

## Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie

A. Lermytte

**Samenvatting** Sociale ongelijkheid in studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs is persistent in veel Europese samenlevingen. Leerkrachten reproduceren sociaal ongelijke studiekeuzes via advisering: leerlingen uit een middenklassengezin worden vaker geadviseerd om academisch georiënteerd secundair onderwijs te volgen dan leerlingen uit een gezin met een lagere sociale status die even goed presteren. In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in advisering, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper onderzocht. Deze studie gaat na welke factoren de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies in een Vlaamse context kunnen verklaren door leerkrachtenpercepties over studiekeuze en oriëntering te exploreren. Gedurende het schooljaar 2022-2023 werden 16 diepte-interviews afgenomen bij leerkrachten uit het laatste leerjaar van het Vlaamse basisonderwijs en werden 24 oudercontacten, gericht op oriëntering naar het secundair onderwijs, geobserveerd. Leerkrachten brengen door percepties van minimale beslissingsverantwoordelijkheid mogelijk de sociaal bepaalde geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening bij advisering en slagen er vaak niet in om overambitieuze ouders uit de middenklasse te overtuigen om niet voor een academisch georiënteerde richting te kiezen. Bijgevolg reproduceren leerkrachten eerder sociale ongelijkheid in studiekeuze en onderwijsniveau dan ongelijkheid te reduceren.

**Kernwoorden** sociale ongelijkheid, primair onderwijs, studiekeuze, oriënteringsadvies

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 19 oktober 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:  
23 juli 2024

**Geaccepteerd:** 5 september 2024

Online: 16 december 2024

### Contactpersoon

Arthur Lermytte,  
Arthur.Lermytte@UGent.be

### Copyright

© Author(s); licensed under  
Creative Commons Attribution  
4.0. This allows for unrestricted  
use, as long as the author(s) and  
source are credited.

### Financiering onderzoek

Geen. Studie uitgevoerd in kader van  
masterproef.

### Belangen

-

338

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

2024 (101) 338-362

## 1 Inleiding

Onderwijsongelijkheid wordt maatschappelijk steeds relevanter in de huidige geschoolde maatschappij, waarin academische kennis en kunde geprivilegieerd worden op de arbeidsmarkt en in andere maatschappelijke domeinen (Vanderstraeten & Van der Gucht, 2015). Geschooldheid is bovendien een belangrijke determinant van kansen in veel domeinen van de huidige kennissamenleving, waardoor ongelijkheid in bereikt onderwijsniveau steeds meer een bron is van andere ongelijkheden (Vanderstraeten & Van der Gucht, 2015). Klassenongelijkheid in bereikt onderwijsniveau is een duurzaam kenmerk van veel Europese samenlevingen (Jackson, 2013; Shavit & Blossfeld, 1993). Kinderen uit een arbeidersgezin behalen gemiddeld een lager opleidingsniveau dan kinderen uit sterkere sociale milieus. Ook in Vlaanderen is klassenongelijkheid in onderwijsuitkomsten persistent (De Meyer et al., 2023).

Een gangbaar uitgangspunt om sociale onderwijsongelijkheid te verklaren is de tweedeling tussen primaire en secundaire effecten van sociale achtergrond (Boudon, 1974). Volgens dit onderscheid is ongelijkheid in bereikt onderwijsniveau zowel een gevolg van verschillen in onderwijsprestaties (primaire effecten) als van verschillen in studiekeuze, onafhankelijk van onderwijsprestaties (secundaire effecten). Secundaire effecten spelen vooral een rol in sterk gedifferentieerde onderwijssystemen met een vroege studiekeuze, zoals het Vlaams onderwijssysteem (Dollmann, 2016; Dustmann et al., 2017). In verschillende Europese landen met een dergelijk onderwijssysteem kiezen leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond, gecontroleerd voor schoolprestaties, minder vaak voor academisch georiënteerde richtingen dan leerlingen met een hogere socio-economische achtergrond (o.a. Boone & Van Houtte, 2013a; Dumont et al., 2019; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009).

Om deze ongelijkheid te verklaren focussen onderzoekers vooral op dynamieken binnen het gezin van de leerling, aangezien ouders vaak een grote invloed hebben op de studiekeuze van hun kind (Boone & Van Houtte, 2013a; Kloosterman et al., 2009). Zo wijzen sommige onderzoekers op het belang van sociale verschillen in cultureel kapitaal (o.a. Boone & Van Houtte, 2013a; Jaeger & Holm, 2007) of sociaal kapitaal (o.a. Ball, 2003; Horvat et al., 2003) van gezinnen. Anderen beschouwen een studiekeuze als een rationele kosten-batenanalyse binnen gezinnen, waarvan de parameters verschillen naargelang sociale klasse (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Ondanks de theoretische evidentie kunnen deze theorieën sociale ongelijkheid in studiekeuze niet volledig verklaren (Boone & Van Houtte, 2013a; Breen et al., 2014; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007).

339

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

Studies over de ruimere context waarbinnen leerlingen een studiekeuze maken, zijn schaars. Zo blijft de rol van de leerkracht in het studiekeuzeproces onderbelicht. Dit is merkwaardig, aangezien leerkrachten een belangrijke informatiebron zijn voor leerlingen en ouders tijdens het keuzeproces (Bonizzoni et al., 2016; Thys, 2018). In aanvulling op de primaire en secundaire effecten van sociale achtergrond van Boudon (1974), introduceerde Hartmut Esser (2016) tertiaire effecten van sociale achtergrond. Deze verwijzen naar verschillen in attitudes van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met een verschillende sociale achtergrond en de gevolgen hiervan voor de studiekeuze van leerlingen (Esser, 2016). Essers tertiaire effecten kaderen binnen conflicttheorieën die stellen dat leerkrachten als poortwachters een belangrijk aandeel hebben in de reproductie van sociale onderwijsongelijkheid (Ballantine & Spade, 2012). Volgens deze theorieën hanteren leerkrachten, al dan niet bewust, bepaalde evaluatiestandaarden die beter aansluiten bij de kennis en vaardigheden van gezinnen uit sterkere sociale milieus (Farkas et al., 1990; Lamont & Lareau, 1988). Het gebruik van deze standaarden in klaspraktijken leidt tot selectieprocessen in dagdagelijkse interacties met leerlingen. Volgens Esser (2016) uit de gatekeeperfunctie van leerkrachten zich tijdens het studiekeuzeproces op verschillende manieren: sociale verschillen in verwachtingen, evaluaties en studieadviezen. Deze studie focust op één aspect van Essers tertiaire effecten: de sociale bepaaldheid van studieadvies. In continentaal Europa bepalen oriënteringsadviezen, bij afwezigheid van bindende gestandaardiseerde testen, in sterke mate de allocatie van leerlingen in het secundair onderwijs (Thys, 2018). Waar leerkrachtenadvies in sommige Europese landen, zoals Nederland, bindend is, hebben ouders in Vlaanderen de ruimte om af te wijken van het advies. Ondanks het niet-bindende karakter beïnvloedt advisering wel degelijk studiekeuze in Vlaanderen: ouders zijn meestal geneigd om oriënteringsadvies op te volgen (Boone et al., 2016). Zowel in landen waar advies dwingend is, als in onderwijssystemen met een vrijblijvend advies krijgen leerlingen uit sterkere sociale milieus vaker het advies om academisch georiënteerd secundair onderwijs te volgen dan leerlingen uit zwakkere sociale milieus met dezelfde schoolprestaties (o.a. Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; Ditton et al., 2005; Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015). Door de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies en de invloed van advies op studiekeuze bestendigen leerkrachten sociale ongelijkheid in studiekeuze en houden ze onbewust sociale reproductie in stand (Esser, 2016).

In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper onderzocht. Een uitzondering zijn studies die focussen op klassegerelateerde oriënteringscriteria van leerkrachten. Leerkrachten hanteren deze criteria om

Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie

studieadvies te geven, zonder zich bewust te zijn van hun klassegebondenheid. Leerkrachten nemen cognitieve eigenschappen, zoals gepercipieerde cognitieve competenties en schoolprestaties (Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015), en non-cognitieve eigenschappen, zoals studieattitude, schoolaangepast gedrag en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid (Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018), van leerlingen in rekening bij de formulering van oriënteringsadvies. Ondanks het klassegerelateerde karakter van deze oriënteringscriteria kunnen ze sociale ongelijkheid in advisering niet helemaal verklaren (Driessen et al., 2008; Thys, 2018). Bij statistische controle voor de cognitieve en non-cognitieve leerlingenkenmerken blijft het effect van sociale achtergrond op advies immers overeind.

Om verdere verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies bloot te kunnen leggen, dient de achterliggende rationale van leerkrachtenadvies diepgaander bestudeerd te worden. Sommige auteurs veronderstellen dat oriënteringsadvies gebaseerd is op leerkrachtenverwachtingen (Batruch et al., 2023; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015). Leerkrachtenverwachtingen zijn voorspellingen van leerkrachten over de toekomstige prestaties en academische progressie van leerlingen (Rubie-Davies et al., 2015). Bowles en Gintis (1976) en Rist (1970) toonden in hun klassieke studies al aan dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van leerlingen uit arbeidersmilieus. Recente Vlaams en Nederlandse studies bevestigen deze ongelijkheid: leerkrachten hebben hogere verwachtingen over toekomstige schoolprestaties van leerlingen uit gezinnen met een hogere sociale achtergrond, gecontroleerd voor huidige en eerdere schoolprestaties (Timmermans et al., 2015; Sneyers et al., 2020). De sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies is dus mogelijk gebaseerd op sociaal ongelijke leerkrachtenverwachtingen (Batruch et al., 2023; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015). Uitgezonderd studies over verwachtingsvorming, ontbreekt in de literatuur echter onderzoek naar leerkrachtenpercepties die aan de basis liggen van oriënteringsadvies. Zo blijft in studies naar klassegerelateerde oriënteringscriteria relatief onduidelijk waarom leerkrachten bepaalde criteria hanteren en welke percepties over studiekeuze ten gronde liggen aan deze criteria (bijvoorbeeld Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Thys, 2018). Deze studie exploreert aan de hand van een kwalitatief onderzoeksdesign leerkrachtenpercepties over studiekeuze en oriëntering om verdere verklaringsmechanismen voor sociaal bepaalde advisering in een Vlaamse context bloot te leggen. Specifiek probeert deze studie een antwoord te formuleren op volgende onderzoeksvraag:

*Op welke manier kunnen leerkrachtenpercepties over studiekeuze sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies bij de overgang naar het secundair onderwijs in Vlaanderen verklaren?*

## 2 Context: oriëntering naar het secundair onderwijs in Vlaanderen

In Vlaanderen geldt een leerplicht van 5 tot 18 jaar (Onderwijs Vlaanderen, 2024a). Typisch doorlopen kinderen eerst het kleuteronderwijs en het lager onderwijs om op 12-jarige leeftijd het secundair onderwijs aan te vatten (Boone & Van Houtte, 2013b). Het secundair onderwijs is onderverdeeld in drie graden van twee jaar en kent een toenemende mate van differentiatie doorheen de verschillende graden (Onderwijskiezer, 2024). In de eerste graad stromen leerlingen door naar twee verschillende studietrajecten: de A-stroom en de B-stroom (Onderwijskiezer, 2024). De A-stroom omvat een algemeen curriculum voor leerlingen die hun getuigschrift van het basisonderwijs behaalden, waar de B-stroom gericht is op leerlingen die hun getuigschrift niet haalden of minder geïnteresseerd zijn in theoretische vorming. Leerlingen behalen een getuigschrift als ze de doelstellingen van het basisonderwijs, door de overheid vastgelegd in zogenaamde eindtermen, bereiken (Onderwijs Vlaanderen, 2024b). Officieel kent de eerste graad binnen de A- en B-stroom een breed karakter, dat extra wordt benadrukt sinds het hervormingsproces in het Vlaams secundair onderwijs in 2019 (Onderwijs Vlaanderen, 2024c). Naast een algemene basisvorming is er een keuzegedeelte dat leerlingen in staat moet stellen om op het einde van de eerste graad een gefundeerde studiekeuze te maken gebaseerd op interesses en talenten (Onderwijskiezer, 2024).

In de tweede graad kiezen leerlingen voor een studierichting binnen een bepaald studiedomein en een bepaalde finaliteit (Onderwijs Vlaanderen, 2024d). Finaliteiten maken duidelijk waar studierichtingen leerlingen naartoe leiden. Richtingen in de doorstroomfinaliteit bereiden leerlingen voor op het hoger onderwijs, richtingen in de arbeidsmarktfinaliteit zijn gericht op arbeidsmarktparticipatie na het secundair onderwijs en richtingen in de dubbele finaliteit variëren naargelang doorstroommogelijkheden (Onderwijs Vlaanderen, 2024d). Finaliteiten vervangen de onderwijsvormen die voor de hervorming kenmerkend waren voor het Vlaams secundair onderwijs. Richtingen in het vroegere algemeen secundair onderwijs (ASO) en kunstsecundair onderwijs (KSO) werden ondergebracht binnen de doorstroomfinaliteit, richtingen in het vroegere beroepssecundair onderwijs (BSO) vallen momenteel onder de arbeidsmarktfinaliteit en richtingen in het vroegere technisch secundair onderwijs (TSO) situeren zich momenteel binnen de dubbele finaliteit en doorstroomfinaliteit.

De rangschikking van onderwijsvormen of finaliteiten is vaak normatief en hiërarchisch (Boone & Van Houtte, 2013b). Academisch georiënteerd onderwijs kent meer aanzien en wordt als 'hoger' beschouwd dan bijvoorbeeld technisch onderwijs. Beroepssecundair onderwijs prijkt helemaal onderaan de ladder. Bijgevoel starten de meeste leerlingen in Vlaanderen in een academisch georiënteerde

342

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie

richting, maar een groot aandeel stapt gedurende de schoolloopbaan over naar het technisch of beroepsonderwijs. Dit staat in Vlaanderen bekend als het watervalstelsel (Van Praag et al., 2015). Ten slotte is er sprake van enige padafhankelijkheid in de eerste graad. Omdat optionele vakken in de eerste graad beschouwd worden als voorlopers van de onderwijsvormen of finaliteiten in de tweede en derde graad, bieden scholen, ook na de hervorming in 2019, meestal keuzevakken aan in lijn met de aangeboden onderwijsvorm of finaliteit in hogere graden.

De verantwoordelijkheid voor de studiekeuze bij de overgang naar het secundair onderwijs ligt in eerste instantie bij het gezin. In lijn met de keuzevrijheid kenmerkend voor het Vlaams onderwijssysteem zijn er in Vlaanderen geen bindende testen of adviezen op het einde van het basisonderwijs (Boone & Van Houtte, 2013b). Leerkrachten communiceren wel een informeel oriënteringsadvies aan ouders en leerlingen (Boone & Van Houtte, 2013b). Gecentraliseerde toetsen en schoolsectorspecifieke toetsen op het einde van het lager onderwijs (o.a. de OVSG-test en de interdiocesane proefwerken) worden eerder gebruikt voor kwaliteitsbewaking dan voor allocatiedoeleinden (Sneyers et al., 2017; Steunpunt, 2022).

### 3 Methode

#### *Steekproef*

De steekproef in dit onderzoek bestaat uit 16 (ex-)leerkrachten die in de periode van 2012 tot 2022 in een Vlaamse lagere school oriënteringsadvies gaven bij de overgang naar het secundair onderwijs. Twee respondenten uit de steekproef zijn ex-leerkrachten die momenteel directeur zijn, terwijl de andere respondenten nog steeds in het zesde leerjaar staan. Deze respondenten zijn theoretisch relevant, aangezien leerkrachten in het zesde leerjaar in Vlaanderen studieadvies geven met het oog op het secundair onderwijs. Enkel leerkrachten die minstens één volledig schooljaar in het zesde leerjaar les gaven werden geselecteerd, omdat zij meer vertrouwd zijn met het oriënteringsproces gedurende het gehele schooljaar en een beter zicht hebben op de mogelijkheden, interesses, talenten en eigenschappen van leerlingen in de klas. De schoolcontext van de leerkrachten uit de steekproef varieert. Scholen met een diverse leerlingenpopulatie naargelang socio-economische achtergrond zijn relatief ondervertegenwoordigd. De meeste leerkrachten geven les in scholen met een laag aandeel leerlingen met een zwakkere socio-economische achtergrond. De SES-context van de scholen werd bepaald op basis van het aandeel leerlingen dat een schooltoelage krijgt volgens de administratieve schoolgegevens over leerlingenkenmerken (Onderwijs Vlaanderen,

343

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

2024e). Een beschrijvende steekproefmatrix wordt weergegeven in Tabel 1. Gegeven de overbevraging van Vlaamse leerkrachten voor wetenschappelijk onderzoek, hanteerde dit onderzoek pragmatische selectiemethoden. Selectie vond plaats volgens de principes van een gelegenheidssteekproef en een sneeuwbalsteekproef (Mortelmans, 2013; Roose & Meuleman, 2017).

**Tabel 1**

Overzicht van respondenten in de steekproef

Pseudoniem	Huidig beroep	Leerjaar	Aantal jaren ervaring als leerkracht 6e leerjaar	SES-context (aandeel IIn met zwakke socio-economische achtergrond)
Aline	Leerkracht	6e leerjaar	8	Laag
Marie	Leerkracht	6e leerjaar	11	Gemiddeld
Merel	Leerkracht	6e leerjaar	34	Gemiddeld
Amber	Leerkracht	5e-6e leerjaar	20	Gemiddeld
Alissa	Leerkracht	6e leerjaar	8	Gemiddeld
Bert	Leerkracht	6e leerjaar	3	Laag
Ella	Leerkracht	6e leerjaar	4	Hoog
Jessica	Leerkracht	6e leerjaar	9	Laag
Lara	Leerkracht	6e leerjaar	4	Laag
Geert	Directeur	/	17	Laag
Sara	Leerkracht	6e leerjaar	1	Gemiddeld
Wolfje	Leerkracht	6e leerjaar	7	Laag
Hans	Directeur	/	15	Gemiddeld
Walter	Leerkracht	6e leerjaar	12	Laag
Bizon	Leerkracht	5e-6e leerjaar	1	Hoog
Kim	Leerkracht	5e-6e leerjaar	22	Laag

### *Diepte-interviews*

Bij alle leerkrachten in de steekproef werden diepte-interviews afgenomen. De diepte-interviews namen de vorm aan van formele, semi-gestructureerde interviews met een vragenprotocol (Mortelmans, 2013). Bij de aanvang van elk interview kregen respondenten de opdracht om op basis van enkele vignettes studieadvies te formuleren voor drie fictieve leerlingen met een bepaald profiel (Aguinis & Bradley, 2014). Op die manier werd een initieel algemeen zicht

*Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie*

bekomen op hoe leerkrachten leerlingen in de praktijk oriënteren. De vignetten fungeerden bovendien als ijsbreker om het interview op een toegankelijke manier aan te vangen. Verder werd tijdens de interviews gevraagd welke criteria leerkrachten in rekening brengen bij advisering, waarom ze bepaalde criteria hanteren, hoe ze de geschiktheid van verschillende studieopties inschatten en welke rol ze verschillende actoren, zoals de leerkracht, de leerling en de ouders, in het keuzeproces toedichten. Dit maakte het mogelijk om een beter inzicht te krijgen in leerkrachtenpercepties die oriënteringsadvies (en de sociale bepaaldheid ervan) sturen. Alle leerkrachten gaven geïnformeerde toestemming om een interview af te nemen en alle namen van leerkrachten, scholen en steden werden geanonimiseerd vanuit privacyoverwegingen. Alle interviews werden opgenomen en nadien op consistente wijze getranscribeerd. Transcripten kunnen opgevraagd worden bij de auteur.

### *Observaties*

De rolverdeling in het studiekeuzeproces kwam tijdens de analysefase als een belangrijk thema naar boven. Om meer inzicht te krijgen in de interactie tussen leerkrachten en ouders tijdens het oriënteringsproces werden na de analyse van alle interviews oudercontacten, specifiek gericht op oriëntering, van twee leerkrachten uit de steekproef geobserveerd (Mortelmans, 2013; Roose & Meuleman, 2017). Naast een verifiëring en verfijning van de interviewdata laten observaties van oudercontacten toe om de motivering en rationale van leerkrachtenadvies in een natuurlijke context te bestuderen. Uiteindelijk werden 24 oudercontacten geobserveerd, 14 oudercontacten bij Wolfje en 10 oudercontacten bij Amber. Wolfje geeft les in een grote school waar leerlingen uit gezinnen met een hogere socio-economische achtergrond oververtegenwoordigd zijn. Amber geeft les in een kleinere school met een meer diverse leerlingenpopulatie naargelang socio-economische achtergrond. De onderzoeker nam tijdens de oudercontacten de rol op van volledig observator (Gold, 1957). Om het natuurlijke verloop van de oudercontacten niet in het gedrang te brengen, kwam de onderzoeker nooit tussen in gesprekken tussen de leerkracht en ouders. Daarnaast werd het observatieonderzoek volledig open gevoerd (Roose & Meuleman, 2017). Gesloten onderzoek was praktisch onmogelijk, omdat de leerkrachten de onderzoeker al kenden vanwege het eerdere interview. De kans op gedragsaanpassingen omwille van het open karakter van het observatieonderzoek lijkt klein. Zowel ouders als leerkrachten hechten immers veel belang aan oriëntering en gaven geïnformeerde toestemming om het oudercontact bij te wonen. Omwille van privacyredenen werden oudercontacten niet opgenomen. Tijdens de oudercontacten nam de onderzoeker wel notities aan de hand van een observatieschema. In dit observatieschema werden praktische aspecten van het oudercontact, uitingen van de leerkracht en uitingen van ouders getoet. Tabel 2 toont een voorbeeld

# 345

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)



van een observatieschema van een oudercontact. Namen van personen, scholen en steden werden opnieuw geanonimiseerd. Alle observatiedata kunnen eveneens opgevraagd worden bij de auteur.

**Tabel 2**

Impressie van ingevuld observatieschema

<b>Praktisch</b>	
Duur oudercontact	17 min
Wie aanwezig?	Mama
<b>Leerkracht</b>	
Commentaar punten en houding leerling	Goede leerhouding: plancapaciteit, structuur en leergierigheid Punten: in begin 6e leerjaar heel goed gestart, maar gestagneerd door soms een gebrek aan motivatie en gemakzuchtigheid Goede leefhouding: zorgzaam, werkt goed samen,... Breed interesseveld
Oriënteringsadvies	1A basis Niet 1A verdieping, want attitude om grote hoeveelheid leerstof te verwerken lijkt afwezig + wilt vermijden dat leerling in watervalstelsysteem terecht komt (bang dat ze ontgoochelingen gaat ervaren in 1A verdieping waardoor ze motivatie en interesse zal verliezen)  Maar benadrukt ook dat ze het steeds kan proberen, dat de leerkracht niet gaat zeggen wat ze moeten doen, dat het advies niet sluitend is en dat de ouders uiteindelijk beslissen
Informatie secundair onderwijs	/
<b>Ouder</b>	
Inschatting kind	Leerling heeft altijd goede punten gehaald Leergierigheid en motivatie is inderdaad afgenomen ('tevreden met wat ze kan')
Idee ouders over studiekeuze	Ze zou zeker 1A verdieping aankunnen: heeft uitdaging nodig, groepsdruk zal haar motivatie geven, leerling wil zelf sport-wetenschappen doen later Verschoten dat het geen verdieping was, want altijd hoge punten behaald
Betrokkenheid studiekeuzeproces/ mate waarin ouders geïnformeerd zijn over SO	Weten dat leerlingen na brede eerste graad naar vroegere TSO-school moeten gaan wanneer ze kiezen voor 1A basis Benadrukken wel dat ze het advies van de leerkracht nodig heeft

346

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

### Analyse

De diepte-interviews werden geanalyseerd volgens de post-positivistische variant van Thematische Analyse (TA), geïntroduceerd door Boyatzis (1998). TA

Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie

levert een abstracte bijdrage aan bestaande theorie door relatief onbestudeerde aspecten van de sociale werkelijkheid te beschrijven en te interpreteren op basis van geïdentificeerde thema's en relaties tussen thema's (Boyatzis, 1998). Aangezien oriënteringspercepties van leerkrachten, zeker in een Vlaamse context, nog relatief weinig bestudeerd zijn, levert een uitvoerige beschrijving hiervan een relevante, abstracte bijdrage aan de bestaande literatuur over oriëntering en sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Specifiek werd geopteerd voor de post-positivistische variant van TA om relaties tussen oriënteringspercepties, oriënteringsadvies en sociale ongelijkheid bloot te leggen. Tijdens de analyse werd de hybride codeerstrategie van Boyatzis (1998) gehanteerd. Op basis van alle interviewtranscripten werd een lijst met aangehaalde topics opgesteld die als leidraad diende om veelvoorkomende thema's te identificeren. Elke thematische code kreeg een label, een definitie en een beschrijving. Daarnaast werden ook inclusiecriteria, exclusiecriteria en voorbeelden toegevoegd om duidelijk te maken wanneer een respectievelijke code van toepassing is. Gerelateerde thematische codes werden geclusterd binnen verschillende thematische families en hoofdsecties. Tabel 3 geeft een impressie van de clustering van thematische codes binnen de belangrijkste hoofdsectie 'actoren in het studiekeuzeproces'. Het volledige codeerschema kan opgevraagd worden bij de auteur. Alle interviewtranscripten werden volgens de thematische codeerstructuur gecodeerd in NVivo. Na de observaties werden ook de notities uit de observatieschema's gecodeerd volgens de codeerstructuur.

# 347

**PEDAGOGISCHE  
STUDIËN**

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

Tabel 3

Impressie van codeerstructuur

Actoren in studiekeuzeproces		
Ouder		
Beïnvloeding ouders oriënteringsadvies	Definitie	De geprefereerde studiekeuze van ouders beïnvloed bewust of onbewust het oriënteringsadvies dat leerkrachten formuleren.
	Beschrijving	Leerkrachten doen dit meestal enigszins onbewust, maar ook expliciet wanneer ouders weerstand tonen tegenover een beroepsrichting terwijl de leerkracht dat wel als een mogelijke optie ziet.
	In-/exclusie-criteria	Deze code wordt toegepast wanneer respondenten expliciet aanhalen dat ze onder druk van de ouders een getuigschrift hebben gegeven terwijl ze dit eigenlijk niet wilden. Deze code wordt ook toegepast wanneer respondenten aanhalen dat de reactie van ouders op hun advies hen een nieuwe inschatting doet maken van het gegeven advies. Deze code wordt ook toegepast wanneer respondenten aanhalen dat ze bij twijfel de visie van de ouders bevragen. Deze code wordt ook toegepast wanneer respondenten aanhalen dat ze streven naar een consensus wat betreft de studiekeuze tussen leerkracht en ouders. Deze code wordt ook toegepast wanneer respondenten anticiperen op het hoog mikken van ouders bij het formuleren van oriënteringsadvies. Deze code wordt ten slotte toegepast wanneer respondenten expliciet of impliciet vermelden dat de visie van de ouders ook een belangrijke factor is bij het bepalen van een goede studiekeuze. Deze code wordt niet toegepast wanneer respondenten aanhalen dat de ouder de uiteindelijke beslisser is i.p.v. het kind. Deze code wordt ook niet toegepast wanneer respondenten de verantwoordelijkheid voor de studiekeuze afschrijven naar de ouders.
	Voorbeelden	“En dus eh, nu is het efkes wel lang geleden, maar we hadden een Turks meisje waarvan de vader absoluut wou dat ze naar de A-stroom ging, en die drong zo aan... Dan gaan wij niet meer in verweer. Dan hebben wij ook gezegd van ‘oké, ga naar de A-stroom’”. “Euhm, (4) nee, soms euh, soms is bij ons de keuze moeilijk (1) euhm, om een kind een diploma te geven of niet. Dat zijn soms... Omdat we dat kind daardoor oriënteren naar een ASO omdat we ook weten dat die ouders een ASO gaan doen en daarvoor opteren.”
Studiekeuze ouders vanuit waterval-denken		
Vershillen ouderlijke betrokkenheid studiekeuzeproces		
...		
Leerkracht		
Gevoel van oriënteringscompetentie		
Niet alwetende leerkracht		
...		

Na de codeerfase werden in NVivo *queries* opgevraagd om eventuele relaties tussen codes vast te stellen. Relevante relaties met het oog op het beantwoorden van de onderzoeksvraag werden vastgelegd en geordend in een thematische map. De thematische map kan opgevraagd worden bij de auteur. De finale thematische structuur werd vervolgens geïnterpreteerd in functie van de onderzoeksvraag.

## 4 Resultaten

### *Percepties over rolverdeling in studiekeuzeproces en inhoud studieadvies*

Uit de Thematische Analyse komt een gedeelde opvatting van de bevroegde leerkrachten over hun rol in het studiekeuzeproces naar boven. Bijna alle leerkrachten geven uitdrukkelijk aan dat de eindverantwoordelijkheid om een studiekeuze te maken niet bij de lagere school, maar bij het gezin ligt. Leerkrachten zien hun rol als louter adviserend en informerend. Leerkrachten stellen uitdrukkelijk dat 'het nog altijd de kinderen en de ouders zijn die beslissen', 'we alleen maar advies kunnen geven' en 'wij die keuze niet voor hen gaan maken'. Een vaak voorkomend argument om verantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces af te schuiven, is de overtuiging dat leerkrachten niet alwetend zijn. Sommige leerkrachten halen expliciet aan dat ze 'geen glazen bol hebben' en 'niet kunnen voorspellen hoe een kind het zal doen in het secundair onderwijs'. Veel leerkrachten stellen dat ze niet de professional zijn die perfect kan inschatten in welke studieoptie een leerling het best zal aarden. Leerkrachten halen verschillende redenen aan waarom ze niet perfect kunnen inschatten welke studieoptie geschikt is voor een leerling. Enerzijds vinden sommige leerkrachten het moeilijk om de cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding, talenten en interesses van leerlingen in te schatten en studieadvies hierop af te stemmen, omdat leerlingen nog volop in evolutie zijn. Anderzijds hoeden sommige leerkrachten zich er voor om voorspellingen te doen over de gepaste studiekeuze van leerlingen, omdat ze onvoldoende geïnformeerd zijn over het systeem en de mogelijke studierichtingen in het secundair onderwijs. De sterke percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces lijken gevolgen te hebben voor de inhoud van studieadvies. Vanuit de perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslisser in het studiekeuzeproces is, hechten de meeste leerkrachten veel waarde aan de visie van ouders. Soms brengen ze deze visie ook expliciet in rekening bij het formuleren van oriënteringsadvies:

Walter: "Voor we advies geven, spelen we de bal eerst altijd door naar de ouders. Wat denken jullie? En dan kijk je of je op dezelfde golfengete zit en om eventueel bij te sturen waar nodig. Maar ik denk niet dat het aan ons is als leerkrachten om te pushen. (...) Want wie zijn wij, ten slotte? Het zijn de ouder en de leerling die de keuze moeten maken."

Aansluitend geven sommige leerkrachten impliciet aan dat advies niet veel mag afwijken van de vooropgestelde studiekeuze van ouders. Leerkrachten stellen dat ze ‘advies formuleren in samenspraak met de ouders’, ‘naar een consensus streven met de ouders’ of ‘met ouders op éénzelfde lijn willen zitten’. Leerkrachten passen zelfs soms hun advies aan om het meer in lijn te brengen met de visie van ouders. Sara past bijvoorbeeld advies aan voor een leerling die ze initieel, omwille van haar interesses in bakkerij, in een beroepsrichting zag aarden om tot een compromis met de ouders te komen:

Sara: “Dat kind wou bakker worden, maar die ouders vonden dat echt niets voor haar... Ja, dan probeer je daar een compromis in te zoeken. En dan moet je eigenlijk een beetje moderator daarin spelen door te zeggen dat ze eerst naar de A-stroom gaat en een Latijnse richting doet voor twee jaar en dan verder kijkt of ze naar de beroepsmatige sector gaat of blijft verder doen.”

De meest zichtbare manier waarop leerkrachten de geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening brengen, is toegeven aan druk van ouders om een leerling toch het getuigschrift (zie *Context*) te geven en niet naar de B-stroom te oriënteren, ook al zijn ze zelf van mening dat dit de juiste studiekeuze is:

Hans: “In de laatste jaren hebben we het (het getuigschrift) twee keer eigenlijk gegeven, alhoewel dat wij het helemaal niet wilden geven. Eigenlijk ook wel omdat we die strijd niet nodeloos willen voeren, want het is zeker en vast geen machtsstrijd voor ons. Het gaat er helemaal niet over dat wij gelijk willen hebben of het laatste woord willen hebben, maar wel over de vraag of dit een keuze is die voor dat kind het beste is. (...) En dan vind ik dat wij ook maar de lagere school zijn van dat kind.”

Uit het citaat blijkt dat percepties van minimale verantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces – ‘wij zijn maar de lagere school van dat kind’ – Hans doen toegeven aan de druk van ouders om een advies voor de A-stroom te verkrijgen. Het expliciet in rekening brengen van de ouderlijke visie bij advisering kan de sociale bepaaldheid ervan verklaren. Gezinnen met een lagere sociale status opteren immers minder vaak voor academisch georiënteerde richtingen dan gezinnen met een hogere sociale status (o.a. Boone & Van Houtte, 2013a; Dumont et al., 2019; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009). Leerkrachten lijken dus sociale ongelijkheid in studiekeuze onbewust te reproduceren door de geprefereerde studiekeuze van het gezin in rekening te brengen bij advisering. Deze bevinding sluit aan bij de vaststelling van Barg (2013) dat Franse leerkrachten in een geïnstitutionaliseerd overleg het voorstel van ouders expliciet in rekening brengen bij het formuleren van oriënteringsadvies, waardoor advies bijna even sociaal bepaald is als het

keuzevoorstel van ouders.

De mate waarin leerkrachten rekening houden met de studiekeuze die ouders vooropstellen, lijkt bovendien te variëren naargelang de socio-economische status van ouders. Onderzoek toont aan dat ouders uit sterkere sociale milieus meer participeren in het studiekeuzeproces en meer druk uitoefenen op leerkrachten om een ‘voordelig’ studieadvies te verkrijgen, omdat ze het geschikte cultureel kapitaal bezitten om actief en vol vertrouwen te interageren met leerkrachten (Bonizzoni et al., 2016; Kelly, 2004). Uit de data blijkt dat er ook in een Vlaamse context mogelijk sociale verschillen zijn in de betrokkenheid van ouders in het studiekeuzeproces. Sommige leerkrachten geven aan dat anderstalige ouders of ouders uit zwakkere sociale milieus soms niet in staat zijn om naar opendeurdagen of infomomenten van secundaire scholen te gaan, omdat ze moeten werken, de taal niet spreken of niet geïnformeerd zijn over het Vlaams onderwijssysteem. Sommige leerkrachten wijzen er bovendien op dat ze anderstalige ouders of ouders uit zwakkere sociale milieus vaak nauwgezet moeten bijstaan. Deze vaststelling kan verklaren waarom de enige leerkrachten die niet expliciet aangeven dat de eindverantwoordelijkheid over studiekeuze bij het gezin ligt, lesgeven in scholen met een lage SES-context. Andere leerkrachten lijken zich dan weer minder bewust van sociale verschillen in de mogelijkheden tot participatie in het studiekeuzeproces:

Jessica: “Het naar opendeurdagen gaan vind ik echt super belangrijk om te doen met uw kind. We kunnen wij dat alleen maar meegeven. Niet iedereen doet dat. We doen ook een infoavond voor de ouders. Je hebt ouders die wel langskomen, je hebt ouders die niet langskomen. Dan vind ik, als je het zo echt allemaal in detail wil weten, dan vind ik wel dat zij daar energie in moeten steken.”

Walter: “Maar ik denk dat het vooral belangrijk is dat er veel gepraat wordt, veel als school, maar ook als ouder. Dat die kinderen te zien krijgen wat er allemaal mogelijk is naar volgend jaar. Dat je ook als ouder die inspanning levert.”

Zowel Jessica als Walter verwachten expliciet dat ouders betrokken zijn in het studiekeuzeproces, maar lijken zich er niet van bewust dat de sociale achtergrond van ouders soms hun mogelijkheden hiertoe beperkt. Aansluitend lijken er ook sociale verschillen te zijn in de ouderlijke druk op leerkrachten om een advies voor de A-stroom te verkrijgen. Sommige leerkrachten wijzen erop dat vooral hoogopgeleide ouders uit de etnische meerderheidsgroep in discussie gaan wanneer de leerkracht opteert voor de B-stroom en druk zetten om een advies voor de A-stroom te verkrijgen. Sociale verschillen in druk op leerkrachten om een leerling naar de A-stroom te oriënteren kunnen er toe

leiden dat leerkrachten vaker het advies geven aan leerlingen uit een gezin met een lagere sociale achtergrond om een beroepsgeoriënteerde studieoptie te volgen.

#### *Percepties over rolverdeling in studiekeuzeproces en communicatie studieadvies*

Percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces beïnvloeden niet alleen de inhoud, maar ook de communicatie van studieadvies. Uit de geobserveerde oudercontacten blijkt dat leerkrachten erg voorzichtig adviseren: ze schuiven soms meerdere studieopties naar voren en spreken in algemene termen over studiekeuze. Zo gaf Wolfje aan ouders mee dat ‘ze alles kan doen wat ze wilt’ en ‘dat het wel goed komt als hij er blijft voor werken’. De meeste leerkrachten zeggen bovendien nooit expliciet aan ouders dat een bepaalde studieoptie volledig onhaalbaar of ongeschikt is voor hun kind. Leerkrachten wikken en wegen eerder hun woorden door te stellen dat een bepaalde studieoptie ‘niet evident’ of ‘moeilijk’ wordt en dat hun kind erg hard diens best zal moeten doen om te slagen in de studieoptie. De Thematische Analyse van de data toont aan dat deze voorzichtigheid bij advisering mogelijk het gevolg is van de perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslisser in het studiekeuzeproces is. Deze link komt duidelijk naar voren in het interview met Kim:

Kim: “Je hebt altijd mensen die vooroordelen hebben over technisch of kunst of beroepsopleiding. Maar ik ga nooit in discussie met ouders daarover. Het is hun kind. Dan zeg ik altijd van ‘ja, je kan het proberen’ en ‘doe maar, maar ik vermoed dat dat dat niet evident zal zijn.’ Ik ga nooit rechtstreeks zeggen van ‘dit is zo’n fout idee’. Uiteindelijk ben je bezig met het belangrijkste in iemands leven eh, voor veel mensen. Je bent bezig met een goudklompje. Je schoffeert mensen als je lijnrecht tegenover een idee van een ouder staat. Een idee van een ouder, uiteindelijk, allee, je mag dat niet uit de weg gaan.”

De voorzichtigheid waarmee leerkrachten advies communiceren, verklaart mogelijk de vaststelling van Seghers en collega’s (2021) en Thys (2018) dat veel ouders een oriënteringsadvies niet als dusdanig ervaren. Deze beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten advies communiceren staat soms haaks op het belang dat ouders aan advies hechten. In de geobserveerde oudercontacten vragen sommige ouders, soms meermaals, expliciet concreet advies aan leerkrachten. Het gaat hierbij vaak om anderstalige of laagopgeleide ouders die aangeven dat ze te weinig kennis hebben over het onderwijssysteem om een goede studiekeuze te kunnen maken. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek dat aantoonde dat anderstalige ouders of ouders uit zwakkere sociale milieus erg vertrouwen in de expertise van de leerkracht (Lareau, 2000) en afhankelijk zijn van het oriënteringsadvies van leerkrachten om een studiekeuze

[Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie](#)

te maken (Seghers et al., 2021; Thys, 2018).

De beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten oriënteringsadvies communiceren uit zich ook in beperkte overtuigingscapaciteiten. Sommige leerkrachten geven aan dat ze ouders moeilijk kunnen overtuigen. Percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces lijken ook hier een rol te spelen. De perceptie dat het gezin de legitieme eindbeslissers is, impliceert dat ouders volgens leerkrachten het recht hebben om oriënteringsadvies naast zich neer te leggen, ook al maken ze in de ogen van de leerkracht dan een foute studiekeuze. Bijgevolg gaan leerkrachten niet tot het uiterste om ouders te overtuigen. Wanneer leerkrachten, zoals Jessica, oordelen dat ouders een verkeerde studiekeuze maken, betreuren ze dit vaak, maar proberen ze ouders niet op een aanklampende manier nog te overtuigen:

Jessica: “En dan hoor je dat soms van de kinderen van ‘ahja, we zijn aangemeld voor die school’. En dan denk ik van ‘gahja’ (haalt de schouders op). Ja, je kunt het daar efkes zo wat lastig mee hebben, maar het is niet dat ik dan nog strijd tot in juni of daarna om... Ja, dat is super jammer, maar op een bepaald punt moet je het ook gewoon even loslaten.”

De beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten studieadvies communiceren aan ouders lijkt hun potentieel om sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren te beperken. Uit de data blijkt dat leerkrachten het potentieel hebben om op basis van hun expertise en ervaring overambitieuze studiekeuzes, die vooral voorkomen bij ouders uit de middenklasse, te voorkomen door een realistischere studieoptie te adviseren. Veel leerkrachten geven aan dat ouders vaak, zonder bewust te reflecteren over de cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding, interesses en talenten van hun kind, een academisch georiënteerde studieoptie vooropstellen:

Ella: “Het ASO heeft nog altijd die naam eh. (...) Ouders hebben voortdurend het gevoel van ‘we moeten naar het ASO, anders zijn we dom, anders zijn we niet goed bezig”

Sara: “Ouders willen het beste voor hun kind en het beste is het hogeschoolde. Zij willen dat hun kind het grootste diploma haalt dat er maar kan zijn. Ik denk dat ze zoiets willen van ‘er moet hier een diploma zijn, er moet hier een goede studie zijn.’ Want heel vaak wordt iets beroepsmatig nog altijd als iets minderwaardig gezien.”

Geert: “Over het algemeen komt dan automatisch de vraag van de ouders of hun kind Latijnse aankan. Het watervalstelsel zit er nog altijd in eh. Kan ze het hoogste starten? En we zien dan wel wat het wordt. Je kan altijd zakken.”



Omwille van negatieve opvattingen over technische en vooral beroepsrichtingen en een bewustzijn van beperkte mobiliteitsmogelijkheden naar academisch georiënteerde studieopties kiezen ouders liever weg van technisch-, kunst- of beroepsgeoriënteerde studieopties. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek van Boone en collega's (2018) waaruit blijkt dat veel ouders technische of beroepsgeoriënteerde studierichtingen enkel aanvaardbare opties vinden wanneer hun kind niet de cognitieve capaciteiten heeft om een academische georiënteerde richting te volgen. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat dit vooral geldt voor ouders uit de middenklasse.

De meeste leerkrachten geven aan dat 'hoog mikken' een slecht idee is wanneer een academisch georiënteerde studieoptie niet aansluit bij de cognitieve capaciteiten, studie- en werkhouding, talenten of interesses van leerlingen.

Leerkrachten geven aan dat leerlingen 'kantje boord zullen hangen', 'constant zullen moeten duwen' en 'zullen verdrinken' in een academisch georiënteerde studieoptie, wanneer ze de cognitieve capaciteiten van leerlingen niet hoog genoeg inschatten. Leerkrachten vrezen dat faalervaringen leerlingen zullen demotiveren en van richting doen veranderen, waardoor ze uiteindelijk in het watervalstelsel (zie *Context*) terechtkomen. Dezelfde vrees uiten leerkrachten wanneer leerlingen niet geïnteresseerd zijn in theoretische vakken, maar ouders wel voor een academisch georiënteerde studieoptie kiezen.

De leerkrachten in de steekproef proberen op verschillende manieren overambitieuze aspiraties te temperen. Leerkrachten proberen enerzijds ouderlijke percepties die leiden tot een voorkeur voor academisch georiënteerde studieopties te doorprikken. Zo proberen de meeste leerkrachten ouders te overtuigen dat alle studieopties in het secundair onderwijs gelijkwaardig zijn en niet hiërarchisch gerangschikt mogen worden. Anderzijds leggen de meeste leerkrachten de dynamiek van het watervalstelsel uit aan ouders. Ze proberen ouders duidelijk te maken dat hun kind op termijn motivatie zal verliezen en zal 'afzakken', wanneer het een studiekeuze maakt die niet aansluit bij de cognitieve capaciteiten of interesses van het kind.

Het potentieel van leerkrachten om overambitieuze studiekeuzes van middenklassengezinnen te voorkomen en sociale ongelijkheid in studiekeuze bijgevolg te reduceren lijkt echter gelimiteerd door de beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten oriënteringsadvies communiceren aan ouders. Indien leerkrachten er niet in slagen om advies effectief te communiceren en ouders te overtuigen, blijft hun corrigerende rol bij ouders uit de middenklasse beperkt.

## 5 Conclusie en discussie

Leerkrachten reproduceren sociale onderwijsongelijkheid door als *gatekeeper* de sociale achtergrond van leerlingen in rekening te brengen in studieadvies

Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie

bij oriëntering naar het secundair onderwijs (o.a. Barg, 2013; Boone & Van Houtte, 2013b; Ditton et al., 2005; Driessen et al., 2008; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2015). Leerlingen uit gezinnen met een lagere sociale achtergrond krijgen, ongeacht hun schoolprestaties, minder vaak het advies om een academisch georiënteerde richting te volgen in het secundair onderwijs dan leerlingen uit gezinnen met een hogere sociale achtergrond. In tegenstelling tot de uitgebreide empirische evidentie voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies, zijn de onderliggende mechanismen ervan amper onderzocht. Het onderzoeksdoel van deze studie is nagaan welke factoren de sociale bepaaldheid van oriënteringsadvies in een Vlaamse context kunnen verklaren door achterliggende percepties van Vlaamse leerkrachten over studiekeuze en oriëntering kwalitatief te exploreren. Specifiek werden gedurende het schooljaar 2022-2023 diepte-interviews afgenomen bij 16 Vlaamse leerkrachten die in de afgelopen tien jaar oriënteringsadvies gaven met het oog op het secundair onderwijs. Ook werden 24 oudercontacten, specifiek gericht op oriëntering naar het secundair onderwijs, bij twee leerkrachten geobserveerd. Ouderlijke keuzevrijheid is cognitief erg verankerd bij leerkrachten: leerkrachten menen dat het gezin de legitieme eindbesliser is en leerkrachten enkel een adviserende en ondersteunende rol hebben in het studiekeuzeproces. Door deze percepties lijken leerkrachten expliciet de studiekeuze die ouders verkiezen in rekening te brengen bij de formulering van oriënteringsadvies. Aangezien zowel de geprefereerde studiekeuze van ouders (o.a. Boone & Van Houtte, 2013a; Dumont et al., 2019; Jackson et al., 2007; Kloosterman et al., 2009) als de mate van ouderlijke betrokkenheid in het keuzeproces (Bonizzoni et al., 2016; Kelly, 2004) sociaal bepaald zijn, beïnvloedt de sociale achtergrond van gezinnen mogelijk het oriënteringsadvies van leerkrachten. Percepties van leerkrachten over de rolverdeling in het studiekeuzeproces lijken niet alleen de inhoud, maar ook de communicatie van oriënteringsadvies te beïnvloeden. Leerkrachten adviseren, vanuit de overtuiging dat het gezin de legitieme eindbesliser in het oriënteringsproces is, op een voorzichtige manier en gaan niet tot het uiterste om ouders te overtuigen. De beperkte effectiviteit waarmee leerkrachten oriënteringsadvies aan ouders communiceren, minimaliseert mogelijk het potentieel van leerkrachten om sociale ongelijkheid in studiekeuze te reduceren. Verschillende studies duiden op het corrigerend potentieel van studieadvies door aan te tonen dat oriënteringsadvies minder sociaal bepaald is dan aspiraties van ouders (Barg, 2013; Ditton et al., 2005; Dollmann, 2011). Indien leerkrachten er echter niet in slagen om advies effectief te communiceren en ouders te overtuigen, blijft hun corrigerende rol beperkt. Hoge verantwoordelijkheidsgevoelens in het studiekeuzeproces lijken dus een noodzakelijke conditie voor de effectieve communicatie en de sociaal corrigerende rol van oriënteringsadvies.

# 355

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

### *Beperkingen en vervolgonderzoek*

Deze studie heeft enkele beperkingen. Een eerste beperking heeft betrekking op het pragmatische en beperkte karakter van de steekproeftrekking. Gegeven de overbevraging van Vlaamse leerkrachten voor wetenschappelijk onderzoek, werden leerkrachten in de steekproef opgenomen op basis van zelfselectie. Zelfselectie kan er toe leiden dat vooral leerkrachten die veel aandacht besteden aan oriëntering willen deelnemen aan onderzoek over dit thema. Deze leerkrachten hebben mogelijk andere percepties over studiekeuze en oriëntering dan leerkrachten die minder aandacht besteden aan oriëntering. Zo stelde Thys (2018) vast dat leerkrachten in scholen die expliciet aandacht besteden aan oriëntering in hun beleid, de studieattitude en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid van leerlingen meer in rekening brengen als oriënteringscriteria. Bovendien werden, door beperkte tijd en middelen, maar 16 respondenten opgenomen in de steekproef en konden slechts bij twee leerkrachten oudercontacten geobserveerd worden. Verder kwalitatief onderzoek is noodzakelijk om inzichten uit dit onderzoek te verifiëren en aan te vullen. Vooral observaties van oudercontacten gericht op studiekeuze lijken aanbevolen in vervolgonderzoek om de beargumentering van studieadvies van leerkrachten in een natuurlijke context verder te kunnen bestuderen en de relatie tussen de effectiviteit van advisering en sociale ongelijkheid in studiekeuze verder te onderzoeken.

Naast verder kwalitatief onderzoek lijkt ook kwantitatief vervolgonderzoek aangewezen om geponeerde verklaringen voor sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies op grote schaal en in verschillende contexten te toetsen. Door het interpretatieve karakter van dit onderzoek kunnen percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces niet op directe wijze gerelateerd worden aan sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies. Door het kleinschalige karakter kan deze studie bovendien niet nagaan of deze percepties gedeeld worden door andere leerkrachten in andere contexten. Opvallend is het gegeven dat de enige leerkrachten die niet expliciet aangeven dat de eindverantwoordelijkheid over studiekeuze bij de ouders ligt, lesgeven in scholen met een zeer lage SES-context. Deze vaststelling duidt op een mogelijk effect van de SES-context van scholen op sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies via percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces. Door het historisch gegroeide belang van onderwijsvrijheid in Vlaanderen (Billiet, 1977) en het niet-bindende karakter van oriënteringsadvies (Thys, 2018) is het daarnaast aannemelijk dat leerkrachten in andere landen andere percepties hebben over de rolverdeling in het studiekeuzeproces. In Nederland is oriënteringsadvies van leerkrachten bijvoorbeeld veel bindender dan in Vlaanderen, waardoor de vraag zich opdringt of leerkrachten in Nederland gelijkaardige percepties over de rolverdeling in het keuzeproces hebben. Kwantitatieve vervolgstudies kunnen op grote schaal via multilevel analyse nagaan of percepties over de

[Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie](#)

rolverdeling in het studiekeuzeproces sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies versterken en of deze effecten contextspecifiek zijn. Door de meerwaarde van zowel kwantitatieve als kwalitatieve benaderingen in vervolgonderzoek, lijkt een *mixed-method* aanpak aangewezen om verder inzicht te verkrijgen in achterliggende mechanismen van sociale ongelijkheid in oriënteringsadvies.

### *Praktische implicaties*

Op basis van de verkregen inzichten kunnen voorzichtig enkele beleidsaanbevelingen geformuleerd worden in verband met oriëntering naar het secundair onderwijs in Vlaanderen. Dit onderzoek suggereert dat een verhoging van verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten in het studiekeuzeproces sociale ongelijkheid in studieadvies kan verkleinen en het potentieel van leerkrachten om sociale ongelijkheid in studiekeuze via advisering te reduceren kan vergroten. Verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten kunnen verhoogd worden door hen te wijzen op de afhankelijkheidspositie waarin sommige ouders zich bevinden. Deze studie toont, in lijn met eerder onderzoek (Seghers et al., 2021; Thys, 2018), aan dat leerkrachten zich er niet altijd bewust van zijn dat, vaak sociaal kwetsbare, ouders door incongruent cultureel kapitaal weinig betrokken kunnen zijn in het studiekeuzeproces, vertrouwen in de expertise van de leerkracht en afhankelijk zijn van het oriënteringsadvies van leerkrachten om een studiekeuze te maken. Een bewustwording van de afhankelijkheidspositie van sommige ouders kan ertoe leiden dat leerkrachten zich meer verantwoordelijk voelen voor de finale studiekeuze van leerlingen en minder de geprefereerde studiekeuze van ouders in rekening brengen. Hierbij is een mogelijke rol weggelegd voor de lerarenopleiding en bijscholingen. Daarnaast kunnen professionaliseringsinitiatieven leiden tot verhoogde verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten. Leerkrachten legitimeren minimale beslissingsverantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces op basis van de overtuiging dat ze niet de alwetende professional zijn die perfect kan inschatten welke studieoptie het best past bij een leerling. Eén van de argumenten van leerkrachten hiervoor is imperfecte kennis over het systeem en de studierichtingen in het secundair onderwijs. Betere informatieverstrekking via de lerarenopleiding en centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) kunnen gevoelens van oriënteringscompetentie en verantwoordelijkheid in het studiekeuzeproces verhogen.

Onlangs het potentieel van bovenstaande maatregelen lijkt het moeilijk om de verantwoordelijkheidsgevoelens bij leerkrachten te verhogen door de verankerde keuzevrijheid in het Vlaams onderwijs. Eerder onderzoek toont aan dat ouderlijke keuzevrijheid sociale ongelijkheid in studiekeuze versterkt, omdat sociaal bepaalde ouderlijke aspiraties bij vrije keuze een grotere rol kunnen spelen (Dollmann, 2016; Dustmann et al., 2017). Deze studie toont aansluitend aan dat de verankerde keuzevrijheid in het Vlaams onderwijsstelsel

357

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

leerkrachten weerhoudt om via advisering de sociale bepaaldheid van studiekeuzes te verhinderen. Ook staat keuzevrijheid in contrast met het belang dat veel ouders hechten aan advies van professionele leerkrachten en de afhankelijkheidspositie waarin vooral sociaal kwetsbare ouders zich bevinden. Het watervalstelsel in het secundair onderwijs toont eveneens aan dat de vrije studiekeuze van leerlingen en ouders niet altijd leidt tot een optimale allocatie bij de overgang naar het secundair onderwijs. Een geschikte studiekeuze maken bij de overgang naar het secundair onderwijs is echter cruciaal, gezien de negatieve effecten op de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen die in het watervalstelsel terecht komen (Van Praag et al, 2015). Zowel vanuit het perspectief van sociale ongelijkheid in studiekeuze, als met het oog op optimale allocatie richting het secundair onderwijs, lijkt de verankerde keuzevrijheid in het Vlaams onderwijssysteem dus nefaste gevolgen te hebben.

Dit onderzoek toont aan dat percepties over de rolverdeling in het studiekeuzeproces Vlaamse leerkrachten verhinderen om sociale ongelijkheid in studiekeuze te corrigeren. Ondanks het potentieel van leerkrachten om secundaire effecten van sociale achtergrond te verkleinen, blijkt dat ze eerder sociale ongelijkheid in studiekeuze reproduceren en versterken. Het is dan ook belangrijk om de rol van leerkrachten in sociale reproductie, zeker in onderwijssystemen waar leerkrachten een centrale rol spelen bij oriëntering, te onderkennen in wetenschappelijk onderzoek, onderwijsbeleid en onderwijspraktijk.

358

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

### Dankbetuigingen

Een speciale dankbetuiging aan prof. dr. Mieke Van Houtte voor de ondersteuning tijdens het masterproefonderzoek en de herwerking van de masterproef naar dit manuscript.

### Literatuur

- Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). Best practice recommendations for designing and implementing experimental vignette methodology studies. *Organizational research methods, 17*(4), 351-371.
- Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (2012). *What is sociology of education? Theoretical perspectives Schools and society: a sociological approach to education*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londen: Routledge.
- Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E., & van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103985.

Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie

- Billiet, J. (1977). Vrijheid van onderwijs en verzuiling in België. In L. Box, J. Dronkers, M. Molenaars & J. De Mulder (Eds.), *Marges in het onderwijs in maatschappelijk perspectief* (pp. 49-60). Nijmegen: Link.
- Barg, K. (2013). The Influence of Students' Social Background and Parental Involvement on Teachers' School Track Choices: Reasons and Consequences. *European Sociological Review*, 29(3), 565-579.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720.
- Boone, S., Seghers, M., & Van Houtte, M. (2018). Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system: The case of Flanders. In *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 53-72). Londen: Routledge.
- Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2016). *The transition from primary to secondary education in Flanders: the role of teachers and the school context*. Presented at the Public scholarship to educate diverse democracies: American Educational Research Association, Washington D.C.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013a). In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: A mixed method research. *The Sociological Review*, 61(3), 549-572.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013b). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage Publications.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R., Van De Werfhorst, H. G., & Jæger, M. M. (2014). Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258-270.
- De Meyer, I., Berlamont, L., Hoedt, L., Janssens, R., Lermytte, A., Warlop, N., van Braak, J. (2023). *Vlaams rapport PISA2022*. Gent: Universiteit Gent.
- Ditton, H., Kruesken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit—der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285-304.
- Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie*, 63(4), 595-621.
- Dollmann, J. (2016). Less choice, less inequality? A natural experiment on social and ethnic differences in educational decision-making. *European Sociological Review*, 32(2), 203-215.

- Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European sociological review*, 24(4), 527-542.
- Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199-228.
- Dustmann, C., Puhani, P. A., & Schönberg, U. (2017). The long-term effects of early track choice. *The Economic Journal*, 127(603), 1348-1380.
- Esser, H. (2016). The model of ability tracking—Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality. In H.P. Blossfeld, S. Bucholz, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (pp. 25-42). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Farkas, G., Sheehan, D., Grobe, R. P., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school-district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.
- Gold, R. L. (1957). Roles in sociological field observations. *Soc. F.*, 36, 217-223.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American educational research Journal*, 40(2), 319-351.
- Jackson, M. (Ed.). (2013). *Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229.
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social science research*, 36(2), 719-744.
- Kelly, S. (2004). Do increased levels of parental involvement account for social class differences in track placement?. *Social Science Research*, 33(4), 626-659.
- Kloosterman, R., Ruiters, S., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99). *The British journal of sociology*, 60(2), 377-398.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven.
- Onderwijs Vlaanderen. (2024a). *Leerplicht*. Geraadpleegd op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leerplicht>.
- Onderwijs Vlaanderen. (2024b). *Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs*. Geraadpleegd op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/getuigschriften-diplomas-en-certificaten/getuigschrift-basisonderwijs/getuigschrift->

basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs.

- Onderwijs Vlaanderen. (2024c). *Modernisering van het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/modernisering-van-het-secundair-onderwijs>.
- Onderwijs Vlaanderen. (2024d). *Studierichtingen secundair onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/studieaanbod-secundair-onderwijs>.
- Onderwijs Vlaanderen. (2024e). *Leerlingenkenmerken*. Geraadpleegd op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themasonderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>.
- Onderwijskiezer. (2024). *SO: eerste graad*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/index.php>.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Roose, H., & Meuleman, B. (2017). *Methodologie van de sociale wetenschappen: een inleiding*. Gent: Academia Press.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- Seghers, M., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2021). Classed patterns in the course and outcome of parent-teacher interactions regarding educational decision-making. *Educational Review*, 73(4), 417-435.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. *Social Inequality Series*. Boulder: Westview Press.
- Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2017). Pupils' transition to secondary education: An exploratory study of teachers' recommendations discussed at teacher-parent conferences. *Pedagogische studiën*, 94(6), 459-477.
- Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2018). Primary teachers' perceptions that impact upon track recommendations regarding pupils' enrolment in secondary education: A path analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1153-1173.
- Sneyers, E., & Mahieu, P. (2020). Bias in primary school teachers' expectations of students?: a study of general and specific bias towards SES, ethnicity and gender. *Studia paedagogica*, 25(2), 71-96.
- Steunpunt (2022). *Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de centrale toetsen in Vlaanderen*. Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs
- Thys, S. (2018). *The tertiary effect of social class: Multilevel studies on the role of the primary school (teacher) in educational decision-making*. (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het wa-

361

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/pfywg940>



tervalsysteem: wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2).

Van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion?

Two mechanisms for educational inequality compared. *The British journal of sociology*, 58(3), 391-415.

Vanderstraeten, R., & Van der Gucht, F. (2015). *De geschoolde maatschappij*. Leuven: Acco.

## Auteur

**Arthur Lermytte** is Wetenschappelijk medewerker aan de UGent.

*Correspondentie-adres:* Arthur Lermytte, UGent, Henri Dunantlaant 2, 9000 Gent, België.

E-mail : [Arthur.Lermytte@UGent.be](mailto:Arthur.Lermytte@UGent.be)

## Abstract

### **Social inequality in teacher recommendations at the transition to Flemish secondary education: an explorative study**

Social inequality in educational choice at the transition to secondary education is persistent in many European countries. Teachers reproduce unequal choices through socially biased recommendations: pupils from higher socio-economic backgrounds have a higher chance to be recommended to enroll in academically oriented tracks than pupils from lower socio-economic backgrounds, irrespective of scholastic achievement. Contrary to the many empirical evidence of social inequality in teacher recommendations, the underlying mechanisms are understudied. This study examines which processes contribute to socially biased teacher recommendations in Flanders, through exploring perceptions concerning educational choice of teachers. During 2022-2023, 16 sixth-grade teachers in primary education were selected for an in-depth interview and 24 teacher-parent conferences, focused on the transition to secondary education, of two teachers were observed. Because of perceptions of minimal responsibility in the educational choice process, teachers take in account the social background of pupils in advice and they do not succeed to persuade upper-class parents not to choose an academically oriented track. Consequently, teachers reproduce rather than reduce social inequality in education.

**Keywords** social inequality, primary education, educational choice, teacher recommendation

**Sociale ongelijkheid in leerkrachtenadvies bij de overgang naar het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie**

A. Lermytte

362

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/pfywg940)

[org/10.59302/pfywg940](https://doi.org/10.59302/pfywg940)