



HET VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 1998 TOT 2018. INZICHTEN UIT LOSO EN LISO.

Bieke De Fraine, Jonas Dockx & Katrijn Denies



HET VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 1998 TOT 2018. INZICHTEN UIT LOSO EN LISO.

Bieke De Fraine, Jonas Dockx, & Katrijn Denies

Promotor: B. De Fraine

Co-promotoren: K. Verschueren, K. Petry, B. Spruyt, M. Van Houtte, I. Glorieux, K. Van den Branden

Research paper SONO/2019.OL1.1/1

Leuven, januari 2019

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



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

De Fraine, B., Dockx, J., & Denies, K. (2019). *Het Vlaamse secundair onderwijs van 1998 tot 2018. Inzichten uit LOSO en LiSO*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie 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

Inhoud

Inhoud	4
Beleidssamenvatting	5
Vergelijking LOSO en LiSO	7
De eerste graad secundair onderwijs	10
Onderwijsvormen en studierichtingen	13
Schoolkeuze	15
Wie kiest klassieke talen?	17
Gaan onze jongeren graag naar school?	18
Sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs	20
Bibliografie	22

Beleidssamenvatting

Sinds de grondwetsherziening van 1988 is de bevoegdheid ‘onderwijs’ bijna volledig overgedragen aan de gemeenschappen (Fannes et al., 2013). Zodoende is er al 30 jaar een Vlaams onderwijsbeleid. Eén van de manieren om in kaart te brengen wat er zoal gewijzigd is in die 30 jaren is het vergelijken van twee grootschalige longitudinale studies: het LOSO-onderzoek (1990-1997) en het LiSO-onderzoek (2013-2020). In dit rapport worden gelijkaardige analyses gedaan op beide databanken. Tussen beide studies zit een verschil van 23 jaar.

Dit rapport toont een aantal verschillen en parallellen tussen beide studies. Omdat de LiSO-studie nog volop loopt, wordt er in dit rapport vooral gefocust op de beginjaren van het secundair onderwijs.

Het valt op dat een aantal zaken nauwelijks gewijzigd zijn in 23 jaar. Het percentage leerlingen dat met één of meer jaren vertraging start aan het secundair onderwijs is ongeveer hetzelfde gebleven (ongeveer 20%). De verschillen tussen 1A en 1B zijn nog grotendeels hetzelfde in 1990-1991 en 2013-2014. De leerlingen in 1A hebben hogere aanvangsprestaties wiskunde, een hogere SES en op het einde van het eerste jaar SO een hoger welbevinden. In het vierde jaar secundair onderwijs zien we in beide studies de hoogste wiskundeprestaties in ASO en de laagste wiskundeprestaties in BSO.

Er zijn toch ook een aantal verschuivingen. De kloof inzake aanvangsprestaties wiskunde tussen 1A en 1B is groter geworden tussen 1990 en 2013. Ook valt op dat leerlingen bij de start van het secundair onderwijs minder vaak kiezen voor een basisoptie ‘Klassieke Talen’. Het Latijn (en Grieks) lijken een stuk populariteit verloren te hebben bij de jongste generaties 12-jarigen. Het valt eveneens op dat het welbevinden van de leerlingen in 1A en 2A hoger is in LiSO dan in LOSO. Dat doet ons vermoeden dat er de voorbije jaren in de Vlaamse scholen meer aandacht is gegaan naar het welbevinden van de leerlingen.

Bij een historische vergelijking zoals deze is de vraag naar de sociale gelijkheid in het onderwijs erg belangrijk. Hangt de sociaal-economische status van het gezin sterker of minder sterk samen met leerlinguitkomsten? Helaas werd SES in het LOSO-onderzoek op een zodanige manier berekend dat de correlatie met aanvangsprestaties nul bedraagt. Dat betekent dat alle schattingen van de SES-kloof in LOSO waarschijnlijk onderschattingen zijn. Dit rapport kan daarom helaas geen uitsluitsel geven over een stijgende of dalende SES-kloof in Vlaanderen.

Op 1 september 2019 start de modernisering van het secundair onderwijs. Er zal in toekomstig onderzoek nagegaan kunnen worden welke effecten die modernisering heeft gehad.

Vergelijking LOSO en LiSO

In dit rapport vergelijken we twee grootschalige studies over het Vlaams secundair onderwijs: LOSO en LiSO. Beide studies kennen een gelijkaardig opzet: een cohorte leerlingen wordt langdurig gevolgd tijdens hun studieloopbaan. We schetsen de belangrijkste resultaten van beide studies en vergelijken hun bevindingen.

Die vergelijking illustreert in welke mate het secundair onderwijs van vandaag verschilt van het secundair onderwijs van de jaren '90.

Het LOSO-onderzoek (1990-1997)

Het LOSO-project startte in schooljaar 1990-1991 onder leiding van prof. Jan Van Damme. Een cohorte van 6411 leerlingen in een 70-tal scholen werd gevolgd van het eerste jaar secundair onderwijs tot het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Het project was bedoeld om de eenheidsstructuur in het secundair onderwijs te evalueren.

De gegevens van het LOSO-onderzoek waren de basis van verschillende doctoraatsstudies waaronder die van Marie-Christine Opdenakker, Bieke De Fraine, Heidi Pustjens, Eva Van de gaer, Maarten Pinxten, Carl Lamote en Griet Vanwynsberghe. De onderzoekers schreven ook drie LOSO-boeken waarin de loopbanen van de LOSO-leerlingen worden toegelicht (Van Damme et al., 1997, 2001, 2004).

Het LiSO-onderzoek (2013-2020)

Het LiSO-project startte in schooljaar 2013-2014 onder leiding van prof. Bieke De Fraine. Het project was onder meer bedoeld als een voormeting om naderhand de modernisering van het secundair onderwijs te kunnen evalueren. De krijtlijnen voor die modernisering werden uitgetekend in het masterplan (Vlaamse regering, 2013).

De resultaten van het LiSO-onderzoek worden onder meer gecommuniceerd via www.lisoproject.be. De gegevens van het onderzoek worden teruggekoppeld aan de LiSO-scholen via schoolfeedbackrapporten waarin elke school haar resultaten kan vergelijken met de resultaten van scholen met een gelijkaardig leerlingenpubliek.

If you want to measure change, don't change the measure

Bij het uittrekken van het LiSO-onderzoek is er maximaal gebruik gemaakt van de instrumenten van het vroegere LOSO-onderzoek. Maar de meeste toetsen en vragenlijsten waren meer dan 20 jaar oud en niet langer zinvol of actueel genoeg. We geven hieronder enkele voorbeelden.

In de oudervragenlijst van het LOSO-onderzoek werd enkel gevraagd welke taal het kind met de ouders spreekt. In het LiSO-onderzoek daarentegen is de thuistaal veel grondiger bevraagd, onder meer op basis van het vele onderzoek naar anderstalige en meertalige leerlingen in Vlaanderen. Het begrip 'thuistaal' wordt dus in het meer recente onderzoek -terecht- veel fijnmaziger bevraagd dan vroeger.

In de jaren '90 vulden de ouders van de LOSO-leerlingen vragen in over de aanwezigheid van bepaalde comfortartikelen in huis zoals een diepvriezer, een ligbad, een televisie en een zonnebank. Tegenwoordig wordt het bezit van zulke zaken niet langer beschouwd als indicator van de sociaal-economische status van het gezin. In het LiSO-onderzoek werd daarentegen wel gevraagd of de ouders eigenaar of huurder zijn van de gezinswoning.

We lieten enkele leraren Nederlands de toetsen begrijpend lezen uit het LOSO-onderzoek beoordelen. Zij besloten unaniem dat deze 20 jaar oude toetsen niet geschikt waren voor leerlingen anno 2013. Onder meer het gebruik van lange, doorlopende, niet-functionele teksten is ongebruikelijk geworden. Ook de inhoud van sommige teksten bleek niet langer geschikt, omdat de thema's onvoldoende aantrekkelijk of gekend zijn bij de leerlingen. Het betreft thema's zoals 'flower power' of 'mannequins'. Een vraag over een 'grote Cd-verzameling' is minder relevant geworden in tijden van Spotify en iTunes. Dit illustreert dat de wereld verandert, en dus het onderwijs en de jongeren ook.

Ook de toetsen wiskunde van de jaren '90 blijken vandaag niet meer geschikt, vooral omdat de eindtermen veranderd zijn. De wiskundige term 'bissectrice' bijvoorbeeld werd in de jaren '90 wel aangeleerd, maar wordt tegenwoordig nog zelden gebruikt. Of vraagstukken waarbij leerlingen de wisselkoers moesten toepassen van de Italiaanse lira naar de Belgische frank, waren niet langer bruikbaar in het LiSO-onderzoek.

In het LOSO-onderzoek kregen de leerlingen ook spellingstoetsen, maar ook die waren niet meer bruikbaar omdat het ging om verouderde woorden ('aanstonds') of woorden waarvan de spelling inmiddels gewijzigd is ('produkten', 'kontakten', 'architekt' of 'haikoe'). Het taalgebruik in de toetsen van begin jaren '90 werd door de huidige leraren beoordeeld als verouderd (bijvoorbeeld de zin 'An heeft twee zusters.' of zinnen over 'begonia's'). De LOSO-toetsen bevatten ook genderstereotype zinnen zoals 'Moeder geeft mij een boterham' en 'Vader rookt een sigaar'. Zulke stereotyperingen zijn ongewenst in hedendaagse toetsen.

Ten tijde van het LOSO-onderzoek waren computers op school nog een uitzondering. Bij de start van het LiSO-onderzoek is ICT helemaal ingeburgerd in de scholen en in het dagelijks leven van tieners.

Kortom: in discussies over onderwijs wordt vaak gezegd "dat er nog onderwijs wordt gegeven zoals 30 jaar geleden", maar dat is niet het geval. Het onderwijs (eindtermen, werkvormen, ...) evolueert mee met de maatschappij.

Het is leerrijk om het onderwijs anno 2018 te vergelijken met het onderwijs in de jaren '90, maar die vergelijking is niet eenvoudig. Bijvoorbeeld nagaan of het kennisniveau van de huidige leerlingen gedaald is tegenover vroeger, is lastig. De doelstellingen van het Vlaamse onderwijs wijzigen immers ook doorheen de tijd. Tegenwoordig wordt er bijvoorbeeld meer de nadruk gelegd op onderzoeksvaardigheden, kritische zin en ICT-vaardigheden; terwijl er in de jaren '90 meer aandacht ging naar spelling en spraakkunst.

In internationaal vergelijkende studies zoals PISA, TIMSS of PIRLS worden wél uitspraken gedaan over 'trends doorheen de tijd'. Dat is mogelijk omdat in zulke studies eerder curriculum-onafhankelijke toetsen worden afgenomen. De toetsvragen moeten immers geschikt zijn voor leerlingen in verschillende landen en onderwijssystemen. De toetsen zijn bedoeld om eerder algemene probleemoplossingsvaardigheden te meten.

In dit hoofdstuk zullen we wel de vergelijking maken tussen het LOSO- en het LiSO-onderzoek, maar daarbij zullen we nuanceren waar nodig.

Steekproeven

Zowel in LOSO als LiSO werd gekozen voor een regionale steekproef, om op die manier schoolveranderaars beter te kunnen opvolgen. Het LOSO-onderzoek volgde scholen in de regio's Dendermonde, Aarschot en Limburg. Het LiSO-onderzoek volgt scholen in de ruime regio rond Mechelen (Vilvoorde, Heist-op-den-Berg, Haacht, Kontich, ...).

De steekproef van scholen omvat telkens scholen van de verschillende onderwijsverstrekkers (vooral katholieke scholen en GO!-scholen, maar ook enkele provinciale scholen). Ook bevatten beide steekproeven middenscholen, ASO-scholen, TSO-BSO-scholen en multilaterale scholen. De beide steekproeven zijn min of meer representatief voor het gehele secundair onderwijs (Stevens et al., 2015). Maar niet alle studierichtingen zijn vertegenwoordigd (richtingen in textiel bijvoorbeeld, en KSO-studierichtingen ontbreken grotendeels). In geen van beide studies zijn leerlingen uit het buitengewoon onderwijs betrokken.

Bovendien worden beide longitudinale studies geplaagd door selectieve uitval. Dat betekent dat er vooral ontbrekende gegevens zijn voor specifieke leerlingengroepen, waaronder leerlingen uit de B-stroom en BSO-leerlingen.

Dat alles maakt dat de resultaten in dit rapport gepaard gaan met een zekere meetfout (onbetrouwbaarheid). We hebben er voor gekozen om in dit rapport veel beschrijvende gegevens grondig te rapporteren. We hebben er voor gekozen om ontbrekende gegevens niet te imputeren en om geen gewichten te hanteren, onder meer omdat die technieken ten tijde van het LOSO-onderzoek nog niet gebruikt werden.

De eerste graad secundair onderwijs

De eerste graad: oriënterend of bepalend?

De eenheidsstructuur startte in schooljaar 1989-1990 en is momenteel nog steeds van kracht. De eerste graad in die eenheidsstructuur was bedoeld als een oriënterende fase in het studiekeuze-proces. Daarom gaat het merendeel van de wekelijkse lestijden naar vakken van de basisvorming en slechts enkele lestijden naar een keuzegedeelte (basisoptie).

Maar de eerste graad maakte haar oriënterende functie niet helemaal waar. In de praktijk bleek de keuze van een basisoptie in het eerste jaar erg bepalend voor de verdere schoolloopbaan. Bovendien hangt het keuzegedeelte in veel scholen samen met de studierichtingen die aangeboden worden in de tweede en derde graad. Hierdoor worden leerlingen en ouders al in een bepaalde richting gestuurd bij het kiezen van een secundaire school voor de eerste graad, terwijl die schoolkeuze eigenlijk nog niet sturend zou mogen zijn. In theorie starten de vier onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO, KSO) pas vanaf de tweede graad, maar in de praktijk is de keuze van de basisoptie in het eerste jaar reeds een soort voorafname op de keuze voor een onderwijsvorm. Reeds op 12-jarige leeftijd maken Vlaamse leerlingen de keuze (voor een basisoptie en voor een school) die implicaties heeft voor hun verdere schoolcarrière.

In de discussies over de toekomst van het Vlaams secundair onderwijs wordt dan ook regelmatig gepleit voor een meer comprehensieve structuur waarbij de studiekeuze uitgesteld wordt tot 14 jaar (Nicaise et al., 2014). In die discussies wordt ook vaak het begrip “brede eerste graad” vermeld, een begrip dat meerdere betekenissen heeft. Soms verwijst de ‘brede eerste graad’ naar een soort verlengd basisonderwijs waarin er geen studiekeuzes gemaakt worden. Soms verwijst de ‘brede eerste graad’ ook naar het groeperen van leerlingen met verschillende basisopties in heterogene klassen.

Op 4 juni 2013 werd het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs goedgekeurd. Eén van de krachtlijnen in dit masterplan is het optimaliseren van de oriënterende functie van de eerste graad, zodat leerlingen hun interesses en capaciteiten gaandeweg kunnen ontdekken.

De toekomstige eerste graad zal nog steeds bestaan uit een A-stroom en een B-stroom, waaraan verschillende eindtermen gekoppeld zijn. Binnen elke stroom zijn er mogelijkheden voor uitbreiding, verbreding of remediëring.

Het eerste leerjaar A versus het eerste leerjaar B

Leeftijd van de leerlingen in 1A en 1B

De cijfers in deze paragraaf komen niet enkel uit LOSO en LiSO, maar uit de statistische jaarboeken van het onderwijs 2013-2014 en 1990-1991. De statistische jaarboeken bevatten

gegevens over de gehele populatie leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs op de tellingsdatum, 1 februari 2014 en 1 februari 1991 (<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>).

Heel wat leerlingen starten het secundair onderwijs reeds met vertraging, doorgaans opgelopen in het basisonderwijs. Bij de leerlingen die in 2013-2014 startten in het eerste jaar secundair onderwijs (de LiSO-cohorte), had 21,21% één jaar vertraging of meer. Het gaat dus om 1 op 5 leerlingen die met vertraging starten aan het secundair onderwijs. Van alle leerlingen die in 2013-2014 in het eerste jaar secundair onderwijs zaten, zat 77,34% 'op leeftijd'. Dat betekent dat deze leerlingen geboren zijn in 2000 (zie Tabel 1).

Tabel 1. Leeftijdssamenstelling leerlingen in 1A en 1B in 2013-2014 en in 1990-1991

		LOSO			Statistisch jaarboek		
Schoolse vorderingen	Geboortejaar	1A	1B	Totaal Lj1	1A	1B	Totaal Lj1
op leeftijd	1978	88,8%	43,4%	83,5%	/	/	79,6%
Voorsprong	1979 of later	0,6%	0,1%	0,6%	/	/	0,8%
1 jaar achterstand	1977	9,9%	47,2%	14,3%	/	/	16,8%
2 jaar achterstand of meer	1976 of eerder	0,6%	9,1%	1,6%	/	/	2,7%
Totaal		100%	100%	100%			100%
		LiSO			Statistisch jaarboek		
Schoolse vorderingen	Geboortejaar	1A	1B	Totaal Lj1	1A	1B	Totaal Lj1
op leeftijd	2001	82,7%	54,8%	79,1%	81,8%	49,4%	77,3%
voorsprong	2002 of later	1,8%	/	1,6%	1,7%	/	1,5%
1 jaar achterstand	2000	13,7%	43,4%	17,4%	14,5%	47,3%	19,0%
2 jaar achterstand of meer	1999 of eerder	1,9%	1,8%	1,9%	2,0%	3,3%	2,2%
Totaal		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Wat opvalt in de leeftijdssamenstelling in het eerste jaar secundair onderwijs, is dat de percentages niet ingrijpend gewijzigd zijn in de periode van 23 jaar. Nog steeds start ongeveer 1 op 5 leerlingen het secundair onderwijs met één of meerdere jaren vertraging. Er is weliswaar een tendens naar een groter percentage leerlingen met voorsprong anno 2013 (1,5%) dan anno 1990 (0,8%), maar het blijft om kleine percentages gaan.

De verhoudingen uit de statistische jaarboeken (populatie) tonen zich eveneens in de LOSO- en LiSO-steekproeven. Dat wil zeggen dat de twee steekproeven wat betreft de leeftijds-samenstelling een goede afspiegeling vormen van de gehele leerlingenpopulatie in het eerste jaar gewoon secundair onderwijs.

Wiskundeprestaties bij de start van 1A en 1B

Sommigen pleiten ervoor om het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B samen te voegen, om een écht comprehensief onderwijs te creëren.

Maar zowel uit het LOSO-onderzoek als het LiSO-onderzoek blijkt dat de 1B-leerlingen een risicogroep zijn, zowel qua prestaties als achtergrondkenmerken (zie Tabel 2).

Tabel 2. Wiskundeprestaties (gestandaardiseerd) van leerlingen die starten in 1A en 1B

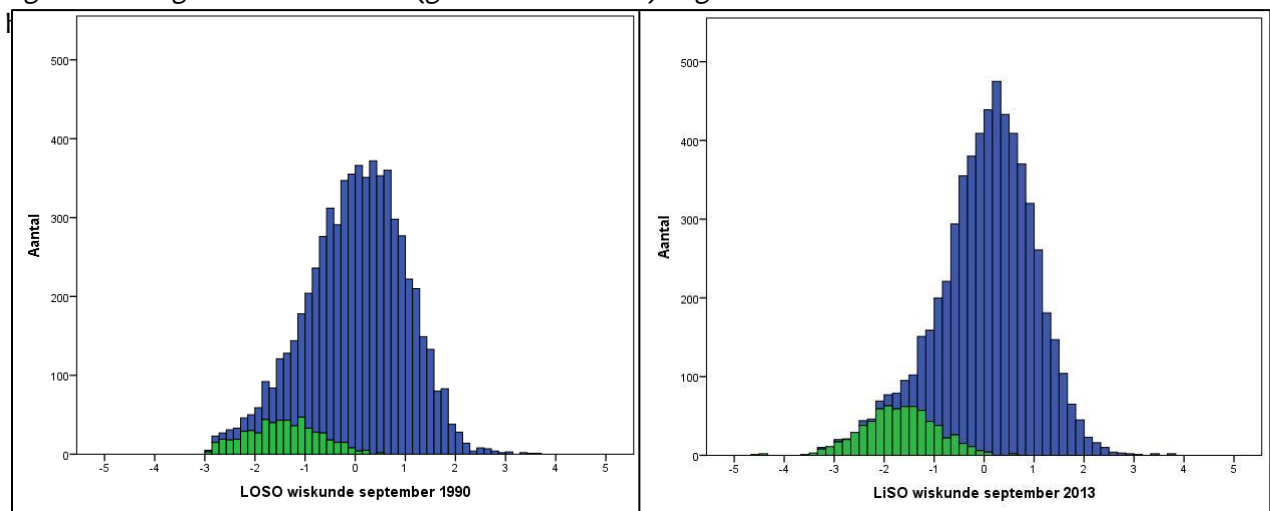
	Wiskunde LOSO september 1990			Wiskunde LiSO september 2013		
	Gemiddelde	SD	N	Gemiddelde	SD	N
1A	0,139	0,906	5840	0,219	0,801	5389
1B	-1,435	0,713	568	-1,682	0,741	702

Het valt op dat het verschil tussen de leerlingen die startten in 1A en 1B groter is geworden doorheen de tijd, althans voor wat betreft hun wiskundeprestaties (Tabel 2). In 1990 bedroeg het verschil in wiskundeprestaties tussen beide groepen 1,57 standaarddeviaties; terwijl dat verschil in 2013 gestegen was naar 1,90 standaarddeviaties.

De twee histogrammen (Figuur 1) tonen aan dat er in 1990 een grotere overlap was in wiskunde-prestaties bij de start in 1A en 1B. Anno 2013 vormen de leerlingen die in 1B starten een groep met zwakke wiskunde-prestaties.

In het gemoderniseerd secundair onderwijs zullen leerlingen enkel in 1B kunnen starten wanneer ze geen getuigschrift basisonderwijs hebben (Vlaamse regering, 2013). We vermoeden dat het onderscheid tussen de 1A-leerlingen en de 1B-leerlingen dan nog scherper zal worden.

Figuur 1. Histogrammen wiskunde (gestandaardiseerd) begin 1A en 1B in LOSO en LiSO



Blauw= 1A-leerlingen / Groen = 1B-leerlingen

Vanuit deze vaststellingen denken we dat het zinvol is om leerlingen op 12-jarige leeftijd wél te groeperen in een A-stroom en een B-stroom (of schakelblok), op voorwaarde dat het onderwijs voor de leerlingen in 1B van hoge kwaliteit is (sterke leraren, kleine groepen, en hoge verwachtingen).

Onderwijsvormen en studierichtingen

Hiërarchie tussen onderwijsvormen en studierichtingen

Vaak wordt gezegd dat de hiërarchie tussen de onderwijsvormen (en tussen de studierichtingen daarbinnen) gebaseerd is op een verschil in maatschappelijke waardering. Het is correct dat de onderwijsvorm 'ASO' doorgaans hoger gewaardeerd wordt dan de drie andere onderwijsvormen (TSO, KSO, BSO) (zie o.a. Van Gasse et al., 2013). Maar het is foutief om te stellen dat de hiërarchie enkel zou bestaan 'in de hoofden van de mensen'. De hiërarchie tussen de onderwijsvormen is méér dan perceptieprobleem.

Heel wat onderwijsprofessionals verafschuwen alle terminologie die een hiërarchie tussen onderwijsvormen en studierichtingen suggereert. Woorden als 'hoog mikken', 'afstromen', 'watervalloopbaan' of 'lagere studierichtingen' worden dan vervangen door eufemistische bewoordingen zoals 'heroriënteren' of 'minder gewaardeerde studierichtingen'. Maar dat politiek correcte taalgebruik verandert niets aan de realiteit. De hiërarchie tussen de onderwijsvormen is een systeemkenmerk dat ingebakken is in het Vlaams secundair onderwijs (De Fraine, 2011). Ons onderwijssysteem bepaalt bijvoorbeeld dat leerlingen na 6BSO géén diploma secundair onderwijs krijgen, en na 6ASO, 6TSO of 6KSO wél. Ook de B-attesten die sommige leerlingen op het einde van een bepaald leerjaar behalen, laten de leerling doorstromen naar het volgende jaar maar met clausulering voor een aantal 'hoger gewaardeerde' studierichtingen.

Bovendien blijkt uit quasi alle studies waarin onderwijsvormen en studierichtingen vergeleken worden, dat de hiërarchie grotendeels een realiteit is. De verschillende onderwijsvormen en studierichtingen trekken een ander leerlingenpubliek aan (Van Damme et al., 2001). Van Houtte (2009, 2010) stelde bijvoorbeeld vast dat leerlingen in TSO en BSO een groter gevoel van zinloosheid ervaren met betrekking tot studeren en naar school gaan. De vakken van de basisvorming worden anders aangepakt in de verschillende onderwijsvormen (Van Houtte, 2009; 2010). In lager gewaardeerde onderwijsvormen wordt de leerstof meer als een vorm van entertainment gebracht. In hoger gewaardeerde onderwijsvormen is de leerstof vaak uitdagender.

De gegevens uit LOSO en LiSO laten toe om na te gaan of de verschillen in wiskundeprestaties tussen de vier onderwijsvormen gewijzigd zijn op een periode van 23 jaar.

Tabel 3. Wiskundeprestaties (gestandaardiseerd) eind 4ASO, 4TSO, 4KSO en 4BSO

	Wiskunde LOSO mei 1994			Wiskunde LiSO mei 2017		
	Gemiddelde	SD	N	Gemiddelde	SD	N
4ASO	0,741	0,697	2756	0,609	0,664	3138
4TSO	-0,191	0,739	2008	-0,190	0,742	2120
4KSO	-0,516	0,690	45	-0,115	0,774	43
4BSO	-1,096	0,552	1492	-1,274	0,802	1178

De hiërarchie tussen de onderwijsvormen blijkt uit Tabel 3. Zowel in LOSO als LiSO zien we de hoogste wiskundeprestaties in ASO en de laagste wiskundeprestaties in BSO. De wiskundeprestaties in TSO en KSO situeren zich daar tussenin.

Het verschil in wiskundeprestaties tussen de leerlingen in 4ASO en 4BSO is lichtjes groter geworden doorheen de tijd (zie Tabel 3). In 1994 bedroeg het verschil in wiskundeprestaties tussen beide groepen 1,84 standaarddeviaties; terwijl de afstand voor wiskunde in 2017 tussen 4ASO en 4BSO 1,88 standaarddeviaties bedroeg.

Uit het LiSO-project (Dockx et al., 2017) blijkt eveneens dat de verschillen in wiskundeprestaties tussen de onderwijsvormen twee oorzaken kennen: (1) een selectie-effect en (2) een beïnvloedingseffect. Het selectie-effect betekent dat de vier onderwijsvormen een ander leerlingenpubliek aantrekken, niet enkel wat betreft interesses maar ook wat betreft prestaties voor algemene vakken. Dat de wiskundeprestaties in het ASO hoger zijn dan in de drie andere onderwijsvormen is dus deels toe te schrijven aan de selectie van leerlingen die sterk zijn in wiskunde. Het beïnvloedingseffect betekent dat wanneer twee leerlingen met gelijkaardige achtergrondkenmerken en aanvangsprestaties die naar twee verschillende onderwijsvormen gaan, de leerling in de hoogst gewaardeerde onderwijsvorm doorgaans hogere wiskundeprestaties zal behalen. Die hogere wiskundeprestaties zijn dan het gevolg van de onderwijsleeromgeving in de onderwijsvorm. In hoger gewaardeerde onderwijsvormen zijn de doelstellingen meestal ambitieuzer, hebben de leraren hogere verwachtingen en zijn de leerlingen omringd door sterkere medeleerlingen.

Waternalloopbanen

In ons Vlaamse onderwijssysteem worden leerlingen opgedeeld in onderwijsvormen (*tracking*), maar bestaat de mogelijkheid tot overgangen tussen de onderwijsvormen en tussen studierichtingen. Weliswaar is het quasi enkel mogelijk om van een meer gewaardeerde onderwijsvorm/studierichting 'af te zakken' naar een minder gewaardeerde onderwijsvorm/studierichting. Anders gezegd: de hiërarchie tussen onderwijsvormen en daarbinnen tussen studierichtingen geeft aanleiding tot 'waternalloopbanen'. Het gaat om leerlingen die initieel hoog mikken en daarna 'afstromen' naar minder gewaardeerde onderwijsvormen en studierichtingen. Sommige studies tonen aan dat die waternalloopbanen niet altijd problematisch zijn. Het afstromen blijkt vaak gunstig voor het welbevinden en het academisch zelfconcept van de leerlingen (Van Damme et al., 2001; Wouters et al., 2012).

Uit het LOSO-onderzoek bleek dat 34% van de leerlingen minstens één keer van onderwijsvorm veranderde gedurende hun secundaire schoolloopbaan. Opvallend meer jongens (38,3%) dan meisjes (29,7%) vertonen zulke onregelmatige loopbanen. Van alle LOSO-leerlingen verandert 5,6% zelfs tweemaal of meer van onderwijsvorm (Van Damme et al., 2001). Bij het einde van het LiSO-project kan nagegaan worden of er meer/minder leerlingen zijn met waternalloopbanen.

Schoolkeuze

Begin jaren '90 was er volledige vrije schoolkeuze bij de start in het 1^e jaar secundair onderwijs. Anno 2013 gold het systeem van de dubbele contingentering dat moest zorgen voor een betere sociale mix. Bovendien worden de inschrijvingsprocedures (vaak via callcenters of online) besproken binnen elk LOP.

Bij de start in het secundair onderwijs (september 1990 voor LOSO en september 2013 voor LiSO) beantwoordden de leerlingen de vraag wie de school had gekozen en hoe tevreden ze zijn over hun nieuwe school. De formulering van de vragen was identiek in de leerlingvragenlijst van LOSO en van LiSO.

Wie maakt de schoolkeuze

De antwoorden in Tabel 4 geven aan dat de huidige leerlingen iets vaker zélf hun school kiezen. Dat de ouders de school kiezen, komt minder vaak voor dan vroeger.

Die vaststelling sluit aan bij de ervaringen van heel wat scholen voor secundair onderwijs. Marketing is voor de scholen steeds belangrijker geworden. Scholen besteden veel aandacht aan een mooie website en aan een opendeurdag. Steeds vaker komen ook leerlingen van het vijfde leerjaar lager onderwijs al naar de open dagen om de secundaire scholen te leren kennen.

Tabel 4. Wie maakt de keuze voor de school secundair onderwijs?

De school waar ik nu zit ...	LOSO		LiSO	
	N	%	N	%
heb ik volledig zelf gekozen	1454	22,8%	1712	28,4%
heb ik samen met mijn ouders gekozen	4197	65,8%	3858	64,0%
hebben mijn ouders gekozen	643	10,1%	408	6,8%
heeft iemand anders gekozen	82	1,3%	52	0,9%
Totaal	6376	100,0%	6030	100,0%

Tevredenheid met de schoolkeuze

De meerderheid van de LOSO- en LiSO-leerlingen zijn erg tevreden met hun school (zie tabel 5). De tevredenheid was iets groter in de jaren '90 dan in 2013. Misschien zijn de huidige leerlingen veeleisender geworden? Misschien is de tevredenheid tegenwoordiger lager omdat minder leerlingen school lopen in de school van hun eerste keuze? Is het minder gepast geworden voor 12-jarigen om aan te geven dat ze erg tevreden zijn op school?

Tabel 5. Tevredenheid bij de start van het secundair onderwijs

<i>Nu je al een aantal dagen op deze school zit, wat vind je van deze school?</i>	LOSO		LiSO	
	N	%	N	%
Niet goed, ik heb er al spijt van dat ik hier naar school ga	16	0,3%	28	0,5%
Niet zo goed, ik had beter verwacht	74	1,2%	64	1,1%
Neutraal, het gaat wel	426	6,8%	427	7,2%
Goed, ik ben tevreden	2091	33,2%	2607	43,7%
Heel goed, ik ben erg tevreden	3688	58,6%	2841	47,6%
Totaal	6295	100,0%	5967	100,0%

Wie kiest klassieke talen?

In het LOSO-onderzoek startten 35,3% van de leerlingen hun secundair onderwijs met een pakket met klassieke talen. Een pakket met minstens 4 uur per week klassieke talen werd gekozen door 28% van de leerlingen en een pakket met 2 of 3 uur per week klassieke talen werd gekozen door 7,3% van de leerlingen (Van Damme et al., 1997). In het LiSO-onderzoek zijn klassieke talen minder populair: 24,7% van de leerlingen kiest bij de start van het secundair onderwijs voor Latijn. Het valt dus op dat de basisoptie 'klassieke talen' over de tijdspanne van 23 jaar heel wat minder leerlingen aantrekt.

Als we bekijken waar deze LOSO-leerlingen zich situeren drie jaar later, op het einde van het derde jaar secundair onderwijs, stellen we vast dat de meeste van deze leerlingen (41,1%) in 3ASO zitten, maar gekozen hebben voor een studierichting zonder klassieke talen. Van de 2330 leerlingen die in september 1990 een basisoptie met klassieke talen kozen, zit 39,7% in 3ASO in een studierichting met klassieke talen (zie tabel 6).

Gaan we na waar de LiSO-leerlingen zich situeren drie jaar na hun keuze voor klassieke talen, dan stellen we vast dat de meeste leerlingen (45,3%) in 3ASO Klassieke Talen zitten. Van de 1648 leerlingen die in september 2013 een basisoptie met klassieke talen kozen, zit 27% drie jaar later in ASO wetenschappen en 17,9% in een andere ASO-richting zonder klassieke talen (zie Tabel 6).

Wanneer we kijken naar de beginprestaties wiskunde van de leerlingen die startten in Klassieke Talen, dan blijkt zowel in LOSO als LiSO dat doorgaans de leerlingen die sterk zijn in wiskunde hun keuze voor klassieke talen volhouden (zie Tabel 6). Kortom: zowel in de jaren 1990 als in de jaren 2010 blijkt er een sterk selectie-effect uit te gaan van de basisoptie en de studierichtingen klassieke talen. Deze studierichtingen trekken de leerlingen aan die het sterkst zijn in wiskunde. Het valt af te wachten of dit in de toekomst ook nog zo zal zijn, vooral omwille van de recente tendens in het secundair onderwijs om veeleisende STEM-richtingen aan te bieden.

Tabel 6. Klassieke talen: aanvangsprestaties wiskunde en loopbaanpositie na 3 jaar

		Mei 1993	N	%	Gem. Wisk	SD Wisk
LOSO		3 ^e jaar ASO klassieke talen	925	39,7%	1,034	0,669
Klassieke Talen		3 ^e jaar ASO overige	957	41,1%	0,558	0,670
September 1990	=>	3 ^e jaar BSO, TSO of KSO	278	11,9%	0,018	0,680
N= 2330		2 ^e jaar klassieke talen	14	0,6%	0,157	0,688
		2 ^e jaar andere	145	6,2%	-0,250	0,736
		Onbekend	11	0,5%	0,418	0,835
		Mei 2016	N	%	Gem. Wisk	SD Wisk
		3 ^e jaar ASO klassieke talen	747	45,3%	0,943	0,657
LiSO		3 ^e jaar ASO wetenschappen	445	27,0%	0,775	0,603
Klassieke Talen		3 ^e jaar ASO overige	295	17,9%	0,356	0,615
September 2013	=>	3 ^e jaar BSO, TSO of KSO	73	4,4%	0,050	0,756
N= 1648		2 ^e jaar klassieke talen	0	0,0%	-	-
		2 ^e jaar andere	15	0,9%	-0,240	0,992
		Onbekend	73	4,4%	0,251	0,711

Gaan onze jongeren graag naar school?

In wat volgt evalueren we het schools welbevinden van de leerlingen in de eerste graad secundair onderwijs. Vier vragen werden zowel gesteld aan de LOSO-leerlingen als aan de LiSO-leerlingen. Deze vragen werden gesteld op het einde van het eerste jaar en het tweede jaar secundair onderwijs.

Als ik mag kiezen, zou ik liever naar een andere school gaan. (-)

Ik ben blij dat ik op deze school zit.

Ik vind het leuk op school.

Als we naar een andere buurt zouden verhuizen, zou ik liefst naar deze school blijven gaan.

Het welbevinden werd gemeten op een schaal van 1 tot 5, waarbij 5 staat voor een hoog welbevinden.

Tabel 7. Welbevinden van leerlingen in 1A en 1B

	Welbevinden LOSO mei 1991			Welbevinden LiSO mei 2014		
	Gemiddelde	SD	N	Gemiddelde	SD	N
1A	3,98	0,85	5367	4,16	0,91	4707
1B	3,88	0,94	739	3,83	1,11	672

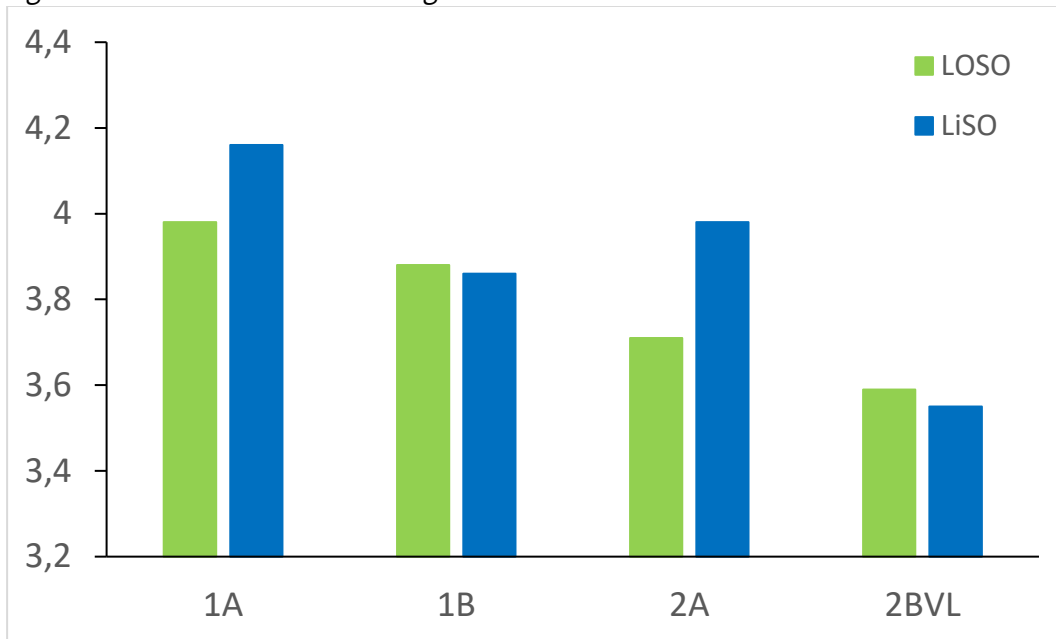
Tabel 8. Welbevinden van leerlingen in 2A en 2BVL

	Welbevinden LOSO mei 1992			Welbevinden LiSO mei 2015		
	Gemiddelde	SD	N	Gemiddelde	SD	N
2A	3,71	0,96	5203	3,98	0,94	5253
2BVL	3,59	0,98	1215	3,55	1,14	901

Wat opvalt, is dat het welbevinden van de leerlingen in 1A hoger is dan het welbevinden van de leerlingen in 1B. Ook het welbevinden in 2A is hoger dan dat in 2BVL. Dit geldt zowel voor de leerlingen in 1991 en 1992 als voor de leerlingen in 2014 en 2015. Het welbevinden daalt ook steevast tussen het eerste en het tweede jaar secundair onderwijs (Tabel 7, Tabel 8 en Figuur 2).

Tegenover 23 jaar geleden, is het welbevinden van de leerlingen in 1A en 2A gestegen. Het is niet zo duidelijk waar dat precies aan toe te schrijven valt. Mogelijk hechten de scholen van tegenwoordig meer belang aan het welbevinden van hun leerlingen. Maar daartegenover staat dat het welbevinden van de leerlingen in 1B en 2BVL lichtjes lager is dan 23 jaar geleden.

Figuur 2. Welbevinden in de eerste graad SO in LOSO en LiSO



Sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs

Het is niet zo eenvoudig om op basis van LOSO en LiSO na te gaan of de sociale ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs gestegen is of gedaald.

Om te beginnen is de sociaal-economische status van de gezinnen anders gemeten in LOSO dan in LiSO. De LOSO-oudervragenlijst bevatte vragen over economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het gezin, over het opleidingsniveau van de ouders en hun werksituatie. De meting van economisch kapitaal omvat ook vragen naar het gezinsinkomen en naar het bezit van bepaalde consumptiegoederen zoals het aantal auto's (Van Damme et al., 2001). Het lastige is dat de factorscore voor SES door de LOSO-onderzoekers werd berekend in een factoranalyse waarin ook de aanvangsprestaties en de prestatiemotivatie van de leerlingen werd meegenomen. Omdat het om orthogonale factoren gaat, moet de SES geïnterpreteerd worden als het de sociaal-economische situatie van het gezin voor zover die niet samenhangt met aanvangsprestaties en prestatiemotivatie.

De LiSO-meting van SES omvat eveneens het opleidingsniveau, de arbeidssituatie en het beroep van beide ouders. In de SES-meting van LiSO is ook het inkomensniveau opgenomen (Vandenbroeck et al., 2017). In LiSO werd het sociaal kapitaal (relaties van het gezin met vrienden en familie) niet gemeten. In het LiSO-onderzoek is er veel moeite gedaan om ouders die in september 2013 de oudervragenlijst niet invulden, op een later tijdstip opnieuw de kans te geven om de vragenlijst in te vullen.

We hebben in dit rapport de metingen van SES uit LOSO en LiSO behouden, maar wel gestandaardiseerd.

Tabel 9. Sociaal-economische thuissituatie van leerlingen in 1A en 1B

	SES LOSO mei 1991			SES LiSO mei 2014		
	Gemiddelde	SD	N	Gemiddelde	SD	N
1A	0,038	1,01	5584	0,113	0,97	5577
1B	-0,281	0,89	802	-0,889	0,79	815

Zowel in schooljaar 90-91 (LOSO) als in schooljaar 13-14 (LiSO) blijkt dat leerlingen in 1B uit lagere SES-gezinnen komen dan leerlingen in 1A. De SES-kloof bedraagt 0,319 standaarddeviaties in LOSO en 1,002 standaarddeviaties in LiSO. Dat kan betekenen dat de SES-kloof vergroot is doorheen de tijd. We willen er echter op wijzen dat de kleine SES-kloof in het LOSO-onderzoek ook te maken kan hebben met de berekening van SES als orthogonaal tegenover aanvangsprestaties.

Als we de correlatie berekenen tussen de SES van de leerling en diens wiskundeprestaties op het einde van het 1^e jaar secundair onderwijs, bedraagt die correlatie 0,16 in LOSO en 0,45 in LiSO. Het lijkt ons onwaarschijnlijk dat het verband tussen SES en wiskundeprestaties zo sterk gestegen zou zijn doorheen de tijd. We vermoeden dat de correlatie in LOSO een onderschatting is omdat de SES-variabele op een specifieke manier geconstrueerd werd. We moeten dus besluiten dat de SES-variabele uit het LOSO-onderzoek het niet toelaat om voldoende betrouwbare analyses te doen naar de evolutie van de rol van SES op school.

Besluit

In dit rapport werden een aantal verkennende vergelijkingen gemaakt tussen LOSO (1990-1997) en LiSO (2013-2020). Deze vergelijking is interessant, maar niet zo eenvoudig omdat heel wat zaken anders bevraagd werden in beide studies.

Er zijn nog meer vergelijkende analyses mogelijk, en die zijn het meest interessant wanneer de LiSO-databank op punt staat. Het is bijvoorbeeld waardevol om een vergelijkbare SES-indicator op te stellen voor LOSO en LiSO, maar dat gebeurt best wanneer alle oudervragenlijsten beschikbaar zijn in de LiSO-databank. In het voorjaar van 2019 zullen er opnieuw oudervragenlijsten bezorgd worden aan ouders die nog geen ingevulde vragenlijst invullen. Als de LiSO-databank gefinaliseerd is kunnen er vergelijkende analyses gebeuren over de gehele loopbaan in het secundair onderwijs.

Bibliografie

- De Fraine, B. (2011). De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderzoek. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 42, 160-166.
- Dockx J., De Fraine B. & Vandecandelaere M. (2017). *Onderwijsvormen en schoolse prestaties (SONO/2017.OL1.1/12)*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Fannes, P., Vranckx, B., Simon, F., & Depaepe, M. (2013). *Een kwarteeuw onderwijs in eigen beheer. Het Vlaamse onderwijsbeleid 1988-2013*. Leuven: Acco.
- Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*. Berchem: EPO.
- Stevens E., Dockx J., Custers C., Fidlers I., De Fraine B. & Van Damme J. (2015). *LiSO-project: steekproef september 2013. Research paper SSL/2015.10/2.1*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M.-C. & Verduyckt, P., (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs (LOSO-boek 1)*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A. & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project (LOSO-boek 2)*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C., & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs (LOSO-boek 3)*. Leuven: Acco.
- Van Gasse, R., Van Cauteren, C., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2013). Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 42-52.
- Van Houtte, M. (2009). De verschillen tussen de onderwijsvormen: een kwestie van culturen. *Caleidoscoop*, 21(6), 25-30.
- Van Houtte, M. (2010). De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen? *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41, 8-17.
- Vandenbroeck, M., Dockx, J., Van den Branden, N., Stevens, E., Denies, K., & De Fraine, B. (2017). *Constructie van de SES-variabele voor het LiSO-onderzoek (SONO/2017.OL1.1_2)*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Vlaamse regering (2013, 4 juni). *Masterplan hervorming secundair onderwijs*.
- Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 793-805.