



FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

**EINDRAPPORT van het OBPWO-PROJECT 07.03:
SOCIALE ONGELIJKHEID BIJ DE OVERGANG VAN BASIS- NAAR
SECUNDAIR ONDERWIJS**

**Uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs en
Vorming in het kader van het OBPWO-programma**

**Simon Boone
Mieke Van Houtte**

15/02/2010



INHOUDSTAFEL

Inleiding	1
Theoretische en empirische achtergrond	3
Methodologie	
Kwantitatief onderzoeksluik	9
Steekproeftrekking	
Operationalisering en beschrijving van de voornaamste variabelen	
Kwalitatief onderzoeksluik	19
DEEL 1: Studiekeuze	22
Wie heeft reeds beslist?	22
Wie kiest voor A- vs. B-stroom?	24
Welke redenen geven ouders op voor keuze voor B-stroom?	28
A theoretisch vs. A niet-theoretisch	30
Welke redenen geven ouders op voor keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch?	39
Latijn vs. moderne	40
Welke redenen geven ouders op voor keuze voor Latijn vs. moderne?	46
Leerkrachten, CLB-medewerkers en personen betrokken bij de inschrijving over 'hoog mikken' en andere keuzemotieven	47
Hoe geven leerlingen betekenis aan hun keuze?	50
Conclusie	54
DEEL 2: Verloop van het oriënteringsproces	57
Heeft u aan iemand advies gevraagd?	57
Bij wie winnen ouders advies in? Professionelen vs. niet-professionelen	60
Heeft u van iemand informatie gekregen?	65
Van wie krijgen ouders informatie? Professionelen vs. niet-professionelen	68
Heeft u van iemand concreet studieadvies gekregen?	72
Studieadvies verleend door leerkrachten	75
Wie krijgt welk advies van leerkrachten?	77
Criteria bij het formuleren van advies	82
Wordt het advies van leerkrachten opgevolgd?	86
Studieadvies verleend door het CLB	91
Welke rol speelt het CLB precies?	93
Studieadvies verleend door vrienden/kennissen	97
Studieadvies verleend door ouders van andere leerlingen	99
Het bijwonen van infomoment georganiseerd door de basisschool of het CLB	101
Keuzehiërarchie	107
Wat is finaal van doorslaggevend belang bij de keuze voor een bepaalde school?	109
De inschrijving: de laatste horde bij het maken van een studiekeuze?	112
Conclusie	116

DEEL 3: Studiekeuze en oriëntering, het belang van de school	119
Keuze voor A- vs. B-stroom	122
Keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch	126
Keuze voor Latijn vs. moderne	130
Keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch: toevoeging van tussenliggende variabelen	133
Heeft u advies gevraagd?	135
Heeft u van iemand informatie gekregen?	137
Conclusie	139
 Concluderend	 141
Beleidsaanbevelingen	145
Bibliografie	153
Bijlagen	158

Dit eindrapport vormt de neerslag van twee jaar onderzoek naar studiekeuze en studieoriëntering bij overgang van basis- naar secundair onderwijs in Vlaanderen, gevoerd in opdracht van de minister bevoegd voor Onderwijs en Vorming. De keuzes die leerlingen samen met hun ouders maken in de loop van hun schoolloopbaan zijn bepalend voor het onderwijspeil dat zij uiteindelijk bereiken. Processen van studiekeuze en oriëntering vormen dan ook de focus van heel wat onderzoek dat sociale ongelijkheden in schoolloopbanen poogt te verklaren. De vaststelling van ongelijkheden in schoolloopbanen vormt ook het vertrekpunt van de vraagstelling die het departement onderwijs ons voorlegde. Zij stelden vast dat bepaalde studiekeuzes de kansen op het behalen van een diploma secundair onderwijs sterk hypothekeren en dat bepaalde groepen van mensen meer kans hebben om ongeschoold uit te stromen dan anderen. De vraag die zich dan stelt is of reeds bij overgang van basis- naar secundair onderwijs keuzes worden gemaakt die later falen in de hand kunnen werken.

In het eerste jaar van het onderzoek bevroegen we in 53 basisscholen verspreid over Vlaanderen 1339 ouders van 6^{de}jaars, 412 leerkrachten en 53 schooldirecties. Met het oog op het krijgen van een nog completer beeld van de oriënteringspraktijk werden in het tweede onderzoeksjaar focusgroepen georganiseerd met actoren uit de onderwijspraktijk alsook met leerlingen die net de overstap naar het secundair onderwijs hadden gemaakt. De hieruit verkregen kwantitatieve en kwalitatieve data werden samengevoegd om een antwoord te bieden op de drie centrale onderzoeksvragen die deze studie geleid hebben.

- Wat is het relatieve belang van toegeschreven en verworven kenmerken van leerlingen bij het maken van studiekeuzes?
- Hoe verloopt het oriënteringsproces? Wie heeft welke rol?
- Dragen kenmerken van de basisschool bij tot de verklaring van studiekeuzes?

De eerste onderzoeksvraag kadert in een lange traditie van onderwijssociologisch onderzoek dat, sinds de democratiseringsgolf van het onderwijs in West-Europa, verklaringen zoekt voor de blijvende sociale ongelijkheden die men vaststelt. De analyses die in dat verband gepresenteerd worden, zijn dan ook ingebed in de belangrijke analysekaders die de literatuur ons aanreikt. De tweede onderzoeksvraag is op haar beurt meer exploratief van aard, het gaat er hier om een duidelijk beeld te schetsen van hoe leerlingen vandaag de dag in Vlaamse scholen georiënteerd worden. De laatste onderzoeksvraag is eveneens eerder verkennend, onderzoek dat de potentiële invloed van kenmerken van de basisschool op studiekeuzes nagaat, is immers schaars. Het zoeken naar antwoorden op deze onderzoeksvragen moet ertoe leiden dat wij de zwakke plekken in de oriëntering bij overgang van basis- naar secundair onderwijs kunnen aanwijzen zodat het beleid hierin kan ingrijpen.

Het eindrapport is opgedeeld in drie grote delen, waarin de drie centrale onderzoeksvragen achtereenvolgens beantwoord worden. De onderzoeksvragen worden, waar mogelijk, beantwoord gebruikmakend van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens, in die zin kan het onderzoek dan ook *mixed methods* genoemd worden. Voorafgaand aan de presentatie van de resultaten wordt eerst een beknopt overzicht gegeven van de voornaamste theoretische en empirische ontwikkelingen in onderzoek naar sociale ongelijkheid bij studiekeuze, alsook van de voor dit onderzoek gebruikte methoden.

In zo goed als alle Europese samenlevingen blijft men ook na de democratiseringsgolf in het onderwijs sociale ongelijkheden in schoolloopbanen vaststellen (Blossfeld & Shavit, 1993; Goldthorpe, 1996). Deze blijvende ongelijkheden zijn niet enkel het gevolg van het feit dat personen met een lage SES gemiddeld minder goed presteren dan personen met een hoge SES-achtergrond, maar ook van het feit dat zij op scharniermomenten in hun schoolloopbaan anders kiezen (Goldthorpe, 1996; Jonsson & Mood, 2008). Het onderzoek naar studiekeuze en studieoriëntering bij overgang van basis- naar secundair onderwijs heeft een prominente plaats in het Europese onderwijsonderzoek. Getuige hiervan het groot aantal studies rond dit onderwerp (Becker, 2003; de Boer et al., 2006; Jaeger & Holm, 2006; Jaeger, 2007; Jonsson & Mood, 2008; Tiedemann & Billmann-Macheba, 2007). In de meeste Europese landen moeten leerlingen dan ook reeds op jonge leeftijd een keuze maken tussen duidelijk van elkaar onderscheiden studierichtingen, die bepalend kunnen zijn voor hun verdere school- en beroepsloopbaan. Om deze SES-verschillen in studiekeuzes en schoolloopbanen te verklaren, wordt in de onderwijssociologische literatuur beroep gedaan op een drietal theoretische inzichten, te weten, de concepten cultureel kapitaal en sociaal kapitaal alsook het rational action perspectief.

Het concept cultureel kapitaal vindt zijn oorsprong in het werk van Bourdieu & Passeron (1970). Zij wezen er in *La Reproduction* op dat het onderwijssysteem bijdraagt tot de reproductie van de sociale structuur door het opleggen van evaluatiecriteria die leerlingen uit de hogere sociale klassen bevoordelen. Cruciaal in dat verband is het cultureel kapitaal waarover de ouders van een leerling beschikken. Cultureel kapitaal verwijst naar gedragspatronen, eigenschappen en bekwaamheden die ongelijk verdeeld zijn over de verschillende sociale klassen en die hen die erover beschikken bevoordelen in het onderwijs en de samenleving in zijn geheel (Bourdieu, 1986). Onderzoek naar sociale ongelijkheden in schoolloopbanen dat zich inspireert op het concept cultureel kapitaal verklaart deze dus door te wijzen op de verschillende gedragspatronen, eigenschappen en bekwaamheden waarover personen uit onderscheiden sociale klassen beschikken en hoe deze in het onderwijs differentieel gewaardeerd worden. Studies die de rol van cultureel kapitaal bij het verloop van schoolloopbanen bestudeerd hebben, hebben veelal de zogenaamde highbrow interpretatie van het concept gehanteerd (Lareau & Weininger, 2004). Dit betekent dat zij cultureel kapitaal gelijkstellen aan ouderlijke participatie aan hoge cultuur. Kwantitatief onderzoek in die traditie heeft aangetoond dat het cultureel kapitaal waarover ouders beschikken de prestaties in het basisonderwijs, het uiteindelijk bereikte onderwijspeil van hun kinderen, alsook het type school waarin hun kinderen in het secundair onderwijs ingeschreven zijn, beïnvloeden (van de Werfhorst & Hofstede, 2007; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000). Er bestaat echter redelijk wat discussie over de in kwantitatief onderzoek gangbare, highbrow invulling van het concept (zie hiervoor Lareau & Weininger, 2004). Een dergelijke invulling beperkt de reikwijdte van het concept immers danig. Bovendien worden op die manier belangrijke aspecten van het concept die van

invloed zouden kunnen zijn op de ontwikkeling van een schoolloopbaan over het oog gezien. Een interpretatie die dichterbij de oorspronkelijke definitie van Bourdieu ligt, is die van Lamont & Lareau (1988 p. 156), zij definiëren cultureel kapitaal als volgt: 'institutionalized, i.e., widely shared high status cultural signals (attitudes, preferences, formal knowledge, behaviors, goods and credentials) used for social and cultural exclusion'. In deze interpretatie van cultureel kapitaal is er, naast aandacht voor bepaalde gedrag patronen – zoals deelname aan hoge cultuur – ook plaats voor de kennis over het onderwijssysteem waarover ouders beschikken. In kwalitatief onderzoek naar hoe ouders de schoolloopbaan van hun kind beïnvloeden, heeft het aspect kennis over het onderwijssysteem een belangrijke plaats (zie Useem, 1992; Lareau, 2000; Symeou, 2007). Zo stelden Lareau (2000) en Symeou (2007) vast dat hoewel ouders met een lage SES evenveel belang hechten aan onderwijs en aan goed presteren als ouders met een hoge SES, zij een gebrek hebben aan kennis en vertrouwen om effectief in te grijpen in de schoolloopbaan van hun kinderen. Useem (1992) kwam tot gelijkaardige conclusies in haar studie naar ouderlijke inmenging bij het toewijzen van kinderen aan een studierichting/track placement. Lager opgeleide moeders leken zich immers vaker neer te leggen bij de beslissing van leerkrachten om hun kind toe te wijzen aan een bepaalde studierichting dan hoogopgeleide moeders. Ook Baker & Stevenson wezen reeds in 1986 op het belang van het opleidingsniveau van de moeder bij studiekeuzes. Zij vonden dat hoger opgeleide moeders eerder universiteitsvoorbereidende cursussen voor hun kind zullen kiezen, los van de prestaties die dat kind heeft gehaald. Zij concludeerden hieruit dat hoogopgeleide ouders beter in staat zijn de schoolloopbaan van hun kind te beïnvloeden (Baker & Stevenson, 1986). 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 deze kennis daarentegen ontberen, zullen naar alle waarschijnlijkheid vaker een minder doordachte keuze maken. Deze zal dan vermoedelijk afhankelijker zijn van het advies dat leerkrachten of mensen uit hun omgeving hen geven.

Het concept sociaal kapitaal vindt zijn oorsprong in het werk van twee zeer invloedrijke, doch zeer verschillende sociologen die in hun werk bijzondere aandacht hadden voor onderwijs, namelijk Pierre Bourdieu (1986) en James Coleman (1988). Beide definiëren sociaal kapitaal als iets wat voortvloeit uit relaties tussen mensen, uit de netwerken waarin personen zich bevinden. Bourdieu benadrukt de *resources* die mensen uit hun netwerken kunnen halen, Coleman daarentegen benadrukt dat sociaal kapitaal iets immaterieels is dat inherent is aan de structuur die menselijke relaties aannemen en dat drie vormen kan aannemen: vertrouwen, informatie-kanalen en normen (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Dika & Singh, 2002). In het onderwijsonderzoek dat sinds de jaren 80 heeft plaatsgevonden, is vooral Coleman's conceptualisatie van sociaal kapitaal gebruikt geweest (Dika & Singh, 2002). Coleman ziet de relaties tussen leerkrachten en leerlingen, leerlingen onderling en ouders van leerlingen onderling en het sociaal kapitaal dat in die relaties vervat zitten, als een belangrijke voorwaarde voor het succesvol doorlopen van een schoolloopbaan. Het onderzoek dat tot hiertoe werd

gevoerd, heeft inderdaad aangetoond dat sociaal kapitaal een positieve invloed heeft op het succesvol doorlopen van schoolloopbanen (Dika & Singh, 2002). Het belang dat sociaal kapitaal kan hebben voor het maken van een studiekeuze, situeert zich op het vlak van de informatie die in netwerken van ouders vervat kan zitten. Informatie over het onderwijssysteem, over bijvoorbeeld welke richtingen te kiezen en welke niet, kan immers het keuzeproces van ouders beïnvloeden. Onderzoek in dat verband heeft aangetoond dat de netwerken van ouders die tot de middenklasse behoren anders zijn samengesteld dan die van ouders die tot de arbeidersklasse behoren. Waar bij laatstgenoemden het netwerk vaak beperkt is tot dichte familie, is dat van middenklasse ouders veel heterogener samengesteld en telt het vaker professionelen die hen nuttige informatie kunnen verschaffen over het onderwijssysteem (Horvat, Weininger & 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 dit voor ouders die behoren tot lage SES-groepen veel minder vaak het geval.

Het rational action perspectief, zoals ontwikkeld door Boudon (1973) en later aangepast door Goldthorpe (1996) en Breen & Goldthorpe (1997), verklaart de SES-verschillen in studiekeuzes door te verwijzen naar de verschillende kosten-batenanalyse waartoe personen van onderscheiden SES komen, wanneer zij voor een keuze in hun onderwijsloopbaan komen te staan. Boudon (1973) maakt een onderscheid tussen de primaire en secundaire effecten van sociale ongelijkheid. Met primaire effecten doelt hij op de verschillen in capaciteiten en schoolprestaties tussen personen die te wijten zijn aan de verschillende culturele bagage die zij van thuis uit hebben meegekregen. Secundaire effecten daarentegen komen pas tot uiting wanneer gezinnen voor een keuze in het onderwijssysteem staan. Geconfronteerd met een dergelijke keuze, ageren gezinnen als rationele actoren die baten, kosten en risico's die samenhangen met een bepaalde optie vergelijken. Dit kan verklaren waarom leerlingen die stammen uit gezinnen met een lage SES-achtergrond ondervertegenwoordigd zijn in de meer veeleisende studierichtingen. De kosten die samenhangen met een keuze voor een veeleisende studierichting zijn hoger en de baten kleiner dan deze voor leerlingen die stammen uit gezinnen met een hoge SES-achtergrond. Voor laatstgenoemden is het immers noodzakelijk te kiezen voor een veeleisende studierichting, willen zij dezelfde positie in de sociale structuur bereiken als hun ouders. Daarnaast zullen ook de kosten, zowel op economisch als op microsociologisch vlak, voor hen lager zijn. De gederfde inkomsten, door het volgen van een veeleisende studierichting – die logischerwijze aansluiting geeft op verdere studies – , zullen immers in mindere mate een probleem vormen voor een gezin waarvan beide ouders een goedbetaalde, zekere job in de dienstensector hebben, dan voor een gezin waarvan beide ouders arbeiders zijn, die ten allen tijde werkloos kunnen worden. Tot slot had Boudon (1973) ook oog voor de microsociologische aspecten van studiekeuzes, voor een kind uit een arbeidersgezin betekent het volgen van bijvoorbeeld universitaire studies namelijk een verwijdering van het ouderlijk milieu. Omgekeerd zou het volgen van een beroepsrichting eveneens een verwijdering van het ouderlijk milieu inhouden voor een kind van een arts.

Goldthorpe (1996) en Breen & Goldthorpe (1997) herformuleren het rational action perspectief met het oog op het verklaren van de blijvende sociale ongelijkheden in schoolloopbanen die in stratificatieonderzoek worden vastgesteld (zie Blossfeld & Shavit, 1993). Andere theoretische perspectieven als de culturele reproductietheorie van Bourdieu & Passeron (1970) bieden hier immers, volgens Goldthorpe, geen afdoende verklaring voor. In de verklaring die Breen & Goldthorpe naar voor schuiven staat het concept relative risk aversion centraal, hiermee doelen ze op het feit dat gezinnen bij het maken van een studiekeuze eerst en vooral uit zijn op het vermijden van neerwaartse sociale mobiliteit. Ouders zullen aldus, bij het overwegen van een studiekeuze, steeds nagaan in welke mate de gekozen optie hun kind in staat stelt om minstens dezelfde positie in de sociale structuur te bereiken als deze die zij bekleden. Waar het voor een kind uit een arbeidersgezin kan volstaan om bijvoorbeeld BSO te volgen, zal het voor een kind wiens ouders advocaat zijn absoluut noodzakelijk zijn om in het secundair onderwijs ASO te volgen. Verder zullen ouders de slaagkansen van hun kind in de verschillende studierichtingen, alsook de kosten die een bepaalde keuze met zich meebrengt, in rekening brengen. De inschatting van de kosten die de keuze voor een bepaalde studierichting met zich meebrengt, verschilt eveneens naargelang de SES van de ouders. Als er dan ook rekening wordt gehouden met het feit dat leerlingen uit lagere SES-groepen vaker minder goed presteren dan wordt al snel duidelijk hoe het komt dat er SES-verschillen in schoolloopbanen blijven bestaan. De kosten-batenanalyse valt immers vaker minder goed uit voor een gezin met lage SES (Breen & Goldthorpe, 1997). Het rational action perspectief lijkt het dominante verklaringsmodel te worden in het onderzoek naar ongelijkheden in studiekeuze en schoolloopbanen, getuige het grote aantal studies dat zich op dit model inspireert. Het onderzoek in die traditie wordt gekenmerkt door de grote verscheidenheid aan manieren waarop de belangrijke concepten uit de theorie geoperationaliseerd zijn. Daarnaast is ook de grote verscheidenheid aan gebruikte kwantitatieve onderzoeksmethoden opvallend. Het gebrek aan vergelijkbaarheid maakt het niet vanzelfsprekend zich een coherent beeld te vormen van de stand van zaken. Desondanks kan worden gesteld dat de theorie in de meeste gevallen op zijn minst deels wordt ondersteund.

Onderzoek dat de hierboven beschreven theoretische perspectieven met elkaar confronteert is zo goed als onbestaande (zie voor een voorbeeld: van de Werfhorst & Hofstede, 2007), laat staan onderzoek dat de perspectieven probeert te integreren (zie bijvoorbeeld: van de Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003). Het is dan ook voorbarig iets te zeggen over de validiteit van de verschillende theoretische perspectieven. De geschetste verklaringsmodellen geven ons een beeld van hoe achtergrondkenmerken van individuele leerlingen hun keuzes kunnen beïnvloeden, het zou echter naïef zijn te veronderstellen dat de beslissingen van leerlingen en hun ouders contextloos gebeuren. Het keuzeproces vindt immers plaats binnen de context van de specifieke basisschool waar het kind school loopt. Om die reden vroeg het Departement Onderwijs ook de mogelijke invloed van kenmerken van de basisschool waar leerlingen school lopen, na te gaan. Zoals reeds aangehaald, is ons zo goed als geen onderzoek bekend dat rekening houdt met kenmerken van de basisschool. Een van de weinige schoolkenmerken die men nu en dan terugvindt in

onderzoek naar studiekeuze en studieadvisering is de ligging van de basisschool, met name ligt de basisschool in ruraal gebied dan wel in een stedelijk gebied. Onderzoek van de Boer, Van der Werf, Bosker & Jansen (2006) naar de adviezen die leerlingen uit Friesland aan het einde van de basisonderwijs meekrijgen toont aan dat in Friesland onderadvisering plaatsvindt ten opzichte van wat men in sommige andere meer verstedelijkte Nederlandse provincies ziet gebeuren. Turks onderzoek wijst dan weer uit dat leerlingen in urbane gebieden eerder kiezen voor beroepsonderwijs dan leerlingen in rurale gebieden (Aypay, 2003).

Het is daarnaast ook de bedoeling de invloed na te gaan van schoolkenmerken die courant worden gebruikt in de onderzoekstraditie van het schooleffectenonderzoek. Het schooleffectenonderzoek vindt zijn oorsprong in het zogenaamde *Coleman Report (1966)* dat een van de omvangrijkste, zoniet de omvangrijkste poging is om het secundair onderwijs in de Verenigde Staten te onderzoeken. Coleman onderzocht daarbij ondermeer hoe de samenstelling van de leerlingenpopulatie in scholen van invloed was op de prestaties van leerlingen. Schoolkenmerken werden in later onderzoek ook vooral in verband gebracht met prestaties (Van Houtte, 2002). Het onderzoek van Jones, Vanfossen en Ensminger (1995) suggereert echter dat het eveneens interessant kan zijn om de effecten van schoolkenmerken op studiekeuzes van leerlingen na te gaan. Zij onderzochten hoe kenmerken van een high school van invloed zijn op track placement, en hoe deze kenmerken interageren met individuele kenmerken van leerlingen (Jones, Vanfossen, Ensminger, 1995). Hoewel het Amerikaanse tracking systeem weinig gelijkenissen vertoont met wat zich in het Vlaamse onderwijs voordoet, tonen de resultaten van dergelijk onderzoek aan dat het interessant kan zijn schoolkenmerken aan de analyse toe te voegen. Behalve het onderzoeken van de invloed van compositorische en structurele kenmerken van scholen, kan men zich ook richten op de invloed die mogelijk uitgaat van de waardering van de onderwijsvormen en studierichtingen bij leerkrachten in het basisonderwijs. Dit kan men onderzoeken door na te gaan in welke mate men in scholen kan spreken van een gedeelde visie met betrekking tot de verschillende onderwijsvormen. Wanneer blijkt dat deze opvattingen gedeeld worden door de leerkrachten op een school, dan kan men dit opvatten als een cultuur die op een school heerst (Van Houtte, 2005). Analooq hiermee, kan men onderzoeken in welke mate scholen prestatiegericht te werk gaan en hoe dit eventueel van invloed is op processen van studieoriëntering en studiekeuze.

Naast de schoolkenmerken die men traditioneel terugvindt in het schooleffecten onderzoek, kan het in het kader van onderzoek naar studiekeuze en studieoriëntering tevens interessant zijn om te kijken wat de mogelijke invloed is van de organisatorische verbanden tussen basisscholen en secundaire scholen.

Op basis van deze literatuurstudie en de vraagstelling van het Departement Onderwijs kunnen drie onderzoeksvragen geformuleerd worden:

1. Wat is het relatieve belang van toegeschreven en verworven kenmerken bij het maken van een studiekeuze?

2. Hoe verloopt het oriënterings- en keuzeproces precies?
3. Wat is het relatieve belang van individuele kenmerken en kenmerken van de basisschool bij het maken van een studiekeuze? Kunnen tussenliggende variabelen de relaties tussen individuele en schoolkenmerken enerzijds en studiekeuze anderzijds, verklaren?

METHODOLOGIE: kwantitatief onderzoeksluik

Steekproeftrekking

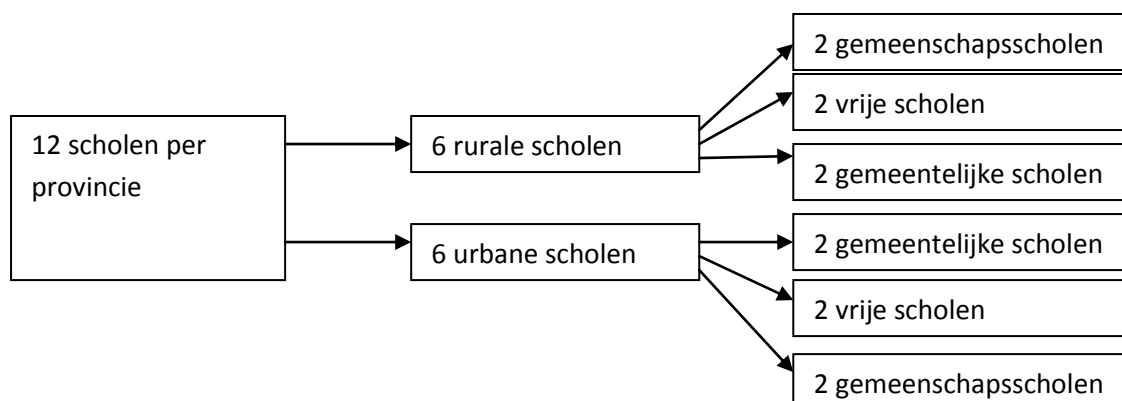
Na literatuuronderzoek, en in achtgenomen de vraagstelling van het Departement Onderwijs en Vorming, werd geopteerd voor een disproportioneel gestratificeerde steekproef. Dit houdt in dat men subpopulaties selecteert uit de volledige populatie van Vlaamse basisscholen op basis van bepaalde criteria – strata –, ongeacht hun voorkomen in de populatie, en hieruit toevalssteekproeven trekt. De criteria, die hier gehanteerd werden, waren:

- een *zekere geografische spreiding* over het Vlaamse grondgebied
- de *ligging*, ruraal versus urbaan
- het *onderwijsnet*

De geografische spreiding werd bereikt door basisscholen in de vijf Vlaamse provincies te contacteren. De bedoeling hiervan was voornamelijk een verscheidenheid aan contexten binnen het Vlaamse onderwijslandschap te kunnen onderscheiden in de analyses. Voor alle basisscholen werd bepaald of hun ligging eerder ruraal dan wel urbaan te noemen was. Het literatuuronderzoek wees immers op potentiële verschillen tussen urbane en rurale gebieden wat betreft studiekeuze. Tot slot was het de bedoeling scholen van elk onderwijsnet te hebben, om op die manier een verscheidenheid aan schoolstructuren in de steekproef te hebben. In de vraagstelling van het departement werd immers bijzondere aandacht gevraagd voor hoe oriëntatie- en keuzeprocessen beïnvloed worden door de banden die er zijn tussen basisscholen en secundaire scholen. We weten bijvoorbeeld dat het fenomeen van autonome middenscholen zich voornamelijk voordoet in scholen van het gemeenschapsonderwijs.

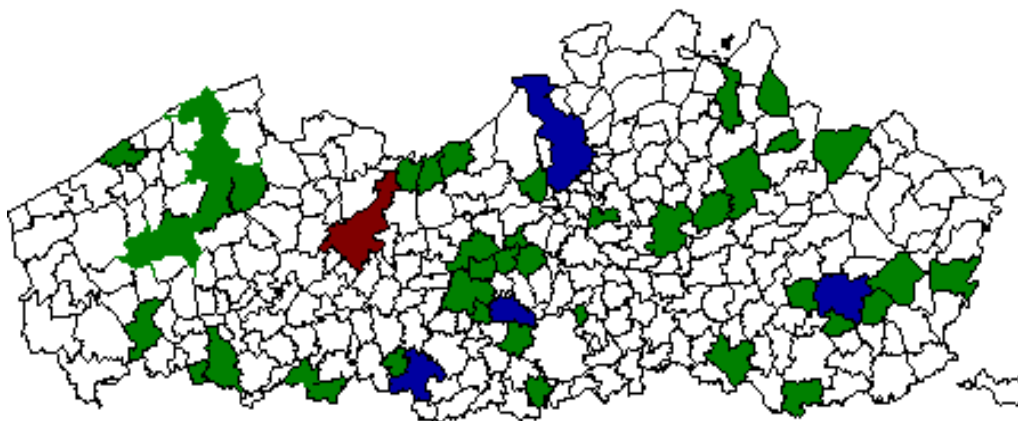
Het onderzoeksvoorstel stelde zich tot doel in 60 Vlaamse basisscholen oriënteringspraktijk en studiekeuze te onderzoeken. Op die manier krijgt men per Vlaamse provincie 12 scholen, waarvan 6 ruraal en 6 urbaan gelegen scholen. Van deze 6 rurale en 6 urbane scholen zijn er telkens 2 van het gemeenschapsonderwijs, 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.¹ De geselecteerde scholen werden vanaf de maand april per brief aangeschreven met de vraag of ze bereid waren tot deelname aan het onderzoek dat zou plaatsvinden in de maand juni. De brief omschreef kort de doelstellingen van het onderzoek, de opdrachtgever alsook het engagement dat van een school verwacht werd in geval van deelname. Wanneer scholen weigerden, werden scholen uit de tweede toevalssteekproef aangeschreven, en zo verder. Indien nodig werd een vierde toevalssteekproef getrokken.

In totaal leverde dit een gerealiseerde steekproef op van 53 scholen verspreid over alle Vlaamse provincies. Het streefdoel van 60 scholen werd om verschillende redenen niet gehaald. Het leeuwendeel van de weigerachtige directies verwees naar de overbevraging die de basisscholen treft. Scholen krijgen vanuit allerlei hoeken vragen tot deelname aan onderzoek. Bovendien blijkt het voor directies van het basisonderwijs niet altijd vanzelfsprekend om het onderscheid te maken tussen professioneel wetenschappelijk, eventueel beleidsgericht onderzoek en onderzoek dat in het kader van licentiaatsverhandelingen of eindwerken wordt gevoerd. Naast overbevraging was de meest genoemde reden voor weigering, de drukte die het einde van het schooljaar met zich meebrengt voor een school. Het onderzoek moest immers plaatsvinden in de maand juni, de periode waarin beslissingen met betrekking tot studiekeuze worden gemaakt. Tot slot werd door een klein aantal directies ook schoolspecifieke redenen voor weigering aangehaald. Ongeveer 40% van de gecontacteerde scholen werd bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek.



Groen: 1 school
Blauw: 2 scholen
Rood: 3 scholen

¹Het steekproefkader waaruit de subpopulaties werden geselecteerd, werd gevormd door de lijst van vestigingsplaatsen met lager onderwijs die - per provincie - beschikbaar is op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

De gerealiseerde steekproef van 53 scholen bevat 18 vrije scholen, 16 scholen van het gemeenschapsonderwijs en 19 scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs. Wat betreft de banden van de basisscholen in de gerealiseerde steekproef met secundaire scholen telt de steekproef 7 basisscholen die tot een scholengroep met een autonome middenschool behoren en 8 basisscholen die rechtstreeks verbonden zijn aan een secundaire school.

Vragenlijsten voor ouders van de 6^{de}jaars, leerkrachten en directie werden eind mei, begin juni 2008 in de 53 scholen rondgebracht en eind juni, net voor het eind van het schooljaar terug opgehaald. De bevraging leverde data op voor 1339 ouders van 6^{de}jaars basisonderwijs en 412 leerkrachten. Voor de ouders betekent dit een respons van 86,59%, voor de leerkrachten een respons van 75,46%.

Operationalisering en beschrijving van de voornaamste variabelen

Individuele kenmerken: toegeschreven kenmerken

De *socio-economische status* van een gezin (SES) werd gemeten aan de hand van de vraag welk beroep beide ouders uitoefenen. Dit beroep kreeg vervolgens een score van 1-8 toegekend op basis van het coderingsschema van Erikson, Goldthorpe & Portocarero (1979), waarbij 1 staat voor ongeschoolde arbeid, 2 voor gespecialiseerde arbeid, 3 voor geschoolde arbeid, 4 voor bedienden lager middelbaar, 5 voor zelfstandige ambachtslui en landbouwers, 6 voor lager middenkader, 7 voor hoger middenkader en 8 voor bedrijfsleiders, professionelen en vrije beroepen. Om de SES van een gezin te bepalen werd vervolgens de hoogste van de twee scores genomen. De variabele wordt doorheen de analyses als een continue variabele gebruikt. De gemiddelde SES in de steekproef bedraagt 5,25, de standaardafwijking 1,98. Als we SES als een categorische variabele beschouwen, vinden we de volgende univariate verdeling: 17% arbeiders, 30,1% zelfstandigen en lagere bedienden, 20,9% lager kader en 32% hoger kader, vrije beroepen, professionelen en bedrijfsleiders.

Geslacht werd als volgt gecodeerd: meisjes kregen waarde 1 en jongens kregen waarde 0. De steekproef bestaat voor 52,1% uit meisjes.

Het *opleidingsniveau van de moeder* van het kind werd gemeten aan de hand van de vraag 'wat is het hoogst behaalde diploma van de moeder?'. Ouders kregen de keuze tussen: geen onderwijs, lager onderwijs, lager secundair onderwijs, hoger secundair onderwijs, hoger niet universitair of universitair. De verdeling van de observaties over de verschillende categorieën van de variabele brachten ons ertoe de variabele te hercoderen tot slechts 3 categorieën: lager secundair onderwijs of minder (13,4%), hoger secundair onderwijs (41,9%) en hoger onderwijs (44,7%).

Voor het meten van *etniciteit* werd gevraagd naar het geboorteland van de grootmoeder van het kind langs moeders zijde. Wanneer de grootmoeder langs moeders zijde in België of een West-Europees land werd geboren kreeg het kind waarde 0, wanneer zij in een niet-West-Europees land werd geboren kreeg het kind waarde 1. De steekproef bestaat voor 88,5% uit kinderen met een Belgische of West-Europese achtergrond, en dus voor de resterende 11,5% uit kinderen met een niet-West-Europese achtergrond.

De *gezinssituatie* van het kind werd bevraagd aan de hand van de vraag: 'Met wie woont uw kind samen?'. Ouders kregen de keuze tussen: beide ouders, moeder, vader, iemand anders dan de ouders. Deze variabele werd herleid tot een variabele met twee categorieën: woont samen met beide ouders (1) of woont samen met vader/moeder/iemand anders dan de ouders (0). 76,7% van de kinderen in de steekproef woont bij beide ouders.

Individuele kenmerken: verworven kenmerken

De *prestaties* van het kind werden gemeten aan de hand van de vraag welk percentage het kind aan het eind van het vijfde leerjaar behaalde. Aangezien sommige scholen niet met totaalpercentages werken aan het eind van het schooljaar zijn er redelijk wat ontbrekende waarden op deze variabele (16,5% missing values). Het gemiddelde voor deze variabele in de steekproef bedraagt 80,67%, de standaardafwijking bedraagt 8,18.

Schoolvertraging werd gemeten aan de hand van de vraag of het kind al eens had gedubbeld, en zo ja of dit gedurende de kleuterklas of de lagere school was voorgevallen. De variabele werd herleid tot een dichotome variabele waarbij kinderen die ooit gedurende de kleuterklas of de lagere school dubbelden, waarde 1 krijgen en zij die nooit schoolvertraging opliepen waarde 0. 13,5% van de kinderen in de steekproef had gedurende zijn/haar schoolloopbaan reeds schoolvertraging opgelopen.

De *interesses* van het kind werden gemeten aan de hand van dertien uitspraken waarbij ouders konden aangeven of deze helemaal niet van toepassing tot helemaal wel van toepassing waren op hun kind. Een factoranalyse wees op het bestaan van twee factoren. Een factor waarop uitspraken met betrekking tot interesses in lezen laadden en een factor waarop uitspraken met betrekking tot creatieve interesses laadden. Deze uitspraken werden respectievelijk samengevoegd tot een variabele leesgierigheid en een variabele creatieve interesses. Een kind kon op de variabele leesgierigheid minimaal 3 scoren – helemaal geen interesse in lezen - en maximaal 18 – uitgesproken interesse in lezen. Het gemiddelde voor deze variabele in de steekproef bedraagt 11,46 en de standaardafwijking 3,52. Wat de variabele creatieve interesses betreft is het zo dat een kind minimaal 4 kon scoren – helemaal geen blijkgevend van creatieve interesses - en maximaal 24 - overduidelijk blijkgevend van creatieve interesses. De gemiddelde waarde voor deze variabele is 14,42 en de standaardafwijking bedraagt 4,73.

Individuele kenmerken: tussenliggende variabelen

Ouderlijke relaties werden gemeten aan de hand van de vraag 'kent u de ouders van andere leerlingen op de school van uw kind?'. Ouders konden hier op antwoorden met: niemand, enkele, veel en allemaal. De verdeling van de observaties over de verschillende antwoordcategorieën bracht ons ertoe de eerste twee categorieën samen te voegen (0) en de laatste twee categorieën samen te voegen (1). 54,9% van de ouders gaf aan geen of slechts enkele ouders te kennen. De resterende 45,1% gaf aan vele of alle ouders te kennen.

Ouderlijke betrokkenheid werd gemeten aan de hand van een index met 8 items (Muller, 1995; Muller, 1998). Een voorbeeld van zo'n item was 'ik ga naar het oudercontact', waarbij ouders konden antwoorden: nooit, meestal niet, soms, meestal wel en altijd. Cronbach's alfa bedroeg 0,70 voor deze schaal. De items werden opgeteld, waarbij een ouder minimaal 8 kon scoren en maximaal 40. Het gemiddelde voor deze variabele in de steekproef bedraagt 33,54 en de standaardafwijking 3,99.

Kennis van het onderwijssysteem werd gemeten aan de hand van een reeks stellingen over het Vlaamse onderwijssysteem waarbij ouders moesten aangeven of ze juist of fout waren. Een voorbeeld van zo'n stelling is 'Zowel een diploma TSO als een getuigschrift BSO geven toegang tot hoger onderwijs'. Ouders kregen de mogelijkheid om hun antwoord te nuanceren, de antwoordmogelijkheden waren de volgende: zeker fout, vermoedelijk fout, geen idee, vermoedelijk juist, zeker juist. De antwoorden van de ouders werden gehercodeerd zodat waarde 5 inhoudt dat een ouder een foutieve stelling als zeker fout aanduidde en een juiste stelling als zeker juist. De items werden opgeteld, zodat een ouder maximaal 45 kon scoren - wanneer hij/zij alle stellingen juist had beoordeeld - en minimaal 9 kon scoren - wanneer hij/zij alle stellingen helemaal verkeerd had beoordeeld. De gemiddelde waarde voor deze variabele in de steekproef bedraagt 35,91 en de standaardafwijking 4,08.

Vertrouwen in leerkrachten werd gemeten aan de hand van 12 uitspraken die betrekking hebben op het vertrouwen dat ouders in leerkrachten stellen. De uitspraken werden overgenomen - en vertaald naar het Nederlands - uit een schaal ontworpen door Adams & Christenson (2000). Een voorbeeld van zo'n stelling is 'Ik vertrouw erop dat leerkrachten in deze school mijn kind goed onderwijzen'. Ouders konden aangeven in welke mate ze het hiermee eens waren, antwoordmogelijkheden waren: helemaal niet mee eens, niet mee eens, mee eens en helemaal mee eens. Cronbach's alfa bedraagt voor deze schaal 0,94. De items werden met elkaar opgeteld, zodat ouders minimaal 12 en maximaal 48 konden scoren op de schaal van vertrouwen in leerkrachten. Het gemiddelde voor deze variabele in de steekproef bedraagt 41,02 en de standaardafwijking 5,54.

Opvattingen over de onderwijsvormen werd gemeten aan de hand van 7 uitspraken, waarbij ouders moesten aangeven in welke mate ze het ermee eens waren. Een voorbeeld van zo'n uitspraak was 'het ASO trekt altijd de beste leerlingen aan'. Inspiratie voor deze uitspraken werd ondermeer gezocht in publicaties als 'Accent op Talent' van de Koning Boudewijnstichting (Bossaerts, 2002). De waarde van Cronbach's alfa voor deze items bedroeg 0,84. De items werden vervolgens samengeteld zodat ouders minimaal 7 scoorden - helemaal niet eens met het stereotype beeld van ASO vs. TSO/BSO - en maximaal 35 - helemaal eens met het stereotype beeld van ASO vs. TSO/BSO. De gemiddelde waarde voor deze variabele in de steekproef bedraagt 16,24 en de standaardafwijking 5,62.

Opvattingen over arbeidsvormen werd gemeten aan de hand van 10 uitspraken over handen- vs. hoofdarbeid geïnspireerd op de studie van Degroote (1988) over de beeldvorming van jongeren over beroepen. Opnieuw was het zo dat ouders moesten aangeven in welke mate ze akkoord waren met deze uitspraken. Een voorbeeld van een dergelijke uitspraak was 'het is normaal dat mensen die hoofdarbeid doen meer verdienen'. Ouders kregen net zoals bij opvattingen over de onderwijsvormen volgende antwoordmogelijkheden aangeboden: niet mee eens, eerder niet mee eens, neutraal, eerder mee eens, mee eens. Cronbach's alfa voor deze schaal bedroeg 0,73. Een bepaald item zorgde echter voor een aanzienlijke daling van Cronbach's alfa. Dit item werd bijgevolg niet bij de andere items opgeteld. Cronbach's alfa bedraagt dan 0,82. De 9 overblijvende items werden nadien bij elkaar opgeteld, hetgeen resulteert in een minimumwaarde van 9 - de ouders hebben een voorkeur voor handenarbeid- en een maximumwaarde van 45 - de ouders hebben een uitgesproken voorkeur voor hoofdarbeid. Het gemiddelde van deze variabele in de steekproef bedraagt 21,29, de standaardafwijking 6,61.

Samenstelling van de leerlingenpopulatie wat betreft hun socio-economische achtergrond werd, zoals gebruikelijk, bekomen door per school de gemiddelde socio-economische status van de leerlingen van het 6^{de} leerjaar te berekenen. De gemiddelde SES-context in de scholen uit de steekproef bedroeg 5,05, de standaardafwijking 0,88. *Samenstelling van de leerlingenpopulatie wat betreft hun etnische achtergrond* werd bekomen door per school te berekenen welk percentage van de leerlingen van het 6^{de} leerjaar een niet-West-Europese achtergrond had. Het gemiddelde voor deze variabele bedroeg 10,73 en de standaardafwijking 16,14.

Organisatorische banden met een secundaire school werden gemeten aan de hand van de vragen – gesteld aan de directies – ‘behoort uw school tot een scholengroep met een autonome middenschool?’ en ‘is de basisschool rechtstreeks verbonden met een secundaire school?’. 13,2% van de basisscholen in de steekproef behoren tot een scholengroep met autonome middenschool; 17% van de basisscholen in de steekproef is rechtstreeks verbonden met een secundaire school.

Om de *ligging* van een school als ruraal of urbaan te bestempelen werd gebruik gemaakt van criteria die door geografen werden uitgedacht. Er werd gebruik gemaakt van een lijst die een onderscheid maakt tussen steden (van grootsteden tot kleine steden) en gemeenten (van agglomeratiegemeentes tot autonome gemeentes). Gemeenten werden als ruraal (1) bestempeld en steden als urbaan (0). 56,6% van de basisscholen in de steekproef kan als ruraal bestempeld worden.

Prestatiegerichtheid van de school werd gemeten aan de hand van de schaal ‘prestatiegericht beleid’ ontworpen door Van Petegem (1997). De schaal werd aangepast voor gebruik bij onderzoek in lagere scholen en werd nadien voorgelegd aan de leerkrachten van de 53 onderzochte scholen. Cronbach’s alfa bedroeg 0,85 voor deze school. De items werden opgeteld, waarbij leerkrachten minimaal een score 10 konden halen en maximaal een score 50. Per school werd de gemiddelde score op de schaal van prestatiegerichtheid berekend. Dit kon gebeuren aangezien de ICC > 0,60 was (zie Glick, 1985 en Shrout & Fleiss, 1979). Het gemiddelde voor deze variabele bedraagt 35,90, de standaardafwijking 3,32.

Verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van de leerlingen werd gemeten aan de hand van de schaal ‘verwachtingen ten aanzien van de leerlingen’ ontworpen door Van Petegem (1997). Ook deze schaal werd voorgelegd aan de leerkrachten van de 53 onderzochte scholen. Cronbach’s alfa bedroeg voor deze schaal 0,77. Deze items werden opgeteld en daarbij is het zo dat leerkrachten minimaal 9 konden scoren – wanneer ze heel weinig verwachten van leerlingen – en maximaal 45 – wanneer ze heel veel verwachten van leerlingen. Per school werd vervolgens een aggregaatscore berekend, door per school de gemiddelde waarde op de schaal van verwachtingen te berekenen. De ICC bedroeg voor deze schaal 0,59, wat aggregatie net legitimeert (Glick, 1985; Shrout & Fleiss, 1979). Voor deze variabele bedraagt het gemiddelde 38,58 en de standaardafwijking 1,76.

Vertrouwen in de leerlingen werd gemeten aan de hand van een schaal ontworpen door Hoy & Tschannen-Moran (1999). Deze schaal werd opnieuw voorgelegd aan de leerkracht van de onderzochte scholen. Cronbach’s alfa bedroeg 0,74 voor deze schaal. Er werd ook opnieuw per school een aggregaatscore berekend (ICC= 0,70). Het gemiddelde bedraagt voor deze variabele 37,01, de standaardafwijking 2,90.

Vertrouwen in de ouders van leerlingen werd ook gemeten aan de hand van een schaal ontworpen door Hoy & Tschannen-Moran (1999). Cronbach's alfa bedroeg voor deze schaal 0,76. Ook voor deze schaal werd een aggregaatsscore berekend (ICC= 0,76). Het gemiddelde voor deze variabele bedraagt 18,43, de standaardafwijking 1,61.

Tabel 1: univariate verdeling van de individuele kenmerken, gemiddelde (standaardafwijking) en percentages²

	Gemiddelde of % (standaardafwijking)
Percentage aan eind 5^{de} 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	83,7%
West-Europeanen	4,8%
Zuid-Europa	1,1%
Turken	3,6%
Maghrebijnen	2,6%
Oost-Europa	1,9%
Andere nationaliteiten	2,3%
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%
Ouderlijke relaties (N=1336)	
Ouder kent geen of slechts enkele ouders	54,9%
Ouder kent vele of alle ouders	45,1%
Creatieve interesses (N=1292)	14,42 (4,73)
Leesgierigheid (N=1307)	11,46 (3,52)
Ouderlijke betrokkenheid (N=1327)	33,54 (3,99)
Kennis van het onderwijssysteem (N=1239)	35,91 (4,08)
Vertrouwen in leerkrachten (N=1291)	41,02 (5,54)
Opvattingen over de onderwijsvormen (N=1295)	16,24 (5,62)
Opvattingen over arbeidsvormen (N=1279)	21,29 (6,61)

² In bijlage wordt een correlatiematrix met daarin de correlaties tussen de individuele kenmerken weergegeven (p. 158).

Tabel 2: univariate verdeling van de schoolkenmerken, gemiddelde (standaardafwijking) en percentages

	Gemiddelde of % (standaardafwijking)
Onderwijsnet (N=53)	
Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	32,1%
Gesubsidieerd Officieel Onderwijs	35,8%
Gemeenschapsonderwijs	32,1%
Ligging (N=53)	
Urbaan	43,4%
Ruraal	56,6%
Organisatorische banden (N=53)	
Autonome MS in scholengroep	13,2%
Rechtstreeks verbonden met secundaire school	17,0%
Percentage allochtone leerlingen (N=53)	10,73 (16,14)
SES-context (N=53)	5,05 (0,88)
Aantal leerlingen (N=53)	269,36 (103,38)
Verwachtingen ten aanzien van leerlingen (N=52)	38,58 (1,76)
Prestatiegerichtheid (N=52)	35,90 (3,32)
Percentage meisjes (N=51)	48,68 (3,87)
Percentage GOK-leerlingen (N=52)	24,33 (17,18)
Vertrouwen in de ouders van leerlingen (N=52)	18,43 (1,61)
Vertrouwen in de leerlingen (N=52)	37,01 (2,90)

De kwantitatieve gegevens verkregen gedurende het grootschalig onderzoek in mei-juni 2008 werden aangevuld met kwalitatieve data verzameld door middel van acht focusgroepen. Deze gesprekken werden telkens opgevat met de bedoeling om de informatie verkregen in het kwantitatief onderzoek af te toetsen en om een dieper inzicht te krijgen in het oriënteringsproces.

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. Een focusgroep telt idealiter 6 tot 8 deelnemers, wanneer het om ervaringsdeskundigen gaat en als men dus een vlot gesprek kan verwachten zijn dit bij voorkeur 6 deelnemers, wanneer het echter minder zeker is wat de groep oplevert, zijn dit bij voorkeur meer dan 6 deelnemers (Morgan, 1998).

Het was aanvankelijk de bedoeling om vanuit elke doelpopulatie een gemengde groep van mensen te selecteren en hen uit te nodigen voor een focusgroep op een door ons gekozen en ingerichte locatie binnen de faculteitsgebouwen. Een dergelijke werkwijze moest garanderen dat een verscheidenheid aan ervaringen en bedenkingen aan bod kwamen tijdens de gesprekken. Tegelijkertijd probeerden we op die manier moeilijkheden met bepaalde doelgroepen, i.c. leerlingen van het 1^e jaar secundair onderwijs te vermijden. Onderzoek naar het houden van focusgroepen met 11 à 12 jarigen heeft immers uitgewezen dat reeds gesmede vriendschapsrelaties tussen deelnemers en klikvorming de resultaten van een focusgroep sterk kunnen hypothekeren (Vogl, 2005).

Voor de focusgroep met leerlingen was het de bedoeling 8 leerlingen uit verschillende Gentse scholen samen te brengen. Van deze 8 wilden wij telkens 3 leerlingen die geopteerd hadden voor Latijn, 3 leerlingen die geopteerd hadden voor moderne wetenschappen en 2 leerlingen die gekozen hadden voor een technische optie. Het vooropgestelde plan moest echter net voor deze specifieke doelgroep worden verlaten. Het bleek immers onmogelijk om een groep van 8 leerlingen uit 8 verschillende scholen naar de door ons voorgestelde locatie te laten overkomen. Er werd vervolgens voor geopteerd om aan twee schooldirecties voor te stellen om een focusgroep te laten doorgaan bij hen op school op een door hen voorgestelde datum en tijdstip. Twee multilaterale secundaire scholen (scholen met een bovenbouw die meerdere onderwijsvormen, i.c. ASO en TSO, behelsd) werden bereid gevonden deel te nemen aan een dergelijk onderzoeksopzet. De focusgroepen vonden plaats in een lokaal toegewezen door de directie waar ik, afgesloten van het schoolgebeuren, de groepsdiscussie kon laten plaatsvinden.

Voor de andere focusgroepen was het telkens de bedoeling 6 personen samen te brengen in een lokaal van de Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen. Dit aantal werd echter slechts eenmaal bereikt. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van het aantal deelnemers per focusgroep, de data waarop ze werden gehouden, alsook de locatie waar ze werden gehouden. Drie van de acht focusgroepen telden maar 4 deelnemers, dit is een absoluut minimum voor het houden van een groepsgesprek. Gezien het feit dat dit telkens om focusgroepen ging met ervaringsdeskundigen bleek dit in de praktijk geen probleem te vormen.

Voor de focusgroepen met personen betrokken bij de inschrijving in het secundair onderwijs werden personen uitgenodigd werkzaam in scholen die wij ook aanschreven in verband met

de focusgroep met leerlingen zoals aanvankelijk gepland (zie supra). Vier van de in totaal acht deelnemers aan een focusgroep met betrekking tot inschrijven van nieuwe leerlingen, waren leden van de directie, twee van de acht waren administratieve medewerkers, en de overige twee voerden een intermediaire functie uit als (graad)coördinator van de scholen in kwestie.

Voor de focusgroepen met leerkrachten werd een steekproef van de basisscholen aangeschreven uit de steekproef van scholen die aan ons kwantitatief onderzoek deelnamen. Omdat slechts weinig scholen positief reageerden op onze oproep werd bijkomend – om de drempel tot deelname te verlagen – een steekproef van Gentse basisscholen aangeschreven. Het is uiteraard maar zeer de vraag of de groep van leerkrachten die wij uiteindelijk bereid vonden tot deelname representatief is voor het gemiddelde Vlaamse lerarenkorps. Niettemin denken wij ook bij deze groep actoren relevante extra informatie te hebben verzameld over hoe de oriëntering in de praktijk in zijn werk gaat. De data dienen echter met de nodige omzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Voor de focusgroep met CLB-medewerkers, tot slot, 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.

Tabel 3: Overzicht van de gehouden focusgroepen: datum, locatie, aantal deelnemers en duur

Focusgroep	Datum	Locatie	# deelnemers	Duurtijd
1. Inschrijvingen	07/10/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	4	1h18
2. Leerlingen	09/10/2009	Sint-Janscollege middenschool	8	0h33
3. Leerlingen	27/10/2009	Middenschool Geraardsbergen	8	0h34
4. Leerkrachten	28/10/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	4	1h43
5. CLB	18/11/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	6	1h49
6. Inschrijvingen	25/11/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	4	1h25
7. CLB	09/12/2009	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	5	2h00
8. Leerkrachten	06/01/2010	Lokaal Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen	3	1h39

Voorafgaand aan de verschillende focusgroepen werd telkens een topiclijst ontworpen die als leidraad diende bij het modereren van het gesprek. Bij het opstellen van de topiclijsten werden de hiaten van het kwantitatief onderzoek, alsook de aanbevelingen van de stuurgroep steeds als vertrekpunt genomen. De vragen werden steeds volgens een vast stramien geordend, gaand van *opening questions*, over *introductory questions*, *transition questions*, naar *key questions*, en finaal *ending questions* (zie Krueger, 1998). Op die manier

werden specifieke vragen voorafgegaan door meer algemene vragen en potentieel bedreigende vragen pas na enkele niet-bedreigende vragen gesteld. Er werd steeds naar gestreefd open vragen te stellen, waarop deelnemers niet gewoon met ja of neen konden antwoorden.

Elk gesprek werd met een digitale voicerecorder opgenomen en achteraf woordelijk uitgetypt. Participanten werden van bij het begin van het gesprek attent gemaakt op het feit dat hun identiteit, alsook hun affiliatie aan een bepaalde school of CLB niet vrijgegeven zou worden. De namen van deelnemers werden in de transcripties telkens veranderd. Op die manier werd een sfeer gecreëerd waarin deelnemers hun opinies en ervaringen konden delen zonder dat ze hoefden te vrezen dat deze tegen hen gebruikt zouden worden (Morgan, 1998). Naast transcripties werden ook veldnota's gemaakt gedurende de gesprekken die dienden als basis voor de analyse. Vanaf het 5^{de} gesprek stond een assistent-moderator in voor deze taak. Voor de analyses werd gebruik gemaakt van het verwerkingsprogramma voor kwalitatieve data NVivo8.

De analyse van focusgroepen vereist een systematische werkwijze (zie Krueger, 1998). Krueger (1998) onderscheidt zes belangrijke stappen. Ten eerste moeten de vragen in de topiclijst elkaar op een dusdanige manier opvolgen dat zij ons in staat stellen inzicht te verwerven in de problematiek die ter studie ligt. Ten tweede moeten focusgroepen steeds elektronisch worden opgenomen en moeten er tijdens het gesprek bijkomende nota's worden genomen, bij voorkeur door een assistent-moderator. Ten derde, de data moeten gecodeerd worden; telkens wanneer een idee of fenomeen wordt onderscheiden geeft de onderzoeker dit een code. Wanneer dit idee of fenomeen zich opnieuw voordoet, wordt de code opnieuw toegevoegd, enzovoort. Ten vierde, de onderzoeker dient reeds tijdens de focusgroep aan *participant verification* doen, dit betekent dat hij/zij reeds tijdens het gesprek verifieert of hij/zij de participanten goed begrepen heeft. Hij/zij doet dit door de belangrijkste ideeën aan het einde van het gesprek samen te vatten en te vragen of de participanten hiermee kunnen instemmen. Ten vijfde, moderator en assistent-moderator dienen na elk gesprek kort het gesprek te overlopen om aldus reeds de eerste indrukken en de belangrijkste ideeën te onderscheiden. Tot slot dient de tussentijdse en finale rapportering te worden voorgelegd aan deelnemers en belanghebbenden om op die manier alternatieve interpretaties mogelijk te maken.

Bij het analyseren van kwalitatieve data dient verder steeds rekening gehouden te worden met de frequentie, *extensiveness* en intensiteit van de gedane uitspraken. Frequentie slaat op het aantal keer dat iets gezegd is geweest. Extensiveness doelt op het aantal verschillende personen door wie een bepaald iets gezegd is geweest en intensiteit, tot slot, doelt op de toon waarop deze zaken gezegd werden (Krueger, 1998). Het in acht nemen van deze 'analysecriteria' en van het hierboven beschreven procédé moeten ons in staat stellen een betrouwbaar beeld te schetsen van wat in de verschillende focusgroepen aan bod kwam. De vraag of de tijdens de focusgroepen vergaarde gegevens representatief zijn, en dus veralgemeenbaar naar de hele Vlaamse onderwijssituatie, is eigenlijk niet aan de orde. In kwalitatief onderzoek is het immers niet de bedoeling te veralgemenen, maar wel om een meer volledig beeld te schetsen van een specifiek probleem, i.c. de oriënteringspraktijk bij overgang van basis- naar secundair onderwijs. De focusgroepen geven ons een beeld van hoe verschillende actoren uit het onderwijs hierover praten en denken. In die zin vormen ze een waardevolle toevoeging voor het kwantitatief onderzoeksluik. De resultaten van het kwalitatief onderzoek worden dan ook systematisch toegevoegd daar waar de kwantitatieve analyses duiding kunnen gebruiken.

DEEL 1: STUDIEKEUZE

Wie heeft reeds beslist?

Vooraleer te gaan kijken naar wat nu van determinerend belang is bij keuze voor A- vs. B-stroom en A theoretisch vs. A niet-theoretisch, werd gekeken of er aanwijsbare verschillen zijn tussen gezinnen waar men reeds beslist heeft welke studierichting zoon of dochter zal volgen en gezinnen waar dit nog niet het geval is. 8% van de bevraagde ouders gaf op het ogenblik van de bevraging aan nog niet te hebben beslist welke richting zoon/dochter zou volgen. Om na te gaan of er verschillen bestaan tussen zij die reeds beslist hebben en zij die nog geen beslissing namen worden dezelfde onafhankelijke variabelen gebruikt als deze die later ter verklaring van studiekeuze zullen worden aangewend.

Tabel 4: Bivariate relaties tussen al dan niet reeds beslist hebben en de onafhankelijke variabelen

	Reeds beslist Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Nog niet beslist Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p- waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N=1115)	81,02 (8,09)	76,20 (7,66)	4,82*** (t=-4,873)
SES (N=1271)	5,33 (1,95)	4,34 (2,14)	0,99*** (t=-4,682)
Geslacht leerling (N=1333)			
Jongen	91,2%	8,8%	0,029 n.s.
Meisje	92,8%	7,2%	
Etniciteit (N=1311)			
<i>West-Europeanen</i> <i>(inclusief Belgen)</i>	93,2%	6,8%	0,100***
<i>niet-West-Europeanen</i>	84,8%	15,2%	
Opleidingsniveau moeder (N=1293)			
<i>Lager secundair</i> <i>onderwijs of minder</i>	83,8%	16,2%	0,152***
<i>Hoger secundair</i> <i>onderwijs beëindigd</i>	91,2%	8,8%	
<i>Hoger onderwijs</i> <i>(universitair of niet)</i>	96,0%	4,0%	

*** $p \leq 0,001$

Uit bovenstaande tabel blijkt dat er een significant verschil is tussen beide groepen wat betreft resultaat aan het einde van het 5^{de} leerjaar en SES van het gezin. Ouders die aangaven reeds beslist te hebben welke studierichting hun kind zou volgen in het eerste jaar secundair onderwijs hebben kinderen die gemiddeld hoger scoorden aan het einde van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs. Deze ouders behoren bovendien gemiddeld tot een hogere SES-groep dan zij die nog niet beslist hebben. Ook etnische herkomst en opleidingsniveau van de moeder blijken verband te

houden met al dan niet reeds beslist hebben op het moment van bevraging. Allochtone ouders gaven vaker aan nog geen beslissing genomen te hebben dan autochtone ouders. Wat opleidingsniveau van de moeder betreft is het zo dat laagopgeleide moeders frequenter aangaven nog niet beslist te hebben dan hoger opgeleide moeders. Het geslacht van het kind daarentegen lijkt niet geassocieerd met al dan niet reeds beslist hebben.

Om na te gaan wat het relatieve belang is van de zogenaamde onafhankelijke variabelen, worden ze ingevoerd in een multivariate logistische regressie met al dan niet reeds beslist als afhankelijke variabele. De resultaten hiervan worden weergegeven in tabel 5.

Tabel 5: Individuele determinanten van het al dan niet reeds beslist hebben welke studierichting het kind zal volgen. Stapsgewijze logistische regressie.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	14,394*** (0,180)	7,314*** (0,394)	9,626*** (0,446)	0,210 (1,449)
Geslacht	1,866* (0,279)	1,887* (0,280)	1,894* (0,280)	1,754* (0,284)
Etniciteit	0,314*** (0,360)	0,386** (0,378)	0,413* (0,397)	0,507 (0,403)
SES		1,135 (0,068)	1,035 (0,088)	1,013 (0,088)
Opleidingsniveau moeder				
Lager Secundair Onderwijs of minder			0,811 (0,399)	0,883 (0,404)
Hoger onderwijs			1,728 (0,371)	1,281 (0,385)
Percentage aan einde 5^{de} leerjaar				1,053** (0,018)
Schoolvertraging				0,715 (0,373)
Nagelkerke R²	3,6%**	4,5%***	5,2%**	8,2%***

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

* p≤0,05, ** p≤0,01, *** p≤0,001

Wat meteen in het oog springt bij het bekijken van tabel 5 is de significante invloed die uitgaat van de variabele geslacht op al dan niet reeds beslist hebben. Bivariate analyses leken immers te hebben uitgewezen dat er geen associatie bestaat tussen beide variabelen. Mogelijke verklaring hiervoor is dat het effect van geslacht pas opduikt wanneer de variabele etniciteit –die ook een significant effect uitoefent– constant wordt gehouden. Waar het bij de autochtone bevolking zo is dat meisjes eerder beslissen dan jongens, zijn het bij allochtonen de jongens die sneller beslissen. Het effect van geslacht komt bivariaat niet tot uiting omdat het onderdrukt wordt door het effect van etniciteit.

Naast het feit dat meisjes over het algemeen sneller beslissen dan jongens, blijkt ook uit dat tabel dat allochtonen meer kans hebben om nog niet beslist te hebben.

De significantie van het effect van etniciteit daalt echter doorheen de analyse tot niet-significantie in het laatste model. Het effect van etniciteit lijkt voornamelijk via het effect van schoolresultaten te gaan. De centrale bevinding uit tabel 5 is dan ook dat wie goede studieresultaten heeft behaald meer kans heeft om reeds bepaald te hebben welke studierichting gevolgd zal worden in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Dit hoeft waarschijnlijk niet te verbazen, voor een kind dat goede resultaten heeft gehaald, zal de keuze meer vanzelfsprekend zijn dan voor een kind waarvoor schools presteren reeds in de lagere school problematisch is. Opvallend is dat het effect van geslacht van het kind significant blijft doorheen de analyse. Een meisje heeft dus los van behaalde schoolresultaten meer kans dan een jongen om reeds beslist te hebben. Dit is een opmerkelijke bevinding die geen eenduidige verklaring in zich draagt.

Wie kiest voor A- vs B-stroom

In wat voorafging werd besproken wat van determinerend belang is voor het al dan niet reeds gekozen hebben van de studierichting die een leerling in het eerste jaar secundair onderwijs zal volgen. Nu concentreren we ons op zij die reeds een keuze hebben gemaakt. De focus van de analyse wordt nu de keuze tussen A- en B-stroom (N=1130). Slechts 5,1% (N=58) van de ouders die reeds gekozen hadden tussen het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B gaf aan dat hun kind het secundair onderwijs in de B-stroom zou aanvaarden. De data van het Departement Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap voor het schooljaar 2007-2008 wijzen echter uit dat 12,94% van de leerlingen in het eerste leerjaar het secundair onderwijs les volgt in de B-stroom. Instroom naar B-stroom, zo leerde de directiebevraging ons, vindt vaak reeds vroeger plaats, na het 5^{de} leerjaar of zelfs na het 4^{de} leerjaar basisonderwijs. Deze specifieke groep van leerlingen werd door deze bevraging niet bereikt. Daarnaast is er ook nog de instroom naar B-stroom vanuit het buitengewoon lager onderwijs. Ook deze groep van leerlingen werd door deze bevraging niet bereikt.

Vooraleer over te gaan tot meer geavanceerde statistische analyses wordt in tabel 6 de verdeling van de onafhankelijke variabelen over de afhankelijke variabele weergegeven. Hieruit blijkt dat wie kiest voor A-stroom gemiddeld een hoger percentage heeft gehaald aan het eind van 5^{de} leerjaar en gemiddeld hoger scoort op de samengestelde maten voor creatieve interesses en interesse voor lezen. Deze vaststellingen lijken logisch gezien de aard van de A- en de B-stroom. Daarnaast blijkt er echter ook een significant verschil te zijn tussen A- en B-stroom wat betreft de gemiddelde SES van de leerlingen in kwestie. Dit wijst op sociale ongelijkheid. Leerlingen die het secundair onderwijs aanvaarden in de B-stroom komen gemiddeld uit lagere SES-groepen dan hun collega's uit de A-stroom. Noch etniciteit, noch geslacht, noch gezinssituatie van de leerling lijken geassocieerd met keuze voor A vs. B-stroom. Wat etniciteit betreft, dient gewezen te worden op de wel erg kleine groep allochtone leerlingen die voor B-stroom opteerden (N=7), dit maakt het moeilijk om uitspraken te doen over het keuzegedrag naar etniciteit. De variabele etniciteit wordt dan ook uit de multivariate analyse geweerd. Tot slot lijkt er een

associatie te bestaan tussen eventuele schoolvertraging en opleidingsniveau van de moeder van het kind enerzijds en keuze voor A- of B-stroom, anderzijds. Wie schoolvertraging heeft opgelopen opteert vaker voor de B-stroom dan wie geen schoolvertraging opliep. Kinderen van laagopgeleide moeders kiezen eveneens vaker voor B-stroom dan kinderen van hoger opgeleide moeders.

Tabel 6: Bivariate relaties tussen keuze voor A- vs. B-stroom en de onafhankelijke variabelen.

	A-stroom Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	B-stroom Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p- waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N=960)	82,16 (7,25)	67,84 (7,84)	14,32*** (t=12,615)
SES (N=1088)	5,47 (1,90)	4,07 (1,79)	1,40*** (t=5,288)
SES (N=1088)			
<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%	
Geslacht leerling (N=1130)			
<i>Jongen</i>	95,2%	4,8%	0,013 n.s.
<i>Meisje</i>	94,6%	5,4%	
Etniciteit (N=1112)			
<i>West-Europeanen</i>	95,4%	4,6%	0,026 n.s.
<i>(inclusief Belgen)</i>			
<i>niet-West-Europeanen</i>	93,5%	6,5%	
Opleidingsniveau moeder (N=1104)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	89,3%	10,7%	0,138***
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	93,6%	6,4%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	97,9%	2,1%	
Creatieve interesses (N=1101)	14,56 (4,72)	12,70 (4,60)	1,86** (t=2,903)
Leesgierigheid (N=1112)	11,61 (3,49)	10,03 (3,26)	1,58*** (t=3,311)
Gezinssituatie (N=1129)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	95,0%	5,0%	0,012 n.s.
<i>Woont samen met vader/ moeder/ anderen</i>	94,4%	5,6%	
Schoolvertraging (N=1128)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	96,5%	3,5%	0,206***
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	82,0%	18,0%	

** p≤0,01, *** p ≤0,001

In tabel 7 worden de resultaten van een logistische regressie weergegeven met als afhankelijke variabele keuze voor A- vs. B-stroom en als onafhankelijke variabelen de in tabel 6 besproken variabelen, met uitzondering van percentage behaald aan het einde van het vijfde leerjaar basisonderwijs. Opname van deze variabele verkleint het aantal observaties op basis waarvan geanalyseerd kan worden te drastisch, hetgeen - gezien de kleine groep ouders die aangaf dat hun kind in de B-stroom het secundair onderwijs zou aanvatten - problematisch zou worden voor het uitvoeren van de analyses.

In het eerste model worden de variabelen geslacht en gezinssituatie ingevoerd. Geen van beide variabelen lijkt van invloed op keuze tussen A- en B-stroom. Ook de verklaarde variantie is minimaal. In model 2 wordt een ander toegeschreven kenmerk in de analyse ingevoerd. SES-positie van het gezin blijkt wel van invloed op keuze tussen A- en B-stroom. Leerlingen wiens ouders tot hogere SES groepen behoren hebben meer kans om voor de A-stroom te opteren. Opname van de variabele SES verhoogt de verklaarde variantie van het model meteen aanzienlijk. In het volgende model worden ook de dummyvariabelen voor het opleidingsniveau van de moeder toegevoegd aan het model. Zij blijken geen significante invloed uit te oefenen op keuze tussen A en B, wel liggen de odds-ratio's in de lijn van de verwachtingen. Ten opzichte van leerlingen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft behaald, hebben leerlingen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft genoten meer kans om te opteren voor de A-stroom. Het effect van SES is niet langer significant en verkleint ook in omvang. Dit wijst op redundantie. In model 4, tot slot, worden de variabele schoolvertraging en de samengestelde maten voor creatieve interesses en leesgierigheid in de analyse betrokken. Dit levert een aanzienlijke stijging van de verklaarde variantie op. De variabele schoolvertraging is duidelijk van invloed op keuze tussen A en B. Wie schoolvertraging heeft opgelopen heeft 72% minder kans om te opteren voor de A-stroom. Hoe meer een leerling geïnteresseerd is in lezen hoe meer kans dat deze opteert voor A-stroom. Wat keuze tussen A- en B-stroom betreft, lijken vooral verworven kenmerken uiteindelijk van belang te zijn.

Tabel 7: Individuele determinanten van keuze voor A- vs. B-stroom, logistische regressie (N=1030)

	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				
Lager Secundair Onderwijs of minder			0,630 (0,385)	0,546 (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.

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

Welke redenen geven ouders op voor keuze voor B-stroom?

In de oudervragenlijst werd de vraag gesteld welke de voornaamste reden was om voor een bepaalde studierichting te opteren. Ouders kregen de mogelijkheid om te kiezen tussen volgende antwoordcategorieën:

- *Talenten van zoon/dochter*
- *Prestaties van zoon/dochter*
- *Interesse van zoon/dochter*
- *Vrienden van zoon/dochter volgen deze richting*
- *Dit is een richting voor jongens*
- *Dit is een richting voor meisjes*
- *Hoog mikken*
- *Advies van de school*
- *Advies van het CLB*
- *Een van de ouders heeft deze richting gevolgd*
- *Keuze van het kind*
- *Andere:*

Om een betere kijk te krijgen op de motieven van ouders om –samen met hun kinderen- voor B-stroom te opteren, werd gekeken welke de redenen waren die

ouders, die opteerden voor A- en B-stroom, aangaven voor hun keuze. In tabel 8 worden de relatieve frequenties weergegeven.

Tabel 8: Frequentieverdeling voor de variabele, *belangrijkste reden voor de keuze van de studierichting* (N=1041)*

	A-stroom	B-stroom
Talenten van zoon/dochter	26,9%	14,6%
Prestaties van zoon/dochter	24,9%	37,5%
Interesse van zoon/dochter	33,9%	31,3%
Vrienden van zoon dochter volgen deze richting	0,4%	-
Dit is een richting voor meisjes	0,2%	-
Dit is een richting voor jongens	0,4%	-
Hoog mikken	3,8%	-
Advies van de school	4,5%	4,2%
Advies CLB	0,7%	10,4%
Een van de ouders heeft deze richting gevolgd	2,2%	2,0%
Keuze van het kind	0,9%	-
Andere	1,2%	-

*ontbrekende waarden: 89

Uit tabel 8 kunnen we opmaken dat de motieven van ouders die ervoor opteren om hun kind naar de B-stroom te sturen in zekere mate verschillen van de motieven van ouders die hun kind naar de A-stroom sturen. In de eerste plaats valt op dat – relatief gezien – minder ouders die opteren voor B-stroom de talenten van hun kind benadrukken als drijfveer voor hun keuze. Daarnaast is het ook opvallend dat meer ouders die opteren voor B-stroom dan ouders die opteren voor A-stroom de prestaties van hun kind aangeven als belangrijkste motief voor hun keuze. Tot slot zien we dat ouders die geopteerd hebben voor de B-stroom – cumulatief gezien – in 14,6% van de gevallen aangaven dat een advies van de basisschool of van het CLB de belangrijkste drijfveer vormde voor hun keuze. Bij ouders die voor A-stroom opteerden is dit slechts in 5,2% van de gevallen zo. Deze vaststellingen lijken erop te wijzen dat de studieresultaten van sommige leerlingen hun ouders ertoe nopen om voor de B-stroom te opteren.

A theoretisch vs A niet-theoretisch

De eerste graad van het secundair onderwijs is in theorie gemeenschappelijk. In het eerste leerjaar A krijgen alle leerlingen een gemeenschappelijk pakket van vakken, aangevuld met een aantal keuzevakken. De keuze tussen de vakken Latijn, moderne wetenschappen en technologie lijkt echter vaak al richtingaangevend voor de verdere schoolloopbaan die ouders samen met hun kinderen uitstippelen. Wie opteert voor het 1^e leerjaar A, optie technologie geeft te kennen in de tweede graad eerder TSO te zullen gaan volgen. Het leek dan ook zinvol om te onderzoeken hoe leerlingen die opteren voor de optie Latijn of moderne, wat we verder A theoretisch zullen noemen, verschillen van leerlingen die opteren voor minder theoretische opties als technologie of kunst, wat wij verder A niet-theoretisch noemen³. Men kan immers op basis van de literatuur verwachten dat bepaalde groepen van leerlingen al sneller bepaalde keuzes zullen uitsluiten.

Van de 1172 ouders in de steekproef die aangaven beslist te hebben dat hun kind het secundair onderwijs in het 1^e leerjaar A zou aanvangen, gaf een grote meerderheid van 929 ouders (79,3%) te kennen dat hun kind moderne wetenschappen of Latijn als keuzeoptie zou kiezen. 20,7% van de ouders (of in totaal 243 ouders) gaf aan dat hun kind technologie of kunst als keuzeoptie zou kiezen. In tabel 9 worden opnieuw de bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele en de onafhankelijke variabelen weergegeven. Uit deze tabel blijkt dat leerlingen die opteren voor A-theoretisch gemiddeld een hogere score hebben behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs en hoger scoren op de samengestelde maat voor creatieve interesses en interesse voor lezen. Dit toont aan dat het gemiddeld de betere leerlingen zijn die opteren voor de theoretische opties binnen de A-stroom. Ondanks het gemeenschappelijk karakter van de eerste graad van het secundair onderwijs blijkt er dus al een zekere differentiatie te ontstaan van bij het eerste jaar. Leerlingen die kiezen voor A-theoretisch hebben gemiddeld een hogere SES achtergrond dan hun collega's die opteren voor A niet-theoretisch. Dit wijst net als bij keuze tussen A- en B-stroom op sociale ongelijkheid. Of deze ongelijkheid eerder een gevolg is van de resultaten die de leerling in het basisonderwijs heeft gehaald dan wel het gevolg is van een verschillend keuzegedrag, moet de multivariate analyse aantonen. Verder lijkt er ook een associatie tussen het geslacht van de leerling, diens gezinssituatie, eventuele schoolvertraging en het opleidingsniveau van de moeder enerzijds en keuze voor A-theoretisch vs A niet-theoretisch, anderzijds. Er zijn relatief gezien meer meisjes dan jongens die opteren voor A-theoretisch. Daarnaast ziet men dat kinderen die schoolvertraging opliepen veel vaker voor A niet-theoretisch opteren dan kinderen die nooit schoolvertraging opliepen. Wat gezinssituatie betreft, is het zo dat kinderen uit gebroken gezinnen vaker voor A niet-theoretisch opteren dan kinderen uit intacte gezinnen. Bovendien blijken kinderen van moeders met een diploma hoger onderwijs in grotere mate te opteren voor A theoretisch dan kinderen van moeders met slechts een diploma secundair onderwijs. Kinderen van wie de moeder enkel een diploma secundair onderwijs heeft, blijken dan weer in grotere mate te

³ Voor de benaming A-stroom theoretisch vs A-stroom niet-theoretisch inspireerden wij ons op de bijdrage van Van Damme, Pustjens & Ongena (2008) in een publicatie van de VLOR.

opteren voor A theoretisch dan kinderen van wie de moeder enkel het lager secundair onderwijs afrondde of zelfs minder. Tot slot lijkt er ook een lichte associatie te bestaan tussen etniciteit en keuze tussen A-theoretisch en A niet-theoretisch. Er zijn meer allochtone leerlingen dan autochtone leerlingen die opteren voor A niet-theoretisch.

Tabel 9: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch, en de onafhankelijke variabelen

	A theoretisch	A niet-theoretisch	Vershil in gemiddelden t- & p- waarde of Cramer's V
	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N=1000)	83,62 (6,42)	74,02 (6,45)	9,60*** (t=19,084)
SES (N=1125)	5,68 (1,84)	4,42 (1,84)	1,26*** (t=10,593)
SES (N=1125)			
<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%	
Geslacht leerling (N=1172)			
<i>Jongen</i>	74,6%	25,4%	0,110***
<i>Meisje</i>	83,5%	16,5%	
Etniciteit (N=1158)			
<i>West-Europeanen</i>	80,4%	19,6%	0,061*
<i>(inclusief Belgen)</i>			
<i>niet-West-Europeanen</i>	72,4%	27,6%	
Opleidingsniveau moeder (N=1143)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	58,6%	41,4%	0,288***
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	72,2%	27,8%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	91,0%	9,0%	
Creatieve interesses (N=1141)	14,88 (4,61)	13,25 (4,92)	1,63*** (t=4,762)
Leesgierigheid (N=1152)	11,93 (3,43)	10,30 (3,48)	1,63*** (t=6,528)
Gezinssituatie (N=1171)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	82,0%	18,0%	0,128***
<i>Woont samen met vader/moeder/anderen</i>	69,5%	30,5%	
Schoolvertraging (N=1172)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	83,2%	16,8%	0,280***
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	46,4%	53,6%	

* p≤0,05, *** p ≤0,001

Om te bepalen wat doorslaggevend is voor keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch wordt opnieuw een logistische regressie uitgevoerd. In tabel 10 vindt men de resultaten van een logistische regressie met alle in tabel 9 opgesomde onafhankelijke variabelen, behalve percentage aan het einde van het 5^{de} leerjaar. Op deze variabele zijn immers heel wat ontbrekende waarden (zie boven).

Tabel 10: Individuele determinanten van keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch, logistische regressie (N=1057)

	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	1,943*** (0,159)	0,411** (0,304)	0,152*** (0,480)
Geslacht	1,766*** (0,262)	1,943*** (0,169)	1,451 (0,204)
Etniciteit	0,600+ (0,175)	1,424 (0,304)	1,858 (0,325)
Gezinssituatie	2,027*** (0,167)	1,707** (0,186)	1,456 (0,200)
Opleidingsniveau moeder			
Lager secundair onderwijs of minder		0,656 (0,252)	0,613 (0,267)
Hoger onderwijs		2,418*** (0,233)	2,234*** (0,239)
SES		1,289*** (0,056)	1,272*** (0,059)
Creatieve interesses			1,027 (0,023)
Leesgierigheid			1,110*** (0,029)
Schoolvertraging			0,199*** (0,263)
Nagelkerke R²	4,6%***	19,7%***	28,4%***

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

+ p=0,052, * p≤0,05, ** p<0,01, *** p≤0,001

In het eerste model worden de variabelen geslacht, etniciteit en gezinssituatie ingevoerd. Deze zogenaamd *toegeschreven kenmerken* verklaren samen 4,6% van de variantie in de afhankelijke variabele. Geslacht en gezinssituatie van de leerling oefenen overduidelijk een invloed uit op de keuze die wordt gemaakt. Meisjes hebben 76,6% meer kans dan jongens om Latijn of moderne als optie te kiezen. Leerlingen uit intact gebleven gezinnen hebben dubbel zoveel kans om voor de eerder theoretische opties te kiezen dan leerlingen uit gebroken gezinnen. De variabele etniciteit vertoont borderline significantie. Allochtone leerlingen hebben 40% minder kans dan autochtone leerlingen om een theoretische optie te kiezen.

Wanneer in het tweede model de dummyvariabelen voor opleidingsniveau van de moeder en de variabele SES worden toegevoegd, blijven gezinssituatie en geslacht een significante invloed uitoefenen op keuze voor A theoretisch vs A niet-theoretisch. Ook de dummy voor hoger onderwijs en de variabele SES oefenen een significante invloed uit. Leerlingen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs

heeft genoten, hebben meer dan dubbel zoveel kans om voor A theoretisch te opteren dan leerlingen van wie de moeder na het behalen van het diploma secundair onderwijs een punt heeft gezet achter haar onderwijsloopbaan. Wat socio-economische status van het gezin betreft, is het zo dat per stijging van SES-categorie de kans van een leerling om te kiezen voor Latijn of moderne toeneemt met 28,9%. Toevoeging van SES en de dummies voor opleidingsniveau van de moeder van het kind doen de verklaarde variantie van het model stijgen tot 19,7%.

In het derde - en voorlopig laatste - model worden de variabelen die de *verworven kenmerken* meten, toegevoegd. Geslacht en gezinssituatie van de leerling blijken niet langer significant te zijn. Dit suggereert dat de invloed die van beide variabelen uitgaat verloopt via de verworven kenmerken – in dit geval leesgierigheid en schoolvertraging. Het effect van de dummyvariabele hoger onderwijs en van de variabele SES blijft echter omzeggens gelijk. Dit betekent dat zelfs al heeft men een zelfde score op de samengestelde maat voor interesse voor lezen, of heeft men geen schoolvertraging opgelopen dan kiezen mensen uit hogere SES groepen eerder voor A theoretisch dan mensen uit lagere SES groepen. Dit betekent eveneens dat, los van al dan niet zittenblijven of interesse vertonen voor lezen, leerlingen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft gevolgd meer dan dubbel zoveel kans hebben om in het 1^e leerjaar A voor Latijn of moderne te opteren, dan leerlingen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft. Ook interesse voor lezen en schoolvertraging oefenen een invloed uit op keuze voor A theoretisch vs A niet-theoretisch en dit in de verwachte richting. Hoe hoger men scoort op de samengestelde maat voor interesse in lezen hoe groter de kans wordt dat men voor A theoretisch zal opteren. Indien men schoolvertraging heeft opgelopen is de kans om voor A theoretisch te kiezen echter duidelijk kleiner. Het totale model verklaart 28,4% van de variantie in de afhankelijke variabele. Dit is opnieuw een duidelijke toename in vergelijking met het vorige model.

In tabel 11 wordt opnieuw een logistische regressie gepresenteerd waarin ook het percentage aan het eind van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs werd opgenomen. Opname van deze variabele brengt het aantal observaties op basis waarvan geanalyseerd kan worden terug op 910.

Tabel 11: Individuele determinanten van keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch, 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					
≤Lager secundair onderwijs		0,740 (0,280)	0,708 (0,297)	0,970 (0,347)	0,938 (0,339)
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 R²	5,5%***	20,3%***	28,4%***	48,5%***	49,0%***

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

* p≤0,05, ** p≤0,01, ***p≤0,001

In het eerste model worden opnieuw de variabelen geslacht, etniciteit en gezinssituatie ingevoerd. De bekomen odds-ratio's zijn gelijkaardig met deze in tabel 10. Ook in dit model is het zo dat meisjes en leerlingen uit intacte gezinnen opvallend meer kans hebben om te opteren voor A theoretisch. Allochtonen hebben 57,5% minder kans om te opteren voor A theoretisch.

In model 2 worden opnieuw de dummyvariabelen voor opleidingsniveau van de moeder en de variabele voor SES toegevoegd aan het oorspronkelijke model. Ook voor model 2 is het zo dat de odds-ratio's gelijkaardig zijn met deze weergegeven in tabel 10. Meisjes, leerlingen uit intacte gezinnen en leerlingen uit hogere SES-groepen hebben een opvallend grotere kans om te kiezen voor Latijn of moderne in het eerste jaar A van het secundair onderwijs. Dit geldt ook voor leerlingen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft gevolgd.

In het derde model worden de samengestelde maten voor creatieve interesses en interesse voor lezen, alsook de variabele schoolvertraging toegevoegd aan het model. Alweer is het zo dat de odds-ratio's gelijkaardig blijven, aan deze gepresenteerd in tabel 10. Het effect van gezinssituatie blijft in dit model, geschat op basis van 147 observaties minder dan hetzelfde model in tabel 10, wel statistisch significant. Het effect van gezinssituatie is echter wel kleiner geworden, net als in het model dat

werd berekend zonder opname van de variabele percentage aan het eind van het 5^{de} leerjaar. Dit lijkt opnieuw te betekenen dat gezinssituatie haar invloed laat gelden via verworven kenmerken als interesse voor lezen en eventuele schoolvertraging. Verder is het opnieuw zo dat de dummyvariabele hoger onderwijs en SES duidelijk van invloed zijn op keuze voor A theoretisch vs A niet-theoretisch, los van het feit of de leerling in kwestie interesse vertoont voor lezen, of reeds schoolvertraging heeft opgelopen. Tot slot oefenen interesse voor lezen en opgelopen schoolvertraging invloed uit op de keuze voor A theoretisch vs A niet-theoretisch en dit opnieuw in de verwachte richting. Het derde model verklaart 28,4% van de totale variantie in de afhankelijke variabele.

In het vierde model wordt de variabele percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs toegevoegd aan het model. Wat onmiddellijk opvalt, is de belangrijke toename van de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele. Het model verklaart 48,5% van de variantie in keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Dit zegt meteen iets over het belang van het percentage dat men heeft gehaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar voor de keuze die wordt gemaakt. Wanneer we kijken naar de odds-ratio's voor de verschillende onafhankelijke variabelen zien we dat het effect van de dummyvariabele hoger onderwijs sterk verkleint en niet langer significant is. Dit betekent dat de invloed die uitgaat van een moeder die een vorm van hoger onderwijs heeft gevolgd, loopt via het behaalde percentage aan het eind van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs. Socio-economische status blijft echter wel overduidelijk van invloed op keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Dit betekent dat gegeven een zelfde percentage aan het einde van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs, leerlingen uit hogere SES gezinnen meer kans hebben om voor de theoretische opties binnen het eerste leerjaar A te kiezen dan leerlingen uit lagere SES gezinnen. Hier kan men duidelijk spreken van sociale ongelijkheid. Hoe deze precies te verklaren valt, moet blijken uit verdere, grondigere analyses. Schoolvertraging en het behaald percentage hebben ook predictieve waarde wat betreft keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch en dit in de verwachte richting. Wie schoolvertraging heeft opgelopen, heeft minder kans om voor A theoretisch te opteren en wie hoger heeft gescoord op het einde van het 5^{de} leerjaar heeft meer kans om voor A theoretisch te opteren. Het effect van de variabele leesgierigheid verliest in dit model zijn significantie. Dit heeft te maken met het feit dat leesgierigheid en percentage samenhangen. Tot slot blijft ook gezinssituatie borderline significant ($p < 0,06$). Dit zou betekenen dat wie in een gebroken gezin leeft, los van de punten die hij/zij heeft behaald en los van de SES-context van het gezin, minder kans heeft om voor A theoretisch te opteren. Dit is een bijzonder interessante bevinding. Ook hier kan men spreken van een ongelijkheid, namelijk die tussen kinderen die leven in intacte gezinnen en kinderen die leven in gebroken gezinnen.

Tot slot wordt in model 5 nagegaan of er een interactie-effect bestaat tussen prestaties en SES. Dit blijkt zo te zijn, het effect van prestaties varieert naargelang de SES-groep waartoe men behoort. Hoe hoger de SES van een leerling hoe sterker het effect dat uitgaat van diens prestaties. Dit betekent dat ouders die tot een hoge SES-groep behoren zich bij de 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. Deze laatsten zullen hun keuze minder laten afhangen van de prestaties van hun kind en sneller voor A niet-theoretisch opteren.

Uit de voorgaande analyses blijkt dat de socio-economische status van ouders, zelfs na controle voor de verworven kenmerken van leerlingen, een bepalende factor is bij de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Het blijft echter onduidelijk hoe dit SES-effect ontstaat en bijgevolg hoe het beleid hierin zou kunnen ingrijpen teneinde de sociale ongelijkheid die ontstaat bij het maken van studiekeuzes te kunnen opvangen. Om in dit verband meer klaarheid te scheppen wordt in tabel 12 opnieuw een logistische regressie gepresenteerd waarbij in twee stappen interveniërende variabelen worden toegevoegd aan de analyse, te weten indicatoren voor het sociaal kapitaal en indicatoren voor het cultureel kapitaal waarover ouders beschikken. In model 4 worden de dichotome variabelen ouderlijke relaties en advies toegevoegd. Ouders die 1 scoren op de variabele advies wonnen advies in bij professionele adviesverstrekkers (leerkrachten, CLB-medewerkers, directie), zij die 0 scoren wonnen ofwel geen advies in ofwel enkel niet-professioneel advies. Toevoeging van deze beide variabelen zorgt voor een lichte toename van de verklaarde variantie (+1,8%), het effect van SES van het gezin blijft echter zo goed als intact. Dit betekent dat verschillen tussen ouders wat betreft het kennen van andere ouders of wat betreft het soort advies dat zij inwonen niet kunnen verklaren waarom ouders behorend tot hogere SES-groepen eerder voor A theoretisch opteren dan voor A niet-theoretisch. Wel is het zo dat ouders die advies hebben ingewonnen bij onderwijsprofessionals 48,8% minder kans hebben dan ouders die geen advies hebben ingewonnen bij professionals om te opteren voor A theoretisch. Dit zou kunnen suggereren dat wanneer ouders professioneel advies inwinnen zij minder hoog mikken dan wanneer zij dit niet doen. Anderzijds kan dit ook suggereren dat het net ouders zijn die al twijfelden die advies inwonen en dus bereid zijn om minder hoog te mikken.

In model 5 van tabel 12 worden de variabelen kennis en opvattingen over de onderwijsvormen toegevoegd aan de analyse. Dit leidt opnieuw tot een lichte toename in de verklaarde variantie (+2,7%). Ook toevoeging van deze indicatoren van cultureel kapitaal kan het effect van SES niet wegverklaren. Het blijft zo dat ouders behorend tot hogere SES-groepen eerder voor A theoretisch zullen kiezen dan ouders die behoren tot lagere SES-groepen. Enkel de variabele opvattingen over onderwijsvormen draagt bij tot de verklaring van de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Per stijging van een eenheid op de maat die meet in welke mate ouders er stereotype denkbelden over de onderwijsvormen op na houden stijgt de kans om te opteren voor A theoretisch met 7,8%. Met andere woorden, hoe meer negatieve stereotypen ouders erop nahouden tegenover het technisch en beroepssecundair onderwijs, hoe groter de kans dat zij er voor opteren hun kind in de richting Latijn of moderne te laten starten.

Tabel 12: Individuele determinanten van keuze voor A theoretisch en A niet-theoretisch, met toevoeging van interveniërende variabelen, logistische regressie (N=998)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Intercept	2,048*** (0,174)	0,418** (0,318)	0,112*** (0,503)	0,175*** (0,520)	0,177 (1,046)
Geslacht	1,755** (0,165)	1,915*** (0,175)	1,349 (0,211)	1,332 (0,214)	1,343 (0,217)
Etniciteit	0,568* (0,275)	1,387 (0,318)	1,883 (0,342)	1,709 (0,346)	1,488 (0,350)
Gezinssituatie	1,982*** (0,182)	1,676** (0,193)	1,506* (0,207)	1,520* (0,211)	1,457 (0,214)
Opleidingsniveau moeder					
≤Lager secundair onderwijs		0,686 (0,266)	0,617 (0,281)	0,565 (0,287)	0,533* (0,292)
Hoger onderwijs		2,216*** (0,241)	2,099*** (0,246)	2,006** (0,248)	2,006** (0,253)
SES		1,304*** (0,059)	1,286*** (0,061)	1,279*** (0,062)	1,264*** (0,063)
Creativiteit			1,048 (0,024)	1,044 (0,024)	1,044 (0,024)
Leesgierigheid			1,109** (0,029)	1,116*** (0,030)	1,125*** (0,030)
Schoolvertraging			0,219*** (0,279)	0,211*** (0,282)	0,218*** (0,287)
Ouderlijke relaties				0,939 (0,195)	1,017 (0,199)
Advies				0,512*** (0,189)	0,530*** (0,191)
Kennis					0,967 (0,024)
Opvattingen over onderwijsvormen					1,078*** (0,018)
Nagelkerke R²	4,5%***	19,0%***	27,3%***	29,1%***	31,8%***

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

* p≤0,05, ** p≤0,01, ***p≤0,001

Welke reden geven ouders op voor keuze voor A theoretisch vs A niet-theoretisch?

Opnieuw keken we of ouders die kozen voor A theoretisch andere redenen aangaven voor hun keuze dan ouders die kozen voor A niet-theoretisch. In tabel 13 worden de relatieve frequenties weergegeven voor ouders die opteren voor A theoretisch en voor ouders die opteren voor A niet-theoretisch.

Tabel 13: Frequentieverdeling voor de variabele, *belangrijkste reden voor de keuze van de studierichting* (N=1129)

	A theoretisch	A niet-theoretisch
Talenten van zoon/dochter	28,1%	21,0%
Prestaties van zoon/dochter	26,2%	21,4%
Interesse van zoon/dochter	30,8%	43,7%
Vrienden van zoon dochter volgen deze richting	0,4%	0,4%
Dit is een richting voor meisjes	0,1%	0,4%
Dit is een richting voor jongens	0,1%	1,7%
Hoog mikken	4,5%	0,4%
Advies van de school	4,6%	5,5%
Advies CLB	0,7%	1,3%
Een van de ouders heeft deze richting gevolgd	2,2%	2,5%
Keuze van het kind	1,0%	0,8%
Andere	1,3%	0,9%

De tabel leert ons dat ouders die opteren voor A theoretisch vaker de talenten en prestaties van hun kind als belangrijkste motief voor keuze aanhalen dan ouders die voor A niet-theoretisch opteren. Ouders die opteren voor A niet-theoretisch geven daarentegen veel vaker aan dat de interesse van hun kind de doorslaggevende reden was voor hun keuze. Hoog mikken als motief voor keuze wordt amper vermeld door ouders die ervoor kiezen hun kind naar A niet-theoretisch te sturen, bij ouders die opteren voor de meer theoretische opties is dat in 4,5% van de gevallen zo. Bovendien zien we dat 1,7% van de ouders die opteren voor een minder theoretische optie voor hun kind expliciet te kennen geeft dat het feit dat dit een richting is die bij jongens past doorslaggevend was, bij ouders die opteren voor een theoretische optie is dat slechts voor 0,1% van hen het geval. Hoewel dit gegeven slechts op enkele ouders betrekking heeft is het opmerkelijk te noemen. Verder zien we geen noemenswaardige verschillen tussen ouders die voor A theoretisch opteren en ouders die voor A niet-theoretisch opteren wat hun belangrijkste keuzemotief betreft.

Uit de voorgaande analyses is gebleken dat reeds in het eerste jaar A van het secundair onderwijs een zekere differentiatie ontstaat, namelijk tussen leerlingen die kiezen voor A theoretisch enerzijds, en leerlingen die kiezen voor A niet theoretisch anderzijds. Beide groepen kunnen op bepaalde kenmerken duidelijk van elkaar onderscheiden worden. Leerlingen die opteren voor A theoretisch behoren gemiddeld tot de hogere SES-groepen, hebben gemiddeld hoger opgeleide moeders, hebben beter gepresteerd in het vijfde leerjaar, komen vaker uit intact gebleven gezinnen en hebben meestal geen schoolvertraging opgelopen. Er vindt met andere woorden duidelijk selectie plaats. De betere leerlingen, uit beter gegoede gezinnen vind je vaker terug in het 1^e leerjaar A theoretisch. Zij die gemiddeld minder goed scoren, uit minder gegoede gezinnen stammen zal je eerder terugvinden in het eerste leerjaar A niet-theoretisch. De keuzevakken, die naast het gemeenschappelijk pakket van vakken worden aangeboden, trekken duidelijk een ander publiek aan. We kunnen vermoeden dat leerlingen die reeds in het eerste jaar A opteren voor extra uren technologie een ander onderwijstraject beogen dan leerlingen die opteren voor Latijn of moderne wetenschappen. Voor sommige leerlingen vindt de keuze bijgevolg reeds voor de overgang naar de tweede graad plaats.

Een bijkomende vraag die ontsproot aan het hierboven beschreven verschil tussen leerlingen die opteren voor A theoretisch vs A niet-theoretisch, was deze naar het mogelijk verschillend profiel van leerlingen die kiezen voor het keuzevak Latijn, enerzijds en leerlingen die kiezen voor het keuzeblok moderne wetenschappen, anderzijds. Om dit na te gaan werd in de eerste plaats opnieuw gekeken hoe de onafhankelijke variabelen verband houden met de afhankelijke variabele, die we nu kunnen omschrijven als keuze tussen Latijn en moderne wetenschappen. In tabel 14 worden deze bivariate statistieken weergegeven.

Tabel 14: Bivariate relaties tussen keuze voor Latijn vs. keuze voor Moderne wetenschappen en de onafhankelijke variabelen

	Latijn	Moderne	Vershil in gemiddelden t- & p- waarde of Cramer's V
	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N=756)	86,81 (5,07)	81,36 (6,09)	5,45*** (t=13,440)
SES (N=860)	6,16 (1,70)	5,34 (1,85)	0,82*** (t=6,774)
SES (N=860)			
<i>Arbeiders</i>	29,3%	70,7%	0,236***
<i>Zelfstandigen en lagere bedienden</i>	31,7%	68,3%	
<i>Lager kader</i>	40,7%	59,3%	
<i>Hoger kader, vrije beroepen, professionelen, bedrijfsleiders</i>	57,5%	42,5%	
Geslacht leerling (N=889)			
<i>Jongen</i>	42,3%	57,7%	0,024 n.s.
<i>Meisje</i>	44,7%	55,3%	
Etniciteit (N=881)			
<i>West-Europeanen</i>	44,4%	55,6%	0,037 n.s.
<i>(inclusief Belgen)</i>			
<i>niet-West-Europeanen</i>	38,1%	61,9%	
Opleidingsniveau moeder (N=872)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	29,2%	70,8%	0,208***
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	33,1%	66,9%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	53,0%	47,0%	
Creatieve interesses (N=869)	15,35 (4,41)	14,51 (4,72)	0,84** (t=2,698)
Leesgierigheid (N=878)	12,64 (3,15)	11,48 (3,49)	1,16*** (t=5,099)
Gezinssituatie (N=888)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	44,4%	55,6%	0,030 n.s.
<i>Woont samen met vader/ moeder/ anderen</i>	40,6%	59,4%	
Schoolvertraging (N=889)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	44,7%	55,3%	0,087**
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	26,4%	73,6%	

** p≤0,01, *** p ≤0,001

Een blik op Tabel 14 leert ons dat ook leerlingen die opteren voor Latijn en leerlingen die opteren voor moderne wetenschappen van elkaar verschillen. Zij die kozen voor Latijn haalden gemiddeld meer punten aan het eind van het 5^{de} leerjaar, behoren gemiddeld tot hogere SES-gezinnen en scoren gemiddeld hoger op de samengestelde maten voor creatieve interesses en interesse voor lezen. Daarnaast blijkt er ook een associatie te bestaan tussen het opleidingsniveau van de moeder en al dan niet reeds schoolvertraging opgelopen hebben enerzijds en keuze voor Latijn of moderne wetenschappen anderzijds. Wat opleidingsniveau van de moeder betreft, valt het op dat er aanzienlijk meer leerlingen met hoogopgeleide moeders voor Latijn opteren dan leerlingen met midden- of laagopgeleide moeders. Leerlingen die schoolvertraging hebben opgelopen opteren, tot slot, vaker voor moderne wetenschappen dan leerlingen die geen schoolvertraging opliepen.

In tabel 15 wordt een logistische regressie gepresenteerd, met als afhankelijke variabele keuze voor Latijn vs keuze voor moderne wetenschappen. De in het eerste model opgenomen toegeschreven kenmerken dragen niet bij tot de verklaring van de variantie in de afhankelijke variabele. Geslacht, etniciteit en gezinssituatie hebben geen voorspellende waarde met betrekking tot keuze voor Latijn of moderne wetenschappen. Het tweede model, waarin de dummyvariabelen voor opleiding van moeder en de variabele SES van het gezin worden opgenomen, draagt wel significant bij tot de verklaring van keuze voor Latijn vs. keuze voor moderne.

Tabel 15: Individuele determinanten van keuze voor Latijn vs. moderne wetenschappen, logistische regressie (N=819)

	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	0,670* (0,182)	0,181*** (0,341)	0,033*** (0,492)
Geslacht	1,018 (0,141)	1,108 (0,146)	0,781 (0,174)
Etniciteit	1,104 (0,271)	1,746 (0,303)	1,807 (0,315)
Gezinssituatie	1,258 (0,180)	1,113 (0,186)	1,147 (0,191)
Opleidingsniveau moeder			
Lager secundair onderwijs of minder		1,066 (0,331)	1,096 (0,336)
Hoger onderwijs		1,739** (0,190)	1,740** (0,194)
SES		1,188** (0,056)	1,198** (0,057)
Creatieve interesses			1,025 (0,019)
Leesgierigheid			1,130*** (0,025)
Schoolvertraging			0,683 (0,379)
Nagelkerke R²	0,3%	7,8%***	12,8%***

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

* p≤0,05, ** p≤0,01, ***p≤0,001

Kinderen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft gevolgd, hebben een grotere kans om voor Latijn te opteren dan kinderen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft behaald. Ook de SES-positie van het gezin blijkt van voorspellende waarde. Hoe hoger de SES-positie van het gezin hoe groter de kans dat een leerling uit zo'n gezin zal opteren voor Latijn.

In het derde en laatste model worden de samengestelde maat voor creatieve interesses en voor interesse voor lezen, alsook de variabele schoolvertraging aan het model toegevoegd. Dit vergroot opnieuw de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele. Hoe meer men interesse vertoont voor lezen, hoe groter de kans dat men opteert voor Latijn. De odds-ratio's voor SES en hoger onderwijs blijven zo goed als gelijk. Dit betekent dat wie tot een hogere SES groep behoort eerder voor Latijn kiest, los van de mate waarin men geïnteresseerd is in lezen. Hetzelfde geldt voor leerlingen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft gevolgd in tegenstelling tot leerlingen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft gehaald.

Tabel 16: Individuele determinanten van keuze voor Latijn vs. moderne wetenschappen, logistische regressie (N=703)

	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 R²	0,5%	8,3%***	14,2%***	30,1%***

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

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

In tabel 16 wordt opnieuw een logistische regressie gepresenteerd met als afhankelijke variabele keuze voor Latijn vs. keuze voor moderne, maar deze keer ook met percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar als onafhankelijke variabele. Dit leidt opnieuw tot een drastische vermindering van het aantal cases waarop de analyses worden uitgevoerd. De resultaten zijn tot aan model 3 gelijkaardig met deze gepresenteerd in tabel 15. Kinderen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft gevolgd, hebben 71,8% meer kans dan kinderen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft om voor Latijn te opteren. Daarnaast is het zo dat kinderen die uit hogere SES-groepen stammen hebben meer kans om voor Latijn te opteren dan kinderen die uit lagere SES-groepen stammen. Ook leesgierige kinderen blijken meer kans hebben om voor Latijn te opteren dan kinderen die geen interesse vertonen in lezen. Wanneer de variabele percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar aan het model wordt toegevoegd stijgt de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele aanzienlijk. Dit zegt ook hier iets over het belang van het percentage dat een kind haalt aan het eind van het 5^{de} leerjaar ter verklaring van de keuze voor Latijn vs moderne. Toevoeging van de variabele percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar zorgt er bovendien voor dat het effect dat uitging van het opleidingsniveau van de moeder van het kind verdwijnt. Dit betekent dat dit effect verloopt via het percentage dat het kind behaalde aan het eind van het 5^{de} leerjaar. Het effect dat uitgaat van SES van het gezin daarentegen blijft overeind. Dit betekent dat leerlingen die tot hogere SES-groepen behoren los van hun prestaties meer kans hebben om te kiezen voor Latijn dan leerlingen die tot lagere SES-groepen behoren. Ook de invloed die uitgaat van de variabele leesgierigheid blijft overeind. Kinderen die een uitgesproken interesse vertonen in lezen hebben los van hun prestaties meer kans om voor Latijn te kiezen dan kinderen die helemaal niet leesgierig zijn.

De analyses gepresenteerd in tabel 15 en 16 wijzen uit dat de invloed die uitgaat van de socio-economische status van het gezin op de keuze tussen Latijn en moderne overeind blijft na controle voor verworven kenmerken van leerlingen. In tabel 17 wordt gepoogd om door toevoeging van indicatoren voor het sociaal en cultureel kapitaal waarover een gezin beschikt meer helderheid te scheppen over dat blijvend SES-effect. In model 4 worden de indicatoren van sociaal kapitaal, te weten ouderlijke relaties en advies aan de analyse toegevoegd. Dit zorgt voor een niet geringe toename in de verklaarde variantie (+3,9%), maar het effect dat uitgaat van de socio-economische status van het gezin blijft overeind. Wie advies vroeg aan een onderwijsprofessional heeft 54,3% minder kans om voor Latijn te opteren, dan wie dat niet deed. In het vijfde model worden met de variabelen kennis en opvatting over onderwijsvormen twee indicatoren van cultureel kapitaal toegevoegd aan de analyse. Dit zorgt voor een zeer beperkte toename van de verklaarde variantie en ook deze variabelen kunnen het effect van SES niet wegverklaren. Wel is het zo dat ouders die er negatieve stereotypen op na houden ten over staan van het technisch- en beroepssecundair onderwijs meer kans hebben om voor Latijn te kiezen dan ouders die minder stereotyp denken over de onderwijsvormen.

Tabel 17: Individuele determinanten van keuze voor Latijn vs moderne, met toevoeging van interveniërende variabelen, 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		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					0,996 (0,024)
Opvattingen over onderwijsvormen					1,037* (0,018)
Nagelkerke R²	0,4%	7,6%***	13,2%***	17,1%***	18,0%***

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

* p≤0,05, ** p≤0,01, ***p≤0,001

Welke reden geven ouders op voor keuze voor Latijn vs. keuze voor moderne ?

Ook hier wordt gekeken of de drijfveren van ouders die ervoor opteren om hun kind Latijn te laten volgen verschillen van de motieven van ouders die ervoor opteren om hun kind moderne wetenschappen te laten volgen. In tabel 18 worden de relatieve frequenties van de redenen weergegeven.

Tabel 18: belangrijkste reden voor keuze (Latijn vs. Moderne), relatieve frequenties (N=853)

	Latijn	Moderne
Talenten van zoon/dochter	33,2%	23,8%
Prestaties van zoon/dochter	18,4%	32,6%
Interesse van zoon/dochter	31,3%	30,5%
Vrienden van zoon dochter volgen deze richting	0,5%	0,4%
Dit is een richting voor meisjes	0,3%	-
Dit is een richting voor jongens	-	0,2%
Hoog mikken	6,1%	3,1%
Advies van de school	2,7%	6,3%
Advies CLB	0,5%	0,6%
Een van de ouders heeft deze richting gevolgd	3,5%	1,0%
Keuze van het kind	2,1%	0,2%
Andere	1,3%	1,3%

Ouders die ervoor opteren hun kind de optie Latijn te laten volgen noemen vaker de talenten van hun kind als belangrijkste reden voor studiekeuze. Zij die ervoor opteren hun kind moderne te laten volgen vernoemen dan weer vaker de prestaties van hun kind als belangrijkste reden. Het is niet meteen duidelijk wat dit verschil zou kunnen verklaren. De interesse van het kind wordt door ongeveer evenveel ouders die voor Latijn opteren als ouders die voor moderne opteren, aangehaald. Hoog mikken wordt iets vaker aangehaald door ouders die kiezen voor Latijn dan door ouders die kiezen voor moderne. Ouders die voor moderne opteren daarentegen geven vaker aan dat een advies in die richting, gekregen van de school of het CLB, hun beslissing heeft bepaald. Verder zien we nog dat een zekere traditie sterker speelt bij ouders die voor Latijn opteren dan bij ouders die voor moderne opteren. 3,5% van de ouders die ervoor kiezen om hun kind Latijn te laten volgen geeft aan dat het feit dat zij zelf deze richting hebben gevolgd doorslaggevend was bij het maken van hun keuze. Tot slot zien we bij ouders die opteren voor Latijn vaker dat de keuze van het kind bepalend was.

Leerkrachten, CLB-medewerkers en personen betrokken bij de inschrijving in het secundair over 'hoog mikken' en andere keuzemotieven

In alle zes de focusgroepen waarin actoren uit de onderwijspraktijk werden samengebracht, werd doorheen de gesprekken gepraat over hoe zij de keuzes van leerlingen en hun ouders inschatten. Veelal ging het daarbij automatisch over die groep van ouders die irrealistische keuzes maken voor hun kind. Twee nauw met elkaar verwante motieven voor het maken van een dergelijke irrealistische keuze, kwamen in alle focusgroepen terug. Ten eerste, het feit dat ouders aanhalen dat hun kind moet proberen om in 1A Latijn of moderne wetenschappen te starten. In het hiërarchisch denkkader van vele ouders is het immers ondenkbaar om meteen op de onderste ladder van de hiërarchie te starten.

Proberen

Laurence (directrice, focusgroep inschrijvingen 1): 'Ja ja, ik denk, de problematiek van oriëntering, want daar gaat het toch eigenlijk om hé, de studiekeuze... euhm... daar is toch wel nog een zwaar probleem hé, maar ... effectief die juiste richting. Er zijn nog te veel mensen die kiezen mijn inziens, naar enkel en alleen, het moet ASO zijn, en we zien wel, "ze gaan proberen". Bij ons dan nog eens, met Latijnse of een richting zonder Latijnse, dat is dan altijd van "het proberen", dus het watervalsysteem uiteindelijk hé. Dat zij...'

Els (leerkrachtenfocusgroep 1): 'Ja, en dat is omdat mama en papa Latijn gedaan hebben, of Moderne. Ik vind dat heel spijtig en ja, dat staat dan ook hier zo in een boekje: 'ik moet proberen van mama of papa'. En je praat daar dan mee met die ouders en ja 'ze kunnen maar proberen he.'

Frans (leerkrachtenfocusgroep 2): 'Ja, het lijkt nog altijd enorm verkeerd om TSO of BSO te volgen. En wij zeggen in de loop van het jaar via info en keuzes naar het middelbaar door iemand van het CLB die dat komt vertellen, van dat watervaleffect te vermijden, maar uiteindelijk proberen ze toch altijd het hoogste voor hun kind te proberen. En als dat niet lukt af te zakken, maar ja, vaak verliezen ze dan tijd omdat ze niet direct in de goede richting zitten.'

Nina (CLBfocusgroep 1): 'Maar als ouders de term 'proberen' in de mond nemen dan wil ik daar altijd wel graag direct op inpikken en zeggen van ja, waarom zeg je nu zelf proberen? De onzekerheid druipt er van af. Waarom niet op veilig spelen en een keer kijken van wacht, misschien kunnen we... maar ja, dat is dan onbekend terrein en...'

Een tweede motief dat volgens de betrokken leerkrachten, CLB-medewerkers en inschrijvingsmedewerkers meespeelt, is de status die aan het volgen van een bepaalde studierichting vastkleeft. Voor bepaalde ouders is het immers ondenkbaar dat hun kind ooit in een andere onderwijsvorm dan ASO school zal lopen. Dit hangt opnieuw sterk samen met het hiërarchisch denken dat de onderwijsstructuur zoals ze nu is, oproept.

Status

Claire (graadcoördinator, focusgroep inschrijvingen 2): '...Het maatschappelijk kringetje waarin ze vertoeven, en als zij dan moeten zeggen, mijn zoon of mijn dochter gaat naar het TSO, dat is...'

Barbara (leerkrachtenfocusgroep 1): 'Ik denk dat dat het probleem is van de ouders van 'mijn kind' en hun kinderen gaan beschermen. De ouders hebben misschien een bepaalde status en 'mijn zoon of dochter doet maar kapper'...'

Catherine (CLBfocusgroep 1): '... voor sommige mensen is naar technische of naar een beroeps gaan nog altijd een blaam. En ja, ik zeg het, ik denk aan een bepaalde school van mij waar ik weet van ja, weinig ouders gaan daar voor openstaan. Die kiezen er echt wel voor om hun kinderen in eerste Moderne of eerste Latijn te laten starten.'

Een derde motief dat vaak werd vermeld, maar niet in alle focusgroepen in kwestie, was dat van het publiek dat men in bepaalde richtingen terugvindt.

Publiek

Patricia (coördinator, focusgroep inschrijvingen 2): 'Ja, maar er is nog iets dat een rol speelt en dat wij dikwijls ook horen van ouders, daarnet dacht ik er niet aan, dat is het feit dat men zegt kijk, voila, 'we weten misschien ASO is misschien niet.. maar we willen dat mijn kind hier blijft!' Omdat ze schrik hebben van wat er in die andere scholen is, schrik van het publiek van technische scholen.. en als dat dan zo'n kleine tengere jongetjes zijn of meisjes ja, eerlijk gezegd.. is dat niet gemakkelijk denk ik voor sommige om een schoolkeuze te maken. Als uw talenten nu toevallig niet om die taal en wiskunde is; het is niet gemakkelijk. Dat zeg ik in alle eerlijkheid hé, zeker in die eerste jaren. En mensen, terecht eigenlijk, want ik zou ook zo denken, hebben zo een soort van beschermende houding van 'gaat mijn kind wel veilig zijn' en ja, dat speelt ook een grote rol. [iedereen zeer bevestigend]. Maar dat wordt meestal niet zo direct uitgesproken denk ik.'

Frans (leerkrachtenfocusgroep 2): 'Dat is ook een serieuze maatstaf voor de ouders he. Denken van oei, als mijn kind daar zal terechtkomen, dat zal mis lopen. Maar dat kan waarschijnlijk in alle richtingen en in de betere scholen ook, het hangt er een beetje van af wellicht hoe dat kind zich zal laten beïnvloeden of niet.'

Ruud (CLBfocusgroep 2): '...Vele ouders vragen zich af: 'en welk volk loopt daar rond op die beroepsschool? Wil ik mijn kind wel daartussen zien lopen?' Er is gewoon een ander beeld over ASO, BSO en TSO scholen dat ook wel klopt. Als je aan de schoolpoort gaat staan van een ASO school of een BSO school dan zie je het verschil. Ik denk dat dit ook een belangrijke rol speelt bij de studiekeuze.'

Men vindt de hierboven geschetste keuzemotieven vooral terug bij bepaalde groepen van ouders, zoals ook blijkt uit een aantal van de bovenstaande citaten. Zonder hier expliciet naar te peilen werd in beide focusgroepen met inschrijvingsmedewerkers verwezen naar twee vrij specifieke groepen van ouders, wanneer het ging over het maken van irrealistische keuzes, te weten allochtone ouders en hoogopgeleide ouders.

Laurence (directeur, focusgroep 1): 'Daarmee komen we terug op wat u [verwijzend naar wat een andere deelnemer zei] daarnet terecht zei: de allochtone kinderen; dat is dus het probleem hé, want die calculeren al in, dat komen we toch dikwijls tegen, we gaan sowieso al doen ze eens twee keer... , ze mogen een jaar over doen in het middelbaar, want ze zullen dokter worden ... Nu komt advocaat er al bij... [...] Dat blijft zo binnen de allochtone gemeenschap blijft dat heel sterk... [...] De status. Zij willen dat volgen hé. Voor hen is dat mooi, is dat beter. Naar ... maatschappelijk een dokter.'

Marc (directeur, focusgroep 2): 'Wij hebben er ook die kiezen voor Moderne wetenschappen en dat is dikwijls vanuit een allochtone populatie om toch maar eens te proberen en hen een kans te geven. En een beetje denk ik, vermijden dat men direct onderaan de ladder zit. [velen instemmend]. Een beetje bewust kiezen voor het watervalstelsel.'

Laurence (directeur, focusgroep 1): 'Maar let op, ik vind dat die problematiek ook bij autochtonen en dan heel dikwijls die op studieniveau... waar de beide ouders universitair zijn of hoger onderwijs gedaan hebben, is het ook soms heel moeilijk om te aanvaarden. Dat kan dus niet hé, dat hun kind hier een advies krijgt, of georiënteerd wordt naar een bepaalde richting. Dat moet Latijn zijn hé, en dat zal Latijn zijn, zo hebben wij er toch ook een aantal.'

Marc (directeur, focusgroep 2): 'Bij de niet allochtone populatie heb je wel dat fenomeen van mensen die omwille van de sociale status voor een richting met Latijn kiezen bijvoorbeeld.'

Bertrand (adjunct-directeur, focusgroep 2): ‘Grootvader is dokter, vader is dokter, dus Jan zal toch ook wel voor dokter gaan, op zijn minst he... [...] ... Satus hé.’

Uit de woordkeuze en de toon waarop deze uitspraken werden geformuleerd, blijkt dat de betrokkenen de irrealistische keuzes gemaakt door deze specifieke groepen van mensen als problematisch ervaren. In vele gevallen betekent een dergelijke keuze, in strijd met het advies gekregen in de basisschool, immers een eerste faalervaring in de schoolloopbaan van een leerling. Het gebeurt dan ook dat leerlingen reeds in de eerste maanden van het eerste jaar van het secundair onderwijs geheroriënteerd worden naar een andere studierichting binnen dezelfde school of naar een studierichting in een andere school (zie ook *Deel 2, De inschrijving: de laatste horde bij het maken van een studiekeuze?*).

Hoe geven leerlingen betekenis aan hun keuze ?

Tijdens de twee focusgroepen met leerlingen uit het eerste jaar secundair onderwijs werd op subtiële wijze gepoogd hen te laten vertellen over hoe hun keuze voor Latijn, moderne of een technische optie tot stand kwam. Door te vragen hoe het kwam dat zij voor een bepaalde richting kozen en hoe die keuze precies tot stand kwam, konden wij ons een beeld vormen van hoe zij deze richtingen zien en hoe zij hun plaats daarin zien. Wat hierbij meteen – op het meest elementaire niveau van analyse, te weten dat van de analyse van het woordgebruik – opviel was het veelvuldig verwijzen naar de optie Latijn, als een soort ijkpunt. Het woord ‘Latijn’ werd in totaal 60x vermeld en het is het eerste betekenisvolle woord in het overzicht van frequentst voorkomende woorden in de transcripties. Daarnaast viel het, wat het woordgebruik betreft, op dat de leerlingen het veelvuldig hadden over ASO, BSO, beroeps, TSO, technisch, technische (zie tabel 19). Dit wijst er alvast op dat de deelnemende leerlingen denken en spreken in termen van ASO, BSO, TSO, d.w.z. de onderwijsvormen die eigenlijk pas in de tweede graad van het secundair onderwijs bestaan.

Tabel 19: frequentietabel, aantal keren dat onderwijsvormen vermeld werden

	Aantal keren vernoemd (n)
ASO	13
BSO/beroeps	21
TSO/technische/technisch	27

Keuzemotieven

De deelnemende leerlingen vertelden om beurt hoe zij hun keuze hadden gemaakt. Elk citaat dat verband houdt met het waarom van hun keuze kreeg de code ‘keuzemotief’. Nadien werd met behulp van NVivo8 gekeken hoe deze keuzemotieven verschillen naargelang de gekozen studierichting. Op die manier kunnen wij ons een beeld vormen van hoe de deelnemende leerlingen de verschillende richtingen percipiëren en hoe zij zichzelf daarin plaatsen.

Technische optie

Voor drie van de vier leerlingen die gekozen hadden voor een technische optie in het eerste jaar van het secundair onderwijs was dit overduidelijk een negatieve keuze. Zij kozen voor deze optie omdat zij naar alle waarschijnlijkheid de andere opties niet zouden aankunnen. Slechts een van de vier leerlingen die voor een technische optie koos, deed dit uit interesse.

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.’

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

Moderne

Een keuze voor moderne wetenschappen was veelal een meer positieve keuze. Leerlingen gaven aan hiervoor gekozen te hebben uit interesse en omwille van de brede waaier aan toekomstmogelijkheden, zowel tijdens als na het secundair onderwijs. Twee van hen gaven ook aan dat zij moderne kozen omdat zij absoluut geen Latijn wilden studeren.

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.'

Sarah (optie moderne, school 2): 'Ik heb euh... moderne wetenschappen gekozen omdat ik graag zo proefjes doe, ik heb dan ook de optie van voeding gekozen, omdat ik ook graag met voeding wou doen en dus... Ik heb niet de andere optie van sport gekozen omdat ik toch liever voeding had.'

Latijn

Als reden voor hun keuze voor Latijn verwezen de leerlingen in kwestie naar hun prestaties in het basisonderwijs, hun interesses en hun toekomstmogelijkheden. Twee van hen gaven aan verplicht te zijn geweest door hun ouders.

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...'

Lauren (optie Latijn, school 2): 'Ik heb voor Latijn gekozen omdat ik wil veel verdienen later en ik moest van mijn papa een beetje...'

Wanneer we bovenstaande keuzemotieven met elkaar vergelijken zien we vrij duidelijke verschillen naargelang de gekozen optie. Zo gaven enkel leerlingen die opteerden voor Latijn te kennen dat hun goede prestaties in het basisonderwijs redenen vormden voor hun keuze. Bij de leerlingen die de optie moderne volgden vermeldde niemand dit expliciet. Het grootste contrast echter is dat tussen de motieven van leerlingen die opteerden voor een technische optie, wat we eerder in het rapport A niet-theoretisch hebben genoemd, en die van leerlingen die opteerden voor Latijn of moderne, wat we A theoretisch hebben genoemd. Waar bij deze laatste groep, bijna alle leerlingen verwijzen naar hun interesses en of toekomstmogelijkheden, is dit bij de eerste groep slechts bij één leerling het geval. Het verhaal van de leerling in kwestie leert ons dat hij waarschijnlijk eerder een uitzondering is. De jongen in kwestie werd immers afgeraden om voor een technische optie te kiezen maar hij zette door.

Steve (optie TO, school 2) : 'Ik heb TSO gekozen omdat ik ... ik werk heel graag met mijn handen, en ik vind het ook heel leuk en ik wil later eigenlijk elektromechanica doen, en TSO is daar de basis voor...' [...]

'Ik heb ervoor gekozen, omdat mijn vader die heeft ook TSO elektromechanica gedaan en... die werkt nu bij DALKIA, da's voor de KBC de elektriek en zo en ik zou dat ook heel graag doen, loodgieter en zo van die dingen, daarmee heb ik TSO elektromechanica gekozen...' [...]

'Tegen mij hebben ze gezegd dat je beter ASO doet ... maar ik kreeg ... ASO is mijn stiel niet, ik heb niet graag talen en zo, ik wil liever naar TSO.'

Hoewel omzichtigheid geboden is, gezien het feit dat we slechts over zestien getuigenissen beschikken, kan gesteld worden dat er een vrij duidelijke parallel is tussen wat de kwantitatieve gegevens ons leerden en het beeld dat de focusgroep met leerlingen opleverde. De betere leerlingen opteren voor Latijn of moderne, de zwakkere leerlingen eerder voor een niet-theoretische optie.

Verwijzing naar sociale herkomst

Een wederkerend fenomeen was verder de verwijzing die sommige leerlingen maakten naar de schoolloopbaan van hun ouders wanneer zij hun studiekeuze toelichtten. Zes van de zestien leerlingen deden dit expliciet. Bij vier van hen werd dit aangewend om hun keuze voor Latijn uit te leggen.

Julie (optie Latijn, school 1): 'Bij mij, mijn juf en mijn ouders want mijn mama heeft ook gezegd, 'ja, Latijn past wel bij u; Ik heb dat ook gedaan, en dat zal voor jou ook wel lukken.'

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

Voor Julie en Tristan was het kiezen voor Latijn alvast geen stap in het onbekende. Beide lijken ze vertrouwen te hebben in de verdere loop van hun schoolloopbaan, hun ouders hebben immers ook die keuze gemaakt. Het verhaal van Liesje, een meisje uit de tweede school, toont echter dat een bescheiden sociale herkomst een rem kan zetten op de ambities.

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.'

Liesje mocht van haar ouders de optie Latijn zelfs niet in overweging nemen. Uit bovenstaande citaten spreekt een zekere vrees voor het onbekende. We kunnen bovendien veronderstellen dat de bezorgdheid van Liesjes moeder ingegeven is door de angst voor een mogelijke faalervaring. Naast dit voorbeeld, is er ook het treffende voorbeeld van Steve (zie voorgaande pagina). Hij werd afgeraden om een technische optie te kiezen, maar zette door, hierin waarschijnlijk gesteund door zijn vader die zelf in het technisch secundair onderwijs school liep. Voor vele ouders is een technische optie echter onbespreekbaar (zie onder). Wij denken hiermee een plausibele verklaring te vinden voor het SES-effect dat niet kan worden wegverklaard in de multivariate analyses, al is enige omzichtigheid opnieuw geboden.

Negatieve keuze

Het leeuwendeel van de deelnemende leerlingen gaf aan dat zij vrij hadden mogen kiezen tussen de verschillende opties. Wanneer ik echter, geïnspireerd door de uitspraken van één bepaalde leerling tijdens de focusgroep in school 1, vroeg of er opties waren die zij niet mochten kiezen, dan bleek dat hun keuzevrijheid toch niet onbepaald was. Tien van hen gaven aan dat zij er zeker niet voor zouden mogen opteren om beroepssecundair onderwijs te volgen en voor vijf van hen was zelfs technisch secundair onderwijs uitgesloten.

Benjamin (optie TO, school 2): 'Ik mocht geen beroeps... want ze vinden dat te laag en... maar ze zeiden dat dat voor dommeriken is ah ja' (anderen lachen)

Tristan (optie Latijn, school 2): 'Ik mocht geen beroeps doen omdat ze dat te laag vonden... en ... ook geen... techniek, mocht ik ook niet doen en voor de rest wel ...'

Astrid (optie moderne, school 1): 'Mijn papa heeft daar eigenlijk niet echt iets op gezegd, maar ik denk dat hij het niet leuk zou vinden mocht ik beroeps of technische doen.'

Jef (optie moderne, school 1): 'Mijn mama en mijn papa hebben daar ook niets op gezegd, maar ik denk wel dat ze niet graag zouden hebben dat ik beroeps zou doen.'

Bovenstaande citaten tonen aan dat de leerlingen in kwestie vrij mochten kiezen tussen een beperkt aantal opties. Voor Tristan en Astrid was dit enkel Latijn en moderne, voor Jef en Benjamin kwam daar ook de technische optie bij. De citaten tonen verder ook aan dat de leerlingen zich bewust zijn van hoe hun ouders denken over de verschillende studierichtingen. Zelfs wanneer dit nooit expliciet ter sprake is gekomen, zoals het geval is bij Astrid en Jef, hebben ze een idee van wat voor hun ouders aanvaardbaar is en wat niet.

Hiërarchische structuur

Uit wat de leerlingen vertelden bleek duidelijk dat zij zich bewust zijn van de hiërarchische structuur van het Vlaamse onderwijssysteem (zie ook citaten Benjamin en Tristan op deze pagina).

Cindy (optie sociaal-technische vorming, school 1) : 'Maar als je dan speciaal voor uw vrienden dezelfde richting volgt, en uw vrienden [... kiezen...] voor Latijn, en ge kunt dat duidelijk niet aan, maar toch doe je dat, dan moet je toch nog **zakken** en dan is dat minder leuk.'

Wendy (optie Latijn, school 2): 'Ja... Probeer het niet te doen, dat is echt saai! **je kunt toch niet meer verhogen, eens je lager bent**. Ne keer dat je lager bent kun je niet meer naar omhoog.'

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**.'

Bovenstaande citaten tonen aan dat de betrokken leerlingen weet hebben van de plaats die zij in die hiërarchische structuur innemen en van de gevaren die om de hoek loeren, i.c. het watervalstelsel.

Conclusie

Na afloop van het basisonderwijs moeten ouders samen met hun kinderen keuzes maken die richting geven aan de verdere schoolloopbaan van hun kind. Zij dienen in de eerste plaats een keuze te maken tussen A- en B-stroom. Binnen de A-stroom, die in theorie gemeenschappelijk is, dienen zij verder ook nog de keuze te maken tussen bepaalde keuzevakken – zoals bijvoorbeeld Latijn, moderne wetenschappen, technologie en kunst. Dit eerste deel van het onderzoeksrapport had tot opzet om te onderzoeken wat het relatieve belang is van toegeschreven en verworven kenmerken bij het maken van deze keuzes.

Het leeuwendeel van de ouders in de steekproef opteert ervoor om hun kind in te schrijven in het eerste leerjaar A van het secundair onderwijs. Slechts 5,1% van hen opteert voor het eerste leerjaar B. Leerlingen die opteren voor de A-stroom verschillen in meerdere opzichten van leerlingen die opteren voor de B-stroom. Naast een duidelijke kloof wat betreft schoolse prestaties, is het opvallend dat leerlingen die voor B-stroom opteren gemiddeld tot lagere SES-groepen behoren dan leerlingen die voor A-stroom opteren. Dit gegeven wordt tevens weerspiegeld in de bevinding dat er meer kinderen van laagopgeleide moeders dan kinderen van hoger opgeleide moeders voor B-stroom opteren. Multivariate statistiek wijst uit dat vooral de verworven kenmerken van leerlingen van belang zijn bij het verklaren van de keuze tussen A- en B-stroom. De invloed die uitgaat van de socio-economische status van het gezin waaruit het kind stamt, verloopt via de verworven kenmerken. Met andere woorden, de thuissituatie van een leerling beïnvloedt diens prestaties en deze prestaties zijn op hun beurt van invloed op de keuze tussen 1A en 1B. Dat de prestaties die een leerling heeft gehaald zo bepalend zijn voor de keuze tussen 1A en 1B hoeft, gezien de aard van het eerste jaar B, niet te verwonderen. De B-klas is er immers op gericht 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).

Het belang van de prestaties van het kind bij keuze tussen A-stroom en B-stroom wordt overigens nog duidelijker wanneer gekeken wordt welke, volgens ouders, de belangrijkste reden was om voor B-stroom te opteren. In vergelijking met ouders die hun kind inschrijven in de A-stroom geven opvallend meer ouders die opteren voor B-stroom aan dat de prestaties van hun kind of het advies dat ze kregen doorslaggevend was voor hun keuze. Dit doet het vermoeden rijzen dat sommige ouders door de prestaties van hun kinderen genoopt worden tot een keuze voor de B-stroom.

Het eerste leerjaar A van het secundair onderwijs is in theorie gemeenschappelijk. Naast een pakket van vakken dat voor iedere leerling verplicht is, zijn er echter ook een aantal keuzevakken waaruit de leerling moet kiezen. Men kan een onderscheid maken tussen eerder theoretische keuzevakken – Latijn en moderne wetenschappen – en eerder praktijkgerichte keuzevakken – technologie en kunst.

Ook hier onderzochten we wie welke keuzes maakt. Slechts 20,7% van de ouders die aangaven dat hun kind het secundair onderwijs zou starten in de A-stroom, gaf aan dat hun kind technologie of kunst als keuzevak zouden nemen. Leerlingen die opteren voor de eerder praktijkgerichte keuzevakken (A niet-theoretisch) verschillen duidelijk van leerlingen die opteren voor eerder theoriegerichte keuzevakken (A theoretisch) binnen de A-stroom. Zij die opteren voor A niet-theoretisch behaalden gemiddeld beduidend minder goede resultaten aan het eind van het 5^{de} leerjaar en behoren gemiddeld tot lagere SES-groepen dan zij die opteren voor A theoretisch. Dit laatste wordt opnieuw weerspiegeld in het feit dat opvallend meer kinderen van laagopgeleide moeders dan kinderen van midden- of hoogopgeleide moeders opteren voor A niet-theoretisch. Daarnaast zien we ook dat iets meer allochtone leerlingen dan autochtone leerlingen opteren voor A niet-theoretisch. Multivariate analyses wijzen uit dat vooral het schools presteren van een leerling van invloed is op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Het effect van prestaties blijkt echter wel nog versterkt te worden door de socio-economische achtergrond van het gezin waaruit een leerling stamt. Ouders die behoren tot een hoge SES-groep zullen zich bij het kiezen tussen A theoretisch en A niet-theoretisch sterker laten leiden door de prestaties van hun kind dan ouders die tot een lage SES-groep behoren. Deze laatste zullen zich bij het maken van een keuze minder laten leiden door de prestaties van hun kind en eerder voor A niet-theoretisch opteren.

De opmerkelijke verschillen die we vonden tussen leerlingen die opteren voor A theoretisch en leerlingen die opteren voor A niet-theoretisch, deden de vraag rijzen of er ook zulke verschillen bestaan tussen leerlingen die opteren voor Latijn en zij die opteren voor moderne wetenschappen. Dit bleek inderdaad zo te zijn. Leerlingen die voor Latijn opteren, behaalden gemiddeld betere punten aan het eind van het 5^{de} leerjaar en behoren gemiddeld tot hogere SES-groepen dan leerlingen die voor moderne wetenschappen opteren. Men ziet bovendien dat opvallend meer kinderen van hoogopgeleide moeders voor Latijn opteren dan kinderen van midden- of laagopgeleide moeders. Multivariate analyses maakten het opnieuw mogelijk om het relatieve belang van verworven en toegeschreven kenmerken na te gaan. We zien dat het wederom de verworven kenmerken zijn die het meest bijdragen tot het verklaren van de keuze tussen Latijn en moderne. Vooral het percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar blijkt van doorslaggevend belang te zijn. We zien echter dat ook de socio-economische achtergrond van een leerling van invloed is op de keuze tussen Latijn en moderne. Controlerend voor prestaties, blijkt dat leerlingen die uit hoge SES-gezinnen stammen eerder kiezen voor Latijn dan leerlingen die uit lage SES-gezinnen stammen.

Wat de resultaten van het kwantitatief onderzoek ontegensprekelijk aantonen, is dat de keuze die ouders samen met hun kinderen moeten maken bij overgang van basis- naar secundair onderwijs ervoor zorgt dat duidelijk van elkaar onderscheiden groepen ontstaan. Het is telkens zo dat de – cognitief gezien – minder veeleisende keuzeoptie vergelijkenderwijs de minder begaafde en minder gegoede leerlingen lijkt aan te trekken. De verschillende samenstelling van de keuzeopties in het eerste jaar A van het secundair onderwijs ondermijnt het gemeenschappelijk karakter ervan. Leerkrachten zijn zich immers bewust van het feit dat de onderscheiden

keuzeopties een verschillend publiek aantrekken. Onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten hun verwachtingen aanpassen aan het stereotiepe beeld dat zij hebben van leerlingen die geopteerd hebben voor een welbepaalde studierichting (zie Finn, 1972; Rosenbaum, 1976; Ball, 1981, Van Houtte, 2004). We kunnen met andere woorden verwachten dat leerkrachten minder zullen verwachten van een leerling die voor een technische optie heeft gekozen dan van een leerling die voor moderne wetenschappen of Latijn heeft gekozen. Uit de focusgroepen met leerlingen blijkt duidelijk 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.

Bovendien kan men verwachten dat een verschillende dynamiek ontstaat in de onderscheiden studierichtingen. Men kan verwachten 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 deze 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 hen bood op vlak van verder studeren en beroepsmogelijkheden.

Men kan bijgevolg 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.

Een tweede belangrijke vaststelling uit het kwantitatief onderzoek, was het feit dat de SES van de ouders mee bepalend is voor de keuze tussen het eerste jaar A theoretisch en A niet-theoretisch, alsook voor de keuze tussen Latijn en moderne wetenschappen. Wij slaagden er niet in dit SES-effect weg te verklaren aan de hand van de indicatoren van cultureel en sociaal kapitaal, die vervat zitten in onze databank. De focusgroepen met leerlingen doen ons vermoeden dat de verschillende kosten-baten afweging waartoe ouders van verschillende SES komen, aan de basis ligt van het gevonden SES-effect. Een aantal leerlingen verwezen immers expliciet naar hun sociale herkomst wanneer zij mij de motieven van hun keuze uit de doeken deden. Zo waren er leerlingen die aangaven zelf Latijn te hebben gekozen omdat hun ouders dit ook hadden gedaan en zij nu een goede job hebben. Voor een bepaalde leerlinge wier ouders zelf amper gestudeerd hadden, was een keuze voor Latijn uitgesloten, moderne wetenschappen betekende voor haar en haar ouders al een hele grote stap in het onbekende. Als dergelijke overwegingen inderdaad worden gemaakt, als ouders met een lage SES eerder voorzichtig kiezen, daar waar ouders met een hoge SES hun kind koste wat het kost zullen inschrijven in Latijn of moderne, dan hoeft het gevonden SES-effect niet te verbazen.

DEEL 2: VERLOOP VAN HET ORIËTERINGSPROCES

De vragenlijst bevatte, naast vragen over studiekeuze, ook een reeks vragen over hoe ouders en hun kinderen informatie vergaarden over de overgang naar het secundair onderwijs. Opnieuw spruit hieruit de vraag of bepaalde groepen van mensen anders te werk gaan dan anderen. Bestaat er ook hier een ongelijkheid tussen groepen van mensen?

Heeft u aan iemand advies gevraagd?

768 ouders (of 57,4% van alle ouders) gaven aan advies te hebben gevraagd aan iemand – directie, leerkrachten, CLB, familie, ouders van andere kinderen, vrienden – of een combinatie van deze mensen. 555 ouders (of 41,4% van alle ouders) gaven aan geen advies te hebben ingewonnen. Van 1,2% van de ouders kregen we geen antwoord op deze vraag.

Om na te gaan of er verschillen zijn tussen groepen werd opnieuw gewerkt met dezelfde variabelen als in de voorgaande analyses met betrekking tot studiekeuze. Hieraan werd nog de variabele ouderlijke betrokkenheid toegevoegd. In tabel 20 worden de bivariate relaties tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele – al dan niet om advies gevraagd hebben – weergegeven.

Ouders die geen advies vroegen lijken weinig te verschillen van ouders die wel advies vroegen. Het is wel zo dat de kinderen van ouders die bij iemand ten rade gingen gemiddeld iets lager scoorden aan het eind van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs dan de kinderen van ouders die niet om advies vroegen. Bovendien blijkt dat ouders die om advies vroegen gemiddeld meer betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind en meer vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kind onderwijzen dan zij die geen advies inwonen. Verder blijkt uit tabel 20 dat er een lichte associatie bestaat tussen het opleidingsniveau van de moeder en al dan niet om advies gevraagd hebben. Er zijn relatief gezien meer laagopgeleide moeders die geen advies inwonen, maar er zijn ook relatief gezien minder hoogopgeleide moeders die niet om advies vroegen. Er is met andere woorden geen eenduidige conclusie te trekken uit deze lichte associatie.

In tabel 21 wordt een multivariate logistische regressie gepresenteerd met al dan niet om advies gevraagd als afhankelijke en de in tabel 20 opgesomde variabelen als onafhankelijke variabelen. In model 1 worden de toegeschreven kenmerken geslacht, etniciteit en gezinssituatie ingevoerd. Deze variabelen zijn niet van invloed op al dan niet om advies vragen. Dit komt ook tot uiting in de verklaarde variantie die slechts 0,1% bedraagt. In het tweede model worden de toegeschreven kenmerken SES en opleidingsniveau van de moeder aan de analyse toegevoegd. Ook deze variabelen blijken niet van invloed te zijn op al dan niet vragen om advies. In model 3 worden de variabelen ouderlijke betrokkenheid en schoolvertraging ingevoerd alsook de samengestelde maat voor creatieve interesses en leesgierigheid.

Ouderlijke betrokkenheid oefent een significante invloed uit op het al dan niet vragen om advies. Per toename van een eenheid op de schaal van ouderlijke betrokkenheid neemt de kans om advies te hebben gevraagd toe met 7,7%. Ouders die een grote betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind aan de dag leggen zullen dus eerder om advies vragen dan ouders die weinig geven om de schoolloopbaan van hun kind. Ook schoolvertraging is van invloed op al dan niet vragen om advies. Ouders van wie het kind schoolvertraging heeft opgelopen hebben 63,4% meer kans om advies te hebben ingewonnen. Tot slot worden in model 4 de variabelen percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar en vertrouwen in de leerkrachten op de school van het kind toegevoegd aan de analyse. Beide variabelen oefenen het verwachte effect op de afhankelijke variabele. Per toename van een procent daalt de kans om advies te hebben ingewonnen met 3,3%. Wat vertrouwen in leerkrachten betreft, is het zo dat een stijging van een eenheid op de schaal van vertrouwen in leerkrachten de kans op het inwinnen van advies doet stijgen met 2,9%. Het effect dat uitgaat van ouderlijke betrokkenheid blijft ook in dit laatste mode overeind.

Dit betekent dat ouders eerder advies inwinnen wanneer hun kinderen het minder goed doen op school, wanneer zij vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kind onderwijzen en wanneer zij sterk betrokken zijn bij de schoolcarrière van hun kind.

Tabel 20: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, al dan niet om advies vragen, en de onafhankelijke variabelen.

	Advies gevraagd	Geen advies gevraagd	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 1108)	80,13 (8,12)	81,56 (8,16)	1,43** (t=2,855)
SES (N=1264)	5,23 (1,97)	5,30 (1,97)	0,07 n.s. (t=0,592)
Geslacht leerling (N=1323)			
<i>Jongen</i>	59,9%	40,1%	0,037 n.s.
<i>Meisje</i>	56,3%	43,7%	
Etniciteit (N=1302)			
<i>West-Europeanen</i>	58,1%	41,9%	0,001 n.s.
<i>(inclusief Belgen)</i>			
<i>niet-West-Europeanen</i>	58,2%	41,8%	
Opleidingsniveau moeder (N=1284)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	52,4%	47,6%	0,074*
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	62,6%	37,4%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	56,9%	43,1%	
Creatieve interesses (N=1280)	14,31 (4,75)	14,57 (4,66)	0,26 n.s. (t=0,975)
Leesgierigheid (N=1296)	11,42 (3,43)	11,53 (3,66)	0,11 n.s. (t=0,553)
Gezinssituatie (N=1322)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	58,1%	41,9%	0,001 n.s.
<i>Woont samen met vader/ moeder/ anderen</i>	58,0%	42,0%	
Schoolvertraging (N=1321)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	57,7%	42,3%	0,019 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	60,5%	39,5%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=1313)	33,94 (3,80)	33,04 (4,14)	0,90*** (t=4,044)
Vertrouwen in leerkrachten (N=1283)	41,46 (5,36)	40,45 (5,76)	1,01*** (t=3,228)

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Tabel 21: Individuele determinanten van al dan niet advies vragen, logistische regressie (N=983)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	1,631** (0,160)	2,620*** (0,269)	0,223* (0,661)	0,869 (1,037)
Geslacht	0,921 (0,130)	0,910 (0,131)	0,946 (0,152)	0,967 (0,157)
Etniciteit	0,955 (0,252)	0,945 (0,268)	0,947 (0,270)	0,824 (0,276)
Gezinssituatie	0,938 (0,160)	0,977 (0,163)	0,952 (0,165)	0,954 (0,168)
Opleidingsniveau moeder				
Lager secundair onderwijs of minder		0,680 (0,244)	0,784 (0,244)	0,724 (0,253)
Hoger onderwijs		0,942 (0,173)	0,923 (0,175)	1,043 (0,181)
SES		0,924 (0,047)	0,942 (0,047)	0,946 (0,048)
Ouderlijke betrokkenheid			1,077*** (0,018)	1,079*** (0,018)
Creativiteit			0,989 (0,017)	0,991 (0,018)
Leesgierigheid			0,998 (0,021)	1,007 (0,022)
Schoolvertraging			1,634* (0,243)	1,305 (0,261)
Percentage aan eind 5^{de} leerjaar				0,967*** (0,011)
Vertrouwen in leerkrachten				1,029* (0,012)
Nagelkerke R²	0,1%	1,0%	4,0%***	6,1%***

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

*p<0,05, ***p<0,001

Bij wie winnen ouders advies in? Professionelen vs. niet-professionelen

We stelden ons ook de vraag tot wie ouders zich richtten met hun vraag om advies. Ouders kregen de keuze tussen volgende antwoordmogelijkheden: directie, leerkrachten, CLB, familie, vrienden en ouders van andere kinderen of een combinatie van deze. In tabel 22 wordt procentueel weergegeven tot wie ouders zich met hun vragen om advies richtten.

Tabel 22: 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%

De meeste ouders gaven aan leerkrachten om advies te hebben gevraagd. Het CLB werd duidelijk minder geraadpleegd voor advies. Uit de opmerkingen die ouders toevoegden aan de vragenlijst kan worden afgeleid dat er redelijk wat onduidelijkheid bestaat met betrekking tot de rol van het CLB. Uit deze opmerkingen blijkt ook een zeker wantrouwen. Dit kan waarschijnlijk deels verklaren waarom zo weinig ouders zich tot het CLB hebben gericht. Vrienden en ouders van andere kinderen werden door ongeveer een kwart van de ouders vermeld. Familie en directie werden het minst vermeld door ouders die aangaven advies te hebben ingewonnen over de overgang naar het secundair onderwijs.

Het leek voor verdere analyse interessant om een onderscheid te maken tussen advies verleend door professionelen, zijnde directie, leerkrachten en CLB enerzijds, en advies verleend door niet-professionelen, zijnde familie, vrienden en ouders van andere kinderen op de school anderzijds. In tabel 23 wordt de verdeling van de observaties over de verschillende categorieën weergegeven.

Tabel 23: Aan wie vragen ouders advies: professioneel vs. niet-professioneel advies *

	Aantal observaties (n)	Relatieve frequenties
vroegen enkel advies aan <i>professionelen</i>	423	32,0%
vroegen enkel advies aan <i>niet-professionelen</i>	132	10,0%
vroegen advies aan zowel <i>professionelen als niet- professionelen</i>	215	16,2%
vroegen <i>geen advies</i>	553	41,8%
Totaal	1323	100%

*ontbrekende waarden: 16

Tabel 23 leert ons dat van de ouders die advies vroegen de meesten zich richtten tot professionelen. Slechts een kleine groep richtte zich enkel tot niet professionelen. Dit lijkt te betekenen dat de meerderheid van de ouders die op zoek gaan naar advies het nut van advies verleend door professionelen naar waarde schat. Om zicht te krijgen op de verschillen tussen ouders die advies vroegen aan professionelen, zij die advies vroegen aan niet-professionelen, zij die advies vroegen aan beide en zij die geen advies vroegen wordt in tabel 24 de bivariate samenhang nagegaan met dezelfde variabelen als in tabel 20.

Tabel 24: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, soort advies dat de ouders inwonnen en de onafhankelijke variabelen

	Geen advies gevraagd	Professioneel advies	Niet- professioneel advies	Professioneel en niet- professioneel	F of Cramer's V	Scheffe Post Hoc
	(1)	(2)	(3)	(4)		
Percentage aan einde 5 ^{de} leerjaar (N=1108)	81,56 (8,16)	79,20 (8,08)	81,12 (8,00)	81,37 (8,05)	6,331***	1>2*** 4>2*
SES (N= 1264)	5,30 (1,98)	5,16 (1,96)	5,23 (2,04)	5,37 (1,95)	0,624 n.s.	
Geslacht leerling (N=1332)						
<i>Jongen</i>	39,9%	32,0%	11,0%	17,0%		
<i>Meisje</i>	43,5%	31,9%	9,0%	15,5%	0,047 n.s.	
Etniciteit (N=1302)						
<i>West-Europeanen</i>	41,8%	32,0%	9,3%	17,0%	0,079*	
<i>niet-West-Europeanen</i>	41,1%	29,5%	16,4%	13,0%		
Opleidingsniveau moeder (N= 1284)						
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	47,1%	29,4%	13,5%	10,0%	0,091**	
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	37,4%	37,2%	8,0%	17,5%		
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	42,9%	28,3%	11,1%	17,7%		
Creatieve interesses (N= 1280)	14,57 (4,67)	14,23 (4,66)	14,27 (4,77)	14,49 (4,92)	0,436 n.s.	
Leesgierigheid (N= 1296)	11,53 (3,67)	11,44 (3,37)	11,38 (3,43)	11,43 (3,53)	0,106 n.s.	
Gezinssituatie (N= 1322)						
<i>Woont samen met beide ouders</i>	41,8%	32,3%	10,4%	16,6%	0,011 n.s.	
<i>Woont samen met vader/moeder/anderen</i>	41,7%	31,3%	9,9%	16,2%		
Schoolvertraging (N=1321)						
<i>Geen schoolvertraging</i>	42,1%	31,5%	9,6%	16,8%	0,051 n.s.	
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	39,5%	35,0%	12,4%	13,0%		
Ouderlijke betrokkenheid (N= 1313)	33,04 (4,14)	33,71 (3,97)	33,76 (4,05)	34,51 (3,19)	7,648***	4>1***
Vertrouwen in leerkrachten (N=1283)	40,48 (5,75)	41,92 (5,23)	40,64 (5,74)	41,01 (5,34)	5,557***	2>1***

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

De resultaten van de ANOVA's wijzen uit dat de kinderen van ouders die professioneel advies inwinnen gemiddeld lager scoorden aan het eind van het 5^{de} leerjaar basisonderwijs dan de kinderen van ouders die geen advies inwinnen. Daarnaast lijkt er ook een significant verschil te bestaan tussen ouders die enkel professioneel advies opzochten en ouders die zowel bij professionals als niet-professionals ten rade gingen. Ook daar is het zo dat zij die uitsluitend professioneel advies inwinnen kinderen hebben die het gemiddeld minder goed deden aan het eind van het 5^{de} leerjaar. De variabele ouderlijke betrokkenheid stelt ons in staat om onderscheid te maken tussen ouders die advies vroegen aan zowel professionals als niet professionals en ouders die helemaal geen advies vroegen. De eersten vertonen gemiddeld een hogere ouderlijke betrokkenheid dan de ouders die helemaal geen advies vroegen. Op basis van variantieanalyse stellen we ook vast dat ouders die professioneel advies inwinnen gemiddeld meer vertrouwen hebben in de leerkrachten op de school van hun kind, dan ouders die aangaven helemaal geen advies gevraagd te hebben.

Uit tabel 24 blijkt ook dat er een lichte samenhang is tussen etniciteit en de categorieën van advies. Het valt op dat bij de groep van allochtonen relatief gezien meer ouders zich wenden tot niet-professionelen. Daarnaast is er ook een lichte associatie tussen het opleidingsniveau van de moeder en het soort advies dat ouders inwinnen. Zo blijkt duidelijk uit de tabel dat vooral ouderparen waarin de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft, advies vroegen over de overgang naar het secundair onderwijs. Opvallend meer moeders met een diploma van het secundair onderwijs zochten advies bij professionals. Het geslacht van de leerling, zijn/haar gezinssituatie en het feit of de leerling al dan niet schoolvertraging heeft opgelopen blijken niet significant samen te hangen met bij wie ouders advies inwinnen.

Omdat we vooral geïnteresseerd zijn in verschillen tussen ouders die professioneel advies inwinnen en ouders die niet-professioneel advies inwinnen, worden in tabel 25 de resultaten gepresenteerd van een logistische regressie met de in tabel 24 opgesomde variabelen als onafhankelijke variabelen en advies ingewonnen bij professionals vs. niet-professionals als afhankelijke variabele.

Uit model 1 blijkt dat de toegeschreven kenmerken geslacht, etniciteit en gezinssituatie niet bijdragen tot het verklaren van het feit of ouders advies vragen aan professionals dan wel aan niet-professionals. In model 2 worden SES van het gezin en opleidingsniveau van de moeder aan de analyse toegevoegd. Ook deze variabelen dragen niet bij tot het verklaren van de afhankelijke variabele. In het derde model worden ouderlijke betrokkenheid, de samengestelde maten voor leesgierigheid en creativiteit en de variabele schoolvertraging toegevoegd aan het globale model. Geen enkele van deze variabelen oefent een significante invloed uit op de afhankelijke variabele. In het laatste model, ten slotte, worden het percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar en het vertrouwen dat ouders hebben in de leerkrachten op de school van hun kind toegevoegd. Dit zorgt voor een niet onbelangrijke toename in de verklaarde variantie – stijging met 5,1%. Zowel percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar als vertrouwen in leerkrachten zijn dan ook van invloed op het inwinnen van professioneel vs. niet-

professioneel advies. Per toename van een procent verkleint de kans om professioneel advies in te winnen met 5,7%. Wat vertrouwen in leerkrachten betreft, is het zo dat per eenheid stijging op de schaal van vertrouwen in leerkrachten de kans toeneemt met 5,1% om professioneel advies in te winnen. Het hele model verklaart 8,8% van de variantie in de afhankelijke variabele.

Tabel 25: Individuele determinanten van het vragen om professioneel vs. niet-professioneel advies, logistische regressie (N=414)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	2,851*** (0,273)	3,168* (0,464)	5,561 (1,193)	0,562 (1,417)
Geslacht	1,233 (0,237)	1,210 (0,239)	1,295 (0,281)	1,381 (0,290)
Etniciteit	0,534 (0,409)	0,640 (0,454)	0,669 (0,459)	0,527 (0,484)
Gezinssituatie	1,196 (0,281)	1,294 (0,292)	1,263 (0,295)	1,344 (0,305)
Opleidingsniveau moeder				
Lager secundair onderwijs of minder		0,495 (0,410)	0,467 (0,418)	0,433 (0,436)
Hoger onderwijs		0,541 (0,332)	0,533 (0,335)	0,644 (0,346)
SES		1,038 (0,084)	1,035 (0,085)	1,044 (0,088)
Ouderlijke betrokkenheid			0,987 (0,032)	0,986 (0,033)
Creativiteit			0,976 (0,032)	0,979 (0,033)
Leesgierigheid			1,025 (0,042)	1,036 (0,044)
Schoolvertraging			0,790 (0,365)	0,530 (0,400)
Percentage aan eind 5^{de} leerjaar				0,943** (0,020)
Vertrouwen in leerkrachten				1,051* (0,023)
Nagelkerke R²	1,2%	3,3%	3,7%	8,8%*

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

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

Heeft u van iemand informatie gekregen?

Aan de ouders werd ook gevraagd of zij van iemand algemene informatie hadden gekregen over de overgang naar het secundair onderwijs en zo ja, van wie zij informatie gekregen hadden. 984 ouders of 73,6% van de ouders gaven aan informatie te hebben gekregen van iemand. 323 ouders of 24,1% van de ouders gaven aan geen informatie gekregen te hebben. Van 32 ouders kregen we geen antwoord op deze vraag. Opnieuw werd gekeken of er verschillen waren tussen ouders die aangaven informatie te hebben gekregen van iemand en zij die aangaven geen informatie te hebben gekregen. In tabel 26 wordt de bivariate samenhang tussen de afhankelijke variabele, al dan niet van iemand informatie gekregen hebben en de onafhankelijke variabelen weergegeven.

Een blik op tabel 26 leert ons dat ouders die aangaven informatie te hebben gekregen, in vergelijking met ouders die aangaven geen informatie te hebben ontvangen, kinderen hebben met hogere studieresultaten, tot hogere SES-groepen behoren en een grotere betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind vertonen. Bovendien blijkt er ook een zekere associatie te bestaan tussen het opleidingsniveau van de moeder en sociaal kapitaal enerzijds en al dan niet informatie gekregen hebben anderzijds. Moeders die een vorm van hoger onderwijs genoten hebben geven vaker aan informatie te hebben gekregen dan moeders die slechts een diploma secundair onderwijs hebben behaald. Moeders die een diploma secundair onderwijs hebben gehaald geven op hun beurt vaker aan informatie te hebben gekregen van iemand dan moeders die zelfs geen diploma secundair onderwijs hebben. Daarnaast geven ouders die veel of alle andere ouders op de school van hun kind kennen, vaker te kennen dat zij informatie kregen van iemand dan ouders die slechts weinig andere ouders kennen. Tot slot lijkt er ook een lichte associatie te bestaan tussen gezinssituatie en het al dan niet gekregen hebben van informatie. Ouders die aangeven dat hun kind opgroeit in een intact gebleven gezin geven vaker te kennen dat zij informatie hebben gekregen dan ouders die aangeven dat hun kind opgroeit in een gebroken gezin.

Om na te gaan wat het relatieve determinerende belang is van elk van deze variabelen werd een multivariate logistische regressie uitgevoerd met alle in tabel 26 opgesomde onafhankelijke variabelen. De resultaten ervan worden weergegeven in tabel 27.

In het eerste model worden de toegeschreven kenmerken geslacht, etniciteit en gezinssituatie ingevoerd. Geen enkele van deze variabelen is van invloed op het al dan niet gekregen hebben van informatie. Het eerste model levert dan ook geen significante bijdrage tot het verklaren van de afhankelijke variabele – Nagelkerke $R^2=0,4\%$. In het tweede model worden SES en de dummies voor opleidingsniveau van de moeder van het kind toegevoegd aan de analyse. Toevoeging van deze variabelen leidt tot een toename van de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele tot 2,7%. Enkel de dummy voor hoger onderwijs heeft een significant effect op het al dan niet gekregen hebben van informatie. Moeders die een vorm van hoger onderwijs hebben gevolgd hebben 90,9% meer kans om informatie te hebben

gekregen, dan moeders die slechts een diploma secundair onderwijs behaald hebben. In model 3 worden de tussenliggende variabelen ouderlijke relaties en ouderlijke betrokkenheid ingevoerd. Beide zijn van invloed op het al dan niet gekregen hebben van informatie. Ouders die aangaven veel of alle andere ouders op de school van hun kind te kennen hebben 54,8% meer kans om informatie gekregen te hebben dan ouders die aangaven weinig of geen ouders te kennen op de school van hun kind. Ouders die sterk betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind hebben meer kans om informatie gekregen te hebben dan zij die weinig betrokken zijn. Per toename van een eenheid op de schaal van ouderlijke betrokkenheid neemt de kans op het krijgen van informatie met 0,9% toe. Toevoeging van deze variabelen leidt tot een aanzienlijke toename in de verklaarde variantie. Model 3 verklaart 6,9% van de variantie in de afhankelijke variabele: informatie gekregen hebben vs. geen informatie gekregen hebben. Het effect van het opleidingsniveau van de moeder blijft ook overeind. Los van hoe betrokken een ouderpaar is en hoeveel andere ouders het kent, is het zo dat hoogopgeleide moeders 80,8% meer kans hebben om informatie gekregen te hebben. Tot slot worden in model 4 de verworven kenmerken creativiteit, leesgierigheid, schoolvertraging, percentage aan het eind van het 5^{de} leerjaar alsook de variabele vertrouwen in leerkrachten aan de analyse toegevoegd. Dit zorgt opnieuw voor een lichte toename in de verklaarde variantie. Alle variabelen samen verklaren 9,5% van de variantie in de afhankelijke variabele. Zowel de variabele schoolvertraging als de variabele vertrouwen in leerkrachten blijken van invloed op het krijgen van informatie. Ouders waarvan de kinderen schoolvertraging opliepen hebben meer dan dubbel zoveel kans om informatie te hebben ontvangen, dan ouders van kinderen die nooit schoolvertraging opliepen. Wat vertrouwen betreft, is het zo dat per eenheid toename op de schaal van vertrouwen de kans toeneemt met 4% om informatie te hebben gekregen van iemand. Ook de andere effecten blijven in model 4 overeind. Dit betekent dat ouders die een hoge betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind aan de dag leggen en ouders die veel andere ouders kennen op de school van hun kind, los van hun herkomst – socio-economisch, etnisch – meer kans hebben informatie te krijgen.

Tabel 26: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, al dan niet informatie gekregen en de onafhankelijke variabelen

	Informatie gekregen Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Geen informatie gekregen Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 1097)	81,04 (8,08)	79,69 (8,00)	1,35* (t=-2,324)
SES (N=1247)	5,36 (1,95)	4,92 (2,06)	0,44*** (t=3,360)
Geslacht leerling (N=1307)			
<i>Jongen</i>	75,8%	24,2%	0,012 n.s.
<i>Meisje</i>	74,8%	25,2%	
Etniciteit (N=1287)			
<i>West-Europeanen (inclusief Belgen)</i>	76,4%	23,6%	0,052 n.s.
<i>niet-West-Europeanen</i>	69,4%	30,6%	
Opleidingsniveau moeder (N=1271)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	62,0%	38,0%	0,144***
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	74,9%	25,1%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	81,1%	18,9%	
Creatieve interesses (N=1265)	14,53 (4,71)	14,14 (4,65)	0,39 n.s. (t=-1,283)
Leesgierigheid (N=1281)	11,55 (3,49)	11,18 (3,57)	0,37 n.s. (t=1,645)
Gezinssituatie (N=1306)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	76,6%	23,3%	0,059*
<i>Woont samen met vader/moeder/anderen</i>	70,7%	29,3%	
Schoolvertraging (N=1305)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	75,5%	24,5%	0,009 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	74,3%	25,7%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=1279)	34,00 (3,78)	32,35 (4,32)	1,65*** (t=5,910)
Ouderlijke relaties (N=1304)			
<i>Ouder kent geen of enkele ouders van andere leerlingen</i>	81,1%	18,9%	0,119***
<i>Ouder kent veel of alle ouders van andere leerlingen</i>	70,8%	29,2%	
Vertrouwen in leerkrachten	41,37 (5,36)	39,88 (5,94)	1,49*** (t=4,146)

*p≤0,05, ***p≤0,001

Tabel 27: Individuele determinanten van al dan niet informatie gekregen hebben, logistische regressie (N=986)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	2,942*** (0,183)	3,775*** (0,310)	0,187** (0,732)	0,046* (0,142)
Geslacht	1,058 (0,156)	1,080 (0,158)	1,058 (0,161)	1,032 (0,191)
Etniciteit	0,760 (0,286)	0,927 (0,309)	1,028 (0,314)	0,922 (0,320)
Gezinssituatie	1,286 (0,185)	1,186 (0,189)	1,058 (0,194)	1,064 (0,198)
Opleidingsniveau moeder				
Lager secundair onderwijs of minder		0,638 (0,269)	0,767 (0,275)	0,773 (0,281)
Hoger onderwijs		1,929** (0,208)	1,822** (0,211)	1,868** (0,219)
SES		0,919 (0,054)	0,926 (0,055)	0,948 (0,057)
Ouderlijke relaties			1,434** (0,168)	1,502* (0,173)
Ouderlijke betrokkenheid			1,091*** (0,020)	1,083*** (0,021)
Creativiteit				0,992 (0,022)
Leesgierigheid				1,029 (0,027)
Schoolvertraging				2,641** (0,347)
Percentage aan eind 5^{de} leerjaar				0,995 (0,012)
Vertrouwen in leerkrachten				1,040** (0,015)
Nagelkerke R²	0,4%	2,8%**	6,9%***	9,5%***

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

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

Van wie krijgen ouders informatie? Professionelen vs. niet-professionelen

Opnieuw stelden we ons de vraag wie de informatiebron was. Als ouders aangeven dat zij informatie kregen met betrekking tot de overgang naar het secundair onderwijs, van wie kregen zij die dan? Ouders kregen opnieuw de keuze tussen directie, leerkrachten, CLB, familie, vrienden en ouders van andere kinderen op de school van hun kind of een combinatie van deze. In tabel 28 worden de absolute en relatieve frequenties weergegeven.

Het leeuwendeel van de ouders die informatie kregen, kreeg deze van leerkrachten. Minder dan de helft vermeldde het CLB, als informatieverstrekker. Vervolgens ziet men dat iets meer dan 20% van de ouders de directie van de school en vrienden

vermeldt. Tot slot zijn er ook ouders die hun informatie verkregen via familie en ouders van andere kinderen op school.

Tabel 28: van wie kregen ouders informatie, absolute en relatieve frequenties *

	Aantal observaties (n)	Relatieve frequenties
Directie	217	22,12%
Leerkrachten	710	72,38%
CLB	436	44,44%
Familie	137	13,96%
Vrienden	199	20,28%
Ouders van andere kinderen op school	157	16,00%

*ontbrekende waarden: 35

De vraag die zich wederom stelt is, wie krijgt informatie van wie? Om die reden maken we opnieuw een onderscheid tussen ouders die aangaven uitsluitend informatie te hebben gekregen van professionals en ouders die uitsluitend informatie kregen van niet-professionals. Om een completer beeld te krijgen vergelijken we deze ook met ouders die helemaal geen informatie kregen en ouders die zowel uit professionele hoek als uit niet-professionele hoek informatie ontvingen. In tabel 29 wordt de verdeling van de ouders over deze vier categorieën weergegeven.

Tabel 29: informatie van professionals vs. informatie van niet-professionals, absolute en relatieve frequenties *

	Aantal observaties (n)	Relatieve frequenties
kregen enkel info van <i>professionelen</i>	661	50,7%
kregen enkel info van <i>niet-professionelen</i>	115	8,8%
kregen info van zowel <i>professionelen als niet-professionelen</i>	207	15,9%
kregen <i>geen info</i>	321	24,6%
Totaal	1304	100%

*ontbrekende waarden: 35

Een kwart van de ouders geeft aan van niemand informatie te hebben gekregen (zie ook supra). De helft van de ouders in de steekproef kreeg uitsluitend informatie van professionals. Slechts 8,8% van de ouders gaven aan enkel informatie te hebben gekregen van mensen uit hun omgeving – familie, vrienden, ouders van andere kinderen op de school van hun kind. 15,9% van de ouders kreeg zowel informatie van mensen die professioneel bezig zijn met onderwijs als van mensen uit hun omgeving. De vraag is nu of de onderscheiden groepen van elkaar verschillen op een

aantal variabelen. In tabel 30 worden de bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele en de onafhankelijke variabelen weergegeven.

De in tabel 30 gepresenteerde resultaten – verkregen op basis van variantieanalyses (ANOVA) – wijzen in de eerste plaats op verschillen tussen de ouders die geen informatie kregen en ouders die wel informatie kregen. Zo blijken ouders die aangaven informatie te hebben gekregen van professionals en ouders die informatie kregen van zowel professionals als niet-professionals gemiddeld tot hogere SES-groepen te behoren dan ouders die aangaven van niemand informatie gekregen te hebben. Daarnaast blijken ouders die aangaven geen informatie te hebben gekregen, gemiddeld minder betrokken bij de schoolloopbaan van hun kind dan ouders die van iemand informatie kregen. Tot slot wijst variantieanalyse uit dat ouders die informatie kregen van zowel professionals als niet-professionals en ouders die uitsluitend informatie kregen van professionals gemiddeld meer vertrouwen hebben in leerkrachten dan ouders die aangaven helemaal geen informatie te hebben gekregen.

Verder zien we dat etniciteit, opleidingsniveau van de moeder van het kind en de relaties die ouders hebben met andere ouders op de school van hun kind eveneens samenhangen met de afhankelijke variabele. Zo blijkt ten eerste dat er relatief gezien beduidend meer allochtone ouders, laagopgeleide moeders en ouders die weinig andere ouders kennen aangaven dat zij van niemand informatie kregen. Men vindt relatief gezien ook minder allochtone ouders in de categorie *informatie gekregen van professionals*. Zij zijn dan wel weer lichtjes oververtegenwoordigd in de categorie *informatie gekregen van niet-professionals*. Wat opleidingsniveau van de moeder betreft, valt het op dat moeders met een diploma hoger onderwijs het best vertegenwoordigd zijn in die categorieën waarin het gaat om informatie gekregen van professionelen. Hoogopgeleide moeders lijken met andere woorden gemakkelijker informatie aangereikt te krijgen (door professionals) dan lager opgeleide moeders. Naast het feit dat ouders die weinig andere ouders kennen op de school van hun kind relatief gezien vaker aangaven geen informatie te hebben gekregen, blijken zij ook relatief gezien minder goed vertegenwoordigd in die categorieën waarin het gaat om informatie gekregen van professionelen.

Tabel 30: bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, soort informatie die de ouders kregen, en de onafhankelijke variabelen.

	Geen info gekregen	Professionele informatie	Niet- professionele informatie	Professioneel en niet- professioneel (4)	F of Cramer's V	Scheffe Post Hoc
	(1)	(2)	(3)			
Percentage aan einde 5 ^{de} leerjaar (N=1108)	79,68 (8,45)	80,85 (8,18)	80,71 (7,83)	81,75 (7,70)	2,364 n.s.	
SES (N= 1264)	4,91 (2,05)	5,30 (1,92)	5,04 (2,02)	5,70 (1,97)	6,986***	1<2* 1<4***
Geslacht leerling (N=1304)						
<i>Jongen</i>	24,1%	49,6%	10,3%	16,1%	0,050 n.s.	
<i>Meisje</i>	25,1%	51,7%	7,5%	15,7%		
Etniciteit (N=1284)						
<i>West-Europeanen</i>	23,5%	52,2%	8,3%	16,0%	0,089*	
<i>niet-West-Europeanen</i>	30,6%	39,5%	12,9%	17,0%		
Opleidingsniveau moeder (N= 1268)						
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	38,0%	42,8%	10,2%	9,0%	0,117***	
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	25,0%	52,0%	8,8%	14,3%		
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	18,8%	52,5%	8,6%	20,0%		
Creatieve interesses (N= 1280)	14,14 (4,67)	14,39 (4,66)	14,55 (4,77)	14,43 (4,92)	1,305 n.s.	
Leesgierigheid (N= 1296)	11,18 (3,67)	11,59 (3,37)	11,49 (3,43)	11,48 (3,53)	0,977 n.s.	
Gezinssituatie (N= 1303)						
<i>Woont samen met beide ouders</i>	23,1%	51,1%	9,0%	16,8%	0,069 n.s.	
<i>Woont samen met vader/ moeder/ anderen</i>	29,3%	49,7%	8,2%	12,8%		
Schoolvertraging (N=1302)						
<i>Geen schoolvertraging</i>	24,4%	51,6%	8,1%	16,0%	0,072 n.s.	
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/ of lagere school</i>	25,7%	45,1%	13,7%	15,4%		
Ouderlijke relaties (N= 1301)						
<i>Ouder kent geen of enkele ouders van andere leerlingen</i>	29,0%	47,4%	10,2%	13,4%	0,142***	
<i>Ouder kent veel of alle ouders van andere leerlingen</i>	19,0%	54,8%	7,2%	19,0%		
Ouderlijke betrokkenheid (N= 1313)	32,32 (4,31)	33,98 (3,83)	33,55 (3,81)	34,08 (3,62)	14,307***	1<2*** 1<4*** 1<3*
Vertrouwen in leerkrachten (N= 1265)	38,89 (5,96)	41,37 (5,44)	40,50 (5,46)	41,18 (4,98)	6,825***	1<2** 1<4**

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

Heeft u van iemand concreet studieadvies gekregen ?

Naast de meer algemene vragen die peilden naar het inwinnen van advies en het krijgen van informatie over de overgang naar het secundair onderwijs, stelden we de ouders ook de vraag of ze concreet advies hadden gekregen over welke studierichting hun kind het best zou volgen. 809 of 60,5% van de ouders in de steekproef gaven aan concreet studieadvies te hebben gekregen. 516 ouders of 38,5% van de ouders daarentegen gaven aan geen concreet advies te hebben ontvangen. Van 14 of 1,0% van de ouders kregen we op deze vraag geen antwoord.

In tabel 31 wordt aan de hand van t-toetsen en kruistabellen nagegaan of ouders die advies kregen verschillen van ouders die geen concreet advies kregen. Beide groepen lijken weinig van elkaar te verschillen. De enige twee variabelen die onderscheid maken tussen ouders die advies kregen en ouders die geen advies kregen, zijn ouderlijke betrokkenheid en vertrouwen in leerkrachten. Ouders die advies kregen blijken gemiddeld meer betrokken bij de schoolloopbaan van hun kind en hebben gemiddeld meer vertrouwen in de leerkrachten die hun kind onderwijzen dan ouders die geen concreet studieadvies kregen.

Tabel 31: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, al dan niet concreet advies gekregen, en de onafhankelijke variabelen

	Advies gekregen	Geen advies gekregen	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 1108)	80,63 (8,14)	80,90 (8,15)	-0,273 n.s. (t=-0,541)
SES (N=1264)	5,26 (2,00)	5,27 (1,94)	-0,07 n.s. t=-0,061)
Geslacht leerling (N=1323)			
<i>Jongen</i>	59,9%	40,1%	0,022 n.s.
<i>Meisje</i>	62,1%	37,9%	
Etniciteit (N=1302)			
<i>West-Europeanen (inclusief Belgen)</i>	61,1%	38,9%	0,002 n.s.
<i>niet-West-Europeanen</i>	60,8%	39,2%	
Opleidingsniveau moeder (N=1284)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	55,0%	45,0%	0,947 n.s.
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	61,2%	38,8%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	62,7%	37,3%	
Creatieve interesses (N=1280)	14,47 (4,62)	14,37 (4,73)	0,10 n.s. (t=0,368)
Leesgierigheid (N=1296)	11,52 (3,50)	11,38 (3,52)	0,14 n.s. (t=0,713)
Gezinssituatie (N=1322)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	61,0%	39,0%	0,001 n.s.
<i>Woont samen met vader/moeder/anderen</i>	61,1%	38,9%	
Schoolvertraging (N=1321)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	62,0%	38,0%	0,019 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	55,1%	44,9%	
Ouderlijke relaties			
<i>Ouder kent geen of enkele ouders</i>	60,6%	39,4%	0,010 n.s.
<i>Ouder kent veel of alle ouders</i>	61,6%	38,4%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=1313)	33,75 (3,94)	33,27 (3,99)	0,48* (t=2,152)
Vertrouwen in leerkrachten (N=1283)	41,62 (5,31)	40,10 (5,80)	1,52*** (t=4,820)

*p<0,05, ***p<0,001

Er werd ook gevraagd wie de bron was van het advies. Ouders kregen de keuze tussen advies verstrekt door leerkrachten, CLB, vrienden of kennissen en ouders van andere leerlingen – de mogelijkheid werd gelaten om meerdere adviesbronnen aan te duiden. In tabel 32 wordt weergegeven hoeveel keer deze verschillende adviesbronnen vermeld werden.

Tabel 32: van wie kregen ouders concreet studieadvies, absolute en relatieve frequenties (N=809)

	Aantal observaties (n)	Relatieve frequenties
Leerkrachten	736	90,98%
CLB	317	39,18%
Vrienden/kennissen	185	22,87%
Ouders van andere kinderen op school	86	10,63%

Uit tabel 32 blijkt dat leerkrachten de belangrijkste verstrekkers zijn van concreet studieadvies. 90,98% van de ouders die aangaven advies te hebben gekregen, kreeg dit van leerkrachten. Het CLB werd door iets minder dan 40% van de ouders genoemd. De grote discrepantie tussen dit cijfer en dat van de leerkrachten kan waarschijnlijk verklaard worden door de vraaggestuurde werking van het CLB. Dit houdt waarschijnlijk een drempel in voor bepaalde ouders. Vrienden en kennissen werden door iets minder dan een kwart van de ouders (die advies kregen) vermeld. Ouders van andere kinderen tenslotte werden door slechts 10,63% van de ouders vermeld.

Studieadvies verleend door leerkrachten

Het leek ons opnieuw interessant om te kijken of er aanwijsbare verschillen zijn binnen de groep van ouders die concreet studieadvies kregen. Verschillen ouders die studieadvies kregen van leerkrachten van ouders die eveneens advies kregen, maar niet van leerkrachten? In tabel 33 worden aan de hand van t-toetsen en kruistabellen de verschillen tussen ouders die studieadvies kregen van leerkrachten en zij die advies kregen maar niet van leerkrachten, onderzocht.

Ouders die studieadvies kregen van leerkrachten blijken op verschillende dimensies te verschillen van ouders die geen studieadvies kregen van leerkrachten. Het is zo dat ouders die concreet advies aangereikt kregen van leerkrachten kinderen hebben die gemiddeld hoger scoorden aan het eind van het vijfde leerjaar, gemiddeld een hogere betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind aan de dag leggen en gemiddeld een iets betere kennis hebben van het onderwijssysteem. Daarnaast is het ook opvallend dat relatief meer autochtone ouders advies kregen van leerkrachten dan allochtone ouders. Men ziet eveneens minder laagopgeleide moeders studieadvies krijgen van leerkrachten. Tot slot ziet men ook dat ouders die weinig andere ouders kennen minder studieadvies kregen van leerkrachten.

Tabel 33: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, al dan niet studieadvies gekregen van leerkrachten, en de onafhankelijke variabelen

	Advies gekregen van leerkrachten Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Advies niet gekregen van leerkrachten Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 687)	80,80 (8,00)	78,55 (9,41)	2,258* (t=1,987)
SES (N=772)	5,29 (1,99)	4,98 (2,21)	0,31 n.s. (t=1,134)
Etniciteit (N=790)			
<i>West-Europeanen (inclusief Belgen)</i>	92,7%	7,3%	0,085*
<i>niet-West-Europeanen</i>	85,4%	14,6%	
Opleidingsniveau moeder (N=779)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	81,1%	18,9%	0,138***
<i>Hoger secundair onderwijs beëindigd</i>	92,7%	7,3%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	93,3%	6,7%	
Gezinssituatie (N=803)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	92,5%	7,5%	0,057 n.s.
<i>Woont samen met vader/ moeder/ anderen</i>	88,8%	11,2%	
Schoolvertraging (N=802)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	91,9%	8,1%	0,027 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/ of lagere school</i>	89,6%	10,4%	
Ouderlijke relaties (N=801)			
<i>Ouder kent geen of enkele ouders</i>	89,5%	10,5%	0,086*
<i>Ouder kent veel of alle ouders</i>	94,2%	5,8%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=800)	33,87 (3,88)	32,42 (4,26)	1,45** (t=2,884)
Vertrouwen in leerkrachten (N=787)	41,70 (5,29)	40,70 (5,57)	1,00 (t=1,407)
Kennis over het onderwijssysteem (N=748)	36,09 (4,13)	35,00 (3,92)	1,09* (t=1,976)

*p≤0,05, **p<0,01, ***p=0,001

Wie krijgt welk advies van leerkrachten?

We gingen ook na of bepaalde kenmerken van leerlingen en hun ouders bepalend zijn voor het studieadvies dat ze kregen van leerkrachten.⁴ 485 ouders of 72,5% van de ouders die het advies kregen hun kind te laten starten in het eerste leerjaar A werd aangeraden om als keuzevakken Latijn of moderne te kiezen. De overige 184 ouders kregen het advies om als keuzevakken technologie of kunst te kiezen. In tabel 34 worden de bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, advies dat oriënteert in de richting van A theoretisch vs. advies dat oriënteert in de richting van A niet-theoretisch en de onafhankelijke variabelen weergegeven.

Uit deze tabel blijkt dat leerlingen die het advies kregen om binnen de A-stroom Latijn of moderne wetenschappen te volgen gemiddeld hoger scoorden aan het eind van het 5^{de} leerjaar en hoger scoren op de samengestelde maten voor creatieve interesses en lezen dan leerlingen die het advies kregen om technologie of kunst als keuzevakken te volgen. Wie het advies krijgt om Latijn of moderne te volgen behoort bovendien gemiddeld tot een hogere SES-groep dan zij die het advies krijgen om technologie of kunst als optie te kiezen. Daarnaast zien we vrij sterke verbanden tussen het opleidingsniveau van de moeder van het kind en schoolvertraging enerzijds en het advies dat leerlingen kregen anderzijds. Opvallend meer kinderen van laagopgeleide moeders dan kinderen van midden- of hoogopgeleide moeders kregen een advies dat hen oriënteert naar de keuzevakken technologie of kunst. Wat schoolvertraging betreft, is het zo dat kinderen die schoolvertraging opliepen gedurende hun schoolloopbaan veel vaker het advies krijgen om de niet-theoretische opties te kiezen dan kinderen die geen schoolvertraging opliepen. Tot slot zien we nog dat ook etniciteit en gezinssituatie verband houden met het advies dat een leerling krijgt. Zo blijken allochtone leerlingen en leerlingen uit gebroken gezinnen vaker het advies te krijgen om technologie of kunst te volgen dan autochtone leerlingen en leerlingen uit intact gebleven gezinnen.

Om na te gaan wat het relatieve belang is van de in tabel 34 opgesomde onafhankelijke variabelen werd een multivariate logistische regressie uitgevoerd. De resultaten hiervan worden weergegeven in tabel 35.

⁴ Er werd voor geopteerd enkel te kijken naar de verschillen tussen ouders die het advies kregen A theoretisch te kiezen en ouders die het advies kregen voor A niet-theoretisch te opteren. Voor de andere keuzes waren er te weinig cases om relevante uitspraken te doen.

Tabel 34: Wie krijgt welk advies? Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, advies A theoretisch vs. advies A niet-theoretisch, en de onafhankelijke variabelen

	Advies leerkracht: A theoretisch Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Advies leerkracht: A niet-theoretisch Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Vershil in gemiddelden t- & p- waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N=576)	84,21 (5,80)	74,54 (5,92)	9,67*** (t=17,473)
SES (N=650)	5,70 (1,90)	4,49 (1,96)	1,21*** (t=7,190)
Geslacht leerling (N=669)			
<i>Jongen</i>	69,4%	30,6%	0,066 n.s.
<i>Meisje</i>	75,3%	24,7%	
Etniciteit (N=661)			
<i>West-Europeanen</i>	74,5%	25,5%	0,121**
<i>(inclusief Belgen)</i>			
<i>niet-West-Europeanen</i>	56,3%	43,8%	
Opleidingsniveau moeder (N=653)			
<i>Lager secundair</i>	50,0%	50,0%	0,240***
<i>onderwijs of minder</i>			
<i>Hoger secundair</i>	66,9%	33,1%	
<i>onderwijs beëindigd</i>			
<i>Hoger onderwijs</i>	82,9%	17,1%	
<i>(universitair of niet)</i>			
Gezinssituatie (N=669)			
<i>Woont samen met beide</i>	75,2%	24,8%	0,113**
<i>ouders</i>			
<i>Woont samen met</i>	63,2%	36,8%	
<i>vader/moeder/anderen</i>			
Schoolvertraging (N=669)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	77,0%	23,0%	0,317***
<i>Schoolvertraging</i>	27,9%	72,1%	
<i>tijdens kleuter en/of</i>			
<i>lagere school</i>			
Ligging van de school (N=669)			
<i>Urbaan</i>	74,3%	25,7%	0,040 n.s.
<i>Ruraal</i>	70,8%	29,2%	
Creativiteit (N=652)	14,95 (4,61)	13,59 (4,64)	1,36*** (t=3,357)
Leesgierigheid (N=661)	11,82 (3,49)	10,91 (3,30)	0,91**

** p<0,01, *** p≤0,001

Tabel 35: Individuele determinanten van advies voor A theoretisch vs. advies voor A niet-theoretisch (N=611)

	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	1,656* (0,203)	0,450* (0,360)	0,266* (0,567)
Geslacht	1,412 (0,187)	1,423 (0,195)	1,180 (0,234)
Etniciteit	0,588 (0,322)	1,309 (0,369)	1,312 (0,386)
Gezinssituatie	1,735** (0,209)	1,483 (0,219)	1,359 (0,232)
Opleidingsniveau moeder			
Lager secundair onderwijs of minder		0,617 (0,343)	0,587 (0,363)
Hoger onderwijs		1,443 (0,258)	1,346 (0,267)
SES		1,272*** (0,065)	1,251*** (0,068)
Creativiteit			1,030 (0,027)
Leesgierigheid			1,049 (0,034)
Schoolvertraging			0,160*** (0,367)
Nagelkerke R²	3,0%**	13,2%***	21,0%***

*p<0,05, **p<0,01, ***p≤0,001

In het eerste model worden de toegeschreven kenmerken geslacht, etniciteit en gezinssituatie ingevoerd. Enkel gezinssituatie blijkt van invloed te zijn op de afhankelijke variabele. Kinderen die bij beide ouders inwonen hebben 73,5% meer kans om een advies te krijgen dat hen aanraadt Latijn of moderne als keuzeoptie te kiezen dan kinderen die in een gebroken gezin leven.

In het tweede model worden de andere toegeschreven kenmerken toegevoegd, te weten, SES van het gezin en opleidingsniveau van de moeder van het kind. Enkel SES van het gezin oefent een effect uit op het advies dat men krijgt van leerkrachten. Het is zo dat per stijging van SES-categorie de kans om een advies te krijgen dat oriënteert in de richting van A theoretisch toeneemt met 27,2%. Toevoeging van de variabele SES van het gezin en de dummyvariabelen voor opleidingsniveau van de moeder leiden tot een aanzienlijke toename van de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele. Toevoeging van deze variabelen zorgt er ook voor dat het effect dat uitging van gezinssituatie verkleint en niet langer significant is. Dit suggereert dat het effect dat uitging van gezinssituatie verloopt via SES.

Tot slot worden in het derde model de verworven kenmerken creativiteit, leesgierigheid en schoolvertraging aan de analyse toegevoegd. Dit leidt opnieuw tot een vrij grote toename van de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele. Van

deze verworven kenmerken blijkt enkel schoolvertraging een significant effect uit te oefenen op het advies dat men krijgt. Een leerling die schoolvertraging heeft opgelopen heeft 84% minder kans om van leerkrachten het advies te krijgen A theoretisch te volgen dan een leerling die geen schoolvertraging heeft opgelopen. Het effect van SES van de leerling blijft echter ook na toevoeging van de verworven kenmerken overeind. Het is dus niet zo dat de invloed van SES kan wegverklaard worden door toevoeging van de verworven kenmerken. Per stijging van een SES-categorie stijgt de kans met 25,1% om van leerkrachten het advies te krijgen de keuzevakken Latijn of moderne te volgen.

In tabel 36 wordt opnieuw een logistische regressie gepresenteerd, deze keer met opname van de variabele percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar. Dit leidt opnieuw tot een vrij drastische vermindering van het aantal cases waarop men analyses kan doen (N=528).

Tabel 36: Individuele determinanten van advies voor A theoretisch vs. advies voor A niet-theoretisch (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				
Lager secundair onderwijs of minder		0,789 (0,400)	0,786 (0,424)	0,931 (0,524)
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 R²	3,3%**	13,7%***	21,7%***	54,2%***

*p<0,05, **p<0,01, ***p≤0,001

In model 1 worden opnieuw de toegeschreven variabelen geslacht, etniciteit en gezinssituatie ingevoerd. Zowel etniciteit als gezinssituatie blijken in dit model een significante invloed uit te oefenen op de afhankelijke variabele. Allochtone leerlingen blijken 52,4% minder kans te hebben om van leerkrachten een advies te krijgen dat hen oriënteert naar de theoretische opties binnen de A-stroom dan autochtone leerlingen. Wat gezinssituatie betreft, is het zo dat leerlingen die in intacte gezinnen leven 90,1% meer kans hebben om A theoretisch geadviseerd te krijgen door leerkrachten dan leerlingen die in gebroken gezinnen leven.

In het tweede model worden de toegeschreven kenmerken SES van het gezin en opleidingsniveau van de moeder aan het model toegevoegd. Het toevoegen van deze variabelen zorgt opnieuw voor een aanzienlijke toename van de verklaarde variantie in de afhankelijke variabele. Enkel SES van het gezin blijkt van invloed op het advies dat leerlingen krijgen. Per stijging van een SES-categorie neemt de kans op het krijgen van een advies dat oriënteert naar A theoretisch toe met 29,1%. De effecten die uitgingen van de variabelen gezinssituatie en etniciteit blijken na toevoeging van SES en opleidingsniveau van de moeder niet langer significant. Dit betekent dat het effect van deze variabelen verloopt via de variabele SES.

In het derde model worden de verworven kenmerken creativiteit, leesgierigheid en schoolvertraging aan de analyse toegevoegd. Net als bij de analyse uitgevoerd op 611 cases blijkt ook hier dat enkel schoolvertraging van invloed is op het advies dat men krijgt. Leerlingen die schoolvertraging opliepen hebben 87,6% minder kans om A theoretisch geadviseerd te krijgen van leerkrachten dan leerlingen die geen schoolvertraging opliepen. Het effect van SES blijft ook na toevoeging van deze verworven kenmerken zo goed als intact.

In het laatste model wordt de variabele percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar aan de analyse toegevoegd. Dit resulteert in een drastische toename van de verklaarde variantie – toename met 32,5. Percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar blijkt dus een belangrijke predictor te zijn van het advies dat een ouder krijgt van leerkrachten. Per toename van een procent stijgt de kans om een advies te krijgen dat oriënteert naar A theoretisch met 32,5%. Het effect van SES blijft ook na toevoeging van het percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar overeind. Ouders die tot hoge SES-groepen behoren krijgen voor hun kind eerder A theoretisch geadviseerd dan ouders die tot lage SES-groepen behoren, los van het resultaat dat hun kind aan het einde van het 5^{de} leerjaar heeft behaald.

Criteria bij het formuleren van advies

Het blijvende SES-effect doet de vraag rijzen welke de criteria zijn die leerkrachten hanteren bij het geven van een advies. Het lijkt ons immers hoogst 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 van leerlingen belangrijk waren bij het geven van een advies. In tabel 37 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 advies.

Tabel 37: Hoeveel procent van de bevraagde leerkrachten geeft aan volgende kenmerken van leerlingen belangrijk of zelfs doorslaggevend te vinden bij het geven van advies?

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

De in bovenstaande tabel weergegeven cijfers maken 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, daarentegen, wordt slechts door 15% van de bevraagde leerkrachten als belangrijk aangeduid. Deze bevinding lijkt in tegenspraak te zijn met de bevinding dat SES mee bepalend is voor het advies dat ouders van leerkrachten krijgen. Dit suggereert alvast dat leerkrachten eerder onbewust dan bewust de socio-economische achtergrond van leerlingen in rekening brengen wanneer zij een advies uitspreken. In de focusgroepen met leerkrachten werd gepoogd te achterhalen welke criteria dit SES-effect veroorzaken. We merken nog op dat slechts 2 leerkrachten aangeven dat het geslacht een belangrijk criterium is voor het geven van advies.

In beide leerkrachtenfocusgroepen vroeg ik de aanwezige leerkrachten om op te schrijven op welke zaken zij zoal letten bij het formuleren van een advies. Achteraf vroeg ik dat zij elk afzonderlijk alle opgeschreven aandachtspunten voorlezen en vervolgens vroeg ik hen welke van deze criteria nu doorslaggevend was. Hoewel de aanwezige leerkrachten elk specifieke accenten legden en vaak andere bewoordingen gebruikten, kan worden gesteld dat twee criteria duidelijk op de voorgrond traden in beide focusgroepen, te weten prestaties en studiehouding.

Q: *'...Als jullie daar nu één iets moeten uitnemen als hét doorslaggevende...'*

Els (focusgroep 1): 'Ik zou studiehouding kiezen.'

Q: *'Ja, en wat versta je daar dan precies onder?'*

Els (focusgroep 1): 'Ja, het zelfstandig leren, iemand die in orde is met zijn huiswerk, iemand die inderdaad kan plannen, dat is studiehouding.' [iedereen stemt in]

Martine (focusgroep 2): 'Ja, bij ons de loopbaan van de leerlingen, ook kijken van hoe is het al gegaan van in het eerste leerjaar tot en met het zesde leerjaar... [...] ... of ze inderdaad zelfstandig kunnen werken, of ze verantwoordelijk zijn, of ze kunnen plannen. Dan ook, wij hebben ook een puntenrapport, hoe de punten zijn op de verschillende onderdelen.'

Bert (focusgroep 2): 'Ehm, ik heb toch ook wel in de eerste plaats studievaardigheden en resultaten. Ook al hebben wij niet altijd concrete cijfers, dat is iets subjectiever wel, dat is meer mijn indruk dan, maar dat is toch ook wel wat het eerst telt voor mij...'

De betrokken leerkrachten kijken dus bij het formuleren van een advies niet enkel naar de resultaten die hun leerlingen behaald hebben, maar brengen ook de capaciteit tot plannen, zelfstandig leren en de stiptheid waarmee het huiswerk wordt afgewerkt, in rekening. Dit laatste, wat in de eerste focusgroep studiehouding werd genoemd en in de laatste focusgroep studievaardigheden, stelt ons in staat licht te werpen op het blijvende effect van SES op het door ouders gekregen advies. Er zijn immers redenen om te vermoeden dat deze studiehouding gemiddeld beter ontwikkeld zal zijn bij leerlingen van hoge SES dan bij leerlingen die een lage SES-achtergrond hebben. Zo zal een kind stammend uit een gezin met hoge SES waarschijnlijk beter zijn in zelfstandig werken en plannen, aangezien ouders met een hoge SES dit eerder aanmoedigen dan ouders met een lage SES (Kohn & Schooler, 1969). Kohn & Schooler (1969) ontdekten dat ouders die in hun werk complexe taken uitoefenen, waarbij zij veel autonomie hebben, andere waarden benadrukken bij de opvoeding van hun kinderen dan ouders wier werk eerder simpel en repetitief is. Deze eersten zouden immers eerder zelfbepaling benadrukken, terwijl laatstgenoemden eerder conformiteit benadrukken. Met andere woorden, ouders met een hoge SES zullen bij de opvoeding van hun kinderen eerder onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid beklemtonen (Kohn & Schooler, 1969). Daarnaast is het ook waarschijnlijk dat leerlingen met een lage SES-achtergrond vaker niet in orde zijn met hun huiswerk dan leerlingen met een hoge SES-achtergrond. Laatstgenoemden kunnen immers, wanneer nodig, rekenen op de hulp van hun ouders, daar waar dit voor leerlingen uit lage SES-groepen in mindere mate het geval zal zijn (zie bijvoorbeeld Lareau, 2000).

Verder was het opvallend dat in beide groepen verwezen werd naar het belang van de maturiteit van leerlingen bij het formuleren van een advies. De inschatting van de rijpheid van een leerling blijkt een ambigue rol te spelen in het oriënteringsproces. Voor de ene leerkracht lijkt het een grond om eerder naar een minder veeleisende studierichting te oriënteren, voor de ander lijkt het dan weer een reden om een duwtje in de rug te geven.

Els (focusgroep 1): 'Ik had opgeschreven vooral inzet en studiehouding. Ik probeer daar wel aan te werken in het zesde leerjaar, voor sommigen is dat dan nog heel moeilijk. De meeste zijn gewoon dat de mama er naast zit om te leren, ik probeer dat al zo'n beetje te veranderen. Dan heb ik ook opgeschreven zelfstandigheid en **rijpheid**. Vorig jaar had ik iemand op het einde van het zesde leerjaar die nog altijd het verschil niet wist tussen het harde taalboek en zijn taalwerkschrift, en dan vind ik zo ja, dan moet dat niet naar moderne gaan... [...] ...'

Martine (focusgroep 2): 'Ja, kinderen waarvan punten echt de top... waarvan je weet dat je eigenlijk geen marge meer hebt en je hebt kinderen waarvan je weet van jullie hebben echt nog.. en **je bent nog jong** en ...'

Frans (focusgroep 2): '... Ik zeg dat vaak tegen ouders, in mijn klas, meisjes kunnen vaak veel beter al plannen en die zijn daar **rijper** voor op die leeftijd dan de jongens, die zijn daar absoluut nog niet rijp in vind ik...'

De factor maturiteit in rekening brengen bij het geven van studieadvies, lijkt voor de betrokken leerkrachten geen vanzelfsprekende opdracht. Bovendien, zo gaven meerdere leerkrachten aan, wordt het formuleren van een advies ook nog eens bemoeilijkt door de ondoorzichtige structuur van de eerste graad van het secundair onderwijs. Het eerste jaar A is in theorie gemeenschappelijk, maar dit blijkt in de alledaagse onderwijspraktijk allesbehalve het geval. Dit blijkt niet enkel uit wat leerkrachten, leerlingen en CLB-medewerkers ons tijdens de focusgroepen vertelden, maar ook uit onze eigen analyses (zie Deel 1: studiekeuze). Dit gegeven maakt het voor leerkrachten in het 6^{de} leerjaar basisonderwijs moeilijk om precies in te schatten wat nu de beste basisoptie is voor een kind dat de overgang maakt.

Frans (focusgroep 2): 'Ja, het blijft nog altijd zo'n twijfelgeval als die kinderen bijvoorbeeld in een VIP-school of in het Lyceum kiezen voor een technische richting. In principe zeggen ze, lopen die eerste twee jaar, oriëntatiejaar, observatiejaar is het zeker?, loopt die eerste graad vrijwel gelijk. Maar ja, het niveau zal enorm verschillend zijn, ook voor die richtingen he. En dat is dan een beetje verdoezeld, ze doen dan een ASO-richting met meer of extra technische vakken bij of kunst bij of extra sport bij. En dat weet je ook niet zo zuiver hoe dat allemaal werkt he.'

Martine (focusgroep 2): 'Ja. Wat er allemaal mogelijk is van richtingen en A-Stroom, B-Stroom. Zeker als anderstalige is dat ongelooflijk moeilijk om daar wijs uit te geraken.'

Barbara (focusgroep 1): 'Daarbij komt nog dat er bepaalde scholen in de TSO richtingen voor bepaalde vakken het A-programma volgen. Ik denk aan bijvoorbeeld Frans, Nederlands, geschiedenis. Maar die ook het A-programma hebben en geen B-programma, dus van TSO. Dat komt er nog eens bij, dus die leerlingen die zijn als het ware voor bepaalde vakken klaar voor een ASO, maar toch zitten ze in een TSO...'

De weinig transparante structuur van de eerste graad zorgt er daarenboven voor dat het niet gemakkelijk is om eenduidig te communiceren over de implicaties van een bepaalde keuze. Hoe leg je zo'n structuur immers op een bevattelijke manier uit? In theorie is het mogelijk om tussen de opties binnen de eerste graad te veranderen, in de praktijk is dit echter eerder uitzonderlijk en weinig vanzelfsprekend. De leerkrachten die deelnamen aan onze focusgroepen waren zich hier terdege van bewust, maar enkelen onder hen gaven aan dat het CLB op dat vlak 'het officiële' verhaal verkondigt.

Sarah (focusgroep 1): 'Wel nee, ik heb het vooral moeilijk met de infoavond die zij geven. Zij leggen meestal echt zo uit van lukt 1A niet dan kan je naar 1B of naar TSO en zij zien het allemaal zo gemakkelijk en leggen het zo uit aan de ouders. En daar heb ik het soms ook moeilijk mee. Dat ze zo wat een verkeerd beeld scheppen... [...]... Maar zo legt het CLB dat wel altijd uit aan de ouders, met die infodag he. Ik vind dat echt.... En dat is ook voor ons moeilijk bij het geven van advies, want zij zeggen van 'ja maar, het CLB zegt het zo', alleez ja.'

Veronique (focusgroep 1): 'Ja, maar het CLB geeft dan ook soms... ja, bij het overzicht zeggen ze dan 'als het daar niet gaat dan krijgen ze een advies en dan gaan ze een beetje lager.'

Reactie van Sarah: 'Ja, [...het CLB lijkt te zeggen...] het kan allemaal nog zo he.'

Veronique (focusgroep 1): 'Ja, maar dat is niet zo. Ja, die kinderen zitten dus inderdaad met..'

Reactie van Barbara (focusgroep 1): 'Ja, die hebben achterstanden, sowieso.'

Daarbij komt nog dat het voor leerkrachten 6^{de} leerjaar ook niet helemaal duidelijk is welke de verwachtingen zijn die men in het secundair onderwijs heeft ten aanzien van leerlingen die net de overstap hebben gemaakt. In beide focusgroepen met leerkrachten kwam de kloof tussen het basis- en secundair onderwijs uitgebreid aan bod, zonder dat hier expliciet naar werd gevraagd. De aanwezige leerkrachten gaven aan hun collega's uit het secundair onderwijs zelden of nooit te ontmoeten. Wanneer zij wel geluiden opvangen uit het secundair, zijn die veelal negatief. De verwachtingen van het secundair onderwijs zijn, volgens de betrokken leerkrachten, immers niet afgestemd op de eindtermen die in het basisonderwijs moeten worden bereikt. Een betere kennis van elkaars verwachtingen zou volgens de meesten een betere doorstroming en betere advisering mogelijk moeten maken.

Sarah (focusgroep 1): 'Het zijn precies 2 werelden, de basisschool en het middelbaar. Ik heb het gevoel dat wij niet voldoende op elkaar afgestemd zijn. Het is zo, precies weg van de basisschool en we trekken onze plan wel...'

Barbara (focusgroep 1): 'Ja, maar die aparte wereld is opgesplitst he qua leerstof, qua aanpak en qua begeleiding enzovoort...'

Bert (focusgroep 2): 'Ja, en met mijn eigen collega's van het lager heb ik langs alle kanten netwerken en contactmogelijkheden en groepen en... Maar van het middelbaar ken ik niemand en dat is ook zo...[...] Ja, en ik denk dat wij naar doorstroming veel meer advies zouden kunnen geven, veel beter, als wij daar meer zouden bij betrokken zijn...[...] Ja, uiteindelijk is het erg dat ik moet teruggrijpen naar mijn eigen herinneringen. Misschien zou dat wel niet slecht zijn dat er wat meer dingen worden georganiseerd tussen bijvoorbeeld leerkrachten van het lager die op bezoek kunnen gaan naar het middelbaar, zonder leerlingen. Zij zelf, voor hun eigen en daar vragen kunnen stellen. Ik moet soms naar een opendeurdag gaan van een school om daar iets meer over te weten, dus ja, dat is een nood. Uiteindelijk gaat jullie onderzoek vooral over leerlingen, maar misschien begint het wel bij de leerkrachten.'

Frans (focusgroep 2, reageert op wat Bert zegt): 'Ja, ik denk dat er daar nog meer nood is. Allez, het zou in beide richtingen wel goed kunnen werken naar studierichtingen of naar keuze toe...'

Wordt het advies van leerkrachten opgevolgd?

Naast de vraag of ouders concreet advies hadden gekregen met betrekking tot de studierichting die hun kind het best zou volgen en van wie ze dit advies kregen, werd ook gevraagd of ouders het zouden opvolgen. Een overgrote meerderheid van de ouders (87,8%) die advies kregen van leerkrachten, gaf aan dit te zullen volgen. Slechts 12,2% van de ouders gaven aan dat ze het studieadvies niet zouden opvolgen. Opnieuw stelt zich hier de vraag of deze groepen verschillen. Verschillen ouders die het advies van leerkrachten opvolgen van ouders die dit advies naast zich neerleggen? Dit werd nagegaan aan de hand van dezelfde variabelen als deze die werden gebruikt om ouders die advies kregen van leerkrachten te onderscheiden van ouders die advies kregen van anderen. Het al dan niet opvolgen van advies blijkt slechts in verband te staan met twee van de beschouwde variabelen; dit wordt weergegeven in tabel 38.

Tabel 38: studieadvies van leerkrachten opvolgen vs. studieadvies van leerkrachten niet opvolgen: frequenties (%) en Cramer's V-toetsen

	Volgt advies op	Volgt advies niet op	Cramer's V
Opleidingsniveau moeder (N=697)			
<i>Lager secundair onderwijs of minder</i>	79,7%	20,3%	0,098*
<i>Secundair onderwijs beëindigd</i>	90,6%	9,4%	
<i>Hoger onderwijs (universitair of niet)</i>	87,0%	13,0%	
Schoolvertraging (N=680)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	88,7%	11,3%	0,074*
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	81,0%	19,0%	

* $p \leq 0,05$

Uit tabel 38 blijkt dat er een lichte samenhang bestaat tussen het opleidingsniveau van de moeder van het kind en het al dan niet opvolgen van advies van leerkrachten. Er zijn relatief gezien meer laagopgeleide moeders die het advies niet volgen dan midden- of hoogopgeleide moeders. Zo'n 20% van de laagopgeleide moeders volgt het advies niet, daar waar bij de moeders met een diploma secundair onderwijs slechts 9,4% en bij hoogopgeleide moeders 13,0% van de moeders het advies van leerkrachten naast zich neerleggen. Daarnaast valt het op dat ouders van wie het kind schoolvertraging heeft opgelopen het advies van leerkrachten vaker negeren.

We vroegen telkens in een open vraag welke de reden was waarom het advies verleend door leerkrachten niet zou worden opgevolgd. In tabel 39 wordt een samenvatting gepresenteerd van de door ouders vermelde redenen.

Tabel 39: frequentieverdeling van de redenen waarom studieadvies van *leerkrachten* niet wordt opgevolgd, absolute en relatieve frequenties (N=85)

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Ons kind kan beter/ we mikken hoger</i>	16	18,82%
<i>Ons kind koos een andere optie</i>	27	31,76%
<i>Ons kind krijgt de kans om te proberen</i>	6	7,06%
<i>Er is nog twijfel</i>	4	4,71%
<i>De druk zal te hoog zijn/ te hoog gemikt</i>	23	27,06%
<i>Onze keuze is een betere voorbereiding</i>	3	3,53%
<i>Andere (uiteenlopende) redenen</i>	6	7,06%
Totaal	85	100%

Het vaakst terugkerende antwoord (31,76%) was dat het kind verkoos een andere optie te volgen. 27,06% van de ouders die niet van plan waren het advies op te volgen deed dit naar alle waarschijnlijkheid om hun kind te beschermen. Zij lijken immers te denken dat de studierichting die hen door de leerkrachten wordt geadviseerd te hoog gegrepen is voor hun kind. Daarnaast ziet men dat 18,82% van de ouders die het advies van leerkrachten naast zich neerleggen, net lijken te vinden dat dit advies te laag gegrepen is. Zij geven aan hoger te mikken dan wat de leerkracht adviseert. Anderen gaven dan weer aan hun kind de kans te geven om hoger te proberen. Eigenlijk betekent dit impliciet dat zij ook hoger mikken. Wanneer we beide samentellen komen we aan iets meer dan een kwart van de ouders die het advies naast zich neerleggen omdat ze hoger mikken. Tot slot zijn er ouders die aangeven nog te veel te twijfelen en ouders die achten dat hun keuze een betere voorbereiding is op het verdere verloop van de studies van hun kind.

We stelden ons ook de vraag of de aard van het advies dat leerkrachten de ouders aanreiken samenhangt met het feit of ouders dit advies al dan niet opvolgen. Met andere woorden, zal oriëntering naar een bepaalde studierichting vaker genegeerd worden dan oriëntering naar een andere studierichting? In tabel 40 wordt een kruistabel gepresenteerd waaruit moet blijken of oriëntering naar een bepaalde studierichting samenhangt met het al dan niet navolgen van dit advies.

Tabel 40: kruistabel , welk advies wordt opgevolgd en welk niet? (N=690)

	Advies van leerkracht wordt opgevolgd	Advies van leerkracht wordt <u>niet</u> opgevolgd
ASO	92,6%	7,4%
KSO/TSO	77,7%	22,3%
BSO	82,5%	17,5%

Tabel 40 leert ons dat een advies dat een leerling naar het algemeen secundair onderwijs oriënteert eerder wordt opgevolgd dan advies dat een leerling naar het kunstsecundair, het technisch secundair of beroepssecundair onderwijs oriënteert. Advies van leerkrachten dat de leerling in de richting van het ASO oriënteert wordt

door slechts 7,4% van de ouders niet opgevolgd. Advies dat het kind richting KSO/TSO uitstuurt, daarentegen, wordt door maar liefst 22,3% van de ouders genegeerd. Wanneer het advies van leerkrachten het kind naar het beroepssecundair onderwijs oriënteert wordt het door 17,5% van de ouders niet opgevolgd.

We vroegen ons ook af of tegen bepaalde adviezen een grotere weerstand bestaat naargelang de SES-groep waartoe de ouders die het advies krijgen, behoren. In tabel 41 wordt het percentage adviezen, die oriënteren naar een bepaalde onderwijsvorm, dat niet wordt opgevolgd, weergegeven naargelang de SES-groep.

Tabel 41: percentage adviezen (die oriënteren naar ASO, KSO/TSO, BSO) dat niet wordt opgevolgd, een vergelijking van SES-groepen

	<i>Arbeiders</i>	<i>Zelfstandigen en lagere bedienden</i>	<i>Lager kader</i>	<i>Hoger kader, professionelen, vrije beroepen, bedrijfsleiders</i>
ASO	9,3%	6,3%	11,0%	6,2%
KSO/TSO	14,3%	14,0%	24,4%	45,8%
BSO	18,2%	22,2%	-	-

Tabel 41 leert ons dat een advies dat oriënteert in de richting van het kunstsecundair of technisch secundair onderwijs in 45,8% van de gevallen wordt geweigerd in de groep van ouders die behoren tot de hoogste SES-categorieën, slechts in 24,4% van de gevallen door ouders die een job uitoefenen als lager kader, en slechts in 14% van de gevallen door ouders die behoren tot de groep van arbeiders en zij die behoren tot de groep van kleine zelfstandigen en lagere bedienden. Deze gegevens wijzen er duidelijk op dat een advies dat oriënteert in de richting van het niet-theoretisch, niet algemeen vormend onderwijs meer weerstand ondervindt bij ouders die behoren tot hoge SES-groepen dan bij ouders die behoren tot lagere SES-groepen.

De twee focusgroepen met leerkrachten leerden ons dat de problematiek van het niet opvolgen van advies grotere proporties aanneemt dan de grootheden die uit het kwantitatief onderzoek bleken. Waar in ons onderzoek slechts 12,2% van de ouders aangaven het advies dat ze kregen niet te zullen opvolgen, bleek uit de leerkrachtenfocusgroepen dat tussen 20% en 25% van de ouders het advies niet opvolgen. In de eerste focusgroep werd een consensus gevonden rond een cijfer van 25%, in de tweede focusgroep rond een cijfer van naar schatting 20%.

Sarah (focusgroep 1): 'Goh ja, maar ja, zoveel is dat nu ook weer niet he. ja, 1/4 ofzo misschien? Ik weet dat niet...'

Els (focusgroep 1): 'Bij ons ook. Ik vind dat veel!'

Barbara (focusgroep 1): '1/4 dat niet de juiste...'

Frans (focusgroep 2): 'Op 20, 3 à 4 misschien?'

Martine (focusgroep 2): 'Ja, 1 op 5.'

Bert (focusgroep 2): 'Ja.'

De aanwezige leerkrachten gaven aan dat de meeste ouders, wanneer zij het advies te horen krijgen, laten uitschijnen dat zij hierin meegaan. Tenzij wanneer het advies te veel afwijkt van wat de ouders aanvaardbaar achten, zoals volgend citaat mooi illustreert.

Els (focusgroep 1): '...Er was er eentje bij die vorig jaar kwam zeggen van 'oh juffrouw, ik zou zo graag voor kapster studeren'. En ik zei van ja, dat is echt iets voor u. Dat kindje kon niet mee in de klas en ja, dat was echt iets voor haar. Ik heb met die mama gesproken en ja, ze stond daar heel de gang bij elkaar te roepen... [...] ... Ja, en ik heb haar proberen uitleggen van, kapster dat past echt bij haar en ze is daar geïnteresseerd in. En ja, zelfs de directeur hoorde het tot op zijn bureau. Dat was verschrikkelijk, die gooide met dat rapport en...'

Hoewel de meeste ouders zich dus meegaand tonen, schrijven zij hun kind uiteindelijk in voor de richting van hun keuze.

Barbara (focusgroep 1): 'Ik denk dat de ouders ons misschien een verkeerd beeld geven. Ze zeggen van ja, ok, er is geen probleem, maar uiteindelijk wel hun zin doen.'

Els (focusgroep 1): 'Ja ja, dat merken we toch wel heel vaak dat ze gewoon hun zin doen. Of je daar nu technische of moderne opschrijft, ze zitten toch in de Latijn, allez ja [velen bevestigen]. Allez, dat is toch bij ons op school vaak het geval.'

Frans (focusgroep 2): 'Ik vind dat ze daar bij mij wel vrij goed in meegaan, dat wel. Maar achteraf merk je toch wel, ze gaan dat niet vlakaf zeggen, dat ze toch wel iets anders hebben gekozen. Maar op de moment zelf zijn ze daar wel mee bezig en gaan ze daar wel in mee met die mening en vertrouwen ze wel op uw mening omdat je tenslotte een heel jaar met die kinderen werkt he...'

Bert (focusgroep 2): '...Dus je merkt dat die ouders eigenlijk zelf beslissen. En eigenlijk vraag ik me soms wel af welke criteria die mensen nog gebruiken. Want als ze al bijna niet meer naar ons..., allez het is niet dat ik voel dat er niet naar mij wordt geluisterd he, dat niet, maar als je ziet dat onze mening toch niet zo doorslaggevend is of toch ook maar... ja, dan vraag ik me wel af welke criteria die mensen zelf gebruiken.'

Uit deze citaten en de manier waarop ze werden geuit, blijkt dat de betrokken leerkrachten een zekere zinloosheid ervaren in het oriënteringsproces. Welke rol van betekenis kunnen zij spelen indien de adviezen in een vijfde tot een kwart van de gevallen gewoon worden genegeerd? Zich er tegelijkertijd van bewust dat zij er ook naast kunnen zitten met hun advies, maken zij zich toch ernstige bedenkingen bij dit systeem. Een foutieve keuze bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs kan immers verregaande gevolgen hebben voor de betrokken leerlingen. Twee consequenties werden tijdens de beide gesprekken telkens naar voor geschoven, te weten de achterstand die leerlingen oplopen en de schoolmoeheid die door een faalervaring in de hand wordt gewerkt.

Els (focusgroep 1): 'Ik heb heel veel ouders die gewoon zeggen: 'maar ik kan toch maar proberen he'. Dan vertel ik dat ook altijd van 'je gaat dan achterstand hebben'.'

Frans (focusgroep 2): 'Ja, en dan missen ze 2 jaar van de technische richtingen of van andere praktische richtingen dat ze dan ook achterstand hebben he...'

Veronique (focusgroep 1, *over kinderen die reeds in de basisschool moeilijkheden hadden en toch opteren voor Latijn of moderne*): 'Ja, maar dat zijn dan ook kinderen die studiemoe zijn, die niet meer naar school willen gaan... [...]...Ja allez, voor ze goed begonnen zijn hebben ze een degout.'

Bert (focusgroep 2): 'Voor een deel, pak misschien wel voor 1/4 of nog wat minder komt dat plots toch nog goed. En voor een ander deel is dat van ja, altijd maar slechter. Allez ja, dan hebben ze niet alleen te hoog gegrepen maar is het zelfs, als ze dan toch zakken dan lukt wat jij had aangeraden zelfs ook niet meer omdat ze ontmoedigd zijn geraakt, omdat ze geen zin meer hebben. Als jij zegt TSO en ze gaan toch naar ASO dan zakken ze nadien naar BSO en dan blijkt het zelfs daar moeilijk te lukken. Dus niet alleen is de waterval slecht, maar dan beland je nog lager denk ik.'

Studieadvies verleend door het CLB

Naar analogie van de voorgaande afdeling over concreet advies verleend door leerkrachten, gaan we ook hier na of ouders die studieadvies kregen van het CLB verschillen van ouders die ook concreet advies kregen, maar dan niet van het CLB. Bivariate analyses waarbij de samenhang wordt nagegaan tussen de in tabel 33 opgesomde variabelen – toegeschreven en verworven kenmerken – en het al dan niet advies krijgen van CLB-medewerkers, leveren slechts één significant resultaat op. Dit wordt in tabel 42 weergegeven.

Tabel 42: kruistabel, verdeling etniciteit naar al dan niet concreet studieadvies ontvangen hebben van CLB-medewerkers

	Advies gekregen van CLB- medewerkers	Advies gekregen van andere adviesbron	Cramer's V
Etniciteit (N=786)			
<i>West-Europeanen (inclusief Belgen)</i>	41,2%	58,8%	0,107**
<i>Niet-West-Europeanen</i>	24,7%	75,3%	

** $p \leq 0,01$

Ouders van allochtone origine hebben duidelijk in mindere mate advies gekregen van CLB-medewerkers. Slechts 24,7% van de allochtone ouders die concreet studieadvies ontvingen, kregen dit van CLB-medewerkers. Autochtone ouders die studieadvies kregen, vermeldde in 41,2% van de gevallen het CLB. Gezien de vraaggestuurde werking van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding betekent dit waarschijnlijk dat allochtone ouders minder gemakkelijk de stap zetten om advies te vragen aan CLB-medewerkers dan autochtone ouders.

Wat het advies verleend door CLB-medewerkers betreft, is het zo dat 84,2% van de ouders dit advies opvolgen en dus bijgevolg 15,8% van de ouders dit advies naast zich neerleggen. Geen enkele variabele uit tabel 33 (zie boven) lijkt onderscheid te maken tussen ouders die het advies van het CLB opvolgen en zij die dat niet doen. Beide groepen van ouders verschillen dus niet van elkaar op deze variabelen.

Ook hier gingen we na welke redenen ouders aangaven voor het naast zich neerleggen van het studieadvies van het CLB. In tabel 43 worden de door ouders vermelde redenen samengevat weergegeven.

Tabel 43: frequentieverdeling van de redenen waarom studieadvies van CLB-medewerkers niet wordt opgevolgd, absolute en relatieve frequenties (N= 42, ontbrekende waarden: 4)

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Ons kind kan beter/ we mikken hoger</i>	6	14,29%
<i>Ons kind koos een andere optie</i>	15	35,71%
<i>Ons kind krijgt de kans te proberen</i>	2	4,76%
<i>Er is nog twijfel</i>	4	9,53%
<i>De druk zal te hoog zijn/ te hoog gemikt</i>	2	4,76%
<i>Onze keuze is een betere voorbereiding</i>	2	4,76%
<i>Twijfel bij en/of wantrouwen in methodes CLB</i>	6	14,29%
<i>Andere (uiteenlopende redenen)</i>	5	11,90%
Totaal	42	100%

Net zoals bij het advies verleend door leerkrachten is het zo dat meer dan 30% van de ouders die het advies van CLB-medewerkers naast zich neerleggen, aangeven dat hun kind een andere optie koos. 14,29% van de ouders geeft aan hoger te mikken dan wat het advies van het CLB aangeeft. Als we hierbij de ouders optellen die het advies niet opvolgen omdat zij hun kind de kans willen geven hoger te mikken, dan zien we dat ongeveer 20% van de ouders aangeven het advies niet op te volgen omdat zij achten dat dit te laag gegrepen is. Verder is het zo dat een andere 14,29% van de ouders het advies niet opvolgen omdat zij ernstige twijfels hebben bij het CLB als adviesverstrekker. Zij geven aan te betwijfelen of het CLB aan de hand van de methodes die zij gebruikt een oordeel kan vellen over welke studierichting hun kind het best zou volgen. Tot slot zijn er, net als bij de ouders die het advies van leerkrachten naast zich neerlegden, ouders die nog te zeer twijfelen, die het advies van het CLB te hoog gegrepen vinden of die hun keuze als een betere voorbereiding beschouwen voor de verdere studies van hun kind.

Tot slot werd opnieuw nagegaan of het ook voor het advies van CLB-medewerkers zo is dat een advies naar niet-ASO richtingen eerder werd genegeerd dan advies dat het kind wel naar ASO oriënteert. Om dit na te gaan werd opnieuw een kruistabel, maar dan nu voor advies verleend door het CLB, geconstrueerd. Deze wordt weergegeven in tabel 44.

Tabel 44: kruistabel, welk advies wordt opgevolgd en welk niet? (N=285)

	Advies van CLB wordt opgevolgd	Advies van CLB wordt <u>niet</u> opgevolgd
ASO	89,4%	10,6%
KSO/TSO	76,2%	23,8%
BSO	85,7%	14,3%

Advies van CLB-medewerkers dat de leerling in de richting van het algemeen secundair onderwijs oriënteert wordt door 89,4% van de ouders gevolgd. Advies dat het kind naar het kunstsecundair of technisch onderwijs verwijst daarentegen wordt door slechts 76,2% van de ouders gevolgd. Een advies van CLB-medewerkers dat het beroepssecundair onderwijs aanbeval werd door 85,7% van de ouders opgevolgd.

Wat het advies van CLB-medewerkers betreft, zien we dat ouders een advies dat hun kind naar het KSO/TSO uitstuurt sneller naast zich neerleggen dan een advies dat hun kind naar het ASO of het BSO oriënteert.

Welke rol speelt het CLB precies?

We zagen dat slechts 40% van de ouders die concreet studieadvies kregen, dit van CLB-medewerkers kregen (zie tabel 32, p.74). Dit cijfer, dat sterk contrasteert met het percentage ouders dat concreet studieadvies kreeg van leerkrachten, vraagt om duiding. Welke rol speelt het CLB precies in het oriënteringsproces? Uit de focusgroepen met CLB-medewerkers blijkt dat het CLB vooral optreedt als begeleider van het keuzeproces. Het CLB situeert zich zo doende op wat in de onderwijswereld 'de tweede lijn' wordt genoemd. Zij interveniëren enkel wanneer zij daartoe expliciet gevraagd worden, hetzij door een school, hetzij door een ouder.

Nina (focusgroep 1): '... Dus ja, dat het een proces is en dat je eerst en vooral, bij dat eerste contact gaat kijken welke vraag zit er hier achter. Is dat een puur informatieve vraag of is dat een zorgvraag die we een beetje van dichterbij moeten bekijken. Ik denk ook vooral, bekijken waar zitten die mensen zelf, hoever zijn zij daar al mee bezig geweest, hoe lang en hoe breed en waar kunnen wij iets in doen. Want uiteindelijk kunnen wij op 2 manieren met ouders in contact komen. Ofwel doordat ze zelf de vraag stellen, gewoon zelf de stap zetten. Ofwel de school die er ons bij vraagt, na overleg en zo, en als het van de school uitkomt dat we met de ouders in contact komen dan weten we meestal al wel redelijk goed waar ze zitten in het proces. Als het enkel informatie is, is het gewoon een beetje meedenken met de mensen en een beetje een spiegel voorhouden en vanuit onze deskundigheid een beetje de gerichte vragen stellen waar ouders soms niet aan denken of leerkrachten of zo... Wij zijn zeker toch niet die, ik denk toch dat dat beeld er niet meer is, bij ouders wel nog soms, die alleswetende instantie waar ze een keer moeten gaan...; waar ze dan buitenkomen met dé oplossingen in hun hand. Nee, ik denk dat wij gewoon een beetje ondersteuners en begeleiders zijn.'

Katia (focusgroep 1): 'Ja, zoals Nina gezegd heeft, dat proces begeleiden, die school ondersteunen, daarin uw rol effectief op te nemen ...'

Ruud (focusgroep 2): 'Ik probeer eigenlijk altijd te kijken van wat zijn de resultaten dat dat kind behaald heeft. Ook proberen ondervinden vanuit de leerkracht of een gesprek leerkracht-leerling of individueel met de leerling van wat wil de leerling zelf. En dan ook eens bevragen van hoe ziet een ouder zijn kind naar een secundair gaan, wat zijn daar de verwachtingen. Omdat dat toch wel een aantal factoren zijn die allemaal samen hangen. En dan ook schetsen, vooral kaderen en vaak herformuleren van ja, kijk de verwachtingen liggen zus en zo, maar het is niet altijd haalbaar en dan ook vooral motiveren waarom wij bepaalde dingen al dan niet zouden adviseren. Maar altijd vanuit het karakter: het is een vrijblijvende beslissing eigenlijk.'

Het hoeft in die zin niet te verbazen dat het CLB veel minder vaak genoemd wordt als verstrekker van concreet studieadvies. Lang niet alle ouders komen immers in contact met een CLB-medewerker. Het CLB is voor haar werking met betrekking tot keuzebegeleiding overigens sterk afhankelijk van de mate waarin de school interesse toont voor haar diensten.

Joëlle (focusgroep 2): 'Ja, het is afhankelijk van de schoolcultuur ook en de samenwerking van de school met het CLB en [Jasmien knikt bevestigend] de relatie die je opgebouwd hebt; het hangt van zoveel factoren af ...[...]... Wat hun gewoontes zijn van het verleden, of zij blijven vastroesten zijn in een bepaalde manier van informatie geven, of zij openstaan voor nieuwe dingen, in welke mate zij vragen om geïnformeerd te worden, in welke mate ze schoolondersteuning wensen of dat leerkrachten open staan voor ondersteuning. Is ze heel open naar externen? Persoonlijk in mijn scholen kan ik wel zeggen dat ik een goede intensieve relatie heb, al een aantal jaren opgebouwd, want dat is ook niet van het eerste schooljaar. En weet ik ook goed wie wat verwacht, de ene school verwacht veel meer dan de andere.'

Bovenstaande citaten maken duidelijk dat we ver verwijderd zijn van de PMS-werking waarbij alle leerlingen, in het kader van de overgang van basis- naar secundair onderwijs, klassikaal werden getest en vervolgens georiënteerd naar een bepaalde studierichting. In beide focusgroepen kwam de evolutie van PMS-werking naar CLB-werking uitgebreid aan bod. Hoewel de meeste aanwezigen aangaven als CLB-medewerker een belangrijke en nuttige rol te spelen in het oriënteringsproces, stelden bepaalde aanwezigen ook kritische vragen bij de evoluties die in het recente verleden plaatsgevonden hebben.

Catherine (focusgroep 1): 'Wij geven advies op basis van wat kan, welke mogelijkheden er zijn, wat een bepaalde studiekeuze inhoudt. Maar het is de leerkracht die meer over het inhoudelijke en meer over de prestaties op school gaat kunnen vertellen. Wij houden ons daar een beetje van weg, wij kunnen wel iets zeggen, maar wij kunnen ook maar zeggen wat de leerkracht ons vertelt, want wij zitten zelf niet in de klas. Dus op die manier proberen we daar wel een beetje in samen te werken.'

Piet (focusgroep 1, reageert op wat Catherine zegt): 'Ik vind dat ook wel een beetje onze zwakte. We gaan compleet af op schoolse gegevens, op het oordeel van de leerkracht. Ik ga niet zeggen dat dat niet betrouwbaar is, maar... [...] ... Ja, bij ons komen we inderdaad regelmatig tot de conclusie van wat zitten wij nog op een klassenraad, op een MDO te doen. Ja, te luisteren wat de leerkracht zegt over het dossier. [eensgezindheid] We hebben dan wel een positie van horizonverruiming waarin we kunnen zeggen wat er allemaal bestaat, dat is een sterkte van ons.'

Catherine (focusgroep 1, reageert op haar beurt op wat Piet zegt): 'Ja, dat is onze sterkte ja. Maar voor de rest moeten wij.. het is inderdaad niet meer aan ons om informatie te geven over het kunnen van de leerling, want die hebben wij niet meer. Het is de leerkracht die dat heeft en wij kunnen daar een beetje zitten papegaaien van wat de leerkracht ons verteld heeft, maar we hebben daar inderdaad minder zicht op, dat is zeker.'

Nathalie (focusgroep 2): 'Ik heb een beetje de indruk, 10 jaar geleden, toen het nog PMS was toen werd de info meer nog door een PMS... Bijna alle ouders passeerden ook individueel voor een gesprek en ik denk dat er dan toch misschien iets neutralere info gegeven werd terwijl nu, ze passeren bij de leerkracht en enkel diegene die met een specifieke vraag zitten komen nog tot bij ons. En soms denk ik dat we er daar een paar verliezen, maar ja, we kunnen ook niet terug in de tijd. Het had ook zijn nadelen hé.'

CLB-medewerkers zijn bij hun begeleiding van het oriënteringsproces sterk afhankelijk van de gegevens die leerkrachten hen doorgeven. De leerkracht van het 6^{de} leerjaar blijkt door de evolutie van PMS naar CLB dan ook de belangrijkste actor te zijn geworden in het oriënteringsproces. Dit hoeft niet noodzakelijk negatieve gevolgen te hebben voor de oriëntering, als er tussen de verschillende actoren ten minste een duidelijke rolverdeling is en als de verschillende actoren elkaars rol kennen en naar waarde schatten. Men kan zich hierbij op basis van wat in de leerkrachten- en CLBfocusgroepen gezegd werd echter ernstig vragen stellen.

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?'

Veronique (focusgroep 1): 'Ja, dat is eigenlijk wel een van de doorslaggevende criteria. Dat je soms zegt van ja maar, dat en dat en dat, maar dat is niet zo belangrijk en dan krijg ik het he. Dat is niet zo belangrijk? Dat is wel héél belangrijk soms. Voor dat kind is dat ook zeer belangrijk. Per slot van rekening gaat het om dat kind. Niet om ons, niet om hen, maar om het kind. En als je ze zo goed mogelijk wil begeleiden of helpen, dan heb ik soms een beetje last met die houding.'

Frans (focusgroep 2): '...Ja, en die mensen van het CLB kennen die kinderen ook écht niet genoeg om dat het juiste advies te geven [Bert stemt in].'

Bert (focusgroep 2): 'Ja, wij zijn op school zelf niet bezig met punten, wij hebben ook geen punten op onze rapporten en alleen die OVSG hebben wij op het einde als cijfermateriaal. Maar ja, uiteindelijk hebben de meeste mensen daarvoor al een idee of een beslissing genomen, dus daarom is dat heel moeilijk om daar met het CLB over te communiceren. Want wij hebben het gevoel van dat kind heeft vaardigheden en dat talent en voor hen is dat te vaag, zij willen eigenlijk cijfers. Dus daarom dat wij eigenlijk naar hen nog minder luisteren. Alleen als we echt kinderen hebben van wie we het gevoel hebben 'wij weten het echt ook niet wat we die mensen nog moeten aanraden'.. maar anders ja, houden wij die eigenlijk wat op afstand.'

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 ..; die daar toch meestal vrij degelijk onderbouwd advies kunnen aan koppelen. [instemmende geluiden] En dan pik ik even in op wat u noemt procesbewaking ; je hebt ook anderzijds leerkrachten bij wie dat niet zo kwalitatief en daar is het dan niet op de MDO's te doen, maar eigenlijk buiten die MDO's in de contacten die je hebt met die leerkrachten in het wegwijs maken in het materiaal en hulpmiddelen die ze zouden kunnen hebben. Dat ja kan proberen, het blijft uiteraard altijd afhankelijk van de bereidheid van die individuele leerkracht, om daar ook wat van te maken in de klas'

Nathalie (focusgroep 2): 'Ik denk alleen al aan advisering. Als je ziet, bepaalde leerkrachten, met in de 70% oriënteren naar Latijnse en andere leerkrachten, ik heb scholen waar ze met 85% twijfelen aan Latijnse. Dan denk je ook ja, hoe objectief is dat allemaal nog hé. Maar je hebt dan leerkrachten zesde leerjaar die dat echt bekijken van 'kan dit kind 6 jaar Latijnse aan of die het alleen maar op korte termijn bekijken, van de eerste graad', en ja...'

Willy (focusgroep 2) : '... De leerkracht zesde studiejaar is ook een subjectief persoon, wij allemaal hé. En het is altijd bon ton, het is altijd goed ogend en goed klinkend naar de ouders toe als je kan zeggen dat de zoon niet voor het eerste leerjaar B zal gaan. Dus er is altijd een 'ja

maar of misschien of het zou wel kunnen, of de factor 'proberen', zit er altijd bij. En een leerkracht die zijn leerling moet afgeven met ... de stempel, als ik dat woord mag gebruiken, dat de zoon of dochter best naar het eerste beroeps gaat dat is geen sociaal aanzien en sociaal opzicht gaat daardoor teloor. Daarmee dat ik zeg, de leerkracht is ook subjectief en hij zal misschien altijd iets hoger inschatten dan de student aankan. En de factor 'proberen' hoor ik veel bij die mensen gebruiken [velen instemmend]'

Deze uittreksels uit de verschillende focusgroepen tonen aan dat leerkrachten en CLB-medewerkers elkaars rol in het oriënteringsproces niet altijd goed kennen en weten te appreciëren. De aanwezige leerkrachten leken aan te geven hun twijfels te hebben bij de werkwijze van het CLB, waarbij volgens hen een overmatig gewicht wordt gegeven aan de 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 de dag van vandaag hebben in het hele oriënteringsproces. Volgens hen kwijten immers niet alle leerkrachten zich even goed van hun taak. Dit en het feit dat het CLB weinig instrumenten in handen heeft om te oriënteren leidt er volgens sommigen toe dat een adequate oriëntering in het gedrang komt.

Leerkrachten en CLB-medewerkers uitten wel eenzelfde bezorgdheid over het feit dat de ondoorzichtige structuur van de 1^e graad van het secundair onderwijs het oriënteren van leerlingen sterk bemoeilijkt.

Ook voor het advies verleend door vrienden en of kennissen werd gekeken of er verschillen bestaan tussen ouders die concreet advies kregen van vrienden en of kennissen en ouders die dit van anderen kregen. In tabel 45 worden t-toetsen en kruistabellen gepresenteerd die de samenhang tussen de in de rijen van de tabel opgesomde toegeschreven en verworven kenmerken enerzijds en de variabele al dan niet advies gekregen van vrienden en of kennissen anderzijds, moeten verduidelijken. Tabel 45 leert ons dat er heel wat variabelen zijn die ons toelaten om onderscheid te maken tussen ouders die advies kregen van vrienden/kennissen en zij die advies kregen van anderen. Ouders die advies kregen van vrienden en of kennissen behoren gemiddeld tot lagere SES-groepen en hebben gemiddeld minder vertrouwen in de leerkrachten die hun kind onderwijzen dan ouders die concreet studieadvies kregen van anderen – leerkrachten, CLB, ouders van andere kinderen. Bovendien is het opvallend dat meer allochtone dan autochtone ouders advies kregen van vrienden en of kennissen. Ook laagopgeleide moeders hebben relatief gezien vaker advies gekregen van vrienden en of kennissen. Dit geldt eveneens voor ouders die weinig andere ouders kennen op de school van hun kind en ouders van wie het kind schoolvertraging opliep. Zij kregen vaker advies van vrienden en of kennissen dan ouders die veel andere ouders kennen en ouders van wie het kind geen schoolvertraging opliep.

Tabel 45: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, advies gekregen van vrienden/kennissen vs. advies gekregen van anderen, en de onafhankelijke variabelen

	Advies gekregen van vrienden/ kennissen Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Advies gekregen van anderen Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 685)	79,54 (8,51)	80,96 (8,02)	-1,42 (t=-1,875)
SES (N=771)	4,91 (2,09)	5,34 (1,97)	-0,43* (t=2,475)
Etniciteit (N=789)			
<i>West-Europeanen</i> <i>(inclusief Belgen)</i>	19,7%	80,3%	0,172***
<i>niet-West-Europeanen</i>	42,2%	57,8%	
Opleidingsniveau moeder (N=778)			
<i>Lager secundair</i> <i>onderwijs of minder</i>	33,3%	66,7%	0,096*
<i>Hoger secundair</i> <i>onderwijs beëindigd</i>	21,4%	78,6%	
<i>Hoger onderwijs</i> <i>(universitair of niet)</i>	20,7%	79,3%	
Gezinssituatie (N=802)			
<i>Woont samen met beide</i> <i>ouders</i>	21,2%	78,8%	0,044 n.s.
<i>Woont samen met</i> <i>vader/moeder/anderen</i>	25,5%	74,5%	
Schoolvertraging (N=801)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	21,1%	78,9%	0,071*
<i>Schoolvertraging tijdens</i> <i>kleuter en/of lagere</i> <i>school</i>	30,2%	69,8%	
Ouderlijke relaties (N=800)			
<i>Ouder kent geen of enkele</i> <i>ouders</i>	25,2%	74,8%	0,082*
<i>Ouder kent veel of alle</i> <i>ouders</i>	18,4%	81,6%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=799)	33,48 (3,64)	33,84 (4,03)	-0,36 (t=-1,075)
Vertrouwen in leerkrachten (N=785)	40,56 (5,58)	41,89 (5,20)	-1,33** (t=-2,917)
Kennis over het onderwijssysteem (N=747)	35,75 (4,28)	36,09 (4,06)	-0,34 (t=-0,944)

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Vervolgens gingen we na of ouders het studieadvies dat ze krijgen van vrienden en of kennissen opvolgen of naast zich neerleggen. 88,6% van de ouders gaven aan het advies dat ze kregen van vrienden/kennissen te zullen opvolgen. De overige 11,4% gaven aan het advies niet te zullen opvolgen. Er werden geen verschillen vastgesteld tussen ouders die het advies van hun vrienden en kennissen wel zouden opvolgen en deze die dat niet planden te doen.

Tot slot gingen we opnieuw na of advisering naar niet-theoretische richtingen toe relatief gezien meer werd genegeerd dan advisering naar theoretische richtingen.

Tabel 46: kruistabel, welk advies wordt opgevolgd en welk niet? (N=163)

	Advies van kennissen/vrienden wordt opgevolgd	Advies van kennissen/vrienden wordt <u>niet</u> opgevolgd
ASO	87,3%	12,7%
KSO/TSO	94,7%	5,3%
BSO	71,4%	28,6%

Het patroon dat we voor advies verleend door kennissen/vrienden zien ontstaan, is tegengesteld aan datgene dat we zien bij advies verleend door leerkrachten en CLB-medewerkers. Een advies dat het kind in de richting van het KSO of TSO uitstuurt wordt vaker gevolgd dan een advies dat het kind in de richting van het ASO of het BSO stuurt.

Studieadvies verleend door ouders van andere leerlingen

Slechts een klein deel van de ouders in de steekproef (10,63% van hen) gaf aan advies te hebben gekregen van ouders van andere leerlingen op de school van hun kind. Opnieuw werd nagegaan of het mogelijk is ouders die advies kregen van andere ouders te onderscheiden van ouders die concreet advies kregen, maar niet van andere ouders. Slechts twee variabelen laten toe onderscheid te maken tussen beide groepen. De resultaten van de t-toets en Cramer's V-toets worden weergegeven in tabel 47. Hieruit blijkt dat ouders die studieadvies kregen van andere ouders gemiddeld minder vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kinderen onderwijzen dan ouders die studieadvies kregen van anderen. Daarnaast blijkt ook dat ouders van kinderen die in gebroken gezinnen leven relatief gezien vaker studieadvies van andere ouders kregen dan ouders die in intacte gezinnen leven.

Tabel 47: Advies gekregen van andere ouders vs. advies gekregen van anderen, beschrijvende statistieken: frequenties, gemiddelden, resultaten van t-toetsen

	Advies gekregen van ouders van andere lln (gemiddelde of procent en standaardafwijking)	Advies gekregen van andere adviesbron (gemiddelde of procent en standaardafwijking)	Cramer's V
Gezinssituatie (N=800)			
<i>Woont samen met beide ouders</i>	9,1%	90,9%	0,075*
<i>Woont samen met vader/moeder/anderen</i>	14,5%	85,5%	
Vertrouwen in leerkrachten (N=783)	39,50 (5,14)	41,87 (5,28)	-2,37*** (t=-3,189)

*p<0,05, ***p<0,001

Iets meer dan drie kwart van de ouders die advies kregen van andere ouders op de school van hun kind gaven aan dit advies te zullen volgen. 23,5 % van de ouders gaven aan dit niet te zullen doen. Ook hier werd gekeken of ouders die het studieadvies van andere ouders opvolgen verschillen van ouders die het niet opvolgen. Slechts een variabele maakt het mogelijk ouders die het advies van andere ouders opvolgen te onderscheiden van zij die het niet opvolgen.

Tabel 48: Advies van andere ouders opvolgen vs. advies van andere ouders niet opvolgen, beschrijvende statistieken: frequenties, resultaten van Cramer's V-toetsen

	Volgt advies op	Volgt advies niet op	Cramer's V
Schoolvertraging (N=786)			
<i>Geen schoolvertraging opgelopen</i>	83,9%	16,1%	0,380**
<i>Schoolvertraging tijdens kleuter en/of lagere school</i>	41,7%	58,3%	

**p<0,01

Ouders van wie de kinderen schoolvertraging opliepen leggen het advies dat ze kregen van andere ouders veel vaker naast zich neer, dan ouders van kinderen die geen schoolvertraging opliepen.

We gingen opnieuw na of adviezen die in de richting van minder veeleisende studierichtingen oriënteren eerder worden genegeerd dan andere. In tabel 49 wordt opnieuw in kruistabel gepresenteerd waaruit dit moet blijken.

Tabel 49: kruistabel, welk advies wordt opgevolgd en welk niet? (N=65)⁵

	Advies van andere ouders wordt opgevolgd	Advies van andere ouders wordt <u>niet</u> opgevolgd
ASO	82,0%	18,0%
TSO	64,3%	35,7%
BSO	-	100,0%

Een advies van ouders dat het kind in de richting van het ASO oriënteert wordt in 82% van de gevallen opgevolgd. Een advies dat het kind richting TSO stuurt wordt daarentegen door slechts 64,3% van de ouders gevolgd. Dit patroon stemt overeen met hetgeen dat gevonden werd voor advies verleend door leerkrachten en CLB-medewerkers. Advies dat een kind in de richting van het TSO oriënteert wordt minder vaak opgevolgd dan advies dat in de richting van het ASO oriënteert.

Het bijwonen van infomomenten georganiseerd door de basisschool of het CLB

In 43 van de 53 onderzochte basisscholen organiseert de school een infomoment met betrekking tot de overgang naar het secundair onderwijs, voor ouders. Aan de ouders werd in de vragenlijst de vraag gesteld of er op de school van hun kind een infomoment werd georganiseerd. 74,3% van de ouders of in totaal 981 ouders - die een valide antwoord gaven - gaven aan dat er in de basisschool van hun kind een infomoment werd georganiseerd. 188 ouders of 14,2% van de ouders gaven aan dat er geen infomoment werd georganiseerd en 11,5% van de ouders (151 ouders) gaf aan niet te weten of er een infomoment werd opgezet. Wanneer de gegevens van schooldirecties en van ouders van leerlingen naast elkaar gelegd worden, dan zien we dat 120 ouders aangaven dat er geen infomoment was, terwijl er eigenlijk wel een was. Dit betekent dat 63,83% (120 ouders op een totaal van 188) van de ouders die aangaven dat er geen infomoment werd georganiseerd op de school van hun school eigenlijk verkeerd zaten. Opnieuw na vergelijking met de data die de directiebevraging opleverde, zien we dat 136 ouders - 13,86% van zij die stelden dat er een infomoment was geweest - aangaven dat er in de basisschool van hun kind een infomoment werd georganiseerd, terwijl er eigenlijk geen werd georganiseerd volgens de directie van de betreffende basisschool.

683 ouders of in totaal 70,48% van de ouders die aangaven dat er in de school van hun kind een infomoment plaats had woonden dit bij. Iets meer dan de helft - 52,62% - van zij die het bijwoonden, gaf aan dat de informatie die zij toen inwonnen hun beslissing mee had bepaald. We stelden ons dan ook de vraag of ouders die van het infomoment op de hoogte waren, maar het niet bijwoonden

⁵ BSO werd slechts in een geval geadviseerd, er wordt dan ook niet verder op ingegaan.

verschillen van ouders die het wel bijwoonden alsook wat hun redenen waren om het infomoment niet bij te wonen. In tabel 50 (volgende pagina) wordt aan de hand van kruistabellen en t-toetsen onderzocht of er verschillen zijn tussen ouders die het informatiemoment bijwoonden en zij die ervan op de hoogte waren maar het niet bijwoonden. Tabel 50 leert ons dat slechts drie variabelen ons in staat stellen om een onderscheid te maken tussen ouders die het infomoment bijwoonden en zij die het niet bijwoonden. Ouders die het infomoment bijwoonden vertonen gemiddeld een hogere betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind dan ouders die het infomoment aan zich lieten voorbijgaan. Daarnaast lijkt er ook een associatie te bestaan tussen het aantal andere ouders dat een ouderpaar kent en het al dan niet bijwonen van het infomoment. Ouders die veel of alle andere ouders op de school van hun kind kennen, woonden in grotere getale de infomomenten op de school van hun kind bij dan ouders die slechts enkele of helemaal geen andere ouders kennen. Tot slot lijkt er ook een licht verband te bestaan tussen etniciteit en al dan niet bijwonen van het infomoment. Relatief gezien wonen meer autochtone ouders het infomoment bij dan allochtone ouders.

Tabel 50: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, al dan niet bijwonen van een infomoment georganiseerd door de school, en de onafhankelijke variabelen

	Bijwonen van infomoment BS Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Niet bijwonen van infomoment BS Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 827)	81,38 (7,67)	81,27 (8,02)	0,11 n.s. (t=0,189)
SES (N=928)	5,36 (1,92)	5,53 (1,90)	-0,17 n.s. (t=-1,242)
Etniciteit (N=956)			
<i>West-Europeanen</i> <i>(inclusief Belgen)</i>	71,4%	28,6%	0,061+
<i>niet-West-Europeanen</i>	62,0%	38,0%	
Opleidingsniveau moeder (N=946)			
<i>Lager secundair</i> <i>onderwijs of minder</i>	74,5%	25,5%	0,036 n.s.
<i>Hoger secundair</i> <i>onderwijs beëindigd</i>	71,7%	28,3%	
<i>Hoger onderwijs</i> <i>(universitair of niet)</i>	69,4%	30,6%	
Gezinssituatie (N=969)			
<i>Woont samen met beide</i> <i>ouders</i>	71,8%	28,2%	0,058 n.s.
<i>Woont samen met</i> <i>vader/moeder/anderen</i>	65,3%	34,7%	
Schoolvertraging (N=968)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	71,1%	28,9%	0,039 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens</i> <i>kleuter en/of lagere</i> <i>school</i>	65,4%	34,6%	
Ouderlijke relaties (N=967)			
<i>Ouder kent geen of enkele</i> <i>ouders</i>	66,8%	33,2%	0,084**
<i>Ouder kent veel of alle</i> <i>ouders</i>	74,5%	25,5%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=964)	34,23 (3,58)	32,90 (4,18)	1,33*** (t=4,698)
Vertrouwen in leerkrachten (N=950)	41,36 (5,28)	40,95 (5,70)	0,41 n.s. (t=1,056)
Kennis over het onderwijssysteem (N=914)	36,01 (4,12)	35,99 (3,70)	0,02 n.s. (t=0,052)

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

In tabel 51 worden de redenen waarom ouders van het infomoment wegbleven opgelijst.

Tabel 51: frequentieverdeling van de redenen waarom ouders het infomoment georganiseerd door de school niet bij wonen, absolute en relatieve frequenties (N=242)

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Andere kinderen in het gezin maakten reeds overstap</i>	85	35,13%
<i>We hadden geen tijd/moesten werken</i>	107	44,22%
<i>De keuze was reeds gemaakt</i>	26	10,74%
<i>We hadden al voldoende informatie</i>	13	5,37%
<i>Geen interesse</i>	3	1,24%
<i>Ik sta zelf in het onderwijs</i>	4	1,65%
<i>Andere (uiteenlopende) redenen</i>	4	1,65%
Totaal	242	100%

Van de 286 ouders die op de hoogte waren van het infomoment dat zou plaatsvinden in de school van hun kind, en het niet bijwoonden gaf ongeveer 85% een reden op voor hun afwezigheid. 44,22% van de ouders die het infomoment niet bijwoonden gaven aan dat ze op dat moment geen tijd hadden – meestal omdat zij op dat moment andere verplichtingen hadden, zoals werken. De tweede meest genoemde reden voor het niet bijwonen van het infomoment was dat het gezin kind(eren) telt die reeds de overstap naar het secundair hadden gemaakt. Daarnaast wordt door iets meer dan 10% van de ouders aangehaald dat de keuze op dat moment reeds gemaakt was. Verder zijn er ook ouders die vonden dat ze reeds voldoende informatie hadden vergaard op dat moment. Tot slot zijn er ook ouders die geen interesse vertoonden of ouders die door hun job als leerkracht reeds over de nodige informatie beschikten.

In 44 van de onderzochte basisscholen organiseert het CLB een infomoment voor de ouders van leerlingen. In 8 scholen organiseert het CLB dit niet en van 1 school gaf de directie hieromtrent geen informatie. 599 ouders –of 45,8% van de ouders die een valide antwoord gaven op deze vraag - gaven aan dat het CLB in de school van hun kind een informatiemoment organiseert. 363 ouders of 27,7% van de ouders gaven aan dat er geen informatiemoment werd georganiseerd door het CLB. Tot slot gaven 347 ouders (26,5%) te kennen niet te weten of er een informatiemoment werd georganiseerd door medewerkers van het CLB. Het is opvallend dat, in vergelijking met het infomoment georganiseerd door de school, aanzienlijk meer ouders niet lijken te weten of er al dan niet iets georganiseerd werd door het CLB.

Wanneer we opnieuw de gegevens van de directiebevraging vergelijken met die van de ouderbevraging dan zien we dat maar liefst 247 ouders aangaven dat er geen infomoment georganiseerd werd door het CLB, terwijl er eigenlijk wel een was. Dit betekent dat 68,04% van de ouders verkeerdelijk dacht dat er voor de school van hun kind geen informatiemoment was van het CLB. Daarnaast zien we ook dat 27 ouders aangaven dat er een informatiemoment van het CLB was, terwijl er eigenlijk geen was.

382 ouders – of 65,30% van de ouders die wisten dat er een infomoment van het CLB plaatsvond - woonden het informatiemoment van het CLB bij. Iets minder dan de helft van hen verklaarde dat de informatie die toen werd ingewonnen de beslissing mee had bepaald. Opnieuw werd gekeken of ouders die het informatiemoment bijwoonden, verschillen van ouders die van het informatiemoment afwisten maar het niet bijwoonden. Uit tabel 52 blijkt dat drie variabelen ons toelaten een onderscheid te maken tussen beide groepen. In de eerste plaats valt het op dat ouders die het infomoment bijwoonden gemiddeld tot lagere SES-groepen behoren dan ouders die het infomoment niet bijwoonden. Dit wordt verder ondersteund door het verband dat lijkt te bestaan tussen opleidingsniveau van de moeder en al dan niet bijwonen van het infomoment van het CLB. Het valt op dat hoogopgeleide moeders relatief gezien in mindere mate het infomoment van het CLB bijwonen dan moeders die slechts een diploma secundair onderwijs hebben en moeders die het moeten stellen met minder dan dat. Tot slot is het - net als bij infomomenten georganiseerd door de school – zo dat ouders die het informatiemoment bijwoonden gemiddeld een hogere betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind vertonen dan ouders die het niet bijwoonden.

Tabel 52: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, al dan niet bijwonen van een infomoment georganiseerd door het CLB, en de onafhankelijke variabelen

	Bijwonen van infomoment CLB Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Niet bijwonen van infomoment CLB Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 513)	81,19 (7,77)	82,09 (7,95)	-0,90 n.s. (t=-1,232)
SES (N=566)	5,34 (1,96)	5,93 (1,61)	-0,59*** (t=-3,833)
Etniciteit (N=576)			
<i>West-Europeanen</i> <i>(inclusief Belgen)</i>	64,9%	35,1%	0,027 n.s.
<i>niet-West-Europeanen</i>	69,8%	30,2%	
Opleidingsniveau moeder (N=575)			
<i>Lager secundair</i> <i>onderwijs of minder</i>	73,9%	26,1%	0,184***
<i>Hoger secundair</i> <i>onderwijs beëindigd</i>	74,8%	25,2%	
<i>Hoger onderwijs</i> <i>(universitair of niet)</i>	57,1%	42,9%	
Gezinssituatie (N=585)			
<i>Woont samen met beide</i> <i>ouders</i>	64,3%	35,7%	0,044 n.s.
<i>Woont samen met</i> <i>vader/moeder/anderen</i>	69,6%	30,4%	
Schoolvertraging (N=585)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	65,2%	34,8%	0,004 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens</i> <i>kleuter en/of lagere</i> <i>school</i>	66,0%	34,0%	
Ouderlijke relaties (N=585)			
<i>Ouder kent geen of enkele</i> <i>ouders</i>	67,2%	32,8%	0,036 n.s.
<i>Ouder kent veel of alle</i> <i>ouders</i>	63,7%	36,3%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=583)	34,36 (3,51)	33,61 (4,22)	0,75* (t=2,274)
Vertrouwen in leerkrachten (N=574)	41,35 (5,42)	41,35 (5,67)	0,00 n.s. (t=-0,005)
Kennis over het onderwijssysteem (N=556)	36,18 (4,07)	36,29 (4,12)	-0,11 n.s. (t=0,309)

*p<0,05, ***p<0,001

In tabel 53 worden de redenen die ouders gaven voor het niet bijwonen van het infomoment op een rij gezet. De meest genoemde reden was dat andere kinderen in het gezin reeds de overstap naar het secundair onderwijs gemaakt hadden. Daarnaast noemde iets meer dan een kwart van zij die het infomoment niet bijwoonden een gebrek aan tijd als reden. Verder werd ook door zo'n kwart van de ouders die het infomoment niet bijwoonden vermeld dat zij reeds een keuze hadden gemaakt of reeds voldoende informatie in hun bezit hadden. Wat in het oog springt, is dat iets minder dan 10% van de ouders een zeker scepticisme ten aanzien van het CLB aangeeft als reden voor het niet bijwonen van hun infomoment. Van deze ouders acht de meerderheid het CLB niet in staat om uitspraken te doen over hun kind. Een minderheid van deze ouders geeft zonder meer aan geen vertrouwen te hebben in het CLB.

Tabel 53: frequentieverdeling van de redenen waarom ouders het infomoment georganiseerd door het CLB niet bijwonen, absolute en relatieve frequenties (N=165)

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Andere kinderen in het gezin maakten reeds overstap</i>	52	31,52%
<i>We hadden geen tijd/moesten werken</i>	45	27,27%
<i>De keuze was reeds gemaakt</i>	26	15,76%
<i>We hadden al voldoende informatie</i>	18	10,69%
<i>Geen interesse</i>	5	3,03%
<i>Weinig vertrouwen in CLB</i>	15	9,09%
<i>Andere (uiteenlopende) redenen</i>	4	2,65%

Keuzehiërarchie

Om een beeld te krijgen van wat voor ouders prioritair is bij het maken van keuzes voor hun kind, gingen we na welke beslissing eerst werd getroffen, namelijk, kozen ouders in de eerste plaats een school uit en dan pas een studierichting of verliep het andersom? In tabel 54 wordt weergegeven hoe de keuze voor een bepaalde school zich in de tijd verhoudt ten opzichte van de keuze voor een studierichting.

Tabel 54: gaat de keuze voor de school vooraf aan de keuze van een studierichting of is het andersom? absolute en relatieve frequenties (N=1310)*

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Keuze voor school en studierichting werden gelijktijdig gemaakt</i>	723	55,2%
<i>De keuze van een school ging vooraf aan de keuze van een studierichting</i>	361	27,6%
<i>De keuze van een studierichting ging vooraf aan de keuze van een school</i>	226	17,3%

*ontbrekende waarden: 29

Iets meer dan de helft van de ouders maakte de keuze voor een school en een studierichting tegelijkertijd. Iets meer dan een kwart van de ouders daarentegen koos eerst een school uit en dan pas een studierichting. Dit doet het vermoeden rijzen dat een kwart van de bevroegde ouders zich eerst een idee vormen van welke de ideale school zou zijn voor hun kind en zich pas in tweede instantie bezig houden met welke de beste studierichting zou zijn voor hun kind. Tot slot bleek bij 17,3% van de ouders de keuze van een studierichting vooraf te zijn gegaan aan de keuze van een school.

Naast vragen over de tijdsperiode waarin de keuze voor een bepaalde studierichting en een bepaalde school werden gemaakt, bevatte de vragenlijst ook de vraag wat het belangrijkste motief was voor het kiezen van een welbepaalde school. Ouders kregen de mogelijkheid om te kiezen tussen de volgende antwoordcategorieën:

- *Goede reputatie*
- *Traditie (bvb. dezelfde school als die waar één van de ouders ging)*
- *Dichtbij*
- *Praktisch wat betreft vervoer*
- *Er wordt een bepaalde studierichting aangeboden*
- *Het is een middenschool*
- *Vrienden van zoon/dochter gaan er ook*
- *Kinderen van vrienden gaan er ook*
- *Zelfde school als de basisschool*
- *Zelfde scholengroep als de basisschool*
- *Het onderwijsnet*
- *Deze school is de keuze van ons kind*
- *Pedagogische methode*

In tabel 55 wordt de verdeling van de observaties over de verschillende antwoordcategorieën weergegeven.

Tabel 55: Het belangrijkste motief voor het kiezen van een secundaire school, absolute en relatieve frequenties (N=1077)

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Goede reputatie</i>	248	23,03%
<i>Traditie</i>	75	6,96%
<i>Dichtbij</i>	171	15,88%
<i>Praktisch</i>	55	5,11%
<i>Er wordt een bepaalde studierichting aangeboden</i>	143	13,28%
<i>Het is een middenschool</i>	45	4,18%
<i>Vrienden van zoon/dochter gaan er ook</i>	34	3,16%
<i>Kinderen van vrienden gaan er ook</i>	8	0,74%
<i>Zelfde school als basisschool</i>	42	3,90%
<i>Zelfde scholengroep als basisschool</i>	31	2,88%
<i>Het onderwijsnet</i>	36	3,34%
<i>De school is de keuze van ons kind</i>	166	15,41%
<i>Pedagogische methode</i>	19	1,76%
<i>Andere</i>	4	0,37%
TOTAAL	1077	100%

Bijna een kwart van de ouders vernoemt de reputatie van de secundaire school in kwestie als de belangrijkste reden om er hun kind in te schrijven. Iets meer dan 20% van de ouders geven praktische overwegingen aan als belangrijkste reden voor schoolkeuze. De school van hun kind moet in de buurt zijn of gemakkelijk bereikbaar in termen van vervoer. Daarnaast geven maar liefst 15,41% van de ouders aan dat de keuze van het kind doorslaggevend was. Als men daarbij ook nog die ouders toevoegt die aangaven dat ze kozen voor een school omdat de vrienden van hun kinderen daar ook school zullen lopen, dan komen we opnieuw uit aan een groep die iets minder dan 20% van alle ouders behelst. 13,28% van de ouders opteerden daarentegen voor een secundaire school omwille van het feit dat daar een welbepaalde studierichting wordt aangeboden. Verder zien we ook dat ongeveer 7% van de ouders traditie aangeeft als voornaamste reden. Zij opteren expliciet voor een onderwijsinstelling waar andere familieleden in het verleden school liepen. 4,18% van de ouders opteren dan weer expliciet voor een middenschool. Vervolgens zien we dat zo'n 7% van de ouders voor een secundaire school opteert die een duidelijke band heeft met de basisschool waar hun kind school liep. Tot slot zien we nog dat zo'n 3% van de ouders expliciet opteren voor een bepaald onderwijsnet, iets minder dan 2% voor de pedagogische methode waarop de school zich inspireert en minder dan 1% een school kiest omwille van het feit dat vrienden er hun kinderen heen sturen.

Naast deze nogal specifieke redenen voor schoolkeuze waren we ook geïnteresseerd in wat voor ouders finaal de doorslaggevende reden was om hun kind naar een bepaalde school te sturen. Zijn het eerder praktische overwegingen die doorwegen of is het hem toch vooral te doen om de school of de studierichting?

Wat is finaal van doorslaggevend belang bij de keuze voor een bepaalde school?

Aan de ouders werd gevraagd wat in de eerste plaats bepalend was bij de uiteindelijke keuze. Ze kregen de keuze tussen vier antwoordmogelijkheden: *afstand tussen school en thuis*, *de school zelf*, *de specifieke studierichting die uw kind zal volgen* en tot slot, *praktisch wat betreft vervoer*. In tabel 56 wordt de verdeling van de antwoorden over de verschillende categorieën weergegeven.

Tabel 56: wat bepaalt in de eerste plaats waar uw kind school zal lopen, absolute en relatieve frequenties (N=1249)*

	Absolute frequenties (n)	Relatieve frequenties (%)
<i>Afstand tussen school en thuis</i>	176	14,09%
<i>De school zelf</i>	698	55,88%
<i>De specifieke studierichting die uw kind zal volgen</i>	323	25,86%
<i>Praktisch wat betreft vervoer</i>	52	4,17%

*ontbrekende waarden: 90

Voor meer dan de helft van de ouders is de school zelf de voornaamste factor bij de uiteindelijke keuze. De studierichting wordt door iets meer dan een kwart van de ouders genoemd. Praktische overwegingen zoals de afstand tussen school en thuis of de haalbaarheid wat betreft vervoer worden door iets minder dan 20% van de ouders aangehaald als belangrijkste reden voor de keuze van een bepaalde onderwijsinstelling.

Uit tabel 56 spruit de vraag voort of ouders die praktische overwegingen laten doorwegen verschillen van ouders voor wie het uiteindelijk toch voornamelijk om de school of de studierichting gaat. In tabel 57 worden beide groepen aan de hand van kruistabellen en t-toetsen met elkaar vergeleken.

Tabel 57 toont aan dat ouders die praktische overwegingen laten primeren boven overwegingen die verband houden met de keuze van een school of een studierichting gemiddeld tot lagere SES-groepen behoren, minder betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind en minder kennis hebben van het onderwijssysteem. Daarnaast zien we ook dat er relatief gezien meer hoogopgeleide moeders overwegingen met betrekking tot de studierichting of de school laten doorwegen.

Tabel 57: Bivariate relaties tussen de afhankelijke variabele, studierichting/school doorslaggevend vs. praktische overweging doorslaggevend, en de onafhankelijke variabelen

	School of studierichting als belangrijkste motief Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Praktische overwegingen als belangrijkste motief Gemiddelde of procent en (standaardafwijking)	Verskil in gemiddelden t- & p-waarde of Cramer's V
Percentage aan het eind van het 5 ^{de} leerjaar (N= 1050)	80,84 (7,99)	80,32 (8,87)	0,52 n.s. (t=0,801)
SES (N=1195)	5,38 (1,95)	4,88 (1,98)	0,50*** (t=3,400)
Etniciteit (N=1229)			
<i>West-Europeanen</i> <i>(inclusief Belgen)</i>	81,9%	18,1%	0,009 n.s.
<i>niet-West-Europeanen</i>	80,7%	19,3%	
Opleidingsniveau moeder (N=1211)			
<i>Lager secundair</i> <i>onderwijs of minder</i>	76,0%	24,0%	0,087**
<i>Hoger secundair</i> <i>onderwijs beëindigd</i>	80,3%	19,7%	
<i>Hoger onderwijs</i> <i>(universitair of niet)</i>	85,4%	14,6%	
Gezinssituatie (N=1248)			
<i>Woont samen met beide</i> <i>ouders</i>	82,3%	17,7%	0,025 n.s.
<i>Woont samen met</i> <i>vader/moeder/anderen</i>	80,1%	19,9%	
Schoolvertraging (N=1247)			
<i>Geen schoolvertraging</i>	82,1%	17,9%	0,017 n.s.
<i>Schoolvertraging tijdens</i> <i>kleuter en/of lagere</i> <i>school</i>	80,1%	19,9%	
Ouderlijke relaties (N=1246)			
<i>Ouder kent geen of enkele</i> <i>ouders</i>	79,9%	20,1%	0,055+
<i>Ouder kent veel of alle</i> <i>ouders</i>	84,1%	15,9%	
Ouderlijke betrokkenheid (N=1241)	33,85 (3,79)	32,39 (4,55)	1,46*** (t=4,508)
Kennis over het onderwijssysteem (N=1167)	36,07 (4,12)	35,41 (3,86)	0,66* (t=2,145)

+p=0,051, *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

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

Om inzicht te krijgen in de manier waarop het inschrijven van leerlingen in het 1^e jaar secundair onderwijs in zijn werk gaat, werden twee focusgroepen gehouden met telkens vier personen betrokken bij het inschrijvingsproces in een Gentse ASO-school (zie supra). Het was voornamelijk de bedoeling om aan de hand van deze focusgroepen te achterhalen of inschrijvingsmedewerkers een gatekeepersfunctie vervullen bij de toegang tot een welbepaalde school en studierichting.

Het tijdstip van inschrijving

In beide focusgroepen werd veelvuldig verwezen naar het tijdstip waarop wordt ingeschreven. De inschrijving vindt immers in veel gevallen al voor het eind van het zesde leerjaar plaats. In sommige scholen vindt de inschrijving zelfs al plaats vanaf het begin van het 6^{de} leerjaar. Dit heeft als gevolg dat inschrijvingsmedewerkers amper zicht hebben op de kwaliteiten van de instroom aangezien er nog geen adviezen zijn. Bijgevolg worden leerlingen dus veelal ingeschreven in de richting die hun ouders samen met hen hebben uitgekozen.

Sandy (administratief medewerker, focusgroep 1): 'Bij ons gebeurt het grootste aantal van de inschrijvingen, voor het einde van het vorige schooljaar, dus zij hebben nog geen rapport, nog geen getuigschrift mee. Het is zo dat er een mailing gebeurt, eenmaal per jaar, dat kinderen in Gent worden aangeschreven. Vanaf onze opendeurdag wordt er al ingeschreven en op dat ogenblik weten we nog geen resultaten van het basisonderwijs, hebben ze nog geen rapport gehad. Op dat moment kan je moeilijk zeggen van het gaat hier gaan of het gaat hier niet gaan, of...'

Marc (directeur, focusgroep 2): 'Ja, wij schrijven in zoals de collega's van School D vanaf 1 september met een voorrangperiode voor broers en zussen en vanaf 1 oktober voor nieuwe leerlingen. Dat is sinds vorig schooljaar het geval. De schooljaren voordien begonnen de inschrijvingen pas na Nieuwjaar, ten vroegste.'

Op die manier is het onmogelijk voor inschrijvingsmedewerkers om als een soort gatekeeper te fungeren en leerlingen te heroriënteren wanneer ouders volgens hen een irrealistische keuze maken. Zelfs wanneer leerlingen wel in het bezit zijn van een eindrapport en een geschreven advies in de vorm van bijvoorbeeld een BASO-fiche, dan nog staan inschrijvingsmedewerkers machteloos tegenover de beslissing van de ouders. De machteloosheid die zij ervaren ten overstaan van de ongefundeerde en vaak irrealistische keuzes die ouders voor hun kind maken was een wederkerend thema in beide focusgroepen.

Machteloosheid

De machteloosheid die personen betrokken bij de inschrijving van leerlingen in eerste jaar van het secundair onderwijs ervaren ten overstaan van ouders die manifest irrealistische keuzes voor hun kind maken, werd door allen als een probleem gezien.

Laurence (directrice, focusgroep 1): '...En ja, zoals u terecht zegt [verwijzend naar wat een andere deelnemer zei], wat gebeurt er dan nog, zelfs al is er een advies gegeven, het advies wordt niet opgevolgd, of toch heel dikwijls niet opgevolgd, plus het feit dat als die kinderen dan

een advies gekregen hebben op de baso-fiche, dan gaan ze die baso-fiche niet afgeven. Dus dat zien wij ook dikwijls, naar oriëntering ligt dat wel wat moeilijk.'

Claire (graadcoördinator, focusgroep 1): 'Als ze blijven volhouden, kan je daar in feite niets tegen doen, tenzij het einde van het schooljaar afwachten en ze dan clausuleren.'

Patricia (coördinator, focusgroep 2): 'En als het dus tot een ding komt dan geven wij uiteraard een advies, wij hebben ook geen glazen bol, maar uiteindelijk als de ouders aandringen voor in te schrijven, uiteraard schrijven wij in. Zo simpel is het.'

Michel (directeur, focusgroep 2): 'Nee, ze hebben natuurlijk vrije keuze, je kan alleen maar proberen te argumenteren en vragen wat de onderliggende motivatie daar voor is en ze hebben daar wel een uitleg voor. Maar je mag ook niet te veel aandringen of ze zouden kwaad worden he.'

Die problematiek stelt zich echter niet overal in dezelfde mate. Dit lijkt mede samen te hangen met het publiek dat een welbepaalde school aantrekt. Uit de focusgroepen met leerkrachten blijkt evenwel dat – naar schatting – tussen twintig en vijftwintig procent van de ouders een keuze maken die niet overeenstemt met het advies dat in de basisschool werd gegeven. Met andere woorden, 1/5 tot 1/4 van de ouders mikt hoger dan hen geadviseerd werd. Zowel in de eerste als in de tweede focusgroep met personen betrokken bij het inschrijven van nieuwe leerlingen werd geopperd dat dit probleem zich voornamelijk stelt bij twee aanwijsbare groepen van ouders, te weten de hoogopgeleide ouders en de allochtone ouders.

De noodzaak tot heroriënteren tijdens het eerste jaar

Uit beide focusgroepen bleek dat in sommige scholen reeds tijdens het eerste jaar geprobeerd wordt leerlingen te heroriënteren wanneer het echt niet lijkt te zullen lukken. Een leerling die niet op zijn plaats zit, krijgt immers niet alleen reeds vroeg te maken met een faalervaring, hij/zij kan tevens een rem zetten op de leerstofverwerving van de andere leerlingen. Een geslaagde, vroege heroriëntering, zo leken de meeste participanten aan te geven, kan heilzaam zijn voor de verdere schoolloopbaan van de betrokken leerling. Een poging tot heroriëntering heeft, zo bleek uit de gesprekken, meer kans op slagen wanneer ouders actief begeleid worden bij het kiezen van een nieuwe school en studierichting, hetzij door de huidige school, hetzij door CLB-medewerkers. Het veranderen van school en studierichting is immers vaak een ingrijpende beslissing voor zowel de leerling in kwestie als voor diens ouders.

Laurence (directeur, focusgroep 1): 'Wij proberen al zelfs ... vlak voor de herfstvakantie te heroriënteren; [Claire: Wij ook, wij ook]; ik moet zeggen er is zo'n beetje een kentering sinds 2-3 jaar; vroeger was dat ondenkbaar, wat ik ook kan begrijpen he, als ge zegt aan een kind vlak voor de herfstvakantie, van kijk, je zou beter veranderen... dat kind ziet dat niet zitten, ... veranderen van school. [...] Je moet maar proberen om tijdens de herfstvakantie in een school binnen te geraken, dat is wel... Maar nu, en zelfs bij allochtonen, voelen we wel... Ze maken dan een aantal partiële proefwerken en op basis daarvan nodigen wij dan ook de ouders uit en zeggen van ja, kijk dat gaat hier echt niet lukken, degene waarbij Latijn niet lukt, die kunnen dan nog overstappen naar een richting zonder Latijn, ... die blijven in dezelfde school; maar wij hebben dus sinds een 2-3 jaar toch een aantal gehad die toch nog veranderen in november. Dat vinden wij natuurlijk een enorm succes, want effectief je krijgt dan meestal nog telefoontjes van 'goed dat je ons dat aangeraden hebt, want we stellen het zo goed of hij stelt het zo goed'... Dus, dat is toch een...'

Claire (graadcoördinator, focusgroep 1): 'Het is meer de schrik van de stap naar iets nieuws, nieuwe leerkrachten, nieuwe school, ... [...] ... Als de mensen een beetje geholpen worden, dat hebben ze wel graag, want soms zeggen, kies maar iets anders, dan is dat ook zo van 'oei oei, waar moeten we naartoe'. Maar als je dan inderdaad kan zeggen van hier... en we bellen eens naar die school.'

Patricia (coördinator, focusgroep 2): 'Ja, vroeger konden wij leerlingen weigeren op basis van uitslagen van het lager. Dat kan nu niet meer, wij deden dat dus vroeger ook wel omdat je niemand daar een dienst mee doet. Je doet uw eigen leerlingen daar geen dienst mee, je doet die mensen zelf daar geen dienst mee. Nu kan dat niet meer en dus ja, inderdaad is dat in bepaalde klassen wel een aantal en meestal allez ja, ze vliegen er niet uit in januari he, maar in januari wordt het duidelijk na de examens, na een eerste rapport. Ze zeggen van ja, meneer mevrouw, het is aanpassen en het is... maar in januari is het wel duidelijke hé, met het examen. En het ergste van al is dat als je de mensen in januari nog niet kan overtuigen ja...dan zit je er wel mee natuurlijk he. Dat is een probleem in sommige klassen.'

Marc (directeur, focusgroep 2): 'Ik stel ook vast dat ze dus bij die heroriëntering na de kerstexamens zeer slecht die adviezen opvolgen omdat dat dikwijls betekent van school veranderen, nieuwe boeken, nieuwe organisatie thuis. [iedereen bevestigt]. Dan zeggen ze goed, dan moet hij maar zijn jaar uitdoen of we zien wel op het einde van het schooljaar... [...] en dan wordt het een B of een C, dan heb je natuurlijk zelf de hefboom in handen he [zeer streng] Rond de kerstperiode kan je alleen maar...'

Naar een meer bindend advies aan het eind van het lager onderwijs?

Beide groeps gesprekken mondden uiteindelijk uit in een discussie tussen de participanten over hoe de overgang van basis- naar secundair onderwijs vlotter zou kunnen verlopen, i.e. hoe de problemen die zich stellen bij foute keuzes kunnen voorkomen worden. In elk van de groepen ontstond deze discussie rond iets wat werd geopperd door één bepaalde deelnemer aan het gesprek. In de eerste focusgroep suggereerde iemand dat het beter zou zijn mochten basisscholen voor bepaalde leerlingen reeds gegeven keuzes in het eerste jaar van het secundair onderwijs kunnen uitsluiten. In de tweede focusgroep werd daarentegen de mogelijkheid van een gestandaardiseerde Vlaamse eindproef geopperd. De tegenargumenten die de andere participanten aandroegen waren in beide groepen gelijkaardig; men had het over het gevaar nog jonge kinderen, die vaak nog aan maturiteit ontbreken, reeds in een welbepaalde richting te sturen. In dat verband werd ook de rol van het getuigschrift basisonderwijs aangehaald. De algemene teneur bij de deelnemers was dat de lat voor het behalen van dat getuigschrift niet bijzonder hoog ligt en dat van het getuigschrift bijgevolg weinig 'oriënterende kracht' uitgaat. Het gesprek leerde wel dat er verschillen zijn tussen basisscholen wat betreft het aandeel van de leerlingenpopulatie dat geen getuigschrift krijgt.

Sandy (administratief medewerker, focusgroep 1): 'Het zou helpen, mochten er ook, als ze het echt zeker zijn, clausules al bestaan, van het 6de leerjaar, na de basisschool.'

Laurence (directeur, focusgroep 1): '(fel) dat vind ik zeer gevaarlijk hoor [...] ...Ja, mijn vrees bestaat erin, we hebben geen glazen bol hé, ... [...] maar ... neen, ik vind dat gevaarlijk, omdat dat ook een leeftijdsgroep is, waar maturiteit toch heel belangrijk is, ...; [Sandy stemt hiermee in]; en ik denk als we daar al vanaf dat zesde leerjaar al zeggen dan gaan we in een situatie terecht komen zoals in Nederland, dat je zegt van elimineren en jij gaat naar daar en wij gaan bepalen waar dat kind naartoe gaat. Ik vind toch dat je de kansen die je aan een kind moet geven ... en uiteindelijk we moeten eerlijk zijn, goed, het is jammer, maar dat is nu ook niet de grote massa hé, ...'

Michel (directeur, focusgroep 2): '...Ik pleit daar misschien niet direct voor, alhoewel, het is misschien wel de moeite waard om daar eens een keer over na te denken, omdat dat natuurlijk iets objectief zou zijn, een soort gestandaardiseerd.. [...]... Maar het kan he. Het is natuurlijk

een politieke beslissing om zoiets te doen. Maar dan zou natuurlijk het probleem wel eenduidiger maken. Dan zou je kunnen zeggen als ouder: 'mijn kind heeft die norm of dat resultaat behaald en dat geeft mij toegang tot.. zonder problemen'. Dan is het niet zomaar een advies meer hé, dan is het voor iedereen dezelfde proef. Daar is iets voor te zeggen misschien ja. Dat is misschien ook wel vermijden dat er verkeerde keuzes worden gemaakt.'

Marc (directeur, focusgroep 2): 'Anderzijds ga je daar wel kansen van bepaalde individuele leerlingen verminderen. Nu komt het ook wel eens voor dat leerlingen een advies krijgen om niet naar ASO te gaan.. [...] ... Waarbij ze toch blijkbaar ja, verbeteren en groeien en...'

Conclusie

Het tweede deel van het rapport had tot doel een beeld te schetsen van hoe het oriënteringsproces bij overgang van basis- naar secundair onderwijs in zijn werk gaat. Welke kanalen gebruiken ouders om zich te informeren? Hoe percipiëren zij het advies dat zij krijgen en volgen zij dit op? Welke rol hebben leerkrachten basisonderwijs en CLB? Hoe evalueren actoren uit het secundair onderwijs het oriënteringsproces? Op deze vragen werd in dit deel van het rapport een antwoord geboden.

Uit het kwantitatief onderzoek blijkt in de eerste plaats de centrale rol die leerkrachten vervullen in het oriënteringsproces. Wanneer ouders zich tot iemand richten met vragen om advies dan is dit in het leeuwendeel van de gevallen tot leerkrachten. Als ouders aangeven van iemand informatie te hebben gekregen over de overgang naar het secundair onderwijs, is dit ook in het overgrote deel van de gevallen informatie verstrekt door leerkrachten. Leerkrachten treden, tot slot, tevens op als belangrijkste verstrekkers van concreet studieadvies. Het is om die reden onrustwekkend vast te stellen dat niet enkel de prestaties van leerlingen, maar ook de SES van hun ouders bepalend blijkt te zijn voor het advies dat zij krijgen van leerkrachten. De focusgroepen met leerkrachten leren ons dat zij de SES van ouders naar alle waarschijnlijkheid onbewust in rekening brengen. De aanwezige leerkrachten gaven immers aan dat zij bij het formuleren van een advies niet enkel rekening houden met prestaties, maar ook met de studiehouding van leerlingen. Onder studiehouding verstaan zij de capaciteit tot zelfstandig leren en plannen, alsook de stiptheid waarmee huistaken worden afgeleverd. Deze studiehouding is naar alle waarschijnlijkheid beter ontwikkeld bij leerlingen die stammen uit een gezin met hoge SES dan bij kinderen wier ouders een lage SES positie bekleden.

Het kwalitatief onderzoek leert ons verder dat het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig is om een advies te formuleren. 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 men in de eerste graad van het secundair onderwijs heeft ten aanzien van leerlingen, liggen hiervan aan de basis.

Het CLB neemt bij het oriënteren een veel minder prominente plaats in dan de leerkracht van het 6^{de} leerjaar. Zo wordt het door heel wat minder ouders genoemd als verstrekker van concreet studieadvies. Het CLB wordt ook veel minder vernoemd als aanspreekpunt voor vragen om advies of als informatieverstrekker. Dit heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat sinds de evolutie van PMS naar CLB, het zwaartepunt van de oriëntering bij de leerkracht 6^{de} leerjaar is komen te liggen. Het CLB situeert zich wat betreft oriëntering op de 2^{de} lijn. Dit betekent dat CLB-medewerkers pas interveniëren in het oriënteringsproces wanneer zij daartoe gevraagd worden, hetzij door een school, hetzij door ouders. Het CLB is voor haar werking met betrekking tot oriëntering bijgevolg sterk afhankelijk van de mate waarin een school de gewoonte heeft beroep te doen op haar diensten. De

focusgroepen met CLB-medewerkers en leerkrachten hebben aangetoond dat zijn elkaar rol in het oriënteringsproces niet altijd even goed kennen en naar waarde weten te schatten.

Andere informatiekanalen zoals de directie van de basisschool, familie, vrienden en ouders van andere kinderen worden door een nog kleiner gedeelte van de bevroegde ouders vernoemd als verstrekkers van informatie of aanspreekpunt voor advies.

Doorheen de analyses blijkt verder ook dat vooral ouderlijke betrokkenheid verschil maakt tussen ouders die actief op zoek gaan naar informatie en advies, en ouders die dit niet doen. Ouders die een sterke betrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kind aan de dag leggen, zullen eerder advies inwinnen en eerder informatie krijgen dan ouders die weinig betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind. Ouderlijke betrokkenheid blijkt belangrijker dan bijvoorbeeld socio-economische status of opleidingsniveau om onderscheid te maken tussen ouders die zich wel en ouders die zich niet informeren. Naast het belang van ouderlijke betrokkenheid dient ook het terugkerend effect van het vertrouwen dat ouders hebben in leerkrachten onderstreept te worden. Ouders die een groot vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kind onderwijzen, zullen eerder professioneel advies inwinnen en geven vaker aan informatie te hebben gekregen van professionals dan ouders die minder vertrouwen hebben in de leerkrachten die hun kinderen onderwijzen.

Het is daarnaast opvallend dat allochtone ouders anders te werk gaan bij het vergaren van informatie over de overgang naar het secundair onderwijs dan autochtone ouders. Zo zien we dat allochtone ouders vaker advies inwinnen bij niet-professionals en tevens vaker informatie verstrekt krijgen van niet-professionals dan autochtone ouders. Ze blijken ook veel vaker concreet studieadvies te krijgen van mensen uit hun nabije omgeving, zoals vrienden en kennissen, en veel minder vaak van het CLB, dan autochtone ouders.

Er werden tevens verschillen gevonden tussen moeders met een verschillend opleidingsniveau. Laagopgeleide moeders geven vaker aan geen informatie te hebben gekregen over de overgang dan hoogopgeleide moeders. Laagopgeleide moeders geven ook vaker aan dat ze geen informatie hebben gekregen van professionals dan hoogopgeleide moeders. Dit geeft de indruk dat moeders met een diploma hoger onderwijs beter lijken in het opvangen van informatie van professionals dan moeders die het secundair onderwijs niet hebben afgemaakt. Dit zou men kunnen interpreteren als een gevolg van het surplus aan cultureel kapitaal waarover hoogopgeleide moeders beschikken. Hun contacten met leerkrachten zouden vanuit dit oogpunt vlotter moeten verlopen dan de contacten tussen laagopgeleide moeders en leerkrachten (Symeou, 2007). Laagopgeleide moeders kregen, tot slot, vaker studieadvies van personen uit hun nabije omgeving dan hoger opgeleide moeders.

60,5% van de ouders in de steekproef kregen van iemand concreet advies met betrekking tot de studierichting die hun kind het best zou volgen. De meerderheid van de ouders die concreet studieadvies kregen, gaf aan dit advies te zullen opvolgen. De focusgroepen met leerkrachten leren ons echter dat de problematiek

van het niet opvolgen van advies grotere proporties aanneemt dan de grootheden die uit het kwantitatief onderzoek bleken. Uit de leerkrachtenfocusgroep blijkt dat naar schatting tussen 20% en 25% van de ouders het advies dat zij krijgen van leerkrachten niet opvolgen, met alle mogelijke negatieve consequenties van dien. Waar dit voor een kleine minderheid goed afloopt, benadrukten de aanwezige leerkrachten unisono dat voor wie hoog mikken niet goed afloopt, dit leidt tot achterstanden en in het slechtste geval schoolmoeheid.

Analyse van de adviezen die niet zouden worden opgevolgd, leerde ons dat vooral adviezen die oriënteren naar het TSO niet worden opgevolgd. Bijkomende analyse toonde bovendien aan dat adviezen die oriënteren naar het TSO in grotere mate worden genegeerd in hogere SES-groepen dan in de lagere SES-groepen.

Tot slot gingen we na welke rol personen betrokken bij de inschrijving in het eerste jaar van het secundair onderwijs spelen in het oriënteringsproces. Uit de focusgroepen met inschrijvingsmedewerkers leiden we af dat ze allermindst een gatekeeperfunctie vervullen voor wat betreft de toegang tot een bepaalde studierichting. Het feit dat leerlingen samen met hun ouders reeds gedurende het 6^{de} leerjaar de kans krijgen om zich in te schrijven in de secundaire school en studierichting van hun keuze, zorgt ervoor dat inschrijvingsmedewerkers weinig zicht hebben op de capaciteiten van de instroom. Leerlingen hebben op dat moment immers nog geen advies gekregen of eindtoetsen gemaakt. Ze worden dan ook ingeschreven in de studierichting van hun keuze. Indien ze wel reeds in het bezit zijn van een rapport of een advies, leggen ouders dit dikwijls naast zich neer. Inschrijvingsmedewerkers kunnen hier echter weinig tegen beginnen. Indien het voor een leerling echt niet lijkt te lukken, dan probeert men hem/haar reeds na de examens voorafgaand aan de kerstvakantie te heroriënteren naar een andere studierichting. De betrokken inschrijvingsmedewerkers leken aan te geven dat als men ouders hierbij helpt, zij dit advies tot heroriëntering gemakkelijker zullen opvolgen dan indien men hen aan hun lot overlaat.

Het vernieuwende aan dit onderzoek is – zoals reeds bij de inleiding van dit onderzoeksrapport werd aangehaald – dat er rekening wordt gehouden met de potentiële invloed die uitgaat van kenmerken van de basisschool. De vraag die zich stelt, is of kenmerken van de basisschool mee kunnen verklaren waarom leerlingen en hun ouders opteren voor een welbepaalde studierichting. Om die vraag te beantwoorden werd bij leerkrachten en directies van de 53 onderzochte scholen informatie over een aantal kenmerkende eigenschappen van de betrokken scholen ingewonnen (zie ook boven).

Vooraleer over te gaan tot analyses waarbij gekeken wordt of de schoolkenmerken bijdragen tot het verklaren van studiekeuze, wordt eerst de samenhang tussen de verschillende schoolkenmerken nagegaan. In tabel 58 wordt een correlatiematrix met daarin de samenhang tussen de schoolkenmerken weergegeven.

De variabelen SES-context, percentage GOK-leerlingen en percentage allochtone leerlingen hangen zoals verwacht samen met elkaar. Verder blijken deze variabelen ook gecorreleerd met het vertrouwen in leerlingen en ouders. Hoe hoger de gemiddelde SES in een school, hoe hoger het vertrouwen in leerlingen en hun ouders. Hoe hoger het percentage GOK-leerlingen of allochtone leerlingen in een school daarentegen, hoe lager het vertrouwen in leerlingen en ouders. De samenstelling van de school hangt eveneens samen met de schatting van het percentage leerlingen dat volgens de directie doorstroomt naar het ASO. Hoe hoger de gemiddelde SES van een school, hoe groter het aandeel leerlingen dat zal doorstromen naar het ASO volgens het schoolhoofd. Voor percentage allochtonen en GOK-leerlingen is het daarentegen zo dat hoe groter hun aandeel in de schoolpopulatie hoe minder leerlingen de directie ziet doorstromen naar het ASO. Daarnaast zien we ook nog dat het percentage allochtone leerlingen negatief gecorreleerd is met de prestatiegerichtheid van een school.

Wanneer we kijken naar de samenhang tussen de andere variabelen zien we dat prestatiegerichtheid van de school samenhangt met de verwachtingen die men in die school heeft ten aanzien van leerlingen. Hoe hoger de prestatiegerichtheid, hoe hoger de verwachtingen ook. De verwachtingen ten aanzien van leerlingen blijken ook positief gecorreleerd met de vertrouwensmaten. Hoe hoger de verwachtingen ten aanzien van leerlingen in een school, hoe meer vertrouwen in leerlingen en hun ouders. De vertrouwensmaten blijken ook onderling sterk gecorreleerd, vertrouwen in leerlingen gaat samen met vertrouwen in hun ouders. Tot slot blijkt de schatting van het aandeel van de leerlingenpopulatie dat zal doorstromen naar het ASO positief gecorreleerd met beide vertrouwensmaten. In scholen waar de directie veel leerlingen ziet doorstromen naar het ASO, heerst vertrouwen in leerlingen en hun ouders.

Nadat de correlaties tussen de verschillende schoolkenmerken werd nagegaan, werd ook gekeken of er een samenhang bestaat tussen de in de correlatietabel vermelde schoolkenmerken en het feit of een basisschool al dan niet een infomoment organiseert met betrekking tot de overgang naar het secundair onderwijs. Er werd echter geen enkele samenhang gevonden. Het moet in dat verband ook gezegd dat er weinig variatie is tussen scholen wat het al dan niet organiseren van een infomoment betreft. De overgrote meerderheid van de scholen organiseert op zijn minst een infomoment voor de leerlingen.

Tabel 58: correlatiematrix, correlaties tussen de verschillende schoolkenmerken

	SES- context	Percentage allochtone leerlingen	Aantal leerlingen	Percentage meisjes	Percentage GOK- leerlingen	Prestatie- gerichtheid	Verwachtin- gen ten aanzien van de leerlingen	Vertrouwen in de leerlingen	Vertrouwen in de ouders	Schatting % leerlingen dat ASO zal volgen
SES-context	1	-0,385**	0,469***	0,038	-0,602**	0,229	0,084	0,463***	0,539***	0,605***
Percentage allochtone leerlingen		1	0,051	0,149	0,582***	-0,453***	-0,078	-0,301*	-0,259	-0,352*
Aantal leerlingen			1	0,155	-0,236	-0,041	0,018	0,249	0,113	0,317*
Percentage meisjes				1	0,022	-0,122	-0,181	0,041	0,008	-0,075
Percentage GOK- leerlingen					1	-0,220	0,076	-0,325*	-0,458***	-0,475***
Prestatiegerichtheid						1	0,323*	0,161	0,223	0,207
Verwachtingen ten aanzien van de leerlingen							1	0,371**	0,477***	0,026
Vertrouwen in de leerlingen								1	0,604***	0,333*
Vertrouwen in de ouders									1	0,334*
Schatting % leerlingen dat ASO zal volgen										1

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Vooraleer overgegaan wordt tot multilevelanalyse moeten we nagaan of het zinvol is om schoolkenmerken aan het model toe te voegen. Bij hiërarchische logistische modellen is het niet aangewezen om de variantie in de afhankelijke variabelen op te delen in haar inter- en intra-componenten. De inter-school variantie component en haar standaardfout geschat in een nulmodel geven ons echter wel een idee van het feit of de inter-school variantie significant is en of we bijgevolg kunnen overgaan tot multilevelanalyse. Wat keuze voor A vs. B-stroom betreft, blijkt de inter-school variantie statistisch significant ($p < 0,001$), het is dan ook verantwoord om de invloed van schoolkenmerken na te gaan.

In tabel 59⁶ worden de resultaten gepresenteerd van een stapsgewijze logistische multilevelanalyse met keuze voor A vs. B-stroom als afhankelijke variabele.

In het eerste model wordt nagegaan hoe de schoolkenmerken ligging van de school en aanwezigheid van een autonome middenschool de keuze voor A vs. B-stroom beïnvloeden. Beide variabelen blijken van invloed te zijn op de keuze tussen A- en B-stroom. Een kind dat het basisonderwijs afrondt in een basisschool die lid is van een scholengroep met autonome middenschool heeft 36,8% minder kans om voor de A-stroom te opteren dan een kind dat het basisonderwijs afrondt in een school, waar er geen zulke organisatorische banden zijn. Los daarvan blijkt dat een kind dat school loopt in een ruraal gebied 43,6% minder kans heeft om te opteren voor A-stroom dan een kind dat school liep in een stedelijke context.

In het tweede model worden de kenmerken schoolgrootte, SES-context en percentage allochtone leerlingen aan het eerste model toegevoegd. Geen van deze variabelen lijkt van invloed op de afhankelijke variabele. Opname van deze variabelen zorgt er wel voor dat het effect van de variabele aanwezigheid van een autonome middenschool afneemt en dat dit effect niet langer significant is. Het effect van deze variabele wordt met andere woorden deels wegverklaard door toevoeging van de bovenvermelde variabelen. Het effect dat uitgaat van de ligging van de school blijft daarentegen vrijwel intact. Een kind dat zijn lagere school afrondt in een ruraal gelegen basisschool heeft 43,7% minder kans om voor A-stroom te kiezen dan een kind dat zijn/haar lagere school afrondt in een stedelijke gelegen school.

In model 3 worden de individuele kenmerken, zowel de toegeschreven kenmerken als de verworven kenmerken, aan het multilevelmodel toegevoegd. Het effect dat uitgaat van de ligging van de school blijft na toevoeging van de individuele

⁶ Er werd telkens nagegaan of onderwijsnet van invloed is op de verschillende keuzes. Dit bleek voor geen enkele van de onderzochte keuzes het geval. Om redenen van spaarzaamheid werden de dummyvariabelen voor onderwijsnet dan ook uit de uiteindelijk gepresenteerde modellen geweerd. De modellen bevatten nu al vrij veel onafhankelijke variabelen in verhouding tot de hoeveelheid gegevens waarop analyses kunnen worden uitgevoerd.

kenmerken overleind. Kinderen die school liepen in een ruraal gelegen school hebben los van hun individuele kenmerken minder kans om voor A-stroom te kiezen dan kinderen die een lagere school in een stedelijke omgeving bezochten. Opmerkelijker is dat wanneer de individuele kenmerken toegevoegd worden het schoolkenmerk SES-context van invloed wordt op keuze voor A- vs. B-stroom. Wanneer alle overige variabelen constant worden gehouden, is het zo dat per stijging van een eenheid in SES-context de kans om te opteren voor A-stroom afneemt met 15,4%. Wat de individuele kenmerken betreft, zien we dat er een significante invloed blijkt uit te gaan van SES van de leerling, leesgierigheid, opleidingsniveau van de moeder en schoolvertraging. Los van de invloed die blijkt uit te gaan van kenmerken van de basisschool blijkt dat een leerling die tot een hoge SES-groep behoort meer kans heeft om te kiezen voor A-stroom dan een leerling die uit een lage SES-groep stamt. Per stijging van SES-groep neemt de kans om te opteren voor A-stroom toe met 9,1%. Daarnaast is het ook zo dat leesgierige kinderen eerder voor A-stroom zullen opteren dan hun minder leesgierige leeftijdsgenoten. Per eenheid stijging op de schaal van leesgierigheid neemt de kans om voor A-stroom te opteren toe met 6,6%. Kinderen van wie de moeder slechts het lager secundair onderwijs heeft uitgedaan of zelfs minder dan dat hebben 31,1% minder kans dan kinderen van wie de moeder een diploma secundair onderwijs heeft gehaald om te opteren voor de A-stroom. Tot slot wijst model 3 ook uit dat kinderen die schoolvertraging hebben opgelopen gedurende hun schoolloopbaan 45,7% minder kans hebben om te opteren voor A-stroom dan kinderen die nog geen schoolvertraging opliepen.

In model 4 wordt het schoolkenmerk verwachtingen ten aanzien van leerlingen toegevoegd aan de analyse. Deze variabele blijkt eveneens van invloed op de keuze tussen A- en B-stroom. Leerlingen die de lagere school afronden in een basisschool waar er hoge verwachtingen zijn ten aanzien van leerlingen hebben een grotere kans om voor B-stroom te opteren. Per stijging van een eenheid op de schaal van verwachtingen neemt de kans om te opteren voor A-stroom af met 4,8%. De effecten die tevoorschijn kwamen in het derde model blijven allen overleind. Daarnaast zien we dat bij toevoeging van de variabele verwachtingen ten aanzien van de leerling twee individuele – toegeschreven - kenmerken van leerlingen van invloed worden op de afhankelijke variabele. Zo blijkt dat kinderen van wie de moeder een vorm van hoger onderwijs heeft genoten 22,5% meer kans hebben om voor A-stroom te opteren dan kinderen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft. Daarnaast wordt ook een effect van gezinssituatie merkbaar. Kinderen uit intacte gezinnen hebben 22,1% meer kans om voor A-stroom te opteren dan kinderen uit gebroken gezinnen.

In het 5^{de} en laatste model worden tot slot twee interactietermen toegevoegd. Er wordt nagegaan of er een interactie bestaat tussen SES-context van de school en de SES van een leerling, alsook of er een interactie bestaat tussen SES-context van de school en schoolvertraging. De onderzochte interactie-effecten blijken inderdaad te bestaan. Zo blijkt dat een leerling met een hoge SES-achtergrond in een hoge SES-context een grotere kans heeft om voor de A-stroom te opteren. Met andere woorden het effect dat veroorzaakt wordt door de SES-positie van de leerling wordt

uitvergroot door de SES-context van de school. Daarnaast blijkt dat een kind dat schoolvertraging heeft opgelopen in een school waarin de gemiddelde SES-context hoog is, beduidend minder kans heeft om voor de A-stroom te opteren dan een kind dat schoolvertraging heeft opgelopen in een school waarin de gemiddelde SES-context eerder laag is. Het effect van de ligging van de school, de leesgierigheid van het kind, de individuele SES-positie, het opleidingsniveau van de moeder en van schoolvertraging op zich blijven ook in het 5^{de} model overeind.

Tabel 59: keuze voor A- vs. B-stroom, schoolkenmerken en individuele kenmerken, stapsgewijze logistische multilevelanalyse

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Intercept	3,870*** 47,963 (0,370)	3,866*** 47,750 (0,469)	2,754*** 15,704 (0,145)	2,739*** 15,468 (0,157)	2,706*** 14,967 (0,146)
<i>School niveau</i>					
Aanwezigheid autonome MS	-0,459* 0,632 (0,224)	-0,326 0,728 (0,271)	-0,177 0,837 (0,128)	-0,051 0,950 (0,143)	-0,054 0,947 (0,114)
Urbaan vs. Ruraal	-0,574* 0,564 (0,231)	-0,575* 0,563 (0,280)	-0,308*** 0,734 (0,072)	-0,336*** 0,714 (0,075)	-0,334*** 0,716 (0,072)
Aantal leerlingen		-0,001 0,999 (0,001)	-0,001 0,999 (0,000)	-0,001 0,999 (0,000)	-0,001 0,999 (0,000)
SES-context		0,178 1,195 (0,201)	-0,168** 0,846 (0,057)	-0,179** 0,836 (0,058)	-0,007 0,993 (0,052)
Percentage allochtone leerlingen		-0,001 0,999 (0,011)	0,003 1,003 (0,003)	0,003 1,003 (0,003)	0,001 1,001 (0,004)
Verwachtingen ten aanzien van lln				-0,049* 0,952 (0,022)	-0,037 0,964 (0,024)
<i>Individueel niveau</i>					
Geslacht			-0,055 0,946 (0,093)	-0,146 0,864 (0,089)	-0,072 0,931 (0,095)
SES			0,087** 1,091 (0,026)	0,093*** 1,097 (0,026)	0,069* 1,071 (0,027)
Creatieve interesses			0,009 1,009 (0,011)	0,010 1,010 (0,011)	-0,000 1,000 (0,011)
Leesgierigheid			0,064*** 1,066 (0,010)	0,069*** 1,071 (0,010)	0,055*** 1,057 (0,010)
Opleidingsniveau moeder ≤lager secundair onderwijs			-0,372* 0,689 (0,160)	-0,335* 0,716 (0,159)	-0,369* 0,691 (0,159)
Hoger onderwijs (univ. of niet)			0,144 1,155 (0,093)	0,203* 1,225 (0,092)	0,244* 1,277 (0,093)
Gezinssituatie			0,119 1,126 (0,081)	0,200* 1,221 (0,081)	0,122 1,130 (0,085)
Schoolvertraging			-0,611** 0,543 (0,191)	-0,583** 0,558 (0,190)	-0,600** 0,549 (0,182)
SES-context * SES					0,048*** 1,049 (0,020)
SES-context * schoolvertraging					-0,504* 0,604 (0,193)

Weergegeven zijn: de coëfficiënten en odds ratio's, standaardfouten tussen haken.

* p ≤ 0,05, ** p ≤ 0,01, *** p ≤ 0,001

Keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch

Net als bij keuze voor A- of B-stroom werd gekeken of het zinvol was om een multilevelanalyse uit te voeren. Aangezien het ook hier weer gaat om een dichotome afhankelijke variabele werd opnieuw gekeken naar de inter-school variantiecomponent geschat in een nulmodel. Deze bleek opnieuw statistisch significant, hieruit volgt dat het verantwoord is om een multilevelmodel te schatten.

In tabel 60 wordt een stapsgewijze logistische multilevelanalyse weergegeven met als afhankelijke variabele keuze voor A theoretisch vs. keuze voor A niet-theoretisch.

In het eerste model wordt het belang van de schoolkenmerken ligging van de basisschool en aanwezigheid van een autonome middenschool nagegaan. Geen van beide variabelen blijken van invloed te zijn op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch.

In het tweede model worden de schoolkenmerken grootte van de school, SES-context en percentage allochtone leerlingen aan het model toegevoegd. Enkel SES-context blijkt een invloed te hebben op keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Wie school liep in een lagere school met een hoge SES-context heeft een grotere kans om voor Latijn of moderne wetenschappen te opteren dan wie school liep in een basisschool met een lage SES-context. Per stijging van een eenheid in de SES-context, neemt de kans met 45% toe om te kiezen voor A theoretisch.

Wanneer we in model 3 de individuele kenmerken aan de analyse toevoegen, zien we dat het effect van SES-context helemaal verdwijnt. De SES-context van de school heeft dus geen invloed op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch los van de individuele kenmerken van de leerlingen. Daarnaast is het opmerkelijk dat bij toevoeging van de individuele kenmerken het schoolkenmerk percentage allochtone leerlingen van invloed wordt op de afhankelijke variabele. Hoe meer allochtone leerlingen een school telt, hoe meer leerlingen zullen opteren voor A theoretisch. Wanneer we in tabel 60 de individuele kenmerken in ogenschouw nemen zien we dat zowel geslacht, SES, leesgierigheid, opleidingsniveau van moeder, gezinssituatie en schoolvertraging invloed uitoefenen op keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch. Meisjes hebben los van alle individuele- en schoolkenmerken 31,8% meer kans om te opteren voor A theoretisch. Leerlingen die stammen uit hoge SES-gezinnen hebben meer kans om binnen de A-stroom Latijn of moderne te kiezen dan leerlingen die tot lage SES-groepen behoren. Per stijging van een SES-groep neemt de kans om A theoretisch te kiezen toe met 17,2%. Ook leesgierige leerlingen zullen eerder voor A theoretisch kiezen dan hun minder leesgierige klasgenoten. Per stijging van een eenheid op de schaal van leesgierigheid neemt de kans met 6,7% toe om te opteren voor de optie Latijn of moderne in het eerste jaar A. Wat opleidingsniveau van de moeder van de leerling betreft, zien we dat leerlingen van wie de moeder slechts de eerste graad van het secundair onderwijs heeft afgewerkt, of zelfs minder dan dat, 37,2% minder kans hebben om voor A theoretisch te opteren dan leerlingen van wie de moeder een diploma van het

secundair onderwijs hebben gehaald. Kinderen van wie de moeder een diploma hoger onderwijs heeft behaald daarentegen hebben 33,4% meer kans om voor A theoretisch te kiezen dan kinderen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft. Wat gezinssituatie betreft is het zo dat kinderen uit intact gebleven gezinnen 42,5% meer kans hebben om voor A theoretisch te opteren dan kinderen uit gebroken gezinnen. Tot slot blijkt dat leerlingen die schoolvertraging opgelopen hebben 74,1% minder kans hebben om voor A theoretisch te opteren dan leerlingen die nooit een jaar hoefden over te zitten.

In het vierde model wordt het schoolkenmerk verwachtingen ten aanzien van de leerlingen aan de analyse toegevoegd. Dit kenmerk oefent evenwel geen invloed uit op keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Het effect van het percentage allochtone leerlingen blijft daarentegen intact. Ook de individuele kenmerken blijven een nagenoeg ongewijzigde invloed uitoefenen op de afhankelijke variabele.

In model 5, ten slotte, worden – net als bij de keuze tussen A- en B-stroom - twee interactietermen aan het model toegevoegd. Opnieuw stelt zich de vraag of er een interactie-effect is tussen enerzijds het schoolkenmerk SES-context en anderzijds de individuele kenmerken SES en schoolvertraging. Dit blijkt enkel voor schoolvertraging zo te zijn. Net als bij keuze tussen A- en B-stroom is het zo dat een leerling die schoolvertraging heeft opgelopen in een school waar de gemiddelde SES van de leerlingenpopulatie hoog is, minder kans heeft om voor A theoretisch te opteren dan een leerling die schoolvertraging opliep in een school waar de gemiddelde SES van de leerlingenpopulatie eerder laag is. De andere variabelen in model 5 blijven van invloed op keuze voor A theoretisch vs A niet-theoretisch. Meisjes, leerlingen uit hogere SES-groepen, leergierige leerlingen, leerlingen van wie de moeder hoogopgeleid is, leerlingen die in intacte gezinnen leven en leerlingen die hun lagere school hebben afgerond in een school met een hoog percentage allochtone leerlingen hebben meer kans om voor A theoretisch te kiezen. Leerlingen met laagopgeleide moeders en leerlingen die schoolvertraging opliepen daarentegen hebben minder kans om voor A theoretisch te opteren.

Er werd ook nagegaan welke invloed het percentage, dat een leerling haalde aan het einde van het 5^{de} leerjaar, had op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Zoals reeds aangehaald zijn er op deze variabele heel wat ontbrekende waarden, om die reden werd dan ook beslist om de interactietermen toe te voegen aan een model waarin percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar niet is opgenomen. De oddsratio voor deze variabele bedroeg 1,131 ($p < 0,001$). Dit betekent dat per stijging van een procent de kans toeneemt met 13,1% om te opteren voor A theoretisch. Toevoeging van deze variabele zorgde niet voor grote wijzigingen in het effect van de andere variabelen, uitgenomen wat betreft de variabele leergierigheid. Leergierigheid was niet langer van invloed op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch.

Verder werd ook nagegaan of er een interactie-effect bestond tussen SES en de aanwezigheid van een autonome middenschool. Dit bleek niet zo te zijn. De aanwezigheid van een autonome middenschool heeft geen invloed op het effect dat uitgaat van de SES van de leerling. Ook de mogelijkheid van een interactie-effect

tussen zittenblijven en de aanwezigheid van een autonome middenschool werd onderzocht. Ook dit leverde niks op. Het is niet zo dat het effect van schoolvertraging varieert naar gelang de aan- of afwezigheid van een autonome middenschool.

Tabel 60: keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch, schoolkenmerken en individuele kenmerken, stapsgewijze logistische multilevelanalyse

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Intercept	2,274*** 9,722 (0,447)	1,891*** 6,623 (0,440)	1,083*** 2,953 (0,288)	1,086*** 2,961 (0,284)	1,029*** 2,798 (0,287)
<i>School niveau</i>					
Aanwezigheid autonome MS	-0,540 0,583 (0,292)	-0,318 0,727 (0,341)	-0,115 0,891 (0,178)	-0,095 0,909 (0,203)	-0,083 0,920 (0,210)
Urbaan vs. Ruraal	-0,465 0,628 (0,253)	-0,291 0,748 (0,237)	-0,082 0,921 (0,128)	-0,088 0,916 (0,125)	-0,108 0,897 (0,127)
Aantal leerlingen		0,000 1,000 (0,001)	-0,000 1,000 (0,001)	-0,000 1,000 (0,001)	-0,000 1,000 (0,001)
SES-context		0,371* 1,450 (0,179)	-0,011 0,989 (0,100)	0,992 0,836 (0,103)	0,047 1,048 (0,101)
Percentage allochtone leerlingen		0,007 1,007 (0,011)	0,013* 1,013 (0,005)	0,013* 1,013 (0,005)	0,015** 1,015 (0,005)
Verwachtingen ten aanzien van lln				0,005 1,005 (0,032)	0,009 1,009 (0,031)
<i>Individueel niveau</i>					
Geslacht			0,276* 1,318 (0,122)	0,281* 1,324 (0,122)	0,307* 1,360 (0,120)
SES			0,159*** 1,172 (0,037)	0,162*** 1,176 (0,037)	0,156*** 1,168 (0,034)
Etniciteit			-0,082 0,921 (0,278)	-0,082 0,920 (0,280)	-0,111 0,895 (0,281)
Creatieve interesses			0,004 1,004 (0,012)	0,004 1,005 (0,012)	0,004 1,004 (0,011)
Leesgierigheid			0,067*** 1,069 (0,018)	0,067*** 1,069 (0,018)	0,064*** 1,066 (0,018)
Opleidingsniveau moeder ≤lager secundair onderwijs			-0,464+ 0,628 (0,238)	-0,471+ 0,625 (0,239)	-0,467* 0,627 (0,232)
Hoger onderwijs (univ. of niet)			0,288* 1,334 (0,115)	0,286* 1,331 (0,115)	0,265* 1,303 (0,115)
Gezinssituatie			0,354* 1,425 (0,156)	0,364* 1,439 (0,154)	0,413** 1,512 (0,148)
Schoolvertraging			-1,352*** 0,259 (0,235)	-1,372*** 0,254 (0,233)	-1,349*** 0,259 (0,241)
SES-context * SES					0,049 1,050 (0,050)
SES-context * schoolvertraging					-0,721** 0,487 (0,266)

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

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

Keuze voor Latijn vs. moderne wetenschappen

Net zoals bij de vorige analyses moet eerst worden nagegaan of het zinvol is om een multilevelmodel te schatten. De afhankelijke variabele is opnieuw een dichotome variabele, we dienen dus te kijken naar de inter-school variantiecomponent geschat in een nulmodel. Deze blijkt statistisch significant ($p=0,027$), hieruit blijkt dat het zinvol is om een multilevelmodel te schatten.

In tabel 61 wordt een stapsgewijze, logistische multilevelanalyse weergegeven met als afhankelijke variabele keuze voor Latijn vs. keuze voor moderne wetenschappen.

In het eerste model wordt gekeken of de aanwezigheid van een autonome middenschool en de ligging van de school van invloed zijn op de keuze tussen Latijn en moderne. Dit blijkt enkel het geval te zijn voor wat betreft de ligging van de school. Het is zo dat leerlingen die school liepen in een basisschool gelegen in een ruraal gebied 48,4% minder kans hebben om voor Latijn te opteren dan leerlingen die school liepen in een basisschool gelegen in een stedelijke omgeving.

In het tweede model worden de schoolkenmerken schoolgrootte, SES-context en percentage allochtone leerlingen aan de analyse toegevoegd. Geen van deze variabelen lijkt echter van invloed te zijn op de keuze tussen Latijn en moderne. Het effect dat uitgaat van de ligging van de school blijft evenwel overeind. Leerlingen die school liepen in een ruraal gelegen school hebben minder kans om voor Latijn te opteren dan leerlingen die hun lagere school afrondden in een urbaan gelegen school.

In model 3 worden de individuele kenmerken aan het model toegevoegd. De variabelen socio-economische status, leesgierigheid en opleidingsniveau van de moeder blijken van invloed op de keuze tussen Latijn en moderne. Leerlingen die stammen uit hoge SES-gezinnen opteren eerder voor Latijn dan leerlingen die stammen uit lage SES-gezinnen. Per stijging van een SES-categorie neemt de kans om te opteren voor Latijn toe met 13,4%. Ook kinderen die interesse vertonen voor lezen hebben meer kans om voor Latijn te opteren dan kinderen die weinig interesse tonen voor lezen. Per stijging van een eenheid op de schaal van leesgierigheid neemt de kans met 13,5% toe om voor Latijn te opteren. Wat opleidingsniveau van de moeder betreft, zien we dat kinderen van moeders met een diploma hoger onderwijs eerder voor Latijn zullen opteren dan kinderen van moeders die slechts een diploma secundair onderwijs hebben gehaald. Leerlingen van wie de moeder een universitair of hogeschooldiploma heeft, hebben 60,5% meer kans dan leerlingen van wie de moeder slechts een diploma secundair onderwijs heeft om Latijn te kiezen als basisoptie. Tot slot dient vermeld te worden dat het effect van de ligging van de school overeind blijft na toevoeging van de individuele kenmerken. Los van hun individuele kenmerken, zullen leerlingen in ruraal gelegen scholen minder snel voor Latijn kiezen.

In het vierde model wordt het schoolkenmerk verwachtingen ten aanzien van leerlingen aan het model toegevoegd. Deze variabele blijkt van invloed op de keuze tussen Latijn en moderne wetenschappen. Leerlingen die school liepen in een

basisschool waar er hoge verwachtingen zijn ten aanzien van leerlingen hebben meer kans om voor Latijn te opteren dan leerlingen die school liepen in een basisschool waar de verwachtingen ten aanzien van leerlingen laag zijn. Toevoeging van deze variabele zorgt niet voor grote wijzigingen in het effect van de variabelen die in model 3 van invloed bleken te zijn. De individuele kenmerken SES, leesgierigheid en opleidingsniveau van de moeder van het kind, alsook het schoolkenmerk ligging van de basisschool blijven van invloed op de keuze tussen Latijn en moderne.

In model 5 worden twee interactietermen aan de analyse toegevoegd. Er wordt opnieuw gekeken of er een interactie-effect bestaat tussen de individuele kenmerken SES en schoolvertraging enerzijds en het schoolkenmerk SES-context anderzijds. Dit blijkt in beide gevallen zo te zijn. Een leerling met een hoge SES-achtergrond in een hoge SES-context heeft een grotere kans om voor Latijn te opteren. Dit betekent dat het effect dat uitgaat van de SES-positie van de leerling versterkt wordt door de SES-context van de school. Wat schoolvertraging betreft, is het zo dat een leerling die schoolvertraging opliep in een school met een hoge SES-context meer kans heeft om voor Latijn te opteren.

Ook voor de keuze tussen Latijn en moderne werd nagegaan welke invloed het percentage behaald aan het einde van het 5^{de} leerjaar uitoefent. Zoals reeds aangehaald zijn er op deze variabele heel wat ontbrekende waarden, er werd bijgevolg voor geopteerd om deze variabele niet toe te voegen aan het model waarin de interactietermen werden toegevoegd, maar wel aparte analyses te doen. Wanneer de variabele percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar wordt toegevoegd aan model 4 uit tabel 61 dan zien we dat deze variabele overduidelijk van invloed is op keuze tussen Latijn en moderne ($p < 0,001$), en dit in de verwachte richting. Per stijging van een procent neemt de kans met 16,7% toe om voor Latijn te opteren. Toevoeging van deze variabele heeft enkel tot gevolg dat de dummyvariabele voor hoger onderwijs niet langer significant is. De invloed die uitging van het hebben van een hoogopgeleide moeder op de keuze tussen Latijn en moderne blijkt dus te verlopen via het behaalde percentage. De andere effecten blijven zo goed als intact. De invloed die uitgaat van de socio-economische status van het gezin blijft overeind. Leerlingen met een hoge SES-achtergrond opteren eerder voor Latijn dan leerlingen met een lage SES-achtergrond, welke resultaten zij ook halen.

Tot slot werd ook nagegaan of er een interactie-effect bestaat tussen het percentage behaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar en de gemiddelde SES in de school. Varieert het effect van het percentage dat men heeft gehaald aan het eind van het 5^{de} leerjaar naargelang de gemiddelde SES van de school? Dit blijkt inderdaad zo te zijn (odds-ratio: 1,048, $p < 0,05$). De SES van de school versterkt het effect van het behaalde percentage. Een leerling die een hoog percentage heeft behaald, heeft in een school met een hoge SES-context een grotere kans om voor Latijn te opteren.

Tabel 61: keuze voor Latijn vs. moderne wetenschappen, schoolkenmerken en individuele kenmerken, stapsgewijze logistische multilevelanalyse

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Intercept	0,765* 2,148 (0,318)	0,634 1,885 (0,356)	0,347 1,415 (0,370)	0,301 1,351 (0,363)	0,219 2,798 (0,287)
<i>School niveau</i>					
Aanwezigheid autonome MS	0,051 1,053 (0,277)	0,098 1,103 (0,342)	0,176 1,192 (0,237)	-0,036 0,965 (0,256)	-0,018 0,982 (0,254)
Urbaan vs. Ruraal	-0,662** 0,516 (0,197)	-0,615** 0,541 (0,204)	-0,607** 0,546 (0,179)	-0,576** 0,562 (0,176)	-0,550** 0,577 (0,175)
Aantal leerlingen		0,001 1,001 (0,001)	-0,000 1,000 (0,001)	0,000 1,000 (0,001)	0,000 1,000 (0,001)
SES-context		0,148 1,159 (0,208)	-0,017 0,982 (0,146)	-0,064 0,938 (0,149)	-0,094 0,910 (0,150)
Percentage allochtone leerlingen		-0,004 0,996 (0,011)	0,003 1,003 (0,009)	0,001 1,001 (0,009)	-0,002 0,998 (0,009)
Verwachtingen ten aanzien van lln				0,102* 1,108 (0,041)	0,109** 1,115 (0,040)
<i>Individueel niveau</i>					
Geslacht			-0,192 0,826 (0,201)	-0,177 0,838 (0,201)	-0,213 0,808 (0,201)
SES			0,126* 1,134 (0,051)	0,118* 1,125 (0,051)	0,086 1,090 (0,055)
Creatieve interesses			0,018 1,018 (0,018)	0,015 1,015 (0,019)	0,019 1,019 (0,019)
Leesgierigheid			0,127*** 1,135 (0,018)	0,126*** 1,134 (0,018)	0,127*** 1,135 (0,018)
Opleidingsniveau moeder ≤lager secundair onderwijs			0,052 1,054 (0,271)	0,032 1,032 (0,270)	-0,096 0,908 (0,277)
Hoger onderwijs (univ. of niet)			0,473* 1,605 (0,191)	0,485* 1,624 (0,187)	0,506* 1,659 (0,191)
Gezinssituatie			0,276 1,318 (0,161)	0,287 1,333 (0,160)	0,309** 1,362 (0,163)
Schoolvertraging			-0,010 0,990 (0,340)	-0,011 0,989 (0,339)	-0,166 0,847 (0,332)
SES-context * SES					0,124* 1,132 (0,056)
SES-context * schoolvertraging					0,571* 1,770 (0,253)

Weergegeven zijn: coëfficiënten, *odds-ratio*'s en standaardfouten.

*p<0,05, **p≤0,01, ***p<0,001

Keuze voor A theoretisch vs. A niet-theoretisch: toevoeging van tussenliggende variabelen

Om na te gaan in welke mate tussenliggende variabelen het effect van SES op keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch kunnen weg verklaren, werden aan model 4 van tabel 60 een aantal variabelen toegevoegd. Dit wordt weergegeven in tabel 62.

In model 5b worden de variabelen ouderlijke relaties en al dan niet professioneel studieadvies gekregen aan model 4 toegevoegd. Deze variabelen zouden ons een idee moeten geven van de invloed van het sociaal kapitaal waarover ouders beschikken. Enkel de variabele al dan niet professioneel studieadvies gekregen lijkt van invloed op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Het is zo dat ouders die studieadvies kregen van leerkrachten en/of CLB-medewerkers 15,8% minder kans hebben om voor A theoretisch te opteren dan ouders die geen studieadvies kregen van professionals. Toevoeging van deze variabelen brengt geen grote veranderingen te weeg in de effecten van de andere variabelen. Ze lijken het effect van SES alvast niet te kunnen weg verklaren.

In model 6 worden twee variabelen toegevoegd die we beschouwen als indicatoren van het cultureel kapitaal waarover ouders beschikken, te weten, kennis over het onderwijssysteem en opvattingen over de onderwijsvormen. Beide variabelen blijken van invloed op de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch. Wat kennis over het onderwijssysteem betreft, is het zo dat per stijging van een eenheid op de schaal van kennis de kans om te opteren voor A theoretisch afneemt met 3,3%. Het dient benadrukt te worden dat het hier gaat om een bijzonder klein effect. Wat opvattingen over de onderwijsvormen betreft, is het zo dat ouders die eerder negatief ingesteld zijn ten opzichte van het technisch en beroepsonderwijs hun kinderen eerder naar A theoretisch zullen sturen dan ouders die de clichés over het technisch en beroepsonderwijs verwerpen. Toevoeging van deze variabelen zorgt ervoor dat geslacht en de dummy voor hoger onderwijs niet langer significant van invloed zijn op de afhankelijke variabele. De overige effecten blijven wel overeind. Het effect van SES blijkt dus ook niet te kunnen worden weg verklaard door de toevoeging van de variabelen kennis over het onderwijssysteem en opvattingen over de onderwijsvormen. Ouders met een hoge SES-achtergrond mikken doorgaans hoger dan ouders met een lagere SES-achtergrond.

Tabel 62: toevoeging tussenliggende variabelen aan Model 4 van tabel 60.

	Model 5b	Model 6
Intercept	1,146*** 3,146 (0,259)	1,267*** 3,552 (0,287)
<i>School niveau</i>		
Aanwezigheid autonome MS	-0,230 0,795 (0,193)	-0,112 0,894 (0,188)
Urbaan vs. Ruraal	-0,110 0,896 (0,115)	-0,112 0,894 (0,125)
Aantal leerlingen	-0,000 0,999 (0,001)	-0,001 0,999 (0,001)
SES-context	-0,036 0,965 (0,096)	-0,055 0,946 (0,096)
Percentage allochtone leerlingen	0,013** 1,013 (0,005)	0,010* 1,010 (0,005)
Verwachtingen ten aanzien van lln	0,018 1,018 (0,029)	-0,007 0,993 (0,030)
<i>Individueel niveau</i>		
Geslacht	0,285* 1,330 (0,116)	0,168 1,182 (0,114)
SES	0,145*** 1,156 (0,036)	0,130*** 1,139 (0,035)
Etniciteit	-0,048 0,953 (0,287)	-0,066 0,935 (0,282)
Creatieve interesses	-0,003 0,997 (0,011)	0,013 1,013 (0,016)
Leesgierigheid	0,061*** 1,063 (0,017)	0,054** 1,055 (0,017)
Opleidingsniveau moeder <i>slager secundair onderwijs</i>	-0,472* 0,632 (0,236)	-0,497* 0,608 (0,229)
<i>Hoger onderwijs (univ. of niet)</i>	0,247* 1,280 (0,105)	0,132 1,141 (0,091)
Gezinssituatie	0,330* 1,392 (0,145)	0,277* 1,318 (0,120)
Schoolvertraging	-1,290*** 0,275 (0,228)	-1,056*** 0,347 (0,247)
Ouderlijke relaties	0,130 1,138 (0,101)	0,196 1,217 (0,100)
Advies gekregen van professionelen	-0,172* 0,842 (0,071)	-0,175* 0,839 (0,070)
Kennis over het onderwijssysteem		-0,023* 0,977 (0,010)
Opvattingen over de onderwijsvormen		0,044*** 1,045 (0,011)

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

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

Heeft u aan iemand advies gevraagd?

Vooraleer na te gaan of kenmerken van de basisschool bijdragen tot het verklaren van het feit of ouders al dan niet om advies vragen, moet gekeken worden of het zinvol is een multilevelmodel te schatten. De afhankelijke variabele al dan niet om advies vragen is dichotoom, dit betekent dat moet gekeken worden naar de interschool variantiecomponent geschat in een nulmodel. Deze is statistisch significant en dus is het zinvol om een multilevelmodel te schatten.

In tabel 63 wordt een stapsgewijze, logistische multilevelanalyse weergegeven met als afhankelijke variabele al dan niet vragen om advies.

In het eerste model wordt de mogelijke invloed die uitgaat van de aanwezigheid van een autonome middenschool, de ligging van de basisschool en het onderwijsnet nagegaan. Enkel het feit of men een school van het gemeenschapsonderwijs bezoekt, blijkt van invloed op de waarschijnlijkheid dat ouders om advies vragen. Ouders waarvan de kinderen school lopen in een basisschool van het gemeenschapsonderwijs zijn minder geneigd om advies in te winnen dan ouders waarvan de kinderen in het vrij onderwijs school lopen.

In het tweede model worden de variabelen aantal leerlingen, SES-context en percentage allochtone leerlingen aan de analyse toegevoegd. Geen van deze variabelen blijkt echter bij te dragen aan de verklaring van het feit of ouders al dan niet om advies vragen. Het effect van gemeenschapsonderwijs verliest ook zijn statistische significantie ($p=0,068$).

In model 3 worden de individuele kenmerken van leerlingen aan de analyse toegevoegd. Enkel schoolvertraging blijkt een invloed te hebben op het al dan niet vragen van advies, waarbij het zo is dat ouders van kinderen die schoolvertraging opliepen 44,8% meer kans hebben om advies in te winnen dan ouders van kinderen die geen schoolvertraging opliepen. Wanneer gecontroleerd wordt voor de invloed van individuele kenmerken, wordt het effect van het bezoeken van een gemeenschapsschool opnieuw statistisch significant.

In het laatste model, tot slot, wordt de variabele vertrouwen in leerkrachten aan de analyse toegevoegd. Deze variabele is van invloed op het al dan niet vragen van advies en dit in de verwachte richting, ouders die vertrouwen hebben in leerkrachten zijn eerder geneigd om advies in te winnen, dan ouders die weinig vertrouwen hebben in leerkrachten. Toevoeging van deze variabele zorgt er bovendien voor dat het effect van gemeenschapsonderwijs niet langer statistisch significant is en in omvang verkleint. Dit lijkt te suggereren dat ouders die hun kinderen in het gemeenschapsonderwijs naar de basisschool sturen minder geneigd zijn om advies in te winnen omdat zij minder vertrouwen hebben in de leerkrachten.

Tabel 63: vragen van advies, schoolkenmerken en individuele kenmerken; stapsgewijze, logistische multilevelanalyse

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	0,458** 1,581 (0,149)	0,448* 1,565 (0,167)	0,703*** 2,021 (0,193)	0,685** 1,984 (0,202)
<i>School niveau</i>				
Aanwezigheid autonome MS	0,175 1,191 (0,185)	0,065 1,067 (0,197)	-0,041 0,960 (0,205)	-0,184 0,832 (0,213)
Urbaan vs. Ruraal	0,021 1,021 (0,175)	0,036 1,037 (0,183)	-0,014 0,987 (0,140)	-0,095 0,910 (0,144)
Officieel gesubsidieerd net	-0,102 0,903 (0,227)	-0,103 0,902 (0,236)	-0,001 0,999 (0,184)	0,030 1,031 (0,187)
Gemeenschapsonderwijs	-0,460* 0,631 (0,226)	-0,439 0,645 (0,235)	-0,411* 0,663 (0,198)	-0,347 0,707 (0,211)
Aantal leerlingen		0,001 1,001 (0,001)	0,001 1,001 (0,001)	0,001* 1,001 (0,001)
SES-context		-0,042 0,959 (0,161)	0,046 1,047 (0,123)	0,007 1,007 (0,118)
Percentage allochtone leerlingen		-0,001 0,999 (0,006)	-0,002 0,998 (0,005)	-0,004 0,996 (0,005)
<i>Individueel niveau</i>				
Geslacht			-0,189 0,827 (0,145)	-0,157 0,854 (0,144)
SES			-0,041 0,960 (0,035)	-0,056 0,946 (0,035)
Etniciteit			-0,076 0,927 (0,211)	-0,177 0,838 (0,223)
Creatieve interesses			-0,004 0,996 (0,014)	-0,008 0,992 (0,014)
Leesgierigheid			0,001 1,001 (0,018)	-0,004 0,996 (0,018)
Opleidingsniveau moeder slager secundair onderwijs			-0,265 0,767 (0,174)	-0,258 0,772 (0,172)
Hoger onderwijs (univ. of niet)			-0,233 0,793 (0,171)	-0,210 0,811 (0,166)
Gezinssituatie			-0,047 0,954 (0,137)	-0,021 0,979 (0,138)
Schoolvertraging			0,370* 1,448 (0,174)	0,367* 1,443 (0,175)
Vertrouwen in leerkrachten				0,031** 1,031 (0,011)

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

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

Heeft u van iemand informatie gekregen ?

Vooraleer over te gaan tot een multilevelanalyse werd opnieuw de inter-school variantiecomponent geschat in een nulmodel. Deze bleek statistisch significant te zijn, het is bijgevolg zinvol een multilevelanalyse te doen met als afhankelijke variabele al dan niet informatie krijgen.

In tabel 64 wordt een stapsgewijze, logistische multilevelanalyse gepresenteerd met als afhankelijke variabele al dan niet informatie gekregen hebben met betrekking tot de overgang naar het secundair onderwijs.

In het eerste model wordt opnieuw het effect van de variabelen aanwezigheid van een autonome middenschool, ligging van de basisschool, alsook onderwijsnet nagegaan. Enkel de dummy voor gemeenschapsonderwijs blijkt een statistisch significant effect te hebben op het al dan niet krijgen van informatie, waarbij het zo is dat ouders van wie het kind in een gemeenschapsschool school loopt meer kans hebben om geen informatie gekregen te hebben dan ouders van wie het kind in een vrije school de basisschool beëindigt.

In een tweede model wordt de mogelijke invloed van het aantal leerlingen alsook van de samenstelling van de leerlingenpopulatie in termen van SES en etnische achtergrond nagegaan. Geen van deze drie variabelen blijkt een invloed uit te oefenen op de waarschijnlijkheid dat ouders informatie krijgen over de overgang van basis- naar secundair onderwijs.

In model 3 worden de individuele kenmerken van leerlingen aan de analyse toegevoegd. Het opleidingsniveau van de moeder en het feit of het kind al dan niet schoolvertraging heeft opgelopen blijken van invloed op het al dan niet krijgen van informatie. Laagopgeleide moeders hebben minder kans dan middenopgeleide moeders om informatie te krijgen met betrekking tot de overgang naar het secundair onderwijs. Ouders van wie het kind schoolvertraging heeft opgelopen hebben duidelijk meer kans dan ouders van wie het kind geen schoolvertraging opliep om geïnformeerd te zijn geweest. Toevoeging van deze variabelen zorgt ervoor dat het effect van gemeenschapsonderwijs afneemt, maar het blijft evenwel statistisch significant. Het verkleinen van dit effect wijst erop dat die invloed deels te wijten is aan de kenmerken van het publiek dat een gemeenschapsonderwijs bezoekt. Verder is het opmerkelijk dat wanneer gecontroleerd wordt voor individuele kenmerken van leerlingen er een effect van etnische compositie aan het oppervlak komt, waarbij het zo is dat hoe groter het percentage allochtone leerlingen is, hoe kleiner de kans dat een ouder informatie heeft gekregen over de overgang naar het secundair onderwijs.

In model 4, tot slot, wordt de variabele vertrouwen in leerkrachten toegevoegd. Vertrouwen in leerkrachten blijkt een positief effect te hebben op de waarschijnlijkheid om informatie te krijgen. Met andere woorden, ouders die veel vertrouwen hebben in leerkrachten zullen sneller informatie krijgen, dan ouders die weinig vertrouwen hebben in leerkrachten. De effecten van andere variabelen blijven zo goed als ongewijzigd, na toevoeging van deze variabele.

Tabel 64: al dan niet informatie krijgen, schoolkenmerken en individuele kenmerken; stapsgewijze, logistische multilevelanalyse.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Intercept	1,309*** 3,703 (0,150)	1,314*** 3,719 (0,159)	1,110*** 3,035 (0,167)	1,123*** 3,103 (0,165)
<i>School niveau</i>				
Aanwezigheid autonome MS	0,159 1,172 (0,268)	-0,044 0,957 (0,283)	-0,285 0,752 (0,191)	-0,315 0,730 (0,189)
Urban vs. Ruraal	0,127 1,135 (0,193)	0,117 1,124 (0,205)	0,034 1,034 (0,139)	0,002 1,002 (0,135)
Officieel gesubsidieerd net	-0,204 0,816 (0,232)	-0,257 0,774 (0,241)	-0,172 0,842 (0,158)	-0,204 0,816 (0,152)
Gemeenschapsonderwijs	-0,806** 0,447 (0,247)	-0,693** 0,500 (0,224)	-0,462** 0,630 (0,154)	-0,445** 0,641 (0,149)
Aantal leerlingen		0,001 1,002 (0,001)	0,001 1,001 (0,001)	0,001 1,001 (0,001)
SES-context		0,011 1,011 (0,167)	-0,003 0,997 (0,125)	-0,012 0,988 (0,128)
Percentage allochtone leerlingen		-0,010 0,993 (0,006)	-0,013* 0,987 (0,005)	-0,015** 0,985 (0,005)
<i>Individueel niveau</i>				
Geslacht			-0,172 0,842 (0,113)	-0,130 0,878 (0,121)
SES			-0,005 0,995 (0,038)	-0,017 0,983 (0,036)
Etniciteit			0,007 1,007 (0,267)	-0,016 0,985 (0,259)
Creatieve interesses			0,005 1,005 (0,011)	0,001 1,001 (0,012)
Leesgierigheid			0,013 1,013 (0,018)	0,015 1,015 (0,018)
Opleidingsniveau moeder ≤lager secundair onderwijs			-0,501** 0,606 (0,166)	-0,486** 0,615 (0,174)
Hoger onderwijs (univ. of niet)			0,266 1,304 (0,152)	0,255 1,290 (0,141)
Gezinssituatie			0,235 1,265 (0,126)	0,226 1,254 (0,123)
Schoolvertraging			0,588*** 1,800 (0,165)	0,715*** 2,043 (0,158)
Vertrouwen in leerkrachten				0,037*** 1,038 (0,011)

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

*p≤0,05, **p≤0,01, ***p≤0,001

Conclusie

Het derde deel van het rapport had tot doel na te gaan of kenmerken van de basisschool van invloed zijn op de keuzes die ouders samen met hun kinderen maken bij de overgang naar het secundair onderwijs, alsook op de manier waarop ouders zich informeren. Multilevelanalyses wezen uit dat bepaalde kenmerken van de school inderdaad van invloed zijn op de keuzes die leerlingen maken en de manier waarop ouders informatie verwerven.

Een eerste opmerkelijke vaststelling is dat, alvast wat keuze tussen A- en B-stroom en keuze tussen Latijn en moderne betreft, leerlingen die in rurale gelegen basisscholen school liepen meer kans hebben om te kiezen voor de – cognitief gezien – minder veeleisende studierichting dan leerlingen die in een stedelijk gelegen school het basisonderwijs afwerkten. We hebben kennis van Nederlands onderzoek dat gelijkaardige resultaten opgeleverd heeft (de Boer et al., 2006). Over wat aan de basis ligt van het feit dat in een stedelijke context hoger wordt gemikt, is geen eensgezindheid. De meest courante verklaring is dat in rurale gebieden de arbeidsmarkt eerder gericht is op laaggeschoolde arbeid, hetgeen ervoor zorgt dat ouders en leerkrachten minder hoge verwachtingen hebben dan in urbane gebieden (Roscigno & Crowley, 2001). Dit zou zich vertalen in keuze voor minder veeleisende studierichtingen (de Boer et al., 2006).

We stelden daarnaast ook vast dat de verwachtingen die heersen ten aanzien van leerlingen in basisscholen van invloed zijn op de keuzes die leerlingen maken. Wat keuze tussen A- en B-stroom betreft, is het zo dat leerlingen die school liepen in een basisschool waar er hoge verwachtingen zijn ten aanzien van leerlingen eerder voor B-stroom opteren dan leerlingen die hun lagere school afrondden in een school waar er lage verwachtingen zijn ten aanzien van leerlingen. Deze bevinding kan men interpreteren als een illustratie van de werking van referentiegroepen (zie bijvoorbeeld Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007). Minder sterke leerlingen zullen in scholen waar de verwachtingen hoog liggen vaker een lager zelfbeeld ontwikkelen omdat zij niet kunnen voldoen aan deze verwachtingen en bijgevolg zullen zij ook lager kiezen. In scholen waar de verwachtingen echter niet zo hoog zijn, zullen minder sterke leerlingen wel kunnen voldoen aan de verwachtingen en zullen ze hoger kiezen. Dit is een illustratie wat men in de onderwijssociologie het frogpond-effect noemt (Davis, 1966). Verwachtingen blijken tevens van invloed op de keuze tussen Latijn en moderne wetenschappen. Leerlingen die school liepen in scholen waar veel van hen verwacht werd, opteren eerder voor Latijn dan leerlingen die school liepen in scholen waar weinig van hen verwacht werd.

We constateerden verder dat ook de SES-context van een school ertoe doet. De gemiddelde SES van een school interageert met individuele kenmerken van leerlingen en dit bij alle onderzochte keuzes. Voor de meest elementaire keuze, die tussen A- en B-stroom is het zo dat de SES-context van de school het effect van SES en schoolvertraging versterkt. Leerlingen met een hoge SES-achtergrond hebben in scholen waar de gemiddelde SES hoog ligt een nog grotere kans om voor de A-stroom te opteren. Leerlingen die schoolvertraging opliepen, hebben een kleinere

kans om voor de A-stroom te opteren in scholen waar de gemiddelde SES hoog ligt. Voor de keuze tussen A theoretisch en A niet-theoretisch geldt dit laatste eveneens. Een leerling die schoolvertraging opliep, heeft in een school met een hoge SES-context een kleinere kans om voor de – cognitief gezien – meer veeleisende studierichting te kiezen. Voor de keuze tussen Latijn en moderne vinden we wat de interactie tussen schoolvertraging en SES-context betreft een vrij paradoxaal resultaat, namelijk, leerlingen die schoolvertraging opliepen blijken in scholen waar de gemiddelde SES-context hoog is, eerder voor Latijn te kiezen. Tot slot, blijkt de SES-context van de school het effect van SES van de leerling op de keuze tussen Latijn en moderne eveneens te versterken. Leerlingen die uit een hoog SES milieu stammen hebben een nog grotere kans om voor Latijn te opteren wanneer ze in een basisschool school liepen waar de gemiddelde SES hoog ligt.

Onze analyses wezen tot slot uit dat ouders van wie het kind school loopt in het gemeenschapsonderwijs een grotere kans hebben om geen informatie gekregen te hebben en geen advies ingewonnen te hebben dan ouders van wie het kind de basisschool beëindigt in een vrije school. Dit effect wordt voor wat betreft het al dan niet inwinnen van advies, deels wegverklaard door toevoeging van de variabele vertrouwen in leerkrachten. Dit suggereert dat ouders die hun kinderen in het gemeenschapsonderwijs naar de basisschool sturen minder geneigd zijn advies in te winnen omdat zij minder vertrouwen hebben in leerkrachten.

Verder was het opmerkelijk dat ook de etnische compositie van een school van invloed is op de kans dat ouders informatie krijgen met betrekking tot de overgang naar het secundair onderwijs. Hoe groter het percentage allochtone leerlingen, hoe kleiner de kans dat een ouder informatie heeft gekregen over de overgang naar het secundair onderwijs, dit ongeacht de etniciteit van de ouder zelf.

Op basis van de analyses die in dit deel van het onderzoeksrapport gepresenteerd werden, kan worden besloten dat kenmerken van de basisschool er wel degelijk toe doen. Zowel structurele kenmerken – samenstelling van de school naar sociale en etnische herkomst van de leerlingen – alsook kenmerken van de schoolcultuur – verwachtingspatroon ten aanzien van leerlingen – blijken keuzes mee te beïnvloeden.

CONCLUDEREND

Het OBPWO-project 07.03 had tot doel een actueel beeld te schetsen van het oriënteringsproces en de determinanten van studiekeuzes bij overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs in Vlaanderen. Hiertoe werd in 2008 een grootschalige bevraging georganiseerd waarbij we in 53 basisscholen 1339 ouders van 6^{de}jaars, 412 leerkrachten en 53 schooldirecties bevroegen. Deze kwantitatieve data werden later aangevuld met kwalitatieve gegevens verzameld aan de hand van focusgroepen met leerlingen en actoren uit de onderwijspraktijk. De grote hoeveelheid aan gegevens die op die manier werden verzameld, moesten ons in staat stellen een antwoord te bieden op de drie centrale onderzoeksvragen die het onderzoek hebben geleid. Dit was ten eerste, de vraag wat het relatieve belang is van verworven en toegeschreven kenmerken van leerlingen bij het kiezen tussen A- en B-stroom, en de opties binnen de A-stroom. Ten tweede, hoe het oriënteringsproces verloopt, en ten derde, welke kenmerken van basisscholen mogelijk van invloed zijn op de gemaakte keuzes en het oriënteringsproces. Bijzondere aandacht ging hierbij, in het licht van de oorspronkelijke vraagstelling van het Departement Onderwijs, telkens uit naar mogelijke sociale ongelijkheden tussen groepen van mensen.

Een eerste belangrijke bevinding uit dit onderzoek is dan ook dat we zowel wat betreft studiekeuze als studieoriëntering kunnen spreken van het bestaan van sociale ongelijkheid. Bij alle, in deze studie onderzochte, keuzes ziet men dat de socio-economische achtergrond van de leerling van invloed is, waarbij het zo is dat ouders die behoren tot lagere socio-economische groepen eerder voor de minder veeleisende opties kiezen dan ouders die tot hogere socio-economische groepen behoren. Waar dit SES-effect bij de keuze tussen A- en B-stroom lijkt te verlopen via de prestaties die leerlingen tijdens het basisonderwijs hebben behaald, is het bij de overige keuzes zo dat dit SES-effect ook na controle voor prestaties blijft bestaan. Ook indicatoren van het cultureel en sociaal kapitaal waarover ouders beschikken, stelden ons niet in staat de invloed van SES te verklaren. Het is dus niet omdat ouders van hoge SES meer kennis van het onderwijssysteem zouden hebben, en evenmin omdat ze meer andere ouders kennen of sneller professioneel advies inwinnen dat zij hoger zouden kiezen. De verschillende keuzes zouden eerder het gevolg zijn van een verschillende kosten-batenanalyse waartoe ouders komen bij het overwegen van een studiekeuze. Ouders zouden daarbij in de eerste plaats een keuze maken die hun kind in staat stelt om op termijn een gelijkaardige sociale positie te bereiken als deze die zij bekleden in de samenleving. Waar het voor een leerling die stamt uit een gezin met lage SES kan volstaan om TSO te volgen om dit doel te bereiken, is het voor een leerling uit een gezin met hoge SES naar alle waarschijnlijkheid noodzakelijk om ASO te volgen. Ouders die behoren tot deze laatste groep zullen dus sneller geneigd zijn hun kind sowieso in de richting van het ASO uit te sturen. Terwijl ouders met een lage SES, rekening houdend met het risico op falen en de kosten die een studie in het hoger onderwijs inhouden, eerder zullen opteren voor TSO.

Zoals gezegd kan men wat betreft studieoriëntering eveneens spreken van sociale ongelijkheid. We stelden immers vast dat niet enkel de prestaties van leerlingen,

maar ook de SES van hun ouders bepalend is voor het advies zij krijgen van leerkrachten. De SES van ouders wordt hoogstwaarschijnlijk onbewust in rekening gebracht doordat leerkrachten bij het formuleren van advies ook de studiehouding van leerlingen in aanmerking nemen.

Een tweede belangrijke bevinding uit het onderzoek – die nauw samenhangt met de eerste – is dat bij overgang van basis- naar secundair onderwijs duidelijk van elkaar onderscheiden groepen ontstaan. Leerlingen die binnen de A-stroom voor de eerder theoretische keuzevakken opteren, behoren gemiddeld tot hogere SES-groepen en behaalden gemiddeld hogere punten aan het einde van het 5^{de} leerjaar dan leerlingen die binnen de A-stroom voor de eerder praktijkgerichte keuzevakken opteren. Ook binnen de groep van leerlingen die voor de eerder theoretische keuzevakken kiezen, vindt men dergelijke verschillen, waarbij het zo is dat zij die voor Latijn opteren gemiddeld tot hogere SES-groepen behoren en gemiddeld hogere punten behalen dan leerlingen die voor moderne kiezen. Het is om die reden onhoudbaar om te beweren dat de eerste graad van het secundair onderwijs gemeenschappelijk is. Leerlingen komen immers, naargelang de keuze die ze hebben gemaakt, in een verschillende context terecht, met elk een eigen dynamiek. Deze verschillende dynamiek zal er waarschijnlijk voor zorgen dat een leerling die voor Latijn heeft geopteerd een ander traject zal doorlopen in het secundair onderwijs dan een leerling die voor een technische optie heeft gekozen.

Een derde bevinding uit ons onderzoek die wij wensen te onderstrepen, houdt verband met de kwalijke gevolgen van de ondoorzichtige structuur van het eerste jaar A van het secundair onderwijs. Deze zorgt er immers niet enkel voor dat leerlingen in duidelijk van elkaar onderscheiden groepen terecht komen, maar maakt het bovendien zowel voor CLB-medewerkers als leerkrachten moeilijk om adviezen te formuleren.

Leerkrachten basisonderwijs gaven in ons onderzoek ook aan weinig of geen contact te hebben met leerkrachten uit het secundair onderwijs en dus ook niet te weten wat deze laatste verwachten van leerlingen die de middelbare school aanvaatten. Men kan in dat verband spreken van een ware kloof tussen het basis- en het secundair onderwijs. Leerkrachten basisonderwijs lijken initiatieven die hen in staat moeten stellen meer met mensen uit het secundair onderwijs in contact te komen, wenselijk te achten.

Een vierde belangrijke bevinding die uit dit onderzoek voortspruit, is de centrale rol die leerkrachten bekleden in het oriënteringsproces. Zij zijn de belangrijkste verstrekkers van advies en informatie. Het CLB daarentegen werd door heel wat minder ouders genoemd als verstrekker van advies en informatie. Dat het zwaartepunt van de oriëntering bij de leerkrachten van het 6^{de} leerjaar ligt, hoeft niet te verwonderen in het licht van de evolutie van PMS naar CLB. Het CLB situeert zich vandaag de dag immers op de 2^{de} lijn wat betreft de oriëntering van basis- naar secundair onderwijs. Dat wil zeggen dat zij enkel intervenueert wanneer de school of ouders hierom vragen. Deze evolutie maakt de werking van het CLB met betrekking tot oriëntering dan ook sterk afhankelijk van de mate waarin scholen een beroep wensen te doen op haar diensten. Een dergelijke rolverdeling

hoeft geen afbreuk te doen aan een adequate oriëntering, indien de rollen voor de verschillende actoren duidelijk gedefinieerd zijn. Dit lijkt echter niet altijd het geval. Leerkrachten en CLB-medewerkers lijken elkaars rol in het oriënteringsproces niet altijd even goed te kennen en te appreciëren.

Andere bronnen van advies en informatie zoals de directie, ouders van andere kinderen en familieleden werden door een nog kleiner gedeelte van de ouders genoemd als advies- of informatievertrekker. Het was in dat verband wel opmerkelijk dat allochtone ouders en laagopgeleide moeders vaker concreet studieadvies kregen van personen uit hun nabije omgeving, zoals vrienden en kennissen, dan autochtone ouders en hoger opgeleide moeders.

Tot slot dienen we in dat verband nog te wijzen op het feit dat ons onderzoek uitwijst dat inschrijvingsmedewerkers in het secundair onderwijs geen gatekeepersfunctie vervullen. Hun rol in het oriënteringsproces bij overgang naar het secundair onderwijs is dan ook minimaal te noemen. Wel heroriënteren zij leerlingen indien nodig reeds tijdens het eerste jaar van het secundair onderwijs naar een andere studierichting.

Een vijfde niet onbelangrijke bevinding is dat de betrokkenheid die ouders aan de dag leggen bij de schoolloopbaan van hun kind bepalend is voor de mate waarin ze op zoek gaan naar informatie over de overgang naar het secundair onderwijs. Dit toont aan hoe belangrijk het is om ouders te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind.

Verder bleek in dat verband ook dat het vertrouwen dat ouders hebben in de leerkrachten die hun kind onderwijzen, bepalend is voor het feit of zij advies inwinnen bij professionals en informatie krijgen van professionals. Het blijkt dus eveneens van groot belang om een vertrouwensrelatie tussen ouders en leerkrachten op te bouwen.

Een laatste, belangrijke bevinding die uit ons onderzoek naar voren komt, is dat bepaalde kenmerken van de basisschool waar een leerling school liep van invloed zijn op diens keuzes. Zowel structurele kenmerken als kenmerken van de schoolcultuur blijken keuzes mee te beïnvloeden. Zo blijkt ondermeer de ligging van de basisschool een invloed uit te oefenen op de keuzes die leerlingen maken. Leerlingen die school liepen in een ruraal gelegen basisschool kiezen eerder voor de B-stroom en binnen de A-stroom voor moderne wetenschappen dan leerlingen die school liepen in een urbaan gelegen basisschool. Verder blijkt dat ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie naar hun sociale herkomst van invloed is. De SES-context interageert met de individuele kenmerken van leerlingen. Voor wat de keuze tussen A- en B-stroom betreft en deze tussen Latijn en moderne, versterkt de SES-context het effect dat uitgaat van de SES van leerlingen. Leerlingen met een hoge SES-achtergrond hebben in een school waar de SES-context hoog is, een nog grotere kans om respectievelijk voor de A-stroom of Latijn te opteren. Tot slot stelden we ook vast dat de verwachtingen die in scholen heersen ten aanzien van leerlingen van invloed zijn op de keuzes die leerlingen maken. Leerlingen die school liepen in scholen waar men hoge verwachtingen heeft ten aanzien van leerlingen hebben minder kans om voor A-stroom te kiezen en een grotere kans om voor Latijn te kiezen dan leerlingen die school liepen in scholen waar men niet zulke hoge

verwachtingen heeft ten aanzien van leerlingen. De bevinding dat leerlingen die school liepen in scholen waar hoge verwachtingen heersen ten aanzien van leerlingen minder kans hebben om voor A-stroom te opteren kan paradoxaal lijken, maar dit hoeft niet zo te zijn. Men kan immers verwachten dat de minder sterke leerlingen in deze scholen minder goed aan deze verwachtingen kunnen voldoen dan hun meer begaafde medeleerlingen, deze eersten zullen hun prestaties vergelijken met die van hun meer begaafde klasgenoten en bijgevolg denken dat zij minder geschikt zijn voor A-stroom. In scholen waar de verwachtingen minder hoog zijn daarentegen zal het ook voor de minder sterke leerlingen mogelijk zijn om te voldoen aan deze verwachtingen. Zij zullen bijgevolg eerder denken dat ze net als hun meer begaafde klasgenoten thuishoren in de A-stroom.

Ook wanneer de kenmerken van de school worden toegevoegd aan de analyse blijft de centrale bevinding overeind. De socio-economische achtergrond van een leerling is van invloed op de keuzes die hij/zij samen met zijn ouders maakt. Deze bevinding geeft aan dat we nog ver weg zijn van het meritocratisch ideaal, waarbij enkel persoonlijke vaardigheden en prestaties van invloed zijn op de plaats die men in een samenleving inneemt.

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

- het ontbreken van een oriënteringsbeleid met duidelijke rolverdeling in de basisschool
- het ontbreken van eenvormigheid in het oriënteringsbeleid van basisscholen en in het inschrijvingsbeleid van secundaire scholen
- het vrijblijvende karakter van gegeven advies
- onvoldoende wisselwerking tussen basis- en secundair onderwijs
- het de facto ontbreken van een gemeenschappelijke, oriënterende eerste graad in het secundair onderwijs

In elke school moet worden gewerkt aan een duidelijk **beleid** met betrekking tot oriëntering. Het oriënteren van leerlingen kan niet de taak zijn van één enkele leerkracht, maar is de opdracht van het volledige leerkrachtenkorps dat gedurende de hele schoolloopbaan van het kind naar de overgang naar het secundair toewerkt, in overleg met ouders, en, indien nodig, CLB. Een goede spelverdeling is dan wel een noodzaak. Een nuttig instrument hierbij kan een **oriënteringsdraaiboek** 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 omschreven wordt. Aan de rolverdeling moet heel veel aandacht worden besteed. Deze moet gebaseerd zijn op duidelijke afspraken tussen de verschillende actoren, zoals leerkrachten en CLB-medewerkers. Afsprakennota's met de CLB's kunnen een vertaling vinden in dit draaiboek. Via het draaiboek kan duidelijk worden gemaakt wie welke rol heeft en kunnen bepaalde rollen toegelicht worden – bijvoorbeeld wat precies de rol is van de CLB-medewerker en wanneer die kan worden ingeschakeld en door wie. In het draaiboek kunnen ook alle initiatieven worden opgenomen die genomen worden in het kader van 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 dit advies toe te werken, in samenspraak met de ouders. Twee instrumenten kunnen, in combinatie, worden aangewend om het oriënteringsproces te optimaliseren.

Enerzijds 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 vervolledigt 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. Dit 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 hen hierin positief te stimuleren. Dit betekent concreet dat in de lerarenopleiding voor leerkrachten lager onderwijs meer aandacht moet gaan naar strategieën van studiekeuzebegeleiding (zie in dit 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, hetgeen 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 bekwamere leerlingen allemaal in dezelfde richtingen terecht, terwijl cognitieve vaardigheid niet hoeft uit te sluiten dat men ook handig is en misschien beter op zijn/haar plaats is in een meer technische richting. In optimale omstandigheden blijft deze 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. Deze baso-fiche zou uitgebreid kunnen worden. Bij de uitwerking van deze fiche moet, meer dan nu het geval is, aandacht besteed worden 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 de sterktes van het kind, zijn/haar interesses en talenten, om zo te komen tot een studiekeuze in functie van de kwaliteiten van 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 waar zowel leerkrachten, ouders als leerlingen zelf zich in kunnen vinden. Bij problemen, moeilijkheden of onenigheid kan beroep worden gedaan op meer gespecialiseerde hulp in de vorm van een CLB-medewerker. Zowel door leerkrachten als ouders kan beroep worden gedaan op het CLB, dat vertrekkend van het bestaande dossier een eigen, deskundig advies kan formuleren, rekening houdend met de gestelde problemen.

Deze 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. Dit 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 dit getuigschrift een echte mijlpaal in het leven van kinderen, het mag in die zin meer waarde krijgen. Door het 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 oriënteringsproces 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. Dit proces vraagt wel dat alle ouders van meet af aan nauw **betrokken worden** bij de schoolloopbaan van hun kind. Zowel de leerlingen, de leerkrachten 6^{de} leerjaar, de inschrijvers, als de CLB-medewerkers gaven in ons onderzoek aan dat er bij ouders vaak een bepaalde idee-fixe bestaat omtrent waar hun kind toe in staat is. Het komt erop aan dit 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, waarin ze heel goed begeleid moeten worden. 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 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 feit 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, helpt niet. Het is dus belangrijk dat concrete acties worden ondernomen om de band tussen de eerste graad van het secundair onderwijs en het 6^{de} 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 6^{de} 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. Deze scholen zouden kunnen proberen tot samenwerking te komen, waarbij onderlinge informatie-uitwisseling de belangrijkste opdracht is. Indien deze samenwerking gebaseerd is op reëel bestaande leerlingenstromen, dan zou dit 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 deze studiehouding voldoende aandacht krijgen, en waar nodig bijgestuurd. Ook dit moet zoveel mogelijk gebeuren in samenwerking met de ouders en moet een weerslag krijgen in de baso-fiche en de portfolio. Dit laat immers toe zich niet alleen te concentreren op eindprestaties, maar ook processen en groeimogelijkheden van kinderen mee te nemen. Kinderen evolueren immers niet allemaal op hetzelfde tempo: een studiekeuze gebaseerd op een momentopname kan daarom de bal ernstig misslaan. 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 hoedanook van pas, ongeacht de richting 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. Deze 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 men zich bewust wordt van het feit 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. Dit effect bestaat los van SES: dus kinderen die leesgierig zijn, hebben een grotere kans 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 gemaakt worden van **leesbevorderingsprojecten** en moeten kinderen in contact gebracht worden met boeken en gestimuleerd tot lezen. Dit 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 12 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 16 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 deze 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 dit de gangbare terminologie, die enkel door CLB-medewerkers vermeden werd. Zowel leerlingen als leerkrachten redeneren met betrekking tot 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 gewaakt worden 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 gescheiden worden, wat ook weer nu wel het geval is. Er moet naar gestreefd worden dat enkel voor de optievakken leerlingen in groepen worden ingedeeld, maar dat dit 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 middensholen. Dit is echter een zeer drastische structurele hervorming, die wellicht op financiële en organisatorische grenzen zal botsen. Alternatieve denkpistes die dan overwogen kunnen worden zijn bijvoorbeeld het inzetten van scholengemeenschappen om op die manier gebruik te kunnen maken van verschillende infrastructuren 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. Het feit 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 dit met uitdrukkingen als 'hoog mikken', 'afzakken', enz. In onze hedendaagse kennissamenleving worden de beroepen waarvoor jongeren worden voorbereid in technisch en beroepsonderwijs doorgaans weinig gewaardeerd, niettegenstaande de grote vraag naar goed opgeleid technisch personeel. Dit 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 dit 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 watervalsysteem 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 dit ook in: als het niet gaat, kan men nog 'afzakken'. Dit 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 gedacht wordt 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 demotivatatie nog in de hand werkt. Verschillende actoren in ons onderzoek wezen op dit 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 dit 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.

Het doorbreken van dit denkkader is geen sinecure. Het moet echter een blijvende betrachting van de onderwijsoverheid zijn alle onderwijsactoren – en zelfs de ruimere samenleving – alert te houden voor het bestaan van dit denkkader en de

negatieve gevolgen ervan. Er zijn in die zin in het verleden al bewustmakingscampagnes gevoerd, en deze worden best systematisch herhaald.

BIBLIOGRAFIE

- Adams K.S. & Christenson, S.L. (2000), Trust and the family-school relationship, examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38 (5), pp. 477-497.
- Alexander, K.L., Cook, M.A. & McDill, E.L. (1978), Curriculum tracking and educational stratification, *American Sociological Review*, 43, pp. 47-66.
- Aypay, A. (2003), The tough choice at high school door: an investigation of the factors that lead students to general or vocational schools, *International Journal of Educational Development*, 23, pp. 517-527.
- 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.
- Becker, R. (2003), Educational expansion and persistent inequalities of education: utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the federal republic of Germany, *European Sociological Review*, 19 (1), pp. 1-24.
- Berends, M. (1995), Educational stratification and students' social bonding to school, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), pp. 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.
- Bossaerts, B. (2004), *Accent op talent: een geïntegreerde visie op leren en werken*. Eindrapport van de commissie 'een nieuw perspectief voor technische en technologische beroepen en opleidingen' aan de Koning Boudewijnstichting. Leuven: Garant.
- 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* (pp. 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, pp. S95-S120.
- Creten, H., Douterlunge, M., Verhaeghe, J-P, De Vos, H. (2000), *Voor elk wat wils: schoolkeuze in het basis en secundair onderwijs*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.
- Davis, J. (1966) The campus as a frog pond, *American Journal of Sociology*, 72, pp. 17-31.

- de Boer, H., van der Werf, M.P.C., Bosker, R.J. & Jansen, G.H. (2006), Onderadvisering in de provincie Friesland, *Pedagogische Studiën*, 83, pp. 452-468.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. & Kraaykamp G. (2000), Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective, *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Degroote, A. (1988), *De beeldvorming van jongeren over beroepen in handenarbeid*. Leuven: KUL Hoger instituut voor de arbeid.
- Dika, S.L. & Singh S. (2002), Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis, *Review of Educational Research*, 72 (1), pp. 31-60.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979), Intergenerational class mobility in three West European countries: England, France and Sweden, *British Journal of Sociology*, 30 (4), pp. 415-441.
- Finn, J. (1972), Expectations and the educational environment, *Review of Educational Research*, 42 (3), pp. 387-410.
- Glick, W.H. (1985), Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research, *Academy of Management Review*, 10 (3), pp. 601-616.
- 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, pp. 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, pp. 319-351.
- Hoy, W.K. & Tschannen-Moran M. (1999), Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools, *Journal of School Leadership*, 9, pp. 184-208.
- Jaeger, M.M. (2007), Economic and social returns to educational choices: extending the utility function, *Rationality and Society*, 19 (4), 451-483.
- Jaeger, M.M. & Holm, A. (2006), Does parent's economic, cultural and social capital explain the social class effect on educational achievement in the Scandinavian mobility regime, *Social Science Research*, 36, 719-744.
- Jones, J.D., Vanfossen, B.E. & Ensminger, M.E. (1995), Individual and organizational predictors of high school track placement, *Sociology of Education*, 68 (4), pp. 287-300.
- 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, pp. 842-858.

- Kohn, M. (1959), Social class and parental values, *American Journal of Sociology*, 64, pp. 337-351.
- Kohn, M. & Schooler, C. (1969), Class, occupation and orientation, *American Sociological Review*, 34 (5), pp. 659-678.
- Krueger, R.A. (1988), *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- Krueger, R.A. (1998), Developing questions for focus groups, in Morgan, D.L. & Krueger, R.A. (Eds.), *The focus group kit*, Volume 3. London: Sage.
- Krueger, R.A. (1998), Moderating focus groups, in Morgan, D.L. & Krueger, R.A. (Eds.), *The focus group kit*, Volume 4. London: Sage.
- Krueger, R.A. (1998), Analyzing and reporting focus group results, in Morgan, D.L. & Krueger, R.A. (Eds.), *The focus group kit*, Volume 6. London: Sage.
- 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.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988), Cultural capital : allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments, *Sociological Theory*, 6, pp. 153-168.
- Lareau, A. (2000), *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham (Md.): Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. & Weininger, E.B. (2004), Cultural capital in educational research: a critical assessment, In Swartz, D.L. & Zolberg (Eds.), V., *After Bourdieu: Influence, Critique, Elaboration* (pp. 105-144). Dordrecht: Kluwer.
- Morgan, D.L. (1998), The focus group guidebook, in Morgan, D.L. & Krueger, R.A. (Eds.), *The focus group kit*, Volume 1. London: Sage.
- Morgan, D.L. (1998), Planning focus groups, in Morgan, D.L. & Krueger, R.A. (Eds.), *The focus group kit*, Volume 2. London: Sage.
- Muller C. (1995), Maternal employment, parental involvement, and mathematics achievement among adolescents, *Journal of Marriage and the Family*, 57, pp. 85-100.
- Muller C. (1998), Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement, *Sociology of Education*, 71, pp. 336-356.
- Roscigno, V.J. & Crowley M.L. (2001), Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment, *Rural Sociology*, 66 (2), pp. 268-292.
- Rosenbaum, J.E. (1976), *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rumberger, R.W. (1995), Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools, *American Educational Research Journal*, 32 (3), pp. 583-625.

Scheerens, J. (1990), School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning, *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), pp. 61-80.

Shrout P.E. & Fleiss J.L. (1979), Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability, *Psychological Bulletin*, 86, pp. 420-428.

Stocké, V. (2007), Explaining educational decision and effects of families' social class position: an empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment, *European Sociological Review*, 23 (4), pp. 505-519.

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), pp. 473-487.

Tiedemann, J. & Billmann-Macheba E. (2007), Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), pp. 108-120.

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

Van Damme, J., Pustjens, H. & Onghena, P. (2008), Komen kinderen goed terecht? Welke factoren zijn belangrijk bij de studiekeuze in het eerste leerjaar secundair onderwijs? In *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs: een verkenning*, Ed. VLOR. Leuven: Garant.

van de Werfhorst, H.G. & Hofstede, S. (2007), Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared, *The British Journal of Sociology*, 58 (3), pp. 391-415.

van de Werfhorst, H., Sullivan, A. & Cheung, S.Y. (2003), Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain, *British Educational Research Journal*, 29 (1), 41-62.

Van Houtte, M. (2002), *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Niet-gepubliceerde doctoraatscriptie, Vakgroep Sociologie, UGent,
http://www.psw.ugent.be/cms_global/uploads/publicaties/personal/doctoraat.pdf

Van Houtte, M. (2004), Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff, *American Journal of Education*, 110 (4), pp. 354-388.

Van Houtte, M. (2005), Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), pp. 71-89.

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

Van Petegem, P. (1997), *Scholen op zoek naar hun kwaliteit: effectieve scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*.

Vogl, S. (2005), Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. In: *ZA-Information*. Nr. 57. Köln.

	SES	Etnic.	Opl.Moe der1	Opl.Moe der2	Procent	Creativ.	Leesgier igheid	Schoolv ertraging	Kennis	Vertrou wen	Opvatti ngen arbeidsv ormen	Opvatti ngen onderwij svormen	Ouderlij ke betrokk enheid	Ouderlij ke relaties
SES	1	-0,273**	-0,403**	0,643**	0,353**	0,070*	0,019	-0,260**	0,193**	0,046	-0,036	0,165**	0,097**	0,169**
Etniciteit		1	0,321**	-0,170**	-0,246**	0,010	0,032	0,201**	-0,183**	0,044	0,304**	0,063*	-0,097**	-0,197**
Opl. Moeder1			1	-0,354**	-0,268**	-0,015	-0,015	0,159**	-0,194**	-0,032	0,126**	0,016	-0,174**	-0,184**
Opl. Moeder2				1	0,386**	0,044	0,055*	-0,189**	0,196**	0,048	0,007	0,122**	0,095**	0,189**
Procent					1	0,182**	0,220**	-0,355**	0,113**	0,047	0,029	0,123**	0,196**	0,237**
Creativiteit						1	0,417**	-0,064*	0,014	0,088**	0,048	-0,010	0,128**	0,115**
Leesgierighe id							1	-0,133**	0,014	0,088**	0,048	0,128**	-0,012	0,109**
Schoolvertr aging								1	-0,157**	0,003	0,001	-0,099**	-0,106**	-0,180**
Kennis onderwijssy steem									1	0,047	-0,136**	-0,040	0,145**	0,143**
Vertrouwen in lkn.										1	-0,036	-0,090**	0,176**	0,061*
Opvatting arbeidsvor men											1	0,436**	-0,043	-0,088**
Opvattingen onderwijsvo rmen												1	-0,033	-0,045
Ouderlijke betrokkenh eid													1	-0,194**
Ouderlijke relaties														1

Oplmoe1: waarde 1 = lager secundair onderwijs of minder & Oplmoe2: waarde 1 = hoger onderwijs

* p <0,05, ** p<0,01

