

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Waarom '*WIJ*' naar de B-klas gaan en '*ZIJ*' naar de A-klas?

Een onderzoek naar de impact van etnisch-culturele achtergrond bij aanvang van het eerste jaar secundair onderwijs

Kylie Pinceel

Masterproef voorleggen met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleiding- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Mahieu

Abstract

In onze multiculturele samenleving maken heel wat kinderen met een etnisch-culturele achtergrond de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Deze overgang verloopt niet altijd even probleemloos. Onderzoekers wijzen al jaren op de hoge instroom van kinderen met een migratieachtergrond in de B-klas. Een gerichte opvolging vanaf het basisonderwijs blijkt dan ook noodzakelijk voor deze leerlingen. Niet enkel een goede opvolging in het basisonderwijs is noodzakelijk, ook onderzoek naar de context van deze leerlingen is een vereiste. Zo vergroten hun kansen om het secundair onderwijs te starten in de A-stroom. Dit werkstuk wil nagaan waarom leerlingen met een migratieachtergrond sneller in de B-stroom starten dan Vlaamse leerlingen. Daarbij wordt gefocust op vier etnisch-culturele gemeenschappen in Vlaanderen: de Marokkaanse, de Turkse, de Poolse en de Centraal-Afrikaanse gemeenschap. Daarnaast wordt dieper ingegaan op de relaties tussen de instroom in het secundair onderwijs, etnisch-culturele achtergrond en de werkstatus van de ouders. Vervolgens worden enkele schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen geanalyseerd. Hiervoor werd een exploratief onderzoek gedaan met data uit het onderzoek Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperking, uitgevoerd door het Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (CeMis). Er werd een kwantitatieve data-analyse gemaakt van 8498 respondenten. De data geven aan dat de variabele etnisch-culturele achtergrond een significant effect geeft voor leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond. De werkstatus van de moeder werd tevens als significant omschreven.

Dankwoord

Dit werkstuk is tot stand gekomen dankzij de hulp van een aantal personen. Zonder de steun en hulp van deze personen, zou deze masterproef niet zijn wat ze nu is. Ik wil dan ook een woordje van dank richten aan iedereen die me geholpen heeft tijdens de realisatie van dit werkstuk.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar mijn promotor prof. dr. Paul Mahieu, voor de waardevolle begeleiding, ondersteuning en feedback. Zijn kritische blik en talrijke suggesties hebben me steeds in de goede richting geduwd om tot dit eindresultaat te komen.

Ook een woord van dank aan Ward Nouwen en alle andere medewerker van het Centrum voor migratie en interculturele Studies (CeMis). Zij zorgde ervoor, tijdens hun project Oprit 14 naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen, dat de gegevens verzameld werden bij alle betrokken partijen. Ook kon ik bij hen steeds terecht voor vragen. Bedankt voor de kansen die ik van jullie heb gekregen!

Verder wens ik Karen Jacobs van de leergroep te bedanken voor de bijdrage aan dit persoonlijk proces. Het was fijn om mijn hart af en toe te luchten en bemoedigende woorden te horen.

Tot slot wil ik al mijn vrienden bedanken die hun steentje hebben bijgedragen aan dit werkstuk en me steeds hebben aangemoedigd tot op het einde. Bedankt voor de steun die ik van jullie heb ontvangen!

Perstekst

"Etnisch-culturele achtergrond bepalend voor diplomakansen"

Etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de moeder zorgen voor een hogere instroom in de B-klas bij aanvang van het eerste jaar secundair onderwijs. Dat blijkt uit de masterscriptie van Kylie Pinceel (Universiteit Antwerpen). Zij onderzocht het effect van etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de ouders op de instroom in het secundair onderwijs.

Pinceel analyseerde de onderzoeksdata van 8798 leerlingen uit de tweede graad in de steden Antwerpen, Gent en Genk. Zij onderzocht wat de impact is van etnisch-culturele achtergrond in relatie tot de instap in het eerste jaar secundair onderwijs. De variabele etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de moeder bleken significante voorspellers te zijn om het secundair onderwijs te starten in de B-stroom. "Leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond starten sneller in de B-stroom dan Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen", zegt Pinceel, studente aan het Instituut voor Informatie- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

Naast het verband tussen A- en B-stroom in relatie tot etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de ouders ging Pinceel ook na of er een verschil is tussen schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen tussen leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond. Marokkaanse en Turkse leerlingen verschillen beduidend hard van Vlaamse, Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen, merkt Pinceel op.

Een opmerkelijk verschil is, zegt Pinceel, het praktiseren van godsdienst. Marokkanen en Turken zijn overwegend islamitisch en Vlamingen, Polen en Centraal-Afrikanen zijn overwegend christen/ (Rooms)-katholiek. In de Vlaamse samenleving neemt het christendom, in vergelijking met de islam, nog steeds een bevoorrechte positie in. De Marokkaanse en Turkse gemeenschap hebben het daarom moeilijker om zich aan te passen dan Poolse en Centraal-Afrikaanse gemeenschappen binnen onze samenleving. Daarnaast blijft religie voor Marokkanen en Turken een belangrijke factor om zich te onderscheiden en om door andere te worden gecategoriseerd, besluit Pinceel.

Pinceel geeft verder aan dat de noodzaak groot is om te investeren in de arbeidsparticipatie van vrouwen op de arbeidsmarkt. "Het onderzoek geeft aan dat ongeacht de etnisch-culturele achtergrond van de ouders, de werkstatus van de moeder een significant effect heeft op de instroom in de B-klas, besluit Pinceel." Waarom dan niet investeren om moeders op de arbeidsmarkt te laten starten?

Verder onderzoek en investering binnen dit veld is aangeraden, zegt Pinceel. Alle leerlingen binnen onze samenleving verdienen evenveel kansen op het behalen van een diploma op het einde van het secundair onderwijs en op een goede start op de arbeidsmarkt.

Meer weten?

Kylie Pinceel: kylie.pinceel@so.antwerpen.be of 0474/82.74.70

Promotor prof. dr. Paul Mahieu: paul.mahieu@ua.ac.be of 03 265 40 35

Inhoud

1 Inleiding.....	1
2 Probleemstelling.....	2
2.1 De ongekwalificeerde uitstroom.....	2
2.2 Huidige overgang van het basis- naar het secundair onderwijs.....	2
2.3 Toekomstige overgang: Masterplan van minister Pascal Smet (2013).....	4
3 Theoretisch kader.....	6
3.1 Nieuw Vlamingen of leerlingen met een migratieachtergrond.....	6
3.2 Segregatie.....	6
3.3 Verschillende gemeenschappen binnen dit onderzoek.....	7
3.3.1 Marokkaanse en Turkse gemeenschap.....	7
3.3.2 Poolse gemeenschap.....	7
3.3.3 Centraal - Afrikaanse gemeenschap.....	8
4 Literatuurstudie.....	9
4.1 De leerling en de ouders centraal in het keuzeprocess.....	10
4.1.1 Schoolkeuzemotieven.....	10
4.1.2 Schoolkeuzeprocessen.....	13
4.1.3 Het sociaal-economisch conflict (de achterstandshypothese).....	14
4.1.4 Invloed van gezinskenmerken op het studie- en schoolkeuzeprocess.....	14
4.2 De leerkrachten centraal in het oriëntatieproces.....	15
4.2.1 De verwachtingen van de leerkracht.....	16
4.2.2 Voornaamste voorspellers voor het advies van leerkrachten.....	17
4.2.3 Competenties van de leerkracht.....	17
4.2.4 Expertise van de leerkracht.....	18
4.2.5 Leerkrachten met een migratieachtergrond.....	19
4.3 De school centraal in het oriëntatieproces.....	19
4.3.1 Mogelijke invloed van schoolkenmerken.....	19
4.3.2 Organisatie van het studiekeuzeprocess van de school.....	20
4.3.3 Samenwerking met externe organisaties.....	20
5 Onderzoeksvragen.....	23
6 Methodologie.....	24
6.1 Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen!.....	24
6.2 Variabelen.....	25
6.2.1 Afhankelijke variabele: A- en B-stroom.....	25

6.2.2 Onafhankelijke variabele: etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de ouders	26
6.2.3 Onafhankelijke controlevariabelen	27
6.3 Analyse	27
7 Resultaten	30
7.1 Is het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in de B-stroom groter dan het aantal Vlaamse leerlingen?	30
7.2 Is de instroom in de B-klas verschillend naar etnisch-culturele achtergrond?	30
7.3 Is de instroom in de B-klas verschillend naargelang de werkstatus van de ouders?	31
7.4 Heeft de variabele migratieachtergrond een effect op het starten in de A-stroom?	33
7.5 Heeft de variabele werkstatus van de ouders een effect op het starten in de A-stroom?.....	35
7.6 Is er een verschil in schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen bij leerlingen met een verschillende migratieachtergrond?	37
8 Discussie & Conclusie	42
8.1 Interpretatie van de onderzoeksresultaten	42
8.2 Beperkingen onderzoek	46
8.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	47
9 Literatuurlijst	48
10 Bijlagen	52
10.1 Dummy variabele aanmaken voor de A-stroom	53
10.2 Analyse van het nulmodel	53
10.3 Toevoeging variabele herkomst aan het nulmodel	54
10.4 Statistische significantie: model 0 en model 1	55
10.5 Toevoeging variabele werkstatus van de moeder aan model 1	55
10.6 Statistische significantie: model 1 en model 2	56
10.7 Toevoeging variabele werkstatus van de vader aan model 2	56
10.8 Statistische significantie: model 2 en model 3	57

1 Inleiding

De multiculturele samenleving zorgt voor een gevarieerde instroom van leerlingen in het eerste jaar secundair onderwijs in Vlaamse scholen. In dit werkstuk wordt op zoek gegaan naar de verschillen tussen bepaalde etnisch-culturele groepen tijdens de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Meer specifiek wordt er gezocht naar een antwoord op de vraag waarom leerlingen met een migratieachtergrond sneller de B-stroom aanvatten dan Vlaamse leerlingen. Er is heel wat onderzoek verricht naar Marokkaanse en Turkse leerlingen en hun achtergestelde onderwijspositie in Vlaamse steden zoals Antwerpen, Gent en Genk (Boone & Van Houtte, 2011). Eerder onderzoek naar de instroom in de A- of de B-klas is echter schaars (Boone & Van Houtte, 2010; Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2006). In dit werkstuk worden resultaten weergegeven die betrekking hebben op de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs in relatie tot etnisch-culturele achtergrond en de werkstatus van de ouders. Daarnaast wordt er op zoek gegaan naar mogelijke overeenkomsten en verschillen in schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen. Er wordt getracht resultaten aan te bieden die bruikbaar zijn voor het onderwijsveld. Omwille van de hedendaagse belangstelling in onze multiculturele samenleving over dit thema wil dit werkstuk volgende centrale vraag beantwoorden:

Waarom gaan leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen sneller naar de B-stroom dan Vlaamse leerlingen?

Om deze centrale vraag te beantwoorden wordt dit werkstuk opgedeeld in acht grote delen. Na deze inleiding volgt het tweede deel waarin de probleemstelling in verband met dit thema wordt weergegeven. Vervolgens volgt het derde (theoretisch) deel waarin een overzicht wordt gegeven van enkele aspecten en begrippen zodat de lezer een goed beeld krijgt van gebruikte begrippen en van de onderzochte onderzoekspopulatie.

Het vierde deel omvat een overzicht van de literatuur omtrent de centrale concepten van school- en studiekeuze: schoolkeuzemotieven, schoolkeuzeprocessen, het sociaal-economisch conflict, de leerkracht en de school centraal in het oriënteringsproces.

In het vijfde deel worden de onderzoeksvragen geformuleerd die in dit werkstuk onderzocht worden op basis van kwantitatieve onderzoeksmethodes.

Het zesde deel beschrijft de dataverzameling waarmee in dit onderzoek wordt gewerkt en welke statistische methodes er gebruikt worden om de dataverzameling te verwerken. Respectievelijk wordt er gebruik gemaakt van 'Three-way'-kruistabellen en een logistische regressie-analyse met dummyvariabelen.

In het empirische gedeelte (deel 7) worden de statistische methodes uitgewerkt die besproken werden in deel zes. De vier verschillende populatiegroepen worden onderling en ten opzichte van Vlaamse leerlingen vergeleken. Er wordt getracht empirische evidentie te zoeken op de geformuleerde onderzoeksvragen.

Het laatste deel (conclusie en discussie) van dit werkstuk geeft een antwoord op de geformuleerde onderzoeksvragen en mogelijke verklaringen voor de gevonden empirische gegevens. Tenslotte wordt er afgesloten met enkele specifieke beperkingen en een mogelijke bijdrage van dit werkstuk aan het werkveld.

2 Probleemstelling

Alvorens een bespreking te geven van het theoretisch kader wordt hieronder het probleem van de ongekwalificeerde uitstroom, de huidige overgang van het basis- naar het secundair onderwijs en tenslotte de hervormingen van het secundair onderwijs besproken.

2.1 De ongekwalificeerde uitstroom

Drie op tien leerlingen met een migratieachtergrond treden het secundair onderwijs laattijdig in. Terwijl ongeveer 90% van de Vlaamse leerlingen 'op leeftijd' zit in het eerste jaar secundair onderwijs, is dit bij leerlingen met een migratieachtergrond slechts 71 à 73% het geval. Dit heeft als gevolg dat leerlingen met een migratieachtergrond bij de start van het secundair onderwijs vanuit een achtergestelde onderwijspositie vertrekken (Boone & Van Houtte, 2011). Uit het onderzoek van Duquet, Glorieux, Laurijssen en Van Dorsseleer (2006) blijkt dat Noord-Afrikaanse jongens vaker schoolachterstand hebben, terwijl bij de Turken het vooral de meisjes zijn die het secundair onderwijs op latere leeftijd aanvagen.

De laattijdige intrede zorgt ervoor dat leerlingen ontmoedigd raken. Dit leidt tot schoolmoeheid met als gevolg dat er jaarlijks in Vlaanderen een ongekwalificeerde uitstroom plaatsvindt. Dit zijn leerlingen die het secundair onderwijs zonder diploma verlaten. In 2009 steeg de ongekwalificeerde uitstroom tot 13,4 % (Van Landeghem & Van Damme, 2009). Met andere woorden: in 2009 verliet 13,4% van de Vlaamse leerlingen de school zonder diploma. Daarnaast is er een aanzienlijk verschil tussen leerlingpopulaties. Voor Vlaanderen is er een verschil naar etniciteit op basis van de SONAR-databank¹: daar waar 13% van de Vlaamse jongens vroegtijdig de school verliet, liep dit percentage bij jongens met een migratieachtergrond op tot 30,1%. Bij meisjes is het verschil tussen beide groepen zo mogelijk nog groter: 7% van de Vlaamse meisjes verliet de school vroegtijdig, in vergelijking met 25% van de meisjes met een migratieachtergrond (Duquet et al., 2006).

Het is daarom belangrijk dat leerlingen met een migratieachtergrond tijdens het basisonderwijs een goede opvolging krijgen en bij de start van het secundair onderwijs een weldoordachte keuze maken. Zo kan de achtergestelde onderwijspositie worden weggewerkt en de ongekwalificeerde uitstroom worden beperkt.

2.2 Huidige overgang van het basis- naar het secundair onderwijs

Om inzicht te krijgen in de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is het eerst noodzakelijk een kort overzicht te geven van het onderwijssysteem. In Vlaanderen start de leerplicht van leerlingen op zesjarige leeftijd. Het traditioneel leerplichtig basisonderwijs bestaat doorgaans uit een traject van zes schooljaren waarin de leerling bijna elk schooljaar door een nieuwe leerkracht wordt onderwezen. Elke leerkracht heeft een eigen klas die hij/zij moet onderwijzen. Er kunnen echter enkele specifieke leerkrachten in dienst worden genomen voor de vakken lichamelijke opvoeding, godsdienst en zedenleer als ook zorgleerkrachten,

¹ SONAR staat voor studiegroep van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt. SONAR is een interuniversitair en interdisciplinair onderzoeksconsortium met onderzoekers over heel Vlaanderen (Omeij & Van Trier, 2008).

verschillende beleidsondersteuners,... . Naast het traditioneel onderwijs zijn er basisscholen die met graadklassen werken of werken vanuit een andere onderwijspedagogie (voorbeeld: Steinerscholen²) waarbij de leerkracht zes schooljaren met een klas meegaat. Na zes succesvolle jaren komt er, in het jaar wanneer de leerling twaalf wordt, een transfer naar het eerste schooljaar van het secundair onderwijs.

Het secundair onderwijs bestaat zoals in het basisonderwijs uit zes schooljaren die worden onderverdeeld in drie graden. De eerste graad (bestaande uit de eerste twee schooljaren) wordt onderverdeeld in de A-stroom en de B-stroom. De A-stroom heeft als doelstelling dat alle leerlingen via een brede algemene vorming op zoek gaan naar hun eigen interesses en talenten (VVKSO, 2012). Het is volgens Boone & Van Houtte (2010) onhoudbaar te beweren, dat de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen gemeenschappelijk van aard is. Dit omdat de keuze die een leerling maakt bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs, bepalend is voor het traject dat hij/ zij doorheen zijn schoolloopbaan aflegt. De leerlingen krijgen een pakket van algemene vakken die voor iedereen verplicht zijn. Daarnaast zijn er een aantal keuzevakken waaruit de leerlingen kunnen kiezen die de leerling voorbereidt op de tweede graad van het secundair onderwijs en waar traditioneel een onderscheid wordt gemaakt tussen het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), het Technisch Secundair Onderwijs (TSO), het Beroeps Secundair Onderwijs (BSO) en het Kunst Secundair Onderwijs (KSO).

Naast de A-stroom is er ook een B-stroom (eerste leerjaar B). De intrede in de B-stroom is voor leerlingen die het diploma basisonderwijs niet behaald hebben of wanneer de leerling aangeraden wordt om nog een extra voorbereidend jaar te doorlopen. Het zijn veelal leerlingen uit de onthaalklas anderstalige nieuwkomers, leerlingen met een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, leerlingen met schoolse vertraging en leerlingen die instromen op basis van leeftijd vanuit een vierde of vijfde leerjaar basisonderwijs (VVKSO, 2012). Dit houdt in dat ook leerlingen "op leeftijd" kunnen starten in de B-stroom. Onderzoek toont aan dat leerlingen met een migratieachtergrond al voor de basisschool starten met een achterstand en dat deze kloof gedurende hun schoolloopbaan enkel groter wordt (Grossi & Vaerewyck, 2008). De heterogeniteit binnen de B-stroom vereist een geïndividualiseerde aanpak zodat het perspectief van het bereiken van de eindtermen van het basisonderwijs en de eventuele overstap naar de A-stroom mogelijk blijft (Vlaamse overheid, 2013).

Onderzoek wijst uit dat minder dan 3% van de leerlingen die aanvangen in de B-stroom zijn weg vindt naar de A-stroom (VVKSO, 2012). Terwijl minder dan 10% van de Vlaamse leerlingen zijn intrede maakt in de B-stroom bedraagt dit bij leerlingen met een migratieachtergrond het dubbele. Het is opvallend dat leerlingen die voor de B-stroom kiezen gemiddeld tot lagere SES-groepen³ behoren dan leerlingen die voor de A-stroom kiezen (Boone & Van Houtte, 2010). Verder blijkt uit onderzoek dat Turkse en Noord-Afrikaanse leerlingen in negatieve zin opvallen. Bijna de helft (50%) van de Turkse meisjes en ongeveer vier op de tien Noord-

² Steinerscholen: staat voor een onderwijsvorm die de pedagogie van Steiner toepast. Leerkrachten geven les vanuit de mens- en ontwikkelingsvisie van de antroposofie, een filosofie die dient als inspiratiebron maar zelf niet onderwijzen wordt. Het onderwijs staat ten dienste van de persoonlijkheidsvorming, met inbegrip van de sociale vorming. Het is immers de bedoeling dat de leerling er zich in zijn totaliteit evenwichtig en vrij kan ontplooiën. Een harmonieuze ontwikkeling van hoofd (verstand), hart (gevoel) en handen (daad- en scheppingskracht) staat voorop (Federatie Steinerscholen, 2013).

³ SES-groepen: plaats op de maatschappelijke ladder vanuit sociaal en economisch gezichtspunt

Afrikaanse jongens (41%) beginnen het secundair onderwijs via de B-stroom (Duquet et al., 2006). Wie in het huidige systeem de B-stroom aanvat, heeft minder kans op het behalen van een eindexamen (Boone & Van Houtte, 2011; Duquet et al., 2006). Terwijl de B-stroom er op gericht is leerlingen op te vangen die een achterstand hebben opgelopen en tevens om leerlingen te onderwijzen die minder geschikt zijn voor het overwegend theoretisch onderwijs, streeft de B-stroom op dit moment zijn doelstelling voorbij (Departement Onderwijs en Vorming, 2008 zoals geciteerd in Boone & Van Houtte, 2010).

2.3 Toekomstige overgang: Masterplan van minister Pascal Smet (2013)

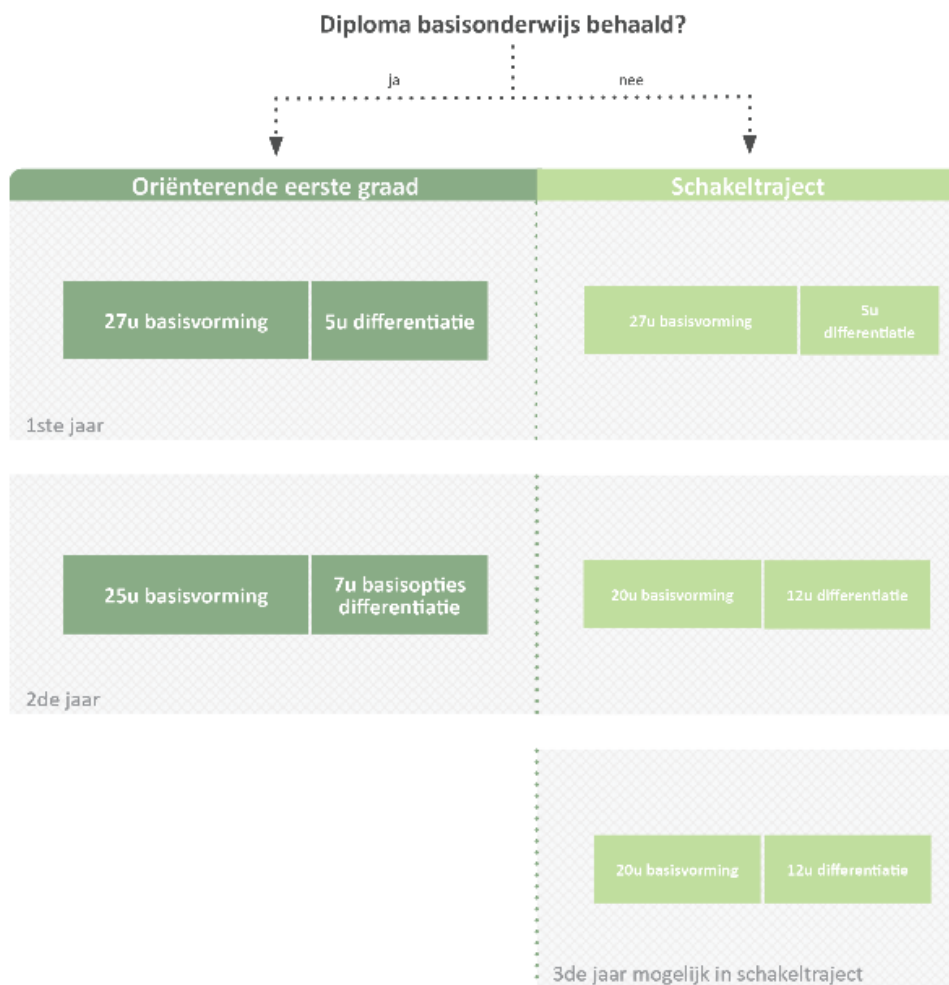
Het is niet de bedoeling in dit onderzoek om een volledige beschrijving te geven van de hervorming van het secundair onderwijs. Het doel is om een beschrijving te geven over de nieuwe overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs. De beschrijving van de hervorming wordt bekeken in het belang van het schoolkeuzeproces van de leerling met een migratieachtergrond. Het masterplan van Pascal Smet, Vlaams minister van onderwijs, jeugd, gelijke kansen en Brussel werd goedgekeurd door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. De gehele hervorming zal over twaalf jaar rond zijn.

De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs wordt hervormd. Zo is het doel dat leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs een beeld krijgen van wat ze kunnen. Leerlingen leren er hun interesses beter ontdekken en ontwikkelen. Elk met de gepaste prikkels: uitdagend of ondersteunend. Het wordt met andere woorden een oriënteringsgraad waarbij een brede instroom van leerlingen is en een breed inhoudelijk lessenpakket wordt aangeboden. Studiekeuzes moeten weloverwogen keuzes worden en veel minder afhankelijk van de toevallige sociaal-economische of sociaal-culturele context van de leerling (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Voor leerlingen die uit achtergestelde milieus komen, heeft de school juist de kracht om een kansrijke en stimulerende omgeving te bieden, een omgeving die ze thuis vaak missen (Smet, 2010).

Volgens het masterplan wordt er bij de start van het secundair onderwijs duidelijker vastgelegd waar welke leerlingen terechtkomen. Tot op heden belanden te veel leerlingen in de B-stroom die daar volgens hun schoolresultaten niet thuishoren. De hervormingen zullen ervoor zorgen dat alle leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs naar de A-stroom van de eerste graad gaan. In de A-stroom krijgen leerlingen een brede basisvorming in een set van sleutelcompetenties. Daarnaast voorziet de hervorming in een keuzegedeelte of differentiatiepakket. Dat kan leerlingen een duwtje in de rug geven, óf hen extra uitdagen. Het differentiatiepakket kan klassieke talen bevatten, maar ook techniek, wiskunde/wetenschappen, kunst, economie, Nederlands of moderne vreemde talen. Het pakket maakt leerlingen keuzevaardiger. Leerlingen die willen, kunnen al vanaf 13 jaar een studierichting kiezen. Wie het nog niet weet, kan wachten tot 14 jaar. Het aantal uren basisvorming verandert nauwelijks. Er blijven 27 uren in het eerste jaar en in het tweede jaar gaat de basisvorming van 24 naar 25 uren. Maar inhoudelijk verandert er in de basisvorming wel heel wat: leerlingen krijgen meer les in techniek, wetenschappen, economische en financiële kennis, moderne vreemde talen, sociale en burgerschapscompetenties, creativiteit en ondernemingszin, sociaal-emotionele ontwikkeling

en relationele vaardigheden. Alle leerlingen moeten daar minstens het basisonderwijs voor halen. Sommige leerlingen zetten een stap verder. Dat is de inhoudelijke verbreding van de eerste graad (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs halen volgen een schakeltraject (zie figuur 1). Er komen meer eenduidige voorwaarden en doelstellingen om al dan niet een getuigschrift basisonderwijs uit te reiken. Leerlingen in een schakeltraject (vroegere B-stroom) krijgen een meer op maat aangepast programma dat maximaal drie jaar kan duren (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).



Figuur 1. Structuur eerst graad masterplan

In het masterplan wordt tevens de nadruk gelegd op de vrijheid van scholen om de eerste graad uit te werken. Zo kunnen zij bijvoorbeeld opteren voor een middenschool die een brug vormt tussen het basis- en het secundair onderwijs. Daarnaast kunnen scholen ook niveaugroepen vormen voor bepaalde vakken, of vaste klassen behouden (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

3 Theoretisch kader

Om de probleemstelling verder te kaderen worden hier eerst enkele aspecten en begrippen verduidelijkt in het theoretisch kader. Daarna volgt in de literatuurstudie een verdere beschrijving van het bestaande onderzoek naar de factoren die een rol spelen bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs.

3.1 Nieuw Vlamingen of leerlingen met een migratieachtergrond

Het begrip '*Nieuwe Vlamingen*' of het begrip '*leerlingen met een migratieachtergrond*' wordt tegenwoordig gebruikt ter vervanging van het stigmatiserend en uitsluitend begrip allochtoon. Door deze begripsverschuiving probeert de overheid te komen tot een mentaliteitsverschuiving in onze multi-etnische samenleving, waardoor de negatieve bijklank van het containerbegrip allochtoon wordt vermeden.

Het begrip allochtoon wordt niet meer gebruikt in de zin van het woord, maar eerder als een negatieve en/of discriminerende betekenis. Hoewel allochtoon in de betekenis van het woord '*niet van hier zijn*' betekent, wordt het niet gebruikt voor Nederlanders, Fransen of Duitsers. Het fungeert als containerbegrip waar geprobeerd wordt allerlei kwalificaties in te passen: moslim, laagopgeleid, kansarm, Arabier, Noord-Afrikaan, Niet-Europeaan,... . Deze terminologie is niet langer geschikt en is daarom aan vernieuwing toe (Verschelden, 2012).

Ook in dit onderzoek wordt er geopteerd voor het begrip nieuwe Vlaming of het begrip leerlingen met een migratieachtergrond. De begrippen worden tijdens het onderzoek door elkaar gebruikt. De definitie van Nieuwe Vlaming wordt op ENCYCLO (2013) als volgt omschreven:

Met 'Nieuwe Vlamingen' wordt verwezen naar de diverse etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen. Deze term dekt in Vlaanderen ongeveer dezelfde groep als 'etnisch-culturele minderheden' en 'allochtonen'. Toch zijn deze termen ruimer dan immigranten omdat deze laatste term enkel slaat op de zogenaamde eerste generatie, daar waar nieuwe Vlamingen ook slaat op de afstammelingen van de immigranten, en dus meer dan één generatie inhoudt.

3.2 Segregatie

Segregatie in het onderwijs wordt het best begrepen als de ongelijke spreiding van leerlingen met een specifiek kenmerk (bijvoorbeeld geslacht, etniciteit en sociale achtergrond) over de scholen binnen een bepaald geografisch gebied. Etnische segregatie duidt dan op leerlingen van etnisch-culturele minderheden die ongelijk gespreid zijn over de scholen in een bepaalde stad of wijk (Agirdag, Nouwen, Mahieu, Van Avermaet, Vandenbroucke & Van Houtte, 2012). Uit onderzoek blijkt dat sociaal-economische achterstelling zich in belangrijke mate concentreert bij etnische-culturele minderheden in de wijken en scholen van grote steden in Vlaanderen (Agirdag et al., 2012).

3.3 Verschillende gemeenschappen binnen dit onderzoek

Binnen dit onderzoek worden vier gemeenschappen opgenomen, namelijk: de Marokkaanse, de Turkse, de Poolse en de Centraal-Afrikaanse gemeenschap. Waarom juist deze etnische groepen worden gekozen wordt in de methodologie verantwoord. Om een beeld te krijgen van deze gemeenschappen worden zij hieronder kort even opgenomen.

3.3.1 Marokkaanse en Turkse gemeenschap

"(...) Muslim identity, as with every identity, is actively produced, reproduced, and transformed, through a series of social processes." (Kahani-Hopkins & Hopkins, 2002 zoals geciteerd in Kanmaz, 2002)

Jaarlijks blijft er een instroom van de Marokkaanse en Turkse bevolkingsgroepen in België en is de uitstroom beperkt. Dit leidt tot een relatief grote aangroei van deze bevolkingsgroep in Vlaamse steden (Sannen, Lambrechts, Morissens, Pauwels, 2007-2011). De grootste instroom van migranten in België gebeurt door free movements (54,6 % in 2008), migratie uit vrije keuze. Daarnaast is de familie de voornaamste reden om naar hier te komen (32,7 %). Werk (7,8 %) en humanitaire redenen (4,9 %) zijn in België minder courante redenen om te immigreren (Michielsen, Notteboom & Lodewyckx, 2012).

Zowel de Marokkaanse als Turkse gemeenschap praktiseren de islam. Religie is een academisch focuspunt geworden in debatten rond de integratie van immigranten (Citak, 2010). Sinds de jaren tachtig zien we in de literatuur omtrent de islam in Europa het discours opduiken van een Europese islam, meer bepaald een islam die minder verbonden is met de thuislanden of met de streek van herkomst. Deze Europese moslims zouden zich meer en meer richten op Europa, waardoor de oorspronkelijke banden overstegen zouden worden. Niet meer de gemeenschappelijk afkomst en taal staan centraal, maar het feit dat men dezelfde godsdienst heeft. Wat betreft de lokale religieuze organisatievorming zou dit, volgens de literatuur, ook het succes verklaren van moskeeën die niet meer op etnische basis georganiseerd zijn. (Dassetto, 1996; Roy, 1999 zoals geciteerd in Kanmaz, 2002). Religie wordt een belangrijke factor om zich te onderscheiden en om door anderen te worden gecategoriseerd voor Marokkaanse en Turkse islamitische minderheden in een christelijke samenleving (Clycq, 2008).

3.3.2 Poolse gemeenschap

Naast de migratie van de Marokkaanse en Turkse populatie is volgens de federale overheid de Poolse gemeenschap de grootste groep vergeleken met andere migrantengroepen komende uit Centraal- en Oost Europa (Piqueray, 2011). De Poolse bevolking emigreert voornamelijk uit hun moederland omwille van economische redenen en kiezen voor België als gastland omdat hier reeds familieleden en/ of vrienden verblijven (Piqueray, 2011). De arbeidspositie van de Poolse gemeenschap verschilt met die van de grootste migrantengroepen in Vlaanderen. In december 2010 was het percentage werkloze Polen 0.6%, binnen de totale groep van werklozen met een migratieachtergrond (5.5%). Dit percentage wordt sterk omhoog getrokken door

migranten met een Marokkaanse (6.4%) en Turkse (4.6%) achtergrond (Arvastat, website VDAB zoals geciteerd in Piqueray, 2011).

Polen zijn in tegenstelling tot Marokkaanse en Turkse migranten overwegend (Rooms)-katholieke (Galent et.al. 2009 zoals geciteerd in Piqueray, 2011). Poolse migranten verschillen in de uitvoering van hun religie. Enkele volgen de Poolse misvieringen, anderen gaan ook naar Vlaamse vieringen. Daarnaast vinden zij het belangrijk dat hun kinderen worden opgevoed volgens katholieke normen en waarden en verkiezen daarom over het algemeen een katholieke school (Piqueray, 2011).

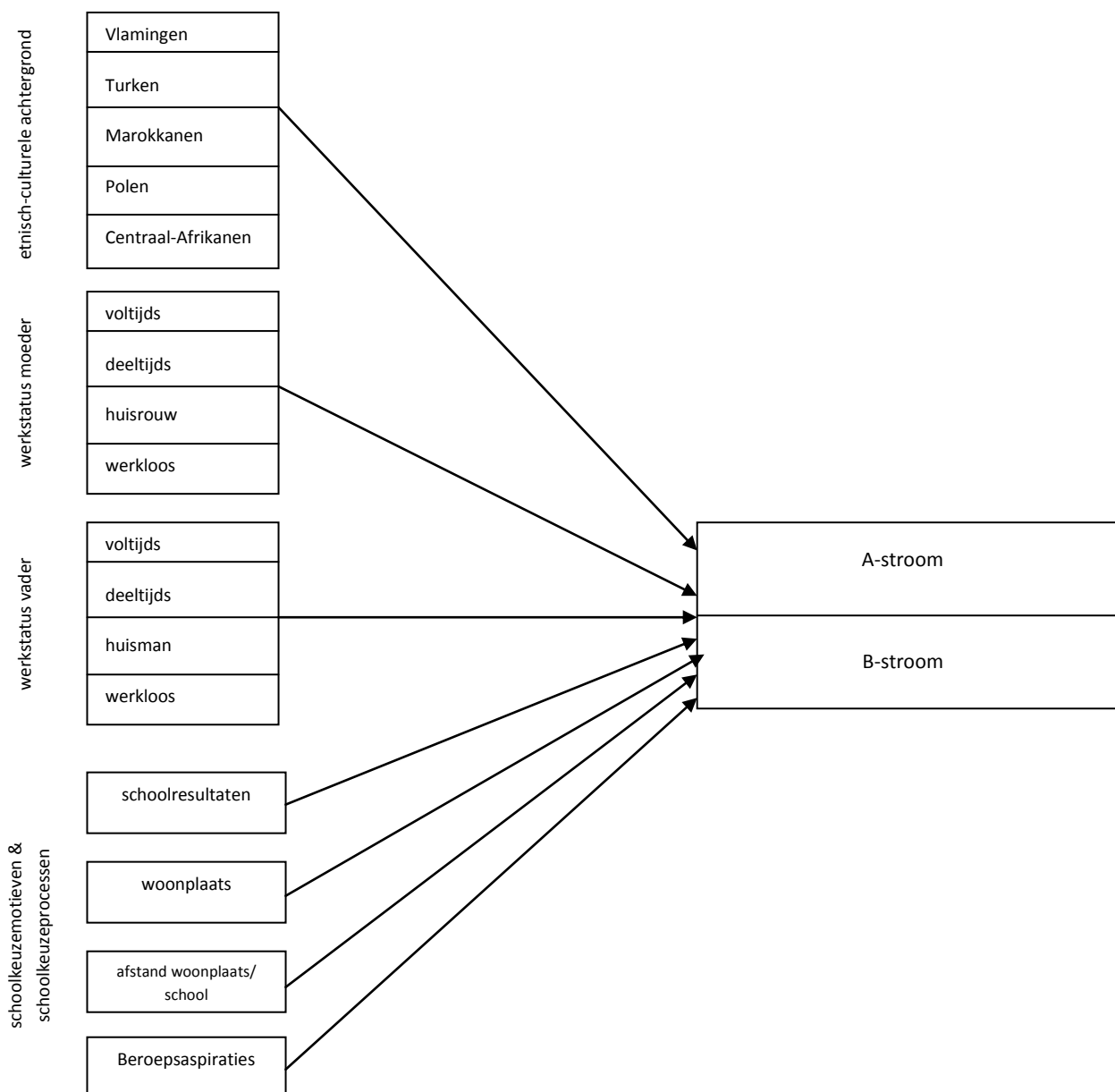
3.3.3 Centraal - Afrikaanse gemeenschap

De Centraal-Afrikaanse migratie naar België verliep in verschillende fasen. In de jaren 70 - 80 kwamen nog studenten in België studeren, maar velen onder hen hadden niet de intentie om terug te keren. De meesten onder hen wilden ontsnappen aan de armoede, anderen vroegen politiek asiel aan om het regime in het land van herkomst te ontvluchten. In de jaren 90 vroegen nog meer Centraal-Afrikanen politiek asiel aan. Ook vandaag nog zijn studies en politiek de voornaamste redenen om te migreren naar België. Daarnaast is gezinshereniging een belangrijk motief. Sinds het begin van het millennium gaat het daarbij steeds vaker om gezinshereniging met de achtergebleven ouders van migranten. Volgens de bevolkingsregisters waren er op 1 januari 2010 18 056 personen met de Congolese nationaliteit in België (Michielsen, Notteboom & Lodewyckx, 2012).

Zoals de Poolse gemeenschap zijn Congolezen en Rwandezes overwegend (Rooms)-katholiek. Volgens 'The World Fact Book' (2013) is 50% van de Congolezen en 56.5% van de Rwandezes (Rooms)-katholiek. Ook de protestantse beweging is groeiend in beide landen (Rwanda 26%, Congo 20%).

4 Literatuurstudie

In dit onderzoek wordt er getracht een verband of een effect te zoeken tussen de variabelen etnisch-culturele achtergrond, werkstatus en de instroom in het eerste jaar secundair onderwijs. Er wordt gezocht naar mogelijke verschillen en overeenkomsten tussen de hierboven besproken etnisch-culturele groepen. Verder wordt nagegaan welke variabelen een rol spelen in de keuze tussen de A-stroom en de B-stroom zoals in figuur 2 wordt weergegeven. In volgende paragrafen wordt er dieper ingegaan op de factoren die volgens de literatuur van invloed zijn op het maken van een keuze van het basis- naar het secundair onderwijs. Als eerste wordt er gekeken naar het perspectief van de leerling en zijn ouders. Vervolgens wordt de aanpak van de leerkracht besproken en tenslotte worden de basisschool en de externe instanties gesitueerd in het oriënteringsproces.



Figuur 2. Verband tussen A- en B-stroom in relatie tot etnische achtergrond, werkstatus en schoolkeuzemotieven/schoolkeuzeprocessen

De wijze waarop leerlingen instromen in het secundair onderwijs heeft een enorme impact op hun hele schoolcarrière. Dit werd door eerder onderzoek aangetoond (vb. Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorsseleer, 2005). Zoals in de probleemstelling reeds aan bod kwam, blijkt de intrede in de B-stroom de kans op vervolgonderwijs sterk te belemmeren. Daarom is het belangrijk dat de keuze voor een secundaire school en de keuze voor de A- of de B-stroom op een weldoordachte manier worden genomen.

4.1 De leerling en de ouders centraal in het keuzeproces

Doorheen de geschiedenis hebben zich heel wat verschuivingen voorgedaan met betrekking tot mogelijke verklaringen voor de waargenomen verschillen in schoolloopbaan tussen Vlaamse leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond (Hermans, 2002 zoals geciteerd in Duquet et al., 2006). Vandaag is de aandacht echter verschoven naar de mogelijke verklarende rol van het sociaal-economische milieu waaruit leerlingen met migratieachtergrond komen (Duquet et al., 2006). Daarnaast spelen ook een aantal gezinskenmerken een rol bij het keuzeproces. Alvorens in te gaan op de hypothese die binnen het sociaal-economisch milieu gebruikt wordt (achterstandhypothese) en een overzicht van de gezinskenmerken, wordt er eerst gekeken naar twee beïnvloedende factoren op het keuzeproces van de leerling namelijk: schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen.

4.1.1 Schoolkeuzemotieven

Uit schoolkeuze-onderzoek blijkt dat drie elementen een belangrijk rol spelen in het keuzeproces: kwaliteit, levensbeschouwing en afstand (Creten, Douterlungne, Verhaeghe & De Vos, 2000).

Kwalitatief goed secundair onderwijs betekent voor ouders dat er een evenwicht bestaat tussen cognitieve vorming en training van sociale vaardigheden die daarnaast ondersteund wordt door de nodige tucht en discipline (Creten et al., 2000). Toch blijkt er een onderscheid te zijn tussen de verwachtingen van hoog opgeleide en laag- en matig opgeleide ouders. Hoog opgeleide ouders hebben bij de schoolkeuze voornamelijk oog voor de voorbereiding die de school geeft op hogere studies. Zij houden bij de keuze ook rekening met het leerkrachtenteam dat al deze opdrachten moet waarmaken. Laag en matig opgeleide ouders kijken echter vaker naar de waarde van het diploma dat op de secundaire school kan worden behaald, de leerlingbegeleiding en de reputatie van de school op het gebied van spijbelen (Creten et al., 2000).

Het onderzoek van Creten et al. (2000) toont aan dat leerlingen zich ook op kwaliteitscriteria baseren om een secundaire school te kiezen. Zoals hun ouders vinden zij het heel belangrijk dat naast het behalen van een waardevol diploma op het einde van het secundaire onderwijs, er ook een voorbereiding is op het hoger onderwijs. Ook het belang van sociale vorming wordt door leerlingen hoog ingeschat. Het leerkrachtenteam en de directie worden eveneens door de meeste leerlingen als belangrijke kwaliteitscriteria aangeduid. In overeenstemming met de ouders blijkt dat leerlingen afkomstig uit een verschillend sociaal milieu, soms een andere mening hebben over de kenmerken die iets zeggen over de kwaliteit van een secundaire school. De

naam en de faam van een school wordt minder als een maat van kwaliteit beschouwd naarmate leerlingen hoger opgeleide ouders hebben. Ook de multilaterale uitbouw⁴ van een school wordt minder belangrijk geacht door leerlingen uit hogere milieus. Kinderen van hoog opgeleide ouders beschouwen de infrastructuur van een school als een belangrijker criterium bij de schoolkeuze. Kinderen van matig opgeleide ouders hebben iets meer aandacht voor de veiligheid op school (drugs, geweld, ...) (Creten et al., 2000).

Naast het kwaliteitscriteria blijkt uit het onderzoek van Creten et al. (2000) dat de overgrote meerderheid van de ouders uitdrukkelijk kiezen voor een school die aansluit bij de eigen levensovertuiging. Voor katholieke ouders blijkt dit ongeveer voor de helft een vereiste te zijn. Daarnaast komt uit het onderzoek naar voor dat de meerderheid van de vrijzinnige ouders en van de niet-gelovige ouders kiezen voor een gemeenschapsschool. Zij die kiezen voor een gemeenschapsschool of zij die kiezen voor het officiële gesubsidieerde net hechten over het algemeen minder belang aan de ideologische strekking van de school (Creten et al., 2000).

Tenslotte speelt afstand een rol bij de keuze voor een secundaire school. Ouders kiezen voor een nabijgelegen en goed bereikbare school. De leerlingen lopen school binnen een straal van vijftien kilometer en ruim de helft verkiest voor een school die maximaal vijf kilometer van huis is gelegen. Deze aspecten betekenen immers een 'automatische beperking' van de keuzevrijheid van de ouders. De praktische mogelijkheden wat betreft afstand en vervoer kunnen niet over het hoofd gezien worden bij de schoolkeuze. Dat de afstand tot de school en de bereikbaarheid doorslaggevende motieven zijn, wordt bevestigd doordat dit de vaakst vernoemde redenen zijn om voor een bepaalde secundaire school *niet* te kiezen. Wanneer ouders twijfelen tussen twee, naar hun oordeel, gelijkwaardige alternatieven wordt in de meeste gevallen de knoop doorgemaakt op basis van de afstand en de bereikbaarheid van de scholen (Creten et al., 2000). Bovendien toont Nederlands onderzoek van Ten Broeke en Bosveld (2004) aan dat vrijwel alle ouders aangeven dat de nabijheid van de school het belangrijkste motief is om voor een school te kiezen. Het uitgangspunt voor deze ouders is een zo dicht mogelijk school bij huis. Dit uitgangspunt wordt in Vlaanderen echter verlaten als de school in hun ogen een te groot aantal migranten telt (Creten et al., 200). Het gaat daarbij om 60% van de Vlaamse ouders en 25% van de nieuwe Vlaamse ouders die aangeven dat een te hoog percentage leerlingen met migratieachtergrond de belangrijkste reden is om *niet* voor een school te kiezen. Uit het onderzoek van Pannecoucke (2010) blijkt dat de ongelijke spreiding van secundaire scholen, de ongelijkheid in de hand blijft werken. Het onderzoek toont aan dat bepaalde regio's in Vlaanderen vooral scholen zijn met technische of beroepsopleidingen. Haar conclusie is dat het schoolkeuzeproces niet enkel zeer complex is, maar ook zeer sterk plaatsgebonden.

Naast dit drie-motieven-model zijn er nog twee factoren die bepalend zijn voor de schoolkeuze, met name de individuele kenmerken met daaraan gekoppeld de schoolresultaten in het basisonderwijs en beroepsaspiraties van de leerling. Als eerste worden de individuele kenmerken van de leerling toegelicht.

⁴ Multilaterale uitbouw: Verschillende onderwijsvormen op één school.

De individuele kenmerken zijn van belang bij het verklaren van de studiekeuze (Boone & Van Houtte, 2011). Het kiezen van een secundaire school verloopt moeilijker wanneer de resultaten op het einde van de basisschool minder goed zijn. Tevens werd vastgesteld dat leerlingen met minder goede resultaten op het einde van de basisschool een verhoogde voorkeur uitspreken voor TSO- en BSO-studies (Creten et al., 2000). Om kinderen op een zo objectief mogelijke basis te oriënteren worden ze getest op hun intelligentie en veelal technische vaardigheden. Deze meten de objectieve individuele vaardigheden en beogen geen rekening te houden met de sociale afkomst (Pannecoucke, 2010). Dewaele (1982) heeft echter een bedenking bij de samenstelling van deze onderzoeken. Zo zijn deze samengesteld vanuit een bepaalde cultuur, namelijk die van de middenklasse. Voor groepen met een ander taalgebruik zoals kinderen van etnische minderheden en van lagere sociale klassen werkt dit discriminerend. Leerlingen die laag presteren op deze onderzoeken omwille van het beperkte Nederlands, kunnen in een verkeerde secundaire school georiënteerd worden (Akresh & Akresh, 2010). Uit het onderzoek van Nicaise (2001) komt naar voor dat deskundigen, bewust of onbewust, niet stilstaan bij de sociale vertekening van het IQ of andere diagnostische scores. De testen meten aan de ene kant de aangeboren vaardigheden, maar aan de andere kant ook de gecumuleerde effecten van de sociaal ongelijke ontwikkelingskansen tijdens de jeugdijaren. Nicaise voerde een regressie-analyse uit met als afhankelijke variabele het IQ bij de instap in het secundair onderwijs en als onafhankelijke variabele het onderwijsniveau van vader en moeder, het gezinsinkomen en de arbeidssituatie van beide ouders. Deze onderzochte variabelen (als indicator van de sociale afkomst) verklaarden samen 71% van de variantie in het IQ van de leerlingen. Met andere woorden, het IQ reflecteert bij kinderen uit de hogere klassen het gekoesterde menselijke kapitaal waarin jarenlang geïnvesteerd is, en bij kansarme kinderen het door ziekte, stress, ontbering en vernedering gekraakte talent. Samenvattend zijn diagnostische testen een product van sociale omstandigheden waardoor onjuiste interpretaties kunnen leiden tot individuele stigmatisering die als gevolg onomkeerbare oriënteringsbeslissingen hebben (Nicaise, 2001).

Naast de individuele kenmerken spelen ook beroepsaspiraties een rol in het maken van een juiste studiekeuze. Dit duidt op de ambitie die leerlingen hebben om een bepaalde beroep uit te voeren. Onderzoek hierover richt zich tot leerlingen in het secundair onderwijs aangezien voor hen een dergelijke keuze minder ver af ligt (Cook et al., 1996 zoals geciteerd in Pannecoucke 2010). Hoewel heel wat theorieën verschillen naar het tijdstip waarop aspiraties gerealiseerd zijn, houden ze allen een ontwikkelingsproces in. Kinderen verfijnen hun ideeën en plannen met betrekking tot hun beroeps carrière. Ze stellen het specifiek en meer realiteitsgebonden voor. Hierbij nemen ze ook allerlei elementen uit hun nabije woonomgeving op (Pannecoucke, 2010). Amerikaans onderzoek over armoede en kinderen toont aan dat kinderen die opgroeien in arme gezinnen of arme buurten zich aanpassen aan de sociale omgeving waar sociale mobiliteit ontbreekt. Omdat ze over geen alternatieve rolmodellen beschikken, ontwikkelen ze begrensde aspiraties (Wilson, 1987 zoals geciteerd in Pannecoucke, 2010).

4.1.2 Schoolkeuzeprocessen

"Het bepalen van de schoolkeuze is geen rationeel proces, maar staat in verband met wat Bourdieu (1991) omschreef als 'habitus'. De habitus van iemand bepaalt dat hij zonder er misschien erg in te hebben bepaalde doelen nastreeft en er voorkeuren op na houdt omdat hij opgenomen is in een gemeenschap met opvattingen, waarden en gedragingen" (Bourdieu 1991, zoals geciteerd uit Zeldenrijk, 2010, p. 24).

De term schoolkeuzeprocessen verwijst naar het om het feitelijk aanbod aan secundair onderwijs en de context waarbinnen wordt gekozen. Zo blijkt dat ouders één of meerdere scholen in hun omgeving kennen, deze beoordelen en dan kiezen voor één van deze scholen (Creten et al., 2000). Uit de voorgaande paragraaf (schoolkeuzemotieven) bleek het motief afstand een doorslaggevende rol te hebben in het keuzeproces. Dit maakt dat schoolkeuzemotieven een verklaringskracht hebben voor schoolkeuzeprocessen (Creten et al., 2000).

Creten et al. (2000) stellen vast dat secundaire scholen vaak een sterke profilering naar sociale klassen toe hebben. Binnen sommige regio's bestaat er een duidelijke (toe)stroom van bepaalde sociale klassen naar specifieke secundaire scholen. De aantal verschillende nationaliteiten binnen onze grootsteden maakt dat Vlaamse scholen een mix aan leerlingpopulaties hebben. Deze mix wordt uitgesproken in termen als 'Elite' en 'Concentratie' scholen. Nouwen & Mahieu (2012, zoals geciteerd in Agirdag et al., 2012) spreken over de term 'etnische segregatie'.

Uit een studie van Glazerman (1998, zoals geciteerd in Karsten et al., 2002) naar het feitelijk keuzegedrag van ouders in Minneapolis wordt een conclusie gemaakt dat de kenmerken van de 'eigen' groep als belangrijkste referentiepunt gelden voor de keuze voor een school, m.a.w. het keuzeproces wordt bepaald door 'social matching'. Onderzoek van Schneider & Buckley (2001, zoals geciteerd in Karsten et al., 2002) toont eveneens aan dat er een sterke informatiebehoefte nodig is naar de leerlingsamenstelling van de school. Uit hun onderzoek komt naar voor dat de leerlingpopulatie bij hoger opgeleide ouders een grotere rol speelt dan bij lager opgeleide ouders. Ball (1996) analyseerde hoe ouders over schoolkeuze praten als een proces van 'child matching'. Ouders selecteren vaak een school op basis van een gelijkwaardige achtergrond van ouders met andere kinderen (Glazerman, 1998; Karsten, 2003, zoals geciteerd in Zeldenrijk, 2010). Schoolkeuze is een sociaal proces dat beïnvloed wordt door de complexe levens die families leiden, door hun levensverhalen en door hun positie in een sociaal netwerk (Ball, 1996 zoals geciteerd in Zeldenrijk, 2010). Hoger opgeleide ouders kiezen bewuster een school dan lager opgeleide ouders. Zij gebruiken meer informatiebronnen en zijn in staat een meer uitgebalanceerde keuze te maken (Jongejan & Thijs, 2010 zoals geciteerd in Zeldenrijk, 2010). Bovendien hanteren ze andere criteria. Ze kijken vooral naar de sociaal-economische samenstelling van een school, terwijl lager opgeleide ouders voornamelijk naar de etnische samenstelling kijken (Gilsing en Tierolf, 2010 zoals geciteerd in Zeldenrijk 2010). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Agirdag et al., (2012) dat kansarme gezinnen zich vertrouwd voelen met de eigen buurt en daarom een school kiezen die dicht aansluit bij de huidige woonplaats. Toch zijn er ook ouders die zich op de huidige woonplaats zeer onveilig voelen en daarom

hun kinderen enkel thuis en op school willen houden. Dit heeft als gevolg dat het eerder gaat om een verhaal van 'niet weg kunnen' dan van 'niet weg willen' omwille van het kansarme milieu (Agirdag et al., 2012).

4.1.3 Het sociaal-economisch conflict (de achterstandshypothese)

"De gevolgde onderwijsvorm ASO, TSO of BSO is afhankelijk van het sociaal-economisch milieu en bepaalt op zijn beurt in belangrijke mate het uiteindelijke behaalde diploma secundair onderwijs en het al dan niet verder studeren na de leerplichtige leeftijd" (Tan, 1998, p.20).

Om zowel het secundair onderwijs succesvol te starten als te beëindigen, is er nood aan financiële en culturele ondersteuning van ouders. Ouders met een migratieachtergrond zijn veelal lager opgeleid, niet werkend of tewerkgesteld in lagere beroepsklassen. Hierdoor missen zij de kracht om zowel de nodige financiële als culturele ondersteuning te bieden aan het schoollopend kind. Dit uit zich in onvoldoende of gebrekkige studiebegeleiding, weinig stimulansen en financiële drempels. Daardoor is er een oververtegenwoordiging van leerlingen uit de lagere klassen in de 'lagere' onderwijsvormen en studierichtingen, waar de kansen op een succesvolle schoolloopbaan beduidend kleiner zijn dan in de overige onderwijsvormen en richtingen (Duquet et al., 2006). Vergelijkend onderzoek (bijvoorbeeld Pels & Veenman, 1996 ; van der Veen, 2001 zoals geciteerd in Duquet et al., 2006) toont aan dat het lager ouderlijke milieu van leerlingen met een migratieachtergrond in belangrijke mate bepalend is voor hun ongunstige onderwijspositie. Het sociaal milieu zou daarbij vooral bepalend zijn voor Turkse en Noord-Afrikaanse leerlingen (Pels & Veenman, 1996 zoals geciteerd in Duquet et al., 2006). Tot slot toont het onderzoek van Boone & Van Houte (2010) aan dat de thuissituatie van een leerling diens prestaties beïnvloedt en deze prestaties op hun beurt invloed hebben op de keuze tussen de A-stroom en de B-stroom.

4.1.4 Invloed van gezinskenmerken op het studie- en schoolkeuzeproces

Ouders met een migratieachtergrond hebben hoge verwachtingen wat betreft het onderwijs van hun kind. Het bewust zijn dat schoolkeuze bepalend is voor de toekomstkansen van hun kind groeit bij deze ouders. Zij zoeken naar wegen om de sociale mobiliteit waar te maken en leggen zich niet neer bij bestaande situaties (Agirdag et al., 2012). Dit heeft als gevolg dat de mobiliteitsoriëntatie van ouders de belangrijkste voorspeller wordt voor het schoolsucces van de nieuwe Vlaamse leerlingen (van der Veen, 2001 zoals geciteerd in Duquet et al., 2006).

Ondanks de hoge verwachting blijkt dat ouders met een migratieachtergrond de leerling moeilijk kunnen helpen in het begeleiden van het keuzeproces. Regelmatig wordt er gewezen op een gebrek aan kennis van het huidige onderwijssysteem. Ouders die het Vlaamse onderwijssysteem goed kennen, kunnen hun kinderen beter ondersteunen in het maken van moeilijke studiekeuzes. Ouders met een migratieachtergrond hebben deze kennis niet aangezien zij onderwijs gevolgd hebben in hun land van herkomst (Duquet et al., 2006). Duquet et al. (2006) stellen daarom vast dat ouders hun kind wel ten volle willen ondersteunen in de school- en studiekeuze, maar hiervoor niet over de nodige praktische kennis beschikken. Ook recent onderzoek van

Glorieux, Koelet en Laurijssen (2011) toont aan dat ouders van meisjes met een migratieachtergrond een erg stimulerende houding aannemen tegenover de studies van hun dochters, maar dat zij weinig concrete ondersteuning kunnen bieden. Hun ouderlijke tussenkomst beperkt zich tot het aanmoedigen van de leerling.

Het gebrek aan kennis van het onderwijssysteem kan ervoor zorgen dat ouders op eigen initiatief, op zoek gaan naar informatie. Onderzoek van Boone & Van Houtte (2010) toont aan dat ouders met een migratieachtergrond op een heel andere manier te werk gaan bij het vergaren van informatie dan Vlaamse ouders. Zo blijkt dat ouders met een migratieachtergrond vaker advies inwinnen bij niet-professionals en meer concreet studieadvies krijgen van mensen uit hun nabije omgeving zoals vrienden en kennissen, en veel minder van het CLB (Boone & Van Houtte, 2010). De beperkte ondersteuning die ouders bieden op het vlak van het schoolgebeuren maakt dat veel nieuwe Vlaamse leerlingen op zichzelf aangewezen zijn bij het concreet plannen van hun schoolloopbaan. Dit vraagt een zekere zelfstandigheid, terwijl er in Turkse en Marokkaanse gezinnen doorgaans meer belang wordt gehecht aan waarden als conformisme en familiezin dan aan autonomie (Nijssen & Pels, 2000 zoals geciteerd in Glorieux et al., 2011).

Om het gebrek aan kennis van het Vlaamse onderwijssysteem van de ouders op te vangen krijgt de nieuwe Vlaamse leerling vaak onderwijssteuning van (oudere) broers en/of zussen. Onderzoek toont aan dat zij op het vlak van onderwijssteuning soms gedeeltelijk of zelfs helemaal de rol van de ouder overnemen. In tegenstelling tot hun ouders, zijn deze leerlingen wel bekend met het Vlaamse onderwijs waardoor ze hun jongere broer of zus kunnen ondersteunen in hun schoolcarrière. De hulp bestaat vaak uit: studieadvies, praktische hulp bij het maken van huiswerk, begeleiding (bv. bezoeken van ouderavonden), bemiddeling en het stimuleren van deze leerlingen om goed te presteren (Crul, 1994 uit Duquet et al., 2006). Toch toont het onderzoek van Duquet et al. (2006) geen positief effect op studiekeuze bij het al dan niet hebben van een oudere broer of zus.

Niet enkel een broer of een zus kunnen een rol spelen ook peers hebben een belangrijke positieve invloed op leerlingen met een migratieachtergrond. Ook hier betreft het vooral praktisch hulp met huiswerk, advies en stimulans. In plaats van een onderlinge concurrentiestrijd zouden deze leerlingen elkaar ondersteunen en stimuleren (Duquet et al., 2006; Pietarinen, 2000).

4.2 De leerkrachten centraal in het oriëntatieproces

De schoolloopbaan van leerlingen met een migratieachtergrond verloopt niet altijd zoals het hoort. De inleiding toont aan dat bijna de helft van de Turkse meisjes en 41% van de Noord-Afrikaanse jongens het secundair onderwijs aanvat in de B-stroom (Duquet et al., 2006). Hoe verloopt de schoolloopbaan van deze leerlingen? Welke begeleiding en studie-oriëntering krijgen zij? De leerkracht krijgt een centrale rol in het oriënteringsproces. Onderzoek wijst uit dat ouders het meest concreet advies krijgen van de leerkracht (Boone & Van Houtte, 2010). In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op de kracht van de leerkracht tijdens het oriënteringsproces.

4.2.1 De verwachtingen van de leerkracht

Het is een illusie te denken dat de leerkracht 'neutraal' reageert op de sociale verschillen in de vraag naar onderwijs. Naast 'ongelijke kansen' is er ook sprake van een 'ongelijke behandeling' of discriminatie, al dan niet bewust (Ruelens, Nicaise & Desmedt, 2005). Rosenthal en Jacobson (1968, zoals geciteerd in Tsiplakides & Keramida, 2010) beschreven de verwachtingen van de leerkracht onder de term: 'Pegmalion in the Classroom'. De onderzoekers concludeerden dat leerkrachten hogere verwachtingen bezitten tegenover 'betere leerlingen' en vroegen zich daarom af of die verwachtingen de prestaties van die leerlingen beïnvloeden en niet omgekeerd. Uit deze veronderstelling werd een onderzoek gestart in een basisschool te San Francisco. Zij beweerden aan enkele leerkrachten dat sommige leerlingen, op basis van een IQ-onderzoek, een versnelde intellectuele groei zouden doormaken. In werkelijkheid werden de kinderen toevallig geselecteerd. Acht maanden later bleek, na afname van echte testafnames, dat deze kinderen hogere IQ-scores behaalden dan de kinderen van de controlegroep. Bovendien werden de 'laatbloeiers' door de leerkrachten positiever geëvalueerd (Brehm, Kassin, Fein, Mervielde & Van Hiel, 2006). Heel wat onderzoekers stonden kritisch tegenover de bevindingen van Rosenthal en Jacobson. Zij waren het niet eens over de veralgemeenbaarheid van de resultaten. Want als positieve verwachtingen van de leerkracht de prestaties van een leerling kunnen verbeteren, is het dan zo dat negatieve verwachtingen dan het tegenovergestelde effect hebben? Dit zou ertoe leiden dat welgestelde kinderen voorbestemd zijn om succesvol te worden, terwijl minder bevoorrechte leerlingen door de negatieve verwachtingen gedoemd zijn om te mislukken (Brehm et al., 2006). Rosenthal (1985, zoals geciteerd in Brehm et al., 2006) concludeerde op basis van een overzicht van verdere studies dat de verwachtingen van de leerkracht de prestaties van de leerling in 36% van de gevallen significant voorspelden.

Agirdag et al. (2012) spreken over de onderwijsbaarheidsverwachtingen van de leerkrachten. Dit verwijst naar de opvattingen van de leerkrachten over de onderwijsbaarheid van de leerlingen op hun school. Alvorens de onderwijsbaarheid van de leerkracht een effect heeft op de onderwijsprestatie van de leerling, moeten de verwachtingen van de leerkracht een invloed hebben op de overtuigingen van de leerling zelf. Lagere verwachtingen van de leerkracht kunnen er immers toe leiden dat leerlingen pessimistischer worden en in sterkere mate het gevoel ervaren dat ze geen controle hebben over hun eigen onderwijssucces (Jussim, 1986 zoals geciteerd in Agirdag et al., 2012).

De verwachtingen van leerkrachten kunnen met andere woorden het professioneel handelen beïnvloeden. Hoe groter de culturele kloof tussen school en thuismilieu, hoe minder accuraat het beeld is van de leerkracht over de leerlingen. Op die manier wordt het gedrag van leerkrachten geleid door foutieve impressies. Hieruit volgt dat de ongelijkheid wordt versterkt omdat de verwachtingen van de leerkracht een invloed hebben op het schoolresultaat van de leerling (Nicaise, 2001). Zijn de verwachtingen hoog dan is de leerkracht meer geneigd om de leerling positief aan te moedigen, meer aandacht te geven en veeleisendere taken te geven. De leerling zal op die manier zijn gedrag aanpassen: zijn de signalen positief dan is de kans groot dat de leerling zich aangemoedigd voelt, hard werkt en slaagt; zijn de signalen negatief, dan kan dit leiden tot een gebrek aan interesse en een laag zelfvertrouwen (Rosenthal, 2002 zoals geciteerd uit Brehm et al., 2006). Ook het

onderzoek van Boone & Van Houtte (2010) bevestigen dit. Leerkrachten passen hun verwachtingen aan, aan het stereotiepe beeld dat zij hebben van hun leerlingen. De cyclus is rond en de verwachtingen worden vervuld (Bremh et al., 2006).

4.2.2 Voornaamste voorspellers voor het advies van leerkrachten

Allereerst blijken de verworven competenties van leerlingen doorslaggevend te zijn bij het formuleren van een advies. Hier gaat het om de effectief behaalde prestaties van de leerling in het basisonderwijs. Niet enkel de prestaties maar ook de talenten, het gedrag en de interesses hebben een groot aandeel bij het vormen van het advies van de leerkracht.

Naast de verworven competenties blijkt ook de sociaal-economische status van leerlingen onbewust en los van hun prestaties bepalend te zijn voor het advies dat leerlingen krijgen van leerkrachten. Hoe hoger de sociaal-economische status van een leerling hoe groter de kans om een advies te krijgen voor een ASO richting (Boone 2011; Boone & Van Houtte, 2010).

Tenslotte houdt de leerkracht rekening met de studiehouding van de leerling. Hieronder wordt de capaciteit van plannen en zelfstandig leren verstaan, alsook de stiptheid waarmee het huiswerk wordt afgewerkt. De studiehouding bij leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status is minder ontwikkeld dan bij leerlingen uit gezinnen met een hoge sociaal-economische status (Kohn, 1959; Kohn & Schooler, 1969; Lareau, 2000 zoals geciteerd in Boone 2011). De sociaal-economische status van de leerling is dus een bepalende factor voor het advies van de leerkracht (Boone, 2011).

4.2.3 Competenties van de leerkracht

Uit het geheel van competenties die leerkrachten moeten nastreven, werd volgende competentie rond diversiteit gefilterd (Edulex,2008):

"De leerkracht kan omgaan met de diversiteit van de groep:

De leerkracht kan :

- In het kader van het zorgbeleid en de handelingsplanning het onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden van de leerlingen door in te spelen op de verschillen tussen leerlingen, het verstrekken van aangepaste en individuele leerhulp, het aanreiken van hulpmiddelen om een doel te bereiken en leerdoelen die een belangrijke hinderpaal vormen te vervangen door haalbare of specifieke doelen.*
- Rekening houden met de sociaal-culturele en anderstalige achtergrond van leerlingen, waaronder de grootstedelijke context.*
- De ondersteunende kennis omvat de werking van het CLB en methoden en werkvormen voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden, het omvat tevens de kenmerken van de grootstedelijke context en van diverse leefculturen."*

Zoals eerder vermeld, is het een illusie te denken dat de leerkracht neutraal reageert op sociale verschillen. Ongeacht het onder de knie hebben van de bovenstaande competenties is er nog al teveel sprake van een ongelijke behandeling of discriminatie, al dan niet bewust. Leerkrachten vertrekken vanuit het middenklasse perspectief, wat maakt dat kansarme leerlingen voor leerkrachten 'vreemd' zijn. Deze leerlingen zijn hiervan het slachtoffer. De kloof tussen het onderwijs- en de kansarme wereld is zo groot dat er gemakkelijk misverstanden ontstaan, die tot vooroordelen leiden over de mogelijkheden van de leerling. Kansarme leerlingen worden onderschat en krijgen zo minder kansen. De negatieve verwachtingen over hen worden verder versterkt door het gebruik van sociaal vertekende informatie, in het bijzonder resultaten van IQ- en andere tests. Deze testen zijn niet neutraal, maar zijn bijvoorbeeld wel een belangrijk gegeven in beslissingen over verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs of in de studieoriëntering in het secundair onderwijs (Ruelens et al., 2005).

Vervolgens is de opleiding van leerkrachten een belangrijk middel om sociale discriminatie in het onderwijs tegen te gaan. Beginnende leerkrachten die in het onderwijs stappen, moeten getraind worden in het herkennen en erkennen van kansarme leerlingen. De voeling met de sociale beginsituatie en de culturele achtergrond van hun leerlingen is uitermate belangrijk, om hen te begrijpen en signalen correct te interpreteren, ongeacht of je nu een Vlaamse of nieuw Vlaamse leerkracht bent (Reulens et al., 2005).

Naast informatie over de achtergrond van leerlingen is er tenslotte ook nood aan vorming inzake onderwijsvernieuwingen om sociale uitsluiting te doorbreken. Momenteel is dit nog onvoldoende het geval. Zo toont het onderzoek van Boone & Van Houtte (2010) aan dat er niet enkel voor ouders onduidelijkheid heerst over het Vlaamse onderwijssysteem, maar ook voor leerkrachten van het basisonderwijs blijkt er geen transparantie te zijn. Onderzoek stelt dat het voor leerkrachten niet eenvoudig is om een advies te formuleren doordat de structuur niet altijd even helder is. Om die reden zijn de verwachtingen van de eerste graad secundair onderwijs onduidelijk en de impact van de eerste graad moeilijk in te schatten (Boone & Van Houtte, 2010).

4.2.4 Expertise van de leerkracht

Volgens de ervaring van leerkrachten komen drie irrealistische motieven aan bod. Ten eerste halen ouders aan dat hun kind moet proberen te starten in Latijn of moderne wetenschappen. Ouders denken vaak in een hiërarchische denkkader waardoor het ondenkbaar is om meteen op de onderste ladder van de hiërarchie te starten. Dit wordt ook benoemd onder de term *watervalstelsel*⁵. Ten tweede, speelt de status die aan het volgen van een bepaalde studierichting vastkleeft een grote rol. Het is vaak ondenkbaar voor bepaalde ouders dat hun kind in een 'lagere' onderwijsvorm dan ASO zal schoollopen. Het hiërarchische denken van de

⁵ Watervalstelsel: is het probleem van mislukkingen. In veel gevallen is het zittenblijven een te gemakkelijk alternatief voor een falend oriënteringsproces als gevolg van een verkeerde studiekeuze. Vaak willen ouders dat hun kind start in het ASO. Na een faalervaring gaat de leerling naar de eerst 'lagere' studierichting (Van Petegem & Imbrechts, 2010)

onderwijsstructuur komt hier opnieuw sterk aan bod. Ten slotte werd enkele keren aangehaald dat ouders denken in termen van het publiek dat in een bepaalde studierichting aanwezig is. Deze motieven kunnen volgens leerkrachten verwezen worden naar twee specifieke groepen ouders, te weten nieuwe Vlaamse ouders en hoogopgeleide ouders. Leerkrachten ervaren de keuzes van deze groepen mensen als problematisch (Boone & Van Houtte, 2010).

4.2.5 Leerkrachten met een migratieachtergrond

Is er meer nood aan nieuwe Vlaamse leerkrachten om zo de kloof tussen school- en thuismilieu te verkleinen? Uit onderzoek van Clycq, Mahieu en Lodewyckx (2004) blijkt dat 'nieuwe Vlaamse leerkrachten' heel belangrijk zijn. Zij vormen vaak de brug tussen het Vlaamse schoolpersoneel en de leerlingen met een migratieachtergrond. De onderzoekers stellen dat een leerkracht van Marokkaanse afkomst meer gevoelig is voor en aandacht geeft aan culturele en traditionele gevoeligheden. Op die manier kan de nieuwe Vlaamse leerkracht Vlaamse collega's informeren over hoe bepaalde gebeurtenissen geïnterpreteerd dienen te worden. Er zijn echter maar weinige nieuwe Vlaamse leerkrachten aan het werk in het basisonderwijs. Zo wordt tot hier toe nog steeds de kloof tussen school- en thuismilieu behouden (Clycq, Mahieu & Lodewyckx, 2004).

4.3 De school centraal in het oriëntatieproces

In dit deel rijst de vraag welk aandeel de school heeft in het studiekeuzep proces. Welke schoolkenmerken zijn van invloed op het oriënteringsproces van de leerling. Verder wordt de vraag gesteld hoe de school het studiekeuzep proces organiseert en in welke mate er samengewerkt wordt met externe organisaties. Omwille van het beperkt onderzoek rond dit thema baseren we ons op het recente onderzoek van Boone & Van Houtte (2010).

4.3.1 Mogelijke invloed van schoolkenmerken

Zowel De Boer et al. (2006) als Boone & Van Houtte (2010) stellen dat de keuze tussen A- en B-stroom verschillend is voor leerlingen die schoollopen in een ruraal gebied dan voor leerlingen die schoollopen in een urbaan gebied. Leerlingen die in een ruraal gelegen gebied schoollopen, hebben meer kans om te kiezen voor een cognitief minder veeleisende studierichting dan leerlingen die in een stedelijke gebied schoollopen. De Boer et al. (2006) verklaren dit in termen van de arbeidsmarkt. In rurale gebieden is de arbeidsmarkt meer gericht op laaggeschoolde arbeid (landbouw, houtbewerking, ...) wat ervoor zorgt dat ouders en leerlingen minder hoge verwachtingen hebben dan in urbane gebieden.

Ook de verwachtingen van de school blijken een invloed te hebben op het al dan niet kiezen tussen A- en B-stroom. Wanneer de verwachtingen van de basisschool hoog zijn ten aanzien van leerlingen blijkt het dat leerlingen eerder voor de B-stroom opteren. Een mogelijke verklaring is dat minder sterke leerlingen, in scholen waar hoge verwachtingen worden gesteld, een lager zelfbeeld ontwikkelen. Dit omdat zij niet voldoen

aan de verwachtingen die gesteld worden wat leidt tot het lager kiezen van een studierichting. In tegenstelling tot scholen waar de verwachtingen echter niet zo hoog liggen ten aanzien van leerlingen, zullen leerlingen wel kunnen voldoen aan deze verwachtingen wat leidt tot een hoger zelfbeeld van de leerling, en bijgevolg tot een hogere studiekeuze (Boone & van Houtte, 2010).

Tot slot toont het onderzoek van Boone & van Houtte (2010) aan dat ook de SES-context een rol speelt in het studiekeuzeproces van de leerling. Zo blijkt de SES-context van de school het effect van SES en schoolvertraging te versterken. Leerlingen met een hoge SES-achtergrond hebben in een school waar de gemiddelde SES hoog ligt een nog grotere kans om voor de A-stroom te kiezen. Leerlingen die schoolvertraging opliepen, hebben een kleinere kans om voor de A-stroom te kiezen in scholen waar de gemiddelde SES hoog ligt.

Samenvattend, kenmerken van de basisschool hebben wel degelijk een invloed op het studiekeuzeproces van de leerling. Zowel structurele kenmerken (samenstelling van de school naar sociale en etnische herkomst van leerlingen) alsook kenmerken van de schoolcultuur (verwachtingspatronen ten aanzien van leerlingen) blijken de keuzes mee te beïnvloeden (Boone & Van Houtte, 2010).

4.3.2 Organisatie van het studiekeuzeproces van de school

De school organiseert vaak een algemeen informatiemoment voor ouders met een leerling in het zesde leerjaar. Daarin worden zij op de hoogte gebracht van de mogelijke alternatieven in het secundair onderwijs. Uit het onderzoek van Boone & Van Houtte (2010) blijkt dat 43 van de 53 onderzochte scholen een infomoment voor ouders organiseert dat betrekking heeft met de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Opmerkelijk is dat echter 120 ouders (op een totaal van 188) aangaven dat er geen infomoment was, terwijl er in de school wel een infomoment werd georganiseerd. Wat maakt dat de communicatie tussen de school en de ouders niet altijd even vlot verloopt.

Ook de etnische samenstelling van de school heeft invloed op het al dan niet verkrijgen van informatie door de school. Hoe groter het percentage nieuwe Vlaamse leerlingen, hoe kleiner de kans dat een ouder informatie krijgt over de overgang naar het secundair onderwijs, dit ongeacht de etniciteit van de ouder zelf (Boone & Van Houtte, 2010).

4.3.3 Samenwerking met externe organisaties

Het CLB⁶ (Centrum voor leerlingbegeleiding) bevindt zich op 'de tweede lijn' in de onderwijswereld. Dit betekent dat de instantie optreedt wanneer zij expliciet wordt gevraagd. Zij heeft met andere woorden een

⁶ CLB staat voor het Centrum voor Leerlingenbegeleiding. Elke school in Vlaanderen werkt samen met zo'n centrum. Ouders, leraren, directies en ook de kinderen of leerlingen zelf kunnen er terecht voor informatie, hulp en begeleiding. In een CLB werken verschillende vakmensen samen: artsen, verpleegkundigen, maatschappelijk werkers, psychologen, pedagogen. Samen met de school zorgt dat team ervoor dat elk kind op school zijn kennis, talenten en vaardigheden zo goed mogelijk kan ontwikkelen (Vlaamse overheid, 2012).

aanvullende rol. De werking van het CLB is sterk afhankelijk van de interesse van de school. Het is de keuze van de school om het CLB al dan niet te betrekken bij het studiekeuzeproces. Het CLB treedt onder andere op als begeleider van het studiekeuzeproces (Boone & Van Houtte, 2010). Zij ondersteunen de school, staan in voor objectieve informatieverstrekking en bieden hulp aan leerlingen met een keuzeprobleem (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2010).

Ook ouders kunnen een beroep doen op de diensten van het CLB. Niet alle ouders komen met het CLB in contact. Onderzoek toont aan dat 40 % van de ouders concreet studieadvies krijgen van het CLB (Boone & Van Houtte, 2010). De vraag die gesteld kan worden is of alle ouders kennis hebben van het CLB? Aangezien ouders met een migratieachtergrond vaak geen zicht hebben op het huidige Vlaamse onderwijssysteem, hebben zij dan kennis over de werking van het CLB? We zijn nog lang niet bij een CLB-werking waarbij alle leerlingen, in het kader van de overgang van basis- naar secundair onderwijs, klassikaal worden getest en vervolgens georiënteerd worden naar een bepaalde studierichting (Boone & Van Houtte, 2010).

Naast het CLB zijn er ook nog andere organisaties die het studiekeuzeproces willen ondersteunen. Zo is er ondermeer het project: de katrol. De katrol is een integraal preventief ontwikkelingsproject rond studie- en opvoedingsondersteuning. Het project handelt vanuit het onderwijsgebeuren. Via de studie- en opvoedingsondersteuning krijgt het schoolgebeuren een plaats binnen kwetsbare gezinnen. Het doel van het project is om kinderen van de basisschool kansrijker te maken. De kinderen moeten echter wel voldoen aan de GOK-indicatoren⁷. Voor de ouders is deze ondersteuning volledig gratis en heeft het een duur van drie maanden, waarvan deze tijd verlengd kan worden. Het project werkt aan volgende drie doelstellingen (Kruispunt M-I vzw, 2012):

- Kansarme kinderen rijker maken

Ouders hebben een grote invloed op het studiegebeuren van hun kinderen. Hoe meer de ouder betrokken is bij het studiegebeuren hoe beter de schoolprestatie van het kind zal zijn. Met andere woorden, de onderwijsgerichtheid van de ouder speelt een belangrijke rol. Niet enkel betrokkenheid naar het studiegebeuren is van belang ook betrokkenheid naar de school toe en een positieve houding ten aanzien van het onderwijs kan wonderen doen.

- De zelfredzaamheid van de ouders verhogen

⁷ GOK-indicatoren: De 5 GOK-indicatoren die moeten bepalen of leerlingen behoren tot de sociaal-economisch en sociaal-cultureel zwakke groep, zijn zowel voor het gewoon basisonderwijs als voor de 3 graden van het gewoon secundair onderwijs (Christelijke onderwijscentrale, 2011):

1. het gezin wordt gesteund met één of meer studietoelagen; voor het basisonderwijs: het gezin leeft van een vervangingsinkomen;
2. de ouders behoren tot de trekkende bevolking (binnenschippers, kermis- of circusexploitanten, woonwagenbewoners);
3. de moeder is niet in het bezit van ten minste een studiegetuigschrift van het 2de jaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs;
4. de leerling leeft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin;
5. de taal die de leerling binnen het gezin spreekt, is niet het Nederlands. Die taal is niet het Nederlands indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid het Nederlands spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.

De zelfredzaamheid van de ouders dient verhoogd te worden. Zo blijkt het investeren in scholing een zinvolle strategie te zijn om armoede en sociale uitsluiting preventief aan te pakken. Ouders betrekken bij het studiegebeuren kan een preventieve werking hebben.

- Toekomstige leerkrachten en hulpverleners de kans bieden om zicht te krijgen op gezinnen die in kansarmoede leven

Studenten uit de richtingen orthopedagogiek, toegepaste psychologie, sociale- en psychiatrische verpleegkunde, lerarenopleiding, maatschappelijk werk, psychologie, sociale agogiek, ... krijgen de mogelijkheid om de gezinnen te leren kennen. In het project leren studenten omgaan met kinderen die een armoedig bestaan leiden, wat op termijn zijn waarde kan hebben wanneer de studenten hun studies hebben afgerond. Eenmaal in het werkveld vergroot de kans dat zij voor deze doelgroep meer begrip zullen vertonen.

Heel wat externe organisaties stellen tevens hun diensten ter beschikking via een website. Zo kunnen leerlingen en ouders op zoek gaan naar informatie om de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs te optimaliseren: '*Onderwijskiezer.be*', '*stappen door het secundair*', '*studiewijzer*', '*studiekeuzetest*' en '*Gids voor leerlingen in het secundair onderwijs*' zijn hier voorbeelden van.

De literatuurstudie toont aan dat er heel wat factoren een rol spelen in het studiekeuzeprocess van de leerling en zijn ouders. De leerling en zijn context hebben in belangrijke mate een invloed bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. De sociaal-economische en sociaal-culturele context van de leerling bepalen in sterke mate de keuze tussen de A- stroom of de B-stroom. Deze leerlingen hebben omwille van de context een ongelijke startpositie bij de start van het secundair onderwijs. Belangrijk hierbij is dat er aandacht wordt gevestigd op deze processen zodat de hoge instroom in de B-klas kan worden begrepen en in de toekomst kan worden vermeden.

5 Onderzoeksvragen

De eerder gestelde centrale vraag vormt de kern van dit werkstuk:

Waarom gaan leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen sneller naar de B-klas dan Vlaamse leerlingen?

Uit de literatuur is gebleken dat er al meerdere onderzoeken zijn uitgevoerd naar het keuzegedrag van jongeren en ouders tijdens de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Bij dit overgangsproces blijken een aantal schoolkeuzeprocessen en schoolkeuzemotieven een belangrijke rol te spelen. Daarnaast heeft ook het sociaal-economische milieu waartoe de leerling behoort een impact op het keuzegedrag van de leerling.

Allereerst worden er algemene cijfers van dit onderzoek weergegeven. Vervolgens probeert dit onderzoek te achterhalen wat juist de relatie is tussen de werkstatus van de ouders en de migratieachtergrond van de leerling op de instroom in de A- of B-klas. Daarnaast gaat dit onderzoek na of er een verschil is tussen de verschillende etnisch-culturele groepen wat betreft schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen. Concreet probeert deze studie een antwoord te geven op volgende onderzoeksvragen:

- 1. Is het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in de B-stroom groter dan het aantal Vlaamse leerlingen?**
- 2. Is de instroom in de B-klas verschillend naar etnische achtergrond?**
- 3. Is de instroom in de B-klas verschillend naar gelang de werkstatus van de ouders?**
- 4. Heeft de variabele migratieachtergrond een effect op het starten in de A-stroom?**
- 5. Heeft de variabele werkstatus van de ouders een effect op het starten in de A-stroom?**
- 6. Is er een verschil in schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen bij leerlingen met een verschillende migratieachtergrond?**

6 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van dit onderzoek besproken. Er wordt uitgelegd welke methodes er gebruikt worden om evidentie na te gaan voor bovenstaande onderzoeksvragen die geformuleerd werden in hoofdstuk 5. Ten eerste wordt er stil gestaan bij de data die gebruikt worden in dit onderzoek. Vervolgens wordt ingegaan op de verschillende onderzoeksmethodes.

6.1 Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen!

Binnen dit werkstuk werd gekozen voor een verkennend onderzoek waarbij een beeld wordt gevormd van de migratieleerling tijdens de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Voor de analyse wordt gebruik gemaakt van Vlaamse data die beschikbaar zijn via het onderzoek Oprit 14 dat werd uitgevoerd door het CeMis, Centrum voor migratie en interculturele studies. Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen, verzamelt gegevens over de actuele onderwijssituatie van jongeren met een migratieachtergrond in het Vlaamse onderwijssysteem (Oprit 14, 2011). De centrale vraag van dit werkstuk, *'Waarom gaan leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen sneller naar de B-stroom dan Vlaamse leerlingen?'*, werd gekozen omdat dit een aspect is dat binnen het onderzoek Oprit 14 nog niet werd geanalyseerd.

De keuze om te werken met deze gegevens ligt in de wetenschappelijke onderbouwing van het onderzoek en de omvang van de onderzoekspopulatie. Het onderzoek startte in 2009 vanuit de behoefte aan onderzoek en actie voor de 2de graad van het secundair onderwijs. Het onderzoeksteam bestond uit CeMis (Centrum voor Migratie en Interculturele Studies verbonden aan Universiteit Antwerpen), HIVA (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving verbonden aan Katholieke Universiteit Leuven), IMMRC (Interculturalism, Migration and Minority Research Centre verbonden aan Katholieke Universiteit Leuven) en SDL (Steunpunt voor Diversiteit en Leren verbonden aan Universiteit Gent). In de voorbereiding van het onderzoek werd een netwerk van stakeholders gevormd (dat tijdens het onderzoek aangroeide tot ongeveer 100 deelnemers). De probleemstelling van het onderzoek werd in overleg met hen vastgesteld (Oprit 14, 2011). Zij stelden onder meer volgende problemen vast bij leerlingen met een migratieachtergrond:

- Hoog percentage schoolverlaters, spijbelgedrag en leerachterstand
- Stakeholders, jongeren en ouders zijn vaak ontmoedigd door de problematische onderwijssituatie
- Gebrek aan een efficiënt management van de multiculturele samenleving (de diversiteit) in Vlaanderen
- Projecten die jongeren met een migratieachtergrond beogen te helpen, zijn vaak gefragmenteerd en te kleinschalig

In 2010 werd een survey gehouden (uitgevoerd door HIVA) bij alle leerlingen uit de tweede graad (tweede, derde en vierde jaar) van het secundair onderwijs in de steden Antwerpen, Gent en Genk. Deze steden werden gekozen omwille van hun grote en diverse migrantenpopulatie. In deze steden is er ook een waaier aan 'elite' en 'concentratie' scholen te vinden, waardoor hun keuze wordt gemotiveerd om met deze drie steden te werken. Ongeveer 20.000 leerlingen in 160 scholen werden gevraagd om deel te nemen aan de vragenlijst. Uiteindelijk namen ongeveer 11.000 leerlingen deel en vulden de vragenlijst in, wat toelaat om met vertrouwen uitspraken te doen over de verbanden die worden vastgesteld. In de vragenlijst werden verschillende onderwerpen aangeboden zoals: persoonlijke kenmerken, schoolloopbaan, welbevinden (school, thuis, buurt), identificaties, taalgebruik, stigmatisering,.... Drie versies werden opgesteld. Een basislijst van vragen was gemeenschappelijk voor alle leerlingen. Twee vragenlijsten (versie A en versie B) bevatten elk een extra set van vragen. De helft van de leerlingen uit het gewoon secundair onderwijs vulde versie A in, de andere helft versie B. Jongeren uit het BuSO-onderwijs kregen enkel de basisversie van de vragenlijst voorgeschoteld (versie C).

Omwille van de grote groep respondenten kon een algemene verkenning van het thema gedaan worden. Naast het houden van een survey werd binnen Oprit 14 ook gekozen voor een etnografisch onderzoek. In 2011 werden de schoolsituatie van 90 jongeren, de gemeenschap waartoe deze jongeren behoren, de thuisomgeving en de schoolcontext bestudeerd aan de hand van diepte-interviews, observaties en focusgroepsdiscussies (uitgevoerd door het CeMIS, IMMRC en SDL). Het etnografisch onderzoek werd uitgevoerd bij vier etnische groepen: Marokkaanse, Turkse, Poolse en Chinese leerlingen (Oprit 14, 2011).

Gezien de beperkte tijdsspanne voor het uitvoeren van dit onderzoek, was het onmogelijk om zelf een nieuwe dataverzameling op te zetten die evenwaardig is aan het onderzoek uitgevoerd door het CeMis. Aangezien er heel wat bruikbaar materiaal werd bevestigd aangaande de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs, werd het onderzoek van het CeMis gekozen. De theoretische en praktische overwegingen geven een goede verantwoording tot het gebruik van de data van het onderzoek Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen.

6.2 Variabelen

In de literatuur is nagegaan welke variabelen relevant zijn om op te nemen bij de overgang van het basis-onderwijs naar het secundair onderwijs. Op basis hiervan komen we tot een selectie van afhankelijke en onafhankelijke (controle-)variabelen.

6.2.1 Afhankelijke variabele: A- en B-stroom

In dit onderzoek wordt er nagegaan welke elementen bepalend zijn om het secundair onderwijs te starten in de A- of de B-stroom en of er een verschil is bij deze start in etnische achtergrond. In de literatuurstudie kwam reeds naar voor dat wie in het huidige systeem de B-stroom aanvat, de kans op het behalen van een

einddiploma zeer laag is (Boone & Van Houtte, 2011; Duquet et al. 2006). Verder werd aangetoond dat slechts minder dan 3% van de leerlingen die aanvangen in de B-stroom zijn weg vindt naar de A-stroom (VVKSO, 2012). Tenslotte bedraagt de instroom in de B-klas van Vlaamse leerlingen minder dan 10% en bij leerlingen met een migratieachtergrond bedraagt dit het dubbele. Dit maakt dat de keuze tussen de A- en de B-stroom bepalend is voor het verdere levensverloop van de leerling en daarom is het wenselijk om deze keuze op een weldoordachte manier te nemen.

6.2.2 Onafhankelijke variabele: etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de ouders

De variabele etnisch-culturele achtergrond is nodig om een onderscheid te maken tussen Vlaamse leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. In dit onderzoek wordt gekozen voor volgende migrantengroepen: Marokkanen, Turken, Polen en Centraal-Afrikanen. De Marokkaanse en Turkse gemeenschap is in Vlaanderen één van de grootste etnisch-culturele minderheidsgroepen. De Poolse gemeenschap is de laatste jaren de sterkst groeiende migrantengroep in Vlaanderen (Kruispunt M-I, 2013). De Centraal-Afrikaanse leerlingen werden bij dit onderzoek uit eigen interesse meegenomen. Aangezien jongeren met een migratieachtergrond ondertussen behoren tot de derde generatie en vaak in België geboren zijn, werd geopteerd voor de variabele herkomst van de grootmoeder langs moeders zijde. Herkomst van de grootmoeder is in dit onderzoek bepalend voor de etnische-culturele achtergrond van de leerling. In volgende tabel worden het aantal nationaliteiten weergegeven die in dit onderzoek zijn opgenomen en het leerlingenaantal per etnische afkomst met bijhorend percentage.

Tabel 1 Aantal leerlingen binnen dit onderzoek naar etnisch-culturele achtergrond

Etnisch-culturele achtergrond	Leerlingenaantal %	
Vlamingen	6504	76.54
Marokkanen	915	10.76
Turken	816	9.60
Polen	151	1.78
Centraal-Afrikanen (Rwandezen + Congolezen)	112	1.32
Totaal	8498	100

Zowel de werkstatus van de moeder als van de vader wordt in de analyses gebruikt om een mogelijk effect na te gaan. Het ouderlijk milieu is uitermate belangrijk bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Onderstaande tabellen geven de percentages weer van de werkstatus van de ouders naar etnisch-culturele achtergrond.

Tabel 2 Werkstatus van de moeder naar etnisch-culturele achtergrond (%)

Beroep	Vlamingen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
Voltijds	55.34	11.89	21.91	48.98	52.04
Deeltijds	29.58	8.68	14.78	26.53	23.47
Huisvrouw	12.42	70.15	58.06	18.37	14.29
Werkloos	2.66	9.27	5.24	6.12	10.20
Totaal	100	100	100	100	100

Tabel 3 Werkstatus van de vader naar etnisch-culturele achtergrond (%)

Beroep	Vlamingen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
Voltijds	91.67	69.57	80.31	79.66	73.91
Deeltijds	5.56	5.80	6.15	15.25	10.87
Huisman	0.60	3.48	1.54	3.40	0.00
Werkloos	2.21	21.16	12.00	1.69	15.22
Totaal	100	100	100	100	100

6.2.3 Onafhankelijke controlevariabelen

Om een zicht te krijgen op het proces van de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs bij migratieleerlingen zijn er een aantal variabelen opgenomen om een vergelijking te maken waarin deze leerlingen van elkaar verschillen. Deze variabelen werden eerder in de literatuur besproken en zijn op basis van wetenschappelijk onderzoek relevant. Volgende variabelen worden in dit onderzoek opgenomen:

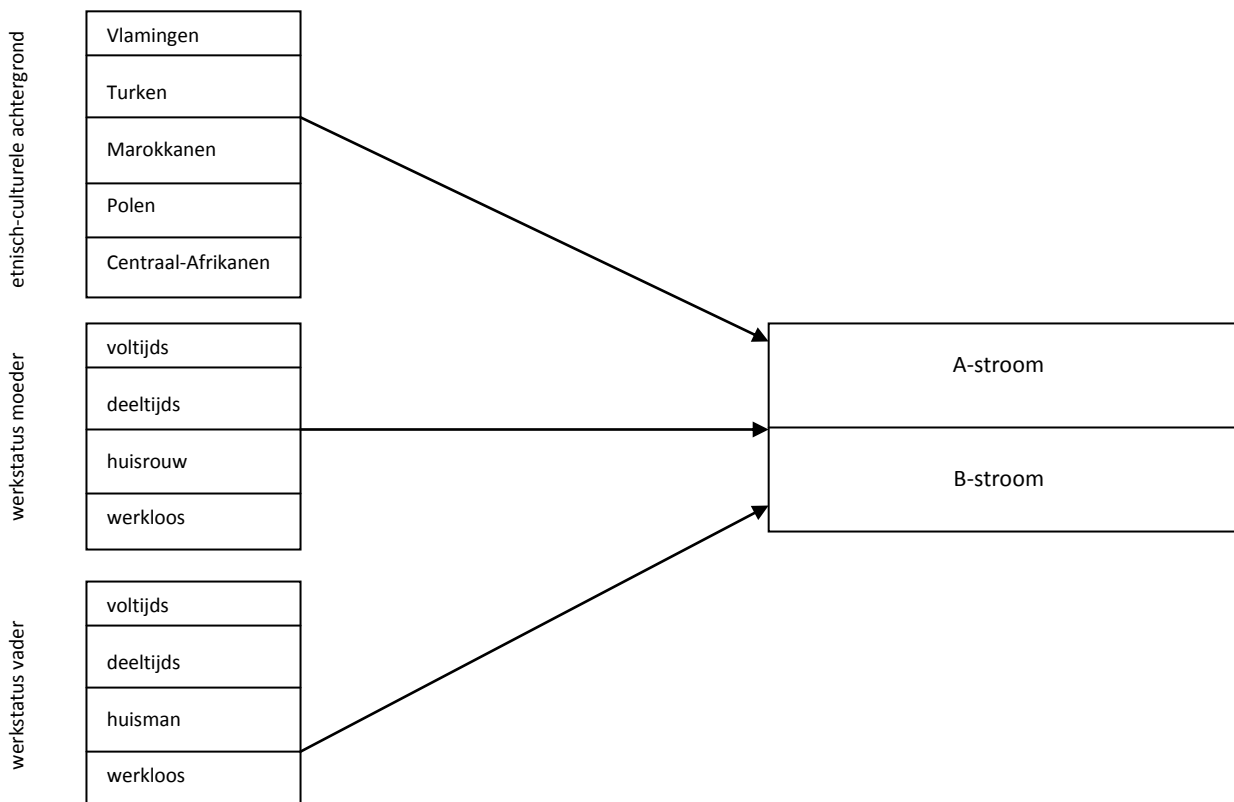
- Schoolresultaten op het einde van het basisonderwijs
- Woonplaats
- Afstand tussen de woonplaats en de school
- Beroepsaspiraties en toekomstverwachtingen

6.3 Analyse

Aangezien een aantal onderzoeksvragen beschrijvend van aard zijn zullen deze vragen beantwoord worden door middel van beschrijvende statistiek. Door gebruik te maken van kruistabellen kunnen de gegevens van categorische variabelen simultaan worden weergegeven. Deze kruistabellen geven data zodanig weer zodat verbanden gemakkelijk opgespoord kunnen worden. Zo worden de categorieën van twee of drie variabelen tegenover elkaar gekruist en wordt voor elke combinatie de frequenties beschreven (De Maeyer, 2010). Om de statistische significantie van de kruistabellen na te gaan wordt er gebruik gemaakt van de Chikwadraat waarde, Cramér's V en een 95%-betrouwbaarheidsinterval.

Als eerste weerspiegelt Chi-kwadraat de grootte van de verschillen tussen verwachte frequenties en geobserveerde frequenties. De Chi-kwadraat is gelijk aan nul wanneer de geobserveerde frequenties gelijk zijn aan de verwachte frequenties. De Chi-kwadraat is groter dan nul als de verwachte en de geobserveerde frequenties van elkaar verschillen. Vervolgens is de Cramér's V een maat voor de samenhang tussen twee variabelen die gebaseerd is op de Chi-kwadraat. De Chi-kwadraat heeft echter als nadeel dat de waarden afhangen van de steekproefgrootte en van het aantal rijen en kolommen. Cramér's V heeft dit nadeel niet. Bij geen verband is de waarde gelijk aan nul en bij een perfect verband is de waarde gelijk aan 1. Tenslotte kan met behulp van een schatting van de ware score en de standaardmeetfout van de test, grenzen worden berekend waarbinnen de ware score met 95%-zekerheid ligt: het 95% betrouwbaarheidsinterval rondom de ware score (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 2004).

Om een effect van etnisch-culturele achtergrond en werkstatus na te gaan, wordt er gebruik gemaakt van een regressie-analyse met dummyvariabelen. In figuur 3 wordt de structuur van de analyse gevisualiseerd.



Figuur 3. Grafische voorstelling logistische regressie-analyse met dummyvariabelen

Een logistische regressie-analyse is geschikt voor een afhankelijke variabele die dichotoom van aard is (Sieben & Linssen, 2009). Voor de onderzoekssituatie met een binaire afhankelijke variabele kunnen er niet zomaar waarden worden voorspeld, wel de kans tot het behoren tot één van de twee categorieën. Er worden kansen voorspeld die uitgedrukt worden in logits (De Maeyer, 2011). De regressievergelijking ziet er als volgt uit:

$$\text{Logit}(Y=1) = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots$$

Om de modellen van de logistische regressie-analyses met elkaar te vergelijken wordt gebruik gemaakt van de -2Log-Likelihood test (-2LL). De -2LL geeft weer hoe goed de voorspelling is van het statistisch model. De -2LL kan bijgevolg gebruikt worden om na te gaan of het toevoegen van een extra verklarende variabele de voorspelling verbetert. Indien de -2LL lager is, dan wil dit zeggen dat het nieuwe model leidt tot een betere voorspelling en dat deze extra variabele met andere woorden een belangrijke voorspeller is van de afhankelijke variabele (De Maeyer, 2011).

7 Resultaten

In wat volgt, worden de resultaten weergegeven en beschreven in functie van de onderzoeksvragen. De analyses werden uitgevoerd zoals de beschrijving die zonet in hoofdstuk 6 werd besproken. Enerzijds wordt er gebruik gemaakt van kruistabellen, anderzijds wordt er een logistische regressie-analyse met dummyvariabelen uitgevoerd.

7.1 Is het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in de B-stroom groter dan het aantal Vlaamse leerlingen?

Tabel 4 geeft de kruistabel weer tussen de variabelen A-/ B-stroom en een al dan niet Vlaamse achtergrond. 79.30% van de leerlingen met een migratieachtergrond start het secundair onderwijs in de A-stroom tegenover liefst 91.77% van de Vlaamse leerlingen. Er bevinden zich procentueel gezien minder leerlingen met een migratieachtergrond in de A-stroom dan Vlaamse leerlingen. Slechts 8.23% van de Vlaamse leerlingen start het secundair onderwijs in de B-stroom, tegenover één op vijf (20.70%) leerlingen met een migratieachtergrond. Leerlingen met een migratieachtergrond starten over het algemeen het eerste jaar secundair onderwijs sneller in de B-stroom dan Vlaamse leerlingen.

Tabel 4 Kruistabel tussen achtergrond en A/B-stroom uitgedrukt in kolompercentages (n=8498)

	leerlingen met een etnisch-culturele	
	achtergrond	Vlaamse leerlingen
A- stroom	79.30	91.77
B- stroom	20.70	8.23
(100%) N	1994	6504
p-waarde: < 2.2e-16 Chi-kwadraat: 216.71 Cramer's V: 0.165 Btr. interval: 0.143- 0.187		

*p<0.05:significant

7.2 Is de instroom in de B-klas verschillend naar etnisch-culturele achtergrond?

Jongeren met een migratieachtergrond beginnen het secundair onderwijs vaker in de B-stroom (zie tabel 4). Minder dan 10% van de Vlaamse leerlingen maakt zijn intrede in de B-stroom. Bij leerlingen met een migratieachtergrond bedraagt dit het dubbele. Tussen de verschillende etnische groepen, zijn er tevens grote verschillen op te merken (Tabel 5). Poolse leerlingen starten in dezelfde mate in de B-stroom (10.53%) als Vlaamse leerlingen. De participatie van Centraal-Afrikaanse (15.63%) leerlingen in de B-stroom is bijna het dubbele ten opzichte van de Vlaamse leerlingen. Marokkaanse (21.90%) en Turkse (21.93%) leerlingen vallen in negatieve zin op. Eén op vijf van deze leerlingen kiest bij de start van het secundair onderwijs voor de B-stroom. De variabele etnisch-culturele achtergrond is bepalend voor de keuze tussen de A- of de B-stroom.

Tabel 5 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnisch-culturele achtergrond (%)

Onderwijsvorm	Etnische achtergrond				
	Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
A- stroom	91,77	78.10	78.07	89.47	84.38
B- stroom	8.23	21.90	21.93	10.53	15.63
(100%) N	6504	816	915	112	151

p-waarde: < 2.2e-16
 Chi-kwadraat: 235.63
 Cramer's V: 0,172
 Btr. interval: 0,149 - 0,193

*p<0.05:significant

7.3 Is de instroom in de B-klas verschillend naargelang de werkstatus van de ouders?

In deze paragraaf wordt de werkzaamheid van de ouders bekeken in relatie tot de etnisch-culturele achtergrond en de instroom in het secundair onderwijs van de leerling. Onderzoek heeft aangetoond dat het sociaal-economisch milieu waaruit de leerling met een migratieachtergrond komt, een verklarende rol kan spelen in de keuze van de schoolloopbaan (Duquet et al., 2006). Allereerst worden de variabelen ten opzichte van elkaar gekruist om een mogelijk verband vast te stellen. Vervolgens wordt er een logistische regressie-analyse uitgevoerd om een effect of samenhang tussen de drie verschillende variabelen op te sporen.

In tabel 6 wordt de werkzaamheid van de moeder in relatie tot etnisch-culturele achtergrond en de keuze tussen de A- of de B-stroom bij de start van het secundair onderwijs beschreven. Marokkaanse en Turkse leerlingen vallen in negatieve zin op ten opzichte van de Vlaamse leerlingen en ten opzichte van de andere migrantengroepen. Marokkaanse en Turkse leerlingen waarvan de moeder deeltijds werkt, huisvrouw of werkloos is, starten opvallend sneller, bij de aanvang van het secundair onderwijs, in de B-stroom ten opzichte van Poolse, Centraal-Afrikaanse en Vlaamse leerlingen. Als de moeder voltijds werkt, valt op dat het percentage Marokkaanse leerlingen in de B-stroom daalt tot 13.25%. Bij Turkse leerlingen blijft dit percentage hoog ten opzichte van de andere leerlingen (20.98%).

De leerlingen van deeltijds werkende moeders of huisvrouwen met een Poolse of Centraal-Afrikaanse achtergrond stromen in dezelfde mate door in de A- of de B-stroom als Vlaamse leerlingen waarvan de moeder zich in dezelfde conditie bevindt. Leerlingen met een Poolse achtergrond waarvan de moeder werkloos is (11.11%) starten minder snel in de B-stroom dan Vlaamse leerlingen waarvan de moeder werkloos is (19.08%).

Tabel 6 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnisch-culturele achtergrond en werkzaamheid van de moeder (%)

Werkstatus moeder	Onderwijsvorm	Etnische achtergrond				
		Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
Voltijds werken (100%) N	A-stroom	93,57	86,75	79,02	87,3	84,44
	B-stroom	6,43	13,25	20,98	12,7	15,56
		3390	100	163	72	51
Deeltijds werken (100%) N	A-stroom	93,1	82,81	82,52	93,75	90,48
	B-stroom	6,9	17,19	17,48	6,25	9,52
		1812	73	110	39	23
Huisvrouw (100%) N	A-stroom	87,11	78,48	79,19	88,46	89,33
	B-stroom	12,89	21,52	20,81	11,54	16,67
		761	590	432	27	14
Werkloos (100%) N	A-stroom	80,82	58,21	74,29	88,89	66,67
	B-stroom	19,08	41,79	25,71	11,11	33,33
		163	78	39	9	10
p-waarde: 2.711e-14 Chi-kwadraat: 107.11 Cramer's V: 0.231 Btr. interval: 0.164 - 0.256						

*p<0.05:significant

In volgende tabel wordt het beroep van de vader in relatie tot etnisch-culturele achtergrond en de onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs van de leerling beschreven (tabel 7). Als de vader voltijds werkt kiest 7.04% van de Vlaamse leerlingen voor een intrede in de B-stroom. Bij Marokkaanse (21.40%), Turkse (18.11%) en Centraal-Afrikaanse (17.24%) leerlingen ligt dit ongeveer op 20%. Iets meer als het dubbele dan de Vlaamse leerlingen. Poolse leerlingen doen het iets beter ten opzichte van de andere migratengroepen (13.95

Is vader werkloos of huisman dan nemen de percentages leerlingen die starten in de B-stroom aanzienlijk toe. Leerlingen van Turkse afkomst waarvan de vader werkloos is kiezen in 75,76% van de gevallen voor de B-stroom. Dit ten opzichte van 21.74% van de Marokkaanse leerlingen, 16.67% van de Centraal-Afrikaanse leerlingen en 14.52% van de Vlaamse leerlingen.

Tabel 7 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische achtergrond en de werkzaamheid van de vader (%)

Werkstatus vader	Onderwijsvorm	Etnische achtergrond				
		Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
Voltijds werken (100%) N	A-stroom	92.96	78.60	81.89	86.05	82.76
	B-stroom	7.04	21.40	18.11	13.95	17.24
		2784	240	261	47	34
Deeltijds werken (100%) N	A-stroom	90.32	73.33	71.43	100	100
	B-stroom	9.69	26.67	28.57	0	0
		169	20	20	9	5
Huisman (100%) N	A-stroom	78.57	28.57	25.00	100	/
	B-stroom	21.43	71.43	75.00	0	/
		17	12	5	2	0
Werkloos (100%) N	A-stroom	85.48	78.26	24.24	100	83.33
	B-stroom	14.52	21.74	75.76	0	16.67
		67	73	39	1	7

p-waarde: < 2.2e-16
Chi-kwadraat: 101.64
Cramer's V: 0.201
Btr. interval: 0.164 - 0.256

*p<0.05:significant

7.4 Heeft de variabele migratieachtergrond een effect op het starten in de A-stroom?

Uit de vorige paragraaf beschrijven de kruistabellen dat leerlingen met een migratieachtergrond in het algemeen een grotere kans hebben op een instroom in de B-stroom. Boone & Van Houtte (2011) gaven eerder al aan dat wie in het huidige systeem in de B-stroom start, het behalen van een einddiploma wordt belemmerd. Marokkaanse en Turkse leerlingen vertonen in het bijzonder een nadeligere positie ten opzichte van Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen. Om een effect of samenhang aan te tonen van de variabelen herkomst en werkstatus van de ouders wordt er in de volgende paragraaf een logistische regressie-analyse uitgevoerd met dummyvariabelen. De keuze voor de A- of de B-stroom wordt als afhankelijke variabele gebruikt en de variabelen etnisch-culturele achtergrond en de werkstatus van de ouders worden als onafhankelijke variabelen in de analyse verwerkt.

Tabel 8 Nulmodel

Variabelen	Est.	p-waarde
Intercept	2.27	<2e-16***

*p<0.05:significant

In tabel 8 wordt enkel een schatting opgenomen van het intercept. Dit model wordt als referentiemodel gebruikt om verdere modellen met elkaar te vergelijken. Het intercept bedraagt 2.27 uitgedrukt in logits dat een willekeurige leerling bij de aanvang van het secundair onderwijs in de A-stroom start. Omgezet naar probabiliteiten bedraagt dit 90.63% kans dat een willekeurige leerling voor de A-stroom kiest. Deze kans is 9.6

keer zo groot dan de kans dat eenzelfde leerling in de B-stroom start. Het intercept is daarnaast significant ($p = < 0.05$) waardoor het effect ook vastgesteld kan worden in de gehele populatie.

Tabel 9 Effect van de onafhankelijke variabele herkomst (Model 1)

Variabelen	Est.	p-waarde
Intercept	2.6084	<2e-16***
Centraal- Afrikaan	-0.8166	0.0949
Pool	-0.5289	0.2288
Marokkaan	-1.4090	<2e16***
Turk	-1.1797	6.91e-12***

* $p < 0.05$: significant

Uit tabel 9 kan worden afgeleid dat het intercept in de steekproef 2.61 bedraagt. Dit is de kans uitgedrukt in logits voor een Vlaamse leerling die bij aanvang van het secundair onderwijs kiest voor de A-stroom. De variabele herkomst zorgt ervoor dat de kans om het secundair onderwijs te starten in de A-stroom daalt, onafhankelijk van welke etnisch-culturele achtergrond. Voor Marokkaanse leerlingen daalt de kans met 1.41, uitgedrukt in logits, om het eerste jaar secundair onderwijs te kiezen voor de A-stroom. Bij Turkse leerlingen daalt de kans, uitgedrukt in logits, met 1.18. Tenslotte daalt tevens de kans voor Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen respectievelijk met 0.53 en 0.82 uitgedrukt in logits.

Het intercept is wederom significant ($p = < 0.05$) waardoor het effect ook vastgesteld kan worden in de gehele populatie. De variabele herkomst is enkel significant voor Marokkaanse ($p = < 2e16$) en Turkse leerlingen ($p = 6.91e-12$). Het effect voor deze leerlingen kan doorgetrokken worden naar de gehele populatie. De effecten voor de Centraal-Afrikaanse en Poolse leerlingen zijn echter niet significant en kunnen niet doorgetrokken worden naar de gehele populatie.

Met andere woorden de kans dat een Vlaamse leerling in de A-stroom start bij aanvang van het secundair onderwijs bedraagt 93.14%. Deze kans is 13.6 keer zo groot dan de kans dat eenzelfde leerling in de B-stroom start. De kans dat een Marokkaanse leerling in de A-stroom start bedraagt 76.84%. Een daling van 16.3% ten opzichte van Vlaamse leerlingen. De kans dat een Turkse leerlingen bij aanvang van het secundair onderwijs kiest voor de A-stroom bedraagt 80.67%. Deze kans ligt hoger dan Marokkaanse leerlingen maar tevens ook 12.47% lager dan Vlaamse leerlingen.

Tabel 10 Vergelijking Nulmodel en Model 1

	Resid.	Pr(>Chi)
Model 0	2097.1	
Model 1	2002.0	<2.2e-16***

* $p < 0.05$: significant

Uit tabel 10 kan afgeleid worden dat model 1 met de variabele etnisch-culturele achtergrond een significant ($p = < 0.05$) beter model is dan het model zonder deze variabele. De -2LL daalt met 95.1. In het volgende model wordt de variabele herkomst behouden en wordt de variabele werkstatus van de moeder toegevoegd. Model 1

waarin de variabele herkomst werd toegevoegd en tevens een betere voorspelling geeft dan het nulmodel, is geen toevalstreffer. De variabele herkomst heeft een significant effect.

7.5 Heeft de variabele werkstatus van de ouders een effect op het starten in de A-stroom?

In tabel 11 staat het intercept voor de kans uitgedrukt in logits dat een Vlaamse leerling in het eerste jaar secundair onderwijs kiest voor de A-stroom en waarvan de moeder een voltijds beroep heeft. Deze waarde is significant ($p < 0.05$) waardoor dit effect ook vastgesteld kan worden in de gehele populatie. Na toevoeging van de variabele werkstatus blijft de etnisch-culturele achtergrond voor Marokkaanse en Turkse leerlingen significant ($p < 0.05$). Dit wil zeggen dat voor Marokkaanse leerlingen waarvan de moeder een voltijds beroep heeft de kans, uitgedrukt in logitis, daalt met 1.11 om het eerste jaar secundair onderwijs te starten in de A-stroom. Voor Turkse leerlingen waarvan de moeder zich in eenzelfde conditie bevindt, daalt tevens de kans, uitgedrukt in logits met 0.96 om het secundair onderwijs te starten in de A-stroom. De waarde voor Centraal-Afrikaanse en Poolse leerlingen zijn echter niet significant ($p > 0.05$) waardoor het effect in de steekproef zich niet zal voor doen in de populatie.

Verder wordt in de tabel vastgesteld dat een willekeurige moeder met een deeltijds beroep de kans, uitgedrukt in logits, daalt met 0.16. Deze waarde is echter niet significant waardoor het effect zich niet zal voordoen in de populatie. Is een willekeurige moeder daarentegen huisvrouw (-0.44) of werkloos (-1.14) dan daalt de kans, uitgedrukt in logits, in beide gevallen voor de leerling om het eerste jaar in het secundair onderwijs in de A-stroom te starten.

Tabel 11 Effect van de onafhankelijke variabele herkomst en werkstatus moeder (Model 2)

Variabelen	Est.	p-waarde
Intercept	2.7583	<2e-16***
Centraal-Afrikaan	-0.6523	0.1898
Pool	-0.4865	0.2709
Marokkaan	-1.1139	1.95e-09***
Turk	-0.9560	3.22e-07***
Deeltijds_Moeder	-0.1599	0.3136
Huisvrouw	-0.4443	0.0087**
Werkloos_Moeder	-1.1360	5.15e-06***

* $p < 0.05$: significant

De kans dat een Vlaamse leerling waarvan de moeder voltijds werkt het eerste jaar secundair onderwijs start in de A-stroom bedraagt 94.03%. Deze kans is 15.77 keer zo groot dan de kans dat eenzelfde leerling in de B-stroom start. Leerlingen waarvan de moeder Marokkaans is en voltijd werkt bedraagt deze kans 83.81% en voor Turkse leerlingen 85.84%. Vlaamse leerlingen waarvan de moeder werkloos is, bedraagt de kans om in de A-stroom te starten nog slechts 83.51%. Voor Marokkaanse leerlingen waarvan de moeder werkloos is, bedraagt deze kans nog maar 62.44% en voor Turkse leerlingen 66.07%. Een aanzienlijke daling voor Marokkaanse en Turkse leerlingen. Is de moeder huisvrouw dan daalt tevens de kans om het eerste jaar secundair onderwijs te starten in de A-stroom maar niet in zodanige mate als wanneer de moeder werkloos is.

Voor Vlaamse leerlingen bedraagt deze kans nog maar 91.00%, voor Marokkaanse leerlingen slechts 76.85% en voor Turkse leerlingen 79.54%.

In tabel 12 wordt een anova test uitgevoerd om de significantie te toetsen voor het verschil in -2LL. Op die manier wordt nagegaan of model 2 beter is dan model 1. De parameters wijzen aan dat model 2 door toevoeging van de variabele werkstatus van de moeder een significant beter model is. De -2LL daalt met 20.2.

Tabel 12 Vergelijking Model 1 en Model 2

	Resid.	Pr(>Chi)
Model 1	2002.0	
Model 2	1981.8	0.0001551***

*p<0.05:significant

In tabel 13 wordt de variabele werkstatus van de vader toegevoegd aan het model. Het intercept staat nu voor een Vlaamse leerling waarvan beide ouders een voltijdse betrekking hebben en die bij aanvang van het secundair onderwijs kiezen voor de A-stroom. Voor Marokkaanse (-1.04) of Turkse (-0.93) leerlingen wordt de kans, uitgedrukt in logits, negatief beïnvloed om het eerst jaar secundair onderwijs te starten in de A-stroom. Omwille van de significante waarde kan dit effect doorgetrokken worden naar de gehele populatie. Is de moeder van een willekeurige leerling huisvrouw (-0.42; $p < 0.05$) of werkloos (-1.12; $p < 0.05$) dan daalt de kans eveneens om in de A-stroom te starten. De betrekking van vader is enkel significant voor de variabele huisman. Dan daalt de kans, uitgedrukt in logits, voor een leerling met 1.65 ($p < 0.05$).

Tabel 13 Effect van de onafhankelijke variabele herkomst en werkstatus van beide ouders (Model 3)

Variabelen	Est.	p-waarde
Intercept	2.7871	<2e-16***
Centraal-Afrikaan	-0.6210	0.2143
Pool	-0.3891	0.3841
Marokkaan	-1.0405	7.87e-08***
Turk	-0.9256	1.07e-06***
Deeltijds_Moeder	-0.1658	0.2970
Huisvrouw	-0.4219	0.0136*
Werkloos_Moeder	-1.1233	7.62e-06***
Deeltijds_Vader	-0.2127	0.4085
Huisman	-1.6542	0.0002***
Werkloos_Vader	-0.2290	0.3206

*p<0.05:significant

De kans dat een Vlaamse leerling waarvan de ouders beiden voltijds werken en kiest voor de A-stroom bedraagt 94.20%. Voor Marokkaanse leerlingen waarvan de ouders zich in dezelfde conditie bevinden, bedraagt dit 85.15% en voor Turkse leerlingen 86.55%.

In tabel 14 wordt wederom de significantie van het model getoetst. De parameters geven aan dat door toevoeging van de variabele werkstatus vader het model significant beter is dan het model zonder deze variabele. Met andere woorden, model 3 geeft een betere voorspelling weer wanneer de werkstatus van de

vader wordt toegevoegd. Deze variabele is dus geen toevalstreffer maar heeft wel degelijke een significant effect. De -2LL daalt tevens met 13.

Tabel 14 Vergelijking Model 2 en Model 3

	Resid.	Pr(>Chi)
Model 2	1981.8	
Model 3	1968.8	0.004583***

*p<0.05:significant

7.6 Is er een verschil in schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen bij leerlingen met een verschillende migratieachtergrond?

Uit de voorgaande analyses wordt aangetoond dat er duidelijk een nadelig effect is voor Marokkaanse en Turkse jongeren om het secundair onderwijs te starten in de A-stroom. Verder werd ook aangetoond dat de werkstatus van de moeder een significante rol speelt in de problematische instroom in het secundair onderwijs. In deze paragraaf worden enkele schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen bekeken om zo een verschil te zoeken tussen de verschillende migrantengroepen en een verklaring te geven waarom Marokkaanse en Turkse leerlingen een nadeligere positie innemen bij de start van het secundair onderwijs. Achtereenvolgens komen schoolresultaten basisonderwijs, de woonplaats, de afstand tussen de woonplaats en de school, beroepsaspiraties en toekomstverwachtingen aan bod:

- Schoolresultaten op het einde van het basisonderwijs

De individuele kenmerken zijn van belang bij het verklaren van de studiekeuze (Boone & Van Houtte, 2011). Het kiezen van een secundaire school verloopt moeilijker wanneer de resultaten op het einde van het basisonderwijs minder goed zijn (Creten et al., 2000). In tabel 15 worden de schoolresultaten op het einde van het basisonderwijs besproken in functie van etnisch-culturele achtergrond en de keuze voor de A- of B-stroom bij aanvang van het secundair onderwijs.

Tabel 15 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische achtergrond en schoolresultaten op het einde van het basisonderwijs van de leerling (%)

Schoolresultaten basisonderwijs		Etnische achtergrond				
		Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
< 50%	A-stroom	37.93	30.77	37.50	0.00	66.67
	B-stroom	66.67	69.23	62.50	100.00	33.33
	(100%) N	34	17	9	4	3
50%-60%	A-stroom	66.67	61.22	55.38	85.71	62.50
	B-stroom	33.33	38.78	44.62	14.29	37.50
	(100%) N	201	56	81	10	12
60%-70%	A-stroom	85.80	78.26	74.32	95.24	86.96
	B-stroom	14.20	21.74	25.68	4.76	13.04
	(100%) N	888	159	207	22	26
70%-80%	A-stroom	93.53	85.17	98.40	90.00	85.71
	B-stroom	6.47	14.83	1.60	10.00	14.29
	(100%) N	1868	268	263	43	30
>80%	A-stroom	98.40	92.67	92.06	100.00	100.00
	B-stroom	1.60	7.33	7.94	0.00	0.00
	(100%) N	2817	203	134	53	31
p-waarde: <2.2e-16 Chi-kwadraat:806.433 Cramer's V:0.5679 Btr. interval: 0.5203-0.5993						

*p<0.05:significant

Naarmate de oplopende percentages worden verschillende instroompatronen in het secundair onderwijs gezien tussen de verschillende migrantengroepen. Onafhankelijk van het percentage hebben Marokkaanse en Turkse leerlingen steeds meer kans om het eerste jaar secundair onderwijs in de B-stroom te starten dan Vlaamse leerlingen. Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen doen het opvallend beter dan Marokkaanse en Turkse leerlingen en gelijkaardig als Vlaamse leerlingen.

- Woonplaats

Tabel 16 geeft een overzicht van de onderwijsvorm bij de start van het secundair onderwijs en de woonsegregatie van de leerling. Ook hier wordt weergegeven dat Marokkaanse en Turkse leerlingen onafhankelijk van de graad van segregatie steeds een hogere instroom hebben in de B-stroom dan Vlaamse en Poolse leerlingen. De Centraal-Afrikaanse leerlingen vallen hier ook in negatieve zin op. Bij een hoge graad van segregatie hebben zij een vergelijkbare instroom in het secundair onderwijs als Marokkaanse leerlingen. Opvallend is dat Poolse leerlingen bij een hoge graad van segregatie de instroom in B-klas kleiner is dan Vlaamse leerlingen.

Tabel 16 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische achtergrond en woonsegregatie van de leerling (%)

Segregatie	Onderwijsvorm	Etnische achtergrond				
		Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
< 20%	A-stroom	93.84	83.09	67.67	93.10	85.71
	B-stroom	6.16	16.91	32.33	6.90	14.29
	(100%) N	3429	156	149	33	28
20%-40%	A-stroom	92.80	76.47	77.27	85.71	88.24
	B-stroom	7.20	23.53	22.73	14.29	11.76
	(100%) N	1195	156	126	29	20
40%-60%	A-stroom	89.80	80.35	83.02	86.36	87.50
	B-stroom	10.20	19.35	16.98	13.64	12.50
	(100%) N	853	195	178	29	17
60%-80%	A-stroom	86.77	77.53	79.01	88.89	80.00
	B-stroom	13.23	22.47	20.99	11.11	20.00
	(100%) N	540	200	175	31	16
80%-100%	A-stroom	83.61	77.78	85.04	90.00	80.00
	B-stroom	16.39	22.22	16.96	10.00	20.00
	(100%) N	337	165	149	21	29

p-waarde: 3.593e-06
Chi-kwadraat:68.5695
Cramer's V:0.1656
Btr. interval: 0.0895-0.1779

*p<0.05:significant

- Afstand tussen de woonplaats en de school

Wanneer ouders twijfelen tussen twee gelijkwaardige scholen wordt in de meeste gevallen de knoop doorgehakt op basis van de afstand en de bereikbaarheid van de scholen (Creten et al.,2000). Uit tabel 17 kan worden afgeleid dat 28.05% van de Marokkaanse leerlingen naar een school gaat die zich minder dan één kilometer bevindt van de woonplaats, dit ten opzichte van 21.74% van de Poolse leerlingen, 14.14% van de Turkse leerlingen, 11.36% van de Centraal-Afrikaanse leerlingen en 11.32% van de Vlaamse leerlingen. Marokkaanse leerlingen kiezen dus eerder voor een school die zich dicht bij de woonplaats bevindt. Van de Poolse leerlingen gaat 31.88% naar een school die tussen één en drie kilometer van de woonplaats is gevestigd. Vlaamse leerlingen (33.33%) kiezen eerder voor een school die meer dan tien kilometer van huis is gelegen. Opvallend zijn de erg lage proporties migrantenjongeren die voor een school kiezen op meer dan tien kilometer verwijderd van de woonplaats.

Tabel 17 Kruistabel tussen Afstand school/thuis en nationaliteit (n=8498)

	Vlaams	Marokkaans	Turks	Pools	Centraal-Afrikanen
< 1 Km	11.32%	28.05%	14.14%	21.74%	11.36
1-3 Km	16.51%	27.15%	25.13%	31.88%	25.00
3-5 Km	15.04%	20.81%	29.32%	5.80%	29.55
5-10 Km	23.80%	14.03%	19.63%	23.19%	6.82
> 10 Km	33.33%	9.95%	11.78%	17.39%	27.27
(100%) N	6504	915	816	151	121
p-waarde: < 2.2e-16 Chi-kwadraat: 320.57 Cramer's V: 0.140 Btr. interval: 0.122-0.153					

*p<0.05:significant

Tabel 18 geeft een overzicht van de verschillende patronen die leerlingen met een verschillende etnisch-culturele achtergrond doormaken in functie van woonafstand van de school. Woont de leerling op minder dan één kilometer van de school, dan hebben Marokkanen, Turken en Centraal-Afrikanen meer kans om in de B-stroom te starten dan Vlaamse leerlingen en Poolse leerlingen.

Tabel 18 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische achtergrond en woonplaats van de leerling (%)

Afstand woonplaats-school	Onderwijsvorm	Etnische achtergrond				
		Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
< 1 km	A-stroom	93,6	83,33	80,00	82,86	80,00
	B-stroom	6,4	16,67	20,00	7,14	20,00
(100%) N		354	124	54	15	5
1-3 km	A-stroom	92,6	80,73	81,61	89,47	90,00
	B-stroom	7,4	19,27	18,39	10,53	10,00
(100%) N		516	120	96	22	11
3-5 km	A-stroom	98,67	75,31	77,67	100	84,62
	B-stroom	7,33	24,69	22,33	0	15,38
(100%) N		470	92	112	4	13
5-10 km	A-stroom	93,77	86,27	88,06	81,25	100,00
	B-stroom	6,23	13,73	11,94	18,75	0,00
(100%) N		744	62	75	16	3
> 10 km	A-stroom	93,09	74,29	75,00	100,00	83,33
	B-stroom	6,91	25,71	25,00	0,00	16,67
(100%) N		1042	44	45	12	12
p-waarde: < 2.2e-16 Chi-kwadraat: 131.4717 Cramer's V: 0.2293222 Btr. interval: 0.166-0.249						

*p<0.05:significant

- Beroepsaspiraties & toekomstverwachtingen

Onderstaande tabel geeft een overzicht weer naar onderwijsvorm en de ambitie om een bepaald beroep uit te voeren. Er wordt een verschil gemaakt in een leidinggevend en een uitvoerend beroep. Opvallend is dat in de B-stroom een hoog percentage Marokkanen (10.67%), Turken (14.77%) en Centraal-Afrikanen (17.65%) een leidinggevende functie willen uitvoeren in tegenstelling tot Vlaamse leerlingen in de B-stroom (4.39%) (tabel 19).

Tabel 19 Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische achtergrond en de beroepsaspiraties van de leerling (%)

Beroepsaspiraties	Onderwijsvorm	Etnische achtergrond				
		Belgen	Marokkanen	Turken	Polen	Centraal-Afrikanen
Leidinggevende job (100%) N	A-stroom	95.61	89.33	85.23	100	82.35
	B-stroom	4.39	10.67	14.77	0	17.65
		945	195	190	26	18
Uitvoerende job (100%) N	A-stroom	90.66	70.73	79.75	77.78	92.86
	B-stroom	9.34	29.27	20.25	22.22	7.14
		1158	94	87	19	15
p-waarde: 7.21e-10 Chi-kwadraat: 61.396 Cramer's V: 0.2477822 Btr. interval: 0.166- 0.294						

*p<0.05:significant

8 Discussie en conclusie

Op basis van de gegevens van 8498 respondenten uit het kwantitatieve onderzoek, uitgevoerd door het Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (CeMis), werden een aantal factoren omtrent studie- en schoolkeuze in kaart gebracht bij jongeren met een migratieachtergrond. Het positieve aan het werken met de data van het CeMis-onderzoek ligt in de wetenschappelijke onderbouw van het onderzoek en de omvang van de onderzoekspopulatie. De omvang van het onderzoek laat toe om met vertrouwen uitspraken te doen over de verbanden die worden vastgesteld. Allereerst is in dit werkstuk op zoek gegaan naar een verband tussen de variabelen instroom in de A- of de B-klas in relatie tot etnisch-culturele achtergrond en de werkstatus van de ouders. Vervolgens werden enkele schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen geanalyseerd bij de leerlingen met een verschillende etnisch-culturele achtergrond om bijkomende verklaringen te bieden. Leerlingen met een migratieachtergrond werden niet enkel onderling vergeleken, maar ook ten opzichte van Vlaamse leerlingen.

In dit deel zal er een antwoord gegeven worden op de geformuleerde onderzoeksvragen. Dit gebeurt aan de hand van de kwantitatieve analyses uit hoofdstuk 7. De onderzoeksvragen die geformuleerd werden in hoofdstuk 6 worden hier voorzien van een conclusie. Vervolgens wordt er een koppeling gemaakt tussen de literatuur en de bevindingen van dit onderzoek alsook mogelijke verklaringen voor de gevonden vaststellingen. Afsluitend worden de beperkingen van het onderzoek aangehaald met suggesties voor vervolgonderzoek.

8.1 Interpretatie van de onderzoeksresultaten

Onderzoeksvraag 1: Is het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in de B-stroom groter dan het aantal Vlaamse leerlingen?

Op de eerste onderzoeksvraag kan er op basis van de statistieken in hoofdstuk 7 met zekerheid gesteld worden dat het aantal leerlingen met een migratieachtergrond in de B-stroom groter is dan het aantal Vlaamse leerlingen. Uit het onderzoek van Boone & Van Houtte (2010), dat in de probleemstelling werd besproken, kwam reeds naar voor dat slechts 10% van de Vlaamse leerlingen zijn intrede maakt in de B-stroom en dat dit bij leerlingen met een migratieachtergrond het dubbele is. Op basis van dit onderzoek wordt er eenzelfde conclusie getrokken. Leerlingen met een migratieachtergrond starten sneller in de B-stroom dan Vlaamse leerlingen.

Eén van de mogelijke verklaringen kan zijn dat er in het huidige systeem te veel leerlingen doorstromen naar de B-klas op basis van hun sociaal-economische en sociaal-culturele context dan op basis van hun persoonlijke competenties. Het huidige systeem stuurt al te veel leerlingen uit minderheidsgroepen naar de B-stroom terwijl ze daar niet thuishoren. De B-stroom is op dit moment meer een opvangnet voor leerlingen met een etnisch-culturele achtergrond terwijl de B-stroom er op gericht is om leerlingen extra kansen aan te bieden om hun competenties verder te ontwikkelen. Boone & Van Houtte (2010) gaven eerder ook aan dat de B-stroom op dit moment aan zijn doelstellingen voorbij gaat.

In het masterplan rond de hervorming van het secundair onderwijs stelt minister Pascal Smet dat de oriëntering van het basis- naar het secundair onderwijs veel bewuster zal verlopen en dat het studiekeuzeproces een weldoordachte keuze moet worden (2013). Enkel leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs behalen, zullen in het nieuwe schakelblok terechtkomen. Een kritisch vraag die hierbij gesteld kan worden is of de hervormingen de instroom in het schakelblok zullen reduceren door zich enkel te richten op de structuur van het onderwijs? Daarnaast moet deze verandering geleidelijk doorgevoerd worden over de komende 12 jaar. Dit houdt in dat de komende jaren het percentage migratieleerlingen in de B-stroom of in het nieuwe schakelblok enkel maar zal toenemen. Verder werd ook al door eerder onderzoek aangetoond dat leerlingen met een migratieachtergrond reeds voor de basisschool starten met een achterstand en dat deze doorheen de schoolloopbaan van de leerlingen enkel groter wordt (Grossi & Vaerewyck, 2008). Dit maakt dat een grondige opvolging van deze leerlingen reeds noodzakelijk is voordat zij het secundair onderwijs aanvatten.

Onderzoeksvraag 2 en 4: Is de instroom in de B-klas verschillend naar etnische achtergrond en heeft etnische achtergrond een effect op de A-stroom?

Tussen de verschillende etnisch-culturele achtergronden werden er verschillen vastgesteld op basis van de uitgevoerde analyses. Turkse en Marokkaanse leerlingen vielen al in eerder onderzoek in negatieve zin op (Duquet et al., 2006). In dit onderzoek worden dezelfde bevindingen vastgesteld. Marokkaanse en Turkse leerlingen hebben een hogere instroom in de B-klas. Daarnaast wordt in dit onderzoek opgemerkt dat Poolse leerlingen ongeveer in dezelfde mate in de B-stroom participeren als Vlaamse leerlingen. Centraal-Afrikaanse leerlingen bevinden zich tussen Marokkaanse/Turkse en Poolse leerlingen in. Als conclusie kan er gesteld worden, op basis van de 'Three-way'-kruistabel, dat niet alle leerlingen met een migratieachtergrond een even hoge doorstroom hebben in de B-klas. De logistische regressie-analyse geeft tevens aan dat de variabele etnisch-culturele achtergrond als extra variabele aan het nulmodel geen toevalstreffer is, maar dat deze variabele een significant effect heeft. Concluderend kan gesteld worden dat etnisch-culturele achtergrond wel degelijk een invloed heeft op de keuze tussen de A- of de B-stroom voor Marokkaanse en Turkse leerlingen. Voor leerlingen met een Poolse en Centraal-Afrikaanse herkomst was dit effect echter niet significant.

In de Vlaamse samenleving neemt het christendom, in vergelijking met de islam, nog steeds een geprivilegieerde positie in omdat de geschiedenis van België sterk vervlochten is met deze religie (Houtart, 2005 zoals geciteerd in Clycq, 2008). Voor heel wat mensen lijkt dit vanzelfsprekend maar voor nieuwkomers, bijvoorbeeld etnisch-culturele minderheden, kan dit minder vanzelfsprekend zijn (Clycq, 2008). Een groot deel van onze samenleving, in de grootsteden van Vlaanderen, heeft een andere culturele achtergrond en praktiseren een andere godsdienst, namelijk de islam. De Marokkaanse en Turkse gemeenschap zijn overwegend islamitisch waardoor zij verder van de Vlaamse samenleving staan dan de andere etnisch-culturele gemeenschappen. De Poolse en Centraal-Afrikaanse gemeenschap zijn overwegend katholiek en sluiten op die manier beter aan bij de Vlaamse samenleving. Religie is een belangrijke factor om zich te onderscheiden, en om door andere te worden gecategoriseerd (Clycq, 2008). Het is van belang om aandacht te hebben voor de niet-vanzelfsprekendheden voor een groot deel van de samenleving (Clycq, 2008). Het verder weg staan van de

Vlaamse samenleving, zoals de Marokkaanse en Turkse gemeenschap, kan een verklaring zijn waarom deze jongeren sneller in de B-stroom starten dan de overige culturele groepen. Zij en hun context ervaren een grotere discrepantie tussen de culturen waardoor aanpassing moeilijker wordt.

Onderzoeksvraag 3 en 5: Is de instroom in de B-klas verschillend naar gelang de werkstatus van de ouder en heeft de werkstatus van de ouders een effect op het starten in de A-stroom?

Het beroep van de moeder heeft een impact op de start van de leerling in het secundair onderwijs. Onafhankelijk van de variabele etnisch-culturele achtergrond stijgt het percentage B-stromers aanzienlijk wanneer de moeder werkloos is. Vooral voor Marokkaanse leerlingen is er een opvallende stijging. Wanneer moeder een voltijds beroep heeft, starten leerlingen sneller in de A-klas. Enkel Turkse leerlingen hebben in deze conditie nog steeds een hoge instroom in de B-klas. Op basis van de logistische regressie-analyse kan er vastgesteld worden dat er een significant effect is voor de werkstatus van de moeder. Dit in het geval als de moeder huisvrouw of werkloos is. De variabele etnisch-culturele achtergrond blijft tevens significant voor de leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond. Op basis van de 'three-way'-kruistabel zien we dat afhankelijk van de werkstatus van de vader er verschillende instroompatronen zijn bij aanvang van het secundair onderwijs. Wanneer vader een voltijds beroep heeft liggen de percentages in de A-stroom aanzienlijk hoger dan wanneer hij deeltijds werkt, huisman of werkloos is. Turkse leerlingen vallen hier in sterke mate op. Voor Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen moeten we opletten voor het trekken van conclusies, aangezien de leerlingenaantallen hier eerder beperkt zijn. De logistische regressie-analyse is het effect enkel significant als vader huisman is.

Nicaise (2001) gaf in zijn onderzoek, dat in de literatuurstudie werd besproken, aan dat sociale afkomst, waaronder de arbeids situatie van beide ouders, 71% van de variantie in het IQ van de leerling kan verklaren. De analyse van de 'three-way'-kruistabel in dit onderzoek geeft aan dat leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond, onafhankelijk van de werkstatus van de moeder of de vader, steeds een hogere doorstroom hebben in de B-klas ten opzichte van Vlaamse leerlingen of leerlingen met een Poolse of Centraal-Afrikaanse achtergrond. Eerder onderzoek gaf aan dat het lager ouderlijk milieu van leerlingen met een migratieachtergrond in belangrijke mate bepalend is voor hun ongunstige onderwijspositie (Duquet et al., 2006). Dit onderzoek stelt eenzelfde conclusie vast. Afhankelijk van de werkstatus van moeder of vader is er een hogere doorstroom in de B-klas voor alle leerlingen, onafhankelijk van hun etnisch-culturele achtergrond. Het sociaal milieu is echter in hoge mate bepalend voor Turkse en Marokkaanse leerlingen, wat eerder ook al werd aangegeven door het onderzoek van Duquet et al. (2006). Dit onderzoek toont daarnaast aan dat Vlaamse, Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen in aanzienlijke mate minder snel kiezen voor de B-stroom als de moeder of vader zich in eenzelfde (werk-)conditie bevindt als een Marokkaanse of Turkse moeder of vader. Ook hier kan men terugrijpen op de niet-vanzelfsprekendheden die zich voordoen in de Vlaamse samenleving voor Marokkaanse en Turkse gezinnen. In collectivistische culturen waar de moeder vaak thuis blijft en de zorg van de kinderen op zich neemt, is de participatie van de moeder op de arbeidsmarkt relatief klein. Voor Marokkaanse en Turkse moeders is het dus niet zo vanzelfsprekend dat zij voltijds gaan werken. Gezien de

werkstatus van de moeder een aanzienlijk impact heeft op de instroom van de leerling in het secundair onderwijs zou het een meerwaarde zijn in onze samenleving om te werken aan de werkstatus van deze moeders. Niet enkel de structuur van het onderwijs dient in vraag gesteld te worden, ook het aanzetten van moeders om in het arbeidsleven te stappen, kan de instroom in de B-klas verkleinen.

Onderzoeksvraag 6: Is er een verschil in schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen bij leerlingen met een verschillende migratieachtergrond?

Schoolresultaten op het einde van het basisonderwijs

Op basis van de 'three-way'-kruistabel kan gesteld worden dat leerling met een Marokkaanse of Turkse achtergrond onafhankelijk van de behaalde resultaten op het einde van het basisonderwijs steeds een hogere instroom hebben in de B-klas dan Vlaamse, Poolse en Centraal-Afrikaanse leerlingen. In de literatuurstudie werden de beperkingen aangegeven van testen en onderzoeken die zijn samengesteld vanuit een bepaalde cultuur (Dewaele, 1982). De kritische vraag die hierbij gesteld kan worden, is waarom leerlingen met een Marokkaanse of Turkse afkomst toch sneller kiezen voor de B-stroom dan leerlingen met een Poolse of Centraal-Afrikaanse achtergrond die hetzelfde resultaat behalen op het einde van het basisonderwijs? Een doorverwijzing gebeurt niet enkel op basis van de schoolresultaten van de leerling. Eerder in de literatuur werd aangetoond dat leerkrachten rekening houden met de context van de leerling. De perceptie van de leerkracht kan met andere woorden vertekend zijn op basis van de gehele context waaruit de leerling komt waardoor verkeerde adviezen kunnen worden gegeven voor leerlingen uit achtergestelde milieus.

Woonplaats

In de literatuur werd aangegeven dat de verschillende onderzochte gemeenschappen zich vaak segregeren in de buurten van Vlaamse steden (Agirdag et al., 2012). In de analyses zien we dat naarmate het verhoogd percentage van segregatie Marokkaanse leerlingen een verhoogde kans hebben om voor de B-stroom te kiezen dan de andere etnische groepen. Poolse leerlingen daarentegen kiezen steeds minder voor de B-stroom wanneer het percentage van segregatie oploopt. Concluderend kan hier wederom gesteld worden dat segregatie een negatiever effect heeft voor Marokkaanse en Turkse leerlingen dan voor de andere leerlingen met een etnisch-culturele achtergrond.

Afstand tussen de woonplaats en de secundaire school

Op basis van de beschrijvende analyses gezien de afstand tussen de woonplaats en de gekozen secundaire school is er enerzijds een duidelijk verschil op te merken tussen Vlaamse leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Anderzijds zien we ook verschillen tussen de verschillende etnisch-culturele groepen. Concluderend kan gesteld worden dat er verschillende keuzes worden gemaakt door leerlingen met een verschillende etnisch-culturele achtergrond wat betreft de afstand tussen de school en de woonplaats. Marokkaanse en Poolse leerlingen kiezen eerder voor een school die zeer dicht gelegen is bij de woonplaats. Vlaamse en Centraal-Afrikaanse leerlingen kiezen eerder voor een school die op meer dan tien kilometer van de woonplaats is gevestigd. Creten et. al (2000) gaven in hun onderzoek reeds aan dat afstand immers een

'automatische beperking' van de keuzevrijheid van de ouder is. De praktische mogelijkheden rond afstand en vervoer mogen niet vergeten worden bij de schoolkeuze. In steden zoals bijvoorbeeld Antwerpen heerst er een ongelijke spreiding van secundaire scholen waardoor de ongelijkheid in de hand wordt gewerkt. Bepaalde regio's tellen voornamelijk scholen met een technische of beroepsopleiding (Pannecoucke, 2010). Eén op vier leerlingen met een Marokkaanse achtergrond kiest voor een school op minder dan één kilometer waardoor de kans op het kiezen voor een technische of beroepsopleiding wordt vergroot.

Beroepsaspiraties en toekomstverwachtingen

Een leidinggevend beroep blijkt op basis van de uitgevoerde analyses een aantrekkelijk gegeven te zijn voor migratiejongeren van Marokkaanse, Turkse en Centraal-Afrikaanse leerlingen in de B-stroom. Desalniettemin gaf in de probleemstelling het VVKSO (2012) aan dat minder dan drie procent van de leerlingen die aanvangen in de B-stroom zijn weg vindt naar de A-stroom. Daarenboven geven Boone & Van Houtte (2011) en Duquet et al. (2006) in hun onderzoek aan dat wie in het huidige systeem de B-stroom aanvat, de kans op het behalen van een einddiploma wordt belemmerd. Op dit moment gaat de B-stroom nog steeds aan zijn doelstelling voorbij (Departement Onderwijs en Vorming, 2008, zoals geciteerd in Boone & Van Houtte, 2010). Concluderend kan gesteld worden dat leerlingen van Marokkaanse, Turkse en Centraal-Afrikaanse achtergrond die in de B-stroom starten, zeer hoge beroepsverwachtingen hebben.

8.2 Beperkingen onderzoek

Daar waar dit werkstuk exploratief van aard was, werden de topics beschrijvend behandeld. Dit biedt een algemeen kader van de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs voor leerlingen met een migratieachtergrond.

Met betrekking tot de onderzoekspopulatie moet worden opgemerkt, dat de omvang van de Poolse en Centraal-Afrikaanse onderzoeksgroep vaak klein is ten opzichte van de Marokkaanse en Turkse onderzoeksgroep. Hier dient enigszins rekening mee te worden gehouden. Toch houden we ons bij de algemene conclusie van dit onderzoek aangezien er voldoende statistische evidentie werd gevonden bij het maken van de analyses.

Naast etnisch-culturele achtergrond, werkstatus van de ouders, schoolkeuzemotieven en schoolkeuzeprocessen zijn er nog meerdere factoren die kunnen inspelen het keuzeproces tussen de A- en de B-stroom. Zo kunnen thuistaal, peergroepen, religie, opvoeding, ook beïnvloedende factoren zijn bij het keuzeproces. In dit werkstuk werd echter de klemtoon gelegd op de variabele etnisch-culturele achtergrond en werkstatus van de ouders. Interessant zou zijn om een diepere analyse uit te voeren van meerdere beïnvloedende factoren.

Vervolgens is het onderzoek Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen in 2011 afgenomen. In tussen tijd kan er op twee jaar weer heel wat veranderd zijn. Deze analyses maken wel vergelijkend

onderzoek mogelijk voor data die nu vastgesteld zullen worden omtrent het keuzeproses van de leerlingen met een migratieachtergrond. Daarnaast werden de gegevens afgenomen van leerlingen van de tweede graad secundair onderwijs. Het proces van deze keuze start reeds in het vijfde studiejaar van het basisonderwijs. Door de beperking in tijdsperiode was het niet mogelijk om eenzelfde dataverzameling op te zetten.

8.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Binnen dit werkstuk werd gewerkt met kwantitatieve data die verkregen werden door het onderzoek Oprit 14 dat uitgevoerd werd door het CeMis. Het etnografisch materiaal zou nog heel wat meer informatie kunnen bieden. Concreet kan het onderzoek worden aangevuld met interviews om een meer diepgaand beeld te krijgen (Verhoeven, 1993) van hoe leerlingen en ouders met een migratieachtergrond een keuze maken van het basis- naar het secundair onderwijs. Daarnaast kan ook de visie van leerkrachten en directies als significante anderen worden geconcretiseerd.

Er zijn heel wat factoren die nog kunnen meespelen waarom leerlingen van Marokkaanse en Turkse achtergrond een hogere doorstroom hebben naar de B-klas dan Vlaamse leerlingen of leerlingen met een andere etnisch-culturele achtergrond. Een opvallend verschil in dit onderzoek is het praktiseren van godsdienst. Marokkanen en Turken zijn overwegend islamitisch en Vlamingen, Polen en Centraal-Afrikanen zijn overwegend (Rooms-)katholiek/ christen. Deze factor werd helaas niet opgenomen in het CeMis onderzoek "*Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen!*". Toekomstig onderzoek zou zich kunnen toespitsen op de variabele religie en de keuze voor de B-stroom bij aanvang van het secundair onderwijs.

Als algemene conclusie van dit werkstuk kan worden aangegeven dat de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs voor leerlingen met een migratieachtergrond moeilijker verloopt dan voor Vlaamse leerlingen. In het bijzonder voor culturen die verder weg staan dan die van de Vlaamse samenleving, namelijk de Marokkaanse en Turkse gemeenschap. Marokkaanse en Turkse leerlingen vallen overwegend in negatieve zin op. De variabele etnisch-culturele achtergrond speelt hier opvallend een grote rol. Herkomst is geen alleenstaand begrip maar wordt gekoppeld aan een bepaalde cultuur. Eerder werd volgend citaat in de literatuurstudie weergegeven: "*(...) Muslim identity, as with every identity, is actively produced, reproduced, and transformed, through a series of social processes.*" (Kahani-Hopkins & Hopkins, 2002 : 288. zoals geciteerd in Kanmaz 2002). Binnen de Vlaamse samenleving zijn een aantal sociale processen zichtbaar waaraan elke cultuur zich tracht aan te passen om samenleving en integratie mogelijk te maken. De toekomst van morgen bestaat nu eenmaal uit een multiculturele populatie. De kracht zal bestaan uit het mogelijk maken tot integratie van alle gemeenschappen binnen onze maatschappij en binnen onze scholen waardoor de toekomst van morgen zich evenwaardig kan ontplooiën en gelijke kansen ervaart binnen onze gehele samenleving. De werkstatus van de moeder blijft een belangrijke voorspeller voor de instroom in het secundair onderwijs. Dit blijkt niet enkel zo te zijn voor etnisch-culturele minderheden maar ook voor de Vlaamse leerlingen. Toch blijft verder onderzoek en investering binnen dit veld aangeraden.

9 Literatuurlijst

- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen: Garant.
- Akresh, R., & Akresh, I.R. (2009). Using achievement tests to measure language assimilation and language bias among the children of immigrants. *The journal of human resources*, 46, 3.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2010). *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. In opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 07.02).
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2011). *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriëntatiepraktijk. Samenvatting van de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen* (OBPWO-project 07.03). Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/brochure_OBPWO_07_03.pdf
- Brehm, S.S., Kassin, S.M., Fein, S., Mervielde, I., & Van Hiel, A. (2006). *Sociale Psychologie*. Gent: Academia Press.
- Centra voor leerlingbegeleiding. *Wegwijzer voor leerlingen, ouders, personeel, instellingen, ...* (n.d.). Welkom op de website over het CLB. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/clb>
- Christelijke onderwijscentrale ACV (2011). *Het gok-decreet. Het extra ondersteuningsaanbod*. Geraadpleegd op <http://www.coc.be/files/publications/.176/20110701%20Wegwijzer%20GOK%20ondersteuning.pdf>
- Clycq, N. (2008). *Habitus in de gezinssocialisatie. Een Bourdieuaanse analyse van de betekenisgevingsprocessen van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse moeders en vaders* (Ongepubliceerd proefschrift). Universiteit Antwerpen, België.
- Clycq, N., Mahieu, P., & Lodewyckx, I. (2004). *School leadership and equity: the cases of Antwerp*. Geraadpleegd op <http://webh01.ua.ac.be/sgkb/wp-content/uploads/17.-School-leadership-and-equity-N.-Clycq.pdf>
- Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J.-P., & De Vos, H. (2000). *Voor elk wat wils. Schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs*. (Rapport OBPWO-project 97.02). Geraadpleegd op https://hiva.kuleuven.be/resources/pdf/publicaties/R685_eindrapport_schoolkeuze.pdf
- De Boer, H., van der Werf, M.P.C., Bosker, R.J. & Jansen, G.H. (2006), *Onder advisering in de provincie Friesland, Pedagogische Studiën*, 83, pp. 452-468.
- De Maeyer, S. (2010). *OLP statistiek met R*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- De Maeyer, S. (2011). *OLP statistiek met R*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Dewaele, A., (1982). *De onderwijssituatie van de verschillende sociale groepen in Vlaanderen. Een literatuurstudie met bijzondere aandacht voor de arbeidersgroep*, Leuven: HIVA.

- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2005). *Problematische schoolloopbanen: Zittenblijven, waterval en ongekwalificeerde uitstroom in het secundair onderwijs*. Vakgroep sociologie. Onderzoeksgroep TOR. Vrije Universiteit Brussel. Geraadpleegd op http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t2005_8.pdf
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006). *'Wit krijgt schrijft beter'*. *Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Edulex Wetgeving omzendbrieven voor het Vlaamse onderwijs. (2008). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952>
- Edulex Wetgeving en omzendbrieven voor het Vlaamse onderwijs. (2012). Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>
- Federatie Steinerscholen. (2013). Steinerpedagogie. Geraadpleegd op <http://steinerscholen.be/het-steineronderwijs/pedagogie>
- Glorieux, I., Koelet, S., & Laurijssen, I. (2011). *Gekleurd door het leve: getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*. Antwerpen: Garant.
- Grossi, V. & Vaerewyck, W. (2008). *Achterstand van zaken. Etnisch-culturele minderheden in Antwerpen doorgelicht*. Geraadpleegd op http://www.de8.be/downloads/producten/publicaties/achterstand_van_zaken.pdf
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D. (2002). *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving* (SCO-rapport 642). Geraadpleegd op http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/pdf_documenten/642print.pdf
- Kruispunt M.I.vzw. (2012). Project: de katrol. Geraadpleegd op <http://www.kruispuntmi.be/toolbox/fiche.aspx?id=5158>
- Mönks, F.J., & Knoers, A.M.P. (2004). *Ontwikkelingspsychologie: inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. *Armoede en sociale uitsluiting – Jaarboek*. Geraadpleegd op https://perswww.kuleuven.be/~u0014508/articles/Onderwijs_en_armoedebestrijding_jaarboek_2001.pdf
- Omeij, E. & Van Trier, W. (2008). Maken jongeren in Vlaanderen de overgang van school naar werk met succes? *Steunpunt voor beleidsrelevant onderzoek*. Geraadpleegd op http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/studiedagen/240408_sonar_introductie.pdf
- Online Encyclopedie. (2013). Opzoeken: nieuwe vlaming. Geraadpleegd op <http://www.encyclo.nl/zoek.php?woord=nieuwe+vlaming>

- Oprit 14, naar een schooltraject zonder snelheidbeperkingen. (2011). Geraadpleegd op <http://www.oprit14.be/content/oprit-14-een-notendop>
- Pannecoucke, I. (2010). *De buurt en de school: gescheiden contexten?* Antwerpen: Acco.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Education Research*, 33, 383-400.
- Piqueray, E. (2011). *Poolse ouders over de Vlaamse schoolomgeving*. Geraadpleegd op http://www.oprit14.be/sites/oprit14.drupalgardens.com/files/Cultuuroverdracht_Piqueray.pdf
- Reulens, L., Nicaise, I., & Desmedt, E. (2005). *Gelijke onderwijskansen: We doen er wat aan, maar hoe?* Manuscript submitted for publication. Leuven.
- Sieben, I., & Linssen, L. (2009). Logistische regressie analyse: een handleiding. Geraadpleegd op <http://www.ru.nl/socialewetenschappen/rtog/>
- Smet, P. (2010). *Mensen doen schitteren. Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*. Brussel.
- Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting. (2010). *Informatieve nota: studieoriëntering in het secundair onderwijs: in de Franse, Vlaamse en Duitstalige gemeenschap*. Geraadpleegd op http://www.armoedebestrijding.be/publications/100706_informatieve%20nota_studieoriëntering_%20DEF.pdf
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. *Centrum voor sociaal beleid UFSIA*. Universiteit Antwerpen.
- Ten Broeke, L. & Bosveld, W. (2004). Schoolkeuzemotieven: *Onderzoek naar het schoolkeuzeprocess van Amsterdamse ouders*. Geraadpleegd op http://www.os.amsterdam.nl/pdf/2004_schooleuze_motieven.pdf
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2010). The relation between teacher expectations and student achievement in the teaching of English as a foreign language. *English language teaching*. Vol. 3, No. 2. Geraadpleegd op <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/5347/0>
- Van Der Werf, S. (2005). *Allochtonen in de multiculturele samenleving: Een inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2011). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2009—Kort verslag. *Steunpunten beleidsrelevant onderzoek*. Geraadpleegd op http://www.steunpuntloopbanen.be/publi_upload/OD1_2011_46_Vroege_Schoolverlaters-kortverslag.pdf
- Van Peet, A.A.J., Van den Wittenboer, G.L.H., & Hox, J.J. (2004). *Toegepaste statistiek beschrijvende technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Petegem, P. & Imbrechts, I. (2010). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs. Onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Plantyn.

- Verschelden, W. (2012, september 20). Waarom wij, De Morgen, 'allochtoon' niet meer gebruiken. *DMorgen.be*. Geraadpleegd op <http://www.demorgen.be/dm/nl/2462/Standpunt/article/detail/1503948/2012/09/20/Waarom-wij-De-Morgen-allochtoon-niet-meer-gebruiken.dhtml>
- Vestigingsplaatsen met gewoon secundair onderwijs in de fusiegemeente Antwerpen (2013). Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.asp?nis1=11002&hs=311&fusie=F&app=20>
- Verhoeven, J.C. (1993). Overgangsproblematiek secundair onderwijs – universiteit. Enkele overwegingen vanuit de sociologie. In Janssens, P.J, e.a. (red.), *Van secundair naar hoger onderwijs. Is er een einde aan die jaarlijkse hecatombe?* (pp. 49-68). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). Masterplan hervorming S.O. Geraadpleegd op http://www.vlaamsparlement.be/vp/pdf/20122013/masterplan_hervorming_so.pdf#page=11
- Vlaamse overheid (2012). Centra voor leerlingenbegeleiding. Wegwijzer voor leerlingen, ouders, personeel, instellingen,... . Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/default.htm>
- Vlaamse overheid (2013). Curriculum. Wat heb je vandaan op school geleerd? Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/algemene-uitgangspunten/inleiding-uitgangspunten-b-stroom.htm>
- Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (2012). *Toekomst SO in kleuren*. Brussel.
- Zeldenrijk, D. (2010). *Je voelt het gewoon: Een onderzoek naar schoolkeuze en segregatie in Amsterdam-Noord. Raad voor Maatschappelijk Ontwikkeling*. Geraadpleegd op http://www.adviesorgaan-rmo.nl/Publicaties/Onderzoeken/Je_voelt_het_gewoon_december_2010

10 Bijlagen

De verwerking van de logistische regressie-analyse uitgevoerd met R wordt hieronder weergegeven. Hieronder een overzicht van bijgevoegde modellen:

10.1 Dummy variabele aanmaken voor de A-stroom

10.2 Analyse van het nulmodel

10.3 Toevoeging variabele herkomst aan het nulmodel

10.4 Statistische significantie: model 0 en model 1

10.5 Toevoeging variabele werkstatus van de moeder aan model 1

10.6 Statistische significantie: model 1 en model 2

10.7 Toevoeging variabele werkstatus van de vader aan model 2

10.8 Statistische significantie: model 2 en model 3

10.1 Dummy variabele aanmaken voor de A-stroom

```
> SAS$Astroom<-(SAS$AstrBstr=="Astroom")*1
```

```
> table(SAS$Astroom,SAS$AstrBstr)
```

	Astroom	Bstroom
0	0	1223
1	8834	0

10.2 Analyse van het nulmodel

```
> Data<-na.omit(SAS[c("Astroom","HerkomstMM1","SES_Werkmoeder2","SES_Werkvader2")])
```

```
> Model0<-glm(Astroom~1,data=Data,family=binomial)
```

```
> summary(Model0)
```

Call:

```
glm(formula = Astroom ~ 1, family = binomial, data = Data)
```

Deviance Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.1756	0.4438	0.4438	0.4438	0.4438

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	2.26814	0.05909	38.38	<2e-16 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 2097.1 on 3368 degrees of freedom

Residual deviance: 2097.1 on 3368 degrees of freedom

AIC: 2099.1

Number of Fisher Scoring iterations: 5

10.3 Toevoeging variabele herkomst aan het nulmodel

```
> Modell<-glm(Astroom~HerkomstMM1,data=Data,family=binomial)
```

```
> summary(Modell)
```

Call:

```
glm(formula = Astroom ~ HerkomstMM1, family = binomial, data = Data)
```

Deviance Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.3149	0.3770	0.3770	0.3770	0.7258

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	2.60842	0.07577	34.424	< 2e-16 ***
HerkomstMM1Cafrika	-0.81666	0.48895	-1.670	0.0949 .
HerkomstMM1Mar	-1.40900	0.15956	-8.831	< 2e-16 ***
HerkomstMM1Pol	-0.52898	0.43959	-1.203	0.2288
HerkomstMM1Tur	-1.17976	0.17199	-6.859	6.91e-12 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 2097.1 on 3368 degrees of freedom

Residual deviance: 2002.0 on 3364 degrees of freedom

AIC: 2012

Number of Fisher Scoring iterations: 5

10.4 Statistische significantie: model 0 en model 1

```
> anova(Model0,Model1,test="Chi")

Analysis of Deviance Table

Model 1: Astroom ~ 1
Model 2: Astroom ~ HerkomstMM1

  Resid. Df Resid. Dev Df Deviance Pr(>Chi)
1      3368    2097.1
2      3364    2002.0  4     95.1 < 2.2e-16 ***
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

10.5 Toevoeging variabele werkstatus van de moeder aan model 1

```
> Model2<-glm(Astroom~HerkomstMM1+SES_Werkmoeder2,data=Data,family=binomial)

> summary(Model2)

Call:
glm(formula = Astroom ~ HerkomstMM1 + SES_Werkmoeder2, family = binomial,
    data = Data)

Deviance Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-2.3748  0.3506  0.3506  0.4342  0.9705

Coefficients:
                Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)         2.7583    0.1025  26.899 < 2e-16 ***
HerkomstMM1Cafrika  -0.6523    0.4975  -1.311  0.18982
HerkomstMM1Mar      -1.1139    0.1856  -6.002 1.95e-09 ***
HerkomstMM1Pol      -0.4865    0.4419  -1.101  0.27097
HerkomstMM1Tur      -0.9560    0.1871  -5.110 3.22e-07 ***
SES_Werkmoeder2Deeltijds -0.1599    0.1586  -1.008  0.31361
SES_Werkmoeder2Huisvrouw -0.4443    0.1695  -2.621  0.00877 **
SES_Werkmoeder2Werkloos -1.1360    0.2492  -4.559 5.15e-06 ***
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 2097.1 on 3368 degrees of freedom
Residual deviance: 1981.8 on 3361 degrees of freedom
AIC: 1997.8

Number of Fisher Scoring iterations: 5

10.6 Statistische significantie: model 1 en model 2

```
> anova(Model1,Model2,test="Chi")
```

Analysis of Deviance Table

Model 1: Astroom ~ HerkomstMM1

Model 2: Astroom ~ HerkomstMM1 + SES_Werkmoeder2

	Resid. Df	Resid. Dev	Df	Deviance	Pr(>Chi)
1	3364	2002.0			
2	3361	1981.8	3	20.188	0.0001551 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

10.7 Toevoeging variabele werkstatus van de vader aan model 2

```
> Model3<-  
glm(Astroom~HerkomstMM1+SES_Werkmoeder2+SES_Werkvader2,data=Data,family=binomial)
```

```
> summary(Model3)
```

Call:

```
glm(formula = Astroom ~ HerkomstMM1 + SES_Werkmoeder2 + SES_Werkvader2,  
     family = binomial, data = Data)
```

Deviance Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.3862	0.3458	0.3747	0.4237	1.3201

Coefficients:

Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)

```

(Intercept)          2.7871    0.1040  26.801 < 2e-16 ***
HerkomstMM1Cafrika  -0.6210    0.5000  -1.242  0.21425
HerkomstMM1Mar      -1.0405    0.1937  -5.370  7.87e-08 ***
HerkomstMM1Pol      -0.3891    0.4471  -0.870  0.38411
HerkomstMM1Tur      -0.9256    0.1897  -4.878  1.07e-06 ***
SES_Werkmoeder2Deeltijds -0.1658    0.1591  -1.043  0.29708
SES_Werkmoeder2Huisvrouw -0.4219    0.1711  -2.467  0.01364 *
SES_Werkmoeder2Werkloos -1.1233    0.2510  -4.476  7.62e-06 ***
SES_Werkvader2Deeltijds -0.2127    0.2573  -0.826  0.40854
SES_Werkvader2Huisman -1.6542    0.4462  -3.707  0.00021 ***
SES_Werkvader2Werkloos -0.2290    0.2305  -0.993  0.32061

```

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 2097.1 on 3368 degrees of freedom

Residual deviance: 1968.8 on 3358 degrees of freedom

AIC: 1990.8

Number of Fisher Scoring iterations: 5

10.8 Statistische significantie: model 2 en model 3

```
> anova(Model2, Model3, test="Chi")
```

Analysis of Deviance Table

Model 1: Astroom ~ HerkomstMM1 + SES_Werkmoeder2

Model 2: Astroom ~ HerkomstMM1 + SES_Werkmoeder2 + SES_Werkvader2

	Resid. Df	Resid. Dev	Df	Deviance	Pr(>Chi)
1	3361	1981.8			
2	3358	1968.8	3	13.025	0.004583 **

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1