

DEEL 1: PROBLEEMSTELLING

Hoofdstuk 1. Algemene inleiding

Aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB) is 6.5% van de studenten van allochtone afkomst (Lesaffer, 2005). Aan het Limburgs Universitair Centrum (LUC) is 5% van de studenten allochtoon. In beide instellingen is er, net als in de rest van het hoger onderwijs, een ondervertegenwoordiging van allochtonen. Hun aandeel is namelijk kleiner dan de 10% mensen van vreemde oorsprong die in ons land wonen. Ook aan de Universiteit Antwerpen (UA) zitten er minder allochtone studenten dan verwacht kan worden op basis van het aantal allochtone studenten in de Antwerpse basisscholen. Aan de UA is immers 10% van de eerstejaars allochtoon (De Meyer, 2005). Eén op drie kinderen in de Antwerpse basisscholen is daarentegen van allochtone afkomst.

In mijn zoektocht naar een verklaring voor het lage aantal allochtonen in het hoger onderwijs behandel ik de studiekeuze bij leerlingen in het zesde leerjaar lager onderwijs. De studiekeuze na het lager onderwijs is immers een scharniermoment dat vaak de verdere schoolloopbaan bepaalt en dat bepaalt of men later al dan niet aansluiting vindt bij de arbeidsmarkt (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling, 2004).

Het eerste middelbaar is enkel opgedeeld in de A-stroom, de B-stroom en het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) (mits toelatingsattest). Pas in de tweede graad is er een opsplitsing in het algemeen secundair onderwijs (ASO), het technisch secundair onderwijs (TSO), het kunstsecundair onderwijs (KSO), het beroepssecundair onderwijs (BSO) en het BuSO. Bovendien is er vooral tussen het tweede en het derde middelbaar een watervaleffect. Dit wil zeggen dat leerlingen overschakelen van een meer prestigieuze naar een minder prestigieuze onderwijsvorm na het behalen van een B-attest of een C-attest (De Corte et al., 2004). Om deze reden bespreek ik ook leerlingen uit het tweede middelbaar.

Deze verhandeling bestaat uit twee delen: een theoretisch deel en een empirisch onderzoek. Het theoretisch deel bestaat uit hoofdstuk 1 tot en met hoofdstuk 6 en het empirisch deel bestaat uit hoofdstuk 7 tot en met hoofdstuk 10.

In hoofdstuk 1 geef ik een illustratie die de geest van mijn onderzoek weerspiegelt. Ik definieer ook het begrip “allochtoon” en ik ga in op de moeilijkheden die met dit begrip

gepaard gaan. Het tweede hoofdstuk handelt over de aansluiting op de arbeidsmarkt die het gevolg is van de keuze van een bepaalde studierichting. In een derde hoofdstuk behandel ik de factoren die een mogelijke invloed hebben op de studieresultaten van leerlingen en op de studiekeuze. In hoofdstuk 4 bespreek ik de studiekeuze en de schoolloopbaan van leerlingen. Hoofdstuk 5 handelt over de informatiedoorstroming en communicatie met allochtone leerlingen en hun ouders. Dat allochtone leerlingen toch succesvol kunnen zijn ondanks hun sociaal-economische en culturele achtergrond, bespreek ik ten slotte in hoofdstuk 6.

Het empirische onderzoek komt aan bod in hoofdstuk 7 waar ik het doel van mijn empirisch onderzoek uiteenzet, in hoofdstuk 8 met een bespreking van de pilotstudie en in hoofdstuk 9 met een bespreking van het eigenlijke onderzoek en een bespreking van de analyses op de gegevens van de pilotstudie en van het eigenlijke onderzoek. Hoofdstuk 10 bevat ten slotte de belangrijkste conclusies uit mijn onderzoek en enkele methodologische bedenkingen.

Hieronder vind je een interview uit MAKS (2005, p. 6-7) met een allochtone leerling die dokter wil worden. Dit interview weerspiegelt de geest van mijn onderzoek. Met dit interview wil ik niet aantonen dat de studiekeuze voor alle allochtone leerlingen even vlot verloopt. Het geeft wel aan dat jonge allochtonen zich bewust zijn van de moeilijkheden die ze in het onderwijs kunnen ervaren.

“Elke jonge Turk wil dokter worden maar bij mij is het menens: ik ga volgend jaar geneeskunde studeren.» Halit Topal (17) zit nu nog in het laatste jaar ASO (Latijnwetenschappen). Dat een autochtone leerling dokter wil worden is straf: slechts dertien procent van de allochtone leerlingen zit in het ASO en nog véél minder waagt de sprong naar het hoger onderwijs of de universiteit. Strijdt Halit volgend jaar met gelijke kansen?

MAKS!: *«Ben jij in het Nederlands opgevoed?»*

Halit: «Helemaal niet. In de kleuterklas zat ik met allemaal andere Turken samen. Toen ik in het eerste leerjaar kwam, zei de leraar “doe het licht aan” en ik wist niet wat hij zei. Mijn zus was al blijven zitten in het eerste leerjaar omdat ze de taal niet kende. Ik wilde niet dat mij hetzelfde zou overkomen maar het is niet gemakkelijk om Nederlands te leren als je geen Nederlandstalige vrienden hebt.»

MAKS!: *«Jullie zijn naar een andere gemeente verhuisd toen je 9 jaar was.»*

Halit: «Ja, en zo ben ik ook in een andere school terecht gekomen. Er zaten maar heel weinig

Turken. Ik moest Nederlands spreken. En mijn vrienden verbeterden me constant. Turken hebben veel problemen met hulpwerkwoorden, de/het, die/dat, zijn/haar. In het Turks werkt dat anders. Latijn of Frans leren is voor ons eigenlijk makkelijker. Nu ben ik blij dat ze me blijven plagen en met uitzonderingen bestoken. Daarstraks deden ze me weer twijfelen. Is het nu de of het plafond?»

MAKS!: *«Op vele speelplaatsen staan allochtonen samen in wat “Klein Turkije” of zo heet.»*

Halit: «Dat is bij ons ook zo. Het is altijd veiliger om in je eigen taalgroep te duiken. Ze spreken over andere onderwerpen. Turken praten meestal over wat ze zelf hebben meegemaakt. De anderen hebben het meer over muziek, films, festivals, uitgaan enz. Dan komt er een leraar tegen de Turken zeggen: “Allez, kom, integreer eens met de anderen”. Maar dat gaat zomaar niet. Het is alsof je tegen gabbers zou zeggen: “Ga eens met de skaters praten”.»

MAKS!: *«Hebben jouw ouders je meer gestimuleerd dan andere Turkse ouders?»*

Halit: «Nee. Alle Turkse ouders stimuleren hun kinderen tot en met. Ze zijn er zich heel goed van bewust dat je moet leren, dat je de taal moet kennen enz om ergens te geraken. Aan preken hebben wij echt geen gebrek. De familie, de burens, ze doen niet anders. En als je het goed doet, krijg je ook voortdurend complimenten. Ze zijn daar trots op. Daarstraks wees er thuis nog een buurvrouw bewonderend naar een brochure van de universiteit. Dat is gewoon een reclamefolder maar in haar ogen heb ik het al gemaakt.»

MAKS!: *«Hoe komt het dan dat zo weinig allochtonen doorstoten naar het hoger onderwijs?»*

Halit: «De taal is het allergrootste probleem. In de eigen groep leer je geen Nederlands. Je moet daar uit breken. Maar wie heeft daar de moed voor en wie krijgt daar ook de kans voor? Soms denken ze dat ze Nederlands kennen maar het blijft een beperkte woordenschat. Gisteren moest ik nog aan een vriend uitleggen wat “gefrustreerd” betekent. Ik zei “teleurgesteld” maar ook dat begreep hij niet. Onze ouders lezen geen sprookjes voor, wij gaan niet naar de bibliotheek enz. We beginnen sowieso met een grote achterstand en daar hebben de meeste zich bij neergelegd.»

MAKS!: *«Jij hebt dus gewoon meer ambitie? Je wil dokter worden.»*

Halit: «Vraag aan gelijk welk kind van tien jaar in Turkije wat hij wil worden. Negen van de tien zullen antwoorden: “dokter”. Dat is gewoon een synoniem voor een beroep met een hoog aanzien. De waardigheid van een job is in onze cultuur heel belangrijk. Ik wist vroeger ook niet eens dat je daarvoor biologie en anatomie moest kennen. Ambitie is nu omgezet in echte interesse.»

MAKS!: *«Ondertussen heb je zelfs al een lijk gezien en harten aangeraakt.»*

Halit: «Ik volg speciale geneeskundedagen voor laatstejaars. Lijken in formol, echte harten, eigen bloedonderzoek... het hoort er allemaal bij. We krijgen er al enig inzicht in DNA, genen, ziekenzorg enz. Daardoor weet ik het zeker: dit is iets voor mij. Sommigen hebben al afgehaakt toen ze zichzelf een prik moesten geven.

MAKS!: *«Waarop heb je je studiekeuze gebaseerd?»*

Halit: «Niet op allerlei goede raad, infobundels en studieadviezen. Dat werkt niet. Jonge mensen willen het gevoel hebben dat “ze doen wat ze zelf willen”. Mijn belangrijkste basis is mijn eigen interesse. Ik had wel iets aan die “zelftests” die we kregen, vooral omdat we ze thuis vrijblijvend konden invullen. Leraars zijn uiteraard ook belangrijk. Ze kunnen je stimuleren en in jezelf laten geloven, in plaats van alleen op je fouten te wijzen. Als je dan uiteindelijk voor een bepaald beroep kiest, moet je weten of je het jarenlang zal aankunnen. Pas op de laatste plaats kijk ik naar wat ik ermee ga verdienen en of er toekomst inzit. Ik heb nu pas gelezen dat de helft van de huisartsen ouder is dan vijftig jaar, dus dat zit wel goed.»

MAKS!: *«Je wil niet meteen snel geld verdienen?»*

Halit: «Gelukkig zeggen mijn ouders ook dat dat niet het belangrijkste is en dat ze me zo lang mogelijk zullen sponsoren. En in onze klas moedigen we elkaar ook aan. We zijn echte vrienden.»

MAKS!: *«Denk je dat je zal slagen?»*

Halit: «Ik ga elke dag de lessen volgen, notities bijhouden en er hard voor werken. Ik heb het gevoel dat ik de basishouding heb en dat ik het wel aankan.»

MAKS!: «*Geen schrik van racisme?*»

Halit: «*Dat heb ik eigenlijk nog nooit echt meegemaakt. Ik leef wel anders dan mijn autochtone klasgenoten. Die hebben bijvoorbeeld nooit hun pas bij. Ik zou niet zonder durven buitenkomen. De flikken hebben hem al zo dikwijls gevraagd. Als er ergens iets fout loopt, zullen ze eerst naar mij kijken en dan pas naar mijn vrienden. Daar leer je mee leven.*»

MAKS!: «*Met welke vragen over hoger onderwijs zit je nu nog?*»

Halit: «*Heel concrete: hoeveel uur les heb je precies per week, heb je de woensdagnamiddag nog vrij, hoeveel taken moet je maken, hoe controleren ze of je in de les bent, worden die profs zelf ook gecontroleerd op hun eerlijkheid? Ik ga niet zomaar eens een jaartje iets proberen. Ik wil er echt doorgeraken. Van de eerste keer. Dat moet lukken.*»”

§.1. Definitie van het begrip “allochtoon”

Volgens Van Dale (1996) betekent het begrip allochtoon, “iemand die van elders afkomstig is”. Deze definitie is te ruim voor mijn onderzoek, want de groep van mensen die van elders afkomstig zijn, is heel breed en bestaat uit veel verschillende nationaliteiten en culturen. Een sluitende definitie van het begrip allochtoon is niet mogelijk (De Mets, 2003). Allochtone studenten staan bovendien niet synoniem voor moeilijke studenten of studenten met een taalachterstand. Wel kunnen er zich bij sommige allochtone studenten specifieke moeilijkheden voordoen met betrekking tot bijvoorbeeld hun vooropleiding en hun schoolcarrière.

Voor de analyses van de pilotstudie en van het eigenlijke onderzoek hanteer ik de indeling die beschreven staat in Tabel 1.1. Ook deze indeling is niet specifiek genoeg. De beperkte grootte van mijn onderzoeksgroep laat echter geen verdere onderverdeling toe.

Tabel 1.1

Indeling van de onderzoeksgroep naar herkomst/ nationaliteit

Herkomst/ nationaliteit	Etnische categorie
De leerling en diens ouders komen uit België	Autochtoon
Minstens één iemand van de leerling en diens ouders komt uit een buurland van België. Niemand van hen komt uit een ander land dan België of een buurland van België	Buurland
Minstens één iemand van de leerling en diens ouders komt uit een land dat niet België of een buurland van België is	Allochtoon

Hoofdstuk 2. Studiekeuze en aansluiting op de arbeidsmarkt

De studiekeuze is één factor die mee kan bepalen of men een job vindt (VDAB, 2004). In vergelijking met het aantal autochtone studenten volgen er weinig allochtone studenten een studierichting die aansluiting geeft op het hoger onderwijs. Allochtonen komen meestal laaggeschoold op de arbeidsmarkt. Hierdoor vinden ze dikwijls minder snel een job. Bovendien kiezen allochtone studenten die een lagere studierichting verkiezen, vaak voor studierichtingen die meestal minder goed aansluiten bij de arbeidsmarkt dan andere lage studierichtingen. In vergelijking met etnische E.U.'ers hebben ze ook minder kansen om, één jaar na het verlaten van de school, aan werk te raken, indien ze dezelfde studierichting gevolgd hebben. Hieronder bespreek ik de aansluiting van de studiekeuzes van allochtonen en etnische E.U.'ers op de arbeidsmarkt.

De belangrijkste objectieve oorzaak voor de moeilijkheden van allochtone jongeren op de arbeidsmarkt is de minder arbeidsgerichte studiekeuze die velen onder hen maken (VDAB, 2004). De studiekeuze na het lager onderwijs is een scharniermoment. Veel allochtonen komen uiteindelijk laaggeschoold op de arbeidsmarkt waardoor ze minder snel een job vinden. Tabel 2.1 geeft het aantal etnische E.U.'ers en allochtone schoolverlaters weer dat voor een bepaalde studierichting gekozen heeft en het aantal studenten uit een bepaalde studierichting dat één jaar later nog werkzoekend is. Deze studie werd uitgevoerd bij etnische E.U.'ers en bij allochtonen die zich ingeschreven hebben als werkzoekende bij de VDAB. De etnische E.U.'ers worden opgedeeld naar nationaliteit, behorende tot de 15 oude E.U.-landen of tot de 10 nieuwe E.U.-landen. De groep allochtonen bestaat uit de etnische niet-E.U.-landen. Deze groep bestaat voor ongeveer 90% uit Maghrebbijnen en Turken.

Tabel 2.1

Aantal etnische E.U.'ers en allochtonen dat de school verlaat na het volgen van een opleiding in het desbetreffende studiegebied (Kolom 1) en aantal etnische E.U.'ers en allochtonen uit een bepaalde studierichting dat één jaar na het verlaten van de school nog werkzoekend is (Kolom 2)

Studieniveau	Allochtonen/ etnische E.U.'ers	Studierichting	Kolom 1 (percentage)	Kolom 2 (gemiddelde = 14.6%) (percentage)
LAAG	Etnisch E.U.	Maximum secundair onderwijs 1 ^e graad (Max. SO1)	2.0	29.8
	Allochtoon		7.5	
	Etnisch E.U.	Middenstandsopleiding (MO)	3.5	12.9
	Allochtoon		1.4	
	Etnisch E.U.	Deeltijdsberoepssecundaironderwijs (DBSO)	3.0	29.2
	Allochtoon		13.8	
	Etnisch E.U.	ASO 2 ^e graad (ASO 2)	0.5	22.3
	Allochtoon		1.0	
	Etnisch E.U.	BSO 2 ^e graad (BSO 2)	5.3	31.5
	Allochtoon		15.4	
	Etnisch E.U.	TSO 2 ^e graad (TSO 2)	1.8	24.6
	Allochtoon		3.1	
	Etnisch E.U.	KSO 2 ^e graad (KSO 2)	0.1	24.8
	Allochtoon		0.1	
MIDDEN	Etnisch E.U.	ASO 3 ^e graad (ASO 3)	7.0	16.4
	Allochtoon		5.1	

	Etnisch E.U.		19.0	
	Allochtoon	BSO 3 ^e graad (BSO 3)	31.2	15.2
	Etnisch E.U.		17.2	
	Allochtoon	TSO 3 ^e graad (TSO 3)	12.1	14.5
	Etnisch E.U.		1.0	
	Allochtoon	KSO 3 ^e graad (KSO 3)	0.4	25.2
	Etnisch E.U.		22.8	
	Allochtoon	Hoger onderwijs 1 cyclus (HO1C)	5.5	7.9
HOOG	Etnisch E.U.		6.0	
	Allochtoon	Hoger onderwijs 2 cycli (HO2C)	1.0	11.0
	Etnisch E.U.		10.9	
	Allochtoon	Universitair onderwijs (UNIV)	2.4	9.11

(Tabel gebaseerd op de arbeidsmarktstudie van de VDAB, 2004)

Veel allochtone jongeren volgen BSO. Voor wie BSO gevolgd heeft, is het vaak moeilijker om goed les te kunnen volgen in het hoger onderwijs. Daarnaast kiezen vele allochtonen voor richtingen die het minder goed doen op de arbeidsmarkt. Bij de slechter scorende richtingen valt vooral het grote aandeel mannen op dat, bijvoorbeeld in het BSO, kiest voor “Kantoor”. Zie Tabel 2.2.

Tabel 2.2

Aantal mannelijke etnische E.U.'ers en allochtonen dat school verlaat na het volgen van een bepaalde studierichting in het BSO (Kolom 1) en aantal etnische E.U.'ers en allochtonen uit een bepaalde studierichting dat één jaar na het verlaten van de school nog werkzoekend is (Kolom 2)

Allochtonen/ etnische E.U.'ers	Studierichting	Kolom 1 (percentage)	Kolom 2 (gemiddelde = 13.9 %) (percentage)
Etnisch E.U.	Industrieel onderhoud	1.4	4.1
Allochtoon		0.5	
Etnisch E.U.	Thuis- en bejaardenzorg	1.0	6.0
Allochtoon		0.8	
Etnisch E.U.	Bijzondere schrijnwerkconstructies	1.7	6.6
Allochtoon		0.3	
Etnisch E.U.	Fotolassen	3.7	8.3
Allochtoon		3.6	
Etnisch E.U.	Industriële houtbewerking	4.1	8.5
Allochtoon		0.5	
Etnisch E.U.	Ruwbouwafwerking	1.8	8.8
Allochtoon		1.4	
Etnisch E.U.	Diesel- en LPG-motoren	2.3	10.6
Allochtoon		1.9	
Etnisch E.U.	Groenbeheer en verfraaiing	1.5	11.0
Allochtoon		0.0	

Etnisch E.U.		2.9	
Allochtoon	Computergestuurde werktuigmachines	5.5	11.4
Etnisch E.U.		1.9	
Allochtoon	Banketbakkerij-chocoladebewerking	0.0	12.6
Etnisch E.U.		1.9	
Allochtoon	Auto-elektriciteit	1.6	13.9
Etnisch E.U.		2.3	
Allochtoon	Warmtetechnische installaties	0.5	13.9
Etnisch E.U.		4.6	
Allochtoon	Industriële elektriciteit	6.9	14.9
Etnisch E.U.		1.3	
Allochtoon	Carrosserie- en spuitwerk	3.0	14.9
Etnisch E.U.		2.3	
Allochtoon	Autotechnieken	5.5	15.0
Etnisch E.U.		2.1	
Allochtoon	Elektrische installaties	5.8	15.5
Etnisch E.U.		1.3	
Allochtoon	Werktuigmachines	1.1	16.3
Etnisch E.U.		9.7	
Allochtoon	Naamloos leerjaar	24.5	16.4
Etnisch E.U.		4.4	
	Houtbewerking		

Allochtoon		1.4	
Etnisch E.U.	Lassen- constructie	3.5	17.0
Allochtoon		3.3	
Etnisch E.U.	Bouw	2.1	19.6
Allochtoon		1.4	
Etnisch E.U.	Kantooradministratie en gegevensbeheer	7.1	20.9
Allochtoon		11.0	
Etnisch E.U.	Centrale verwarming en sanitaire installaties	1.3	21.4
Allochtoon		3.0	
Etnisch E.U.	Metaalbewerking	0.7	22.6
Allochtoon		1.1	
Etnisch E.U.	Kantoor	1.7	23.7
Allochtoon		1.6	
Etnisch E.U.	Carrosserie- en plaatbewerking	1.4	25.8
Allochtoon		3.0	

(Tabel gebaseerd op de arbeidsmarktstudie van de VDAB, 2004)

De studiekeuze van allochtone studenten is vaak traditioneel en vertoont weinig diversiteit. Zo heb je bijvoorbeeld veel vrouwelijke allochtone schoolverlaters die “kleding en confectie” gevolgd hebben. De kans om aan het werk te zijn, één jaar na het verlaten van de school, bedraagt slechts minder dan één op twee na het volgen van een opleiding uit dit studiegebied. Zie Tabel 2.3 en Tabel 2.4.

Tabel 2.3

Aantal vrouwelijke etnische E.U.'ers en allochtonen dat de school verlaat na het volgen van een bepaalde studierichting in het DBSO (Kolom 1) en aantal etnische E.U.'ers en allochtonen uit een bepaalde studierichting dat één jaar na het verlaten van de school nog werkzoekend is (Kolom 2)

Allochtone studenten/ etnische E.U.'ers	Studierichting	Kolom 1 (percentage)	Kolom 2 (gemiddelde = 36 %) (percentage)
Etnisch E.U.	Schoonheidszorg	6.2	20.3
Allochtoon		4.7	
Etnisch E.U.	Personenzorg	18.8	31.3
Allochtoon		18.0	
Etnisch E.U.	Handel en administratie	36.2	33.5
Allochtoon		32.8	
Etnisch E.U.	Voeding-Horeca	23.5	38.0
Allochtoon		28.1	
Etnisch E.U.	Onderhoud	3.7	47.1
Allochtoon		2.3	
Etnisch E.U.	Kleding en confectie	2.1	68.6
Allochtoon		12.5	

(Tabel gebaseerd op de arbeidsmarktstudie van de VDAB, 2004)

Tabel 2.4

Aantal vrouwelijke etnische E.U.'ers en allochtonen dat de school verlaat na het volgen van een bepaalde studierichting in het BSO 3^e en 4^e graad (BSO3 & 4) (Kolom 1) en aantal etnische E.U.'ers en allochtonen uit een bepaalde studierichting dat één jaar na het verlaten van de school nog werkzoekend is (Kolom 2)

Allochtone studenten/ etnische E.U.'ers	Studierichting	Kolom 1 (percentage)	Kolom 2 (gemiddelde = 16.5 %) (percentage)
Etnisch E.U.	Psychiatrische verpleegkunde	0.8	0.0
Allochtoon		0.4	
Etnisch E.U.	Ziekenhuisverpleegkunde	4.4	0.6
Allochtoon		2.3	
Etnisch E.U.	Gemeenschapsrestaurantie	1.2	5.0
Allochtoon		0.0	
Etnisch E.U.	Banketaannemer-traiteur	0.8	5.2
Allochtoon		0.4	
Etnisch E.U.	Thuis- en bejaardenzorg	8.1	7.3
Allochtoon		4.0	
Etnisch E.U.	Haarstijlist - grimeur	2.6	8.9
Allochtoon		1.0	
Etnisch E.U.	Hotelonthaal	0.2	1.4
Allochtoon		0.2	
Etnisch E.U.	Hotel	1.3	

Allochtoon		0.0	
Etnisch E.U.	Haarkapper	1.4	13.1
Allochtoon		1.7	
Etnisch E.U.	Banketbakkerij - chocoladebewerking	0.6	13.2
Allochtoon		0.0	
Etnisch E.U.	Kinderzorg	14.1	13.9
Allochtoon		7.3	
Etnisch E.U.	Verkoop en vertegenwoordiging	0.6	16.1
Allochtoon		0.6	
Etnisch E.U.	Decoratie en restauratie schilderwerk	0.5	17.2
Allochtoon		0.0	
Etnisch E.U.	Winkelbeheer en étalage	5.7	17.6
Allochtoon		5.6	
Etnisch E.U.	Decor- en standenbouw	0.5	18.8
Allochtoon		0.0	
Etnisch E.U.	Plastische kunsten	0.9	19.6
Allochtoon		0.2	
Etnisch E.U.	Naamloos leerjaar	6.8	20.2
Allochtoon		7.9	
Etnisch E.U.	Kantooradministratie en gegevensbeheer	17.2	20.6
Allochtoon		21.1	

Etnisch E.U.		9.1	
Allochtoon	Verzorging	7.7	
Etnisch E.U.		1.8	23.5
Allochtoon	Mode- en maatkleiding dames	4.2	
Etnisch E.U.		3.3	23.7
Allochtoon	Haartooi	3.1	
Etnisch E.U.		2.4	23.7
Allochtoon	Organisatie - assistentie	2.1	
Etnisch E.U.		1.1	25.0
Allochtoon	Organisatiehulp	1.7	
Etnisch E.U.		2.8	28.6
Allochtoon	Kantoor	7.1	
Etnisch E.U.		1.3	28.8
Allochtoon	Publiciteit en illustratie	0.2	
Etnisch E.U.		2.1	29.3
Allochtoon	Verkoop en etalage	4.2	
Etnisch E.U.		1.5	37.2
Allochtoon	Kleding - verkoop en retouches	9.2	

(Tabel gebaseerd op de arbeidsmarktstudie van de VDAB, 2004)

Uit de studie blijkt verder dat, wanneer allochtonen wel een studiekeuze maken die beter aansluit op de arbeidsmarkt, ze toch niet even goed doorstromen naar de arbeidsmarkt als etnische E.U.'ers (VDAB, 2004). Eén jaar na het verlaten van de school zijn er nog meer allochtone schoolverlaters werkzoekend in vergelijking met etnische E.U.'ers uit hetzelfde studieniveau. Zie Tabel 2.5. De verschillen zijn groot, vooral bij laag- en middelmatig geschoolden, zowel bij mannen als vrouwen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat werkgevers allochtonen discrimineren (Eldering, 2002).

Tabel 2.5

Aandeel etnische E.U.'ers en allochtonen dat voor een bepaalde richting gekozen heeft en aandeel etnische E.U.'ers en allochtonen uit deze richtingen dat één jaar na het verlaten van de school nog werkzoekend is

	Aandeel etnisch E.U.		Aandeel allochtonen		Rest% etnisch E.U.		Rest% allochtonen	
	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen
Max. S01	2,5%	1,6%	8,8%	6,1%	39,9%	40,8%	49,6%	57,0%
MO	4,7%	2,3%	1,5%	1,4%	16,3%	21,5%	23,8%	61,1%
DBS0	3,8%	2,1%	17,4%	9,9%	34,2%	44,4%	52,2%	64,1%
AS02	0,6%	0,3%	1,3%	0,8%	38,0%	47,8%	50,0%	60,0%
BS02	6,2%	4,4%	16,1%	14,6%	35,9%	44,7%	54,0%	57,9%
TS02	2,4%	1,1%	4,1%	2,0%	36,2%	41,6%	48,3%	50,0%
KS02	0,2%	0,1%	0,0%	0,2%	54,5%	41,2%	-	100,0%
AS03	7,7%	6,2%	4,5%	5,9%	29,5%	28,2%	34,9%	51,3%
BS03 & 4	18,5%	19,5%	25,9%	36,8%	17,1%	19,3%	38,7%	49,6%
TS03	20,0%	14,4%	12,0%	12,1%	19,4%	20,3%	34,9%	46,5%
KS03	1,0%	1,1%	0,5%	0,4%	41,4%	34,9%	42,9%	60,0%
H01C	16,7%	29,0%	4,3%	6,8%	12,9%	9,1%	18,3%	18,2%
H02C	6,6%	5,3%	1,4%	0,5%	16,0%	13,9%	25,0%	16,7%
UNIV	9,2%	12,6%	2,2%	2,6%	19,5%	13,6%	22,6%	29,4%

De restpercenten in deze tabel zijn berekend op basis van het aantal inschrijvingen bij de VDAB.

Hoofdstuk 3. Factoren met een mogelijke invloed op de studiekeuze

De factoren die mee de studiekeuze en de studieresultaten van leerlingen bepalen, zijn van uiteenlopende aard. Hieronder behandel ik enkele mogelijke beïnvloedende factoren, zonder dat ik hiermee de bedoeling heb volledig te zijn.

Enkele gegevens die ik in dit onderdeel gebruik, zijn afkomstig van het Programme for International Student Assessment (PISA, 2003) omtrent de resultaten van scholing. Dit onderzoek bevat onder andere gegevens over hoe goed immigrante leerlingen van 15 jaar presteren in basisvakken en hoe ze zichzelf zien als leerling en wat hun houding is tegenover het schoolse. Er zijn twee groepen immigrante leerlingen onderzocht: eerste generatie leerlingen die niet geboren zijn in het land waar de meting gedaan is en van wie de ouders ook in een ander land geboren zijn; en tweede generatie leerlingen die zelf geboren zijn in het land van meting maar van wie de ouders geboren zijn in een ander land. In het onderzoek worden immigrante leerlingen vergeleken met autochtone leerlingen, die geboren zijn in het land van meting én die minstens één ouder hebben die in dat land geboren is. De analyse bevat 17 landen met een grote populatie van immigrante leerlingen.

§.1. Niet-Nederlandse moedertaal

Een factor die een invloed kan hebben op de prestaties en de studiekeuze van allochtone leerlingen, is de niet-Nederlandse moedertaal. Hieronder ga ik dieper in op hoe concentratiescholen een mogelijke oorzaak kunnen zijn voor een taalprobleem. Verder bespreek ik de gevolgen van een niet-Nederlandse moedertaal en wat er kan gedaan worden om het probleem van concentratiescholen tegen te gaan.

1.1. Concentratiescholen als mogelijke oorzaak van een taalprobleem

In Nederland woont ongeveer 60% van de allochtonen in de grote steden, vaak in een beperkt aantal wijken met een hoog percentage inwoners van allochtone herkomst (Tesser & Van Praag, 1995, vermeld in Eldering, 2002). Tesser en Van Praag (1995, p. 51, vermeld in Eldering, 2002) omschrijven deze concentratiewijken als volgt: “Verzamelpaatsen van kansarme, weinig op de Nederlandse samenleving georiënteerde allochtonen en weinig verdienende maar naar opleidingsniveau beter toegeruste autochtonen.” Vaak leven de meeste

bewoners van zo'n buurt of wijk in armoede en zijn ze afhankelijk van een werkloosheidsuitkering. Kinderen en jongeren die in zulke wijken wonen, komen in hun dagelijkse omgeving vooral in contact met volwassenen die niet werken. Deze werkloze volwassenen vervullen een negatieve voorbeeldfunctie naar deze kinderen en jongeren toe.

Roosens (2002) geeft aan hoe concentratiewijken en concentratiescholen kunnen ontstaan en hoe concentratiescholen voor een taalprobleem kunnen zorgen. Een grote meerderheid van de immigranten wil of kan geen hoge huurprijzen betalen en kan geen dure woningen aankopen. Doordat de immigranten elkaar bovendien aan logement helpen, ontstaan er, vooral in de steden, wijken van hoofdzakelijk armere immigranten. De autochtonen trekken weg en de allochtone nieuwkomers voelen zich hier relatief veilig. Zo groeperen immigranten, die uit eenzelfde geografische zone afkomstig waren, zich weer na enkele jaren. De scholen in de buurt worden concentratiescholen waar er, buiten de lessen, maar weinig Nederlands wordt gesproken in de gewone omgang.

Concentratiescholen vallen niet enkel op door hun hoge concentratie aan allochtonen ("zwarte scholen") of door een hoge concentratie aan autochtonen ("witte scholen"). Voor Mechelen bijvoorbeeld, blijkt uit de omgevingsanalyse van het Lokaal Overlegplatform (LOP, 2004) dat kansrijke leerlingen zich vlugger inschrijven in scholen met relatief veel autochtone leerlingen. Hierdoor raken deze scholen vlugger "vol". Kansarme leerlingen concentreren zich noodgedwongen meer en meer in "watervalscholen". Watervalscholen zijn scholen waaruit de kansrijke leerlingen vertrekken. Het is dus beter om, althans voor Mechelen, te spreken over een "kansrijke vlucht" in plaats van over een "witte vlucht". Toch is een groot deel van deze kansrijke leerlingen autochtoon en is een groot deel van de kansarme leerlingen allochtoon.

Ook uit de resultaten van PISA (2003) blijkt dat immigrante studenten vaak naar scholen gaan met relatief benadeelde studentenpopulaties in termen van economische, sociale en culturele achtergrond. De literatuur suggereert dat er gemengde evidentie is over het verband tussen het aandeel immigrante studenten in een school en prestatieniveaus.

1.2. Gevolgen van een niet-Nederlandse moedertaal

Uit het bovenstaande blijkt dus dat veel allochtone leerlingen in concentratiescholen met veel kansarme en/ of allochtone leerlingen zitten waar vaak minder Nederlands wordt gesproken dan in andere scholen. Allochtone leerlingen beginnen hun schoolloopbaan over het algemeen bovendien reeds met een taalachterstand. In Nederland bijvoorbeeld, beheersen allochtone kinderen, die hun schoolloopbaan beginnen, de Nederlandse taal vaak niet of onvoldoende (Tesser et al., 1995, vermeld in Eldering, 2002). Dit geldt vooral voor kinderen van Marokkaanse, Turkse en Antilliaanse ouders en voor kinderen van vluchtelingen. Allochtone ouders die niet in het migratieland zijn geboren en opgegroeid, spreken vooral hun eigen taal met hun kinderen. Ook wanneer een allochtone jongere trouwt met een partner uit het land van herkomst, is de voertaal in het gezin doorgaans Marokkaans, Arabisch, Berbers, Turks of Koerdisch. Gemiddeld genomen hebben Marokkaanse en Turkse leerlingen aan het einde van de basisschool nog een achterstand van twee jaar op taal.

De taalbeheersing van allochtone studenten is een knelpunt in het onderwijs (Lacante, Almaci, Van Esbroeck, Lens, & De Metsenaere, 2007).

Zoals verder zal blijken, zijn veel allochtone leerlingen kansarm. Het taalgebruik van de meeste kansarme leerlingen is vooral praktisch en functioneel. De woordenschat die in het onderwijs gebruikt wordt, is daarentegen abstract, gedifferentieerd en gespecialiseerd (Bernstein 1971; Danzig, 1992, vermeld in Lacante et al., 2007). Bovendien is de moedertaal van de meeste allochtonen niet Nederlands. Deze twee factoren zorgen ervoor dat vele allochtonen de nuances, die vereist zijn voor het afleggen van examens en het schrijven van werkjes, onvoldoende beheersen (Choenni, 1997; De Mets, 2000, vermeld in Lacante et al., 2007).

Uit de resultaten van PISA (2003) blijkt ook dat studenten die de instructietaal, die in het onderwijs gebruikt wordt, thuis niet spreken, minder goede resultaten behalen voor wiskunde. Zelfs wanneer er rekening wordt gehouden met de opleidings- en beroepsstatus van de ouders, blijft de prestatiekloof die verbonden is met de taal die men thuis spreekt significant in België.

Toch vormt volgens de studie van de VDAB (2004) de kennis die allochtonen van het Nederlands hebben geen probleem om goed in de markt liggende opleidingen te volgen. De meeste allochtone schoolverlaters beschikken over meer dan voldoende kennis om, afgezien van hun andere capaciteiten, hoger te mikken in het onderwijs. Zie Tabel 3.1. De resultaten in

deze tabel zijn gebaseerd op het niveau van kennis van de Nederlandse taal dat bij het schrijven vereist is om een bepaald studieniveau aan te kunnen.

Tabel 3.1

Aandeel allochtone schoolverlaters dat het vereiste niveau van Nederlandse taalkennis beheerst om de studierichting die gevolgd wordt, aan te kunnen

Groep	Vereist Niveau	Aandeel allochtone schoolverlaters dat het vereiste niveau beheerst (percentage)
Groep 1: Max SO1, MO, DBSO, ASO2, TSO2, BSO2, KSO2	Niveau 0, 1 en 2	100.00
Groep 2: BSO3 en 4, TSO3, KSO3	Niveau 3	90.17
Groep 3: ASO3, HO1C	Niveau 4	86.40
Groep 4: HO2C, UNIV	Niveau 5	42.90

(Tabel gebaseerd op de studie van de VDAB, 2004)

Ten slotte moet men voorzichtig zijn als men spreekt over een taalprobleem bij allochtone leerlingen. Het is niet omdat allochtonen moeilijkheden hebben met het Nederlands, dat alle allochtonen een taalprobleem hebben. In een artikel in de Standaard (Van Dorselaar, 2002) waar Marokkaanse moeders aan het woord gelaten worden, zegt één van deze moeders bijvoorbeeld (Fattouma) “Ook het centrum voor leerlingenbegeleiding zit ons soms dwars. Als een migrantenkind problemen heeft, zegt men meteen ‘taalachterstand’, zonder verder te zoeken. Bij autochtone kinderen bekijkt men de situatie veel genuanceerder.” (p. 4).

1.3. Voorstellen om de problemen rond concentratiescholen tegen te gaan

Van Den Bergh (2005), voormalig directeur van basisschool De Puzzel in Mechelen, geeft zijn visie op concentratiescholen (Zie Bijlage A). Hij geeft verder aan hoe de problemen rond concentratiescholen kunnen veranderen. Zo zou volgens hem bijvoorbeeld, als je terug een gemengde school wilt, de samenstelling van de buurt rond de school moeten veranderen. Concentratiescholen krijgen bovendien vaak minder gemotiveerde leerkrachten toegewezen, terwijl zij juist nood hebben aan de meest gemotiveerde leerkrachten.

Ook Go-for-it (2005), een voormalig partnerschap tussen alle lokale besturen van het arrondissement Mechelen dat samenwerkt op vlak van tewerkstelling, werkgelegenheid en economie in Mechelen, schuift een oplossing naar voren. Zij pleiten voor de oprichting van een netoverschrijdende, regionale, pedagogische/ sociale begeleidingsdienst (samenwerking tussen hogeschool, directies, scholengroepen, gemeenschappen, gemeenten,...). Zo kan men de scholen ondersteunen rond de specifieke problemen in de regio. De pedagogische begeleidingsdienst kan de bestaande kennis samenbrengen op een niveau dat toegankelijk is voor alle onderwijsverstrekkers.

§.2. Etnisch-culturele achtergrond

“Op één punt gelijken alle mensen zeer sterk op elkaar. Ze zijn allemaal anders.”(Prisma, 2006)

Een tweede factor die een mogelijke invloed heeft op de schoolse prestaties en op de studiekeuze, is de etnisch-culturele achtergrond. De etnisch-culturele achtergrond bepaalt onder andere mee of men een diploma met toegang tot het hoger onderwijs behaalt en of men participeert aan het hoger onderwijs (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003, vermeld in Lacante et al., 2007). De etnisch-culturele achtergrond zorgt er mee voor dat sommigen in het onderwijs moeten verwerven wat anderen van thuis uit meekrijgen (Bourdieu, 1986, vermeld in Lacante et al., 2007). Sommige leerlingen krijgen dus de kans om thuis het burgerlijke taal- en cultuurgebruik te leren, terwijl anderen deze kans niet krijgen. De culturele afstand tussen gezin en school is het grootst bij laag opgeleide ouders uit plattelandsgebieden in niet-westerse samenlevingen, zoals Marokko, Turkije of Somalië (Eldering, 2002).

Over het algemeen presteren allochtone leerlingen slechter dan autochtone leerlingen (Timmerman, Vanderwaeren & Crul, 2003, vermeld in Lacante et al., 2007). Ze hebben meer studievertraging en ze volgen onderwijsniveaus die minder goede posities op de arbeidsmarkt opleveren en die minder goed voorbereiden op het hoger onderwijs. De vraag is in hoeverre deze verschillen toe te schrijven zijn aan de achtergrondcultuur dan wel aan de sociaal-economische status (SES). Deze vraag is niet altijd even makkelijk te beantwoorden: cultuur en SES zijn in realiteit vaak moeilijk te scheiden. Beide hebben een invloed op de studieresultaten (Hermans, 2002; Tinto, 1993, vermeld in Lacante et al., 2007).

Volgens verschillende onderzoekers (Arbona, 1996; Hirtt & Kerckhofs, 1997; Van Langen & Jungbluth, 1990, vermeld in Lacante et al., 2007) verklaart het sociaal-economische milieu de achterstand van allochtone groepen in het onderwijs. Andere onderzoekers vinden na controle voor de SES nog een invloed van etniciteit (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003; Pels & Veenman, 1996, vermeld in Lacante et al., 2007). Volgens Van Langen en Jungbluth (1990, vermeld in Lacante et al., 2007) heeft de etniciteit een relevante invloed op de onderwijspositie maar komt deze pas na de SES. Haar invloed varieert ook: Aziatische groepen hebben bijvoorbeeld een betere onderwijspositie dan men op basis van hun SES kan verwachten. Hieronder behandel ik de socio-professionele status en de SES van leerlingen en hun ouders.

§.3. Socio-professionele status en sociaal-economische status

Een derde factor, die een mogelijke invloed heeft op de studieprestaties en de studiekeuze van leerlingen, is de socio-professionele status. Er is een verband tussen de socio-professionele status en de SES maar ze vallen niet helemaal samen.

SES en socio-professionele status hangen samen met etniciteit. In de proefgroep van het LOSO-onderzoek (Lacante et al., 2007) die uit ongeveer 6400 leerlingen bestaat, zitten er bijvoorbeeld meer autochtonen en minder allochtonen naarmate de SES stijgt. Binnen de allochtone groepen waren de genaturaliseerde en Europese allochtonen bovendien oververtegenwoordigd in de middelste SES-groep en de moslimallochtonen in de laagste SES-groep. De beroepsactiviteit van de ouders van de LOSO-leerlingen volgt hetzelfde patroon als de SES. Moslimallochtonen hebben bijvoorbeeld de minst beroepsactieve ouders, terwijl autochtonen de meest beroepsactieve ouders hebben. De sterkte van de samenhang tussen de beroepsactiviteit van vader en moeder en etniciteit daalt echter naarmate de SES stijgt.

3.1. De begrippen socio-professionele status en sociaal-economische status

Voor ik het onderzoek rond socio-professionele status en SES bespreek, maak ik een onderscheid tussen beiden (Van Dale, 1996). Status betekent “maatschappelijk aanzien; plaats, hoedanigheid die bepaalde rechtsgevolgen meebrengt” (p. 952). Economie is de “leer

van de menselijke welvaart” (p. 255). Sociaal betekent “betrekking hebbend op de menselijke samenleving” (p. 919). En professioneel “eigen aan het beroep” (p. 790).

Sociaal-economische status kan dus verstaan worden als: “plaats in de menselijke samenleving die betrekking heeft op de menselijke welvaart”. Socio-professionele status kan verstaan worden als: “plaats in de menselijke samenleving die betrekking heeft op het beroep dat men heeft”.

Men kan de SES op verschillende manieren meten. Onderzoek (De Metsenaere & Janssens, 2000; Hirtt & Kerckhofs, 1997, vermeld in Lacante et al., 2007) geeft aan dat het opleidingsniveau, het inkomen en de sociale klasse van de ouders de betrouwbaarste indicatoren zijn met betrekking tot de invloed van de sociaal-economische achtergrond op de studiekeuze en het studieresultaat.

Tan (1998, vermeld in Lacante et al., 2007) onderzocht de participatie aan het hoger onderwijs aan de hand van het onderwijsniveau, de beroepscategorie en het inkomen van het gezinshoofd. Ze stelde vast dat het onderwijsniveau van het gezinshoofd het meest samenhang met de participatie aan het hoger onderwijs, gevolgd door het inkomen. Er was geen significant verband tussen de socio-professionele categorie en de participatie aan het hoger onderwijs.

3.2. Subjectieve beleving van de SES

Een belangrijke bedenking bij het concept “SES” is in hoeverre de objectieve SES van allochtonen in Vlaanderen voor henzelf dezelfde subjectieve betekenis heeft (Lacante, 2007). De vraag is of allochtonen met een objectief lage SES zichzelf ook beschouwen als behorende tot een lagere SES-groep. Het is immers mogelijk dat een lage SES in Vlaanderen voor sommigen in vergelijking met de objectieve leefomstandigheden in het land van herkomst een benijdenswaardige positie vormt. De subjectieve beleving van de SES bij deze groepen zou dus kunnen verschillen van deze bij autochtonen, die de plaatselijke samenleving als referentiekader hebben. Uit een onderzoek in de Verenigde Staten naar de relatie tussen de objectieve en subjectieve SES bij vrouwen met verschillende etnische achtergronden blijkt deze relatie te verschillen naargelang de etnische groep (Ostrove, Adler, Kuppermann & Washington, 2000, vermeld in Lacante et al., 2007). Bij blanke vrouwen is de relatie tussen de objectieve en subjectieve SES significant sterker dan bij Afro-Amerikaanse vrouwen. De

subjectieve beleving van de SES door Afro-Amerikaanse vrouwen uit het onderzoek is bovendien minder laag dan de objectieve SES.

3.3. Vergelijking tussen het profiel van autochtone en allochtone kansarme gezinnen

(Kans)armoede kan als volgt omschreven worden. “(Kans)armoede verwijst naar de beperkte middelen die groepen van mensen maar hebben om kans te maken op een plaats in de samenleving. Opvoeding, vorming, opleiding, arbeid, woonst, inkomen, toekomstperspectieven zijn zo beperkt aanwezig bij deze mensen, dat ze geen of weinig aansluiting kunnen vinden bij de samenleving. Armoede omvat een netwerk van sociale uitsluitingen. Men wordt uitgesloten op meerdere (soms alle) gebieden van het web van levensdomeinen. Het gaat dan zowel om inkomen, arbeid, gezondheid, huisvesting, onderwijs, cultuur, politiek,... Armen ondervinden op al deze terreinen problemen. Deze problemen zijn met elkaar verweven. Hierdoor ontstaat een kloof met de rest van de samenleving, die zij niet op eigen kracht kunnen overbruggen.” (p. 12) (v.z.w. De Keeting, in Prisma, 2006-2007).

Tratsaert (1994, vermeld in Amelinckx, 1997) heeft een vergelijking van probleemprofielen gemaakt van Vlaamse en allochtone kansarmen op basis van elf criteria. Allochtone gezinnen zijn oververtegenwoordigd in de kansarmoede. Allochtone ouders zijn immers vaak langer werkloos en leven van een uitkering. Veel Marokkaanse en Turkse gezinnen hebben ook onderhoudsverplichtingen ten opzichte van familie in het land van herkomst (Eldering, 2002). Hoewel allochtone en Vlaamse kansarme gezinnen even kansarm zijn, is het kansarmoedeprofiel van beiden sterk verschillend (Tratsaert, 1994, vermeld in Amelinckx, 1997). Ze scoren op evenveel criteria voor kansarmoede maar wel op andere criteria.

Bij kansarme allochtonen vallen vooral de problematische arbeidssituatie van de man, de slechte, te kleine behuizing en de geconcentreerde woonst van allochtonen in de grootsteden op. Belgische kansarmen daarentegen hebben vaker een minder traditionele gezinsstructuur en de ouders zijn sociaal-psychologisch minder stabiel. Dit laatste werd onder andere afgeleid uit het hoger aantal verslavingsgevallen en het frequenter voorkomen van emotionele en psychische labiliteit. De meeste van deze verschillen hebben dus te maken met factoren van achterstelling bij vreemdelingen. Kansarmoede bij vreemdelingen is dus eerder te situeren op

het sociaal-economische vlak. Dit staat in tegenstelling tot de kansarmoede bij autochtone kansarme gezinnen die eerder sociaal-psychologisch van aard is.

3.4. Gevolgen van een lagere sociaal-economische status/ socio-professionele status

Ouders met een lagere socio-professionele status hebben vaak een lager opleidingsniveau (Bernstein, 1971; Danzig, 1992, vermeld in Lacante et al., 2007). Hierdoor hebben ze dikwijls onvoldoende ervaring om hun kinderen te helpen bij de keuze van een studierichting of om hen te steunen bij het studeren en het maken van huistaken. Toch helpen broers en zussen en andere personen in de directe omgeving die ervaring hebben met het onderwijs, de jongeren in allochtone gezinnen vaak bij de studiekeuze en bij het maken van huistaken (Crul, 2001).

Een lagere SES zorgt er ook voor dat men kiest voor goedkopere en dus vaak kortere richtingen in het hoger onderwijs (Nicaise, Bollens, Groenez, Verhaeghe & Ackaert, 2000, vermeld in Lacante et al., 2007). De SES heeft bovendien een invloed op de instroom, de doorstroom en de uitstroom. Als we bijvoorbeeld kijken naar de uitstroom bij leerlingen in het secundair onderwijs, zien we dat 21.6% van de arbeidersjongeren tegenover 4.8% van de leerlingen uit hogere klassen geen diploma haalt. Dit beïnvloedt ook de participatie aan het hoger onderwijs. Bijna de helft van alle arbeidersjongeren heeft geen toegang tot het hoger onderwijs. Ze beschikken immers niet over een diploma dat er toegang toe geeft. Iets minder dan één op drie arbeidersjongeren bezit op de leeftijd van 25 jaar een diploma hoger onderwijs. Meer dan de helft van de kinderen van bedienden en bijna twee op drie kinderen van hoge kaderleden, hebben op die leeftijd wel een diploma hoger onderwijs.

Lagere sociale klassen hebben meer problemen om aansluiting te vinden bij een hoger onderwijs dat andere waarden en normen hanteert (De Mets, 2003). In het hoger onderwijs bijvoorbeeld zijn vooral de waarden en normen van de hogere klassen dominant. Dit komt tot uiting in de manier van doceren. Ook in het curriculum vinden allochtone studenten en studenten met een lage SES weinig herkenningspunten.

§.4. Motivatie

Prestatie vereist meer dan kennis en vaardigheden (Lacante et al., 2007). Het vraagt ook inzet en engagement. Om een opleiding te voltooien is er veel tijdsinvestering, inzet en energie nodig om te beantwoorden aan de academische en sociale vereisten die instellingen aan hun studenten opleggen (Tinto, 1993, vermeld in Lacante et al., 2007). In wat volgt bespreek ik de invloed van motivatie op de studiekeuze, waaraan men bepaalde prestaties toeschrijft, waarom men bepaalde activiteiten uitvoert en welke doelen leerlingen voor ogen hebben. Hierna ga ik in op onmiddellijke en uitgestelde beloningen. Ten slotte behandel ik de immigrant-optimisme hypothese en de invloed van faalangst, onzekerheid, vooroordelen en prestatiedruk op de schoolloopbaan.

4.1. De invloed van motivatie op de studiekeuze

De verwachtingwaardetheorie stelt dat motivatie een factor is die samen met iemands capaciteiten een invloed heeft op de studieresultaten die men behaalt. Volgens Lens en Depreeuw (1998) is iemands prestatieniveau $f(\text{motivatie} \times \text{capaciteiten})$. Onder capaciteiten versta ik in het kader van deze thesis onder andere de taal die de leerlingen thuis met hun ouders spreken. Hierin ligt een mogelijke verklaring waarom er problemen kunnen zijn in het onderwijs als leerlingen bijvoorbeeld thuis geen of weinig Nederlands spreken. Als je geen capaciteiten hebt (hier dus, als je bijvoorbeeld het Nederlands niet goed beheerst), zal je prestatieniveau laag liggen, ook al ben je gemotiveerd.

Uit het LOSO-onderzoek (Lacante et al., 2007) blijkt dat prestatiemotivatie; dit is de sterkte van de motivatie bij het studeren, de persoonlijke verantwoordelijkheid ten overstaan van schoolwerk; niet samenhangt met etniciteit. Er is wel een geslachtsverschil in prestatiemotivatie: meisjes zijn meer gemotiveerd om te studeren dan jongens.

4.2. Waaraan schrijft men bepaalde prestaties toe?

Waaraan schrijven leerlingen hun prestaties toe (Lens & Depreeuw, 1998)? Causale attributietheorieën bestuderen waarom en hoe mensen hun gedragingen en de gevolgen van hun gedragingen toeschrijven aan oorzaken. Weiner (1986, vermeld in Lens & Depreeuw,

1998) onderscheidt meestal vier causale dimensies waarop de oorzaken van mislukkingen en successen kunnen geplaatst worden.

De eerste dimensie bevat de plaats waar de oorzaak van het succes of de mislukking ligt. Een interne oorzaak wordt gesitueerd in het individu dat het resultaat behaalde. Bij een externe oorzaak schrijft men het resultaat toe aan oorzaken die buiten zichzelf liggen, in de situatie of in de omgeving.

Een tweede dimensie bevat de temporele stabiliteit van de oorzaak of oorzaken waaraan het succes of de mislukking wordt toegeschreven. Als men denkt dat dezelfde oorzaak in de toekomst, bij het opnieuw uitvoeren van een zelfde of een gelijksoortige taak, aanwezig zal zijn, spreekt men van een stabiele oorzaak. Men spreekt van een instabiele oorzaak wanneer de oorzaak in de toekomst eventueel opnieuw aanwezig kan zijn en een invloed kan uitoefenen. De instabiele oorzaak kan echter even goed afwezig zijn en dus geen invloed hebben op het resultaat.

Een derde dimensie bevat controleerbare en oncontroleerbare oorzaken. Een oorzaak is controleerbaar als degene die de prestatie moet leveren, denkt zelf invloed uit te kunnen oefenen op het al dan niet aanwezig en werkzaam zijn van een mogelijke oorzaak van succes of mislukking. Wanneer men een oorzaak niet aan zichzelf toeschrijft en als controleerbaar ziet, denkt men deze oorzaak nog te kunnen veranderen. Als men de oorzaak niet aan zichzelf toeschrijft en als oncontroleerbaar ziet, denkt men de oorzaak niet meer te kunnen veranderen.

Een vierde dimensie bevat globale en specifieke oorzaken. Globale oorzaken hebben in een grote variëteit van taken een invloed op het resultaat. Specifieke oorzaken beïnvloeden het gedragsresultaat in een beperkte categorie van taken of gedragingen.

4.3. Waarom voert men bepaalde activiteiten uit?

Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985a, 2000, vermeld in Vansteenkiste, 2005) is er een onderscheid tussen de kwaliteit van de doelen die mensen nastreven (intrinsiek versus extrinsiek) en de kwaliteit van redenen die het gedrag regelen (autonoom versus gecontroleerd). In “4.4. Welke doelen hebben de leerlingen voor ogen?” bespreek ik de kwaliteit van doelen die mensen nastreven. Hier bespreek ik de kwaliteit van redenen die een gedrag regelen. Bij autonome regulatie wordt een activiteit uitgevoerd omdat ze als boeiend, interessant of als persoonlijk zinvol wordt ervaren. Bij gecontroleerde regulatie wordt een activiteit uitgevoerd om tegemoet te komen aan een externe of interne verplichting.

De zelfdeterminatietheorie stelt dat autonome en vrijwillige studiemotivatie universeel belangrijk is en dat deze voorspelt of iemand beter leert en zich goed in zijn vel voelt. In twee studies met Chinese studenten is er nagegaan of er een verschil is in het effect van autonome versus gecontroleerde studiemotivatie tussen oosterse (hoofdzakelijk collectivistische) en westerse (hoofdzakelijk individualistische) culturen (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005). Uit een eerste studie blijkt dat autonome studiemotivatie bij deze studenten geassocieerd is met aangepaste leerattitudes, academisch succes en het zich goed in zijn vel voelen. Gecontroleerde motivatie is geassocieerd met meer drop out, onaangepaste leerattitudes en zich slecht voelen. Uit een tweede studie blijkt dat ouderlijke steun voor autonomie, meer dan psychologische controle, geassocieerd is met aangepaste leerstrategieën en een beter in zijn vel voelen. Deze effecten worden gemedieerd door de relatieve autonomie van studenten om te studeren.

4.4. Welke doelen hebben de leerlingen voor ogen?

Men kan zich ook afvragen welke doelen de leerlingen voor ogen hebben. Dit behandel ik opnieuw aan de hand van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985a, 2000, vermeld in Vansteenkiste, 2005). Vinden de leerlingen het belangrijk om zich via hun studies te ontplooien en kennis te vergaren (intrinsieke doelen)? Of, vinden ze de beloning die ze krijgen (bijvoorbeeld financieel succes) omdat ze de activiteit uitgevoerd hebben, leuk (extrinsieke doelen)?

Volgens Lacante en Schodts (1996, vermeld in Lacante, 1997) maken leerlingen hun studiekeuze in de eerste plaats op basis van interessestemotieven die intrinsiek van aard zijn. Zie Tabel 2.1. Een voorbeeld hiervan is “Ik later een beroep wil uitoefenen dat mij echt boeit.” Men moet hier wel rekening houden met het feit dat de resultaten van dit onderzoek gebaseerd zijn op zelfrapportage.

Tabel 4.4

Top 10 van de studiekeuzemotieven

<i>rang</i>	<i>motief</i>	<i>gemiddelde score</i>
1	ik later een beroep wil uitoefenen dat mij echt boeit	4.3
2	de vakken mij interesseren	4.2
3	zij leidt naar een beroep waarin ik mijzelf kan realiseren	3.8
4	ik mij binnen deze studierichting goed kan ontplooiën	3.7
5	deze best aansluit bij mijn sterke kanten, goede vakken	3.6
6	zij mij een goede algemene ontwikkeling biedt	3.6
7	ik hiermee later nog veel wegen uitkan	3.6
8	ik absoluut dit diploma wil behalen	3.5
9	ik meen dit aan te kunnen	3.4
10	zij leidt naar een beroep dat ruimte biedt voor omgang met mensen en kinderen	3.3

Verder zouden volgens Lacante, De Metsenaere, Lens, Van Esbroeck, De Jaeger, De Coninck, Gressens, Wenselaer, & Santy (2001, vermeld in Lacante et al., 2007) studenten die hun opleiding in het hoger onderwijs vroegtijdig stopzetten, meer gekozen hebben vanuit extrinsieke doelen. Deze studenten kiezen ook meer tegen adviezen en twijfels van de omgeving in en hebben minder werk gemaakt van hun studiekeuze: ze kiezen later en minder grondig. Allochtone studenten studeren het vaakst verder omwille van extrinsieke redenen. Ze verwachten daarmee hun kansen op een goede positie op de arbeidsmarkt te verhogen (Crul & Wolff, 2002; Mathieu, El Oualkadi, & Hertogen, 2003, vermeld in Lacante et al., 2007). Succesvolle allochtone studenten rapporteren iets meer intrinsieke motieven dan allochtone uitvallers (Crul & Wolff, 2002, vermeld in Lacante et al., 2007).

4.5. Spelen onmiddellijke of uitgestelde beloningen een rol?

Als extrinsieke motivatie een rol speelt, kan men zich afvragen of onmiddellijke (“korte-termijngerichtheid”) of uitgestelde (“lange-termijngerichtheid”) beloningen een rol spelen (Lens & Depreeuw, 1998).

Hofstede (1991, p.333-334, vermeld in Amelinckx, 1997) geeft een definitie van korte- en lange-termijngerichtheid.

“‘Korte-termijngerichtheid’ staat voor het nastreven van deugden die verband houden met het verleden en het heden, in het bijzonder respect voor traditie, het bewaren van je ‘gezicht’ en het nakomen van sociale verplichtingen.”

“‘Lange-termijngerichtheid’ staat voor het nastreven van deugden die in de toekomst beloofd zullen worden, met name doorzettingsvermogen en spaarzaamheid.”

Een voorbeeld van een cultuur met hoofdzakelijk korte-termijngerichtheid is de Marokkaanse cultuur (Hermans, 1992, vermeld in Amelinckx, 1997). De korte-termijngerichtheid van Marokkanen kan men grotendeels terugbrengen op hun godsdienst. De islamitische godsdienst bestaat uit een geloof in voorbeschikking dat soms geïnterpreteerd wordt als een soort fatalisme dat alle inzet voor de toekomst nutteloos maakt. Een lange-termijngerichtheid is niet geheel onbestaande bij Marokkanen zoals blijkt uit hun plannen om ooit naar het geboorteland terug te keren. Korte-termijndoelen krijgen echter voorrang. Hierdoor verdwijnen de lange-termijndoelen steeds weer naar de achtergrond.

4.6. Immigrant-optimisme hypothese

Allochtone ouders hebben over het algemeen hoge verwachtingen van het onderwijs aan hun kinderen (Eldering, 2002). Als economische migranten wensen zij dat hun kinderen een hoger opleidingsniveau en een betere positie op de arbeidsmarkt en in de samenleving verwerven. Prestatiegerichtheid is een belangrijk opvoedingsdoel voor allochtone ouders. Dit is het idee van de immigrant-optimisme hypothese (Kao & Tienda, 1995, vermeld in Phalet, Andriessen, & Lens, 2004; Andriessen, Phalet, & Lens, 2006). Volgens deze hypothese motiveert het streven van minderhedenfamilies naar stijgende mobiliteit in een nabije toekomst hun kinderen om hun best te doen op school. Hiervoor bestaan drie mogelijke verklaringen (Vallet & Caille, 1996, vermeld in Phalet et al., 2004; Andriessen, et al., 2006).

Ten eerste zou immigratie gepaard gaan met een selectie van meer aspirerende personen, omdat personen met een zwakke motivatie minder makkelijk het comfort van thuis achterlaten om op zoek te gaan naar een betere toekomst.

Ten tweede zou het gebrek aan scholing in de meeste minderhedenfamilies te wijten zijn aan falende schoolsystemen in het land van oorsprong. Hierdoor hechten etnische minderheden met weinig of geen scholing een positievere waarde aan hun best doen op school dan personen uit het gastland met even lage niveaus van opvoeding.

Ten derde kan deze prestatiegerichtheid van allochtone ouders ook verklaard worden door een verwachting van etnische discriminatie op de arbeidsmarkt. Etnische minderheden kunnen scholing zien als een middel om discriminatie te overwinnen.

Uit empirisch onderzoek zijn er twee conclusies te trekken (Phalet et al., 2004; Andriessen, et al., 2006). Ten eerste is over culturen heen de toekomstige doeloriëntatie van studenten uit de minderheden en hun ouders meestal sterker dan deze van autochtonen met een lage SES. Ten tweede zijn studenten uit de minderheden en uit de autochtone groep, die meer georiënteerd zijn naar toekomstdoelen, sterker gemotiveerd in de klas en doen ze meer hun best op school.

Toch zou er een verschil bestaan tussen groepen allochtonen. Volgens Zeroulou (1985, vermeld in Roosens, 1986) zijn er bijvoorbeeld onderlinge verschillen tussen de Algerijnse migranten in Frankrijk. Een aantal van deze immigranten en hun kinderen zijn afkomstig uit landelijke gebieden en zien hun migratie naar Frankrijk als een middel om hun situatie en status in hun streek van herkomst te verbeteren. De eerste generatie en hun kinderen blijven dus vrijwel volledig op de streek van herkomst gericht. De ouders nemen bijna geen initiatieven om hun kinderen in de context van het migratieland te laten slagen. Een andere groep van Algerijnse migranten bestaat uit een eerste generatie die ernaar streefde om succesvol te worden in de Noordwest-Europese context. De kinderen van deze laatste groep slagen veel beter dan de kinderen uit de eerst vermelde groep. Hun “dynamische culturele gerichtheid” vergemakkelijkt de inpassing in de West-Europese samenleving.

Onderzoek heeft de immigrant-optimisme hypothese in vraag gesteld (Ogbu & Simons, 1998, vermeld in Phalet et al., 2004; Andriessen, et al., 2006). Hoewel academische aspiraties vaak een goede voorspeller zijn van succesvol streven, slagen ze er dikwijls niet in om streven te voorspellen bij benadeelde jongeren uit de minderheden. Uit studies bij Afro-Amerikaanse jongeren in de Verenigde Staten bleek meermaals dat er lage niveaus van studiemotivatie waren, ondanks hoge niveaus van motivatie om een stijgende mobiliteit te behalen door scholing. Dit wordt de attitude-streef-paradox genoemd. Voor deze paradox zijn er een drietal verklaringen.

Ten eerste zouden de meeste Afro-Amerikaanse en Latino jongeren een abstract mobiliteitsgeloof hebben over de waarde van opvoeding voor succes in het verdere leven. Tegelijkertijd echter, verwerpen ze concrete ideeën over het voordeel van opvoeding voor hun persoonlijke toekomst (Mickelson, 1990, vermeld in Phalet et al., 2004; Andriessen, et al., 2006).

Een tweede verklaring focust zich op het identiteitsconflict. Dit is de “handel-blank”-hypothese (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, vermeld in Phalet et al., 2004; Andriessen, et al., 2006). De ontwikkeling van een biculturele identiteit, die etnische en

nationale bindingen combineert, is de beste voorspeller voor het schoolsucces van etnische minderheden. Negatieve etnische relaties, die etnische en nationale loyaliteiten tegenover elkaar plaatsen, hebben daarentegen een negatief effect op schoolsucces.

Ten derde interfereren etnische of raciale barrières met succes op school, wanneer opvallende negatieve etnische stereotypering door leerkrachten samengaat met hoge etnische zelfidentificatie door leerlingen uit de minderheden (Steele, 1997, vermeld in Phalet et al., 2004; Andriessen, et al., 2006).

4.7. Invloed van faalangst, onzekerheid, vooroordelen en prestatiedruk op de schoolloopbaan

Allochtone leerlingen hebben vaak gevoelens van faalangst, onzekerheid, vooroordelen en prestatiedruk (De Mets, 2001, vermeld in Lacante et al., 2007). Dit kan nadelig zijn voor de studieloopbaan. Studenten, die afkerig staan tegenover een taak en die faalangst vertonen, hebben immers meer kans op procrastinatie. Procrastinators zijn sterk gemotiveerde studenten die geen weerstand kunnen bieden aan afleidingen en leuke alternatieven tijdens hun studieactiviteiten (Dewitte en Schouwenburg, 2002, vermeld in Lacante et al., 2007). Hierdoor stellen ze hun studiegedrag vaak uit.

Faalangst heeft echter niet altijd negatieve gevolgen (Lacante et al., 2007). Er bestaat namelijk een onderscheid tussen positieve en negatieve faalangst. Bij positieve faalangst bevindt de persoon zich in een spanningstoestand die hem of haar optimaal stimuleert tot betere prestaties. Bij negatieve faalangst daarentegen, doet de angst om te falen de persoon disfunctioneren in relatief ongestructureerde en in stresserende taaksituaties.

Uit het LOSO-onderzoek blijkt dat moslimallochtonen meer positieve faalangst hebben dan de andere etnische groepen (Lacante et al., 2007). Bij de jongens zijn er geen verschillen in negatieve faalangst tussen de verschillende etnische groepen. Bij de meisjes hebben de moslimallochtonen minder negatieve faalangst dan de autochtonen en genaturaliseerde allochtonen. Binnen elke etnische groep hebben meisjes meer negatieve faalangst dan jongens. Bovendien hebben autochtone jongens meer positieve faalangst dan autochtone meisjes.

§.5. Geslachtsverschillen

Het geslacht van de leerlingen kan een invloed hebben op de studiekeuze. Vrouwelijke allochtone studenten vinden sociale waarden belangrijker dan academische waarden (Tinto, 1993, vermeld in Lacante et al., 2007). Ze weten dat er geroddeld kan worden en dat ze als te westers kunnen beschouwd worden als ze verder willen studeren (De Mets, 2003). Dit veroorzaakt drop-out. Moslimmeisjes kiezen vaker voor beroepen die in de eigen familie en gemeenschap voor een hoge status zorgen (Sian & Knox, 1992, vermeld in Lacante et al., 2007). Allochtone meisjes van islamitische herkomst en hun ouders zijn niet altijd op de hoogte van alle opleidingsmogelijkheden (De Mets, 2003). De ouders willen bijvoorbeeld dat hun dochter geneeskunde volgt maar ze zijn niet op de hoogte van andere paramedische opleidingen (Sian & Knox, 1992, vermeld in Lacante et al., 2007).

Turkse meisjes in Vlaanderen trouwen nog steeds op zeer jonge leeftijd. Dit is nadelig voor hun schoolloopbaan (Timmerman, Vanderwaeren & Crul, 2003, vermeld in Lacante et al., 2007). Crul en Vermeulen (2003, vermeld in Lacante et al., 2007) stellen vast dat Turkse meisjes in heel Europa, ondanks hun goede prestaties in het onderwijs, meer dan Marokkaanse meisjes uitvallen om te trouwen of te gaan werken. De geslachtsverschillen in het onderwijs lijken dus meer uitgesproken te zijn bij de Turkse allochtone groepen. Crul en Vermeulen (2003, vermeld in Lacante et al., 2007) schrijven dit toe aan een sterkere etnische cohesie in de Turkse gemeenschappen. Dit sluit aan bij de bevindingen van Reiniers en Surkyn (1997, vermeld in Lacante et al., 2007), die aangeven dat Marokkaanse migratie, veel meer dan de Turkse, gekenmerkt wordt door een sterkere wil om te breken met de in hun land heersende waarden en remmende structuren.

Ondanks deze nadelen voor vrouwelijke allochtone studenten in het onderwijs, stimuleren zij elkaar vaker in hun studie dan mannelijke allochtone studenten (De Mets, 2001, vermeld in Lacante et al., 2007). Onderwijs verhoogt immers sterk de sociale status van meisjes met een islamitische achtergrond (Timmerman, Vanderwaeren & Crul, 2003, vermeld in Lacante et al., 2007).

Bovendien zou volgens Lacante (1997) over het algemeen de deelname van vrouwen aan het hoger onderwijs sterk zijn toegenomen door democratisering en emancipatie. Ook in Nederland hebben allochtone meisjes midden jaren negentig hun achterstand op de jongens in

het voortgezet en in het hoger onderwijs op korte tijd weggewerkt (Herweijer, 1999). Er is nog wel steeds een verschil in de keuze van studierichtingen (Lacante, 1997). Meisjes kiezen over het algemeen vooral “zachte” richtingen (humane en biomedische wetenschappen) en jongens kiezen vooral “harde” studierichtingen (exacte en technische wetenschappen).

5.1. Toekomstperspectief en motivatie bij meisjes en jongens

Thiers (1994, vermeld in Amelinckx, 1997) heeft onderzoek gedaan naar het toekomstperspectief van Vlaamse meisjes en migrantenmeisjes uit niet-Europese culturen in de derde graad van het beroepsonderwijs. Uit het onderzoek kwam naar voren dat er ten eerste geen verschil is in de diepte van het toekomstperspectief. Zowel Vlaamse als migrantenmeisjes bleken eerder een kort toekomstperspectief te hebben.

Aangezien motieven in verband met de schoolse opleiding, beroepssucces en economische prestaties meer benadrukt worden in westerse culturen, werd vervolgens verwacht dat de motivationele inhoud van het toekomstperspectief zou verschillen bij beide culturen. Uit het onderzoek bleek echter dat migrantenmeisjes uit niet-Europese culturen dezelfde waarden belangrijk vinden als Vlaamse meisjes. Enkel motieven, die verband houden met de schoolse opleiding, verschilden: migrantenmeisjes hechten meer belang aan de schoolse opleiding dan Vlaamse meisjes.

Ten derde werd onderzocht in welke mate de meisjes dachten controle te hebben over de inhoud van het toekomstperspectief. Migrantenmeisjes beweerden, meer dan Vlaamse meisjes, controle te hebben over de relaties met hun huidige familie. Meisjes uit beide groepen verwachtten in dezelfde mate controle te zullen hebben over de relaties met hun gezin later. Op basis van de opvattingen in verband met uithuwelijking en de rol van de vrouw in het gezin werd nochtans verwacht dat migrantenmeisjes het gevoel zouden hebben minder controle te hebben dan Vlaamse meisjes.

Voor allochtone jongens is de situatie iets minder optimistisch. Zij verliezen vaak de motivatie om hun schoolloopbaan te vervolgen en om een diploma te behalen (Eldering, 2002). Ze verzuimen vaak, samen met hun vrienden, de lessen en ze verlaten het onderwijs vaker vroegtijdig en zonder diploma in vergelijking met autochtone jongens. Soms is hun gedrag op school zo problematisch dat ze er worden weggestuurd (Nibud, 1999, vermeld in Eldering, 2002).

Hoofdstuk 4. Schoolloopbaan en studiekeuze

In dit hoofdstuk bespreek ik de schoolloopbaan en de studiekeuze van allochtone en autochtone leerlingen in België en in Nederland.

§.1. De situatie in België

1.1. Keuze om verder te studeren of om te gaan werken

Uit het LOSO-onderzoek (Lacante et al., 2007) blijkt dat autochtonen vaker van plan zijn om verder te studeren na het secundair onderwijs dan allochtonen. Van de allochtonen zijn de moslimallochtonen het minst zeker dat ze zullen verder studeren. Van degenen die van plan zijn om verder te studeren, plannen autochtone, genaturaliseerde en Europese jongens vaker een universitaire opleiding dan moslimallochtone jongens. Allochtonen, en dan vooral moslimallochtonen, willen na het secundair onderwijs vaker gaan werken. Allochtonen twijfelen bovendien vaker dan autochtonen over wat ze na het middelbaar gaan doen.

Naarmate de SES stijgt, neemt het aandeel autochtonen dat zeker zal verder studeren toe en neemt het aandeel autochtonen dat twijfelt af. Deze tendens wordt ook vastgesteld bij de Europese en bij de moslimallochtonen.

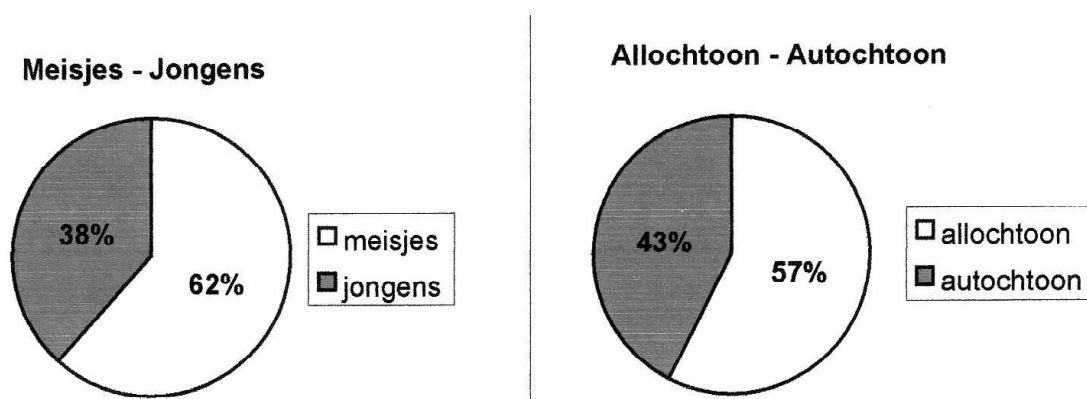
Wanneer moslimallochtonen willen verder studeren na het secundair onderwijs, doen ze dit vaker dan autochtonen en genaturaliseerde allochtonen vanuit negatieve keuzemotieven, namelijk motieven die externe druk impliceren of uitstelgedrag om zich op de arbeidsmarkt te begeven. Allochtonen besluiten vaker dan autochtonen om verder te studeren omwille van een instrumenteel keuzemotief waarbij studeren als middel tot een jobgerelateerd doel wordt opgevat.

Van degenen die van plan zijn om te gaan werken, kiezen autochtonen vaker dan Europese en moslimallochtonen om na het middelbaar te gaan werken vanuit een positief keuzemotief, namelijk de opportuniteiten op de arbeidsmarkt. Moslimallochtonen kiezen vaker dan genaturaliseerde allochtonen en autochtonen voor de arbeidsmarkt omwille van externe druk of heersende normen in de leefgemeenschap. Ze kiezen tevens minder vaak dan Europese

allochtonen en autochtonen voor de arbeidsmarkt vanuit een negatief keuzemotief, namelijk uitsluiting van verder studeren. Ook genaturaliseerde allochtonen kiezen minder vaak dan autochtonen om na het middelbaar te gaan werken vanuit een negatief keuzemotief. Ten slotte kiezen genaturaliseerde allochtone mannen meer dan autochtone en moslimallochtone mannen om te gaan werken na het middelbaar vanuit een materieel motief, namelijk het geld dat ze kunnen verdienen als ze na het middelbaar gaan werken.

1.2. Keuze van een studierichting

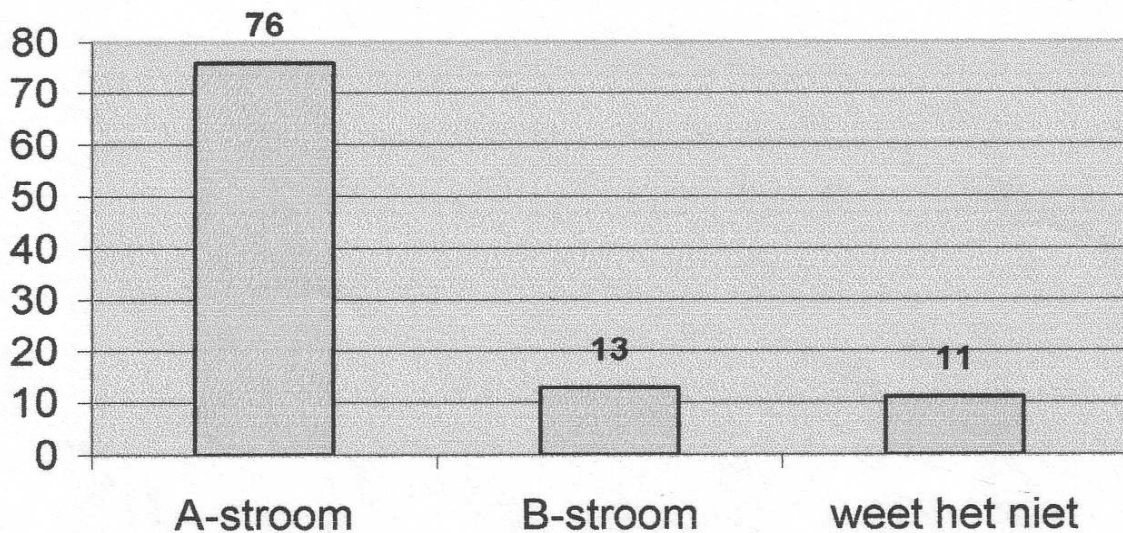
Het Steunpunt Onderwijs Mechelen heeft in 2004 een vragenlijst afgenomen bij leerlingen op het einde van het zesde leerjaar. 62% van de ondervraagden waren jongens, 38% van de ondervraagden waren meisjes. Iets minder dan de helft van de vragenlijsten werd ingevuld door autochtone leerlingen en iets meer dan de helft werd ingevuld door allochtone leerlingen. Zie Figuur 4.1.



Figuur 4.1. Verdeling van de doelgroep van leerlingen uit het zesde leerjaar naar geslacht en afkomst.

De bevroegde leerlingen kozen vooral voor de A-stroom omdat ze dachten dat ze daar betere leerstof zouden krijgen. De meeste leerlingen leken ook een lang toekomstperspectief te hebben. Ze hielden immers rekening met de beroepsmogelijkheden. Ze waren bovendien realistisch, want ze hielden rekening met hun eigen capaciteiten bij het maken van hun keuze en ze kozen sneller voor de A-stroom als ze goede resultaten hadden in de basisschool. Ze kozen vooral voor de B-stroom als ze dachten minder goed te zijn in een bepaald vak of als ze minder goede resultaten hadden in de basisschool. Verder zorgden de studierichting die men wilde volgen en de studiemogelijkheden in de A-stroom of men voor de A-stroom koos. Vaak verkozen ze de B-stroom boven de A-stroom omdat de B-stroom makkelijker is of omdat ze

graag met de handen werkten. Soms was de B-stroom de keuze van de ouders. 76% van de bevroegde autochtone en allochtone leerlingen koos voor de A-stroom, 13% koos voor de B-stroom. Zie Figuur 4.2.



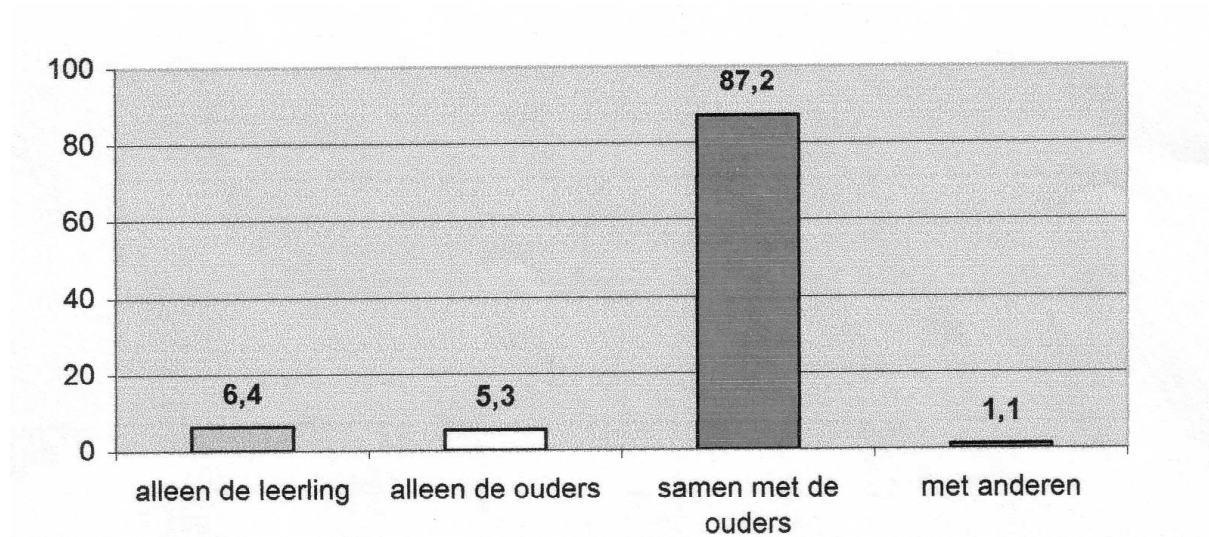
Figuur 4.2. Aantal leerlingen uit het zesde leerjaar dat kiest voor de A-stroom of de B-stroom en aantal leerlingen dat nog niet weet welke richting ze gaan kiezen.

Neels (1998, vermeld in Lacante et al., 2007) heeft voor de studiekeuze in het secundair onderwijs verschillen gevonden tussen de Turkse en de Marokkaanse allochtone groep van de tweede generatie. Tweede generatie Turken kiezen eerder voor beroepstechnische opleidingen, terwijl Marokkanen vaker voor ASO kiezen. In de Marokkaanse groep is er dan weer een hoge drop-out in het secundair onderwijs. Dit kan er op wijzen dat ze misschien te hoog mikken. Hoe dan ook, na het middelbaar hebben relatief meer Marokkaanse dan Turkse jongeren een ASO-diploma. Over het algemeen hebben jongeren uit de tweede generatie van deze twee etnische minderheden echter bijna uitsluitend BSO en TSO-diploma's.

1.3. De rol van verschillende personen en instanties bij de studiekeuze

In het zesde middelbaar (Lacante et al., 2007) kennen moslimallochtone leerlingen hun ouders een grotere rol toe bij hun studiekeuze dan autochtonen en genaturaliseerde allochtonen. Wanneer er rekening wordt gehouden met het geslacht, is er een licht verschillend patroon. Bij de mannelijke Europese en moslimallochtonen spelen de ouders een belangrijkere rol bij de keuze dan bij de mannelijke autochtonen. De ouders van moslimallochtone meisjes spelen

een belangrijkere rol bij de keuze dan de ouders van autochtone meisjes. Moslimallochtonen achten de rol van familie en kennissen bij hun keuze groter dan de andere etnische groepen. Het gevonden effect is echter zwak. In het zesde leerjaar in Mechelen kiest 87.2% van de leerlingen samen met de ouders de school (Steunpunt Mechelen, 2004). Zie Figuur 4.3.



Figuur 4.3. Wie maakt de schoolkeuze in het zesde leerjaar?

Moslimallochtonen achten de rol van de leerkrachten en de directie van de school bij hun keuze belangrijker dan autochtonen en genaturaliseerde allochtonen (Lacante et al., 2007). Dit patroon komt zowel terug bij de meisjes als bij de jongens. Bij de jongens hechten de mannelijke Europese allochtonen bovendien meer belang aan het advies van de leerkrachten en directie dan de mannelijke autochtonen.

Europese en moslimallochtonen hechten meer belang aan hun klasgenoten bij hun studiekeuze dan autochtonen en genaturaliseerde allochtonen. Jongens vinden meer dan meisjes dat hun klasgenoten belangrijk zijn bij hun studiekeuze. Moslimallochtonen hechten bij hun studiekeuze meer belang aan vrienden die geen klasgenoten zijn dan autochtonen en genaturaliseerde allochtonen.

§.2. De situatie in Nederland

Herweijer (1999) ging het onderwijsniveau van allochtone leerlingen in Nederland na. Uit zijn onderzoek bleek dat de achterstand, waarmee leerlingen uit de minderheden de basisschool verlaten, in de loop van de jaren negentig sterk verminderd is. Die achterstand bepaalt de

geringe deelname van leerlingen uit de minderheden aan het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en aan het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Havo en vwo geven toegang tot het hoger onderwijs.

Tijdens het schooladvies op het einde van de basisschool en bij de selectie in de brugperiode, gunt men allochtone leerlingen vaak het voordeel van de twijfel. Het niveau van onderwijs waarin ze terechtkomen is immers hoger dan men op grond van hun prestatieniveau verwacht. De verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs verloopt bij allochtonen minder gunstig dan bij autochtonen. Toch doen ze het niet slechter dan leerlingen van ouders met een vergelijkbaar opleidingsniveau.

Hoewel er nog steeds veel allochtone leerlingen uitvallen waardoor de helft niet eens aan het examen toekomt, is er een dalende trend. Bovendien zal, mede door de stijgende deelname aan het havo en het vwo, de achterstand waarmee allochtone leerlingen het voortgezet onderwijs afsluiten, waarschijnlijk verminderen. Eenmaal ze een diploma voortgezet onderwijs hebben, ondervinden allochtonen ook geen extra drempels bij de overstap naar een vervolgopleiding. Ze besluiten zelfs vaker dan autochtonen om een vervolgopleiding te volgen. Toch kiezen ze vooral lagere niveaus van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en veel minder voor het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs. Dit hangt samen met de concentratie van allochtone leerlingen in de lagere segmenten van het voortgezet onderwijs. Ook de loopbaan van allochtonen in het hoger onderwijs verloopt minder gunstig. De uitval is bijvoorbeeld hoger dan bij autochtonen.

Schakelmomenten in de schoolloopbaan, bij de instroom in het voortgezet onderwijs en bij de overstap naar vervolgopleidingen, zijn dus geen probleem. Deze studenten hebben ook geen gebrek aan ambitie in hun keuze. Soms maken ze deze hoge ambities ook waar. Knelpunten bevinden zich vooral in de fase na de keuze en selectie.

Hoofdstuk 5. Informatiedoorstroming en communicatie met allochtone leerlingen en hun ouders

“U praat niet met allochtonen, hoe wilt u dan dat ze Nederlands leren?” (De Morgen, 2006)

Als men wilt dat jongeren het goed doen op school, is een goede begeleiding thuis en een goede communicatie tussen ouders, kind, centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) en school, vaak noodzakelijk. Ouders die betrokken zijn bij de school, stimuleren immers het welbevinden en de schoolresultaten van hun kind. Wanneer de informatiedoorstroming moeilijk verloopt, hebben leerlingen (en hun ouders) vaak een beperkt beeld van het hoger onderwijs. Hier loopt het bij allochtonen vaak mis (Bormans, 2006). Maar niet alleen bij allochtonen blijkt dit een probleem te zijn. Ook bij asielzoekers, illegalen, nieuwe instromers en autochtonen (kansarmen, laaggeschoolden en hun kinderen) is het een probleem. Communiceren met mensen die een andere etnisch-culturele of socio-culturele achtergrond hebben, een andere taal spreken en onbekende verwachtingen en waarden koesteren, is moeilijk. Dit kan een invloed hebben op de studiekeuze. De leerlingen kiezen hierdoor soms te hoog of soms juist te laag of hebben onjuiste verwachtingen, met uitval als resultaat (Lacante et al., 2007). Sommige leerlingen gaan enkel af op de aantrekkelijkheid van het beroep of op wat vrienden kiezen, zonder rekening te houden met de inhoud van de opleiding.

Mogelijke oorzaken van de communicatieproblemen tussen school en ouders zijn zowel te vinden bij de ouders als bij de school (Bormans, 2006).

De mogelijke oorzaken bij de ouders zijn voornamelijk samen te vatten onder de noemer “taalbarrière en/ of culturele verschillen”. Veel allochtone ouders hebben zelf geen of weinig scholing gehad. Hierdoor kennen ze het schoolse systeem vaak niet goed. Dit maakt hen onzeker. Ook zouden te weinig allochtone jongeren en hun ouders vertrouwd zijn met de bestaande voorzieningen om informatie te verzamelen (De Mets, 2003). Sommigen vertrouwen de leerkrachten en het CLB niet wegens vroegere negatieve ervaringen waardoor ze aan hen geen informatie vragen over het secundair onderwijs, de beroepsmogelijkheden,.... Enkelen zijn ook minder mondig omdat er thuis geen of weinig Nederlands gesproken wordt (Bormans, 2006). Ook hun culturele achtergrond maakt het soms minder vanzelfsprekend om hun mening te zeggen en om hun verwachtingen en gevoelens te uiten.

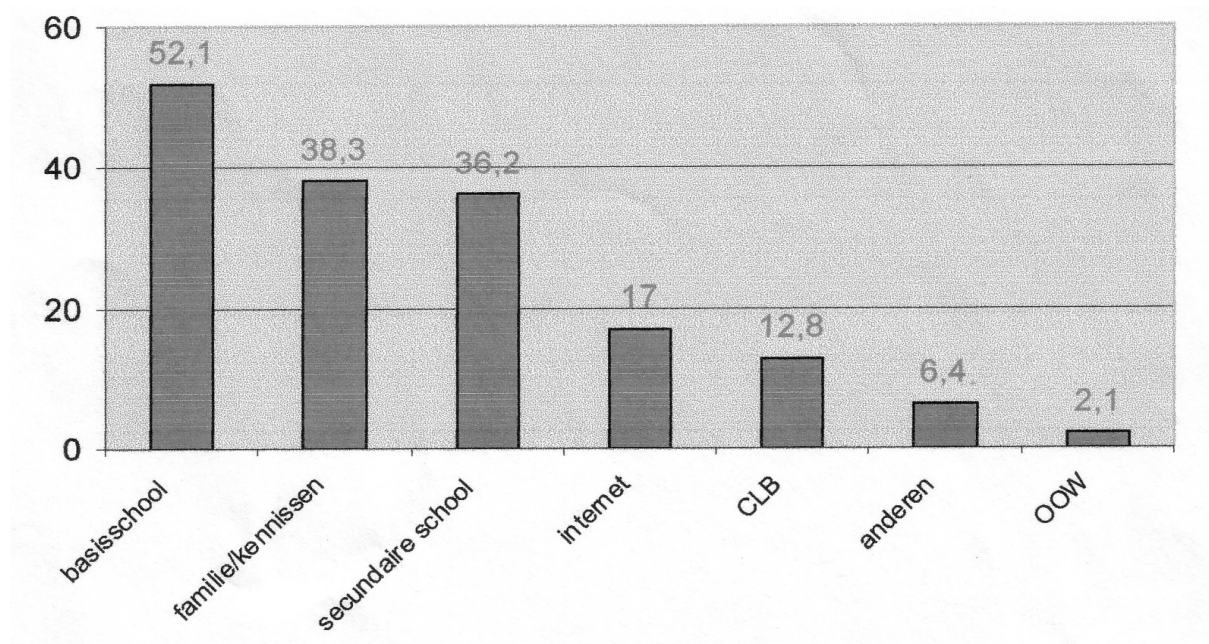
Boucneau, stafmedewerker onderwijs van de integratiedienst in Genk (Dupont, 2004) geeft eveneens aan dat Marokkanen van de eerste of tweede generatie een aantal dingen niet vanzelfsprekend meer vinden: “Hoe verloopt het Vlaamse onderwijs? Welke vaardigheden heb je nodig om je kinderen op te voeden? Hoe kunnen ze beter met de school samenwerken? Hoe kan je op een aanvaardbare manier de kinderen discipline bijbrengen?” Toch willen ze moeite doen om hun kinderen goed op te voeden, zoals blijkt uit een project waaraan honderd Marokkaanse vaders uit twee Genkse wijken meewerken om thuis een schoolvriendelijker klimaat te creëren.

Een mogelijke oorzaak langs de kant van de school is dat de infrastructuur niet uitnodigend is. In sommige scholen is de schoolpoort bijvoorbeeld gesloten of kan een gesprek alleen maar op afspraak (Bormans, 2006). Er is ook niet altijd een open schoolcultuur waarbij leerkrachten, ouders en leerlingen voldoende inspraak hebben. Vaak is er ook weinig kans op informele contacten. Soms zijn de schoolse structuren onduidelijk en is de regelgeving een doolhof. In de communicatie met de ouders voert men bovendien vaak een strak “alleen Nederlands”-beleid en soms wordt er te weinig rekening gehouden met de cultureel-religieuze achtergrond van de leerling. De meeste leerkrachten komen uit de “middenklasse” van de Belgische bevolking: Ze hebben hogere studies gevolgd en kennen werkzekerheid. Hierdoor kennen ze de kwetsbare groep vaak onvoldoende. Ze toetsen, niet altijd zonder gevaar, gebeurtenissen aan hun leefwereld en ervaringen uit hun verleden. In het onderwijs is er ook te weinig zicht op de doelgroepen en hun noden. Dit zorgt ervoor dat het moeilijk is om een effectief informatiebeleid uit te werken (De Mets, 2003). Sommige leerkrachten gaan er bovendien van uit dat ouders het hen wel zelf komen zeggen als er iets scheelt (Bormans, 2006).

Wanneer we kijken naar de communicatie tussen leerlingen en het voormalige psychosociaal centrum (PMS) (dit is het huidige CLB), blijkt dat autochtone jongens meer advies van het PMS ontvangen dan allochtone jongens (Lacante et al., 2007). Als men echter controleert voor de SES of voor opleidingsniveau, is er geen verschil tussen allochtonen en autochtonen. Van degenen die het advies van het PMS ontvangen hebben, volgen autochtonen het advies vaker op dan allochtonen. Bij de allochtonen volgen de jongens het advies van het PMS meer op dan de meisjes.

Autochtone meisjes verzamelen meer informatie over het schoolse dan autochtone jongens. Autochtone meisjes verzamelen bovendien significant meer informatie dan de genaturaliseerde en de moslimallochtone meisjes.

De leerlingen uit het zesde leerjaar in het onderzoek van het Steunpunt (2004) kregen de meeste informatie over een studiekeuze van de basisschool (52.1%). Familie en kennissen staan op de tweede plaats (38.3%). Zie Figuur 5.1.



Figuur 5.1. Bronnen waaruit leerlingen van het zesde leerjaar hun informatie halen.

Hoofdstuk 6. Succesvolle allochtone leerlingen in Nederland

De literatuur bevat veel onderzoek naar de oorzaken van de problematische schoolloopbaan van sommige allochtone leerlingen. Onderzoekers en media rapporteren zelden over de allochtone leerlingen die weinig problemen ondervinden in het onderwijs. In Nederland is er echter in 2001 (Meijnen, Rupp & Veld) het boek “Succesvolle allochtone leerlingen” gepubliceerd waarin werd gekeken naar het verborgen talent onder de allochtone leerlingen. Hieronder behandel ik twee thema’s uit dit boek (Meijnen, Rupp & Veld, 2001). Ik vergelijk succesvolle allochtone met succesvolle autochtone leerlingen van ouders met een lage SES en ik bespreek drie routes naar succes die Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren kunnen doorlopen.

§.1. Succesvolle allochtone versus succesvolle autochtone leerlingen van ouders met een lage SES

Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben meestal ouders met een laag opleidings- en beroepsniveau (Van Der Veen, 2001). Voor Turkse en Marokkaanse ouders is de lage opleiding echter, veel meer dan voor de autochtone ouders, te verklaren door weinig maatschappelijke kansen dan door een gebrek aan capaciteiten. Met het opleidingsniveau worden ook culturele factoren gemeten. In het herkomstland van veel van deze ouders was het immers niet vanzelfsprekend dat zij naar school gingen. Het onderzoek waarvan ik hieronder de resultaten bespreek, is uitgevoerd bij een cohort leerlingen van groep vier tot groep acht en bij leerlingen uit de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs.

Uit de resultaten blijkt dat Turkse en Marokkaanse leerlingen met een lage SES over hun schoolloopbaan niet meer vertraging oplopen dan autochtone leerlingen van ouders met een vergelijkbare SES. De autochtone leerlingen lopen zelfs iets meer vertraging op.

Deze bevinding kan een aanwijzing zijn voor een hoge motivatie, zelfstandigheid en/ of ontvangen steun onder de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Wat betreft motivatie en zelfvertrouwen zijn de verschillen in gemiddelde scores niet significant. Zowel de Turkse en de Marokkaanse als de autochtone leerlingen zijn gemotiveerd en vinden dat ze zelfstandig zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen zich vergelijken met leden van de

eigen etnische groep. Het kan zijn dat wanneer de Turkse en Marokkaanse leerlingen zich met autochtone leerlingen zouden vergelijken, dat zij zichzelf als zelfstandiger en als gemotiveerder zouden beoordelen.

De meeste Turkse en Marokkaanse ouders zijn minder lang naar school geweest dan de meeste autochtone ouders en het klimaat in Turkse en Marokkaanse gezinnen is minder intellectueel stimulerend. Toch verschillen de ouders van succesvolle Turkse en Marokkaanse en autochtone leerlingen niet significant van elkaar in onderwijsondersteuning. Ondanks een lage opleiding, proberen deze ouders hun kinderen zoveel mogelijk aan te moedigen om goed te presteren door bijvoorbeeld hulp te zoeken voor hun kind wanneer het de leerstof niet begrijpt. Ouders van Turkse en Marokkaanse leerlingen ondersteunen hun kinderen omdat ze, conform de immigrant-optimisme hypothese, verwachten dat ze een hoog opleidings- en beroepsniveau zullen behalen. Er zijn ook aanwijzingen dat succesvolle Turkse en Marokkaanse leerlingen in dit onderzoek een ondersteunende functie hebben voor de jongste kinderen in het gezin.

§.2. Succesvolle Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren in het onderwijs

Succesvol betekent hier dat de jongeren op een havo opleiding of hoger (vwo, hbo of universiteit) zitten of dat ze een opleiding afgerond hebben op één van deze niveaus (Crul, 2001). In het onderwijsecologisch onderzoek naar schoolsucces van Nederlandse leerlingen vormt het sociaal-economische milieu van de ouders de belangrijkste verklaring voor succes en falen. Deze verklaring geldt echter niet bij het duiden van de verschillen binnen de groep Turkse en Marokkaanse leerlingen. Je zou kunnen zeggen dat de succesvolle Marokkaanse en Turkse jongeren geslaagd zijn ondanks de lage sociaal-economische positie van hun ouders.

Er bestaan drie routes naar succes. Je hebt ten eerste de jongeren die op de basisschool een hoog advies gekregen hebben en die in één keer doorstroomden naar havo en vwo: de directe doorstromers. Ten tweede heb je de jongeren die met een laag of middelmatig basisschooladvies zijn gestart maar die op de middelbare school zijn doorgestroomd naar havo of vwo: de indirecte doorstromers. Als laatste heb je de “stapelaars” die een lange route

doorlopen hebben doorheen het beroepsonderwijs (van het vbo via het mbo naar het hbo en sommige daarna zelfs via propedeuse naar de universiteit).

De basis voor het succes bij directe doorstromers ligt reeds in het lager onderwijs. Onder de Turkse en Marokkaanse jongeren is de groep, die het hoger onderwijs via deze route bereikt, een minderheid. Belangrijk bij de directe doorstromers is onder andere of ze een hoog basisschooladvies kregen. Opvallend veel kinderen met een hoog basisschooladvies hebben op een school gezeten met relatief veel autochtone leerlingen. Zij woonden in een omgeving waar (nog) betrekkelijk weinig andere Marokkaanse of Turkse gezinnen woonden. Sommige ouders woonden wel in een omgeving met veel buitenlandse gezinnen maar hebben bewust gekozen voor een school met weinig Turkse of Marokkaanse leerlingen. De jongeren die op scholen zaten met weinig allochtone leerlingen, gaven aan dat de leerkrachten veel aandacht besteedden aan hun Nederlandse taalgebruik. Omdat er maar weinig allochtonen in de klas zaten, hadden de leerkrachten hiervoor ook meer tijd.

De kinderen die op de scholen met relatief veel autochtone leerlingen gezeten hebben, hadden ook meer contact met Nederlandse klasgenootjes. De leerlingen die daarentegen met veel allochtonen op school zaten, vormden vaak aparte Turkse of Marokkaanse vriendengroepjes. Zij spraken onderling een soort van mengtaal van Marokkaans-Nederlands of Turks-Nederlands en zouden elkaar hierdoor versterkt hebben in de typische fouten van tweetalige leerlingen.

Doorslaggevend in het succes van de indirecte doorstromers en de stapelaars is de hulp en ondersteuning die ze kregen van mensen uit het eigen netwerk, mensen uit de Turkse of Marokkaanse gemeenschap. Veel succesvolle jongeren ontvingen steun van oudere broers of zussen, ooms, tantes, neven en nichten. Zij kennen het schoolsysteem meestal uit eigen ervaring. Ze hebben zelf in Nederland op school gezeten of in ieder geval een deel van hun schoolloopbaan in Nederland doorlopen en ze kennen dus de hindernissen en obstakels in het Nederlandse onderwijssysteem. Zij begeleiden de jongeren bovendien vaak over een langere tijd. Oudere broers en zussen bieden ook praktische hulp en begeleiding tijdens o.a. het leren van lessen en maken van huistaken en treden op als belangenbehartigers. Voor sommige Turkse en Marokkaanse ouders is het bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend dat een meisje een vervolgstudie gaat doen als zij haar middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo)- of havo-diploma heeft behaald. Daar waar een oudere zus zich destijds heeft neergelegd bij de mening van haar ouders, verweert ze zich des te heftiger als het om haar jongere zussen gaat.

DEEL 2: EMPIRISCH ONDERZOEK

In dit gedeelte beschrijf ik het onderzoek naar de variabelen die een mogelijke invloed hebben op de studiekeuze. Dit onderzoek is exploratief aangezien er bestaande verschillen tussen groepen worden gemeten. Door de relatief kleine onderzoeksgroep is het niet aangewezen om een veralgemening te maken van de onderzoeksresultaten naar de totale groep leerlingen in België. Hieronder bespreek ik eerst het doel van het onderzoek, vervolgens bespreek ik de pilotstudie, daarna het eigenlijke onderzoek en tot slot geef ik een conclusie en methodologische kritiek met aanknopingspunten voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 7. Doel van het onderzoek

Er zitten minder allochtonen in het hoger onderwijs dan verwacht kan worden op basis van het aandeel allochtonen in de maatschappij. Bovendien maken veel allochtonen een minder arbeidsgerichte studiekeuze in vergelijking met autochtonen. Een variabele die een mogelijke rol speelt bij de studieprestaties en de studiekeuze van leerlingen, is de motivatie om inspanningen te leveren voor school. Een variabele die een invloed zou kunnen hebben op de studiekeuze, is de wijze waarop leerlingen naar de toekomst kijken. Ik heb mijn onderzoek opgezet om na te gaan in hoeverre afkomst (o.a. de taal die de ouders spreken en etnisch-culturele achtergrond) een invloed heeft op variabelen die betrekking hebben met leren en studeren, zoals de motivatie om inspanningen te leveren; en op de wijze waarop leerlingen naar de toekomst kijken. Verder wilde ik te weten komen wat het effect is van taal en etnische culturele achtergrond op het belang dat leerlingen hechten aan bepaalde zaken wanneer ze een studierichting in het middelbaar moeten kiezen en wanneer ze moeten kiezen wat ze na het middelbaar willen doen.

Bovendien wilde ik nagaan of taal en etnisch-culturele achtergrond verklarende kracht hebben bovenop de socio-professionele status. Volgens mijn literatuurstudie hebben de meeste allochtonen in België immers een lagere SES en socio-professionele status in vergelijking met autochtonen. Hoewel uit de literatuurstudie blijkt dat het beroep van de ouders niet significant correleert met de participatie aan het hoger onderwijs (Tan 1998, vermeld in Lacante et al., 2007), ga ik met mijn vragenlijsten enkel het beroep van de ouders na (de socio-professionele

variabele). De meeste leerlingen van het zesde leerjaar en het tweede middelbaar weten immers niet wat het opleidingsniveau, het inkomen of de sociale klasse van hun ouders is. Aan de hand van het beroep van de ouders ga ik wel na wat het diploma van de ouders normaal gezien geweest moet zijn. De literatuur geeft geen eenduidige conclusies over het effect van taal en etnische culturele achtergrond op de bovengenoemde afhankelijke variabelen wanneer men uitzuivert voor de socio-professionele status

Een andere onafhankelijke variabele die ik in mijn onderzoek opgenomen heb, is het geslacht van de leerlingen. Vanuit de literatuur wordt er verwacht dat het geslacht een effect heeft op het toekomstperspectief en op de studiekeuze van leerlingen.

Uit een onderzoek van de VDAB (2004) blijkt dat de overgang van het zesde leerjaar naar het eerste middelbaar een scharniermoment is, dat bepaalt of men een arbeidsgerichte studiekeuze maakt. Daarom heb ik mijn vragenlijsten afgenomen bij leerlingen op het einde van het zesde leerjaar. Ik heb ook een tweede groep vragenlijsten afgenomen bij leerlingen op het einde van de eerste graad. In de tweede graad is er in Vlaanderen immers pas een opsplitsing in ASO, TSO, KSO, BSO en BuSO, terwijl er in het eerste middelbaar enkel keuze is tussen de A-stroom, de B-stroom en BuSO. Bovendien is er vooral tussen het tweede en het derde middelbaar een watervaleffect. De keuze voor een bepaalde studierichting in het eerste middelbaar of in het derde middelbaar bepaalt waarschijnlijk mede je verdere schoolloopbaan. Verder wilde ik ook nagaan wat het effect is van toekomstperspectief en studiemotivatie op de studiekeuze van de onderzochte leerlingen. Verwacht kan worden dat leerlingen, die sterker naar de toekomst georiënteerd zijn en die meer gemotiveerd zijn om te studeren, waarschijnlijk meer zullen kiezen voor een studierichting die beter aansluit bij het hoger onderwijs dan leerlingen die eerder een kort toekomstperspectief hebben en die minder gemotiveerd zijn om te studeren.

Ten slotte wilde ik onderzoeken of leerlingen meer bezig zijn met hun familie, met dingen in de nabije toekomst, met dingen die iets verder in de toekomst liggen of met dingen in de verre toekomst.

Hoofdstuk 8. Pilotstudie

§.1. Methode

1.1. Deelnemers

Er namen in totaal 62 leerlingen, afkomstig uit Mechelen en Limburg, deel aan het onderzoek. 47 van deze leerlingen zaten in het zesde leerjaar (lj.) (de deelnemers uit Limburg), 15 van hen zaten in het tweede jaar S.O. (de deelnemers uit Mechelen). Zowel de groep leerlingen uit Mechelen, als deze uit Limburg bestond uit meisjes en jongens en uit allochtonen en autochtonen. Zie Tabel 8.1.

Tabel 8.1

Samenstelling van de onderzoeksgroep van de pilotstudie

	Allochtonen			Autochtonen		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
6 ^{de} lj.	7	4	11	17	14	31
2 ^{de} S.O.	3	9	12	0	3	3
Totaal	10	13	23	17	17	34

1.2. Constructie van de vragenlijsten

De vragenlijst die ik voor dit onderzoek gebruikt heb, heb ik zelf ontworpen. Voor een aantal onderdelen van deze vragenlijst heb ik me gebaseerd op bestaande vragenlijsten. De vragenlijst bestaat in totaal uit zes kleinere vragenlijsten: een vragenlijst die naar de biografische gegevens van de leerlingen peilt, een vragenlijst voor de ouders, een vragenlijst “Leren en studeren”, een “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst, een “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst en een Schoolloopbaanvragenlijst. Bijlage B en Bijlage C bevatten een voorbeeld van deze vragenlijsten voor respectievelijk leerlingen uit het zesde leerjaar en leerlingen uit het tweede middelbaar.

De vragenlijst die peilt naar de biografische gegevens, de vragenlijst voor de ouders en de Schoolloopbaanvragenlijst heb ik zelf opgesteld. Voor de vragenlijst “Leren en studeren” heb ik me gebaseerd op de Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) (Weinstein &

Palmer, 1990). Voor de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst heb ik me gebaseerd op de Tijdspectiefvragenlijst van Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999). Voor de “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst ben ik ten slotte uitgegaan van de Zinaanvulvragenlijst van Nuttin en Lens (1985). Hieronder bespreek ik de constructie van de vragenlijst “Leren en studeren” en van de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst. Ik zeg ook iets over de vragenlijst waarop ik me gebaseerd heb bij de constructie van de “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst en ik ga in op de Schoolloopbaanvragenlijst.

1.2.1. Vragenlijst “Leren en studeren”

Voor de constructie van de vragenlijst “Leren en studeren” heb ik me gebaseerd op vier subschalen van de LASSI (Weinstein & Palmer, 1990), namelijk de Attitudeschaal, de Motivatieschaal, de Tijdsmanagementschaal en de Angstschaal.

De *Attitudeschaal* gaat de houding en interesse van leerlingen ten opzichte van het schoolse en ten opzichte van succes op school na. Deze schaal onderzoekt hoe de houding van leerlingen ten opzichte van het schoolse, hen helpt om hun werk gedaan te krijgen en om succes op school te bereiken. Leerlingen die laag op deze schaal scoren, geloven niet dat de school relevant of belangrijk voor hen is. Ze ontwikkelen bovendien geen beter begrip van hoe hun inspanningen op school verband houden met hun toekomstige levensdoelen. Een voorbeeld hiervan is item drie uit de vragenlijst “Leren en studeren”: “Ik vind het belangrijker om later werk te vinden dan om na het middelbaar nog een diploma te behalen.”. De alfacoefficiënt van deze schaal is volgens de handleiding, .74. De alfacoefficiënt van deze schaal was in mijn pilotstudie .56. Na eliminatie van twee van de zeven items was de alfacoefficiënt .60.

De *Motivatieschaal* meet de inspanningen van leerlingen, hun zelfdiscipline en de wil om inspanningen te leveren, die noodzakelijk zijn om schoolse taken succesvol te beëindigen. Leerlingen die laag op deze schaal scoren, moeten meer verantwoordelijkheid voor hun schoolse prestaties opnemen en moeten doelen leren bepalen en leren deze doelen na te streven. Een voorbeeld hiervan is item vijf uit de vragenlijst “Leren en studeren”: “Als ik een opdracht krijg voor school, voer ik die op tijd uit.”. Volgens de handleiding is de alfacoefficiënt van deze schaal .78. Voor mijn pilotstudie was de alfacoefficiënt van deze schaal .72.

De *Tijdsmanagementschaal* meet de mate waarin leerlingen plannen maken en de mate waarin ze plannen gebruiken. Leerlingen die laag op deze schaal scoren, moeten een planning leren opstellen en moeten leren omgaan met afleidingen, tegenstrijdige doelen en uitstel. Een voorbeeld is item twee uit de vragenlijst “Leren en studeren”: “Ik vind het moeilijk om me aan een studieschema te houden.”. Volgens de handleiding is de alfacoefficiënt van deze schaal .77. Voor mijn pilotstudie was de alfacoefficiënt .52. Na eliminatie van één van de acht items, was de alfacoefficiënt .65.

De *Angstschaal* gaat de mate na waarin leerlingen zich zorgen maken over school en schoolse prestaties. Leerlingen die laag op deze schaal scoren, ondervinden een hoge mate van angst, geassocieerd met het schoolse. Een voorbeeld hiervan is item één uit de vragenlijst “Leren en studeren”: “Ik maak me zorgen over welke studierichting ik volgend jaar ga volgen.”. Volgens de handleiding is de alfacoefficiënt van deze schaal .82. Voor mijn pilotstudie was de alfacoefficiënt .81.

1.2.2. “Zo kijk ik naar mijn toekomst”-vragenlijst

Voor de constructie van de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst heb ik me gebaseerd op drie subschalen van de Tijdsperspectiefvragenlijst van Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999): Heden-hedonisch, Heden-fatalistisch en Toekomst.

De subschaal *Heden-hedonisch* wordt gekarakteriseerd door een oriëntatie ten opzichte van momentaan plezier en opwindning. Men wil vandaag geen opofferingen doen voor beloningen die men pas later krijgt. Een voorbeeld van deze schaal is item 12 uit de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst: “Ik wil zoveel mogelijk van iedere dag genieten.”. De alfacoefficiënt van deze schaal is volgens de handleiding .79. In mijn pilotonderzoek was de alfacoefficiënt van deze schaal .69.

De subschaal *Heden-fatalistisch* gaat over het geloof dat de toekomst voorbestemd is en niet beïnvloed wordt door individuele acties. Een voorbeeld van deze schaal is item twee uit de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst: “Aan vele dingen in mijn leven kan ik niets veranderen.”. De alfacoefficiënt van deze schaal is volgens de handleiding .74. Ook in mijn pilotonderzoek was deze .74.

De subschaal *Toekomst* wordt gekarakteriseerd door het plannen van en streven naar toekomstige doelen. Een voorbeeld van deze schaal is item zes uit de Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst-vragenlijst: “Wanneer ik iets wil bereiken, plan ik vooraf wat ik wil bereiken en hoe ik dit wil doen.”. Volgens de handleiding is de alfacoefficiënt van deze schaal .77. In mijn pilotonderzoek was de alfacoefficiënt .67.

1.2.3. “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst

Voor de constructie van deze vragenlijst heb ik me gebaseerd op een onderzoeksinstrument dat door Nuttin werd ontwikkeld, namelijk de motivationele inductiemethode of M.I.M. (Nuttin & Lens, 1985). De M.I.M. is een niet-projectieve zinsvoltooiingsmethode. Ze bestaat uit het begin van een zin dat positief of negatief geformuleerd is in de eerste persoon enkelvoud. Deze zinnen zetten aan tot het uiten van motivationele doelen die bij iemand kunnen bestaan in de vorm van objecten die gewenst of objecten die vermeden worden.

1.2.4. Schoolloopbaanvragenlijst

De Schoolloopbaanvragenlijst peilt naar een aantal zaken die te maken hebben met de studiekeuze en of men eventueel na het middelbaar wil gaan werken. Een voorbeeld van een vraag uit deze vragenlijst is vraag zes “De studierichting die ik volgend jaar zal volgen, ... mag ik volledig zelf kiezen/ kies ik samen met mijn ouders/ kiezen mijn ouders”.

De leerlingen moesten ofwel een antwoord dat het beste bij hen paste, aanduiden, ofwel moesten ze op een schaal van één tot en met vijf (met één “zeer weinig belang” en vijf “zeer veel belang”) aanduiden welk antwoord het meeste op hen van toepassing was. Enkele keren mochten ze zelf iets opschrijven.

1.3. Werkwijze

De afname van de vragenlijsten in Mechelen verliep als volgt. Eerst vroeg ik toestemming aan de school om de vragenlijsten af te nemen. Als ik deze gekregen had, sprak ik een datum af waarop ik deze zou afnemen. De afname gebeurde door eerst een instructie te geven (zie eerste blad Bijlage B of eerste blad bijlage C). Hierna mochten de leerlingen zelfstandig de vragenlijst invullen. Als ze vragen hadden over de betekenis van sommige woorden of zinnen, werden ze door de leerkracht of door mij geholpen. Professor Lens gaf de vragenlijsten uit Limburg af aan de scholen in Limburg, na toestemming van de directie van de scholen. De

vragenlijsten werden klassikaal afgenomen en de leerlingen waren vrij de vragenlijst al dan niet in te vullen. Achteraf bleek dat iedereen had meegewerkt.

§.2. Bespreking pilotstudie

De schalen van mijn aangepaste vragenlijsten hebben lagere alfacoefficienten dan de schalen van de oorspronkelijke vragenlijsten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de vragen soms iets te moeilijk zijn voor leerlingen uit het tweede middelbaar en uit het zesde leerjaar waarvan sommigen moeilijkheden hebben met het Nederlands. Aan de hand van de vragen en commentaren van de leerlingen en leerkrachten tijdens en na de afname van de vragenlijsten, heb ik verbeteringen en aanvullingen aangebracht aan mijn huidige vragenlijst: Zie Bijlage D en Bijlage E. De items die ik gebruik om de schalen te construeren, blijven echter hetzelfde. Daarom werden voor de analyses van de vragenlijsten de gegevens van de pilotstudie en de gegevens van het eigenlijke onderzoek samengenomen.

Hoofdstuk 9. Eigenlijke onderzoek

§.1. Methode

1.1. Deelnemers

Er namen in totaal 171 leerlingen deel aan het onderzoek in het academiejaar 2005-2006. Van deze leerlingen zaten er 109 leerlingen in het zesde leerjaar en 62 leerlingen in het tweede jaar S.O.. In beide groepen zaten zowel leerlingen uit Mechelen, als leerlingen uit Limburg. Beide groepen bestonden bovendien uit meisjes en jongens en uit allochtonen en autochtonen. Voor de analyse van mijn vragenlijsten heb ik de gegevens van de pilotstudie in het academiejaar 2004-2005 en de gegevens van het onderzoek in 2005-2006 samengenomen. De groep uit mijn pilotstudie bestond uit 47 leerlingen van het zesde leerjaar en 12 leerlingen van het tweede jaar S.O.. In totaal heb ik dus de gegevens van 233 leerlingen geanalyseerd, waarvan er 156 leerlingen uit het zesde leerjaar kwamen en 77 leerlingen uit het tweede middelbaar. Tabel 9.1 geeft het aantal leerlingen weer naar Geslacht en Etniciteit in het zesde leerjaar en in het tweede jaar S.O. voor de samengestelde groep met leerlingen uit de pilotstudie in het academiejaar 2004-2005 en leerlingen uit het onderzoek in het academiejaar 2005-2006.

Tabel 9.1

Samenstelling van de onderzoeksgroep met leerlingen uit het academiejaar 2004-2005 en leerlingen uit het academiejaar 2005-2006

	Allochtonen			Autochtonen			Buurland		
	Jongens	Meis -jes	Totaal	Jongens	Meis -jes	Totaal	Jongens	Meis -jes	Totaal
6 ^{de} lj.	20	33	53	47	44	91	5	7	12
2 ^{de} S.O.	9	24	33	15	25	40	3	1	4
Totaal	29	57	86	62	69	131	8	8	16

1.2. Constructie van de vragenlijsten

De vragenlijsten die ik in het onderzoek van het schooljaar 2005-2006 gebruikt heb, zijn een aanpassing van de vragenlijsten uit mijn pilotstudie (zie Bijlage D en Bijlage E). Een voorbeeld van deze aanpassingen is de laatste vraag uit de vragenlijst “Vraagjes over jou en je ouders”: “Als je broers of zussen hebt die thuis wonen. Welke taal spreek je thuis met je broers of zussen?”. Deze vraag heb ik toegevoegd aan de vragenlijst uit mijn pilotstudie.

Hieronder bespreek ik de factoranalyses op de originele schalen. Deze analyses zijn gedaan op de gegevens van de samengestelde onderzoeksgroep, bestaande uit de bevroegde leerlingen van het academiejaar 2004-2005 en de bevroegde leerlingen uit het academiejaar 2005-2006.

1.2.1. Vragenlijst “Leren en Studeren”

Na factoranalyse op de originele schalen, zonder rekening te houden met principale componenten analyse, bleek dat de alfacoëfficiënt van de Angstschaal .79 was. De alfacoëfficiënt van de Tijdsmanagementschaal was .52. Van de Attitudeschaal was de alfacoëfficiënt .63. De alfacoëfficiënt van de Motivatieschaal was .45. Een mogelijke oorzaak voor deze lage alfacoëfficiënten is dat de vragen tamelijk moeilijk waren voor leerlingen uit het zesde leerjaar en voor leerlingen uit het tweede middelbaar waarvan sommigen moeilijkheden hebben met het Nederlands. Ik wilde mijn vragenlijst immers zo goed mogelijk laten aansluiten bij de oorspronkelijke vragenlijst, namelijk de LASSI.

1.2.2. “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst

Na factoranalyse op de originele schalen bleek dat de alfacoëfficiënt van de schaal Heden-hedonisch .61 was. De alfacoëfficiënt van de schaal Heden-fatalistisch was .62. De alfacoëfficiënt van de Toekomstschaal was .73. Opnieuw kunnen deze lage alfacoëfficiënten waarschijnlijk verklaard worden door de moeilijke vragen voor leerlingen uit het zesde leerjaar en uit het tweede middelbaar waarvan sommigen problemen hebben met het Nederlands.

1.3. Proefopzet

Bij de analyse van mijn vragenlijsten heb ik vijf predictoren opgenomen in het effectonderzoek: Geslacht (jongen of meisje), Leerjaar (zesde leerjaar of tweede middelbaar), Etniciteit (allochtoon, buurland of autochtoon), SES (laag, midden of hoog) en Taal Ouders (beide ouders spreken Nederlands versus minstens één ouder spreekt geen Nederlands).

De Etniciteit van een leerling is gebaseerd op het land van herkomst van de leerling zelf en dat van de ouders. Wanneer de ouders en de leerling uit België afkomstig zijn, spreken we in dit onderzoek van “autochtoon”. Wanneer er minstens één van hen uit een buurland van België afkomstig is en geen van hen uit een ander land dan België of een buurland van België, spreken we van “buurland”. Wanneer minstens één van hen uit een land afkomstig is dat niet België of een buurland van België is, spreken we van “allochtoon”. De SES-groepen zijn bepaald op basis van het hoogste diploma van minstens één van de ouders. De volgende SES-groepen worden onderscheiden (gebaseerd op de socio-professionele status van de ouders): laagste SES-groep (geen diploma hoger S.O.), middelste SES-groep (enkel een diploma hoger S.O.) en hoogste SES-groep (minstens een diploma hoger onderwijs).

1.4. Werkwijze

Voor de afname van de vragenlijsten werd er eerst aan de scholen in Mechelen en Limburg toestemming gevraagd om de vragenlijsten af te nemen. Hierna gaven de leerkrachten de vragenlijsten aan de leerlingen. De leerlingen vulden de vragenlijsten individueel in maar ze mochten vragen stellen als ze iets niet begrepen. De vragenlijsten werden klassikaal afgenomen en de leerlingen waren vrij de vragenlijsten al dan niet in te vullen.

§.2. Resultaten

In wat volgt bespreek ik eerst de analyses van de vragenlijst “Leren en Studeren”. Daarna behandel ik de analyses van de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst. Vervolgens ga ik na wat leerlingen belangrijk vinden bij de keuze van een studierichting in het middelbaar. Hierna bekijk ik waarom leerlingen na het middelbaar verder willen studeren of gaan werken.

Ik bespreek ook het effect van toekomstperspectief en studiemotivatie op de studiekeuze en tot slot ga ik dieper in op de analyses van de “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst.

De analyse van de resultaten van de vragenlijsten werd als volgt gedaan. Telkens werd er per afhankelijke variabele gekeken of er een onafhankelijke variabele was die een hoofdeffect had op deze afhankelijke variabele. Indien dit het geval was, werd er voor deze onafhankelijke variabele verder gekeken of er interactie-effecten waren.

2.1. Analyse van de vragenlijst “Leren en Studeren”

Voor de *Angstschaal* is er een significant effect gevonden van SES ($F(2, 218) = 8.11, p < .001$). Studenten uit de laagste SES-groep ($M = 2.98, SD = .78$) maken zich meer zorgen over school en schoolse prestaties dan studenten uit de hoogste SES-groep ($M = 2.42, SD = .70$). Ook studenten uit de middelste SES-groep ($M = 2.82, SD = .66$) maken zich meer zorgen over school en schoolse prestaties dan studenten uit de hoogste SES-groep ($M = 2.42, SD = .70$). Geslacht heeft ook een significant effect ($F(1, 218) = 3.90, p = .05$). Jongens ($M = 2.67, SD = .77$) maken zich minder zorgen over school en schoolse prestaties dan meisjes ($M = 2.89, SD = .74$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .01, p = .91$). Leerlingen in het tweede middelbaar ($M = 2.80, SD = .80$) maken zich evenveel zorgen over school en schoolse prestaties als leerlingen in het zesde leerjaar ($M = 2.80, SD = .74$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 218) = 1.27, p = .28$). Autochtonen ($M = 2.74, SD = .72$), leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.81, SD = .74$) en allochtonen ($M = 2.90, SD = .81$) maken zich evenveel zorgen over school en schoolse prestaties. Ook Taal Ouders heeft geen significant effect ($F(1, 218) = 2.87, p = .09$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.72, SD = .73$), maken zich evenveel zorgen over school en schoolse prestaties als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.95, SD = .78$).

Voor de *Tijdsmanagementschaal* is er een significant effect van Geslacht ($F(1, 218) = 4.42, p < .04$). Jongens ($M = 2.92, SD = .58$) maken en gebruiken minder plannen dan meisjes ($M = 3.06, SD = .55$). SES heeft geen significant effect ($F(2, 218) = .08, p = .93$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.99, SD = .56$) maken evenveel plannen en gebruiken deze plannen evenveel als leerlingen uit de middelste ($M = 3.02, SD = .52$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.03, SD = .67$). Ook Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 218) = 1.96, p = .16$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.93, SD = .53$) maken evenveel plannen

en gebruiken deze plannen evenveel als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.04$, $SD = .59$). Taal Ouders heeft eveneens geen significant effect ($F(1, 218) = .42$, $p = .52$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.03$, $SD = .60$), maken en gebruiken evenveel plannen als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.95$, $SD = .52$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 218) = .13$, $p = .88$). Autochtonen ($M = 3.03$, $SD = .60$) maken evenveel plannen en gebruiken deze plannen evenveel als leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.96$, $SD = .58$) en allochtonen ($M = 2.97$, $SD = .51$).

Voor de *Attitudeschaal* is er geen significant effect van SES ($F(2, 218) = .71$, $p = .49$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.47$, $SD = .82$) geloven evenveel als leerlingen uit de middelste ($M = 3.53$, $SD = .74$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.38$, $SD = .78$) dat de school relevant of belangrijk is voor hen. Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 218) = 2.52$, $p = .11$). Jongens ($M = 3.37$, $SD = .78$) geloven even sterk als meisjes ($M = 3.53$, $SD = .79$) dat de school relevant of belangrijk is voor hen. Leerjaar heeft ook geen significant effect ($F(1, 218) = .24$, $p = .63$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.42$, $SD = .69$) geloven even sterk als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.50$, $SD = .83$) dat de school relevant of belangrijk is voor hen. Er is tevens geen significant effect van Taal Ouders ($F(1, 218) = .66$, $p = .42$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.47$, $SD = .76$), vinden de school even relevant of belangrijk als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.45$, $SD = .85$). Etniciteit heeft tenslotte ook geen significant effect ($F(2, 218) = .93$, $p = .40$). Autochtonen ($M = 3.47$, $SD = .77$) vinden evenveel als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.31$, $SD = .80$) en allochtonen ($M = 3.48$, $SD = .83$) dat de school relevant of belangrijk voor hen is.

Voor de *Motivatieschaal* is er een randsignificant effect van Leerjaar ($F(1, 218) = 3.52$, $p = .06$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.34$, $SD = .58$) zijn minder bereid om inspanningen te leveren voor school dan leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.52$, $SD = .50$). SES heeft geen significant effect ($F(2, 218) = .38$, $p = .69$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.45$, $SD = .54$) willen evenveel inspanningen leveren voor school als leerlingen uit de middelste ($M = 3.50$, $SD = .47$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.47$, $SD = .55$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .67$, $p = .41$). Jongens ($M = 3.45$, $SD = .56$) willen evenveel inspanningen leveren voor school als meisjes ($M = 3.47$, $SD = .51$). Taal Ouders heeft ook geen significant effect ($F(1, 218) = 1.19$, $p = .28$).

Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.45$, $SD = .52$), willen evenveel inspanningen leveren voor school als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.48$, $SD = .56$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 218) = .83$, $p = .44$). Autochtonen ($M = 3.47$, $SD = .50$) willen evenveel inspanningen leveren voor school als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.40$, $SD = .55$) en allochtonen ($M = 3.45$, $SD = .57$).

2.2. Analyse van de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst

Voor de schaal *Heden-hedonisch* is er een significant effect van Leerjaar ($F(1, 218) = 11.31$, $p = .001$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.69$, $SD = .49$) zijn meer georiënteerd naar momentaan plezier en opwinding dan leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.47$, $SD = .41$). SES heeft geen significant effect ($F(2, 218) = 1.60$, $p = .21$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.50$, $SD = .45$) zijn even sterk georiënteerd naar momentaan plezier en opwinding als leerlingen uit de middelste ($M = 3.64$, $SD = .47$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.51$, $SD = .42$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .07$, $p = .79$). Jongens ($M = 3.53$, $SD = .46$) zijn even sterk georiënteerd naar momentaan plezier en opwinding als meisjes ($M = 3.59$, $SD = .44$). Er is bovendien geen significant effect van Taal Ouders ($F(1, 218) = .70$, $p = .40$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.58$, $SD = .44$), zijn even sterk georiënteerd naar momentaan plezier en opwinding als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.48$, $SD = .46$). Ten slotte heeft ook Etniciteit geen significant effect ($F(2, 218) = .02$, $p = .98$). Autochtonen ($M = 3.58$, $SD = .42$) zijn even sterk georiënteerd naar momentaan plezier en opwinding als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.56$, $SD = .52$) en allochtonen ($M = 3.49$, $SD = .48$).

Voor de schaal *Heden-fatalistisch* is er een significant effect van SES ($F(2, 218) = 3.29$, $p = .04$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.90$, $SD = .57$) geloven meer dat de toekomst voorbestemd is dan leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.63$, $SD = .48$). Ook leerlingen uit de middelste SES-groep ($M = 2.89$, $SD = .54$) geloven meer dat de toekomst voorbestemd is dan leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.63$, $SD = .48$). Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .01$, $p = .93$). Jongens ($M = 2.81$, $SD = .61$) geloven even sterk dat de toekomst voorbestemd is als meisjes ($M = 2.85$, $SD = .51$). Leerjaar heeft ook geen significant effect ($F(1, 218) = 1.31$, $p = .25$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.91$, $SD = .63$) geloven even sterk dat de toekomst voorbestemd is als leerlingen uit het zesde

leerjaar ($M = 2.79$, $SD = .51$). Taal Ouders heeft ook geen significant effect ($F(1, 218) = 1.21$, $p = .27$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.76$, $SD = .54$), geloven even sterk dat de toekomst voorbestemd is als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.97$, $SD = .56$). Ten slotte heeft ook Etniciteit geen significant effect ($F(2, 218) = .27$, $p = .76$). Autochtonen ($M = 2.75$, $SD = .54$) geloven even sterk als leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.81$, $SD = .61$) en allochtonen ($M = 2.97$, $SD = .55$) dat de toekomst voorbestemd is.

Voor de *Toekomstschaal* is er een significant effect van Leerjaar ($F(1, 218) = 3.95$, $p < .05$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.28$, $SD = .50$) streven minder naar toekomstige doelen dan leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.45$, $SD = .46$). Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .96$, $p = .33$). Jongens ($M = 3.37$, $SD = .49$) streven evenveel als meisjes ($M = 3.42$, $SD = .46$) naar toekomstige doelen. Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 218) = .87$, $p = .42$). Autochtonen ($M = 3.42$, $SD = .45$) streven even sterk naar toekomstige doelen als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.33$, $SD = .43$) en allochtonen ($M = 3.38$, $SD = .52$). Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 218) = .92$, $p = .40$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.43$, $SD = .44$) streven even sterk naar toekomstige doelen als leerlingen uit de middelste ($M = 3.34$, $SD = .47$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.46$, $SD = .52$). Taal Ouders heeft ook geen significant effect ($F(1, 218) = .89$, $p = .35$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.40$, $SD = .47$), streven even sterk naar toekomstige doelen als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.40$, $SD = .49$).

2.3. Analyse van de Schoolloopbaanvragenlijst

2.3.1. Wat vinden leerlingen belangrijk bij de keuze van een studierichting in het middelbaar?

Hieronder bespreek ik de analyses op de leerlingen van het zesde leerjaar en deze uit het tweede middelbaar samen. Aan de leerlingen van het zesde leerjaar werd er gevraagd wat ze belangrijk vinden bij het kiezen van een studierichting in het middelbaar. Aan de leerlingen van het tweede middelbaar werd er gevraagd wat ze belangrijk vinden bij het kiezen van een studierichting in de tweede graad.

Etniciteit heeft een randsignificant effect op de vraag of men een studierichting wil volgen die aansluit bij wat men kan ($F(2, 206) = 2.89, p = .06$). Allochtone leerlingen ($M = 4.09, SD = .80$) hechten minder belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan autochtone leerlingen ($M = 4.32, SD = .68$). Ook SES ($F(2, 206) = 3.97, p < .02$) en Taal Ouders ($F(1, 206) = 16.35, p < .001$) hebben een significant effect. Leerlingen uit de middelste SES-groep ($M = 4.05, SD = .85$) hechten minder belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 4.42, SD = .66$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.34, SD = .66$), hechten meer belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.98, SD = .89$). Ook de interactie van Leerjaar en Taal Ouders is significant ($F(1, 206) = 4.34, p < .04$). In het tweede middelbaar is er een significant effect van Taal Ouders ($F(1, 70) = 14.90, p < .04$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.40, SD = .58$), hechten meer belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.70, SD = .95$). In het zesde leerjaar is het verschil slechts randsignificant ($F(1, 149) = 2.91, p = .09$). In het zesde leerjaar hechten leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.31, SD = .70$), meer belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.09, SD = .83$). Ook de interactie Etniciteit en Taal Ouders is significant ($F(2, 206) = 3.88, p < .03$). Bij de autochtone leerlingen is het effect van Taal Ouders significant ($F(1, 124) = 9.62, p < .01$). Autochtone leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.36, SD = .65$), vinden het belangrijker om een studierichting te volgen die aansluit bij wat ze kunnen dan autochtone leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.57, SD = .79$). Voor leerlingen uit de buurlanden is er eveneens een significant effect van Taal Ouders ($F(1, 14) = 11.60, p < .004$). Van de leerlingen uit de buurlanden hechten leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.21, SD = .89$) meer belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.00, SD = .00$). Voor allochtone leerlingen is er geen significant effect van Taal Ouders ($F(1, 80) = .29, p = .59$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .78, p < .38$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.14, SD = .81$) hechten evenveel belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 4.23, SD = .75$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 218) = .83, p < .37$). Jongens ($M = 4.21, SD = .84$) hechten evenveel belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen als meisjes ($M = 4.20, SD = .72$).

Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 209) = .04, p = .84$) op de vraag hoe belangrijk leerlingen het vinden om een studierichting te volgen, *die voorbereidt op een beroep dat ze later willen uitoefenen*. Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.14, SD = .79$) vinden een studierichting die voorbereidt op een beroep dat ze later willen doen, even belangrijk bij de keuze van een studierichting als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 4.19, SD = .82$). Geslacht heeft ook geen significant effect ($F(1, 209) = 1.46, p = .23$). Jongens ($M = 4.23, SD = .70$) vinden het kiezen van een studierichting die voorbereidt op een beroep dat ze later willen uitoefenen, even belangrijk als meisjes ($M = 4.13, SD = .89$). Er is ook geen significant effect van Etniciteit ($F(2, 209) = .20, p = .82$). Autochtonen ($M = 4.14, SD = .79$) vinden een studierichting die voorbereidt op het beroep dat ze later willen uitoefenen even belangrijk als leerlingen uit de buurlanden ($M = 4.19, SD = .66$) en allochtonen ($M = 4.23, SD = .87$). Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 209) = .87, p = .42$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 4.27, SD = .88$) vinden het even belangrijk om een studierichting te volgen die voorbereidt op een beroep dat ze later willen uitoefenen als leerlingen uit de middelste ($M = 4.08, SD = .76$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 4.15, SD = .76$). Er is bovendien geen significant effect van Taal Ouders ($F(1, 209) = .26, p = .61$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.14, SD = .80$), vinden een studierichting die voorbereidt op het beroep dat ze later willen uitoefenen even belangrijk als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.24, SD = .84$).

Leerjaar heeft geen significant effect op het belang dat leerlingen hechten aan een studierichting die *voorbereidt op verdere studies* ($F(1, 209) = 1.36, p = .25$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.85, SD = .86$) hechten evenveel belang aan een studierichting die voorbereidt op verdere studies als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.99, SD = .86$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 209) = .16, p = .69$). Jongens ($M = 3.96, SD = .88$) hechten evenveel belang aan een studierichting die voorbereidt op latere studies als meisjes ($M = 3.94, SD = .85$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 209) = .55, p = .58$). Autochtonen ($M = 3.90, SD = .86$) hechten evenveel belang aan een studierichting die voorbereidt op verdere studies als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.63, SD = 1.09$) en allochtonen ($M = 4.09, SD = .79$). Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 209) = .68, p = .51$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 4.09, SD = .79$) hechten evenveel belang aan een studierichting die voorbereidt op verdere studies als leerlingen uit de middelste ($M = 3.90, SD = .85$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.80, SD = .96$). Taal Ouders heeft

ook geen significant effect ($F(1, 209) = .89, p = .35$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.86, SD = .88$), vinden een studierichting die voorbereidt op verdere studies even belangrijk als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.10, SD = .81$).

Leerjaar heeft geen significant effect op hoe belangrijk leerlingen het vinden om een studierichting te volgen waarbij ze *geen al te grote inspanningen moeten doen* ($F(1, 210) = 1.38, p = .24$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.64, SD = 1.10$) hechten evenveel belang aan een studierichting waarbij ze geen al te grote inspanningen moeten leveren als leerlingen van het zesde leerjaar ($M = 2.80, SD = 1.31$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 210) = .06, p = .81$). Jongens ($M = 2.73, SD = 1.33$) hechten evenveel belang aan een studierichting waarbij ze geen al te grote inspanningen moeten leveren als meisjes ($M = 2.77, SD = 1.19$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(1, 210) = 1.33, p = .27$). Autochtonen ($M = 2.57, SD = 1.21$) hechten evenveel belang aan een studierichting waarbij ze geen al te grote inspanningen moeten leveren als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.06, SD = 1.12$) en allochtonen ($M = 2.98, SD = 1.30$). Bovendien is er geen significant effect van SES ($F(2, 210) = 1.18, p = .31$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.79, SD = 1.33$) hechten evenveel belang aan een studierichting waarbij ze geen al te grote inspanningen moeten leveren als leerlingen uit de middelste ($M = 2.87, SD = 1.22$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.49, SD = 1.15$). Ook Taal Ouders heeft geen significant effect ($F(1, 210) = .01, p = .94$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.64, SD = 1.20$), hechten evenveel belang aan een studierichting waarbij ze geen al te grote inspanningen moeten leveren als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.96, SD = 1.31$).

Leerjaar heeft geen significant effect op het belang dat leerlingen bij de keuze van een studierichting hechten aan *interessante vakken* ($F(1, 209) = 2.64, p = .11$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.03, SD = .94$) hechten evenveel belang aan interessante vakken bij de keuze van een studierichting als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.76, SD = 1.04$). Er is tevens geen significant effect van Geslacht ($F(1, 209) = .07, p = .79$). Jongens ($M = 3.86, SD = 1.02$) hechten evenveel belang aan interessante vakken bij de keuze van een studierichting als meisjes ($M = 3.84, SD = 1.01$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 209) = .09, p = .91$). Autochtonen ($M = 3.86, SD = 1.01$) vinden interessante vakken even belangrijk bij de keuze van een studierichting als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.81,$

SD = .91) en allochtonen (M = 3.84, SD = 1.04). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 209) = 1.34, p = .26$). Leerlingen uit de laagste SES-groep (M = 3.76, SD = 1.08) vinden een studierichting waarvan de vakken interessant zijn even belangrijk als leerlingen uit de middelste (M = 4.03, SD = 1.02) en leerlingen uit de hoogste SES-groep (M = 3.78, SD = .90). Er is ten slotte ook geen significant effect van Taal Ouders ($F(1, 209) = .14, p = .71$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken (M = 3.87, SD = .99), hechten evenveel belang aan een studierichting waarvan de vakken interessant zijn als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt (M = 3.82, SD = 1.06).

Leerjaar heeft geen significant effect op het belang dat leerlingen hechten aan *de verwachtingen van hun ouders* bij de keuze van een studierichting ($F(1, 208) = 1.17, p = .28$). Leerlingen uit het tweede middelbaar (M = 2.86, SD = 1.18) hechten evenveel belang aan de verwachtingen van hun ouders bij de keuze van een studierichting als leerlingen uit het zesde leerjaar (M = 3.08, SD = 1.12). Geslacht heeft ook geen significant effect ($F(1, 208) = .16, p = .69$). Jongens (M = 3.08, SD = 1.14) hechten evenveel belang aan de verwachtingen van hun ouders bij de keuze van een studierichting als meisjes (M = 2.97, SD = 1.15). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 208) = .23, p = .79$). Autochtonen (M = 2.93, SD = 1.03) hechten evenveel belang aan de verwachtingen van hun ouders bij de keuze van een studierichting als leerlingen uit de buurlanden (M = 3.06, SD = 1.06) en allochtonen (M = 3.15, SD = 1.31). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 208) = .02, p = .98$). Leerlingen uit de laagste SES-groep (M = 3.08, SD = 1.18) vinden de verwachtingen van hun ouders even belangrijk bij de keuze van een studierichting als leerlingen uit de middelste (M = 3.00, SD = 1.14) en leerlingen uit de hoogste SES-groep (M = 2.94, SD = 1.09). Taal Ouders heeft tenslotte ook geen significant effect ($F(1, 208) = 2.37, p = .13$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken (M = 2.89, SD = 1.05), hechten evenveel belang aan de verwachtingen van hun ouders bij de keuze van een studierichting als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt (M = 3.23, SD = 1.27).

Taal Ouders heeft een significant effect op het belang dat leerlingen hechten aan een studierichting *die vrienden en klasgenoten ook willen volgen* ($F(1, 210) = 3.94, p < .05$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken (M = 1.95, SD = .94), vinden het minder belangrijk om een studierichting te volgen die vrienden en klasgenoten ook willen volgen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt (M = 2.18, SD = 1.19). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 210) = .39, p = .53$). Leerlingen uit het

tweede middelbaar ($M = 1.99$, $SD = .90$) hechten evenveel belang aan een studierichting die vrienden en klasgenoten ook willen volgen als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.06$, $SD = 1.11$). Geslacht heeft ook geen significant effect ($F(1, 210) = .26$, $p = .61$). Jongens ($M = 2.13$, $SD = 1.10$) hechten evenveel belang aan een studierichting die vrienden en klasgenoten ook willen volgen als meisjes ($M = 1.96$, $SD = .99$). Er is eveneens geen significant effect van Etniciteit ($F(2, 210) = .96$, $p = .38$). Autochtonen ($M = 2.03$, $SD = .94$) hechten evenveel belang aan een studierichting die vrienden en klasgenoten ook willen volgen als leerlingen uit de buurlanden ($M = 1.88$, $SD = .96$) en allochtonen ($M = 2.07$, $SD = 1.19$). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 210) = 1.66$, $p = .19$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 1.93$, $SD = 1.16$) vinden het volgen van een studierichting die vrienden en klasgenoten ook willen volgen even belangrijk als leerlingen uit de middelste ($M = 2.15$, $SD = .93$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.04$, $SD = .90$).

Taal Ouders heeft een significant effect op hoe belangrijk leerlingen het vinden om een studierichting te volgen *die het CLB aangeraden heeft* ($F(1, 210) = 4.75$, $p = .03$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.10$, $SD = 1.01$), vinden het minder belangrijk om een studierichting te volgen die het CLB aangeraden heeft dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.70$, $SD = 1.39$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 210) = .34$, $p = .56$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.28$, $SD = 1.14$) vinden het even belangrijk om een studierichting te volgen die het CLB aangeraden heeft als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.35$, $SD = 1.22$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 210) = 2.58$, $p = .11$). Jongens ($M = 2.16$, $SD = 1.22$) vinden het even belangrijk om een studierichting te volgen die het CLB aangeraden heeft als meisjes ($M = 2.44$, $SD = 1.16$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 210) = .25$, $p = .78$). Autochtonen ($M = 2.16$, $SD = 1.06$) vinden het even belangrijk om een studierichting te volgen die het CLB aangeraden heeft als leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.00$, $SD = .89$) en allochtonen ($M = 2.63$, $SD = 1.37$). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 210) = .84$, $p = .43$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.54$, $SD = 1.30$) vinden het even belangrijk om een studierichting te volgen die het CLB aangeraden heeft als leerlingen uit de middelste ($M = 2.20$, $SD = 1.06$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.04$, $SD = 1.07$).

2.3.2. Waarom willen leerlingen na het middelbaar verder studeren?

Hieronder bespreek ik de resultaten van de analyses die gedaan zijn op de groep van leerlingen die na het middelbaar verder willen studeren. Er werd aan hen gevraagd waarom ze na het middelbaar willen verder studeren.

Geslacht heeft, bij de vraag waarom men verder wil studeren na het middelbaar, een significant effect op het belang dat leerlingen hierbij hechten aan de kans dat men *veel geld verdient* ($F(1, 132) = 4.71, p < .04$). Jongens ($M = 3.81, SD = 1.03$) vinden de kans dat ze veel geld verdienen belangrijker bij hun keuze om na het middelbaar verder te studeren dan meisjes ($M = 3.40, SD = 1.10$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 132) = .07, p = .80$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.56, SD = .99$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de kans dat ze veel geld kunnen verdienen als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.57, SD = 1.15$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 132) = .18, p = .84$). Autochtonen ($M = 3.57, SD = 1.06$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de kans dat ze dan veel geld kunnen verdienen als leerlingen uit de buurlanden ($M = 3.70, SD = .95$) en allochtonen ($M = 3.55, SD = 1.17$). Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 132) = .17, p = .85$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.51, SD = 1.24$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de kans dat ze veel geld kunnen verdienen als leerlingen uit de middelste ($M = 3.55, SD = 1.02$) en leerlingen uit de hoogste ($M = 3.68, SD = .96$) SES-groep. Taal Ouders heeft eveneens geen significant effect ($F(1, 132) = .20, p = .65$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.58, SD = 1.08$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan de kans dat ze veel geld kunnen verdienen als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.55, SD = 1.12$).

Leerjaar heeft geen significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om verder te studeren, hechten *aan het feit dat vrienden of klasgenoten verder willen studeren* ($F(1, 133) = .01, p = .95$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 1.78, SD = .89$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan het feit dat vrienden of klasgenoten willen verder studeren als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 1.85, SD = .86$). Geslacht heeft ook geen significant effect ($F(1, 133) = .71, p = .40$). Jongens ($M = 1.92, SD = .95$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan het feit dat vrienden of klasgenoten willen verder studeren als meisjes ($M = 1.75, SD = .80$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 133) = 1.22, p = .30$). Autochtonen ($M = 1.84, SD = .80$) vinden het feit dat vrienden of klasgenoten verder willen studeren even belangrijk bij hun keuze om later verder te studeren als leerlingen uit de

buurlanden ($M = 1.70$, $SD = .82$) en allochtonen ($M = 1.80$, $SD = .98$). SES heeft eveneens geen significant effect ($F(2, 133) = .44$, $p = .64$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 1.86$, $SD = .96$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan het feit dat vrienden of klasgenoten willen verder studeren als leerlingen uit de middelste ($M = 1.86$, $SD = .78$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 1.73$, $SD = .84$). Ten slotte heeft ook Taal Ouders geen significant effect ($F(1, 133) = 2.15$, $p = .15$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 1.78$, $SD = .79$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan het feit dat vrienden of klasgenoten verder willen studeren als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 1.89$, $SD = .98$).

Geslacht heeft een randsignificant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om later verder te studeren, hechten aan de mogelijkheid *dat ze meer kans hebben om werk te vinden* ($F(1, 134) = 3.85$, $p = .05$). Jongens ($M = 4.40$, $SD = .87$) hechten bij deze keuze meer belang aan de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om werk te vinden dan meisjes ($M = 4.16$, $SD = .86$). Ook SES heeft een randsignificant effect ($F(1, 134) = 2.55$, $p = .08$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 4.38$, $SD = .91$) hechten bij deze keuze meer belang aan de mogelijkheid dat ze dan meer kans hebben om werk te vinden dan leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 4.02$, $SD = 1.00$). Ook leerlingen uit de middelste SES-groep ($M = 4.38$, $SD = .62$) hechten bij deze keuze meer belang aan mogelijkheid dat ze later meer kans hebben om werk te vinden dan leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 4.02$, $SD = 1.00$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 134) = .157$, $p = .69$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.28$, $SD = .76$) vinden de mogelijkheid dat ze later meer kans hebben om werk te vinden even belangrijk bij hun keuze om verder te studeren als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 4.27$, $SD = .92$). Er is tevens geen significant effect van Etniciteit ($F(2, 134) = .41$, $p = .69$). Autochtonen ($M = 4.20$, $SD = .93$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om later werk vinden als leerlingen uit de buurlanden ($M = 4.40$, $SD = .52$) en allochtonen ($M = 4.33$, $SD = .82$). Er is bovendien geen significant effect van Taal Ouders ($F(1, 134) = .48$, $p = .49$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.23$, $SD = .91$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om later werk vinden als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.31$, $SD = .79$).

Leerjaar heeft een significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om verder te studeren, hechten aan de *kans dat ze later een leuk beroep hebben* ($F(1, 134) = 4.67$, $p < .04$).

Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.76$, $SD = .52$) hechten bij deze keuze meer belang aan de kans dat ze een leuk beroep hebben dan leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 4.51$, $SD = .77$). Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 134) = .03$, $p = .87$). Jongens ($M = 4.57$, $SD = .70$) hechten evenveel belang aan een leuk beroep, bij hun keuze om verder te studeren, als meisjes ($M = 4.62$, $SD = .71$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 134) = 2.23$, $p = .11$). Autochtonen ($M = 4.57$, $SD = .77$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan een leuk beroep als leerlingen uit de buurlanden ($M = 4.90$, $SD = .32$) en allochtonen ($M = 4.59$, $SD = .64$). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 134) = 1.19$, $p = .31$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 4.68$, $SD = .68$) hechten evenveel belang aan een leuk beroep, bij hun keuze om verder te studeren, als leerlingen uit de middelste ($M = 4.68$, $SD = .68$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 4.60$, $SD = .77$). Taal Ouders heeft eveneens geen significant effect ($F(1, 134) = 1.45$, $p = .23$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 4.58$, $SD = .75$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan een leuk beroep als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.64$, $SD = .62$).

Etniciteit heeft een randsignificant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om verder te studeren, hechten aan *wat ouders en familie graag hebben* ($F(2, 133) = 2.85$, $p = .06$). Allochtonen ($M = 3.12$, $SD = 1.24$) hechten bij deze keuze meer belang aan wat ouders en familie graag hebben dan autochtonen ($M = 2.65$, $SD = .93$) en leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.20$, $SD = .79$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 133) = 2.15$, $p = .15$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.96$, $SD = .97$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders en familie graag hebben als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.96$, $SD = 1.12$). Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 133) = 3.75$, $p = .54$). Jongens ($M = 2.76$, $SD = 1.15$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders en familie graag hebben als meisjes ($M = 2.80$, $SD = 1.02$). Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 133) = .08$, $p = .83$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.92$, $SD = 1.22$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders en familie graag hebben als leerlingen uit de middelste ($M = 2.69$, $SD = 1.00$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.68$, $SD = .91$). Taal Ouders heeft tenslotte ook geen significant effect ($F(1, 133) = .80$, $p = .37$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.65$, $SD = .93$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders en familie graag hebben als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.00$, $SD = 1.25$).

SES heeft een randsignificant effect op hoe *vanzelfsprekend* leerlingen die na het middelbaar willen verder studeren, het vinden om dit te doen ($F(2, 131) = 2.85, p = .06$). Tussen de drie niveaus van SES zijn er echter geen significante verschillen. Taal Ouders heeft een significant effect ($F(1, 131) = 5.96, p < .02$). Van de leerlingen die besluiten om verder te studeren, vinden leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.07, SD = 1.00$) het meer vanzelfsprekend om na het middelbaar verder te studeren dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.87, SD = 1.26$). Bovendien is er een significant interactie-effect van SES en Taal Ouders ($F(2, 131) = 3.40, p < .04$). Binnen de laagste ($F(1, 57) = 1.40, p = .24$) en de middelste SES-groep ($F(1, 40) = .75, p = .39$) heeft Taal Ouders geen significant effect. Binnen de hoogste SES-groep heeft Taal Ouders wel een significant effect ($F(1,39) = 6.98, p < .02$). Van de leerlingen uit de hoogste SES-groep die besluiten om verder te studeren, vinden leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.06, SD = .98$) verder studeren na het middelbaar meer vanzelfsprekend dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 1.80, SD = 1.10$). Er is geen significant effect van SES voor leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($F(2, 85) = .34, p = .71$). Er is wel een randsignificant effect van SES voor leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($F(2, 51) = 2.72, p = .08$). Wanneer minstens één ouder geen Nederlands spreekt, vinden leerlingen uit de middelste SES-groep ($M = 3.33, SD = 1.43$) verder studeren na het middelbaar meer vanzelfsprekend dan leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 1.80, SD = 1.10$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 131) = .02, p = .89$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.98, SD = 1.13$) vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar verder te studeren als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.99, SD = 1.10$). Er is bovendien geen significant effect van Geslacht ($F(1, 131) = 1.11, p = .29$). Jongens ($M = 3.03, SD = 1.16$) vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar verder te studeren als meisjes ($M = 2.96, SD = 1.07$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 131) = 1.55, p = .22$). Autochtonen ($M = 3.04, SD = 1.04$) vinden verder studeren na het middelbaar even vanzelfsprekend als leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.70, SD = .95$) en allochtonen ($M = 2.98, SD = 1.24$).

Geslacht heeft een significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om verder te studeren, hechten aan het feit dat ze studeren *fijn vinden* ($F(1, 132) = 5.97, p < .02$). Jongens ($M = 1.97, SD = 1.03$) hechten bij deze keuze minder belang aan het feit dat ze studeren fijn vinden dan meisjes ($M = 2.49, SD = 1.22$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 132) = 1.19, p = .28$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.16, SD = 1.24$) vinden het fijn

vinden van studeren even belangrijk bij hun keuze om verder te studeren als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.33$, $SD = 1.14$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 132) = .28$, $p = .76$). Autochtonen ($M = 2.06$, $SD = 1.02$) vinden het fijn vinden van studeren even belangrijk bij hun keuze om verder te studeren als leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.30$, $SD = 1.06$) en allochtonen ($M = 2.62$, $SD = 1.35$). SES heeft eveneens geen significant effect ($F(2, 132) = .08$, $p = .93$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.41$, $SD = 1.31$) vinden het fijn vinden van studeren even belangrijk bij deze keuze als leerlingen uit de middelste ($M = 2.19$, $SD = 1.13$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.12$, $SD = .98$). Ook Taal Ouders heeft geen significant effect ($F(1, 132) = .85$, $p = .36$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.08$, $SD = 1.01$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan het feit dat ze studeren fijn vinden als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.59$, $SD = 1.34$).

2.3.3. Waarom willen leerlingen na het middelbaar gaan werken?

Hieronder bespreek ik de resultaten van de analyses op de leerlingen die na het middelbaar willen gaan werken. Deze groep bestaat slechts uit een klein aantal proefpersonen. Hierdoor zijn de bekomen resultaten niet echt betrouwbaar.

Taal Ouders heeft een significant effect op het belang dat deze leerlingen, bij hun keuze om na het middelbaar te gaan werken, hechten aan de kans dat ze *een beroep kunnen uitoefenen dat ze graag doen* ($F(1, 24) = 14.95$, $p = .001$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.63$, $SD = 1.25$), hechten bij deze keuze minder belang aan de kans dat ze een leuk beroep kunnen uitoefenen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.54$, $SD = .52$). Ook Etniciteit heeft een significant effect ($F(2, 24) = 5.14$, $p < .02$). Tussen de drie niveaus van Etniciteit zijn er echter geen significante verschillen. Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 24) = .58$, $p = .45$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.21$, $SD = 1.25$) hechten evenveel belang aan de kans dat ze een leuk beroep kunnen uitoefenen wanneer ze na het middelbaar al gaan werken als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.78$, $SD = 1.04$). Geslacht heeft ook geen significant effect ($F(1, 24) = .62$, $p = .44$). Jongens ($M = 4.00$, $SD = 1.05$) hechten evenveel belang aan de kans dat ze een leuk beroep kunnen uitoefenen, bij hun keuze om na het middelbaar te gaan werken, als meisjes ($M = 3.89$, $SD = 1.23$). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 24) = 2.07$, $p = .15$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.82$, $SD = 1.26$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de kans dat ze een leuk beroep kunnen uitoefenen als leerlingen uit de

middelste ($M = 4.10$, $SD = .99$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 4.00$, $SD = 1.41$).

Etniciteit heeft een significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om na het middelbaar te gaan werken, hechten aan *het feit dat ouders of familie graag hebben dat ze dit doen* ($F(2, 26) = 4.06$, $p < .03$). Tussen de drie niveaus van Etniciteit zijn er echter geen significante verschillen. Taal Ouders heeft een significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om na het middelbaar te gaan werken, hechten aan wat ouders en familie graag hebben ($F(1, 26) = 5.99$, $p < .03$). Wanneer beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.75$, $SD = 1.07$), hechten leerlingen bij deze keuze meer belang aan wat ouders en familie belangrijk vinden dan wanneer minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 3.69$, $SD = 1.44$). Leerjaar heeft geen significant effect ($F(1, 26) = .46$, $p = .51$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 3.79$, $SD = 1.53$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders of familie graag hebben als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.70$, $SD = .97$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 26) = 1.72$, $p = .20$). Jongens ($M = 3.63$, $SD = 1.26$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders of familie graag hebben als meisjes ($M = 3.83$, $SD = 1.15$). SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 26) = .48$, $p = .62$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 3.59$, $SD = 1.22$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan wat ouders of familie graag hebben als leerlingen uit de middelste ($M = 4.00$, $SD = 1.25$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.00$, $SD = .00$).

Leerjaar heeft een significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om na het middelbaar te gaan werken, hechten aan de kans dat ze dan meer *geld kunnen verdienen* ($F(1, 25) = 17.98$, $p < .001$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 4.27$, $SD = 1.10$) hechten bij deze keuze meer belang aan de kans dat ze meer geld verdienen dan leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 3.61$, $SD = 1.08$). Het interactie-effect voor SES en Leerjaar kon niet berekend worden omdat er minstens één groep was met minder dan twee subjecten. Ook Etniciteit heeft een significant effect ($F(2, 25) = 7.94$, $p = .002$). Tussen de drie niveaus van Etniciteit zijn er echter geen significante verschillen. Taal Ouders heeft ook een significant effect ($F(1, 25) = 10.74$, $p = .003$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 3.80$, $SD = 1.19$), hechten bij deze keuze minder belang aan de kans dat ze meer geld verdienen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 4.00$, $SD = 1.00$). SES heeft ook een significant effect ($F(2, 25) = 3.49$, $p < .05$). Tukey a posteriori tests tonen echter dat de drie gemiddelden niet significant van elkaar verschillen. Geslacht

heeft geen significant effect ($F(1, 25) = .27, p = .61$). Jongens ($M = 3.95, SD = 1.03$) vinden de kans dat ze meer geld kunnen verdienen even belangrijk bij deze keuze als meisjes ($M = 3.79, SD = 1.23$).

Hieronder bespreek ik een aantal variabelen waarop er geen significante effecten gevonden zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er relatief weinig proefpersonen zitten in de groep die besluit om na het middelbaar te gaan werken.

Leerjaar heeft geen significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om na het S.O. te gaan werken, hechten aan *de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om werk te vinden* ($F(1, 26) = .04, p = .84$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.08, SD = 1.31$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om werk te vinden als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.05, SD = 1.36$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 26) = .07, p = .79$). Jongens ($M = 1.94, SD = 1.34$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om werk te vinden als meisjes ($M = 2.17, SD = 1.34$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 26) = .28, p = .76$). Autochtonen ($M = 2.00, SD = 1.30$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze later meer kans hebben om werk te vinden als allochtonen ($M = 2.33, SD = 1.44$). Van de leerlingen uit de buurlanden konden de gemiddelden en standaarddeviaties niet berekend worden omdat er minder dan twee subjecten zitten in de groep leerlingen uit de buurlanden. SES heeft ook geen significant effect ($F(2, 26) = 1.34, p = .28$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.09, SD = 1.4$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze meer kans hebben om werk te vinden als leerlingen uit de middelste ($M = 1.70, SD = .95$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 3.50, SD = .71$). De hoogste SES groep scoort hier “beduidend” maar niet significant hoger dan de twee andere groepen. Tenslotte heeft ook Taal Ouders geen significant effect ($F(1, 26) = 1.06, p = .31$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 1.87, SD = 1.25$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan de mogelijkheid dat ze later meer kans hebben om werk te vinden als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.45, SD = 1.44$).

Leerjaar heeft geen significant effect op hoe *vanzelfsprekend* leerlingen het vinden om na het middelbaar te gaan werken ($F(1, 26) = .12, p = .73$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.58, SD = 1.08$) vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar te gaan werken als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.32, SD = 1.13$). Ook Geslacht heeft geen significant

effect ($F(1, 26) = .002, p = .96$). Jongens ($M = 2.38, SD = 1.36$) vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar te gaan werken als meisjes ($M = 2.44, SD = .86$). Etniciteit heeft ook geen significant effect ($F(2, 26) = .28, p = .76$). Autochtonen ($M = 2.30, SD = 1.08$) vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar te gaan werken als leerlingen uit de buurlanden ($M = 2.50, SD = 1.43$) en allochtonen ($M = 2.50, SD = .71$). Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 26) = .19, p = .83$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.36, SD = 1.00$) vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar te gaan werken als leerlingen uit de middelste ($M = 2.50, SD = 1.43$) en leerlingen uit de hoogste ($M = 2.50, SD = .71$) SES-groep. Ook Taal Ouders heeft geen significant effect ($F(1, 26) = .28, p = .60$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.30, SD = 1.11$), vinden het even vanzelfsprekend om na het middelbaar te gaan werken als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.64, SD = 1.12$).

Leerjaar heeft geen significant effect op het belang dat leerlingen, bij hun keuze om na het middelbaar te gaan werken, hechten aan *de keuze van vrienden of klasgenoten* ($F(1, 26) = .01, p = .91$). Leerlingen uit het tweede middelbaar ($M = 2.58, SD = 1.51$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de keuze van vrienden of klasgenoten als leerlingen uit het zesde leerjaar ($M = 2.86, SD = 1.32$). Ook Geslacht heeft geen significant effect ($F(1, 26) = .97, p = .34$). Jongens ($M = 2.69, SD = 1.25$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de keuze van vrienden of klasgenoten als meisjes ($M = 2.83, SD = 1.51$). Ook Etniciteit heeft geen significant effect ($F(2, 26) = 1.34, p = .28$). Autochtonen ($M = 2.90, SD = 1.29$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de keuze van vrienden of klasgenoten als allochtonen ($M = 2.33, SD = 1.50$). Voor de leerlingen uit de buurlanden konden de gemiddelden en standaarddeviaties niet berekend worden, omdat er minder dan twee subjecten in deze groep zitten. Ook SES heeft geen significant effect ($F(2, 26) = .28, p = .76$). Leerlingen uit de laagste SES-groep ($M = 2.55, SD = 1.41$) hechten bij deze keuze evenveel belang aan de keuze van vrienden of klasgenoten als leerlingen uit de middelste ($M = 3.30, SD = 1.34$) en leerlingen uit de hoogste SES-groep ($M = 2.50, SD = .71$). Ten slotte heeft ook Taal Ouders geen significant effect ($F(1, 26) = 1.15, p = .29$). Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken ($M = 2.91, SD = 1.31$), hechten bij deze keuze evenveel belang aan de keuze van vrienden of klasgenoten als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt ($M = 2.45, SD = 1.51$).

2.4. Effect van toekomstperspectief en studiemotivatie op studiekeuze

Om het effect na te gaan van toekomstperspectief en studiemotivatie op de studiekeuze, heb ik gebruik gemaakt van de schaal Toekomst uit de “Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst”-vragenlijst en van de schaal Motivatie uit de vragenlijst “Leren en studeren”. De onafhankelijke variabelen in deze analyse waren dus de resultaten op de Toekomstschaal, die het toekomstperspectief meten, en de resultaten op de Motivatieschaal, die de studiemotivatie meten. De drie afhankelijke variabelen voor het zesde leerjaar waren A-richting, B-richting en BuSO. Voor het tweede middelbaar waren de vijf afhankelijke variabelen ASO, TSO, KSO, BSO en BuSO.

In het zesde leerjaar ben ik via drie aparte logistische regressieanalyses nagegaan wat het effect was van de twee onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabelen A-richting, B-richting en BuSO. Telkens werd er geen significant effect teruggevonden van toekomstperspectief en/ of studiemotivatie op de afhankelijke variabelen A-richting, B-richting en BuSO. Er waren ook geen significante effecten op deze afhankelijke variabelen na controle voor Geslacht, Etniciteit, SES en Taal Ouders.

In het tweede middelbaar ben ik eveneens via vijf aparte logistische regressieanalyses nagegaan wat het effect was van de twee onafhankelijke variabelen op de variabelen ASO, TSO, KSO, BSO en BuSO. Er zijn geen significante effecten teruggevonden. Ook na controle voor Geslacht, Etniciteit, SES en Taal Ouders waren er geen significante effecten.

2.5. Analyse van de “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst

Met de “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst ben ik vier categorieën nagegaan. Ik wilde weten of er een verschil was naar etniciteit en/ of geslacht in de mate waarin leerlingen bezig zijn met dingen in de nabije toekomst, namelijk hun studies dit schooljaar; of met dingen die iets verder in de toekomst liggen, namelijk hun studies volgend schooljaar; of met dingen in de verre toekomst, namelijk hun beroep later. Verder ben ik nagegaan hoeveel belang de leerlingen hechten aan hun familie.

Uit de analyses van de “Vul-de-zinnetjes-aan”-vragenlijst blijkt dat er een significant verband is tussen de frequentie van deze vier categorieën en Etniciteit ($X^2(6) = 44.83, p < .001$).

Leerlingen uit de buurlanden (57.3%) hechten meer belang aan hun studies dit jaar dan autochtonen (48.8%) en allochtonen (48.6%). Allochtonen (25.6%) hechten meer belang aan hun studies volgend schooljaar dan autochtonen (16.4%) en leerlingen uit de buurlanden (11.2%). Het beroep dat men later kan hebben, is ongeveer even belangrijk voor autochtonen (19.2%), leerlingen uit de buurlanden (23.6%) en allochtonen (20.4%). Allochtonen (6.8%) en leerlingen uit de buurlanden (7.9%) hechten in dit onderzoek minder belang aan hun familie dan autochtonen (15.6%).

Als er per categorie van Etniciteit nagegaan wordt of er een verband is tussen Geslacht en de frequenties van de vier categorieën van de vragenlijst, dan is er een significant verband bij de autochtone leerlingen ($X^2(3) = 10.21$, $p < .02$). Autochtone jongens (24.1%) zijn meer bezig met hun beroep later dan autochtone meisjes (15.3%). Autochtone jongens (45.1%) zijn ongeveer evenveel bezig met hun studies dit schooljaar als autochtone meisjes (51.8%). Autochtone jongens (16.6%) zijn ook ongeveer evenveel bezig met hun studies volgend schooljaar als autochtone meisjes (16.2%). Autochtone meisjes (16.7%) en jongens (14.2%) hechten ongeveer evenveel belang aan hun familie.

Er is geen significant verband tussen Geslacht en de frequenties van de vier categorieën van de vragenlijst voor leerlingen uit de buurlanden ($X^2(3) = 5.61$) en voor allochtone leerlingen ($X^2(3) = 5.13$).

Hoofdstuk 10. Conclusie, methodologische kritiek en aanknopingspunten voor verder onderzoek

Hieronder geef ik de belangrijkste conclusies uit mijn onderzoek. Verder geef ik ook methodologische kritiek op mijn pilotstudie en mijn eigenlijke onderzoek en geef ik aanknopingspunten voor verder onderzoek.

§.1. Conclusies

Allereerst werd met dit onderzoek nagegaan of er verschillen zijn tussen leerlingen voor een aantal variabelen die betrekking hebben op leren en studeren. Leerlingen uit de hoogste SES-groep maken zich minder zorgen over school en schoolse prestaties dan leerlingen uit de middelste en leerlingen uit de laagste SES-groep. Ook jongens maken zich minder zorgen over school en schoolse prestaties dan meisjes. Jongens maken en gebruiken ook minder plannen dan meisjes. Alle groepen onderzochte leerlingen vinden de school even relevant of belangrijk voor zichzelf. Leerlingen uit het tweede middelbaar zijn minder bereid om inspanningen te leveren voor school dan leerlingen uit het zesde leerjaar. Dit effect is echter randsignificant.

Ten tweede wilde ik nagaan of er verschillen zijn tussen leerlingen in de wijze waarop ze naar de toekomst kijken. Leerlingen uit het tweede middelbaar zijn meer georiënteerd naar momentaan plezier en opwindning dan leerlingen uit het zesde leerjaar. Leerlingen uit het tweede middelbaar streven ook minder naar toekomstige doelen dan leerlingen uit het zesde leerjaar. Leerlingen uit de hoogste SES-groep geloven minder dat de toekomst voorbestemd is dan leerlingen uit de laagste en leerlingen uit de middelste SES-groep.

Ten derde heb ik onderzocht of er een verschil is tussen leerlingen voor het belang dat ze hechten aan bepaalde zaken bij de keuze van een studierichting in het middelbaar. Allochtonen vinden het minder belangrijk dan autochtonen dat de studierichting die ze zullen volgen, aansluit bij wat ze kunnen. Leerlingen uit de middelste SES-groep hechten minder belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen uit de hoogste SES-groep. Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken, hechten meer belang aan

een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Dit laatste effect vinden we terug bij leerlingen uit het tweede middelbaar en bij leerlingen uit het zesde leerjaar. Het effect bij de leerlingen uit het zesde leerjaar is echter randsignificant. Bij autochtonen en bij leerlingen uit de buurlanden hechten leerlingen, waarvan beide ouders Nederlands spreken, meer belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Bij de allochtonen echter, hechten leerlingen, waarvan beide ouders Nederlands spreken, evenveel belang aan een studierichting die aansluit bij wat ze kunnen als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken, vinden het minder belangrijk om een studierichting te volgen die vrienden en klasgenoten ook willen volgen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Ze vinden het ook minder belangrijk om een studierichting te volgen die het CLB aangeraden heeft dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt.

Alle groepen ondervraagde leerlingen vonden een studierichting, die voorbereidt op een beroep, even belangrijk. Er was ook geen verschil tussen de groepen leerlingen voor het belang dat ze hechten aan interessante vakken die ze in die studierichting kunnen volgen, aan de verwachtingen van ouders, aan een studierichting die voorbereidt op verdere studies en aan een studierichting waarbij ze geen al te grote inspanningen moeten leveren.

Ten vierde wilde ik weten waarom sommige leerlingen ervoor kiezen om na het middelbaar verder te studeren. Jongens hechten bij deze keuze, meer dan meisjes, belang aan de kans dat ze dan meer geld zouden kunnen verdienen. Jongens hechten ook meer belang aan het feit dat ze meer kans op werk zouden kunnen hebben, dan meisjes. Dit laatste effect is echter randsignificant. Leerlingen uit de laagste en leerlingen uit de middelste SES-groep vinden het feit dat ze meer kans op werk zouden kunnen hebben belangrijker dan leerlingen uit de hoogste SES-groep. Ook dit verschil is randsignificant. Leerlingen uit het tweede middelbaar vinden de grotere kans op een leuk beroep, die ze denken te hebben, belangrijker dan leerlingen uit het zesde leerjaar. Alle groepen leerlingen hechten bij deze keuze evenveel belang aan het feit dat vrienden of klasgenoten verder willen studeren. Allochtonen hechten bij deze keuze meer belang aan wat ouders en familie graag hebben dan autochtonen en leerlingen uit de buurlanden. Dit effect is echter randsignificant. Van de leerlingen uit de middelste en van de leerlingen uit de laagste SES-groep vinden leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken, het even vanzelfsprekend om na het middelbaar verder te

studeren als leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Van de leerlingen uit de hoogste SES-groep vinden leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken, het vanzelfsprekender om na het middelbaar verder te studeren dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Wanneer minstens één ouder geen Nederlands spreekt, vinden leerlingen uit de middelste SES-groep het vanzelfsprekender om na het middelbaar verder te studeren dan leerlingen uit de hoogste SES-groep. Jongens hechten, bij hun keuze om verder te studeren, minder belang aan het fijn vinden van studeren dan meisjes.

Ten vijfde wilde ik nagaan waarom sommige leerlingen na het middelbaar willen gaan werken. Er hebben echter maar relatief weinig proefpersonen geantwoord dat ze na het middelbaar willen gaan werken. Hierdoor zijn de analyses op de antwoorden van deze groep proefpersonen niet echt betrouwbaar. Toch vat ik hier de resultaten samen.

Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken, hechten bij deze keuze minder belang aan de kans die ze denken te hebben om een leuk beroep uit te oefenen dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Leerlingen waarvan beide ouders Nederlands spreken, hechten bij deze keuze wel meer belang aan wat ouders en familie graag hebben dan leerlingen waarvan minstens één ouder geen Nederlands spreekt. Er is geen verschil tussen de groepen leerlingen voor het belang dat ze hechten aan de grotere kans op werk die ze denken te hebben, voor hoe vanzelfsprekend ze het vinden om na het middelbaar te gaan werken en voor het belang dat ze bij deze keuze hechten aan vrienden of klasgenoten.

Ten zesde wilde ik nagaan of er een effect is van toekomstperspectief en studiemotivatie op de studiekeuze die leerlingen willen maken. Uit de analyses kwamen er, in tegenstelling tot wat verwacht werd, geen significante effecten naar voren.

Ten slotte wilde ik weten of er een verschil is naar etniciteit en/ of geslacht in de mate waarin leerlingen bezig zijn met hun studies dit jaar, hun studies volgend jaar, hun beroep en hun familie. Leerlingen uit de buurlanden zijn meer bezig met hun studies dit jaar dan autochtonen en allochtonen. Allochtonen zijn meer bezig met hun studies volgend jaar dan autochtonen en leerlingen uit de buurlanden. De leden uit de drie etnische categorieën zijn ongeveer evenveel bezig met hun latere beroep. Autochtone jongens zijn wel meer bezig met hun latere beroep dan autochtone meisjes. Allochtonen en leerlingen uit de buurlanden zijn minder bezig met hun familie dan autochtonen.

§.2. Methodologische kritiek en aanknopingspunten voor verder onderzoek

Bovenstaande analyses zijn uitgevoerd op 233 leerlingen. Voor de meeste analyses heb ik vijf predictoren opgenomen en sommige analyses zijn uitgevoerd op een subgroep van deze 233 leerlingen, zoals bijvoorbeeld de subgroep van leerlingen die kiezen om na het middelbaar te gaan werken. Hierdoor zijn sommige analyses uitgevoerd op een relatief kleine groep proefpersonen. Dit alles heeft tot gevolg dat de resultaten niet altijd betrouwbaar zijn.

Ten tweede is de indeling naar etniciteit in mijn onderzoeksgroep niet specifiek genoeg. De groep allochtonen waarover ik in mijn onderzoek spreek, is immers zeer divers. De grootte van mijn onderzoeksgroep laat echter geen verdere onderverdeling toe.

Een derde bemerking bij het onderzoek is dat de vragenlijsten soms moeilijk te begrijpen zijn voor (allochtone) leerlingen uit het zesde leerjaar en uit het tweede middelbaar. Hoewel ik na de afname van de vragenlijsten van mijn pilotstudie geprobeerd heb om de vragenlijsten makkelijker te maken, bleek dit uiteindelijk niet mogelijk te zijn. Het was immers moeilijk om de vragen zodanig te wijzigen dat de aangepaste vragenlijsten niet te sterk afweken van de oorspronkelijke vragenlijsten, namelijk de LASSI en de Tijdsperspectiefvragenlijst van Zimbardo.

Omwille van praktische overwegingen kon ik bovendien niet nagaan welke studierichting leerlingen uiteindelijk kozen het volgende schooljaar, als ze geslaagd waren in het schooljaar waarin de vragenlijsten afgenomen werden.

Ik kon tevens niet onderzoeken of de leerlingen na het middelbaar onmiddellijk gaan werken of gaan verder studeren. Hiervoor is er longitudinaal onderzoek nodig waarbij de leerlingen opgevolgd worden in de keuzes die ze uiteindelijk maken.

Een grootschaliger, longitudinaal onderzoek met eenvoudigere vragenlijsten zou dus interessant zijn om tegemoet te komen aan de meeste tekortkomingen van dit onderzoek.

Referenties

- Amelinckx, G. (1997). *Toekomstperspectief van Marokkaanse migrantenjongeren en Belgische jongeren uit het secundair onderwijs: Literatuurstudie en empirisch onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, Leuven.
- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Bormans, L. (2006, september). Etnocommunicatie: De eerste lijn. *Klasse*, 167, 26-29.
- Crul, M. (2001). De sleutel tot succes. Succesvolle Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren in het onderwijs. In W. Meynen, J. Rupp, & T. Veld (Reds.), *Succesvolle allochtone leerlingen* (pp. 31-46). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- De Mets, J. (2003). *Inkleuren: Een werkboek voor diversiteit in het hoger onderwijs* [WWW document]. Afgehaald van het WWW op 24 maart 2005:
http://www.khlim.be/saw/gelijkekansenhogeronderwijs/inkleuren/INKLEUREN_bw.pdf
- De Meyer, P. (2005, augustus 10). Allochtonen moeten er komen. *Gazet Van Antwerpen*. [Krant, online geselecteerde artikels]. Afgehaald van het WWW op 16 augustus 2005:
<http://www.mediargus.be/scripts/docroom.EXE?VOGO=viewxml&viewid=10543157>
- Dupont, P. (2004, 9 maart). Marokkaanse vaders uit Genk in bres voor onderwijs. *De Morgen*, 10.
- Jansens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Eelen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2004). *Didactiek in beweging: Hoofdstuk 5. Motiveren van lerenden*. (pp. 181-124). Wolters Plantyn.

- Eldering, L. (2002). Risicofactoren en probleemgedrag. In L. Eldering (Ed.), *Cultuur en opvoeding: Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief* (pp. 234-267). Rotterdam: Lemniscaat.
- Go-for-it partnerschap. (2005). *Clusterteksten*. [WWW document]. Afgehaald van het WWW op 25 juli 2005:
<http://www.esf-goforit.be/content.php?idx=9&sub=1>
- Herweijer, L. J. (1999). Voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs. In L. J. Herweijer (Ed.), *Tussen overschot en tekort: de aansluiting tussen onderwijs en arbeid in de quataire sector en in de marktsector vergeleken* (pp. 111-141). Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.
- Lacante, M. (1997). Het studiekeuzeproces met betrekking tot het hoger onderwijs. *Psychological reports*, 75, 1-26.
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: Tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Lesaffer, P. (2005, juni 1). De kloof is groot, maar niet diep. *De Standaard* [Krant, online geselecteerde artikels]. Afgehaald van het WWW op 18 augustus 2005:
<http://www.mediargus.be/scripts/docroom.EXE?VOGO=viewxml&viewid=10315440>
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W., & De Metsenaere, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs* (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/ Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- MAKS!. (2005). Van klein Turkije naar de unief. *MAKS!*, 44, 6-7 [WWW document]. Afgehaald van het WWW op 20 juli 2005:
<http://www.klasse.be/archieven/archieven.taf?actie=detail&nr=11462>

- Nuttin, J. R., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale: Leuven University Press & Erlbaum.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59-89.
- Prisma Onderwijsopbouwwerk Mechelen in samenwerking met Katholieke Hogeschool Mechelen (schooljaar 2006-2007). *Informatiebundel project sociaal-cultureel engagement*.
- Programme for International Student Assessment. *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Niet-gepubliceerd onderzoeksrapport. [WWW document]. Afgehaald van het WWW op 31 maart, 2007: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/37/36665011.pdf>
- Roosens, E. (1986). Slagen en mislukken bij immigratie: Enkele vergelijkingspunten tussen Europa en V.S.A. In J. Leman & A. Gailly (Eds.), *Tweede generatie immigratiejongeren: Sociaal-culturele determinanten van hun slagen en mislukken en enkele gegevens over hun oriëntatie als kind en adolescent* (pp. 11-20). Brussel: Cultuur en migratie.
- Roosens, E. (2002). Migratie en Onderwijs. In J. Leman, & L. Top (Eds.), *Intercultureel en meertalig onderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding* (pp.109-126). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Soenen, R. (2002). Kinderen als interculturele avant-garde in de stedelijke omgeving. Het belang van een relationele pedagogiek. In J. Leman & L. Top (Eds.), *Intercultureel en meertalig onderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding* (pp. 124 -141). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Steunpunt Mechelen. (2004). *Bevraging school- en studiekeuze*. Niet-gepubliceerd onderzoeksrapport. Onderzoek Steunpunt Mechelen.

- Van Den Bergh, W. (2005). Concentratiescholen. *Tijdschrift Gepensioneerden A.C.O.D.* Mechelen, 4, 9-11.
- Van Der Veen, I. (2001). Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In W. Meynen, J. Rupp, & T. Veld (Reds.), *Succesvolle allochtone leerlingen* (pp. 13-30). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Van Dorselaar, I. (2002, 28 januari). Alle Marokkanen hebben zwart haar. *De Standaard*, p. 4.
- Vansteenkiste, M. (2005). *Intrinsic versus extrinsic goal promotion an autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. Niet-gepubliceerde doctoraatsthesis. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners. Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Van Sterkenburg, P. G. J. (1996). *Van Dale handwoordenboek hedendaags Nederlands*. Utrecht: Van Dale Lexicografie.
- VDAB, Databeheer en data-analyse. (2004). *Fatima of Sil, een wereld van verschil. Een vergelijkend onderzoek naar de slaagkansen op de arbeidsmarkt tussen etnische E.U. en allochtone schoolverlaters*, 2, 1-28.
- Werkgroep Omgevingsanalyse van het LOP 57. (2004, december). *Rapportering aan het dagelijks bestuur van het LOP 57*. Niet-gepubliceerd onderzoeksrapport, Werkgroep Omgevingsanalyse LOP (5)7.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (1990). *LASSI-HS user's manual: For those administering the learning and study strategies inventory high school version*. 1231 Kapp Drive. Clearwater, Florida 33765: H&H Publishing Company, Inc.

Zimbardo P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

Bijlagen

Bijlage A: Concentratiescholen

Een basis van ongelijkheid in het latere leven, een obstakel in de integratie... Een zeer gevoelige discussie die met de nodige nuances dient gevoerd te worden. Het lijkt er op dat concentratiescholen eigen zijn aan concentratiewijken. Moet er dan niet ingegrepen worden in het woonbeleid? Bij wie konden we beter terecht voor een basistekst om de discussie op te starten dan bij de ex-directeur van een concentratieschool. Willy Van Den Bergh was jarenlang directeur van Basisschool De Puzzel in Mechelen. Hij zag de evolutie van een witte school naar een concentratieschool van dichtbij.

Hoe is de huidige situatie eigenlijk ontstaan?

De eerste allochtone kinderen in de school waren van Spaanse en Italiaanse afkomst. Zij werden niet echt beschouwd als migranten. Naderhand kwamen een paar gezinnen van Marokkaanse en (vooral Assyrisch) Turkse herkomst in de buurt wonen. Hun kinderen gingen bij ons naar de school. Niemand maakte zich hier druk over. Zolang er maar 2 à 3 allochtone kinderen waren per klas stelden er zich ook weinig of geen problemen.

De samenstelling van de oude arbeiderswijk rond “het Arsenaal” bleef evolueren. De concentratie van allochtonen in de buurt en hiermee in de school, ging stilletjes aan de hoogte in. De eerste conflicten tussen kinderen en ouders van autochtone en allochtone herkomst staken de kop op. Wij konden als school in die tijd nergens met onze vragen terecht. Er werden ook geen extra middelen voorzien.

Waar de overheid wel werk van wilde maken, waren lessen Nederlands voor de ouders. Maar eigenlijk was dit niet het belangrijkste. Iedereen deed zijn best en we verstonden elkaar, ook al moesten we het soms met handen en voeten uitleggen.

We mogen niet vergeten dat de allochtonen die naar België kwamen vaak van een lagere sociale klasse waren in hun land van herkomst. Men had veel meer aandacht moeten besteden aan het bijbrengen van onze waarden en normen. Dit werd ook in de overlegstructuren aangekaart maar geblokkeerd door de migrantenorganisaties die hierin zetelden. Wanneer vertegenwoordigers uit de allochtone gemeenschap te toegeeflijk werden, werden zij teruggefloten door hun achterban. Zo ken ik het voorbeeld van een aantal allochtone tolken. Zij werden vervangen door minder toegeeflijke vertegenwoordigers.

Vanaf het moment dat het percentage kinderen van allochtone afkomst in de school ongeveer 30% bedroeg, ontstonden er meer en meer conflicten. Conflicten werden vaak groter door de inmenging van de ouders, zij moedigden hun kinderen vaak aan. Autochtone ouders die via hun kinderen in conflict raakten met allochtone ouders zagen we vaak het volgende jaar niet meer terug. Hun kinderen gingen naar scholen zonder of met minder allochtonen in de rand rond Mechelen. Spijtig genoeg hebben we nooit mogen meemaken dat een stedelijke basisschool opgericht werd in Muizen, al had dit zonder risico gekund.

Toen de leerkrachten zelf hun kinderen naar een andere school brachten, werd het gedrag van die autochtone ouders gerechtvaardigd en kwam de leegloop in een stroomversnelling. Vandaag de dag is het zelfs zo dat ook allochtone gezinnen die geëvolueerd zijn in het integratieproces, hun kinderen naar andere scholen sturen.

Een van de voordelen van een concentratieschool is trouwens dat de inmenging van de ouders in de school en zijn gebruiken lager ligt. In witte scholen denken de ouders soms dat ze het beter weten dan de leerkrachten en directie.

Vandaag is de school een echte mengelmoes geworden. Kinderen afkomstig uit meer dan 10 verschillende landen volgen er les.

Waren er dan nog andere problemen naast conflicten tussen allochtone en autochtone ouders en kinderen?

We kunnen toch wel zeggen dat vele allochtone ouders een andere mentaliteit hebben. We mogen niet vergeten dat het grootste deel van de allochtonen die naar België gekomen zijn niet tot de hogere sociale klasse behoorden in hun land. Waarom zou je anders naar hier komen, wanneer je het goed hebt in je eigen land? Zij zijn hier in een samenleving gekomen die totaal vreemd voor hen was en wisten vaak van geen hout pijlen te maken.

Een ander probleem was ook dat sommige ouders niet konden lezen of schrijven. Het rapport van de kinderen interpreteren en hier gevolgen aan geven wordt dan natuurlijk wel moeilijk. Laat staan de kinderen helpen bij hun huiswerk.

Wij merkten ook dat de moeilijkste leerlingen heel vaak uit de grootste gezinnen kwamen. Dit was vroeger ook zo bij de grootste autochtone gezinnen. De ouders kunnen gewoon de grootte van het gezin niet aan. In hun thuisland was dit echter geen probleem. In de kleine gemeenschappen waar ze vaak uitkomen, lette het hele dorp op de kinderen. Dat de ouders de grootte van hun gezin niet meer aankunnen heeft soms zelfs tot gevolg dat de kinderen geslagen worden. Dit was in de grote Belgische gezinnen enkele decennia terug niet anders.

In de jaren 90 is er een poging geweest om quota in te stellen inzake allochtonen in het Mechels onderwijs om concentratiescholen te voorkomen. Wat is hiermee gebeurd?

Scholen mochten allochtonen weigeren vanaf het moment dat er 22,5% van de populatie allochtoon was. Dit was echter niet realistisch vermits een aantal scholen, zoals De Puzzel, toen reeds boven dit percentage zaten. Bovendien zijn zo'n quota niet echt democratisch... wat met de zusjes en broertjes? Je kan die toch moeilijk allemaal naar een verschillende school sturen?

Een spreiding van allochtone leerlingen met bussen is ook niet haalbaar. Stel dat je allochtone kinderen vervoert op vrijwillige basis van de wijk aan de Leuvensesteenweg naar een school in Leest, dan zal daar evenzeer een witte vlucht plaats vinden. Concentratiescholen zullen er zijn zolang er concentratiebuurten zijn.

Zijn er dan geen andere pogingen geweest om iets aan de problemen van concentratiescholen te doen?

Het is een heel complexe materie. Er moeten zowat 100 verschillende werkgroepen geweest zijn maar uiteindelijk hebben die weinig resultaat gehad.

Hoe komt het dat er in het stadscentrum toch een gemeenschapsschool is, GO SHIL, die er in slaagt om een meerderheid aan autochtone kinderen aan te trekken?

Alhoewel er in de omgeving van GO-shill ook allochtonen wonen, wonen er ook heel wat autochtone zelfstandigen. Ook de formule halfinternaat draagt hiertoe bij. Als er zich voldoende autochtone leerlingen aanmelden, dan is het gemakkelijker om de school gemengd te houden. In de Puzzel melden zich geen autochtonen meer, nochtans zijn die er nog wel in de buurt.

Is er een weg terug van een concentratieschool naar een gemengde school?

Ja en neen, er zijn een aantal problemen waarmee concentratiescholen te maken krijgen die veel beter aangepakt kunnen worden. Daarmee heb je natuurlijk niet terug een gemengde school.

Indien je terug naar een gemengde school wil dan zou in de eerste plaats de samenstelling van de buurt er rond moeten veranderen. Maar daar kan de school weinig aan doen. Dat moeten de politici oplossen.

Concentratiescholen zijn meestal arme scholen. Een witte school kan nog met succes allerlei festiviteiten organiseren, een BBQ, een eetfestijn,... en zo een extra centje verdienen. In een concentratieschool is dit nagenoeg onmogelijk. De ouders hebben niet het geld en niet de gewoonte om naar zulke festiviteiten te gaan. Zij zijn ook vaak door tal van redenen minder betrokken bij de schoolcarrière van hun kinderen.

De hele evolutie in de informatica bijvoorbeeld. De rijke scholen begonnen, naast het PC Kadec project, onmiddellijk met de aankoop van PC's. Bij "De Puzzel" hadden wij hier geen geld voor. Zo wordt de kloof natuurlijk nog groter.

Men zou dit deels kunnen oplossen door van concentratiescholen vestigingsplaatsen te maken van grote, rijke, scholen zodat een financiële overheveling mogelijk wordt.

Toen de school nog een stadsschool was, stelde het financiële probleem zich minder. De stad kon toen zelf een verdeelsleutel toepassen. Er wordt nu ook wel iets extra gedaan voor concentratiescholen maar niet voldoende. Probleem is dat er voor een projectmatige aanpak gekozen wordt. Een concentratieschool heeft eigenlijk een structureel probleem dat opgelost moet worden met structurele maatregelen. Concentratiescholen hebben een apart statuut nodig, net als het Buitengewoon Onderwijs. Daar krijgt de school lagere klas normen en een extra vergoeding voor het personeel.

Het personeelsbeleid moet ook anders. Nu komen nog al eens ongemotiveerde leerkrachten in de concentratiescholen terecht. Je zal begrijpen dat wij net de supergemotiveerde i.p.v. gedemotiveerde leerkrachten nodig hebben. Er zijn er weinig die het lang volhouden en die van zodra ze kunnen, naar een witte school verhuizen. Zwakke schakels bemoeilijken het werk natuurlijk.

Er moet ook meer aandacht komen voor het bijbrengen van normen en waarden. Niet alleen bij de kinderen maar ook bij de ouders.

Er is ook extra personeel nodig. In concentratiescholen zou je met kleinere klassen moeten kunnen werken. Zo krijgen de moeilijke kinderen ook meer aandacht. Het verkrijgen van extra personeel zou ook niet mogen afhangen van plannen die ingestuurd moeten worden of inspecties. Maar wel van de reële samenstelling van de schoolbevolking.

Bijlage B: Vragenlijst zesde leerjaar schooljaar 2004-2005

Vraagjes over jou en je ouders

Hallo, ik ben Sarah Verlinden. Ik studeer psychologie aan de universiteit van Leuven en voor mijn thesis doe ik een onderzoek naar hoe Belgische en niet-Belgische jongeren hun studies plannen. Ik wil met andere woorden graag weten hoe jullie naar de toekomst kijken. Daarom zal ik je een paar vraagjes stellen. Ik zou graag hebben dat je ze zo goed mogelijk invult.

Alle antwoorden zijn goed. Er zijn géén slechte antwoorden. Vul gewoon in wat voor jou van toepassing is/ wat bij je past.

Hieronder vind je enkele vraagjes. Soms moet je een antwoord invullen op de stippenlijn en soms moet je een kruisje zetten in een vakje. Opgelet op de volgende bladzijde staan nog enkele vraagjes. Deze mag je eventueel samen met je ouders invullen, als ze te moeilijk zijn. Deze vraagjes zijn bedoeld om na te gaan wie Belgisch is en wie niet-Belgisch is. Zoals ik al gezegd heb, wil ik immers weten hoe Belgische en niet-Belgische kinderen naar de toekomst kijken. Ik wil ook weten wat het beroep van je ouders is. Zo kan ik zien of het beroep van je ouders ervoor kan zorgen dat je anders naar de toekomst kijkt.

Probeer de vragenlijst alleen in te vullen, maar als je hulp nodig hebt, mag je dat aan mij of aan de leerkracht vragen.

Ben je klaar?

Hier gaan we dan.

Vul hier je naam en leeftijd in:

Ik ben

Ik benjaar.

Ik zit in.....

(vul hier in naar welke school ja gaat)

Ik ben een (kruis aan)

Jongen	<input type="checkbox"/>
Meisje	<input type="checkbox"/>

Ik ben in België geboren (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>
Neen	<input type="checkbox"/>

Als je niet in België geboren bent, vul dan de volgende twee vragen in:

In welk land ben je dan wel geboren?

Hoeveel jaar woon je dan al in België? jaar

Welke taal spreek je op school met je vrienden?

.....

Als je broers of zussen hebt die thuis wonen. Welke taal spreek je thuis met je broers of zussen?

.....

Vragenlijst ouders

De volgende tien vraagjes mag je samen met je ouders invullen. Je moet ze dan wel morgen aan de juffrouw/ meester afgeven.

1. Is je MOEDER in België geboren? (kruis aan)

Neen		Ga naar vraag 2
Ja		Ga naar vraag 4

2. Als je moeder niet in België geboren is, in welk land is ze dan wel geboren?

.....

3. Hoeveel jaar woont je moeder al in België? Ongeveer Jaar

4. Wat is het beroep van je moeder? (Bijvoorbeeld: huisvrouw, arbeidster, bediende, werkzoekende,...)

.....

5. Welke taal spreek je thuis het meest met je moeder?

.....

6. Is je VADER in België geboren? (kruis aan)

Neen		Ga naar vraag 7
Ja		Ga naar vraag 9

7. Als je vader niet in België geboren is, in welk land is hij dan wel geboren?

.....

8. Hoeveel jaar woont je vader al in België? Ongeveer Jaar

9. Wat is het beroep van je vader? (bijvoorbeeld: huisman, arbeider, bediende, werkzoekende,...)

.....

10. Welke taal spreek je thuis het meest met je vader?

.....

Leren en studeren

De volgende vraagjes gaan over hoe jij leert en bijleert. Hieronder krijg je hierover een aantal uitspraken. Duid voor elke uitspraak aan hoe sterk ze volgens jou op jezelf van toepassing is.

Je kan daarbij telkens kiezen uit één van de volgende vijf cijfers.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

<u>Ik doe graag aan sport</u>	
-------------------------------	--

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

<u>Ik doe graag aan sport</u>	4
-------------------------------	---

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1. Ik maak me zorgen over welke studierichting ik volgend jaar ga volgen.	
2. Ik vind het moeilijk om me aan een studieschema te houden	
3. Ik vind het belangrijker om later werk te vinden dan om na het middelbaar nog een diploma te behalen.	
4. Als ik slechte punten heb, wil ik niet meer verder leren .	
5. Als ik een opdracht krijg voor school, voer ik die op tijd uit.	
6. Zelfs als ik vervelende en saaie dingen moet leren, werk ik hier aan tot de opdracht af is.	
7. Ik weet nog niet wat ik later wil worden.	
8. Ik maak mijn taken of leer mijn lessen niet voor ik naar de les ga.	
9. Ik zou liever niet meer naar school gaan.	
10. Ik leer alleen als de juffrouw/ meester zegt dat er een toets komt.	
11. Tijdens het schooljaar ben ik heel gespannen als ik aan het leren ben.	
12. Ik werk hard om goede punten te behalen, zelfs als ik het niet graag doe.	
13. Zelfs als ik goed geleerd heb voor een toets, ben ik ongerust dat ik het niet ga kunnen.	
14. Als ik een taak voor school moet maken, verzin ik wel iets om ze niet te moeten maken.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

15. Als ik een toets moet maken, ben ik er gerust in dat ik het goed zal doen.	
16. Als ik moet leren, stel ik dat leren té gemakkelijk uit.	
17. Ik ben zeer streng voor mezelf als ik iets voor school aan het doen ben.	
18. Als ik voor een toets aan het leren ben, moet ik alles klakkeloos vanbuiten leren	
19. Ik leer alleen wat ik graag leer.	
20. Als ik pauze heb op school, dan gebruik ik die tijd nuttig om nog iets voor school te doen.	
21. Als mijn lessen moeilijk zijn, geef ik vlug op of leer ik enkel wat gemakkelijk is.	
22. De meeste dingen die ik voor school moet doen, vind ik stom.	
23. Als ik een toets moet maken, heb ik vaak moeite om me te concentreren omdat ik bang ben dat ik slechte punten ga hebben.	
24. Als ik een tekst moet lezen voor school, dan lees ik die ook.	
25. Als ik een belangrijke toets heb, ben ik erg in paniek.	
26. Als ik een taak voor school moet maken, plan ik op voorhand hoelang ik hieraan ga werken en werk ik hier zolang aan als ik gepland had.	
27. Als ik een toets maak, word ik zo zenuwachtig en verward dat ik niet goed kan antwoorden.	
28. Als ik iets voor school moet doen, stel ik dit meer uit dan in feite zou mogen.	
29. Ik vind wat ik op school leer niet de moeite waard om te leren.	
30. Ik ben zo vaak bij mijn vrienden, dat ik hierdoor slechtere punten haal op school.	

Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst-vragenlijst

De volgende vraagjes gaan over wat jij denkt van een aantal uitspraken. Jij moet telkens aangeven in hoeverre elke zin van toepassing is op jou. Lees daarom elke uitspraak aandachtig en vul in het lege hokje achter de zin telkens het cijfer in dat het beste jouw mening weergeeft.

Je kan daarbij telkens kiezen uit de volgende vijf antwoorden.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

Ik doe graag aan sport

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

Ik doe graag aan sport

4

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1.	Eén van de dingen die ik het liefste doe, is samen met vrienden weggaan.	
2.	Aan vele dingen in mijn leven kan ik niets veranderen.	
3.	Ik vind dat je elke morgen moet plannen wat je overdag zal doen.	
4.	Ik doe vaak dingen zonder erbij na te denken	
5.	Ik maak mij geen zorgen als ik dingen niet op tijd klaar krijg.	
6.	Wanneer ik iets wil bereiken, plan ik vooraf wat ik wil bereiken en hoe ik dit wil doen.	
7.	Als ik naar mijn lievelingsmuziek luister, let ik niet op de tijd.	
8.	Ik vind het belangrijker om een taak tegen morgen af te maken dan dat ik iets leuk ga doen.	
9.	Het maakt niet uit wat je doet, je kan niets veranderen aan wat er zal gebeuren.	
10.	Ik leef van dag tot dag en denk niet aan later.	
11.	Ik vind het niet leuk om te laat te komen als ik met iemand afgesproken heb.	
12.	Ik wil zoveel mogelijk van iedere dag genieten.	
13.	Ik kom mijn afspraken op tijd na.	
14.	Als ik een beslissing moet nemen, doe ik dit zonder er veel over na te denken.	
15.	Ik plan niet wat ik morgen zal doen, maar wacht gewoon af wat er zal gebeuren.	
16.	Ik vind het leuk om het leven spannend te houden.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

17.	Als ik een werkje maak, vind ik het belangrijker om me te amuseren dan dat ik het op tijd af krijg.	
18.	Ik praat graag veel over belangrijke dingen met mijn vrienden.	
19.	Als ik een beslissing moet nemen kijk ik eerst naar de voor- en nadelen.	
20.	Ik vind het belangrijker om van het leven te genieten dan alles goed te willen doen.	
21.	Wat er nu gebeurt, vind ik belangrijker dan na te denken over de toekomst.	
22.	Als ik denk aan hoe goed ik een opdracht moet uitvoeren, heb ik geen plezier meer aan die opdracht.	
23.	Ik vind het dom om te denken aan wat ik later zou doen. Er kan immers toch van alles gebeuren waardoor alles anders loopt dan ik verwachtte.	
24.	Ik kan niet bepalen wat er met mijn leven gebeurt.	
25.	Het is dom om me zorgen te maken over wat er later kan gebeuren, want ik kan er toch niets aan veranderen.	
26.	Als ik een taak op tijd af moet krijgen, doe ik dit stapje voor stapje.	
27.	Ik neem risico's omdat ik dat spannend vind.	
28.	Ik denk vaak na over wat ik allemaal nog moet doen.	
29.	Ik doe liever iets leuks dan dat ik nadenk over dingen die belangrijk zijn	
30.	Als ik een taak moet maken, kan ik leuke dingen uitstellen.	
31.	Als ik iets spannend vind, dan kan ik daar helemaal in opgaan.	
32.	Ik vind spontane vrienden leuker dan vrienden waarvan je op voorhand weet wat ze gaan doen en zeggen.	
33.	Als ik een belangrijke beslissing neem, maak ik gebruik van dingen die ik al weet.	
34.	Ik doe mijn best om een moeilijke, saaie taak te maken als dit later nog nuttig kan zijn voor mij.	
35.	Ik vind het belangrijker om nu mijn (zak)geld uit te geven aan dingen die ik leuk vind dan om het op mijn spaarrekening te zetten.	
36.	Met geluk of toeval geraak je vaak verder dan met hard te werken.	
37.	Ik heb graag echt goede vrienden.	
38.	Als ik een opdracht niet afkrijg, maak ik het een volgende keer wel af.	

Vul-de-zinnetjes-aan-vragenlijst

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je zou willen. Hieronder staat 15 keer het begin van een zin, zoals bijvoorbeeld “Ik zou graag willen...”. Het is de bedoeling dat je elke zin afmaakt met een antwoord dat echt van toepassing is op jou.

Denk niet te lang na over iedere zin. Schrijf gewoon neer wat bij je opkomt als je de beginwoorden leest. Je moet zeker geen lange tekst schrijven. Schrijf gewoon kort wat je zelf vindt.

Het is ook niet de bedoeling om juiste of mooie zinnen te maken, maar wel gewoon om eerlijk op te schrijven wat je wenst, vreest,... Tracht wel duidelijk te antwoorden, zodat elke zin begrijpelijk is.

En het belangrijkste: niemand anders dan ik zal je antwoorden lezen. Je kan dus schrijven wat je wil.

1. Ik zou graag willen

.....
.....

2. Ik verlang (naar)

.....
.....

3. Ik ben vast besloten (om)

.....
.....

4. Ik span me ervoor in (om)

.....
.....

5. Ik zou willen dat ik kon

.....
.....

6. Ik probeer

.....
.....

7. Ik zal alles doen wat ik kan om

.....
.....
8. Ik doe mijn best om

.....
.....
9. Ik hoop van ganser harte

.....
.....
10. Ik wens dat

.....
.....
11. Ik zou niet graag hebben dat

.....
.....
12. Ik probeer te voorkomen dat

.....
.....
13. Ik ben bang dat

.....
.....
14. Ik wil niet dat

.....
.....
15. Ik vrees dat

SCHOOLLOOPBAANVRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je later wil studeren.

Hier mag je opnieuw een kruisje zetten in de vakjes die op jou van toepassing zijn. Soms moet je een letter of een cijfer in de hokjes zetten.

1) Heb je al nagedacht over welke richting je wil volgen in het eerste middelbaar? (kruis aan)

Ik weet nog niet welke studierichting ik in het eerste middelbaar wil volgen.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht, maar ik heb nog geen keuze gemaakt.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht en ik weet nu wat ik wil volgen.	
Ik weet al wat ik wil volgen zonder dat ik hier echt over nagedacht heb.	

2) Als je weet welke studierichting je in het middelbaar wil volgen, duid dan met een cijfer aan welke studierichting dit is:

1 = de studierichting met de meeste kans

2 = de studierichting met de tweede meeste kans

3 = de studierichting met de derde meeste kans

A-richting	
B-richting	
Buitengewoon S.O.	

3) Weet je al aan welke school je deze richting wil volgen? (kruis aan)

Ja		Ga naar vraag 4
Neen		Ga naar vraag 5

4) Schrijf hier de naam van de school waar je naartoe wil gaan.

.....

5) Duid hieronder telkens met een cijfer aan hoe belangrijk de volgende elementen zijn voor jou bij het kiezen van een studierichting in het middelbaar.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Ik wil een studierichting volgen,...

die aansluit bij wat ik kan.	
die me goed voorbereidt op mijn latere beroep.	
waarmee ik me goed kan voorbereiden op verdere studies.	
waarbij ik geen al te grote inspanningen moet doen om te slagen.	
waarin de vakken die ik moet volgen interessant zijn.	
die overeenkomt met de verwachtingen van mijn ouders.	
die mijn klasgenoten en/ of vriend(in)nen ook gaan volgen.	
die het CLB me aangeraden heeft.	
die aansluit bij de punten die ik dit jaar behaal.	
die mijn leerkrachten me aanraden.	
in een school die een goede reputatie heeft	

6) De studierichting die ik volgend jaar zal volgen, ... (kruis aan)

	Ja	Neen
mag ik volledig zelf kiezen		
kies ik samen met mijn ouders		
kies mijn ouders zonder mij		

7) Krijg je voldoende steun, bij het kiezen van een studierichting, van : (kruis aan)

<u>Ik krijg voldoende steun bij het kiezen van een studierichting van...</u>	Ja	Neen
mijn ouders en familie		
mijn vriend(in)nen en klasgenoten		
mijn school (Juffrouw, meester,...)		
het CLB		

8) Het kiezen van een studierichting in het middelbaar vind ik ... (kruis één mogelijkheid aan)

moeilijk	<input type="checkbox"/>
eerder moeilijk	<input type="checkbox"/>
eerder gemakkelijk	<input type="checkbox"/>
gemakkelijk	<input type="checkbox"/>

9) Ik ben voor het eerst beginnen nadenken over wat ik volgend jaar wil doen ... (kruis aan)

	Ja	Neen
Al voor dit schooljaar begonnen was.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de eerste trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de tweede trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de derde trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb er nog niet over nagedacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10) Weet je al wat je na het middelbaar wil doen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>	(Ga naar vraag 11)
Neen	<input type="checkbox"/>	(Stop hier)

11) Wil je gaan werken of verder studeren? (kruis aan)

Verder studeren	<input type="checkbox"/>	(Ga naar vraag 12 en daarna naar vraag 13)
Werken	<input type="checkbox"/>	(Ga naar vraag 16)

12) Als je wil verder studeren na het middelbaar, waarom wil je dit dan doen?

Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is:

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen	
Omdat de meeste van mijn vrienden of klasgenoten dat ook doen	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind	
Om later een beroep uit te oefenen dat ik graag doe	
Omdat mijn ouders/ familie dat graag hebben	
Omdat dat vanzelfsprekend is	
Omdat studeren fijn is	

13) Als je wil verder studeren na het middelbaar, weet je dan al ongeveer welke richting je wil volgen? (kruis aan)

Ja		(Ga naar vraag 14)
Neen		(Stop hier)

14) Welke richting zou je na het middelbaar dan precies willen volgen?

.....

(ga naar vraag 15)

15) Als je weet welke richting je in het middelbaar wil volgen, denk je dan dat deze richting je voorbereidt op de richting die je later na het middelbaar wil volgen? (kruis aan)

Ja	
Ik weet het niet	
Neen	

16) Als je van plan bent om, na het middelbaar, onmiddellijk te gaan werken, waarom wil je dit dan doen?

Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind	
Om later een beroep uit te kunnen oefenen dat ik graag doe	
Omdat mijn ouders/ familie dat graag hebben	
Omdat dat vanzelfsprekend is	
Omdat mijn vrienden dat ook doen	
Omdat ik geld kan verdienen als ik dan al ga werken	

Bedankt voor je medewerking

Bijlage C: Vragenlijst tweede middelbaar schooljaar 2004-2005

Vraagjes over jou en je ouders

Hallo, ik ben Sarah Verlinden. Ik studeer psychologie aan de universiteit van Leuven en voor mijn thesis doe ik een onderzoek naar hoe Belgische en niet-Belgische jongeren hun studies plannen. k wil met andere woorden graag weten hoe jullie naar de toekomst kijken. Daarom zal ik je een paar vraagjes stellen. Ik zou graag hebben dat je ze zo goed mogelijk invult.

Alle antwoorden zijn goed. Er zijn géén slechte antwoorden. Vul gewoon in wat voor jou van toepassing is/ wat bij je past.

Hieronder vind je enkele vraagjes. Soms moet je een antwoord invullen op de stippenlijn en soms moet je een kruisje zetten in een vakje. Opgelet op de volgende bladzijde staan nog enkele vraagjes. Deze mag je eventueel samen met je ouders invullen, als ze te moeilijk zijn. Deze vraagjes zijn bedoeld om na te gaan wie Belgisch is en wie niet-Belgisch is. Zoals ik al gezegd heb, wil ik immers weten hoe Belgische en niet-Belgische kinderen naar de toekomst kijken. Ik wil ook weten wat het beroep van je ouders is. Zo kan ik zien of het beroep van je ouders ervoor kan zorgen dat je anders naar de toekomst kijkt.

Probeer de vragenlijst alleen in te vullen, maar als je hulp nodig hebt, mag je dat aan mij of aan de leerkracht vragen.

Ben je klaar?

Hier gaan we dan.

Vul hier je naam en leeftijd in:

Ik ben

Ik benjaar.

Ik zit in.....

(vul hier in naar welke school ja gaat)

Ik ben een (kruis aan)

Jongen	<input type="checkbox"/>
Meisje	<input type="checkbox"/>

Ik ben in België geboren (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>
Neen	<input type="checkbox"/>

Als je niet in België geboren bent, vul dan de volgende twee vragen in:

In welk land ben je dan wel geboren?

Hoeveel jaar woon je dan al in België? jaar

Welke taal spreek je op school met je vrienden?

.....

Als je broers of zussen hebt die thuis wonen. Welke taal spreek je thuis met je broers of zussen?

.....

Vragenlijst ouders

De volgende tien vraagjes mag je samen met je ouders invullen. Je moet ze dan wel morgen aan de juffrouw/ meester afgeven.

1. Is je MOEDER in België geboren? (kruis aan)

Neen		Ga naar vraag 2
Ja		Ga naar vraag 4

2. Als je moeder niet in België geboren is, in welk land is ze dan wel geboren?

.....

3. Hoeveel jaar woont je moeder al in België? Ongeveer Jaar

4. Wat is het beroep van je moeder? (Bijvoorbeeld: huisvrouw, arbeidster, bediende, werkzoekende,...)

.....

5. Welke taal spreek je thuis het meest met je moeder?

.....

6. Is je VADER in België geboren? (kruis aan)

Neen		Ga naar vraag 7
Ja		Ga naar vraag 9

7. Als je vader niet in België geboren is, in welk land is hij dan wel geboren?

.....

8. Hoeveel jaar woont je vader al in België? Ongeveer Jaar

9. Wat is het beroep van je vader? (bijvoorbeeld: huisman, arbeider, bediende, werkzoekende,...)

.....

10. Welke taal spreek je thuis het meest met je vader?

.....

Leren en studeren

De volgende vraagjes gaan over hoe jij leert en bijleert. Hieronder krijg je hierover een aantal uitspraken. Duid voor elke uitspraak aan hoe sterk ze volgens jou op jezelf van toepassing is.

Je kan daarbij telkens kiezen uit één van de volgende vijf cijfers.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

<u>Ik doe graag aan sport</u>	
-------------------------------	--

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

<u>Ik doe graag aan sport</u>	4
-------------------------------	---

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1. Ik maak me zorgen over welke studierichting ik volgend jaar ga volgen.	
2. Ik vind het moeilijk om me aan een studieschema te houden	
3. Ik vind het belangrijker om later werk te vinden dan om na het middelbaar nog een diploma te behalen.	
4. Als ik slechte punten heb, wil ik niet meer verder leren .	
5. Als ik een opdracht krijg voor school, voer ik die op tijd uit.	
6. Zelfs als ik vervelende en saaie dingen moet leren, werk ik hier aan tot de opdracht af is.	
7. Ik weet nog niet wat ik later wil worden.	
8. Ik maak mijn taken of leer mijn lessen niet voor ik naar de les ga.	
9. Ik zou liever niet meer naar school gaan.	
10. Ik leer alleen als de juffrouw/ meester zegt dat er een toets komt.	
11. Tijdens het schooljaar ben ik heel gespannen als ik aan het leren ben.	
12. Ik werk hard om goede punten te behalen, zelfs als ik het niet graag doe.	
13. Zelfs als ik goed geleerd heb voor een toets, ben ik ongerust dat ik het niet ga kunnen.	
14. Als ik een taak voor school moet maken, verzijn ik wel iets om ze niet te moeten maken.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

15. Als ik een toets moet maken, ben ik er gerust in dat ik het goed zal doen.	
16. Als ik moet leren, stel ik dat leren té gemakkelijk uit.	
17. Ik ben zeer streng voor mezelf als ik iets voor school aan het doen ben.	
18. Als ik voor een toets aan het leren ben, moet ik alles klakkeloos vanbuiten leren	
19. Ik leer alleen wat ik graag leer.	
20. Als ik pauze heb op school, dan gebruik ik die tijd nuttig om nog iets voor school te doen.	
21. Als mijn lessen moeilijk zijn, geef ik vlug op of leer ik enkel wat gemakkelijk is.	
22. De meeste dingen die ik voor school moet doen, vind ik stom.	
23. Als ik een toets moet maken, heb ik vaak moeite om me te concentreren omdat ik bang ben dat ik slechte punten ga hebben.	
24. Als ik een tekst moet lezen voor school, dan lees ik die ook.	
25. Als ik een belangrijke toets heb, ben ik erg in paniek.	
26. Als ik een taak voor school moet maken, plan ik op voorhand hoelang ik hieraan ga werken en werk ik hier zolang aan als ik gepland had.	
27. Als ik een toets maak, word ik zo zenuwachtig en verward dat ik niet goed kan antwoorden.	
28. Als ik iets voor school moet doen, stel ik dit meer uit dan in feite zou mogen.	
29. Ik vind wat ik op school leer niet de moeite waard om te leren.	
30. Ik ben zo vaak bij mijn vrienden, dat ik hierdoor slechtere punten haal op school.	

Zo-kijk-ik-naar-mijn-toekomst-vragenlijst

De volgende vraagjes gaan over wat jij denkt van een aantal uitspraken. Jij moet telkens aangeven in hoeverre elke zin van toepassing is op jou. Lees daarom elke uitspraak aandachtig en vul in het lege hokje achter de zin telkens het cijfer in dat het beste jouw mening weergeeft. Je kan daarbij telkens kiezen uit de volgende vijf antwoorden.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

Ik doe graag aan sport

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

Ik doe graag aan sport

4

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1.	Eén van de dingen die ik het liefste doe, is samen met vrienden weggaan.	
2.	Aan vele dingen in mijn leven kan ik niets veranderen.	
3.	Ik vind dat je elke morgen moet plannen wat je overdag zal doen.	
4.	Ik doe vaak dingen zonder erbij na te denken	
5.	Ik maak mij geen zorgen als ik dingen niet op tijd klaar krijg.	
6.	Wanneer ik iets wil bereiken, plan ik vooraf wat ik wil bereiken en hoe ik dit wil doen.	
7.	Als ik naar mijn lievelingsmuziek luister, let ik niet op de tijd.	
8.	Ik vind het belangrijker om een taak tegen morgen af te maken dan dat ik iets leuk ga doen.	
9.	Het maakt niet uit wat je doet, je kan niets veranderen aan wat er zal gebeuren.	
10.	Ik leef van dag tot dag en denk niet aan later.	
11.	Ik vind het niet leuk om te laat te komen als ik met iemand afgesproken heb.	
12.	Ik wil zoveel mogelijk van iedere dag genieten.	
13.	Ik kom mijn afspraken op tijd na.	
14.	Als ik een beslissing moet nemen, doe ik dit zonder er veel over na te denken.	
15.	Ik plan niet wat ik morgen zal doen, maar wacht gewoon af wat er zal gebeuren.	
16.	Ik vind het leuk om het leven spannend te houden.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

17.	Als ik een werkje maak, vind ik het belangrijker om me te amuseren dan dat ik het op tijd af krijg.	
18.	Ik praat graag veel over belangrijke dingen met mijn vrienden.	
19.	Als ik een beslissing moet nemen kijk ik eerst naar de voor- en nadelen.	
20.	Ik vind het belangrijker om van het leven te genieten dan alles goed te willen doen.	
21.	Wat er nu gebeurt, vind ik belangrijker dan na te denken over de toekomst.	
22.	Als ik denk aan hoe goed ik een opdracht moet uitvoeren, heb ik geen plezier meer aan die opdracht.	
23.	Ik vind het dom om te denken aan wat ik later zou doen. Er kan immers toch van alles gebeuren waardoor alles anders loopt dan ik verwachtte.	
24.	Ik kan niet bepalen wat er met mijn leven gebeurt.	
25.	Het is dom om me zorgen te maken over wat er later kan gebeuren, want ik kan er toch niets aan veranderen.	
26.	Als ik een taak op tijd af moet krijgen, doe ik dit stapje voor stapje.	
27.	Ik neem risico's omdat ik dat spannend vind.	
28.	Ik denk vaak na over wat ik allemaal nog moet doen.	
29.	Ik doe liever iets leuks dan dat ik nadenk over dingen die belangrijk zijn	
30.	Als ik een taak moet maken, kan ik leuke dingen uitstellen.	
31.	Als ik iets spannend vind, dan kan ik daar helemaal in opgaan.	
32.	Ik vind spontane vrienden leuker dan vrienden waarvan je op voorhand weet wat ze gaan doen en zeggen.	
33.	Als ik een belangrijke beslissing neem, maak ik gebruik van dingen die ik al weet.	
34.	Ik doe mijn best om een moeilijke, saaie taak te maken als dit later nog nuttig kan zijn voor mij.	
35.	Ik vind het belangrijker om nu mijn (zak)geld uit te geven aan dingen die ik leuk vind dan om het op mijn spaarrekening te zetten.	
36.	Met geluk of toeval geraak je vaak verder dan met hard te werken.	
37.	Ik heb graag echt goede vrienden.	
38.	Als ik een opdracht niet afkrijg, maak ik het een volgende keer wel af.	

Vul-de-zinnetjes-aan-vragenlijst

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je zou willen. Hieronder staat 15 keer het begin van een zin, zoals bijvoorbeeld “Ik zou graag willen...”. Het is de bedoeling dat je elke zin afmaakt met een antwoord dat echt van toepassing is op jou.

Denk niet te lang na over iedere zin. Schrijf gewoon neer wat bij je opkomt als je de beginwoorden leest. Je moet zeker geen lange tekst schrijven. Schrijf gewoon kort wat je zelf vindt.

Het is ook niet de bedoeling om juiste of mooie zinnen te maken, maar wel gewoon om eerlijk op te schrijven wat je wenst, vreest,... Tracht wel duidelijk te antwoorden, zodat elke zin begrijpelijk is.

En het belangrijkste: niemand anders dan ik zal je antwoorden lezen. Je kan dus schrijven wat je wil.

1. Ik zou graag willen

.....
.....

2. Ik verlang (naar)

.....
.....

3. Ik ben vast besloten (om)

.....
.....

4. Ik span me ervoor in (om)

.....
.....

5. Ik zou willen dat ik kon

.....
.....

6. Ik probeer

.....
.....

7. Ik zal alles doen wat ik kan om

.....
.....

8. Ik doe mijn best om

.....
.....

9. Ik hoop van ganser harte

.....
.....

10. Ik wens dat

.....
.....

11. Ik zou niet graag hebben dat

.....
.....

12. Ik probeer te voorkomen dat

.....
.....

13. Ik ben bang dat

.....
.....

14. Ik wil niet dat

.....
.....

15. Ik vrees dat

.....
.....

SCHOOLLOOPBAANVRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je later wil studeren.

Hier mag je opnieuw een kruisje zetten in de vakjes die op jou van toepassing zijn. Soms moet je een letter of een cijfer in de hokjes zetten.

1. Heb je al nagedacht over welke richting je wil volgen in de tweede graad? (kruis aan)

Ik weet nog niet welke studierichting ik in de tweede graad wil volgen.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht, maar ik heb nog geen keuze gemaakt.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht en ik weet nu wat ik wil volgen.	
Ik weet al wat ik wil volgen zonder dat ik hier echt over nagedacht heb.	

2. Als je weet welke studierichting je in de tweede graad wil volgen, duid dan met een cijfer aan welke studierichting dit is:

1 = de studierichting met de meeste kans

2 = de studierichting met de tweede meeste kans

3 = de studierichting met de derde meeste kans

(Je moet dus twee hokjes open laten)

ASO	
TSO	
KSO	
BSO	
Buitengewoon SO	

3. Weet je al aan welke school je deze richting wil volgen? (kruis aan)

Ja		Ga naar vraag 4
----	--	-----------------

Neen		Ga naar vraag 5
------	--	-----------------

4. Schrijf hier de naam van de school waar je naartoe wil gaan.

.....

5) Duid hieronder telkens met een cijfer aan hoe belangrijk de volgende elementen zijn voor jou bij het kiezen van een studierichting in het middelbaar.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Ik wil een studierichting volgen,...

die aansluit bij wat ik kan.	
die me goed voorbereidt op mijn latere beroep.	
waarmee ik me goed kan voorbereiden op verdere studies.	
waarbij ik geen al te grote inspanningen moet doen om te slagen.	
waarin de vakken die ik moet volgen interessant zijn.	
die overeenkomt met de verwachtingen van mijn ouders.	
die mijn klasgenoten en/ of vriend(in)nen ook gaan volgen.	
die het CLB me aangeraden heeft.	
die aansluit bij de punten die ik dit jaar behaal.	
die mijn leerkrachten me aanraden.	
in een school die een goede reputatie heeft	

6) De studierichting die ik volgend jaar zal volgen, ... (kruis aan)

	Ja	Neen
mag ik volledig zelf kiezen		
kies ik samen met mijn ouders		
kies mijn ouders zonder mij		

7) Krijg je voldoende steun, bij het kiezen van een studierichting, van : (kruis aan)

<u>Ik krijg voldoende steun bij het kiezen van een studierichting van...</u>	Ja	Neen
mijn ouders en familie		
mijn vriend(in)nen en klasgenoten		
mijn school (Juffrouw, meester,...)		
het CLB		

8) Het kiezen van een studierichting in het middelbaar vind ik (kruis één van de vier mogelijkheden aan)

moeilijk	
eerder moeilijk	
eerder gemakkelijk	
gemakkelijk	

9) Ik ben voor het eerst beginnen nadenken over wat ik volgend jaar wil doen ... (kruis aan)

	Ja	Neen
Al voor dit schooljaar begonnen was.		
tijdens de eerste trimester van dit schooljaar.		
tijdens de tweede trimester van dit schooljaar.		
tijdens de derde trimester van dit schooljaar.		
Ik heb er nog niet over nagedacht.		

10) Weet je al wat je na het middelbaar wil doen? (kruis aan)

Ja		(Ga naar vraag 11)
Neen		(Stop hier)

11) Wil je gaan werken of verder studeren? (kruis aan)

Verder studeren		(Ga naar vraag 12 en daarna naar vraag 13)
Werken		(Ga naar vraag 16)

12) Als je wil verder studeren na het middelbaar, waarom wil je dit dan doen? Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is:

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen	
Omdat de meeste van mijn vrienden of klasgenoten dat ook doen	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind	
Om later een beroep uit te oefenen dat ik graag doe	
Omdat mijn ouders/ familie dat graag hebben	
Omdat dat vanzelfsprekend is	
Omdat studeren fijn is	

13) Als je wil verder studeren na het middelbaar, weet je dan al ongeveer welke richting je wil volgen? (kruis aan)

Ja		(Ga naar vraag 14)
Neen		(Stop hier)

14) Welke richting zou je na het middelbaar dan precies willen volgen?

.....

(ga naar vraag 15)

15) Als je weet welke richting je in het middelbaar wil volgen, denk je dan dat deze richting je voorbereidt op de richting die je later na het middelbaar wil volgen? (kruis aan)

Ja	
Ik weet het niet	
Neen	

16) Als je van plan bent om, na het middelbaar, onmiddellijk te gaan werken, waarom wil je dit dan doen?

Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind	
Om later een beroep uit te kunnen oefenen dat ik graag doe	
Omdat mijn ouders/ familie dat graag hebben	
Omdat dat vanzelfsprekend is	
Omdat mijn vrienden dat ook doen	
Omdat ik geld kan verdienen als ik dan al ga werken	

Bedankt voor je medewerking

Bijlage D: Vragenlijst zesde leerjaar schooljaar 2005-2006

Hallo, ik ben Sarah Verlinden. Ik studeer psychologie aan de universiteit van Leuven en voor mijn thesis doe ik onder leiding van Prof. W. Lens (Departement Psychologie) een onderzoek naar hoe Belgische en niet-Belgische jongeren hun studies plannen. Ik wil met andere woorden graag weten hoe jullie naar de toekomst kijken. Daarom zal ik je een paar vraagjes stellen. Ik zou graag hebben dat je ze zo goed mogelijk invult.

Alle eerlijke antwoorden zijn goede antwoorden. Er zijn dus géén slechte antwoorden. Vul gewoon in wat voor jou van toepassing is/ wat bij je past.

Hieronder vind je enkele vraagjes. Soms moet je een antwoord invullen op de stippenlijn en soms moet je een kruisje zetten in een vakje. Opgelet op de volgende bladzijde staan nog enkele vraagjes. Deze mag je eventueel samen met je ouders invullen, als ze te moeilijk zijn. Deze vraagjes zijn bedoeld om na te gaan wie Belgisch is en wie niet-Belgisch is. Zoals ik al gezegd heb, wil ik immers weten hoe Belgische en niet-Belgische kinderen naar de toekomst kijken. Ik wil ook weten wat het beroep van je ouders is. Zo kan ik zien of het beroep van je ouders ervoor kan zorgen dat je anders naar de toekomst kijkt.

Probeer de vragenlijst alleen in te vullen, maar als je hulp nodig hebt, mag je dat aan mij of aan de leerkracht vragen.

Veel dank bij voorbaat voor je zeer gewaardeerde hulp.

Sarah VERLINDEN

Prof. Dr. W. LENS

Ben je klaar? Hier gaan we dan.

VRAAGJES OVER JOU EN JE OUDERS

Vul hier je naam en leeftijd in:

Ik ben

Ik ben jaar.

Ik zit in

(vul hier in naar welke school je gaat)

Ik ben een (kruis aan)

Jongen

Meisje

Ik ben in België geboren (kruis aan)

Ja

Neen

Als je niet in België geboren bent, vul dan de volgende twee vragen in:

In welk land ben je dan wel geboren?

Hoeveel jaar woon je dan al in België? jaar

Welke taal spreek je op school met je vrienden?

.....

Als je broers of zussen hebt die thuis wonen. Welke taal spreek je thuis met je broers of zussen?

.....

VRAGENLIJST OUDERS

De volgende tien vraagjes mag je samen met je ouders invullen. Je moet ze dan wel morgen aan de juffrouw/meester afgeven.

1. Is je MOEDER in België geboren? (kruis aan)

Neen Ga naar vraag 2

Ja Ga naar vraag 4

2. Als je moeder niet in België geboren is, in welk land is ze dan wel geboren?

.....

3. Hoeveel jaar woont je moeder al in België? Ongeveer jaar

4. Wat is het beroep van je moeder?
(bijvoorbeeld: huisvrouw, arbeidster, bediende, werkzoekende,...)

.....

5. Welke taal spreek je thuis het meest met je moeder?

.....

6. Is je VADER in België geboren? (kruis aan)

Neen Ga naar vraag 7

Ja Ga naar vraag 9

7. Als je vader niet in België geboren is, in welk land is hij dan wel geboren?

.....

8. Hoeveel jaar woont je vader al in België? Ongeveer jaar

9. Wat is het beroep van je vader?

(bijvoorbeeld: huisman, arbeider, bediende, werkzoekende,...)

.....

10. Welke taal spreek je thuis het meest met je vader?

.....

LEREN EN STUDEREN

De volgende vraagjes gaan over hoe jij leert en bijleert. Hieronder krijg je hierover een aantal uitspraken. Duid voor elke uitspraak aan hoe sterk ze volgens jou op jezelf van toepassing is. Je kan daarbij telkens kiezen uit één van de volgende vijf cijfers.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

<i>Ik doe graag aan sport</i>	
-------------------------------	--

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

<i>Ik doe graag aan sport</i>	4
-------------------------------	---

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1. Ik maak me zorgen over welke studierichting ik volgend jaar ga volgen.	
2. Ik vind het moeilijk om me aan een studieschema te houden.	
3. Ik vind het belangrijker om later werk te vinden dan om na het middelbaar nog een diploma te behalen.	
4. Als ik slechte punten heb, wil ik niet meer verder leren .	
5. Als ik een opdracht krijg voor school, voer ik die op tijd uit.	
6. Zelfs als ik vervelende en saaie dingen moet leren, werk ik hier aan tot de opdracht af is.	
7. Ik weet nog niet wat ik later wil worden.	
8. Ik maak mijn taken of leer mijn lessen niet voor ik naar de les ga.	
9. Ik zou liever niet meer naar school gaan.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

10. Ik leer alleen als de juffrouw/ meester zegt dat er een toets komt.	
11. Tijdens het schooljaar ben ik heel gespannen als ik aan het leren ben.	
12. Ik werk hard om goede punten te behalen, zelfs als ik het niet graag doe.	
13. Zelfs als ik goed geleerd heb voor een toets, ben ik ongerust dat ik het niet ga kunnen.	
14. Als ik een taak voor school moet maken, verzijn ik wel iets om ze niet te moeten maken.	
15. Als ik een toets moet maken, ben ik er gerust in dat ik het goed zal doen.	
16. Als ik moet leren, stel ik dat leren té gemakkelijk uit.	
17. Ik ben zeer streng voor mezelf als ik iets voor school aan het doen ben.	
18. Als ik voor een toets aan het leren ben, moet ik alles klakkeloos vanbuiten leren	
19. Ik leer alleen wat ik graag leer.	
20. Als ik pauze heb op school, dan gebruik ik die tijd nuttig om nog iets voor school te doen.	
21. Als mijn lessen moeilijk zijn, geef ik vlug op of leer ik enkel wat gemakkelijk is.	
22. De meeste dingen die ik voor school moet doen, vind ik stom.	
23. Als ik een toets moet maken, heb ik vaak moeite om me te concentreren omdat ik bang ben dat ik slechte punten ga hebben.	
24. Als ik een tekst moet lezen voor school, dan lees ik die ook.	
25. Als ik een belangrijke toets heb, ben ik erg in paniek.	
26. Als ik een taak voor school moet maken, plan ik op voorhand hoelang ik hieraan ga werken en werk ik hier zolang aan als ik gepland had.	
27. Als ik een toets maak, word ik zo zenuwachtig en verward dat ik niet goed kan antwoorden.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

28. Als ik iets voor school moet doen, stel ik dit meer uit dan in feite zou mogen.	
29. Ik vind wat ik op school leer niet de moeite waard om te leren.	
30. Ik ben zo vaak bij mijn vrienden, dat ik hierdoor slechtere punten haal op school.	

ZO-KIJK-IK-NAAR-MIJN-TOEKOMST-VRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over wat jij denkt van een aantal uitspraken. Jij moet telkens aangeven in hoeverre elke zin van toepassing is op jou. Lees daarom elke uitspraak aandachtig en vul in het lege hokje achter de zin telkens het cijfer in dat het beste jouw mening weergeeft. Je kan daarbij telkens kiezen uit de volgende vijf antwoorden.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

<i>Ik doe graag aan sport</i>	
-------------------------------	--

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

<i>Ik doe graag aan sport</i>	4
-------------------------------	---

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1. Eén van de dingen die ik het liefste doe, is samen met vrienden weggaan.	
2. Aan vele dingen in mijn leven kan ik niets veranderen.	
3. Ik vind dat je elke morgen moet plannen wat je overdag zal doen.	
4. Ik doe vaak dingen zonder erbij na te denken	
5. Ik maak mij geen zorgen als ik dingen niet op tijd klaar krijg.	
6. Wanneer ik iets wil bereiken, plan ik vooraf wat ik wil bereiken en hoe ik dit wil doen.	
7. Als ik naar mijn lievelingsmuziek luister, let ik niet op de tijd.	
8. Ik vind het belangrijker om een taak tegen morgen af te maken dan dat ik iets leuk ga doen.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

9. Het maakt niet uit wat je doet, je kan niets veranderen aan wat er zal gebeuren.	
10. Ik leef van dag tot dag en denk niet aan later.	
11. Ik vind het niet leuk om te laat te komen als ik met iemand afgesproken heb.	
12. Ik wil zoveel mogelijk van iedere dag genieten.	
13. Ik kom mijn afspraken op tijd na.	
14. Als ik een beslissing moet nemen, doe ik dit zonder er veel over na te denken.	
15. Ik plan niet wat ik morgen zal doen, maar wacht gewoon af wat er zal gebeuren.	
16. Ik vind het leuk om het leven spannend te houden.	
17. Als ik een werkje maak, vind ik het belangrijker om me te amuseren dan dat ik het op tijd af krijg.	
18. Ik praat graag veel over belangrijke dingen met mijn vrienden.	
19. Als ik een beslissing moet nemen kijk ik eerst naar de voor- en nadelen.	
20. Ik vind het belangrijker om van het leven te genieten dan alles goed te willen doen.	
21. Wat er nu gebeurt, vind ik belangrijker dan na te denken over de toekomst.	
22. Als ik denk aan hoe goed ik een opdracht moet uitvoeren, heb ik geen plezier meer aan die opdracht.	
23. Ik vind het dom om te denken aan wat ik later zou doen. Er kan immers toch van alles gebeuren waardoor alles anders loopt dan ik verwachtte.	
24. Ik kan niet bepalen wat er met mijn leven gebeurt.	
25. Het is dom om me zorgen te maken over wat er later kan gebeuren, want ik kan er toch niets aan veranderen.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

26.	Als ik een taak op tijd af moet krijgen, doe ik dit stapje voor stapje.	
27.	Ik neem risico's omdat ik dat spannend vind.	
28.	Ik denk vaak na over wat ik allemaal nog moet doen.	
29.	Ik doe liever iets leuks dan dat ik nadenk over dingen die belangrijk zijn.	
30.	Als ik een taak moet maken, kan ik leuke dingen uitstellen.	
31.	Als ik iets spannend vind, dan kan ik daar helemaal in opgaan.	
32.	Ik vind spontane vrienden leuker dan vrienden waarvan je op voorhand weet wat ze gaan doen en zeggen	
33.	Als ik een belangrijke beslissing neem, maak ik gebruik van dingen die ik al weet.	
34.	Ik doe mijn best om een moeilijke, saaie taak te maken als dit later nog nuttig kan zijn voor mij.	
35.	Ik vind het belangrijker om nu mijn (zak)geld uit te geven aan dingen die ik leuk vind dan om het op mijn spaarrekening te zetten.	
36.	Met geluk of toeval geraak je vaak verder dan met hard te werken.	
37.	Ik heb graag echt goede vrienden.	
38.	Als ik een opdracht niet afkrijg, maak ik het een volgende keer wel af.	

VUL-DE-ZINNETJES-AAN-VRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je zou willen. Hieronder staat 15 keer het begin van een zin, zoals bijvoorbeeld “Ik zou graag willen...”. Het is de bedoeling dat je elke zin afmaakt met een antwoord dat echt van toepassing is op jou.

Denk niet te lang na over iedere zin. Schrijf gewoon neer wat bij je opkomt als je de beginwoorden leest. Je moet zeker geen lange tekst schrijven. Schrijf gewoon kort wat je zelf vindt.

Het is ook niet de bedoeling om juiste of mooie zinnen te maken, maar wel gewoon om eerlijk op te schrijven wat je wenst, vreest,... Tracht wel duidelijk te antwoorden, zodat elke zin begrijpelijk is.

En het belangrijkste: niemand anders dan ik zal je antwoorden lezen. Je kan dus schrijven wat je wil.

1. Ik zou graag willen
.....
.....
2. Ik verlang (naar)
.....
.....
3. Ik ben vast besloten (om)
.....
.....
4. Ik span me ervoor in (om)
.....
.....
5. Ik zou willen dat ik kon
.....
.....

6. Ik probeer

.....
.....

7. Ik zal alles doen wat ik kan om

.....
.....

8. Ik doe mijn best om

.....
.....

9. Ik hoop met heel mijn hart dat

.....
.....

10. Ik wens dat

.....
.....

11. Ik zou niet graag hebben dat

.....
.....

12. Ik probeer te voorkomen dat

.....
.....

13. Ik ben bang dat

.....
.....

14. Ik wil niet dat

.....
.....

15. Ik vrees dat

.....
.....

SCHOOLLOOPBAANVRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je later wil studeren. Hier mag je opnieuw een kruisje zetten in de vakjes die op jou van toepassing zijn. Soms moet je een letter of een cijfer in de hokjes zetten.

5. Heb je al nagedacht over welke richting je wil volgen in het eerste middelbaar? (kruis aan)

Ik weet nog niet welke studierichting ik in het eerste middelbaar wil volgen.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht, maar ik heb nog geen keuze gemaakt.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht en ik weet nu wat ik wil volgen.	
Ik weet al wat ik wil volgen zonder dat ik hier echt over nagedacht heb.	

6. Als je weet welke studierichting je in het middelbaar wil volgen, duid dan met een cijfer aan welke studierichting dit is:

- 1 = de studierichting met de meeste kans
- 2 = de studierichting met de tweede meeste kans
- 3 = de studierichting met de derde meeste kans

A-richting	
B-richting	
Buitengewoon SO	

7. Weet je al aan welke school je deze richting wil volgen? (kruis aan)

Ja

Neen

8. Schrijf hier de naam van de school waar je naartoe wil gaan.

.....

9. Duid hieronder telkens met een cijfer aan hoe belangrijk de volgende elementen zijn voor jou bij het kiezen van een studierichting in het middelbaar.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Ik wil een studierichting volgen,...

die aansluit bij wat ik kan.	
die me goed voorbereidt op mijn latere beroep.	
waarmee ik me goed kan voorbereiden op verdere studies.	
waarbij ik geen al te grote inspanningen moet doen om te slagen.	
waarin de vakken die ik moet volgen interessant zijn.	
die overeenkomt met de verwachtingen van mijn ouders.	
die mijn klasgenoten en/ of vriend(in)nen ook gaan volgen.	
die het CLB me aangeraden heeft.	
die aansluit bij de punten die ik dit jaar behaal.	
die mijn leerkrachten me aanraden.	
in een school die een goede reputatie heeft.	

10. De studierichting die ik volgend jaar zal volgen, ... (kruis aan)

	Ja	Neen
mag ik volledig zelf kiezen		
kies ik samen met mijn ouders		
kiezen mijn ouders zonder mij		

11. Krijg je voldoende steun, bij het kiezen van een studierichting, van : (kruis aan)

Ik krijg voldoende steun bij het kiezen van een studierichting van...

	Ja	Neen
mijn ouders en familie		
mijn vriend(in)nen en klasgenoten		
mijn school (juffrouw, meester,...)		
het CLB		

12. Het kiezen van een studierichting in het middelbaar vind ik (kruis één van de vier mogelijkheden aan)

moeilijk	<input type="checkbox"/>
eerder moeilijk	<input type="checkbox"/>
eerder gemakkelijk	<input type="checkbox"/>
gemakkelijk	<input type="checkbox"/>

13. Ik ben voor het eerst beginnen nadenken over wat ik volgend jaar wil doen ... (kruis aan)

	Ja	Neen
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
al voor dit schooljaar begonnen was.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de eerste trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de tweede trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de derde trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ik heb er nog niet over nagedacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Weet je al wat je na het middelbaar wil doen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 11
Neen	<input type="checkbox"/>	Stop hier

15. Wil je gaan werken of verder studeren? (kruis aan)

Verder studeren	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 12 en daarna naar vraag 13
Werken	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 16

16. Als je wil VERDER STUDEREN na het middelbaar, waarom wil je dit dan doen? Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is:

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen.	
Omdat de meeste van mijn vrienden of klasgenoten dat ook doen.	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind.	
Om later een beroep uit te oefenen dat ik graag doe.	
Omdat mijn ouders/familie dat graag hebben.	
Omdat dat vanzelfsprekend is.	
Omdat studeren fijn is.	

17. Als je wil verder studeren na het middelbaar, weet je dan al ongeveer welke richting je wil volgen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 14
----	--------------------------	------------------

Neen	<input type="checkbox"/>	Stop hier
------	--------------------------	-----------

18. Welke richting zou je na het middelbaar dan precies willen volgen?

.....

19. Als je weet welke richting je volgend jaar wil volgen, denk je dan dat deze richting, je voorbereidt op de richting die je later na het middelbaar wil volgen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>
Ik weet het niet	<input type="checkbox"/>
Neen	<input type="checkbox"/>

20. Als je van plan bent om, na het middelbaar, onmiddellijk te gaan WERKEN, waarom wil je dit dan doen? Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen.	
Omdat de meeste van mijn vrienden of klasgenoten dat ook doen.	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind.	
Om later een beroep uit te oefenen dat ik graag doe.	
Omdat mijn ouders/familie dat graag hebben.	
Omdat dat vanzelfsprekend is.	
Omdat ik dan al geld kan verdienen.	

Bedankt voor je medewerking

Bijlage E: Vragenlijst tweede middelbaar schooljaar 2005-2006

Hallo, ik ben Sarah Verlinden. Ik studeer psychologie aan de universiteit van Leuven en voor mijn thesis doe ik onder leiding van Prof. W. Lens (Departement Psychologie) een onderzoek naar hoe Belgische en niet-Belgische jongeren hun studies plannen. Ik wil met andere woorden graag weten hoe jullie naar de toekomst kijken. Daarom zal ik je een paar vraagjes stellen. Ik zou graag hebben dat je ze zo goed mogelijk invult.

Alle eerlijke antwoorden zijn goede antwoorden. Er zijn dus géén slechte antwoorden. Vul gewoon in wat voor jou van toepassing is/ wat bij je past.

Hieronder vind je enkele vraagjes. Soms moet je een antwoord invullen op de stippenlijn en soms moet je een kruisje zetten in een vakje. Opgelet op de volgende bladzijde staan nog enkele vraagjes. Deze mag je eventueel samen met je ouders invullen, als ze te moeilijk zijn. Deze vraagjes zijn bedoeld om na te gaan wie Belgisch is en wie niet-Belgisch is. Zoals ik al gezegd heb, wil ik immers weten hoe Belgische en niet-Belgische kinderen naar de toekomst kijken. Ik wil ook weten wat het beroep van je ouders is. Zo kan ik zien of het beroep van je ouders ervoor kan zorgen dat je anders naar de toekomst kijkt.

Probeer de vragenlijst alleen in te vullen, maar als je hulp nodig hebt, mag je dat aan mij of aan de leerkracht vragen.

Veel dank bij voorbaat voor je zeer gewaardeerde hulp.

Sarah VERLINDEN

Prof. Dr. W. LENS

Ben je klaar? Hier gaan we dan.

VRAAGJES OVER JOU EN JE OUDERS

Vul hier je naam en leeftijd in:

Ik ben

Ik ben jaar.

Ik zit in

(vul hier in naar welke school je gaat)

Ik volg de volgende richting

Ik ben een (kruis aan)

Jongen

Meisje

Ik ben in België geboren (kruis aan)

Ja

Neen

Als je niet in België geboren bent, vul dan de volgende twee vragen in:

In welk land ben je dan wel geboren?

Hoeveel jaar woon je dan al in België? jaar

Welke taal spreek je op school met je vrienden?

.....

Als je broers of zussen hebt die thuis wonen. Welke taal spreek je thuis met je broers of zussen?

.....

VRAGENLIJST OUDERS

De volgende tien vraagjes mag je samen met je ouders invullen. Je moet ze dan wel morgen aan de juffrouw/meester afgeven.

1. Is je MOEDER in België geboren? (kruis aan)

Neen	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 2
------	--------------------------	-----------------

Ja	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 4
----	--------------------------	-----------------

2. Als je moeder niet in België geboren is, in welk land is ze dan wel geboren?

.....

3. Hoeveel jaar woont je moeder al in België? Ongeveer jaar

4. Wat is het beroep van je moeder?

(bijvoorbeeld: huisvrouw, arbeidster, bediende, werkzoekende,...)

.....

5. Welke taal spreek je thuis het meest met je moeder?

.....

6. Is je VADER in België geboren? (kruis aan)

Neen	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 7
------	--------------------------	-----------------

Ja	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 9
----	--------------------------	-----------------

7. Als je vader niet in België geboren is, in welk land is hij dan wel geboren?

.....

8. Hoeveel jaar woont je vader al in België? Ongeveer jaar

9. Wat is het beroep van je vader?

(bijvoorbeeld: huisman, arbeider, bediende, werkzoekende,...)

.....

10. Welke taal spreek je thuis het meest met je vader?

.....

LEREN EN STUDEREN

De volgende vraagjes gaan over hoe jij leert en bijleert. Hieronder krijg je hierover een aantal uitspraken. Duid voor elke uitspraak aan hoe sterk ze volgens jou op jezelf van toepassing is. Je kan daarbij telkens kiezen uit één van de volgende vijf cijfers.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

<i>Ik doe graag aan sport</i>	
-------------------------------	--

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

<i>Ik doe graag aan sport</i>	4
-------------------------------	---

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1. Ik maak me zorgen over welke studierichting ik volgend jaar ga volgen.	
2. Ik vind het moeilijk om me aan een studieschema te houden.	
3. Ik vind het belangrijker om later werk te vinden dan om na het middelbaar nog een diploma te behalen.	
4. Als ik slechte punten heb, wil ik niet meer verder leren .	
5. Als ik een opdracht krijg voor school, voer ik die op tijd uit.	
6. Zelfs als ik vervelende en saaie dingen moet leren, werk ik hier aan tot de opdracht af is.	
7. Ik weet nog niet wat ik later wil worden.	
8. Ik maak mijn taken of leer mijn lessen niet voor ik naar de les ga.	
9. Ik zou liever niet meer naar school gaan.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

10. Ik leer alleen als de juffrouw/ meester zegt dat er een toets komt.	
11. Tijdens het schooljaar ben ik heel gespannen als ik aan het leren ben.	
12. Ik werk hard om goede punten te behalen, zelfs als ik het niet graag doe.	
13. Zelfs als ik goed geleerd heb voor een toets, ben ik ongerust dat ik het niet ga kunnen.	
14. Als ik een taak voor school moet maken, verzijn ik wel iets om ze niet te moeten maken.	
15. Als ik een toets moet maken, ben ik er gerust in dat ik het goed zal doen.	
16. Als ik moet leren, stel ik dat leren té gemakkelijk uit.	
17. Ik ben zeer streng voor mezelf als ik iets voor school aan het doen ben.	
18. Als ik voor een toets aan het leren ben, moet ik alles klakkeloos vanbuiten leren	
19. Ik leer alleen wat ik graag leer.	
20. Als ik pauze heb op school, dan gebruik ik die tijd nuttig om nog iets voor school te doen.	
21. Als mijn lessen moeilijk zijn, geef ik vlug op of leer ik enkel wat gemakkelijk is.	
22. De meeste dingen die ik voor school moet doen, vind ik stom.	
23. Als ik een toets moet maken, heb ik vaak moeite om me te concentreren omdat ik bang ben dat ik slechte punten ga hebben.	
24. Als ik een tekst moet lezen voor school, dan lees ik die ook.	
25. Als ik een belangrijke toets heb, ben ik erg in paniek.	
26. Als ik een taak voor school moet maken, plan ik op voorhand hoelang ik hieraan ga werken en werk ik hier zolang aan als ik gepland had.	
27. Als ik een toets maak, word ik zo zenuwachtig en verward dat ik niet goed kan antwoorden.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

28. Als ik iets voor school moet doen, stel ik dit meer uit dan in feite zou mogen.	
29. Ik vind wat ik op school leer niet de moeite waard om te leren.	
30. Ik ben zo vaak bij mijn vrienden, dat ik hierdoor slechtere punten haal op school.	

ZO-KIJK-IK-NAAR-MIJN-TOEKOMST-VRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over wat jij denkt van een aantal uitspraken. Jij moet telkens aangeven in hoeverre elke zin van toepassing is op jou. Lees daarom elke uitspraak aandachtig en vul in het lege hokje achter de zin telkens het cijfer in dat het beste jouw mening weergeeft. Je kan daarbij telkens kiezen uit de volgende vijf antwoorden.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

VOORBEELD

<i>Ik doe graag aan sport</i>	
-------------------------------	--

En dit is bijvoorbeeld wat jij denkt. "Ik doe eigenlijk wel een beetje graag aan sport." Dit is dus waar voor jou. Als antwoord vul je dus een 4 in het hokje in.

<i>Ik doe graag aan sport</i>	4
-------------------------------	---

Zet telkens één van deze vijf cijfers achter de volgende uitspraken.

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

1. Eén van de dingen die ik het liefste doe, is samen met vrienden weggaan.	
2. Aan vele dingen in mijn leven kan ik niets veranderen.	
3. Ik vind dat je elke morgen moet plannen wat je overdag zal doen.	
4. Ik doe vaak dingen zonder erbij na te denken	
5. Ik maak mij geen zorgen als ik dingen niet op tijd klaar krijg.	
6. Wanneer ik iets wil bereiken, plan ik vooraf wat ik wil bereiken en hoe ik dit wil doen.	
7. Als ik naar mijn lievelingsmuziek luister, let ik niet op de tijd.	
8. Ik vind het belangrijker om een taak tegen morgen af te maken dan dat ik iets leuk ga doen.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

9.Het maakt niet uit wat je doet, je kan niets veranderen aan wat er zal gebeuren.	
10.Ik leef van dag tot dag en denk niet aan later.	
11.Ik vind het niet leuk om te laat te komen als ik met iemand afgesproken heb.	
12.Ik wil zoveel mogelijk van iedere dag genieten.	
13.Ik kom mijn afspraken op tijd na.	
14.Als ik een beslissing moet nemen, doe ik dit zonder er veel over na te denken.	
15.Ik plan niet wat ik morgen zal doen, maar wacht gewoon af wat er zal gebeuren.	
16.Ik vind het leuk om het leven spannend te houden.	
17.Als ik een werkje maak, vind ik het belangrijker om me te amuseren dan dat ik het op tijd af krijg.	
18.Ik praat graag veel over belangrijke dingen met mijn vrienden.	
19.Als ik een beslissing moet nemen kijk ik eerst naar de voor- en nadelen.	
20.Ik vind het belangrijker om van het leven te genieten dan alles goed te willen doen.	
21.Wat er nu gebeurt, vind ik belangrijker dan na te denken over de toekomst.	
22.Als ik denk aan hoe goed ik een opdracht moet uitvoeren, heb ik geen plezier meer aan die opdracht.	
23.Ik vind het dom om te denken aan wat ik later zou doen. Er kan immers toch van alles gebeuren waardoor alles anders loopt dan ik verwachtte.	
24.Ik kan niet bepalen wat er met mijn leven gebeurt.	
25.Het is dom om me zorgen te maken over wat er later kan gebeuren, want ik kan er toch niets aan veranderen.	
26.Als ik een taak op tijd af moet krijgen, doe ik dit stapje voor stapje.	
27.Ik neem risico's omdat ik dat spannend vind.	

Helemaal niet waar	Niet waar	Ik weet het niet	Waar	Helemaal waar
1	2	3	4	5

28. Ik denk vaak na over wat ik allemaal nog moet doen.	
29. Ik doe liever iets leuks dan dat ik nadenk over dingen die belangrijk zijn.	
30. Als ik een taak moet maken, kan ik leuke dingen uitstellen.	
31. Als ik iets spannend vind, dan kan ik daar helemaal in opgaan.	
32. Ik vind spontane vrienden leuker dan vrienden waarvan je op voorhand weet wat ze gaan doen en zeggen	
33. Als ik een belangrijke beslissing neem, maak ik gebruik van dingen die ik al weet.	
34. Ik doe mijn best om een moeilijke, saaie taak te maken als dit later nog nuttig kan zijn voor mij.	
35. Ik vind het belangrijker om nu mijn (zak)geld uit te geven aan dingen die ik leuk vind dan om het op mijn spaarrekening te zetten.	
36. Met geluk of toeval geraak je vaak verder dan met hard te werken.	
37. Ik heb graag echt goede vrienden.	
38. Als ik een opdracht niet afkrijg, maak ik het een volgende keer wel af.	

VUL-DE-ZINNETJES-AAN-VRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je zou willen. Hieronder staat 15 keer het begin van een zin, zoals bijvoorbeeld “Ik zou graag willen...”. Het is de bedoeling dat je elke zin afmaakt met een antwoord dat echt van toepassing is op jou.

Denk niet te lang na over iedere zin. Schrijf gewoon neer wat bij je opkomt als je de beginwoorden leest. Je moet zeker geen lange tekst schrijven. Schrijf gewoon kort wat je zelf vindt.

Het is ook niet de bedoeling om juiste of mooie zinnen te maken, maar wel gewoon om eerlijk op te schrijven wat je wenst, vreest,... Tracht wel duidelijk te antwoorden, zodat elke zin begrijpelijk is.

En het belangrijkste: niemand anders dan ik zal je antwoorden lezen. Je kan dus schrijven wat je wil.

16. Ik zou graag willen

.....
.....

17. Ik verlang (naar)

.....
.....

18. Ik ben vast besloten (om)

.....
.....

19. Ik span me ervoor in (om)

.....
.....

20. Ik zou willen dat ik kon

.....
.....

21. Ik probeer

.....
.....

22. Ik zal alles doen wat ik kan om

.....
.....

23. Ik doe mijn best om

.....
.....

24. Ik hoop met heel mijn hart dat

.....
.....

25. Ik wens dat

.....
.....

26. Ik zou niet graag hebben dat

.....
.....

27. Ik probeer te voorkomen dat

.....
.....

28. Ik ben bang dat

.....
.....

29. Ik wil niet dat

.....
.....

30. Ik vrees dat

.....
.....

SCHOOLLOOPBAANVRAGENLIJST

De volgende vraagjes gaan over jou en wat je later wil studeren. Hier mag je opnieuw een kruisje zetten in de vakjes die op jou van toepassing zijn. Soms moet je een letter of een cijfer in de hokjes zetten.

21. Heb je al nagedacht over welke richting je wil volgen in de tweede graad? (kruis aan)

Ik weet nog niet welke studierichting ik in de tweede graad wil volgen.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht, maar ik heb nog geen keuze gemaakt.	
Ik heb al aan een aantal studierichtingen gedacht en ik weet nu wat ik wil volgen.	
Ik weet al wat ik wil volgen zonder dat ik hier echt over nagedacht heb.	

22. Als je weet welke studierichting je in de tweede graad wil volgen, duid dan met een cijfer aan welke studierichting dit is:

- 1 = de studierichting met de meeste kans
- 2 = de studierichting met de tweede meeste kans
- 3 = de studierichting met de derde meeste kans

(Je moet dus twee hokjes open laten)

ASO	
TSO	
KSO	
BSO	
Buitengewoon SO	

23. Weet je al aan welke school je deze richting wil volgen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 4
----	--------------------------	-----------------

Neen	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 5
------	--------------------------	-----------------

24. Schrijf hier de naam van de school waar je naartoe wil gaan.

.....

25. Duid hieronder telkens met een cijfer aan hoe belangrijk de volgende elementen zijn voor jou bij het kiezen van een studierichting in de tweede graad.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Ik wil een studierichting volgen,...

die aansluit bij wat ik kan.	
die me goed voorbereidt op mijn latere beroep.	
waarmee ik me goed kan voorbereiden op verdere studies.	
waarbij ik geen al te grote inspanningen moet doen om te slagen.	
waarin de vakken die ik moet volgen interessant zijn.	
die overeenkomt met de verwachtingen van mijn ouders.	
die mijn klasgenoten en/ of vriend(in)nen ook gaan volgen.	
die het CLB me aangeraden heeft.	
die aansluit bij de punten die ik dit jaar behaal.	
die mijn leerkrachten me aanraden.	
in een school die een goede reputatie heeft.	

26. De studierichting die ik volgend jaar zal volgen, ... (kruis aan)

	Ja	Neen
mag ik volledig zelf kiezen		
kies ik samen met mijn ouders		
kies mijn ouders zonder mij		

27. Krijg je voldoende steun, bij het kiezen van een studierichting, van : (kruis aan)

Ik krijg voldoende steun bij het kiezen van een studierichting van...

	Ja	Neen
mijn ouders en familie		
mijn vriend(in)nen en klasgenoten		
mijn school (leerkrachten,...)		
het CLB		

28. Het kiezen van een studierichting in het middelbaar vind ik (kruis één van de vier mogelijkheden aan)

moeilijk	<input type="checkbox"/>
eerder moeilijk	<input type="checkbox"/>
eerder gemakkelijk	<input type="checkbox"/>
gemakkelijk	<input type="checkbox"/>

29. Ik ben voor het eerst beginnen nadenken over wat ik volgend jaar wil doen ... (kruis aan)

	Ja	Neen
al voor dit schooljaar begonnen was.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de eerste trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de tweede trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tijdens de derde trimester van dit schooljaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ik heb er nog niet over nagedacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Weet je al wat je na het middelbaar wil doen? (kruis aan)

<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ga naar vraag 11
<input type="checkbox"/> Neen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Stop hier

31. Wil je gaan werken of verder studeren? (kruis aan)

<input type="checkbox"/> Verder studeren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ga naar vraag 12 en daarna naar vraag 13
<input type="checkbox"/> Werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ga naar vraag 16

32. Als je wil VERDER STUDEREN na het middelbaar, waarom wil je dit dan doen? Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is:

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen.	
Omdat de meeste van mijn vrienden of klasgenoten dat ook doen.	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind.	
Om later een beroep uit te oefenen dat ik graag doe.	
Omdat mijn ouders/familie dat graag hebben.	
Omdat dat vanzelfsprekend is.	
Omdat studeren fijn is.	

33. Als je wil verder studeren na het middelbaar, weet je dan al ongeveer welke richting je wil volgen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>	Ga naar vraag 14
----	--------------------------	------------------

Neen	<input type="checkbox"/>	Stop hier
------	--------------------------	-----------

34. Welke richting zou je na het middelbaar dan precies willen volgen?

.....

35. Als je weet welke richting je volgend jaar wil volgen, denk je dan dat deze richting, je voorbereidt op de richting die je later na het middelbaar wil volgen? (kruis aan)

Ja	<input type="checkbox"/>
Ik weet het niet	<input type="checkbox"/>
Neen	<input type="checkbox"/>

36. Als je van plan bent om, na het middelbaar, onmiddellijk te gaan WERKEN, waarom wil je dit dan doen? Duid telkens met een cijfer aan hoe sterk dit op jou van toepassing is.

1	2	3	4	5
Zeer weinig belang	weinig belang	Een beetje belang	Veel belang	Zeer veel belang

Om veel geld te verdienen.	
Omdat de meeste van mijn vrienden of klasgenoten dat ook doen.	
Om meer kans te hebben dat ik later werk vind.	
Om later een beroep uit te oefenen dat ik graag doe.	
Omdat mijn ouders/familie dat graag hebben.	
Omdat dat vanzelfsprekend is.	
Omdat ik dan al geld kan verdienen.	

Bedankt voor je medewerking