



ONDERWIJSVORMEN EN ACADEMISCH ZELFCONCEPT

Dockx J, De Fraine B. & Vandecandelaere M.



ONDERWIJSVORMEN EN ACADEMISCH ZELFCONCEPT

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

Promotor: B. De Fraine

Research paper SONO/2017.OL1.1/13

Gent, september 2017

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 academisch zelfconcept*. 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

Leerlingen hebben een perceptie van hun eigen schoolse kunnen door zich te vergelijken met hun omgeving. In de wetenschappelijke literatuur wordt dit *academisch zelfconcept* genoemd. Het academisch zelfconcept van een leerling kan zowel betrekking hebben op het schoolse kunnen in het algemeen als voor specifieke vakken. Voor dit zelfconcept kunnen leerlingen hun schoolse prestaties vergelijken met de medeleerlingen in hun klas. Leerlingen kunnen echter ook de schoolse prestaties van hun klas vergelijken met andere klassen en hun zelfconcept daarop baseren. Voor de vorming van het academisch zelfconcept van leerlingen speelt de klas dus een centrale rol.

In het Vlaamse secundair onderwijs worden klasgroepen doorgaans samengesteld op basis van de onderwijsvorm die de leerling koos. We onderscheiden 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. In wetenschappelijk onderzoek wordt het inrichten van verschillende onderwijsvormen *tracking* genoemd. *Tracks* worden in de literatuur als een belangrijk kenmerk beschouwd van de klas waarin een leerling schoolloopt.

Onderzoek naar de effecten van *tracks* op de ontwikkeling van het academisch zelfconcept is nodig om na te gaan hoe *tracks* academisch zelfconcept beïnvloeden. De onderzoeksresultaten worden geïnterpreteerd volgens twee belangrijke theoretische modellen over de invloed van de omgeving (vaak de klas, maar hier de *track*) op de vorming van het academisch zelfconcept. Het eerste model, het *big-fish-little-pond-effect*, geeft aan dat het academisch zelfconcept van leerlingen samenhangt met de relatieve positie die een leerling inneemt in de klasgroep. Een leerling zal een hoger academisch zelfconcept hebben als hij/zij deel uitmaakt van een eerder zwakke klas, dan wanneer hij/zij deel zou uitmaken van een eerder sterke klas; omdat de relatieve positie van de leerling gunstiger is binnen een zwakke klas. Het tweede model, het *basking-in-reflected-glory effect*, geeft aan dat leerlingen de gepercipieerde waarde van zijn/haar klas ook aan zichzelf toeschrijft. Een leerling zal een hoger academisch zelfconcept hebben als hij/zij deel uitmaakt van een eerder sterke klas, dan wanneer hij/zij deel zou uitmaken van een eerder zwakke klas. Aangezien de *tracks* de sterkte van de klas en de relatieve positie van een leerling binnen de klas mee bepalen verwachten we dat *tracks* een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van academisch zelfconcept. Er zijn dus twee onderzoeksvragen:

1. Verschillen *tracks* in gemiddelde ontwikkeling voor academisch zelfconcept?
2. Verschillen *tracks* in gemiddelde ontwikkeling voor academisch zelfconcept 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). Op elk van deze momenten werden er drie soorten zelfconcept gemeten: algemeen academisch zelfconcept, zelfconcept voor wiskunde en zelfconcept voor Nederlands. Het onderzoek beschrijft dus de effecten van *tracks* tijdens de eerste drie jaar van het secundair onderwijs.

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. 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 ontwikkeling van academisch zelfconcept 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 zelfconcepten tussen de *tracks*. De zelfconcepten zijn het hoogst in KT, daarna volgen de zelfconcepten in MW, TO en BV. In de loop van de eerste drie jaar secundair onderwijs stellen we vervolgens voor sommige groepen een evolutie vast in het niveau van het zelfconcept. Voor algemeen academisch zelfconcept maakt MW een matige daling en KT een kleine daling terwijl TO en BV stabiel blijven. Voor zelfconcept in wiskunde maken KT en MW een matige daling

terwijl TO en BV stabiel blijven. Voor zelfconcept in Nederlands maakt KT echter een kleine stijging terwijl MW, TO en BV stabiel blijven. In het algemeen worden BV en TO dus gekenmerkt door stabiliteit in zelfconcepten terwijl MW en KT meestal gekenmerkt wordt door een dalend zelfconcept. De daling bij MW is daarbij iets sterker. Toch blijft de rangorde aan de start van het secundair onderwijs grotendeels bewaard op het einde van het derde leerjaar secundair onderwijs.

Voor de tweede onderzoeksvraag beperken we onze vergelijking tussen vergelijkbare leerlingen die alsnog in verschillende *tracks* zitten. We vinden een klein positief effect voor KT vergeleken met MW voor algemeen academisch zelfconcept en zelfconcept in Nederlands. Er is geen verschil voor zelfconcept in wiskunde. We vinden een klein negatief effect voor MW vergeleken met TO voor algemeen academisch zelfconcept en zelfconcept in wiskunde. Er is geen verschil voor zelfconcept in Nederlands. We vinden matig negatieve effecten voor TO vergeleken met BV. Meestal is het dus voordelig voor het zelfconcept om in een *track* te zitten waar de gemiddelde leerling minder hoge prestaties laat optekenen, uitgezonderd bij de vergelijking tussen KT en MW.

Onze resultaten bieden ook geen steun voor de theoretische modellen van het *big-fish-little-pond-effect* en *basking-in-reflected-glory effect*. We vermoeden dat beide modellen té eenvoudig zijn omdat ze er van uitgaan dat het academisch zelfconcept van leerlingen gebaseerd is op slechts twee variabelen: het individuele prestatieniveau van de leerling en het gemiddelde prestatieniveau van de klas. Vermoedelijk zijn er nog heel wat andere invloeden op het academisch zelfconcept, zoals het curriculum, de communicatie door leraren en de mate van uitdaging in de leeromgeving.

We concluderen dat *tracks* de ontwikkeling in academisch zelfconcept kunnen beïnvloeden tijdens de eerste drie jaar van het Vlaamse secundair onderwijs. Het zijn daarbij vooral de *tracks* waar de leerlingen aan de start van het secundair onderwijs een hoger academisch zelfconcept hebben, KT en MW, die nadien gekenmerkt worden door een dalend academisch zelfconcept. Opvallend is echter dat de daling bij MW sterker is dan bij KT. *Tracks* waar de leerlingen aan de start van het secundair onderwijs al een lager academisch zelfconcept hebben, TO en BV, blijven stabiel op hun initieel niveau. Verder is er geen duidelijke ondersteuning voor de hypothese dat de keuze voor een hoger gewaardeerde *track* negatief zou zijn voor het academisch zelfconcept, noch voor de omgekeerde hypothese dat de keuze voor een hoger gewaardeerde *track* positief zou zijn voor het academisch zelfconcept. Als we enkel vergelijken tussen de voorlopers van het aso, tso en bso zonder verder in te gaan op het onderscheid tussen MW en KT, stellen we wel vast dat het voordelig lijkt te zijn voor het zelfconcept van de leerlingen om in een *track* te zitten waar de gemiddelde leerling minder goed presteert.

De resultaten geven hoofdzakelijk weer hoe leerlingen beïnvloed worden door de huidige structuur van het secundair onderwijs. Voor leerlingen in KT en MW is het vooral zorgwekkend dat het initieel hoge academisch zelfconcept daalt, waarbij de daling bij MW merkbaar groter is. Bij leerlingen in TO en BV is het vooral zorgwekkend dat hun initieel lage zelfconcept laag blijft na drie jaar secundair onderwijs.