

Over onderwijs

Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid

Saskia De Groof & Frank Stevens

Inhoud

1. Inleiding
2. Het onderwijsonderzoek in 2000-2004
 - 2.1. Schooleffectiviteit
 - 2.1.1. Effectiviteit m.b.t. de overdracht van kennis(vaardigheden)
 - 2.1.1.1. Specifieke vaardigheden
Leesvaardigheid
Wetenschappelijke en wiskundige vaardigheden
Computervaardigheden
 - 2.1.1.2. Schoolloopbanen
 - 2.1.2. Effectiviteit scholing m.b.t. latere leven
 - 2.1.3. Effectiviteit in het overbrengen van niet-kennisgebonden materies
 - 2.2. Participatie
 - 2.3. Beleving van de school
 - 2.4. Sociale ongelijkheid in het onderwijs
3. Samenvatting
- Bibliografie

1. Inleiding

Iedere maatschappij deelt de levensloop op in verschillende stadia. Jong zijn wordt in westerse maatschappijen gedefinieerd als een levenslooffase waarin jeugdigen zich dienen voor te bereiden op hun latere leven. Dit voorbereidingsproces vindt hoofdzakelijk, maar niet uitsluitend, plaats in een specifieke sociale institutie, namelijk het onderwijs. Sommige auteurs (Qvortrup, 1994; Raes, 1997) wijzen er bijgevolg op dat het onderwijs in het leven van jongeren gelijkaardige functies vervult als arbeid in het leven van volwassenen: begin- en einduur van de lessen op school, vakantieperiodes, ... geven ritme aan het leven van jongeren (Glorieux & Kermarrec, 1997). Vrije tijd van jongeren wordt vaak gedefinieerd als de tijd niet doorgebracht op de schoolbanken, terwijl bij volwassenen vrije tijd wordt omschreven als het complement van arbeid (Smits, 2004). Juist hier lijkt België een internationaal buitenbeentje. België is één van de weinige landen met een (deeltijdse) leerplicht tot 18 jaar (UNESCO, 2004). We zitten niet alleen lang op de schoolbanken in termen van het aantal jaren leerplicht. Belgische jongeren maken ook lange schooldagen en spenderen veel tijd aan huistaken

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

vergeleken met buitenlandse scholieren¹. De regeling van het onderwijs is niet alleen belangrijk voor de tijdsordening van het leven van jongeren. De volkswijsheid 'je moet hard studeren om later veel te kunnen verdienen' wijst er op dat succes in het onderwijs wordt aangezien als een maatstaf voor succes in het latere leven. Een succesvolle schoolcarrière wordt bijgevolg maatschappelijk gevaloriseerd, net zoals succesvol zijn op de arbeidsmarkt bij volwassenen (Raes, 1997; Elchardus, 1999). In een synthese over onderzoek naar jongeren kan bijgevolg een synthese van onderwijsonderzoek niet ontbreken.

Heel wat commentatoren zijn er trouwens van overtuigd dat de laatste jaren de verwachtingen ten opzichte van het onderwijs zijn toegenomen. Dit staat bekend als de vermaatschappelijking van het onderwijs. Het onderwijssysteem wordt dan aanzien als een soort doorgeefluik van vaardigheden, waarden en gedragingen die relevant zijn voor de maatschappelijke en individuele ontwikkeling (Derks & Vermeersch, 2002). De ruimere opdracht van het onderwijssysteem wordt onder andere ingefluisterd doordat men er van overtuigd is dat niet alleen het louter kennen, maar eveneens de generatie van nieuwe kennis, creativiteit en innovatie van levensbelang zijn in een wereldeconomie die in toenemende mate wordt gekenmerkt door globale concurrentie. Europa heeft in het verdrag van Lissabon dan ook bepaald dat ze tegen 2020 de meest vooraanstaande en concurrentiële economische macht wil worden. Deze macht is gebaseerd op de innovatie en creativiteit van haar bevolking, die hiertoe bijgevolg dient opgeleid te worden. Het concurrentievoordeel van Europese economieën schuilt in de innoverende kracht van haar bevolking in plaats van bijvoorbeeld haar werkzaamheid. In dat opzicht is niet louter de reproductie van kennis belangrijk, maar ook vaardigheden zoals de juiste arbeidsattitudes, verantwoordelijkheidszin, openheid en tolerantie, flexibiliteit, actief burgerschap, ... Publicaties die dit beeld van de samenleving ondersteunen, zoals *The Rise of the Network Society* van Manuel Castells (2000) of *The Rise of The Creative Class* van Richard Florida (2002), vinden bijgevolg een gewillig oor bij de Europese en Vlaamse gezagsdragers.

2. Het onderwijsonderzoek in de periode 2000-2004

Door de belangrijke functie die onderwijs vervult in een complexe, westerse maatschappij is er traditioneel veel onderzoek voorhanden met betrekking tot dit domein. Dit geldt ook voor de periode die we hier bekijken. Het Vlaams onderwijsonderzoek is zowel internationaal als nationaal ingebed. Op internationaal niveau stimuleert de OESO internationaal vergelijkend onderzoek. Ook op Vlaams niveau is onderwijsonderzoek structureel verankerd. Hier hebben zich de belangrijkste veranderingen afgespeeld in de periode 2000-2004. Sinds 1994 kent het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap een fonds voor het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO). Jaarlijks richt het Departement Onderwijs een oproep aan de wetenschappelijke wereld, waarbij prioritaire onderzoeksthema's worden bekend gemaakt. Dit onderzoek is bedoeld voor de voorbereiding, de uitvoering, de evaluatie en de bijsturing van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Binnen het OBPWO komen verschillende onderzoeksthema's aan bod, gebaseerd op de kennisnoden die leven binnen het Departement Onderwijs. Dit fonds, heeft in tegenstelling tot het Programma Beleidsgericht Onderzoek (PBO), de herstructurering van het wetenschappelijk, Vlaams beleid door de vorige Vlaamse Regering wel overleefd.

¹ Gegevens gebaseerd op lopend, vergelijkend internationaal onderzoek naar tijdsbesteding van jongeren in Finland, Noorwegen, Duitsland, Nederland, Groot-Brittannië, Frankrijk, Canada en België. Voor een vergelijking tussen België en Nederland zie Stevens, Vandeweyer et al., 2003.

Het Programma Beleidsgericht Onderzoek (PBO) ondersteunde in de periode 1997-1999 financieel onderzoeksprojecten ter ondersteuning van een wetenschappelijke onderbouwing van het beleid. In 1999 werd beslist om het PBO om te vormen tot 12 wetenschappelijke steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek. De officiële reden hiervoor was dat het eenmalig karakter van de PBO-projecten minder kennisopbouw toelaat. Deze steunpunten, interuniversitair en interdisciplinair van opzet, begonnen hun werkzaamheden vanaf 2002 en worden gefinancierd voor een periode van 5 jaar. Deze steunpunten moeten meer continuïteit in het onderzoek waarborgen. Nadeel van deze beleids optie is dat minder onderzoeksthema's aan bod komen. Voor het beleidsdomein onderwijs werd zo een wetenschappelijk steunpunt opgericht, specifiek gericht op de studie van onderwijsloopbanen en de transitie van school naar arbeidsmarkt: het steunpunt loopbanen. Dit steunpunt onderzoekt de loopbanen die jongeren doorlopen vanaf het basisonderwijs tot de intrede op de arbeidsmarkt. Het steunpunt bestaat uit twee units. Een eerste unit, SONAR, bestudeert de overgang van school naar arbeidsmarkt. De tweede unit (SIBO) analyseert schoolloopbanen, met specifieke aandacht voor effectiviteit, kansenongelijkheid in het onderwijs en de democratisering van het onderwijs.

Het veelvuldig materiaal maakt het moeilijk om een overzicht te behouden over de belangrijkste onderzoeksthema's en -resultaten. Voor deze synthese beperken we ons dan ook tot de belangrijkste en terugkerende onderwerpen in het onderzoek van de laatste jaren en proberen we diverse onderzoeken te overkoepelen onder gemeenschappelijke termen. We doen hierdoor ongetwijfeld heel wat onderzoek geweld aan.

Een belangrijk en terugkerend onderwerp in het onderwijsonderzoek van de laatste vier jaar, kan overkoepeld worden onder de noemer 'effectiviteitsonderzoek'. Centrale vraag hierbij is hoe goed onze onderwijsinstellingen, leerlingen en studenten 'presteren', welke goede praktijken bestaan er? Zijn er belangrijke verschillen tussen scholen? Twee andere thema's die meermaals aan bod komen, zijn participatie van de diverse schoolactoren in de school en het schoolbeleid en de beleving van de school door deze schoolactoren. Deze laatste twee thema's worden niet los gezien van het eerste thema, schooleffectiviteit. Een schoolomgeving waarin de diverse schoolactoren betrokken zijn en waar de schoolactoren zich goed in voelen, is een belangrijke succesfactor voor een effectieve school, luidt het dan. Ten slotte is er in onderzoek ook veel aandacht voor sociale ongelijkheid. Zijn scholen in staat om sociale ongelijkheid te bestrijden of komen bepaalde groepen jongeren minder aan bod in ons schoolsysteem? Natuurlijk kan ook dit laatste thema gecatalogeerd worden als effectiviteitsonderzoek. De effectiviteit wordt dan gezocht in de mate waarin scholen bijdragen tot het inhalen van de leerachterstand van zwakkere leerlingen.

2.1. 'Schooleffectiviteit'

Het is geen toeval dat dit onderwerp een centrale plaats heeft ingenomen in het onderwijsonderzoek van de laatste 4 jaar. Zowel nationaal als internationaal is dit soort van onderzoek sterk structureel onderbouwd. Ook het feit dat vooral beleidsgericht onderzoek een prominente plaats heeft in het onderwijsonderzoek is hier niet vreemd aan. De vraag of er systematische verschillen zijn tussen scholen op diverse terreinen, kent ook een hoge graad van beleidsrelevantie. Indien er dergelijke verschillen bestaan, kan men op zoek gaan naar goede praktijken en kunnen scholen en overheid rond deze

domeinen beleid ontwikkelen. Indien dergelijke systematische verschillen zich niet voordoen tussen scholen, wijst dit er eerder op dat hierrond weinig beleid kan worden gevoerd.

Er zijn echter ook intern wetenschappelijke redenen voor de bloei van schooleffectiviteitsonderzoek. Een eerste reden is van methodologische aard. Sinds het einde van de jaren 90 duiken steeds meer multilevelanalysetechnieken op in het wetenschappelijk onderzoek. Deze analysetechnieken houden niet alleen rekening met de antwoorden van een individuele respondent, ook de context waarin een individu zich bevindt, kan zo betrokken worden in de analyse. Een individu maakt deel uit van een ruimere setting, zoals een groep, een wijk, een gemeente, een ruimere regio, De antwoorden van een individuele respondent worden beïnvloed door deze ruimere contexten. Zo maken individuele leerlingen deel uit van een klas binnen een school in een welbepaald net of een regio, Multileveltechnieken zijn uiterst geschikt voor school(effectiviteits)onderzoek. Centrale vraagstelling in dit soort onderzoek is ‘hebben scholen echt wel een effect op hun leerlingen?’ of kunnen verschillen eerder toegeschreven worden aan het lesgeven van individuele leerkrachten, de beïnvloeding van medeleerlingen of aan de individuele kenmerken van de leerlingen?

Een tweede belangrijke, intern-wetenschappelijke reden is eerder theoretisch van aard. Eén van de belangrijkste paradigma's in het jeugdonderzoek benadert jeugd als een fundamentele overgangperiode. Het leven is een reeks van elkaar opeenvolgende stadia. Opgroeien is het proces waarbij jongeren deze stappen maken. Dit paradigma omschreef de Britse onderzoeker Mark Cieslik (2001) als “jeugd als transitie”. Twee belangrijke complicaties doen zich voor in dit transitieproces. Het leven ontwikkelt zich niet langer volgens een vaststaand parcours (de zogenaamde standaardbiografie), maar organiseert zich meer en meer volgens de eigen keuzes van het individu (de keuzebiografie). Een eerste onderzoeksvraag binnen dit paradigma is in welke mate en op welke wijze transities worden gemaakt. Van een echte keuzebiografie is er in het onderwijssysteem natuurlijk geen sprake omdat de overgangen vrij strak gereguleerd zijn. Niettemin kan dit uitgestippelde pad op verschillende manieren doorlopen worden. Het is deze variatie die onderzoekers in deze traditie interesseert. Wanneer worden de overgangen in het onderwijs gemaakt, is er sprake van variatie in de manier en het tijdstip waarop de stappen worden gezet en welke effecten hebben ze op het latere leven? Een tweede klemtoon in deze benadering kijkt naar de manier waarop sociale factoren de transities in het leven beïnvloeden. Daarbij wordt vaak gekeken naar hoe het transitieproces verloopt bij verschillende groepen jongeren. Deze groepen worden dan ingedeeld volgens gender, etniciteit, opleidingsniveau, regionale achtergrond,

Binnen het schooleffectiviteitsonderzoek kunnen we verdere onderscheiden maken naargelang het criterium waarop de effectiviteit van de school wordt afgewogen. We kunnen in onderzoek de volgende criteria onderscheiden:

1. Effectiviteit in het overbrengen van kennis en kennisvaardigheden
2. Effectiviteit van scholing mbt het latere leven
3. Effectiviteit in het overbrengen van niet-kennisgebonden materies

Zoals iedere indeling is deze indeling arbitrair. Zo zou men onderzoeken naar leesvaardigheid, zoals de PISA-studies (zie later), kunnen indelen onder effectiviteit tov kennis. Dit doet echter het opzet van de PISA-studies oneer aan. De ontwerpers van het onderzoek beperken zich namelijk niet tot het onderzoek van de kennis, maar bestuderen ook de manier waarop leerlingen omgaan met deze kennis en hoe ze deze kennis toepassen. Het PISA-onderzoek bijvoorbeeld beschouwt leesvaardigheid dan ook als

'levensvaardigheid' (OESO, 2003). Ze maken hierbij een onderscheid tussen inhoud of structuur van kennis, de processen waarbinnen kennis vergaard wordt en de context waarbinnen kennis wordt toegepast. In dit opzicht beperkt het onderzoek zich niet alleen tot cognitieve vaardigheden, maar zou het even goed kunnen worden geplaatst onder effectiviteitsonderzoek m.b.t. het latere leven en zelfs tot effectiviteitsonderzoek mbt niet-kennisgebonden vaardigheden. Bovendien beperken de meeste onderzoeken zich niet tot één van bovenstaande indelingen. Sommige onderzoeken gaan de effectiviteit t.o.v. kennis na, maar hebben eveneens oog voor sociale achterstelling.

2.1.1. Effectiviteit m.b.t. de overdracht van kennis(vaardigheden)

2.1.1.1 Specifieke vaardigheden

Leesvaardigheid

Een eerste belangrijk project is het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment), een initiatief van het OESO en in Vlaanderen gefinancierd door het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. In dit opzet wordt driejaarlijks de leesvaardigheid, de wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden van 15-jarigen in 43 geïndustrialiseerde landen onderzocht. Er is gekozen voor 15-jarigen omdat in de meerderheid van de onderzochte landen de leerplicht eindigt op 16 jaar. Via 15-jarigen wil men onderzoeken hoe het zit met de leesvaardigheid van jongeren op het einde van de leerplicht. Het Vlaams deel van de PISA-onderzoeken wordt uitgevoerd door de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit van Gent. In totaal werden 3890 studenten uit 124 scholen bevroegd. In de bevraging van 2000 lag de nadruk op leesvaardigheid. Naast deze vaardigheden is ook informatie ingewonnen over aspecten die deze prestaties kunnen beïnvloeden, zoals sociale achtergrond, cultuurparticipatie binnen het gezin, ... Leesvaardigheid wordt door het onderzoeksteam van PISA omschreven als de vaardigheid om teksten te lezen, te verstaan en te gebruiken in het dagelijks leven (OESO, 2003). Het onderzoek gaat daarom niet louter na of jongeren al dan niet kunnen lezen, maar onderzoekt of jongeren informatie kunnen afleiden uit zowel teksten als meer schematische weergaves van informatie (zoals lijsten, grafieken, diagrammen...). Op basis van deze testen worden jongeren ingedeeld volgens hun leesvaardigheid. Niveau 1 heeft betrekking op jongeren die moeilijkheden hebben met basisteksten. Het vijfde en hoogste niveau omvat jongeren die zonder problemen moeilijke en ongebruikelijke teksten kunnen verstaan en evalueren. Uit het onderzoek blijkt dat 12% van de Belgische jongeren dit hoogste niveau van leesvaardigheid haalt. Dit is hoger dan het gemiddelde van de OESO-landen (9%), maar dan weer lager dan landen als Nieuw-Zeeland, Finland, Australië of Canada waar het percentage rond 18% schommelt. Anderzijds blijkt dat er grote verschillen bestaan in de leesvaardigheid van Belgische jongeren. Het onderzoek komt tot de conclusie dat 11 procent van de Belgische jongeren niveau 1 haalt. Acht procent van de Belgische jongeren haalt zelfs dit niveau niet. Dit is iets hoger dan het gemiddelde voor de OESO-landen (respectievelijk 12% en 6%). Er bestaat in België zelfs een opmerkelijk groot verschil in prestaties van leerlingen uit verschillende scholen: meer dan 67% van het verschil in leesvaardigheid kan toegeschreven worden aan de school. Toch kan dit verschil niet helemaal aan scholen worden toegeschreven. Deels is het ook te verklaren door het feit dat secundaire scholen leerlingen aantrekken met verschillende sociale achtergronden.

Wetenschappelijke en wiskundige vaardigheden

Een tweede criterium voor kennis dat voorkomt in onderzoek is wiskundige en wetenschappelijke kennis. Dit aspect wordt niet alleen in het PISA-project, maar ook in TIMSS onderzocht. TIMSS staat voor Trends

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

in International Mathematics and Science Study. Het is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de wiskunde- en wetenschapskennis van leerlingen in het secundair onderwijs (Van Damme, Van gaer et al., 2002). Het wordt uitgevoerd door de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) in meer dan 40 landen. Het eerste onderzoek dateert reeds uit 1995 en het wordt iedere 4 jaar herhaald. Voor België wordt een onderscheid gemaakt tussen Vlaanderen en Wallonië. De gegevens die bekend zijn geworden in de periode 2000-2004 hebben vooral betrekking op de TIMSS-repeat uit 1999. In Vlaanderen werden toen leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs bevestigd. Het betrof 5259 leerlingen uit 281 klassen, vooral klassen uit de A-stroom. De dataset omvat naast prestatiegegevens voor wiskunde en wetenschappen, ook gegevens met betrekking tot achtergrondgegevens van de leerlingen, leerkrachten en de school. Het Vlaams luik van dit internationaal onderzoek wordt gecoördineerd door de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit Gent en de vakgroep didactiek van de K.U.Leuven en is gefinancierd door het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Beide onderzoeken, PISA en TIMSS, hebben betrekking op secundaire scholieren van ongeveer dezelfde leeftijd. De PISA-studies rapporteren over België, in TIMSS is een onderscheid gemaakt tussen Vlaanderen en Wallonië. De gemiddelde leeftijd in TIMSS is iets hoger dan 14 jaar, tegenover 15 jaar in het PISA-onderzoek dus. In PISA wordt vooral getoetst hoe leerlingen dagelijkse problemen herkennen en kunnen vertalen in wiskundige of wetenschappelijke termen. TIMSS onderzoekt vooral de traditionele takken van wiskunde en wetenschap. De resultaten voor wetenschappelijke en wiskundige vaardigheden zijn gelijklopend met leesvaardigheid. Vlaanderen scoort bij de betere landen voor wiskundige vaardigheden, voor wetenschappelijke vaardigheden scoort België iets hoger dan het OESO-gemiddelde. Volgens de PISA-gegevens, kent België grote verschillen tussen de best presterende leerlingen en de zwakst presterende leerlingen. Er is niet alleen een grote variatie in resultaten tussen leerlingen, maar ook tussen scholen onderling. Uit de TIMSS gegevens blijkt dan weer dat Vlaanderen een heel laag percentage zwakst presterende leerlingen kent. In het TIMSS onderzoek is verder ook de klasgroep betrokken. Uit deze analyse blijkt dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen klassen van eenzelfde school. De verschillen tussen klassen van eenzelfde school zijn zelfs groter dan de verschillen tussen scholen. Met andere woorden, binnen eenzelfde school zijn er sterker en minder sterker presterende klassen. Bovendien bestaan er aanzienlijke verschillen tussen gelijkaardige klassen van verschillende scholen. De verschillen in wiskunde- en wetenschapsprestaties kunnen voor 28,1% worden toegeschreven aan klassen binnen eenzelfde school en voor 14,2% aan verschillen tussen scholen. Internationaal gezien zijn dit relatief grote verschillen. Dus ook voor wiskunde en wetenschappen geldt dat de school en klas er toe doen, maar dat met deze cijfers rekening dient gehouden te worden met instroom van leerlingen op school en in de klas.

Computervaardigheden

Een derde vaardigheid die de laatste jaren onderzocht is, is het gebruik, de visie en verwachtingen van leerlingen en studenten met betrekking tot computergebruik. Zo onderzochten Roe, Van den Bulck et al. (2001) in welke mate informele leerkanalen zoals media en meer specifiek computergebruik een concurrentie vormen voor het formele leerkanaal, onderwijs. Bovendien wenste men te onderzoeken hoe computers worden ingeschakeld door leerlingen voor hun schoolwerk. Hiervoor werden 1800 leerlingen uit het secundair onderwijs (ASO, BSO en TSO) in het Vlaams Gewest bevestigd via een vragenlijst. Dit onderzoek werd aangevuld met focusgroepgesprekken. De helft van de ondervraagde jongeren maakt gebruik van de computer voor schooltaken. Jongeren gebruiken de computer vooral voor tekstverwerking,

rekentabellen, ..., maar ook om informatie op te zoeken op het internet ter voorbereiding van een spreekbeurt, het downloaden van afbeeldingen en teksten. Er is echter weinig verband tussen het al dan niet beschikken over een computer thuis en schoolse resultaten. De meeste jongeren staan zeer positief ten opzichte van computers en vinden dat informatica en computergebruik zeker een materie is voor het onderwijs. Ze zijn er ook van overtuigd dat het computergebruik in de klas helpt om de lessen minder saai te maken. De ondervraagde leerlingen antwoorden echter verdeeld op de vraag of het hen ook helpt om de lesmaterie beter te begrijpen. Ook tegenover het gebruik van internet op school staan de meeste jongeren positief, hoewel men het gebruik ervan in de lessen meer relativeert in de derde graad. Een mogelijke reden is dat twee derde van de leerlingen de mening is toegedaan dat zij meer weten van internet dan hun leerkrachten. Uit de focusgroepgesprekken blijkt verder dat jongeren heel genuanceerd denken over de vraag of informele leerkanalen (zoals computer- en internetgebruik, media en muziek) moeten ingepast worden in het onderwijs. Ze pleiten zeker niet voor een integratie van alle informele leerkanalen, maar zijn wel overtuigd van het nut van informatica in het onderwijs. De meerwaarde van informele leerkanalen schuilt volgens jongeren vooral in hun bijdrage tot variatie in lesmethodes.

Een positieve houding ten opzichte van de inschakeling van diverse e-learning platforms werd ook waargenomen bij universiteitsstudenten (Van Braak, Kavadias et al., 2002). 471 universiteitsstudenten werden in het academiejaar 2001-2002 in een vragenlijst bevraagd over hun verwachtingen, kennis en gebruik van e-learning-toepassingen. Uit dit onderzoek blijkt dat computergebruik en -vaardigheden slechts een indirecte invloed hebben op een positieve houding ten opzichte van e-learning. Jongeren die vaker de computer gebruiken staan doorgaans positiever ten opzichte van computergebruik, hebben hogere verwachtingen en koesteren meer de innovatieve kracht die uitgaat van computergebruik. Deze studenten staan doorgaans ook positiever ten opzichte van e-learning. De auteurs besluiten dan ook dat bij de verdere introductie van e-learning niet alleen gewerkt dient te worden aan het verder opbouwen van computervaardigheden, maar ook aan de houding ten opzichte van computers bij studenten.

2.1.1.2. Schoolloopbanen

Een tweede manier om effectiviteit van het schoolsysteem af te wegen in onderzoek is aan de hand van het verloop van de schoolloopbanen van de leerlingen. Er wordt dan onderzocht hoeveel leerlingen er in de loop van hun schoolcarrière *normaal vorderen, zittenblijven of een voorsprong opbouwen* (Lombaerts, 2000; Van Damme, Meyer et al., 2000; Van Damme, 2001; Van Landeghem & Van Damme, 2002). Een tweede manier is het onderzoek naar de *slaagkansen* van leerlingen en studenten. Het aantal leerlingen dat een a-attest, een b-attest of c-attest oploopt in het secundair onderwijs of de slaagkansen van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs worden dan onderzocht (Janssens & De Metsenaere, 2000; Van Houtte, 2002; Elchardus & Siongers, 2002; Kuppens & Elchardus, 2003). Een derde groep onderzoekers houdt eveneens rekening met het *afstromen naar deeltijdse vormen van het onderwijs of naar het buitengewoon onderwijs* (Van de Gaer, Van Damme et al., 2002; Ruelens, Dehandschutter et al., 2001; Van Damme & Van Landeghem, 2002). Een laatste indicator die opduikt in het onderzoek van de laatste 4 jaar, is *ongekwalificeerde uitstroom* (Douterlungne, Van de Velde et al., 2001). Dit laatste criterium is op zich een problematisch begrip omdat het op verschillende manieren kan worden ingevuld. Een belangrijk onderdeel van het onderzoek was dan ook om een kader te scheppen voor wat onder ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs kan verstaan worden. Uiteindelijk komen de auteurs tot een getrapte definitie. Ze onderscheiden drie trappen op basis van diploma/getuigschrift of attest. Naargelang

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

de definitie komen ze tot andere cijfers voor ongekwalificeerde uitstroom, waarbij de eerste trap de meest strikte definitie is en de derde trap het minst restrictief.

TABEL 1 : DEFINITIE EN OMVANG VAN ONGEKWALIFICEERDE UITSTROOM

| Definitie | Omvang |
|--|--------|
| Ongekwalificeerde uitstroom zijn alle jongeren vanaf 18 jaar die het onderwijs verlaten en die niet in het bezit zijn van: | |
| Trap 1: een diploma of getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad | 19,9% |
| Trap 2: Getuigschrift derde jaar tweede graad BSO Kwalificatiegetuigschrift derde graad DBSO Attest vijfde jaar BUSO-OV3 Getuigschrift Middenstandsopleiding | 17,1% |
| Trap 3: Getuigschrift tweede graad TSO/BSO | 9,2% |

De schoolprestaties van leerlingen en studenten worden onderzocht op basis van twee typen databestanden. Enerzijds verrichten onderzoekers analyses op ambtelijke statistieken, verzameld door het Departement Onderwijs (Lombaerts, 2000; Douterlungne, Vandeveldel et al. 2001; Van Landeghem & Van Damme, 2002) of op de databank tertiair onderwijs (Kuppens & Elchardus, 2003). In deze laatste databank zit informatie vervat over iedere student die zich inschrijft in het hoger onderwijs, inclusief vorige hogere studies en studies in het secundair onderwijs. Deze databanken zijn uiterst geschikt om een zicht te krijgen op omvang van normaal vorderen, zittenblijven, voorsprong, de slaagkansen of doorstroming van leerlingen en studenten in het onderwijs. Ze zijn echter beperkt als het gaat om het duiden en begrijpen van verschillen in schoolse prestaties. De achtergronden, oorzaken en eventuele gevolgen van schoolse prestaties kunnen niet onderzocht worden op basis van deze databanken. Hiervoor worden enquêtes gebruikt (Elchardus, Kavadias et al., 1998; Janssens & De Metsenaere, 2000; Van Damme, Meyer et al., 2000; Van Damme, 2001; Douterlungne, Vandeveldel et al. 2001; Van Houtte, 2002; Kuppens & Elchardus, 2003). Een belangrijke databron is het LOSO-project. LOSO staat voor loopbanen in het secundair onderwijs. Het project werd reeds opgestart in 1989. Het volgde de schoolcarrières van 6440 leerlingen uit 90 verschillende scholen in drie Vlaamse regio's van 12 jaar tot 3 à 4 jaar nadat de leerlingen de secundaire school hebben verlaten. Bedoeling van het onderzoek was om de schoolloopbanen van jongeren te beschrijven, de effectiviteit van scholen, leerkrachten en klasgroepen op deze schoolloopbanen en het effect van schoolloopbaan op latere kansen op de arbeidsmarkt te bestuderen. Deze data worden nu nog veelvuldig gebruikt binnen het steunpunt Loopbanen van onderwijs naar arbeidsmarkt (LOA).

Door deze databron is er veel onderzoek voorhanden betreffende de schoolloopbaan van secundaire scholieren. Ook onderzoek dat echter geen gebruik maakt van deze databron legt vooral de klemtoon op de carrière van secundaire scholieren (Lombaerts, 2000; Van Damme, Meyer et al., 2000; Douterlungne, Van de Velde et al., 2001; Van Damme, 2001; Van Landeghem & Van Damme, 2002, Van Houtte, 2002; Van de Gaer, Van Damme et al., 2002; Kuppens & Elchardus, 2003). Onderzoek naar de slaagkansen en carrières in het hoger onderwijs bestaan (Janssens & De Metsenaere, 2000; Kuppens & Elchardus, 2003), maar zijn minder frequent. Ook transities in het basisonderwijs zijn onderzocht, maar eveneens vrij beperkt. Zo onderzochten Ruelens, Dehandschutter et al. (2001) de overgang van het kleuteronderwijs naar het eerste jaar buitengewoon lager onderwijs. Op basis van een analyse van de

verantwoordingsstukken en leerlingendossiers onderzochten ze de doorverwijzingspraktijken van het PMS betreffende het buitengewoon onderwijs. Deze methode werd aangevuld met diepte-interviews van leerlingen en PMS-medewerkers. Doorstroming in het basisonderwijs komt ook aan bod in de analyses op de doorstromingstabellen van het Departement Onderwijs van Van Landeghem en Van Damme (2002).²

Het betrekken van de schoolloopbanen in het basisonderwijs lijkt opportuun uit het onderzoek van Van Landeghem en Van Damme (2002) uitgevoerd op de doorstromingscijfers van de geboortecohortes 1976 tot 1978. Liefst 8 op 100 kinderen blijven namelijk haperen in het eerste leerjaar basisonderwijs. Tot de leeftijd van 12 jaar blijft het aantal "normaalvorderden" lichtjes dalen om bij de overgang naar het secundair onderwijs te stabiliseren. Dit komt omdat er maar weinig overgezet worden in het laatste jaar van het basisonderwijs. Bovendien kunnen 11-12 -jarigen uit het vijfde leerjaar het laatste jaar basisonderwijs overslaan en zich direct inschrijven in de b-stroom van het secundair onderwijs. Bij het begin van het secundair onderwijs is er ook een doorstroming van het bijzonder lager onderwijs naar het gewoon secundair onderwijs. Op het einde van het secundair onderwijs is ongeveer de helft van de cohorten normaalvorderend. Hiertoe worden niet de leerlingen van het deeltijds beroepssecundair onderwijs, leerlingen in het buitengewoon onderwijs en leerlingen met leertijd gerekend. De participatie aan het buitengewoon onderwijs stijgt gestaag tussen de leeftijd 6-7 jaar tot 12-13 jaar. Het daalt vervolgens lichtjes om stabiel te blijven tot de leeftijd 16-17 jaar. Verder blijkt uit statistieken van het Departement onderwijs dat het aantal leerlingen dat buitengewoon onderwijs volgt, stijgt in de periode 2000-2004. Mardulier (2001) vond deze trend ook al terug in de jaren 90. De participatie aan het deeltijds beroepssecundair onderwijs en de deelname aan de leertijd bereikt een hoogtepunt op een leeftijd van 17-18 jaar om vervolgens af te nemen. Bij het bereiken van het einde van de leerplichtige leeftijd opteert een deel van de leerlingen om te stoppen met school lopen.

Er zijn belangrijke verschillen tussen de onderwijsvormen als het normaal vorderen betreft. De meerderheid van de leerlingen die op het einde van zes jaar secundair onderwijs normaalvorderend zijn, studeren af in een ASO-richting. Leerlingen die afstuderen met een jaar vertraging, komen dan weer meer voor in het TSO. Meestal betreft het hier jongeren die in het tweede jaar van de tweede graad een ASO-richting hebben gevolgd en die in het eerste jaar van de derde graad een TSO-richting, gericht op de dienstensector, kiezen (Van Damme, Meyer et al., 2000). De richting waar normaal vorderen op het einde van zes jaar secundair onderwijs het minst voorkomt, is het beroepssecundair onderwijs. Lombaerts (2000) verrichtte een specifieke analyse op de doorstromingscijfers van jongeren uit het KSO. Uit deze analyse blijkt dat de intrede in het KSO vrij laatijdig gebeurt en dat een aanzienlijk percentage leerlingen in het KSO doorstromen uit het ASO en het TSO. Een aanzienlijk aantal jongeren kiest voor het KSO na het behalen van een b- of c-attest. Het KSO kenmerkt zich verder ook doordat een hoger aantal leerlingen nog een achterstand opbouwen binnen hun loopbaan in het KSO. Hierdoor behaalt twee derde van de KSO-leerlingen hun diploma met een achterstand.

² In de toekomst zal ongetwijfeld meer onderzoek over overgangen in het basisonderwijs beschikbaar komen. Binnen het steunpunt loopbanen van onderwijs naar arbeidsmarkt is een cel bezig met het opzetten van nieuw longitudinaal onderzoek om schoolloopbanen in het basisonderwijs (van het kleuteronderwijs tot het einde van de lagere school) te documenteren. Bedoeling is om de verschillende trajecten in het onderwijs te onderzoeken, welke invloeden de kenmerken van het kind en zijn/haar omgeving hebben en wat de effecten zijn van het gevoerde onderwijsbeleid. In eerste instantie worden alle kinderen die in het schooljaar 2002-2003 in de derde kleuterklas zitten gevolgd, deels aangevuld met kinderen uit het schooljaar 2003-2004. Het betreft 6100 kinderen uit 120 selectief gekozen scholen, aangevuld met kinderen uit 30 Gelijke OnderwijsKansenscholen, 25 methodescholen en alle Gentse stedelijke scholen. De vorderingen worden onderzocht via bevragingen van leerkrachten, ouders, schoolteams en schoolhoofden. Deze vragenlijsten zullen worden aangevuld met observatiegegevens. Ten slotte wil deze cel van het steunpunt loopbanen onderzoeken vanaf welke leeftijd het opportuun is om kinderen zelf te betrekken in de bevragingen (Maes, Ghesquière et al., 2002).

Het veranderen van onderwijsvorm (het zogenaamde watervalstelsel in het onderwijs) hoeft niet noodzakelijk negatief te zijn. Gedurende een korte periode na de vormverandering gaan deze leerlingen minder graag naar school, maar op langere termijn stellen onderzoekers een zeker herstel vast. De vormverandering vindt vaak plaats na een problematische periode, die leidt tot een lagere zelfinschatting van de eigen mogelijkheden. Een aangepast lesprogramma kan dit zelfbeeld opnieuw opkrikken. Zittenblijven heeft trouwens een verschillend effect volgens onderwijsvorm: zittenblijven in het ASO gaat gepaard met minder graag naar school gaan dan het jaar voordien. In het TSO gaan zittenblijvers echter wel met meer plezier naar school gedurende het jaar dat ze moeten overdoen. Op langere termijn heeft zittenblijven weinig effecten in alle onderwijsvormen (Van Damme & Van Landeghem, 2002).

Hebben scholen een effect op de slaagpercentages van hun leerlingen? De belangrijkste effecten op de doorstromingskansen van secundaire scholieren blijken hun aanvangssituatie (prestatie-motivatie, leerinzet) en aanvangsleeftijd te zijn. Deze aspecten zijn sterk verbonden met de cognitieve capaciteiten van leerlingen (Van Damme & Van Landeghem, 2002). Daarnaast zijn ook sociale factoren van belang (deze worden later nog besproken). Na controle voor zowel individuele kenmerken als sociale kenmerken, blijkt dat scholen er wel degelijk nog toe doen. Diverse auteurs stellen een negatieve relatie vast tussen schoolse prestaties en attitudes ten opzichte van school, leermotivatie en inzet (Van Damme & Van Landeghem, 2002; Kuppens & Elchardus, 2003). Van Damme en Van Landeghem ontwaren echter systematische verschillen met betrekking tot schools welbevinden, academisch zelfconcept en inzet tussen leerlingen uit verschillende scholen en dit over alle leerjaren heen. Ze leiden hieruit af dat scholen de afname van het schools welbevinden gedurende de loopbaan van de secundaire scholieren niet kunnen stoppen, maar deze afname wel kunnen afremmen. De auteurs stellen dat de schoolcultuur, meer specifiek de leerkrachtencultuur, een hefboom kan zijn om schoolse attitudes te bevorderen. Scholen die leerlingen betrekken in de les, aandacht hebben voor de hele ontwikkeling van de leerlingen en waar leerlingenbehoud belangrijk is, hebben doorgaans betere schoolse attitudes onder hun leerlingen. Verder blijkt er ook een wisselwerking te bestaan tussen leerkrachten en leerlingen. In die scholen waar leerkrachten tevreden zijn over hun werk, gaan leerlingen ook liever naar school (zie ook De Groof, 2003). Ook Van Houtte (2002, 2003) zoekt een verklaring voor de schoolse prestaties van leerlingen in de schoolcultuur. Schoolcultuur is hier de gedeelde opvattingen van leerkrachten. Zo komt tot de vaststelling dat de hogere verwachtingen die stafleden op school koesteren ten opzichte van hun leerlingen een belangrijke verklaring bieden voor het verschil in slaagkansen tussen ASO-scholen en BSO/TSO-scholen.

2.1.2. Effectiviteit scholing mbt latere leven

Nogmaals, het onderscheid tussen dit onderdeel en kennisvaardigheden is arbitrair. Indien men de redenen bekijkt waarom onderzoekers zich bezighouden met leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden, computervaardigheden en schoolloopbanen, dan wordt vaak het belang van levenslang leren ingeroepen. Deze vaardigheden worden nodig geacht om zich te kunnen behelpen in een maatschappij die flexibele en steeds meer eisen stelt aan haar leden.

Er is echter een groep die expliciet en zich uitsluitend bezig houdt met de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Het is de groep SONAR, een samenwerkingsinitiatief tussen onderzoekers uit diverse universiteiten. Het bestudeert de overgang van school naar arbeidsmarkt. Zij voert hiervoor surveys uit bij

3010 23-jarigen in Vlaanderen, die drie jaar later opnieuw worden bevroegd. Onderzoeksvragen betreffen het hoogst behaalde diploma, de onderwijs carrière, de karakteristieken van jongeren die hoger onderwijs volgen, het zoekproces naar een eerste job, de soort jobs waarin jongeren terecht komen, de tevredenheid over hun job, hun mobiliteit op de arbeidsmarkt en de evaluatie van de uiteindelijke onderwijskeuze in het licht van het behalen van een job? Er is ook aandacht voor gezinsvorming bij deze jongeren (Coppieters, Creten et al., 2000).

Sonar is volop bezig met de bevraging van volgende golven 23- en 26-jarigen. Veel resultaten van het onderzoek zijn voorlopig niet bekend, behalve de resultaten van de eerste bevraging van de eerste golf 23-jarigen. De belangrijkste motieven om hogere studies aan te gaan is interesse voor de studies, de wens om zich persoonlijk te vormen en een grotere kans om een interessante en goede job uit te oefenen. De jongeren die het best gewapend zijn om een betrekking te vinden, zijn jongeren die direct na het behalen van hun diploma secundair onderwijs een baan zoeken. Dit wordt verklaard doordat het zoeken van een job vooral wordt behandeld in de hogere graad van het secundair onderwijs en meer in richtingen die voorbereiden op de arbeidsmarkt. Bovendien hebben deze laatste jongeren ook vaak een stage doorlopen in hun opleiding. Eén op de tien jongere vindt hun eerste betrekking bij een werkgever waar men voordien al contact mee had (bvb. stages). Eén op de drie respondenten is niet tevreden over hun scholingsniveau, terwijl 40% van de jongeren niet tevreden is over de richting waarin ze afgestudeerd zijn. Eén op de vier jongeren beweert overgeschoold te zijn voor hun job. De meeste betrekkingen die een hoger diploma vereisen, worden ook ingevuld door hooggeschoolden. Dit is echter niet het geval voor jobs met weinig diplomaveren. Meer dan de helft van deze jobs worden immers ook ingenomen door jongeren met een hoger diploma.

2.1.3. Effectiviteit in het overbrengen van niet-kennisgebonden materies

Onder non-cognitieve vaardigheden verstaan we vaardigheden die niet direct met kennis te maken hebben, maar eerder met gedrag of attitudes. Dit onderzoek is zeer divers. Het omvat onder andere onderzoek naar de gezondheidssituatie van kinderen en jongeren (Bruckers, 2003) en middelengebruik (Vanderplasschen, De Donder et al., 2001; Bruckers, 2003). Een tweede groep onderzoeken heeft betrekking op welbevinden. Hier kunnen we een verdere onderverdeling maken tussen schools welbevinden en persoonlijk welbevinden. Schools welbevinden betreft vragen als 'voelen leerlingen zich goed op school?', 'hoe schatten ze hun eigen prestaties in?', 'zijn leerlingen gemotiveerd?', 'hebben ze goede contacten met hun leerkrachten en medeleerlingen?', ... Deze schoolse beleving krijgt de nodige aandacht omdat het een belangrijke factor zou zijn om de verschillen in schoolse prestaties te verklaren (Van Damme & Van Landeghem, 2002; OESO, 2003, Engels, Aelterman et al., 2004). Dit onderwerp resulteerde dan ook in een aanzienlijke literatuur (De Witte, Hooge et al, 2000; Brutsaert, 2001; Pelleriaux, 2001a; De Groof, Elchardus et al., 2001, Stevens & Elchardus, 2001; Van Damme & Van Landeghem, 2002; De Groof, 2003; Engels, Aelterman et al., 2004). De schoolse beleving zullen we later dan ook apart bespreken.

Een andere vorm van welbevinden is het persoonlijk welbevinden. Het gaat hier eerder over het welbevinden buiten de school. Het omvat aspecten zoals toekomstverwachtingen (De Groof, Elchardus et al., 2001, Stevens & Elchardus, 2001), zelfbeeld (De Witte, Hooge et al, 2000; De Groof, Elchardus et al., 2001, Stevens & Elchardus, 2001, Pelleriaux, 2001b), het gevoel bij voorbaat uitgesloten te zijn uit de

maatschappij (Pelleriaux, 2001a), relaties met vader en moeder (De Groof, Elchardus et al., 2001, Stevens & Elchardus, 2001) en sekse-identiteitsontwikkeling (Brutsaert, 2001).

Een laatste soort onderzoek naar non-cognitieve vaardigheden heeft betrekking op waarden en waardeopvoeding. Ook hier zijn diverse opvattingen onderzocht. Het gaat zowel over politieke waarden waaronder ethnocentrisme (Elchardus, Kavadias et al, 1998; De Witte, Hooge et al, 2000; Kavadias, 2000a; Kavadias, 2000b; Kavadias, 2000c; Kavadias, 2001a; Kavadias, 2001b, Kavadias 2001c; De Groof, Elchardus et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001), aanpak van criminaliteit (De Groof, Elchardus et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001), individualisme (De Groof, Elchardus et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001), antidemocratische houdingen (De Groof, Elchardus et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001), politieke machteloosheid (Kavadias, 2000c; Kavadias, 2001a; Kavadias, 2001b, Kavadias 2001c), ethische opvattingen (Kavadias 2000c, Kavadias, 2001a; Kavadias, 2001b, Kavadias 2001c) en houding ten opzichte van holebi-seksualiteit (Pelleriaux, Van Ouytsel et al., 2003). Het betreft hier steeds onderzoek bij secundaire scholieren.

De centrale vraag met betrekking tot non-cognitieve vaardigheden is steeds of scholen hier eigenlijk wel een bijdrage kunnen toe leveren, ook na controle voor individuele kenmerken en sociale achtergrond van de leerlingen? Het antwoord op deze vraag is 'ja, maar niet op alle gebieden in gelijke mate'. Zo blijven er aanzienlijke verschillen bestaan tussen leerlingen uit verschillende scholen met betrekking tot waarden als ethnocentrisme, individualisme, politieke machteloosheid, antidemocratie en steun voor een harde aanpak van criminaliteit. Zeventien procent van de variatie in deze opvattingen kan toegeschreven worden aan de school. Na controle voor individuele kenmerken en sociale achtergrond (de instroom op school) blijft hiervan nog zes procent over. De belangrijkste manier om aan waardevorming te doen lijkt participatie en betrokkenheid op school (De Groof, Elchardus et al, 2000; Stevens & Elchardus, 2001). Ook in deze schoolse beleving zijn er systematische verschillen tussen leerlingen uit verschillende scholen, ook na controle voor instroom. Deze verschillen zijn echter kleiner dan in het geval van politieke waarden. Dit wijst er op dat scholen wel degelijk kunnen werken aan de schoolbeleving van hun leerlingen (De Groof, Elchardus et al, 2000; Stevens & Elchardus, 2001, Van Damme & Van Landeghem, 2002). Het enige gebied waar er geen of weinig variatie is tussen leerlingen uit verschillende scholen, is het persoonlijk welbehagen. Scholen hebben blijkbaar weinig vat op aspecten zoals het zelfbeeld van jongeren, hun toekomstverwachtingen, ... (Elchardus, Kavadias et al., 1998; Pelleriaux, 2001b; De Groof, Elchardus et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001).

Door de toepassing van multilevelmodellen is het in toenemende mate mogelijk geworden om de verschillen in effectiviteit te onderzoeken op diverse niveaus. Niet alle studies maken deze differentiatie. Meer nog, er is geen enkele studie die het mogelijk maakt om alle niveaus in kaart te brengen. Verklaringen zijn bijgevolg steeds gedeeltelijk en fragmentair.

Op het macroniveau wordt er onderzocht hoe de organisatie van het schoollandschap bijdraagt tot verschillen in schoolse prestaties. Het gaat dan over het hiërarchisch karakter van het schoollandschap, het al dan niet mogelijk zijn van niet-gemengd onderwijs door het beleid, de opsplitsing van onderwijs in diverse netten, de opsplitsing in buitengewoon en gewoon onderwijs, maar eveneens over de opvattingen van diverse actoren zoals leerlingen, ouders, leerkrachten en schoolhoofden over deze organisatieaspecten. Het gaat dan niet alleen over structurele aspecten, maar ook over de belevingsaspecten van de organisatie. Dit macroniveau is sterk aanwezig in internationaal vergelijkend onderzoek.

Op het mesoniveau zoekt men de verschillen in de manier waarop de scholen zelf georganiseerd zijn. Ook hier kunnen we differentiëren naar structurele en belevingsaspecten. Onder structurele componenten kan verstaan worden: schoolorganisatorische aspecten (inrichting school, aanbod van studiemogelijkheden, aanbod van extracurriculaire activiteiten, omgevingsfactoren, ...), populatiekenmerken (instroom van leerlingen op de school) alsook de manier waarop de diverse schoolactoren elkaar behandelen. Belevingsaspecten hebben dan betrekking op de beleving van deze relaties, maar ook op gedeelde opvattingen die leven bij de diverse schoolactoren en hoe deze opvattingen verschillen naargelang schoolactoren, naargelang groepen en naargelang scholen. Op het microniveau wordt differentieel presteren gezocht op het niveau van individuele kenmerken. Het handelt dan over de keuzes van individuen, intelligentie, sociale achtergrond, ...

Het effectiviteitsonderzoek wordt daarbij sterk beïnvloed door het schema input-throughput-output. De output wordt dan gevormd door de criteriavariabelen in het onderzoek. Input omhelst het 'materiaal' waarmee de school werkt. Het betreft dan vooral individuele leerlingenkenmerken, welke soort leerlingen er op school terug te vinden zijn en hoe deze leerlingenkenmerken aggregeren op het schoolniveau. Dit is de zogenaamde instroom die de randvoorwaarden creëren voor de werkingsmogelijkheden van de scholen. De nadruk van heel wat onderzoek ligt op de throughput van scholen. Wat doen scholen (bvb al dan niet een taakleraar, al dan niet een taakklas, al dan niet participatiemogelijkheden voor leerkrachten, ouders en leerlingen, de taakbelasting van de leerkrachten, de academische gerichtheid van de school, ...)? Wat gebeurt er op scholen (hoe verloopt de communicatie tussen diverse schoolactoren, hoe beïnvloeden de diverse actoren elkaar,... en wat is de mate van verschil tussen scholen, gegeven de differentiële instroom op school)? Er ligt bijgevolg een sterke klemtoon op het mesoniveau, het niveau van de school. Het is bijgevolg des te opvallender dat het belangrijke probleem van de differentiële instroom weinig bekeken wordt vanuit het recruterings- en doorverwijzingsbeleid van de school en schoolactoren. Mits enkele uitzonderingen natuurlijk (Ruelens, De Handschutter et al. 2001, Brutsaert, 2001).

2.2. Participatie

Participatie en inspraak van leerlingen op school is in Vlaanderen een belangrijke beleidsprioriteit geworden. Van leerlingenparticipatie wordt dan ook veel, heel veel verwacht: betere, democratische, kritische, mondige, sociale, actieve, verantwoordelijke, competente burgers, die zich goed in hun vel, op school en in de samenleving voelen ...

De overheid legt in haar beleid heel sterk de klemtoon op formele participatie, participatie via leerlingenraden of -vertegenwoordiging. Uit diepte-interviews met leerlingen blijkt echter dat zij een eerder informele en praktische invulling geven aan leerlingenparticipatie, zijnde vrije meningsuiting voor leerlingen, hoorrecht, en deelname aan de vormgeving van de school (De Groof, 2003). Leerlingen willen hun mening kunnen geven over zaken die in de school gebeuren, willen ook dat er effectief naar hen wordt geluisterd en dat ze mee worden betrokken in eventuele veranderingen in de school. Dit kan, maar hoeft niet, via een leerlingenraad. Ook in vorig onderzoek (De Groof, Elchardus et al., 2001) bleek dat leerlingen een voorkeur hebben voor informele participatie (+/- 80% van de leerlingen), minder voor de formele participatie via de leerlingenraad en leerlingenvertegenwoordiging (+/- 50%). Uit deze kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeken blijkt verder dat leerlingen vooral inspraak willen in de leefwereld (ludieke aspecten zoals feestjes en fuiven, infrastructurele aspecten zoals WC's en leerlingenkastjes, bespreking

van schoolproblemen ...) en de regelgeving van de school. Inspraak in de leerwereld blijkt iets minder prioritair te zijn (behalve de spreiding van het huiswerk en de examenroosters). Net als ouders, blijken leerlingen dergelijke onderwijskundige aspecten liever over te laten aan anderen, die daar meer deskundigheid en ervaring over hebben (De Groof, Elchardus et al., 2001; De Groof, 2002; De Groof, 2003; Verhoeven, Stassen et al., 2003; Engels, Aelterman, et al., 2004). Zit het beleid er dan naast als ze meer formele inspraak wil nastreven? Dit blijkt niet echt het geval te zijn. In scholen waar meer formele inspraakmogelijkheden zijn, rapporteren leerlingen ook meer ruimte voor informele inspraak. Beide aspecten kunnen blijkbaar niet los van elkaar gezien worden. Een participatieve school weerspiegelt zich niet alleen in de relaties en omgangsvormen op school, maar ook in de structuren (De Groof, 2003).

Bij het bevorderen van leerlingenparticipatie worden doorgaans drie grote uitgangspunten naar voor geschoven (zie De Groof, 2003). In de normatieve visie gaat men ervan uit dat participatie en inspraak van jongeren fundamentele rechten zijn van jongeren (zie ook de Conventie van de Rechten van het Kind uit 1989³). Andere auteurs ontkennen dit recht van jongeren niet, maar leggen meer aandacht op de voordelen die gepaard gaan met participatie. In de instrumentele visie kijkt men naar de mogelijke effecten van inspraak en participatie voor de jongeren (zowel huidige effecten, bvb. voor de schoolbeleving, als toekomstige effecten, bvb. voor de burgerzin, komen aan bod). In de pragmatische visie kijkt men naar de mogelijke voordelen voor het schoolleven. Het samenleven op school zal volgens deze visie gemakkelijker en ordelijker verlopen als leerlingen over voldoende participatiemogelijkheden beschikken.

Onderzoek wees inderdaad uit dat leerlingenparticipatie positief samenhangt met een aantal relevante houdingen en gedragingen (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001; De Groof, 2003; Goedseels & Van den Bergh, 2003).⁴ Jongeren die actief zijn op school (in de leerlingenraad, in extracurriculaire activiteiten, ...) blijken democratischer houdingen aan de dag te leggen, alsook een betere schoolbeleving of een positiever beeld van het schoolklimaat te hebben. De mate waarin leerlingen inspraak ervaren (vooral in de leefwereld en de regelgeving van de school), en de tevredenheid met die inspraak, hangt eveneens positief samen met de burgerzin, de schoolbeleving, en in mindere mate ook met de leermotivatie en het sociaal gedrag van leerlingen. Het aanbod aan inspraak- en participatiemogelijkheden in een school (is er een leerlingenraad, welke andere inspraakkanalen zijn voorhanden, welke activiteiten worden ingericht, ...?) is doorgaans niet rechtstreeks van belang voor de houdingen van leerlingen, maar wel onrechtstreeks in die zin dat in scholen met een uitgebreid participatie-aanbod de leerlingen actiever participeren en meer inspraak ervaren. Deze twee laatste aspecten vertonen wel een positief verband met relevante houdingen en gedragingen. Het persoonlijk welbevinden van jongeren blijkt niet rechtstreeks samen te hangen met inspraak en participatie op school (noch het aanbod, noch de actieve participatie en ervaren inspraak blijken hier van belang). Toch stelt men vast dat als leerlingen het gevoel hebben dat ze in de school (door leerkrachten en directie) als kinderen worden behandeld, ze een lager welbehagen hebben. Dit in tegenstelling tot leerlingen die menen als volwassenen te worden beschouwd, en vooral tot leerlingen die zeggen op de correcte manier te worden behandeld (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). De behandeling van leerlingen op school is echter een onderdeel van de ruimere schoolbeleving van jongeren (en komt in het volgende punt aan bod).

³ Geratificeerd door België in 1991.

⁴ Gezien de meeste onderzoeken niet longitudinaal van opzet zijn, kan men niet over echte effecten van leerlingenparticipatie spreken, hoogstens over significante samenhangen. De richting van de gevonden verbanden kan via dit soort onderzoeken dan ook niet worden nagegaan, waarschijnlijk zal het vaak om een wisselwerking gaan.

Hoewel in bovenstaande beschrijving een rooskleurig plaatje wordt neergeschreven loopt de leerlingenparticipatie in Vlaamse scholen nog niet van een leien dakje. Zo blijken leerlingen niet altijd geïnteresseerd in leerlingenparticipatie. Een aantal staat daar onverschillig, zelfs weigerachtig tegenover. 61% van de leerlingen heeft bvb. geen expliciete interesse in de leerlingenraad, een groot aantal van hen weet zelfs niet of een leerlingenraad actief is in hun school; 40% wil zich na de lessen niet actief op school inzetten, 10% vindt zelfs dat leerlingen zich zo belachelijk maken, ... Hoewel de meerderheid van de leerlingen wel inspraak en zeggenschap wil, lijkt een deel actieve participatie liever uit de weg te gaan en over te laten aan anderen. Leerlingen kunnen wel aangemoedigd worden tot participatie, ze kunnen er niet toe worden verplicht.⁵

Bovendien lijken de traditionele (meest verspreide) participatiekanalen voor leerlingen (leerlingenraad, formele kanalen, aangeboden extracurriculaire activiteiten, ...) de leerlingen uit het BSO en het TSO minder aan te spreken. Het zijn doorgaans kanalen die een (langdurige) actieve inzet van leerlingen, buiten de lessen, vereisen. Uit kwalitatief onderzoek bij BSO- en TSO-leerlingen en hun leerkrachten blijkt dat deze leerlingen liever rechtstreeks in de klas inspraak krijgen (en minder via indirecte wegen van vertegenwoordiging) en liever aan projecten werken waarvan op korte termijn resultaten te zien zijn. Getoetst bij een steekproef van leerkrachten, werd vastgesteld dat ruim de helft van de bevraagde leerkrachten stelt dat BSO- en TSO-leerlingen meer een voorkeur hebben voor directe en praktische inspraak. Een kwart stelt zelfs dat leerlingen uit het BSO en het TSO minder geïnteresseerd zijn in inspraak en participatie (De Groof & Siongers, 2003). Het belang dat aan inspraak op school wordt gehecht, is inderdaad groter naarmate leerlingen algemeen vormende richtingen volgen. Op een schaal gaande van 0 tot 100 (waarbij een score van 100 wijst op de perceptie van inspraak als hoogstbelangrijk en –noodzakelijk), hebben leerlingen uit het 4e ASO bvb. een score van 72,06 terwijl leerlingen uit het 4e BSO een score van 62,94 hebben. Leerlingen uit de 2e a-stroom (in een algemeen vormende of kunstgerichte afdeling) scoren gemiddeld 69,46 tegenover 60,58 bij leerlingen uit beroepsvoorbereidende leerjaren. Leerlingen uit technische afdelingen of richtingen nemen een tussenpositie in (De Groof, 2003).

Ook leerkrachten zijn niet altijd even happig op leerlingenparticipatie en zijn dan ook snel tevreden met de huidige stand van zaken. Bovendien koppelen ze ook voorwaarden aan de leerlingeninspraak. Nagenoeg 60% vindt dat eerst de leerkrachteninspraak op punt moet staan, vooraleer aan leerlingeninspraak zou gedacht mogen worden. Daarnaast vindt ongeveer de helft van de leerkrachten ook dat leerlingen eerst moeten leren luisteren en gehoorzamen vooraleer ze effectieve inspraak verdienen. De attitudes van leerkrachten rond leerlingenparticipatie blijken wel degelijk belangrijk te zijn. In scholen waar leerkrachten meer voorstander zijn van leerlingeninspraak in hun eigen lessen, blijken de leerlingen meer inspraak te ervaren in de gehele school.

De schoolhoofden van hun kant menen nogal snel dat hun school vrij ver staat op het vlak van leerlingenparticipatie. Ze zeggen inspraak en participatie zeer belangrijk te vinden, maar vinden dat hun school voldoende inspanningen levert in die richting. Ze vinden trouwens dat ze voldoende bereikbaar zijn voor hun leerlingen, wat vervat zit in de zin: 'Mijn deur staat altijd open'. Leerlingen (en leerkrachten) zijn

⁵ Sommige auteurs menen dat dit ook niet verwonderlijk is. Zoals in de samenleving niet alle mensen zich informeren of zich actief inzetten (cfr. ouders en leerkrachten die ook niet staan te springen voor actieve participatie op school, zie Verhoeven et al, 2003; De Groof, 2003), voelen op school vele leerlingen deze behoefte evenmin. Zoals Eyer (1982:44) het een beetje botweg formuleerde: "(...), as in real life there are not only class officers and cheerleaders, but the apathetic, the uninvolved and the disaffected as well. The high school, like society, provides an arena for participation; those who will benefit are those who choose to enter."

echter veel sceptischer. Zij stellen over veel minder mogelijkheden te beschikken op hun school dan hun directeur laat uitschijnen. 75 percent van de directies stelt bvb. dat ze rekening houden met de mening van de leerlingen en dat ze genoeg informatie geven over genomen beslissingen, terwijl dat bij de leerlingen slechts 15 procent bedraagt. Verder zijn directies ook vooral tevreden over hun eigen rol binnen dit proces. Ze vinden dat zij de leerlingen en leerkrachten vrij veel inspraak verlenen, maar dat de andere schoolactoren wel wat meer mogen doen, meer goede wil mogen tonen. Tenslotte krijgen jongere leerlingen beduidend minder kansen om actief te participeren op school, terwijl net zij veel (of althans meer dan oudere leerlingen) interesse vertonen voor actieve participatie en betrokkenheid.

Alle bovenstaande onderzoeken zijn uitgevoerd in het secundair onderwijs. Onderzoek naar leerlingenparticipatie in het basisonderwijs of studentenparticipatie in het hoger onderwijs uit de periode 2000-2004 hebben we (voorlopig) niet aangetroffen.

2.3. Beleving van de school

De schoolbeleving is eveneens een belangrijk aandachtspunt van het beleid. Volgens Engels, Aelterman et al. (2004) is er een internationale trend waarbinnen steeds meer aandacht wordt besteed aan welbevinden op school, school- en participatiecultuur, leerlingenbegeleiding, emancipatorisch onderwijs, zorgverbreding en harmonische vorming, ... Dit naar aanleiding van discussies over de rechten van het kind waarin de bescherming van het mentale en fysieke welzijn centraal staat, de verlenging van de schooltijd waardoor de school ook een belangrijke rol als levensoord dient te vervullen, ... (Engels, Aelterman et al., 2004).

Internationaal vergelijkend onderzoek leert dat een vijfde tot een kwart van 15-jarige leerlingen zich niet thuis voelt op school. België scoort hier echter wat slechter, met bijna een derde van de leerlingen met een laag gevoel van thuishoren op de school, en laat hierbij enkel landen als Korea, Polen en Japan achter zich (OESO, 2003). Vlaams onderzoek stelt doorgaans een gemiddeld niveau van schoolwelbevinden en –beleving vast. Mertens en Vandamme (2000) vinden dat de gemiddelde leerling tussen 12 en 18 jaar een zes op tien scoort op het schools welbevinden. Engels, Aelterman et al. (2004) rapporteren een gemiddelde score van bijna zeven op tien op het algemeen schoolwelbevinden van leerlingen uit het secundair onderwijs. Goedseels en Van den Bergh (2003) stellen vast dat 60% van de leerlingen tussen 9 en 20 jaar zich tevreden voelt in de klas, 82% is zelfs tevreden op de speelplaats. Wanneer meer specifiek wordt gepeild naar welbevinden op school, stellen Stevens en Elchardus (2001) vast dat jongeren (16-18-jarigen) best tevreden zijn over hun school, hoewel het wel beter kan. Twee derden van de leerlingen wil niet van school veranderen en een bijna even grote groep voelt zich thuis op de schoolbanken. Elf procent voelt zich daarentegen meestal ongelukkig op school. Veertien procent wil van school veranderen en 18% zou het liefst van al de schoolpoorten definitief achter zich laten.

Roe, Van den Bulck en anderen (2001) stellen vast dat de meeste leerlingen de school en haar nut niet in vraag stellen. Ook De Groof (2003) stelt vast dat de meerderheid van de Vlaamse leerlingen (bij)leren leuk en belangrijk vindt, graag alle leerstof begrijpt, en de school nuttig vindt. Dit betekent echter niet dat ze het lesvolgen en het studeren belangrijk of aangenaam vinden. Bijna twee vijfden van de leerlingen stelt alleen maar te studeren om geslaagd te zijn op het einde van het schooljaar. Nagenoeg de helft vindt huiswerk maken nutteloos en lesvolgen onplezierig (De Groof, 2003). De meeste lessen op school

worden door een groot deel van de leerlingen te saai bevonden (Roe, Van den Bulck et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001). De meerderheid van de leerlingen vindt zaken (bij)leren en begrijpen dus intrinsiek wel noodzakelijk en leuk, erkent zelfs het nut van de school, maar stelt zich wat terughoudender op over de praktische omzetting van het (bij)leren in een schoolse context. Het onderzoek van Roe en collega's stelde nog vast dat leerlingen wat meer keuzemogelijkheid wensen in aangeboden studierichtingen. Bij de vraag of er bepaalde vakken volgens hen eerder overbodig waren, merkten de onderzoekers ten eerste een zeer grote variatie tussen de leerlingen. Enkele vakken kwamen echter wat meer aan bod als mogelijke kandidaat om geschrapt te worden in het onderwijs, namelijk Nederlands ("omdat iedereen dat toch al kan"), aardrijkskunde ("omdat je dat toch kan opzoeken"), en geschiedenis ("omdat dat toch niet relevant is") (Roe, Van den Bulck et al., 2001).

De meeste onderzoeken rapporteren een betere schoolbeleving bij meisjes, jongere leerlingen en leerlingen uit het ASO. Meisjes beoordelen het informeel klas- en schoolklimaat positiever dan jongens, evalueren de kwaliteit van de lessen en de leerkrachten systematisch beter en ervaren meer waardering en respect van hun leerkrachten. Het is niet mogelijk na te gaan of deze indrukken van de meisjes op reële verschillen in leerkrachtenaanpak gestoeld zijn. Sommige onderzoeken gewagen zelfs van een meer positieve aanpak door leerkrachten van jongens, in de zin dat jongens meer zouden worden gemotiveerd tot het ontwikkelen van hun capaciteiten en kritische zin. Sommige onderzoeken spreken ook van een lagere schoolsatisfactie en een negatievere beleving van het klas- en schoolklimaat bij leerlingen uit technische- en beroepsafdelingen, anderen vinden daarentegen geen verschillen naar onderwijsvorm. Naarmate jongeren ouder worden, voelen ze zich tenslotte minder goed. Mertens en Vandamme (2000) wijzen op een opvallende knik tussen de eerste graad en de bovenbouw van het secundair onderwijs. Ook Goedseels & Van den Bergh (2003) stellen vast dat kinderen (9-12-jarigen) zich tevredener voelen in hun klas vergeleken met vooral oudere leerlingen (16-20-jarigen). Het LOSO-onderzoeksproject vindt een systematische daling van het welbevinden over de leerjaren heen (Van Damme & Van Landeghem, 2002). Andere onderzoekers merken daarentegen het laagste welbevinden in de tweede graad van het secundair onderwijs, en zelfs een lichte verbetering in de derde graad (Stevens & Elchardus, 2001; Engels, Aelterman et al. 2004).

Hoewel België vergeleken met andere landen tamelijk slecht scoort op schoolwelbevinden, blijkt dit zich niet te vertalen in een hoog absentisme. België is bij de landen die het laagst scoort op spijbelen, overslaan van lessen, en laat komen. Onderzoek bij 14-16-jarigen leert dat nagenoeg 90% van de leerlingen het voorbije schooljaar nooit spijbelde, bijna 4% deed dit geregeld; in het 4e BSO loopt dit op tot zo'n 8% van de jongeren (meer dan 18% van leerlingen uit het 4e BSO stelt soms te spijbelen) (De Groof, 2003). Observaties in een klas 6e BSO rapporteerde een zekere normaliteit van spijbelgedrag bij zowel leerlingen als leerkrachten. Beiden vinden het een gewone zaak dat er wordt gespijbelde wanneer iemand tijdelijk schoolmoe is en geen zin heeft om de lessen bij te wonen. Het is dan ook een regelmatige want weinig gesanctioneerde activiteit onder de laatstejaars. Opvallend is dat deze jongeren de zo 'vrijgekomen' tijd niet als vrije tijd beschouwen en spenderen, maar eerder gebruiken als een soort dode tijd, een soort niet-tijd, die niet op school, maar ook niet in het gezin of onder de vrienden wordt gespendeerd. Spijbeltijd wordt zo niet beleefd als vrije tijd, maar toch eerder als schooltijd (Laermans, Smeyers et al., 2001).

Wat maakt nu dat leerlingen graag naar school gaan? Diepte-interviews met leerlingen brengen aan het licht dat drie grote soorten redenen worden gegeven om zich al dan niet thuis te voelen op school, met

name de leerkrachten en de lessen, de medeleerlingen en vrienden, en de schoolorganisatie en –sfeer (De Groof, 2003). Dit komt verrassend goed overeen met bevindingen uit observerend onderzoek (Laermans, Smeyers et al., 2001), focusgroepen bij jongeren (Engels, Aelterman et al., 2004; Roe, Van den Bulck et al., 2001) en kwantitatief surveymateriaal (Roe, Van den Bulck et al., 2001).

Ten eerste blijkt de kwaliteit van de leerkrachten en lessen van belang te zijn. Leerlingen blijken hier een duidelijk beeld over te hebben, weten wat ze willen, en leggen strenge eisen op aan hun leerkrachten en de lessen die ze onderwijzen. Goede leerkrachten dienen eigenlijk een beetje ‘supermensen’ te zijn. Ten eerste is een goede leerkracht een goed pedagoog, maar geen vakidoot. Leerkrachten moeten een spontane, boeiende, vloeiende en unieke manier van lesgeven ontwikkelen. Dit alles opdat leerlingen niet verveeld zouden raken en op een aangename manier zouden kunnen leren. Daarnaast moeten leerkrachten ook voldoende en accurate uitleg over de leerstof kunnen verschaffen. Ze moeten niet boven het niveau van de klas, maar ook zeker niet onder het niveau van de klas onderwijzen. Leerkrachten moeten verder ook duidelijk geïnteresseerd zijn in en een grondige kennis van hun vak hebben. Het enthousiasme en de vakkennis van de leerkracht moeten als het ware overspringen op de leerlingen. Hoewel goede leerkrachten wel degelijk tot in de puntjes op de hoogte moeten zijn van hun vak, mogen ze zich volgens de leerlingen niet louter en alleen op hun vak richten. Ze moeten kunnen meepraten over andere vakken en de actualiteit, maar ook gewoon over koetjes en kalfjes. Ten tweede is een goede leerkracht een vriend en een vertrouwenspersoon, die geïnteresseerd is in de mening van de leerlingen. Goede leerkrachten dienen jeugdig te denken, jongeren te begrijpen en au sérieux te nemen. Een goede leerkracht is eerlijk, wenst leerlingen te helpen, en zal hun vertrouwen nooit schenden. Tenslotte is een goede leerkracht vrolijk, maar heeft hij of zij toch ook gezag. Leerkrachten mogen geen zuurpruimen zijn, zonder gevoel voor humor, en voor wie tucht en orde de enig mogelijke stelregels zijn. Een goede leerkracht moet daarentegen vrolijk, goed gezind en grappig zijn. Dit betekent niet dat naar de les gaan voor hen een groots kluchtspel zou moeten zijn. Leerkrachten moeten aan hun lessen een persoonlijke humoristische touch kunnen geven, zonder evenwel aan gezag in te boeten (De Groof, 2002). In een ruime steekproef van 2e- en 4ejaars secundair onderwijs blijkt dat leerlingen de leerkrachten als vertrouwenspersoon relatief positief inschatten. De meerderheid van hen vindt de leerkrachten doorgaans eerlijk, heeft niet de indruk dat ze bepaalde leerlingen voortrekken of bepaalde zaken achterhouden of verdertvertellen, ... Ze vinden verder ook niet dat leerkrachten kinderachtig of tegen hun zin lesgeven, de leerlingen belachelijk maken als ze verkeerd antwoorden, ... De leerkracht als didacticus wordt al iets minder positief beoordeeld. Leerkrachten kunnen nog wel goed uitleggen hoe iets in elkaar zit en extra uitleg verschaffen als leerlingen iets niet begrijpen, maar de lessen zijn volgens de leerlingen doorgaans niet afwisselend, niet inspelend op de praktijk, het dagelijks leven of de actualiteit, en liggen niet in de lijn van wat leerlingen echt interessant vinden. De leerkracht als vriend wordt het minst positief beoordeeld: leerlingen hebben niet de indruk dat de leerkrachten tijd maken om zo maar eens met hen te praten, dat het de leerkrachten interesseert hoe het buiten de school met de leerlingen gaat, dat goed met hen valt te praten, ... Ook het participatieve karakter van de klas wordt niet echt positief geëvalueerd. De leerkrachten blijven het meest in gebreke in de aansporing van de vrije meningsuiting en in het betrekken van alle leerlingen bij het klasgebeuren (De Groof, 2003). In het buitenland is het veel beter gesteld met het participatief of informeel klasklimaat. We moeten hier echter voorzichtig mee zijn. De lage inschatting van het klasklimaat in Vlaams onderzoek zou ook wel eens kunnen liggen aan de gebruikte onderzoeksmethode. De Tor-onderzoeksgroep verrichte op ongeveer hetzelfde moment twee onderzoeken bij eenzelfde doelpubliek. (enerzijds over leerlingenparticipatie, anderzijds over maatschappelijke participatie van jongeren), waarbij een aantal dezelfde vragen werden gesteld. De

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

onderzoeken verschilden van elkaar qua gebruikte methode. Het ene onderzoek (De Groof, 2003) bestond uit surveymateriaal afgenomen in klasverband. Het andere onderzoek bestond uit face-to-face-bevragingen bij de jongeren thuis (Smits, 2004). Een vergelijking tussen beide onderzoeken bracht opvallend gelijklopende resultaten aan het licht (bvb. wat betreft zelfbeeld, mate van gerapporteerd probleemgedrag, ...). Enkel het klasklimaat werd slechter ingeschat in het scholenonderzoek dan in de face-to-facebevraging. Wellicht heeft dit te maken met een zekere stoerdoenerij tijdens de klasbevraging bij het beoordelen van het klasklimaat en de rol van leerkrachten hierin.

Ook de aard van de relaties met klasgenoten en andere medeleerlingen in de school is van doorslaggevend belang. Vrienden en vriendschappen op school zijn een belangrijke, positieve afgeleide van een voor de rest minder interessant schoolleven (Laermans, Van Hove et al., 2001). Goed met mekaar kunnen omgaan, niet te veel ruzie maken, samen eens goed kunnen lachen, elkaar ook buiten de school ontmoeten, zijn hierbij belangrijke aspecten. Af en toe eens ruzie maken kan geen kwaad, zolang de ruzies niet aanslepen en de klas onherroepelijk verdelen (De Groof, 2002; Engels, Aelterman et al., 2004). Onderzoek toonde trouwens aan dat maar liefst 92.6% van de leerlingen stelde zijn of haar beste vriend in de klas en/of op school te hebben (Stevens & Elchardus, 2001). Hoewel leerlingen vaak stellen dat hun klas onder meer bestaat uit mouwvegers en slijmballen, leerlingen die altijd willen opvallen, leerlingen die de baas over anderen willen spelen, ... ervaart de ruime meerderheid van hen een positieve sfeer in de klas met voldoende plezier en samenwerking onder de leerlingen. Bijna drie vierde van de leerlingen komt goed overeen met zijn of haar klasgenoten, twee derde voelt zich op zijn of haar gemak, slechts 6% voelt zich eenzaam (De Groof & Siongers, 2003).

Tenslotte blijkt ook de sfeer in en de organisatie van de school belangrijk te zijn, waarvan de gepercipieerde inspraak en de vigerende regels de belangrijkste onderdelen vormen. Leerlingen vinden het bvb. belangrijk om inspraak te krijgen (zie ook vorig punt). Reacties als "leerlingen zullen hunder dan meer op hun gemak voelen in de school", "dat is belangrijk om u hier goed te voelen", "dan komt ge toch een stuk liever naar 't school" zijn legio (De Groof, 2002). Getoetst aan een ruimere steekproef leerlingen merkt men dat twee derde van de bevroegde leerlingen stelt dat leerlingen zich beter voelen op een school waar ook met hun meningen wordt rekening gehouden, slechts 7% gaat hier niet mee akkoord (De Groof, 2003). Leerlingen zijn zich bewust van het belang van regelgeving op een school, maar ervaren vele overbodige of gedateerde regels. De regels die in een school noodzakelijk zijn, moeten verder duidelijk en voor iedereen gelijk zijn. Regelduidelijkheid- en vastheid zijn immers van groot belang bij het tegengaan van een mogelijk willekeurige behandeling van leerlingen (iets "dat ge gewoon niet doet"). Tenslotte halen een aantal jongeren ook de ruimere schoolorganisatie en de sfeer die in de school heerst aan als bepalend voor hun welbevinden op school: dat de school niet te strikt is (en bvb. geen uniform eist); dat de sfeer ontspannen is; dat er niet te veel pest- en ander probleemgedrag is; dat de school, de lokalen, de WC's ... goed ingericht of uitgerust zijn; dat er leuke activiteiten zijn; enzovoort (De Groof, 2002; Engels, Aelterman et al., 2004).

Onderzoek wees uit dat al deze aspecten belangrijke determinanten zijn van het schoolwelbevinden (Engels, Aelterman et al., 2004). De aspecten (behalve deze die betrekking hebben op de klasgenoten en vrienden op school) hangen zelfs zodanig samen dat men ze niet los van elkaar kan bestuderen, en dient te beschouwen als deelelementen van eenzelfde verschijnsel, met name de ruimere schoolbeleving van jongeren (De Groof et al., 2001; Stevens & Elchardus, 2001; De Groof, 2003). Dit betekent dat het onderscheid dat vaak wordt gemaakt tussen schoolklimaat en leerklimaat niet helemaal opgaat in

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

Vlaanderen. Een participatieve school heeft in de ogen van de leerlingen blijkbaar ook een goed organisatorisch en pedagogisch klimaat. Leerlingen blijken dus graag naar 'democratische' scholen (of scholen die ze als dusdanig beleven) te gaan, waar ze het gevoel hebben goed les te krijgen en op een correcte manier te worden behandeld. Literatuur over de determinanten van de schoolbeleving is vrij schaars. De schoolbeleving of de beleving van het schoolklimaat wordt wel belangrijk geacht voor het bevorderen van burgerschapsattituden, de leermotivatie en het leerrendement van leerlingen, maar de factoren die de schoolbeleving zelf beïnvloeden blijven vaak buiten beschouwing.

Zoals gezegd in het vorige deel is de mate van ervaren inspraak op school en de tevredenheid ermee van doorslaggevend belang voor de schoolbeleving van jongeren. Verder blijken bepaalde attitudes gemakkelijker samen te gaan met een positieve schoolbeleving dan andere. Brave, gehoorzame leerlingen ervaren een positiever schoolklimaat, stoere leerlingen daarentegen beleven het schoolklimaat op een meer negatieve wijze. De verschillen tussen ASO- en BSO-jongeren en deze tussen jongens en meisjes worden zo verklaard. Meisjes en ASO-jongeren blijken attitudes te hebben die gemakkelijker samengaan met een positieve schoolbeleving. Hun attitudes zijn meer gericht op zorgzaamheid, behulpzaamheid, gehoorzaamheid. Dit zijn houdingen die binnen een schoolse context beter gedijen. Inzet voor en gehoorzaamheid aan de school wordt binnen de schoolcontext uiteraard sterk toegejuicht (naarmate jongeren meer tijd spenderen aan huiswerk, ervaren ze het schoolklimaat ook iets positiever). Stoere, meer macho-attitudes botsen meer met de schoolse autoriteit. Jongeren met stoere houdingen zullen vaker het gezag van leerkrachten in vraag stellen en uitdagen, (bewust) regels overtreden, minder studeren en participeren in lesactiviteiten. Dergelijk gedrag zal tegenreacties uitlokken van leerkrachten en directies, wat kan leiden tot conflicten en een minder goede beleving van het schoolklimaat. Gelijkaardige macho-houdingen konden in eerder onderzoek het differentieel presteren tussen jongens en meisjes grotendeels verklaren. Jongens vertonen vaak typische houdingen die moeilijker verenigbaar zijn met een succesvolle schoolloopbaan (Derks & Vermeersch, 2002). Dit geldt blijkbaar ook voor de schoolbeleving. Ook de relaties met klasgenoten en medeleerlingen blijken – niet verwonderlijk – van belang voor de schoolbeleving. Leerlingen die stellen vrienden te hebben op school, die een goede sfeer in hun klas rapporteren, die niet vaak worden gepest en uitgesloten, voelen zich beter op school (Laermans, Smeyers et al, 2001; Stevens & Elchardus, 2001). Naast de relaties met klasgenoten en medeleerlingen, is tenslotte de mate van steun en geborgenheid door de ouders eveneens belangrijk voor de beleving van het schoolklimaat. Blijkbaar nemen jongeren de mate van welbevinden binnen het gezin ook mee naar de school.

Opvallend aan het belevingsonderzoek – net als het participatieonderzoek trouwens – is dat steeds secundaire scholieren worden bevraagd. Het enige onderzoek dat aandacht besteed aan de beleving van de school en de klas in het lager onderwijs is het onderzoek van Goedseels & Van den Bergh (2003). Zij ondervragen kinderen vanaf 9 jaar. Een mogelijke verklaring is dat de onderzoeksmethodes niet altijd afgesteld zijn op het onderzoeken van kinderen. Een andere verklaring is de waarneming dat het schoolse welbevinden vooral na de eerste graad van het secundair onderwijs begint te dalen.

2.4. Sociale ongelijkheid in het onderwijs

Dit onderwerp is nauw verbonden met de studie van verschillen in schoolse prestaties. In feite heeft ieder onderzoek naar schooleffectiviteit oog voor deze problematiek. Men bekijkt dan niet alleen de schoolse

verschillen. Onderzoekers vragen zich af of deze verschillen in schoolprestaties systematisch verschillen naargelang de sociale achtergrond van de leerlingen.

Een eerste verschil dat in ogenschouw wordt genomen zijn verschillen tussen jongens en meisjes. Volgens het PISA-onderzoek presteren meisjes in België beter dan jongens in leesvaardigheid, ten opzichte van wetenschappelijke en wiskundige vaardigheden is er geen verschil tussen de seksen. Ook TIMSS vindt geen significante verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot wiskunde en wetenschappen. Uit de TIMSS gegevens komt wel naar voor dat jongens en meisjes het vak wiskunde anders bekijken. Meisjes schatten hun vaardigheden minder hoog in, staan negatiever ten opzichte van wiskunde en zien het nut ervan minder in (Siongers, 2002). Het LOSO-project vond dat jongens hoger scoorden voor ruimtelijke en numerieke intelligentie, terwijl meisjes niet hoger scoorden voor taalintelligentie. De onderzoekers wijten dit laatste echter aan het feit dat expressief taalgebruik niet kan getest worden in grootschalig onderzoek. Uit hetzelfde LOSO-onderzoek blijkt dat meisjes in het secundair onderwijs beter scoren voor het vak Nederlands, terwijl jongens beter scoren voor het vak wiskunde in de tweede en derde graad. In de eerste graad is er geen verschil tussen jongens en meisjes qua score voor het vak wiskunde (Van de Gaer, Van Damme et al., 2002). Verder blijken er verschillen te bestaan in studiekeuze. Jongens kiezen voor meer uren wiskunde in het secundair onderwijs (Hermans, Opendakker et al., 2003). Meisjes en jongens verschillen ook in hun beroepsaspiraties. Meisjes hopen meer dan jongens op een latere tewerkstelling in het onderwijs, de gezondheidszorg of in de levenswetenschappen. Jongens aspireren meer een beroep waar wiskunde, ingenieurschap en machines centraal staan (OESO, 2003). Jongens gebruiken vaker de computer (Roe & Van den Bulck, 2001), zowel thuis als op school (Van Braak & Kavadias, 2003). Jongens hebben ook een positievere houding ten opzichte van de computer maar als het gaat over opvattingen over de toepassing van de computer voor studies, verschillen jongens en meisjes niet (Van Braak & Kavadias, 2003).

Ondanks deze eerder kleine verschillen in vaardigheden tussen jongens en meisjes zijn er wel opmerkelijke verschillen in schoolloopbaan tussen jongens en meisjes. Jongens participeren later aan het kleuteronderwijs dan meisjes en hebben een grotere kans om door te stromen naar het bijzonder lager onderwijs dan meisjes (Groenez, Van Den Brande et al., 2003). Meer jongens blijven zitten in het secundair onderwijs. Minder meisjes stromen af naar het deeltijds beroepssecundair onderwijs, naar het buitengewoon onderwijs of stromen af naar de arbeidsmarkt zonder een diploma te behalen. Meer meisjes dan jongens behalen hun diploma secundair onderwijs. Bovendien doen ze er ook minder lang over om hun diploma te behalen. Meer meisjes studeren af in het ASO en KSO en minder in het TSO en het BSO (Van de Gaer, Van Damme et al., 2002, Derks & Vermeersch, 2002; Hermans, Opendakker et al., 2003). Ten slotte hebben meisjes sinds 1998 hun achterstand in deelname aan het hoger onderwijs ingehaald (Derks & Vermeersch, 2002).

Onderzoeken relativeren de bezorgdheid over de slechtere schoolse prestaties van jongens. Het is geen nieuw fenomeen. Jongens hebben het op diverse schoolse gebieden altijd slechter gedaan dan meisjes. De grootste achterstand hebben jongens trouwens ten opzichte van het zittenblijven. Zoals eerder al gezien, hoeft zittenblijven niet negatief te zijn en kan het zelfs positief zijn om het academisch zelfbeeld van jongeren te herstellen (Derks & Vermeersch, 2002; Van Damme & Van Landeghem, 2002). Er zijn zelfs aanwijzingen dat de genderverschillen in schoolse prestaties over de jaren heen zijn afgenomen (Derks & Vermeersch, 2002). Men kan zich ook vragen stellen bij de waarde van de schoolcarrière als voorafspiegeling van succes in het latere leven. De eerste bevindingen van het SONAR onderzoek laten

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

uitschijnen dat op 23-jarige leeftijd jongens hun achterstand op school reeds hebben vertaald in een voorsprong op meisjes op de arbeidsmarkt en dit voor verschillende criteria: ze worden meer betaald, hebben veeleer een voltijdse tewerkstelling en worden minder geconfronteerd met werkloosheid dan meisjes (Coppieters, Creten et al., 2000).

De paniekerige reacties op de minder sterke prestaties van jongens herleiden vaak het probleem ook tot een probleem van jongens. Het kan echter ook bekeken worden vanuit een genderproblematiek in het onderwijs of hoe in onze huidige maatschappij gender wordt ingevuld. Een visie die het probleem aankaartte vanuit een genderproblematiek in het onderwijs, stelde dat de slechtere prestaties van jongens te wijten is aan de toename van vrouwelijke leerkrachten en de daarbij horende vervrouwelijking van de schoolcultuur. Deze hypothese heeft onderzoek echter volledig naar de prullenmand verwezen. Er is geen verband tussen differentiële prestaties van jongens en meisjes en de vervrouwelijking van het leerkrachtenkorps (Derks & Vermeersch, 2002; Siongers, 2002). De verklaring van lagere prestaties van jongens vinden Derks & Vermeersch (2002) in de houdingen van jongens. Jongens stappen meer dan meisjes mee met antischoolse opvattingen (Derks & Vermeersch, 2002; Van de Gaer, Van Damme et al., 2002). Dit wordt geduid vanuit de tegenstrijdige, maatschappelijke eisen die gesteld worden ten opzichte van jongens. Enerzijds verwacht men van jongens stoerdoenerij, competitie en agressie. Anderzijds verlangt onze maatschappij grotere communicatie, meer samenwerking en hecht het meer belang aan relaties. De school is een soort doorgeefluik van deze maatschappelijke aspiraties. Deze confrontatie zou jongens meer onzeker maken over hun genderrol.

Een tweede sociaal verschil waarrond de laatste jaren onderzoek werd verricht, zijn etnische verschillen. Zo blijken jongens waarvan de ouders geboren zijn in een ander land en waarvan de thuistaal niet gelijk is aan de onderwijstaal oververtegenwoordigd te zijn in de groep leerlingen die het laagste niveau van leesvaardigheid niet behalen in het PISA-onderzoek (OESO, 2003). Allochtone jongeren doen er gemiddeld ook langer over om een diploma secundair onderwijs te behalen (Hermans, Opdenakker et al., 2003).

Ruelens, Dehandschutter et al. (2002) onderzochten de doorverwijzingspraktijken van PMS-medewerkers bij de overgang van het kleuter- naar het bijzonder lager onderwijs. Hiertoe analyseerden ze de verantwoordingsprotocollen van de PMS-centra en hielden ze diepte-interviews met enkele PMS-medewerkers. De onderzoekers komen tot de conclusie dat het doorverwijzingsproces niet voldoende is afgesteld op kansarme gezinnen, zeker niet op allochtone gezinnen.

Delrue en Hillewaere (2001) onderzochten hoe de diverse schoolactoren (schoolhoofden, leerkrachten en leerlingen) met elkaar omgaan in een gemengde culturele en sociale school. Ze deden hiervoor observaties in een BSO- en een TSO-klas uit de tweede graad uit twee verschillende scholen, met een grote etnische mix. De onderzoekers komen tot de vaststelling dat er zich verschillende manieren van interactie voordoen bij de leerlingen. Ze onderscheiden onder andere kind-interacties (wat betrekking heeft op de etnische en familiale afkomst). Zo blijken jongeren uit verschillende etnische groepen goed met elkaar te kunnen opschieten in de klas, vooral als ze de klas samen op stellen kunnen zetten. Tijdens pauzemomenten namen ze echter waar dat de jongeren van eenzelfde etnische achtergrond elkaar spontaan opzochten. Daarnaast onderscheiden de onderzoekers leerlingen-interacties. Dit zijn interactiepatronen die voortvloeien uit de positie van de leerling. Het komt bijvoorbeeld tot uiting in de manier waarop jongeren hoge punten nastreven. Ten slotte zijn er jongeren-interacties. Het gaat over

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

gelijkaardige interesses, stoer taalgebruik, ... Sommige leerkrachten spelen intuïtief in op deze interactiewijzen en laten ze toe in de klas. Ze proberen dan collegiaal om te gaan met de jongeren. Vaker kwam het echter voor dat leerkrachten puur controlerend optraden. Dit leidde onder andere tot nadruk op regels, minieme variatie in leswerkvormen en het verhinderen van chaos. Uit de gesprekken met de leerkrachten kwam ook naar voor dat de leerlingen vaak onderschat werden.

De vaststelling dat West-Vlaamse jongeren het beter doen dan andere jongeren op het toelatingsexamen voor tandarts en arts, inspireerde het Departement Onderwijs tot de vraag of er regionale verschillen zijn in schoolse prestaties. Het onderzoek toonde aan dat er inderdaad sprake is van regionale verschillen. Zo hebben West-Vlaamse studenten hogere slaagkansen in het eerste jaar hoger onderwijs dan studenten uit andere regio's. Provinciale verschillen kunnen het best verklaard worden in termen van oriëntatie in het secundair en hoger onderwijs. In West-Vlaanderen kiest men eerder voor beroeps- en technisch secundair onderwijs en voor hoger onderwijs van het korte type. West-Vlaamse studenten informeren zich meer vooraf over de studies en overleggen ook meer met ouders, leerkrachten, ... Een tweede verklaring is de culturele eigenheid van de West-Vlamingen. Ze zijn plichtsgetrouwer, conformistischer en hechten meer belang aan arbeidsethiek. Hierdoor rapporteren West-Vlaamse leerkrachten minder problemen in de klas en zijn ze enthousiaster. Dit wijst er nogmaals op dat schoolcultuur vaak afhankelijk is van een interactie tussen leerlingen en leerkrachten. Het onderzoek toont echter ook aan dat er aanzienlijke verschillen zijn binnen één en dezelfde provincie. Dit wijst er op dat regionale verschillen dienen worden te genuanceerd. Ze hangen vooral af van de manier waarop het begrip regio wordt ingevuld (Kuppens & Elchardus, 2003).

Een laatste, weerkerende vaststelling is dat schoolse prestaties verschillen naargelang familiale en socio-economische achtergrond. Het PISA-onderzoek komt tot de vaststelling dat leerlingen uit geprivilegieerde milieus (waarvan de ouders hoger opgeleid zijn, een hoger inkomen hebben, een hogere beroepsstatus hebben, waar de ouders met de kinderen over sociale en culturele materies discussiëren en waarin het familiaal milieu klassieke literatuurwerken aanwezig zijn) doorgaans hoger scores voor leesvaardigheid (OESO, 2003). Elchardus & Siongers (2002) vinden zelfs een autonoom verband tussen onregelmatige schoolloopbanen en culturele praktijken van de ouders, ongeacht het opleidingspeil van de ouders of hun socio-economische status. Ook TIMSS vindt dat jongeren waarvan de ouders hoger opgeleid zijn en waarvan het leefcomfort thuis hoger ingeschat wordt, hoger scores op wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden. Verder zou onder autochtone leerlingen een positief verband bestaan tussen het aantal uren wiskunde dat men volgt en sociaal-economische status. Jongeren uit hogere sociale milieus zouden gemiddeld ook vlugger een diploma secundair onderwijs behalen (Hermans, Opdenakker et al., 2003). Verder blijkt dat kinderen waarvan de ouders niet-actief zijn minder participeren aan het kleuteronderwijs, dat kinderen van lageropgeleiden een grotere kans hebben op vertraging in hun schoolloopbaan. Deze verschillen nemen in het secundair onderwijs alleen maar toe, waardoor op het einde van het secundair onderwijs kinderen uit minder geprivilegieerde milieus meer terechtkomen in het BSO en het TSO (Stevens & Elchardus, 2001; Groenez, Van Den Brande et al., 2003). Jongeren uit laagopgeleide milieus stromen bijgevolg ook minder door naar het hoger onderwijs (Coppieters, Creten et al., 2001; Nicaise, Van Den Brande, 2003).

Een ander onderwerp dat aan bod komt in onderzoek en dat betrekking heeft met toegankelijkheid van het onderwijs, is de zin of onzin van het invoeren van selectieproeven in het hoger onderwijs. Lievens, Coetsier et al. (2001) onderzochten of het toelatingsexamen 'arts en tandarts' een goede voorspeller was

voor de slaagkansen op het einde van het eerste kandidatuursjaar. Zij kwamen tot de conclusie dat dit inderdaad zo is. Janssens & De Metsenaere (2000) onderzochten of een algemene selectietest voor het eerste jaar aan de universiteit de slaagkansen na het eerste jaar zouden verhogen. Hiervoor namen ze bij eerstejaarsstudenten aan de universiteit een algemene selectietest af. De resultaten van deze test werd vergeleken met het al dan niet slagen van de bevroegde studenten na het eerste jaar. Zij komen tot het besluit dat deze algemene selectieproef de slaagkansen maar minimaal zouden verhogen. Tegelijkertijd stelden ze echter vast dat de invoering van een selectieproef geen nefaste gevolgen zouden hebben op de slaagkansen van studenten uit lagere sociale milieus.

Het is niet voor niets waarom dit onderwerp veel aandacht krijgt in onderzoek. Een van de belangrijkste doelstellingen van het onderwijsbeleid is om aan de leerbehoeften van alle kinderen en jongeren tegemoet te komen en zo gelijke kansen te creëren, ongeacht de familieachtergrond. Onderzoek toont echter aan dat er nog heel wat werk te verrichten is als het op democratisering van het onderwijs aankomt. Uit internationaal onderzoek blijkt onder andere dat België misschien wel hoog scoort qua vaardigheden bij de leerlingen, maar dat het toch minder dan andere landen er in slaagt om sociale achterstelling te bestrijden (OESO, 2003). Nochtans zijn er landen, zoals Finland, die er wel in slagen om hoge scores te combineren met het wegwerken van sociale achterstanden. Het PISA-rapport suggereert hieromtrent dat een vroege differentiatie van leerlingen een mogelijke verklaring biedt. Ze kunnen deze bewering echter moeilijk rechtstreeks testen. In landen die officieel geen differentiatie invoeren in hun onderwijssysteem, wordt er vaak wel differentiaties doorgevoerd op klasniveau. Niettemin stelt het PISA-rapport dat landen die op vroege leeftijd differentiaties opbouwen grotere, individuele verschillen in schoolse prestaties kennen. Bovendien is er in deze landen op schoolniveau een grotere clustering van leerlingen uit gelijkaardige sociale milieus. Deze sociaal-economische compositie van de schoolbevolking heeft nochtans grotere effecten op vaardigheden dan de eigen familiale achtergronden (OESO, 2003). Ander onderzoek ondersteunt deze vaststelling. Zo stelt Van Houtte (2002) vast dat in scholen met een hogere concentratie van jongeren uit lagere milieus bij de stafleden lagere verwachtingen leven ten opzichte van de onderwijsbaarheid van hun leerlingen en dat de stafleden minder belang hechten aan academische gerichtheid. Deze twee aspecten bleken in het onderzoek belangrijke verklaringen voor de slaagkansen van de leerlingen (Van Houtte, 2002). Het PISA-rapport stelt voor om in deze landen een onderwijspolitiek te voeren die gericht is op het verminderen van de impact van de socio-economische achtergrond. Mogelijke beleidsinitiatieven kunnen gericht zijn op het verminderen van de beschotten tussen de onderwijsvormen en door scholen te financieren volgens de behoeften van de leerlingen. Tegelijkertijd waarschuwt het rapport dat sociale, economische en culturele achterstanden niet louter bestreden kunnen worden via het onderwijs (OESO, 2003).

Deze waarneming heeft de laatste jaren geleid tot toenemende kritische geluiden. Onderzoekers hebben bedenkingen bij het sterk meritocratisch karakter van ons onderwijssysteem. Deze kritische stemmen leggen de nadruk op die jongeren die minder goed mee kunnen in het onderwijssysteem. Ze wijzen daarbij op het feit dat de onderwijspositie die men inneemt geen toeval is of een kwestie van individuele keuze. Dit leidt tot drie kritische visies.

De eerste visie streeft naar een meer inclusief onderwijsbeleid, waarbij meer ruimte wordt gelaten om alle jongeren aan bod te laten komen in het regulier onderwijssysteem, zonder al te veel kunstmatige onderscheiden aan te brengen tussen jongeren onderling. Uit onderzoek blijkt dat het aantal leerlingen in het geïntegreerd onderwijs gestaag stijgt. Tegelijkertijd echter stijgt ook het aantal leerlingen in het

buitengewoon onderwijs (Mardulier, 2001). Ghesquière, Maes et al. (2000) onderzochten, via diepte-interviews schoolhoofden en leerkrachten van 10 scholen die geïntegreerd onderwijs aanbieden, de factoren die het organiseren van dit soort onderwijs beïnvloeden. Zij stelden vast dat er verschillen zijn in bereidheid om bepaalde leerlingen op te vangen. Er is meer bereidheid om leerlingen met leerproblemen of met een fysieke handicap een plaats te bieden in het gewoon onderwijs. Over leerlingen met een mentale handicap of leerlingen met een gedragsprobleem zijn de meningen echter verdeeld. Een belangrijke rol voor de introductie van geïntegreerd werken is de houding van het schoolhoofd. Het schoolhoofd moet overtuigd zijn van de introductie van geïntegreerd onderwijs, maar moet tevens een overlegproces met alle personeelsleden, ouders en externe begeleiders op gang zetten. Dit verhoogt de betrokkenheid van de leerkrachten en de andere ouders. De aanpassingen die scholen doorvoeren na de introductie zijn eerder miniem. In het geval van een fysieke handicap worden alleen technische veranderingen doorgevoerd. Pedagogische vernieuwingen doen zich vooral voor in scholen die leerlingen met leerproblemen opvangen. In de meeste scholen zijn er echter aanzetten tot differentiatie binnen de klas waar te nemen. Bovendien overleggen de leerkrachten meer. De oriëntatie van het onderwijs blijft de leerstof, de inbreng van de kinderen blijft eerder beperkt. De meeste ondervraagden beweren dat de overgang naar geïntegreerd werken succesvol is verlopen.

Een tweede visie zoekt heil buiten het onderwijssysteem. Een eerste benadering hierbij is de vraag of informele leerprocessen (zoals computergebruik, gaming, media, muziek, ...) kunnen geïntroduceerd worden in de formele setting van het onderwijs. De vraag hierbij is of dit vooral jongeren met een negatieve houding ten opzichte van school zou aanspreken. Roe, Van den Bulck et al. (2001) komen echter tot de vaststelling dat jongeren niet volledig overtuigd zijn van deze strategie. Bovendien blijkt dat niet alle jongeren met een negatieve attitude ten aanzien van school staan te springen om deze informele kanalen te introduceren. Een deel van de jongeren die negatief staan ten opzichte van school, zijn zelfs maar weinig bezig met deze informele leerkanalen.

Een andere benadering probeert competenties in informele leersettings op te waarderen. In plaats van diplomagericht denken zou men eerder moeten denken in termen van competenties. Jongeren bouwen bijvoorbeeld vaardigheden op buiten het onderwijs. De erkenning van deze vaardigheden zou de arbeidsmarkt toegankelijker kunnen maken voor laag- en kortgeschoolden en voor specifieke groepen zoals allochtonen, vrouwen, herintreders, oudere werknemers, Deze beweging ijvert bijgevolg voor de erkenning van elders verworven competenties (EVC). Er is voorlopig weinig onderzoek voorhanden rond elders verworven competenties. De Coninck & Kiekens (2002) onderzochten de ervaringen met elders verworven competenties in Groot-Brittannië, Frankrijk, Duitsland, Nederland en Finland. Aelterman, Verschelden et al. (2003) onderzochten het maatschappelijk draagvlak voor een erkenning van twee methodieken met betrekking tot elders verworven competenties, namelijk de portfoliomethodiek en het leerbewijs. Ze ondervroegen hiervoor vertegenwoordigers van pilootprojecten die hierrond reeds actief waren, vertegenwoordigers van werkgevers- en werknemersorganisaties en vertegenwoordigers van de EVC-werkgroep. Het onderzoek gaat na aan welke voorwaarden een EVC-systeem moet voldoen om geloofwaardig te worden aanzien en gedragen te worden door diverse maatschappelijke spelers. De auteurs waarschuwen ook voor een al te groot optimisme ten opzichte van elders verworven competenties. Er kunnen namelijk bepaalde averechtse effecten optreden die juist het onderscheid tussen hoger- en lageropgeleiden versterken.

Dit sluit naadloos aan bij de derde kritiek. Deze visie stelt vraagtekens bij de te sterke meritocratische nadruk op het onderwijs. Ook maatschappelijke vertogen zoals die over de kennismaatschappij en de informatiemaatschappij versterken de diplomagerichtheid. Hierdoor zou het onderwijs in plaats van democratiserend te werken, sociale ongelijkheid juist versterken.

3. Samenvatting

Het feit dat scholen en het onderwijssysteem niet louter worden geëvalueerd op basis van cognitieve vaardigheden, maar ook op basis van latere levensvaardigheden en non-cognitieve vaardigheden is een aanwijzing van het belang dat men hecht aan het onderwijssysteem om de relatie individu - samenleving te regelen. Dit is de zogenaamde vermaatschappelijking van het onderwijs. De kerntaak van het onderwijs is niet langer louter kennis overdragen. Het onderwijs wordt opgedragen extra taken op te nemen. In een zekere zin is de term vermaatschappelijking van het onderwijs een misleidende term. Enerzijds heeft het onderwijs altijd al een maatschappelijke taak vervuld. Anderzijds heeft het onderwijs zich nooit beperkt tot louter en alleen kennisoverdracht. Men kan echter niet ontkennen dat de centrale taak van het onderwijs in de loop van de jaren veranderd is: er ligt minder nadruk op zuivere kennisoverdracht en de aandacht is verschoven richting het ontwikkelen van kennisprocessen, de kernopdrachten van het onderwijs worden uitgebreid en in toenemende mate wordt ook gekeken in welke mate het onderwijs andere vaardigheden kan bijbrengen. Niet alleen wat men kent, maar ook hoe men denkt, de manier waarop men kennis opbouwt, wat men betamelijk gedrag acht, wat men rechtvaardig vindt, wat men mooi vindt, ... wordt gevormd en beïnvloed door intentionele en minder intentionele, formele en minder formele processen binnen het onderwijssysteem. Het individu wordt zo gewapend met de nodige attitudes, vaardigheden en houdingen om zich – eenmaal buiten het onderwijssysteem – te gedragen als een actieve, creatieve en productieve burger. Daarbij wordt succes op school voorgespiegeld als een soort voorspeller voor succes in het latere leven. Onderzoek toont echter aan dat dit niet noodzakelijk zo hoeft te zijn.

Een betrokken en participatief schoolklimaat, waarbij jeugdigen inspraak op school krijgen, is een fundamenteel recht van kinderen en jongeren. Bovendien tonen diverse onderzoeken aan dat een dergelijk klimaat bijdraagt tot de effectiviteit van de school. Ook bij het democratisch karakter van het onderwijs worden er vraagtekens geplaatst. Internationaal gezien blijken onze scholen wel goed te zijn in het opkrikken van de vaardigheden van hun leerlingen. In het bestrijden van sociale ongelijkheid en achterstand, blinken ze minder goed uit.

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

Bibliografie

Aelterman, A., Schillemans, L., Tondeur, J. & Verschelden, G. (2003). *Naar een gemeenschappelijk draagvlak voor een portfoliomethodiek en leerbewijs binnen een Vlaamse EVC-procedure*. Onuitgegeven onderzoeksrapport, DIVA en Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Bruckers, L. (2003). *Euregionaal Jongerenonderzoek 2002. Een onderzoek naar vrijetijdsbesteding, gezondheidsbeleving en risicogedrag, uitgevoerd bij Limburgse jongeren in de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs*. Onuitgegeven onderzoeksrapport, Limburgs Universitair Centrum, Centrum voor Statistiek.

Brutsaert, H. (2001), *Co-educatie. Studiekansen en kwaliteit van het schoolleven*, Leuven: Garant.

Cieslik, M. (2001). Researching youth cultures: some problems with the cultural turn in British youth studies. *Scottish Youth Issues Journal*, 1, 27-47.

Coppieters, P., Creten, H., Glorieux, I., Lanckweerd, P., Laurijssen, I., Omeij, E., Pustjens, H., Schatteman, T., Vandeveld, V., Van Damme, J., Van Der Hallen, P., Van Trier, W., Verhaest, D. & Verhofstadt, E. (2000), *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Jaarreeks 2000: Jongeren in transitie*, Leuven: Garant.

De Coninck, P. & Kiekens, D. (2002). *Elders verworven competenties. Vergelijkende studie van systemen voor erkenning in Groot-Brittannië, Frankrijk, Nederland, Duitsland en Finland*. Leuven: Garant.

De Groof, S. (2002), *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Tussentijds verslag van het OBPWO-project 00.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatie van de Vlaamse Minister voor Onderwijs*, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

De Groof, S. (2003), *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Eindverslag van het OBPWO-project 00.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatie van de Vlaamse Minister voor Onderwijs*, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

De Groof, S., Elchardus, M. & Stevens, F. (2001), *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

De Groof, S. & Siongers, J. (2003), *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. Technisch verslag van het OBPWO-project 00.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatief van de Vlaamse Minister voor Onderwijs*, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

Delrue, H. & Hillewaere, K. (2001), *De druiven zijn toch te zuur... Schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*, UGent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Derks, A. & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren. Een multilevelanalyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep sociologie.

De Witte, H., Hooge, J. & Walgrave, L. (red.) (2000), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Leuven: Universitaire Pers.

- De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.
- Douterlungne, M., Vandevelde, V., Rubbrecht, I., Van Valckenborgh, K., Lauwereys, L., Nicaise, I. & Van Damme, J. (2001), *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, K.U.Leuven, HIVA.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1998), *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. VUB, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M. (red.) (1999), *Zonder Maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leerkrachten*. Gent: Globe.
- Elchardus, M. & Siongers, J. (2002), Cultuurpraktijk van de ouders en de schoolloopbaan van de kinderen. In: M. Elchardus & I. Glorieux (red.), *De symbolische samenleving*, Lannoo, Tielt, pp. 241-262.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Peteghem, K., Schepens, A. & Deconinck, E. (2004), *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*, Brussel: VUBPress.
- Glorieux, I. & G. Kermarrec (1997), *De ordening van de jaarlijkse onderwijstijd in twaalf landen van de Europese Unie. Een overzicht. (De optimalisering van de jaarlijkse onderwijstijd - deel III)*, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Goedseels, E. & Van den Bergh, B. (2003), School en schoolbeleving: leerlingen bevroegd In: B. Van den Bergh, L. Ackaert & L. De Rycke (red.), *Tienertijd. Communitatie, opvoeding en welzijn in context: 10- tot 18-jarigen, ouders en leerkrachten bevroegd*, Antwerpen: Garant.
- Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens.LOA-rapport nr. 10*, K.U.Leuven, Steunpunt ' Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt' , Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen.
- Hermans, D.J., Opendakker, M.-C., Van de Gaer, E. & Van Damme, J. (2003), Gelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen, K.U.Leuven, Steunpunt LOA, Cel voor Analyse van Schoolloopbanen.
- Janssens, R. & De Metsenaere, M. (2000), *Een maat voor niets? Zin en onzin van een universitaire voorselectie*, Brussel: VUBPress.
- Kavadias, D. (2000a), Het "eigen volk" van morgen. Scholen en hun invloed op het ethnocentrisme van de laatstejaarsleerlingen in Vlaanderen, *Welwijs*, 11, (2), 16-21.
- Kavadias, D. (2000b), *Ethnocentrisme in de school. De invloed van context en cultuur*, VUB, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Kavadias, D. (2000c), *Teaching politics? The impact of schools and teachers on the political attitudes of 18 year old pupils in Flanders (Belgium)*, Paper for the IPSA Conference: Session SS106 (Political Socialization), Québec, august 2 – 5 2000, VUB, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Kavadias, D. (2001a), *Teachers, Masters in politics? The impact of teachers' attitudes on political attitudes of 18 year old pupils in Flanders (Belgium)*, Paper for the conference – RC21: Political Socialization and Education, Wuppertal, june 2001, VUB, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Kavadias, D. (2001b), Schoolnetten als morele agenten: de beperkte relevantie van het onderscheid tussen openbare en privaatrechtelijke scholen voor niet-cognitieve vaardigheden van Vlaamse scholieren, *Sociale Wetenschappen*, 4, 70-91.
- Kavadias, D. (2001c), Houdingen en waarden bij adolescenten Vlamingen, *Handboek leerlingenbegeleiding*, 32, 119-136.

- De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.
- Kuppens, T. & Elchardus, M. (2003), *Een verkennend onderzoek naar regionale verschillen in studieprestaties in Vlaanderen en de oorzaken ervan. Eindrapport van het OBPWO-project OBPWO 01.05*, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Laermans, R., Smeyers, M. & Vanhove, T. (2001), *Eindrapport: Beeldvorming en leefwereld van jongeren.*, K.U. Leuven, Centrum voor Cultuursociologie.
- Lievens, F., Coetsier, P., Janssen, P.J. & Decaestecker, C. (2001), Predictieve validiteit en sekse-specificiteit van het toelatingsexamen 'Arts en Tandarts' in Vlaanderen: een eerste peiling, *Pedagogische Studieën*, 78, (1), 4-15.
- Lombaerts, K. (2000)n Schoolloopbaanverloop in het kunstsecundair onderwijs: Een analyse van de in- en uitstroom van leerlingen, *Persoon en Gemeenschap*, 53, (2), 117-133.
- Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P. & Van Damme, J. (2002). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Van doelstellingen tot onderzoeksopzet*. (LOA-rapport nr.1). Onuitgegeven onderzoeksrapport, Steunpunt ' Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt' , Cel ' Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Mardulier, T. (2001), Inclusief onderwijs in Vlaanderen: een stand van zaken. In: R. Kennens (red.), *Inclusief beleid voor personen met een handicap. Voorbeelden uit de beleidspraktijk*, Leuven: Acco, pp. 107-131.
- Mertens, W. & J. Van Damme (2000). De school. In: H. De Witte, J. Hooge. & L.Walgrave (red.) *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers, pp. 81-148.
- OESO (2003), *Literacy skills for the World of Tomorrow. Further Results from Pisa 2000*, Paris: OECD.
- Pelleriaux, K. (2001a), *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*, Brussel: VUBPress.
- Pelleriaux, K. (2001b), De invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm op het welbevinden van laatstejaars secundair onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2001-2002, (2), 114-118.
- Pelleriaux, K., Van Ouytsel, J., Corthout, L., Daems, L., De Boeck, G., De Nijs, K., Deraedt, L., Huys, M., Jacobs, S., Leens, R., Linssen, J., Michiels, H., Peeters, S., Rottiers, S., Rouwens, E., Segal, I., Stuer, S., Van den Bergh, S., Van Dessel, B., Van Dyck, V., Van Peteghem, S., Van Schoor, E., Waegemans, S., Wagemakers, H., Wouters, W. & Wyn, A. (2003). *De houding van Vlaamse scholieren tegenover holebiseksualiteit. Scholierenenquête 2003*. Onuitgegeven onderzoeksrapport, UA, Onderzoeksgroep cultuur en welzijn.
- Qvortrup, J. (1994), Het kind-zijn als sociaal verschijnsel. In: E. Verhellen, G.Cappelaere, L. De Smet (ed.) *Kinderrechtengids. Commentaren, regelgeving, rechtspraak en nuttige informatie over de maatschappelijke en juridische positie van het kind*. Mechelen: Kluwer.
- Raes, K. (1997), *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen van alledaagse zedelijkheid*. Brussel: VUB Press.
- Roe, K., Van den Bulck, J., De Cock, K. & Dusart, C.(2001), *Het onderwijs in een concurrentiestrijd. Een studie naar de positie van formele leerkanalen in een informele kennismaatschappij*, K.U.Leuven, Departement Communicatiewetenschap.
- Ruelens, L., Dehandschutter, R., Ghesquière, P. & Douterlungne, M. (2001), *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding*, K.U.Leuven, HIVA.
- Siongers, J. (2002), *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse. OBPWO-99.01*, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Smits (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte*. VUB, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

- De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.
- Stevens, F. & Elchardus, M. (2001). *De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren. Eindverslag bij het project PBO97/16/115*. VUB, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Stevens, F., Van Den Broek, A. & Vandeweyer, J. (2003), Time use of adolescents in Belgium and the Netherlands. Paper presented at the 25th IATUR Conference on Time Use Research 'Comparing Time', Brussels, September 17-19, 2003, VUB, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR.
- UNESCO (2004), *Length and starting age of compulsory education for school year 2001/2002*, http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5129_201&ID2=DO_TOPIC, geconsulteerd op 16 november 2004.
- Van Braak, J., Kavadias, D., Goeman, K., de Vos, E. (2002), Determinanten van verwachtingen ten aanzien van e-learning aan de universiteit: het perspectief van de studenten, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 246-266.
- Van Braak & Kavadias, D. (2003), 'Jongens achter het scherm', *De invloed van socio-demografische determinanten van computergebruik bij Brusselse scholieren*. Paper voor de 30ste Onderwijsdagen, Congrescentrum Rolduc, Kerkrade, 9 mei 2003, VUB, Vakgroep sociologie, TOR-onderzoeksgroep.
- Van Damme, J. (2001), *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Meyer, J. & Mertens, W. (2000), Succesvol Middelbaar Onderwijs?, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 4, 272-289.
- Van Damme, J., Van de Gaer, E., Van den Broeck, A., Opdenakker, M.- C., Brusselmans-Dehair, C., Valcke, M. (2002), *Vlaanderen in TIMSS*, Brussel: Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Van Damme, J. & Van Landeghem, G. (2002), *Welbevinden en prestaties in de Eerste en Tweede Graad van het Secundair Onderwijs. Een onderzoek naar de achteruitgang gedurende het secundaire onderwijs van leerlingattitudes die te maken hebben met de school*, K.A.Leuven, Faculteit Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Secundair en Hoger Onderwijs.
- Van de Gaer, E., Van Damme, J. & De Munter, A. (2002), *Onderzoek naar verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes*. K.U.Leuven, Faculteit Pedagogische Wetenschappen.
- Vanderplasschen, W., De Donder, E., Lenoir, S. & Roets, G. (2001), *De leerlingenbevraging over een drugbeleid op school: een bruikbaar instrument?*, Ugent, Vakgroep Orthopedagogiek & Vereniging voor Alcohol en andere Drugproblemen (Brussel).
- Van Heddegem, I., Douterlungne, M. & Ghesquière, P. (2001), *Zorgverbreding in relatie tot het buitengewoon onderwijs*, Katholieke Universiteit Leuven, HIVA.
- Van Houtte, M. (2002), *Zo de School, zo de slaagkansen*, Universiteit Gent, vakgroep sociologie.
- Van Houtte, M. (2003a), Gepercipieerde academische gerichtheid en discipline in vrije katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen, *Sociale wetenschappen*, 46, (1), 19-37.
- Van Houtte, M. (2003b), Reproductietheorieën getoetst. De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie, *Mens en Maatschappij*, 78, (2), 119-143.
- Van Houtte, M. (2003c), Verliezers zullen verliezen, of niet?, *Didaktief & School*, 1-2, 18-19.
- Van Houtte, M. (2004), Sociaal kapitaal in katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen: een vergelijking, *Pedagogische studiën*, 81, (1), 28-41.
- Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2002), *Drie geboortecohorten doorheen het Vlaams onderwijs. LOA-rapport nr. 4*, K.U.Leuven, Steunpunt LOA, Cel voor Analyse van Schoolloopbanen.

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.31-58). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & UGent.

Verhoeven, J.C., Stassen, K., Devos, G. & Warmoes, V. (2003). *Ouders op school en thuis. Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse Minister van onderwijs en vorming*. Onuitgegeven onderzoeksrapport, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.