

Van onderwijsvoorrang tot gelijke onderwijskansen (GOK): wat leert het onderzoek?

IDES NICAISE

Het Vlaamse GOK-decreet (van 2002) bestaat in feite uit drie luiken: (i) een anti-discriminatie-regeling bij inschrijvingen (het zogenaamde *inschrijvingsrecht*), (ii) de oprichting van *lokale overlegplatforms* (waarin alle relevante actoren geacht worden samen te werken rond gelijke onderwijskansen), en (iii) een financieringsregeling waarbij extra middelen worden toegekend aan scholen waar kansengroepen oververtegenwoordigd zijn (het *ondersteuningsbeleid*, in de internationale literatuur ‘onderwijsvoorrangsfianciering’ genoemd). Onze bijdrage gaat in op dit derde luik. Dit ondersteuningsbeleid heeft een dubbel doel: (a) compenserend optreden voor de achterstellingsfactoren die de onderwijsprestaties van deze groepen hypothekeren; en (b) de betrokken scholen aantrekkelijker maken voor kansrijke leerlingen, om terug tot een ‘gezonde sociale mix’ te komen.

Een eerste beleidsvraag betreft de bepaling van de prioritaire doelgroepen en de regels voor *verdeling van de middelen*. Waar vroeger het territorialiteitsbeginsel werd toegepast (ligging van de school in een achtergestelde buurt of subregio), wordt nu om efficiëntieredenen eerder rekening gehouden met kenmerken van individuele leerlingen. De selectie van de juiste leerlingkenmerken (die het best de leermoeilijkheden voorspellen op basis van sociale achtergrond) vormt echter een delicate kwestie. In het decreet van 2008 op de financiering van het leerplichtonderwijs is hieraan grote zorg besteed. De GOK-kenmerken uit het decreet van 2002 bleken grotendeels adequaat te zijn om sociaaleconomische achterstelling en risico’s op cognitieve achterstand te vatten; daarnaast merken we echter wel een groep ‘sociaalpedagogisch’ kansarme kinderen die zich moeilijker ontwikkelen op sociaal-emotioneel vlak en niet door de GOK-criteria gedekt zijn.

Naast een goede ‘targeting’ hangt het effect van de bijkomende investeringen op de leervorderingen van de doelgroepleerlingen ook af van de doelgerichte *aanwending* ervan. Daarvoor is men afhankelijk de deskundigheid van scholen en leerkrachten. De aanwending van de GOK-middelen is in Vlaanderen binnen bepaalde marges vrij gelaten. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat scholen die externe begeleiding ontvangen meer positieve resultaten kunnen voorleggen dan andere. Het structureel en preventief werken is immers op de werkvloer geen evidentie. In de eerste GOK-cyclus (2003-2006) drong bv. het onderscheid tussen sociale achterstelling en de individuele zorgproblematiek moeizaam in de geesten door. Structurele en vermijdbare problemen werden m.a.w. nog te veel individueel remediërend aangepakt. Of de praktijk inmiddels gerijpt is, blijft een open vraag.

De internationale literatuur is in het algemeen ‘gematigd positief’ wat betreft de *effectiviteit* van voorrangsfianciering. De vastgestelde effecten zijn niet groot en soms zelfs niet significant. Daarvoor worden meerdere redenen aangehaald: de (extra) financiering is te beperkt; de middelen worden onvoldoende strategisch benut; en/of het positieve effect wordt voor

een deel 'opgeslorpt' door de negatieve spiraal waarin de betrokken scholen vooraf gevangen zaten.

In Vlaanderen moet die effectiviteit nog ten gronde onderzocht worden. Een probleem hierbij is dat er eigenlijk geen nulmeting heeft plaatsgevonden bij de invoering van het decreet, waardoor er alleen indirecte indicaties van een effect kunnen vastgesteld worden. De vaststelling van Verhaeghe et al. dat de leerwinst in concentratiescholen *ceteris paribus* niet kleiner is dan in de gemiddelde school kan zo'n indirecte indicatie zijn: normaliter verwacht men immers dat zwakke leerlingen in concentratiescholen elkaars leervorderingen negatief beïnvloeden, waardoor de prestatiekloof groeit doorheen de onderwijsloopbaan. Zelfs de afwezigheid van een groeiende kloof bewijst echter niet dat dit te danken is aan de GOK-middelen. Een meer overtuigende benadering, waarbij gespeeld wordt met het discontinue effect van de 10%-drempel,¹ is te vinden bij Ooghe en Ji: zij vinden positieve (zij het soms insignificant) effecten van GOK-middelen op de cognitieve prestaties van leerlingen, maar jammer genoeg zijn deze resultaten minder groot voor de zwakkere leerlingen. Al bij al verdient het ondersteuningsbeleid dus verder krediet – ook al moet verder onderzoek uitsluitel brengen. Tal van vragen blijven nog onbeantwoord.

Voor meer informatie

ides.nicaise@hiva.kuleuven.be

¹ Scholen kregen in het GOK-decreet pas extra middelen wanneer het aantal GOK-leerlingen de drempel van 10% overschreed.

Stroom A:

Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A1: Kleuteronderwijs: springplank of struikelsteen

Kansarme kinderen in de derde kleuterklas: afbakening van de doelgroep en hun startpositie op school

MAYKE POESEN-VANDEPUTTE

Afbakening van kansarme kleuters

Om de kansarme kinderen in de derde kleuterklas af te bakenen, hanteren we een breed gamma van variabelen op basis waarvan we drie achterliggende 'vermogens' geconstrueerd hebben: het socio-economisch vermogen, het groei- en ontwikkelingsvermogen en het socio-cultureel-educatief vermogen van een kind. Het sociaaleconomisch vermogen verwijst naar de socio-professionele status van de ouders, het onderwijsniveau van de ouders en het gezinsinkomen. Het groei- en ontwikkelingsvermogen verwijst naar aspecten van menselijk kapitaal zoals zwangerschapsduur en geboortegewicht. Het socio-cultureel en educatief vermogen omvat een set variabelen over de vrijetijdsbesteding van het kind en zijn ouders, over de sociale leefwereld van het gezin en over de relatie tussen thuis en de school.

Onze clusteranalyse resulteert voor Vlaanderen in vier groepen van kleuters:

- kleuters uit de lagere middenklasse (27,6%);
- kleuters met nood aan extra zorg (5,50%);
- kansrijke kleuters (40%);
- kansarme kleuters (26,7%).

Wanneer we onze indeling van kinderen in clusters vergelijken met de indeling volgens de GOK-criteria verwachten we dat alle kansarme kinderen GOK-leerlingen zouden zijn maar dit is slechts het geval voor 42% van de kleuters binnen deze groep. Voor Vlaanderen betekent dit dat er 10 à 15% kansarme kinderen zijn die geen GOK-leerlingen zijn ('vals negatieven').

In het vervolg van ons onderzoek bestuderen we de startpositie van de kinderen in de respectievelijke clusters - zowel voor hun cognitieve prestaties, als voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling - alvorens ze het lager onderwijs aanvatten. We schenken hierbij bijzondere aandacht aan de kansarme kinderen die geen GOK-leerling zijn.

De startpositie van kansarme kleuters op school

We willen dus onderzoeken of de groep/cluster waartoe een kleuter behoort een predictor kan zijn voor de cognitieve prestaties en de sociaal-emotionele vaardigheden van die kleuter bij het begin van zijn/haar schoolloopbaan.

Algemeen tonen de analyseresultaten dat kansarme kinderen in een significant zwakkere positie staan. Dit geldt zowel voor hun cognitieve prestaties (taal en rekenbegrip) als voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling (sociale vaardigheden en dynamisch-affectieve attitudes).

Grosso modo bekomen we de volgende rangorde van clusters:

1. kansrijke kinderen;
2. kinderen uit de lagere middenklasse;
3. kinderen met nood aan extra zorg;
4. kansarme kinderen.

Het socio-economisch vermogen van een kind is vooral een predictor voor cognitieve prestaties, terwijl het socio-cultureel-educatief vermogen een voorspellende waarde heeft voor de socio-emotionele ontwikkeling van een kleuter.

Hierop verder bouwend, stellen we vast dat de GOK-criteria aansluiten bij het socio-economisch vermogen van een kind. Aan de hand van gemiddelde toetsscores voor taal en rekenbegrip kunnen we over het algemeen stellen dat de GOK-indeling een correct onderscheidend vermogen heeft tussen al dan niet leerbedreigde kinderen. De GOK-criteria hebben echter minder oog voor het socio-cultureel-educatief vermogen van een kind en 'missen' hierdoor een groep van ruim 15% kansarme kinderen die sociaal-emotioneel significant zwakker ontwikkeld zijn.

Tot slot maken we een 'foto' van de kinderen die uit de GOK-boot vallen. Aan de hand van (sociologische) vermogens, culturele achtergrond en een waaier van andere achtergrondkenmerken hebben we trachten te achterhalen wie de kansarme kinderen zijn die niet voldoen aan de GOK-criteria maar die toch duidelijk in hun sociaal-emotionele ontwikkeling een zwakkere startpositie kennen bij het begin van hun schoolloopbaan.

Voor meer informatie

mayke.vandeputte@hiva.kuleuven.be

Referenties

- Poesen-Vandeputte M. & Nicaise I. (2008), *Kansarme leerlingen in de derde kleuterklas: afbakening en profiel van de doelgroep*, Rep. No. SSL-paper nr. SSL/OD1/2007.06, Steunpunt SSL, Leuven.
- Poesen-Vandeputte M. & Nicaise I. (2010), *De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school*, Rep. No. SSL-paper nr. SSL/OD1/2009.26, Steunpunt SSL, Leuven.

Stroom A:

Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A1: Kleuteronderwijs: springplank of struikelsteen

Leerkrachtverwachtingen in de derde kleuterklas

SARA SPEYBROECK, JAN VAN DAMME & SOFIE KUPPENS

Samenvatting

Mensen vormen onvermijdelijk verwachtingen over wat de anderen zullen zeggen of doen. Dit is ook het geval in de klas: leerkrachten hebben verwachtingen over de prestaties en het gedrag van hun leerlingen. Deze verwachtingen kunnen gebaseerd zijn op objectieve informatie (bv. kennis over voorgaande prestaties) of op subjectieve informatie (bv. vooroordelen). Leerkrachtverwachtingen zijn niet zonder gevolgen. Onderzoek toont aan dat de verwachtingen van leerkrachten een invloed kunnen uitoefenen op de taal en wiskunde prestaties van leerlingen. De effecten zijn echter klein. Om die reden werd de laatste jaren meer onderzoek gedaan naar de omstandigheden waarin de invloed van de leerkracht het grootst is. Het effect van leerkrachtverwachtingen is in sommige situaties of voor sommige leerlingen sterker. Zo lijken allochtone leerlingen of leerlingen met een lage socio-economische status (SES) gevoeliger voor de effecten van leerkrachtverwachtingen dan autochtone leerlingen of leerlingen met een hoge SES.

In onze studie wordt onderzocht of leerkrachten hun verwachtingen baseren op de SES en etniciteit van hun leerlingen. We onderzoeken ook of de verwachtingen van leerkrachten de prestaties voor taal en wiskunde van leerlingen beïnvloeden.

De data werden verzameld in de context van het longitudinaal SiBO-project. In dit project werd een representatieve steekproef van ongeveer 4 000 leerlingen gevolgd vanaf de kleuterklas tot het einde van het zesde leerjaar. De steekproef van de huidige studie bevat 3 949 kinderen uit de derde kleuterklas.

De dataverzameling bestond uit de afname van toetsen wiskunde (rekenbegrip) en taal in het begin en op het einde van schooljaar 2002-2003, een oudervragenlijst en een leerlingenvragenlijst (vragenlijst die de leerkracht diende in te vullen over elke kleuter van zijn of haar klas).

De resultaten tonen aan dat zowel de SES als de etniciteit van de kleuters de verwachtingen van de leerkrachten voorspellen, nadat rekening gehouden werd met geslacht en voorgaande prestaties voor taal en wiskunde. Leerkrachten hebben hogere verwachtingen voor kinderen met een hogere SES en voor kinderen van autochtone afkomst. De leerkrachtverwachtingen beïnvloeden op hun beurt de latere prestaties voor taal en wiskunde van de kleuters.

Er zijn echter een aantal verschillen in de manier waarop leerkrachten allochtonen en autochtone leerlingen beïnvloeden. Voor kinderen van autochtone afkomst baseren de leerkrachten zich op de SES om hun verwachtingen te vormen. Voor allochtone kinderen maken de leerkrachten minder onderscheid tussen de verschillende SES niveaus. Ongeacht het SES niveau van de allochtone kleuter heeft de leerkracht doorgaans een lagere verwachting voor hem of haar dan voor autochtone kleuters. Bovendien lijken autochtone kinderen gevoeliger voor de verwachtingen van de leerkrachten dan allochtone kleuters. Positief geformuleerd kan men stellen dat lage leerkrachtverwachtingen voor allochtone kleuters minder leiden tot slechtere prestaties. De keerzijde van de medaille is dat deze kleuters minder profiteren van de positieve gevolgen van hoge verwachtingen.

Deze resultaten wijzen erop dat leerkrachtverwachtingen aanwezig zijn en dat ze ook een invloed kunnen uitoefenen op leerlingen, althans in de kleuterklas. Bewustwording van dit proces is belangrijk, omdat zo negatieve gevolgen vermeden kunnen worden. Deze negatieve gevolgen kunnen onder andere vermeden worden door, in het bijzonder voor kinderen uit minderheidsgroepen, het niveau van de leerstof niet te verlagen, door een positief leerklimaat te creëren en door meer aanmoedigingen, aandacht en een betere feedback te geven.

Voor meer informatie

sara.speybroeck@ped.kuleuven.be

Referentie

Speybroeck S., Kuppens S., Van Damme J. & Van Petegem P. (2011), *Teachers' expectations in kindergarten*, unpublished manuscript.

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A1: Kleuteronderwijs: springplank of struikelsteen

Jonge kinderen in atypische onderwijstrajecten: voorspellers en effecten

ELS GADEYNE, PATRICK ONGHENA & POL GHESQUIÈRE

Probleemstelling

In veel Europese en Amerikaanse onderwijssystemen loopt een deel van de schoolgaande kinderen, ondanks een (verondersteld) normale begaafdheid, al een onderwijsachterstand op voor of rond de overgang naar het eerste leerjaar. Ook in Vlaanderen is dat het geval. In het SiBO-onderzoek tekenden we na de derde kleuterklas 6% onderwijsvertraging op. Een jaar later was het aantal kinderen met een atypische onderwijsloopbaan opgelopen tot 15%.

Internationaal onderzoek kan tot op heden echter niet duidelijk aantonen dat onderwijsvertragende maatregelen veel opleveren en stelt ook in vraag of de gegeven adviezen wel altijd op het 'objectieve' schoolse functioneren van kinderen gebaseerd zijn.

In Vlaanderen is er nog weinig onderzoek gedaan naar de instroom van jonge kinderen in onderwijsvertragende trajecten en naar de effecten van die maatregelen. Het is dan ook van belang om te onderzoeken of deze internationale bevindingen ook opgaan binnen onze onderwijscontext. Wanneer subjectieve factoren een rol blijken te spelen bij schoolloopbaanadviezen, is het belangrijk om het onderwijsveld hieromtrent te sensibiliseren. Of wanneer atypische onderwijstrajecten al bij al weinig of geen voordeel blijken op te leveren, moet er wellicht op beleidsniveau gezocht worden naar andere structurele antwoorden voor jonge risicokinderen in het onderwijs.

Deelstudie 1: voorspellers van atypische onderwijsloopbanen na de derde kleuterklas

Onderzoeksvragen

In deze eerste deelstudie vergeleken we de groep kinderen die na de (eerste keer) derde kleuterklas gewoon overgingen naar het eerste leerjaar met de groepen kinderen die de derde kleuterklas overdeden, een jaartje brugklas in het gewoon onderwijs volgden of naar het BO overstapten, en dit voor de volgende aspecten:

- de taal- en rekenvaardigheden tijdens de (eerste keer) derde kleuterklas, alsook het functioneren op psychosociaal vlak;
- de achtergrondkenmerken leeftijd en geslacht;
- de gezinskenmerken opleidingsniveau moeder, thuistaal en ouderlijke betrokkenheid op de school;

- en de ondersteuning die deze kinderen al dan niet kregen in de (eerste keer) derde kleuterklas.

Bevindingen

Samengevat kunnen we stellen dat het schoolse en het psychosociale functioneren van de kinderen in de derde kleuterklas de beste voorspellers vormen voor het al dan niet oplopen van onderwijsvertraging na dat schooljaar. Voor het type onderwijsvertraging (zittenblijven, brugklas of BO) zijn deze predictoren echter weinig of niet relevant. Daar blijken geslacht en geboortemaand meest predictief voor. De onderzochte gezinskenmerken vormen zowel voor het al dan niet oplopen van onderwijsvertraging als voor het type onderwijsvertraging matige voorspellers.

Elementen voor discussie

Het cognitief en psychosociaal functioneren van kinderen die naar de drie atypische trajecten zullen doorstromen, blijkt in de derde kleuterklas nauwelijks van elkaar te verschillen. Nochtans worden de diverse trajecten in onderwijsmiddens doorgaans met verschillende problemen én een verschillende aanpak geassocieerd. De vraag rijst dus of dat helemaal terecht is.

Daarnaast zien we weinig verschil in de ratio van niet-doorstroming tussen scholen, ook al hebben ze een verschillend doelpubliek. Is het zo dat de zwakste twee kinderen in de klasgroep (hetzij op leervlak, hetzij op psychosociaal vlak) overal een gelijkaardige kans lopen om een niet-doorstromingsadvies te krijgen, los van hun 'objectieve' functioneren?

Een derde opmerkelijke vaststelling was dat een aanzienlijk deel van de kinderen (23 tot 53%), buiten wat de kleuterleid(st)er eventueel zelf aanbod, zowel binnen als buiten de school geen specifieke ondersteuning kreeg voorafgaand aan de onderwijsvertragende oriëntering. Dit gebrek aan ondersteuning vormt naar onze mening een groot contrast met de ingrijpendheid van de onderwijsvertragende maatregel die na de derde kleuterklas volgt - én met het programma in de brugklas en het BO.

De bevindingen uit onze studie onderstrepen het belang van het voeren van een transparant doorstromingsbeleid op school, temeer omdat hieromtrent momenteel geen duidelijk onderwijsbeleid uitgetekend is.

Deelstudie 2: kortetermijneffecten van atypische onderwijsloopbanen bij 6- tot 8-jarigen

Onderzoeksvragen

In de tweede deelstudie onderzochten we of de verschillen tussen de kinderen op het vlak van wiskundeprestaties en psychosociaal functioneren vòòr de atypische oriëntering ook aanwezig bleven na één en twee schooljaren. Bij het bestuderen van de groepsverschillen vergeleken we enerzijds de ruwe scores en anderzijds de scores gecorrigeerd voor verschillen in beginscores, gezinsachtergrond, leeftijd en geslacht van de leerlingen en cognitieve vaardigheid.

Resultaten en discussie

Het effect van de onderwijsloopbaan op wiskundeprestaties

In het eerste atypische jaar behaalt de K3-bis-groep de laagste wiskundeprestaties. De BO- en brugklasgroepen komen 0,5 SD hoger uit en de L1-groep ruim 2 SD's hoger. In het tweede atypische jaar scoort de BO-groep het laagst, de L1-groep 1 SD hoger en de L2-groep ruim 3 SD's hoger. De correctie voor allerlei andere beginverschillen tussen de groepen maakt hierbij weinig of geen verschil. We vermoeden dan ook dat de gemiddelde verschillen tussen de kinderen in de atypische trajecten in grote mate een weerspiegeling vormen van het onderwijsaanbod dat ze kregen.

Het effect van de onderwijsloopbaan op het psychosociaal functioneren

Afgaand op de ruwe scores zien we dat de atypische groepen in beide atypische jaren negatiever beoordeeld worden op vlak van psychosociaal functioneren dan de doorstromingsgroep. Wanneer echter rekening gehouden wordt met allerlei relevante beginverschillen, draait deze verhouding om. Binnen de atypische groepen stellen we vast dat de ruwe scores voor psychosociaal functioneren systematisch in het nadeel van de BO-groep uitvallen, maar dat deze verschillen verdwijnen na correctie voor een reeks beginmaten.

Globaal genomen vinden we onvoldoende bevestiging voor de hypothese dat een BO-traject meest bevorderlijk is voor het psychosociaal functioneren. Wel stellen we vast dat de kinderen uit de drie atypische trajecten een positieve evolutie leken door te maken op psychosociaal vlak, terwijl de kinderen uit de doorstromingsgroep eerder vergelijkbaar bleven scoren (of lichtjes achteruit gingen). Dit gegeven zou gezien kunnen worden als een effect van extra tijd (in het geval van een bisjaar) en/of extra zorg (in het geval van brugklas en BO). Een alternatieve verklaring is dat het hier niet zozeer om effectieve verschillen in evolutie ging, maar eerder om verschillen in perceptie van de leerkrachten in kwestie.

Voor meer informatie

els.gadeyne@ped.kuleuven.be

Referentie

Gadeyne E., Onghena P. & Ghesquière P. (2008), 'Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education', *Exceptional Children*, vol. 74, p. 453-469.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B1: Sociale en etnische diversiteit

Heeft de samenstelling van de groep een invloed op de gemiddelde leerwinst en de toegevoegde waarde van scholen?

JEAN PIERRE VERHAEGHE, JAN VAN DAMME & HEIDI KNIPPRATH

Vaak wordt aangenomen dat kinderen minder goed leren in scholen met grote aandelen kansarme, in het bijzonder allochtone kinderen ('concentratiescholen'). De verklaringen liggen voor de hand: in zulke scholen ligt het gemiddelde niveau lager en zouden leerlingen bijgevolg minder van elkaar kunnen opsteken en leraren zouden te veel de neiging hebben hun onderwijs naar beneden aan te passen. Zulke scholen zouden dus een nefast effect hebben op de ontwikkeling van de leerlingen wat resulteert in nog meer achterstand dan ze oorspronkelijk al hadden.

Het onderzoek daarover is echter minder eenduidig dan vaak aangenomen wordt (Driessen, 2007; Dronkers, 2010). Bovendien is het vaak niet van die aard dat het conclusies toelaat over de invloed van groepscompositie op het leren (= de ontwikkeling, de leerwinst) van de leerlingen zelf, maar hooguit over het bereikte niveau op een gegeven moment.

In dit onderzoek gaan we na:

- of groepscompositie naar sociale en etnische achtergrond een invloed heeft op de leerwinst in lagere scholen, d.i. de vooruitgang die leerlingen in de loop der jaren boeken en of die effecten verschillen van de samenhangen die met de beginprestaties gevonden worden;
- of grootte en richting van de effecten variëren naargelang van wat in het model aan verklarende variabelen op leerlingniveau opgenomen wordt;
- of en hoe sterk scholen met een gelijkaardige groepscompositie onderling verschillen in de toegevoegde waarde die ze realiseren ten aanzien van de leerwinst bij hun leerlingen.

Gebruikmakend van de SiBO-data werden de vorderingen voor wiskunde tussen begin eerste en einde zesde leerjaar van ongeveer 4 000 leerlingen uit 144 basisscholen geanalyseerd door middel van piecewise multiniveau groeicurvemodellen. In elk van die modellen werden sekse en geboortemaand van de leerlingen evenals hun sociale en etnische achtergrond als verklarende variabelen op leerlingniveau opgenomen. Al naargelang van het model kwam daar (1) niets meer bij, of werden (2) ook nog de scores op een taalvaardigheidstoets begin eerste leerjaar (Taal voor kleuters, Cito) óf (3) vanaf het vierde leerjaar ook de scores voor een toets begripvend lezen (Cito, aangepast voor Vlaanderen) op het einde van het voorafgaande schooljaar mee opgenomen. Groepscompositie-effecten werden onderzocht door aan elk van die modellen toe te voegen: het aandeel Nederlandstalige kansarme leerlingen, het aandeel kansarme leerlingen met Turks of Koerdisch als thuistaal, het aandeel kansarme leerlingen met Arabisch of Berbers als thuistaal, het aandeel kansarme leerlingen met nog een andere thuistaal, het aandeel niet-kansarme niet-Nederlandstalige leerlingen.

Vanwege de hoge samenhang met de totale proportie niet-Nederlandstaligen werd geen bijkomende maat voor diversiteit (zoals bv. de Herfindahlindex) in de analyses opgenomen. Vervolgens werden de schoolresiduen uit die modellen aan een reeks nadere analyses onderworpen.

In scholen met hogere proporties kansarmen, autochtonen of allochtonen, blijkt het gemiddelde aanvangsniveau voor wiskunde significant lager te liggen. Die 'effecten' zijn doorgaans minder uitgesproken maar nog steeds significant als ook aanvankelijke taalvaardigheid als verklarende variabele opgenomen wordt.

Van gelijkaardige effecten op de leerwinst is - op één uitzondering na - geen sprake. Integendeel, groepscompositie-effecten ten aanzien van de leerwinst liggen eerder in omgekeerde richting. Kijken we naar de cumulatieve effecten, dat wil zeggen op het geheel van de leerwinst van begin eerste tot einde zesde leerjaar, dan blijkt er maar één significant groepscompositie-effect te zijn. Hoe meer niet-Nederlandstalige kansrijke leerlingen in de groep, hoe groter de leerwinst. Alle overige cumulatieve effecten zijn ook positief, maar niet significant.

Het geheel van de groepscompositie-effecten verklaart 7 tot 10% van de verschillen tussen scholen inzake totale leerwinst, terwijl het geheel van de individuele leerlingenkenmerken 28% van de schoolvariantie verklaart. Inzake beginniveau verklaren groepscompositie-effecten 15% van de schoolvariantie, terwijl net geen driekwart van die variantie door het geheel van individuele leerlingenkenmerken verklaard wordt. Het aandeel van het geheel van de groepscompositie-effecten in de verklaring van de verschillen tussen leerlingen (over de scholen heen) is nog geringer: minder dan 4% wat het beginniveau betreft, 1 tot 2% wat de leerwinst betreft. Ook de praktische betekenis van de groepscompositie-effecten (bv. in termen van hoe groot de extra achterstand respectievelijk de extra inhaalbeweging is die ermee geassocieerd is), is beperkt.

Op basis van de multiniveaumodellen kon een handige continue maat voor groepscompositie samengesteld worden. De analyses die daar verder op bouwen, reveleren grote verschillen in toegevoegde waarde tussen scholen met gelijkaardige groepscomposities. Zo blijken scholen met een in principe erg belastende groepssamenstelling, dat wil zeggen scholen die door grote proporties van kansarme, al dan niet allochtone leerlingen een gemiddeld beginniveau halen dat veel lager ligt dan op grond van de individuele leerlingenkenmerken verwacht kon worden, onderling erg te verschillen in de gemiddelde leerwinst en toegevoegde waarde die ze realiseren. In het algemeen blijkt er tussen effectiviteit (toegevoegde waarde) en groepscompositie maar een beperkte samenhang te zijn ($r=-0,27$; $p<0,001$). Die ligt bovendien in een andere richting dan doorgaans verwacht: het zijn juist de scholen met grotere proporties kansarme, al dan niet allochtone leerlingen die gemiddeld een iets hogere toegevoegde waarde realiseren. Omdat juist die scholen gekenmerkt worden door een proportioneel veel grotere neveninstroom en voortijdige uitstroom, gingen we na of de toegevoegde waarde niet geflatteerd werd door selectie-effecten. Daar werden echter geen aanwijzingen voor gevonden.

Concentratiescholen of 'zwarte' scholen blijken het dus lang niet allemaal slechter te doen dan witte scholen, tenminste als men naar leerwinst en effectiviteit (toegevoegde waarde) kijkt. En omgekeerd blijken er ook veel witte scholen te zijn die het qua effectiviteit niet zo goed doen. Inspanningen om scholen te desegregeren of meer gemengd te maken *tout court*, zullen dus niet vanzelf resulteren in betere cognitieve resultaten voor allochtone leerlingen.

Van bijzonder methodologisch belang is de bevinding dat groepscompositie-effecten maar goed onderzocht kunnen worden in studies waarin leerlingen langere tijd gevolgd worden.

Voor meer informatie

jean.verhaeghe@UGent.be

Referentie

Verhaeghe J.P., Van Damme J. & Knipprath H. (2011), *Value added of primary schools with high proportions of minority students: a longitudinal study*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B1: Sociale en etnische diversiteit

Schoolloopbanen van allochtone jongeren

IGNACE GLORIEUX & ILSE LAURIJSSSEN

De schoolloopbaan van veel allochtone jongeren verloopt erg problematisch: een groot deel van hen start in het secundair onderwijs reeds met een achterstand, ze volgen in veel mindere mate het algemeen secundair onderwijs en blijven vaker zitten dan hun autochtone leeftijdsgenoten. Ongeveer de helft van de allochtone jongeren van Turkse en Noord-Afrikaanse origine verlaat in Vlaanderen het secundair onderwijs zonder diploma. Van de Turkse en Noord-Afrikaanse allochtonen begint minder dan 20% van de jongens en 25% van de meisjes aan het hoger onderwijs, bij de autochtone jongeren is dit respectievelijk 57% van de jongens en 71% van de meisjes. Dit alles blijkt uit een grootschalige peiling bij 9 000 Vlaamse jongeren die uitgevoerd werd door de interuniversitaire onderzoeksgroep SONAR.

Op basis van deze SONAR-gegevens vergelijken we in deze presentatie de schoolloopbanen van allochtone jongeren met die van autochtone Vlamingen en overlopen mogelijke verklaringen voor de grote onderwijsachterstand van allochtonen. Doorgaans worden drie clusters van verklaringen onderscheiden. Een eerste cluster focust op de mogelijk nadelige gevolgen van aanpassingsproblemen die migranten ervaren wanneer ze hier aankomen (het zogenaamde 'aanpassings- of integratieperspectief'). Een tweede cluster van verklaringen beschouwt de problematische schoolloopbanen van allochtone jongeren als het gevolg van een nadelig ouderlijk milieu (het zogeheten 'achterstandsperspectief'). Mochten allochtone jongeren uit gelijkaardige socio-economische milieus afkomstig zijn als autochtone jongeren dan zou ook hun schoolloopbaan minder problematisch verlopen. Een derde cluster van verklaringen benadrukt vooral het belang van de mentale en praktische steun van de ouders, broers en zussen en leeftijdsgenoten.

Onze analyses ondersteunen zowel het achterstands- als het aanpassingsperspectief. Dat een veel grotere groep autochtone dan allochtone jongeren een diploma middelbaar onderwijs haalt, kan in grote mate verklaard worden doordat deze laatsten vaker uit de lagere sociaal-economische milieus afkomstig zijn waar ook minder cultureel kapitaal aanwezig is (achterstandsperspectief). Ook het geboorteland van de respondent en nog belangrijker de taal die thuis wordt gesproken spelen een rol in het ongekwalficeerd uitstromen van allochtonen van Turkse en Noord-Afrikaanse origine (integratieperspectief). De taal is vooral belangrijk bij meisjes. Meisjes die thuis geen Nederlands spreken hebben een kleinere kans om succesvol af te studeren in het middelbaar onderwijs. Een andere thuistaal dan het Nederlands is wellicht vooral een indicator voor een traditioneel milieu waarin vrouwen minder kansen krijgen.

De oververtegenwoordiging van allochtone jongeren in het beroepsonderwijs en hun ondervertegenwoordiging in het algemeen secundair onderwijs, blijkt de voornaamste oorzaak voor hun lage doorstroming naar het hoger onderwijs. Uiteindelijk is ons onderwijssysteem zo gestroomlijnd dat een vroege achterstand nooit meer goed gemaakt kan worden. Van bij de start hebben allochtonen al minder kans, omdat de kansen eigenlijk al verdeeld zijn van vóór de start.

Voor meer informatie

ignace.glorieux@vub.ac.be

Referenties

- Duquet N., Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2006), *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2009), *Zwart op wit. De intrede van allochtonen op de arbeidsmarkt*, Garant, Antwerpen.
- Glorieux I., Koelet S. & Laurijssen I. (2011), *Gekleurd door het leven. Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*, Garant, Antwerpen.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B1: Sociale en etnische diversiteit

Hoe meten we sociale mix en segregatie in het onderwijs?

STEVEN GROENEZ

In deze bijdrage wordt gezocht naar mogelijkheden om de (on)gelijke spreiding van leerlingen naar sociale positie over scholen in kaart te brengen. Naast een visuele voorstelling van segregatie (segregatiecurves) worden ook segregatie-indices (cijfers) voorgesteld. Verschillende segregatie-indices, hun eigenschappen en hun geschiktheid voor monitoringsdoel-einden worden besproken. Hierbij wordt niet enkel aandacht besteed aan het niveau van segregatie maar ook aan de segregatiescheefheid (indien leerlingen ongelijk verdeeld zijn over scholen is er dan eerder sprake van 'witte' of zwarte' scholen?) en regionale verschillen.

Vervolgens worden de indices berekend op de populatie van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Gezien we in de toepassing gebruik maken van de GOK-indicator dienen 'witte' en 'zwarte' scholen hier gelezen te worden als scholen met lage versus hoge concentraties van GOK-leerlingen.

De resultaten maken duidelijk dat binnen het Vlaamse onderwijslandschap conclusies over de ongelijke spreiding van leerlingen over scholen verschillen naargelang de omvang van het vergrootglas dat we hanteren. Zo kunnen regio's die ten opzichte van het Vlaamse gemiddelde relatief veel 'zwarte' scholen kennen, een interne segregatie kennen die eerder 'wit' is.

Voor meer informatie

steven.groenez@hiva.kuleuven.be

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C1: Mismatch: verspilling of f(r)ictie?

Overscholing aan het begin van de loopbaan

EDDY OMEY & DIETER VERHAEST

Een belangrijke maatstaf voor een succesvolle transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt is de mate waarin jongeren tewerkgesteld zijn in jobs waarvoor ze gestudeerd hebben. In deze presentatie gaan we dieper in op de verticale dimensie van deze aansluiting of zogenaamde 'overscholing': in welke mate sluit het niveau van de eerste job aan bij het behaalde onderwijsniveau?

Een eerste onderzoeksvraag is conceptueel en gaat dieper in op de vraag hoe we overscholing kunnen definiëren en meten. In de literatuur zijn verschillende meetmethodes gangbaar, zowel gebaseerd op het subjectieve oordeel van respondenten, op een eerder objectieve job analyse als op de statistische verdeling van scholingsniveaus binnen beroepen. We gaan na in welke mate deze verschillende methodes de resultaten van analyses beïnvloeden en beoordelen de methodes op hun validiteit en betrouwbaarheid. We vinden dat de resultaten vaak verschillen afhankelijk van de toegepaste meetmethode. We concluderen dat zowel een goed uitgevoerde job analyse als een subjectieve maatstaf die gebaseerd op de vraag naar het meest geschikte diplomaniveau voor een adequate uitoefening van de job te prefereren zijn boven de andere maatstaven.

Vervolgens gaan we na hoe groot het probleem van overscholing in de eerste job is. We concluderen dat, afhankelijk van de toegepaste methode, 26% tot 51% van de jongeren overgeschoold is voor hun eerste job. Wanneer we enkel rekening houden met diegenen die zowel op basis van de subjectieve als de objectieve methode overgeschoold zijn, vinden we nog steeds een percentage van 20% overgeschoolden. Verder kijken we ook naar de rol van het aanwervingsgedrag van werkgevers. Meer specifiek gaan we na in welke mate overscholing eerder het resultaat is van overvraging (werkgevers vragen in hun vacature een hoger niveau dan wat strikt nodig is) dan wel van een zogenaamde diplomakloof (werkgevers werven iemand aan met een hoger niveau dan wat gevraagd werd in de vacature). In iets meer dan de helft van de gevallen wordt overscholing uitsluitend verklaard door een zogenaamde diplomakloof. Bij meer dan de helft van de schoolverlaters blijkt een diplomakloof de doorslaggevende factor.

Verder onderzoeken we welke individuele factoren de kans op overscholing beïnvloeden. Een eerste belangrijke factor betreft het scholingsniveau. Ietwat verrassend blijkt overscholing vooral een probleem te zijn onder schoolverlaters met een diploma hoger secundair onderwijs. Schoolverlaters met een diploma hoger onderwijs van het korte type (nu professionele bachelor) blijken dan weer de laagste kans te hebben om overgeschoold te zijn. Ook binnen scholingsniveaus kan de kans op overscholing evenwel substantieel verschillen. Enkele factoren die de kans op overscholing bij hoger opgeleiden negatief blijken te beïnvloeden zijn:

vloeden zijn studieduurvertraging (bisjaren), lagere studieresultaten (afstuderen op voldoende wijze versus het behalen van (grote) onderscheiding) en een lagere sociale afkomst. Verder blijkt ook de studierichting een belangrijke rol te spelen. Vooral studenten uit de domeinen politieke en sociale wetenschappen, psychologie, en de kunstrichtingen hebben een relatief hoge kans op overscholing. Met betrekking tot een aantal andere factoren, zoals geslacht en etniciteit, zijn de resultaten minder eenduidig.

Tot slot bekijken we ook de effecten van overscholing voor een aantal variabelen zoals verloning, arbeidstevredenheid, opleidingsparticipatie en de lengte van de job. Hierbij worden overgeschoolden vergeleken met twee groepen van adequaat geschoolden: adequaat geschoolden die op een hoger niveau tewerkgesteld zijn maar eenzelfde diplomaniveau hebben en adequaat geschoolden die een lager diplomaniveau hebben maar op hetzelfde jobniveau tewerkgesteld zijn. In vergelijking met adequaat geschoolden met eenzelfde diplomaniveau blijken overgeschoolden systematisch slechter af te zijn: ze blijken minder te verdienen, minder vaak te participeren in opleiding, kortere eerste jobs te hebben en minder tevreden te zijn met hun job. Bovendien blijkt de grootte van deze effecten vrij substantieel te zijn. We vinden dat, voor hoger opgeleiden, het rendement van jaren overscholing tot 5% lager ligt dan het rendement voor jaren adequate scholing. Verder schatten we dat het effect van een extra jaar overscholing op de arbeidstevredenheid equivalent is aan het effect van een loondaling van minimaal 17%. Voor de vergelijking van overgeschoolden met adequaat geschoolden die eenzelfde job uitoefenen is het plaatje iets minder eenduidig. Ook in vergelijking met deze groep blijken overgeschoolden minder tevreden te zijn en kortere jobs te hebben. De verschillen in opleidingsparticipatie tussen deze groepen zijn evenwel onduidelijk. Bovendien geven de meeste schattingen aan dat overgeschoolden iets meer verdienen dan hun adequaat geschoolde collega's die gelijkaardige jobs uitoefenen.

Voor meer informatie

eddy.omey@UGent.be

Referenties

- Verhaest D. (2006), *Overeducation in the labour market*, Phd. Dissertation, Ghent university.
- Verhaest D. & Omeij E. (2006a), 'The impact of overeducation and its measurement', *Social Indicators Research*, vol. 77, n° 3, p. 419-448.
- Verhaest D. & Omeij E. (2006b), 'Measuring the incidence of over- and undereducation', *Quality & Quantity*, vol. 40, n° 5, p. 783-803.
- Verhaest D. & Omeij E. (2006c), 'Discriminating between alternative measures of overeducation', *Applied Economics*, vol. 38, n° 10, p. 2 113-2 120.
- Verhaest D. & Omeij E. (2009a), 'Objective overeducation and worker well-being: a shadow price approach', *Journal of Economic Psychology*, vol. 30, n° 3, p. 469-481.
- Verhaest D. & Omeij E. (2009b), *The wage penalty to overeducation: some further panel-data evidence*, HUB Research Papers Economics & Management.
- Verhaest D. & Omeij E. (2010), 'The determinants of overeducation: different measures, different outcomes?', *International Journal of Manpower*, vol. 31, n° 6, p. 608-625.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C1: Mismatch: verspilling of f(r)ictie?

Overscholing: een tijdelijk of permanent probleem?

DIETER VERHAEST, TOM SCHATTEMAN & ROLF VAN DER VELDEN

Een belangrijk vraagstuk met betrekking tot overscholing betreft de mate waarin overscholing al dan niet een permanent probleem is. Er is immers weinig reden om ons zorgen te maken mocht blijken dat overgeschoolden na een relatief korte inlooperperiode alsnog een job op hun niveau vinden. In een drietal bijdragen gaan we dieper in op dit vraagstuk.

Een eerste beschrijvende analyse vergelijkt de overscholingsstatus van jongeren in de eerste job met deze op 23 jaar. Hieruit blijkt dat het overscholingsprobleem inderdaad verkleint naarmate individuen ouder worden. Ook hier verschillen de conclusies evenwel substantieel naargelang de toegepaste meetmethode. Het percentage overgeschoolden op de leeftijd van 23 jaar varieert van 16% op basis van de subjectieve methode tot 48% op basis van de objectieve methode. Van diegenen die overgeschoold waren voor hun eerste job, blijkt 18% (subjectief) tot 41% (objectief) op de leeftijd van 23 jaar tewerkgesteld te zijn in een job waarvan het niveau minimaal overeenkomt met het bereikte scholingsniveau. Omgekeerd blijkt 3% (subjectief) tot 11% (objectief) van diegenen die adequaat geschoold waren voor hun eerste job toch overgeschoold te zijn op de leeftijd van 23 jaar.

In een volgende studie onderzoeken we de mate van overscholingspersistentie meer in detail. We volgen Vlaamse jongeren die het regulier onderwijs ten laatste op de leeftijd van 19 jaar hebben verlaten en onderzoeken hun eerste zeven jaar op de arbeidsmarkt op basis van sequentietechnieken. Tewerkstelling en overscholing wordt hierbij maandelijks gemeten op basis van job analyse. Uit de resultaten blijkt duidelijk dat overscholing een jarenlang probleem kan zijn voor jongeren. Ongeveer 30% tot 40% van de schoolverlaters in onze steekproef waren bijna permanent overgeschoold gedurende de eerste zeven jaar na arbeidsmarktintrede. Nog eens 15% tot 25% combineerden periodes van overscholing met langere periodes zonder job of bleven bijna altijd werkloos. De kans om in één van deze ongunstige trajecten terecht te komen blijkt ondermeer groter te zijn bij vrouwen, jongeren van allochtone afkomst, schoolverlaters met relatief lage studieresultaten in het secundair onderwijs en jongeren die opgroeien in landelijke gemeenten. Overscholing blijkt tenslotte ook te resulteren in een lager mentaal welbevinden, vooral indien het wordt voorafgegaan door een goede match of langere periodes van werkloosheid. Niettemin hoeft overscholing niet noodzakelijk een probleem te zijn voor de volledige carrière. Ongeveer 8% van de jongeren waren gedurende langere tijd overgeschoold, maar slaagden er uiteindelijk toch nog in om een goede match te vinden. Bijkomend onderzoek, gebaseerd op langere observatieperiodes, is evenwel noodzakelijk om te beoordelen in welke mate dit aandeel nog verder toeneemt na de eerste zeven jaar op de arbeidsmarkt.

Tot slot bekijken we ook de verschillen in de mate en persistentie van overscholing tussen landen. Hiervoor baseren we ons op data die de transitie van het hoger onderwijs naar arbeidsmarkt in 15 Europese landen en Japan in kaart brengen. Deze data zijn gebaseerd op een bevraging in 2005 van afgestudeerden in het jaar 2000 en meten overscholing op basis van de zogenaamde subjectieve methode. We vinden dat Vlaanderen een relatief hoge mate van overscholing kent. Op het niveau van de schoolverlater blijkt deze overscholing evenwel relatief minder persistent te zijn dat in de meeste andere landen. Een belangrijke factor die deze verschillen tussen landen kan verklaren is de mate waarin er een onevenwicht is tussen de gevraagde en aangeboden studierichtingen op de arbeidsmarkt. Ook de kwaliteit en oriëntatie (algemeen versus beroepsgericht) van het onderwijssysteem blijken belangrijk te zijn, maar vooral voor de verklaring van verschillen in overscholing binnen landen. Een kwaliteitsvolle opleiding lijkt tot een lagere kans op overscholing en overscholingspersistentie te leiden. Ook beroepsgerichte opleidingen blijken te resulteren in een lagere kans op overscholing tijdens de eerste baan. Ze blijken evenwel minder succesvol te zijn voor het vermijden van overscholingspersistentie. Twee andere factoren die belangrijk blijken zijn de conjunctuur en het relatieve aanbod van hoger opgeleiden. Schoolverlaters die intreden op de arbeidsmarkt tijdens een periode van recessie of die te maken hebben met sterke concurrentie van andere hoger opgeleiden hebben een hogere kans om overgeschoold te zijn tijdens hun eerste baan. De conjunctuur op het moment van arbeidsmarktintrede beïnvloedt bovendien de mate waarin jongeren erin slagen om de transitie te maken van overscholing naar een goede match. Bijgevolg beïnvloedt de conjunctuur bij intrede de kans op overscholing tot vijf jaar later. De kans op het behouden van een goede match wordt dan weer vooral beïnvloed door de mate waarin is sprake is van een structureel overaanbod aan hoger opgeleiden. Opmerkelijk is ook dat de mate en persistentie van overscholing niet beïnvloed worden door het absolute aandeel van de hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt. Het zijn met andere woorden niet noodzakelijk de landen met de hoogste investeringen in onderwijs die te maken hebben met een structureel overaanbod aan hoger opgeleiden.

Voor meer informatie

dieter.verhaest@UGent.be

Referenties

- Verhaest D. & Omey E. (2003), 'Overeducation in the transition from school to work: the case of Flanders', *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, vol. 39, n° 3, p. 202-226.
- Verhaest D. & Schatteman T. (2010), *Overeducation in the early career: an analysis using sequence techniques*, HUB Research Papers in Economics and Management, p. 38.
- Verhaest D. & van der Velden R. (2010), 'Cross-country differences in graduate overeducation and its persistence', *ROA Research Memorandum*, p. 30.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C1: Mismatch: verspilling of f(r)ictie?

Vinden jongeren een baan die aansluit bij hun studierichting?

SANA SELLAMI, WALTER NONNEMAN, WALTER VAN TRIER, PIET COPPIETERS & SOFIE HUMBLET

In de loop van de drie voorbije decennia is er een aanzienlijke empirische kennis opgebouwd over verticale mismatch of 'overscholing'. De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek is dat het aandeel van 'overgeschoolde' werknemers inderdaad betekenisvol is. In de meeste landen waarvoor studies voorhanden zijn, raamt men het aandeel 'overgeschoolden' tussen de 20 en 30%. Tevens blijkt uit deze studies dat overscholing niet zonder gevolgen is. Werknemers tewerkgesteld onder hun niveau verdienen betekenisvol minder in vergelijking met werknemers met gelijke opleiding maar in een qua niveau wel aangepaste baan. Wel is het loon van 'overgeschoolden' hoger dan dat van werknemers die dezelfde baan uitoefenen met een onderwijsniveau dat weliswaar lager is maar wel adequaat voor hun baan.

Een tweede aspect van de aansluitingsproblematiek tussen onderwijs en werk is de aanpassing tussen onderwijsrichting en de inhoud van een job waarin een individu terecht komt – de zogenaamde horizontale match (of mismatch). In onderzoeksliteratuur is horizontale mismatch minder uitvoerig bestudeerd, hoewel het in het voorbije decennium iets meer aandacht kreeg. De enkele studies waarover men beschikt, suggereren echter dat een gebrekkige inhoudelijke overeenkomst tussen onderwijsinrichting en uit te voeren taken inderdaad belangrijk kan zijn en mogelijk wel van even groot, zo niet van meer belang kan zijn dan een gebrek aan overeenkomst op het vlak van onderwijsniveau (Binder, 2007; Robst, 2007 & 2008). Humblet (2007) geeft een overzicht van deze literatuur.

Hoe belangrijk is 'horizontale' mismatch en hoe valt dit te meten? In Humblet (2008) werd gebruik gemaakt van de SONAR-gegevensbank om horizontale mismatch bij intrede op de arbeidsmarkt door Vlaamse schoolverlaters te meten met drie alternatieve maatstaven: de 'subjectieve methode', de 'objectieve methode' en de 'statistische methode'. Hieruit blijkt dat bij ongeveer 30% van de Vlaamse jongeren bij de initiële overgang van school naar werk sprake is van een horizontale onderwijsmismatch. Hoewel de drie methoden dezelfde graad van incidentie van mismatch opleveren, toch klasseren zij de respondenten niet op dezelfde manier. Een vergelijking van de methoden leert dat zowel de objectieve methode als de statistische methode zeer gevoelig zijn voor de aard van en het aantal klassen waarin men opleidingen en jobs klasseert en dus voor de criteria die men voor deze opdeling in klassen gebruikt. Deze beoordeling leidde tot de conclusie dat het aangewezen is om de subjectieve methode te gebruiken in verder onderzoek (Humblet, 2008).

Welke zijn de verklarende mechanismen achter inhoudelijke onderwijsmismatch? Welke factoren oefenen een invloed uit op de kans dat jongeren bij hun overgang van school naar werk een betere match realiseren tussen gevolgde scholing en de inhoud van de eerste job?

Uit multivariaat onderzoek op basis van SONAR gegevens (Van Trier, 2010) blijkt dat, in tegenstelling tot wat men dikwijls in de literatuur terugvindt de zogeheten toegeschreven kenmerken (geslacht, sociale en etnische afkomst) bij de Vlaamse jongeren uit deze steekproef globaal geen significant effect uit te oefenen op de kans om een betere match te realiseren eens men controleert voor andere factoren. In lijn met de bevindingen van de literatuur heeft het diploma waarmee men de overgang van school naar werk maakt een belangrijke invloed op de kans om een betere match te realiseren. Opvallend is ook dat wie terecht komt in het watervalstelsel daar geen verdere last van ondervindt bij het vinden van een juiste job. Een andere belangrijke factor die de overgang van school naar werk beïnvloedt, is de informatie over de arbeidsmarkt waarmee een jongere het onderwijs verlaat. Uit de multivariate analyse blijkt dat meer arbeidsmarktinformatie leidt tot een succesvoller zoekproces. Verder blijkt dat de manier waarop men een job vindt ook een significante rol te spelen. Jongeren die hun eerste job vinden via school, vroegere werkgever of wie gecontacteerd werd door een werkgever hebben wel degelijk en consistent een grotere kans heeft op een betere match. Zoekduur en aantal vermelde zoekkanalen hebben echter consistent een significant negatief effect op de kans om een betere match te realiseren. Ook wie een eerste baan vindt in kleinere bedrijven heeft een grotere kans op het realiseren van een betere match. Sectoren die gebruik maken van zogeheten ‘licensed occupations’ – bijvoorbeeld onderwijs of gezondheidszorg – hebben een significant grotere kans op het realiseren van een betere match. Tot slot, een belangrijk positief effect op de kans om een betere match te realiseren gaat uit van de specificiteit van de opleiding waaruit iemand uitstroomt en van de specificiteit van het beroep waarin iemand instroomt.

Is horizontale mismatch een persistent fenomeen of is het een verschijnsel dat enkel aan het begin van de loopbaan optreedt? Vermindert de horizontale mismatch naarmate de loopbaan vordert? Ook het dynamisch aspect van horizontale mismatch is verder onderzocht met SONAR-data (Sellami et al., 2011). De data laten toe om de horizontale match tussen onderwijs en jobvereisten in de eerste job te vergelijken met de match of mismatch in de huidige (en latere) job. Hieruit blijkt dat horizontale mismatch veel persistenter is dan verticale mismatch. Waar ‘overscholing’ vrij belangrijk vermindert in de loop van de loopbaan, is er nauwelijks sprake van een daling in horizontale mismatch. Ook bekijken we of deze ontwikkeling al dan niet gelijkaardig is voor schoolverlaters met verschillende karakteristieken. Aan de hand van de (bivariate) analyse kunnen we vaststellen dat horizontale mismatch voor de meeste groepen blijvende gevolgen heeft. Jongeren die in hun eerste job inhoudelijke onderwijs mismatch ervaren, hebben ook een grote kans om in hun verdere loopbaan een job uit te oefenen die niet overeenstemt met hun gevolgde studies. Die resultaten contrasteren met de bevinding dat verticale mismatch een meer tijdelijk en een minder duurzaam karakter heeft. De analyse tonen ook aan dat het evolutiepatroon verschilt voor de verschillende subgroepen. Zo blijken vrouwen eerder gematcht zijn dan mannen en blijft dit ook zo doorheen de tijd. Mismatch blijkt vaker voor te komen onder allochtonen dan onder autochtonen, ook in het verdere verloop van de arbeidsloopbaan blijft het nog sterk aanwezig. Onderwijsniveau en de specificiteit van de opleiding blijken belangrijke factoren te zijn bij het verklaren van mismatch en de evolutie. Specifieke opgeleiden en hoogopgeleiden blijken een hogere match te hebben dan algemeen opgeleiden en laagopgeleiden. Deze blijft na een verloop van tijd ook hoog.

Voor meer informatie

sana.sellami@ua.ac.be

Referenties

- Humblet S., Coppieters P., Nonneman W. & Omeij E. (2007), *Horizontale mismatch op de arbeidsmarkt: literatuurstudie*, Antwerpen.
- Humblet S. (2008), *Meting van horizontale mismatch bij jongeren in Vlaanderen*, SSL/OD2/2008.12, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Humblet S. (2008), *Verfijning meting horizontale mismatch*, SSL/OD2/2008.07, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Sellami S. et al. (2011), *Is horizontale onderwijsmismatch persistent? Een aanzet tot dynamische analyse*, SSL/OD2/2011.25, Steunpunt Studie en Schoolloopbanen, Leuven.
- Van Trier W. (2010), 'Vinden jongeren en baan die bij hun opleiding past?', *OverWerk*, jrg. 20, nr. 4.
- Van Trier W. et al. (2010), *Wie realiseert bij de overgang van school naar werk een beter horizontale match?*, SSL/OD2/2010.18, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A2: Onderwijseffectiviteit in het basisonderwijs

De relatie tussen ervaringsgericht kleuteronderwijs en leerlinguitkomsten: positief of negatief? En voor wie?

JERISSA DE BILDE, BIEKE DE FRAINE & JAN VAN DAMME

In de meeste Vlaamse kleuterklassen worden leerkrachten gestimuleerd om te werk te gaan op een ervaringsgerichte manier. De klassen worden ingedeeld in aantrekkelijke hoeken en de kinderen krijgen, op bepaalde momenten, de mogelijkheid om te kiezen tussen activiteiten uit deze hoeken. Met deze techniek wordt getracht de interesses van de leerlingen te ontwikkelen en voeden zodat ze zich meer betrokken zouden voelen in het klasgebeuren en zich beter in hun vel zouden voelen. Er wordt ook zoveel mogelijk getracht om met de interesses van leerlingen te werken. Zo worden kleuterleidsters gestimuleerd om te werken met 'open projecten'. Dit zijn projecten met thema's op basis van de interesses van leerlingen, bv. een thema over ridders, dinosauriërs, ... Deze open projecten staan in contrast met traditionele thema's (bv. Pasen, aan zee) die minder gebaseerd zijn op de interesses van de kinderen. Niet alleen structurele elementen maken een leerkracht tot een ervaringsgerichte leerkracht, een houding die gericht is op de beleving van kinderen en een leerkrachtstijl die hier bij aansluit (autonomie-ondersteuning, stimulering en sensitiviteit) zijn ook cruciale elementen van een ervaringsgerichte klasaanpak.

Alhoewel het ervaringsgericht werken in de praktijk erg populair is, is wetenschappelijk onderzoek specifiek rond de effecten van ervaringsgericht onderwijs eerder schaars. Uit gegevens van het LEARN project in Suriname blijkt dat leerlingen uit ervaringsgerichte scholen meer gemotiveerd zijn dan leerlingen uit controlescholen (Learn Project, 2008), doch er werden geen verschillen gevonden wat betreft welbevinden en zelfconcept. Uit gegevens van Van Heddegem, Laevers en Van Damme (2004) blijkt dat vooral het stimulerend tussenkomen en de sensitiviteit van de leerkracht geassocieerd is met meer betrokkenheid van de kleuters in de klas. Deze onderzoeken vertonen echter enkele methodologische tekortkomingen. Of het betrof slechts enkele scholen, of er werd geen rekening gehouden met andere factoren die het functioneren van kinderen kunnen beïnvloeden. Met dit onderzoek trachten we tegemoet te komen aan de nood aan onderbouwd wetenschappelijk onderzoek rond ervaringsgericht onderwijs. Twee onderzoeksvragen staan centraal. Ten eerste, vertonen de pijlers van het ervaringsgericht onderwijs een verband met het functioneren van kinderen? Ten tweede, heeft het ervaringsgericht werken hetzelfde uitkomstenpatroon voor alle kinderen? Er zal worden nagegaan of er interacties bestaan met leerlingkenmerken, waaronder sociaaleconomische status (SES) en beginprestaties.

Het onderzoek gebeurt op basis van data uit het SiBO project. In het huidige onderzoek werden gegevens verzameld via observaties en vragenlijsten gebruikt van 2 357 leerlingen in 139 kleuterklassen in 92 scholen. Er werd gecontroleerd worden voor geslacht, leeftijd, SES

en beginprestatie taal (ILA) en beginprestatie wiskunde. Als uitkomstvariabelen werd gebruik gemaakt cognitieve (taal- en rekenprestaties) van niet-cognitieve kenmerken (leerkrachtgerapporteerd schools plezier en onafhankelijk functioneren) van kinderen.

Een eerste belangrijke bevinding was dat een stimulerende leerkrachtstijl geassocieerd was met betere taal- en wiskundeprestaties, en dit vooral bij risicoleerlingen. Een autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl daarentegen was negatief geassocieerd met taal- en wiskundeprestaties voor kinderen met een lage initiële taalvaardigheid. De sensitiviteit van de leerkrachtstijl was ongerelateerd met leerlinguitkomsten. Verder suggereert deze studie dat het verminderen van de hoeveelheid tijd die aan keuzeactiviteiten besteed wordt en het verhogen van de hoeveelheid verplichte activiteiten vooral de aanpassing van risicoleerlingen aan de school lijkt te bevorderen. Het percentage tijd dat besteed werd aan beperke-keuze activiteiten was negatief geassocieerd met rekenprestaties, en dit vooral voor leerlingen met een lage SES. Ook met betrekking tot het schools plezier en het onafhankelijk werken werd gevonden dat het aanbieden van vrije-keuzeactiviteiten, verplichte activiteiten en het werken met de interesses, een verschillend effect had bij risico- en nietrisicoleerlingen, al waren deze verschillen minder uitgesproken. Deze resultaten suggereren dat het soort onderwijs dat het meest geschikt is voor risicoleerlingen enigszins kan afwijken van het type onderwijs dat gunstig is voor kinderen met hogere sociaaleconomische achtergrond of voor kinderen met hogere prestaties.

Bij deze resultaten moeten echter wel enkele kanttekeningen gemaakt worden. Omdat deze resultaten niet altijd in de lijn liggen van voorgaand onderzoek, en omdat er geen causale conclusies kunnen worden gemaakt als gevolg van de correlatieve aard van de gegevens, is het nodig de resultaten met enige voorzichtigheid te interpreteren. Verder (interventieonderzoek) kan de causale richtingen van deze associaties verder nagaan.

Voor meer informatie

jerissa.debilde@ped.kuleuven.be

Referenties

- Laevers F. & Depondt L. (2004), *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*, CEGO Publishers, Leuven.
- Learn Project (2008), *Eindrapport resultaten 5 jaar monitoring LEARN 2003-2007*, niet gepubliceerd onderzoeksrapport, Paramaribo, Suriname, MINOV en VVOB, Brussel, België.
- Van Heddegem I., Laevers F. & Van Damme J. (2004), *Basisrapportage observatie derde kleuterklas schooljaar 2002-2003*, LOA-rapport nr. 23, Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs' (SiBO).

Sessie A2: Onderwijseffectiviteit in het basisonderwijs

Leerkrachteffectiviteit in het eerste leerjaar: wat doet ertoe?

TINNEKE BOONEN, JAN VAN DAMME & PATRICK ONGHENA

Inleiding

Er heerst een algemene consensus dat leerkrachten een verschil kunnen maken voor het leren van hun leerlingen. Sommige leerkrachten blijken meer effectief te zijn dan anderen (zie bv. Hattie, 2003; Seidel & Shavelson, 2007; Wayne & Youngs, 2003). Reeds gedurende een aantal decennia bestuderen onderzoekers de relaties tussen leerkrachtvariabelen en leerlingprestaties. Tot op heden is er echter nog geen consensus over welke leerkrachtvariabelen er (het meeste) toe doen (Seidel & Shavelson, 2007). Enkele jaren geleden onderzochten Palardy en Rumberger (2008) het effect van drie categorieën van leerkrachtvariabelen - achtergrondkenmerken van leerkrachten, opvattingen van leerkrachten en hun didactisch handelen - op leerlingprestaties in het eerste leerjaar in de Verenigde Staten. In deze studie wordt dit uitgebreide model van Palardy en Rumberger onderzocht in de Vlaamse schoolcontext. Daarbij worden volgende *onderzoeksvragen* gesteld:

- welke leerkrachtvariabelen hebben een effect op de leerlingprestaties voor wiskunde, spelling en technisch lezen in het eerste leerjaar?
- wat doet er het meeste toe in de klas: de achtergrond van leerkrachten, hun opvattingen over onderwijs en leren of hun didactisch handelen?

Data en methodologie

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van data uit de SiBO-databank. Voor deze studie maken we gebruik van representatieve gegevens voor Vlaanderen (d.i. de referentiesteekproef) (Verhaeghe, Maes, Gombeir & Peeters, 2002), bestaande uit 3 707 leerlingen uit 215 klassen in 122 basisscholen. Bij het begin en het einde van het eerste leerjaar werden wiskunde- en taaltoetsen afgenomen (Verachtert, Ghesquière, Hendriks, Maes & Van Damme, 2005). Gegevens van de leerkracht- en schoolteamvragenlijst werden gebruikt bij het construeren van variabelen die de achtergrond van leerkrachten meten (bv. aantal jaren ervaring, bijscholing), hun opvattingen (bv. doelmatigheidsbeleving, schoolfunctioneren) en didactisch handelen (bv. tijd besteed aan wiskunde of taal, groepeeringsvormen, vakdidactiek).

Bovenstaande data werden geanalyseerd via multiniveau regressieanalyse. De analyses werden apart uitgevoerd voor wiskunde, technisch lezen en spelling.

Resultaten

Ten eerste bevestigt deze studie dat *leerkrachten er toe doen*; kleine tot matige leerkrachteeffecten op leerlingprestaties werden vastgesteld. De leerkrachteeffecten blijken in het eerste leerjaar groter te zijn voor wiskundeprestaties dan voor spelling en technisch. Deze bevinding is in lijn met de literatuur, die stelt dat leerlingen wiskunde voornamelijk binnen de schoolpoorten leren en de invloed van leerkrachten hierop is dan ook groter, terwijl taal zowel binnen als buiten de school geleerd wordt en de invloed van leerkrachten op dit domein kleiner is (Nye et al., 2004).

Ten tweede blijkt dat de *achtergrond van leerkrachten* geen effect heeft op lees- en spellingsprestaties. Met betrekking tot wiskunde wordt er vastgesteld dat leerlingen met meer ervaren leerkrachten geneigd zijn om beter te presteren, terwijl leerlingen van leerkrachten die frequenter bijscholingen volgen geneigd zijn om minder goed te presteren.

Ten derde blijken twee *opvattingen van leerkrachten* een effect te hebben op leerlingprestaties. Voor wiskunde vinden we een positieve relatie tussen leerkrachten die tevreden zijn over hun job en wiskundeprestaties. Betreffende spelling blijkt dat leerlingen van leerkrachten die geloven dat kansarme leerlingen over min of meer vergelijkbare capaciteiten beschikken als andere leerlingen geneigd zijn om beter te spellen. Voor technisch lezen wordt geen effect van opvattingen van leerkrachten gevonden.

Ten vierde blijkt dat het *didactisch handelen van leerkrachten* er toe doet. Voor wiskunde blijkt dat twee vakdidactische activiteiten, met name hoeveelheden schatten en sorteren, een positieve relatie vertonen met leerlingprestaties. Dit wil zeggen dat leerlingen die frequent hoeveelheden schatten en sorteren beter presteren op de wiskundetoets. Betreffende spelling stellen we vast dat niveaulezen positief geassocieerd wordt met leerlingprestaties. Daarnaast blijkt dat leerlingen frequent individueel laten werken, peer teaching en het gebruik van verhaalmateriaal negatief samenhangt met leerlingprestaties. Voor technisch lezen blijken de leerlingen van wie de leerkracht frequent gebruik maakt van niveaulezen en klassikale instructie en oefening beter te presteren, terwijl frequent gebruik van verhaalmateriaal gerelateerd is aan minder goede prestaties.

Tot slot blijkt het didactisch handelen van leerkrachten het grootste effect te hebben op leerlingprestaties voor technisch lezen en spelling, maar niet voor wiskunde. Vergelijking van de effecten van de drie categorieën variabelen toont aan dat voor technisch lezen didactisch handelen het belangrijkste is, gevolgd door de opvattingen van leerkrachten en de achtergrondkenmerken van leerkrachten (resp. gecombineerd effecten van 0,18, 0,05 en geen effect). Met betrekking tot spelling blijkt dat het didactisch handelen van leerkrachten er toe doet (gecombineerd effect van 0,27) en dat de opvattingen noch de achtergrondkenmerken van leerkrachten ertoe doen. Dit in tegenstelling tot wiskunde waar de achtergrondkenmerken van leerkrachten er het meeste toe doen, gevolgd door het didactisch handelen van leerkrachten en hun opvattingen (resp. gecombineerde effecten van 0,34, 0,12 en 0,09). Deze bevindingen suggereren dat er via onder andere trainingen en mentorschap gewerkt kan worden aan het didactisch handelen en de effectiviteit van leerkrachten.

Voor meer informatie

tinneke.boonen@ped.kuleuven.be

Referenties

- Hattie J. (2003), 'Teachers make a difference: what is the research evidence?' Paper presented at the *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*, Melbourne.
- Palardy G.J. & Rumberger R.W. (2008), 'Teacher effectiveness in first grade: the importance of background qualifications, attitudes and instructional practices for student learning', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 30, p. 111-140.
- Seidel T. & Shavelson R.J. (2007), 'Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results', *Review of Educational Research*, vol. 77, p. 454-499.
- Verachtert P., Ghesquière P., Hendrikx K., Maes F. & Van Damme J. (2005), *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: toetsen eerste leerjaar (schooljaar 2003-2004)*, LOA-rapport nr. 30, Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Leuven.
- Verhaeghe J.P., Maes F., Gombeir D. & Peeters E. (2002), *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Steekproeftrekking*, LOA-rapport nr. 5, Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Leuven.
- Wayne A.J. & Youngs P. (2003), 'Teacher characteristics and student achievement gains: a review', *Review of Educational Research*, vol. 73, p. 89-122.

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A2: Onderwijseffectiviteit in het basisonderwijs

Leerlingpercepties en wiskundeprestaties in het vijfde leerjaar

FIEN DEPAEPE & CARL LAMOTE

Reeds sedert enkele decennia wordt aangenomen dat opvattingen van leerlingen hun wiskundige prestaties beïnvloeden (Schoenfeld, 1983). Sindsdien hebben verschillende studies een veelheid aan opvattingen bestudeerd en aangetoond dat leerlingen er niet altijd de gewenste opvattingen over wiskunde, het onderwijzen en het leren van wiskunde op nahouden (De Corte, Mason, Depaepe & Verschaffel, 2011). Voorliggende bijdrage heeft tot doel om de verschillen in de *ontwikkeling van leerlingen in wiskunde* te verklaren door middel van verschillen in hun *opvattingen over zichzelf als lerende* (bijv. de inschatting over het eigen kunnen in wiskunde, hun opvattingen over intelligentie, hun motivatie) en hun *opvattingen over hun leeromgeving* (bijv. de relatie met de leerkracht, eigenschappen van de lesgroep). We baseren ons hierbij op een dataset van het SiBO-onderzoek van ongeveer 3 000 leerlingen uit het vijfde leerjaar die (op bepaalde punten) representatief is voor Vlaanderen. In het kader van dit onderzoek werd in het schooljaar 2007-2008 een vragenlijst afgenomen bij leerlingen bestaande uit 109 items, te scoren op een vijfpuntenschaal ('Niet waar', 'Meestal niet waar', 'Soms niet waar, soms waar', 'Meestal waar' en 'Waar'), met betrekking op de *leerling zelf* enerzijds, en de *klaspraktijk* anderzijds (Cortois, Hendrikx, Maes, Van Damme & Verschueren, 2009, SSL/OD1/2009.18).

Bij het verklaren van de verschillen in de ontwikkeling van leerlingen in wiskunde, en meer in het bijzonder in de vooruitgang in wiskundige prestaties op het einde van het vijfde leerjaar ten opzichte van deze op het einde van het vierde leerjaar, werd rekening gehouden met de *achtergrondvariabelen* van leerlingen, met name geslacht, schoolse leerachterstand en socio-economische status (SES, een variabele geconstrueerd op basis van onder meer het opleidingsniveau, beroepssituatie, inkomen en eigendommen van de ouders). Onze resultaten wezen uit dat (1) meisjes gemiddeld meer vooruitgang boeken in wiskunde, (2) leerlingen met een grotere schoolse leerachterstand over het algemeen een kleinere leerwinst in wiskunde maken, en (3) leerlingen met een lagere SES gemiddeld genomen minder vooruitgang boeken in wiskunde tussen het vierde en het vijfde leerjaar.

Wat betreft de *percepties van leerlingen van zichzelf* vonden we een positieve relatie tussen de vooruitgang in wiskunde tussen het vierde en het vijfde leerjaar enerzijds en (1) het zelfconcept van leerlingen in wiskunde (bv. 'Ik leer snel bij voor wiskunde', 'Ik vind wiskunde leuk') en (2) hun algemeen zelfconcept (bv. 'Ik vind mezelf goed zoals ik ben', 'Ik kan alles even goed als de meeste anderen') anderzijds. We vonden een negatieve relatie tussen hun vooruitgang in wiskunde en (1) hun opvatting over intelligentie als een vaststaand gegeven (bv. 'Slim zijn is een eigenschap waar niet veel aan te veranderen is', 'Sommige kinderen zijn slim en andere niet en daar kan men niet veel aan veranderen'), (2) hun prestatiegerichtheid

(bv. 'Ik wil aan anderen laten zien dat ik goed kan leren', 'Ik vind het belangrijk dat de andere kinderen in mijn klas mij slim vinden') en (3) gecontroleerde motivatie (bv. Ik probeer mijn best te doen op school 'Omdat het van mij verwacht wordt', 'Omdat mijn juf/meester zou denken dat ik een goede leerling ben').

Met betrekking tot hun *percepties van de leeromgeving* toonden onze resultaten een positief verband tussen de vooruitgang in wiskundeprestaties tussen het vierde en het vijfde leerjaar en (1) hun positieve relatie met de leerkracht (bv. 'Ik vind dat de juf/meester me heel goed helpt als ik moeilijkheden heb met het schoolwerk', 'De juf/meester gaat op een prettige manier met mij om') en (2) hun perceptie van hun klas als een rustige lesgroep (bv. 'De kinderen zijn rustig in onze klas'). Een negatieve relatie werd daarentegen gevonden met hun opvatting dat hun klas voornamelijk studiegericht was (bv. 'De kinderen in onze klas vinden het erg belangrijk om iets te leren', 'De kinderen van onze klas doen erg hun best om de meeste punten te behalen').

Onze resultaten tonen dus aan dat leerlingen die veel vooruitgang boeken in wiskunde meer gewenste opvattingen hebben over zichzelf als lerende in het algemeen en in wiskunde in het bijzonder, evenals over hun leeromgeving. Hun perceptie van een studiegericht leerklimaat, met eenzijdige aandacht voor prestaties en waarbij voornamelijk gepresteerd wordt om tegemoet te komen aan de eisen van de leerkracht, lijkt moeilijker samen te gaan met een goede vooruitgang in hun wiskundig presteren. Het is dan ook belangrijk om in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid verder te blijven investeren in het realiseren van positieve opvattingen bij leerlingen en het creëren van een bevorderend leerklimaat.

Voor meer informatie

fien.depaepe@ped.kuleuven.be

Referenties

- Cortois L., Hendriks K., Maes F., Van Damme J. & Verschueren K. (2009), *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingperceptie vragenlijst vijfde leerjaar (schooljaar 2007-2008)*, SSL/OD1/2009.18, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- De Corte E., Mason L., Depaepe F. & Verschaffel L. (2011), 'Self-regulation of mathematical knowledge and skills', in B. Zimmerman & D. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, Routledge/Taylor & Francis, New York, p. 155-172.
- Schoenfeld A.H. (1983), 'Beyond the purely cognitive: beliefs system, social cognition and metacognition as driving forces in intellectual performance', *Cognitive Science*, vol. 7, p. 329-363.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B2: Naar een betere studieoriëntering in het secundair onderwijs?

De invloed van de belangstelling en de specifieke begaafdheid op de studiekeuze

ELLEN DEPREZ & JAN VAN DAMME

Het Vlaamse onderwijsstelsel wordt onder andere gekenmerkt door een sterke hiërarchische verhouding tussen de onderwijsvormen. Studiekeuze, toetsprestaties en algemene intelligentie worden dikwijls in één adem genoemd. Nochtans gaan we er vaak spontaan van uit dat een goed gefundeerde studiekeuze er één is op basis van de specifieke vaardigheden en interesses van de leerling. Daarom trachten we in dit onderzoek een antwoord te formuleren op de algemene onderzoeksvraag ‘in welke mate spelen belangstelling en specifieke begaafdheid een rol in de studiekeuze in Vlaanderen?’

We zijn gestart met een beschrijving van de literatuur over de beslissingsprocessen van leerlingen in studiekeuze en over determinanten van studiekeuze. Bij die laatste focusten we ons voornamelijk op vier leerlingfactoren: thuismilieu, geslacht, capaciteiten en belangstelling. In het kwantitatief onderzoek gebruiken we gegevens die verzameld zijn in de LOSO (Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs)-databank, die dateert uit de negentiger jaren. We beperken ons tot zes studierichtingen in het zesde leerjaar secundair onderwijs: Latijn-wiskunde, Latijn-moderne talen, economie-moderne talen, menswetenschappen, handel en elektromechanica. In totaal gaat het om 1 179 leerlingen uit 43 verschillende scholen. We gebruiken gegevens over de socio-economische status van het gezin, het geslacht, de belangstelling en de capaciteiten van de leerlingen. De belangstellingstest Occupational Interest Inventory werd afgenomen in zowel het eerste als het zesde leerjaar secundair onderwijs. Zeven schalen worden onderscheiden, namelijk persoonlijk en sociaal dienstbetoon, buitenhuisactiviteiten, techniek, handel, kunst, wetenschappen en literatuur en drie belangstellingstypes, namelijk verbaal, manipulatief en numeriek type. De capaciteiten van de leerlingen worden in kaart gebracht met behulp van een intelligentietest en toetsprestaties. De GETLOV-intelligentieproef resulteert in één algemene intelligentiescore en een deelscore voor verbale, numerieke en spatiale (specifieke) begaafdheid. We bestuderen het effect van zowel de absolute als relatieve toetsprestaties voor Nederlands en Wiskunde uit het vierde en zesde leerjaar secundair onderwijs. (Relatieve scores geven aan of een leerling beter is in wiskunde dan in Nederlands.)

De algemene onderzoeksvraag wordt opgesplitst in twee deelvragen. De eerste vraag ‘Welk rekruteringspatroon vertonen verschillende opties in het zesde leerjaar secundair onderwijs?’ beantwoorden we door gemiddeldes (en standaarddeviaties) te berekenen voor de variabelen SES, capaciteiten en belangstelling. De tweede vraag luidt: ‘In welke mate verklaren de vermelde variabelen de keuze voor een bepaalde studierichting?’. Voor het beantwoorden van deze vraag passen we multinomiale logistische regressieanalyses toe. De resultaten worden bijgevolg op een bepaalde manier geformuleerd, bijvoorbeeld: ‘Bij een

hogere waarde op belangstelling voor techniek is de kans dat de leerling in de richting elektromechanica zit groter dan de kans dat de leerling voor economie-moderne talen kiest'.

Wat de resultaten betreft, stellen we in de eerste plaats de verwachte effecten vast van de intelligentie en het algemeen prestatieniveau, maar ook van het geslacht en het socio-economisch milieu van herkomst.

Als we de specifieke begaafdheid bekijken, krijgen we toch een enigszins ander verhaal, m.n. als we per individu bekijken waar zijn of haar relatief sterke en zwakke kanten liggen (ipsatieve scores). Zo blijkt dat de leerlingen uit Latijn-wiskunde relatief sterk zijn voor numerieke intelligentie, die uit elektromechanica voor spatiale intelligentie en die uit de andere vier richtingen voor verbale intelligentie.

Wat stellen we vast als we naar de belangstelling kijken?

Elektromechanica is een studierichting die in vergelijking met de andere gekenmerkt wordt door een duidelijk patroon van een sterke voorkeur voor techniek en wetenschappen en weinig belangstelling voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon en literatuur zowel in het eerste als in het zesde leerjaar secundair onderwijs. De leerlingen uit elektromechanica hebben een significant grotere interesse in het manipuleren van objecten, terwijl die in de andere studierichtingen helemaal ontbreekt. De leerlingen die voor *economie-moderne talen* kiezen blijken inderdaad een grote interesse te hebben in zowel handel als literatuur. De leerlingen in de studierichting *handel* hebben een uitgesproken belangstelling voor handel. De leerlingen die kiezen voor *menswetenschappen* tonen zowel in het eerste als in het zesde middelbaar een grote interesse voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon, zoals we verwachten en wensen. De leerlingen die kiezen voor *Latijn-wiskunde* hebben gemiddeld genomen reeds in het eerste middelbaar een grote belangstelling voor wetenschappen en een lage belangstelling voor handel, kunst, persoonlijk en sociaal dienstbetoon; ze scoren hoog op het numerieke en laag op het manipulatieve type. De leerlingen die kiezen voor de studierichting *Latijn-moderne talen* zijn al in het eerste leerjaar vooral geïnteresseerd in literatuur en kunst en ze scoren hoog op het verbale type. Techniek en wetenschappen boeit hen zoals verwacht veel minder en ze scoren laag op het numerieke type. De resultaten laten ook zien dat de leerlingengroepen in de studierichtingen menswetenschappen en Latijn-moderne talen niet verschillen op het vlak van belangstelling, behalve dan dat de leerlingen in die eerste groep een significant hogere belangstelling hebben voor zorg voor het welzijn van anderen.

Een andere vraag die we kunnen stellen is met welke belangstellingsgebieden Latijn te maken heeft. Als we de belangstellingsfiguren van de leerlingen in Latijn-wiskunde en Latijn-moderne talen vergelijken, zien we dat beide groepen geïnteresseerd zijn in literatuur.

Belangstelling speelt dus een verklarende rol in de studiekeuze in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Alle interesses die kenmerkend zijn voor een bepaalde studierichting in het zesde middelbaar blijken al aanwezig te zijn in het eerste leerjaar en zijn duidelijk sterker geworden in het zesde leerjaar secundair onderwijs. Mogelijks heeft de keuze voor een bepaalde studierichting die interesses versterkt.

Voor meer informatie

jan.vandamme@ped.kuleuven.be

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B2: Naar een betere studieoriëntering in het secundair onderwijs?

Wie kiest welke studierichting in het secundair onderwijs? En welke rol speelt de school bij deze studiekeuze?

BIEKE DE FRAINE & MAARTEN PINXTEN

Leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs maken voortdurend keuzes. In het huidige systeem kiezen ze voor een bepaalde onderwijsvorm en daarbinnen voor een bepaalde studierichting. Er is een enorm brede waaier aan studierichtingen, vooral in de derde graad.

Er zijn twee belangrijke collectieve keuzemomenten: op het einde van de eerste graad en op het einde van de tweede graad. Heel wat studies onderzochten welke leerlingkenmerken van invloed zijn op de studiekeuze. Zo kiezen jongens doorgaans anders dan meisjes. Ons secundair onderwijs kent een aantal typische jongensrichtingen (bv. nijverheidstechnische studierichtingen) en een aantal typische meisjesrichtingen (bv. zorg). Ook de sociaaleconomische thuissituatie (SES) is van invloed. Leerlingen uit hoge SES-gezinnen kiezen vaker voor studierichtingen met meer wiskunde en wetenschappen. Uiteraard spelen ook de prestaties een belangrijke rol. Een leerling die goed is in talen, zal vaker een studierichting kiezen waarin talen belangrijk zijn. Daarnaast werd onderzocht in hoeverre de studiekeuze bepaald wordt door psychologische kenmerken zoals academisch zelfconcept, plezier in een bepaald vak, waardeoordeel over een bepaald vak, en interesse. Dat laatste kenmerk 'interesse' is erg interessant in het licht van de nakende hervorming secundair onderwijs, waar de onderwijsvormen plaats zullen maken voor belangstellingsgebieden.

Het staat vast dat de bovenstaande leerlingkenmerken van invloed zijn op de studiekeuze. Maar daarnaast kan ook de school een belangrijke rol spelen. In sommige scholen bijvoorbeeld, maken leerlingen minder gender-typische studiekeuzes. En in sommige scholen is er een sterk verband tussen prestaties en studiekeuze, terwijl dat in andere scholen een stuk minder sterk is.

In deze studie worden twee onderzoeksvragen bestudeerd:

- wat is het effect van leerlingkenmerken (geslacht, prestaties, ...) en van schoolkenmerken (% meisjes op school, ...) op studiekeuze? En daarbij aansluitend: hoe belangrijk is de interesse eigenlijk bij het maken van een studiekeuze?
- zijn er verschillen tussen scholen met betrekking tot de studiekeuzes van hun leerlingen? Met andere woorden: verschillen studiekeuzeprocessen van school tot school?

De verschillende studiekeuzedeterminanten werden onderzocht via complexe analyses (multilevel multinominale modellen) op de gegevens van het LOSO-onderzoek. Door de enorme diversiteit aan studierichtingen bleek het té complex om die gehele waaier te onder-

zoeken. We beperkten ons noodgedwongen tot een aantal studierichtingen in het ASO. Voor de studiekeuze in het derde middelbaar werd een groep van 2 518 leerlingen in 22 scholen onderzocht. Voor de studiekeuze in het vijfde middelbaar werden 2 871 leerlingen in 24 scholen bestudeerd.

De resultaten geven aan schoolkenmerken een beperkte rol spelen, maar dat geslacht, prestaties en SES duidelijk samenhangen met de studiekeuze. Ook interesse hangt vaak samen met studiekeuze. Hoe hoger de interesse van een leerling in literatuur, hoe groter bijvoorbeeld de kans dat deze leerling in het derde middelbaar klassieke talen zal kiezen. In het vijfde middelbaar stelden we vast dat het effect van geslacht op studiekeuze volledig wegverklaard wordt wanneer we rekening houden met de verschillen tussen jongens en meisjes qua interesse voor wetenschappen. De keuze voor humane wetenschappen daarentegen hangt niet samen met een grotere interesse in het sociale domein. Dit lijkt dus eerder een negatieve keuze.

We besluiten dat het huidige ASO (en in het gehele secundair onderwijs) gekenmerkt is door een sterke hiërarchie tussen studierichtingen die weerspiegeld wordt in de rekrutering van deze studierichtingen in termen van prestatieniveau en SES. We stelden vast dat daarnaast de interesse toch ook nog een rol speelt, al vermoeden we dat er een wederzijdse beïnvloeding is tussen interesse en studiekeuze. Kortom: studiekeuzeprocessen zijn ingewikkelde puzzels die de moeite waard zijn om te ontrafelen.

Voor meer informatie

bieke.defraine@ped.kuleuven.be

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B2: Naar een betere studieoriëntering in het secundair onderwijs?

Zittenblijven of afzakken? Het B-attest als sociale filter

BRAM SPRUYT & ILSE LAURIJSEN

Onderwijsongelijkheid gaat niet alleen over verschillen in studieprestaties. Het gaat ook over de manier waarop met die verschillen wordt omgegaan. Het verschillend omgaan heeft betrekking op twee niveaus. Het gaat over de wijze waarop ouders en kinderen studieprestaties als richtsnoer nemen bij het maken van keuzes (1). Het gaat verder ook over hoe onderwijssystemen omgaan met leerlingen die op het einde van een schooljaar niet geslaagd zijn, in het bijzonder over de mate waarin dat niet-slagen dwingt te kiezen (2). In deze presentatie worden beide elementen gekoppeld.

Vertrekpunt is de uitgebreide literatuur rond sociale verschillen bij onderwijskeuzes. Deze literatuur heeft zich vooral gefocust op collectieve onderwijskeuzes, keuzes die alle leerlingen die zich op een bepaald punt in de onderwijsloopbaan bevinden moeten maken (bv. overgang basis- naar secundair onderwijs). In sterk gedifferentieerde onderwijsystemen, zoals het Vlaamse, komen ook niet-collectieve keuzes voor. De keuze na het krijgen van een B-attest - overzitten dan wel afzakken - vormt daar een voorbeeld van. In deze presentatie analyseren we de keuze van leerlingen na het krijgen van het eerste B-attest op basis van de SONAR-databank (N=2 460). Leerlingen met hoger opgeleide ouders blijken na het krijgen van een B-attest minder geneigd te zijn te veranderen van studierichting en kiezen er vaker voor hun jaar over te zitten dan leerlingen met lager opgeleide ouders. Bekijken we dit meer in detail, dan vinden we dat de sociale verschillen zich vooral voordoen indien er bij het veranderen van studierichting ook van onderwijsvorm veranderd wordt. Alles wijst erop dat jongeren met hoogopgeleide ouders via zittenblijven vooral hun kansen op doorstroming naar hoger onderwijs willen vrijwaren. Die strategie blijkt ook te werken. We vinden dat leerlingen die na het krijgen van een B-attest kiezen voor overzitten een hogere kans hebben om later door te stromen naar hoger onderwijs.

Daarmee sluiten de analyses voor deze niet-collectieve onderwijskeuze aan bij de algemene literatuur rond collectieve onderwijskeuzes: kiezen betekent voor leerlingen met een zwakke achtergrond nagenoeg altijd verliezen. Toch dient de bijzonderheid van de keuze na een B-attest benadrukt te worden. Het gaat om een keuze die alleen bij onvoldoende prestaties gemaakt moet worden en daardoor niet iedereen en ook niet op hetzelfde punt in de onderwijsloopbaan te beurt valt. Leerlingen met een zwakke sociale achtergrond zijn daardoor meer dan dubbel kwetsbaar: ze presteren niet alleen minder en kiezen anders dan kinderen met een sterke achtergrond, ze moeten ook vaker kiezen omdat ze minder presteren.

Het B-attest kan niet los gezien worden van de onderwijsorganisatie. In zekere zin is het B-attest de prijs die ons onderwijssysteem betaalt voor de vroege en strakke differentiatie in het secundair onderwijs. Vaak wordt het hoge aantal B-attesten verklaard door te stellen dat ouders ten onrechte hun kinderen sturen naar een onderwijstype dat hen eigenlijk niet past. Maar het B-attest, en dus de onderwijsorganisatie, maakt net die dynamiek van we-mikken-hoog-en-zakken-af-als-het-niet-lukt structureel mogelijk én aantrekkelijk. De gevolgen van een B-attest reiken dan ook verder dan de leerlingen die ermee geconfronteerd worden. Het B-attest stuurt leerlingenstromen en draagt daardoor bij aan de negatieve beeldvorming van bepaalde onderwijstypes, in het bijzonder het beroepsonderwijs. In Vlaanderen investeren beleid en onderwijsorganisaties veel energie in de bestrijding van die negatieve beeldvorming. Beroepsonderwijs biedt geen slechter of gemakkelijker onderwijs dat aanleiding geeft tot een minder goed leven, het is *ander* onderwijs voor *andere* beroepen aansluitend bij *andere* interesses en begaafdheden, zo luidt de boodschap. Maar de vaststelling dat men bij niet-slagen niet verder kan in het ene onderwijstype maar wel zonder schoolvertraging in een ander onderwijstype, ondermijnt de overtuigingskracht van die argumenten. De discussie rond het B-attest moet gevoerd worden binnen een breder debat over de structuur van het secundair onderwijs en de plaats die *kiezen* daarbinnen inneemt.

Voor meer informatie

bram.spruyt@vub.ac.be

Referenties

- Spruyt B. (2008), *Non-collective educational choices as mechanisms of social reproduction of educational inequality*, SSL-rapport nr. SSL/OD2/2008.09, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Spruyt B., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2009), 'Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009)', *Mens & Maatschappij*, jrg. 84, nr. 3, p. 279-299.
- Spruyt B. & Laurijssen I. (2010), *Keuzes maken verschillen. Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs*, SSL-rapport nr. SSL/OD2/2010.20, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Verschijnt in herwerkte vorm in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2010-2011, vol. 3, p. 185-196

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B2: Naar een betere studieoriëntering in het secundair onderwijs?

Leerlingen in de waterval: trajecten doorheen het secundair onderwijs en hun effecten op academisch zelfconcept, prestaties en motivatie

KARINE VERSCHUEREN & SOFIE WOUTERS

Met het watervaleffect verwijst men naar het 'fenomeen waarbij leerlingen in het begin van het gewoon secundair onderwijs '(te) hoog mikken'; leerlingen proberen eerst 'zwaardere' studierichtingen of onderwijsvormen en zakken vervolgens naar 'lichtere' studierichtingen of onderwijsvormen af' (naar: Oriëntatienota hervorming secundair onderwijs, september 2010, p. 8). Dit cascade-effect wordt doorgaans als negatief en als te vermijden gepercipieerd: het zou wijzen op een verkeerde inschatting van de eigen talenten of op het niet of te laat volgen van de eigen interesses, samenhangend met een foutieve perceptie van de onderwijskwaliteit en de maatschappelijke status en mogelijkheden van onderwijsvormen. Onderwijsgevenden, begeleiders en ouders vrezen vaak voor de 'psychologische kosten' van het watervalfenomeen of de nadelige gevolgen voor het welbevinden, de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen. Het doorbreken van het watervaleffect via onder meer een betere studiekeuzebegeleiding waardoor leerlingen sneller op de 'juiste plaats' terecht komen, wordt dan ook geregeld als beleidsmaatregel naar voren geschoven. Ook de geplande hervorming van het secundair onderwijs is onder meer ontstaan vanuit de wens om het watervalstelsel te bestrijden (visienota secundair onderwijs commissie Monard, 2009).

In dit onderzoek willen we meer zicht krijgen op de gevolgen voor de ontwikkeling van leerlingen van het volgen van verschillende trajecten doorheen het secundair onderwijs (SO). Daarbij hebben we speciale aandacht voor de leerlingen die een cascadetraject volgen: in welke mate verschillen zij op vlak van schools welbevinden, schools engagement, schools zelfconcept en prestaties van leerlingen die doorheen het SO een stabiel academisch traject volgen, dan wel van bij de aanvang een technische of beroepsgerichte vorming kiezen.

Om deze vragen te beantwoorden maken we gebruik van de LOSO-databank (Van Damme, De Fraigne, Van Landeghem, Opdenakker & Onghena, 2002). De steekproef in het huidige onderzoek omvat 2 781 leerlingen (42% jongens), verspreid over 50 scholen in drie representatieve regio's in Vlaanderen. De leerlingen werden op vier momenten tijdens hun secundaire schoolloopbaan (leerjaar 1, 2, 4 en 6) bevraagd over het onderwijs dat ze volgden. Zij werden opgedeeld in 5 à 6 trajectgroepen, afhankelijk van hun onderwijsvorm vanaf de tweede graad en de voorbereidende keuzepakketten en basisopties/beroepenvelden in de eerste graad: (1) stabiel academische vorming, (2) stabiel technische vorming, (3) cascade academisch-technisch, (4) cascade technisch-beroeps, (5) cascade academisch-beroeps (al dan niet via technisch) en voor sommige uitkomsten, (6) stabiel beroepsgerichte vorming. Leerlingen die van school veranderden of een jaar overdeden tijdens het onderzoek, werden niet

opgenomen. Op elk meetmoment werd gepeild naar het welbevinden, het schools engagement en het schools zelfconcept van de jongeren. Er werd telkens ook een gestandaardiseerde toets Nederlands afgenomen. De longitudinale gegevens werden geanalyseerd aan de hand van (multi-groep) latente groeicurve modellen, rekening houdend met de clustering van leerlingen in scholen.

De voornaamste bevindingen zijn als volgt: Ten eerste, vertonen leerlingen in een stabiel academisch of technisch traject de sterkste daling in *schools zelfconcept* (beleving van de schoolse competentie) doorheen het SO; leerlingen die van een academische naar een technische vorming overgaan vertonen een kleinere daling en leerlingen die naar een beroepsgerichte vorming overgaan laten zelfs een toename van hun schoolse competentiebeleving zien. Aan het eind van het SO hebben deze leerlingen een positiever schools zelfconcept dan leerlingen die eindigen in ASO of TSO (zowel met als zonder controle voor hun aanvangsprestaties in het SO). Ten tweede, voor wat betreft het *schools engagement* (o.m. leertaakgerichtheid, concentratie in de klas, huiswerkattitude) zien we een daling in alle trajectgroepen: leerlingen die een cascadetraject naar BSO volgen starten met een lager engagement dan de andere groepen en dat verschil blijft, na controle voor aanvangsprestaties, bestaan. De cascadegroep academisch-technisch verschilt niet qua engagement van de stabiel academische en technische groep. Ten derde, wat betreft *schools welbevinden* (relatie leerkracht en medeleerlingen, plezier op school) zien we weerom een daling voor alle trajectgroepen en geen betekenisvolle verschillen na controle voor aanvangsprestaties. Ten slotte, voor wat de *prestaties Nederlands* betreft, zien we een negatievere ontwikkeling voor leerlingen met een stabiele beroepsgerichte vorming of die naar een beroepsgerichte vorming overgaan in vergelijking met leerlingen die eindigen met een academische en/of technische vorming. De leerlingen met een stabiel ASO-traject scoren doorheen heel het SO het hoogst voor Nederlands, ook na controle voor hun aanvangsprestaties.

In het algemeen steunen de resultaten niet de idee dat de cascadetrajecten gepaard gaan met een minder gunstige psychologische ontwikkeling van leerlingen. Voor het schools zelfconcept zien we zelfs een positief effect van het overgaan naar minder academisch georiënteerde onderwijsvormen, een bevinding die onder meer kan begrepen worden vanuit de referentiegroepen waarmee leerlingen zich vergelijken op vlak van schools presteren (Big-Fish-Little-Pond Effect). Wel blijkt een stabiel academische opleiding gepaard te gaan met de beste prestaties voor Nederlands doorheen het SO.

Voor meer informatie

karine.verschuere@psy.kuleuven.be

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C2: Leren jongeren nog bij na het verlaten van het reguliere onderwijs?

Hoe leren jongeren bij tijdens hun eerste baan?

WALTER VAN TRIER, DIETER VERHAEST & EDDY OMEY

Internationaal onderzoek leert dat onderwijsresultaten een erg belangrijke - sommigen zouden zeggen de meest belangrijke - factor is die bepaalt welke plaats men later op de arbeidsmarkt zal innemen. In een maatschappij waarin de vereiste om vaardigheden ook tijdens de arbeidsloopbaan verder te blijven ontwikkelen steeds dwingender wordt omwille van technologische vernieuwing en jobmobiliteit, krijgt deze problematiek een bijkomende dimensie. Eens bijleren gedurende de hele levensloop de norm wordt, is ongelijkheid van kansen op de arbeidsmarkt, evenals het risico op armoede en sociale uitsluiting niet enkel meer verbonden met onderwijsresultaten in de strikte zin van het woord of met de vaardigheden waarmee men de arbeidsmarkt betreedt, maar ook met hoeveel en welke vaardigheden men verwerft na het verlaten van de schoolbanken.

Deze bijdrage focust op de rol en betekenis van de overgang van school naar werk als een schakel in dit cumulatieve en dynamische proces van ontwikkeling van vaardigheden. Meer specifiek willen we bekijken in welke mate jongeren tijdens de initiële periode van hun arbeidsloopbaan vaardigheden bijleren, welke factoren de eventuele verschillen in bijleren kunnen verklaren en of bijleren tijdens de eerste job de verschillen in vaardighedenrijkdom (of -armoede) doen toenemen of afnemen.

In een eerste gedeelte leggen we uit hoe we in het SONAR-onderzoek 'bijleren tijdens de eerste job' meten en geven we aan waarom deze werkwijze een aantal voordelen biedt in vergelijking met de gewoonlijk gebruikte maatstaf die zich enkel baseert op het al dan niet volgen van opleidingen. Een belangrijke conclusie uit deze analyses is dat informeel leren een erg belangrijke plaats inneemt in het opbouwen van vaardigheden tijdens de initiële arbeidsmarktloopbaan. In die zin is informeel leren op de werkvloer eerder een complement dan een substituut voor de kennis en de vaardigheden die men tijdens de formele onderwijsloopbaan verwierf.

In een tweede gedeelte analyseren we de relatie tussen formeel onderwijs en de opbouw van (arbeidsmarkt)vaardigheden tijdens de eerste baan. Opbouw van vaardigheden meten we zowel indirect door deelname aan opleidingen als via een subjectieve beoordeling door de jongere zelf. Formeel onderwijs, gemeten als het aantal jaren onderwijs blijkt de kans op opbouw van vaardigheden te verhogen. Jobs die meer jaren formeel onderwijs vereisen, vereisen typisch ook bijkomende opleiding en vaardighedenopbouw. Ondergeschoolde werknemers hebben minder opleiding en een kleinere kans op vaardighedenopbouw dan hun

qua niveau adequaat geschoolde collega's. Overgeschoolde werknemers verwerven minder draagbare of algemene vaardigheden dan hun adequaat geschoolde collega's.

In een derde gedeelte welke factoren bepalen of jongeren tijdens hun eerste baan al dan niet bijleren? De belangrijkste conclusie uit dit deel is dat naarmate het onderwijsniveau waarmee jongeren hun eerste baan aanvatten hoger is de kans groter is dat ook tijdens die baan nog bijleren. Maar de aard en de karakteristieken van de baan waarin ze terecht komen blijken van even groot belang. Wie in een 'actieve baan' terecht komt heeft een veel grotere kans op bijleren. Ook factoren als de overeenkomst tussen het gevolgde onderwijs en de vereisten van de baan hebben een invloed op het al dan niet bijleren.

De belangrijkste conclusie uit het geheel van deze analyses is dat er een uitermate groot risico bestaat dat zich tijdens de eerste baan een toename voordoet van de ongelijkheid op de arbeidsmarkt in die zin dat er wel degelijk sprake is van een groeiende kloof tussen wie na meer onderwijs nog meer bijkomende vaardigheden verwerft en de anderen die minder onderwijs genoten en bovendien ook minder vaardigheden verwerven tijdens hun eerste baan.

Voor meer informatie

walter.vantrier@ugent.be

Referenties

- Van Trier W. (2010), 'Leren jongeren bij tijdens hun eerst baan? En zo ja wat?', in J. Vranken et al. (eds.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek Armoede 2010*, Acco, Leuven, p. 359-384.
- Verhaest D., Omey E. (2009), *The relation between formal education and skill acquisition in young workers' first job*, HUB-Research Paper, Brussel.
- Verhaest D., Omey E. (2010), 'The measurement and determinants of skill acquisition in young workers first jobs', *Economic and Industrial Democracy*, vol. 31 n° 1, p.116-149.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C2: Leren jongeren nog bij na het verlaten van het reguliere onderwijs?

Participatie aan leeractiviteiten en arbeidsmarktsucces: de rol van sociaal kapitaal

HEIDI KNIPPRATH & KATLEEN DE RICK

Levenslang leren krijgt bijzondere aandacht van Vlaamse en internationale beleidsmakers. Volgens de Europese Unie bevordert deelname aan levenslang leren het actief burgerschap en de inzetbaarheid - het vinden en behouden van werk - van de beroepsbevolking. Ook in Vlaanderen is levenslang leren een belangrijk aandachtspunt onder beleidsmakers om de inzetbaarheid van jongvolwassenen te vergroten. Maar heeft participatie aan levenslang leren werkelijk een positief effect op arbeidsmarktsucces? Om een antwoord te vinden op deze vraag hebben we een literatuurstudie uitgevoerd naar levenslang leren, maar ook naar sociaal kapitaal. Zowel beleidsmakers als onderzoekers lijken namelijk overtuigd te zijn dat sociaal kapitaal een positief effect heeft op zowel (levenslang) leren als op arbeidsmarktsucces. Hieronder lijsten we enkele interessante bevindingen uit de literatuurstudie.

Wat is sociaal kapitaal?

Sociaal kapitaal is een geheel van bestaande of potentiële hulpbronnen die gerelateerd zijn aan het bezit van een netwerk of aan het lidmaatschap van een groep (Bourdieu, 1980). Tot deze hulpbronnen wordt vooral informatie gerekend, maar veel onderzoekers vermelden ook expliciet normen, (wederzijdse) verwachtingen en ondersteuning binnen het netwerk als een dimensie van sociaal kapitaal. Volgens Bourdieu is sociaal kapitaal enkel in bezit van de hogere sociale klasse. Volgens de meeste andere onderzoekers beschikken mensen uit verschillende lagen van de bevolking over sociaal kapitaal, maar bestaan er wel verschillende soorten kapitaal.

Wat is het effect van sociaal kapitaal op levenslang leren en arbeidsmarktsucces?

Er zijn twee noemenswaardige studies en theorieën over het effect van sociaal kapitaal op (levenslang) leren: Coleman (1988) en Field (2005). Sociaal kapitaal betekent volgens Coleman (1988) dat de volwassen gezinsleden fysiek aanwezig moeten zijn en de nodige aandacht moeten schenken aan de kinderen om hun verwachtingen over leren over te kunnen brengen. Dan alleen kunnen kinderen de voordelen van het menselijk of cultureel kapitaal van de volwassen gezinsleden ten volle benutten. Ook wanneer er weinig of geen menselijk kapitaal aanwezig is, kan sociaal kapitaal een positief effect hebben op leren bij kinderen. Field (2005) redeneert dat ook volwassenen in sterke gemeenschappen meer geneigd zijn om

te leren. Mensen die behoren tot eenzelfde gemeenschap zullen dezelfde houding tegenover leren delen en elkaar aanmoedigen om deel te nemen aan levenslang leren. Bovendien kan men verwachten dat mensen met een groot netwerk meer toegang hebben tot informatie over mogelijkheden en voordelen van levenslang leren. Er is echter nog weinig kwantitatief onderzoek verricht naar het effect van sociaal kapitaal op (levenslang) leren om deze hypotheses te toetsen. Bovendien kunnen we ook redeneren dat sociaal kapitaal een negatief effect kan hebben wanneer er negatieve normen over leren overheersen binnen de familie of het bredere netwerk.

Literatuurstudies, en met name netwerkanalyses, geven verder aan dat sociaal kapitaal een positief effect heeft op arbeidsmarktsucces en statusverwerving. Lin (1999; 2008) stelt wel vast dat het noodzakelijk is om te kijken naar de uitgestrektheid van het netwerk en niet naar de zwakte of sterkte van de banden in het netwerk. Zowel zwakke als sterke banden dragen bij tot de uitgestrektheid van het netwerk en hoe uitgebreider het netwerk, hoe meer toegang tot potentiële hulpbronnen die ingezet kunnen worden om werk te vinden.

Opmerkelijk is dat we tenslotte in de literatuur aanwijzingen hebben gevonden dat sociaal kapitaal wel eens een substituut kan zijn voor menselijk kapitaal bij het vinden van werk (door laaggeschoolden). Met andere woorden, het hebben van sociaal kapitaal of toegang hebben tot informatie en andere hulpbronnen zou wel eens bepaalde volwassenen kunnen weerhouden van participatie aan levenslang leren en het verhogen van eigen menselijk kapitaal omdat ze zich zo kunnen behelpen in het leven. Er zouden dus interactie-effecten tussen menselijk en sociaal kapitaal bestaan bij het vinden van werk en statusverwerving.

Wat is het effect van levenslang leren op werk?

Studies naar de effecten van levenslang leren leveren verwarrende resultaten op. Werkgerelateerde opleidingen lijken in meerdere mate effect te sorteren dan opleidingen die niet werkgerelateerd zijn op inkomen en tewerkstellingskansen. Maar er bestaan aanwijzingen dat sociale ongelijkheid vooral bestaat bij participatie aan werkgerelateerde opleidingen. Onderzoekers waarschuwen bovendien voor optimistische berekeningen van de economische opbrengsten van het volgen van een opleiding voor het individu. Vele studies worstelen met selectievertekening omdat participanten en niet-participanten niet optimaal vergeleken kunnen worden met elkaar.

Besluit

Deelname aan leeractiviteiten, met name aan werkgerelateerde opleidingen, kunnen een (bescheiden) positief effect hebben op succes op de arbeidsmarkt. Maar deelname aan vooral dergelijke opleidingen lijkt ongelijk verdeeld te zijn. Deelnemers zijn vooral hoogopgeleide, jonge en werkende mensen. De vraag of deelname aan leeractiviteiten door laaggeschoolden een positief effect heeft op arbeidsmarktsucces blijft onbeantwoord. Het is daarom belangrijk om de vraag te stellen naar de haalbaarheid en de effectiviteit van een compensatiebeleid voor laaggeschoolden om hen te stimuleren deel te nemen aan levenslang leren, een kwalificatie te behalen en zodoende hun kansen op de arbeidsmarkt te doen vergroten. Daarvoor is meer empirisch onderzoek nodig. Ondertussen lijkt het vooral belangrijk om reeds tijdens de initiële schoolloopbaan een positieve boodschap over leren over te brengen. Het overbrengen van een positieve boodschap over leren en het creëren van een positief leerklimaat kunnen een positief effect hebben op (levenslang) leren. Toegang tot

informatie(kanalen) kan ook een positief effect hebben op arbeidsmarktsucces. Daaruit kunnen we afleiden dat het aanreiken van informatie(kanalen) aan vooral diegenen die beperkt toegang tot informatie hebben misschien wel erg belangrijk is.

Voor meer informatie

heidi.knipprath@hiva.kuleuven.be

Referenties

- Bourdieu P. (1980), 'Le capital social. Actes de la recherche en sciences sociales', vol. 31, no. 2-3.
- Coleman J.S. (1988), 'Social capital in the creation of human capital', *The American Journal of Sociology*, vol. 94, p. 95-120.
- Field J. (2005), *Social capital and lifelong learning*, Policy Press, London.
- Lin N. (1999), 'Networks and status attainment', *Annual Review of Sociology*, vol. 25, p. 467-487.
- Lin N. (2008), 'A network theory of social capital', in D.Castiglione, J. van Deth & G. Wolleb (eds.), *Handbook on social capital*, Oxford University Press, p. 50-69.

Gebaseerd op het SSL-rapport nr. SSL/OD2/2010.22.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C2: Leren jongeren nog bij na het verlaten van het reguliere onderwijs?

Hoe lang is levenslang? Verschuivingen aan participatie in levenslang leren doorheen de levensloop

ELLEN BOEREN & IDES NICAISE

Aandacht voor levenslang leren groeit voortdurend sinds de ondertekening van de Lissabondoelstellingen in maart 2000 (Europese Commissie, 2000). Europa moest evolueren tot de meest dynamische en competitieve kennisgebaseerde regio in de wereld, met meer innovatie en betere jobs. Participatie aan leeractiviteiten doorheen de levensloop vormt sindsdien een leidend beginsel. Hoewel het beleid vaak bekritiseerd wordt omwille van zijn streng economische invalshoek - Boshier (1998) noemde levenslang leren 'Human Resource Development in drag' - kunnen opbrengsten van onderwijs zowel economisch (inkomen, werkgelegenheid, productiviteit) als sociaal zijn (levenstevredenheid, sociale cohesie) (Holford et al., 2008; Hoskins et al., 2010). En naast de individuele opbrengsten voor de lerende volwassene zelf heeft de ganse maatschappij baat bij succesvolle participatie doorheen de levensloop.

Demografische veranderingen zoals de vergrijzing van de bevolking en het dalen van de geboortecijfers hebben een impact op beleidsdomeinen zoals arbeidsmarkt en gezondheidszorg. Minder jongeren betekent minder instroom op de arbeidsmarkt en dit leidt tot vragen over een langere arbeidsloopbaan (Fuller & Unwin, 2005; McNair, 2009). De verschuiving van een agrarische en industriële samenleving naar een diensteneconomie heeft er ook toe geleid dat kennis en vaardigheden snel verouderen en continu moeten aangepast en vernieuwd worden (Bell, 1974; OECD, 1996). Voorgaand onderzoek heeft meermaals aangetoond dat oudere volwassenen veel minder participeren aan volwasseneneducatie dan jongeren (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006). Omwille van hun kortere actieve periode op de arbeidsmarkt is de opbrengst van participatie lager dan voor jongeren. In hun 'Learning Through Life' rapport beschrijven Schuller en Watson (2009) dat de actieve loopbaan - in het licht van de gemiddelde levensverwachtingen - gerust verlengd kan worden tot de leeftijd van 75 jaar, zij het op een rustiger tempo dan de huidige voltijdse werkweek. Daarnaast geven ze sterk aan dat leren meer moet zijn dan participatie aan arbeidsmarktgerelateerde cursussen. Het aanpassen aan biologische veranderingen, het leren omgaan met de rol van grootouder, enz. moeten eveneens een plaats krijgen in een 'agenda levenslang leren'. Aandacht voor leren spitst zich nu te eenzijdig toe op het initiële onderwijs en moet verder uitgebreid worden naar alle leeftijdscategorieën - een *lifelong learning from cradle to grave* benadering dringt zich op.

In deze paper onderzoeken we de kans op deelname aan levenslang leren, motieven en barrières van Vlaamse volwassenen tussen 25 en 64 jaar. We leggen de specifieke focus op de

veranderende perspectieven naargelang de levensfase. In een eerste sectie van deze paper gaan we dieper in op het Vlaamse beleid met betrekking tot levenslang leren, vervolgens geven we theoretische achtergrond over verschuivende levensperspectieven doorheen de levensloop. In een methodologiesectie beschrijven we de Adult Education Survey, de databank waarvan we gebruik maken in het empirische deel van deze paper. We eindigen met enkele conclusies en aanbevelingen.

De belangrijkste bevindingen geven aan dat participatie sterk verschuift doorheen de levensloop en dat participatie aan werkgerelateerde opleidingen daalt naarmate de leeftijd stijgt. In de groep van participanten zijn de werkgerelateerde motieven ook sterker aanwezig dan bij oudere participanten. In de groep van niet-participanten lijden de jongere volwassenen voornamelijk aan tijdsgerelateerde druk die hen belet om deel te nemen aan een cursus, ondanks de aanwezigheid van een intentie bij sommigen.

Voor meer informatie

ellen.boeren@hiva.kuleuven.be

Keynote 2

Hoe succesvol zijn Vlaamse jongeren bij de overgang van school naar werk en welke aspecten verdienen speciale aandacht van het beleid?

WALTER VAN TRIER

Hoewel de ontwikkeling naar volwassenheid ook andere aspecten betreft vormt de overgang van school naar werk voor jongeren er een erg belangrijk onderdeel van. Toegang verkrijgen tot de arbeidsmarkt betekent niet alleen een eerste stap naar financiële onafhankelijkheid, maar ook het begin van het uitbouwen van een carrière. We weten bovendien dat het begin van de arbeidsloopbaan een belangrijke invloed uitoefent op de verdere ontwikkeling ervan en dat kwetsuren die men tijdens deze initiële fase oploopt gedurende langere tijd hun nadelige effecten laten voelen.

De nadelige effecten van een mank lopende arbeidsmarktintrede tonen zich trouwens niet alleen op individueel vlak. Grote ongelijkheden inzake onderwijsresultaten kunnen leiden tot grote ongelijkheden op de arbeidsmarkt of problemen inzake sociale integratie en sociale cohesie. Problemen bij de overgang van school naar werk dreigen immers ook te leiden tot een verlies van opgebouwde competenties en kunnen wijzen op een gebrek aan evenwicht tussen het aanbod en de vraag naar vaardigheden op de arbeidsmarkt en aanleiding zijn van verlies van productiviteit en competitiviteit in een economie waarin kennis een belangrijke productiefactor is.

Klassiek gebruikte men als belangrijke indicator om het succes van de overgang van school naar werk te beoordelen of iemand op een redelijke termijn na het verlaten van het onderwijs een stabiele baan vond. Een belangrijke kwestie is evenwel wat het juiste statuut is van een indicator als snel een stabiele baan vinden in een samenleving die men kenmerkt als een 'transitionele arbeidsmarkt' en waarin 'blijvende inzetbaarheid' een belangrijk aspect van de arbeidsloopbaan vormt. Zeker omdat internationaal onderzoek uitwijst dat de zoektocht naar de eerste stabiele baan in de loop van de voorbije decennia langer duurt en chaotischer is geworden.

In deze bijdrage illustreer - en bepleit - ik het belang van het gebruik van een meer uitgebreide verzameling van criteria bij de monitoring van de overgang van school naar werk en de aansluiting van het onderwijs bij de arbeidsmarkt. De achterliggende stelling is dat (snel) een baan vinden uiteraard nog altijd een noodzakelijke voorwaarde is voor een eventuele succesvolle intrede op de arbeidsmarkt, maar hiervoor lang niet meer als een voldoende voorwaarde geldt.

Ter illustratie: als men enkel het hiervoor geciteerde minimalistische criterium zou gebruiken, kan men op basis van de SONAR-gegevensbank stellen dat Vlaamse jongeren, die geboren in de tweede helft van de jaren 1970, globaal genomen de overgang met succes maakten. Al is een uiterst belangrijke kanttekening hierbij dat jongeren van allochtone afkomst en, zij

het in mindere mate, jongeren uit een lagere sociaal milieu op deze algemene regel een belangrijke uitzondering vormen, vooral wat betreft de tijd die zij nodig hebben om een eerste baan te vinden.

Rekening houden met een meer uitgebreide verzameling van criteria, waaronder de mogelijkheid om vaardigheden verder te ontwikkelen en zo een blijvende inzetbaarheid te garanderen, leidt echter tot een meer genuanceerde beoordeling van de manier waarop deze geboortecohorten de overgang van school naar werk maakten en wijst op een aantal belangrijke aandachtspunten voor het beleid.

Voor meer informatie

walter.vantrier@ugent.be

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A3: Zittenblijven

Zittenblijven in het eerste leerjaar: zinvol of niet?

MIEKE GOOS, JAN VAN DAMME, PATRICK ONGHENA & KATJA PETRY

Probleemstelling

Voor heel wat Vlaamse kinderen verloopt de overgang van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs niet zonder slag of stoot. De vraag die dan ook vaak gesteld wordt, is wat te doen met deze leerlingen. Vaak wordt beslist om deze kinderen in het eerste leerjaar te laten blijven zitten. Dit gebeurt onder andere vanuit de overtuiging dat een extra jaar hen de kans biedt om hun achterstand in kennis en vaardigheden op te halen, waardoor ze meer succeservaringen kunnen opdoen in hun verdere loopbaan. Maar, is dit wel zinvol?

Methode

In deze studie gaan we na wat de effecten van zittenblijven in het eerste leerjaar zijn op de verdere ontwikkeling van leerlingen doorheen de lagere school. We volgen hiertoe ongeveer 4 000 Vlaamse leerlingen (SiBO-project) van het eerste leerjaar tot het einde van de lagere school. Leerlingen die blijven zitten zijn in het eerste leerjaar, worden telkens vergeleken met zowel jongere leerjaargenoten als leeftijdsgenoten die in een hoger leerjaar zitten. We bekijken daarbij zowel effecten op prestaties als effecten op psychosociaal functioneren. Verder controleren we voor een hele reeks leerlingkenmerken en enkele klaskenmerken, door een beroep te doen op de zogenaamde 'propensity score' van leerlingen (de conditionele kans om te blijven zitten gegeven alle leerling- en klaskenmerken samen). Door deze score in rekening te brengen, vergelijken we leerlingen die equivalent zijn in termen van risicofactoren die zittenblijven voorafgaan. Daarnaast houden we rekening met de clustering van de gegevens door gebruik te maken van 3-niveau groeicurvemodellen.

Resultaten

De resultaten van de leerjaarvergelijkingen tonen dat de zittenblijvers bij de start van het bisjaar beter presteren in wiskunde en technisch lezen en vergelijkbaar functioneren op psychosociaal gebied (bv. ze werken even zelfstandig in de klas, hebben evenveel zelfvertrouwen) als hun jongere leerjaargenoten die een vergelijkbare kans hebben om te blijven zitten en toch overgaan. Maar, doorheen de lagere school vertonen de zittenblijvers een significant tragere groei in wiskunde en technisch lezen, waardoor ze al snel terug achterop hinken. Deze achterstand neemt overigens toe met de tijd. Verder zijn de zittenblijvers - voor ten

minste een gedeelte van hun loopbaan in de lagere school - relatief minder populair onder klasgenoten, hyperactiever, asocialer, minder zelfstandig in de klas en gaan ze minder graag naar school en hebben ze minder zelfvertrouwen dan hun vergelijkbare leerjaargenoten die steeds overgaan.

Uit de resultaten van de leeftijdsvergelijkingen blijkt dat de zittenblijvers beter hadden gepresteerd in wiskunde en technisch lezen en gelijkaardig of zelfs beter hadden gefunctioneerd op psychosociaal vlak (bv. ze zouden meer zelfstandig gewerkt hebben, populairder geweest zijn), waren ze toch overgegaan naar het tweede leerjaar, en dit zowel op korte als lange termijn.

Discussie

Bij deze resultaten dienen enige kanttekeningen geplaatst te worden:

1. enkel leerlingen met een 'regelmatige' schoolloopbaan (L1-L2-L3-L4-L5-L6 dan wel L1-L1bis-L2-L3-L4-L5-L6) die bovendien niet van school veranderden in de loop van het SiBO-project, werden opgenomen in de analyses. Dit maakt dat de vergelijkingsgroep van normaalvorderende leerlingen wat selectief is, waardoor we mogelijk de effecten van zittenblijven te negatief ingeschat hebben;
2. het psychosociaal functioneren van de leerlingen werd enkel beoordeeld door de leerkrachten. Mogelijk hebben we – onbedoeld - hierdoor eerder de opinies van leerkrachten over hun leerlingen gemeten dan de eigenlijke psychosociale vaardigheden van de leerlingen. Interessant zou zijn om in toekomstig onderzoek beide perspectieven te vergelijken;
3. om een definitieve uitspraak te kunnen doen over het effect van zittenblijven in het eerste leerjaar is het aangewezen om naar drie soorten criteria te kijken: de prestaties van leerlingen, hun psychosociaal functioneren en hun verdere schoolloopbaan. Voorlopig zijn we enkel de effecten op de eerste twee criteria nagegaan. In vervolgonderzoek zal het effect op het derde criterium geëvalueerd worden, om toe te laten een definitief oordeel te vormen.

Ongeveer 7% van de Vlaamse leerlingen doet het eerste leerjaar over. Dit brengt jaarlijks heel wat kosten met zich mee voor de overheid. Hoewel de onderzoeksresultaten van deze studie met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden, lijken ze erop te wijzen dat zittenblijven in het eerste leerjaar mogelijk minder gunstige effecten kan hebben op de verdere ontwikkeling van leerlingen dan doorgaans gedacht wordt door leerkrachten en beleidsmakers. Mogelijke alternatieven en hoe deze alternatieven te implementeren komen aan bod in de twee overige presentaties binnen dit symposium.

Voor meer informatie

mieke.goos@ped.kuleuven.be

Referentie

Goos M., Van Damme J., Onghena P. & Petry K. (2011), *First-grade retention: effects on children's academic and psychosocial growth throughout primary education*, SSL-rapport nr. SSL/OD1/2011.33, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A3: Zittenblijven

Hoe gaan andere onderwijssystemen met zwakke leerlingen om? Alternatieven voor zittenblijven

BARBARA BELFI, HEIDI KNIPPRATH, BIEKE DE FRAINE & MIEKE GOOS

Schoolsystemen gaan ieder op hun eigen wijze met de heterogeniteit van leerlingen om. Dupriez en collega's (2008) classificeerden verschillende internationale onderwijssystemen naar de methoden die zij hanteren om met de diversiteit tussen leerlingen om te gaan. Zij kwamen tot vier typen van onderwijssystemen.

Het eerste type onderwijssysteem dat zij onderscheidde was het *'scheidingsmodel'*. Onderwijssystemen van dit type, delen leerlingen vanaf het begin van het secundair onderwijs in, in verschillende leerwegen op basis van prestatieniveau. Daarnaast maken zij zowel in het basis- als het secundair onderwijs veelvuldig gebruik van zittenblijven. Dit onderwijsmodel wordt behalve in Vlaanderen, veel gebruikt in de ons omringende landen als Nederland, Luxemburg, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland.

Het tweede type onderwijssysteem dat de onderzoekers identificeerden was het *'a la carte integratiemodel'*. In dit type onderwijssysteem volgen alle leerlingen tot en met 16 jaar een gemeenschappelijk curriculum. Verschillen in prestatieniveau tussen leerlingen worden in deze systemen zoveel mogelijk opgevangen door middel van binnenklasgroepering in het basisonderwijs en een flexibele niveaugroepering per vakgebied in het secundaire onderwijs. Landen die gebruik maken van dit onderwijsmodel zijn onder meer Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Canada, Australië en Nieuw-Zeeland.

Dan is er nog het *'uniforme integratiemodel'*. In dit onderwijsmodel volgen alle leerlingen hetzelfde curriculum tot en met 14, 15 of 16 jaar. Zittenblijven geldt in dit onderwijssysteem als de enige maatregel om met zwakkere leerlingen om te gaan. Deze variant van onderwijssystemen komt voor in de Zuid-Europese landen: o.a. Frankrijk, Spanje en Portugal.

Het laatste type onderwijssysteem is tenslotte het *'geïndividualiseerde integratiemodel'*. In dit type onderwijssysteem vindt er geen niveaugroepering plaats en komt zittenblijven nauwelijks voor. Deze onderwijsvorm komt met name voor in Zweden, Noorwegen, Finland en IJsland.

Nadat ze deze vier verschillende typen onderwijssystemen hadden geïdentificeerd, onderzochten Dupriez en zijn medeonderzoekers (2008) welke van deze vier onderwijsmodellen het meest tegemoet kwam aan de onderwijsbehoeften van zwakke leerlingen. Ze deden dit door na te gaan in welke van de vier systemen de kleinste verschillen bestonden tussen zwakke en overige leerlingen (gemiddelde en sterke leerlingen) wat betreft gemiddelde

prestatie, gemiddelde sociaal-culturele achtergrond, mate van discipline in de klas en academisch zelfbeeld voor wiskunde.

De resultaten van hun onderzoek gaven aan dat de kleinste leerlingenverschillen op het gebied van gemiddelde prestatie, gemiddelde sociaal-culturele achtergrond en mate van discipline in de klas worden geboekt door landen met het 'geïndividualiseerde integratiemodel'. Het Finse onderwijsmodel kwam daarbij specifiek naar voren als het onderwijssysteem dat het meest voor gelijke onderwijskansen zorgt.

Aan de hand van het stelden we vast dat van alle 26 onderzochte onderwijssystemen, het Belgische onderwijssysteem op de tweede plaats staat wat betreft grootste leerlingenverschillen in gemiddelde prestatie, gemiddelde sociaal-culturele achtergrond en mate van discipline in de klas. Het Belgische onderwijssysteem staat daarbij bijna lijnrecht tegenover de Scandinavische onderwijssystemen. Een vraag waarop de studie van Dupriez et al. (2008) echter geen antwoord op gaf was: welke elementen van de Scandinavische onderwijsmodellen maken nu dat zij zo'n effectieve systemen zijn voor de leerkansen van zwakke én gemiddelde en sterke leerlingen?

Wij verrichtten een literatuurstudie om een antwoord te vinden op deze vraag en stelden vast dat in het 'geïndividualiseerde integratiemodel' de specifieke leerbehoeften van zwakke leerlingen worden opgevangen door een aantal instructiepraktijken die mogelijk ook een bijkomend gunstig effect op de leerprestaties van gemiddelde en sterke leerlingen hebben. Deze instructiepraktijken zijn onder meer: leerjaaroverstijgend onderwijs, één-op-één begeleiding, looping en onderwijs in kleine klassen. In deze presentatie geven wij een overzicht van de basiselementen het 'geïndividualiseerde integratiemodel'.

Voor meer informatie

barbara.belfi@ped.kuleuven.be

Referenties

- Dupriez V., Dumay X. & Vause A. (2008), 'How do school systems manage pupils' heterogeneity?' *Comparative Education Review*, vol. 52, p. 245-273.
- Grubb N. (2007), 'Dynamic inequality and intervention: lessons for a small country', *Phi Delta Kappan*, vol. 89, p. 105-114.
- Halinen I. & Järvinen R. (2008), 'Towards inclusive education: the case of Finland', *Prospects*, vol. 145, p. 77-98.
- Väljjarvi J. & Sahlberg P. (2008), 'Should "failing" students repeat a grade?' *Journal of Educational Change*, vol. 9, p. 385-389.

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A3: Zittenblijven

Hoe een alternatieve aanpak voor zittenblijven implementeren?

LOES VANDENBROUCKE & GOEDROEN JUCHTMANS

Samen tot aan de meet is een traject dat werd uitgewerkt in opdracht van de Stad Antwerpen en dat als doel heeft een startende groep leerlingen (gerekend vanaf de derde kleuterklas) samen te houden tot – minstens – het einde van de lagere school. In de voorgaande bijdrage werden bouwstenen aangereikt die helpen om dit doel te bereiken en de praktijk van zittenblijven overbodig maken. Van een voorstel tot onderwijsvernieuwing tot de eigenlijke uitvoering zit echter nog een lange weg. Veel onderwijsvernieuwingen zijn een snelle dood gestorven omdat ze van bovenaf in het onderwijsveld werden gedropt. In *Samen tot aan de meet* wordt daarom ook aandacht besteed aan de manier waarop zo'n onderwijsvernieuwend traject kan geïmplementeerd worden.

De centrale uitgangspunten om de implementatie succesvol te laten verlopen zijn:

- *vertrouwen in het beleidsvoerend vermogen van de school*: de ingrediënten voor een schooleigen cocktail worden aangereikt maar het wordt aan de school overgelaten welke vorm best afgestemd is op de eigen situatie;
- *het implementatieproces is van iedereen*: het implementatieplan wordt uitgewerkt en dus gedragen door het hele team (én de ouders en leerlingen). Naast deze bottom-up benadering is er echter ook behoefte aan transformatief leiderschap. Een transformatief leider kan een team begeisteren en opvattingen beïnvloeden/doen convergeren;
- *voldoende nascholingsmogelijkheden voor leerkrachten*: de nodige middelen en tijd moeten voorzien worden om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te garanderen;
- *een implementatieplan gebaseerd op ondubbelzinnige intenties*: de rationele achter de vernieuwing moet ondubbelzinnig geëxpliciteerd worden en consequent aangehouden. Geen verborgen agenda's!

De eigenlijke implementatie bestaat uit vier fases:

- problematiseren van zittenblijven (hoofd);
- weerstanden ombuigen tot motivatie (hart);
- bouwstenen kiezen, uitwerken en uitvoeren (handen);
- proces- en productevaluatie.

Tijdens de eerste fase wordt zittenblijven in vraag gesteld als zinvolle onderwijspraktijk. Dit kan gebeuren door een beginanalyse te maken van de praktijk rond zittenblijven binnen de eigen school en dit te confronteren met onderzoek over de zinvolheid van zittenblijven (zie ook de eerste bijdrage binnen dit symposium) tijdens een vormingsmoment. Wanneer het team op het einde van deze fase de zinvolheid van zittenblijven begint in vraag te stellen, is de tijd rijp voor fase twee: met alle betrokkenen een gemeenschappelijk diagnosekader uitwerken. Alle betrokkenen krijgen de kans om het probleem 'zittenblijven' te definiëren en te

verklaren. Centrale vraag hierbij is: 'Hoe komt het dat in deze school leerlingen blijven zitten. Tijdens overlegmomenten kunnen zowel oorzaken van individuele, contextuele, organisatorische als didactische aard aangehaald worden. Het is belangrijk om in deze fase voldoende ruimte en tijd te creëren om tot een gemeenschappelijk gedragen probleemkadering te komen.

Wanneer het team op basis van fase twee voldoende gemotiveerd is om aan de slag te gaan, is het in fase drie tijd om een plan van aanpak uit te tekenen op basis van een reeks bouwstenen die aangereikt worden. De basisbouwstenen impliceren dat de school werkt rond (a) een positief en stimulerend leefklimaat, (b) leerjaaroverstijgende initiatieven op vlak van organisatie, (c) differentiatie op vlak van didactiek en (d) het gebruik van een leerlingvolgsysteem qua evaluatie (zei voor bouwstenen ook de tweede bijdrage binnen dit symposium). Daarnaast worden nog additionele bouwstenen voorgesteld die de werkzaamheid van andere strategieën kunnen ondersteunen: kleinere klassen, leren met behulp van ICT, extra onderwijskundig personeel in de klas en student tutoring. Na het uitwerken van een schooleigen implementatieplan kan het project van start gaan.

Heel wat scholen hebben al ervaring met één of meerdere van de aangereikte elementen. *Samen tot aan de meet* helpt deze praktijken te kaderen en te richten op een duidelijk doel: een startende groep leerlingen samen tot aan de meet brengen.

De vierde fase tenslotte moet ervoor zorgen dat het team aandacht heeft voor proces- (doorlopend) en productevaluatie. Een constante cyclus van evalueren en bijsturen moet de efficiëntie en effectiviteit van de onderwijsvernieuwing helpen bewaken.

Voor meer informatie

loes.vandenbroucke@hiva.kuleuven.be

Referentie

Juchtmans G., Belfi B., De Fraine B., Goos M., Knipprath H., Vandenbroucke A. & Verbeeck B. (2011), *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*, Garant, Antwerpen.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B3: Zijn er succesvolle richtingen in het secundair onderwijs en andere?

Een antwoord vanuit de aanvankelijke loopbaan in het hoger onderwijs en/of op de arbeidsmarkt

JAN VAN DAMME

Op een moment dat er nagedacht wordt over de hervorming van het secundair onderwijs, lijkt het ons aangewezen de vraag te stellen of er in ons secundair onderwijs meer en minder succesvolle studierichtingen zijn. Uiteraard kan daarbij een veelheid van mogelijke criteria gehanteerd worden. Voor een eerste voorlopig antwoord gebruiken we het succes hetzij in het hoger onderwijs hetzij op de arbeidsmarkt (afhankelijk van de keuze die onmiddellijk na het secundair gemaakt wordt) en op korte (na één jaar) en op middellange termijn (na 3,5 jaar).

Recente gegevens daarover die relatief gemakkelijk toegankelijk zijn, zijn voor zover ons bekend niet beschikbaar. Daarom maken we gebruik van de LOSO-databank. In het LOSO-project werden in de loop van de tweede helft van de negentiger jaren, twee opéénvolgende cohorten laatstejaars van 65 scholen gevolgd, in totaal ongeveer 12 000 jongeren.

Het korte termijn succes definiëren we als: hetzij slagen in het gevolgde onderwijs in het eerste jaar na het secundair onderwijs (veelal tertiair onderwijs, maar het kan ook gaan om bv. het zevende jaar TSO), hetzij - voor wie naar de arbeidsmarkt gaat - werk gevonden hebben voor de novembermaand die volgt op het afstuderen. Lange termijn succes betekent: hetzij drie opeenvolgende jaren slagen in de aanvankelijk aangevatte studierichting in het hoger onderwijs, hetzij tijdens het derde jaar na het afstuderen ononderbroken een job gehad hebben.

Wat de resultaten betreft, geven we in deze abstract een beknopte samenvatting op het niveau van de grote onderwijsvormen: ASO, TSO (inclusief enig KSO) en BSO. Tijdens de conferentiedagen zullen exemplarisch ook enige resultaten op het niveau van afzonderlijke studierichtingen gegeven worden.

Wat het succes op korte termijn betreft, ervaren de leerlingen uit het BSO van het zesde leerjaar het vaakst succes (77,1%), gevolgd door de leerlingen uit het ASO (52,8%) en tot slot de leerlingen uit het TSO (41,0%).

Op de *arbeidsmarkt* doen de leerlingen van het TSO/KSO het dan weer het beste (58,0% succes op korte termijn), gevolgd door de leerlingen uit het BSO (47,1%). De leerlingen uit het ASO doen het hier het minst goed (38,9%).

Wat betreft het *hogere onderwijs*, zien we dat de leerlingen uit het ASO het duidelijk beter doen dan de leerlingen uit het TSO/KSO (53,1% respectievelijk 31,0% korte termijn succes). Ook binnen de verschillende vormen van hoger onderwijs doen de leerlingen uit het ASO het steeds beter dan die van het TSO/KSO. Vanuit het BSO start er niemand in het hoger onderwijs.

De leerlingen die overgaan naar een *7^e leerjaar* doen het over het algemeen goed. Er is weinig verschil in mate van succes tussen diegene die vanuit het TSO/KSO dan wel vanuit het BSO komen (86,0% versus 88,5%).

Wat het succes op lange termijn betreft, ervaren de leerlingen uit het BSO het vaakst succes (56,5%), gevolgd door de leerlingen uit het ASO (45,3%) en tot slot de leerlingen uit het TSO/KSO (37,9%).

Op de arbeidsmarkt doen leerlingen uit het TSO/KSO het het beste, met 67,1% succes op lange termijn, gevolgd door de leerlingen uit het BSO (61,9%) en tenslotte de leerlingen uit het ASO (56,8% succes).

In het hoger onderwijs doen de leerlingen uit het ASO het het beste (45,0% succes) op lange termijn, gevolgd door diegenen uit het TSO/KSO (27,5%) en de leerlingen uit het BSO als hekkensluiter (7,3%). Dezelfde rangordening zien we binnen het academisch onderwijs (resp. 41,2%, 11,9% en 0,0% succes), binnen het hoger onderwijs van twee cycli (resp. 39,7%, 25,3% en 12,5% succes) en binnen het hoger onderwijs van één cyclus (resp. 51,9%, 28,5% en 7,0% succes).

Behalve met het oog op de hervorming van het secundair onderwijs, kunnen onze resultaten ook nuttig zijn voor keuzebegeleiders, die jongeren begeleiden bij hun studie- en beroepskeuze. In beide gevallen moet wel nagegaan worden of onze resultaten nog geldig zijn op vandaag. Dit kan mede op basis van de resultaten die in de volgende bijdrage aan bod komen.

Voor meer informatie

jan.vandamme@ped.kuleuven.be

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B3: Zijn er succesvolle richtingen in het secundair onderwijs en andere?

Is de kans op een bachelordiploma functie van geslacht, aanvangsleeftijd en vooropleiding?

DIANE SMEDTS

Doelstelling van het onderzoek: Nagaan in welke mate het behalen van een bachelordiploma in het Vlaams hoger onderwijs samenhangt met het geslacht, de 'aanvangsleeftijd', de vooropleiding in het secundair onderwijs en het studiegebied en de vorm van hoger onderwijs waarin gestart werd.

Databestand: Het onderzoek werd uitgevoerd op de populatie van generatiestudenten die in de academiejaren 2004-2005 en 2005-2006 in het Vlaams hoger onderwijs startten. De data werden aangereikt door het departement Onderwijs, Afdeling Hoger Onderwijs.

In eerste instantie wordt een beschrijving gegeven van de twee cohortes. Een eerste onderdeel geeft de samenstelling van de populatie van generatiestudenten in termen van geslacht, 'aanvangsleeftijd', onderwijsvorm en studierichting secundair onderwijs en vorm van hoger onderwijs. Hieruit blijkt dat de drie vormen van hoger onderwijs, namelijk de academisch en de professioneel gerichte bacheloropleidingen aan hogescholen en de academisch gerichte bacheloropleidingen aan de universiteiten sterkt verschillen qua samenstelling. Zo zijn er verschillen naar geslacht en naar 'aanvangsleeftijd' van hun generatiestudenten en naar de vooropleiding die ze genoten in het secundair onderwijs.

Het tweede onderdeel geeft een beeld van het percentage generatiestudenten dat een bachelordiploma behaalt na drie jaar, na vier jaar en, voor de cohorte 2004 ook, na vijf jaar studie. Globaal genomen blijkt uit de resultaten dat het percentage gediplomeerden hoger ligt bij vrouwen dan bij mannen. Verder blijkt het percentage gediplomeerden doorgaans daalt naarmate de 'aanvangsleeftijd' stijgt. Ook met de onderwijsvorm secundair onderwijs is er een verband. Bij generatiestudenten uit het algemeen secundair onderwijs ligt het percentage gediplomeerden hoger dan bij generatiestudenten met een vooropleiding kunstsecundair of technisch secundair onderwijs. Het percentage gediplomeerden ligt het laagst bij generatiestudenten uit het beroepssecundair onderwijs. Bovendien zijn er binnen eenzelfde onderwijsvorm verschillen in percentage gediplomeerden tussen de verschillende studierichtingen. En worden de percentages gediplomeerden bekeken vanuit het hoger onderwijs als invalhoek, dan worden verschillen vastgesteld tussen de drie vormen van hoger onderwijs. Het percentage gediplomeerden is het grootst voor de generatiestudenten die aan de universiteit beginnen en het laagst voor de generatiestudenten die starten in een professioneel gerichte bacheloropleiding. De academische gerichte bacheloropleidingen in de hogescholen

nemen hier een tussen positie in. Tot slot variëren de percentages gediplomeerden ook naar gelang het studiegebied in het hoger onderwijs.

Enerzijds hebben we vastgesteld dat de drie vormen van hoger onderwijs (en hun studiegebieden) gekenmerkt worden door een eigen mix van kenmerken van hun generatiestudenten. Anderzijds blijken die kenmerken op zich samen te hangen met de slaagkansen van de generatiestudenten. Het doel van het onderzoek bestond erin op basis dit kluwen van gegevens het belang van de vermelde kenmerken te schatten. Door middel van de logistische regressie slaagden we erin een eerste grote stap in die richting te zetten. Met behulp van een logistische regressievergelijking trachtten we voor de cohorte 2004 de kans om in maximaal 5 jaar een bachelordiploma te behalen te voorspellen. Om methodologisch-technische redenen voerden we de analyses voor de drie vormen van hoger onderwijs afzonderlijk uit en beperkten we ons tot de bijdrage van geslacht, 'aanvangsleeftijd', onderwijsvorm secundair onderwijs en de interacties tussen die factoren. Telkens bleken 'aanvangsleeftijd' en onderwijsvorm de belangrijkste twee factoren te zijn. Doorgaans waren ook de interactie tussen onderwijsvorm secundair onderwijs en de andere twee factoren significant. De bijdrage van geslacht was ofwel klein ofwel niet significant. Tot slot werden voor een beperkt aantal studiegebieden aan de universiteit nog logistische regressie analyses gedaan waarin de studenten van een aantal goed vertegenwoordigde studierichtingen uit het algemeen secundair onderwijs opgenomen waren. De bestudeerde studiegebieden zijn: Geneeskunde, Biomedische wetenschappen, Toegepaste wetenschappen, Wetenschappen, Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen, Politieke en sociale wetenschappen en Psychologie en pedagogische wetenschappen. Uit die analyses bleek dat ook de gevolgde richting in het secundair onderwijs en het studiegebied waarin gestart werd samenhangen met de 'slagkansen'.

Het is duidelijk dat het ons door het departement Onderwijs, Afdeling Hoger Onderwijs ter beschikking gestelde databestand een schat aan informatie bevat. In dit rapport is de schat nog lang niet helemaal blootgelegd. Het samenvoegen van een aantal cohortes, het uitvoeren van een kruisvalidatie en een verder doorgedreven analyse zou ongetwijfeld bijdragen tot de ontginning.

Het feit dat er nog verder onderzoek kan gebeuren, neemt niet weg dat de voorliggende resultaten op zich al beleidsrelevant zijn. In een periode dat er gesproken wordt over toelatingsexamens is het zeker nuttig de slaagkansen voor richtingen met en zonder toelatingsexamen te vergelijken. De slaagkansen kunnen ook vergeleken worden met de slaagkansen van een selecte groep die beschikt over de meest gunstige kenmerken. In een tijd dat er nagedacht wordt over het afstemmen van de instroom van generatiestudenten op hun slaagkansen is het meer dan nuttig te beschikken over een gemakkelijk 'meetbare' set van kenmerken die duidelijk samenhangen met de slaagkansen. De resultaten van voorliggend onderzoek kunnen voor oriënterend advies gebruikt worden of de beleidsmakers kunnen er een meer restrictief toelatingsbeleid op baseren. De richting die het beleid uitgaat, zal ongetwijfeld niet enkel geïnspireerd worden door het maatschappelijke voordeel, maar ook door het belang dat gehecht wordt aan het ontmoedigen of het afwijzen van aspirantstudenten die zouden slagen.

Voor meer informatie

diane.smedts@dsv.kuleuven.be

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B3: Zijn er succesvolle richtingen in het secundair onderwijs en andere?

De invloed van de studieloopbaan in het secundair onderwijs op het succes in het hoger onderwijs

KIM BELLENS & JAN VAN DAMME

Verscheidene jongeren vatten hoger onderwijs aan maar haken vervolgens af. Inzicht in de factoren die het succes in hoger onderwijs beïnvloeden, kan helpen om de slaagkansen van studenten te verhogen.

Deze studie onderzoekt dan ook de invloed van een aantal secundaireschoolloopbaanfactoren op het succes in hoger onderwijs met behulp van de LOSO-databank. De proefgroep bestaat uit 2664 studenten uit de oorspronkelijke LOSO-proefgroep die na het secundair onderwijs enige vorm van hoger onderwijs aanvatten. Van deze studenten zijn zowel gegevens voorradig omtrent de gehele secundaire schoolloopbaan, alsook omtrent de loopbaan in het hoger onderwijs tot drieënhalf jaar na het verlaten van het secundair onderwijs. Op basis van logistische regressieanalyse wordt de invloed op het succes in hoger onderwijs nagegaan van vier variabelen die achtereenvolgens aan het basismodel worden toegevoegd, met name de eindpositie in secundair onderwijs, al dan niet normaalvorderend zijn in het secundair onderwijs, al dan niet overschakelen van onderwijsvorm tijdens het secundair onderwijs en de toetsprestatie Nederlands op het einde van het zesde jaar secundair onderwijs.

Hierbij wordt uitgezuiverd voor de invloed van een aantal achtergrondvariabelen van de student, alle gemeten bij aanvang of in de loop van het eerste leerjaar secundair onderwijs. Zo wordt ten eerste gecontroleerd voor twee studieattitude-variabelen, met name prestatie-motief en negatieve faalangst. Ten tweede wordt de sociaaleconomische status van de student in rekening gebracht. Deze status werd berekend op basis van een zestal variabelen: beroepsniveau van moeder en vader, het hoogst behaalde diploma van moeder en vader, het maandelijks netto-inkomen en het cultureel kapitaal (gedefinieerd als de frequentie en verscheidenheid van culturele initiatieven van het gezin). Verder wordt gecontroleerd voor de aanvangsleeftijd van de student (al dan niet met vertraging starten in het secundair onderwijs) en het cognitieve niveau bij de start van het secundair onderwijs. Tot slot worden geslacht en voertaal opgenomen als controlevariabelen. Door deze achtergrondvariabelen op te nemen, wordt de invloed van deze variabelen op de secundaire studieloopbaan en de slaagkansen in hoger onderwijs onder controle gehouden. Dit betekent dat bijvoorbeeld kan gekeken worden of studenten afkomstig uit de studierichting Latijn-Grieks hogere slaagkansen hebben dan studenten afkomstig uit de studierichting wetenschappen-wiskunde, onafhankelijk van de aanvankelijke studieattitude, de sociaaleconomische status, de aanvangsleeftijd, het cognitieve aanvangsniveau, het geslacht en de voertaal van de student.

Vervolgens wordt de invloed van de vier schoolloopbaanvariabelen op het succes in hoger onderwijs nagegaan, uitgezuiverd voor de invloed van de controlevariabelen. De eindpositie

wordt hierbij geoperationaliseerd in termen van studierichtingen in ASO en een groepering van studierichtingen in TSO en BSO. Zowel de kans op succes op korte als op lange termijn wordt nagegaan, met name de kans op slagen na respectievelijk één en drie jaar hoger onderwijs en dit in zowel academisch onderwijs en hoger onderwijs van twee cycli als hoger onderwijs van één cyclus. Hierbij dient opgemerkt te worden dat enige voorzichtigheid geboden is met onderstaande resultaten, aangezien de gegevens dateren van voor de bachelor-master-hervorming in het hoger onderwijs en hierdoor niet zonder meer van toepassing zijn op de actuele situatie.

Na controle voor de achtergrondkenmerken heeft de bereikte eindpositie in het secundair onderwijs een invloed op de slaagkansen van studenten. Hierbij blijkt allereerst dat studenten afkomstig uit ASO steeds hogere of even hoge slaagkansen hebben als studenten afkomstig uit TSO en BSO. Tevens zijn de slaagkansen van een opleiding verschillend naargelang de vorm van hoger onderwijs. Zo blijkt - voor het succes op korte termijn - dat in het academisch onderwijs de studenten afkomstig uit de studierichtingen economie-moderne talen, economie-wiskunde, Latijn-moderne talen en menswetenschappen significant lagere slaagkansen hebben dan studenten afkomstig uit wetenschappen-wiskunde, terwijl in het hoger onderwijs van één cyclus studenten afkomstig uit de studierichting moderne talenwiskunde, uit de studiegebieden handel, personenzorg en toerisme en uit BSO lagere slaagkansen hebben dan studenten afkomstig uit de studierichting wetenschappen-wiskunde. Vervolgens worden verschillende resultaten gevonden naargelang het succes op korte dan wel op lange termijn betreft. Zo blijkt in het hoger onderwijs van één cyclus dat op lange termijn, aanvullend aan de hierboven vermelde eindposities, studenten afkomstig uit de studierichting menswetenschappen en studenten afkomstig uit de studiegebieden chemie een lagere slaagkans hebben dan studenten afkomstig uit de studierichting wetenschappenwiskunde. Hoewel deze trend niet significant werd bevonden, neigen studenten afkomstig uit Grieks-Latijn hogere slaagkansen te hebben in het academisch onderwijs dan leerlingen afkomstig uit wetenschappen-wiskunde. In tegenstelling hiermee neigen studenten afkomstig uit Grieks-Latijn in het hoger onderwijs van één cyclus lagere slaagkansen te hebben dan studenten afkomstig uit wetenschappen-wiskunde - ook deze trend is echter niet significant.

Verder hebben normaalvorderende studenten doorgaans hogere slaagkansen dan vertraagde studenten, ook na gelijkstelling qua achtergrondvariabelen en eindpositie. De variabele al dan niet veranderen van onderwijsvorm blijkt weinig tot geen bijkomende verklaring te bieden voor het behaalde succes. Tot slot neigen studenten - na controle voor de andere variabelen - hogere slaagkansen in hoger onderwijs te hebben naarmate ze een hogere toetsprestatiescore Nederlands behaalden op het einde van het secundair onderwijs. Deze trend werd echter in geen enkele vorm van hoger onderwijs significant bevonden.

Bovengenoemde factoren kunnen gedeeltelijk de slaagkansen in hoger onderwijs verklaren. Ten eerste suggereren onze resultaten dat 'hoog mikken' in het secundair onderwijs een verantwoorde strategie is om de slaagkansen in hoger onderwijs optimaal te benutten. Een goede balans moet hierbij behouden worden tussen enerzijds het positieve effect van hoog mikken en anderzijds het negatieve effect van vertraging oplopen op de slaagkansen in hoger onderwijs. Verder nodigen onze resultaten uit tot het kritisch bekijken van de huidige onderwijsstructuur en hierbij na te gaan of de gelijke toegang tot hoger onderwijs van alle studierichtingen en onderwijsvormen wenselijk en/of haalbaar geacht wordt. Tot slot kunnen de resultaten van deze studie handvaten bieden om de loopbaanbegeleiding van studenten zo optimaal mogelijk vorm te geven.

Voor meer informatie

kim.bellens@vlerick.com

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C3: Jongeren op zoek naar een (permanente) job?

Wie vindt vlug een eerste job?

DIETER VERHAEST, JÜRGEN VANOVERBERGHE, ELSY VERHOFSTADT & EDDY OMEY

Een hoge werkloosheid onder jongeren is een probleem waarmee de meeste Westerse landen geconfronteerd worden. Uit internationaal onderzoek blijkt bovendien dat werkloosheid na het verlaten van de school een negatief effect kan hebben op het arbeidsmarktsucces in de daaropvolgende jaren. Bijgevolg is een diepgaand begrip van deze eerste werkloosheidsperiode van cruciaal belang voor beleidsmakers om het globale werkloosheidsprobleem onder jongeren te kunnen aanpakken.

In een eerste studie bestuderen we welke algemene factoren de lengte van de periode tussen het verlaten van de school en de start van de eerste job bepalen. We testen verschillende hypothesen op basis van een duurmodel voor Vlaamse schoolverlaters. De factoren die het meest uitgesproken effect blijken te hebben zijn het scholingsniveau, etniciteit, zoekintensiteit en de regionale arbeidsmarktcondities: de duur van de transitie is substantieel langer voor de lager opgeleiden, allochtonen, jongeren die starten met zoeken vóór het verlaten van de school en diegenen die instromen in een periode van krapte op te lokale arbeidsmarkt. We kunnen dus concluderen dat de snelheid van het transitieproces een functie is van factoren die beheersbaar zijn tegen relatief lage kosten (zoekintensiteit), factoren die enkel beheersbaar zijn tegen relatief hoge kosten (onderwijs) en factoren die vastliggen (etniciteit). Dit suggereert dat enkel een combinatie van beleid op het vlak van economie, onderwijs en arbeidsmarkt het probleem van hoge werkloosheid onder jongeren effectief kan oplossen.

Verder bespreken we ook enkele resultaten uit een studie die dieper ingaat op de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt van jongeren uit het initieel beroepsonderwijs. We focussen hierbij op de invloed van de opleiding op de duurtijd tot de eerste job. Uit de studie blijkt dat jongeren uit de leertijd significant sneller instromen in hun eerste baan dan jongeren uit de andere onderwijstypes. Ongekwificeerden scoren dan weer significant zwakker op het vlak van intrededuur. Verder vinden we slechts beperkte verschillen tussen het TSO en BSO en tussen jongeren die wel of niet een zevende jaar hebben gevolgd. De gevolgde studierichting blijkt veel doorslaggevend te zijn en kan bovendien de waargenomen verschillen tussen mannen en vrouwen verklaren. Een laatste kenmerk van de opleiding die de instroomduur sterk negatief beïnvloedt betreft werkervaring onder de vorm van stage.

Een eerste job betekent uiteraard niet noodzakelijk een stabiele job. Daarom gaan we in een laatste studie na in welke mate een hoge kans op werkloosheid al dan niet samengaat met een hoge kans op een tijdelijk contract. Meer specifiek onderzoeken we de tewerkstelling (niet-werkend – werkend) en contractueel status (tijdelijk – vast) van Vlaamse jongeren drie maanden na het verlaten van de school. Onze resultaten wijzen duidelijk op een tweedeling onder schoolverlaters. Sommige groepen, zoals lager opgeleiden, vrouwen, allochtonen, jon-

geren zonder werkervaring en/of rijbewijs en jongeren die onder ongunstige conjuncturele omstandigheden de arbeidsmarkt betreden, hebben een lagere kans op het vinden van een job. Bovendien is hun kans op een vast contract vaak lager indien ze, ondanks hun profiel, toch een job zouden kunnen vinden. Hoewel de aard van het contract ten dele institutioneel bepaald blijkt, blijven de contractuele verschillen tussen schoolverlaters behouden na controle voor de ondernemingsgrootte en sector van tewerkstelling.

Voor meer informatie

dieter.verhaest@UGent.be

Referenties

- Creten H., Van de Velde V. & Van Damme J., m.m.v. Verhaest D. (2004), *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven, p. 310.
- Vanoverberghe J., Verhaest D., Verhofstadt E. & Omey E. (2008), 'The transition from school to work in Flanders: a duration analysis', *Journal of Education and Work*, vol. 21, n° 4, p. 317-331.
- Verhofstadt E., Verhaest D. & Omey E. (2008), 'Het profiel van vaste en tijdelijke werknemers: een onderzoek onder Vlaamse schoolverlaters', *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, jrg. 24, nr. 2, p. 125-136.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C3: Jongeren op zoek naar een (permanente) job?

Welke strategieën gebruiken jongeren bij hun intrede op de arbeidsmarkt?

WALTER VAN TRIER & DIETER VERHAEST

Jongeren zijn per definitie outsiders op de arbeidsmarkt. Noch zijzelf nog hun potentiële werkgevers weten hoe zij in een reële werksituatie zullen presteren. Jongeren hebben enkel hun onderwijsresultaten (en hun eventuele ervaring in stages en studentenjobs) om werkgevers van hun kunnen te overtuigen. Werkgevers kunnen enkel op dezelfde signalen beroep doen om te oordelen over potentiële jonge werknemers. Bovendien bieden jonge schoolverlaters zich traditioneel in grote hoeveelheden tegelijk – bij het einde van het school- of academiejaar - aan op de arbeidsmarkt. Dit ‘congestieverschijnsel’ is belangrijk omdat het werkgevers meer dan voor volwassen werknemers of in andere perioden van het jaar de mogelijkheid biedt om te kiezen.

Deze factoren maken de overstap van school naar werk voor jongeren een periode waarin toeval - wie waagt zijn of haar kans op welk moment bij welke werkgever - een belangrijke rol kan spelen en waarin de keuze van de strategie waarmee men zoekt naar een eerste baan (en haar eventueel vindt) erg belangrijk. Uit de internationale literatuur weet men dat jongeren met verschillende karakteristieken verschillende zoekstrategieën hanteren en via verschillende kanalen hun eerste baan vinden. We weten ook dat bedrijven of sectoren met verschillende karakteristieken hun jonge werknemers via andere kanalen aanwerven en selecteren. Dat arbeidsmarktintreders met verschillende karakteristieken terecht komen in jobs met verschillende karakteristieken - eventueel betere en slechtere jobs - is derhalve geen verrassing. Wél is er relatief weinig onderzoek, zeker specifiek gericht op schoolverlaters of arbeidsmarktintreders, over de vraag of de aard van de zoekstrategie en het vindkanaal zelf een invloed hebben op of men in een betere of een slechtere baan terecht komt.

In deze bijdrage presenteren we de resultaten van twee analyses die op deze problematiek voor Vlaanderen een eerste licht laten schijnen.

Een eerste bijdrage betreft het zoekgedrag van schoolverlaters. De resultaten bevestigen de inde literatuur over het algemeen gemaakte vaststelling dat verschillende zoekmethoden een verschillende effectiviteit hebben. De neiging om jobs te aanvaarden beïnvloedt positief de intrede op de arbeidsmarkt, met uitzondering voor de wie zijn eerste baan vindt via de VDAB. Vrouwelijke schoolverlaters vertonen een hogere zoekintensiteit, maar dit leidt niet tot betere resultaten in termen van het vinden van een baan. Schoolverlaters met van niet-westerse afkomst gebruiken minder zoekkanalen en presteren, zelfs na controle voor zoekgedrag, slechter zowel inzake het vinden van een eerste baan als inzake de kwaliteit van deze job. Op te merken valt dat zij een significant positief effect vertonen voor intrede via de school. Hoogopgeleide schoolverlaters gebruiken meer zoekkanalen en gebruiken relatief

meer de 'directe aanpak' in het zoeken naar een eerste baan, lager opgeleiden zoeken meer via uitzendkantoren.

Een opvallende en belangrijke vaststelling is dat jongeren die tijdens de onderwijsloopbaan arbeidsinformatie kregen het duidelijk beter doen. Ze gebruiken meer zoekkanalen en hebben een kortere zoekperiode naar de eerste job, maar het effect hiervan op de verschillende intrede-kanalen is divers en er is geen significant effect op intrede via de VDAB. Een andere opvallende vaststelling is dat wie zijn eerste baan vindt via een uitzendkantoor deze baan vroeger verlaat, een baan vindt van gemiddelde lagere beroepsstatus en globaal genomen minder arbeidssatisfactie heeft dan wie een baan vindt via een ander kanaal.

Verschiedende vormen van arbeidservaring tijdens de onderwijsloopbaan - stages of studentenjobs - hebben een verschillende effect op het aantal en de aard van de gebruikte zoekkanalen, maar ze hebben allemaal een sterk positief effect op het sneller vinden van een baan. Arbeidservaring heeft evenwel geen effect op intrede via de VDAB. Samenleven met een partner heft geen invloed op het aantal gebruikte zoekkanalen, maar heft een significant negatief effect op het gebruik van de VDAB en een significant positief effect op het vinden van een eerste job via de VDAB.

Tot slot bekijken we op basis van een tweede bijdrage meer in detail of de intrede via een tijdelijk contract - zij het via een contract van bepaalde duur of een uitzendcontract - een springplank dan wel een valkuil is voor jonge schoolverlaters. Deze analyse wijst uit dat de arbeidsmarkt betreden via een tijdelijke baan op de korte termijn de overgang naar een permanente job vertraagd. Op de lange termijn fungeren tijdelijke contracten als springplanken en reduceren ze de tijd nodig om een permanente baan te vinden. Vanuit dit perspectief lijken tijdelijke contracten bij het begin van de arbeidsloopbaan een positieve invloed te hebben.

Voor meer informatie

walter.vantrier@ugent.be

Referentie

- Van Trier W. & Verhaest D. (2009), 'What's the difference that they make, if any? An exploratory analysis of the role of search and find channels in the initial transition from school to work', Paper presented at the occasion of the 17th annual conference of the European Network on Transitions in Youth, Dijon, 17-19 September 2009.
- Van Trier W. & Verhaest D. (2009), 'Looking into the black-box. An exploratory analysis of the role of search and find channels in the initial transition from school to work', Paper presented at the occasion of the DECOWE Conference, Ljubljana, 23-25 September 2009.
- Göbel C. & Verhofstadt E. (2008), *Is temporary employment a stepping stone for unemployed school leavers?*, ZEW discussion paper no. 08-093, 34 p., FEB working paper nr. 08-542, 35 p.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C3: Jongeren op zoek naar een (permanente) job?

De overgang van school naar werk bij allochtone jongeren

IGNACE GLORIEUX & ILSE LAURIJSSSEN

Allochtone jongeren vinden minder vaak én minder snel werk dan autochtone jongeren en dreigen daardoor meer in de langdurige werkloosheid terecht te komen. Terwijl 14% van de autochtonen een jaar na schoolverlaten geen baan heeft, loopt dit percentage bij de allochtonen van Turkse of Noord-Afrikaanse origine op tot bijna 50%. Ook de functies waarin allochtone schoolverlaters hun beroepsloopbaan starten zijn kwalitatief minder gunstig dan deze van autochtonen. Ze hebben in hun eerste baan minder vaak een vast contract, hun werk is minder uitdagend, kent minder variatie en mogelijkheden om zich uit te leven, ze beschikken over minder autonomie en ze werken vaker in slechte arbeidsomstandigheden. Een minder gunstige arbeidsmarktpositie beperkt niet alleen de levenskansen en de sociale integratie van de huidige generaties allochtone jongeren, het hypothekeert ook de kansen van hun kinderen.

In deze presentatie brengen we de arbeidsmarktintrede van allochtone jongeren in kaart en gaan we na in welke mate de beroepspositie beïnvloed wordt door toegeschreven (etnische en sociale achtergrond en geslacht) en verworven kenmerken (onderwijsniveau en onderwijsresultaat). Dit gebeurt door allochtone en autochtone jongeren systematisch met elkaar te vergelijken op basis van een grootschalige peiling bij 9 000 Vlaamse jongeren die uitgevoerd werd door de interuniversitaire onderzoeksgroep SONAR – Studiegroep van ONderwijs naar Arbeidsmarkt, die de overgang van school naar werk bestudeert.

Uit de analyses blijkt het grote belang van het behaalde onderwijsniveau voor een succesvolle intrede op de arbeidsmarkt. Zowel de kansen op het vinden van werk als de kansen op het vinden van een uitdagende baan, met een hoger beroepsprestige en goede arbeidsomstandigheden, worden rechtstreeks bepaald door het behaalde diploma. De etnische herkomst en de sociale achtergrond (zoals het onderwijsniveau en de werksituatie van de vader) hebben daarnaast nog een beperkte invloed. Op zich is dat goed nieuws. Het betekent dat de arbeidsmarkt vrij meritocratisch werkt. Onderwijs maakt het verschil en dat is ook de functie van het onderwijssysteem: talent selecteren en ontwikkelen. Ware het niet dat ons onderwijssysteem zelf niet zo meritocratisch functioneert. Het opleidingsniveau dat men uiteindelijk bereikt wordt immers sterk beïnvloed door de etnische en sociale achtergrond.

Voor meer informatie

ignace.glorieux@vub.ac.be

Referenties

- Duquet N., Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2006), *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2008), *De intrede van allochtonen op de arbeidsmarkt*, SSL-rapport nr. SSL/OD2/2008.08, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
Verschenen als:
- Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2009), *Zwart op wit. De intrede van allochtonen op de arbeidsmarkt*, Garant, Antwerpen.
- Glorieux I., Laurijssen I. (2010), 'Vreemd op de arbeidsmarkt: de arbeidsmarktintegratie van allochtonen', in J. Vranken, S. De Blust, D. Dierckx & A. Van Haarlem (red.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2010*, Acco, Leuven/Den Haag, p. 243-268.
- Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2008), *Goed begonnen, half gewonnen? De integratie van allochtone jongeren op de arbeidsmarkt*, SSL-rapport nr. SSL/OD2/2008.10, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
Verschenen als:
- Glorieux I., Laurijssen I. & Van Dorsselaer Y. (2010), 'Arbeidsmobiliteit van allochtonen. Een analyse van de evolutie in het beroepsprestige en het loon van allochtone en autochtone mannen en vrouwen in de eerste jaren van hun beroepsloopbaan', in *Mens & Maatschappij*, jrg. 85, n° 1, p. 47-69.
- Glorieux I., Koelet S. & Laurijssen I. (2010), *Trajecten in kleur of gekleurde trajecten? Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*, SSL-rapport nr. SSL/OD2/2010.19, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
Verschenen als:
- Glorieux I., Koelet S. & Laurijssen I. (2011), *Gekleurd door het leven. Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt*, Garant, Antwerpen.

Intuïtie of onderzoek? Een pleidooi voor evidence-based education gevolgd door een debat

BIEKE DE FRAINE
DEBAT MET MICHELINE SCHEYS & ANN DEMEULEMEESTER

Wat is goed onderwijs? De meningen daarover lopen sterk uiteen.

In de discussie over de beste vormgeving van het Vlaamse onderwijs, pleiten wij er voor om in de eerste plaats te kijken naar 'wat werkt'. We inspireren ons daarbij sterk op het groeiende belang van het 'evidence-based' werken in de medische wereld. Nu lijken de veranderingen in het onderwijs eerder op de trends in mode of kunst dan op de vooruitgang die geboekt wordt in een domein als geneeskunde. Wanneer er een nieuw geneesmiddel op de markt komt, vindt iedereen het vanzelfsprekend dat het eerst uitvoerig getest wordt op zijn doeltreffendheid en mogelijke neveneffecten. De volksgezondheid mag immers niet in gevaar gebracht worden. Wanneer het echter gaat om de vorming en opvoeding van onze kinderen, dan worden er op grote schaal methoden toegepast zonder dat hun werkzaamheid onderzocht, laat staan bewezen werd. Nu wordt het onderwijs geheel en al overgelaten aan de intuïtie en creativiteit van de leerkrachten en ontwikkelaars van handboeken.

Heel wat Vlaamse onderwijsonderzoekers doen aan beleidsgericht onderzoek, en het Vlaamse onderwijsbeleid baseert zich de laatste jaren steeds meer op (Vlaamse en internationale) cijfers en onderzoeksresultaten. Met andere woorden: *evidence-based policy* lijkt vanzelfsprekend geworden.

Maar er is in Vlaanderen nauwelijks onderzoek naar welke onderwijsmethoden het meest gunstige effect hebben op de prestaties en motivatie van elke leerling. Voor dit soort onderzoek naar *evidence-based education* is er in Vlaanderen momenteel een eerder beperkt draagvlak. De review-studies die onder impuls van de VLOR werden opgezet, zijn in dat verband veelbelovend. Maar het vergelijken van verschillende onderwijsmethoden of het systematisch uittesten van de effecten van bepaalde methoden (interventie-onderzoek), gebeurt zelden. Nochtans zien we in onder meer de USA en Nederland een duidelijke tendens naar onderwijsonderzoek dat écht relevant is voor de onderwijspraktijk omdat het wetenschappelijk onderbouwde tips en adviezen oplevert.

De complexiteit van het onderwijs lijkt op het eerste zicht de toepassing van het evidence-based gedachtegoed te bemoeilijken. Het is immers niet eenvoudig om de effectiviteit van interventies in zulke complexe context te onderzoeken en al zeker niet om onderzoeksresultaten te vertalen naar de praktijk. Toch vraagt net die complexiteit om meer evidence-based werken omdat deze manier van denken en werken bedoeld is om houvast te bieden in complexe situaties.

In het debat zal ingegaan worden op de vragen die het pleidooi voor meer evidence-based education oproept. Onder meer de rol van verschillende actoren (leraren, onderzoekers en beleidsmakers) zal aan bod komen.

Voor meer informatie

bieke.defraine@ped.kuleuven.be

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A4: Het beleid inzake gelijke onderwijskansen in Vlaanderen

*Van GOK-decreet tot GOK-praktijk: de noodzakelijke ingrediënten voor een
succesvol schooleigen GOK-beleid*

GOEDROEN JUCHTMANS

In 2002 werd het GOK-decreet goedgekeurd. Nieuw aan dit decreet was niet alleen de focus op een geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor alle kansarme leerlingen. Het decreet boogde ook een belangrijke stijlbreek in de verhouding tussen overheid en school. Scholen werden niet langer beschouwd als uitvoerders van een uitgestippeld beleid, maar werden gestimuleerd om een schooleigen GOK-beleid te ontwikkelen. Aan de hand van uitgebreide kwalitatieve SiBO-data die interviews bevatten met directie, leerkrachten, GOK- en zorgleerkrachten in 20 SiBO-scholen tijdens de eerste GOK-cyclus, analyseren we welke stappen scholen in de eerste GOK-cyclus hebben gezet om dit schooleigen GOK-beleid vorm te geven. Door deze analyse vervolgens in dialoog te brengen met de internationale literatuur over beleidsimplementatie op school wordt het mogelijk een aantal essentiële ingrediënten aan te duiden voor een succesvol schooleigen beleid rond gelijke onderwijskansen. Thema's die daarbij ondermeer aan bod zullen komen zijn de verhouding tussen GOK en zorg, de reflectiekracht van de school en de positie van de GOK-leerkracht.

Voor meer informatie

goedroen.juchtmans@hiva.kuleuven.be

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A4: Het beleid inzake gelijke onderwijskansen in Vlaanderen

Wat is het effect van de GOK-financiering?

ERWIN OOGHE

Uit internationaal onderzoek blijkt herhaaldelijk dat het Vlaamse onderwijs aan de top staat. Maar er is ook een keerzijde. Hoewel de prestaties in Vlaanderen gemiddeld gezien zeer goed zijn, bestaan er grote verschillen in uitkomsten tussen leerlingen onderling (kennisongelijkheid) en is er een sterk verband tussen de prestaties van de Vlaamse leerlingen en hun socio-economische achtergrond (sociale ongelijkheid). Er is ook een aanzienlijk percentage leerlingen met een zeer beperkte kennis (kennisarmoede of leerachterstand).

Deze problemen vormden het uitgangspunt in de beleidsnota van de toenmalige Vlaamse minister van onderwijs Frank Vandenbroucke om het 'Gelijke Onderwijs Kansen'-beleid (GOK) van zijn voorganger, mevrouw Marleen Vanderpoorten, verder uit te bouwen. Het GOK-decreet dat daaruit voortvloeide tracht de onderwijskansen van kinderen uit kansarme gezinnen te verbeteren, onder meer door bijkomende financiële middelen te bieden waar nodig, de zogeheten GOK-financiering. Deze inputfinanciering geeft extra omkadering aan een school in functie van indicatoren die een verhoogde kans op leerachterstand signaleren bij haar leerlingen.

Maar werkt deze GOK-financiering? Een interessant detail is dat scholen geen extra financiering krijgen indien het percentage GOK-leerlingen (leerlingen die aan minstens 1 van de GOK-indicatoren voldoen) kleiner is dan 10%. Dit leidt tot een quasi-experimentele situatie: scholen net links van deze 10% grens ontvangen geen middelen, terwijl 'gelijkaardige' scholen net rechts van deze grens wel extra middelen ontvangen. Dit laat ons toe om de causale impact van de GOK-financiering op bepaalde uitkomsten (wiskunde, lezen en spelling) te schatten. De gemiddelde impact van de GOK-financiering is meestal positief, maar enkel significant voor spelling. Indien we de leerlingen op basis van hun beginscore opdelen in zwakke, gemiddelde en sterke leerlingen, dan vinden we enkel significante effecten voor de sterkere leerlingen voor wiskunde en spelling.

Dat de GOK-middelen weinig effect blijken te hebben voor de zwakkere leerlingen kan te wijten zijn aan een gebrekkige doorstroom van deze middelen naar de zwakkere leerlingen. De cruciale vraag voor Vlaanderen is dus hoe we een effectieve doorstroom van de GOK-middelen naar de zwakkere leerlingen kunnen verzekeren in een systeem met onderwijsvrijheid?

In de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk experimenteert men met responsabilisering van scholen. Dit veronderstelt dat examens centraal georganiseerd worden en dat scho-

len ofwel verplicht zijn om de resultaten van hun leerlingen publiek te maken (rapporteringsplicht), ofwel deels gefinancierd worden op basis van deze resultaten (prestatiefinanciering). Responsabilisering werkt: het leidt, gemiddeld gezien, tot betere resultaten van de leerlingen. Maar er zijn mogelijks ook nadelen. Het kan leiden tot selectie, waarbij scholen proberen om leerlingen met een lager risico op leerachterstand aan te trekken en leerlingen met een hoger risico door te verwijzen. Bovendien verkleint responsabilisering niet noodzakelijk de leerachterstand van leerlingen.

Is responsabilisering dan wel geschikt voor het Vlaamse onderwijs? Toch wel, het is immers mogelijk om het systeem van responsabilisering zo te ontwerpen dat het de leerachterstand vermindert én toch selectie vermijdt. De resultaten van de leerlingen op een school moeten gecorrigeerd worden voor de kenmerken van deze leerlingen. Dit zal de selectieprikkel om sterkere leerlingen aan te trekken en zwakkere leerlingen door te verwijzen sterk verminderen. Daarnaast moet er een grotere waardering ingebouwd worden voor het verminderen van de leerachterstand van een leerling, naarmate deze leerling reeds een grotere achterstand heeft. Dit zal de scholen prikkelen om meer aandacht te schenken aan leerlingen met meer leerachterstand, waardoor de middelen beter doorstromen naar wie ze het meest nodig heeft.

Voor meer informatie

erwin.ooghe@econ.kuleuven.be

Stroom A: Effectiviteit en rechtvaardigheid in het basisonderwijs

Sessie A4: Het beleid inzake gelijke onderwijskansen in Vlaanderen

Onderzoek naar de invloed van de etnische en sociale kenmerken van de schoolpopulatie op de prestaties en leerwinst voor wiskunde in het eerste leerjaar

MACHTELD VANDECANDELAERE, BIEKE DE FRAINE, JAN VAN DAMME, JEAN PIERRE VERHAEGHE & GUDRUN VANLAAR

Dit onderzoek focust op de effecten van de etnische en sociale samenstelling en diversiteit van de schoolpopulatie op de wiskundescore. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de SiBO-data in het eerste leerjaar, waarbij het effect van de genoemde schoolpopulatiekenmerken op de wiskundeprestaties bij aanvang van het eerste leerjaar, en op de leerwinst tussen het begin en het einde van het eerste leerjaar, worden onderzocht.

De *sociale samenstelling* betreft de gemiddelde socio-economische status van de leerlingen op school. Voor *etnische samenstelling* werd per school het percentage leerlingen in elke taalcategorie berekend. Er zijn zes thuistaalcategorieën, namelijk Nederlands, West-Europees (behalve Nederlands), Oost-Europees, Arabisch/Berbers, Turks en Andere. De *sociale diversiteit* van de school komt overeen met de mate van spreiding in socio-economische status van de leerlingen op school. Een hoge *etnische diversiteit* wijst op een groot aantal verschillende thuistalen van de leerlingen op school. Een lage etnische diversiteit wijst erop dat het grootste deel van de leerlingen op school dezelfde thuistaal spreekt.

De afhankelijke variabelen in onze analyses waren de prestaties op wiskunde op het einde en in het begin van het eerste leerjaar. Er werd gebruik gemaakt van multilevelanalyse, en er werd behalve voor thuistaal en socio-economische status ook gecontroleerd voor leeftijd en geslacht. Uit de analyses met leerlingkenmerken als predictor bleek dat *geboortemaand* een significante invloed heeft op de aanvangsscores wiskunde, in die zin dat januari kinderen het gemiddeld beter doen dan decemberkinderen. Het *geslacht* heeft geen invloed op de aanvangsprestaties wiskunde, maar wel op de leerwinst: jongens boeken in het eerste leerjaar gemiddeld meer leerwinst voor wiskunde dan meisjes. Een leerling behaalt een betere aanvangsscore naarmate hij een hogere *socio-economische status* heeft, maar dit heeft geen invloed op de leerwinst. De *thuistaal* is zowel voor de aanvangsscores als voor de leerwinst een belangrijke predictor. Anderstaligen (in het bijzonder Turkstaligen) scoren lager dan Nederlandstaligen, al is dat verschil op het einde van het eerste leerjaar kleiner dan in het begin. Anderstaligen halen dus tijdens het eerste leerjaar een deel van hun achterstand in.

Uit de modellen met schoolkenmerken (telkens na correctie voor bovengenoemde instroomkenmerken) bleek dat de *sociale diversiteit* geen significante voorspeller is voor de aanvangsscores, noch voor de leerwinst. De *sociale samenstelling* en de *etnische diversiteit* op school daarentegen, spelen een belangrijke rol voor de aanvangsscores van de leerlingen. Hoe lager

de gemiddelde socio-economische status op school, of hoe meer verschillende thuistalen er gesproken worden, hoe lager de aanvangsscores voor wiskunde op die school. Op de leerwinst hebben de sociale samenstelling en de etnische diversiteit geen significant effect. Ook de *etnische samenstelling* heeft een significant effect op de aanvangsscores wiskunde. Een hoger percentage Nederlandstalige leerlingen gaat gepaard met hogere aanvangsprestaties en een hoger percentage anderstalige leerlingen gaat gepaard met lagere aanvangsprestaties. Inzake de leerwinst zien we een omgekeerde trend. Een hoog percentage Nederlandstalige leerlingen heeft een negatieve invloed op de leerwinst. Scholen met een hoog percentage Turkstalige leerlingen boeken de meeste leerwinst. Scholen met veel anderstalige leerlingen slagen er dus in een deel van de achterstand bij de leerlingen in te halen.

We kunnen dus concluderen dat onze basisscholen in het eerste leerjaar zorgen voor meer gelijkheid op het vlak van wiskundeprestaties. Toch blijven de prestaties op wiskunde, ook na een inhaalmanoeuvre in het eerste leerjaar, gemiddeld lager bij leerlingen met een lagere socio-economische status en bij anderstaligen. Hiermee moet men rekening houden bij het monitoren van scholen die omwille van hun samenstelling en diversiteit als meer risicovol beschouwd moeten worden, door voor deze scholen extra middelen en ondersteuning te voorzien. Meer onderzoek is nodig, o.a. om na te gaan in hoeverre groepssamenstelling en diversiteit een invloed hebben op de leerwinst in de navolgende leerjaren, en om de groeps-samenstellingseffecten bij aanvang van het eerste leerjaar te verklaren.

Voor meer informatie

machteld.vandecandelaere@ped.kuleuven.be

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B4: Nevenstromers en uitstromers

De toename van leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs

GEORGES VAN LANDEGHEM & JAN VAN DAMME

Zoek eens naar een langdurige ervaring die wij ‘allemaal’ delen en u komt misschien wel uit bij de jaren in de lagere school. Toch zijn de kinderen van het wijkschooltje niet representatief voor de buurt. Een selecte minderheid van hun leeftijdsgenoten neemt de bus naar ergens anders en heeft geen ‘gewone’ schooltijd: zij gaan naar een school voor *buitengewoon lager onderwijs*. Er is buitengewoon onderwijs voor kleuters, kinderen van de lagere school en middelbare scholieren. Deze presentatie schetst en interpreteert een beeld in cijfers van het buitengewoon *lager* onderwijs, waar het ‘buitengewone’ parallelspoor het breedst is en waar de aantallen het sterkst zijn toegenomen in de voorbije jaren. De cijfers zijn het resultaat van eenvoudige bewerkingen op administratieve gegevens van het Departement Onderwijs.

Een opvallende vaststelling is dat het doorverwijzen van meer zesjarigen naar het buitengewoon lager onderwijs *niet* als gevolg heeft dat er minder oudere kinderen moeten overschakelen. Dit zegt iets over wat de groei van het buitengewoon onderwijs drijft. Een plausibele verklaring is namelijk dat het gewoon onderwijs op het recruterende van een meer select leerlingenpubliek reageert door de lat hoger te leggen. Dat is allicht geen ‘bewuste’ reactie, maar wel de resultante van hoe de percepties (van onderwijzers, ouders, medeleerlingen, CLB-medewerkers) over een individuele leerling beïnvloed worden door de samenstelling van de klas en school. Volgens deze redenering is de groei van het buitengewoon lager onderwijs een logisch *gevolg van de structuur en de beslissingsmechanismen van het Vlaams onderwijssysteem*. Een beleid dat streeft naar meer inclusief lager onderwijs moet daar rekening mee houden. Op dit moment is het feit dat sommige ouders de verwijzing van hun kind naar buitengewoon lager onderwijs ‘negeren’ wellicht de belangrijkste rem op de structurele groei van het buitengewoon onderwijs. Men kan zich afvragen of dit niet beter kan.

Als de samenstelling van klassen en scholen een invloed heeft op hun werking dan ontkomt men niet aan de conclusie dat het bestaan en de groei van het buitengewoon lager onderwijs *gevolgen heeft voor de manier van werken en de verwachtingen in het gewoon lager onderwijs*. Wie geïnteresseerd is in de problematiek van de zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs, bijvoorbeeld, komt niet ver zonder inzicht in de interactie met het buitengewoon onderwijs.

De omvang van het buitengewoon lager onderwijs is groot genoeg om – potentieel – een belangrijke invloed te hebben op de ongekwalificeerde uitstroom uit het leerplichtonderwijs. Daarmee is uiteraard niets gezegd over de werkelijke relatie tussen buitengewoon lager onderwijs en kwalificaties. Integendeel: *we weten bijzonder weinig over de loopbanen en toekomstperspectieven van kinderen die gebruik maken van buitengewoon onderwijs*. Hoeveel kans heeft een kind dat als zesjarige aan buitengewoon lager onderwijs van Type 1 begint om ooit een kwalificatie te behalen? Heeft een kind dat in 1B terechtkomt vanuit het gewoon lager

onderwijs een slechter of juist een beter perspectief dan een kind dat instroomt vanuit type 8, of maakt het niets uit? Vergelijkbare vragen over uitkomsten *op lange termijn* zijn belangrijk voor elke ouder die te maken krijgt met het advies om een kind in buitengewoon onderwijs in te schrijven. Vragen naar het rendement van buitengewoon onderwijs zijn bovendien van belang voor het onderwijsbeleid. Op dit moment zijn er geen gepubliceerde gegevens voorhanden om deze vragen afdoende te beantwoorden.

De resultaten van de collectieve inspanning van de honderdduizenden mensen in Vlaanderen - leerlingen, leraren, ouders, begeleiders, ambtenaren, ... - die dagelijks actief bezig met onderwijs zijn niet te verklaren als een som van individuele bijdragen en streefdoelen. De *structuren* (organisatievormen, regelgeving, locaties, ...) waarin alles samenkomt, zijn eveneens bepalend. Het mechanisme achter de groei van het buitengewoon lager onderwijs is daar een voorbeeld van. Onderwijsbeleid in Vlaanderen bestaat vooral uit het beïnvloeden van de structurele context van het onderwijs. Inzicht in de bestaande structuren en de evolutie ervan is dan ook cruciaal voor een succesvol onderwijsbeleid.

De administratieve databases van het Departement onderwijs bevatten nog een grote hoeveelheid *stroominformatie* over de interactie tussen het gewoon en buitengewoon lager onderwijs die tot nu toe onbenut blijft. Daarnaast is er echter ook een grote behoefte aan informatie over de volledige *schoolloopbanen* van leerlingen die kort of lang gebruik maken van het buitengewoon lager onderwijs.

Voor meer informatie

georges.lanlandeghem@ped.kuleuven.be

Referentie

Van Landeghem G. & Van Damme J. (2009), *Geboortecohorten in het buitengewoon lager onderwijs. Evolutie van 1989-1990 tot 2006-2007*, rapportnr. SSL/OD1/2008.15, Steunpunt Studietoelagen en Schoolloopbanen, Leuven.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B4: Nevenstromers en uitstromers

Onderwijsindicatoren over de ongekwalificeerde uitstroom

GEORGES VAN LANDEGHEM & JAN VAN DAMME

Jongeren die weinig weten te halen uit het leerplichtonderwijs zijn geen grote uitzonderingen. Zij vormen een minderheid die voldoende omvangrijk is om een plaats te krijgen op de agenda van zowel Vlaamse als Europese beleidsmakers. De Beleidsnota 2009-2014 van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming en het toekomstplan voor 2020 van 'Vlaanderen in Actie' identificeren het probleem van de 'ongekwalificeerde uitstroom' dan ook als een essentieel aandachtspunt voor een beleid dat streeft naar 'gelijke kansen'.

Het Steunpunt SSL heeft gezorgd voor een *indicatorensysteem* dat de evolutie van het aantal 'vroege schoolverlaters' nauwkeurig opvolgt. De indicatoren worden berekend door het combineren en bewerken van bestaande administratieve gegevens. Ze geven meteen ook een zicht op de evolutie en het relatief belang van de verschillende soorten kwalificaties. Ze zijn bovendien voldoende verfijnd om gevoelig te kunnen reageren op effecten van een beleid om voortijdig schoolverlaten tegen te gaan. De presentatie toont enkele resultaten van dit werk. De evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom, enkele opvallende aspecten van de evolutie van de gekwalificeerde uitstroom, de verschillen tussen jongens en meisjes, een vergelijking met de Europese indicator van 'early school leavers' voor Vlaanderen, de bijdrage van het buitengewoon secundair onderwijs en de rol van het tweedekansonderwijs komen aan bod.

In een ruimer perspectief toont dit indicatorenwerk van het Steunpunt SSL de waarde voor het beleid van doelgerichte en correcte kwantitatieve informatie over de basiselementen van het onderwijssysteem. Indicatoren zijn nuttig indien hun betekenis niet over- of onderschat wordt en op voorwaarde dat ze *nauwkeurig gemeten* worden. Aan dat laatste aspect besteedt men te weinig aandacht. De Europese 'early school leavers' indicator uit de Labour Force Survey is daar een voorbeeld van.

Ten tweede toont de constructie van dit indicatorensysteem aan dat *administratieve gegevens* - die op de eerste plaats verzameld worden voor het dagelijks beheer van het onderwijssysteem - relevante informatie bevatten over de structuur en de evolutie van het onderwijs. Een belangrijke kanttekening daarbij is dat die informatie op dit moment nog *grotendeels onbenut* blijft. Het is bijvoorbeeld in principe mogelijk de stroomdata uit de administratieve databases te gebruiken om de recente evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom te bepalen voor *groepen van scholen*: per regio, ingedeeld volgens de GOK-status, per schooltype, ... en ook voor individuele scholen. Gelijkaardige gegevens zouden kunnen dienen als basis voor een kwantitatieve beschrijving van de interacties tussen secundaire scholen binnen regio's. De *regionale 'markt' van secundaire scholen* is een essentieel structurelement van het Vlaams onderwijs dat tot nu toe onvoldoende in kaart is gebracht. Indicatoren die dit structuur-

element beschrijven, kunnen een nuttige rol spelen als het beleid de effecten van een hervorming van het secundair onderwijs wil opvolgen. Ze bieden ook de nodige achtergrond voor een interpretatie van de ongekwalificeerde uitstroom uit individuele scholen. De vereiste ruwe gegevens worden al jaren geaccumuleerd in de administratieve databases van het Departement Onderwijs.

Het is belangrijk om *vanaf elk beslissingspunt in een schoolloopbaan* (ver) vooruit te kunnen denken over kansen op kwalificatie. Leraren en leerlingbegeleiders weten hier te weinig over, vooral omdat de nodige informatie ontbreekt. Het is nochtans cruciaal om bij belangrijke beslissingen zoals een doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs, een overstap van het vijfde leerjaar naar 1B, de keuze van een nieuwe richting en/of school na een B-attest, de leerlingen en hun ouders een realistisch zicht te kunnen geven op het verder loopbaanverloop tot aan een kwalificatie. Degelijke informatie over de schoolloopbanen in Vlaanderen is essentieel voor de verbetering van de leerlingbegeleiding en de vermindering van het percentage vroege schoolverlaters.

Voor meer informatie

georges.vanlandeghem@ped.kuleuven.be

Referentie

Van Landeghem G. & Van Damme J. (2010), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*, rapportnr. SSL/OD1/2009.25, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Stroom B: Verschillend geboren, verschillend georiënteerd?

Sessie B4: Nevenstromers en uitstromers

Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen, een kwestie van de school en de betrokkenheid?

CARL LAMOTE, JAN VAN DAMME & WIM VAN DEN NOORTGATE

Dit onderzoek richt zich op vroegtijdig schoolverlaten (drop-out) in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Drop-out vormt nog steeds een probleem in het Vlaamse onderwijs; de meest recente cijfers (2007) tonen aan dat 14,7% van de jongeren de school verlaat zonder kwalificatie (Van Landeghem, Goos & Van Damme, 2010). Drop-out is de voorbije 25 jaar regelmatig het onderwerp geweest van onderzoek (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Bowers, 2010; Finn, 1989). Meestal wordt de nadruk gelegd op leerlingkenmerken die de kans op drop-out verhogen, maar houdt men vaak geen rekening met het effect van (kenmerken van) scholen. Het schaarse onderzoek dat zich wel richt op schoolkenmerken, vindt onder meer een effect van sociaaleconomische compositie (Rumberger & Thomas, 2000) en schoolgrootte (Lee & Burkham, 2003) op dropout.

Bepaalde theoretische modellen zien dropout, naast bepaald door de eerder klassieke leerlingkenmerken als geslacht, zittenblijven en prestatieniveau, als een verlaagde betrokkenheid van de leerling ten aanzien van de school (Rumberger, 2004). Leerlingen tonen meer betrokkenheid ten aanzien van de school, wanneer zij een goede relatie tussen henzelf en de leerkracht ervaren (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

In ons onderzoek worden leerling- én schoolkenmerken geïntegreerd in een statistisch model, rekening houdend met elke school (en bijbehorende schoolkenmerken) die de leerling doorheen zijn schoolcarrière doorliep. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de gegevens verzameld in het kader van het grootschalige LOSO-onderzoek (Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs). De resultaten kunnen worden opgesplitst in een vernieuwend methodologisch luik, maar deze samenvatting baseert zich eerder op het inhoudelijk aspect en de daaruit volgende beleidsaanbevelingen.

De volgende onderzoeksvragen dienen zich aan:

- welk model is het meest aangewezen in onderzoek naar dropout?
- welke leerlingen lopen een verhoogde kans op dropout, gebruikmakend van variabelen op leerlingniveau en variabelen op schoolniveau?

Gegevensbestand

We maken gebruik van data uit de LOSO-databank, die 6 411 leerlingen volgde doorheen het secundair onderwijs (Van Damme et al., 1997). Hoewel deze databank data bevat uit de jaren '90, zijn er geen aanwijzingen dat verklarende variabelen de laatste jaren gewijzigd zijn en

blijven we eenzelfde patroon in dropout waarnemen. Uit deze databank haalden we een selectie van 4 735 leerlingen waarvan de gehele schoolcarrière gekend was, met daarin 514 vroegtijdige schoolverlaters (10,8%). Voor deze selectie beschikken we over gegevens over sociaaleconomische status gemeten aan de hand van opleidingsniveau en tewerkstellingssituatie van de ouders, zittenblijven, geslacht, leeftijd en moment van dropout. Tevens heeft elke leerling een score voor cognitief aanvangsniveau, gemeten door middel van scores op een wiskundetoets, toets Nederlands en een intelligentiescore. Op schoolniveau beschikken we o.a. over gegevens rond sociaaleconomische compositie en relaties tussen leerkrachten en leerlingen (zoals ervaren door de leerlingen), als maat voor betrokkenheid.

Multilevel discrete-time survival modellen

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag, hanteren we - naast klassieke logistische regressiemodellen (met/zonder schoolniveau) - *multilevel discrete-time survival* (MDTS) modellen, met meervoudig lidmaatschap of kruisclassificaties. Onze eindconclusies zijn gebaseerd op MDTS-modellen, waarbij een leerjaar omvat zit onder een kruisclassificatie van een school en een leerling. Omwille van de aard van voorliggende samenvatting, gaan we echter niet in op verdere methodologische aspecten.

Resultaten en beleidsaanbevelingen

Modellen die elke school waar de leerling zich in een bepaald leerjaar bevond in rekenschap brengen zijn het meest geschikt voor onze data. Met deze modellen vinden we dat mannelijke studenten, die reeds met vertraging aan het secundair onderwijs begonnen en tijdens hun loopbaan doorheen secundair onderwijs nogmaals vertraging opliepen, met een lage aanvangscore en lage sociaaleconomische status, het meeste kans op drop-out hebben. Uit deze resultaten blijkt dat vroegtijdig schoolverlaten niet enkel een zaak is van het secundair onderwijs, maar reeds begint bij het basisonderwijs. Zowel aanvangsprestaties bij het begin van het secundair onderwijs, als de leeftijd waarop de leerling het secundair onderwijs aanvat, blijkt een zeer sterke voorspeller te zijn van latere dropout. Initiatieven ter verlaging van dropout dienen zich dus niet enkel te richten op secundair onderwijs. Reeds in het basisonderwijs dient men actief de achterstand (op taal en wiskunde) bij te werken. Dit bijwerken houdt echter geen zittenblijven in; omwille van het sterk voorspellende karakter van zittenblijven voor latere dropout, wordt dit zittenblijven afgeraden.

Op schoolniveau vinden we een sterk effect van de sociaaleconomische schoolcompositie, bovenop de leerlingkenmerken, waarbij scholen met een lagere SES-samenstelling een sterk verhoogde kans op dropout kennen. Daarbovenop stellen we een effect van gebrek aan betrokkenheid ten aanzien van de school vast. Scholen waar leerkrachten en leerlingen betere relaties hebben, vertonen een verlaagde kans op dropout. De internationale onderzoeksliteratuur wijst er echter op dat het uitbouwen van goede relaties met leerkrachten moeilijk blijkt wanneer de leerling wordt geconfronteerd met verschillende leerkrachten en een versnipperd vakkenpakket. Leerlingen hebben het dan veel moeilijker om een gevoel van betrokkenheid ten aanzien van de school en de leerkrachten uit te bouwen. Om die reden ondersteunen we het idee van clustervakken en/of een vermindering van het aantal leerkrachten.

Voor meer informatie

carl.lamote@ped.kuleuven.be

Referenties

- Alexander K.L., Entwisle D.R. & Kabbani N.S. (2001), 'The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school', *Teachers College Record*, vol. 103, n° 5, p. 760-822.
- Bowers A. (2010), 'Grades and graduation: a longitudinal risk perspective to identify student dropouts', *The Journal of Educational Research*, vol. 103, n° 3, p. 191-207.
- Finn J.D. (1989), 'Withdrawing from school', *Review of Educational Research*, vol. 59, p. 117-142.
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C. & Paris A.H. (2004), 'School engagement: potential of the concept, state of the evidence', *Review of Educational Research*, vol. 74, p. 59-109.
- Lee V.E., Burkam D.T. (2003), 'Dropping out of high school: the role of school organisation and structure', *American Educational Research Journal*, vol. 40, p. 353-393.
- Roderick M. (1994), 'Grade retention and school dropout: investigating the association American', *Educational Research Journal*, vol. 31, n° 4, p. 729-759.
- Rumberger R. & Thomas S. (2000), 'The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools', *Sociology of Education*, vol. 73, n° 1, p. 39-67.
- Rumberger R. (2004), 'Why students drop out of school', in G. Orfield (ed.), *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*, MA: Harvard Education Press, Cambridge, p. 131-155.
- Van Damme J., De Troy A., Meyer J., Minnaert A., Lorent G. & Opdenakker M. et al. (1997), *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*, Acco, Leuven.
- Van Landeghem G., Goos M. & Van Damme J. (2010), *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*, SSL/OD1/2009.25, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C4: Vinden jongeren kwaliteitsvol werk?

Hoe ziet de eerste job van jongeren eruit?

ANNELIES VANDERHEYDEN, PIET COPPIETERS, WALTER VAN TRIER & BART DELBEKE

De transitie van onderwijs naar werk bij jongeren heeft de laatste jaren enorm aan aandacht gewonnen in beleids- en wetenschappelijke kringen. In beleidsdocumenten over de problemen die jongeren ondervinden bij de overgang van school naar werk concentreert men zich veelal enkel op het feit of jongeren al dan niet een baan vinden en op de snelheid waarmee dit gebeurt. Onderzoek wijst uit dat de paden waarlangs en de snelheid waarmee jongeren op de arbeidsmarkt intreden afhankelijk is van een groot aantal factoren, waarbij - als men abstractie maakt van de economische conjunctuur waarbinnen men zich situeert - het bereikte onderwijsniveau en de sociale en etnische afkomst een dominante rol spelen. Naast kennis over de snelheid waarmee men al dan niet een baan vindt, is het echter ook van belang na te gaan welke de karakteristieken zijn van de banen waarin jongeren hun arbeidsloopbaan aanvatten.

Hoe ziet de eerste baan van jongeren eruit? Hoe verschillen de hoofdkenmerken van de eerste baan die jongeren opnemen naargelang opleiding, gender, etniciteit, enzovoort? Heeft mismatch gevolgen voor het type baan waarin jongeren terecht komen? De SONAR-databank biedt informatie over tal van kenmerken - objectieve en subjectieve - van de eerste baan van jongeren, zodat op voorgaande vragen een antwoord kan worden gegeven.

We maken hierbij gebruik van de meest recent verzamelde gegevens uit de SONAR-gegevensbank, met name deze van de geboortecohorte 1980. De cohorte omvat 2993 respondenten, waarvoor 88% rapporteert over de eerste significante job. De SONAR-bevraging peilt naar objectieve kenmerken van de eerste job zoals statuut, contract, ... maar ook naar subjectieve kenmerken, o.a. aan de hand van 19 uitspraken waarvoor respondenten moeten aangeven of ze hiermee al dan niet akkoord gaan.

Met factoranalyse worden de 19 subjectieve job kenmerken teruggebracht tot 5 kerndimensies (uitdaging, werkomstandigheden, autonomie, werkdruk en samenwerken). Het antwoord van iedere respondent kan worden gescoord op ieder van deze 5 kerndimensies, waarmee de aard van jobs tussen individuen en groepen te vergelijken valt. Als referentie wordt een job genomen die overeenkomt met de gemiddelde score op de vijf dimensies.

Vergelijking naar gender leert dat mannen vaker dan vrouwen in jobs terecht komen met minder gunstige werkomstandigheden. Op de andere dimensies zijn de verschillen naar geslacht niet significant. Vergelijking naar 'etniciteit' toont aan dat jongeren van Turkse of Noord Afrikaanse afkomst op alle dimensies slechter scoren dan 'autochtonen'. Jongeren die tijdens hun schoolloopbaan een achterstand oplopen in het secundair onderwijs (minstens

1 maal blijven zitten) komen eveneens in jobs terecht met ongunstiger kenmerken dan jongeren die op tijd afstuderen.

Wat zijn de job kenmerken van jongeren die aangeven dat ze overschoold zijn (verticale mismatch) of aangeven dat hun job niet overeenkomt met de inhoud van hun studie (horizontale mismatch)? Uit de analyse blijkt dat jongeren die een mismatch ervaren (verticaal of horizontaal) minder gunstig scoren op de verschillende dimensies dan jongeren die gematcht zijn. Dit beeld wordt nog versterkt wanneer we verticale en horizontale mismatch met elkaar combineren. Horizontaal én verticaal gematchte respondenten hebben meer uitdagende jobs, meer autonomie en werken in meer gunstige arbeidsomstandigheden dan de overige respondenten.

Voor meer informatie

annelies.vanderheyden@ua.ac.be

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C4: Vinden jongeren kwaliteitsvol werk?

De gevolgen van werkdruk en autonomie in het begin van de loopbaan

ELSY VERHOFSTADT, HANS DE WITTE, EDDY OMEY & DIETER VERHAEST

Naast de snelheid waarmee jongeren de overgang maken van school naar werk is ook de kwaliteit van die transitie een belangrijk aandachtspunt voor het beleid. In deze bijdrage gaan we in op twee sleutelindicatoren van kwaliteit op het werk: werkinspanning en autonomie. We bestuderen de werkdruk in relatie tot autonomie in het begin van de carrière en maken daarvoor gebruik van het Job-Demand-Control (JDC) model van Karasek. Dit model verfijnt de notie ‘werkdruk als belastend aspect van het werk’, door de balans te benadrukken tussen werkdruk en controle die men heeft over het werk (dit is de autonomie). Enkel een job waarin hoge werkdruk samengaat met lage autonomie (een hooggespannen job) wordt verondersteld stressvol te zijn. Een job waarin hoge werkdruk gepaard gaat met hoge autonomie (een actieve job) resulteert in groei- en leermogelijkheden.

In een eerste paper werden deze hypothesen getest voor de eerste job (cross-sectie design). De resultaten bevestigen alle hypothesen van het JDC model. Jobontevredenheid is hoger in jobs met weinig autonomie en in jobs met veel werkdruk. Autonomie lijkt een buffer te zijn voor de negatieve impact van werkdruk op jobontevredenheid. De mate waarin jongeren nieuwe vaardigheden verwerven is hoger in jobs met veel autonomie en in jobs met veel werkdruk. Daarenboven versterkt autonomie de positieve invloed van werkdruk op de groeimogelijkheden.

In ons lopend onderzoek nemen we een dynamisch perspectief. We gaan na wat de invloed is van blijvende blootstelling aan een bepaalde combinatie van werkdruk en autonomie. Simulaties (gebaseerd op panelschattingen) laten ons toe de evolutie over de eerste 5 jaar van jongeren in kaart te brengen in de verschillende jobtypes die onderscheiden kunnen worden op basis van het Karasek model. Actieve jobs (combinatie van hoge werkdruk en hoge autonomie) worden aan de start gekenmerkt door de hoogste arbeidstevredenheid en de hoogste groeimogelijkheden. Beide nemen evenwel af naarmate men langer in deze job blijft.

In een volgende fase gaan we na of jongeren een looncompensatie krijgen voor de werkdruk die ze ervaren. Dit blijkt niet het geval te zijn voor jongeren in hun eerste job. Werknemers in hooggespannen jobs zijn er duidelijk slechter aan toe. Eerst en vooral hebben ze een stressvolle job en voelen ze zich (bijgevolg) minder tevreden. Daarenboven krijgen ze geen compensatie voor deze minder gunstige situatie. We observeren ook dat jongeren in een actieve job - en in het segment van jobs met veel autonomie in het algemeen - beter betaald zijn dan hun collega's in jobs met lage controle. Deze resultaten leiden tot de conclusie dat er een dualiteit is op de arbeidsmarkt voor jongeren. Enerzijds de beter betaalde actieve jobs met gemiddeld genomen een hoge tevredenheid en anderzijds de minder betaalde en ontevreden makende stressvolle jobs. Tenslotte stellen we de vraag of jongeren in een hooggespannen

job mobieler zijn dan hun collega's in een actieve job. Onze resultaten bevestigen deze hypothese. Gebruik makend van verschillende modellen voor duurdata komen we tot de consistente vaststelling dat jonge werknemers in een hooggespannen job deze sneller verlaten dan jongeren in een actieve job. We onderzoeken ook of deze jongeren beter af zijn later in hun carrière. Een vergelijking van het jobtype in de eerste job met dat op 26 jaar leert dat een aanzienlijk deel van de starters in een hooggespannen job nog steeds in zo'n job zitten op 26 jaar. Ze verlaten dus die job sneller maar komen opnieuw in hooggespannen job terecht. .

In een laatste bijdrage in deze presentatie gaan we na of de mate van autonomie en werkdruk ook gerelateerd zijn aan overscholing. Meer specifiek gaan we na of werkdruk en autonomie een soort 'compensating differential' kunnen zijn voor de negatieve gevolgen van overscholing op arbeidstevredenheid. De resultaten leren dat autonomie een moderator is voor de negatieve impact van overscholing op arbeidstevredenheid.

De bevestiging van de Karasek hypothesen enerzijds en de introductie van het Karasek model in de overscholingsliteratuur anderzijds geeft aanleiding tot een duidelijke conclusie. Om arbeidsplaatsen kwalitatief beter en gezonder te maken is het verhogen van beslissingsruimte binnen de functie een centraal element. Door de beslissingsruimte of controlemogelijkheden te vergroten, wordt immers een driedubbel doel gerealiseerd: de arbeidstevredenheid neemt toe, de groeimogelijkheden worden versterkt en voor overschoolde werknemers vermindert het de negatieve impact van hun overschoolde situatie op hun arbeidstevredenheid.

Voor meer informatie

elsy.verhofstadt@HoGent.be

Referenties

- De Witte H., Verhofstadt E. & Omeij E. (2007), 'Testing Karasek's learning and strain hypotheses on young workers in their first job', *Work&Stress*, vol. 21, n° 2, p. 131-141.
- Verhaest D. & Verhofstadt E. (2008), 'Overeducation and psychological well-being: the mediating and moderating role of control and workload', Paper presented at *Transitions in youth*, 9-11 September 2008, Dublin, Ireland.
- Verhofstadt E. (2007), *Qualitative aspects of entry jobs*, doctoral dissertation, Faculty of Economics and Business Administration, Ghent University, Ghent.
- Verhofstadt E., De Witte H. & Omeij E. (2007), *Are young workers compensated for a high strain job?*, FEB working paper, nr. 07/436, Ghent University, Ghent, 18 p.
- Verhofstadt E., De Witte H. & Omeij E. (2009), 'Demand, control and its relationship with job mobility among young workers', *Economic and Industrial Democracy*, vol. 30, n° 2, p. 269-296.
- Verhofstadt E., Verhaest D. & De Witte H. (2011), *Test of Karasek hypothesis during the first years on the labour market*, unpublished manuscript.

Stroom C: Van school naar werk – en terug

Sessie C4: Vinden jongeren kwaliteitsvol werk?

Zijn jongeren tevreden en wat zegt dit over de kwaliteit van hun job?

ELSY VERHOFSTADT, HANS DE WITTE, ERIK SCHOKKAERT & LUC VAN OOTEGEM

In deze bijdrage gaan we door op het kwalitatieve aspect van de transitie van school naar werk. Arbeidstevredenheid wordt vaak gebruikt als een indicator voor de kwaliteit van jobs. We gaan eerst in op de vraag in hoeverre jongeren van de ‘gemiddelde werknemer’ verschillen wat hun arbeidstevredenheid betreft. De tweede vraag is theoretischer van aard en onderzoekt de gevaren van het hanteren van dergelijke subjectieve indicatoren alsook van objectieve indicatoren als beleidsmaatstaf om de kwaliteit van het werk te beoordelen.

Uit onze vergelijking van jongeren die via het SONAR-onderzoek werden bevraagd met werknemers uit de populatie (APS-survey), blijkt dat zowel jongeren als volwassenen globaal genomen tevreden zijn over hun werk. Beide categorieën zijn vooral tevreden over hun arbeidsverhoudingen (collega’s en directe chef), de inhoud van hun baan, en hun uur- en vakantieregeling. Lagere tevredenheid is er over het loon, de mogelijkheden om bij te leren, de werkdruk en – vooral - de promotiekansen. Deze rangorde is dezelfde voor beide onderzochte categorieën en is dus niet leeftijdsspecifiek. Naast deze gelijkenissen tussen jongeren en de ‘populatie’ (de APS-steekproef) blijken ook verschillen tussen beide groepen. Jongeren zijn duidelijk minder tevreden over hun arbeid dan de gemiddelde werknemer. Onze studie toont verder nog aan dat jongeren vooral minder tevreden zijn over hun kansen op promotie, de mogelijkheden om initiatief te nemen in hun werk, hun werkzekerheid én de inhoud van hun baan. De antwoorden van de 23-jarige jongeren die over hun eerste baan werden bevraagd, suggereren dat ze met intredeproblemen te kampen hebben. Op termijn evolueert dit wellicht in positieve zin. Tevredenheid komt dus met de jaren.

Het gebruik van arbeidstevredenheid als maatstaf om de kwaliteit van een job te beoordelen is populair. Een dergelijke maatstaf lijkt de voorkeuren van mensen te respecteren en tezelfdertijd paternalisme in het beoordelen van een job te vermijden. Wij argumenteren echter dat er een tegenstrijdigheid is in het gebruik van tevredenheid en het respecteren van voorkeuren. Tevredenheid hangt immers ook af van de verwachtingen, en die verschillen tussen individuen en over de tijd. We stellen een equivalente inkomensbenadering voor, die voorkeuren respecteert maar niet afhangt van verwachtingen. Een nadeel van beide benaderingen (tevredenheid en equivalente inkomensbenadering) is dat ze niet voldoen aan de dominantie voorwaarde. Dit is wel een voordeel van objectieve (en dus paternalistische) benaderingen van jobkwaliteit zoals de populaire ‘gelijke gewichten’.

Onze empirische vergelijking van deze drie benaderingen (objectieve, subjectieve en de equivalente inkomensmethode) toont aan dat er nochtans verschillen zijn tussen deze methodes. Een subjectieve (arbeidstevredenheid) benadering geeft minder gewicht aan objectieve jobkenmerken. Gezien deze benadering ook niet corrigeert voor verschillen in verwachtingen

gen, dicht deze een lagere jobkwaliteit toe aan hoger opgeleiden. De equivalente inkomensbenadering corrigeert daarvoor. De keuze van de indicator is dus van belang voor een beleidsevaluatie van jobkwaliteit. Populaire benaderingen (gelijke gewichten of arbeidstevredenheid) kunnen misleidend zijn indien ze niet worden aangevuld met andere benaderingen.

Voor meer informatie

elsy.verhofstadt@HoGent.be

Referenties

- De Witte H. & Verhofstadt E. (2006), 'Komt tevredenheid met de jaren? Arbeidstevredenheid in Vlaanderen: een vergelijking van jongeren (SONAR) met de populatie (APS)', *Over-Werk*, jrg. 16, nr. 1-2, p. 131-136.
- Schokkaert E., Van Ootegem L. & Verhofstadt E. (2009), *Measuring job quality and job satisfaction*, FEB Working Paper, nr. 09/620, Ghent University, Ghent, 31 p.
- Verhofstadt E. (2007), *Qualitative aspects of entry jobs*, doctoral dissertation, Faculty of Economics and Business Administration, Ghent University, Ghent.