dat leerlingen op twaalf jaar vaak nog niet rijp zijn, zodat niet duidelijk is wat de voor hen meest geschikte studierichting is. Al te vaak wordt gebrek aan maturiteit verward met gebrek aan een goede studiehouding of zwakkere cognitieve begaafdheid, met als gevolg verkeerde keuzes en verkeerde adviezen. In dat licht valt een doorgedreven uitstel van de studiekeuze – tot bijvoorbeeld de leeftijd van zestien jaar – zelfs te overwegen. De uitgestelde tijd moet benut worden aan de ontwikkeling van keuzevaardigheden, onder andere door het laten proeven van verschillende studiegebieden of -richtingen.

Uitstel van studiekeuze wordt bereikt door het echt gemeenschappelijk maken van ten minste de eerste graad van het secundair onderwijs. De reden waarom ouders op basis van hun eigen bereikte beroepsstatus een kosten-batenanalyse kunnen maken bij de studiekeuze van hun kind bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs, is de hiërarchische **structuur** van het onderwijssysteem. Het belang van die hiërarchisch structuur kwam in elk facet van het onderzoek terug. De bevraging van ouders liet zien dat zij niet bekend zijn met de officiële indeling A-stroom/B-stroom, maar tegelijk totaal geen moeite hebben met de 'oude terminologie' Latijn, moderne, technische. Ook in de gesprekken met de verschillende actoren bleek dat de gangbare terminologie, die enkel door CLB-medewerkers

vermeden werd. Zowel leerlingen als leerkrachten redeneren over studiekeuze in de eerste graad heel vanzelfsprekend in termen van 'hoog mikken' en 'afzakken'. Het is een feit dat ondanks het officiële gemeenschappelijke karakter van de eerste graad, er toch een duidelijk onderscheid wordt gemaakt in richtingen, gebaseerd op de opties die in de eerste twee jaar gekozen kunnen worden. Bovendien biedt niet elke school alle opties aan, maar hangt het aanbod samen met het aanbod van studierichtingen in de bovenbouw, wat het creëren van onderscheid nog in de hand werkt. Op lange termijn is het belangrijk bij de structuur van het onderwijs de mogelijkheid tot hiërarchisch denken zoveel mogelijk tegen te gaan. Van zodra er keuzemogelijkheden worden geboden in de vorm van optievakken of interessegebieden, wordt de mogelijkheid tot hiërarchisch denken geboden. Indien toch geopteerd wordt voor zo een systeem, moet erover worden gewaakt dat elke school alle mogelijke opties aanbiedt, zodat er op dat vlak geen onderscheid ontstaat en de keuze voor een school niet de keuze voor bepaalde opties impliceert – zoals nu wel het geval is. Bovendien mag de keuze voor een bepaalde optie niet inhouden dat leerlingen ook voor alle andere vakken worden gescheiden, wat ook weer vandaag gebeurt. Er moet naar gestreefd worden dat enkel voor de optievakken leerlingen in groepen worden ingedeeld, maar dat dat geen consequenties heeft voor de andere vakken: de andere vakken moeten zo veel mogelijk gemeenschappelijk worden aangeboden, de groepen mogen voor die vakken niet bepaald worden op basis van de gekozen optievakken.

De beste manier om tot een echte gemeenschappelijke eerste graad te komen is de oprichting van autonome middenschoolen. Dat is echter een zeer drastische structurele hervorming, die wellicht op financiële en organisatorische grenzen zal botsen. Alternatieve denkplaatjes die dan overwogen kunnen worden zijn bijvoorbeeld het inzetten van scholengemeenschappen om op die manier gebruik te kunnen maken van verschillende infrastructures om zo het aanbod zo breed mogelijk te maken. Een radicale hervorming lijkt in elk geval de enige manier: het vervangen van bestaande hiërarchieën door nieuwe hiërarchieën is geen oplossing.

Waar uiteindelijk vooral nood aan is, is een verandering van het **heersende denkkader** in onze samenleving. Dat nieuwe structuren bijna automatisch leiden tot nieuwe hiërarchieën, heeft vooral met onze manier van denken te maken. In onze kennissamenleving worden de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen doorgaans geordend naar niveau van abstractie en theorie, waarbij technisch en beroepsonderwijs onderaan de ladder geplaatst worden. De in de samenleving algemeen gebruikte terminologie illustreert dat met uitdrukkingen als 'hoog mikken', 'afzakken', enzovoort. In onze hedendaagse kennissamenleving worden de beroepen waarvoor jongeren worden voorbereid in technisch en beroepsonderwijs doorgaans weinig gewaardeerd, ondanks de grote vraag naar goed opgeleid technisch personeel. Dat komt door het grote

belang dat gehecht wordt aan cognitief presteren. Cognitieve prestaties vormen het criterium op basis waarvan studiekeuzes worden gemaakt. Handvaardigheid of andere talenten worden over het algemeen pas in tweede instantie in rekening gebracht. Alle kinderen alle kansen geven, komt binnen dat denkkader vaak overeen met iedereen de kans geven 'hoog te mikken' of, met andere woorden, een abstract-theoretische richting te volgen. Dergelijke redenering houdt echter het watervalstelsel in stand. Kinderen beginnen vaak in de hoogst gewaardeerde richtingen, om daar vast te stellen dat ze er niet op hun plaats zijn. De 'hoog mikken'-redenering calculeert dat ook in: als het niet gaat, kan je nog 'afzakken'. Dat principe heeft echter voor de meerderheid van de kinderen heel negatieve gevolgen. De enkelingen voor wie het een zegen blijkt, verrechtvaardigen het in stand houden van zo een systeem niet. Doorgaans moeten kinderen immers eerst falen vooraleer er wordt gedacht aan een andere richting. Als die kinderen dan in technische richtingen terechtkomen, zijn ze vaak gedemotiveerd. Bovendien hebben ze, wat de technische vakken betreft, heel wat achterstand opgelopen, wat demotivatie nog in de hand werkt. Verschillende actoren in ons onderzoek wezen op dat mechanisme, en op het feit dat er bij de studiekeuze onvoldoende rekening mee wordt gehouden. Een ander – internationaal veelvuldig onderzocht – gevolg van het heersende denkkader is dat kinderen in niet-aso-richtingen zich gefaald voelen, omdat ze niet voldoen aan de maatschappelijke standaarden (Ball, 1981; Berends, 1995; Hallam & Ireson, 2006; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Rosenbaum, 1976; Van Houtte & Stevens, 2010).

Waar "alle kinderen alle kansen geven" echt moet op neerkomen, is elk kind de kans geven die richting te volgen die het best overeen komt met zijn of haar vaardigheden, interesses en bekwaamheden. Als een cognitief sterk kind zeer handig blijkt te zijn en bovendien ook geïnteresseerd in techniek, waarom zou dat dan geen technische richting volgen? Maar net zo goed moet een cognitief bekwaam kind uit een sociaal zwak milieu de kans krijgen een meer abstract-theoretische richting te volgen.

Dit denkkader doorbreken is geen sinecure. Het moet echter een blijvende betrachting van de onderwijsoverheid zijn om alle onderwijsactoren – en zelfs de ruimere samenleving – ervoor alert te houden dat dat kader bestaat en negatieve gevolgen heeft. Er zijn in die zin in het verleden al bewustmakingscampagnes gevoerd, en die worden best systematisch herhaald.

Hoofdstuk 7

Bibliografie



7. Bibliografie

Alexander, K.L., Cook, M.A. & McDill, E.L. (1978), Curriculum tracking and educational stratification, *American Sociological Review*, 43, 47-66.

Baker, D.P. & Stevenson, D.L. (1986), Mothers' strategies for children's school achievement: managing the transition to high school, *Sociology of Education*, 59, 156-166.

Ball, S. (1981), *Beachside comprehensive: a case study in secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berends, M. (1995), Educational stratification and students' social bonding to school, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 327-351.

Blossfeld, H-P. & Shavit, Y. (1993), Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries, in Shavit, Y. & Blossfeld, H-P. (Eds.), *Persistent inequality; changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.

Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P. (1986), The forms of capital, in John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York (NY): Greenwood Press.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.

Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997), Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory, *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.

Coleman, J. (1988), Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94 Supplement, S95-S120.

Goldthorpe, J. (1996), Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-505.

Hallam, S. & Ireson, J. (2006), Secondary school pupils' preference for different types of structured grouping practices, *British Educational Research Journal*, 4, 583-599.

Hargreaves, D.H. (1967), *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.

Horvat, M.E., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003), From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks, *American Educational Research Journal*, 2, 319-351.

Jonsson, J.O. & Mood, C. (2008), Choice by contrast in Swedish schools; how peers' achievement affects educational choice, *Social Forces*, 87 (2), 741-765.

Kerckhoff, A.C. (1986), Effects of ability grouping in British secondary schools, *American Sociological Review*, 51, 842-858.

Kohn, M. (1959), Social class and parental values, *American Journal of Sociology*, 64, 337-351.

Kohn, M. & Schooler, C. (1969), Class, occupation and orientation, *American Sociological Review*, 34 (5), 659-678.

Lacante, M., Van Esbroeck, R. & De Vos, A. (2008), *Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*. Eindrapport OBPWO-projecten 04.01. & 02.02 en Ministerieel initiatief. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.

Lacey, C. (1970), *Hightown grammar: the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.

Lareau, A. (2000), *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham (Md.): Rowman & Littlefield.

Roscigno, V.J. & Crowley M.L. (2001), Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment, *Rural Sociology*, 66 (2), 268-292.

Rosenbaum, J.E. (1976), *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.

Symeou, L. (2007), Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4), 473-487.

Useem, E. (1992), Middle schools and math groups, parents' involvement in children's placement, *Sociology of Education*, 65, 263-279.

Van Houtte, M. (2006), School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory, *Journal of Curriculum Studies*, 38 (3), 273-292.

Van Houtte, M. & Stevens, P. (2010), The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36, 1 (in press).

Tekst

Vlaamse overheid
Departement Onderwijs en Vorming
i.s.m. de promotoren van de Universiteit Gent

Redactie

Vlaamse overheid
Departement Onderwijs en Vorming

Productcoördinatie

Vlaamse overheid
Agentschap voor Onderwijscommunicatie

Verantwoordelijke uitgever

Micheline Scheys
Strategische Beleidsondersteuning
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Grafische vormgeving

Diensten van het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Suzie Favere

Druk

Digitale Drukkerij
Agentschap voor Facilitair Management
Vlaamse overheid

Uitgave

Maart 2011

Wettelijk depot

D/2011/3241/057

Naast deze brochure geeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ook tal van andere publicaties uit.

Voor een overzicht kan u terecht op de website:

www.ond.vlaanderen.be/publicaties

