



EFFECTEN VAN VERANDERING VAN ONDERWIJSVORM OP SCHOOLSE PRESTATIES & ACADEMISCH ZELFCONCEPT

Dockx J, De Fraine B. & Vandecandelaere M.



EFFECTEN VAN VERANDERING VAN ONDERWIJSVORM OP SCHOOLSE PRESTATIES & ACADEMISCH ZELFCONCEPT

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

Promotor: B. De Fraine

Research paper SONO/2019.OL1.1/5

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. & Vandecandelaere M. (2019). Effecten van verandering van onderwijsvorm op schoolse prestaties & 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.

© 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 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. 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 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.

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. Deze discussie wordt verder bemoeilijkt door het hoge aantal leerlingen die doorheen het secundair onderwijs van onderwijsvorm veranderen. Daarom wordt ook de vraag gesteld wat de effecten zijn van het veranderen van onderwijsvorm.

In wetenschappelijk onderzoek wordt het inrichten van verschillende onderwijsvormen *tracking* genoemd. Er zijn diverse studies die onderwijssystemen met *vroege tracking* (categoriale onderwijssystemen) vergelijken met onderwijssystemen met *late tracking* (eerder comprehensieve onderwijssystemen). Deze studies tonen over het algemeen geen helder 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. Onderzoek naar de effecten van verandering van *track* zijn ook beperkt. In dit rapport willen we daarom inzoomen op de effecten van *tracking* binnen Vlaanderen, waarbij we specifiek aandacht hebben voor leerlingen die van *track* veranderen omdat zulke 'watervallopen' kenmerkend zijn voor het Vlaamse secundair onderwijs.

Dit onderzoek sluit aan op twee eerdere studies naar de effecten van onderwijsvormen op schoolse prestaties (SONO/2017.OL1.1_12) en academisch zelfconcept (SONO/2017.OL1.1_13) tijdens de eerste drie jaar van het secundair onderwijs. In beide studies werd een vergelijking gemaakt tussen leerlingen die in verschillende onderwijsvormen zaten maar gelijke prestaties, sociaaleconomische

achtergrond en non-cognitieve uitkomsten hadden aan de start van het secundair onderwijs. In de studie over schoolse prestatie vonden we dat leerlingen die een hoger gepercipieerde onderwijsvorm kiezen hogere prestaties voor wiskunde behaalden. In de studie over academisch zelfconcept vonden we dat leerlingen die een hoger gepercipieerde onderwijsvorm kiezen vaker een lager academisch zelfconcept hebben. De effecten van de tweede studie varieerden echter sterk naargelang de precieze vorm van academisch zelfconcept die werd gemeten en naargelang de onderwijsvormen die vergeleken werden.

Het onderzoek in dit rapport breidt de voorgaande studies uit op drie manieren: (a) in plaats van de eerste drie jaren secundair onderwijs worden de eerste vier jaren secundair onderwijs onderzocht, (b) voor schoolse prestaties wordt ook Nederlands begrijpend lezen onderzocht, en (c) de leerlingen die éénmaal van onderwijsvorm veranderen wordt ook onderzocht. Net zoals bij de voorgaande studies corrigeren we voor de initiële verschillen tussen leerlingen die in verschillende onderwijsvorm schoollopen. Voor de vergelijking tussen leerlingen die in hun onderwijsvorm blijven en leerlingen die van onderwijsvorm veranderen corrigeren we ook voor de verschillen tussen deze groepen net voor de verandering van onderwijsvorm. De concrete onderzoeksvragen zijn:

1. Wat is het effect van een onderwijsvorm op de gemiddelde leerwinst van vergelijkbare leerlingen?
2. Wat is het effect van een onderwijsvorm op de gemiddelde ontwikkeling voor academisch zelfconcept van vergelijkbare leerlingen?
3. Is er een effect van onderwijsvormverandering op de gemiddelde leerwinst van vergelijkbare leerlingen?
4. Is er een effect van onderwijsvormverandering op de gemiddelde ontwikkeling voor academisch zelfconcept 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 groepen van *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 wel 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). Prestaties voor wiskunde werden

gemeten op elk van deze vijf momenten, terwijl we voor prestaties voor Nederlands begrijpend lezen enkel werken met metingen uit september 2013 en mei 2017. Algemeen academisch zelfconcept, zelfconcept in wiskunde en zelfconcept in Nederlands werden ook gemeten op elk van deze momenten. Dit onderzoek beschrijft dus de effecten van *tracks* tijdens de eerste vier jaar van het secundair onderwijs op wiskunde, Nederlands begrijpend lezen, algemeen academisch zelfconcept, zelfconcept in wiskunde en zelfconcept in Nederlands.

Om vergelijkbare leerlingen in verschillende *tracks* te vinden gebruiken we *g-methods*. Deze methoden zijn 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 methoden staan 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. Om onze resultaten methode-onafhankelijk te maken vergeleken we twee *g-methods*: de *marginal structural mean model* en de *structural nested mean model*. 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. 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 in *tracks* met een gemiddeld sterkere leerlinginstroom significant meer leerwinst gemaakt wordt. De effecten op wiskunde na vier jaar zijn klein voor de vergelijking KT met MW en de vergelijking MW met TO. Voor de vergelijking TO met BV is het effect groot voor wiskunde na vier jaar. De effecten op Nederlands begrijpend lezen na vier jaar zijn klein voor de vergelijking KT met MW en de vergelijking MW met TO. Voor de vergelijking TO met BV is het effect niet significant voor Nederlands begrijpend lezen na vier jaar. De resultaten zijn in de lijn van de eerdere studie over *tracks* en schoolse prestaties (OL1.1_12). Algemeen genomen bevestigen deze resultaten dat naar een zogenaamd hoger gepercipieerde *track* gaan positief is voor schoolse prestaties.

Voor de tweede onderzoeksvraag vinden we 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 eerder 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. De resultaten zijn in de lijn van de eerdere studie over *tracks* en academisch zelfconcept (OL1.1_13).

Voor de derde onderzoeksvraag vinden we dat leerlingen die veranderen van een hoger gepercipieerde *track* naar een lager gepercipieerde *track* minder leerwinst boeken (wiskunde en

Nederlands) in vergelijking met leerlingen die in de hoger gepercipieerde *track* blijven. Dit vinden we zowel voor de vergelijking KT met MW, MW met TO en TO met BV. In het algemeen presteren de leerlingen die naar een lager gepercipieerde *track* veranderen gelijk aan de leerlingen die heel hun schoolloopbaan in deze *track* waren.

Voor de vierde onderzoeksvraag vinden we dat leerlingen die veranderen van een hoger gepercipieerde *track* naar een lager gepercipieerde *track* een positiever academisch zelfconcept ontwikkelen in vergelijking met leerlingen die in de hoger gepercipieerde *track* blijven. Dit vinden we zowel voor de vergelijking MW met TO en TO met BV. De leerlingen die naar een lager gepercipieerde *track* veranderen evolueren dus naar een academisch zelfconcept dat gelijk op de leerlingen die heel hun schoolloopbaan in deze *track* waren. Voor de vergelijking KT en MW vinden we echter dat leerlingen die van *track* veranderen eerder dalen in academisch zelfconcept. Dit is wel conform aan de eerdere bevinding dat MW een negatief effect heeft op academisch zelfconcept in vergelijking met KT. Ook hier evolueren de leerlingen dus naar een academisch zelfconcept dat gelijk op de leerlingen die heel hun schoolloopbaan in deze *track* waren.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat met verschillende methodes wordt nagegaan hoe vergelijkbare leerlingen zouden presteren als ze in een andere *track* zouden zitten. Met deze methodes konden we ook de effecten van eenmalige *track*verandering 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 hoger gepercipieerde *tracks* doorgaans een positief effect hebben op schoolse prestaties. De effecten zijn meestal klein. Anderzijds concluderen we dat hoger gepercipieerde *tracks* doorgaans een negatief effect hebben op academisch zelfconcept. Dit is echter niet zo bij de vergelijking KT en MW, waar het net KT is dat een positief effect heeft op academisch zelfconcept. Leerlingen die van *track* veranderen verliezen voor een stuk de extra leerwinst die ze maakten in de hoger gepercipieerde *track*. Wanneer ze in de lager gepercipieerde *track* komen presteren ze na verloop van tijd gelijk met de leerlingen die reeds van het begin in deze *track* waren. Naar een lager gepercipieerde *track* gaan is doorgaans positief voor het academisch zelfconcept. Dit is echter niet zo bij verandering van KT naar MW.

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, een beperkt positief effect heeft op schoolse prestaties voor de vergelijking KT en MW, en de vergelijking in MW en TO. Wanneer we de resultaten voor academisch zelfconcept hiermee vergelijken, dan lijkt er een interessante afweging te zijn. Zo blijkt dat er bij de vergelijking MW en TO, en de vergelijking TO en BV een soort ‘*trade-off*’ te zijn tussen schoolse prestaties en academisch zelfconcept. Verder toont het onderzoek inderdaad dat leerlingen die (eenmaal) van *track* veranderen minder leerwinst maken dan leerlingen die in hun *track* blijven. De leerlingen die

van *track* veranderen scoren echter niet lager dan leerlingen die reeds vanaf de start van het secundair onderwijs in dezelfde *track* zaten. Ook bij *track* verandering zien we een gelijkaardige 'trade-off' tussen schoolse prestaties en academisch zelfconcept.