

Als school niet voelt als thuis



Dr. Steven LENAERS



*Welbevinden van allochtone leerlingen*

ONDERWIJS EN INTEGRATIE  
2

Met dank aan de acht Telemachusleerkrachten en -scholen voor hun  
enthousiaste medewerking.

Omslagontwerp: Mouch Hendrickx

ISBN 9789089130150

NUR 747, 841

D/2008/2451/11

## **MANAGEMENT SUMMARY**

Allochtone jongeren in het secundair onderwijs – hoe je ze ook definieert - presteren veel minder goed dan autochtone jongeren. Ze lopen vaker schoolse vertraging op. Ze beginnen vaker in de B-stroom en als ze dat niet doen, zakken ze vaak gradueel van ASO naar TSO en zelfs BSO. Voorts is de ongekwalificeerde uitstroom bij allochtonen een stuk hoger bij allochtonen. Ten slotte stellen we vast dat de verschillen in wiskundeprestaties tussen autochtonen en allochtonen nergens ter wereld zo groot is als in België. Verklaringen voor deze prestatiekloof zijn terug te brengen in vier grote categorieën. Ten eerste leiden sociaal-economische verschillen in onder andere opleidingsniveau en inkomen van de ouders tot minder goede resultaten bij leerlingen uit een minder gunstige milieus waarvan allochtonen een grote groep uitmaken. Daarnaast spelen ook etnisch-culturele verschillen zoals verschillen in moedertaal een belangrijke rol. Ten derde hebben leerlingen veel motivatie en steun nodig van gezin en vrienden. Allochtone ouders zijn vaak echter niet vertrouwd met het Vlaams onderwijssysteem. Ten slotte is discriminatie een factor waarmee steeds rekening dient te worden gehouden.

Je zou op basis van de grote prestatieverschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen bij deze laatste groep een sterk onwelbevinden op school verwachten. Zowel Vlaams als internationaal onderzoek slaagt er echter niet in om deze relatie ondubbelzinnig vast te stellen.

In dit onderzoek staat het welbevinden van allochtone versus autochtone leerlingen in Vlaanderen centraal. De centrale onderzoeksvraag is tweevoudig. Welke zijn enerzijds de verschillen in welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen? Wat zijn anderzijds de oorzaken van deze verschillen?

### **Onderzoeksmethode**

Om deze vragen te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst die gebaseerd is op de WISO-vragenlijst uit een onderzoek van

Engels, Aelterman e.a. uit 2004. Deze vragenlijst is ook het officiële instrument van de onderwijsinspectie om welbevinden te meten.

De vragenlijst bestaat uit 103 welbevindenitems in zeven schalen: welbevinden in de klas en op school, ouderlijke betrokkenheid, contacten met vrienden, studiedruk, studiekeuze, gedrag en algemeen welbevinden. Daarnaast vindt er een sociale registratie plaats waarin gepeild wordt naar verscheidene sociaal-economische en etnisch-culturele factoren naast een aantal leerlingkenmerken als leerjaar, onderwijsvorm en schoolachterstand. Aan de hand van deze variabelen worden de verklarende factoren die zowel in de literatuur rond welbevinden als in de literatuur rond onderwijsloopbanen naar voor komen geoperationaliseerd om de complexe relaties tussen sociaal-economische achtergrond, etnisch-culturele achtergrond, sociale bindingen thuis en op school, schoolkenmerken en prestaties en welbevinden in kaart te brengen.

Vanwege de kadering binnen het Telemachusproject, vindt de bevraging plaats in de acht secundaire Telemachus scholen. In deze scholen zijn alle leerjaren en alle onderwijsvormen behalve KSO vertegenwoordigd.

Aangezien de keuze van de scholen samenhangt met het Telemachusproject kunnen we niet spreken van representatieve gegevens voor alle Limburgse of Vlaamse leerlingen. Het is in deze ook niet onze betrachting om algemene uitspraken te doen maar om verschillen en/of gelijkenissen te vinden tussen autochtoon en allochtoon welbevinden en deze te verklaren. Er wordt geen steekproef getrokken. De hele populatie wordt bevroegd. Dit levert een bruikbare respons van 92% op (7087/7711).

## **Hypothese**

De hypothese van het onderzoek is dat de sociale achtergrond van allochtone leerlingen met vaak laaggeschoolde ouders die gebrekkig Nederlands spreken en niet vertrouwd zijn met het onderwijssysteem leidt tot een mindere betrokkenheid van de ouders met de school. Dit leidt vaak tot een verkeerde studiekeuze. De studierichting is te moeilijk, te gemakkelijk of niet wat de leerling in kwestie ervan verwacht had. Omdat de ouders minder betrokken zijn, worden deze leerlingen minder gesteund

door de ervaring van hun ouders. Zij weten niet wat correct studeren is. Deze leerlingen moeten veel studeren om te slagen maar dit biedt hun geen loon naar werken. De studiedruk is daardoor groot. Dit leidt tot een verminderd algemeen welbevinden.

### **Allochtone leerlingen voelen zich minder goed**

Om deze hypothese te staven of te verwerpen dienen we eerst na te gaan of allochtone leerlingen zich minder goed voelen op school of niet. We hanteren hierbij drie definities van 'allochtoon': een eerste naar migratieverleden (van welke generatie is de allochtone leerling), een tweede naar herkomstregio en een derde naar thuistaal.

De tweede en derde generatie allochtonen scoren nauwelijks minder goed dan de autochtonen op algemeen welzijn maar de eerste generatie scoort 5 procentpunten minder goed. Grotere verschillen zijn er wel naar algemeen welbevinden op school. De derde generatie scoort hier 5 procentpunten minder goed dan de autochtonen, de eerste generatie zelfs 10 procentpunten.

Ook naar herkomstregio zijn de verschillen groot. Turken en Maghrebijnen scoren het best op algemeen welbevinden en zijn wat dat betreft vergelijkbaar met de autochtonen. Zij danken dit evenwel vooral op hun goede score op het thuis studeren. Noord-West-Europeanen en Zuid-Europeanen scoren 2,5 procentpunten minder, Nederlanders en Centraal- en Oost-Europeanen 5 procentpunten minder goed.

Vooraf leerlingen die thuis geen Nederlands spreken scoren minder goed. Op algemeen welzijn scoren zij zes procentpunten minder dan de leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Leerlingen die thuis naast het Nederlands nog andere talen spreken scoren even hoog op algemeen welbevinden als deze laatsten maar scoren toch 3 procentpunten lager op graag naar school gaan.

Al bij al lijken de verschillen niet erg groot in vergelijking met de prestatiekloof tussen allochtonen en autochtonen op school. Toch zijn de verschillen tussen beide groepen vaak niet minder groot dan bijvoorbeeld

die tussen meisjes en jongens (5 procentpunten) of deze tussen ASO en TSO/BSO (6 procentpunten).

### **Graag naar school en graag naar school zijn twee**

Niet alleen het algemeen welbevinden maar ook het welbevinden op verschillende deeldomeinen van het onderwijs verschilt significant tussen autochtone en allochtone leerlingen. De grootste verschillen doen zich voor op het vlak van klas- en schoolaangelegenheden, studiekeuze, gedrag en studiedruk. Hier scoren de autochtonen het best. Dat is echter niet altijd het geval. Zo scoren Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen beter dan autochtone leerlingen op welbevinden inzake contacten met de vrienden op school. We stellen verrassend geen verschillen vast tussen autochtonen en allochtonen inzake ouderlijke betrokkenheid tenzij naar taal.

Maar of we nu spreken over algemeen welbevinden of op verschillende domeinen, de vraag blijft wat nu precies de oorzaak van deze verschillen is. Scoren allochtonen minder goed omdat ze in het TSO/BSO zitten, omdat ze minder goed presteren, omdat hun ouders over minder sociaal-economisch kapitaal beschikken of omdat ze allochtoon zijn?

### **Thuis taal verklaart veel maar niet alles**

Uit een regressiemodel waarin persoonskenmerken samen met sociaal-economische en etnisch-culturele kenmerken opgenomen zijn blijkt dat vooral geslacht en leerjaar het algemeen welbevinden verklaren. Sociaal-economische factoren spelen een minder grote rol en zijn onvoldoende om de lagere scores van allochtonen te verklaren. Vooral de thuistaal is van belang. Indien leerlingen thuis ook andere talen spreken dan het Nederlands, heeft dit via hun minder goede schoolprestaties een invloed op hun algemeen welbevinden. Daarnaast spelen ook een aantal klasfactoren een rol. Kleinere klassen en meer meisjes in de klas hebben een positief effect op het algemeen welbevinden van leerlingen. We vinden geen verschillen tussen scholen. Al bij al verklaren deze achtergrondfactoren echter slechts 6% van de variantie in het algemeen welbevinden. Dat is erg weinig.



Het opstellen van regressiemodellen per etnische groep kript deze variantie niet op maar geeft wel een aantal andere inzichten. Zo blijken noch thuistaal noch onderwijsvorm noch schoolprestaties bij de allochtone groepen een sterke invloed hebben op het algemeen welzijn. Zij lijken zich neer te leggen bij hun mindere schoolprestaties en maken er op school het beste van. Het beste is in hun geval nauwelijks minder goed dan het welbevinden van de allochtonen met degelijke schoolprestaties. Onze hypothese is dat hun referentiekader anders is. Blijven zitten en in TSO/BSO terechtkomen is voor hen "normaal". Waarom zouden ze zich er minder goed bij voelen? Bij autochtone jongeren is dit niet de norm. De welbevindenkloof tussen autochtone leerlingen met en zonder schoolachterstand is dan ook stukken groter.

Ook als we welbevinden onderverdelen in verschillende domeinen wordt ons beeld helderder. Rekening houdend met geslacht, leerjaar, sociaal-economische achtergrond, onderwijsvorm en schoolachterstand scoren de Zuid-Europese en Turkse en Maghrebijnse leerlingen wel anders dan de autochtone leerlingen maar niet steeds in negatieve zin. Op de meer educatieve aspecten zoals klas- en schoolaangelegenheden, studiedruk en studiekeuze scoren zij minder goed. Maar op de sociale aspecten zoals gedrag, contacten met vrienden en ouderbetrokkenheid scoren zij relatief (rekening houdend met hun sociale achtergrond) beter dan de autochtonen.

### **Hypothese herbekeken**

Wanneer we deze gegevens beschouwen in het licht van ons conceptueel model stellen we vast dat de resultaten in de lijn van de verwachtingen liggen met enkele opvallende kanttekeningen.

Thuistaal beschouwen we als een belangrijke factor die zowel de prestaties op school als het welbevinden op diverse vlakken negatief beïnvloedt. Hier kunnen we wel spreken van een kloof tussen ouders en school die een verkeerde studiekeuze, ongemotiveerd studiegedrag en een verminderd welbevinden op school en in de klas in de hand werkt.

Bovenop de taalbarrière kunnen een aantal etnisch-culturele elementen een rol spelen. Zo gedragen Zuid-Europeanen, Turken en Maghrebijnen

zich, rekening houden met hun achtergrond, socialer ten aanzien van medeleerlingen, ouders en vrienden. In school en in de klas hebben ze het echter moeilijker. Allochtone leerlingen hebben het moeilijker met de regels op school, het leerproces en de sociale contacten met leerkrachten en ander personeel. Ze hebben vaker het gevoel in de verkeerde studierichting te zitten en ervaren een verhoogde studiedruk. Verschillen in ouderlijke betrokkenheid spelen hier echter geen rol.

Het lijkt er sterk op dat leerlingen met een zuiderse afkomst hun welbevinden vooral halen uit sociale aspecten op school terwijl autochtone leerlingen die vooral halen uit educatieve prestatieaspecten. Dit is mogelijk wanneer de doelstellingen en verwachtingen van de leerlingen van beide groepen anders liggen. Al gaan allochtone leerlingen bijna even graag naar school, ze gaan duidelijk anders graag naar school.

# INHOUD

MANAGEMENT SUMMARY .....	
INHOUD .....	
HOOFDSTUK 1: INLEIDING .....	1
HOOFDSTUK 2: WELBEVINDEN VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN .....	3
2.1 Wat weten we over welbevinden? .....	3
2.1.1 <i>Wat is welbevinden?</i> .....	3
2.1.2 <i>Wat bepaalt het welbevinden?</i> .....	5
2.1.3 <i>Welbevinden in onderzoek</i> .....	9
2.2 Wat weten we over allochtone leerlingen? .....	9
2.2.1 <i>Hoe zien allochtone schoolloopbanen eruit?</i> .....	9
2.2.2 <i>Verklaringen voor prestatieverschillen?</i> .....	13
2.3 Welbevinden van allochtone leerlingen .....	20
2.4 Welbevinden en gelijke kansen .....	23
2.5 Besluit .....	24
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODE .....	27
3.1 Onderzoeksvragen en conceptueel model .....	27
3.2 Constructie van de vragenlijst .....	36
3.3 Onderzoekspopulatie .....	38
3.4 Afname en respons .....	39
3.5 Analyse .....	40
3.6 Besluit .....	45
HOOFDSTUK 4: WELBEVINDEN EN SOCIALE ACHTERGROND .....	47
4.1 Persoonskenmerken .....	47
4.2 Leerlingkenmerken .....	49
4.3 Sociaal-economische achtergrond .....	52
4.4 Etnisch-culturele achtergrond .....	55
4.5 School- en klaskenmerken .....	57
4.6 Besluit .....	59
HOOFDSTUK 5: ALLOCHTOON WELBEVINDEN ONDER DE LOEP .....	61
5.1 Contacten met vrienden .....	61
5.2 Ouderlijke betrokkenheid .....	63
5.3 Gevoel en tevredenheid op klas- en schoolniveau .....	65
5.4 Studiekeuzetevredenheid .....	71
5.5 Gedrag op school .....	74
5.6 Studiedruk en leerprogramma .....	76
5.7 Besluit .....	78
HOOFDSTUK 6: ETNISCH-CULTURELE FACTOREN OP DE WEEGSCHAAL .....	79

6.1 Methodologie.....	79
6.2 Het gewicht van individuele kenmerken .....	81
6.2.1 <i>Algemeen welbevinden</i> .....	81
6.2.2 <i>Welbevindenindicatoren</i> .....	83
6.3 De invloed van school en klas .....	85
6.4 Etnische groepen vergeleken .....	88
6.5 Besluit.....	91
 HOOFDSTUK 7: ALGEMEEN BESLUIT.....	 93
 Bibliografie .....	 

## HOOFDSTUK 1

### **INLEIDING**

In 2006 ging aan de Universiteit Hasselt het *Telemachus* project van start. Telemachus is een intervisiegroep van acht leerkrachten in het secundair onderwijs die specifieke activiteiten ontwikkelen om jonge allochtonen te begeleiden en te stimuleren in hun schoolloopbaan. Leerkrachten spelen immers een belangrijke rol in de studiekeuze van de leerlingen, zowel formeel (door de adviezen die ze geven), als informeel door hun aanmoedigingen, rolmodel, specifieke acties. Via *Telemachus* wil de Universiteit Hasselt de expertise van leerkrachten vergroten die professioneel te maken hebben met studiekeuze van allochtonen en projecten ontwikkelen die kunnen leiden tot een optimale benutting van allochtoon talent.

Door demografische ontwikkelingen, zoals vergrijzing en ontgroening bij de autochtone bevolking, zal het aantal allochtonen dat zich aanbiedt op de arbeidsmarkt immers sterker toenemen. In een krappe arbeidsmarkt zal de werkgever in de toekomst meer allochtoon talent moeten aanwerven en optimaal benutten (Van Kooten, 1996). Onze hedendaagse kennismaatschappij vereist echter de nodige diploma's om aan de bak te komen. Hier wringt het schoentje. Onderzoek toont aan dat allochtone leerlingen beduidend slechter presteren op school dan autochtone leerlingen. Ze komen vaker in de b-stroom en daarmee in het TSO en BSO terecht, ze leggen vaker waternaltrajecten af, ze lopen vaker schoolse vertraging op en ze verlaten vaker vroegtijdig de schoolbanken (OECD, 2006; Duquet e.a., 2006; Hermans & Opdenakker, 2006; Groenez e.a., 2003). Dit hypothekeert zowel hun kansen op hoger onderwijs als hun kansen op de arbeidsmarkt.

De schoolloopbaantrajecten van allochtone leerlingen verschillen dus erg van die van autochtone leerlingen. Deze verscheidenheid aan trajecten kan deels verklaard worden door verscheidenheid op het gebied van cognitieve mogelijkheden (prestaties). Maar in dit traject speelt ook het sociaal-emotioneel functioneren (welbevinden) van de leerling een

belangrijke rol. Vandaag de dag wordt naast de cognitieve prestaties van de leerlingen ook hun sociaal-emotioneel functioneren als een belangrijk resultaat beschouwd (Janssens e.a., 2001). Volgens Eder (1995) is deze toegenomen aandacht voor het sociaal-emotionele functioneren een antwoord op de toenemende prestatiedruk op school. Het is gegroeid uit het besef dat tevredenheid met de school en prestaties op school hand in hand gaan. Op dit ogenblik beschouwt de Vlaamse onderwijsinspectie het welbevinden van de leerlingen dan ook als een wezenlijk onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs (Onderwijsinspectie, 2007) .

Totnogtoe concentreert nagenoeg alle onderzoek rond allochtone schoolloopbanen in Vlaanderen zich nochtans vooral rond de cognitieve aspecten. Dit onderzoek wil ook het sociaal-emotionele functioneren in kaart brengen. We maken hierbij gebruik van het officiële instrument van onderwijsinspectie: een bevraging van welbevinden ontwikkeld door de professoren Engels (VUB) en Aelterman (UGent). Deze vragenlijst werd enerzijds taalkundig aangepast om de toegankelijkheid voor allochtone jongeren te maximaliseren en anderzijds inhoudelijk uitgebreid met een aantal achtergrondkenmerken (gezinssituatie, afkomst, taal) en thema's die voor allochtone leerlingen bijzonder relevant zijn (ouderlijke betrokkenheid, studiekeuze). 7087 leerlingen uit de acht Telemachus-scholen namen aan de bevraging deel.

De doelstelling van het onderzoek is tweevoudig: enerzijds de verschillen in welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen schetsen en anderzijds de oorzaken van deze verschillen in kaart brengen.

# WELBEVINDEN VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN

## 2.1 Wat weten we over welbevinden?

### 2.1.1 Wat is welbevinden?

In navolging van Engels, Aelterman e.a. (2004) definiëren we welbevinden van leerlingen op school als volgt:

*“Welbevinden op school (van leerlingen uit het secundair onderwijs) drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds.”*

De term welbevinden heeft dus een positieve connotatie. Het gaat om een harmonie tussen de persoonlijke behoeften en verwachtingen van de leerling enerzijds en het antwoord dat zijn omgeving hierop biedt anderzijds. Wie zich goed voelt, tracht deze harmonie te behouden. Indien het welbevinden verstoord wordt, tracht men het welbevinden te herstellen. Brutsaert (1993) spreekt van een *multidimensioneel syndroom van aanpassingsindicatoren* zoals het academisch zelfbeeld van de leerling (het beeld dat men heeft van de eigen schoolse capaciteiten), de relaties met klasgenoten en leerkrachten, de mate van studie-inzet en algemene gevoelens van welbevinden op school. Wanneer een leerling zich niet gewaardeerd, aanvaard of veilig voelt, kan dit het welbevinden van de leerling verstoren. In een poging om hun welbevinden te herstellen kunnen ze reageren met gedrag waarmee ze uiting geven aan hun ongenoegen of ze kunnen eraan toegeven door bijvoorbeeld de situatie te ontvluchten. Ontvluchten kan de vorm aannemen van mentaal afhaken in de les, over storend gedrag vertonen tot spijbelen en zelfs vluchten in verdovende middelen (Engels, Aelterman e.a., 2004).

Natuurlijk staan de behoeften en verwachtingen van de leerling enerzijds en zijn of haar omgeving anderzijds niet volledig los van elkaar. Het gaat om een dynamische relatie (Vos, 1990). School, ouders en leeftijdsgenoten beïnvloeden de behoeften en verwachtingen van de leerlingen. Wanneer de leerling van zichzelf bijvoorbeeld niet meer verwacht dan elk schooljaar met de hakken over de sloot te slagen, dan kan een leerkracht die deze leerling tot veel meer in staat acht en hem hiervoor weet te motiveren de verwachtingen van deze leerling aanpassen. Maar de leerling zelf heeft ook een invloed op het leven thuis en op school. Zo scheppen goede resultaten op school verwachtingen bij de ouders en kan collectieve actie van leerlingen voor meer inspraak op school via een leerlingenraad aanzienlijk het welbevinden verhogen.

- **Actueel en duurzaam welbevinden**

Welbevinden is tijd- en situatiegebonden aangezien zowel behoeften en verwachtingen als de omgeving kunnen veranderen. Maar de duur van deze tijdsperiodes en situaties kunnen uiteraard fluctueren. Daarom maakt men in de literatuur een onderscheid tussen actueel en duurzaam welbevinden. Actueel welbevinden is het welbevinden hier en nu. Het gaat om onmiddellijke gevoelens van zich goed voelen op school en tevredenheid met verschillende aspecten van de schoolsituatie. Duurzaam welbevinden is een toestand op langere termijn. Het leunt dicht aan bij persoonlijkheidskenmerken zoals het sociaal, emotioneel en academisch zelfbeeld (Eder, 1995). Uiteraard staan beide vormen van welbevinden niet los van elkaar. Een duurzame verstoring van het welbevinden is meestal een gevolg van een opeenvolging van kortere welzijnsverstorende situaties. Wie gekenmerkt wordt door een duurzaam welbevinden, zal actuele situaties van een verstoring van het welbevinden beter incasseren dan personen met een sterk negatief zelfbeeld. In dit verband zijn het academisch zelfconcept en breder – waargenomen gedragscontrole (“self-efficacy”) belangrijke concepten. Beide concepten verwijzen naar een subjectief beeld dat een leerling heeft van waartoe hij in staat is. Dit geloof in eigen kunnen beïnvloedt de handelingspatronen die leerlingen nastreven, hoeveel inspanningen zij bereid zijn te leveren, hoe lang ze volhouden bij hindernissen, hun veerkracht bij tegenspoed, hoeveel studiedruk zij ervaren van hun omgeving, en het niveau van de prestaties die ze realiseren (Bandura, 1997; Gecas, 2003).



- **Componenten van welbevinden**

Aan welbevinden kunnen verschillende componenten toegeschreven worden. Vooreerst is er een cognitieve component: de tevredenheid. Dit is het resultaat van een rationele afweging over de mate waarin verwachtingen en behoeften gerealiseerd worden. Dit veronderstelt dat een individu bewuste behoeften en verwachtingen ontwikkeld heeft en zich een beeld gevormd heeft van hun realisatie. De feitelijke juistheid van dit beeld is niet aan de orde. Het concept draait om de subjectieve perceptie van het individu. Tevredenheid is niet zomaar een gevoel maar een cognitieve constructie (Veenhoven, 1993).

Daarnaast is er een affectieve component: de gevoelens die gepaard gaan met het al dan niet realiseren van de behoeften en verlangens. Volgens sommigen zijn emoties niets meer dan cognitieve informatie op basis waarvan de realiteit afgewogen wordt tegen de verwachtingen en behoeften. Volgens anderen zijn emotie en rede onverenigbaar. Zij pleiten voor een conceptueel onderscheid tussen cognitieve en affectieve processen (De Bruijn, 1999).

Tot slot kan net als bij attitudes ook een conatieve component onderscheiden worden: de gedragsintentie (de Vries, 1992). Schuurman en Van de Houte zien schoolbeleving (tevredenheid en gevoelens) als de voorbode van gedrag. Engels en Aelterman vatten gedrag op als aanwijzing voor welbevinden (Engels, Aelterman e.a., 2004).

### ***2.1.2 Wat bepaalt het welbevinden?***

Samen met De Groof en Stevens (2004) stellen wij vast dat de literatuur over de determinanten van de schoolbeleving vrij schaars is. De beleving van het schoolklimaat wordt belangrijk geacht voor de leermotivatie en het leerrendement van leerlingen. Maar de factoren die de schoolbeleving zelf beïnvloeden blijven vaak buiten beschouwing.

### 2.1.2.1 Schoolkenmerken

De belangrijkste determinanten van welbevinden op school situeren zich in het schoolse leven zelf. Volgens De Groof en Stevens (2004) stoot zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek met leerlingen telkens weer op drie grote redenen waarom leerlingen zich al dan niet goed voelen op school:

- leerkrachten en lessen
- medeleerlingen en vrienden
- schoolorganisatie en –sfeer.

Ten eerste speelt de kwaliteit van de leerkrachten en lessen een belangrijke rol. Leerlingen hebben een duidelijk beeld over de ideale leerkracht en de ideale les. Een gevolg hiervan is dat goede leerkrachten een beetje ‘supermensen’ moeten zijn. Ze moeten weten waarover ze spreken en dit op een boeiende manier doen. Het enthousiasme en de vakkennis van de leerkracht moeten aanstekelijk werken op de leerlingen. Qua niveau moeten de leerkrachten zich aanpassen aan het niveau van de klas. Maar in de lessen mag er niet enkel aandacht zijn voor de vakken alleen. Leerkrachten moeten kunnen meepraten over andere onderwerpen die de leerlingen interesseren. Daarnaast is een goede leerkracht een vriend en een vertrouwenspersoon die aandacht geeft aan wat leerlingen te zeggen hebben. Goede leerkrachten hebben voeling met de jeugd en waarderen de mening van de leerling. Een goede leerkracht is eerlijk, wenst leerlingen te helpen en zal hun vertrouwen nooit schenden. Ten slotte heeft een goede leerkracht een gezonde dosis humor maar zijn of haar gezag mag hier niet onder lijden. (De Groof, 2002).

Ook de omgang met klasgenoten en andere medeleerlingen in de school is belangrijk voor het welbevinden. Vriendschappen op school vormen een tegengewicht voor het minder boeiende academische schoolleven (Laermans e.a., 2001). Goed met mekaar kunnen omgaan, niet te veel ruzie maken, samen eens goed kunnen lachen, elkaar ook buiten de school ontmoeten, zijn hierbij belangrijke aspecten (De Groof, 2002; Engels, Aelterman e.a., 2004).

Ten slotte blijkt ook de sfeer in en de organisatie van de school belangrijk te zijn: dat de school niet te streng is maar dat er duidelijke regels zijn die

voor iedereen gelijk zijn, dat de sfeer goed is, dat er niet gepest wordt, dat de school, de lokalen, de toiletten goed ingericht of uitgerust zijn, dat er leuke activiteiten zijn, ... Daarnaast appreciëren leerlingen het wanneer er onderlinge afstemming tussen de leerkrachten plaatsvindt qua dosering van taken en toetsen waardoor het gevoel van overbelasting voorkomen wordt. Het puntensysteem dat op school gehanteerd wordt hangt hier nauw mee samen. De nadruk op een leergerichte in plaats van een prestatiegerichte doeloriëntatie verhoogt de kans op een positief welbevinden (De Groof, 2002; Engels, Aelterman e.a., 2004).

#### 2.1.2.2 Leerlingkenmerken

Naast de schoolkenmerken is er in de literatuur aandacht voor enkele leerlingkenmerken die het welbevinden op school beïnvloeden: geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. De meeste onderzoeken rapporteren een betere schoolbeleving bij meisjes, jongere leerlingen en leerlingen uit het ASO.

Meisjes evalueren zowel de leerkrachten en de lessen als de schoolsfeer en de schoolorganisatie beter dan jongens (o.a. Thys, 1994; Van Damme e.a., 1997; Engels, Aelterman e.a., 2004). Eder (1995) constateerde wel dat de mentale stress van meisjes groter is dan die van jongens.

Sommige onderzoeken stellen ook vast dat leerlingen uit het ASO beter scoren dan leerlingen uit het TSO en BSO (Thys, 1994; Van Damme e.a., 1997; Engels, Aelterman, 2004). Anderen vinden daarentegen geen verschillen naar onderwijsvorm (Elchardus e.a., 1999).

De verschillen tussen ASO- en BSO-jongeren en deze tussen jongens en meisjes worden als volgt verklaard. Meisjes en ASO-jongeren hebben attitudes die een positieve schoolbeleving in de hand werken. Deze houdingen betreffen zorgzaamheid, behulpzaamheid, gehoorzaamheid. Deze attitudes passen beter binnen de schoolse context. Inzet en gehoorzaamheid wordt op school beloond. Stoer machogedrag botst met de schoolse autoriteit. Jongeren met stoere houdingen zullen vaker het gezag van leerkrachten in vraag stellen en uitdagen, regels overtreden, minder studeren en minder participeren in het leerproces. Dit leidt tot conflicten met leerkrachten en directies die het welbevinden kunnen aantasten (De Groof & Stevens, 2004). Onderzoek van Derks en

Vermeersch (2002) was in staat om het effect van dit gedrag op het prestatieverschil tussen jongens en meisjes grotendeels te verklaren.

Naarmate de leeftijd toeneemt, voelen leerlingen zich minder goed. Mertens en Van Damme (2000) wijzen op een opvallende knik tussen de eerste graad en de bovenbouw van het secundair onderwijs. Het LOSO-onderzoeksproject vindt een systematische daling van het welbevinden over de leerjaren heen (Van Damme & Van Landeghem, 2002). Andere onderzoekers merken daarentegen het laagste welbevinden in de tweede graad van het secundair onderwijs, en zelfs een lichte verbetering in de derde graad (Stevens & Elchardus, 2001; Engels, Aelterman e.a. 2004).

Ten slotte heeft ook een goede studiekeuze een positief effect op het welbevinden. Leerlingen die liever van richting zouden veranderen, zijn minder tevreden met de klassfeer en evalueren de school negatiever (Thys, 1995).

#### 2.1.2.3 Externe omgevingsfactoren

Naast de bovenstaande factoren zijn ten slotte de gezinssituatie en andere sociale omgevingen van de leerlingen belangrijke beïnvloedende factoren van het welbevinden op school (Brutsaert, 1993). Hieromtrent is de literatuur het minst uitgebreid.

Enerzijds is er de sociale en culturele achtergrond van de leerlingen. Het gezin is een van de belangrijkste opvoedingscontexten van jongeren. Leerlingen zijn voor een groot deel afhankelijk van hun ouders of het gezin. Zo stelt Elchardus e.a. (1999) vast dat het schoolwelbevinden groter is wanneer de vader werkloos is.

Anderzijds is er de mate van steun en geborgenheid door de ouders belangrijk voor de beleving van het schoolklimaat. Jongeren nemen de mate van welbevinden binnen het gezin ook mee naar school (De Groof & Stevens, 2004).

Jong zijn vindt bovendien plaats in het samenzijn met andere jongeren binnen een netwerk van leeftijdsgenoten. Zij doen dezelfde dingen samen. Deze gemeenschappelijke interesses ontstaan onder andere door de

homogenisering van invloeden uit vrije tijd en media. De peer group speelt dus een belangrijke rol in de leefwereld en de identiteitsontwikkeling van jongeren (Dieleman e.a., 1993).

### **2.1.3 Welbevinden in onderzoek**

Vlaams onderzoek naar welbevinden op school rapporteert doorgaans redelijk goede resultaten. Leerlingen in het secundair onderwijs scoren bij Mertens en Van Damme (2000) een zes op tien en bij Engels, Aelterman e.a. (2004) zelfs een zeven.

Volgens Goedseels en Van den Bergh (2003) voelt 60% van de leerlingen tussen 9 en 20 jaar zich tevreden in de klas. Toch stellen Stevens en Elchardus (2001) ook vast dat 11% van de jongeren tussen 16 en 18 zich meestal ongelukkig voelt op school.

In het algemeen vinden leerlingen school en leren nuttig en noodzakelijk. Maar het concreet volgen van de lessen, het studeren en het huiswerk kunnen op heel wat minder bijval rekenen. Deze activiteiten worden algemeen als saai omschreven (De Groof, 2003; Roe, Van den Bulck e.a., 2001; Stevens & Elchardus, 2001).

## **2.2 Wat weten we over allochtone leerlingen?**

### **2.2.1 Hoe zien allochtone schoolloopbanen eruit?**

#### 2.2.1.1 Databronnen

Om een beeld te krijgen van allochtone schoolloopbanen doen we een beroep op meerdere databronnen. Het *Ministerie van Onderwijs* heeft de meest volledige data maar enkel op basis van nationaliteit. Om ook wat te weten te komen over de leerlingen van allochtone afkomst met de Belgische nationaliteit zijn we aangewezen op steekproefdata.

Een belangrijke databron voor het in kaart brengen van schoolloopbanen is het *LOSO*-project. LOSO staat voor loopbanen in het secundair

onderwijs. Het project werd opgestart in 1989. Het volgde de schoolcarrières van 6440 leerlingen uit 90 verschillende scholen in drie Vlaamse regio's van 12 jaar tot 3 à 4 jaar nadat de leerlingen de secundaire school hebben verlaten. Deze data worden nu gebruikt binnen het steunpunt Loopbanen van onderwijs naar arbeidsmarkt (LOA). Het gebruikte criterium voor etniciteit is in deze dataset de thuistaal.

In het Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs van het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) ging men aan de slag met gegevens verzameld in het kader van de *Panelstudie van Belgische Huishoudens (PSBH)*, waarvoor doorheen de jaren negentig regelmatig enquêtes werden afgenomen bij een groot aantal gezinnen. Naast nationaliteit werd voor allochtonen ook het criterium gehanteerd dat thuis een andere taal dan het Nederlands gebruikt werd. Maar de aantallen allochtonen in deze studie zijn erg klein.

Een andere relevante databron is de *SONAR*-databank. Drie cohorten (geboren in 1976, in 1978 en in 1980) van ongeveer 3000 Vlaamse 23-jarigen werden sinds 1999 bevraagd over de manier waarop jongeren de overgang maken van school naar werk. Dit levert een databank op met gegevens van 9010 jongeren, niet alleen met betrekking tot nationaliteit en taal maar ook het geboorteland is mee opgenomen. De respondenten die de Belgische nationaliteit hebben, in België geboren zijn, een grootmoeder hebben met de Belgische nationaliteit die in België geboren is en thuis ook Nederlands spreken, worden in het onderzoek beschouwd als autochtonen. Respondenten die aan één van deze voorwaarden niet voldoen, worden als allochtonen beschouwd. Volgens deze definitie vinden de onderzoekers 15% allochtonen die gesitueerd kunnen worden naar het land van herkomst.

Internationaal vergelijkend is het *PISA*-onderzoek een belangrijke bron. PISA is een studie in het kader van de OESO die bij 15-jarigen vaardigheden en competenties in leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid meet. PISA werkt met een driejaarlijkse cyclus. De recentste resultaten zijn die van 2003. Hierin worden de resultaten van België vergeleken met 16 andere landen. Voor de analyses van de resultaten maakt de OESO een onderscheid tussen drie groepen: allochtone leerlingen van de eerste generatie (die dus elders

geboren zijn), allochtone leerlingen van de tweede generatie (waarvan de ouders in een ander land geboren zijn, maar de leerling zelf niet) en autochtone leerlingen.

#### 2.2.1.2 Schoolse vertraging

Als we kijken naar het eerste middelbaar stellen we op basis van gegevens van het Ministerie van Onderwijs vast dat van de leerlingen met een vreemde nationaliteit al 60% en van de Belgen 17% vertraging heeft opgelopen in het basisonderwijs of het eerste leerjaar secundair onderwijs (Hermans & Opdenakker, 2006). Uit de SONAR-data blijkt dat ongeveer 90% van de autochtone jongeren 'op leeftijd' zit in het eerste jaar secundair. Bij allochtone jongeren is dit slechts 72%. Vooral de Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren treden later in. De grootste schoolachterstand stellen de onderzoekers vast bij Turkse meisjes (52%) en Noord-Afrikaanse jongens (46%) (Duquet e.a., 2006).

Het percentage schoolse vertraging neemt in de verdere leerjaren sterker toe voor niet-Belgen dan voor Belgen (Hermans & Opdenakker, 2006). De SONAR-data bevestigen dat allochtone jongens en meisjes vaker extra vertraging oplopen in het secundair onderwijs. 49% van de allochtone jongens en 35% van de meisjes blijft minstens eenmaal zitten. Bij de autochtone leerlingen is dat respectievelijk 38% en 24% (Duquet e.a., 2006).

Al bij al heeft 72% van de leerlingen die niet de Belgische nationaliteit hebben en in het zesde middelbaar zitten, vertraging opgelopen, tegenover 35% van de Belgische leerlingen. (Hermans & Opdenakker, 2006). Op basis van de LOSO-gegevens stellen Van Damme e.a. (2001) vast dat 51% van de leerlingen die thuis Nederlands spreken zonder vertraging de zes jaren secundair onderwijs succesvol afwerkt. Voor leerlingen die thuis uitsluitend Turks of Marokkaans spreken, werkt slechts 39% het secundair onderwijs zonder vertraging succesvol af.

#### 2.2.1.3 Studieoriëntatie

De SONAR-analyses tonen aan dat allochtone jongeren hun secundaire studies vaker in de B-stroom beginnen. Terwijl minder dan 10% van de

autochtone jongeren in de B-stroom begint is dat bij allochtonen 19%. De Turkse (50%) en Noord-Afrikaanse (41%) meisjes starten het vaakst in de B-stroom.

In de hogere jaren van het secundair onderwijs neemt het percentage allochtonen in de A-stroom (ASO) verder af. Dit is vooral te verklaren door het 'waterval fenomeen' (het gradueel zakken van onderwijsvorm tijdens het secundair onderwijs). Opnieuw bevinden vooral de Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren zich in de minder gewaardeerde onderwijsposities. Zo zit 69% van de Turkse meisjes in het derde jaar in het BSO. Ook binnen de verschillende onderwijsvormen bestaan er verschillen in studiekeuze. Zo volgen allochtone meisjes minder vaak wiskundige en/of wetenschappelijke studierichtingen dan autochtone meisjes (Duquet, 2006).

De meerderheid van de allochtone leerlingen eindigt haar loopbaan in het beroepsonderwijs, blijkt uit de LOSO-data. Dit geldt voor 69% van de leerlingen die thuis Turks spreken en voor 77% van de leerlingen die thuis Marokkaans spreken. De Turkse leerlingen scoren beter dan de Marokkaanse leerlingen. Zo eindigt 11% van de leerlingen van Turkse afkomst met een ASO-diploma en 20% behaalt een TSO/KSO-diploma. Bij de leerlingen van Marokkaanse afkomst eindigt slechts 6% met een ASO-diploma en ligt het aantal afgestudeerden met een TSO/KSO-diploma ook lager. Van de autochtonen haalt 30% een ASO diploma en 17% met een TSO/KSO diploma (Hermans & Opdenakker, 2006). Analyses op basis van de PSBH-data bevestigen dat jongeren met een vreemde nationaliteit (andere dan West-Europees of VS) en anderstalige jongeren (andere taal dan een Europese taal) vaker terechtkomen in het beroepsonderwijs (Groenez e.a., 2003).

#### 2.2.1.4 Uitstroom

Op basis van de LOSO-gegevens stellen Van Damme e.a. (2001) vast dat 34% van de leerlingen die thuis uitsluitend Turks of Marokkaans spreken, het voltijds secundair onderwijs zonder diploma verlaat. Bij de leerlingen die thuis Nederlands spreken, is dat 26%.



Uit de SONAR-data blijkt dat allochtone jongens meer dan twee maal zoveel kans hebben om ongekwalificeerd uit te stromen dan autochtone jongens (30% tegenover 13%). Bij meisjes is het verschil nog groter: 25% bij allochtone meisjes tegenover 7% bij autochtone meisjes. Vooral de Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren scoren slecht. 44% onder hen stroomt zonder enige kwalificatie uit (Duquet, 2006).

#### 2.2.1.5 Prestaties

Wanneer leerlingen enkel beoordeeld worden op wat ze kennen en kunnen, los van het schoolsysteem, blijkt de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen zeer groot in vergelijking met andere OESO-landen. Autochtone leerlingen scoren op wiskunde ver boven het OESO-gemiddelde. Ze nemen de derde plaats in na Hong Kong en Nederland. Allochtonen scoren ver onder het gemiddelde (3<sup>e</sup> laatste plaats voor de allochtonen van de 2<sup>e</sup> generatie, voorlaatste plaats voor de allochtonen van de 1<sup>e</sup> generatie). Wat de leestest betreft, scoren de autochtone leerlingen gemiddeld maar de allochtonen slecht. De tweede generatie is vierde laatste en de 1<sup>e</sup> generatie allerlaatste van de 17 OESO-landen. Het Belgische onderwijssysteem blijkt er dus niet alleen niet in te slagen om allochtonen gelijkaardig te laten presteren als autochtonen maar bovendien is de kloof tussen autochtone en allochtone prestaties nergens zo groot als in België (OECD, 2006).

### ***2.2.2 Verklaringen voor prestatieverschillen?***

#### 2.2.2.1 Theoretische verklaringen

In de literatuur komen steeds dezelfde determinanten van de problematische schoolloopbaan van allochtonen naar voor. Ze zijn terug te brengen in vier grote categorieën:

- sociaal-economische verschillen
- etnisch-culturele verschillen
- verschillen in sociale bindingen
- discriminatie

- **Sociaal-economische verschillen**

Sociaal-economische verschillen als verklarende factor vindt zijn oorsprong in de sociale ongelijkheidstheorie. Deze theorie verklaart de achterstand van allochtonen in het onderwijs aan de hand van de sociaal-economische klasse waartoe de ouders behoren. Volgens deze theorie zijn er dus geen fundamentele verschillen tussen allochtonen en autochtonen in het onderwijs maar ligt de oorzaak bij het feit dat de allochtonen vaker tot de lagere sociaal-economische klassen behoren. Zij zouden dus ook niet afwijken van Belgische kinderen die in dezelfde sociale klasse zitten. De factor etniciteit speelt dan in verwaarloosbare mate een rol in het lagere slaagpercentage van allochtonen.

Om deze theorie te staven, worden er heel wat verklaringen gegeven. Vooreerst spreekt men van de geringere *materiële middelen* die kansarme ouders hebben om de schoolcarrière van hun kinderen te ondersteunen. Zo hebben kansarme kinderen omwille van enge behuizing dikwijls geen eigen kamer, zelfs geen ruimte om rustig hun huiswerk te maken. Verder heeft men het over het opleidingsniveau van de ouders uit de lagere sociaal-economische klasse. Dit opleidingsniveau is eerder laag en daardoor kunnen zij niet als *rolmodel* fungeren voor de kinderen en is het moeilijk hen te begeleiden. Een andere verklaring die men aanhaalt, is de *opvoedingsstijl* die gehanteerd wordt. Bij sociaal-economisch zwakkeren wordt vaker een autoritaire opvoedingsstijl vastgesteld. Het gebruik van deze opvoedingsstijl kan belemmerend werken voor een succesvolle schoolloopbaan. Er wordt bij de autoritaire opvoedingsstijl immers niet of zelden begeleid of ondersteund. Ook de *normen en waarden* kunnen veel verschillen in een sociaal-economisch zwak gezin. Zo hanteren deze kinderen andere waarden en normen in hun thuissituatie dan op school. Hierdoor hebben de kinderen meer kans op negatieve schoolervaringen en slechte beoordelingen. Hieruit kan er dan een voortijdig schoolverlaten voortvloeien. Tot slot kan men nog de *buurt* betrekken bij de problematiek van de lagere sociale klassen. Zij wonen meestal geconcentreerd in bepaalde wijken en buurten. De aanwezigheid van familie, burens en leeftijdsgenoten die eveneens komen uit een lagere sociale klasse en die de school voortijdig verlaten, stellen een negatief voorbeeld dat vaak gevolgd wordt (Matthijssen, 1993; Salmi, 1997).

- **Etnisch-culturele verschillen**

Deze categorie van verklarende factoren vindt zijn oorsprong in de cultuurbreuktheorie. Deze theorie zoekt de verklaring van de slechtere prestaties van allochtonen in de verschillen tussen de schoolse cultuur en de thuiscultuur.

- Identificatie

Volgens deze theorie is er een tegenstelling tussen de individualistische prestatiegerichte autochtone schoolcultuur en de allochtone familiale, groepsgerichte (moslim)cultuur. Deze laatste kent een strakke hiërarchie met een strikte rollenscheiding tussen mannen en vrouwen en een onaantastbaar vaderlijk gezag. De stijl van opvoeden en onderwijzen veronderstelt een kritiekloze kennisoverdracht en navolging van gedragswijzen. Allochtone leerlingen betwisten het gezag van de leraar dus niet en beschouwen de leraren als autoriteit. Een gevolg hiervan is dat allochtonen zelden voor zichzelf opkomen en daardoor soms onrechtvaardig behandeld worden. Door deze onrechtvaardige behandeling te aanvaarden, kunnen psychische spanningen ontstaan bij de allochtone leerlingen die de schoolprestaties in de weg kunnen staan. Bovendien kunnen bij allochtone jongeren die op school te maken krijgen met tegenstrijdige denkbeelden, gedragsverwachtingen en normen aan hun thuissituatie, identiteitsconflicten ontstaan. Allochtone jongeren worden op school als het ware heen en weer geslingerd tussen twee identiteiten. Dit zorgt voor psychische spanningen die goede schoolprestaties in de weg staan (Matthijssen, 1993; Salmi, 1997).

Naast de etnisch-culturele identificatie van de leerlingen zelf kan ook de identificatie van hun ouders een rol spelen. Een hechte band met het land van herkomst door regelmatige vakanties, huwelijksmigratie, het raadplegen van allochtone media houdt de allochtone cultuur levendig en bestendigt de breuk met de nieuwe cultuur (Duquet, 2006).

- Taal

Autochtone kinderen horen overal, zowel thuis, op school en in hun omgeving de Nederlandse taal. Allochtone kinderen horen echter vaak de

taal (of zelfs talen) uit het land van herkomst – en dan nog vaak een dialect ervan - thuis en in hun omgeving. De enige plaats waar ze Nederlands leren is op school. Hierdoor vertrekken de meeste allochtone kleuters al met een enorme achterstand. Ze hebben immers niet kunnen oefenen in hun thuissituatie en als gevolg hebben ze minder ervaring met de Nederlandse taal. De dagelijkse algemene taalvaardigheid is voor de meeste allochtonen geen probleem. Zij schieten vooral tekort om de meer abstracte, cognitief meer eisende schooltaal van de hogere leerjaren in het basisonderwijs en van het hoger onderwijs te kunnen volgen. Het gaat dus niet zozeer om de beheersing van het Nederlands dan wel om de taalgevoeligheid, het leggen van nuances. Gezien de voertaal voor alle vakken het Nederlands is, speelt deze taalhandicap overal mee. Jongeren kunnen wel volgen maar ze begrijpen meermaals de essentie van bepaalde vakken niet. Zo bouwen ze achterstanden op die gaandeweg alleen maar groeien (Matthijssen, 1993; Salmi, 1997).

- **Verschillen in sociale bindingen**

Deze derde theorie komt uit het vakgebied van de criminologie. Deze zoekt de verklaring voor kleine criminaliteit van jongeren in een tekort aan sociale bindingen met de cultuur van de samenleving. De belangrijkste vertegenwoordigers van die cultuur zijn het gezin en de school en in tweede instantie ook de vriendenkring van leeftijdsgenoten (Matthijssen, 1993). Uiteraard gaat het hier niet om het verklaren van crimineel gedrag maar wel om de verklaring van schools presteren.

- Gezin

Van der Veen (2001) vindt wat zij noemt de “mobiliteitsoriëntatie” van de ouders als belangrijkste voorspeller van schools succes bij allochtonen. Dit vindt volgens haar zijn oorsprong in het migratieverleden van de ouders. Zij migreerden voor een betere toekomst en zij willen dat hun kinderen het nog beter doen dan zichzelf. Ze beseffen dat onderwijs hiertoe het middel bij uitstek is. Bevragingen van succesvolle allochtone leerlingen en studenten ondersteunen deze vaststelling (Hermans, 1995). Leerlingen vernoemen de steun van de ouders vaak als een belangrijke factor in hun schools succes.

Maar de wil tot ondersteuning is niet voldoende. Het onderwijssysteem is onbekend voor veel ouders. Ze hebben zelf vaak in beperkte mate onderwijs genoten. Ze hebben geen referentiekader. Heel wat ouders kennen de mogelijkheden van het onderwijssysteem niet en weten dan ook niet hoe en wat hun kinderen leren. Het gevolg is dat de kinderen zelf een studiekeuze moeten maken en zelf een studiemethode moeten aanleren (van der Veen, 2001; Salmi, 1997).

Oudere broers en zussen zijn in tegenstelling tot de ouders vertrouwd met het onderwijssysteem en ze spreken goed Nederlands. Zij kunnen een belangrijke rol spelen in de onderwijssteuning van hun jongere broers en zussen. Zij kunnen studieadvies geven, praktische hulp bij huiswerk bieden, ouderavonden bijwonen en mentale steun bieden (Crul, 2000).

#### - School

Edmonds (1986) en Sammons (1989) wijzen op schoolkenmerken die gunstig zouden zijn voor de prestaties van allochtone leerlingen: een duidelijke leiding van de directie, een positief schoolklimaat, aandacht van de leerkrachten voor alle leerlingen, positief ingestelde leerkrachten en duidelijk gestructureerde lesactiviteiten. Van der Veen (2001) vond in haar onderzoek echter geen verschillen tussen scholen.

Uit de doctoraatsthesis van Hofman blijkt dat allochtone leerlingen beter presteren in scholen die moeite doen om allochtone leerlingen te integreren door bijvoorbeeld taal en cultuur van allochtone leerlingen op te nemen in het curriculum (Hofman, 1993).

Tot slot wordt de etnische samenstelling van de klas of de school vaak genoemd als oorzaak voor het zwakker presteren van allochtonen (Roosens, 1995; Mahieu, El Oualkadi & Hertogen, 2002). Jongeren in 'zwarte' scholen (met een hoge concentratie allochtone leerlingen) zouden slechter presteren dan jongeren uit 'witte' scholen.

- Leefijdsgenoten

We kunnen er niet omheen dat adolescenten zich gradueel losmaken van hun ouders. In deze periode worden leeftijdsgenoten almaar belangrijker. Ze hebben gelijkaardige interesses en ervaringen die hen binden. Het onderzoek van Crul (2000) toont aan dat niet enkel de ondersteuning van oudere broers en zussen maar ook die van leeftijdsgenoten een belangrijke positieve rol kan spelen bij allochtone jongeren. Het betreft hier vooral praktische hulp bij huiswerk, advies en stimulans.

- **Discriminatie**

Discriminatie is de laatste factor die in de literatuur genoemd wordt als oorzaak van prestatieproblemen van allochtone jongeren op school. Discriminatie is "het achterstellen van individuen of groepen op grond van kenmerken die voor de gegeven situatie irrelevant zijn" (Bovenkerk, 1990). Discriminatie kan bewust of onbewust gebeuren. In dit laatste geval zijn de regels of het gedrag in kwestie in hun opzet niet discriminerend maar in hun uitwerking wel. Voor zover discriminatie geformaliseerd wordt in regels en instituties, kan men ook spreken van institutionele discriminatie (Matthijssen, 1993).

Discriminatie kan een rol spelen in de schoolproblemen van allochtone jongeren. Vele scholen en leerkrachten hebben te weinig kennis over de culturele verschillen waarmee allochtonen geconfronteerd worden op school en thuis. Een ander probleem is dat sommige leerkrachten hun verwachtingen verlagen tegenover allochtone leerlingen. Hierbij kan men het begrip selffulfilling prophecy plaatsen. Wanneer individuen een situatie op een bepaalde wijze percipiëren gaan ze zich ernaar gedragen en spreekt men van selffulfilling prophecy. Concreet wordt hiermee bedoeld dat de leerlingen zich gedragen naar de verwachtingen van de leerkrachten.

Gemotiveerd blijven in een discriminatoire omgeving is erg moeilijk. Door de wetenschap dat er discriminatie bestaat en dat ze weinig kansen krijgen om een plaats te verkrijgen in de samenleving, zien allochtone jongeren hun toekomst meestal heel somber in (Salmi, 1997).

### 2.2.2.2 Verklaringen getoetst in onderzoek

De meeste aangehaalde onderzoeken bieden ondersteuning voor zowel de sociale ongelijkheidshypothese als de cultuurbreuktheorie. Andere theorieën worden meestal niet getoetst omwille van de afwezigheid van relevante data.

De onderzoekers die de PSBH-data analyseerden, stellen een onafhankelijke significante invloed vast van nationaliteit op de kans op *schoolachterstand* apart van de sociaal-economische positie. Dit duidt erop dat het hoge percentage migrantenjongeren met achterstand naast de invloed van sociaal-economische factoren ook te maken heeft met hun etnische afkomst (Groenez e.a., 2003).

Zij stellen hetzelfde vast wat betreft de *studiekeuze*. Na uitzuivering van sociaal-economische en andere factoren blijkt er een directe etnisch-culturele invloed te bestaan op het kiezen voor het BSO ten koste van het TSO of ASO (Groenez e.a., 2003).

Analyses op de SONAR-data met betrekking tot de *uitstroom* wijzen uit dat een belangrijk deel van de oververtegenwoordiging van allochtone jongeren in de ongekwalificeerde uitstroom kan verklaard worden aan de hand van hun minder gunstige sociaal-economische positie. Maar etnisch-culturele aspecten zoals het geboorteland van de respondent en de taal spelen ook een belangrijke rol. Naast de sociaal-economische positie en etnisch-culturele factoren heeft volgens de onderzoekers ook de vooropleiding een invloed. Omdat allochtone jongeren op latere leeftijd instromen en vaker in de B-stroom beginnen, kunnen deze jongeren de opgelopen achterstand niet meer goedmaken (Duquet e.a., 2006).

Mogelijke verklaringen voor de grote *prestatiekloof* in Vlaanderen zoeken de onderzoekers van de OESO enerzijds in de leerattitudes van leerlingen en anderzijds in de sociale achtergrond van de leerlingen. Aan de leerattitudes lijkt er echter weinig tot niets te schorten. De motivatie blijkt bij de leerlingen van de eerste generatie zelfs hoger dan bij de autochtonen. Ze blijken meer vertrouwen te hebben in de school en zijn ook extra gemotiveerd om vooruit te geraken. Bij de tweede generatie is er van de extra motivatie geen sprake meer maar ze scoren ook niet

slechter dan de autochtone 15-jarigen. De minder gunstige sociaal-economische achtergrond van allochtone leerlingen en het feit dat ze een andere thuistaal hebben, is vast en zeker een verklaring voor de kloof. Maar zelfs als deze twee variabelen weggefilterd worden, blijft in Vlaanderen de kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen bestaan. Een bijkomende sociale verklaring is dat allochtone leerlingen vaker in scholen terecht komen met minder sociaal-economisch begunstigde leerlingpopulaties. Dit zijn bovendien vaak scholen met minder gunstige kenmerken zoals gebrekkige infrastructuur, minder tucht, meer probleemgedrag en minder gemotiveerde leerkrachten (OECD, 2006).

### **2.3 Welbevinden van allochtone leerlingen**

We stellen vast dat allochtone leerlingen minder goed presteren op school dan autochtone leerlingen. De vraag is nu of er een samenhang is tussen deze matige prestaties van allochtonen en hun welbevinden. In de huidige onderwijsliteratuur en –praktijk is er heel wat aandacht voor de wisselwerking tussen deze beide (cognitieve en sociaal-emotionele) aspecten van ontwikkeling (Janssens e.a., 2001). Er bestaat inderdaad een hoge mate van correlatie tussen prestaties op school en het welbevinden op school. Maar er is meer. Er is zelfs sprake van een wederzijdse beïnvloeding van beide aspecten. Om deze invloed te schetsen doen we samen met Janssens e.a. (2001) een beroep op enkele LOSO-resultaten van Van Damme e.a. (2001).

Eenzijds hebben de prestaties een invloed op het welbevinden. De gegevens van zittenblijvers in het LOSO-onderzoek bevestigen dit. Leerlingen die het vierde leerjaar zonder succes afronden (dus een B- of C-attest behalen), ervaren in dat jaar gevoelens van onwelbevinden. Zo gaan latere zittenblijvers minder graag naar school en hebben zij een negatiever beeld van hun leraren. Tijdens het bisjaar vermindert deze prestatieachterstand van de zittenblijvers en wordt het gemiddelde verschil in welbevinden tussen beide groepen duidelijk kleiner.

Anderzijds bestaat ook een causaal effect van het welbevinden op de prestaties. Deze invloed wordt duidelijk wanneer we het welbevinden van bidders in het tweede middelbaar vergelijken met dat van afstromers naar



het derde jaar TSO. Leerlingen die bissen (en zo een ASO-loopbaan in de bovenbouw nog tot hun keuzemogelijkheden behouden) voelen zich veel beter thuis op school dan afstromers (score 3,67 t.o.v. 3,02). Deze verschillen in het welbevinden van beide groepen van leerlingen kunnen niet verklaard worden door prestatieverschillen. Bissers doen het wat de prestaties betreft zeker niet beter dan afstromers.

Op basis van deze gegevens is het dus realistisch te verwachten dat allochtone leerlingen zich minder goed voelen op school dan autochtone leerlingen. Vlaamse onderzoeksresultaten op dit gebied zijn schaars. Lacante, Almaci, e.a. (2007) vinden op basis van de LOSO-data geen etnische verschillen in het algemeen welbevinden en dit ongeacht de SES. De evolutie in het welbevinden over de verschillende leerjaren heen is bovendien vergelijkbaar tussen allochtonen en autochtonen.

Internationaal onderzoek trekt gelijkaardige conclusies. De HBSC-studie is een internationaal onderzoek dat vierjaarlijks wordt uitgevoerd onder auspiciën van de World Health Organisation (WHO). Het is een groot en representatief onderzoek naar de gezondheid, het welbevinden en het risicogedrag van de schoolgaande jeugd van 11 tot en met 17 jaar in bijna dertig Europese en Noord-Amerikaanse landen en Israël. België is één van die landen (Curry e.a., 2004). Maar in de Belgische bevraging van 2002 werd niet gepeild naar etniciteit, enkel naar nationaliteit (Vereecken, 2007). In Nederland is wel gevraagd naar het geboorteland van de leerling zelf en dat van zijn of haar ouders waardoor een analyse naar etniciteit mogelijk wordt. Op basis van deze gegevens beschouwen de Nederlandse onderzoekers een respondent als allochtoon indien hij/zij zelf óf minstens één van beide ouders in een niet-geïndustrialiseerd land geboren is. Hieronder werden gerekend: Marokko, Turkije, Suriname, Nederlandse Antillen en overige niet-geïndustrialiseerde landen. Als beide ouders niet in Nederland, maar in verschillende landen geboren waren, gaf het geboorteland van de vader de doorslag bij het bepalen van etniciteit. In deze steekproef behoorde 18% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs tot de allochtone groep.

Uit het onderzoek blijkt dat allochtone jongeren op school meer onder druk staan en langer huiswerk maken. Maar zij vinden de school niet minder leuk en de sfeer in de klas even goed. Opvallend was echter dat

ook de schoolprestaties van deze groep niet minder goed waren<sup>1</sup> (ter Bogt, 2002).

Ook het PISA-onderzoek van de OESO rapporteert de resultaten van enkele welbevindenindicatoren. Zij meten onder andere het geloof van leerlingen in zichzelf en attitudes en percepties op school.

Twee types van geloof in zichzelf worden onderscheiden: het zelfconcept – het geloof in het eigen schoolse kunnen – en ‘self-efficacy’ – het geloof in zichzelf om taken effectief te kunnen uitvoeren en hindernissen te overwinnen. Je zou verwachten dat allochtone leerlingen een minder gunstig zelfconcept in wiskunde hebben omdat ze minder succesvol zijn in hun prestaties. Maar dat blijkt niet het geval te zijn. Het zelfconcept van eerste en tweede generatie leerlingen in België is gelijkaardig aan dat van de autochtone leerlingen. Wanneer je de sociaal-economische achtergrond van deze leerlingen mee in beschouwing neemt, vertonen de eerste en tweede generatie leerlingen zelfs een sterker zelfconcept dan de autochtone leerlingen. Wat de waargenomen gedragscontrole betreft, scoren de eerste generatie leerlingen significant lager dan de autochtone leerlingen. Zij hebben dus minder vertrouwen in zichzelf om uiteenlopende wiskundige problemen op te lossen. Er is geen verschil tussen tweede generatie leerlingen en autochtone leerlingen. Eens de sociaal-economische achtergrond meegerekend wordt, verdwijnen alle verschillen. Een mindere waargenomen gedragscontrole lijkt dus vooral iets te zijn van minder kansrijke leerlingen.

De attitude van leerlingen ten aanzien van de school (de mate waarin leerlingen de school nuttig vinden voor hun verdere leven) en het zich thuis voelen op school leunen nog dichter aan bij ons concept van welbevinden. De hypothese van de onderzoekers is dat de slechte prestaties van allochtone leerlingen deels te verklaren zijn vanuit een negatieve perceptie van de school. Zij stellen echter vast dat zowel de eerste als de tweede generatie allochtone studenten een veel positievere attitude tegenover school hebben.<sup>2</sup> Wat het zich thuis voelen op school betreft, voelen de eerste generatie allochtone leerlingen zich in geringe

---

<sup>1</sup> rekening houdend met leeftijd, geslacht en schooltype

<sup>2</sup> Toch wijzen deze onderzoekers erop dat er een significante minderheid van allochtone leerlingen bestaat die een uitgesproken negatieve attitude rapporteert. Deze groep is bij de allochtonen groter dan bij de autochtonen.

mate minder thuis op school. Er is geen verschil tussen de tweede generatie en de autochtone studenten. De verschillen verdwijnen helemaal wanneer rekening gehouden wordt met de sociaal-economische achtergrond (OECD, 2006).

Onderzoek wijst dus in de richting van minieme verschillen in welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen die in schril contrast staan met de enorme verschillen in prestaties. De verschillen vallen bovendien niet eens altijd negatief uit voor de allochtone leerlingen. Indien ze wel negatief uitvallen, kunnen ze veelal verklaard worden door de sociaal-economische achtergrond van de leerling.

## **2.4 Welbevinden en gelijke kansen**

We plaatsen in dit onderzoek de problematiek van het welbevinden op school binnen het kansenbelevingsmodel van Lenaers (2006). Centraal in dit model staat de leerling als rationele actor. Op basis van alle informatie waarover hij beschikt via diverse leerprocessen en die hij opneemt in zijn cognitieve schema's, stelt een leerling zich bepaalde doelstellingen. Deze doelstellingen zijn erop gericht de levenskwaliteit op school te verbeteren. Deze doelstellingen op school kunnen divers zijn: goed presteren, plezier maken met vrienden, aan een mooie toekomst bouwen, iets bijleren of zelfs problemen vermijden die gepaard gaan met spijbelen.

Vertrekkende van zijn doelstellingen maakt een individu keuzes tussen alternatieven. Het verschil tussen doelstellingen en keuzes ligt in de werkelijkheidswaarde. Doelstellingen vertegenwoordigen wat een individu werkelijk *wil*, keuzes vertegenwoordigen wat het individu werkelijk *doet*. Wie niet naar school wil, kan de keuze maken om te spijbelen. Wie hoge punten wil halen, kan de keuze maken hard te studeren. Er kunnen zich echter afwijkingen voordoen tussen doelstellingen en keuzes. Deze zijn het gevolg van de factoren van buitenaf: leerkrachten, ouders, vrienden, toeval, enzovoort. Onder invloed van deze factoren passen mensen hun keuzegedrag aan. Een leerling die liever niet naar school gaat, kan dat toch doen om ruzie met zijn ouders te vermijden. Een leerling die hoge punten wil halen, kan soms niet hard studeren omdat er geen rustige ruimte thuis is om hard te studeren.

Eens de keuze gemaakt is, genereert deze gevolgen. Deze gevolgen kunnen voorzien of onvoorzien zijn maar ze worden stuk voor stuk geëvalueerd ten aanzien van de oorspronkelijke doelstellingen. Dat deze evaluatie van de gevolgen ten aanzien van de doelstelling gebeurt in plaats van ten aanzien van de keuze, is van cruciaal belang. Wanneer de oorspronkelijke doelstellingen behaald worden of zelfs overtroffen, leidt dit tot tevredenheid of welbevinden. Indien de doelstellingen niet behaald worden, leidt dit tot ontevredenheid. Een leerling die van school afwil maar toch gaat om zijn ouders te plezieren, zal niet getuigen van een overmatig welbevinden. Een leerling die wil studeren maar niet kan, zal zich niet goed voelen omdat de gevolgen, ondermaatse prestaties, niet beantwoorden aan zijn of haar ambities.

De relatie tussen doelstellingen en welbevinden is dynamisch. Tevredenheid of ontevredenheid met de bereikte gevolgen leiden tot een aanpassing van de doelstellingen. Welbevinden kan leiden tot hogere ambities, ontevredenheid tot het bijstellen van de doelstellingen. Toch is dit lang niet altijd het geval. Een en ander hangt nauw samen met de waargenomen gedragscontrole van de persoon in kwestie. Mensen met een sterke gedragscontrole lijken eerder in staat om in te gaan op mogelijke alternatieven, barrières te overwinnen en hogere ambities te formuleren. Mensen met een zwakkere gedragscontrole herkennen moeilijker kansbevorderende alternatieven, laten de schouders zakken bij barrières en stellen hun doelstellingen bij naar beneden.

## **2.5 Besluit**

Een leerling voelt zich goed op school als er harmonie heerst tussen zijn omgeving en zijn behoeften en verwachtingen. Elke leerling heeft behoeften en stelt zich op basis daarvan doelstellingen. Deze tracht hij of zij op school te bereiken aan de hand van zijn of haar gedrag. Zo tracht hij of zij zijn of haar omgeving te veranderen zodat die aansluit bij zijn of haar behoeften. Wanneer dit zo is, is er sprake van harmonie of welbevinden. Verscheidene factoren kunnen er echter voor zorgen dat deze harmonie verstoord wordt. De elementen die vat hebben op dit welbevinden zijn in eerste instantie schoolkenmerken: leerkrachten en

lessen, medeleerlingen en vrienden en ook de schoolorganisatie en -sfeer. Daarnaast spelen ook leerlingkenmerken een rol zoals geslacht en onderwijsvorm. Meisjes voelen zich beter dan jongens en ASO leerlingen beter dan leerlingen uit het TSO of het BSO. Bovendien neemt het welbevinden af met de leeftijd. Ten slotte hebben ook schoolexterne omgevingsfactoren een invloed op het welbevinden: de opvoedingscontext thuis, sociaal-economische achtergrond, peer groups, media, enzovoort. Als de harmonie verstoord wordt, kan de leerling hier op twee manieren op reageren. Hij of zij kan trachten alsnog zijn of haar doelstellingen te bereiken of zich neerleggen bij de situatie en zijn of haar lat lager leggen. Jongeren in Vlaanderen gaan in het algemeen vrij graag naar school met een score van 6 à 7 op 10.

Eén van de belangrijkste doelstellingen in hun onderwijs carrière is voor leerlingen het behalen van goede schoolprestaties. Uiteraard hebben deze schoolprestaties dan ook een invloed op het welbevinden. We stellen vast dat allochtone jongeren in het secundair onderwijs – hoe je ze ook definieert - veel minder goed presteren dan autochtone jongeren. Ze lopen vaker schoolse vertraging op. Ze beginnen vaker in de B-stroom en als ze dat niet doen, zakken ze vaak gradueel van ASO naar TSO en zelfs BSO. Voorts is de ongekwalificeerde uitstroom bij allochtonen een stuk hoger bij allochtonen. Ten slotte stellen we vast dat de verschillen in wiskundeprestaties tussen autochtonen en allochtonen nergens ter wereld zo groot is als in België. Verklaringen voor deze prestatiekloof zijn terug te brengen in vier grote categorieën. Ten eerste leiden sociaal-economische verschillen in onder andere opleidingsniveau en inkomen van de ouders tot minder goede resultaten bij leerlingen uit minder gunstige milieus waarvan allochtonen een grote groep uitmaken. Daarnaast spelen ook etnisch-culturele verschillen zoals verschillen in moedertaal een belangrijke rol. Ten derde hebben leerlingen veel motivatie en steun nodig van gezin en vrienden. Allochtone ouders zijn vaak echter niet vertrouwd met het Vlaams onderwijssysteem. Ten slotte is discriminatie een factor waarmee steeds rekening dient te worden gehouden.

Je zou op basis van de grote prestatieverschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen bij deze laatste groep een sterk onwelbevinden op school verwachten. Zowel Vlaams als internationaal onderzoek slaagt er echter niet in om deze relatie ondubbelzinnig vast te stellen. Misschien bij

gebrek aan voldoende kwaliteitsvolle data, misschien bij gebrek aan een relatie tussen etniciteit en welbevinden op school.

Dit onderzoek wil welbevinden van autochtone en van allochtone leerlingen in Vlaanderen onderzoeken. Daartoe wordt gebruik gemaakt van het instrument van de onderwijsinspectie om welbevinden te meten. Daarnaast worden de verschillende verklarende factoren die zowel in de literatuur rond welbevinden als in de literatuur rond onderwijsloopbanen naar voor komen, in de mate van het mogelijke geoperationaliseerd om de complexe relaties tussen sociaal-economische achtergrond, etnisch-culturele achtergrond, sociale bindingen thuis en op school, schoolkenmerken en prestaties en welbevinden in kaart te brengen.

# ONDERZOEKSMETHODE

### 3.1 Onderzoeksvragen en conceptueel model

De onderzoeksvraag is tweevoudig:

1. Welke zijn de verschillen in welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen
2. Wat zijn de oorzaken van deze verschillen?

Om deze vragen te beantwoorden aan de hand van een enquête moeten drie begrippenclusters geoperationaliseerd worden. Vooreerst moet stilgestaan worden bij de definitie van autochtoon en allochtoon. Daarnaast moet het begrip algemeen welbevinden geoperationaliseerd worden. Vervolgens moeten er variabelen geplakt worden op de verschillende mogelijke oorzaken. Hierbij baseren we ons op de oorzaken die in de literatuur voorhanden zijn (zie vorig hoofdstuk). Ten slotte gieten we alle factoren in een conceptueel model.

- **Autochtoon of allochtoon?**

De constructie van een variabele etniciteit biedt heel wat problemen. Zoals al mocht blijken uit de uitgebreide waaier aan operationaliseringen in de onderzoeken uit het vorig hoofdstuk, is hierover noch onderzoeksmatig, noch politiek conceptuele uitklaring (Lodewyckx, 2004). Bovendien is het begrip allochtoon een relatief begrip. Zo is het vaak aangewezen om allochtone afkomst anders te definiëren binnen een onderwijsproblematiek dan binnen een arbeidsproblematiek.

In dit onderzoek willen we ons niet vastpinnen op één vooraf bepaalde definitie van allochtoon. Daarom hebben we in onze enquête zowel taal als geboorteland van de respondent, ouders en grootouders opgenomen. Op die manier kunnen we op zoek gaan naar welk aspect van vreemd-zijn het welbevinden het sterkst beïnvloedt. Het stelt ons bovendien in staat om

deze gegevens te koppelen aan andere onderzoeksgegevens zoals uit LOSO (taal) en PISA (1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> generatie allochtonen) en aan politiek gehanteerde definities zoals die uit het decreet etnisch-culturele minderheden van 28 april 1998 dat “allochtonen” omschrijft als personen die zich legaal in België bevinden, ongeacht of zij de Belgische nationaliteit hebben, en die tegelijk aan de volgende voorwaarden voldoen:

- minstens één van hun ouders of grootouders is geboren buiten België
- zij bevinden zich in een achterstandspositie vanwege hun etnische afkomst of hun zwakke sociaal-economische situatie.

We gebruiken drie werkdefinities van allochtoon. De eerste werkdefinitie definieert allochtoon op basis van het migratieverleden. We maken hierbij een onderscheid tussen allochtonen van de eerste, tweede en derde generatie. Allochtonen van de eerste generatie zijn geboren in een ander land dan België. Allochtonen van de tweede generatie hebben een vader en/of moeder die in het buitenland geboren is. De derde generatie allochtonen hebben minstens één grootouder die in het buitenland geboren is.

De generatie allochtonen waartoe iemand behoort, zegt iets over de mate van vertrouwdheid met het migratieland. Maar dat deze vertrouwdheid anders ligt bij iemand uit de buurlanden van België dan bij iemand uit Azië of Afrika staat buiten kijf. De tweede werkdefinitie richt zich daarom op de regio van herkomst. We deelden de allochtonen in zes categorieën in: Nederlandse, Noord-West-Europese<sup>3</sup>, Zuid-Europese<sup>4</sup>, Centraal- en Oost-Europese<sup>5</sup>, Turks-Maghrebijnse en andere herkomst. Bij de eerste generatie allochtonen kozen we voor het eigen geboorteland. Bij de allochtonen van de tweede generatie kozen we voor het herkomstland van de moeder. Indien dat België was, kozen we dat van de vader. Bij de derde generatie kozen we het geboorteland van de grootmoeder langs moederszijde. Indien dat België was kozen we achtereenvolgens voor de grootvader langs moederszijde, voor de grootmoeder langs vaderszijde en ten slotte voor de grootvader langs vaderszijde. Elke keuze is in zekere

---

<sup>3</sup> Denemarken, Finland, Frankrijk, Ierland, IJsland, Noorwegen, Luxemburg, Duitsland, Oostenrijk, Verenigd Koninkrijk, Zweden, Zwitserland

<sup>4</sup> Griekenland, Italië, Portugal, Spanje

<sup>5</sup> Albanië, Bulgarije, Estland, Hongarije, Letland, Litouwen, Polen, Roemenië, Slovakije, Tsjechië, ex-Joegoslavië en ex-USSR

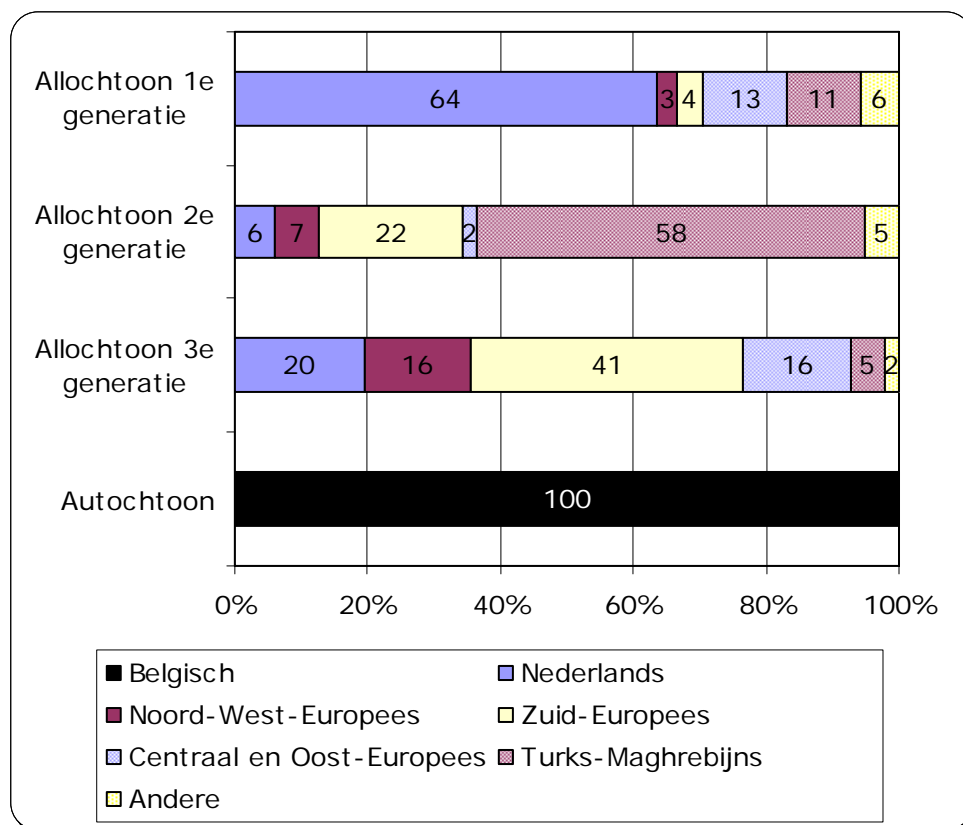


mate arbitrair. Toch is het in onderzoek meest gangbaar om voorrang te geven aan moederszijde.

Ten derde namen we bij de definitie van allochtoon in overweging of iemand thuis enkel Nederlands, meerdere talen m.i.v. het Nederlands of enkel andere talen sprak. Uit de theorie blijkt immers het grote belang van de thuistaal in het onderwijs.

In onderstaande grafieken tonen we hoe de verschillende definities zich tot elkaar verhouden. Grafiek 1 toont de groep allochtonen van de eerste generatie vooral bestaat uit Nederlanders (64%). De groep allochtonen van de tweede generatie bestaat vooral uit allochtonen van Turks-Maghrebijnse afkomst (58%) maar toch nog voor 22% uit Zuid-Europeanen. Bij de derde generatie is het beeld het meest verscheiden. Zuid-Europeanen vormen binnen deze generatie de grootste groep met 41%.

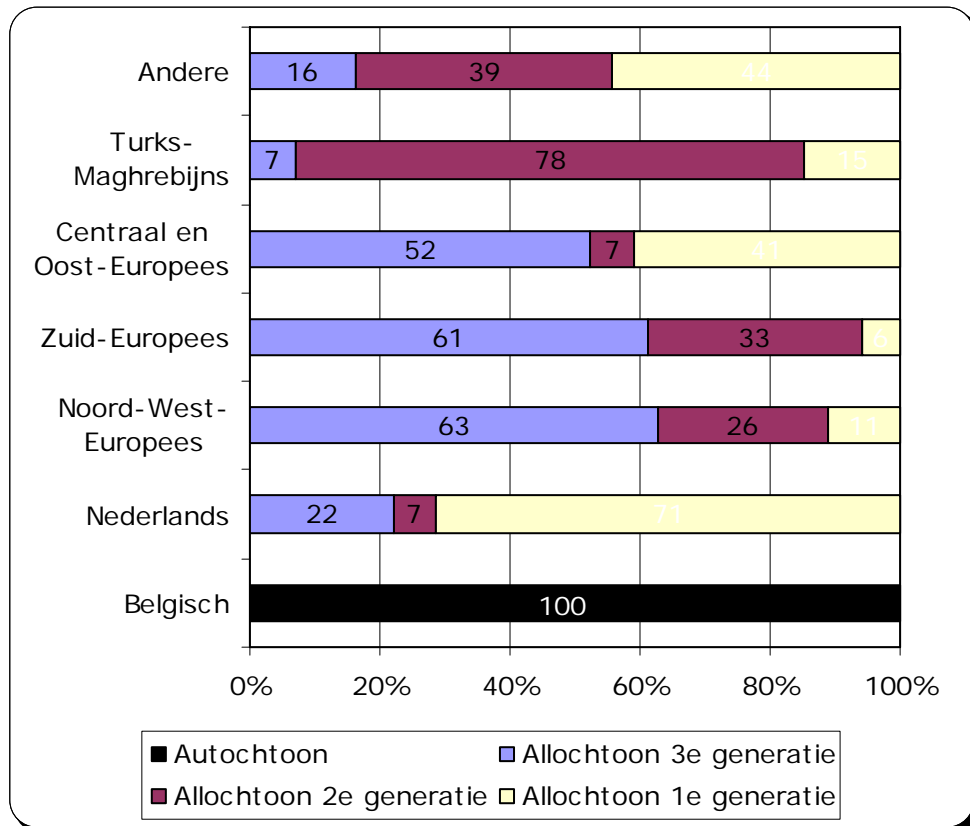
**GRAFIEK 1: LAND VAN HERKOMST NAAR MIGRATIEVERLEDEN**



Andersom toont Grafiek 2 hoe de Nederlandse leerlingen vooral tot de eerste generatie behoren, de andere Europese leerlingen vooral tot de

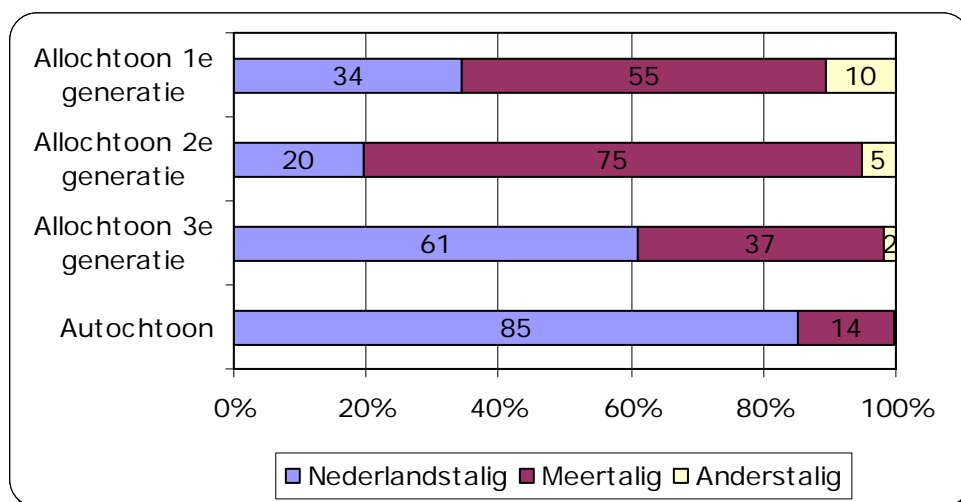
tweede generatie en de Turks-Maghrebijnse leerlingen vooral tot de derde generatie.

**GRAFIEK 2: MIGRATIEVERLEDEN NAAR REGIO VAN HERKOMST**



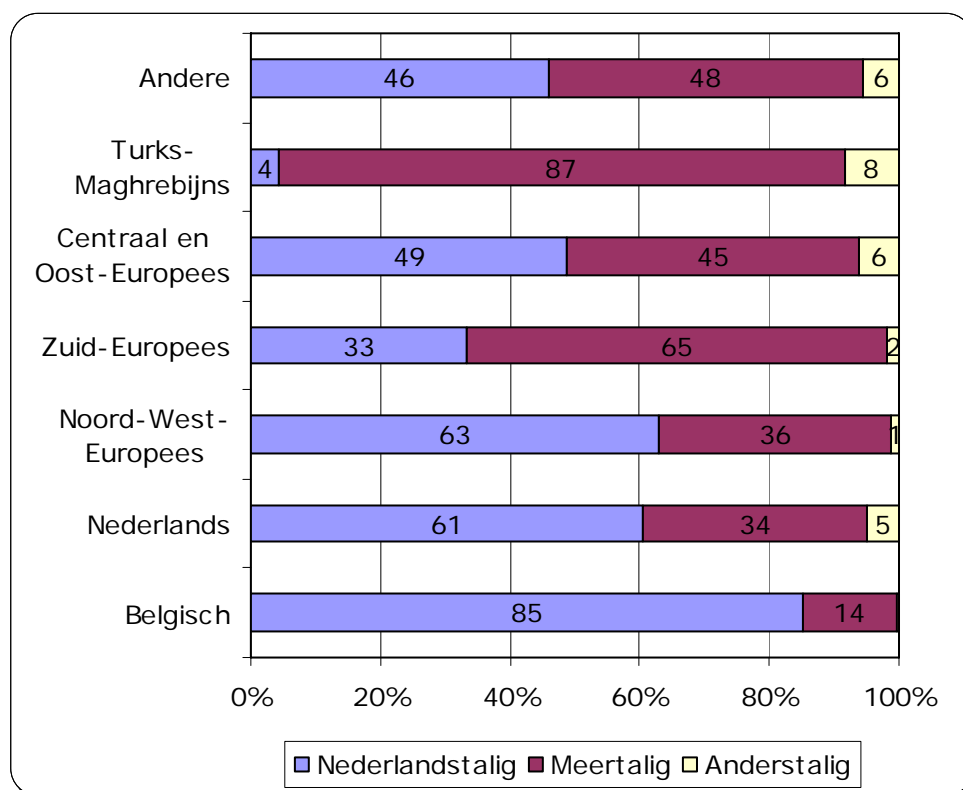
Grafiek 3 toont de thuistaalsituatie naar migratieverleden. We stellen vast dat hoe langer men banden heeft met het migratieland, hoe vaker men thuis enkel Nederlands spreekt. De eerste generatie allochtonen vormt hierop een uitzondering. Zoals uit bovenstaande grafieken blijkt, wordt deze groep vooral bevolkt door Nederlanders die thuis uiteraard vaak Nederlands spreken.

**GRAFIEK 3: THUISTAAL NAAR MIGRATIEVERLEDEN**



Dat zien we duidelijker in Grafiek 4. Vooral Zuid-Europeanen, Turken en Maghrebijnen en andere allochtonen spreken het minst vaak exclusief Nederlands thuis. Slechts 4% van de Turks-Maghrebijnse groep spreekt enkel Nederlands thuis. Bij hen wordt ook het vaakst helemaal geen Nederlands gesproken thuis (8%)

**GRAFIEK 4: THUISTAAL NAAR REGIO VAN HERKOMST**



## • Algemeen welbevinden

Om het algemeen welbevinden te meten baseren wij ons op het werk van Engels, Aelterman, e.a. (2004). Zij peilden naar het welbevinden aan de hand van vier algemene vragen die te beantwoorden zijn op een vijfpuntenschaal gaande van "helemaal niet akkoord" tot "helemaal wel akkoord":

- 29 Ik ga meestal graag naar school.
- 35 Ik zou liever op een andere school zitten.
- 64 Ik vind het tof op school.
- 107 Ik voel me in het algemeen goed op school.

Hieraan voegden wij een aantal vragen toe om ook het welbevindenaspect van het thuis studeren voor school op te nemen:

- 59 Ik studeer graag.
- 84 Ik begin met plezier aan mijn huiswerk.
- 93 Ik maak graag taken.

Op basis van deze vragen werden een Likertschaal ontwikkeld: "algemeen welbevinden" met de twee subschalen "algemeen welbevinden op school" en "algemeen welbevinden m.b.t. studeren". De interne consistentie van de schalen wordt gemeten aan de hand van Cronbach alpha, berekend op basis van Kendall tau correlatiecoëfficiënten aangezien het hier gaat om metingen op ordinaal niveau.<sup>6</sup>

## • Oorzaken van welbevinden

Om verschillen in algemeen welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen te verklaren hebben we een zo volledig mogelijk palet van variabelen nodig die de beïnvloedende factoren vertegenwoordigen. We hebben in de vragenlijst zowel welzijnsbeïnvloedende als prestatiebeïnvloedende factoren opgenomen. Onderstaande figuur linkt de verschillende variabelen en schalen aan de verklarende clusters van factoren uit de literatuur.

---

<sup>6</sup> Cronbach alpha algemeen welbevinden op school: 0,750  
Cronbach alpha algemeen welbevinden m.b.t. studeren: 0,747  
Cronbach alpha algemeen welbevinden: 0,775

**FIGUUR 1: VERHOUDING EMPIRISCHE VARIABELEN – THEORETISCHE EIGENSCHAPPEN**

<b>Variabele / schaal</b>	<b>Verklarende factoren voor welbevinden</b>	<b>Verklarende factoren voor prestaties</b>
1. Klas- en schoolgevoel	Schoolkenmerken	Sociale bindingen
2. Studiedruk en leerprogramma	Schoolkenmerken	Sociale bindingen
3. Gedrag	-	Sociale bindingen
4. Vrienden	Schoolkenmerken	Sociale bindingen
5. Ouderlijke betrokkenheid	Externe omgevingsfactoren	Sociale bindingen
6. Tevredenheid studiekeuze	Leerlingkenmerken	-
7. Geboortjaar	Leerlingkenmerken	-
8. Geslacht	Leerlingkenmerken	-
9. Leerjaar	Leerlingkenmerken	-
10. Onderwijsvorm	Leerlingkenmerken	-
11. Gezinssituatie	Externe omgevingsfactoren	Sociale bindingen
12. Opleidingsniveau ouders	Externe omgevingsfactoren	Sociaal-economische achtergrond
13. Inkomensbron ouders	Externe omgevingsfactoren	Sociaal-economische achtergrond
14. Geboorteland respondent, ouders en grootouders	Externe omgevingsfactoren	Etnisch-culturele achtergrond
15. Thuisalen	Externe omgevingsfactoren	Etnisch-culturele achtergrond
16. Meest gesproken thuistaal	Externe omgevingsfactoren	Etnisch-culturele achtergrond

Omwille van de moeilijke operationalisering van discriminatie als verklarende factor is hierrond geen variabele opgenomen.

Op basis van de opgenomen variabelen en de verklarende clusters uit de literatuur komen wij tot een eigen opzet van verklarende clusters die past voor dit onderzoek en die in de analyses zal toegepast worden.

- Onafhankelijke variabelen:
  1. Persoonskenmerken
    - a. Leeftijd
    - b. Geslacht
  2. Leerlingkenmerken
    - a. Leerjaar
    - b. Onderwijsvorm
    - c. Schoolprestaties
  3. Sociaal-economische status
    - a. Gezinssituatie
    - b. Opleidingsniveau van de ouders
    - c. Inkomensbron van de ouders
  4. Etnisch-culturele achtergrond
    - a. Migratieverleden
    - b. Herkomstregio
    - c. Thuistaal
  5. School- en klaskenmerken
    - a. Grootte
    - b. Proportie leerlingen met schoolse vertraging
    - c. Proportie meisjes
    - d. Proportie allochtone leerlingen<sup>7</sup>
    - e. Proportie kansarme leerlingen<sup>8</sup>
  
- Intervenierende welbevindenindicatoren:
  6. Contacten met vrienden
  7. Ouderlijke betrokkenheid
  8. Klas- en schoolgevoel
  9. Studiekeuzetevredenheid
  10. Gedrag
  11. Studiedruk en leerprogramma
  
- Afhankelijke welbevindenindicator:
  12. Algemeen welbevinden

---

<sup>7</sup> allochtonen van de eerste, tweede of derde generatie zoals gedefinieerd in paragraaf 3.1 *Onderzoeksvragen en conceptueel model*

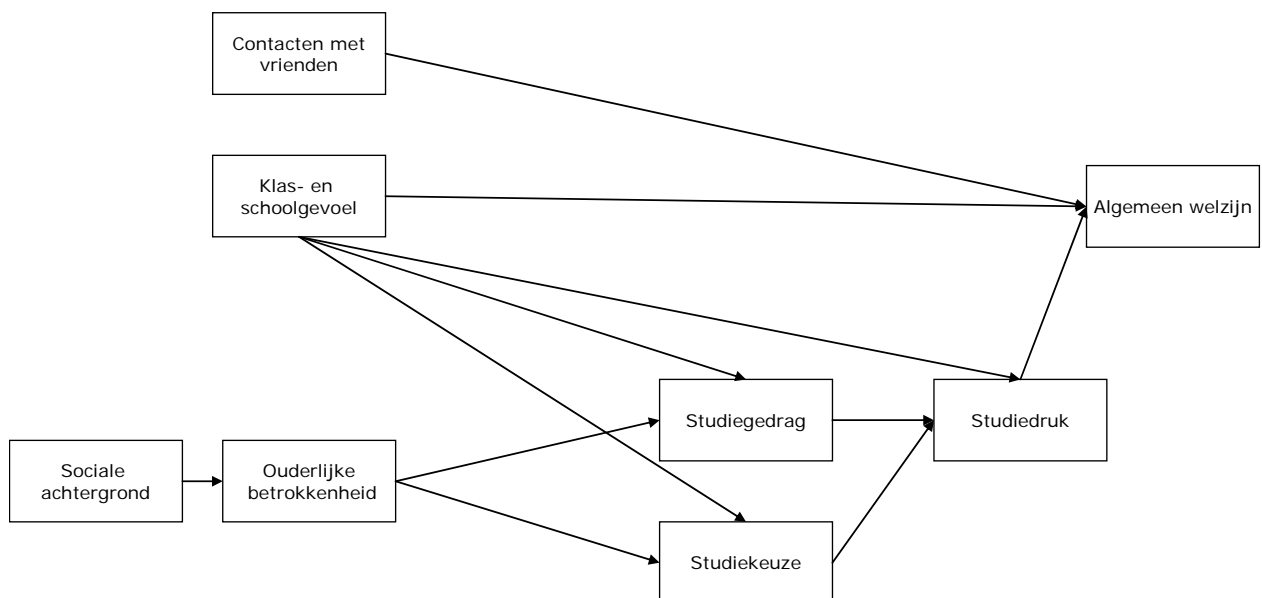
<sup>8</sup> Kansarm werd gedefinieerd op basis van het diploma van de moeder. Indien de moeder geen diploma hoger onderwijs heeft, wordt de leerling aanzien als kansarm.

• **Conceptueel model**

De verschillende relevante factoren zoals hierboven beschreven, werden voorgelegd aan het Telemachus expertenpanel. Dit panel bestaat uit acht leerkrachten die verbonden zijn aan de acht Telemachus-scholen. Zij zijn geselecteerd voor het Telemachusproject op basis van hun interesse voor en expertise in de begeleiding van moeilijke en zwakke leerlingen waaronder veel allochtonen.

Hun hypothese is dat de sociale achtergrond van allochtone leerlingen met vaak laaggeschoolde ouders die gebrekkig Nederlands spreken en niet vertrouwd zijn met het onderwijssysteem leidt tot een mindere betrokkenheid van de ouders met de school. Dit leidt vaak tot een verkeerde studiekeuze. De studierichting is te moeilijk, te gemakkelijk of niet wat de leerling in kwestie ervan verwacht had. Omdat de ouders minder betrokken zijn, worden deze leerlingen minder gesteund door de ervaring van hun ouders. Zij weten niet wat correct studeren is. Deze leerlingen moeten veel studeren om te slagen maar dit biedt hun geen loon naar werken. De studiedruk is daardoor groot. Dit leidt tot een verminderd algemeen welbevinden.

**FIGUUR 2: CONCEPTUEEL MODEL**



### **3.2. Constructie van de vragenlijst**

Billiet (1993) geeft in zijn "Methoden en technieken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek" drie richtlijnen bij het voorbereiden van de vragenlijst:

1. Maak gebruik van het werk van anderen
2. Raadpleeg experts en duik onder in de leefwereld van de betrokkenen
3. Verwaarloos nooit het uittesten van de vragenlijst

Het was bij de start van dit onderzoek geenszins onze bedoeling om een eigen vragenlijst omtrent welbevinden te ontwerpen. Het leek ons veel waardevoller om een instrument te gebruiken dat al in voege was. Wij hebben gekozen voor het instrument van Engels, Aelterman e.a. (2004) omdat dit het officiële instrument van de onderwijsinspectie is (Onderwijsinspectie, 2007), omwille van het wetenschappelijk hoogstaand niveau van de enquête wat betreft betrouwbaarheid en validiteit die onder ander bereikt werd door voorafgaand uitgebreid kwalitatief onderzoek bij leerlingen (Engels, Aelterman e.a., 2004). Daarnaast is er ook het praktische aspect dat het veel eenvoudiger en minder tijdsintensief is om een bestaande vragenlijst te herwerken en uit te breiden dan volledig vanaf nul te starten.

De enquête van Engels en Aelterman vormde de basis waarop voortgebouwd werd. De bestaande vragen werden in de mate van het mogelijke behouden. Uiteraard was het nodig om een sociale registratie aan de vragenlijst toe te voegen. We maakten hierbij gebruik van de registratie die sinds het academiejaar 2006-2007 gebruikt wordt door de Universiteit Hasselt en de hogescholen binnen de associatie van het Limburgse hoger onderwijs.

Deze vragenlijst werd voorgelegd aan het Telemachus expertenpanel. Het panel nam enerzijds de vraagstelling van de bestaande enquête onder de loep. Heel wat vragen werden taalkundig vereenvoudigd. Uit de literatuur in vorig hoofdstuk bleek al dat allochtone leerlingen vaak worstelen met de abstracte schooltaal. Zo werd de uitdrukking "heb je de indruk dat..." vervangen door "denk je dat..." of "vind je dat..." De abstracte term



“onrechtvaardig” werd bijvoorbeeld vervangen door “oneerlijk”, een begrip dat dichter aansluit bij de dagelijkse woordenschat van leerlingen.

Anderzijds leverde het panel bijkomende vragen aan. Het ging hier vooral om de invulling of uitdieping van variabelen/schalen die omwille van hun verklarende waarde aan de enquête toegevoegd werden. De schalen rond studiedruk, deelname aan het eigen leerproces en algemeen welzijn werden *uitgebreid*. Uit onderzoek blijkt het ervaren van studiedruk immers significant te verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen (zie vorig hoofdstuk). De vragen rond de deelname aan het eigen leerproces en het algemeen welzijn werden uitgebreid met een extra dimensie rond het thuis studeren. Uit de literatuur blijkt immers dat thuis studeren voor allochtone leerlingen niet evident is. Ouders zijn vaak niet in staat te helpen en vaak is er onvoldoende ruimte in huis om rustig te studeren. De schalen rond ouderlijke betrokkenheid en studiekeuze werden *toegevoegd* aan de vragenlijst. Ook hierover duidt de literatuur eenzijdig in de richting van een minder gunstige situatie voor allochtone leerlingen.

Het toevoegen van vragen heeft natuurlijk ook zijn kostprijs. De oorspronkelijk enquête was afgestemd op een afname tijdens een lesuur (50 minuten). Door het toevoegen van vragen werd de vragenlijst al snel te lang. Dit is opgevangen door vragen uit de vragenlijst weg te laten. Dit was een moeilijke evenwichtsoefening omdat de empirische betekenis van de schalen niet in het gedrang mocht komen. We hebben onze selectie voornamelijk gericht op de schalen die al uit veel vragen bestonden. Op die manier zou de schaal niet aan al te veel samenhang moeten inboeten.

Vervolgens werd de enquête uitgetest bij 149 leerlingen uit de doelpopulatie. Het waren de leden van het expertenpanel die de vragenlijsten klassikaal afnamen in de betrokken scholen. Alle vragen die gesteld werden door leerlingen tijdens de afname werden door de leerkracht opgelijst. Na het invullen van de vragenlijst was er ook tijd voorzien voor reflectie over de vragenlijst: welke vragen vinden de leerlingen moeilijk, wat vinden ze van de vragenlijst in het algemeen.

**FIGUUR 3: AANTAL LEERINGEN BEVRAAGD IN PROEFENQUÊTE**

	A-stroom - ASO	B-stroom - TSO/BSO
1 <sup>e</sup> graad	26	-
2 <sup>e</sup> graad	20+27=47	8
3 <sup>e</sup> graad (incl. 7 <sup>de</sup> )	25+17=42	19+7=26

Met deze bemerkingen ging het expertenpanel nogmaals met de onderzoeker rond de tafel zitten om de vragen opnieuw te overlopen en waar nodig verder aan te passen. Daarna werden de gegevens digitaal ingevoerd en geanalyseerd met SPSS. Het discriminerend vermogen van de verschillende items werd nagegaan (T-toets) alsook hun onderlinge samenhang (Cronbach alpha). Op basis van deze analyses werden nog twee vragen geschrapt en elf vragen aangepast.

In de uiteindelijke vragenlijst vinden nog 60 van de 103 items hun oorsprong in de WISO-vragenlijst.<sup>9</sup>

### 3.3 Onderzoekspopulatie

Vanwege de kadering binnen het Telemachusproject, vond de bevraging plaats in de acht secundaire Telemachus-scholen. Het gaat om scholen uit Genk, Hasselt, Heusden-Zolder, Maaseik en Sint-Truiden. Vier scholen bieden alle *onderwijsvormen*<sup>10</sup> aan. Twee scholen bieden enkel ASO aan. Eén school biedt geen BSO aan en één school geen ASO. Zes scholen bieden alle *graden* aan, twee enkel de bovenbouw.

De precieze onderzoekspopulatie bestaat uit alle leerlingen uit zeven van de acht Telemachus-scholen. In één school werd 42% van de leerlingen uit het TSO en BSO niet bevroegd omdat bij hen in het vorig schooljaar een soortgelijke bevraging had plaatsgevonden.<sup>11</sup> In de eerste graad en het ASO werden alle leerlingen bevroegd.

<sup>9</sup> De WISO-vragenlijst bestaat uit 110 items.

<sup>10</sup> Met uitzondering van het KSO. Er zijn geen leerlingen opgenomen die tot deze onderwijsvorm behoren.

<sup>11</sup> De richtingen handel, kantoor, verkoop, boekhouden-informatica, infomaticabeheer, en winkelbeheer en etalage werden bevroegd en niet sociaal-technische wetenschappen, verzorging-voeding, onthaal en public relations, en organisatiehulp.

Aangezien de keuze van de scholen samenhangt met het Telemachusproject kunnen we niet spreken van representatieve gegevens voor alle Limburgse of Vlaamse leerlingen. Het is in deze ook niet onze betrachting om algemene uitspraken te doen maar om verschillen en/of gelijkenissen te vinden tussen autochtoon en allochtoon welbevinden en deze te verklaren. Het gaat niet om een veralgemenend onderzoek maar om een vergelijkend onderzoek. Er wordt geen steekproef getrokken. De hele populatie wordt bevraagd.

Toch hebben we ervoor gekozen onze data te wegen op basis van geslacht en onderwijsvorm. Dit doen we vooral omdat onze populatie BSO-leerlingen te klein in vergelijking met het Vlaams aantal BSO-leerlingen. Dit kan scheeftrekkingen tot gevolg hebben, zelfs bij bivariate analyses. Met aangepaste weegcoëfficiënten passen we onze data aan aan de cijfers van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007) in 2006-2007.

### **3.4 Afname en respons**

De afname van de enquête gebeurde gedurende de laatste week van april en de eerste week van mei 2007. In vier scholen verdeelden de Telemachus leerkrachten de enquêtes per klas in enveloppen en maakten deze over aan de klasleerkrachten. De klasleerkrachten ontvingen een begeleidende brief met daarin de opzet van de enquête, te voorziene moeilijkheden en de naam van de contactpersoon per school. Na de afname in de klas bezorgden de klasleerkrachten de enquêtes in dezelfde enveloppe terug aan de contactpersoon van de school.

Twee scholen werkten niet met de klasleerkrachten maar met de leerkrachten die op een welbepaald lesuur allen tegelijk de enquête zouden afnemen. In één school namen de leerkrachten godsdienst en zedenleer de taak op zich om in een week tijd alle klassen te bevragen. In één school werd ten slotte nog gewerkt met de vrije lessen waarin de leerlingen onder leiding van de toezichthoudende leerkracht de enquête invulden.

In dit onderzoek kenden we twee soorten van non-respons: enerzijds kon een met toezicht belaste leerkracht weigeren mee te werken en anderzijds kunnen individuele leerlingen weigeren of afwezig zijn bij de bevraging. Wanneer we de respons over alle scholen heen vergelijken met de inschrijvingsaantallen van leerlingen in deze scholen, komen we aan een bruikbare respons van 92% (7087/7711).

### 3.5 Analyse

De vragenlijst bestaat uit 103 welbevindenitems. Er wordt gebruik gemaakt van vier vraagvormen, steeds met 5 antwoordcategorieën:

1. (T): Tevredenheidsvragen – 5 antwoordcategorieën: “helemaal niet” tot “helemaal wel”
2. (G): Gevoelsvragen – 5 antwoordcategorieën: “nooit” tot “altijd” (Gfreq) of “geen enkele leerkracht” tot “alle leerkrachten” (Gik) of “voor geen enkel vak” tot “voor alle vakken” (Gvak) of ofwel Ja/Neen-vraag (Gj/n), steeds met bijvraag “Hoe voel je je bij deze situatie?” – 5 antwoordcategorieën: “heel slecht” tot “heel goed”
3. (B): Gedragsvragen – 5 antwoordcategorieën: “nooit” tot “altijd”
4. (A): Algemene vragen rond welbevinden – 5 categorieën: “helemaal niet akkoord” tot “helemaal akkoord”

De items worden geanalyseerd aan de hand van Likertschalen. De laagste gevoelsscore is steeds 1 en de hoogste steeds 5. De Likerschaalscore is het gemiddelde van de opgenomen items. Ontbrekende waarden werden dus vervangen door de gemiddelde score van de andere items in de schaal.

Hieronder volgt een overzicht van de opgenomen items per schaal met een korte omschrijving van de schaal, de interne consistentie van de verschillende items.

#### **Schaal 1: Klas- en schoolgevoel**

Deze schaal bevat 43 items die peilen naar de tevredenheid en het gevoel over de klas en de school als leer- en leefomgeving (Cronbach alpha: .923)

*Op klasniveau onderscheiden we verscheidene subschalen:*

Subschaal: Inspraak van leerlingen in de klas

- 21 Krijg je tijdens de lessen de kans om je mening te zeggen? (Gvak)
- 70 Krijg je antwoord op vragen die je in de lessen stelt? (Gfreq)
- 85 Staan je leerkrachten open voor je mening? (Gik)

Subschaal: Omgang van leerlingen met de leerkracht

- 5 Behandelen je leerkrachten je met respect? (Gik)
- 12 Denk je dat er leerkrachten zijn die duidelijk tegen hun zin voor de klas staan? (Gik)
- 23 Geloven je leerkrachten dat je iets kan bereiken? (Gik)
- 26 Weten je leerkrachten hoe ze moeten optreden bij ruzies en conflicten onder leerlingen? (Gik)
- 54 Word je aangemoedigd wanneer je iets goed doet in de lessen? (Gvak)
- 62 Zijn er leerkrachten die te streng zijn? (Gik)
- 67 Houden leerkrachten in de lessen genoeg rekening met jou persoonlijk? (Gik)
- 69 Zijn er leerkrachten die negatieve opmerkingen maken over je thuis of je familie? (Gik)
- 89 Zijn er leerkrachten die onverzorgd voor de klas staan?
- 96 Maken de leerkrachten duidelijke afspraken met de klas (over orde, huistaken, gedrag,...)? (Gik)
- 103 Behandelen de leerkrachten iedereen gelijk? (Gik)

Subschaal: Leerproces

- 14 Worden toetsen of proefwerken achteraf besproken in de lessen? (Gvak)
- 15 Praten je leerkrachten in de les al eens over iets anders dan over de leerstof?
- 22 Is er voor jou voldoende afwisseling in het lessenrooster? (Gj/n)
- 36 Wordt de leerstof goed uitgelegd? (Gvak)
- 44 Helpen de handboeken en cursussen je om de leerstof te begrijpen? (T)
- 50 Denk je dat je leerkrachten graag lesgeven? (Gik)
- 77 Kennen de leerkrachten hun vak? (Gik)
- 99 Zijn er leerkrachten waarvan je echt iets bijleert? (Gik)
- 104 Is er voldoende afwisseling tijdens de lessen?

*Ook op schoolniveau onderscheiden we subschalen:*

Subschaal: Infrastructuur

- 10 Vind je dat het schoolgebouw aantrekkelijk is? (T)
- 43 Zijn er voldoende computers op school om te gebruiken als je ze nodig hebt? (T)
- 57 Zijn de toiletten voldoende proper? (T)

- 73 Vind je je school een te dure school?
- 94 Is het hele schoolgebouw ingericht zoals je het wenst? (T)

Subschaal: Actieplannen

- 24 Vind je dat je school iets doet tegen pesten? (Gfreq)
- 47 Organiseert je school uitstappen of activiteiten buiten de school? (Gfreq)

Subschaal: Schoolklimaat

- 7 Kan er op school al eens gelachen worden? (Gfreq)

Subschaal: Regelgeving

- 31 Weet je duidelijk wat mag en niet mag op school? (Gj/n)
- 51 Vind je dat er op school veel regels zijn? (Gj/n)
- 71 Ben je tevreden over de manier waarop het schoolreglement toegepast wordt? (T)

Subschaal: Inspraak op schoolniveau

- 8 Heb je voldoende inspraak op school? (T)
- 42 Telt jouw mening mee op school? (T)

Subschaal: Contacten met andere personeelsleden

- 28 Ben je tevreden over de houding van het ondersteunend personeel (studiemeester, secretariaat, ...) ten opzichte van de leerlingen? (T)
- 55 Behandelt het ondersteunend personeel (studiemeester, secretariaat,...) je met respect? (Gfreq)
- 78 Gebeurt het dat je oneerlijk behandeld wordt op school? (Gfreq)
- 92 Vind je het ondersteunend personeel (studiemeester, secretariaat, ...) te streng? (Gfreq)

Subschaal: Opvang bij problemen

- 45 Denk je dat leerlingen met problemen voldoende opgevangen worden op school? (T)
- 61 Denk je dat leerlingen met een ernstig probleem bij de directie terecht kunnen? (Gfreq)
- 102 Vind je dat leerkrachten open staan voor de problemen van leerlingen? (Gik)

## **Schaal 2: Studiedruk en leerprogramma**

Deze schaal omvat 20 items (Cronbach alpha: .850) en behelst drie deelaspecten. De subschaal studiedruk peilt naar de mate waarin leerlingen studiedruk ervaren. De subschaal rond het leerprogramma meet de mate waarin leerlingen de leerstof interessant en nuttig vinden. De subschaal puntensysteem behelst vragen over hoe de leerlingen de

prestatiegerichte dan wel leergerichte doeloriëntatie van de school ervaren.

Subschaal: Studiedruk

- 13 Gebeurt het dat je de vragen niet goed begrijpt als je een toets krijgt? (Gfreq)
- 30 Gebeurt het dat je tijdens de les de uitleg niet begrijpt? (Gfreq)
- 32 Krijg je te veel huiswerk? (Gfreq)
- 37 Zijn er leerkrachten die geen tijd hebben voor jouw vragen omdat ze hun leerstof moeten afwerken?
- 39 Vind je de handboeken of cursussen moeilijk? (Gvak)
- 41 Ben je tijdens het examen nerveus? (Gfreq)
- 46 Weet je wat er van je verwacht wordt bij het leren van toetsen? (Gvak)
- 52 Houden je leerkrachten bij het geven van opdrachten rekening met de taken en toetsen die andere leerkrachten geven? (Gik)
- 68 Is het leerprogramma te zwaar? (Gfreq)
- 90 Moet je thuis te veel doen voor de school? (Gfreq)
- 98 Heb je problemen bij het leren? (Gfreq)
- 100 Zorgen toetsen of examens voor veel stress? (Gfreq)
- 101 Weet je wat er van je verwacht wordt bij het maken van taken? (Gvak)

Subschaal: Leerprogramma, leerinhoud

- 6 Hoeveel van je vakken vind je echt interessant? (Gvak)
- 9 Leer je op school wat je wil leren? (T)
- 56 Kunnen je leerkrachten je boeien? (T)
- 97 Hoeveel van je vakken vind je nuttig? (Gvak)

Subschaal: Puntensysteem

- 19 Houden je leerkrachten bij het geven van punten rekening met de inspanningen die je geleverd hebt? (Gfreq)
- 63 Krijg je de punten die je verdient? (Gfreq)
- 72 Ben je tevreden over je punten? (T)

**Schaal 3: Gedrag**

Deze schaal omvat 16 items (Cronbach alpha: .829) en meet enerzijds het sociaal gedrag van leerlingen op school en anderzijds of leerlingen een goede leerattitude hebben, zowel op school als thuis.

Subschaal: Sociaal gedrag

- 16 Scheld je anderen uit op school? (B)
- 18 Behandel je je leerkrachten met respect? (B)
- 48 Pest jij je leerkrachten? (B)
- 66 Maak je zaken stuk op school? (B)

- 83 Maak je negatieve opmerkingen over je leerkrachten? (B)
- 88 Pest je je medeleerlingen? (B)
- 106 Houd jij je aan de schoolregels? (B)

Subschaal: Deelname aan eigen leerproces

- 17 Ben je vlug afgeleid in de les? (B)
- 33 Zoek je woorden op die je bij het studeren niet begrijpt? (B)
- 34 Werk je goed mee in de lessen? (B)
- 49 Maak je zelf je huiswerk? (B)
- 65 Controleer je of je je les kent als je gedaan hebt met leren? (B)
- 82 Let je op in de lessen? (B)
- 86 Maak je een planning voor herhaling of examen? (B)
- 87 Stoor je de lessen? (B)
- 105 Stel je je schoolwerk gemakkelijk uit? (B)

#### **Schaal 4: Contacten met vrienden**

Deze schaal omvat 8 items (Cronbach alpha: .797) die peilen naar de contacten met vrienden op school.

- 20 Voel je je aanvaard op school? (Gj/n)
- 25 Lachen je medeleerlingen je uit? (Gfreq)
- 40 Heb jij schrik van bepaalde leerlingen? (Gfreq)
- 53 Vind je dat andere leerlingen in de klas naar je luisteren? (Gfreq)
- 74 Kan je in de klas jezelf zijn? (T)
- 75 Word je gepest? (Gfreq)
- 80 Heb je voldoende vrienden op school? (Gj/n)
- 91 Sluiten bepaalde medeleerlingen je uit? (Gfreq)

#### **Schaal 5: Ouderlijke betrokkenheid**

Deze schaal behelst 5 items (Cronbach alpha: .705) die peilen naar hoe de leerlingen de betrokkenheid van hun ouders bij het schoolgebeuren ervaren.

- 11 Wordt er thuis veel over de school gepraat? (Gfreq)
- 38 Komen je ouders naar het oudercontact? (Gfreq)
- 60 Krijg je genoeg steun van je ouders? (Gfreq)
- 76 Krijg je bij het studeren ook hulp van thuis? (Gfreq)
- 81 Wordt er thuis veel gepraat over studeren? (Gfreq)

#### **Schaal 6: Studiekeuzetevredenheid**

Deze schaal behelst 4 items (Cronbach alpha: .692) en meet de tevredenheid van de leerlingen over de keuze van hun studierichting.



- 27 Is de studierichting die je volgt de juiste voor jou? (T)
- 58 Zou je liever in een andere studierichting zitten? (Gvak)
- 79 Komt de inhoud van je studierichting overeen met wat je ervan verwachtte? (Gvak)
- 95 Heb je voldoende inspraak in de keuze van je studierichting? (T)

### **3.6 Besluit**

De centrale onderzoeksvraag is tweevoudig:

1. Welke zijn de verschillen in welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen
2. Wat zijn de oorzaken van deze verschillen?

Om deze vragen te beantwoorden maken we gebruik van een literatuurstudie en een schriftelijke vragenlijst. Deze vragenlijst is gebaseerd op de WISO-vragenlijst uit het onderzoek van Engels, Aelterman e.a. uit 2004. De vragenlijst bestaat uit 103 welbevindenitems in zeven schalen: welbevinden in de klas en op school, ouderlijke betrokkenheid, contacten met vrienden, studiedruk, studiekeuze, gedrag en algemeen welbevinden. Daarnaast vindt er een sociale registratie plaats waarin gepeild wordt naar verscheidene sociaal-economische en etnisch-culturele factoren naast een aantal leerlingkenmerken als leerjaar, onderwijsvorm en schoolachterstand.

Vanwege de kadering binnen het Telemachusproject, vond de bevraging plaats in de acht secundaire Telemachus scholen. In deze scholen zijn alle leerjaren en alle onderwijsvormen behalve KSO vertegenwoordigd.

Aangezien de keuze van de scholen samenhangt met het Telemachusproject kunnen we niet spreken van representatieve gegevens voor alle Limburgse of Vlaamse leerlingen. Het is in deze ook niet onze betrachting om algemene uitspraken te doen maar om verschillen en/of gelijkenissen te vinden tussen autochtoon en allochtoon welbevinden en deze te verklaren. Er wordt geen steekproef getrokken. De hele populatie wordt bevroegd. Dit levert een bruikbare respons van 92% op (7087/7711).

De hypothese van het onderzoek is dat de sociale achtergrond van allochtone leerlingen met vaak laaggeschoolde ouders die gebrekkig

Nederlands spreken en niet vertrouwd zijn met het onderwijssysteem leidt tot een mindere betrokkenheid van de ouders met de school. Dit leidt vaak tot een verkeerde studiekeuze. De studierichting is te moeilijk, te gemakkelijk of niet wat de leerling in kwestie ervan verwacht had. Omdat de ouders minder betrokken zijn, worden deze leerlingen minder gesteund door de ervaring van hun ouders. Zij weten niet wat correct studeren is. Deze leerlingen moeten veel studeren om te slagen maar dit biedt hun geen loon naar werken. De studiedruk is daardoor groot. Dit leidt tot een verminderd algemeen welbevinden.

## HOOFDSTUK 4

### **WELBEVINDEN EN SOCIALE ACHTERGROND**

In hoofdstuk 2 zetten wij reeds heel wat verklarende factoren voor welbevinden en onwelbevinden op een rij. In dit hoofdstuk gaan we na in hoeverre onze onderzoeksgegevens de literatuur staven. We zetten een aantal sociale achtergrondgegevens op een rij en schetsen het verband met welbevinden. We hebben steeds aandacht voor de relevantie van deze gegevens voor de allochtone leerlingen.

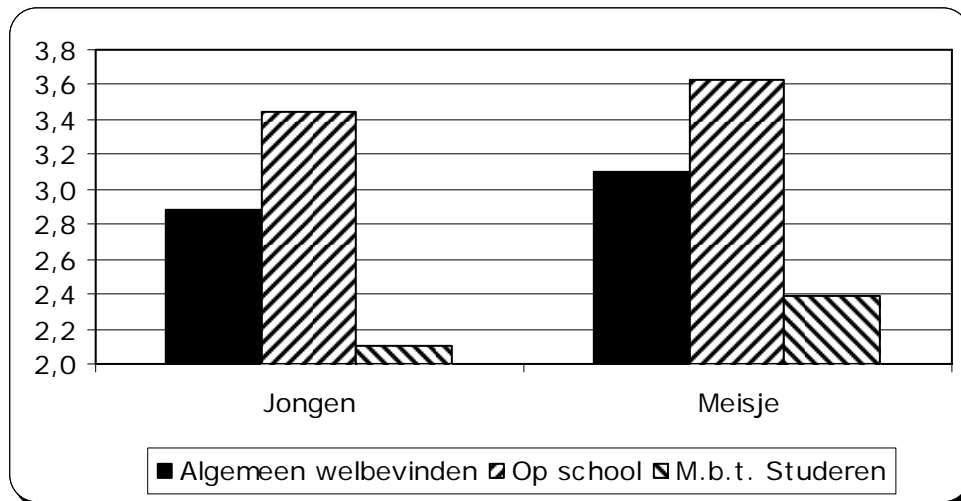
In elke grafiek tonen we eerst de schaal van het algemeen welbevinden en splitsen daarnaast uit naar het welbevinden op school (de maat die ook Engels en Aelterman gebruikten) en naar het welbevinden met betrekking tot het studeren thuis (een maat die wij toevoegden). Uit de grafieken wordt duidelijk dat thuis voor school werken een flink stuk lager scoort op de welbevindenschaal dan naar school gaan.

We tonen steeds scores op 5 met een minimale score van 1. Dit betekent dat een afwijking van .2 overeenstemt met een verschil van 5 procentpunten bij een procentuele score op 100.

#### **4.1 Persoonskenmerken**

- **Geslacht**

Meisjes scoren beter op onze indicator van algemeen welbevinden dan jongens: 3,1 tegenover 2,9. Ze voelen zich beter op school en ze studeren liever. Dit bevestigt de gegevens in de literatuur.

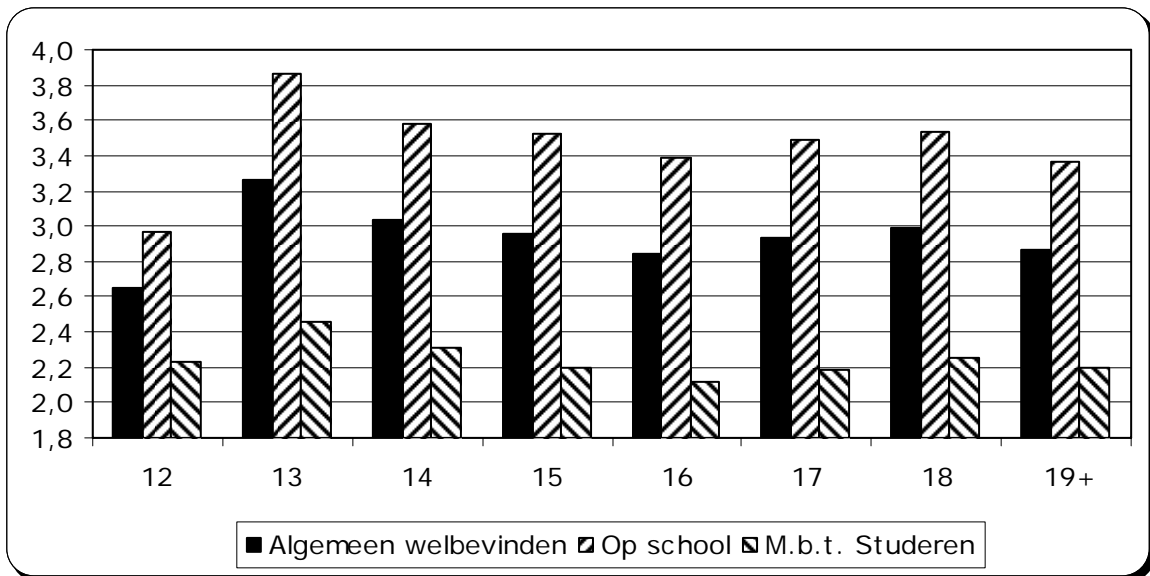
**GRAFIEK 5: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR GESLACHT**

De relevantie voor de allochtone leerlingen is minimaal. Evenveel allochtone als autochtone meisjes gaan naar school. Bovendien is er weinig interferentie met andere variabelen. Het grootste verschil is dat naar prestaties. Jongens blijven aanmerkelijk vaker zitten dan meisjes. Zitten blijven heeft ook een effect op welbevinden. Opvallend is echter dat deze prestatiekloof tussen autochtone jongens en meisjes veel groter is dan tussen allochtone jongens en meisjes.

- **Leeftijd**

Leeftijd correleert heel erg met het leerjaar waarin leerlingen zitten. Tussen 13 en 18 jaar doorlopen leerlingen een u-curve met haar hoogtepunt bij de twaalfjarigen en dieptepunt bij de zestienjarigen. Dit ondersteunt de literatuur terzake.

Daarnaast zijn twee groepen leerlingen interessant. Het gaat enerzijds om de groep die een jaar vroeger dan 'normaal' aan het secundair onderwijs beginnen. In de grafiek zijn dit de twaalfjarigen. Zij scoren het minst goed van alle leeftijden (2,6). Daarnaast zijn er de leerlingen die ondanks het einde van hun leerplicht toch nog deelnemen aan het onderwijs, de 19-plussers. Ondanks hun te veronderstellen motivatie scoren zij ook vrij laag (2,9) maar niet zo laag als de 12-jarigen en vergelijkbaar met de 16-jarigen (2,8).

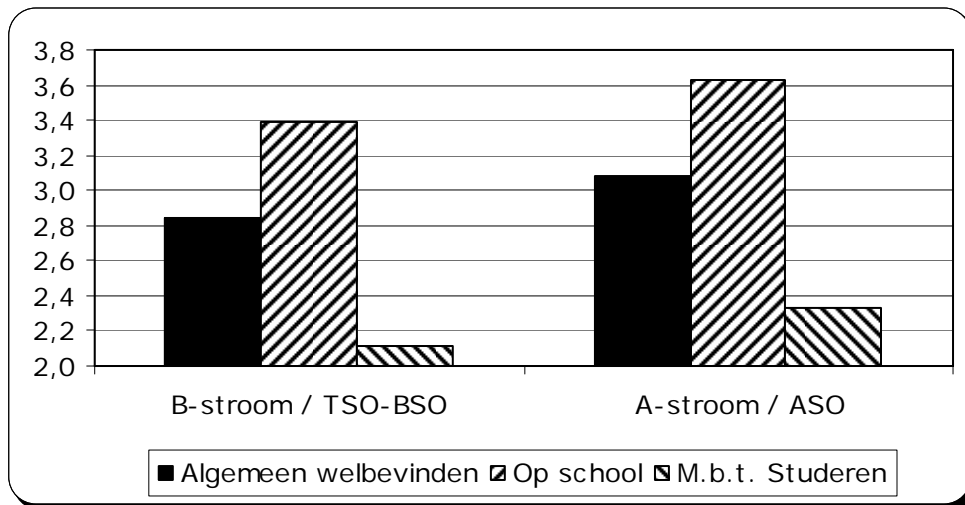
**GRAFIEK 6: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR LEEFTIJD**

Allochtone leerlingen zijn gemiddeld ouder dan autochtone leerlingen omdat zij vaker schoolachterstand oplopen. Op basis daarvan zou je een lagere welbevindenscore bij allochtonen verwachten.

## 4.2 Leerlingkenmerken

- **Onderwijsvorm**

Ook naar onderwijsvorm kunnen we de literatuur bevestigen. De A-stroom en het ASO scoort aanmerkelijk beter dan de B-stroom en het TSO en BSO: 3,1 ten aanzien van 2,8. Het verschil doet zich zowel voor op school als bij het studeren thuis. We stelden geen significante verschillen vast tussen het TSO en het BSO.

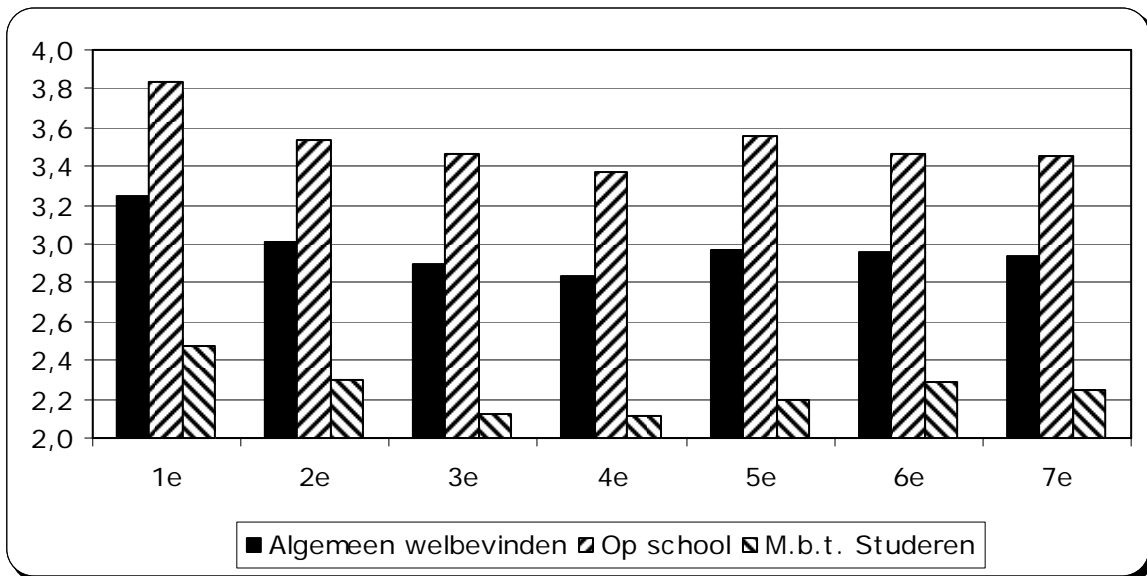
**GRAFIEK 7: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR ONDERWIJSVORM**

Deze resultaten zijn uitermate relevant voor allochtone jongeren omdat zij vooral TSO en BSO richtingen volgen. Op basis hiervan valt een minder groot welbevinden van allochtone jongeren te verwachten.

- **Leerjaar**

Het welbevinden in het eerste jaar steekt met kop en schouders uit boven alle andere leerjaren. Stellen dat onwelbevinden zich slechts beperkt tot de tweede graad zou onnauwkeurig zijn. Al in het tweede jaar ligt het welbevinden een flink stuk lager dan in het eerste jaar. In het vijfde en zesde jaar neemt het welbevinden traditioneel iets toe omwille van de uitstroom van schoolmoeë achttienplussers maar dit heeft slechts in zeer beperkte mate een effect. We vinden deze evolutie in het algemeen welbevinden zowel op school als bij het studeren thuis.

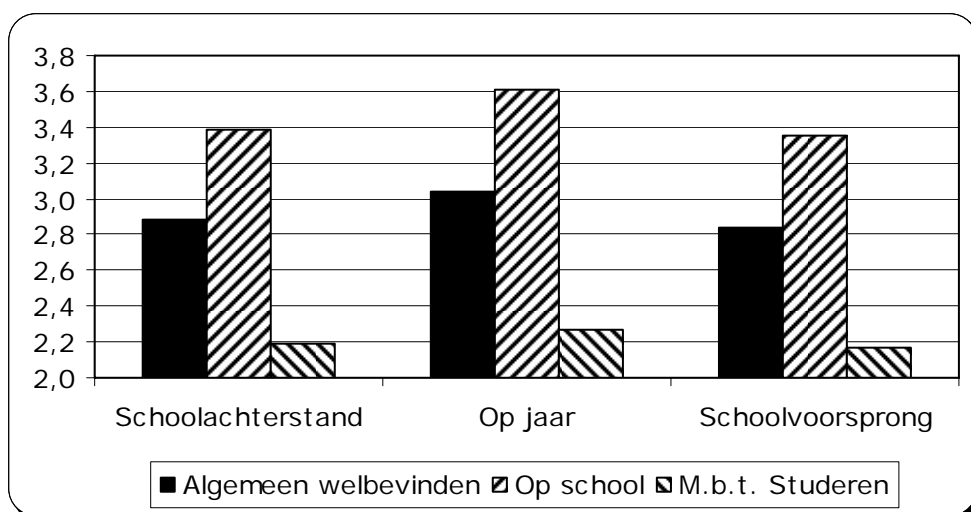
**GRAFIEK 8: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR LEERJAAR**



• **Schoolprestaties**

In de theorie legden we al de link bloot tussen schoolprestaties en het welbevinden. Onderstaande grafiek bevestigt dit verband. Wie op jaar zit scoort 3,0 op algemeen welzijn (3,6 op school en 2,3 thuis). Leerlingen met schoolachterstand scoren lager (2,9), vooral in het welbevinden op school (3,4) maar ook inzake studeren (2,2). Opvallend is dat de eerdere vaststelling dat schoolvoorsprong ook tot onwelbevinden leidt, bevestigd wordt. Wie jonger is dan de medeleerlingen scoort even slecht op algemeen welbevinden als wie ouder is (2,9).

**GRAFIEK 9: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR SCHOOLPRESTATIES**



Uit de literatuur rond schoolprestaties van allochtonen mag duidelijk zijn hoe relevant deze gegevens zijn voor allochtonen. Aangezien zij vaker schoolachterstand oplopen, zou je verwachten dat zij zich vaker minder goed voelen op school. Dat is ook de hypothese van ons onderzoek.

Schoolvoorsprong komt minder frequent voor bij allochtonen maar schoolachterstand komt in het algemeen bijna 39 keer meer voor dan schoolvoorsprong. Van enige vorm van compensatie is dus geen sprake.

### **4.3 Sociaal-economische achtergrond**

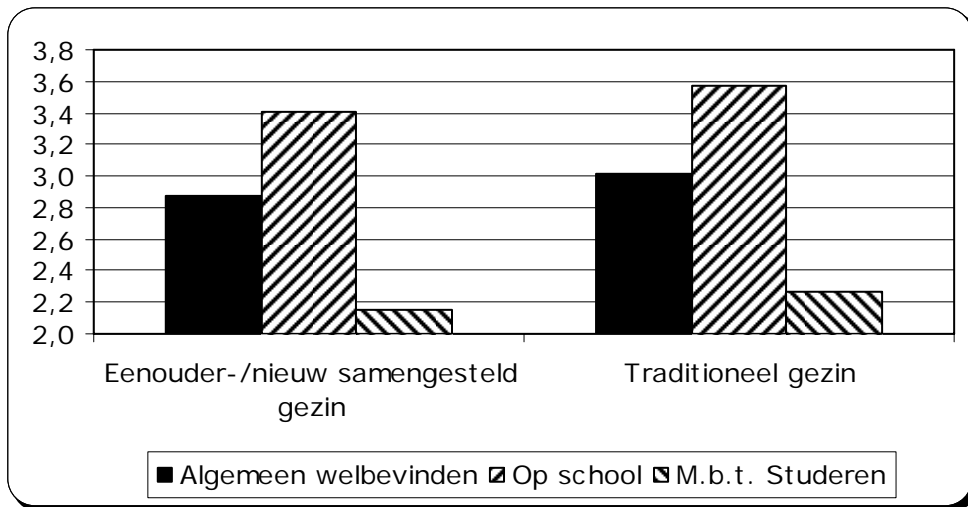
- **Gezinssituatie**

Naar de invloed van de gezinssituatie op het welbevinden op school is minder onderzoek verricht. Algemeen wordt aangenomen dat het welbevinden op school niet losstaat van dat van thuis. In Grafiek 10 vergelijken we twee gezinssituaties. In de eerste situatie spreken we over eenoudergezinnen of nieuw samengestelde gezinnen. Het gaat hierbij zowel om co-ouderschap als om gezinnen met één of meer stiefouders. Het aantal leerlingen uit nieuw samengestelde gezinnen is echter erg beperkt en qua welbevindenscore vergelijkbaar met die van leerlingen uit eenoudergezinnen. Daarom zijn ze samen in één categorie opgenomen. De tweede situatie is het traditionelere gezin dat bestaat uit één gezin met vader en moeder.

We stellen vast dat leerlingen uit de traditionele gezinnen liever naar school gaan en met meer plezier huiswerk maken dan de leerlingen uit de alternatieve gezinnen. Het verschil in algemeen welbevinden is echter niet zo groot: 3,0 tegenover 2,9.



**GRAFIEK 10: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR GEZINSSITUATIE**

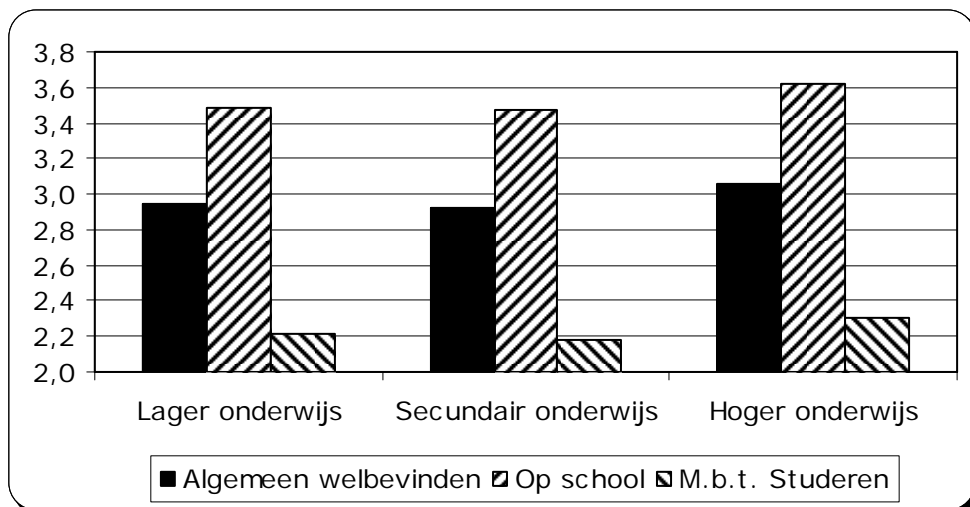


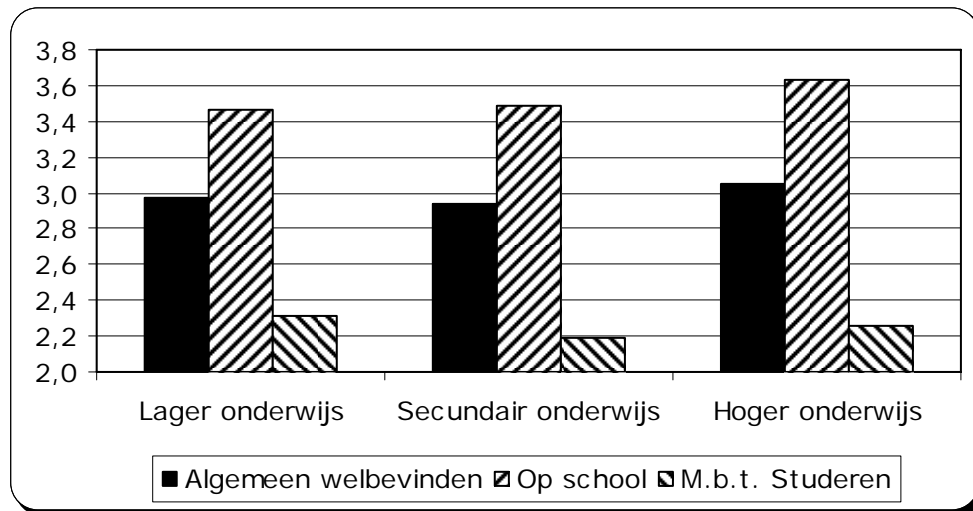
Deze verschillen zijn niet relevant voor allochtone jongeren. Zij maken even vaak als autochtone jongeren deel uit van traditionele vadermoedergezinnen.

- **Opleidingsniveau van de ouders**

Het opleidingsniveau van de ouders heeft in Vlaanderen traditioneel een grote invloed op de schoolprestaties van hun kinderen. Geldt dit ook voor hun welbevinden? Inderdaad, zij het dat enkel een diploma hoger onderwijs een verschil maakt. We merken geen verschillen tussen vaders en moeders met slechts een diploma lager onderwijs of een diploma secundair onderwijs. Leerlingen met ouders met een diploma hoger onderwijs scoren licht beter.

**GRAFIEK 11: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR OPLEIDINGSNIVEAU VADER**

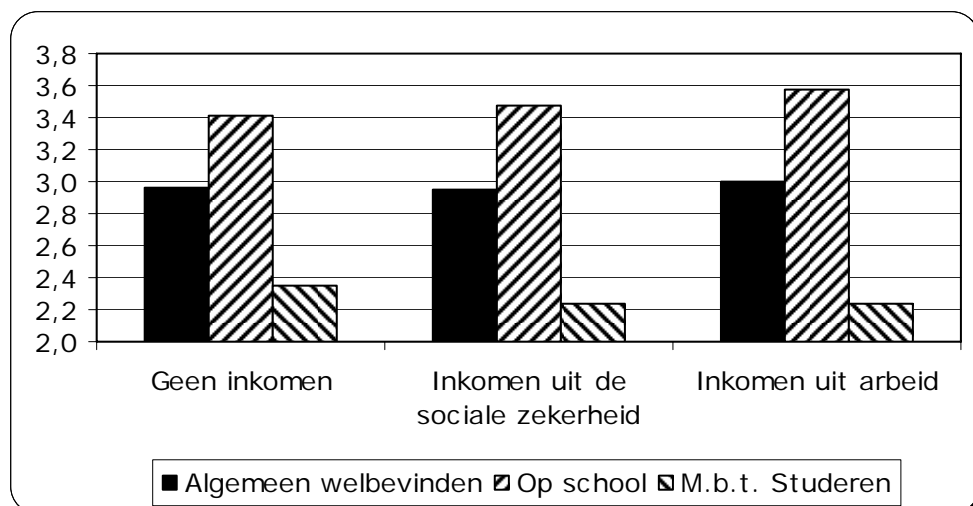


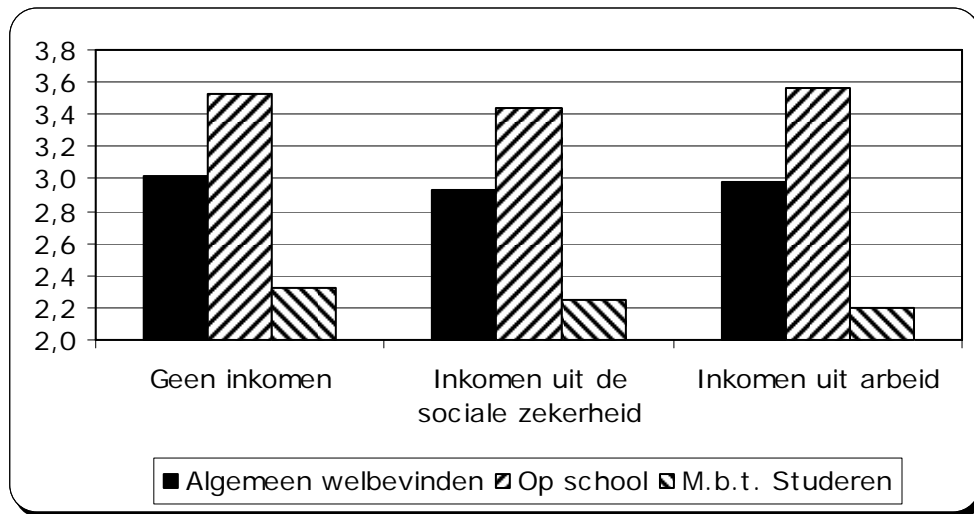
**GRAFIEK 12: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR OPLEIDINGSNIVEAU MOEDER**

De relevantie van deze gegevens voor allochtone leerlingen spreekt voor zich. Terwijl 73% van de autochtone leerlingen een vader en/of een moeder heeft die hoger onderwijs voltooid heeft, is dat bij allochtone leerlingen slechts 43%. Op basis van deze gegevens valt een lagere welbevindenscore te verwachten.

- **Inkomensbron van de ouders**

In tegenstelling tot de weinige onderzoeken terzake stellen wij nauwelijks een verband vast tussen het welbevinden en de inkomenssituatie van de ouders. In algemeen welbevinden stellen we helemaal geen significante verschillen vast. Wel duiden onze gegevens erop dat leerlingen met een werkende vader liever naar school gaan en leerlingen met een huismoeder met meer plezier aan hun huiswerk beginnen.

**GRAFIEK 13: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR INKOMENSBRON VADER**

**GRAFIEK 14: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR INKOMENSBRON MOEDER**

De relevantie voor allochtonen is in dit geval eerder beperkt. Hun ouders verrichten minder vaak betaalde arbeid maar het effect hiervan op hun welbevinden is dus minimaal.

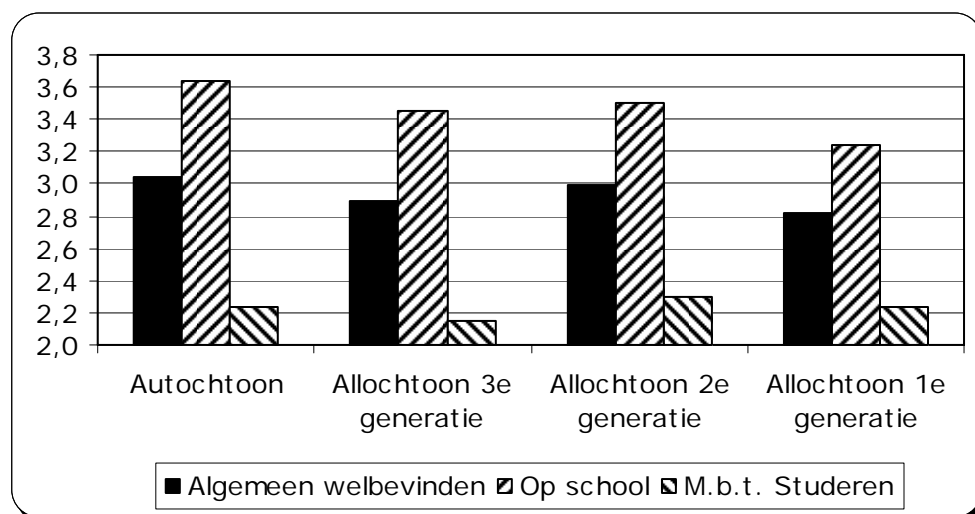
#### 4.4 Etnisch-culturele achtergrond

Zoals eerder aangegeven doen bovenstaande vaststellingen een verminderd welbevinden vermoeden bij allochtone leerlingen. In hoeverre is deze verwachting accuraat?

- **Migratieverleden**

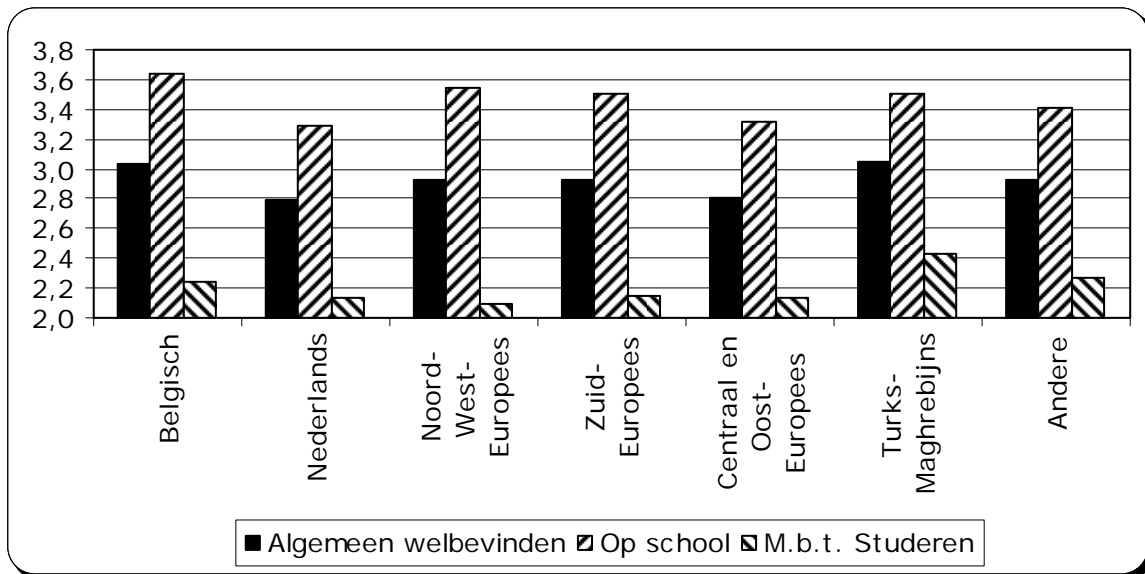
Hoewel in de Vlaamse literatuur vooralsnog geen verband aangetoond werd tussen welbevinden en etniciteit, toont Grafiek 15 duidelijke verschillen tussen autochtonen en allochtonen naar generatie.

Allochtonen van de eerste generatie scoren het slechtst (2,8). Allochtonen van de derde generatie scoren iets hoger (2,9) maar de autochtonen scoren toch nog significant beter met een score van 3,0. Opvallend is dat de allochtonen van de tweede generatie even hoog scoren als de autochtonen. Ze hebben dit vooral te danken aan hun studieattitude. Zij maken het liefst hun huiswerk van de vier groepen. Wanneer we enkel het welbevinden op school in ogenschouw nemen, scoort de autochtone groep het best (3,6), de tweede en derde generatie allochtonen even hoog (3,5) en de eerste generatie het minst goed (3,2).

**GRAFIEK 15: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR MIGRATIEVERLEDEN**

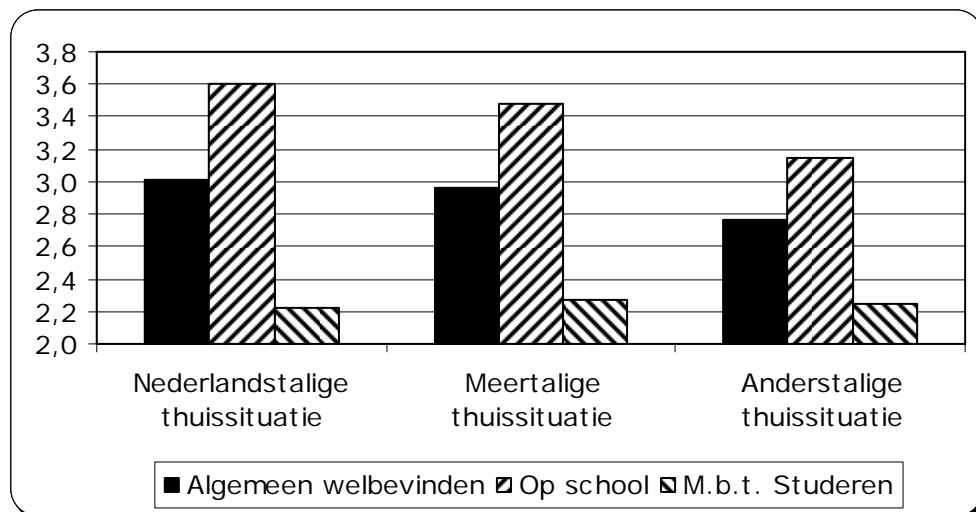
- **Regio van herkomst**

Uit hoofdstuk 2 weten we dat achter de verschillende generaties allochtonen vaak specifieke etnische groepen schuilgaan. Wanneer we deze naast elkaar plaatsen, stellen we vast dat de steeds geproblematiseerde Turks-Maghrebijnse groep het hoogst scoort samen met de autochtone leerlingen (3,0). De West-Europeanen volgen op de voet (2,9). De Centraal- en Oost-Europeanen en de Nederlanders volgen op een afstandje (2,8). Al bij al scoren de Turken en Maghrebijnen hiermee een stuk hoger dan verwacht en de Nederlanders een stuk lager. Turken en Maghrebijnen hebben dit deels te danken aan hun positieve houding ten aanzien van studeren thuis. In de volgende hoofdstukken zullen we op zoek gaan naar mogelijke verklaringen.

**GRAFIEK 16: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR HERKOMSTREGIO**

- **Thuis taal**

Ook naar thuistaal stellen we verschillen vast. In algemeen welbevinden scoren vooral de leerlingen die thuis geen Nederlands spreken slecht (2,8). Vooral het naar school gaan zorgt voor verschillen. De houding tegenover huiswerk is vergelijkbaar.

**GRAFIEK 17: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR THUISTAAL**

## 4.5 School- en klaskenmerken

In ons onderzoek treffen we grote verschillen aan tussen de scholen. Zij zijn ook erg verschillend, o.a. qua aangeboden onderwijsvormen en qua schoolpopulatie. Per school verschijnt een afzonderlijk onderzoeksrapport

dat dieper ingaat op de effecten hiervan. In deze paragraaf gaan we niet verder in op de verschillen tussen scholen omdat uit multilevelanalyse blijkt dat de verschillen tussen scholen niet verantwoordelijk zijn voor de individuele verschillen (zie hoofdstuk 6). We stellen wel een aanzienlijke invloed van het klasniveau vast. Daarom correleren we een aantal klaskenmerken aan het individueel welzijn.

**TABEL 1: ALGEMEEN WELBEVINDEN NAAR KLASKENMERKEN**

	Algemeen welbevinden	
	klas	individueel
Klasgrootte	0,030 *	0,013
Proportie meisjes in de klas	0,164 **	0,069 **
Proportie leerlingen met schoolse vertraging in de klas	-0,298 **	-0,134 **
Proportie kansarmen in de klas	-0,177 **	-0,074 **
Proportie allochtonen in de klas	-0,185 **	-0,081 **
Proportie meer/anderstaligen in de klas	-0,204 **	-0,087 **
Algemeen welbevinden in de klas	1,000	0,420 **

\*\*Pearson correlatie is significant op niveau 0.01

\*Pearson correlatie is significant op niveau 0.05

We stellen geen verband vast tussen klasgrootte en individueel welbevinden. Als we er echter rekening mee houden dat de klasgrootte afneemt met de leerjaren en dat ASO-klassen groter zijn dan TSO/BSO-klassen, merken we een significant negatief verband tussen klasgrootte en algemeen welbevinden. Je kan dus geen klassen tussen jaren en tussen onderwijsvormen vergelijken. Maar leerlingen uit een grote klas in het vijfde jaar ASO lopen een grotere kans om minder graag naar school te komen dan leerlingen uit een kleine klas uit 5ASO.

Meer meisjes in de klas bevordert het algemeen welzijn maar dit geldt alleen voor jongens. Bovendien scoren jongens in een klas met bijna allemaal meisjes weer net iets minder goed. Het verband is dus niet helemaal lineair.

In een klas met veel achterstandsleerlingen ligt het welbevinden aanzienlijk lager. Dat geldt zowel voor de leerlingen met als zonder achterstand. De correlatie met de proportie kansarmen, allochtonen en meer/anderstalige in de klas is ongeveer gelijkaardig (tussen .74 en .87).

De correlatie met het algemeen welbevinden in de klas is het sterkst (.42). Als je klasgenoten zich goed voelen is de kans groot dat jij je ook goed voelt.

## 4.6 Besluit

Wanneer we verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen uit het secundair onderwijs op een rij zetten, stellen we vast dat vooral geslacht, leeftijd/leerjaar, onderwijsvorm en schoolprestaties een sterk verband met welbevinden vertonen. Meisjes van 13 in het eerste jaar ASO scoren het hoogst.

Aangezien allochtone leerlingen vaker met schoolachterstand in het TSO en BSO terug te vinden zijn, valt bij hen een lager niveau van welbevinden te verwachten, te meer omdat we ook een – zij het minder sterk – verband vaststelden met het opleidingsniveau van de ouders dat bij allochtonen gemiddeld lager ligt dan bij autochtonen.

De grafieken naar etnische afkomst lijken dit te bevestigen al bestaan er heel wat verschillen tussen allochtone groepen.

- De tweede en derde generatie allochtonen scoren nauwelijks minder goed dan de autochtonen op algemeen welzijn maar de eerste generatie scoort 5 procentpunten minder goed. Grotere verschillen zijn er wel naar algemeen welbevinden op school. De derde generatie scoort hier 5 procentpunten minder goed dan de autochtonen, de eerste generatie zelfs 10 procentpunten.
- Ook naar herkomstregio zijn de verschillen groot. Turken en Maghrebijnen scoren het best op algemeen welbevinden en zijn wat dat betreft vergelijkbaar met de autochtonen. Zij danken dit evenwel vooral op hun goede score op het thuis studeren. Noord-West-Europeanen en Zuid-Europeanen scoren 2,5 procentpunten minder, Nederlanders en Centraal- en Oost-Europeanen 5 procentpunten minder goed.
- Vooral leerlingen die thuis geen Nederlands spreken scoren minder goed. Op algemeen welzijn scoren zij zes procentpunten minder dan de leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Leerlingen die thuis naast het Nederlands nog andere talen spreken scoren

even hoog op algemeen welbevinden als deze laatsten maar scoren toch 3 procentpunten lager op graag naar school gaan.

Al bij al lijken de verschillen niet erg groot in vergelijking met de prestatiekloof tussen allochtonen en autochtonen op school. Toch zijn de verschillen tussen beide groepen vaak niet minder groot dan bijvoorbeeld die tussen meisjes en jongens (5 procentpunten) of deze tussen ASO en TSO/BSO (6 procentpunten).

Het blijft natuurlijk de vraag wat nu precies de oorzaak van deze verschillen is. Scoren allochtonen niet vooral minder goed omdat ze in het TSO/BSO zitten of omdat ze minder goed presteren? Op zulke vragen richten wij ons in hoofdstuk 6.



## HOOFDSTUK 5

### **ALLOCHTOON WELBEVINDEN ONDER DE LOEP**

In het vorig hoofdstuk stelden we al vast dat hoewel het begrip algemeen welbevinden centraal stond, aanzienlijke verschillen kunnen bestaan tussen welbevinden op school en met betrekking tot studeren thuis. Het is dan ook van groot belang om dit onderzoek niet te beperken tot algemeen welbevinden maar verschillende aspecten van welbevinden in kaart te brengen. In dit hoofdstuk tonen we het verband tussen onze variabelen rond etniciteit en de interveniërende welbevindenindicatoren uit ons conceptueel model. Deze intermediair welbevindenindicatoren meten welbevinden in verschillende domeinen. In welke domeinen scoren allochtonen minder goed dan autochtonen en welke verschillen bestaan tussen allochtonen onderling?

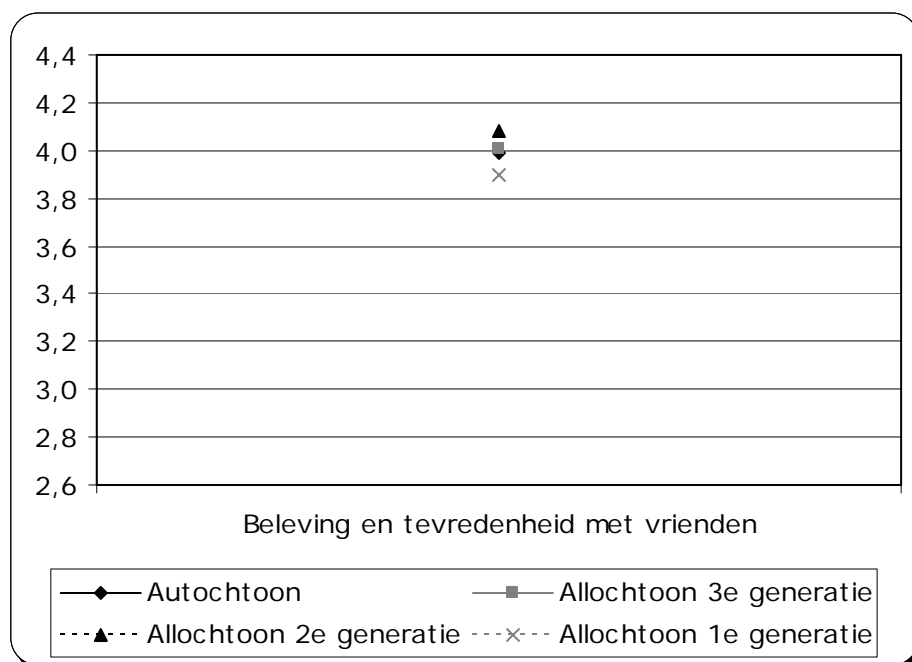
Om de grafieken overzichtelijk te houden hebben we het aantal herkomstregio's beperkt. Enkel de categorieën Belgisch, Nederlands, Zuid-Europees en Turks-Maghrebijns zijn opgenomen. Hiermee is ruim 90% van de leerlingen vervat.

#### **5.1 Contacten met vrienden**

De schaal over de contacten met vrienden peilt naar aanvaard worden op school zoals je bent en voldoende vrienden hebben. Vrienden zijn belangrijk om zich goed te voelen op school. Net als in het onderzoek van Engels, Aelterman, e.a. (2004) is ook in dit onderzoek de gemiddelde score op de vriendschaal het hoogst in verhouding met de andere schalen.

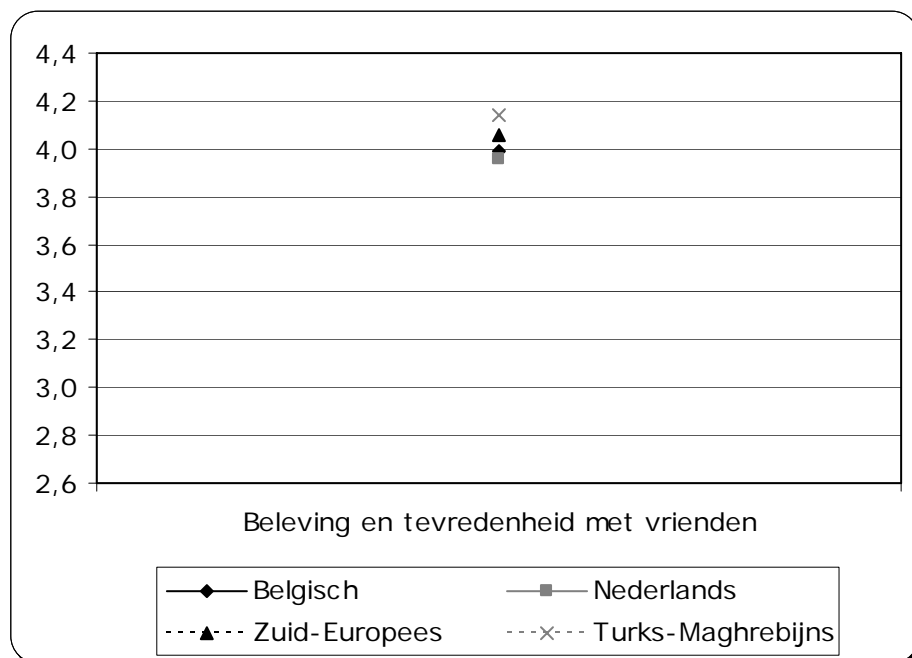
De allochtone leerlingen van de tweede generatie scoren het hoogst op deze schaal (4,1), gevolgd door de autochtone leerlingen en de allochtonen van de derde generatie (4,0). De eerste generatie heeft het moeilijker om vriendschap te ontwikkelen binnen de schoolmuren (3,9).

**GRAFIEK 18: CONTACTEN MET VRIENDEN NAAR MIGRATIEVERLEDEN**

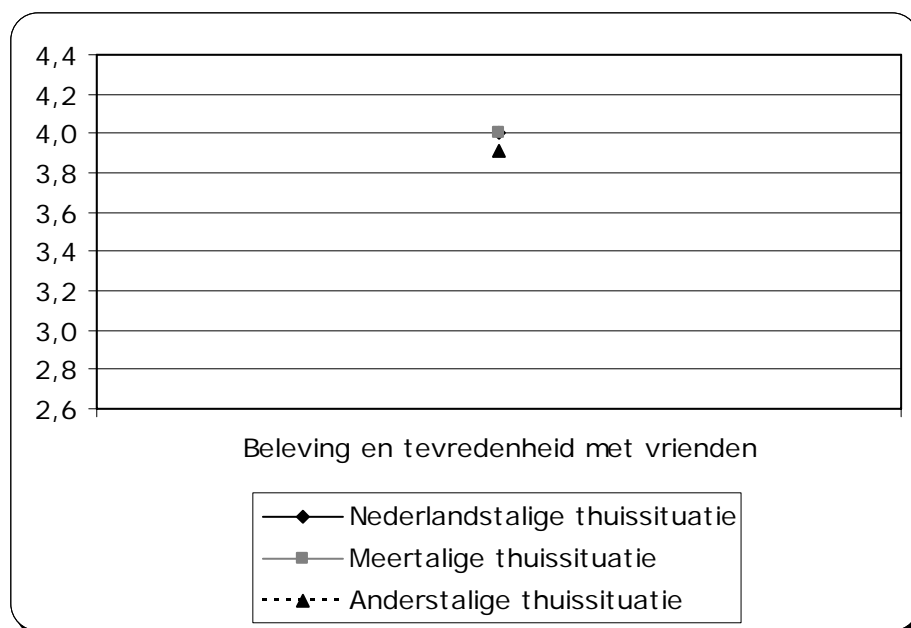


Onderstaande grafiek naar herkomstregio verduidelijkt deze gegevens. Turken en Maghrebijnen (4,1) en Zuid-Europeanen (4,1) scoren significant hoger dan de autochtone leerlingen (4,0).

**GRAFIEK 19: CONTACTEN MET VRIENDEN NAAR HERKOMSTREGIO**



De thuistaal vertoont dan weer geen significant verband met de contacten met vrienden.

**GRAFIEK 20: CONTACTEN MET VRIENDEN NAAR THUISTAAL**

We kunnen deze goede scores van Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen niet verklaren aan de hand van andere factoren zoals sociaal-economische aspecten, prestatieverschillen of verschillen in onderwijsvorm. Het is dan ook niet uit de lucht gegrepen dat hier een cultureel aspect zou spelen. De meer open, uitbundigere zuiderse mentaliteit is alom bekend en duidt op een grotere feeling voor interactie.

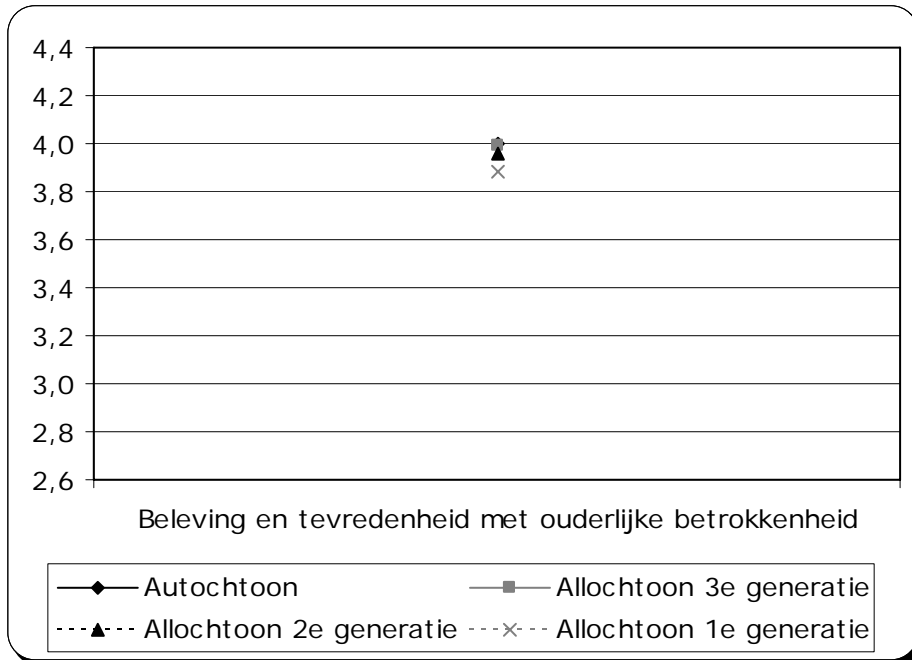
## 5.2 Ouderlijke betrokkenheid

Deze schaal werd nieuw opgenomen in dit onderzoek. Bedoeling was te peilen naar hoe leerlingen de betrokkenheid van hun ouders bij het schoolgebeuren ervaren. Wordt thuis over school gepraat en voelen leerlingen zich gesteund en geholpen?

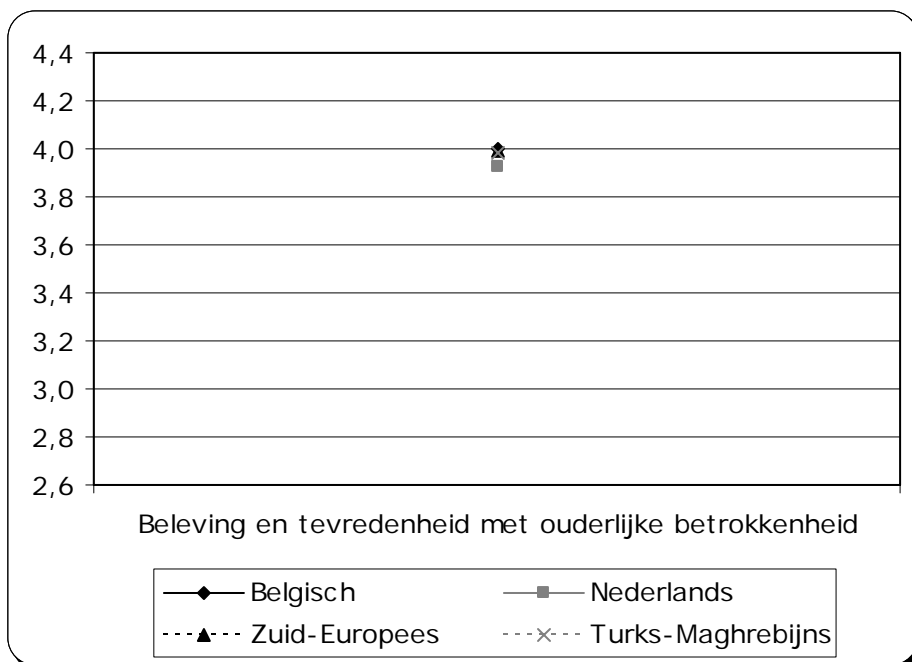
Tegen de verwachtingen in scoren de meeste allochtonen niet minder goed dan de autochtonen (4,0) ook al vinden we in de literatuur veel aandacht voor de ouders die niet vertrouwd zijn met het onderwijssysteem. Indien we deze cijfers zo mogen interpreteren, lijkt deze redenering enkel – en in beperkte mate – te kloppen voor een welbepaalde groep: de eerste generatie allochtonen (3,9) en de allochtonen die thuis geen Nederlands spreken (3,8). Deze leerlingen ervaren het althans vaker als een probleem dat hun ouders minder

betrokken zijn bij het schoolgebeuren. De redenen liggen voor de hand: hun ouders hebben elders schoolgelopen en/of beheersen onvoldoende het Nederlands om de banden met de school aan te halen.

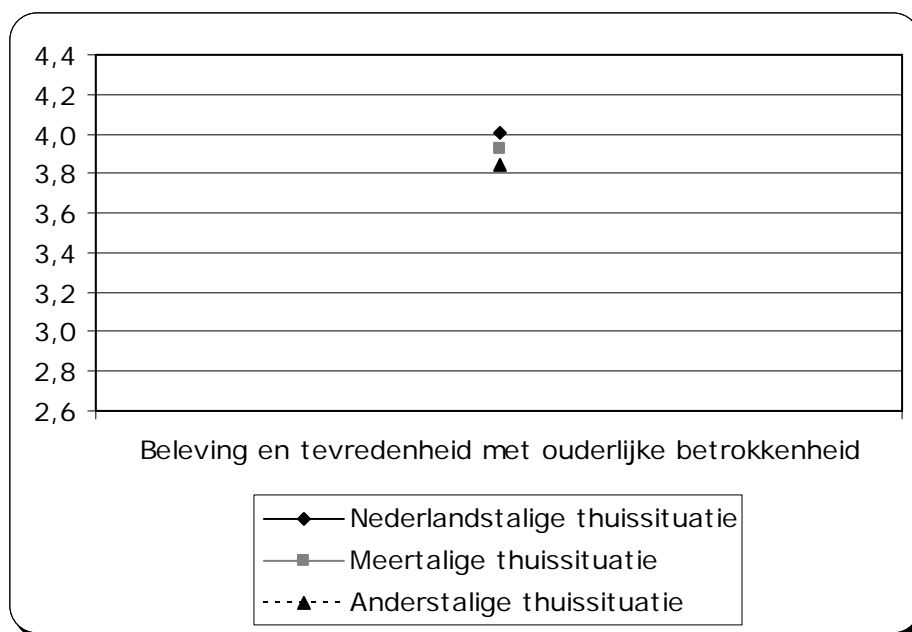
**GRAFIEK 21: BELEVING EN TEVREDENHEID MET OUDERLIJKE BETROKKENHEID NAAR MIGRATIEVERLEDEN**



**GRAFIEK 22: BELEVING EN TEVREDENHEID MET OUDERLIJKE BETROKKENHEID NAAR HERKOMSTREGIO**



**GRAFIEK 23: BELEVING EN TEVREDENHEID MET OUDERLIJKE BETROKKENHEID NAAR THUISTAAL**



Ook tussen de sociaal-economische achtergrond, schoolprestaties en de ouderlijke betrokkenheid stellen we een verband vast. Hoe hoger de ouders geschoold zijn en hoe beter de leerling in kwestie studeert, hoe groter de ouderlijke betrokkenheid. Wanneer we controleren voor deze factoren blijft de invloed van een andere thuistaal bestaan. Maar Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen – die in bovenstaande grafieken gelijkaardig scoren aan de autochtonen – scoren in dat geval relatief beter nog dan autochtonen. Dit wordt gestaafd door onderzoeksresultaten die aantonen dat allochtonen onderwijs in het leven belangrijker vinden dan autochtonen (Lenaers, 2006).

### 5.3 Gevoel en tevredenheid op klas- en schoolniveau

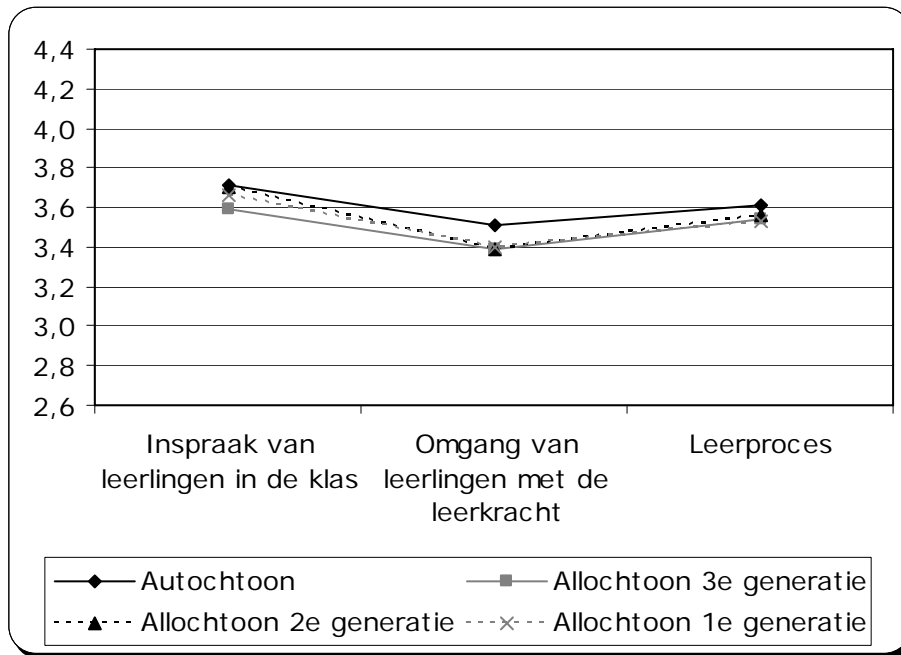
- **Klasgevoel**

In de schaal beleving en tevredenheid op school- en klasniveau onderscheiden we drie subschalen die te maken hebben met het leven in de klas: inspraak van leerlingen in de klas, omgang van leerlingen met de leerkracht en het leerproces.

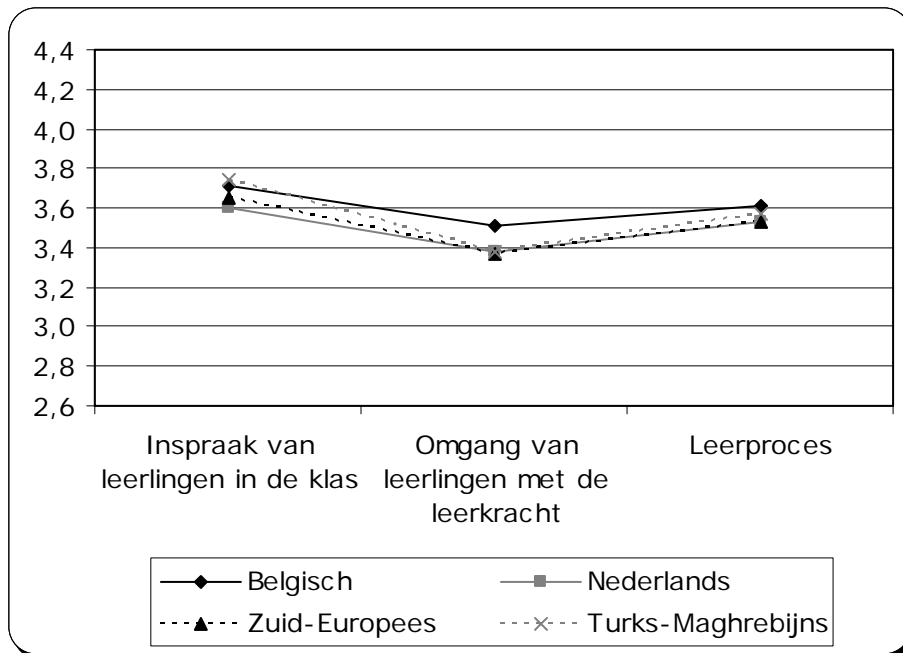
Inspraak is in het licht van deze studie interessant omdat in de literatuur verwezen wordt naar de leerkrachten in de moslimcultuur die een

gezagsfunctie heeft die leerlingen niet betwisten. Beïnvloedt dit de wijze waarop zij inspraak ervaren? De Turken en Maghrebijnen (3,7) scoren het hoogst. In de lijn van de theorie zou je kunnen stellen dat de mogelijkheden tot inspraak in de klas de cultureel gekleurde verwachtingen overstijgt. We vinden geen verschillen naar thuistaal. Al bij al scoren allochtonen als groep wel minder goed dan autochtonen. We kunnen dit niet verklaren aan de hand van andere factoren.

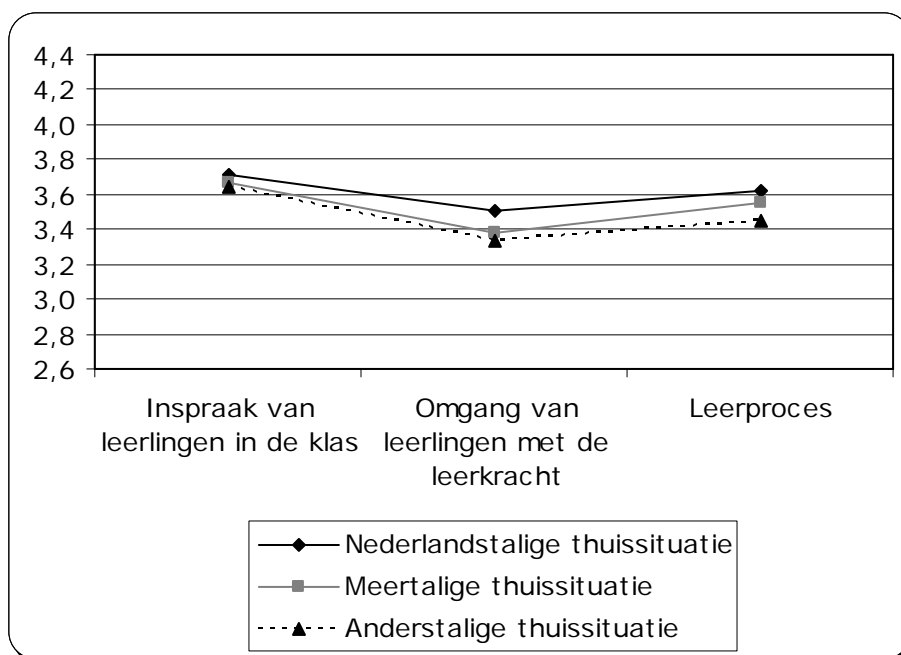
**GRAFIEK 24: KLASGEVOEL NAAR MIGRATIEVERLEDEN**



Ondanks het grote aantal allochtone leerlingen blijft het aantal allochtone leerkrachten beperkt. Heeft dit invloed op hoe allochtone leerlingen omgaan met de leerkrachten? De drie grafieken tonen inderdaad een kloofje tussen de autochtone (3,5) en de allochtone leerlingen (3,4). Er blijkt bovendien duidelijk sprake van dé allochtone leerling want de verschillende subgroepen scoren niet significant verschillend. Ook dit verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen kunnen we niet verklaren aan de hand van andere factoren.

**GRAFIEK 25: KLASGEVOEL NAAR HERKOMSTREGIO**

De vragen over het leerproces behelzen een evaluatie van de gehanteerde werkvormen en de kwaliteit en het gebruik van didactisch materiaal. Autochtonen (3,6) scoren hier telkens net iets hoger dan allochtonen (3,5). Blijkbaar zijn niet alle werkvormen afgestemd op deze groep. Ook dit verschil kunnen we niet verklaren aan de hand van andere factoren. Onder allochtonen onderling vinden we opnieuw geen verschillen tenzij op basis van thuistaal. Zo scoren leerlingen met een anderstalige thuissituatie bijna twee tienden lager dan leerlingen die thuis naast het Nederlands nog andere talen spreken (3,4 tegenover 3,6).

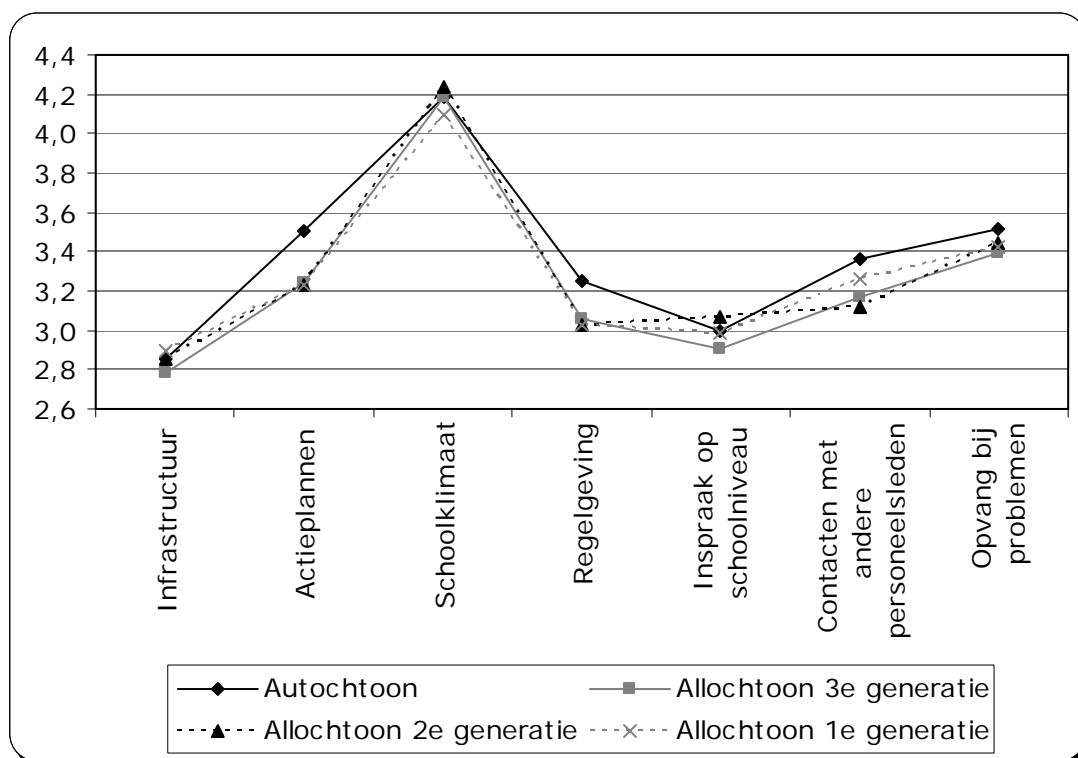
**GRAFIEK 26: KLASGEVOEL NAAR THUISTAAL**

- **Schoolgevoel**

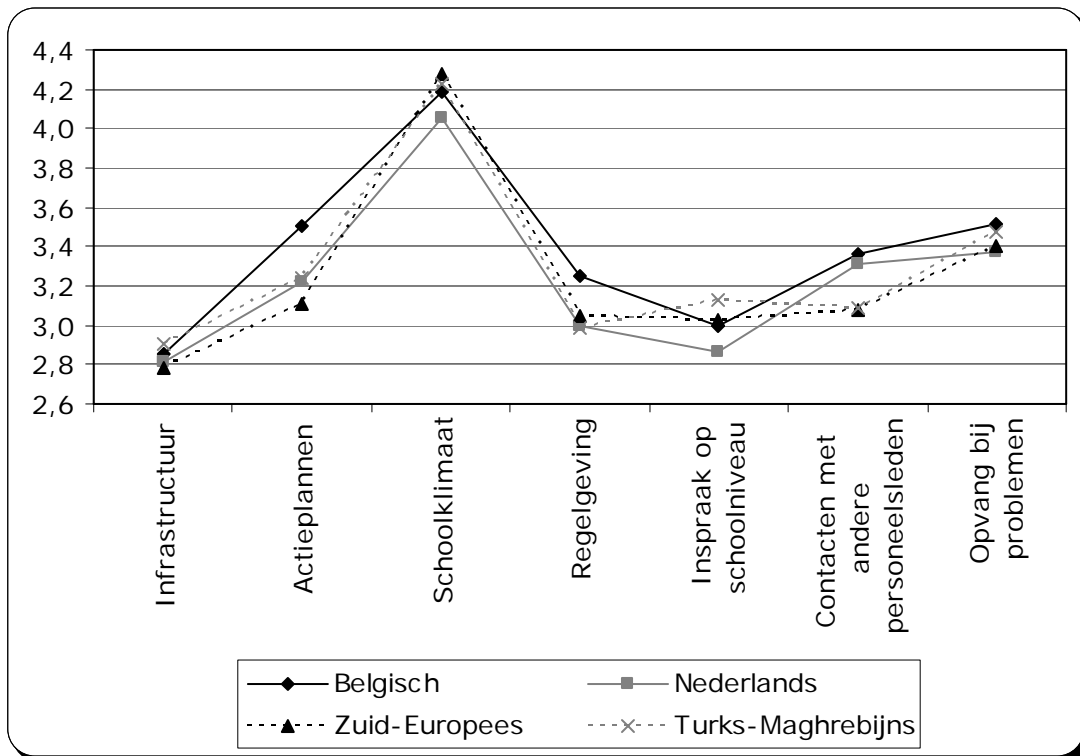
Welbevinden op schoolniveau werd vrij uitvoerig bevestigd. Er was aandacht voor infrastructuur, actieplannen, schoolklimaat, regelgeving, inspraak op schoolniveau, contacten met andere personeelsleden dan leerkrachten en opvang bij problemen. Deze schalen zijn uiteraard erg schoolafhankelijk. We zullen daarom niet ingaan op te kleine verschillen.

Wat de tevredenheid over infrastructuur en schoolklimaat betreft, bestaan er weinig verschillen. Enkel de Nederlanders (en de 1e generatie allochtonen) vinden minder vaak dat er al eens gelachen kan worden op school (4,1 tegenover 4,2).



**GRAFIEK 27: SCHOOLGEVOEL NAAR MIGRATIEVERLEDEN**

Wat de gevoelens ten aanzien van actieplannen en regelgeving op school betreft, steken de autochtonen er met kop en schouders bovenuit. Zij vinden veel vaker dat de regels goed, nuttig en duidelijk zijn en consequent toegepast worden. De allochtone leerlingen zijn het vaker hier niet mee eens. Eens te meer blijken de allochtone leerlingen hier één groep te vormen. Enkel de leerlingen met een anderstalige thuissituatie scoren nog minder goed dan de andere allochtonen. Blijkbaar heeft een gebrek aan Nederlands thuis een effect op een goed begrip van de regels op school. Rekening houden met sociale achtergrond en onderwijsvorm kan deze kloof niet dichten.

**GRAFIEK 28: SCHOOLGEVOEL NAAR HERKOMSTREGIO**

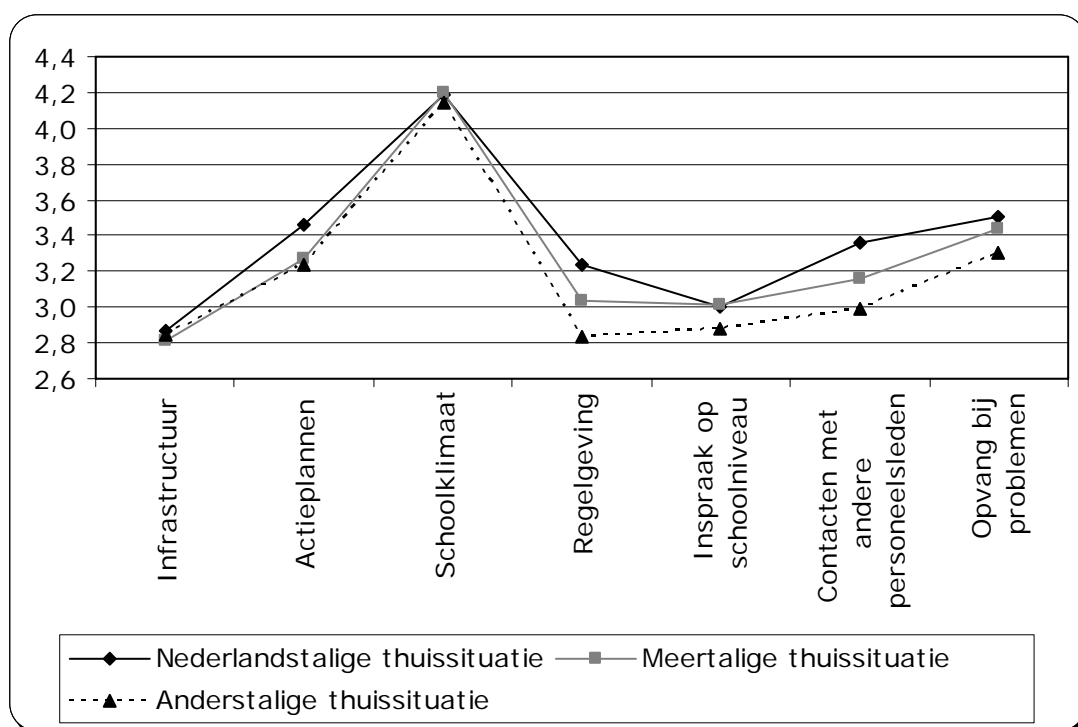
De bevindingen rond inspraak op school zijn vergelijkbaar met de inspraak in de klas. Er bestaan veel verschillen tussen de groepen. Turken en Maghrebijnen (en de tweede generatie allochtonen) scoren het hoogst (3,1), Nederlanders scoren het laagst (2,9). Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands scoren ook minder goed (2,9).

Wat de contacten met andere personeelsleden zoals het secretariaat of de studiemeester betreft, scoren autochtonen net als bij de omgang met leerkrachten significant het hoogst (3,4). We stellen nu wel meer verschillen tussen allochtonen onderling vast. Nederlanders (en de eerste generatie allochtonen) scoren bijna even goed (3,3). De Zuid-Europeanen en de Turken en Maghrebijnen (oftewel tweede en derde generatie) scoren aanmerkelijk minder goed (3,1). De thuistaal speelt hierbij een rol. Hoe minder er Nederlands gesproken wordt thuis, hoe minder goed de relatie met andere personeelsleden. Zo scoren leerlingen met een anderstalige thuissituatie zelfs 3,0.

Contacten met iemand van een andere cultuur kunnen stroef verlopen. Onze hypothese is dat het zeker moeilijk wordt voor allochtone leerlingen wanneer het gaat om het bespreken van persoonlijke problemen met een

autochtone (groene) leerkracht of leerlingbegeleiders. Hoe schatten autochtone en allochtone leerlingen de mogelijkheden tot opvang bij problemen in hun school in? Autochtonen scoren opnieuw het hoogst (3,5). De verschillen met allochtonen (3,4) zijn echter klein. We stellen geen verschillen vast tussen allochtonen onderling, tenzij naar taal. Leerlingen met een anderstalige thuissituatie scoren 3,3.

**GRAFIEK 29: SCHOOLGEVOEL NAAR THUISTAAL**



Al bij al scoren allochtonen, in een anderstalige thuissituatie of niet, minder goed op de schaal inzake klas- en schoolaangelegenheden. Rekening houden met sociaal-economische achtergrond en onderwijsvorm biedt onvoldoende verklaringskracht. Enkel de Nederlandse leerlingen blijken even hoog te scoren als de autochtone leerlingen als we er rekening mee houden dat deze leerlingen zich in onze populatie vooral in de tweede en derde graad bevinden<sup>12</sup>.

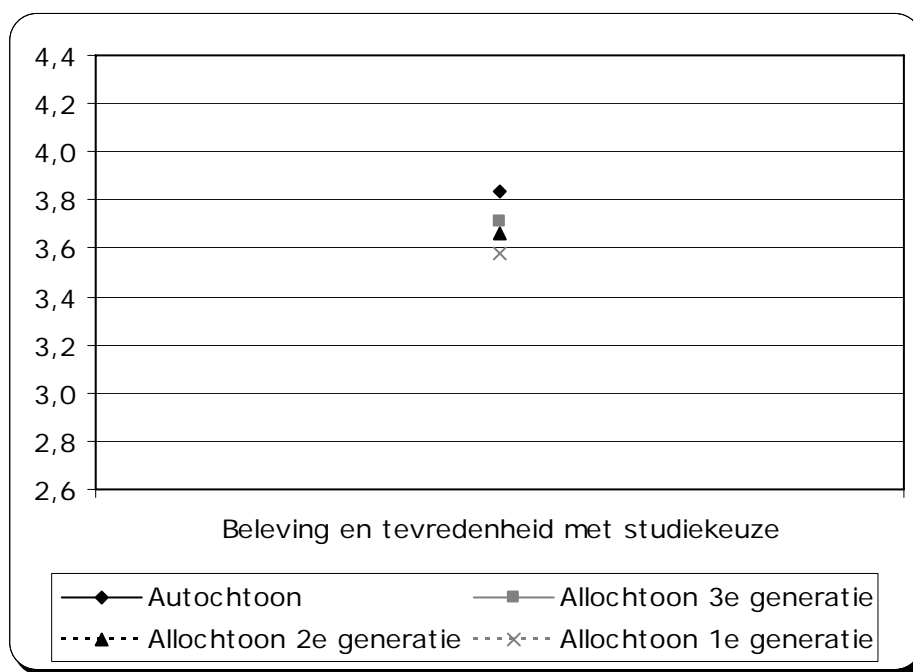
## 5.4 Studiekeuzetevredenheid

Onze hypothese was dat door de kleinere vertrouwdheid van allochtone ouders met het Vlaams onderwijssysteem en door de beperkte kennis van

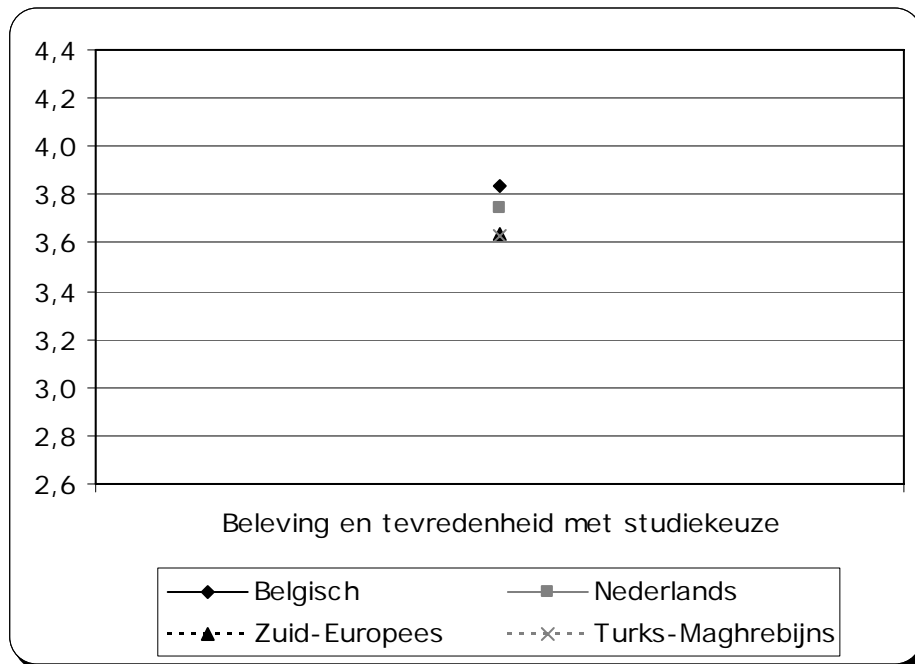
<sup>12</sup> Eén school bevindt zich in de grensstreek met Nederland en telt een aanzienlijk aantal Nederlandse leerlingen. Deze school biedt enkel de bovenbouw aan.

het Nederlands allochtone ouders hun kinderen minder zouden kunnen bijstaan bij hun studiekeuze. We zagen zonet dat het wat ouderlijke betrokkenheid betreft, de resultaten nogal meevallen. Wat tevredenheid met de studiekeuze betreft, zijn de verschillen groter.

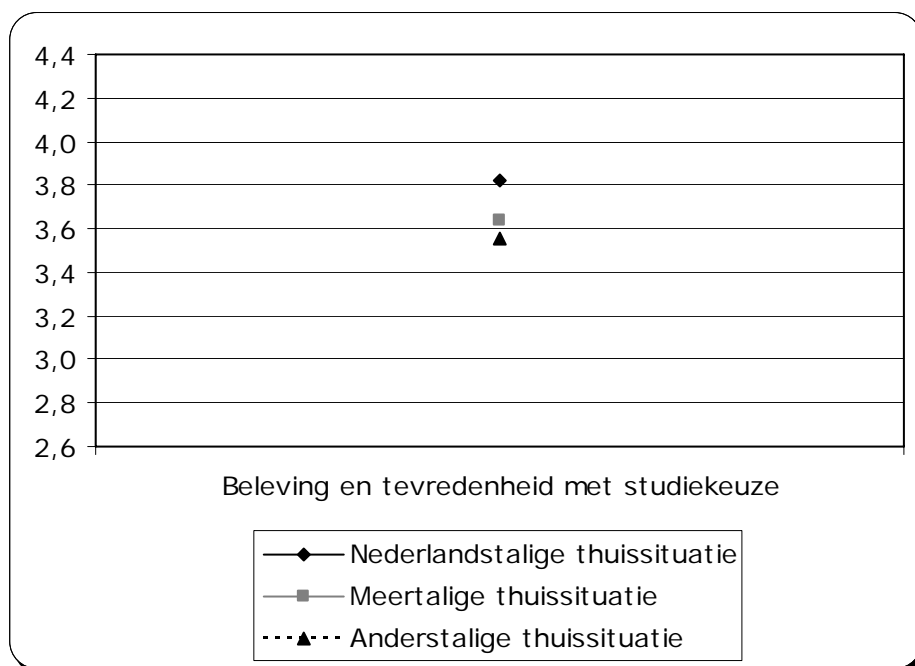
**GRAFIEK 30: STUDIEKEUZETEVREDENHEID NAAR MIGRATIEVERLEDEN**



Autochtonen scoren duidelijk het best: 3,8. De verschillen tussen de allochtonen onderling zijn niet significant. Welke definitie je dus ook hanteert voor 'allochtoon', allochtonen zijn minder tevreden met hun studiekeuze dan autochtonen (3,7).

**GRAFIEK 31: STUDIEKEUZETEVREDENHEID NAAR HERKOMSTREGIO**

Uiteraard speelt het feit dat allochtonen vaker in TSO en BSO richtingen zitten een grote rol. Leerlingen in deze studierichtingen zijn minder tevreden met hun studierichting. Zij komen vaak in deze richtingen terecht omwille van hun sociaal-economische achtergrond maar ook omwille van etnisch-culturele factoren die verder gaan dan thuistaal alleen.

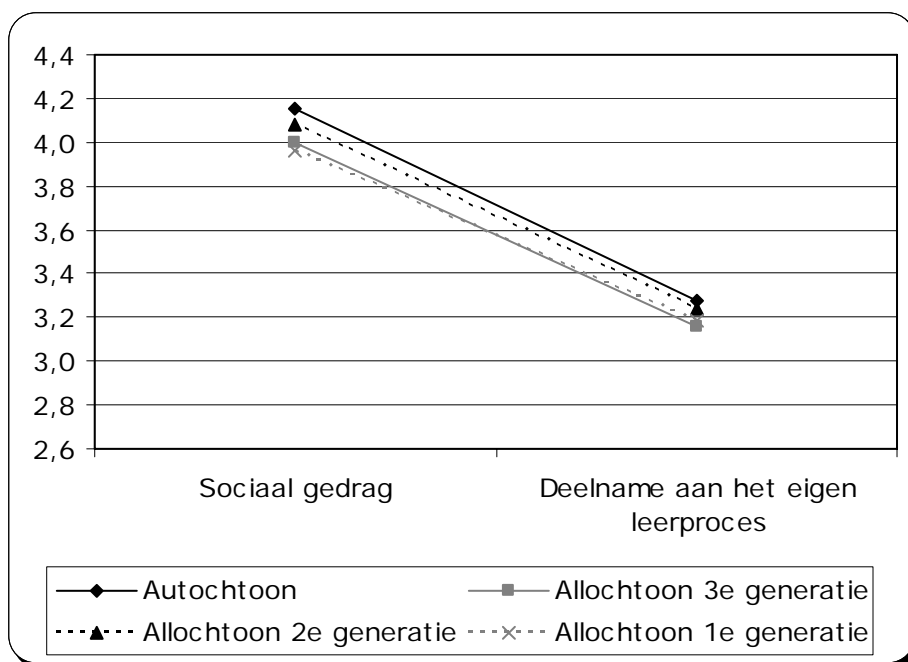
**GRAFIEK 32: STUDIEKEUZETEVREDENHEID NAAR THUISTAAL**

## 5.5 Gedrag op school

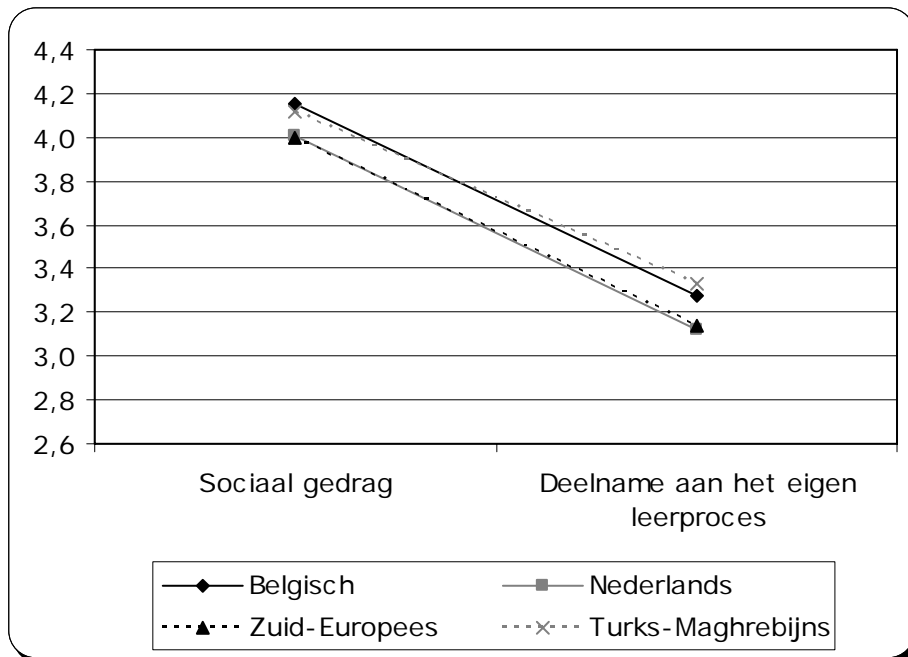
Wij zien gedrag als een uiting van (on)welbevinden. Onze hypothese is dat onwelbevinden leidt tot asociaal gedrag zoals schelden en pesten en tot een verminderd studiegedrag zowel op school als thuis. We onderkennen dan ook twee subschalen: sociaal gedrag en deelname aan het eigen leerproces.

Het stereotype beeld van de allochtone leerling is dat van de brutale leerling die overal lak aan heeft, de lessen stoort en nooit studeert. Zo erg is het niet. Maar ook van zichzelf zeggen allochtonen vaker dat ze minder sociaal gedrag vertonen en minder deelnemen aan het eigen leerproces. Dit geldt zowel in het ASO als in het BSO, ongeacht de sociaal-economische achtergrond.

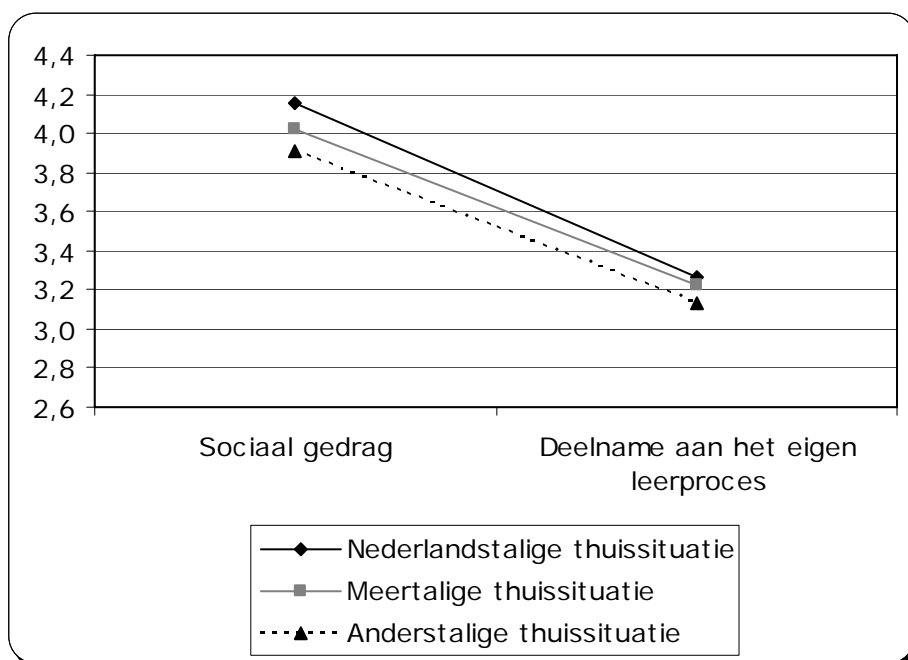
**GRAFIEK 33: GEDRAG OP SCHOOL NAAR MIGRATIEVERLEDEN**



Ook onder allochtonen bestaan verschillen. De eerste en derde generatie allochtone leerlingen (Nederlanders en Zuid-Europeanen) scoren op beide schalen een tiende minder dan de autochtone leerlingen. De derde generatie (Turken en Maghrebijnen) scoort bijna even goed als de autochtonen. Het zijn dus niet de groepen die je verwacht die van zichzelf vinden dat ze het minst voorbeeldige gedrag vertonen.

**GRAFIEK 34: GEDRAG OP SCHOOL NAAR HERKOMSTREGIO**

Ook wat thuistaal betreft stellen we gelijkaardige resultaten vast.

**GRAFIEK 35: GEDRAG OP SCHOOL NAAR THUISTAAL**

Wanneer we rekening houden met de sociaal-economische achtergrond, de schoolachterstand en de onderwijsvorm, smelt de kloof tussen autochtonen en allochtonen dicht, met uitzondering van het onderscheid naar thuistaal. De Turken en Maghrebijnen scoren dan zelfs beter dan de autochtonen. Proberen deze leerlingen zich extra te bewijzen? Of voelen

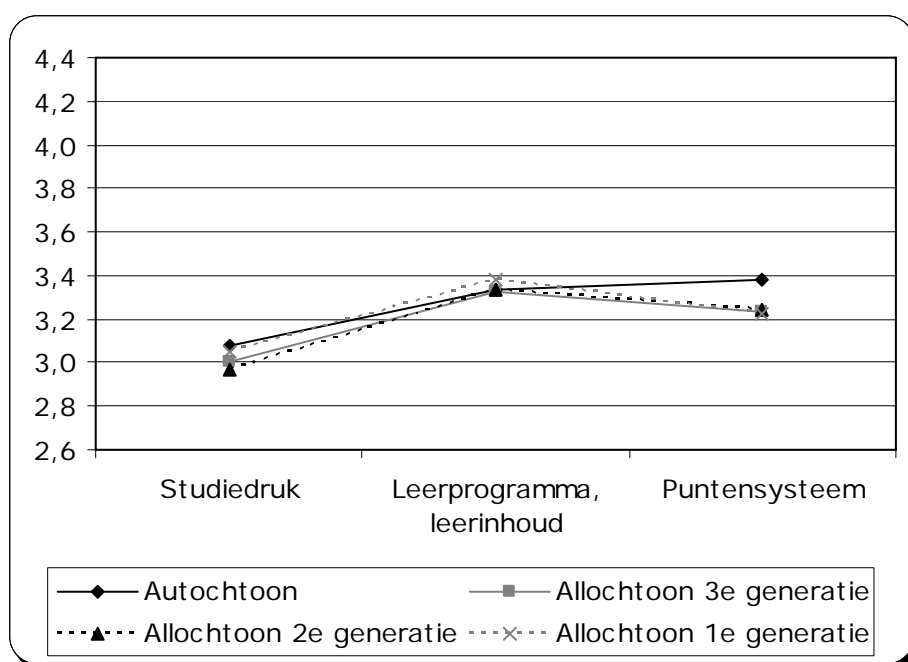
net zij zich met deze vragen geïnteresseerd waardoor ze sociaal wenselijk antwoorden?

## 5.6 Studiedruk en leerprogramma

De schaal studiedruk en leerprogramma bestaat uit drie subschalen: studiedruk, leerprogramma en het puntensysteem. Onze hypothese luidt: omdat allochtone leerlingen van thuis uit niet meekrijgen hoe ze moeten studeren, studeren ze vaak heel hard maar verkeerd en zo krijgen ze geen loon naar werken.

Op basis van onderstaande grafieken stellen we alvast geen verschillen vast naar leerinhoud. Autochtonen en allochtonen vinden de vakken even interessant, nuttig, leerzaam of saai.

**GRAFIEK 36: STUDIEDRUK EN LEERPROGRAMMA NAAR MIGRATIEVERLEDEN**

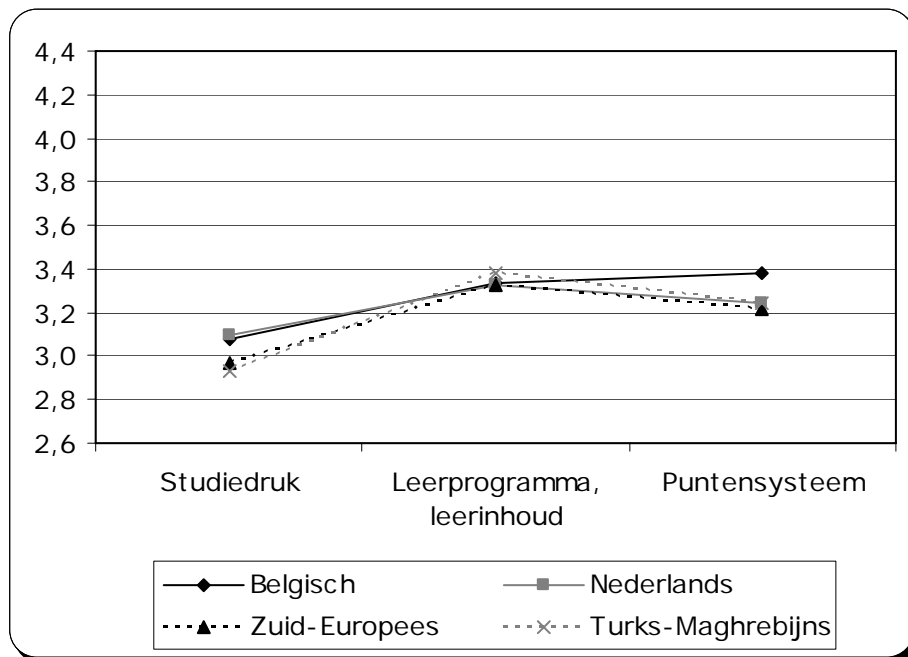


Anders is het gesteld met de studiedruk. Hier scoren autochtonen (3,1) en Nederlanders (3,1) (eerste generatie allochtonen) beter dan de overige allochtonen. Zuid-Europeanen (3,0) en Turken en Maghrebijnen (3,0) ervaren dus een hogere studiedruk ook al zitten zij vooral in het TSO en het BSO waar de studiedruk traditioneel lager is. Deze invloed valt dus niet weg te verklaren aan de hand van andere factoren. Integendeel. Hoe



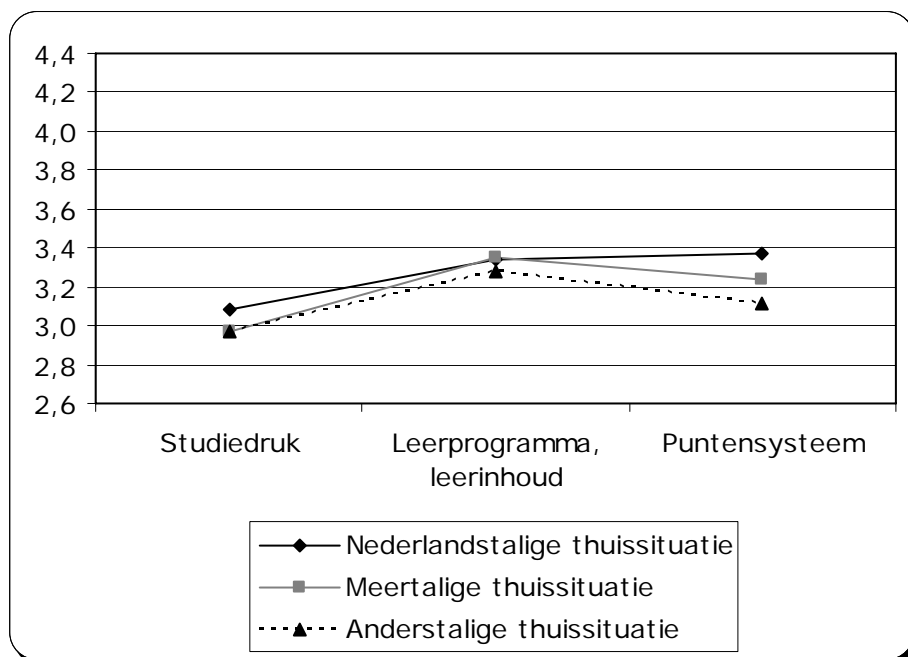
meer je rekening houdt met familiale achtergrond en onderwijsvorm, hoe groter de verschillen worden. Dit bevestigt onze hypothese.

**GRAFIEK 37: STUDIEDRUK EN LEERPROGRAMMA NAAR HERKOMSTREGIO**



Wanneer we de reactie op het puntensysteem onder de loep nemen, zien we dit nog duidelijker. Autochtonen (3,4) voelen zich een stuk beter met het toegepaste puntensysteem dan allochtonen (3,2). We stellen geen significante verschillen vast tussen de allochtonen onderling.

**GRAFIEK 38: STUDIEDRUK EN LEERPROGRAMMA NAAR THUISTAAL**



## 5.7 Besluit

Op bijna alle domeinen verschilt het welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen significant van elkaar. De grootste verschillen doen zich voor op het vlak van klas- en schoolaangelegenheden, studiekeuze, gedrag en studiedruk. Hier scoren de autochtone leerlingen het best. Dat is niet altijd zo. Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen scoren hoger dan autochtone leerlingen op het vlak van welbevinden inzake contacten met de vrienden op school. We stellen verrassend geen verschillen vast tussen autochtonen en allochtonen inzake ouderlijke betrokkenheid tenzij naar taal.

Het is opvallend hoe migratiestatus en herkomstregio vaak gelijklopende resultaten opleveren. We stelden in hoofdstuk 3 al heel wat overeenkomsten tussen beide variabelen vast. Thuis taal gaf ons soms een andere kijk op de zaak.

Wanneer we deze gegevens beschouwen in het licht van ons conceptueel model stellen we vast dat de resultaten onze hypothesen ondersteunen. Allochtone leerlingen hebben het moeilijker met de regels op school, het leerproces en de sociale contacten met leerkrachten en ander personeel. Het is niet ondenkbaar dat dit mede oorzaak kan zijn van een foute studiekeuze en verkeerd of ongemotiveerd studiegedrag. Daarvan zou ook de verhoogde studiedruk bij deze groepen getuigen. Dit zou hun verminderd algemeen welzijn uit het vorige hoofdstuk verklaren.

Het ontbreken van verschillen in ouderlijke betrokkenheid gaat in tegen ons conceptueel model. De gebrekkige kennis van het onderwijssysteem was voor ons de belangrijkste factor om een verminderd welbevinden op school te triggeren. Er lijkt hier enkel een taalbarrière te spelen.

Zeker van deze effecten kunnen we echter niet zijn. Misschien zijn deze verschillen in welbevinden terug te brengen tot verschillen in sociaal-economische achtergrond. In het volgende hoofdstuk gaan we hier dieper op in.

## HOOFDSTUK 6

### **ETNISCH-CULTURELE FACTOREN OP DE WEEGSCHAAL**

In voorgaande hoofdstukken passeerde reeds een groot aantal verbanden tussen achtergrondfactoren en welbevinden de rij. We kunnen er echter niet omheen dat bepaalde verbanden minstens gedeeltelijk verklaard kunnen worden door achterliggende factoren. Wat is dan het nettogewicht van een bepaalde factor in de verklaring van onwelbevinden? Welke factor weegt het zwaarst door: migratieverleden, herkomst of taal? Hebben deze etnisch-culturele factoren bovendien nog een invloed wanneer we controleren voor sociaal-economische achtergrond factoren, persoons-, leerling-, klas- en schoolkenmerken?

Om antwoorden te formuleren op deze vragen maken we gebruik van een meervoudige regressieanalyse op meerdere niveaus. Maar eer we dit kunnen doen, passen we onze data enigszins aan om betrouwbaarheidsfouten tot een minimum te beperken.

#### **6.1 Methodologie**

Om tot zo betrouwbaar mogelijke uitspraken te komen vermijden we zoveel mogelijk dat bepaalde categorieën van variabelen te klein worden qua aantal respondenten. Dit doen we enerzijds door het aantal variabelen in onze analyse te beperken.

- We maken een keuze tussen de variabele 'inkomensbron van de vader' en 'inkomensbron van de moeder' in het voordeel van de vader omdat deze variabele het grootste verband met algemeen welbevinden vertoont zowel in de bivariate analyses als in de regressieanalyses.
- Dezelfde redenering geldt voor de opname van de variabele 'opleidingsniveau van de moeder' ten nadele van de vader.
- We kiezen voor leerjaar ten nadele van leeftijd. Bovendien behandelen we deze variabele niet als een ordinale variabele omwille van het niet-lineaire effect op het algemeen welbevinden

(zie hoofdstuk 4) maar leiden we dummyvariabelen af met het eerste leerjaar als referentiecategorie.

Desondanks kiezen we ervoor om zoveel mogelijk etnische variabelen op te nemen omdat we net op zoek zijn naar de verklarende waarde van deze afzonderlijke aspecten van etniciteit ten aanzien van welbevinden. Uiteraard bestaat tussen deze variabelen een hoge mate van collineariteit. Maar dit hoeft niet als een probleem ervaren te worden. Hoe sterker de multicollineariteit, hoe meer reden om een meervoudig regressiemodel op te stellen. Voorwaarde is uiteraard dat er voldoende en doordacht verzamelde data voorhanden zijn. Om aan de laatste voorwaarde te voldoen laten we na om het migratieverleden in de analyses mee op te nemen naast herkomstregio. Het gaat immers om constructen die gebaseerd zijn op dezelfde variabelen (Van Bavel, 2006).

Anderzijds vermijden we te kleine categorieën van variabelen apart in de analyses op te nemen.

- Bij de variabele 'thuis taal' voegen we de categorie 'anderstalig' bij de categorie 'meertalig'.
- Bij de variabele 'inkomensbron vader' voegen we de categorie 'geen inkomen' bij 'inkomen uit de sociale zekerheid'; het gaat immers vooral om een aanduiding van niet-deelname aan arbeid
- Bij de variabele herkomstregio voegen we de kleinere categorieën 'West-Europees' en 'Centraal- en Oost-Europees' bij de categorie 'andere'.
- Omdat het aantal leerlingen die een zevende leerjaar volgen zo klein is, voegen wij hen bij die van het zesde.
- Leerlingen met schoolvoorsprong hebben we omwille van hun kleine aantal bij de leerlingen zonder schoolachterstand moeten voegen. We willen hiermee echter zeker niet de problematiek die hier blijkt te bestaan ontkennen of minimaliseren. Hiernaar is zeker verder onderzoek aangewezen.

## 6.2 Het gewicht van individuele kenmerken

### 6.2.1 Algemeen welbevinden

Tabel 2 toont vijf modellen om verschillen in algemeen welbevinden te verklaren aan de hand van individuele kenmerken van leerlingen. De cijfers in de tabel zijn gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Deze bètawaarden geven aan hoeveel een voorspellende variabele bijdraagt nadat er rekening is gehouden met de overige voorspellers. Het gaat dus om netto-effecten. Hoe groter de waarde, hoe sterker de invloed op het algemeen welbevinden. Waarden die significant zijn, zijn aangegeven in het vet.

In een eerste model zijn enkel de persoonskenmerken geslacht en leerjaar (ter vervanging van leeftijd) opgenomen. We zien bevestigd dat jongens minder goed scoren dan meisjes. Bovendien nemen we opnieuw het curvilineair verband waar tussen leerjaar en welbevinden waarbij de tieners in het derde en vierde leerjaar het minst goed scoren. Al bij al verklaart dit model slechts 4% van alle variantie in algemeen welbevinden. Dat is vrij weinig.

In het tweede model voegen we de etnische variabele herkomstregio toe. Deze bevestigt dat alle allochtone groepen, rekening houdend met geslacht en leerjaar, minder goed scoren dan de autochtone leerlingen. Nederlanders scoren het minst goed, ook nu we rekening houden met hun concentratie in de tweede en derde graad. Deze invloed is echter minder sterk dan die van geslacht of van leerjaar. Toevoeging van deze variabele levert dan ook slechts minieme extra verklaringswinst op.

Model 3 voegt de thuistaal toe. De invloed van de thuistaal is significant en blijkt een fiks deel van de verklaringskracht van de herkomstregio over te nemen. Bij de niet-Nederlandse allochtonen blijkt de invloed van hun etniciteit zich te beperken tot die groep die thuis geen of weinig Nederlands spreekt. Houd hierbij wel in het achterhoofd dat dit bij Turken en Maghrebijnen de overgrote meerderheid is.

**TABEL 2: VERKLARINGSMODEL VOOR ALGEMEEN WELBEVINDEN OP BASIS VAN INDIVIDUELE KENMERKEN**

		Model1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
		$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Geslacht	Meisje (ref.)	0	0	0	0	0
	Jongen	<b>-0,144</b>	<b>-0,144</b>	<b>-0,142</b>	<b>-0,144</b>	<b>-0,143</b>
Leerjaar	1e leerjaar (ref.)	0	0	0	0	0
	2e leerjaar	<b>-0,101</b>	<b>-0,101</b>	<b>-0,100</b>	<b>-0,100</b>	<b>-0,098</b>
	3e leerjaar	<b>-0,170</b>	<b>-0,166</b>	<b>-0,163</b>	<b>-0,164</b>	<b>-0,150</b>
	4e leerjaar	<b>-0,173</b>	<b>-0,167</b>	<b>-0,165</b>	<b>-0,164</b>	<b>-0,147</b>
	5e leerjaar	<b>-0,116</b>	<b>-0,113</b>	<b>-0,112</b>	<b>-0,109</b>	<b>-0,086</b>
	6e en 7e leerjaar	<b>-0,084</b>	<b>-0,084</b>	<b>-0,084</b>	<b>-0,084</b>	<b>-0,060</b>
Herkomst	Belgisch (ref.)		0	0	0	0
	Nederlands		<b>-0,066</b>	<b>-0,061</b>	<b>-0,058</b>	<b>-0,046</b>
	Zuid-Europees		<b>-0,042</b>	-0,028	-0,018	-0,011
	Turks en Maghrebijns		<b>-0,032</b>	-0,007	0,005	0,025
Thuis taal	Andere		<b>-0,031</b>	-0,022	-0,017	-0,010
	Excl. Nederlands (ref.)			0	0	0
Gezinssituatie	Meer/anderstalig			<b>-0,044</b>	<b>-0,040</b>	-0,033
	Traditioneel gezin (ref.)				0	0
Opleidingsniveau	Nieuw samengesteld/ Eenoudergezin				<b>-0,072</b>	<b>-0,067</b>
	Moeder				<b>0,038</b>	0,023
Inkomen vader	Uit arbeid (ref.)				0	0
	Uit sociale zekerheid/ Geen inkomen				0,006	0,000
	Onderwijsvorm					
Schoolachterstand	A-stroom/ASO (ref.)					0
	B-stroom/TSO/BSO					<b>-0,070</b>
Schoolachterstand	Neen (ref.)					0
	Ja					<b>-0,038</b>
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>4,0%</b>	<b>4,6%</b>	<b>4,7%</b>	<b>5,4%</b>	<b>6,0%</b>

In het vierde model worden sociaal-economische factoren toegevoegd. Dit heeft geen effect op de significantie van de al opgenomen factoren. Het leidt dan ook tot bijkomende verklaring. De gezinssituatie en het opleidingsniveau van de moeder oefenen een significante invloed uit. Leerlingen uit een traditioneel vader-moedergezin voelen zich beter evenals leerlingen met een hoger opgeleide moeder.

In model 5 zijn ten slotte enkele leerlingkenmerken opgenomen. Deze werden als laatste toegevoegd omdat het hier minstens gedeeltelijk om interveniërende variabelen gaat. De onderwijsvorm en eventuele schoolachterstand worden immers mede bepaald door de hierboven geschetste variabelen. We merken dan ook dat de effecten van deze variabelen significant zijn en het effect van de taal en het opleidingsniveau van de moeder neutraliseren. De reden hiervoor is dat leerlingen die thuis geen of weinig Nederlands spreken en/of een lager opgeleide moeder

hebben meer kans hebben om schoolachterstand op te lopen en in het TSO/BSO terecht te komen.

Al bij al leren verschillende regressiemodellen ons dat etnische herkomst als enige verklarende variabele net iets meer van het welbevinden verklaart dan thuistaal als enige verklarende variabele maar wanneer beide in een model aanwezig zijn, is vooral de thuistaal relevant. Een model met enkel sociaal-economische factoren verklaart net iets meer van de welbevindenvariantie dan een model met enkel etnisch-culturele factoren. Maar in een model met beide zijn beide relevant. Tot slot moet opgemerkt worden dat deze factoren slechts in zeer beperkte mate in staat zijn om verschillen in welbevinden te verklaren (6%).

### ***6.2.2 Welbevindenindicatoren***

Wanneer we ons vijfde model uitsplitsen naar de verschillende indicatoren van welbevinden uit ons model, krijgen we een meer gedetailleerd beeld (Tabel 3).

Vooreerst vallen de verschillen in verklaringskracht op. De variantie in gedrag wordt door ons model bijvoorbeeld voor 14% verklaard, contacten met de vrienden slechts voor 2%.

De invloed van geslacht en leerjaar is vrij constant over de schalen heen. De invloed van geslacht is veruit het hoogst op gedrag. De invloed van het leerjaar is het sterkst wat betreft gevoel en tevredenheid inzake klas- en schoolaangelegenheden maar de invloed op gedrag is nagenoeg even groot. Opvallend is de afwezigheid van een verband tussen leerjaar en de tevredenheid met de vrienden. Vriendschappen zijn niet hechter of minder hecht in bepaalde leerjaren. Verder stellen we vast dat meisjes geen significant hogere studiedruk ervaren dan jongens.

**TABEL 3: VERKLARINGSMODEL VOOR WELBEVINDENINDICATOREN OP BASIS VAN INDIVIDUELE KENMERKEN**

		Klas en school	Studie-druk	Gedrag	Vrienden	Ouders	Studie-keuze
		$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Geslacht	Meisje (ref.)	0	0	0	0	0	0
	Jongen	<b>-0,068</b>	-0,016	<b>-0,236</b>	<b>-0,049</b>	<b>-0,099</b>	<b>-0,066</b>
Leerjaar	1e leerjaar (ref.)	0	0	0	0	0	0
	2e leerjaar	<b>-0,140</b>	<b>-0,075</b>	<b>-0,141</b>	-0,014	<b>-0,062</b>	<b>-0,041</b>
	3e leerjaar	<b>-0,249</b>	<b>-0,142</b>	<b>-0,223</b>	0,005	<b>-0,119</b>	<b>-0,049</b>
	4e leerjaar	<b>-0,260</b>	<b>-0,169</b>	<b>-0,215</b>	-0,016	<b>-0,156</b>	<b>-0,080</b>
	5e leerjaar	<b>-0,257</b>	<b>-0,183</b>	<b>-0,229</b>	0,036	<b>-0,136</b>	-0,025
	6e en 7e leerjaar	<b>-0,222</b>	<b>-0,145</b>	<b>-0,177</b>	0,020	<b>-0,110</b>	<b>-0,076</b>
Herkomst	Belgisch (ref.)	0	0	0	0	0	0
	Nederlands	-0,024	-0,005	-0,018	-0,008	-0,005	0,004
	Zuid-Europees	<b>-0,042</b>	<b>-0,046</b>	-0,028	<b>0,048</b>	<b>0,036</b>	<b>-0,040</b>
	Turks en Maghrebijns	<b>-0,044</b>	<b>-0,079</b>	<b>0,060</b>	<b>0,100</b>	<b>0,052</b>	-0,011
	Andere	<b>-0,028</b>	-0,027	-0,017	-0,021	0,011	-0,014
Thuis taal	Excl. Nederlands (ref.)	0	0	0	0	0	0
	Meer/anderstalig	<b>-0,041</b>	-0,032	<b>-0,071</b>	-0,022	<b>-0,048</b>	<b>-0,051</b>
Gezinssituatie	Traditioneel gezin (ref.)	0	0	0	0	0	0
	Nieuw samengesteld/ Eenoudergezin	<b>-0,064</b>	<b>-0,069</b>	<b>-0,109</b>	<b>-0,034</b>	<b>-0,064</b>	<b>-0,052</b>
	Opleidingsniveau Moeder	0,009	0,005	0,020	<b>0,043</b>	<b>0,049</b>	0,031
Inkomen vader	Uit arbeid (ref.)	0	0	0	0	0	0
	Uit sociale zekerheid/ Geen inkomen	-0,009	-0,004	<b>-0,033</b>	<b>0,037</b>	0,021	-0,021
Onderwijsvorm	A-stroom/ASO (ref.)	0	0	0	0	0	0
	B-stroom/TSO/BSO	0,003	<b>0,100</b>	<b>-0,082</b>	-0,003	0,019	<b>-0,090</b>
Schoolachterstand	Nee (ref.)	0	0	0	0	0	0
	Ja	<b>-0,049</b>	<b>-0,040</b>	<b>-0,048</b>	-0,013	<b>-0,076</b>	<b>-0,055</b>
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>7,3%</b>	<b>3,7%</b>	<b>13,6%</b>	<b>1,6%</b>	<b>4,4%</b>	<b>4,3%</b>

De etnisch-culturele factoren tonen ons in dit model een ander beeld dan in het model met het algemeen welzijn als afhankelijke variabelen. In het voorgaande model kwam de thuistaal als belangrijke factor naar voor die evenwel verdween met de opname van de onderwijsvorm en schoolachterstand in het model. In dit model blijft de invloed van taal bestaan, ook na de opname van schoolachterstand en onderwijsvorm, met uitzondering van de studiedruk- en vriendschaal.

Daarnaast scoorden de Nederlanders extreem laag. In het model in Tabel 3 treden in geen enkele schaal significante verschillen op tussen Belgische en Nederlandse leerlingen. Dit doet ons vermoeden dat voor de Nederlandse leerlingen het algemeen welbevinden zoals bevestigd in de vragenlijst een minder goede maat is. Op algemeen welbevinden (meer bepaald welbevinden op school) scoren zij minder goed dan je op basis van de andere schalen zou verwachten. Vooral op de stellingen "Ik zou liever naar een andere school gaan" en "Ik vind het tof op school" scoorden zij minder positief dan de andere groepen. Op "Ik voel me in het algemeen goed op school" en "Ik ga meestal graag naar school" scoren zij



gelijkaardig. De huidige school lijkt dus al bij al wel mee te vallen maar een echt goede school lijkt toch een andere (Nederlandse?) school te zijn.

In tegenstelling tot het model rond welbevinden treden in de verschillende welbevindenschalen wel significante verschillen op tussen autochtone leerlingen en de andere allochtone leerlingen na controle voor de onderwijsvorm. Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen zijn minder tevreden over klas- en schoolaangelegenheden en over studiedruk en leerprogramma. Ze tonen zich dan weer meer tevreden over hun vrienden en hun ouders. Deze verschillen neutraliseren elkaar in een algemeen model over welbevinden. Op bepaalde aspecten scoren deze groepen beter en op andere minder goed. Daarom zijn ze niet zichtbaar in Tabel 2. Ze scoren minder goed op de prestatiegerichte aspecten en beter op de sociale aspecten.

Wat de sociaal-economische factoren betreft zien we in elke schaal de invloed van de gezinssituatie terugkeren. Opleidingsniveau en inkomen van de ouders zijn slechts sporadisch significant. Dit ligt in de lijn van het voorgaande.

De vrij sterke invloed van onderwijsvorm en schoolachterstand bestaat ook met betrekking tot de verschillende schalen. Deze invloed geldt echter niet voor de contacten met vrienden. Bovendien blijkt de onderwijsvorm geen directe invloed te hebben op de tevredenheid over school en klas of op de betrokkenheid van de ouders eens rekening gehouden wordt met geslacht en leerjaar omdat de geslachts- en leeftijdsstructuur verschilt tussen ASO en TSO/BSO.

### **6.3 De invloed van school en klas**

Totnogtoe werden enkel individuele verklarende kenmerken opgenomen. De school of de klas kan echter ook iemands welbevinden beïnvloeden. In deze paragraaf gaan we na in hoeverre deze factoren het algemeen welbevinden kunnen verklaren aan de hand van multilevelanalyse<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Random intercept models

In een eerste stap van onze analyse gaan we na in hoeverre de individuele verschillen (variantie) in algemeen welbevinden het resultaat zijn van variantie tussen scholen. Slechts 1% van de variantie tussen leerlingen blijkt toe te schrijven te zijn aan het schoolniveau.<sup>14</sup> Het schoolniveau heeft dan ook geen significante invloed op het individueel welzijn. Dit is erg opvallend aangezien er wat prestaties betreft steeds schoolverschillen vastgesteld worden (o.a. Opdenakker, 2003). Wat welbevinden betreft stellen wij tussen onze acht scholen geen verschillen vast. We laten dan ook na om schoolkenmerken op te nemen in onze analyses.

In een tweede stap doen we onze eerste analyse over maar dan voor het klasniveau. Bijna twaalf procent van de variantie in algemeen welzijn is toe te schrijven aan verschillen tussen klassen.<sup>15</sup>

In een derde stap gaan we na of de variantie tussen klassen blijft bestaan wanneer we controleren voor individuele variabelen. Daarom voegen we de individuele kenmerken uit bovenstaande modellen toe aan ons model. Een gedeelte van de variantie tussen klassen blijkt inderdaad verklaard te worden door individuele kenmerken maar niet alles.<sup>16</sup> Daarom nemen we in een vierde stap ook enkele variabelen op klasniveau op. Dit finale model wordt getoond in Tabel 4.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Berekening aan de hand van een intercept-only model.

<sup>15</sup> Interclass correlation coefficient: 11,70%.

<sup>16</sup> Interclass correlation coefficient daalt tot 8,89%.

<sup>17</sup> De waarden in deze tabel zijn geen bètawaarden. De opgenomen variabelen werden echter vooraf gestandaardiseerd zodat een onderlinge vergelijking mogelijk wordt.

**TABEL 4: VERKLARINGSMODEL VOOR ALGEMEEN WELBEVINDEN OP BASIS VAN INDIVIDUELE EN KLASKENMERKEN**

		<b>B</b>	<b>Sig.</b>
		<i>3,342</i>	<i>0,000</i>
Geslacht	Meisje (ref.)	0	.
	Jongen	<b>-0,197</b>	0,000
Leerjaar	1e leerjaar (ref.)	0	.
	2e leerjaar	<b>-0,204</b>	0,000
	3e leerjaar	<b>-0,288</b>	0,000
	4e leerjaar	<b>-0,296</b>	0,000
	5e leerjaar	<b>-0,169</b>	0,003
	6e en 7e leerjaar	<b>-0,141</b>	0,016
Herkomst	Belgisch (ref.)	0	.
	Nederlands	<b>-0,115</b>	0,008
	Zuid-Europees	-0,008	0,855
	Turks en Maghrebijns	0,081	0,082
	Andere	-0,011	0,777
Thuis taal	Excl. Nederlands (ref.)	0	.
	Meer/anderstalig	-0,038	0,177
Gezinssituatie	Traditioneel gezin (ref.)	0	.
	Nieuw samengesteld/Eenoudergezin	<b>-0,127</b>	0,000
Opleidingsniveau	Moeder	0,012	0,335
Inkomen vader	Uit arbeid (ref.)	0	.
	Uit sociale zekerheid/Geen inkomen	0,000	0,994
Onderwijsvorm	A-stroom/ASO (ref.)	0	.
	B-stroom/TSO/BSO	-0,069	0,227
Schoolachterstand	Neen (ref.)	0	.
	Ja	-0,050	0,102
Klasgrootte		<b>-0,040</b>	0,026
Klaspopulatie	Proportie IIn met schoolachterstand	-0,036	0,184
	Proportie meisjes	<b>0,031</b>	0,049
	Proportie niet-autochtonen	-0,024	0,260
	Proportie kansarme leerlingen	-0,017	0,444

Dit multilevel model benadert sterk de eerdere modellen. Geslacht, leerjaar, Nederlandse herkomst en gezinssituatie testen significant. De significantie van de invloed van onderwijsvorm en schoolachterstand verdwijnt door de opname van klasvariabelen. De invloed van onderwijsvorm op algemeen welbevinden blijkt er na nadere analyse vooral een te zijn van de minder goede prestaties van de medeleerlingen in de klas.

Wanneer we de klasvariabelen onder de lopen nemen, stellen we vast dat klasgrootte en de proportie meisjes in de klas licht significant testen. Een kleinere klas en meer meisjes in de klas is bevorderlijk voor het welbevinden. We stellen geen verband vast tussen welbevinden en proportie kansarmen, allochtonen of leerlingen met schoolachterstand.

## 6.4 Etnische groepen vergeleken

Vooralsnog trachtten we welbevinden te verklaren vanuit een algemeen welbevindenmodel waarin voor alle groepen, autochtoon of allochtoon, de relevante factoren opgenomen zijn. Maar misschien zijn voor sommige groepen bepaalde factoren relevanter dan anderen. Daarom vergelijken we in Tabel 5 enkele van bovenstaande modellen tussen de autochtone groep en de drie grootste allochtone groepen: Nederlanders, Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen.

Het autochtone model weerspiegelt sterk het model zoals het in de vorige paragrafen naar voor kwam: een sterke invloed van geslacht en leerjaar, een matige invloed van onderwijsvorm en prestaties en een zwakke invloed van taal en sociaal-economische factoren.

Het model voor de Nederlandse leerlingen (Tabel 5 - tweede kolom) trekt dit resultaat onmiddellijk in twijfel. Hier geldt nog wel de sterke invloed van geslacht maar niet die van het leerjaar noch die van de leerlingkenmerken. Sociaal-economische achtergrond lijkt hier zwaarder door te wegen. Bij de Zuid-Europese leerlingen merken we een matig effect van geslacht en van leerjaar. Daartegenover staat een sterk effect van onderwijsvorm. In de Turks-Maghrebijnse groep merken we het sterkste effect van geslacht, samen met de leerjaren. De overige effecten zijn erg matig en niet significant.

**TABEL 5: VERKLARINGSMODEL VOOR ALGEMEEN WELBEVINDEN OP BASIS VAN INDIVIDUELE KENMERKEN VAN DE AUTOCHTONE EN DRIE ALLOCHTONE GROEPEN**

	<b>Autoch- toon <math>\beta</math></b>	<b>Neder- lands <math>\beta</math></b>	<b>Zuid- Europees <math>\beta</math></b>	<b>Turks- Maghrebijns <math>\beta</math></b>
Meisje (ref.)	0	0	0	0
Jongen	<b>0,140</b>	<b>0,134</b>	0,071	<b>0,181</b>
1e leerjaar (ref.)	0	0	0	0
2e leerjaar	<b>-0,122</b>	0,025	-0,043	<b>-0,125</b>
3e leerjaar	<b>-0,175</b>	0,038	<b>-0,194</b>	<b>-0,170</b>
4e leerjaar	<b>-0,182</b>	0,025	-0,084	<b>-0,174</b>
5e leerjaar	<b>-0,092</b>	0,015	-0,002	<b>-0,205</b>
6e en 7e leerjaar	<b>-0,076</b>	0,073	0,035	-0,085
Excl. Nederlands (ref.)	0	0	0	0
Meer/anderstalig	<b>-0,046</b>	-0,027	0,029	-0,001
Traditioneel gezin (ref.)	0	0	0	0
Nieuw samengesteld/ Eenoudergezin	<b>-0,044</b>	-0,076	-0,070	-0,058
Moeder	0,029	0,099	0,008	-0,042
Uit arbeid (ref.)	0	0	0	0
Uit sociale zekerheid/ Geen inkomen	0,002	-0,020	0,059	-0,023
A-stroom/ASO (ref.)	0	0	0	0
B-stroom/TSO/BSO	<b>0,051</b>	0,037	<b>0,154</b>	0,043
Neen (ref.)	0	0	0	0
Ja	<b>0,077</b>	0,041	-0,007	-0,014
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>6,6%</b>	<b>4,6%</b>	<b>7,2%</b>	<b>7,2%</b>

Al bij al valt op hoe noch thuistaal noch onderwijsvorm noch schoolprestaties bij de allochtone groepen een sterke invloed hebben op het algemeen welzijn. Ook in bivariate analyses zien we dat allochtonen in het ASO nauwelijks beter scoren dan in het TSO of BSO. Bovendien scoren leerlingen met schoolachterstand nauwelijks minder goed dan de leerlingen op jaar. Onze hypothese is dat hun referentiekader anders is. De meerderheid onder hen bevindt zich in de B-stroom (55%) en heeft schoolachterstand (53%). Dit betekent dat zowel zichzelf als hun omgeving geneigd zijn hun lat lager te leggen "omdat het nu eenmaal zo is". Van de autochtone leerlingen zit 83% op jaar en 74% in het ASO. Bij hen en hun omgeving is dit de norm. Als zij hieraan niet voldoen krijgt hun welbevinden een flinke knauw.

Maar zoals eerder aangetoond verklaart een model op basis van deze persoonskenmerken erg weinig van het welbevinden. Laat ons daarom even vergelijken welke welbevindenindicatoren het algemeen welbevinden van de verschillende groepen het sterkst voorspellen.

Tabel 6 toont dat bij alle groepen het gedrag de sterkste voorspeller van de verschillen in algemeen welbevinden is. Over alle groepen heen is verder de ouderlijke betrokkenheid de minst goede voorspeller. Bij geen enkele groep oefent de inschatting van de ouderlijke betrokkenheid een rechtstreekse significante invloed uit op het algemeen welbevinden. Eerder stelden we al vast dat ouderlijke betrokkenheid nauwelijks verschilt tussen de etnische groepen.

**TABEL 6: VERKLARINGSMODEL VOOR WELBEVINDENINDICATOREN OP BASIS VAN INDIVIDUELE KENMERKEN VAN DE AUTOCHTONE EN DRIE ALLOCHTONE GROEPEN**

	<b>Autoch- toon <math>\beta</math></b>	<b>Neder- lands <math>\beta</math></b>	<b>Zuid- Europees <math>\beta</math></b>	<b>Turks- Maghrebijns <math>\beta</math></b>
Klas- en school	<b>0,241</b>	<b>0,258</b>	<b>0,260</b>	<b>0,218</b>
Studiedruk en leerprogramma	<b>0,157</b>	0,094	<b>0,097</b>	<b>0,245</b>
Gedrag	<b>0,275</b>	<b>0,323</b>	<b>0,329</b>	<b>0,255</b>
Vrienden	<b>0,115</b>	<b>0,122</b>	<b>0,102</b>	-0,017
Ouderlijke betrokkenheid	-0,020	-0,072	-0,045	-0,048
Studiekeuze	<b>0,166</b>	<b>0,169</b>	<b>0,146</b>	<b>0,250</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>47,8%</b>	<b>44,1%</b>	<b>41,5%</b>	<b>45,4%</b>

Wanneer we op zoek gaan naar verschillen tussen de groepen, merken we dat vooral de  $\beta$ -waarden in de kolom van de groep Turken en Maghrebijnen verschillen van de anderen. Bij hen wegen studiedruk en studiekeuze veel sterker door in het algemeen welbevinden dan bij de andere groepen. We weten uit de bivariate analyses dat Turken en Maghrebijnen op deze schalen erg slecht scoren. Daar staat tegenover dat de contacten met de vrienden, waarop de Turks-Maghrebijnse groep zelfs hoger scoort dan de autochtone groep, veel minder doorweegt. Je zou dus verwachten dat Turken en Maghrebijnen significant minder goed zouden scoren op algemeen welbevinden. Ze scoren echter even hoog als autochtonen. Dit is vreemd. Hier doet zich het omgekeerde voor van de Nederlandse leerlingen. Turken en Maghrebijnen scoren hoger op algemeen welbevinden dan je op basis van de andere schalen zou verwachten. Dit hebben zij vooral te danken aan hun positieve houding ten aanzien van studeren. Ze halen hoge scores op de stellingen "Ik studeer graag" en "Ik begin met plezier aan mijn huiswerk".

De Nederlandse leerlingen scoren in de bivariate analyses van hoofdstuk 4 niet beter dan de andere allochtone leerlingen. Het verminderd algemeen welzijn is in deze dan ook verwacht. Het gewicht van de verschillende

schalen in het algemeen welbevinden is vergelijkbaar met dat van de autochtonen.

Zuid-Europeanen scoren significant minder op de meeste schalen maar beter op contacten met vrienden. Contacten met vrienden wegen echter minder zwaar door dan de andere factoren. Dit kan de lagere welbevindenscore voor Zuid-Europeanen verklaren.

## 6.5 Besluit

Hoofdstuk 3 voorspelde een minder groot algemeen welbevinden bij allochtonen op basis van hun sociaal-economische achtergrond. De hoofdstukken 3 en 4 bevestigden dit. Maar is deze sociaal-economische achtergrond een voldoende verklaring of spelen er ook culturele elementen een rol?

Uit een regressiemodel waarin persoonskenmerken samen met sociaal-economische en etnisch-culturele kenmerken opgenomen zijn blijkt dat vooral geslacht en leerjaar het algemeen welbevinden verklaren. Sociaal-economische factoren spelen een minder grote rol maar zijn onvoldoende om de lagere scores van allochtonen te verklaren. Vooral de thuistaal is van belang. Indien leerlingen thuis ook andere talen spreken dan het Nederlands, heeft dit via hun minder goede schoolprestaties een invloed op hun algemeen welbevinden. Daarnaast spelen ook een aantal klasfactoren een rol. Kleinere klassen en meer meisjes in de klas hebben een positief effect op het algemeen welbevinden van leerlingen. We vinden geen verschillen tussen scholen. Al bij al verklaren deze achtergrondfactoren echter slechts 6% van de variantie in het algemeen welbevinden. Dat is erg weinig.

Het opstellen van regressiemodellen per etnische groep kript deze variantie niet op maar geeft wel een aantal andere inzichten. Zo blijken noch thuistaal noch onderwijsvorm noch schoolprestaties bij de allochtone groepen een sterke invloed hebben op het algemeen welzijn. Zij lijken zich neer te leggen bij hun mindere schoolprestaties en maken er op school het beste van. Het beste is in hun geval nauwelijks minder goed dan het welbevinden van de allochtonen met degelijke schoolprestaties. Onze

hypothese is dat hun referentiekader anders is. Blijven zitten en in TSO/BSO terechtkomen is voor hen "normaal". Waarom zouden ze zich er minder goed bij voelen? Bij autochtone jongeren is dit niet de norm. De welbevindenkloof tussen autochtone leerlingen met en zonder schoolachterstand is dan ook stukken groter.

Ook als we welbevinden onderverdelen in verschillende domeinen wordt ons beeld helderder. Rekening houdend met geslacht, leerjaar, sociaal-economische achtergrond, onderwijsvorm en schoolachterstand scoren Nederlandse leerlingen niet minder goed dan de Belgische leerlingen ook al deden de scores op het algemeen welzijn dit vermoeden. Rekening houdend met dezelfde factoren scoren de Zuid-Europese en Turkse en Maghrebijnse leerlingen wel anders dan de autochtone leerlingen maar niet steeds in negatieve zin. Op de meer educatieve aspecten zoals klas- en schoolaangelegenheden, studiedruk en studiekeuze scoren zij minder goed. Maar op de sociale aspecten zoals gedrag, contacten met vrienden en ouderbetrokkenheid scoren zij relatief (rekening houdend met hun sociale achtergrond) beter dan de autochtonen.



## HOOFDSTUK 7

### **ALGEMEEN BESLUIT**

Een leerling voelt zich goed op school als er harmonie heerst tussen zijn omgeving en zijn behoeften en verwachtingen. Elke leerling heeft behoeften en stelt zich op basis daarvan doelstellingen. Deze tracht hij of zij op school te bereiken aan de hand van zijn of haar gedrag. Zo tracht hij of zij zijn of haar omgeving te veranderen zodat die aansluit bij zijn of haar behoeften. Wanneer dit zo is, is er sprake van harmonie of welbevinden. Verscheidene factoren kunnen er echter voor zorgen dat deze harmonie verstoord wordt. De elementen die vat hebben op dit welbevinden zijn in eerste instantie schoolkenmerken: leerkrachten en lessen, medeleerlingen en vrienden en ook de schoolorganisatie en -sfeer. Daarnaast spelen ook leerlingkenmerken een rol zoals geslacht en onderwijsvorm. Meisjes voelen zich beter dan jongens en ASO leerlingen beter dan leerlingen uit het TSO of het BSO. Bovendien neemt het welbevinden af met de leeftijd. Ten slotte hebben ook schoolexterne omgevingsfactoren een invloed op het welbevinden: de opvoedingscontext thuis, sociaal-economische achtergrond, peer groups, media, enzovoort. Als de harmonie verstoord wordt, kan de leerling hier op twee manieren op reageren. Hij of zij kan trachten alsnog zijn of haar doelstellingen te bereiken of zich neerleggen bij de situatie en zijn of haar lat lager leggen. Jongeren in Vlaanderen gaan in het algemeen vrij graag naar school met een score van 6 à 7 op 10.

Eén van de belangrijkste doelstellingen in hun onderwijs carrière is voor leerlingen het behalen van goede schoolprestaties. Uiteraard hebben deze schoolprestaties dan ook een invloed op het welbevinden. We stellen vast dat allochtone jongeren in het secundair onderwijs – hoe je ze ook definieert - veel minder goed presteren dan autochtone jongeren. Ze lopen vaker schoolse vertraging op. Ze beginnen vaker in de B-stroom en als ze dat niet doen, zakken ze vaak gradueel van ASO naar TSO en zelfs BSO. Voorts is de ongekwalificeerde uitstroom bij allochtonen een stuk hoger bij allochtonen. Ten slotte stellen we vast dat de verschillen in wiskundeprestaties tussen autochtonen en allochtonen nergens ter wereld

zo groot is als in België. Verklaringen voor deze prestatiekloof zijn terug te brengen in vier grote categorieën. Ten eerste leiden sociaal-economische verschillen in onder andere opleidingsniveau en inkomen van de ouders tot minder goede resultaten bij leerlingen uit een minder gunstige milieus waarvan allochtonen een grote groep uitmaken. Daarnaast spelen ook etnisch-culturele verschillen zoals verschillen in moedertaal een belangrijke rol. Ten derde hebben leerlingen veel motivatie en steun nodig van gezin en vrienden. Allochtone ouders zijn vaak echter niet vertrouwd met het Vlaams onderwijssysteem. Ten slotte is discriminatie een factor waarmee steeds rekening dient te worden gehouden.

Je zou op basis van de grote prestatieverschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen bij deze laatste groep een sterk onwelbevinden op school verwachten. Zowel Vlaams als internationaal onderzoek slaagt er echter niet in om deze relatie ondubbelzinnig vast te stellen.

Dit onderzoek wil welbevinden van autochtone en van allochtone leerlingen in Vlaanderen onderzoeken. De centrale onderzoeksvraag is tweevoudig. Welke zijn enerzijds de verschillen in welbevinden tussen autochtone en allochtone leerlingen? Wat zijn anderzijds de oorzaken van deze verschillen?

De hypothese van het onderzoek is dat de sociale achtergrond van allochtone leerlingen met vaak laaggeschoolde ouders die gebrekkig Nederlands spreken en niet vertrouwd zijn met het onderwijssysteem leidt tot een mindere betrokkenheid van de ouders met de school. Dit leidt vaak tot een verkeerde studiekeuze. De studierichting is te moeilijk, te gemakkelijk of niet wat de leerling in kwestie ervan verwacht had. Omdat de ouders minder betrokken zijn, worden deze leerlingen minder gesteund door de ervaring van hun ouders. Zij weten niet wat correct studeren is. Deze leerlingen moeten veel studeren om te slagen maar dit biedt hun geen loon naar werken. De studiedruk is daardoor groot. Dit leidt tot een verminderd algemeen welbevinden.

Om deze hypothese te staven of te verwerpen dienen we eerst na te gaan of allochtone leerlingen zich minder goed voelen op school of niet. We hanteren hierbij drie definities van 'allochtoon': een eerste naar

migratieverleden (van welke generatie is de allochtone leerling), een tweede naar herkomstregio en een derde naar thuistaal.

De tweede en derde generatie allochtonen scoren nauwelijks minder goed dan de autochtonen op algemeen welzijn maar de eerste generatie scoort 5 procentpunten minder goed. Grotere verschillen zijn er wel naar algemeen welbevinden op school. De derde generatie scoort hier 5 procentpunten minder goed dan de autochtonen, de eerste generatie zelfs 10 procentpunten.

Ook naar herkomstregio zijn de verschillen groot. Turken en Maghrebijnen scoren het best op algemeen welbevinden en zijn wat dat betreft vergelijkbaar met de autochtonen. Zij danken dit evenwel vooral op hun goede score op het thuis studeren. Noord-West-Europeanen en Zuid-Europeanen scoren 2,5 procentpunten minder, Nederlanders en Centraal- en Oost-Europeanen 5 procentpunten minder goed.

Vooraf leerlingen die thuis geen Nederlands spreken scoren minder goed. Op algemeen welzijn scoren zij zes procentpunten minder dan de leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Leerlingen die thuis naast het Nederlands nog andere talen spreken scoren even hoog op algemeen welbevinden als deze laatste maar scoren toch 3 procentpunten lager op graag naar school gaan.

Al bij al lijken de verschillen niet erg groot in vergelijking met de prestatiekloof tussen allochtonen en autochtonen op school. Toch zijn de verschillen tussen beide groepen vaak niet minder groot dan bijvoorbeeld die tussen meisjes en jongens (5 procentpunten) of deze tussen ASO en TSO/BSO (6 procentpunten).

Niet alleen het algemeen welbevinden maar ook het welbevinden op verschillende deeldomeinen van het onderwijs verschilt significant tussen autochtone en allochtone leerlingen. De grootste verschillen doen zich voor op het vlak van klas- en schoolaangelegenheden, studiekeuze, gedrag en studiedruk. Hier scoren de autochtonen het best. Dat is echter niet altijd het geval. Zo scoren Zuid-Europeanen en Turken en Maghrebijnen beter dan autochtone leerlingen op welbevinden inzake contacten met de vrienden op school. We stellen verrassend geen

verschillen vast tussen autochtonen en allochtonen inzake ouderlijke betrokkenheid tenzij naar taal.

Maar of we nu spreken over algemeen welbevinden of op verschillende domeinen, de vraag blijft wat nu precies de oorzaak van deze verschillen is. Scoren allochtonen minder goed omdat ze in het TSO/BSO zitten, omdat ze minder goed presteren, omdat hun ouders over minder sociaal-economisch kapitaal beschikken of omdat ze allochtoon zijn?

Uit een regressiemodel waarin persoonskenmerken samen met sociaal-economische en etnisch-culturele kenmerken opgenomen zijn blijkt dat vooral geslacht en leerjaar het algemeen welbevinden verklaren. Sociaal-economische factoren spelen een minder grote rol en zijn onvoldoende om de lagere scores van allochtonen te verklaren. Vooral de thuistaal is van belang. Indien leerlingen thuis ook andere talen spreken dan het Nederlands, heeft dit via hun minder goede schoolprestaties een invloed op hun algemeen welbevinden. Daarnaast spelen ook een aantal klasfactoren een rol. Kleinere klassen en meer meisjes in de klas hebben een positief effect op het algemeen welbevinden van leerlingen. We vinden geen verschillen tussen scholen. Al bij al verklaren deze achtergrondfactoren echter slechts 6% van de variantie in het algemeen welbevinden. Dat is erg weinig.

Het opstellen van regressiemodellen per etnische groep kript deze variantie niet op maar geeft wel een aantal andere inzichten. Zo blijken noch thuistaal noch onderwijsvorm noch schoolprestaties bij de allochtone groepen een sterke invloed hebben op het algemeen welzijn. Zij lijken zich neer te leggen bij hun mindere schoolprestaties en maken er op school het beste van. Het beste is in hun geval nauwelijks minder goed dan het welbevinden van de allochtonen met degelijke schoolprestaties. Onze hypothese is dat hun referentiekader anders is. Blijven zitten en in TSO/BSO terechtkomen is voor hen "normaal". Waarom zouden ze zich er minder goed bij voelen? Bij autochtone jongeren is dit niet de norm. De welbevindenkloof tussen autochtone leerlingen met en zonder schoolachterstand is dan ook stukken groter.

Ook als we welbevinden onderverdelen in verschillende domeinen wordt ons beeld helderder. Rekening houdend met geslacht, leerjaar, sociaal-

economische achtergrond, onderwijsvorm en schoolachterstand scoren de Zuid-Europese en Turkse en Maghrebijnse leerlingen wel anders dan de autochtone leerlingen maar niet steeds in negatieve zin. Op de meer educatieve aspecten zoals klas- en schoolaangelegenheden, studiedruk en studiekeuze scoren zij minder goed. Maar op de sociale aspecten zoals gedrag, contacten met vrienden en ouderbetrokkenheid scoren zij relatief (rekening houdend met hun sociale achtergrond) beter dan de autochtonen.

Wanneer we deze gegevens beschouwen in het licht van ons conceptueel model stellen we vast dat de resultaten in de lijn van de verwachtingen liggen met enkele opvallende kanttekeningen.

Thuis taal is een belangrijke factor die zowel de prestaties op school als het welbevinden op diverse vlakken negatief beïnvloedt. Hier kunnen we wel spreken van een kloof tussen ouders en school die een verkeerde studiekeuze, ongemotiveerd studiegedrag en een verminderd welbevinden op school en in de klas in de hand werkt.

Wanneer we dit algemeen welbevinden echter uitsplitsen naar verschillende domeinen, stellen we vast dat het welbevinden als algemene maat een aantal processen verhult. Zo blijken er op de verschillende deeldomeinen wel significante verschillen te bestaan tussen autochtonen en allochtonen. Een andere thuis taal dan het Nederlands heeft op bijna alle vlakken een negatief effect zelf wanneer we rekening houden met sociaal-economische achtergrond en schoolachterstand. Maar ook de regio van herkomst speelt vaak een rol en niet steeds in negatieve zin. Zo gedragen Zuid-Europeanen, Turken en Maghrebijnen zich, rekening houdend met hun achtergrond, socialer ten aanzien van medeleerlingen, ouders en vrienden. In school en in de klas hebben ze het echter moeilijker. Allochtone leerlingen voelen zich minder goed bij de regels op school, het leerproces en de sociale contacten met leerkrachten en ander personeel. Ze hebben vaker het gevoel in de verkeerde studierichting te zitten en ervaren een verhoogde studiedruk. Verschillen in ouderlijke betrokkenheid spelen hier echter geen rol.

Het lijkt er sterk op dat leerlingen met een zuiderse afkomst hun welbevinden vooral halen uit sociale aspecten op school terwijl autochtone

leerlingen die vooral halen uit educatieve prestatieaspecten. Dit is mogelijk wanneer de doelstellingen en verwachtingen van de leerlingen van beide groepen anders liggen. Al gaan allochtone leerlingen bijna even graag naar school, ze gaan duidelijk anders graag naar school.

## Bibliografie

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman

Billiet, J.B. (1993). *Methoden en technieken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Leuven: Acco

Bovenkerk, F. (1990). 'Modellen van sociale mobiliteit.' In Entzinger, H.B. & Stijnen, P.J.J. (eds.), *Etnische minderheden in Nederland*, Boom, Open Universiteit, Meppel: 74-92

Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.

Curry, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, V. (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization

Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.

De Bruijn, B.J. (1999). *Foundations of demographic theory: choice, process, context*. Amsterdam: Thela Thesis

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

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

De Groof, S. & Stevens, F. (2004). *Over onderwijs. Gezocht: effectieve school waar het goed toeven is, met plaats voor inspraak en aandacht voor sociale ongelijkheid*. (online) (geraadpleegd op 31 augustus 2007)

Dit document is consulteerbaar op het volgende webadres

<URL:

<http://www.jeugdonderzoeksplatform.be/publicaties/onderwijs.PDF>>

Derks A. & Vermeersch H. (2002). *Gender en schools presteren. Een multilevelanalyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Brussel: VUB, vakgroep sociologie.

de Vries, N.K. (1992). De theorie van beredeneerd gedrag. in: Meertens, R.W. & von Grumbkow, J. (eds.), *Sociale psychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 135-145

Dieleman, A.J., Linden, F.J. van der, & Perreijn, A.C. (1993). *Jeugd in meervoud*. Heerlen: De Tijdstroom.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant

Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Bildunsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten*. Innsbruck: STUDIENVerlag.

Edmonds, R. (1986). 'Characteristics of effective schools'. In: Neisser, U. (ed.), *The school achievement of minority children. New perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 93-104

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. & Deconinck, E. (2004). *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. Brussel: VUBPress

Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie.

Gecas, V. (2003). Self-agency and the life course. in: Mortimer, Jeylan T. & Shanahan, Michael J. (eds.), *Handbook of the life course*. New York: Kluwer, 369-388

Goedseels, E. & Van den Bergh, B. (2003), School en schoolbeleving: leerlingen bevroegd In: B. Van den Bergh, L. Ackaert & L. De Rycke (red.), *Tienertijd. Communicatie, opvoeding en welzijn in context: 10- tot 18-jarigen, ouders en leerkrachten bevroegd*, Antwerpen: Garant.

Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de*



*Panelstudie van Belgische Huishoudens*. LOA-rapport nr. 10, KULeuven, Steunpunt LOA (online) (geraadpleegd op 31 augustus 2007)

<URL:

[http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/R848\\_LOA\\_Cijferboek%20SO.pdf](http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/R848_LOA_Cijferboek%20SO.pdf)>

Hermans, D. en Opdenakker M.C. (2006) 'Allochtonen in het basis- en het secundair onderwijs in Vlaanderen' in Steunpunt WAV, *Allochtonen in onderwijs en werk. Jaarboek editie 2005*, Leuven: Steunpunt WAV, 187-207 (online) (geraadpleegd op 31 augustus 2006)

Dit document is consulteerbaar op het volgende webadres

<URL: <http://www.steunpuntwav.be/steunpuntwav/download/nl/133139/pdf>>

Hermans, P. (1995). Moroccan immigrants and school succes. *International Journal of Educational Research*, 23 (1), 33-43

Hofman, W.H.A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen. Een empirische studie naar de invloed van school- en klasfactoren op de loopbaan van allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon

Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J, Struyf, E., Van Damme, J. & Vandenberghe, R. (2001). *Didactiek in beweging*. Brussel: Wolters Plantyn

Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W. & De Metsenaere, M., (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*, Brussel: VUB

Laermans, R., Smeyers, M. & Vanhove, T. (2001). *Eindrapport: Beeldvorming en leefwereld van jongeren.*, K.U. Leuven: Centrum voor Cultuursociologie.

Lodewyckx, I. (2004). 'Allochtonen: zichtbaar in de actualiteit, maar in welke mate in de statistieken?' In Spee, S., Lodewyckx, I., Motmans, A., Van Haegendoren, M. (Eds.), *Wachten op... Gelijke Kansen Jaarboek 2*, Antwerpen: Garant, 163-182

Lenaers, S. (2006). *Beleving van gelijke kansen in de levensloop. Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van doctor in de Politieke en Sociale Wetenschappen aan de Universiteit Antwerpen*, Antwerpen: UA

Matthijssen, M.A.J.M. (1993). *Lessen in orde voor migranten. Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Academische uitgeverij

Mahieu, P., El Oualkadi, M. & Hertogen, J. (2003). 'Als moeder het wil. Gelijkenissen en verschillen in het perspectief van schoolloopbanen.' In: Boonen, R. (ed.), *Bouwstenen voor intercultureel onderwijs*. Antwerpen: Garant, 41-53

Mertens, W. & J. Van Damme (2000). 'De school.' In: H. De Witte, J. Hooge. & L. Walgrave (red.) *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers, 81-148.

OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Parijs: OECD Publishing

Onderwijsinspectie (2007). Onderwijsinspectie.be Omdat onderwijs belangrijk is. (online) (gelezen op 31 augustus 2007) <URL: <http://www.onderwijsinspectie.be/SO/thema/instrumenten.html>>

Opdenakker, M.-C. (2003). *Leerling in Wonderland? Een onderzoek naar het effect van leerling-, lesgroep-, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*. Doctoraatsproefschrift, K.U.Leuven, Afdeling Didactiek, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

Roe, K., Van den Bulck, J., De Cock, K. & Dusart, C. (2001), *Het onderwijs in een concurrentiestrijd. Een studie naar de positie van formele leerkanalen in een informele kennismaatschappij*, K.U.Leuven, Departement Communicatiewetenschap.

Roosens, E. (1995). How multicultural is the school in 'Multicultural society'? A Belgian case study. *International Journal of Educational Research*, 23 (1), 11-22

Ruelens, L., Dehandschutter, R., Ghesquière, P. & Douterlungne, M. (2001). *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding*, K.U.Leuven, HIVA.

Salmi, A. (1997). *Lesgeven aan Fatima en Ahmed. Praktijkboek voor het werken met Marokkanen en Turken*. Leuven: Acco

Sammons, P. (1989). 'School effectiveness and school organization'. In: Eldering, L. & Kloprogge, J. (eds.), *Different culture, same school. Ethnic minority children in Europe*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger

Samdal, O., Wold, B., & Torsheim, T. (1997). *School as a workenvironment for students. Focus and optional questions*. Bergen: University of Bergen, Research Center for Health Promotion.

Stevens, F. & Elchardus, M. (2001). *De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren*. Eindverslag bij het project PBO97/16/115. VUB, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

ter Bogt, T., van Dorsselaer, S. & Vollebergh, W. (2003) *Psychische gezondheid, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren*.

Thys, L. (1994). Leerlingen en hun school: een beoordeling. *Caleidoscoop*, 6 (4), 4-10.

Thys, L. & Vic Vandersmissen (1995). Dat goed gevoel!. *Caleidoscoop*, 7 (3), 4-12.

Van Bavel, J. (2006). Multicausaliteit en multicollineariteit bij meervoudige regressie, *Tijdschrift voor Sociologie*, 27 (4), 351-375.

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

Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Mertens, W. (2001). *Succesvol Middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Van Damme, J. & Van Landeghem, G. (2002), *Welbevinden en prestaties in de Eerste en Tweede Graad van het Secundair Onderwijs. Een onderzoek naar de achteruitgang gedurende het secundaire onderwijs van leerlingattitudes die te maken hebben met de school*, K.A.Leuven, Faculteit Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Secundair en Hoger Onderwijs.

Van der Veen, I. (2001) 'Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs' in Meijnen, W., Rupp, J. & Veld, T. *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven: Garant

Van Kooten, J. et al (1996). 'De multiculturele organisatie' in: Burggraaf, W. en Van Kooten, J. (eds), *Intercultureel management: organiseren en leren*, Deventer: Kluwer

Veenhoven, R. (1993). *Happiness in nations*. Rotterdam: RISBO

Vereecken, C. (2007). Jongeren en gezondheid. (online) (gelezen op 31 augustus 2007) <URL: <http://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/>>

Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007). *Vlaams Onderwijs in cijfers*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Vos, H.J. (1990). Ontwerpen via de systeembenadering. In: Tomic, W. (ed.), *Onderwijskundig ontwerpen*. Heerlen: Open universiteit, 123-143