

STUDIEADVIES EN SOCIALE REPRODUCTIE

SOCIALE ONGELIJKHEID IN ORIËNTERINGSADVIES BIJ DE OVERGANG
NAAR HET SECUNDAIR ONDERWIJS: EEN EXPLORATIEVE STUDIE BIJ
VLAAMSE LEERKRACHTEN

Wetenschappelijke verhandeling

Aantal woorden: 24.760

Lermytte Arthur

Stamnummer: 01902639

Promotor: Prof. dr. Mieke Van Houtte

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Sociologie

Academiejaar: 2022-2023



Dankwoord

Bij aanvang van deze masterproef zou ik graag een aantal mensen bedanken zonder wie dit onderzoek absoluut niet mogelijk geweest was. Ten eerste wil ik alle respondenten bedanken die deelgenomen hebben aan dit onderzoek. Dankzij jullie openheid en welbespraaktheid – het is niet geheel toevallig dat jullie leerkrachten zijn – was het voor mij als onderzoeker veel makkelijker om rijke data en interessante resultaten te bekomen. Een speciale bedanking gaat hierbij uit naar de twee leerkrachten die toestemming gaven om een oudercontactavond te observeren. Deze observaties waren een meerwaarde voor het onderzoek, maar waren zonder jullie toegankelijkheid niet mogelijk geweest!

Ten tweede zou ik mijn promotor, professor Mieke Van Houtte, willen bedanken voor alle ondersteuning bij mijn onderzoekspaper en masterproef. Ik kon geschreven stukken op elk moment doorsturen voor feedback en kon met mijn vragen, hoe gedetailleerd ook, altijd bij u terecht. Uw feedback was altijd zeer waardevol, gedetailleerd en constructief. Een betere promotor kon ik voor dit onderzoek niet wensen! Ook professor Peter Stevens, bij wie ik terecht kon voor enkele vragen over kwalitatief onderzoek, wil ik bij deze bedanken.

Ten derde zou ik graag enkele mensen uit mijn sociale omgeving bedanken. In de eerste plaats zijn dit mijn ouders en mijn broer die er al 22 jaar voor me zijn. Ook al hadden jullie het soms moeilijk met mijn academisch taalgebruik en theoretische hoogdravendheid, jullie hebben me praktisch en moreel altijd ondersteund doorheen mijn opleiding en deze masterproef. Dank daarvoor! Daarnaast zou ik ook nog enkele vrienden willen bedanken bij wie ik terecht kon om doorheen het onderzoeksproces raad te vragen of gewoon even mijn twijfels of frustraties te uiten. Jonas, Jutte, Perle, Lore en Sara in het bijzonder, dankjewel! En dan vergeet ik nog alle mensen die de afgelopen jaren geïnteresseerd waren in de voortgang van mijn onderzoek of me op één of andere manier een duwtje in de rug gaven. Dankjewel!

Ten slotte zou ik mezelf ook nog een pluim willen geven. Ondanks de momenten van frustratie, vermoeidheid en éénzaamheid die ik doorheen het onderzoeksproces ervaren heb, kan ik stellen dat ik trots ben op wat het sluitstuk van mijn opleiding uiteindelijk geworden is. Het onderzoeksproces gaf me bij momenten veel voldoening en smaakt zeker naar meer. Na deze dankbetuiging is het hoog tijd om mijn masterproef aan te vatten. Ik wens de lezer alvast veel plezier en inzichten toe bij het doornemen van de volgende 64 pagina's.

Abstract

Sociale ongelijkheid in studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs is persistent in veel Europese samenlevingen. De rol van de leerkracht in de reducering of reproductie van deze ongelijkheid blijft onderbelicht. Oriënteringsadvies van leerkrachten op het einde van het basisonderwijs is sociaal bepaald: leerlingen uit een middenklassegezin krijgen vaker het advies om academisch georiënteerd secundair onderwijs te volgen dan leerlingen uit een gezin met een lagere sociale status die even goed presteren. In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper onderzocht. Deze studie gaat daarom na welke factoren sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies in een Vlaamse context kunnen verklaren door oriënteringspraktijken en achterliggende percepties van Vlaamse leerkrachten kwalitatief te exploreren. Diepte-interviews bij leerkrachten en observaties van oudercontacten bevestigen eerder geponeerde hypothesen over klassegerelateerde oriënteringscriteria: leerlingenkenmerken die leerkrachten bij advisering in rekening brengen, zoals cognitief gerelateerde maatstaven, studie- en werkhouding en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid, zijn sociaal ongelijk verdeeld waardoor leerkrachten onbewust de sociale achtergrond van leerlingen in rekening brengen in hun advies. Daarnaast blijken percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces sociale ongelijkheid in studieadvies en studiekeuze te versterken. Door percepties van minimale beslissingsverantwoordelijkheid nemen leerkrachten de sociaal bepaalde geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening in advies en slagen ze er niet in om overambitieuze ouders uit de middenklasse te overtuigen om niet voor een academisch georiënteerde richting te kiezen. Bijgevolg reproduceren leerkrachten eerder sociale ongelijkheid in studiekeuze en onderwijsniveau dan ongelijkheid te corrigeren.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
2. Secundaire effecten van sociale achtergrond: literatuurstudie	9
2.1 <i>Verklaringen voor secundaire effecten: perspectief van het gezin</i>	10
2.1.1 Cultureel kapitaal en habitus	11
2.1.2 Sociaal kapitaal	13
2.1.3 Rational action theorieën	14
2.2 <i>Verklaringen voor secundaire effecten: perspectief van de leerkracht</i>	16
2.2.1 Verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies	17
2.2.1.1 Statistische discriminatie en voorkeursdiscriminatie	18
2.2.1.2 Klassegerelateerde oriënteringscriteria	20
2.2.2 Conditionerende contextfactoren voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies	24
2.2.2.1 Schoolkenmerken	24
2.2.2.2 Systemische kenmerken	26
3. Deze studie	29
4. Oriëntering in het Vlaams onderwijssysteem	31
4.1 <i>Structuur Vlaams secundair onderwijs voor modernisering</i>	31
4.2 <i>Structuur Vlaams secundair onderwijs na modernisering</i>	32
4.3 <i>Oriëntering naar het secundair onderwijs</i>	32
5. Methodologie	34
5.1 <i>Steekproef</i>	35
5.2 <i>Data-verzamelmethode</i>	36
5.3 <i>Data-analysemethode</i>	40
5.4 <i>Ethiek en data-management</i>	41
6. Resultaten	43
6.1 <i>Aard van oriënteringsadvies</i>	44
6.2 <i>Sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies</i>	46
6.2.1 Sociale bepaaldheid oriënteringscriteria	47
6.2.1.1 Gepercipieerde cognitieve capaciteiten en schoolprestaties	47
6.2.1.2 Studie- en werkhouding	49
6.2.1.3 Gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid	50

6.2.2 Percepties over rolverdeling in studiekeuzeproces en sociale ongelijkheid. in oriënteringsadvies	52
6.3 <i>Corrigerend potentieel van oriënteringsadvies</i>	56
7. Discussie	61
8. Referentielijst	67

1. Inleiding

Een proces van massificatie kenmerkte het secundair en hoger onderwijs in Europa na de Tweede Wereldoorlog: secundaire scholen zagen een enorme stijging in het aantal leerlingen en steeds meer jongeren gingen verder studeren in het hoger onderwijs (Breen & Goldthorpe, 1997; Jackson, 2013). Door de toenemende democratisering hoopte men dat sociale ongelijkheid zou afnemen en het onderwijs zijn rol als gelijkmaker kon vervullen (Jackson, 2013). Dit ideaalbeeld blijkt een illusie: onderzoek toont aan dat ongelijkheden in bereikt onderwijsniveau tussen leden van verschillende sociale groepen blijven bestaan (Jackson, 2013; Stevens & Dworkin, 2019). Onderwijsongelijkheid wordt maatschappelijk steeds relevanter door het ontstaan van een geschoolde maatschappij, waarin academische kennis en kunde geprivilegieerd wordt op de arbeidsmarkt en in andere maatschappelijke domeinen (Vanderstraeten & Van der Gucht, 2015). De hogere waardering van academische scholing ten opzichte van technische scholing heeft verschillende gevolgen voor de arbeidsmarkt en de samenleving in het algemeen. Zo uit het verschil in aanzien zich in een hoge instroom in het hoger onderwijs (Vanderstraeten & Van der Gucht, 2015) en de arbeidsmarktkrapte voor veel technische beroepen (Hoge Raad voor de Werkgelegenheid, 2022). Bovendien is geschooldheid een belangrijke determinant van kansen in veel domeinen van de huidige kennissamenleving, waardoor ongelijkheid in bereikt onderwijsniveau steeds meer een bron is van andere ongelijkheden (Vanderstraeten & Van der Gucht, 2015).

Dit onderzoek focust op de meest onderzochte *marker* van ongelijkheid in onderwijsuitkomsten: socio-economische achtergrond (Jackson, 2013). Klassenongelijkheid in bereikt onderwijsniveau is een duurzaam kenmerk van veel Europese samenlevingen (Breen, Luijkx, Müller & Pollak, 2009; Jackson, 2013; Shavit & Blossfeld, 1993). Kinderen uit een arbeidersgezin behalen gemiddeld een lager opleidingsniveau dan kinderen uit hogere sociale milieus. Ook in Vlaanderen is klassenongelijkheid in onderwijsuitkomsten persistent (De Meyer et al., 2019). Onderwijsongelijkheid leidt tot sociale reproductie: de consistente link tussen de oorspronkelijke klassepositie van een individu en zijn/haar uiteindelijke klassepositie wordt versterkt.

Een gangbaar uitgangspunt om sociale onderwijsongelijkheid te verklaren is de tweedeling tussen primaire en secundaire effecten van sociale achtergrond (Boudon, 1974). Volgens dit onderscheid is ongelijkheid in bereikt onderwijsniveau zowel een gevolg van verschillen in onderwijsprestaties (primaire effecten) als van verschillen in studiekeuze, onafhankelijk van onderwijsprestaties (secundaire effecten). Dit onderzoek focust op secundaire effecten bij de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs in Vlaanderen. De analyse van ongelijkheid in studiekeuze is belangrijk om algemene onderwijsongelijkheid te verklaren (Breen et al., 2009; Jackson, 2013). Vooral in sterk gedifferentieerde onderwijssystemen met een vroege studiekeuze, zoals het Vlaams onderwijssysteem, zijn secundaire effecten erg bepalend voor ongelijkheid in onderwijsniveau. Enerzijds versterkt vroege studiekeuze secundaire effecten van sociale achtergrond door de grote invloed van ouderlijke aspiraties bij een keuzeprocess op jonge leeftijd (Dollmann, 2016; Dustmann, Puhani & Schönberg, 2017).

Anderzijds leidt rigide differentiatie tussen onderwijsvormen in het secundair onderwijs, met weinig mogelijkheden tot mobiliteit, tot padafhankelijkheid: de studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs is erg bepalend voor de verdere schoolloopbaan en het uiteindelijke opleidingsniveau van leerlingen (Breen & Jonsson, 2000; Dustmann et al., 2017).

Onderzoek in verschillende Europese landen toont evidentie voor sociale ongelijkheid in studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs: leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond kiezen, gecontroleerd voor schoolprestaties, minder vaak voor academisch georiënteerde richtingen dan leerlingen met een hogere socio-economische achtergrond (Boone & Van Houtte, 2013a; Ditton & Kruesken, 2006; Dumont, Klinge & Maaz, 2019; Duru-Bellat, 1996; Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish, 2007; Kloosterman, Ruiters, De Graaf & Kraaykamp, 2009). Om deze ongelijkheid te verklaren focussen onderzoekers vooral op dynamieken binnen het gezin van de leerling, aangezien ouders vaak een grote invloed hebben op de studiekeuze van hun kind (Boone & Van Houtte, 2013a, Kloosterman et al., 2009). Studies over de ruimere context waarbinnen leerlingen een studiekeuze maken, zijn echter schaars. Zo blijft de rol van de leerkracht in het studiekeuzeprocess onderbelicht. Dit is merkwaardig, omdat verklarende theorieën voor secundaire effecten van sociale achtergrond een belangrijke rol toedichten aan de leerkracht (Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1977 [1990]). Zo kunnen leerkrachten, volgens een *rational action* perspectief, een belangrijke bron van informatie zijn voor ouders om de geschiktheid van een bepaalde studierichting in te schatten (Thys, 2018). Empirisch onderzoek bevestigt deze stelling: de visie van leerkrachten op toekomstmogelijkheden van leerlingen heeft een grote impact op risico's en opportuniteiten die gezinnen associëren met studieopties in het secundair onderwijs (Perino & Allasino, 2014).

Om de rol van leerkrachten bij secundaire effecten van sociale achtergrond te belichten, focust dit onderzoek op formeel oriënteringsadvies van Vlaamse leerkrachten op het einde van het basisonderwijs. Studieadvies vormt voor ouders, bij afwezigheid van centraal georganiseerde gestandaardiseerde testen in het Vlaams onderwijssysteem, de belangrijkste professionele bron van informatie over de geschiktheid van mogelijke studieopties (Thys, 2018). Oriënteringsadvies lijkt de studiekeuze van leerlingen in een Vlaamse context te beïnvloeden: de meeste ouders in Vlaanderen volgen leerkrachtenadvies op (Boone, Thys, Van Avermaet & Van Houtte, 2016). De hoge opvolgingsgraad impliceert dat leerkrachten via oriënteringsadvies secundaire effecten van sociale achtergrond kunnen bestendigen of corrigeren. Studieadvies kan sociale ongelijkheid in studiekeuze reduceren: accurate, meritocratische adviezen kunnen sociaal bepaalde aspiraties van leerlingen en ouders corrigeren (de Boer, Bosker & Van der Werf, 2010). In realiteit lijkt oriënteringsadvies sociale ongelijkheid in studiekeuze eerder te bestendigen en te versterken. Studies in verschillende landen bieden immers overtuigende evidentie voor de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies: leerlingen uit hogere sociale milieus krijgen, gecontroleerd voor schoolprestaties, vaker een advies voor een academisch georiënteerde richting dan leerlingen uit lagere sociale milieus (Barg, 2013; Boone & Van

Houtte, 2013b; de Boer et al., 2010; Ditton, Kruesken & Schauenberg, 2005; Driessen, Slegers & Smit, 2008; Feron, Schils & Weel, 2016; Sneyers, Vanhoof & Mahieu, 2018; Timmermans, de Boer & Van der Werf, 2016; Timmermans, Kuyper & van der Werf, 2015).

Omwille van de potentieel corrigerende rol is het belangrijk om de sociale bepaaldheid van studieadvies te verklaren. In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper onderzocht. Onderzoek naar de oorzaken van de sociale bepaaldheid van studieadvies is ook in een Vlaamse context schaars en vooral kwantitatief van aard (bijvoorbeeld Boone & Van Houtte, 2013b; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018). Het onderzoeksdoel van deze studie is nagaan welke factoren sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies kunnen verklaren door oriënteringspraktijken en achterliggende percepties van Vlaamse leerkrachten, die studieadvies formuleren bij de overgang naar het secundair onderwijs, kwalitatief te exploreren. Dit onderzoek wil op die manier een bijdrage leveren aan het onderzoeksveld rond secundaire effecten van sociale achtergrond en bovendien handvaten aanreiken om sociale ongelijkheid in studieadvies te belichten en te corrigeren.

Na een literatuuroverzicht met gangbare verklaringen voor secundaire effecten van sociale achtergrond vanuit het perspectief van het gezin en de leerkracht, worden het centrale onderzoeksdoel en de specifieke onderzoeksvragen geduid. Na een korte duiding over oriëntering binnen het Vlaams onderwijssysteem wordt het onderzoeksdesign toegelicht en worden de resultaten gepresenteerd. De afsluitende discussie leidt uit de resultaten beleidsaanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek af.

2. Secundaire effecten van sociale achtergrond: literatuurstudie

Sociale ongelijkheid in bereikt onderwijsniveau blijft, ondanks democratiserende maatregelen in de tweede helft van de 20^e eeuw, persistent in veel westerse samenlevingen (Breen et al., 2009; Jackson, 2013; Shavit & Blossfeld, 1993). Om onderwijsongelijkheid te verklaren vormt de tweedeling van Boudon (1974) tussen primaire en secundaire effecten van sociale achtergrond een gangbaar uitgangspunt binnen de onderwijssociologie. Primaire effecten weerspiegelen de invloed van sociaal-economische achtergrond op schoolprestaties (Boudon, 1974). Leerlingen uit lagere sociale milieus behalen slechtere schoolresultaten dan leerlingen uit hogere sociale milieus (Considine & Zappala, 2002; Kloosterman et al., 2009; Roksa & Potter, 2011; Sui-Chu & Willms, 1996). Secundaire effecten verwijzen naar verschillen in studiekeuze tussen leerlingen uit verschillende sociale klassen, gecontroleerd voor schoolprestaties (Boudon, 1974). Verschillen in studiekeuze worden niet alleen veroorzaakt door prestatieverschillen, maar ook door een onafhankelijk effect van sociale herkomst. Specifiek bij de overgang naar het secundair onderwijs kiezen leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische achtergrond, gecontroleerd voor schoolprestaties, minder voor een academisch georiënteerde studierichting dan leerlingen uit gezinnen met een hogere sociaal-economische achtergrond (Boone & Van Houtte, 2013a; Ditton & Kruesken, 2006; Dumont et al., 2019; Duru-Bellat, 1996; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009).

Europese onderwijssystemen zijn vatbaar voor sociale ongelijkheid in studiekeuze door een focus op keuzevrijheid (Boone & Van Houtte, 2012). In veel Europese landen zijn ouders vrij om een school en richting uit te kiezen voor hun kind (Boone & Van Houtte, 2012). Deze keuzevrijheid uit zich onder andere in de afwezigheid van bindende testen of adviezen op het einde van het basisonderwijs (Boone & Van Houtte, 2012). Ondanks het democratische karakter heeft keuzevrijheid volgens onderwijssociologen perverse gevolgen. Zo versterkt vrije keuze, vooral op jonge leeftijd, secundaire effecten van sociale achtergrond (Dollmann, 2016; Dustmann et al., 2017). Wanneer er geen bindende adviezen of voorwaarden zijn, kunnen ouderlijke aspiraties, onafhankelijk van schoolprestaties, immers een grotere rol spelen bij de keuze van een onderwijsvorm in het secundair onderwijs (Dustmann et al., 2017; Jackson & Jonsson, 2013).

Secundaire effecten van sociale achtergrond bij de overgang naar het secundair onderwijs zijn, door het sterk gedifferentieerde karakter van veel Europese onderwijssystemen, essentieel in het verklaren van onderwijsongelijkheid in Europa. In veel Europese samenlevingen is studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs, omwille van de aard van het onderwijssysteem, een cruciale determinant van onderwijsuitkomsten (Breen & Jonsson, 2000; Dustmann et al., 2017). Europese landen kennen vaak een systeem van *tracking* in het secundair onderwijs (Jacob & Tienen, 2009). *Tracking* houdt in dat leerlingen in verschillende onderwijsvormen een verschillend curriculum volgen naargelang hun niveaugroep en oriëntatie (Demant, Van den Broeck & Van Houtte, 2014). Hierbij wordt een opdeling gemaakt tussen enerzijds academisch georiënteerd onderwijs, dat eerder voorbereidt op hoger

onderwijs, en anderzijds technische en beroepsrichtingen, die praktijkgericht zijn en eerder voorbereiden op arbeidsmarktparticipatie. De rangschikking van onderwijsvormen is vaak normatief en hiërarchisch (Boone, Seghers & Van Houtte, 2018). Academisch georiënteerd onderwijs kent meer aanzien en wordt als een 'hogere' onderwijsvorm beschouwd dan bijvoorbeeld technisch onderwijs. Het beroepsonderwijs prijkt helemaal onderaan de ladder. Door specifieke curricula en beperkte mogelijkheden tot mobiliteit tussen *tracks* is de studiekeuze bij het begin van het secundair onderwijs cruciaal voor de toekomstige onderwijsloopbaan en beroeps carrière (Breen & Jonsson, 2000). Verscheidene studies illustreren deze padafhankelijkheid (Breen & Jonsson, 2000; Dustmann et al., 2017). Zo tonen Dustmann en collega's (2017) aan dat studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs bepalend is voor inkomen op lange termijn.

Omwille van de verregaande gevolgen in strikt gedifferentieerde onderwijssystemen, draagt een analyse van sociale ongelijkheid in studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs bij tot een beter begrip van sociale ongelijkheid in bereikt onderwijsniveau. De volgende paragrafen gaan dieper in op gangbare verklaringen voor secundaire effecten van sociale achtergrond. Eerst wordt het klassieke perspectief van het gezin belicht, waarna de focus verschuift naar het perspectief van de leerkracht. Het vervolg van deze studie conceptualiseert sociale achtergrond en sociale klasse volgens zowel beroepsstatus als opleidingsniveau.

2.1 Verklaringen voor secundaire effecten: perspectief van het gezin

Onderwijs sociologen onderscheiden grofweg drie verklaringen voor secundaire effecten van sociale achtergrond (Boone, 2016). Op basis van de culturele reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977[1990]) beschouwen sommige onderzoekers sociale verschillen in cultureel kapitaal en habitus als bepalend voor sociale verschillen in studiekeuze. Aansluitend wijzen anderen, aan de hand van het sociaal kapitaal concept van Bourdieu (1986) en Coleman (1988), op de invloed van verschillen in sociale netwerken tussen gezinnen naargelang klassepositie. Ten slotte gaan *rational action* theorieën in tegen deze hoofdzakelijk culturalistische verklaringen door het studiekeuzeproces te beschouwen als een rationele kosten-batenanalyse binnen gezinnen, waarvan de parameters verschillen naargelang sociale klasse (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). De volgende paragrafen gaan dieper in op deze verklaringsmechanismen.

2.1.1 Cultureel kapitaal en habitus

De culturele reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977[1990]) stelt dat onderwijs een grote rol speelt in de reproductie van sociale ongelijkheid, omdat het gemodelleerd is naar de cultuur van de dominante sociale klassen. Succes in het onderwijs is volgens Bourdieu (2018) afhankelijk van vertrouwdheid met de dominante middenklassencultuur. Omdat leerlingen uit middenklasse gezinnen vertrouwd zijn met deze cultuur, hebben ze een voorsprong op leerlingen uit gezinnen met een arbeidersachtergrond. Cultureel kapitaal stelt leerlingen in staat om zich de dominante maatschappelijke cultuur eigen te maken en omvat een geheel aan linguïstische en culturele competenties (Bourdieu, 1986). Volgens Bourdieu (1986) manifesteert cultureel kapitaal zich in drie vormen. *Objectified* cultureel kapitaal omvat culturele goederen zoals woordenboeken, schilderijen, instrumenten en rekenmachines. *Institutionalized* cultureel kapitaal heeft betrekking op onderwijskwalificaties. *Embodied* cultureel kapitaal verwijst naar bepaalde disposities, manieren van denken en handelen. Net als sociaal en economisch kapitaal verwerven individuen cultureel kapitaal door socialisatie binnen het gezin (Bourdieu, 1986). Bovendien is cultureel kapitaal ongelijk verdeeld over verschillende sociale posities (Bourdieu, 1986). Leerlingen uit lagere sociale klassen bezitten niet het juiste cultureel kapitaal om zich de dominante cultuur eigen te maken, waardoor ze minder succesvol zijn in het onderwijs (Bourdieu, 2018).

Sociale verschillen in cultureel kapitaal worden vaak als oorzaak van primaire effecten van sociale achtergrond beschouwd (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; Dumais, 2002; Sullivan, 2001), maar kunnen ook secundaire effecten verklaren. Bourdieu (2018) stelt dat *objectified* cultureel kapitaal enkel effectief is, indien men het investeert in een veld waar het gewaardeerd en als een legitiem middel tot succes beschouwd wordt. Volgens deze redenering prefereren leerlingen en ouders secundaire onderwijsvormen waar ze hun cultureel kapitaal kunnen inzetten (Jaeger, 2009). Jaeger (2009) stelt dat leerlingen uit hoge sociale milieus daarom eerder opteren voor de '*cultural capital heavy academic track*' en leerlingen uit lage sociale milieus eerder kiezen voor de '*cultural capital light vocational track*'. Enkele empirische studies tonen het effect aan van cultureel kapitaal op studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs (Jaeger, 2009; Jaeger & Holm, 2007). De studie van Jaeger (2009) toont aan dat leerlingen met veel cultureel kapitaal een academisch georiënteerde richting verkiezen boven een beroepsrichting. Jaeger en Holm (2007) constateren dat cultureel kapitaal negatief geassocieerd is met de kans om een beroepsrichting te volgen. Deze studies hebben echter enkele beperkingen. Ten eerste tonen ze wel het effect aan van cultureel kapitaal op studiekeuze, maar slechts een deel van het verband tussen sociale afkomst en studiekeuze is toewijsbaar aan cultureel kapitaal. Daarnaast operationaliseren deze studies cultureel kapitaal stevast als *highbrow* cultuurparticipatie, zoals het aantal museumbezoeken of het aantal boeken dat een gezin thuis heeft liggen. Deze operationalisering leidt volgens critici tot een beperking van de mogelijke toepassingen van het kapitaalconcept in onderwijsonderzoek (Lareau & Weininger, 2003).

Daarom benadrukken steeds meer onderzoekers andere vormen van cultureel kapitaal om sociale ongelijkheid in studiekeuze te verklaren. Een andere belangrijke vorm is kennis over het onderwijssysteem. Vryonides (2007) toont in zijn studie aan dat ouders uit de middenklasse, door eigen ervaringen tijdens hun onderwijsloopbaan, beter geïnformeerd zijn over het onderwijssysteem dan ouders uit de arbeidersklasse. Verscheidene kwalitatieve studies tonen het belang aan van dergelijke kennis in het studiekeuzeprocess (Boone & Van Houtte, 2013a; Draelants, 2014; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; McDonough, 1997; Reay, 2004). Draelants (2014) en McDonough (1997) wijzen op het belang van kennis over het hoger onderwijs om in de beste en meest prestigieuze studierichtingen terecht te komen. Boone en Van Houtte (2013a) maken een gelijkaardige redenering voor het secundair onderwijs. Veel onderwijssystemen zijn complexer dan ze lijken. In het secundair onderwijs is mobiliteit tussen onderwijsvormen vaak moeilijk: overstappen van academisch georiënteerde richtingen naar technische of beroepsrichtingen is mogelijk, terwijl de omgekeerde beweging veel moeilijker is. Dit staat in Vlaanderen bekend als het 'watervalstelsel'. Kennis over dit mechanisme kan ouders ertoe aanzetten om te kiezen voor een academisch georiënteerde richting. 'Hoog mikken' is immers de beste keuze om alle opties in de toekomst open te houden. Gewirtz en collega's (1995) tonen hoe cultureel kapitaal-rijke ouders uit de middenklasse beter in staat zijn om het complexe onderwijssysteem te begrijpen en om, op basis van die kennis, te participeren in het studiekeuzeprocess van hun kind. Reay (2004) verwoordt het op een gelijkaardige manier: ouders met een hoge sociale status zijn beter in staat om een weloverwogen studiekeuze te maken en deze ook af te dwingen, omdat ze beter geïnformeerd zijn over het onderwijssysteem. Kwantitatieve empirische toetsing van het belang van kennis over het onderwijssysteem om secundaire effecten van sociale achtergrond te verklaren, is schaars. Een uitzondering vormt de studie van Boone en Van Houtte (2013a), maar deze onderzoekers vinden geen effect van deze 'nieuwe' vorm van cultureel kapitaal op studiekeuze.

Een laatste manier waarop cultureel kapitaal studiekeuze kan beïnvloeden is via zijn *embodied* vorm. *Embodied* cultureel kapitaal uit zich volgens Bourdieu (1977) in een habitus. Habitus omvat een geheel aan cognitieve schema's van disposities die het denken en handelen van individuen coördineren (Bourdieu, 1977). Habitus beïnvloedt bijvoorbeeld de beoordeling van de haalbaarheid en de wenselijkheid van bepaalde doelen. Volgens Bourdieu (1977) is de individuele habitus het product van eerdere ervaringen en de materiële condities waarin men is opgegroeid. Door uiteenlopende leefomstandigheden verschilt de habitus systematisch naargelang klassepositie: ouders uit de middenklasse hebben ongeveer dezelfde ervaringen en hebben daarom, volgens de terminologie van Bourdieu (1977), een 'homologe' habitus. Een homologe klassenhabitus kan leiden tot een neiging van een gehele sociale klasse om bepaalde opties na te streven en andere te vermijden (Sullivan, 2002). Op die manier is zelfselectie in het onderwijs het gevolg van een '*practical sense*', een gevoel dat sommige onderwijsrichtingen niet compatibel zijn met de sociale status die men bekleedt (Hatcher, 1998). Ondanks het gegeven dat habitus moeilijk te operationaliseren valt in empirisch onderzoek (Sullivan, 2002), wijzen enkele recente kwalitatieve studies op de mogelijke werking van een

klassenhabitus bij studiekeuze (Boone et al., 2018; Glaesser & Cooper, 2014). Glaesser en Cooper (2014) stellen in Engeland en Duitsland vast dat leerlingen met een middenklassenachtergrond een universitair diploma als een vanzelfsprekend doel beschouwen en andere opties al op voorhand uitsluiten. Leerlingen met een arbeidersachtergrond hebben andere aspiraties: een diploma secundair onderwijs is voor hen voldoende en universitaire studies worden als onwenselijk en onhaalbaar beschouwd, onafhankelijk van schoolprestaties. Boone en collega's (2018) ontdekken gelijkaardige patronen in de visie van Vlaamse leerlingen en ouders bij de overgang naar het secundair onderwijs. Zo komt duidelijk de preferentie van ouders uit de middenklasse voor academisch georiënteerde richtingen, zoals Latijn, naar voren.

2.1.2 Sociaal kapitaal

Klassenverschillen in sociaal kapitaal vormen een tweede, minder gangbare, verklaring voor secundaire effecten van sociale achtergrond. Bourdieu (1986) en Coleman (1988) introduceerden het concept van sociaal kapitaal op fundamenteel verschillende wijze. Sociaal kapitaal verwijst in het algemeen naar de voordelen die individuen of gezinnen halen uit sociale relaties met anderen (Portes, 2000). Sociaal kapitaal neemt volgens Coleman (1988) drie specifieke vormen aan: vertrouwen, informatieve voordelen en normen. Bourdieu (1986) stelt dat sociaal kapitaal zich veruitwendigt in lidmaatschap van een bepaalde groep, terwijl sociaal kapitaal volgens Coleman (1988) inherent is aan specifieke relaties binnen een bepaalde sociale structuur.

Sociale ongelijkheid in studiekeuze is volgens de sociaal kapitaaltheorie een gevolg van klassenverschillen in sociale netwerken en informatievoordelen die door netwerken verworven kunnen worden. Horvat, Weininger en Lareau (2003) constateren dat de netwerken van ouders uit de middenklasse, in vergelijking met ouders uit lagere sociale klassen, vaker bestaan uit professionals die hen informatie en expertise bijbrengen over het onderwijs. Relaties met andere ouders zijn een andere bron van informele informatie over het onderwijs voor ouders uit de middenklasse (Horvat et al., 2003). Informele informatie over het onderwijssysteem en specifieke scholen stelt leerlingen en ouders in staat om een weloverwogen studiekeuze te maken en deze ook af te dwingen (Ball, 2003). Reinoso (2008) stelt dat sociaal kapitaal van ouders omgezet wordt in cultureel kapitaal, in de vorm van kennis over specifieke scholen en het onderwijssysteem in het algemeen. Kwalitatieve studies illustreren hoe ouders uit de middenklasse hun relaties met professionals en andere ouders inschakelen om waardevolle informatie te bekomen die hen helpt in het studiekeuzeproces (Ball, 2003; Boone, et al., 2018). Via hun netwerken achterhalen ouders bijvoorbeeld welke school de beste kansen biedt aan hun kind, hoe de inschrijvingsprocedure verloopt en wanneer ze best openschooldagen bezoeken. Deze strategische inzet van netwerken komt veel minder voor binnen arbeidersgezinnen. Empirische kwantitatieve toetsing van de sociaal kapitaaltheorie is schaars. Onderzoek dat sociaal kapitaal wel in rekening brengt, komt tot de conclusie dat klassenverschillen in sociaal kapitaal hoogstens een deel verklaren

van het gevonden verband tussen sociale afkomst en studiekeuze (Boone & Van Houtte, 2013a; Jaeger & Holm, 2007).

2.1.3 Rational action theorieën

Rational action theorieën (RAT) formuleren een laatste verklaring voor secundaire effecten van sociale achtergrond op onderwijsuitkomsten binnen het perspectief van het gezin (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). RAT-modellen zijn, in tegenstelling tot de cultureel kapitaaltheorie (Bourdieu & Passeron, 1977[1990]) en de sociaal kapitaaltheorie (Coleman, 1988), expliciet ontwikkeld om sociale ongelijkheid in studiekeuze te verklaren. *Rational action* theorieën gaan uit van methodologisch individualisme (Boone, 2016). Dit paradigma stelt dat sociale fenomenen enkel verklaard kunnen worden vanuit een geheel van individuele beslissingen en handelingen die doelbewust en rationeel genomen zijn (Boone, 2016). Het sociaal fenomeen van ongelijkheid in studiekeuze is volgens RAT het resultaat van de som van individuele, rationele beslissingen binnen gezinnen.

Raymond Boudon (1974) kaderde studiekeuze als eerste binnen een dergelijk RAT-perspectief. Volgens Boudon (1974) maken gezinnen tijdens een rationeel beslissingsproces een kosten-batenanalyse van alle mogelijke alternatieven, in functie van de huidige sociale positie van het gezin. In deze analyse worden drie parameters afgewogen: de kosten, de baten en het nut van een bepaalde studiekeuze (Boudon, 1974). Kosten omvatten volgens Boudon (1974) financiële kosten, maar ook sociale kosten, met name solidariteitsverlies met vrienden en familie uit dezelfde sociale klasse. Baten definieert Boudon (1974) als economische baten, met name het toekomstig inkomen en de toekomstige klassepositie (Boudon, 1974). De afweging van kosten en baten mondt uit in een bepaald nut gekoppeld aan elke studieoptie. Uiteindelijk kiest het gezin voor de optie met het hoogste nut. Omdat de parameters een functie zijn van de sociale achtergrond van het gezin zal de uiteindelijke studiekeuze verschillen naargelang sociale klassepositie (Boudon, 1974). De economische en sociale kosten van een prestigieuze studieoptie, zoals academisch georiënteerd secundair onderwijs, zijn kleiner voor leerlingen uit hogere sociale milieus. De baten van academisch georiënteerd secundair onderwijs zijn daarentegen hoger naarmate men een hogere sociale achtergrond heeft. Om sociale demotie te vermijden moeten leerlingen met een hoge sociale status immers academisch georiënteerd secundair onderwijs volgen, terwijl beroepsgericht secundair onderwijs voor leerlingen met een lagere sociale status al sociale promotie kan opleveren. Door lagere kosten en hogere baten opteren gezinnen met een hogere sociale achtergrond volgens Boudon (1974) vaker voor academisch georiënteerd secundair onderwijs dan gezinnen met een lagere sociale achtergrond.

Breen en Goldthorpe (1997) verfijnden later de *rational action* theorie van Boudon (1974). Een eerste aanvulling is een uitbreiding van de afgewogen parameters tijdens het rationeel studiekeuzeprocess. Naast kosten en baten van een mogelijke studiekeuze, brengen gezinnen volgens Breen en Goldthorpe (1997) ook het risico, verbonden aan een studiekeuze, in rekening. Risico verwijst naar de subjectief

verwachte slaagkans van een individu binnen een studieoptie. Gezinnen met een lagere sociale status schatten volgens Breen en Goldthorpe (1997) de verwachte slaagkans voor hun kinderen in een academisch georiënteerde richting lager in, omdat ze gemiddeld minder academisch competent zijn dan leerlingen uit middenklassegezinnen. Omdat het risico hoger is, opteren zij minder vaak voor academisch gericht secundair onderwijs.

Een tweede belangrijke uitbreiding was de introductie van het concept van relatieve risicoaversie om de invloed van sociale klasse op studiekeuze verder te duiden (Breen & Goldthorpe, 1997). Relatieve risicoaversie verwijst naar het idee dat gezinnen uit alle sociale klassen, tijdens het rationeel beslissingsproces over studiekeuze, in de eerste plaats gedreven worden door statusbehoud. Volgens Breen en Goldthorpe (1997) bestaat er een sociale consensus over de mate waarin een bepaalde studieoptie toegang verleent tot een bepaalde sociale positie. Op basis van die consensus streven ouders een studieoptie voor hun kind na die toegang verleent tot een minstens even hoge sociale positie als hun eigen sociale positie (Breen & Goldthorpe, 1997). Dit mechanisme kan sociale ongelijkheid in studiekeuze verklaren. Om neerwaartse sociale mobiliteit te voorkomen is het voor een kind uit een arbeidersgezin immers voldoende om een beroepsrichting te volgen in het secundair onderwijs. Voor een kind uit een middenklassegezin is academisch gericht secundair onderwijs, binnen het perspectief van relatieve risicoaversie, een absolute vereiste, los van schoolprestaties.

Het model van Breen en Goldthorpe is de afgelopen decennia veelvuldig kwantitatief getest (Breen, Van de Werfhorst & Jaeger, 2014; Gabay-Egozi, Shavit & Yaish, 2010; Holm & Jaeger, 2008; Stocké, 2007; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). De resultaten van deze studies zijn echter moeilijk te vergelijken door verschillen in operationalisering van kernconcepten van de *rational action* theorie van Breen en Goldthorpe (1997). Algemeen gesteld tonen studies aan dat de subjectief verwachte slaagkans een rol speelt in de kosten-batenanalyse (Stocké, 2007) en dat relatieve risicoaversie studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs beïnvloedt (Breen et al., 2014; Gabay-Egozi et al., 2010; Holm & Jaeger, 2008; Stocké, 2007; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Uit deze onderzoeken blijkt echter ook dat risicoafweging en relatieve risicoaversie sociale ongelijkheid in studiekeuze niet kunnen verklaren. Naast de kwantitatieve traditie illustreren enkele recente kwalitatieve studies hoe studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs de vorm aanneemt van een rationeel beslissingsproces (Boone & Van Houtte, 2013a; Glaesser & Cooper, 2014). Glaesser en Cooper (2014) illustreren bijvoorbeeld hoe leerlingen de verwachte kosten, baten en risico's op falen in overweging nemen bij het kiezen van een bepaald studietraject. Boone en Van Houtte (2013a) tonen dan weer aan dat leerlingen de sociale positie van hun ouders als referentiepunt nemen en toekomstgericht denken om hun studiekeuze te motiveren. Bovendien geven leerlingen uit een arbeidersgezin aan niet voor een academisch georiënteerde richting te kiezen, omdat hun ouders hun slaagkansen in academisch georiënteerd secundair onderwijs niet hoog inschatten. Ook hier wordt risico dus in rekening gebracht.

2.2 Verklaringen voor secundaire effecten: perspectief van de leerkracht

Zowel de cultureel kapitaaltheorie (Bourdieu & Passeron, 1977[1990]), de sociaal kapitaaltheorie (Coleman, 1988) als *rational action* theorieën (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997) kunnen sociale ongelijkheid in studiekeuze niet volledig verklaren. Hierdoor verschoof de aandacht van sociologen recent naar de rol van de leerkracht in het studiekeuzeproces. Verklarende theorieën voor secundaire effecten van sociale ongelijkheid stellen dat leerkrachten een grote rol spelen in het studiekeuzeproces van leerlingen en onderwijsongelijkheden kunnen bestendigen (Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1977[1990]; Breen & Goldthorpe, 1997). Zo poneren *rational action* theorieën (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997) dat leerkrachten de subjectief ingeschatte slaagkans sturen door ouders en leerlingen te informeren over de geschiktheid van verschillende studieopties.

Deze redeneringen zette Hartmut Esser (2016) aan tot de introductie van een nieuw concept: tertiaire effecten van sociale achtergrond. Tertiaire effecten van sociale achtergrond verwijzen naar verschillen in attitudes van leerkrachten tegenover leerlingen met een verschillende sociale achtergrond en de gevolgen hiervan voor de studiekeuze van leerlingen (Esser, 2016). Meer specifiek omvatten tertiaire effecten verschillen in verwachtingen, evaluaties en adviezen van leerkrachten die ongelijkheid in studiekeuze veroorzaken. Esser (2016) wijst hiermee op de rol van de leerkracht als *gatekeeper* in het onderwijssysteem die sociale ongelijkheid in studiekeuze en bereikt onderwijsniveau reproduceert en versterkt.

Deze masterproef focust op één aspect van Essers tertiaire effecten: de sociale bepaaldheid van studieadvies. In continentaal Europa spelen oriënteringsadviezen, bij afwezigheid van bindende gestandaardiseerde testen, een grote rol bij de allocatie van leerlingen in het secundair onderwijs (Thys, 2018). De visie van leerkrachten op toekomstmogelijkheden van leerlingen, zoals geformuleerd in studieadvies, heeft een grote impact op het zelfbeeld van leerlingen en de risico's en opportuniteiten die gezinnen associëren met onderwijsvormen in het secundair onderwijs (Perino & Allasino, 2014). Ook in Vlaanderen beïnvloedt advisering studiekeuze: ouders zijn meestal geneigd om oriënteringsadvies op te volgen (Boone et al., 2016). Een mogelijke verklaring hiervoor is de aard van het studiekeuzeproces in Vlaanderen: bij afwezigheid van brede gestandaardiseerde testen is oriënteringsadvies het enige professionele advies dat ouders ontvangen over studiekeuze (Thys, 2018). De hoge opvolgingsgraad impliceert dat leerkrachten sociale ongelijkheid in studiekeuze kunnen beïnvloeden. Accurate oriënteringsadviezen kunnen overambitieuze aspiraties van ouders uit de middenklasse temperen en secundaire effecten van sociale achtergrond corrigeren. Clark (1960) noemt dit de *cooling-out* functie van institutionele onderwijsactoren. Verscheidene studies illustreren het corrigerend potentieel van studieadvies door aan te tonen dat oriënteringsadvies minder sociaal bepaald is dan aspiraties van ouders (Barg, 2013; Ditton et al, 2005; Dollmann, 2011). Deze schijnbaar positieve vaststelling heeft echter een schaduwkant: net als de preferentiële studiekeuze van ouders is ook oriënteringsadvies van leerkrachten sociaal bepaald. Leerlingen uit hogere sociale milieus krijgen vaker het advies om academisch georiënteerd secundair onderwijs te volgen dan leerlingen uit lagere

sociale milieus met dezelfde schoolprestaties (Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; de Boer et al., 2010; Ditton et al., 2005; Driessen et al., 2008; Feron et al., 2016; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2016). Timmermans en collega's (2015) tonen aan dat sociale ongelijkheid zeer robuust is: alle leerkrachten in de steekproef van hun onderzoek gaven een 'lager' oriënteringsadvies aan leerlingen met een lagere sociale status, gecontroleerd voor scores op een gestandaardiseerde test. Bovendien toont vervolgonderzoek aan dat sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies stabiel blijft over de tijd (Timmermans, de Boer, Amsing & van der Werf, 2018). Door de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies bestendigen leerkrachten sociale ongelijkheid in studiekeuze en houden ze onbewust sociale reproductie in stand (Esser, 2016). In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op mogelijke verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies en contextfactoren die sociale ongelijkheid kunnen vergroten of reduceren.

2.2.1 Verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies

Sommige auteurs stellen dat oriënteringsadvies gebaseerd is op leerkrachtenverwachtingen (Batruch, Geven, Kessenich & Van de Werfhorst, 2023; Geven, Batruch & Van de Werfhorst, 2018; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018). Leerkrachtenverwachtingen zijn voorspellingen van leerkrachten over de toekomstige prestaties en academische progressie van leerlingen (Rubie-Davis, Peterson, Sibley & Rosenthal, 2015). Het is aannemelijk dat leerkrachten oriënteringsadvies baseren op verwachtingen over leerlingen (Batruch et al., 2023; Thys, 2018). De vaststelling dat leerkrachtenverwachtingen vaak geoperationaliseerd worden als studieadvies van leerkrachten ondersteunt deze stelling (de Boer et al., 2010; Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2016). Parallel met de sociale bepaaldheid van studieadvies, zijn ook leerkrachtenverwachtingen sociaal bepaald (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Speybroeck et al., 2012; Tenenbaum & Ruck, 2007; Van den Bergh et al., 2010). Leerkrachten hebben hogere verwachtingen over toekomstige schoolprestaties van leerlingen uit een middenklassengezin, gecontroleerd voor huidige en eerdere schoolprestaties. Aangezien oriënteringsadvies en leerkrachtenverwachtingen erg gerelateerd zijn, hebben ze vaak dezelfde voorspellers. Verklaringen voor sociale ongelijkheid in leerkrachtenverwachtingen vormen vaak ook verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies.

Verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies en leerkrachtenverwachtingen worden geponeerd binnen twee verschillende disciplines: de sociologie en de sociale psychologie. Sociaalpsychologisch onderzoek beschouwt sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies als een vorm van discriminatie en bestudeert de sociaal-cognitieve basis van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies en leerkrachtenverwachtingen door te focussen op stereotypering en vooroordelen. Sociologische studies focussen eerder op klassegelateerde oriënteringscriteria van leerkrachten. De volgende paragrafen bespreken beide onderzoeksvelden.

2.2.1.1 Statistische discriminatie en voorkeursdiscriminatie

Sociale ongelijkheid in studieadvies kan beschouwd worden als een vorm van discriminatie. Discriminatie omvat een ongelijke of onrechtvaardige behandeling van een persoon op basis van zijn/haar lidmaatschap van een bepaalde sociale groep (Geven et al., 2018). In de economische en sociologische literatuur maakt men een onderscheid tussen statistische discriminatie en voorkeursdiscriminatie. Statistische discriminatie slaat op een verschillende evaluatie van individuen naargelang de gemiddelde kenmerken van de sociale groep waartoe men behoort (Becker, 2010). Zo kunnen leerkrachten hogere verwachtingen over toekomstige schoolprestaties hebben ten opzichte van leerlingen met een hogere sociale achtergrond, omdat deze leerlingen gemiddeld beter presteren op school (Geven et al., 2018). Dit soort redenering wordt vooral gehanteerd wanneer leerkrachten geen volledige of juiste informatie hebben over het academisch potentieel van leerlingen (Geven et al., 2018).

Voorkeursdiscriminatie houdt in dat men op basis van bepaalde vooroordelen individuen uit verschillende sociale groepen verschillend beoordeelt of behandelt (Geven et al., 2018). Vooroordelen zijn negatieve evaluaties van een sociale groep of individu op basis van groeplidmaatschap (Crandall & Schaller, 2005). Vooroordelen hebben een affectieve component, negatieve attitudes, en een cognitieve component, stereotypen (Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2010). Stereotypen zijn cognitieve schema's van positieve, neutrale of negatieve opvattingen over kenmerken of gedragingen van een bepaalde sociale groep (Al Ramiah, Hewstone, Dovidio & Penner, 2010). Psychologen maken een onderscheid tussen expliciete en impliciete vooroordelen (Geven et al., 2018). Expliciete vooroordelen worden doelbewust gevormd, waar impliciete vooroordelen buiten het bewustzijn opereren.

Beide vormen van vooroordelen kunnen discriminerend gedrag voorspellen (Devine, 1989). Talaska, Fiske en Chaiken (2008) ontdekken in hun meta-analyse kleine maar significante correlaties tussen zowel expliciete als impliciete vooroordelen en gedrag. Omdat deze correlaties werden gevonden binnen een labocontext, is onduidelijk in welke mate expliciete en impliciete vooroordelen ook in een natuurlijke omgeving discriminerend gedrag voorspellen (Oswald, Mitchell, Blanton, Jaccard & Tetolock, 2013). Desondanks suggereren onderzoekers dat negatieve stereotypen en attitudes gerelateerd zijn aan discriminerend gedrag van leerkrachten in de klas (Geven et al., 2018). Aansluitend is het aannemelijk dat vooroordelen ook verwachtingen en studieadvies van leerkrachten sturen. Onderzoek in Angelsaksische landen toont aan dat stereotypen over ras (Darmody, Byrne & McGinnity, 2014; Mirza, 1992), geslacht (Mirza, 1992) en sociale klasse (Mirza, 1992) oriënteringspraktijken van leerkrachten beïnvloeden.

Sociaalpsychologische studies onderzoeken de mate waarin vooroordelen over sociale klasse voorkomen bij leerkrachten en of deze vooroordelen verwachtingen en advisering beïnvloeden. Sommige leerkrachten in opleiding rapporteren expliciete negatieve stereotypen ten opzichte van leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond (Kumar & Hamer, 2013). Opmerkelijk is wel

dat stereotiepe opvattingen doorheen de lerarenopleiding afnemen (Kumar & Hamer, 2013). Een Nederlandse studie stelt daarentegen vast dat leerkrachten geen verschillende expliciete stereotypen of attitudes koesteren tegenover leerlingen met hoog- of laagopgeleide ouders (Pit-ten Cate & Glock, 2018). Dezelfde studie wijst wel op het voorkomen van negatievere impliciete attitudes ten opzichte van leerlingen met laagopgeleide ouders. Deze discrepantie maakt duidelijk dat er niet noodzakelijk een overeenstemming is tussen expliciete en impliciete vooroordelen en dat beide ontstaan vanuit verschillende mentale processen (Geven et al., 2018). Sociale wenselijkheid kan een andere verklaring vormen voor de inconsistentie (Geven et al., 2018). Leerkrachten rapporteren bewust geen expliciete vooroordelen om sociaal wenselijk over te komen. Impliciete vooroordelen worden daarentegen wel gemeten, omdat deze buiten het bewustzijn opereren.

Studies die vooroordelen over sociale klasse relateren aan oriënteringsbeslissingen van leerkrachten zijn, voor geweten, onbestaande. Sommige studies bestuderen wel de invloed van etnische vooroordelen op oriënteringspraktijken (Bruneau, Szekeres, Kteily, Tropp, & Kende, 2020; Carlana, La Ferrara & Pinotti, 2022; Sprietsma, 2013; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010). Van den Bergh en collega's (2010) constateren dat Nederlandse leerkrachten lagere verwachtingen hebben ten opzichte van leerlingen met Turkse of Marokkaanse origine. De etnische kloof in verwachtingen is groter wanneer leerkrachten impliciet negatief bevooroordeeld zijn ten opzichte van etnische minderheidsgroepen. Carlana en collega's (2022) tonen aan dat Italiaanse leerkrachten meer geneigd zijn om leerlingen met een migratieachtergrond, gecontroleerd voor socio-economische achtergrond en schoolprestaties, een beroepsrichting te adviseren, wanneer ze meer impliciete etnische vooroordelen koesteren. Expliciete etnische vooroordelen lijken minder predictief te zijn voor studieadvies van leerkrachten. Sprietsma (2013) vindt evidentie voor etnische ongelijkheid in expliciete attitudes en studieadvies van Duitse leerkrachten, maar expliciet bevooroordeelde attitudes kunnen ongelijkheid in studieadvies niet verklaren. Een recente Roemeense studie vindt daarentegen wel een link tussen expliciete vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van Roma-Hongaren en discriminerende oriënteringspraktijken (Bruneau et al., 2020). De onderzoekers benadrukken wel dat enkel grove vooroordelen oriënteringsbeslissingen voorspellen.

Het onderzoeksveld rond stereotypen en vooroordelen van leerkrachten biedt een groot potentieel voor Vlaams onderzoek naar sociale ongelijkheid in studieadvies. Samenvattend toont internationaal sociaalpsychologisch onderzoek aan dat sommige leerkrachten vooroordelen koesteren ten opzichte van leerlingen met een lagere sociale achtergrond en dat vooroordelen leerkrachten sturen in algemene klaspraktijken en specifieke oriënteringspraktijken. Bevindingen uit andere landen zijn echter niet veralgemeenbaar naar een Vlaamse context, omdat de incidentie van vooroordelen en de weerspiegeling ervan in discriminerende handelingen afhankelijk zijn van tijd en ruimte (Bruneau et al., 2020). De vermelde sociaalpsychologische studies zijn bovendien uitgevoerd binnen een experimentele labosetting, waardoor bevindingen weinig externe validiteit hebben. Door de artificiële setting kan niet

afgeleid worden of negatieve stereotypen ook in een natuurlijke schoolcontext oriënteringsadvies van leerkrachten beïnvloeden.

2.2.1.2 Klassegerelateerde oriënteringscriteria

Doorslaggevende leerlingenkenmerken bij het formuleren van studieadvies zijn enerzijds schoolprestaties en gepercipieerde cognitieve capaciteiten (Boone & Van Houtte, 2013b; Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015) en anderzijds (percepties van) schoolaangepast gedrag en studieattitude (de Boer et al., 2010, Driessen et al., 2008; Krolak-Schwerdt, Hörstermann, Glock & Böhmer, 2018; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016). Ook percepties over algemene ouderlijke betrokkenheid in onderwijs (Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018) en specifieke ouderlijke betrokkenheid tijdens het studiekeuzeproces (Barg, 2013; Bonizzoni, Romito & Cavallo, 2016; de Boer et al., 2010; Dumont et al., 2019; Thys, 2018) beïnvloeden oriënteringsadvies. Deze drie groepen van oriënteringscriteria bieden door hun klassegerelateerde karakter een mogelijke verklaring voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. De volgende paragrafen gaan dieper in op de verschillende groepen kenmerken.

- **Schoolprestaties en cognitieve capaciteiten**

Sommige onderzoekers concluderen dat oriënteringsadvies accuraat en meritocratisch is, omdat schoolprestaties en (percepties van) cognitieve capaciteiten van leerlingen de belangrijkste voorspellers zijn van oriënteringsadvies (Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2016). Schoolprestaties van leerlingen verklaren het overgrote deel van de variantie in studieadvies (Luyten & Bosker, 2004; Timmermans et al., 2015). Leerlingen die beter presteren op schoolgebaseerde toetsen en gestandaardiseerde eindtoetsen krijgen vaker het advies om een academisch georiënteerde onderwijsvorm te volgen in het secundair onderwijs (Luyten & Bosker, 2004; Timmermans et al., 2015). Ook beschouwen leerkrachten zelf schoolprestaties als één van de belangrijkste criteria bij het formuleren van oriënteringsadvies (Boone & Van Houtte, 2013b). Psychologisch onderzoek wijst daarnaast de perceptie van cognitieve competenties van leerlingen aan als belangrijkste voorspeller van leerkrachtenadvies (Sneyers et al., 2018). Wanneer leerkrachten de cognitieve competenties van leerlingen hoger inschatten, zijn ze meer geneigd om een academisch georiënteerde richting te adviseren (Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018).

De focus van leerkrachten op prestatie- en cognitiegerelateerde maatstaven kan sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verklaren. Zoals eerder gesteld presteren leerlingen uit hogere sociale klassen beter op school (Considine & Zappala, 2002; Kloosterman et al., 2009; Roksa & Potter, 2011; Sui-Chu & Willms, 1996). Bovendien schatten leerkrachten de cognitieve capaciteiten van leerlingen met een hogere sociale status hoger in (Jungbluth, 2003). Het is belangrijk om erop te wijzen dat sociale verschillen in schoolprestaties en gepercipieerde cognitieve competenties niet louter de weerspiegeling

zijn van verschillen in werkelijke bekwaamheid (Geven et al., 2018). Sociale ongelijkheid in schoolprestaties en percepties van cognitieve capaciteiten is groter dan ongelijkheid in bekwaamheid (Autin, Batruch & Butera, 2019; Jungbluth, 2003). Andere factoren dan bekwaamheid, zoals sociale verschillen in cultureel kapitaal (zie 2.1.1), bepalen mee prestatieverschillen. 'Accuraat' oriënteringsadvies weerspiegelt dan wel schoolprestaties en percepties van cognitieve capaciteiten, maar is nog altijd vertekend wanneer enkel bekwaamheid in rekening wordt gebracht. Sociale ongelijkheid in studieadvies is dan ook kleiner in studies die controleren voor schoolprestaties, dan in studies die academische bekwaamheid constant houden (Thys, 2018). Naast deze kritische kanttekening toont onderzoek ook aan dat verschillen in schoolprestaties en percepties van cognitieve capaciteiten sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies niet volledig kunnen verklaren (Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; Driessen et al., 2008; Feron et al., 2016; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2016). Het effect van sociale achtergrond op oriënteringsadvies blijft bestaan bij statistische controle voor prestatiegerelateerde maatstaven. Andere non-cognitieve leerlingenkenmerken die leerkrachten in rekening brengen, kunnen het residuele effect van sociale achtergrond mogelijk verklaren.

- **Studieattitude en schoolaangepast gedrag**

Schoolaangepast gedrag en attitudes van leerlingen beïnvloeden oriënteringsadvies. Leerkrachten zijn meer geneigd om leerlingen die (volgens hen) schoolaangepast gedrag vertonen en een goede studieattitude hebben, een academisch georiënteerde onderwijsvorm te adviseren (de Boer et al., 2010, Driessen et al., 2008; Krolak-Schwerdt et al., 2018; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016). Onderzoek bestudeert verschillende dimensies van een studieattitude en schoolaangepast gedrag. Twee Nederlandse studies stellen vast dat oriënteringsadviezen 'hoger' zijn voor leerlingen met een hoger gepercipieerd zelfvertrouwen (Driessen et al., 2008; Timmermans et al., 2016). Onderzoek van De Boer en collega's (2010) toont aan dat leerkrachten gemotiveerdere leerlingen vaker overadviseren. Overadvisering, een term die vaak in Nederlands onderzoek gebruikt wordt, verwijst naar het feit dat leerlingen een 'hoger' advies krijgen in verhouding tot hun schoolprestaties of cognitieve capaciteiten. Studies in Nederland, Duitsland en Vlaanderen wijzen op de link tussen positieve percepties van studeergewoontes van leerlingen en oriënteringsadvies voor een academisch georiënteerde richting (Boone & Van Houtte, 2013b; Driessen et al., 2008; Krolak-Schwerdt et al., 2018; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016; Sneyers et al., 2018). Zo illustreren Boone en Van Houtte (2013b) en Thys (2018) hoe Vlaamse leerkrachten die de plancapaciteit, zelfstandigheid en punctualiteit van leerlingen hoog inschatten meer geneigd zijn om een academisch georiënteerde richting te adviseren. Hoewel leerkrachten zich baseren op schoolaangepast gedrag en de studieattitude van leerlingen om advies te formuleren, spelen deze criteria een veel kleinere rol bij advisering dan schoolprestaties en gepercipieerde cognitieve competenties van leerlingen (Driessen et al., 2008; Timmermans et al., 2016).

Desondanks kan het gebruik van percepties van schoolaangepast gedrag en studieattitude als oriënteringscriteria sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verklaren. Boone en Van Houtte (2013b) stellen dat aspecten van een goede studieattitude, zoals zelfstandigheid, punctualiteit en plancapaciteiten, typische middenklassen kwaliteiten zijn en onderdeel uitmaken van een klassehabitus. Habitus is het product van de materiële condities van de oorspronkelijke sociale klasse waarin iemand opgroeit (Bourdieu, 1977; zie ook 2.1.1). Verschillen in klassehabitus vloeien voort uit een verschillende nadruk die ouders leggen tijdens de opvoeding (Kohn & Schooler, 1969; Weininger & Lareau, 2009). Ouders uit de middenklasse benadrukken zelfsturing en onafhankelijkheid, omdat ze zelf autonome en onvoorspelbare jobs uitoefenen. Ouders die repetitieve arbeidersjobs onder toezicht uitoefenen, hechten daarentegen vooral waarde aan gehoorzaamheid. Deze disposities leren kinderen van jongs af aan en veruitwendigen zich in een verschillende studieattitude op school: kinderen die geleerd hebben om zelfstandig na te denken, zijn beter in staat om zelfredzaam te zijn en te plannen (Boone & Van Houtte, 2013b). Ouders schrijven zich bovendien, naargelang hun klassepositie, een andere rol toe in de onderwijsloopbaan van hun kind (Lareau, 2000). Ouders uit de middenklasse beschouwen onderwijs als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen de school en het gezin, waar onderwijs volgens ouders met een arbeidersachtergrond enkel de verantwoordelijkheid is van de school. Volgens Boone en Van Houtte (2013b) leidt deze verschillende oriëntatie tot verschillen in punctualiteit met huiswerk. Ondanks de theoretische evidentie toont empirisch kwantitatief onderzoek aan dat (percepties van) schoolaangepast gedrag en studieattitude sociale ongelijkheid in studieadvies niet kunnen verklaren (de Boer et al., 2010; Driessen et al., 2008; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016). Wanneer in deze studies gecontroleerd wordt voor (percepties van) schoolaangepast gedrag en studieattitude, wijzigt het effect van sociale achtergrond op studieadvies nauwelijks.

- **Ouderlijke betrokkenheid**

Percepties van onderwijsbetrokkenheid sturen leerkrachtenverwachtingen en oriënteringsadvies. Hoe meer ouders volgens leerkrachten betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind, hoe groter de kans dat leerkrachten een academisch georiënteerde onderwijsvorm adviseren (Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018). Leerkrachten zijn meer geneigd om een academisch georiënteerde richting te adviseren wanneer ze menen dat leerlingen een ondersteunende thuisomgeving hebben waar leren gestimuleerd wordt (Driessen et al., 2008).

Het feit dat leerkrachten ouderlijke betrokkenheid in rekening brengen bij advisering, kan sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verklaren. Leerkrachten percipiëren de betrokkenheid van ouders uit een middenklassegezin hoger dan de ondersteuning van ouders met een lagere sociale status (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007). Bakker en collega's (2007) stellen echter dat er een onderscheid is tussen perceptie en realiteit. In werkelijkheid is er geen consistent effect van socio-economische achtergrond op ouderlijke betrokkenheid. Lareau (2015) stelt vast dat ouders uit een

hogere sociale klasse hun kind meer ondersteunen dan ouders uit een lagere sociale klasse, waar andere onderzoekers geen effect van sociale achtergrond op ouderlijke betrokkenheid vaststellen (Stoep, 2008; Sui-Chu & Willms, 1996).

Deze inconsistentie vloeit voort uit verschillen in conceptualisering van ouderlijke betrokkenheid. Ouderlijke betrokkenheid bestaat uit verschillende componenten: participatie op school, communicatie tussen ouders en leerkrachten en onderwijsactiviteiten thuis (Epstein, 1992). Ouders lijken ouderlijke betrokkenheid anders in te vullen naargelang hun klassepositie. Ouders uit de middenklasse participeren meer aan schoolactiviteiten en communiceren vaker met leerkrachten dan ouders met een lagere sociale status (Finders & Lewis, 1994), terwijl er weinig verschillen zijn in de mate van onderwijsgerelateerde activiteiten binnen het gezin (Reynolds, 1992). Sommige studies tonen aan dat thuisgebonden betrokkenheid in lagere sociale milieus zelfs groter is dan in middenklassengezinnen (Stoep, 2008). Leerkrachten schatten ouderlijke betrokkenheid vooral in op basis van schoolparticipatie en communicatie van ouders (Weininger & Lareau, 2003). Door deze beperkte visie hebben leerkrachten de perceptie dat ouders met een hogere sociale status meer betrokken zijn, terwijl er in realiteit geen verschillen optreden in thuisgebonden betrokkenheid (Bakker et al., 2007). Dit kan verregaande gevolgen hebben, aangezien leerkrachten percepties van ouderlijke betrokkenheid in rekening brengen bij advisering. Empirisch onderzoek toont echter aan dat sociale verschillen in percepties van ouderlijke betrokkenheid, sociale ongelijkheid in studieadvies niet kunnen verklaren (Driessen et al., 2008; Thys, 2018). Het effect van sociale achtergrond op studieadvies wijzigt nauwelijks bij statistische controle voor percepties van ouderlijke betrokkenheid.

Een specifiek aspect van ouderlijke schoolparticipatie kan daarnaast een invloed hebben op advisering, met name de participatie van ouders tijdens het studiekeuzeproces. Onderzoek toont aan dat leerkrachten meer geneigd zijn om een academisch georiënteerde richting te adviseren, wanneer ouders meer betrokken zijn in het studiekeuzeproces (Barg, 2013; Bonizzoni et al., 2016; de Boer et al., 2010; Dumont et al., 2019; Thys, 2018). De Boer en collega's (2010) en Dumont en collega's (2019) constateren een positieve relatie tussen uitgesproken ouderlijke preferenties voor aan academisch georiënteerde richting enerzijds en studieadvies voor een academisch georiënteerde richting anderzijds. Kwalitatief onderzoek werpt een licht op de achterliggende processen van deze relatie. Observatieonderzoek in Vlaanderen en Italië illustreert hoe betrokken ouders een advies voor een academisch georiënteerde onderwijsvorm kunnen verkrijgen door hun aspiraties kenbaar te maken of adviezen in vraag te stellen tijdens interacties met leerkrachten (Bonizzoni et al., 2016; Thys, 2018). Door op meerdere contactmomenten volhardend te pleiten voor een academisch georiënteerde richting, raken leerkrachten, die zelf een andere richting in gedachten hadden, uitgeput en geven ze uiteindelijk toe.

Sociale verschillen in participatie in het studiekeuzeproces kunnen een verklaring bieden voor sociale ongelijkheid in studieadvies. Ouders met een arbeidersachtergrond participeren minder op school en communiceren minder met leerkrachten, omdat ze zich minder comfortabel voelen in interacties met leerkrachten en directieleden (Lareau, 1987, 2015; Reay, 1999). Incongruentie in cultureel kapitaal kan dit gebrek aan vertrouwen verklaren (zie ook 2.1.1). Door een incongruentie met de middenklassencultuur in het onderwijs participeren ouders met een lagere sociale status minder aan schoolactiviteiten zoals oudercontacten en opendeurdagen (Lareau, 1987) en nemen ze minder initiatief om met leerkrachten in gesprek te gaan (Reay, 1999). Ouders met een lagere sociale status beschikken vaak niet over de gepaste taalvaardigheden, voldoende kennis over het onderwijssysteem en de schoolse culturele normen en waarden om effectief en comfortabel te interageren met schoolactoren (Lareau, 1987, 2015; Reay, 1999).

Een lager interactieniveau tussen leerkrachten en ouders met een lagere sociale status impliceert dat deze ouders minder participeren aan het studiekeuzeproces en minder druk uitoefenen om een 'voordelig' studieadvies te verkrijgen. Bevindingen in verschillende studies (Bonizzoni et al., 2016; Kelly, 2004) ondersteunen deze stelling. Kelly (2004) stelt vast dat ouders uit hogere sociale milieus meer betrokken zijn bij schoolgerelateerde zaken en meer interveniëren in de oriënteringsbeslissingen van de school. In een onderzoek van Bonizzoni en collega's (2016) geven leerkrachten aan dat ouders met een lagere sociale status of een migratieachtergrond minder actief participeren aan oudercontacten over studiekeuze door een gebrekkige taalvaardigheid of onvoldoende kennis over het onderwijssysteem. Deze ouders zijn bijgevolg minder in staat om oriënteringsadviezen van leerkrachten te beïnvloeden en in vraag te stellen. Ondanks de kwalitatieve evidentie voor ouderlijke participatieverschillen in het studiekeuzeproces tussen sociale klassen, kunnen ze niet verklaren waarom leerlingen uit een middenklassengezin 'hogere' oriënteringsadviezen krijgen dan leerlingen met een lagere sociale status die even goed presteren (de Boer et al, 2010; Kelly, 2004).

2.2.2 Conditionerende contextfactoren voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies

Contextfactoren beïnvloeden de mate waarin oriënteringsadvies sociaal bepaald is. Zo varieert de sociale bepaaldheid van studieadvies tussen scholen (Timmermans et al., 2016) en landen (Boone & Van Houtte, 2013b). Deze vaststelling impliceert een samenspel tussen schoolkenmerken en het onderwijssysteem enerzijds en sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies anderzijds. Onderzoek naar mogelijke conditionerende contextfactoren is schaars. De volgende paragrafen gaan dieper in op mogelijke conditionerende elementen op twee niveaus: schoolkenmerken en systemische kenmerken.

2.2.2.1 Schoolkenmerken

Er is een grote variatie tussen scholen in de mate van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies (Timmermans et al., 2016). Onderzoekers proberen deze verschillen te verklaren door schoolbeleid in rekening te brengen (Geven, 2022; Thys, 2018; Vanlommel & Schildkamp, 2019). De aanwezigheid

van een formeel oriënteringsbeleid kan de mate van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies beïnvloeden. Sommige auteurs stellen dat duidelijk vooropgestelde en afgelijnde criteria voor oriënteringsadvies de objectiviteit ervan verhogen, omdat vooropgestelde criteria de kans verkleinen dat leerkrachten een beroep doen op vooroordelen en verschillende standaarden voor verschillende leerlingen gebruiken (Geven, 2022; Vanlommel & Schildkamp, 2019). Geven (2022) vindt in haar studie empirische bevestiging voor deze stelling: sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies is groter in scholen zonder oriënteringsbeleid of waar de interpretatie van het oriënteringsbeleid door leerkrachten erg varieert. Standaardisering van oriënteringspraktijken lijkt met andere woorden sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies te reduceren.

Een formeel oriënteringsbeleid binnen de school reduceert echter niet altijd sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Niet louter de aanwezigheid, maar ook de inhoud van oriënteringsbeleid is van belang. Thys (2018) stelt vast dat, gecontroleerd voor onderwijsprestaties, de sociale kloof in studieadvies groter is in scholen die expliciet aandacht besteden aan oriëntering. Deze verschillen tussen scholen verliezen significantie wanneer voor de invloed van leerkrachtenpercepties over studieattitude en ouderlijke betrokkenheid gecontroleerd wordt. Dit suggereert dat leerkrachten klassegerelateerde non-cognitieve eigenschappen van leerlingen meer in rekening brengen in scholen die expliciet aandacht besteden aan studieoriëntering in hun beleid.

Schoolbeleid en procedures over oriëntering die bij leerkrachten een gevoel van *accountability* oproepen, kunnen daarnaast sociale ongelijkheid in studieadvies verkleinen (Geven et al., 2018). *Accountability* omvat verantwoordelijkheidsgevoelens en een verantwoordingsplicht (Geven et al., 2018). Sociaalpsychologisch onderzoek toont aan dat individuen meer gemotiveerd zijn om een accurate impressie te vormen, wanneer ze verantwoordelijk gehouden worden voor hun beslissingen (Bodenhausen, Macrae & Sherman, 1999). Bij een grote verantwoordingsplicht vertrouwt men minder op stereotypen (Reskin, 2003) en zal men alle beschikbare informatie integreren (Bodenhausen et al., 1999) bij het vormen van een impressie. Een verantwoordelijkheidsgevoel kan leerkrachten er toe aanzetten om accuratere verwachtingen te formuleren ten opzichte van leerlingen (Glock, Krolak-Schwerdt, Klapproth & Böhmer, 2012). Accuratere verwachtingen leiden op hun beurt tot accuratere oriënteringsadviezen. Uit een Luxemburgse experimentele studie blijkt dat de etniciteit van leerlingen enkel een impact heeft op advisering in de conditie waarin leerkrachten een laag verantwoordelijkheidsgevoel hebben (Glock et al., 2012). Etnische vertekening in studieadvies neemt af naarmate een leerkracht zich verantwoordelijker voelt. Het lijkt plausibel dat ook voor ongelijkheid volgens sociale klasse dergelijke resultaten gevonden kunnen worden.

Het is onduidelijk in de literatuur hoe *accountability* bij leerkrachten effectief verhoogd kan worden. Geven en collega's (2018) suggereren enkele maatregelen rond oriëntering die mogelijk een positieve invloed hebben. Zo kan de verantwoording voor oriënteringsadvies tegenover andere actoren, zoals leerlingen en ouders, de *accountability* van leerkrachten verhogen. Daarnaast kunnen leerkrachten zich verantwoordelijker voelen, wanneer ze in dialoog gaan met leerkrachten uit het secundair onderwijs

over de kwaliteit en accuraatheid van oriënteringsadviezen. Scholen verschillen in de mate waarin ze deze maatregelen toepassen (Smeets, Van Kuijk & Driessen, 2014). Procedureverschillen kunnen bijgevolg een verklaring bieden voor verschillen in de mate van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies tussen scholen. Batruch en collega's (2023) suggereren dat de afwezigheid van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies in Luxemburgse studies te wijten is aan de specifieke oriënteringspraktijken in het land. Leerkrachten in Luxemburg formuleren oriënteringsadvies in een overlegorgaan waarin de schoolinspectie en leerkrachten van de secundaire school zetelen, waardoor hun gevoel van *accountability* mogelijk toeneemt. Empirische toetsing van de relatie tussen oriënteringsprocedures in scholen en de mate van sociale ongelijkheid in advisering ontbreekt echter.

2.2.2.2 Systemische kenmerken

Ook is er grote variatie in de mate van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies tussen landen (Boone & Van Houtte, 2013b). Dit impliceert dat sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies afhankelijk is van institutionele verschillen tussen onderwijssystemen. Hieronder wordt ingegaan op drie elementen: de leeftijd van studiekeuze, de formele institutionalisering van oriënteringspraktijken en de mate waarin oriënteringsadvies bindend is.

- **Leeftijd studiekeuze**

Onderzoek toont aan dat sociale ongelijkheid in studieadvies groter is in gedifferentieerde onderwijssystemen waar leerlingen op vroege leeftijd een studiekeuze moeten maken (Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Geven en collega's (2018) hanteren de statistische discriminatietheorie (zie 2.2.1.1) om het effect van studiekeuzeleeftijd op de mate van ongelijkheid in oriënteringsadvies te verklaren. Bij een gebrek aan volledige informatie over toekomstmogelijkheden van leerlingen zijn leerkrachten, volgens de statistische discriminatietheorie, meer geneigd om hun verwachtingen en studieadvies te baseren op gemiddelde kenmerken van de sociale groep waartoe leerlingen behoren (zie 2.2.1.1). Omdat het academisch potentieel van leerlingen moeilijker in te schatten valt op jonge leeftijd, doen leerkrachten meer aan statistische discriminatie wanneer ze oriënteringsadvies formuleren voor jonge leerlingen.

- **Formele institutionalisering oriënteringspraktijken**

Naast de leeftijd waarop oriëntering naar het secundair onderwijs plaatsvindt, beïnvloeden ook geïnstitutionaliseerde oriënteringspraktijken binnen een onderwijssysteem de mate van sociale ongelijkheid in studieadvies. Sommige landen formaliseren oriënteringsrichtlijnen voor leerkrachten om sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies te verkleinen (Geven et al., 2018). De redenering hierachter luidt dat leerkrachten minder geneigd zijn om te discrimineren wanneer ze specifieke richtlijnen moeten volgen (Geven et al., 2018). Een voorbeeld van geformaliseerde oriënteringsrichtlijnen situeert zich

binnen het Nederlands onderwijssysteem. Nederland voerde de afgelopen decennia centraal georganiseerde gestandaardiseerde testen op het einde van het basisonderwijs, de zogenaamde CITO-eindtoetsen, in om studieadvies minder afhankelijk te maken van sociale invloeden (Luyten & Bosker, 2004). Leerkrachten zouden zich immers op de eindtoets kunnen baseren, waardoor enkel cognitieve prestaties studieadvies zouden bepalen. Nederlands onderzoek naar de effectiviteit van gestandaardiseerde testen om sociale ongelijkheid in studieadvies te reduceren, is echter inconsistent. Luyten en Bosker (2004) constateren dat de kloof in oriënteringsadvies tussen leerlingen met een hoge sociale status en leerlingen met een lage sociale status groter is in scholen die geen gestandaardiseerde testen afnamen. Daarentegen suggereert een meer recente Nederlandse studie dat gestandaardiseerde testen op het einde van het basisonderwijs sociale ongelijkheid in studieadvies niet reduceren (Van Leest, Hornstra, van Tartwijk & Van der Pol, 2021). Van Leest en collega's (2021) vergelijken oriënteringsadviezen voor cohorten van leerlingen die studieadvies kregen voor hun score op de CITO-toets beschikbaar was, met adviezen voor leerlingen waarvoor testcores al beschikbaar waren voor leerkrachten. In theorie zouden oriënteringsadviezen die gebaseerd zijn op de scores op de gestandaardiseerde test minder sociaal bepaald moeten zijn dan de andere adviezen. Van Leest en collega's (2021) vinden echter geen empirische bevestiging voor deze stelling.

Een formalisering van oriënteringspraktijken leidt dus niet altijd tot gewenste effecten. Soms bestendigt een geïnstitutionaliseerde oriënteringspraktijk zelfs sociale ongelijkheid in studieadvies. Een illustratief voorbeeld is het Franse onderwijssysteem. Oriëntatie naar het hoger secundair onderwijs vindt in Frankrijk plaats aan de hand van een geïnstitutionaliseerde dialoog tussen de school en de ouders (Barg, 2013). In de eerste fase van deze dialoog mogen ouders een eigen voorstel doen over de studieoriëntering van hun kind. In een tweede fase nemen leerkrachten tijdens een gezamenlijk overlegmoment dit voorstel in rekening en formuleren ze een eigen weloverwogen oriënteringsadvies. In een derde fase kunnen ouders dit advies aanvaarden of verwerpen. Bij een verwerping wordt het studieadvies heroverwogen en wordt een overleg tussen de ouders en de directeur van de school ingepland. Na dit gesprek neemt de directeur uiteindelijk de eindbeslissing. Barg (2013) toont aan dat het gezamenlijk geformuleerd studieadvies van leerkrachten bijna even sociaal bepaald is als het voorstel dat ouders indienen. Een verklaring zoekt Barg (2013) bij het feit dat leerkrachten ouderlijke aspiraties vaak expliciet in rekening brengen en opvolgen, omdat ze een verwerping van hun oriënteringsadvies willen vermijden.

- **Bindend karakter oriënteringsadvies**

Een laatste belangrijk institutioneel kenmerk is de mate waarin oriënteringsadvies bindend is. Bindende studieadviezen kunnen zowel positieve als negatieve effecten hebben op de mate van sociale ongelijkheid van oriënteringsadvies. Sommige auteurs stellen dat bindende studieadviezen sociale ongelijkheid reduceren, omdat leerkrachten dan een hoger verantwoordelijkheidsgevoel hebben

(Geven et al., 2018; Glock et al., 2012). Deze stelling werd echter nog niet empirisch onderzocht. Het bindend karakter van studieadvies kan ook sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies versterken. Onderzoek toont aan dat ouders meer druk uitoefenen op leerkrachten om een bepaald studieadvies te verkrijgen, wanneer dit een bindend karakter heeft (Barg, 2013; Bonizzoni et al., 2016). Zoals eerder gesteld is ouderlijke betrokkenheid in het studiekeuzeproces klassegebonden: ouders met een hogere sociale status participeren meer in het oriënteringsproces en oefenen meer impliciete druk uit op leerkrachten om een 'gunstig' oriënteringsadvies te verkrijgen dan ouders met een lagere sociale status (zie 2.2.1.2, Bonizzoni et al., 2016; Kelly, 2004). Wanneer studieadvies bindend is, versterken sociale verschillen in ouderlijke betrokkenheid in het studiekeuzeproces sociale ongelijkheid in studieadvies. Empirisch onderzoek naar de modererende rol van het bindend karakter van studieadvies bij het effect van sociale achtergrond op oriënteringsadvies blijft voorlopig beperkt tot gevalstudies en werd nog niet op multinationale schaal uitgevoerd.

3. Deze studie

In het internationaal onderwijssociologisch onderzoeksveld is er algemene consensus over de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies bij de overgang naar het secundair onderwijs. Leerlingen uit lagere sociale milieus krijgen minder vaak het advies om een academisch georiënteerde studierichting te volgen dan leerlingen uit hogere sociale milieus (Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; de Boer et al., 2010; Ditton et al., 2005; Driessen et al., 2008; Feron et al., 2016; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2016).

In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper bestudeerd. Sommige onderzoekers wijzen binnen de sociaalpsychologische traditie op de mogelijke relatie tussen vooroordelen van leerkrachten op basis van sociale achtergrond en ongelijkheid in advisering. Deze link werd echter empirisch amper onderzocht tot op heden. Een uitzondering op het beperkte empirische onderzoek naar verklaringsmechanismen zijn studies die focussen op klassegerelateerde oriënteringscriteria van leerkrachten. Leerkrachten nemen cognitieve eigenschappen, zoals gepercipieerde cognitieve competenties en schoolprestaties (Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015), en non-cognitieve eigenschappen, zoals studieattitude, schoolaangepast gedrag en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid (de Boer et al., 2010; Driessen et al., 2008; Krolak-Schwerdt et al., 2018; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016), van leerlingen in rekening bij de formulering van oriënteringsadvies. Ondanks het klassegerelateerde karakter van deze individuele kenmerken blijft het effect van sociale achtergrond op studieadvies significant bij statistische controle voor deze eigenschappen (Driessen et al., 2008; Thys, 2018).

Andere onderzoekers bestuderen de bredere context van advisering. Studies tonen aan dat de mate waarin oriënteringsadvies sociaal bepaald is, varieert tussen scholen (Timmermans et al., 2016) en landen (Boone & Van Houtte, 2013b). Zoals geduid in het literatuuroverzicht reiken onderzoekers fragmentarisch mogelijke conditionerende contextfactoren aan op het niveau van de school en het onderwijssysteem. Zo kunnen schoolkenmerken zoals de formalisering en inhoud van oriënteringsbeleid (Geven et al., 2018; Geven, 2022; Thys, 2018) een rol spelen. Ook beïnvloeden systemische kenmerken, zoals de leeftijd waarop leerlingen een studiekeuze maken (Van de Werfhorst & Mijs, 2010), de formele institutionalisering van oriënteringspraktijken (Barg, 2013; Geven et al., 2018) en het bindend karakter van oriënteringsadvies (Bonizzoni et al., 2016; Geven et al., 2018; Glock et al., 2012), mogelijk de mate van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Empirische testen van deze hypothesen ontbreken echter vaak of leveren inconsistente resultaten op.

Samenvattend bieden gehanteerde oriënteringscriteria geen voldoende verklaring voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies en zijn empirische studies over de rol van vooroordelen van leerkrachten en conditionerende contextfactoren schaars en inconsistent. Thys (2018) stelt dat toekomstig onderzoek daarom best verder op zoek gaat naar onderliggende mechanismen van sociale

ongelijkheid in oriënteringsadvies. Dit onderzoek neemt deze suggestie ter harte door oriënteringspraktijken en achterliggende percepties van leerkrachten die oriënteringsadvies formuleren kwalitatief te exploreren in een Vlaamse context. Om verdere verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies bloot te kunnen leggen, moet worden bestudeerd hoe adviezen precies tot stand komen en welke percepties van leerkrachten over studiekeuze oriënteringspraktijken vormgeven.

Opvallend is het hoofdzakelijk kwantitatieve karakter van veel onderzoek naar oriënteringscriteria en oriënteringspraktijken (bijvoorbeeld Barg, 2013; Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2016). Percepties van leerkrachten die ten gronde liggen aan oriënteringspraktijken blijven relatief onderbelicht. Zo focussen veel studies op klassegerelateerde oriënteringscriteria, maar blijft relatief onduidelijk waarom leerkrachten bepaalde criteria hanteren en welke percepties over studiekeuze ten gronde liggen aan deze criteria (bijvoorbeeld de Boer et al., 2010; Driessen et al., 2008; Krolak-Schwerdt et al., 2018; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016). Ook onderzoek naar conditionerende contextfactoren laat percepties van leerkrachten buiten beschouwing. Verschillende onderzoekers wijzen erop dat schoolbeleid en de modaliteiten van oriëntering binnen een onderwijssysteem de mate van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies kunnen beïnvloeden (bijvoorbeeld Barg, 2013; Geven et al., 2018; Thys, 2018). Hoe percepties van leerkrachten over schoolbeleid en het onderwijssysteem oriëntering beïnvloeden, is echter relatief onduidelijk. Leerkrachtenpercepties lijken bovendien belangrijk in de Vlaamse context van advisering. Vlaamse leerkrachten en scholen hebben immers, door de vrijheid van onderwijs, veel autonomie in het vormgeven van oriënteringspraktijken (Thys, 2018). Strikte gecentraliseerde richtlijnen zijn afwezig waardoor persoonlijke overtuigingen van leerkrachten een grote rol spelen bij de formulering van oriënteringsadvies.

Omwille van de onderbelichting in de huidige literatuur en het belang in een Vlaamse context wil deze studie leerkrachtenpercepties over oriëntering expliciet in rekening brengen. Door de percepties van leerkrachten over studiekeuze te bestuderen kan een fijnmaziger beeld geschetst worden van de aard van algemene oriënteringspraktijken en specifiek oriënteringsadvies van leerkrachten. Aan de hand van dit beeld probeert deze studie achterliggende mechanismen van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verder te begrijpen en te exploreren. Deze onderzoeksstrategie uit zich in één centrale onderzoeksvraag met twee subvragen:

OV: Op welke manier kunnen oriënteringspraktijken van Vlaamse leerkrachten sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies bij de overgang naar het secundair onderwijs verklaren?

- *OV a: Welke oriënteringspraktijken hanteren Vlaamse leerkrachten?*

- *OV b: Welke percepties over studiekeuze beïnvloeden oriënteringspraktijken van Vlaamse leerkrachten?*

4. Oriëntering in het Vlaams onderwijssysteem

In Vlaanderen geldt een leerplicht van 5 tot 18 jaar (Onderwijs Vlaanderen, 2023a). Typisch doorlopen kinderen eerst het kleuteronderwijs en het lager onderwijs om op 12-jarige leeftijd het secundair onderwijs aan te vatten (Boone & Van Houtte, 2013b). Het secundair onderwijs is onderverdeeld in drie graden van twee jaar. Het secundair onderwijssysteem in Vlaanderen doorgaat momenteel een moderniseringsproces (Onderwijs Vlaanderen, 2023b). De hoofddoelen van de modernisering zijn de oriënterende functie van de eerste graad versterken, het studieaanbod in de tweede en derde graad transparanter maken en de onderwijsdoelen versterken. De modernisering heeft een impact op de algemene structuur van het secundair onderwijs. De volgende paragrafen gaan dieper in op de structuur van het secundair onderwijs, zowel voor het moderniseringsproces als tot op heden. Ook de algemene organisatie van oriënteringspraktijken bij de overgang naar het secundair onderwijs in Vlaanderen wordt geduid.

4.1 Structuur Vlaams secundair onderwijs voor modernisering

Het secundair onderwijs in Vlaanderen kende tot 2019 officieel een toenemende mate van differentiatie doorheen de verschillende graden (Departement Onderwijs, 2008). In de eerste graad kozen leerlingen tussen twee verschillende studietrajecten: de A-stroom en de B-stroom (Departement Onderwijs, 2008). De A-stroom omvatte een algemeen curriculum met optionele vakken, zoals Latijn en techniek, om leerlingen voor te bereiden op meer academisch gericht algemeen onderwijs. De B-stroom was gericht op leerlingen die hun getuigschrift van het basisonderwijs niet haalden of minder geïnteresseerd waren in theoretische vorming.

Vanaf de tweede graad werd een onderscheid gemaakt tussen vier onderwijsvormen: algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO), beroepssecundair onderwijs (BSO) en kunstsecundair onderwijs (KSO) (Departement Onderwijs, 2008). Elke onderwijsvorm differentieerde zich verder in verschillende studierichtingen (Departement Onderwijs, 2008). Richtingen in het ASO en KSO bereidden leerlingen voor op hoger onderwijs, waar richtingen in het BSO leerlingen voorbereidden op arbeidsmarktparticipatie. Richtingen in het TSO varieerden naargelang doorstroommogelijkheden. Vlaanderen kende een systeem van *between-school tracking*, waarbij verschillende scholen verschillende onderwijsvormen inrichtten (Wielemans, 1996). Het schooltype viel bij categoriale scholen doorgaans samen met een specifiek curriculum. Vaak voorkomend was het onderscheid tussen scholen die ASO aanboden en scholen die TSO en BSO aanboden (Van Houtte & Stevens, 2015). De keuze voor een bepaald curriculum was rechtstreeks verbonden met de keuze voor een bepaalde school. Ondanks het officiële brede karakter van de eerste graad, werden de optionele vakken als voorlopers beschouwd van de onderwijsvormen in de tweede en derde graad (Van Houtte, 2005). Zo stroomden leerlingen die Latijn volgden meestal door naar het ASO en leerlingen die techniek volgden meestal door naar het TSO. Bijgevolg boden scholen in de eerste graad vakken aan in lijn met de aangeboden onderwijsvorm in hogere graden.

4.2 Structuur Vlaams secundair onderwijs na modernisering

Sinds 2019 is een hervormingsproces gestart om de structuur van het secundair onderwijs te moderniseren (Onderwijs Vlaanderen, 2023b). Een eerste doelstelling omvat een versterking van de oriënterende functie van de eerste graad (Onderwijs Vlaanderen, 2023b). Ondanks de officiële oriëntering naar de verschillende onderwijsvormen op het einde van de eerste graad, kozen leerlingen in praktijk al op het einde van het lager onderwijs voor een bepaald curriculum en een bepaalde school (Van Damme et al., 1997; Van Houtte, 2005). Om de oriënteringsfunctie van de eerste graad te versterken, wordt het brede karakter ervan benadrukt (Onderwijs Vlaanderen, 2023b). Desondanks zijn er nog verschillende selectiemechanismen in de eerste graad. Zo stromen leerlingen nog steeds door naar de A-stroom of de B-stroom op basis van het behalen van een getuigschrift (Onderwijskiezer, 2023). Een kanttekening hierbij is dat leerlingen met een getuigschrift sinds kort met goedkeuring van de klassenraad ook naar de B-stroom kunnen doorstromen (Onderwijs Vlaanderen, 2023d). Bovendien blijft er naast een basisvorming in de eerste graad ruimte om te verkennen, te versterken en te verdiepen in een keuzegedeelte (Onderwijskiezer, 2023). Het keuzegedeelte moet leerlingen in staat stellen om in de loop van de eerste graad hun interesses, talenten en mogelijkheden verder te ontdekken (Onderwijs Vlaanderen, 2023d). Scholen krijgen de vrijheid om zelf het keuzegedeelte in de eerste graad in te vullen (Onderwijskiezer, 2023).

De keuze voor een specifieke studierichting volgt vanaf de tweede graad. Een tweede doelstelling van de modernisering omvat het studieaanbod in de tweede en derde graad transparanter maken (Onderwijs Vlaanderen, 2023b). Studierichtingen in de tweede en derde graad situeren zich binnen een bepaald studiedomein en een bepaalde finaliteit (Onderwijs Vlaanderen, 2023c). De finaliteiten maken duidelijk waar een bepaalde studierichting leerlingen naartoe leidt. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de finaliteit doorstroom (naar het hoger onderwijs), de finaliteit arbeidsmarkt en de dubbele finaliteit (Onderwijs Vlaanderen, 2023c). Het is opmerkelijk dat vroegere onderwijsvormen – ASO, TSO, KSO en BSO – op deze manier behouden blijven, maar een andere naam krijgen. Het systeem van *between-school* tracking kan bovendien blijven bestaan, omdat scholen vrij kiezen welke keuzeopties en studierichtingen ze aanbieden.

4.3 Oriëntering naar het secundair onderwijs

De verantwoordelijkheid voor de studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs ligt in eerste instantie bij het gezin. In lijn met de keuzevrijheid binnen het Vlaams onderwijssysteem zijn er in Vlaanderen geen bindende testen of adviezen op het einde van het basisonderwijs (Boone & Van Houtte, 2013b). Leerkrachten communiceren op het einde van het lager onderwijs wel een informeel oriënteringsadvies aan ouders en leerlingen (Boone & Van Houtte, 2013b). Oriënteringsadvies van leerkrachten speelt, als enige professionele advies aan ouders, een belangrijke rol in het studiekeuzeprocess (Boone & Van Houtte, 2013b; Thys, 2018). Gestandaardiseerde testen op het einde van het lager onderwijs (onder andere de OVSG-test en de interdiocesane proefwerken) worden eerder

gebruikt voor kwaliteitsbewaking dan voor allocatiedoelinden (Sneyers, Vanhoof & Mahieu, 2017). Deze schoolnetspecifieke toetsen maken voor ouders geen vergelijking mogelijk tussen de score van hun kind en een nationaal gemiddelde, waardoor ouders geen indicatie hebben over de relatieve schoolvorderingen van hun kind (Boone & Van Houtte, 2013b).

5. Methodologie

In deze studie werd een kwalitatief onderzoeksdesign geïmplementeerd. Dit onderzoek wil geen hypothesen toetsen over sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, maar nieuwe en aanvullende inzichten hierover exploreren door oriënteringspraktijken en percepties over studiekeuze te exploreren bij leerkrachten. Dit onderzoek heeft als doel om bestaande inzichten over sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies te duiden of aan te vullen door op een meer inductieve manier inzicht te krijgen in oriënteringspraktijken van leerkrachten.

Meer specifiek werd een Thematische Analyse (TA) uitgevoerd. TA probeert een antwoord te formuleren op onderzoeksvragen door de sociale werkelijkheid te interpreteren en te beschrijven op basis van geïdentificeerde en geconstrueerde thema's en relaties tussen thema's (Boyatzis, 1998; Braun & Clark, 2006). TA is een erg geschikte methode om een bijdrage te leveren aan bestaande theorie, omdat het bepaalde aspecten of representaties van de realiteit beschrijft (Dusi & Stevens, 2022). TA wil echter, in tegenstelling tot Qualitative Content Analysis, niet louter fenomenen beschrijven, maar op een abstractere manier bijdragen aan bestaande theorievorming door een diepgaander begrip te ontwikkelen (Dusi & Stevens, 2022). Door fenomenen uitvoerig te beschrijven, is TA bovendien geschikt om onderwerpen te onderzoeken die nog relatief onbestudeerd zijn in de literatuur (Dusi & Stevens, 2022). TA is, in tegenstelling tot Grounded Theory, niet geschikt om sociale fenomenen op een allesomvattende manier te verklaren en een nieuwe theorie te ontwikkelen (Dusi & Stevens, 2022). TA is de geschikte analysemethode in het kader van dit onderzoek. Deze studie wil geen omvattend verklaringsmodel opbouwen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, maar wil bijdragen aan de bestaande literatuur over sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies door oriënteringspraktijken van leerkrachten te beschrijven. Dit onderzoek wil echter niet louter oriënteringspraktijken van leerkrachten beschrijven, maar probeert ook te begrijpen waarom leerkrachten bepaalde praktijken hanteren door achterliggende percepties te bestuderen. Aangezien de aard van oriënteringspraktijken van leerkrachten, zeker in een Vlaamse context, nog relatief weinig bestudeerd is, levert een uitvoerige beschrijving hiervan een relevante, abstracte bijdrage aan de bestaande literatuur over oriëntering en sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies.

5.1 Steekproef

De steekproef bestaat uit 16 (ex-)leerkrachten die in de afgelopen tien jaar in een Vlaamse lagere school leerlingen oriënteringsadvies gaven bij de overgang naar het secundair onderwijs. Twee respondenten uit de steekproef zijn ex-leerkrachten die in de voorbije tien jaar les gaven in het zesde leerjaar, waar de andere respondenten nog steeds in het zesde leerjaar staan. Het zesde leerjaar is het laatste leerjaar in het Vlaams primair onderwijs, waarin leerkrachten op het einde van het schooljaar studieadvies geven. Alle respondenten hadden op het moment van dataverzameling minstens één jaar ervaring als leerkracht zesde leerjaar.

Het Vlaams onderwijs vormt een geschikte context om oriënteringspraktijken en achterliggende percepties van leerkrachten te bestuderen. Leerkrachtenadvies speelt in Vlaanderen, door de afwezigheid van bindende testen op het einde van het lager onderwijs, een centrale rol in het oriënteringsproces (Thys, 2018). Bovendien hebben leerkrachten, bij de afwezigheid van gecentraliseerde richtlijnen, veel autonomie bij het formuleren van oriënteringsadvies waardoor leerkrachtenpercepties over oriëntering advisering beïnvloeden (Thys, 2018). Er werd geopteerd om enkel leerkrachten te selecteren die minstens één volledig schooljaar in het zesde leerjaar les gaven op het moment van de dataverzameling, omdat zij meer vertrouwd zijn met het oriënteringsproces gedurende het gehele schooljaar dan leerkrachten die in het midden van het schooljaar beginnen. Ook hebben leerkrachten die een volledig jaar voor een klas staan een beter zicht op de mogelijkheden, interesses, talenten en eigenschappen van leerlingen in de klas. Deze kennis is belangrijk om een weloverwogen oriënteringsadvies te kunnen formuleren. Deze steekproefcriteria stonden, in lijn met de principes van TA, vast in het begin van het onderzoek en wijzigden niet doorheen het onderzoeksproces. Wel werd een tijds criterium, de periode 2012-2022, in de loop van het onderzoek toegevoegd om de opname van ex-leerkrachten in de steekproef mogelijk te maken. De opname van ex-leerkrachten leidde niet alleen tot gemakkelijkere toegang, maar ook tot rijkere data. Ex-leerkrachten gaven immers vaak oriënteringsadvies in de context van de oude structuur van het secundair onderwijs, wat een vergelijking tussen oriëntering voor de modernisering van het secundair onderwijs en erna mogelijk maakt.

Bijlage I geeft een beschrijvende steekproefmatrix met de selectiecriteria weer. Naast de vermelde steekproefcriteria werd geen variërend criterium toegevoegd om de steekproef zo homogeen mogelijk te houden. Homogeniteit maakt het mogelijk om duidelijke patronen in de data gedetailleerd te beschrijven (Mortelmans, 2013). Wel werd voldoende variatie ingebouwd naargelang individuele achtergrondkenmerken van de leerkracht (sociodemografische kenmerken, ervaring als leerkracht,...) en schoolkenmerken (schoolsector, urbaniteit van de schoolomgeving, schoolgrootte,...).

Omwille van pragmatische redenen blijft de steekproef beperkt tot 16 respondenten. Door beperkte tijd en middelen binnen het kader van een masterproefonderzoek was een uitbreiding van de steekproef met groter aantal cases niet mogelijk. Dit vormt echter geen grote lacune, omdat na dataverzameling bij 16 leerkrachten voldoende rijke data bekomen werden.

Gegeven het limiterend kader van een masterproef en de overbevraging van Vlaamse leerkrachten voor wetenschappelijk onderzoek, hanteerde dit onderzoek pragmatische selectiemethoden. Selectie vond plaats volgens de principes van een gelegenheidssteekproef en een sneeuwbalsteekproef (Mortelmans, 2013; Roose & Meuleman, 2017). De meeste respondenten werden opgenomen in de steekproef na een positief antwoord op een oproepingsmail van de onderzoeker aan verschillende scholen (zie bijlage II). Een paar respondenten werden via sociale contacten binnen het gezin van de onderzoeker aangesproken en geselecteerd. Een derde groep van respondenten werd geselecteerd volgens het sneeuwbalprincipe: deelnemende leerkrachten gaven contactgegevens door van leerkrachten binnen hun netwerk, waarna deze leerkrachten gecontacteerd werden en na een positief antwoord in de steekproef opgenomen werden. Door de overbevraging van leerkrachten voor wetenschappelijk onderzoek, het leerkrachtentekort in Vlaanderen en de bijhorende hoge werklast, was onderhandelen van toegang tot leerkrachten geen evidentie. Dit onderzoek hanteerde verschillende strategieën om het onderhandelen van toegang te faciliteren. Naast het pragmatische karakter van de steekproeftrekking poogde de onderzoeker om leerkrachten zo veel mogelijk persoonlijk te contacteren en de voordelen van deelname aan het onderzoek te benadrukken (voor specificaties, zie bijlage III).

5.2 Data-verzamelmethode

Dit onderzoek verzamelde data op twee manieren: via kwalitatieve diepte-interviews van leerkrachten en via observaties van oudercontacten gericht op oriëntering naar het secundair onderwijs.

Eerst werden kwalitatieve diepte-interviews afgenomen bij alle leerkrachten uit de steekproef. Diepte-interviews laten toe om op een diepgaande manier inzicht te krijgen in de oriënteringspraktijken van leerkrachten en hun percepties over oriëntering. De diepte-interviews in deze studie namen de vorm aan van formele, semi-gestructureerde interviews met een vragenprotocol (Mortelmans, 2013), vooraf gegaan door een vignettenstudie (Aguinis & Bradley, 2014). Bij het begin van elk interview kregen respondenten de opdracht om op basis van vignetten studieadvies te formuleren voor drie fictieve leerlingen met een bepaald profiel (Aguinis & Bradley, 2014). Vignetten laten toe om een initieel algemeen zicht te krijgen op oriënteringscriteria die leerkrachten in de praktijk hanteren. Krolak-Schwerdt en collega's (2018) tonen de validiteit van dit soort vignetten aan: leerkrachten geven op een gelijkaardige manier oriënteringsadvies aan fictieve leerlingen als aan echte leerlingen in hun klas. De vignetten geven informatie over leerlingenkenmerken die leerkrachten volgens eerder onderzoek in rekening brengen bij de oriëntering van leerlingen (zie bijlage V en VI). Voorbeelden zijn schoolprestaties, elementen van een studieattitude en ouderlijke betrokkenheid. Ook vermelden de vignetten expliciet de sociale achtergrond van de ouders.

Een initiële versie van de vragenlijst (zie bijlage V) werd afgenomen in een pilootstudie met vier respondenten. Omdat deze interviews relevante data opleverden met betrekking tot de onderzoeksvragen, werden deze respondenten opgenomen in de finale steekproef. Na de pilootstudie

werd het vragenprotocol aangepast naargelang de bevindingen in de pilootinterviews en feedback van respondenten. Sommige vragen vielen weg, omdat ze geen relevante data opleverden of omdat respondenten moeite hadden om de vragen op een adequate manier te beantwoorden. Andere vragen kregen een andere plaats in de vragenlijst om een meer heldere structuur voor respondenten te verkrijgen. Ook kregen enkele bijkomende vragen over oriënteringsthema's die voor de respondenten in de pilootstudie belangrijk leken, een plaats in de geactualiseerde vragenlijst. Ten slotte werden de gehanteerde leerlingenvignetten verfijnd met informatie die voor de respondenten in de pilootinterviews belangrijk leek bij het formuleren van oriënteringsadvies. De aangepaste vragenlijst gold als leidraad voor de interviews met de twaalf overige respondenten. Sommige vragen werden in de loop van het interviewproces nog geherformuleerd om tot betere antwoorden te komen, maar de algemene inhoud en structuur van het vragenprotocol bleef verder ongewijzigd.

Het definitieve vragenprotocol (zie bijlage VI) bestaat grofweg uit vier onderdelen. Enige structuur in het interview laat toe om visies van leerkrachten makkelijker te vergelijken en biedt enige houvast aan de interviewer. De drop-off peilde naar enkele theoretisch relevante sociodemografische achtergrondkenmerken van de leerkracht. Geven en collega's (2018) geven aan dat leerkrachten mogelijk een voorkeur hebben voor leden van de eigen sociale groep, waardoor oriënteringsadvies verschilt naargelang de sociale achtergrond van leerlingen. Geslacht en etniciteit werden, als vaak onderzochte sociale kenmerken in studies die focussen op de congruentie tussen de sociale groep van de leerkracht en de sociale groep van de leerling (Cho, 2012; Dee, 2005), opgenomen in de drop-off. De drop-off bevroeg ook de socio-economische achtergrond van de leerkracht. Boone en Van Houtte (2013b) stellen immers dat leerkrachten die opgroeiden in lagere sociale milieus, middenklassegerelateerde eigenschappen zoals zelfstandigheid, plancapaciteit en punctualiteit mogelijk minder belangrijk vinden als oriënteringscriteria. Ten slotte werd de ervaring van de respondent als leerkracht in het zesde leerjaar bevestigd. Het is immers aannemelijk dat leerkrachten die meer ervaren zijn in het oriënteren van leerlingen, andere oriënteringspraktijken hanteren en andere percepties hebben over studiekeuze dan leerkrachten met minder ervaring.

Het tweede deel van het vragenprotocol peilt naar oriënteringscriteria van leerkrachten aan de hand van zowel inleidingsvragen als transitievragen (Roose & Meuleman, 2017). De vignettenstudie vormde het uitgangspunt om door te vragen naar het belang van bepaalde oriënteringscriteria. Een aansluitende transitievraag bracht, door te peilen naar criteria die de respondent zelf hanteert bij advisering, het thema naar de eigen leefwereld van de respondent. Volgende vragen relateerden oriënteringscriteria aan percepties over studieopties in het secundair onderwijs, door te peilen naar capaciteiten of kenmerken die leerlingen nodig hebben om te slagen in bepaalde studieopties in het secundair onderwijs. Op die manier kon de onderzoeker, met het oog op de tweede subonderzoeksvraag, meer inzicht verwerven over leerkrachtenpercepties die oriënteringspraktijken beïnvloeden.

Het derde deel van het interview benaderde oriënteringspraktijken in bredere zin door in te gaan op het algemene oriëntering- en studiekeuzeprocess van leerlingen richting het secundair onderwijs. Zo

bevroeg een transitievraag de aard van het oriënteringsproces op de school van de respondent. Hierbij werd ook gepeild naar de rol van medeleerkrachten, directie en zorgleerkrachten. Vervolgens kwamen drie belangrijke actoren in het studiekeuzeproces aan bod: de leerkracht, de leerling en ouders. De respondent werd gevraagd hoe hij/zij de verhouding tussen deze actoren zag en welke rol ze hen toedichten. Door te peilen naar percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces kon de onderzoeker opnieuw meer inzicht verwerven over leerkrachtenpercepties die oriënteringspraktijken beïnvloeden.

In een concluderende vraag diende de respondent zijn/haar eigen oriënteringspraktijken te evalueren. Respondenten verwezen bij deze vraag vaak naar eerder aangehaalde elementen uit het interview, wat de overgang naar de besluitende samenvatting van de onderzoeker vloeiend maakte. Om het interview af te ronden werden enkele besluitende vragen gesteld (Roose & Meuleman, 2017).

Ondanks de vooropgestelde structuur van het vragenprotocol gebruikte de onderzoeker de vragenlijst op een flexibele manier. Omdat respondenten bijvoorbeeld vaak al begeleidende initiatieven tijdens het oriënteringsproces vermeldten wanneer naar motieven voor oriënteringsadvies gepeild werd, was de interviewer genoodzaakt om soms te 'springen' in de vragenlijst. Twaalf interviews vonden fysiek plaats en vier interviews vonden plaats via een Teams-meeting. Elk interview werd ofwel met een digitale recorder opgenomen, ofwel online opgenomen. Nadien werd elk interview op consistente wijze getranscribeerd volgens transcriptconventies (zie bijlage VIII). Ondanks het tijdsintensieve karakter is een gedetailleerde transcriptie de enige manier om een interview op een diepgaande manier te kunnen analyseren (Roose & Meuleman, 2017).

Uit de data-analyse volgens TA (zie 5.3) bleek inzicht in de interactie tussen leerkrachten en ouders op contactmomenten belangrijk om sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies beter te begrijpen. Daarom werden na de analyse van alle interviews oudercontacten, specifiek gericht op oriëntering, van twee leerkrachten uit de steekproef geobserveerd (Mortelmans, 2013; Roose & Meuleman, 2017). Op die manier komt dit onderzoek tegemoet aan de suggestie van Sneyers en collega's (2017) om diepte-interviews met observaties te combineren in onderzoek naar percepties van leerkrachten die oriënteringsadvies beïnvloeden. Observaties van oudercontacten laten toe om de formulering en communicatie van oriënteringsadvies in een natuurlijke context te bestuderen, wat de externe validiteit van de data verhoogt (Roose & Meuleman, 2017). Bovendien laten observatiedata toe om de verzamelde interviewdata over oriënteringspraktijken en achterliggende percepties te verifiëren en te verfijnen.

Om toegang te onderhandelen polste de onderzoeker elke leerkracht uit de steekproef, die een specifiek oudercontact over oriëntering organiseerde, via mail over deelname aan het observatieonderzoek (zie bijlage IV). Omwille van privacyoverwegingen gaven maar twee leerkrachten, Wolfje en Amber (pseudoniemen), toestemming om een oudercontactavond bij te wonen. Uiteindelijk werden 24 oudercontacten geobserveerd, 14 oudercontacten bij Wolfje en 10 oudercontacten bij Amber. Een

zorgcoördinator en de directie stonden Amber bij tijdens oudercontacten, terwijl dit bij Wolfje niet het geval was. De beperkte omvang van het observatieonderzoek vormt geen probleem, omdat het als follow-up onderzoek geldt. Het wil vooral voortbouwen op de geanalyseerde interviews om inzichten verder te verfijnen en aan te vullen. Bovendien volstaan observaties in twee scholen, omdat de schoolcontexten waarin Amber en Wolfje lesgeven relatief divers zijn. Wolfje geeft les in de Zonnebloem, een grote, stedelijke school met een relatief diverse leerlingenpopulatie naargelang thuistaal en socio-economische achtergrond. Amber geeft les in de Aalscholver, een kleine, landelijk gelegen school met een diverse leerlingenpopulatie naargelang thuistaal en socio-economische achtergrond.

De onderzoeker nam tijdens de oudercontacten de rol op van volledig observator (Gold, 1957). Om het natuurlijke verloop van de oudercontacten niet in het gedrang te brengen, kwam de onderzoeker nooit tussen in gesprekken tussen de leerkracht en ouders. Daarnaast werd het observatieonderzoek volledig open gevoerd (Roose & Meuleman, 2017). Voorafgaand aan ieder oudercontact stelde de onderzoeker zich als dusdanig voor en lichtte hij kort de inhoud en de doelstellingen van het onderzoek toe. Gesloten onderzoek was praktisch onmogelijk, omdat de leerkrachten de onderzoeker al kenden vanwege het eerdere interview. Het open karakter van het onderzoek impliceert wel dat ouders en leerkrachten door de aanwezigheid van de onderzoeker mogelijk ander gedrag stelden dan gewoonlijk tijdens een oudercontact. Omwille van het belang dat zowel ouders als leerkrachten hechten aan oriëntering, lijkt het echter onwaarschijnlijk dat ouders of leerkrachten zich volledig anders zouden gedragen louter omwille van de aanwezigheid van de onderzoeker. Ook de geïnformeerde toestemming die leerkrachten en ouders gaven aan de onderzoeker om het oudercontact bij te wonen (zie 5.4) en de natuurlijke omgeving waarin het oudercontact plaatsvond, verkleinen de kans op gedragsaanpassingen. Mogelijke vertekening omwille van de openlijke aanwezigheid van de onderzoeker moet evenwel altijd in het achterhoofd gehouden worden (Mortelmans, 2013; Roose & Meuleman, 2017).

Tijdens de oudercontacten nam de onderzoeker notities aan de hand van een observatieschema (zie bijlage VII). In dit observatieschema werden praktische aspecten van het oudercontact (duur van het interview en aanwezige personen), uitingen van de leerkracht (beoordeling leerling, oriënteringsadvies, argumenten voor advies, informatieverstrekking) en uitingen van ouders (inschatting kind, aspiraties over studiekeuze en betrokkenheid in studiekeuzeprocess) genoteerd. Omwille van privacyredenen werden de oudercontacten niet opgenomen. Dit impliceert dat de geldigheid en betrouwbaarheid van de verkregen data in gevaar komt. De observator kan immers niet alles onthouden en registreren wat zich in de setting voordoet (Mortelmans, 2013). Een precieze neerslag van de volledige gesprekken lijkt in dit onderzoek echter niet noodzakelijk, aangezien observaties, omwille van het follow-up karakter, gericht uitgevoerd werden.

5.3 Data-analysemethode

De diepte-interviews werden geanalyseerd volgens de post-positivistische variant van Thematische Analyse, geïntroduceerd door Boyatzis (1998). Post-positivistische TA laat niet alleen toe om thema's te identificeren, maar ook om relaties tussen thema's te detecteren (Dusi & Stevens, 2022). De analysemethode van Boyatzis lijkt geschikt voor dit onderzoek, omdat deze studie de relaties tussen oriënteringspercepties, oriënteringspraktijken en sociale ongelijkheid wil blootleggen.

Deze studie maakte tijdens de analyse gebruik van de hybride codeerstrategie van Boyatzis (1998). Deze codeerstrategie bestaat uit verschillende fasen. Eerst nam de onderzoeker alle interviewtranscripten grondig door en werd voor elk interview een lijst met aangehaalde topics of thema's opgesteld. Deze lijsten werden daarna naast elkaar gelegd om overeenkomsten in thema's te ontdekken. Thema's die voorkwamen in de meeste interviews werden uiteindelijk een thematische code. De methode van Boyatzis (1998) impliceert dat initiële thema's al redelijk abstract en algemeen geformuleerd worden, waardoor moeilijk af te bakenen valt welke concrete fragmenten onder welke thema's vallen. Bijgevolg werd geopteerd om flexibel te zijn bij de ontwikkeling van thematische codes: eerst werd een grotere lijst gemeenschappelijk concretere thema's onderscheiden om deze lijst nadien te reduceren tot een kleinere lijst van meer abstracte thematische codes.

Gerelateerde thematische codes werden geclusterd binnen verschillende hoofdsecties. In de finale codeerstructuur (zie bijlage IX) onderscheiden zich vier hoofdsecties: 'oriënteringspraktijken', 'oriënteringscriteria', 'actoren in het studiekeuzeproces' en 'overige thema's'. Onder de hoofdsectie 'oriënteringspraktijken' werden thema's verder geclusterd in de thematische families 'algemene principes' en 'watervaldenken'. Onder de sectie 'actoren in het studiekeuzeproces' werden ook verschillende thematische families onderscheiden: 'leerkracht', 'leerling', 'ouder' en 'andere actoren'. Volgens de principes van Boyatzis (1998) kreeg elke thematische code een label, een definitie en een beschrijving. Daarnaast werden ook inclusiecriteria, exclusiecriteria en voorbeelden toegevoegd om duidelijk te maken wanneer een respectievelijke code van toepassing is. Alle interviewtranscripten werden volgens de thematische codeerstructuur gecodeerd in NVivo. De uitgeschreven notities uit het observatieonderzoek werden ook gecodeerd volgens de codeerstructuur in NVivo.

Na de codeerfase werden in NVivo *queries* opgevraagd om eventuele relaties tussen codes vast te stellen. Relevante relaties met het oog op het beantwoorden van de onderzoeksvragen werden vastgelegd in een *relationship node* en geordend in een thematische *map* (zie bijlage X). Andere relaties werden verwijderd uit de analyse. De bekomen thematische structuur werd vervolgens geïnterpreteerd in functie van de onderzoeksvragen.

5.4 Ethiek en data-management

Ethiek heeft een belangrijke plaats in kwalitatief onderzoek door de vaak indringende en diepgaande relatie tussen respondent en onderzoeker (Mortelmans, 2013). Ook deze masterproef staat daarom stil bij ethische issues die zich stelden tijdens het onderzoeksproces. Belangrijke ethische richtlijnen voor onderzoek zijn geïnformeerde toestemming, *privacy* en confidentialiteit (Mortelmans, 2013; Roose & Meuleman, 2017). Deze garanties werden expliciet vermeld in een aanschrijvingsmail aan respondenten en nogmaals herhaald voorafgaand aan elk interview of geobserveerd oudercontact.

Leerkrachten werden in de aanschrijvingsmail en voorafgaand aan een interview geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Ook ouders werden voorafgaand aan de geobserveerde oudercontacten, zij het iets beknopter, geïnformeerd over de onderzoeksdoelstellingen. Het doel van het onderzoek werd in beide gevallen in algemene termen geduid (“oriënteringspraktijken bestuderen”). Er werd niet vermeld dat het onderzoek specifiek verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies wil blootleggen. Volledige informatie werd dus niet verstrekt aan deelnemers van het onderzoek, wat licht onethisch is. Dit lijkt in deze studie echter gerechtvaardigd, omdat anders de kans bestond dat deelnemers vooringenomen aan het interview of oudercontact zouden participeren of zich sociaal wenselijk zouden opstellen. Toestemming van leerkrachten om een interview af te nemen en toestemming van ouders om een oudercontact bij te wonen werden verkregen via een ondertekend formulier (zie bijlage XI en XII). Ook werd voorafgaand aan elk interview of oudercontact uitdrukkelijk toestemming gevraagd om het interview af te nemen en op te nemen of het oudercontact bij te wonen.

In de consentformulieren en voorafgaand aan elk interview of oudercontact werden ook *privacy* en confidentialiteit gegarandeerd aan de respondenten. Persoonlijke gegevens van respondenten werden beschermd volgens de richtlijnen van de General Data Protection Regulation (GDPR). Confidentialiteit werd in de eerste plaats gegarandeerd: persoonlijke gegevens werden niet gedeeld met derden en data werden niet gebruikt voor niet-onderzoeksgelateerde doeleinden. Ook anonimiteit werd verzekerd: citaten uit interviews werden gerapporteerd onder een pseudoniem en alle vermelde personen, scholen en steden in transcripten of observatienota's kregen een pseudoniem. Een verwijzingsleutel koppelt de respondenten aan hun pseudoniem en bevat tevens alle feitelijke gegevens van de interviews en geobserveerde oudercontacten (tijdstip, plaats, duur en contactgegevens) bevat. Dit document werd opgeslagen op een beveiligde server.

Ook alle interviewopnames, transcripten en observatienota's werden op een beveiligde server bewaard. Uitgezonderd de promotor en de commissaris hebben externen enkel bij navraag toegang tot de data. De data blijven nog tot een jaar na afloop van het onderzoek bewaard zodanig dat onderzoeksbevindingen geverifieerd kunnen worden via de ruwe data. Na deze periode worden alle data van de server verwijderd. Alle correspondentiemails tussen de onderzoeker en respondenten worden na de evaluatie van het masterproefonderzoek en het delen van een onderzoeksrapport verwijderd.

Naast deze procedurele ethische kwesties moet een onderzoeker ook tijdens het onderzoek op een ethisch correcte manier handelen. Zo mag een onderzoeker geen psychologische schade aanrichten bij een respondent door hem/haar te beledigen, te kwetsen of een gebrek aan empathie te tonen (Mortelmans, 2013). Bovendien dient een onderzoeker zich altijd bewust te zijn van de manier waarop zijn/haar relatie tot een respondent het onderzoek kan beïnvloeden. In de bijlagen wordt kort gereflecteerd over de verhouding tussen de onderzoeker en respondenten in dit onderzoek (zie bijlage XIII). Ten slotte kunnen ook gevoelige en persoonlijke zaken naar boven komen tijdens een interview, waar de onderzoeker adequaat op dient te reageren (Mortelmans, 2013). In dit onderzoek kwam dergelijke gevoelige en persoonlijke informatie niet naar boven, waardoor zich op dit vlak weinig problemen stelden.

6. Resultaten

Ondanks de centraliteit van onderwijsvrijheid in het Vlaams onderwijssysteem blijkt uit de data dat het oriënteringsproces in het zesde leerjaar volgens een opvallend gelijk stramien verloopt. Ook de leerkrachten in de steekproef omschrijven het oriënteringsproces in hun periode als leerkracht zesde leerjaar op een gelijkaardige manier. Het oriënteringsproces omvat twee centrale elementen: horizonverruiming en zelfconceptverheldering (Lacante, Van Esbroeck, De Metsenaere & Lens, 2002). Horizonverruiming betekent zich informeren over mogelijke toekomstige studierichtingen, waar zelfconceptverheldering verwijst naar zelfreflectie en het vinden van antwoorden op vragen als 'wie ben ik?', 'wat wil ik?', en 'welke richting past bij mij?' (Lacante et al., 2002). Alle respondenten informeren leerlingen gedurende het schooljaar via opdrachten en informatiemomenten over de structuur en studierichtingen in het secundair onderwijs. Daarnaast stimuleren alle leerkrachten zelfconceptverheldering bij hun leerlingen met het oog op het secundair onderwijs. Via specifieke testen, opdrachten en individuele contactmomenten proberen leerkrachten hun leerlingen te laten reflecteren over hun studie- en werkhouding, interesses en talenten.

De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat het oriënteringsproces beperkt blijft tot het zesde leerjaar. Sommige leerkrachten geven aan dat de voorbereiding op het secundair onderwijs echter al aanvat in het vijfde leerjaar. Dit zijn leerkrachten die lesgeven in graadklassen of expliciet van mening zijn dat 'oriëntering een verhaal is van het vijfde én het zesde' of dat 'leerlingen er niet vroeg genoeg aan kunnen beginnen denken'. Eén enkele leerkracht geeft aan dat haar school systematisch inzet op zelfconceptverheldering doorheen de lagere school. Een mogelijke verklaring hiervoor is de schoolcontext: de leerkracht geeft les in een methodeschool waar de ontdekking van talenten en interesses tijdens de gehele schoolloopbaan centraal staat.

De formulering van oriënteringsadvies voor ouders en leerlingen, vaak tijdens een specifiek oudercontact, vormt voor de meeste leerkrachten het eindpunt van het oriënteringsproces. Advisering is vaak een collectief gegeven. Overleg met andere actoren kan zowel formeel als informeel plaatsvinden. Zo beslist de klassenraad, waarin de leerkrachten uit de derde graad, de directie en de zorgcoördinator zetelen, om een leerling naar de A-stroom of de B-stroom te oriënteren. Daarnaast plannen de leerkracht, de zorgcoördinator en de directie vaak een overlegmoment in om elke schoolverlater te bespreken en oriënteringsadvies te formuleren voorafgaand aan een oudercontact. Ook het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) wordt soms betrokken bij deze overlegmomenten. Informeel vragen sommige leerkrachten advies aan hun collega van het vijfde leerjaar. Deze leerkrachten menen dat de leerkracht van het vijfde leerjaar een goed zicht heeft op de mogelijkheden, studie- en werkhouding en talenten van hun leerlingen. De meeste leerkrachten geven aan dat ze tijdens formeel en informeel oriënteringsoverleg een leidende rol opnemen. De leerkracht bereidt het overleg voor en neemt het initiatief tijdens de gesprekken, terwijl andere actoren eerder een aanvullende rol hebben. Zo beperkt de directeur zich volgens veel respondenten tot luisteren, het ondersteunen van de leerkracht en het bewaken van schoolprincipes. De zorgcoördinator focust dan weer op hoe

zorgproblematieken oriëntering kunnen beïnvloeden en treedt soms als een brugfiguur op tussen de leerkracht van het zesde leerjaar en de ouders.

De volgende paragrafen gaan in op de aard van oriënteringsadvies, mechanismen die sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies kunnen verklaren en het potentieel van oriënteringsadvies om sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren.

6.1 Aard van oriënteringsadvies

In lijn met de bevindingen van Sneyers en collega's (2017) varieert de aard van huidig oriënteringsadvies tussen leerkrachten. Sommige respondenten geven studieadvies op lange termijn. Zij richten zich niet alleen op de eerste graad in het secundair onderwijs, maar ook op doorstroomrichtingen in de tweede en derde graad van secundaire scholen. Zo geven sommige leerkrachten aan dat ze leerlingen met technische aanleg adviseren om te kiezen voor een school die in de hogere jaren technische studierichtingen aanbiedt. De meeste leerkrachten menen echter dat de hogere graden nog te veraf liggen om adequaat advies te kunnen geven. Deze leerkrachten beperken zich tot advisering van een studietraject in de eerste graad in het secundair onderwijs.

De meeste leerkrachten die uitsluitend op korte termijn adviseren, beperken zich tot een advies voor de A-stroom of de B-stroom. Dit advies heeft een erg bindend karakter: de klassenraad heeft de beslissingsmacht om leerlingen, meestal op basis van het behalen van een getuigschrift, door te verwijzen naar de A-stroom of de B-stroom (Onderwijskiezer, 2023 – zie 4.2). Aangezien de uitreiking van een getuigschrift feitelijk over de studiekeuze van een leerling beslist, is een advies voor de A-stroom of de B-stroom eerder een verplichting dan een advies. Sommige leerkrachten adviseren een bepaalde keuzeoptie binnen de eerste graad A of de eerste graad B. De meeste leerkrachten leggen deze beslissing echter expliciet bij het gezin. Deze vaststelling is opmerkelijk aangezien respondenten, in lijn met eerder Vlaams onderzoek (Boone & Van Houtte, 2013b; Sneyers et al., 2017, 2018; Thys, 2018), voor de modernisering van het secundair onderwijs wel expliciet advies gaven over keuzeopties in de eerste graad.

Een mogelijke verklaring voor de verbreding van oriënteringsadvies zijn gewijzigde percepties van leerkrachten over de structuur van de eerste graad in het secundair onderwijs. De meeste leerkrachten menen dat de hervorming van de eerste graad een overgang van een gedifferentieerd naar een comprehensief systeem betekende. Leerkrachten wijzen op het algemeen vormende karakter van de eerste graad en het feitelijke uitstel van een studiekeuze naar de tweede graad. Bijgevolg menen leerkrachten dat keuzeopties in de eerste graad niet bepalend zijn voor de verdere schoolcarrière van leerlingen. De meeste leerkrachten lijken zich niet bewust van mechanismen van padafhankelijkheid in de eerste graad. Een keuze voor een bepaald keuzetraject binnen de A-stroom of de B-stroom beperkt feitelijk sommige keuzemogelijkheden in de tweede graad (Onderwijskiezer, 2023). Zo bieden

secundaire scholen vaak enkel keuzeopties aan die in lijn liggen met de aangeboden studierichtingen in de hogere jaren en is een overgang van de ene school naar de andere school na de eerste graad vaak moeilijk. Slechts enkele leerkrachten verwijzen naar deze mechanismen van padafhankelijkheid. Veranderende percepties over de eerste graad in het secundair onderwijs leiden er toe dat leerkrachten zich beperkt voelen in hun oriënteringsmogelijkheden:

Marie: “Vroeger konden wij zeggen van ‘kijk, dat zijn goede richtingen voor jou’. Maar tegenwoordig zeggen we gewoon van ‘je mag naar de A-stroom’ en nu maken ze een keuze op basis van de leuke keuzevakjes in het eerste middelbaar.”

Uit dit citaat blijkt dat leerkrachten het belang van het keuzegedeelte in de eerste graad minimaliseren – ‘de leuke keuzevakjes in het eerste middelbaar’ – en bijgevolg minder geneigd zijn om er advies over te geven. Ook tijdens de geobserveerde oudercontacten kwam duidelijk de invloed van gewijzigde percepties over de structuur van het secundair onderwijs op de aard van advies naar boven. Zo wees Wolfje herhaaldelijk ouders er op dat ze geen advies geeft over keuzevakken in de eerste graad, omdat de eerste graad in alle scholen gelijkvormig is en leidt tot een open studiekeuze in de tweede graad.

Een andere mogelijke verklaring voor de verbreding van oriënteringsadvies is onvolledige kennis over de vernieuwde eerste graad in het secundair onderwijs. Sommige leerkrachten geven aan dat ze geen goed zicht hebben op de wijze waarop secundaire scholen de vernieuwde eerste graad precies invullen: ‘het is heel vage materie’ of ‘ik ken niet alle opties in alle scholen’. Veel leerkrachten vinden de nieuwe invulling van de eerste graad erg complex, omdat de waaier aan keuzeopties erg breed is en scholen het keuzeaanbod verschillend invullen. Door de gepercipieerde complexiteit zijn leerkrachten mogelijk minder geneigd om advies te geven over keuzeopties in de eerste graad:

Wolfje: “Er zijn ook heel veel scholen die heel andere richtingen aanbieden. Dan heb ik het bijvoorbeeld over STEM. Het is nooit gewoon STEM. Het is STEM en dan een vak daar en STEM en een extra ding hier. Er zijn heel veel verschillende opties daarin en ik ken niet alle opties. Dus ik kan ook moeilijk alle opties aanraden of ik kan ook moeilijk zeggen van ‘je moet dat volgen, want dat zou echt bij u passen’. Dus dat vind ik wel een lastige.”

Om in algemene termen te kunnen spreken over oriënteringsadvies wordt in het vervolg van de rapportering van de onderzoeksresultaten de algemene term ‘studieopties’ gehanteerd om te verwijzen naar inhoudelijke differentiatie tussen studierichtingen en keuzeopties, zowel voor als na de modernisering van het secundair onderwijs. Academisch georiënteerde studieopties verwijzen naar theoretische keuzeopties binnen de A-stroom in de eerste graad en theoretische studierichtingen in de tweede en derde graad. Technische studieopties verwijzen naar technische keuzeopties binnen de A-stroom in de eerste graad en technische studierichtingen in de tweede en derde graad. Kunstige

studieopties verwijzen naar kunstige keuzeopties binnen de A-stroom in de eerste graad en kunstige studierichtingen in de tweede en derde graad. Beroepsgeoriënteerde studieopties verwijzen, door de hoge doorstroom van de B-stroom naar het beroepsonderwijs (D'Hoker & Henkens, 2005), naar de B-stroom in de eerste graad en beroepsgeoriënteerde richtingen in de tweede en derde graad.

6.2 Sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies

In lijn met eerder onderzoek (Boone & Van Houtte, 2013b) vermeldt geen enkele leerkracht de sociale achtergrond van het gezin expliciet als oriënteringscriterium bij advisering. De meeste leerkrachten benadrukken stellig dat 'het kind met zijn capaciteiten centraal staat', 'geen rekening mag gehouden worden met de omgeving' en 'een thuissituatie een kind geen kansen mag ontnemen'. Toch zijn er indicaties dat leerkrachten, al dan niet onbewust, de sociale context van gezinnen in rekening brengen bij de formulering van oriënteringsadvies. Illustratief hiervoor is het moment waarop Hans in de vignettenstudie advies geeft aan Chelsey, een fictieve leerling met laagopgeleide ouders in een financieel precaire situatie. Hans beseft plots dat hij een meer academisch georiënteerde richting zou adviseren, indien hij geen informatie zou hebben over de sociale achtergrond van het gezin:

Hans: “Maar ik vraag me nu af of ik Chelsey die oriëntatie (een sociaal-technische richting) geef op basis van haar thuissituatie. Want moest ik er niet zoveel over weten, over Chelsey, moest ik niets over haar thuissituatie weten...”

Interviewer: “Wat indien je dat niet zou weten?”

Hans: “Ja, als ik dat nu niet zou weten... Ik zie dat ze gemotiveerd en uitstekend is in taal en wiskunde, niet zomaar goed, maar uitstekend. Dan zeg je wel Moderne eh. Dus ik denk dat we er ons niet altijd van bewust zijn dat, allee ja, soms zijn we er ons wel van bewust, dat die context mee bepaalt welke richting we adviseren.”

Wanneer doorgevraagd wordt naar de invloed van Chelseys sociale context geeft Hans aan dat leerlingen met een financieel minder stabiele gezinssituatie in meer academisch georiënteerde richtingen in de problemen kunnen komen. Hans stelt dat in academisch georiënteerde richtingen immers verwacht wordt dat leerlingen thuis een computer hebben, internetverbinding hebben en alleen op hun kamer kunnen werken zonder gestoord te worden.

Los van het gebruik van sociale achtergrond als expliciet oriënteringscriterium, blijkt uit de data dat de sociale achtergrond van leerlingen indirect oriënteringsadvies kan beïnvloeden. De volgende paragrafen bespreken twee mechanismen: het klassegerelateerde karakter van oriënteringscriteria en de relatie tussen percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeprocess en de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies.

6.2.1 Sociale bepaaldheid oriënteringscriteria

Criteria die leerkrachten in de steekproef hanteren bij advisering groeperen zich in vier clusters: gepercipieerde cognitieve capaciteiten en schoolprestaties; studie- en werkhouding; gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid en interesses en talenten. Op basis van de data en eerdere bevindingen uit de literatuur lijken deze leerlingenkenmerken, buiten interesses en talenten, ongelijk verdeeld te zijn over verschillende sociale klassen. De volgende paragrafen gaan dieper in op de verschillende klassegerelateerde criteria en de wijze waarop ze mogelijk gelinkt zijn aan de sociale achtergrond van leerlingen.

6.2.1.1 Gepercipieerde cognitieve capaciteiten en schoolprestaties

Bijna alle respondenten brengen de gepercipieerde cognitieve capaciteiten van leerlingen in rekening in hun oriënteringsadvies. Volgens leerkrachten is het belangrijk dat leerlingen 'op hun niveau kunnen werken' en 'niet constant tegen hun plafond zitten'. Leerkrachten definiëren cognitieve capaciteiten als de capaciteiten om makkelijk informatie op te nemen en te verwerken, verbanden te leggen en inzicht te hebben in de leerstof. Leerkrachten lijken studieopties te ordenen op basis van het gepercipieerde uitdagende karakter van de studieoptie op cognitief vlak. Academisch georiënteerde studieopties worden op cognitief vlak het meest uitdagend geacht, waar beroepsgeoriënteerde studieopties cognitief als het minst uitdagend beschouwd worden. Technische en kunstige studieopties nemen een tussenpositie in. Op basis van een inschatting van de cognitieve capaciteiten van leerlingen lijken leerkrachten te opteren voor de studieoptie die het meest aansluit bij hun cognitieve capaciteiten. Zo beargumenteren leerkrachten een advies voor een academisch georiënteerde studieoptie op basis van hoog ingeschatte cognitieve capaciteiten en een advies voor een beroepsgeoriënteerde studieoptie op basis van laag ingeschatte cognitieve capaciteiten. Deze vaststelling sluit aan bij eerder onderzoek dat een positief effect van gepercipieerde cognitieve competenties op de kans op een advies voor een academisch georiënteerde richting vaststelde (Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018).

Sommige leerkrachten vermelden daarnaast schoolprestaties van leerlingen expliciet als oriënteringscriterium. Hoe beter de schoolprestaties van leerlingen, hoe meer leerkrachten lijken te neigen naar een academisch georiënteerde studieoptie in hun advies. Hoe slechter de schoolprestaties van leerlingen, hoe meer leerkrachten lijken te neigen naar een kunstige of technische studieoptie. Wanneer schoolprestaties van leerlingen erg slecht zijn, neigen leerkrachten naar een beroepsgeoriënteerde studieoptie. Zo beargumenteren leerkrachten vaak een advies voor een academisch georiënteerde studieoptie op basis van goede schoolprestaties en een advies voor een beroepsgeoriënteerde studieoptie op basis van erg slechte schoolprestaties. Deze bevindingen liggen in de lijn met eerder onderzoek dat een positief effect van schoolprestaties op de kans op een advies voor een academisch georiënteerde richting vaststelde (Luyten & Bosker, 2004; Timmermans et al., 2015).

In de literatuur worden cognitieve capaciteiten en schoolprestaties vaak als een overkoepelend oriënteringscriterium beschouwd (bijvoorbeeld Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; Timmermans et al., 2016). De achterliggende assumptie luidt dat leerkrachten cognitieve capaciteiten van leerlingen inschatten op basis van hun schoolprestaties. Respondenten in deze studie lijken de cognitieve capaciteiten van leerlingen ook enigszins in te schatten op basis van schoolprestaties van leerlingen. Zo leiden leerkrachten uit goede prestaties voor taal en wiskunde van fictieve leerlingen in de vignetten soms hoge cognitieve capaciteiten af. De link tussen schoolprestaties en gepercipieerde cognitieve capaciteiten als oriënteringscriteria is echter niet absoluut. Enerzijds schatten leerkrachten cognitieve capaciteiten van leerlingen in de praktijk vooral in op basis van de verhouding tussen schoolprestaties en de werklast die leerlingen ervaren:

Interviewer: "Op welke criteria baseer je je advies?"

Walter: "Dat is sowieso, één, punten. Resultaten. Twee, hoe worden de resultaten behaald? Worden de resultaten behaald met heel veel inspanningen of met wat minder inspanningen? Want als dat een kind is die er echt alles voor moet doen en alles uit de kast moet halen om die 80 procent te halen en daar gaan elke avond al heel wat uren studeerwerk aan te pas... Ja, dat is ook bepalend naar richting toe."

Uit het citaat blijkt dat Walter niet alleen schoolprestaties op zich, maar ook de achterliggende werklast in rekening brengt om cognitieve capaciteiten in te schatten en studieadvies te geven. Daarnaast schatten sommige leerkrachten, los van schoolprestaties, cognitieve capaciteiten in door te beoordelen hoe snel leerlingen leerstof oppikken of hoeveel tijd leerlingen nodig hebben om taken of toetsen te maken.

Anderzijds dienen schoolprestaties voor leerkrachten niet alleen als een indicatie voor de cognitieve capaciteiten van leerlingen, maar ook als een indicatie voor andere oriënteringscriteria. Zo zijn scores op vakken zoals Frans en wereldoriëntatie voor de meerderheid van de leerkrachten indicatief voor de studie- en werkhouding, vooral dan de studeercapaciteiten, van leerlingen (zie 6.2.1.2). Deze leerkrachten vermelden dat Frans en wereldoriëntatie typische studeervakken met grote pakketten leerstof zijn, waardoor scores voor deze vakken een maatstaf zijn voor de studeercapaciteiten van leerlingen:

Amber: "Ik vind de hoeveelheid woordenschat die in Frans aan bod komt wel een maatstaf om te kijken van 'zit dat studeren goed of niet?' (...) Na een aantal kleine woordenschattoetsen doe ik altijd een grote toets en dan moeten ze veel meer woorden kennen, en dat is voor mij zeker een maatstaf om te kijken van 'lukken die grotere pakketten om te studeren?'"

Eerder onderzoek toont aan dat de sociale achtergrond van leerlingen een invloed heeft op hun schoolprestaties en gepercipieerde cognitieve capaciteiten: leerlingen uit een gezin met een hogere sociale status presteren beter op school (Considine & Zappala, 2002; Kloosterman et al., 2009; Roksa & Potter, 2011; Sui-Chu & Willms, 1996) en leerkrachten schatten de cognitieve capaciteiten van deze leerlingen hoger in (Jungbluth, 2003). Het gebruik van prestatie- en cognitiegerelateerde maatstaven als oriënteringscriteria kan met andere woorden sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verklaren.

6.2.1.2 Studie- en werkhouding

Alle leerkrachten brengen de studie- en werkhouding van leerlingen in rekening in hun advies. Een studie- en werkhouding omvat voor leerkrachten hoofdzakelijk drie dimensies: studiemotivatie, studieattitude en studeercapaciteiten. Studiemotivatie slaat volgens leerkrachten op de motivatie om lessen bij te houden en vakinhouden te studeren. Een studieattitude omvat volgens leerkrachten een houding die het leren faciliteert, zowel in klas als thuis. Kenmerkend voor een leerling met een goede studieattitude zijn volgens leerkrachten zelfstandigheid, plancapaciteit, concentratievermogen, medewerking in klas en punctualiteit met taken en toetsen. Studeercapaciteiten beschouwen leerkrachten ten slotte als het gebruik van effectieve studiestrategieën zoals schematiseren, structureren en samenvatten.

Uit de data blijkt dat de meeste leerkrachten één of meerdere van deze dimensies in rekening brengen bij de formulering van oriënteringsadvies. Leerkrachten lijken te suggereren dat een studie- en werkhouding belangrijker is om te slagen in academisch georiënteerde studieopties dan in andere studieopties. In academisch georiënteerde studieopties vinden leerkrachten het belangrijk dat leerlingen 'elke dag opnieuw aan het werk willen gaan' en 'een drive hebben om te leren' of 'de attitude hebben om een groot pakket te kunnen verwerken', 'zich goed kunnen concentreren' en 'een planning kunnen opvolgen'. Ook vinden sommige leerkrachten leerlingen geschikt voor een academisch georiënteerde studieoptie als ze 'een eigen studiemethode hebben ontwikkeld', 'echt kunnen blokken' en 'het leren in handen kunnen nemen'. Deze kwaliteiten benadrukken leerkrachten minder wanneer gepeild wordt naar de geschiktheid van technische en kunstige studieopties en helemaal niet wanneer leerkrachten spreken over beroepsgeoriënteerde studieopties. Bijgevolg lijken leerkrachten een academisch georiënteerde studieoptie aan te raden wanneer leerlingen een goede studie- en werkhouding hebben en deze optie af te raden wanneer leerlingen een studie- en werkhouding ontberen:

Hans: "Het gaat mij bij advies ook over zelfstandigheid, over planning, over uw werk in handen nemen, naar huis gaan en alles meehebben, weten wat je vanavond moet doen,... Als dat wankel staat, dan zou ik eerder geneigd zijn om een technische richting aan te moedigen."

Interviewer: Wat zijn argumenten om iemand naar een algemene richting te sturen?

Wolfje: "Euhm, voldoende scoren in het lager onderwijs. Als in goed kunnen leren. Dat is een belangrijke voor mij, als ze naar een ASO-richting doorstromen. Euh, de drive om te leren en te willen het kunnen is ook een belangrijke."

De citaten van Hans en Wolfje tonen aan dat leerkrachten op basis van de studiemotivatie, studieattitude en studeercapaciteiten van leerlingen een academisch georiënteerde studieoptie aanraden of afraden. Deze vaststelling sluit aan bij eerder vastgestelde positieve effecten van studiemotivatie (de Boer et al., 2010) en studieattitude (Driessen et al., 2008; Thys, 2018; Timmermans et al., 2016) op de kans op advies voor een academisch georiënteerde richting. Het effect van specifieke studeercapaciteiten werd kwantitatief nog niet empirisch getoetst, maar lijkt op basis van de data ook positief te zijn.

Kohn en Schooler (1969) illustreren en verklaren de sociale bepaaldheid van verschillende elementen van een studieattitude. In hun klassieke studie tonen ze aan dat ouders verschillende waarden overdragen aan hun kinderen naargelang hun klassepositie. Ouders uit de middenklasse benadrukken zelfsturing, onafhankelijkheid, autonomie en creativiteit, omdat ze zelf autonome en onvoorspelbare jobs uitoefenen. Ouders met repetitieve arbeidersjobs onder toezicht hechten daarentegen vooral waarde aan gehoorzaamheid en conformiteit. Deze disposities leren kinderen van jongs af aan en veruitwendigen zich mogelijk in een verschillende studieattitude op school. Kinderen die geleerd hebben om onafhankelijk, autonoom en creatief na te denken en initiatief te nemen, zullen op school ook zelfstandiger kunnen werken en meer initiatief en leiderschap tonen (Boone & Van Houtte, 2013b). Volgens Boone en Van Houtte (2013) zijn leerlingen uit een arbeidersgezin bovendien mogelijk minder punctueel met huiswerk, omdat ouders uit lagere sociale milieus onderwijs minder als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen het gezin en de school beschouwen. Door het klassegerelateerde karakter van verschillende elementen van een studieattitude als oriënteringscriterium brengen leerkrachten mogelijk onbewust de sociale achtergrond van leerlingen in rekening in hun advies. Leerkrachten zijn zich echter niet bewust van de sociaal ongelijke ouderlijke stimulering van zelfstandigheid, zin voor initiatief en punctualiteit. Geen enkele respondent vermeldt een mogelijke relatie tussen de sociale achtergrond van leerlingen en hun studieattitude.

6.2.1.3 Gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid

Eerder onderzoek toont aan dat leerkrachten meer geneigd zijn om leerlingen een academisch georiënteerde studierichting te adviseren wanneer ze de betrokkenheid van ouders hoog inschatten (Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018). Deze paragraaf focust op één dimensie van ouderlijke betrokkenheid: onderwijsactiviteiten thuis (Epstein, 1992). Wanneer leerkrachten deze vorm van ouderlijke betrokkenheid invullen als het motiveren, stimuleren en opvolgen van kinderen door ouders, lijkt gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid voor enkele leerkrachten een oriënteringscriterium. Leerkrachten halen ouderlijke betrokkenheid niet expliciet aan als oriënteringscriterium, maar hanteren

het soms wel als een doorslaggevend criterium bij twijfel tussen twee studieopties. Zo doet een gebrek aan ouderlijke stimulering Bizon, wanneer hij op basis van de cognitieve capaciteiten van leerlingen twijfelt tussen de A-stroom en de B-stroom, neigen naar de B-stroom:

Bizon: "Je kiest dan soms toch voor de B-stroom, want je wilt cognitief zwakkere kinderen een beetje behoeden voor die waterval eh, voor die faalervaring. Zeker als er van thuis dan ook niet echt zoveel stimulering is."

Sommige leerkrachten stellen dat cognitief uitdagende, theoretische richtingen met een grote studielast enige opvolging van ouders vereisen, zeker voor leerlingen met beperktere cognitieve capaciteiten. Indien ouderlijke ondersteuning afwezig is, vrezen leerkrachten dat het kind er alleen voor zal staan en op termijn zal falen. Bijgevolg lijkt een perceptie van beperkte ouderlijke stimulering leerkrachten soms te weerhouden om een academisch georiënteerde studieoptie te adviseren. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek waarin Driessen en collega's (2008) aantonen dat de kans op een advies voor een academisch georiënteerde richting groter is wanneer leerkrachten menen dat leerlingen opgroeien in een ondersteunende en stimulerende thuisomgeving.

Bakker en collega's (2007) stellen vast dat leerkrachten de betrokkenheid van ouders met een hogere sociale status hoger percipiëren dan de ondersteuning door ouders met een lagere sociale status. De data lijken percepties over de sociale bepaaldheid van ouderlijke betrokkenheid enigszins te bevestigen:

Interviewer: "Op welke manier speelt sociale achtergrond een rol?"

Sara: "Ja, op welke manier zie ik dat? Naar begeleiding en ondersteuning van de ouders bij het studeren toe."

Hans: "Wij hebben een aantal kinderen gehad waarvan we denken dat die met dezelfde capaciteiten, maar in een andere gezinssituatie, misschien meer hadden aangekund. Bijvoorbeeld een meisje uit een Turks gezin waar niemand gestudeerd had. Je voelde dat dat kind het misschien zo slecht niet zou doen in een ASO-richting. Maar binnen dat gezin en de familie en misschien zelfs de bredere omgeving is er geen gevoel dat dat belangrijk is. Of is er niet het idee van 'we gaan zorgen dat ze naar het ASO kan en dat die een diploma haalt'. Als daar binnen hun leefomgeving geen waarde aan wordt gehecht, denken wij van, 'gaan wij dat kind een plezier doen om haar te stimuleren om naar een ASO-richting te gaan, als ze in al die komende jaren alleen maar gaat merken dat dat niemand iets lijkt te kunnen schelen, grof gezegd?"

Het citaat van Hans suggereert dat leerkrachten sociale verschillen in ouderlijke betrokkenheid percipiëren en op basis van deze percepties een academisch georiënteerde studieoptie aanraden of afraden. De sociale bepaaldheid van gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid als oriënteringscriterium kan er dus toe leiden dat leerkrachten, al dan niet onbewust, de sociale achtergrond van leerlingen in rekening brengen bij het formuleren van oriënteringsadvies.

Uit de bovenstaande paragrafen blijkt dat oriënteringscriteria van leerkrachten sociaal bepaald zijn. Leerlingen met een lagere sociale achtergrond presteren minder goed op school, worden van thuis uit minder gestimuleerd om zich elementen van een studieattitude eigen te maken en leerkrachten schatten de cognitieve capaciteiten en ouderlijke betrokkenheid van deze leerlingen lager in. Bijgevolg brengen leerkrachten mogelijk onbewust de sociale achtergrond van leerlingen in rekening wanneer ze op basis van deze criteria oriënteringsadvies geven. Uit kwantitatief onderzoek blijkt echter dat schoolprestaties, cognitieve capaciteiten, studieattitude en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid als oriënteringscriteria sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies niet volledig kunnen verklaren (Driessen et al., 2008; Thys, 2018). Op zoek naar verdere verklaringen gaan de volgende paragrafen in op de mogelijke link tussen percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeprocess en sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies.

6.2.2 Percepties over rolverdeling in studiekeuzeprocess en sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies

Seghers, Boone en Van Avermaet (2021) tonen aan dat de grondwettelijk verankerde vrijheid van schoolkeuze de percepties van Vlaamse ouders over studiekeuze beïnvloeden. Ouders menen dat ze, in overleg met hun kinderen, verantwoordelijk zijn voor de eindbeslissing in het studiekeuzeprocess. Volgens ouders kan de lagere school informeren en adviseren, maar niet de finale beslissing nemen. Deze overtuiging lijken leerkrachten te delen. Bijna alle leerkrachten geven uitdrukkelijk aan dat de eindverantwoordelijkheid om een studiekeuze te maken niet bij de lagere school, maar bij het gezin ligt. Leerkrachten zien hun rol als louter adviserend en informerend. Leerkrachten stellen uitdrukkelijk dat 'het nog altijd de kinderen en de ouders zijn die beslissen', 'we alleen maar advies kunnen geven' en 'wij die keuze niet voor hen gaan maken'.

Een vaak voorkomend argument om verantwoordelijkheid in het studiekeuzeprocess af te schuiven, is de overtuiging dat leerkrachten niet alwetend zijn. Sommige leerkrachten halen expliciet aan dat ze 'geen glazen bol hebben' en 'niet kunnen voorspellen hoe een kind het zal doen in het secundair onderwijs'. Veel leerkrachten stellen dat ze niet de professional zijn die perfect kan inschatten in welke studieoptie een leerling het best tot zijn of haar recht zou komen. Bijgevolg menen enkele leerkrachten dat het negeren van advies door ouders goed kan uitdraaien en dat leerkrachten volledig fout kunnen zijn in hun advies. Leerkrachten halen verschillende redenen aan waarom ze niet perfect kunnen inschatten welke studieoptie geschikt is voor een leerling. Enerzijds vinden sommige leerkrachten het moeilijk om de cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding, talenten en interesses van leerlingen in

te schatten en studieadvies hierop af te stemmen, omdat leerlingen nog volop in evolutie zijn. Anderzijds hoeden sommige leerkrachten zich er voor om voorspellingen te doen over de gepaste studiekeuze van leerlingen, omdat ze onvoldoende geïnformeerd zijn over het systeem en de mogelijke studierichtingen in het secundair onderwijs. Vooral na de modernisering vinden leerkrachten de structuur van het secundair onderwijs complex, omdat het studieaanbod erg uitgebreid en variabel geworden is (zie 6.1).

De sterke percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeprocess lijken gevolgen te hebben voor de inhoud van studieadvies. Vanuit de perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslissers in het studiekeuzeprocess is, hechten de meeste leerkrachten veel waarde aan de visie van ouders. Soms brengen ze deze visie ook expliciet in rekening bij het formuleren van oriënteringsadvies.

Walter: "Voor we advies geven, spelen we de bal eerst altijd door naar de ouders. Wat denken jullie? En dan kijk je of je op dezelfde golflengte zit en om eventueel bij te sturen waar nodig. Maar ik denk niet dat het aan ons is als leerkrachten om te pushen. (...) Want wie zijn wij, ten slotte? Het zijn de ouder en de leerling die de keuze moeten maken."

Aansluitend geven sommige leerkrachten impliciet aan dat advies niet veel mag afwijken van de vooropgestelde studiekeuze van ouders. Leerkrachten stellen dat ze 'advies formuleren in samenspraak met de ouders', 'naar een consensus streven met de ouders' of 'met ouders op éénzelfde lijn willen zitten'. Een ouderlijke visie in rekening brengen kan leerkrachten aanzetten om te reflecteren over oorspronkelijk oriënteringsadvies. Leerkrachten passen zelfs soms hun advies aan om het meer in lijn te brengen met de visie van ouders. Sara past bijvoorbeeld het advies voor een leerling die ze initieel, omwille van haar interesses in bakkerij, in een beroepsrichting zag aarden aan om tot een compromis met de ouders te komen:

Sara: "Dat kind wou bakker worden, maar die ouders vonden dat echt niets voor haar... Ja, dan probeer je daar een compromis in te zoeken. En dan moet je eigenlijk een beetje moderator daarin spelen door te zeggen dat ze eerst naar de A-stroom gaat en een Latijnse richting doet voor twee jaar en dan verder kijkt of ze naar de beroepsmatige sector gaat of blijft verder doen."

Het expliciet in rekening brengen van de ouderlijke visie bij advisering kan de sociale bepaaldheid ervan verklaren. Eerder onderzoek heeft immers uitvoerig aangetoond dat gezinnen met een lagere sociale status minder vaak opteren voor academisch georiënteerde richtingen dan gezinnen met een hogere sociale status (Boone & Van Houtte, 2013a; Ditton & Kruesken, 2006; Dumont et al., 2019; Duru-Bellat, 1996; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009). Leerkrachten lijken dus sociale ongelijkheid in studiekeuze onbewust te reproduceren door de geprefereerde studiekeuze van het gezin in rekening te brengen bij advisering. Deze bevinding sluit aan bij de vaststelling van Barg (2013) dat Franse leerkrachten in een geïnstitutionaliseerd overleg het voorstel van ouders expliciet in rekening brengen

bij het formuleren van oriënteringsadvies, waardoor advies bijna even sociaal bepaald is als het keuzevoorstel van ouders.

Sommige respondenten lijken zich bewust van de sociale bepaaldheid van de geprefereerde studiekeuze van ouders. Opvallend is de vaststelling dat sommige leerkrachten, wanneer ze nog niet op de hoogte zijn van de geprefereerde keuze van ouders, deze afleiden uit hun sociale achtergrond. Uit de vignettenstudie blijkt dat leerkrachten vaak veronderstellen dat ouders uit hogere sociale milieus opteren voor een academisch georiënteerde studieoptie. Zowel Alissa, Ella als Bizon leiden in de vignettenstudie een geprefereerde studiekeuze voor een academisch georiënteerde studieoptie af uit informatie over de sociale achtergrond van ouders:

Alissa: "Ja, bij haar zou je precies al op het eerste zicht een beetje denken dat ze misschien druk gaat krijgen van de ouders, want die ouders zijn zelf ook echt hooggeschoold dus die gaan haar in de hoogste richting willen steken."

Ella: "Zij zal door de ouders, die ook wel geïnteresseerd zijn en een hoge functie hebben, wel gestimuleerd worden om naar ASO te gaan, wat wel een logisch gevolg zal zijn."

Bizon: "Het zijn wel blijkbaar ouders die een eigen carrière hebben en dan zullen ze waarschijnlijk van hun kinderen ook wel veel verwachten zeker? Ja, dat ze geen doorsnee job zullen doen. Of dat een kapsalon misschien niet de droom van de ouders is. Dusja, ik denk dat ik bij haar zou adviseren om toch voor de A-stroom te gaan."

Uit het citaat van Bizon blijkt dat leerkrachten niet alleen de geprefereerde studiekeuze van ouders afleiden uit hun sociale achtergrond, maar die ook in rekening brengen bij de formulering van oriënteringsadvies. Bijgevolg kan de gepercipieerde associatie tussen sociale achtergrond en geprefereerde studiekeuze, los van werkelijke sociale verschillen in studiekeuze, sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verklaren.

De meest zichtbare manier waarop leerkrachten de geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening brengen bij advisering is toegeven aan druk van ouders om een leerling bij bindend advies niet naar een beroepsgeoriënteerde studieoptie te oriënteren, ook al zijn ze zelf van mening dat dit de juiste studiekeuze is. Hans geeft aan dat hij onder druk van ouders al leerlingen naar de A-stroom georiënteerd heeft door het getuigschrift te geven:

Hans: "In de laatste jaren hebben we het (het getuigschrift) twee keer eigenlijk gegeven, alhoewel dat wij het helemaal niet wilden geven. Eigenlijk ook wel omdat we die strijd niet nodeloos willen voeren, want het is zeker en vast geen machtsstrijd voor ons. Het gaat er helemaal niet over dat wij gelijk willen hebben of het laatste woord willen hebben, maar wel over

de vraag of dit een keuze is die voor dat kind het beste is. (...) En dan vind ik dat wij ook maar de lagere school zijn van dat kind.”

Uit het citaat blijkt dat percepties van minimale verantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces – ‘wij zijn maar de lagere school van dat kind’ – Hans doen toegeven aan de druk van ouders om een advies voor de A-stroom te verkrijgen. Deze bevinding sluit aan bij Italiaans onderzoek waarin Bonizzoni en collega's (2016) vaststellen dat leerkrachten toegeven aan de druk van ouders om leerlingen naar een *Liceo*, academisch georiënteerd secundair onderwijs, te oriënteren vanuit de perceptie dat het gezin de finale studiekeuze maakt.

Onderzoek toont aan dat ouders uit hogere sociale milieus meer participeren in het studiekeuzeproces en meer druk uitoefenen op leerkrachten om een ‘voordelig’ studieadvies te verkrijgen, omdat ze het geschikte cultureel kapitaal bezitten om actief en vol vertrouwen te interageren met leerkrachten (Bonizzoni et al., 2016; Kelly, 2004). Uit de data blijkt dat er ook in een Vlaamse context mogelijk sociale verschillen zijn in de betrokkenheid van ouders in het studiekeuzeproces. Sommige leerkrachten geven aan dat anderstalige ouders of ouders uit lagere sociale milieus soms niet in staat zijn om naar opendeurdagen of infomomenten van secundaire scholen te gaan, omdat ze moeten werken, de taal niet spreken of niet geïnformeerd zijn over het Vlaams onderwijssysteem. Deze leerkrachten vangen dit op door met de klas veel secundaire scholen te bezoeken of persoonlijk met leerlingen uit sociaal kwetsbare gezinnen mee te gaan naar opendeurdagen. Sommige leerkrachten wijzen er bovendien op dat ze anderstalige ouders of ouders uit lagere sociale milieus, die niet geïnformeerd zijn over het studiekeuzeproces en het systeem in het secundair onderwijs, vaak nauwgezet moeten bijstaan. Deze vaststelling kan verklaren waarom de enige leerkrachten die niet expliciet aangeven dat de eindverantwoordelijkheid over studiekeuze bij het gezin ligt, lesgeven in scholen met een lage SES-context. Andere leerkrachten lijken zich dan weer minder bewust van sociale verschillen in de mogelijkheden tot participatie in het studiekeuzeproces:

Jessica: “Het naar opendeurdagen gaan vind ik echt super belangrijk om te doen met uw kind. We kunnen wij dat alleen maar meegeven. Niet iedereen doet dat. We doen ook een infoavond voor de ouders. Je hebt ouders die wel langskomen, je hebt ouders die niet langskomen. Dan vind ik, als je het zo echt allemaal in detail wil weten, dan vind ik wel dat zij daar energie in moeten steken.”

Walter: “Maar ik denk dat het vooral belangrijk is dat er veel gepraat wordt, veel als school, maar ook als ouder. Dat die kinderen te zien krijgen wat er allemaal mogelijk is naar volgend jaar. Dat je ook als ouder die inspanning levert.”

Zowel Jessica als Walter verwachten expliciet dat ouders betrokken zijn in het studiekeuzeproces, maar lijken zich er niet van bewust dat de sociale achtergrond van ouders soms hun mogelijkheden hiertoe beperkt. Jessica is zich wel bewust van verschillen in ouderlijke betrokkenheid in het studiekeuzeproces, maar lijkt deze verschillen toe te schrijven aan verschillen in motivatie – ‘als je het zo echt allemaal in detail wil weten, dan vind ik dat zij daar energie in moeten steken’.

Aansluitend lijken er ook sociale verschillen te zijn in de ouderlijke druk op leerkrachten om een advies voor de A-stroom te verkrijgen. Sommige leerkrachten wijzen erop dat vooral hoogopgeleide ouders uit de etnische meerderheidsgroep in discussie gaan wanneer de leerkracht opteert voor de B-stroom en druk zetten om een advies voor de A-stroom te verkrijgen. Sociale verschillen in druk op leerkrachten om een leerling naar de A-stroom te oriënteren kunnen er toe leiden dat leerkrachten vaker het advies geven aan leerlingen uit een gezin met een lagere sociale achtergrond om een beroepsgeoriënteerde studieoptie te volgen.

De wettelijk verankerde onderwijsvrijheid in veel Europese onderwijssystemen heeft onbedoelde neveneffecten op het vlak van sociale ongelijkheid (Boone & Van Houtte, 2012). Keuzevrijheid versterkt sociale ongelijkheid in studiekeuze, omdat ouderlijke aspiraties bij de afwezigheid van bindende adviezen of voorwaarden een grotere rol spelen bij het maken van een studiekeuze (Dustmann et al., 2017; Jackson & Jonsson, 2013). Uit de bovenstaande analyses blijkt dat de verankerde keuzevrijheid echter ook leerkrachten lijkt te beïnvloeden in oriënteringspraktijken en lijkt bij te dragen tot sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Leerkrachten menen dat het gezin de legitieme eindbeslisser is en leerkrachten enkel een adviserende en ondersteunende rol spelen in het studiekeuzeproces. Bijgevolg nemen leerkrachten vaak de geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening bij de formulering van oriënteringsadvies. Omdat de gecommuniceerde studiekeuze door ouders sociaal bepaald is of leerkrachten een associatie lijken te veronderstellen tussen de sociale achtergrond en de geprefereerde studiekeuze van een gezin wanneer ze deze niet kennen, beïnvloedt de sociale achtergrond van leerlingen mogelijk oriënteringsadvies van leerkrachten. Ook het toegeven van leerkrachten aan de druk van ouders uit hogere sociale milieus om bij bindend advies een leerling niet naar een beroepsgeoriënteerde richting te oriënteren, lijkt bij te dragen tot de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies.

6.3 Corrigerend potentieel van oriënteringsadvies

Verscheidene studies duiden op het sociaal corrigerend potentieel van studieadvies: ondanks sociale ongelijkheid in advisering is oriënteringsadvies minder sociaal bepaald dan ouderlijke aspiraties (Barg, 2013; Ditton et al., 2005; Dollmann, 2011). Het corrigerend potentieel van oriënteringsadvies schuilt vooral in de *cooling-out* functie van leerkrachten als institutionele onderwijsactoren (Clark, 1960). Clark (1960) stelt dat leerkrachten op basis van hun expertise en ervaring overambitieuze studiekeuzes kunnen voorkomen door een realistischere studieoptie te adviseren aan leerlingen en ouders. Dit *cooling-out* potentieel blijkt ook uit deze studie. Veel leerkrachten geven aan dat ouders vaak, zonder

bewust te reflecteren over de cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding, interesses en talenten van hun kind, een academisch georiënteerde studieoptie vooropstellen:

Ella: "Het ASO heeft nog altijd die naam eh. (...) Ouders hebben voortdurend het gevoel van 'we moeten naar het ASO, anders zijn we dom, anders zijn we niet goed bezig'."

Sara: "Ouders willen het beste voor hun kind en het beste is het hooggeschoolde. Zij willen dat hun kind het grootste diploma haalt dat er maar kan zijn. Ik denk dat ze zoiets willen van 'er moet hier een diploma zijn, er moet hier een goede studie zijn.' Want heel vaak wordt iets beroepsmatig nog altijd als iets minderwaardig gezien."

Geert: "Over het algemeen komt dan automatisch de vraag van de ouders of hun kind Latijnse aankan. Het watervalstelsel zit er nog altijd in eh. Kan ze het hoogste starten? En we zien dan wel wat het wordt. Je kan altijd zakken."

In de citaten komen verschillende argumenten van ouders naar voren om een academisch georiënteerde studieoptie voorop te stellen. Het citaat van Ella illustreert de hiërarchische, normatieve rangschikking tussen studieopties die veel ouders volgens leerkrachten maken. Volgens leerkrachten kennen academisch georiënteerde studieopties bij ouders het meeste aanzien en beroepsgeoriënteerde studieopties het minste aanzien. Technische en kunstige studieopties situeren zich ergens tussenin. Uit het citaat van Sara blijkt dat de neiging van ouders om voor een academisch georiënteerde studieoptie te kiezen aansluitend ingegeven is door de overtuiging dat deelname aan hoger onderwijs tot de meest gunstige toekomstperspectieven leidt. Het citaat van Geert toont ten slotte aan dat ouders kiezen voor een academisch georiënteerde studieoptie vanuit percepties van beperkte mobiliteit in het secundair onderwijs. Ouders redeneren dat hun kind nog altijd voor een technische of beroepsgeoriënteerde richting kan kiezen ('zakken'), wanneer een academisch georiënteerde richting niet zou lukken, terwijl het omgekeerde veel moeilijker is. Omwille van negatieve opvattingen over technische en vooral beroepsrichtingen en een bewustzijn van beperkte mobiliteitsmogelijkheden naar academisch georiënteerde studieopties kiezen ouders liever weg van technische, kunstige of beroepsgeoriënteerde studieopties. Bijgevolg kiezen ouders volgens leerkrachten zelden voor een technische of beroepsgeoriënteerde studieoptie vanuit een positief oordeel over de waarde of geschiktheid van deze studieoptie voor hun kind. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek van Boone en collega's (2018) waaruit blijkt dat veel ouders technische of beroepsgeoriënteerde studierichtingen enkel aanvaardbare opties vinden wanneer hun kind niet de cognitieve capaciteiten heeft om een academisch georiënteerde richting te volgen.

Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat vooral ouders uit de middenklasse negatieve opvattingen hebben over technische en beroepsgeoriënteerde studieopties en zich bewust zijn van beperkte mobiliteitsmogelijkheden vanuit deze studieopties. Vanuit deze percepties stellen vooral ouders uit de

middenklasse dan ook academisch georiënteerde studieopties voorop. Leerkrachten kunnen dus sociale ongelijkheid in studiekeuze corrigeren door via advisering overambitieuze aspiraties van ouders uit de middenklasse te temperen.

De meeste leerkrachten in deze studie lijken het potentieel te hebben om deze *cooling-out* functie uit te oefenen. De meeste leerkrachten geven aan dat 'hoog mikken' een slecht idee is wanneer een academisch georiënteerde studieoptie niet aansluit bij de cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding, talenten of interesses van leerlingen. Leerkrachten uiten vooral twijfels over de haalbaarheid van een academisch georiënteerde studieoptie wanneer ze de cognitieve capaciteiten van leerlingen niet hoog genoeg inschatten. Leerkrachten geven aan dat leerlingen in dit geval 'kantje boord zullen hangen', 'constant zullen moeten duwen' en 'zullen verdrinken' in een academisch georiënteerde studieoptie. Leerkrachten vrezen dat faalervaringen leerlingen zullen demotiveren en van richting doen veranderen, waardoor ze uiteindelijk in het watervalstelsel terechtkomen. Dezelfde vrees uiten leerkrachten wanneer leerlingen niet geïnteresseerd zijn in theoretische vakken, maar ouders wel voor een academisch georiënteerde studieoptie opteren.

De leerkrachten in de steekproef proberen op verschillende manieren een *cooling-out* functie uit te oefenen. Leerkrachten proberen enerzijds ouderlijke percepties die leiden tot een voorkeur voor academisch georiënteerde studieopties te doorprikken. Zo proberen de meeste leerkrachten ouders te overtuigen dat alle studieopties in het secundair onderwijs gelijkwaardig zijn en niet hiërarchisch gerangschikt mogen worden. Anderzijds leggen de meeste leerkrachten de dynamiek van het watervalstelsel uit aan ouders. Ze proberen ouders duidelijk te maken dat hun kind op termijn motivatie zal verliezen en de waterval zal volgen, wanneer het een studiekeuze maakt die niet aansluit bij zijn of haar cognitieve capaciteiten of interesses.

Het potentieel van leerkrachten om een *cooling-out* functie uit te oefenen en sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren lijkt echter gelimiteerd door de beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten oriënteringsadvies communiceren aan ouders. Seghers en collega's (2021) en Thys (2018) stellen vast dat veel ouders een oriënteringsadvies niet als dusdanig ervaren. Wanneer ouders niet ervaren dat ze advies krijgen van leerkrachten, kunnen ze niet overtuigd worden dat 'hoog mikken' een slecht idee is. Uit de geobserveerde oudercontacten blijkt dat leerkrachten erg voorzichtig adviseren: ze schuiven soms meerdere studieopties naar voren en spreken in algemene termen over studiekeuze. Zo gaf Wolfje aan ouders mee dat 'ze alles kan doen wat ze wilt' en 'dat het wel goed komt als hij er blijft voor werken'. De meeste leerkrachten zeggen bovendien nooit expliciet aan ouders dat een bepaalde studieoptie volledig onhaalbaar of ongeschikt is voor hun kind. Leerkrachten wikken en wegen eerder hun woorden door te stellen dat een bepaalde studieoptie 'niet evident' of 'moeilijk' wordt en dat hun kind erg hard zijn of haar best zal moeten doen om te slagen in de studieoptie. Uit de data blijkt dat percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces deze voorzichtigheid in de hand werken. De link tussen de perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslissers in het

studiekeuzeproces is en voorzichtigheid bij advisering komt duidelijk naar voren in het interview met Kim:

Kim: "Je hebt altijd mensen die vooroordelen hebben over technisch of kunst of beroepsonderwijs. Maar ik ga nooit in discussie met ouders daarover. Het is hun kind. Dan zeg ik altijd van 'ja, je kan het proberen' en 'doe maar. Maar ik vermoed dat dat niet evident zal zijn.' Ik ga nooit rechtstreeks zeggen van 'dit is zo'n fout idee'. Uiteindelijk ben je bezig met het belangrijkste in iemands leven eh, voor veel mensen. Je bent bezig met een goudklompje. Je schoffeert mensen als je lijnrecht tegenover een idee van een ouder staat. Een idee van een ouder, uiteindelijk, allee, je mag dat niet uit de weg gaan."

De voorzichtigheid waarmee leerkrachten oriënteringsadvies communiceren staat soms in contrast met het belang dat ouders aan advies hechten. Uit de geobserveerde oudercontacten blijkt dat sommige ouders, soms meermaals, expliciet concreet studieadvies vragen aan leerkrachten. Het gaat hierbij vaak om anderstalige of laagopgeleide ouders die aangeven dat ze te weinig kennis hebben over het onderwijssysteem om een goede studiekeuze te kunnen maken. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek dat aantoonde dat anderstalige ouders of ouders uit lagere sociale milieus erg vertrouwen in de expertise van de leerkracht (Lareau, 2000) en afhankelijk zijn van het oriënteringsadvies van leerkrachten om een studiekeuze te maken (Seghers et al., 2021; Thys, 2018).

De beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten oriënteringsadvies communiceren aan ouders uit zich ook in de beperkte overtuigingscapaciteiten van leerkrachten. Sommige leerkrachten geven aan dat ze ouders moeilijk kunnen overtuigen en dat ouders oriënteringsadvies vaak naast zich neerleggen. Percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces lijken ook hier een rol te spelen. De perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslissers is, impliceert dat ouders volgens leerkrachten het recht hebben om oriënteringsadvies naast zich neer te leggen, ook al maken ze in de ogen van de leerkracht dan een foute studiekeuze. Bijgevolg gaan leerkrachten niet tot het uiterste om ouders te overtuigen dat een academisch georiënteerde studieoptie geen goede keuze is. Wanneer leerkrachten, zoals Jessica, oordelen dat ouders een verkeerde studiekeuze maken, betreuren ze dit vaak, maar proberen ze ouders niet op een aanklappende manier nog te overtuigen:

Jessica: "En dan hoor je dat soms van de kinderen van 'ahja, we zijn aangemeld voor die school'. En dan denk ik van 'gahja' ((haalt de schouders op)). Ja, je kunt het daar efkes zo wat lastig mee hebben, maar het is niet dat ik dan nog strijd tot in juni of daarna om... Ja, dat is super jammer, maar op een bepaald punt moet je het ook gewoon even loslaten."

Samenvattend blijkt uit de data dat leerkrachten het potentieel hebben om een *cooling-out* functie uit te oefenen ten opzichte van ouders met een hoge sociale achtergrond en op deze manier sociale ongelijkheid in studiekeuze enigszins kunnen reduceren. Percepties over de rolverdeling in het

studiekeuzeproces lijken echter het potentieel van de *cooling-out* functie te beperken. Leerkrachten adviseren, mogelijk vanuit de overtuiging dat het gezin de legitieme eindbeslisser is in het oriënteringsproces, op een voorzichtige manier en gaan niet tot het uiterste om ouders te overtuigen. Bijgevolg lijkt de effectiviteit waarmee leerkrachten advies communiceren en via advisering sociale ongelijkheid in studiekeuze reduceren beperkt.

7. Discussie

Studies in verschillende Europese landen tonen sociale ongelijkheid in studiekeuze aan: leerlingen met uit hogere sociale milieus kiezen, gecontroleerd voor schoolprestaties, vaker voor een academisch georiënteerde studierichting dan leerlingen uit lagere sociale milieus (Boone & Van Houtte, 2013a; Ditton & Kruesken, 2006; Dumont et al., 2019; Duru-Bellat, 1996; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009). Omdat processen binnen het gezin geen afdoende verklaring bieden voor sociale ongelijkheid in studiekeuze (Boone & Van Houtte, 2013a; Breen et al., 2014; Gabay-Egozi et al., 2010; Holm & Jaeger, 2008; Jaeger & Holm, 2007; Stocké, 2007; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007), verschoof de aandacht van sociologen recent naar de rol van de leerkracht in het studiekeuzeprocess. Om de rol van de leerkracht in de reproductie en versterking van sociale ongelijkheid in studiekeuze te illustreren, introduceerde Esser (2016), in lijn met de terminologie van Boudon (1974), een nieuw concept: tertiaire effecten van sociale achtergrond. Dit onderzoek focust op sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies als één van deze tertiaire effecten. Leerlingen uit gezinnen met een lagere sociale achtergrond krijgen, ongeacht hun schoolprestaties, minder vaak het advies om een academisch georiënteerde richting te volgen in het secundair onderwijs dan leerlingen uit gezinnen met een hogere sociale achtergrond (Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; de Boer et al., 2010; Ditton et al., 2005; Driessen et al., 2008; Feron et al., 2016; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2016).

In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper onderzocht. Het centraal onderzoeksdoel van deze studie is nagaan welke factoren sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies in een Vlaamse context kunnen verklaren door oriënteringspraktijken en achterliggende percepties van Vlaamse leerkrachten kwalitatief te exploreren. Specifiek werden diepte-interviews afgenomen bij 16 Vlaamse leerkrachten die in de afgelopen tien jaar oriënteringsadvies gaven met het oog op het secundair onderwijs. Ook werden twee oudercontacten, specifiek gericht op oriëntering naar het secundair onderwijs, geobserveerd.

Uitgezonderd enkele leerkrachten die rekening houden met de financiële situatie van een gezin, geven de meeste leerkrachten stellig aan dat de sociale achtergrond van leerlingen oriënteringsadvies niet beïnvloedt. Toch zijn er indicaties dat leerkrachten, al dan niet onbewust, de sociale context van leerlingen in rekening brengen bij advisering. Uit de data komen twee belangrijke mechanismen naar boven: het klassegerelateerde karakter van oriënteringscriteria en de relatie tussen percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeprocess en de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies.

In lijn met eerdere kwantitatieve studies (de Boer et al., 2010; Driessen et al., 2008; Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018; Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2016) hanteren leerkrachten schoolprestaties, gepercipieerde cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid als oriënteringscriteria. De meerwaarde van deze kwalitatieve studie ligt in het interpretatief karakter ervan: de data maken duidelijk hoe leerkrachten

oriënteringscriteria definiëren, met elkaar verbinden en motiveren. Leerkrachten geven aan dat academisch georiënteerde studieopties cognitief uitdagend zijn en een hoge studiemotivatie, goede studieattitude en beheersing van effectieve studiestrategieën vereisen. Leerkrachten zijn dan ook geneigd om leerlingen met hoog ingeschatte cognitieve capaciteiten of een goede studie- en werkhouding een academisch georiënteerde studieoptie te adviseren. Daarnaast stellen sommige leerkrachten dat academisch georiënteerde studieopties met een grote studielast enige ouderlijke opvolging en stimulering vereisen. Bijgevolg lijkt een perceptie van beperkte ouderlijke betrokkenheid leerkrachten bij twijfelgevallen te weerhouden om een academisch georiënteerde studieoptie te adviseren. Ten slotte blijkt uit de data dat leerkrachten schoolprestaties van leerlingen niet als een oriënteringscriterium op zich, maar eerder als een indicatie voor de cognitieve capaciteiten en studie- en werkhouding van leerlingen beschouwen.

De sociaal ongelijke verdeling van schoolprestaties (Considine & Zappala, 2002; Kloosterman et al., 2009; Roksa & Porter, 2011; Sui-Chu & Willms, 1996), gepercipieerde cognitieve capaciteiten (Jungbluth, 2003), elementen van een studieattitude (Kohn & Schooler, 1969) en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid (Bakker et al., 2007) als oriënteringscriteria kunnen sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies verklaren. In deze studie wijzen leerkrachten, zij het sporadisch, enkel op de link tussen sociale achtergrond en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid. Verder lijken leerkrachten zich weinig bewust van het klassegerelateerde karakter van oriënteringscriteria. Door de sociale bepaaldheid van oriënteringscriteria kunnen leerkrachten desalniettemin onbewust de sociale achtergrond van leerlingen in rekening brengen bij advisering.

Schoolprestaties, gepercipieerde cognitieve capaciteiten, studieattitude en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid als oriënteringscriteria kunnen sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies echter niet volledig verklaren (Driessen et al., 2008; Thys, 2018). Een andere belangrijke factor, die relatief onderbelicht blijft in de literatuur over sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies en studiekeuze, lijken percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces. Ouderlijke keuzevrijheid lijkt cognitief erg verankerd bij leerkrachten: leerkrachten menen dat het gezin de legitieme eindbeslisser is en leerkrachten enkel een adviserende en ondersteunende rol hebben in het studiekeuzeproces. De opvatting dat leerkrachten niet alwetend zijn, versterkt de overtuiging van minimale verantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces. Door deze percepties lijken leerkrachten expliciet de geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening te brengen bij het formuleren van oriënteringsadvies. Omdat de gecommuniceerde studiekeuze door ouders sociaal bepaald is (Boone & Van Houtte, 2013a; Ditton & Kruesken, 2006; Dumont et al., 2019; Duru-Bellat, 1996; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009) en leerkrachten een associatie lijken te veronderstellen tussen de sociale achtergrond en geprefereerde studiekeuze wanneer ze deze niet kennen, beïnvloedt de sociale achtergrond van gezinnen mogelijk het oriënteringsadvies van leerkrachten.

Illustratief voor dit mechanisme is de bevinding dat sommige leerkrachten, in lijn met onderzoek van Bonizzoni en collega's (2016), toegeven aan druk van ouders uit hogere sociale milieus om leerlingen

bij bindend advies niet naar een beroepsgeoriënteerde studieoptie te oriënteren vanuit de perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslisser is in het studiekeuzeproces. Deze vaststelling suggereert dat bindend oriënteringsadvies in een Vlaamse context sociale ongelijkheid in advisering niet zou afzwakken door verhoogde verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten (Geven et al., 2018; Glock et al., 2012), maar eerder zou versterken door sociale verschillen in ouderlijke betrokkenheid in het studiekeuzeproces.

Percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces lijken niet alleen de inhoud, maar ook de communicatie van oriënteringsadvies te beïnvloeden. Leerkrachten adviseren, vanuit de overtuiging dat het gezin de legitieme eindbeslisser in het oriënteringsproces is, op een voorzichtige manier en gaan niet tot het uiterste om ouders te overtuigen. De beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten oriënteringsadvies communiceren aan ouders minimaliseert mogelijk het potentieel van leerkrachten om sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren. Eerdere studies duiden op het corrigerend potentieel van studieadvies door aan te tonen dat oriënteringsadvies minder sociaal bepaald is dan aspiraties van ouders (Barg, 2013; Ditton et al., 2005; Dollmann, 2011). Indien leerkrachten er echter niet in slagen om advies effectief te communiceren en ouders te overtuigen, blijft hun sociaal corrigerende rol beperkt. Hoge verantwoordelijkheidsgevoelens in het studiekeuzeproces lijken dus een noodzakelijke conditie voor de effectieve communicatie en de sociaal corrigerende rol van oriënteringsadvies.

Niettegenstaande deze bijdragen aan de literatuur over sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies en studiekeuze, heeft deze studie enkele beperkingen. Een eerste beperking heeft betrekking op het pragmatische en beperkte karakter van de steekproeftrekking. Gegeven het limiterend kader van een masterproef en de overbevraging van Vlaamse leerkrachten voor wetenschappelijk onderzoek, werden leerkrachten in de steekproef opgenomen op basis van zelfselectie. Zelfselectie kan leiden tot enigszins vertekende onderzoeksresultaten. Het is immers aannemelijk dat vooral leerkrachten die veel aandacht besteden aan oriëntering willen deelnemen aan onderzoek over dit thema. Deze leerkrachten hanteren mogelijk andere oriënteringspraktijken dan leerkrachten die minder aandacht besteden aan oriëntering. Zo stelde Thys (2018) vast dat leerkrachten in scholen die expliciet aandacht besteden aan oriëntering in hun beleid, studieattitude en gepercipteerde ouderlijke betrokkenheid van leerlingen meer in rekening brengen als oriënteringscriteria. Bovendien werden, door beperkte tijd en middelen, maar 16 respondenten opgenomen in de steekproef en konden slechts twee oudercontacten geobserveerd worden. Verder kwalitatief onderzoek is dan ook noodzakelijk om inzichten uit dit onderzoek te verifiëren en aan te vullen. Vooral observaties van oudercontacten gericht op studiekeuze lijken aanbevolen in vervolgonderzoek om de beargumentering van studieadvies van leerkrachten in een natuurlijke context verder te kunnen bestuderen en de relatie tussen de effectiviteit van advisering en sociale ongelijkheid in studiekeuze verder te onderzoeken.

Naast verder kwalitatief onderzoek lijkt ook kwantitatief vervolgonderzoek aangewezen om nieuwe geponeerde verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies op grote schaal en in

verschillende contexten te toetsen. Uit dit onderzoek blijkt dat percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces, naast het klassegerelateerde karakter van oriënteringscriteria, een mogelijke verklaring bieden voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Door het interpretatieve karakter van dit onderzoek kunnen deze percepties echter niet op directe wijze gerelateerd worden aan sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Door het kleinschalige karakter kon deze studie bovendien niet nagaan of percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces gedeeld worden door andere leerkrachten in andere contexten. Opvallend is het gegeven dat de enige leerkrachten die niet expliciet aangeven dat de eindverantwoordelijkheid over studiekeuze bij de ouders ligt, lesgeven in scholen met een erg lage SES-context. Deze vaststelling duidt op een mogelijk effect van de SES-context van scholen op sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies via percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces. Door het historisch gegroeide belang van onderwijsvrijheid in Vlaanderen (Billiet, 1977) is het daarnaast aannemelijk dat leerkrachten in andere landen andere percepties hebben over de rolverdeling in het studiekeuzeproces. Kwantitatieve vervolgstudies kunnen op grote schaal via multilevel analyse nagaan of percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies versterken en of deze effecten contextspecifiek zijn. Door de meerwaarde van zowel kwantitatieve als kwalitatieve benaderingen in vervolgonderzoek, lijkt een *mixed-method* aanpak aangewezen om verder inzicht te verkrijgen in achterliggende mechanismen van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies.

Een laatste limitatie van deze studie is de beperkte disciplinaire reikwijdte van mogelijke verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Deze studie beperkt zich vooral tot een onderwijssociologisch perspectief. Geponeerde verklaringen uit de sociale psychologie, die de sociaal-cognitieve basis van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies bestuderen door te focussen op stereotypering en vooroordelen, laat dit onderzoek grotendeels buiten beschouwing. Door het schaarse karakter van dit type onderzoek in een Vlaamse, niet-experimentele context heeft vervolgonderzoek naar sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies bij voorkeur een interdisciplinair karakter dat inzichten uit de sociologie en de sociale psychologie combineert.

Ten slotte kunnen op basis van verkregen inzichten enkele beleidsaanbevelingen geformuleerd worden in verband met oriëntering naar het secundair onderwijs in Vlaanderen. Uit dit onderzoek blijkt dat Vlaamse leerkrachten zich amper bewust zijn van de sociale bepaaldheid van oriënteringscriteria. Een beleidsinterventie kan zich dan ook richten op de bewustmaking van leerkrachten van de wijzen waarop ze onbewust de sociale achtergrond van leerlingen in rekening brengen bij de algemene evaluatie van leerlingen en de specifieke formulering van oriënteringsadvies. Mogelijke interventies zijn de verwerking van onderwijssociologische inzichten over sociale ongelijkheid in studiekeuze en advisering in het curriculum van lerarenopleidingen en specifieke bijscholingen voor leerkrachten over deze thematiek. Door kennis op te bouwen over de sociale bepaaldheid van bepaalde leerlingenkenmerken, zoals studieattitude, kunnen leerkrachten sociale verschillen remediëren en in rekening brengen bij de evaluatie van leerlingen en de formulering van oriënteringsadvies.

Uit dit onderzoek blijkt daarnaast dat een verhoging van verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten in het studiekeuzeproces sociale ongelijkheid in studieadvies kan verkleinen en het potentieel van leerkrachten om sociale ongelijkheid in studiekeuze via advisering te reduceren kan vergroten. Verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten kunnen verhoogd worden door hen te wijzen op de afhankelijkheidspositie waarin sommige ouders zich bevinden. Deze studie toont, in lijn met eerder onderzoek (Seghers et al., 2021; Thys, 2018), aan dat leerkrachten zich er niet altijd bewust zijn dat, vaak sociaal kwetsbare, ouders door incongruent cultureel kapitaal weinig betrokken kunnen zijn in het studiekeuzeproces, vertrouwen in de expertise van de leerkracht en afhankelijk zijn van het oriënteringsadvies van leerkrachten om een studiekeuze te maken. Een bewustwording van de afhankelijkheidspositie van sommige ouders kan ertoe leiden dat leerkrachten zich meer verantwoordelijk voelen voor de finale studiekeuze van leerlingen en minder de geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening brengen. Ook hier is een mogelijke rol weggelegd voor de lerarenopleiding en bijscholingen.

Daarnaast kunnen professionaliseringsinitiatieven leiden tot verhoogde verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten. Leerkrachten legitimeren minimale beslissingsverantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces op basis van de overtuiging dat ze niet de alwetende professional zijn die perfect kan inschatten in welke studieoptie een leerling het best tot zijn of haar recht zou komen. Eén van de argumenten van leerkrachten hiervoor is imperfecte kennis over het systeem en de studierichtingen in het secundair onderwijs. Betere informatieverstrekking via de lerarenopleiding en het CLB kunnen gevoelens van oriënteringscompetentie en verantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces verhogen. Deze informatieverstrekking houdt best ook een bewustmaking van blijvende mechanismen van padafhankelijkheid in de eerste graad van het secundair onderwijs in. Deze studie toont aan dat de meeste leerkrachten menen dat er een proces van comprehensivering heeft plaatsgevonden in de eerste graad en zich niet bewust zijn van blijvende mechanismen van padafhankelijkheid. Bijgevolg zijn leerkrachten minder geneigd zijn om een specifiek advies te geven, waardoor ze meer verantwoordelijkheid bij de ouders leggen en hun potentieel om sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren verkleint.

Ondanks het potentieel van bovenstaande beleidsmaatregelen lijkt het verhogen van verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten een moeilijke opgave door de verankerde keuzevrijheid in het Vlaams onderwijs. Eerder onderzoek toont aan dat ouderlijke keuzevrijheid sociale ongelijkheid in studiekeuze versterkt, omdat sociaal bepaalde ouderlijke aspiraties bij vrije keuze een grotere rol kunnen spelen (Dollmann, 2016; Dustmann et al., 2017). Dit masterproefonderzoek toont aansluitend aan dat de verankerde keuzevrijheid in het Vlaams onderwijssysteem leerkrachten verhindert om via advisering de sociale bepaaldheid van studiekeuzes te verhinderen. De overtuiging dat ouders de legitieme eindbeslissers zijn in het studiekeuzeproces doet leerkrachten de sociaal bepaalde geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening brengen bij advisering en verhindert leerkrachten om advies op een effectieve manier te communiceren. Plausibele gevolgen zijn de sociale

bepaaldheid van oriënteringsadvies en een onderbenutting van het potentieel om via advisering sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren. Ten slotte staan percepties van minimale verantwoordelijkheid in contrast met het belang dat veel ouders hechten aan advies van professionele leerkrachten en de afhankelijkheidspositie waarin vooral sociaal kwetsbare ouders zich bevinden. Zowel vanuit het perspectief van sociale ongelijkheid in studiekeuze, als met het oog op optimale allocatie richting het secundair onderwijs, lijkt de cognitief verankerde keuzevrijheid bij Vlaamse leerkrachten dus nefaste gevolgen te hebben.

Dit masterproefonderzoek toont aan dat, naast het klassegerelateerde karakter van verschillende oriënteringscriteria, percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces Vlaamse leerkrachten verhinderen om sociale ongelijkheid in studiekeuze te corrigeren. Ondanks het potentieel van leerkrachten om secundaire effecten van sociale achtergrond te verkleinen, blijkt uit deze studie dat ze als *gatekeeper* in het onderwijssysteem eerder sociale ongelijkheid in studiekeuze reproduceren en versterken. Het is dan ook belangrijk om de rol van leerkrachten in sociale reproductie, zeker in onderwijssystemen waar leerkrachten een centrale rol spelen bij oriëntering, te onderkennen in wetenschappelijk onderzoek, onderwijsbeleid en onderwijspraktijk.

