



Vrije Universiteit Brussel

Houden van praktijk?
De keuze voor de B-stroom in het
secundair onderwijs. Een kwalitatieve
bevraging van leerlingen in de B-stroom



Eindverhandeling tot master in de
agogische wetenschappen

Student: Jolien Berbé
Promotor: Prof. dr. Ignace Glorieux
Organisatie: Minderhedenforum
Academiejaar: 2012-2013

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



Houden van praktijk? De keuze voor de B-stroom in het secundair onderwijs. Een kwalitatieve bevraging van leerlingen in de B-stroom.

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Agogische Wetenschappen door

Berbé Jolien

Academiejaar 2012-2013

Promotor: Prof. dr. Ignace Glorieux





SAMENVATTING MASTERPROEF

(na het titelblad inbinden in de masterproef + 1 keer een afzonderlijk A4-blad)

Naam en voornaam: Berbé Jolien
Rolnr.: 102761

KLIN	<input type="checkbox"/>
AO	<input type="checkbox"/>
ONKU	<input type="checkbox"/>
AGOG	<input type="checkbox"/>

Titel van de Masterproef: Houden van praktijk? De keuze voor de B-stroom in het secundair onderwijs. Een kwalitatieve bevraging van leerlingen in de B-stroom.

Promotor: Prof. I. Glorieux

Samenvatting:

Dit onderzoek focust op studiekeuzes in de eerste graad van de B-stroom in het secundair onderwijs. Meer specifiek bekijkt het wat leerlingen van invloed ervaren op hun keuze voor deze studierichting. Elementen die hierbij een rol kunnen spelen werden ingedeeld in drie niveaus: op het niveau van de leerling, op het niveau van de ouders en op het niveau van de school. In vijftien individuele interviews gaven evenveel leerlingen aan wat hen voor de B-stroom deed kiezen. Leerlingen uit een school in Brussel en leerlingen uit een school in het Leuvense werkten hieraan mee.

Voornamelijk de (lagere) schoolcarrière van de leerlingen bleek een grote rol te spelen in de studiekeuze. Hierbij waren prestaties een doorslaggevende factor. Daarnaast was de moeilijkheidsgraad van de B-stroom in vele gevallen bepalend voor deze beslissing. Bij sommige leerlingen leidden ook andere motieven, zoals interesses en beroepsperspectieven, mee tot de keuze. De ouders waren vaak richtinggevend voor de studiekeuze via advies dat zij hun kinderen gaven. De uiteindelijke beslissing lag echter meestal bij de leerlingen zelf. De (lagere) school kwam eveneens veel aan de keuze te pas. Dit verliep voornamelijk via het advies dat de leerkracht verstrekte.

Scholen en leerkrachten dienen leerlingen meer te betrekken op hun studiekeuze. Hierbij is het van belang hun competenties en interesses in kaart te brengen opdat deze meer zouden spelen in de keuze. Dit kan leerlingen helpen bewuster te kiezen. Het opwaarderen van de B-stroom verdient tevens meer aandacht. Zo kunnen negatieve gevolgen die met de slechte perceptie op deze onderwijsvorm samengaan vermeden worden. Verder is het interessant om ouders en leerkrachten te bevragen over de keuze van hun kind/ leerlingen. Dit kan een beter inzicht geven in het kluwen van een studiekeuzeprocess.

DANKWOORD

Een thesis is een werk van lange adem. Een onderneming waarbij ik vanuit verschillende hoeken op hulp kon rekenen. Een woord van dank is hier dan ook op zijn plaats.

In eerste instantie richt ik mij hiervoor tot mijn promotor, professor Ignace Glorieux. Ik wil hem bedanken om mij te begeleiden in dit onderwerp. Daarnaast hielpen zijn bruikbare feedback en antwoorden mij verder op de goede weg.

Het Minderhedenforum krijgt eveneens een plaats in dit dankwoord. Uit hun vraag kwam dit onderzoek namelijk voort. Meer specifiek wil ik Sanghmitra Bhutani bedanken. Zij bracht literatuur aan, beantwoordde mijn vragen en motiveerde mij met haar vriendelijke instelling.

Zonder respondenten, geen masterproef. Een grote dankjewel dus aan het Instituut Anneessens-Funck en het Heilig Hartinstituut Heverlee. Hierbij wil ik zeker ook de leerlingen in de bloemetjes zetten.

Daarnaast wil ik de Wetenschapswinkel bedanken. Vooreerst om het onderzoek mee op te zetten en in goede banen te leiden. Verder kon ik van hun steeds op feedback betreffende taal en vorm rekenen. Meer in het bijzonder een woord van dank hiervoor aan Jozefien De Marrée.

Verder horen in dit dankwoord nog een aantal mensen thuis. Jo, voor de praktische ondersteuning, het meedenken en luisteren naar mijn hersenspingsels. Amber, voor haar zeer gewaardeerde kritische blik. Voorts nog merci aan Sanne voor de bemoedigende woorden en feedback.

Ten slotte wil ik hier graag mijn ouders bedanken. Zij waren een klankbord voor mijn ideeën, aanhoorden steeds mijn twijfels, dachten mee over mijn vragen en lazen na waar nodig. Zij waren, kortom, een grote steun.

INHOUD

SAMENVATTING	I
DANKWOORD	II
INHOUD	III
DEEL I INLEIDING	1
Probleemstelling.....	1
1 Literatuurstudie.....	3
1.1 De B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs.....	3
1.2 Leerlingen in de B-stroom	4
1.2.1 Kenmerken leerlingen in de B-stroom.....	4
1.2.2 Kenmerken schoolloopbaan leerlingen in de B-stroom	5
1.3 Studiekeuze	6
1.3.1 Op niveau van leerling.....	6
1.3.2 Op niveau van de ouders	10
1.3.3 Op niveau van de school.....	10
1.4 De keuze voor de B-stroom	12
1.5 Conclusie	13
1.6 Onderzoeksvragen	13
DEEL II DATA EN METHODE.....	15
1 Onderzoekseenheden	15
2 Dataverzamelmethode.....	15
3 Meetinstrument	16
4 Analysemethode.....	16
DEEL III ONDERZOEKSRESULTATEN	17
1 Op niveau van de leerling	17
1.1 Schoolloopbaan.....	17
1.2 Onderwijsvormen	19
1.3 Interesses	22
1.4 Waarden	23
1.5 Zelfconcept.....	23
1.6 Beroep	24
1.7 Toekomstbeeld.....	24
2 Op niveau van de ouders	25
2.1 Ouders hebben beslist	25
2.2 Ouders hebben een rol gespeeld in de keuze	25
2.3 Ondersteuning bij keuze	27
3 Andere familieleden	27
4 Op niveau van de (lagere) school	27
4.1 Studiekeuze gemaakt door de lagere school	27
4.2 Leerkrachten	28
4.3 Andere.....	29
4.4 CLB	29

4.5 Appreciatie advies B-stroom	29
4.6 Vrienden (lagere) school	30
4.7 Verwachtingen na de lagere school.....	30
5 School in Leuven naast school in Brussel	31
DEEL IV DISCUSSIE EN CONCLUSIE	32
1. Bespreking van de onderzoeksvragen.....	32
1.1 Aan welke factoren binnen zichzelf schrijven de leerlingen de keuze voor de B-stroom toe?	32
1.2 Ervaren de leerlingen dat hun ouders de keuze mee hebben bepaald?	32
1.3 Ervaren de leerlingen dat hun (lagere) school de keuze mee heeft bepaald?	33
2. Praktische en beleidsaanbevelingen	33
3. Beperkingen van het onderzoek.....	35
4. Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	35
5. Conclusie.....	36
BIBLIOGRAFIE	37
BIJLAGEN	42
Bijlage 1: Overzicht respondenten	42
Bijlage 2: Interviewschema	43
Bijlage 3: Contactbrief scholen.....	45

DEEL I INLEIDING

Probleemstelling

Een studiekeuze die iemand maakt, is van invloed op zijn of haar verdere toekomst. Zo heeft het grote gevolgen voor de schoolloopbaan en de doorstroming naar het hoger onderwijs (Pustjens, Van de gaer, Van Damme, & Onghena, P, 2008). Iemands opleiding bepaalt vervolgens voor een groot deel de positie die hij later kan verwerven op de arbeidsmarkt. Een laag opleidingsniveau is in onze huidige kennismaatschappij een belangrijke voorspellende factor van armoede (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2010). Dit heeft niet alleen nefaste effecten op de betrokkenen zelf, de hele maatschappij zal hier de gevolgen van dragen (Jacobs & Rea, 2011).

Aangezien een studiekeuze een grote impact kan hebben op iemands toekomst is het belangrijk een goede keuze te maken. Dit is voornamelijk in het beroepssecundair onderwijs van belang. Wanneer de gemaakte keuze de leerling niet ligt, kan hij na het 2^e leerjaar B immers niet gemakkelijk terug overgaan naar het algemeen secundair onderwijs (Stedelijk Onderwijs, z.d.). Bij een dergelijke studiekeuze is het essentieel dat deze aansluit bij de belangstelling van leerlingen. Dit maakt dat ze meer gemotiveerd zijn (Vanderlocht, 2007). Leerlingen in het BSO vertonen echter vaker een gebrek aan motivatie en betrokkenheid (Stad Gent, z.d.). In deze richting ligt de ongekwalificeerde uitstroom (zonder getuigschrift of diploma) eveneens hoog (Van Landeghem & Van Damme, 2008). Dit heeft vervolgens gevolgen voor deze ongekwalificeerde leerlingen hun kansen op de arbeidsmarkt.

Dit is niet enkel voor deze vroege uitstromers een probleem. De OESO (2006) geeft aan dat het maatschappelijk gezien veel efficiënter is nu te investeren in deze jongeren, zodat de maatschappij later niet met deze werkloosheid geconfronteerd wordt.

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek over leerlingen in de B-stroom (Van Gils, 2009). Daarnaast is de organisatie van het Belgisch onderwijssysteem specifiek voor ons land. Hierdoor is er weinig internationale literatuur schaars. Bovendien focust Belgisch onderzoek naar studiekeuzes in het secundair onderwijs veelal op keuzes in de tweede of derde graad of na het zesde middelbaar (o.a. Van Houtte, 2008; Pinxten, Van Damme). Daarbij bestuderen de studies voornamelijk het academisch parcours (o.a. Van Houtte; Pinxten; Deprez).

In het kader van de hervormingen in het secundair onderwijs is het evenwel interessant het kluwen van het keuzeproces te ontrafelen (De Fraine, B, & Pinxten, M, 2011). Daarnaast kan inzicht in de keuzedeterminanten leerkrachten helpen een adequaat advies te verstrekken (Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., & Anumendem, D. 2012). Zo kan dit bijdragen aan een goede studiekeuze.

Verschillende instanties ondersteunen leerlingen reeds bij hun keuze. In de eerste plaats verstrekt de (lagere) school advies over de te volgen richting in het secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, z.d.). Daarnaast geeft het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) op enkele cruciale momenten

advies, onder andere bij de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs. Voorts ontwikkelde verschillende CLB's met de steun van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming de site 'Onderwijskiezer'. Deze site helpt een studiekeuze te maken. De Sociaal Economische Raad creëerde de website 'Werk voor Durvers'. Deze kan leerkrachten, ouders en leerlingen tussen 11 en 13 jaar ondersteunen wanneer zij een studie- en beroepskeuze maken (Vlaamse Overheid, z.d.). Ondanks deze inspanningen blijft de ongekwalificeerde uitstroom in B-stroom groot (Van Landeghem, G., & Van Damme, J. 2008).

Dit onderzoek wil in samenwerking met het Minderhedenforum meer zicht krijgen op de motivatie voor de studiekeuze in de eerste graad van het secundair in de B-stroom. Dit levert kennis op die het Minderhedenforum kan gebruiken in de discussie over de hervorming van het secundair onderwijs. Veel jongeren met etnisch-culturele roots starten namelijk hun schoolloopbaan in de B-stroom (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2008). Het is belangrijk dat beleidsmaatregelen ook rekening houden met de situatie van leerlingen in deze richting. Het onderzoek zal nagaan welke invloed leerlingen ervaren op hun studiekeuze. Zo kan het Minderhedenforum eveneens hun verenigingen die projecten hebben met ouders meer informatie geven over wat een rol kan spelen bij de overgang naar de B-stroom.

1 Literatuurstudie

Dit onderzoek betreft studiekeuze van leerlingen in de eerste graad van de B-stroom in het secundair onderwijs. Wat maakt dat zij voor deze richting kozen? Een korte situering van de B-stroom binnen de structuur van het secundair onderwijs komt in het eerste deel aan bod. Vervolgens bekijken we enkele gegevens over de leerlingen die zich bevinden in de B-stroom. Dit stuk behandelt zowel persoonlijke kenmerken van de leerlingen als kenmerken van hun schoolloopbaan. Het geeft een beeld van welke leerlingen zich in deze richting bevinden.

Het derde deel bespreekt de factoren die op verschillende niveaus van invloed kunnen zijn op een studiekeuze. Dit stuk begint met een weergave van keuzedeterminanten die te maken hebben met kenmerken van leerlingen. Verder belicht dit deel keuzemotieven binnen de leerlingen zelf. De invloed van hun ouders op hun studiekeuze volgt hierna. Hier hoort eveneens de invloed van de school op de beslissing voor een studierichting onder. Het vierde en laatste deel bespreekt kort de keuze voor de B-stroom zelf. Een conclusie sluit de literatuurstudie af.

1.1 De B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs

Het secundair onderwijs in België is opgedeeld in verschillende graden. Binnen de eerste graad vallen het eerste leerjaar A, het eerste leerjaar B, het tweede leerjaar A en het beroepsvoorbereidend leerjaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012).

Eerste leerjaar

Het eerste leerjaar A is hoofdzakelijk gemeenschappelijk voor alle leerlingen. Naast een vaststaand vakkenpakket dienen zij een aantal keuzevakken te volgen. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). Daarnaast staat het eerste leerjaar B. Dit is bedoeld voor leerlingen die een achterstand hebben opgelopen in het lager onderwijs en leerlingen die minder geschikt zijn voor overwegend theoretisch onderwijs. Dit heeft als gevolg dat ook leerlingen zonder getuigschrift basisonderwijs er terecht kunnen. Op basis van leeftijd (twaalf jaar) kunnen zij overgaan naar 1B (Vlaamse Overheid, 2013). Het eerste leerjaar B vormt een brug tussen lager en secundair onderwijs. Na dit leerjaar kunnen leerlingen doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar of opstromen naar het eerste leerjaar A (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012).

Tweede leerjaar

Het tweede leerjaar A van de eerste graad bestaat uit twee delen. Ten eerste volgen alle leerlingen een vast aantal vakken gemeenschappelijk. Ten tweede kiezen ze voor een basisoptie. Deze laatste bereidt de leerlingen voor om bij de overstap naar de tweede graad een studierichting te kiezen die aansluit bij een van de onderwijsvormen.

Het beroepsvoorbereidend leerjaar is tevens een tweede leerjaar. Dit biedt leerlingen verschillende opleidingen aan. Het geldt als voorbereiding voor het beroepssecundair onderwijs in de tweede graad (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012).

1.2 Leerlingen in de B-stroom

Dit deel wil een indicatie geven van welke leerlingen in de B-stroom zitten. Bepaalde gemeenschappelijke factoren kunnen wijzen op zaken die eventueel in de keuze voor deze richting meespeelden.

1.2.1 Kenmerken leerlingen in de B-stroom

Uit het voorgaande deel (1.1) kwam naar voren dat in de B-stroom leerlingen terecht komen die een leervertraging opliepen of leerlingen voor wie het (overwegend) theoretisch onderwijs niet geschikt is. Ondanks het feit dat de B-stroom bestaat uit een heterogene groep leerlingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009) zijn er nog gemeenschappelijke kenmerken te onderscheiden. Deze komen hier aan bod.

Een studie in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008) ging o.a. specifiek de beginsituatie na van leerlingen in 1B. In dit onderzoek in 2006 legde 3500 leerlingen een begintoets voor wiskunde en Nederlands af. Daarnaast werden deze leerlingen, hun ouders, leerkrachten en directies bevroegd door middel van een vragenlijst. Deze studie bracht heel wat gemeenschappelijkheden van de leerlingen aan het licht. Het onderzoek wees onder meer uit dat leerlingen uit het eerste leerjaar B kwetsbaar zijn.

Leerproblemen en moeilijkheden

Leerlingen uit 1B kampen vaak met (leer)moeilijkheden. Ongeveer een derde krijgt hiermee te maken. Dyslexie, ADHD, dyscalculie en autisme komen bij deze groep ook meer voor dan gemiddeld het geval is (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Daarbij krijgt 19 procent extra zorg of begeleiding zoals GON-begeleiding, huiswerkbegeleiding of begeleiding door een zorgleerkracht.

Gezin van herkomst

Wat de gezinssituatie van de leerlingen betreft, bevinden de ouders van leerlingen uit de B-stroom zich vaker in een minder gunstige economische situatie vergeleken met ouders uit de A-stroom (Van Damme et al., 1997; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Ouders uit 1B vragen vaker een studietoelage van de Vlaamse Gemeenschap aan. Daarbij leeft meer dan dubbel zo veel ouders uit 1B van een vervangingsinkomen vergeleken met ouders uit andere leerlingengroepen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Daarnaast bevinden deze ouders zich vaker tijdelijk of definitief niet meer in een arbeidssituatie. Ze zijn vaker werkloos, arbeidsongeschikt of voltijds huismoeder/vader in vergelijking met ouders uit andere leerlingengroepen. Meer dan de helft van de werkende ouders uit 1B is arbeider (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Op vlak van opleidingsniveau bevinden ouders uit 1B zich eveneens in een nadeligere positie. Hun opleidingsniveau ligt lager dan dat van ouders van leerlingen uit de A-stroom (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009). Het merendeel van de ouders uit 1B heeft hoogstens een

getuigschrift basisonderwijs of een diploma beroepssecundair of technisch secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Daarnaast spreken leerlingen uit de B-stroom vaker een andere taal met gezinsleden. Dit kan gevolgen hebben voor hun schoolloopbaan. Zo zitten leerlingen die met hun moeder een andere taal spreken vaker niet op leeftijd. Daarbij komen deze leerlingen meer uit andere landen en zijn hun ouders vaker niet in België geboren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

Intelligentie

Wat betreft intelligentie zijn leerlingen uit 1B eveneens minder goed af dan leerlingen uit 1A. Zo zijn leerlingen uit 1B volgens Van Damme et al. (1997) gemiddeld minder intelligent tegenover leerlingen uit het eerste leerjaar A. Dit besluit trekken zij op basis van schoolvorderingstoetsen die bij het begin van het secundair werden afgenomen. Uit deze toetsen kwam een tegenstrijdigheid aan het licht. De resultaten die leerlingen uit 1B op de schoolvorderingstoetsen behalen zijn niet in overeenstemming met hun intelligentiescore. Dit kan erop wijzen dat leerlingen in 1B onder hun niveau presteren en weinig gemotiveerd zijn om goede resultaten te behalen (Van Damme et al., 1997).

Hetzelfde onderzoek van Van Damme et al. (1997) wijst verder op de heterogeniteit onder leerlingen van 1B wat betreft hun verbale intelligentie. Op vlak van numerieke intelligentie zitten de leerlingen van 1B meer op hetzelfde niveau in vergelijking met leerlingen uit 1A.

1.2.2 Kenmerken schoolloopbaan leerlingen in de B-stroom

De leerlingen uit 1B hebben niet enkel op vlak van hun (thuis)situatie en (leer)moeilijkheden raakvlakken maar ook wat betreft hun schoolloopbaan. De meeste leerlingen in het eerste leerjaar B hebben reeds een bewogen schoolcarrière gehad (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Lager onderwijs

In het lager onderwijs ondervond de meerderheid van deze leerlingen moeilijkheden. Meer dan een op de twee leerlingen uit 1B is hier minstens één keer blijven zitten. Dat is veel meer dan gemiddeld het geval is (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Uit kwalitatief onderzoek van Janssens en De Maeyer (2008) blijken er voornamelijk vier redenen aan de basis te liggen van dit overzitten. Ten eerste zijn er de leerlingen die zich de leerstof niet op het verwachte tempo eigen kunnen maken. Een tweede risicogroep zijn leerlingen van andere etnische afkomst die hierdoor een taalachterstand hebben. Een derde groep bestaat uit leerlingen uit een lagere socio-economische klasse. Leerlingen met een bewogen achtergrond maken de vierde en laatste groep uit.

Een deel van de leerlingen uit de B-stroom zat overigens niet in het gewone lager onderwijs. Een derde van de leerlingen in 1B en één op de vijf leerlingen in het beroepsvoorbereidend leerjaar

volgde buitengewoon lager onderwijs. Dit aantal ligt eveneens veel hoger dan bij andere leerlingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009). Het leeuwendeel van de leerlingen uit 1B die buitengewoon lager onderwijs volgden, zat in een richting voor kinderen met een ernstige leerstoornis (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Deze voorgaande zaken hebben mede tot gevolg dat slechts een kleine meerderheid (59 procent) van leerlingen uit 1B een getuigschrift lager onderwijs behaalde aan het einde van het zesde leerjaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008). Een deel leerlingen behaalt dit attest aan het einde van 1B. Dit is vooral het geval bij leerlingen met leermoeilijkheden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Secundair onderwijs

Zoals eerder (1.2.2) naar voren kwam, is een groot deel leerlingen uit 1B in het lager onderwijs blijven zitten. Dit maakt mede dat minder dan de helft (43 procent) van de leerlingen in 1B op leeftijd zit. Dat is in tegenstelling tot leerlingen in het zesde leerjaar en in het tweede leerjaar A waar de overgrote meerderheid wel op leeftijd zit (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

In het beroepsvoorbereidend leerjaar stromen vervolgens het merendeel (64 procent) van de leerlingen door vanuit 1B (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009). Eén op de vier leerlingen in het beroepsvoorbereidend leerjaar is afgezakt vanuit het eerste leerjaar A.

1.3 Studiekeuze

Nadat het deel hierboven een beeld vormde van leerlingen uit de B-stroom, tracht dit deel een stap dichterbij hun studiekeuze. Het onderzoek gaat immers na welke factoren meespelen in de keuze voor de B-stroom. Om hier een antwoord op te formuleren geeft dit deel een globaal beeld van zaken die kunnen spelen bij een studiekeuze. Om dit te verwezenlijken vergeleken we verschillende wetenschappelijke artikels en boeken die handelen over studiekeuzes van leerlingen, keuzedeterminanten die in meerdere werken naar voren kwamen en van invloed bleken werden opgenomen.

Deze keuzedeterminanten laten zich onderverdelen in verschillende niveaus; het niveau van de leerling zelf, het niveau van de ouders en het niveau van de school. Dit deel bespreekt elk van deze niveaus met de factoren die hieronder vallen.

1.3.1 Op niveau van leerling

1.3.1.1 Invloed verschillende leerling-kenmerken op studiekeuze

Een eerste aspect dat meespeelt op dit niveau betreft de persoonlijke kenmerken van een leerling. De verschillende factoren die hierbij aan bod komen, zijn niet los van elkaar te zien maar hangen samen. Welke van deze elementen doorslaggevend zijn in een studiekeuze, hangt af van persoon

tot persoon (Pinxten, De Fraine, Van Den Noortgate, Van Damme, & Anumendem, 2012). De voornaamste persoonlijke kenmerken die een invloed hebben volgen hieronder.

Socio-economische status gezin

Een belangrijke voorspellende factor van een studiekeuze is volgens verschillende studies (o.a. Elsworth, Harvey-Beavis, Ainley, & Fabris, 1999; Kelly, 2001; Pinxten, 2012) de socio-economische status (SES) van een gezin. Zo gaat een lagere socio-economische afkomst samen met minder goede prestaties en minder ambitieuze studiekeuzes in vergelijking met leerlingen met een sterke socio-economische achtergrond (Boone & Van Houtte, 2010; Laurijssen, Spruyt, & Van Dorsselaer, 2009; Pustjens et al., 2008). Dit gezinsmilieu (SES en thuistaal) verklaart volgens Pustjens et al. (2008) voor zeven procent de keuzeverschillen tussen leerlingen.

Prestaties

Deze invloed van SES loopt volgens Boone en Van Houtte (2010) grotendeels via de verworven kenmerken. Het milieu waaruit het kind komt, oefent immers effect uit op zijn schoolresultaten. Deze prestaties spelen op hun beurt een belangrijke rol bij de keuze tussen 1B en 1A. 1B is tenslotte bedoeld voor leerlingen die in het lager onderwijs een leerachterstand opliepen en leerlingen die minder geschikt zijn voor (overwegend) theoretisch onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012).

Menig onderzoek wijst op dit belang van prestaties voor de studiekeuze (o.a. Pinxten et al. 2012; Trusty, Robinson, Plata, & Ng, K-M. 2000). Deze academische prestaties zijn in de eerste jaren van het secundair onderwijs meer bepalend voor de studiekeuze dan persoonlijke interesses (Pinxten et al., 2012). Samen met schoolse gedragingen verklaren prestaties voor twee derde de studiekeuze (Pustjens et al., 2008). Zo kiezen sterk presterende leerlingen hoger (Deprez, Van Damme, & Pinxten, 2012). Daardoor zal iemand die goede resultaten behaalt voor wiskunde en of Nederlands eerder Latijn of een wetenschappenrichting kiezen (Pinxten et al., 2012).

Intelligentie

Naast schoolprestaties is intelligentie ook van invloed. Dit zou 5,7 procent van de keuzeverschillen tussen leerlingen verklaren (Pinxten et al., 2012). Zo zou een hogere numerieke en verbale intelligentie bijvoorbeeld samengaan met de keuze voor meer theoretische academische richtingen zoals Latijn of wetenschappen (Deprez et al., 2012).

Geslacht

Het geslacht zou eveneens een effect hebben op de studiekeuze (o.a. Deprez et al., 2012; Pinxten et al., 2012; Trusty et al., 2000). Keuzeverschillen gebonden aan geslacht uiten zich vooral in een voorkeur voor talen dan wel voor wiskunde of wetenschappen. Zo kiezen meisjes eerder een richting met de nadruk op talen of zorg. Jongens opteren meer voor richtingen met meer wiskunde, wetenschappen of elektromechanica (Deprez et al., 2012; Pinxten et al., 2012).

1.3.1.2 Keuzemotieven leerlingen

Een tweede aspect dat van invloed is op het leerling-niveau betreft zaken die binnen een leerling zelf te situeren zijn. Het gaat hier om de rol van intrinsieke, meer psychologische factoren. Zo maken studiekeuzes deel uit van de identiteitsontwikkeling tijdens de adolescentie (Kalakoski & Nurmi, 1998). Hierdoor hangen deze keuzes samen met andere aspecten van iemands identiteit zoals persoonlijke interesses en voorkeuren. Volgens Elsworth et al. (1999) zijn deze intrapersonlijke invloeden overheersend bij studiekeuzes die leerlingen maken.

Dit idee sluit aan bij het 'matching' perspectief. Hierbij staat de gedachte centraal dat persoonlijkheidskarakteristieken zoals waarden en interesses overeenkomen (matchen) met de karakteristieken van een studie of beroep (Swanson & D'Achiardi, 2005). In dit stuk komen een aantal belangrijke persoonlijkheidskarakteristieken aan bod die invloed zouden uitoefenen op studiekeuzes.

Interesses

Interesses sturen mee de studiekeuzes van leerlingen (Boone & Van Houtte, 2010; Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, 2008; Pinxten et al., 2012). Interesses zijn volgens Hansen (2005) voorkeuren voor bepaalde activiteiten, uitgedrukt in termen als 'vind ik leuk'. Reeds vanaf het eerste middelbaar spelen interesses een verklarende rol (Deprez et al., 2012). Zo zal een leerling die meer interesse heeft voor wetenschappen sneller kiezen voor een optie met meer wiskunde en wetenschappen. Interesse in literatuur leidt dan weer tot een richting waar talen meer aan bod komen (Pinxten et al., 2012).

Deze effecten van voorkeuren en interesses op de studiekeuze zijn meer uitgesproken wanneer leerlingen ouder worden. Dit kan erop wijzen dat interesses minder meespelen in de keuze in de tweede graad dan in de derde graad (Pinxten et al., 2012). Hartung, Porfeli en Vondracek (2005) onderschrijven deze veronderstelling door erop te wijzen dat kinderen hun verwachtingen en ambities meer in lijn gaan liggen met hun mogelijkheden en interesses naarmate ze ouder worden. Daarnaast is het ook mogelijk dat de keuze voor een bepaalde studierichting die interesses nog versterkt (Deprez et al., 2012).

Externe factoren kunnen interesses dus beïnvloeden. In de 'social cognitive career theory' wijst Lent (2005) op de invloed van externe zaken zoals gezin en school op de interesses van iemand. De feedback die iemand krijgt op zijn prestaties wanneer hij een activiteit uitprobeert, creëert een gevoel van zelfeffectiviteit en verwachtingen met betrekking tot die activiteit. Als de betrokkene zich hierdoor competent voelt, zal de interesse in deze activiteit stijgen (Lent, 2005).

Persoonlijke interesses hebben dus een grote impact op keuzes. Dit neemt echter niet weg dat deze soms moeten compromitteren onder invloed van omstandigheden en culturele voorwaarden (Lent, 2005).

Beroepsgerelateerde voorkeuren

Als specifiek deel van interesses kunnen beroepsinteresses mee studiekeuzes voorspellen (Elsworth et al., 1999; Patrick et al., 2011). Wat kinderen leren over werken en beroepen heeft een verregaande invloed op de keuzes die ze in de adolescentie en later maken (Hartung et al., 2005).

Een veelvuldig gebruikte theorie om te bestuderen hoe interesses leiden tot beroeps- en studiekeuzes is de theorie van Holland (o.a. Germeijs et al., 2007; Patrick et al., 2011; Pinxten et al., 2012). Volgens Holland (1997) gaat een loopbaankeuze die iemand maakt samen met (beroepsgerelateerde) interesses. Mensen zijn onder te delen in verschillende persoonlijkheidstypen met een bepaalde set aan interesses. Een grote overeenstemming tussen iemands interesseltype en het type leeromgeving voorspelt de tevredenheid in de gekozen opleiding (Holland, 1997). Uit deze theorie volgt onder andere dat iemand met bepaalde interesses vaak vakken kiest die daarbij aansluiten (Elsworth et al., 1999).

Waarden

Waarden hangen samen met interesses (Lacante et al., 2008). Activiteiten weerspiegelen interesses en zijn een manier waarop iemand verwacht zijn waarden te realiseren (Germeijs et al., 2007). Waarden zijn op hun beurt persoonlijke overtuigingen die iemands leven mee sturen (Troch, 1999 in Lacante et al., 2008). Volgens Schwartz (1992 in Germeijs et al., 2007) beïnvloeden ze keuzes en evaluaties die mensen maken van gedragingen en situaties. Waarden kunnen zo een drijfveer zijn voor een bepaalde studierichting (Lacante et al., 2008).

Lacante et al. (2008) onderscheiden drie soorten levenswaarden. Onder de materiële levenswaarden vallen onder andere het belang van geld verdienen, welvarendheid verwerven, carrière maken en sociale status verwerven. Vervolgens zijn er sociale levenswaarden waarbij zaken zoals de vriendenkring, de gemeenschap en sociale contacten belangrijk zijn. Tot slot zijn er levenswaarden die betrekking hebben op iemands persoonlijke ontwikkeling. Hierbij staan dingen zoals creativiteit, zelfontplooiing en zelfrealisatie centraal. De hiërarchie die een persoon hanteert in deze waarden speelt een rol bij elke keuze die hij maakt (Lacante et al., 2008).

Zelfconcept

Naast ideeën die leerlingen hebben over zaken die voor hun belangrijk zijn, speelt ook het beeld dat ze van zichzelf hebben een rol. Deze individuele perceptie op zichzelf is het zelfconcept (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976 in Dickhäuser, Reuter, & Hilling, 2005). Het hangt samen met iemands effectiviteitgevoelens (Germijes, 2011). Het zelfconcept van leerlingen heeft een belangrijke invloed op verschillende zaken, zoals hoe ze over zichzelf denken, hun volharding en de studiekeuzes die ze maken (Marsh & Hau, 2003; Marsh & Yeung, 1997). Leerlingen met een hoger academische zelfconcept kiezen bijvoorbeeld meer voor klassieke (o.a. Latijn) en wetenschapsrichtingen dan voor economie of talen (Pinxten, M., e.a. 2012).

Het specifieke zelfconcept dat verbonden is aan een bepaald vak hangt samen met keuzes die leerlingen vervolgens maken (Marsh, H.W., & Yeung, A.S. 1997). Iemand met een hoog zelfconcept in biologie zal meer geneigd zijn dit vak te kiezen, zeker wanneer zijn zelfconcept voor

andere vakken lager is (Dickhäuser et al., 2005). Volgens Marsh en Yeung (1997) is dit specifiek zelfconcept sterker gerelateerd aan een keuze voor een vak dan schoolcijfers.

De bevindingen uit het onderzoek van Dickhäuser et al., (2005) wijzen eveneens op het belang van zelfconcept tegenover schoolresultaten. Zo blijkt dat het zelfconcept het effect van eerdere prestaties op de keuze voor bepaalde vakken remedieert. Dit kan er op wijzen dat het niet prestaties op zich zijn maar eerder de cognitieve interpretatie ervan (cfr. zelfconcept) dat een effect heeft op latere keuzes (Dickhäuser et al., 2005).

Pinxten et al. (2012) geven daarentegen in hun onderzoek aan dat de academische zelfperceptie van leerlingen eerder een beperkt effect heeft op de keuze.

1.3.2 Op niveau van de ouders

Het deel hierboven (1.3.1) doet vermoeden dat de leerling zelf alleen zijn studiekeuze maakt. Dit is echter niet het geval. De ouders hebben hier ook een aandeel in. Dit is een tweede niveau dat kan meespelen in een keuze.

Ouders spelen een belangrijke rol in de studiekeuze die hun kinderen maken. Zeker tot het einde van de basisschool zijn de ouders sturend (Germeijs et al., 2007). Naargelang kinderen ouder worden, neemt de invloed die ouders uitoefenen op hun keuze steeds meer af. Ze hebben echter wel steeds een ondersteunende rol (Germeijs et al., 2007).

Ouders hebben zowel een rechtstreekse als een onrechtstreekse invloed. Zo verwezen een aantal leerlingen in het onderzoek van Boone en Van Houtte (2010) naar de schoolloopbaan van hun ouders om bepaalde studiekeuzes te verklaren. Tevens leggen sommige ouders beperkingen op aan hun kind bij de keuze, richtingen die ze niet mogen kiezen (Boone & Van Houtte, 2010). Leerlingen hebben er ook een beeld van welke richtingen door hun ouders goedgekeurd zijn en welke niet (Boone & Van Houtte, 2010). De verwachtingen van ouders hebben echter een klein effect op de studiekeuze, het verklaart slechts één procent van de keuzeverschillen (Pustjens et al., 2008).

Verder kunnen ouders eveneens onrechtstreeks een invloed uitoefenen doordat zij van thuis uit bepaalde interesses en waarden meegeven (Boone & Van Houtte, 2010). Zoals eerder aangegeven (p 9) hangen waarden samen met interesses. Deze sturen op hun beurt iemands keuze. Hetzelfde geldt voor prestaties van leerlingen. De socio-economische gezinsachtergrond beïnvloedt de prestaties van een kind (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opendakker, & Onghena, 2004). Deze prestaties hebben vervolgens een aandeel in de studiekeuze.

1.3.3 Op niveau van de school

Naast factoren die binnen de leerling zelf te situeren zijn en de invloed die uitgaat van de ouders, maakt de school een derde niveau uit dat een effect kan hebben op de keuze. Pinxten et al. (2012)

vonden echter dat deze invloed in het academisch traject (ASO) eerder beperkt is in vergelijking met de invloed die uitgaat van elementen op leerlingniveau.

De lagere school verklaart desondanks voor een vierde de optie voor de A-stroom of de B-stroom (Pustjens et al., 2008). Het schooltype is hierbij bepalend. Leerlingen uit basisscholen voor buitengewoon onderwijs stromen vaker door naar 1B. Dit gaat ook op voor 'gewone' lagere scholen waarbij geen school voor buitengewoon onderwijs in de omgeving is. Het negatieve effect van scholen voor buitengewoon onderwijs is deels te danken aan de wiskundescores op het einde van het zesde leerjaar. De toekomstplannen van de leerlingen in deze scholen dragen hier evenzeer toe bij. Deze zijn minder positief in vergelijking met leerlingen uit het gewoon basisonderwijs (Pustjens et al., 2008). Volgens Boone en Van Houtte (2010) is onderzoek dat rekening houdt met de kenmerken van de lagere school in het keuzeprocess evenwel zeer beperkt.

De verwachtingen die gelden in een school duwen een leerling mee in een bepaalde richting (Boone & Van Houtte, 2010). Indien een leerling schoolliep in een lagere school waar hoge verwachtingen zijn, zal hij of zij minder geneigd zijn te kiezen voor de A-stroom (Boone & Van Houtte, 2010).

Daarnaast kunnen scholen ook indirect een effect uitoefenen op de studiekeuze. Scholen en klassen hebben namelijk een invloed op de prestaties van leerlingen (Van Damme et al., 2006). Zoals hierboven aangegeven, spelen prestaties een rol bij de studiekeuze (1.3.1.1, p 7). Zo heeft het korttermijneffect dat lagere scholen hebben op het prestatieniveau van leerlingen eveneens implicaties voor de studiekeuze in het secundair onderwijs (Van Damme et al., 2006).

Het effect dat scholen en klassen uitoefenen op de prestaties van hun leerlingen loopt via verschillende kanalen. Hierin zijn groepssamenstelling en kenmerken van de school-of klasgenoten belangrijk. De karakteristieken van de instructie en ondersteuning die leerlingen krijgen in de school is hierbij eveneens van betekenis (Van Damme et al., 2006).

Advies van leerkrachten

De invloed die kan uitgaan van leerkrachten op een studiekeuze verloopt grotendeels via het advies en de informatie die zij geven. Wanneer ouders advies inwinnen over een mogelijke richting voor hun kind wendt het merendeel zich tot de leerkracht. Deze baseren zich voor hun advies op de prestaties en studiehouding van de leerling (Boone & Van Houtte, 2010; Janssens & De Maeyer, 2008). De studiehouding is het vermogen om zelfstandig te leren en plannen en hoe stipt zij huiswerk afgeven (Boone & Van Houtte, 2010).

De studie van Janssens en De Maeyer (2008) geeft aan dat 'moeilijk gedrag' meespeelt in het advies dat leerkrachten verstrekken. Het kan een trigger zijn om de B-stroom aan te raden. Daarnaast zou de werklust van de leerlingen een invloed hebben. Leerkrachten zouden kinderen die een grote werklust vertonen sneller doorverwijzen naar de B-stroom. Hier zullen deze kinderen immers beloond worden met goede punten. Tegenovergesteld verwijzen sommige leerkrachten leerlingen met een gebrek aan werklust ook sneller door naar 1B. De leerling mag daar namelijk de leerstof op eigen tempo verwerven en zit daar in een kleinere klas (Janssens & De Maeyer, 2008).

Wanneer leerkrachten onvoldoende weten over het secundair onderwijs kan dit een belemmering zijn in de begeleiding van de leerlingen (Pustjens et al., 2008). Zo kan een gebrek aan kennis over de B-stroom een drempel vormen bij leerkrachten om dit advies uit te brengen. Ze zijn niet steeds op de hoogte van de inrichting van de B-stroom wat betreft structuur, leerstofniveau en welke getuigschriften er kunnen behaald worden (Janssens & De Maeyer, 2008).

Leeftijdsgenoten

Binnen de school zijn leerlingen omringd met leeftijdsgenoten. Deze kunnen een effect uitoefenen op iemands schoolcarrière (Jonsson & Mood, 2008). Jonsson en Mood (2008) spreken van het 'social contrast mechanism'. Naast eigen prestaties vergelijken leerlingen hun prestaties met de resultaten van medeleerlingen om hun kansen op succes in hogere onderwijsvormen in te schatten. Dit contrast beïnvloedt vervolgens hun studiekeuze. Zo hebben leerlingen uit het zesde middelbaar minder de neiging hoge onderwijsaspiraties te hebben wanneer ze in een omgeving zitten met een hoog prestatieniveau. Dit effect is echter klein in vergelijking met het effect dat uitgaat van de eigen prestaties (Jonsson & Mood, 2008).

1.4 De keuze voor de B-stroom

Naast de keuzedeterminanten die hierboven aan bod kwamen zijn er in de literatuur enkele factoren te onderscheiden die specifiek samengaan met de keuze voor de B-stroom. Onder andere het onderzoek van Boone en Van Houtte (2008) droeg bij aan deze kennis. In opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming voerden Boone en Van Houtte een tweejarig onderzoek naar de studiekeuze en studieoriëntering bij de overgang van de lagere school naar het secundair. Langs de ene kant bevroeg het onderzoek daarvoor 1339 ouders van leerlingen uit het zesde leerjaar, 412 leerkrachten en 53 schooldirecties. Langs de andere kant hielden de onderzoekers focusgroepen met leerlingen die net de overstap naar secundair gemaakt hadden en actoren uit het onderwijsveld. Uit deze studie kwam heel wat informatie naar boven wat betreft de keuze voor de B-stroom.

Invloed voorgaande schoolcarrière

Kinderen die in hun schoolcarrière reeds vertraging opliepen, hebben bijna de helft minder kans om voor de A-stroom te kiezen in vergelijking met kinderen die geen achterstand opliepen (Boone & Van Houtte, 2010). Resultaten van het onderzoek van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008) ondersteunen deze bevinding. Meer dan de helft leerlingen uit 1B is in het lager onderwijs minstens één keer blijven zitten.

De resultaten die leerlingen behalen spelen eveneens mee in de keuze (Van Damme et al., 1997). Leerlingen die een goede score behalen in het lager onderwijs kiezen meer voor de A-stroom. Leerlingen die zwakker presteren kiezen voor het eerste leerjaar B (Van Damme et al., 1997). Daarbij zijn de studievorderingen die een leerling maakt volgens Van Gils (2009) ook bepalend.

Gezin van herkomst

Boone en Van Houtte (2010) gaven aan dat ouders die voor de B-stroom kozen de prestaties van hun kind of het studieadvies dat ze kregen meer lieten doorwegen in hun keuze dan ouders die voor de A-stroom opteerden. De talenten van hun kind zouden minder spelen bij de keuze voor de B-stroom dan bij ouders uit de A-stroom (Boone & Van Houtte, 2010).

Het opleidingsniveau van de ouders heeft eveneens een impact op een bepaalde keuze (Van Damme et al., 1997). Boone en Van Houtte (2010) vonden dat vooral het opleidingsniveau van de moeder een effect heeft. Kinderen met een laagopgeleide moeder zouden eerder kiezen voor de B-stroom dan kinderen met een hoogopgeleide moeder (Boone & Van Houtte, 2010). Daarnaast speelt de SES van een gezin een rol. Mensen uit een hogere SES hebben meer kans te kiezen voor de A-stroom.

1.5 Conclusie

Een studiekeuze is een complex proces waar meerdere factoren een aandeel in kunnen hebben. Een algemene schets van het profiel van leerlingen in de B-stroom doet vermoeden dat bepaalde kenmerken samengaan met deze keuze. Daarnaast kwamen verschillende elementen op verschillende niveaus naar boven die een rol in een studiekeuze kunnen spelen. Enkele factoren bleken meer specifiek een idee te geven van wat aanzet tot de keuze voor de B-stroom. Onderzoek over de B-stroom is echter beperkt. Dit komt mede door het feit dat de structuur van het onderwijs en daarmee de B-stroom, specifiek is voor België. Zo komen uit de literatuurstudie slechts enkele factoren naar boven die van invloed kunnen zijn op de keuze voor deze richting. De literatuurstudie geeft eerder een globaal beeld van wat kan spelen bij een dergelijke studiekeuze. Het is daarbij niet duidelijk wat allemaal effectief speelt en leerlingen tot die keuze doet overgaan. Heeft deze keuze te maken met positieve factoren, bijvoorbeeld interesse, of is dit eerder negatief gemotiveerd door bijvoorbeeld slechte resultaten?

1.6 Onderzoeksvragen

Het onderzoek tracht inzicht te verwerven in wat leerlingen tot de keuze voor de B-stroom aanzet. Het wil een antwoord formuleren op de volgende onderzoeksvraag: Wat ervaren leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs in de B-stroom als (mede)bepalend voor hun studiekeuze?

Deze onderzoeksvraag laat zich aan de hand van de literatuur opdelen in drie niveaus:

1. Aan welke factoren binnen zichzelf schrijven de leerlingen de keuze voor de B-stroom toe?
2. Ervaren de leerlingen dat hun ouders de keuze mee hebben bepaald?
3. Ervaren de leerlingen dat hun (lagere) school de keuze mee heeft bepaald?

De 'factoren' in de eerste onderzoeksvraag hebben betrekking op elementen die aan bod komen in deel 3.1 'Op niveau van de leerling' (p 6). Meer specifiek gaat het onderzoek na of de kenmerken van de leerlingen op vlak van prestaties en schoolachterstand een rol spelen in hun keuze.

Daarnaast bekijkt het onderzoek of leerlingen hun eigen keuzemotieven (zie p 8) verantwoordelijk achten voor de beslissing om naar de B-stroom te gaan.

DEEL II DATA EN METHODE

1 Onderzoekseenheden

Het onderzoek wilt achterhalen wat leerlingen uit de eerste graad van het secundair onderwijs van invloed ervaren op hun keuze voor de B-stroom. De onderzoekseenheden zijn hier individuele leerlingen die momenteel in de eerste graad in de B-stroom zitten. Bij deze leerlingen zitten de motieven voor hun keuze nog het meest vers in hun geheugen. Aangezien dit een kwalitatief onderzoek is, kan hier geen sprake zijn van representativiteit.

Het onderzoek zal gebruikmaken van een gerichte steekproef. Aangezien dit onderzoek beperkt is in tijd, zal het onderzoek in totaal 15 leerlingen bevragen. Het onderzoek tracht zowel jongens als meisjes te betrekken. Uit de literatuur blijkt namelijk dat gender een invloed kan uitoefenen op de studiekeuze.

De respondenten zullen uit een school in Brussel en uit een school in Leuven komen. De Brusselse bevolking telt meer personen van andere etnische herkomst dan Vlaams- Brabant (Brussels Hoofdstedelijk Gewest, z.d.). Op basis van deze gegevens kunnen we verwachten dat in de school in Brussel meer leerlingen van andere etnische herkomst zijn dan in een school in Leuven. Onderzoek van Glorieux, Koelet en Laurijssen (2011) heeft aangetoond dat bij leerlingen met een andere etnische herkomst bepaalde aspecten zoals nabijheid van de school mee bepalen welke studierichting iemand kiest. Door naast een school met veel leerlingen van andere etnische herkomst en school met meer autochtone leerlingen te bevragen kan dit onderzoek nagaan of de redenen voor een bepaalde studiekeuze eveneens spelen bij autochtone leerlingen.

Een overzicht van de respondenten is terug te vinden in bijlage (zie p 42).

2 Dataverzamelmethode

De onderzoeksvraag heeft betrekking op de intern psychologische processen, meningen en gevoelens van de leerlingen. Om dit te bevragen maakt het onderzoek gebruik van interviews. Meer bepaald zal het onderzoek semigestructureerde interviews hiervoor gebruiken. Dit laat de respondent toe aan te geven wat hen tot een bepaalde keuze bracht zonder dat vooropgestelde vragen dit te veel sturen. De ervaring van de respondenten staat centraal. Deze vorm van interview maakt het eveneens mogelijk dieper in te gaan op elementen die de respondent aanhaalt.

De semi-structuur geeft richting aan de interviews en zorgt voor een zekere standaardisatie. Uit de literatuurstudie blijkt dat verschillende factoren mede bepalend kunnen zijn voor iemands studiekeuze. Deze factoren zijn als trefwoorden opgenomen in een topiclijst. Zo kan het onderzoek toetsen of deze elementen voor de respondenten een rol speelden en komen ze zeker aan bod. De antwoorden die de respondent geeft bepalen mee wat er verder ter sprake komt.

3 Meetinstrument

De literatuurstudie geeft aan dat verschillende factoren kunnen meespelen wanneer een leerling een studiekeuze maakt. Deze factoren laten zich groeperen onder de drie onderzoeksvragen. De structuur van de topiclijst is hier rond opgebouwd. In het interview komen eerst enkele persoonsgegevens van de leerling aan bod. Dit zijn vragen die makkelijk te beantwoorden zijn waardoor de leerling langzaam kan starten en zich meer op zijn gemak voelt. Op deze thema's kan eveneens worden doorgevraagd. Daarna volgen drie hoofdvragen met telkens een vijftal trefwoorden eronder van factoren die hierbij zouden spelen. In het interview zijn alle vragen aangepast aan het niveau van de doelgroep. Het volledige interviewschema is terug te vinden in bijlage (zie p 43).

Voorts wordt er bewust omgesprongen met de reflexiviteit van de onderzoeker. Een scenario van mogelijke vragen biedt houvast zodat bijvragen, verduidelijkingen en het doorvragen op een zo neutraal mogelijke manier gebeurt en voor alle respondenten hetzelfde is. Daarnaast verschaft het herbeluisteren van een interview na afloop een zicht op wat beter kan. Zo kan hier op gelet worden in een volgend interview.

4 Analysemethode

Als de respondent ermee instemt wordt het interview opgenomen. Nadien anonimiseren we de respondenten en typen we de interviews letterlijk uit. De namen die in de resultaten voorkomen zijn fictieve namen. De topiclijst laat vervolgens toe een basisschema op te stellen met kernlabels en sublabels. Tijdens het labelen zal dit labelschema aangevuld worden met eventuele nieuwe labels die uit de interviews naar boven komen. Vervolgens gaan we elk interview na op deze codes en eventueel nieuwe elementen. Open codering zal voor de sublabels zorgen. De tekstfragmenten komen daarna onder het juiste label in een worddocument met het labelschema. Dit schema zal eveneens de structuur van de rapportering bepalen.

De topiclijst biedt drie kernlabels;

- Persoon (keuze is binnen persoon te situeren)
- Ouders (ouders hebben keuze mee bepaald)
- (Lagere) school (school heeft keuze mee bepaald)

Doorheen de analyse zal aandacht uitgaan naar de betekenissen en motieven die leerlingen voor hun keuze geven. Iedere leerling zijn verhaal telt. Vervolgens worden de interviews naast elkaar gelegd om mogelijke overeenkomsten en verschillen na te gaan. Daarnaast zoeken we naar eventuele linken tussen (sub)labels. Een terugkoppeling naar de literatuur zal eveneens aan bod komen. Zijn de zaken die uit de interviews naar boven komen op basis van de literatuur te verwachten of juist niet.

DEEL III ONDERZOEKSRISULTATEN

Dit resultatengedeelte zoomt eerst in op het niveau van de leerling. Welke elementen ervaren zij als van invloed op en wat draagt bij aan de keuze voor de B-stroom? Het deel dat daarop volgt, focust op de rol die de leerlingen toebedelen aan hun ouders hierbij. Daarna komt een deel over de ervaren invloed van andere familieleden. Vervolgens komt het niveau van de (lagere) school aan bod. Heeft dit volgens de leerlingen hun keuze (mee) bepaald? Ten slotte zet het laatste deel kort de respondenten uit Leuven naast de respondenten uit Brussel.

1 Op niveau van de leerling

Op het niveau van de leerling komen verschillende zaken samen die (mee) de studiekeuze bepalen. Een belangrijke rol blijkt hierbij weggelegd voor de voorgaande schoolcarrière.

1.1 Schoolloopbaan

Lagereschoolcarrière

De leerlingen omschreven hun lagereschoolcarrière als 'goed', 'normaal' of 'moeilijk'. Vooral bepaalde vakken zoals wiskunde maakten het moeilijk. Daarnaast gaven enkelen respondenten aan dat ze gepest werden. Dit overschaduwde hun schoolcarrière en had invloed op hun punten. Deze punten bepalen vervolgens mee of iemand voor A of B kiest (zie p 12, p 18). Enkelen vertelden dat leerkrachten hun slecht begeleidden. Dit maakte het moeilijk voor hen of zorgde ervoor dat ze een achterstand opliepen. Deze achterstand zou later bij de keuze ook een rol spelen. Een leerling had hier andere ervaringen mee, zij gaf aan dat leerkrachten haar alles goed uitlegden zodat ze de dingen begreep.

Voorts valt op dat sommige leerlingen hun schoolcarrière benoemden als 'normaal' of 'goed' terwijl verder in het gesprek blijkt dat dit een bewogen verloop kende. De respondenten zagen dit eerder als een normaal traject. Zo omschreef Darifa haar lagereschoolcarrière aanvankelijk met 'goed'.

"(...) Ze zeggen 'Ja, als ze wil ze mag de tweede leerjaar terug doen'. Want ik heb gedubbeld de eerste, dan ben ik in tweede leerjaar en dan ze zeiden of naar speciale school of nog een keer tweede leerjaar doen. Versta je? En dan voila, en dan ik ben naar speciale school gegaan." (Darifa)

Buitengewoon lager onderwijs

Uit een studie van de het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008) blijkt dat één op de drie leerlingen in 1B buitengewoon lager onderwijs volgde. Dit kwam terug in de interviews. Sommige respondenten gaven te kennen dat zij van 'een speciale school' komen. Dit kan gevolgen hebben voor hun verdere schoolloopbaan. Zo gaf een respondent aan dat al de leerlingen van haar school naar 1B gaan omdat 1A te moeilijk is.

Zittenblijven

Ook zittenblijven zou een veelvoorkomend fenomeen zijn bij leerlingen in 1B (Vlaams Ministerie voor onderwijs en vorming, 2008). De helft van de respondenten gaf aan dat ze minstens een keer bleven zitten. Dit leunt aan bij de bevinding van Boone en Van Houtte (2010) dat kinderen die in

hun schoolcarrière vertraging opliepen bijna de helft minder kans hebben om voor de A-stroom te kiezen. De redenen hiervoor zijn uiteenlopend. Vaak haalden leerlingen slechte punten aan als verklaring. Bij een iemand betrof dit haar prestaties in het algemeen, maar vaker gaven respondenten specifieke vakken aan. Een leerling haalde aan dat ze dit zelf in de hand had en wegens niet genoeg inzet is blijven zitten. Verder wees een leerling op een extrinsieke verklarende factor; de leerkracht haatte haar.

Voornameijk de leerlingen die thuis een andere taal spreken hebben een jaar overgedaan. Mogelijks hebben ze door deze andere thuistaal een taalachterstand die mee leidt tot blijven zitten (Janssens & De Maeyer, 2008).

"(..) dus eerst woonde ik in Brussel en moest ik Frans leren praten. Toen ben ik moeten blijven zitten en toen ben ik naar hier gekomen en moest ik Nederlands leren praten. Toen ben ik ook blijven zitten." (Margarita)

Dit overzitten kan rechtstreeks of onrechtstreeks mee zorgen voor de keuze voor 1B. Zo gaf een respondent aan dat wanneer ze niet zou zijn blijven zitten, ze haar zesde leerjaar zou hebben gedaan om vervolgens naar 1A te gaan. Daarnaast vermelden enkele respondenten het feit dat ze ouder zijn dan hun klasgenoten als reden om naar 1B te gaan. De structuur van de B-stroom laat immers toe om zonder diploma lager onderwijs op basis van leeftijd in te stromen.

"Omdat anders als ik zal zes.. euhm.. zesde leerjaar doen zou ik groot zijn en ik wou niet." (Cleo)

Na 1A speelde dit argument van niet ouder te willen zijn eveneens. Zo kozen een paar leerlingen mee om deze reden voor het beroepsvoorbereidend leerjaar in plaats van te blijven zitten. Sommige respondenten kozen dan weer preventief voor de B-stroom om een leervertraging te vermijden.

"(..) ik kon ook nog altijd kiezen voor ASO maar dan heb ik toch uit mezelf gekozen om toch BSO te doen. (..) Als ik misschien ASO had gedaan had ik, ja, misschien moeten blijven zitten ofzo en dat had ik ook zelf niet zo tof gevonden." (Lisa)

Prestaties

Zoals hierboven blijkt (p 17), kan dit overzitten samengaan met de schoolprestaties van leerlingen. Deze waren volgens de respondenten in hun lagere school 'goed', 'normaal' of 'slecht'. Redenen voor slechte punten zijn volgens een paar leerlingen bepaalde vakken waar ze minder sterk in zijn. Daarnaast haalden enkele respondenten verklaringen aan die niet intrinsiek zijn aan de leerstof. Wegens het feit dat ze gepest werden konden een paar leerlingen zich niet concentreren op school. Een leerling haalde aan dat haar vrienden haar beïnvloedden. Dit maakte dat ze zich niet inzette voor school.

Veel respondenten geven aan dat hun prestaties leidden tot de keuze voor de B-stroom. Dit sluit aan bij het onderzoek van Van Damme et al. (1997). Zij stellen dat leerlingen die zwakker presteren in het lager onderwijs vaker kiezen voor het eerste leerjaar B. Dit is niet helemaal

verwonderlijk aangezien de B-stroom mikt op leerlingen die minder geschikt worden geacht voor overwegend theoretisch onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012).

Enkelen beslisten op basis van hun punten rechtstreeks zelf om naar de B-stroom te gaan. Soms verliep dit onrechtstreeks via het advies van leerkrachten als gevolg van zwakke resultaten (zie p 28). De term 'tracking' slaat op dit fenomeen. Het onderwijssysteem deelt leerlingen aan de hand van hun prestaties op in aparte leertrajecten (Lavrijsen, 2013). Deze opdeling kan dus reeds heel vroeg in de onderwijs carrière volgen.

Sommige respondenten stroomden direct na het lager onderwijs door naar 1B. Anderen stapten op basis van slechte punten in 1A in het beroepsvoorbereidend leerjaar. De keuze maken ze aan de hand van hun prestaties in het algemeen, of voor bepaalde vakken.

Ervaren invloed lagereschoolcarrière op studiekeuze

Sommige leerlingen gaven expliciet aan dat hun lagereschoolloopbaan hun keuze mee had bepaald. Ze noemden voornamelijk prestaties als bepalende factor hiervoor. Anderen ondervonden moeilijkheden om het leertempo bij te houden. Voor enkelen had dit het gevolg dat ze een leervertraging opliepen. Dit was voor sommigen een teken aan de wand.

"Ja, dat was zo het vijfde leerjaar dan was het al moeilijker en dat is ook al een teken dat ge het dan in het middelbaar niet makkelijk zult hebben dus.. dat heeft daar ook wel grotendeels mee te maken." (Zoë)

Verschillende leerlingen ervoeren daarentegen geen invloed van hun lagereschoolcarrière op hun keuze. Een kleine kanttekening valt hierbij te plaatsen. Zo gaf een leerling aan dat dit haar keuze niet beïnvloedde. Eerder in haar verhaal haalde ze echter zelf elementen aan waaruit bleek dat dit wel een rol had gespeeld. Dit kan erop wijzen dat sommige leerlingen zelf niet steeds een helder beeld hebben van welke zaken allemaal speelden in hun keuze.

1.2 Onderwijsvormen

ASO

Van de bevroegde leerlingen gaf een deel te kennen dat zij hun eerste jaar secundair in 1A doorbrachten. Omwille van slechte resultaten zakten de meesten vervolgens af naar de B-stroom. Mogelijks startten deze leerlingen in de A-stroom vanuit de strategie die leerlingen en leerkrachten in de eerste graad vanzelfsprekend gebruiken; die van 'hoog mikken' en eventueel vervolgens 'afzakken' (Boone & Van Houtte, 2010). De leerlingen beginnen in de maatschappelijk meest gewaardeerde onderwijsvorm en zakken af naar andere vormen wanneer dit te zwaar blijkt. Dit is het zogenaamde 'watervalstelsel' (Pinxten et al., 2012).

Velen die gestart waren in 1A gaven aan dat ASO moeilijk was. Dit was voor sommigen eveneens een reden om te veranderen. Enkelen vertelden dat ze wisten dat ze het niet zouden 'halen'. Andere leerlingen haalden aan dat ze hierdoor veel zouden moeten werken en dat ze dat niet

zagen zitten. Ook bij diegene die rechtstreeks voor 1B opteerden was de moeilijkheidsgraad een reden om niet voor 1A te kiezen.

Ondanks dit gegeven vertelden een aantal leerlingen dat ze toch wel graag ASO hadden gedaan. Uit hun antwoorden blijkt dat dit voornamelijk te maken heeft met de betere status die zij aan ASO toedichten. Een ASO- diploma zou betere en snellere werkperspectieven bieden volgens hen. Daarnaast haalde iemand aan dat op ASO niet neergekeken wordt. Omdat ze hun slaagkansen gering inschatten of omdat ze niet mochten van de school op basis van hun punten zagen de leerlingen af van deze keuze. Bij enkele leerlingen die startten in ASO was de betere status eveneens hun motivatie om hiervoor te kiezen.

"Omdat eerst ik wilde een goeie diploma hebben. Ik wilde ASO doen." (Adem)

Naast leerlingen die afzakten uit 1A of graag naar 1A hadden willen gaan, waren er eveneens leerlingen die te kennen gaven dat ze sowieso 1B wilden doen. Ze gaven duidelijk aan waarom ze dit wilden. Voor een aantal leerlingen heeft het met de reeds aangehaalde moeilijkheidsgraad van de A-stroom te maken. Daarnaast stelden andere leerlingen dat ze 1B graag wilden doen omdat ze later een dergelijk beroep willen uitoefenen.

"En ik wil mechaniek worden. Ik wil in 1B zitten." (Erdem)

Enkele leerlingen die voor het eerste leerjaar A kozen konden daarentegen niet aangeven waarom zij hiervoor hadden gekozen. Dit lijkt er op te wijzen dat zij deze keuze niet bewust maakten en eerder als een evidentie zagen.

"Gewoon, ja. Ik weet niet. Omdat ik naar het eerste ging dus normaal gezien ging ik sowieso naar ASO dus ik had daar niet echt bij stilgestaan." (Sandy)

De moeilijkheidsgraad van 1A en ASO speelde dus voor veel leerlingen een rol in de keuze voor de B-stroom.

B-stroom

De meeste leerlingen hebben een eerder negatieve perceptie op de B-stroom of BSO. De mate waarin ze dit ook zo uitdrukken varieert, gaande van BSO is 'minder' en 'lager' tot 'gemakkelijker dan ASO'. Daarnaast stelt een leerling in vraag of ze met BSO wel een goede job zal vinden. Boone en Van Houtte (2010) geven aan dat onze kennissamenleving de beroepen waarop het BSO en TSO de leerlingen voorbereiden een lagere positie toekent. Een aantal leerlingen in dit onderzoek bleken reeds goed op de hoogte van deze hiërarchie. Sommige leerlingen hebben dit heersende denkkader geïnternaliseerd. Dit sluit aan bij de bevindingen van Van Houtte en Stevens (2010). Hun onderzoek wees uit dat leerlingen in technische- of beroepsopleidingen vaker met een gevoel van minderwaardigheid zitten.

Aansluitend hierbij geven een aantal respondenten aan dat er een negatief stigma kleeft aan het zijn van een leerling in 1B en dat er een onderscheidt wordt gemaakt.

"Wat er zo nu al op de.. op.. ja.. op de deuren van ja.. hoe heet dat nu... van de toiletten daar staat nu al BSO sukt enzo. Dat zijn lage mensen van een ander niveau enzo."
(Sandy)

Vooraf volwassenen zouden deze verschillende maatschappelijke waardering in de hand werken. Zo pakken ouders bijvoorbeeld graag uit met de studiekeuze van hun kind en doen leerkrachten uitschijnen dat een overgang naar ASO niet mogelijk is vanuit TSO, BSO of KSO. Daarnaast bestendigt de media dit maatschappijbeeld door TSO en BSO vooral negatief aan bod te laten komen (Van Gasse & Van Cauteren, 2011). Enkele leerlingen zetten zich expliciet af tegen dit onderscheid en deze minderwaardige positie waarin leerlingen uit het BSO volgens hen soms worden geduwd.

"Nee, ook.. dat ge minder.. BSO mensen zeggen dat BSO niks kunnen enzo. Dus dat is ook.. dat is niet waar. Maar dat is wel stom. (...)Dat BSO is gewoon. Gewoon maar.. dat is.. ja, gewoon. Het is wel makkelijker dan ASO maar BSO is ook een richting waarmee ge werk kunt verdienen, misschien niet zo makkelijk maar toch wel. Ik vind dat wij gewoon normaal, zoals normale mensen zijn." (Margarita)

In het onderzoek van Van Gasse en Van Cauteren (2011) beoordelen de leerlingen dit onderscheidt tussen onderwijsvormen eveneens als oneerlijk. Leerlingen zouden de onderwijsvormen gelijkwaardig gewaardeerd willen zien.

Ondanks deze negatief geldende perceptie op BSO die sommige leerlingen er tevens zelf op nahouden, kozen zij toch voor de B-stroom. Dit doet vragen rijzen over het feit of ze hierin wel zo veel keuze hadden. Enkeligen geven dit zelf expliciet aan.

"Nee, ik heb het helemaal niet zelf gekozen." (Stefanie)

Een aantal leerlingen omschreef de B-stroom als 'makkelijk'. Sommigen bevonden dit positief, ze haalden aan dat ze dit leuk vinden. Bij anderen had dit eerder een negatieve connotatie. Zij bestempelden de B-stroom als 'té gemakkelijk'.

Een aantal leerlingen gaf aan dat ze de richting graag doen (noot: over de andere respondenten zijn geen gegevens hieromtrent). Dit is volgens een respondent omdat hij er goed in is. Een andere leerling haalde aan dat ze de vakken leuker vindt en de leerkrachten minder streng zijn omdat ze doorhebben dat ze het rustiger aan moeten doen.

Verskillende leerlingen verwachtten op voorhand dat het leertempo in de B-stroom lager zou liggen. Bij enkeligen was dit mede een reden om hiervoor te kiezen. Bij sommigen gelden er echter ook onjuiste verwachtingen. Zo vertelde een respondent dat ze hetzelfde niveau verwachtte als in A maar op een trager tempo. Een andere leerling haalde dan weer aan dat ze dacht heel veel te moeten studeren. Een leerling wist niet waaraan ze zich kon verwachten.

"Ik wist eigenlijk zo totaal niet waar dat ik zou.. waar dat ik zou belanden want vorig jaar hadden we zo nog niks.. ja alleen voeding, maar dees jaar besef ik toch dat ik zo in een andere richting zit." (Zoë)

Een hypothese van Creten, Douterlungne, Verhaeghe en De Vos (2000) kan hierbij duidelijkheid bieden. Zij stellen dat leerlingen aan het einde van het zesde leerjaar eigenlijk niet goed weten wat de verschillende onderwijsvormen inhouden. Uit een studie van Van Gasse en Van Cauteren (2011) blijkt tevens dat er bij de studiekeuze-informatie voornamelijk aandacht uitgaat naar ASO en veel minder naar andere richtingen.

1.3 Interesses

In navolging van Hansen (2005) en opdat het voor de respondenten begrijpelijk zou zijn, werden interesses voorgesteld in termen van 'vind ik leuk'. Een paar leerlingen drukten een positieve appreciatie uit ten opzichte van 'praktijk'. Sommigen haalden praktijk in het algemeen aan, ' bezig zijn met de handen'. Anderen haalden specifieke praktijkvakken aan. De intensiteit waarmee ze hun appreciatie uitdrukten verschilde, gaande van 'wel leuk' tot 'houden van'. Dit doet vermoeden dat deze factor niet voor iedereen even doorslaggevend was.

"Ik weet niet. Ik heb niet ge.. allee ik hou van mechanica." (Adem)

De meeste leerlingen vinden de richting of specifieke vakken 'leuk'. Sommigen gaven aan dat dit hen mee voor deze richting deed kiezen. Bij velen speelde dit echter geen rol in hun keuze. Dit sluit aan bij de bevinding van Pinxten et al. (2012). Zij stellen dat de voorkeuren en interesses van leerlingen op de studiekeuze meer spelen wanneer ze ouder zijn. Zo zou dit later in hun schoolloopbaan meer invloed hebben op hun keuzes. Voor een aantal respondenten waren de leuke vakken dan ook eerder een toffe bijkomstigheid.

"Ja, als ik nu zo met ... als ik dit nu doe vind ik het wel leuk en ben ik nog wel blij dat ik dit gekozen heb want we doen ook zo toffe activiteiten enzo dus." (Lisa)

In dit licht is de geplande onderwijshervorming voor een brede eerste graad met uitgestelde keuzes een goed idee. Op latere leeftijd kunnen interesses duidelijker ontwikkeld zijn en meer de keuze sturen. Veel 12-jarigen zijn op die leeftijd immers nog geïnteresseerd in veel verschillende dingen. Ze verdwalen dan in het aanbod (Van Gasse & Van Cauteren, 2011).

Een heel aantal respondenten koos eerst voor de B-stroom en zocht vervolgens hierbinnen een richting die ze graag wilden doen. Enkele anderen vertelden daarentegen dat de richting die ze kozen binnen de B-stroom reeds hun hobby in hun vrije tijd was. Op de vraag hoe ze beslist had dat ze de richting graag wilde doen antwoordde Berna:

"Dat is mijn hobby. Voor haren."

Uit de verhalen van de respondenten die hun interesses aanhaalden om hun keuze te verklaren blijkt dat deze factor hier zelden alleen voor verantwoordelijk was. Zo komt op andere momenten in het gesprek duidelijk naar voren dat er nog elementen meespeelden, zoals niet meer willen blijven in 1A. Dit ondersteunt het eerder aangehaalde vermoeden dat sommige leerlingen zelf niet goed weten wat allemaal in hun keuze meespeelde. Enkel spreken zichzelf ook tegen wat betreft

de invloed van interesses op hun keuze. Zo zei Adil op de vraag of hij de richting ook koos omdat hij het toffe vakken of een toffe richting vindt:

"Nee. Omdat ik goed in ben."

Later in het gesprek zei hij echter het volgende:

"Voor de keuze voor wat ik heb gekozen dat is omdat ik van hou."

Aansluitend bij Pinxten et al. (2012) lijken persoonlijke interesses in de eerste jaren van het secundair onderwijs minder bepalend voor de keuze dan academische prestaties. Nicaise (2007 in Van Gasse & Van Cauteren, 2011) gaat hier verder op door. Hij stelt dat leerlingen niet voor het beroepsonderwijs kiezen vanwege hun passie voor techniek maar omdat ze ondermaats scoren op schoolse vaardigheden.

1.4 Waarden

De open vraag 'Wat is voor jou belangrijk, in je hoofd (geen spullen)?' om naar hun waarden te peilen bleek voor velen lastig. Een aantal leerlingen gaven aan dit moeilijk te vinden of hier niet direct een idee van te hebben. Het merendeel gaf dan ook te kennen dat dit hun keuze niet beïnvloedde. Enkelen hadden hier wel aan gedacht. Deze ideeën hadden betrekking op hun latere werkperspectieven. Zo bleken een goede job, sociaal contact in deze job en veel geld verdienen van belang.

"Omdat elektriciteit je kan veel doen, je kan elektriciteit in auto's doen, ja kan elektriciteit thuis doen je kan elektriciteit voor, ik weet niet, bedradingen. Daar verdien ik veel geld mee. En je werkt niet alleen je werkt met vrienden dus, dan krijg je een goede band met mijn vrienden." (Rafael)

1.5 Zelfconcept

De bevroegde leerlingen hun zelfconcept op het vlak van school gaat van 'eerder een slechte leerling' naar een 'heel goede leerling'. Wat betreft de vakken stelden sommigen vooral goed te zijn 'met de handen'. Anderen waren zowel goed (of slecht) in praktijkvakken als in theorievakken. Velen gaven aan dat ze hier niet aan dachten toen ze hun keuze maakten. Dit sluit aan bij de bevinding van Pinxten et al. (2012). Zij stellen dat de academische zelfperceptie eerder een beperkte rol speelt in de keuze. Enkele andere leerlingen hadden daarentegen wel gedacht aan hun sterktes en zwaktes wanneer ze de keuze maakten. Een leerling gaf aan dat ze de richting koos omdat ze 'goed was met haar handen'. Enkelen haalden aan dat ze ervoor kozen omdat ze goed zijn in de specifieke hoofdvakken van de richting. Een paar andere respondenten wezen op bepaalde vakken waar ze minder goed in waren om voor de B-stroom te opteren.

"Dat.. in 1B mijn papa zei: 'Margarita, in 1B is er minder wiskunde en er is meer.. allee.. er is meer zo... Ja, met de handen. Ik denk wel dat dat beter is voor u'. Ik dacht ja, als het maar niet zo veel wiskunde is, is voor mij goed." (Margarita)

1.6 Beroep

De meeste respondenten hebben er een idee van welk beroep ze graag willen uitoefenen later. Bij het merendeel ligt dit in lijn met de richting die ze nu volgen. Een heel aantal geeft echter aan dat dit er niet voor zorgde dat ze voor de B-stroom kozen. Volgens de andere leerlingen heeft dit hun keuze wel (mee) bepaald. Het beroep dat deze leerlingen vernoemden sluit aan bij hun interesses. Een interessant inzicht hierbij komt van Karlsen (2001). Hij stelt dat beroepskeuze gelinkt is aan het verlangen om persoonlijke interesses te verwezenlijken doorheen iemands job.

Sommigen hadden een toekomstig beroep voor ogen alvorens ze de B-stroom kozen. Anderen kozen eerst voor deze richting en stemden vervolgens hun verwachtingen daarop af.

"Ja, dat is moeilijk want er zitten wel redelijk veel dingen maar ik wil graag kinderverzorgster worden zo een eigen crècheke, zo zelfstandige. Ja. Of iets met kinderen."
(Emma)

Ouders (zie p 25) hadden (onrechtstreeks) een effect op de beroepsperspectieven van een aantal leerlingen. Enkele respondenten gaven aan een andere richting uit te willen dan hun ouders. Een paar andere leerlingen zagen het beroep van (een van) hun ouders dan weer als een optie voor zichzelf. Een kennismaking met een beroep via de ouders werkte dit bij sommigen in de hand.

Een paar leerlingen haalden, al dan niet door dit bij hun ouders te zien, aan dat ze later geen 'bureauwerk' wilden doen.

"Euhm, allee, want soms ga ik zo met mijn mama mee, en ja, maar ik ben niet zo iemand die achter een bureau de hele dag zou kunnen zitten. Ja ik ben niet zo, ik ben liever zo bezig zo ... met mijn handen ofzo ..." (Lisa)

1.7 Toekomstbeeld

Ruimer dan leerlingen hun toekomstige beroep is de visie die ze hebben op hun toekomst. De meesten hun idee hierover was nog zeer beperkt. Hun antwoorden bestonden voornamelijk uit praktische en concrete basiszaken zoals het beroep dat ze later zouden uitoefenen, of ze al dan niet getrouwd zouden zijn en waar(in) ze wonen. De beroepen die ze voor ogen hebben sluiten (p 24 reeds vermeld) bij de meesten aan bij de richting die ze volgen.

Bijna allemaal geven de respondenten aan niet aan hun toekomst te hebben gedacht toen ze hun studiekeuze maakten. Een paar leerlingen haalden wel expliciet in hun verhaal aan dat ze hun toekomst belangrijk vonden. Daarnaast vertelden een aantal respondenten nog niet echt over hun toekomst te hebben nagedacht.

"Ik weet niet.. ik denk dat ik.. ik denk dat ik ga op kantoor zijn. Ik ga dinge, secretariaat zijn en euhm... wat bedoel je met en fait? Hoe ga ik zijn, wat ga ik zijn. Ik weet niet. Ik ga ik denk, ik ga getrouwd zijn." (Darifa)

Het feit dat de meeste respondenten niet hebben gedacht aan hun toekomst wanneer ze hun keuze maakten kan erop wijzen dat ze de impact van een dergelijke keuze op hun verdere toekomst nog niet kunnen inschatten of niet door hebben.

2 Op niveau van de ouders

De rol die de ouders speelden in de studiekeuze van hun kinderen verschilde. Sommigen vormden eerder een belemmering bij de keuze, anderen hielden zich eerder op de achtergrond, terwijl een aantal ouders meer stimulerend waren.

2.1 Ouders hebben beslist

De meerderheid van de respondenten had het gevoel dat ze zelf de keuze voor een richting mochten maken. Enkele leerlingen gaven daarentegen aan dat hun moeder had beslist dat ze naar 1B gingen.

School

Waar de meeste leerlingen zelf een richting mochten kiezen, gaf een deel wel te kennen dat hun ouders een school voor hen kozen. Een aantal ouders maakten deze keuze eerder omwille van pragmatische redenen. Nabijheid speelde bij een aantal een rol. De afstand/bereikbaarheid is een veelvoorkomend motief om voor een school te kiezen (Creten et al., 2000). Daarnaast gaf een leerling aan dat ze naar dezelfde school moest als haar zus. Dit bepaalde voor haar tevens welke richting ze kon volgen.

"Ja, ik wou eerst verzorging of ko.. koker enzo ding, maar dan moest ik in dezelfde school als mijn zus en er is niet, dus ik heb haarzorg gedaan. (..) Want mijn zus ze was al hier. Mijn moeder had gezegd ga naar uw zus. Anders zou ik... ik daar en zij daar. Ze wou samen zijn." (Cleo)

Bij sommige ouders leidden intrinsieke redenen tot de keuze, namelijk dat het een goede school was. De vermeende onderwijskwaliteit is eveneens een gangbaar schoolkeuzemotief (Creten et al., 2000). Een andere moeder maakte de keuze op basis van eerder irrelevante criteria. Ze koos de school omdat het een mooi gebouw was.

2.2 Ouders hebben een rol gespeeld in de keuze

Ondanks dat de meeste leerlingen zelf de richting mochten bepalen, speelden de ouders bij bijna iedereen een rol in de keuze. De manier waarop dit gebeurde, varieert. Bij velen was dit in de vorm van goede raad. Een paar hadden door de uitleg van hun ouders over de richting of de dingen die ze er later mee konden doen bedacht dat dit een goede keuze was. Bij sommigen waren de ouders meer doorslaggevend dan bij anderen.

"Omdat mijn ouders zeiden dat dat beter.. dat dat ook beter was voor mij om naar BSO te gaan. (..) Het is eigenlijk meer de commentaar van mijn papa. Allee, ik wou ook naar mijn papa luisteren dus ik heb gedaan wat hij zei." (Margarita)

Daarnaast varieerde de intensiteit van de rol van ouders in de keuze. Sommige ouders namen een meer ondersteunende rol aan. Zo vertelde de vader van Erdem zijn zoon te zullen helpen wanneer die aangaf dat hij mechanicien wilde worden. Andere ouders plaatsten zich in een meer sturende rol.

"Mijn.. ja ouders hebben ge... door euhm.. allee.. mijn vader heeft gezegd doe elektriciteit. Omdat die ken dat maar ik ben een mechanieker. En zo heb ik elektriciteit gekozen."
(Adem)

Sommigen hadden voor zichzelf reeds bedacht dat ze naar 1B wilden, bij anderen kwamen hun ouders met het idee. Zo reikten de ouders deze keuze bij een paar leerlingen aan.

"Ja, ze hadden wel eerst gezegd dat dat beter ging zijn voor mij en dan had ik wel zo verder gedacht en dan dacht ik dat ook wel." (Lisa)

Verwachtingen ouders

Een heel aantal leerlingen was zich bewust van de verwachtingen die hun ouders koesterden over de richting die ze wilden inslaan. In een aantal gevallen kwam dit overeen met de richting die ze nu volgden. Bij sommigen waren de verwachtingen duidelijk maar kregen ze de vrijheid om zelf te kiezen. Enkelen gingen tegen de wensen van hun ouders in. Zo kozen ze voor het beroepsvoorbereidend leerjaar terwijl hun ouders hen liever hadden zien verdergaan in het ASO. Al valt bij een leerling op te merken dat zij dit advies expliciet van school uit meekreeg. Dit maakte het moeilijk voor haar moeder om vol te houden dat ze in ASO moest blijven.

Andere leerlingen waren niet op de hoogte van de verwachtingen van hun ouders wat betreft de richting. Een paar leerlingen haalden aan dat hun ouders vooral het geluk van hun kind vooropstelden. In navolging van Pustjens et al. (2008) lijken de verwachtingen van de ouders eerder een gering effect te hebben op de studiekeuze.

Appreciatie advies BSO

Verschillende respondenten kregen vanuit hun lagere of middelbare school het advies om naar de B-stroom te gaan. Hun ouders onthaalden dit advies op uiteenlopende wijze. Hun reacties gaan van ronduit negatief, over neutraal tot positief. De negatieve appreciaties hadden bij enkelen betrekking op het feit dat de ouders wilden dat hun kinderen het zesde leerjaar deden. Daarnaast vonden sommige ouders van leerlingen die gestart waren in 1A het niveau van de B-stroom te laag. Ze wilden hun kinderen liever in ASO houden. Deze ouders waren hoger geschoold. Glorieux et al. (2011) werpen als mogelijke verklaring hiervoor op dat hoger geschoolde ouders hun kinderen in die richtingen willen houden die goede perspectieven bieden met zicht op hoger onderwijs.

Bij de ouders die positiever stonden tegenover dit advies gaven een aantal ouders aan dat ze het goed vonden omdat de richting past bij hun kind. De ouders van een leerling gaven aan dat hun kind het vooral zelf moest appreciëren.

Deze positieve of negatieve reacties kunnen de kinderen stimuleren of juist tegenhouden om voor de B-stroom te opteren. Zo verwees de schoolpsychologe Sandy naar het beroepsvoorbereidend leerjaar.

"Dat het beter was dat ik naar BSO ging. Maar toen.. dat was zo het tweede trimester. Mijn mama zei nee we gaan haar toch nog een kans laten en haar nog in ASO laten. (...) Maar ik wou al van het tweede semester naar BSO gaan maar mijn mama wou niet echt dus.."

2.3 Ondersteuning bij keuze

Bijna alle respondenten gaven aan dat hun ouders hen ondersteund hadden in hun keuze. De vormen waarin deze ondersteuning kwam, verschilden. Sommigen kregen eerder emotionele steun. Zo vertelden een aantal ouders hun kinderen dat ze een goede keuze hadden gemaakt, dat ze achter hem of haar stonden of boden ze aan te zullen helpen met schoolwerk. Anderen kregen eerder praktische hulp. Hun ouders zochten mee naar een geschikte richting of gingen mee kijken naar scholen. Ook waren er leerlingen die beide vormen van steun ervoeren.

Daarnaast was er een verschil in intensiteit van de steun. Sommigen gaven aan dat er niet echt aandacht voor hun studiekeuze was. Anderen vertelden daarentegen dat ze er veel over hebben gepraat met hun ouders. Dit kan ook een indicatie vormen voor het belang dat er aan de studiekeuze wordt gehecht.

"Ze vonden het niet zo speciaal." (haar studiekeuze) "(..)Ja... één gesprek ofzo, maar.. niet één, maar heel af en toe." (Zoë)

3 Andere familieleden

Naast hun ouders bleken bij enkele leerlingen hun broers of zussen mee tot een bepaalde studiekeuze te hebben geleid. Zo geven enkelen aan dat ze mee voor de richting beslisten omdat hun zus zei dat het leuk was. Een leerling maakte de keuze onder andere omdat haar zus aangaf dat het makkelijk was. Een paar leerlingen gaven te kennen dat hun schoolkeuze mee was ingegeven door hun broer, zus of neef. Voor sommigen bepaalde dat eveneens mee de richting.

4 Op niveau van de (lagere) school

De mate waarin de (lagere) school mee tot een bepaalde studiekeuze van de respondenten leidde verschilt. Sommigen ervoeren eerder een dwingende invloed van de school op hun keuze. Bij anderen was dit slechts een kleine sturing. Tevens waren er leerlingen die aangaven dat de school geen rol speelde in hun studie-oriëntatie.

4.1 Studiekeuze gemaakt door de lagere school

Enkele leerlingen ervoeren hun keuze voor de B-stroom als een keuze buiten zichzelf. Ze gaven aan dat de lagere school deze beslissing voor hen had gemaakt. Dit was op basis van hun punten of omdat ze volgens de school ASO of TSO niet zouden aankunnen.

"Ik heb dat niet beslist mijn school heeft dat beslist. (..) Nee, ik heb het helemaal niet zelf gekozen." (Stefanie)

De leerlingen die buitengewoon lager onderwijs volgden, kregen eveneens het (dwingende) advies voor de B-stroom. Daarvan zei een respondent dat alle leerlingen die de leeftijd van 13 jaar hadden bereikt weg moesten uit die lagere school. Op basis van haar leeftijd sloeg zij het zesde leerjaar over om in 1B te starten.

Een andere leerling haalde aan dat hij de beslissing voor 1B niet zelf maakte. Omdat hij het zesde leerjaar niet had gedaan, had hij geen keuze (noot: uit zijn verhaal werd niet duidelijk of de lagere school hem advies had gegeven om het zesde niet te doen of dat hij dit zelf had beslist).

4.2 Leerkrachten

De rol die de (lagere) school speelt in de studiekeuze van de leerlingen verliep voornamelijk via het advies van de leerkrachten. Dit sluit aan bij de bevindingen van Lacante et al. (2001). Zij stellen dat de invloed van leerkrachten op de studiekeuze vrij groot is. De rol die zij in leerlingen hun keuze spelen is groter dan die van andere elementen uit de schoolomgeving.

Een heel aantal leerlingen gaf aan dat de leerkracht(en) hen aanraadden naar de B-stroom te gaan. De redenen voor dit advies waren divers. Zo haalden enkele leerlingen hun prestaties aan (cfr. tracking), bij een leerling was dit te wijten aan een zwakke schoolinzet. Verhoeven (2001) geeft aan dat leerkrachten in het onderwijs groepen proberen creëren van leerlingen met dezelfde kenmerken. Wanneer een leerling niet aan de eisen van een richting kan tegemoet komen, filteren ze deze eruit naar een 'lagere' richting.

Enkele leerlingen zien als mogelijke reden voor het advies dat zij ouder waren dan klasgenoten. Niet iedereen kon echter verklaren waarom zij dit advies kregen. Op de vraag hoe het kwam dat zij direct vanuit het vijfde doorstroomde naar 1B antwoordde Darifa:

"Ik weet niet. Das de directie heeft dat gezegd. Van de andere school."

Op de vraag of ze een idee heeft hoe het komt dat de directie dit zei antwoordde ze:

"Nee.. Ja, hij wilde niet dat ik zesde doe. (..) Weet ik niet."

Het feit dat de leerlinge er niet verder bij stilstond kan er nogmaals op wijzen dat sommige leerlingen zich niet bewust zijn van de impact van een dergelijke keuze. Glorieux et al. (2011) kwamen tot gelijkaardige bevindingen in hun onderzoek. Niet alle leerlingen zijn zich bewust van het belang van hun keuzes in (de eerste jaren van) het secundair.

De mate waarin dat dit advies 'sturend' was voor de leerlingen hun keuze, varieerde. Soms werd dit verwoord met 'beter 1B doen'. Bij anderen werd hier meer nadruk op gelegd of ervoeren de leerlingen dit als meer dwingend.

"Allee, die (leerkracht) heeft eerst met mijn ouders gepraat enzo en toen heeft die ook met mij gepraat. Toen heeft die mij gevraagd of ik dat wou doen. Toen zei ik ja, het zal wel moeten." (Margarita)

Een leerling haalde aan dat de leerkrachten haar geholpen hadden in haar keuze. Zo hebben zij erop gewezen dat de optie er was en uitgelegd wat dit inhield.

4. 3 Andere

De leerkrachten waren niet de enigen binnen de schoolcontext die advies gaven. Een leerling gaf aan dat zij hulp kreeg van een hulpbegeleidster. Deze heeft er mee voor gezorgd dat zij deze richting koos. Een andere leerling wees op de rol van de schoolpsychologe in haar keuze. Dit advies ervoer zij als dwingend waardoor zij het gevoel heeft dat het niet echt haar keuze was.

4. 4 CLB

De meeste leerlingen gaven aan niet met het Centrum Leerlingenbegeleiding (CLB) in contact te zijn gekomen voor hun studiekeuze. Enkelens kregen wel hulp in de vorm van advies of praktische ondersteuning.

"Ja. Ja, BSO.. en ja, ze vonden... omdat ik heb dyslexie, dyscalculie enzo.. concentra.. concentra.. (concentratiestoornissen). Daarmee vonden ze dat ik dan best hier thuis hoorde." (Stefanie)

Sommige leerlingen gaven aan dat ze niet wisten of het CLB aan hun keuze was te pas gekomen. Zij hadden volgens hen geen informatie of advies van het CLB ontvangen.

4.5 Appreciatie advies B-stroom

Het advies voor de B-stroom dat enkelen vanuit hun (lagere) school kregen onthaalden de leerlingen verschillend. Bij sommigen kon dit op een positieve appreciatie rekenen. Ze waren akkoord met dit advies. Sommigen waren blij, anderen vonden dit goed omdat de richting bij hen 'past'. Een paar drukten dit uit met 'beter'. De keuze lijkt zo een pejoratieve bijklank te krijgen, het is de 'betere' keuze maar krijgt niet in de eerste plaats de voorkeur.

"Eerst was ik wel verschoten want dan dacht ik dat ze niet in mij geloofden enzo. Maar ja, maar dat was ook.. en dan dacht ik ja misschien is dat toch wel.. het beste voor mij." (Zoë)

Dit advies riep bij sommigen gemengde gevoelens op. Zo gaven ze te kennen dat ze het ook jammer vonden dat ze gescheiden werden van hun vrienden. Enkelens waren teleurgesteld door het advies of lieten zich negatief hierover uit. Dit had vooral betrekking op de 'lagere status' van de B-stroom.

"Ja, ik wou ook niet want ja iedereen wist dat BSO lager was enzo. Dus ik wou dat niet echt." (Sandy)

Door deze negatieve perceptie zagen enkelen dit advies als een soort falen. Daartegenover staat dat sommigen dit advies als een 'gewin' opnamen. Ze moesten het zesda niet doen en konden direct naar het middelbaar.

"Ik moest niet keuze want, voila, ik moest gaan. Ik wou niet nog blijven. Nee, ik wou niet nog lagere school. Ik heb vlug de desc.. euhm.. gekozen voor 1B. Ja, want ik was blij. Ik zei ik ga naar een grote school met andere leerlingen." (Cleo)

4.6 Vrienden (lagere) school

Het merendeel van de respondenten gaf te kennen dat hun vrienden uit de lagere school hun studiekeuze niet mee hadden bepaald. Een leerling sprak zichzelf echter tegen op dit vlak. Zo stelde Adil dat zijn vrienden geen effect hadden op zijn studiekeuze voor 1A. Op een eerdere vraag naar hoe het kwam dat hij 1A koos, antwoordde hij:

"Omdat ik had vrienden die tegen mij zeggen 'Ga naar 1A das goed voor u en als ge groot gaat worden dan heb je betere job' en heb ik ja gezegd."

Enkele leerlingen kregen het idee om naar de B-stroom te gaan doordat vrienden hen uitleg hierover hadden gegeven. Een paar andere respondenten haalden dan weer aan dat ze vrienden in de B-stroom hadden en dat dit ook een reden was om hiervoor te kiezen. Verder in het gesprek zeiden de meesten echter dat dit hun keuze volgens hen niet beïnvloedde. Daarnaast hadden deze leerlingen reeds andere argumenten aangehaald om voor de richting te kiezen. Dit kan erop wijzen dat het feit van de 'vrienden in de richting' hen eerder verder overtuigde van hun keuze maar niet de aanzet ertoe had gegeven.

Bij een leerling waren haar vrienden (mee) een reden om het zesde leerjaar over te slaan en meteen naar 1B te gaan.

"Want ik had gedubbeld. En al mijn vrienden zij waren al in een grote niveau dus ik wou ook met hun weggaan. En ik wou met hun naar de lagere... naar het secundair school." (Cleo)

4.7 Verwachtingen na de lagere school

Velen gaven aan dat ze niet wisten wat de gangbare richting was om uit te gaan na de lagere school. Enkelen die daar wel van op de hoogte waren, stelden dan weer dat dit geen effect had op hun keuze. Een leerling vertelde echter dat ze naar 1B ging omdat dit normaal was na haar lagere school.

"Ja, maar iedereen dat in deze school is ze gaan direct naar het middelbaar. Iedereen. (..) Ik zeg gewoon als iedereen gaat naar eerste leerjaar dus zo.. eerste middelbaar dus ik ga ook naar eerste middelbaar." (Darifa)

5 School in Leuven naast school in Brussel

Zowel de leerlingen uit Brussel als de leerlingen uit Leuven haalden dezelfde redenen aan om hun studiekeuze te verklaren. Wel valt op te merken dat de respondenten uit Brussel vaker een jaar hadden overgedaan. Dit heeft mogelijks te maken met de taalachterstand (Janssens & De Maeyer, 2008). Geen van de leerlingen uit Brussel sprak thuis Nederlands. In Leuven was dit op, enkelen na, wel het geval.

Daarnaast hadden de leerlingen uit Leuven vaker een negatieve perceptie op de B-stroom. Het advies voor de B-stroom werd vaker negatief onthaald. Uit de verhalen van de meeste leerlingen uit Brussel kwam geen dergelijke negatieve perceptie naar boven. Velen onthaalden dit advies dan ook eerder positief of neutraal.

DEEL IV DISCUSSIE EN CONCLUSIE

1. Bespreking van de onderzoeksvragen

1.1 Aan welke factoren binnen zichzelf schrijven de leerlingen de keuze voor de B-stroom toe?

De lagereschoolcarrière had voor velen een grote rol in hun keuze voor de B-stroom. Prestaties waren voor een heel aantal leerlingen hierbij doorslaggevend. Sommigen beslisten op basis van hun prestaties zelf voor de B-stroom. Anderen gaven aan dat hun leerkracht dit aan de hand van hun prestaties besliste. Dit maakte dat enkelen deze studiekeuze niet binnen zichzelf situeerden. Samengaan met prestaties heeft het al dan niet blijven zitten een aandeel in de keuze. Zo gaven een aantal leerlingen aan dat ze beslisten voor de B-stroom aangezien ze in het zesde leerjaar ouder zouden zijn dan hun klasgenoten. Anderen gingen dan weer over tot deze keuze aangezien ze anders moesten blijven zitten.

De moeilijkheidsgraad van 1A of ASO was voor verschillende leerlingen een reden om voor de B-stroom te opteren. Ofwel startten de respondenten meteen in de B-stroom, ofwel zakten ze na 1A af. Een verwacht lager leertempo in de B-stroom zette sommigen aan tot deze keuze.

Bepaalde keuzemotieven speelden voor een paar leerlingen een rol in de keuze. Slechts enkelen kozen (mee) op basis van interesse voor de B-stroom. De meesten gaven aan dat hun waarden geen effect hadden op hun keuze. Enkelen gaven aan hier wel aan gedacht te hebben. Het zelfconcept haalden een beperkt aantal respondenten aan als (mede) een reden voor hun studiekeuze. Zowel in positieve als in negatieve zin was dit richtinggevend. Zo zetten bij sommigen de vakken waar ze goed in waren aan tot de keuze, terwijl bij anderen de vakken waar ze minder sterk in waren hiertoe deden overgaan. Bij enkelen deed het latere beroep dat ze voor ogen hadden hen mee beslissen voor de B-stroom. Bijna alle leerlingen gaven aan dat hun toekomstbeeld hun keuze niet bepaalde.

1.2 Ervaren de leerlingen dat hun ouders de keuze mee hebben bepaald?

Het merendeel van de respondenten had het gevoel zelf te mogen beslissen over hun studierichting. Enkelen gaven aan dat hun moeder de keuze maakte. De ouders speelden echter bij de meesten wel een rol in de keuze. Dit verliep voornamelijk via advies dat zij aan hun kinderen verstrekten. Ouders inspireerden hun kinderen soms om naar 1B te gaan. Sommige ouders stimuleerden hun kinderen in deze keuze, terwijl anderen deze keuze eerder afremden. Zo goed als alle leerlingen ervoeren steun van hun ouders bij het maken van een keuze.

Andere familieleden

Naast ouders kwamen in sommige gevallen nog andere familieleden aan de keuze te pas. Sommige leerlingen gaven te kennen dat hun broer of zus mee voor de richting deed kiezen doordat ze bepaalde informatie erover gaven.

1.3 Ervaren de leerlingen dat hun (lagere) school de keuze mee heeft bepaald?

De sturing die de leerlingen ervoeren van de (lagere) school in hun keuze verschilde. Enkele leerlingen gaven aan dat de lagere school de keuze voor de B-stroom voor hen had gemaakt. Zo plaatsten zij de keuze buiten zichzelf. Deze rol van de school bij de studiekeuze verliep voornamelijk via het advies van leerkrachten. Dit advies ging van een 'goede raad' tot eerder een 'dwingend' advies. Naast de leerkracht kregen enkelen advies van een schoolpsychologe of een hulpbegeleidster. Dit was bepalend voor hun keuze. De meesten gaven aan niet met het CLB in contact te zijn gekomen met betrekking tot hun keuze. Enkelen kregen wel advies van het CLB.

Volgens het merendeel van de leerlingen hebben hun vrienden er niet mee voor gezorgd dat ze voor de richting kozen. Vrienden hebben in de B-stroom was voor sommigen een extra reden die hen deze keuze liet maken, maar was niet doorslaggevend op zich.

Algemeen concluderend op basis van de onderzoeksresultaten lijkt de moeilijkheidsgraad het meest bepalend voor de studiekeuze. De inhoud van de richting schijnt meer van secundair belang. Er lijken eerder negatieve redenen aan de basis te liggen van de keuze, zoals slechte punten en advies van anderen. Andere factoren, zoals later beroep en vrienden in de richting, dragen bij aan de keuze maar zijn niet doorslaggevend. De keuzemotieven van leerlingen zelf lijken dus minder bepalend voor hun keuze dan de leerling-kenmerken.

De verschillende niveaus lopen soms door elkaar. Zo zijn sommige factoren op het niveau van de leerling verweven met elementen op het niveau van de school. De prestaties van leerlingen bepalen namelijk vaak welk advies een leerling van de school (leerkrachten) krijgt. Daarnaast hangen elementen op niveau van de leerling soms samen met zaken op het niveau van de ouders. Een aantal leerlingen vonden bijvoorbeeld 'inspiratie' in de job van hun ouders voor hun eigen beroepsperspectieven.

2. Praktische en beleidsaanbevelingen

Een aantal leerlingen waren 'verrast' over het advies dat ze kregen voor de B-stroom. Daarnaast wisten sommigen niet waarom. Dit (dwingende) advies maakte eveneens dat bepaalde leerlingen de keuze als niet van zichzelf ervoeren. Om dergelijke zaken tegen te gaan, is het aangewezen om leerlingen meer te betrekken bij de studieoriëntering. Een maatregel die Boone en Van Houtte (2010) aanhalen, kan hiertoe bijdragen. Zij stellen voor om leerlingen een portfolio te laten bijhouden gedurende hun (lagere)schoolloopbaan. De leerlingen maken dit portfolio zelf op, waarbij ze hulp krijgen van hun ouders en leerkrachten. Aan de hand van dit portfolio kunnen de leerlingen een beter zicht krijgen op hun eigen competenties en interesses (Boone & Van Houtte, 2010). Een leerkracht begeleidt dit proces. Dit systeem van portfolio kan leerlingen helpen om een bewustere keuze te maken. Daarbij kunnen de ouders het leerproces van hun kind volgen aan de hand van deze methode. Zo hebben zij tevens meer inzicht in de mogelijkheden van hun kind wanneer zij advies geven over de studierichting en hen ondersteunen in de keuze.

Waar bij de leerlingen en leerkrachten voornamelijk veel aandacht uitging naar prestaties om de beslissing voor de B-stroom te maken, is het aan te raden het belang van interesses en competenties op te waarderen. Voor leerlingen hun motivatie, welbevinden en persoonlijke ontplooiing is het immers belangrijk dat hun studiekeuze aansluit bij hun belangstelling (Vanderlocht, 2007). Zoals reeds vermeld kan het portfolio bijdragen aan inzicht in de eigen sterktes, zwaktes en interesses.

Daarnaast is het aan te bevelen leerlingen meer te informeren over de verschillende studierichtingen. Uit de bevragingen blijkt namelijk dat een aantal van hen hier niet goed van op de hoogte waren. Hieronder is uitleg over wat de B-stroom inhoudt op zijn plaats. Dit is van belang opdat de leerlingen er geen verkeerde verwachtingen op na houden. Het is tevens belangrijk leerlingen de impact van een studiekeuze op hun verdere toekomst duidelijk te maken. Dit draagt bij aan een bewustere keuze.

Tijdens deze infomomenten is het van belang de positieve kanten van de B-stroom in de kijker te zetten om zo te proberen de heersende negatieve perceptie tegen te gaan. Dit kan mee voorkomen dat het gevoel van eigenwaarde zakt door het advies voor deze richting. In de interviews had deze keuze namelijk voor sommigen een impact op de eigenwaarde, ze voelden zich 'minder' omdat ze naar die richting gingen. Dit kan vervolgens een negatief effect hebben op hun schoolinzet (Boone & Stevens, 2010).

Op het niveau van de school is het raadzaam erop te letten dat de studieoriëntering niet slechts de verantwoordelijkheid is van één leerkracht. In navolging van Boone en Van Houtte (2010) kan een school er goed aan doen een soort oriënteringsbeleid uit te werken. Deze oriëntering is de opdracht van een leerkrachtenteam en eventueel CLB op basis van de schoolcarrière van de leerling. Het is hierbij van belang dat ieders taak duidelijk wordt gesteld. Het oriënteringsproces gebeurt in overleg met de ouders van het kind (Boone & Van Houtte, 2010). Dit kan de ouders bewustmaken van de impact van een dergelijke keuze. Dit beleid dient de rol van het CLB eveneens helder te omschrijven. Een dergelijk oriënteringsbeleid kan mee voorkomen dat leerlingen advies krijgen gebaseerd op momentopnamen of dat andere factoren (onder andere beïnvloeding, pesten) leiden tot een verkeerde evaluatie van de competenties van een kind. Zo krijgen de leerlingen tevens een meer gefundeerde oriëntering.

Naast deze aanbevelingen voor praktijk zijn nog enkele aandachtspunten voor het beleid te formuleren. Zo kan het beleid een rol spelen bij het eerder vermelde 'oriëntatiebeleid' van scholen. Het beleid kan hiervoor een duidelijk kader bieden en de ontwikkeling ervan zo aanmoedigen bij scholen.

Verder kwam uit de onderzoeksresultaten naar voren dat een aantal leerlingen goed op de hoogte zijn van de heersende hiërarchie in de verschillende studierichtingen. Voor sommigen had dit een negatief effect op hun zelfbeeld. Van Houtte en Stevens (2010) bevestigen dit in hun onderzoek door te stellen dat kinderen in beroepsopleidingen vaker kampen met een minderwaardigheidsgevoel. Een mogelijk gevolg hiervan is dat hun schoolinzet verkleint. Dit

resulteert in een hogere kans op drop-out. Om dit te voorkomen dient het beleid (verder) in te zetten op een opwaardering van de B-stroom/BSO. Daarnaast kan dit helpen vermijden dat leerlingen en/of hun ouders een keuze maken op basis van de status van een bepaalde richting. Vanuit een agogisch perspectief is het eveneens essentieel om op deze wijze drop-out te voorkomen. Schooluitval kan namelijk sociale problemen in de hand werken. Zo is een laag opleidingsniveau een belangrijke voorspellende factor van armoede (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2010). Dit kan vervolgens leiden tot sociale uitsluiting. Tegen dergelijke zaken ondernemen agogen actie. Een agoog wil dus bijdragen aan een beleid dat sociale uitval tegengaat.

3. Beperkingen van het onderzoek

Doordat de B-stroom specifiek is voor de organisatie van het onderwijssysteem in ons land, bestaat hier weinig internationale literatuur over. Dit had gevolgen voor de hoeveelheid literatuur wat betreft studiekeuze in de B-stroom. Daardoor is het deel rond studiekeuzes in de B-stroom (zie p 12) in de literatuurstudie beperkt en voornamelijk gebaseerd op twee onderzoeken.

Semigestructureerde interviews als dataverzamelmethode bleek niet de meest geschikte manier om de leerlingen te bevragen. Het was soms moeilijk voor de respondenten om met de open vragen om te gaan. Dit zorgde ervoor dat de hoeveelheid informatie die uit de antwoorden naar boven kwam soms beperkt was. Gevolg hiervan was dat er veel bijvragen en gesloten vragen moesten gesteld worden om data te verkrijgen. Dit maakte enkele vragen gevoelig voor suggestiviteit. Een meer ervaren onderzoeker had deze moeilijkheid beter kunnen opvangen.

Kwalitatief onderzoek probeert ervaringen en meningen te achterhalen. Het feit dat een heel aantal leerlingen een andere taal spraken thuis zorgde echter voor een taalbarrière. Zo was het voor sommige leerlingen moeilijk om bepaalde vragen te begrijpen en zichzelf uit te drukken. Hun persoonlijke verhaal komt zo niet helemaal tot zijn recht. Daarnaast valt het bij sommige leerlingen te betwijfelen of zij steeds de dingen zeiden die zij bedoelden. Een aantal leerlingen spraken zichzelf namelijk geregeld tegen.

Wegens de tijdsbeperking kon het onderzoek slechts een beperkt aantal respondenten betrekken. Meer respondenten zouden de resultaten kunnen hebben ondersteund of geduïd.

4. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Uit de resultaten komt naar boven dat leerkrachten voor een aantal leerlingen de doorslag gaven om naar de B-stroom te gaan. Het zou verhelderend zijn te achterhalen wat hun motieven voor deze beslissing zijn en of deze overeenkomen met diegene die de leerlingen zelf aanhalen. Tevens kan een bevraging van de ouders interessante gegevens opleveren. Op welke basis adviseren zij hun kinderen, hebben zij (zoals de respondenten aangaven) het gevoel dat hun kinderen deze keuze zelf maakten? Deze twee groepen bevragen kan een vollediger beeld opleveren van wat precies speelt in de studiekeuze van leerlingen.

Uit de beperkingen van het onderzoek vallen nog enkele aanbevelingen af te leiden. Zo zou een ruimer onderzoek met meer respondenten interessanter zijn. Daarnaast is het raadzaam een andere onderzoeksmethode uit te proberen. Onderzoekers dienen hierbij rekening te houden met een mogelijke taalbarrière.

5. Conclusie

Het onderzoek nam de studiekeuze voor de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs onder de loep. Het bekeek vanuit de ervaringen van de leerlingen welke factoren er speelden in deze keuze. Op basis van de literatuurstudie werden drie niveaus onderscheiden om de elementen die bepalend waren voor de keuze te bevragen; op het niveau van de leerling, op het niveau van de ouders en op het niveau van de school.

Soms bleken deze niveaus verweven en komen elementen op een niveau samen met elementen op een ander niveau. Voornamelijk de (lagere)schoolcarrière van de leerlingen bleek bepalend voor de studiekeuze. Hierbij waren prestaties van groot belang. Op basis van deze prestaties gaven leerkrachten namelijk advies voor een studierichting. De mate waarin de leerkrachten zo sturend waren in de keuze, varieerde. De moeilijkheidsgraad van de richting was bij velen doorslaggevend voor de beslissing. Daarnaast speelden bij sommige leerlingen bepaalde keuzemotieven zoals interesses en beroepsperspectieven mee. Bij velen gaven de ouders mee richting aan de keuze van de respondenten via goede raad maar beslisten de leerlingen uiteindelijk zelf. Broers en zussen vervulden soms een rol in de keuze. De lagere school kwam hierbij voornamelijk aan bod doorheen het advies van leerkrachten.

Opdat leerlingen meer betrokken zouden zijn bij hun studiekeuze en zodat hun interesses en competenties hierin zwaarder zouden wegen, is het goed een soort portfolio bij te houden hierover. Naast de leerlingen zijn leerkrachten en ouders hierbij betrokken. Een opwaardering van de B-stroom is tevens een aan te bevelen maatregel. Tot slot is het interessant om ouders en leerkrachten te bevragen over de keuze van hun kind/leerlingen. Dit kan een beter inzicht geven in het kluwen van een studiekeuzeproces.

BIBLIOGRAFIE

Boone, S., Van Houtte, M. (2010). *Eindrapport van het OBPWO- project 07.03: Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 27 november 2012, op www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/.../ER0703_def.pdf

Brussels Hoofdstedelijk Gewest. (z.d.). *Vreemde bevolking per nationaliteit*. Geraadpleegd op 12 mei 2013, op <http://www.brussel.irisnet.be/over-het-gewest/studies-en-statistieken/statistieken-per-thema/bevolking>

Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J.P., & De Vos, H. (2000). *Voor elk wat wils : schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.

Deprez, E., Van Damme, J., & Pinxten, M. (2012). De invloed van de belangstelling en de specifieke begaafdheid op de studiekeuze in het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 236-245.

Dickhäuser, O., Reuter, M, & Hilling, C. (2005). Coursework selection: A frame of reference approach using structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 673-688.

Elsworth, G.R., Harvey-Beavis, A., Ainley, J., & Fabris, S. (1999). Generic interests and school subject choice. *Educational Research and Evaluation*, 5, 290-318.

Germijes, V. (2011). Een kijk op onderwijsloopbaankeuzes doorheen diverse brillen. Hand-outs Infodag 'Leerloopbanen in het secundair onderwijs'. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2009). Adolescents' career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of research on adolescence*, 19, 459-483.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Development and validation of Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.

Germeijs, V., Verschueren, K., & Mels, F. (2007). Studie- en beroepskeuzeprocessen. In Verschueren, K., & Koomen, H. (Eds.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (p 181-196). Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Glorieux, I., Koelet, S., & Laurijssen, I. (2011). *Gekleurd door het leven: Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Hansen, J. C. (2005). Assessments of interests. In Brown, S. D, & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 281-304). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Children's vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.

Holland, J. L. (1997).

Jacobs, D., & Rea., A. (2011). *Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Janssens, S., & De Maeyer, S. (2008). Vroegtijdig doorstromen naar het eerste leerjaar B: een op- of afrit? *Caleidoscoop*, 20 (5), 10-16.

Jonsson, J.O., & Mood, C. (2008). Choice by contrast in Swedish schools: How peers' achievement affects educational choice. *Social Forces*, 87, 741-765.

Kalakoski, V, & Nurmi, J.-E. (1998). Identity and Educational Transitions: Age Differences in Educational Exploration and Commitment Related to Education, Occupation and Family. *Journal of research on adolescence*, 8 (1), 29-47.

Karlsen, U.D. (2001). Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences. *Acta Sociologica*, 44, 243-255.

Kelly, S. (2001). Do Increased Levels of Parental Involvement Account for Social Class Differences in Track Placement? *Social Science Research*, 33, 626-659.

Lacante, M., Van Esbroeck, R., & De Vos, A. (2008). *Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*. Brussel/ Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.

Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar de achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs* (Eindrapport OBPO 98.11). Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.

Laurijssen, I., Spruyt, B., & Van Dorsselaer. (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens & Maatschappij*, 84 (3), 280-299.

Lavrijsen, J. (2013). *Comprehensief onderwijs: een bedreiging voor kwaliteit? Een heranalyse van Rindermann en Ceci (2009)*. Geraadpleegd op 19 juli 2013, op <http://www.indemarge.be/tag/vroege-tracking/>

Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 281-304). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Marsh, H.W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*, 58, 364-376.

Marsh, H.W., & Yeung, A.S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34, 691-720.

Nicaise, I., 2007 in Van Gasse, R., & Van Cauteren, C. (2011). *Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Feit of mythe?* Geraadpleegd op 3 augustus 2013, op <http://www.scripriebank.be/sites/default/files/db2db4d36c92f94e17505365e171ba21.pdf>

Patrick, L., Care, E., & Ainley, M. (2011). The relationship between vocational interests, self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19, 61-74.

Pfeffer, F.T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24 (5), 543-565.

Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., & Anumendem, D. (2012). Educational choice in secondary school in Flanders: the relative impact of occupational interests on option choice. *Educational Research and Evaluation*, 18 (6), 541-569.

Pustjens, H., Van de gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2008). Curriculum choice and success in the first two grades of secondary education: students, classes, or schools? *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 155-182

Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976 in Dickhäuser, O., Reuter, M, & Hilling, C. (2005). Coursework selection: A frame of reference approach using structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 673-688.

Spruyt, B., & Laurijssen, I. (2010). Keuzes maken verschillen. Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2010-11/3, 186-195.

Stad Gent. (z.d.). *Beleidsplan etnisch-culturele diversiteit 2012-2014- BIJLAGE 1. Onderzoek en cijfers*. Geraadpleegd op 10 april 2013, op http://www.gent.be/docs/Departement%20bevolking%20en%20Welzijn/Integratiedienst/Beleidsplannen/Onderzoek%20en%20cijfers_ECD_2012-2014.pdf

Stedelijk Onderwijs. (z.d.). *Beroepssecundair onderwijs?* Geraadpleegd op 12 mei 2013, op <http://www.stedelijkonderwijs.be/divisies/secundair-onderwijs/ons-studieaanbod/na-eerste-grad/bs0>

Swanson, J.L., & D'Achiardi, C. (2005). Beyond interests, needs/values, and abilities: Assessing other important career constructs over the life span. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.353-381). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Trusty, J., Robinson, C.R., Plata, M., & Ng, K-M. (2000). Effects of gender, socioeconomic status, and early academic performance on postsecondary educational choice. *Journal of Counseling and Development, 78*, 463-472.

Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H, & Van de gaer, E. (2006). Educational effectiveness. *An introduction to international and Flemish research on schools, teachers and classes*. Leuven: Acco.

Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M.-C., & Verduyckt, P. (1997). *Succesvol doorstormen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C., & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.

Vanderlocht, M. (2007). Belangstelling voor studiegebieden verkennen bij leerlingen in het secundair onderwijs. *Caleidoscoop, 19* (3), 22-27.

Van Gasse, R., & Van Cauteren, C. (2011). *Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Feit of mythe?* Geraadpleegd op 3 augustus 2013, op <http://www.scriptiebank.be/sites/default/files/db2db4d36c92f94e17505365e171ba21.pdf>

Van Gils, L. (2009). Leerlingen in de B-stroom van het secundair onderwijs. Enkele nadere analyses op basis van bestaande gegevensbanken. Masterproef.

Van Houtte, M., & Stevens, P. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education, 36* (1), 23-43.

Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2008). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2008*. Leuven: Steupunt Studie- en Schoolloopbanen.

Verhoeven, J. (2001). Het waterval fenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 2001-2002 (2)*, 99-107.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2008). *Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 17 mei 2012, op www.ond.vlaanderen.be/dvo en www.ond.vlaanderen.be/obpwo

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009). *Peiling wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs (B-stroom)*. Geraadpleegd op 29 december 2012, op http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen/secundaironderwijs/brochures/brochure_peiling_wiskunde_bvl.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012). *Structuur van het voltijds gewoon secundair onderwijs*. Geraadpleegd 25 mei 2012, op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/SO/structuur.asp>

Vlaamse Overheid. (2013). *Secundair onderwijs- Eerste Graad- Inleiding bij de uitgangspunten voor de B-stroom*. Geraadpleegd op 12 mei 2013, op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/algemene-uitgangspunten/inleiding-uitgangspunten-b-stroom.htm>

Vlaamse Overheid. (z.d.). *Studiebegeleiding en studieadvies*. Geraadpleegd op 11 mei 2013, op <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/advies-bij-studiekeuze/studiebegeleiding-en-studieadvies>

BIJLAGEN

Bijlage 1: Overzicht respondenten

<i>Naam</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Thuis taal</i>	<i>Richting</i>	<i>Zitten blijven</i>	<i>Wanneer B-stroom</i>
Margarita	14	Spaans en Nederlands	Beroepsvoor-bereidend leerjaar (BVL)	2 keer	Na 5 ^e leerjaar
Stefanie	14	Nederlands	BVL	1 keer	Na 5 ^e leerjaar
Sandy	14	Frans	BVL	1 keer	Na 1A
Berna	13	Turks	1B	Nee	Na buitengewoon onderwijs
Meryem	15	Turks	BVL	Nee	Na 5 ^e leerjaar buitengewoon onderwijs
Rafael	13	?	1B	1 keer	Na 5 ^e leerjaar
Darifa	13	Arabisch en Frans	1B	1 keer	Na 5 ^e leerjaar buitengewoon onderwijs
Erdem	13	Turks	1B	?	?
Cleo	13	Frans	BVL	1 keer	Na 5 ^e leerjaar
Adil	14	?	BVL	?	Na 1A
Adem	14	Turks	BVL	2 keer (waarvan 1 keer in middelbaar)	Na 1A
Emma	14	Nederlands	BVL	Nee	Na 1A
Zoë	13	Nederlands	BVL	Nee	Na 6 ^e leerjaar
Daniela	13	Nederlands	BVL	Nee	Na 1A
Lisa	14	Nederlands	BVL	Nee	Na 6 ^e leerjaar

Bijlage 2: Interviewschema

Inleiding

- Mezelf voorstellen
- Doelstelling onderzoek: te weten komen hoe het komt dat de leerling voor deze richting heeft gekozen
- Duur interview
- Toelating interview opnemen
- Gegevens worden anoniem verwerkt
- Vragen

Persoonsgegevens

- Leeftijd
- Geslacht
- Thuis taal
- Vooropleiding
- Beroep ouders:
 - ⇒ Wat vind je daarvan?
- Opleiding ouders
- Gezinssituatie
 - ⇒ Broers/zussen: wat hebben zij gedaan?

Topics

Hoe heb je de keuze gemaakt?

- Heb je er lang over nagedacht?

Heb je zelf de keuze gemaakt?

Op welke basis maakte je deze keuze?

- Vroegere schoolloopbaan
 - ⇒ Prestaties
- Interesse
 - ⇒ heb je deze keuze gemaakt omdat je het een leuke richting/leuke vakken vindt?
 - ⇒ (Heb je hobby's? Zo ja, welke? Wat doe je graag in je vrije tijd?)
- Waarden
 - ⇒ Wat vind je belangrijk/ het belangrijkste?
 - ⇒ Voorbeeld: *a.* Geld verdienen, een (beroeps)carrière, veel kunnen kopen, een belangrijk persoon zijn op het werk (materiële waarden) *b.* Vrienden, goede band met vrienden/familie, sociaal contact (sociale waarden) *c.* Creativiteit, jezelf verbeteren (meer kunnen, meer weten, ergens beter in worden), doen wat je zelf belangrijk vindt, je eigen mogelijkheden ontdekken (persoonlijke ontwikkeling) *d.* andere...
 - ⇒ Heb je hieraan gedacht toen je dit koos?

- Zelfconcept
 - ⇒ Hoe zie jij jezelf (in termen van school)
 - ⇒ Waar ben je goed in/niet goed in (schoolvakken)?
 - ⇒ Past (hoe jij jou zelf ziet) bij jouw keuze?
- Later beroep
- Toekomstbeeld: Hoe zie jij jezelf op 25-jarige leeftijd?
 - ⇒ Heb je daar al eens aan gedacht?
 - ⇒ Heb je daaraan gedacht bij het maken van jouw keuze?
- Andere redenen

Hebben jouw ouders mee beslist om deze richting te volgen?

- Keuze gestuurd
- Ondersteuning bij keuze maken
 - ⇒ Waren ze 'betrokken'? (Naar infodagen gaan, folders lezen,...)
 - ⇒ Was er veel aandacht hiervoor? (Erover praten thuis,...)
- Schoolloopbaan ouders
- Verwachtingen ouders
- Invloed andere familieleden

Heeft de (lagere) school er mee voor gezorgd dat je deze richting koos?

- Leeraars in de lagere school (door geïnspireerd, advies)
- CLB
 - ⇒ Testen afgenomen, advies gegeven
- Vrienden lagere school
- Verwachtingen na die lagere school
- Hoe heb je deze school gekozen?

Optionele vragen

Doe je de richting die je nu volgt graag?

Waren er andere richtingen die je eventueel graag wilde doen?

- Indien ja, waarom heb je die niet gekozen?

Waarom geen A?

Wat vind je van naar school gaan?

Wat verwacht je van school?

Op welke leeftijd wil je stoppen met school?

- Indien vroeger dan diploma, hoe komt dat?

Bijlage 3: Contactbrief scholen



BETREFT

Onderzoek naar studiekeuzeprocessen in de eerste graad van de B-stroom

Etterbeek,

Geachte mevrouw, geachte heer,

De studiekeuze die iemand maakt bepaalt zijn of haar verdere schoolcarrière en beroepsloopbaan. Het heeft een belangrijke invloed op de toekomst van deze jonge mensen.

In het kader van de nakende onderwijshervormingen voert het Minderhedenforum, het samenwerkingsverband van een 1500-tal etnisch-culturele verenigingen, mee discussie over de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs. Hiervoor wil het Minderhedenforum meer informatie over studiekeuzeprocessen in de eerste graad van de B-stroom in het secundair onderwijs. Veel jongeren met etnisch- culturele roots starten hun schoolloopbaan in de B-stroom en het is belangrijk dat beleidsmaatregelen ook rekening houden met de situatie van leerlingen in de B-stroom.

Als thesisstudente Agogische Wetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel zal ik in samenwerking met het Minderhedenforum (www.minderhedenforum.be) en de Wetenschapswinkel Brussel (www.wetenschapswinkel.be) onderzoek voeren naar de studiekeuzeprocessen in de B-stroom. Meer bepaald zal ik nagaan wat leerlingen er toe aanzet voor de B-stroom te kiezen. Deze thesis is onder promotorschap van professor Ignace Glorieux.

De onderzoeksvraag zal beantwoordt worden aan de hand van interviews. Meer bepaald willen we een aantal leerlingen van de eerste graad bevragen. Deze interviews duren ongeveer een veertig minuten en zou ik ter plaatse komen afnemen. De bekomen gegevens worden vervolgens vertrouwelijk en anoniem verwerkt.

Langs deze weg willen wij u vragen of u aan dit onderzoek wilt meewerken. Voor meer informatie kan u mij bereiken via jolien.berbe@vub.ac.be.

Alvast bedankt voor uw medewerking,

Student: Jolien Berbé Minderhedenforum: Sanghmitra Bhutani Promotor: Prof. Ignace Glorieux