

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN**

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN

DEPARTEMENT SOCIOLOGIE

# **Van thermos naar thesis in één generatie tijd**

Redenen voor slagen van arbeiderskinderen  
op universitair niveau

Promotor : Prof. Dr. J.C. VERHOEVEN  
Verslaggever : Prof. Dr. G. VAN HOOTEGEM

VERHANDELING  
aangeboden tot het verkrijgen van  
de graad van Licentiaat in de  
Sociologie  
door  
**Annick VAN WOENSEL**

academiejaar 2002-2003

## Inhoud

|   |           |
|---|-----------|
| <u>Voorwoord.....</u>   | <u>3</u>  |
| <u>Inleiding .....</u>  | <u>4</u>  |
| <u>1. Afbakening van het onderwerp.....</u>   | <u>6</u>  |
| <u>1.1. Theoretisch kader.....</u>  | <u>6</u>  |
| <u>1.2. Probleemstelling en werkwijze.....</u>  | <u>7</u>  |
| <u>1.3. Maatschappelijke relevantie.....</u>  | <u>9</u>  |
| <u>1.4. Stand van zaken van het onderzoek.....</u>  | <u>10</u> |
| <u>1.5. Opmerkingen.....</u>  | <u>11</u> |
| <u>2. Economische of materiële factoren.....</u>  | <u>15</u> |
| <u>2.1. Determinanten van economische onzekerheid.....</u>  | <u>16</u> |
| <u>2.1.1. Inkomen.....</u>  | <u>16</u> |
| <u>2.1.2. Leefcomfort in het huis.....</u>  | <u>17</u> |
| <u>2.1.3. Geografische en tijdsbeperkingen.....</u>   | <u>17</u> |
| <u>2.1.4. Ouderlijke betrokkenheid en aspiraties.....</u>   | <u>18</u> |
| <u>2.1.5. Gezinsstructuur.....</u>  | <u>20</u> |
| <u>2.1.5.1. Gezinsgrootte.....</u>  | <u>20</u> |
| <u>2.1.5.2. Densiteit van het kinderaantal.....</u>   | <u>22</u> |
| <u>2.1.5.3. Geboortetang.....</u>   | <u>24</u> |
| <u>2.1.6. Financiële moeilijkheden in een longitudinaal perspectief.....</u>                        | <u>27</u> |
| <u>2.2. De impact van beleidsmaatregelen.....</u>   | <u>28</u> |
| <u>2.3. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen.....</u>   | <u>30</u> |
| <u>3. Culturele factoren.....</u>   | <u>32</u> |
| <u>3.1 Dominantie van de middenklassencultuur in het onderwijs.....</u>                             | <u>32</u> |
| <u>3.2. Dilemma's en contradicties voor arbeiderskinderen.....</u>                                  | <u>36</u> |
| <u>3.3 Cultuurgebonden ouderlijke kenmerken.....</u>  | <u>39</u> |
| <u>3.4. Individualisering.....</u>  | <u>41</u> |
| <u>3.5. Een tegenstem tegen culturele verklaringen vanuit de Rationele Actie Theorie (RAT).....</u> | <u>43</u> |
| <u>3.6. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen.....</u>   | <u>44</u> |
| <u>4. Familiale en achtergrondvariabelen.....</u>   | <u>46</u> |
| <u>4.1. Theoretische kaders.....</u>  | <u>47</u> |
| <u>4.2. Beschermende factoren .....</u>   | <u>51</u> |
| <u>4.2.1. Opvoeding.....</u>  | <u>51</u> |
| <u>4.2.1.1. Familiale steun.....</u>  | <u>51</u> |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2.1.2. Ouderlijke stijl.....                                  | 53  |
| 4.2.1.3. Aspiraties van de ouders.....                          | 56  |
| 4.2.2. Contacten van het gezin met de gemeenschap.....          | 59  |
| 4.3. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen.....                | 62  |
| 5. Institutionele en schoolkenmerken.....                       | 63  |
| 5.1. Beschermende factoren op schoolniveau.....                 | 66  |
| 5.1.1. Structurele en onderwijstechnische aspecten.....         | 66  |
| 5.1.1.1. Het schooltype.....                                    | 66  |
| 5.1.1.2. Het groeperen van leerlingen volgens bekwaamheid.....  | 70  |
| 5.1.1.3. De schoolsamenstelling.....                            | 74  |
| 5.1.2. Het schoolklimaat en de relatie met de leerlingen.....   | 78  |
| 5.1.3. Samenwerkingsinitiatieven.....                           | 80  |
| 5.2. Beschermende factoren op klasniveau.....                   | 83  |
| 5.2.1. Klasomgeving.....  | 83  |
| 5.3. Bedenkingen.....   | 84  |
| 5.4. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen.....                | 84  |
| 6. Structurele factoren.....                                    | 86  |
| 6.1. De uitbreiding van het hoger onderwijs.....                | 86  |
| 6.1.1. Oorzaken van de uitbreiding van het hoger onderwijs..... | 86  |
| 6.1.1.1. Veranderingen op de arbeidsmarkt.....                  | 86  |
| 6.1.1.2. Ontwikkelingen in gezinnen.....                        | 90  |
| 6.1.1.3. Ontwikkelingen in het onderwijssysteem zelf.....       | 91  |
| 6.1.2. Gevolgen voor sociale ongelijkheid.....                  | 92  |
| 6.2. Veranderingen in de omvang van de sociale klassen.....     | 94  |
| 6.3. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen.....                | 96  |
| 7. Individuele variabelen.....                                  | 97  |
| 7.1. Intelligentie.....   | 98  |
| 7.2. Aspiraties en inzet.....                                   | 101 |
| 7.3. Zelfbeeld.....   | 103 |
| 7.4. Gender.....  | 106 |
| 7.5. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen.....                | 110 |
| Algemeen besluit.....   | 112 |
| Literatuurlijst.....  | 115 |

## **Voorwoord**

In de volksmond zegt men dat de laatste loodjes het zwaarst wegen. Dat deze stelling veel waarheid bevat, zal door vele universiteitsstudenten, waaronder ikzelf, volmondig beaamd worden. Dat ik geraakt ben waar ik wilde geraken, heb ik echter niet alleen aan mezelf te danken.

Daarom wil ik een woord van dank richten aan mijn promotor, Prof. Dr. J. C. Verhoeven, onder wiens kundige supervisie dit werk tot stand mocht komen.

Mijn ouders boden me de nodige financiële en morele steun om hoger onderwijs aan te vatten, en om vervolgens nog eens een opleiding te voleinden, totdat ik uiteindelijk “uitgestudeerd” zou zijn. Zij staan steeds achter mij, bij kleine en bij grote problemen.

Verder waren Rudi, Stephanie en Eva steeds bereid om een luisterend oor te bieden wanneer er weer eens een portie stress zat te wachten op een uitlaatklep. Bedankt aan iedereen die me gedragen en verdragen heeft tijdens deze periode.

## **Inleiding**

Hoe kan je een blauwe boord veranderen in een witte boord zonder dat er een overdosis chloor aan te pas komt? Dat is de hoofdvraag van deze verhandeling. We gaan op zoek naar de redenen voor het slagen van arbeiderskinderen aan de universiteit. Dat sommige arbeiderskinderen een universitair diploma weten te behalen, is geen evidentie aangezien deze klasse nog steeds ondervertegenwoordigd is in de universitaire milieus.

We speuren de Vlaamse en internationale literatuur af op zoek naar de redenen waarom sommige kinderen uit de arbeidersklasse heden ten dage succesvol het universitair hoger onderwijs weten te doorlopen. We zoeken deze redenen zowel bij het individu als bij zijn/haar sociale en structurele omgeving.

In het eerste hoofdstuk bakenen we ons onderzoeksonderwerp af. We beschrijven het theoretisch kader en duiden onze probleemstelling en werkwijze. Vervolgens geven we aan wat de maatschappelijke relevantie is van ons onderwerp, evenals de huidige stand van zaken van het onderzoek hieromtrent. We sluiten af met enkele opmerkingen.

In het tweede hoofdstuk bekijken we over welke materiële mogelijkheden arbeiderskinderen moeten kunnen beschikken om succesvol een universitaire opleiding af te ronden. We behandelen in dit hoofdstuk enkele determinanten van economische onzekerheid, met name het inkomen, het leefcomfort in het huis, geografische en tijdsbeperkingen, de ouderlijke betrokkenheid en aspiraties en de gezinsstructuur waaronder de grootte van het gezin, de densiteit van het kinderaantal en de geboorterang. Ook wijden we hierbij even uit over de impact van langdurige financiële moeilijkheden. Tot slot bespreken we de doeltreffendheid van beleidsmaatregelen die economische onzekerheid willen terugdringen om zo jongeren kansen te geven in het onderwijs.

Vervolgens maken we in het derde hoofdstuk een vergelijking van culturele waarden in het onderwijssysteem en in de arbeidersklasse. We behandelen de dominantie van de middenklasse in het onderwijs met daarbij aansluitend de dilemma's en contradicties die dit kan meebrengen voor arbeiderskinderen in het hoger onderwijs. Na de bespreking van de bereidheid van de ouders om te betalen voor het onderwijs van hun kinderen als cultuurgebonden ouderlijk kenmerk,

bekijken we of individualisering ervoor gezorgd kan hebben dat er tegenwoordig meer arbeiderskinderen deelnemen aan het hoger onderwijs. We besluiten dit hoofdstuk met de Rationele Actie Theorie of Rationele Keuze Theorie, die een tegenstem vormt tegen culturele verklaringen voor het gedrag van mensen.

Uiteraard kunnen ook kenmerken van de familiale en sociale achtergrond van de student het studeren vergemakkelijken. Deze kenmerken vormen het onderwerp van het vierde hoofdstuk. Na enkele theoretische kaders hieromtrent besproken te hebben, behandelen we de opvoeding als mogelijke beschermende factor met daarbij familiale steun, de ouderlijke stijl en de aspiraties van de ouders. Tot slot van dit hoofdstuk bekijken we de contacten van het gezin met de gemeenschap.

We laten ook niet na om de ‘black box’ van de school te openen en onderzoeken in het vijfde hoofdstuk hoe institutionele en schoolkenmerken een succesvolle onderwijsloopbaan voor arbeiderskinderen kunnen bevorderen. Als institutionele en onderwijstechnische redenen behandelen we de invloed van het schooltype, van het groeperen van leerlingen volgens bekwaamheid en van de schoolsamenstelling. Vervolgens bestuderen we het schoolklimaat en de relatie met de leerlingen, waarna we ook uitweiden over samenwerkingsinitiatieven binnen de school. Om af te ronden behandelen we de klasomgeving als beschermende factor op het niveau van de klas.

Structurele factoren in onze samenleving kunnen eveneens kansen bieden voor het behalen van een academisch diploma of dit integendeel bemoeilijken. We bespreken enkele relevante structurele factoren in hoofdstuk zes. Als oorzaken van de uitbreiding van het hoger onderwijs komen aan bod: veranderingen op de arbeidsmarkt, ontwikkelingen in gezinnen en ontwikkelingen binnen het onderwijssysteem zelf. Vervolgens analyseren we de gevolgen van de uitbreiding van het hoger onderwijs voor de sociale ongelijkheid in het onderwijs, om tenslotte stil te staan bij veranderingen in de omvang van de verschillende sociale klassen.

In ons laatste hoofdstuk zoemen we dieper in op de student zelf. We bekijken de intelligentie, de aspiraties en inzet, het zelfbeeld en het gender als persoonlijke eigenschappen die een arbeiderskind kunnen helpen om door te stoten naar de top van de onderwijshiërarchie om zich voor te bereiden op het “dragen van een witte boord”.

## **1. Afbakening van het onderwerp**

### **1.1. Theoretisch kader**

Sedert lange tijd is er in onze westerse samenlevingen aandacht voor kansengelijkheid in het onderwijs. Zo kijkt de discipline van de onderwijssociologie ondermeer naar het schoolwezen vanuit de bril van rechtvaardigheid en kansengelijkheid. Het morele principe van de kansengelijkheid heeft ook ingang gevonden op beleidsvlak. Getuigen daarvan zijn ondermeer het uittrekken van aanzienlijke budgetten voor onderwijs, de instelling van de leerplicht en het uitkeren van studietoelagen (Verhoeven J. C. , 1984, p. 13).

In de literatuur vinden we drie belangrijke opvattingen over kansengelijkheid terug. Als eerste is er de conservatief-liberale opvatting die ervan uitgaat dat alleen de intelligentie van een individu zijn/haar onderwijskansen kan bepalen. Wie intelligent genoeg is, kan op eigen kracht uitstijgen boven zijn/haar klasse van oorsprong. Belangrijke aanhangers van deze opvatting zijn ondermeer Jensen, Herrnstein en Eysenck. Ten tweede stelt het gematigd egalitarisme dat sociale ongelijkheid weliswaar verwerpelijk is, maar dat dit niet volledig kan worden uitgeroeid. Toch moet de betrachting zijn om sociale ongelijkheid zoveel mogelijk te verminderen, en dit zowel in het schoolwezen als in het economisch en sociaal leven. Deze ideeën vinden we terug bij Coleman, Husén en Jencks. Het extreem of 'verlossend' egalitarisme tenslotte, ziet de totale sociale gelijkheid wel als een reële optie en streeft hier dan ook naar, en dit zowel in een onderwijscontext als in het economisch leven. Haar streefdoel is een klassenloze maatschappij, naar analogie met het marxisme. Bowles, Gintis, Bourdieu en Passeron zijn vertegenwoordigers van deze denkrichting (Verhoeven J. C. , 1983, pp. 17-24, 51-52).

Bij deze theorieën over sociale ongelijkheid in het onderwijs dient men wel de bedenking in het achterhoofd te houden dat een daadwerkelijke verwezenlijking van het streefdoel van absolute sociale gelijkheid ook meteen de waarde onderscheidende van onderwijskwalificaties de grond in zou boren. Deze waarde van opleiding ligt immers in haar schaars karakter en in de distinctiemogelijkheid ten opzichte van anderen die zij meebrengt. Niet iedereen beschikt namelijk over de nodige economische en culturele middelen om de eigen kinderen méér opleiding te geven dan het noodzakelijke minimum voor de continuering van die arbeid die op een

gegeven ogenblik het minst gewaardeerd wordt in een samenleving (Bourdieu, 1986, p. 245).

## **1.2. Probleemstelling en werkwijze**

Zeggen dat kinderen van verschillende sociale klassen gedifferentieerde slaagkansen hebben in het onderwijs is tegenwoordig een open deur intrappen. Van der Ploeg (1992, p. 159) spreekt zelfs van de ‘ijzeren wet van de onderwijssociologie’ om aan te geven dat het behaalde opleidingsniveau vaak doorgegeven wordt van generatie op generatie. Wanneer we echter, met de kritische blik die sociologen eigen zou moeten zijn, dit fenomeen van naderbij bekijken, dan zien we dat er duidelijk een aantal uitzonderingen op deze regel zijn. Met name zijn er kinderen afkomstig uit de laagste sociale strata van de samenleving die met succes weten door te dringen tot de hoogste regionen van het onderwijswezen (Harker, 1990, p. 95). Het doel van deze thesis is het ontsluiten van de mechanismen die er aan de basis van liggen dat sommige kinderen uit de arbeidersklasse hun onderwijsloopbaan succesvol doorlopen, met als orgelpunt het behalen van een universitair diploma. Dit zal gebeuren door middel van een onderzoek van de literatuur die tot op heden hierover gepubliceerd werd.

We dienen hierbij echter een kritiek van ondermeer Bourdieu op onderzoek naar sociale mobiliteit in gedachten te houden. Hij stelt dat dergelijk onderzoek de openheid van de maatschappij overdrijft door zich te concentreren op de “overlevenden” van een voortschrijdende filterbeweging die erop gericht is om diegenen uit te sluiten die niet verdienstelijk genoeg bevonden worden voor individuele stijging (Power, Whitty, Edwards & Wigfall, 1999, p. 336).

Een hierbij aansluitende visie vinden we bij Whitty (2001, pp. 291-292) die beweert dat het promoten van enkele ‘verdienstelijke’ kinderen uit de arbeidersklasse in middenklassenscholen een legitimatie inhoudt van de bestaande toestand van ongelijkheid zonder dat het een bedreiging kan vormen voor de grote massa van kinderen uit de middenklasse op dergelijke scholen. Het fundamentele probleem van het falen van kinderen uit de arbeidersklasse wordt volgens Whitty echter niet aangepakt door het bestaan van bepaalde mogelijkheden voor enkelingen uit de arbeidersklasse. Integendeel, het bestaan van deze luttele mogelijkheden zou zelfs

misbruikt worden om de bestaande structurele ongelijkheden te legitimeren en een meer fundamentele hervorming te vermijden. Het vinden van een dergelijke extreme visie in een tekst van Britse oorsprong mag ons niet verwonderen aangezien de sociale ongelijkheden in het Verenigd Koninkrijk duidelijk sterker uitgesproken zijn dan onder andere in ons land. Dezelfde idee vinden we ook terug bij Bowles (1977, p. 148). Door het instellen van objectieve bekwaamheidstesten wordt een beperkte opwaartse mobiliteit mogelijk gemaakt voor kinderen van een lagere-sociale-klasse-achtergrond die uitblinken door hun prestaties. Hierdoor krijgt de mythe van een wijdverspreide mogelijkheid tot mobiliteit meer geloofwaardigheid en wordt de huidige werking van het sociale systeem versterkt.

Aangezien we ons met onze vraagstelling richten op kinderen uit de arbeidersklasse die op een succesvolle manier het onderwijssysteem doorlopen, menen we een goede indicator voor onderwijssucces gevonden te hebben in het behalen van een academisch diploma. Het universitair onderwijs staat namelijk aan de top van de onderwijshiërarchie. We richten onze blik bijgevolg op die kinderen uit de arbeidersklasse die met succes een universitaire onderwijsrichting kunnen afronden. Dit betekent echter niet dat de beschermende factoren die maken dat arbeiderskinderen tot het universitair onderwijs doorstoten, zich pas manifesteren vanaf het moment dat men de overgang maakt naar het hoger onderwijs. We zullen trachten aan te tonen dat er reeds veel vroeger in het leven van een individu een aantal factoren bepalend (kunnen) zijn. Daarom zullen we ons richten op de periode vanaf de vroege kindertijd van een individu tot het behalen van een diploma hoger onderwijs. Uiteraard is het zeer goed mogelijk dat er zich verschuivingen in de tijd voordoen inzake beschermende factoren. Het is echter niet onze bedoeling om een vergelijking doorheen de tijd te maken. Daarom zullen we ons voornamelijk toespitsen op de huidige stand van zaken. Aangezien sommige bronnen spreken over het hoger onderwijs zonder te differentiëren tussen het niet-academisch en het academisch hoger onderwijs, zullen we soms spreken over het hoger onderwijs in het algemeen in plaats van exclusief over het universitair onderwijs.

Het is niet zo dat er in het universitair hoger onderwijs geen klassenongelijkheden meer bestaan. Zo spreken Meijnen en Riemersma (1992, p. 30) van een verband tussen de gekozen studierichting en het achterliggend sociaal milieu van de student. Ook Liljander (1998, p. 492) vermeldt dat er zelfs in het academisch onderwijs nog een hiërarchische structuur te onderscheiden is waarvan de hoogste niveaus het

privilege zijn van de hoogste sociaal-economische klassen. Verder is er ook literatuur verschenen die aantoonst dat de beroepsloopbaan van universitair afgestudeerden nog steeds gekenmerkt wordt door het sociaal milieu van herkomst (Vanderkerckhove en Huyse, 1976; Verhoeven D., Vandekerckhove & Huyse, 1992; Verhoeven J. C. , Vandeputte & Vanpée, 2000). Op deze klassenongelijkheden binnen en volgend op het universitair hoger onderwijs zullen we echter niet dieper ingaan.

### **1.3. Maatschappelijke relevantie**

Met het zoeken naar de stimuli die arbeiderskinderen ertoe brengen een universitaire studie aan te vangen willen we een bijdrage leveren aan het onderzoek dat in het verleden gevoerd werd en nog steeds gevoerd wordt naar klassenongelijkheden in het onderwijssysteem in het kader van de democratisering van het onderwijs. Declercq en Lammertyn (z.d., p. 6) verstaan onder democratisering van het (universitair) onderwijs “het geven van alle kansen aan jongeren tot vorming en intellectuele ontplooiing, ongeacht hun afkomst, financiële mogelijkheden of socio-cultureel milieu, zodat niemand met de nodige intellectuele capaciteiten gehinderd wordt in het volgen van studies waarvoor ze bekwaam zijn. Deze democratisering heeft betrekking op gelijke kansen tot toegang, studievoortgang (studieduur, drop-out, studieresultaten) en uitkomst (tewerkstelling op de arbeidsmarkt) van een universitaire studie”. Hopelijk kan het in positieve zin benaderen van deze problematiek een impuls geven aan de onderwijssociologische inzichten over dit onderwerp.

Er is echter eveneens een economisch argument aan te voeren dat het zoeken naar factoren die bijdragen tot een succesvolle onderwijs carrière rechtvaardigt. Het is immers in het belang van de samenleving dat er voldoende hooggekwalificeerde werknemers beschikbaar zijn op de arbeidsmarkt. In onze samenleving is een trend zichtbaar waarbij de vraag naar hooggeschoolde werknemers toeneemt ten koste van ongeschoolde arbeid. Arbeiderskinderen die niet toekomen aan het succesvol afronden van een hogere opleiding vormen daarom een verborgen en onbenut potentieel voor de arbeidsmarkt (Jarman, 1993, p. 205; Dekkers, Bosker & Driessen, 2000, p. 60).

#### 1.4. Stand van zaken van het onderzoek

In de literatuur is zeer veel geschreven over klassenongelijkheden en over belemmerende factoren in de onderwijsloopbaan van arbeiderskinderen. Daarentegen is er in verhouding weinig directe informatie terug te vinden over factoren die de opleidingsmogelijkheden van arbeiderskinderen in positieve zin beïnvloeden. Verhoeven D., Vandekerckhove en Huyse (1992, p. 16) stellen zich wel de vraag waarom een minderheid van de arbeiderskinderen toch universitair onderwijs aanvangt ondanks het feit dat deze keuze niet strookt met hun milieu van afkomst en vaak niet aanvaard wordt door hun sociale omgeving. Zij laten deze vraag echter onbeantwoord. Meer algemeen stellen Luster, Bates, Fitzgerald, Vandenbelt en Key (2000, p. 13) dat er veel te weinig onderzoek is dat zich richt op kinderen die succesvol zijn op school ondanks het feit dat deze kinderen een verhoogd risico lopen op schoolmislukking. Ook Wayman (2002, pp. 167, 168) benadrukt dat het bestuderen van succes zeker zo belangrijk is als het bestuderen van mislukking. Volgens hem is er nood aan een verruimd perspectief waarbinnen ook positieve onderwijsuitkomsten kunnen gekaderd worden.

In de relatief zeldzame literatuur die een positief perspectief aanneemt, vinden we de Engeltalige term “*resilience*” terug, wat zoveel betekent als “veerkracht” of “mogelijkheid tot weerstand”. Alva omschrijft “academisch veerkrachtige studenten” als studenten die aanhoudend een hoog niveau van prestatie-motivatie en onderwijsprestaties ontwikkelen ondanks het aanwezig zijn van stresserende gebeurtenissen en omstandigheden die maken dat de student het risico loopt op schoolfalen en op het vroegtijdig verlaten van de school. In plaats van te focussen op de tekortkomingen van studenten die risico lopen op schoolfalen, wil men met behulp van de term “*resilience*” factoren identificeren die bijdragen tot succes. Aldus vormen beschermende factoren die de invloed van risicofactoren op het onderwijssucces temperen het voorwerp van onderzoek binnen deze benadering (Gonzalez & Padilla, 1997, p. 301). De omschrijving van de doelstelling van “*resilience*”-onderzoek maakt duidelijk dat deze benadering uitermate geschikt is als omvattend kader voor onze probleemstelling, namelijk het onderzoeken van de redenen waarom sommige arbeiderskinderen er toch in slagen om een succesvolle

onderwijsloopbaan uit te bouwen ondanks de empirische vaststelling dat deze kinderen zich met tal van obstakels geconfronteerd zien op hun onderwijstraject. Het behoren tot de arbeidersklasse vormt vanuit de “resilience”-benadering een risicofactor. Onder de noemer van sociale ongelijkheid is over de oorzaken van het schoolfalen van arbeiderskinderen tal van literatuur verschenen. Aan een bespreking hiervan zullen we ons niet verder wijden. Daarentegen willen we met behulp van dit werkstuk de hierboven vermelde hiaten in de literatuur trachten op te vullen door ons toe te spitsen op beschermende factoren voor een goede uitkomst van arbeiderskinderen in het onderwijswezen.

Om onze analyse van beschermende factoren voldoende te kunnen stofferen maken we gebruik van literatuur die afkomstig is uit verschillende landen. Hierbij dient men te onthouden dat het hier vaak gaat om onderscheiden samenlevingen met eigen karakteristieken en andere dominante ideologieën inzake onderwijs en sociale ongelijkheid. Door het gebruik van buitenlandse bronnen stootten we op het concept veerkracht. Daarenboven biedt het gebruik van deze bronnen ons een beeld van wat er op de internationale scène bestaat aan inzichten over dit onderwerp.

Een eigenschap van een aanzienlijk deel van de gebruikte literatuur is verder dat zij zich uitdrukkelijk beperkt tot het duiden van samenhangen tussen variabelen en niet overgaat tot het identificeren van causale processen (zie ondermeer Forehand e.a., 1986, p. 1532; Burchinal, Lee en Ramey, 1989, p. 136; Dubow & Luster, 1990, p. 403; Caterall, 1998, p. 327; Luster e.a., 2000, p. 145). Dit vormt uiteraard een beperking voor onze mogelijkheid om in dit werkstuk causale processen te onderscheiden.

## **1.5. Opmerkingen**

Bij dit vooropgezette onderzoeksontwerp is het echter nodig enkele bemerkingen te maken. Zo is er allereerst het problematische karakter van het concept ‘klasse’ (Husén en Boalt, 1968, p. 210; Hatcher, 1998, p. 6). Aangezien de inhoud hiervan niet onbetwistbaar eenduidig kan bepaald worden, geven verschillende auteurs hier een andere invulling aan. Bijgevolg verschillen ook de indicatoren waarmee zij in hun verschillende onderzoeken het concept ‘klasse’ willen meten. Aangezien wij een literatuurstudie zullen uitvoeren, zullen we willens nillens met deze

verschillende invullingen bij diverse auteurs geconfronteerd worden als we hun respectieve visies willen vergelijken.

Dezelfde opmerking geldt voor de operationalisering van prestaties in het onderwijs. Ook hiervoor worden we in de literatuur geconfronteerd met tal van indicatoren die allen van ver of van dichtbij te maken hebben met schoolresultaten. We expliciteren dan ook bij het onderzoek dat we aanhalen welke variabelen precies gebruikt worden.

Wat wordt er precies bedoeld met “arbeidersklasse”? De Witte (1994, p. 14) spreekt over de arbeidersklasse als een specifieke categorie werknemers, met name de (hand)arbeiders. “Arbeidersklasse” is echter geen eenduidig begrip. Het omvat mensen met zeer verschillende kenmerken inzake ras, sekse, gezinsvorm en intelligentieniveau. Tett (2000, p. 185) waarschuwt ervoor om niet-traditionele deelnemers aan het hoger onderwijs niet te beschouwen als een onderscheiden sociale categorie met specifieke gemeenschappelijke karakteristieken, aangezien dit vaak niet het geval is. Met dit in het achterhoofd kunnen we onszelf de vraag stellen hoe we in sociaal-wetenschappelijk onderzoek de invloed van het behoren tot de arbeidersklasse “zuiver” kunnen meten. Alleszins blijkt dat dit geen eenvoudige opgave kan zijn. Gaat er trouwens überhaupt nog een invloed uit van het behoren tot de arbeidersklasse wanneer gecontroleerd wordt voor andere variabelen die kenmerkend zijn voor het behoren tot de arbeidersklasse maar die ook in andere klassen voorkomen? Zo vermelden Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin (1993, p. 81) dat de sociaal-economische status niet de verschillen in ervaringen verklaart die families uit verschillende sociaal-economische statusgroepen hebben, en die verschillen in ontwikkelingsuitkomsten van kinderen verklaren. Het ligt niet in onze bedoeling om op deze vragen een antwoord te formuleren. Toch is het van belang om rekening te houden met deze denkpiste aangezien heel wat beschermende factoren die we zullen bespreken niet uitsluitend bij de arbeidersklasse voorkomen.

In de volgende hoofdstukken zullen we de arbeidersklasse regelmatig vergelijken met de middenklassen met betrekking tot een aantal kenmerken. Daarom is het van belang dat we ook stilstaan bij de notie van de “middenklasse”. Volgens Power (2000, p. 134) neemt de middenklasse een problematische positie in binnen de conventionele klassentheorie. Het is immers moeilijk om de idee van het bestaan van een middenklasse te verzoenen met de tegenstelling tussen kapitalistische en werkende klassen. Het is niet duidelijk bij welk van beide kampen de middenklasse

hoort. Evenmin is duidelijk of het hier wel om één enkele coherente klasse gaat. Getuige hiervan is het feit dat sommige auteurs schrijven over de middenklasse in het enkelvoud, terwijl anderen verschillende middenklassen onderscheiden. Samengevat kan vanuit vijf verschillende gezichtspunten naar de middenklasse gekeken worden. Men kan haar onderbrengen bij de arbeidersklasse of bij de kapitalistische klasse, of haar integendeel beschouwen als een derde aparte klasse die tussen deze uitersten letterlijk het *midden* houdt. Ook wordt over de middenklasse soms gedacht als een ambigue en tegenstrijdige klassenpositie, of wordt ze bekeken als een mengelmoes van middengroepen die in verschillende klassen ondergebracht worden. In deze verhandeling zullen wij de middenklasse afzetten tegenover de arbeidersklasse, met de nadruk op de gelijkenissen en verschillen tussen beide klassen.

Dubow & Luster (1990, pp. 393, 402) stellen dat er multiple stressoren dienen aanwezig te zijn in het leven van een kind vooraleer er sprake is van een risico voor de cognitieve ontwikkeling en het aanpassingsgedrag van een kind. In de context van schoolsucces kan dit betekenen dat één enkele risicofactor, met name het behoren tot de arbeidersklasse, geen voldoende risico inhoudt op schoolfalen indien dit niet gepaard gaat met andere onderliggende variabelen die hier in negatieve zin op inwerken.

Bij het doornemen van de afzonderlijke invloedrijke elementen die in de verschillende hoofdstukken aan bod komen, dient men in gedachten te houden dat zij elkaar wederzijds kunnen versterken indien ze tegelijkertijd aanwezig zijn, waardoor ze een positief cumulatief effect kunnen hebben op de onderwijsprestaties van een individu (Howard en Johnson, 2000, p. 322). Howard, Dryden en Johnson (1999, pp. 310, 313-314, 317) geven een definitie van veerkracht die aangeeft dat ook beschermende factoren in het leven van een kind een positief cumulatief effect kunnen hebben. De auteur omschrijft veerkracht als een set van kwaliteiten of beschermende mechanismen die een succesvolle aanpassing mogelijk maken ondanks de aanwezigheid van ernstige risicofactoren tijdens de ontwikkeling. Hoe meer beschermende factoren er aanwezig zijn in het leven van een kind, hoe meer kans het dan ook heeft om veerkracht te vertonen in het onderwijs. Howard e.a. vermelden ook hoe het "Search Institute" in Minneapolis 40 beschermende factoren voor kinderen heeft geïdentificeerd en stelt dat er minimaal 31 hiervan dienen aanwezig te zijn in het leven van een individu voor het vertonen van veerkracht in de

adolescentie. Het instituut specificeert evenwel niet waarom er 31 beschermende factoren dienen aanwezig te zijn. Ook blijft de vraag onbeantwoord over welke factoren het precies dient te gaan. In elk geval is duidelijk dat geen enkele factor op zichzelf kan verantwoordelijk gesteld worden voor goede schoolresultaten van kinderen, maar dat de combinatie van verschillende beschermende factoren essentieel is voor het vertonen van schoolse veerkracht.

Als doelgroep van dit literatuuronderzoek stellen we blanke arbeiderskinderen voorop. Nu en dan zullen we echter een beroep doen op literatuur over lagere sociaal-economische statusgroepen van een andere etnische oorsprong aangezien deze bevindingen illustratief kunnen zijn voor onze vraagstelling. Een legitimatie hiervoor vinden we in het feit dat sommige onderzoeken geen samenhang meer vinden tussen etniciteit en onderwijsprestaties wanneer gecontroleerd wordt voor andere variabelen die significant zijn voor onderwijsresultaten. Van etniciteit zou dus geen uniek effect uitgaan op onderwijsprestaties (Veenstra & Kuyper, 1998, p. 358; Wayman, 2002, p. 176).

## 2. Economische of materiële factoren

In de jaren '70 werden de verschillen tussen sociale klassen voornamelijk vanuit economische invalshoek benaderd. Hoewel er sindsdien ook heel wat aandacht werd geschonken aan cultuurverschillen (zie ondermeer De Witte, 1994), blijven inkomensverschillen tussen klassen een belangrijke basisvariabele bij de verklaring van verschillen in het bereikte onderwijsniveau. Het aantal jaren onderwijs dat een individu volgt is ondermeer afhankelijk van de lengte van de periode waarin de jongere door zijn ouders vrijgesteld kan worden van de economische noodzaak van het verrichten van betaalde arbeid om in het eigen levensonderhoud te voorzien (Bourdieu, 1986, p. 246).

Lynch & O'Neill (1994, pp. 308, 319-321) contesteren zelfs het belang van cultuurverschillen. Zij stellen dat de academische analyse van ongelijkheden in het onderwijs voornamelijk vanuit een middenklassenperspectief wordt gedaan, en dat het gebrek aan een arbeidersklasseperspectief heeft geleid tot een verarming van de academische analyse. Sociologen hebben volgens deze auteurs namelijk de neiging vertoond om de directe obstakels die armoede stelt aan onderwijsgelijkheid te verwaarlozen terwijl ze hun aandacht wel hebben toegespitst op culturele kenmerken. Deze spelen echter geen centrale rol in de perceptie van de mensen uit de arbeidersklasse zelf. Dit betekent niet dat er geen reële culturele spanningen bestaan tussen kinderen uit de arbeidersklasse, hun ouders, en de leerkrachten op school. Deze spanningen zijn echter vaak gegrond in de armoede die het gevolg is van het afhankelijk zijn van uitkeringen of lage lonen. Daarenboven kan deze armoede slechts volledig begrepen worden door diegenen die dagelijks met de gevolgen ervan geconfronteerd worden. Het voornaamste probleem van mensen uit de arbeidersklasse ten aanzien van onderwijs is het gebrek aan een aangepast inkomen om de voordelen die het systeem biedt op maximale wijze te kunnen benutten. Op die manier hebben ze te kampen met een tekort aan bronnen in verhouding tot de meer gegoede middenklasse met wie ze moeten concurreren om een succesvolle uitkomst in het onderwijs.

In het algemeen hebben onderzoeksresultaten een sterke negatieve relatie aangetoond tussen economische risico's en armoede aan de ene kant en schoolresultaten aan de andere kant (Croll, 2002, p. 43; Connel, Spencer & Aber,

1994, p. 499). Naargelang men minder materiële beperkingen kent, mag men betere schoolresultaten verwachten. Verscheidene auteurs vermelden de noodzaak dat arbeiderskinderen een beroep kunnen doen op de nodige financiële hulpmiddelen, meestal in hun gezin van herkomst, om verdere studies aan te vatten en tot een goed einde te brengen (Vandekerckhove en Huyse, 1976, p. 45; Huyse, 1960, p. 56; De Lanoo, 1969, p. 179; de Graaf en Luijckx, 1992, p. 414; Munns en McFadden, 2000, p. 71). We kunnen stellen dat een voldoende hoog niveau van materiële welstand een *conditio sine qua non* is voor arbeiderskinderen om een universitair diploma te behalen. Er zijn immers niet veel gezinnen die rijk zijn aan educatie terwijl ze arm zijn in andere opzichten.

We vatten dit hoofdstuk aan met een bespreking van enkele determinanten van economische onzekerheid. We bespreken het inkomen, het leefcomfort in het huis en de mate waarin financiële onzekerheid een limiet kan zetten op de verplaatsingsmogelijkheden en het investeren van tijd in de studie. Financiële kopzorgen kunnen verder de ouderlijke betrokkenheid en aspiraties voor de kinderen in negatieve zin beïnvloeden. Ook de gezinsstructuur kan interageren met de mate waarin het gezin te kampen heeft met financiële moeilijkheden. We behandelen de invloed van de gezinsgrootte, de densiteit van het kinderaantal en de geboorterang. Ook is het van belang om rekening te houden met de invloed die uitgaat van een langdurige situatie van financiële onzekerheid op de schoolprestaties van kinderen. Tot slot gaan we na in welke mate het systeem van studietoelagen als beleidsmaatregel effectief is om kinderen uit gezinnen met beperkte financiële mogelijkheden toch in staat te stellen om hoger onderwijs te volgen.

## **2.1. Determinanten van economische onzekerheid**

### **2.1.1. Inkomen**

De meest voor de hand liggende bron van economische onzekerheid is uiteraard een gebrek aan financiële middelen. Tan (1998, pp. 11-12) toont voor België aan dat er weinig differentiatie bestaat in participatie aan het hoger onderwijs naar financiële draagkracht, wanneer deze draagkracht gemeten wordt aan de hand van het

gestandaardiseerde gezinsinkomen. Deze maat bekomt men door het totaal gezinsinkomen, inclusief inkomsten als kinderbijslag, studiebeurs en inkomen van thuiswonende kinderen, te delen door de gezinslasten. De auteur citeert ook Dronkers en de Graaf die stellen dat verschillen in financiële draagkracht niet meer van groot belang zijn voor de schoolloopbanen van kinderen, in tegenstelling tot vroeger. Hierbij dienen we op te merken dat een dergelijke operationalisering wel de invloed van inkomensverschillen meet, maar niet de invloed van (langdurige) armoedesituaties op schoolloopbanen van kinderen. Wanneer we kijken naar de invloed van het gezamenlijk inkomen van gezinshoofd en partner en van het gezinshoofd alleen, zien we dat dit wel een significante invloed uitoefent op de deelname van kinderen aan het hoger onderwijs (Tan, 1998, p. 12).

### **2.1.2. Leefcomfort in het huis**

Er zijn verder enkele materiële factoren die in direct verband staan met onderwijsprestaties, zoals de aanwezigheid van boeken in het huis en een plaats om te studeren (Catterall, 1998, p. 322). We kunnen de aanwezigheid van boeken in het huis echter ook in een cultureel perspectief zien. Waar boeken aanwezig zijn, zal lezen hoog aangeschreven staan en zullen de kinderen gestimuleerd worden om te lezen, wat een positieve invloed heeft op het opleidingsniveau. Van Damme, Van de Gaer, Van den Broeck, Opdenakker, Brusselmans-Dehairs en Valcke (2002, p. 16) vermelden dat het leefcomfort thuis significant samenhangt met de prestaties voor wiskunde van 14-jarigen in Vlaanderen. Naarmate het leefcomfort thuis hoger is, zullen ook de wiskundeprestaties hoger liggen. Naast deze financiële en materiële factoren die een directe invloed uitoefenen op de onderwijsprestaties, zijn ook meer indirecte determinanten van economische onzekerheid aan te wijzen.

### **2.1.3. Geografische en tijdsbeperkingen**

Studenten uit de arbeidersklasse kunnen geconfronteerd worden met geografische beperkingen. De financiële kost van verplaatsingen brengt immers vaak met zich mee dat zij hun studieproject dienen uit te tekenen aan de hand van (zeer) beperkte keuzealternatieven waarbij voornamelijk de afstand bepaalt of een onderwijsinstituut

al dan niet een “redelijke” keuze is (Reay, Davies, David & Ball, 2001, p. 861; Ball, Davies, David & Reay, 2002, p. 55). Hieruit kunnen we afleiden dat ook de keuze om al dan niet op een studentenkamer te verblijven in sterke mate bepaald kan worden door het prijskaartje dat hieraan vasthangt.

Daarnaast is er de tijd die een student in zijn/haar studies kan investeren als invloedrijke variabele voor goede prestaties. Het tekort aan een adequaat inkomen legt ook hier een rem op doordat heel wat studenten afkomstig uit de arbeidersklasse er een studentenjob op nahouden om in hun levensonderhoud en/of onderwijs te voorzien. Studenten uit de arbeidersklasse hebben immers een veel grotere kans om heel wat uren actief te zijn op de arbeidsmarkt. Ze hebben ook meer kans om dit te moeten blijven doen terwijl ze studeren voor een hoger diploma (Reay e.a., 2001, p. 861). Ook Veenstra en Kuyper (1998, p. 356) vermelden hoe een bijbaan de schoolprestaties kan hypothekeren wanneer deze job tijdsintensief is. Het combineren van studie en werk kan dan namelijk tot oververmoeidheid leiden.

#### **2.1.4. Ouderlijke betrokkenheid en aspiraties**

Verder blijkt economische deprivatie in een gezin samen te gaan met minder ouderlijke betrokkenheid. Dubow & Luster (1990, pp. 401-402) vermelden dat armoede een invloed kan uitoefenen op de gevoeligheid van de moeder voor de sociaal-emotionele noden van het kind en op de omgang met het kind voor het bewerkstelligen van gedragsverandering.

Materiële beperkingen werken eveneens in op het niveau van onderwijsaspiraties. Terwijl families uit de middenklasse meer zullen bezig zijn met de vraag aan welke universiteit zoon of dochter het beste gaat studeren, is het voor arbeidersgezinnen meer waarschijnlijk dat ze zich in de eerste plaats afvragen of hun kind zich al dan niet zal inschrijven aan een universiteit (Flanagan, 1993, p. 360).

Flanagan (1993, pp. 360-361) beschrijft in een Amerikaans onderzoek naar kinderen tijdens de overgangperiode van lager naar secundair onderwijs een interactie-effect van het geslacht van de student op de impact van financiële beperkingen op de onderwijsplannen van arbeidersouders voor hun kinderen. Overwegingen van financiële aard blijken sterker door te wegen wanneer de potentiële student een meisje is. Wanneer financiële beperkingen niet aan de orde

zijn, is de waarschijnlijkheid dat ouders hoge onderwijsaspiraties koesteren even groot voor zonen als voor dochters. De plannen voor zonen worden echter gemaakt met meer specifieke carrièrebeelden voor ogen. Dit wijst op een sterkere onderliggende rationaliteit in de optie voor hoger onderwijs van zonen. Wanneer een kind reeds aan de universiteit studeert, zijn ouders ook meer bereid om schulden te maken voor de opleiding van een zoon dan voor die van een dochter. Precies omwille van de sterkere rationele overwegingen en de overtuiging dat investeringen in de opleiding van een zoon meer zullen opbrengen, is de kans groter dat de opleiding van een dochter eerder een post van besparingen zal worden wanneer de ouders zich geconfronteerd zien met financiële beperkingen.

Zowel simulatiestudies als survey-onderzoeken ondersteunen bovenstaande stelling. Een simulatiestudie waarin families hebben deelgenomen met zowel kinderen van hetzelfde als van verschillend geslacht toont markante verschillen in de behandeling van zonen en dochters. Wanneer de ouders zich nog slechts de opleiding van één kind kunnen permitteren terwijl het andere kind de familie economisch zou moeten ondersteunen door middel van laaggeschoolde arbeid, dan is de kans groter dat ouders van kinderen met verschillend geslacht de voorkeur geven aan de opleiding van de zoon. Dit is ook van invloed op de verwachtingen die meisjes koesteren. Meisjes uit gezinnen met beperkte financiële mogelijkheden verwachten doorgaans een beroepsopleiding of een voltijdse job na hun humaniora en zijn pessimistischer over het vinden van een goede job in hun volwassen leven. Verderop in het experiment konden ouders een financiële bonus geven aan hun kinderen, eventueel als compensatie voor een vroegere gemiste opleiding. Ouders van kinderen met verschillend geslacht zijn echter niet geneigd om aan hun dochters een compensatie toe te kennen voor hun gemiste opleiding, terwijl dit wel gebeurt in gezinnen waarin de kinderen hetzelfde geslacht hebben. We kunnen stellen dat een cultureel bepaalde waardering van meisjes versus jongens hier dus een invloed heeft op de manier waarop financiële beperkingen de opleidingskansen van kinderen bepalen, waarbij jongens duidelijk een voordeel genieten (Flanagan, 1993, pp 360-361).

Daarentegen blijken meisjes uit een gezin met materiële beperkingen in het voordeel te staan met betrekking tot intrinsieke motivaties en schoolprestaties in de beginjaren van het secundair onderwijs. Leerkrachtevaluaties van leerlingen laten immers een beeld zien waarbij jongens die ongerustheid en angst vertonen over de

financiële thuissituatie minder talenten en motivatie aan de dag leggen en minder goed presteren in vergelijking met andere leerlingen. Dit is in tegenstelling met het beeld van de leerkrachten ten aanzien van meisjes die zich in dezelfde situatie bevinden. Van hen wordt gezegd dat ze het even goed doen als hun klasgenoten en dat ze presteerden in overeenkomst met hun potentieel (Flanagan, 1993, pp. 372-373). Aangezien het hier om subjectieve leerkrachtevaluaties gaat, is het uiteraard mogelijk dat deze beelden gekleurd zijn door cultureel bepaalde verwachtingen over het vereiste prestatieniveau van meisjes versus jongens.

## **2.1.5. Gezinsstructuur**

### **2.1.5.1. Gezinsgrootte**

Een factor die nauw samenhangt met materiële beperkingen en dus eveneens bepalend kan zijn is de gezinsgrootte. Deze variabele kan beschouwd worden als een indicator voor de financiële hulpbronnen die een kind van thuis uit meekrijgt (de Graaf, 1987, p. 59). De inverse relatie tussen het aantal kinderen in een gezin en hun onderwijsprestaties krijgt sterke empirische ondersteuning in binnen- en buitenland en vormt binnen het sociologisch onderzoek één van de meest significante relaties (de Graaf, 1987, p. 59; Van Eyken, 1988, pp. 535, 538; Powell & Steelman, 1990, p. 182; Diederik, 1993, pp. 43, 44; Veenstra & Kuiper, 1998, p. 359). Volgens de Graaf (1987, p. 60) speelt het effect van de gezinsgrootte op het bereikte opleidingsniveau van kinderen vooral sterk wanneer de vader een lage opleiding heeft gevolgd. Vooral arbeiderskinderen blijken dus qua opleiding voordeel te kunnen halen uit het feit dat ze uit een klein gezin afkomstig zijn.

Er zijn tal van verklaringen naar voor geschoven voor het nefaste effect van het aantal broers en zussen op de schoolprestaties van een individu, ondermeer vanuit fysiologische en genetische hoek. Twee interpretaties die de nadruk leggen op omgevingsfactoren kunnen rekenen op een hoge mate van aanvaarding in sociologische middens (Powell & Steelman, 1990, p. 182).

Een eerste model legt de nadruk op het samenvloeien van het geheel aan intellectuele capaciteiten in een gezin (het confluentiemodel). Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit verklaringmodel de nadruk legt op intelligentie. Het

wordt echter eveneens toegepast op schoolprestaties. Volgens dit model bepaalt de structuur van het gezin (aantal kinderen, geboorterang en leeftijdsverschil tussen de kinderen) het intellectuele milieu, dat op zijn beurt de intellectuele ontwikkeling van een individu beïnvloedt. Dit intellectuele milieu is gelijk aan het eenvoudige ongewogen gemiddelde van de absolute intelligentieniveaus van alle leden van het gezin. Hoe hoger het intellectuele gehalte is van het milieu waarin het kind opgroeit, hoe sterker zijn/haar intellectuele ontwikkeling zal zijn. Het intelligentieniveau wordt volgens het model echter niet aangepast aan de leeftijd van een individu. Bijgevolg vermindert de aanwezigheid van kinderen de kwaliteit van de intellectuele omgeving aangezien zij nog niet intellectueel volwassen zijn en dus ook geen stimulans kunnen vormen evenredig aan die van volwassenen. Daarom vermindert de kwaliteit van het intellectuele klimaat naargelang het aantal kinderen in een gezin stijgt. We zien dat het aantal aanwezige kinderen in een gezin voor het confluentiemodel dus niet problematisch is omwille van het beslag dat elk van de kinderen legt op onder andere de beschikbare materiële bronnen in het gezin, maar wel omwille van de degradatie van het intellectuele gezinsklimaat (Van Eyken, 1988, p. 540; Powell & Steelman, 1990, pp. 182-183).

Het tweede verklaringsmodel voor de inverse relatie tussen aantal kinderen en de onderwijsprestaties legt de nadruk op de verdeling van het aantal beschikbare bronnen in een gezin en sluit in die zin sterker aan bij materiële belemmerende factoren voor onderwijssucces. De basisidee is dat er minder intellectueel stimulerende bronnen beschikbaar zijn voor elk kind naargelang een gezin meer kinderen telt. Deze bronnen bestaan dan ondermeer uit aandacht vanwege de ouders, de hoeveelheid tijd die ouders doorbrengen met hun kinderen, materiële goederen, culturele mogelijkheden en intellectuele stimulansen. De hypothese over de verdeling van bronnen is dus meer omvattend dan het confluentiemodel. Deze hypothese bekijkt namelijk ook andere bepalende factoren voor intellectuele groei naast intellectuele stimulering door familieleden, zoals aandacht en aanmoediging vanwege de ouders en de culturele voordelen die geld kan bieden. Terwijl volgens het confluentiemodel de gezinsstructuur overeenkomt met het intellectuele milieu en daarom samenhangt met de onderwijsresultaten, verklaart de hypothese over de verdeling van bronnen diezelfde samenhang door te stellen dat de gezinsstructuur beperkingen kan opleggen aan de beschikbare bronnen voor elk kind afzonderlijk. Kinderen die een beroep kunnen doen op talrijke bronnen zullen dan ook uitblinken

in hun onderwijsprestaties (Powell & Steelman, 1990, pp. 183-184; Veenstra & Kuyper, 1998, p. 359).

#### **2.1.5.2. Densiteit van het kinderaantal**

De meting van gezinsstructuur aan de hand van het aantal kinderen in het gezin blijft echter op een basaal niveau. Om onze kennis van de invloed van de gezinsstructuur, via de materiële mogelijkheden, op de onderwijsprestaties te verruimen, voegen we de densiteit van het kinderaantal hieraan toe. Hiermee bedoelen we het leeftijdsverschil tussen de opeenvolgende kinderen in een gezin. Wanneer elk kind uit een welbepaald gezin weinig in leeftijd verschilt van zijn/haar jongere en/of oudere broers en zussen, dan spreken we van een gezin met een hoge densiteit. In het tegenovergestelde geval gaat het om een gezin met een lage densiteit. Uiteraard zijn er naast deze twee uitersten nog tussenvormen mogelijk. Deze densiteit kan ook geoperationaliseerd worden door te kijken naar het aantal kinderen geboren in een bepaald tijdsinterval. Powell & Steelman (1990, p. 181) vinden in hun onderzoek bij leerlingen uit het secundair onderwijs een interactie-effect waarbij de densiteit inspeelt op de relaties tussen het aantal kinderen in een gezin en op de studieresultaten van een kind. Er is een sterker negatief effect waar te nemen op de schooluitkomst van gezinnen met kinderen met een hoge densiteit, terwijl bij gezinnen met eenzelfde aantal kinderen met een lage densiteit dit negatief effect minder sterk naar voren komt. Dit sterke effect van densiteit op onderwijsresultaten werkt door tot in de late adolescentie, zelfs wanneer gecontroleerd wordt voor het effect van vroegere prestaties op testen.

Deze bevindingen in verband met densiteit kunnen begrepen worden vanuit het confluentiemodel. Naargelang het leeftijdsverschil tussen opeenvolgende kinderen groter wordt, verrijkt immers het intellectueel klimaat binnen het gezin aangezien de oudere kinderen onder deze omstandigheden een aanzienlijke intellectuele bijdrage leveren aan het gezinsklimaat. Een kind met een drie jaar oudere broer of zus zal dan sterkere intellectuele stimulansen krijgen dan een kind met een broer of zus die slechts één jaar ouder is (Powell & Steelman, 1990, pp. 184-185). Tweelingen bevinden zich volgens deze theorie in de minst gunstige situatie omdat er tussen hen slechts een leeftijdsverschil van enkele minuten bestaat. Wanneer we vanuit dit

model de beide variabelen “aantal kinderen in het gezin” en “densiteit van het aantal kinderen in het gezin” combineren dan besluiten we dat gezinnen met weinig kinderen waar deze kinderen bovendien aanzienlijk in leeftijd verschillen de potentie in zich hebben om in het rijkste intellectuele klimaat te voorzien voor hun kroost. De situatie van enige kinderen vormt het meest positieve uiteinde op beide variabelen. Bijgevolg kunnen we uit dit onderzoek afleiden dat zij in dit opzicht de beste kans hebben om te gedijen in een intellectueel maximaal stimulerende omgeving.

De negatieve invloed van de densiteit van het aantal kinderen op de onderwijsprestaties kan eveneens verklaard worden vanuit de hypothese over de verdeling van bronnen. Wanneer de kinderen in een gezin snel op elkaar volgen zijn de ouders immers minder in de mogelijkheid om aan elk van hen hun onverdeelde aandacht te geven, of het nu gaat om spelen, voorlezen of het op een andere manier stimuleren van de intellectuele capaciteiten van de kinderen. De grotere bewegingsvrijheid die ouders op dit vlak krijgen wanneer de kinderen elkaar in een ruimer tijdsinterval opvolgen, zou speciaal van belang zijn tijdens de vroege kindertijd, aangezien deze jaren bepalend zijn voor de ontwikkeling en omdat de verantwoordelijkheden voor jonge kinderen arbeidsintensief zijn. Een snelle opeenvolging van verschillende kinderen weegt ook zwaarder op het beschikbare financiële budget en maakt het moeilijker om het evenwicht te herstellen na eventuele economische tegenslagen dan wanneer de kinderen minder snel op elkaar volgen (Powell & Steelman, 1990, p. 185). Bijgevolg zijn kinderen uit eenzelfde gezin die een zeker leeftijdsverschil hebben volgens deze theorie beter geplaatst dan anderen om ten volle aanspraak te kunnen maken op de culturele, sociale en economische bronnen die de intellectuele ontwikkeling bevorderen, terwijl enige kinderen zich in de meest gunstige situatie bevinden.

Welke factor is nu het meest doorslaggevend: het numerieke aantal kinderen of de densiteit van het kinderaantal? De grootte van het leeftijdsverschil tussen de opeenvolgende kinderen blijkt de doorslaggevende factor te zijn. Er zijn verschillende combinaties van kinderaantal en densiteit van de kinderen onderzocht waarbij kinderen uit grotere gezinnen systematisch hogere testcores behalen dan kinderen uit kleinere gezinnen precies omwille van een meer gunstige spreiding in leeftijd voor de eerste groep. Het kritieke leeftijdsverschil tussen kinderen waarbij het effect van densiteit minder sterk gaat spelen tot zelfs op het niveau dat het

insignificant wordt, is drie jaar of meer. Densiteit zou eveneens op zijn minst evenveel of zelfs meer invloedrijk zijn dan het gezinsinkomen met het oog op onderwijsprestaties (Powell & Steelman, 1990, pp. 192, 199).

Zowel verbale als mathematische vaardigheden ondervinden een negatieve invloed van zowel het aantal als de densiteit van de kinderen, maar voor verbale vaardigheden is het effect sterker. Wanneer de vroegere schoolprestaties mee in rekening worden gebracht, blijft de densiteit een direct effect uitoefenen op het onderwijssucces. De grotere invloed op verbale capaciteiten dan op mathematische vaardigheden verdwijnt dan echter, wat suggereert dat de invloed van densiteit op het verbale contact tussen ouders en kinderen sterker is in de kindertijd die voorafgaat aan de intrede in het secundair onderwijs (Powell & Steelman, 1990, p. 200).

### **2.1.5.3. Geboorterang**

Naast de gezinsgrootte en de densiteit van het kindertal zullen we ook de invloed van de geboorterang van een kind op de onderwijsprestaties bespreken. Naarmate een kind de eerstgeborene of de laatstgeborene is, of een andere ordinale positie inneemt binnen het gezin, wordt het immers geacht op een andere wijze gebruik te kunnen maken van de beschikbare bronnen in het gezin. Ook de beschikbare bronnen zelf kunnen variëren in de tijd, aangezien de ouders meer of minder economisch welvarend kunnen zijn op elk van de momenten waarop de verschillende kinderen uit één gezin een zelfde leeftijd bereiken (Travis & Kohli, 1995, p. 505). Vanuit het confluentiemodel kunnen we voorspellingen doen met betrekking tot de invloed van de geboorterang op de onderwijsprestaties. Volgens het confluentiemodel moet het gemiddelde intelligentieniveau in een gezin zo hoog mogelijk zijn om een optimaal stimulerende omgeving te creëren voor een opgroeiend kind. Volgens deze redenering zouden enige kinderen op rozen zitten. Vroeggeborenen zijn het slechtst af, terwijl later geboren kinderen een tussenpositie innemen. Travis en Kohli (1995, p. 500) vermelden echter dat vroeggeborenen volgens het confluentiemodel intellectueel wel kunnen varen bij het feit dat zij hun jongere broer(s) en/of zus(sen) kunnen helpen bij schooltaken en andere intellectuele uitdagingen.

De empirische bevindingen met betrekking tot de samenhang tussen geboorterang en indicatoren voor onderwijsprestaties zijn tegenstrijdig. Zowel een directe, een indirecte als een afwezigheid van enige samenhang kunnen verdedigd worden op basis van literatuur (Van Eyken, 1988, p. 539; Travis & Kohli, 1995, p. 499). We zullen hier enkele onderzoeken aanhalen die wel degelijk een invloed aantonen van de geboorterang.

Marjoribanks (1988, pp. 507, 514) maakt gebruik van longitudinale data om de relaties te onderzoeken tussen variabelen met betrekking tot de kinderen in een huishouden en de bereikte status van 21-jarige jongvolwassenen in Australië. Voor Australische jongvolwassenen van Angelsaksische afkomst stoot hij op een significant interactie-effect van het aspiratieniveau van de adolescent op de relatie tussen geboorterang en onderwijsprestaties. Bij lage onderwijsaspiraties is er een significante negatieve relatie tussen de geboorterang en de onderwijsprestaties. Deze relatie was niet significant bij hoge onderwijsaspiraties.

Travis en Kohli (1995, pp. 499, 504-505) hebben een onderzoek uitgevoerd naar de invloed van de geboorterang bij Amerikaanse volwassenen, afkomstig uit verschillende klassen. Zij stellen vast dat de relatie tussen geboorterang en onderwijsprestaties afhankelijk is van de sociaal-economische achtergrond, en zij bieden hier ook een verklaring voor. Zij kwamen tot de vaststelling dat de geboorterang een negatieve invloed heeft op het totaal aantal jaren opleiding dat gevolgd werd, maar alleen voor leden van de middenklasse. Als verklaring hiervoor hebben zij de hypothese over de verdeling van bronnen getest, volgens dewelke het effect van de geboorterang het sterkst tot uiting zal komen bij gezinnen uit de middenklasse waarvan het inkomen enerzijds beperkt is, zodat ze verplicht zijn stil te staan bij de vraag hoe ze hun beschikbare bronnen zullen verdelen tussen hun kinderen, maar die anderzijds ook een voldoende hoog inkomen hebben om van een daadwerkelijke verdeling van bronnen te kunnen spreken. Gezinnen met overvloed hebben immers geen probleem van verdeling van bronnen, evenmin als arme gezinnen aangezien deze laatste geen overschot aan bronnen meer hebben nadat zij in hun primaire levensbehoeften voorzien hebben. Op basis van deze theorie hebben Travis en Kohli hun steekproef ingedeeld in vier groepen naargelang de sociale herkomst. Zij onderscheiden kinderen afkomstig uit rijke gezinnen, gezinnen met een comfortabele financiële positie, bestaansonzekere gezinnen en arme gezinnen. Met behulp van regressieanalyse komen de onderzoekers tot de conclusie dat de

geboorterang geen invloed uitoefent op de onderwijsprestaties van kinderen die van zichzelf vinden dat ze in een rijk, een bestaansonzeker of een arm gezin opgegroeid zijn. Daarentegen heeft de geboorterang wel een sterke negatieve invloed op de onderwijsprestaties van kinderen uit gezinnen met een comfortabele financiële positie. De beslissingen aangaande de verdeling van bronnen die de ouders uit deze gezinnen nemen, spelen in eerste instantie in het voordeel van eerstgeborenen, gevolgd door laatstgeborenen en tenslotte door kinderen die een andere positie innemen in de geboorterang. Travis en Kohli (1995, p. 505) vinden steun voor hun bevindingen bij andere onderzoekers aangaande het belang van sociaal-economische factoren bij onderzoek naar de invloed van de geboorterang.

Welke conclusies kunnen we hieruit trekken naar arbeiderskinderen toe? We kunnen onszelf afvragen waarom de bevindingen van Travis en Kohli niet van toepassing zijn op arbeidersgezinnen aangezien er in deze klasse toch ook gezinnen zullen zijn met een comfortabele financiële positie. Daarenboven blijkt de sociaal-economische achtergrond in dit onderzoek enkel gemeten te zijn aan de hand van de financiële middelen van de gezinnen. Indien er ook voor arbeidersgezinnen een grond van waarheid zit in de conclusie van dit onderzoek, dan zullen enige kinderen de meeste kans hebben om heel wat jaren onderwijs te genieten, gevolgd door respectievelijk eerstgeborenen, laatstgeborenen en kinderen die een tussenpositie innemen.

Ook heel wat onderzoek uit Nederland ondersteunt de vaststelling dat oudste en enige kinderen een voordeel genieten ten opzichte van de jongere kinderen in het gezin met het oog op onderwijsprestaties (Diederik, 1993, pp. 43, 45; Veenstra & Kuyper, 1998, p. 359; Kraaykamp, 2000, p. 191). Van Eyken (1988, pp. 535, 549) stelt voor België vast dat oudste kinderen beter presteren dan andere kinderen in de geboorterang. Als mogelijke verklaring haalt de auteur ten eerste aan dat oudere kinderen hun jongere broer(s) en/of zus(sen) kunnen begeleiden bij het huiswerk maken, wat een gunstig effect zou hebben op de prestaties van de oudste kinderen. Ten tweede kunnen oudste kinderen tijdens hun eerste levensjaar ten volle beroep doen op de ouderlijke aandacht en andere hulpbronnen, aangezien ze in die periode nog geen concurrentie ondervinden van andere kinderen in het gezin. Ten derde zouden de ouders ook hogere verwachtingen en eisen stellen aan oudste kinderen, en tenslotte zouden deze kinderen op een grotere verbale stimulering en op grotere belangstelling vanwege de ouders kunnen rekenen. Enige kinderen staan volgens de

bevindingen van Van Eyken echter niet in het voordeel qua studieresultaten ten opzichte van middelste en jongste kinderen, in tegenstelling tot de resultaten van sommige andere onderzoeken. Een mogelijke verklaring voor deze tegenstrijdige onderzoeksresultaten vinden we bij Veenstra en Kuyper (1998, p. 359), die menen dat enige kinderen steeds vaker uit éénoudergezinnen komen en om die reden mogelijk minder goed presteren op school.

Bij deze en andere onderzoeken die het instituut 'gezin' bestuderen dienen we aansluitend op te merken dat de resultaten veelal slechts toepasbaar zijn op gezinnen, bestaande uit de (biologische) ouders en de kinderen. De veralgemeenbaarheid van deze vorm van gezin is heden ten dage echter niet meer evident nu alternatieve leefvormen meer uitbreiding nemen. Dit zal aan toekomstige onderzoeken die steunen op de notie 'gezin' een extra moeilijkheidsgraad geven. Zo zullen ondermeer toekomstige onderzoeken die de geboorterang als variabele opnemen, zich geconfronteerd zien met nieuw samengestelde gezinnen waarin eenzelfde kind bijvoorbeeld tijdens de week enig kind is, en in het weekend overgaat naar een positie van jongste van vier kinderen.

#### **2.1.6. Financiële moeilijkheden in een longitudinaal perspectief**

We kunnen uit een synthese van de literatuur afleiden dat een plotse daling van het inkomen van een gezin minder nefaste gevolgen heeft voor de onderwijsprestaties van kinderen dan een langdurig aanhoudende situatie van financiële onzekerheid. Flanagan (1993, p. 371) vernoemt een studie waarin zelfs geen enkel effect werd gevonden van een plotselinge daling van het beschikbare gezinsinkomen op de prestaties van studenten op gestandaardiseerde tests. Bij beide variabelen (gezinsinkomen en prestatieniveau) gaat het hier dus om een momentopname. Wanneer deze variabelen een longitudinaal karakter krijgen, mag er, steunend op de bevindingen uit de literatuur, dan ook een aanzienlijk effect verwacht worden van financiële moeilijkheden op onderwijsprestaties.

Belangrijk hierbij is verder dat de subjectieve waarneming van het financieel moeilijk hebben sterkere voorspellingskracht heeft voor schoolresultaten dan wel de objectieve financiële situatie in het gezin (Flanagan, 1993, p. 372). Uiteraard kunnen de subjectieve beleving en de objectieve situatie in vele gevallen sterk samenhangen.

## **2.2. De impact van beleidsmaatregelen**

Aangezien financiële hulpbronnen een basisvereiste vormen om aan tegemoet te komen van overheidswege, zijn ze noodzakelijker dan schoolse interventies of het bouwen aan sociaal kapitaal. Uiteraard zijn deze laatste soorten van beleidsmaatregelen niet onbelangrijk, maar ze vormen een noodzakelijk complement en niet een vervanging van beleid gericht op het bestrijden van materiële armoede. Beleidsinitiatieven gericht op het overbruggen van verschillen in onderwijsprestaties tussen sociale klassen zullen dan ook slechts succes hebben indien ze ingebed zijn in een beleidsvoering die het aanpakken van ruimere economische ongelijkheden tot doel heeft (Whitty, 2001, p. 293). Ook Husén (1974, p. 87) riep er reeds in 1974 toe op om de economische en geografische belemmeringen weg te nemen met het oog op een gelijke toegang van de verschillende klassen tot het hoger onderwijs.

Door middel van een studiebeurzenpolitiek hebben de overheden in verschillende landen willen tegemoetkomen aan economische ongelijkheden die remmend werken op een gelijke deelname aan het hoger onderwijs (De Lanoo, 1969, p. 181). Reeds in 1968 werd het verlagen van de financiële drempel als oorzaak gezien voor de stijging van de deelname van kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen aan het universitair hoger onderwijs (Husén, 1968, p. 87). Ook Hatcher (1998, p. 8) wijst het feit dat er meer arbeiderskinderen na 16 jaar op school blijven ten dele toe aan veranderingen in het uitkeringensysteem. Boezeroy en Vossensteyn (1999, p. 349) hebben negen Europese landen vergeleken met betrekking tot de relatie tussen de overheidssteun en de betaalbaarheid van hogere studies voor studenten. Zij concluderen dat het betalen van hoger onderwijs beter haalbaar is voor studenten in landen waar voornamelijk directe financiële steun gegeven wordt aan studenten in de vorm van beurzen en leningen, waaronder ook België, in tegenstelling tot landen die studenten slechts op indirecte wijze steunen door de gezinnen financiële steun toe te kennen.

Tan (1998, pp. 16, 17, 19, 23) bespreekt voor de Belgische context de mate waarin deze studiebeurzenpolitiek effectief blijkt te zijn. Het Belgische studietoelagensysteem is overwegend doelmatig. Dit blijkt uit het feit dat de studietoelagen vooral terechtkomen bij diegenen waarvoor ze bedoeld zijn. Uit

cijfers voor het secundair onderwijs, dat we uiteraard als een aanloop naar het hoger onderwijs kunnen beschouwen, blijkt dat zowel in 1985 als in 1992 vooral leerlingen uit een arbeidersgezin, leerlingen met een niet-tewerkgesteld gezinshoofd (werkloos, ziek/invaliden, gepensioneerd ...) alsook leerlingen uit de laagste inkomensgroepen de meeste kans maken op een studietoelage.

De participatiegraad aan het hoger onderwijs van kinderen uit de lagere sociaal-economische en lagere inkomensgroepen is echter nog steeds lager dan die van kinderen uit de midden- en hogere klassen. Bijgevolg zijn zij ook ondervertegenwoordigd in de groep die aanspraak kan maken op een studiebeurs. Rekening houdend met deze ongelijke deelname aan het hoger onderwijs kunnen we de participatie aan het studietoelagensysteem bekijken in functie van alle 18-25-jarigen in plaats van alleen in functie van hen die hoger onderwijs volgen. Bij deze manier van berekenen wordt de hogere kans van arbeiderskinderen op een studietoelage uitgevlakt. Zowel in 1985 als in 1992 blijken kinderen uit lagere sociaal-economische en lagere inkomensgroepen dan niet zoveel méér profijt te halen uit het stelsel van studiebeurzen. Er is hier dus duidelijk sprake van een Mattheüs-effect, wat overigens door eerder onderzoek reeds uitvoerig werd aangetoond (Verhoeven J. C. & Beuselinck, 1995, p. 19; Tan, 1998, pp. 16, 17, 19, 23).

De doelmatigheid van het systeem van studietoelagen dient echter niet alleen bekeken te worden in functie van de vraag bij wie de toelage terecht komt. Ook de mate waarin de werkelijke studiekosten gedekt worden door het bedrag van de toelage maakt hier deel van uit. Dit is immers één van de voorwaarden om economisch zwakkeren de financiële mogelijkheid te bieden om te studeren. De dekking van de kosten is echter imperfect. Vooral in het secundair onderwijs schijnt de kloof tussen studiekost en studietoelage groot te zijn, ondermeer omdat de koopkracht van de studietoelagen aanzienlijk verminderd is in de periode 1986-1997, en dit voor alle socio-professionele categorieën. De indexering van de toelagen voor hoger onderwijs tijdens de voorbije jaren heeft ervoor gezorgd dat de directe kost voor thuiswonende studenten gedekt is. Kotstudenten kunnen hun studiekosten echter niet volledig compenseren met behulp van het bedrag van hun studietoelage (Tan, 1998, pp. 16, 17, 19, 23).

Verhoeven J. C. en Beuselinck (1996, p. 51) wijzen de rigiditeiten van het allocatiesysteem van de studietoelagen aan als reden waarom het

studietoelagensysteem niet altijd de verwachte gevolgen heeft. Er bestaat immers een groep van studenten die economisch niet welvarend zijn, maar op basis van de strikte criteria niet in aanmerking komen voor een beurs.

### **2.3. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen**

Welke kansen kunnen we nu onderscheiden voor arbeiderskinderen om een universitair diploma te behalen, steunend op de beschreven beperkingen en mogelijkheden die door materiële omstandigheden kunnen gevormd worden? Allereerst is het noodzakelijk dat arbeiderskinderen een beroep kunnen doen op voldoende financiële middelen en leefcomfort in het belang van hun studie. Op die manier kan de ouderlijke aandacht zich ten volle op de ontwikkeling van de kinderen concentreren zonder dat zij afgeleid wordt door financiële besommeringen.

Ingeval het gezin toch met financiële moeilijkheden te kampen heeft, staan jongens in het voordeel aangezien hun opleidingskansen minder te lijden hebben onder de financiële beperkingen. Het tegendeel is waar voor meisjes. Daartegenover zou het feitelijke prestatieniveau van meisjes minder beïnvloed worden door moeilijke financiële omstandigheden dan dat van jongens. De bevindingen in verband met geslacht wijzen dus niet in dezelfde richting.

De gezinsstructuur bepaalt in belangrijke mate de toereikendheid van de beschikbare bronnen in het gezin. Kinderen afkomstig uit kleine gezinnen hebben een grotere kans hier intellectueel wel bij te varen, in tegenstelling tot kinderen uit grote gezinnen. Belangrijker nog is dat een kind minstens drie jaar in leeftijd verschilt met elk van zijn/haar broers of zussen. Wat de invloed van de geboorterang betreft, zitten enige kinderen op rozen. De volgende meest gunstige positie is die van eerstgeborene, respectievelijk gevolgd door laatstgeborenen en door de kinderen uit het gezin die zowel jongere als oudere broers en/of zussen hebben. Deze bevindingen gelden in principe slechts voor middenklassegezinnen met een “comfortabele” financiële positie die evenwel niet rijk kunnen genoemd worden.

Verder zou een plotse daling van het gezinsinkomen minder nefaste gevolgen hebben voor de studieprestaties van kinderen dan een langdurige situatie van financiële onzekerheid. Daarenboven speelt ook de perceptie van de situatie door de betrokkenen mee.

Hoewel uit de literatuur blijkt dat directe financiële steun hogere studies beter betaalbaar maakt voor behoeftige studenten, blijkt dat de toekenning van studiebeurzen naargelang behoefte nog verbeterd kan worden. Er is hier namelijk een Mattheüseffect werkzaam, waardoor de middenklasse proportioneel meer voordeel haalt uit het studietoelagensysteem dan de arbeidersklasse.

### **3. Culturele factoren**

Naast economische factoren die het volgen van hoger onderwijs kunnen belemmeren of bevorderen, oefenen ook cultuurverschillen tussen klassen en tussen gezinnen een niet te onderschatten invloed uit. We vatten dit hoofdstuk aan met een uitwijding over de dominantie van de cultuur van de middenklasse in het onderwijs. We bespreken vervolgens ook de dilemma's en contradicties waarmee arbeiderskinderen kunnen worstelen wanneer ze in dit door de middenklasse gedomineerde onderwijssysteem toch kwalificaties wensen te behalen. Op het niveau van het gezin bespreken we cultuurgebonden ouderlijke kenmerken die het slagen in het hoger onderwijs kunnen beïnvloeden, zoals de bereidheid van de ouders om de opleiding van hun kinderen te financieren. Ook vragen we ons af of de individualiseringstendens een invloed kan uitoefenen op de kansen voor arbeiderskinderen om succesvol het hoger onderwijs af te ronden. Tot slot laten we een tegenstem tegen culturele verklaringen aan het woord, met name de Rationele Actie Theorie of Rationele Keuze Theorie.

#### **3.1 Dominantie van de middenklassencultuur in het onderwijs**

Wanneer we ons wijden aan de bespreking van culturele factoren die de onderwijsloopbaan van arbeiderskinderen in positieve zin kunnen beïnvloeden, gaan we ervan uit dat er in de samenleving grosso modo een culturele tweedeling kan onderscheiden worden in die zin dat de cultuur van de hogere sociaal-economische klassen duidelijk verschilt van die van de lagere klassen. Aangezien het onderwijs traditioneel voornamelijk bevolkt wordt door leerlingen en leerkrachten afkomstig uit de hogere klassen van de samenleving, is het vooral de cultuur van de hogere klassen die daar heerst. Matthijssen stelt in zijn theorie dat onderwijs de neerslag is van een dominante werkelijkheidsinterpretatie (Wielemans, 2000, p. 102). Whitty (2001, p. 289) spreekt van de dominantie door de middenklasse van het schoolcurriculum, waarbij tal van subtiele en minder subtiele verschillen in inhoud en stijl zorgen voor de sociale uitsluiting van de arbeidersklasse als groep, met

uitzondering van enkele verdienstelijke leden van die groep die door de middenklasse gerecruteerd worden. Bij Verhoeven J. C. en Beuselinck (1996, p. 44) vinden we eveneens de idee terug dat het onderwijssysteem impliciet de waarden van de middenklasse cultiveert.

Ook Bourdieu beschrijft de school niet als neutraal, maar als ten dienste staande van de dominante klasse (Harker, 1990, p. 87; Hatcher, 1998, p. 17). Doordat de cultuur van de dominante groep overheersend is in de school, fungeert de schoolcultuur als een reproductiestrategie voor deze dominante groep. Het cultureel kapitaal dat kinderen van thuis uit meekrijgen door hun opvoeding, omschrijft Bourdieu ook als de 'habitus'. Volgens hem nemen scholen de habitus van de dominante groep over als de natuurlijke en enige echte vorm van habitus en behandelen ze alle kinderen alsof ze allen gelijke toegang hebben tot deze vorm van habitus. Subjectieve elementen van klasse zijn dus geïncorporeerd in objectieve maatschappelijke structuren zoals de school. De school houdt echter de schijn van neutraliteit hoog door zich voor te doen als een objectief maatschappelijk instituut. Op deze manier houden scholen de initiële sociale ongelijkheden in stand door het bestaan ervan te ontkennen. Dit gebeurt concreet via een aantal mechanismen, zoals het erkennen door de school als academisch bekwaam van slechts die studenten die de dominante schoolcultuur onderschrijven. Naarmate men stijgt in de schoolse hiërarchie gebeurt dit meer en meer. Het onderschrijven van de schoolcultuur door studenten wordt ook in de hand gewerkt bij elk evaluatie- en overgangsmoment. Zij die slagen zullen immers geneigd zijn om de criteria over te nemen waarmee de school hen als succesvol beoordeelde. Verder bevoordeelt de school de middenklassencultuur door sommige academische prestaties af te doen als "te schools" en zo de eigen cultuur te devalueren. Dit leidt tot het bevoorrechten van de in de middenklassenfamilies overgeërfde cultuur, aangezien het in schoolse middens veel meer gewaardeerd wordt wanneer een student zeer vlot en schijnbaar zonder moeite een diploma weet te behalen, dan wanneer hij/zij zich buitenmaats moet inspannen om enig succes te boeken (Harker, 1990, pp. 87, 88, 91, 92).

Voor het welslagen van de studies van een arbeiderskind zal er dan ook veel van afhangen dat de cultuur van het thuisgezin overeenstemt met de dominante cultuur van de onderwijsinstelling (Verhoeven J. C. & Kochuyt, 1993, p. 126). Volgens Bourdieu dient het thuisgezin te voorzien in het juiste cultureel kapitaal zodat het kind van thuis uit reeds vertrouwd is met de cultuur die heerst in de school

(Bourdieu, 1986, p. 243; Verhoeven J. C. & Dom, 2002, p. 185). De noodzaak aan continuïteit tussen de thuisomgeving en de schoolomgeving wordt duidelijk vanuit de vaststelling dat een gebrek aan overeenstemming tussen deze beide culturen kan leiden tot onthechting en vervreemding (Power e.a., 1999, p. 331). De waarschijnlijkheid hiervan hangt af van de mate waarin men vasthoudt aan de these van het bestaan van twee duidelijk van elkaar te onderscheiden culturen.

In een synthese van onderzoeken naar de eigenheid van de arbeiderscultuur vraagt De Witte (1994, pp. 75-77, 323) zich af in welke mate de zogenaamde ‘verburgerlijkingstheese’ opgaat. In verschillende maatschappelijke en wetenschappelijke middens neemt men immers aan dat de arbeiderscultuur de laatste tientallen jaren aan het verdwijnen is. De ‘verburgerlijkinghypothese’ gaat ervan uit dat de arbeidersklasse gaandeweg de levensstijl, de opiniepatronen, de gedragingen en het voorkomen van de middenklasse heeft overgenomen, zodat ze beide qua cultuur nog nauwelijks van elkaar te onderscheiden zijn. Ook de identificatie van arbeiders met hun klasse zou aan belang ingeboet hebben ten voordele van een zelfsituering in de middenklasse. De oorzaken van dit verburgerlijkingfenomeen zouden vooral moeten gezocht worden in de stijging van de scholingsgraad en het welvaartsniveau binnen brede lagen van de bevolking. Zo vermelden Paterson en Raffe (1995, p. 11) voor de Schotse samenleving de trend naar langere deelname aan het onderwijs onder invloed van een aantal structurele factoren die we verderop nog zullen bespreken. Deze verlengde onderwijsdeelname heeft tot veranderingen geleid in normen en verwachtingen waardoor de langere onderwijsdeelname een zichzelf versterkende trend was. Een voorbeeld van hoe deze verlengde deelname tot andere waarden en normen kan leiden vinden we bij Furlong en Cartmell (1995, p. 364). Zij beschrijven hoe jonge mensen gevoelig zijn voor de opvattingen van hun klasgenoten met gelijke bekwaamheid. In een middenklassenschool waar verlengde onderwijsdeelname de norm is zullen competente kinderen uit de arbeidersklasse waarschijnlijk de verwachting beginnen koesteren dat zij, net als hun klasgenoten, hoger onderwijs zullen gaan volgen. We zullen op deze verandering in waarden en normen verderop in dit hoofdstuk nog dieper ingaan wanneer we het hebben over individualisering.

Indien het proces van “verburgerlijking” voltooid zou zijn, zouden er geen verschillen in opvattingen meer mogen bestaan tussen arbeiders en bedienden. De Witte (1994, pp. 75-77, 323) komt echter tot de conclusie dat de processen van

‘verburgerlijking’ die zich voordoen in elk geval minder ver gevorderd zijn dan algemeen wordt aangenomen. Dit impliceert dat arbeiders er nog steeds een eigen cultuur en leefstijl op nahouden die hen in zekere mate onderscheiden van de middenklasse. Zo zijn er de geografische belemmeringen bij de keuze van een opleidingsinstituut die we in het vorige hoofdstuk aan financiële beperkingen hebben toegeschreven. Hatcher (1998, p. 19) meent echter dat deze belemmeringen te maken hebben met een specifieke cultuurgebonden eigenheid van studenten uit de arbeidersklasse, namelijk een uitgesproken voorkeur voor familiariteit, buurtschap en nabijheid van het gezin. Ook slechts een gedeeltelijke realisering van de “verburgerlijkingsthese” kan echter reeds een verklaring bieden voor het feit dat een aantal arbeiderskinderen met succes het onderwijssysteem doorloopt. Voor deze kinderen kan een identificatie van hun gezin van herkomst met de middenklassenwaarden en –normen over onderwijs schoolsucces helpen realiseren. Dat de verburgerlijkingsthese toch enigszins opgaat, zij het dan in meer beperkte mate dan soms wordt aangenomen, zien we bij Mann (1998, pp. 213-215, 217-219) die een onderzoek heeft uitgevoerd naar de invloed van moeders uit de arbeidersklasse op het onderwijssucces van hun dochters in het secundair onderwijs. Zij vermeldt hoe in sommige gezinnen uit de arbeidersklasse de overgang naar een andere cultuur en tijdsgeest vormgeeft aan veranderende intergenerationele verhoudingen. Zo wordt in de bestudeerde gezinnen de moeder beschouwd als de ouder in transitie, en dit heeft gevolgen voor de nadruk die in het gezin gelegd wordt op prestatie-oriëntatie, communicatie en het belang van onafhankelijkheid.

Indien de cultuur in het thuismilieu van een arbeiderskind niet overeenstemt met die van het milieu waarin het schoolloopt, dan maakt het desondanks een goede kans op slagen indien het de schoolcultuur en de aldaar heersende waarden en normen weet te internaliseren (Wielemans, 2000, pp. 55, 111). Aanpassing aan de heersende culturele waarden wordt dan noodzakelijk voor succes. Deze adaptatie aan de dominante cultuur van de academische gemeenschap wordt gereguleerd door het “verborgen curriculum” van het hoger onderwijs, dat impliciete normen oplegt aan de student die lid wil worden van deze elitaire gemeenschap. Zij die een hoge positie ambiëren in die gemeenschap moeten blijk geven van hun bereidheid en bekwaamheid om zich de gedragscode van een gegeven discipline en studie-oriëntatie eigen te maken. Om de aandacht te trekken van de academische gemeenschap moet men conventionaliteit vermijden (Liljander, 1998, p. 481).

Vandekerckhove en Huyse (1976, p. 195) spreken in dit verband van het aannemen van de schutkleur van het bestemmingsmilieu. Studenten die in een vroeger stadium van hun leven de elitecultuur geïnternaliseerd hebben, blijken het best geplaatst te zijn voor schoolsucces op academisch niveau (Liljander, 1998, p. 482).

Als een individu van een niet-dominante culturele achtergrond wil slagen in het onderwijs, moet deze student het nodige culturele kapitaal verwerven door assimilatie, zo stelt Bourdieu (Harker, 1990, pp. 87-88). Daarentegen betekent conformistisch gedrag vanwege studenten uit de werkende klasse volgens Everhart niet dat zij allen de formele hiërarchie van de school en het “verborgen curriculum” volledig accepteren, maar wel dat zij het verdragen als prijs om hun eigen activiteiten te kunnen blijven uitoefenen (Verhoeven J. C. & Dom, 2002, p. 84).

DiMaggio houdt er een meer positieve visie op na over de adaptatie van arbeiderskinderen aan de dominante middenklassencultuur. Volgens deze auteur is het zich thuis voelen in het cultuurpatroon van een bepaalde statusgroepcultuur evenzeer bepalend voor de mate waarin leerlingen over culturele hulpbronnen kunnen beschikken als de socialisatie doorheen de opvoeding. Mensen worden dan ook niet geboren in een statusgroep, maar verwerven zich zelfstandig een plaats in die statusgroep (de Graaf, 1987, p. 89).

### **3.2. Dilemma's en contradicties voor arbeiderskinderen**

Een aanpassing aan de middenklassencultuur vergt echter offers van het arbeiderskind: slagen in het onderwijs betekent op deze manier immers het opgeven van bepaalde kenmerken van de eigen lagere-sociale-klasse-achtergrond, en dit leidt tot dilemma's en contradicties. Tot op zekere hoogte maakt men dan immers geen deel meer uit van de arbeidersklasse (Lynch en O'Neill, 1994, p. 307). Dit proces beschrijft Reay (2001, pp. 334-335) voor de Engelse samenleving. In de minderheid van de gevallen waarin leden van de arbeidersklasse onderwijssucces boeken heeft dit niet tot gevolg dat het behoren tot de arbeidersklasse gewaardeerd wordt als eigenschap. Daarentegen wordt opleiding vaak een vluchtroute uit de arbeidersklasse en een uitvagen van de eigen vroegere verbondenheid met de arbeiders. Elke nieuwe generatie arbeiderskinderen die de potentie in zich heeft om het te maken in de wereld van het onderwijs vormt dan zowel een hoop als een

bedreiging voor een opwaardering van de arbeidersklasse. Academisch succes voor arbeiderskinderen betekent immers vaak een verwijdering van hun klasse van oorsprong eerder dan het uitdragen van de cultuur en waarden van hun ouders.

Power e.a. (1999, pp. 321, 335) voerden een onderzoek uit naar de verwezenlijkingen en perspectieven van een groep leerlingen uit het secundair onderwijs in het Verenigd Koninkrijk die werden beschouwd als “voorbested” voor succes. Een aantal respondenten had het gevoel ontworteld en verwijderd te zijn van hun familie en vroegere vrienden. Ook vonden zij dat ze in een sociale wereld vertoefden die verschillend was van die van hun ouders. Tegenstrijdig genoeg bleek de klasse van oorsprong toch een belangrijke bron van identiteit in te houden voor deze adolescenten.

Bourdieu omschrijft wat hij noemt de “uitgesloten van binnenin” vanuit een voordurende ambivalentie ten aanzien van opleiding. Deze ambivalentie voor de arbeidersklasse ontstaat vanuit een belangrijke contradictie. Aan de ene kant is er het verlangen naar de materiële voordelen die een hoge opleiding met zich meebrengt, terwijl dit aan de andere kant vervreemding, culturele verliezen en onderwerping aan de dominantie van de middenklasse met zich meebrengt (Reay, 2001, p. 336). Daarom kan er volgens Bourdieu angst ontstaan bij studenten afkomstig uit de sociale strata die het verst afgelegen zijn van de academische cultuur en daarom noodgedwongen deze cultuur als irreëel ervaren (Reay e.a., 2001, p. 866). De problematische natuur van het verzoenen van academisch succes met de eigen arbeidersklasse-identiteit komt tot uiting in de verhalen van deze studenten die gekarakteriseerd worden door ambivalentie en onzekerheid, maar ook door veel sterkere emoties zoals verraad, disloyaliteit en schuld (Reay, 2001, p. 339).

Deze ambivalente relatie van de arbeidersklasse ten aanzien van scholing zouden we kunnen omschrijven als een vorm van “dubbele binding”, ondermeer met betrekking tot de eigen zelfrealisatie door het volgen van een opleiding. Terwijl studenten uit de middenklasse praten over zelfverwezenlijking doorheen hun hogere opleiding, ligt deze manier van zich verhouden tot hoger onderwijs veel moeilijker voor arbeiderskinderen. Ondanks de beloftevolle mogelijkheden die het volgen van een hogere opleiding inhoudt, vormt het tegelijk een bedreiging voor de authenticiteit en het identiteitsgevoel van studenten uit de arbeidersklasse. Deze klasse-hybriditeit, die sterk aanvoeld wordt door leden van de arbeidersklasse, is immers moeilijk verzoenbaar met gevoelens van authenticiteit. Voor studenten uit

de arbeidersklasse vindt authenticiteit veelal zijn betekenis in de mogelijkheid om trouw te blijven aan een zelfbeeld dat geworteld is in hun arbeidersverleden. In het dominante middenklassen-discours kan het eigen zelf zich echter pas ten volle realiseren als het zijn eigen latente mogelijkheden maximaal weet te ontwikkelen. Dit zelf moet ook zien te ontsnappen aan de beteugelende werking van het arbeidersklassebestaan, dat in het huidige politieke en academische discours steeds meer afgeschilderd wordt als nefast voor de zelfontplooiing. In de heersende middenklasse-ideologie van het bestaan van een meritocratische maatschappij wordt het klasse-concept irrelevant en gaat het behoren tot de arbeidersklasse deel uitmaken van een verleden waar men niet trots op dient te zijn. Het mogelijke verlies van iemands culturele identiteit als behorend tot de arbeidersklasse maakt dat arbeiderskinderen hiermee vaak worstelen terwijl ze toch de voordelen van betere kansen en een betere zelfontplooiing nastreven door hoger onderwijs te volgen. Het nastreven van academisch succes betekent voor de arbeidersklasse vaak niet zichzelf vinden, maar in tegendeel zichzelf verliezen in ruil voor een nieuwe, stralende en algemeen aanvaarde middenklassenidentiteit. Tegelijk is het risico reëel dat men als persoon “ontmaskerd” wordt en tot de vaststelling moet komen dat men eigenlijk maar weinig te bieden heeft (Reay, 2001, pp. 337, 338, 340, 341, 343).

Reay e.a. (2001, p. 867) illustreren hoe de disidentificatie met het eigen arbeidersverleden kan gepaard gaan met een vorm van symbolisch geweld. Het etiket dat vaak geplakt wordt op iemand van de arbeidersklasse kan jongeren uit hun arbeidersklassepositie drijven naar onbekend middenklassenterrein toe. Hier is een complexe psychologische paradox werkzaam aangezien het zich bewust disidentificeren met de klasse van oorsprong, wat als een vorm van symbolisch geweld kan beschouwd worden, noodzakelijk is voor het kunnen hersitueren van zichzelf in de meer geprivilegieerde middenklasse. Deze gedachte vinden we ook terug bij Bourdieu: de logica van de symbolische dominantie leidt ertoe dat zij die zich gedomineerd voelen, zullen overgaan tot de vernietiging van datgene wat hen als “gewoon” definieert. Dit is de paradox van hen die gedomineerd worden, en hieraan is volgens Bourdieu geen ontsnappen mogelijk (Reay e.a., 2001, p. 867).

Deze “dubbele binding” met onderwijs wordt vooral in de Engelse samenleving ook duidelijk vanuit de keuze van studenten uit de arbeidersklasse voor een welbepaald opleidingsinstituut. Vooral die studenten uit de arbeidersklasse van wie de academische prestaties en materiële omstandigheden een ruime keuze mogelijk

maken, schijnen te worstelen met tegenstrijdige gevoelens over wat een goede universiteit is voor hen. Zij maken vaak melding van problemen die verbonden zijn met het studeren aan opleidingsinstituten waar traditioneel weinig studenten schoollopen die afkomstig zijn uit de arbeidersklasse. Tegelijk staan velen onder hen afkerig tegenover een keuze voor een instituut waar minderheidsgroepen en arbeiderskinderen talrijker aanwezig zijn aangezien zij dit associëren met een gebrek aan kwaliteitsvol onderwijs. Vooral in het Verenigd Koninkrijk bestaat er immers een officieuze kwaliteitsrangorde van universiteiten (Ball e.a., 2002, p. 62). Deze speelt op een zodanige wijze door in het keuzeproces voor een universiteit dat men slechts jongeren uit de middenklasse terugvindt op de nieuwe universiteiten in de mate dat zij er niet in geslaagd zijn om de benodigde cijfers te halen om toegang te krijgen tot de meer prestigieuze universiteiten (Reay, 2001, pp. 365, 367-368).

Ondanks het feit dat het probleem van de “dubbele binding” zich manifesteert in de levens van tal van arbeiderskinderen die hoger onderwijs aanvatten, is er reden voor hoop dat zij erin slagen om de impact van school- en thuiscultuur op hun leven met elkaar te verzoenen. Ondanks de erkenning van de moeilijkheden die dit met zich mee kan brengen, blijven er immers sterk presterende studenten uit de arbeidersklasse die zich over de bestaande psychische barrières heen zetten en een plaats aan de universiteit ambiëren die de collectieve verwachtingen van leden van de arbeidersklasse overtreft. Deze arbeiderskinderen gaan bewust de uitdaging aan om zich staande te houden tussen een meerderheid van studenten uit hogere klassen (Reay, 2001, p. 338; Reay e.a., 2001, pp. 866-867).

### **3.3 Cultuurgebonden ouderlijke kenmerken**

In wat volgt zullen we enkele ouderlijke kenmerken bespreken die onder de noemer “cultuur” kunnen gevat worden en die een invloed uitoefenen op de schoolprestaties van de kinderen. In algemene termen is de opvoeding immers een socialisatieproces waarbij er een overdracht van cultureel kapitaal plaatsvindt (Marjoribanks, 1994a, p. 206). Meer bepaald bekijken we de bereidheid van ouders om te betalen voor de opleiding van hun kind en de bereidheid om hiervoor schulden aan te gaan, alsook de mate waarin ouders spaargeld opzijgezet hebben om de opleiding van hun zoon of dochter te financieren.

Allereerst beschouwen we de bereidheid van ouders om te betalen voor het hoger onderwijs van hun kinderen als een cultuurgebonden ouderlijke eigenschap. Steelman en Powell (1991, pp. 1508-1522) hebben de samenhang onderzocht tussen deze bereidheid en drie soorten variabelen, met name ouderlijke eigenschappen, eigenschappen van het kind in kwestie en de gezinsstructuur. Wat betreft ouderlijke eigenschappen bleek vooral de hoogte van het gezinsinkomen positief samen te hangen met de bereidheid van ouders om te betalen voor de opleiding van hun kind. Met betrekking tot de gezinsvorm is het van belang dat twee-oudergezinnen meer bereidheid vertonen om studies te betalen dan alleenstaande ouders. Het geslacht van de ouder blijkt ook een rol te spelen: mannen zijn meer geneigd om de opleiding van hun kinderen te financieren. Verder is de continuïteit over generaties een zeer belangrijke factor. Als ouders zelf door hun eigen ouders gesponsord werden in hun opleiding, zullen ze veel meer geneigd zijn om voor de opleiding van hun eigen kinderen te betalen dan wanneer dit niet het geval was.

Aangaande de eigenschappen van het kind zelf zijn vooral de onderwijsprestaties van belang. Naarmate deze hoger zijn, zullen ouders meer geneigd zijn om te betalen voor een verdere opleiding. Hoopvol is dat deze samenhang onafhankelijk blijkt te zijn van de financiële omstandigheden in het gezin. We kunnen hieruit afleiden dat een goed presterend arbeiderskind waarvan de ouders het niet breed hebben, toch een goede kans heeft om zijn/haar ouders bereid te vinden om een verdere opleiding te financieren. De bevindingen met betrekking tot het geslacht van het kind brengen geen duidelijk beeld naar voor.

De belangrijkste verklarende variabele vinden we bij de gezinsstructuur: naarmate een gezin minder kinderen telt, zullen de ouders meer bereid zijn om voor de opleiding van hun kinderen te betalen. Hier zien we een mooi voorbeeld van hoe de gezinsstructuur samenhangt met de gezinscultuur. Uiteraard wordt de structuur meestal gedacht vooraf te gaan aan de cultuur, maar op basis van dit onderzoek kunnen we een dergelijk causaal verband niet leggen.

Stelman en Powell hebben ook onderzocht welke factoren samenhangen met de bereidheid van de ouders om schulden aan te gaan voor de opleiding van hun kind. Ouders worden hiertoe sneller bereid gevonden naarmate hun inkomen en hun opleiding hoger zijn, en naarmate ze getrouwd zijn en minder kinderen hebben jonger dan het kind waarvoor er schulden zouden gemaakt worden. Er kwam geen algemeen effect naar voor met betrekking tot karakteristieken van de student zelf.

De attitude van de ouders ten opzichte van hun kind als een financieel minder onafhankelijk persoon is meer uitgesproken naargelang de opleiding van de ouders hoger is, naargelang zij sterkere onderwijsaspiraties koesteren voor hun kind, en als het kind vrouwelijk is. We merken op dat er in dit onderzoek alleen in deze context een significante directe samenhang werd gevonden met het geslacht van het kind. Opvallend is ook dat er geen samenhang waar te nemen is tussen deze ouderlijke houding en de hoogte van het inkomen.

De mate waarin ouders spaargeld hebben opzij gezet om er de opleiding van hun kind mee te bekostigen, hangt eveneens samen met de hoogte van hun opleiding en met de mate waarin de ouders hoge onderwijsaspiraties koesteren voor hun kinderen. Hierbij blijkt de hoogte van het inkomen eveneens van belang te zijn. Een ouderpaar heeft meer kans om gespaard te hebben voor de opleiding van hun kinderen dan een éénoudergezin. De kans op spaargeld voor de opleiding van de kinderen wordt ook groter naargelang het aantal kinderen in een gezin afneemt. Bij later geboren (hoge geboorterang) is het meer waarschijnlijk dat de ouders geld voorzien hebben voor hun vorming dan voor vroeger geboren.

We zien hier bij Steelman en Powell dat een aantal persoons- en gezinsgebonden kenmerken samenhangen met de bereidheid van ouders om te betalen voor een hogere opleiding voor hun kind. Een bemerking die we hierbij kunnen maken is dat de kostprijs van een hogere opleiding niet in rekening wordt gebracht als een mogelijke factor van belang. Niet alleen bestaan er immers aanzienlijke verschillen in kostprijs tussen verschillende opleidingen, ook een zelfde opleiding weegt op een gedifferentieerde wijze door in het budget van verschillende gezinnen. Kinderen uit minder gegoede gezinnen worden immers vaak gesubsidieerd door de overheid bij het volgen van hogere studies. Het is dan ook goed mogelijk dat deze gedifferentieerde kostprijs inspeelt op de bereidheid van ouders om te betalen voor het hoger onderwijs van hun kinderen.

### **3.4. Individualisering**

Ball e.a. (2002, pp. 51-53) argumenteren dat de keuzes die jongeren uit verschillende sociale klassen maken met betrekking tot onderwijs, te maken hebben met verschillen in biografieën, institutionele habitussen en opportuniteitsstructuren. Met

name stellen zij dat keuzes met betrekking tot hoger onderwijs plaatsgrijpen binnen twee betekenisgevings- en handelingssystemen. Het eerste is cognitief-performatief en impliceert dat het onderscheid tussen de studentenpopulatie van meer of minder prestigieuze instellingen terug te voeren is op hun respectieve prestaties. Het tweede, sociaal-culturele systeem, verwijst naar sociale classificaties van het zelf en van instituties bij de keuze van hoger onderwijs. De auteurs vermelden tevens de zienswijze dat ook prestaties zelf tot stand komen in een sociaal spanningsveld van inspanning, motivatie en afleiding. Sociale klasse is dan ook een belangrijk kenmerk van de context waarbinnen keuzes met betrekking tot hoger onderwijs gemaakt worden. Bourdieu noemt arbeiderskinderen die slagen aan de universiteit de “gelukkige overlevenden” uit die sociale lagen van de bevolking waarvoor het onwaarschijnlijk is dat ze een dergelijke positie kunnen bereiken. Zij zijn uitzonderingen op het vlak van onderwijstrajecten en aspiraties. Volgens Bourdieu en Passeron zijn zij “de minst benadeelden van de meest benadeelden”, aangezien voor de meeste jongeren uit de arbeidersklasse een normale levensloop inhoudt dat ze niet naar de universiteit zullen gaan. Voor velen onder hen doet deze keuze zich zelfs niet als keuze voor. Universitaire studies behoren immers niet tot hun actiehorizon, en hierin verschillen zij van kinderen uit de middenklasse. Keuzes en beperkingen zijn met elkaar verweven in het beslissingsproces van arbeiderskinderen ten aanzien van hoger onderwijs. Vele kinderen uit de werkende klasse geraken immers nooit in een positie van waaruit ze hoger onderwijs kunnen overwegen, terwijl anderen hiertoe wel de mogelijkheid hebben, maar om een aantal redenen zichzelf hiervan uitsluiten (Ball e.a., 2002, pp. 53-54, 70).

Het is echter de vraag of de hierboven vermelde opportuniteitsstructuren en actiehorizons zich nog steeds op een dergelijke beperkende wijze presenteren aan arbeiderskinderen in onze huidige, door individualisering gekenmerkte, samenleving. Lammertyn, Declercq en Hustinx (2001, p. 20) verwijzen met het begrip individualisering naar “het proces van loskomen van individuen uit de oude, lokale, traditionele verbanden die hun gedrag stuurden; uit de *klasse* [eigen cursivering], de stand, de religie, de plaatselijke gemeenschap ... waartoe zij behoren. (...) Individualisering betekent de vervanging van de wijze van leven in de industriële maatschappij door een wijze van leven waarbij de individuen hun biografie zelf (vandaar de term individualisering) moeten produceren, regisseren en samenstellen.” Als één van de oorzaken van individualisering wijzen zij, naast de

toename van economisch kapitaal en de veranderingen op de arbeidsmarkt, op de toename van het cultureel kapitaal. Naast de verhoging van het algemene opleidingsniveau vermelden zij hierbij het verder studeren van een toenemend aantal kinderen uit de arbeidersmilieus (Lammertyn e.a., 2001, p. 22). (Waarmee niet gezegd is dat arbeiderskinderen ook proportioneel aan een inhaalbeweging zouden bezig zijn ten opzichte van hun generatiegenoten uit de middenklasse.) Op deze wijze gepresenteerd, komen de auteurs tot de conclusie dat het verder studeren van steeds meer arbeiderskinderen één van de oorzaken is van individualisering.

We kunnen ons echter afvragen of het verwerven van een hogere opleiding door meer en meer arbeiderskinderen niet evenzeer een gevolg is van de individualiseringstendens, in die zin dat bijvoorbeeld ook arbeiderskinderen belang gaan hechten aan de intrinsieke waarde van opleiding voor hun persoonlijke ontwikkeling als individu. Bij de bespreking van de ‘verburgerlijkingsthese’ bespraken we immers reeds hoe de verlenging van de onderwijsdeelname onder invloed van structurele factoren heeft geleid tot veranderingen in normen en verwachtingen, waardoor deze tendens van langere onderwijsdeelname zichzelf versterkte. Biggart en Furlong (1996, p. 256) maken melding van veranderingen op de arbeidsmarkt en in de economie die ervoor gezorgd hebben dat jongeren in de jaren '90 andere culturele antwoorden op vragen omtrent opleiding en arbeid gingen formuleren dan de vorige generaties. Ondermeer de diploma-inflatie heeft een verandering van de oriëntaties van jongeren uit de arbeidersklasse ten opzichte van onderwijs en arbeidsmarkt in gang gezet in de richting van meer collectivistisch naar meer geïndividualiseerd. Ook Vanderstraeten (1999, p. 520) meent dat de hedendaagse eis van jongeren om hun eigen individualiteit en individuele carrière te ontplooiën meegespeeld heeft bij het feit dat zij in grotere aantallen naar het hoger onderwijs zijn getrokken.

### **3.5. Een tegenstem tegen culturele verklaringen vanuit de Rationele Actie Theorie (RAT)**

We hebben in wat voorafgaat een aantal cultuurgebonden factoren beschreven die arbeiders kunnen beïnvloeden in de keuzes die zij moeten maken ten aanzien van onderwijs. Daartegenover menen Power en Whitty (1998, p. 158) dat

klassenverschillen in keuzes, zelfs voor kinderen met gelijke competentie, het gevolg zijn van verschillende evaluaties van de voordelen van opleiding en dus niet van culturele verschillen in waarden tussen klassen. Zo stelt de Rationele Actie Theorie (RAT), ook wel Rationele Keuze Theorie genoemd, dat mensen handelen in overeenstemming met hun belangen, waarbij ze het nut van hun beslissingen zo groot mogelijk proberen te maken. Succes wordt dan gezien in termen van de economische voordelen die een welbepaalde beslissing inhoudt. Omwille van het bestaan van economische ongelijkheden in de samenleving houden verschillende posities in de samenleving eveneens verschillende kosten, voordelen en kansen in. Het is dan ook de rationele evaluatie hiervan, en niet de culturele factoren, die aan de basis liggen van klassenverschillen in keuzes. Zo wegen de kosten voor opleiding sterker door voor arbeidersklassegezinnen, terwijl de voordelen van opleiding groter zijn voor kinderen uit de middenklasse. Middenklassenkinderen lopen immers het risico op sociale daling indien ze niet deelnemen aan het hoger onderwijs. Daartegenover kunnen arbeiderskinderen hun huidige klassenpositie ook zonder deelname aan het hoger onderwijs vrijwaren, en zelfs enige sociale mobiliteit bewerkstelligen alleen al door hun secundair onderwijs af te maken. De middenklasse houdt dus sterker vast aan de waarde van opleiding aangezien zij meer te verliezen heeft (Hatcher, 1998, pp. 9-10, 16). De Rationele Actie Theorie ziet zich echter geconfronteerd met het onomstotelijke bewijs van een sterke culturele invloed op het levenstraject van kinderen en jongeren (Hatcher, 1998, p. 20).

### **3.6. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen**

Waar zien we nu kansen voor arbeiderskinderen op cultureel gebied om zich te ontwikkelen door middel van een hogere opleiding? Allereerst heeft een algemene verlenging van de deelname aan het hoger onderwijs geleid tot veranderingen in normen en verwachtingen, wat positief is met het oog op de deelname van arbeiderskinderen aan het hoger onderwijs. Deze veranderingen in waarden en verwachtingen lopen parallel met de “verburgerlijkingsthese”, die stelt dat de arbeidersklasse en de middenklasse naar elkaar toe gegroeid zijn tijdens de jongste decennia. In de mate dat deze hypothese opgaat, zal dit een gunstig effect hebben op de opleiding van arbeiderskinderen aangezien de cultuur van hun thuisgezin dan

meer dan vroeger in overeenstemming zal zijn met de heersende dominante cultuur in het onderwijs. Indien een dergelijke overeenstemming ondanks deze evolutie nog ver te zoeken is, kan het arbeiderskind toch een succesvolle onderwijsloopbaan tegemoet gaan indien het de dominante waarden en normen van de onderwijsinstelling weet te internaliseren zonder daarom de eigen cultuur van herkomst te verguizen. Indien het arbeiderskind school- en thuiscultuur op die manier met elkaar weet te verzoenen, maakt het een goede kans in de onderwijswereld. Ook is het een bijna noodzakelijke voorwaarde voor onderwijssucces dat ouders bereid zijn om het hoger onderwijs van hun kinderen te financieren. Deze bereidheid hangt samen met een aantal kenmerken van ouders en kinderen en van de gezinsstructuur. Tot slot vinden we steun voor de stelling dat de individualisering niet alleen als gevolg, maar ook als oorzaak kan gezien worden van de verlenging van de onderwijsdeelname van arbeiderskinderen.

#### **4. Familiale en achtergrondvariabelen**

Adolescenten blijken bij het vermelden van hun motieven voor het al dan niet aanvatten van hogere studies slechts marginaal te verwijzen naar hun milieu van herkomst. Verhoeven D. e.a. (1992, pp. 48-49) besluiten dat zij zich weinig rekenschap geven van het verband en dat er bijgevolg een onbewust maar efficiënt socialisatieproces aan de gang is. Ook andere auteurs menen dat de thuissituatie en de sociale achtergrond van overweldigende invloed zijn op verschillen tussen studenten met betrekking tot studieresultaten (Husén, 1974, p. 88). Coleman stelt zelfs dat scholen van gelijk welke kwaliteit meer effectief zijn voor kinderen met een sterke familiale achtergrond dan voor kinderen met een zwakke familiale achtergrond (Raw & Marjoribanks, 1991, p. 184). Daarentegen gaan er stemmen op die zeggen dat er zich een trend manifesteert van 'ascription' naar 'achievement' en dat iemands herkomst bijgevolg minder dan voorheen invloed uitoefent op zijn/haar onderwijsprestaties (de Graaf & Luijkx, 1992, pp. 430-431). Wij zullen in deze paragraaf proberen na te gaan welke familiale en achtergrondvariabelen een positieve invloed kunnen uitoefenen op het onderwijssucces van arbeiderskinderen.

Uiteraard is het zo dat we in dit werk beschermende factoren bespreken voor het onderwijssucces van arbeiderskinderen die niet exclusief kenmerkend zijn voor de werkende klasse. Ook in dit hoofdstuk zullen beschermende familiale eigenschappen aan bod komen terwijl deze in de betreffende literatuur niet altijd gekoppeld worden aan een bepaalde klasse. Willis vermeldt in dit verband dat individuele arbeiderskinderen kunnen slagen in het onderwijs, maar nooit de hele klasse. Dit wijst volgens hem om de noodzaak om dit gegeven te onderzoeken op een ander analyseniveau dan de arbeidersklasse als geheel (Harker, 1990, p. 104). Daarom bekijken we in dit hoofdstuk vooral het gezin en de familie. Ook uit de theorie van Bourdieu kunnen we afleiden dat de reproductie van familiale groepen meer significant is dan die van volledige klassen (Harker, 1990, p. 104). Hierbij aansluitend vermeldt Mehan (1992, pp. 2, 10) hoe vanaf het midden van de jaren '70 vragen gesteld werden bij macrosociologische benaderingen. Zo was er kritiek op modellen van bereikte status omdat deze niet in staat zouden zijn om differentiële academische prestaties te verklaren. Mehan benadrukt dan ook de noodzaak van het

differentiëren *binnen* maatschappelijke groepen, zowel voor de arbeidersklasse als voor hogere klassen, en dit als alternatief voor het alleen differentiëren *tussen* maatschappelijke groepen.

Bij deze bespreking van familiale en achtergrondvariabelen die een gunstige invloed hebben op schoolprestaties, dienen we wel een kritiek van Rumberger in acht te nemen. Deze auteur kaart het gebrek aan onderzoek aan naar de eigenlijke processen waardoor familiale achtergrond academisch succes beïnvloedt (de zogenaamde ‘black box’) (Marjoribanks, 1998a, p. 262).

In heel dit werkstuk, maar in het bijzonder in de literatuur over beschermende familiale en achtergrondvariabelen voor goede schoolprestaties van kinderen, worden we geconfronteerd met een verscheidenheid aan operationalisering van deze “goede schoolresultaten”. Om genoeg materiaal ter beschikking te hebben over dit onderwerp, hebben we deze verschillende operationalisering trachten te integreren in deze tekst. We zien ons hier dus genoodzaakt om onderwijssucces ruimer te interpreteren dan onze eigen vooropgestelde indicator, met name het behalen van een universitair diploma. Als “proxi-variabelen” zullen dan ook aan bod komen: onderwijsprestaties, veerkracht van kinderen en gezinnen, de waarschijnlijkheid van het naar de universiteit gaan, het behalen van een diploma door een voormalige vroegtijdige schoolverlater, de uiteindelijke bereikte status van kinderen, de onderwijs- en beroepsaspiraties van kinderen en de stabiliteit van de intelligentie.

We zullen in dit hoofdstuk eerst enkele theoretische kaders bespreken die een antwoord trachten te geven op de vraag hoe de familiale achtergrond nu precies het schoolsucces van kinderen beïnvloedt. Daarna zullen we de beschermende invloed van een aantal concrete familiale en achtergrondvariabelen bespreken die betrekking hebben op de opvoeding. We bekijken de familiale steun, de ouderlijke stijl en de aspiraties van de ouders. Tenslotte bespreken we de contacten die het gezin onderhoudt met de gemeenschap.

#### **4.1. Theoretische kaders**

Allereerst zullen we de principes van de statuscongruentietheorie uitleggen. Deze theorie gaat ervan uit dat de status van een individu bestaat uit verschillende

aspecten of dimensies. De statuscongruentietheorie stelt verder dat elk individu ernaar streeft om in de verschillende statusdimensies die voor hem/haar relevant zijn, hiërarchische posities in te nemen die aan elkaar gelijkwaardig zijn. Het individu streeft dus naar statuscongruentie. Hij/zij zal trachten zijn/haar diverse sociale posities zodanig op elkaar af te stemmen dat een sociale status bereikt wordt waarvan de componenten in evenwicht zijn met elkaar (Lammertyn, 1992b, p. 683; Verhoeven D. e.a., 1992, p. 12). Er wordt ook maatschappelijke druk uitgeoefend op het individu om dit te doen. Wanneer een individu namelijk in elk opzicht een statuscongruente positie inneemt, is het voor de sociale omgeving duidelijk hoe dit individu kan tegemoet getreden worden, en dit vergemakkelijkt het maatschappelijk verkeer (Vandekerckhove en Huyse, 1976, pp. 55-56). Typerend voor een situatie van statusincongruentie is dat het onzekerheid met zich meebrengt, zowel voor het individu dat nooit zeker is vanuit welke statushiërarchie het zal beoordeeld worden, als voor de sociale omgeving die niet weet hoe ze het statusincongruente individu moet benaderen (Berting, 1965, pp. 4-5).

Vanuit deze theorie wordt duidelijk dat arbeiderskinderen die een universitair diploma weten te behalen zich in een enigszins statusincongruente positie begeven in vergelijking met hun klasse van oorsprong. Bijgevolg moeten we trachten te verklaren waarom een aantal kinderen uit de arbeidersklasse toch deze stap zetten. Het vooruitzicht van een statusincongruente studiekeuze blijkt namelijk nauwelijks een bewust remmend effect te hebben (Verhoeven D. e.a., 1992, p. 47). Hiervoor zijn er een vijftal mogelijke verklarende factoren aan te halen.

Allereerst is het zo dat de statuscongruentietheorie reeds veel vroeger begint te spelen dan bij de overgang naar het hoger onderwijs. Wanneer het individu reeds in zijn/haar ganse onderwijsloopbaan een bepaalde mate van statusincongruentie heeft opgebouwd, is het zeer waarschijnlijk dat het zijn/haar sociaal referentiekader intussen heeft aangepast aan de hogere sociale klassen. De sociale kost van het 'breken' met dit sociaal referentiekader door geen hogere studies aan te vatten zou dan groter zijn dan de winst die bekomen wordt ten aanzien van het milieu van herkomst (Verhoeven D. e.a., 1992, pp. 115-116, 126). Anderzijds is het ook zo dat men kan trachten om de statusincongruentie enigszins te beperken door een minder prestigieuze richting aan te vatten in het universitair hoger onderwijs (Vandekerckhove en Huyse, 1976, p. 80). Verder is het mogelijk dat de statusincongruente positie waarin het individu verkeert tot op zekere hoogte voor de

sociale omgeving verborgen kan blijven. Wanneer dit niet het geval is, kan het individu toch sterk genoeg zijn om een relatief grote mate van statusincongruentie te dragen (Vandekerckhove en Huyse, 1976, p. 7). Het is echter ook niet ondenkbaar dat een arbeiderskind zich mét de steun van zijn/haar thuismilieu in een statusincongruente positie zou begeven door het aanvatten van universitaire studies. Vandekerckhove en Huyse (1976, pp. 135, 139) geven namelijk aan dat het zoeken van economische geborgenheid een typische waarde is voor de arbeidersklasse. Het is dan ook zeer goed mogelijk dat het streven naar statuscongruentie ondergeschikt wordt aan andere waarden waaronder het nastreven van economische zekerheid, en dat het arbeiderskind van daaruit universitaire studies kan aanvatten mét de steun van zijn/haar ouderlijk milieu.

Coleman tracht de relatie tussen familiale context en onderwijsprestaties van kinderen te verklaren met behulp van de concepten ‘menselijk kapitaal’ en ‘sociaal kapitaal’, en hoe de interactie tussen beide de schooluitkomsten kan beïnvloeden. Menselijk kapitaal bepaalt het aanwezige potentieel voor de opbouw van een omgeving thuis en is afhankelijk van de opleiding die de ouders genoten hebben. Sociaal kapitaal verwijst daarentegen naar de sterkte van de relaties tussen ouders en hun kinderen. Coleman beweert verder dat de hoeveelheid menselijk kapitaal van de ouders er niet toe doet voor de onderwijsprestaties van een kind indien dit menselijk kapitaal niet samengaat met voldoende sociaal kapitaal (Marjoribanks, 1992b, p. 529; Marjoribanks, 1998a, p. 270). Hieruit kunnen we afleiden dat de relatie tussen ouders en kind voor Coleman zo mogelijk nog belangrijker is dan het opleidingsniveau van de ouders.

Rosen heeft met het concept van het prestatiesyndroom een sociaal-psychologisch kader geconstrueerd om familiale leeromgevingen te bestuderen. Hij stelt dat families die sterk prestatiegericht zijn onderscheiden kunnen worden op basis van de verhouding die ze ten toon spreiden tussen prestatietraining voor de kinderen, onafhankelijkheidstraining, prestatiegerichte waarde-oriëntaties en onderwijs- en beroepsaspiraties. Door het samenspel van prestatietraining en onafhankelijkheidstraining komt de prestatiemotivatie tot stand die kinderen ertoe aanzet om hard te werken en te trachten uit te blinken in situaties die zich hiertoe lenen. Volgens Rosen staat het terrein waarop het kind zich wil inspannen om uit te blinken echter niet vast. Tenzij de ouders hoge onderwijsaspiraties koesteren, zullen

de andere beschreven socialisatieprocessen dan ook niet noodzakelijk samengaan met succesvolle schoolresultaten (Marjoribanks, 1996a, pp. 349-350).

Bronfenbrenner en Ceci hebben met hun bio-ecologisch model van menselijke ontwikkeling een theorie ontworpen ter verklaring van de relatie tussen ontwikkelingsuitkomsten van jongeren, nabije omgevingen en de globale omgevingscontext. Zo stellen zij dat ontwikkelingsuitkomsten van adolescenten correleren met processen in de nabije omgeving, zoals familiale processen, zowel als met de globale omgevingscontext waarin de nabije omgevingen zijn ingebed. Verder zijn de effecten van de nabije omgevingen op de uitkomsten volgens het bio-ecologisch model sterker dan de effecten van de ruimere omgevingscontexten, hoewel de omgevingscontexten natuurlijk ook zowel de nabije processen als de ontwikkelingsuitkomsten beïnvloeden. Terwijl zowel de ruimere omgevingscontext als individuele kenmerken bijdragen tot variaties in uitkomsten, stellen Bronfenbrenner en Ceci dat de nabije omgeving de invloed van ruimere contexten en individuele kenmerken op uitkomsten van ontwikkeling medieert (Marjoribanks, 1998b, pp. 328-329). In Blooms analyse van stabiliteit en verandering in menselijke eigenschappen, stelt hij dat de totale omgeving die een individu omringt, samengesteld is uit verschillende subomgevingen. De ontwikkeling van een specifieke menselijk eigenschap zou dan samenhangen met een welbepaalde subomgeving (Marjoribanks, 1992a, p. 392).

Volgens McClelland worden variaties in aspiraties van adolescenten vaak onderzocht met behulp van twee uiteenlopende theoretische kaders. De culturele verklaring ziet aspiraties als het resultaat van socialisatieprocessen die verschillend verlopen naargelang de sociale herkomst van het gezin. Daarentegen gaat de structurele verklaring ervan uit dat individuen van gedepriveerde sociale lagen van de bevolking zich geconfronteerd zien met grenzen aan hun handelingsmogelijkheden, op basis waarvan zij hun doelstellingen gaan bijstellen. McClelland biedt een alternatief door beide verklaringsmodellen te integreren. Volgens hem zijn het de socialisatieprocessen die individuen ertoe brengen om bepaalde doelstellingen voorop te stellen. Door de overdracht van een bepaalde vorm van cultureel kapitaal krijgt het individu de middelen die nodig zijn om de gestelde doelen op een succesvolle manier na te streven. Doordat mensen echter steeds nagaan wat voor hen haalbaar is in hun specifieke situatie, oefenen structurele

beperkingen hun invloed uit op de voornoemde culturele processen via de percepties van opportuniteitsstructuren (Marjoribanks, 1992a, pp. 381-382).

## **4.2. Beschermende factoren**

Marjoribanks heeft bij Australische adolescenten onderzoek verricht naar de samenhang tussen familiale achtergrondvariabelen en variabelen die verband houden met schoolresultaten. Algemeen komt hij tot de conclusie dat de familiale leeromgeving een sterke samenhang vertoont met de onderwijsaspiraties van adolescenten, en een minder sterke samenhang met de beroepsaspiraties. Verder correleert de familiale omgeving ook met de academische performantie van kinderen (Marjoribanks, 1998a, p. 261; Marjoribanks, 1998b, p. 328; Marjoribanks, 2002, pp. 33-34).

### **4.2.1. Opvoeding**

#### **4.2.1.1. Familiale steun**

Allereerst zijn er de variabelen die betrekking hebben op de opvoeding. Familiale steun tijdens de kindertijd en adolescentie is ongetwijfeld één van de belangrijkste variabelen voor goede resultaten van kinderen in het onderwijs. Vele onderzoekers argumenteren immers dat zorg en steun essentieel zijn voor goede onderwijsprestaties (Husén, 1994, pp. 97-98; Vandekerckhove & Huyse, 1976, p. 45; Howard e.a., 1999, p. 313). Howard en Johnson (2000, pp. 232, 236) voerden in Australië een kwalitatief onderzoek uit bij leerkrachten en leerlingen uit het lager onderwijs naar beschermende factoren die veerkracht bij leerlingen bevorderen. Zij benadrukken het belang van consistentie en kwaliteit van zorg en steun tijdens de kindertijd en adolescentie, evenals van het onderhouden van ondersteunende relaties en van het voorzien in onvoorwaardelijke liefde en het bieden van een basis om op terug te vallen. Mann (1998, pp. 219, 220, 222) heeft in het Verenigd Koninkrijk een onderzoek uitgevoerd naar de invloed van moeders uit de arbeidersklasse op het onderwijssucces van hun dochters in het secundair onderwijs en stelt eveneens het

belang voorop van emotionele steun door de moeder aangezien zij de meest betekenisvolle persoon is voor studerende meisjes uit de arbeidersklasse. Het is noodzakelijk dat deze meisjes de verzekering van veiligheid en aanvaarding door de moeder krijgen. Een slechte emotionele relatie met de moeder blijkt namelijk steeds tot bitterheid, woede en slechte prestaties op school te leiden.

Howard e.a. (1999, pp. 312, 313) stellen, op basis van een Australische literatuurstudie naar factoren die veerkracht bevorderen, dat familiale zorg en steun de basis leggen voor vertrouwensrelaties doorheen het leven en dat zij dus het fundament vormen voor een gezonde toekomstige ontwikkeling van kinderen. Het belang van steun door de familie en van zorgzaam ouderlijk gedrag wordt ook benadrukt door Catterall (1998, pp. 302, 306, 322), die een onderzoek heeft uitgevoerd naar veerkrachtige onderwijsresultaten van Amerikaanse jongeren afkomstig uit verschillende etnische groepen bij de overgang naar het secundair onderwijs. Nettles, Mucherah & Jones (2000, p. 49) hebben een Engelse synthese gepubliceerd van onderzoek naar veerkracht bij leerlingen uit het lager en middelbaar onderwijs. Volgens hen hangt familiale steun samen met goede academische prestaties en andere positieve sociale en emotionele uitkomsten, aangezien zorg en steun deze leerlingen bescherming bieden tegen de schadelijke effecten van stressvolle gebeurtenissen en omstandigheden. Ook Gonzalez en Padilla (1997, pp. 302-303) komen tot de conclusie dat familiale steun leidt tot betere onderwijsprestaties. Het opzet van hun onderzoek was het identificeren van factoren die bijdragen tot de schoolse veerkracht en onderwijsprestaties van Mexicaans-Amerikaanse middelbare school-studenten.

Wayman (2002, pp. 168-169) deed een onderzoek bij Mexicaans-Amerikaanse en blanke leerlingen uit het secundair onderwijs die na vroegtijdig schoolverlaten toch terugkeerden naar de schoolbanken. Om deze reden beschouwt de onderzoeker hen als veerkrachtige studenten, en is hij met behulp van logistische regressie nagegaan welke factoren in positieve zin hebben bijgedragen aan het hervatten van de studies. Onder de betekenisvolle omgevingsfactoren rekent hij de steun van de familie voor het afmaken van de opleiding, en meer algemeen het belang van positieve contacten met volwassenen, zij het met verwanten of leerkrachten, om ondersteuning te bieden en vertrouwen aan te kweken. Edwards (2001, p. 16) specificeert dit door te stellen dat kinderen met minstens één iemand een zorgzame relatie nodig hebben. Tegenover deze eerder “minimalistische” opvatting stellen Werner en Smith de

beschikbaarheid van meerdere zorgverstrekkers in het huishouden, buiten de moeder, die allen bereid zijn om het kind aanzienlijke aandacht te geven in de (vroege) kindertijd, als een beschermende factor voorop (Howard e.a., 1999, p. 312). Ook Munns en McFadden (2000, p. 71) beschrijven voor het Verenigd Koninkrijk hoe jongeren in het tweedekansonderwijs nood hebben aan voldoende sociale en emotionele steun van significante volwassenen, zodat opleiding in hun leven een haalbare optie kan worden.

Ook vermelden Sameroff e.a. (1993, p. 80), die in de Verenigde Staten een longitudinaal onderzoek hebben uitgevoerd naar de stabiliteit van de intelligentie van 4- tot 13-jarige blanke en zwarte kinderen, het belang van sociale steun door het gezin en de familie, opdat het intelligentieniveau van kinderen zich zo optimaal mogelijk zou ontwikkelen. Steelman en Powell (1991, p. 1526) bespreken ouderlijke steun als reden voor uitzonderingen op algemeen gangbare klassenongelijkheden inzake onderwijs. Hierin zien we dus een kans voor arbeiderskinderen om door te dringen tot het hoogste niveau in het onderwijswezen.

#### **4.2.1.2. Ouderlijke stijl**

Met betrekking tot de ouderlijke stijl is allereerst de aanwezigheid van adequate en consistente rolmodellen een beschermende factor voor het ontwikkelen van veerkracht in de kindertijd (Howard e.a., 1999, p. 312). Tijdens de adolescentie blijkt vooral de aanwezigheid van structuur en regels van belang te zijn (Howard e.a., 1999, p. 312).

Verder zou een gezagvolle ouderlijke stijl voordelige effecten hebben op de competentie en aanpassing van adolescenten op tal van domeinen. Deze gezagvolle ouderlijke stijl bestaat uit een aantal ouderlijke kenmerken zoals het bieden van emotionele steun, het stellen van hoge verwachtingen, het verlenen van de nodige autonomie aan het kind, en duidelijke communicatie in beide richtingen, alsook de individualistische versus collectivistische waarde-oriëntaties van ouders en hun pogingen om een democratische leeromgeving tot stand te brengen. Een dwingende, autoritaire ouderlijke stijl die geen rekening houdt met de behoefte van adolescenten om meer eigen beslissingen te nemen, resulteert in minder goede uitkomsten (Marjoribanks, 1996b, p. 4). Vanwege de ouders is dan ook een sterk en consistent

leiderschap vereist, evenwel zonder repressieve of verwerpende houding (Howard e.a., 1999, p. 312). Ook volgens Veenstra en Kuyper (1998, pp. 357, 370) gaat van een autoritatieve opvoedingsstijl een positieve invloed uit op de schoolprestaties van kinderen. Deze stijl kenmerkt zich door betrokkenheid, ondersteuning en controle, waarbij het aanmoedigen van zelfstandig gedrag centraal staat. Het is van belang dat ouders en kinderen samen overleggen over belangrijke keuzes, maar dat het kind uiteindelijk zelf verantwoordelijk is. De Witte, Hooge en Walgraeve (2000, pp. 135, 136) beschrijven hoe het opvoedingsgedrag van de moeder significant samenhangt met een leerlingentype dat zich sterk inzet voor de school en er zich goed voelt. Het uitgesproken opvolgen van het kind door de moeder, gecombineerd met een grotere responsiviteit van de moeder ten aanzien van het kind, bevorderen het hard werken voor school. De auteurs benadrukken dat het hier dus niet gaat om controle die éénzijdig vanuit de verwachtingen van de ouders gestuurd wordt en blind is voor de behoeften van het kind.

Ook ouderlijke betrokkenheid blijkt een rol van betekenis te spelen bij schoolprestaties. Hoe meer ouderlijke betrokkenheid, hoe beter, zo stellen Edwards en Alldred (2000, p. 438) na een onderzoek in het Verenigd Koninkrijk bij kinderen uit het lager en secundair onderwijs naar hoe zij de school-thuisrelaties percipiëren en ermee omgaan. Gonzalez en Padilla (1997, pp. 302-303) definiëren deze ouderlijke betrokkenheid als het instellen van hoge standaarden en het helpen bij huiswerk waar dit mogelijk is. Ouderlijke betrokkenheid leidt tot betere schoolresultaten, beter gedrag en een effectiever functioneren van scholen doordat ouders er hun inbreng doen. Vickers (1994, p. 263) is tot deze vaststelling gekomen na een onderzoek naar verschillen in familiaal functioneren bij Amerikaanse lagere school-kinderen die risico lopen op schoolvertraging. Ouderlijke betrokkenheid bleek in een Amerikaans onderzoek van Paulson (1994, pp. 250, 254) naar de relaties tussen ouderlijke stijl en betrokkenheid en schoolprestaties van middelbare school-studenten zelfs een sterkere invloed te hebben dan ouderlijke stijl. Paulson vermeldt hierbij uitdrukkelijk dat generalisatie van de resultaten van het onderzoek mogelijk is naar zowel scholieren uit de arbeidersklasse als uit de middenklasse die aan het begin staan van het secundair onderwijs.

Voor schoolsucces blijkt het van belang te zijn dat ouders actief participeren aan het onderwijstraject van hun kinderen en dat ze zich op die manier onderwijs- en prestatie-ondersteunend gedragen (Verhoeven J. C. en Kochuyt, 1993, p. 145;

Wielemans, 2000, pp. 77-78). Ook Marjoribanks (1996b, p. 5) benadrukt het belang van ouderparticipatie bij schooltaken voor het onderwijssucces van de kinderen in een onderzoek naar de samenhang tussen verschillende dimensies van ouderschap en de schoolresultaten van 11-jarige Australische kinderen.

In een Nederlands onderzoek bij leerlingen uit het secundair onderwijs stellen Veenstra en Kuyper (1998, pp. 357, 370) echter vast dat de relatie tussen onderwijsondersteunend gedrag in de vorm van huiswerkcontrole door de ouders, en de prestaties van hun kinderen negatief is. De verklaring hiervoor zoeken de auteurs bij het feit dat, naarmate de prestaties van hun kinderen slechter zijn, ouders meer onderwijsondersteunend gedrag gaan vertonen. De prestaties van het kind gaan in dit geval dus causaal vooraf aan dit gedrag van de ouders. De auteurs stellen echter eveneens dat onderwijsondersteunend gedrag vanwege de ouders ook gunstig kan zijn voor schoolprestaties indien dit gedrag niet alleen maar een reactie is op slechte onderwijsresultaten, maar integendeel voortkomt uit bepaalde opvoedingsprincipes van de ouders. Ook Kraaykamp (2000, p. 183) vermeldt zowel de positieve als de negatieve mogelijke uitwerking van onderwijsondersteunend gedrag en ouderlijke betrokkenheid. In positieve zin kan de ouderlijke belangstelling voor school als een sociale hulpbron fungeren in de relatie tussen ouders en kinderen. Dit resulteert in een sterkere band waardoor de normen en verwachtingen over het belang van scholing duidelijker en overtuigender worden overgebracht.

Het aanmoedigen van onafhankelijkheid en autonomie bij het kind blijkt eveneens een factor van belang in het bereikte onderwijsniveau van het kind. Howard en Johnson (2000, p. 327) spreken van het stimuleren van maturiteit bij het kind. Mann (1998, pp. 216-217) beschrijft de nadruk die gelegd wordt op vrouwelijke autonomie in moeder-dochterrelaties uit de arbeidersklasse. Traditioneel worden de discussies tussen moeder en dochter hier dan ook min of meer op basis van gelijkheid gevoerd, in tegenstelling tot deze tussen vader en dochter. Niet alleen in het algemeen, maar ook met betrekking tot schoolwerk, dient het kind in zijn/haar autonomie gestimuleerd te worden. Het komt er dus op aan om het kind niet constant op de vingers te zien (Mann, 1998, pp. 218-219). Marjoribanks (1996b, p. 4) vermeldt nog de positieve invloed op de schoolse resultaten van het stimuleren van persoonlijke autonomie en medebeslissingsbevoegdheid in de familie vanwege de familiale omgeving. In een ander onderzoek bekijkt Marjoribanks de relaties tussen enerzijds etniciteit, gender, sociale status en de familiale leeromgeving, en anderzijds de

schoolresultaten van 16-jarige Australische adolescenten. In dit onderzoek stelt hij vast dat aansporing door de familie tot onafhankelijkheid en individualiteit positief gerelateerd is met de schoolresultaten van jongeren (Marjoribanks, 1994b, p. 91).

Met het oog op de onderwijsprestaties van kinderen dient eveneens de communicatie tussen ouders en kind in het oog gehouden te worden. Zowel Wielemans (2000, pp. 70-71) als Mann (1998, pp. 217, 219) leggen de nadruk op het belang van wederzijdse communicatie tussen ouders en kind. Moeders uit de arbeidersklasse hanteren soms familiediscussies als een deel van het proces om hun kinderen strategieën te laten ontwikkelen voor het omgaan met culturele veranderingen en emotionele stress (Mann, 1998, p. 222). Duidelijke communicatie in twee richtingen heeft dus positieve effecten op de competentie van adolescenten en bevordert hun aanpassing op verschillende domeinen (Marjoribanks, 1996b, p. 4).

Het doorbrengen van tijd met de kinderen om hen verbale en sociale vaardigheden over te brengen blijkt eveneens een beschermende factor voor kinderen te zijn, evenals het voorzien in een constructief gebruik van vrije tijd (Howard e.a., 1999, p. 312). Volgens Veenstra en Kuyper (1998, pp. 357-358) gaat er een effect uit op de onderwijsprestaties van het aantal contacturen tussen ouders en kinderen. Kinderen die meer contact hebben met hun ouders zouden meer voordeel kunnen halen uit de ouderlijke kennis en vaardigheden en zouden meer huiswerk maken en meer schoolopdrachten op tijd afwerken dan kinderen die vaak alleen thuis zijn.

#### **4.2.1.3. Aspiraties van de ouders**

Het blijkt dat ook de aspiraties die de ouders – en dan vooral de moeder – koesteren met betrekking tot de schoolcarrière van hun kinderen een stuwende factor kunnen zijn. Dergelijke aspiraties kunnen voortkomen uit het feit dat één van de ouders – vaak de moeder – neerwaarts mobiel is geweest door haar huwelijk en zich dus na haar huwelijk in een lagere sociale klasse bevindt dan die waaruit ze afkomstig is. Vaak zal zij echter de waarden die in dat hogere milieu heersen met betrekking tot onderwijs trachten door te geven aan haar kinderen en hen bijgevolg stimuleren om universitair onderwijs aan te vatten (Vandekerckhove en Huyse, 1976, pp. 44, 75). Ook in het onderzoek van Tan (1998, p. 8) zijn er indicaties dat, indien de vader

laaggeschoold is, het onderwijsniveau van de moeder wel degelijk een invloed uitoefent op de onderwijsprestaties van de kinderen.

Verder kan de moeder ook hoge onderwijsaspiraties koesteren voor haar kinderen – en dan vooral voor haar dochters – vanuit emancipatorische overwegingen. Mann (1998, pp. 214-216, 218-219) heeft in haar kwalitatief onderzoek naar de invloed van moeders uit de arbeidersklasse op het onderwijssucces van hun dochters vastgesteld dat meisjes uit de arbeidersklasse vaak geen aanmoediging van hun vader kunnen verwachten in hun onderwijsloopbaan. Daartegenover leveren moeders uit traditionele arbeidersklassegezinnen vaak inspanningen om te breken met het traditionele rollenpatroon vanuit het verlangen om te emanciperen uit de eigen klasse- en/of genderrol. Van hieruit gaan zij de opleiding van hun dochters aanmoedigen door de aandacht te vestigen op de eigen verloren carrièremogelijkheden en hopeloze jobvoorzichten, waarbij ze de nadruk leggen op het genderaspect van verloren kansen. Vaak leven deze moeders in frustratie met de hen toebedeelde genderrol vanuit de ervaring dat enkel de jongens uit het eigen gezin van herkomst mochten verder studeren. Zij geven hun eigen dochters de boodschap dat onderwijs cruciaal is voor emancipatie door te benadrukken dat een goede opleiding belangrijker is dan een vroeg huwelijk. Wanneer de dochter zich gaat identificeren met de aspiraties van haar moeder, geeft dit een positieve impuls aan haar schoolloopbaan. Op die manier vormen moeders vaak een tegengewicht tegenover een familiecultuur die negatief staat tegenover opleiding.

In een kwalitatief onderzoek bij Leuvense universiteitsstudenten zijn Declercq en Lammertyn (z.d., p. 70) de achtergrond van financiële moeilijkheden nagegaan, alsook de manier waarop de studenten in kwestie hiermee omgaan. Zij stellen vast dat aanmoediging door de ouders één van de redenen is waarom deze studenten toch aan de universiteit gaan studeren, ondanks de financieel moeilijke situatie.

Marjoribanks (1992b, pp. 532, 533) heeft de relaties onderzocht tussen het opvoedkundig kapitaal van gezinnen, individuele kenmerken van kinderen en hun onderwijsprestaties. In het kader van dit onderzoek maakt hij gebruik van de noties menselijk en sociaal kapitaal die we ook bij Coleman terugvinden (zie 4.1). De onderzoeker stelt vast dat er een, weliswaar zwakke, relatie bestaat tussen de aspiraties van ouders en de prestaties van hun kinderen in gezinnen met veel menselijk en sociaal kapitaal. Ook in gezinnen gekarakteriseerd door weinig menselijk en sociaal kapitaal is er een correlatie tussen de aspiraties van de ouders en

de prestaties van kinderen, maar alleen voor jongens. Dit kan te maken hebben met de vaststelling dat ouders hogere aspiraties koesteren voor zonen dan voor dochters in families met weinig sociaal kapitaal. Ook in ander onderzoek komt hij tot de vaststelling dat de aspiraties van de ouders samenhangen met de schooluitkomst van de kinderen (Marjoribanks, 1994b, p. 91). Verder blijken de aspiraties van de ouders ook te correleren met de aspiraties van de kinderen zelf. De correlatie is iets sterker met de onderwijsaspiraties van kinderen dan met hun beroepsaspiraties (Marjoribanks, 1992a, pp. 381, 387, 390, 392; Marjoribanks, 1996a, p. 354; Marjoribanks, 1998b, pp. 331, 334). Ook blijkt het zo te zijn dat de ouderlijke aspiraties samenhangen met de onderwijs- en beroepsaspiraties van adolescenten van verschillende bekwaamheid en sociale statusachtergrond (Marjoribanks, 1998a, p. 261).

Het onderhouden van hechte relaties met zorgzame ouders die hoge verwachtingen koesteren is een voordelige sociale bron voor kinderen en adolescenten met het oog op een veerkrachtige uitkomst, zo wijst veerkrachtonderzoek uit (Nettles e.a., 2000, p. 49). Verder citeert Marjoribanks Kahl die in 1953 reeds vaststelde dat intellectuele bekwaamheid en familiale status weliswaar goede voorspellers zijn van de onderwijs- en beroepsaspiraties van middelbare school-jongens, maar dat het vooral de oriëntaties van de ouders zijn die bijdragen tot verschillen in ambities van deze jongens (Marjoribanks, 1997, p. 64). De complexiteit van de relaties tussen familiale variabelen en de aspiraties van studenten wordt echter geïllustreerd door de aard van de relatie tussen de aspiraties van ouders en de beroepsaspiraties van adolescenten. Tot op een bepaald niveau van ouderlijke aspiraties blijkt deze variabele positief gerelateerd te zijn met de beroepsaspiraties van adolescenten. Nadat deze drempelwaarde overschreden wordt, hangt een verdere stijging van de ouderlijke aspiraties echter niet langer samen met veranderingen in de beroepsaspiraties van adolescenten (Marjoribanks, 1992a, pp. 390-391). Verder blijkt niet alleen het ouderlijk gedrag maar vooral de perceptie die de adolescent heeft van het ouderschap van belang te zijn voor de uitkomst van zijn/haar prestaties (Marjoribanks, 1992a, pp. 387, 390; Marjoribanks, 1994a, pp. 205, 209, 211, 213; Paulson, 1994, p. 256; Marjoribanks 1996a, p. 357; Marjoribanks, 1997, pp. 59, 61, 62, 64, 65; Marjoribanks, 1998a, p. 270; Marjoribanks 1998b, p. 228, 334). Kinderen spelen immers een actieve rol in het construeren en reconstrueren van ervaring. Het socialisatieproces dat kinderen

doorlopen moet dan ook fundamenteel als een tweerichtingsverkeer beschouwd worden.

#### **4.2.2. Contacten van het gezin met de gemeenschap**

Een sterk sociaal netwerk is een belangrijke ondersteunende variabele voor de schoolse prestaties van arbeiderskinderen (Verhoeven J. C. en Kochuyt, 1993, p. 174; Meijnen en Riemersma, 1992, p. 38). Vele auteurs benadrukken het belang van zowel formele als informele steun door de gemeenschap (McCubbin & McCubbin, 1988, pp. 248, 249; Catterall, 1998, p. 306; Howard e.a., 1999, p. 312; Nettles e.a., 2000, p. 49; Wayman, 2002, pp. 168-169). Pryor-Brown en Cowen (1989, p. 214) vermelden hoe sociale steun als buffer kan fungeren om de nefaste invloed van stresserende gebeurtenissen op kinderen af te zwakken en een succesvolle aanpassing te bevorderen. Dit kan sociale steun door verwanten, vrienden en welzijnswerk impliceren, maar het kan evenzeer gaan om de rol die jeugdverenigingen kunnen spelen bij de verbetering van vaardigheden en het aanleren van nieuwe vaardigheden (Howard & Johnson, 2000, pp. 332, 333). In elk geval is een informeel en multigenerationeel netwerk van verwanten en vrienden een belangrijke troef tijdens de adolescentie (Howard e.a., 1999, p. 312). Naast de uitgebreidheid van het sociaal netwerk van de ouders en van de adolescent, is ook de sociale status van dit netwerk van belang. Zo kan het voor de onderwijsprestaties van kinderen uit arbeidersmiddens een stimulans zijn als de ouders of de jongeren zelf in hun sociaal netwerk contacten met het niet-arbeidersmilieu hebben opgebouwd (Huysse, 1960, p. 48; Wielemans, 2000, pp. 68-69).

Samen met de sterkte van het sociaal netwerk vermelden we ook de woonomgeving als een factor van belang. Het sociaal kapitaal waarop kinderen een beroep kunnen doen, verschilt namelijk naargelang de plaats waar het gezin woont. Bourdieu omschrijft sociaal kapitaal als het aggregaat van de eigenlijke of potentiële bronnen die verbonden zijn met het bezitten van een duurzaam netwerk van meer of minder geïnstitutionaliseerde relaties van wederzijdse bekendheid en erkenning – of in andere woorden, met het lidmaatschap van een groep – die elk van haar leden voorziet van de steun van het collectief bezeten kapitaal, wat hen in staat stelt om van allerlei voordelen te genieten (Bourdieu, 1986, pp. 248-249). Een sociaal

homogene gemeenschap naar klasse beperkt de mogelijkheden die kinderen hebben om in contact te komen met leden van verschillende sociale groepen. Dit legt ook een beperking op aan de toegang tot informatie, het leggen van sociale contacten en de mogelijkheid van sociale beïnvloeding door verschillende maatschappelijke groepen. Op dergelijke wijze kan de woonomgeving aspiraties en schoolprestaties beïnvloeden (Flanagan, 1993, p. 362). De meest stimulerende omgeving voor arbeiderskinderen impliceert dan ook een integratie van verschillende lagen van de bevolking. In het kader van dit sociaal netwerk en het sociaal kapitaal waarop kinderen al dan niet een beroep kunnen doen, is Bourdieu heel concreet met betrekking tot kansen voor arbeiderskinderen om door te dringen in het hoger onderwijs. Volgens hem onderscheiden arbeiderskinderen die deelnemen aan het hoger onderwijs zich van niet-deelnemende arbeiderskinderen doordat de eerste groep een familielid heeft dat eveneens naar de universiteit is gegaan (Ball e.a., 2002, p. 53).

Ook de relaties tussen de school en het thuisgezin spelen een rol van betekenis (Catterall, 1998, p. 306). Howard e.a. (1999, p. 318) vinden interactie tussen het schoolsysteem en de familie noodzakelijk met het oog op het promoten van veerkracht. Samenwerking tussen scholen en buurten wordt eveneens belangrijk geacht, om zo een grotere betrokkenheid van kinderen bij de gemeenschap te promoten en een gevoel van versterking te creëren bij de kinderen. Om deze redenen is het van wezenlijk belang om de inbreng van kinderen te zien en aan te moedigen bij het oplossen van problemen in de gemeenschap (Edward, 2001, pp. 19-20).

Betrokkenheid van kinderen bij gemeenschapsactiviteiten wordt in de literatuur vermeld als een beschermende factor voor veerkracht, voor het herstel van slechte prestaties op school, en voor het verbeteren van een lage betrokkenheid op de school. Het kan dan zowel gaan om gemeenschapsactiviteiten als om schoolgebonden en extracurriculaire activiteiten, of om sport. Deze activiteiten bieden mogelijkheden voor persoonlijke en sociale ontwikkeling door participatie binnen gemeenschappen (Gonzalez & Padilla, 1997, p. 203; Catterall, 1998, pp. 305, 306, 319, 322; Edward, 2001, pp. 16-17). Nettles e.a. (2000, pp. 50-51) vermelden de invloed van participatie aan activiteiten buiten de school op de ontwikkeling van competentie en op andere indicatoren van veerkracht zoals optimisme en engagement. De tijd gespenseerd aan gestructureerde en religieuze activiteiten hangt samen met het

optimisme over de eigen levenskansen, met de participatie aan extracurriculaire activiteiten en met het goed voorbereid zijn op de klas. Het doorbrengen van tijd in interactie met volwassenen en het participeren aan gestructureerde activiteiten correleert dan weer met de prestaties voor wiskunde en wetenschappen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat buitenschoolse activiteiten mogelijkheden creëren om de sociale en academische vaardigheden die geleerd werden op school in de praktijk om te zetten. Een andere mogelijke verklaring is dat deze activiteiten de positieve bindingen versterken van adolescenten met hun gemeenschappen, wat hen een persoonlijk aandeel geeft in de instituties van de gemeenschap, waaronder scholen. Adolescenten die weinig leiding krijgen van volwassenen lopen een verhoogd risico op het verzeild raken in activiteiten die hun betrokkenheid op de school en de gemeenschap verder verzwakken.

Tot slot bespreken we de invloed van professionele kinderopvang op de voorschoolse intellectuele ontwikkeling van sociaal-economisch benadeelde kinderen. De mogelijke invloed van dagopvang op het IQ-niveau en de cognitieve ontwikkeling van kinderen werd onderzocht door Burchinal e.a. (1989, pp. 128, 132, 135, 136, 137) bij min zes-jarigen in de Verenigde Staten. Hun bevinding is dat kwaliteitsvolle dagopvang het niveau en het patroon van cognitieve ontwikkeling van sociaal-economisch benadeelde kinderen in positieve zin kan beïnvloeden. De schadelijke effecten van armoede op de voorschoolse ontwikkeling van kinderen zouden afgeremd worden wanneer kinderen naar een kwaliteitsvol centrum voor dagopvang gaan. De kinderen uit de dagopvang vertonen namelijk een gunstiger patroon van cognitieve ontwikkeling dan de andere kinderen. Er zijn ook indicaties dat de hoeveelheid dagopvang en de beginleeftijd niet de belangrijkste factoren zijn, maar wel het verblijf in een kwalitatief goede dagopvangdienst. Dit zou voldoende zijn voor het verlichten van sommige van de negatieve effecten van armoede. Er zijn evenwel beperkingen aan de veralgemeenbaarheid van deze studie omwille van de onmogelijkheid voor het controleren voor aanvangsleeftijd en omwille van zelfselectie door de ouders. De conclusie is dan ook dat er schijnbaar een positieve invloed uitgaat van kwaliteitsvolle dagopvang op het intellectueel niveau en het patroon van cognitieve groei van sociaal-economisch benadeelde kinderen.

### **4.3. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen**

Gewoontegetrouw vatten we om te besluiten samen welke inzichten dit hoofdstuk bijbrengt over kansen voor arbeiderskinderen vanuit de familiale omgeving. Uit de theoretische kaders onthouden we dat arbeiderskinderen het kunnen maken in het hoger onderwijs wanneer zij een statusincongruente studiekeuze maken. Eveneens bevorderlijk is dat er voldoende menselijk kapitaal, maar vooral sociaal kapitaal aanwezig is in het thuisgezin.

Andere beschermende familiale factoren hebben allereerst betrekking op het opvoedingsproces. Het is essentieel dat het kind adequate en consistente rolmodellen heeft om zich mee te identificeren, alsook dat er voldoende structuur en regels aanwezig zijn. Een autoritatieve opvoedingsstijl is eveneens bevorderlijk voor de ontwikkeling van kinderen en adolescenten. Ook familiale steun, ouderlijke betrokkenheid bij, en participatie van de ouders aan het leerproces van hun kind zijn niet te onderschatten factoren voor goede schoolresultaten. Verder draagt het aanmoedigen van onafhankelijkheid en autonomie van het kind bij tot goede prestaties, net als de kwaliteit van de communicatie tussen ouders en kinderen. Het actief doorbrengen van tijd met de kinderen stimuleert hun verbale en sociale vaardigheden en hun schoolprestaties. Ook wanneer ouders hoge aspiraties koesteren voor de schoolcarrière van hun kinderen, heeft dit een positieve invloed op de aspiraties en prestaties van deze kinderen. We mogen niet vergeten dat ook de manier waarop de jongere het gedrag van zijn/haar ouders percipieert, een overheersende invloed zal uitoefenen op zijn/haar eigen gedrag, waaronder de inzet voor een opleiding.

Tenslotte vinden we in de contacten die het gezin onderhoudt met de gemeenschap een aantal beschermende factoren voor een succesvolle schoolloopbaan van het kind, zoals het onderhouden van een uitgebreid en gevarieerd sociaal netwerk. Ook samenwerking tussen de school en het gezin biedt goede vooruitzichten voor de schooluitkomst van het kind, en ook een actief engagement van het kind in georganiseerde buitenschoolse en gemeenschapsactiviteiten. Om te besluiten vermelden we de positieve invloed op de intellectuele ontwikkeling die kan uitgaan van het verblijf in een kwaliteitsvol kinderdagverblijf in de voorschoolse periode.

## 5. Institutionele en schoolkenmerken

Na de familiale variabelen is het logisch dat we in ons volgende hoofdstuk ook de schoolomgeving onderzoeken op bevorderende factoren voor de veerkracht van arbeiderskinderen. De school is, naast het gezin, immers eveneens een component van de leeromgeving van jongeren.

Verschillende bronnen halen aan dat schoolvariabelen een invloed uitoefenen op de schoolprestaties, evenals op de aspiraties van adolescenten, op hun cognitieve ontwikkeling en op hun kansen om verder te studeren (Meijnen & Sontag, 1997, pp. 88, 89; Nash, 2001b, pp. 90, 93; OECD, 2002a, pp. 10, 17, 83; Marjoribanks, 2002, pp. 38, 43). Daarnaast zijn de cijfers met betrekking tot het al dan niet verder studeren van verschillende sociaal-economische categorieën niet hetzelfde voor alle scholen (Paterson & Raffe, 1995, p. 9). Heel wat kenmerken van de school staan in de literatuur geboekstaafd als nefast voor de prestaties van kinderen uit de lagere sociale klassen. Denken we maar aan het verborgen curriculum waarmee bedoeld wordt op het feit dat arbeiderskinderen slecht gedijen in een schoolomgeving die geheel ingericht is volgens de overheersende middenklassencultuur. Ook wordt de universiteit wel eens verweten een 'sociale' numerus clausus op de leggen aan haar leerlingen omwille van het conservatisme dat heerst in de universitaire milieus (De Lanoo, 1969, pp. 42-42, 180; Wielemans, 2000, p. 136).

Mehan (1992, pp. 7-8) beschrijft hoe door de bijdrage van interpretatieve studies de reden voor het falen op school van een individu verschuift van de eigenschappen van de mislukkende kinderen zelf, hun familie en hun cultuur naar meer algemene maatschappelijke processen zoals schoolprocessen. In plaats van te wijzen naar de taalcode of de familiale en culturele praktijken van kinderen uit lage inkomens- of etnische minderhedengezinnen om hun mislukken op school te verklaren, duiden zij hiervoor institutionele regelingen op school aan die niet erkennen dat kinderen hun vaardigheden op een verschillende manier kunnen tonen, afhankelijk van de situatie. Mehan beschrijft meer bepaald hoe de leerkracht bepaalde leerlingen kan begeleiden naar een manier van beantwoorden van vragen die op school vereist wordt door in de initiële fase gebruik te maken van vraagstellingen uit de thuissituatie.

Dat scholen sociale klasse-ongelijkheden helpen in stand houden via onderwijs, hoeft ons volgens Whitty (2001, p. 288) niet te verbazen aangezien scholen volgens

hem beïnvloed worden door hun rol in de ruimere samenleving die gekenmerkt wordt door sociale klasse-divisies en het differentieel waarderen van kennis. Volgens Stanton-Salazar moeten jongeren uit de arbeidersklasse vaak opboksen tegen institutionele beperkingen en grenzen die het minder waarschijnlijk maken dat het sociaal kapitaal dat ze opgebouwd hebben, zich zal vertalen in onderwijssucces (Marjoribanks, 1998a, p. 270).

Whitty (2001, pp. 288-289) argumenteert dat, in tegenstelling tot arbeiderskinderen, kinderen uit de middenklasse op eender welke school goed presteren en dus relatief weinig beïnvloed worden door een minder gunstige schoolomgeving. Volgens Bosker en van der Velden (1989, p. 37), die het secundair onderwijs in Nederland hebben onderzocht, verdwijnt het effect van het sociale milieu wanneer het schoolrendement in verband gebracht wordt met schoolkenmerken. Zij wijten dit echter aan multicollineariteit: leerlingen uit de lagere klassen zouden meer op de minder rendementsvolle scholen terecht komen. Ook schuiven zij de tentatieve verklaring naar voor dat leerlingen uit de lagere klassen voornamelijk in het primair onderwijs schooleffecten ondergaan terwijl de leerlingen uit hogere klassen meer doorstromen naar hogere opleidingstypen en zo pas in het secundair onderwijs sterker onderhevig worden aan schooleffecten.

Paterson en Raffé (1995, p. 9) hebben een onderzoek verricht naar het al dan niet op school blijven na het voltooien van de leerplicht bij 16-jarige Schotse jongeren. Zij stellen vast dat de kloof in het al dan niet op school blijven na 16 jaar tussen verschillende prestatiecategorieën niet even groot is op alle scholen, en dat schoolkenmerken hier bijgevolg een invloed op uitoefenen. Zij komen echter tot een tegengestelde conclusie in vergelijking met de auteurs die we hierboven besproken hebben. Volgens Paterson en Raffé oefenen schoolvariabelen de meeste invloed uit op het al dan niet op school blijven van mannelijke studenten uit de middenklasse. De schooleffecten zouden kleiner zijn voor jongens uit de arbeidersklasse en voor meisjes, onafhankelijk van de klasse waaruit ze afkomstig zijn.

Volgens de OESO-indicatoren voor 2002 is het verschil in leerlingenprestaties tussen hogere en lagere klassen in de verschillende OESO-landen het grootst in België. De verschilcijfers voor België zijn dubbel zo groot als het OESO-gemiddelde. Deze kloof zou voornamelijk te wijten zijn aan binnenlandse verschillen in de taalgemeenschappen en schooltypes. De verschillen tussen scholen zijn volgens de OESO vooral groot in de Franse Gemeenschap. Toch presteren de

Vlaamse leerlingen internationaal zeer goed, en ook van zwakke leerlingen en kinderen uit de lagere klassen wordt gezegd dat ze internationaal zeer behoorlijk presteren (De Meyer, De Vos & Van de Poele, z.d., pp. 4, 16; Organization for Economic Co-operation and Development, 2002a, pp. 66, 97, 99; Van Damme e.a., 2002, p. 4).

Een aantal schoolkenmerken kunnen kinderen uit arbeidersmiddens stimuleren in hun schoolse prestaties. Heel wat auteurs beschrijven de mogelijke invloed van de schoolstructuur (Husén, 1997, pp. 88, 127) (Bosker, 1991, pp. 361-362) (Wielemans, 2000, pp. 44, 135, 144, 159). Men is het er echter over eens dat er een gebrek is aan grootschalig onderzoek naar de invloed van organisationele kenmerken op sociale mobiliteit (Karabel en Halsey, 1979, p. 292) (Wielemans, 2000 p. 135). Raw en Marjoribanks (1991, p. 186) omschrijven de school als een geconstrueerde institutie, ontworpen om het instituut gezin aan te vullen. Naast het gezin kunnen immers ook beschermende schoolomgevingen een buffer vormen tegen de effecten van negatieve omstandigheden en zo bijdragen tot de competentie van studenten die risico lopen op schoolmislukking (Nettles e.a., 2000, p. 51).

We zullen deze bespreking van de invloed van de schoolcontext aanvatten met een bespreking van beschermende factoren op het niveau van de school als gemeenschap. Als structurele en onderwijstechnische aspecten, bekijken we de invloed van het schooltype, van het groeperen van leerlingen naargelang hun bekwaamheid, van de organisatie van het curriculum en van de schoolsamenstelling qua geslacht, etniciteit en sociale klasse. Wat betreft het schoolklimaat, nemen we de relatie van de school met de leerlingen en de omgang met regels onder de loep. Ook onderzoeken we welke positieve impuls samenwerkingsverbanden binnen de school kunnen geven aan leerlingenprestaties. Op het lagere niveau van de klas zijn er zowel de eigenschappen van de klasomgeving als de inbreng van de leerkracht die een leerling kunnen stimuleren in zijn/haar prestaties. Tot slot formuleren we enkele bedenkingen bij de invloed die uitgaat van de schoolomgeving op de leerlingenprestaties.

## **5.1. Beschermende factoren op schoolniveau**

### **5.1.1. Structurele en onderwijstechnische aspecten**

#### **5.1.1.1. Het schooltype**

Om te beginnen zullen we de invloed van het schooltype op bepaalde schoolprestaties bespreken. De Britse auteur Whitty (2001, p. 290) stelt dat het gevolgde schooltype niet langer even direct in relatie lijkt te staan tot de sociale klasse, wat wel het geval was in het Engeland van de 19<sup>e</sup> eeuw. Sociale mobiliteit voor maatschappelijk minder bevoorrechte kinderen met academische bekwaamheden schijnt minder dan in het verleden afhankelijk te zijn van een beurs om aan het elite-onderwijs te kunnen deelnemen. Wanneer het aanvatten van hoger onderwijs als ruwe indicator voor schoolsucces gebruikt wordt, blijken studenten afkomstig uit zowel publieke als private, selectieve en niet-selectieve schoolcontexten in staat te zijn om een succesvolle onderwijs carrière uit te bouwen. Maar volgens Whitty gaat deze conclusie slechts op wanneer ruwe indicatoren voor schoolsucces gebruikt worden. Bij nader inzien wordt het volgens hem duidelijk dat het les volgen aan welbepaalde scholen nog steeds een aanzienlijk hogere kans inhoudt om toegang te krijgen tot elite-universiteiten en beroepen met een hoge status.

Power e.a. (1999, pp. 321, 322, 327, 328, 329, 330, 335) hebben in het Verenigd Koninkrijk nagegaan of het schooltype een invloed uitoefent op de schoolprestaties van 347 jongeren die aan het begin van hun secundair onderwijs beoordeeld werden als “academisch bekwaam”. Hoewel zij vaststellen dat de meeste van deze leerlingen hun onderwijsbeloftes vervuld hebben, onafhankelijk van het gevolgde schooltype, stoten zij toch op verschillen tussen scholen. Studenten afkomstig uit de zeer selectieve en academisch georiënteerde onafhankelijke scholen hebben dubbel zoveel kans om aan elite-universiteiten te gaan studeren dan studenten afkomstig uit de openbare “grammar schools” en “comprehensive schools”. Verder blijken leerlingen die opgeleid zijn in staatsscholen ook meer sceptisch te staan tegenover de openheid van de moderne Britse samenleving dan leerlingen die aan onafhankelijke scholen hun secundair onderwijs hebben gevolgd. De auteurs stellen ook significante verschillen vast in de waarschijnlijkheid van doorstroom naar het hoger

onderwijs van academisch bekwame leerlingen van wie de ouders zelf geen hoger onderwijs gevolgd hebben. Hier doen de onafhankelijke en de “grammar schools” het beter dan de “comprehensive schools”. Kinderen van laagopgeleide ouders zullen hun eigen potentieel dus beter kunnen realiseren in onafhankelijke scholen en “grammar schools”.

Hoe komt het nu dat academisch bekwame arbeiderskinderen het beter doen in academisch selectieve scholen? Een mogelijke verklaring die naar voor geschoven wordt door de bovenvermelde auteurs is dat deze scholen er effectief in geslaagd zijn om de invloed van het sociale milieu van herkomst op het gedrag van de student in te perken. Factoren als de lange reisduur, de zware werkdruk en het exclusieve karakter van de school maken het voor deze leerlingen moeilijk om nog een sociaal leven te onderhouden buiten de school, en hierdoor wordt de invloedssfeer van de school zeer groot, ondermeer door de prestatiedruk die uitgaat van competente en ambitieuze klasgenoten. Deze verklaring sluit aan bij onze stelling uit het derde hoofdstuk dat, indien de thuiscultuur niet overeenstemt met de schoolcultuur, het noodzakelijk is dat het arbeiderskind zich weet aan te passen aan de cultuur van het schoolmilieu om zijn/haar slaagkansen te vergroten. We zien dat scholen blijkbaar andere verwachtingen opleggen aan academisch bekwame leerlingen. Terwijl de nadruk ligt op prestaties in academisch selectieve scholen, ligt het voor competente leerlingen in “comprehensive schools” minder voor de hand om uit te blinken op gebied van schoolprestaties aangezien dit in de subcultuur van medeleerlingen niet altijd aanvaard wordt.

Aan de andere kant kunnen er voor leerlingen ook voordelen verbonden zijn aan het feit dat er naast de dominante schoolcultuur ook andere subculturen aanwezig zijn in de de school. Zo kunnen zij immers vermijden dat hun affiniteit met familie en vrienden uit hun thuismilieu in het gedrang komt doordat de invloedssfeer van de school te groot wordt. Aangezien de invloedssfeer van de school zich kan uitstrekken over bijna de hele leefwereld van leerlingen, is het mogelijk dat scholen kinderen uit de lagere klassen heroriënteren naar andere waarden. Kinderen afkomstig uit lagere klassen die aan private scholen les volgen, koesteren volgens dit onderzoek gelijkaardige opinies als hun klasgenoten, en dit in tegenstelling tot andere kinderen uit lagere klassen die naar staatsscholen gaan.

Hofman, Hofman en Guldemond (1999, p. 352, 355, 356, 361) zijn voor de Nederlandse samenleving de effecten nagegaan van sociale leeromgevingen als

klassen, scholen en schoolraden op de sociale en cognitieve uitkomsten van kinderen uit de lagere school. Ook zij stellen vast dat er differentiële effecten uitgaan van privé-scholen en openbare scholen, in het voordeel van privé-scholen. De auteurs maken ook melding van ander Nederlands onderzoek dat hogere prestaties voor wiskunde en taal aantoont van leerlingen in katholieke lagere scholen. (Dit zijn private scholen). Hofman e.a. stellen dat het administratief klimaat van privé-scholen verschilt van dat van openbare scholen en dat dit feit verantwoordelijk is voor verschillen tussen scholen in de invloed van beleidsmaatregelen en van het sociaal netwerk van leerlingen. Dit vertaalt zich in een verscheidenheid van doelstellingen, curricula, budgetten, personeel en organisationele regelingen van sector tot sector in het voordeel van de private sector. Openbare scholen zouden ook meer complexe administratieve structuren vertonen, alsook minder coherentie in het vooropstellen van doelen en minder autonomie voor de schoolstafleden bij de besluitvorming. Daarbij komt nog dat privé-scholen hun leerlingen kunnen kiezen, terwijl openbare scholen iedereen moeten aannemen die zich wenst in te schrijven. Bijgevolg zien een aantal openbare scholen zich geconfronteerd met een meer heterogene leerlingenpopulatie, wat negatieve effecten kan hebben op het sociale en cognitieve klimaat. In tegenstelling tot de bevindingen met betrekking tot cognitieve prestaties observeren de onderzoekers in openbare en neutrale scholen een hoger niveau van welbevinden op school bij leerlingen dan in katholieke en protestantse scholen.

Voor de Verenigde Staten komen Rowan, Raudenbush en Kang (1991, p. 222) tot vergelijkbare bevindingen. Zij stellen dat er in katholieke scholen een gunstiger klimaat heerst dan in openbare scholen met betrekking tot administratief leiderschap, leerkrachtcontrole over het instructiebeleid, coöperatie tussen de stafleden, moraal van de staf en ordelijkheid van het klasklimaat.

Vlaams onderzoek naar de invloed van het onderwijsnet spreekt zich nu eens uit ten voordele van het vrij onderwijs, dan weer ten voordele van het gemeenschapsonderwijs en vindt soms ook geen verband, afhankelijk van het studiejaar in het secundair onderwijs en de afhankelijke variabelen die men gebruikt heeft om de onderwijsresultaten te meten (Verhoeven J. C., Clement, Maetens, Vergauwen, Vandenberghe en Van Damme, 1992, pp. 14, 15, 23, 26). Ook Lammertyn (1992b, p. 681) vindt slechts weinig uitgesproken verschillen in het voordeel van het vrij onderwijs met betrekking tot het percentage niet-vertraagde

studenten in het hoger onderwijs. Voor het lager onderwijs concludeert Brutsaert (1998, p.1) echter dat de invloed van de sociaal-economische status van de ouders op de schoolprestaties van de kinderen minder groot is in katholieke scholen dan in staatsscholen.

De bevindingen voor België met betrekking tot de invloed van het schooltype op onderwijsuitkomsten van leerlingen komen overeen met de bevindingen uit het aangehaalde buitenlandse onderzoek. Verscheidene onderzoeken over België en Vlaanderen bevestigen het bestaan van een hiërarchie inzake leerlingenprestaties waarbij het ASO de kop trekt, gevolgd door het TSO en daarna het BSO. Van Damme, Meyer, De Troy en Mertens (2001, p. 300) stellen in het LOSO-project vast dat het vrij onderwijs een hoger percentage normaalvorderende leerlingen heeft dan het gemeenschapsonderwijs, alsook een hoger percentage leerlingen die niet van school veranderen in de loop van hun secundair onderwijs. Zij nuanceren deze bevinding echter door te stellen dat het gemeenschapsonderwijs bevolkt wordt door een publiek met een minder goede aanvangskennis Nederlands en met een minder gunstige sociale achtergrond.

Verhoeven J. C. e.a. (1992, pp. 13, 19, 23) stellen in het ASO betere studieresultaten vast voor wiskunde en Nederlands en een hoger schoolwelbevinden dan in het TSO en het BSO. Volgens Verhoeven J. C. en Beuselinck (1996, p. 43) liggen de slaagkansen in het hoger onderwijs hoger voor studenten afkomstig uit het ASO dan voor hen die afkomstig zijn uit het TSO en het BSO.

De Witte, Hooge en Walgrave (2000, pp. 127-128) hebben gekeken in welke mate welbepaalde types van leerlingen voorkomen in het ASO, TSO, BSO en KSO. Het ASO, en nog meer het KSO, kennen volgens de auteurs meer leerlingen met wie alles in orde is dan het TSO en het BSO. Daarentegen gaat het percentage probleemleerlingen in stijgende lijn naargelang het KSO, het ASO, het TSO of het BSO bekeken wordt. De leesvaardigheid en de wiskundige kennis en wetenschappelijke geletterdheid is het best bij ASO-leerlingen, gevolgd door respectievelijk leerlingen uit het TSO, KSO, BSO en BuSO (De Meyer e.a., z.d., pp. 21-24). Ook Van Damme e.a. (2002, p. 4) bevestigen deze hiërarchie tussen ASO, TSO en BSO inzake de prestaties voor wiskunde en wetenschappen, waarbij zij nog vermelden dat de ASO-leerlingen die de klassieke humaniora volgen betere resultaten behalen dan de ASO-leerlingen die moderne wetenschappen studeren.

Uit de literatuur over de invloed van het schooltype wordt duidelijk dat scholen die sterk de nadruk leggen op academische prestaties voor arbeiderskinderen en kinderen uit hogere klassen de beste kansen bieden op academisch succes. Een school met goede slaagcijfers kan een bron van externe beschermende factoren zijn voor de veerkracht van kinderen (Howard e.a., 1999, p. 312). Bosker (1991, p. 362) toont voor de Nederlandse samenleving aan dat secundaire scholen met een onderwijsgericht klimaat en een organisatie die duidelijk is afgestemd op onderwijsprestaties, een positieve invloed uitoefenen op de studieperspectieven van jongens, terwijl dit voor meisjes geen verschil uitmaakt. Afhankelijk van de beslissingen die in het verleden genomen zijn over het te volgen onderwijstype en de samenstelling van het vakkenpakket, geeft het studieperspectief het aantal opleidingsmogelijkheden aan waaruit een leerling op een gegeven moment kan kiezen. In een onderzoek naar aspiraties van 13-jarige Britse jongeren die in gebieden met beperkte ontwikkelingsmogelijkheden wonen, stellen Furlong en Carmel (1995, p. 368) vast dat scholen met een sterke academische traditie en met een meer dan gemiddelde deelname aan het hoger onderwijs aanleiding geven tot hogere aspiraties bij leerlingen.

#### **5.1.1.2. Het groeperen van leerlingen volgens bekwaamheid**

Een kenmerk van de organisatorische structuur van het onderwijssysteem dat van invloed blijkt te zijn op de prestaties van arbeiderskinderen, zijn de momenten waarop een specifieke keuze voor een bepaald studiegebied dient gemaakt te worden. Het scheiden van leerlingen op latere leeftijd blijkt tot meer doorstroom van leerlingen te leiden dan een vroegere scheiding. De kans is dan ook groter dat meer arbeiderskinderen zullen doorstromen (Meijnen en Riemersma, 1992, p. 94; Karabel en Halsey, 1979, p. 282).

Dooms en Van Damme (1989, pp. 77, 78) tonen voor België aan dat de sociale positie een cumulatief effect uitoefent op de studieloopbaan in het secundair onderwijs en op de studiekeuze in het hoger onderwijs. Dit cumulatief effect speelt doordat leerlingen op verschillende momenten in hun secundaire onderwijsloopbaan een keuze dienen te maken voor een bepaald studiegebied. In deze verschillende richtingen kan qua moeilijkheidsgraad en prestige een duidelijke hiërarchie

onderkend worden. De vaststelling van dit cumulatief effect door Dooms en Van Damme sluit aan bij de vaststelling dat het op latere leeftijd scheiden van leerlingen in afzonderlijke studierichtingen tot meer doorstroom van leerlingen leidt dan een vroege scheiding.

De OESO vermeldt hoe de leeftijd waarop leerlingen gescheiden opleidingen beginnen te volgen – aangeduid met de term ‘institutionele differentiatie’ – een sterke invloed heeft op de mate waarin de sociale achtergrond van studenten de studieresultaten bepaalt. Naarmate een onderwijssysteem meer gedifferentieerd is, zullen de prestatieverschillen tussen leerlingen van verschillende sociale achtergrond groter zijn. De verschillen tussen de sterkste en de zwakste leerlingen, alsook tussen de scholen, zullen dan ook groter zijn in die landen waarin er op een jonge leeftijd een uitgesproken differentiatie plaatsgrijpt inzake onderwijsprogramma’s en scholen (OECD, 2002b, pp. 55-56).

Enkele tentatieve verklaringen voor het leiden van institutionele differentiatie tot grotere selectiviteit en meer variatie in de prestaties van studenten zoekt de OESO bij de gedifferentieerde mogelijkheid om van medeleerlingen te leren in klassen met een hoog versus een laag prestatieniveau (zie ook Opdenakker en Van Damme, 2001, p. 409), in het feit dat in sterk gedifferentieerde systemen de gelegenheid zich meer aandient om zwak presterende leerlingen via het “watervalstelsel” te doen afvloeien naar lager gewaardeerde studierichtingen, en in de gedifferentieerde aandacht van de leerkracht voor de noden van individuele leerlingen in homogeen versus heterogeen samengestelde klasgroepen met betrekking tot bekwaamheid en achtergrond. Ook is het mogelijk dat homogene klasgroepen voor zwak presterende leerlingen leiden tot een beperking van de aspiraties van ouders en kinderen van een lagere klasse-achtergrond, terwijl ze de aspiraties van de hogere klassen omhoog duwen. Als reden waarom de leeftijd waarop de differentiatie plaatsgrijpt van belang is met het oog op sociale selectiviteit, vermeldt de OESO dat leerlingen op jonge leeftijd nog meer afhankelijk zijn van hun ouders en van de ouderlijke hulpbronnen. In een sterk gedifferentieerd systeem kunnen ouders uit de hogere klassen bijgevolg sterker wegen op het schoolsucces van hun kinderen dan in een onderwijssysteem waarin de meest bepalende keuzes op latere leeftijd – en dus in grotere mate door de jongere zelf – plaatsgrijpen (OECD, 2002b, pp. 55-56).

Verder halen Opdenakker en Van Damme (2001, p. 409) het verschil aan in kwaliteit en kwantiteit van de instructie door de leerkracht in verschillende

bekwaamheidsgroepen, evenals het feit dat het academisch zelfbeeld van leerlingen afhankelijk is van het gemiddelde academische niveau van de klas waarin ze les volgen en de differentiële verwachtingen van ouders en leerkrachten in verschillende bekwaamheidsgroepen.

Ook Fuligni en Eccles (1995, p. 59) hebben de effecten op de studieprestaties onderzocht van het groeperen van leerlingen volgens hun bekwaamheid. Er zijn zowel voor- als tegenargumenten aan te voeren voor het indelen van leerlingen in verschillende bekwaamheidsgroepen. De tegenstanders van deze praktijk halen aan dat men zo een uitdagende opleiding onthoudt aan leerlingen die in een lage bekwaamheidsgroep geplaatst worden, dat het groeperen hen psychologische schade toebrengt en dat het hen in een vroeg stadium wegleidt van gelijke kansen op gebied van latere opleiding en tewerkstelling. De voorstanders argumenteren daarentegen dat het groeperen volgens bekwaamheid de beste manier is om tegemoet te komen aan de individuele noden van alle studenten. Voor leerlingen met een hoge bekwaamheid betekent een plaatsing in een groep van hun niveau dat zij voldoende intellectuele uitdaging krijgen, terwijl leerlingen met lage bekwaamheid een beroep kunnen doen op de aandacht en het werkritme dat ze nodig hebben.

Een plaatsing in een bekwaamheidsgroep is een belangrijke gebeurtenis die een invloed kan hebben op de manier waarop individuen omgaan met de overgang naar adolescentie en volwassenheid en op hun ervaringen met onderwijs. Een plaatsing in een bepaalde bekwaamheidsgroep zet jongeren immers op een specifiek ontwikkelingstraject met belangrijke implicaties voor hun toekomstige school- en beroepsprestaties. We dienen een dergelijke plaatsing te beschouwen als een omgevingsverandering die een kettingreactie teweegbrengt van opeenvolgende veranderingen in omgevingen en ervaringen en dus ook een invloed uitoefent op het uiteindelijke resultaat van het ontwikkelingsproces dat elke jongere doorloopt. Er zullen dan ook lange-termijn-effecten verbonden zijn met een plaatsing in bekwaamheidsgroepen die een accumulatie zijn van verschillende ervaringen doorheen de tijd, verbonden met de initiële groepsvorming (Fuligni & Eccles, 1995, pp. 59-60, 61). Ook Dekkers, Bosker en Driessen (2000, p. 59) argumenteren, op basis van hun onderzoek naar stratificatie in het Nederlandse secundair onderwijs, dat het groeperen van leerlingen volgens hun bekwaamheid lange-termijn-effecten heeft op de positie in de maatschappij die deze leerlingen uiteindelijk bereiken.

In hun onderzoek vergelijken Fuligni en Eccles (1995, pp. 64-69) Amerikaanse scholieren die gegroepeerd werden in bekwaamheidsniveaus met niet-gegroepeerde leerlingen met betrekking tot een aantal variabelen. Met name hebben zij de invloed op het bekwaamheidsniveau, de wiskundeprestaties, het zelfconcept met betrekking tot leiderschap, het intelligentiezelfconcept, de onderwijsverwachtingen van de jongeren en hun omgang met prestatie-georiënteerde leeftijdsgenoten bekeken.

De algemene conclusies van Fuligni en Eccles (1995, pp. 58, 70) met betrekking tot de effecten van het groeperen volgens bekwaamheid, zijn dat er eerder negatieve effecten verbonden zijn met deze praktijk voor leerlingen met lage bekwaamheid en positieve effecten voor leerlingen met gemiddelde en hoge bekwaamheid, in vergelijking met het niet groeperen van deze leerlingen.

Ook Flanagan (1993, p. 363) argumenteert op basis van onderzoek van Oakes dat leerlingen in lage bekwaamheidsgroepen blijken te geven van meer isolatie, vervreemding, tegenstrijdige gevoelens en agressiviteit in hun relaties met leerkrachten en leeftijdsgenoten en ook meer straf krijgen van leerkrachten. Daarentegen vertonen leerlingen in groepen met een hoog bekwaamheidsniveau een meer coöperatieve leerstijl, meer enthousiasme en autonomie en meer zelfwerkzaamheid. Byrne (1988, p. 47) verdedigt dat groeperen volgens bekwaamheid positieve gevolgen heeft voor goed presterende leerlingen, maar negatief uitwerkt voor zwak presterende leerlingen.

Opdenakker en Van Damme (2001, p. 423) bevestigen in een Vlaams onderzoek bij leerlingen uit het secundair onderwijs dat het groeperen naargelang bekwaamheid voordelig is voor begaafde leerlingen maar eerder nefaste gevolgen heeft voor de prestaties van minder getalenteerde leerlingen. Het indelen in bekwaamheidsgroepen veroorzaakt volgens hen immers een vergroting van de niveauverschillen tussen de leerlingen. Een indeling in klassen die gebaseerd is op bekwaamheid leidt tot segregatie met daaraan gekoppeld lagere verwachtingen vanwege de leerkracht.

Ook de OESO oppert als hypothese dat goed presterende studenten meer voordeel zouden kunnen halen uit de ruimere mogelijkheden om van elkaar te leren in homogene leeromgevingen naargelang prestatieniveau. Dit in tegenstelling tot zwak presterende leerlingen die in homogene leeromgevingen een tekort zouden hebben aan steun en aangepaste rolmodellen (OECD, 2002b, p. 56).

Wel resulteert volgens Fuligni en Eccles (1995, p. 70) een plaatsing in een hogere bekwaamheidsgroep dan het eigen bekwaamheidsniveau in positievere scores op een aantal onderzochte afhankelijke variabelen voor leerlingen met een lage of gemiddelde bekwaamheid. Howard e.a. (1999, p. 315) verdedigen groepsvormende praktijken die heterogeniteit en inclusie tot stand brengen. Wanneer we dit interpreteren in het licht van de bevindingen van Fuligni en Eccles, moeten we concluderen dat alleen leerlingen met een lage of gemiddelde bekwaamheid gebaat zijn bij heterogene klassen, terwijl leerlingen met hoge bekwaamheid meer voordeel ondervinden van onderwijs in homogene klassen met een hoog niveau van bekwaamheid. Ook werkt een indeling bij een hogere bekwaamheidsgroep positiever voor leerlingen met een lage of gemiddelde bekwaamheid dan een indeling bij een niveau dat overeenkomt met de eigen bekwaamheid.

Een verklaring voor de bovenvermelde bevindingen moet volgens Fuligni en Eccles (1995, pp. 61-62, 70, 71) gezocht worden bij de kwaliteit van de instructies door de leerkrachten die verschillend is in verschillende bekwaamheidsgroepen. Alle leerlingen zouden voordeel kunnen halen uit het soort van instructies dat meestal gegeven wordt door leerkrachten in klasgroepen met een hoog niveau van bekwaamheid. Leerkrachten besteden volgens de onderzoekers minder aandacht aan slechte presteerders, geven hen minder accurate en gedetailleerde feedback, moedigen hen minder aan en eisen minder arbeid en inspanning van hen, en dit zou een reden zijn waarom minder bekwame leerlingen slechter presteren in een lage bekwaamheidsgroep dan in een gemiddelde bekwaamheidsgroep of in een volgens bekwaamheid heterogeen samengestelde klas. Volgens Flanagan (1993, p. 364) beïnvloedt de indeling in bekwaamheidsgroepen ook de verwachtingen van leerkrachten voor leerlingen aangezien het indelen van een leerling bij een bekwaamheidsgroep voor wiskunde de kans vergroot dat deze leerling ook voor andere disciplines in een bekwaamheidsgroep van hetzelfde niveau zal terechtkomen.

### **5.1.1.3. De schoolsamenstelling**

Verder bekijken we de samenstelling van de school als een factor van belang met het oog op de prestaties van arbeiderskinderen. Volgens Opdenakker en Van Damme

(2001, p. 424) zijn leerlingen met een hoog bekwaamheidsniveau het meest gevoelig voor de invloed van de schoolsamenstelling. Binnen deze groep zijn bekwame leerlingen uit de lagere klassen dubbel zo gevoelig voor effecten van de schoolsamenstelling als bekwame leerlingen uit de hogere klassen.

Onder de algemene noemer “schoolsamenstelling” kunnen we zowel de samenstelling van de schoolpopulatie naar geslacht als naar etniciteit en naar sociale klasse verstaan. Volgens Brutsaert (1993, pp. 90-92, 101) presteren meisjes in het zesde leerjaar van het basisonderwijs beter in meisjesscholen dan in gemengde scholen. Dit zou te wijten zijn aan de sociale druk van de vriendengroep in gemengde scholen waardoor meisjes er zich van onthouden om te trachten uit te blinken in aanwezigheid van jongens, hen te overtreffen en zich op die manier onpopulair te maken door de sociale dominantie van jongens niet te erkennen. Voor de prestaties van jongens zou het al dan niet naar een gemengde school gaan veel minder verschil uitmaken.

Bij Verhoeven J. C. e.a. (1992, pp. 13-14) en Verhoeven J. C. en Beuselinck (1994, pp. 74-75) horen we echter andere geluiden met betrekking tot de invloed van de samenstelling van de school naar geslacht. Zij concluderen op basis van een onderzoek bij eerstejaarsleerlingen in de A-klas van het Vlaams secundair onderwijs dat de studieresultaten voor Nederlands en wiskunde hoger liggen in gemengde scholen dan in meisjes- en jongensscholen, en dit zowel in het begin als op het einde van het schooljaar. In de gemengde scholen is ook een positieve vooruitgang voor wiskunde waar te nemen. Naast de studieresultaten en de schoolvorderingen is ook het welbevinden van leerlingen op school volgens de auteurs hoger in gemengde scholen.

Wat de invloed van de etnische schoolsamenstelling op de onderwijsprestaties betreft, is het onderzoek van Gonzalez en Padilla (1997, p. 311) naar veerkracht in het onderwijs van Mexicaans-Amerikaanse leerlingen uit het secundair onderwijs relevant. Uit resultaten van dit onderzoek wordt duidelijk dat etnisch homogene scholen het meest bevorderlijk zijn voor het promoten van veerkracht van leerlingen in het onderwijs.

Ten derde kunnen we ook de invloed van de samenstelling van de school naar sociale klasse op de studieprestaties bekijken. Paterson en Raffe (1995, p. 9) tonen in hun onderzoek aan dat de kans dat een student met bepaalde individuele eigenschappen op school blijft na het bereiken van het einde van de leerplichtige

leeftijd, stijgt met de sociale context van de school, en dit effect blijkt sterk te zijn. De variatie in het al dan niet op school blijven van leerlingen op schoolniveau moet dan ook ten dele worden toegeschreven aan de sociale context van de school. Een hogere sociaal-economische statuscontext van de school gaat in Schotland ook samen met hogere schoolprestaties (Paterson, 1991, p. 97).

Nash (2001b, pp. 96-100) vermeldt op basis van gegevens uit Nieuw-Zeeland met betrekking tot het secundair onderwijs dat leerlingen uit scholen die voornamelijk bevolkt worden door hogere sociaal-economische klassen beter presteren dan leerlingen uit scholen voornamelijk bevolkt door leerlingen uit lage sociaal-economische klassen, en dit wanneer gecontroleerd wordt voor hun individuele bekwaamheid en sociale afkomst. Nash besluit dat sociale processen binnen scholen hier de oorzaak van zijn.

Steunend op Thrupp lanceert Nash de hypothese dat het voornaamste mechanisme dat aan de basis ligt van effecten van schoolsamenstelling de sterke weerstandcultuur is die zou leven onder leerlingen in voornamelijk lage sociaal-economische status-scholen. Deze weerstandcultuur ontstaat uit elementen uit de traditionele arbeidersklassecultuur die botsen met de middenklassenwaarden die in het onderwijs worden uitgedragen. Nash trekt echter in twijfel dat deze weerstandcultuur verantwoordelijk zou zijn voor de aangetoonde verschillen in prestaties tussen scholen met een verschillende sociale klasse-samenstelling aangezien er proportioneel méér arbeiderskinderen met een positieve houding tegenover de school terug te vinden zijn in voornamelijk lagere sociaal-economische status-scholen dan in voornamelijk hogere sociaal-economische status-scholen.

Verder zijn er aanwijzingen dat leerkrachten uit voornamelijk lagere sociaal-economische status-scholen, waar hoge bekwaamheid als een zeldzame eigenschap wordt beschouwd, meer bereid zijn om talent bij arbeiderskinderen te erkennen en aan te moedigen dan in voornamelijk hogere sociaal-economische status-scholen. Nash roept ook op om rekening te houden met differentiële selectie door arbeidersklassegezinnen met hoge verwachtingen ten aanzien van het onderwijs van hun kinderen. Deze gezinnen willen scholen met voornamelijk leerlingen afkomstig uit lagere sociale klassen vermijden. Er vindt dus een selectie tussen scholen plaats niet alleen *tussen* klassen maar ook *binnen* klassen. Of om het anders te formuleren: er bestaat een “markt” in scholen zowel *tussen* als *binnen* sociaal-economische klassen. Daarnaast bestaat er ook een selectie door scholen zelf van bekwame

leerlingen in de loop van hun secundair onderwijs en worden er pogingen ondernomen om minder bekwame leerlingen van de school te verwijderen in de loop van hun secundair onderwijs. Deze dubbele selectietendens door scholen zelf doet de prestatie-indicatoren van bepaalde scholen inderdaad stijgen.

Indien het inderdaad zo is dat de meest bekwame en meest gemotiveerde leerlingen van een sociale klasse de meeste kans hebben om in een voornamelijk hogere sociaal-economische status-school terecht te komen door het optreden van bovenvermelde selectieprocessen, dan moet dit zich vertalen in stijgende prestatiecijfers voor uitbreidende scholen en dalende prestatiecijfers voor inkrimpende scholen. Dit blijkt inderdaad het geval te zijn en daarmee is het voorkomen bewezen van zelfselectie binnen de arbeidersklasse, en niet exclusief of zelfs voornamelijk binnen de middenklasse. De bovenvermelde auteur haalt verder Gerritz en Young aan, die betwijfelen dat factoren zoals goed management en goed lesgeven wel in de eerste plaats verantwoordelijk zijn voor schoolsucces, aangezien het er volgens hen eigenlijk om gaat dat scholen erin slagen om sterk gemotiveerde studenten aan te trekken, die weinig of geen beroep doen op de niet-lesgebonden functies van de school, alsook dat scholen ervaren en competente leerkrachten kunnen aantrekken en behouden.

Opdenakker en Van Damme (2001, p. 422) vinden in een Vlaams onderzoek dat er een significante samenhang is op schoolniveau tussen variabelen van schoolsamenstelling als gemiddelde bekwaamheid en gemiddelde sociaal-economische status en schoolprocesvariabelen als een ordelijke leeromgeving en samenwerking tussen de leerkrachten. Het effect van deze procesvariabelen op de leerprestaties zullen we verderop in dit hoofdstuk nog behandelen.

Verhoeven J. C. e.a. (1992, p. 17) stellen vast dat, naarmate de statusheterogeniteit in Vlaamse secundaire scholen hoger is, de scores voor wiskunde en Nederlands lager liggen. Ook hangt de gemiddelde sociale status van de school positief samen met de studieresultaten voor Nederlands wanneer gecontroleerd wordt voor IQ. Wat betreft de studieresultaten voor wiskunde manifesteert het verband zich enigszins anders. Voor wiskunde hangt het gemiddelde IQ van de schoolpopulatie samen met de studieresultaten wanneer gecontroleerd wordt voor status. De auteurs wijzen deze differentiële correlatie toe aan het feit dat de taalkennis sterk afhankelijk is van de sociale herkomst van leerlingen, in tegenstelling tot de wiskundige bekwaamheid.

Ook volgens de OESO kan de samenstelling van de school inzake sociale klasse-achtergrond een geaggregeerde invloed uitoefenen op de schoolprestaties van individuele studenten. Scholen met een hogere gemiddelde sociaal-economische status ondervinden immers de voordelen van grotere steun door de ouders, minder gedragsproblemen, beter gekwalificeerde en gemotiveerde leerkrachten die betere relaties onderhouden met hun leerlingen, meer leereffecten tussen leerlingen onderling en een positiever schoolklimaat met het oog op de leerlingenprestaties. In België gaat er een groot effect uit van de gemiddelde economische, sociale en culturele status van scholen op leerlingenprestaties in vergelijking met de andere OESO-landen: ons land staat hiervoor namelijk op de derde plaats gerangschikt (OECD, 2002b, p. 51).

### **5.1.2. Het schoolklimaat en de relatie met de leerlingen**

Verscheidene auteurs vermelden het tegemoetkomen van de school aan de emotionele noden van de leerlingen als een bevorderende factor voor de onderwijsprestaties. Catterall (1998, pp. 305, 322) noemt aandacht vanwege de school voor de noden van leerlingen voordelig voor de schoolse veerkracht. Ook warme verhoudingen, in de zin van het tonen van belangstelling, bezorgdheid en respect voor leerlingen, zijn hiervoor van belang (Taylor & Adelman, 1999, p. 259). Via het personeel kan de school mogelijkheden aanbieden aan kinderen voor het aangaan van significante relaties met zorgzame volwassenen, en zo voorzien in een zorgzame en ondersteunende schoolomgeving (Gonzalez & Padilla, 1997, pp. 303, 307; Howard e.a., 1999, pp. 312-313, 315; Nettles e.a., 2000, p. 51; Edwards, 2001, p. 17).

Howard en Johnson (2000, p. 330) hebben een onderzoek uitgevoerd naar kinderen die het op de één of andere manier moeilijk hebben in hun thuissituatie en bijgevolg een verhoogd risico lopen op slechte onderwijsprestaties. Aan deze kinderen werd gevraagd wat de school volgens hen kon doen om hun resultaten in gunstige zin te beïnvloeden. Volgens deze kinderen heeft de school een belangrijke rol in het voorzien in sociale en emotionele steun. Het belang hiervan werd ook in het vorige hoofdstuk besproken. Verder vermelden de kinderen dat de school hulp

kan bieden bij leermoeilijkheden. Ten slotte benadrukken ze het belang van het opzetten van communicatie tussen de school en de ouders.

Ook Howard e.a. (1999, p. 313) verdedigen dat scholen een coherente omgeving kunnen aanbieden aan kinderen tijdens de schooluren als compensatie voor een eventueel minder stimulerende omgeving thuis of in de gemeenschap. De school kan zo zorgen voor een positieve omgeving voor de leerlingen om te studeren. Dit kan ook betekenen dat de school voorziet in bijkomende mogelijkheden om op school te studeren (Catterall, 1998, p. 306; Howard e.a., 1999, p. 313; Wayman, 2002, p. 169). Allezins moet de school vermijden om verdere schade toe te brengen door haar structuren, verwachtingen, beleid en procedures aan kinderen die reeds een verhoogd risico lopen op schoolmislukking (Howard e.a., 1999, p. 315). Hiervoor is het belangrijk dat scholen de capaciteit en de wil demonstreren om pesten onder controle te houden. Een eventuele ideologische tolerantie van deze praktijken (“jongens blijven jongens”) moet dan ook bestreden worden. Ook dienen scholen de neiging te overwinnen om problemen in verband met pesten binnen gesloten kring te willen aanpakken en er weinig ruchtbaarheid aan te geven in het openbaar (Nash, 2001b, p. 94).

Volgens Catterall (1998, p. 326) hangt de participatie aan schoolactiviteiten samen met een grotere veerkracht van leerlingen in het onderwijs. Gonzalez en Padilla (1997, pp. 301, 303, 307, 308) vinden dat het deelnemen aan extra-curriculaire activiteiten het gevoel van betrokkenheid op de school verhoogt. Leerlingen schatten dan de studie meer naar waarde en voelen zich meer aanvaard in hun vriendengroep en door leerkrachten. Ook de participatiemogelijkheid van studenten in de school zelf leidt voor hen tot versterking en vormt een bescherming tegen gevoelens van vervreemding. De bekwaamheid om persoonlijke verantwoordelijkheid op te nemen komt tegemoet aan de behoefte van ieder mens aan zelfregulering (Edwards, 2001, p. 16). Howard e.a. (1999, pp. 315-316) en Nettles e.a. (2000, p. 51) vernoemen het aanbieden van mogelijkheden voor studenten om op een zinvolle manier betrokken te raken en om verantwoordelijkheid op te nemen binnen de school als een inspanning die de school kan leveren om veerkracht bij leerlingen te bewerkstelligen. Om in participatie van leerlingen te voorzien stellen Howard e.a. voor om het kritisch denken van leerlingen aan te moedigen, vooral over actuele thema's, om participatorische evaluatiestrategieën te hanteren en om ook bij de samenstelling van het curriculum en het opstellen van

regels in de klas rekening te houden met de wensen van leerlingen. Voor dit doel is ook het hanteren van coöperatieve onderwijs- en leerstrategieën geschikt, waarmee verwezen wordt naar het leren van medeleerlingen en van oudere leerlingen die als mentors optreden. Tot slot wijst ook Edwards (2001, p. 17) op het betrekken van leerlingen bij curriculumplanning en evaluatie om verantwoordelijkheid en “ownership” van studenten, en dus ook veerkracht in de studie, te promoten.

Voor Nederland (Bosker & van der Velden, 1989, p. 38) en België (Gheysen & Verhoeven J. C., 1997, p. 5; Opdenakker & Van Damme, 2000, p. 186) vinden we in de literatuur het bewijs dat een prettig, ordelijk en leerstimulerend schoolklimaat in het secundair onderwijs een positieve invloed uitoefent op de leerlingenprestaties. De enige verwijzing naar klasse die we gevonden hebben in de literatuur over het schoolklimaat situeert zich bij Opdenakker en Van Damme (2001, p. 422) die een samenhang gevonden hebben tussen een ordelijke leeromgeving en de gemiddelde sociaal-economische status van de school.

### **5.1.3. Samenwerkingsinitiatieven**

In het vorige hoofdstuk hebben we reeds aangehaald dat de relaties tussen de school en het gezin van herkomst van belang zijn voor het bevorderen van veerkracht van kinderen in het onderwijs (Catterall, 1998, p. 306; Howard en Johnson, 2000, p. 330). Samenwerking tussen scholen en buurten kan een grotere betrokkenheid van kinderen bij de gemeenschap bevorderen en hen een gevoel van versterking geven (Edwards, 2001, p. 17). De school is immers slechts één van de systemen waarbinnen een kind functioneert. Daarnaast kunnen, zoals aangetoond in het vorige hoofdstuk, ook het gezin en de buurt bescherming bieden tegen negatieve invloeden. Hoewel de school ook op zichzelf een bron van steun kan betekenen voor kinderen, kan zij dus in samenwerking met gezinnen en gemeenschappen nog veel meer betekenen. Voor de prestaties en het algemeen welzijn van kinderen is het dus belangrijk om van een ecologische benadering van het kind en de omgeving te vertrekken, in overeenstemming met de theorie van Bronfenbrenner die we in ons vorige hoofdstuk uitvoeriger hebben besproken. Scholen moeten dan ook ondersteunende diensten voor kinderen en jongeren trachten te identificeren, coördineren en ermee samenwerken. Slechts op die manier kan een coördinatie van

bronnen in de school en in de gemeenschap tot stand komen zodat programma's die opgezet worden in het belang van de kinderen meer zijn dan alleen onderwijsprogramma's (Howard e.a., 1999, pp. 315, 317, 318).

Om een stimulerende studie-omgeving te creëren voor kinderen is het goed dat de leerkrachten van een school het met elkaar kunnen vinden. Hofman e.a. (1999, p. 363) ondervinden dat er een positieve samenhang is tussen wiskundeprestaties en samenwerking tussen leerkrachten zowel voor extra-curriculaire activiteiten als voor reguliere schoolactiviteiten. Ook Meijnen en Sontag (1997, pp. 89-90) menen dat een consensus onder leerkrachten over de onderwijskundige doelstellingen die moeten nagestreefd worden, de cognitieve ontwikkeling van kinderen stimuleert. Snippe (2000, pp. 207, 209) heeft in Nederlandse lagere scholen de effecten van klasseconsultatie op de curriculumimplementatie en de leerresultaten onderzocht. De resultaten van dit onderzoek wijzen op hogere leerprestaties van de leerlingen wanneer de lessen gezamenlijk voorbereid en besproken worden door de leerkrachten.

Voor België wijzen Opdenakker en Van Damme op een sterk positief effect van coöperatie tussen leerkrachten op de leerlingenprestaties en het welbevinden op school, een effect dat het sterkst is voor intelligente leerlingen. Verhoeven J. C. e.a. (1992, pp. 29, 32, 33) vinden hogere gemiddelde resultaten voor Nederlands en wiskunde en een grotere evolutie van het schoolwelbevinden in Vlaamse secundaire scholen waar de leerkrachten het aantal collegiale activiteiten hoog inschatten. Een sfeer van consensus onder de leerkrachten, gemeten aan de hand van de spreiding van de betrokkenheid van de leerkrachten bij de imago-opbouw van de school, leidt tot hoge studieresultaten voor wiskunde en tot een goede studiesfeer. Ook een directe betrokkenheid van leerkrachten bij het schoolimago en directe samenwerking tussen leerkrachten is bevorderlijk voor het gemiddelde schoolwelbevinden van de leerlingen.

Met het oog op leerlingenprestaties is het tenslotte aan te bevelen dat verschillende partijen kunnen deelnemen aan de besluitvorming op school. Hofman e.a. (1999, pp. 363-365) vermelden allereerst dat de participatie van leerkrachten aan de besluitvorming op school positief is voor het welbevinden van leerlingen op school. Ook stellen zij dat het positief is voor het schoolwelbevinden en de wiskundeprestaties op school wanneer schoolraden regelmatig ontmoetingen plannen met verschillende andere groepen in de schoolcontext, zoals het schoolhoofd en de

leerkrachten, de schoolstafleden, het oudercomité en de ouders in het algemeen. Wanneer de invloed van de leden van de schoolgemeenschap op de beslissingen van de raad groot is, heeft dit een positieve invloed op de wiskundeprestaties. Op basis van een vergelijking tussen privé-scholen en openbare scholen, stellen Hofman e.a. dat privé-scholen meer kans hebben om effectieve bestuursstructuren te ontwikkelen, zoals meer interne communicatie en invloed op het besluitvormingsproces van de schoolraad, en ook meer kans om effectieve sociale schoolkenmerken te ontwikkelen, zoals het aanmoedigen en opvolgen van leerlingen. De uitkomsten van het onderzoek pleiten dan ook voor minder besluitvormingsmacht in de schoolraad en meer controlemogelijkheid en autonomie voor individuele scholen. Het beleid en de besluitvorming in de schoolraden zou meer rekening moeten houden met informatie uit de schoolgemeenschap zelf.

Het belang van autonomie van de school voor de leerlingenprestaties wordt ook in het licht gezet door de OESO (OECD, 2002a, p. 315). Volgens Verhoeven J. C. e.a. (1992, pp. 29, 33) leidt een hogere inschatting door de leerkrachten van de kwaliteit van de dialoog tussen leerkrachten en directie over de prestatie-eisen voor leerkrachten tot hogere gemiddelde resultaten voor Nederlands. Hogere gemiddelde resultaten voor zowel Nederlands als wiskunde hangen samen met een grotere spreiding van het oordeel van de leerkrachten over de onmisbaarheid van participatieraden voor de bescherming van de onderwijskwaliteit en met een grotere spreiding van de gemiddelde tevredenheid van leerkrachten over het schoolbeleid. Tot slot ondergaat volgens dit onderzoek het schoolwelbevinden van leerlingen een grotere positieve evolutie naarmate leerkrachten minder opgevolgd worden door de directie. Weerom is de enige verwijzing naar klasse die we terugvinden de aanwezigheid van een correlatie tussen de gemiddelde sociaal-economische status van een school en de mate van coöperatie tussen de leerkrachten (Opdenakker & Van Damme, 2001, p. 422).

Tot zover onze analyse van verschillen in structurele en onderwijstechnische aspecten tussen scholen. Een interessant aspect van de variantie in leerlingenprestaties omwille van schoolvariabelen wordt echter versluierd door verschillen tussen scholen te analyseren. Met name bestaat er veel meer variabiliteit in examenprestaties *binnen* scholen dan *tussen* scholen. Er is dan ook onderzoek dat aantoonde dat variabelen op het niveau van de klas meer variantie verklaren in schoolresultaten van studenten dan variabelen op schoolniveau (Bosker &

Guldemon, 1991, p. 112; Verhoeven J. C. e.a., 1992, p. 36; OECD, 2002b, p. 49; Van Damme e.a., 2002, pp. 5, 15). Na onze analyse van beschermende factoren op schoolniveau zullen we nu dan ook bekijken welke positieve rol klasprocessen kunnen spelen met het oog op leerlingenprestaties.

## **5.2. Beschermende factoren op klasniveau**

### **5.2.1. Klasomgeving**

Allereerst is het soort van medeleerlingen waarmee men in de klas zit van belang voor de onderwijsprestaties. Dit is ondermeer afhankelijk van het selectie- en aantrekkingsbeleid dat een school voert. Zowel Gonzalez en Padilla (1997, p. 303) als Wayman (2002, pp. 174, 175) vermelden het belang van het hebben van vrienden op school en de steun en het engagement voor opleiding vanwege klasgenoten en vrienden met het oog op veerkracht in de studie. Dit bepaalt immers mee het sociale klimaat in de klas waardoor leerlingen beïnvloed worden. We kunnen deze vaststellingen verklaren vanuit de theorie van de referentiegroep. Deze theorie onderscheidt in een klas twee functies: een normatieve functie en een vergelijkingsfunctie. De normatieve functie bestaat uit het instellen en opleggen van normen. De klasgroep beloont of straft dan een individu, naargelang het zich conformeert of daarentegen afwijkend gedrag vertoont. De vergelijkingsfunctie is voor het individu een standaard van vergelijking aan de hand waarvan het de eigen prestaties kan afmeten aan die van anderen. Uit onderzoek is gebleken dat deze referentieprocessen binnen klassen de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen beïnvloeden (Bracke, 1997, p. 4; Hofman e.a., 1999, p. 354).

Omwillen van het spelen van dergelijke sociale vergelijkingseffecten zou de zelfwaardering van leerlingen uit de lagere sociale klassen groter zijn wanneer ze les volgen in een klasgroep met gemiddeld een lage sociaal-economische status. De relatieve sociale-status-positie van leerlingen tegenover de andere leerlingen van de klas is voor hun zelfwaardering immers belangrijker dan hun absolute positie in de statushiërarchie (Bracke, 1997, p. 4).

Meijnen en Sontag (1997, p. 89) verdedigen het tot stand brengen van een ordelijke en rustige omgeving in de klas. Volgens Van Damme e.a. (2002, p. 17)

zijn de verschillen tussen schoolklassen inzake wiskundeprestaties, naast het gemiddelde intelligentieniveau van de klas, ondermeer te verklaren door de studiegerichtheid van de klas, de hinder die de leerkracht tijdens het lesgeven vanwege de leerlingen ondervindt, de mate waarin de lesgroep rustig is en de mate waarin de leerkracht de leeromgeving als constructief omschrijft.

### **5.3. Bedenkingen**

Een algemene kritiek op onderzoek naar effectieve schoolkenmerken is dat het zeer moeilijk is om concrete praktijken binnen scholen te specificeren die bijdragen tot de academische vooruitgang van leerlingen. Het onderzoek in dit veld komt immers vaak met lijsten van positieve kenmerken te voorschijn die erg vaag blijven en daardoor niets nieuws aan informatie bijbrengen. Dit roept de verdenking op dat het soms om een beschrijving na de feiten gaat door de betrokkenen zelf van wat een goede school per definitie zou moeten inhouden (Nash, 2001b, pp. 100-101).

Meijnen en Sontag (1997, p. 89) relativiseren het belang van de invloed van schoolvariabelen op verschillen in prestaties tussen scholen. De meeste Nederlandse scholen tonen een variantie aan tussen scholen van 7 tot 12%, wat volgens de auteurs betekent dat het grootste gedeelte van het verschil in prestaties tussen leerlingen moet toegeschreven worden aan verschillen in leergedrag, en een veel kleiner gedeelte aan kwaliteitsverschillen tussen scholen.

### **5.4. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen**

In onze laatste paragraaf overlopen we weer in vogelvlucht het hoofdstuk om na te gaan waar er zich binnen de schoolcontext kansen situeren voor arbeiderskinderen om goed te presteren op school. De besproken literatuur toont immers aan dat er wel degelijk een zekere variantie in prestaties kan toegeschreven worden aan institutionele en andere schoolvariabelen.

Ten eerste bespreken we de factoren die betrekking hebben op het niveau van de school als instituut. Hierbij hebben we allereerst structurele en onderwijstechnische aspecten behandeld. Wat het schooltype betreft, is het zo dat kinderen in het

algemeen beter presteren in private scholen dan in staatsscholen. Vlaams onderzoek naar de invloed van het schoolnet op leerlingenprestaties bevestigt echter niet altijd dat vrij, katholieke scholen het beter doen. Wat betreft de aanwezigheid van een hiërarchie tussen het ASO, het TSO en het BSO klinken de verschillende bronnen echter wel eensluidend. De bevindingen in verband met het groeperen van leerlingen volgens bekwaamheid wijzen erop dat een latere scheiding van leerlingen meer leerlingen de kans geeft om door te stromen naar hogere richtingen dan een vroege scheiding. Een late scheiding van leerlingen van verschillende bekwaamheid zorgt ook voor een beperking van de invloed van de sociale achtergrond van een leerling op de studieresultaten in vergelijking met een vroege scheiding. De indeling in bekwaamheidsgroepen oefent slechts een positieve invloed uit op leerlingen met een hoge bekwaamheid en op leerlingen die in een hogere bekwaamheidsgroep worden ingedeeld dan hun eigenlijke bekwaamheidsniveau. Voor andere leerlingen worden geen positieve – en in tegendeel zelfs negatieve – effecten vastgesteld. Met betrekking tot de schoolsamenstelling naar geslacht is er geen eenduidigheid in de onderzoeksresultaten. Etnisch homogene scholen zouden positiever zijn voor leerlingenprestaties dan etnisch heterogene scholen. Verder liggen de prestaties hoger in scholen die voornamelijk bevolkt worden door hogere sociale klassen.

Ten tweede hebben we variabelen besproken die betrekking hebben op het schoolklimaat. In de relatie met de leerlingen is het belangrijk dat de school tegemoet komt aan de emotionele noden van leerlingen. Het promoten van de deelname van leerlingen aan schoolse en extra-curriculaire activiteiten, evenals het opnemen van verantwoordelijkheid door leerlingen in de school, komen ten goede aan hun prestaties. Ook een prettig, ordelijk en leerstimulerend leerklimaat is bevorderlijk voor leerlingenprestaties. Daarnaast kunnen diverse samenwerkingsinitiatieven goede leerlingenprestaties bevorderen, zoals samenwerking tussen de school, het gezin van herkomst van de leerling en de gemeenschap. Ook wanneer de verschillende actoren binnen de school goed overeenkomen en allen betrokken worden bij de besluitvorming in de school, is dit een factor die positief kan inwerken op de prestaties.

Op klasniveau kan de steun voor opleiding vanwege de klasgenoten en de vriendengroep productief zijn voor de prestaties van leerlingen. Complementair hieraan is een ordelijke en rustige klasomgeving.

## **6. Structurele factoren**

In dit hoofdstuk zullen we een aantal structurele factoren bekijken die de deelname van arbeiderskinderen aan het hoger onderwijs kunnen bevorderen. Allereerst zullen we de expansie van het hoger onderwijs bekijken en de ontwikkelingen analyseren die aan de basis hiervan liggen. Onze aandacht gaat hierbij uit naar veranderingen op de arbeidsmarkt, in de gezinnen en in de organisatie van het onderwijssysteem zelf. We bekijken vervolgens of de onderwijsuitbreiding een gunstige invloed uitoefent op de sociaal ongelijke deelname van de verschillende klassen aan het hoger onderwijs. Ook gaan we na of er zich recent veranderingen hebben voorgedaan in de omvang van de verschillende sociale klassen.

### **6.1. De uitbreiding van het hoger onderwijs**

De jongste decennia heeft het hoger onderwijs een aanzienlijke uitbreiding gekend met betrekking tot studentenaantallen. De expansie van het hoger onderwijs is een feit, zowel voor hogescholen als voor universiteiten. Belangrijk hierbij is dat het om een algemene stijging van de onderwijsdeelname gaat. Zowel jongeren uit de lage klassen als uit de hoge klassen hebben hun onderwijskwalificaties verbeterd, want de deelname aan het hoger onderwijs van jongeren uit alle beroepsgroepen, los van het scholingsniveau van het gezinshoofd, is erop vooruit gegaan (Furlong, 1998, p. 593; Tan, 1998, p. 5-6; Tett, 1999, p. 108). Daarenboven manifesteert deze trend zich in verschillende landen doorheen Europa en Noord-Amerika, waaronder ook België, en in Australië (Blackburn & Jarman, 1993, p. 199; Tan, 1998, pp. 6-7).

#### **6.1.1. Oorzaken van de uitbreiding van het hoger onderwijs**

##### **6.1.1.1. Veranderingen op de arbeidsmarkt**

Een eerste reeks van oorzaken voor de expansie van het hoger onderwijs die we in de literatuur tegenkomen, heeft te maken met veranderingen op de arbeidsmarkt (Wielemans, 1988, p. 89).

Binnen een functionalistische zienswijze is het de taak van het onderwijssysteem om productieve en aangepaste arbeidskrachten te vormen. Wanneer de vraag van de arbeidsmarkt naar meer gedifferentieerde en gekwalificeerde arbeid stijgt, kan de uitbreiding van de deelname aan het hoger onderwijs als een logisch gevolg hiervan gezien worden (Bowles, 1977, p. 149; de Graaf en Luijkx, 1992, p. 158; Egerton en Halsey, 1993, p. 183; Vanderstraeten, 1999, pp. 512-513).

Ook Blackburn en Jarman (1993, pp. 199-200) zien een groei optreden van de tewerkstelling waarvoor hogere kwalificaties vereist zijn. Zij vragen zich echter af of de expansie van het hoger onderwijs een antwoord is op de eisen van de arbeidsmarkt, dan wel of de veranderingen op de arbeidsmarkt het resultaat zijn van de hogere opleiding die de arbeidskrachten genoten hebben. Een derde mogelijkheid is dat beide voornoemde ontwikkelingen een gevolg zijn van andere sociale veranderingen. Het antwoord van de auteurs is dat alle drie deze stellingen waarheid bevatten en met elkaar interageren. Veranderingen in de aard van de arbeid hebben ongetwijfeld de vraag naar hoogopgeleide arbeidskrachten doen toenemen. Het ontstaan van grote corporaties, de overgang van een tewerkstelling in de industrie naar een tewerkstelling in de dienstensector en de technologische vooruitgang hebben een ruime waaier van jobs gecreëerd waarvoor de nodige competentie vereist is. Aan de andere kant is het zo dat de vraag naar een hogere opleiding toeneemt naarmate er meer goede jobs toegekend worden aan hoger opgeleiden. Universiteiten worden op deze manier het symbool van het summum van bekwaamheid. Naarmate het aantal afgestudeerden aan deze instituten toeneemt, wint een diploma aan belang als symbool van bekwaamheid, en worden de houders van een dergelijk diploma een meer populair doelpubliek voor werkgevers. We zien dus hoe het intreden op de arbeidsmarkt van hoogopgeleiden processen in gang zet die de verdere uitbreiding van het hoger onderwijs in de hand werken.

Hammer en Furlong (1996, pp. 680-681) beschrijven een aantal ontwikkelingen op de arbeidsmarkt die een uitbreiding van de deelname aan het hoger onderwijs van arbeiderskinderen in gang hebben gezet, met name de afname van het aandeel laaggeschoolde jobs binnen het totaal van de jobmarkt en hieraan gekoppeld de afname van de vraag naar laaggeschoolde schoolverlaters. Tegelijkertijd zien zij een toename van het aantal jobs in de dienstensector en een stijgende vraag naar gekwalificeerde arbeidskrachten. De afname van de tewerkstelling in sectoren die intensief op handenarbeid steunen, leidt tot een stijgende deelname van mannen aan

het hoger onderwijs. De toegenomen kansen op tewerkstelling in de dienstensector is er de oorzaak van dat ook vrouwen meer de weg vinden naar het hoger onderwijs. Ook volgens Flanagan (1993, p. 366) heeft de de-industrialisering geleid tot minder jobs die voornamelijk bestaan uit handenarbeid en tot meer jobs in de lager betaalde dienstensector. Flanagan concludeert dat er omwille van deze ontwikkelingen sprake is van een erosie van het kostwinnersmodel voor de arbeidersklasse. Deze ontwikkelingen impliceren dat de jobmogelijkheden voor vrouwen toegenomen zijn.

Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, pp. 20-21, 25, 26, 40-41) wijzen voor België eveneens op een stijging van de vereiste kwalificaties in alle sectoren van de economie en op een stijging van de tewerkstelling in de dienstensector. Ook halen zij de veranderende gendersamenstelling van het arbeiderskorps in het voordeel van vrouwelijke tewerkstelling aan als reden voor de uitbreiding van het hoger onderwijs.

Van der Ploeg (1992, p. 158) specificceert de veranderingen op de arbeidsmarkt als de groei van de arbeidssectoren waarin hoofdarbeid domineert en een stijging van het aantal en van de complexiteit van noodzakelijke vaardigheden als gevolg van technologische ontwikkelingen. Verder hebben de transformatie in de organisatie van de productie, de groei van multinationale corporaties en het ontstaan van nieuwe regionale handelsblokken geleid tot veranderingen op de arbeidsmarkt voor jongeren en tot een stijgende vraag naar nieuwe vaardigheden voor jongeren (Wright, 1994, p. 1). Ook de OESO vermeldt als reden voor de uitbreiding van het hoger secundair onderwijs en het hoger onderwijs hoe de snelle technologische ontwikkelingen en de globalisering de vraag naar geschoolde arbeid wereldwijd hebben doen toenemen. Tussen 1995 en 2000 nam de participatie aan het hoger onderwijs toe in alle OESO-landen, met uitzondering van Frankrijk, Duitsland en Turkije (OECD, 2002a, p. 17). Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, pp. 20-21) wijzen eveneens op deze veranderende aard van de economische activiteit.

Naast de veranderende vraag naar arbeid op de arbeidsmarkt spelen ook de conjuncturele ontwikkelingen mee in het al dan niet langer op school blijven van jongeren. De Graaf en Luijkx (1992, p. 415) beweren dat gunstige arbeidsmarktomstandigheden op het moment dat een cohorte intreedt op de arbeidsmarkt, een gunstige invloed uitoefenen op de hele verdere beroepsloopbaan van die cohorte. Bij een laagconjunctuur stellen jongeren daarentegen hun intrede op de arbeidsmarkt uit, wat voor hen resulteert in een hoger opleidingsniveau. Ook

zullen werkgevers in een laagconjunctuur strenger selecteren, waardoor verschillen in opleidingsniveau belangrijker worden. Volgens Reay (1998, p. 206) hebben de stijgende onzekerheid en flexibilisering van de arbeidsmarkt een gevoel van “opleidingsnoodzakelijkheid” gecreëerd over de verschillende klassen heen.

Van der Ploeg (1992, pp. 158, 165) vermeldt hoge werkloosheid als een reden waarom jongeren langer op de schoolbanken blijven zitten. Omgekeerd zuigt een tekort aan arbeidskrachten jongeren als het ware uit het onderwijssysteem. De auteur noemt deze tendens de ‘magazijn-verklaring’, aangezien jongeren in het onderwijs blijven hangen bij gebrek aan een alternatief voor het naar school gaan, waarbij de school als ‘magazijn’ fungeert voor dit aanwezige arbeidspotentieel. Anderzijds gaat ook de ‘competitie-verklaring’ op in tijden van hoge werkloosheid. Dan proberen jongeren om zo veel mogelijk extra kwalificaties te halen om hier concurrentieel voordeel uit te halen op het moment van hun intrede op de arbeidsmarkt. Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, pp. 20-21, 26) stellen eveneens de onzekerheid op de arbeidsmarkt die gepaard gaat met hoge werkloosheid, evenals de invloed van de jeugdwerkloosheid, verantwoordelijk voor de expansie van het hoger onderwijs.

Furlong en Cartmel (1995, pp. 362, 364) benadrukken het belang van de lokale arbeidsmarktsituatie in de ontwikkeling van verwachtingen van jongeren. Deze verwachtingen beïnvloeden de inspanningen die jonge mensen leveren om al dan niet een diploma te behalen. Zij zullen immers enkel bereid zijn om hierin te investeren indien ze verwachten voor hun inspanningen beloond te zullen worden tijdens en na hun intrede op de arbeidsmarkt. In een regio die gekenmerkt wordt door hoge werkloosheid en een gebrek aan arbeidsplaatsen in het algemeen, ligt het minder voor de hand om hard te werken om kwalificaties te behalen. Wanneer er daarentegen een gebrek is aan ongeschoolde arbeidsplaatsen maar er wel werkgelegenheid aanwezig is voor geschoolde mensen, is de stimulans om langer te studeren wel aanwezig. Het algemeen klimaat van verwachtingen dat heerst binnen een lokale arbeidsmarkt beïnvloedt op deze manier de subjectieve intenties en waardeoordelen ten aanzien van hoger onderwijs.

Hatcher (1998, p. 8) illustreert voor de Engelse samenleving hoe veranderingen in opportuniteitsstructuren inzake werkgelegenheid jongeren beïnvloeden in hun keuzes ten aanzien van onderwijs. Omwille van de neergaande vraag naar jonge arbeidskrachten, gecombineerd met veranderingen in het uitkeringsstelsel, blijven

in het Verenigd Koninkrijk sinds de jaren '80 meer jongeren uit de arbeidersklasse op school na het bereiken van het einde van de leerplichtige leeftijd.

Biggart en Furlong (1996, pp. 253-262) plakken een specifieke term op de invloed die uitgaat van kansen binnen de lokale arbeidsmarkt op de beslissingen van jongeren om op school te blijven. Zij spreken van het effect van de 'ontmoedigde arbeider' om aan te geven dat minder jonge mensen de school verlaten op de minimumleeftijd in regio's met een hogere werkloosheid dan gemiddeld. In hun studie in Schotland tonen zij op basis van kwalitatieve data inderdaad het bestaan aan van een dergelijk effect. Wanneer de arbeidsmarkt het slecht doet, stijgt zelfs de kans om op school te blijven van de groepen die het minst goed presteren. Het effect van de 'ontmoedigde arbeider' leidt tot een uitbreiding van zowel het hoger secundair onderwijs als van het hoger onderwijs. Belangrijk hierbij is verder nog dat de perceptie die jongeren hebben van hun kansen op de arbeidsmarkt inderdaad de feitelijke situatie weerspiegelt. Ook Hammer en Furlong (1996, p. 676) stellen periodes van recessie verantwoordelijk voor de uitbreiding van zowel het hoger secundair onderwijs als van het hoger onderwijs in Noorwegen.

Tot slot zouden ook de veranderingen in het aanbod van gekwalificeerde arbeid, met daaraan gekoppeld het effect op de lonen, ten dele verantwoordelijk zijn voor de onderwijsexpansie. Ook de afschaffing van de militaire dienstplicht kan meegespeeld hebben (Verhoeven J. C. & Beuselinck, 1996, pp. 20-21).

#### **5.1.1.2. Ontwikkelingen in gezinnen**

Naast de veranderingen op de arbeidsmarkt die we tot hiertoe besproken hebben, vermeldt van der Ploeg (1992, pp. 156, 159) voor de Nederlandse samenleving ook enkele ontwikkelingen in gezinnen als mogelijke oorzaak van de expansie van het secundair en tertiair onderwijs na de Tweede Wereldoorlog, met name de toename van de financiële mogelijkheden en van het opleidingsniveau van ouders. Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, pp. 20-21; 1996, p. 51) wijzen erop dat de groeiende economische en technologische bronnen niet alleen gezorgd hebben voor een toename van de financiële mogelijkheden van gezinnen, maar ook voor een grotere investeringsmogelijkheid in het onderwijs voor de overheid. Zij noemen eveneens factoren als een stijging van de waardering van intellectuele arbeid boven

handenarbeid, met daaraan gekoppeld een stijgende appreciatie van de waarde van hoger onderwijs. Verder kan volgens hen het fenomeen van de postadolescentie – het gegeven dat jongeren op materieel gebied langer afhankelijk blijven van de ouders dan vroeger terwijl ze op andere terreinen vroeger als volwassen worden beschouwd – mogelijk bijgedragen hebben tot de expansie van het hoger onderwijs. Ook volgens Vanderstraeten (1999, p. 520) is de claim op individualiteit vanwege jongeren van belang.

### **6.1.1.3. Ontwikkelingen in het onderwijssysteem zelf**

Van der Ploeg (1992, pp. 156, 159) komt echter tot de conclusie dat de onderwijsexpansie vooral moet worden toegeschreven aan ontwikkelingen in het onderwijssysteem zelf, meer dan aan ontwikkelingen in gezinnen of op de arbeidsmarkt. Bij deze ontwikkelingen in het onderwijssysteem zelf denken we allereerst aan de verlenging van de leerplichtige leeftijd. Voor België vermelden ook Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, p. 19), Tan (1998, p. 23) en Vanderstraeten (1999, p. 519) de impact van deze beleidsbeslissingen op de uitbreiding van het hoger onderwijs. Ten tweede heeft in Nederland de zogenaamde ‘Mammoetwet’ gezorgd voor een uitbreiding van de doorstroommogelijkheden in het secundair onderwijs (van der Ploeg, 1992, pp. 156, 159). Voor België noemen Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, p. 19; 1996, p. 51) de openstelling van de universiteiten in 1964 voor leerlingen afkomstig uit andere richtingen dan de klassieke humaniora bevorderend voor de onderwijsexpansie, evenals de in 1956 ontstane mogelijkheid om een studietoelage te bekomen, het ontstaan van adviescentra voor onderwijsoriëntering en het feit dat er geen numerus clausus geldt en er slechts voor een beperkt aantal disciplines ingangsexamens georganiseerd worden. Ten derde vermeldt van der Ploeg (1992, pp. 156, 159) de toenemende kwaliteit van de onderwijsomgeving, en tenslotte kan ook de uitbreiding van het secundair onderwijs aangewezen worden als oorzaak voor een deel van de expansie van het hoger onderwijs.

### 6.1.2. Gevolgen voor sociale ongelijkheid

We hebben in de voorgaande paragraaf uiteengezet dat het secundair en het tertiair onderwijs een aanzienlijke expansie hebben gekend. Zowel lagere als hogere klassen nemen meer deel aan het hoger onderwijs. De vraag is nu of deze onderwijsexpansie ook voor meer sociale gelijkheid heeft gezorgd op het vlak van de onderwijsdeelname. De meeste auteurs zijn het erover eens dat dit niet het geval is.

De Graaf en Luijkx (1992, pp. 414-415) stellen voor Nederland dat de invloed van de sociale herkomst op het bereikte onderwijsniveau nog steeds aanwezig is. Wel vinden zij dat het verband enigszins is afgezwakt onder invloed van de onderwijsexpansie, maar ze vermelden uitdrukkelijk dat het verband tussen de sociale herkomst en het bereikte opleidingsniveau niet is afgezwakt omwille van een afname van de verschillen in beslissingen genomen door ouders van verschillende status, maar wel onder invloed van structurele veranderingen waardoor deze verschillende beslissingen anders uitwerken.

Ook voor België vinden we in de literatuur vermeld dat de afname van de sociale ongelijkheid als gevolg van de uitbreiding van het hoger onderwijs zeer beperkt is gebleven aangezien de relatieve toename van de deelname van de arbeidersklasse aan het hoger onderwijs erg klein is in vergelijking met de deelname van de middenklasse, die het meest geprofiteerd heeft van de democratisering van het hoger onderwijs (Wielemans, 1988, p. 82; Verhoeven J. C. & Beuselinck, 1995, p. 26; Verhoeven J. C. & Beuselinck, 1996, p. 44).

Andere auteurs menen dat de bestaande sociale ongelijkheid met betrekking tot onderwijsdeelname stabiel is gebleven ondanks de onderwijsexpansie. Volgens van der Ploeg (1992, p. 166) behouden in Nederland kinderen van hoger opgeleide ouders hun voorsprong ondanks een stijgend algemeen opleidingsniveau. Blackburn en Jarman (1993, p. 201) spreken voor de Engelse samenleving van een onderwijsuitbreiding zonder verandering in de bestaande sociale ongelijkheden. Ook andere Britse auteurs zoals Reay e.a. (2001, pp. 856, 858) verdedigen dat de klassenongelijkheden constant zijn gebleven ondanks de uitbreiding van de deelname aan het hoger onderwijs, aangezien kinderen uit de middenklasse het meest geprofiteerd hebben van de expansie van het hoger onderwijs. Ook Tett (1999, p. 108) vermeldt dat klasse in sterke mate de patronen van toegang tot hoger onderwijs

blijft bepalen. Egerton en Halsey (1993, p. 185) stellen dat evenwel de toegang van elke sociale klasse tot elk instituut is toegenomen, maar dat ondanks de stijging van de absolute aantallen de hogere klasse haar relatief voordeel behouden heeft met betrekking tot de toegang tot zowel universiteiten als hogescholen.

Volgens Wolbers en de Graaf (1996, pp. 128-129) blijft het verband tussen sociale achtergrond en onderwijssucces ook in Nederland stabiel. Doordat het *algemene* opleidingsniveau is toegenomen lijkt het alsof de selectie- en allocatieprocessen in het onderwijs zijn gewijzigd, maar de werkelijke reden waarom ouders de onderwijsloopbanen van hun kinderen steeds minder kunnen beïnvloeden is dat deze schoolcarrières een stuk langer geworden zijn. Tan (1998, pp. 5-7, 23) komt eveneens voor België tot de conclusie dat het belang van de sociale achtergrondkenmerken voor iemands kans op participatie niet afgenomen is. Zij stelt dat het verband stabiel blijft omdat arbeiderskinderen en kinderen van bedienden, evenals kinderen van laaggeschoolden en hooggeschoolden, er ongeveer even sterk op zijn vooruitgegaan. Volgens de auteur dringen zich gelijkaardige conclusies op voor andere welvaartsstaten.

Dan zijn er ook nog enkele Britse auteurs die menen dat de sociale ongelijkheden met betrekking tot onderwijsdeelname zijn toegenomen. Zo meent Furlong (1998, p. 593) een stijgende sociale kloof waar te nemen inzake onderwijskwalificaties. Ook Ball e.a. (2002, p. 53) vermelden een stijgende dominantie van de middenklasse in het hoger onderwijs omwille van een stijging van de participatiekloof tussen middenklasse en arbeidersklasse tijdens de onderwijsexpansie van de jaren '90.

Dat de bestaande sociale ongelijkheden met betrekking tot onderwijs niet substantieel verminderd zijn, wordt ook duidelijk wanneer we de uitbreiding van het hoger onderwijs bekijken in functie van het type van opleidingsinstituut. Zo heeft het hogeschoolonderwijs een grotere uitbreiding gekend dan het universitair onderwijs. Dit hangt samen met de vaststelling dat lagere klassen kiezen voor minder prestigieuze richtingen in het hoger onderwijs terwijl hogere klassen meer de voorkeur geven aan universitaire studies (Wielemans, 1988, p. 82; Lammertyn, 1992b, p. 683; Blackburn & Jarman, 1993, pp. 198-199; Verhoeven J. C. & Beuselinck, 1996, p. 44). Reay e.a. (2001, p. 858) vermelden voor het universitair onderwijs in het Verenigd Koninkrijk, waarvoor zoals reeds vermeld een sterke officieuze kwaliteitsrangorde geldt, dat arbeiderskinderen en kinderen van minderheidsgroepen meestal in andere universiteiten terechtkomen dan kinderen uit

de middenklasse. Egerton & Halsey (1993, p. 183) zien de meeste uitbreiding plaatsvinden in de goedkopere vormen van opleiding. Zij zien hierin een – weliswaar zwak – bewijs van het optreden van diploma-inflatie. Hiermee wordt bedoeld op het aan waarde inboeten van diploma's naarmate er zich meer en meer hoger opgeleiden aanbieden op de arbeidsmarkt. De uitbreiding van de toegang tot het hoger onderwijs wordt volgens de auteurs sociaal gecontroleerd door institutionele differentiatie zodat de meer prestigieuze instituten voorbehouden blijven voor de meer geprivilegieerde sociale klassen. Door de interne stratificatie van het hoger onderwijs stijgt het belang van het soort instituut waar een diploma behaald wordt.

Ook bij Ball e.a. (2002, pp. 54, 60) vinden we een gelijkaardige redenering terug. Na de democratisering van de toegang tot het hoger onderwijs stijgt het belang van interne differentiatie van het hoger onderwijs en van gedifferentieerde kansen op het afmaken van de studie. Binnen het hoger onderwijs ontstaan dus de zogenaamde “uitgeslotenen van binnenuit”. In wezen gaat het hier om de distinctiedrang van de hogere klassen die aanwezig blijft na de uitbreiding van het hoger onderwijs. Leden van de middenklasse zien zich immers geconfronteerd met “indringers” op hun terrein en ervaren een vrees voor sociale daling. De uitbreiding van het hoger onderwijs kan dus in essentie begrepen worden als een conflict tussen sociale klassen met schaarse kwalificaties als inzet. De distinctiedrang van de hogere klassen kan zich dan structureel gaan vertalen in een interne differentiatie van opleidingsinstituten.

Zo trekken de hogescholen meer studenten uit de lagere sociaal-economische klassen aan in vergelijking met de universiteit, terwijl de meer gegoeden een voorkeur voor de universiteit blijven hebben (Lammertyn, 1992a, p. 579; De Wit & Verhoeven J. C., 2003, p. 155). Ook de inflatie van onderwijskwalificaties heeft ertoe bijgedragen dat de winstmarge voor arbeiderskinderen beperkt is gebleven (Verhoeven J. C. & Beuselinck, 1995, p. 24).

## **6.2. Veranderingen in de omvang van de sociale klassen**

Power (2000, pp. 133-134) vermeldt dat er weinig twijfel bestaat over de groei van de middenklasse in het Verenigd Koninkrijk in de loop van de 20<sup>ste</sup> eeuw. Deze

uitbreiding is relevant voor het begrijpen van de relatie tussen onderwijs en sociale reproductie. De middenklasse is immers afhankelijk van onderwijskwalificaties om haar maatschappelijke positie veilig te stellen. Dit is consistent met de bevindingen van de Graaf en Luijkx (1992, p. 414) dat de band tussen het opleidingsniveau en de bereikte sociale status sterker geworden is. Daarentegen spreekt Power (2000, p. 133) van onenigheid over de samenstelling en omvang van de arbeidersklasse. Ook Whitty (2001, p. 290) bevestigt dat er de voorbije 40 jaar een sterke toename heeft plaatsgehad van de absolute en relatieve omvang van de middenklasse in het Verenigd Koninkrijk. Blackburn en Jarman (1993, p. 201) vermelden dat de hogere klassen uitbreiding genomen hebben, en stellen tegelijk dat er een inkrimping heeft plaatsgehad van de lagere klassen. De Witte (1994, p. 331) schrijft dat er ook in België een wijziging is opgetreden in de verhouding van de verschillende klassen tot elkaar. Naast een daling van het aandeel van de ongeschoolde arbeiders binnen de groep van de arbeiders zien we een stijging van het aandeel bedienden ten koste van de arbeiders. Ook Tan (1998, p. 7) verdedigt voor de Belgische samenleving een afname van het aandeel arbeiderskinderen en het aandeel kinderen van laaggeschoolden. Deze veranderingen hebben geleid tot een andere context aangezien diploma's een andere waarde krijgen naarmate meer of minder mensen een dergelijk diploma behaald hebben.

De literatuur geeft dus een uitbreiding aan van de middenklasse en een inkrimping van de arbeidersklasse. Mogelijke oorzaken hiervoor kunnen gezocht worden bij demografische ontwikkelingen, bij de economische structuur en bij sociale mobiliteit van de arbeidersklasse. In het laatste geval zou een deel van de arbeidersklasse door middel van het behalen van kwalificaties deel zijn gaan uitmaken van de middenklasse. De beschreven onderwijsexpansie, ondermeer voor de lagere klassen, ondersteunt de geloofwaardigheid van de laatste verklaring. Verder kan ook de gewijzigde economische structuur een verklaring bieden. De tertiaire sector heeft de laatste decennia immers een aanzienlijke expansie gekend, waardoor meer mensen nu in de dienstensector tewerkgesteld zijn en het aandeel van de bevolking dat handenarbeid verricht, verminderd is (Hammer & Furlong, 1996, pp. 680-681, Flanagan, 1993, p. 336; Vlaamse Regionale Indicatoren, 1999, pp. 135-139; VRIND, 2000, p. 216). Ook sociaal gedifferentieerde demografische ontwikkelingen kunnen een deel van de wijzigingen in de omvang van de verschillende klassen verklaren. Hogere klassen krijgen momenteel namelijk meer

kinderen dan lagere klassen. Volgens Callens (1997, p. 97) is er een positief verband tussen het opleidingsniveau en de geboorte van een derde kind in Vlaanderen. Verhoeven J. C. en Beuselinck (1995, p. 20) benadrukken eveneens de omvang van middenklassegezinnen, waardoor zij meer voordeel halen uit het systeem van kinderbijslag dan gezinnen uit de arbeidersklasse.

### **6.3. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen**

De jongste decennia heeft het hoger onderwijs in Europa en in de Angelsaksische wereld een aanzienlijke uitbreiding gekend. Deze uitbreiding heeft plaatsgehad onder invloed van veranderingen op de arbeidsmarkt, veranderingen in de gezinnen en ontwikkelingen in het onderwijssysteem zelf.

De expansie van het hoger onderwijs is een belangrijke reden waarom meer arbeiderskinderen zijn gaan deelnemen aan het hoger onderwijs aan hogescholen en universiteiten. Hierbij dient wel gezegd te worden dat de onderwijsexpansie niet heeft geleid tot een meer gelijke toegang van de verschillende sociale klassen aan het hoger onderwijs. Arbeiderskinderen nemen in aantal nu dus wel meer deel aan het hoger onderwijs dan voor de onderwijsexpansie, maar ze hebben proportioneel hun achterstand ten opzichte van de hogere klassen niet ingehaald.

Wel is het mogelijk dat een aantal van de vroegere leden van de middenklasse zich opgewerkt hebben op de sociale ladder zodat ze nu tot de middenklasse gerekend worden. De middenklasse heeft de jongste decennia namelijk een uitbreiding gekend terwijl de arbeidersklasse in omvang is afgenomen. De reden hiervoor kan evenwel ook bij sociaal gedifferentieerde demografische ontwikkelingen en bij de afname van de tewerkstelling op basis van handenarbeid ten voordele van de tewerkstelling in de dienstensector gezocht worden.

## 7. Individuele variabelen

Nadat we in de voorbije hoofdstukken tal van facetten uit de ruime en nabije omgeving van kinderen en jongeren hebben belicht, dienen we nu ook aandacht te besteden aan eigenschappen van het individu zelf. Dit hoofdstuk zal dan ook handelen over individuele variabelen die een positieve bijdrage kunnen leveren voor het behalen van een universitair diploma. Het oude sociologische dispuut over de vage grenzen tussen individu en maatschappij indachtig, dienen we reeds van in het begin een kanttekening te maken bij de “individualiteit” van deze variabelen. Tenzij het namelijk om louter aangeboren eigenschappen gaat, zal elk van deze variabelen die kenmerkend zijn voor een bepaald individu, toch enigszins beïnvloed zijn door de sociale omgeving waarin een individu opgroeit en leeft.

Enkele auteurs klagen aan dat kinderen zelf in de onderwijssociologie zelden gezien worden als actoren in de school-thuisrelatie, maar veeleer als objecten waarbij het uiteindelijk bereikte onderwijsniveau kan waargenomen worden. De houdingen en acties van ouders en leerkrachten worden dan centraal gesteld. Belangrijker dan de feitelijke ouderlijke variabelen kan echter de perceptie en interpretatie van de kinderen hiervan zijn. Onderzoek blijkt dus vaak te deterministisch te zijn met betrekking tot sociale en culturele determinanten en vergeet vaak de actieve inbreng van het individu in rekening te brengen (Edwards en Alldred, 2000, p. 440; Marjoribanks, 1996, p. 7; Power en Whitty, 1998, p. 158).

In de literatuur zien we echter tal van kritische stemmen opgaan tegen een te ver doorgedreven sociaal determinisme. Dit determinisme legt te veel nadruk op sociale en structurele determinanten die iemands levensloop in hoge mate vastleggen en voorspelbaar maken. Met behulp van de term “actiehorizons” kunnen we duidelijk maken dat de keuzes die iemand maakt niet van tevoren gedetermineerd zijn, maar dat er alternatieve mogelijkheden bestaan. Onderzoeken op basis van een deterministische visie op levenslopen van mensen hebben te weinig aandacht voor de actieve rol die mensen kunnen spelen bij het uitbouwen van hun eigen individuele levensloop (Power & Whitty, 1998, p. 158).

Volgens Marjoribanks (1998a, pp. 262, 270) worden individuen geaffecteerd door krachten die vorm geven aan hun sociale omgeving, maar zij kunnen weerstand bieden tegen deze krachten. Scarr stelt dat omgevingen voorzien in een waaier van

ontwikkelingsmogelijkheden, maar dezelfde omgevingen hebben niet hetzelfde effect op alle mensen omdat individuen verschillende ervaringen construeren uit dezelfde omgevingsmogelijkheden (Marjoribanks, 1998b, p. 335; Marjoribanks, 2002, p. 41). Kinderen spelen een actieve rol in het construeren en reconstrueren van ervaringen, zodat het kind temidden van de omringende omgeving zelf het verschil kan maken inzake schoolprestaties (Marjoribanks, 1996a, p. 357; Marjoribanks, 1996b, p. 7). De samenhang tussen sociale omstandigheden en academisch succes kan volgens Marjoribanks (1998b, p. 331) beïnvloed worden door individuele eigenschappen.

Ook Howard e.a. (1999, p. 310) benadrukt de actieve rol van het individu met het oog op veerkracht in de kindertijd. Mensen ondergaan de gebeurtenissen immers niet passief, maar onderhandelen actief in risicosituaties. Volgens Edwards en Alldred (2000, p. 435) spelen kinderen een actieve rol in de ouderlijke betrokkenheid bij hun opvoeding. Met name kunnen zij ouderlijke betrokkenheid tot stand brengen, er toch aan toegeven wanneer er in hun ogen te veel ouderlijke betrokkenheid is, of integendeel eraan weerstaan.

Ook het concept van veerkracht erkent dat individuen zelf een eigen bijdrage te leveren hebben aan de manier waarop bepaalde gebeurtenissen uitwerken. Veerkracht vertegenwoordigt namelijk de positieve pool van het alomtegenwoordige verschil in reacties van mensen op stress en tegenspoed (Howard e.a., 1999, p. 307). Volgens Wayman (2002, p. 169) is veerkracht bij het studeren geen louter gevolg van aangeboren eigenschappen, maar ook niet alleen van specifieke gebeurtenissen. Het is het resultaat van een voortdurende interactie tussen een individu en zijn/haar omgeving.

We zullen in dit hoofdstuk de invloed op onderwijssucces bespreken van individuele variabelen als de intelligentie en de aspiraties en inzet van kinderen en jongeren, evenals van het zelfbeeld en het gender.

## **7.1. Intelligentie**

Ondanks het feit dat klassenverschillen een invloed uitoefenen op de slaagkansen op academisch niveau, is de intelligentie van het kind, zoals we zullen zien, zo mogelijk een nog meer doorslaggevende factor. Nash (2001a, p. 190) benadrukt het belang

van het opnemen van het IQ in multivariate modellen van klassenverschillen in onderwijsprestaties. Cognitieve bekwaamheidstesten zijn immers goede voorspellers voor succes op academisch niveau. IQ-testen verklaren tot 40% van de variantie in academische prestaties, wat veruit het hoogste percentage is dat kan toegewezen worden aan één enkele variabele. Nash heeft dan ook kritiek op sociologen die dit verband niet in acht nemen. Ook volgens Wielemans (2000, pp. 38-39) is 40% van de schoolprestaties van een individu toe te schrijven aan erfelijkheid. Daarentegen blijkt 80% van de intelligentie erfelijk bepaald te zijn. Hieruit blijkt dat intelligentie niet de enige bepalende factor is voor schoolprestaties, hoewel het een belangrijke variabele is.

De intelligentie van een kind oefent ook een positieve invloed uit op de bekwaamheid om veerkracht te vertonen wanneer de omstandigheden niet mee zitten. Zo zou de competentie van het kind, samen met de sociale steun vanuit de omgeving, een positief effect uitoefenen op de aanpassingsmogelijkheden aan stress (Pryor-Brown & Cowen, 1989, p. 215). Ook vormt intelligentie een buffer tegen moeilijkheden op school. Een gemiddelde of hoger dan gemiddelde intelligentie vormt een beschermende factor tegen studieproblemen (Dubow & Luster, 1990, pp. 393, 394, 399). Ook het alsnog behalen van een diploma na een voormalige schooluitval wordt gunstig beïnvloed door een grotere schoolbekwaamheid in het verleden, gemeten aan de hand van prestatiescores (Wayman, 2002, pp. 169, 174-175).

De intelligentie oefent verder eveneens een invloed uit op de aspiraties en verwachtingen die jongeren koesteren. Volgens Nash (2001b, p. 96) oefent bekwaamheid een invloed uit op aspiraties, in die zin dat schoolbekwame arbeiderskinderen bijna evenveel kans hebben om hoge aspiraties te ontwikkelen als schoolbekwame kinderen uit de middenklasse. Furlong en Biggart (1999, pp. 28, 29, 31, 24) menen dat, wanneer men verwacht dat de schoolprestaties goed zullen zijn, dit positief samenhangt met de ontwikkeling van aspiraties. Deze relatie weegt bij tieners sterker door dan de samenhang tussen klasse en aspiraties. Een kanttekening die hierbij moet gemaakt worden, is dat sociale klasse evenwel ook een indirect effect uitoefent op de aspiraties via de prestaties. Ook Hatcher (1998, p. 8) stelt dat er op het einde van het secundair onderwijs geen verschil meer is tussen klassen met het oog op het ambiëren van een plaats aan een hoger opleidingsinstituut indien de jongere academisch bekwaam is. Bij lage academische bekwaamheid treedt er

daarentegen een patroon van zelfselectie op ten nadele van jongeren uit de arbeidersklasse. Paterson en Raffe (1995, p. 11) hebben aangetoond dat de voorafgaande schoolprestaties positief samenhangen met het voltijds blijven onderwijs volgen na het bereiken van het einde van de leerplichtige leeftijd in Schotland. De opleiding van de ouders blijkt minder invloed uit te oefenen op voltijdse schoolparticipatie na het einde van de leerplicht voor die leerlingen met de hoogste prestaties. De intellectuele bekwaamheid van kinderen oefent verder ook een gunstige invloed uit op de waarschijnlijkheid van naar de universiteit te gaan (Marjoribanks, 1998a, pp. 261, 267).

Intelligentie werkt positief in op prestatietestscores. Door een hoge verbale intelligentie kunnen kinderen meer voordeel halen uit hun schoolervaringen, waardoor ook hun prestatiescores uiteindelijk hoger zullen uitvallen (Dubow & Luster, 1990, pp. 398, 402). De intellectuele bekwaamheid hangt dus positief samen met schoolsucces (de Graaf, 1987, pp. 68, 69; Verhoeven, J. C. e.a., 1992, p. 14; Marjoribanks, 1998a, p. 268; Veenstra & Kuyper, 1998, p. 355; Van Damme e.a., 2002, p. 26. Ook de relatie tussen bekwaamheid en de bereikte sociale status is positief (Marjoribanks, 1989, p. 37), evenals tussen het IQ en het welbevinden op school (Verhoeven J. C. e.a., 1992, p. 23).

De Graaf (1987, pp. 69, 71-75) bespreekt de resultaten van enkele onderzoeken die het effect van de intelligentie op het bereikte opleidingsniveau in verband gebracht hebben met de sociale klasse. Voor de Verenigde Staten bestaan er data die suggereren dat de bovenvermelde relatie grotendeels onafhankelijk verloopt van het opleidings- en beroepsniveau van de vader. Slechts een kwart van de achtergrondeffecten zouden beïnvloed worden door de intelligentie. Nederlands onderzoek stelt daarentegen dat de intelligentie een invloed uitoefent op de helft van de achtergrondeffecten. Onafhankelijk van het intelligentieniveau van een leerling blijft zijn/haar sociale herkomst dus een invloed uitoefenen. De milieoverschillen zijn echter groter binnen groepen met een lager prestatieniveau dan binnen groepen met een hoger prestatieniveau. Een hoge intelligentie speelt dus in het voordeel van arbeiderskinderen.

## 7.2. Aspiraties en inzet

In de voorgaande hoofdstukken, en vooral in het vierde hoofdstuk, hebben we de aspiraties van kinderen en jongeren als een maatstaf gebruikt voor mogelijke goede prestaties op school. We hebben daar gekeken welke variabelen positief samenhangen met aspiraties van kinderen en jongeren, alsook welke variabelen een positief effect uitoefenen op deze aspiraties. We zijn dus uitgegaan van een sterk verband tussen aspiraties en onderwijsprestaties. Het ogenblik is nu gekomen om te bewijzen dat dit verband inderdaad bestaat. We zullen in deze paragraaf nagaan welke samenhang er is tussen aspiraties en prestaties, of er een causaal effect kan gespecificeerd worden van aspiraties op schoolprestaties en of deze bevindingen in de literatuur gerelateerd worden aan sociale herkomst. Hetzelfde gaan we na voor de inzet die jongeren leveren voor hun opleiding.

Bij Nash (2001b, p. 92) vinden we reeds een eerste aanwijzing dat aspiraties inderdaad een invloed uitoefenen op de onderwijsprestaties. Deze auteur heeft in Nieuw-Zeeland bij scholieren uit het secundair onderwijs nagegaan welke variabelen het onderscheid maken tussen leerlingen van gemiddelde bekwaamheid die vorderingen maken op school en leerlingen van eveneens gemiddelde bekwaamheid die geen vorderingen maken maar integendeel achteruitgaan. Met behulp van logistische regressie onderscheidt hij de vroegere aspiraties van de leerlingen als één van de discriminerende variabelen. Volgens Veenstra en Kuyper (1998, pp. 356) correleert de prestatiemotivatie sterk met de hoeveelheid tijd die leerlingen aan hun huiswerk besteden in het secundair onderwijs en met hun schoolprestaties.

Wayman (2002, pp. 168, 174) vermeldt dat verschillende studies een positieve relatie hebben aangetoond tussen onderwijsaspiraties en veerkracht in het onderwijs. Ook de auteur zelf toont deze correlatie aan. Meer specifiek stelt hij dat de intentie om een diploma van het secundair onderwijs te behalen, positief samenhangt met veerkracht in het onderwijs. Edwards (2001, p. 17) stelt dat verwachtingen van de ouders samenhangen met veerkracht in het onderwijs, maar deze verwachtingen moeten wel persoonlijke relevantie hebben voor de jongere. De jongere dient deze verwachtingen dus voor zichzelf in te stellen. Bijgevolg kunnen we stellen dat ook deze auteur een relatie ziet tussen aspiraties van de jongere en schoolse veerkracht.

Marjoribanks (1998a, pp. 267, 269) stelt op basis van een logistische regressie dat de onderwijsaspiraties van de adolescent ook significant positief samenhangen met de waarschijnlijkheid van naar de universiteit te gaan. Ook bewijst hij dat de onderwijsaspiraties van Australische jongeren samenhangen met het bereikte onderwijsniveau, en dit zowel voor jongeren van Angelsaksische afkomst als voor jongeren van een andere etnische afkomst in Australië (Marjoribanks, 1988, p. 511; Marjoribanks, 1989, pp. 40, 41).

De uiteindelijk bereikte status van de jongvolwassene correleert eveneens positief met de aspiraties op jongere leeftijd. Zo vindt Marjoribanks (1988, p. 509; 1989, pp. 35, 37) in verschillende studies dat de aspiraties van de adolescent significant positief samenhangen met de bereikte status voor verschillende etnische groepen in Australië, waaronder jongeren van Angelsaksische afkomst. Hij besluit dan ook dat de ambities die de adolescent koestert één van de meest bepalende determinanten zijn van de bereikte sociale status (Marjoribanks, 1989, pp. 36, 42).

Tot slot heeft Marjoribanks (1988, pp. 507-508; 1989, p. 35; 1996a, p. 350; 1997, p. 59) voor de Australische context aangetoond dat de aspiraties van de jongere als een interactievariabele inwerken op een aantal andere relaties die reeds in de voorgaande hoofdstukken aan bod zijn gekomen. Zo werken de aspiraties van de adolescent in op de samenhang tussen vroege familiale invloeden en het bereikte onderwijs- en beroepsniveau. In een ander onderzoek formuleert de auteur deze relatie nog enigszins anders: de aspiraties beïnvloeden het effect dat de familiale omgeving uitoefent op de bereikte status van de adolescent. Meer specifiek wordt ook de samenhang van het aantal kinderen in het gezin en de geboorterang met de bereikte status van jongvolwassenen beïnvloed door de aspiraties die de adolescent koestert. Verder werken de onderwijs- en beroepsaspiraties van de adolescent in op de samenhang tussen de perceptie die de adolescent heeft van de steun van de ouders voor zijn/haar studies en de bereikte sociale status als jongvolwassene. Als laatste vermelden we hoe ook de relaties tussen de bekwaamheid en het bereikte onderwijsniveau invloed ondergaan van de aspiraties van de adolescent, maar dit interactie-effect geldt binnen de Australische context slechts voor jongeren van Angelsaksische afkomst. De interactie-effecten tonen aan dat de beschreven relaties in positieve zin kunnen beïnvloed worden door de aspiraties die kinderen koesteren.

Naast de aspiraties hangt ook de inzet van jongeren voor hun studies samen met het behaalde schoolsucces. Van der Hulst (2000, pp. 237-238) stelt voor Nederland

dat de studievoortgang van studenten in het hoger onderwijs in belangrijke mate afhankelijk is van hun inzet in termen van tijdsinvestering. Veel hangt af van de discipline van studenten om regelmatig te studeren en om uitstelgedrag te vermijden. Het uitstellen van studieactiviteiten zou samenhangen met een gebrek aan intrinsieke motivatie.

Ook volgens Veenstra en Kuyper (1998, pp. 355-356) is de inzet en werkhouding van leerlingen relevant voor hun schoolresultaten. Het vertonen van uitstelgedrag correleert namelijk negatief met de gemiddelde rapportcijfers. Van Damme e.a. (2001, p. 137) vinden bij Vlaamse leerlingen van het secundair onderwijs een – weliswaar zwak – causaal effect van de geïnvesteerde inzet op de schoolprestaties.

De Witte e.a. (2000, p. 93) definiëren studiebetrokkenheid als het investeren van tijd, aandacht en energie in de onderwijsleersituatie. Zij hebben voor het Vlaams secundair onderwijs onderzocht in welke mate dit gedragskenmerk samenhangt met bepaalde achtergrondkenmerken van de leerling. Voor de studiebetrokkenheid in relatie tot het beroep van de vader vinden de auteurs geen significante verschillen.

### **7.3. Zelfbeeld**

Net als de aspiraties hebben we het zelfbeeld in het vierde hoofdstuk gebruikt als afhankelijke variabele waarbij we impliciet van de veronderstelling zijn uitgegaan dat het zelfbeeld correleert met de schoolprestaties. Daarom zullen we in deze alinea het bestaan van deze relatie aantonen aan de hand van literatuur.

Nash (2001b, pp. 89, 92) toont met behulp van logistische regressie voor Nieuw-Zeeland aan dat het zelfbeeld in positieve zin samenhangt met individuele vooruitgang in het secundair onderwijs. Leondari (1993, p. 357) concludeert op basis van een onderzoek bij Griekse lagere-school-kinderen dat normaal presterende leerlingen een positiever zelfbeeld hebben dan zwak presterende leerlingen. Ook met betrekking tot het Griekse secundair onderwijs zijn de bevindingen van de auteur dat leerlingen met specifieke, uitgebreide, positieve zelfbeelden beter presteren op school dan andere kinderen en dat zij meer volhardendheid aan de dag leggen bij de uitvoering van taken (Leondari, Syngollitou & Kiosseoglou, 1998, p. 153).

Ook voor Nederland en België vinden we het bewijs van een verband en zelfs van een causaliteit tussen het zelfbeeld en de schoolprestaties. Voor Nederland vinden Veenstra en Kuyper (1998, pp. 356, 370) een positief verband tussen het zelfbeeld en de leerprestaties in het secundair onderwijs. Vrugt, Langereis en Hoogstraten (1993, p. 43) komen tot de conclusie van een domeinspecifiek effect van denkbeelden over de eigen competentie op de prestaties aan de universiteit. Voor het lager onderwijs in België besluit Bracke (1997, p. 8) tot een sterk verband tussen schoolprestaties en zelfwaardering van leerlingen. Voor het secundair onderwijs menen Van Damme e.a. (2001, pp. 112, 113, 127, 135, 137) dat het academisch zelfconcept samenhangt met de prestatiescores voor Nederlands en wiskunde. Volgens de auteurs gaan de schoolprestaties causaal vooraf aan het academisch zelfbeeld, maar op andere plaatsen beschrijven ze een direct effect van het academisch zelfconcept op de schoolse prestaties, evenals een indirect effect waarbij het causale effect verloopt van het academisch zelfconcept naar de belangstelling voor leertaken, van deze belangstelling voor leertaken naar de geïnvesteerde inzet en van hieruit naar de schoolprestaties.

Coleman (1985, p. 26) voerde in de Verenigde Staten een onderzoek uit naar de samenhang tussen schoolprestaties, sociale klasse en zelfbeeld bij lagere schoolkinderen met een lichte leerachterstand. Deze kinderen volgen een deel van hun onderwijs in speciale klassen en een ander deel in het algemeen gangbare onderwijssysteem. Ook uit dit onderzoek blijkt dat goede presteerders een positiever zelfbeeld hebben dan lage presteerders. Bij deze doelgroep hebben leerlingen van lage sociaal-economische status volgens Coleman ook een positiever zelfbeeld dan leerlingen afkomstig uit hoge sociaal-economische klassen. Daarentegen komt Bracke (1997, p. 11) voor normaal presterende leerlingen in het Vlaams lager onderwijs tot de constatactie dat sociale herkomst positief correleert met de globale zelfachting. Volgens De Witte e.a. (2000, pp. 91-92) hebben ook Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs een hoger academisch zelfconcept naarmate ze uit de hogere klassen afkomstig zijn.

Connell e.a., (1994, p. 494) hebben onderzocht welke factoren bijdragen tot prestaties in het onderwijs van 10- tot 16-jarige Afrikaans-Amerikaanse jongeren. De auteurs gebruiken een empirische model waarin de invloed van het zelfbeeld op positieve of negatieve schoolprestaties verloopt via persoonlijk engagement en gedrag als intermediaire variabelen. Meer bepaald oefent de waargenomen

ouderlijke betrokkenheid als contextvariabele een invloed uit op het zelfbeeld. Dit zelfbeeld bestaat uit de waargenomen competentie en efficiëntie van het eigen zelf, alsook de waargenomen verbondenheid met anderen. Het zelfbeeld werkt dan in op het emotioneel en gedragsmatig engagement, wat op zijn beurt leidt tot goede of slechte schoolprestaties. Vanuit de intermediaire variabelen ‘engagement en gedrag’ gaat er dan via een terugkoppeling weer een invloed uit op de oorspronkelijke contextvariabele.

Het zelfbeeld kan verder ook de veerkracht van jongeren in het onderwijs bevorderen. Zo toont Wayman (2002, pp. 168, 174, 175) aan dat een gezond zelfconcept één van de persoonlijke factoren is die veerkracht in het onderwijs kunnen bevorderen. Het zelfbeeld is volgens hem in het bijzonder van belang voor minderheidsstudenten van wie de sociale en etnische identiteiten verschillen vertonen met de schoolcultuur. Ook de zelfidentificatie als student is van belang om veerkracht te vertonen op school. Het alsnog behalen van een diploma secundair onderwijs na schooluitval kan bevorderd worden door een hoge mate van zelfachting en zelfvertrouwen.

Ook volgens Dubow en Luster (1990, pp. 393, 394-395, 397, 400, 402) is zelfachting een beschermende factor tegen moeilijkheden op school. Een positief zelfbeeld kan fungeren als een beschermende factor door kinderen een gevoel van zelfwaarde en controlemogelijkheid te geven in de omgang met een onstabiele omgeving. Eén van de factoren die veerkrachtige studenten onderscheiden van kinderen met problemen is een positief zelfbeeld. Een positief gevoel van zelfwaarde en een hoge zelfachting kunnen dus zorgen voor minder studieproblemen. Van Damme e.a. (2001, p. 137) stelt dat het academisch zelfconcept een invloed uitoefent op de manier waarop leerlingen aan de dagdagelijkse onderwijspraktijk betekenis geven.

Howard e.a. (1999, p. 312) benadrukken eveneens dat zelfachting en zelfefficiëntie veerkracht kunnen bevorderen. Zij omschrijven zelfachting als een gevoel van eigenwaarde, en zelfefficiëntie als een gevoel dat men kan omgaan met bepaalde zaken, dat men kan controleren wat er gebeurt. Het gevoel dat men z'n eigen leven kan bepalen is dus een belangrijke eigenschap van veerkrachtige kinderen.

Tot slot vinden we in de literatuur ook het bewijs van een correlatie tussen het zelfbeeld en de aspiraties. Marjoribanks (2002, p. 38) toont aan dat het academisch

zelfbeeld een significante positieve samenhang vertoont met de aspiraties van Australische jongeren in het secundair onderwijs. Van Damme e.a. (2001, p. 137) spreken voor het secundair onderwijs in Vlaanderen van een causaal effect dat uitgaat van het academisch zelfconcept op de motivatie, zoals gemeten door de belangstelling voor leertaken.

#### **7.4. Gender**

In de voorgaande hoofdstukken hebben we gender reeds enkele malen aangehaald waar dit een significant verschil uitmaakt met betrekking tot het effect van de variabelen die we daar behandeld hebben. Nu zullen we eerst in het algemeen bekijken of er in de literatuur significante genderverschillen worden beschreven met betrekking tot schoolprestaties, aspiraties, schoolse veerkracht en deelname aan het middelbaar en hoger onderwijs. Vervolgens zullen we nagaan of gender op een significante wijze interageert met de invloed die de sociaal-economische status uitoefent op onderwijsprestaties, en of we hieruit conclusies kunnen trekken over kansen voor arbeiderskinderen. Gender is immers een invloedrijke variabele voor tal van maatschappelijke fenomenen (Powell & Steelman, 1990, p. 185).

In literatuur uit verschillende landen vinden we het bewijs dat meisjes in het algemeen beter presteren in het onderwijs dan jongens. Ondermeer Connell e.a. (1994, p. 503) komen tot deze bevinding in een onderzoek bij 10- tot 16-jarige Afrikaans-Amerikaanse jongeren. Ook Leondari e.a. (1998, p. 160) vinden voor de Griekse 15- tot 16-jarigen significante genderverschillen in schoolprestaties en in volhardendheid bij taken in het voordeel van meisjes. Dubow en Luster (1990, p. 401), twee Amerikaanse onderzoekers, stellen vast dat meisjes betere resultaten behalen dan jongens wat betreft herkenkend en begrijpend lezen in de leeftijdsgroep van 8 tot 15 jaar. Ook Powell en Steelman (1990, p. 196) geven voor het secundair onderwijs in de Verenigde Staten aan dat meisjes in het algemeen hogere schoolcijfers behalen dan jongens.

Dekkers e.a. (2000, pp. 71, 76) bevestigen deze vaststelling voor het Nederlandse secundair onderwijs. Op 12-jarige leeftijd staan de jongens echter nog in het voordeel. Deze bevindingen zijn volgens Dekkers e.a. consistent met de vaststellingen van Johnson en Sammons dat de genderverschillen met betrekking tot

wiskunde en wetenschappen groter worden tijdens de schoolcarrière. Mann (1998, pp. 211, 212) beschrijft voor het secundair onderwijs in het Verenigd Koninkrijk een sterke stijging van de prestaties van meisjes. Zij spreekt van een huidig ongeëvenaard niveau van schoolprestaties bij meisjes uit alle klassen sinds de jaren '90. Pryor-Brown en Cowen (1989, p. 216) vermelden nog dat meisjes zich beter aanpassen dan jongens met het oog op veerkracht in het onderwijs.

Tal van andere bronnen uit Nederland en België bevestigen voor het secundair onderwijs dat meisjes beter presteren op school dan jongens (Van Damme e.a., 2001, pp. 197, 337). Dit is zo voor Nederlands (Verhoeven J. C. e. a., 1992, p. 14; Veenstra & Kuyper, 1998, pp. 359, 370), voor leesvaardigheid in alle landen van de OESO (De Meyer e.a., z.d., p. 4), voor het rendement dat leerlingen uit hun schoolloopbaan halen (Bosker & van der Velden, 1989, p. 37) en voor de hoogte van de gekozen onderwijsvorm (Veenstra & Kuyper, 1998, pp. 359, 370). Daartegenover zouden meisjes volgens Nederlands onderzoek minder goed presteren dan jongens voor wiskunde en andere exacte vakken (Veenstra & Kuyper, 1998, pp. 359, 370), terwijl er volgens Belgische bronnen geen significant verschil is (Verhoeven J. C. e.a., 1992, p. 14; Van Damme e.a., 2002, p. 4). Wel is men het erover eens dat meisjes minder opteren voor exact-wetenschappelijke studierichtingen (Veenstra & Kuyper, 1998, pp. 359, 370; Van Damme e.a., 2001, p. 338).

Powell en Steelman (1990, p. 202) suggereren dat schoolcijfers gunstig beïnvloed kunnen worden door de mate van conformisme die leerlingen vertonen, en dat meisjes meer kans hebben om door de socialisatie in het gezin conformistisch gedrag te vertonen in het onderwijs. Ook Bosker en van der Velden (1989, p. 37) menen dat meisjes sterker in de schoolse rol gesocialiseerd worden. Veenstra en Kuyper (1998, pp. 359, 370) zoeken de verklaring bij genderverschillen in prestatie-motivatie, inzet, leefpatroon en schoolbeleving maar specificeren dit niet. Van Damme e.a. (2001, p. 338) houden het erop dat ons algemeen onderwijs steunt op kenmerken waarin meisjes uitblinken.

Ook met betrekking tot onderwijs- en beroepsaspiraties zijn er genderverschillen waar te nemen. Volgens Marjoribanks (2002, pp. 38, 39, 43) koesteren Australische meisjes in het algemeen hogere onderwijsaspiraties dan jongens, met die uitzondering dat jongens van gemiddelde sociale status de hoogste onderwijsaspiraties hebben van alle vergeleken groepen. Met betrekking tot

beroepsaspiraties scoren jongens dan weer hoger. Mann (1998, p. 211) maakt melding van een sterke stijging van de aspiraties van meisjes in het Verenigd Koninkrijk naar het einde van de 20<sup>ste</sup> eeuw toe. Van der Ploeg (1992, pp. 158, 165) stelt voor de Nederlandse samenleving dat meisjes hun schoolkeuze op minder specifieke beroepswensen baseren dan jongens. Volgens de auteur reageren meisjes en jongens ook verschillend op ontwikkelingen in de arbeidsmarkt. Zo zou een hoge werkloosheid jongens meer naar het beroepsonderwijs drijven omdat deze kwalificaties direct hun vruchten afwerpen op de arbeidsmarkt. Meisjes volgen in een dergelijke arbeidsmarktsituatie echter vaker algemeen secundair onderwijs dat voorbereidt op de universiteit, alsook meer hoger onderwijs, zowel universitair als niet-universitair. Deze studierichtingen zijn minder direct aan de arbeidsmarkt gekoppeld.

We kunnen ons ook afvragen of er genderverschillen bestaan in onderwijsprestaties naargelang sociale status. Dekkers e.a. (2000, pp. 71, 75) presenteren hieromtrent hun bevindingen voor Nederland. Zij stellen dat, hoewel hogere klassen betere onderwijsresultaten behalen dan lagere klassen, dit verband minder uitgesproken is voor meisjes. Ook observeren zij bij lage sociaal-economische groepen een groter voordeel van meisjes over jongens met betrekking tot schoolresultaten. Deze twee vaststellingen schrijven zij toe aan het feit dat jongens uit lagere sociaal-economische klassen bijzonder zwak presteren in vergelijking met de meisjes uit hun klassen en met leerlingen uit hogere klassen. Biggart en Furlong (1996, p. 255) hebben het al dan niet voltijds op school blijven na het einde van de leerplichtige leeftijd onderzocht in Schotland. Voor de arbeidersklasse stellen zij een significant genderverschil vast met betrekking tot onderwijsdeelname na het einde van de leerplicht. Met name blijft slechts de helft van de jongens uit deze klasse voltijds onderwijs volgen na het einde van de leerplicht tegenover twee derden van de meisjes uit diezelfde klasse.

Voor België vinden we genderspecifieke keuzeverschillen in de loop van het secundair onderwijs in kaart gebracht in relatie tot de sociale herkomst door Dooms en Van Damme (1989, pp. 73, 75). De studiekeuze na het tweede en het vierde leerjaar en bij de overgang naar het hoger onderwijs blijkt bij jongens op elk overgangsmoment veel sterker bepaald te worden door de sociale herkomst dan bij meisjes, hoewel ook voor meisjes de milieu-invloed statistisch significant blijft.

Bij Flanagan (1993, pp. 359, 361, 366) horen we echter minder positieve geluiden voor vrouwelijke leerlingen uit de arbeidersklasse. Deze auteur stelt dat vrouwelijke adolescenten uit de arbeidersklasse lagere aspiraties koesteren dan mannelijke adolescenten, onafhankelijk van hun bekwaamheid, de aspiraties van de ouders of de socialisatie door het gezin. Beroepsaspiraties zouden bij jongeren uit de arbeidersklasse meer genderspecifiek zijn dan in de hogere klassen. Vrouwelijke onderwijs- en beroepsverwachtingen worden volgens Flanagan sterker bepaald door sociale klasse, terwijl de verwachtingen voor jongens sterker afhangen van hun bekwaamheid en hun prestaties. Meisjes uit lage sociaal-economische-statusgezinnen presteren beter dan jongens tijdens de vroege adolescentie, maar ondanks dit voordeel inzake prestaties komen de onderwijsresultaten van meisjes op de helling te staan door de noden van het gezin, met als gevolg een beperkte opleiding, beperkte jobmogelijkheden buitenshuis en beperkte vaardigheden buiten de huiselijke sfeer.

In tegenstelling tot de voorgaande auteurs vinden Egerton en Halsey (1993, p. 185) helemaal geen interactie-effecten van gender op sociale-klasse-effecten. Sociale-klasse-effecten worden volgens deze bron niet afgezwakt of versterkt door het gender van de respondent.

Tot slot kunnen we de evolutie van de onderwijsdeelname van beide geslachten vergelijken. Voor de deelname aan het secundair onderwijs vinden we gegevens bij Biggart en Furlong (1996, pp. 255, 260, 261) voor Schotland. Zij stellen dat het voor zwak presterende meisjes meer waarschijnlijk is dat ze voltijds onderwijs blijven volgen na het einde van de leerplichtige leeftijd dan voor zwak presterende jongens. Voor sterk presterende leerlingen keert het genderverschil zich echter om. Biggart en Furlong zoeken de verklaring voor het eerste verschil allereerst in het feit dat zwak presterende meisjes meer sociaal verscheiden vriendschapsnetwerken onderhouden met sterk presterende leerlingen, wat de integratie van deze meisjes bevordert en waardoor ze minder stimulansen krijgen om de schoolbanken te verlaten. Ten tweede zouden zwak presterende meisjes meer bekommerd zijn om hun prestaties omdat ze beseffen dat een intrede in begeerde posities op de arbeidsmarkt hoge kwalificaties vereist.

Met betrekking tot de toegang tot het hoger onderwijs spreken Egerton en Halsey (1993, pp. 183, 185) over een significante vermindering van de genderongelijkheid in het Verenigd Koninkrijk sinds het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw. Zij stellen dat deze

verbetering van de onderwijsresultaten van vrouwen zich ook in andere geïndustrialiseerde landen heeft voorgedaan. Twee redenen geven zij hiervoor op: ten eerste een afname in familiale discriminatie van vrouwen en ten tweede algemene veranderingen in de status en rol van de vrouw in de samenleving. Deze ontwikkelingen gaan gepaard met veranderingen in mogelijkheden op de arbeidsmarkt voor vrouwen. Blackburn en Jarman (1993, pp. 203, 204, 205) stellen dat vrouwen er de laatste 20 jaar sterk op vooruit zijn gegaan met betrekking tot de toegang tot de universiteit. Zij schrijven dit toe aan de veranderende visie op vrouwen en hun rollen in de maatschappij, wat bewerkstelligd werd door een interactie van de arbeidsmarkt, het hoger onderwijs en andere sociale factoren als veranderende gezinsrelaties en beeldvorming hierover.

Ook voor België schrijft Tan (1998, pp. 3-4, 23) dat recente studies meer gelijke onderwijskansen voor mannen en vrouwen aantonen, ook met betrekking tot de deelname aan het hoger onderwijs. Vanaf de jaren '60 hebben vrouwen hun achterstand in de deelname aan het hoger onderwijs ingehaald en sinds de jaren '90 hebben ze zelfs een voorsprong opgebouwd. Daardoor zijn vrouwen nu sterker vertegenwoordigd in het niet-universitair hoger onderwijs dan mannen. In het universitair onderwijs is de deelname van beide geslachten ongeveer gelijk. De expansie van het hoger onderwijs moet dan ook in iets grotere mate aan vrouwen worden toegeschreven dan aan mannen.

## **7.5. Besluit: kansen voor arbeiderskinderen**

Als laatste hoofdstuk hebben we in dit werk persoonskenmerken behandeld die een arbeiderskind mede in staat kunnen stellen om een diploma universitair onderwijs te behalen. Een hoge intelligentie speelt in het voordeel van arbeiderskinderen. De invloed van de intelligentie van een jongere op de schoolprestaties die hij/zij levert, mag immers niet onderschat worden. Het IQ neemt namelijk het hoogste percentage verklaarde variantie in schoolprestaties voor zijn rekening dat aan één enkele variabele kan toegewezen worden. Intelligentie werkt gunstig in op schoolsucces in die zin dat het zowel beschermend werkt voor het vertonen van schoolse veerkracht en tegen studieproblemen, als dat het testscores en aspiraties van arbeiderskinderen

positief beïnvloedt. Verder hangt de intelligentie ook positief samen met de sociale status die iemand uiteindelijk bereikt.

Ook de aspiraties die kinderen koesteren oefenen een gunstige invloed uit op een aantal prestatievariabelen. Zo verklaren de aspiraties mee de vorderingen die op school gemaakt worden en het vertonen van veerkracht in het onderwijs. Een hoog aspiratieniveau hangt ook positief samen met de waarschijnlijkheid dat de jongere naar de universiteit zal gaan. Daarnaast bestaan er correlaties zowel tussen het niveau van aspiraties en het bereikte onderwijsniveau als tussen de ambities en de status die uiteindelijk bereikt wordt. Tot slot fungeren de gestelde verwachtingen als een interactievariabele op de relaties tussen een aantal familiale variabelen en enkele indicatoren voor onderwijssucces, en ook op de relatie tussen bekwaamheid en het bereikte onderwijsniveau. Naast de aspiraties is ook de inzet en werkhouding van jongeren van invloed op hun schoolprestaties.

Wanneer jongeren een positief beeld hebben van zichzelf kan dit een gunstige weerslag hebben op hun onderwijsprestaties. Een positief zelfbeeld bevordert namelijk de individuele vooruitgang op school en de volhardendheid bij de uitvoering van taken. Adolescenten die positief denken over zichzelf hebben ook meer kans om veerkracht te ontwikkelen in het onderwijs en zo studieproblemen te overwinnen. Verder werkt een positief zelfbeeld eveneens op een positieve manier in op de vorming van aspiraties.

Wat betreft de invloed van de variabele 'gender' is er een consensus in de literatuur dat meisjes in het algemeen beter presteren op school dan jongens. Meisjes koesteren ook hogere onderwijsaspiraties, terwijl de beroepsaspiraties dan weer hoger zijn bij jongens. Dat meisjes betere schoolprestaties leveren dan jongens geldt vooral ook voor de lagere klassen. In de lagere klassen zou echter nog sterk een genderspecifieke socialisatie plaatsvinden die in het nadeel werkt van de opleiding van meisjes. De literatuur laat ons evenwel een sterke afname zien van de genderongelijkheid met betrekking tot de deelname aan het hoger onderwijs, en dit onder invloed van veranderende genderrollen. Onze conclusie is dan ook dat de resultaten niet eenduidig zijn. We kunnen stellen dat meisjes beter presteren dan jongens, maar slechts indien ze hierin niet gehinderd worden door een sterk genderspecifiek socialisatiepatroon.

## **Algemeen besluit**

Om te vermijden dat dit algemeen besluit een monotone herhaling wordt van de deelbesluiten die we op het einde van elk hoofdstuk hebben geformuleerd, beperken we ons hier tot een overzicht van de bevindingen uit de literatuur die de samenhangen die ze beschrijft met de schoolprestaties in verband brengt met de sociale herkomst van jongeren én die expliciet redenen aanhaalt waarom arbeiderskinderen wél goed kunnen presteren in het onderwijs in weerwerk van algemeen gangbare klassenongelijkheden in het onderwijs. Ook halen we hier enkel bevindingen aan waarover er min of meer een consensus is in de literatuur. Zo krijgen we een duidelijk afgebakend beeld van wat de literatuur tot nu toe aan inzichten biedt over de redenen voor het slagen van arbeiderskinderen aan de universiteit. We beperken ons tot een globaal overzicht. Voor nuanceringen verwijzen we naar het eigenlijke verhandelingsgedeelte.

Uit ons tweede hoofdstuk onthouden we dat het noodzakelijk is voor arbeiderskinderen om over de nodige financiële middelen te beschikken om te kunnen studeren aan de universiteit. Met betrekking tot het effect van de gezinsgrootte op het bereikte opleidingsniveau zou het in het bijzonder de opleiding van arbeiderskinderen ten goede komen dat ze afkomstig zijn uit een klein gezin. Verder is het verlagen van de financiële drempel van overheidswege een reden voor de stijging van de deelname van kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen aan het universitair onderwijs, hoewel hier duidelijk een Mattheüseffect speelt.

Continuïteit tussen de cultuur van de thuisomgeving en die van de schoolomgeving komt uit het derde hoofdstuk naar voor als een bevorderende factor voor de studies van arbeiderskinderen. Een gedeeltelijke verwezenlijking van de ‘verburgerlijkingshypothese’ zal hiertoe bijgedragen hebben. Zoniet kan een aanpassing van het arbeiderskind aan de in het onderwijs heersende middenklassencultuur bijdragen tot zijn/haar onderwijssucces, evenals het verzoenen van school- en thuiscultuur in de eigen belevingswereld.

Het vierde hoofdstuk wijst uit dat het maken van een statusincongruente studiekeuze voor arbeiderskinderen kan leiden tot een academische diploma. Ook is steun en betrokkenheid vanwege de ouders een reden voor uitzonderingen op de algemeen gangbare klassenongelijkheden inzake onderwijs. Ouderlijke steun en

betrokkenheid bieden dus een kans voor arbeiderskinderen om door te dringen tot het hoogste niveau in het onderwijswezen, evenals het aanmoedigen van onafhankelijkheid en autonomie bij het kind en kwaliteitsvolle communicatie in het gezin. Wanneer de moeder van een arbeiderskind neerwaarts mobiel geweest is door haar huwelijk kan zij toch hoge aspiraties koesteren voor haar kinderen die een gunstig effect hebben op hun onderwijsprestaties. Hoge aspiraties vanwege de moeder voor haar kinderen kunnen ook ontstaan uit emancipatorische overwegingen. Positieve oriëntaties van ouders uit het arbeidersmilieu zouden een grotere invloed uitoefenen op de ambities van jongeren dan de familiale status. Verder kan het voor de onderwijsprestaties van kinderen uit arbeidersmiddens een stimulans zijn als de ouders of de jongeren in hun sociaal netwerk contacten met het niet-arbeidersmilieu hebben opgebouwd. De meest stimulerende woonomgeving voor arbeiderskinderen impliceert een integratie van verschillende lagen van de bevolking. Arbeiderskinderen kunnen ook gestimuleerd worden tot deelname aan het hoger onderwijs wanneer ze een familielid hebben dat eveneens naar de universiteit is gegaan. Als laatste punt komt uit dit hoofdstuk naar voor dat er schijnbaar een positieve invloed uitgaat van kwaliteitsvolle dagopvang op het intellectueel niveau en het patroon van cognitieve groei van sociaal-economisch benadeelde kinderen.

Uit het hoofdstuk over institutionele en schoolkenmerken blijkt dat sterk academisch georiënteerde scholen meer academisch bekwame leerlingen met laaggeschoolde ouders doen doorstromen naar het hoger onderwijs. In het katholiek lager onderwijs zou de invloed van de sociaal-economische status van de ouders op de schoolprestaties van kinderen minder groot zijn dan in het staatsonderwijs. Verder is de kans groter dat meer arbeiderskinderen zullen doorstromen naar hogere studierichtingen wanneer leerlingen in het onderwijssysteem op latere leeftijd pas een keuze moeten maken voor een bepaald studiegebied. Het groeperen van leerlingen volgens bekwaamheid is slechts voordelig voor de schoolprestaties van intelligente arbeiderskinderen. Leerlingen uit de lagere klassen met een gemiddelde of lage bekwaamheid ondervinden meer voordeel van naar bekwaamheid heterogeen samengestelde klasgroepen. Ook presteren arbeiderskinderen beter in scholen die voornamelijk bevolkt worden door hogere sociaal-economische klassen na controle voor bekwaamheid. Daarentegen zou de zelfwaardering van arbeiderskinderen hoger zijn in schoolklassen met voornamelijk leerlingen uit de lagere sociaal-economische klassen.

Het zesde hoofdstuk toont aan dat veranderingen in opportuniteitsstructuren inzake werkgelegenheid meer jongeren uit de arbeidersklasse op school houden na het bereiken van de leerplichtige leeftijd. Ook een stijging van de waardering in de gezinnen van intellectuele arbeid boven handenarbeid is mede verantwoordelijk voor de grotere getalsmatige deelname van arbeiderskinderen aan het hoger onderwijs. Dit heeft echter niet gezorgd voor meer sociale gelijkheid op het vlak van onderwijsdeelname. Het feit dat de arbeidersklasse kleiner geworden is kan evenwel ten dele te wijten zijn aan sociale mobiliteit van arbeiderskinderen.

Wat de individuele variabelen betreft, kan met eensluidendheid gezegd worden dat intelligente en ambitieuze arbeiderskinderen veel kans maken om aan de bestaande klassenongelijkheden in het onderwijs te ontsnappen en zo van theros naar thesis te evolueren in één generatie tijd.

## Literatuurlijst

- Ball, S. J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2002). 'Classification' and 'judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), pp. 31-72.
- Berting, J. (1965). Statusincongruentie en sociale mobiliteit. *Sociologische Gids*, 12(1), pp. 2-18.
- Biggart, A. & Furlong, A. (1996). Educating 'discouraged workers': cultural diversity in the upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), pp. 253-266.
- Blackburn, R. M. & Jarman, J. (1993). Changing inequalities in access to British universities. *Oxford Review of Education*, 19(2), pp. 197-215.
- Boezeroy, P. & Vossensteyn, H. (1999). How to get in? A comparative overview of access to higher education. *Higher Education in Europe*, 24(3), pp. 349-358.
- Bosker, R. J. & Guldemon, H. (1991). Interdependence of performance indicators: an empirical study in a categorical school system. In S.W. Raudenbush & J. D. Willms (Reds.) *Schools, classrooms, and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective*. (pp. 101-113). San Diego/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo/Toronto: Academic Press Inc./Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Bosker, R. J. & van der Velden, R. K. W. (1989). Schooleffecten en rendementen. In J. Van Damme & J. Dronkers (Reds.), *Jongeren in school en beroep* (pp. 25-40). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Bosker, R. J. (1991). Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes. *Sociologische Gids*, 38(5), pp. 361-362.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (red.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241-258). New York, Westport (Connecticut), London: Greenwich Press.

- Bowles, S. (1977). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 137-153). New York: Oxford University Press.
- Bracke, P. (1997). Sociale klasse van herkomst en zelfwaardering van kinderen: de invloed van schoolklaskenmerken. *Sociale Wetenschappen*, 40(3), pp. 1-21.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden. Zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Brutsaert, H. (1998). Home and school influences on academic performance: state and catholic elementary schools in Belgium compared. *Educational Review*, 50(1), pp. 37-44.
- Burchinal, M., Lee, M. & Ramey, C. (1989). Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantaged children. *Child Development*, 60, p. 128-137.
- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping, and social comparison. Reexamining academic track differences in high school. *Youth & Society*, 20(1), pp. 44-67.
- Callens, M. (1997). Arbeidsmarktparticipatie en het derde kind in Vlaanderen. Nego V resultaten. *Bevolking en gezin*, 1997/2, pp. 97-119.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, pp. 302-333.
- Coleman, J. M. (1985). Achievement level, social class and the self-concepts of mildly handicapped children. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), pp. 26-30.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 55, pp. 493-506.
- Croll, P. (2002). Social deprivation, school-level achievement and special educational needs. *Educational Research*, 44(1), pp. 43-53.
- De Graaf, P. & Luijkx, R. (1992). Van 'ascription' naar 'achievement'? Trends in statusverwerving in Nederland tussen 1930 en 1980. *Mens en Maatschappij*, 67(4), pp. 412-432.
- de Graaf, P. M. (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

- De Lanoo, I. (1969). *Stratificatieproblemen en democratisering van het universitair onderwijs. Een onderzoek naar de democratiseringstendensen bij de Leuvense studenten, 1934 – 1966.* Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- De Meyer, I., De Vos, H. & Van de Poele L. (z.d.). *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000* [brochure]. Z.p.: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs/Universiteit Gent. Vakgroep Onderwijskunde.
- De Wit, K. & Verhoeven, J. C. (2003). The context changes, but the divisions remain: the binary higher education system in Flanders—the case of information science. *Studies in Higher Education*, 28(2), pp. 143-156.
- De Witte H. (Red.) (1994). *Op zoek naar de arbeidersklasse. Een verkenning van de verschillen in opvattingen en leefstijl tussen arbeiders en bedienden in Vlaanderen, Nederland en Europa.* Leuven/Amersfoort: Acco.
- De Witte, H., Hooge, J. & Walgrave, L. (Reds.) (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Declercq, A. & Lammertyn, F. (z.d.). *'Geld'-ige redenen. Studeren aan de K.U.Leuven in moeilijke financiële omstandigheden.* Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Departement Sociologie, Afdeling Sociologie van Sociaal Beleid.
- Dekkers, H. P. J. M., Bosker, R. J. & Driessen G. W. J. M. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), pp. 59-82.
- Diederens, J. (1993). *Sociaal milieu en loopbanen. Over de effecten van gezinsachtergrond op school-, beroeps- en levensloopbaan.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Dooms, J. & Van Damme, J. (1989). Het cumulatief effect van het sociaal milieu op de schoolloopbaan in het secundair onderwijs en op de overgang naar het hoger onderwijs. In J. Van Damme & J. Dronkers (Reds.), *Jongeren in school en beroep* (pp. 69-79). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Dubow, E. P., Luster, T. (1990). Adjustment of children born to teenage mothers: the contribution of risk and protective factors. *Journal of Marriage and the Family*, 52, pp. 393-404.

- Edwards, C. H. (2001) Moral classroom communities for student resiliency. *Contemporary Education*, 71(4), pp. 15-20.
- Edwards, R. & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 435-455.
- Egerton, M. & Halsey, A. H. (1993). Trends by social class and gender in access to higher education in Britain. *Oxford Review of Education*, 19(2), pp. 183-196.
- Flanagan, C. (1993). Gender and social class: intersecting issues in women's achievement. *Educational Psychologist*, 28, pp. 357-378.
- Forehand, R., Long, N., Brody, G.H., Fauber, R. (1986). Home predictors of young adolescents' school behavior and academic performance. *Child Development*, 57, pp. 1528-1533.
- Fuligni, A. & Eccles, J. S. (1995). The long-term effect of seventh-grade ability grouping in mathematics. *Journal of Early Adolescence*, 15(1), pp. 58-89.
- Furlong, A. & Biggart, A. (1999). Framing 'choices': a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds. *Journal of Education and Work*, 12(1), pp. 21-35.
- Furlong, A. (1998). Youth and social class: change and continuity. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), pp. 591-597.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1995). Aspirations and opportunity structures: 13-year-olds in areas with restricted opportunities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(3), pp. 361-375.
- Gamoran, A. (1991). Schooling and achievement: additive versus interactive models. In S.W. Raudenbush & J. D. Willms (Eds.) (1991). *Schools, classrooms, and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective* (pp. 37-51). San Diego/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo/Toronto: Academic Press Inc./Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Gheysen, A. & Verhoeven J. C. (1997). *Effectiviteit van lokale schoolorganisaties. Een onderzoek naar de draagkracht en de veranderingscapaciteit van schoolteams in functie van effectieve schoolorganisaties in het secundair onderwijs*. Leuven: Afdeling Theoretische en Onderwijssociologie, Sociologie, Sociale Wetenschappen, K.U.Leuven.

- Gonzalez, R. & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), pp. 301-317.
- Hammer, T. & Furlong, A. (1996). *'Staying on': the effects of recent changes in educational participation for 17-19 year-olds in Norway and Scotland*. Oxford UK/Cambridge USA: The editorial board of the sociological review, Blackwell Publishers.
- Harker, R. (1990). Bourdieu. Education and reproduction. In R. Harker, C. Mahar, & C. Wilkes (Eds.), *An introduction to the work of Pierre Bourdieu. The practice of theory* (pp. 86-108). Hampshire and London: Macmillan.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), pp. 5-25.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. & Guldemon, H. (1999). Social and cognitive outcomes: a comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), pp. 352-366.
- Howard, S. & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26(3), pp. 321-337.
- Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), pp. 307-323.
- Husén, T. & Boalt, G. (1968). *Educational research and educational change*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. New York. London. Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Husén, T. (1974). *Talent, equality and meritocracy. Availability and utilization of talent*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Huyse, L. (1960). *De democratisering van het onderwijs. Enquête naar de oorzaken van de ondervertegenwoordiging van de Vlaamse arbeidersstand in het hoger onderwijs* [Licentiaatsthesis]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Karabel, J. & Halsey, A.H., (1979). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Kraaykamp, G. (2000). Ouderlijk gezin en schoolsucces. Een verklaring met demografische, culturele en sociale aspecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 34(3/4), pp. 179-194.

- Lammertyn, F. (1992a). Het Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit. Deel 1: analyse sociale herkomst van de studenten. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 83(6/7), pp. 559-639.
- Lammertyn, F. (1992b). Het Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit. Deel 2: analyse differentiële vertraging van de studenten. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 83(8/9), pp. 669-684.
- Lammertyn, F., Declercq, A. & Hustinx, L. (2001). *Naar een andere moderniteit? Een sociologische kijk op een maatschappij in verandering* [onderzoeksverslag]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Departement Sociologie, Afdeling Sociologie van Sociaal Beleid.
- Leondari, A, Syngollitou, E. & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *Educational Studies*, 24(2), pp. 153-163.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(4), pp. 357-370.
- Liljander, J.-P. (1998). Gains and losses in academic transfer markets: dropping out and course-switching in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), pp. 479-495.
- Luster, T., Bates, L., Fitzgerald, H., Vandenbelt, M. & Key, J.P. (2000). Factors related to succesful outcomes among preschool children born to low-income adolescent mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 62, pp. 133-146.
- Lynch, K & O'Neill, C. (1994). The colonization of social class in education. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), pp. 307-325.
- Mann, C. (1998). The impact of working class mothers on the educational succes of their adolescent daughters at a time of social change. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), pp. 211-227.
- Marjoribanks, K. (1985). School attitudes and adolescents' aspirations: ethnic group differences. *International Journal of Psychology*, 29, pp. 277-289.
- Marjoribanks, K. (1988). Sibling correlates of young adults' status attainment: ethnic group differences. *The Journal of Psychology*, 123(5), pp. 507-516.
- Marjoribanks, K. (1989). Ethnicity, ability, aspirations and social status attainment. *International Journal of Psychology*, 24, pp. 35-42.
- Marjoribanks, K. (1992a). Ethnicity, families as opportunity structures and adolescents' aspirations. *Ethnic and Racial Studies*, 15(3), pp. 381-394.

- Marjoribanks, K. (1992b). Family capital, children's individual attributes, and academic achievement. *The Journal of Psychology*, 126(5), pp. 529-538.
- Marjoribanks, K. (1994a). Educational and occupational aspirations of "common man" boys: Kahl's study revisited. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(2), pp. 205-216.
- Marjoribanks, K. (1994b). Factors affecting the learning environments and school-related outcomes of Australian adolescents. *The Journal of Social Psychology* 135(1), pp. 89-95.
- Marjoribanks, K. (1996a). Ethnicity, family achievement syndrome, and adolescents' aspirations: Rosen's framework revisited. *The Journal of Genetic Psychology*, 157(3), pp. 349-359.
- Marjoribanks, K. (1996b). Family socialisation and children's school outcomes: an investigation of a parenting model. *Educational Studies*, 22(1), pp. 3-11.
- Marjoribanks, K. (1997). Social status attainment of "common man" young adults: Kahl's study extended. *Journal of Genetic Psychology*, 158(1), pp. 59-66.
- Marjoribanks, K. (1998a). Environmental and individual influences on Australian students' likelihood of attending university. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(3), pp. 261-272.
- Marjoribanks, K. (1998b). Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: a follow-up analysis. *The Journal of Psychology*, 132(3), pp. 328-336.
- Marjoribanks, K. (2002). Family background, individual and environmental influences on adolescents' aspirations. *Educational Studies*, 28(1), pp. 33-46.
- McCubbin, H. L. & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 37, pp. 247-264.
- Meijnen, G. W. & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie? De schoolloopbanen van leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben. Een literatuurstudie.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Meijnen, G. W. & Sontag, L. (1997). Effective education for young children in primary schools. *Educational Studies*, 23(1), pp. 87-105.

- Munns, G. & McFadden, M. (2000). First chance, second chance or last chance? Resistance and response to education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), pp. 59-75.
- Nash, R. (2001a). Class, 'ability' and attainment: a problem for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), pp. 189-202.
- Nash, R. (2001b). Progress at school and school effectiveness: non-cognitive dispositions and within-class markets. *Journal of Educational Policy*, 16(2), pp. 89-102.
- Nettles, S. M., Mucherah, W. & Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: the role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1 & 2), pp. 47-60.
- Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), pp. 165-196.
- Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 407-432.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002a). *Education at a glance. OECD indicators 2002*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002b). *Education policy analysis 2002*. Paris: OECD.
- Paterson, L. & Raffe, D. 'Staying-on' in full-time education in Scotland, 1985-1991. *Oxford Review of Education*, 21(1), pp. 3-23.
- Paterson, L. (1991). Trends in attainment in Scottish secondary schools. . In S.W. Raudenbush & J. D. Willms (Eds.) (1991), *Schools, classrooms, and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective*. (pp. 85-99). San Diego/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo/Toronto: Academic Press Inc./Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Paulson, S. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), pp. 250-267.

- Powell, B. & Steelman, L. C. (1990). Beyond sibship size: sibling density, sex composition, and educational outcomes. *Social Forces*, 69(1), pp. 181-206.
- Power, S. & Whitty, G. (1998). Schools, families and academically able students: contrasting modes of involvement in secondary education. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), pp. 157-177.
- Power, S. (2000). Educational pathways into the middle class(es). *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), pp. 133-145.
- Power, S., Whitty, G., Edwards, T. & Wigfall, V. (1999). Destined for success? Educational biographies of academically able pupils. *Research Papers in Education*, 14(3), pp. 321-339.
- Pryor-Brown, L. & Cowen, E. L. (1989). Stressful life events, support, and children's school adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(3), pp. 214-220.
- Raw, J. S. & Marjoribanks, K. (1991). Family and school correlates of adolescents' creativity, morality and self concept. *Educational Studies*, 17(2), pp. 183-190.
- Reay, D. (1998). Engendering social reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), pp. 195-210.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Educational Policy*, 16(4), pp. 333-346.
- Reay, D., Ball, S. & David, M. (2002). 'It's taking me a long time but I'll get there in the end': mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), pp. 5-19.
- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), pp. 855-874.
- Rowan, B. Raudenbush, S. W. & Kang, S. J. (1991). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush & J. D. Willms (Eds.) (1991), *Schools, classrooms, and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective.* (pp. 203-223). San Diego/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo/Toronto: Academic Press Inc./Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, pp. 80-97.

- Snippe, J. (1988). Effecten van klasseconsultatie op curriculumimplementatie en leerresultaten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13(3), pp. 141-150.
- Steelman, L. C. & Powell, B. (1991). Sponsoring the next generation: Parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology*, 96(6), pp. 1515-1529.
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 19(2), pp. 169-197.
- Taylor, L. & Adelman, H.S. (1999). Personalizing classroom instruction to account for motivational and developmental differences. *Reading & Writing Quarterly*, 15(4), pp. 255-275.
- Tett, L. (1999). Widening provision in higher education – some non-traditional participants' experiences. *Research Papers in Education*, 14(1), pp. 107-119.
- Tett, L. (2000). 'I'm working class and proud of it' — gendered experiences of non-traditional participants in higher education. *Gender and Education*, 12(2), pp. 183-194.
- Travis, R. & Kohli, V. (1995). The birth order factor: ordinal position, social strata, and educational achievement. *The Journal of Social Psychology*, 135(4), pp. 499-507.
- Van Damme J., Meyer, J., De Troy, A. & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven/Leusden: Acco.
- Van Damme, J., Van de Gaer, E., Van den Broeck, A., Opdenakker, M.-C., Brusselmans-Dehairs, C. & Valcke, M. (2002). *Vlaanderen in TIMSS* [brochure]. Z. p.: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Begroting en Gegevensbeheer/Katholieke Universiteit Leuven. Leuven Instituut voor Onderwijsonderzoek/Universiteit Gent. Vakgroep Onderwijskunde.
- van der Hulst, M. (2000). Effecten van curriculumkenmerken op studievoortgang en uitval van studenten techniek. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 34(3/4), pp. 237-247.
- van der Ploeg, S.W. (1992). Expansie van het voortgezet en hoger onderwijs: effecten van veranderingen op de arbeidsmarkt, in gezinnen en in het onderwijssysteem. *Mens en Maatschappij*, 67(2), pp. 156-176.

- Van Eyken, M. (1988). Gezinsvariabelen als verklaring voor de relatie tussen studieproblemen bij kinderen van het eerste leerjaar. *Tijdschrift voor Sociologie*, 9(4), pp. 535-555.
- Vandekerckhove, L. & Huyse, L. (1976). *In de buitenbaan. Arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Antwerpen/Amsterdam: Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij.
- Vanderstraeten, R. (1999). Educational expansion in Belgium: a sociological analysis using systems theory. *Journal of Educational Policy*, 14(5), pp. 507-522.
- Veenstra, R. & Kuyper, H. (1998). De invloed van structurele en culturele leerling- en gezinskenmerken op prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens en Maatschappij*, 73(4), pp. 353-373.
- Verhoeven, D., Vandekerckhove, L. & Huyse, L. (1992). *In de buitenbaan ... nog steeds? De (on)aantrekkelijkheid van de intellectuele beroepen voor het arbeidersmilieu*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Verhoeven, J. C. & Kochuyt, T. (1993). *Ongelijke onderwijskansen. Een literatuurstudie*. Leuven: Departement Sociologie KULeuven.
- Verhoeven, J. C. & Beuselinck I. (1995). *Towards mass tertiary education in Flanders (Belgium). A report for the OECD*. K.U.Leuven: Department of Sociology. Centre for Theoretical Sociology and Sociology of education.
- Verhoeven, J. C. & Beuselinck, I. (1994). Wat betekent gemengd onderwijs voor het welbevinden en de studievorderingen van de leerlingen. Een onderzoeksnota. *Tijdschrift voor Sociologie*, 15(1), pp. 59-79.
- Verhoeven, J. C. & Beuselinck, I. (1996). *Higher education in Flanders (Belgium). A report for the OECD*. Brussels: Ministry of the Flemish Community. Education Department. Policy-directed Coordination-Division.
- Verhoeven, J. C. & Dom, L. (2002). *Organisatie en processen op school*. [niet-gepubliceerde cursus]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Departement Sociologie.
- Verhoeven, J. C. (1984). Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen. Gerechtigkeitsauffassungen im Wandel sozialer Rahmenbedingungen schulischer Erziehung. *Politica*, 34(1), pp. 13-56.
- Verhoeven, J. C., Clement, M., Maetens, D., Vergauwen, G., Vandenberghe, R. & Van Damme, J. (1992). *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering in het*

- onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen.* Leuven: K.U.Leuven. Departement Sociologie/Sociologische Onderzoeksinstituut.
- Verhoeven, J. C., Vandeputte L. & Vanpée, K. (2000). *Universiteiten en hogescholen: elk hun eigen roeping?* Leuven, Departement Sociologie.
- Vickers, H. S. (1994). Young children at risk: differences in family functioning. *Journal of Educational Research*, 87(5), pp. 262-270.
- Vlaamse Regionale Indicatoren. (1999). *Werkend Vlaanderen.* [www]. VRIND: <http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/pdf/VRIND/vrind99/04a.pdf>.
- Vlaamse Regionale Indicatoren. (2000). *Werkgelegenheid.* [www]. VRIND: <http://asp.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/pdf/VRIND/vrind2000/Werkgelegenheid.pdf>
- Vlaamse Vereniging voor Sociologie (Leuven, 04.12.2002) *Onderwijs en ongelijkheid* [lezingen].
- Vrugt, A., Langereis, M. P. & Hoogstraten, J. (1993). De veronderstelde bekwaamheid als voorspeller van studieresultaten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(1), pp. 42-51.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 96(3), pp. 167-178.
- Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion. *Journal of Educational Policy*, 16(4), pp. 287-295.
- Wielemans, W. (1988). The labour market as the driving force of Belgian higher education. *European Journal of Education*, 23(1/2), pp. 77-90.
- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur.* Leuven/Leusden: Acco.
- Wolbers, M. H. J. & de Graaf, P. M. (1996). Onderwijsexpansie of meritocratisering? Een verklaring voor de afgenomen samenhang tussen het ouderlijk sociaal milieu en het hoogst bereikte opleidingsniveau van kinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(2), pp. 117-132.
- Wright, M. (1994). Abstracts. *Youth Studies*, 13(3), p. 60.