

ALS JE JE THUIS VOELT, ZIT JE GOED.

**KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE PERCEPTIES VAN
LEERLINGEN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS OP EEN GOEDE
SCHOOL.**

Aantal woorden: 21 533 (exclusief figuren, tabellen, referenties en bijlagen)

Laure Van De Kerkhove

Studentennummer: 01708466

Promotor(en): Prof. dr. Lieve Bradt

Begeleider: Juno Tourne

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad master in de pedagogische wetenschappen,
afstudeerrichting Pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2022 – 2023

Voorwoord

Gedurende de voorbije twee jaar heeft deze masterproef een groot deel van mijn (academisch) leven uitgemaakt. Ik heb het mij vaak beklaagd dat ik na mijn lerarenopleiding ervoor koos om nog een masteropleiding te volgen. Toch kan ik nu alleen maar trots zijn op de masterproef die hier ligt en voelt dit echt aan als het sluitstuk van mijn opleiding Pedagogische wetenschappen (pedagogiek en onderwijskunde). Tevens sluit ik hiermee een boeiende periode in mijn leven af. De keuze voor het onderwerp lag mij dan ook na aan het hart. Ik ben tijdens mijn middelbareschooltijd (en nu eigenlijk nog steeds) vaak in discussie gegaan met mensen die stellen dat een strenge school (lees: een college) altijd beter is dan een minder strenge school (lees: een atheneum). Ik was, en ben, ervan overtuigd dat de kwaliteit van een school bepaald wordt door zoveel meer dan de naam 'college' of 'atheneum'. Ik heb dan ook geen moment getwijfeld toen ik dit onderwerp voorbij zag komen in de lijst met masterproefonderwerpen: dit wordt het!

Ik wil als eerste mijn promotor, prof. Dr. Lieve Bradt, bedanken om mij de kans te geven om mij te verdiepen in dit onderwerp en er mijn eigen weg in te vinden. Bedankt ook voor de heldere feedback die mijn werk steeds naar een hoger niveau tilde. Mijn speciale dank gaat ook uit naar Juno Tourne. Zij stond steeds klaar met constructieve feedback, extra uitleg en motiverende woorden. Bedankt om mij de juiste inzichten op het juiste moment te verschaffen en tijd vrij te maken om alles in detail te bespreken. Bedankt ook aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek voor de verhelderende inzichten tijdens de drie masterproefseminaries. Daarnaast wil ik ook alle participanten die deelnamen aan mijn onderzoek bedanken, zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Verder wil ik mijn ouders bedanken om mij de kans te geven om verder te studeren. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar mijn vriend, die mij bleef motiveren en een onvoorwaardelijke bron van steun bleef gedurende het hele proces. Tot slot gaat mijn dank uit naar mijn *Toverschoolvrienden*. We leerden elkaar kennen tijdens het schakeljaar en zijn sindsdien geen moment van elkaars zijde geweken. Bedankt om mij te motiveren, kritische inzichten te verschaffen en uit te dagen om het beste uit mezelf te halen, steeds met een lach en een traan. Zonder hen had deze masterproef hier nu niet gelegen. Kortom: bedankt voor de voorbije drie jaar.

Abstract

Er zijn verschillende ideeën over de invulling van goed onderwijs. Het construct 'goede school' wordt daardoor verschillend ingevuld afhankelijk van de achterliggende ideeën. Er is meermaals onderzoek gedaan naar de percepties van onderwijsprofessionals en ook ouders kwamen aan bod binnen dit thema. De percepties van leerlingen blijken tot nu toe echter steeds buiten beschouwing gelaten. Deze masterproef heeft bijgevolg als doel om de percepties van leerlingen uit het secundair onderwijs in kaart te brengen. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat zijn de percepties van leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs ten aanzien van een goede school? Om hierop een antwoord te kunnen geven werden twaalf leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs (ASO, BSO, TSO en KSO) geïnterviewd door middel van semi-gestructureerde interviews. De data werden geanalyseerd door middel van een thematische analyse. Uit de resultaten bleek dat jongeren voornamelijk kennisverwerving en het ontwikkelen van sociale vaardigheden als doelen van het onderwijs zien. De kenmerken van een goede school die ze vervolgens aanhaalden zijn te situeren binnen vijf categorieën: de rol van de leerkracht, de rol van de directeur, schoolcultuur, organisatorische kenmerken en uiterlijke kenmerken van de school. De vak- en pedagogisch-didactische kennis van leerkrachten blijkt een belangrijk kenmerk te zijn, naast de aanwezigheid van een positief klasklimaat. Op basis hiervan wordt aanbevolen om in te zetten op leerlingenparticipatie en rekening te houden met de genoemde kenmerken. Het is ook aangewezen om verder onderzoek te voeren binnen dit thema, bijvoorbeeld naar de verschillen in perceptie tussen de onderwijsvormen.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Het onderwerp van deze masterproef werd aangereikt door mijn promotor, professor. Dr. Lieve Bradt. Na toewijzing van het onderwerp, had ik een eerste verkennend gesprek met mijn begeleider, Juno Tourne. Ik ben begonnen met een verkenning van de literatuur en startte vervolgens met het uitschrijven van mijn literatuurstudie. Mevrouw Tourne heeft vervolgens meermaals feedback gegeven op de literatuurstudie. Op het einde van het eerste jaar, kreeg ik dan ook feedback van professor Bradt. Daarna heb ik de interviewleidraad uitgeschreven en kreeg ik hierover feedback van mevrouw Tourne. Doorheen de rest van het proces kreeg ik per onderdeel feedback van mevrouw Tourne en professor Bradt gaf feedback op de belangrijke sleutelmomenten, bijvoorbeeld wanneer de resultatensectie af was. Ik heb dus elk onderdeel zelf geschreven en herwerkt aan de hand van de feedback en tips van mijn begeleider en promotor.

Inhoudsopgave

INLEIDING	5
DEEL I: LITERATUURSTUDIE	7
1. HET VLAAMS ONDERWIJSSYSTEEM.....	7
1.1 <i>De schoolstrijden</i>	7
1.2 <i>Het recht op onderwijsvrijheid</i>	8
1.3 <i>De modernisering van het Vlaams secundair onderwijs</i>	9
2. GOED ONDERWIJS.....	13
2.1 <i>Perspectieven op goed onderwijs</i>	14
2.2 <i>Dominant perspectief op onderwijs</i>	18
3. WAT IS EEN GOEDE SCHOOL?	21
3.1 <i>De leraar en leerling</i>	23
3.2 <i>De schoolleider</i>	26
4. HOE KIJKEN OUDERS NAAR ONDERWIJS/SCHOOL?.....	26
5. HOE KIJKEN LEERLINGEN NAAR ONDERWIJS/SCHOOL?.....	28
6. PROBLEEMSTELLING	29
DEEL II: METHODOLOGIE	31
1. ONDERZOEKSDSIGN	31
2. PARTICIPANTEN	31
3. DATAVERZAMELING.....	32
4. DATA-ANALYSE.....	33
5. BETROUWBAARHEID VAN HET ONDERZOEK.....	34
DEEL III: RESULTATEN	37
1. DOEL VAN HET ONDERWIJS	37
2. KENMERKEN VAN EEN GOEDE SCHOOL.....	39
2.1 <i>De rol van de leerkracht</i>	40
2.2 <i>De rol van de directeur</i>	44
2.3 <i>Schoolcultuur</i>	45
2.4 <i>Organisatorische kenmerken</i>	48
2.5 <i>Uiterlijke kenmerken van de school</i>	50
DEEL IV: DISCUSSIE EN CONCLUSIE	52
1. BESPREKING ONDERZOEKRESULTATEN.....	52
1.1 <i>Doel van het onderwijs</i>	52
1.2 <i>Kenmerken van een goede school</i>	54
2. BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK	57
3. AANBEVELINGEN VOOR PRAKTIJK, BELEID EN ONDERZOEK.....	58
4. CONCLUSIE	58
BIBLIOGRAFIE.....	60
BIJLAGEN.....	75
BIJLAGE A – INTERVIEWLEIDRAAD	75

Inleiding

“Zolang er onderwijs is, zullen er verschillende visies en opvattingen bestaan over goed onderwijs” (Hoogland, 2020). Dit citaat van Hoogland omvat zowat het idee achter deze masterproef. Er zijn verschillende visies op onderwijs en iedereen ziet goed onderwijs anders. Onderwijskundigen, pedagogen, maar ook economen en politici zijn al decennia (of misschien zelfs eeuwen) op zoek naar wat goed onderwijs nu juist inhoudt. Dit is een normatieve vraag waardoor deze onmogelijk te beantwoorden is op een objectieve manier. Het hangt namelijk allemaal af van de visie die iemand heeft over wat het doel van onderwijs net is. Voor sociologen gaat het bijvoorbeeld om de interactie- en communicatieprocessen, terwijl het voor economen om de kosten en baten gaat. Voor psychologen gaat het daarentegen over leren en onderwijzen, terwijl het voor pedagogen over de brede, integrale ontwikkeling gaat (Bolks, 2019).

Op basis van de verschillende visies op onderwijs, kan men daarnaast de vraag stellen wat een goede school dan precies is. In de literatuur zijn hier reeds verschillende onderzoeken naar gevoerd waarbij men vooral focust op welke doelen een school moet nastreven en hoe ze deze kan bereiken. Afhankelijk van de visie op onderwijs, ziet men de school enerzijds als een instrument van de samenleving en anderzijds als plaats om te oefenen op het volwassenworden (Biesta, 2015c). Vanuit verschillende visies op onderwijs zijn er dan ook andere ideeën over de rol die de leraar, leerling en schoolleiding moeten innemen.

Niet alleen onderzoekers hebben hier een eigen visie over, ook ouders en leerlingen hebben een bepaalde visie op goed onderwijs en goede scholen. Over de percepties van ouders werden reeds onderzoeken gevoerd, vooral toegepast op hun schoolkeuzemotieven. Voor leerlingen is dit onderzoek echter schaars. Onderzoek situeert zich voornamelijk binnen de onderwerpen van welzijn en ondersteuning, maar peilen niet naar de percepties van een goede school. Deze masterproef probeert dan ook om dit gat in de literatuur (deels) op te vullen en de perspectieven van leerlingen uit het secundair onderwijs op een goede school in kaart te brengen.

In het eerste deel wordt in de literatuurstudie dieper ingegaan op het Vlaams onderwijssysteem. Daarna wordt een overzicht gegeven van enkele perspectieven op goed onderwijs. Vervolgens wordt het perspectief dat op dit moment dominant is in de Vlaamse context toegelicht en wordt de impact ervan besproken. Daarna worden een aantal visies over de kenmerken van een goede school beschreven. Hierbij wordt voornamelijk gefocust op de rol van de leraar, de leerling en de schoolleider. Verder wordt omschreven hoe ouders en leerlingen kijken naar onderwijs en school. De literatuurstudie wordt afgesloten met de probleemstelling en de onderzoeksvraag, met bijhorende deelvragen. In het tweede deel volgt

een toelichting van de methodologie waarna de resultaten worden beschreven in het derde deel. In het laatste deel wordt de masterproef afgesloten met een discussie waarin de resultaten worden besproken, beperkingen van het onderzoek worden toegelicht en aanbevelingen voor praktijk, beleid en onderzoek worden geformuleerd. Ten slotte volgt een conclusie van de resultaten.

DEEL I: Literatuurstudie

1. Het Vlaams onderwijssysteem

In België valt onderwijs onder de bevoegdheid van de gemeenschappen. Hierdoor is het Vlaams onderwijs een bevoegdheid van de Minister van Onderwijs en Vorming Ben Weyts (2019-heden) (European Commission, 2023; Vlaamse Overheid, z.d.-a). Hierop zijn drie uitzonderingen: het vastleggen van de leerplichtleeftijd (5-18 jaar), de minimumvoorwaarden voor het behalen van een diploma en het bepalen van de pensioenen voor het onderwijspersoneel zijn federale bevoegdheden (Vlaams Parlement, z.d.).

1.1 De schoolstrijden

Het Vlaamse (en bij uitbreiding Belgische) onderwijslandschap kreeg vorm na twee schoolstrijden. In de eerste schoolstrijd (1878-1884) stonden de katholieken tegenover de liberalen bij het inrichten van onderwijs. De liberalen kwamen aan de macht in 1878 en zorgden ervoor dat het godsdienstonderwijs vrijblijvend werd binnen het openbaar onderwijs (Fannes et al., 2013). Ze verplichtten elke gemeente om minstens één officiële basisschool in te richten waarvan de onderwijzers afgestudeerden waren van een officiële normaalschool (waar geen godsdienstlessen gegeven werden). Daarnaast werden vrije normaalscholen gesloten en ontvingen vrije basisscholen geen subsidies meer. Deze nieuwe maatregelen werden door de katholieken 'de wet van oorlog, verdeeldheid en ongeluk' genoemd. Als reactie hierop bouwden ze het vrije net verder uit en verboden ze katholieke ouders om hun kinderen naar de 'goddeloze scholen' te sturen (Courtois, 2010). Dit had als gevolg dat de liberale partij een nederlaag leed bij de verkiezingen in 1884. De katholieken 'wonnen' deze schoolstrijd zodoende binnen meerdere domeinen. Binnen de Belgische regering behielden ze immers de absolute meerderheid tot in 1914 en bovendien steeg het aantal leerlingen in het vrij onderwijs van 13,1% naar 63,5% (Courtois, 2010; Fannes et al., 2013). In de tweede schoolstrijd (1950-1958) stonden beide partijen opnieuw tegenover elkaar. Dit keer wat betreft secundaire scholen. De toenmalige Minister van Openbaar Onderwijs, Léo Collard, voerde bezuinigingen in op de overheidssubsidies voor het vrij onderwijs en ontsloeg een groot aantal katholieke leraren. Opnieuw kwam er hevige reactie vanuit het katholieke kamp. Ditmaal onder de vorm van stakingen in scholen en betogingen, voornamelijk in Brussel (Perceval, 2015). Dit leidde uiteindelijk naar de invoering van het Schoolpact (*OPGEHEVEN: Wet tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving*, 1959). Hierin worden twee grote onderwijsnetten erkend, het officieel en het vrij onderwijs, en wordt de bestaanszekerheid van beide netten gewaarborgd door middel van subsidies of dotaties (Fannes et al., 2013).

1.2 Het recht op onderwijsvrijheid

Als gevolg van het Schoolpact werd het recht op onderwijsvrijheid vastgelegd in artikel 24 van de Belgische Grondwet (Lievens, 2019b). Dit recht bestaat uit twee delen: de actieve en de passieve onderwijsvrijheid (Leenknecht, 1997; Lievens, 2019b). De actieve vrijheid bestaat uit drie componenten: vrijheid van oprichting, vrijheid van inrichting en vrijheid van richting (Veny, 2010). Lievens (2019b, pp. 5-6) omschrijft deze drie componenten als volgt:

De vrijheid van oprichting [...] omvat het recht om [...] onderwijsinstellingen op te richten en er onderwijs te verstrekken. De vrijheid van inrichting omvat het recht van het schoolbestuur of de inrichtende macht om de organisatie van het onderwijs en van de instelling te bepalen. [...] De vrijheid van richting omvat tot slot het recht van de inrichtende macht of van het schoolbestuur om het onderwijs naar eigen levensbeschouwelijke, filosofische of pedagogische overtuiging te verstrekken.

Bij de passieve onderwijsvrijheid staat de vrije schoolkeuze centraal. Ouders moeten voor hun kinderen passend onderwijs kunnen kiezen dat aansluit bij hun eigen levensbeschouwelijke, filosofische of pedagogische opvattingen (Leenknecht, 1997). Het officieel onderwijs, dat ingericht wordt door de overheid, is daartoe verplicht neutraal (Lievens, 2019b). Het vrij onderwijs, ingericht door een privépersoon of -organisatie, wordt gesubsidieerd door de overheid en bestaat uit zowel confessionele (voornamelijk katholieke) en niet-confessionele (voornamelijk methodescholen, zoals Freinet en Steiner) scholen (European Commission, 2023). Het idee achter deze vrije schoolkeuze is dat scholen meer zouden innoveren en nieuwe pedagogische methodes zouden uitproberen om te kunnen concurreren met andere scholen. Dit zou dan leiden tot een betere onderwijskwaliteit. Daarnaast zouden leerlingen op die manier terechtkomen in scholen die het beste bij hun noden aansluiten (Boone et al., 2018; OECD, 2017). Uit onderzoek blijkt echter dat vrije schoolkeuze segregatie in de hand werkt. Hoogopgeleide ouders zonder migratieachtergrond hebben vaak meer middelen en informatie om een school te kiezen en kiezen daardoor vaker voor scholen met een goede reputatie en een gelijkaardige leerlingenpopulatie. Dit leidt tot sociaal-economische en sociaal-etnische segregatie, met een grotere ongelijkheid in leer- en onderwijskansen als gevolg (Denessen et al., 2022; Elchardus et al., 2013; OECD, 2017) (zie 2.3.1.3 *Streaming en segregatie*).

1.3 De modernisering van het Vlaams secundair onderwijs

1.3.1 Oorzaken

Op 20 april 2009 publiceerde de Commissie Monard, in opdracht van de toenmalige minister van onderwijs Frank Vandenbroucke, haar rapport 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling: Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs'. Hierin werd een toekomstvisie voor het secundair onderwijs uitgewerkt en werden een aantal verbeterpunten van het Vlaams secundair onderwijs blootgelegd, waaronder de grote kloof tussen de prestaties van leerlingen, uitval van leerlingen, schoolse vertraging en de reproductie van sociale ongelijkheid (Commissie Monard, 2009). Daarnaast wordt het Vlaams onderwijs gekenmerkt door 'het watervalstelsel'. Dit is "het fenomeen waarbij leerlingen bij het begin van hun secundair onderwijs kiezen voor een algemeen vormende opleiding, die vervolgens te zwaar blijkt te zijn en waarna ze met omwegen in andere richtingen of opleidingsvormen terechtkomen" (Van Gasse & Van Cauteren, 2013, p.14). De bovengenoemde verbeterpunten en het watervalstelsel zijn het gevolg van de vroege oriëntering binnen het Vlaams secundair onderwijs en van de gepercipieerde hiërarchie van de onderwijsvormen (Commissie Monard, 2009; Groenez & Lamberts, 2017; Van Gasse & Van Cauteren, 2013).

1.3.1.1 (Te) vroege oriëntering

Een (te) vroege oriëntering zou leiden tot gedemotiveerde leerlingen, schooluitval, stigmatisering van technische en beroepsrichtingen en sociale ongelijkheid binnen het onderwijs (Lievens, 2019a). De vroege oriëntering gebeurde vaak op basis van de voorkeuren van ouders, leerkrachten en scholen en diens adviezen (Commissie Monard, 2009; Groenez & Lamberts, 2017). De ouders maakten vaak de studiekeuze vanuit de vereiste van statusbehoud terwijl leerkrachten adviseren op basis van prestaties en studiehouding (Nicaise et al., 2014). Op het moment van de oriëntering (11-12 jaar) zijn de prestaties van leerlingen echter vaak nog verbonden met de sociale achtergrond waardoor de oriëntering vaak gepaard gaat met sociale selectie (Breen & Goldthorpe, 1997; Groenez & Lamberts, 2017). Uit onderzoek van Groenez en collega's (2009) blijkt namelijk dat kinderen van laaggeschoolde moeders, kinderen uit éénoudergezinnen, kinderen met een niet-westerse nationaliteit en anderstalige kinderen veel meer kans hebben op het oplopen van schoolse vertraging aan het einde van het lager onderwijs dan kinderen met hoogopgeleide ouders, uit tweeoudergezinnen en met het Nederlands als thuistaal. Bovendien blijkt deze trend zich verder te zetten en komt 50% van de jongeren waarvan de moeder hooguit een diploma lager onderwijs heeft en 70% van de jongeren met een niet-westerse nationaliteit in het beroeps secundair onderwijs (BSO) terecht (Groenez et al., 2009).

1.3.1.2 *Hiërarchie van de onderwijsvormen*

Naast de vroege oriëntering is ook de gepercipieerde hiërarchie van de onderwijsvormen een oorzaak van het watervalstelsel (Groenez & Lamberts, 2017; Van Gasse & Van Cauteren, 2013). Het algemeen secundair onderwijs (ASO) wordt gezien als de meest prestigieuze en veeleisende onderwijsvorm omdat daar de nadruk ligt op theorie en algemene vorming. Het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroeps secundair onderwijs (BSO) hebben een lager aanzien omdat deze meer praktijkgericht zijn (Van Praag et al., 2015). Het kunst secundair onderwijs (KSO) wordt vaak vergeten omdat het vrij onbekend is. Hierdoor wordt het onderschat en plaatst men het vaak tussen TSO en BSO (Gryson, 2019). Uit onderzoek van Boone en Van Houtte (2013) blijkt dat leerlingen met een hogere sociaal-economische status (SES) vaker in ASO terechtkomen. Enerzijds omdat ze daar vaker naar georiënteerd worden door hun leerkrachten (Boone & Van Houtte, 2013). Anderzijds omdat hun ouders hen meer onder druk zetten om ASO te volgen (Franck & Nicaise, 2018). Leerlingen met een lagere SES komen dan weer vaker terecht in het TSO, BSO en deeltijds beroepsonderwijs (DBSO) (Groenez et al., 2009). Daarnaast vinden ouders met een lage SES TSO of BSO ook een aanvaardbaarder spoor (Franck & Nicaise, 2018). Financiële beweegredenen kunnen er namelijk voor zorgen dat ze hun kinderen in meer arbeidsmarktgerichte studierichtingen zullen plaatsen omdat ze op die manier sneller geld kunnen verdienen. Daarnaast hebben deze ouders vaker een gevoel van zinloosheid en zijn ze ervan overtuigd dat ‘mensen als hen’ het toch niet goed zullen doen in ASO (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2013).

1.3.1.3 *Streaming en segregatie*

Zowel de vroege oriëntering, als de gepercipieerde hiërarchie van de onderwijsvormen dragen bij aan een streaming-effect op basis van de sociale achtergrond, met tot gevolg ongelijke onderwijskansen en -uitkomsten (Danhier & Jacobs, 2017; Franck & Nicaise, 2018). Streaming is de organisatie van onderwijs waarbij leerlingen op afzonderlijke sporen worden gezet om onderwijs op niveau te krijgen in homogene groepen waarbij doorgaans onderscheid wordt gemaakt tussen algemeen en beroepsgericht onderwijs, elk met een eigen curriculum (Brunello & Checchi, 2007; Loncke, 2021). Dit werkt op zijn beurt segregatie in de hand.

Segregatie is het fenomeen “dat kinderen van bepaalde groepen ongelijk verdeeld zijn over scholen [en richtingen], bijvoorbeeld van witte hoogopgeleide ouders of ouders met een bepaalde culturele of religieuze achtergrond” (Universiteit van Amsterdam, 2021). In het onderwijs is segregatie een samenspel van zowel academische segregatie als andere segregatiemechanismen. De academische segregatie wordt veroorzaakt door de vroege oriëntering (zie hoger), het grote aantal zittenblijvers en de vele doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs (Franck & Nicaise, 2018; Nicaise et al., 2021). Andere

segregatiemechanismen vinden hun oorsprong deels in de ruimere samenleving (o.a. woonsegregatie en culturele segregatie) en deels in het onderwijs (quasi-marktwerking) (Danhier & Jacobs, 2017; Franck & Nicaise, 2018). Woonsegregatie is “de ongelijke verdeling van mensen over de ruimte langs een bepaalde dimensie” (Spape, 2020, p.25) en leidt tot onderwijssegregatie omdat kinderen vaak naar school gaan in de buurt van waar ze wonen. Een school in een relatief arme wijk zal daardoor een hogere concentratie aan relatief kwetsbare, kansarme leerlingen hebben dan een school in een rijkere buurt (Spape, 2020). Culturele segregatie wordt door Scheffer (2004) gedefinieerd als “zich afsluiten van de samenleving [waarin men woont] en zich oriënteren op het land van herkomst door middel van bijvoorbeeld moderne communicatiemiddelen, onder meer de satelliet-schotel” (p.56).

De quasi-marktwerking van het onderwijs slaat op het feit dat er in het Vlaams onderwijs een combinatie is van keuzevrijheid en publieke financiering. Er zijn daarbij gelijkenissen met een zuivere marktwerking, maar ook verschillen. Zo is er geen directe betaling tussen de ‘kopers’ en ‘aanbieders’ van onderwijs. De ‘aanbieders’ worden namelijk betaald door de overheid en worden ook sterk gereguleerd. Daarnaast is elke ‘koper’ verplicht om te kiezen uit het aanbod dat voorhanden is, vanwege de leerplicht. Onderwijs (het ‘product’) is bovendien een ervaringsgoed waardoor de kwaliteit ervan pas tijdens consumptie duidelijk wordt en de capaciteiten van de leerlingen (de ‘consumenten’) deels bepalend zijn voor de kwaliteitservaring. Het gevolg hiervan is dat gemaakte keuzes enkel met hoge kosten hersteld kunnen worden. Zo brengt de keuze voor een verkeerde opleiding vaak (hoge) gevolgen met zich mee, bijvoorbeeld zwakke leerprestaties (Agirdag & Karsten, 2016). Sommige leerlingen zijn daardoor dubbel benadeeld. Enerzijds omwille van individuele leerlingkenmerken en anderzijds omwille van de segregatie-effecten (Danhier & Jacobs, 2017). Door het principe van de onderwijsvrijheid mag elke ouder kiezen waar zijn/haar kind schoolloopt. Dit zorgt ervoor dat ouders met een hogere SES vaak een voorkeur hebben voor scholen met weinig kansarme kinderen. Dit werkt segregatie verder in de hand waardoor de etnische en sociaaleconomische segregatie tussen scholen in Vlaanderen één van de grootste is van de OESO-landen (Danhier & Jacobs, 2017; Franck & Nicaise, 2018). Het sociaaleconomische segregatie-effect blijkt een belangrijke bron te zijn van onderwijsongelijkheid in cognitieve schooluitkomsten, maar is geen doorslaggevende factor voor het schoolwelbevinden van leerlingen (Franck & Nicaise, 2018).

Hoewel etnische en sociaaleconomische segregatie ongelijkheid in de hand werken en dus dienen aangepakt (of opgelost) te worden, blijkt dit een vrij complex probleem te zijn. Uit het onderzoek van Goossens (2019) blijkt immers dat initiatieven om een sociaal-etnische mix te realiseren net ongelijkheid in de hand kunnen werken wanneer de mix niet stabiel blijft. Eén van de initiatieven om de segregatie en ongelijkheid binnen het Vlaams onderwijs te

minimaliseren is de modernisering van het secundair onderwijs. Daarnaast heeft deze modernisering als doel zowel de zwakst presterende als de sterkst presterende leerlingen op gepast niveau uit te dagen, te remediëren en te oriënteren en daarbij te streven naar “excellentie voor alle leerlingen [...], waarbij de perceptie van hiërarchie tussen studierichtingen zoveel mogelijk gereduceerd wordt en keuzes op basis van competenties van leerlingen toekomstgericht geboden worden” (Smet, 2013, p.20).

1.3.2 De modernisering

Vanaf 1 september 2019 is de modernisering (hervorming) van het Vlaams secundair onderwijs van start gegaan (De Fraine et al., 2019). Men wilde hiermee de oriënterende functie van de eerste graad versterken, een transparant studieaanbod voorzien in de tweede en derde graad en ambitieuze onderwijsdoelen nastreven (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.d.-a) en de verbeterpunten, aangehaald door de Commissie Monard, wegwerken (Commissie Monard, 2009).

Het secundair onderwijs bestaat uit drie graden. De eerste graad bestaat uit de A-stroom en de B-stroom. Leerlingen die hun getuigschrift basisonderwijs behaalden, starten in 1A. Leerlingen waarbij dit niet het geval is, starten in 1B (Onderwijskiezer, 2022). De brede eerste graad moet leerlingen voorbereiden op een meer bewuste en gerichte studiekeuze in de tweede graad en biedt een brede basisvorming aan in combinatie met een complementair gedeelte. In de basisvorming worden naast de minimale eindtermen, ook eindtermen basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelen behandeld (Crevits, 2016; Lievens, 2019a). In het complementair gedeelte wordt ingezet op differentiatie op maat van de leerling en krijgen leerlingen de kans om hun interesses en talenten verder te ontdekken en te ontplooiën (Lievens, 2019a; Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). In vergelijking met de structuur van de eerste graad voor de modernisering is er niet veel veranderd, zeker wat de A-stroom betreft. In de B-stroom zijn er een aantal uren basisvorming bijgekomen maar daar blijft het bij. De brede eerste graad is bovendien niet verplicht en scholen behouden een grote autonomie om het complementair gedeelte zelf invulling te geven (Lievens, 2019a). Hoe ‘breed’ de eerste graad is, zal dus afhangen van de keuzes die de school maakt.

Vanaf de tweede graad kiezen leerlingen een studierichting. De hervorming zorgde voor een actualisering van het aanbod aan studierichtingen (Lievens, 2019a). Aanvankelijk was het ook de bedoeling om de begrippen ASO, TSO, BSO en KSO af te schaffen. Hiermee zou de sociale segregatie die voortvloeit uit deze opdeling beëindigd worden (Smet, 2013). De onderwijsvormen werden uiteindelijk behouden omwille van de herkenbaarheid (Lievens, 2019a). De studierichtingen zijn bijgevolg ingedeeld volgens een aantal categorieën: finaliteit, onderwijsvorm en studiedomein. De finaliteit verwijst naar de mogelijkheden na het secundair

onderwijs en de onderwijsvorm verwijst naar de mate van theorie- of praktijkgerichtheid van een richting. De doorstroomfinaliteit is een voorbereiding op een academische of professionele bachelor in het hoger onderwijs en omvat de onderwijsvormen ASO, TSO en KSO. De dubbele finaliteit is een voorbereiding op de arbeidsmarkt of op een gerichte professionele bachelor in het hoger onderwijs en omvat de onderwijsvormen TSO en KSO. De arbeidsmarktfinaliteit is een voorbereiding op de arbeidsmarkt of op een graduaatsopleiding (HBO5) in het hoger onderwijs en omvat de onderwijsvormen BSO en BuSO OV3 (buitengewoon secundair onderwijs voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis zonder verstandelijke beperking). De studiedomeinen geven het interessegebied aan en bestaan uit Taal en Cultuur, Kunst en Creatie, Economie en Organisatie, Sport, STEM, Land- en Tuinbouw, Maatschappij en Welzijn en Voeding en Horeca (AHOVOKS, z.d.-a)

2. Goed onderwijs

Wat is goed onderwijs? Het is een vraag waar tot op heden geen eenduidig antwoord op te vinden is. Wat onderwijs moet inhouden en waartoe het moet leiden, staat nog steeds ter discussie (Baijens, 2017). Voor de ene is goed onderwijs leerwinst teweegbrengen bij leerlingen, hen een diploma doen halen en hen op een goede manier voorbereiden op verdere studies en de samenleving (Inspectie der Rijksfinanciën, 2020). Voor de andere is het veel breder dan de schoolprestaties van kinderen (KULAK, 2021). Zo ligt de focus voor sommigen op het bieden van kansen aan alle leerlingen om zich optimaal te ontwikkelen (Inspectie der Rijksfinanciën, 2020) en het vormen van verantwoordelijke, zelfstandige burgers (KULAK, 2021). Voor anderen staat naast de autonomie van leerlingen ook het samenwerken centraal (Bolks, 2019). Daarnaast leggen Vanderhoven en collega's (2019) de nadruk op het actief opbouwen van kennis, met aandacht voor de 21ste-eeuwse vaardigheden, bij voorkeur ondersteund door een mediarijke leeromgeving. De 21^{ste}-eeuwse vaardigheden zijn een containerbegrip voor een aantal vaardigheden die men nodig heeft om volledig te kunnen participeren als volwaardige burgers in deze eeuw. Iedereen heeft deze vaardigheden nodig om toegang te hebben tot goede jobs en om deel te kunnen nemen aan een samenleving die bijdraagt aan duurzame ontwikkeling en wereldburgerschap (Dede, 2010; Martínez Bravo et al., 2021). De afgelopen jaren zijn er verschillende vaardigheden benoemd als 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, maar er bestaat tot op vandaag nog geen volledige eenduidigheid over (Berbel et al., 2021). Verschillende onderzoekers hebben reeds aan de hand van meta-analyses een meta-raamwerk ontwikkeld voor deze vaardigheden. Volgens Voogt en Pareja Roblin (2012) zijn de meest voorkomende vaardigheden samenwerking, communicatie, ICT-vaardigheden en sociale en/of culturele vaardigheden (waaronder burgerschap). Daarnaast komen creativiteit, kritisch denken, productiviteit en probleemoplossend denken ook vaak aan bod (Berbel et al., 2021; Voogt & Pareja Roblin, 2012).

In wat volgt wordt verder ingegaan op een aantal verschillende perspectieven op goed onderwijs binnen de wetenschappelijke literatuur. Er zijn natuurlijk veel meer perspectieven dan hieronder beschreven, maar voor deze masterproef werd gekozen om het te beperken tot een aantal perspectieven die in de wetenschappelijke literatuur vaak aan bod komen. Vervolgens wordt het huidige perspectief op onderwijs en de impact ervan op het onderwijs en de leerlingen beschreven.

2.1 Perspectieven op goed onderwijs

Binnen de wetenschappelijke literatuur leven er verschillende perspectieven op 'goed onderwijs'. Zo kunnen er perspectieven onderscheiden worden vanuit de onderwijssociologie, psychologie, bestuur en regelgeving, pedagogiek en onderwijsconomie (Bolks, 2019). Volgens onderwijssociologen wordt goed onderwijs bijvoorbeeld bepaald door de effectiviteitskenmerken en organisatievormen van scholen. Daarnaast hebben zij ook aandacht voor de multiculturaliteit in het onderwijs en voor de dagelijkse interactie- en communicatieprocessen op school en in de klas (Klarus & Dieleman, 2008, geciteerd in Bolks, 2019). Voor de onderwijsconomie gaat het daarentegen om de keuzes die gemaakt worden op basis van de kosten en baten. Zo stellen onderwijsconomen bijvoorbeeld dat de waarden die worden nageleefd in een opleiding belangrijker zijn dan de waarde van de opleiding zelf (Klarus et al., 2014, geciteerd in Bolks, 2019). Vanuit de psychologie bekeken, is goed onderwijs onderwijs waarin leerlingen en studenten leren en een basis vormen voor hun verdere leven. Dit heeft altijd te maken met leren en met de verhouding tussen leren en onderwijzen (Klarus & Simons, 2009, geciteerd in Bolks, 2019). De onderwijspedagogiek daarentegen kijkt verder dan de voorwaarden waaronder wordt geleerd. Men gaat na waartoe onderwijs dient en welke normatieve basis ten grondslag ligt aan de acties en interventies van het onderwijs. Het gaat hier eerder om een vraag naar de kwaliteit van de keuzes die in het onderwijs worden gemaakt (Klarus & Wardekker, 2011, geciteerd in Bolks, 2019). Het onderwijs-pedagogisch perspectief gaat daarnaast ook uit van een brede, integrale visie op onderwijs (Biesta, 2011). Het normatieve, betekenisgevende en relationele karakter van onderwijs staat centraal en de nadruk ligt op de persoon van leerkracht als reflectieve professional. Zowel de activiteiten binnen het onderwijs (tweede opvoedingsmilieu) als de opvoeding thuis (eerste opvoedingsmilieu) dragen bij aan de vorming van de leerlingen, net als de activiteiten in de vrije tijd (derde opvoedingsmilieu). De school staat daarbij vooral in voor het bijbrengen van kennis en vaardigheden (Bolks, 2019). Onderwijs is vanuit dit perspectief een risicovolle onderneming. Geen enkele methodiek of onderwijskundige benadering geeft namelijk garanties op goed onderwijs (Biesta, 2015b). Een brede pedagogische insteek is daardoor belangrijk voor goed onderwijs (Biesta, 2018).

Wanneer verschillende visies op goed onderwijs worden vergeleken met elkaar, wordt duidelijk dat deze steeds de nadruk leggen op een verschillende factor binnen het onderwijs. Onderwijs sociologie legt vooral de nadruk op het sociale en hoe dit het onderwijs beïnvloedt, en omgekeerd (Leune, 1980). Onderwijseconomen leggen echter de nadruk op de afweging van de kosten en baten en vergelijken goed onderwijs met een goede investering (Borghans & Webbink, 2012). Onderwijsleerpsychologen leggen de nadruk daarentegen op het verkrijgen van inzicht in en de verbetering van de manier waarop lerenden diverse leerresultaten bereiken door formele instructie in de klas (Snowman, 1997). Onderwijspedagogen leggen tenslotte de nadruk op een brede, integrale visie op onderwijs en de normatieve basis ervan (Biesta, 2011; Klarus & Wardekker, 2011, geciteerd in Bolks, 2019).

2.1.1 De drie doeldomeinen van onderwijs

De Nederlandse pedagoog Gert Biesta houdt een pedagogisch perspectief aan op onderwijs (Bolks, 2019). Volgens Biesta (2015d) is de vraag naar het doel of de zin van onderwijs het meest fundamenteel: als we niet weten wat we trachten te bereiken met onze onderwijskundige regelingen en inspanningen, kunnen we geen beslissingen maken over de inhoud die het meest gepast is en de soort relaties die het meest gunstig zijn. Onderwijs heeft altijd een (soort) doel nodig. De vraag hiernaar is altijd multidimensionaal, onderwijs functioneert namelijk in relatie tot een aantal domeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2015d).

Kwalificatie gaat over het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip en het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen, onderscheiden en leerlingen in staat te stellen 'iets te doen' (Biesta, 2012). Dit kan zeer breed zijn, zoals het geval is in het algemeen onderwijs, of eerder specifiek, zoals in het beroepsgericht onderwijs (Biesta, 2015d). Het is een van de belangrijkste functies van het georganiseerd onderwijs en is ook een belangrijke reden voor het bestaan van onderwijs dat door de staat gefinancierd wordt. Dit domein is verbonden met het economische argument dat onderwijs fungeert als voorbereiding op de arbeidsmarkt en zo bijdraagt aan de economische ontwikkeling en groei. Het beperkt zich echter niet tot de voorbereiding op de arbeidsmarkt, maar is ook van belang in andere aspecten van het leven (politieke geletterdheid, culturele geletterdheid, burgerschap, e.d.) (Biesta, 2012). De kwalificatiefunctie legt daarnaast de basis voor de legitimatie van het onderwijs als een professionele praktijk. Vanuit onderwijskundig perspectief kan het onderwijs namelijk gezien worden als "de bewuste inzet van interventies die op hun effectiviteit en doelmatigheid kunnen worden getest en beoordeeld" (Hoogland, 2020, p. 210). De kwalificatiefunctie sluit aan bij het onderwijsideaal dat er opbrengstgericht gewerkt moet worden in onderwijs en dat de resultaten meetbaar moeten zijn (Hoogland, 2020). Biesta (2020) spreekt hierbij van de functionaliteit

van onderwijs. Volgens dit idee moet onderwijs functioneel zijn voor buiten het onderwijs geformuleerde doelen en wensen. Zo wordt het bijvoorbeeld gezien als een plek waar 'iets' te halen valt (bv. onderwijsopbrengsten) en als de 'motor van de kenniseconomie' (Biesta, 2015a). Hoogland (2020) verbindt het doeldomein 'kwalificatie' met het perspectief op onderwijs als middel om kennis, vaardigheden en houdingen aan leerlingen over te brengen. Dit is rationaliseerbaar, meetbaar en de effecten zijn objectiveerbaar (Hoogland, 2020).

Onderwijs draait echter niet alleen om kennis en vaardigheden. Het moet kinderen en jongeren ook initiëren in tradities en bestaande manieren van doen en zijn. Dit duidt Biesta (2015d) aan met de term 'socialisatie'. Dit kan expliciet door de overdracht van bepaalde normen en waarden, het in stand houden van culturele en religieuze tradities en de beroepsvorming (Biesta, 2012). Dit kan echter ook minder expliciet, 'achter de rug om' van leerlingen (Biesta, 2015d). Dit wordt ook wel aangeduid met de term 'hidden curriculum', verwijzend naar de onuitgesproken of impliciete waarden, gedragingen en normen in de onderwijsomgeving (Alsubaie, 2015). Onderwijs speelt bijgevolg een belangrijke rol in het in stand houden van cultuur en tradities (Biesta, 2012). Vanuit dit socialiserende perspectief wordt onderwijs ook als een middel gezien voor overdracht waarbij kinderen en jongen zich leren te gedragen naar de in de maatschappij geldende normen en waarden. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht die normen en waarden zelf ook naleeft en laat zien hoe hij of zij zichzelf tot deze normen en waarden verhoudt (Hoogland, 2020). Ook hier spreekt Biesta (2020) over de functionaliteit van onderwijs. Naast de 'motor van de kenniseconomie' is het ook de taak van onderwijs om sociale cohesie en de natiestaat (momenteel ligt de nadruk op het Europese project) te bestendigen (Biesta, 2015a).

Het laatste doeldomein van onderwijs is subjectificatie, of persoonsvorming (Biesta, 2015d). Het gaat hierbij niet om het 'invoege' in bestaande ordes, maar om manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden. Het is daarmee het tegenovergestelde van de socialisatiefunctie (Biesta, 2012). Onderwijs heeft altijd een (positieve of negatieve) impact op de lerende als persoon (Biesta, 2015d) maar het valt te betwisten of dit steeds bijdraagt aan persoonsvorming (Biesta, 2012). Dit doeldomein sluit aan bij het onderwijsideaal dat onderwijs vooral een levende praktijk is. Dingen lopen in onderwijs dikwijls anders dan verwacht waardoor controle maar in beperkte mate mogelijk is (Hoogland, 2020). Onderwijs gaat om het gericht creëren van gemeenschappelijke doelen en waarden, om 'zingeving' door beleidsmakers, leraren én leerlingen. Hiervoor is medezeggenschap en het gevoel weer 'eigenaar' te zijn van hun onderwijs nodig (Visser, 2013). Vanuit dit perspectief van subjectificatie gaat het om het proces van volwassenwording. Dit vindt deels plaats in de school, maar ook daarbuiten (Hoogland, 2020). Persoonsvorming wordt, in tegenstelling tot kwalificatie en socialisatie, door Biesta (2020) gekaderd binnen de disfunctionaliteit van

onderwijs. Het gaat hierbij over aspecten van het onderwijs die niet of niet onmiddellijk functioneel zijn voor de samenleving, bijvoorbeeld leerlingen ruimte geven om te experimenteren. Dit komt voort uit de vraag of de school (en ruimer het onderwijs) ook zelf ergens voor zou moeten staan en ook zelf een bepaald belang te verdedigen of te verzorgen heeft, anders dan het louter in dienst staan van en voor de samenleving (Biesta, 2015b, 2020). De disfunctionaliteit van het onderwijs krijgt betekenis in de idee dat het onderwijs niet enkel gaat over de overdracht van bestaande kennis (kwalificatie) en over het invoegen van de nieuwe generatie in de bestaande orde (socialisatie) (Biesta, 2015b). Onderwijs is bijgevolg meer dan aanpassingspedagogiek en louter kwalificatie en socialisatie (Biesta, 2020). Elke zichzelf respecterende vorm van onderwijs zou altijd moeten bijdragen aan processen van subjectwording die ertoe bijdragen dat degenen die onderwezen worden autonoom en onafhankelijk worden in hun denken en handelen (Biesta, 2012).

Hoogland (2020) volgt de visie van Biesta, maar bekijkt dit vanuit een ander perspectief. Volgens hem staat 'vorming voor het leven' centraal in het onderwijs. Het omvat de drie doeldomeinen van (Biesta, 2011, 2012, 2015d, 2018): kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, maar Hoogland (2020) bekijkt dit eerder vanuit drie andere perspectieven: onderwijskundig, opbrengstgericht en socialiserend perspectief. Voor de 'vorming van het leven' is kwalificatie nodig op het terrein van kennis en vaardigheden. Daarnaast is socialisatie nodig om leerlingen te leren zich passend te gedragen naar de waarden en normen van de huidige samenleving en voor de vorming van een gemeenschappelijk moraal. Tenslotte is subjectificatie nodig voor de vorming van een eigen houding ten aanzien van zichzelf, anderen en de wereld (Hoogland, 2020).

Ondanks dat veel pedagogen de visie van Biesta volgen, zijn er volgens Hoogland (2020) ook nadelen aan dit 'driefunctiemodel' van Biesta. Het lijkt namelijk alsof er twee partijen tegenover elkaar komen te staan. Enerzijds zijn er mensen die eenzijdig aandacht hebben voor de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Deze mensen zijn sterk gericht op de meetbaarheid van de opbrengsten ervan. Anderzijds zijn er mensen die vooral de pedagogische opdracht van het onderwijs beklemtonen. Zij achten de kwalificatiefunctie hieraan ondergeschikt. De realiteit is echter veel genuanceerder dan dat en is vaak een mengeling van de verschillende functies (Hoogland, 2020).

Volgens Hoogland (2017, geciteerd in Bolks, 2019) staan het pedagogisch en onderwijskundig perspectief lijnrecht tegenover elkaar. Zoals hierboven aangegeven heeft men vanuit het pedagogisch perspectief een brede, integrale visie op onderwijs. In dit perspectief staan het normatieve, betekenisgevende en relationele karakter van onderwijs centraal (Biesta, 2011). Vanuit het onderwijskundig perspectief wordt onderwijs echter gezien als een doelgerichte

activiteit waarbij leerlingen op school iets moeten leren op een professionele en doelmatige manier. De interventies zijn effectieve realiseringen van de gestelde leerdoelen (Bolks, 2019), gebaseerd op actuele wetenschappelijke inzichten en zijn evidence-based (Surma et al., 2019). In dit perspectief staan de doelmatigheid, het kwantitatieve denken en de maakbaarheid van onderwijs centraal (Hoogland, 2017, geciteerd in Bolks, 2019).

Hoogland (2017, geciteerd in Bolks, 2019) uit kritiek op beide perspectieven. Het pedagogisch perspectief zou te veel vertrouwen hebben in de welwillendheid en intrinsieke motivatie van de mens. Het onderwijskundig perspectief zou daarnaast te veel vertrouwen hebben in de perfectie van systemen (Hoogland, 2017, geciteerd in Bolks, 2019). De realiteit bestaat echter voornamelijk uit een mengeling van beide perspectieven (Bolks, 2019).

2.1.2 Vier basale onderwijsdoelen

Een andere visie op het doel van goed onderwijs is die van Robinson en Aronica (2015). Zij beschrijven in hun boek *Creatieve scholen* vier basale onderwijsdoelen: economische, culturele, sociale en persoonlijke doelen. Ten eerste moet onderwijs “leerlingen in staat stellen om economisch verantwoordelijk en onafhankelijk te worden” (Robinson & Aronica, 2015, p. 63). Dit doel komt ook terug in de kwalificatiefunctie die (Biesta, 2012, 2015d) omschrijft. Ten tweede moet onderwijs “leerlingen in staat stellen om hun eigen cultuur te begrijpen en te waarderen en de diversiteit van andere culturen te respecteren” (Robinson & Aronica, 2015, p. 67). Ten derde moet onderwijs “jongeren in staat stellen om actieve en betrokken burgers te worden” (Robinson & Aronica, 2015, p. 69). Deze doelen komen overeen met wat (Biesta, 2012, 2015d) de socialisatiefunctie noemt. Tenslotte moet onderwijs “jongeren in staat stellen om zich zowel in te laten met hun innerlijke wereld als met de wereld om hen heen” (Robinson & Aronica, 2015, p. 71), wat (Biesta, 2012, 2015d) aanduidt als de subjectiefunctie. De cultuur van scholen zou vervolgens aan deze doelen moeten voldoen (Robinson & Aronica, 2015).

2.2 Dominant perspectief op onderwijs

Sinds de opkomst van neoliberale regeringen in de jaren tachtig stapte de overheid over van government naar governance, wat decentralisatie en deregularisatie inhield. Dit impliceert dat onderwijs gekenmerkt wordt door vrije keuze, autonomievergroting, outputcontrole en -financiering en openbare informatie (Agirdag & Karsten, 2016) en bijgevolg gezien wordt als een dienst of product dat geleverd wordt (Davies & Bansel, 2007). Hierbij moet een combinatie van bestuurlijke vrijheid, financiële prikkels en publieke verantwoording leiden tot efficiëntie en onderlinge wedijver in het onderwijs (Visser, 2013). Pols (2012) omschrijft dit als ‘de economisering van het onderwijs’. Scholen moeten effectief, klantgericht en efficiënt worden

gemanaged en moeten bij hun geleverde diensten met de wensen van de klant, hetzij ouders en de overheid, rekening houden (Pols, 2012). Kenmerkend hiervoor is een verhoogde verantwoordingsplicht en het gebruik van prestatiedoelen (Davies & Bansel, 2007). Zo werden onder andere in de Verenigde Staten (Zhao, 2009) en in Engeland (Kelly et al., 2017) gestandaardiseerde testen ingevoerd om de kwaliteit van het onderwijs te controleren. Aan de hand van deze testen leggen scholen verantwoording af aan de overheid (Zhao, 2009). De resultaten worden daarnaast gebruikt om leerling-, leerkracht- en schoolprestaties te monitoren en te vergelijken (Kelly et al., 2017). Bijgevolg is er een hedendaagse roep naar evidence-based onderwijs (Biesta, 2012). Onderwijs moet gebaseerd zijn op wetenschappelijke kennis over 'wat werkt' (Biesta, 2012). Volgens Hemelsoet (2019) geven wetenschappelijke inzichten echter geen sluitend antwoord op wat wenselijk is. Ze geven wel informatie zodat men keuzes kan maken. Hij opteert daarom eerder voor evidence-informed werken in het onderwijs. De normatieve keuzes die gemaakt worden, worden dan niet afgeleid uit wetenschappelijke inzichten, maar worden er wel door geïnformeerd (Hemelsoet, 2019).

Meerdere auteurs geven aan dat ook in Vlaanderen (en Nederland) de huidige visie op onderwijs beïnvloed wordt door de heersende neoliberale ideologie, waar vrijheid en verantwoordelijkheid centraal staan (Agirdag & Karsten, 2016; Devos, 2017; Pols, 2012). De onderwijsvrijheid in combinatie met de financiering die scholen krijgen vanuit de overheid zorgt ervoor dat men in Vlaanderen spreekt van een 'quasi-markt' (Agirdag & Karsten, 2016). De competitie die hiermee gepaard gaat, moet ervoor zorgen dat scholen beter gaan presteren en mensen meer 'waar voor hun geld krijgen'. Empirisch bewijs hiervoor is echter weinig te vinden en de effecten lijken zeer klein te zijn (Agirdag & Karsten, 2016). Het onderwijs wordt bijgevolg bekeken en bestuurd vanuit een ondernemingslogica waarbij minimale kosten menselijk kapitaal maximaal moeten laten renderen. Het gewenste resultaat hierbij is het produceren van arbeidsgerichte vaardigheden (Devos, 2017). Deze vaardigheden, ook wel leeropbrengsten genoemd, zijn de centrale focus geworden in het onderwijs (Pols, 2012).

Deze visie keert duidelijk terug in de beleidsnota voor het Vlaamse onderwijs voor de periode 2019-2024 (Weyts, 2019). Kinderen worden hierin gezien als kapitaal: "Kinderen zijn het kapitaal van de Vlaming. Dankzij goed en veeleisend onderwijs kon dat kapitaal telkens weer groeien en bloeien" (Weyts, 2019, p. 7). Hierbij gaat men ervan uit dat een nog beter Vlaams kapitaal gecreëerd kan worden door de lat hoog te leggen voor het onderwijs, wat uiteindelijk zal leiden tot een nog beter Vlaanderen. Volgens deze visie is de belangrijkste taak van het onderwijs maximale leerwinst realiseren bij de Vlaamse leerlingen. Hiervoor moet het aspect 'kennis' opgewaardeerd worden. Daarnaast worden gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde net- en koepeloverschrijdende toetsen ingevoerd om inzicht te krijgen in de leerwinst en in de mate waarin de leerlingen de eindtermen effectief bereiken en de nodige

kennis en vaardigheden verworven hebben om met succes verder te studeren of toe te treden tot de arbeidsmarkt (Weyts, 2019). Hier komt de kwalificatiefunctie die Biesta (Biesta, 2015d) omschreef sterk naar voren: de kerntaak van ons onderwijs is kennisoverdracht (Weyts, 2019). Naast een focus op kennis en vaardigheden legt (Weyts, 2019) ook de nadruk op het historisch en cultureel referentiekader waarover leerlingen zouden moeten beschikken. Dit krijgt vorm als de Canon van Vlaanderen en bestaat uit een overzicht van gebeurtenissen, figuren en kunstwerken die een bijzondere betekenis bezitten voor de Vlaamse samenleving van vandaag (Canoncommissie, 2020). Leerlingen worden bijgevolg geacht zich in te voegen in de bestaande sociale en culturele ordes, wat kan geplaatst worden onder de socialisatiefunctie van onderwijs (Biesta, 2015d).

2.2.1 Impact dominant perspectief

Om de vraag wat goed onderwijs is te beantwoorden, moeten volgens Biesta (2012) de verschillende functies van onderwijs in acht genomen worden, net als de verschillende mogelijke doelen van onderwijs (Biesta, 2012). De drie doeldomeinen van het onderwijs kunnen bijgevolg niet van elkaar gescheiden worden. Volgens Biesta (Biesta, 2012) zijn eenzijdige opvattingen over onderwijs daarom ook zeer problematisch en zullen deze een schadelijke impact hebben op een of meerdere van de overige domeinen. In de huidige samenleving ligt er bijvoorbeeld een (te) grote nadruk op prestatie in het domein van kwalificatie (Biesta, 2015d; Weyts, 2019). Het onderwijs zou bedoeld moeten zijn om leerlingen alle kansen te bieden om zich te ontwikkelen, maar dit lijkt moeilijk realiseerbaar door de grote nadruk op toetsing (en dus op kwalificatie) (Sluijsmans, 2020). Ook den Braber (2013) uit dergelijke kritiek op de huidige visie. Volgens hem zet het dominante neoliberale denken in Europa de positie van de welvaartstaat en het menselijk welzijn onder druk. Hij baseert zich hiervoor op de 'capability approach' van Amartya Sen uit de jaren '80/'90 (den Braber, 2013). Dit theoretisch kader is gebaseerd op twee normatieve beweringen. Enerzijds is de vrijheid om welzijn te bereiken van primair belang. Anderzijds moet deze vrijheid begrepen worden in termen van de reële mogelijkheden van mensen om te doen en te zijn wat voor hen van belang is (Robeyns & Byskov, 2021). Europese beleidsmakers zouden bijgevolg het menselijk welzijn als uitgangspunt moeten nemen (i.p.v. economische criteria) voor beleid, zodat de vrijheid van mensen om te zijn wie ze willen zijn en te doen wat ze willen doen toeneemt (den Braber, 2013). De nadruk op kwalificatie en het gebruik van economische criteria als uitgangspunt voor het beleid heeft een negatieve impact op het domein van subjectificatie. Dit manifesteert zich vaak in een grote stress bij jongeren (Biesta, 2015d) en kan leiden tot een gebrek aan motivatie en zelfvertrouwen (Sluijsmans, 2020).

De economisering van het onderwijs heeft daarnaast ook ernstige gevolgen op lange termijn. Het zorgt voor een versmalling van het curriculum, teaching to the test neemt toe, zwakke leerlingen die niet meekunnen, worden uitgesloten en de verschillen tussen scholen nemen toe door de concurrentie (Pols, 2012). Deze huidige nadruk komt bijgevolg met een hoge (en mogelijks te hoge) prijs, namelijk de verwaarlozing van de overige twee doeldomeinen, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2015d).

De perspectieven op goed onderwijs zijn logischerwijs verbonden met de perspectieven op een goede school. Bijgevolg wordt de huidige visie op een goede school beïnvloed door de heersende neoliberale visie. In de volgende paragraaf wordt dit verder toegelicht.

3. Wat is een goede school?

In de hedendaagse samenleving wordt er verwacht van scholen dat ze leerlingen opleiden voor de arbeidsmarkt, hen laten ontwikkelen tot democratische burgers en hen onderwijzen over een samenhangende en solidaire samenleving. De school wordt bijgevolg gezien als een instrument om maatschappelijke problemen op te lossen en wordt op die manier gereduceerd tot een instrument van de samenleving (Biesta, 2015c). Deze visie sluit aan bij de eerder vermelde functionaliteit van onderwijs (Biesta, 2020) en legt de nadruk op de kwalificatie- en socialisatiefunctie van onderwijs (zie o.a. Biesta, 2011, 2012, 2015d, 2018). Goede scholen worden bijgevolg gezien als scholen die goed presteren en excellent zijn (Chenoweth, 2009; Lipsitz & West, 2006; Verbrugghen, 2022).

Het gevaar hiervan is echter dat er geen aandacht is voor vragen over de feitelijke taak van de school. De school staat namelijk niet enkel in functie van de samenleving, maar heeft ook een belangrijke taak om zich te verzetten tegen wat de maatschappij van haar verlangt (Biesta, 2015c). Hierdoor komt de school in een tweestrijd te staan. Enerzijds wordt er verwacht dat ze 'iets doet' voor de samenleving, anderzijds is een school een transitieruimte waar kinderen en jongeren kunnen 'oefenen' voordat ze in de samenleving terechtkomen. De uitdaging voor de leerkracht is om hier een balans in te vinden. Goede leerkrachten weten immers dat kiezen 'voor de samenleving' geen keuze is 'tegen het kind'. Het ultieme doel van onderwijs is namelijk om kinderen en jongeren te helpen om in de wereld te zijn als een volwassene, zonder zich in het centrum van de wereld te plaatsen. Deze balans is momenteel verstoord. De stem van de samenleving klinkt steeds luider, waardoor leerkrachten het gevoel krijgen dat ze 'iets' moeten doen voor de samenleving (Biesta, 2015c) en zo overheerst de nadruk op de functionaliteit van het onderwijs. Dit is het gevolg van het testen, meten en interveniëren in het curriculum vanuit bepaalde sociale (en economische) hoek (Biesta, 2015c).

Volgens Biesta (Biesta, 2015c) moet de school deels in functie van de samenleving staan, maar moet ze ook gezien worden als een 'vrije' ruimte die nog niet volledig bepaald is door de

eisen van de samenleving. Het is een ruimte waar oefening mogelijk is. Op een volwassen manier in de wereld staan heeft immers veel oefening nodig omdat het niet louter gaat om zuivere kennis, maar eerder om een manier van zijn. Hij pleit dus voor een grotere aandacht voor de subjectificatiefunctie van onderwijs (zie o.a. Biesta, 2011, 2012, 2015c, 2018). Een goede school is naast academisch excellent namelijk ook ontwikkelingsgericht. Men is er gevoelig voor de unieke ontwikkelingsuitdagingen van de vroege adolescentie en respectvol naar de noden en interesses van de leerlingen toe. Bovendien is een goede school ook sociaal rechtvaardig, democratisch en eerlijk. Elke leerling wordt daarbij voorzien van kwaliteitsvolle leraren, hulpbronnen, leerkansen en ondersteuning (Lipsitz & West, 2006)

Naker (2009) bevestigt de 3 doeldomeinen en ziet goede scholen als plaats waar kinderen leren door te voldoen aan de ontwikkelingsbehoeften van het hele kind. Een goed school stimuleert, met andere woorden, de cognitieve, sociale en ethische ontwikkeling van kinderen. De cognitieve ontwikkeling (*kwalificatie*) wordt gezien als het ontwikkelen van vaardigheden om informatie efficiënt te analyseren en te werken door te voorzien in leerlinggerichte lesmethodes. De focus ligt hierbij op leerlingen leren te leren en niet louter op het memoriseren van informatie. De sociale ontwikkeling (*subjectificatie*) van leerlingen heeft betrekking op het ontwikkelen van zelfvertrouwen en self-efficacy van leerlingen door respectvolle relaties, mentoring en begeleiding. De leerlingen moeten de mogelijkheid krijgen om hun eigen potentieel en prioriteiten te bepalen. Hiervoor is een stimulerende omgeving belangrijk waarin leerlingen zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen en waar ze leren om op een verantwoordelijke manier om te gaan met anderen. De ethische ontwikkeling (*socialisatie*) vraagt duidelijke ethische normen op school en de ondersteuning van leerlingen om zich die normen eigen te maken. Door deze drie vormen van ontwikkeling na te streven worden leerlingen creatieve denkers en vindingrijke probleemoplossers (Naker, 2009).

In de hierboven genoemde visies op een goede school komen de mengeling van onderwijskundig en pedagogisch perspectief op onderwijs naar boven. Enerzijds moet het leren efficiënt verlopen (Naker, 2009), presteert een goede school goed (Chenoweth, 2009; Lipsitz & West, 2006; Verbrugghen, 2022) en voorziet deze in kwaliteitsvolle leraren, hulpbronnen, leerkansen en ondersteuning (Lipsitz & West, 2006). Anderzijds is er aandacht voor de unieke ontwikkeling van leerlingen en hun bijhorende noden (Lipsitz & West, 2006), wordt er ingezet op respectvolle relaties en is een stimulerende leeromgeving waarin leerlingen zich gewaardeerd voelen belangrijk (Naker, 2009).

Op Vlaams niveau heeft de Vlaamse Onderwijsinspectie een referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK) ontwikkeld. Dit is tot stand gekomen door een uitgebreide stakeholdersbevraging en een literatuurstudie. Hierin worden de kwaliteitsverwachtingen die

een goede school moet bezitten beschreven. Deze situeren zich binnen verschillende rubrieken: resultaten en effecten, kwaliteitsontwikkeling, ontwikkeling stimuleren en beleid (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017).

Vanuit verschillende visies op onderwijs zijn er andere ideeën over de rol die de leraar, leerling en schoolleiding moeten innemen. Deze worden hieronder verder besproken.

3.1 De leraar en leerling

Aanhangers van het neoliberalisme leggen de nadruk voornamelijk op leren. Vanuit hun visie is leren belangrijk. Er is namelijk pas onderwijsresultaat wanneer er een leerresultaat is (Meijer, 2016, geciteerd in Bolks, 2019). Er wordt daarbij verwacht van leerkrachten dat ze leerlingen inzicht geven in wat van hen verwacht wordt en in de beoordelingscriteria die gehanteerd worden (Lipsitz & West, 2006). Hierbij hoort ook het toetsen van de voortgang van de leerlingen om na te gaan hoever ze staan in hun leerproces. De data die hieruit voortkomt, wordt vervolgens gebruikt om patronen te herkennen en de instructie in functie hiervan aan te passen (Lipsitz & West, 2006; Verbrugghen, 2022). Vanuit neoliberale visie komt de eindverantwoordelijkheid voor het leerproces echter bij de leerling te liggen. Hij of zij moet zijn of haar studieloopbaan succesvol doorlopen. Wanneer dit niet lukt, is dit zijn of haar eigen schuld (De Kock, 2012). Er is daarbovenop een vraag naar evidence-based (Biesta, 2012), of evidence-informed (Hemelseoet, 2019), onderwijs. Daarom wordt van leraren verwacht dat ze zich verdiepen in research, boeken lezen en deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven (Verbrugghen, 2022).

Een discussie die de laatste jaren steeds vaker terugkomt, is er een omtrent de manier waarop er lesgegeven wordt. Bart De Wever gaf in Terzake in 2019 de kritiek dat “alles is verschoven naar de ‘pretpedagogie’, het moet leuk zijn” (De Standaard, 2019). Dit is volgens hem te wijten aan het feit dat kennisoverdracht wordt losgelaten en er geen focus meer is op klassikaal leren. Een leraar moet volgens hem punten geven en evaluaties en examens afnemen om goed onderwijs te kunnen verrichten (N-VA, 2019). Maarten Vansteenkiste en Dirk Van Damme zijn het hier echter niet mee eens. In een interview met Klasse (De Wilde, 2021) stellen zij dat leerplezier inderdaad een belangrijk begrip is, maar dat dit vaak onterecht geassocieerd wordt met ‘pretpedagogie’. Het gaat volgens hen eerder om oprechte interesse in de leerstof. Dit moet door de leerkracht uitgelokt worden met lessen die de leerlingen prikkelen (De Wilde, 2021). Dirk Van Damme volgt wel wat Bart De Wever (N-VA, 2019) aanhaalt over evaluaties. Volgens hem moeten leraren leerlingen voldoende evalueren om hen extrinsiek te motiveren. Er moet aandacht zijn voor zaken als inclusie en gelijke kansen, maar dit mag niet ten koste gaan van de leerwinst en het excelleren. Volgens Maarten Vansteenkiste is deze extrinsieke motivatie daarentegen nefast voor de leerlingen en moet er vooral aandacht zijn voor

intrinsieke motivatie (De Wilde, 2021). Wanneer extrinsieke motieven worden opgedrongen, gaan intrinsieke motieven (zoals creativiteit en inzet) vaak verloren (Martens, 2014). Leraren moeten een manier vinden om hun leerlingen over de hoge lat te krijgen door autonomie te combineren met structuur om de intrinsieke motivatie te versterken (De Wilde, 2021).

Sinds enkele decennia ligt er een sterke nadruk op de activiteit van de leerling vanuit de veronderstelling dat leerlingen hun eigen kennis, inzichten en begrip moeten construeren. Deze visie vertrekt vanuit het constructivisme¹ en kent de leraar een nieuwe rol toe. Er is een verschuiving van lesgeven naar leren waardoor er niet meer louter gefocust wordt op de overdracht van kennis van de leerkracht naar de leerling (Biesta, 2015b). Waar aanhangers van het neoliberalisme stellen dat de lerenden zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces (De Kock, 2012), legt het constructivisme volgens Biesta (Biesta, 2015b) de focus meer op de manier waarop de leraar het leren van de leerlingen kan ondersteunen en faciliteren. De leraar (en bij uitbreiding de school) moet daarbij optimale condities creëren waaronder leerlingen kunnen leren (Klarus & Simons, 2009, geciteerd in Bolks, 2019) en moet de instructievormen aanpassen aan de mogelijkheden en interesses van de leerlingen (Lipsitz & West, 2006; Verbrugghen, 2022). Binnen het constructivisme is het immers de taak van de leerkracht om een veilig, gestructureerd en stimulerend leerklimaat te creëren met aandacht voor de talenten, idealen en behoeften van de leerlingen (Bolks, 2019). Op die manier krijgen leerlingen de kans om zelfgestuurd leren te leren (De Wilde, 2021).

Vanuit de aandacht voor het constructivisme krijgt het sociaal-constructivisme² ook een rol in het hedendaags onderwijs. Samenwerking tussen leerlingen is net zo belangrijk als samenwerking tussen leerkrachten. In een school waar deze visie een plaats krijgt, analyseren leraren het leerproces van hun leerlingen samen en werken ze vervolgens samen (vakspecifieke en vakoverschrijdende) lessen uit en geven ze elkaar tips (Chenoweth, 2009; Lipsitz & West, 2006; Verbrugghen, 2022). Tijdens zo'n teamoverleg doen ze aan professionele ontwikkeling: ze bespreken hun praktijk en hoe ze die kunnen verbeteren (Lipsitz & West, 2006).

Volgens Otten (2008, geciteerd in Bolks, 2019) moeten leraren zich daarnaast bewust zijn van hun eigen identiteit en zelf inzicht hebben in wat hen gevormd heeft tot de leraar die ze zijn.

¹ Het constructivisme is een paradigma binnen het onderwijs waarbij men ervan uitgaat dat kennis door de lerende zelf wordt opgebouwd. Op basis van eigen ervaringen van de lerende met de wereld, door discussie of door reflectie groeit zijn of haar kennis en worden nieuwe kenniselementen verbonden met de reeds aanwezige kennis (de Bruijn, 2007).

² Het sociaal-constructivisme is een stroming binnen de psychologie waarbij men ervan uitgaat dat mensen hun (sociale) werkelijkheid construeren door te interacteren met medemensen (Simons, 2000).

Hiervoor moeten ze voldoende zelfkennis ontwikkelen. Kelchtermans (2013) spreekt hierbij over het professioneel zelfverstaan van de leraar. Dit is het geheel van opvattingen dat hij/zij heeft over zichzelf als leraar. Een goede leraar heeft daarnaast een visie over een betere samenleving en begrijpt de rol van de school in het beïnvloeden van die samenleving (Naker, 2009). Dit sluit aan bij de idee dat leerlingen op school moeten leren nadenken over de existentiële vraag hoe de mens ervoor kan zorgen dat hij, op een menselijke manier, kan samenleven in een pluralistische samenleving op deze kwetsbare en reeds gedeeltelijk uitgeputte planeet (Biesta, 2015c).

Om tegemoet te komen aan de socialisatie- en subjectificatiefunctie van het onderwijs moeten leraren, volgens Lipsitz en West (2006), naast cognitieve ondersteuning, ook emotionele en sociale ondersteuning bieden aan leerlingen. Een goede relatie tussen leerling en leraar is daarbij cruciaal. Ze spreken hierbij over affectie en oprechte zorgzaamheid. Leraren moeten echter ook beseffen dat ze niet aan alle noden kunnen voldoen. Het is daarom belangrijk dat ze partnerschappen aangaan met lokale organisaties (Lipsitz & West, 2006).

Democratie, ecologie en zorg zijn drie belangrijke begrippen die Biesta (Biesta, 2015c) verbindt met onderwijs. Het is daarbij essentieel om te verzekeren dat alle leerlingen toegang hebben tot de academische en extra-curriculaire activiteiten, hoge verwachtingen te hebben van alle leerlingen en ondersteuning aan te bieden die hen helpt om te voldoen aan die verwachtingen (Lipsitz & West, 2006).

Vos (2008, geciteerd in Bolks, 2019) vat dit alles samen in drie kenmerkende deugden voor het leraarschap: meesterschap (deskundig zijn), responsiviteit (interesse kunnen wekken) en geduld en hoop (hoge verwachtingen hebben van leerlingen). Daarnaast benoemen Berding en Pols (2018) 'vertrouwen' als een bijkomende cruciale deugd voor het onderwijs. Leraren moeten vertrouwen hebben in hun leerlingen, dat ze kunnen leren, en in zichzelf, dat ze hun leerlingen kunnen laten leren.

Wat betreft gedrag en discipline moet de focus volgens Verbrugghen (2022) steeds op de academische behoefte van de leerlingen liggen, waarbij discipline fungeert als middel om aan die behoefte te voldoen. Een leerling leert meer van een sanctie die nut heeft en niet gewoon opgelegd wordt "omdat het de regel is". Leerkrachten (en begeleiders) helpen leerlingen hier actief bij om het de volgende keer beter te doen. Schorsing wordt zoveel mogelijk vermeden, maar indien dit niet kan vermeden worden, komt de leerling naar school voor begeleiding (Verbrugghen, 2022).

3.2 De schoolleider

Lipsitz en West (2006) en Verbrugghen (2022) benadrukken de rol van de schoolleider in het excellent presteren van de school. De schoolleider krijgt hierbij dus vooral een rol met betrekking tot de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Hij of zij moet er volgens deze visie namelijk voor zorgen dat de leerlingen succesvol worden en hun capaciteiten kunnen benutten. Dit kan door duidelijke doelen te stellen die omgezet kunnen worden in uitvoerbare doelstellingen (Lipsitz & West, 2006). Verbrugghen (2022) voegt daaraan toe dat een schoolleider zich moet verdiepen in research over lesgeven.

Goossens (2019) ziet echter nog een andere belangrijke taak van de schoolleider (en bij uitbreiding van de beleidsmakers en onderwijsprofessionals). Om gelijke onderwijskansen te garanderen, moet een schoolleider de stem binnenbrengen van gezinnen met een lage sociaaleconomische status en/of een migratieachtergrond. Hun toegang, stem, positie en noden moeten ook in acht genomen worden. Op die manier kan hij of zij waardevolle informatie verkrijgen omtrent het probleem van ongelijke onderwijskansen (Goossens, 2019). Een goede school zet bijgevolg in op gelijke onderwijskansen.

Verbrugghen (2022) stelt dat het schoolteam uit meer bestaat dan alleen leraren en de schoolleider. Zo is er administratief personeel, onderhoudspersoneel, keukenpersoneel, leerlingenbegeleiders, etc. Ze maken ook deel uit van het team en dragen daardoor ook mede de verantwoordelijkheid voor het creëren van een goede school (Verbrugghen, 2022). Chenoweth (2009) voegt daaraan toe dat het hierbij belangrijk is dat ze aan hetzelfde zeil trekken als het overige personeel in verband met de geldende (gedrags)regels. Volgens Lipsitz en West (2006) en Naker (2009) moet de hele school de geest van 'kunnen' uitademen, staat ze achter de gedeelde missie en visie van de school en draagt ze deze ook uit.

4. Hoe kijken ouders naar onderwijs/school?

Ook ouders hebben verschillende perspectieven over onderwijs en scholen (Vander Stuyft, 2015). Sommige ouders verwachten dat onderwijs hun kinderen voorbereidt op de toekomst, andere ouders verwachten net meer dan die intellectuele vorming (Magiels-Corsus & De Corte, 1985). Zij hechten meer belang aan de persoonlijke ontwikkeling en de vorming van hun kind. Daarbij horen ook attitudes en de lichamelijke conditie van het kind (Vander Stuyft, 2015).

Toch blijkt uit onderzoek van Schneider en Buckley (2002) en van Vander Stuyft (2015) dat veel ouders hun schoolkeuze niet baseren op zaken die te maken hebben met de kwaliteit van het onderwijs. Ze gaan vaak kijken naar praktische kenmerken van de school (Vander Stuyft, 2015), zoals het comfort, de aanwezigheid van opvang, sociale factoren en de aanwezigheid

van sportactiviteiten (Schneider & Buckley, 2002). Daarnaast oefenen eerdere schoolse ervaringen van de ouders een sterke invloed uit op de manier waarop ze goed onderwijs interpreteren. Ook religie en levensbeschouwelijke overtuigingen kunnen hierbij een rol spelen (Creten et al., 2000; Magiels-Corsus & De Corte, 1985). Vander Stuyft (2015) stelt volgende factoren op als bepalend voor de schoolkeuze van ouders: sfeer/opvoedingsklimaat, studiekeuze van het kind, onderwijsnet, kwaliteit van het onderwijs, bereikbaarheid en schoolcompositie. Een goede school is voor hen een school waar er een open sfeer heerst, waar de ouders zich comfortabel voelen en waar communicatie naar de ouders toe vlot verloopt. Daarnaast is er aandacht voor discipline, heeft de directie een correcte houding ten aanzien van de leerlingen en ouders en zijn de leraren enthousiast. Ouders kiezen in de meeste gevallen voor een school die aansluit bij de eigen ideologie en bij de opvoeding van het kind. De kwaliteit van het onderwijs is volgens de ouders afhankelijk van de mate waarin de leerlingen leren werken aan zelfstandigheid, de expertise van de leraren, het niveau van het onderwijs en de opvolging van de individuele leerling. Hierbij is de expertise van de leraar en het vermogen om de leerling te motiveren en te begeleiden in het leerproces cruciaal (Vander Stuyft, 2015). Daarnaast beoordelen ze de kwaliteit vaak op basis van resultaten op lange termijn, bijvoorbeeld het vergroten van de participatie op de arbeidsmarkt (Beuermann et al., 2023). Ouders blijken bovendien scholen te verkiezen waarin een gezonde mix van afkomst en culturen aanwezig is omdat ze het als noodzakelijk achten dat hun kind opgroeit in een omgeving die de maatschappij weerspiegelt (Magiels-Corsus & De Corte, 1985; Vander Stuyft, 2015).

De schoolkeuzes die ouders maken en hun perceptie van goed onderwijs is in veel gevallen afhankelijk van achtergrondkenmerken en hun context. Ouders van hoogpresteerders kiezen vaker voor scholen met goede scores, terwijl ouders van laagpresteerders eerder kiezen voor scholen met een impact op langere termijn (Beuermann et al., 2023). Ouders met een laag inkomen maken daarnaast meer slecht-geïnformeerde keuzes dan ouders met een hoger inkomen (Schneider & Buckley, 2002).

Wanneer het gaat om onderzoek omtrent de percepties van ouders ten aanzien van een school gaat het vooral om onderzoek naar hun schoolkeuzemotieven. Onderzoek naar hun percepties van een goede school, wanneer de schoolkeuze al gemaakt is en het kind al op een bepaalde school zit, is schaars. Het onderzoek dat te vinden is, gaat vooral over de tevredenheid van ouders over de school waar hun kind les volgt. Er is bovendien weinig recent onderzoek uitgevoerd naar die tevredenheid. In 2001 publiceerde het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap een onderzoek waaruit blijkt dat Vlamingen over het algemeen zeer tevreden zijn over de school van hun kind. In 2003 voerden Warmoes en collega's onderzoek naar de tevredenheid van ouders over scholen. Daaruit bleek dat ouders van kinderen in het secundair

onderwijs het meest tevreden zijn over de formele communicatie van de school (bv. de duidelijkheid van de schoolregels). Daarnaast zijn ze ook tevreden over de discipline op school. Ook de tevredenheid over lesgeven en de leerkrachten is zeer hoog, al vinden ze wel dat ze minder makkelijk terecht kunnen bij de leerkracht bij problemen. Over het algemeen gaan kinderen, volgens hun ouders, graag naar school in Vlaanderen (Warmoes et al., 2003). Deze onderzoeksresultaten moeten kritisch bekeken worden aangezien het onderzoek reeds twintig jaar oud is. Daarom is een herhaling van dit onderzoek aangewezen.

5. Hoe kijken leerlingen naar onderwijs/school?

Naast de tevredenheid en percepties van ouders over een school is ook de tevredenheid en percepties van de leerlingen zelf een belangrijke factor. Hier is echter weinig onderzoek naar gedaan. Onderzoek dat reeds gevoerd werd naar de tevredenheid van leerlingen focust zich voornamelijk op thema's rond welbevinden en ondersteuning. Uit het onderzoek van Engels en collega's (2002) naar het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs blijkt dat "de volgende schoolkenmerken [...] de kans op een positieve beleving van de schoolsituatie [kunnen] verhogen: voldoende inspraak op klas- en schoolniveau, positieve contacten met leerkrachten en andere personeelsleden, een leerproces op maat, een aangename infrastructuur, een school die voldoende acties ten voordele van het leefklimaat op school onderneemt, een positief schoolklimaat, een regelgeving waarbij rekening wordt gehouden met de leerlingen en een adequate opvang bij problemen" (Engels et al., 2002, pp. 11-12). Positief gedrag van de leerlingen, goede contacten met medeleerlingen, aanvaardbare regels en een curriculum waarbij rekening wordt gehouden met de behoeften en verwachtingen van de leerlingen dragen eveneens bij aan het welbevinden van leerlingen (Engels et al., 2002)

Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Struyf en collega's (2019) dat leerlingen die in een ondersteuningstraject zitten over het algemeen tevreden zijn over de geboden ondersteuning.

6. Probleemstelling

In de literatuur heersen verschillende ideeën over wat een goede school inhoudt en wat de kenmerken daarvan zijn. Afhankelijk van de visie die een auteur aanhangt, zal het idee van een goede school anders vormkrijgen. Vanuit een neoliberale visie gaat de aandacht vooral naar de kwalificatiefunctie van onderwijs waarbij presteren en excelleren centraal staan (Biesta, 2015d). Ouders en leerlingen kunnen dit idee van presteren en excelleren volgen, maar kunnen evengoed een volledig verschillend idee hebben van wat een goede school is. Uit onderzoek van Vander Stuyft (2015) blijkt namelijk dat ouders ook belang hechten aan de persoonlijke ontwikkeling en de vorming van hun kind op school. Voor hen is een goede school bijgevolg meer dan enkel een school waar presteren centraal staat.

Uit de literatuurstudie bleek dat er reeds meermaals onderzoek is gedaan naar de percepties van ouders. Deze onderzoeken focussen voornamelijk op het schoolkeuzeproces en welke percepties over goed onderwijs hierin meespelen (zie o.a. Beuermann et al., 2023; Schneider & Buckley, 2002; Vander Stuyft, 2015). Over de percepties van ouders over scholen wanneer hun kinderen reeds op een bepaalde school zitten, is minder onderzoek gevoerd. Het recentste onderzoek uit de Vlaamse context dateert van 2003 (Warmoes et al., 2003) en peilt vooral naar de tevredenheid van de ouders.

Naar de percepties van leerlingen over een goede school is evenzeer weinig onderzoek te vinden. Net als bij de ouders peilt het onderzoek dat er wel is vooral naar de tevredenheid van de leerlingen. Deze onderzoeken focussen zich op bepaalde thema's (zoals welbevinden en ondersteuning) (Engels et al., 2002; Struyf et al., 2019), maar over de algemene percepties van een goede school is quasi niets te vinden. Het doel van deze masterproef is dan ook om dit gat in de literatuur te dichten, althans voor de Vlaamse context in het secundair onderwijs. Bovendien heeft deze masterproef ook wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie. Het kan een aanzet zijn naar meer onderzoek omtrent de percepties van jongeren over het onderwijs. Daarnaast wordt in het kinderrechtenverdrag geduidt op het belang van het recht om hun mening te uiten en hun visie te geven over dingen die hen aanbelangen (UNICEF België, z.d.). Bijgevolg is het van belang om de luisteren naar de stem van jongeren in het onderwijsbeleid. Dit onderzoek zal dus trachten op zoek te gaan naar de percepties van leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs ten aanzien van een goede school. Dit brengt ons tot volgende centrale onderzoeksvraag, met bijhorende deelvragen:

- Wat zijn de percepties van leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs ten aanzien van een goede school?
 - a) Welke doelen moeten scholen (en bij uitbreiding het onderwijs), volgens leerlingen uit de derde graad van het Vlaams secundair onderwijs, nastreven?

b) Wat zijn de kenmerken van een goede school, volgens leerlingen uit de derde graad van het Vlaams secundair onderwijs?

DEEL II: Methodologie

In wat volgt wordt het verloop van het onderzoeksproces besproken. Hierbij worden het onderzoeksdesign, de participanten, de procedure, de onderzoeksinstrumenten en de data-analyse toelicht. Vervolgens wordt er ook aandacht besteed aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

1. Onderzoeksdesign

Aangezien het doel van deze masterproef het verkennen is van de percepties die er zijn bij leerlingen over een goede school werd gekozen voor kwalitatief onderzoek.

“Kwalitatief onderzoek is onderzoek waarbij problemen in en van situaties, gebeurtenissen en personen beschreven en geïnterpreteerd worden met behulp van gegevens van kwalitatieve aard, zoals belevingen, ervaringen en betekenisverleningen, die verzameld zijn via open interviews en/of participerende observatie en/of gebruik van bestaande documenten” (Baarda, 2019, p. 24).

Er werd voor dit onderzoek gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode. Het doel van dit onderzoek is het verkennen van meningen en opvattingen van jongeren over een goede school (Plochg & Van Zwieten, 2007). Hun beleving en betekenisverlening staan hierbij centraal. Voor jongeren is de school daarnaast concreets en alledaags (Plochg & Van Zwieten, 2007; Reulink & Lindeman, 2005). Er werd bijgevolg gekozen voor kwalitatief onderzoek omwille van de inzichten die kwalitatieve onderzoeksmethoden kunnen bieden. Deze onderzoeksmethode leent zich namelijk tot een diepgaande analyse van de betekenisverlening van jongeren (Baarda, 2019; Reulink & Lindeman, 2005).

2. Participanten

De centrale actoren in dit onderzoek zijn leerlingen uit het Vlaams secundair onderwijs. Er werd gekozen voor leerlingen uit de derde graad omdat zij al verschillende jaren schoolervaring hebben.

Om te beginnen werd een oproep geplaatst voor participanten via sociale media. Hierop reageerden vooral familieleden, vrienden en kennissen. Via medestudenten reageerden er ook enkele participanten. Vervolgens werden scholen gecontacteerd met de vraag of er leerlingen wilden deelnemen, maar hier kwam weinig tot geen reactie op. Verder werden er een tweetal participanten bereikt via snowball sampling. Er waren vijftien leerlingen die zich hadden opgegeven voor deelname, waarvan er uiteindelijk drie afgezegd hebben of niet meer reageerden. Er werden dus in totaal twaalf leerlingen geïnterviewd uit de verschillende onderwijsvormen (zie tabel 1). Hun leeftijd varieert tussen 16 en 19 jaar. De helft van de

participanten zijn jongens, de andere helft zijn meisjes. Zes participanten zitten in het ASO, twee participanten zitten in het KSO, één participant zit in het TSO en drie participanten zitten in het BSO. Eén participant gaat sinds anderhalf jaar niet meer naar school en maakt haar examens via de examencommissie. Elke participant ondertekende vooraf een geïnformeerde toestemming in.

Tabel 1: Overzicht participanten

	Geslacht	Leeftijd	Onderwijsvorm	Jaar
1	Man	16	ASO	5 ^{de} jaar
2	Vrouw	17	ASO	Examencommissie
3	Vrouw	17	KSO	6 ^{de} jaar
4	Man	17	ASO	6 ^{de} jaar
5	Man	18	BSO	5 ^{de} jaar
6	Vrouw	16	TSO	5 ^{de} jaar
7	Vrouw	17	BSO	6 ^{de} jaar
8	Vrouw	16	ASO	5 ^{de} jaar
9	Vrouw	16	KSO	5 ^{de} jaar
10	Man	19	BSO	7 ^{de} jaar
11	Man	17	ASO	6 ^{de} jaar
12	Man	17	ASO	6 ^{de} jaar

3. Dataverzameling

De onderzoeksvraag is vrij breed waardoor de data verzameld werd aan de hand van semigestructureerde interviews (Mortelmans, 2020). Deze interviews polsten naar de percepties van leerlingen over een goede school aan de hand van open vragen. De volgorde van de vragen stond vast (van Male, 2011), maar afhankelijk van de antwoorden van de respondenten werd hiervan afgeweken. Dat maakte de dataverzameling vrij flexibel en zorgde ervoor dat het interview afgestemd kon worden op de manier waarop de participanten hun verhaal brachten (Baarda & van der Hulst, 2021). Elk interview startte met een introductie en kennismaking. Hierin werd de bedoeling van het interview en het onderzoek uitgelegd, werd

de geïnformeerde toestemming toegelicht en werden enkele gegevens van de participanten bevraagd, namelijk de school, de studierichting, de leeftijd, de onderwijsvorm en de schoolloopbaan. Het interview zelf begon met een vraag naar het doel, de rol en het belang van scholen. Nadien kregen de participanten de tijd om te brainstormen over hun ideale school. Van hieruit werd dan gepolst naar wat volgens hen kenmerken zijn van een goede school. Tijdens de interviews werd duidelijk dat de participanten toch wat richting nodig hadden om deze vraag te beantwoorden. Hiervoor was een lijst van mogelijke bijvragen opgesteld (gebaseerd op de literatuurstudie), met vragen die iets gericht waren. Deze vragen gingen voornamelijk over de rol van de directeur, van de leerkrachten en van de leerlingen. Nadien werd naar hun mening over de mate van discipline en regels gevraagd. Tenslotte werd nog gevraagd naar hun eigen school, in welke mate ze dit een goede school vinden en waarom. Om af te sluiten werd naar drie kenmerken gevraagd waarover een goede school absoluut moet beschikken.

De helft van de interviews gebeurde face-to-face, de andere helft gebeurde online via Microsoft Teams. De interviews vonden plaats tussen december 2022 en maart 2023. De duur van de interviews varieerde tussen 20 minuten en een uur, met een gemiddelde van ongeveer een halfuur. Van ieder interview werd een audio-opname gemaakt, na toestemming van de participanten.

4. Data-analyse

De audio-opnames werden gebruikt om de gesprekken te transcriberen. Deze transcripties werden vervolgens thematisch geanalyseerd volgens het stappenplan van Verhoeven (2020). Dit gebeurde aan de hand van het softwareprogramma MAXQDA. De uitspraken van de participanten kregen steeds een bijhorende code. Vervolgens werden deze codes gegroepeerd tot thema's. Aanvankelijk was het de bedoeling om de interviews op inductieve wijze te analyseren. De thema's worden dan los van het theoretisch kader verzameld (Braun & Clarke, 2006). Tijdens de interviews werd echter duidelijk dat de participanten meer specifieke vragen nodig hadden om de vragen voldoende diepgaand te beantwoorden. Hierdoor werden ook bijvragen gesteld. Deze waren weliswaar gebaseerd op het theoretisch kader waardoor de thematische analyse uiteindelijk een mix werd van inductieve en deductieve analyse (Braun & Clarke, 2006). Deze thema's werden vervolgens gereviseerd en verfijnd. Nadien werden de uiteindelijke thema's gestructureerd en toegelicht in de resultatensectie.

5. Betrouwbaarheid van het onderzoek

Lincoln en Guba (1985) hebben kwaliteitscriteria opgesteld die voortbouwen op de kwantitatieve kwaliteitsvereisten, maar omgevormd en aangepast voor de kwalitatieve benadering. Deze kwaliteitscriteria zijn geloofwaardigheid (credibility), overdraagbaarheid (transferability), afhankelijkheid (dependability), overtuigingskracht (confirmability) en authenticiteit (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1985; Mortelmans, 2020). Deze criteria worden hieronder verder toegelicht.

Geloofwaardigheid (credibility) is vergelijkbaar met interne kwaliteit bij kwantitatief onderzoek (Mortelmans, 2020). Het gaat hierbij over de manier waarop de resultaten van het onderzoek door anderen als acceptabel, waarschijnlijk of overtuigend kunnen worden gezien (Bakker & De Boer, 2021). Mortelmans (2020) koppelt dit aan de waarheidsvraag: is er vertrouwen in het waarheidsgehalte van de resultaten? De geloofwaardigheid van een onderzoek kan verhoogd worden door verschillende strategieën, waaronder triangulatie en het onderzoeken van negatieve bewijzen (Mortelmans, 2020). De dataverzameling gebeurde enkel aan de hand van interviews waardoor er geen datatriangulatie plaatsvond. De data werden daarnaast geanalyseerd door één onderzoeker waardoor er ook geen onderzoekertriangulatie plaatsvond. Om te vermijden dat dit de geloofwaardigheid zou verstoren, werd meermaals door de data gegaan vanuit verschillende perspectieven. Om de geloofwaardigheid te verhogen, werd voornamelijk ingezet op het onderzoeken van negatieve bewijzen. Vaststellingen werden zo veel mogelijk bewezen of net weerlegd aan de hand van citaten. Er was hierbij aandacht voor fragmenten uit de interviews die de analyse tegenspraken.

Overdraagbaarheid (transferability) is vergelijkbaar met externe kwaliteit bij kwantitatief onderzoek (Mortelmans, 2020). Het gaat hierbij over de manier waarop de resultaten van het onderzoek van toepassing zijn in andere contexten. Het heeft echter geen betrekking op kenmerken van personen. Dit is meer kenmerkend voor kwantitatief onderzoek (Bakker & De Boer, 2021). Mortelmans (2020) koppelt dit aan de toepasbaarheidsvraag: kunnen de resultaten overgebracht worden naar andere contexten? De overdraagbaarheid kan vergroot worden door 'thick description' en achtergrondinformatie. Hierbij geeft de onderzoeker een zo rijk mogelijke beschrijving van de gegevens zodat het voor andere onderzoekers duidelijk wordt wat de context en omstandigheden van het onderzoek waren. Op die manier kunnen zij zelf bepalen wat de overeenkomsten en verschillen zijn met bepaalde andere contexten (Mortelmans, 2020). Dit onderzoek is verkennend en heeft niet als doel om een grote overdraagbaarheid te hebben naar andere contexten. Er wordt echter wel in de methodologie een beschrijving gegeven van relevante achtergrondkenmerken van de participanten. Op die

manier is het voor de lezers duidelijk in welke context en bij welke doelgroep dit onderzoek plaatsvond.

Afhankelijkheid (dependability) gaat om de consistentie waarmee het onderzoek is uitgevoerd. De onderzoeker houdt hierbij rekening met factoren die tot willekeurigheid in de uitvoering van het onderzoek kunnen leiden en met factoren die nodig zijn om flexibel te reageren op wat zich in het onderzoeksproces voordoet (Bakker & De Boer, 2021). Sommige auteurs vergelijken de afhankelijkheid met de betrouwbaarheid bij kwantitatief onderzoek. Waar het bij kwantitatief onderzoek gaat om reproduceerbaarheid is het bij kwalitatief onderzoek echter niet de bedoeling dat de resultaten gereproduceerd kunnen worden. Kwalitatief onderzoek gaat er namelijk in essentie vanuit dat de realiteit sociaal geconstrueerd is en evolueert waardoor een kwalitatieve studie uniek op zich is (Mortelmans, 2020). De afhankelijkheid van een onderzoek kan verhoogd worden door zelfreflectie van de onderzoeker en door transparant te zijn over het proces. Voor de zelfreflectie moet de onderzoeker bewust zijn van de eigen visie en interpretaties en deze 'uitschakelen' voor de dataverzameling (Mortelmans, 2020). Hier wordt in dit onderzoek rekening mee gehouden door aandacht te hebben voor de mate waarin de eigen opvattingen een rol gespeeld hebben bij de dataverzameling en -analyse. Om transparantie te bekomen is het belangrijk om duidelijk weer te geven hoe de resultaten bereikt werden (Bakker & De Boer, 2021; Mortelmans, 2020). Hiervoor is het van belang de verzamelde data (bv. de transcripties van de interviews) ter beschikking te stellen voor andere onderzoekers.

Overtuigingskracht of navolgbaarheid (confirmability) gaat erom dat een onderzoeker overtuigend kan aantonen dat de resultaten voortkomen en ondersteund worden door de data (Bakker & De Boer, 2021). Mortelmans (2020) oppelt dit aan de neutraliteitsvraag: in welke mate spelen de vertekeningen van de onderzoeker al dan niet een rol bij het bekomen van de resultaten? De overtuigingskracht kan ook verhoogd worden door zelfreflectie van de onderzoeker en transparantie. Dit kan door een zelfreflexieve houding aan te nemen over de eigen positie ten aanzien van het onderzoek en de aanpak van de dataverzameling (Bakker & De Boer, 2021; Mortelmans, 2020).

Authenticiteit werd later toegevoegd aan de typologie (Guba & Lincoln, 2005). Het gaat om de mate waarin het onderzoek ook een toegevoegde waarde heeft voor de deelnemers, voor de onderzoeker of voor de ruimere samenleving. Authenticiteit kan verdeeld worden in vijf subcategorieën: eerlijkheid, ontologische authenticiteit, educatieve authenticiteit, katalytische authenticiteit en tactische authenticiteit (Guba, 2004, geciteerd in Mortelmans, 2020). In dit onderzoek wordt eerlijkheid nagestreefd door verschillende visies aan bod te laten komen. De participanten zijn vrij in het uiten van hun visie. Bij de rapportering van de resultaten is dan ook

aandacht voor tegengestelde visies. Daarnaast wordt ook ontologische authenticiteit nagestreefd doordat de participanten de eigen inzichten en visies ontwikkelen. Uit de interviews bleek namelijk dat veel participanten nog niet eerder hadden nagedacht over hun visie op een goede school. Educatieve, katalytische en tactische authenticiteit wordt niet nagestreefd in dit onderzoek omdat de participanten geen inzicht krijgen in elkaar visies (educatief) en het doel is niet om uit te monden in sociale actie (katalytisch) en/of empowerment (tactisch) (Mortelmans, 2020).

DEEL III: Resultaten

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten die uit de interviews met leerlingen voortkwamen. Per deelvraag werd een analyse uitgevoerd. De resultaten zijn bijgevolg opgebouwd volgens de twee deelvragen: (a) ‘Welke doelen moeten scholen (en bij uitbreiding het onderwijs), volgens leerlingen uit de derde graad van het Vlaams secundair onderwijs, nastreven?’, (b) ‘Wat zijn de kenmerken van een goede school, volgens leerlingen uit de derde graad van het Vlaams secundair onderwijs?’. De thema’s die voortkomen uit de verzamelde data zijn onderverdeeld in de rol van de leerkracht, de rol van de directeur, de schoolcultuur, organisatorische kenmerken en uiterlijke kenmerken van de school.

1. Doel van het onderwijs

In dit onderdeel worden de resultaten besproken die betrekking hebben tot de eerste deelvraag: ‘Welke doelen moeten scholen (en bij uitbreiding het onderwijs), volgens leerlingen uit de derde graad van het Vlaams secundair onderwijs, nastreven?’.

Uit de interviews blijkt dat jongeren doorgaans niet nadenken over het doel, de rol en het belang van scholen. Ze gaan naar school (of leren) omdat het verplicht is, maar staan niet stil bij de reden waarom. Voordat ze de vraag ‘Wat is het doel van scholen?’ konden beantwoorden, moesten ze dan ook even nadenken. In de meeste gevallen konden ze dan ook maar één doel, voornamelijk kennisverwerving, opnoemen. Wanneer hierop werd doorgevraagd, kwamen de meeste participanten nog op een tweede, of zelfs derde doel, namelijk de sociale en persoonlijke ontwikkeling stimuleren. De meningen lagen uiteindelijk wel in dezelfde lijn: school is een voorbereiding op later. Hoe die voorbereiding dan juist in z’n werk gaat, kreeg echter wel verschillende invullingen. Enerzijds verwijzen de leerlingen naar het belang van kennisverwerving, anderzijds wijzen ze ook op het belang van het ontwikkelen van sociale vaardigheden.

Kennisverwerving werd door 10 van de 12 participanten aangehaald als primair doel dat scholen moeten nastreven. Ze geven hierbij aan dat het belangrijk is dat er aandacht is voor de ontwikkeling van algemene kennis die nodig is om te functioneren in de huidige maatschappij. Daarnaast geven de leerlingen in dit onderzoek ook aan dat scholen moeten inzetten op het ontwikkelen van de vereiste kennis om verder te studeren of een bepaald beroep uit te oefenen.

“De leerkrachten weten ook hoe het in een salon gaat en ik vind wel dat dat goed is om aan leerlingen uit te leggen van: in het salon ga je dat misschien tegenkomen. Dat het niet alleen op vlak van school is. Dat ze ook hun ervaring delen” (P7).

Enkele participanten die kennisverwerving als primair doel vooropstellen, wijzen ook expliciet op de verantwoordelijkheid van scholen om leerlingen te begeleiden en te ondersteunen in deze kennisverwerving. Eén van hen geeft zelfs aan dat scholen moeten controleren of de leerlingen de juiste kennis verworven hebben.

“Scholen zijn wel echt bedoeld om te testen [...] controleren of ze de juiste kennis vergaard hebben” (P1).

De participanten in dit onderzoek verschillen echter wel wat betreft de concrete invulling van deze kennis. Hoewel er één participant aangeeft dat leerlingen ook kennis moeten verwerven over onderwerpen buiten hun interesses, is het merendeel van de leerlingen het erover eens dat scholen voornamelijk moeten inzetten op het ontwikkelen van de interesses en talenten van jongeren. Zij zijn echter niet tegen het verwerven van kennis die buiten hun interesse ligt. Het belangrijkste is dat deze kennis nuttig en inzetbaar is in de huidige maatschappij en in hun job en/of studies later.

“U nieuwe dingen tonen, bijvoorbeeld muziek. Ik denk dat ik niet veel met muziek in aanraking zou gekomen zijn als bijvoorbeeld in het eerste jaar geen muzikale opvoeding, allez, dat interesseert mij ook trouwens totaal niet he, gelijk zo kunst enzo ook niet. Maar ja, ik ben er zo wel mee in aanraking gekomen en ja. [...] Ik vind dat ook niet erg dat ik dat gezien heb, snap je?” (P12).

Naast kennisverwerving benoemen verschillende participanten het bevorderen van de sociale ontwikkeling ook als doel dat scholen moeten nastreven. Twee participanten stellen de sociale ontwikkeling voorop als primair doel, terwijl de overige participanten het eerder zien als secundair doel (naast de kennisverwerving). Het is volgens hen belangrijk dat leerlingen er sociale contacten en vriendschappen opbouwen en hierbij de kans krijgen om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen in functie van hun integratie in de maatschappij. Ook hier ligt opnieuw de focus op de toekomst.

“Als ge afgestudeerd zijt en ge komt in een samenleving terecht en ge hebt nooit echt sociaal contact gehad, ik denk ook dat dat moeilijk is” (P2).

Niettegenstaande de participanten voornamelijk de kennisverwerving en de sociale vaardigheden als belangrijkste doelen van het onderwijs vooropstellen, ziet één participant ook het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen als doel dat scholen moeten nastreven. Volgens haar moeten leerlingen zich op school leren ontwikkelen als persoon.

“[Dat je] leert van wat past er nu bij mij en wat niet” (P9).

Dit staat opnieuw in het teken van de toekomst, aangezien leerlingen, door in te zetten op hun persoonlijke ontwikkeling, volwassen worden. Eén participant geeft hierbij aan dat het dan ook van belang is dat scholen de leerlingen hierin voldoende ondersteunen.

“Ja, een beetje u zo wat zelfstandiger leren worden enzo. Ik denk dat dat ook wel, allez bij mij veel geholpen heeft. Toch zo het gevoel van volwassen worden” (P7).

Eén participant stelt dat de school niet alleen in functie moet staan van de toekomst, maar ook van het heden. Een school moet volgens hem namelijk niet alleen inzetten op het verwerven van nuttige kennis en vaardigheden voor later, maar op het moment dat ze deze kennis en vaardigheden verwerven, moet het ook leuk zijn. Scholen hebben, met andere woorden, ook als doel het leren leuk te maken.

Hoewel de meerderheid van de participanten geen aandacht lijkt te hebben voor inclusief onderwijs, geeft één participant uitdrukkelijk aan dat de school inclusief onderwijs moet ambiëren.

“Ook dat er voor iedereen plaats is, voor mensen met speciaal onderwijs ofzo” (P8).

Daartoe is het volgens haar nodig dat ook minderheidsgroepen betrokken worden bij het hele schoolgebeuren. Ze gaf aan dat betaalbare uitstappen en een lage schoolfactuur hiertoe kunnen bijdragen. De overige participanten haalden hier niets over aan.

De participanten staan er tot slot niet bewust bij stil, maar uit de interviews blijkt wel dat ze het belang van scholen inzien. Ook al is school voor hen niet de meest leuke tijdsbesteding, ze blijken wel dankbaar te zijn dat ze in een land wonen waar naar school gaan een vanzelfsprekendheid is. Zo geeft een participant het voorbeeld aan van Oekraïne of Afghanistan waar veel kinderen op dit moment niet naar school kunnen gaan.

“Ik denk dat je ziet in andere landen waar dat, bijvoorbeeld in Oekraïne, waar dat ze niet naar school kunnen gaan, is dat wel een groot probleem. Of Afghanistan waar de meisjes niet naar school kunnen gaan, dat echt een groot probleem dat je niet naar school zou kunnen gaan” (P4).

2. Kenmerken van een goede school

In dit onderdeel worden de resultaten besproken die betrekking hebben tot de tweede deelvraag: ‘Wat zijn de kenmerken van een goede school, volgens leerlingen uit de derde graad van het Vlaams secundair onderwijs?’.

De participanten wijzen doorheen de interviews op verschillende kenmerken van een goede school. Daarbij maken ze ook spontaan de koppeling met hun eigen school en welke

kenmerken ze daar terugvinden of wat ze net missen. In wat volgt worden deze kenmerken meer in detail besproken volgens frequentie. Kenmerken die het meest vermeld werden worden dus als eerste besproken.

2.1 De rol van de leerkracht

De participanten associëren de school meteen met de leerkrachten. Bij de vraag naar wat een goede school voor hen is, komt in de meeste gevallen bijna onmiddellijk de leerkracht aan bod. Er is geen twijfel onder de participanten: een goede leerkracht is cruciaal voor een goede school. Ze geven echter wel elk hun eigen invulling van het concept 'goede leerkracht' afhankelijk van wat zij zien als rol van de leerkracht. Voor het merendeel van de participanten is de rol van de leerkracht de leerlingen begeleiden en ondersteunen als coach en motivator in hun leerproces. Dit sluit aan bij de verantwoordelijkheid die scholen volgens hen hebben naar begeleiding en ondersteuning toe.

"Ik denk dat het al motiverend is als ge als leerkracht zijnde, als ge een slechte toets hebt, zegt tegen die leerling: 'kom eens bij mij, we gaan dat eens overlopen, we gaan eens kijken wat je hebt fout gedaan en wat je eraan kan veranderen en hoe je beter kan studeren' en zo. In plaats van gewoon te zeggen: volgende keer beter en werk daar maar wat aan maar niet zeggen hoe" (P1).

Om hieraan tegemoet te kunnen komen is het, volgens enkele participanten, belangrijk dat de leerkrachten over de correcte vakkennis beschikken. Een participant geeft namelijk aan dat het dan ook een groot probleem kan vormen voor het leerproces van de leerlingen indien de leerkracht niet over de juiste vakkennis beschikt, ook al zijn dat leuke leerkrachten. Hoewel kennis van het vak een vereiste is, geeft een participant aan dat een leerkracht ook geen allesweter moet zijn.

"Ja, da zijn meestal de tofste, maar ge leert niks bij he. En het jaar nadien komt ge dan bij een gewone leerkracht en dan is het zo: meneer, we hebben dan ni gezien, wij weten da ni" (P2).

"Maar ze moeten zelf niet altijd alles weten want het zijn ook gewoon maar mensen" (P8).

Waar de ondergrens dan net ligt van wat een leerkracht moet weten, is niet duidelijk. Niet alleen de vakkennis is een belangrijke vereiste, de participanten geven aan dat ook de juiste pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden cruciaal zijn voor een leerkracht.

“Ja, gelijk mijn leerkracht Frans vorig jaar had vertaler-tolk gestudeerd, tweetalig opgevoed. Zijn Frans was perfect he, ge kon daar niks op zeggen maar die kon gewoon geen lesgeven” (P2).

Een participant geeft echter expliciet aan dat de school tussen moet komen wanneer een leerkracht onbekwaam wordt geacht. De kwaliteit van de leerkrachten is bijgevolg belangrijker dan het feit of er een leerkracht is.

“Je hebt soms van die leerkrachten die dan niet goed les kunnen geven, die niet geschikt zijn om leerkracht te zijn, ook al hebben ze wel het diploma voor bijvoorbeeld wiskunde, maar ze kunnen de leerstof niet geven. Dan moet ge daar als school durven tussenkomen om te zeggen dat dat niet oké is” (P4).

De vak- en pedagogisch-didactische kennis wordt vooral aangehaald door participanten uit het ASO, KSO en TSO. De participanten uit BSO geven aan dat ook praktijkervaring een grote meerwaarde is.

“Dat sluit ook aan bij de ervaring die ze hebben uit de praktijk. En ook dat gevoel dat ze daarbij ervaren hebben. Dat ze ons dat willen bijleren en dat ze er niet staan omdat het moet. Dat merk je ook met degene die in een kapsalon staan of hebben gestaan en degene die dat niet hebben gedaan” (P7).

Ondanks dat ervaring voor elke participanten belangrijk is, verkiezen enkele participanten toch jonge leerkrachten boven oudere. De meeste participanten geven echter wel aan dat het kunnen creëren en in stand houden van een positieve relatie met de leerlingen belangrijker is dan de leeftijd. Hierbij aansluitend geven de participanten ook aan dat de leerkracht een positief klasklimaat, met een goede sfeer en ruimte om eens te lachen, moet kunnen creëren. De focus moet weliswaar ook op leren liggen.

“Er mag wel een toffe sfeer zijn en we kunnen zo wel eens lachen in de klas, maar dat het ook wel, dat we ook wel iets bijleren en dat we dan, dat het zo een goede balans is tussen een vrolijke sfeer en iets bijleren” (P9).

De participanten vinden het daarnaast ook belangrijk de leerkrachten hun leerlingen kennen en dat ze er zijn voor hen *“moest er iets zijn” (P3)*. Volgens deze participant moeten leerkrachten, met andere woorden, bereikbaar zijn. Een participant vertelt hierover ook dat het gunstig is als ze eenzelfde leerkracht hebben voor een langere periode, bijvoorbeeld per graad, omdat de vertrouwensband dan groter wordt. Verder geven enkele participanten aan dat leerkrachten de leerlingen met respect moeten behandelen en dat ze rekening moeten houden met hen, bijvoorbeeld bij het vastleggen van deadlines.

“Ik snap dat er een deadline op staat en dat is ook nodig want anders komt dat niet in orde, maar ik vind wel dat ze daar, euhm, met, dat dat met samenspraak kan zijn met de leerlingen. Bijvoorbeeld als de leerlingen zeggen dat het deze week heel erg druk is, dat er daar dan ook wordt naar geluisterd. [...] Dus dat er daar dan een tegemoetkoming komt eigenlijk van: oké ja, we bespreken gewoon samen wanneer we een toets of taak gaan indienen [...]” (P9).

Een aantal participanten geven aan dat leerkrachten bovendien moeten kunnen omgaan met jongeren en daarbij ook moeten openstaan om in gesprek te gaan met hen over zaken die buiten het lesgebeuren vallen.

“Ik denk tijdens de les niet alleen lesgeven maar ook een keer gewoon praten met uw leerlingen over hoe het gaat enzo. Een keer iets anders doen dan de hele tijd volle bak geconcentreerd zijn” (P5).

De participanten vinden het verder belangrijk dat hun talenten erkend worden. Over het erkennen van hun prestaties werd niets gezegd. Een deel van de participanten geeft daarnaast aan dat het van belang is dat leerkrachten streng, maar rechtvaardig zijn. Rechtvaardigheid is een thema dat meermaals terugkeert wanneer het over de mate van discipline gaat. De participanten geven zelf aan dat leerlingen straffen kan, zolang er een gegronde reden voor is. Over die gegronde reden bestaat er echter wel discussie. Zo vindt één participant het geheel onterecht wanneer leerkrachten leerlingen straffen als ze hun sigaret aansteken bij het verlaten van de speelplaats, maar zich wel nog binnen de schoolmuren bevinden.

“Ik denk als je bijvoorbeeld al je sigaret aansteekt nog binnen de schoolmuren, maar als het binnen een minuut tijd is, en dat je aan de schoolpoort staat voor naar buiten te gaan en dan geven ze u nog strafstudie, dat vind ik wel een beetje te streng” (P5).

Het merendeel van de overige participanten vindt het daarentegen normaal dat een leerling gestraft wordt wanneer die een sigaret aansteekt en zich nog binnen de schoolmuren bevindt. Kenmerken van leerkrachten die nog aan bod kwamen, maar niet verder besproken werden zijn: humor, enthousiasme en geduld.

“Ook geduldig. Je hebt zo van die mensen, dan stellen ze een vraag en je komt niet direct met een antwoord en dan is het: hup, direct naar de volgende. Dan denk je van: ja, zo werkt het ook niet” (P12).

Volgens de meerderheid van de participanten is het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen actief betreft bij de les met behulp van activerende werkvormen. Ze geven aan dat ze meer opsteken uit een les met interactie dan uit een les waar de leerkracht vooraan staat te doceren.

Hoewel het zodoende de taak is van de leerlingen om actief deel te nemen aan de les, geeft één participant aan dat actieve deelname aan de les geen verplichting mag zijn.

“Actief meedoen vind ik altijd zo een dom iets. Want ikzelf, ik ben zo iemand, als ge mij de leerstof geeft, kan ik dat achteraf als ik da gestudeerd heb, maar meestal weet ik da vooraf ni. En ik ben zo ni iemand die graag mijn hand opsteekt” (P3).

Waar de participanten het wel over eens zijn is de variatie in werkvormen. Volgens hen moet er voldoende variatie zitten in de werkvormen die de leerkracht gebruikt. Hiervoor geven ze als voorbeeld een filmpje, een Kahoot-quiz en de app Nearpod.

“Wij hebben ook zo Nearpod, dat vind ik ook een goed systeem want dan volg je mee op ne gsm en dan soms nekeer op bord en dan wisselt het altijd en dan is er eens een spelletje bij en dat vind ik wel positief” (P12).

Naast variatie in werkvormen, zijn enkele participanten ook van mening dat er variatie moet zijn in de lesinhouden. Bovendien geeft een participant aan dat de focus niet alleen op theorie moet liggen, maar dat ook vaardigheden een plaats moeten krijgen in de lessen, vooral dan bij de taalvakken.

“Meer over het spreken en over het verstaan, het luisteren ernaar en het kunnen begrijpen dan puur de theorie als je bijvoorbeeld een tekst moet schrijven” (P1).

De overige participanten geven niet expliciet aan of ze meer de voorkeur geven aan kennis of vaardigheden. Wel is quasi iedereen het erover eens dat de lessen interessant en leuk moeten zijn en dat ze moeten aansluiten bij de interesses en talenten van de leerlingen. Zo kunnen authentieke ervaringen tijdens de les bijvoorbeeld bijdragen aan het interesseniveau van de leerlingen.

“Als er dan zo een les is en daaraan is dan iets gekoppeld wat je dan eens kan gaan doen. Bijvoorbeeld wij hadden een les over kunstgeschiedenis over zo hoe de stad was in de oude tijd, ja wij zitten hier in Gent dus wij zijn een wandeling gaan maken door Gent om dan eigenlijk zo de leerstof te verwerken. Dus dan is dat wel tof dat dat dan eens op een andere manier wordt aangebracht dan gewoon in de klas” (P9).

Toch geeft een participant ook aan, bij de vraag over het doel van scholen (zie de resultaten onder *Doel van het onderwijs*), dat er af en toe eens onderwerpen moeten aangebracht worden die buiten het interessegebied van de leerlingen liggen.

Een aantal participanten stellen dat leerkrachten gestructureerd tewerk moeten gaan. Hiervoor is een goed opgebouwde les, een duidelijke structuur en heldere verwachtingen en doelen cruciaal. De meeste onder hen geven aan een opbouw te verkiezen waarbij de leerkracht eerst

uitleg geeft en waar de leerlingen nadien zelfstandig aan de slag gaan om de leerstof te verwerken.

“Eerst dat je begint in de les met: kijk dat gaan we doen. En dan uitleg geeft en iedereen maakt dan oefeningen en dat je dan gewoon de mensen helpt die hulp nodig hebben en dat de rest dan zelfstandig verder werkt ofzo” (P2).

Dankzij deze structuur is het bovendien mogelijk om te differentiëren, wat voor enkele participanten dan ook essentieel is. Eén van hen geeft daarbij aan dat het tempo van elke leerling immers anders is. Volgens hen is het daartoe dan ook belangrijk dat de leerkracht goed voorbereid is en dat er duidelijk lesmateriaal voorhanden is.

“En duidelijke cursussen, [...]. Want ik heb cursussen gezien, dat ik echt soms dacht van: wa is dit en hoe ga ik hier ooit aan beginnen?” (P2).

Daarop geven twee participanten ook expliciet aan online cursussen te verkiezen boven papieren versies zodat leerlingen ook kunnen meevolgen wanneer ze hun cursus vergeten zijn. De andere participanten gaven geen voorkeur voor online of papieren materiaal.

Ten slotte geeft één van de participanten aan dat leerlingen de mogelijkheid zouden moeten krijgen om bepaalde lessen online mee te volgen. Een andere participant, daarentegen, stelt dat online lessen geen goed idee zijn in het secundair onderwijs, omwille van de korte concentratieboog van adolescenten.

“Ik heb ook dat de online les, vind ik zo, ja, [...] ik denk dat dat in het middelbaar niet zo goed is want daar wordt meestal niet bij opgelet en bij genoteerd enzo” (P11).

2.2 De rol van de directeur

De meerderheid van de participanten benoemt ‘een goede directeur’ als kenmerk van een goede school. Op de vraag wat een goede directeur dan net is, kwamen er diverse antwoorden. Zes van de twaalf participanten geeft bijvoorbeeld aan dat ze het belangrijk vinden dat de directeur aanwezig is op school. Een van hen stelt daarbij expliciet dat de directeur duidelijk tijd en energie in de school moet stoppen en niet enkel moet komen opdagen wanneer er pers naar school komt.

“[...] dat het niet zo gewoon is van: Ah ja, ik kom hier gewoon eens opduiken als het belangrijk wordt, als er zo bijvoorbeeld een persbericht over wat de school heeft gedaan, als dat wordt geschreven en dat die dan ineens opduikt, maar dat je die van de rest van het schooljaar niet ziet of niet hoort” (P9).

Toch is er een meningsverschil omtrent de voornaamste taak van de directeur. Volgens twee participanten moet de directeur zich vooral bezighouden met het oplossen van problemen en met de zakelijke kant van het onderwijs en *“als er iets misloopt, dan is die daar zeker”* (P3). Echter volgens andere participanten moet de directeur optreden als begeleider en evaluator van de leerkrachten en hierbij inzetten op het creëren van een positieve relatie met de leerkrachten. De leerlingen merken het volgens hen namelijk als er spanning ontstaat tussen de directeur en de leerkrachten. Andere participanten stellen daarentegen dat hij zich vooral moet bezighouden met de leerlingen. Ondanks dat één participant aangeeft dat een directeur streng moet optreden naar de leerlingen toe, geeft de meerderheid van de participanten aan dat de directeur vooral aandacht moet besteden aan de leerlingen op een positieve manier en in geen geval hun plezier mag afnemen, bijvoorbeeld 100-dagen schrappen. Daarnaast is één van de participanten van mening dat een directeur zich niet te veel moet moeien, ook al stellen de overige participanten dat hij of zij steeds het laatste woord moet hebben.

“Maar hij moet wel, ten opzichte van de leerkrachten, duidelijk laten zien dat hij erboven staat” (P4).

Afgezien van het meningsverschil omtrent de taak van de directeur zijn de participanten het er wel over eens dat een directeur open, vriendelijk en sociaal moet zijn en een duidelijke visie moet uitdragen. Het is dan ook belangrijk, volgens één van de participanten, dat de leerlingen weten wat die visie is en dat die uitgedragen wordt door het voltallige schoolpersoneel.

“Ja, dat heb ik wel gemerkt dat dat eigenlijk in elke school wel een beetje is dat leerlingen vaak niet weten wie is de directeur en waar staat die voor? [...] Ik vind dat eigenlijk wel belangrijk” (P9).

2.3 Schoolcultuur

Niet alleen de leerkrachten en de directeur spelen een rol als het op een goede school aankomt, ook de schoolcultuur is een belangrijk element. Zo geeft een deel van de participanten aan dat de school een aangename omgeving moet zijn waar leerlingen zich goed voelen. Eén van hen opperde zelfs dat dit één van de belangrijkste kenmerken is van een goede school.

“Ge voelt u daar meestal wel echt thuis. Als ge u daar thuis voelt, weet ge: ik zit goed” (P3).

Er is daarnaast een consensus over het feit dat er wederzijds respect moet zijn tussen alle actoren. Leerlingen moet respectvol omgaan met zowel de leerkrachten en directeur, als met elkaar.

“Vooral ook elkaar respecteren vind ik ook heel belangrijk. Oké, je kan niet met iedereen altijd even goed bevriend zijn of elkaar altijd even leuk vinden, maar dan vind ik wel dat je daar gewoon normaal kunt tegen doen” (P9).

Maar ook leerkrachten moeten de leerlingen met respect behandelen zodat ze zich gewaardeerd voelen. Het lachen met leerlingen wordt dan ook afgekeurd volgens een participant.

“Respectvol tegen leerlingen, op elk moment, ook al wordt er iets dom gezegd, leerlingen beginnen uitlachen vind ik niet kunnen” (P12).

Volgens een van de participanten zal een respectvolle omgeving ervoor zorgen dat leerlingen zichzelf kunnen zijn, zonder veroordeeld te worden, en dat zich kunnen ontplooiën tot de persoon die ze willen zijn.

“Ook gewoon puur, je merkt ook al hoe de leerkrachten met je omgaan als... Nu zit er bij mij een persoon in de klas die zich niet identificeert als meisje of als jongen en de leerkrachten respecteren dat ook gewoon. Terwijl dat ik, op een andere school zou dat misschien kunnen zijn dat ze dat niet respecteren en dat die persoon daardoor zichzelf niet kan zijn waardoor die zich niet goed voelt op school en waardoor die zich niet verder kan evolueren tot de persoon die die eigenlijk wel wil zijn” (P9).

Verder moet de school goede communicatie nastreven en openstaan voor innovatie. Daarnaast geven de participanten aan dat een goede leerlingenbegeleiding die focust op verbeteren cruciaal is, wat wijst op een sfeer waarin een growth mindset overheerst:

“Vanaf dat er 1 minder goed is, dat ze meteen zeggen: ‘je moet veranderen’ in de plaats van eerst oplossingen te zoeken: ‘dat kunnen we veranderen of daar kunnen we aan werken’ enzo” (P1).

Hoewel de meerderheid van de participanten de kenmerken van een goede school uitsluitend situeert binnen de school, stelt één participant tenslotte dat een school niet alleen rekening moet houden met haar leerlingen, maar ook met de omgeving. Zo geeft ze het voorbeeld van leerlingen die roken. Er is een aparte zone voorzien voor de school waar de leerlingen mogen roken zodat ze de omwonenden niet storen.

“Er zitten heel veel rokers op mijn school en die stonden altijd voor de poort en iets verder is er een rusthuis en daar stonden ze altijd voor [...] en naast onze school is er ook een hotel en ze gingen daar in de ingang staan. En dat werd de hele tijd herhaald en nu hebben ze op een creatieve manier [...] een zone gemaakt vlak voor school, een rokerszone en dan staat iedereen daar braaf tussen en natuurlijk gaan er nog altijd

andere mensen naar daar maar het is al veel verbeterd. Dus nu heeft de omgeving veel minder last” (P3).

Wat discipline op de school betreft, zijn alle participanten het erover eens dat een strenge school niet altijd een goede school is. Er is echter wel verdeeldheid over wat streng zijn nu net inhoudt. Hoewel één participant vindt dat een school net heel streng mag, of zelfs moet, zijn op kledij, zodat alle leerlingen er fatsoenlijk bijlopen, is de meerderheid van mening dat een dresscode te streng is omdat het de vrijheid van de leerlingen beperkt.

“Uw kleren, dat is een beetje uw persoonlijkheid en uw vrijheid. Ik vind dat ge da moet laten gaan en, ja, ja, ik vind dat dat, dat is een uiting” (P3).

In een (te) strenge school wordt, volgens enkele participanten, de vrijheid van de leerlingen zodanig beperkt dat ze geen ruimte krijgen om zichzelf te zijn. Te streng zijn heeft, volgens meerder participanten, zelfs een omgekeerd effect.

“Omdat ge als ge net te streng gaat zijn, dat ze nog meer gaan proberen rebelleren” (P7).

Volgens de meerderheid van de participanten is een goede school ook niet altijd een strenge school. Hiervoor geven ze de verklaring dat goed onderwijs en streng zijn los van elkaar staan.

“Ik denk dat het schoolreglement en hoe er les wordt gegeven en hoe de leerkrachten lesgeven iets totaal verschillend is” (P2).

Deze participant koppelt de discipline van de school dus aan het schoolreglement. Leerlingen zouden zich, volgens enkele participanten, zelfs beter voelen op een minder strenge school. Desondanks stelt één van de participanten dat een goede school altijd een beetje streng is en dat de meeste scholen dan ook vrij streng zijn. Er moeten namelijk altijd bepaalde regels en gezag zijn om chaos te voorkomen.

“Er moeten regels zijn want anders is het één en al chaotische boel” (P9).

Als voorbeeld hiervan heeft een participant zelf ondervonden dat de begeleiding van leerlingen wel beter is in een strenge school.

Scholen moeten volgens de participante dus een balans vinden tussen streng zijn en niet te streng zijn. Zoals eerder aangehaald is er een meningsverschil over hoe streng de aanwezigheid van een dresscode is. Op andere vlakken is er dan weer wel een grotere consensus omtrent wat streng genoeg is en wat te streng is. Zo geven de participanten aan dat een school wel streng moet zijn op respectloos gedrag en het overtreden van regels bestraffen, bij zowel leerlingen als leerkrachten.

“Respect. Als je niet respectvol bent in de klas, zowel tegen uw medeleerlingen als tegen uw leerkracht, dat vind ik dat niet kan. Je kan eens een grapje maken, maar je moet wel weten wanneer je erover gaat. Daar vind ik dat ze heel streng op mogen zijn” (P12).

Ook bij het herhaaldelijk overtreden van de regels moet een school, volgens hen, streng optreden. Daarnaast halen ze ook aan dat een school school zeker streng moet zijn op roken, drugs- en alcoholgebruik en vandalisme op school. Eén participant vindt dat de school ook streng moet zijn op gedrag van leerlingen buiten de schoolmuren terwijl twee andere participanten net vinden dat dit niet kan. Zo kan het volgens één van hen niet dat een leerling gestraft wordt omdat een leerkracht hem/haar had zien roken buiten de schoolmuren tijdens de vakantie.

“Ik heb vrienden van mij, die hadden in de vakantie, het was dan nog nieens voor school of na school, maar in de vakantie liepen die in de stad en die waren aan het roken en die zaten toen in het tweede middelbaar. Ik vond da zelf ook wel zo van: amai, tweede middelbaar, nu al? Een leerkracht had hen gezien, die is daarvoor naar de leerlingbegeleiding gegaan en die leerlingen hun ouders zijn gebeld. [...] Da vond ik er nu ook wel een beetje over. Terwijl ik zoiets had van: twas vakantie” (P2).

Verder geven enkele participanten aan dat een school niet streng mag zijn op wat de leerlingen eten en drinken. Alsook het maken van fouten in de les mag niet zomaar bestraft worden. De richtlijn die scholen moeten volgen, volgens meerdere participanten, is dat de straf nuttig moet zijn en in lijn moet liggen met het gestelde gedrag. Bovendien geeft een participant expliciet de voorkeur aan straffen waar hij iets uit leert.

“Zoals bij ons wordt er vrij snel strafstudie of arrest gegeven, dan moet je langer blijven op school en moet je bijvoorbeeld het schoolreglement schrijven. Maar daar heb ik niet het gevoel dat de leerling uit leert” (P4).

Hoewel de ervaring van streng of niet streng zijn persoonlijk is volgens drie participanten, lijkt er een contrast te bestaan tussen ASO- en KSO-scholen. In een ASO-school zijn de leerkrachten veel strenger, terwijl leerlingen in een KSO-school veel meer vrijheid hebben.

“Want ik heb op ASO en op KSO gezeten en er is een zeer groot verschil [...]. Gelijk op ASO is strenge regeltjes: niet naar buiten tijdens school [...]. Op mijn school is er veel meer vrijheid, ook natuurlijk voor uw vak, dat is schilderen, maquettes bouwen. Dat is altijd vrijer natuurlijk, maar het is vrij, maar ge wordt begeleid. Dus het is zo een beetje gecontroleerde chaos zal ik maar zeggen” (P3).

2.4 Organisatorische kenmerken

De participanten hadden opvallend veel aandacht voor de organisatorische kenmerken van de schoolwerking. Vooral de aanwezigheid van voldoende pauzes, bij voorkeur in de buitenlucht, werd door veel participanten aangehaald. Daarnaast is een deel van hen van mening dat er tijdens die pauzes voldoende mogelijkheden moeten zijn om te ontspannen en te sporten.

“Ik heb ook dat er [...] voldoende ontspanning voor leerlingen in de pauzes moet zijn. Om zo hun hoofd wat van school te houden ofzo. Bijvoorbeeld sport” (P11).

Over de opbouw van het lessenrooster zijn er verschillende meningen. Hoewel enkele participanten een vaste structuur in het lessenrooster verkiezen, zodat het een vast ritme wordt, verkiest één participant variatie in het lessenrooster dat de leerlingen zelf kunnen inplannen.

“[Dat je] die ook zelf mag inplannen en dat je ook zelf uw lessenrooster mag kiezen” (P4).

Ondanks dat de meerderheid een vast lessenrooster verkiest, vinden ze het toch belangrijk dat ze een aantal uren zelf kunnen invullen door middel van keuzevakken. Ze geven aan dat ze op die manier kennis en vaardigheden kunnen verwerven die dicht bij hun interesses aanleunen. Gastlessen, om verschillende jobs te leren kennen, kunnen hier bijvoorbeeld ook onderdeel van uitmaken.

“Gastlessen zo dat er zo mensen van een bepaald beroep nekeer langskomen. Dat lijkt mij ook interessant omdat je dan echt nekeer hoort van de mensen die dat een beroep uitoefenen hoe die dat dan ervaren enzo” (P11).

Daarnaast geven de participanten aan nood te hebben aan meer lessen waarin aandacht wordt besteed aan competenties die verwacht worden van volwassenen, waaronder economische en politieke vaardigheden. De nadruk moet, volgens één participant, echter wel nog steeds op de hoofdvakken liggen. Kleine vakken zouden er niet voor mogen zorgen dat een leerling een B- of C-attest krijgt.

“Kleinere vakken [...] dat je daar niet zou voor mogen achtergehouden worden” (P1).

Tevens stelt een participant dat de school niet enkel aandacht moet hebben voor de intellectuele ontwikkeling van de leerlingen, maar ook voor hun fysieke gezondheid en ontwikkeling.

“Dan ook meer LO en meer sport binnen de scholen” (P4).

Bijkomend stelt een participant dat een les idealiter, zoals gewoonlijk, 50 minuten duurt en dat blokuren vermeden moeten worden omdat die te veel concentratie vragen.

“Wij hebben vooral veel blokken, veel intensieve vakken waar je veel concentratie voor nodig hebt en dan na een tijd heb je op het einde van de lessen geen concentratie meer voor die vakken” (P1).

De participanten geven daarnaast aan dat een lesdag niet langer dan 7 tot 8 uur zou mogen duren en het beste eindigt rond 16h00.

Wat betreft de klasgroepen geven de participanten de voorkeur aan kleine klasgroepen die steeds hetzelfde blijven. Dit geeft, volgens een participant, de leerlingen meer de kans om een hechte band te creëren met elkaar.

“En wat ik ook positief vind, is als de klassen iets kleiner zijn [...] dan heb je vaak meer het gevoel dat je de mensen van uw klas echt kent omdat het dan ook gemakkelijker is om iedereen te leren kennen” (P9).

De meeste participanten blijken niet enthousiast te zijn over onderwijsvernieuwingen. Eén van hen vermeldt zelfs expliciet geen voorstander te zijn van co-teachen. De verschillende leerkrachten met elk hun eigen lesstijl kunnen namelijk voor verwarring zorgen.

“Ik merk dat ik het beter vind als ik 1 leerkracht heb voor een bepaald vak dan zo echt het co-teachen. [...] dan merkte ik dat dat voor mezelf niet werkte omdat iedereen dat op een andere manier uitlegde en op den duur dacht ik van: oei, hoe moet ik het hier nu doen, of naar wie moet ik, op welke manier moet ik nu iets toepassen. En ik merkte wel dat dat een beetje voor onrust zorgde van, dat je zo niet wist wat je moest volgen” (P9).

2.5 Uiterlijke kenmerken van de school

Tot slot kwamen de uiterlijke kenmerken van de school aan bod. Als het hierop aankomt, hebben leerlingen geen hoge eisen. Ze willen vooral dat het een aantrekkelijke en moderne omgeving is met een ruime speelplaats en hier en daar wat groen.

“Groen. Ik vind dat wel leuk op de speelplaats dat er veel groen is. We zijn 16, maar dat we toch een beetje kunnen chillen ofzo, dat het niet alleen banken zijn, ja, da vind ik wel belangrijk” (P8).

Voldoende ruimte komt ook enkele keren aan bod. Dit lijkt nog geen vanzelfsprekendheid te zijn in scholen. Veel participanten haalden namelijk een tekort aan lokalen aan als een van de grootste problemen op hun school.

“Bij ons op school is er ook een groot probleem qua infrastructuur omdat wij met veel te veel leerlingen zijn. [...] dus het zou groter moeten zijn” (P12).

Hoewel de meeste participanten een aantrekkelijke en moderne school belangrijk vinden, geeft één participant nagenoeg het tegenovergestelde aan. Volgens deze participant mag het interieur van de school niet te strak en schoon zijn en mag de school zeker niet te modern zijn.

“Het moet zo losjes zijn. Niet te strak, niet te gestructureerd zo. [...] het mag ook niet te modern worden want het is ook wel nog het middelbaar” (P8).

DEEL IV: Discussie en conclusie

Dit onderzoek brengt de percepties van leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs over een goede school in kaart. In dit deel worden de belangrijkste onderzoeksresultaten besproken en teruggekoppeld naar de literatuur. Vervolgens wordt stilgestaan bij de beperkingen van dit onderzoek en worden aanbevelingen voor praktijk, beleid en verder onderzoek geformuleerd. Ten slotte volgt de conclusie van dit onderzoek.

1. Bespreking onderzoeksresultaten

1.1 Doel van het onderwijs

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen secundair onderwijs voornamelijk toekomstgerichte doelen zien wat betreft het onderwijs: het onderwijs moet kinderen en jongeren voorbereiden op een leven in de maatschappij. De drie doelen die ze hiervoor aanhalen zijn kennisverwerving, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling. Deze resultaten bevestigen de drie doeldomeinen van Biesta (2015d): kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het doel dat de jongeren het vaakst aanhalen is kennisverwerving en kadert binnen de kwalificatiefunctie. Volgens Biesta (2012) wordt onderwijs hierbij gezien als voorbereiding op de arbeidsmarkt en/of op verdere studies. Bolks (2019) voegt hieraan toe dat de school dan moet instaan voor het bijbrengen van kennis en vaardigheden. De resultaten bevestigen dit standpunt. De jongeren geven namelijk zelf ook aan dat ze op school waardevolle kennis moeten opdoen om later te gebruiken in hun studies of in hun job en dat de school dit ook moet controleren. Het doel dat na de kennisverwerving het vaakst aan bod komt, is het ontwikkelen van de sociale vaardigheden. Volgens de jongeren is dit van belang voor hun sociale integratie in de maatschappij. Dit komt overeen met wat (Biesta, 2012) benoemt als de socialisatiefunctie van onderwijs en gaat over het inpassen van kinderen en jongeren in de maatschappij volgens bestaande manieren van doen en zijn. Daarnaast bevestigen deze resultaten het standpunt Hoogland (2020) dat dit gebeurt door de overdracht van de geldende normen en waarden. De jongeren geven namelijk aan dat ze sociale vaardigheden moeten leren die als belangrijk worden geacht in de samenleving, waaronder samenwerken, communiceren, empathie, etc. Het derde doel dat voortkwam uit de resultaten is de persoonlijke ontwikkeling. Dit blijkt echter minder aandacht te krijgen van jongeren aangezien maar één van de twaalf participanten dit vernoemt. Deze participant vermeldt uitdrukkelijk dat leerlingen op school de kans moeten krijgen om zich te ontwikkelen tot de volwassenen die ze zelf willen zijn. Dit komt overeen met de opvatting van Biesta (2015b, 2020) dat jongeren hiervoor de ruimte moeten krijgen om te experimenteren en uit te maken wat voor hen belangrijk is.

Wat opvalt uit de resultaten is dat de participanten uit het KSO als vrijwel de enigen het belang van de persoonlijke ontwikkeling aanhalen, terwijl de leerlingen uit ASO voornamelijk de kennisverwerving als primair doel stellen, met in mindere mate aandacht voor de sociale ontwikkeling. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de ontwikkeling van een eigen identiteit en de aanvaarding van diversiteit kenmerkende eigenschappen zijn van kunstscholen. Dit zorgt er ook voor dat kunstscholen aanvoelen als een veilige omgeving waar iedereen zichzelf kan zijn (Cairns, 2010; Gaztambide-Fernández, 2010; Gryson, 2019). Dit wordt ook benadrukt door beide participanten uit het KSO. Uit de resultaten blijkt namelijk dat ze zich echt goed voelen op hun school en dat ze er volledig zichzelf kunnen zijn. De focus die de leerlingen uit ASO daarnaast leggen op de kennisverwerving kan verklaard worden vanuit de idee dat ASO een stevige basis moet leggen voor het volgen van hoger onderwijs (Glorieux et al., 2015; Vlaamse Overheid, z.d.-b). Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen. Enerzijds kan gesteld worden dat de onderwijsvorm waarin een jongere zit (deels) zijn of haar visie op goed onderwijs meebepaalt. Anderzijds is het ook mogelijk dat jongeren die meer waarde hechten aan kennisverwerving kiezen voor ASO-richting omdat dit beter aansluit bij hun eigen voorkeuren. De participanten uit TSO en BSO halen zowel kennisverwerving als sociale vaardigheden ontwikkelen aan als belangrijke doelen waarbij ze de grootste focus leggen op het ontwikkelen van de sociale vaardigheden. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingen in het TSO en BSO voornamelijk voorbereid worden op de arbeidsmarkt en daarbij is het belangrijk om over de juiste sociale vaardigheden te beschikken. Van werknemers wordt namelijk verwacht dat ze op tijd zijn, beleefd zijn, met collega's en klanten kunnen omgaan, etc. (Kremer, 2021). Binnen een aantal TSO- en BSO-scholen wordt daarnaast een extra de focus gelegd op het ontwikkelen van sociale vaardigheden door middel van het SODA+-attest. Dit is een voorbeeldigheidsattest dat leerlingen die het hele jaar door een goede attitude vertonen ontvangen en staat voor 'Stiptheid, Orde, Discipline en Attitude'. Werkgevers beschouwen dit als een soort kwaliteitslabel waardoor dit attest voordeel kan bieden op de arbeidsmarkt (SODA+, 2020; Team Taaladvies, 2017).

Ondanks de verschillende nadrukken die jongeren, afhankelijk van de onderwijsvorm waarin ze zitten, leggen op de doelen van onderwijs, geeft iedereen kennisverwerving aan als één van de doelen en dit voornamelijk in functie van de toekomst. We zien dus dat jongeren in lijn liggen met de visie die vandaag dominant is. Volgens het huidige perspectief is kennisoverdracht namelijk de kerntaak van het onderwijs en ligt de focus op het menselijk kapitaal maximaal te laten renderen met minimale kosten (Devos, 2017; Weyts, 2019). Het onderwijs moet bijgevolg maximale leerwinst realiseren bij de Vlaamse leerlingen met als doel met succes verder te studeren of toe te treden tot de arbeidsmarkt (Weyts, 2019). De

resultaten bevestigen daarnaast ook de stelling van Biesta (2022) dat kwalificatie centraal staat, dat socialisatie aan bod komt wanneer het gaat over het gedrag van leerlingen en dat subjectificatie gezien wordt als een soort luxe, wat betekent dat het pas willekeurig aan bod komt wanneer reeds aan kwalificatie en socialisatie voldaan is.

1.2 Kenmerken van een goede school

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen vooral pedagogische kenmerken van een goede school aanhalen. In de eerste plaats hebben ze het vooral over de rol van de leraar en vervolgens over die van de schooldirecteur. Nadien volgt de schoolcultuur en hebben ze ook aandacht voor de organisatorische kenmerken van de school. Ten slotte vernoemen ze ook de uiterlijke kenmerken van de school, al lijkt dit van weinig belang te zijn.

Voor de meerderheid van de jongeren is 'een goede leerkracht' een van de meest bepalende kenmerken van een goede school. De belangrijkste eigenschappen van een goede leerkracht zijn volgens hen het kunnen begeleiden en ondersteunen van het leerproces van de leerlingen, het kunnen creëren van een positief klasklimaat waar interesses en talenten van leerlingen centraal staan en het beschikken over de juiste vak- en pedagogisch-didactische kennis. Uit deze resultaten blijkt dat leerlingen de voorkeur geven aan een constructivistische visie op de rol van de leraar. Dit wordt in de literatuur ook aangehaald door Biesta (2015b), die stelt dat binnen het constructivisme de focus ligt op de manier waarop de leraar het leren van de leerlingen ondersteunt en faciliteert. Bolks (2019) voegt hieraan toe dat het daarnaast ook de taak van de leerkracht is om een positief klasklimaat te creëren waarin er aandacht is voor de interesses en talenten van de leerlingen. Opvallend is dat er maar enkele participanten expliciet aanhalen dat het leren leuk moet zijn, terwijl de meerderheid zich meer richt op de nood aan interessante lessen. In de literatuur worden beide concepten echter gezien als logische gevolgen van elkaar. Zo stelt De Wilde (2021) dat leerplezier gepaard gaat met het uitlokken van oprechte interesse bij de leerlingen. Bij dit positief klasklimaat hoort, volgens de participanten, ook het kunnen creëren van een vertrouwensband tussen leerlingen en leerkrachten. Dit kwam minder expliciet aan bod in de resultaten maar is echter niet te verwaarlozen. Ook Lipsitz en West (2006) bevestigen dit in de literatuur. Zij stellen namelijk dat leerkrachten emotionele en sociale steun moeten bieden aan leerlingen. Verder vinden de participanten het belangrijk dat leerkrachten over de juiste vak- en pedagogisch-didactische kennis beschikken. Dit wordt ook door Vos (2008, geciteerd in Bolks, 2019) aangehaald als een van de deugden van het leraarschap in de vorm van meesterschap of deskundigheid. Voor de leerlingen uit het BSO is daarnaast de praktijkervaring van de leerkracht belangrijk. De Rick (2010) stelt echter dat het steeds moeilijker wordt voor leerkrachten BSO om de voeling met de arbeidsmarkt te behouden. De participanten halen verder nog enkele

kenmerken aan van een goede leerkracht, maar de bovengenoemde zijn de meest voorkomende in dit onderzoek. Andere kenmerken zijn bijvoorbeeld het verschaffen van inzicht in de verwachtingen en doelen die de leerlingen moeten bereiken, wat ook bevestigd wordt in het onderzoek van Lipsitz en West (2006). Leraren moeten volgens jongeren over de bovengenoemde kenmerken beschikken om de kennis en vaardigheden die nodig zijn over te brengen naar de leerlingen. Hieruit blijkt opnieuw de nadruk op kennisverwerving en de dominantie van de kwalificatiefunctie als doel van het onderwijs in hun percepties (zie o.a. Biesta, 2012, 2015d).

Naast het belang van de leerkracht, duiden de participanten ook op het belang van de directeur. Over de rol van de directeur is in de literatuur echter minder te vinden dan over die van de leerkracht. De participanten zijn het erover eens dat een directeur zichtbaar aanwezig moet zijn op school. Echter over de concrete rol van de directeur is er verdeeldheid onder hen. Volgens een aantal van hen moet een directeur zich voornamelijk bezighouden met de leerlingen en hen op een positieve manier aandacht geven. Volgens andere participanten moet hij of zij zich enkel bezighouden met de leerkrachten en hen begeleiden en evalueren en volgens de overige participanten moet hij of zij zich vooral bezighouden met de zakelijke kant van het onderwijs, problemen oplossen en zich niet te veel moeien met de leerlingen en leerkrachten. In de literatuur komt vooral de tweede visie aan bod. Zo stelt Verbrugghen (2022) dat een schoolleider zich moet verdiepen in research over lesgeven. Op die manier kan hij of zij de leerkrachten optimaal begeleiden hierin. Waar de participanten het wel over eens zijn is dat de directeur, en het voltallige schoolteam, dezelfde visie moeten uitdragen. Dit wordt bevestigd door verschillende onderzoekers. Zo geeft Chenoweth (2009) aan dat het voltallige personeel aan hetzelfde zeil moet trekken en moet, volgens Lipsitz en West (2006) en Naker (2009), de hele school achter dezelfde visie en missie staan en deze ook uitdragen.

De leerkrachten en de directeur zijn belangrijke actoren in een school, maar ook de schoolcultuur is een belangrijk element volgens de jongeren. Ze halen meermaals aan dat de school een aangename omgeving moet zijn waar ze zich thuis voelen en waar ze geaccepteerd worden om wie ze zijn. Voor sommigen is dit zelfs het belangrijkste kenmerk van een goede school. Ze hameren hierbij op het feit dat ze wederzijds respect moet zijn tussen alle actoren binnen de school. Deze resultaten worden bevestigd door Naker (2009) en Ryan en Patrick (2001). Volgens Naker (2009) moet de school een stimulerende leeromgeving zijn waar leerlingen zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen en waar iedereen inzet op respectvolle relaties. Daarnaast moeten ze op school respectvol leren omgaan met anderen (Naker, 2009). Ryan en Patrick (2001) voegen daaraan toe dat wederzijds respect positieve veranderingen teweeg kan brengen in de motivatie en betrokkenheid van adolescenten.

Ook de mate van discipline is onderdeel van de schoolcultuur. Uit de resultaten blijkt dat jongeren van mening zijn dat een goede school de balans heeft gevonden tussen streng en niet te streng zijn. Vooral respectloos gedrag en het overtreden van regels moet volgens hen bestraft worden. Het belangrijkste voor hen is dat wanneer er gestraft wordt, deze straf nuttig is, in lijn ligt met het gestelde gedrag en dat de leerling er iets uit leert. Dit wordt in de literatuur omgeschreven als een autoritatieve stijl en krijgt de voorkeur wanneer het op discipline op school aankomt (Bear, 2010). De nadruk ligt hierbij op het gidsen van de leerlingen, eerder dan ze te controleren door het probleemgedrag van leerlingen te corrigeren, door middel van weloverwogen maatregelen, in plaats van te bestraffen (Bear, 2010). Verbrugghen (2022) vult hierbij aan dat een straf steeds een middel moet zijn om aan de academische behoefte van leerlingen te voldoen. Dit kan door sancties op te leggen die nut hebben en waaruit de leerling iets leert (Verbrugghen, 2022). Opvallend is dat er een verschil zit tussen ASO en KSO op vlak van discipline. Uit de resultaten blijkt namelijk dat leerlingen in het KSO meer vrijheid hebben dan leerlingen in het ASO. Daarnaast zijn er in het ASO vaak striktere regels. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Gryson (2019) waaruit blijkt dat er in het KSO veel minder gestraft wordt dan in de andere onderwijsvormen.

Op vlak van de organisatorische kenmerken hebben de jongeren een grote opmerking: er is te weinig aandacht voor het ontwikkelen van 'nuttige' competenties, zoals economische en politieke competenties. Hier probeert de onderwijsvernieuwing echter aan tegemoet te komen door de sleutelcompetenties 'Economische en financiële competenties' en 'Burgerschap' toe te voegen aan de basisvorming (AHOVOKS, z.d.-c, z.d.-b). Het gebrek hieraan dat ervaren wordt door de jongeren kan evenwel verklaard worden vanuit het feit dat zij op dit moment in de derde graad zitten, waar de nieuwe eindtermen nog niet ingevoerd zijn. Deze resultaten zouden er hierdoor binnen twee jaar anders kunnen, of zelfs moeten, uitzien. Een tweede opmerking is dat de jongeren meer mogelijkheden willen tot het volgen van keuzevakken die aansluiten bij hun interesses. Ook dit is een element waarop sterker ingezet wordt in de onderwijsvernieuwing. Er zullen bijgevolg vanaf schooljaar 2023-2024 voor het vijfde jaar en 2024-2025 voor het zesde jaar keuzevakken aangeboden worden zodat leerlingen de kans krijgen om hun interesses en talenten verder te ontdekken en te ontplooiën (Lievens, 2019a; Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Naast deze twee kenmerken, haalden de leerlingen ook enkele kleinere kenmerken aan, zoals voldoende pauzes en ontspanningsmogelijkheden.

Als het op uiterlijke kenmerken aankomt, hebben leerlingen niet zoveel eisen als binnen de andere categorieën. Ze lijken het vooral belangrijk te vinden dat de school aantrekkelijk is en zich in een groene omgeving bevindt en dat er voldoende ruimte is voor alle leerlingen. Dit bevestigt het onderzoek van Xiang en collega's (2022) en van Barrett en collega's (2019).

Xiang en collega's (2022) tonen een positief effect aan van een groene schoolomgeving op het mentaal welzijn van adolescenten en Barrett en collega's (2019) stellen dat voldoende ruimte op school cruciaal is om onderwijskwaliteit te kunnen garanderen.

Hoewel de percepties van de participanten veel overeenkomsten hebben met bevindingen uit onderzoek zijn er kenmerken die in de literatuur meermaals aan bod komen, maar waar leerlingen geen aandacht voor blijken te hebben. Een eerste kenmerk is het sociaal-constructivisme. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten samenwerken en teamoverleggen organiseren om de onderwijskwaliteit te bevorderen (Chenoweth, 2009; Lipsitz & West, 2006; Verbrugghen, 2022). Hoewel de jongeren dit niet vernoemen in dit onderzoek, duiden ze wel op het belang van een goede band tussen de leerkrachten en samenwerking tussen de leerlingen. Ten tweede hebben de jongeren geen aandacht voor samenwerking met externen. Lipsitz en West (2006) stellen echter dat het als school belangrijk is om partnerschappen aan te gaan met lokale organisaties omdat de leerkrachten te ondersteunen in het voldoen aan de noden van de leerlingen. Ten slotte blijken de jongeren, met uitzondering van één participant, geen aandacht te hebben voor gelijke onderwijskansen. Nochtans ziet Goossens (2019) het als taak van de directeur om de stem van gezinnen met een lage sociaaleconomische status en/of migratieachtergrond binnen te brengen om hen op gepaste wijze te kunnen ondersteunen.

2. Beperkingen van het onderzoek

Een eerste beperking van dit onderzoek heeft betrekking op de gekozen methode van dataverzameling. Om praktische redenen werd gekozen voor semi-gestructureerde interviews met individuele leerlingen vanuit de idee dat ze op die manier vrij konden praten over hun visie op een goede school. Dit was echter niet het geval. De participanten bleken veel bijvragen nodig te hebben om hun percepties te kunnen verwoorden waardoor het interview minder open was dan voorzien. Een focusgroep kon een betere optie geweest zijn aangezien leerlingen op die manier minder gestuurd werden door de onderzoeker en konden inspelen op elkaar (Mortelmans, 2020). Daarnaast hebben de eigen opvattingen van de onderzoeker impliciet een rol gespeeld in het onderzoek. Zij had namelijk zelf al opvattingen over het doel van onderwijs en de kenmerken van een goede school. Daardoor werd de keuze van de kenmerken die opgenomen zijn in de literatuurstudie beïnvloed. Ook tijdens het afnemen van de interviews kan dit een rol gespeeld hebben in de reacties van de onderzoeker op de uitspraken van de participanten. De onderzoeker was zich hier echter van bewust en heeft hier zoveel mogelijk rekening mee proberen houden. Wat betreft de participanten was er een ongelijke verdeling over de onderwijsvormen heen. Zo kwamen de meesten uit het ASO en was er maar één participant uit het TSO. Dit kan de uiteindelijke resultaten ook beïnvloed

hebben. Er zijn bijvoorbeeld enkele verschillen gevonden tussen de diverse onderwijsvormen die pas 100% bevestigd, of ontkracht, kunnen worden indien er van elke onderwijsvorm meerdere participanten deelnemen.

3. Aanbevelingen voor praktijk, beleid en onderzoek

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen een onderbouwde visie kunnen geven over wat voor hen een goede school is en weldegelijk een mening hebben over welke doelen het onderwijs moet nastreven. Door als school, en bij uitbreiding het Vlaamse onderwijssysteem, in te zetten op het betrekken van leerlingen bij het onderwijs en leerlingparticipatie verder uit te bouwen, kunnen leerlingen meer inspraak krijgen en bijgevolg gemotiveerder deelnemen aan de school- en leeractiviteiten. Daarnaast zijn uit dit onderzoek enkele factoren naar voren gekomen die van een school een goede school maken. In veel gevallen zijn dit zaken die een school zelf in handen heeft. Het is dus aan te raden om als school, bijvoorbeeld aan de hand van een bevraging, na te gaan bij de leerlingen wat zij belangrijk vinden in een school, wat al goed is en wat beter kan. Op die manier kan de school blijvend inzetten op het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Dit onderzoek kan hiervoor een basis vormen. Bovendien kan dit ook breder gezien worden binnen het onderwijsbeleid en kunnen er Vlaanderenbrede initiatieven opgezet worden om leerlingen meer inspraak te geven.

Dit onderzoek heeft als doel de percepties van leerlingen derde graad secundair onderwijs over een goede school te verkennen. Tot op heden is dit een onderbelicht onderwerp in het onderwijsonderzoek. Er is bijgevolg meer onderzoek nodig naar de percepties van leerlingen over een goede school zodat de kennisbasis hierover uitbreidt. Zo kan verder onderzoek zich focussen op de percepties van kinderen in de lagere school of uit de lagere graden van het secundair onderwijs. Daarnaast zijn de onderzoeken naar de percepties van de ouders sterk verouderd. Het recentste onderzoek dateert uit 2003, waardoor nieuw onderzoek naar hun percepties gewenst is. Verder blijkt uit dit onderzoek dat leerlingen het moeilijk vinden om uit zichzelf een goede school te beschrijven. Onderzoek naar de redenen hiervoor is daarom ook aangewezen. Ten slotte zijn er in dit onderzoek enkele verschillen tussen de verscheidene onderwijsvormen naar boven gekomen. Zo blijken leerlingen uit het ASO de focus meer te leggen op kennis. De vraag die hierbij gesteld kan worden is of dit het gevolg is van in het ASO te zitten of kiezen jongeren met die perceptie juist voor ASO? Het kan een interessante piste zijn om de vergelijkingen tussen onderwijsvormen dan ook verder door te trekken en de verschillen dieper te gaan onderzoeken.

4. Conclusie

In deze masterproef hebben we gekeken naar de percepties van leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs over een goede school. We kunnen besluiten dat ze voornamelijk

twee doelen van het onderwijs zien: kennisverwerving en het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Een derde, minder vernoemd, doel is het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling. Het onderwijs staat bovendien, volgens hen, (bijna) volledig in teken van hun integratie in de maatschappij.

Verder kunnen we besluiten dat leerlingen de kenmerken van een goede school onderverdelen in 5 categorieën: de rol van de leerkracht, de rol van de directeur, de schoolcultuur, de organisatorische kenmerken en uiterlijke kenmerken van de school. Een goede leraar is voor hen een coach en motivator die hen begeleidt en ondersteunt in hun leerproces. Daarnaast is het belangrijk dat hij of zij over de juiste vak- en pedagogisch-didactische kennis beschikt en een positief klasklimaat kan creëren waar leren centraal staat. Verder is een goede leerkracht streng, maar rechtvaardig en moet hij of zij de leerlingen actief betrekken bij de les. Een goede directeur is volgens de participanten aanwezig. Over de concrete invulling van zijn of haar taak is nog discussie. Hij of zij moet aandacht hebben voor de leerlingen, maar ook voor de leerkrachten en voor de zakelijke kant van het onderwijs. Het is daarnaast belangrijk dat de directeur een duidelijke visie uitdraagt, die gedragen wordt door het voltallige schoolteam. Wat betreft schoolcultuur moet de school een aangename plek zijn waar de leerlingen zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen. Respect is bovendien een wederzijds gegeven tussen alle actoren in een goede school. De school moet daarnaast een balans vinden tussen streng en niet te streng zijn en moet nuttige straffen voorzien die aansluiten bij het gestelde gedrag. Vooral op respectloos gedrag en het overtreden van de regels moeten gepaste sancties staan. De participanten geven daarnaast aan dat ze nood hebben aan voldoende pauzes en ontspanningsmogelijkheden. Alsook de optie om te kiezen voor keuzevakken wordt gewaardeerd. Verder blijken ze het belangrijk te vinden dat ze op school ook politieke en economische vaardigheden ontwikkelen om mee te kunnen draaien in de maatschappij. Als het op uiterlijke kenmerken aankomt, verkiezen de participanten een aantrekkelijke en moderne omgeving. Groen in de buurt van de school is dan ook een meerwaarde. Ten slotte moet vooral de infrastructuur toereikend zijn voor het aantal leerlingen dat er les volgt.

Bibliografie

- Agirdag, O., & Karsten, S. (2016). Van onderwijsvrijheid naar onderwijsmarkt. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. Van Goor, & Vanobbergen (Red.), *Inleiding in de pedagogiek: Thema's en basisbegrippen* (pp. 163-176). Boom.
- AHOVOKS. (z.d.-a). *Studieaanbod secundair onderwijs*. Kwalificaties en curriculum.
<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/studieaanbod-secundair-onderwijs>
- AHOVOKS. (z.d.-b). *Uitgangspunten Burgerschap*. Onderwijsdoelen.be.
<https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4824>
- AHOVOKS. (z.d.-c). *Uitgangspunten Economische en financiële competenties*.
Onderwijsdoelen.be. <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4830>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (3de dr.). Noordhoff.
https://api.boekenbank.be/sample_content/9789/001/895/9789001895457.pdf
- Baarda, B., & van der Hulst, M. (2021). *Basisboek Interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (5de dr.). Noordhoff.
- Baijens, S. (2017). Op je handen zitten. In N. van Engen (Red.), *Wat is goed onderwijsbeleid? Essays over goed, zinvol en effectief onderwijsbeleid* (pp. 27-29).
Erasmus Universiteit Rotterdam. https://www.eur.nl/sites/corporate/files/2017-01/van_engen_n.a.m._red._2016._essaybundel_wat_is_goed_onderwijsbeleid.pdf
- Bakker, M., & De Boer, F. (2021). Kwaliteitscriteria in kwalitatief onderzoek: Welke termen hanteer je als kwalitatief onderzoeker? *KWALON*, 26(2), 88-96.
<https://doi.org/10.5117/KWALON2021.2.002.BAKK>
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. World Bank Publications.
<https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/78d661d1-a88d-588f->

9241-bb402d3fff56/content

- Bear, G. (2010). Discipline: Effective School Practices. In A. Canter, L. Z. Paige, & S. Shaw (Red.), *Helping Children at Home and School III*. National Association of School Psychologists. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37964324/S4H18_Discipline-libre.pdf?1434946310=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDiscipline_Effective_School_Practices.pdf&Expires=1684232076&Signature=ZMbAibco7f4PJLiCv9uULdbHZ5byAuEs28rF~hG9iFcnPvvapuULRtNd0FSyurzXiZPbHWqk5XYUbaM8pTXtnlCoweEERfvtUmPLD6vKUmiw2nAtCszysUnfVRBXvC7nfXuaimdBUatoS7KEf4x5vPyjZD7bXt4PY9adQnkeC9aMPriuQqnYT u7QzteNbPH1dV-clpG5AiQlJTwL0JJA8j8dmPC8wGSFm5Gc0du8BBZK5g5WZVBqRWQWf4ttcVVwTTzo ua1v10D~vy2kTfE2I~otowjtiKCdeFXXy2mnu1IZVnBIFOmwpBuYgmKWhGMaiKKVVw KrQuFDfjvSt96kTA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Berbel, M., Herman, L., Tondeur, J., Touceda, M., & Vaesen, J. (2021). Van 21st century skills tot de fysieke leeromgeving: Haal meer uit de ruimte! In L. De Man & M. Coopman (Red.), *Architectuur maakt school: Een complexe relatie in evolutie* (pp. 21-42). Politeia. https://www.researchgate.net/profile/Jo-Tondeur/publication/357799073_Van_21st_century_skills_tot_de_fysieke_leeromgeving_haal_meer_uit_de_ruimte/links/61e802c6dafcdb25fd38474e/Van-21st-century-skills-tot-de-fysieke-leeromgeving-haal-meer-uit-de-ruimte.pdf
- Berding, J., & Pols, W. (2018). *Schoolpedagogiek* (4de dr.). Noordhoff. <https://docplayer.nl/221646317-Schoolpedagogiek-voor-het-basis-en-voortgezet-onderwijs-joop-berding-wouter-pols-4-e-druk.html>
- Beuermann, D. W., Jackson, C. K., Navarro-Sola, L., & Pardo, F. (2023). What is a Good School, and Can Parents Tell? Evidence on the Multidimensionality of School Output. *The Review of Economic Studies*, 90(1), 65-101. <https://doi.org/10.1093/restud/rdac025>
- Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed

- onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (Red.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35). Boom Lemma. <http://hdl.handle.net/10993/6980>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (1ste dr.). Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015a). *Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid*. <https://www.onderwijsmens.nl/uploads/essay-gert-biesta-onderwijskwaliteit-zichtbaar-maken-28-mei-2015.pdf>
- Biesta, G. (2015b). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Biesta, G. (2015c). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools 1. *Research on Steiner Education*, 6, 1-11.
- Biesta, G. (2015d). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Net aan Zet. https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnwJS_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf
- Biesta, G. (2020). De pedagogische opdracht van het onderwijs. Over kwaliteit, volwassenheid en democratie. In C. Hermans (Red.), *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 101-118). Damon.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bolks, T. (2019). *Kijk op goed onderwijs. Een inventarisatieonderzoek naar de theorie en de praktijk (binnen het samenwerkingsverband Scope) van goed onderwijs*. Viaa.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720>
- Boone, S., Vlegels, J., & Kavadias, D. (2018). Keuze van een secundaire school in de steden Antwerpen en Gent: Factoren die de afstand tussen thuis en school beïnvloeden.

- Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 291-301.
- Borghans, L., & Webbink, D. (2012). ESB canon: Onderwijseconomie. *Economische Statistische Berichten*, 97(4628), 88-91.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x>
- Cairns, K. (2010). Dannerville Collegiate School for the Arts: "Inspiring life-long learning and a desire for personal excellence". In R. Gaztambide-Fernández (Red.), *Specialized arts programs in the Toronto district school board: Exploratory case studies* (pp. 45-76). Centre for Urban Schooling, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30018/1/UAHSReportMasterFINAL.pdf>
- Canoncommissie. (2020). *Canon van Vlaanderen*. Canon Vlaanderen.
<https://www.canon.vlaanderen/>
- Chenoweth, K. (2009). It Can Be Done, It's Being Done, and Here's How. *Phi Delta Kappan*.
https://www.dciu.org/cms/lib04/PA28000298/Centricity/Domain/39/Its_Being_Done,_Here_How_9-09.pdf
- Commissie Monard. (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*.
<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/0424-visienota-secundair.pdf>
- Courtois, L. (2010). « Des écoles sans Dieu et des maîtres sans foi, délivrez-nous Seigneur » Les évêques belges et la première guerre scolaire en Belgique (1879-1884). In J.-F. Condette (Red.), *Éducation, Religion, Laïcité (XVIe-XXe s.)*. *Continuités*,

- tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*. Institut de recherches historiques du Septentrion.
- https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A81129/datastream/PDF_01/view
- Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J. P., & De Vos, H. (2000). *Voor elk wat wils. Schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs*. HIVA Leuven.
- Crevits, H. (2016). *Nota van de Vlaamse Regering over de modernisering van het secundair onderwijs: Maatregelen basisonderwijs en eerste graad (797 (2015-2016) – Nr. 1)*. Vlaams Parlement. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1186388>
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). *Segregatie in het onderwijs overstijgen Analyse van de resultaten van het PISA 2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Koning Boudewijnstichting.
- <https://en.calameo.com/read/001774295f40cf350f02a?authid=oMJ99YsT1oRv>
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- de Bruijn, I. (2007). *Schets van het constructivisme*. Universiteit Twente - ELAN.
- <https://www.utwente.nl/nl/bms/elan/onderzoek/archief/publicaties/elandoc/2007/2007-001.pdf>
- De Fraine, B., Dockx, J., & Denies, K. (2019). *Het Vlaamse secundair onderwijs van 1998 tot 2018. Inzichten uit LOSO en LiSO*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/SONO2019.OL1_.1_01-LiSO-LOSOWebsite.pdf
- De Kock, C. (2012). Neoliberale waanzin. *De Uil van Minerva*, 25(3), 203-205.
- <https://doi.org/10.21825/uvm.v25i3.1764>
- De Rick, K. (2010). *Bedrijven en onderwijs: Partners voor een beter TSO en BSO. Speerpunten voor gezamenlijke actie*. (D/2010/4718/13). HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving. KU Leuven.
- https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/282735/2/R1358_bedrijven_onderwijs.p

df

De Standaard. (2019, april 1). Bart De Wever hekelt 'pretpedagogie' van katholiek onderwijs.

De Standaard. https://www.standaard.be/cnt/dmf20190401_04295133

De Wilde, B. (2021). *Kan een leerling pas presteren als hij zich goed voelt?* Klasse.

<https://www.klasse.be/253297/kan-leerling-pas-presteren-op-school-als-hij-zich-goed-voelt/>

Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for '21 st Century Skills'. In J. Bellanca & R. Brandt

(Red.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree.

[http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf)

den Braber, C. (2013). The introduction of the capability approach in social work across a neoliberal Europe. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 22(4), 61-77.

<https://doi.org/10.18352/jsi.380>

Denessen, E., Liefwaard, T., & Dijkgraaf, J. (2022). *Onderwijskansen en de rechten van het kind* (R. van Schoonhoven, Red.). Boom juridisch.

Devos, R. (2017). Foucault en het (neo)liberalisme. *Ethiek & Maatschappij*, 19(1-2), 87-106.

Elchardus, M., Franck, E., Groof, S. D., & Kavadias, D. (2013). The Acceptance of the Multicultural Society Among Young People. A Comparative Analysis of the Effect of Market-Driven Versus Publicly Regulated Educational Systems. *European Sociological Review*, 29(4), 767-779. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs056>

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2002). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12(3), 28-33.

European Commission. (2023, januari 19). *Belgium—Flemish Community. Overview*.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/overview>

Fannes, P., Vranckx, B., Simon, F., & Depaeppe, M. (2013). *Een kwarteeuw onderwijs in eigen beheer. Het Vlaamse onderwijsbeleid, 1988-2013*. Acco.

Franck, E., & Nicaise, I. (2018). *Ongelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem: Verbetering*

in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015.

<https://lirias.kuleuven.be/retrieve/538013>

Gaztambide-Fernández, R. (2010). Exploring urban arts high schools in Toronto: An introduction. In R. Gaztambide-Fernández (Red.), *Specialized arts programs in the Toronto district school board: Exploratory case studies*. (pp. 1-7). Centre for Urban Schooling, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30018/1/UAHSReportMasterFINAL.pdf>

Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2015). *Studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen. Een analyse van de impact van kenmerken van studenten en van opleidingen* (SSL/2014.15/4.1.2). Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

https://torvub.be/torwebdat/publications/t2015_16.pdf

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2013). *Gelijke onderwijskansen. Visietekst van het GO!* <https://pro.g->

[o.be/blog/Documents/GO%21_Visietekst_Gelijke%20onderwijskansen_DEF.pdf](https://pro.g-o.be/blog/Documents/GO%21_Visietekst_Gelijke%20onderwijskansen_DEF.pdf)

Goossens, C. (2019). *Gentrification comes to school: Social mix and the struggle against educational inequality* [Proefschrift, Universiteit Gent]. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8630555>

Groenez, S., & Lamberts, M. (2017). *Diversiteitsbarometer onderwijs—Vlaamse Gemeenschap: Technisch rapport post3.*

https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Diversiteits_Barometer_Onderwijs_-_Technisch_rapport-Post_3_Vlaanderen.pdf

Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens, & J. Noppe (Red.), *De sociale staat van Vlaanderen 2009* (pp. 33-67). Vlaamse Regering. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/5838>

Gryson, T. (2019). *De positie van het KSO in het gestratificeerd onderwijssysteem. Een exploratief onderzoek naar de perceptie van KS-leerlingen* [Masterproef, Universiteit Gent]. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/785/577/RUG01-002785577_2019_0001_AC.pdf

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage Publications Ltd.
<https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-008>
- Hemseloet, E. (2019). Wetenschappelijk verantwoord onderwijs, hoe moet dat? *Imago*.
<https://www.ovsg.be/docs/imago/sep-wetenschappelijk-verantwoord-onderwijs.pdf>
- Hoogland, J. (2020). De praktijk van goed onderwijs: Over het hoe en waarom van goed onderwijs. In C. Hermans (Red.), *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Damon.
- Inspectie der Rijksfinanciën. (2020). *Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen*. Rijksoverheid Nederland. <https://www.rijksfinancien.nl/bmh/bmh-1-kwalitatief-goed-onderwijs-met-kansen-voor-iedereen.pdf>
- Kelchtermans, G. (2013). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In L. Stevens (Red.), *Leraar, wie ben je?* (pp. 13-21). Garant.
https://books.google.be/books?id=KYFGAQAQAQBAJ&pg=PA13&lpg=PA13&dq=Narratief+weten,+zelfverstaan+en+kwetsbaarheid&source=bl&ots=ldHOKfcUsz&sig=ACfU3U2v-iHsu_hZoqUrtNO3HREIXe-z7g&hl=nl&sa=X&ved=2ahUKEwivw_qPqdr3AhXWOewKHRzoDsQQ6AF6BAgLEAM#v=onepage&q&f=false
- Kelly, P., Andreasen, K. E., Kousholt, K., McNess, E., & Ydesen, C. (2017). Education governance and standardised tests in Denmark and England. *Journal of Education Policy*, 33(6), 739-758. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1360518>
- Kremer, M. (2021). De arbeidsmarkt moet weer dicht bij mensen komen. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 37(3), 370-372. <https://doi.org/10.5117/TVA2021.3.009.KREM>
- KULAK. (2021). Onderzoek naar bouwstenen van goed onderwijs. *Vakblad Kinderopvang en Onderwijs*. https://kulak.kuleuven.be/nl/over_kulak/faculteiten/ppw/artikel-in-vakblad-bouwstenen-van-goed-

onderwijs?fbclid=IwAR0H6Jlfn1Fvxh3YcDu8rGJI6LbdyMtzAJf4pN3XPmxVy23eYO4-e1PiQ08

- Leenknecht, G.-J. (1997). *Vrijheid van onderwijs in vijf Europese landen: Een rechtsvergelijkend onderzoek naar de gemeenschappelijke rechtsbeginselen op het gebied van onderwijs in België, Duitsland, Engeland, Frankrijk en Nederland*. W.E.J. Tjeenk Willink. <https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/576176/126478.pdf>
- Leune, J. M. G. (1980). *Wat is onderwijssociologie?* Van Loghum Slaterus. https://www.hanleune.nl/plugins/editors/tinymce/jscripts/tiny_mce/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=218&Itemid=
- Lievens, J. (2019a). De modernisering van het secundair onderwijs: Oude wijn in nieuwe zakken? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 185-197.
- Lievens, J. (2019b). *De vrijheid van onderwijs in België. Een vergelijkend onderzoek naar Vlaanderen en de Franse Gemeenschap*. KU Leuven. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAMQw7AJahcKEwjQr9eOlej8AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.onderwijsraad.nl%2Fbinaries%2Fonderwijsraad%2Fdocumenten%2Frapporten%2F2019%2F12%2F09%2Fvrijheid-van-onderwijs-in-belgie%2FOnderzoeksrapport%2B-%2Bvrijheid%2Bvan%2Bonderwijs%2Bin%2BBelgie.pdf&psig=AOvVaw0bntRtLSwyVT_yngF4vSed&ust=1674923125054471
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lipsitz, J., & West, T. (2006). What Makes a Good School? Identifying Excellent Middle Schools. *Phi Delta Kappan*, 88(1), 57-66. <https://doi.org/10.1177/003172170608800110>
- Loncke, A. (2021). *SODA-attest als oplossing voor futiliteitsgevoel bij jongeren? Invloed van het SODA-attest op het futiliteitsgevoel bij jongeren uit technische en beroepsopleidingen* [Universiteit Gent]. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/013/746/RUG01-003013746_2021_0001_AC.pdf

- Magiels-Corsus, L., & De Corte, G. (1985). *Het schoolkeuzeprocess: Een onderzoek naar de wijze waarop ouders een secundaire school kiezen voor (en met) hun kind*. UIA Departement didactiek en kritiek.
- Martens, R. (2014). Neoliberaal onderwijsbeleid. *OnderwijsInnovatie*, 16(1), 12-14.
- Martínez Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-framework of digital literacy: A comparative analysis of 21st-century skills frameworks. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.
- Naker, D. (2009). *What is a good school? Imagining beyond today to create a better tomorrow*. Raising Voices. https://raisingvoices.org/wp-content/uploads/2021/12/VAC_GoodSchoolReport.pdf
- Nicaise, I., Franck, E., & Cincinnato, S. (2021). Dertig jaar sleutelen aan gelijke onderwijskansen: Een B-attest? In J. Coene, T. Ghys, B. Hubeau, P. Marchal, P. Raeymaeckers, R. Remmen, & W. Vandenhole (Red.), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2021* (pp. 123-139). Uitgeverij ASP. <https://doi.org/10.46944/9789461172501>
- Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (Red.). (2014). *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*. Editions EPO.
- N-VA. (2019). *Bart De Wever: "Het Vlaams onderwijs gaat achteruit door de pretpedagogie van de koepels"*. <https://www.n-va.be/nieuws/bart-de-wever-het-vlaams-onderwijs-gaat-achteruit-door-de-pretpedagogie-van-de-koepels>
- OECD. (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. OECD.
- Onderwijskiezer. (2022). *SO: Eerste graad*. https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_1graad.php
- OPGEHEVEN : Wet tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving. (Uittreksel—NO/Schoolpact), Edulex (1959). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12373>
- Perceval, R. (2015). La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente 1864-2014: 150 ans de lutte pour la défense de l'enseignement officiel. *Cahiers Bruxellois* –

- Brusselse Cahiers*, XLVII(1), 244-261. <https://doi.org/10.3917/brux.047.0244>
- Plochg, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R. E. Juttman, N. S. Klazinga, & J. P. Mackenback (Red.), *Handboek gezondheidszorgonderzoek* ([1e dr.]). Bohn Stafleu van Loghum.
- Pols, W. (2012). De pedagogiek hervonden—Voorwoord. In G. Biesta (Red.), *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (1ste dr., pp. 7-11). Boom Lemma.
- Reulink, N., & Lindeman, L. (2005). *Kwalitatief onderzoek*.
[http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)
- Robeyns, I., & Byskov, M. F. (2021). *The Capability Approach* (E. N. Zalta, Red.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition).
<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/capability-approach/>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creatieve scholen*. Spectrum.
<https://books.google.be/books?id=LtaeCgAAQBAJ&pg=PT59&lpg=PT59&dq=%22onderwijs+moet+leerlingen+in+staat+stellen+om+economisch+verantwoordelijk+en+onafhankelijk+te+worden%22&source=bl&ots=JmREtjcfCc&sig=ACfU3U0bN9B2KI7Rydp02jY1dRCeLhN9bQ&hl=nl&sa=X&ved=2ahUKEwjxqsQ5fz3AhUB6qQKHR1-D40Q6AF6BAgJEAM#v=onepage&q&f=false>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Scheffer, P. (2004). De vermijding voorbij. Acht stellingen over segregatie en integratie. In Over insluiting en vermijding. In *Twee essays over segregatie en integratie* (pp. 52-90). Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. <https://justusuiteemark.nl/files/uitermark-duyvendak+scheffer.pdf>
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What Do Parents Want From Schools? Evidence From the Internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133-144.
<https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
- Simons, P. R. J. (2000). Competentieontwikkeling: Van behaviorisme en cognitivisme naar

- sociaal-constructivisme Epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*.
<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/6831/5722.pdf?sequence=2>
- Sluijsmans, D. (2020). Toetsing als motor voor leren: Naar succeservaringen voor alle leerlingen. *Remediaal*.
https://files.sgbg.nl/lerarencollectief/uploads/2020/04/07090415/Remediaal-2020_23_Dominique-Sluijsmans.pdf
- Smet, P. (2013). *Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs* (Stuk 2111 (2012-2013) – Nr. 1). Vlaams Parlement. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1039084>
- Snowman, J. (1997). Educational Psychology: What Do We Teach, What Should We Teach? *Educational Psychology Review*, 9, 151-170. <https://doi.org/10.1023/A:1024740512959>
- SODA+. (2020). *Visie SODA+*. <https://drive.google.com/file/d/1z4Ga5HZyTYOf-85foFPD3hGvJlcGAXX-/view>
- Spape, E. (2020). *Er zijn steeds meer onbekende anderen. Een explainer over onderwijssegregatie—Deel 1*.
<https://www.bureaucommonground.nl/s/onderwijssegregatie1.pdf>
- Struyf, E., Verschueren, K., Bogaert, L., & Bodvin, K. (2019). *De tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de ondersteuning geboden door het ondersteuningsnetwerk. Een casestudieonderzoek*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. <https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2020/03/1.4vrijruimte.pdf>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. (1ste dr.). Ten Brink Uitgevers.
https://research.ou.nl/ws/files/12121456/Wijze_Lessen_digitaal_160919_1.pdf
- Team Taaladvies. (2017). *SODA-attest*. www.Vlaanderen.be.
<https://www.vlaanderen.be/taaladvies/woorden-van-de-week/soda-attest>
- UNICEF België. (z.d.). *De artikelen van het kinderrechtenverdrag*.
<https://www.unicef.be/nl/de-bestaansreden-van-unicef/het-kinderrechtenverdrag/de-54-artikelen>

- Universiteit van Amsterdam. (2021). *Ook ruimte speelt een rol in onderwijsongelijkheid*.
<https://www.uva.nl/shared-content/faculteiten/nl/faculteit-der-maatschappij-en-gedragswetenschappen/nieuws/2021/06/ruimtelijk-aspect-van-onderwijsongelijkheid.html?cb>
- Van Gasse, R., & Van Cauteren, C. (2013). *Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Feit of mythe?* [Universiteit Antwerpen].
<https://scriptiebank.be/sites/default/files/db2db4d36c92f94e17505365e171ba21.pdf>
- van Male, J. (2011). Methoden en technieken in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 16(2), 6-13. <https://doi.org/10.5117/2011.016.002.006>
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & 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), 82-101.
- Vander Stuyft, C. (2015). *Schoolkeuze voor het secundair onderwijs door de bril van de ouders: Een kwalitatief onderzoek* [Masterproef, Universiteit Gent].
https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/216/325/RUG01-002216325_2015_0001_AC.pdf
- Vanderhoven, E., Verdurmen, C., & Schellens, T. (2019). De leerling centraal, de leraar cruciaal: Samen op weg naar de digitale klas van de toekomst. In *Spots op onderwijs: Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 243-260). Lannoo Campus.
- Veny, L. (2010). *Handboek van het Vlaamse onderwijsrecht. Deel I. Dragende beginselen van onderwijsrecht*. Die Keure. <https://biblio.ugent.be/publication/1086296/file/6744662>
- Verbrugghen, G. (2022). De ingrediënten van een goede school. *Evidence-informes lesgeven in het VO*. <https://bestedfourchildren.home.blog/2022/02/08/de-ingredienten-van-een-goede-school/>
- Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*. Boom.
- Visser, A. (2013). Marktfilosofie en Onderwijsutopie: Leraren tussen 'leefwereld' en 'systeem'. In R. Kneyber & J. Evers (Red.), *Het Alternatief. Weg met de Afrekencultuur*

- in het Onderwijs* (pp. 19-29). Boom.
- <https://alderikvisser.blogspot.com/2015/05/marktfilosofie-en-onderwijsutopie.html>
- Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Het voltijds secundair onderwijs*.
- <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/secundair/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>
- Vlaams Parlement. (z.d.). *Onderwijs en Vorming*.
- <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/themas/onderwijs-en-voering>
- Vlaamse Onderwijsinspectie. (2017). *Bronnendocument: Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming.
- https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-11/OK_bronnendocument.pdf
- Vlaamse Overheid. (z.d.-a). *Ben Weyts*. www.vlaanderen.be. Geraadpleegd 27 januari 2023, van <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/ben-weyts>
- Vlaamse Overheid. (z.d.-b). *Voltijds secundair onderwijs*. <https://www.vlaanderen.be/voltijds-secundair-onderwijs>
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Warmoes, V., Stassen, K., Devos, G., & Verhoeven, J. C. (2003). *Ouders over scholen*. 30e ORD.
- https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZo_yRuNT-AhXd7rsIHAbAF8QFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Flirias.kuleuven.be%2Fretrieve%2F376988&usg=AOvVaw2MV6lQIFiSqe2IIM3ODPCW
- Weyts, B. (2019). *Beleidsnota 2019-2024. Onderwijs*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/32245>
- Xiang, Z., Luo, X., Zheng, R., Jiang, Q., Zhu, K., Feng, Y., Xiao, P., Zhang, Q., Wu, X., Fan, Y., & Song, R. (2022). Associations of greenness surrounding schools and self-reported depressive and anxiety symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 318, 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.08.095>

Zhao, Y. (2009). *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*. ASCD.

https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=yMaaj3Dcs7EC&oi=fnd&pg=PR6&dq=american+education+system&ots=qd_SQjMayq&sig=FY0Jp-L3GMrDIZRwat1Aj6_PTZ8#v=onepage&q&f=false

Bijlagen

Bijlage A – Interviewleidraad

Interviewleidraad – interview leerlingen

Semi-gestructureerd interview leerlingen 3^{de} graad secundair onderwijs (30 min.)

Doel: zicht krijgen op de percepties van de leerlingen ten aanzien van een goede school

Introductie en kennismaking

- Mezelf voorstellen
- Informeren over het doel van het interview
- Vragen of het gesprek opgenomen mag worden
- Geïnformeerde toestemming
- Antwoorden worden anoniem verwerkt
- Geen juist of foute antwoorden, eigen mening telt
- Je mag heel breed denken, dromen mag
- Navragen: school, studierichting, onderwijsvorm, leeftijd, schoolloopbaan

Gesprek

- **Wat is de rol van scholen? Waarom bestaan scholen?**
- **Waarom zijn scholen al dan niet belangrijk?**
- **BRAINSTORM: ‘mijn ideale school’**
 - o Participant krijgt een leeg blad papier en mag daar gedurende enkele minuten op tekenen, schrijven, krabbelen,... wat voor hem/haar de ideale school is,

Wat zijn volgens jou kenmerken van een goede school?

(Mogelijke bijvragen:

Hoe is de directeur op een goede school?

Hoe zijn de leraren op een goede school?

Hoe zijn de leerlingen op een goede school? Wat is hun rol?

Op welke manier wordt er les gegeven op een goede school?

Is het belangrijk dat een school streng is?

Wat houdt streng zijn in voor jou? Hoe zie je dat?

Waarop moet een school streng zijn? Waarop niet?

Is een goede school altijd een strenge school?

Is een strenge school altijd een goede school?)

- **Hoeveel zou je jouw school geven op 10?**
 - o Waarom dit cijfer?

- Wat kan ervoor zorgen dat dit cijfer omhoog gaat? Wat kan er aan jouw school verbeteren?
- **Vind je jouw school een goede school? Waarom wel/niet?**
 - Vind je het een strenge school? Waarom wel/niet
 - Zou je jouw school beter vinden mocht ze meer of minder streng zijn?
 - Eventueel aftoetsen met eerder genoemde kenmerken
 - Waarom heb je voor die school gekozen?
 - Hoe heb je die keuze gemaakt?
 - Met wie heb je die keuze gemaakt?

Afsluiter

Als je nu een gesprek zou hebben met iemand die een school wil oprichten. Wat geef je die persoon dan mee als advies zodat het een goede school wordt? (max. 3 puntjes)

Bedanken om tijd te maken