



Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN**  
**Feit of mythe?**

Roos Van Gasse en Christel Van Cauteren

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog  
op het behalen van de graad van master in  
de Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. S. De Maeyer  
Copromotor: prof. dr. J. Vanhoof

## Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen

## ABSTRACT

Key words: maatschappelijk aanzien, status, prestige, klasse, sociale waardering, imago, onderwijsvormen, kwalitatief, kwantitatief

Deze masterscriptie is het verslag van een onderzoek naar de perceptie van leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs omtrent het maatschappelijk aanzien van de verschillende onderwijsvormen in Vlaanderen. In onderwijswetenschappelijke literatuur wordt hierop vaak gealludeerd, doch tot op heden is dit niet in kaart gebracht.

We hebben gekozen voor een multimethodonderzoeksdesign met een kwalitatief en een kwantitatief luik. In het kwalitatieve luik worden semigestructureerde diepte-interviews gehouden met leerlingen uit het aso, tso, bso en kso. In het kwantitatieve luik worden de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen bevraagd aan de hand van een enquête. Het voorliggende rapport valt uiteen in 4 grote delen.

In een eerste deel trachten we vanuit relevante wetenschappelijke literatuur een heldere omschrijving te geven van het centraal begrip van deze masterscriptie: maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Deel 2 beschrijft de onderzoeksopzet en in het derde deel wordt verslag gedaan van de belangrijkste bevindingen uit het kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Hierbij wordt enerzijds nagegaan of leerlingen zelf een verschil in ‘eigen perceptie’ over de onderwijsvormen aangeven. Anderzijds wordt onderzocht hoe leerlingen ‘het gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van de verschillende onderwijsvormen inschatten. Op basis van de bevindingen uit het kwalitatieve en kwantitatieve luik van dit onderzoek worden in het laatste deel de conclusies geformuleerd en wordt een aanzet gegeven voor discussie en vervolgonderzoek.

De resultaten wijzen uit dat maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen een complex gegeven is. In dit onderzoek worden 4 indicatoren vastgesteld die het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen kunnen verklaren: pedagogische, sociale, persoonlijke en economische indicatoren. Maatschappelijk aanzien is ruimer dan de indicatoren die wij aan het begrip willen toekennen, maar voor leerlingen komt het op een veel engere visie neer: “Onderwijsvormen en studierichtingen worden gerangschikt van hoog naar laag, leerlingen worden gerangschikt van slim naar dom.”

## VOORWOORD

*Synergy is the highest activity of life; it creates new untapped alternatives; it values and exploits the mental, emotional, and psychological differences between people.*

(Stephen Covey, CEO General Electric)

Onderzoeken doe je niet alleen. Het is bij uitstek een kwestie van interactie, van samen werk maken van kennis. Kennisconstructie komt niet geïsoleerd tot stand. Samenwerken was voor ons de manier om een uitgebreid en empirisch verantwoord project te kunnen voeren. Dit rapport is het resultaat van een vlotte en aangename samenwerking. Een voorbeeld van good practice, dat de kracht van sociaal constructivisme optimaal aantoont. Omdat er een formele opsplitsing moet zijn voor de beoordeling van het werk wordt het kwalitatieve luik uitgewerkt door Christel Van Cauteren, met medewerking van Roos Van Gasse en wordt het kwantitatieve luik uitgewerkt door Roos Van Gasse, met medewerking van Christel Van Cauteren.

De respectievelijke coördinatoren van het project zijn prof. dr. Sven de Maeyer (promotor), prof. dr. Jan Vanhoof (copromotor) en prof. dr. Paul Mahieu (medebeoordelaar). Onze oprechte dank voor de begeleiding, ondersteuning en feedback.

Ook de respondenten willen we zeker niet vergeten. Zij hebben de nodige tijd vrijgemaakt voor een interview en het invullen van enquêtes. Zonder hun getuigenissen was de realisatie van deze masterscriptie niet mogelijk geweest. Met dank aan de directies van de verschillende scholen die ons de kans hebben gegeven om alle onderwijsvormen te bevragen.

We hopen alvast dat de gepresenteerde bevindingen kunnen boeien en, vooral, dat ook effectief een tipje wordt opgelicht van de vele sluiers die over de onderwijsvormen van het Vlaams secundair onderwijs hangen.

Roos Van Gasse en Christel Van Cauteren

## INHOUDSOPGAVE

<b>ABSTRACT .....</b>	
<b>VOORWOORD.....</b>	
<b>INHOUDSOPGAVE.....</b>	
<b>SITUERING .....</b>	
1. INLEIDING.....	
2. PROBLEEMSTELLING.....	
3. HYPOTHESE EN ONDERZOEKSVRAGEN .....	
<b>DEEL 1: THEORETISCH KADER.....</b>	<b>5</b>
1. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: EEN INTERPRETATIEF CONCEPT .....	5
1.1. SOCIALE STATUS .....	6
1.2. SOCIALE KLASSE .....	6
1.3. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: EEN MULTIDIMENSIONEEL BEGRIP .....	7
2. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: EEN WERKDEFINITIE .....	8
3. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN .....	9
3.1. STRATIFICATIE IN HET ONDERWIJS .....	9
3.2. SOCIALE ACHTERSTELLING IN EN DOOR ONDERWIJS .....	10
3.3. LEERLINGENCULTUREN EN STIGMATISERING .....	12
3.4. ORIËNTATIE VANUIT HET ZESDE LEERJAAR: CONSTRUCTIE VAN DE .....	13
3.5. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN EN HET WATERVALSYSTEEM: ‘WINNERS EN LOSERS’, ‘GEZAKTEN EN UITGESTOTENEN’ .	14
3.6. TOEKOMSTPERSPECTIEVEN ALS STUDIEKEUZEMOTIEF? .....	15
4. CONCLUSIE UIT DE ONDERWIJSLITERATUUR: AANGEPASTE WERKDEFINITIE VAN HET BEGRIP ‘MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN’ .....	17
<b>DEEL 2: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE .....</b>	<b>19</b>
1. ONDERZOEKSMETHODE .....	19
1.1. MULTIMETHODONDERZOEK .....	19
1.2. KWALITATIEF ONDERZOEK.....	20
1.3. KWANTITATIEF ONDERZOEK.....	21
2. RESPONDENTEN .....	21
2.1. VERANTWOORDING KEUZE.....	21
2.2. RESPONDENTEN KWALITATIEF ONDERZOEK.....	22
2.3. RESPONDENTEN KWANTITATIEF ONDERZOEK.....	23
3. DATAVERZAMELING .....	24
3.1. SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS .....	24
3.2. SURVEYS .....	24

4.	DATA-ANALYSE .....	26
4.1.	SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS .....	26
4.2.	SURVEYS .....	27
<b>DEEL 3: ONDERZOEKSRESULTATEN .....</b>		<b>30</b>
1.	KWALITATIEVE ONDERZOEKSRESULTATEN .....	30
1.1.	PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: ‘EIGEN PERCEPTIE’ OVER DE ONDERWIJSVORMEN .....	30
1.1.1.	Pedagogische verschillen .....	34
1.1.1.1.	Moeilijkheidsgraad van de onderwijsvorm .....	35
1.1.1.2.	Toekomstperspectief: verder studeren of werken .....	39
1.1.2.	Sociale verschillen tussen de onderwijsvormen .....	41
1.1.2.1.	Sociale determinatie tussen arm en rijk .....	41
1.1.2.2.	Allochtone leerlingen .....	42
1.1.3	Persoonlijke verschillen .....	42
1.1.3.1.	Intellect, karakter en uiterlijke verschijnselen .....	42
1.1.4.	Economische verschillen .....	47
1.1.4.1.	Inkomen .....	47
1.1.4.2.	Beroepsmogelijkheden .....	49
1.1.4.3.	Opleiding in combinatie met inkomen .....	49
1.1.4.4.	Maatschappelijk nut .....	50
1.1.4.5.	Invloed .....	51
1.1.4.6.	Verantwoordelijkheid .....	51
1.1.5.	Wij en zij- denken .....	53
1.2.	PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: ‘GEPERCIPIEERD MAATSCHAPPELIJK AANZIEN’ VAN DE ONDERWIJSVORMEN .....	53
1.2.1.	Leerlingen percipiëren een maatschappelijk onderscheid .....	53
1.2.1.1.	Rangschikking van onderwijsvormen .....	53
1.2.1.2.	Rangschikking van studierichtingen .....	55
1.3.	WAAR EN WANNEER KOMT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN TOT UITING? .....	57
1.3.1.	Het zesde leerjaar .....	58
1.3.2.	Ouders .....	59
1.3.3.	Historische verklaring .....	62
1.3.4.	Media .....	63
1.3.5.	Leerkrachten .....	64
1.3.6.	Medeleerlingen .....	65
1.4.	RELATIE TUSSEN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN EN HET WATERVALSYSTEEM .....	65

## Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen

1.5.	CONCLUSIE: BELANGRIJKE RESULTATEN VANUIT HET KWALITATIEF ONDERZOEK	66
1.5.1.	Maatschappelijk aanzien op basis van pedagogische, sociale, persoonlijke en economische dimensies	66
1.5.2.	Bronnen van maatschappelijk aanzien	67
1.5.3.	Maatschappelijk aanzien en de waterval	67
2.	KWANTITATIEVE ONDERZOEKSRESULTATEN	67
2.1.	PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: ‘EIGEN PERCEPTIE’ OVER DE ONDERWIJSVORMEN	68
2.1.1.	Verschillen op basis van indicatoren	68
2.1.1.1.	Inkomen	69
2.1.1.2.	Opleiding	71
2.1.1.3.	Invloed	72
2.1.1.4.	Nut	74
2.1.1.5.	Verantwoordelijkheid	76
2.1.1.6.	Intellect	77
2.1.1.7.	Imago	79
2.1.2.	Verschillen op schaalniveau	81
2.2.	PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: ‘GEPERCIPIEERD MAATSCHAPPELIJK AANZIEN’ VAN DE ONDERWIJSVORMEN	83
2.2.1.	Verschillen op basis van indicatoren	83
2.2.1.1.	Inkomen	83
2.2.1.2.	Opleiding	85
2.2.1.3.	Invloed	87
2.2.1.4.	Nut	89
2.2.1.5.	Verantwoordelijkheid	91
2.2.1.5.	Intellect	92
2.2.1.5.	Imago	94
2.2.2.	Verschillen op schaalniveau	96
2.3.	VERBANDEN TUSSEN LEERLINGENKENMERKEN EN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN..	98
2.3.1.	Geslacht	98
2.3.2.	Opleidingsniveau moeder	100
2.3.3.	Huidige onderwijsvorm	101
2.4.	CONCLUSIE: BELANGRIJKE RESULTATEN VANUIT HET KWANTITATIEF ONDERZOEK	103
2.4.1.	Op basis van indicatoren	103
2.4.2.	Op basis van schaalcores	104
2.4.3.	Op basis van leerlingkenmerken	105

<b>DEEL 4: EINDBESCHOUWINGEN .....</b>	<b>106</b>
1. CONCLUSIE.....	106
1.1. WAT IS DE PERCEPTIE VAN LEERLINGEN UIT DE DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS ROND HET VERSCHIL IN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN TUSSEN DE ONDERWIJSVORMEN ASO, TSO, BSO EN KSO? .....	106
1.2. WAAR, WANNEER EN HOE KOMT DIT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VOLGENS LEERLINGEN TOT UTING? .....	108
1.3. WELKE LEERLINGENKENMERKEN (GESLACHT, OPLEIDINGSNIVEAU MOEDER, WATERVAL, HERORIËNTERING, ZITTENBLIJVEN) HANGEN SAMEN MET HET PERCIPIËREN VAN VERSCHILLEN IN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN TUSSEN DE ONDERWIJSVORMEN? .....	108
1.3.1. Geslacht .....	109
1.3.2. Opleidingsniveau van de moeder.....	109
1.3.3. Huidige onderwijsvormen .....	109
1.4. WELKE RELATIE BESTAAT ER TUSSEN HET MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN EN HET WATERVALSYSTEEM? .....	110
2. DISCUSSIE.....	111
2.1. DE INDICATOREN VAN VANHOUTVINCK DEKKEN DE LADING (GEDEELTELIJK) ..	111
2.2. STELLING GUY TEGENBOS ERKEND, MAAR CONFRONTEREND .....	112
2.3. PASCAL SMET SCOORT BIJ TSO, BSO EN KSO.....	112
2.4. LEERLINGEN CLAIMEN GELIJKHEID .....	113
2.5. IS DE BEPERKTE STUDIEKEUZE-INFORMATIE IN HET ZESDE LEERJAAR DE BRON VAN DE WATERVAL? .....	113
2.6. MEDIA (MEDE-) VERANTWOORDELIJK VOOR HET MAATSCHAPPIJBEELD.....	113
2.7. ONBEKEND IS ONBEMIND .....	114
2.8. KSO IN DE VERGEETPUT .....	114
2.9. MEISJES GEVOELIGER DAN JONGENS .....	114
2.10. GEMEENSCHAPPELIJK TOEKOMSTBEELD .....	114
2.11. WAARDEVERSCHILLEN IN HET ONDERWIJSLANDSCHAP .....	114
3. SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK.....	115
3.1. VERSCHILLEN IN SCHOOLSTRUCTUUR .....	115
3.2. BEGELEIDING VAN DE STUDIEKEUZE VANUIT DE LAGERE SCHOOL .....	115
3.3. OUDERS EN LEERKRACHTEN .....	115
3.4. ONDERZOEK NAAR VOORORDELEN.....	116
3.5. STUDENTEN LERARENOPLEIDING .....	116
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	
<b>BIJLAGEN .....</b>	



## Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen

## SITUERING

---

### 1. INLEIDING

Welke levensweg kies jij? Levensweg is een bordspel voor 2 tot 6 spelers. Het is geschikt vanaf een leeftijd van 8 jaar. Het spel probeert een mensenleven te simuleren, waarbij je zo rijk mogelijk moet worden. De spelregels zijn duidelijk: ieder leven start met school. De speler kan kiezen een opleiding te volgen of meteen aan het werk te gaan. De invloed van studie en job is aanzienlijk. Persoonlijke interesse, vaardigheden en inzicht in het spel en de financiële mogelijkheden bepalen vaak of je het spel als winnaar beëindigt.

Hoewel er gelijkenissen zijn met de realiteit mag de spelanalogie maar tot zekere hoogte worden gevolgd. Wat de analogie wel reeds openbaart, zijn de ingewikkelde relaties tussen verschillende begrippen met betrekking tot maatschappelijk aanzien. Meritocratie, een visie waarin individuen status verwerven op basis van individuele verdiensten, vat deze ideologie treffend samen (Young, 1963). De onderliggende gedachte hierbij is dat talenten via het onderwijs op een objectieve manier worden geselecteerd. Iedereen maakt kans op promotie, gegeven een zekere mate van inzet en talent (Goldthorpe, 1997).

In de huidige samenleving is gelijkheid van kansen een belangrijk ideaal. Tegelijkertijd wordt de ongelijkheid ten gevolge van cognitieve mogelijkheden en daarmee samenhangende opleidingsniveaus algemeen aanvaard. Er wordt aanvaard dat mensen met een hogere opleiding meer verdienen dan mensen met een lagere opleiding. Ze verdienen niet alleen meer geld, maar krijgen ook een hogere sociale status en meer maatschappelijke waardering. Onderwijs wordt in onze samenleving bijgevolg gezien als het mechanisme bij uitstek om de positie op de sociale ladder te verbeteren. Het onderwijsniveau blijkt de belangrijkste toelatingseis te zijn tot een bepaalde klasse. Net als in het bordspel wordt iedere levensweg min of meer gedetermineerd. In tegenstelling tot hetgeen het meritocratisch ideaal voorhoudt, is niet alleen inzet en talent belangrijk (Goldthorpe, 1997). De plaats in het schoolstelsel wordt meebepaald door de sociale status van de ouders. Herkomst is belangrijk.

Het onderwijs werkt dus blijkbaar als een eerste spelverdeler van levenskansen (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1999). Het Vlaams secundair onderwijs wordt opgedeeld in

verschillende vormen die zich hiërarchisch verhouden tot elkaar (Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw, 2008). Algemeen secundair onderwijs heeft een hoger maatschappelijk aanzien dan technisch onderwijs (Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw, 2008). Onderwijsvormen verschillen onderling en bestaan volgens de publieke opinie nog uit sterkere en zwakkere studierichtingen. Hierbij genieten de sterke richtingen meer status en prestige dan de zwakkere. De studierichting op school vormt hierdoor reeds een afspiegeling van de plaats die jongeren gaan krijgen op de sociale ladder of de levensweg die ze zullen bewandelen.

Wanneer leerlingen hun levensweg kiezen, gaan ze volgens politiek redacteur Guy Tegenbos (De Standaard, 2003) niet op zoek naar de studierichting die hen het beste ligt, maar mikken ze zo hoog mogelijk, want dan kunnen ze nog altijd afzakken. Studierichtingen worden volgens hem gerangschikt van hoog naar laag en de leerlingen worden naargelang de studierichting gerangschikt van slim naar dom (De Standaard, Guy Tegenbos, 1998). Jongeren kiezen niet op maat, maar op basis van de maatschappelijke waardering van opleidingen (Beleidsnota onderwijs 2009-2014, Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, 2009-2010). De hiërarchie die binnen onze maatschappij leeft en het waardeoordeel dat deze hiërarchische rangschikking met zich meebrengt, zorgt ervoor dat leerlingen die een studiekeuze moeten maken in eerste instantie niet kiezen voor een studierichting die aansluit bij hun interesse en capaciteiten, maar wel voor een studierichting die volgens hen de beste uitgangspositie biedt in deze maatschappij (De Standaard, Guy Tegenbos, 2003). Leerlingen gaan op zoek naar studierichtingen met de meest welvarende toekomstperspectieven. Iedereen wil immers winnen in Levensweg.

## **2. PROBLEEMSTELLING**

Alhoewel de meerwaarde van gelijkheid in onderwijs sterk wordt onderstreept, merken we op dat in het Vlaamse secundair onderwijs de kloof tussen de onderwijsvormen heel groot is. De combinatie van enerzijds de ideale meritocratie van gelijke kansen en gelijke waardering en anderzijds de huidige meritocratie met een hoge waardering en veel aanzien van cognitief talent en opleidingsniveau, genereert een paradoxale situatie. Deze paradox heeft geleid tot het onderzoek dat in deze studie beschreven wordt.

De vraag naar de perceptie van leerlingen omtrent het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is cruciaal. Veel onderwijskundige onderzoeksliteratuur behandelt onderwerpen zoals schoolloopbanen, beroepskeuze, maatschappelijke ongelijkheid in onderwijs, watervalstelsel, sociale stratificatie en beroepenladders. Over maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is er echter een duidelijke lacune in de academische literatuur. Wat respondenten onder maatschappelijk aanzien begrijpen, is voor vele onderzoekers een raadsel (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels & Van Petegem, 2002). Wetenschappelijke evidentie en referenties omtrent dit fenomeen zijn in de wetenschappelijke literatuur immers moeilijk te vinden. In redeneringen van onderwijskundige onderzoeken en ministeriële nota's wordt voortdurend verwezen naar maatschappelijk aanzien, waarbij echter nergens wordt gerefereerd naar reeds eerder gevoerd onderzoek dat deze verschillen in maatschappelijk aanzien onthult. Bovendien wordt deze problematiek vaak behandeld op algemeen sociologisch niveau en niet op individueel niveau van leerlingen. Dit heeft ertoe geleid dat deze studie uitgaat van de perceptie van de leerlingen zelf.

Vanuit het tekort aan informatie wil dit onderzoek nagaan hoe leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs een verschil in maatschappelijk aanzien tussen de verschillende onderwijsvormen percipiëren en het maatschappelijk debat hieromtrent openen.

### **3. HYPOTHESE EN ONDERZOEKSVRAGEN**

Feit of mythe: “Jongeren associëren onderwijsvormen met een bepaald toekomstperspectief zoals verder studeren, geld verdienen, macht, sociaal en economisch aanzien. Hierbij veronderstellen ze dat dergelijke kansen behoorlijk stijgen in aso.” Vanuit deze hypothese trachten we vanuit het standpunt van jongeren het maatschappelijk aanzien van de verschillende onderwijsvormen in kaart te brengen. In functie daarvan wordt een antwoord gezocht op onderstaande onderzoeksvragen.

- 1. Wat is de perceptie van leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs rond het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen aso, tso, bso en kso?*

## Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen

- a. *(H)erkennen deze leerlingen zelf al dan niet verschillen tussen de onderwijsvormen? Wat is 'de eigen perceptie' van leerlingen met betrekking tot aso, tso, bso en kso?*
  - b. *Welke verschillen (h)erkennen leerlingen wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' tussen de verschillende onderwijsvormen? Hoe denkt de maatschappij volgens hen over aso, tso, bso en kso?*
2. *Waar, wanneer en hoe komt dit maatschappelijk aanzien volgens leerlingen tot uiting?*
  3. *Welke leerlingenkenmerken (geslacht, opleidingsniveau moeder, waterval, heroriëntering, zittenblijven) hangen samen met het percipiëren van verschillen in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen?*
  4. *Welke relatie bestaat er tussen het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen en het watervalstelsel?*

## DEEL 1: THEORETISCH KADER

---

*If you want to know something, ask someone;  
If you don't know anybody, ask someone who does;  
If you don't know anybody at all and you can't solve or abandon your problem;  
Then search in the literature.*  
(Francis W, Wolek, 1981)

Vanuit een ruime exploratie van bestaande literatuur blijkt ontegensprekelijk dat het begrip maatschappelijk aanzien zeer uiteenlopende formuleringen kent. Ondanks het wijd verspreide gebruik van het concept maatschappelijk aanzien blijkt het geen sinecure het begrip en het achterliggende proces te definiëren of beschrijven. Dit heeft als gevolg dat de zoektocht naar relevante literatuur geen eenvoudig discours is.

In wat volgt willen we in eerste instantie op zoek gaan naar de brede betekenis van het begrip 'maatschappelijk aanzien'. Verschillende sociologische begrippen die belangrijk zijn voor de analyse van deze problematiek (sociale status, sociale klasse, statuswervingsmodel, statuswaarden) worden kort beschreven. Maatschappelijk aanzien wordt eerst gekaderd in een ruimere context om vervolgens de contouren van de literatuurstudie te begrenzen door de focus te leggen op de onderwijscontext.

### 1. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: EEN INTERPRETATIEF CONCEPT

Het is moeilijk een heldere definitie te geven voor maatschappelijk aanzien, zeker met betrekking tot onderwijsvormen. De term maatschappelijk aanzien is vaag en leidt tot verschillende interpretaties. Wetenschappelijke literatuur biedt geen eensluidende definitie voor het begrip maatschappelijk aanzien (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buyens, Engels, Van Petegem, 2002). Enerzijds kan het begrip duiden op de waardering die mensen toekennen aan een bepaalde positie of de mate van sociaal prestige dat aan een individu of groep wordt toegeschreven. Anderzijds kan het wijzen op een natuurlijke hiërarchie, de rangorde van hoog naar laag die je aantreft bij mensen die samenleven in groepen. Synoniemen voor maatschappelijk aanzien vanuit de wetenschappelijke literatuur zijn onder meer status, prestige en imago. Dit onderzoek is (deels) een exploratie van de opvattingen en ervaringen

van jongeren ten aanzien van verschillen in maatschappelijk aanzien tussen onderwijsvormen. Het is bijgevolg belangrijk rekening te houden met de gekleurde perceptie van jongeren vanuit de eigen positie, sociale identiteit en de sociale interacties waarbij ze betrokken zijn (Touraine, 1977). Zowel sociale status als sociale klasse worden in dit kader nader toegelicht.

### 1.1. SOCIALE STATUS

In recent onderzoek stelt Van den Bulk (2011) dat statusonderzoek een bekend fenomeen is binnen de sociologie. Ze definieert sociale status als een positie in een rangorde die gebaseerd is op maatschappelijke waardering van bezit, kennis, afkomst, culturele bagage, consumptiepatroon, leefstijl, fysieke schoonheid of wat dan ook in een samenleving belangrijk wordt geacht. Daarenboven geeft ze aan dat sociale status meestal wordt beschreven aan de hand van variabelen als beroep, inkomen en opleidingsniveau, vaak in relatie tot een bepaald facet zoals promotiekansen (Berting, 1969), politieke voorkeur (Inglehart, 1990) en beroepsprestige (Goldthorpe, 1980).

In de jaren '60 kwamen de Amerikaanse sociologen Blau en Duncan op basis van hun innovatieve statusverwervingsmodel tot de conclusie dat in de Verenigde Staten het opleidingsniveau veruit de belangrijkste voorspellende factor is voor de verworven beroepsstatus, veel belangrijker nog dan sociale herkomst (Blau & Duncan, 1967). Replicaties en uitbreidingen van dit onderzoek in de Verenigde Staten en andere industrielanden hebben deze conclusie alleen maar ondersteund (Shavit & Müller, 1998). Ook in Nederland is gebleken dat iemands opleidingsniveau de beste voorspeller is van zijn of haar arbeidsmarktkansen en beroepsstatus (De Graaf & Ultee, 1998; Wolbers, 1998).

Een typisch kenmerk van sociale status is dat het door anderen (sociale klasse) erkend, bevestigd en gewaardeerd moet worden (Van den Bulk, 2011).

### 1.2. SOCIALE KLASSE

Van den Bulk (2011) verbindt het begrip sociale klasse met de economische structuur van een samenleving. Het gaat hierbij om een onderscheid in groepen van mensen die overeenkomsten hebben in arbeidsmarktpositie: loon, inkomen of werkloosheidsrisico (Houtman, 2000). Daarenboven verwijst Goldthorpe (1980) ook naar kwalificaties in het

onderwijs of op de arbeidsmarkt. Hij beschouwt een sociale klasse als een beroepscategorie waarbij onderscheid kan gemaakt worden tussen de markt- en de werksituatie. De marktsituatie is afhankelijk van de herkomst en de hoogte van het inkomen, de economische zekerheid en de mogelijkheden tot verbetering. De werksituatie wordt vastgesteld door de gezagsverhoudingen binnen een organisatie en de mate van autonomie. Lockwood (1989) stelt vast dat de klassenpositie bepaald wordt door feiten: werkomstandigheden, zeggenschap over de eigen werkzaamheden, hoogte van het salaris, bezit van productiemiddelen, bezit van kwalificaties en afkomst. Hij formuleert 3 kenmerken om van een sociale klasse te kunnen spreken: een gelijkaardige positie innemen op de arbeidsmarkt, in werksituaties en in de maatschappelijke statushiërarchie.

### 1.3. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: EEN MULTIDIMENSIONEEL BEGRIP

Uit de studie van divers onderwijswetenschappelijk onderzoek (Van den Bulk, 2011; Blees-Booij, 1994; Schuyt, 1991; Goldthorpe & Hope, 1974; Weber, 1925) blijkt dat het concept maatschappelijk aanzien multidimensioneel wordt benaderd.

Blees-Booij (1994) definieert het concept maatschappelijk aanzien volgens een culturele en een economische dimensie. De culturele dimensie manifesteert zich in een culturele levensstijl, waar geld wordt uitgegeven aan theater en musea. De economische dimensie daarentegen uit zich in een economische levensstijl, waar geld eerder wordt uitgegeven aan luxeartikelen en uiterlijk vertoon. Daarbij stelt ze dat de economische dimensie van maatschappelijk aanzien terug te vinden is in de inkomens- en bezitshiërarchieën en de culturele dimensie in de opleidingshiërarchie. In haar onderzoek verwijst Blees-Booij (1994) naar Goldthorpe & Hope (1974), die maatschappelijk aanzien definiëren als een combinatie van de criteria levensstandaard, macht en invloed over andere mensen, niveau van de vereiste kwalificaties en waarde voor de samenleving.

Volgens Schuyt (1991) wordt de maatschappelijke ongelijkheid meestal afgemeten aan de verdeling van bepaalde kerngoederen: inkomen, arbeidspositie, scholing, deelname aan (politieke) macht, huisvesting, formele rechten. Max Weber definieert 3, theoretisch van elkaar onafhankelijke, maar in de praktijk vaak samengaande, dimensies: economische positie, politieke macht en sociaal prestige (Weber, 1925).



In 1975 heeft de Leuvense socioloog Vanhoutvinck 5 dimensies geformuleerd: het inkomen dat men met een beroep verwerven kan, de gespecialiseerde kennis die vereist is om dat beroep uit te oefenen, de verantwoordelijkheid die men in de beroepsuitoefening draagt, het maatschappelijk nut van de beroepsprestaties en de invloed in de samenleving die men heeft dankzij de beroepsuitoefening (Aelterman et al., 2002). Aan de hand van de formulering van Vanhoutvinck (1975) trachten we in de volgende paragraaf een werkdefinitie te verwoorden.

## **2. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: EEN WERKDEFINITIE**

De invalshoek van waaruit maatschappelijk aanzien wordt onderzocht, is bepalend voor de verdere afbakening van het begrip. Om maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen te definiëren, wordt vanuit de literatuurstudie rekening gehouden met de multidimensionaliteit van het begrip maatschappelijk aanzien. Bovendien ligt de focus in deze studie op onderwijsvormen. Ook dit wordt in beschouwing genomen bij de formulering van een werkdefinitie.

Onderzoek (Creten, Douterlungne, Verhaeghe, De Vos, 2000; De Witte, Hooge, Walgrave, 2000) wijst uit dat ouders en leerlingen veel belang hechten aan de voorbereiding op hogere studies in functie van de toekomstige beroepsmogelijkheden.

Dit leidt tot een eerste werkdefinitie:

*“Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is de sociale status van onderwijsvormen die tot stand komt door de toekomstperspectieven van leerlingen die de onderwijsvorm volgen.”*

De maatschappelijke status van personen wordt bepaald door het beroep dat zij uitoefenen. Voor het onderwijs betekent dit concreet dat de onderwijsvormen leiden tot verschillende beroepsperspectieven, aldus Smet en Vannecke (2002). Wanneer in deze context enerzijds maatschappelijke status en anderzijds beroepsperspectieven als uitgangspunt worden genomen, kunnen de 5 statusdimensies van Vanhoutvinck (1975) worden weerhouden. Beroepsinkomen, beroepskennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en maatschappelijke invloed zijn reële componenten van het status- en prestigeconcept dat mensen in onze samenleving hanteren (Aelterman et al., 2002).

Dit leidt tot een tweede werkdefinitie:

*“Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is de sociale status van onderwijsvormen die vanuit de maatschappij is ontstaan op basis van de verwachte beroepsuitoefening van leerlingen met betrekking tot de verschillende dimensies: inkomen, opleiding, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en invloed.”*

### **3. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN**

In een eerste fase hebben we het begrip maatschappelijk aanzien vanuit een ruim kader benaderd. In wat volgt trachten we een link te leggen met het Vlaamse onderwijsveld. In een eerste paragraaf beschrijven we kort het huidige Vlaamse onderwijssysteem en gaan we in op stratificatie in onderwijs. Vervolgens wordt dieper ingegaan op de sociale achterstelling in het onderwijs. In wetenschappelijke literatuur (vooral tussen 1960 en 1990) worden beide onderwerpen (sociale ongelijkheid en ongelijkheid in onderwijskansen immers vaak aan elkaar gelinkt (Van den Bulk, 2011).

#### **3.1. STRATIFICATIE IN HET ONDERWIJS**

Sociale status is een positie in een rangorde (stratificatie). Volgens Van den Bulk (2011) is deze stratificatie verankerd in bestaande instituties zoals het onderwijs. Daarin wordt een bereikte positie vastgelegd met een diploma dat weer toegang geeft tot verder onderwijs of tot een beroep (Van den Bulk, 2011). Het Vlaamse schoolsysteem is een gestratificeerd systeem. Op 12-jarige leeftijd worden leerlingen onderscheiden naar de verschillende opleidingsmogelijkheden die ze hebben (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Kavadias (2003) zegt dat het schoolsysteem in Vlaanderen de leerlingen kanaliseert naar verschillende opleidingstrajecten. Eén van de belangrijkste opdelingen van jongeren in het secundaire onderwijs is deze naar onderwijsvormen (Pelleriaux, 2001).

Het voltijds secundair onderwijs is sinds 1989 volgens de eenheidsstructuur georganiseerd. Deze structuur omvat graden, onderwijsvormen en studierichtingen (Departement onderwijs en vorming, 2008). De eerste graad bestaat uit een A- en een B-stroom. De klemtoon ligt op

basisvorming zodat de leerlingen met zoveel mogelijk vakken kennismaken. Pas in de tweede graad wordt de keuze gemaakt voor een bepaalde onderwijsvorm.

De 4 onderwijsvormen hebben elk hun eigen accent (Van Petegem & Imbrecht, 2008). In het algemeen secundair onderwijs ligt het accent op een brede algemene vorming. Er wordt niet voorbereid op een specifiek beroep. Het aso legt vooral een stevige basis voor het volgen van hoger onderwijs. In het technisch secundair onderwijs gaat de aandacht vooral naar algemene en technisch-theoretische vakken. Na het tso kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs. Bij deze opleiding horen ook praktijklessen. Het kunstonderwijs koppelt een algemene vorming aan een actieve kunstbeoefening. Na het kso kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs. Het beroepssecundair onderwijs is een praktijkgerichte onderwijsvorm die de leerlingen voorbereidt op de toekomstige arbeidsmarkt. (Van Petegem & Imbrecht, 2008).

Kavadias (2003) geeft aan dat het onderwijs differentieert in verschillende onderwijsvormen, maar dat er ook binnen elke onderwijsvorm nog een verdere differentiatie is in ‘sterke’ en ‘zwakke’ studierichtingen. Nog volgens Kavadias (2003) genieten de zogenaamde ‘sterke’ vormen of richtingen meer status en prestige dan de ‘zwakkere’ richtingen. De plaats op school vormt hierdoor reeds een afspiegeling van de plaats die jongeren later zullen krijgen op de sociale ladder.

Uit de PISA-rapporten (Programme for International Student Assessment, 2005) blijkt dat in landen met gestratificeerd secundair onderwijs de spreiding in leerresultaten toeneemt na de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, terwijl in landen met een geïntegreerd secundair onderwijs de verschillen juist verminderen. Het Vlaamse onderwijs beschikt volgens PISA-onderzoek (2003) over een grote kwaliteit, maar nergens anders blijkt dat de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen zo groot is als hier: “Belgium as a whole has the largest performance dispersion of all participating countries”. De verschillen vertonen een sterke correlatie met de socio-economische status en de taal die thuis gesproken wordt. De sociaal-economische en culturele achtergrond van de leerlingen is bepalend voor de uitkomst van hun onderwijs carrière (De Meyer, 2007).

### 3.2. SOCIALE ACHTERSTELLING IN EN DOOR ONDERWIJS

We mogen dan wel over kwalitatief onderwijs beschikken, het onderwijsstelsel garandeert geen gelijke kansen tot talentontplooiing. Onderzoek (Nicaise, 2007; Tan, 2001; Verhoeven,

2001) toont aan dat de opdeling in onderwijsvormen de ongelijkheid in het onderwijs bewerkstelligt.

In *La misère du monde* (1993) wijst de Franse socioloog Pierre Bourdieu op de uitsluitingmechanismen die zich, ondanks de vele politieke inspanningen en beleidsmaatregelen op het vlak van onderwijsdemocratisering en gelijke onderwijskansen, nog steeds in het onderwijssysteem laten gelden. Bourdieu (1993) zegt dat onderwijs bijdraagt tot de sociale stabiliteit van de samenleving die enkel in schijn gebaseerd is op democratische en meritocratische principes. Het onderwijs reproduceert niet enkel sociale ongelijkheid, maar bewerkstelligt zelfs de legitimering ervan. Ook Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007) benadrukken dat de meritocratie, gebaseerd op het principe van individuele verdiensten (een combinatie van talent en inspanning) een valse rechtvaardigheidstheorie is die uitmondt in een vermomde reproductie van de bestaande ongelijkheden. Daarnaast blijkt volgens hen dat het Vlaamse onderwijs, meer dan andere westerse systemen, sterk doordrongen is van het meritocratische gedachtegoed en slechts traag evolueert naar een meer egalitair systeem dat uitgaat van de menselijke waardigheid als rechtvaardiging voor een aantal onvervreembare basisrechten, los van persoonlijke verdiensten.

Het voorbije decennium zijn eindtermen ingevoerd met het doel om aan elke jongere eenzelfde minimum aan competenties te waarborgen, ongeacht de school of sociale achtergrond. Nicaise (2007) vindt het opmerkelijk dat de verschillende eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn vastgelegd per onderwijsvorm. Dat illustreert volgens hem opnieuw dat sommigen meer gelijk zijn dan anderen of met andere woorden dat de meritocratische ongelijke behandeling ook hier weer de bovenhand heeft gehaald. Volgens Tan (2001) is deze sociale ongelijkheid binnen het onderwijs samen met de maatschappelijke onderwaardering de oorzaak tot een selffulfilling prophecy, waardoor probleemjongeren waarmee men in aso geen raad meer weet, worden doorverwezen naar tso of bso. Ook Verhoeven (2001) zegt dat toch niet iedereen gelijk behandeld wordt in het onderwijs, ook niet door leerkrachten. Men tracht in het onderwijs immers groepen te maken van leerlingen met dezelfde kenmerken. Leerlingen die niet aan de eisen van een bepaalde studierichting voldoen worden eruit gefilterd en naar een richting verplaatst die men oorspronkelijk niet zo hoog achtte.

Volgens Van den Bulk (2011) wordt de frictie tussen de ideologie van gelijke kansen en de werkelijkheid van ongelijke mogelijkheden bijgevolg buitengewoon duidelijk op het moment dat leerlingen (en hun ouders) een hogere onderwijssoort ambiëren, maar daar op basis van

het prestatieniveau geen toegang toe hebben. Dronkers (2007, in Van den Bulk, 2011) geeft aan dat het verschil maakt of dit gebeurt in een situatie waarbij de ouders een hoog opleidingsniveau hebben en beschikken over de benodigde middelen om afdalen in de sociale hiërarchie te voorkomen. Middelmatig bekwame leerlingen uit de hogere strata zijn volgens hem vaker in staat om een hoog onderwijsniveau te halen dan bekwame leerlingen uit de lagere strata. Ook andere onderzoekers stellen dat kinderen van hoogopgeleide ouders vaker in aso belanden en kinderen van laagopgeleide ouders vaker in het beroepsonderwijs eindigen (Tan, 1998; Elchardus et al., 1999; Nicaise, 2001). Er blijkt dus een onderwijsvorm te bestaan voor de elite, kinderen van ouders die hogere studies hebben afgewerkt, met name algemeen secundair onderwijs (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003).

Schuyt (1991, in digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren, 2008) schrijft dat de genoten onderwijsvorm een goede indicator blijkt te zijn voor de relatieve positie in de samenleving. De klassenmaatschappij blijkt in toenemende mate een opleidingsklassenmaatschappij waarbij onderwijs misschien wel de voornaamste functie heeft. De toegang tot een aantrekkelijke baan en een goed inkomen is volgens hem sterk afhankelijk van de genoten onderwijsvorm. Bovendien stelt hij dat bestaande maatschappelijke ongelijkheid weerspiegeld wordt in het onderwijs en vooral via onderwijs overgedragen wordt op de volgende generaties.

### 3.3. LEERLINGENCULTUREN EN STIGMATISERING

Ook Willis (1977) schetst de ongelijkheid in onderwijs in *Learning to labour*. Hij beschrijft de waarden van jongeren uit de Britse arbeidersklasse en geeft weer hoe de ‘lads’ status verwerven op school door overtreding van regels en geweld. Ze ontwikkelen een ‘counter school culture’ waarbij theoretische kennis onbetekenend is. Ze blinken niet uit in studiegebieden als taal of wiskunde maar ontwikkelen compensatiestrategieën die hun latere falen kunnen tolereren (Willis, 1977).

Volgens Kavadias (2003) enten leerlingenculturen zich sterk op de bestaande onderwijsvormen. In het Vlaamse onderwijssysteem zijn de overheersende jongerenculturen in aso niet in tegenspraak met schools presteren, wat echter wel geldt voor de subculturen die terug te vinden zijn in bso (Vettenburg in Kavadias, 2003). Volgens Pelleriaux (2001) zijn deze leerlingenculturen in de onderwijsvormen krachtige bronnen van beïnvloeding: jongeren

nemen blindelings smaken, waarden en normen van hun medeleerlingen over. Volgens Van den Bulk (2011) zijn de verschillen tussen jongerenculturen vergelijkbaar met de gewoonten en smaken van volwassenen uit diverse sociale milieus. Het onderwijs heeft op die manier een structurerende werking en is in die zin vergelijkbaar met de latere arbeidsmarkt (Van den Bulk, 2011).

Ook Wilkinson en Pickett (2009) hebben onderzoek gedaan naar leerlingenculturen. Zij stellen dat leerlingen gestigmatiseerd kunnen zijn omdat zij tot een bepaalde groep behoren die negatief wordt beoordeeld. Dat maakt hen extra gevoelig voor en afhankelijk van de sociale context en kenmerken van bepaalde situaties. Een veelzeggend experiment wordt beschreven door Hoff en Pandey (in Van den Bulk, 2011). In India kregen 321 leerlingen van een hoge kaste en evenveel leerlingen van een lage kaste de opdracht om getekende doolhoven in te vullen. Toen ze daarna een soortgelijke opdracht uitvoerden, maar ze eerst bij naam genoemd werden met vermelding van hun afkomst, presteerden de leerlingen van de lagere kaste significant lager dan de andere leerlingen. Met het oog op ons onderzoek naar verschillen van maatschappelijk aanzien tussen onderwijsvormen kan dit een belangrijke bijdrage vormen met betrekking tot de stigmatisering van bso.

### 3.4. ORIËNTATIE VANUIT HET ZESDE LEERJAAR: CONSTRUCTIE VAN DE WATERVAL?

Het beeld dat leerlingen meekrijgen over aso, tso, bso en kso komt waarschijnlijk voor de eerste keer aan bod in het zesde leerjaar. Daar ligt de basis voor de beeldvorming over de verschillende onderwijsvormen bij leerlingen (Van den Bulk, 2011).

De toelating tot een bepaald onderwijsniveau gebeurt op grond van het schooladvies van de basisschool. Volgens Dekker, Esch, Leenen, Krooneman (2008, in Van den Bulk, 2011) bepalen het schooladvies en het startniveau niet definitief wat het eindniveau van de leerling zal zijn, maar ze hebben wel een grote invloed op het verloop van de verdere schoolcarrière en bijgevolg een grote impact op de beroepsmogelijkheden van de leerling. Van den Bulk (2011) formuleert het als volgt: “Niet iedereen kan dokter of advocaat worden, maar op 12-jarige leeftijd is duidelijk wie het hoogstwaarschijnlijk niet zullen worden”.

Onderzoek van Creten, Douterlungne, Verhaeghe en De Vos (2000) wijst uit dat de oriëntatie naar tso of bso helemaal niet gebeurt op basis van talenten, maar op basis van prestaties. De studievoorkeur van leerlingen blijkt samen te hangen met de resultaten die men in het zesde leerjaar behaalt. Leerlingen die een voorkeur voor tso of bso uitspreken, scoren significant lager dan leerlingen die aangeven kso of aso te willen volgen. Het onderzoek van Creten et al. (2000) wijst erop dat bij 70 % van bevraagde leerlingen uit het zesde leerjaar in het lager onderwijs de voorkeur van de ouders uitgaat naar aso. Zelf geeft 73 % van de leerlingen aan het einde van de lagere school aan aso te willen volgen. Leerlingen met hoger opgeleide ouders spreken sneller de voorkeur uit voor algemeen secundair onderwijs, maar ook bij de kinderen van lager opgeleide ouders spreken veel leerlingen een voorkeur uit voor aso. Creten et al. (2000) stellen zich hardop de vraag of leerlingen op het eind van het zesde leerjaar wel een duidelijke kijk hebben op het verschil tussen de diverse onderwijsvormen.

Het hoge percentage leerlingen dat aan het einde van het zesde leerjaar een voorkeur uitspreekt voor aso stemt tot nadenken. De vraag stelt zich waarom meer dan 70 % van de kinderen op die leeftijd geen interesse heeft in tso, bso of kso. De beeldvorming vanuit het lager onderwijs zou het watervalstelsel (en het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen) kunnen construeren.

### 3.5. MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN EN HET WATERVALSYSTEEM: 'WINNERS EN LOSERS', 'GEZAKTEN EN UITGESTOTENEN'

Het resultaat van het maatschappelijke aanzien van de verschillende onderwijsvormen is het veelbesproken watervalstelsel, waardoor technisch en beroepsonderwijs door hun negatieve imago 'het onderwijs van gezakten en uitgestotenen' worden (Tan, 2001). Ook Nicaise et al. (2007) geven aan dat de meritocratische ideologie van het Vlaamse secundair onderwijs voornamelijk herkenbaar is in het watervalstelsel. Binnen de onderwijswereld maakt men zich zorgen over het zogenoemde cascade-effect in het secundair onderwijs: het fenomeen waarbij leerlingen bij het begin van hun secundair onderwijs kiezen voor een algemeen vormende opleiding, die vervolgens te zwaar blijkt te zijn en waarna ze met omwegen in andere richtingen of opleidingsvormen terechtkomen. Veelal echter lopen ze tijdens hun omzwervingen in verschillende richtingen van het secundair onderwijs nogal wat achterstand op (Pelleriaux, 2001).

Het Vlaamse onderwijssysteem faalt helaas voor heel veel leerlingen (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Op het einde van de secundaire schoolloopbaan heeft 1 op 3 Vlaamse leerlingen minstens 1 jaar gedubbeld (Cloos, 1992). Het percentage zittenblijvers in het eerste jaar secundair onderwijs is vrij laag, maar het aantal loopt per leerjaar gestaag op. Naar alle waarschijnlijkheid is zittenblijven een noodoplossing voor een foute oriëntatie (Van Petegem & Imbrecht, 2008). Van Damme, Meyer en Mertens (2000) geven aan dat zittenblijven misschien wel een oplossing is voor het behoud van de onderwijsvorm. Heroriëntering van leerlingen gebeurt volgens Van Damme et al. (2000) vooral op basis van een B- of C-attest, maar zelden op basis van een A-attest. Ook constateren ze dat slechts in erg geringe mate de overgang wordt gemaakt van een lagere onderwijsvorm naar een hogere (van tso naar aso). Heroriënteren van leerlingen naar andere (zwakkere) studierichtingen heeft nadelen, vooral als het vrij laat in de schoolcarrière gebeurt. Het leerjaar in de nieuwe richting van de leerling veronderstelt immers voorkennis die niet noodzakelijk aanwezig is bij de leerling (Pelleriaux, 2001).

Volgens Pelleriaux (2001) kiezen de meeste Vlaamse jongeren niet voor tso of bso, ze komen erin terecht na herhaaldelijk falen in aso. Ook Nicaise et al. (2007) zeggen dat jongeren niet in het technisch of beroepsonderwijs belanden omwille van hun passie voor techniek of hun praktische uitleg maar omdat ze ondermaats scoren op schoolse vaardigheden. Van Damme et al. (2000) concluderen dat er een klassieke hiërarchie heerst tussen de verschillende onderwijsvormen aan de hand van de schoolloopbanen die ze onderzochten. Zij halen aan dat met veel vertraging een aso-diploma behalen voor veel leerlingen minstens even aantrekkelijk zou zijn als het zonder vertraging afwerken van tso of kso.

Verhoeven (2001) en Tan (2001) merken op dat spreken van een watervalstelsel reeds niveauverschillen impliceert, terwijl het onderwijssysteem maar al te graag de gelijkheid van onderwijsvormen verdedigt (Verhoeven, 2001). Swierstra en Tonkens (2010) merken hierbij op dat het meritocratische selectiesysteem als rechtvaardig ervaren wordt met meer 'winners' dan 'losers', althans door de 'winners' (Swierstra & Tonkens, 2010).

### 3.6. TOEKOMSTPERSPECTIEVEN ALS STUDIEKEUZEMOTIEF?

Om te kunnen inschatten wat er meespeelt in het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is het vanuit onze werkdefinitie relevant na te gaan welke



toekomstperspectieven jongeren verwachten.

Creten et al (2000) geven aan dat het behalen van een goed diploma cruciaal is voor ouders. Lager opgeleide ouders hechten meer belang aan een goed diploma in het secundair onderwijs dan hoger opgeleide ouders. Deze laatste groep hecht dan weer meer belang aan de goede voorbereiding op hogere studies die een school biedt. Smet en Vannecke (2002) geven aan dat ouders ervan uitgaan dat leerlingen uit het aso meer kans hebben op succesvolle hogere studies dan leerlingen uit het tso en bso. Het merendeel van de jongeren wil een diploma hoger onderwijs, slechts een vijfde van de jongeren wil na het secundair onderwijs gaan werken (De Witte, Hooge, Walgrave, 2000). Met toekomstmogelijkheden denken ouders ook aan beroepsmogelijkheden (Smet & Vannecke, 2002). Beroepsrichtingen leiden volgens deze ouders tot minderwaardige beroepen.

Hierbij speelt volgens Smet en Vannecke (2002) ook een historisch aspect. Doorheen de tijd is er een negatieve beeldvorming gegroeid rond tso en bso. Algemeen secundair onderwijs houdt sterk verband met hoofdarbeid, terwijl tso en vooral bso nauwere banden heeft met handenarbeid. Net die handenarbeid is in de loop der tijden altijd lager gewaardeerd dan geestesarbeid. Schuyt (1991) formuleert het als de scheidingslijn tussen witte boorden en blauwe boorden, tussen hoofd- en handenarbeid. Verhoeven (2001) spreekt over een indeling van cognitief gerichte opleidingen naar opleidingen die meer gericht zijn op handenarbeid. Tan (2001) merkt in dit kader een denkfout van de maatschappij op. Het onderscheid tussen aso, dat louter op denken gericht zou zijn, en tso en bso, die eerder op doen gericht zouden zijn is volgens haar niet relevant vermits iedere vorm van leren zou moeten resulteren in een aantal praktische oefeningen, concrete voorbeelden en toepassingen. In het onderzoek van Creten et al. (2000) geeft 91,7 % van de bevraagde ouders aan veel belang te hechten aan cognitieve vaardigheden, wat de redenering van Tan (2001) staft.

Het is niet verwonderlijk dat jongeren van vandaag, opgegroeid in een snel veranderende kennismaatschappij, ook in het secundair onderwijs sterk cognitief gericht zijn (Bosschma & Groen, 2006). Hypothetisch kan gesteld worden dat tso, bso en kso een lager maatschappelijk aanzien zullen krijgen doordat de cognitieve component in deze onderwijsvormen gecombineerd wordt met praktische(re) vaardigheden.

#### **4. CONCLUSIE UIT DE ONDERWIJSLITERATUUR: AANGEPASTE WERKDEFINITIE VAN HET BEGRIP ‘MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN’**

Deze masterscriptie beschrijft de perceptie van leerlingen over het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen. Daarom is het belangrijk enerzijds het sociologisch begrip maatschappelijk aanzien en anderzijds het pedagogisch begrip onderwijsvormen te kaderen. Recente literatuur over het onderwerp maatschappelijk aanzien in relatie tot onderwijs is niet makkelijk te vinden.

In onderwijswetenschappelijke literatuur wordt maatschappelijk aanzien vaak in verband gebracht met sociale status en sociale klasse. Via een studie van deze begrippen hebben we vastgesteld dat maatschappelijk aanzien een interpretatief en multidimensioneel begrip is waarbij zowel aspecten van culturele, economische, sociale als politieke dimensie worden weerhouden. Om het begrip af te bakenen is een werkdefinitie opgesteld aan de hand van de 5 statusdimensies van Vanhoutvinck (1975):

*“Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is de sociale status van onderwijsvormen die vanuit de maatschappij is ontstaan op basis van de verwachte beroepsuitoefening van leerlingen met betrekking tot de verschillende dimensies: inkomen, opleiding, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en invloed.”*

Vanuit de literatuur komt naar voren dat toekomstige beroepsmogelijkheden niet de enige verklaring zijn voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Er kunnen aanvullende dimensies voor deze van Vanhoutvinck gedefinieerd worden: imago en intellect. Imago heeft betrekking op het algemene imago van de onderwijsvorm, vermits de literatuur ons geleerd heeft dat er een stigmatisering van sociale groepen bestaat in het onderwijs. Intellect heeft betrekking op het feit dat leerlingen van vandaag, net als hun ouders, sterk cognitief gericht zijn en bijgevolg de mogelijkheid bestaat dat het maatschappelijk aanzien van tso, bso en kso hieronder lijdt.

Dit alles leidt tot een definitieve werkdefinitie:

*“Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is de sociale status van onderwijsvormen die vanuit de maatschappij is ontstaan op basis van de verwachte beroepsuitoefening in combinatie met specifieke kenmerken van leerlingen met betrekking tot de verschillende dimensies: inkomen, opleiding, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en invloed, imago en intellect.”*

Vanuit deze definitieve werkdefinitie zal in dit onderzoek getracht worden het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen in kaart te brengen.

## **DEEL 2: ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE**

---

De ontwikkelde bevragsinstrumenten zijn het resultaat van een onderzoeksproces in verschillende fasen. In wat volgt worden daarom bepaalde onderzoekskeuzes verantwoord. Eerst wordt kort ingegaan op de onderzoeksmethode om vervolgens de selectie van respondenten toe te lichten. Daarna worden de gebruikte instrumenten van naderbij bekeken, gevolgd door de dataverzameling en data-analyse.

### **1. ONDERZOEKSMETHODE**

#### **1.1. MULTIMETHODONDERZOEK**

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen kiezen we voor een multimethodonderzoek met een kwalitatief en een kwantitatief luik. In het kwalitatieve luik worden semigestructureerde diepte-interviews gehouden met leerlingen uit aso, tso, bso en kso. In het kwantitatieve luik worden leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen bevraagd aan de hand van een vragenlijst.

Deze studie is een verkennend onderzoek en fungeert als een eerste aanzet om de maatschappelijke perceptie van onderwijsvormen in Vlaanderen in kaart te brengen. In eerste instantie heeft dit onderzoek een beschrijvend karakter: er wordt nagegaan of leerlingen een verschil in maatschappelijk aanzien tussen de verschillende onderwijsvormen percipiëren en op welke manier dit voor hen tot uiting komt. Met het oog op de eventuele nood aan verder onderzoek is het belangrijk een diepgaande beschrijving te kunnen geven van de perceptie van leerlingen ten aanzien van het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Bij beschrijvend onderzoek is het aan te raden om te werken met een multimethodaanpak (De Laat, Lally, Lipponen & Simons, 2006) waardoor je op verschillende wijzen en vanuit diverse informatiebronnen je informatie verzamelt om een zo compleet mogelijk beeld van de situatie te krijgen. Door het combineren van verschillende methoden worden zwaktes van individuele methoden ondervangen (Brewer & Hunter, 2005). Het gaat er niet om 2 methoden met elkaar te vergelijken, maar om te concretiseren hoe ze elkaar aanvullen. Door verschillende perspectieven (invalshoeken) te verkennen en te vergelijken vergroot je ook de waarde en validiteit van de uitkomsten en de keuzes die daarop volgen. Vervolgens wordt ook op zoek

gegaan naar kenmerken van leerlingen die een duidelijk verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen van het secundair onderwijs aanvoelen. Bijgevolg krijgt de studie in deze fase een verklarende toets.

Vermits de onderzoeksvragen een eerste indicatie vormen binnen een nieuw onderzoeksthema starten we met een kwalitatief onderzoek. Op basis van de literatuurstudie en de kwalitatieve onderzoeksresultaten worden relevante kenmerken geïdentificeerd en wordt een vragenlijst voor het kwantitatieve onderzoek opgesteld. De resultaten uit de verschillende onderzoeksdelen kunnen elkaar aanvullen of tegenspreken, ze geven ons in elk geval de kans de realiteit op een betrouwbare manier te verstrekken.

### 1.2. KWALITATIEF ONDERZOEK

In dit onderzoek ligt de focus op het achterhalen van meningen van leerlingen en het verzamelen van informatie over wat er leeft in de verschillende onderwijsvormen en waarom. Kwalitatief onderzoek is geschikt om de aard en de context van verschijnselen te bestuderen (Philipsen & Vernooij-Dassen, 2004) en betekent zo zorgvuldig mogelijk proberen te begrijpen hoe de ander zijn situatie ervaart (Jonker & Pennink, 2004). De keuze voor de methode van dataverzameling is gestuurd door de beschrijvende en deels verklarende onderzoeksvragen.

De kwalitatieve data worden verzameld aan de hand van semigestructureerde interviews. De kernvragen in deze leidraad (zie Bijlage 1) sluiten aan bij de onderzoeksvragen van het project en bij de invalshoeken die vanuit de literatuurstudie relevant blijken. Bij semigestructureerde interviews kan door de verschillende onderzoekers gelijklopende informatie achterhaald worden om tot betrouwbare en valide resultaten te komen. Een ander belangrijk aspect bij deze keuze is het feit dat formulering, inhoud, volgorde en antwoordkeuze van de vragen niet vastliggen (Mortelmans, 2007). Op deze manier kunnen opvattingen of nieuwe invalshoeken op het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen aan de oppervlakte komen in de hoop zowel in de breedte als in de diepte over voldoende informatie te beschikken.

In de semigestructureerde interviews wordt gebruikgemaakt van verschillende metaforen in de vorm van een cartoon, een stelling, een prent en keuzekaartjes. Een metafoor schept een

kans om dat wat verborgen is aan de oppervlakte te brengen en nieuwe gezichtspunten te openen. Bovendien wordt gesteld dat mensen voortdurend, en structureel, metaforisch denken (Gibbs, 1994; Kövecses, 2005).

### 1.3. KWANTITATIEF ONDERZOEK

Om de validiteit van de conclusies te verhogen en statistisch betrouwbare en representatieve uitspraken te doen, wordt ook een kwantitatief deel aan het onderzoek toegevoegd.

Op deze manier trachten we cijfermatig inzicht te geven in de problematiek. De resultaten worden weergegeven in tabellen, grafieken en percentages (Homma, 2007). Dit onderzoek betreft een primaire dataverzameling, omdat er nog geen kwantitatieve data beschikbaar zijn (Billiet & Waage, 2004).

Om op snelle en systematische wijze een relatief groot aantal respondenten te bereiken, wordt gebruikgemaakt van een survey (zie Bijlage 2), een onderzoek dat betrekking heeft op een veelheid van objecten waarbij de gegevens verzameld zijn in werkelijke situaties en vervolgens statistisch verwerkt worden (Albinsky, 1981) en waarbij gepeild wordt naar opinies, houdingen, motieven, aspiraties en toekomstplannen (Swanborn, 1991).

## 2. RESPONDENTEN

### 2.1. VERANTWOORDING KEUZE

De respondenten van dit onderzoek zitten allemaal in de derde graad van het secundair onderwijs. Een belangrijke reden hiervoor is dat de leerlingen secundair onderwijs de laatste 2 schooljaren in dezelfde studierichting dienen af te leggen en bijgevolg in het vijfde leerjaar in een definitieve onderwijsvorm zitten. De keuze voor de derde graad van het secundair onderwijs wordt ook gestaafd door Van Damme, Meyer en Mertens (2000) die aangeven dat de meest voorkomende vormovergang van het vierde naar het vijfde jaar gebeurt. De drempel ligt volgens Van Damme et al. (2000) niet in het derde maar wel in het vijfde leerjaar van het secundair onderwijs. Een laatste kenmerk waarop leerlingen geselecteerd worden, is de studierichting. Deze selectie gebeurt onder andere op basis van de bevindingen uit het LOSO-

onderzoek (Van Damme et al., 2001) wat betreft het doorstromen van de ene studierichting naar de andere.

Elke school heeft vaak een bepaald soort over- of ondervertegenwoordiging in termen van sociale categorieën. Sommige scholen rekruteren meer uit hogere sociale lagen, terwijl andere, bijvoorbeeld omwille van hun ligging, hoofdzakelijk rekruteren uit de lagere sociale strata (Kavadias, 2003). Om dit probleem op te vangen, zijn scholen gekozen uit Oost-Vlaanderen en Antwerpen. Vermits in de literatuur geen sprake is van verschillen tussen schoolnetten, wordt hier in dit onderzoek geen aandacht aan besteed. Het belangrijkste selectie criterium voor scholen is het aanbod van onderwijsvormen en studierichtingen in de derde graad. Zowel voor het kwalitatieve als het kwantitatieve deel zijn de leerlingen geselecteerd door de school zelf.

Voor de betrouwbaarheid, validiteit en representativiteit van het onderzoek hebben we veel aandacht besteed aan de selectie van de respondenten. Het was voor ons van groot belang om alle onderwijsvormen te bevragen, ongeacht het totaal aantal leerlingen in de desbetreffende onderwijsvorm in Vlaanderen.

## 2.2. RESPONDENTEN KWALITATIEF ONDERZOEK

In totaal worden 32 interviews afgenomen bij verschillende respondenten: 10 binnen aso, waarvan 2 duo-interviews, 8 binnen tso, bso en kso. De studierichtingen uit aso worden opgesplitst in enerzijds een groepering waarvan de grootste uitstroom naar andere aso-richtingen leidt (Latijn-wiskunde, Latijn-wetenschappen, Grieks-wiskunde) en anderzijds een categorie waarvan de grootste uitstroom naar tso gebeurt (economie-moderne talen, humane wetenschappen en sportwetenschappen). Studierichtingen uit tso worden opgedeeld in enerzijds een groep waarvan de grootste instroom vanuit aso komt (sociale en technische wetenschappen) en anderzijds een groep waar de instroom van aso-leerlingen veel geringer is (nijverheidstechnische richtingen: hout en industriële wetenschappen). Voor bso wordt een onderverdeling gemaakt tussen de harde (lassen en schilderen) en zachte (kantoor, hotel, verzorging-voeding) sector. Voor kso wordt om praktische redenen gekozen voor vrije beeldende kunsten. Aan het kwalitatieve onderzoek nemen 7 verschillende scholen deel. 2 scholen hebben een aso-bovenbouw, 3 scholen een tso- en bso-bovenbouw en 1 school heeft een tso-, bso- en kso-bovenbouw. De leerlingen zijn geselecteerd op basis van leerjaar,

onderwijsniveau, studierichting en eventuele leerlingenkenmerken zoals geslacht, zittenblijven en waterval. De respondenten in het kwalitatieve onderzoek zijn 14 mannelijke en 20 vrouwelijke leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs (zie Tabel 1).

Tabel 1

*Respondenten kwalitatief onderzoek derde graad secundair onderwijs*

	aso	tso	bso	kso
Aantal meisjes	7	3	3	7
Aantal jongens	3	5	5	1
Aantal respondenten	10	8	8	8
Totaal aantal interviews	8	8	8	8

## 2.3. RESPONDENTEN KWANTITATIEF ONDERZOEK

Het kwantitatieve luik betreft een schriftelijke bevraging van 441 leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs. De respondenten in het kwantitatieve onderzoek zijn 252 mannelijke en 188 vrouwelijke leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs (zie Tabel 2). Deze leerlingen zijn bevraged in 7 scholen. Er worden 128 surveys afgenomen in aso. In tso zijn 131 surveys afgenomen. In bso gaat het om 117 en in kso worden 65 leerlingen bevraged. Voor kso worden 6 scholen gecontacteerd, slechts 2 scholen nemen deel, vandaar het opvallend kleiner aantal respondenten voor kso.

Tabel 2

*Respondenten kwantitatief onderzoek derde graad secundair onderwijs*

	aso	tso	bso	kso
Aantal scholen	2	1	3	2
Aantal jongens	49	94	89	20
Aantal meisjes	79	37	27	45
Aantal respondenten	128	131	117	65



### **3. DATAVERZAMELING**

#### **3.1. SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS**

In deze studie wordt gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews. De kernvragen in de leidraden zijn open vragen die het mogelijk maken voor de respondenten om vrij en open te antwoorden. Het vastleggen van de topics is gebeurd aan de hand van de literatuurstudie.

Alle interviews in aso, tso en bso zijn afgenomen in februari 2011 met behulp van een semigestructureerde interviewleidraad. De interviews in kso zijn afgenomen in het tweede deel van maart, gelijktijdig met de survey. Beide onderzoekers hebben de interviews gelijktijdig afgenomen in een rustige en afzonderlijke ruimte in het schoolgebouw. In bso, tso en kso zijn de interviews doorgestaan tijdens de lesuren. In aso is het niet mogelijk om de interviews te laten doorgaan tijdens de lesuren, hiervoor wordt de middagpauze uitgetrokken. Alle interviews duren gemiddeld een half uur. De betrokken leerlingen worden op voorhand niet verwittigd om spontaneïteit te verzekeren. Als vragen of antwoorden niet gedetailleerd genoeg of onduidelijk zijn, worden bijvragen gesteld.

Alles is opgenomen met een dictafoon en non-verbale elementen zijn op papier genoteerd. In totaal is ongeveer 16 uur audiomateriaal verzameld. De tekst is verbatim uitgeschreven. De interviewleidraad is bijgevoegd in bijlage (zie Bijlage 1). De getranscribeerde interviews zijn bijgevoegd op cd-rom (zie cd-rom, Bijlage 1).

#### **3.2. SURVEYS**

De vragen uit de survey zijn het resultaat van de gesprekken met de leerlingen en wat eerder in de literatuur is vastgesteld over wat jongeren uit het secundair onderwijs belangrijk vinden om zich goed te voelen op school. De 5 statusdimensies van Vanhoutvinck vormen een belangrijke leidraad. De survey is toegevoegd als bijlage (zie Bijlage 2).

De survey bestaat uit 3 delen. In de inleiding wordt het onderzoek verantwoord, de anonimiteit benadrukt en de werkwijze kort omschreven. In het eerste deel geven de leerlingen algemene informatie die betrekking heeft op leerlingenkenmerken: geslacht, onderwijsvorm, studierichting, zittenblijven en hoogste diploma moeder. In het tweede deel

wordt gepeild naar de perceptie van de leerlingen rond het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Het doel hierbij is te weten te komen hoe zij de opvattingen van de mensen rondom hen waarnemen. In het laatste deel wordt de eigen mening van de leerlingen omtrent het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen bevraagd. Hierbij wordt nagegaan of zij zelf verschillen percipiëren tussen de verschillende onderwijsvormen. De 7 bevraagde indicatoren omtrent het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen zijn: loon, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut, opleiding, invloed in de samenleving, imago en intelligentie.

Voor de concretisering van de survey worden per dimensie een aantal items geformuleerd. Er worden voor elke dimensie 4 items benoemd: één item (stelling) per onderwijsvorm. Zo bestaat de dimensie inkomen bijvoorbeeld uit 4 gelijk geformuleerde items omtrent inkomen over de 4 verschillende onderwijsvormen. Het is de bedoeling met de verschillende items rond dezelfde onderwijsvorm uiteindelijk schalen te formuleren voor maatschappelijk aanzien voor de desbetreffende onderwijsvorm.

Alle items worden beantwoord aan de hand van een Likertschaal van 1 tot 5 (helemaal niet eens, niet eens, oneens/eens, eens, helemaal eens). Er wordt bewust gekozen voor een vijfpuntenschaal om het aantal keuzemogelijkheden te beperken en toch voldoende nuance te vinden in de standpunten van de leerlingen. Daarnaast wordt er ook een uitwijkcategorie voorzien (ik weet het niet) zodat de middencategorie (oneens/eens) ook daadwerkelijk een middencategorie blijft bij de analyse van de resultaten. Door een uitwijkcategorie te voorzien kan ruis op de middencategorie vermeden worden (De Maeyer & Vanhoof, 2007).

Voorafgaand aan het grootschalige onderzoek wordt de geschiktheid van het ontwikkelde instrument nagegaan. Op het einde van de interviews is bij 10 leerlingen een pilootversie van de survey afgenomen om te controleren op de validiteit van de vraagstelling en om na te gaan of de inhoud en taal aansluiting heeft bij de belevingswereld van de leerlingen.

Na deze toetsing en het bijsturen van de vragenlijst worden alle surveys afgenomen in het tweede deel van maart en het eerste deel van april. Beide onderzoekers nemen gelijktijdig vragenlijsten af in verschillende klassen waarbij de enquêtes worden ingevuld in aanwezigheid van de onderzoeker en de begeleidende klasleerkracht. Dit is tijdrovend, maar toch wordt er bewust gekozen voor een kleinschalige aanpak per klasgroep vermits een vorig kwantitatief onderzoek (leeronderzoek) heeft uitgewezen dat leerlingen elkaar in grote groep

te veel beïnvloeden en dit komt de kwaliteit van de antwoorden niet ten goede. Ook Hofhuis (1995) bevestigt dat bepaalde normen en ideeën kunnen worden opgeroepen door de plaats waar men vragen beantwoordt en door de aanwezigheid van anderen, ook als er geen kans is dat zij kennisnemen van de antwoorden. De enquêtes zijn afgenomen tijdens de lessen en nemen gemiddeld 10 minuten in beslag. Voor het invullen krijgen de leerlingen een korte uitleg waarin de verschillende delen van de survey worden toegelicht en waarin de anonimiteit wordt benadrukt. De ingevulde vragenlijsten worden aan het einde ter plaatse verzameld voor verdere verwerking.

## **4. DATA-ANALYSE**

### **4.1.SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS**

Het data-analyseproces is systematisch gebeurd door verschillende stappen te doorlopen: transcriberen, coderen en analyseren. Deze fasen komen overeen met de fasen die beschreven worden door Van Biene (2008).

Eerst zijn de uitgeschreven interviews door beide onderzoekers gelezen in functie van het samenstellen van een lijst met voorlopige codes. Vervolgens zijn deze codes samengelegd en op deductieve wijze gecategoriseerd. In een volgende fase worden de interviews geanalyseerd en op inductieve wijze gecodeerd in NVivo, een veelzijdig programma met een uitgebreid gamma aan toegankelijke analyse-instrumenten die heel flexibel in de diversiteit aan kwalitatieve analysebenaderingen ingezet kan worden (Mortelmans, 2007). NVivo analyseert, classificeert en ordent de informatie op basis van codes en categorieën. De onderzoeksvragen, de literatuurstudie en de interviewleidraad vormen de basis voor onderstaande codering. In NVivo wordt een boomstructuur aangemaakt die bestaat uit 6 facetten met betrekking tot maatschappelijk aanzien en onderwijsvormen: kenmerken onderwijsvormen (aso, tso, bso en kso), ongelijkheid onderwijsvormen en studierichtingen (eigen mening en maatschappij), indicatoren (opleiding, nut, invloed, inkomen, verantwoordelijkheid en andere), waterval, studiekeuzemotief en toekomstbeeld (zie cd-rom, Bijlage 2).

Om de analyse overzichtelijk te houden, worden de interviews per onderwijsvorm geselecteerd en vervolgens door beide onderzoekers samen geanalyseerd. Hiervoor worden tekstfragmenten getransformeerd tot trefwoorden (zie cd-rom, Bijlage 2).

Ten slotte worden de afzonderlijke analyses naast elkaar gelegd en met elkaar vergeleken om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Dit gebeurt aan de hand van een kwalitatieve datamatrix, waarbij voor de verschillende onderwijsvormen een aparte kolom aangemaakt wordt. Per onderzoeksvraag worden de kwalitatieve data onder de kolommen geplaatst, waarna door middel van interpreterende samenvattingen een antwoord geformuleerd wordt op de onderzoeksvragen.

#### 4.2. SURVEYS

De verkregen kwantitatieve data worden statistisch verwerkt met SPSS. Alle gegevens worden handmatig ingevoerd en voor ontbrekende gegevens wordt als missing value de waarde 99 ingevoerd. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden wordt gebruikgemaakt van frequentietabellen en kengetallen van ligging en spreiding en paired samples tests. Om een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag, die leerlingenkenmerken nagaat, worden enkele variantieanalyses (ANOVA) uitgevoerd (zie cd-rom, Bijlage 3).

Onderzoeksvraag 2 en 4 worden uitsluitend vanuit het kwalitatieve luik toegelicht.

We merken dat de algemene vragen in deel 1 met betrekking tot leerlingenkenmerken niet eenvoudig zijn. Vooral bso-leerlingen hebben het moeilijk met het onderscheid tussen onderwijsvormen en studierichtingen, al is de vragenlijst logisch opgebouwd en staan de onderwijsvormen voluit uitgeschreven. In deel 2 en 3 merken we op dat de begrippen eens en oneens niet voor alle leerlingen duidelijk zijn: vooral bso-leerlingen en allochtone leerlingen vragen extra uitleg.

Er wordt nagegaan of de stellingen rond 7 indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, intellect en imago) samen verschillende schalen vormen. Het doel is voor elke onderwijsvorm 2 schalen te bekomen: één voor de 'eigen perceptie' over de onderwijsvorm en één rond het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' over de onderwijsvorm. Idealiter worden dus 8 schalen gevormd: 'eigen perceptie aso', 'eigen perceptie tso', 'eigen perceptie bso', 'eigen perceptie kso', 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien aso', 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien tso', 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien bso', 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien kso'.

De principale componentenanalyse geeft aan dat er zowel voor ‘eigen perceptie’ als voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ 4 schalen kunnen gevormd worden die elk betrekking hebben op een bepaalde onderwijsvorm (zie Tabel 4). Enkel item opleiding voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van het aso’ en item nut voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van het bso’ hebben een correlatie lager dan 0,4. Opdat de 8 schalen toch dezelfde lading zouden dekken, wordt ervoor geopteerd de items met een correlatie lager dan 0,4 niet te weerhouden indien dit geen grote gevolgen heeft voor de betrouwbaarheid van de schalen.

Tabel 4

*Correlatie per indicator over de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Correlaties voor				
‘Eigen perceptie’ over de onderwijsvorm				
Inkomen	0,793	0,677	0,720	0,765
Opleiding	0,730	0,696	0,694	0,756
Verantwoordelijkheid	0,735	0,714	0,758	0,811
Invloed	0,728	0,707	0,633	0,766
Nut	0,799	0,550	0,625	0,783
Intellect	0,776	0,699	0,757	0,745
Imago	0,769	0,746	0,709	0,708
Correlaties voor				
‘Gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van de onderwijsvorm				
Inkomen	0,732	0,763	0,689	0,692
Opleiding	< 0,4	0,595	0,711	0,616
Verantwoordelijkheid	0,792	0,764	0,649	0,718
Invloed	0,788	0,668	0,669	0,803
Nut	0,777	0,643	< 0,4	0,749
Intellect	0,533	0,483	0,786	0,711
Imago	0,423	0,618	0,735	0,737

Om de betrouwbaarheid van de verschillende schalen na te gaan, worden cronbach alpha's van de schalen voor aso, tso, bso en kso berekend (zie Tabel 5).

Tabel 5

*Cronbach alpha per onderwijsvorm voor leerlingen (n 441) derde graad secundair onderwijs*

	aso	tso	bso	kso
Cronbach alpha voor 'Eigen perceptie' over de onderwijsvorm	0,881	0,817	0,844	0,895
Cronbach alpha voor 'Gepercipieerd maatschappelijk aanzien' van de onderwijsvorm	0,853	0,788	0,834	0,845

Op basis van de cronbach alpha's kunnen we 7 zeer betrouwbare schalen maken. Enkel de schaal voor 'gepercipieerde maatschappelijk aanzien' over tso is iets minder betrouwbaar dan de andere schalen, maar met een cronbach alpha van 0,788 is dit nog steeds een redelijk goede schaal. Vermits de 7 indicatoren (inkomen, opleiding, nut, verantwoordelijkheid, invloed, intellect en imago) een goede samenhang vertonen, kunnen somscores berekend worden, 2 voor elke onderwijsvorm: één voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' en één voor de 'eigen perceptie' van leerlingen.

## DEEL 3: ONDERZOEKSRESULTATEN

---

In het derde deel worden eerst de kwalitatieve onderzoeksresultaten besproken en vervolgens de kwantitatieve onderzoeksresultaten.

### 1. KWALITATIEVE ONDERZOEKSRESULTATEN

In wat volgt wordt een overzicht gegeven van de resultaten van het kwalitatieve onderzoek. In dit kwalitatieve luik nemen letterlijke citaten een belangrijke plaats in. Wegens de rijke, betekenisvolle data (34 interviews) is een kritische selectie in de overvloed aan informatie noodzakelijk. Er wordt rekening gehouden met een evenwichtige spreiding van de citaten: dat wil zeggen dat zowel citaten van aso, tso, bso en kso worden aangehaald.

#### 1.1. PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: 'EIGEN PERCEPTIE' OVER DE ONDERWIJSVORMEN

De eerste algemene onderzoeksvraag luidt als volgt:

*Wat is de perceptie van leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs rond het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen aso, tso, bso en kso?*

Deze onderzoeksvraag wordt opgesplitst. In eerste instantie wordt nagegaan of leerlingen zelf een verschil tussen de 4 onderwijsvormen ervaren en in een tweede deel wordt onderzocht of leerlingen een verschil in 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' tussen de 4 onderwijsvormen ervaren. De eerste onderzoeksvraag wordt verder geoperationaliseerd in 1a. In wat volgt wordt een empirisch antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag:

*(H)erkennen deze leerlingen zelf al dan niet verschillen tussen de onderwijsvormen?  
Wat is 'de eigen perceptie' van leerlingen met betrekking tot aso, tso, bso en kso?*

Tijdens het interview krijgen de leerlingen een cartoon over de verschillende onderwijsvormen waarbij aso duidelijk bovenaan staat, tso in het midden en bso onderaan. Kso is op de cartoon niet te zien. Er wordt gevraagd naar hun mening en bedenkingen.

Ook al zou minstens  $\frac{3}{4}$  van het aantal leerlingen alle onderwijsvormen graag op 1 lijn zetten, toch blijkt duidelijk uit de citaten dat ze allemaal een aanzienlijk verschil percipiëren tussen de onderwijsvormen.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden wordt gebruikgemaakt van de 5 indicatoren van Vanhoutvinck: inkomen, opleiding, nut, verantwoordelijkheid en invloed, aangevuld met de 2 bijkomende indicatoren: intellect en imago. In het kwalitatieve luik hebben we niet letterlijk gepeild naar de indicatoren uit onze werkdefinitie. We vonden het belangrijk de leerlingen zelf indicatoren te laten aanbrengen. De onderstaande indeling is gebaseerd op de antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews. In tabel 6 wordt een overzicht geschetst van de indicatoren die volgens de bevraagde leerlingen het maatschappelijk aanzien van een onderwijsvorm bepalen. Deze tabel illustreert dat naast de 7 operationele indicatoren ook nog andere indicatoren door de leerlingen worden aangebracht.

Tabel 6

*Indicatoren die het maatschappelijk aanzien van een onderwijsvorm bepalen volgens leerlingen (n 34) derde graad aso, tso, bso en kso*

	aso	tso	bso	kso
Inkomen	Vaak	Vaak	Vaak	Vaak
Opleiding	Vaak	Vaak	Vaak	Vaak
Nut	Zelden	Niet	Niet	Af en toe
Invloed	Zelden	Zelden	Zelden	Zelden
Verantwoordelijkheid	Zelden	Af en toe	Af en toe	Af en toe
Intellect	Vaak	Vaak	Vaak	Vaak
Imago	Vaak	Vaak	Vaak	Vaak
Andere			Jobkans	Jobkans
	Werksfeer	Werksfeer	Werksfeer	
	Materiële aspecten		Materiële aspecten	

Aan de hand van bovenstaande tabel is een verdere analyse gebeurd waarbij we vastgesteld hebben dat er in alle interviews telkens 4 weerkerende indicatoren zijn: inkomen, opleiding, intellect en imago. Nut, invloed en verantwoordelijkheid zijn begrippen die weinig spontaan aan bod komen.



Uit de verzamelde data kunnen hoofdzakelijk 4 dimensies in verschillen tussen onderwijsvormen worden onderscheiden. Deze dimensies worden gedefinieerd aan de hand van de overeenkomsten en verschillen tussen codes die werden toegekend aan de tekstfragmenten. De onderscheiden dimensies zijn (1) pedagogische verschillen, (2) sociale verschillen, (3) persoonlijke verschillen en (4) economische verschillen (zie Tabel 7).

Tabel 7

*Pedagogische, sociale, persoonlijke en economische verschillen tussen de onderwijsvormen volgens leerlingen (n 34) derde graad aso, tso, bso en kso*

	<i>Pedagogische verschillen</i>	<i>Sociale verschillen</i>	<i>Persoonlijke verschillen</i>	<i>Economische verschillen</i>
aso	Theoretisch moeilijker Veel wiskunde en wetenschappen Verder studeren noodzakelijk Veel onthouden, uit het hoofd leren	Goede thuissituatie Betere opvoeding Ouders verdienen goed geld Rijke kinderen Weinig allochtonen Ouders zijn beter opgeleid Elite	Slimmer, intelligenter Uitgebreide vocabulaire Gedisciplineerd, beleefd, braaf Ze studeren goed en veel Uiterlijk slimmer Strevers, nerds, seuten	Hoger inkomen (een hoger diploma geeft een hoger inkomen) Betere werkomstandigheden Meer jobkansen Meest verantwoordelijkheid Veel invloed (dokter, advocaat)
tso	Combinatie theorie en praktijk Verder studeren of werken Lager niveau dan aso Veel verschil in studierichtingen (theorie, praktijk, wiskunde)	Marginaler gezin Ouders uit een arbeiderssector Meer allochtonen dan in aso Weinig belang aan studie	Minder begaafd dan aso, slimmer dan bso, tussen slim en dom, tussen aso en bso Meest sociale leerlingen Minder normen, waarden Onderpresteren Lager niveau, mentaliteit Meer vechtpartijen	Sneller werk omdat ze zowel theorie als praktijk hebben

Tabel 7

*Pedagogische, sociale, persoonlijke en economische verschillen tussen de onderwijsvormen volgens leerlingen (n 34) derde graad aso, tso, bso en kso*

	<i>Pedagogische verschillen</i>	<i>Sociale verschillen</i>	<i>Persoonlijke verschillen</i>	<i>Economische verschillen</i>
<i>bso</i>	Veel praktijk en weinig theorie Direct werken Makkelijke wiskunde Ze leren een beroep	Meer alloctonen Lagere klasse Gezinnen die het moeilijk hebben met geldzaken Weinig belang aan studie	Niet slim, dom, lui, tam Ze willen/kunnen niet studeren Beperkte woordenschat Hangjongeren, rokers, drinkers, tienerzwangerschappen Ze zijn vroeger met alles, ouder Crapuul, ruig, stoer, werkkleren Meer leerproblemen	Waarschijnlijk minder verdienen MAAR Een goede vakman, zelfstandige kan meer verdienen dan iemand uit aso Verantwoordelijke job is mogelijk
<i>kso</i>	Veel praktijk Weinig wiskunde Verder studeren (of werken) Vaak niet gekend Geen geleerde richting eerder een gevoelsrichting Iets hoger dan tso, bijna gelijk aan aso, zoals bso	Weinig leerlingen (leerlingen denken dat het een recentere onderwijsvorm is)	Niet slim en niet handig Creatief, alternatief, artistiek, gedreven, onafhankelijk Genieën	Zij zullen het minst verdienen later Minst verantwoordelijkheid Weinig nut

In de volgende paragrafen worden de verschillende dimensies afzonderlijk besproken en geïllustreerd aan de hand van citaten.

*1.1.1. Pedagogische verschillen tussen onderwijsvormen*

In de antwoorden van leerlingen zijn heel wat verwijzingen terug te vinden die te maken hebben met verschillen tussen de onderwijsvormen van pedagogische aard. In veel fragmenten staan verwijzingen over verschillen die betrekking hebben op de moeilijkheidsgraad van de onderwijsvorm. Uit de interviews valt dan ook een duidelijke rangorde op te maken qua moeilijkheidsgraad van de onderwijsvorm: aso staat op de eerste plaats, tso tussenin en bso bengelt onderaan. Kso wordt meestal niet vermeld.

*“Ja, ik zou natuurlijk wel aso hoogst plaatsen, tso lager en bso laagst.” [aso, interview 4; 213]*

Op de cartoon die leerlingen krijgen tijdens het interview merken slechts 2 leerlingen op dat kso niet op de tekening staat. Leerlingen uit de andere onderwijsvormen weten heel weinig over kso. Een klein aantal leerlingen denkt dat het een recentere onderwijsvorm is. Bijna alle leerlingen hebben het moeilijk om kso te plaatsen binnen het concept onderwijsvormen. Ook de leerlingen uit kso zelf hebben het moeilijk om studierichtingen binnen hun onderwijsvorm op te noemen.

*“Ik denk dat minder mensen erin geïnteresseerd zijn, ook omdat da later is gekomen, kso ... is da ni? Dat tso en aso en bso er eerst waren.” [aso, interview 3; 85-86]*

*“Goh, ik weet eigenlijk nie zoveel over die richtingen, want wij hebben d’er hier maar 1, dat zou ik eigenlijk niet weten.” [kso, interview 17; 148-149]*

*“En kso ... Koninklijk?” [bso, interview 14; 21]*

Na analyse van de interviews valt duidelijk op dat het pedagogische luik met betrekking tot verschillen tussen de onderwijsvormen kan opgedeeld worden in moeilijkheidsgraad van de onderwijsvorm enerzijds en toekomstperspectief van de onderwijsvorm anderzijds. De moeilijkheidsgraad van een onderwijsvorm wordt in elk interview gelinkt aan de begrippen theorie, praktijk en intellect. Het toekomstperspectief wordt opnieuw in elk interview gelinkt aan de begrippen verder studeren of werken.

1.1.1.1. *Moelijkheidsgraad van de onderwijsvorm*

Alle leerlingen vinden aso de moeilijkste onderwijsvorm: de theorie is qua inhoud, hoeveelheid, toetsen en taken zwaarder en moeilijker.

*“Bij aso gaat het echt wel veel meer om het IQ.” [tso, interview 27; 320]*

*“Ik persoonlijk als ik in tso zat, vond ik dat moeilijker dan nu en als ik dan in moderne zat, vond ik dat moeilijker dan tso.” [bso, interview 15; 48-49]*

Meer dan de helft van de leerlingen zegt echter spontaan dat er minder moet ingezoomd worden op de verschillen. De moeilijkheidsgraad van een onderwijsvorm is afhankelijk van de focus die gelegd wordt: intellect, vaardigheden, handigheid ...

*“Stel nu dat ik die cartoon zou tekenen en ik schrijf daarboven verstandelijk niveau, dan zou ik da weglaten. Als ik nu zeg handigheidsniveau zou het omgekeerd zijn. Euh, eigenlijk zou ge zo 50 of 100 van die cartoons onder elkaar moeten leggen.” [aso, interview 7; 160-166]*

*“Maar ik vind nie omda ge in aso zit da die van bso dommer is, die van bso zal meer weten over zijn richting dan diene van aso.” [bso, interview 15; 199-200]*

De reacties van leerlingen geven aan dat de moeilijkheidsgraad van de onderwijsvormen een complex gegeven is. Een constante in alle interviews is enerzijds de verwijzing naar de verhouding theorie en praktijk en anderzijds de verwijzing naar een enge visie op het begrip ‘intellect’. In alle fragmenten spreken leerlingen eerder over een onderscheid tussen theorie en praktijk dan over dom en slim, gemakkelijk en moeilijk. Het aantal uren theorie of praktijk is volgens hen een rangschikkende factor.

Aso wordt in de citaten duidelijk gelijkgesteld met hoofdarbeid. Alle aandacht gaat naar theorie en er is geen praktijk in aso.

*“Ik denk gewoon dat men daar zelf voor kiest dus als je naar aso komt dan weet je dat het met je hoofd moet gebeuren. Ik heb daar eigenlijk geen nood aan om met mijn handen te werken of zo.” [aso, interview 7; 75-77]*

*“De aso’ers zitten veel hoger, alle ja die moeten meer denkwerk doen en de tso en bso’ers moeten dan meer werken.” [bso, interview 13; 107-108]*

*“De meeste theoretische richting is waar dat je niet echt praktijk hebt, ik denk dat het iets moeilijker zal zijn.” [tso, interview 32; 16-17]*

Leerlingen stellen vast dat tso over een evenwichtige combinatie van theorie en praktijk beschikt. Er wordt ook vaak aangegeven dat in tso studierichtingen kunnen gevolgd worden die even zwaar zijn dan aso. Toch wordt in alle interviews gezegd dat tso makkelijker is dan aso en moeilijker dan bso.

*“Ja, voor bso weet ik ja, da’s zo wat ge hebt veel praktijk, minder theoretische lessen euhm ja. Aso is meer theorie dan allemaal en technisch da’s zo een beetje tussenin.” [tso, interview 28; 26-27]*

*“Beroeps wou ‘k zeker nie doen, ah ja omda’k wist da’k goed was in wiskunde en aso wou’k nie doen omda’k weet da’k te veel zou moeten leren, dus da’k te veel theorie zou hebben, dus heb ik maar voor de goede middelmaat gekozen hé.” [tso, interview 25; 284-287]*

*“Tso is zo wat aso en bso.” [aso, interview 6; 41-42]*

In alle interviews merken leerlingen op dat in bso veel praktijk is en weinig theorie. Een heel aantal leerlingen vergelijkt bso met handenarbeid. In heel wat citaten stellen we vast dat verschillen in onderwijsvormen verwijzen naar het onderwijsleerproces. In de les wordt volgens veel leerlingen alles traag en duidelijk uitgelegd en er worden minder huistaken en toetsen gegeven dan in de andere onderwijsvormen. Een aantal leerlingen stelt meer in het bijzonder dat in de theorievakken niet veel nieuwe dingen worden geleerd. Ook de afwezigheid van een basispakket vreemde talen (Frans en Engels) wordt door 2 leerlingen als een ernstig probleem gezien. In enkele citaten wordt ook aangegeven dat veel bso-leerlingen

leerproblemen hebben. Ze specificeren dit in termen van ADHD, dyslexie en concentratieproblemen. Alle bso-leerlingen wijzen op het aangename effect van (eindelijk) goede cijfers te behalen.

*“Het draait daar meer om hun praktijk dan hun theorie da’s daar wel belangrijk.”*  
[tso, interview 32; 20]

*“Ik ken iemand uit bso en die heeft dyslexie en die leest ni zo goed en daarom doet die bso.”* [aso, interview 7; 88-89]

*“Ik voelde mij daar goed , ik heb een goed rapport gekregen dus da was leuk.”* [bso, interview 9; 27-29]

Uit de data die werden verzameld bij kso-leerlingen stellen we vast dat er in kunstonderwijs richtingen zijn waar meer nadruk ligt op theorie en richtingen waar meer nadruk ligt op praktijk. Alle 8 leerlingen geven aan dat de moeilijkheidsgraad van de theorie afhankelijk is van de studierichting. Hierbij verwijzen ze telkens naar het aantal uren praktijk: hoe meer praktijk, hoe makkelijker. Ook het handboekengebruik is volgens de leerlingen een goede indicator van het niveau. In heel wat citaten wijzen leerlingen (ook leerlingen van aso, tso en bso) erop dat kunstonderwijs eerder een emotionele gevoelsrichting is waarbij het intellect een ondergeschikte rol heeft.

*“Nu heb ik soms wel een beetje ’t gevoel da mijnen basis veel zwakker is dan alle vrienden van mij bvb die wel aso hebben gedaan.”* [kso, interview 18; 88-89]

*“Omda wij ook schriften krijgen van tso, bvb voor Frans, wiskunde, allé.”* [kso, interview 18; 279]

*“Of er meer theorie of praktijk is. Wij hebben bijvoorbeeld meer praktijk dan theorie. Dus ik denk dat daar ook vooral een beeld wordt gemaakt van : oei, die hebben meer praktijk dan theorie, dan zijn die eigenlijk dommer. Dus ik denk als je veel theorie hebt, dat je sowieso als slimmer wordt gezien.”* [kso, interview 21; 292- 295]

Opmerkelijk is dat alle leerlingen uit kso voortdurend spreken over een niveauverschil op basis van aso, tso en bso binnen het kunstonderwijs.

*“In ’t vierde jaar is da bijvoorbeeld beeldende en architecturale kunsten, ma dat is dan ook op niveau van tso.” [kso, interview 21; 33-34]” Ja, onzen theorie da wij krijgen is wel op niveau van tso” [kso, interview 21; 37]*

*“Ik denk dat wij momenteel de hoogste richting zijn binnen kso. Want je hebt ook bso-niveau dan.” [kso, interview 22; 212-213]*

*“’t Is zo moeilijk want soms wordt, aja in de ene school wordt gezegd van kso staat tussen aso en tso en in de ander school is ’t van aso nee kso gelijk met tso en dan nog ander scholen is kso gelijkgesteld met tso en bso.” [kso, interview 24; 126-129]*

Tijdens de interviews komt tot uiting dat de moeilijkheidsgraad van een onderwijsvorm of studierichting ook bepaald wordt door een erg enge visie van de leerlingen op het concept ‘intellect’. Intellectuele capaciteiten worden door de meeste leerlingen gereduceerd tot ‘veel kunnen onthouden’, ‘veel van buiten kunnen leren’ en goed zijn in wiskunde (en wetenschappen). ‘Goed zijn in wiskunde’ wordt trouwens door alle leerlingen aangeduid als belangrijkste intellectuele kenmerk.

*“Ja en gewoon dat die slimmer zijn omda die wiskunde goe kunnen.” [kso, interview 18; 206]*

*“Nu word je bekeken van je gaat naar een technische school en ja, ze onderschatten da. Jongens komen naar onze richting omdat ze denken dat het makkelijk is, maar ze houden dat gewoon soms niet vol omdat da niveau qua wiskunde vrij hoog ligt.” [tso, interview 26; 54-56]*

*“Ik ben niet goed in wiskunde daarom heb ik toch voor bso gekozen.” [bso, interview 10; 27]*

1.1.1.2. *Toekomstperspectief: verder studeren of werken*

In de antwoorden van leerlingen hebben we ook heel wat verwijzingen teruggevonden die te maken hebben met verder studeren. In alle interviews wordt verder studeren als noodzakelijk gezien. We constateren dat dit een belangrijk toekomstperspectief is voor alle leerlingen. In alle citaten wordt aangegeven dat vanuit elke onderwijsvorm toegang bestaat tot hogere studies, al wordt aso wel gezien als de richting bij uitstek om verder te studeren. Alle leerlingen halen aan dat aso een brede basis en een goede vorming geeft met het oog op verdere studies aan een hogeschool of universiteit. De kansen tot het behalen van een diploma stijgen volgens de leerlingen behoorlijk als je uit aso komt. Leerlingen uit aso moeten trouwens verder studeren. Zij hebben in het secundair geen praktijk gehad, noch een beroep aangeleerd, dus is gaan werken geen optie.

*“Omdat da ook wel veel keuzes openlaat naar later toe, naar latere studiekeuzes, naar de universiteit, en ja je hebt veel wiskunde, g’ hebt ook nog veel wetenschappen en zo, dat is wel interessant om da zo ruim mogelijk te houden.” [aso, interview 8; 9-11]*

*“Aso die moeten nog verder studeren, want die kunnen nie direct aan een job beginnen en dan ...” [kso, interview 18; 263-264]*

Alle respondenten stellen dat leerlingen uit tso de mogelijkheid hebben om verder te studeren of onmiddellijk te gaan werken. In verschillende fragmenten wordt geduid dat technisch onderwijs een geschikte onderwijsvorm is voor leerlingen die al weten welke richting ze uit willen in het leven.

Kso-leerlingen geven in de interviews aan dat ze de keuze hebben om verder te studeren of te gaan werken als kunstenaar. Toch zien ook zij meer heil in verder studeren. Ze zien dit vaak als een kans die ze zich niet willen laten ontnemen.

*“Alle da’s raar hé maar ik studeer wel graag en ik leer graag nieuwe dingen, natuurlijk examens en zo dat komt er allemaal wel bij. Maar ik denk ook dat verder studeren een ervaring op zich is, dat iedereen als ge oudere vrienden hebt dan is iedereen daarover bezig van ah ja op kot en hier en daar en ... da is zeker wel iets dat*



*ik zelf wil meemaken en ook omdat ik verder wil geraken dan mijn secundaire diploma.” [kso, interview 20; 208-213]*

*“Thuis wordt er eigenlijk wel heel veel gesproken over ’t school. Mijn ouders willen da ik verder studeer en ik word nogal gepusht.” [kso, interview 19; 222-223]*

*“Ge kunt ook gewoon kunstenaar worden, maar ge kunt beter eerst academie gaan volgen en ge kunt ook gewoon helemaal iets anders gaan doen.” [kso, interview 17; 61-62]*

In alle interviews wordt benadrukt dat in bso de leerlingen een beroep leren. Er wordt vanuit gegaan dat bso-leerlingen na het secundair onderwijs direct gaan werken, hoewel, op één na, alle bso-leerlingen aangeven nog verder te willen studeren: eerst een zevende jaar en indien mogelijk daarna hogeschool. Verschillende bso-leerlingen zeggen dat ze er via een langere weg toch zullen geraken. Een heel aantal leerlingen vindt trouwens dat de onderwijsvorm in secundair onderwijs niet altijd een garantie tot slagen is in hoger onderwijs. In de citaten geven ze duidelijk aan dat ze voor hun doel willen gaan en dat staat volgens meerdere leerlingen los van de onderwijsvorm.

*“Dus als ik uit tso was gekomen had ik kleuteronderwijs gestudeerd en nu bso da ga ik da ook studeren. Eigenlijk komt het op hetzelfde neer. ’t Is nie omda ge uit bso komt da ge nie naar de hogeschool kunt of da ge geen kans hebt op slagen.” [bso, interview 9; 136-138]*

*“Bij bso moet je stoppen en dan gaan werken.” [bso, interview 10; 53]*

*“Als ge in een bso-richting zit dan kunt ge wel direct een job, alle werk gaan vinden.” [kso, interview 18; 266-267]*

1.1.2. *Sociale verschillen tussen onderwijsvormen*

1.1.2.1. *Sociale determinatie tussen rijk en arm*

In heel wat interviews stellen we vast dat verschillen in onderwijsvormen worden getypeerd in termen van verschillen op het vlak van sociale tegenstellingen. Een heel aantal leerlingen merkt de sociale determinatie van het onderwijs (rijken in het aso) en associeert dit met intellect. Daarbij zijn er veel verwijzingen naar aso-leerlingen. Volgens de meeste leerlingen (ook aso-leerlingen) hebben zij een betere thuissituatie, een betere opvoeding, rijkere en beter opgeleide ouders die zelf uit aso komen en op hun beurt willen dat hun kinderen aso volgen. Voor vele ouders is er dan ook geen alternatief buiten aso. Deze vaststelling wordt door bijna alle leerlingen spontaan aangehaald. Leerlingen geven verder ook aan dat onderwijsvorm en studierichting gerelateerd is aan opvoeding en vrienden.

*“En dat hangt ook van school tot school af. Bijvoorbeeld hier is da zowa bekend dat er veel rijkelui skinderen zitten en zo. Dat klopt niet altijd maar da’s, door de geschiedenis van het college is dat wel vaak zo geweest.” [aso, interview 1; 178-180]*

*“Da zijn meer de elite en zo.” [kso, interview 23; 42]*

Leerlingen uit tso en bso gaan ervan uit dat aso-leerlingen een elite-idee hebben (alsook hun ouders). Aso-leerlingen vinden trouwens niet echt dat de opdeling tussen de verschillende onderwijsvormen moet verdwijnen omdat de maatschappij ook bso en tso-mensen nodig heeft. Aso-leerlingen vinden ook dat tso- en bso-leerlingen vaak uit marginalere gezinnen komen die tot de lagere klasse behoren en waarin weinig belang aan studie wordt gehecht.

*“Volgens mij heeft dat wel een groot deel te maken met de opleiding van uw ouders ook, als die zelf in de arbeiderssector zitten, zullen die daar misschien minder belang aan hechten. En die zullen dan hun kinderen naar tso zelf sturen, terwijl dat die misschien wel verstandig zijn.” [aso, interview 4; 68-71]*

*“Ik denk wel dat da door het volk zo wordt gezien hé da bso wa meer plebs is en dat aso wa meer de rijkere mensen zijn.” [aso, interview 5; 187-188]*

### *1.1.2.2. Allochtone leerlingen*

Er wordt meerdere keren aangegeven dat in tso en bso veel meer allochtone leerlingen zitten dan in aso. Volgens 2 aso-leerlingen is dit niet omdat ze dommer zijn, maar omdat ze het Nederlands onvoldoende beheersen om de moeilijkere en snellere cursussen te kunnen volgen.

*“En euh ja, volgens mij ook heel veel allochtonen die in die onderwijsinstellingen zitten. En dat geeft ook wel een negatief beeld aan de rest denk ik, die allochtonen.”*  
[aso, interview 4; 82-84]

*“Het gaat over het maatschappijbeeld dat heel wat allochtonen naar hier komen en aanschuiven in het beroepsonderwijs.”* [aso, interview 7; 345-346]

*“Mag ik da zeggen, da in aso minder Marokkanen zitten en Turken dan in tso ...”* [tso, interview 29; 295-298]

### *1.1.3. Persoonlijke verschillen tussen onderwijsvormen*

#### *1.1.3.1. Intellect, karakter en uiterlijke verschijnselen*

In alle interviews worden verwijzingen teruggevonden die betrekking hebben op persoonlijke verschillen tussen leerlingen van aso, tso, bso en kso. Alle leerlingen stellen dat in aso de slimsten zitten, de meest intelligente leerlingen met het hoogste IQ. In de citaten komt tot uiting dat het leerlingen zijn die goed en veel kunnen studeren en zich goed kunnen concentreren. Daarnaast wordt gefocust op het feit dat aso-leerlingen deftiger, beleefder, braver en meer volwassen zijn. Toch wordt ook door meer dan de helft van de respondenten aangegeven dat ze in aso minder sociaal zijn en elkaar meer bekritisieren. In heel wat tekstfragmenten waarin persoonlijke verschillen worden aangehaald, blijkt dat aso-leerlingen vaak met een air neerkijken op de andere onderwijsvormen en zichzelf duidelijk beter voelen. Leerlingen uit aso worden in interviews met tso-, bso- en kso-leerlingen benoemd als dikke nekken, snobs, strevers, nerds en seuten die graag uitpakken met goede punten.

*“Ik vind als wij ale ja als aso-leerlingen: ik heb al conversaties gehad met mensen die bijvoorbeeld beroeps doen en je merkt da echt wel dat die intelligentie op een ander vlak ligt en dat wij dan ons moeten verlagen tot hun niveau.” [aso, interview 2; 58-60]*

*“Aso ... dat is echt om het zo te zeggen seuten.” [kso, interview 20; 102]*

*“Als je zo een quizploegje samenstelt of zo dan ze wel zeggen van zo we pakken diene mee omdat die toch wel slimmer is omdat die doet aso.” [tso, interview 31; 83-84]*

Uit de interviews komt het stereotiepe beeld van bso-leerlingen pertinent naar voren: bso-leerlingen worden gezien als de domsten, minder intellectueel, niet slim, minder begaafd, lui, crapuleus en rebels. Uit de citaten blijkt dat ze niet goed of snel kunnen onthouden en meer en langer moeten nadenken om te kunnen antwoorden. Een aantal keer wordt aangegeven dat veel bso-leerlingen leerproblemen hebben en dat ze over een beperkte woordenschat beschikken. Andere persoonsgebonden kenmerken die in de interviews letterlijk worden aangehaald over bso-leerlingen: ze zijn een beetje tam, leren niet graag, kunnen niet goed omgaan met problemen, als ze thuis komen spelen ze een hele avond met de playstation en ze zijn overdreven in de weer met haartooi en make-up. Het is die onderwijsvorm waarin tienerzwangerschappen voorkomen, hangjongeren die op het gemak naar school slenteren en geen verstand hebben van geldzaken. Ze zijn agressiever, stoerder en ruiger en ze roken en drinken vaker. In elk interview komen dergelijke negatieve kenmerken, hetzij in meerdere of mindere mate, aan de oppervlakte. Een heel aantal leerlingen is het er wel over eens dat bso-leerlingen al meer over het leven weten en voor lopen op hun leeftijd.

*“Mensen in beroeps zijn of wel zijn da mensen die echt lui zijn en niet willen studeren of wel zijn da mensen die gewoon niet zo slim zijn of zo.” [aso, interview 2; 56-58]*

*“In haar klas zitten meisjes van 19 die al drie keer zijn blijven zitten. Die al zwanger, zijn geweest en dat is daar allemaal normaal hé.” [aso, interview 4; 51-53]*

*“Een bso-school bij mij in de buurt en daar zit echt het crapuul ja dat wordt daar allemaal samengestoken die hebben geen attitude naar de leerkrachten en zo.” [kso, interview 20; 106-107]*

Nochtans zegt een heel aantal leerlingen dat bso-leerlingen niet dommer zijn, alleen anders. Uit de citaten blijkt dat het leerlingen zijn die veel kunnen en heel graag en goed met hun handen werken. Leerlingen met bso-vrienden vinden hen lief, creatief, vriendelijk, sociaal en superharde werkers. Er wordt ook gesteld dat bso-leerlingen slimmer kunnen zijn dan aso-leerlingen en dat ze veel verstandiger in het leven kunnen staan.

*“Maar da is echt een superharde werkster en ik kijk daar echt naar op, want wat da die allemaal maakt en wat die allemaal doe dat is echt ongelooflijk en al den tijd die zij daar insteekt en zo, dat is echt ongelooflijk.” [kso, interview 18; 126-128]*

*“Maar ik vind ‘dom’ ja dat is zo een veralgemening want mensen in bso bijvoorbeeld die zullen theorie niet echt goed kunnen. Maar die zullen in andere dingen dan wel beter zijn dan die van aso bijvoorbeeld. Dus ieder heeft zo zijn eigen ding.” [kso, interview 21; 217-219]*

*“’t Is nie omda iemand uit bso studiegericht misschien iets minder is dat die van verstandhouding nie slimmer kan zijn dan iemand van aso. Want d’er kan ook iemand van aso heel slim zijn in ’t studeren maar dan heel naïef zijn in ’t leven.” [bso, interview 9; 231-233]*

In heel wat fragmenten stellen we vast dat beroepsleerlingen zelf gemengde gevoelens hebben over het feit dat ze in bso zitten. Een groot aantal leerlingen geeft toe beschaamd (geweest) te zijn om als bso-leerling bestempeld te worden.

*“Dan moest ik antwoorden bso en meestal zei ik kantoor om bso niet te zeggen, want ik schaamde dat ik in bso zat.” [bso, interview 10; 251-252]*

*“Als je een nieuwe vriendin of vriend leert kennen en je vertelt het dan ik zit in bso, ik vind da nie gemakkelijk om te zeggen ... ook al weet ge dat die persoon daar geen moeite mee heeft maar ik heb er wel moeite mee.” [bso, interview 15; 310-312]*

Toch geven alle bso-leerlingen aan dat ze zich (nu) goed in hun vel voelen en benadrukken dat ze niet minderwaardig zijn.

*“Ik tel me nie slechter dan hun. Ik vind mij euh denk nie dat die beter zijn dan mij of ik mij ook nie slechter, ik vergelijk mij hetzelfde als hun.” [bso, interview 10; 43-44]*

*“Ik heb zeker geen schaamte als ik moet zeggen dat ik bso doe zeker niet en als de mensen daar anders zouden over denken dan vind ik dat heel laag gevallen.” [bso, interview 12; 104-105]*

In een vijftal interviews, met respondenten uit de verschillende onderwijsvormen, wordt gesteld dat wel degelijk bewuste keuzes voor bso bestaan. Een aantal bso-leerlingen geeft aan dat het niet altijd een “als dat niet lukt”- keuze is.

*“Als ge me iets in uw hoofd zit da ge later wilt doen, dan gade daar ook voor. Dus ...” [bso, interview 11; 302-304]*

*“Als ge schilder wil worden, dan moet ge wel bso doen, dus. Elke richting is evenwaardig.” [bso, interview 15; 100]*

*“Als ge direct weet wa da ge wilt doen dat da eigenlijk het beste is da ge direct voor da beroep kunt gaan.” [tso, interview 29; 32-33]*

Uit de antwoorden van de leerlingen kan geconcludeerd worden dat technisch onderwijs tussen aso en bso gerangschikt wordt. Zij worden door bijna alle respondenten gezien als de meest sociale mensen. Enerzijds zitten volgens de citaten ook hier agressieve en felle jongens tussen die vaak onderpresteren en die voor meer vechtpartijen op school zorgen, anderzijds zijn het jongeren die sociaal, vriendelijk en open zijn, graag voor andere mensen zorgen, in jeugdbewegingen zitten en met beide voeten op de grond staan. In alle citaten worden uitspraken teruggevonden waarbij verwezen wordt naar het intellectueel niveau van tso-leerlingen. Intellectueel zouden ze lager scoren dan aso vermits ze meer tijd en uitleg nodig hebben om de leerstof te verwerken. Qua intelligentie presteren ze volgens de meeste leerlingen wel beter dan leerlingen uit bso. Hoewel aso-leerlingen bso en tso vaak in één adem noemen. Leerlingen uit de sterkste richtingen van tso worden door leerlingen uit ‘zwakkere’ tso-richtingen gezien als nerds en freaks met dikke boekentassen die steeds op de speelplaats zitten te studeren.

*“Mijn zussen hebben tso gedaan euhm en ja ik vroeger ook tso gedaan, sociaal zijn wij goed gesteld, wij zitten in de jeugdverenigingen ...” [kso, interview 20; 103- 104]*

*“De tso’s die staan meer met hun voeten op de grond, die weten war dat ze staan die weten wat dat ze hebben. En soms kunnen die zelfs even goed zijn als aso of beter dan aso.” [tso, interview 25; 41-43]*

*“De mentaliteit en het niveau liggen soms wel wa lager. Dan word je toch wel gewaar dat er hier wa meer gespuis rondloopt, dan op een aso-school.” [tso, interview 26; 78-79]*

Leerlingen uit kunstonderwijs worden in de citaten beschreven als: creatief, talentvol, gedreven en artistiek. Nog volgens de citaten hebben ze een eigen stijl, hechten veel belang aan mode en hebben ze veel interesse voor alle kunsttakken. Kso-leerlingen geven in de interviews mee dat ze constant bezig zijn met school, dat ze harde werkers zijn met veel inzet en dat ze voortdurend bezig zijn met reproducties, schilderijen en opdrachten. In de citaten wordt er ook meermaals op gewezen dat kso-leerlingen mentaal met totaal andere dingen bezig zijn dan de leerlingen uit andere onderwijsvormen. Doordat ze vaak met deadlines geconfronteerd worden, halen bijna alle kso-leerlingen aan dat ze een groot verantwoordelijkheidsgevoel hebben en tijdens hun secundair onderwijs goed leren omgaan met stresssituaties. Verschillende leerlingen uit kso halen zelf nog aan dat ze hun ding doen, onafhankelijk staan tegenover regels, over een eigen willetje en karakter beschikken en dat ze soms iets chaotischer zijn. Wat de maatschappij van hen denkt, vinden alle bevroegde kso-leerlingen irrelevant.

*“Ik ging al in ’t lager onderwijs heel intensief naar de tekenschool en ik was ook constant bezig met pareltjes en zo en ik was altijd aan ’t tekenen. Ik had geen gameboy of zo of playstation.” [kso, interview 18; 40-42]*

*“’t Zijn allemaal heel toffe mensen, heel creatief, ook, die gaan ook naar tentoonstellingen, museums en ik vind ’t heel plezant om daar over, daar mee om te gaan. Euh, ook die zijn gewoon allemaal heel creatief en die doen, die laten hun gewoon gaan en da vin ’k heel plezant.” [kso, interview 18; 137-140]*

Veel leerlingen geven aan dat je aan het uiterlijk kan zien welke onderwijsvorm iemand volgt, ook daaraan worden de begrippen slim-dom gerelateerd.

*“Maar van sommige mensen ziet ge wel aan hun gezicht dat ze iets slimmer eruit zien dan andere mensen. Alle ja, maar ja daar kunnen die ook nie aan doen hé.” [aso, interview 8; 42-43]*

*“Ik denk da ge dat ook wel wa aan 't uiterlijk ziet, je kan direct zien dat de mensen van aso zijn aan hun uiterlijk: da ge dan direct kunt zeggen: ja, da is ne slimmeren ...” [bso, interview 11; 68-69]*

*“Ja die komen bijvoorbeeld met ulder werkkleren naar huis en die die meer met mooie kleren dan maken ze ook wel verschil van ja die zijn hoger en die zijn lager.” [tso, interview 28; 104-106]*

#### *1.1.4. Economische verschillen tussen de onderwijsvormen*

##### *1.1.4.1. Inkomen*

In heel wat fragmenten stellen we vast dat inkomen de belangrijkste indicator is volgens alle bevraagde leerlingen, behalve deze uit kso. Zij zeggen duidelijk dat ze in mindere mate bezig zijn met het loon dat ze zullen verdienen, al blijkt uit de citaten dat zij later toch ook graag over financiële zekerheid willen beschikken. Ze zijn er ook van overtuigd dat verschillende beroepen, die voortvloeien vanuit kso (architect, publiciteitsontwerper), voor een goed inkomen kunnen zorgen. We stellen echter ook vast dat het laagste inkomen door alle andere leerlingen toegeschreven wordt aan kso.

*“Ik zou ook graag nog leerkrachtenopleiding doen, zoda 'k dan toch zekerheid heb.” [kso, interview 18; 166-167]*

*“Ge moet gewoon studeren voor iets da ge graag wilt doen, nie per sé waar ge veel geld mee kunt verdienen.” [kso, interview 22; 122-123]*



In veel citaten wordt gesteld dat leerlingen uit aso wellicht meer zullen verdienen omdat ze een hoger diploma hebben. Al wordt door heel wat leerlingen ook meteen onderstreept dat dit niet altijd correct is. De meeste leerlingen zijn ervan overtuigd dat je met hard werken vaak nog meer kan bereiken dan met een goed diploma. In een aantal fragmenten worden verwijzingen teruggevonden ten aanzien van goede werknemers, vakmannen en zelfstandigen die veel geld verdienen, vaak nog meer dan iemand met een hoge opleiding. Verschillende leerlingen verklaren dat je ook vanuit bso veel geld kan verdienen. Daarbij valt op dat een heel aantal leerlingen (ook uit aso) benadrukken dat een onderwijsvorm of opleiding geen garantie is om te slagen in het leven. In heel wat citaten verwijzen de leerlingen naar aspecten zoals: je best doen, geïnteresseerd zijn, je plan trekken, ervoor gaan, je eigen persoonlijkheid hebben en behouden en mensen die je steunen. Dit zijn volgens hen veel belangrijkere indicatoren om het te halen. Uit de verzamelde citaten kunnen we vaststellen dat maatschappelijk aanzien en meerbepaald een goed inkomen volgens de leerlingen niet bepaald wordt door de richting die je doet in het secundair onderwijs.

*“Tegenwoordig moet ge al nen mooien bureaujob hebben om evenveel te verdienen dan een metser of nen schrijnwerker, die verdienen echt veel geld denk ik dan dat is waarschijnlijk weer zo een beeld want ik heb nog nooit een loonbriefje va nen metselaar of nen meubelmaker gezien. Maar ik denk loon, het is ni omdat ge naar aso gaat dat ge later minister of politicus wordt, da kan ni daarvoor gaan er teveel mensen naar aso.” [aso, interview 7; 193-197]*

*“Het kan even goe zijn dat er iemand in aso even veel verdient dan in bso bijvoorbeeld ge zijt zelfstandig en ge verdient zoveel en diene van aso werkt bij iemand en die verdient dan maar ook zoveel uiteindelijk dan is da toch maar zelfste.” [bso, interview 16; 241-243]*

Een tweetal bso-leerlingen vindt het logisch en eerlijk dat aso-leerlingen hogere, belangrijkere beroepen zullen uitvoeren die voor meer respect zorgen en waarbij ze meer verdienen, omdat ze langer naar school zijn geweest en hiervoor meer inspanningen hebben gedaan.

*“Eigenlijk vind ik da ook dat die mensen van aso dat verdienen om hoger geschat te worden.” [bso, interview 10; 204-205]*

Een aantal aso- en bso-leerlingen wijst op het belang van een goed inkomen in termen van materiële aspecten: hoe groter de auto, hoe mooier het huis, hoe hoger het maatschappelijk aanzien. Zo blijkt ook uit onderstaand citaat.

*“Da’s ook beter voor later en beter voor ’t geld en da’s ook goe voor uw gezin en zo en voor een huis ...” [bso, interview 13; 49-50]*

#### *1.1.4.2. Beroepsmogelijkheden*

Uit de citaten blijkt dat een goed beroep volgens de leerlingen volgende kenmerken heeft: een beroep dat niet te veel vraagt, gemakkelijke uren, thuis niet te veel meer moeten doen, een beroep dat niet te veel lichamelijke kracht vraagt, ergens onderaan beginnen en dan opbouwen, een mooi salaris, sociaal contact, toffe collega’s, een tevreden werkgever, aangename mensen waarmee je goed kan praten en die je steunen, tof en interessant inhoudelijk werk, niet te veel stress, vrijheid, een job die belangrijk is voor jezelf, waarin je je amuseert, iets wat je graag doet.

Uit de citaten stellen we vast dat de indicatoren van Vanhoutvinck door alle leerlingen gerelateerd worden aan een goed beroep. Dergelijke goede beroepsmogelijkheden verbinden leerlingen aan een hoog inkomen. En zo’n hoog inkomen kan je volgens de leerlingen verkrijgen door middel van een goede opleiding (hoe hoger de opleiding, hoe hoger het inkomen). Leerlingen gaan er tevens van uit dat jobs met meer verantwoordelijkheid, invloed en nut ook een hoger inkomen verschaffen.

#### *1.1.4.3. Opleiding in combinatie met inkomen*

In de verzamelde citaten stellen we vast dat opleiding en inkomen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. In de meeste fragmenten wordt vastgesteld dat leerlingen uit aso meer toekomstmogelijkheden hebben. Ze hebben volgens alle respondenten meer kans op een diploma hoger onderwijs en bijgevolg een hoger inkomen, een hogere functie en meer kans op een hoge carrière later (wat opnieuw leidt tot een hoger inkomen).

*“Nu zijn er ook veel problemen met de crisis en zo en als gij een hogere richting volgt hebt gij ook meer kans op een job.” [bso, interview 13; 94-95]*

Leerlingen uit tso hebben de keuze om te gaan werken of verder te studeren. Al gaan ook zij ervan uit dat een goede opleiding de basis is voor een goed beroep en een goed inkomen.

*“Een hoger diploma geeft sowieso ook wel hogere lonen en je kan ook veel sneller aan werk geraken.” [tso, interview 27; 244-246]*

Van leerlingen uit bso wordt verwacht dat ze gaan werken, hoewel ook zij veel belang hechten aan verder studeren. Als het enigszins mogelijk is, willen ze graag naar de hogeschool, omdat ze denken dat hun toekomstkansen dan sterk zullen toenemen. Ze kijken enorm op naar universiteitsstudenten. Hoe hoger de opleiding, hoe beter de job later en hoe meer ze zullen verdienen.

*“Dan bekijken ze uw diploma en dan zien ze da ge van bso komt en dan zeggen ze nee, omda ge van bso komt en we hebben iemand nodig die meer weet en sneller is.” [bso, interview 10; 190-192]*

*“En ik zit ook te twifelen voor oftewel voort te studeren voor lassen of naar volwassenenonderwijs te gaan en voort te gaan met elektriciteit. Daar zou’k ook zo misschien wel graag nog een diploma voor hebben. Dan heb ik zo 2 aparte vakken waarin da’k gespecialiseerd ben zou ‘k zeggen.” [bso, interview 13; 337-340]*

#### 1.1.4.4. Maatschappelijk nut

Leerlingen zijn in mindere mate bezig met het maatschappelijk nut van een onderwijsvorm of beroep. Dit kan wellicht verklaard worden door het feit dat ‘nut’ een abstract begrip is. Toch wordt het begrip spontaan in de interviews gebruikt. Kso wordt door alle leerlingen, behalve kso-leerlingen, gezien als de minst nuttige onderwijsvorm. Een beroep met weinig nut zal volgens de leerlingen ook leiden tot een lager inkomen.

*“Alle, pas op, kso da’s zeker noodzakelijk maar da’s nie de bedoeling da 40 % da gaat doen ofzo, ’t is de minst nuttige onderwijsvorm.” [aso, interview 1; 55-56]*

*“Ik denk da alles wel nuttig is of zijn nut heeft.” [tso, interview 26; 348]*

*“ Een nuttige onderwijsvorm? Ja! Zonder kunst of zonder toneel of zonder foto's zou 't allemaal maar saai zijn hé, zo zonder kleur.” [kso, interview 18; 293-295]*

#### 1.1.4.5. Invloed

Mensen met invloed worden beschreven als mensen met veel geld, een hoge functie, veel bedrijven en mensen die onder hen werken. Volgens alle leerlingen zijn advocaat en dokter de uitgelezen beroepen om veel invloed in de maatschappij te hebben. In de citaten wordt vaak verwezen naar het feit dat aso-leerlingen wellicht de meeste kansen hebben om invloedrijke functies uit te oefenen later. Doordat ze meer invloed hebben, krijgen ze volgens de leerlingen ook meer aanzien, waardoor ze tegelijkertijd ook meer geld verdienen.

*“Ja, de advocaten en zo, die komen toch meestal uit aso en zo en da zijn toch wel zogezegd de belangrijkste mensen of zo.” [bso, interview 14; 131-132]*

*“Dokter of apotheker, dan zijt g' al zeker da, dan zijde zo direct al ..., alle, dan wordt ge zo direct al een beetje hoger aangezien.” [kso, interview 18; 158-159]*

#### 1.1.4.6. Verantwoordelijkheid

Ook verantwoordelijkheid is een begrip waar jongeren minder mee bezig zijn en nog niet zoveel over nagedacht hebben. Ook dit wijten we aan het feit dat 'verantwoordelijkheid' een abstract begrip is. Uit verschillende citaten blijkt dat een grote verantwoordelijkheid veel leerlingen afschrikt ook al geven ze aan dat mensen met veel verantwoordelijkheid doorgaans meer verdienen. Leerlingen uit het aso zullen volgens de leerlingen waarschijnlijk meest verantwoordelijkheid krijgen, hoewel dat niet noodzakelijk is zoals uit onderstaand citaat blijkt.

*“Ik vind het fout om te denken dat iemand uit het aso baas zal worden en zal beslissen over mensen over mensen van tso en bso. Nee ik zie het anders iemand vanuit een aso zie ik dan, gaat in een multimediabedrijf weet ik veel werken en leidt daar een groepje bureaucraten die ook allemaal aso hebben gedaan. Ik denk iemand uit tso en bso een groepje timmermannen dat die best geleid wordt door den besten timmerman.” [aso, interview 7; 292-297]*

*“’t Feit da ge hoger opgeleid zijt, gaan ze u meer verantwoordelijkheid geven dan iemand die uit tso of bso komt, want die denken die zijn daar minder voor opgeleid en die gaan dat minder kunnen, dus we moeten hen dat eerst nog aanleren voor dat die da kunnen, dus dan gaan ze sowieso iemand nemen die da al kan en dan gaan ze sowieso die meer verantwoordelijkheid geven.” [bso, interview 9; 340-344]*

*“Ik zou graag werken als houtbewerker maar ik zou graag nog een paar jaar verder studeren. Dat ik zo ’n ja een leidinggevende functie kan krijgen in dat beroep.” [tso, interview 28; 59-60]*

#### 1.1.5. Wij en zij- denken

Er zijn ook citaten gevonden die we plaatsen binnen een overgangscategorie naar een volgende onderzoeksvraag. Het gaat om een verzameling van citaten waarbij leerlingen hun eigen ideeën en opvattingen over de verschillen tussen onderwijsvormen toeschrijven aan factoren buiten zichzelf. Als leerlingen negatief denken over de andere onderwijsvorm wijten ze dit aan het feit dat ze het maar hebben van ‘horen zeggen’, want dat ze zelf weinig in contact komen met ‘die’ leerlingen. In alle fragmenten spreken leerlingen allemaal veel positiever over de onderwijsvorm waarin ze zelf zitten. Ze verwijzen ook vaak naar het negatieve maatschappijbeeld, maar benadrukken onmiddellijk dat ze hiermee niet akkoord gaan.

*“Als je dan zo mensen in uw buurt hebt die dan normaal of gewoon vrienden zijn van u die dan tso doen, dage dan wel beseft dat die niet totaal anders zijn en dat die totaal niet minder zijn.” [aso, interview 3; 58-60]*

*“Iemand da in ’t aso zit die ga over een ander aso-er een beter aanzien hebben dan over een bso-er. Iemand van het bso gaat een beter aanzien hebben ten opzichte van een andere bso-er dan ten opzichte van een aso-er.” [aso, interview 5; 238-241]*

*“Ja, nu ik geef dat toe dat ik in aso keek ik wel neer naar mensen van bso en tso en zo nu dat ik daar zelf bij zit en merk dat da eigenlijk niet veel anders is dat da gewoon de*

*manier waarop dat alles gegeven wordt voor de rest dat verschilt niet zo veel.” [tso, interview 32; 80-82]*

## 1.2. PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: ‘GEPERCIPIEERD MAATSCHAPPELIJK AANZIEN’ VAN DE ONDERWIJSVORMEN

Het eerste deel van de onderzoeksvraag peilt naar verschillen in ‘eigen perceptie’ over de 4 onderwijsvormen. Het tweede deel van de onderzoeksvraag wordt verder geoperationaliseerd in 1b. In wat volgt wordt een empirisch antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag:

*Welke verschillen (h)erkennen leerlingen wat betreft het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ tussen de verschillende onderwijsvormen? Hoe denkt de maatschappij volgens hen over aso, tso, bso en kso?*

### 1.2.1. Leerlingen percipiëren een maatschappelijk onderscheid

Uit de data die werden verzameld, blijkt duidelijk dat de leerlingen ervan uitgaan dat in de maatschappij een afgelijnd beeld bestaat over de verschillende onderwijsvormen. Volgens de leerlingen maakt de maatschappij enerzijds een rangschikking op basis van de onderwijsvormen en anderzijds een rangschikking op basis van de studierichtingen. Deze 2 categorieën zijn gedefinieerd aan de hand van de overeenkomsten en verschillen tussen codes die werden toegekend aan de tekstfragmenten in NVivo. Zo is er een code voor ‘mening van mensen over de onderwijsvormen’ met tekstfragmenten die verwijzen naar (1) de rangschikking van onderwijsvormen en (2) de rangschikking van studierichtingen (zie Tabel 8).

Hieronder bespreken we deze 2 categorieën en staven we dit met een aantal relevante citaten.

#### 1.2.1.1. Rangschikking van onderwijsvormen

In alle interviews stellen we vast dat leerlingen in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ een clichébeeld (h)erkennen van de 4 onderwijsvormen. Alle leerlingen geven aan dat de maatschappij de onderwijsvormen rangschikt van hoog naar laag: aso, tso en bso (zie Tabel

8). Ze beamen dus dat er een hoog-laag verschil en een slim-dom rangschikking is in de maatschappij, al vinden ze dit zelf onterecht omdat het om een andere vorm van intelligentie gaat. Ze hebben het allemaal moeilijk met deze beeldvorming.

Tabel 8

*Rangschikking van onderwijsvormen en studierichtingen in de maatschappij volgens leerlingen (n 34) derde graad aso, tso, bso en kso*

	aso	tso	bso	kso
Rangschikking onderwijsvormen	Onderwijsvormen worden gerangschikt van hoog naar laag: aso, tso, bso. Kso is opnieuw moeilijk te plaatsen.			
Rangschikking studierichtingen	Sterk aanwezig: aantal uren wiskunde-wetenschappen	Schoolafhankelijk: hoofdvak, aantal uren wiskunde	In mindere mate: hoofd-handarbeid	Sterk aanwezig: aso, tso, bso-niveau, aantal uren wiskunde

Met betrekking tot de rangschikking van onderwijsvormen halen de leerlingen volgende stellingen letterlijk aan: het gebeurt, het komt erop neer, het is er, maar het is grof, confronterend, overdreven en fout. Uit de citaten blijkt duidelijk dat alle leerlingen de slim-dom redenering kortzichtig vinden. Verschillende leerlingen (uit alle onderwijsvormen) stellen dat mensen versted zouden staan wat leerlingen uit tso en bso kennen en kunnen. In een aantal fragmenten wordt aangestipt dat in ons onderwijssysteem leerlingen herleid worden tot punten, wat een nefaste beeldvorming tot gevolg heeft. De maatschappij blijft aso op het hoogste schavot plaatsen waardoor hoog beginnen wordt gestimuleerd.

*“Volgens mij probeer ze daarmee euhm de rangschikking duidelijk te maken. Da aso zagezegd hoger zou zijn as tso en hoger as bso ma das da’s zo ... Ik vind da dus nie waar.” [aso, interview 5; 123-125]*

*“De studierichtingen worden ook gerangschikt van hoog naar laag. En de leerlingen worden wel gerangschikt van slim naar dom maar het is niet altijd de slimste die in aso zit. Of de domste die in bso zit.” [kso, interview 23; 176-178]*

*“De mensen redeneren van als ze niet int aso passen, en ze passen niet in tso en in bso lukt het ook al niet jah, dan sturen ze die dan maar naar het kso.” [tso, interview 25; 135-136]*

Leerlingen uit aso geven aan dat ze door de maatschappij als de slimmeriken worden bekeken en in de interviews komt duidelijk naar voren dat leerlingen uit bso ervan uitgaan dat ze in de maatschappij als dom worden gezien. In het kunstonderwijs stellen alle leerlingen dat de maatschappij een duidelijk beeld heeft van hen: een beeld van hippies, druggebruikers, alternatievelingen ...

*“Ze zijn de dommeriken zeggen ze vaak, en de mensen, alle, sommige ouders schamen ulder als hun kinderen in bso zitten, denk ik. Bso is alleen maar negatief.” [bso, interview 15; 150-152]*

*“Kso, da zijn zo van die mensen die een hippie, die bezig zijn met dingen die helemaal nie nuttig zijn, zo van die dingen. Allé ook vaak drugs.” [kso, interview 18; 132-133]*

Leerlingen uit bso hebben het moeilijk met het feit dat ze maatschappelijk als dom geklasseerd worden, maar ze gaan ervan uit dat mensen ook waardering hebben voor een goede vakman.

*“Er is ook veel respect voor ne werkmens en ne zelfstandige die heel goed is in zijn vak.” [aso, interview 1; 141]*

### *1.2.1.2. Rangschikking van studierichtingen*

In alle interviews, behalve deze van bso, geven leerlingen aan dat binnen hun onderwijsvorm nog een onmiskenbare rangschikking wordt gemaakt tussen de studierichtingen.

Uit de citaten kunnen we afleiden dat er in aso het duidelijkst gerangschikt wordt. Bovendien blijkt uit heel wat citaten dat de rangschikking in aso het meest gekend is. We stellen vast dat in aso een glasheldere rangschikking wordt gemaakt tussen de studierichtingen, beginnend bij Latijn-wiskunde en eindigend bij humane wetenschappen en economie-moderne talen. De rangorde wordt gemaakt op basis van het aantal uren wiskunde en wetenschappen. Alle leerlingen geven aan dat hoge richtingen meer wiskunde (en wetenschappen) hebben, deze



studierichtingen zijn bijgevolg veel moeilijker en zwaarder. In enkele citaten wordt letterlijk gesteld dat ‘goed in wiskunde en wetenschappen’ gelijkgesteld wordt met een beter aanzien.

*“Ge hebt zo vooral dan economie-moderne talen en humane waarvan gezegd wordt dat dat een lage richting is en Latijn-moderne talen ook. Zo over de talenrichtingen wordt altijd zowa gezegd dat dat eigenlijk vrij laag is ... En wetenschappen en wiskunde worden altijd als hoger aanzien.” [aso, interview 1; 259-263]*

*“Heel grof want humane wetenschappen wordt zo bekeken als de vuilbak van den aso maar da wordt echt onderschat volgens mij.” [aso, interview 2; 287-288]*

Aso-leerlingen uit wiskundige richtingen zeggen dat sommige tso-richtingen met veel wiskunde, alluderend op industriële wetenschappen, veel zwaarder zijn dan de lagere aso-richtingen.

*“Ge hebt ook, in tso een richting waar ge voor ingenieur wilt gaan. ’t Is wel een hele zware richting, dat niet te vergelijken valt, met Sociaal Technische Wetenschappen of zo. Dat da iets totaal anders is. Want daar gaat ge eerder voor leerkracht of kleuterleidster.” [aso, interview 3; 189-191]*

In heel wat fragmenten merken leerlingen op dat tso veel studierichtingen heeft. Uit de citaten kunnen we afleiden dat de rangschikking in tso eerder schoolafhankelijk is, naargelang de aangeboden studierichtingen. De hoeveelheid wiskunde blijft er toe doen.

*“Omdat dat voor informatica moet je inzicht voor hebben en als ge dat niet hebt dan kunde eigenlijk niets gaan doen. Boekhouden ook ge moet meer ale ge moet dat snappen. Algemene vakken dat is vooral ale ja talen zijn dan wat minder maar wel meer wiskunde en zo.” [tso, interview 31; 156-159]*

Beroepsleerlingen halen wiskunde minder aan als rangschikkende factor. Uit de interviews blijkt dat zij vooral het verschil benadrukken tussen theorie en praktijk. Ze geven aan dat alle studierichtingen ongeveer even moeilijk zijn, tenzij kantoor vermits dit een meer theoretische richting is.

*“Ik denk dan toch als je voeding en kantoor doet, dat die nog op een hogere plaatsen komen dan schilderen en lassen.” [tso, interview 26; 228]*

In alle interviews met kso-leerlingen wordt eveneens de opdeling tussen theorie en praktijk gemaakt, maar ook de hoeveelheid wiskunde doet er wederom toe. Architecturale vorming wordt door alle leerlingen gezien als de hoogste richting met het meeste aantal uren wiskunde, daarna heb je beeldende vorming op tso-niveau en artistieke vorming is bso-niveau vermits het aantal uren wiskunde hier heel laag ligt en analoog met bso is er meer praktijk dan theorie.

*“Wel, architectuur, daar krijg je ook veel wiskunde, ik denk in 't vijfde en 't zesde wel 6 uur en dan hebde in de kunsthumaniora hadden we ook artistieke opleiding, da is dan met de meeste praktijk en de minste theorie.” [kso, interview 18; 198-200]*

### 1.3. WAAR EN WANNEER KOMT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN TOT UITING?

Tabel 9

*Bron van maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen volgens leerlingen (n 34) derde graad aso, tso, bso en kso*

	aso	tso	bso	kso
Media	Zelden	Vaak	Vaak	Vaak
Ouders	Vaak	Vaak	Vaak	Vaak
Vrije tijd	Niet	Af en toe	Af en toe	Niet
Leerkrachten	Vaak	Zelden	Zelden	Af en toe
Vriendenkring	Niet	Zelden	Niet	Af en toe
Speelplaats	Niet	Zelden	Zelden	Niet
Andere	6 <sup>e</sup> leerjaar	6 <sup>e</sup> leerjaar	6 <sup>e</sup> leerjaar	6 <sup>e</sup> leerjaar
	Vroeger	Vroeger	Vroeger	Vroeger
	Familie	Familie	Familie	Medeleerlingen
	Overheid		Overheid	
	Politieke partijen		Medeleerlingen	Medeleerlingen
	Culturele bewegingen		Ouders aso-leerlingen	
			Oude mensen	

In het volgende deel wordt een empirisch antwoord gezocht op de tweede onderzoeksvraag:

*Waar, wanneer en hoe komt dit maatschappelijk aanzien volgens leerlingen tot uiting?*

Voor het beantwoorden van deze vraag hebben de leerlingen enkele keuzemogelijkheden gekregen. Bovenstaande tabel geeft een eerste indicatie van welke elementen de leerlingen aanduiden als bronnen van maatschappelijk aanzien (zie Tabel 9). De verschillende aspecten die in de tabel terug te vinden zijn onder ‘andere’ zijn spontaan door de leerlingen aangebracht.

Hieronder bespreken we de verschillende mogelijke bronnen van maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen die door de leerlingen zijn aangebracht tijdens de interviews. Ter verduidelijking worden een aantal fragmenten aangevuld met citaten.

### *1.3.1. Het zesde leerjaar*

Door alle leerlingen wordt het zesde leerjaar spontaan als grootste determinant aangewezen. Leerlingen zeggen aan het einde van het lager onderwijs niet voldoende geïnformeerd te zijn over alle onderwijsvormen. Uit de interviews blijkt dat er vooral informatie wordt gegeven over aso, kso wordt niet aangeraakt en bso is voor de leerlingen die niet meekunnen in het basisonderwijs. In citaten geven leerlingen aan dat ze in het zesde leerjaar voor het eerst gemerkt hebben dat het aso toch wel een grotere waardering krijgt. De info over de verschillende studierichtingen is volgens hen vaak beperkt. We stellen vast dat veel leerlingen hoog beginnen als normaal zien omdat ook de leerkrachten uit het lager onderwijs benadrukken dat je beter eerst kan proberen en daarna nog steeds kan zakken.

*“Ma ja, da wordt ook al zo gedaan in 't zesde leerjaar. Als ge dan moet kiezen tussen aso, tso en bso ... ja, da's zo als ge dan in 't zesde bijvoorbeeld 65 haalt, dan weete al da ge geen aso kunt doen en dus 65 is slecht en daarom wordt da ook gelinkt aan tso volgens mij. Terwijl als ge 85 haalt in het zesde dan gaan ze u naar aso sturen, dan denken ze waarschijnlijk dat da beter is en van daar begint da waarschijnlijk al. [aso, interview 5; 157-161]*

*“Ik heb genen uitleg gekregen over kso. Want wij gingen ook scholen bezoeken toen, en da was alleen maar aso en tso. Meer scholen hebben wij nie bezocht. Beroeps ook nie. Dus da vind ik op zich eigenlijk wel al schandalig. Ja, ge moet eigenlijk informatie krijgen over alles hé nie enkel over de hogere studierichtingen. [kso, interview 22; 153-159]*

Uit de citaten kunnen we vaststellen dat de studiekeuze uitstellen, een evenwaardige eerste graad en uitgaan van interessegebieden als een mogelijke oplossing wordt gezien om het negatieve imago van sommige onderwijsvormen weg te werken. Uitstellen van de studiekeuze wordt door alle onderwijsvormen, behalve aso, goed onthaald. Alle respondenten merken spontaan op dat leerlingen uit het zesde leerjaar te weinig weten van de verschillende mogelijkheden om een goede keuze te maken. Leerlingen zijn het ook unaniem eens dat er meer op talent moet gekozen worden. Op deze manier hopen ze dat de rangorde van de onderwijsvormen in de maatschappij misschien kan doorbroken worden. Eén leerling geeft mee dat het interessant zou zijn mocht de overheid ook naar de stem van leerlingen luisteren in dit onderwijsdebat.

*“Ik denk dat dat op zich niet niet zo een goed idee is. Ik denk dat als je samen zit met verschillende leerlingen met verschillende capaciteiten, dat je uw bepaalde talenten die tot uiting komen, niet kan trainen in die eerste jaren. Omdat je zo een hoop eenheidsworst maakt. Je moet niet op zich gaan splitsen, maar je moet toch veel te bieden hebben voor die leerlingen. Ik denk niet dat de fout zit in het systeem. Maar aan het beeld dat er soms over opgehangen wordt. Er wordt toch altijd gezegd dat wij een heel goed onderwijs hebben.” [aso, interview 1; 357-370]*

*“Het zesde leerjaar dan, ge zijt 12, dan moete echt al definitief kiezen in welke van uw leven da ge verder wil gaan. Da vin’k persoonlijk toch ook wel nog te vroeg. Azo tegenover ’t vierden, wa zijde dan, 16, dan hebde ook veel meer zicht over wa ge wil doen.” [tso, interview 27; 331-334]*

### 1.3.2. Ouders

Het belang van de ouders mag niet vergeten worden. Leerlingen geven aan dat aso de populairste onderwijsvorm is bij hun ouders.

*“Mijn ouders zeggen altijd dat alles gelijk is. Maar uiteindelijk willen ze toch dat ik een hoge richting doe.” [aso, interview 5; 330-331]*

*“Mijn pa zei da als ge naar handel gaat, je dommer wordt.” [tso, interview 29; 191]*

*“Ik denk dat dat bij veel mensen ook is om te kunnen zeggen tegen andere mensen dat hun kind aso doet ipv bso en een beetje uit ja, dat heeft wa meer prestige, da denk ik wel.” [bso, interview 12; 148-149]*

Verschillende bso-leerlingen geven aan dat ouders vaak beschaamd zijn als hun kind in bso terecht komt. Uit de interviews met bso-leerlingen blijkt dat als ouders weten dat hun kinderen hun best hebben gedaan, ze het minder erg vinden om hen naar bso te laten gaan. De meeste bso-leerlingen bemerken dat hun ouders eerder de studierichting benoemen dan de onderwijsvorm omdat bso te denigrerend klinkt. Toch melden bijna alle leerlingen dat hun ouders ook heel fier zijn op hen.

*“Ik woon nie bij mijn ouders want mijn mama die heeft eigenlijk nie naar mij omgekeken, want ik woon bij mijn grootmoeder, maar mijn mémé die heeft tegen mij gezegd: ok, ge hebt het geprobeerd en da is het belangrijkste en als ge merkt dat het niet lukt, ge hebt ervoor gestudeerd; als 't dan gemakkelijker ga gaan in kantoor me een jaar meer te doen, kunt ge nog naar de hogeschool en 't zelfde bereiken.” [bso, interview 9; 248-252]*

*“Mijn ouders die zijn heel blij wa da 'k ik volg. Alle ja, die zijn eigenlijk heel fier wa da 'k ik volg zelfs.” [bso, interview 12; 233-234]*

*“Mijn ouders vonden zelf da 'k da moest kiezen en mij goe moest voelen. Da was 't belangrijkste vonden ze en da's 't beste ook.” [bso, interview 13; 179-180]*

Ook meerdere aso-leerlingen geven in de citaten aan dat ouders eerder de onderwijsvorm benoemen en niet de studierichting indien een leerling in aso in de laagste studierichting zit. Wanneer deze leerling echter in Latijn-wiskunde zit, wordt dit wel gezegd. Ook in de andere onderwijsvormen stellen we in de interviews vast dat ouders meer spreken in termen van studierichtingen dan van onderwijsvormen.

*“Mijn buurvrouw haren zoon die doe bso die gaat daar anders over denken dan mijn mama, want die heeft 2 kinderen die in Latijn-wiskunde zitten.” [aso, interview 7; 183-184]*

*“Hoe moet ik dat zeggen mijn ouders als ge daar aan vraagt wat doet uwen zoon? Latijn-wiskunde. wa is da voor iets? Ah dat is het hoogste wat ge kunt doen op die school.” [aso, interview 7; 222-224]*

In heel wat citaten geven kso-leerlingen (maar ook enkele leerlingen uit aso en tso) aan dat ze geen kso mogen doen van de ouders omdat zij deze richting niet nuttig vinden en bang zijn dat de toekomst van hun kind zal gehypotikeerd worden (loon, verder studeren). In deze citaten stellen de leerlingen ook dat hun ouders over te weinig informatie beschikken omtrent kunstonderwijs.

*“Veel ouders van vrienden van mij die mochten nie afzakken naar andere jaren of die moesten in die school blijven zitten, die mochten nie eens naar kunstonderwijs gaan.” [kso, interview 18; 109-110]*

*“Ze vonden dat een hoger niveau en dat ik met aso toch meer zou bereiken dan met kso en ook omdat ze d’er nie veel van wisten.” [kso, interview 19; 15-16]*

In de meeste citaten wordt ook vaak verwezen naar de opleiding van de ouders. Leerlingen geven aan dat de opleiding van hun ouders belangrijk is. Wanneer zij aso hebben gedaan, willen zij dat hun kinderen dit ook doen. Uit de antwoorden kunnen we afleiden dat de verwachtingen tegenover de kinderen groter is als het opleidingsniveau van de ouders hoger is. Verder kunnen we ook afleiden dat de onderwijsvorm gelinkt wordt aan het opleidingsniveau van beide ouders. In de citaten zeggen bijna alle bso-leerlingen dat hun ouders geen opmerkingen kunnen of mogen geven omdat ze zelf bso hebben gevolgd.

*“Mijn ouders zeggen toch ook altijd da we zeker nie naar de tso of zo zouden mogen gaan.” [aso, interview 4; 168-169]*

*“Ik denk dat da ook afhangt van gezin tot gezin, wa da de ouders gevolgd hebben. Ik denk bijvoorbeeld als de ouders Latijn of aso gedaan hebben of ‘k weet nie da is misschien ’t zelfde, da die dan misschien ook willen dat hun kind da zeker doet. Want*

*uiteindelijk mijn ouders hebben zelf allebei bso gedaan, dus eigenlijk konden ze mij niet verplichten om tso of aso te doen, maar uiteindelijk, ik denk da mensen die aso gedaan hebben da die wel willen dat hun kind dat ook doet, denk ik. [bso, interview 12; 266-271]*

*“Misschien omdat de vader en de moeder nooit de kans hebben gekregen om dat te doen. En dat ze pushen dat die dochter of die zoon om aso te doen.” [kso, interview 23; 248-249]*

Sommige Leerlingen zeggen dat niet hun ouders doorslaggevend zijn, maar wel de mening van de familie: grootouders, tantes en nonkels. In enkele citaten worden familiefestjes aangehaald als plaats bij uitstek waar het belang van de onderwijsvorm duidelijk aan de oppervlakte komt. Een aantal leerlingen vertelt spontaan hoe ouders op dergelijke familiefestjes pronken met de onderwijsvorm en/of studierichting van hun kinderen. Uit de citaten kunnen we afleiden dat hoe hoger de onderwijsvorm in het maatschappijbeeld, hoe hoger het maatschappelijk aanzien van de leerling (en de ouders).

*“Mja ... mijn neef is ies moeten blijven zitten. En ik denk dat da dan echt wel in de familie rondgaat van: hij moet zijn jaar overdoen.” [aso, interview 2; 407-408]*

*“Mijn oma en zo da was ook van is hij zo neig gezakt opeens? Ik denk dat die da nie neig begrijpt.” [bso, interview 14; 89-90]*

*“Da gevoel ta van men tante en opa zo ’n gevoel van alle ...” [bso, interview 15; 228]*

### 1.3.3. Historische verklaring

In bijna een derde van de interviews worden verwijzingen teruggevonden naar vroeger. Verschillende leerlingen merken op dat het maatschappelijk aanzien van personen al van vroeger bestaat. Zij refereren hierbij vaak naar verhalen van de grootouders.

*“Maar ja, natuurlijk van een dokter of zo wordt altijd, alle, das ook zowa van vroeger he. “de vrouw van den dokter” en toch zo aanzien. [aso, interview 1; 144-145]*

*“Ik denk vooral dat da me vroeger te maken heeft omda vroeger waren de mensen nogal van hoog aanzien: wie da veel had gestudeerd en zo die was sowieso beter en die die dan minder hadden gestudeerd, gingen dan vroeger al op jongere leeftijd vanaf 16 gaan werken en nu vergelijken ze da me bso en denken ze da da ook nog zo is.”*  
[bso, interview 9; 203-206]

*“Mijn mama het was een droom van haar vroeger maar dat mocht ze niet van thuis, volgens haar ouders zou je daar niets mee bereiken.”* [kso, interview 20; 25-27]

#### 1.3.4. Media

In bijna alle interviews duiden de leerlingen de media aan als belangrijkste bron van maatschappelijk aanzien. Wanneer het in de media gaat over de verschillende onderwijsvormen, wordt er volgens de leerlingen gesproken over aso, tso en bso. Kso wordt vergeten. Leerlingen geven ook aan dat er bij negatieve gebeurtenissen zeker vermeld wordt dat het om een bso- of tso school gaat. In de citaten wordt ook verwezen naar reclamespots. Leerlingen merken op dat het in deze reclamespots steevast om goedbetaalde jobs gaat. Hierbij verwijzen de leerlingen automatisch naar aso.

*“Want in de media worden de mensen , ja de bso, dat is zo meestal het gewone volk. En ja mensen die goed gestudeerd hebben, das nen totaal andere wereld lijkt mij he. Mensen uit bso, dat zijn zo de mensen die naar de voetbal gaan en zo.”* [aso, interview 5; 336-339]

*“Ik denk euh dat ten eersten de media daar een heel grote rol in speelt, bij reclame voor een nieuw wasproduct of zo, ziet ge daar een gezinnetje en da is super gelukkig. Die man heeft altijd een hemdje aan. Ik heb nog geen reclame gezien waarbij de man al lachend thuiskomt en dat die nen overall aan heeft, nee da is nen jonge frivole vent en die heeft een hemdje aan die heeft zijn aktentas bij.”* [aso, interview 7; 171-175]

*“’t Zijn meestal zo de mensen die in de media komen, die iets bereikt hebben, maar nooit mensen die gewoon zo op een bureau werken of bij de bakker werken of zo. Nooit de gewone mensen. ’t Zijn altijd zo de advocaten of de notarissen, ’t zijn zo altijd de hoge personen die d’ eruit gehaald worden.”* [bso, interview 9; 273-277]



In de interviews stellen we vast dat alle leerlingen ervan uitgaan dat het een oplossing zou zijn om de verschillende onderwijsvormen positiever voor te stellen in de media.

*“Da mag zeker ne keer euh getoond worden da bso zeker nie voor de minderen is. Da vind ik wel, want d’er zijn enorm leuke richtingen in bso.” [bso, interview 12; 252-254]*

### 1.3.5. Leerkrachten

In heel wat fragmenten stellen we vast dat leerkrachten het maatschappijbeeld kunnen versterken. Meer dan de helft van de bevraagde aso-leerlingen vertelt dat in aso vaak denigrerende grapjes worden gemaakt over tso en bso.

*“In het eerste leerjaar zei onze titularis altijd voor het lachen als wij slechte punten hadden. Van ja dan ga je naar tso en je gaat altijd dan maar zakken en dan sta je nergens niet meer. Dus ik denk dat je hier echt wel een beeld hebt van je moet in de aso blijven want dat is het beste. Wij krijgen ook dat beeld misschien niet dat het zo is. Maar het wordt er toch wel in gepeperd.” [aso, interview 2; 112-116]*

*“Of als we een slechte toets hadden van Frans: ‘k zal u komen uitlachen volgend jaar, ze, aan de poorten van den tso.” [aso, interview 2; 433-434]*

Ook in de andere onderwijsvormen gebeurt dit een enkele keer, maar uit de citaten blijkt dat dit beduidend minder is dan in aso.

*“Op school heb je wel leerkrachten zo van zeggen van het zijn weer van beroeps eh, maar ja ik trek me er nie veel van aan maar toch tis nie leuk om te horen.” [bso, interview 15; 317-318]*

*“Ge zie van deze leerkrachten op school, ze denken van bso hetzelfde. Ja, eigenlijk nog meer negatief, heel negatief omda bso is bso, da stelt niets voor eigenlijk. Ze stellen soms van da wij veel beter zijn dan van bso en ze zeggen da ook. Nie gewoon denken, maar zeggen ook.” [kso, interview 19; 107-109]*

### 1.3.6. Medeleerlingen

Ook al zeggen leerlingen in de interviews doorgaans dat er in de vrije tijd, in de vriendenkring of op de speelplaats weinig gesproken wordt over de onderwijsvormen, onbewust wordt toch vaak gesproken over de medeleerlingen.

*“Mheu, in mijn vrije tijd. Als ik bijvoorbeeld ergens naar toe ga, dan hoor ik zo soms, euh jongeren praten van die zijn toch maar van bso, die zullen wel d’er niets over van weten of zo. Of sommigen zeggen: gij zit toch in bso, wa weet gij daarvan? [bso, interview 10; 238-240]*

*“Ik heb nog getwijfeld om naar een aso-school te gaan. Mijn vrienden zeiden zelf, je gaat toch niet naar een tso-school gaan. Alle ja, wa gade gij doen. Ge gaat toch mee met ons naar een aso-school. Waarom wil je nu in godsnaam naar een tso-school? ’t Is gewoon, daaraan voel je’t is gewoon die onderschatting van tso. [tso, interview 26; 178-181]*

## 1.4. RELATIE TUSSEN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN EN HET WATERVALSYSTEEM

Op de afbeelding van de waterval situeren aso-leerlingen zich stevast bovenaan omdat ze weten dat ze de in moeilijkste onderwijsvorm zitten. Tso-leerlingen plaatsen zich op het middelste platform. In de citaten geven ze aan minder slim te zijn dan aso, niet genoeg te studeren en liever nog wat tijd over te houden voor hobby’s. Bso-leerlingen weigeren zich doorgaans onderaan de ladder te plaatsen, sommigen zetten zich bovenaan, sommigen in het midden en een kleine minderheid onderaan. Ze merken op dat er mensen zijn die geen onderwijs krijgen (die staan nog onder hen), er is ook nog buitengewoon onderwijs (die staan eveneens onder hen), ze doen hun richting graag en goed (daarom staan ze bovenaan), ze vinden dat iedereen gelijk is (iedereen staat bijgevolg bovenaan) ... Ook in kso plaatst een groot aantal leerlingen zich bovenaan. In de citaten zeggen ze eindelijk een studierichting te hebben gevonden waarin ze zich goed voelen en waarin respect is voor hun eigen persoonlijkheid.

Verskillende leerlingen die het onderwijswatervalstelsel doorlopen hebben, vinden dat ze gedurende hun schoolcarrière naar boven zijn gestroomd door te veranderen (verlagen) van studierichting omdat ze zich nu veel beter voelen. Andere leerlingen geven aan dat ze vroeger ook hebben neergekeken op de lagere onderwijsvorm, maar dat nu ze er zelf inzitten en echt weten hoe het eraan toegaat, dat beeld volledig is gekeerd. De meeste leerlingen geven wel toe dat zakken van onderwijsvorm het zelfbeeld serieus aantast. Aso-leerlingen trachten zo lang mogelijk in aso te blijven: liever het jaar dubbelen dan zakken.

### 1.5. CONCLUSIE: BELANGRIJKE RESULTATEN VANUIT HET KWALITATIEF ONDERZOEK

#### *1.5.1. Maatschappelijk aanzien op basis van pedagogische, sociale, persoonlijke en economische dimensies*

Leerlingen zijn het er allemaal over eens dat er een verschil in maatschappelijk aanzien bestaat tussen aso, tso, bso en kso. Aso heeft een duidelijk superieur maatschappijbeeld. Het 'waarom' van dit feit is moeilijk voor leerlingen. Ze geven aan dat het maatschappelijk aanzien vooral tot uiting komt in pedagogische, sociale, persoonlijke en economische verschillen.

Pedagogische verschillen zitten in de schoolse eigenheid van de onderwijsvorm. Leerlingen uit het aso krijgen meer theorie en minder praktijk. Hoofdarbeid wordt meer gewaardeerd dan handenarbeid, vandaar het superieure beeld over het aso.

Sociale verschillen uit zich in de sociale determinatie van het Vlaamse onderwijs. Leerlingen uit het aso zijn van rijkere komaf, met hoger opgeleide ouders. Het aso blijkt bijgevolg de elite-onderwijsvorm.

De persoonlijke verschillen uit zich in allerlei stereotypen over de verschillende onderwijsvormen. Zo zouden leerlingen uit het tso en bso agressiever en vaker relschoppers zijn dan leerlingen uit het aso.

Spontaan geven leerlingen 2 belangrijke indicatoren van Vanhoutvinck aan als reden van het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen. Leerlingen uit het aso zullen meer verdienen later en hebben betere kansen om verder te studeren. Leerlingen zijn ervan overtuigd dat hogere studies leiden tot een beter diploma, wat op zijn beurt leidt tot een hoger inkomen. Deze aspecten worden onder de economische dimensie geplaatst

### *1.5.2. Bronnen van maatschappelijk aanzien*

Uit de kwalitatieve resultaten kan afgeleid worden dat het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen voor leerlingen vooral tot uiting komt wanneer ze in contact komen met ouderen. Leerkrachten zijn een eerste bron voor het versterken van het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Wanneer leerlingen een keuze moeten maken in het zesde leerjaar wordt vooral het aso gepromoot, waardoor een negatievere beeldvorming rond tso, bso en kso ontstaat. Ook leerkrachten uit het secundair onderwijs spelen een belangrijke rol. Grapjes en denigrerende opmerkingen over andere onderwijsvormen versterken immers de beeldvorming. Een tweede bron voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen zijn ouders. Leerlingen geven aan dat het aso als de beste onderwijsvorm wordt gezien bij ouders. Leerlingen zeggen een extra druk van hun ouders te voelen om voor aso te kiezen. Een derde belangrijke bron voor het maatschappelijk aanzien is volgens leerlingen de media. Tso en bso komen steevast negatief in de berichtgeving en gelukkig getrouwde mannen komen nooit in werkpak thuis. De media spelen een belangrijke rol in de stereotypering van de maatschappij.

### *1.5.3. Maatschappelijk aanzien en de waterval*

Leerlingen uit het aso en tso interpreteren de waterval op de klassieke wijze, met bovenaan het aso, tso in het midden en bso onderaan. Leerlingen uit het bso en kso houden niet van de negatieve beeldvorming die de waterval met zich meebrengt en zoeken manieren om van zichzelf via het watervalsysteem een positiever beeld te vormen. Zij benaderen de waterval gevoelsmatiger dan hun leeftijdsgenoten uit het aso en tso. Leerlingen met een woelige onderwijsloopbaan geven aan dat ze zich, ondanks de vele watervalkronkels niet slecht voelen in hun huidige onderwijsvorm. Integendeel, het feit dat men nu een richting volgt die men graag doet is waardevoller dan de plaats die men inneemt op de waterval volgens de 'klassieke' benaderingswijze.

## 2. KWANTITATIEVE ONDERZOEKSRESULTATEN

In wat volgt worden de kwantitatieve gegevens weergegeven. In het kwantitatieve luik wordt een antwoord gezocht naar de perceptie van leerlingen rond het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de 4 onderwijsvormen. Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van frequentietabellen en paired samples tests. Verder wordt ook nagegaan welke leerlingenkenmerken samenhangen met het percipiëren van verschillen in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen. Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag worden variantieanalyses (ANOVA) uitgevoerd.

### 2.1. PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: 'EIGEN PERCEPTIE' OVER DE ONDERWIJSVORMEN

De eerste onderzoeksvraag luidt:

*Wat is de perceptie van leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs rond het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen aso, tso, bso en kso?*

*(H)erkennen deze leerlingen zelf al dan niet verschillen tussen de onderwijsvormen?  
Wat is 'de eigen perceptie' van leerlingen met betrekking tot aso, tso, bso en kso?*

Om een antwoord te formuleren op deze onderzoeksvraag worden 2 categorieën onderscheiden, met name: verschillen op basis van indicatoren en verschillen op schaalniveau. De eerste categorie betreft een antwoord op de onderzoeksvraag vanuit de gebruikte indicatoren (inkomen, opleiding, nut, verantwoordelijkheid, invloed, imago en intellect) en antwoorden van leerlingen op de items die hieruit voortgevloeid zijn. De tweede categorie betreft een antwoord op de onderzoeksvraag vanuit de schalen voor maatschappelijk aanzien van de verschillende onderwijsvormen (concretisering: zie methodologie).

#### 2.1.1. *Verschillen op basis van indicatoren*

In de onderstaande tabellen staan gemiddelden en standaarddeviaties vermeld voor de gebruikte indicatoren. Daarnaast wordt telkens een tabel bijgevoegd waarin de significantie

weergegeven wordt van het verschil in gemiddelde tussen de onderwijsvormen met betrekking tot de besproken indicator. Er wordt ook steeds een frequentietabel van het item bijgevoegd en besproken.

#### 2.1.1.1. *Inkomen*

Aso scoort significant het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, bso en kso (zie Tabel 10). Leerlingen verwachten dat leerlingen uit kso minder zullen verdienen. De standaardafwijking binnen tso is opvallend klein (0,67) wat erop wijst dat de waarden minder verspreid liggen en er eensgezindheid is over de onderwijsvorm. Over kso (0,92) en bso (0,90) is meer tweespalt.

Tabel 10

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van een inkomen in een toekomstig beroep voor leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'inkomen'	3,87	3,57	2,92	2,77
Standaardafwijking	0,83	0,67	0,90	0,92

Tabel 11

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p > 0,05
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Tabel 12

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van een inkomen in een toekomstig beroep voor leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	0,9 %	0 %	5,4 %	8,2 %
'Oneens'	3,9 %	3,9 %	23,1 %	22,2 %
'Oneens/eens'	23,1 %	39,5 %	44,4 %	40,1 %
'Eens'	47,8 %	47,2 %	19,7 %	13,6 %
'Helemaal eens'	21,3 %	6,1 %	3,4 %	2,5 %
'Ik weet het niet!'	1,6 %	1,4 %	2 %	11,8 %
Missing values	1,4 %	2 %	1,8 %	1,6 %

Meer dan één op vijf leerlingen (21,3 %) is het helemaal eens met de stelling dat leerlingen uit het aso veel zullen verdienen later (zie Tabel 12). Wanneer de categorie 'eens', met 47,8 % het zwaartepunt voor het aso, erbij genomen wordt, blijkt dat maar liefst 69,1 % het eens tot helemaal eens is met voorgenoemde stelling. Het verschil met de andere onderwijsvormen is groot. Voor het tso is de meerderheid van de leerlingen het nog eens tot helemaal eens met de stelling (53,3 %), voor bso nog geen vierde (23,1 %) en kso haalt zelfs de drempel van één op vijf leerlingen niet (16,1 %).

Hoewel leerlingen er niet van uitgaan dat leerlingen uit beide onderwijsvormen veel zullen verdienen later valt het zwaartepunt van antwoorden voor bso (44,4 %) en kso (40,1 %) toch nog in de neutrale oneens/eens categorie. Toch zijn leerlingen het vaker oneens tot helemaal oneens dat leerlingen uit het bso en kso veel zullen verdienen later (respectievelijk 28,5 % en 30,4 %) dan voor leerlingen uit het aso (4,8 %) en tso (3,9 %). Ook hier zijn de verschillen heel duidelijk. Aso blijkt voor leerlingen de onderwijsvorm die tot een goed inkomen zal leiden, bso en kso helemaal niet.

Wat verder opvalt, is het vrij groot percentage leerlingen dat niet weet of leerlingen uit het kso veel zullen verdienen later (11,8 %). Opvallend, want voor de andere onderwijsvormen is er een beduidend kleiner percentage missing values.

2.1.1.2. *Opleiding*

Tabel 13

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van de slaagkans in hogere studies vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'opleiding'	4,22	3,65	2,50	3,02
Standaardafwijking	0,80	0,77	1,00	1,05

Aso scoort duidelijk het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, kso en bso (zie Tabel 13). Leerlingen verwachten dus dat leerlingen uit het aso de grootste kans hebben op een hoger diploma en leerlingen uit het bso een beduidend kleinere kans hebben op een hoger diploma. De standaardafwijking is voor bso (1,00) en kso (1,05) opvallend groter. Leerlingen zullen dus meer verdeeld geantwoord hebben over deze onderwijsvormen.

Tabel 14

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Het zwaartepunt van antwoorden voor aso (43,1 %) en tso (47,2 %) voor de stelling dat leerlingen uit deze onderwijsvorm een grote kans hebben om te slagen in verdere studies wanneer men verder studeert, situeert zich in de categorie 'eens' (zie Tabel 15). Voor het bso (34,5 %) en kso (34,5 %) is dit in de categorie oneens/eens, dus niet geheel negatief. Maar liefst 82,1 % van de respondenten is het eens tot helemaal eens met de stelling dat leerlingen uit het aso zullen slagen in verdere studies. Voor het tso is dit nog steeds meer dan de helft



(57,6 %), voor kso nog meer dan een vierde (28,5 %), maar voor bso is dit percentage schrijnend laag (12,5 %).

Aso wordt voor de slaagkans in hogere studies dus over het algemeen opvallend positief ingeschat, tso neutraal tot positief (79,2 % scoort tso oneens/eens tot eens), kso ook eerder neutraal tot positief (56,9 % scoort kso oneens/eens tot eens), maar bso neutraal tot negatief (66,5 % scoort bso oneens tot oneens/eens). 15,4 % van de leerlingen is het helemaal oneens met de stelling dat leerlingen uit het bso een grote kans hebben om te slagen in verdere studies.

Ook hier geeft een groot percentage respondenten aan het kso niet goed te kunnen plaatsen wat betreft deze stelling (10%).

Tabel 15

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van de slaagkans in hogere studies vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	1,1 %	0,5 %	15,4 %	8,4 %
'Oneens'	1,1 %	5,2 %	32,0 %	16,6 %
'Oneens/eens'	12,0 %	32,0 %	34,5 %	34,5 %
'Eens'	43,1 %	47,2 %	8,6 %	22,4 %
'Helemaal eens'	39,0 %	10,4 %	3,9 %	6,1 %
'Ik weet het niet!'	2 %	1,8 %	3,2 %	10 %
Missing values	1,6 %	2,9 %	2,5 %	2 %

### 2.1.1.3. Invloed

Aso scoort gemiddeld het hoogste, gevolgd door tso, bso en kso (zie Tabel 16). Leerlingen verwachten dus dat leerlingen uit het kso over het algemeen minder invloed zullen kunnen uitoefenen in de samenleving, al heerst over deze onderwijsvorm een grotere verdeeldheid, te merken aan de grotere standaardafwijking (1,02). Ook over bso bestaat meer verdeeldheid (standaardafwijking van 0,98). Het gemiddelde voor kso verschilt niet significant van dit van aso. Leerlingen zullen de 2 onderwijsvormen dus ongeveer gelijk beschouwen wat betreft invloed in de samenleving.

Tabel 16

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van de verwachte invloed in de maatschappij vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'invloed'	3,73	3,44	2,88	2,76
Standaardafwijking	0,89	0,82	0,98	1,02

Tabel 17

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p > 0,05
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Tabel 18 toont dat aso over het algemeen weer positief wordt gescoord. 59 % van de respondenten is het eens tot helemaal eens dat leerlingen uit het aso een grote invloed zullen uitoefenen in de maatschappij. Toch scoort hier nog 28,8 % van de respondenten het aso neutraal. Aso scoort wat betreft de verwachte invloed in de maatschappij minder uitgesproken positief dan voor het verwachte inkomen of de slaagkans in hogere studies. Voor zowel tso, bso als kso ligt het zwaartepunt van de antwoorden in de neutrale oneens/eens categorie (respectievelijk 43,1 %, 41,3 % en 38,1 %). Voor tso antwoorden de respondenten neutraal tot positief (76,4 % van de respondenten beantwoordt de stelling met categorie oneens/eens tot eens). Bso en kso worden dan weer eerder neutraal tot negatief beoordeeld wat verwachte invloed in de maatschappij betreft (respectievelijk 63,7 % en 58,7 % van de respondenten beantwoordt de stelling met categorie oneens/eens tot oneens). 11,3 % van de leerlingen gaat er helemaal niet vanuit dat leerlingen uit het kso veel invloed zullen uitoefenen in de maatschappij.

Weer valt hier op dat een groot percentage leerlingen het kso niet goed kan plaatsen wat deze stelling betreft (8,8 %).

Tabel 18

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van verwachte invloed in de maatschappij vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	2,5 %	1,6 %	7,7 %	11,3 %
'Oneens'	2,9 %	6,3 %	22,4 %	20,6 %
'Oneens/eens'	28,8 %	43,1 %	41,3 %	38,1 %
'Eens'	41,5 %	33,3 %	16,8 %	13,4 %
'Helemaal eens'	17,5 %	8,6 %	5,0 %	4,3 %
'Ik weet het niet!'	3,9 %	4,3 %	4,3 %	8,8 %
Missing values	2,9 %	2,7 %	2,5 %	3,4 %

#### 2.1.1.4. Nut

Tso scoort voor deze indicator het hoogste maar dit is niet significant verschillend van aso, bso en kso volgen (zie Tabel 19). De gemiddelden liggen over het algemeen dicht bij elkaar. Enkel kso scoort opvallend lager. Leerlingen gaan er dus vanuit dat kso-leerlingen over het algemeen minder nuttige beroepen zullen uitoefenen dan leerlingen uit de andere onderwijsvormen. Al zijn niet alle leerlingen het er hier over eens vermits kso ook de grootste standaardafwijking heeft (1,12) en de waarden voor kso dus het meest verspreid liggen.

Tabel 19

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van het verwachte nut van het beroep vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'nut'	3,80	3,82	3,50	2,76
Standaardafwijking	0,91	0,79	1,02	1,12

Tabel 20

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bsso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	$p > 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
tso	$p < 0,01$	nvt	$p < 0,01$	$p < 0,01$
bsso	$p < 0,01$	$p < 0,01$	nvt	$p < 0,01$
kso	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	nvt

Het zwaartepunt voor zowel aso (46,0 %), tso (49,7 %) als bso (36,5 %) voor het nut van het verwachte latere beroep ligt in categorie ‘eens’ (zie Tabel 21). Voor kso (31,3 %) is dit in de neutrale oneens/eens categorie. Tso en aso scoren voor deze indicator ongeveer gelijklopend, al zijn meer respondenten het helemaal eens met de stelling dat leerlingen uit het aso dan wel het tso een nuttig beroep zullen uitoefenen (respectievelijk 19,5 % en 16,3 %). Voor bso is dit ook een mooie 15 %. Heel opvallend is dat kso op deze indicator slechter scoort dan de andere onderwijsvormen. Maar liefst 15,2 % van de leerlingen is het helemaal oneens met de stelling dat leerlingen uit het kso een nuttig beroep zullen uitoefenen en slechts 22,9 % is het hiermee eens tot helemaal eens.

Tabel 21

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor ‘eigen perceptie over de onderwijsvorm’ onderwijsvorm’ ten aanzien van het verwachte nut van het beroep vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bsso	kso
‘Helemaal oneens’	2,7 %	1,1 %	3,4 %	15,2 %
‘Oneens’	4,1 %	2,9 %	11,8 %	18,4 %
‘Oneens/eens’	21,8 %	24,3 %	28,1 %	31,3 %
‘Eens’	46,0 %	49,7 %	36,5 %	18,1 %
‘Helemaal eens’	19,5 %	16,3 %	15,0 %	4,8 %
‘Ik weet het niet!’	3,6 %	2,9 %	2,5 %	9,3 %
Missing values	2,3 %	2,7 %	2,7 %	2,9 %

Verder valt ook weer het grootste percentage respondenten op die aangeven het kso niet te kunnen scoren voor deze indicator (9,3%) (zie Tabel 21).

2.1.1.5. *Verantwoordelijkheid*

Tabel 22

*Gemiddelde en standaardafwijking voor ‘eigen perceptie over de onderwijsvorm’ ten aanzien van de verwachte verantwoordelijkheid in het latere beroepsleven vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor ‘verantwoordelijkheid’	3,87	3,56	2,88	2,54
Standaardafwijking	0,93	0,79	1,01	1,03

Aso scoort weer het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, bso en kso (zie Tabel 22).

De spreiding in antwoorden is het kleinst in het tso (standaardafwijking van 0,79) en het grootst in het kso (standaardafwijking van 1,03).

Tabel 23

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

23,6 % van de respondenten is het helemaal eens met de stelling dat leerlingen uit het aso later een beroep zullen uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid (zie Tabel 24). Voor tso is dit nog 9,5 %, voor bso nog maar 6,6 % en voor kso slechts 2,9 %. Het zwaartepunt van de antwoorden op desbetreffende stelling ligt voor aso (45,6 %) en tso (42,0 %) in de categorie ‘eens’ en voor bso (38,3 %) en kso (31,7 %) in de neutrale ‘oneens/eens’ categorie.

Leerlingen scoren het aso voornamelijk positief wat betreft verantwoordelijkheid in het latere beroep (69,2 % van de respondenten beantwoordt de stelling met ‘eens’ of ‘helemaal eens’). Het tso wordt voornamelijk neutraal tot positief gescoord (79,6 % van de respondenten beantwoordt de stelling met ‘oneens/eens’ of ‘eens’). Bso scoort men neutraal tot negatief (64,8 % van de respondenten beantwoordt de stelling met ‘oneens/eens’ of ‘oneens’), net als het kso (58,7 % van de respondenten beantwoordt de stelling met ‘oneens/eens’ of ‘oneens’). 15,6 % van de leerlingen is het helemaal oneens met de stelling dat leerlingen uit het kso een beroep met een grote verantwoordelijkheid zullen uitoefenen later.

Alweer geeft het grootste percentage leerlingen aan deze stelling niet te kunnen beantwoorden voor kso (8,4 %).

Tabel 24

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor ‘eigen perceptie over de onderwijsvorm’ onderwijsvorm’ ten aanzien van de verwachte verantwoordelijkheid in het latere beroepsleven vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
‘Helemaal oneens’	2,9 %	0,9 %	7,5 %	15,6%
‘Oneens’	3,4 %	5,7 %	26,5 %	27,0 %
‘Oneens/eens’	20,6 %	37,6 %	38,3 %	31,7 %
‘Eens’	45,6 %	42,0 %	16,8 %	11,8 %
‘Helemaal eens’	23,6 %	9,5 %	6,6 %	2,9 %
‘Ik weet het niet!’	2 %	2 %	2,7 %	8,4 %
Missing values	1,8 %	2,3 %	1,6 %	2,5 %

#### 2.1.1.6. *Intellect*

Aso scoort het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, kso en bso (zie Tabel 25). Ook hier maken leerlingen duidelijk een klassering, maar waar men het bso voor inkomen, invloed, nut en verantwoordelijkheid hoger inschat dan kso is het hier omgekeerd.

De spreiding van waarden is voor kso het grootst (standaardafwijking van 1,05).

Tabel 25

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van het intellect van leerlingen uit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'intellect'	3,98	3,61	2,66	3,00
Standaardafwijking	0,91	0,80	1,02	1,05

Tabel 26

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
tso	$p < 0,01$	nvt	$p < 0,01$	$p < 0,01$
bso	$p < 0,01$	$p < 0,01$	nvt	$p < 0,01$
kso	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	nvt

72,2 % van de respondenten is het eens tot helemaal eens met de stelling dat leerlingen uit het aso slim zijn. voor het tso is dit nog iets meer dan de helft (55,1 %), voor het kso nog slechts ongeveer een vierde (26,9 %) en voor het bso vindt niet eens één leerling op 5 dit (17,7 %) (zie Tabel 26). Hoewel het grootste aantal respondenten de stelling voor bso neutraal beoordeelt (36,5 %) is 41,3 % van de leerlingen het oneens tot helemaal oneens met de stelling dat leerlingen uit het bso slim zijn. Op basis van intellect ontstaat een duidelijke klassering. In het aso zitten volgens de respondenten de leerlingen met de grootste intellectuele capaciteiten, in bso deze met de minste intellectuele capaciteiten. Tso en kso intermediairen, waarbij tso nog positiever beoordeeld wordt dan kso.

8,8% van de respondenten geeft voor deze stelling aan niet te weten waar men leerlingen uit het kso moet plaatsen.

Tabel 27

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van het intellect van leerlingen uit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	2,0 %	1,8 %	13,4 %	9,8 %
'Oneens'	3,2 %	3,6 %	27,9 %	13,2 %
'Oneens/eens'	18,6 %	34,9 %	36,5 %	39,0 %
'Eens'	42,9 %	44,7 %	13,6 %	20,9 %
'Helemaal eens'	29,3 %	10,4 %	4,1 %	5,9 %
'Ik weet het niet!'	2 %	2,3 %	2,9 %	8,8 %
Missing values	2 %	2,3 %	1,6 %	2,5 %

#### 2.1.1.7. *Imago*

Tabel 28

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van het imago van de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'imago'	4,14	3,51	2,44	2,89
Standaardafwijking	0,88	0,83	1,10	1,03

Tabel 29

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt



Aso scoort het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, kso en (zie Tabel 28). Aso wordt duidelijk hoger ingeschat qua imago dan de 3 andere onderwijsvormen.

Bso heeft de grootste standaardafwijking wat erop wijst dat de waarden voor bso meer verdeeld liggen dan voor de andere onderwijsvormen.

Tabel 30

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' ten aanzien van het imago van de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	1,4 %	1,4 %	21,1 %	9,1 %
'Oneens'	2,9 %	7,5 %	32,7 %	21,5 %
'Oneens/eens'	15,0 %	37,2 %	25,9 %	35,1 %
'Eens'	39,2 %	40,1 %	12,2 %	19,5 %
'Helemaal eens'	38,1 %	9,5 %	4,3 %	5,0 %
'Ik weet het niet!'	2,5 %	2,5 %	2,0 %	8,2 %
Missing values	0,9 %	1,8 %	1,8 %	1,6 %

Wat opvalt, is dat een groot aantal respondenten het aso een positief imago toedicht. 38,1 % van de respondenten is het helemaal eens met de stelling dat het aso een positief imago heeft (zie Tabel 30). De andere onderwijsvormen volgen op een grote afstand. 77,3 % van de respondenten is het eens tot helemaal eens met de stelling dat het aso een positief imago heeft. Voor het tso is dit nog niet de helft (49,6 %), voor het kso nog geen vierde (24,5 %) en voor het bso nog geen vijfde (16,5 %). 52,8 % van de respondenten is het helemaal oneens tot oneens met desbetreffende stelling voor het bso. Het bso heeft dus een uitgesproken negatief imago, zij het niet zo uitgesproken als het positieve imago van het aso. Tso en kso intermediairen alweer, waarbij tso nog iets hoger gescoord wordt dan kso. 77,3 % van de respondenten beantwoordt de stelling over het imago van het tso met 'oneens/eens' tot 'eens' terwijl 76,1 % van de respondenten dit met kso doet voor 'oneens' tot 'eens'. 8,2 % van de respondenten geeft aan niet te weten hoe men kso moet beoordelen op basis van imago.

2.1.2. *Verschillen op schaalniveau*

De 7 indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, intellect en imago) vormen samen de schaal voor maatschappelijk aanzien. In dit deel wordt het eigen maatschappelijk aanzien van leerlingen over de verschillende onderwijsvormen besproken.

Tabel 31

*Parameters voor ligging van de variabele 'eigen perceptie over de onderwijsvorm'*

	aso	tso	bso	kso
Parameters voor				
ligging				
gemiddelde	3,93	3,60	2,82	2,83
mediaan	4,00	3,57	3,00	2,86

Tabel 32

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van				
het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p > 0,05
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

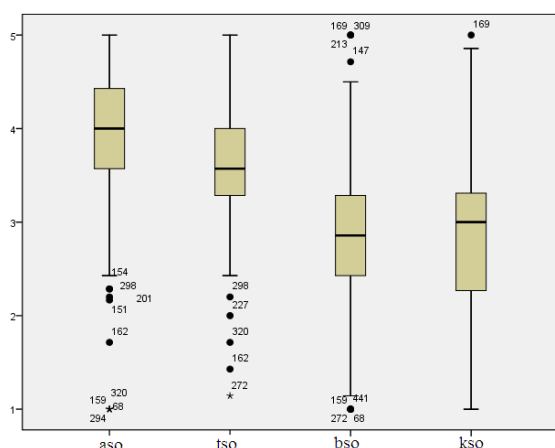
In de eigen perceptie over de onderwijsvorm scoort aso het hoogste gemiddelde, gevolgd door het tso (zie Tabel 31). Bso en kso scoren nagenoeg hetzelfde gemiddelde. De verschillen tussen de gemiddelden zijn significant ( $p < 0,01$ ), behalve het verschil tussen bso en kso. Er kan gesteld worden dat aso in de populatie een hoger aanzien zal genieten bij leerlingen dan tso, bso en kso. Tso zal een hoger aanzien genieten dan bso en kso. Het verschil tussen bso en kso mag niet veralgemeend worden naar de populatie toe.

Tabel 33

*Parameters van spreiding voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm'*

	aso	tso	bso	kso
Parameters voor spreiding				
Variatiebreedte	4,00	3,86	4,00	4,00
Interkwartielafstand	0,86	0,71	0,86	1,06
Standaardafwijking	0,68	0,54	0,91	0,73

De variatiebreedte is opvallend kleiner voor tso, net als de interkwartielafstand en de standaardafwijking (zie Tabel 33). Dit wijst erop dat leerlingen eensgezind zijn over het tso. Voor aso en bso is de verdeling ongeveer dezelfde, met een grotere standaardafwijking voor bso. De grotere standaardafwijking voor bso wijst op een grotere spreiding van de waarden. Uit de interkwartielafstand van het kso kan afgeleid worden dat er het minst eensgezindheid is over deze onderwijsvorm.



Figuur 1

*Spreiding voor 'eigen perceptie over de onderwijsvorm' voor de verschillende onderwijsvormen*

De 50 % middelste waarden liggen erg verspreid. Dit kan erop wijzen dat leerlingen het kso moeilijker vinden om te beoordelen, wat ook blijkt uit de boxplot (zie Figuur 1).

Er ontstaat een duidelijke volgorde aso – tso. Bso en kso liggen lager, met een iets hogere mediaan voor kso. De interkwartielen van bso en kso liggen helemaal onder dat van tso. Ze liggen gelijk met de 25 % laagste scores voor tso, wat toch een duidelijke aflijning is.

## 2.2. PERCEPTIE VAN LEERLINGEN OMTRENT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN: 'GEPERCIPIEERD MAATSCHAPPELIJK AANZIEN' VAN DE ONDERWIJSVORMEN

In dit deel wordt een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag:

*Welke verschillen (h)erkennen leerlingen wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' tussen de verschillende onderwijsvormen? Hoe denkt de maatschappij volgens hen over aso, tso, bso en kso?*

Om een antwoord te formuleren op deze onderzoeksvraag worden dezelfde 2 categorieën onderscheiden dan in het antwoord op het eerste gedeelte van de onderzoeksvraag, met name: verschillen op basis van indicatoren en verschillen op schaalniveau. De eerste categorie betreft een antwoord op de onderzoeksvraag vanuit de gebruikte indicatoren (inkomen, opleiding, nut, verantwoordelijkheid, invloed, imago en intellect) en antwoorden van leerlingen op de items die hieruit voortgevloeid zijn. De tweede categorie betreft een antwoord op de onderzoeksvraag vanuit de schalen voor maatschappelijk aanzien van de verschillende onderwijsvormen (concretisering: zie methodologie).

### 2.2.1. *Verschillen op basis van indicatoren*

In de onderstaande tabellen staan gemiddelden en standaarddeviaties vermeld voor de gebruikte indicatoren. Daarnaast wordt telkens een tabel bijgevoegd waarin de significantie weergegeven wordt van het verschil in gemiddelde tussen de onderwijsvormen met betrekking tot de besproken indicator. Er wordt ook steeds een frequentietabel van het item bijgevoegd en besproken.

#### 2.2.1.1. *Inkomen*

In het gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm scoort aso het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, kso en bso (zie Tabel 34).

Tabel 34

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm' ten aanzien van een inkomen in een toekomstig beroep voor leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'inkomen'	3,64	3,11	2,13	2,30
Standaardafwijking	1,07	0,80	1,00	0,87

Tabel 35

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,05
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Opvallend is dat slechts 6,4 % van de respondenten aangeeft het eens tot helemaal eens te zijn met de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit het bso veel zullen verdienen later (zie Tabel 36). In het gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm scoort kso bijgevolg het minst goed voor 'inkomen' als indicator. Bso doet iets beter, met 7,7 % van de respondenten die desbetreffende stelling beantwoordt met 'eens' tot 'helemaal eens'. Voor tso is dit 26,8 % van de respondenten, maar voor aso is dit 63,9 %. Leerlingen geven aan dat aso duidelijk het best scoort voor gepercipieerd maatschappelijk aanzien wat inkomen betreft.

Bso scoort het minst, met maar liefst 66 % van de respondenten die het 'oneens' tot 'helemaal oneens' zijn met de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit deze onderwijsvorm veel zullen verdienen later. Voor kso beantwoordt 55,1 % van de respondenten deze stelling met 'oneens' tot 'helemaal oneens'. Over tso wordt de stelling over het algemeen neutraal (47,6 %) tot positief (26,8 % in categorieën 'eens' tot 'helemaal eens') beoordeeld.

Respondenten geven aan het minst goed te weten hoe het gepercipieerd maatschappelijk aanzien van het kso te beoordelen wat betreft inkomen (8,8 % van de respondenten weet het niet). Ook tso blijkt moeilijk (6,3 % van de respondenten weet het niet).

Tabel 36

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm' ten aanzien van een inkomen in een toekomstig beroep voor leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	4,5 %	2,5 %	29,3 %	15,0 %
'Oneens'	11,6 %	14,5 %	36,7 %	40,1 %
'Oneens/eens'	17,9 %	47,6 %	23,4 %	27,2 %
'Eens'	44,4 %	24,3 %	4,5 %	5,0 %
'Helemaal eens'	19,5 %	2,5 %	3,2 %	1,4 %
'Ik weet het niet!'	2,0 %	6,3 %	1,8 %	8,8 %
Missing values	nvt	2,3 %	1,1 %	2,5 %

### 2.2.1.2. Opleiding

Tabel 37

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm' ten aanzien van de slaagkans in hogere studies vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'opleiding'	4,20	3,17	1,93	2,83
Standaardafwijking	0,93	0,90	0,97	0,95

Aso scoort duidelijk het hoogste gemiddelde. Tso scoort meer dan een punt lager, gevolgd door kso en bso (zie Tabel 37). Voor aso is dit het hoogste gemiddelde over alle indicatoren heen wat gepercipieerd maatschappelijk aanzien van het aso betreft, voor bso het op één na laagste. Leerlingen gaan ervan uit dat maatschappelijk verwacht wordt dat vooral leerlingen uit het aso zullen slagen in verdere studies.

Tabel 38

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bs0	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bs0	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Tabel 39

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm' ten aanzien van de slaagkans in hogere studies vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bs0	kso
'Helemaal oneens'	1,8 %	3,4 %	37,2 %	7,7 %
'Oneens'	3,6 %	15,9 %	34,7 %	20,2 %
'Oneens/eens'	11,6 %	42,0 %	15,0 %	37,6 %
'Eens'	35,1 %	27,0 %	5,9 %	16,1 %
'Helemaal eens'	43,5 %	5,7 %	1,4 %	2,7 %
'Ik weet het niet!'	2,3 %	5,9 %	2,5 %	12,7 %
Missing values	2 %	0,2 %	3,4 %	2,9 %

Leerlingen maken voor deze indicator een duidelijke rangschikking. Het zwaartepunt van de antwoorden ligt voor aso (43,5 %) bij 'helemaal eens', voor tso (42,0 %) en kso (37,6 %) bij 'oneens/eens' en voor bs0 (37,2 %) bij 'helemaal oneens' (zie Tabel 39). Volgens leerlingen wordt het bs0 maatschappelijk duidelijk niet aanzien als een onderwijsvorm van waaruit je een goede slaagkans hebt in verdere studies. Tso en kso scoort men neutraal, maar het verschil met aso is groot. 78,6 % van de leerlingen beantwoordt de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit het aso zullen slagen in hogere studies met 'eens' of 'helemaal eens'. Voor tso beantwoordt slechts 23,7 % van de respondenten de stelling met dezelfde antwoordcategorieën. Dit is minder dan de helft van de respondenten die dit voor aso antwoordt. Voor kso wordt de stelling in 18,8 % van de gevallen beantwoordt met 'eens' of

‘helemaal eens’. Slechts 7,3 % van de respondenten geeft aan dat mensen denken dat leerlingen uit het bso zullen slagen in hogere studies.

Leerlingen voelen duidelijk aan dat aso maatschappelijk gezien wordt als *de* onderwijsvorm wanneer je wil slagen in verdere studies. Alle onderwijsvormen hinken achterop, maar bso het verst.

12,7 % van de bevroegde leerlingen geeft aan deze stelling niet te kunnen beantwoorden voor kso. Voor leerlingen is het maatschappijbeeld rond de indicator inkomen voor kso niet duidelijk.

### 2.2.1.3. Invloed

Tabel 40

*Gemiddelde en standaardafwijking voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van de verwachte invloed in de maatschappij vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor ‘invloed’	3,46	2,97	2,20	2,29
Standaardafwijking	1,00	0,82	1,05	0,89

Aso heeft het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, kso en bso (zie Tabel 40). Leerlingen percipiëren een hoger maatschappelijk aanzien van aso wat betreft de latere invloed in de maatschappij. De andere 3 onderwijsvormen volgen ongeveer op gelijke hoogte. Enkel het verschil tussen bso en kso in de steekproef is niet significant voor de populatie.



Tabel 41

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p > 0,05
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Tabel 42

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm' ten aanzien van verwachte invloed in de maatschappij vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
'Helemaal oneens'	2,5 %	3,4 %	26,3 %	17,9 %
'Oneens'	13,2 %	19,5 %	37,0 %	32,7 %
'Oneens/eens'	30,4 %	45,6 %	20,2 %	29,5 %
'Eens'	32,2 %	19,3 %	7,3 %	5,9 %
'Helemaal eens'	14,1 %	2,0 %	3,6 %	0,5 %
'Ik weet het niet!'	6,8 %	7,7 %	5 %	11,3 %
Missing values	0,9 %	2,5 %	0,7 %	2,3 %

De meeste respondenten geven aso (62,6 %) een neutraal ('oneens/eens') tot positieve ('eens') score, tso (64,1 %) en kso (62,2 %) een neutraal ('oneens/eens') tot negatieve ('oneens') score en het bso (63,3 %) een negatieve ('oneens') tot heel negatieve ('helemaal oneens') score (zie Tabel 42). Wanneer leerlingen de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit het kso veel invloed zullen hebben in de maatschappij moeten beantwoorden, geeft slechts 6,4 % van de respondenten kso een positieve ('eens') tot heel positieve ('helemaal eens') score. Voor bso is dat nog 10,9 %. Leerlingen geven aan dat, wat betreft de indicator invloed, vooral bso en in tweede instantie kso niet goed scoren in het gepercipieerd maatschappelijk aanzien.

Wat opvalt is dat vaak aangegeven wordt dat leerlingen niet weten hoe deze indicator in te schatten. Voor aso weet 6,8 % dat niet, voor tso 7,7 %, voor bso 5 % en voor kso 11,3 %.

Voor kso zal de moeilijkheid van inschatting enerzijds in de onderwijsvorm zitten. Het is immers ook al gebleken dat kso in alle stellingen de moeilijkste onderwijsvorm is om te beoordelen. De hogere scores voor aso, tso en bso zullen bijgevolg in de indicator liggen vermits leerlingen zich over het algemeen een goed beeld kunnen vormen van deze onderwijsvormen. Het gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen wat betreft de indicator invloed is moeilijk voor leerlingen. Waarschijnlijk is dit geen indicator die leerlingen uit zichzelf met onderwijsvormen associëren.

#### 2.2.1.4. Nut

Tabel 43

*Gemiddelde en standaardafwijking voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm' ten aanzien van het verwachte nut van het beroep vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor 'nut'	3,66	3,40	2,89	2,22
Standaardafwijking	1,06	0,80	1,09	0,95

Tabel 44

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Aso heeft het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, bso en kso (zie Tabel 43). Dit is een ander resultaat dan voor de eigen perceptie van leerlingen. Zij scoorden immers tso het

hoogst. Ook hier krijgt kso de laagste score. Leerlingen gaan ervan uit dat kso het minst goed scoort in het maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm wat betreft het verwachte nut van het latere beroep.

De standaardafwijking voor tso geeft aan dat de spreiding van waarden voor deze onderwijsvorm kleiner zal zijn.

Tabel 45

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ onderwijsvorm’ ten aanzien van het verwachte nut van het beroep vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bs0	kso
‘Helemaal oneens’	4,8 %	1,8 %	10,0 %	22,4 %
‘Oneens’	8,8 %	8,6 %	24,0 %	34,2 %
‘Oneens/eens’	20,6 %	40,4 %	30,8 %	26,5 %
‘Eens’	41,5 %	40,8 %	21,3 %	5,4 %
‘Helemaal eens’	19,7 %	5,2 %	6,1 %	1,6 %
‘Ik weet het niet!’	3,2 %	2,9 %	5,4 %	9,5 %
Missing values	1,4 %	0,2 %	2,3 %	0,2 %

Ook voor het verwachte nut van het latere beroep in het gepercipieerd maatschappelijk aanzien scoort aso beter dan de andere onderwijsvormen, al is het niet erg uitgesproken (zie Tabel 45). Het verschil tussen aso en tso voor de categorie ‘eens’ is klein (0,7 % in het voordeel van aso). De waarden voor aso liggen echter meer gespreid over de categorieën ‘oneens/eens’, ‘eens’ en ‘helemaal eens’, waar dat voor tso vooral in de categorieën ‘oneens/eens’ en ‘eens’ is. Bso scoort niet geheel negatief. Nog 21,3 % van de respondenten is het eens met de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit het bso een nuttig beroep zullen uitoefenen. Dat is weliswaar minder als voor aso en tso, maar vermits het zwaartepunt (30,8 %) van de antwoorden voor bso in de neutrale categorie (‘oneens/eens’) valt, is dit niet slecht. De slechtste scores wat betreft het gepercipieerd maatschappelijk aanzien voor nut van het latere beroep zijn voor tso. 56,6 % van de respondenten is het oneens tot helemaal oneens met de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit het kso later een nuttig beroep zullen uitoefenen.

Weer vinden leerlingen het kso moeilijker om te beoordelen. 9,5 % van de respondenten geeft aan het gepercipieerd maatschappelijk aanzien voor kso wat betreft de indicator nut niet te kunnen plaatsen. Ook voor bso vindt men deze indicator iets moeilijker om in te schatten (5,4 % ‘Ik weet het niet’).

#### 2.2.1.5. Verantwoordelijkheid

Tabel 46

*Gemiddelde en standaardafwijking voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van de verwachte verantwoordelijkheid in het latere beroepsleven vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor ‘verantwoordelijkheid’	3,72	3,02	2,26	2,25
Standaardafwijking	0,97	0,78	1,02	0,90

Tabel 47

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p > 0,05
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Het gemiddelde voor aso is het hoogste, gevolgd door tso, bso en kso (zie Tabel 46). Het verschil in gemiddelde tussen bso en kso is niet significant dus kan dit niet veralgemeend worden naar de populatie toe. In het gepercipieerd maatschappelijk aanzien scoort aso hoger wat betreft de verwachte verantwoordelijkheid in het latere beroep.

Tso heeft de kleinste standaardafwijking, wat wijst op de minst verspreide verdeling van waarden.

Het zwaartepunt van de antwoorden voor aso (42,4 %) ligt voor deze indicator in de categorie ‘eens’, voor tso (50,8 %) in de neutrale ‘oneens/eens’ categorie, voor bso (37,2 %) en kso (37,4 %) in de ‘oneens’ categorie (zie Tabel 48). Bso en kso hebben nagenoeg een gelijke verdeling, met iets meer positieve (‘eens’) antwoorden voor bso (1,9 %). In het gepercipieerd maatschappelijk aanzien scoort aso het best wat betreft de indicator verantwoordelijkheid. Leerlingen percipiëren dat mensen denken dat vooral leerlingen uit het aso een beroep zullen uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid.

Alweer kunnen leerlingen het kso niet goed inschatten wat betreft gepercipieerd maatschappelijk aanzien, dit keer voor verantwoordelijkheid. Ook tso blijkt iets moeilijker (6,1 %).

Tabel 48

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van de verwachte verantwoordelijkheid in het latere beroepsleven vanuit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
‘Helemaal oneens’	2,7 %	2,7 %	23,6 %	17,5 %
‘Oneens’	7,7 %	16,6 %	37,2 %	37,4 %
‘Oneens/eens’	23,4 %	50,8 %	23,4 %	23,8 %
‘Eens’	42,4 %	18,4 %	8,2 %	6,3 %
‘Helemaal eens’	20,0 %	2,5 %	2,7 %	0,9 %
‘Ik weet het niet!’	2,9 %	6,1 %	4,5 %	11,6 %
Missing values	0,9 %	2,9 %	0,5 %	2,5 %

#### 2.2.1.6. *Intellect*

Wat betreft intellect krijgt aso duidelijk het hoogste gemiddelde, op ruime afstand gevolgd door tso, kso en bso. Voor bso is dit het laagste gemiddelde over alle indicatoren heen (zie Tabel 49).

Tabel 49

*Gemiddelde en standaardafwijking voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van het intellect van leerlingen uit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor ‘intellect’	4,18	2,85	1,78	2,53
Standaardafwijking	0,95	0,85	0,88	0,89

Tabel 50

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Tabel 51

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van het intellect van leerlingen uit de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
‘Helemaal oneens’	2,0 %	4,1 %	42,4 %	10,7 %
‘Oneens’	5,7 %	28,6 %	37,9 %	29,7 %
‘Oneens/eens’	6,6 %	45,6 %	10,7 %	34,5 %
‘Eens’	39,2 %	16,6 %	3,2 %	8,4 %
‘Helemaal eens’	41,3 %	2,9 %	1,4 %	1,4 %
‘Ik weet het niet!’	1,6 %	1,8 %	2,3 %	12,9 %
Missing values	3,6 %	0,5 %	2,3 %	2,5 %

Het zwaartepunt van de antwoorden ligt voor aso (41,3 %) in de categorie ‘helemaal eens’. Voor tso (45,6 %) en kso (34,5 %) ligt dat 2 categorieën lager, in de neutrale ‘oneens/eens’ categorie (zie Tabel 51). Het zwaartepunt voor bso (42,4 %) ligt in de laagste categorie. Maar liefst 80,5 % van de respondenten is het eens tot helemaal eens met de stelling dat mensen denken dat leerlingen uit het aso slim zijn, terwijl 80,3 % van de respondenten het oneens tot helemaal oneens is voor dezelfde stelling over bso. Tso en kso intermediairen, zij het op ruime afstand van het aso. Uit deze cijfers blijkt duidelijk dat aso het hoogst scoort voor gepercipieerd maatschappelijk aanzien wat betreft intellect en bso duidelijk het laagst. Volgens leerlingen wordt aso maatschappelijk aanzien als *de* onderwijsvorm waar intellectuele leerlingen naartoe gaan. Bso net omgekeerd. Ook voor deze stelling vinden leerlingen kso het moeilijkst om te beoordelen. 12,9 % van de respondenten geeft aan niet te weten hoe kso maatschappelijk gezien wordt wat betreft hun intellect.

### 2.2.1.7. *Imago*

Tabel 52

*Gemiddelde en standaardafwijking voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van het imago van de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde voor ‘imago’	4,17	2,99	1,94	2,61
Standaardafwijking	0,96	0,99	1,03	0,96

Tabel 53

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

Ook hier scoort aso het hoogste gemiddelde, gevolgd door tso, kso en bso (zie Tabel 52). Ook bij deze indicator is de aftekening duidelijk vermits het gemiddelde van aso meer dan een volledig punt hoger ligt dan dat voor tso.

Het zwaartepunt van de antwoorden voor aso (41,7 %) wat betreft imago ligt in de categorie ‘helemaal eens’. Voor tso (34,9 %) en kso (32,2 %) ligt dat zwaartepunt in de neutrale ‘oneens/eens’ categorie (zie Tabel 54). Dit is 2 categorieën lager. Voor bso (39,5 %) ligt het zwaartepunt in de laagste ‘helemaal oneens’ categorie. Maar liefst 77,5 % van de respondenten is het eens tot helemaal eens met de stelling dat mensen denken dat het aso een positief imago heeft. Voor bso is 70,1 % het met deze stelling oneens tot helemaal eens. In het gepercipieerd maatschappelijk aanzien heeft het aso een uitgesproken positief imago terwijl dat van bso uitgesproken negatief is. Tso en kso intermedieëren, waarbij tso iets positiever gescoord wordt (28,3 % van de scores voor tso liggen in de categorieën ‘eens’ tot ‘helemaal eens’ tegenover 14,5 % van de scores voor kso).

Respondenten geven aan dat het moeilijk is kso te scoren op deze indicator. Wat betreft imago geeft 14,3 % van de respondenten aan niet te weten wat het gepercipieerd maatschappelijk aanzien voor kso is. Ook voor tso vinden respondenten dit eerder moeilijk vermits 7,3 % van de respondenten aangeeft niet te weten hoe deze indicator te scoren voor tso.

Tabel 54

*Percentage antwoorden per antwoordcategorie voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’ ten aanzien van het imago van de desbetreffende onderwijsvorm*

	aso	tso	bso	kso
‘Helemaal oneens’	2,3 %	5,9 %	39,5 %	10,9 %
‘Oneens’	4,1 %	23,1 %	30,6 %	27,7 %
‘Oneens/eens’	10,9 %	34,9 %	14,5 %	32,2 %
‘Eens’	35,8 %	23,1 %	6,6 %	12,7 %
‘Helemaal eens’	41,7 %	5,2 %	2,0 %	1,8 %
‘Ik weet het niet!’	2,9 %	7,3 %	4,1 %	14,3 %
Missing values	2,3 %	0,5 %	2,7 %	0,5 %



2.2.2. *Verschillen op schaalniveau*

De 7 indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, intellect en imago) vormen samen de schaal voor maatschappelijk aanzien. In dit deel wordt het gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de verschillende onderwijsvormen besproken.

Ook in het gepercipieerd maatschappelijk aanzien over onderwijsvormen scoort het aso het hoogste gemiddelde, daarna volgt tso (zie Tabel 55). Opvallend is dat hier zowel in gemiddelde als in mediaan wel een significant verschil bestaat tussen bso (gemiddelde van 2,17; mediaan van 2) en kso (gemiddelde en mediaan van 2,43).

Tabel 55

*Parameters voor ligging van de variabele 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm'*

	aso	tso	bso	kso
Parameters voor				
ligging				
Gemiddelde	3,84	3,07	2,17	2,43
Mediaan	3,86	3,14	2,00	2,43

Tabel 56

*Significantie van de verschillen in gemiddelde tussen de onderwijsvormen*

	aso	tso	bso	kso
Significantie van				
het verschil				
aso	nvt	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01
tso	p < 0,01	nvt	p < 0,01	p < 0,01
bso	p < 0,01	p < 0,01	nvt	p < 0,01
kso	p < 0,01	p < 0,01	p < 0,01	nvt

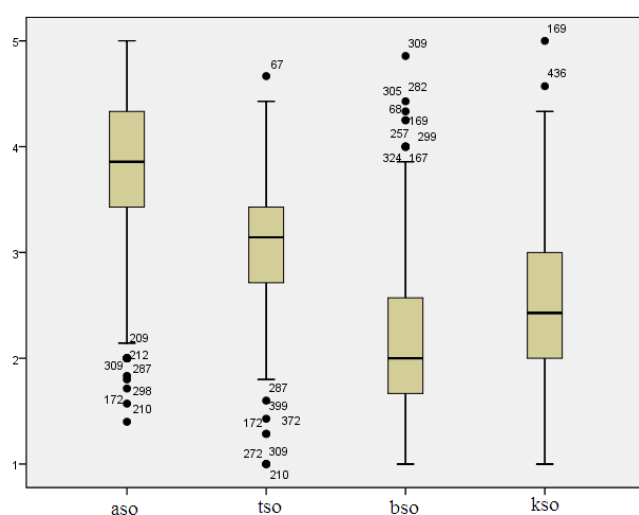
Tabel 57

*Parameters van spreiding voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvorm’*

	aso	tso	bs0	kso
Parameters voor spreiding				
Variatiebreedte	3,60	3,67	3,86	4,00
Interkwartielafstand	0,96	0,72	0,9	1,00
Standaardafwijking	0,74	0,58	0,72	0,71

De interkwartielafstand en standaardafwijking van tso zijn ook hier het kleinst, wat wijst op een kleine spreiding van de waarden en dus meer eensgezindheid (zie Tabel 57). Voor de andere onderwijsvormen zijn de interkwartielafstand en standaardafwijking veel groter.

Ook hier zijn de variatiebreedte en interkwartielafstand van kso het grootst, wat wijst op verdeeldheid in de antwoorden. De aftekening van de ‘waterval’ is bij deze boxplots duidelijker dan bij deze over de mening van leerlingen. Het hele interkwartiel van aso ligt boven dat van tso, wat erop wijst dat er enkel overlap is voor de 25 % hoogste scores voor tso. De hoogste scores voor bso (uitbijters niet meegerekend) vallen zelfs samen met de mediaan van aso. Dat wil zeggen dat 50 % van de scores voor aso hoger zijn dan de hoogste score (uitbijters niet meegerekend) voor bso wat betreft gepercipieerd maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen.



Figuur 2

*Spreiding voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ over de verschillende onderwijsvormen*

### 2.3. VERBANDEN TUSSEN LEERLINGENKENMERKEN EN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN

In wat volgt wordt een antwoord gezocht op volgende onderzoeksvraag:

*Welke leerlingenkenmerken (geslacht, opleidingsniveau moeder, waterval, heroriëntering, zittenblijven) hangen samen met het percipiëren van verschillen in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen?*

Met behulp van de schaalscores van ‘eigen perceptie’ over aso, tso, bso en kso en ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van aso, tso, bso en kso wordt nagegaan welke leerlingenkenmerken bepalend zijn voor verschillen in de scores voor ‘eigen perceptie’ en ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van de verschillende onderwijsvormen.

Volgende leerlingenkenmerken zijn bevraagd: geslacht, opleidingsniveau moeder, waterval (of de leerling 1 of meerdere onderwijsvormen heeft gevolgd), heroriëntering (of de leerling 1 of meerdere studierichtingen heeft gevolgd binnen de huidige onderwijsvorm) en zittenblijven. Het doel van dit deel van het onderzoek is te weten komen welke items samenhangen met het percipiëren van verschillen in maatschappelijk aanzien tussen onderwijsvormen.

Voor zowel de ‘eigen perceptie’ over de verschillende onderwijsvormen als het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van deze onderwijsvormen blijken enkel volgende verklarende variabelen significante effecten te vertonen: geslacht, opleidingsniveau moeder en huidige onderwijsvorm.

#### 2.3.1. Geslacht

Meisjes geven voor ‘eigen perceptie’ alle onderwijsvormen gemiddeld een hogere score dan jongens (zie Tabel 58). Enkel voor het bso blijkt dit niet significant, vermits de grens voor het 95 % betrouwbaarheidsinterval overschreden is. We kunnen dus stellen dat meisjes het aso, tso en kso in de populatie hoger zullen scoren voor ‘eigen perceptie’ dan jongens.  $\eta^2$  toont aan dat geslacht over het algemeen een klein verklarend effect heeft ( $\eta^2$  van aso: 0,038 en  $\eta^2$  van tso: 0,026). Voor de ‘eigen perceptie’ over kso heeft geslacht een medium effect met een  $\eta^2$  van 0,077. Voor ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ heeft geslacht slechts een

significant effect voor aso en bso. Meisjes scoren het aso in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ nog hoger dan jongens, en het bso nog lager. Meisjes maken een groter onderscheid tussen de aso en bso dan jongens wat betreft ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’. Met een  $\eta^2$  van 0,071 heeft geslacht een medium effect op de verschillen in ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ binnen het aso. Geslacht heeft een klein effect ( $\eta^2$  van 0,046) op het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van het bso.

Meisjes zijn over het algemeen milder in hun ‘eigen perceptie’ over de onderwijsvormen dan jongens, maar ze voelen het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ sterker aan.

Tabel 58

*Anova met ‘geslacht’ als onafhankelijke variabele en respectievelijk ‘eigen perceptie’ en ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ als afhankelijke variabele*

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde				
‘Eigen perceptie’				
Jongen	3,82	3,52	2,83	2,63
Meisje	4,09	3,70	2,82	3,08
Significantie	p <0,01	p = 0,01	p >0,05	p <0,01
Eta <sup>2</sup>	0,038	0,026	nvt	0,077
Gemiddelde				
‘Gepercipieerd maatschappelijk aanzien’				
Jongen	3,67	3,08	2,30	2,38
Meisje	4,07	3,04	1,99	2,50
Significantie	p <0,01	p > 0,05	p < 0,01	p > 0,05
Eta <sup>2</sup>	0,071	nvt	0,046	nvt

## 2.3.2. Opleidingsniveau moeder

Tabel 59

Anova met 'opleidingsniveau moeder' als onafhankelijke variabele en respectievelijk 'eigen perceptie' en 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' als afhankelijke variabele

	aso	tso	bso	kso
Gemiddelde				
'Eigen perceptie'				
Laag opleidingsniveau	3,87	3,56	2,93	2,83
Hoog opleidingsniveau	4,01	2,64	2,72	2,83
Significantie	p = 0,052	p > 0,05	p < 0,05	p > 0,05
Eta <sup>2</sup>	0,010	nvt	0,020	nvt
Gemiddelde				
'Gepercipieerd maatschappelijk aanzien'				
Laag opleidingsniveau	3,87	3,21	2,29	2,52
Hoog opleidingsniveau	3,88	2,94	2,03	2,41
Significantie	p > 0,05	p < 0,01	p < 0,01	p > 0,05
Eta <sup>2</sup>	nvt	0,050	0,033	nvt

Enkel voor bso en, indien we mild zijn voor de 95 % betrouwbaarheidsgrens, voor aso blijkt het opleidingsniveau van de moeder mee te spelen in de 'eigen perceptie' over onderwijsvormen (zie Tabel 59). Zowel leerlingen met een hooggeschoolde moeder als leerlingen met een laaggeschoolde moeder geven het aso een hogere score dan het bso wat betreft 'eigen perceptie' over de onderwijsvorm. Het verschil in scores voor de desbetreffende onderwijsvormen is bij leerlingen met een hooggeschoolde moeder groter dan bij leerlingen met een laaggeschoolde moeder (respectievelijk een verschil van 1,29 en een verschil van 0,94). Leerlingen met een hooggeschoolde moeder (hoger onderwijs of universiteit) geven het aso een significant hogere en het bso een significant lagere score dan hun leeftijdsgenoten met een laaggeschoolde moeder (geen diploma, diploma lager of secundair onderwijs). Wie een hooggeschoolde moeder heeft, spreekt dus sterker de voorkeur uit voor het aso dan wie een laaggeschoolde moeder heeft.

Zowel voor aso als voor bso heeft het opleidingsniveau van de moeder een klein effect.

Voor het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ blijken enkel de verschillen in scores voor tso en bso significant. De andere onderwijsvormen vallen buiten het 95 % betrouwbaarheidsinterval, dus kunnen we deze verschillen niet doortrekken naar de populatie. Leerlingen van laaggeschoolde moeders geven een positievere score voor tso en bso wat betreft ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’. In tegenstelling met de scores voor ‘eigen perceptie’ zijn de verschillen tussen de onderwijsvormen voor leerlingen met een hoog- of laaggeschoolde moeder nagenoeg gelijklopend. Beide leerlingengroepen scoren het tso 0,91 hoger dan het bso.

Met een  $\eta^2$  van respectievelijk 0,033 en 0,050 is het effect van opleidingsniveau van de moeder op ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van het bso en tso klein.

### 2.3.3. *Huidige onderwijsvorm*

De huidige onderwijsvorm waarin leerlingen zitten, is een significante verklarende variabele voor de score voor ‘eigen perceptie’ over alle onderwijsvormen, behalve voor tso. Aso-, tso-, bso- en kso-leerlingen scoren het tso dus niet significant anders (zie Tabel 60). Alle leerlingen geven aso de hoogste score, maar leerlingen uit aso zelf geven hun onderwijsvorm een nog hogere score dan de leerlingen uit alle andere onderwijsvormen. Leerlingen uit het aso geven bso en kso de laagste score. De laagste score voor aso komt van leerlingen uit bso.

Alle leerlingen geven hun eigen onderwijsvorm de hoogste score wat betreft ‘eigen perceptie’. Aso- en kso-leerlingen scoren kso hoger dan bso terwijl tso- en bso-leerlingen kso lager scoren dan bso.

Aso-leerlingen maken grotere verschillen tussen de onderwijsvormen dan leerlingen uit het tso en bso en kso. Gemiddeld scoren aso-leerlingen het bso 1,62 lager dan het aso. Kso-leerlingen scoren het bso gemiddeld 1,43 minder dan het aso. Tso-leerlingen scoren het bso gemiddeld 1,21 lager dan het kso. Leerlingen uit het bso maken de minst extreme verschillen tussen de onderwijsvormen wat betreft ‘eigen perceptie’. Zij waarderen de verschillende onderwijsvormen gelijkwaardiger dan leerlingen uit de andere onderwijsvormen. Leerlingen uit het bso maken een verschil van 0,66 tussen aso en kso.

De effecten van de huidige onderwijsvorm op 'eigen perceptie' over onderwijsvormen zijn voor aso en bso medium met een  $\eta^2$  van respectievelijk 0,115 en 0,108. Voor kso kunnen we met een  $\eta^2$  van 0,174 spreken van een groot effect. De huidige onderwijsvorm heeft een groot effect op wat de 'eigen perceptie' over het kso is.

De huidige onderwijsvorm blijkt een goede verklarende variabele te zijn voor de verschillen in 'gepercipieerd maatschappelijke aanzien' van de verschillende onderwijsvormen. Een foutenmarge van minder dan 1 % toont aan dat deze resultaten veralgemeend mogen worden. Leerlingen uit alle onderwijsvormen scoren aso als beste onderwijsvorm wat betreft 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien', vermits het aso van alle leerlingen de hoogste gemiddelde score krijgt. Kso-leerlingen voelen dit blijkbaar nog sterker aan dan aso-, tso- en bso-leerlingen. Bso krijgt over de hele lijn de minste scores voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Weer voelen leerlingen uit kso dit het sterkst aan. Bso-leerlingen zelf verwachten dat kso een lager maatschappijbeeld heeft dan bso. Over het algemeen scoren bso-leerlingen alle onderwijsvormen hoger dan dat aso-, tso- en kso-leerlingen dit doen, maar dit doen ze niet voor aso.

Aso-, tso- en kso- leerlingen maken de rangschikking aso, tso, kso, bso wat betreft 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' van de onderwijsvormen. Enkel bso plaatst zichzelf boven kso op deze schaal.

Ook in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' geven tso- en bso- leerlingen minder extreme scores. Kso-leerlingen maken de grootste verschillen tussen onderwijsvormen wat betreft 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Het verschil tussen aso en bso is hier 2,53. Ook aso-leerlingen maken grote verschillen. Zij scoren het bso 2,12 lager dan het aso. Tso- en bso-leerlingen scoren de verschillende onderwijsvormen gematigder. Bso-leerlingen doen dit nog meer dan tso-leerlingen (respectievelijk een verschil van 0,77 tussen aso en kso en 1,71 tussen aso en bso).

De effecten van de huidige onderwijsvorm op het gepercipieerde maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen zijn divers (zie Tabel 60). De huidige onderwijsvorm heeft een klein effect op het gepercipieerde maatschappelijk aanzien van tso en kso, met respectievelijk een  $\eta^2$  van 0,045 en 0,036. Op het gepercipieerd maatschappelijk aanzien van aso en bso heeft de huidige onderwijsvorm echter een groot effect, met een  $\eta^2$  van respectievelijk 0,182 en 0,258.

Tabel 60

*Anova met 'huidige onderwijsvorm' als onafhankelijke variabele en respectievelijk 'eigen perceptie' en 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' als afhankelijke*

	aso	tso	bso	kso
<b>Gemiddelde</b>				
<b>'Eigen perceptie'</b>				
aso	4,18	3,58	2,56	2,57
tso	3,93	3,67	2,76	2,72
bso	3,58	3,56	3,33	2,92
kso	4,07	3,56	2,64	3,37
Significantie	p < 0,01	p > 0,05	p < 0,01	p < 0,01
Eta <sup>2</sup>	0,115	nvt	0,108	0,174
<b>Gemiddelde</b>				
<b>'Gepercipieerd maatschappelijk aanzien'</b>				
aso	4,11	3,00	1,99	2,31
tso	3,74	3,16	2,03	2,40
bso	3,42	3,17	2,76	2,65
kso	4,27	2,84	1,74	2,37
Significantie	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Eta <sup>2</sup>	0,182	0,045	0,258	0,036

#### 2.4. CONCLUSIE: BELANGRIJKE RESULTATEN VANUIT HET KWANTITATIEF ONDERZOEK

##### 2.4.1. *Op basis van indicatoren*

Respondenten maken niet voor elke indicator een even uitgesproken rangschikking. Vooral op basis van de indicatoren 'opleiding', 'intellect' en 'imago' komt zowel voor 'eigen perceptie' als voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' de 'klassieke' rangschikking aso, tso, kso, bso het meest uitgesproken naar voren.



De indicator ‘nut’ blijkt voor respondenten in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ niet gemakkelijk om te beoordelen.

Als onderwijsvorm blijkt voor leerlingen het kso moeilijk te beoordelen, zowel wat ‘eigen perceptie’ als wat ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ betreft. Over kso geven respondenten vaker aan de stelling niet te kunnen beantwoorden.

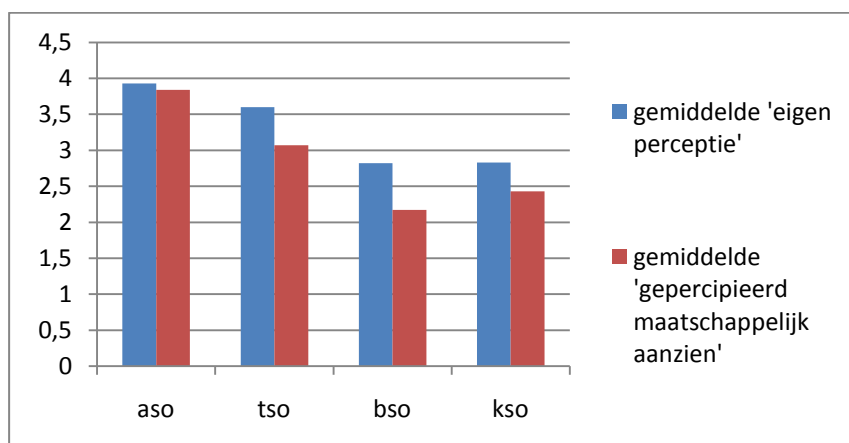
#### 2.4.2. Op basis van schaalscores

Tabel 61

*Gemiddelde van de variabele ‘eigen perceptie’ en ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van de verschillende onderwijsvormen*

	aso	tso	bs0	kso
Gemiddelde ‘Eigen perceptie’	3,93	3,60	2,82	2,83
Gemiddelde ‘Gepercipieerd maatschappelijk aanzien’	3,84	3,07	2,17	2,43
Vershil	0,09	0,53	0,65	0,40
Significantie	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$

Leerlingen scoren alle onderwijsvormen hoger in de ‘eigen perceptie’ dan in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’. Voor tso en bso is dit verschil grootst (zie Tabel 61).



Figuur 3

*Vergelijking van de gemiddelden van ‘eigen perceptie’ en ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ over de verschillende onderwijsvormen*

2.4.3. *Op basis van leerlingenkenmerken*

Niet alle bevraagde leerlingenkenmerken blijken significante verklarende variabelen voor de verschillen in schalen 'eigen perceptie' en 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'.

Geslacht blijkt wel significant. Meisjes scoren alle onderwijsvormen hoger dan jongens wat betreft 'eigen perceptie'. Wat betreft 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' maken meisjes een groter verschil tussen aso en bso dan jongens.

Ook opleidingsniveau van de moeder blijkt een significante verklarende variabele. Voor 'eigen perceptie' geven leerlingen met een hooggeschoolde moeder het aso een significant hogere score en het bso een significant lagere score. Zij maken een groot onderscheid. Wat 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' betreft is er enkel een significant effect voor tso en bso. Leerlingen met een laaggeschoolde moeder scoren tso en bso positiever dan leerlingen met een hooggeschoolde moeder.

De huidige onderwijsvorm van leerlingen verklaart de grootste variantie in verschillen wat betreft 'eigen perceptie' en 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Aso-leerlingen maken de sterkste rangschikking in 'eigen perceptie'. Kso-leerlingen maken de sterkste rangschikking op basis van 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Bso-leerlingen scoren in beide gevallen alle onderwijsvormen gematigder. Kso scoort het minst bij tso- en bso-leerlingen wat betreft 'eigen perceptie', maar wat 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' betreft, scoort kso enkel het minst goed bij bso-leerlingen.

## DEEL 4: EINDBESCHOUWINGEN

---

### 1. CONCLUSIE

In deze studie is een empirisch antwoord gezocht naar de perceptie van leerlingen omtrent maatschappelijk aanzien tussen de 4 onderwijsvormen. In het onderzoek zijn hierbij 4 onderzoeksvragen geformuleerd. Bij wijze van synthese worden de resultaten van zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek hieronder per onderzoeksvraag samengevat.

#### 1.1. WAT IS DE PERCEPTIE VAN LEERLINGEN UIT DE DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS ROND HET VERSCHIL IN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN TUSSEN DE ONDERWIJSVORMEN ASO, TSO, BSO EN KSO?

##### 1.1.1. *(H)erkennen deze leerlingen zelf al dan niet verschillen tussen de onderwijsvormen? Wat is 'de eigen perceptie' van leerlingen met betrekking tot aso, tso, bso en kso?*

Dit onderzoek wijst uit dat leerlingen zelf verschillen erkennen tussen de onderwijsvormen, hoewel ze aangeven dat het mooier zou zijn indien alle onderwijsvormen gelijk gewaardeerd zouden worden.

Leerlingen geven aso voor elk van de 7 gebruikte indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, intellect en imago) een significant hoger gemiddelde dan alle andere onderwijsvormen. Enkel voor 'nut' scoort men aso en tso niet significant anders. De rangschikking die leerlingen zelf maken, komt neer op een aso, tso, bso-kso rangschikking. Bso en kso verschillen niet significant van elkaar in de eigen perceptie van leerlingen.

Toch blijkt uit dit onderzoek dat de gebruikte indicatoren niet alleszeggend zijn. Uit het kwalitatieve luik van het onderzoek kan immers vastgesteld worden dat leerlingen uit zichzelf de rangschikking eerder maken op basis van leerlingkenmerken en specifieke kenmerken van de onderwijsvormen dan op basis van de gebruikte indicatoren. We onderscheiden in dit onderzoek: pedagogische, sociale, persoonlijke en economische verschillen.

Wat pedagogische verschillen betreft, ervaren leerlingen aso als theoretischer en moeilijker dan de andere onderwijsvormen. De overwaardering van hoofdarbeid ten opzichte van handenarbeid die Schuyt (1991), Tan (2001) en Verhoeven (2001) formuleren, speelt ook al mee in het secundair onderwijs.

Verder onderscheiden leerlingen ook sociale verschillen. Leerlingen merken de determinatie van het Vlaamse onderwijs, gedefinieerd door Groenez et al. (2003), waardoor enkel de elite in het aso terecht komt. Leerlingen concluderen dat kinderen van aso-ouders vaker in aso belanden en kinderen van bso-ouders vaker in bso, analoog met het onderzoek van Tan (1998), Elchardus et al. (1999) en Nicaise (2001). Leerlingen geven ook aan dat er persoonlijke verschillen bestaan tussen leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen. Er bestaat bijgevolg een enorm gamma aan stereotypen over leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen: leerlingen uit het aso zouden o.a. intelligent en welopgevoed zijn, leerlingen uit het tso o.a. minder begaafd maar meestal sociaal, leerlingen uit het bso o.a. dom en agressief en leerlingen uit het kso o.a. niet slim en niet handig maar creatief.

Ook inkomen en goede beroepsmogelijkheden zijn voor leerlingen belangrijke aspecten. Dit vatten we samen onder de noemer economische verschillen.

*1.1.2. Welke verschillen (h)erkennen leerlingen wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' tussen de verschillende onderwijsvormen? Hoe denkt de maatschappij volgens hen over aso, tso, bso en kso?*

Er bestaat een duidelijk maatschappijbeeld rond de verschillende onderwijsvormen in Vlaanderen. Aso wordt volgens leerlingen maatschappelijk duidelijk hoger aangezien dan de andere onderwijsvormen. Bso hinkt ver achterop.

Aso wordt voor elk van de 7 gebruikte indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, intellect, imago) significant hoger ingeschat dan de andere onderwijsvormen. Er is wel een verschil ten opzichte van de 'eigen perceptie' van leerlingen. In het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' wordt kso hoger ingeschat dan bso, terwijl er in de 'eigen perceptie' geen significant verschil blijkt tussen de twee. De achterstelling van het bso is dus duidelijker in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' dan in de 'eigen perceptie' van leerlingen.

Leerlingen komen niet spontaan tot de 7 gebruikte indicatoren. Zij voelen wel aan dat 'inkomen', 'opleiding', 'intellect' en 'imago' de onderwijsvormen classificeren, maar voor de andere indicatoren is dit moeilijker in te schatten. Smet en Vannecke (2002) geven aan dat de classificering van onderwijsvormen gebeurt op basis van het toekomstperspectief dat met de onderwijsvormen geassocieerd wordt. Verder kunnen studeren en zo een hoog diploma behalen, zien leerlingen als een belangrijk toekomstperspectief. De Witte, Hooge en Walgrave

(2000) stellen dat het merendeel van de jongeren een diploma hoger onderwijs wil, wat op basis van dit onderzoek alleen maar bevestigd kan worden.

## 1.2. WAAR, WANNEER EN HOE KOMT DIT MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VOLGENS LEERLINGEN TOT UTING?

Het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen blijkt uit dit onderzoek verweven te zitten in de maatschappij. Leerlingen uit het kso, tso en bso geven spontaan de media aan als grote boosdoener voor het maatschappijbeeld. Tso- en bso-scholen worden volgens leerlingen zelden positief bericht in de media. Verder leeft het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen meestal niet bij jongeren onder elkaar, maar wel wanneer men met volwassenen in contact komt: bij leerkrachten, bij ouders, bij de studiekeuze, in de familie ... Verhoeven (2001) zegt dat niet iedereen gelijk behandeld wordt in het onderwijs, ook niet door leerkrachten. Dit wordt bevestigd in dit onderzoek. Leerkrachten kunnen de verschillen tussen de onderwijsvormen nog versterken door negatieve uitspraken of grapjes over de andere onderwijsvormen (en studierichtingen). Ook aan de leraren van het zesde leerjaar wordt een belangrijke rol toegedicht.

Creten et al (2000) zeggen dat bij het merendeel van de ouders van leerlingen uit het zesde leerjaar de voorkeur uitgaat naar aso. In dit onderzoek geven leerlingen aan dat de meeste ouders in het zesde leerjaar liefst hun kinderen naar aso sturen. Ook de leerlingen zelf verkiezen vaak aso. Ze geven hierbij meermaals aan dat ze als dom worden bekeken indien ze onmiddellijk voor tso of bso kiezen.

## 1.3. WELKE LEERLINGENKENMERKEN (GESLACHT, OPLEIDINGSNIVEAU MOEDER, WATERVAL, HERORIËNTERING, ZITTENBLIJVEN) HANGEN SAMEN MET HET PERCIPIËREN VAN VERSCHILLEN IN MAATSCHAPPELIJK AANZIEN TUSSEN DE ONDERWIJSVORMEN?

Uit het kwantitatieve luik van dit onderzoek blijken 3 significante verklarende variabelen voor een verschillend aanzien tussen onderwijsvormen: geslacht, opleidingsniveau van de moeder en de huidige onderwijsvorm.

### *1.3.1. Geslacht*

Meisjes voelen de maatschappelijke ‘superioriteit’ van het aso sterker aan dan jongens. Zij scoren het aso hoger in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ en het bso lager. Wat hun ‘eigen perceptie’ betreft zijn meisjes voor alle onderwijsvormen positiever dan jongens, behalve voor het bso. Voor de ‘eigen perceptie’ rond bso verschillen jongens en meisjes niet significant van elkaar. Meisjes maken dus zelf meer verschil tussen aso en bso dan jongens.

### *1.3.2. Opleidingsniveau van de moeder*

Leerlingen met een hogeschoolde moeder spreken in de ‘eigen perceptie’ sterker de appreciatie uit voor het aso dan leerlingen met een laaggeschoolde moeder. Bovendien scoren leerlingen met een hogeschoolde moeder het bso voor ‘eigen perceptie’ significant lager. Er kan dus geconcludeerd worden dat leerlingen met een hogeschoolde moeder in de ‘eigen perceptie’ het maatschappijbeeld rond de onderwijsvormen versterken.

Leerlingen met een laaggeschoolde moeder geven een positievere score aan tso en bso wat betreft ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ dan leerlingen met een hogeschoolde moeder. Leerlingen met een laaggeschoolde moeder voelen het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ minder sterk aan dan hun leeftijdsgenoten met een hogeschoolde moeder.

### *1.3.3. Huidige onderwijsvorm*

De huidige onderwijsvorm is de beste verklarende variabele wat betreft de verschillen in ‘eigen perceptie’ en ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ tussen de verschillende onderwijsvormen.

Leerlingen uit alle onderwijsvormen geven een hogere score aan hun eigen onderwijsvorm wat betreft ‘eigen perceptie’ dan hun leeftijdsgenoten uit de andere onderwijsvormen. Verder antwoorden leerlingen uit het aso extremer wat betreft ‘eigen perceptie’ omtrent de onderwijsvormen. Bso-leerlingen antwoorden het minst extreem.

Leerlingen uit zowel het bso als het tso geven het kso een lagere score voor ‘eigen perceptie’ dan bso. Leerlingen uit aso en kso antwoorden aan de hand van het ‘klassieke’ patroon.

Leerlingen uit het kso voelen het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ sterker aan dan leerlingen uit aso. Leerlingen uit tso en bso zijn milder voor de onderwijsvormen wat ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ betreft. Blijkbaar voelen zij dit minder sterk aan. Leerlingen uit het bso plaatsen kso zelfs lager dan hen in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’. De leerlingen uit de andere onderwijsvormen volgen de ‘klassieke’ rangschikking.

#### 1.4. WELKE RELATIE BESTAAT ER TUSSEN HET MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN EN HET WATERVALSYSTEEM?

Het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen en het watervalstelsel zitten in elkaar verweven. Het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is misschien wel de bron van het watervalstelsel, maar er is een wisselwerking: enerzijds beïnvloedt maatschappelijk aanzien het watervalstelsel en anderzijds beïnvloedt het watervalstelsel ook het maatschappelijk aanzien. Op basis van het verwachte toekomstperspectief worden de verschillende onderwijsvormen gerangschikt van hoog (aso) naar laag (bso) en komt het watervalstelsel tot stand. Het watervalstelsel versterkt vervolgens het maatschappijbeeld omtrent de onderwijsvormen.

Leerlingen geven aan dat er in het zesde leerjaar niet geselecteerd wordt op interesse, maar op punten. Leerlingen met de hoogste punten hebben recht op een goede uitgangspositie en worden in het aso geplaatst. De andere onderwijsvormen krijgen volgens leerlingen nauwelijks aandacht in de studiekeuze-informatie. Dit alles leunt aan bij de hypothese van Creten et al. (2000) dat leerlingen aan het eind van het zesde leerjaar eigenlijk niet goed weten wat de verschillende onderwijsvormen juist inhouden.

Tan (2001) schrijft dat tso en bso een negatief imago hebben door het watervalstelsel. Hierdoor zijn ze het onderwijs voor ‘gezakten’ en ‘uitgestotenen’ geworden. Leerlingen geven in dit onderzoek aan dat hen in het zesde leerjaar aangeraden werd hoog te starten, dan kan zakken nog altijd. Onder leerlingen bestaat ook de misperceptie dat men niet, zoals een zalm, stroomopwaarts zou kunnen en mogen zwemmen. Dit zou de reden kunnen zijn waarom Van Damme et al. (2000) slechts weinig overgangen van een lagere onderwijsvorm naar een hogere geconstateerd hebben.

Elchardus, Kavadias en Siongers (1999) zeggen dat onderwijsvormen onderling verschillen en vervolgens uit sterkere en zwakkere studierichtingen bestaan. In dit onderzoek

rangschikken de leerlingen ook studierichtingen van hoog naar laag. Leerlingen gaan hier in dit onderzoek dieper op in door het aantal uren wiskunde en de verdeling praktijk en theorie als rangschikkende factoren op te geven.

Een jaar overdoen is volgens Van Damme et al. (2000) een verwoede poging tot het behoud van de oorspronkelijke onderwijsvorm. Ook in dit onderzoek geven alle aso-leerlingen aan liever een jaar te dubbelen of van studierichting te veranderen dan te zakken naar een andere onderwijsvorm.

Niet alle leerlingen interpreteren de waterval op dezelfde manier in dit onderzoek. Een heel aantal respondenten vindt dat men gestegen is omdat men zich nu, na het zakken van onderwijsvorm, veel beter voelt.

Een echte link tussen leerlingen die een watervalloopbaan achter de rug hebben en hun 'eigen perceptie' en hun 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' omtrent de onderwijsvormen is in dit onderzoek niet naar voren gekomen. Het wisselen van onderwijsvorm, het wisselen van studierichting, noch het zittenblijven blijken een significante invloed te hebben op de 'eigen perceptie' of het 'gepercipieerde maatschappelijk aanzien' van onderwijsvormen.

## **2. DISCUSSIE**

Uit de beklivende resultaten van het empirische onderzoek blijkt dat er nog voldoende stof is tot een maatschappelijk relevante discussie. In wat volgt, een mogelijke aanzet.

### **2.1. DE INDICATOREN VAN VANHOUTVINCK DEKKEN DE LADING (GEDEELTELIJK)**

Op basis van de cronbach alpha's van onze verschillende schalen voor maatschappelijk aanzien kunnen we stellen dat de indicatoren die Vanhoutvinck gebruikt om het aanzien van beroepen te meten de lading ook voor onderwijsvormen dekken. Leerlingen komen niet spontaan tot de 5 indicatoren. Ze houden het meestal bij inkomen en opleiding. Wanneer ze echter de verschillende onderwijsvormen op deze indicatoren scoren, komen ze ook op basis van de indicatoren verantwoordelijkheid, nut en invloed tot de rangorde van onderwijsvormen. Een plausibele verklaring voor het feit dat leerlingen uit de derde graad



secundair onderwijs niet spontaan tot deze 3 indicatoren komen, is dat men op deze leeftijd misschien eerder begaan is met persoonlijke en sociale kenmerken. Leerlingen merken immers wel duidelijk de sociale determinatie van het Vlaamse onderwijs. Daarenboven zijn nut, invloed en verantwoordelijkheid ook abstracte begrippen.

De 5 indicatoren van Vanhoutvinck dekken de lading, maar onze eigen toegevoegde indicatoren intellect en imago blijken de 5 andere indicatoren goed aan te vullen om het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen in kaart te brengen. Deze laatste 2 indicatoren zijn voor leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs waarschijnlijk gemakkelijker in te schatten.

Uit dit onderzoek blijkt dat het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen misschien nog meer inhoudt dan het vooruitzicht op een goed toekomstperspectief. Leerlingen zelf zien pedagogische, sociale, persoonlijke en economische kenmerken als verklarend. Verder onderzoek kan dit uitwijzen.

### 2.2. STELLING GUY TEGENBOS ERKEND, MAAR CONFRONTEREND

“Studierichtingen worden gerangschikt van hoog naar laag en leerlingen worden gerangschikt van slim naar dom.” Leerlingen erkennen deze stelling, maar vinden ze erg confronterend. In de interviews nemen leerlingen niet graag de woorden slim en dom in de mond. Ze brengen dezelfde boodschap, maar omzeilen de confronterende woorden met ‘verstandelijke begaafdheid’ of ‘intellectueel’. Uit het kwantitatieve deel van het onderzoek blijkt echter dat op basis van intellect een duidelijke rangschikking gemaakt wordt. Leerlingen voelen aan dat de rangschikking neerkomt op een rangschikking van intellectuele capaciteiten, maar vinden dit confronterend.

### 2.3. PASCAL SMET SCOORT BIJ TSO, BSO EN KSO

Wanneer we leerlingen het voorstel om de definitieve studiekeuze uit te stellen voorleggen, reageren leerlingen uit tso, bso en kso positief. Leerlingen denken dat ze hun studiekeuze al op 12 jaar gemaakt hebben en vinden dit te vroeg. Eerst ontdekken welke mogelijkheden er allemaal zijn, zou leiden tot positievere en beter geïnformeerde keuzes.

De leerlingen die aangeven dat ze dit idee absoluut niet zien zitten komen allemaal uit het aso. Zij geven aan blij te zijn met een ‘selectie’, zodat ze niet op het tragere tempo van de lagere school verder moeten.

#### 2.4. LEERLINGEN CLAIMEN GELIJKHEID

Leerlingen willen liefst van de rangorde tussen de onderwijsvormen af. Ze denken ook echt dat de waterval maar in 1 richting werkt, dat er niet van tso naar aso overgeschakeld kan worden. Het watervalstelsel zorgt voor een lager zelfbeeld wanneer ze van onderwijsvorm ‘moeten’ veranderen.

Leerlingen willen zich vooral goed voelen in hun onderwijsvorm. Vandaar dat sommige leerlingen zich helemaal bovenaan op de waterval plaatsen. Nu zitten ze immers op een plaats waar ze zich goed voelen.

Sommige bso-leerlingen vinden het echter logisch dat aso-leerlingen als ‘hoger’ worden aanzien. Ze zullen immers ook langer moeten studeren. Ondanks het maatschappijbeeld voelen leerlingen uit bso zich wel goed in hun vel.

#### 2.5. IS DE BEPERKTE STUDIEKEUZE-INFORMATIE IN HET ZESDE LEERJAAR DE BRON VAN DE WATERVAL?

Leerlingen geven aan dat leerkrachten uit het zesde leerjaar voor een groot deel verantwoordelijk zijn voor het watervalmaatschappijbeeld. In het zesde leerjaar wordt geselecteerd op punten, niet op interesses. Aso krijgt veel aandacht in de studiekeuze-informatie, tso en bso al veel minder en kso kennen veel leerlingen zelfs niet. Leerlingen geven ook meer dan eens aan dat vaak de raad gegeven wordt van hoog te starten dan kunnen ze nog altijd zakken.

#### 2.6. MEDIA (MEDE-) VERANTWOORDELIJK VOOR HET MAATSCHAPPIJBEELD

Leerlingen uit het tso en bso geven spontaan de media aan als grote boosdoener voor het maatschappijbeeld. Negatieve berichten in de media gaan altijd over tso- en bso-scholen. Van de negatieve beeldvorming afmaken zal enkel werken wanneer de media een positief beeld

ophangen van alle onderwijsvormen. Er wordt nu immers te veel gefocust op de verschillen en te weinig op de gelijkenissen.

## 2.7. ONBEKEND IS ONBEMIND

De huidige onderwijsvorm is een belangrijke verklarende factor voor het aanzien dat men een onderwijsvorm toedicht. Leerlingen uit het aso geven hun eigen onderwijsvorm een nog hogere score dan dat leerlingen uit de andere onderwijsvormen dat doen. De bevroegde aso-leerlingen uit dit onderzoek zitten allemaal op een school met enkel aso-bovenbouw. Het is mogelijk dat deze specifieke schoolcultuur het maatschappijbeeld versterkt. Leerlingen die de omschakeling van aso naar tso gemaakt hebben, geven ook aan dat ze, wanneer ze aso volgden, ook neerkeken op de andere onderwijsvormen. Door de andere onderwijsvormen te leren kennen, hebben ze deze ook meer leren appreciëren, wat in scholen met enkel een aso-bovenbouw niet mogelijk is.

## 2.8. KSO IN DE VERGEETPUT

Spontaan wordt kso niet in de rangschikking van onderwijsvormen opgenomen, ook niet door leerlingen uit het kso zelf. Leerlingen vergeten het kso vaak en geven aan dat ze de onderwijsvorm niet goed kennen. Op basis van de indicatoren lukt het toch om kso een plaats te geven.

## 2.9. MEISJES GEVOELIGER DAN JONGENS

Meisjes voelen de ‘superioriteit’ van het aso sterker aan dan jongens. Bovendien zijn ze ‘milder’ dan jongens voor alle onderwijsvormen, behalve voor het bso.

## 2.10. GEMEENSCHAPPELIJK TOEKOMSTBEELD

Ondanks de verschillen tussen de onderwijsvormen hebben leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen toch grotendeels hetzelfde toekomstbeeld. Leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs willen graag verder studeren.

## 2.11. WAARDEVERSCHILLEN IN HET ONDERWIJSLANDSCHAP

Aso kijkt het meest negatief naar bso, kso het meest positief. Kso ziet leerlingen niet als slimmer of dommer, beter of slechter, gewoon anders. Aso-leerlingen noemen tso en bso vaak in één adem. Voor bso-leerlingen lijkt het of aso en tso bijna helemaal gelijk zijn en zij helemaal onderaan zitten. Tso-leerlingen nemen de tussenpositie in, maar zien wel degelijk een waardeverschil tussen aso en tso, maar ook tussen tso en bso.

## 3. SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

Dit onderzoek rond het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen heeft slechts een kleine tip van de sluier kunnen oplichten. Er zijn nog veel mogelijkheden tot vervolgonderzoek.

### 3.1. VERSCHILLEN IN SCHOOLSTRUCTUUR

Op basis van dit onderzoek blijkt dat leerlingen uit het aso een elite-idee hebben. Zoals eerder vermeld hebben de deelnemende aso-scholen enkel een aso-bovenbouw. Een mogelijke hypothese voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn dat aso-leerlingen die meer in contact komen met leerlingen uit het tso, bso of kso minder nadrukkelijk dit elitair idee hebben en andere onderwijsvormen misschien hoger inschatten op basis van de verschillende indicatoren.

### 3.2. BEGELEIDING VAN DE STUDIEKEUZE VANUIT DE LAGERE SCHOOL

Uit dit onderzoek is gebleken dat de studiekeuze voor leerlingen die uit de lagere school komen nog ontoereikend is. Tot in de derde graad van het secundair onderwijs nemen leerlingen dit mee. Vervolgonderzoek is nodig om te weten te komen hoe deze begeleiding nu gebeurt, hoe die beter kan en om eventueel een instrument te ontwikkelen dat leerlingen gericht kan helpen kiezen.

### 3.3. OUDERS EN LEERKRACHTEN

Zowel ouders als leerkrachten blijken een belangrijke speler in het onderwijswatersysteem. Hun (onder)waardering voor bepaalde onderwijsvormen valt leerlingen op. Vervolgonderzoek

zou kunnen uitwijzen hoe bevooroordeeld ouders en leerkrachten zijn over de verschillende onderwijsvormen

#### 3.4. ONDERZOEK NAAR VOOROORDELEN

Analoog met het onderzoek van Elchardus, die dit jaar een studie uitbracht over de vooroordelen over Walen en Vlamingen, zou het interessant zijn te weten welke vooroordelen over leerlingen binnen de verschillende onderwijsvormen leven. In dit onderzoek wordt reeds een tipje van de sluier opgelicht, maar de maatschappelijke waardering van de onderwijsvormen is complexer dan de indicatoren uit dit onderzoek doen uitschijnen. Het zou ook interessant zijn om na te gaan wat de rol van allochtone leerlingen is en of zij al of niet het beeld van een onderwijsvorm (mee)bepalen.

#### 3.5. STUDENTEN LERARENOPLEIDING

Een andere interessante piste is nagaan hoe studenten uit de lerarenopleiding staan tegenover de verschillende onderwijsvormen. Zij zijn de leraren van de toekomst en bijgevolg kunnen zij misschien aan de basis liggen voor het doorbreken van het negatieve imago van bepaalde onderwijsvormen.

## BIBLIOGRAFIE

---

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N. & Van Petegem P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Albinsky, M. (1981). *Onderzoekstypen in de sociologie*. Van Gorcum, Assen.
- Berting, J. (1969). *In het brede maatschappelijke midden*. J.A. Boom en zoon, Meppel.
- Biene, D.M. (2008). *De standaardvraag voorbij. Narratief onderzoek naar vraagpatronen*. Nijmegen: Han Marketing, Communicatie & Voorlichting.
- Billiet, J., & Waege, H. (2004). *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: De Boeck.
- Blau, P. M., & Duncan O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley and Sons.
- Blees-Booij, A. (1994). *Culturele en economische beroepsstatus van mannen en vrouwen. Een tweedimensionele ordening*. Amsterdam: University Press.
- Boschma, J., & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21<sup>ste</sup> eeuw*. Pearson Education.
- Bourdieu P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2005). *Foundations of multimethod research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cloos, P. (1992). Zonder kleerscheuren door ons onderwijs? Eén kans op drie. *Klasse*, 3 (2), 18-19.
- Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J.P., & De Vos, H. (2000). *Voor elk wat wils : schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.
- De Graaf, P., & Ultee W. (1998). Education and Early Occupation in the Netherlands around 1990. In Y. Shavit & W. Müller, *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations* (pp. 337-368). Oxford: Clarendon Press.
- Dekker, B., Esch, W. van, Leenen, H. van, Krooneman, P. (2008). *Doorstroom en stapelen in het onderwijs*. Eindrapport onderzoek Regioplan Beleidsonderzoek en CINOP, i.o.v. Min. OCW, Den Haag.

- De Laat, M. F., Lally, V., Lipponen, L., & Simons, P. R. J. (2006). Analysing student engagement with learning and tutoring activities in networked learning communities: A multi-method approach. *International Journal of Web-Based Communities*, 2 (4), 394-412 .
- De Meyer, I. (2007). *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA 2006*. Universiteit Gent.
- De Maeyer, S., & Vanhoof, J. *De vijfpuntenschaal in onderwijsonderzoek: de regel, maar ook in regel?* Gent. [Online] [Geraadpleegd op 11/02/2011]
- De Witte, H., Hooge, J., & Walgrave, L. (Eds.) (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire pers.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid*. Mets & Schilt, Amsterdam, Wiardi Beckmann Stichting, Amsterdam.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1999). Instroom of School? De invloed van scholen en andere socialisatievelden op de houdingen van leerlingen. *Mens & Maatschappij*, 74 (3), 250-268.
- Goldthorpe, J.H. (1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Clarendon Press, Oxford.
- Goldthorpe, J.H. (1997). *Problems of meritocracy*. In Halsey, A.H. Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (eds.) *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J.H., & Hope, K. (eds) (1974). *The Social Grading of Occupations*. Oxford: Clarendon Press.
- Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. 238 pp. Leuven: Steunpunt LOA Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt. LOA-rapport nr. 10.
- Hirtt, N., Nicaise I., & De Zutter D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.
- Hoff, K., & Pandey, P. (2004). *Belief Systems and Durable Inequalities. An Experimental Investigation of Indian Caste*. World Bank Policy Research Working Paper 3351, The World Bank, Pennsylvania State University, USA.
- Hofhuis, E.H. (1995). *Invloed van derde aanwezigen bij interviews*. Diss. Universiteit Utrecht. Utrecht: ISOR
- Houtman, D. (2000). *Een blinde vlek voor cultuur*. Van Gorcum, Assen.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift*. Princeton, New Jersey.

- Jonker, J., & Pennink, B.W.J. (2004). *De kern van methodologie*. Assen: Van Gorcum.
- Kavadias, D. (2003). *Over leven in de klas ... De invloed van de onderwijsvormen op de attitudes van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen*. PSW-paper Sociale Wetenschappen.
- Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw (2008). *Kinderrechtenforum 5*. Uitval en uitsluiting in het onderwijs. Gent: Druk in De Weer.
- Lockwood, D. (1989). *The Blackcoated Worker, a study in Class Consciousness* (eerste druk in 1958). Clarendon Press, Oxford.
- Mortelmans, D. (2007). *Kwalitatieve analyse met NVivo*. Leuven: ACCO.
- Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding: Op zoek naar een nieuwe Adem. In Vranken, J. (ed.) *Armoede en sociale uitsluiting*. Jaarboek 2001. Leuven: ACCO.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUB-Press.
- PISA (2003). *The PISA 2003 assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- PISA (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Philipsen, H., & Vernooij-Dassen, M. (2004). Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend. *Huisarts en Wetenschap*, 47 (10), 454-7.
- Schuyt, C.J.M. (1991). *Op zoek naar het hart van de verzorgingsstaat*. Stenfert Kroese, Leiden / Antwerpen.
- Shavit, Y., & Müller W. (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Smet, P. (2010). Beleidsnota 2009 – 2014. Onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent. November 2009 - Vlaamse overheid.
- Smet, R., & Vannecke, A.(2002). *Historiek van het technisch en beroepsonderwijs: 1830 – 1990*. Antwerpen: Garant.
- Swanborn, P.G. (1991). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Boom: Lemma.
- Swierstra, T., & Tonkens, E. (2010). *De beste de baas? Verdienste, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam University Press.
- Tan, B. (1998). *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid UFSIA.



- Tan, B. (2001). Samenwerken aan de herwaardering van het technisch en beroepssecundair onderwijs: broodnodig. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2001-2002 (2), 140-144.
- Tegenbos, G. (1998). Ban slim-dom denken uit onderwijs. *De Standaard*, p. 13.
- Tegenbos, G. (2003). Waarom jongeren niet kiezen voor beroepen met toekomst: het onuitroeibare watervalstelsel. *De Standaard*, p. 30.
- Touraine, A. (1977). *The Self-Production of Society*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Van Damme, J., Meyer, J., Mertens, W. (2000). Succesvol Middelbaar Onderwijs? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1999-2000 (4), 272 – 289.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol Middelbaar Onderwijs? Een antwoord op het LOSO-project*. Leuven: ACCO.
- Van den Bulk, L. (2011). *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil*. Antwerpen – Appeldoorn: Garant.
- Vanhoutvinck, J. (1975). *Toepassing van de Thurstone-schale voor het toetsen van een hypothese m.b.t. beroepskeuzeprocessen*. Leuven: Sociologische Onderzoeksinstituut - KULeuven
- Van Petegem, P., & Imbrecht, I. (2008). *Wegwijs in het Vlaams onderwijs. Onderwijsorganisatie en –beleid in kaart gebracht*. Wolters Plantijn: Mechelen.
- Verhoeven, J. (2001). Het watervalfenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2001-2002 (2), 99-107.
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie KUL.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede blik op het Vlaamse onderwijslandschap*.
- Weber, M. (1925). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Köln-Berlin. 1964 (eerste uitgave 1925).
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level Why more equal societies almost do better*. Allen Lane, Penguin books, London, England.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Gower Publishing Company Limited, Hampshire.
- Wolbers, M.H.J. (1998). *Diploma-inflatie en verdringing op de arbeidsmarkt: Een studie naar ontwikkelingen in de opbrengsten van diploma's in Nederland*. Amsterdam:
- Young, M. (1963). *The rise of the meritocracy 1870-2033*. Harmondsworth: Penguin.

## BIJLAGEN

---

### BIJLAGE 1: INTERVIEWLEIDRAAD

#### *Vooraf (5'):*

- Mezelf voorstellen
- Het onderzoek kaderen waarin het interview plaatsvindt
- Anonimiteit bevestigen, zowel van de respondent zelf als van namen die hij/zij noemt
- Opname is enkel voor privégebruik, wordt in geen geval gepubliceerd

#### *Openingsvragen (1'):*

1. Hoe oud ben je?
2. Hoelang zit je op deze school?
3. Welke studierichting volg je nu?
4. Waarom heb je deze studierichting gekozen?

#### *Inleidende vraag (2'):*

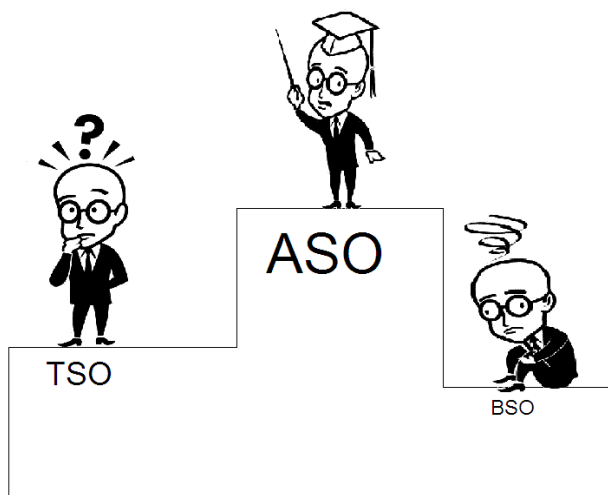
5. Op de kaartjes zie je vier letterwoorden staan. Ken je de betekenis van deze letterwoorden?
6. Wat weet je over aso, tso, bso en kso?

#### *Overgangsvraag (2'):*

7. Hoe denk je over Iln die in aso, tso, bso en kso zitten? Hoe denken de mensen over deze onderwijsvormen?"
8. Wat wil je later bereiken met jouw opleiding? Hoe ziet jouw toekomstbeeld eruit?

#### *Kernvragen (30'):*

9. Wat vertelt deze cartoon volgens jou? Hoe voel jij deze cartoon aan? Wat vind je zelf van deze 'ongelijkheid'? Kan je voorbeelden geven van situaties waarin deze 'ongelijkheid' voor jou tot uiting komt? Welke bedenkingen heb je verder bij deze cartoon? Heb je opgemerkt dat kso niet op de cartoon staat? Waar zou jij dat situeren?



10. Wat is volgens jou maatschappelijk aanzien? Kan je 3 kernwoorden bedenken die daarbij horen?

*“Studierichtingen worden gerangschikt van hoog naar laag. Leerlingen worden gerangschikt van slim naar dom.” (naar Tegenbos, 1998)*

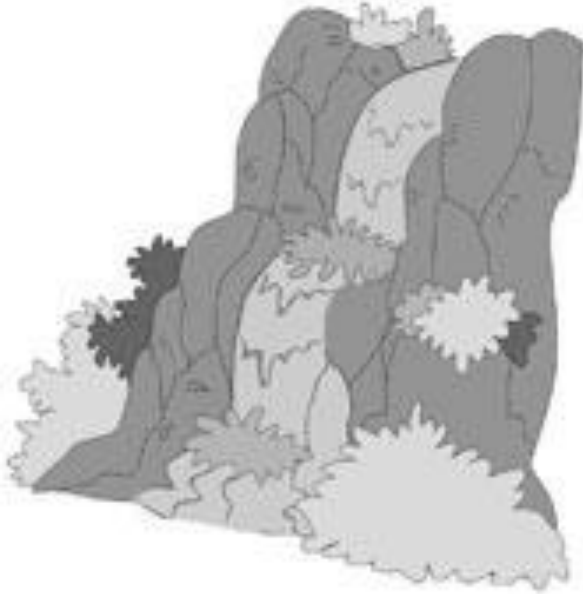
11. Wanneer heb je dit gevoel? Kan je hier concrete voorbeelden van geven? Door wie/wat wordt deze rangschikking dan gemaakt, denk je? Op welke manier gebeurt dit? Kan je daar voorbeelden van geven?

in de klas	op de speelplaats	thuis	in de media	in mijn vriendenkring	in mijn vrije tijd (naschools)	andere
------------	----------------------	-------	----------------	--------------------------	--------------------------------------	--------

12. Kies twee momenten waarop er volgens jou het vaakst gesproken wordt over het hoog/laag-denken over aso, tso, bso en kso. Hoe vaak word je hier dan mee geconfronteerd: dagelijks, wekelijks, maandelijks,...? Wat zegt men dan? Kan je bij elk kaartje dat je kiest een voorbeeld geven? Waar/wanneer kom je er minder mee in contact? Hoe vaak is dit dan? Hoe denk je dat dat komt?

13. Wat bepaalt volgens jou de status van een onderwijsvorm?

14. Het onderwijssysteem wordt vaak als een waterval voorgesteld, met bovenaan de 'hoge' richtingen (aso) en onderaan de 'lage' richtingen (bso). Waar denk je dat men jouw richting zou plaatsen op deze waterval? Waar ben je op de waterval gestart als je aan het secundair onderwijs begon? Hoe verklaar je dit? Wat heeft er in tussentijd toe geleid dat je op je huidige plaats in het onderwijs terecht gekomen bent? In welke eventuele andere richtingen heb je gezeten? Welke invloed heeft het verschil in waardering tussen aso, tso, kso en bso gehad op jouw schoolloopbaan/studiekeuze, denk je?



*Slotvragen (5'):*

15. Is er nog iets dat je zelf wil aanvullen, iets dat in mijn vragen niet (genoeg) aan bod is gekomen?

**BIJLAGE 2: ENQUÊTE**



## INLEIDING

In het kader van onze masterproef verzamelen wij, studenten ‘opleidings- en onderwijswetenschappen’ aan de Universiteit Antwerpen, informatie bij leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs. We peilen naar je mening omtrent een aantal stellingen. Het beantwoorden van deze enquête zal ongeveer 10 minuten in beslag nemen. De bevraging gebeurt helemaal ANONIEM en jouw antwoorden worden NIET teruggekoppeld naar de leerkracht of de school. Je kan de vragenlijst dus vrijuit invullen. We bedanken je alvast om alle vragen zo eerlijk mogelijk in te vullen en de lijst volledig af te werken.

## ACHTERGRONDINFORMATIE

Wat is je geslacht?  jongen  meisje

In welke onderwijsvorm zit je momenteel?  aso  tso  bso  kso

In welk leerjaar ben je in deze onderwijsvorm gestart?  3<sup>e</sup> of vroeger  4<sup>e</sup>  5<sup>e</sup>  6<sup>e</sup>

Heb je nog andere onderwijsvormen gevolgd? Zo ja, welke?  aso  tso  bso  kso

Welke studierichting volg je?

Heb je nog andere studierichtingen gevolgd binnen deze onderwijsvorm? Zo ja, welke?  nee  ja: .....

Heb je een jaar gedubbeld in het secundair onderwijs?  ja  nee

Zo ja, welk(e) leerja(a)r(en) heb je gedubbeld?  1<sup>e</sup>  2<sup>e</sup>  3<sup>e</sup>  4<sup>e</sup>  5<sup>e</sup>  6<sup>e</sup>

Wat is het hoogste diploma van je moeder?  geen diploma  lager onderwijs  secundair onderwijs  hoger onderwijs  universiteit  niet van toepassing

## MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN

**Volgende stellingen gaan over de verschillende onderwijsvormen:**

- aso = algemeen secundair onderwijs
- tso = technisch secundair onderwijs
- bso = beroeps secundair onderwijs
- kso = kunst secundair onderwijs

**In dit eerste deel peilen we naar de mening van mensen rondom jou (leerkrachten, ouders, media, familie, ...).**

[1] helemaal oneens	[2] oneens	[3] oneens/eens	[4] eens	[5] helemaal eens	[0] Ik weet het niet!					
					1	2	3	4	5	0
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het aso later veel zullen verdienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat tso-leerlingen slim zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het aso later een nuttig beroep zullen uitoefenen in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen denken dat leerlingen uit het bso later veel zullen verdienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het aso later veel invloed zullen hebben in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat het tso een positief imago heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het kso later een nuttig beroep zullen uitoefenen in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het aso een beroep zullen uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het bso later veel invloed zullen hebben in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het tso later een nuttig beroep zullen uitoefenen in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het bso een beroep zullen uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het tso zullen slagen in hogere studies als ze verder studeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Mensen gaan ervan uit dat het kso een positief imago heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen

[1] helemaal oneens	[2] oneens	[3] oneens/eens	[4] eens	[5] helemaal eens	[0] Ik weet het niet!
				1 2 3 4 5	0
Mensen gaan ervan uit dat bso-leerlingen slim zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het kso later veel zullen verdienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het tso een beroep zullen uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het bso later een nuttig beroep zullen uitoefenen in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het bso zullen slagen in hogere studies als ze verder studeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het kso later veel invloed zullen hebben in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat aso-leerlingen slim zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het kso zullen slagen in hogere studies als ze verder studeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het tso later veel zullen verdienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het kso een beroep zullen uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het aso zullen slagen in hogere studies als ze verder studeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat het bso een positief imago heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat leerlingen uit het tso later veel invloed zullen hebben in de maatschappij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat kso-leerlingen slim zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensen gaan ervan uit dat het aso een positief imago heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EIGEN MENING OMTRENT ONDERWIJSVORMEN

In dit tweede deel peilen we naar jouw mening. Hoe denk  jij  over volgende stellingen? Omcirkel.

[1] helemaal oneens	[2] oneens	[3] oneens/eens	[4] eens	[5] helemaal eens	[0] Ik weet het niet!	
		aso	tso	bso	kso	
Leerlingen uit deze onderwijsvorm zullen later veel verdienen.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0
Leerlingen uit deze onderwijsvorm zullen later een beroep uitoefenen met een grote verantwoordelijkheid.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0
Leerlingen uit deze onderwijsvorm zullen later een nuttig beroep uitoefenen in de maatschappij.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0
Leerlingen uit deze onderwijsvorm zullen slagen in hogere studies als ze verder studeren.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0
Leerlingen uit deze onderwijsvorm zullen later veel invloed hebben in de maatschappij.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0
Leerlingen uit deze onderwijsvorm hebben een positief imago.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0
Leerlingen uit deze onderwijsvorm zijn slim.	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0	1-2-3-4-5	0

