



# **EFFECTEN VAN ONDERWIJSVORMEN OP SCHOOLSE BETROKKENHEID**

**Dockx J, De Fraine B. & Van den Branden N.**

---



# **EFFECTEN VAN ONDERWIJSVORMEN OP SCHOOLSE BETROKKENHEID**

**Dockx J., De Fraine B. & Van den Branden N.**

**Promotor: B. De Fraine**

Research paper SONO/2019.OL1.1/6

Gent, januari 2019

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. & Van den Branden N. (2019). Effecten van onderwijsvormen op schoolse betrokkenheid. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie  
[jonas.dockx@kuleuven.be](mailto:jonas.dockx@kuleuven.be); [info@lisoproject.be](mailto: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.

© 2019 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](http://www.steunpuntsono.be) en [www.lisoproject.be](http://www.lisoproject.be)

# Beleidssamenvatting

Deze studie onderzoekt of bepaalde onderwijsvormen gekenmerkt worden door een hogere mate van inzet bij de leerlingen dan andere onderwijsvormen. In de wetenschappelijke literatuur wordt deze inzet 'schoolse betrokkenheid' genoemd. Schoolse betrokkenheid omvat een geheel van attitudes en gedragingen die een indicatie zijn van deze onderliggende betrokkenheid. Vaak wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen gedragsmatige betrokkenheid en emotionele betrokkenheid. De internationale literatuur vermeldt een aantal hypothesen over de relatie tussen de verwijzing naar specifieke onderwijsvormen en de betrokkenheid van de leerlingen. Er is echter weinig empirisch onderzoek dat deze hypothesen ook toetst.

In het Vlaams 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. In de praktijk spreken leerlingen, ouders en scholen vaak 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 het keuzegedeelte en de basisopties in de eerste graad 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 internationaal wetenschappelijk onderzoek wordt het inrichten van verschillende onderwijsvormen *tracking* genoemd, waarbij de onderwijsvormen *tracks* heten. In het Vlaams secundair onderwijs veranderen een groot aantal leerlingen tijdens hun schoolcarrière van onderwijsvorm. Dat zijn leerlingen met zogenaamde 'watervalloopbanen'.

Over hoe onderwijsvormen de schoolse betrokkenheid van leerlingen beïnvloeden wordt vaak de *anti-school cultuur hypothese* vermeld. Deze hypothese, waarvoor een zekere empirische evidentie bestaat, is dat onderwijsvormen meer gekenmerkt worden door een *anti-school cultuur* naarmate ze meer arbeidsmarktgericht zijn (Van Houtte, 2009). De reden hiervoor is dat een doorverwijzing naar een meer arbeidsmarktgerichte onderwijsvorm als een falen wordt ervaren en leerlingen hiernaar handelen. Namelijk, omdat leerlingen het gevoel hebben gefaald te hebben in het onderwijs, zouden ze geen moeite meer willen doen voor een reeds verloren zaak. Op basis hiervan kan voorspeld worden dat meer arbeidsmarktgerichte onderwijsvormen een negatieve invloed zullen hebben op schoolse betrokkenheid. Daarnaast kunnen we ook een alternatieve hypothese beargumenteren. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de doorverwijzing van leerlingen naar studieomgevingen die beter aangepast zijn aan hun interesses en competenties net protectief is voor hun schoolse betrokkenheid. Verder leeft ook de idee dat het veranderen van onderwijsvorm een negatief effect heeft op de schoolse betrokkenheid van leerlingen. Om de *anti-school cultuur* hypothese en het effect van verandering van onderwijsvorm te toetsen stelden we de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is het effect van een onderwijsvorm op de gemiddelde schoolse betrokkenheid van vergelijkbare leerlingen?
2. Is er een effect van onderwijsvormverandering op de gemiddelde schoolse betrokkenheid van vergelijkbare leerlingen?

Voor dit onderzoek gebruiken we de gegevens van het onderzoek 'Loopbanen in het Secundair Onderwijs' (LiSO-project). De substeekproef bestaat uit 5417 leerlingen die in september 2013 startten in het secundair onderwijs. Er waren vier *tracks*: (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 *tracks* 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' in het eerste jaar als volgt: 1419 leerlingen zaten in KT, 2229 leerlingen zaten in MW, 1033 leerlingen zaten in TO en 736 leerlingen zaten in BV. Veel van deze leerlingen veranderden echter van *track* doorheen het secundair onderwijs. 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), op het einde van eerste leerjaar van de tweede graad (mei 2016) en op het einde van tweede leerjaar van de tweede graad (mei 2017).

Gedragmatige schoolse betrokkenheid en emotionele schoolse betrokkenheid werden gemeten op elk van deze momenten (zie ook Van den Branden, 2016). De gedragmatige betrokkenheid en de emotionele betrokkenheid van de leerlingen werd telkens bevraagd met dezelfde items in de leerlingvragenlijst:

**Gedragmatige betrokkenheid**

Ik doe erg mijn best om het goed te doen op school.  
 Ik werk zo hard als ik kan in de klas.  
 Ik neem actief deel aan het klasgebeuren.  
 Ik luister aandachtig in de klas  
 Ik let op in de klas.

**Emotionele betrokkenheid**

Wanneer we aan iets werken in de klas, ben ik geïnteresseerd.  
 Ik vind het leuk om in de klas te zijn.  
 Wanneer ik in de klas ben, voel ik me goed.  
 Ik vind het fijn om nieuwe dingen te leren in de klas.

Om vergelijkbare leerlingen in verschillende *tracks* te vinden gebruikten we *marginal structural mean models*. Deze methode is gericht op het schatten van effecten van behandelingen (in dit onderzoek is dat de toewijzing aan een bepaalde *track*), waarbij personen van behandeling kunnen veranderen (in dit onderzoek zijn dat leerlingen die van *track* veranderen). Deze methode staat toe om onvertekende effecten te schatten wanneer er voldoende over de achtergrond van de leerlingen gekend is. De achtergrond van leerlingen werd beschreven op basis van schoolse prestaties, sociaaleconomische achtergrond en psychosociale variabelen die gemeten waren in september 2013. Ook werd er rekening gehouden met het verschil in de evolutie in schoolse prestaties en non-cognitieve uitkomsten voor leerlingen die van *track* veranderen en leerlingen die

in dezelfde *track* blijven. Bij het gebruik van deze methode bleek dat er enkel (voldoende) vergelijkbare leerlingen waren tussen bepaalde *tracks*. We moesten ons dus beperken tot paarsgewijze vergelijkingen tussen de *tracks*: KT wordt daarom vergeleken met 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. Om dezelfde reden was het enkel mogelijk om de effecten van verandering van *track* te onderzoeken voor leerlingen die eenmaal van een zogenaamde hogere *track* naar een zogenaamde lagere *track* veranderen.

Voor de eerste onderzoeksvraag vinden we voor vergelijkbare leerlingen in verschillende *tracks* dat er geen effecten zijn van *tracks* op gedragsmatige en emotionele schoolse betrokkenheid. Voor de tweede onderzoeksvraag komen we tot een gelijkaardige bevinding. Er is namelijk doorgaans geen noemenswaardig effect van het veranderen van onderwijsvorm op schoolse betrokkenheid. Enkel bij de KT met MW vergelijking is er een klein negatief effect voor emotionele schoolse betrokkenheid wanneer leerlingen van KT naar MW veranderen.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat met de gebruikte methode konden nagaan hoe vergelijkbare leerlingen zouden presteren als ze in een andere *track* zouden zitten. Met deze methode konden we de effecten van eenmalige *track*verandering ook onderzoeken. 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*. Ook tussen leerlingen die eenmaal van *track* veranderen en leerlingen die in hun *track* blijven vonden we steeds voldoende vergelijkbare leerlingen.

We concluderen dat leerlingen niet beïnvloed worden in hun schoolse betrokkenheid door de onderwijsvorm waarin ze zitten. De *anti-school cultuur* hypothese voor schoolse betrokkenheid wordt dus verworpen.