

De paradox van het watervalstelsel: wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs

*Lore Van Praag^{*1}, Simon Boone², Peter Stevens³ & Mieke Van Houtte¹*

Samenvatting

Het Vlaamse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door de rigide onderverdeling van studenten in onderwijsvormen. De bedoeling hiervan is studenten te groeperen naargelang hun talenten en interesses. In de praktijk starten veel leerlingen in academische richtingen maar veranderen ze tijdens hun schoolcarrière naar technische of beroepsrichtingen. In deze studie zullen we, op basis van etnografische observaties en semigestructureerde interviews in drie Vlaamse scholen, de gevolgen van deze structuur voor de dagelijkse schoolpraktijk verder bestuderen. Op het einde van het secundair onderwijs wordt de leerlingenpopulatie in beroepsrichtingen steeds heterogener wat het doorlopen studietraject betreft, terwijl de leerlingenpopulatie in academische richtingen veel homogener is samengesteld. Onze analyses tonen aan dat dit de lespraktijk bemoeilijkt in beroepsrichtingen, aangezien leerlingen het gevoel hebben dat de leerstof niet steeds aansluit bij hun capaciteiten en eerder verworven kennis en vaardigheden, wat tot een negatievere houding ten opzichte van de school en tot meer deviant gedrag kan leiden. Ook ondervinden leerkrachten in beroepsrichtingen meer problemen tijdens hun lessen, aangezien het moeilijker wordt om inzicht te hebben in de afgelegde schooltrajecten van hun leerlingen, de vooropgestelde eindtermen te behalen op het einde van het schooljaar en met meer deviant gedrag in de klas om te gaan.

Kernwoorden

Secundair onderwijs, sociale ongelijkheden, onderwijssysteem, onderwijsvormen

* Lore.VanPraag@UGent.be

1 Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent

2 Vakgroep Politieke Wetenschappen, Vrije Universiteit Brussel

3 Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen, Universiteit Gent

Introductie

Onderzoekers besteden steeds meer aandacht aan institutionele kenmerken van onderwijsstelsels wanneer ze verschillen in onderwijsprestaties proberen te verklaren (Stevens *et al.*, 2014). Onderwijsstelsels verschillen aanzienlijk in de mate waarin ze leerlingen groeperen in verschillende onderwijsvormen en studierichtingen (LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003). Binnen de onderwijswereld lijkt er een consensus te bestaan over de noodzaak om leerlingen op te delen in verschillende onderwijsrichtingen op basis van hun prestaties ('ability grouping') en/of interesses ('tracking'). Beide vormen van niveaugroepering hangen echter vaak samen, zoals in het Vlaamse onderwijsstelsel, en zijn soms moeilijk te onderscheiden. Niveaugroepering laat leerkrachten toe beter in te spelen op de specifieke noden van hun leerlingen en hun leermethoden aan te passen (Hallinan, 1994; Metz, 1978; Schafer & Olexa, 1971). Leerkrachten kunnen op die manier hun leerlingen beter voorbereiden op een specifieke toekomst (Van Houtte & Stevens, 2010).

Onderzoek toonde niettemin aan dat het groeperen van leerlingen in onderwijsvormen niet voor alle leerlingen even voordelig is. Ten eerste is het groeperen van leerlingen in homogene groepen op basis van hun prestaties voornamelijk voordelig voor de leerlingen die beter presteren, maar heeft het minder positieve gevolgen voor gemiddelde of iets zwakkere studierichtingen.¹ Het groeperen van leerlingen in meer heterogene groepen blijkt daarentegen niet noodzakelijk nadelig voor sterker presterende leerlingen (Hallinan, 1994; Van de Gaer, Pustjens, Van Damme & De Munter, 2006). Daarnaast toonden eerdere studies aan dat leerlingen in zwakkere groepen, rigoureuze controleerend voor bekwaamheid, minder goed presteren, vaker een jaar moeten overdoen en vaker vroegtijdig uitstromen dan leerlingen in sterkere studierichtingen (bv. Duru-Bellat & Mingat, 1997; Hallinan & Kubitschek, 1999). Leerlingen in minder gewaardeerde richtingen vertonen bovendien een hogere mate van schoolmoeheid (Van Houtte & Stevens, 2010) en een lager welbevinden (De Fraine, Van Damme & Onghena, 2002; Van Houtte, 2005). Samenvattend kunnen we stellen dat het groeperen van leerlingen naargelang prestaties en interesse meer voordelen met zich mee brengt voor de sterkere leerlingen en de leerlingen in de meer gewaardeerde richtingen.

Deze ongelijke gevolgen van het groeperen van leerlingen in onderwijsvormen en studierichtingen lijken daarenboven bij te dragen tot de reproductie van sociale ongelijkheden, aangezien leerlingen van verschillende sociale en etnische achtergronden ongelijk verdeeld zijn over deze onderwijsvormen (bv. Boone & Van Houtte, 2013a; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Hallinan, 1996). Specifieke kenmerken van onderwijsstelsels, zoals de mate van specialisatie en differentiatie van curricula of de leeftijd bij studiekeuze (Erikson & Jonsson, 1996), kunnen deze sociale en etnische ongelijkheden verder versterken of verzwakken (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011; Stevens *et al.*, 2014). Er is niettemin weinig onderzoek naar de manier waarop deze kenmerken van onderwijsstelsels een invloed kunnen uitoefenen op de onderwijsprestaties van de leerlingen en hoe men in de dagelijkse onderwijspraktijk omgaat met bestaande

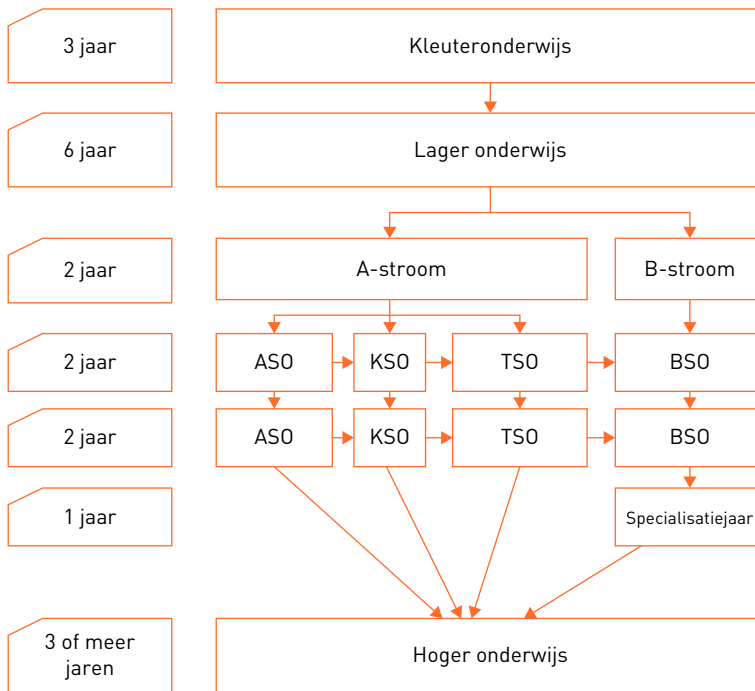
onderwijsstructuren. Zo ziet men in België, waar onderwijs georganiseerd wordt op gemeenschapsniveau, dat gelijkaardige onderwijsstructuren tot zeer verschillende onderwijsuitkomsten leiden. Zo worden leerlingen met onvoldoende schoolresultaten in het Nederlandstalige onderwijs vaker doorverwezen naar technische en beroepsrichtingen, terwijl hen in het Franstalig onderwijs vaker wordt aangeraden om hun jaar opnieuw te doen (Jacobs, Rea, Teney, Callier & Lothaire, 2009). Dit voorbeeld illustreert dat men de interacties tussen actoren op school en de heersende schoolstructuren niet uit het oog mag verliezen als men de onderwijsprestaties en ervaringen van leerlingen bestudeert.

In deze studie bouwen we verder op de bestaande literatuur in verband met niveaugroepering door de werking van het Vlaamse onderwijssysteem en de groepering van leerlingen in verschillende onderwijsvormen en studierichtingen van naderbij te bestuderen. In het bijzonder willen we nagaan of de niveaugroepering van leerlingen het lesgeven en leskrijgen daadwerkelijk vergemakkelijkt en wat de gevolgen zijn voor de lespraktijk in verschillende onderwijsvormen. Hierbij maken we een onderscheid tussen de gevolgen voor leerlingen en leerkrachten, per onderwijsvorm. We onderzoeken dit aan de hand van etnografische observaties en semigestructureerde interviews met leerkrachten en leerlingen in de drie grootste onderwijsvormen in het Vlaamse secundair onderwijs. Voordat we de analyses bespreken, zullen we kort de kenmerken van het Vlaamse onderwijssysteem zorgvuldig uiteenzetten.

Het Vlaamse onderwijssysteem

In België is er leerplicht vanaf zes jaar. Eerst volgen leerlingen zes jaar basisonderwijs waarna ze overschakelen naar het secundair onderwijs. Dit secundair onderwijs duurt eveneens zes jaar en is onderverdeeld in drie graden van twee jaar. Aan het begin van het secundair onderwijs moeten leerlingen een op het eerste gezicht eenvoudige keuze maken tussen de A- en de B-stroom. De B-stroom richt zich op die leerlingen voor wie in de loop van het basisonderwijs duidelijk is geworden dat zij minder geschikt zijn voor theoretisch onderwijs. De A-stroom biedt in theorie een gemeenschappelijk programma aan dat voorbereidt op de keuze die moet worden gemaakt aan het einde van de eerste graad. Binnen de A-stroom kunnen leerlingen echter ook kiezen voor optievakken zoals Latijn, moderne wetenschappen, kunst en technologie. Op die manier wordt de keuze voor de tweede graad al voor een deel gemaakt bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Leerlingen zijn bij het maken van hun studiekeuzen niet gebonden aan het advies van hun leerkrachten. Er zijn ook geen gestandaardiseerde tests, zoals de CITO Eindtoetsen Basisonderwijs in Nederland, op het einde van het lager onderwijs. Dit zorgt voor een selectie-effect, aangezien leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond er vaker voor kiezen om zich in de meer praktijkgerichte studierichtingen in te schrijven dan leerlingen met een hogere socio-economische achtergrond (Boone & Van Houtte, 2013a en b; Stevens, 2007). Na de eerste graad van het secundair onderwijs kan men vier hiërarchisch geordende onder-

wijsvormen onderscheiden: ASO (algemeen secundair onderwijs), KSO (kunstsecundair onderwijs), TSO (technisch secundair onderwijs) en BSO (beroepssecundair onderwijs) (zie figuur 1).

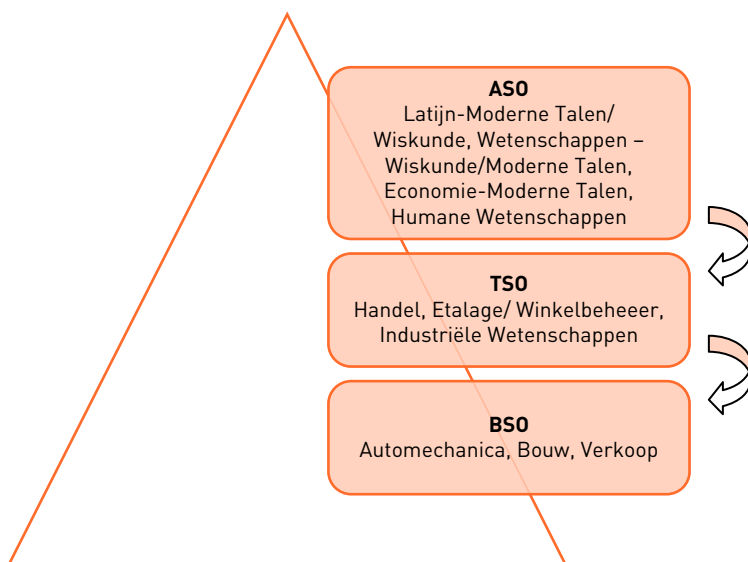


Figuur 1. Het Vlaamse onderwijssysteem.

Deze onderwijsvormen verschillen van elkaar in de mate waarin ze aandacht besteden aan theorie en praktijk en voorbereiden op het volgen van hoger onderwijs. Algemeen secundair onderwijs legt de nadruk op algemene vorming en wordt vaak gezien als de meest prestigieuze en veeleisende onderwijsvorm. Technische en beroepsrichtingen hebben een lager aanzien en bieden meer praktijklessen aan (Spruyt, 2014). Terwijl leerlingen in technische opleidingen de mogelijkheid hebben om over te stappen naar het hoger onderwijs, worden leerlingen in het beroepssecundair onderwijs voorbereid om een specifiek beroep uit te oefenen. Doordat zij slechts een getuigschrift krijgen op het einde van het zesde jaar secundair onderwijs, hebben zij pas toegang tot het hoger onderwijs na het volgen van een gespecialiseerde opleiding (Boone & Van Houtte, 2013a; Van Houtte & Stevens, 2010). In elke onderwijsvorm wordt er een reeks specifieke studierichtingen aangeboden, zoals ‘Wiskunde-Wetenschappen’ (ASO), ‘Industriële Wetenschappen’ (TSO) en ‘Haartooi’ (BSO), waarin een ander pakket van vakken wordt gegeven. Leerlingen moeten hun curriculum in het derde en het vijfde jaar van het secundair onderwijs verfijnen, maar kunnen ook op andere momenten van

onderwijsrichting veranderen. Ondanks het feit dat het in theorie mogelijk is om naar alle onderwijsrichtingen over te stappen, bestaat er een tendens om te starten in de meer prestigieuze richtingen en dan te veranderen naar de meer praktijkgerichte onderwijsrichtingen. Dit wordt mee geïstitutionaliseerd door de verschillende attesten die leerkrachten op het einde van het schooljaar geven. Leerlingen die een A-attest krijgen op het einde van het schooljaar mogen het volgende schooljaar verderzetten in de studierichting die zij aan het volgen zijn, terwijl leerlingen die een B-attest krijgen, dit enkel mogen als ze overstappen naar een andere, vaak minder prestigieuze, studierichting. Een derde attest dat leerlingen kunnen behalen, namelijk een C-attest, impliceert dat de leerling een jaar moet overdoen (Spruyt & Laurijssen, 2014; Van Houtte, 2005). Door het gebrek aan gestandaardiseerde testen, genieten leerkrachten een grote mate van autonomie bij het toekennen van punten, het opstellen van exams en het evalueren van leerlingen (Stevens & Van Houtte, 2011).

Data en methoden



Figuur 2. Het zogenaamde 'watersysteem': de hiërarchie van bestudeerde studierichtingen, per onderwijsvorm.

Etnografische klasobservaties werden uitgevoerd in drie scholen (2009-2011) in een grote multi-etnische stad in Vlaanderen waar een relatief grote Turkse migrantengemeenschap aanwezig is. Scholen werden geselecteerd op basis van de ligging, de aangeboden onderwijsvormen en studierichtingen, en de aanwezigheid van allochtone leerlingen. De eerste school, Sint-Bernardus, is een katholieke school die beroeps-,

technisch en algemeen secundair onderwijs aanbiedt (444 leerlingen) en waarin de studierichtingen Latijn-Talen, Wiskunde-Wetenschappen, Talen-Wetenschappen (ASO), Handel, Verkoop en Etalagebeheer (7e jaar, specialisatie) (TSO) en Verkoop (BSO) werden onderzocht. De tweede school, Atheneum De Plataan, is een stadsschool waar enkel algemeen secundair onderwijs wordt onderwezen (1159 leerlingen). In deze school werden de studierichtingen Latijn-Talen, Economie-Talen en Humane Wetenschappen (ASO) bestudeerd. De laatste school, het Catherina Atheneum, is een gemeenschapsschool waar leerlingen zowel technische als beroepsrichtingen kunnen volgen (404 leerlingen). In deze school werden de studierichtingen Industriële Wetenschappen (TSO), Automechanica en Bouw (BSO) geselecteerd voor onderzoek (zie figuur 2).

In Sint-Bernardus, Atheneum De Plataan en het Catherina Atheneum spreken respectievelijk 41,44%, 13,54% en 27% van de leerlingen een andere thuistaal dan het Nederlands en heeft 59,23%, 19,41% en 47,28% van de leerlingen een moeder die geen getuigschrift secundair onderwijs bezit. Enkel klasgroepen van leerlingen in het vijfde jaar van het secundair onderwijs werden geobserveerd, met uitzondering van één klas die een specialisatiejaar volgde (7e jaar). Elke klas werd gedurende twee à drie weken geobserveerd (ongeveer 80 uur per klas) en de leerlingen en leerkrachten werden daarna uitgenodigd voor een semigestructureerd interview. De langdurige periodes van observatie in elke klas lieten de onderzoekster toe om gedetailleerde observaties te maken van interacties in de klas, op de speelplaats en in de leerkrachtenkamer, als “observer as a participant” (Gold, 1958). De onderzoekster hield zich afzijdig tijdens de theoretische lessen, maar participeerde tijdens klas- en schooluitstappen en de lessen Lichamelijke Opvoeding. Dit liet de onderzoekster toe om een vertrouwensrelatie op te bouwen met de respondenten voor het afnemen van interviews. Daarnaast werden er in totaal 129 leerlingen geïnterviewd (leeftijd tussen 16 en 23 jaar), afkomstig uit 33 verschillende landen (België (40,3%), Turkije (25,6%), Noord-Afrikaanse landen (14%), Oost-Europese landen (6,2%), en landen in sub-Sahara Afrika (2,4%)). Tijdens deze semigestructureerde interviews werd er achtereenvolgens gepeild naar de onderwijsprestaties van leerlingen, hun definities van onderwijssucces (aan de hand van enkele fictieve stellingen), de gepercipieerde steun van significante anderen (o.a. medeleerlingen, broers en/of zussen, ouders, leerkrachten, burens), hun studie- en beroepsaspiraties, de relaties die ze hadden ontwikkeld met leerkrachten en medeleerlingen, het gevoel erbij te horen op school, de schoolloopbanen die ze hebben doorlopen en de gepercipieerde waardering van studierichtingen en onderwijsvormen. Daarnaast werd ook een kleinere groep van leerkrachten uitgenodigd om deel te nemen aan de interviews, om zo de interviews van de leerlingen beter te kunnen kaderen. In totaal namen 27 leerkrachten deel aan deze interviews. Dataverzameling en -analyse volgden een cyclisch proces waarbij thema's die naar voren kwamen uit de eerste data-analyses getoetst werden in verdere analyses (zie Grounded theory-aanpak, Glaser & Strauss, 1967). Het constant aftoetsen van theorie en analyse van interviews en observaties leidde het proces van theorievorming. De triangulatie van data (leerlingen, leerkrachten en ander schoolpersoneel) en methoden (veldnota's en interviews) zorgde ervoor dat we onderliggende patronen in de data beter konden

herkennen en verbeterde de validiteit van de onderzoeksbevindingen. De data werden verder geanalyseerd door middel van NVivo9-software. De structuur van de interviews was zo opgesteld dat die toeliet meer inzicht te verwerven in de factoren die gerelateerd zijn aan het onderwijssucces van allochtone jongeren in het secundair onderwijs. Initieel was het niet de bedoeling om onderzoek te voeren naar de gevolgen van het groeperen van leerlingen in verschillende onderwijsvormen voor het lesgeven en les volgen zelf, maar dit thema manifesteerde zich in het proces van kwalitatieve data-analyse gaandeweg als belangrijk. De anonimiteit van de respondenten en van de scholen werd gewaarborgd door de echte namen van de respondenten te vervangen door pseudoniemen die door de respondenten zelf werden gekozen. Er werden enkele kleine vormelijke aanpassingen gedaan aan de citaten om de leesbaarheid te verhogen.

Resultaten

Homogene groepen?

Na de lagere school worden leerlingen in het Vlaamse onderwijssysteem gegroepeerd in verschillende stromen naargelang hun persoonlijke interesses en (gepercipieerde) capaciteiten. Men gaat ervan uit dat leerlingen door deze groepering in min of meer homogene groepen les kunnen volgen, maar het is niet zeker of dit daadwerkelijk zo is. In deze studie gingen we niet na wat de (gepercipieerde) capaciteiten van leerlingen zijn, maar we keken wel naar de schoolloopbanen van leerlingen, aangezien deze schoolloopbanen een goed beeld geven van de kennis en vaardigheden die leerlingen hebben.

Uit onze data blijkt dat, zeker op het einde van het secundair onderwijs, er veel meer verschillen zijn tussen de doorlopen schooltrajecten van leerlingen in de beroepsrichtingen, in vergelijking met de academische richtingen. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar als we in tabel 1 kijken naar het aantal leerlingen dat van studierichting is veranderd in het vijfde jaar secundair onderwijs in de gevolgde klassen. Vervolgens zien we dat 42% van de leerlingen in academische richtingen nog nooit van studierichting (binnen en tussen onderwijsvormen) is veranderd, terwijl dit enkel het geval is voor respectievelijk 33% en 2% van de leerlingen in de technische en beroepsrichtingen.

Tabel 1. Het aantal keren dat leerlingen van studierichting* zijn veranderd (%) in de steekproef (N = 129).

Onderwijsvorm	N	Aantal veranderingen van studierichting (%)					
		0	1	2	3	4	5
ASO	66	42,42	39,39	12,12	3,03	3,03	0,00
TSO	18	33,33	16,67	33,33	5,56	5,56	5,56
BSO	45	2,22	48,89	24,44	15,56	2,22	6,67

(* Het aantal keren dat leerlingen van studierichting zijn veranderd is enkel van toepassing als de studierichtingen elkaar niet automatisch opvolgen)

Bijna alle leerlingen die hun schoolcarrière begonnen in een beroepsrichting (29% van de BSO-leerlingen van onze steekproef) hebben meerdere studierichtingen in het beroepsonderwijs gevolgd die niet op elkaar aansloten. De meeste van hun klasgenoten (71% van de BSO-leerlingen van de steekproef), zoals Ilias, hebben les gevolgd in een andere onderwijsvorm (academisch, technisch of kunstrichting) en zijn pas later terechtgekomen in een beroepsrichting:

Interviewer: “Welke studierichtingen heb jij allemaal gevolgd?”

Ilias: “Eerst Moderne [Hij is gestopt met Moderne] (...) Ik heb gezegd ‘neen dat is niets voor mij, ik had wel goede punten, 80, 90, 70 maar dat was niet iets voor mij’, de hele tijd blokken, de hele tijd blokken [studeren]...ik had graag iets met mijn handen en dan ben ik overgegaan naar Hout”

Interviewer: “In het tweede dan?”

Ilias: “Nee, nog altijd, de eerste.”

Interviewer: “Tijdens het eerste ben je veranderd, op dezelfde school.”

Ilias: “Ja, ik ben veranderd. Ik heb hout gedaan en ik kreeg dan ook hout, mechanica, een beetje alles door mekaar, elektriciteit en dan in het derde middelbaar moest ik dan een keuze maken, welke ik dan ook zou doen, ik heb dan gekozen voor mechanica.” (18 jaar, Automechanica, Catherina Atheneum).

Dit fragment van Ilias is illustratief voor vele interviews met leerlingen uit het BSO en TSO. Dit werd ook teruggevonden in de interviews met de leerkrachten, zoals één van de leerkrachten van Ilias het verwoordt: “We zijn eigenlijk het laatste station. Alles geprobeerd: ASO, TSO en dan is het BSO en Auto[mechanica]. Ergens is het zo van ‘Dat interesseert me toch nog een beetje, ik ga daar [in automechanica] proberen’ en zulke gasten [leerlingen] krijgen wij eigenlijk”. Deze verschillende schoolloopbanen zijn het gevolg van de specifieke structuur van het Vlaamse onderwijsstelsel, waardoor het ook wel eens het ‘watervalstelsel’ genoemd wordt (zie figuur 2). Dit komt deels door de evaluatiemethoden op het einde van het schooljaar. Leerkrachten in de meer academische richtingen kunnen gemakkelijker homogene groepen van leerlingen creëren, waarbij de nadruk gelegd wordt op het behalen van hoge onderwijsstandaarden in een curriculum dat eerder theoretische en abstracte kennisverwerving vooropstelt. Leerlingen die niet voldoen aan deze standaarden, krijgen op het einde van het jaar een B- of een C-attest, waardoor ze niet meer in staat zijn deze richting te volgen zonder een jaar over te doen, zoals ook duidelijk werd uit het citaat van Bas, leerling Economie-Moderne Talen (Atheneum De Plataan):

Bas: “Dat is *gans* [heel] het systeem ook. Als je in het ASO mislukt, moet je al degraderen naar een lagere richting en dan beschouwen ze dat, TSO ofzo, dan beschouwen ze dat als lager.”

Zoals ook blijkt uit het citaat van Bas, gaat het veranderen van onderwijsvorm gepaard met een verschillende waardering van onderwijsvormen. Daarnaast zijn er amper leerlingen van minder gewaardeerde richtingen die na verloop van tijd les volgen in de meer gewaardeerde richtingen, aangezien dit praktisch gezien erg moeilijk is en ook niet wordt aangeraden. Binnen de academische richtingen zijn er wel leerlingen die

tussen studierichtingen veranderen, zoals ook het geval bij Meryem, die veranderde van Latijn-Wiskunde naar Latijn-Moderne Talen:

Interviewer: “En hoe komt dat je naar Latijn-Talen bent gegaan?”

Meryem: “Omdat in het derde jaar was ik niet zo... mijn wiskunde was niet zo goed. En ze hebben mij geadviseerd om een richting te doen met 4 uur [wiskunde] maar ik wou het niet. Ik ging eerst in het vierde verder doen met Latijn-Wiskunde en dan pas veranderen maar ik heb gewoon gezegd ‘Kom, ik doe gewoon een Talenrichting’. Ik ben ook niet zo goed in Wiskunde en ik wist dat ik toch niet zoiets ging doen met wiskunde en veel wetenschappen dus ik heb gewoon gezegd ‘Talen dan he’.” (17 jaar, Latijn-Moderne Talen, Atheneum De Plataan).

Ook al veranderen er wel veel leerlingen binnen het academisch onderwijs, er zijn zelden leerlingen die uit andere onderwijsvormen komen. Terwijl er dus in die hoge statusrichtingen bijna geen nieuwe leerlingen bijkomen, worden alle leerlingen die niet aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen geheroriënteerd naar andere studierichtingen met een lagere status. In deze richtingen komen er steeds meer leerlingen bij uit andere richtingen en kan men, bij heroriëntatie, enkel kiezen uit andere beroepsopleidingen. Dit resulteert bijna automatisch in meer heterogene groepen op het einde van het secundair onderwijs in de meer praktijkgerichte en minder gewaardeerde richtingen.

De verschillende waardering van onderwijsvormen wordt mede in stand gehouden door de eindattesten (A, B, C) die gegeven worden op het einde van het schooljaar. De eenzijdige manier waarop deze attesten gegeven worden, suggereert dat voor bepaalde studierichtingen, en voornamelijk vakken die hierin aangeboden worden (bv. Latijn), bijkomende specifieke kennis is vereist die onmogelijk in te halen valt, terwijl andere vakinhouden sneller individueel ingehaald kunnen worden (bv. Humane Wetenschappen). Toch blijft de achtergrondkennis van leerlingen in deze academische richtingen grotendeels gelijkaardig, aangezien deze richtingen zich voornamelijk richten op het bieden van een brede, algemene theoretische opleiding. Alle leerlingen in deze academische richtingen krijgen, bijvoorbeeld, een aanzienlijk aantal uren Nederlands, Frans, Engels en Wiskunde, aangevuld met vakken zoals Aardrijkskunde, Fysica en Geschiedenis. De studierichting die men kiest, gaat dan eerder over een specialisatie in deze vakken, zoals in Moderne Talen-Wiskunde, of biedt een extra theoretisch vak aan, zoals Economie. Deze brede academische opleidingen vragen vaak veel van de leerlingen, zowel thuis als op school. Dit lijkt een selectie-effect te creëren waardoor enkel capabele, gemotiveerde en geïnteresseerde leerlingen met een gelijkaardige schoolloopbaan les blijven volgen in deze studierichtingen. Uit de etnografische observaties bleek dat men ervanuit ging dat de meeste leerlingen een gelijkaardige schoolloopbaan hadden afgelegd, waardoor van deze leerlingen vaak verwacht werd dat ze thuis hun eventuele achterstand inhaalden. De nadruk werd vaak gelegd op het feit dat de leerkrachten hun leerplan wilden behalen, zoals ook duidelijk is tijdens een observatiemoment tijdens de les Gedrags- en Cultuurwetenschappen in de richting Humane Wetenschappen (Atheneum De Plataan):

In het begin van de les vult de leerkracht de agenda in van verschillende dagen. Ze overloopt wat ze nog moeten doen en op hoeveel tijd ze dit moeten doen. Ze komt tot de conclusie dat ze *te weinig* tijd hebben! Als oplossing stelt de leerkracht voor dat de leerlingen alles thuis lezen zodat ze deze leerstof sneller kunnen overlopen tijdens de les.

Andere leerkrachten verkozen een andere aanpak en hielden een hoog tempo aan tijdens de lessen, zoals blijkt uit deze veldnota van de les Wiskunde in de richting Wiskunde-Wetenschappen (St. Bernardus):

Azra wil meer uitleg maar de leerkracht zegt dat ze het maar kort kan uitleggen wegens tijdsdruk. 'We moeten doorgaan'. De klas is stil en volgt. Jelle was te laat en miste daardoor de uitleg. Hij wordt door de leerkracht op zijn plaats gezet. De leerkracht legt dan toch alles duidelijk en gestructureerd uit, in een redelijk snel tempo.

In tegenstelling tot in de beroepsrichtingen, bleek men in de academische richtingen amper stil te staan bij de mogelijkheid dat leerlingen een verschillend schooltraject zouden kunnen doorlopen hebben.

Samenvattend kunnen we stellen dat, als we de variatie in schoolloopbanen van leerlingen vergelijken, per onderwijsvorm de minder gewaardeerde richtingen veel heterogener zijn dan de meer academische richtingen. De oorzaak van deze verhoogde heterogeniteit in de beroepsopleidingen kan men vinden in de structuren en gebruiken van het Vlaamse onderwijsstelsel zelf, het zogenaamde 'watervalstelsel', en de centrale rol die leerkrachten spelen in de evaluatie en heroriëntering van leerlingen in Vlaanderen. Dit brengt gevolgen met zich mee voor de lespraktijk voor leerlingen en leerkrachten, die we in de komende secties zullen bespreken.

Gevolgen voor leerlingen

De heterogene samenstelling van beroepsrichtingen met betrekking tot gevolgde schoolloopbanen en leeftijd compliceert het les krijgen in deze richtingen aanzienlijk. Afhankelijk van de persoonlijke schoolloopbaan van leerlingen, ervaren ze de vakken die ze moeten volgen anders. In beroepsrichtingen bestaat het curriculum voornamelijk uit praktische vakken, zoals Voeding, Administratie, Bouw of Mechanica, en krijgen leerlingen slechts een beperkt aantal uren algemene vakken (zoals Maatschappelijke Vorming). Leerlingen die al vertrouwd zijn met algemene theoretische vakken, bijvoorbeeld diegenen die vroeger een academische en/of technische richting hebben gevolgd, ervaren deze vakken vaak als te gemakkelijk en een herhaling van eerder geziene lessen:

Brendon: "Ja ik had al mechanica van op mijn derde [middelbaar onderwijs]. Alles wat ik nu zie, behalve Automechanica, echt alles behalve [het vak] Automechanica, heb ik al gezien in het eerste, tweede en het derde...allemaal! Dat is al. Ik kwam in het derde, theoretische vakken, allemaal al gezien, van in School X. Ik had dat allemaal al gezien van in het eerste, het tweede in het School Y. Ik kom hier, ik had alles al gezien van in het derde en het vierde."

Interviewer: “[gebaseerd op klasobservaties] ja zo van die formules en zo dat kan je allemaal.”
 Brendon: “Alles alles alles! Ik zeg niet dat ik dat weet hé, maar ik heb het al gezien. Als ik het voor mij zie dan zeg ik dat ik het al gezien heb. Ik vind dat een beetje raar dat ze [de andere leerlingen] achter staan maar ik vind dat wel *beu* [lastig/vervelend]. Handig maar *BEU*”
 Interviewer: “En waarom vind je dat lastig?”

Brendon: “Ge leert niets bij. Ge leert het beter kennen, maar ge leert niets nieuws hè. Ge *peist* [denkt] van ja, wat zien we morgen ‘Ah dat heb ik nog niet gezien, dan ziet ge het op het bord en dat ge *peist* van: ‘Ja ik heb het wel al gezien’. Zo raar.”

Ook leerkrachten merkten de verschillende onderwijsachtergrond van de leerlingen op, zoals ook blijkt uit het interviewfragment van twee praktijkleerkrachten Mr. Waterslaeghers en Mr. Vulic (Automechanica, Catherina Atheneum):

Mr. Waterslaeghers: “Als ze [de leerlingen] van TSO komen, is het slechter dan als [ze] uit beroeps[richtingen] komen, Allez, ‘slechter’, bijvoorbeeld, Joris, die was gebuisd in technische en kreeg een C-attest. (...) In het begin van het semester denken ze: ‘Oei, dat is te gemakkelijk voor mij, ik ken dat dat allemaal. Wat moet ik leren?’. Precies zo van ‘ik ben te slim om hier te zitten’.”

Mr. Vulic: “Ze kunnen minder dan een beroepsleerling. Een beroepsleerling bij ons heeft Basismechanica gehad en als het één is die van in het begin bij ons zit, dan heeft hij eigenlijk al het materiaal en de verschillende gereedschappen leren kennen, dan kan hij, een beetje draaien, frezen, lassen. Hij heeft eigenlijk al een *pak* [groot deel] meegekregen van in het begin. (...) Als er iets moet gedaan worden dan zijn ze rap om te zeggen van ‘We gaan er aan beginnen’ maar een leerling uit een technische richting, dat is zo van ‘Ahja... hoe moet dat hier?’. Geeft ze een boek...ja, dat is nog altijd moeilijk. Eigenlijk hebben sommige [TSO] leerlingen [het] moeilijker dan [leerlingen uit] beroeps[richtingen]. Om praktijk te begrijpen hé, geef dat in theorie en waarschijnlijk gaan ze dat leren voor één dag als het toets of examen is maar daarna is het ook weer gedaan. Maar praktijk, het inzicht hé ‘zo zit het in elkaar’.”

Enkele leerkrachten merkten op dat leerlingen verschillende verwachtingen hebben over de snelheid en de moeilijkheidsgraad van de lessen. Afhankelijk van het vak was er hierdoor altijd een bepaalde groep van leerlingen die de les als te repetitief en traag ervoer, terwijl anderen de les te snel en te moeilijk vonden. Dit maakte het moeilijker om vooruit te gaan met de lessen en te specialiseren, wat oorspronkelijk de bedoeling was van het groeperen van leerlingen in verschillende onderwijsvormen. De leerkrachten vertelden dat dit voornamelijk het geval was in de laatste graad – de laatste twee jaren – van het secundair onderwijs. De laatste graad helpt leerlingen te specialiseren en bereidt hen voor om een specifiek beroep uit te oefenen op de arbeidsmarkt. Terwijl het net de bedoeling is om gericht les te krijgen, wordt dit moeilijker doordat er grotere verschillen zijn in de doorlopen schooltrajecten van de leerlingen.

De verschillen tussen leerlingen in het beroepsonderwijs met betrekking tot de vaardigheden en kennis die ze hebben, resulteerde geregeld in frustraties bij leerlingen, waardoor deze vaker geneigd zijn om deviant of storend gedrag te vertonen in de klas:

Dave: “Ik wist eigenlijk alles van PAV [Project Algemene vakken]. Bij PAV, zij krijgen opdrachten van 2 uur en achter [na] 5 minuten zat ik met krijtjes enzo te spelen. Omdat ik het al gedaan had, allemaal in ASO. Zo van die oriëntatiedingskes enzo. En... ge zag dat

van “ik verveel mij hier” dus... Ik heb, ik zat hier 2 weken en ik moest mijn examen doen dus... En het enigste examen dat ik voor gebuisd [gezakt] was, was toen voor auto.” (18 jaar, Automechanica, Catherina Atheneum).

Deze frustraties waren duidelijk merkbaar bij de meeste leerlingen in de beroepsrichtingen. Tijdens de lessen lieten leerlingen hun frustraties vaak zien door te slapen op de banken, make-up op te doen en hun leerkrachten te pesten. Deze gebeurtenissen zorgden er vaak voor dat leerlingen van studierichting of onderwijsvorm wilden veranderen (zie ook Hallam & Ireson, 2007). Gelijkaardige gedragspatronen waren zichtbaar bij leerlingen die hun jaar moesten overdoen, een verschijnsel dat ook vaker voorkomt bij leerlingen in het beroepsonderwijs (zie ook Demanet & Van Houtte, 2013; Vlaams Ministerie van Onderwijs, 2012). De hogere proportie zittenblijvers in de klas zorgde ervoor dat er meer leerlingen aanwezig waren die al vertrouwd waren met de inhoud van de lessen en vaak ook meer deviant gedrag vertoonden (zie ook Demanet & Van Houtte, 2013).

Daarentegen waren er in de klas ook leerlingen aanwezig die wel moesten opletten in de les omdat ze de leerstof nog niet hadden gezien. Ook deze leerlingen vertelden vaak dat ze gefrustreerd waren omwille van het feit dat ze niet konden opletten omdat hun medeleerlingen veel lawaai maakten in de klas:

Elvis: “Sommigen zitten echt zo, ongelooflijk veel lawaai te maken waardoor anderen niet kunnen opletten, ofwel hebben ze het al gezien ofwel interesseert het hun totaal niet.” (18 jaar, Automechanica, is van ASO naar BSO gegaan).

Zoals Elvis het in dit citaat beschrijft, maakte het wangedrag van bepaalde leerlingen het de andere leerlingen moeilijker om op te letten, wat uiteindelijk in een spiraal van schools wangedrag en een gebrek aan studiemotivatie resulteerde. Ondanks het feit dat het moeilijk is om uitspraken te doen over de selectie-effecten en oorzaken van studieculturen, geven onze bevindingen aan dat de watervalachtige structuur van het Vlaamse onderwijssysteem, die leidt tot meer heterogene groepen in de beroepsrichtingen, een bijkomende factor kan zijn die bijdraagt tot de minder academische studiecultuur in de beroepsrichtingen. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat er in beroepsrichtingen een leerlingencultuur heerst die veel minder studiegericht is dan de cultuur in hoger gewaardeerde studierichtingen. Leerlingen in maatschappelijk lager gewaardeerde studierichtingen ontwikkelen een antischoolcultuur als antwoord op het statusverlies dat ze lijden door in die studierichting les te volgen. Terecht komen in een lager gewaardeerde richting wordt in onze samenleving immers als ‘falen’ getypeerd (Hargreaves, 1967). De leerlingencultuur in beroepsrichtingen wordt gekenmerkt door een lagere studiebetrokkenheid en leermotivatie (Van Houtte, 2006).

In academische richtingen, en dan voornamelijk in de meer prestigieuze studierichtingen, verwezen leerkrachten en leerlingen amper naar problemen die verbonden konden zijn met de afgelegde onderwijstrajecten van de leerlingen. Leerlingen in academische richtingen werden vaker gepercipieerd als gehoorzaam, rustig, gemotiveerd en gericht op hun studies. Aangezien academische richtingen vaak veel meer

voorbereidingswerk en thuisstudie vereisen, bleven enkel leerlingen die gemotiveerd waren op school les volgen in deze richtingen. Alle leerlingen hadden een gelijkaardig traject doorlopen en hadden dus ook een gelijkaardige achtergrond. Bijgevolg konden leerkrachten ook sneller hun leerstof overlopen, aangezien ze konden vertrekken van een bepaald niveau van vaardigheden en kennis. Ze verwezen in de les ook vaak naar voorgaande jaren en kennis die al gekend moest zijn. Van leerlingen die de lessen niet konden volgen, werd verwacht dat ze thuis zelf de leerstof van de voorgaande jaren doornamen.

Ten slotte zagen we dat in het technisch onderwijs, door de tussenpositie van de technische richtingen in de hiërarchische organisatie van de onderwijsvormen, een zekere mate van heterogeniteit in doorlopen schooltrajecten aanwezig was, maar dat dit een minder overheersende invloed op de bestaande studiecultuur had dan in beroepsrichtingen.

Op basis van deze resultaten kunnen we stellen dat, ondanks het feit dat groeperen in onderwijsvormen gebeurt om homogene groepen te creëren, juist het tegenovergestelde gerealiseerd wordt in de minder gewaardeerde beroepsrichtingen. In deze laatstgenoemde richtingen zitten, op het einde van het secundair onderwijs, leerlingen samen die uiteenlopende onderwijstrajecten hebben doorlopen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen in dezelfde klas andere achtergrondkennis en vaardigheden hebben. Dit leidt vaak tot gevoelens van frustratie, herhaling van de leerstof of te moeilijke leerstof. Dit kan gedeeltelijk resulteren in meer deviant gedrag in de klas (zie ook Metz, 1978). Deze bevindingen vullen eerder onderzoek aan dat aantoonde dat verschillende factoren, zoals statusdeprivatie, kwaliteit van instructie of lage verwachtingen van leerkrachten, kunnen bijdragen tot een minder academisch georiënteerde studiecultuur in de beroepsrichtingen (Hargreaves, 1967; Schafer & Olexa, 1971; Van Houtte & Stevens, 2009 en 2010). Onze bevindingen illustreren dat, als leerlingen het gevoel hebben dat het lessenpakket dat ze volgen niet aansluit bij de eigen capaciteiten of eerder verworven kennis en vaardigheden, dit kan leiden tot een negatievere houding ten opzichte van de school.

Gevolgen voor leerkrachten

Niet alleen leerlingen maar ook leerkrachten ondervinden nadelen van de groepering van leerlingen in het Vlaamse onderwijssysteem, en dan ook voornamelijk in de beroepsrichtingen. Ten eerste is het, met betrekking tot het curriculum, moeilijker voor leerkrachten om de eindtermen te behalen die opgelegd zijn door het Vlaams Ministerie van Onderwijs op het einde van elke graad. Leerkrachten probeerden te voldoen aan deze eindtermen, maar wilden tegelijkertijd ook dat alle leerlingen de leerstof onder de knie hadden. De vaak zeer heterogene groep van leerlingen zorgde bij de leerkrachten voor onduidelijkheid over de eerder aangeleerde vaardigheden en kennis. Om toch aan alle noden van leerlingen te kunnen voldoen en iedereen de verplichte leerstof te onderwijzen, moesten deze leerkrachten vaak gedifferentieerd

les geven. Dit stond in schril contrast met leerkrachten in de academische richtingen. Deze konden wel sneller vooruitgaan met hun lessen, aangezien iedereen een gelijkaardige schoolloopbaan had doorlopen. Uit de interviews en observaties bleek dan ook dat deze leerkrachten zich hierdoor meer konden concentreren op het behalen van de eindtermen en het bewaren van het hoge niveau van de lessen. Mevrouw Turlington (lerares Latijn) bijvoorbeeld, merkte op dat ze “het jammer zou vinden als het niveau van de lessen Wiskunde zou dalen als de leerlingen van de Latijnse samen les krijgen met Humane Wetenschappen”. Terwijl leerkrachten in academische richtingen de kwaliteit van de cursussen zo hoog mogelijk wilden houden, waren leerkrachten die les gaven in beroepsrichtingen eerder bezorgd over de moeilijkheden van het lesgeven zelf en zochten ze manieren om al hun leerlingen bij de lessen te betrekken.

Een tweede uitdaging waarmee leerkrachten die les gaven in beroepsrichtingen te maken kregen was de evaluatieprocedure van de leerlingen. In tegenstelling tot bijvoorbeeld het Nederlandse onderwijssysteem, stellen Vlaamse leerkrachten alle toetsen en examens zelf op voor hun eigen klassen. Daarnaast zijn er op het einde van het secundaire onderwijs geen centraal georganiseerde toetsen, wat leerkrachten een zekere macht geeft over de uiteindelijke schoolcarrière van hun leerlingen (Stevens, 2007; Stevens & Van Houtte, 2011). Hierdoor kunnen de evaluatiecriteria die leerkrachten hanteren ook aanzienlijk van elkaar verschillen. Uit de interviews met leerkrachten bleek dat de meeste onder hen, en dan voornamelijk zij die les gaven in de beroepsrichtingen, niet enkel de kennis van leerlingen meenamen in hun evaluaties op het einde van het schooljaar. Sommige leerkrachten keken ook naar de vooruitgang die leerlingen hadden gemaakt doorheen het jaar:

Mr. Lowie: “Usha vind ik eigenlijk ook wel goed, die jongen is ook nog niet zo lang bezig maar die heeft ook al veel bereikt als ik vergelijk ... euh ... Mijn ervaring leert dat als je nieuw iemand in de klas hebt, dan moet je altijd zelf ‘n keer nadenken van ‘Wat heb je zelf gedaan vroeger?’ en op welke termijn heb je zelf iets aangeleerd en die jongen is toch ook al ver, vind ik persoonlijk. Die maakt ook zeer snel progressie, allez, ik vind dat zeker niet slecht, dat zal misschien niet altijd overeenstemmen met wat andere mensen denken of zeggen maar dat is mijn gevoel.” (Leerkracht Bouw, Catherina Atheneum).

Dit citaat illustreert het veelvoorkomende gebruik van leerkrachten om de vooruitgang die leerlingen maken, als indicatie van studiemotivatie, op te nemen als een evaluatiecriterium. Andere leerkrachten focusten dan weer op het behalen van de eindtermen, ongeacht de vooruitgang die leerlingen maakten doorheen het jaar. De verschillende mogelijkheden om leerlingen te evalueren in het Vlaamse onderwijssysteem leidden soms tot spanningen tussen en onzekerheid bij leerkrachten. Het is onduidelijk welke van de twee gebruikte evaluatiecriteria de eerlijkste is of leerlingen het beste voorbereidt op de arbeidsmarkt (zie ook Stevens & Van Houtte, 2011).

Daarnaast leken leerkrachten bij het evalueren ook rekening te houden met de familieachtergrond, de toekomstmogelijkheden en de studiemotivatie van leerlingen. Leerkrachten wilden hun leerlingen positief stimuleren om te vermijden dat ze gede-

motiveerd zouden geraken voor school of vroegtijdig zouden stoppen met school, zoals blijkt uit het volgende interviewfragment uit het Catherina Atheneum:

Mr. Waterslaeghers: "In het begin [als leerkracht] denk je 'Ja, ik ga die [leer]jaren dat leren en ik ga die dat en dat en dat aanleren' en uiteindelijk lukt dat niet. Je wilt hen 'ik weet niet wat' bijleren en je ziet dan dat ze niet mee willen of dat ze tegen u zijn en uiteindelijk moet je beginnen toe te geven en zeggen van 'Ja, ik ga mijn les geven en zien hoever dat we komen!' Maar je denkt in het begin: 'ik ga er echt goede mechanici van maken' maar... dat lukt niet." Mr. Vulic: "Je denkt van 'als ik ze dan ergens stuur [naar een garage op stage]... dan hoop ik dat ze dan positieve commentaren krijgen maar inderdaad dan is het soms van 'ok goed, ja, we gaan er ons bij neerleggen' en op het moment zelf zien of dat ze nog geïnteresseerd zijn of gemotiveerd zijn."

Toch vonden ze het ook belangrijk om erg strikt te zijn in hun vak, aangezien slecht opgeleide automechanici later auto-ongevallen zouden kunnen veroorzaken eens ze tewerkgesteld zijn in een garage. De leerlingen moesten dus een minimum aan kennis en vaardigheden hebben om te slagen en verder te leren op de arbeidsmarkt.

Leerkrachten die les gaven in de meer academische richtingen waren daarentegen vaker bezorgd over het niveau van hun lessen en het behalen van de eindtermen (zie de klasobservaties tijdens Wiskunde en Gedrags- en Cultuurwetenschappen). Voor leerlingen was falen in de meer academische richtingen minder erg, aangezien deze leerlingen meer keuzemogelijkheden hadden. Ze konden van studierichting veranderen binnen de academische onderwijsvorm, maar ook naar andere onderwijsvormen gaan.

We kunnen concluderen dat de groepering van leerlingen in onderwijsvormen ervoor zorgt dat leerkrachten in beroepsrichtingen te maken hebben met andere uitdagingen tijdens hun lessen en tijdens het evalueren van leerlingen dan leerkrachten in academische onderwijsvormen. Eerstgenoemden moeten meer hun best doen om een goed evenwicht te vinden tussen het doornemen van alle opgelegde leerstof en ervoor zorgen dat alle leerlingen deze leerstof onder de knie hebben. Daarnaast worden zij vaker geconfronteerd met leerlingen die minder gemotiveerd zijn en verschillende studietrajecten doorlopen hebben. Leerkrachten in het academisch gerichte onderwijs kunnen vertrekken vanuit de leerplannen om te weten welke leerstof hun leerlingen reeds gezien hebben.

Discussie

Het indelen van leerlingen in het secundair onderwijs in verschillende groepen, gebaseerd op hun prestaties en/of interesses, is gebruikelijk in vele landen. Op deze manier kan men leerlingen beter voorbereiden op hun specifieke toekomst en gemakkelijker lesgeven. Onderwijssystemen verschillen wat betreft de leeftijd bij studiekeuze, de manier waarop ze leerlingen aan studierichtingen toewijzen en de mate waarin leerlingen van studierichtingen kunnen veranderen (LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003). Onderwijssystemen kunnen worden geëvalueerd door te kijken naar de manieren waarop

specifieke onderwijsstructuren een invloed uitoefenen op leerlingenuitkomsten en hoe deze bijdragen tot bestaande sociale ongelijkheden. Aangezien het erg moeilijk is om een onderwijssysteem te ontwerpen waaruit alle studenten dezelfde voordelen halen (Dronkers *et al.*, 2011; Stevens *et al.*, 2014) is er nood aan onderzoek dat dieper ingaat op de specifieke gevolgen van bepaalde kenmerken van onderwijssystemen voor verschillende groepen.

De organisatie van leerlingen in homogene groepen op basis van hun prestaties en/of interesses, om zo les geven en les krijgen te vergemakkelijken, is een beleidsaanpak die erg aantrekkelijk klinkt, maar die vaak niet wordt geëvalueerd op basis van of leerlingen ook daadwerkelijk gegroepeerd zijn in homogene groepen. Het is dan ook eerder paradoxaal dat niveaugroepering in beroepsrichtingen – met als doel leerlingen groeperen in homogene groepen – juist heeft geleid tot meer heterogene groepen, met betrekking tot de opgedane kennis en vaardigheden van de leerlingen. Etnografische observaties en interviews illustreren dat, in Vlaanderen, de huidige onderwijsstructuren niet in alle onderwijsvormen tot de beoogde resultaten leiden. Voornamelijk academische richtingen lijken voordeel te halen uit het systeem. Doorheen het secundair onderwijs worden klassen in academische richtingen steeds homogener in termen van eerder aangeleerde vaardigheden en kennis en gevolgdde schoolloopbanen dan beroepsrichtingen. Dit maakt het voor de beroepsrichtingen moeilijker om de gestelde eindtermen, bepaald door het Vlaams Ministerie van Onderwijs, te halen en leerlingen de kans te geven om zich te specialiseren en meer kennis te verwerven in de laatste graad van het secundair onderwijs. In plaats daarvan moeten leerkrachten veel tijd besteden aan het aanleren en herhalen van basisvaardigheden en -kennis, zodat alle leerlingen de leerstof onder de knie hebben. Deze bijkomende uitdagingen in bepaalde onderwijsvormen moet men in overweging nemen bij het evalueren van onderwijssystemen, omdat dit vaak resulteert in meer herhaling tijdens de lessen, verveling in de klas en moeilijkheden bij het behalen van de opgelegde eindtermen. Dit mondt vaak uit in een lagere studiemotivatie. De verhoogde heterogeniteit in de onderwijstrajecten lijkt hierdoor een nadelig effect te hebben op de bestaande studieculturen in de beroepsrichtingen. Leerlingen in de meer prestigieuze academische richtingen worden bevoordeeld, aangezien er minder of zelfs geen instroom van nieuwe leerlingen is tijdens de schoolcarrière. Dit zijn ook meteen de studierichtingen die meer gewaardeerd worden in de samenleving en meer toekomstmogelijkheden bieden (Vanderheyden & Van Trier, 2008).

Vervolgens tonen de analyses aan dat leerkrachten verschillende strategieën gebruiken om leerlingen te evalueren. Terwijl leerkrachten in meer gewaardeerde studierichtingen en onderwijsvormen voornamelijk gericht zijn op het behoud van een hoog niveau en het behalen van de gestelde eindtermen, houden leerkrachten in beroepsrichtingen meer rekening met de achtergrond van de leerlingen, de vooruitgang gedurende het schooljaar. De accenten die gelegd worden tijdens evaluatiemomenten op het einde van het schooljaar zijn mede mogelijk gemaakt door de selectieve aard van de hoger gewaardeerde studierichtingen en de watervalachtige structuur van het Vlaamse onderwijssysteem. In de meer gewaardeerde studierichtingen hebben leer-

lingen, in vergelijking met leerlingen in minder gewaardeerde studierichtingen, meer keuzemogelijkheden om te veranderen naar andere (minder gewaardeerde) studierichtingen. Leerkrachten houden hier rekening mee tijdens de evaluatiemomenten.

De verschillen tussen onderwijsvormen met betrekking tot niveaugroepering zijn belangrijk bij het evalueren van onderwijssystemen, aangezien dergelijke systemen om leerlingen onder te verdelen in groepen op basis van capaciteiten vaak gezien worden als meritocratische systemen waarin iedereen gelijkaardige kansen heeft om sociaal mobiel te zijn. In dergelijke systemen zouden de posities die leerlingen innemen gebaseerd zijn op bewezen competentie en overeenkomen met de natuurlijke aanleg en prestaties van leerlingen (Hallam & Ireson, 2006). Toch zorgen de rigiditeit en de selectiviteit van het Vlaamse onderwijssysteem er net voor dat voornamelijk leerlingen in academische richtingen, waarin voornamelijk leerlingen studeren die afkomstig zijn uit hogere socio-economische klassen en met een Belgische afkomst (Boone & Van Houtte, 2013a), bevoordeeld worden. In de onderwijsvormen waar er proportioneel meer leerlingen met een lagere socio-economische status of met een migratieachtergrond aanwezig zijn, verloopt de lespraktijk minder vlot. Dit versterkt bestaande sociale ongelijkheden. Het zou interessant zijn voor toekomstig onderzoek om de manier waarop specifieke onderwijsstructuren kunnen bijdragen tot bestaande studieculturen te bestuderen (bv. Hargreaves, 1967; Metz, 1978; Schafer & Olexa, 1971; Van Houtte & Stevens, 2010). Daarnaast zou verder onderzoek kunnen nagaan, aan de hand van kwantitatieve onderzoeksmethoden, of de impact van de onderwijsstructuur verschilt per school.

Op basis van deze resultaten kunnen we voorzichtig enkele beleidsaanbevelingen formuleren. Beleidsmakers zouden aan de hand van deze studie meer inzicht kunnen verwerven in de bestending van sociale ongelijkheden in het onderwijs en deze beperken. In onderwijsdebatten bespreekt men vaak de groepering van leerlingen naar gelang hun interesse en prestaties (Nicaise, Spruyt, Van Houtte & Kavadias, 2014). In deze debatten vergeet men echter na te gaan of leerlingen wel degelijk gegroepeerd zijn op basis van interesse en capaciteiten. Leerlingen beginnen wel in homogene groepen in termen van gevolgde onderwijstrajecten, maar eindigen niet noodzakelijk in homogene groepen. Een manier om dit te vermijden, is meer aandacht te besteden aan geïnformeerde studiekeuzes in het begin van het secundair onderwijs in plaats van tijdens de schoolcarrière, door bijvoorbeeld de studiekeuze uit te stellen en leerlingen langer te laten kennismaken met verschillende vakken. Dit zou de heterogeniteit qua doorlopen studietrajecten kunnen beperken en zou tot minder sociale ongelijkheden qua studiekeuze kunnen leiden (Boone & Van Houtte, 2013a en b). Een andere mogelijkheid is om rekening te houden met de geziene vaardigheden en kennis over bepaalde vakken tijdens het heroriënteren van leerlingen. Een tweede beleidsaanbeveling is gericht op het bevorderen van sociale gelijkheid door leerkrachten te ondersteunen in het ontwikkelen van strategieën waardoor ze beter in staat zijn om met heterogeniteit om te gaan in de klas. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door gedifferentieerd les te geven (Hallam & Ireson, 2006).

De specifieke rigide watervalachtige structuur van het Vlaamse onderwijssysteem en de evaluatieprocedures waarin leerkrachten veel vrijheden krijgen, zorgen voor

een verschillende mate van heterogeniteit in termen van gevolgde onderwijstrajecten. Heterogene groepen van leerlingen met een verschillende onderwijsachtergrond bemoeilijken het lesgeven en les krijgen aanzienlijk, wat soms resulteert in lagere studiemotivatie en meer wangedrag op school. Het is belangrijk om de verschillende gevolgen van dit systeem, zoals studiemotivatie, gericht les kunnen geven en krijgen, voor alle onderwijsvormen te bestuderen. Deze ongelijke gevolgen van het Vlaamse onderwijssysteem per onderwijsvorm kunnen bestaande ongelijkheden versterken, aangezien leerlingen met verschillende socio-economische en etnische achtergronden ongelijk verdeeld zijn over deze onderwijsvormen.

Noot

1. Het betreft hier eigenlijk maatschappelijk minder en meer gewaardeerde studierichtingen op basis van aangeboden theorie en abstractiegraad.

Bibliografie

- Boone, S. & Van Houtte, M. (2013a). Why Are Teacher Recommendations at the Transition from Primary to Secondary Education Socially Biased? A Mixed-methods Research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2013b). In Search of the Mechanisms Conducive to Class Differentials in Educational Choice: A Mixed Method Research, *The Sociological Review*, 61(3), 549-72.
- Catsambis, S., Mulkey, L. M. & Crain, R. L. (1999). To Track or not to Track? The Social Effects of Gender and Middle School Tracking. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 135-63.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2002). Accountability of Schools and Teachers: What Should Be Taken into Account? *European Educational Research Journal*, 1(3), 403-28.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2013). Grade Retention and its Association with School Misconduct in Adolescence: A Multilevel Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 417-34.
- Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2011). *The Effects of Educational Systems, School Composition, Track-level, Parental Background and Immigrants' Origins on the Achievement of 15-years Old Native and Immigrant Students. A Reanalysis of the PISA 2006*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). Multi-level Classrooms in French Secondary Schools: The Perverse Effects of a Supposedly Equalitarian Practice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-89.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). The Swedish Context: Educational Reform and Long-term Change in Educational Inequality. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36, 217-23.
- Hallam, S. & Ireson, J. (2006). Secondary School Pupils' Preferences for Different Types of Structured Grouping Practices. *British Educational Research Journal*, 32(4), 583-99.
- Hallam, S. & Ireson, J. (2007). Secondary School Pupils' Satisfaction with Their Ability Grouping Placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27-45.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking – from Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84.
- Hallinan, M. T. (1996). Track Mobility in Secondary School. *Social Forces*, 74(3), 983-1002.
- Hallinan, M. T. & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum Differentiation and High School Achievement. *Social Psychology of Education*, 3(1-2), 41-62.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ireson, J., Hallam, S. & Plewis, I. (2001). Ability Grouping in Secondary Schools: Effects on Pupils' Self-concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 315-26.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Khmelkov, V. T. & Hallinan, M. T. (1999). Organizational Effects on Race Relations in Schools. *Journal of Social Issues*, 55(4), 627-45.
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K. & Shimizu, H. (2003). What is Tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40(1), 43-89.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. London: University of California Press.
- Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M. & Kavadias, D. (2014). Het onderwijsdebat, een tussenstand. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte & D. Kavadias (Eds.). *Het onderwijsdebat. Waar de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 21-40). Antwerpen: EPO.
- Reay, D. (2004). Exclusivity, Exclusion, and Social Class in Urban Education Markets in the United Kingdom. *Urban Education*, 39(5), 537-60.
- Schafer, W. E. & Olexa, C. (1971). *Tracking and Opportunity. The Locking-out Process and Beyond*. London: Chandler Publishing Company.
- Spruyt, B. (2014). De onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs: oorsprong en gevolgen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte & D. Kavadias (Eds.). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is* (pp. 71-88). Antwerpen: EPO.
- Spruyt, B. & Laurijssen, I. (2014). B-attesten: kiezen is verliezen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte & D. Kavadias (Eds.). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is* (pp. 165-82). Antwerpen: EPO.
- Stevens, P. A. J. (2007). Exploring the Importance of Teachers' Institutional Structure on the Development of Teachers' Standards of Assessment in Belgium. *Sociology of Education*, 80(4), 314-29.
- Stevens, P. A. J., Crul, M. J., Slooman, M. W., Clycq, N., Timmerman, C. & Van Houtte, M. (2014). The Netherlands. In P. A. J. Stevens & G. A. Dworkin (Eds.). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 519-88). London: Palgrave.
- Stevens, P. A. J. & Dworkin, A. G. (2014). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. London: Palgrave.
- Stevens, P. A. J. & Van Houtte, M. (2011). Adapting to the System or the Student? Exploring Teacher Adaptations to Disadvantaged Students in an English and a Belgian Secondary School. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 59-75.

- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A. (2006). Tracking and the Effects of School-related Attitudes on the Language Achievement of Boys and Girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 293-309.
- Vanderheyden, A. & Van Trier, W. (2008). Sociale afkomst, onderwijs en maatschappelijke positie van Vlaamse jongeren bij begin van de loopbaan. In J. Vranken, G. Campaert, K. De Boyser, C. Dewilde & D. Dierickx, D. (Eds.). *Armoede en sociale uitsluiting*, Jaarboek (2008). Leuven: Acco.
- Van Houtte, M. (2005). Global Self-esteem in Technical/vocational versus General Secondary School Tracks: A Matter of Gender? *Sex Roles*, 53(9-10), 753-61.
- Van Houtte, M. (2006). School Type and Academic Culture: Evidence for the Differentiation-Polarization Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273-92.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2009). Study Involvement of Academic and Vocational Students: Does Between-school Tracking Sharpen the Difference? *American Educational Research Journal*, 46(4), 943-73.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2010). The Culture of Futility and its Impact on Study Culture in Technical/Vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs (2012). Beschikbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken> (geraadpleegd op 5 juli 2012).

Abstract

Tracking and other forms of ability grouping such as streaming or setting, are general features of many educational systems in Europe. Policy makers have introduced tracking to facilitate teaching and learning. In this study, we will examine the impact of the structure of the tracking system in Flanders (northern part of Belgium) on learning and teaching. Results are based on data from participant observations and semi-structured interviews with students and teachers from fifth grade of secondary education and one post-secondary vocational one-year specialisation year in three multi-ethnic schools in Flanders. Our findings suggest that due to the cascade-like structure of the Flemish educational system, there appears to be a higher heterogeneity in terms of previously followed educational trajectories in less appreciated tracks at the end of secondary education, compared to higher appreciated tracks. This higher heterogeneity appears to contrast with initial tracking objectives and complicate teaching and learning, influence classroom behaviour and study motivation.

Keywords

Secondary education, Belgium, tracking, social inequality