



ONDERWIJSVORMEN EN SCHOOLSE PRESTATIES

Dockx J., De Fraine B. & Vandecandelaere M.



ONDERWIJSVORMEN EN SCHOOLSE PRESTATIES

Dockx J., De Fraine B. & Vandecandelaere M.

Promotor: B. De Fraine

Research paper SONO/2017.OL1.1/12
Herwerking

Gent, januari 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Dockx J., De Fraine B. & Vandecandelaere M. (2017). Onderwijsvormen en schoolse prestaties. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie

jonas.dockx@kuleuven.be; info@lisoproject.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2017 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be en www.lisoproject.be

Beleidssamenvatting

In het Vlaamse secundair onderwijs zijn er vier onderwijsvormen: het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso), het beroepssecundair onderwijs (bso) en het kunstsecundair onderwijs (kso). Binnen het aso wordt daarbij vaak een onderscheid gemaakt tussen klassieke talen en moderne studierichtingen. Deze onderwijsvormen worden pas formeel ingericht vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs, maar in de praktijk spreken leerlingen, ouders en scholen al in termen van onderwijsvormen in de eerste graad. In heel wat scholen zijn de onderwijsvormen reeds ‘te herkennen’ in het onderwijsaanbod van de eerste graad. In het tweede leerjaar van de eerste graad worden namelijk basisopties ingericht die aansluiten op deze onderwijsvormen. De meeste scholen gebruiken hun pedagogische vrijheid voor het invullen van lessen in het eerste leerjaar ook als voorbereiding op de onderwijsvormen in de bovenbouw. In de eerste graad bereiden het eerste leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar voor op het bso.

Bij beleidsmakers is er discussie over mogelijke effecten van deze onderwijsvormen op schoolse prestaties. Voorstanders argumenteren dat onderwijsvormen die aansluiten op de vaardigheden en interesses van leerlingen de schoolse prestaties van leerlingen verbeteren. Tegenstanders argumenteren echter dat sociale ongelijkheid in schoolse prestaties tussen leerlingen versterkt wordt doordat de onderwijsvormen verschillen in hun mogelijkheden tot leerwinst.

In wetenschappelijk onderzoek wordt het inrichten van verschillende onderwijsvormen *tracking* genoemd. Er zijn diverse studies die onderwijssystemen met *tracking* (categoriale onderwijssystemen) vergelijken met onderwijssystemen zonder *tracking* (eerder comprehensieve onderwijssystemen). Deze studies tonen over het algemeen geen positief of negatief effect van *tracking* op de gemiddelde schoolse prestaties van onderwijssystemen. Een meerderheid van deze studies toont wel dat *tracking* de sociale ongelijkheid in schoolse prestaties versterkt, maar het effect is doorgaans beperkt. Studies die onderwijssystemen vergelijken beschrijven echter alleen gemiddelde verschillen tussen groepen van onderwijssystemen. De internationaal vergelijkende studies gaan dus niet in op de precieze effecten van de (gepercipieerde) hiërarchie tussen *tracks* binnen een land. In dit rapport willen we daarom inzoomen op de effecten van *tracking* binnen Vlaanderen.

Onderzoek naar de effecten van *tracks* op schoolse prestaties van leerlingen in Vlaanderen is vereist om na te gaan of deze de ongelijkheid tussen leerlingen versterken. Als *tracks* namelijk deze ongelijkheid versterken, dan verwachten we dat *tracks* met een instroom van initieel sterker presterende leerlingen ook meer leerwinst maken. Hiervoor moet de gemiddelde leerwinst per *track* vergeleken worden. Eventuele verschillen in leerwinst tussen *tracks* zijn dan wel mogelijk toe te schrijven aan verschillen in instroom van leerlingen. Daarom moet ook onderzocht worden of er effecten zijn van *tracks* op vergelijkbare leerlingen die in verschillende *tracks* zitten. Er zijn dus twee onderzoeksvragen:

1. Verschillen *tracks* in gemiddelde leerwinst?
2. Verschillen *tracks* in gemiddelde leerwinst voor vergelijkbare leerlingen?

Voor dit onderzoek gebruiken we de gegevens van het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' (LiSO-project). De substeekproef bestaat uit 3025 leerlingen die in september 2013 startten in het secundair onderwijs in 45 Vlaamse scholen. We onderscheiden vier groepen van studiekeuzes in het eerste jaar secundair onderwijs: (1) klassieke talen (KT), (2) moderne wetenschappen (MW), (3) technisch onderwijs (TO) en (4) beroepsvoorbereidend onderwijs (BV). Hoewel er in het eerste jaar secundair onderwijs nog geen officiële onderwijsvormen onderscheiden worden, sluit de studiekeuze in het eerste jaar SO wel sterk aan bij de onderwijsvormen die in de bovenbouw zullen volgen. In dit Engelstalige rapport wordt daarom wél gesproken over 'tracking' in het eerste jaar secundair onderwijs, omdat het gaat over het groeperen van leerlingen voor een volledig schooljaar voor (quasi) alle vakken.

De steekproef is verspreid over de vier 'tracks' als volgt: 691 leerlingen zaten in KT, 1285 leerlingen zaten in MW, 663 leerlingen zaten in TO en 566 leerlingen zaten in BV. Enkel leerlingen die de eerste drie jaar van het secundair onderwijs in dezelfde track zitten werden opgenomen in deze substeekproef. Drie LiSO-scholen die kiezen voor een heterogene klassamenstelling in het eerste jaar, werden geschrapt uit de steekproef van deze studie omdat er dus niet aan tracking wordt gedaan. Toetsen en vragenlijsten werden afgenomen aan de start van het secundair onderwijs (september 2013), op het einde van het eerste leerjaar van de eerste graad (mei 2014), op het einde van het tweede leerjaar van de eerste graad (mei 2015) en op het einde van eerste leerjaar van de tweede graad (mei 2016). Prestaties voor wiskunde werden gemeten op elk van deze momenten. Dit onderzoek beschrijft dus de effecten van tracks tijdens de eerste drie jaar van het secundair onderwijs op wiskunde.

Om vergelijkbare leerlingen in verschillende tracks te vinden gebruiken we *matching* methoden. Deze zijn gericht op het vinden van vergelijkbare personen in verschillende omgevingen. Leerlingen werden *gematched* op basis van schoolse prestaties, sociaaleconomische achtergrond en psychosociale variabelen die gemeten waren in september 2013. In totaal werd de vergelijkbaarheid van de leerlingen bepaald aan de hand van 25 variabelen. Om onze resultaten methode-onafhankelijk te maken gebruiken we verschillende *matching*-methoden. Bij elk van deze methoden bleek dat er enkel (voldoende) vergelijkbare leerlingen waren tussen bepaalde tracks. KT wordt daarom vergeleken met het MW, MW wordt vergeleken met TO en TO wordt vergeleken met BO. Er moet opgemerkt worden dat het aantal vergelijkbare leerlingen tussen TO en BV eerder beperkt is. Verschillen tussen tracks in gemiddelde leerwinst worden tweemaal berekend: (1) zonder het *matchen*, dus voor alle leerlingen, en (2) na het *matchen* van vergelijkbare leerlingen in verschillende tracks.

Voor de eerste onderzoeksvraag vinden we dat er bij het begin van het secundair onderwijs grote verschillen zijn in schoolse prestaties tussen de tracks. We stellen vast dat de leerlingen in KT de hoogste gemiddelde aanvangsscores hebben voor wiskunde. Daarna volgen de leerlingen in MW, de leerlingen in TO en de leerlingen in BO. Voor wiskunde maken de vier tracks een gelijke leerwinst over de eerste drie jaar secundair onderwijs. Anders gezegd: de kloof in wiskundeprestaties tussen de vier groepen blijft ongeveer dezelfde tijdens de drie eerste jaren in het secundair onderwijs. De wiskundeverschillen tussen de vier groepen worden niet groter, maar ook niet kleiner. Voor wiskunde wordt dus niet voldaan aan de hypothese dat tracks met een sterkere instroom van leerlingen meer leerwinst maken.

Voor de tweede onderzoeksvraag vinden we voor vergelijkbare leerlingen in verschillende *tracks* dat er in *tracks* met een gemiddeld sterkere leerlinginstroom significant meer leerwinst gemaakt wordt. We zien echter dat bij de vergelijking KT en MW, en bij de vergelijking MW en TO het effect klein is. Enkel voor de vergelijking TO en BV is het effect groot. Een leerling die kiest voor BV, maakt dus gemiddeld minder leerwinst voor wiskunde dan een vergelijkbare leerling die kiest voor TO. We hebben ook zicht op wanneer dit verschil ontstaat en zien dat dit effect zich vooral in het eerste jaar manifesteert. Het effect vergroot niet meer in de daaropvolgende jaren.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat door de matching-methode nagegaan kan worden hoe vergelijkbare leerlingen zouden presteren als ze in een andere *track* zouden zitten. Dit is vooral mogelijk doordat *tracking* in Vlaanderen een eigenschap heeft die niet kenmerkend is voor de meeste andere onderwijssystemen. In Vlaanderen verloopt het verdelen van leerlingen in *tracks* immers niet op basis van objectieve criteria (bijvoorbeeld een instaptoets). Hierdoor verschillen de *tracks* wel gemiddeld op het vlak van instroomniveau, maar vinden we nog steeds veel vergelijkbare leerlingen terug in verschillende *tracks*. In andere onderwijssystemen zien we dat er minder of nauwelijks vergelijkbare leerlingen zijn in verschillende *tracks*.

We concluderen dat zowel in KT, MW als TO de gemiddelde leerlingen in elk van deze *tracks* een eerder gelijkaardige leerwinst maken voor wiskunde. Wanneer we naar vergelijkbare leerlingen kijken in aso KT, MW en TO vinden we wel positieve effecten van naar een *track* gaan met een sterkere leerlinginstroom. Deze effecten zijn echter vrij klein en lijken eerder beperkt bij te dragen aan ongelijkheid in schoolse prestaties. Voor vergelijkbare leerlingen in het TO en BV vinden we wel grote negatieve effecten van naar het BV gaan. Hierdoor wordt de ongelijkheid tussen leerlingen in schoolse prestaties wel merkbaar versterkt.

De resultaten geven hoofdzakelijk weer hoe leerlingen beïnvloed worden door de huidige structuur van het secundair onderwijs. We tonen dat ‘hoog mikken’, een strategie die vaak gebruikt wordt bij studiekeuze, slechts een beperkt positief effect heeft op schoolse prestaties voor de vergelijking KT en MW, en de vergelijking in MW en TO. Dit klein positief effect ontstaat daarbij enkel in het eerste jaar, wat naar onze mening vooral aantoont dat sterkere leerlingen in MW en TO tijdens het eerste jaar enigszins meer uitdaging nodig hebben. Hoog mikken in de vergelijking TO en BV toont een groter effect, echter heeft deze uitspraak enkel betrekking op sterkste leerlingen in het BV. De sterkste leerlingen van het BV hebben dus meer uitdaging nodig dan hun nu geboden wordt. Wanneer we de resultaten van dit onderzoek samenleggen met de resultaten van het onderzoek naar de effecten van *tracks* op academisch zelfconcept (SONO/2017.OL1.1/13), dan blijkt er een interessante afweging te zijn. Bij de vergelijking MW en TO, en de vergelijking TO en BV is ‘hoog mikken’ immers net negatief voor academisch zelfconcept. Verder onderzoek naar de effecten van *tracks* op een breder scala van uitkomsten is echter lopende, alsook de effecten van *track* verandering. Zo kunnen de effecten van *tracks* binnen het Vlaamse onderwijs beter geduid worden en welke afwegingen bij studiekeuze gemaakt moeten worden.