



VERKLARENDE MECHANISMEN VOOR SOCIALE KEUZEVERSCHILLEN BIJ DE OVERGANG VAN DE TWEEDE NAAR DE DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS

Ilse Laurijssen & Ignace Glorieux



VERKLARENDE MECHANISMEN VOOR SOCIALE KEUZEVERSCHILLEN BIJ DE OVERGANG VAN DE TWEEDE NAAR DE DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS

Ilse Laurijssen & Ignace Glorieux

Promotor: Ignace Glorieux

Research paper SONO/2019.OL1.1_12

Gent, december 2019

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



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Laurijssen, I. & I; Glorieux (2019): Verklarende mechanismen voor sociale keuzeverschillen bij de overgang van de tweede naar de derde graad secundair onderwijs. Research paper SONO/2019.OL1.1_12. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie torinfo@vub.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

Voorwoord

Dit rapport is een tweede rapport naar sociale verschillen in onderwijskeuzes. In het vorige rapport maakten we een grondige beschrijving en eerste analyse van de mate waarin sociale verschillen zich blijken voor te doen in de onderwijskeuze die de leerlingen van de LiSO-steekproef maken na de tweede graad secundair onderwijs. In dit rapport bouwen we daarop verder, en gaan na welke mechanismen die sociale keuzeverschillen kunnen verklaren.

De auteurs danken alle leden van het LiSO-team en in het bijzonder Bieke De Fraine (promotor) en Katrijn Denies (coördinator) voor het ter beschikking stellen van de data van het LiSO-project en feedback bij vragen.

Beleidssamenvatting

Sociale ongelijkheid in het onderwijs is reeds veelvuldig gedocumenteerd. Leerlingen uit sterkere sociale milieus hebben betere kansen om een hoger (uiteindelijk) diploma te behalen. Aan de basis van die sociale ongelijkheid kunnen verschillen liggen in enerzijds hoe goed leerlingen het doen in het onderwijs en anderzijds de keuzes die zij, of hun ouders, maken. Deze twee componenten in de productie van ongelijke onderwijskansen – onderwijsprestaties en onderwijskeuzes – werden reeds van elkaar onderscheiden door de Franse socioloog Boudon (1974). In onderzoek naar sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem is tot dusver reeds veel aandacht gegaan naar prestatieverschillen maar minder belicht hoe sociale verschillen in onderwijskeuzes tot stand komen. Dat laatste is een van de onderzoeksthema's binnen de LiSO-onderzoekslijn van het Steunpunt SONO. Gebruik makend van LiSO-gegevens onderzochten we in een vorig rapport (Laurijssen & Glorieux 2019) in welke mate sprake is van verschillen in de studiekeuzes die leerlingen maken in de overgang van de tweede naar de derde graad van het secundair onderwijs naargelang hun studieprestaties en sociale achtergrond. In voorliggend rapport gaan we verder op die gemaakte onderwijskeuzes en hoe ze verband houden met sociale achtergrond, en toetsen we in het bijzonder de rol van verschillende verklaringsmechanismen.

De LiSO-instrumenten en bevestigingen leverden een veelheid op aan informatie over potentieel relevante factoren voor verschillen in onderwijskeuzes: ouders werden bevestigd over de gezinscontext, leerkrachten werden bevestigd over hun opinies in het algemeen maar eveneens over elk van hun leerlingen, en leerlingen werd een brede waaier aan vragen voorgelegd over ondermeer hun schoolgerelateerde percepties en meer individuele attitudes. In de bevestiging die in mei 2017 werd afgenomen bij de leerlingen van het vierde jaar secundair onderwijs van het LiSO-onderzoek, voegden we specifieke vragen toe om de mechanismen die sociale achtergrond in verband brengen met onderwijskeuzes zo volledig mogelijk in kaart te brengen. Daarvoor werkten we bijkomende vragen uit geïnspireerd op in de literatuur gebruikte en voor onderwijskeuzes relevant gebleken concepten zoals *relative risk aversion* (Breen & Goldthorpe 1997; Van De Werfhorst & Hofstede 2007), maar ook individuele risico attitude en *time discounting* voorkeur (bv. Hartlaub en Schneider 2012; Breen, van de Werfhorst & Jæger 2014), houding ten aanzien van onderwijs (Spruyt e.a. 2016), tijdsperspectief (Breen e.a. 2014;

Spruyt e.a. 2016), en toekomstverwachtingen (in bijzonder sociale demotie, cf. Pelleriaux 2001, Laurijssen & Spruyt 2015, Spruyt, Kavadias & Van Droogenbroeck 2015).

De onderwijskeuze die we beschouwen is de keuze die vervolgens (nadien!) wordt gemaakt in de overgang van de tweede naar de derde graad. We operationaliseren het type keuze die leerlingen maken aan de hand van de onderwijsvorm en het aantal uren wiskunde in de studierichting die leerlingen in het vijfde leerjaar aanvatten, in vergelijking met de uitgangspositie in het vierde leerjaar. Die relatieve benadering van studiekeuze is relevant, omdat, door vroegere keuzes, niet alle opties nog even haalbaar zijn voor alle leerlingen. Mede doordat we de studiekeuze beschouwen later in de schoolloopbaan, nadat reeds meerdere keuzemomenten plaatsvonden, wordt op dat ogenblik bovendien nog weinig ambitieus gekozen in de zin van het opnemen van bijvoorbeeld extra uren wiskunde of opstromen van onderwijsvorm. Voor de meeste leerlingen wordt de transitie vooral gekenmerkt door “stabiliteit” omdat ze naar de typische vervolgrichting doorstromen of een studierichting kiezen in dezelfde onderwijsvorm en met evenveel uren wiskunde. De “keuze” die vooral gemaakt wordt is tussen het “op niveau” blijven, en afzakken. De onderwijskeuze die we bijgevolg analyseren in dit rapport, heeft meer te maken met (het vermijden van) afzakken, waarbij eerder iets wordt opgegeven dan dat er iets wordt bijgenomen. Heel concreet maken we de vergelijking tussen de leerlingen die in het vijfde leerjaar een studierichting volgen in dezelfde onderwijsvorm en met minstens evenveel uren wiskunde als de typisch gekozen vervolgrichting (gegeven de studierichting in het vierde leerjaar) enerzijds en de leerlingen die afstromen van onderwijsvorm of een studierichting in dezelfde onderwijsvorm volgen maar met minder uren wiskunde dan de referentie standaard vervolgrichting anderzijds. Om de resultaten eenvoudig te kunnen voorstellen, en ze gemakkelijker te vergelijken ook met resultaten van internationale studies, benoemen we evenwel de eerder stabiele onderwijskeuze voor een gelijkwaardige studierichting soms wel als ambitieus.

In het rapport brengen we die onderwijskeuze in verband met de onderwijsverwachtingen van verschillende actoren. Onderwijsverwachtingen hebben een centrale rol in modellen van statusverwerving, en blijken sterke voorspellers van de onderwijskeuze die leerlingen maken in de overgang naar de derde graad (gecontroleerd voor hun uitgangspositie en onderwijsprestaties van het vierde leerjaar). De onderwijskeuze zoals we die operationaliseerden (relatieve maat) is sterk gerelateerd aan de onderwijsverwachtingen (absolute maat) van elk van de betrokken actoren, hoewel de impact van deze telkens ook een

beetje anders blijkt. Leerlingen kiezen vaker een gelijkwaardige studierichting indien hun leerkrachten hoge onderwijsverwachtingen van hen hebben. Die verwachtingen verklaren evenwel niet volledig het SES-effect (hogere SES-leerlingen maken die keuze vaker), dat doen de verwachtingen van ouders en leerlingen over de onderwijspositie die de leerlingen zullen behalen wel. De verwachtingen van ouders zijn eveneens belangrijk, daarbij lijkt in het bijzonder wat ouders verwachten over de eindpositie van hun kinderen het belangrijkste (hun verwachting met betrekking tot hoger onderwijs, niet voor secundair onderwijs); bovendien is het in bijzonder de verwachting dat hun kind universitair onderwijs zal volgen die het verschil maakt (en niet zozeer hoger onderwijs meer algemeen). Hoge verwachtingen van leerlingen zelf tenslotte, voorspellen eveneens een meer ambitieuze onderwijskeuze, maar in dat geval zijn niet enkel hun verwachtingen voor hoger onderwijs van belang, maar eveneens hun verwachtingen op iets kortere termijn (met name aan het einde van het secundair onderwijs).

Vervolgens toetsen we in het rapport de bijdrage van een groot aantal factoren die de onderwijskeuze van leerlingen in de transitie van de tweede naar de derde graad kunnen verklaren. Opnieuw controleren we voor onderwijsprestaties en uitgangspositie, om te focussen op het keuze-element in die transitie (cf. primaire versus secundaire onderwijseffecten van sociale achtergrond).

De eerste belangrijke bevinding is dat kenmerken van het thuismilieu zoals cultureel kapitaal, sociaal kapitaal en stimulerend thuisklimaat (naast SES) geen impact hebben op de onderwijskeuze en evenmin helpen verklaren waarom hogere SES leerlingen vaker de hogere studiekeuze maken. Deze bevinding blijkt robuust in de bijkomende analyses van de rol van ouderlijke betrokkenheid bij de schoolloopbaan en van verschillende types ouder-school contacten (extra gegevens die werden gemeten in een latere survey). Dat deze “klassieke” indicatoren van het thuismilieu geen effect hebben is opvallend, omdat deze kenmerken vaak als erg belangrijk worden beschouwd voor onderwijsverwerving. Maar ook andere auteurs die specifiek onderwijskeuzes onder de loep namen, rapporteren gelijkaardige resultaten (bv. Boone & Van Houtte 2014 voor de transitie naar secundair onderwijs in Vlaanderen). Het lijkt er eerder op, zoals ook Van de Werfhorst en Hofstede (2007) concludeerden, en wordt bevestigd in onze analyses van de toetsprestaties van leerlingen voor wiskunde, dat “cultureel kapitaal” – of toch zoals die klassiek gemeten wordt op basis van participatie aan high-brow cultuur – wel belangrijk is voor onderwijsverwerving, maar dan enkel voor de

onderwijsprestaties en niet van belang is om het proces van onderwijskeuze (onafhankelijk van prestaties) te begrijpen.

De verwachtingen van leerkrachten zijn wel een van de meer belangrijke factoren die onderwijskeuze beïnvloeden (enkel voorafgegaan door de onderwijsprestaties van leerlingen en invloedrijker dan hun academisch zelfconcept). Bovendien zijn de verwachtingen van leerkrachten een van de weinige elementen die een – weliswaar beperkt (namelijk 24,6%) – deel van de SES-verschillen in onderwijskeuze kunnen verklaren. Er zijn meerdere manieren denkbaar waarop de verwachtingen van leerkrachten de beslissing van leerlingen gaan sturen. Mogelijk zijn leerkrachten bijzonder goed geplaatst om het potentieel van leerlingen goed te kunnen inschatten (en dan wordt het louter een betere maat van onderwijsprestatie), maar ook mogelijk is dat de opvatting van leerkrachten over het academisch potentieel van leerlingen zichzelf gaat realiseren, ofwel omdat die overtuigingen – veelal onbewust – hun gedrag en interacties met leerlingen beïnvloeden (cf. het Pygmalion effect, Rosenthal & Jacobson 1968), of omdat hun overtuigingen meer expliciet zo gecommuniceerd worden naar leerlingen (en hun ouders) door middel van studieadvies of mogelijk zelfs concrete studiekeuze aanbevelingen.

De derde reeks bevindingen heeft betrekking op de rol van houdingen en opvattingen van leerlingen. Op basis van onze analyse blijken meerdere attitudes mee te verklaren waarom sommige leerlingen ambitieuzer zijn in hun studiekeuze dan anderen. Om te beginnen is er de *relative risk aversion* maat die het grootste effect heeft van alle opgenomen attitudes: leerlingen met een hogere relatieve risicoaversie kiezen vaker een evenwaardige studierichting. Deze maat is ontworpen om het relatieve risicoaversie mechanisme dat centraal staat in de *rational action* benadering van onderwijskeuze te vatten. Het gaat daarbij om het idee dat leerlingen vanuit het motief van statusbehoud handelen en daarom het nut van een hoger onderwijsniveau vermindert voor hen naarmate ze het niveau bereikt hebben dat nodig is om de status van hun ouders te kunnen bereiken. Meer concreet, wordt het gemeten als de ambitie van leerlingen om het even goed (of beter) te doen als hun ouders. We maken gebruik van een schaal van Van de Werfhorst en Hofstede (2007) en onze bevinding komt overeen met hun bevinding dat relatieve risicoaversie de onderwijsverwachtingen van leerlingen in de hoogte duwt. Bijkomend vinden we, net als die auteurs, dat relatieve risicoaversie niet gerelateerd is aan onderwijsprestaties.

Relatieve risicoaversie lijkt bijgevolg belangrijk om het proces van onderwijskeuze te begrijpen. Alleen blijkt, zowel in onze modellen als in de resultaten die gerapporteerd worden in Van de Werfhorst en Hofstede (2007) dat het niet kan verklaren (in statistische zin) waarom

hogere SES leerlingen ambitieuzere studiekeuzes maken. Het is zelfs zo dat de effectparameter van SES toeneemt bij opname van relatieve risicoaversie in het model (negatieve mediatie). Dit komt doordat lagere SES leerlingen gemiddeld hoger blijken te scoren op de relatieve risicoaversie maat. Van de Werfhorst en Hofstede (2007) daarentegen benadrukken dat relatieve risicoaversie iets is voor alle leerlingen, ongeacht de sociale klasse. En omdat het relatieve posities betreft waarnaar deze maat peilt – relatief ten opzichte van de posities van hun ouders, wat zich in duidelijk verschillende absolute posities vertaalt naargelang sociale klasse – beschouwen ze relatieve risicoaversie desondanks als een belangrijk mechanisme om sociale verschillen in studiekeuze te begrijpen. Op die manier geïnterpreteerd, lijkt de relatieve risicoaversie maat eerder een alternatieve formulering van de lange termijn verwachtingen van leerlingen.

Tenslotte bespreken we de indicatoren die wel (een deel) van het SES-effect in onderwijskeuze kunnen verklaren. We vermeldden reeds de verwachtingen van leerkrachten. Deze hebben niet alleen een beduidend effect op de daaropvolgende onderwijskeuze, maar hangen ook samen met SES (gecontroleerd voor de onderwijsprestaties). Daardoor dragen de verwachtingen van leerkrachten ook bij aan de reproductie van ongelijkheid (25% mediatie van het SES-effect). Dit roept de vraag op vanwaar de verwachtingen van leerkrachten lager zijn voor leerlingen met een lagere SES-achtergrond. Enerzijds nemen leerkrachten wellicht bepaalde indicaties over de gezinscontext van leerlingen die relevant kunnen zijn (zoals de steun die leerlingen van thuis krijgen) mee in hun verwachtingen van toekomstige onderwijsprestaties, maar onderzoek laat tevens zien dat leerkrachten zich ook laten leiden door stereotypen en daardoor het academisch potentieel van lagere SES leerlingen systematisch onderschatten en dat van leerlingen met een sociaal sterkere achtergrond overschatten (Lorenz et al. 2016).

Daarnaast, van alle factoren die we meenamen in de analyse, zijn er slechts 2 die helpen verklaren waarom hogere SES leerlingen hoger mikken bij onderwijskeuzes, namelijk 2 attitudes van leerlingen: hun opvatting over het nut van onderwijs en het tijdsperspectief dat ze hanteren. Hogere SES leerlingen waarderen onderwijs meer voor haar intrinsieke waarde (wat het bijdraagt aan persoonlijke ontwikkeling en zelfverwezenlijking) en naarmate leerlingen de intrinsieke waarde van onderwijs hoger inschatten blijkt hun onderwijskeuze hoger (al verdwijnt dit effect wel bij controle voor het academisch zelfconcept). Hogere SES leerlingen hebben eveneens een hogere *time discounting* voorkeur, wat gemeten wordt op basis van hun keuze voor een job met eerst een lager loon en op langere termijn een hoog loon (en niet een

job met onmiddellijk een matig loon). En naarmate leerlingen een hogere *time discounting* voorkeur hebben, vergroot de kans op de hogere onderwijskeuze. Deze twee houdingen bevatten duidelijk elementen die centraal staan in een meer klassieke culturele benadering van onderwijsongelijkheid (hoewel de tweede houding werd geïntroduceerd geïnspireerd vanuit het *rational action* perspectief op onderwijskeuze): zelfrealisatie vormt immers een centrale waarde in het onderwijs, net zoals een onmiddellijke behoeftebevrediging kunnen uitstellen voor een latere beloning een typische middenklasse opvoedingswaarde is, en beide elementen maken het zich inzetten voor school aangenamer en evidenter.

Samenvattend lijken verschillende mechanismen een rol te spelen voor onderwijsprestaties dan wel voor onderwijskeuzes. Van de Werfhorst en Hofstede (2007) concludeerden op basis van hun resultaten dat een cultureel kapitaal perspectief, hoewel relevant voor onderwijsprestaties, niet relevant blijkt om onderwijskeuze te begrijpen, maar waarvoor anderzijds wel het relatieve risicoaversie mechanisme van rational action theorie van belang is. Onze bevindingen zijn gelijkaardig aan die van hen: klassieke indicatoren van het thuismilieu hebben geen effect op onderwijskeuze gecontroleerd voor onderwijsprestaties, maar wel op onderwijsprestaties zelf, aan de andere kant beïnvloedt relatieve risicoaversie wel onderwijskeuze, maar niet de onderwijsprestaties.

Bijkomend vinden we echter ook dat andere houdingen dan relatieve risicoaversie onderwijskeuze helpen verklaren, en in het bijzonder ook een deel van de sociale verschillen in onderwijskeuze kunnen verklaren. De enige factoren die bijdragen tot de verklaring van de hogere onderwijskeuze van hogere SES leerlingen zijn, naast de verwachtingen van leerkrachten, de percepties van leerlingen over de intrinsieke waarde van onderwijs en hun tijdsvoorkeuren (lange termijn eerder dan korte termijn) – beide houdingen die duidelijk verband houden met centrale thema's van een meer culturele verklaring voor onderwijsverschillen. In die zin lijkt ons niet alleen een rational action theoretisch perspectief maar ook een cultureel perspectief relevant, niet enkel voor onderwijsprestaties, maar eveneens voor onderwijskeuzes – alleen gaat het dan niet zozeer om specifieke culturele participatie patronen (cf. strikte meting van cultureel kapitaal), wel om de waarden die door ouders worden doorgegeven aan hun kinderen en hoe deze de aspiraties van leerlingen (en hun ouders) vormen.