



Proefschrift ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master Gedragswetenschappen AR Agogische
Wetenschappen

EEN KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR VERKLARINGEN VOOR DE OVERVERTEGENWOORDIGING VAN ZITTENBLIJVERS UIT ETNISCHE MINDERHEIDSGROEPEN BINNEN HET VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS

**Een ontrafeling van onzichtbare draden in een
etnisch ongelijk web**

JOKE VANBRABANT - 0566765
2024-2025

Promotor: Timo Van Canegem
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



Aantal woorden werkstuk: 14.990

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “Een kwalitatief onderzoek naar verklaringen voor de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen binnen het Vlaams secundair onderwijs”, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

3 januari 2025, Joke Vanbrabant

Abstract

Ondanks de toenemende aandacht voor gelijke kansen in het onderwijs blijven leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in het Vlaams secundair onderwijs nog steeds vaker zitten dan hun medestudenten uit de meerderheidsgroep. Dit kwalitatieve onderzoek heeft tot doel de onderliggende oorzaken van deze discrepantie in zittenblijvers te identificeren, zodat gerichte interventies om deze problematiek op te lossen ontwikkeld kunnen worden. Door middel van diepte-interviews met leerkrachten uit het Vlaams secundair onderwijs biedt dit onderzoek inzicht in hun percepties over de effectiviteit van zittenblijven. Aanvullend onthullen niet-participerende observaties van klassenraden dat deliberatieprocessen niet uitsluitend steunen op objectieve academische criteria, maar ook beïnvloed worden door subjectieve overwegingen en de samenstelling van de klassenraad zelf. Aan de hand van deze onderzoeksmethoden werden binnen dit onderzoek vier onderling samenhangende factoren geïdentificeerd die mogelijks ten grondslag liggen aan de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen in het Vlaams secundair onderwijs. Ten eerste werd een beperkte beheersing van de Nederlandse taal geïdentificeerd als een belangrijke factor die de kans op zittenblijven kan vergroten. Daarnaast werden de thuissituatie, de sociaaleconomische status en de ouderbetrokkenheid benadrukt als mogelijke risicofactoren voor zittenblijven. Verder werd opgemerkt dat culturele discrepanties tussen de waarden en normen van de school en die van leerlingen uit minderheidsgroepen hun kans op zittenblijven kunnen doen toenemen. Tot slot blijkt dat leerkrachten de doorstroomkansen van leerlingen op verschillende manieren kunnen beïnvloeden. Hun opvattingen en verwachtingen over de leerlingen bepalen sterk de mate van ondersteuning die zij bieden en zijn bovendien bepalend voor hun doorstroomkansen.

Dankwoord

Allereerst wil ik mijn promotor, Prof. Dr. Timo Van Canegem, hartelijk bedanken voor zijn begeleiding, deskundige adviezen en waardevolle feedback gedurende het volledige onderzoeksproces.

Verder wil ik mijn dank uitspreken aan alle respondenten en scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Zonder hun medewerking zou dit onderzoek niet mogelijk zijn geweest.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar mijn mama, die het voor mij mogelijk maakte om mijn academische loopbaan te beleven. Ik wil haar bedanken voor haar constante aanmoediging en onophoudelijke lovende uitspraken over mijn academische prestaties, die mij telkens weer hielpen het vertrouwen in mezelf terug te vinden.

Ook wil ik mijn allerliefste vriendin Silke en mijn zus Femke bedanken voor het geduldig beluisteren van mijn ideeën en voor hun liefdevolle steun. Jullie zijn onmisbaar voor mijn welzijn en motivatie.

Tot slot wil ik iedereen bedanken die op eender welke manier heeft bijgedragen aan de voltooiing van deze masterproef. Een welgemeende dankjewel!

Veel leesplezier.

Inhoudstafel

Abstract	3
Dankwoord	4
Inhoudstafel	5
Inleiding	7
Literatuurstudie	10
1. <i>Zittenblijven: een korte introductie</i>	10
1.1. Is zittenblijven een <i>failed practice</i> ?	10
1.2. Leerkrachten hun visie op zittenblijven	11
1.3. Criteria om een leerling te laten blijven zitten	11
2. <i>Etnische ongelijkheid in het onderwijs</i>	13
2.1. Invloed van etnische achtergrondkenmerken op onderwijsprestaties	13
2.2. Talige diversiteit binnen het onderwijs	13
2.3. Invloed van etnische achtergrondkenmerken op leerkrachtverwachtingen	14
2.4. Socio-economische verschillen en ouderbetrokkenheid	15
2.5. Schoolse attitudes van minderheidsgroepen	16
2.6. Theoretische verklaringen voor etnische ongelijkheid in het onderwijs	17
3. <i>Het Vlaams secundair onderwijssysteem</i>	19
3.1. Het watervalstelsel	20
4. <i>Een intersectie: etnische ongelijkheid bij zittenblijvers in het Vlaams secundair onderwijs</i>	21
Onderzoekopzet en methoden	23
1. <i>Onderzoeksvraag en methode</i>	23
2. <i>Context van de studie</i>	25
2.1. Niet-participerend observatieonderzoek delibererende klassenraden	25
2.2. Diepte-interviews	26
3. <i>Datacollectie</i>	27
3.1. Niet-participerend observatieonderzoek delibererende klassenraden	27
3.2. Diepte-interviews	27
4. <i>Data-analyse</i>	29
4.1. Niet-participerend observatieonderzoek delibererende klassenraden	29
4.2. Diepte-interviews	30

Resultaten	31
1. <i>Het deliberatieproces in het secundair onderwijs van Vlaanderen.....</i>	<i>31</i>
1.1. Besproken criteria tijdens delibererende klassenraden.....	31
1.2. De invloed van de samenstelling en de gedragingen en verwachtingen van leerkrachten binnen de delibererende klassenraad	33
1.3. Wanneer en waarom worden er binnen het secundair onderwijs van Vlaanderen C-attesten uitgedeeld?	36
1.4. Leerlingen blijven vrijwillig zitten.....	37
1.5. Suggesties voor verbetering van rechtvaardigheid en gelijkheid in het beslissingsproces rond studievoortgang	38
2. <i>Een verhoogde kans op zittenblijven voor leerlingen uit minderheidsgroepen.....</i>	<i>39</i>
2.1. Een analyse van de geobserveerde delibererende klassenraden.....	39
2.2. Welke factoren vergroten het risico op zittenblijven bij leerlingen uit minderheidsgroepen?	41
Bespreking en conclusies	47
1. <i>Kritische reflectie.....</i>	<i>49</i>
2. <i>Suggesties voor toekomstig onderzoek, praktische aanbevelingen en beleidsaanbevelingen.....</i>	<i>51</i>
Literatuurlijst	54
Bijlagen onderzoek.....	63
<i>Bijlage 1: Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef</i>	<i>63</i>
<i>Bijlage 2: Vermelding gebruik van generatieve AI.....</i>	<i>64</i>
<i>Bijlage 3: Flyer ontworpen om respondenten te rekruteren voor diepte-interviews.....</i>	<i>65</i>
<i>Bijlage 4: Leidraad semi-gestructureerde diepte-interviews.....</i>	<i>66</i>
<i>Bijlage 5: Observatieleiddraad niet-participatief observatieonderzoek.....</i>	<i>69</i>
<i>Bijlage 6: Informed consent diepte-interviews.....</i>	<i>70</i>
<i>Bijlage 7: Informed consent deelnemende scholen</i>	<i>72</i>
<i>Bijlage 8: Informed consent participanten bijgewoonde klassenraden</i>	<i>75</i>

Inleiding

Zittenblijven houdt in dat een leerling hetzelfde studiejaar, inclusief dezelfde leerstof, een tweede keer doorloopt. Het onderliggende idee is dat extra tijd de leerling zal helpen om de benodigde kennis en vaardigheden beter onder de knie te krijgen (Van den Branden et al., 2015). Voorstanders van de praktijk zien dit vaak als een noodzakelijke 'tijdsinvestering', waarbij een extra jaar de leerling zou helpen om de leerdoelen te behalen die eerder buiten bereik lagen (Ahmad, 2021). Volgens hen leidt zittenblijven tot gunstige academische prestaties, waardoor de leerling beter voorbereid zou zijn op het volgende schooljaar en een soepelere academische vooruitgang zal ervaren (Klapproth & Schaltz, 2015; Klapproth et al., 2016; Talloen et al., 2020).

Toch zijn er duidelijke kanttekeningen te plaatsen bij de praktijk. Hoewel de meerderheid van de studies naar zittenblijven op korte termijn positieve effecten suggereren, ontbreekt overtuigend bewijs voor gunstige langetermijneffecten (Van Canegem, 2022). Onderzoek wijst uit dat de initiële positieve effecten op het vlak van academische prestaties na verloop van tijd afnemen of zelfs volledig kunnen verdwijnen (Goos et al., 2021; De Fraine et al., 2012; Valbuena et al., 2021). Daarnaast wijzen studies op de mogelijke negatieve gevolgen van de praktijk, zoals een lager academisch zelfconcept, negatieve benadering door medeleerlingen, vroegtijdig schoolverlaten, verveling, frustratie en schoolverstoring gedrag (Demanet & Van Houtte, 2012; Fine & Davis, 2003; Penna & Talerico, 2005; Van Canegem et al., 2021). Tot slot blijkt de praktijk disproportioneel voor te komen onder verschillende sociale groepen, met een hogere frequentie bij leerlingen uit sociaaleconomisch kwetsbare milieus en etnische minderheden (Boels, 2022).

Dit onderzoek richt zich op zittenblijven in het secundair onderwijs van Vlaanderen. Het Vlaams secundair onderwijs wordt gekenmerkt door een jaarklassensysteem waarin leerlingen worden gegroepeerd op basis van hun geboortjaar (Ahmad, 2021). Verder maakt dit onderwijssysteem gebruik van *tracking*, wat betekent dat leerlingen worden ingedeeld in verschillende onderwijsfinaliteiten op basis van hun academische prestaties, capaciteiten en persoonlijke keuzes (Van Houtte, 2004). In vergelijking met andere landen heeft België een aanzienlijk hoog aantal zittenblijvers (Van Petegem & Schuermans, 2005). Recente PISA-gegevens uit 2022 tonen aan dat 25% van de leerlingen in België minstens één keer blijft zitten tijdens hun schoolloopbaan. Dit percentage is meer dan het dubbele van het OESO-gemiddelde, dat op 11% ligt. Regionaal gezien bedraagt het percentage zittenblijvers voor Vlaanderen

19,4%, terwijl dit in Wallonië oploopt tot 32,2% (OECD, 2023). Om de praktijk terug te dringen richt het hedendaagse onderwijsbeleid binnen Vlaanderen zich steeds meer op preventieve maatregelen en vroegtijdige interventies. Desondanks nam het aandeel zittenblijvers in Vlaanderen de laatste jaren opnieuw toe. Bovendien heerst er binnen Vlaanderen een bewustzijn van etnische ongelijkheden in onderwijsprestaties. Als reactie hierop werden eveneens verschillende beleidsmaatregelen geïmplementeerd, zoals het Gelijke Onderwijskansen (GOK)-beleid dat gelijke onderwijskansen voor alle kinderen nastreeft. Toch blijven er aanzienlijke verschillen bestaan tussen de onderwijsprestaties van leerlingen uit de meerderheids- en minderheidsgroepen, wat leidt tot een oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit de laatstgenoemde groep (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

Ondanks diverse inspanningen slaagt onderzoek er niet in een duidelijke verklaring te bieden voor de ongelijke doorstroomkansen tussen de autochtone meerderheidsgroep en etnische minderheden (Klapproth & Schaltz, 2015). Deze studie beoogt verder te gaan dan eerder onderzoek door potentiële onderliggende factoren te identificeren die deze etnische discrepantie in zittenblijvers kunnen verklaren. De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt dan ook: **‘Welke factoren kunnen de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen in het secundair onderwijs van Vlaanderen verklaren?’** Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt een kwalitatieve onderzoeksmethode toegepast. Er worden diepte-interviews afgenomen met leerkrachten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen, waarbij de nadruk ligt op hun opvattingen over de effectiviteit en gevolgen van zittenblijven. Daarnaast wordt er binnen deze interviews gefocust op mogelijke verklaringen voor de etnische ongelijkheden in doorstroomkansen. Tot slot wordt besproken hoe het deliberatieproces volgens de respondenten verbeterd kan worden. De interviews worden aangevuld met niet-participerende observaties tijdens delibererende klassenraden in het Vlaams secundair onderwijs. Deze observaties hebben tot doel om gedragingen en interacties tijdens het beslissingsproces te observeren en te documenteren. De focus ligt op de criteria die gehanteerd worden bij beslissingen over de schoolse voortgang van leerlingen. Daarbij wordt er specifiek onderzocht of dezelfde overwegingen worden besproken voor leerlingen uit etnische meerderheids- als minderheidsgroepen. De analyse van deze observaties biedt inzicht in mogelijke verklaringen voor de oververtegenwoordiging van etnische minderheidsgroepen bij zittenblijven binnen het Vlaams secundair onderwijs.

Dit onderzoek legt bestaande ongelijkheden in het secundair onderwijs van Vlaanderen bloot door inzicht te bieden in mogelijke verklaringen voor etnische ongelijkheden tussen doorstromers en zittenblijvers binnen het Vlaams secundair onderwijs (Klapproth & Schaltz, 2015; Korkmazer & Agirdag, 2015; Glock et al., 2013). Deze mogelijke verklaringen bieden beleidsmakers en onderwijsprofessionals handvaten voor gerichte interventies ter bevordering van gelijkheid in het secundair onderwijs van Vlaanderen. Tevens biedt dit onderzoek inspiratie voor toekomstig onderzoek. Een onderwijssysteem dat gelijke kansen biedt ongeacht etnische achtergrond, versterkt sociale cohesie en vermindert spanningen en ongelijkheden binnen de samenleving. Het bevorderen van inclusiviteit en gelijkheid verrijkt het onderwijsklimaat en draagt bij aan een meer diverse en weerbare samenleving (Agirdag, 2016; Klapproth & Schaltz, 2015; Korkmazer & Agirdag, 2015). Bovendien is dit onderzoek van belang voor de bewustwording van leerkrachten over hun mogelijke onbewuste *biases* en de invloeden hiervan. Dit kan resulteren in een betere professionalisering en training van leerkrachten (Cochran-Smith, 2021). Tot slot kunnen de resultaten van dit onderzoek bijdragen aan internationale vergelijkingen, door inzichten te bieden die relevant zijn in een bredere context. Deze resultaten kunnen dienen als basis voor vergelijkend onderzoek naar etnische ongelijkheden in het onderwijs en beleidsmakers informeren over mogelijke effectieve strategieën om ongelijkheid terug te dringen (Heyneman, 2024).

Literatuurstudie

1. Zittenblijven: een korte introductie

1.1. Is zittenblijven een *failed practice*?

Aanvankelijk illustreerde zowel kwantitatief als kwalitatief internationaal onderzoek dat zittenblijvers op cognitief vlak zouden profiteren van de praktijk, aangezien er tijdens het herhaalde schooljaar een verbetering in prestaties optreedt (Ahmad, 2021). Onderzoek naar de effectiviteit van zittenblijven nam de afgelopen jaren echter toe, en er werd meer gewezen op de negatieve gevolgen van de praktijk (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2021). Zo blijkt dat deze initiële positieve effecten op academische prestaties zouden afnemen, of zelfs volledig kunnen verdwijnen na verloop van tijd (Van Canegem, 2022). Recente meta-analyses uitgevoerd door Goos et al. (2021) en Valbuena et al. (2021) geven zelfs aan dat zittenblijven over het algemeen geen significant positief effect heeft op de academische prestaties van leerlingen.

Op psychologisch vlak worden zittenblijvers vaker geconfronteerd met een verminderd gevoel van eigenwaarde, een lager zelfbeeld en een gedaald academisch zelfconcept. Dit kan hun academische prestaties negatief beïnvloeden (Peixoto et al., 2016; Van Petegem & Schuermans, 2005; Van Canegem et al., 2021). In Vlaanderen moeten zittenblijvers bovendien ook de vakken die ze wel goed beheersen opnieuw volgen, wat tot verveling, frustratie en schoolverstorend gedrag kan leiden (Demanet & Van Houtte, 2012; Penna & Tallерico, 2005; Van Canegem et al., 2021). Ook op sociaal vlak kan zittenblijven negatieve gevolgen hebben. Onderzoeken van Goos et al. (2021) en Valbuena et al. (2021) geven aan dat zittenblijven leerlingen kan stigmatiseren, waardoor zij als minder capabel of succesvol worden gezien door medeleerlingen en leerkrachten. Hiermee in lijn gaven zittenblijvers in onderzoek van Penna & Tallерico (2005) aan negatief benaderd te worden door medeleerlingen. Bovendien heeft de praktijk ook economische gevolgen. Verschillende studies tonen aan dat zittenblijvers een grotere kans hebben om de secundaire school vroegtijdig en zonder diploma te verlaten. Dit verlaagt hun latere kansen op de arbeidsmarkt (Fine & Davis, 2003; Jimerson, 2001). Wanneer zittenblijvers toch de secundaire school afronden, hebben ze vier keer meer kans dan doorstromers om meteen de arbeidsmarkt te betreden (Van den Branden et al., 2015). Tot slot zou de praktijk het leerproces van medeleerlingen in de klas niet mogen schaden. Desondanks toonde analyses van Goos et al. (2013) aan dat zittenblijvers een ongunstige impact kunnen hebben op academische prestaties van hun nieuwe klasgenoten, terwijl ze geen invloed zouden hebben op hun leeftijdsgenoten als ze mee doorgestroomd waren.

Concluderend kan men zich afvragen of zittenblijven wel de meest effectieve manier is om het probleem van schoolmoeilijkheden en leerachterstanden aan te pakken (Van Petegem & Schuermans, 2005). Zittenblijven zou niet renderen op lange termijn en de kosten van de praktijk worden als hoog beschouwd (Van Canegem, 2022). De huidige populariteit van de praktijk staat daarmee haaks op de aangetoonde eerder negatieve langetermijneffecten (Goos et al., 2021; Van Petegem & Schuermans, 2005; Talloen et al., 2020).

1.2. Leerkrachten hun visie op zittenblijven

De meerderheid van de directieleden en leerkrachten in het onderwijs beschouwen zittenblijven om verschillende redenen als een effectieve praktijk voor leerlingen die er aan het eind van het schooljaar niet in geslaagd zijn de vooropgestelde onderwijsdoelen bijhorende hun studiejaar te behalen (Klapproth & Schaltz, 2015). Volgens hen zou het lesmateriaal dat in het opvolgende schooljaar wordt aangeboden te uitdagend zijn voor de onderpresterende leerlingen, wat hun reeds bestaande achterstand nog verder zou vergroten (Talloen et al., 2020). Aanvullend toont onderzoek van Santos & Monteiro (2024) aan dat leerkrachten het erover eens zijn dat zittenblijven later academisch falen zal voorkomen. Bovendien zijn leerkrachten regelmatig voorstander van zittenblijven omdat dit homogenere klassen creëert, wat de les- en klasorganisatie eenvoudiger maakt en kennisoverdracht faciliteert (Van den Branden et al., 2015). Ook kan zittenblijven volgens leerkrachten dienen als een externe regulator die gedrags- en motivatieaspecten van leerlingen stuurt door bepaalde standaarden op te leggen en negatieve gevolgen te verbinden aan het niet bereiken hiervan (Salza, 2022). Gedurende het herhaalde jaar kunnen leerkrachten zittenblijvers vergelijken met leerjaargenoten en observeren ze regelmatig een gunstig herhalings-effect (Santos et al., 2023; Van den Branden et al., 2015). Tot slot hebben leerkrachten weinig zicht op de minder gunstige langetermijneffecten van zittenblijven. Onderzoek associeert deze eerder positieve houding dan ook met een tekort aan kennis over de effecten ervan (Santos et al., 2023; Van den Branden et al., 2015). Concluderend kan gesteld worden dat leerkrachten doorgaans optimistischer gestemd zijn tegenover zittenblijven dan wetenschappelijk onderzoek (Goos et al., 2013).

1.3. Criteria om een leerling te laten blijven zitten

Bonvin (2003) voerde een studie uit naar de overwegingen die een rol spelen bij de beslissing om een leerling te laten blijven zitten. Uit dit onderzoek bleek dat een gebrek aan vermeende intellectuele vaardigheden de meest doorslaggevende factor is voor het uitreiken van een C-attest. Dit werd gevolgd door taalproblemen, zoals het hebben van een andere moedertaal. Enkele andere criteria die volgens het onderzoek van Bonvin (2003) in overweging genomen

worden tijdens het deliberatieproces zijn onder meer motivatieproblemen, gebrekkige discipline, een problematische werkhouding op school, gedragsproblemen en een gebrek aan doorzettingsvermogen. Daarnaast worden concentratieproblemen en leerstoornissen, samen met familiale problemen en onvoldoende ondersteuning van thuis uit als belangrijke risicocriteria gezien die de kans op zittenblijven vergroten. Verder worden de sociaaleconomische status van het gezin en problemen met sociale integratie als cruciaal gezien voor de doorstroomkansen van een leerling. Tot slot kunnen cognitieve onrijpheid, psychologische problemen, gezondheidsproblemen en een tekort aan extra begeleiding buiten de schooluren de kans op zittenblijven doen toenemen (Bonvin, 2003).

2. Etnische ongelijkheid in het onderwijs

Ten gevolge van maatschappelijke veranderingen kent onze samenleving een toenemende etnische diversiteit, wat ook zijn weerslag heeft op het onderwijs (Agirdag, 2016). Het begrip *etniciteit* verwijst naar ‘de veronderstelde gemeenschappelijke afkomst van een groep mensen’ (Agirdag, 2020). Concreet bestaat een etnische groep uit mensen die een specifieke sociaal-culturele identiteit delen of denken te delen (Agirdag, 2020). Etnische diversiteit vormt een verrijking voor de samenleving, niettemin brengt deze ook nieuwe uitdagingen met zich mee zoals ongelijkheid in het onderwijs (Agirdag, 2016; Korkmazer & Agirdag, 2015). Etnische minderheden lopen vaak al in vroege stadia van het onderwijssysteem een achterstand op. Zo worden ze regelmatig een extra jaar in de kleuterklas gehouden en lopen ze bij de overgang naar het lager onderwijs al achter op academisch gebied, een trend die zich dreigt voort te zetten in het secundair onderwijs (Glock & Klapproth, 2017).

2.1. Invloed van etnische achtergrondkenmerken op onderwijsprestaties

Onderzoek toont aan dat leerlingen afkomstig uit buitenlandse gezinnen doorgaans neigen naar minder gunstige schoolprestaties (Korkmazer & Agirdag, 2015). Zo onthulde Korkmazer en Agirdag (2015) aanzienlijke kloven in de onderwijsprestaties van autochtone leerlingen en leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst. Resultaten van hun onderzoek geven aan dat cognitieve vaardigheden een rol spelen voor alle etnische groepen, maar dat het effect van intelligentie sterker aanwezig is bij autochtone leerlingen (Korkmazer & Agirdag, 2015). Het verschil is zo groot dat hoogbegaafde leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst onderwijsprestaties behalen op het niveau van middel- tot laagbegaafde autochtone leerlingen. De minder gunstige onderwijsresultaten zouden ertoe leiden dat leerlingen uit minderheidsgroepen meer kans hebben om te blijven zitten, met het gevolg dat onderwijsniveaus onevenredig verdeeld zijn over diverse etnische groepen (Agirdag, 2020; Klapproth & Schaltz, 2015; Korkmazer & Agirdag, 2015; McKown & Weinstein, 2008).

2.2. Talige diversiteit binnen het onderwijs

Veel leerlingen uit minderheidsgroepen groeien op in anderstalige gezinnen, waar meertaligheid de norm is. Men gaat er echter van uit dat een goede beheersing van de Nederlandse taal essentieel is voor sterke onderwijsprestaties, wat leidt tot de aanname dat opgroeien in een anderstalig of meertalig gezin leidt tot minder gunstige onderwijsprestaties. Onderzoek levert echter geen eenduidig beeld op. Hoewel Nederlandstalige leerlingen doorgaans beter presteren, laten sommige studies zien dat het spreken van een vreemde taal voor bepaalde etnische groepen geen effect heeft op hun prestaties (Agirdag, 2016).

Bernsteins **sociolinguïstische code theorie** biedt een bruikbaar perspectief op dit fenomeen. Volgens zijn theorie wordt elk kind met een bepaalde “taalcode” opgevoed. Hij stelt dat de ***restricted code***, een eenvoudige, meer contextgebonden manier van communiceren, vaak gebruikt wordt binnen minderheidsgroepen. Daarentegen worden leerlingen die in het Nederlands worden opgevoed, doorgaans blootgesteld aan de ***elaborated code***, een meer gedetailleerde communicatiestijl die ook binnen het onderwijs wordt gehanteerd. Dit kan een barrière vormen voor leerlingen uit minderheidsgroepen, omdat zij minder vertrouwd zijn met de gedetailleerde communicatie die in de klasomgeving verwacht wordt (Agirdag, 2016; Van Avermaet et al., 2015).

2.3. Invloed van etnische achtergrondkenmerken op leerkrachtverwachtingen

Om het begrip *leerkrachtverwachtingen* te verduidelijken, hanteren we de definitie van Good & Brophy (1974), waarin dit wordt gedefinieerd als ‘oordelen die door leraren worden gemaakt over toekomstige prestaties en gedragingen van een leerling, op basis van het verleden en de huidige prestaties en gedrag van de leerling’ (Good & Brophy, 1974). Leerkrachten construeren hun verwachtingen met betrekking tot academische prestaties van leerlingen voornamelijk op basis van specifieke kenmerken, waarbij zij bepaalde eigenschappen als cruciaal beschouwen om succesvol te kunnen zijn in het onderwijs. Zo kan het bezit van kenmerken zoals zelfzekerheid en zelfstandigheid resulteren in verhoogde verwachtingen bij de leerkracht (Good & Brophy, 1974; Timmermans et al., 2016). Het is bekend dat leerkrachten de talenten en mogelijkheden van leerlingen met een migratieachtergrond lager inschatten (Glock et al., 2013). Zo toont onderzoek van Glock et al. (2013) aan dat leerkrachten leerlingen met een migratieachtergrond vaker toeschrijven aan lagere studierichtingen omdat zij niet verwachten dat deze succesvol kunnen zijn in de hoogste studierichting. Bovendien toont ditzelfde onderzoek aan dat leerkrachten ervan uitgaan dat academisch succes van leerlingen met een migratieachtergrond minder stabiel is over tijd (Glock et al., 2013).

Leerkrachten uiten hun verwachtingen voornamelijk door verschillend met leerlingen te interageren. Zo zal een leerkracht minder hulp aanbieden en minder complimenten geven aan leerlingen waarvan die minder hoge verwachtingen heeft. Deze leerlingen krijgen bovendien minder feedback en worden regelmatig geconfronteerd met gesloten vragen. Leerlingen waarover leerkrachten hoge verwachtingen hebben worden daarentegen aangemoedigd om autonomie te tonen en hun leerproces wordt specifiek opgevolgd (Denessen, 2017; Johnston et al., 2019). De verwachtingen die leerkrachten hebben over een leerling kunnen dus hun gedrag bepalen, wat ook wel het **pygmalioneffect** wordt genoemd (Friedrich et al., 2015).

Doordat deze verwachtingen een invloed hebben op de manier waarop leerkrachten met leerlingen interageren, kan dit resulteren in een feitelijke invloed op de prestaties van de desbetreffende student. De verwachtingen van de leerkracht die soms onjuist zijn kunnen dus waargemaakt worden en leiden tot een **self-fulfilling-prophecy** (Gündüzalp & Özan, 2019; Jussim & Harber, 2005). Het is dus mogelijk dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen door de lage verwachtingen van leerkrachten minder ondersteuning krijgen in hun leerproces, wat kan leiden tot minder gunstige onderwijsresultaten (Boels, 2022; Glock et al., 2013).

2.3.1. Stereotypering van leerkrachten tijdens het deliberatieproces

Over het algemeen kunnen leerkrachten twee verschillende strategieën hanteren om te oordelen over hun leerlingen. De **categoriegebaseerde strategie** richt zich op sociale categorieën zoals gender en etniciteit en wordt vaak automatisch toegepast. Het gebruik van deze categoriegebaseerde strategie zorgt voor een vooringenomen oordeel. Besluitvormers die gebruik maken van de **informatie-integratiestrategie** daarentegen, vallen niet alleen terug op enkele categoriegerelateerde elementen, maar integreren alle relevante informatie die van invloed kan zijn op de beslissing. Deze strategie leidt doorgaans tot een nauwkeuriger oordeel (Klapproth & Schaltz, 2015; Tobisch & Dresel, 2022).

Onderzoek illustreert dat de beslissing omtrent het al dan niet blijven zitten van leerlingen primair gebaseerd zou worden op academische prestaties, maar dat ook factoren die hier niet direct aan verbonden zijn vaak mee in rekenschap worden genomen tijdens het beslissingsproces (Bonvin, 2003). Dit impliceert dat het zittenblijven van leerlingen kan voortvloeien uit categoriegebaseerde processen van leerkrachten (Klapproth & Schaltz, 2015). Stereotypering door leerkrachten zou daarmee kunnen bijdragen aan de ongelijkheid in het aantal zittenblijvers uit de meerderheids- en minderheidsgroepen (Klapproth & Schaltz, 2015). Zo toonde onderzoek van Klapproth en Schaltz (2015) aan dat immigranten een verhoogde kans hebben om te blijven zitten, zelfs indien zij dezelfde prestaties leveren als hun autochtone medestudenten. De onderzoekers konden geen duidelijke verklaring vinden voor het feit dat etnische minderheden, ondanks gelijke gemiddelde schoolniveaus, minder vaak werden bevorderd terwijl autochtone meerderheden wel gemakkelijk doorstroomden (Klapproth & Schaltz, 2015).

2.4. Socio-economische verschillen en ouderbetrokkenheid

De term *ouderbetrokkenheid* verwijst naar ‘uiteenlopende activiteiten van ouders, variërend van bewuste betrokkenheid bij het leren en welbevinden van hun kinderen op school, tot deelname aan oudercontacten, formele participatie in schoolbesturen en ouderraden’ (Smit et

al., 2007). Onderzoek toont aan dat ouderbetrokkenheid een positieve invloed heeft op de schoolse ontwikkeling van kinderen. Vooral op het vlak van schoolresultaten, doorzettingsvermogen en woordenschat worden positieve effecten geconstateerd (Menheere & Hooze, 2010).

Onderzoeken van Schnell et al. (2015) en Smit et al. (2007) geven aan dat ouders van leerlingen uit minderheidsgroepen minder actief betrokken zijn bij schoolorganen zoals de ouderraad en dat ze minder vaak deelnemen aan oudercontacten. Vervolgens bestaat onder leerkrachten vaak de perceptie dat deze ouders minder actief betrokken zijn bij het onderwijsproces van hun kinderen (Smit et al., 2007). Desondanks geloven deze ouders vaak sterk in onderwijs als de sleutel tot een betere toekomst voor hun kinderen, wat bekendstaat als de **immigrant optimism-hypothese** (Schnell et al., 2015). In de praktijk kunnen ze echter niet altijd de nodige ondersteuning bieden om deze ambities waar te maken. Zo beheersen zij vaak de taal onvoldoende, wat het voor hen moeilijk maakt om hun kinderen te ondersteunen bij huiswerk en om contact te onderhouden met leerkrachten. Ook missen zij vaak kennis over het onderwijssysteem, wat hun betrokkenheid nog verder bemoeilijkt (Schnell et al., 2015).

Onderzoek toont bovendien aan dat de sociaaleconomische status van ouders bepalend is voor hun betrokkenheid bij het onderwijsproces van hun kinderen (Entorf, 2015; Locke & Sparks, 2019; Smit et al., 2007). Er bestaat wetenschappelijk bewijs dat leerlingen uit etnische minderheden vaker in een nadelige sociaaleconomische situatie verkeren (Entorf, 2015; Smit et al., 2007). Deze lagere sociaaleconomische status beperkt het vermogen van deze gezinnen om te investeren in de educatieve ontwikkeling van hun kinderen, zoals het aanschaffen van studiematerialen, bijles of andere ondersteunende middelen die nodig zijn voor academisch succes. Deze thuissituatie heeft een direct effect op de academische prestaties en het educatieve traject van het kind (Agirdag, 2016; Entorf, 2015; Locke & Sparks, 2019; Smit et al., 2007).

De vermeende lage ouderbetrokkenheid hoeft dus niet noodzakelijkerwijs toegeschreven te worden aan een lagere waardering voor onderwijs zoals leerkrachten soms veronderstellen. In plaats daarvan kan deze betrokkenheid beïnvloed worden door verschillende contextuele factoren, zoals taalbarrières, een gebrek aan bekendheid met het onderwijssysteem en beperkte middelen (Entorf, 2015; Locke & Sparks, 2019; Schnell et al., 2015; Smit et al., 2007).

2.5. Schoolse attitudes van minderheidsgroepen

Mickelson onderzocht de relatie tussen de houding van studenten en hun academische prestaties, met speciale aandacht voor etnische minderheids- en meerderheidsgroepen. Zij

maakte een onderscheid tussen **abstracte attitudes**: het geloof in onderwijs als sleutel tot succes, en **concrete attitudes**: gebaseerd op persoonlijke ervaringen van individuen. Voor etnische minderheidsstudenten treedt er tussen deze twee vaak een discrepantie op. Hoewel zij positieve abstracte overtuigingen hebben over de rol van onderwijs, ondermijnen hun concrete ervaringen zoals discriminatie en structurele barrières op de arbeidsmarkt deze overtuigingen. Mickelson stelt dat deze incongruentie de basis vormt voor de **attitude-prestatieparadox**. Zij meent dat deze concrete attitudes kunnen leiden tot lagere schoolprestaties, omdat deze etnische minderheidsstudenten het gevoel geven dat hun inspanningen toch niet worden beloond (D'hondt et al., 2013). Ogbu's theorie van ***fictive kinship*** sluit hierbij aan door te stellen dat Afro-Amerikaanse jongeren hun maatschappelijke positie interpreteren vanuit een gedeelde groepsidentiteit (Fordham & Ogbu, 1986). Wegens de druk om trouw te blijven aan de groepsnormen, worden Afro-Amerikaanse studenten er volgens Ogbu bovendien van verweten aan ***acting white*** te doen wanneer ze streven naar academisch succes en hogerop willen klimmen op de maatschappelijke ladder (Agirdag, 2016; Fordham & Ogbu, 1986). Studenten uit minderheidsgroepen worden hierdoor geconfronteerd met een dilemma: ze willen zowel academisch succes bereiken, als trouw blijven aan de culturele normen van hun gemeenschap. De angst om als acting white te worden gezien kan ertoe leiden dat deze leerlingen opzettelijk onder hun intellectuele capaciteiten en potentieel zullen presteren (Fordham & Ogbu, 1986).

2.6. Theoretische verklaringen voor etnische ongelijkheid in het onderwijs

Er kunnen twee overkoepelende theoretische kaders onderscheiden worden om etnische ongelijkheid in onderwijsprestaties te verklaren. Enerzijds identificeren we **het deficitdenken**, dat verklaringen voor etnische verschillen tracht te zoeken bij de leerlingen of de gezinnen zelf. Anderzijds is er **de structurele verklaring**, die de oorzaken voor etnische ongelijkheid zoekt in de bredere organisatie van onze samenleving en het onderwijssysteem (Korkmazer & Agirdag, 2015).

2.6.1. Het deficitdenken; *blaming the victim*

Het deficitdenken schrijft etnische ongelijkheid in het onderwijs toe aan individuele tekortkomingen van gekleurde leerlingen. Deze benadering suggereert dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen slechter presteren op school omdat de omgeving waarbinnen ze opgroeien hen onvoldoende normen, waarden en kennis meegeven. Deze aanname impliceert dat etnische minderheden enkel succesvol kunnen zijn in ons onderwijssysteem wanneer zij zich conformeren aan de autochtone meerderheid (Agirdag, 2016).

Het deficitdenken kan gezien worden als een verzamelnaam, waarbinnen we minstens drie verschillende varianten kunnen identificeren (Agirdag, 2016). **Het economisch deficitdenken** gaat ervan uit dat etnische minderheden het slechter doen in het onderwijs omdat ze uit armere gezinnen komen. Een andere variant is het **biologisch/genetisch deficitdenken** dat uitgaat van de idee dat bepaalde rassen of etnische groepen minder intelligent zouden zijn, wat resulteert in minder gunstige onderwijsprestaties. Een laatste variant van het deficitdenken is de **sociolinguïstische theorie** van Bernstein die stelt dat leerlingen met een migratieachtergrond met een andere, meer contextgebonden en minder gedetailleerde, vorm van taalgebruik worden opgevoed. Volgens deze theorie zou het dan ook de talige achterstand zijn die een onderwijsachterstand met zich meebrengt (Agirdag, 2016; Agirdag, 2020; Boone, 2016).

Het deficitdenken doet aan *victim blaming* en legt de schuld voor de ongelijkheden volledig bij de slachtoffers zelf. Het wijzen op vermeende individuele gebreken is problematisch omdat dit stigmatiserende stereotypen tegenover bepaalde groepen kan creëren die negatieve gevolgen hebben. Bovendien kunnen deze negatieve stereotypes zorgen voor angst en onzekerheid bij de minderheidsgroepen zelf (Agirdag, 2016).

2.6.2. Het structurele uitsluitingsdenken; blaming the system

Het structurele uitsluitingsdenken beschouwt verschillen tussen witte en gekleurde leerlingen als neutrale verschillen. Dit perspectief benadrukt dat etnische minderheidsgroepen geen achterstand hebben vanwege een andere opvoeding, maar een ander repertoire aan vaardigheden en kennis bezitten dan de autochtone meerderheidsgroep (Agirdag, 2016). Bourdieu's **culturele reproductietheorie** ondersteunt dit door te stellen dat het onderwijs wordt gebruikt door de heersende klasse om haar waarden en normen door te geven. Deze kijk op ongelijkheid stelt dat het onderwijssysteem voornamelijk de belangen van de witte meerderheidsgroep dient en onvoldoende ruimte biedt voor culturele diversiteit. Hierdoor komen leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in een ongelijke situatie terecht (Agirdag, 2016; Boone, 2016). Er wordt betoogd dat ongelijkheid in onderwijsprestaties te wijten is aan het onderwijssysteem dat op structureel niveau verantwoordelijk is voor de uitsluiting van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen (Agirdag, 2016).

Deze structurele uitsluiting omarmt een vorm van *system blaming*, waarbij leerlingen uit etnische minderheden zichzelf kunnen beschouwen als slachtoffers van een onrechtvaardig systeem, wat kan resulteren in een verminderd handelingsvermogen (Agirdag, 2016).

3. Het Vlaams secundair onderwijsstelsel

De cognitieve ontwikkelingspsychologie gaat ervan uit dat kinderen en adolescenten voortdurend nieuwe kennis toevoegen aan hun reeds verworven kennis, resulterend in een lineaire ontwikkeling. Vanuit dit theoretisch perspectief kan leerstof worden geconceptualiseerd als een collectie van bouwstenen die sequentieel op elkaar voortbouwen. Volgens de ontwikkelingspsychologen Piaget en Inhelder is het dan ook onrealistisch om leerlingen naar een volgend leerjaar te laten doorstromen wanneer deze de voorgaande bouwstenen nog niet beheersen (Goos et al., 2013). Deze cognitieve theorie en zijn onderliggende aannames zijn streng geïntegreerd in ons Vlaams jaarklassensysteem, waar leerlingen op basis van hun geboortjaar in leerjaren worden ingedeeld (Van Canegem, 2022). De onderliggende premisse is dat leerlingen van dezelfde leeftijd vergelijkbare onderwijsbehoeften hebben. Conform deze opvatting wordt er tijdens elk leerjaar dan ook vooropgestelde specifieke leerstof onderwezen (Van den Branden et al., 2015).

Eerste graad (eerste en tweede middelbaar)	Tweede graad (derde en vierde middelbaar)	Derde graad (vijfde en zesde middelbaar)
A-stroom	Arbeidsmarktfinaliteit (Bso & BUSO OV3)	
B-stroom	Dubbele finaliteit (TSO & KSO)	
	Doorstroomfinaliteit (ASO, TSO & KSO)	

Afb. 1: Finaliteiten secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.)

In Vlaanderen starten leerlingen doorgaans op twaalfjarige leeftijd met het secundaire onderwijs dat opgedeeld wordt in drie graden, elk bestaande uit twee opeenvolgende schooljaren (Van Canegem, 2022). Tijdens de eerste graad krijgen alle leerlingen, zowel in de A- als B-stroom, een algemene vorming mee en is het de bedoeling dat ze met zo veel mogelijk vakken kennismaken (Stichtingnob, z.d.). Ze bereiden zich voor op een studiekeuze in de tweede graad die vervolgens nog verder verfijnd zal worden in de derde graad. Leerlingen moeten in de tweede graad dus kiezen voor een specifieke studierichting, die zowel tot een bepaald domein als een specifieke finaliteit behoort. We onderscheiden drie finaliteiten die aangeven welke vervolgstappen leerlingen na het secundair onderwijs kunnen nemen. Onder

de **arbeidsmarktfinaliteit** vallen studierichtingen van het BSO (beroepssecundair onderwijs) en het BUSO OV3 (buitengewoon onderwijs). Deze finaliteit bereidt leerlingen voor om een specifiek beroep uit te oefenen. Niettemin kunnen deze leerlingen er na afloop nog voor kiezen om extra competenties te verwerven. Vervolgens identificeren we de **dubbele finaliteit** die bestaat uit studierichtingen van het KSO (kunstsecundair onderwijs) en TSO (technisch secundair onderwijs). Leerlingen worden hier zowel op de arbeidsmarkt als het hoger onderwijs voorbereid. Tot slot identificeren we de **doorstroomfinaliteit**, waaronder studierichtingen van het ASO (algemeen secundair onderwijs), TSO (technisch secundair onderwijs) en KSO (kunstsecundair onderwijs) vallen. Leerlingen zijn met een diploma uit de doorstroomfinaliteit niet voldoende opgeleid om een specifiek beroep uit te oefenen en worden binnen deze finaliteit opgeleid om na het secundair onderwijs een academische of professionele bacheloropleiding te starten aan de universiteit of hogeschool (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

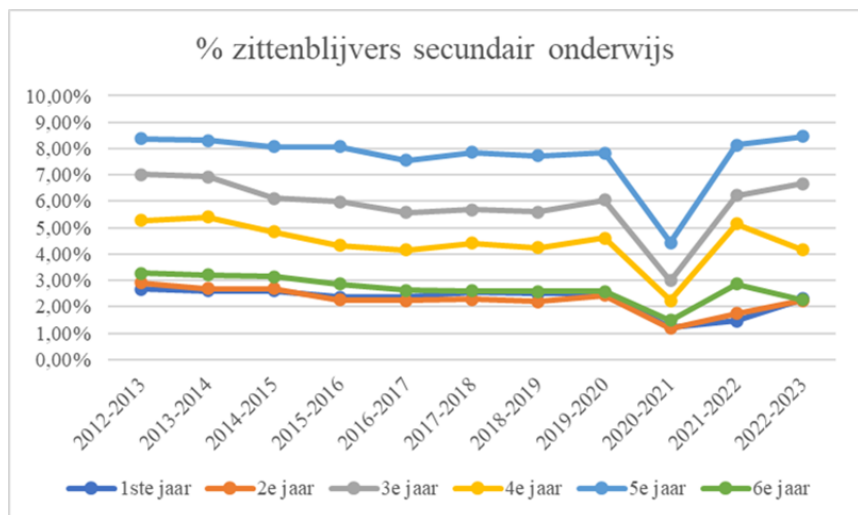
3.1. Het watervalsysteem

Leerlingen uit het secundair onderwijs ontvangen aan het eind van ieder schooljaar een A-, B- of C-attest. Een **A-attest** laat leerlingen toe het volgende schooljaar verder te zetten in de studierichting die ze oorspronkelijk aan het volgen waren. Binnen het eerste leerjaar van de eerste graad kunnen leerlingen echter wel een A-attest met clausuleringen doorstroom- en/of dubbele finaliteit ontvangen. Dit betekent dat de delibererende klassenraad de leerling in kwestie de beperking oplegt om zich in te schrijven binnen de geclausuleerde finaliteit. Wanneer een leerling vanaf het tweede jaar van de eerste graad een **B-attest** ontvangt, mag deze overgaan naar een hoger leerjaar, maar niet naar alle studierichtingen. Het B-attest bevat specifieke clausuleringen voor de studierichtingen die de leerling niet mag volgen. Hiernaast adviseert de delibererende klassenraad of blijven zitten voor deze leerling gunstig is of niet. Tot slot worden leerlingen verplicht het betreffende schooljaar, in eender welke richting, te dubbelen wanneer zij een **C-attest** ontvangen (Van den Branden et al., 2015; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Op deze manier wordt er binnen het Vlaams secundair onderwijs gebruik gemaakt van *tracking*, en worden leerlingen op basis van hun academische prestaties ingedeeld in de verschillende onderwijsfinaliteiten (Van Houtte, 2004). Veel leerlingen kiezen ervoor hun secundaire onderwijs aan te vangen in de doorstroomfinaliteit, maar dalen ten gevolge van deze verschillende attesten af naar de dubbele- of arbeidsfinaliteit. Deze tendens van afstromen zien we vaak terugkomen in het secundair onderwijs, en kunnen we het watervalsysteem noemen (Van Praag et al., 2015).

4. Een intersectie: etnische ongelijkheid bij zittenblijvers in het Vlaams secundair onderwijs

In vergelijking met andere landen heeft België een aanzienlijk hoog aantal zittenblijvers (Van Petegem & Schuermans, 2005). Uit de analyse van recente PISA-gegevens uit 2022 blijkt dat 25% van de leerlingen in België minstens één keer blijft zitten gedurende hun schoolloopbaan, wat meer dan twee keer zo hoog is als het OESO-gemiddelde van 11% (OECD, 2023).

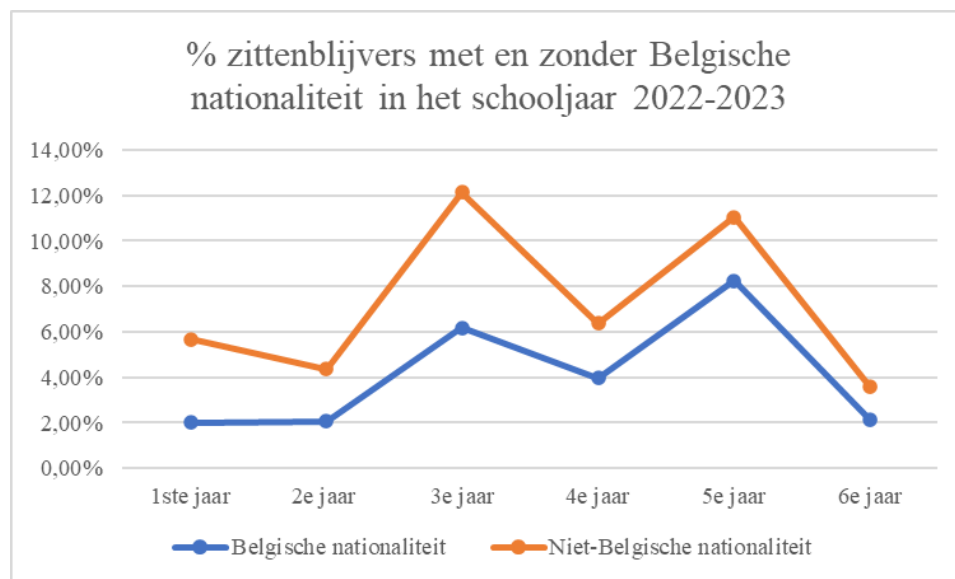
Internationaal gezien presteert België niet goed, en behaalt het land een vijfde plaats op de ranglijst van 78 deelnemende landen wat betreft het aantal zittenblijvers. In totaal zou maar liefst 24,1% van de leerlingen op vijftienjarige leeftijd al minstens eenmaal zijn blijven zitten (OECD, 2023).



Afb. 2: Procent zittenblijvers secundair onderwijs afgelopen 10 jaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming biedt cijfers over het aantal zittenblijvers met een Belgische en een niet-Belgische nationaliteit. Uit analyse van deze data kunnen we concluderen dat het percentage zittenblijvers zonder Belgische nationaliteit al tien jaar op rij hoger ligt dan het percentage zittenblijvers met een Belgische nationaliteit (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). In Vlaanderen bestaat er een bewustzijn van de aanwezige etnische ongelijkheden in onderwijsprestaties, wat de voorbije decennia heeft geresulteerd in de implementatie van diverse beleidsinstrumenten om deze ongelijkheid terug te dringen (Korkmazer & Agirdag, 2015). Met het beleid voor gelijke onderwijskansen (GOK-beleid) streeft de overheid ernaar alle leerlingen dezelfde mogelijkheden te bieden om zich te ontwikkelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Aan de hand van dit decreet wilde men schoolsegregatie terugdringen, omdat ervan werd uitgegaan dat het bestaan van concentratiescholen negatieve effecten zou hebben op de sociale integratie en academische prestaties van de leerlingen. Met een nieuw inschrijvingsdecreet en de non-discriminatieverklaring wilde men bovendien zorgen voor een betere spreiding van leerlingen

uit etnische minderheidsgroepen. Daarnaast ontvangen scholen extra financiering op basis van het percentage indicatorleerlingen. Om te bepalen of iemand een indicatorleerling is, wordt er gekeken naar het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, het inkomen van het gezin en de thuistaal van de leerling. Tot slot wordt er ook ingezet op eentalige en tweetalige taalremediëring, om ervoor te zorgen dat leerlingen die het Nederlands niet machtig zijn de taal beter leren beheersen (Agirdag, 2016). Ondanks diverse inspanningen merken we op dat het aandeel zittenblijvers zonder Belgische nationaliteit nog steeds hoger ligt dan het aantal zittenblijvers met Belgische nationaliteit (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).



Afb. 3: Procent zittenblijvers met en zonder Belgische nationaliteit schooljaar '22-'23 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.)

Onderzoeksopzet en methoden

1. Onderzoeksvraag en methode

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is: **‘Welke factoren kunnen de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen in het secundair onderwijs van Vlaanderen verklaren?’** Alvorens we deze vraag zo specifiek mogelijk kunnen beantwoorden is het essentieel een uitgebreid inzicht te verkrijgen in de praktijk van zittenblijven in het secundair onderwijs van Vlaanderen. Vervolgens wordt deze onderzoeksvraag opgesplitst in drie deelvragen:

1. Welke criteria en gedragingen van deelnemers aan delibererende klassenraden spelen een rol in de besluitvorming over de attesteringen van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen?
2. Wanneer en waarom blijven leerlingen in het secundair onderwijs van Vlaanderen zitten?
3. Welke factoren verhogen voor leerlingen uit minderheidsgroepen de kans om te blijven zitten in het Vlaams secundair onderwijs?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd een kwalitatieve onderzoeksmethode toegepast. De keuze voor deze onderzoeksmethode wordt verklaard door de wens aan diepgaand inzicht en argumentatie om de mogelijke rol van Vlaamse leerkrachten in de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen te begrijpen. Etnische minderheidsgroepen werden in dit onderzoek geoperationaliseerd op basis van huidskleur en naam, aangezien deze factoren de belangrijkste visuele kenmerken zijn waarmee leerkrachten in aanraking komen.

Er werd een niet-participerend observatieonderzoek uitgevoerd tijdens klassenraden waar menselijke gedragingen en interacties werden geobserveerd en gedocumenteerd zonder tussenkomst of beïnvloeding van de onderzoeker. Dit observatieonderzoek richtte zich op het identificeren en analyseren van diverse factoren die een rol spelen in het beslissingsproces omtrent schoolse vooruitgang van leerlingen. Er werd gedocumenteerd welke factoren besproken werden, met speciale aandacht voor leerkrachtverwachtingen. Tevens werd de tijdsduur van de bespreking van iedere leerling vastgelegd, evenals welke leerkracht het voortouw nam tijdens de discussie en wat de eindbeslissing van de klassenraad was. Deze methodologische aanpak stelde de onderzoeker in staat om de dynamiek van klassenraden te observeren zonder actieve betrokkenheid bij het besluitvormingsproces. Het bood de

mogelijkheid om patronen te identificeren in de wijze waarop leerkrachten beslissingen nemen met betrekking tot de schoolvoortgang van hun leerlingen.

Aanvullend werden er diepte-interviews uitgevoerd met leerkrachten uit het secundair onderwijs, waarbij de respondenten actief bevraagd werden om inzicht te verkrijgen in hun percepties over zittenblijven. De interviews volgden een semigestructureerde leidraad en bestonden uit open vragen. Hiermee streefde de onderzoeker naar een diepgaand begrip van de individuele ervaringen, opvattingen en attitudes van de respondenten ten aanzien van zittenblijven. Tevens werden tijdens deze interviews de procedures binnen klassenraden besproken, waaronder de motieven achter het toekennen van specifieke attesteringen en de mate waarin leerkrachten zich gehoord voelen tijdens deze bijeenkomsten. Vervolgens werd aan de respondenten gevraagd in welke mate het onderwijs volgens hen gelijke kansen realiseert. Afsluitend werd er gepolst naar mogelijke oplossingen voor de besproken problematieken. Aan de hand van deze benadering konden de persoonlijke perspectieven en inzichten van leerkrachten verkend worden.

2. Context van de studie

2.1. Niet-participerend observatieonderzoek delibererende klassenraden

Voor het niet-participerend observatieonderzoek werd een doelgerichte steekproef gebruikt die gebaseerd was op toegankelijkheid en beschikbaarheid (Decorte & Zaitch, 2009). In totaal werden 45 Vlaamse scholen benaderd met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek. De initiële contactlegging vond plaats via e-mail, gevolgd door telefonisch contact bij uitblijven van respons. Uiteindelijk waren vijf scholen bereid deel te nemen aan het onderzoek. Deze relatief lage responsgraad was te verwachten, gezien de complexiteit en de uitdagingen verbonden aan de dataverzameling via klassenraden.

School A	<u>Eerste graad</u> - 2 klassen <i>eerste middelbaar</i> A-stroom - 4 klassen <i>eerste middelbaar</i> B-stroom - 4 klassen <i>tweede middelbaar</i> A-stroom - 4 klassen <i>tweede middelbaar</i> B-stroom
School B	Eerste graad - 7 klassen <i>tweede middelbaar</i> A-stroom
School C	Tweede graad - 2 klassen <i>derde middelbaar</i> arbeidsmarktfinaliteit - 2 klassen <i>vierde middelbaar</i> arbeidsmarktfinaliteit
School D	Tweede graad - 7 klassen <i>vierde middelbaar</i> doorstroomfinaliteit
School E	Derder graad - 7 klassen <i>vijfde middelbaar</i> arbeidsmarktfinaliteit

Afb. 4: Overzicht niet-participerende klassenraden observatieonderzoek

Tijdens het observatieonderzoek werd een volledige observatie toegepast waarbij participatie onbestaande was (Mortelmans, 2007). De klassenraden vonden plaats in een vergaderzaal binnen de desbetreffende school. De directeurs van de participerende scholen besloten zelf welke klassenraden door de onderzoeker bijgewoond konden worden. Hierdoor werden klassen uit verschillende jaren en finaliteiten geobserveerd. Dit bemoeilijkte een specifieke focus op een bepaalde graad of finaliteit en staat een grondige vergelijkende analyse in de weg. Het niet-participerend observatieonderzoek werd uitgevoerd binnen **39 klassenraden**, verspreid over de **vijf participerende scholen**. Om de respondenten uit de klassenraden te rekruteren werd er gebruik gemaakt van een *typische case* om een normale situatie van een klassenraad in kaart te brengen (Decorte & Zaitch, 2009). De respondenten in de klassenraden waren leerkrachten van de geselecteerde Vlaamse scholen. Omdat de selectie van scholen en respondenten afhankelijk was van een doelgerichte steekproef die gebaseerd werd op bereikbaarheid en toegankelijkheid, zijn de resultaten van dit onderzoek niet representatief voor alle scholen of leerkrachten uit Vlaanderen.

2.2. Diepte-interviews

Aangezien er specifiek gezocht werd naar respondenten die lesgeven in het secundair onderwijs werden deze voornamelijk gerekruteerd aan de hand van een doelgerichte steekproefmethode. De aanpak vertoonde daarnaast gelijkenissen met de sneeuwbalsteekproef, welke inhoudt dat aan enkele individuen werd gevraagd of zij nog mensen kenden die een bijdrage zouden kunnen leveren aan het onderzoek. Verder werd binnen de groep leerkrachten die zich aanmeldde voor de diepte-interviews gestreefd naar een steekproef met maximale variatie of heterogeniteit (Decorte & Zaitch, 2009). Er werd een flyer verspreidt om respondenten te werven (bijlage 3).

3. Datacollectie

3.1. Niet-participerend observatieonderzoek delibererende klassenraden

Tijdens het observatieproces volgde de onderzoeker een gestructureerde aanpak, zoals aangeraden door Mortelmans (2007). Het observatieonderzoek ging van start met **beschrijvend observeren**, waarbij de onderzoeker een holistisch begrip van de sociale context trachtte te verkrijgen. Vervolgens ging de onderzoeker over tot **gefocust observeren**. De focus verschoof hiermee naar de interacties die plaatsvonden tijdens het besluitvormingsproces over de studievoortgang van leerlingen (Mortelmans, 2007). Om deze observaties te structureren en vast te leggen, maakte de onderzoeker gebruik van een zelfontwikkelde observatieleidraad (zie bijlage 5). Hierbij werd aanvankelijk genoteerd of we spraken over een leerling uit een minderheids- of meerderheidsgroep, wat geoperationaliseerd werd aan de hand van een combinatie van de huidskleur en de naam van de leerling in kwestie. Verder volgde er een observatie van de resultaten, de beslissingsfactoren die door leerkrachten werden aangehaald en discussies over leerkrachtverwachtingen. Bovendien werd aandacht besteed aan de rol die specifieke leerkrachten speelden tijdens het deliberatieproces. Tot slot werd het besluit van de klassenraad geregistreerd, inclusief de tijdsduur van de bespreking van iedere leerling.

Een grondige transparantie in de dataprocedure werd gewaarborgd door middel van open communicatie, ondersteund door een *informed consent* waarin het doel van de studie samen met de implicaties van deelname aan het onderzoek werden uitgelegd. De scholen waarin de onderzoeker de klassenraden bijwoonde ontvingen en ondertekenden, evenals de leerkrachten die aanwezig waren in de klassenraden, de nodige *informed consent* (zie bijlage 7 & 8). Respondenten werden uitgenodigd vragen te stellen en anonimiteit en vertrouwelijkheid van hun bijdragen werden verzekerd. Daarnaast werden de respondenten geïnformeerd over de wijze waarop de resultaten van het onderzoek met hen gedeeld zouden worden, waardoor zij inzicht zullen krijgen in de interpretaties die voortkwamen uit de verzamelde gegevens.

3.2. Diepte-interviews

Het handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden van Mortelmans (2007) werd gebruikt om een basis te leggen voor de leidraad van de interviewvragen om het gesprek in goede banen te leiden en relevante data te verzamelen. De zelfontwikkelde leidraad ging van start met openings- en inleidingsvragen die ontworpen werden om een vertrouwensband tussen de onderzoeker en de respondent te vestigen. Vervolgens werden transitievragen en sleutelvragen gesteld die na analyse toelieten een diepgaand antwoord op de onderzoeksvraag te formuleren. De leidraad eindigde met besluitende vragen, gericht op het verkennen van de perspectieven

van de respondenten over mogelijke strategieën ter bevordering van rechtvaardigheid binnen delibererende klassenraden (zie bijlage 4) (Mortelmans, 2007). Aan het einde van het interview werd de respondent de gelegenheid geboden om feedback te geven op het gesprek. Bij het ontwerpen van de interviewvragen werd een voorkeur gegeven aan vragen die gericht waren op het verkennen van opinies en waarden van de respondenten, aangezien deze diepgaande inzichten konden verschaffen in de onderliggende motieven van hun gedrag. De interviewvragen werden opgesteld door de onderzoeker zelf en niet gebaseerd op een reeds bestaand instrument.

Een grondige transparantie in de dataprocedure werd gewaarborgd door middel van open communicatie, ondersteund door een *informed consent* waarin het doel van de studie samen met de implicaties van deelname aan het onderzoek werden uitgelegd (zie bijlage 6). De respondenten ontvingen en ondertekenden deze *informed consent* op voorhand. Respondenten werden uitgenodigd vragen te stellen, anonimiteit en vertrouwelijkheid van hun bijdragen werden verzekerd. Daarnaast werden de respondenten geïnformeerd over de wijze waarop de resultaten van het onderzoek met hen gedeeld zouden worden, waardoor zij inzicht zullen krijgen in de interpretaties die voortkwamen uit de verzamelde gegevens.

4. Data-analyse

4.1. Niet-participerend observatieonderzoek delibererende klassenraden

Tijdens de delibererende klassenraden nam de onderzoeker veldnota's aan de hand van een vooraf bepaalde observatieleidraad (zie bijlage 5). Deze notities werden later verwerkt tot een tekstuele beschrijving om diepgaand inzicht te verkrijgen in de waargenomen interacties en gebeurtenissen binnen de onderzoekscontext. Om deze tekstuele beschrijving te verkrijgen, werd er per klas een gedetailleerde analyse uitgevoerd. Er werd genoteerd welke overwegingen voor iedere leerling afzonderlijk besproken werden, met specifieke aandacht voor leerkrachtverwachtingen. Vervolgens werd er bekeken welke van deze overwegingen als doorslaggevend werden beschouwd voor de attestering bij twijfelgevallen en of er verschillen waren in de besproken overwegingen tussen leerlingen uit de meerderheids- en minderheidsgroepen. Daarnaast werd er geanalyseerd welk aantal tekorten als doorslaggevend werd bepaald voor het uitreiken van een B- of C-attest. Er werd ook bekeken of er specifieke gevallen waren waarin de mening van de klasleerkracht of directeur voor een uitzondering op de regel zorgde. Bovendien werd er genoteerd wat ter sprake kwam bij het uitreiken van een C-attest en werd er geanalyseerd of bepaalde elementen hier terugkerend waren. Hiernaast werd er genoteerd welke oorzaken leerkrachten vaak aandroegen als verklaring voor slechte resultaten, en of ook hier terugkerende zaken op te merken waren. Andere relevante kenmerken, waaronder het aantal leerlingen ouder dan 18 jaar, de debatcultuur en strengheid werden eveneens vastgelegd.

Naderhand werd er bekeken of er zich binnen de klas inconsistenties in attesteringen voordeden waarbij leerlingen met vergelijkbare onderwijsresultaten verschillende attesteringen ontvingen. Hier werden de besproken overwegingen en de tijdsduur per leerling vergeleken om te onderzoeken of dit eventueel een discrepantie in attestering zou kunnen verklaren. Tot slot werd er geanalyseerd of leerlingen uit minderheidsgroepen binnen de klas vaker een C-attest ontvingen dan hun medestudenten uit de meerderheidsgroep, en welke oorzaken leerkrachten aandroegen die hierbij ten grondslag lagen. Na de analyse per klas werd de school als geheel onderzocht en werd er opnieuw gekeken naar algemene tendensen zoals het aantal leerlingen uit minderheidsgroepen, de strengheid van de beoordelingscriteria en de houding en leidinggevende stijl van de directeur en klasleerkracht. Tot slot werden alle scholen met elkaar vergeleken om verdere inconsistenties in attesteringen te identificeren en doorslaggevende en bepalende factoren voor C-attesten en slechte resultaten te vergelijken.

Deze uitgebreide beschrijving, bekend als een *thick description*, zorgt voor een gedetailleerde weergave en streeft naar een diepgaand begrip van de onderzoekscontext (Mortelmans, 2007). Dit speelt een cruciale rol in het bevorderen van begrip van het complexe sociale proces rond de besluitvorming met betrekking tot de studievoortgang van studenten. Door een gedetailleerde analyse van de verzamelde gegevens kan de complexiteit van dit proces beter begrepen worden. Op deze manier kunnen de specifieke onderzoeksvragen zo nauwkeurig mogelijk beantwoord worden (Mortelmans, 2007).

4.2. Diepte-interviews

Alle interviews werden vastgelegd door middel van een audiorecorder, wat de onderzoeker in staat stelde om achteraf een gedetailleerde transcriptie te maken (Williams & Moser, 2019). Het interview werd verbatim getranscribeerd, waarbij het gesprek woord voor woord werd uitgetypt zoals het op de audiorecorder werd vastgelegd (Mortelmans, 2007). Na het transcriberen van de diepte-interviews werden deze gecodeerd. De transcriptie werd zorgvuldig nagelezen, waarbij interessante antwoorden op de drie verschillende kernaspecten van het onderzoek - zittenblijven, delibererende klassenraden, gelijke kansen onderwijs - werden in afzonderlijke kleuren gemarkeerd. Indien de respondenten tijdens het interview zelf onderwerpen aanhaalden die door de onderzoeker als relevant werden beschouwd, werden deze in het grijs gemarkeerd om ervoor te zorgen dat ze niet over het hoofd werden gezien tijdens de analyse. Aan de hand van deze ordening kon er vervolgens een gestructureerd methodologisch verslag opgesteld worden. Dit verslag bestaat uit een samenvatting van de belangrijkste thema's die tijdens het interview behandeld werden. Hierin werden de voornaamste antwoorden van de respondent geïdentificeerd en geanalyseerd, met aandacht voor onduidelijke en sociaal wenselijke antwoorden (Mortelmans, 2007; Williams & Moser, 2019).

Resultaten

1. Het deliberatieproces in het secundair onderwijs van Vlaanderen

Alle delibererende klassenraden werden voorbereid door de klasleerkracht, die tijdens de bespreking van hun klas het woord voerde. Terwijl een secretariaatsmedewerker het rapport van de betreffende leerling op een *smartboard* projecteerde somde de klasleerkracht de examen- en jaartekorten van de leerling op. Vervolgens stelde de klasleerkracht een attestering voor, waarna de overige leerkrachten binnen de delibererende klassenraad de gelegenheid kregen om op deze suggestie te reageren. Hierbij werden soms waarschuwingen of vakantietaken voorgesteld door andere leerkrachten. Sommige leerlingen werden kort besproken en geprezen om hun doorzettingsvermogen en goede resultaten, terwijl anderen bekritiseerd werden vanwege een problematische studiehouding. Wanneer een leerkracht binnen de delibererende klassenraad het niet eens was met de voorgestelde attestering, vond er een debat plaats waarin de leerkrachten hun verwachtingen ten aanzien van de leerling deelden. Aan de hand van deze discussies werd op basis van consensus een attest toegewezen. Wanneer de klassenraad tijd toeliet voor het formuleren van een advies, werd dit opnieuw gedaan door de verwachtingen tegenover de leerling te delen. Tot slot vatte de directeur het advies en de attestering, inclusief eventuele waarschuwingen of noodzakelijke remediëringen samen.

1.1. Besproken criteria tijdens delibererende klassenraden

De meeste respondenten uit de diepte-interviews benadrukten dat het besluitvormingsproces rond de toekenning van attesteringen tijdens de delibererende klassenraden uitsluitend gebaseerd wordt op academische prestaties en behaalde competenties. Zo zei respondent zeven: *“Iemand kan vooroordelen hebben, maar dat zal geen invloed hebben op de beslissingen”*. Dit onderzoek kan bevestigen dat de academische prestaties en behaalde competenties de belangrijkste criteria zijn voor het toekennen van attesteringen. Er werd echter opgemerkt dat er net zoals aangetoond in eerdere onderzoeken van Klapproth & Schaltz (2015) en Bonvin (2003), bij twijfel over de attestering ook andere factoren in overweging genomen werden die niet direct verbonden zijn aan academische prestaties of behaalde competenties (Afb.5). In dergelijke gevallen werd eerst ingegaan op de verwachtingen van de leerkrachten: verwachtten zij dat de leerling het volgende jaar in dezelfde studierichting zal aankunnen? Er werden uitspraken gedaan zoals *“Al zijn wetenschappen liggen in de 50, ik geef die geen A hoor! Ik kan mij daar niet in vinden, ik verwacht niet dat die dat volgend jaar haalt”*. Indien de leerkrachten hun verwachtingen tegenstrijdig waren, of deze niet volstonden om een beslissing te nemen, probeerden de leerkrachten de oorzaken van de minder goede resultaten te

achterhalen. Dit deden zij door hun observaties van de leerling te delen. Afhankelijk van de individuele leerling werden verschillende mogelijke oorzaken aangehaald, zoals: een tekort aan intellectuele capaciteiten, een gebrek aan evaluaties door afwezigheden, taalproblemen, een problematische werkhouding, gebrekkige discipline, of een moeilijke thuissituatie met soms lage ouderbetrokkenheid. Vervolgens vroeg de directeur vaak welke acties de betrokken leerkrachten hadden ondernomen om de leerling de nodige ondersteuning of remediering te bieden. Meestal hadden de leerkrachten dit wel gedaan, maar gaven ze aan dat de leerling hier niet op inging. Daarnaast bevroeg de directeur of de klasleerkracht zicht had op de toekomstige studiekeuze van de desbetreffende student. Op deze manier probeerde de delibererende klassenraad in te schatten met welk attest de leerling tevreden zou zijn. Tot slot werden soms nog andere relevante aspecten zoals gediagnosticeerde leerstoornissen, een daling of stijging van resultaten, of het aantal problematische afwezigheden besproken. Het bespreken van deze factoren hielp de klassenraad om tot een goed overwogen besluit te komen over het toe te kennen attest.

Criteria die verband houden met de leerling - Gedragmatige factoren: problematische werkhouding & gebrekkige discipline - Toekomstige studiekeuze - Intellectuele capaciteiten - Verandering in resultaten - Taalproblemen - Gediagnosticeerde leerstoornissen - Problematische afwezigheden	Criteria die verband houden met de leerkracht - Leerkrachtverwachtingen - Aangeboden remediëringen
	Criteria die verband houden met de ouders: - Thuissituatie - Ouderbetrokkenheid

Afb.5: Besproken criteria tijdens delibererende klassenraden

1.2. De invloed van de samenstelling en de gedragingen en verwachtingen van leerkrachten binnen de delibererende klassenraad

1.2.1. Het belang van leerkrachtverwachtingen

Het in acht nemen van factoren die niet verbonden zijn aan academische prestaties of behaalde competenties leidde ertoe dat leerlingen met soortgelijke resultaten andere attesteringen ontvingen.

Leerling A	3 jaartekorten - 40% Talen - 30% PAV - 45% Techniek	C-attest
Leerling B	3 jaartekorten - 36% Talen - 40% Plastische opvoeding - 47% Techniek	A-attest (vakantietaak Nederlands)

Afb.6: Voorbeeld inconsistentie in attestering

Binnen de B-stroom van **school A** bijvoorbeeld, is een verschil in attestering van twee leerlingen met elk drie jaartekorten op te merken. Zoals weergegeven in afbeelding 6 kreeg leerling A een C-attest, terwijl leerling B met vergelijkbare resultaten een A-attest met een vakantietaak ontving. Ondanks deze nuances in attestering blijven de resultaten relatief dicht bij elkaar liggen, wat vragen oproept over de kloof tussen het toekennen van een A-attest zonder clausuleringen en een C-attest. Binnen deze school deden zich op basis van leerkrachtverwachtingen nog andere inconsistenties in attesteringen voor. Zo ontving een leerling met drie jaartekorten - op geschiedenis, Nederlands en Frans - een B-attest met een clausulering voor de doorstroomfinaliteit, terwijl een andere leerling met eveneens drie jaartekorten - op wiskunde, Nederlands en Frans – uitgestelde proeven mocht afleggen. De laatstgenoemde leerling kreeg deze kans omdat de klassenraad inschatte dat deze de uitgestelde proeven succesvol zou kunnen afronden, *“Die gaat zich daar echt voor inzetten in de zomervakantie, die kan dat”*, zei één van de leerkrachten in de delibererende klassenraad. Van de eerste leerling verwachtten de leerkrachten binnen de klassenraad dit niet, waardoor deze kans hier niet werd geboden. Daarnaast kregen twee leerlingen met elk vier jaartekorten op dezelfde vakken verschillende attesteringen toegewezen, opnieuw omdat de klassenraad andere verwachtingen van hen had. De ene leerling ontving een A-attest, terwijl de andere een B-attest met clausuleringen voor zowel de doorstroom- als de dubbele finaliteit kreeg. Ook in situaties waarin er door afwezigheden onvoldoende evaluaties beschikbaar waren, werden binnen deze school verschillende attesteringen toegekend.

1.2.2. Het belang van de voortrekkers van de klassenraad

Alle respondenten gaven aan dat er tijdens iedere klassenraad voortrekkers zijn. Drie respondenten merkten op dat het vooral de wetenschaps- en wiskundeleerkrachten zijn die soms onevenredig veel gewicht toekennen aan hun vakken. Ook tijdens het observatieonderzoek was het opvallend dat deze leerkrachten meer durfden spreken. Hierdoor kunnen zij een disproportioneel grote invloed hebben op de uiteindelijke beslissing. Het is daarom van groot belang dat de directie erop toeziet dat alle leerkrachten gelijkwaardige inspraak hebben tijdens het beslissingsproces.

Respondent 1: *“In iedere klassenraad zijn er een paar gefrustreerde cookies die da hun vakje is het enigste vak, en die heeft er niet goed op gescoord, dus ik vind niet dat hij door mag. Ze zijn daar minder bezig met het belang van het kind, maar meer van; heb ik dan gezichtsverlies, word ik nog wel serieus genomen? Da zijn die mensen die da heel vaak in een C richting zullen duwen.”*

De overige zeven respondenten dachten dat de personen die het voortouw nemen tijdens de klassenraden geen rechtstreekse invloed hebben op het uitgereikte attest aangezien de beslissing volgens hen altijd gezamenlijk door het gehele team wordt genomen. Desondanks blijkt uit het observatieonderzoek dat de voortrekkers van de klassenraad wel degelijk een invloed kunnen uitoefenen op het toegewezen attest.

Zoals geobserveerd in **school C** kunnen klasleerkrachten, die het voortouw nemen tijdens het deliberatieproces, door hun standpunt en overtuigingskracht het toegewezen attest beïnvloeden. Binnen deze school was het opmerkelijk dat een leerling uit een minderheidsgroep met vijf jaartekorten en vijf examentekorten een A-attest toegewezen kreeg, terwijl een medeleerling uit een minderheidsgroep met vijf jaartekorten en zes examentekorten een C-attest ontving. De klasleerkracht van de leerling die een A-attest ontving, verdedigde de leerling actief en pleitte meteen voor het A-attest. De klasleerkracht gebruikte argumenten als: *‘Volgens mij heeft die haar gewoon een beetje laten hangen’*. Daarentegen deed de klasleerkracht van de leerling met het C-attest dit niet en stelde deze meteen een A-attest met clausulering doorstroomfinaliteit voor. Hier speelde de klassenraad op in, waardoor deze leerling uiteindelijk een C-attest ontving.

1.2.3. Het belang van de directeur

Leerling A	3 jaartekorten - 47% Wiskunde - 39% Nederlands - 37% Geschiedenis	A-attest (vakantietaken Nederlands & geschiedenis)
Leerling B	3 jaartekorten - 36% Frans - 45,5% Nederlands - 31% Geschiedenis	A-attest met clausulering doorstroomfinaliteit

Afb. 7: Voorbeeld invloed van directeur

Ook de directeur heeft in alle scholen tijdens de klassenraden vaak het laatste woord en kan een aanzienlijke invloed uitoefenen op de uiteindelijke beslissing. Zowel in **school A** als **C** werd opgemerkt dat de directeur het verschil kon maken

in de uitgedeelde attestering. Afbeelding zeven laat zien dat leerling A met drie jaartekorten een A-attest met vakantietaken toegewezen kreeg, terwijl leerling B met drie jaartekorten een A-attest met clausulering voor de doorstroomfinaliteit ontving. Het is opmerkelijk dat de directeur bij leerling A expliciet aangaf dat hij zittenblijven of een clausulering afraadde, terwijl hij dit bij leerling B niet deed. In **school C** lieten de leerkrachten binnen de klassenraad in één specifiek geval horen dat zittenblijven volgens hen gunstig zou zijn voor de leerling in kwestie. De directeur nam het woord en gaf aan hier geen voorstander van te zijn, aangezien deze student voor de meeste vakken slaagde. Hierdoor kreeg deze leerling een A-attest met waarschuwingen toegewezen. Telkens wanneer directeurs het woord namen en dergelijke opmerkingen maakten, leken de leerkrachten hier zonder enige weerstand mee in te stemmen.

1.2.4. Het belang van nauwkeurigheid

Het is opmerkelijk dat **school A** tijdens de klassenraden een snelle aanpak hanteerde, wat leidde tot een gehaaste sfeer en een beknopte bespreking van leerlingen. Hierdoor werden beslissingen sneller en minder overwogen genomen. Dit leidde tot veel inconsistenties in attesteringen. Op **school B** daarentegen werd aanzienlijk meer tijd besteed aan de bespreking van elke leerling, wat resulteerde in een zorgvuldiger en consistentere beslissingsproces. Hoewel ook hier de leerkrachtverwachtingen een rol speelden bij het toekennen van attesten en adviezen, zorgde de directeur ervoor dat dit niet tot inconsistenties in attesteringen leidde. Nauwkeurigheid en het nemen van voldoende tijd bij de bespreking van iedere leerling worden daarom ten sterkste aanbevolen.

1.2.5. Het belang van de schoolcultuur

Het is opmerkelijk dat de twee respondenten die aangaven voorstander te zijn van zittenblijven, evenals de respondent die aangaf een tussenpositie in te nemen, allen werkzaam zijn binnen dezelfde school. Dit suggereert dat de schoolcultuur mogelijk een bepalende invloed heeft op de percepties van leerkrachten ten aanzien van zittenblijven. Dit kan aanzienlijke gevolgen

hebben, aangezien onderzoek van Tomchin en Impara (1992) heeft aangetoond dat leerkrachten met een positieve houding ten opzichte van zittenblijven de praktijk vaker toepassen. Dit betekent dat de slaagkansen van leerlingen in het secundair onderwijs afhankelijk zijn van de school waar de leerling lesvolgt (Van Petegem & Schuermans, 2005)

1.3. Wanneer en waarom worden er binnen het secundair onderwijs van Vlaanderen C-attesten uitgedeeld?

In totaal werden de klassenraden van 493 leerlingen bijgewoond. Van deze leerlingen ontvingen 25 een C-attest, terwijl 32 een B-attest met specifieke clausuleringen kregen toegewezen. Het viel tijdens de geobserveerde klassenraden op dat de voorkeur uitging naar het uitreiken van een B-attest met clausuleringen boven een C-attest. Ook tijdens de diepte-interviews gaven enkele respondenten aan dit alternatief te waarderen, aangezien het leerlingen de kans biedt hun onderwijsloopbaan zonder onderbreking voort te zetten in een richting die beter aansluit bij hun capaciteiten. Hoewel de scholen verschilden in de attesten die ze toekenden bij vergelijkbare resultaten, waren de onderliggende redenen voor het toekennen van een C-attest over het algemeen hetzelfde.

1.3.1. *Ernstige jaartekorten ten gevolge van een vermeend tekort aan intellectuele vaardigheden of competenties*

De meeste leerlingen die een C-attest ontvingen, kampten met meerdere ernstige jaartekorten. Zo grepen zowel **school A** als **B** binnen de eerste graad naar een C-attest vanaf vijf jaartekorten. **School C** opteerde ervoor binnen de tweede graad arbeidsfinaliteit enkel een C-attest uit te delen wanneer leerlingen gebuisd waren over de hele lijn, met circa acht jaartekorten. De scholen leken in deze gevallen het gevoel te hebben dat het toekennen van een C-attest de enige optie was. De meerdere diepe jaartekorten werden volgens de leerkrachten binnen de delibererende klassenraad meestal veroorzaakt door een vermeend gebrek aan intellectuele vaardigheden. Zo werd er vaak gezegd dat deze leerlingen “aan hun plafond zaten”. Deze bevinding ligt in lijn met de bevindingen van Bonvin (2003) die stelt dat een gepercipieerd tekort aan intellectuele vaardigheden de meest doorslaggevende reden is voor het uitreiken van een C-attest. Bij dit C-attest gaven de scholen dan ook meestal een advies voor heroriëntatie mee.

Op **school E** werd binnen de derde graad van de arbeidsmarktfinaliteit een C-attest uitgereikt wanneer een leerling niet als arbeidsrijp of geschikt werd geacht. Deze leerlingen hadden vaak een hoog aantal problematische afwezigheden, of een slechte prestatie neergezet tijdens hun beroepsvoorbereidende stage.

1.3.2. Zittenblijven wordt als gunstig gezien voor de desbetreffende leerling

In **school B** werden C-attesten alleen uitgedeeld wanneer de klassenraad van mening was dat zittenblijven gunstig zou zijn voor de student in kwestie. Ook op **scholen A en C** werd zittenblijven in de meeste gevallen, waarin een C-attest werd toegekend, als een gunstige optie beschouwd. Meestal hadden deze leerlingen te weinig evaluaties, wat veroorzaakt werd door problematische afwezigheden ten gevolge van mentale of fysieke gezondheidsproblemen of taalproblemen. Het C-attest werd in deze gevallen als een redmiddel gezien. Zo zeiden leerkrachten zaken zoals: *‘Hij zit hier op niveau maar volgend jaar gaat zijn petje te boven gaan’*. Wanneer de delibererende klassenraad binnen **school A** ervan overtuigd was dat de leerling de belangrijkste gemiste leerstof zelfstandig zou kunnen inhalen, opteerde ze ervoor de student uitgestelde proeven af te laten leggen. Dit deden ze wanneer ze de leerling matuur genoeg achtte om zich in de zomervakantie in te zetten voor school. Op deze manier probeerden ze de leerling alsnog de kans te geven om door te stromen.

1.4. Leerlingen blijven vrijwillig zitten

Respondent 5: *“Ik weet dat we daar ooit een studie rond gedaan hebben van dat we is gekeken hebben naar alle adviezen die wij gegeven hebben van één naar twee euhm me een B-attest om dan te zien waar belanden die kinderen dan uiteindelijk op latere leeftijd? En dan zien we dat we in 99% van de gevallen wel gelijk hebben, dat die uiteindelijk toch in die arbeidsfinaliteit terecht komen.”*

Meerdere respondenten gaven aan dat leerlingen er bij het ontvangen van een B-attest met clausuleringen vaak vrijwillig voor kiezen om te blijven zitten. Daarnaast geven zij aan dat de adviezen van de delibererende klassenraad vaak niet worden opgevolgd. Zij schrijven dit toe aan een gebrek aan vertrouwen. Respondent vier merkt op dat ouders regelmatig beweren dat hun kind zeker zal slagen wanneer deze het jaar overdoet. Zelf constateert ze dit niet: *“Maar uit ervaring, ik zeg misschien één op de tien heeft die kans benut!”* Deze respondent stelt ook vast dat veel ouders hun kind liever niet naar een dubbele finaliteit laten overstappen; *“Maar de ouders*

zeggen: ‘Oh nee, gij gaat niet naar de dubbele finaliteit, gij gaat uw jaar over doen’ ook al zeggen wij dat dat geen profiel is voor een doorstroming!” vult ze aan. Meerdere respondenten zijn van mening dat deze leerlingen beter meteen het advies van de klassenraad kunnen opvolgen en een studierichting kiezen die beter aansluit bij hun talenten en vaardigheden. Ze geven dan ook aan voorstander te zijn van bindende adviseringen die de leerlingen moeten opvolgen. Dit zou het aantal zittenblijvers volgens hen kunnen reduceren.

1.5. Suggesties voor verbetering van rechtvaardigheid en gelijkheid in het beslissingsproces rond studievoortgang

Hoewel onderzoeken van Santos et al. (2023) en Van den Branden et al. (2015) suggereren dat leerkrachten positief staan tegenover zittenblijven, geeft dit onderzoek een genuanceerder beeld. De praktijk werd door zeven respondenten verworpen. Dit voornamelijk wegens de gevolgen op psychologisch en sociaal vlak, zoals een verminderd gevoel van eigenwaarde, een lager zelfbeeld en stigmatisering. Eerdere onderzoeken, zoals die van Peixoto et al. (2016), Van Petegem & Schuermans (2005) en Penna & Talerico (2005), hebben reeds aangetoond dat zittenblijven deze negatieve effecten daadwerkelijk teweegbrengt.

De respondenten wisten verschillende aanbevelingen te geven om rechtvaardigheid en gelijkheid tijdens de delibererende klassenraden te verbeteren. Respondenten één en zes pleitten voor frequentere klassenraden om consequenter over leerlingen te communiceren en zo hun aanpak beter af te stemmen op hun individuele leerbehoeften. Dit zou volgens hen leiden tot betere resultaten, een vermindering van het aantal zittenblijvers en betere adviseringen. Respondent één stelde voor om leerlingen deel te laten nemen aan de klassenraden, om zo de acceptatie van de genomen beslissing te vergroten. Verder vond respondent tien betere communicatie met leerlingen voorafgaand aan klassenraden noodzakelijk voor een betere advisering. In de school van respondent acht wordt er al gebruikgemaakt van leerlingencontacten, maar hier wordt volgens haar nauwelijks rekening mee gehouden tijdens de deliberaties zelf. *“Goh... ja, da kan da ze daardoor aangeven hoe da ze het zelf zien en waar da zij de problemen ervaren, ma heeft da echt effect op? Nee, nee”*, zegt ze. Dit roept vragen op over de oprechtheid van dergelijke praktijken en benadrukt dat bij de implementatie ervan ook de effectiviteit geëvalueerd dient te worden. Verder suggereerde respondent acht een intensiever gebruik van mathematische berekeningen tijdens het beslissingsproces. Hiermee in lijn stelt respondent vier dat algemene richtlijnen en duidelijke criteria voor het al dan niet toekennen van een C-attest van grote waarde kunnen zijn in het terugdringen van inconsistenties in attesteringen binnen en tussen scholen. Meerdere respondenten gaven aan voorstander te zijn van herexamens en flexibele onderwijssystemen met individuele leertrajecten. Ook verkozen alle respondenten clausuleringen boven zittenblijven aangezien dit leerlingen de mogelijkheid biedt toch door te stromen, maar naar een richting die beter bij hun talenten past. Bovendien werd het belang van bindende adviezen meermaals benadrukt.

2. Een verhoogde kans op zittenblijven voor leerlingen uit minderheidsgroepen

2.1. Een analyse van de geobserveerde delibererende klassenraden

Hoewel de cijfers per school, leerjaar en studierichting variëren, blijkt uit het observatieonderzoek dat leerlingen uit minderheidsgroepen vaker minder gunstige resultaten behalen dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. Hierdoor ontvangen zij vaker een C-attest of een B-attest met clausulering(en). Van de 493 leerlingen wiens klassenraad werd geobserveerd, kregen 25 leerlingen een C-attest toegewezen, waarvan 20 tot minderheidsgroepen behoorden.

2.1.1. Eerste middelbaar

Voor het eerste middelbaar A- en B-stroom werden er binnen **school A** enkele delibererende klassenraden geobserveerd. Alle vijf C-attesten die binnen het eerste jaar werden uitgedeeld, gingen naar leerlingen uit minderheidsgroepen. In de A-stroom werd er één C-attest uitgedeeld aan een leerling uit een minderheidsgroep. Verder werd er één A-attest met clausulering van de doorstroomfinaliteit toegewezen aan een leerling uit de meerderheidsgroep. In de B-stroom behoorde alle vier uitgedeelde C-attesten toe aan leerlingen uit minderheidsgroepen.

1ste middelbaar	School A	
	A-stroom	B-stroom
Totaal aantal leerlingen	27	46
Aantal leerlingen uit de meerderheidsgroep	18	26
Aantal leerlingen uit minderheidsgroepen	9	20
Totaal aantal C-attesten	1	4
Aantal C-attesten binnen de meerderheidsgroep	0	0
Aantal C-attesten binnen de minderheidsgroepen	1	4
Totaal aantal A-attesten met clausulering(en)	1	0
Aantal A-attesten met clausulering(en) binnen de meerderheidsgroep	1	0
Aantal A-attesten met clausulering(en) binnen de minderheidsgroepen	0	0

Afb. 8: Niet-participatieve observatieonderzoek eerste middelbaar school A

2.1.2. Tweede middelbaar

2de middelbaar	School A	School B	School A
	A-stroom	B-stroom	B-stroom
Totaal aantal leerlingen	29	157	59
Aantal leerlingen uit de meerderheidsgroep	17	94	17
Aantal leerlingen uit minderheidsgroepen	12	63	42
Totaal aantal C-attesten	0	1	2
Aantal C-attesten binnen de meerderheidsgroep	0	0	0
Aantal C-attesten binnen de minderheidsgroepen	0	1	2
Totaal aantal B-attesten met clausulering(en)	5	11	0
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de meerderheidsgroep	2	4	0
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de minderheidsgroepen	3	7	0

Afb. 9: Niet-participatieve observatieonderzoek tweede middelbaar school A & B

Voor de A-stroom van het tweede middelbaar werden zowel binnen **school A** als **B** delibererende klassenraden geobserveerd. In school A werden er binnen de A-stroom geen C-attesten uitgedeeld, maar wel vijf B-

attesten met clausuleringen toegekend. Drie van deze vijf werden toegewezen aan leerlingen uit minderheidsgroepen. In school B werd binnen de A-stroom één C-attest uitgereikt aan een leerling uit een minderheidsgroep. Bovendien werden er hier 11 B-attesten met clausuleringen uitgedeeld, waarvan zeven aan leerlingen uit minderheidsgroepen toebehoorden.

Voor de B-stroom van het tweede middelbaar werden er alleen binnen **school A** klassenraden geobserveerd. Hier ontvingen twee leerlingen uit minderheidsgroepen een C-attest.

2.1.3. Derde middelbaar

Voor het derde middelbaar werden de klassenraden van 22 leerlingen binnen de arbeidsmarktfinaliteit van **school C** bijgewoond. Van de 22 besproken leerlingen ontvingen er zes uit minderheidsgroepen een

3de middelbaar		School C
		Arbeidsmarktfinaliteit
Totaal aantal leerlingen		22
Aantal leerlingen uit de meerderheidsgroep		4
Aantal leerlingen uit minderheidsgroepen		18
Totaal aantal C-attesten		6
Aantal C-attesten binnen de meerderheidsgroep		0
Aantal C-attesten binnen de minderheidsgroepen		6
Totaal aantal B-attesten met clausulering(en)		0
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de meerderheidsgroep		0
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de minderheidsgroepen		0

Afb.10: Niet-participatieve observatieonderzoek derde middelbaar school

C-attest, terwijl geen enkele leerling uit de meerderheidsgroep een C-attest kreeg.

2.1.4. Vierde middelbaar

Voor het vierde middelbaar arbeidsmarktfinaliteit werden binnen **school C** de klassenraden van 25 leerlingen bijgewoond. Van de 25 besproken leerlingen ontvingen drie leerlingen een C-attest, allen behoorden tot minderheidsgroepen.

4de middelbaar		School C	School D
		Arbeidsmarktfinaliteit	Doorstroomfinaliteit
Totaal aantal leerlingen		25	76
Aantal leerlingen uit de meerderheidsgroep		5	70
Aantal leerlingen uit minderheidsgroepen		20	6
Totaal aantal C-attesten		3	0
Aantal C-attesten binnen de meerderheidsgroep		0	0
Aantal C-attesten binnen de minderheidsgroepen		3	0
Totaal aantal B-attesten met clausulering(en)		0	15
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de meerderheidsgroep		0	12
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de minderheidsgroepen		0	3

Afb. 11: Niet-participatieve observatieonderzoek vierde middelbaar school C & D

Voor het vierde middelbaar doorstroomfinaliteit werden binnen **school D** de klassenraden van 76 leerlingen bijgewoond. Hier werden geen C-attesten, maar wel meerdere B-

attesten met clausuleringen uitgedeeld. Deze clausuleringen golden allemaal voor specifieke studierichtingen binnen de doorstroomfinaliteit. Van de 15 uitgereikte clausuleringen gingen er twaalf naar leerlingen uit de meerderheidsgroep en drie naar leerlingen uit minderheidsgroepen. Hoewel het lijkt alsof relatief weinig leerlingen uit minderheidsgroepen een clausulering ontvingen is het belangrijk te benadrukken dat de school slechts zes leerlingen uit minderheidsgroepen telt. Wanneer hiermee rekening wordt gehouden, blijkt dat de helft van deze leerlingen uit een minderheidsgroep een clausulering heeft ontvangen, terwijl dit percentage voor de meerderheidsgroep op slechts 17,14% ligt.

2.1.5. Vijfde middelbaar

Voor het vijfde jaar arbeidsmarktfinaliteit werden binnen **school E** de klassenraden van 52 leerlingen bijgewoond. Van al de besproken leerlingen ontvingen acht een C-attest, waarvan drie leerlingen tot minderheidsgroepen behoorden.

5de middelbaar		School E
		Arbeidsmarktfinaliteit
Totaal aantal leerlingen		52
Aantal leerlingen uit de meerderheidsgroep		37
Aantal leerlingen uit minderheidsgroepen		15
Totaal aantal C-attesten		8
Aantal C-attesten binnen de meerderheidsgroep		5
Aantal C-attesten binnen de minderheidsgroepen		3
Totaal aantal B-attesten met clausulering(en)		0
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de meerderheidsgroep		0
Aantal B-attesten met clausulering(en) binnen de minderheidsgroepen		0

Afb. 12: Niet-participatieve observatieonderzoek vijfde middelbaar school E

2.2. Welke factoren vergroten het risico op zittenblijven bij leerlingen uit minderheidsgroepen?

Uit dit onderzoek kunnen vier samenhangende factoren geïdentificeerd worden die kunnen verklaren waarom leerlingen uit minderheidsgroepen vaker geconfronteerd worden met zittenblijven. Het is opmerkelijk dat deze factoren tijdens de delibererende klassenraden niet grondig besproken werden. Leerkrachten leken te ervaren dat ze hier weinig invloed op konden uitoefenen. Dit wijst op een vluchtige benadering van de complexe problematieken waar leerlingen uit minderheidsgroepen mee geconfronteerd worden.

2.2.1. Een zwakke beheersing van de Nederlandse taal

Zeven van de tien respondenten ondersteunen Bernsteins sociolinguïstische theorie. Ze zijn ervan overtuigd dat de talige achterstand waarmee leerlingen uit minderheidsgroepen worden opgevoed, leidt tot een onderwijsachterstand die de kans op zittenblijven vergroot (Agirdag, 2016; Van Avermaet et al., 2015). Zij denken dat dit het geval is omdat een tekort in de beheersing van de Nederlandse taal deze leerlingen blokkeert om vlot de les te volgen, de leerstof in te studeren en te slagen voor toetsen en examens. *“Denk da vooral de groep die start bij ons met een taalachterstand dat die meer kans hebben om ofwel uit te stromen in de arbeidsfinaliteit, ongeacht hun capaciteiten, gewoon omdat hun resultaten niet weerspiegelen wat dat ze eigenlijk kunnen door een taalachterstand”* zegt respondent vijf. Volgens deze respondenten ligt de sleutel tot een effectievere ondersteuning van deze leerlingen in het bieden van gerichte en intensieve begeleiding voor het aanleren en onderhouden van de Nederlandse taal. Dit suggereert dat het huidige taalbeleid, dat vaak gebaseerd is op eentalige taalremediëring waarbij leerlingen voornamelijk ondergedompeld worden in de Nederlandse taal, mogelijk tekortschiet (Agirdag, 2016; Berben, 2012; Rooijackers et al., 2009; Van

Avermaet et al., 2015). Het zou waardevol kunnen zijn om dit taalbeleid te evalueren en indien nodig aan te passen naar meer geïntegreerde vormen van taalremediëring.

Tijdens het observatieonderzoek werd bij zes van de 20 zittenblijvers uit minderheidsgroepen expliciet een ‘taalprobleem’ besproken. De leerkrachten brachten ter sprake dat deze leerlingen moeite hadden met de Nederlandse taal indien ze dachten dat dit de minder goede onderwijsprestaties zou kunnen verklaren. Hier werd niet dieper op ingegaan. De directeur en leerkrachten stelden nooit verdere vragen over het taalbeleid van hun school. In **scholen A, B en C** werd soms wel besproken hoe het ‘taalprobleem’ van de desbetreffende leerling in de toekomst ondersteund kon worden. Dit betrof dan een grondigere begeleiding door taalleerkrachten en eventueel een vakantietaak.

2.2.2. Sociaaleconomische achtergrond, thuissituatie en ouderbetrokkenheid

De helft van de respondenten kan zich vinden in het economisch deficitdenken. Zij vermoedden dat een lage sociaaleconomische status een belangrijke risicofactor is voor zittenblijven (Agirdag, 2016; Van Avermaet et al., 2015). Vier respondenten gaven aan te denken dat leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status vaak opgroeien in ongunstige thuissituaties, wat volgens hen ook negatieve gevolgen heeft voor hun schoolprestaties. Daarnaast suggereerden vier andere respondenten dat een lage ouderbetrokkenheid, die volgens hen ook vaak gepaard gaat met een lage sociaaleconomische status en een slechte thuissituatie, de kans op zittenblijven vergroot. Eerdere onderzoeken, waaronder die van Entorf (2015), Locke & Sparks (2019) en Smit et al. (2007) bevestigen de invloed van sociaaleconomische status en ouderbetrokkenheid op de onderwijsresultaten van kinderen.

Respondent 2: “Pakt nu een éénouder gezin bijvoorbeeld of kansarme gezinnen. Daar ligt natuurlijk de slaagkans minder hoog dan bij mensen die alle kansen van thuis uit ook krijgen. Bijvoorbeeld wiskunde verloopt moeilijk, ja, we nemen een bijwerkt leerkracht buiten school ook. Dus die hebben misschien een extra kans, zullen we maar zeggen dan mensen die dat financieel niet kunnen”

Onderzoek van Schnell et al. (2015) illustreerde dat onder leerkrachten vaak de perceptie bestaat dat ouders uit etnische minderheden minder actief betrokken zijn bij het onderwijsproces van hun kinderen. Ook binnen dit onderzoek gaven enkele respondenten aan dat ze de ouders van leerlingen uit minderheidsgroepen zelden zien op oudercontacten. Respondent drie merkt op dat dit vooral binnen de arbeidsmarktfinaliteit het geval is: “Tenzij

dat ik klastitularis ben, zie ik daar echt geen kat hé, das iets wa da ik heel raar vind. Maar zelfs nu of die gebuisd zijn of ni, da maakt die echt gene ruk uit, ge ziet die mensen nie". Sommige respondenten gaven aan te denken dat de lagere ouderbetrokkenheid onder ouders van leerlingen uit minderheidsgroepen te verklaren valt door een beperkte beheersing van de Nederlandse taal en een gebrek aan vertrouwdheid met het Nederlandse onderwijssysteem. Respondent zes verwoordde het als volgt: *"En ook da is door het feit da ze de taal ni machtig zijn, da ze ni met smartschool kunnen omgaan, door het feit da ze daar ni op ingelogd zijn missen die communicatie ook. En dan denken wij van allee ze die zijn weer niet in orde, maar eigenlijk is dat gewoon van "ja mijn ouders hebben dat eigenlijk nog nooit opengedaan, want ze kunnen geen Nederlands spreken"*. Enkele respondenten vonden dat beleidsmaatregelen sterker zouden moeten focussen op het verbeteren van de sociaaleconomische positie en thuissituatie van etnische minderheidsgroepen. Zij benadrukten het belang van het ter beschikking stellen van middelen zoals huiswerkbegeleiding en taalprogramma's die bijdragen aan betere onderwijskansen voor leerlingen uit minderheidsgroepen (Agirdag, 2016; Entorf, 2015; Glock et al., 2013; Schnell et al., 2015; Smit et al., 2007).

Tijdens de geobserveerde klassenraden werd een problematische thuissituatie bij 14 van de 25 zittenblijvers ter sprake gebracht. Van deze 14 leerlingen behoorden er 11 tot minderheidsgroepen. Ook hier brachten leerkrachten dergelijke situaties ter sprake indien ze vermoedden dat dit de ongunstige onderwijsprestaties kon verklaren. Zo werd er besproken hoe een leerling samen met haar vader en broer in een auto verbleef, evenals hoe een andere leerling haar broertjes en zussen moest ondersteunen met het maken van hun huiswerk waardoor ze zelf geen tijd had om te studeren. Hoewel de leerkrachten hun bezorgdheid uitten over deze omstandigheden, gingen zij hier niet verder op in en benadrukten zij dat deze situaties de behaalde resultaten niet veranderden.

2.2.3. De invloed van culturele verschillen

De meeste respondenten waren van mening dat het onderwijs er alles aan doet om gelijke kansen tussen verschillende bevolkingsgroepen te garanderen en sluiten zich aan bij het economisch deficitdenken of Bernsteins sociolinguïstische theorie (Agirdag, 2016). Slechts twee respondenten gaven aan zich te vinden in het structurele uitsluitingsdenken en benadrukten dat minderheidsgroepen beschikken over een ander repertoire aan vaardigheden en kennis eerder dan dat zij een achterstand hebben (Agirdag, 2016). Deze respondenten beschouwen het hebben van een andere culturele achtergrond met verschillende waarden en

normen dan ook als een belangrijke risicofactor voor zittenblijven. Zij menen dat het onderwijssysteem voornamelijk focust op culturele vaardigheden en kennis die typisch zijn voor de autochtone meerderheidsgroep (Agirdag, 2016; Boone, 2016). Dit kan er volgens respondent zes toe leiden dat leerlingen uit minderheidsgroepen extra ondersteuning nodig hebben. Zij stelt vast dat leerkrachten bereid zijn die steun te bieden, maar dat de scholen hier onvoldoende middelen voor hebben.

Respondent vier haalt aan dat leerlingen uit minderheidsgroepen die het moeilijk hebben met zich te integreren vaker slecht gedrag vertonen. *“Ja hoe moet ik dat zeggen, die van de lagere sociale klasse, waarvan de ouders met moeite naar school geweest zijn, die nog niet lang in België zijn, euhm die een migrantenachtergrond hebben, die zijn veel moeilijker. Ge moet die groep wel anders behandelen, we moeten ze eigenlijk veel zachtaardiger behandelen! Hoe komt dat? Omdat die heel snel op hun achterste poten staan!”* zegt respondent vier. Respondent acht geeft aan dat het mogelijk is dat leerlingen zonder een Vlaamse nationaliteit zich als gevolg van culturele discrepanties niet volledig geaccepteerd voelen binnen de schoolmuren. Dit kan zich volgens haar uiten in een anti-schoolse houding, die kan leiden tot minder gunstige resultaten, attitudes en een verhoogde kans op zittenblijven. Ze licht dit toe met de volgende woorden: *“Ondanks dat ze zich goed integreren merken we wel dat sommige kinderen van allochtone afkomst zich meer gaan samenhokken en dat die negatieve spiraal misschien een belangrijker effect heeft. Omdat ze zich dan gesterkt voelen door elkaar en soms een beetje het afzet-effect, tegen de school, tegen het blanke, het witte-systeem of hoe moet ik het verwoorden. Want ik denk nu bijvoorbeeld, stel nu dat die in hun eigen land zouden studeren, zouden die volgens mij, sommige daarvan, het beter doen dan da ze da hier doen, da denk ik wel, gewoon door erkenning, door identiteit, door zich gewoon beter te voelen”*. Deze uitspraak kan worden gekoppeld aan Ogbu's theorieën over *fictive kinship* en *acting white*. De respondent benadrukt net zoals deze theorieën dat minderheidsgroepen hun maatschappelijke positie vaak vanuit een gedeelde groepsidentiteit begrijpen. Als gevolg hiervan kunnen zij bewust onder hun capaciteiten presteren om te voorkomen dat ze als ontrouw aan deze groepsidentiteit worden gezien, wat leidt tot conflicten met de verwachtingen binnen het schoolsysteem (D'hondt et al., 2013; Fordham & Ogbu, 1986).

Enkele respondenten uitten hun bezorgdheid over het gebrek aan training en ervaring binnen sommige scholen om effectief om te gaan met de groeiende diversiteit waarmee scholen geconfronteerd worden. Respondent één merkt bijvoorbeeld op dat het gedrag van leerlingen uit minderheidsgroepen vaak verkeerd geïnterpreteerd wordt door leerkrachten. Volgens haar leidt een tekort aan kennis over elkaars cultuur regelmatig tot culturele misverstanden.

Respondent 1: *“Ik heb nu heel toevallig begeleiding gedaan op op een Joodse school. En ik merkte de combi daar van de leerkrachten was “Allee die zitten de hele tijd Hebreeuws te praten en dat kan nu toch niet?” Maar dat had een stuk te maken met het cultureel gegeven dat die netwerking heel belangrijk vinden. En leerkrachten pakken dat soms op hunne persoon van “Allee die zijn onrespectvol naar mij”, maar da ga over hun definitie van respect.”*

Daarnaast benadrukt respondent tien dat leerkrachten de juiste handvaten moeten krijgen om om te gaan met de diversiteit van leerlingen, waaronder die met leer- en gedragsstoornissen. Volgens enkele respondenten besteedt de lerarenopleiding hier momenteel te weinig aandacht aan. Respondent tien verwoordt het als volgt: *“Voor het bijzonder onderwijs, als jij nu in die opleiding zie? Wat zit daarin? Voor met mensen met beperkingen te werken? Het wordt wel gezegd, maar er worden geen handvaten aangeboden. Hoe omgaan met armoede en zo? Dat krijgt ge toch ook niet te zien in zo een lerarenopleiding?”*. Meerdere respondenten achten het belangrijk dat er bekeken wordt hoe de lerarenopleiding leraren in opleiding beter kan ondersteunen in het omgaan met de diversiteit waarmee zij binnen schoolmuren geconfronteerd zullen worden (Agirdag, 2016; Korkmazer & Agirdag, 2015).

2.2.4. De gedragingen en opvattingen van leerkrachten

Negen van de tien respondenten waren ervan overtuigd dat zowel uiterlijke als innerlijke kenmerken van leerlingen een rol spelen in de interactie tussen leerkracht en leerling. Opmerkelijk is echter dat de meeste respondenten geen specifieke uiterlijke kenmerken konden opnoemen die deze interacties beïnvloeden. De twee respondenten die dit wel deden, noemden kledingstijl, haarstijl en lichaamsgeur. Daarnaast bleken zeven van deze negen respondenten in staat tot zelfreflectie en erkenden zij de invloed van zowel het *pygmalioneffect* als de *self-fulfilling prophecy* (Friedrich et al., 2015; Gündüzalp & Özan, 2019; Jussim & Harber, 2005). Zij gaven aan dat hun uiteenlopende interacties met leerlingen van invloed zijn op zowel de onderwijsresultaten als het uiteindelijke toegewezen attest van de betreffende leerlingen.

Meerdere respondenten merkten op dat er in de lerarenkamer regelmatig, en soms op een discriminerende manier, over leerlingen wordt gesproken. Zo zegt respondent drie: *“Ma het gebeurt wel eens dat er wel een keer een scheve opmerking gemaakt wordt in de leraarskamer”*. Verder gaven enkele respondenten aan al gehoord te hebben van mogelijke discriminerende incidenten binnen de schoolmuren. *“Ge hoort, soms wel eens zo officieus zal ik maar zeggen dat leerlingen zeggen ja, maar die leerkracht dat is ne racist. Ja oké, dan kunnen we wel natuurlijk zeggen dat mag niet en wat zijn de feiten, dan gaan we naar de directie bijvoorbeeld, maar dan horen we daar meestal ook wel niks meer van.”* haalt respondent twee aan. Desondanks gaf slechts één van de tien respondenten aan daadwerkelijk discriminatie binnen de school te hebben ervaren. Deze tegenstrijdigheid in uitspraken roept de vraag op of subtiele vormen van discriminatie binnen de schoolmuren als normaal worden beschouwd. Het is mogelijk dat de respondenten hun eigen subtiele discriminerende gedrag en dat van collega's niet als discriminerend herkennen (Lorenz, 2021; Pritlove et al., 2019). Het implementeren van effectieve trainingen en workshops die gericht zijn op het vergroten van het bewustzijn over discriminatie kan leerkrachten eventueel helpen om hun eigen subtiele discriminerende gedrag te erkennen (Cochran-Smith, 2021).

Wegens de eerder aangetoonde doorslaggevende rol van leerkrachtverwachtingen binnen het deliberatieproces (zie 2. Het deliberatieproces in het secundair onderwijs van Vlaanderen), is het waarschijnlijk dat factoren die niet direct verbonden zijn aan academische prestaties, zoals stereotypering van leerkrachten, een invloed hebben op de besluitvorming. Het is daarom belangrijk erop toe te zien dat besluitvormers gebruik maken van de informatie-integratiestrategie waarin alle relevante informatie wordt geïntegreerd die van invloed kan zijn op de beslissing (Klapproth & Schaltz, 2015; Tobisch & Dresel, 2022). Bovendien is het, gezien het belang van deze leerkrachtverwachtingen, essentieel dat er tijdens de klassenraden een open en kritische debatacultuur bestaat. Toch gaven vier van de tien respondenten aan zich niet altijd gehoord te voelen tijdens delibererende klassenraden. Drie van hen wijten dit aan de samenstelling van de klassenraad, waardoor ze zich niet vrij voelen om openlijk te debatteren indien zij het oneens zijn met het toegewezen attest of advies. De overige respondent geeft aan wel het vertrouwen te hebben om te spreken, maar het gevoel te hebben niet altijd serieus genomen te worden.

Bespreking en conclusies

Deze kwalitatieve studie bevestigt dat leerlingen uit minderheidsgroepen binnen het secundair onderwijs vaker een C-attest ontvangen dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. Tijdens het niet-participatieve observatieonderzoek werden de delibererende klassenraden van 493 leerlingen bijgewoond, waarvan 25 een C-attest ontvingen. Het was opvallend dat 20 van deze 25 leerlingen met een C-attest tot minderheidsgroepen behoorden. Dit onderzoek gaat verder dan eerdere studies en toont aan dat de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen in het secundair onderwijs van Vlaanderen kan worden toegeschreven aan vier onderling samenhangende factoren.

Ten eerste suggereert dit onderzoek dat een **beperkte beheersing van de Nederlandse taal** een belangrijke rol speelt in de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit minderheidsgroepen in het Vlaams secundair onderwijs. Meerdere respondenten kunnen zich vinden in de sociolinguïstische theorie van Bernstein, waarin wordt gesteld dat een beperkte beheersing van de dominante taal academisch succes kan belemmeren (Agirdag, 2016; Van Avermaet et al., 2015). Het observatieonderzoek van delibererende klassenraden toont eveneens aan dat taalproblemen vaak worden beschouwd als een belangrijke en verklarende oorzaak van de minder gunstige resultaten bij zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen. Één respondent benadrukte echter, net zoals Agirdag (2015) aantoont, dat enkel taal een onvoldoende verklarende factor is om deze minder gunstige onderwijsresultaten volledig te verklaren.

Daarnaast kan op basis van deze onderzoeksresultaten verondersteld worden dat **een nadelige sociaaleconomische situatie, een ongunstige thuissituatie en lage ouderbetrokkenheid** risicofactoren zijn voor zittenblijven. Meerdere respondenten konden zich vinden in het economisch deficitdenken en gingen ervan uit dat etnische minderheden vaker verkeren in zulke situaties (Agirdag, 2016). Dit leidt volgens hen tot minder gunstige onderwijsprestaties en een verhoogde kans op zittenblijven. Ook tijdens de delibererende klassenraden werden lage ouderbetrokkenheid en een ongunstige sociaaleconomische status vaak genoemd in verband met leerlingen uit minderheidsgroepen.

Verder gaven enkele respondenten aan dat **culturele verschillen binnen het onderwijs** kunnen leiden tot ongelijke kansen. Volgens hen zijn er binnen het secundaire onderwijs van Vlaanderen structurele ongelijkheden aanwezig, waarbij de nadruk ligt op de culturele vaardigheden van de autochtone meerderheid. Hierdoor kunnen leerlingen uit

minderheidsgroepen extra ondersteuning nodig hebben, die echter vaak ontbreekt. Daarnaast werd gesuggereerd dat deze culturele discrepanties ertoe kunnen leiden dat leerlingen uit minderheidsgroepen zich niet volledig geaccepteerd voelen binnen het schoolsysteem, wat anti-schools gedrag en minder gunstige onderwijsprestaties kan veroorzaken. Deze bevindingen sluiten aan bij Ogbu's theorieën over *fictive kinship* en *acting white* (D'hondt et al., 2013; Fordham & Ogbu, 1986).

Tot slot toont dit onderzoek aan dat **het gedrag en de verwachtingen van leerkrachten** een aanzienlijke invloed hebben op de toegekende attestering van leerlingen. De meeste respondenten toonden bereidheid tot zelfreflectie en erkenden dat hun verwachtingen en gedragingen van invloed zijn op de resultaten en de attesteringen van leerlingen (Friedrich et al., 2015; Gündüzalp & Özan, 2019; Jussim & Harber, 2005). Hoewel velen tijdens de diepte-interviews aangaven dat het deliberatieproces uitsluitend gericht is op academische prestaties, blijkt uit het observatieonderzoek dat ook andere niet-academische factoren hier een belangrijke rol kunnen spelen. Vooral de verwachtingen van leerkrachten leken bij twijfel het toegekende attest te bepalen. Dit zorgde ervoor dat leerlingen met vergelijkbare resultaten verschillende attesteringen ontvingen en een andere academische toekomst tegemoetgaan. Aangezien onderzoek van Glock et al. (2013) aantoont dat leerkrachten vaak lagere verwachtingen hebben van leerlingen uit minderheidsgroepen, kan deze invloedrijke rol van leerkrachtverwachtingen tijdens delibererende klassenraden de kans op zittenblijven voor deze leerlingen aanzienlijk vergroten.

1. Kritische reflectie

Wegens de wens aan diepgaand inzicht in de praktijk van het zittenblijven en waarom etnische minderheden hier binnen het Vlaams secundair onderwijs vaker mee geconfronteerd worden, werd er gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksopzet. Deze aanpak maakte het mogelijk delibererende klassenraden binnen het secundair onderwijs bij te wonen en waardevolle, nieuwe data te verzamelen. Desondanks kende het observatieonderzoek enkele beperkingen die de resultaten van het onderzoek hebben beïnvloed.

Een eerste beperking was dat de directeurs van de participerende scholen bepaalden in welke klassenraden het niet-participerend observatieonderzoek doorging. Hierdoor werden klassenraden uit verschillende graden en finaliteiten geobserveerd, waardoor een nauwkeurige vergelijking tussen graden of finaliteiten onmogelijk werd. Dit verminderde de specificiteit van het onderzoek, wat leidde tot minder gedetailleerde conclusies.

Ten tweede lag de focus tijdens het observatieonderzoek op het identificeren en analyseren van de onderwerpen die binnen de delibererende klassenraden besproken werden. Het was opvallend dat de aandacht voornamelijk gericht werd op de ervaringen met de leerling in kwestie en de verwachtingen van de leerkrachten. Hoewel andere problematieken waarmee leerlingen uit minderheidsgroepen vaak te maken kregen regelmatig aan bod kwamen, werden deze onderwerpen zelden grondig besproken. De leerkrachten binnen de delibererende klassenraden leken de minder gunstige onderwijsprestaties van leerlingen uit minderheidsgroepen voornamelijk toe te schrijven aan externe factoren, die bovendien als onveranderlijk en oncontroleerbaar werden beschouwd (Weiner, 1985). Door de verantwoordelijkheid buiten zichzelf te plaatsen, ontstond er weinig ruimte voor reflectie en oplossingsgerichte benaderingen. Dit belemmerde een diepgaande en gedetailleerde analyse van de problematieken die de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit minderheidsgroepen kunnen verklaren.

Hoewel de respondenten in de diepte-interviews bereid waren om uitgebreid hun ervaringen en percepties over zittenblijven te delen, waren zij sceptisch over het delen van discriminerende praktijken binnen het onderwijs. Zo gaven sommige leerkrachten aan dat er in de lerarenkamer regelmatig op een discriminerende manier over leerlingen wordt gesproken, maar beweerden deze tegelijkertijd zelf nooit discriminatie binnen de school te hebben ervaren. Een mogelijke verklaring voor deze paradox is dat ze hun eigen subtiële discriminerende gedrag en dat van collega's niet als discriminerend herkennen (Lorenz, 2021; Pritlove et al., 2019). Verder

erkenden de meeste respondenten dat hun verwachtingen gebaseerd waren op zowel innerlijke als uiterlijke kenmerken. Toch konden zij meestal geen concrete voorbeelden noemen van kenmerken die hun gedrag of verwachtingen ten opzichte van een leerling beïnvloedden. Dit selectieve delen van informatie beperkte de diepgang van het onderzoek.

Het is bovendien jammer dat de steekproef voornamelijk bestond uit leerkrachten van gelijke leeftijd uit de meerderheidsgroep, zonder vertegenwoordiging van leerkrachten uit minderheidsgroepen. Enkele leerkrachten uit minderheidsgroepen werden mondeling gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek, maar helaas toonden deze geen interesse in een diepte-interview. Dit gebrek aan diversiteit in de steekproef kan de nuance van de resultaten beperken en bredere vergelijkingen bemoeilijken. Hoewel er werd gestreefd naar een steekproef met maximale variatie, werd dit helaas niet bereikt.

Aanvullend valt het te betreuren dat er geen observatieonderzoeken zijn uitgevoerd in de delibererende klassenraden van de geïnterviewde respondenten. Hoewel de scholen van de respondenten werden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek, waren zij hier niet toe bereid. Eveneens werden leerkrachten binnen de geobserveerde delibererende klassenraden uitgenodigd voor een diepte-interview, maar niemand meldde zich hiervoor aan. Dit bemoeilijkt het maken van verdere vergelijkingen tussen uitspraken en feiten.

Uit het observatieonderzoek bleek bovendien dat er tijdens de klassenraden naast academische prestaties ook verschillende andere niet-academische criteria aan bod kwamen. Dit roept de vraag op of er nog andere relevante factoren zijn die tijdens klassenraden besproken kunnen worden. Het is daarom van essentieel belang te erkennen dat er naast de geïdentificeerde factoren die bijdragen aan de verhoogde kans op zittenblijven voor leerlingen uit minderheidsgroepen, waarschijnlijk nog andere onbelichte factoren een rol spelen.

2. Suggesties voor toekomstig onderzoek, praktische aanbevelingen en beleidsaanbevelingen

Aangezien de respondenten uit het secundair onderwijs van Vlaanderen binnen dit onderzoek negatiever staan tegenover zittenblijven dan eerdere studies zoals die van Santos et al. (2023) en Van den Branden et al. (2015) suggereren, is grootschalig vervolgonderzoek naar leerkrachtpercepties over zittenblijven wenselijk.

Meerdere respondenten vonden dat het negeren van de adviezen van de klassenraden door leerlingen en ouders dringend om verandering vraagt. Zij denken dat dit het aantal zittenblijvers zou kunnen terugdringen. In een poging om de opvolging van deze adviezen te verbeteren, heeft de school van respondent negen het gebruik van *amendementen* geïntroduceerd. Dit zijn formele, niet-juridisch bindende afradingen van bepaalde studierichtingen. Wanneer een leerling ervoor kiest om een richting te volgen die sterk wordt afgeraden, stopt de school met het aanbieden van remediëring. Mogelijk kunnen scholen die kampen met vergelijkbare problemen rondom de opvolging van klassenraadadviezen deze maatregel introduceren. Indien zij dit doen, is het essentieel dat er voldoende tijd en aandacht wordt besteed aan het geven van deze adviezen. Dit benadrukt de noodzaak voor scholen om voldoende tijd te reserveren voor persoonlijke gesprekken over toekomstige studiekeuzes, zodat dergelijke maatregelen, indien ingevoerd, hun beoogde effect kunnen bereiken.

Alvorens de implementatie van de door de respondenten gesuggereerde praktijken om zittenblijven te vermijden, is het essentieel dat toekomstig onderzoek zich richt op het bestuderen van de effecten hiervan op zowel leerlingen als leerkrachten. Dit kan helpen bepalen welke ondersteunende maatregelen noodzakelijk zijn om leerkrachten te ondersteunen bij de implementatie van zulke praktijken (Vergeer et al., 2009).

Gezien de doorslaggevende rol van leerkrachtverwachtingen tijdens delibererende klassenraden, is het cruciaal om hier een open en kritische debatcultuur te bevorderen. Uit de resultaten blijkt echter dat vier van de tien respondenten zich tijdens klassenraden niet altijd gehoord voelen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het identificeren van de oorzaken hiervan en het ontwikkelen van strategieën om inclusieve en transparante discussies binnen klassenraden te waarborgen. Daarnaast is het belangrijk dat beleidsmaatregelen programma's ontwikkelen die leerkrachten trainen in het herkennen en aanpakken van de invloed van persoonlijke verwachtingen en stereotypering op hun beslissingen.

Verder suggereert dit onderzoek dat een gehaaste sfeer tijdens delibererende klassenraden leidt tot inconsistenties in attesteringen voor leerlingen met gelijkaardige resultaten. Daarom wordt nauwkeurigheid en het nemen van voldoende tijd bij de bespreking van iedere leerling tijdens delibererende klassenraden ten sterkste aanbevolen. De vastgestelde inconsistenties, beïnvloed door de samenstelling en voortrekkers van de klassenraad, roepen vragen op over de objectiviteit van het proces en gelijke kansen voor alle leerlingen. Toekomstig onderzoek dient zich daarom te richten op het identificeren van strategieën die beoordelingsverschillen kunnen verminderen. Hierbij kan onderzoek gedaan worden naar de mogelijke toegevoegde waarde van algemene richtlijnen en duidelijke criteria voor het al dan niet toekennen van een C-attest. Ten slotte zou het waardevol zijn om te onderzoeken of de problematieken waarmee leerlingen uit minderheidsgroepen regelmatig worden geconfronteerd, op andere momenten dan tijdens de delibererende klassenraden wel aandacht krijgen. Het is belangrijk te achterhalen of deze kwesties eventueel op andere momenten grondig worden besproken en of er concrete oplossingen voor worden gezocht.

De resultaten van dit onderzoek benadrukken de noodzaak aan gerichte beleidsinterventies die de structurele sociaaleconomische ongelijkheden waarmee etnische minderheden worden geconfronteerd effectiever aan te pakken, zodat deze minder vaak in omstandigheden terechtkomen die de onderwijskansen van hun kinderen beperken. Het is bovendien essentieel om initiatieven zoals vroegschoolse educatie verder te ontwikkelen om de negatieve effecten van sociaaleconomische verschillen vanaf jonge leeftijd te compenseren. Om de effectiviteit van zulke interventies te garanderen, moeten gezinnen beter geïnformeerd worden over beschikbare programma's. Vroegtijdige ondersteuning kan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen helpen bij het creëren van een gelijke uitgangspositie, wat hun kansen op succes doorheen hun schoolloopbaan vergroot (Agirdag, 2016; Entorf, 2015; Glock et al., 2013; Schnell et al., 2015; Smit et al., 2007).

Meerdere respondenten gaven aan dat minderheidsleerlingen tijdens hun schoolloopbaan volgens hen meer baat zouden hebben bij intensievere ondersteuning bij het aanleren en onderhouden van de Nederlandse taal. Het zou waardevol kunnen zijn om het huidige taalbeleid binnen Vlaamse secundaire scholen te evalueren en indien nodig aan te passen naar meer geïntegreerde vormen van taalremediëring (Agirdag, 2016; Berben, 2012; Rooijackers et al., 2009; Van Avermaet et al., 2015).

Enkele respondenten merkten op dat leerlingen uit minderheidsgroepen vaker anti-schools gedrag vertonen. Zij brachten dit gedrag in verband met culturele discrepanties tussen de leerlingen en het schoolsysteem. Daarom wordt het aanbevolen om toekomstig onderzoek te doen naar de exacte oorzaken van dit gedrag. Dit zou de mogelijkheid bieden interventies te ontwikkelen die gericht zijn op het bevorderen van een gevoel van inclusie en erkenning binnen het schoolsysteem (Agirdag, 2016; Van Mieghem et al., 2022).

Omdat meerdere respondenten aangaven dat de ouderbetrokkenheid bij leerlingen uit etnische minderheidsgroepen lager ligt, is het belangrijk om na te gaan of leerkrachten de betrokkenheid van deze ouders correct identificeren. Zoals Mickelson stelt, kunnen ouders uit deze groepen abstract gezien sterk geloven in de waarde van onderwijs, maar concrete barrières zoals taalproblemen, discriminatie of een gebrek aan tijd kunnen hun betrokkenheid bemoeilijken. Leerkrachten interpreteren dergelijke barrières mogelijk als een gebrek aan interesse of betrokkenheid, terwijl dit niet noodzakelijk het geval is. Om deze misverstanden te overbruggen, kunnen scholen inzetten op diverse communicatiemiddelen die aansluiten bij de behoeften van deze ouders en initiatieven nemen om hen beter te bereiken (Gündüzalp & Özan, 2019; Jussim & Harber, 2005; Schnell et al., 2015; Smit et al., 2007).

De neiging van de meeste respondenten om verklaringen te zoeken in het deficitdenken, duidt op diepgewortelde maatschappelijke houdingen waarin ongelijkheid vaak wordt toegeschreven aan vermeende tekorten binnen minderheidsgroepen zelf. Het is daarom van cruciaal belang om leerkrachten bewust te maken van de subtiele vormen van discriminatie die voortkomen uit deze denkpatronen (Agirdag, 2016; Cochran-Smith, 2021; Lorenz, 2021; Pritlove et al., 2019). Het onderzoeken van de effectiviteit van trainingen en workshops die gericht zijn op het vergroten van het bewustzijn over discriminatie en het bevorderen van inclusiviteit bij leerkrachten kan daarom waardevolle inzichten opleveren (Cochran-Smith, 2021). Tot slot kan er gezien de bezorgdheid van enkele respondenten over het gebrek aan training en ervaring van leerkrachten in het omgaan met culturele diversiteit binnen de schoolmuren, bekeken worden hoe de lerarenopleiding hier betere handvaten voor kan bieden (Van Mieghem et al., 2022). Wanneer leerkrachten gelijke kansen bieden aan leerlingen verbeteren ze niet alleen hun onderwijspraktijk maar ook de bredere samenleving. Een school die gelijkheid en rechtvaardigheid nastreeft, legt de basis voor een samenleving die deze waarden omarmt (Agirdag, 2016; Korkmazer & Agirdag, 2015).

Literatuurlijst

Agirdag, O. (2015). Onderwijs, minderheden en meertaligheid. *Sociologos*, 36(1), 45-50.

DOI: <https://doi.org/10.21825/sociologos.86869>

Agirdag, O. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. In *Sociologen over onderwijs:*

Inzichten, praktijken en kritieken, 281-307. DOI: <https://hdl.handle.net/11245/1.542462>

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo

Ahmad, A. (2021). Grade Retention: Is it a failed practice? *Academy of education and social sciences review*, 1(1), 01-13. DOI: <https://doi.org/10.48112/eassr.v1i1.50>

Berben, M. (2012). Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan

verhogen. *Impuls*, 43(2), 88-98. Geraadpleegd van

<https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/basis/taalbeleid/handboek-taalbeleid-basis/berben-2012-taalbeleid-beleidsvoering.pdf>

Boels, L. (2022) Leerkrachtverwachtingen bij leerlingen met- en zonder migratieachtergrond. (Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen).

Geraadpleegd van

<https://gmwpublic.studenttheses.ub.rug.nl/31/1/Definitief%20document%20scriptie.pdf>

Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: The Case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2(2), 277-294. DOI:

<https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.2.6>

Boone, S. (2016). Onderwijsongelijkheden: de confrontatie van gezinnen met een

onderwijssysteem. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (Eds.), *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken*, 219-235. Garant.

- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44(3). DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276>
- Decorte, T., & Zaitch, D. (2009). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie*. Acco.
- De Fraine, B., Goos, M., Van Landeghem, G., Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. (2012). Zittenblijven: Praktijken en overtuigingen in het Vlaams onderwijs. *Caleidoscoop*, 24(5), 25-31. Geraadpleegd van https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/search?query=any,contains,LIRIAS1897401&tab=LIRIAS&search_scope=lirias_profile&vid=32KUL_KUL:Lirias&offset=0
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: a multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 417-434. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.727834>
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Doctoral dissertation, Leiden University). DOI: <https://hdl.handle.net/1887/51574>
- D'hondt, F., Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2013). Hebben schoolattitudes een invloed op de schoolprestaties van studenten van Turkse en Marokkaanse origine in Vlaanderen? De “attitude-prestatie paradox” onderzocht. *Dag van de Sociologie*, Nijmegen, Nederland. DOI: <http://hdl.handle.net/1854/LU-3235801>
- Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps. *IZA World of Labor*. Geraadpleegd van <https://wol.iza.org/articles/migrants-and-educational-achievement-gaps/long>
- Fine, J. G., & Davis, J. M. (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of school psychology*, 41(6), 401-411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.07.001>

- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the “burden of ‘acting white’”. *The urban review*, 18(3), 176-206. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students’ ethnicity and academic profile consistency influence teachers’ tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555-573. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>
- Glock, S., & Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 77-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.002>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 390–405. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0036499>
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis-en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 90(6), 17-30. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/241040469_Effecten_van_zittenblijven_in_het_basis-en_secundair_onderwijs_in_kaat_gebracht_Een_systematische_literatuurstudie
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>

- Gündüzalp, S., & Özcan, M. B. (2019). The power of expectations in school management: Pygmalion effect. *Journal of Education and Future*, 15, 47-62. DOI: <https://doi.org/10.30786/jef.412841>
- Heyneman, S.P. (2024). Comparative and international education: Equality in the opportunity to publish. *Prospects*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09706-8>
- Jimerson, S. R. (2001). A Synthesis of Grade Retention Research: Looking Backward and Moving Forward. *The California School Psychologist*, 6, 47-59. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03340883>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008– 2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73. DOI: <https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Klapproth, F., Schaltz, P. (2015) Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *Eur J Psychol Educ*, 30, 119–136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0232-7>
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014>
- Korkmazer, B., & Agirdag, O. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In *Armoede en sociale uitsluiting: jaarboek 2015*, 231-249. DOI: <http://hdl.handle.net/1854/LU-8551068>

- Locke, V.N. & Sparks, P.J. (2019). Who Gets Held Back? An Analysis of Grade Retention Using Stratified Frailty Models. *Population Research and Policy Review*, 38(5), 695-731. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11113-019-09524-3>
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: Do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Soc Psychol Educ*, 24, 537–571. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of school psychology*, 46(3), 235-261. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs: een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen* (Kenniscentrumreeks; No. 5). Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Geraadpleegd van <https://research.hva.nl/en/publications/ouderbetrokkenheid-in-het-onderwijs-een-literatuurstudie-naar-de->
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. (4de ed.). Acco.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and from – disruption*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/22260919>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). “To be or not to be retained... That’s the question!” Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology*, 7, 1550. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Penna, A. A., & Tallerico, M. (2005). Grade Retention and School Completion: Through Students' Eyes. *Journal of At-Risk Issues*, 11(1), 13-17. Geraadpleegd van <https://eric.ed.gov/?id=EJ853377>

- Pritlove, C., Juando-Prats, C., Ala-Leppilampi, K., & Parsons, J. A. (2019). The good, the bad, and the ugly of implicit bias. *The Lancet*, 393(10171), 502-504. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32267-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32267-0)
- Roosjacks, P., van der Westen, W., & Graus, J. (2009). Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 96, 1-92. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1893>
- Salza, G. (2022). Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 100676. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100676>
- Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. (2023). Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103939. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103939>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. (2024). Second grade retention: Beliefs, decision-making styles, and factors involved in the decision process. *Psychology in the Schools*, 61(4), 1646-1666. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.23130>
- Schnell, P., Fibbi, R., Crul, M., Montero-Sieburth, M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives. *Comparative Migration Studies*, 3, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0009-4>
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en-participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS- Radboud Universiteit. DOI: <https://hdl.handle.net/2066/211448>
- Stichtingnob. (z.d.). *Het Vlaams onderwijssysteem*. Nob. Geraadpleegd op 28 december 2023 van <https://stichtingnob.nl/verhuizen-naar-nederland-of-vlaanderen/onderwijssysteem-in-vlaanderen>

- Talloen, W., Denies, K., & Dockx, J. (2020). *Zittenblijven in het Vlaams secundair onderwijs. Onderzoek op basis van het LiSO-project*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Geraadpleegd van https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/search?query=any,contains,LIRIAS3380118&tab=LIRIAS&search_scope=lirias_profile&vid=32KUL_KUL:Lirias&offset=0
- Timmermans, A.C., de Boer, H. & van der Werf, M.P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19, 217–240. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2022). Automatic and controlled information processing in the context of students' ethnic background and social status: An eye-tracking study. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1325–1349. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09727-1>
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199-223. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029001199>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., & Vandenbergen, A.-M. (2015). *Talige diversiteit in het Vlaams onderwijs: Problematiek en oplossingen* (Vol 30). KVAB Press. DOI: <http://hdl.handle.net/1854/LU-7243855>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1340-1360. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3729>

- Van Canegem, T. (2022). *Grade Retention: helpful or harmful? A contextual study towards the Non-Cognitive Outcomes of Grade Retention From a Cross-National Perspective*. Ghent University. Faculty of Political and Social Sciences, Ghent, Belgium. DOI: <http://hdl.handle.net/1854/LU-8756872>
- Van den Branden, N., Vandecandelaere, M., & De Fraine, B. (2015). Zittenblijven in Vlaanderen: de huidige stand van zaken. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Onderwijsbeleid*, 5, 328-337. Die Keure. Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/1784329&lang=en>
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388. Geraadpleegd van <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/422790>
- Van Petegem, P., & Schuermans, G. (2005). Zittenblijven in Vlaanderen. De relatie tussen dubbel en in het secundair onderwijs en de schoolloopbaan in het hoger onderwijs. *Impuls*, 36, 3-12. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/342107171_Zittenblijven_in_Vlaanderen_De_relatie_tussen_dubbel_en_in_het_secundair_onderwijs_en_de_schoolloopbaan_in_het_hoger_onderwijs
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het watervalstelsel: wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2). DOI: <https://doi.org/10.21825/sociologos.86877>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., & Struyf, E. (2022). Samen bouwen aan meer inclusief onderwijs: relevante inzichten voor de lerarenopleiding. In *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 43(1), 54-65. Geraadpleegd van https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/search?query=any,contains,LIRIAS3708924&tab=LIRIAS&search_scope=lirias_profile&vid=32KUL_KUL:Lirias&offset=0

Vergeer, M. M., Felix, C., Derriks, M., & Ledoux, G. (2009). Scholen ondersteunen bij omgaan met verschillen. *Archief SCO-Kohnstamm Instituut*. Geraadpleegd van <https://archief.kohnstamminstituut.nl/index.php?auteur=Ledoux,%20G>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Onderwijs in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 28 december 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Williams, M., & Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. Geraadpleegd van <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Art-of-Coding-and-Thematic-Exploration-in-Williams-Moser/c0a0c26ac41cb8beb337834e6c1e2f35b91d071d>

Wissink, I. B., & De Haan, M. (2013). Teachers' and Parental Attribution for School Performance of Ethnic Majority and Minority Children. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 65-76. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/272658965_Teachers'_and_Parental_Attribution_for_School_Performance_of_Ethnic_Majority_and_Minority_Children

Bijlagen onderzoek

Bijlage 1: Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Joke Vanbrabant
Rolnummer : 0566765
Opleiding : Agogiek & Educatieve Master Gedragwetenschappen
Academiejaar : 2024-2025

Masterproef

Titel : Een kwalitatief onderzoek naar verklaringen voor de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen binnen het Vlaams secundair onderwijs
Promotor : Timo Van Canegem

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- ☒ OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- ☐ EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

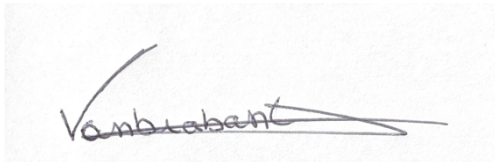
Opgesteld te Gent op 13 november 2024

Handtekening student:

Bijlage 2: Vermelding gebruik van generatieve AI

Binnen dit werkstuk heb ik in bepaalde mate gebruikgemaakt van generatieve AI, specifiek maakte ik gebruik van ChatGPT (<https://chatgpt.com>) . Deze tool heeft me voornamelijk geholpen mijn ideeën duidelijker en gestructureerder te verwoorden. Daarnaast gebruikte ik ChatGPT om de toon en nauwkeurigheid van mijn tekst te optimaliseren.

Geschreven en ondertekend door Joke Vanbrabant

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Vanbrabant', with a long horizontal stroke extending to the right.

Onderzoek naar zittenblijven

In het Vlaams secundair onderwijs

Wie zoek ik?

Leerkrachten in het Vlaams secundair onderwijs die een waardevolle bijdrage willen leveren aan ons onderwijssysteem door deel te nemen aan een **diepte-interview**.

Wie ben ik?

Ik ben Joke Vanbrabant en ik voer in kader van mijn **masterproef** aan de Vrije Universiteit Brussel, onderzoek uit naar **zittenblijven**.

Wat wordt verwacht?

Tijdens een **uitgebreid gesprek** van maximaal 1 uur en 30 minuten, zal ik u open vragen stellen om inzicht te verkrijgen in uw professionele expertise en perspectief met betrekking tot zittenblijven. De verkregen informatie wordt strikt **vertrouwelijk en anoniem** behandeld. Dit interview kan worden afgenomen **tot eind september 2024**.

Interesse of vragen?

Aarzel niet om de QR code te scannen of om mij te contacteren via mijn gsm-nummer: **0471562616** of via e-mail: **joke.vanbrabant@vub.be**



Bijlage 4: Leidraad semi-gestructureerde diepte-interviews

Leidraad diepte-interview

Openingsvragen

1. Mezelf voorstellen + informed consent overlopen (vermelden dat het gaat om een onderzoek naar zittenblijven, doel van onderzoek kort toelichten, anonimiteit garanderen, benadrukken dat deelname uit eigen keuze is en dat zich uit het onderzoek terugtrekken steeds mogelijk is).
2. Drop off, introductie respondent: naam, leeftijd, geslacht, leerkracht in welke school, leerkracht in welk vak, hoeveel jaren ervaring binnen het onderwijs...

Inleidingsvragen

3. Wat waren uw motieven om leraar te worden?
4. In welke mate bent u tevreden dat u dit beroep kunt/mag uitoefenen?
5. Zou u zeggen dat u specifieke klassen als uitdagender ervaart om les aan te geven dan andere?
 - Welke klassen zijn dit dan?

Transitievragen

6. Krijgt u regelmatig te maken met zittenblijvers in uw klas?
 - Vindt u het een uitdaging om les te geven aan een klas met één/ meerdere zittenblijver(s)?
7. De meeste leerkrachten geven aan een positief herhalingseffect waar te nemen bij zittenblijvers, dit betekent dat zij tijdens het herhalen van het schooljaar gunstige effecten op de leerprestaties en de ontwikkeling van de zittenblijvende leerling zien optreden, ervaart u dit ook zo?
 - Wat zou dit volgens u kunnen verklaren?
8. Neemt u waar of denkt u dat zittenblijvers voordeel blijven halen uit de herhaling van een schooljaar?
9. Zou u uzelf als voor- of tegenstander van zittenblijven beschrijven?
 - Kan u mij vertellen hoe dit komt?

Sleutelvragen

10. Denkt u dat er binnen de school waar u lesgeeft veel leerkrachten zijn die uw mening tegenover zittenblijven delen?
11. Wat zijn volgens u, binnen de school waar u lesgeeft, de meest gebruikte motieven om een leerling te laten blijven zitten?
 - Wat zijn volgens u ‘goede’ motieven om een leerling te laten blijven zitten?
12. Wanneer er tijdens een klassenraad getwijfeld wordt om een leerling te laten blijven zitten, welke motieven zijn dan doorslaggevend?
 - Bent u het eens met deze doorslaggevende motieven?
13. Hebt u het gevoel dat uw stem gehoord wordt in de klassenraden tijdens het beslissingsproces rond het zittenblijven van leerlingen?
 - Zijn er bepaalde types leerkrachten die het voortouw nemen tijdens het beslissingsproces rond de studievoortgang van studenten?
 - Denk je dat dit een effect heeft op het aantal zittenblijvers?
 - Denk je dat dit een effect heeft op wie blijft zitten?
14. Denkt u dat bepaalde kenmerken van leerlingen een invloed kunnen uitoefenen op de manier waarop leerkrachten met leerlingen omgaan? (*Bv; jongens worden anders behandeld dan meisjes*)
 - Wat zijn volgens u zoal kenmerken die een invloed kunnen hebben op de manier waarop leerkrachten met leerlingen omgaan?
 - Denkt u dat de omgang van leerkrachten met leerlingen die in bezit zijn van deze kenmerken de onderwijsprestaties van de desbetreffende studenten kunnen beïnvloeden?
15. Denkt u dat bepaalde groepen van leerlingen meer kans hebben om te blijven zitten dan andere groepen leerlingen? (*Bv; jongens blijven vaker zitten dan meisjes*)
 - Zou u het blijven zitten van leerlingen uit deze groepen toeschrijven aan individuele factoren of kenmerken van de student? *Bv; andere waarden, normen of attitudes*
 - Zou u zeggen dat bepaalde structuren, zoals discriminatie, binnen het onderwijssysteem ertoe leiden dat deze studenten meer kans hebben om te blijven zitten?
 - Hebt u zelf al vormen van discriminatie waargenomen bij leerkrachten of directieleden?

16. Wat betekent een gelijk onderwijssysteem voor u?

- Wordt dit volgens u gerealiseerd?
- Indien neen, wat zouden we volgens u kunnen doen om dit wél te realiseren?

17. Denkt u dat vooroordelen van leerkrachten een rol kunnen spelen tijdens het beslissingsproces over de studievoorgang van studenten?

- Wat voor vooroordelen kunnen voor u een grote impact hebben?

Besluitende vragen

18. Hoe zou het beslissingsproces rond zittenblijven volgens u verbeterd kunnen worden om meer gelijkheid en rechtvaardigheid te waarborgen?

19. Wanneer we data van de afgelopen tien jaar bekijken merken we op dat leerlingen zonder een Belgische nationaliteit consistent vaker blijven zitten dan autochtone leerlingen. Wat zouden volgens u mogelijke oorzaken hiervan kunnen zijn?

Afsluiten interview

20. Hebben we volgens u nog iets waardevol over het hoofd gezien tijdens dit gesprek?

- Wilt de respondent nog iets toevoegen?
- Waren alle vragen duidelijk?
- Wil de respondent de resultaten van het onderzoek ontvangen → Meedelen hoe dit zal gebeuren
- Bedanken voor deelname aan het onderzoek

Bijlage 5: Observatieleiddraad niet-participatief observatieonderzoek

School						
Klas	Minderheids- /Meerderheidsgroep	Resultaten	Besproken factoren	Wie neemt het voortouw	Genomen beslissing (attest & advies)	Tijdsduur

Informed consent

Titel van het onderzoek: Een ontrafeling van het ongelijke web in het Vlaams secundair onderwijs: welke onzichtbare draden weven de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen?

Onderzoeker(s): Joke Vanbrabant & Dr. Timo Van Canegem



Geachte,

In het kader van mijn masterproef aan de opleiding *Agogiek, educatieve master gedragswetenschappen* zou ik, Joke Vanbrabant, u graag uitnodigen om deel te nemen aan een kwalitatief onderzoek dat ik zal uitvoeren onder leiding van Dr. Timo Van Canegem. Voordat u beslist of u wilt deelnemen, is het belangrijk dat u begrijpt waar het onderzoek over gaat en wat uw deelname inhoudt. Neem de tijd om deze informatiebrief zorgvuldig door te lezen.

Recente onderzoeken hebben de gevolgen van zittenblijven uitgebreid onderzocht. Ondanks de veelvuldige toepassing van de praktijk om zwak presterende leerlingen te ondersteunen, wijzen studies uit dat een jaar overdoen zelden voordelen oplevert en op de lange termijn eerder negatieve effecten heeft. Bovendien blijkt uit onderzoek dat zittenblijven vaker voorkomt bij leerlingen met een sociaaleconomisch kwetsbare achtergrond en etnische minderheden. Ook in Vlaanderen is opgemerkt dat het percentage zittenblijvers onder leerlingen zonder een Belgische nationaliteit hoger ligt.

Dit onderzoek heeft tot doel de specifieke factoren te identificeren die de besluitvorming van leerkrachten over de academische vooruitgang van hun leerlingen beïnvloeden. Er zal onderzocht worden of en in welke mate deze factoren bijdragen aan de waargenomen etnische diversiteit tussen zittenblijvers en doorstromers met gelijke onderwijsprestaties.

Een mogelijk voordeel van deelname is dat u kan bijdragen aan een beter begrip van de etnische diversiteit tussen zittenblijvers. Daarnaast kunnen de bevindingen van het onderzoek indien gewenst op geanonimiseerde wijze aan u bezorgd worden.

Deelname:

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek, waarbij de onderzoeker met u een verkennend diepte-interview zal afnemen. Tijdens dit interview zal de onderzoeker informatie verzamelen door middel van open vragen en een uitgebreid gesprek. Naar verwachting zal het diepte-interview maximaal 1 uur en 30 minuten duren.

Tijdens dit gesprek zal de onderzoeker vragen naar uw professionele expertise en perspectief met betrekking tot zittenblijven. We zijn geïnteresseerd in uw mening over de mogelijke invloed van etnische achtergrondkenmerken op de verwachtingen van leerkrachten. Ten slotte wordt er gepeild naar welke verklaringen u zelf ziet voor de discrepantie tussen zittenblijvers uit etnische meerderheids- en minderheidsgroepen.

Vertrouwelijkheid en privacy:

Uw deelname is volledig vrijwillig en er kan op elk moment besloten worden om niet langer deel te nemen aan het onderzoek.

Alle informatie die tijdens het onderzoek wordt verzameld, zal strikt vertrouwelijk worden behandeld. De verworven informatie wordt geanonimiseerd, namen en persoonlijke informatie zullen dus niet worden gebruikt in rapporten of publicaties die voortkomen uit dit onderzoek. Alleen de onderzoekers hebben toegang tot de verzamelde gegevens.

Als u vragen heeft over dit onderzoek of als u meer informatie nodig heeft, kunt u contact opnemen met Joke Vanbrabant via 0471562616 of joke.vanbrabant@vub.be

Als u besluit deel te nemen aan dit onderzoek, vragen we u om onderstaande gegevens te ondertekenen. Hiermee geeft u aan dat u deze informatiebrief heeft gelezen en vrijwillig instemt met deelname aan het onderzoek.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum:

Bedankt voor uw overweging om deel te nemen aan ons onderzoek.

Met vriendelijke groet,

Joke Vanbrabant, Vrije Universiteit Brussel

Dr. Timo Van Canegem, UGent (vakgroep Sociologie) & VUB (MILO)

Informed consent

Titel van het onderzoek: Een ontrafeling van het ongelijke web in het Vlaams secundair onderwijs: welke onzichtbare draden weven de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen?

Onderzoeker(s): Joke Vanbrabant & Dr. Timo Van Canegem



Geachte,

In het kader van mijn masterproef aan de opleiding *Agogiek, educatieve master gedragswetenschappen* zou ik, Joke Vanbrabant, uw school graag uitnodigen om deel te nemen aan een kwalitatief onderzoek dat ik zal uitvoeren onder leiding van Dr. Timo Van Canegem. Voordat u beslist of uw school wilt deelnemen, is het belangrijk dat u begrijpt waar het onderzoek over gaat en wat uw deelname inhoudt. Neem de tijd om deze informatiebrief zorgvuldig door te lezen.

Recente onderzoeken hebben de gevolgen van zittenblijven uitgebreid onderzocht. Ondanks de veelvuldige toepassing van de praktijk om zwak presterende leerlingen te ondersteunen, wijzen studies uit dat een jaar overdoen zelden voordelen oplevert en op de lange termijn eerder negatieve effecten heeft. Bovendien blijkt uit onderzoek dat zittenblijven vaker voorkomt bij leerlingen met een sociaaleconomisch kwetsbare achtergrond en etnische minderheden. Ook in Vlaanderen is opgemerkt dat het percentage zittenblijvers onder leerlingen zonder een Belgische nationaliteit hoger ligt.

Dit onderzoek heeft tot doel de specifieke factoren te identificeren die de besluitvorming van leerkrachten over de academische vooruitgang van hun leerlingen beïnvloeden. Er zal onderzocht worden of en in welke mate deze factoren bijdragen aan de waargenomen etnische diversiteit tussen zittenblijvers en doorstromers met gelijke onderwijsprestaties.

Een mogelijk voordeel van deelname is dat uw school kan bijdragen aan een beter begrip van de etnische diversiteit tussen zittenblijvers. Daarnaast kunnen de bevindingen van het onderzoek indien gewenst op geanonimiseerde wijze aan de school bezorgd worden.

Deelname:

Indien uw school deelneemt aan dit onderzoek zal er gevraagd worden om de onderzoeker twee onderdelen van het onderzoek uit te laten voeren:

- Allereerst zal de onderzoeker een niet-participerend observatieonderzoek uitvoeren, waarbij deze enkele klassenraden bijwoont. Op deze manier kan de onderzoeker observeren hoe leerkrachten beslissingen nemen over de academische vooruitgang van studenten. Potentiële verschillen in de afweging van bepaalde factoren voor leerlingen met en zonder etnische achtergrond kunnen zo worden geïdentificeerd. Aan de hand van interactiepatronen kan de onderzoeker mogelijks afleiden of leerkrachten eerder gebruik maken van categoriegebaseerde of informatie-integratie strategieën tijdens het besluitvormingsproces.
- Daarnaast zal de onderzoeker enkele vrijwillige respondenten binnen uw school uitnodigen voor diepte-interviews. Tijdens deze gesprekken zal de onderzoeker de respondent bevragen naar hun professionele expertise en perspectief met betrekking tot zittenblijven. Hierbij wordt onderzocht of en op welke manier etnische achtergrondkenmerken invloed hebben op de verwachtingen van de leerkracht. Ten slotte wordt er gepeild naar welke verklaringen de respondenten zelf zien voor de discrepantie tussen zittenblijvers uit etnische meerderheids- en minderheidsgroepen.

Vertrouwelijkheid en privacy:

Deelname van de school aan deze onderdelen is volledig vrijwillig en er kan op elk moment besloten worden om niet langer deel te nemen aan het onderzoek.

Alle informatie die tijdens het onderzoek wordt verzameld, zal strikt vertrouwelijk worden behandeld. De verworven informatie wordt geanonimiseerd, namen en persoonlijke informatie zullen dus niet worden gebruikt in rapporten of publicaties die voortkomen uit dit onderzoek. Alleen de onderzoekers hebben toegang tot de verzamelde gegevens.

Als u vragen heeft over dit onderzoek of als u meer informatie nodig heeft, kunt u contact opnemen met Joke Vanbrabant via 0471562616 of joke.vanbrabant@vub.be

Als u besluit deel te nemen aan dit onderzoek, vragen we u om onderstaande gegevens te ondertekenen. Hiermee geeft u aan dat u deze informatiebrief heeft gelezen en vrijwillig instemt met deelname aan het onderzoek.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum:

Bedankt voor uw overweging om deel te nemen aan ons onderzoek.

Met vriendelijke groet,

Joke Vanbrabant, Vrije Universiteit Brussel

Dr. Timo Van Canegem, UGent (vakgroep Sociologie) & VUB (MILO)

Informed consent

Titel van het onderzoek: Een ontrafeling van het ongelijke web in het Vlaams secundair onderwijs: welke onzichtbare draden weven de oververtegenwoordiging van zittenblijvers uit etnische minderheidsgroepen?

Onderzoeker(s): Joke Vanbrabant & Dr. Timo Van Canegem



Geachte,

In het kader van mijn masterproef aan de opleiding *Agogiek, educatieve master gedragswetenschappen* zou ik, Joke Vanbrabant, u graag uitnodigen om deel te nemen aan een kwalitatief onderzoek dat ik zal uitvoeren onder leiding van Dr. Timo Van Canegem. Voordat u beslist of u wilt deelnemen, is het belangrijk dat u begrijpt waar het onderzoek over gaat en wat uw deelname inhoudt. Neem de tijd om deze informatiebrief zorgvuldig door te lezen.

Recente onderzoeken hebben de gevolgen van zittenblijven uitgebreid onderzocht. Ondanks de veelvuldige toepassing van de praktijk om zwak presterende leerlingen te ondersteunen, wijzen studies uit dat een jaar overdoen zelden voordelen oplevert en op de lange termijn eerder negatieve effecten heeft. Bovendien blijkt uit onderzoek dat zittenblijven vaker voorkomt bij leerlingen met een sociaaleconomisch kwetsbare achtergrond en etnische minderheden. Ook in Vlaanderen is opgemerkt dat het percentage zittenblijvers onder leerlingen zonder een Belgische nationaliteit hoger ligt.

Dit onderzoek heeft tot doel de specifieke factoren te identificeren die de besluitvorming van leerkrachten over de academische vooruitgang van hun leerlingen beïnvloeden. Er zal onderzocht worden of en in welke mate deze factoren bijdragen aan de waargenomen etnische diversiteit tussen zittenblijvers en doorstromers met gelijke onderwijsprestaties.

Een mogelijk voordeel van deelname is dat u kan bijdragen aan een beter begrip van de etnische diversiteit tussen zittenblijvers. Daarnaast kunnen de bevindingen van het onderzoek indien gewenst op geanonimiseerde wijze aan u bezorgd worden.

Deelname:

Als u besluit deel te nemen zal de onderzoeker een niet-participerend observatieonderzoek uitvoeren in de klassenraad waar u aanwezig bent.

Op deze manier kan de onderzoeker observeren hoe leerkrachten beslissingen nemen over de academische vooruitgang van studenten. Potentiële verschillen in de afweging van bepaalde factoren voor leerlingen met en zonder etnische achtergrond kunnen zo worden geïdentificeerd. Aan de hand van interactiepatronen kan de onderzoeker mogelijks afleiden of leerkrachten eerder gebruik maken van categoriegebaseerde of informatie-integratie strategieën tijdens het besluitvormingsproces.

Vertrouwelijkheid en privacy:

Uw deelname is volledig vrijwillig en er kan op elk moment besloten worden om niet langer deel te nemen aan het onderzoek.

Alle informatie die tijdens het onderzoek wordt verzameld, zal strikt vertrouwelijk worden behandeld. De data worden geanonimiseerd, namen en persoonlijke informatie zullen dus niet worden gebruikt in rapporten of publicaties die voortkomen uit dit onderzoek. Alleen de onderzoekers hebben toegang tot de verzamelde gegevens.

Als u vragen heeft over dit onderzoek of als u meer informatie nodig heeft, kunt u contact opnemen met Joke Vanbrabant via 0471562616 of joke.vanbrabant@vub.be

Als u besluit deel te nemen aan dit onderzoek, vragen we u om onderstaande gegevens te ondertekenen. Hiermee geeft u aan dat u deze informatiebrief heeft gelezen en vrijwillig instemt met deelname aan het onderzoek.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum:

Bedankt voor uw overweging om deel te nemen aan ons onderzoek.

Met vriendelijke groet,

Joke Vanbrabant, Vrije Universiteit Brussel

Dr. Timo Van Canegem, UGent (vakgroep Sociologie) & VUB (MILO)