

100 Jaar keuzes en kansen... Tijd voor een frisse kijk

Sam De Laet

Sam De Laet is psycholoog in VCLB Waas en Dender en gaf voor PVOOC Oost-Vlaanderen vorm en inhoud aan een hedendaagse kijk op kansenbevordering en loopbaanbegeleiding.

“There’s nothing so practical as a good theory” beweerde Kurt Lewin (1890-1947). Zo’n 100 jaar later wordt in dit artikel aan deze uitspraak kracht bijgezet door het presenteren van een Keuzes-en-Kansen-Model. Een handig en eenvoudig praktijkmodel voor wie echt een verschil wil maken in de loopbanen van kansarme kinderen en jongeren. Recent wetenschappelijk onderzoek, overleg met betrokken organisaties en vooral twee voeten in de dagelijkse praktijk, legden de basis voor dit model. Enerzijds biedt het verklaringen voor kansenbelemmerende processen. Het dwingt ons om oog te hebben voor alle relevante aspecten en partners binnen keuzes en kansen. Anderzijds helpt het ons om de juiste vragen op tafel te krijgen. Het nodigt uit tot creativiteit en samenwerking, met oog voor alle beïnvloedende factoren en partners.

Het is geen kwestie van subsidies geven aan die ene organisatie die het allemaal gaat oplossen. Het is een kwestie van durven kiezen voor samenwerking met oog voor ieders mogelijkheden en beperkingen. Steek dat in een goede/faire taakverdeling en we hebben niet alleen verklaringen voor wanneer het fout loopt (d.w.z. kansenbelemmering), maar we hebben ook concrete voorzetten tot effectieve kansenbevordering, tot échte verandering. Ik neem je mee in mijn verhaal en nodig je uit, net zoals Kurt Lewin: “If you want truly to understand something, try to change it.”

“Toch niet in een CLB...!”

Een job binnen het CLB is niet onmiddellijk een job met een zeer uitgesproken positief imago. Hij heeft niet de uitstraling van een brandweerman, vliegtuigpilot of verpleegkundige. Als mensen al van een CLB gehoord hebben, dan gaat dit vrij snel gepaard met negatieve connotaties. “Het CLB? Ah, het vroegere PMS... Ja die hebben me ooit gezegd dat ik die richting niet zou aankunnen, maar het is toch gelukt...”

Ook ik had nooit gedacht dat ik in een CLB zou terechtkomen toen ik ervoor koos om psychologie te studeren. Integendeel. Het CLB is er om wat testjes af te nemen in het kleuteronderwijs. En in het middelbaar komen ze een infolesje

geven over het hoger onderwijs. Om nog maar te zwijgen van dat vervelende medisch onderzoek. In een CLB gaan werken, deed je pas als je écht geen andere job vond. Mijn vooroordeel.

Toch heb ik toen ik afstudeerde voor het CLB gekozen. Niet omdat ik voor de rest écht geen andere job vond, maar bewust, met overtuiging. Toegegeven, een paar toevalligheden hebben ervoor gezorgd dat ik mijn stage binnen het CLB deed en die stage viel zeer goed mee. Het CLB bleek méér dan wat testjes en infolessen. Het was mijn stagebegeleider die me in het begin van mijn stage meegaf dat CLB's afstammen van burelen voor beroepsoriëntering. Deze hadden als functie om jongeren uit arbeidersgezinnen met bepaalde capaciteiten te stimuleren om verder te studeren en niet onmiddellijk te gaan werken, zoals dat toen de gewoonte was. "En eigenlijk is dat nog steeds de kern van het CLB-werk", vatte mijn stagebegeleider samen, "Proberen kansen te creëren voor jongeren zodat ze zich ten volle kunnen ontwikkelen, ondanks bijvoorbeeld een moeilijke thuissituatie, of een leerstoornis, of een verslavingsproblematiek..." En dát zag ik wel zitten.

Waarom dan wel dat CLB?

Richard Breen en John Goldthorpe (1997) zouden bovenstaand keuzeprocess verklaren aan de hand van 3 factoren. Zij beweren in hun "Model of Educational Decision Making" (zie box 1) dat iemand zijn keuze voor een studie of beroep bepaalt door het afwegen van verwachte slaagkansen, nut en kosten. In het beste geval zal iemand zijn slaagkansen hoog inschatten, verwachten dat de keuze aansluit bij zijn waarden en normen en verwachten dat de te leveren kosten niet te hoog oplopen.

Waar ik eerst het nut niet zag van het CLB en vooral de kosten zag van een slecht imago, bracht de stage me bij dat de doelstellingen van een CLB dicht bij mijn waarden en normen liggen. Bovendien had ik ervaren dat de jobinhoud me wel lag en er geen vaardigheden gevraagd werden die niet te verwerven waren. En ook al zitten vrienden of vreemden niet onmiddellijk vol bewondering te kijken als je zegt dat je bij het CLB werkt, de

verwachte negatieve reacties vallen al bij al nog mee of zijn snel te weerleggen. De som van dit alles heeft ervoor gezorgd dat ik uiteindelijk bij een CLB ben terechtgekomen. En gelukkig maar: Anders had ik nooit de kans gekregen om me volledig te verdiepen in kansenbevordering en loopbaanbegeleiding binnen het onderwijs.

Een model voor keuzes

Als we iets teweeg willen brengen binnen kansenbevordering moeten we ons, naast het wegwerken van verschillen in studieprestaties, ook uitdrukkelijk focussen op deze factoren (nl. verwachte slaagkansen, nut en kosten). Bram Spruyt en Ilse Laurijssen (2010) tonen in hun artikel "Keuzes maken verschillen" immers aan dat leerlingen, ondanks gelijke studieprestaties, toch nog andere keuzes maken naargelang hun sociaaleconomische achtergrond. Zij beweren dat kansarme jongeren een beetje verliezen bij elke keuze die ze moeten maken (bv. keuze om al dan niet te dubbelen, keuze van studierichting, keuze bij een definitieve schorsing...). Op jonge leeftijd blijkt de invloed van de sociaaleconomische achtergrond ook het grootst te zijn. Aangezien jongeren binnen het Vlaamse onderwijs niet alleen veel, maar ook

vroeg moeten kiezen, zijn er veel momenten waarbij de sociale achtergrond een rol speelt. Al deze keuzemomenten samen, maakt dat de rol van de sociale achtergrond zeer groot wordt... Bovendien worden jongeren uit kansarme milieus nog meer geconfronteerd met keuzes, aangezien ze sneller een B- of C-atteest oplopen. Dit verklaart minstens ten dele waarom Vlaanderen zo slecht scoort op vlak van sociale gelijkheid binnen onderwijs in vergelijking met andere landen, waar er minder en pas op latere leeftijd gekozen wordt.

De roep om het hele schoolsysteem te veranderen is gekend en houdt de beleidsmakers sterk bezig. Hoe dan ook zal er naast structuurveranderingen ook aandacht moeten zijn voor de persoonlijke keuzeprocessen. Net daar ligt een uitdaging voor de CLB's. Wij moeten de factoren die een rol spelen bij het maken van een keuze blijvend in de aandacht plaatsen en er, samen met onze partners, mee aan de slag gaan. Deze factoren zijn dan de verwachte slaagkansen, de verwachte kosten en het verwachte nut uit het "Model of Educational Decision Making" van Breen en Goldthorpe. Om te begrijpen hoe de sociale achtergrond een invloed kan hebben op het maken van een keuze, is het belangrijk om elke factor afzonderlijk te bekijken.



Verwachte slaagkansen

Kansarme jongeren schatten hun slaagkansen vaak minder in. Eén van de redenen is dat ze ook effectief minder goede schoolprestaties behalen. Bij de inschatting van de slaagkansen over iets in de toekomst, bekijk je immers eerst de ervaringen die je al meegemaakt hebt. Als je al een heel aantal jaren slechte punten behaald hebt op wiskunde, is de kans groot dat je jezelf niet tot de wiskundige genieën zal rekenen. Als je uit de les wordt gehaald om je taal bij te werken en je extra oefeningen krijgt om je leesvaardigheden bij te schaven, ga je jezelf geen talenknobbel wanen. Eigenlijk is dat ook niet echt een probleem. Als je niet goed bent in wiskunde is het immers niet onmiddellijk de bedoeling dat je iets met wiskunde verder gaat studeren (of je moet het jezelf al heel graag moeilijk maken). Maar als je beoordeling over jezelf gebaseerd is op behaalde cijfers, moeten die cijfers wel een goede benadering zijn van je eigenlijke vaardigheden (beter gekend als constructvaliditeit). Als iemand geen goede cijfers behaalt op wiskunde omdat hij nooit in orde is met zijn taken en daardoor veel

punten verliest, zou deze persoon een foute inschatting kunnen maken over zijn wiskundecapaciteiten (als hij zich op zijn punten gaat baseren). Net daar loopt het bij kansarme jongeren verkeerd. We weten dat een toets wiskunde niet alléén meet hoe goed je bent in wiskunde. Er blijken naast de eigenlijke vaardigheden nog tal van andere zaken een invloed te hebben op schoolresultaten.

Het welbevinden op school en in de klas heeft een duidelijke invloed op schoolresultaten. Jane Elliott maakte in de jaren 70 met haar "Blue eyes/Brown eyes"-experiment zeer duidelijk hoe belangrijk de invloed is van discriminatie en de daaraan verbonden gevoelens van leerlingen op schoolprestaties (zie box 2).

Niet alleen het welbevinden van de leerling heeft een invloed op zijn/haar studieprestaties, maar ook de verwachting van de leerkracht(en) speelt een belangrijke rol. Dat blijkt bijvoorbeeld uit een experiment van sociaal psychologen Robert Rosenthal en Lenore Jacobson uit 1968 (zie box 3). De invloed van verwachtingen op de resultaten van de leerlingen zou ook de verklaring zijn van het geboortemaandeffect dat ontdekt

werd door de familie Barnsley (1985), die tijdens een hockeywedstrijd in het programmaboekje zat te kijken. Het viel hen op dat de profspelers voornamelijk in de eerste helft van het jaar geboren werden en dat er amper spelers waren met een geboortedatum in het laatste kwartaal. Deze bevindingen werden ook nog in andere sporttakken teruggevonden. Ook in het onderwijs blijkt de geboortemaand een invloed te hebben op de kans op een succesvolle schoolcarrière. Jongeren die geboren worden in de laatste helft van het jaar lopen veel meer risico om het jaar te moeten dubbelen, om naar buitengewoon onderwijs te worden doorverwezen of om het onderwijs vroegtijdig, zonder diploma secundair onderwijs, te verlaten (De Fraine, 1997; Doornbos, 1971; Thienpont, 1993). Maturiteit wordt soms verkeerdelijk als vaardigheid gezien.

De verwachtingen van leerkrachten spelen dus een rol in de schoolprestaties van leerlingen. En eens er door leerkrachten, maar ook door hulpverleners, (al dan niet verkeerdelijk) is uitgemaakt dat bepaalde vaardigheden ontbreken of dat een leerling beperkte capaciteiten heeft, is dit nog zeer moeilijk te keren (zie box 4).

Als we deze bevindingen toepassen op jongeren uit een kansarm gezin dan stuiten we meteen op een aantal risico's. De kans bestaat dat jongeren omwille van hun thuissituatie met een achterstand het onderwijs starten. Het gaat dan niet alleen over taalachterstand. In sommige gezinnen wordt er minder aandacht besteed aan puzzelen, ruimtelijk inzicht, binnen de lijntjes kleuren... Ook al zijn leerkrachten zich bewust van de verschillen tussen de thuissituaties, toch lopen jongeren die met een achterstand starten sneller de kans om als zwakker beschouwd te worden. Parallel met het geboortemaandeffect is de kans groter dat deze jongeren effectief minder presteren, waardoor de achterstand met andere leerlingen nog groter wordt. De achterstand wordt meegenomen naar het volgende schooljaar met een nieuwe leerkracht die vaak al bepaalde verwachtingen heeft meegekregen door informeel overleg of een schooldossier. De verwachtingen kunnen soms nog een beetje bijgestuurd worden door het afnemen van een "objectieve" intelligentietest, hoewel ook deze resultaten beïnvloed worden door factoren

BOX 1: Model of Educational Decision Making (Breen & Goldthorpe, 1997)

Het "Model of Educational Decision Making" vindt zijn oorsprong in de studie uitgevoerd door Shavit and Blossfeld (1993) en is beschreven in hun boek "Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries". Uit hun onderzoek, gevoerd in 13 landen, bleek dat er weinig vooruitgang geboekt werd op vlak van gelijke onderwijskansen op basis van sociale achtergrond. De achterliggende processen die een rol zouden spelen bij het in stand houden van deze onderwijsverschillen werd door Boudon (1974) onderverdeeld in primaire en secundaire processen. De invloed van de sociale achtergrond op prestaties wordt als het primaire proces omschreven. De bevinding dat leerlingen met verschillende sociale achtergrond, ondanks gelijke prestaties, toch nog anders zullen kiezen, zijn de secundaire processen. Het zijn die secundaire processen die Breen en Goldthorpe met hun "Model of Educational Decision Making" willen verklaren. Het model bestaat uit drie elementen. Als eerste zijn er de risico's of kosten die aan een bepaalde keuze vasthangen. Als tweede is er het nut van de keuze (d.w.z. wat zal de keuze opleveren). Als laatste is er de inschatting van de mate waarin de keuze succesvol zal kunnen afgewerkt worden. Volgens Breen en Goldthorpe zou voornamelijk "relative risk aversion" de reden zijn tot het in stand houden van de onderwijsverschillen. Dit betekent dat bij het maken van een keuze jongeren slechts in die mate risico's willen nemen zodat ze de sociale status van hun ouders kunnen behouden. Het overstijgen van die sociale status is niet zozeer de bedoeling. Dat jongeren ook in het Vlaamse onderwijs verschillend kiezen naargelang hun sociale achtergrond en ondanks gelijke studieprestaties wordt bevestigd in het onderzoek door Spruyt en Laurijsen (2010).

als sociaaleconomische context. Eenmaal je het peloton moet lossen, is het nog zeer moeilijk om er terug bij te geraken. De jongere zelf zal op basis van de behaalde schoolse resultaten zijn capaciteiten bijgevolg ook minder goed inschatten, waardoor een jongere zijn eigen verwachte slaagkansen bij het maken van een studiekeuze eveneens minder zal inschatten. De omgeving, die haar verwachtingen over de capaciteiten van de jongere bevestigd ziet in de behaalde resultaten, zal de jongere in zijn keuze bevestigen.

Het volledig wegwerken van bovenstaande vertekeningen is onmogelijk. Des te meer moet elke persoon betrokken bij de ontwikkeling van een jongere er zich van bewust zijn dat deze processen plaatsvinden. Als we de schoolresultaten van een leerling uit een kansarm gezin bekijken, moeten we er rekening mee houden dat de kans groot is dat ze een onderschatting zijn van de eigenlijke capaciteiten van de leerling. We moeten er ook rekening mee houden dat de kans groot is dat de leerling zelf zijn capaciteiten zal onderschatten, wat op zijn beurt een sterke invloed zal hebben op keuzeprocessen die hij/zij doormaakt tijdens zijn (school)loopbaan. De slaagkansen van een kansarme leerling een beetje hoger inschatten dan de verwachtingen die bij iedereen leven, kan eigenlijk nooit kwaad...

Verwacht nut

Het verwacht nut is een tweede belangrijke factor bij het maken van keuzes. De opvatting leeft wel eens dat niet iedereen het nut van de school even hoog inschat. Zo toont onderzoek (Opdenakker & Hermans, 2006) bijvoorbeeld aan dat volgens leerkrachten ouders van allochtone leerlingen minder onderwijsgericht zijn. Dat wil zeggen dat leerkrachten denken dat deze ouders hun kinderen minder opvolgen in schoolkwesties, dat zij minder interesse hebben voor hun kinderen, dat zij minder positief ingesteld zijn ten opzichte van het onderwijs en dat zij minder goed te bereiken zijn voor school. Een vooroordeel. Allochtone ouders verwachten wel degelijk veel van het onderwijs (Verhoeven et al., 2003). Er blijken weinig verschillen te zijn tussen kansarme en kansrijke ouders op vlak

van inschatten van het belang van school. Elke ouder wil dat zijn kind het goed doet op school. Vooral de moeders, ongeacht hun etnische origine, willen de inspanningen leveren om hun kinderen te begeleiden met hun huiswerk en het huishouden zo te organiseren dat ze de nodige tijd aan hun studies kunnen besteden (Clycq, 2007).

Hoe kansarme jongeren tegenover het nut van de school staan is een heel ander verhaal. Als je aan hen de vraag zou stellen wat het nut is van de school, peil je naar de waarden, normen en doelen die ze in hun leven willen bereiken. Volgens Breen en Goldthorpe (1997) willen jongeren de sociale status van hun ouders voornamelijk bewaren en niet zozeer opklimmen op de sociale ladder. Jongeren uit kansarme milieus hebben op die manier sneller hun doelen bereikt en zijn daarom minder gemotiveerd om bepaalde keuzes te maken, zoals de keuze om verder te studeren na het behalen van een diploma secundair

onderwijs. Deze keuze brengt extra inspanningen met zich mee. Niet alleen verlies je op die manier een aantal jaren een inkomen, kost het redelijk wat geld, moet je vrije tijd opofferen aan studeren enz. Er bestaat ook het risico dat je de keuze niet tot een goed einde brengt. Alle inspanningen/kosten zijn dan voor niets geweest zijn. Die neiging tot behoud staat bekend als "relative risk aversion" en wordt teruggevonden in onderzoek (Breen & Yaish, 2003).

Het verwachte nut is misschien de moeilijkst grijpbare factor uit het model. Echt inspelen op de waarden en normen van jongeren is niet gemakkelijk en ethisch niet gepast. Als hulpverlener behoort het immers tot de deontologische code om je eigen waarden en normen niet op te leggen en juist open te staan voor de waarden, normen en keuzes van anderen. Wel zou je jongeren kunnen informeren over de mogelijke gevolgen van hun keuze, zoals samen een lijst opstellen met de voor- en nadelen

BOX 2: Blue eyes/Brown eyes

Jane Elliott (Frontline: a class divided, 1985) was een leerkracht in een Amerikaanse lagere school die les gaf ten tijde van de aanslag op Martin Luther King. Aangezien Elliott zeer aangegrepen was door deze aanslag en de reactie van de pers, wou ze haar leerlingen de negatieve gevolgen van discriminatie bijbrengen aan de hand van een experiment. Ze deelde haar klas op in twee groepen, de leerlingen met blauwe ogen en de leerlingen met bruine ogen. Ze vertelde aan haar klas dat de leerlingen met blauwe ogen slimmer en succesvoller waren dan de leerlingen met bruine ogen. Leerlingen met blauwe ogen kregen allerlei privileges zoals langere pauzes, gebruik maken van de sporthal tijdens de speeltijd... De leerlingen met bruine ogen kregen een kenteken zodat ze goed opvielen op de speelplaats. Er werd gevraagd om als blauwogige niet teveel met de bruinogigen op te trekken. Al snel waren leerlingen mee in dit verhaal. Vriendjes die vroeger overeen kwamen werden plots vijanden van elkaar. Bruinoog werd een scheldwoord. De groep leerlingen met blauwe ogen werd assertiever en werkte beter mee in de klas. De groep met bruine ogen werd eerder timide en gelaten. Nadien werden de rollen omgedraaid en kwamen dezelfde fenomenen naar boven, maar dan omgekeerd. Ten slotte werd het experiment beëindigd en besproken. Alle leerlingen die aan Elliotts experiment onderworpen werden, waren jaren later nog zeer positief over het experiment en gaven aan dat het hun kijk op discriminatie zeer sterk veranderd had. Ze hadden zelf ervaren hoe pijnlijk discriminatie kan zijn. Tijdens het experiment merkte Elliott ook op dat leerlingen uit de superieure groep veel beter presteerden dan leerlingen uit de onderdrukte groep. Leerlingen uit de onderdrukte groep faalden plots in taken die ze voordien al zeer goed onder de knie hadden (Peters, 1971). Dit experiment illustreert dat mindere resultaten van sommige leerlingen deels te maken hebben met het zich niet goed of zelfs onderdrukt voelen in de klas of op school. De volledige documentaire over dit experiment is online te bekijken op volgende link: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/etc/view.html>.





van verder studeren, zodat ze zelf tot een gefundeerde beslissing kunnen komen. Ook kan je zoeken naar een nut dat dezelfde resultaten oplevert. Een jongere die bijvoorbeeld het nut niet ziet van het behalen van een diploma secundair onderwijs na een 6e jaar BSO, kan er misschien toch voor kiezen om het specialisatiejaar te doen, omdat hij dan nog een jaartje langer bij zijn vrienden kan blijven en mee kan gaan met de eindreis. Door te vertrekken vanuit de waarden en normen van de jongere bereik je mogelijk toch hetzelfde effect, namelijk het behalen van een diploma secundair onderwijs.

Ten slotte moet er ook opgemerkt worden dat de waarden en normen van een jongere uit een kansarm milieu vaker in conflict zijn met de waarden en normen van de school. Impliciet worden ze vaak voor de keuze gesteld om de waarden en normen van thuis overboord te gooien. Soms leidt het verschil tussen die waarden en normen tot een negatieve relatie tussen leerkracht en leerling, wat dan weer een invloed kan hebben op de studieresultaten.

Verwachte kosten

Een laatste factor bij het maken van keuzes zijn de verwachte kosten. Voor kansarme jongeren zijn deze vaak veel hoger. Bij kosten denkt men al zeer snel aan het financiële aspect van studeren. Studeren kost inderdaad geld en is voor sommige gezinnen moeilijk tot onmogelijk.

Financiële kosten spelen een erg belangrijke rol in de keuze of een leerling al dan niet verder mag studeren. Toch wordt met de verwachte kosten een veel ruimer domein bedoeld dan enkel en alleen de financiële kosten. Kosten kunnen ook betrekking hebben op de inspanningen die moeten geleverd worden of op de sociale kosten die bij een bepaalde keuze komen kijken.

Sociale kosten spelen een belangrijke rol bij het maken van een keuze. Onderzoek heeft immers de grote impact van groepsdruk aangetoond. Zo liet Asch (1951) proefpersonen bezwijken onder de groepsdruk om een duidelijk foutief antwoord te geven. Milgram (1963) dreef het nog een stapje verder en kon proefpersonen dwingen om iemand anders een dodelijke elektrische schok toe te dienen, enkel en alleen door de sociale druk op te voeren.

Dat sociale druk een zodanig grote invloed heeft op de keuzes die we maken is waarschijnlijk evolutionair bepaald. Om als mens zo veel mogelijk kans te hebben om te overleven, was het namelijk belangrijk dat je tot een groep behoorde. Je geraakte dan sneller aan eten en je was beter beschermd tegen vijanden. Bovendien worden we als hulpeloze baby's geboren met weinig kans om te overleven als we alleen achtergelaten worden. Daarom zit de sociale band die tussen ouder en kind heerst, er bijna reflexmatig ingeprent.

Aangezien deze functies zo sterk nodig waren/zijn om te overleven, vraagt het ook ontzettend veel energie om deze te doorbreken. Je moet al heel wat vaardigheden en geloof in jezelf hebben om tegen een hele groep mensen in te

BOX 3: Verwachting van leerkracht heeft effect op prestaties van leerling

Robert Rosenthal en Lenore Jacobson (1968) deelden in het begin van het schooljaar aan een leerkracht mee welke leerlingen zeer hoog gescoord hadden op een intelligentietest en welke eerder laag. Toen er op het einde van het schooljaar gekeken werd naar de schoolprestaties van deze leerlingen, bleken deze heel sterk in overeenstemming te zijn met wat de onderzoekers in het begin van het jaar aan de leerkracht had meegedeeld. Belangrijk te weten is dat de onderzoekers de klas puur willekeurig onderverdeeld hadden voor de intelligentiescores. De leerkracht was zich absoluut niet bewust dat zijn verwachtingen een rol hadden gespeeld bij de beoordeling van de leerling. Nadien werd dit fenomeen nog meerdere malen door onderzoek bevestigd en staat het beter bekend als de self-fulfilling prophecy of Pygmalion effect.

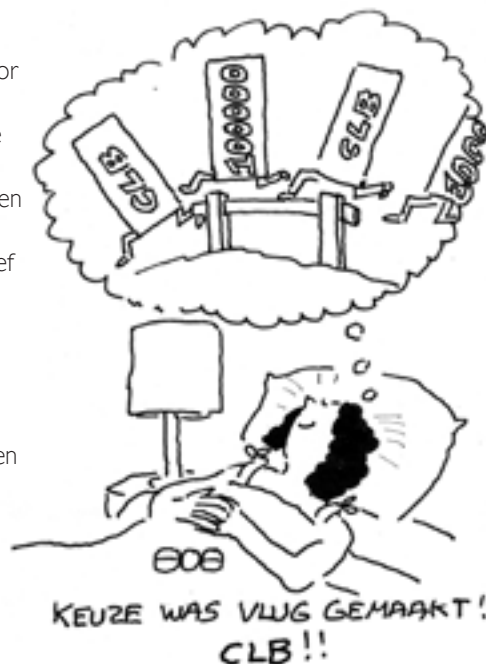
gaan. Als je als enige uit je omgeving verder gaat studeren, vraagt dat een bijna onmogelijke kost. Een leerling mag er bijvoorbeeld van overtuigd zijn dat hij in een bepaalde richting weinig tot geen slaagkansen heeft (verwachte kansen) en dat hij er later waarschijnlijk niets mee zal doen (verwachte nut). Deze leerling kan uiteindelijk toch voor die bepaalde studierichting kiezen om niet al zijn vrienden kwijt te geraken, of omdat hij anders in een onbekende klasgroep terecht zou komen, of omdat die ene leuke leerkracht in die bepaalde richting lesgeeft. Een leerling die een bepaalde vertrouwensband heeft opgebouwd met een leerkracht, zal zich veel sneller aan de regels van die leerkracht houden, gewoon omdat het "kostelijk" is die band te verliezen. Een leerling die wel graag zou meewerken in de klas, maar die in een klasgroep zit die graag de klas op stelten zet, zal mogelijk ook mee probleemgedrag vertonen. Maar wat voor leerlingen geldt, geldt ook voor ouders, CLB of de leerkracht. Een leerkracht die wel positieve ervaringen heeft met een leerling zal deze sneller voor zich houden wanneer de hele klassenraad (of enkele zeer mondige leerkrachten) zich negatief over deze leerling uitlaten.

Een model voor kansen

Breen en Goldthorpe (1997) ontwikkelden hun model voornamelijk om het studiekeuzeproses van leerlingen te begrijpen. Wij denken dat dezelfde componenten ook bruikbaar zijn om andere keuzes te verklaren. Als we initiatieven rond kansenbevordering proberen installeren,

kunnen we op die manier ook nagaan wat de verwachte kosten, nut en slaagkansen zijn van deze initiatieven, niet alleen voor de leerling, maar ook voor leerkrachten of voor de context.

Als je op basis van bovenstaande tekst met leerkrachten gaat overleggen om te blijven geloven in een kind, ook al blijven de punten achterwege, moet je ook de verwachte slaagkansen, het verwacht nut en de verwachte kosten van de leerkracht nagaan. Ziet de leerkracht de leerling nog vooruitgang boeken (nut) en verwacht hij dit te kunnen doen met de middelen (eigen vaardigheden, tijd, materialen...) die tot zijn beschikking staan (slaaugkansen)? En zijn bovendien de inspanningen niet te veel gevraagd (kosten zoals vrije tijd opofferen, nieuwe

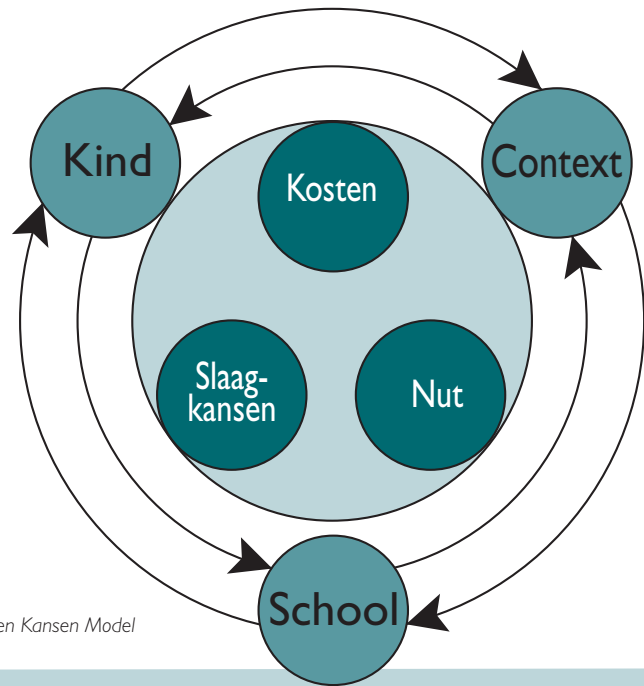


leermethode eigen maken...)? De optelsom van deze factoren zal een leerkracht al dan niet doen beslissen om toch nog extra tijd in deze leerling te investeren. Als een leerling op de rand van een uitsluiting staat omwille van het zich niet houden aan afspraken, moet je als leerkracht echt wel overtuigd zijn dat een definitieve uitsluiting zeer nadelige gevolgen kan hebben voor de leerling én moet je verwachten dat de leerling nog vooruitgang kan boeken. Zoniet ben je als leerkracht niet geneigd om de kosten te maken die verbonden zijn aan het behouden van de leerling op school (les die regelmatig verstoord wordt, remediëring tijdens speeltijd...). Een time-out die niet werkt aan de verwachte slaagkansen, het verwacht nut en de verwachte kosten van de leerkrachten, is voor een leerling misschien wel zinvol, maar zal waarschijnlijk weinig impact hebben op het verdere verloop van de leerling op de betrokken school. Als een ouder niet op een oudercontact komt opdagen, hoeft dat niet onmiddellijk te betekenen dat die ouder de school niet belangrijk vindt. Vaak zijn er andere redenen. Als ouders het gevoel hebben dat ze de leerkracht onvoldoende zullen begrijpen is dat al snel een reden om thuis te blijven. Of als ze het gevoel hebben dat ze als onbekwaam overkomen. Ook als de leerkracht/school onbekend is, is het voor sommige mensen een te grote drempel om te overwinnen. Of als het zeer moeilijk is om opvang te regelen omdat je sociale netwerk eerder beperkt is. De reden van wegblijven zal zich veel sneller op vlak van kosten en slaagkansen situëren, dan dat het nut van de school onderschat wordt.

Wanneer we kijken naar interventies kan er dus voortdurend overgeschakeld worden tussen de verwachte slaagkansen, nut en kosten van het kind, de context, de school en zelfs het CLB. Dit wordt in het model (zie Figuur 1) gesymboliseerd als een cirkel van verwachtingen (slaaugkansen, kosten, nut) die tegen de 3 actoren (kind, context, school) kan gehouden worden. De 3 actoren staan in onderlinge open communicatie met elkaar (gesymboliseerd door de wederzijdse pijlen). Dit omdat een wederzijdse open communicatie een noodzakelijke voorwaarde is. Als er geen vertrouwen is vanuit het kind, de context of de school is elke interventie gedoemd om te

mislukken. Het proberen herstellen van het vertrouwen is dan prioritair.

Het Keuzes-en-Kansen-Model is voornamelijk bedoeld als een verklaringsmodel voor kansenbelemmerende processen, maar biedt ook aanwijzingen om te zoeken naar mogelijke oplossingen. Zo kan het nuttig zijn om bij een verstoorde vertrouwensrelatie met bijvoorbeeld de ouders, iemand uit de naaste omgeving te zoeken waar er wel al een vertrouwensrelatie mee opgebouwd is. Deze vertrouwensfiguur kan de drempel naar school verlagen en kan de ouders misschien wel doen geloven in hun eigen kunnen en het nut van contact met school. Of als men een bepaalde interventie op school voorstelt, maar een leerkracht de kost niet ziet zitten, kan men trachten te zoeken hoe de interventie ook een nut voor de leerkracht kan opleveren. Men kan proberen andere leerkrachten mee te krijgen, zodat de sociale kost te groot wordt voor die ene leerkracht om tegendraads te doen. Het model laat ook zien dat werken aan het zelfbeeld van een jongere evenzeer kansenbevorderend is, of dat het werken aan het uitbouwen van een positieve vriendenkring een grotere kansenbevorderende impact kan hebben dan een bijles Nederlands. Kortom, met dit eenvoudige model kan je op een creatieve manier aan de slag om keuzes te maken die écht kansen creëren.



Figuur 1: Keuzes en Kansen Model

BOX 4: Perceptie is belangrijk

Rosenhan (1973) had sterk zijn vragen bij de praktijken in psychiatrische settings in zijn tijd. Daarom besloot hij om samen met een groepje onderzoekers een psychose te veinzen zodat ze opgenomen werden. Eens opgenomen gedroegen ze zich terug volstrekt normaal. De bedoeling was om te kijken hoe snel er opgemerkt werd dat ze eigenlijk volledig gezond waren. Tot grote verbazing van de onderzoekers werd niemand ontmaskerd. De opgenomen onderzoekers moesten tijdens hun opname toegeven aan de hulpverleners dat ze ziek waren en werden verplicht om hun medicatie te nemen. Anders werd er niet over een mogelijk ontslag uit de psychiatrie gesproken. De opnameduur van de onderzoekers varieerde van 7 tot 52 dagen, steeds met de belofte om zich nog verder te laten opvolgen. Alle normale gedragingen werden plots als abnormaal beschouwd. Zo is er bijvoorbeeld de anekdote dat een onderzoeker nota's maakte in een schriftje over zijn ervaringen in de psychiatrie. Later werd er in zijn dossier teruggevonden "maakt nota's" als een kenmerk van een of andere stoornis. De enigen die opgemerkt hadden dat de onderzoekers volstrekt gezond waren, waren de medepatiënten (de onderzoekers werden door hun medebewoners verdacht van spionage, of ze werden beschouwd als journalisten). Uiteraard ontstond er veel commotie na het onderzoek, waarna Rosenhan met verschillende psychiatrische instellingen afsprak om gedurende een bepaalde periode weer een aantal gezonde onderzoekers te sturen. Na deze periode hadden de psychiatrische instellingen een heel aantal onderzoekers ontmaskerd. Alleen had Rosenhan geen enkele onderzoeker gestuurd. Dit gewaagd experiment toont heel duidelijk aan hoe belangrijk perceptie is en hoe groot de gevaren zijn van het labelen van kinderen. Als er bijvoorbeeld vanuit gegaan wordt dat kinderen zwakbegaafd zijn, is het nog zeer moeilijk om deze opvatting te keren.

REFERENTIES

ASCH, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. In H. Guetzkow (ed.), *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press.

BARNSELY, R. H., THOMPSON, A. H., & BARNSELY, P. E. (1985). Hockey success and birthdate: The relative age effect. *Journal of the Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation*, 51, 23-28.

BOUDON, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.

DE FRAINE, B. (1997). *Geboortemaand en schoolloopbaan*. Literatuurstudie en verkennend onderzoek. Niet-gepubliceerde licentiaatsthesis, KU Leuven.

BREEN, R., & GOLDTHORPE, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. Reprinted in Grusky, D. B. (2001). *Social stratification: Class, race and gender*. Boulder, CO: Westview Press.

BREEN, R., & YAISH, Y. O. (2003). *Testing the Breen-Goldthorpe model of education decision making*. Paper presented to the ISA research Committee on Social Stratification and Mobility, NY, August 2003.

CLYCO, N. (2007). *Habitus in de gezinssocialisatie. Een Bourdieuaanse analyse van de betekenisgeringsprocessen van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse moeders en vaders*. Onderzoeksproject, Universiteit Antwerpen.

DOORNBOOS, K. (1971). *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

MILGRAM, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.

OPDENAKKER, M.-C., & HERMANS, D. (2006). Alloctonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen (pp. 33-66). In *Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., & Pelleriaux, K. (red), Onderwijs in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.

PETERS, W. (1971). *A Class Divided*. New York: Doubleday.

ROSENHAN, D. (1973). On being sane in insane places. *Science*, 179, 250-258.

ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.

SHAVIT, Y., & BLOSSFELD, H. P. (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.

SPRUYT, B., & LAURIJSEN, I. (2010). *Keuzes maken verschillen. Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs*. Steunpunt Studie en Schoolloopbanen, SSL-rapport nr. SSL/OD2/2010.20, Leuven.

THIENPONT, W. (1993). Invloed van het jaarklassensysteem op de schoolloopbaan. *Caleidoscoop*, 5(1), 11-16.

VERHOEVEN, J. C., DEVOS, G., STASSEN, K., & WARMOES, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.