

# MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN

Feit of mythe?

*Roos Van Gasse, Christel Van Cauteren, Jan Vanhoof & Sven De Maeyer\**

*Met de hervorming van het secundair onderwijs die al enkele jaren op stapel staat, is het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen een brandend actueel thema. In dit artikel worden de resultaten gepresenteerd van een beschrijvende studie waarin zowel de eigen mening van leerlingen over de onderwijsvormen als hun perceptie omtrent het maatschappelijk aanzien van die onderwijsvormen in kaart gebracht werd. Daarnaast werd onderzocht op welke basis verschillen in maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen tot stand komen en hoe die voor leerlingen tot uiting komen. De studie heeft daartoe gebruikgemaakt van een kwalitatief en een kwantitatief onderzoeksluik. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen een duidelijk verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen (h)erkennen. En hoewel leerlingen zelf aangeven de maatschappelijke waardeverschillen tussen de onderwijsvormen te veroordelen, percipiëren ook zij verschillen tussen de onderwijsvormen en tussen de leerlingen die deze onderwijsvormen volgen.*

## I. INLEIDING

Hoewel de meerwaarde van gelijkheid in het onderwijs sterk wordt onderstreept, is de kloof tussen de onderwijsvormen in het Vlaamse secundair onderwijs ongemeen groot. De combinatie van enerzijds de ideale meritocratie van gelijke kansen en gelijke waardering en anderzijds de feitelijke meritocratie met een hoge waardering en veel aanzien van cognitief talent en opleidingsniveau genereert een paradoxale situatie (Goldthorpe, 1997). Het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is bijgevolg een uiterst belangrijke factor in het onderwijsveld die een rol zou kunnen spelen in 'watervallooplanen' en demotivatie van jongeren.

Op het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen wordt in onderwijswetenschappelijke literatuur vaak gealludeerd. Wetenschappelijke evidentie en referenties omtrent dit fenomeen zijn echter schaars. Verscheidene redeneringen van onderwijskundige literatuur

(Tan, 2001; Verhoeven, 2001; Van Damme, 2000) en ministeriële nota's (1) refereren naar het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen als het probleem bij uitstek binnen het Vlaamse onderwijssysteem. Zelden haalt men echter eerder gevoerd onderzoek aan dat deze verschillen in maatschappelijk aanzien uitklaart. Het is bijgevolg onduidelijk of het verschil in maatschappelijk aanzien tussen de onderwijsvormen een feit is dat empirisch onderbouwd kan worden, dan wel louter een gevoel dat leeft bij bepaalde stakeholders in het Vlaamse onderwijs – een mythe.

Deze bijdrage behandelt een studie die, vanuit een lacune in de onderwijswetenschappelijke literatuur, het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen in kaart heeft gebracht. Het doel van de studie is een alternatieve dimensie toe te voegen aan het concept 'gelijkheid' binnen het Vlaamse onderwijs door het maatschappelijk debat omtrent het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen in Vlaanderen te openen. We vertrekken daarvoor vanuit percepties van de meest centrale stakeholders binnen het onderwijs: leerlingen zelf. Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen hoeft immers niet noodzakelijk een pijnpunt te zijn in het Vlaamse onderwijssysteem, wanneer het enkel zou leven bij beleidsmakers.

De studie behandelt zowel de eigen mening ('eigen perceptie') van leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs omtrent de onderwijsvormen als hun perceptie omtrent het algemeen maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen ('gepercipieerd maatschappelijk aanzien'). Het laatste tracht in kaart te brengen welk maatschappelijk beeld er volgens leerlingen over de verschillende onderwijsvormen leeft. Volgende onderzoeksvragen worden in deze bijdrage behandeld: 1) Hoe percipiëren leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs de verschillende onderwijsvormen, m.a.w. wat is hun 'eigen perceptie' omtrent de onderwijsvormen? 2) Welke verschillen zien leerlingen inzake de maatschappelijke perceptie van de onderwijsvormen, m.a.w. welke verschillen zijn er tussen onderwijsvormen in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'? en 3) Waar, wanneer en hoe komt dit maatschappelijk aanzien volgens leerlingen tot uiting?

\* Roos Van Gasse, Jan Vanhoof en Sven De Maeyer zijn werkzaam in het instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Christel Van Cauteren is als docente PAV (Project Algemene Vakken) verbonden aan KaHo Sint-Lieven.

(1) Minister Smet, *Beleidsnota 2009-2014. Onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent*, november 2009 – Vlaamse overheid, 2010.

## II. THEORETISCH KADER

Maatschappelijk aanzien blijkt een vaag en interpretatief concept. Enerzijds kan het de waardering omvatten die mensen toekennen aan een bepaalde positie, individu of groep. Anderzijds kan het duiden op een hiërarchie binnen maatschappelijke groeperingen. Wetenschappelijke literatuur biedt dus geen eensluidende definitie (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels & Van Petegem, 2002). Het concept komt veelal in sociologische literatuur naar voren, meer bepaald met betrekking tot beroepenstratificatie. Het is bijgevolg zaak dit sociologische concept te vertalen naar de complexiteit van de Vlaamse onderwijscontext, in het bijzonder naar de verschillende onderwijsvormen binnen het Vlaamse onderwijssysteem.

In de sociologische context van beroepenstratificatie wordt maatschappelijk aanzien omschreven als een multidimensioneel concept dat zowel culturele, economische, sociale als politieke dimensies omvat (Van den Bulk, 2011; Blee-Booij, 1994; Schuyt, 1991; Goldthorpe & Hope, 1974). Vanhoutvinck (1975) definieert vijf statusdimensies voor beroepenstratificatie: het inkomen dat men met een beroep verwerven kan (inkomen), de gespecialiseerde kennis die vereist is om dat beroep uit te oefenen (opleiding), de verantwoordelijkheid die men in de beroepsuitoefening draagt (verantwoordelijkheid), het maatschappelijk nut van de beroepsprestaties (nut) en de invloed in de samenleving die men heeft dankzij de beroepsuitoefening (invloed). Deze statusdimensies kennen de nodige bijval in de wetenschappelijke literatuur (Aelterman et al., 2002). Vermits onderwijsvormen leiden tot verschillende beroepsperspectieven (Smet & Vannecke, 2002) dekt de omschrijving van het sociologische concept maatschappelijk aanzien ook, zij het gedeeltelijk, de lading voor de Vlaamse onderwijscontext. Ouders en leerlingen blijken immers veel belang te hechten aan de voorbereiding van onderwijs op hogere studies, in functie van toekomstige beroepsmogelijk-

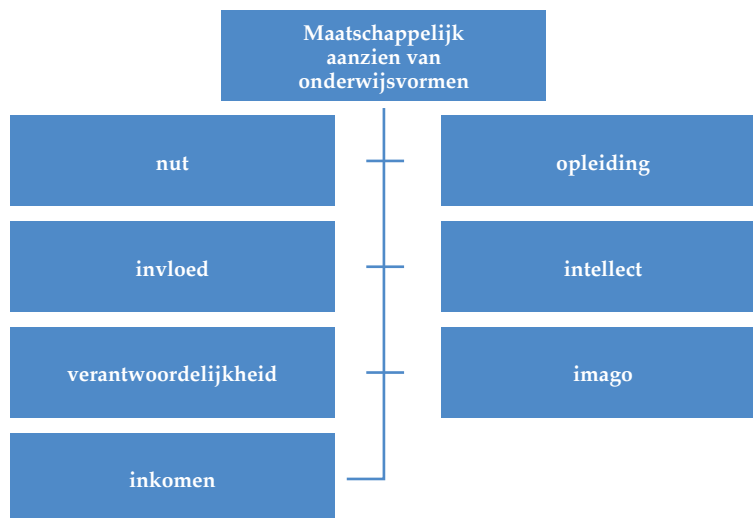
heden (Creten, Douterlungne, Verhaeghe, De Vos, 2000; De Witte, Hooge, Walgrave, 2000).

Op basis van de voornoemde statusdimensies van Vanhoutvinck (1975) definiëren we vijf indicatoren voor maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen: het verwachte inkomen binnen het latere beroepsleven (inkomen), de slaagkans in hogere studies (opleiding), de verwachte verantwoordelijkheid in het latere beroepsleven (verantwoordelijkheid), het nut van de verwachte beroepsuitoefening (nut) en de verwachte invloed in de maatschappij (invloed). Er zijn, vanuit onderwijswetenschappelijke literatuur, echter aanvullende indicatoren te definiëren voor het concept 'maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen'. Binnen het onderwijs blijkt er een stigmatisering van sociale groepen te bestaan (Wilkinson & Pickett, 2009). Omdat jongeren tot een sociale groep met een bepaald imago behoren, wordt elke jongere uit deze groep met het algemene beeld van die groep vereenzelvd. Dit maakt hen extra gevoelig voor en afhankelijk van de sociale context en kenmerken van bepaalde situaties. Een eerste aanvullende indicator is bijgevolg het imago van de onderwijsvorm.

Een tweede aanvullende indicator omvat de associatie tussen de onderwijsvorm en het verwachte intellect van leerlingen die deze onderwijsvorm volgen. Leerlingen van vandaag zijn, net als hun ouders, sterk cognitief gericht, wat maakt dat minder cognitief gerichte onderwijsvormen als minder aantrekkelijk worden gezien (Boschma & Groen, 2006).

Vanuit de complementariteit van enerzijds de sociologische en anderzijds de onderwijskundige context kan maatschappelijk aanzien met betrekking tot onderwijsvormen gedefinieerd worden als "de sociale status van onderwijsvormen, gemeten op basis van de volgende zeven indicatoren: inkomen, opleiding, verantwoordelijkheid, nut, invloed, imago en intellect".

**Figuur 1: Zeven indicatoren voor maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen met betrekking tot de Vlaamse onderwijscontext**



### III. METHODOLOGIE

Om tot een diepgaande beschrijving van de onderzoeksproblematiek te komen, is in deze studie een multimethodaanpak gehanteerd. Door de onderzoeksvragen vanuit een geïntegreerd kader van kwalitatief en kwantitatief onderzoek te benaderen, wordt getracht een zo compleet mogelijk beeld weer te geven van de huidige situatie in het Vlaamse onderwijslandschap. Enerzijds scheidt het kwalitatieve onderzoeksluik voldoende ruimte voor de individuele percepties van leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen. Anderzijds komen we door de kwantificering in het tweede onderzoeksluik tot betrouwbare conclusies omtrent het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen op grotere schaal. Deze combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek ondervangt niet louter de zwaktes van de individuele methoden, ze verwezenlijkt daarbij een diepgaande beschrijving van de onderzoeksproblematiek met het oog op verdere onderzoeksmogelijkheden. De eerste onderzoeksvraag, met betrekking tot de 'eigen perceptie' van leerlingen omtrent de onderwijsvormen, en de tweede onderzoeksvraag, met betrekking tot verschillen in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien', worden vanuit deze optiek zo breed mogelijk beantwoord vanuit het volledige multimethodokader. Met het oog op een diepgaande beschrijving wordt voor de derde onderzoeksvraag, met betrekking tot waar, wanneer en hoe dit maatschappelijk aanzien tot uiting komt, voluit ingezet op de kwalitatieve onderzoeksmethodiek.

Voor het kwalitatieve onderzoeksluik werden 32 semigestructureerde diepte-interviews afgenomen bij respondenten uit zowel aso, tso, bso als kso. Dit onderzoeksluik beschrijft het maatschappelijk aanzien

van onderwijsvormen bijgevolg zeer breed, vanuit de concrete ervaringen en percepties van leerlingen.

Voor het kwantitatieve onderzoeksluik werd een bevragsingsinstrument opgesteld met 56 items rond de zeven vooropgestelde indicatoren van het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. De bevraging omvatte de respons van 441 leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs: 128 uit het aso, 131 uit het tso, 117 uit het bso en 65 uit het kso.

Op basis van een principale componentenanalyse identificeren we zowel in de vragen omtrent de 'eigen perceptie' van leerlingen als in de vragen omtrent het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' een goede samenhang tussen de zeven gedefinieerde indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, imago en intellect) met betrekking tot een bepaalde onderwijsvorm. We definiëren hierbij voor aso, tso, bso en kso telkens twee achterliggende concepten: de 'eigen perceptie' omtrent de desbetreffende onderwijsvorm en het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' van de desbetreffende onderwijsvorm. Tabel 1 geeft voor elke onderwijsvorm de interne consistentie van de zeven indicatoren weer, zowel wat betreft de 'eigen perceptie' als wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Dit komt neer op acht onderliggende constructen (twee voor elke onderwijsvorm), die telkens de indicatoren inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, imago en intellect omvatten. Over het algemeen wordt een goede samenhang aangenomen bij een Cronbach alpha (2) vanaf 0,7. De zeven gedefinieerde indicatoren voor maatschappelijk aanzien vertonen dus binnen elke onderwijsvorm een goede samenhang voor de 'eigen perceptie' van leerlingen en het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'.

Tabel 1: Cronbach alpha (N = 441) per onderwijsvorm

	aso	tso	bso	kso
Cronbach alpha voor 'eigen perceptie' over de onderwijsvorm	0,881	0,817	0,844	0,895
Cronbach alpha voor 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' van de onderwijsvorm	0,853	0,778	0,834	0,845

Zowel op basis van de principale componentenanalyse als op basis van de Cronbach alpha's kunnen we concluderen dat de zeven gedefinieerde indicatoren een goede inhoudelijke invulling geven aan het concept 'maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen', zowel op het vlak van de 'eigen perceptie' van leerlingen als op het vlak van het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'.

Vanwege hun bewijskracht voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen op grotere schaal presenteren we binnen dit artikel eerst de resultaten van het kwantitatieve onderzoeksluik. We gaan na hoe leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs de zeven vooropgestelde indicatoren voor maatschap-

pelijk aanzien beoordelen voor de verschillende onderwijsvormen. Nadien illustreren we hoe de verschillen in maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen binnen het onderwijsveld voor leerlingen duidelijk worden aan de hand van de resultaten uit het kwalitatieve onderzoeksluik. We presenteren deze onderzoeksresultaten en illustreren ze met enkele weloverwogen

- (2) Cronbach alpha is een maat voor de interne consistentie van items (stellingen) in vragenlijsten. De Cronbach alpha geeft weer in welke mate respondenten de zeven items per onderwijsvorm (één voor elke indicator) een gelijkaardige score gegeven hebben en of deze items het achterliggende concept, maatschappelijk aanzien, dus betrouwbaar meten.

citaten. Om de authenticiteit en de precieze inhoud van de percepties van leerlingen te respecteren, worden de citaten niet in het algemeen Nederlands weergegeven, maar in een – regiogebonden – tussentaal. Taalkundige wijzigingen in citaten kunnen immers subtiele betekenisverschillen teweegbrengen die we met het oog op mogelijke validiteitsproblemen willen vermijden.

#### IV. HET MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN KWANTITATIEF IN KAART GEBRACHT

De resultaten uit het kwantitatieve luik van deze studie richten zich op de eerste twee onderzoeksvragen. Ze betreffen 1) de ‘eigen perceptie’ van leerlingen omtrent de onderwijsvormen en 2) welk maatschappelijk beeld er volgens deze leerlingen leeft over onderwijsvormen, m.a.w. het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’.

Zowel wat betreft hun ‘eigen perceptie’ omtrent de onderwijsvormen als voor ‘het gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ beoordelen leerlingen de verschillende onderwijsvormen statistisch significant anders voor de verschillende indicatoren van maatschappelijk aanzien. We kunnen aan de hand van dit kwantitatief onderzoeksluik bijgevolg een verschil in maatschappelijk aanzien concluderen tussen de verschillende onderwijsvormen, zowel in de ‘eigen perceptie’ van leerlingen als in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’. In wat volgt bespreken we eerst de resultaten voor de ‘eigen perceptie’ omtrent de onderwijsvormen

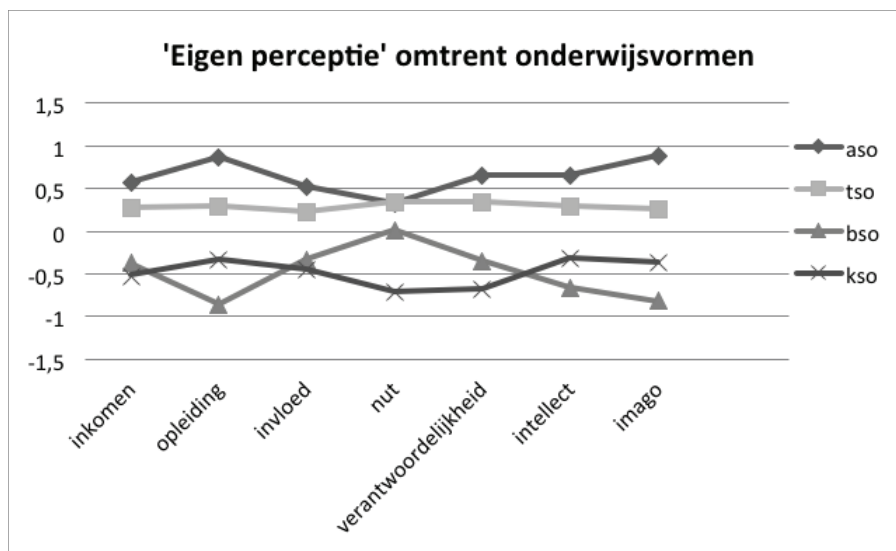
en nadien de resultaten voor het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’.

#### A. De ‘eigen perceptie’ van leerlingen omtrent de onderwijsvormen

De ‘eigen perceptie’ van leerlingen omtrent de verschillende onderwijsvormen betreft hun eigen mening over de verschillende onderwijsvormen.

Figuur 2 geeft voor de verschillende indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen de gestandaardiseerde gemiddelden weer voor de verschillende onderwijsvormen. Leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs percipiëren de onderwijsvormen, behalve bso en kso voor de indicatoren ‘inkomen’ en ‘invloed’ en aso en tso voor de indicator ‘nut’, statistisch significant verschillend wat betreft de indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Aso wordt het meest uitgesproken positief beoordeeld. Voor leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs blijkt dit de onderwijsvorm bij uitstek met het oog op het latere beroepsleven. Ook het tso blijkt voor leerlingen een onderwijsvorm met nog steeds gunstige toekomstperspectieven. Voor alle indicatoren voor maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen wordt het tso immers hoger dan gemiddeld (0-lijn) ingeschat. De grootste verschillen tussen aso en tso worden vastgesteld voor de slaagkans in verdere studies (indicator ‘opleiding’) en het ‘imago’ van de onderwijsvorm.

**Figuur 2: ‘Eigen perceptie’ omtrent onderwijsvormen voor de verschillende indicatoren van maatschappelijk aanzien met betrekking tot onderwijsvormen**



Bso en kso worden voor alle gedefinieerde indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen stevast negatief beoordeeld. Wanneer we bso en kso onderling vergelijken, stellen we vast dat bso vooral hoger ingeschat wordt wat betreft de verant-

woordelijkheid en het nut van het verwachte beroep. Kso wordt dan weer hoger ingeschat met het oog op verdere studies, het intellect van de leerlingen en het imago van de onderwijsvorm.

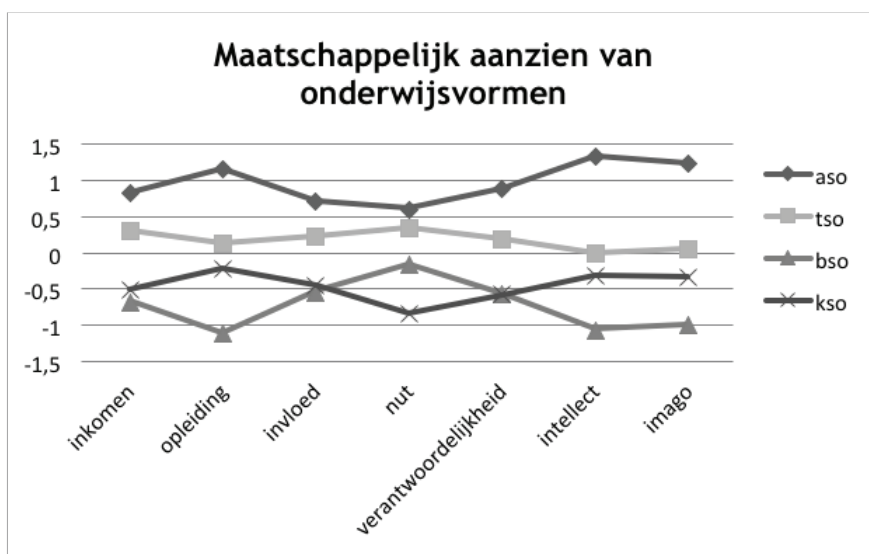
Over het algemeen percipiëren leerlingen de grootste verschillen tussen onderwijsvormen voor de slaagkans in verdere studies ('opleiding') en het imago van de onderwijsvorm.

### B. Het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' omtrent de onderwijsvormen

Het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' betreft het maatschappelijk beeld dat leerlingen ervaren omtrent de verschillende onderwijsvormen.

Figuur 3 geeft voor de verschillende indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen de gestandaardiseerde gemiddelden weer voor de verschillende onderwijsvormen. Leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs percipiëren, op de verschillen tussen bso en kso wat betreft de indicatoren 'invloed' en 'verantwoordelijkheid' na, een statistisch significant verschillend maatschappelijk beeld wat betreft de indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen.

Figuur 3: 'Gepercipieerd maatschappelijk aanzien' voor de verschillende indicatoren van maatschappelijk aanzien met betrekking tot onderwijsvormen



Aso wordt wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' het meest uitgesproken positief beoordeeld voor alle indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen, vooral met het oog op verdere studies, het intellect van de leerlingen en het imago van de onderwijsvorm. Tso neemt ook in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' een intermediaire positie in, met een gemiddelde tot positieve beoordeling op de verschillende indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. De grootste verschillen tussen aso en tso wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' vinden we terug voor de indicatoren 'opleiding', 'intellect' en 'imago'.

Bso en kso worden ook in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' voor alle indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen steevast negatief beoordeeld. Een onderlinge vergelijking van die twee onderwijsvormen toont aan dat bso enkel voor het nut van het latere beroep een statistisch significant hoger gemiddelde krijgt dan kso, terwijl kso positiever ingeschat wordt voor de indicatoren 'opleiding', 'intellect' en 'imago'.

Over het algemeen percipiëren leerlingen de grootste verschillen tussen onderwijsvormen wat betreft het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' voor de succesverwachting in verdere studies ('opleiding'), het intellect van de leerlingen en het imago van de onderwijsvorm.

De beoordeling van de indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is gelijklopend in de 'eigen perceptie' van leerlingen en in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Wel valt op dat de verschillen tussen de onderwijsvormen in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' groter zijn dan in de 'eigen perceptie' van leerlingen, vooral wat betreft de indicatoren 'opleiding', 'intellect' en 'imago'. Leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs lijken de maatschappelijke beeldvorming met betrekking tot de indicatoren toch ietwat te nuanceren in hun 'eigen perceptie'.

## V. HET MAATSCHAPPELIJK AANZIEN VAN ONDERWIJSVORMEN KWALITATIEF IN KAART GEBRACHT

De resultaten uit het kwalitatieve onderzoeksluik van deze studie beantwoorden de drie onderzoeksvragen die we binnen dit artikel behandelen. Ze betreffen (1) de 'eigen perceptie' van leerlingen omtrent de onderwijsvormen, (2) welk maatschappelijk beeld er volgens deze leerlingen leeft over onderwijsvormen, m.a.w. het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' en (3) waar, wanneer en hoe dit maatschappelijk aanzien volgens leerlingen tot uiting komt.

De resultaten uit het kwalitatieve onderzoeksluik vullen de resultaten uit het kwantitatieve onderzoeksluik in de eerste plaats beschrijvend aan. Daarnaast wordt aan de hand van de derde onderzoeksvraag getracht een beeld te krijgen van hoe het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen een plaats verwerft binnen de Vlaamse onderwijscontext en in het dagelijkse leven van leerlingen.

### A. 'Eigen perceptie' wat betreft de verschillende onderwijsvormen

Leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs percipiëren verschillen tussen onderwijsvormen en leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen op pedagogisch, sociaal, persoonlijk en economisch vlak.

- Pedagogische verschillen hebben betrekking op de specifieke eigen kenmerken van elke onderwijsvorm.
- Sociale verschillen hebben betrekking op de afkomst van leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen.
- Persoonlijke verschillen komen neer op het imago van de onderwijsvormen en de heersende stereotypen rond de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen.
- Economische verschillen hebben betrekking op de verwachte situatie op de toekomstige arbeidsmarkt van leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen.

#### 1. Pedagogische verschillen tussen onderwijsvormen

Aso blijkt volgens leerlingen de onderwijsvorm met de hoogste moeilijkheidsgraad. Reden hiervoor is dat aso de meest cognitief gerichte onderwijsvorm is. De theorie is volgens de respondenten qua inhoud, hoeveelheid, toetsen en taken zwaarder en moeilijker. Anders dan alle andere onderwijsvormen wordt aso gelijkgesteld met hoofdarbeid.

Tso is voor leerlingen een intermediaire onderwijsvorm, iets makkelijker dan aso maar moeilijker dan bso. Tso bestaat volgens hen uit een evenwichtige combinatie van theorie en praktijk, al weten leerlingen dat men in tso studierichtingen kan volgen die theoretisch even zwaar zijn als aso.

Bso wordt door leerlingen over het algemeen met handarbeid geassocieerd. Deze onderwijsvorm heeft volgens leerlingen de laagste moeilijkheidsgraad door de grote praktijkcomponent, trage lesgang en het povere basispakket aan vreemde talen in deze onderwijsvorm.

Binnen het kunstonderwijs spreken leerlingen over niveauverschillen tussen de richtingen: richtingen met een grote theoretische component zijn moeilijker dan richtingen met een grotere praktijkcomponent. Voor leerlingen uit het kso zelf is het 'niveau' waarop men les krijgt duidelijk door het handboekengebruik op school.

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

Uit de resultaten blijkt de enge visie van jongeren op het concept 'intellect'. Verschillen tussen onderwijsvormen wat betreft theorie en praktijk veralgemenen de onderwijsvorm tot 'moeilijk' of 'gemakkelijk'. Intellectuele capaciteiten worden gereduceerd tot 'veel kunnen onthouden', 'van buiten kunnen leren' en 'goed zijn in wiskunde (en wetenschappen)'.  
*"Ja en gewoon dat die slimmer zijn om da die wiskunde goe kunnen." [kso, interview 18; 206]*

#### 2. Sociale verschillen tussen leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen

Verschillen tussen sociale groepen van onderwijsvormen worden door de respondenten in termen van sociale tegenstellingen getypeerd. Leerlingen merken de sociale determinatie van het onderwijs waardoor leerlingen van meer goe afkomst in het aso terecht komen. Door het beeld van aso als cognitief moeilijkste onderwijsvorm wordt deze sociale determinatie door leerlingen echter geassocieerd met intellect.

Het valt de respondenten op dat leerlingen uit het aso uit een gunstiger thuisomgeving komen dan leerlingen uit het tso of bso. Ze concluderen dat ouders van aso-leerlingen een hogere positie genieten op de sociale ladder vermits ze een hoger diploma en een hoger inkomen hebben. Ouders van tso- en bso-leerlingen hebben volgens de respondenten vaker een lagere positie op de sociale ladder. Ze merken daarbij op dat allochtone leerlingen sneller in het tso of bso belanden. Er wordt door de respondenten geopperd dat ouders van leerlingen uit het aso deze onderwijsvorm voor hun kinderen prefereren en dat er voor hen geen alternatief is. Via de sociale positie van het thuisomgeving wordt de onderwijsvorm aan opvoedingssituatie gerelateerd.

*"Volgens mij heeft dat wel een groot deel te maken met de opleiding van uw ouders ook, als die zelf in de arbeiderssector zitten, zullen die daar misschien minder belang*

*aan hechten. En die zullen dan hun kinderen naar tso zelf sturen, terwijl dat die misschien wel verstandig zijn.” [aso, interview 4; 68-71]*

### 3. Persoonlijke verschillen binnen onderwijsvormen

Er blijkt een grote stigmatisering van sociale groepen binnen de verschillende onderwijsvormen. Het kwalitatieve luik van deze studie beschrijft een ruim arsenaal aan heersende stereotypen over leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen. Deze stereotypen hebben zowel betrekking op karakter als op uiterlijke verschijnselen.

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

Van leerlingen uit het aso wordt verwacht dat ze deftiger, beleefder, braver en meer volwassen zijn. Aso-leerlingen beschrijft men ook als minder sociaal en zeer kritisch t.o.v. anderen. Volgens de respondenten staan ze vaak neerbuigend t.o.v. leerlingen uit andere onderwijsvormen. Tso-, bso- en kso-leerlingen beschrijven hen tijdens de interviews onder meer als ‘dikke nekken’, ‘snobs’, ‘strevers’, ‘nerds’ en ‘seuten die graag uitpakken met goede punten’.

Over leerlingen uit het technisch onderwijs bestaat een meer gedifferentieerd beeld. Enerzijds worden ze omschreven als ‘agressieve en felle jongens die vaak onderpresteren en voor vechtpartijen op school zorgen’. Anderzijds worden ze ook gezien als de meest sociaalvoelende mensen. Volgens leeftijdsgenoten zijn deze jongeren sociaal, vriendelijk en open, zorgen ze graag voor andere mensen, zitten ze in de jeugdbeweging en staan ze met beide voeten op de grond.

Uit de interviews komt een zeer stereotiep beeld van bso-leerlingen naar voren. Bso-leerlingen worden gezien als lui, rebels en als crapuul. Volgens leerlingen is het bso die onderwijsvorm waarin tienerzwangerschappen voorkomen, meisjes overdreven bezig zijn met haartooi en make-up, waar hangjongeren zitten en waar men geen verstand heeft van geldzaken. Er wordt verwacht dat bso-leerlingen agressiever, stoerder en ruiger zijn en dat ze vaker roken en drinken. Er blijken echter ook positieve aspecten uit het beeld over bso-leerlingen, zoals het idee dat ze harde werkers zijn.

Hoewel kso voor de bevroegde leerlingen de minst gekende onderwijsvorm is, heerst er toch ook een bepaald idee over deze leerlingen. Kso-leerlingen worden onder meer omschreven als creatief, getalenteerd, gedreven en artistiek. Bovendien hebben ze volgens de respondenten een heel uitgesproken eigen stijl.

### 4. Economische verschillen tussen de onderwijsvormen

Economische verschillen tussen onderwijsvormen situeren zich op vlak van het latere beroepsleven. On-

derwijsvormen verschillen volgens leerlingen naar het verwachte diploma en het inkomen dat daarmee samenhangt.

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

Van leerlingen uit het aso wordt verwacht dat zij een hoger diploma zullen behalen dan leerlingen uit andere onderwijsvormen en bijgevolg meer zullen verdienen. Leerlingen zijn echter ook van mening dat door hard te werken misschien wel meer te bereiken is dan met een diploma alleen. Hierbij verwijst men voornamelijk naar vakmannen en zelfstandigen. De genoten onderwijsvorm in het secundair onderwijs bepaalt volgens leerlingen dus niet (louter) het verwachte inkomen. De respondenten veronderstellen echter dat de maatschappelijke status van mensen voortkomt uit zichtbare, materiële aspecten die met een hoog inkomen te verwerven zijn en dat een hoger inkomen bijgevolg tot een hogere maatschappelijke status leidt. De respondenten relateren inkomen hierbij onlosmakelijk aan opleiding.

Vanuit deze optiek leeft bijgevolg de perceptie dat de mogelijkheden om een diploma hoger onderwijs, een hogere functie, een carrière en het daarbij behorende hogere inkomen te bekomen veel groter zijn voor leerlingen uit het aso dan voor leerlingen uit andere onderwijsvormen.

### B. ‘Gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van de verschillende onderwijsvormen

Leerlingen gaan ervan uit dat in de maatschappij een afgelijnd beeld bestaat over de verschillende onderwijsvormen. Volgens de leerlingen is in het maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen een rangschikking terug te vinden. Maatschappelijk worden daarbij volgens hen niet louter de onderwijsvormen gerangschikt, maar ook studierichtingen binnen bepaalde onderwijsvormen.

Leerlingen (h)erkennen in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ een clichébeeld van de vier onderwijsvormen. Ze beamen dat onderwijsvormen verschillend gewaardeerd worden. Het verschil in maatschappelijke waardering tussen de onderwijsvormen resulteert volgens hen in een rangschikking van hoog naar laag, waarbij de plaats van de onderwijsvorm geassocieerd wordt met het intellect van leerlingen uit de desbetreffende onderwijsvorm. Deze nefaste beeldvorming heeft volgens leerlingen te maken met het feit dat binnen ons onderwijssysteem leerlingen tot punten herleid worden. Het maatschappelijk beeld van aso blijft superieur, waardoor hoog beginnen en ‘afzakken’ gestimuleerd zou worden.

De stigmatisering van onderwijsvormen leidt bij beroepsleerlingen tot gemengde gevoelens over hun

studietraject. Leerlingen geven grif toe beschaamd te zijn (geweest) om als bso-leerling bestempeld te worden.

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

Binnen alle onderwijsvormen, behalve bso, wordt volgens leerlingen maatschappelijk nog een onmiskenbare rangschikking gemaakt tussen de studierichtingen. De meest pertinente rangschikking komt voor binnen aso. Goed zijn in talen wordt als minder intellectueel hoogstaand gezien dan goed zijn in wiskunde en wetenschappen. Bijgevolg wordt de rangorde opgemaakt op basis van het aantal uren wiskunde en wetenschappen.

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

De maatschappelijke rangschikking van studierichtingen op basis van het aantal uren wiskunde bestaat ook binnen tso, al komt ze minder prominent naar voren. Toch worden richtingen met een hoog aantal uren wiskunde (bijvoorbeeld industriële wetenschappen) volgens respondenten ook binnen het tso als hoger beschouwd dan de andere richtingen.

Voor kso ten slotte blijkt de opdeling tussen theorie en praktijk te gelden, al speelt ook hier het urenpakket wiskunde een rol.

### **C. Waar, wanneer en hoe komt het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen tot uiting?**

Het maatschappelijk beeld rond de verschillende onderwijsvormen is volgens leerlingen historisch gegroeid. Toch zijn er een aantal belangrijke actoren in hun omgeving die dit maatschappelijk beeld voeden.

Veel leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs herinneren zich hun studiekeuze uit het zesde leerjaar nog levendig. Die fase is voor hen een grote determinant geweest voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen, vermits niemand voorheen de onderwijsvormen kende.

Aan het einde van het lager onderwijs worden leerlingen naar eigen zeggen niet voldoende geïnformeerd over alle onderwijsvormen. Leerlingen geven aan dat het kso in bepaalde gevallen zelfs niet aangeraakt wordt en dat het beeld dat van bso gecreëerd wordt er één is van ‘de onderwijsvorm waar leerlingen zit-

ten die in het basisonderwijs niet mee konden’. Hoog beginnen wordt volgens de respondenten als normaal gezien omdat leerkrachten uit het basisonderwijs aangeven dat je nog altijd kan ‘afzakken’.

*“Ma ja, da wordt ook al zo gedaan in ‘t zesde leerjaar. Als ge dan moet kiezen tussen aso, tso en bso ... ja, da ‘s zo als ge dan in ‘t zesde bijvoorbeeld 65 haalt, dan wete al da ge geen aso kunt doen en dus 65 is slecht en daarom wordt da ook gelinkt aan tso volgens mij. Terwijl als ge 85 haalt in het zesde dan gaan ze u naar aso sturen, dan denken ze waarschijnlijk dat da beter is en van daar begint da waarschijnlijk al.” [aso, interview 5; 157-161]*

Leerkrachten zijn voor leerlingen sleutelfiguren in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’. Zij kunnen een katalysator vormen voor dit aanzien. Leerlingen uit het aso merken op dat hun leerkrachten wel eens denigrerende grapjes maken over tso en bso, wat uiteraard nefast is voor de beeldvorming rond deze onderwijsvormen.

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

Ook ouders zijn belangrijke actoren in het ‘gepercipieerd maatschappelijk aanzien’ van onderwijsvormen. Leerlingen geven aan dat voor ouders het aso de populairste onderwijsvorm is. Voorbeelden die aangehaald worden tonen aan dat ouders graag pronken met de onderwijsvorm op familiefeestjes en dat het ‘afzakken’ van hun kind, vooral naar bso, moeilijk is voor hen.

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

Ten slotte blijken ook de media een bron voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Leerlingen stellen dat tso en bso voornamelijk negatief in de media komen en aso stevast positief. Kunstonderwijs wordt volgens kso-leerlingen dan weer over het hoofd gezien. Ook reclamefilmmpjes dragen volgens respondenten bij tot de beeldvorming omtrent de onderwijsvormen.

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



## VI. CONCLUSIE

In de conclusie van dit artikel vatten we de resultaten uit het kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksluik samen. We doen dit vanuit de centrale onderzoeksvragen van dit artikel.

### A. 'Eigen perceptie' wat betreft de verschillende onderwijsvormen

Leerlingen percipiëren verschillen tussen de onderwijsvormen. Voor zes van de zeven indicatoren voor maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen (inkomen, opleiding, invloed, verantwoordelijkheid, intellect en imago) scoren leerlingen *aso* significant hoger dan alle andere onderwijsvormen.

Toch zeggen de door ons vooropgestelde indicatoren voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen niet alles. Leerlingen zelf beschrijven de gepercipieerde verschillen eerder op basis van leerlingenkenmerken en kenmerken van de onderwijsvorm dan op basis van voorgenoemde indicatoren. De gepercipieerde 'kenmerken' van deze onderwijsvormen zijn echter wel gerelateerd aan de indicatoren inkomen, opleiding, intellect en imago. De verschillen tussen onderwijsvormen waartoe leerlingen komen, benoemen we in dit onderzoek als pedagogische, sociale, persoonlijke en economische verschillen.

Wat pedagogische verschillen betreft, ervaren leerlingen *aso* als theoretischer en moeilijker dan de andere onderwijsvormen. De positievere waardering van hoofdarbeid ten opzichte van handenarbeid die Schuyt (1991), Tan (2001) en Verhoeven (2001) formuleren, wordt ook bij en door leerlingen in het secundair onderwijs vastgesteld.

Verder onderscheiden leerlingen ook sociale verschillen. Leerlingen merken de sociale determinatie binnen het Vlaamse onderwijs, waardoor kinderen van de elite vaker in *aso* belanden en kinderen van arbeiders vaker in *tso* of *bso* (Groenez et al. 2003; Tan, 1998; Elchardus et al., 1999; Nicaise, 2001).

Leerlingen geven verder aan dat er persoonsgebonden verschillen bestaan tussen leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen. We stellen daarbij een aanzienlijke veelheid aan heersende stereotypen vast over leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen: leerlingen uit het *aso* zouden o.a. intelligent en welopgevoed zijn, leerlingen uit het *tso* o.a. minder begaafd maar meestal sociaal, leerlingen uit het *bso* o.a. minder begaafd, crapuul, maar harde werkers en leerlingen uit het *kso* o.a. niet slim en niet handig, maar creatief.

Ook qua inkomen en goede beroepsmogelijkheden zien leerlingen belangrijke verschillen tussen de onderwijsvormen. Die vatten we samen onder de noemer 'economische verschillen'.

### B. 'Gepercipieerd maatschappelijk aanzien' omtrent de verschillende onderwijsvormen

Er bestaat volgens de bevroegde leerlingen ook een duidelijk maatschappijbeeld rond de verschillende onderwijsvormen in Vlaanderen. *Aso* wordt volgens leerlingen maatschappelijk hoger aangezien dan de andere onderwijsvormen. *Aso* wordt voor elk van de zeven gebruikte indicatoren (inkomen, opleiding, invloed, nut, verantwoordelijkheid, intellect, imago) statistisch significant hoger ingeschat dan de andere onderwijsvormen. *Bso* hinkt ver achterop.

We merken wel verschillen in de beoordeling van de onderwijsvormen wat betreft 'eigen perceptie' omtrent de onderwijsvormen en het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien'. Binnen het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' zijn de verschillen tussen onderwijsvormen (voornamelijk *aso* en *bso*) groter. In de 'eigen perceptie' van leerlingen komt een meer genuanceerd beeld naar voren. De indicatoren waarvoor we de grootste verschillen tussen onderwijsvormen vaststellen binnen de 'eigen perceptie' van leerlingen zijn 'opleiding' en 'imago'. Binnen het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' worden deze aangevuld met 'intellect'. Leerlingen categoriseren leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen minder extreem als intellectueel (on)begaafd dan dat dit in het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' gebeurt.

De verschillen tussen onderwijsvormen die leerlingen aangeven binnen het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' komen tot stand op basis van het toekomstperspectief dat met de onderwijsvormen geassocieerd wordt (Smet & Vannecke, 2002). De mogelijkheid hogere studies aan te vatten en op deze manier een hoger diploma en een beroep met een royaler inkomen te verwerven blijkt voor leerlingen belangrijk.

### C. Waar, wanneer en hoe komt het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen tot uiting?

Uit dit onderzoek blijkt dat het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen ingebed zit in de maatschappij. Leerlingen uit het *kso*, *tso* en *bso* geven spontaan aan dat de verschillende media een belangrijke rol spelen in het versterken van dit maatschappijbeeld. *Tso*- en *bso*-scholen worden er volgens leerlingen zelden positief in voorgesteld. Verder leeft het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen minder bij jongeren onder elkaar, maar komt het vooral tot uiting wanneer men met volwassenen in contact komt: bij leerkrachten, bij ouders, bij de studiekeuze, in de familie ...

Verhoeven (2001) stelt dat niet iedereen in het onderwijs gelijk behandeld wordt, ook niet door leerkrachten. Dit wordt bevestigd in dit onderzoek. Leerkrachten vormen, door negatieve uitspraken of grapjes over de andere onderwijsvormen, een katalysator voor het heersende maatschappijbeeld van de verschillende onderwijsvormen. Ook aan de leerkrachten van het zesde

leerjaar wordt een belangrijke rol toegedicht, meer bepaald door hun rol in de studiekeuze van kinderen.

Analoog met onderzoek van Creten et al. (2000) wijst dit onderzoek uit dat het merendeel van de ouders ervoor kiest om hun kinderen na het zesde leerjaar naar scholen met een aso-bovenbouw te sturen. Ook de leerlingen zelf verkiezen vaak aso. Ze geven hierbij meermaals aan dat ze als dom worden bekeken indien ze onmiddellijk voor tso of bso kiezen.

## VII. AFRONDEND

De weg naar reële gelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs lijkt nog lang. Leerlingen hekelen het feit dat bij de verschillende onderwijsvormen een verschillend maatschappijbeeld leeft. Aso wordt gezien als een superieure onderwijsvorm, die enkel toegankelijk is voor leerlingen van hogere afkomst en met een grote intellectuele begaafdheid. Tso, kso en vooral bso gaan gebukt onder een verregaande vorm van stigmatisering, die historisch is ingebed in de maatschappij en versterkt wordt door negatieve berichtgeving in de media en onder invloed van leerkrachten en ouders. Het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is ruimer dan het vooruitzicht op een gunstig toekomstperspectief. Het omvat daarnaast persoonsgebonden kenmerken en kenmerken die gebaseerd worden op afkomst en sociale klasse.

Gelijkheid tussen leerlingen creëren en stimuleren via een hervorming van het secundair onderwijs zal geen sinecure zijn. Verschillen tussen leerlingen worden immers niet gepercipieerd als een onderscheid in talenten of interesses, maar als een beoordeling op basis van intellectuele capaciteiten. Intellectuele capaciteiten worden daarbij zeer eng opgevat. Om als leerling aan de maatschappelijke norm te voldoen is het belangrijk om vooral theoretisch gericht te zijn en je talent op wiskundig en wetenschappelijk gebied te ontplooien. Gecombineerd met de vaststelling dat aso gelieerd wordt aan hogere afkomst, is het maar de vraag of een hervorming van het secundair onderwijs op basis van talent- of interessegebieden volstaat om binnen de huidige maatschappelijke context de gelijkheid tussen leerlingen, mede wat betreft maatschappelijk aanzien, te bewerkstelligen. Hiertoe is verder onderzoek naar het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen noodzakelijk.

Een interessante invalshoek om het maatschappelijk aanzien verder in kaart te brengen is door de schoolstructuur mee in rekening te brengen. Vanuit de optiek dat het onbekende moeilijker te waarderen is, bestaat de mogelijkheid dat de perceptie van leerlingen wat betreft hun 'eigen perceptie' en het 'gepercipieerd maatschappelijk aanzien' verschilt naargelang zij in scholen zitten met een geïsoleerde aso-, tso-, bso- of kso-bovenbouw, dan wel in scholen met een gemengde bovenbouw. Binnen scholen met een gemengde bovenbouw

krijgen leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen immers meer kansen gelijklopende interesses te ontdekken, talenten van elkaar te leren kennen en van daaruit een positievere appreciatie uit te bouwen voor leerlingen uit meer praktijkgerichte studiegebieden in plaats van een negatieve appreciatie uit te bouwen op basis van vooroordelen en heersende stereotypen.

We dienen daarnaast ook stil te staan bij de rol die actoren zoals ouders, leerkrachten en de media spelen in het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Vanuit de bevinding dat zij een katalysator vormen voor het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen is het van cruciaal belang een zicht te krijgen op de mening van het bredere onderwijspubliek (leerkrachten, studenten uit de lerarenopleiding, ouders, beleidsvoerders ...) op de verschillende onderwijsvormen, of ruimer, op de waarde van praktijkgericht versus theoretisch gericht onderwijs in het algemeen. Pas door het maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen bij verschillende stakeholders in kaart te brengen kan de noodzaak aan herwaardering van praktijkgerichte studiegebieden blijken.

We willen daarbij aansluitend het belang van een kwaliteitsvolle studiekeuze- en studietrajectbegeleiding op school benadrukken. Het superieure maatschappijbeeld van theoretisch gerichte studiegebieden met veel aandacht voor wiskunde en wetenschappen maakt dat kiezen voor praktisch gerichte, talenrijke en menswetenschappelijke studiegebieden niet altijd een positieve keuze is. Met het oog op een andere beeldvorming rond - en een gevarieerder doelpubliek binnen - de studiegebieden is het zaak werk te maken van positieve keuzevormingsprocessen bij leerlingen. We denken hierbij aan het ontwikkelen en implementeren van studiekeuzetrajecten waarbij leerlingen gedurende een langere periode hun eigen interesses en vaardigheden leren kennen en leerkrachten zich hiervan een zo betrouwbaar mogelijk beeld kunnen vormen. Met het oog op een positieve - en juiste - studiekeuze is het aanbieden van een professionele en zo betrouwbaar mogelijke 'studiekeuzebegeleiding op maat' van elke leerling in de huidige maatschappelijke context van belang.

Bij deze huidige maatschappelijke context willen we ten slotte even stilstaan. We merken uit dit onderzoek dat binnen het Vlaamse onderwijsstelsel de maatschappelijke waardering van kennis en cognitieve vaardigheden geadopteerd wordt en dat deze zich vertaalt in een grotere waardering van aso. Het grote aanbod aan hoger gekwalificeerden maakt dat men - economisch - een tekort voelt aan technisch- en beroepsgekwalificeerden. Men stuurt van daaruit aan op een herwaardering van technische en beroepsrichtingen. De vraag is hoe men deze herwaardering wil verwezenlijken wanneer er maatschappelijk een historisch idee van onderwaardering in stand gehouden wordt met betrekking tot beroepen die uit deze opleidingen voortvloeien. Gelijkheid tussen onderwijsvormen

vraagt daarom in eerste instantie een maatschappelijke mentaliteitswijziging. Het prediken van gelijkheid tussen beroepen en onderwijsvormen die hiertoe leiden, noch het sensibiliseren van jongeren en hen stimuleren in technische richtingen zullen hierin het verschil maken. Wel het komaf maken met het maatschappelijk idee over bepaalde beroepscategorieën en het waarden van mensen om waar ze goed in zijn of waar hun interesses liggen.

### VIII. BIBLIOGRAFIE

AELTERMAN, A., VERHOEVEN, J., ROTS, I., BUVENS, I., ENGELS, N. en VAN PETEGEM, P., *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*, Gent, Academia Press, 2002.

BLEES-BOOIJ, A., *Culturele en economische beroepsstatus van mannen en vrouwen. Een tweedimensionele ordening*, Amsterdam, University Press, 1994.

BOSCHMA, J., en GROEN, I., *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21<sup>ste</sup> eeuw*, Pearson Education, 2006.

CRETEN, H., DOUTERLUNGNE, M., VERHAEGHE, J.P., en DE VOS, H., *Voor elk wat wils: schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs*, Leuven, Hoger insituut voor de arbeid, 2000.

DE WITTE, H., HOOGE, J., en WALGRAVE, L. (eds.), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Leuven, Universitaire pers, 2000.

ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D., en SIONGERS, J., «Instroom of School? De invloed van scholen en andere socialisatievelden op de houdingen van leerlingen», *Mens en Maatschappij* 1999, 74(3), 250-268.

GOLDTHORPE, J. H., en HOPE, K. (eds.), *The Social Grading of Occupations*, Oxford, Clarendon Press, 1974.

GROENEZ, S., VAN DEN BRANDE, I., en NICAISE, I., *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens* (Vol. 10, pp. 238), Leuven, Steunpunt LOA Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt, 2003.

NICAISE, I., "Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een tweede adem" in J. VRANKEN, D. GELDOF, G. VAN MENXEL, J. VAN OUYTSEL (red.) (ed.), *Armoede en sociale uitsluiting - j aarboek 2001*, Leuven, Acco, 2001.

SCHUYT, C. J. M. , *Op zoek naar het hart van de verzorgingsstaat*, Leiden / Antwerpen, Stenfert Kroese, 1991.

SMET, R., en VANNECKE, A., *Historiek van het technisch en beroepsonderwijs: 1830-1990*, Antwerpen, Garant, 2002.

TAN, B., *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Centrum voor Sociaal Beleid UFSIA, Antwerpen, 1998.

VAN DEN BULK, L., *Later kan ik nog altijd worden wat ik wil*, Antwerpen-Appeldoorn, Garant, 2011.

VANHOUTVINCK, J., *Toepassing van de Thurstone-schaal voor het toetsen van een hypothese m.b.t. beroepskeuze-processen*, Leuven, Sociologische Onderzoeksinstituut - KU Leuven, 1975.

WILKINSON, R., en PICKETT, K., *The Spirit Level Why more equal societies almost do better*, London, Pinguin books, 2009