

ALLOCHTONEN IN HET BASIS- EN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

Hoofdstuk 10

*Dirk Hermans & Marie-Christine Opdenakker
Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt
Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie*

In de vorige hoofdstukken werd uitvoerig aandacht besteed aan de achtergestelde positie van allochtonen op de arbeidsmarkt. Een veel gehoorde verklaring, waar we in dit hoofdstuk dieper op in gaan, is de achterstelling van allochtonen wat betreft hun onderwijsniveau. Onmiskenbaar is het onderwijsniveau een zeer belangrijke discriminerende factor op de arbeidsmarkt. Het verwondert dan ook niet dat het belangrijk is om inzicht te krijgen in de onderwijsachterstand van allochtonen en de achterliggende processen. In dit en in het volgende hoofdstuk proberen we daar aan tegemoet te komen.¹

In de eerste twee delen van dit hoofdstuk bieden we de lezer enkele cijfers met betrekking tot de doorstroming van allochtonen in het basis- en het secundair onderwijs. In het derde deel maken we een analyse van de onderwijsloopbanen in het secundair onderwijs van allochtone en autochtone jongens en meisjes met een verschillende socio-economische status. Tot slot trekken we enkele algemene conclusies uit onze bevindingen.²

1 *Allochtonen in het basisonderwijs*

De gegevens met betrekking tot de *aanwezigheid* van allochtonen in het onderwijs zijn gebaseerd op bronnen die enkel een onderscheid maken tussen Belgen en leerlingen met een vreemde nationaliteit. Allochtonen van de tweede (of hogere) generatie worden op basis van dit criterium niet van de autochtonen onderscheiden. Met betrekking tot de *doorstroming* beschikken we ook over gegevens op basis waarvan we leerlingen met een verschillende thuistaal met elkaar kunnen vergelijken.

-
- 1 Het schrijven van deze bijdrage werd mogelijk gemaakt door de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek' (Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt) en door een postdoctoraal onderzoeksmandaat van het Onderzoeksfonds van de K.U. Leuven.
 - 2 Voor een overzicht van de methodologie en gedetailleerd cijfermateriaal dat wordt gebruikt in dit hoofdstuk verwijzen we naar www.steunpuntwav.be, publicaties.

1.1 Allochtonen in het kleuteronderwijs

Alhoewel het kleuteronderwijs niet verplicht is, is het aannemelijk te veronderstellen dat het volgen van kleuteronderwijs belangrijk is voor de verdere schoolloopbaan. In het kleuteronderwijs vindt immers de eerste schoolse socialisatie plaats.

De overgrote meerderheid van de driejarigen (95%) gaat naar het kleuteronderwijs, zo blijkt uit het onderzoek van Van de Brande, Groenez en Nicaise (2003) op basis van het Panelonderzoek van Belgische Huishoudens. Tevens blijkt echter dat sociaal zwakkere en allochtone ouders hun kinderen langer thuis houden dan Vlaamse ouders uit de middenklasse (zie ook Mahieu, 2003): zowat 5% van de driejarigen met een West-Europese nationaliteit neemt niet deel aan het kleuteronderwijs tegenover meer dan 20% uit gezinnen van Maghrebijnse afkomst. Van de 4- en 5-jarigen uit West-Europese gezinnen participeert 99% aan het kleuteronderwijs tegenover slechts 85% uit gezinnen van Maghrebijnse afkomst.

1.1.1 *Aanwezigheid in het buitengewoon kleuteronderwijs*

Het gewoon kleuteronderwijs kan niet voldoen aan de behoeften van sommige leerlingen met een lichamelijke of geestelijke handicap, een ernstig gedrags- of emotioneel probleem of ernstige leerproblemen. Het buitengewoon kleuteronderwijs biedt deze kinderen aangepast onderwijs aan. Op basis van de databank *Armoede en Sociale Uitsluiting*³ stellen we vast dat iets minder dan 1% van de leerlingen van het kleuteronderwijs in het buitengewoon kleuteronderwijs zit. Dit geldt zowel voor Belgen als voor vreemdelingen.

Van al deze leerlingen in het buitengewoon kleuteronderwijs tijdens het schooljaar 2003-2004 heeft ongeveer 5% een vreemde nationaliteit. Vergelijken we dat met het gewoon kleuteronderwijs dan zien we nauwelijks een verschil: daar heeft ongeveer 6% van de kleuters een andere dan de Belgische nationaliteit. We zien wel dat de laatste twintig jaar het aandeel vreemdelingen in het buitengewoon kleuteronderwijs is gedaald, vroeger lag dat aandeel iets hoger (ongeveer 8%) en was er een oververtegenwoordiging van vreemdelingen in het buitengewoon onderwijs.

De verschillen tussen Belgen en vreemdelingen zijn dus erg beperkt: niet-Belgische kleuters worden niet meer dan autochtone kleuters doorverwezen naar het buitengewoon kleuteronderwijs

3 Deze databank werd aangemaakt door de Onderzoeksgroep 'Armoede, Sociale uitsluiting en de Stad' (OASeS) van de Universiteit Antwerpen (cf. Vranken, De Boyser & Dierckx, 2004) en de cijfers met betrekking tot onderwijs zijn elektronisch beschikbaar via http://www.ua.ac.be/main.asp?c=*OASeS&n. De databank gebruikt gegevens van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

en er is geen sprake van een sterke oververtegenwoordiging van vreemdelingen in het buitengewoon kleuteronderwijs ten opzichte van het gewoon kleuteronderwijs.

1.1.2 Doorstroming in het kleuteronderwijs

Een tweede aspect dat onderzocht werd aan de hand van de gegevens van het Panelonderzoek van Belgische Huishoudens is de vertraging die in het kleuteronderwijs werd opgelopen. Hieruit blijkt dat in de derde kleuterklas 2,6% van de kleuters met een West-Europese nationaliteit een vertraging heeft opgelopen, tegenover 6% van de kleuters met een Maghrebijnse nationaliteit (Van de Brande e.a., 2003).⁴ We zien dus dat allochtonen reeds tijdens het kleuteronderwijs meer achterstand oplopen dan autochtone kleuters.

1.2 ■ ■ Allochtonen in het lager onderwijs

1.2.1 Aanwezigheid in het buitengewoon lager onderwijs

Vanaf de leerplichtige leeftijd vatten de meeste kinderen het gewoon lager onderwijs aan. Een kleine minderheid start in het buitengewoon lager onderwijs dat, net als in het kleuteronderwijs, een aangepast onderwijs aanbiedt aan leerlingen met een lichamelijke of geestelijke handicap, een ernstig gedrags- of emotioneel probleem of ernstige leerproblemen.

Van alle leerlingen die tijdens het schooljaar 2003-2004 in het lager onderwijs zaten, zat iets meer dan 6% in het buitengewoon onderwijs. We zien daarin geen verschil tussen Belgen (6,3%) en vreemdelingen (6,7%). De laatste tien jaar is het aandeel leerlingen dat naar het buitengewoon onderwijs gaat voor Belgen gestegen en voor vreemdelingen licht gedaald. Een van de mogelijke verklaringen is een gewijzigde samenstelling van de vreemdelingenpopulatie. In de loop van de jaren '90 kwamen nogal wat vreemdelingen uit de Europese staten van de voormalige Sovjetunie, uit andere landen van Oost-Europa en uit Azië naar ons land en tegelijkertijd nam het aantal vreemdelingen dat de Belgische nationaliteit kreeg (voornamelijk Turken en Marokkanen) toe.

Van alle leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs is 6,8% een vreemdeling, tegenover 6,4% vreemdelingen in het gewoon lager onderwijs. Er is dus geen sprake van een oververtegen-

⁴ De auteurs wijzen erop dat deze gegevens waarschijnlijk een lichte onderschatting zijn. In hun steekproef heeft gemiddeld 2,8% van de kleuters in de derde kleuterklas achterstand opgelopen terwijl de populatiegegevens ongeveer op 4% uitkomen.

woordiging van vreemdelingen in het buitengewoon lager onderwijs. Maar ook hier moeten we erop wijzen dat de laatste twintig jaar het aandeel vreemdelingen in het buitengewoon lager onderwijs is afgenomen en dat er voorheen wel een oververtegenwoordiging was.

Al bij al zijn er, net als in het kleuteronderwijs, geen noemenswaardige verschillen tussen Belgen en niet-Belgen: vreemdelingen worden niet vaker doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs, en ze zijn niet oververtegenwoordigd in het buitengewoon secundair onderwijs ten opzichte van het gewoon onderwijs.

1.2.2 Doorstroming in het lager onderwijs

Voor de doorstroming van allochtonen en autochtonen in het lager onderwijs vergelijken we op verschillende momenten de opgelopen vertraging (en het zittenblijven) van beide groepen. We vergelijken Belgen met niet-Belgen, Nederlandstaligen met anderstaligen en autochtonen (beide ouders in West-Europa geboren) met allochtonen (minstens één ouder geboren in een Zuid-Europees, Afrikaans, Arabisch, Zuid- of Centraal-Amerikaans land).

Uit gegevens van de Leerlingendatabank (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2000-2004) blijkt dat in het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs er een duidelijk verschil is in schoolse vertraging tussen Belgen en niet-Belgen: in het schooljaar 2003-2004 had 13% van de Belgen en 50,5% van de niet-Belgen schoolse vertraging.⁵ Verschillen tussen Belgen en niet-Belgen zijn evenwel al in de eerste leerjaren van het lager onderwijs zichtbaar: in het schooljaar 2003-2004 had 10% van de Belgen en ongeveer 33% van de niet-Belgen schoolse vertraging in het eerste leerjaar. Met betrekking tot het tweede leerjaar waren deze percentages respectievelijk 13% en 42%. Zittenblijven biedt een belangrijke verklaring voor verschillen in schoolse vertraging tussen Belgen en niet-Belgen: in het schooljaar 2000-2001 was 5% van de Belgen ten opzichte van 12% van de niet-Belgen zittenblijver in het eerste leerjaar en 2,5% ten opzichte van 6% in het tweede leerjaar. De cijfers tonen evenwel ook aan dat het aandeel van de vertraging die reeds in het kleuteronderwijs opgelopen werd niet onderschat mag worden.

De opgelopen vertraging in de lagere school zorgt ervoor dat Belgen en niet-Belgen in een verschillende startpositie aan het secundair onderwijs beginnen. In het schooljaar 2000-2001 had bijna 60% van de niet-Belgen die in het eerste leerjaar secundair onderwijs zaten schoolse vertraging (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001). Dit is ruim drie keer zo veel als bij de Belgen in

5 Hierbij moet nog rekening gehouden worden met het feit dat ongeveer 3% van de leerlingen nooit in het zesde leerjaar van het lager onderwijs komt omdat ze vanuit het vierde of vijfde leerjaar lager onderwijs naar het eerste leerjaar B (een voorbereidend jaar) van het secundair onderwijs gaan.

het eerste leerjaar (17,5%, zie infra tabel 10.1). Houden we rekening met de vaststelling dat ongeveer 3,5% van de leerlingen in het eerste leerjaar zittenblijver was dan kunnen we concluderen dat de meeste leerlingen met vertraging in het eerste leerjaar secundair onderwijs hun vertraging hebben opgelopen in het basisonderwijs.

We vergelijken kort deze gegevens met die van een groep met een licht andere samenstelling, op basis van een andere bron: de LOSO-databank. 49% van de kinderen van anderstalige⁶ ouders die het gewoon secundair onderwijs aanvatten doet dit met vertraging, terwijl nog geen 12% van de kinderen die thuis uitsluitend Nederlands praten met vertraging start (Van Damme e.a., 1997).

Ongeacht de afbakening die wordt gebruikt om allochtonen te definiëren, stellen we telkens vast dat allochtonen meer vertraging oplopen in het lager onderwijs dan autochtonen.

2 *Allochtonen in het secundair onderwijs*

Op het einde van het lager onderwijs moeten leerlingen een keuze maken voor een secundaire school en voor een vakkenpakket in het secundair onderwijs. Deze keuze is een belangrijk moment in de studieloopbaan van leerlingen. Het belang van dit moment voor de verdere studieloopbaan blijkt ook uit het hoofdstuk 11 van Van Craen en Almaci.

2.1 *Aanwezigheid in het buitengewoon secundair onderwijs*

Ongeveer 4% van de leerlingen die in het schooljaar 2003-2004 secundair onderwijs volgen in Vlaanderen zit in het buitengewoon onderwijs. Er is een belangrijk verschil tussen Belgen en vreemdelingen: van de Belgische leerlingen zit 3,5% in het buitengewoon onderwijs, tegenover 7,4% van de vreemdelingen. Dit aandeel van de vreemdelingen is de laatste jaren gestegen. Vreemdelingen worden dus vaker doorverwezen naar het buitengewoon secundair onderwijs.

Van alle leerlingen in het gewoon onderwijs is 4,5% een vreemdeling, terwijl dat in het buitengewoon onderwijs oploopt tot 9%. Er is dus een oververtegenwoordiging van vreemdelingen in

6 Kinderen worden hier tot de anderstaligen gerekend wanneer er thuis uitsluitend een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. Bij de overgrote meerderheid van deze kinderen wordt thuis Turks gesproken, bij ruim 10% Marokkaans of Arabisch.

het buitengewoon secundair onderwijs (in tegenstelling tot het kleuter- en lager onderwijs). Het aandeel vreemdelingen in het buitengewoon onderwijs is de laatste twintig jaar, in tegenstelling tot de situatie in het basisonderwijs, sterk gestegen.

2.2 ■ ■ *Schoolse vertraging en zittenblijven in het secundair onderwijs*

Tabel 10.1 geeft voor het eerste en het zesde leerjaar van het gewoon secundair onderwijs het aandeel leerlingen met een schoolse vertraging. Van de niet-Belgische leerlingen die in het zesde leerjaar zitten heeft 72% vertraging opgelopen, tegenover 35% van de Belgische leerlingen.

Tabel 10.1

Aandeel leerlingen met schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs naar leerjaar en nationaliteit (Vlaanderen; schooljaar 2000-2001)

(%)	Belgen	Niet-Belgen
Eerste leerjaar	17,5	59,6
Zesde leerjaar	35,1	72,4

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2001

Kijken we naar het eerste leerjaar dan valt op dat van de niet-Belgen reeds 59,6% en van de Belgen 17,5% vertraging heeft opgelopen in het basisonderwijs of het eerste leerjaar secundair onderwijs. De toename van het percentage schoolse vertraging in de verdere leerjaren van het secundair onderwijs lijkt voor Belgen groter (van 17,5% naar 35,1%) dan voor niet-Belgen (van 59,6% naar 72,4%). Echter, als we enkel de leerlingen die nog geen vertraging opgelopen hebben in het eerste leerjaar beschouwen, dan zien we dat vreemdelingen relatief gezien meer vertraging in het secundair onderwijs oplopen dan Belgen. Een op de drie niet-Belgische leerlingen zonder opgelopen vertraging in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs tegenover een op de vijf Belgische leerlingen zonder opgelopen vertraging in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs heeft in het zesde leerjaar wel vertraging opgelopen.

We vergelijken deze gegevens opnieuw met data uit de LOSO-gegevensbank, waar de groep allochtonen wordt samengesteld op basis van de gesproken thuistaal. Longitudinaal studieloopbaanonderzoek (Van Damme, Meyer, De Troy & Mertens, 2001) bekijkt de bereikte eindpositie in het zevende jaar vanaf de start in het secundair onderwijs in termen van het al dan niet oplopen van vertraging en het succesvol afwerken van het secundair onderwijs; 51% van de leerlingen die thuis Nederlands spreken werkt zonder vertraging hun zes leerjaren secundair onderwijs succesvol af, bijna 17% doet dat met een jaar vertraging en bijna 26% verlaat het vol-

tijds secundair onderwijs zonder succes. Voor leerlingen die thuis exclusief Turks of Marokkaans spreken zijn deze percentages minder goed: slechts 39% van deze leerlingen werkt het secundair onderwijs zonder zittenblijven succesvol af, 18% rondt het secundair onderwijs met één jaar vertraging succesvol af en 34% van de leerlingen verlaat het voltijds secundair onderwijs zonder succes.

2.3 ■ ■ Opties, onderwijsvormen en bereikte eindpositie in het secundair onderwijs

De doorstroming in het onderwijs kan niet alleen in termen van vertraging en zittenblijven bekeken worden. De doorstroming naar welbepaalde opties en onderwijsvormen en het bereiken van hoger gewaardeerde eindposities geeft een beeld van de kwalitatieve verschillen in de schoolloopbaan tussen allochtonen en autochtonen.

Uit onderzoek op basis van de LOSO-databank (Van Damme e.a., 1997) blijkt dat kinderen van anderstalige ouders in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs ondervertegenwoordigd zijn in hoger gewaardeerde opties zoals klassieke talen en opties met andere theoretische vakken. Zo volgt iets meer dan 30% van de Nederlandstalige kinderen klassieke talen, terwijl slechts 12% van de anderstalige kinderen dit vakkenpakket volgt. Opties met technologie en het eerste leerjaar B wordt door hen des te meer gevolgd: terwijl ruim 30% van de anderstalige leerlingen het eerste leerjaar B volgt, geldt dat voor nog geen 10% van de Nederlandstalige kinderen.

Van de cohorte leerlingen die samen het eerste leerjaar van het secundair onderwijs aanvatte, eindigt ruim een derde in het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) en telkens ongeveer 30% in het Technisch en Kunst Secundair Onderwijs (TSO/KSO) en in het Beroeps Secundair Onderwijs (BSO).⁷ Uit tabel 10.2 blijkt dus dat er verschillen zijn in doorstroming naar de onderscheiden onderwijsvormen en eindposities in het secundair onderwijs naargelang van de taal die thuis gesproken wordt. Opmerkelijk is de grote doorstroming van Turkse en Marokkaanse kinderen naar een eindpositie in het BSO (respectievelijk 69% en 77%) en de geringe doorstroming van deze kinderen naar een eindpositie in het ASO (11% en 6%).

7 Wanneer we hier spreken over 'eindigen in een bepaalde onderwijsvorm' wil dit niet noodzakelijk zeggen dat deze leerlingen het zesde leerjaar bereikt hebben of dit succesvol beëindigd hebben: van de totale groep LOSO-leerlingen eindigt 35% in 6ASO, 26% in 6TSO en 19% in 6BSO. Ongeveer 15% van de totale groep leerlingen eindigt niet in het voltijds secundair onderwijs en van 4% van de totale groep leerlingen is de eindpositie onbekend.

Tabel 10.2

Verdeling van de leerlingen naar gesproken thuistaal en eindpositie in het voltijds secundair onderwijs (Vlaanderen; cohorte 1990-1991)

	ASO (%)	TSO/KSO (%)	BSO (%)	Onbekend (%)	Totaal	
					(%)	(n)
Totale proefgroep	35,7	30,2	29,6	4,4	100	6 411
Turks sprekend	11,2	20,2	68,6	-	100	420
Marokkaans sprekend	5,7	17,0	77,4	-	100	53

Bron: Van Damme e.a., 2001

3 *De eindpositie en de opgelopen vertraging in het secundair onderwijs: een vergelijking naar etniciteit, geslacht en socio-economische status.*

Zonet hebben we de vertraging en de bereikte eindpositie in het secundair onderwijs besproken. In wat volgt worden beide aspecten gezamenlijk onderzocht in een bivariate analyse aan de hand van de onderwijsloopbaangegevens van meer dan 5000 leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs die in het LOSO-project gedurende meer dan tien jaar gevolgd werden. Het gaat om de cohorte die in het schooljaar '90-'91 het secundair onderwijs heeft aangevat.⁸ U vindt meer informatie over het analysemodel in de methodologische bijlage.

Bovendien nemen we naast de etniciteit ook het geslacht en de socio-economische status (op basis van het hoogste onderwijsniveau behaald door de ouders) van de leerling in de analyse op. Een relevante vraag betreffende de kansen van allochtonen is of de cultuur dan wel de socio-economische status verantwoordelijk is voor het schoolse 'falen' en het bereiken van lagere eindposities in het secundair onderwijs. De meerderheid van de allochtone leerlingen groeit op in socio-economisch minder geprivilegieerde gezinnen en het is geweten dat leerlingen uit dergelijke families het minder ver brengen in het onderwijs dan leerlingen uit families met een hoge socio-economische status. Sommige onderzoekers zijn van oordeel dat de verschillen in schoolsucces tussen autochtone en allochtone kinderen niet zozeer te maken hebben met etnische herkomst maar met verschillen in sociaal milieu (Cummins, 1979; Driessen, 1990; Kerkhoff, 1988; Van Langen & Jungbluth, 1990; Van 't Hof & Dronkers, 1992). Door geslacht, etniciteit en socio-eco-

⁸ Dit onderdeel is gebaseerd op het onderzoeksrapport (LOA-rapport nr. 28) van Hermans, D.J., Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2004).

nomische status gezamenlijk te analyseren kunnen we nagaan of de (eventuele) effecten van deze persoonskenmerken additief zijn dan wel of er interacties optreden tussen deze variabelen. Als bijvoorbeeld allochtonen en leerlingen met een lage socio-economische status het minder goed doen dan respectievelijk autochtonen en leerlingen met een hoge socio-economische status, doen allochtone leerlingen met een lage socio-economische status het dan nog minder goed of juist beter dan we zouden voorspellen op basis van de twee afzonderlijke effecten van de socio-economische status en de etniciteit?

Als blijkt dat allochtone en autochtone kinderen sterk verschillen qua cognitieve vaardigheden en leerprestaties dan kan men verwachten dat ze ook een verschillende eindpositie bereiken. Daarom gaan we tot slot na of allochtone en autochtone leerlingen met een verschillende socio-economische status die ten eerste gelijk presteerden op schoolse toetsen en intelligentietests bij de aanvang van het secundair onderwijs, die ten tweede gelijk gemotiveerd waren om te presteren en die ten derde een zelfde achterstand hebben opgelopen vóór het secundair onderwijs, een verschillende positie bereiken op het einde van het secundair onderwijs. Ook in dit model gaan we na of de effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status additief zijn of dat er interacties optreden. Uiteindelijk vergelijken we de resultaten van het model mét controlevariabelen met het model zonder controlevariabelen.

3.1 *Toelichting variabelen*

We bespreken kort de variabelen. Meer gedetailleerde informatie vindt u in de methodologische bijlage.

3.1.1 *Afhankelijke variabelen*

Niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs

Voor het vaststellen van het bereikte onderwijsniveau in het secundair onderwijs werd een hiërarchische ordening van de onderwijsposities in het secundair onderwijs opgesteld. Hiervoor werden zowel de gemiddelde intelligentie bij de intrede in het secundair onderwijs van de geslaagde leerlingen die vanuit een bepaalde onderwijspositie het gewoon secundair onderwijs verlaten hebben als het leerjaar van die onderwijspositie gebruikt. De eindonderwijsposities in het buitengewoon secundair onderwijs kregen los van deze werkwijze een niveauscore toegekend. Het eindresultaat is een rangorde gaande van 45 tot 359.

Vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs

De tijd die de leerling nodig had om de eindpositie in het secundair onderwijs te bereiken vormt de tweede component van het bereikte onderwijsniveau. De vertraging wordt weergegeven als de verhouding van het aantal jaren vertraging ten opzichte van het aantal jaren dat een normaalvorderende leerling nodig zou hebben om de eindpositie te bereiken. Iemand die zeven jaar heeft gedaan om een eindpositie te bereiken waarvoor men als normaalvorderende leerling zes jaar over zou doen krijgt een score 1/6.

*3.1.2 Onafhankelijke variabelen**Etniciteit*

De leerlingen met beide ouders geboren in een West-Europees land worden beschouwd als autochtoon. Leerlingen met minstens één ouder geboren in een Zuid-Europees, Afrikaans, Arabisch, Zuid- of Centraal-Amerikaans land worden beschouwd als allochtoon. De allochtonen in onze onderzoeksgroep zijn vooral kinderen met een Turkse, Italiaanse, Marokkaanse of, in mindere mate, Spaanse achtergrond.

Socio-economische status

De socio-economische status van de leerling werd geoperationaliseerd aan de hand van het hoogst behaalde onderwijsniveau van de ouders. Het hoogst behaalde diploma van vader of moeder, afhankelijk van wie het hoogste diploma heeft behaald, werd weerhouden.

Tabel 10.3

Verdeling van de onderzoekspopulatie naar socio-economische status (SES) en etniciteit

(%) SES	Hoogst behaalde onderwijsniveau van de ouders	Autochtonen n= 4654	Allochtonen n=649	Totaal n=5303
(-2) Laagste	geen diploma lager onderwijs	6,7	53,9	12,5
(-1) Laag	lager/hoger beroepsonderwijs lager secundair technisch	27,0	27,3	27,0
(0) Midden	lager middelbaar (humaniora) hoger secundair technisch onderwijs hoger middelbaar (humaniora)	33,3	13,7	30,9
(1) Hoog	hoger niet-universitair onderwijs (incl. normaalschool) hoger universitair onderwijs	33,0	5,1	29,6
Totaal		100	100	100

Bron: Hermans, Opendakker & Van Damme, 2004

3.1.3 *Onafhankelijke controlevariabelen*

De controlevariabelen zijn kenmerken van de leerling gemeten op het moment van intrede in het secundair onderwijs. Het gaat hier om de prestaties, de intelligentie en de prestatiemotivatie gemeten bij de intrede in het secundair onderwijs, en de opgelopen vertraging vóór het secundair onderwijs. In het verdere verloop van de tekst noemen we deze vier kenmerken samen 'de vier leerlingkenmerken bij intrede'.

Bereikte prestatieniveau bij de intrede in het secundair onderwijs

Deze gestandaardiseerde variabele geeft weer hoe goed de leerling presteerde op een taalkundige en een wiskundige toets bij de intrede in het secundair onderwijs.

Intelligentie bij de intrede in het secundair onderwijs

Dit is een gestandaardiseerde variabele samengesteld op basis van verbale, spatiale en numerieke tests.

Prestatiemotivatie bij de intrede in het secundair onderwijs

Dit is een gestandaardiseerde variabele op basis van de scores voor prestatiemotivatie van de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (Hermans, 1976; Vlaamse aanpassing door De Froidmont en Mortier, 1975). Leerlingen die sterk prestatiegemotiveerd zijn willen uitblinken in de ogen van anderen en van zichzelf (Van Damme e.a., 2001).

Opgelopen achterstand vóór het secundair onderwijs

Deze variabele geeft het aantal jaren achterstand weer die men heeft opgelopen vóór het secundair onderwijs. Deze variabele mag niet verward worden met de afhankelijke variabele 'Vertraging' die betrekking heeft op de vertraging opgelopen *tijdens* het secundair onderwijs.

3.2 Analyse van het model

Hieronder bespreken we achtereenvolgens het model met enkel de effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status (en de mogelijke interactie tussen deze effecten) en het model met de effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status (en de mogelijke interactie tussen deze effecten) waarin we controleren voor de vier leerlingkenmerken bij intrede.

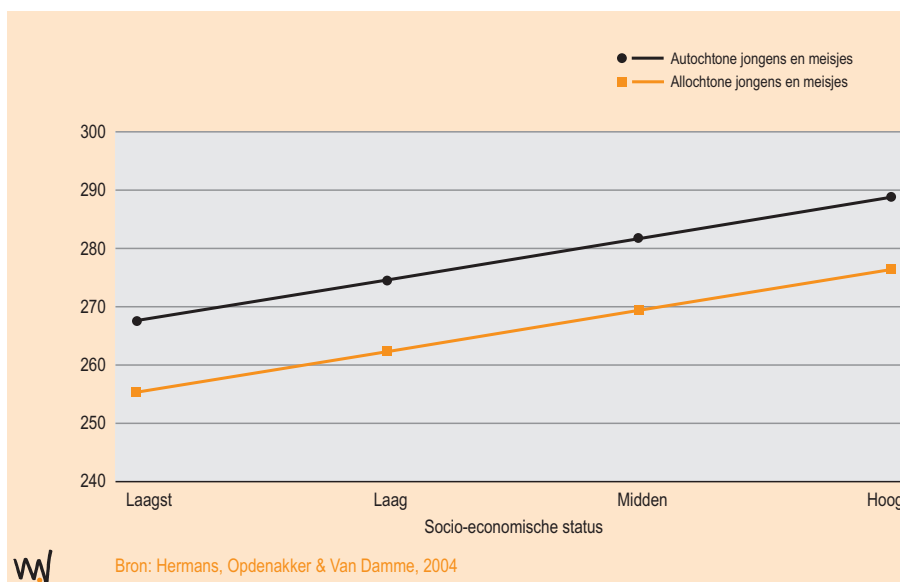
3.2.1 Analyse van het model met de variabelen geslacht, etniciteit en socio-economische status

In het model waarin enkel de hoofdeffecten en de onderlinge interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status zijn opgenomen vinden we enkel hoofdeffecten van etniciteit en socio-economische status op het niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs en hoofdeffecten van geslacht en etniciteit op de opgelopen vertraging tijdens het secundair onderwijs. We vinden geen interactie-effecten tussen de onafhankelijke variabelen, noch op de eindpositie, noch op de vertraging (voor de parameters verwijzen we naar de methodologische bijlage).

De verwachte waarden die we voor elke subcategorie binnen de combinaties van de variabelen geslacht, etniciteit en socio-economische status op de afhankelijke variabelen kunnen berekenen staan weergegeven in figuur 10.1 – voor de eindpositie – en in figuur 10.2 – voor de vertraging. De referentiecategorie (die een gemiddelde score op de afhankelijke variabele heeft gelijk aan het intercept) zijn de autochtone jongens met een midden-socio-economische status.

Figuur 10.1

Voorspelde waarden van de eindpositie in het secundair onderwijs in het model zonder controlevariabelen

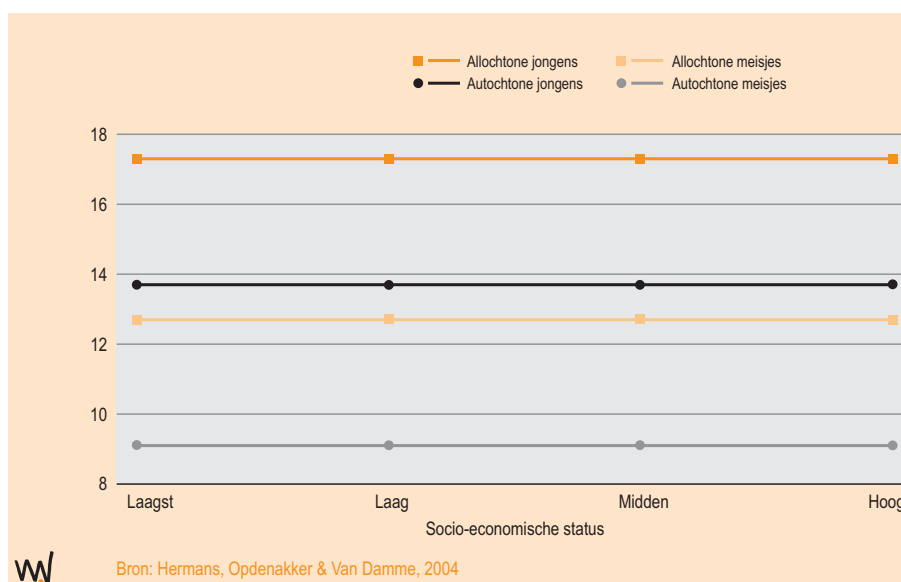


Figuur 10.1 laat zien dat allochtone leerlingen een minder hoog niveau bereiken dan autochtone leerlingen en dat leerlingen met een hoge socio-economische status een hoger onderwijsniveau

behalen dan leerlingen met een lage socio-economische status. Op basis van de categorieën van Cohen (1988) beschouwen we de effecten van etniciteit en van socio-economische status als matig.⁹ Aangezien we een afzonderlijk effect van socio-economische status en van etniciteit vaststellen, maar geen interactie tussen de twee effecten, vinden we geen evidentie voor de hypothese dat de lagere onderwijsposities van allochtonen volledig terug te voeren zouden zijn op de lage socio-economische status van allochtonen. Het effect van etniciteit komt immers bovenop het effect van de socio-economische status.

Figuur 10.2

Voorspelde waarden van de opgelopen vertraging tijdens het secundair onderwijs in het model zonder controlevariabelen



Wat de vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs betreft vinden we enkel een effect van geslacht en van etniciteit maar geen van socio-economische status. Allochtone leerlingen lopen tijdens het secundair onderwijs meer vertraging op dan autochtone leerlingen en jongens lopen doorgaans meer vertraging op dan meisjes. Ook hier treden er geen interacties op tussen de effecten van geslacht en etniciteit zodat we kunnen besluiten dat de effecten van geslacht en etniciteit additief of uniek zijn. Allochtone jongens lopen veruit het meeste vertraging op gevolgd

⁹ We delen de effecten in volgens de criteria van Cohen, in kleine effecten, matige effecten en grote effecten. Meer uitleg vindt u in de methodologische bijlage.

door autochtone jongens en allochtone meisjes. Autochtone meisjes lopen het minste vertraging op.

3.2.2 *Analyse van het model met de interactievariabelen geslacht, etniciteit en socio-economische status onder controle van de vier leerlingkenmerken bij intrede*

Niet alle leerlingen vatten het secundair onderwijs met dezelfde bagage aan. Sommige leerlingen zijn reeds een jaar ouder bij de aanvang van het secundair onderwijs. Andere leerlingen presteren beter op de schoolse toetsen of op de intelligentietest bij aanvang van het secundair onderwijs of zijn meer gemotiveerd om te presteren. Als van de school verwacht wordt dat ze leerlingen oriënteert in overeenstemming met hun inzet en capaciteiten dan is het gerechtvaardigd dat leerlingen die beter presteerden op de schoolse toetsen en de intelligentietests bij de intrede in het secundair onderwijs een hogere onderwijspositie bereiken in het secundair onderwijs dan leerlingen die zwakker presteerden op deze toetsen en tests. In het voorgaande model hebben we gezien dat allochtone leerlingen een lager onderwijsniveau bereiken in het secundair onderwijs. Indien allochtone leerlingen bijvoorbeeld ook gemiddeld slechter presteren op schoolse toetsen en gemiddeld minder hoog scoren op de intelligentietests dan autochtone leerlingen dan kan men de scholen van het secundair onderwijs niet verwijten dat de oorzaak van het relatieve falen van allochtone leerlingen bij hen ligt.

In het model werd in eerste instantie gecontroleerd voor de prestaties, de intelligentie en de prestatiemotivatie bij de intrede in het secundair onderwijs en de opgelopen achterstand vóór het secundair onderwijs. Onder controle van deze vier leerlingkenmerken werden vervolgens de effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status in het model opgenomen indien hierdoor het analysemodel beduidend beter aansluit bij de data (de parameters van het model zijn opgenomen in de methodologische bijlage).

Effecten van de controlevariabelen

Voor de vergelijking van de effecten van de controlevariabelen werd gekeken naar de variatie in de afhankelijke variabele per standaarddeviatie op de onafhankelijke variabele. Voor de evaluatie van de effectgrootte hanteren we de criteria van Cohen (1988).

Voor beide afhankelijke variabelen (eindpositie en vertraging) vinden we de grootste voorspellende kracht voor de *achterstand* die reeds voor het secundair opgelopen was. Dat betekent dat die variabele een belangrijke specifieke bijdrage levert bovenop die van de andere variabelen. Leerlingen die een achterstand hebben opgelopen voordat ze aan het secundaire onderwijs be-

ginnen, behalen uiteindelijk een lagere eindpositie in het secundair onderwijs maar lopen wel minder vertraging op om deze positie te bereiken.

De *aanvangsprestaties* hebben een matig effect op de eindpositie in het secundair onderwijs en een klein effect op de vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs: leerlingen die beter presteerden op de aanvangstoetsen behalen een hoger eindniveau en blijven minder zitten.

Bovendien vinden we met betrekking tot het niveau van de eindpositie nog een interactie-effect van socio-economische status en de aanvangsprestaties. Voor leerlingen uit de hoogste socio-economische status families is het effect van de aanvangsprestaties minder sterk dan voor leerlingen uit de laagste socio-economische status families.

De specifieke bijdrage van de *aanvangsintelligentie* is zeer klein voor de vertraging die de leerling oploopt tijdens het secundair onderwijs en is eerder klein te noemen voor de eindpositie die de leerling bereikt in het secundair onderwijs. Zittenblijven in het secundair onderwijs blijkt dus niet samen te hangen met de intelligentie van de leerling indien we voor andere leerlingkenmerken controleren. Gezien de grote samenhang tussen de aanvangsprestaties en de intelligentie is het niet verrassend dat de specifieke aanvullende bijdrage van de intelligentie slechts klein is.

De specifieke bijdrage van de *prestatiemotivatie* gemeten bij de aanvang van het secundair onderwijs is zeer klein voor beide afhankelijke variabelen.

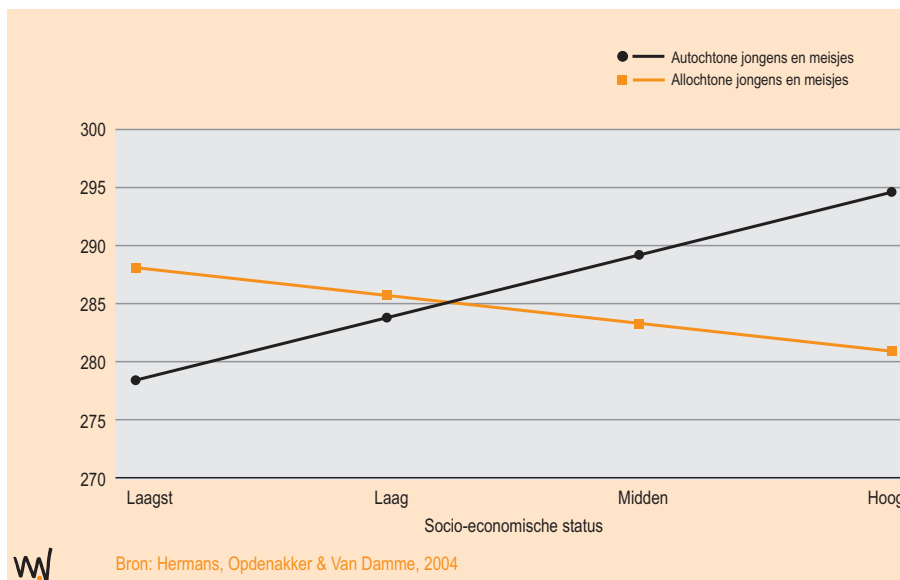
Effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status

Ook onder controle van de vier leerlingkenmerken bij intrede vinden we voor de variabelen geslacht, etniciteit en socio-economische status uiteenlopende effecten op de twee afhankelijke variabelen.

De verwachte waarden die we voor elke subcategorie op basis van de combinatie van de variabelen geslacht, etniciteit en socio-economische status op de afhankelijke variabelen kunnen berekenen zijn weergegeven in figuur 10.3 (voor de afhankelijke variabele eindpositie) en in figuur 10.4 (voor de afhankelijke variabele vertraging). De referentiecategorie (die een gemiddelde score op de afhankelijke variabele heeft gelijk aan het intercept) zijn de autochtone jongens met een midden-socio-economische status die gemiddeld scoren op de vier leerlingkenmerken bij intrede.

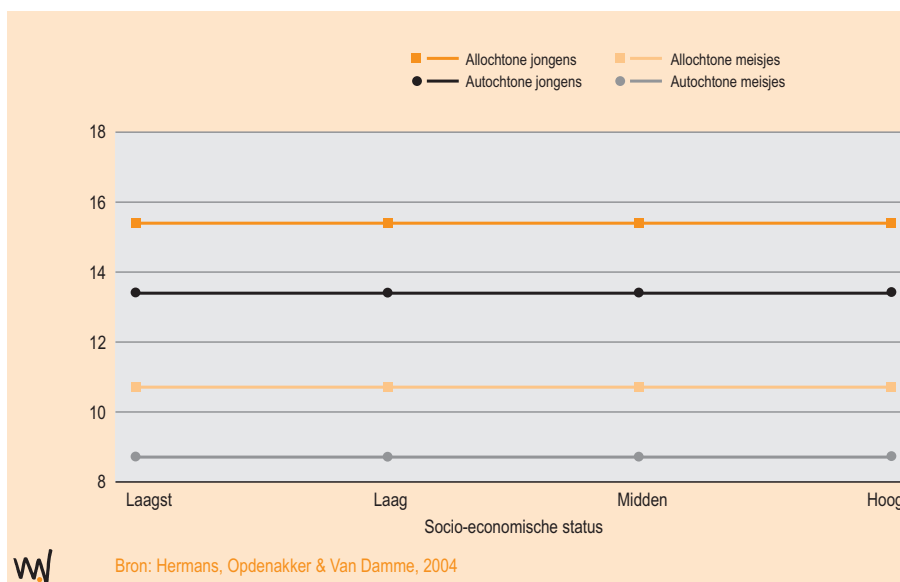
Figuur 10.3

Voorspelde waarden van de eindpositie in het secundair onderwijs in het model onder controle van de vier leerlingkenmerken bij intrede.



Figuur 10.4

Voorspelde waarden van de opgelopen vertraging tijdens het secundair onderwijs in het model onder controle van de vier leerlingkenmerken bij intrede



Geslacht

Voor geslacht vinden we enkel een effect op de vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs (figuur 10.4). Volgens de criteria van Cohen (1988) is dit effect als matig tot eerder groot te beschouwen. Jongens en meisjes die even goed hebben gepresteerd op de toetsen en intelligentietests bij de intrede in het secundair onderwijs, evenveel achterstand hebben opgelopen vóór het secundair onderwijs en even gemotiveerd zijn om te presteren, behalen een gelijk niveau op het einde van het secundair onderwijs maar de jongens lopen meer vertraging op en hebben dus meer tijd nodig om deze positie te bereiken.

Socio-economische status

De socio-economische status van de leerling heeft een klein effect op de eindpositie in het secundair onderwijs maar geen effect op de vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs. Leerlingen met een hogere socio-economische status behalen een hogere eindpositie dan vergelijkbare leerlingen met een lagere socio-economische status (figuur 10.3) maar blijven even vaak zitten als vergelijkbare leerlingen met een lagere socio-economische status (figuur 10.4). Een mogelijke verklaring voor het feit dat leerlingen met een hogere socio-economische status even vaak blijven zitten als leerlingen met een lage socio-economische status is dat leerlingen met een lage socio-economische status bij een B-attest eerder opteren om niet te blijven zitten en over te gaan naar een niet geclausuleerde studierichting en leerlingen met een hoge socio-economische status bij een B-attest eerder opteren om te blijven zitten.

Etniciteit

De etniciteit van de leerling heeft een klein effect op de eindpositie in het secundair onderwijs en op de vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs.

Allochtone leerlingen behalen een lagere eindpositie in het secundair onderwijs en lopen meer vertraging op tijdens het secundair onderwijs dan autochtone leerlingen met gelijke leerlingkenmerken bij intrede in het secundair onderwijs.

Etniciteit en Socio-economische status

Het effect van de etniciteit op de eindpositie in het secundair onderwijs moet tengevolge van een interactie-effect met de socio-economische status enigszins genuanceerd worden. Het interactie-effect tussen etniciteit en socio-economische status laat zien dat het effect van etniciteit voor leerlingen met een lage socio-economische status tegengesteld is aan dat voor leerlingen met een hoge socio-economische status (figuur 10.3). De effecten van etniciteit en socio-economische status zijn dus niet additief. Voor leerlingen met de laagste of een lage socio-economische status

geldt dat allochtone leerlingen een gelijk (of zelfs hoger) niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs bereiken, onder controle van de vier leerlingkenmerken bij de intrede in het secundair onderwijs. Dit zou kunnen te maken hebben met een onderschatting van de intellectuele mogelijkheden van allochtonen door de gebruikte intelligentietest. Voor leerlingen met een hoge socio-economische status geldt dat allochtonen een lagere eindpositie bereiken dan autochtone leerlingen, onder controle van de vier leerlingkenmerken bij de intrede in het secundair onderwijs. Het negatieve effect van etniciteit speelt dus enkel voor leerlingen met een hoge socio-economische status. We wijzen er wel op dat de meerderheid van de allochtonen zich in een lage socio-economische status bevindt zoals te zien is in tabel 10.3. Ruim de helft van de allochtonen bevindt zich zelfs in de laagste socio-economische status.

Vergelijken we de effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status uit het model zonder controlevariabelen met de effecten van deze variabelen uit het model met de controlevariabelen, dan zien we met betrekking tot het niveau van de eindpositie dat het effect van de etniciteit en van de socio-economische status daalt onder controle van de leerlingkenmerken bij intrede. Bovendien treedt er onder controle een interactie op tussen etniciteit en socio-economische status. Hierdoor is het effect van etniciteit voor leerlingen met een hoge socio-economische status tegengesteld aan het effect van etniciteit voor leerlingen met de laagste socio-economische status. Wat de vertraging opgelopen tijdens het secundair onderwijs betreft, zien we dat het effect van etniciteit kleiner wordt onder controle van de vier leerlingkenmerken bij intrede. Het effect van geslacht daarentegen blijft nagenoeg ongewijzigd.

Uit onze data blijkt dat de effecten van etniciteit en socio-economische status niet onafhankelijk zijn van elkaar en niet louter cumulatief zijn. Echter op de vraag of het nu de etniciteit dan wel de socio-economische status is die verantwoordelijk is voor de lagere eindpositie die allochtone leerlingen bereiken kunnen we geen sluitend antwoord geven.

4 *Besluit*

Uit de voorgestelde onderzoeksbevindingen blijkt dat allochtonen, ook in Vlaanderen, minder succesvol zijn op school en lagere eindposities bereiken dan autochtone kinderen. Verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen zijn er al op erg jonge leeftijd, vóór de start van de leerplicht. Allochtone kinderen vangen, met andere woorden, het leerplichtonderwijs reeds met een achterstand aan en dat heeft gevolgen voor hun hele verdere studieloopbaan.

Hoewel het secundair onderwijs gezien zou kunnen worden als een nieuwe start, is de vertrek-basis voor allochtone en autochtone kinderen niet gelijk. Allochtone kinderen scoren lager voor intelligentie en behalen lagere leerprestaties bij de start van het secundair onderwijs. Omdat een opgelopen schoolse achterstand niet gemakkelijk in te halen is in een leerstofjaarklassensysteem en omdat ons secundair onderwijssysteem bovendien nauwelijks mogelijkheden tot opstroom heeft en eerder de kenmerken van een hiërarchisch watervalstelsel vertoont, stromen veel allochtone kinderen door naar minder hoog aangeschreven opties en onderwijsvormen en hebben ze (mede hierdoor) later ook lagere eindposities in het secundair onderwijs. Maar zelfs als we controleren voor de vier leerlingkenmerken bij de intrede in het secundair onderwijs zien we dat allochtonen een lagere eindpositie behalen dan autochtonen. Bovendien blijkt dat allochtonen, om deze posities te bereiken, meer vertraging oplopen in het secundair onderwijs dan autochtone kinderen.

Onze analyses toonden aan dat het negatieve effect van etniciteit niet zomaar toegeschreven kan worden aan de gemiddeld lagere socio-economische status van allochtonen. We vonden evidentie voor de hypothese dat de etniciteit en de socio-economische status van een leerling elk een afzonderlijk effect hebben op het niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs. Indien we 'gelijke' leerlingen (die gelijk zijn wat betreft de intredekenmerken intelligentie, schoolse prestaties, prestatiemotivatie en opgelopen achterstand vóór het secundair onderwijs) vergelijken, blijkt dat allochtone leerlingen met een lage socio-economische status het niet slechter doen dan autochtone leerlingen met een lage socio-economische status wat het niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs betreft. Daarentegen, allochtone leerlingen met een hoge socio-economische status bereiken wel een lagere eindpositie in het secundair onderwijs dan vergelijkbare (op het vlak van de intredekenmerken) autochtone leerlingen met een hoge socio-economische status.

Oplossingen voor de problemen die hier gesignaleerd werden, zullen gezocht moeten worden op diverse echelons, aangezien we te maken hebben met een structureel probleem dat zich genoeg over de gehele onderwijsloopbaan manifesteert. We denken hierbij aan het aanpassen van ons onderwijs(systeem) aan de noden van een multiculturele samenleving; bijvoorbeeld door de introductie van nieuwe vakken en onderwijs- en begeleidingsmethoden waarin rekening wordt gehouden met kenmerken en waarden van een multiculturele samenleving of door vernieuwingen in de opbouw van ons onderwijssysteem. In het bijzonder dient de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs extra aandacht om allochtone en autochtone kinderen gelijke start- en doorstromingskansen te geven. Het instellen van een echte comprehensieve eerste graad secundair onderwijs (waardoor belangrijke studiekeuzes uitgesteld kunnen worden) en het voorzien van middelen om kansarme jongeren en hun ouders (extra) begeleiding

te kunnen geven, zelfs vóór de aanvang van de leerplichtleeftijd, zien we als belangrijke hefboomen voor het verbeteren van het schoolsucces van allochtone en kansarme kinderen.

Bibliografie

- Campbell, J. R., Hombro, C.M. & Mazzeo, J. (2000). *NAEP 1999 trends in academic progress: Three decades of student performance*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222-251.
- De Meester, K. & Mahieu, P. (2000). *Onstuimig: onderzoek studenten uit de migratie: verkennend onderzoek naar de participatie van allochtone studenten in de derde graad van het secundair onderwijs en het hogescholenonderwijs*. Antwerpen: UFSIA, IDEA.
- Driessen, G.W.J.M. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van socio-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Everts, H., Golhof, A., Stassen, P. & Teunissen, J. (1987). *De kultureel-etnische situatie op OVB-scholen*. Utrecht: RUU/ISOR.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996). Recent research on the achievements of ethnic minority pupils. In *OFSTED Reviews of research*. London: HMSO
- Hermans, D.J., Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2004). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de eindonderwijspositie én de vertraging in het secundair onderwijs*. LOA-rapport nr. 28. Leuven: Steunpunt LOA, via http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/LOA-rapport_28.pdf.
- Hermans, H.J.M. (1976). *PMT-K: Prestatie Motivatie Test voor kinderen*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Dit werk werd niet geraadpleegd.
- Husén, T. (1975). *Social Influences on Educational Attainment. Research perspectives on Educational Equality*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone leerlingen aan het eind van de basisschool*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mahieu, P. (2003). Allochtone jongeren in het onderwijs. *Over.Werk. Tijdschrift van het steunpunt WAV*, 3, pp. 147-150.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2000 t.e.m. 2004). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2001). *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaamse onderwijs. Een kwantitatieve analyse*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

- Rector, R. (1999). *Doorstroming van allochtone jongeren van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs optimaliseren*. Hasselt: Autonome Hogeschool Hasselt.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M.-C. & Verduyck, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A. & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C. & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Van den Brande, I., Groenez, S. & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Steunpunt LOA / HIVA.
- Van Langen, A. & Jungbluth, P. (1990). *Onderwijskansen van migranten. De rol van socio-economische en culturele factoren*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van 't Hof, L. & Dronkers, J. (1992). *Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verhoeven, H. (2000). *De Vreemde eend in de bijt, arbeidsmarkt en diversiteit*. WAV-Dossier. Leuven.
- Vranken, J., K. De Boyser & D. Dierckx (red.) (2004). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2004*. Leuven/Voorburg: Acco.

Cijferbijlage: www.steunpuntwav.be, publicaties

Methodologie: www.steunpuntwav.be, publicaties

