

Succesvol doorstromen in het secundair onderwijs

De aanvangsjaren

J. Van Damme, A. De Troy, J. Meyer, A. Minnaert, G. Lorent, M.-Chr. Opendakker en P. Verduyckt

september 1997

K.U. Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen - Leuven Instituut voor Onderwijsonderzoek (LIVO)
Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs

LEUVEN ACCO

*Het secundair-onderwijssysteem doorgelicht op basis van longitudinaal onderzoek.
LOSO-project (project nr. 89.10), een initiatief van de Vlaamse Minister van
Onderwijs.*

Promotor: Prof.Dr. J. Van Damme, K.U.Leuven

Co-promotoren: Prof.Dr. W. De Corte, Universiteit Gent

Prof.Dr. N. Huygelier, K.U.Leuven

Woord vooraf

Bij de start van de eenheidsstructuur in het secundair onderwijs wilde de overheid het effect ervan op de loopbaan van jongeren analyseren. Om te weten hoe de schoolloopbaan van jongeren in elkaar zit, welke interne en externe invloeden een rol spelen, hoe deze samenhangen kunnen worden verklaard,... werd geopteerd voor een longitudinaal onderzoek waarbij de studie- en de schoolloopbaan van een cohorte jongeren doorheen het secundair onderwijs zou gevolgd worden.

Het is de verdienste van het LOSO-project, waarvan dit het eerste rapport is, deze uitdaging te hebben aangegaan. Alle energie is de voorbije jaren gegaan naar het systematisch verzamelen en verwerken van data. Een aantal gegevens zijn nog onvolledig, de analyses zijn voorlopig beperkt tot enkelvoudige analyses. Tussen 1990 en 1997 werd een gigantische set aan gegevens verzameld over meer dan 6000 leerlingen. Voor de beschrijving van de studie- en schoolloopbanen zijn data verzameld over leerlingen (persoonsvariabelen, intelligentie, schoolvorderingen, welbevinden, motivatie en belangstelling,...), over school- en klaskenmerken en over de gezinskenmerken.

Het project heeft een aantal beperktheden die voor een deel eigen zijn aan longitudinaal onderzoek. De promotor opteerde ervoor het tot een aantal gebieden -twee scholenzones- te beperken om de opvolging van de leerlingen die van school wisselen zodoende maximaal te kunnen verzekeren. Dit heeft als gevolg dat de scholen die in het onderzoek werden opgenomen geen perfecte afspiegeling zijn van de totale schoolpopulatie.

Dit rapport laat toe de rijkdom aan gegevens en de potentialiteiten voor verdere analyse van de LOSO-databank te verkennen. Ik hoop dan ook dat het een aanzet levert tot verdere en meer diepgaande analyses van het verzamelde materiaal en dat deze zullen leiden tot een beter inzicht in de kwaliteit van het onderwijs en in de mogelijkheden om deze kwaliteit te verbeteren.

Georges MONARD
Secretaris-generaal
Departement Onderwijs

Dankwoord

We zijn bijzonder blij dat we, ongeveer acht jaar na de conceptie van het LOSO-project, dit eerste globaal rapport kunnen voorleggen. Bij die gelegenheid overheerst een gevoel van dankbaarheid tegenover de vele personen en instanties die dit project in het algemeen en dit boek in het bijzonder hebben mogelijk gemaakt.

We danken in eerste instantie de huidige Vlaamse Minister van Onderwijs, zijn voorgangers en de verantwoordelijken van het Departement Onderwijs. Hun initiatief, hun financiële of administratieve ondersteuning maakten het project mogelijk. We danken ook de K.U. Leuven en het toenmalige N.F.W.O. die aanvullend steun verleend hebben.

Daarnaast gaat onze dank ook uit naar de leden van de begeleidende Stuurgroep(en) en van de vele werkgroepen zonder wiens hulp het project niet gerealiseerd had kunnen worden. In de aanvangsperiode van het project, waarover we in dit boek rapporteren, waren dit onder meer (naast de co-promotoren en de medewerkers):

-de stuurgroep: de heren C. Bekaert, J. D'Hauwe, S. Holemans (als opvolger van A. Severijns resp. J. Van den Brande), R. Laumen, L. Maegerman, W. Magez, L. Osaer, A. Severijns, G. Vander Steene en J. Verbeek;

-de toetscommissie Nederlands: Mevrouw A. Baert en de heren J. Daneels, E. Declercq en W. Peinen;

-de toetscommissie Wiskunde: Mevrouw L. Peeters en de heren W. Dewilde, A. Minnaert, A. Van Der Spiegel, L. Van Rollegem en H. Van Rompuy.

De laatstgenoemde commissies en de z.g. testcommissie (mevrouw M. Hoffman en G. Parijs en de heren W. Magez, L. Scheldeman, J. Timmers en G. Vander Steene) konden gebruik maken van of voortbouwen op bestaand materiaal, waarvoor we dank verschuldigd zijn aan de Afdeling Psychodiagnostiek en psychologische begeleiding van het Departement Psychologie van de K.U.Leuven, de C.S.B.O., het CITO, de toenmalige Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, de Uitgeverijen Berkhout en Swets & Zeitlinger, de verantwoordelijken van de Getlov-batterij en aan vele andere instanties.

We danken zeer uitdrukkelijk onze (ex-)medewerkers aan het project, van wie we er enkele met name willen noemen. Bij de afwerking van dit rapport over de eerste graad denken we in het bijzonder aan de eerste LOSO-medewerker, Lady Van Landeghem, die samen met Marie-Christine Opendakker jarenlang de gegevensverzameling coördineerde, en aan zijn opvolger Geert Van Damme, die het basisgegevensbestand (exclusief de loopbanen) opbouwde. Voor het loopbaanbestand zelf zijn we grote dank verschuldigd aan Jo Meyer. Dank ook aan onze eerste analyst, Gert Storms, de administratieve medewerkers, o.m. uit de eerste periode van het project, Dirk Hoeyberghs en uit de meer recente periode, Veerle De Schinkel en Bert Claesen, en aan de vele jobstudenten die meewerkten.

We danken ook graag onze mede-auteurs, in het bijzonder Andreas De Troy en Jo Meyer, en tevens collega P. Onghena voor zijn commentaar bij vroegere versies van enkele hoofdstukken.

Last but not least gaat onze dank uit naar de vele duizenden leerlingen, leerkrachten, secretariaatsmedewerkers, PMS-consulenten, directies en ouders die intensief meegewerkt hebben aan de gegevensverzameling zelf of aan het voorafgaandelijke onderzoek. We hopen dat, op termijn, het project vooral hen -en hun opvolgers- ten goede zal komen... .

Mede namens de co-promotoren,

Jan Van Damme
juni 1997

Inhoudstafel

WOORD VOORAF

DANKWOORD

INHOUDSTAFEL

INLEIDING

| | |
|--|---|
| 1 Het LOSO-project | 1 |
| 2 De bedoeling en de structuur van dit rapport | 2 |

HOOFDSTUK 1 BESCHRIJVING VAN DE LOOPBANEN: EEN EERSTE VERKENNING

| | |
|---|----|
| 1 Steekproeftrekking en selectie van de LOSO-proefgroep..... | 5 |
| 2 Overzicht van en toelichting bij de loopbaanvariabelen | 6 |
| 2.1 <i>Geslacht</i> | 7 |
| 2.2 <i>Geboortjaar c.q. aanvangsleeftijd</i> | 7 |
| 2.3 <i>Net</i> | 7 |
| 2.4 <i>Vakkenpakketten, basisopties en studierichtingen</i> | 7 |
| 2.4.1 Groepering vakkenpakketten eerste leerjaar..... | 7 |
| 2.4.2 Groepering basisopties tweede leerjaar | 8 |
| 2.4.3 Studierichtingen in het derde leerjaar..... | 8 |
| 2.4.4 Studierichtingen in het vierde leerjaar..... | 8 |
| 2.5 <i>Attesten</i> | 9 |
| 3 De doorstroming van de totale proefgroep tijdens de eerste vier schooljaren | 9 |
| 3.1 <i>De verdeling van de variabelen geslacht, aanvangsleeftijd en net in de aanvangsgroep</i> | 9 |
| 3.1.1 <i>Geslacht</i> | 9 |
| 3.1.2 <i>Aanvangsleeftijd</i> | 10 |
| 3.1.3 <i>Net</i> | 10 |
| 3.1.4 <i>Geslacht, aanvangsleeftijd en aanvangsnet</i> | 11 |
| 3.2 <i>Opbouw van het doorstromingsschema</i> | 13 |
| 3.3 <i>De groep leerlingen bij wie gegevens ontbreken (GG)</i> | 14 |
| 3.4 <i>Overgaan naar het BuSO</i> | 16 |
| 3.5 <i>Overgaan naar het deeltijds onderwijs (DBSO en CMO)</i> | 17 |
| 3.6 <i>Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs</i> | 18 |
| 3.6.1 <i>Algemeen doorstromingsschema</i> | 18 |
| 3.6.2 <i>Doorstromingsschema per leerjaar en per schooljaar</i> | 19 |
| 3.6.3 <i>Doorstroming per geslacht per schooljaar</i> | 21 |
| 3.6.4 <i>Doorstroming per aanvangsleeftijd per schooljaar</i> | 22 |
| 3.6.5 <i>Doorstroming per aanvangsnet per schooljaar</i> | 24 |
| 4 De doorstroming vanuit 1A en 1B..... | 25 |
| 4.1 <i>De doorstroming vanuit 1A</i> | 26 |
| 4.2 <i>De doorstroming vanuit 1B</i> | 28 |
| 5 De doorstroming vanuit keuzepakketten | 32 |
| 5.1 <i>Vakkenpakket: keuzepakketten, basisopties en studierichtingen</i> | 33 |
| 5.2 <i>Doorstromingsprofielen vanuit de keuzepakketten van 1A</i> | 34 |
| 5.2.1 <i>Klassieke talen (1A-KT)</i> | 34 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.2.2 | Klassieke talen gecombineerd met andere theoretische vakken (1A-KT+THEO) | 35 |
| 5.2.3 | Theoretische vakken (excl. klassieke talen) (1A-THEO) | 35 |
| 5.2.4 | Technologie gecombineerd met theoretische vakken (1A-THEO+TO) | 36 |
| 5.2.5 | Technologie (incl. expressievakken) (1A-TO) | 37 |
| 5.2.6 | Synthese | 38 |
| 5.3 | Doorstromingsprofielen vanuit de keuzepakketten van 1B | 38 |
| 5.3.1 | Eerste leerjaar B met algemene vakken (1B-FRANS) | 38 |
| 5.3.2 | Eerste leerjaar B met praktische vakken (1B-PRAKT) | 39 |
| 6 | De doorstroming vanuit keuzepakketten van 1A a.h.v. loopbaanvariabelen | 40 |
| 7 | De doorstroming vanuit het eerste leerjaar per attest | 45 |
| 8 | Besluit | 48 |

HOOFDSTUK 2 EEN GLOBALE VERKENNING VAN DE VARIABELEN

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Lijst van de variabelen | 51 |
| 1.1 | Persoonskenmerken | 51 |
| 1.2 | Net | 51 |
| 1.3 | Intelligentie | 52 |
| 1.4 | Prestatiemotief en faalangst | 52 |
| 1.5 | Schoolvorderingen | 52 |
| 1.6 | Gezinskenmerken | 52 |
| 1.7 | Belangstelling: de voorkeur voor beroepsdomeinen | 53 |
| 1.8 | Welbevinden | 53 |
| 1.9 | Belangstelling: de voorkeur voor studierichtingen | 54 |
| 2 | Variabelen aanvang eerste leerjaar secundair | 54 |
| 2.1 | Intelligentie | 54 |
| 2.2 | Schoolvorderingen (Nederlands en wiskunde) | 55 |
| 2.3 | Gezinskenmerken | 55 |
| 2.3.1 | Economisch kapitaal van het gezin | 56 |
| 2.3.2 | Cultureel kapitaal van het gezin | 58 |
| 2.3.3 | Sociaal kapitaal van het gezin | 59 |
| 2.3.4 | Representativiteit van de oudervragenlijstgegevens | 62 |
| 2.4 | Prestatiemotief en faalangst | 64 |
| 2.4.1 | Prestatiemotivatie | 64 |
| 2.4.2 | Negatieve faalangst | 64 |
| 2.4.3 | Positieve faalangst | 64 |
| 2.4.4 | Sociale wenselijkheid | 65 |
| 2.5 | Samenhang tussen variabelen | 65 |
| 2.5.1 | Intelligentie, schoolvorderingen en gezinskenmerken | 65 |
| 2.5.2 | Intelligentie en prestatiemotief | 65 |
| 2.5.3 | Intelligentie en schoolvorderingen | 65 |
| 2.5.4 | Intelligentie en aanvangsleeftijd | 66 |
| 2.5.5 | Gezinskenmerken, prestatiemotief en faalangst | 66 |
| 3 | Variabelen einde eerste leerjaar secundair | 66 |
| 3.1 | Belangstelling: de voorkeur voor beroepsdomeinen | 66 |
| 3.1.1 | Schalen | 66 |
| 3.1.2 | Types | 67 |
| 3.1.3 | Correlaties tussen types en schalen | 68 |
| 3.2 | Schoolvorderingen | 68 |
| 3.2.1 | Nederlands | 68 |
| 3.2.2 | Wiskunde | 68 |
| 3.3 | Welbevinden | 69 |
| 3.4 | Samenhang tussen variabelen | 71 |
| 3.4.1 | Belangstelling en schoolvorderingen | 71 |
| 3.4.2 | Belangstelling en gezinskenmerken | 71 |
| 3.4.3 | Welbevinden en schoolvorderingen | 72 |

| | |
|---|----|
| 4 Variabelen tweede leerjaar secundair | 72 |
| 4.1 Belangstelling: de voorkeur voor studierichtingen | 72 |
| 4.2 Schoolvorderingen | 75 |
| 4.3 Welbevinden | 76 |
| 4.4 Samenhang tussen variabelen | 76 |
| 4.4.1 Belangstelling en schoolvorderingen | 76 |
| 4.4.2 Welbevinden en schoolvorderingen | 76 |
| 5 Samenhang tussen de belangstellingsschalen | 77 |
| 6 Besluit | 77 |

HOOFDSTUK 3 REKRUTERING VAN DE OPTIES BIJ NORMAALVORDERENDEN

| | |
|--|-----|
| 1 Rekrutering van het eerste leerjaar | 79 |
| 1.1 Intelligentie en schoolvorderingen | 79 |
| 1.1.1 A/B-stroom en opties | 79 |
| 1.1.2 Jongens en meisjes | 82 |
| 1.1.3 Net | 84 |
| 1.2 Prestatiemotief en faalangst | 86 |
| 1.2.1 A/B-stroom en opties | 86 |
| 1.2.2 Jongens en meisjes | 87 |
| 1.2.3 Net | 88 |
| 1.3 Gezinskenmerken | 88 |
| 1.3.1 A/B-stroom en opties | 88 |
| 1.3.2 Jongens en meisjes | 89 |
| 1.3.3 Net | 90 |
| 1.3.4 Onderwijsniveau van de ouders | 92 |
| 1.4 Alle variabelen samen | 92 |
| 1.4.1 A- versus B-stroom | 93 |
| 1.4.2 Opties binnen A | 93 |
| 1.4.3 Opties binnen B | 94 |
| 1.4.4 Alle opties | 95 |
| 2 Rekrutering van het tweede leerjaar | 96 |
| 2.1 Intelligentie en schoolvorderingen | 96 |
| 2.1.1 A/B-stroom en opties | 96 |
| 2.1.2 Jongens en meisjes | 98 |
| 2.1.3 Net | 99 |
| 2.2 Prestatiemotief en faalangst | 101 |
| 2.2.1 A/B-stroom en opties | 101 |
| 2.2.2 Jongens en meisjes | 102 |
| 2.2.3 Net | 103 |
| 2.3 Gezinskenmerken | 103 |
| 2.3.1 A/B-stroom en opties | 103 |
| 2.3.2 Jongens en meisjes | 103 |
| 2.3.3 Net | 104 |
| 2.3.4 Onderwijsniveau van de ouders | 104 |
| 2.4 Belangstelling | 107 |
| 2.4.1 A/B-stroom en opties | 107 |
| 2.4.2 Jongens en meisjes | 108 |
| 2.4.3 Net | 111 |
| 2.5 Welbevinden | 112 |
| 2.5.1 A/B-stroom en opties | 112 |
| 2.5.2 Jongens en meisjes | 113 |
| 2.5.3 Net | 113 |
| 2.6 Alle variabelen samen | 113 |
| 2.6.1 A-stroom versus BVL | 114 |

| | |
|--|------------|
| 2.6.2 Opties binnen A..... | 114 |
| 2.6.3 A-opties en BVL samen..... | 115 |
| 3 Rekrutering van het derde leerjaar | 117 |
| 3.1 <i>Intelligentie en schoolvorderingen</i> | 117 |
| 3.1.1 Onderwijsvormen en opties..... | 117 |
| 3.1.2 Jongens en meisjes..... | 119 |
| 3.2 <i>Prestatiemotief en faalangst</i> | 121 |
| 3.2.1 Onderwijsvormen en opties..... | 121 |
| 3.2.2 Jongens en meisjes..... | 121 |
| 3.3 <i>Gezinskenmerken</i> | 122 |
| 3.3.1 Onderwijsvormen en opties..... | 122 |
| 3.3.2 Jongens en meisjes..... | 123 |
| 3.3.3 Onderwijsniveau van de ouders..... | 123 |
| 3.4 <i>Belangstelling: de voorkeur voor beroepsdomeinen</i> | 124 |
| 3.4.1 Onderwijsvormen en opties..... | 124 |
| 3.4.2 Jongens en meisjes..... | 126 |
| 3.5 <i>Welbevinden</i> | 127 |
| 3.5.1 Onderwijsvormen en opties..... | 127 |
| 3.5.2 Jongens en meisjes..... | 129 |
| 3.6 <i>Belangstelling: de voorkeur voor studierichtingen</i> | 129 |
| 3.6.1 Onderwijsvormen en opties..... | 129 |
| 3.6.2 Jongens en meisjes..... | 130 |
| 3.7 <i>Alle variabelen samen</i> | 130 |
| 3.7.1 Onderwijsvormen..... | 131 |
| 3.7.2 ASO-opties..... | 132 |
| 3.7.3 TSO-opties..... | 133 |
| 3.7.4 Alle opties samen..... | 134 |
| 4 Besluit..... | 135 |

HOOFDSTUK 4 PREDICTIE VAN PRESTATIES EN VAN WELBEVINDEN BIJ NORMAALVORDERENDEN

| | |
|--|------------|
| 1 Predictie einde eerste leerjaar | 141 |
| 1.1 <i>Predictie eindsituatie Nederlands</i> | 141 |
| 1.1.1 A- en B-stroom..... | 141 |
| 1.1.2 Opties..... | 144 |
| 1.2 <i>Predictie eindsituatie wiskunde</i> | 145 |
| 1.2.1 A- en B-stroom..... | 145 |
| 1.2.2 Opties..... | 147 |
| 1.3 <i>Predictie welbevinden</i> | 147 |
| 1.3.1 A- en B-stroom..... | 147 |
| 1.3.2 Opties..... | 149 |
| 2 Predictie einde tweede leerjaar | 152 |
| 2.1 <i>Predictie eindsituatie Nederlands</i> | 152 |
| 2.1.1 A- en B-stroom..... | 152 |
| 2.1.2 Opties..... | 156 |
| 2.2 <i>Predictie eindsituatie wiskunde</i> | 157 |
| 2.2.1 A- en B-stroom..... | 157 |
| 2.2.2 Opties..... | 158 |
| 2.3 <i>Predictie welbevinden</i> | 159 |
| 2.3.1 A- en B-stroom..... | 159 |
| 2.3.2 Opties..... | 163 |
| 3 Besluit..... | 165 |

HOOFDSTUK 5 ZITTENBLIJVERS IN DE EERSTE GRAAD

| | |
|---|-----|
| 1 Kenmerken van de (latere) zittenblijvers | 170 |
| 1.1 <i>Intelligentie en schoolvorderingen</i> | 170 |
| 1.1.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar | 170 |
| 1.1.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar | 173 |
| 1.2 <i>Prestatiemotief en faalangst</i> | 175 |
| 1.2.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar | 175 |
| 1.2.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar | 175 |
| 1.3 <i>Gezinskenmerken</i> | 175 |
| 1.3.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar | 175 |
| 1.3.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar | 178 |
| 1.4 <i>Belangstelling</i> | 180 |
| 1.4.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar | 180 |
| 1.4.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar | 181 |
| 1.5 <i>Welbevinden</i> | 182 |
| 1.5.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar | 182 |
| 1.5.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar | 184 |
| 2 Het effect van het zittenblijven in het jaar van het zittenblijven zelf | 187 |
| 2.1 <i>Representativiteit van de groepen</i> | 187 |
| 2.1.1 Naar een nieuwe definitie van ZIT2 en NV2 | 187 |
| 2.1.2 Representativiteit inzake loopbanen | 189 |
| 2.1.3 Representativiteit inzake aanvangskenmerken | 189 |
| 2.1.4 Besluit | 192 |
| 2.2 <i>Schoolvorderingen</i> | 193 |
| 2.2.1 Nederlands | 193 |
| 2.2.2 Wiskunde | 195 |
| 2.3 <i>Welbevinden</i> | 196 |
| 2.3.1 Integratie in de klas | 196 |
| 2.3.2 Relatie met de leerkrachten | 198 |
| 2.3.3 Concentratie in de klas | 199 |
| 2.3.4 Attitude t.o.v. huiswerk | 199 |
| 2.3.5 Belangstelling voor leertaken | 200 |
| 2.3.6 Inzet voor leertaken | 202 |
| 2.3.7 Academisch zelfconcept | 203 |
| 2.3.8 Zich goed voelen op school | 205 |
| 3 Het effect van het zittenblijven op termijn | 205 |
| 3.1 <i>Representativiteit van de groepen</i> | 206 |
| 3.1.1 Naar een nieuwe definitie van ZIT1 en NV1 | 206 |
| 3.1.2 Representativiteit inzake loopbanen | 207 |
| 3.1.3 Representativiteit inzake aanvangskenmerken | 208 |
| 3.1.4 Besluit | 212 |
| 3.2 <i>Schoolvorderingen</i> | 212 |
| 3.2.1 Nederlands | 212 |
| 3.2.2 Wiskunde | 215 |
| 3.3 <i>Welbevinden</i> | 217 |
| 3.3.1 Integratie in de klas | 218 |
| 3.3.2 Relatie met de leerkrachten | 219 |
| 3.3.3 Concentratie in de klas | 220 |
| 3.3.4 Attitude t.o.v. huiswerk | 221 |
| 3.3.5 Belangstelling voor leertaken | 222 |
| 3.3.6 Inzet voor leertaken | 223 |
| 3.3.7 Academisch zelfconcept | 224 |
| 3.3.8 Zich goed voelen op school | 225 |
| 4 Besluit | 226 |

ALGEMEEN BESLUIT EN SLOTBESCHOUWINGEN

BIBLIOGRAFIE

BIJLAGE: KINDEREN VAN ANDERSTALIGEN EN HUN OUDERS

| | |
|--|----|
| <i>1.1 Oudervragenlijst voor anderstaligen: een doorlichting</i> | 1 |
| 1.1.1 Afkomst..... | 1 |
| 1.1.2 Leeftijd/jaren in België..... | 2 |
| 1.1.3 Werken..... | 3 |
| 1.1.4 Inkomen..... | 4 |
| 1.1.5 Taal..... | 5 |
| 1.1.6 Kinderen..... | 6 |
| 1.1.7 School en studies..... | 7 |
| <i>1.2 Andere gegevens</i> | 9 |
| 1.2.1 Toetsen en vragenlijsten..... | 9 |
| 1.2.2 Optiekeuze eerste leerjaar..... | 11 |
| 1.2.3 Verdelingen van intelligentie en van algemeen welbevinden..... | 11 |
| <i>1.3 Besluit</i> | 12 |

INLEIDING

Bij wijze van inleiding stellen we beknopt het LOSO-project in het algemeen en dit boek (en de afzonderlijk gebundelde bijlagen) in het bijzonder voor.

1 Het LOSO-project

Het LOSO-project (longitudinaal onderzoek secundair onderwijs) is een onderzoeksproject dat betrekking heeft op het secundair onderwijs in Vlaanderen en dat in 1989 op initiatief van de Minister van Onderwijs gestart is.

Het onderzoek wordt geleid door Prof. J. Van Damme (K.U. Leuven), met als copromotoren: Prof. N. Huygelier (K.U. Leuven) en Prof. W. De Corte (U.G.). Onlangs is ook Prof. P. Onghena (K.U. Leuven) co-promotor geworden. Een stuurgroep samengesteld uit onderzoekers van diverse Vlaamse universiteiten, verantwoordelijken van het Departement Onderwijs, de onderwijskoepels en de PMS-centra en voorgezeten door de Heer E. Baeten, begeleidt en ondersteunt dit onderzoeksproject.

Sinds september 1990 wordt een generatie leerlingen gedurende hun secundaire studieloopbaan gevolgd; de totale proefgroep telt ongeveer 6400 leerlingen. Aan het onderzoek wordt meegewerkt door 89 van de 92 scholen -en door de P.M.S.-centra die met die scholen samenwerken- uit de regio's Dendermonde-Zele-Hamme en Diest-Hasselt-Genk-Houthalen-Leopoldsburg-Beringen. Die regio's zijn gekozen rekening houdend met een aantal criteria: o.a. schoolgrootte, administratieve structuur, onderwijsvormen, vertegenwoordiging van het Vrije en het Gemeenschapsonderwijs.

De algemene doelstelling van het onderzoek is het beschrijven en verklaren van de studieloopbanen van een omvangrijke steekproef leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen om zo de impact van verschillende beleidsmaatregelen die de laatste jaren werden genomen m.b.t. innovaties in het secundair onderwijs, te evalueren. In de eerste instantie wordt daarbij gedacht aan de z.g. eenheidsstructuur.

De volledige titel van het project is: *“de studieloopbaan van Vlaamse jongeren; het secundair onderwijssysteem doorgelicht op basis van longitudinaal onderzoek”*.

Zoals die titel reeds aangeeft, ligt het in de bedoeling aan de hand van informatie over de studieloopbanen van de leerlingen een aantal wezenlijke kenmerken van het secundair onderwijs bloot te leggen.

Als algemene onderzoeksthema's werden bij de start vooropgezet:

- het beschrijven en verklaren van de bereikte onderwijsposities,
- het beschrijven en verklaren van de studieloopbanen via de constructie en analyse van loopbaantypes,
- het beschrijven en verklaren van de evolutie van enkele variabelen gedurende de studieloopbaan.

Verklaringen worden gezocht vanuit drie bronnen: individuele leerlingvariabelen, variabelen gesitueerd in het ouderlijk milieu en variabelen gesitueerd in het school- en klasmilieu.

Vooraf m.b.t. deze laatste variabelen wordt verwacht dat het onderzoek nieuwe inzichten oplevert: door een grondige bevraging van de schoolkenmerken kan er niet alleen gezocht worden naar verschillen tussen scholen (die in het verleden reeds vastgesteld werden) en klassen, maar ook naar verklaringen voor en interpretatie van deze verschillen.

In de loop der jaren heeft ook de zittenblijversproblematiek meer aandacht gekregen. Door een grondige bevraging van de leerlingen die in het secundair onderwijs vertraging opliepen, kan - voor het eerst in Vlaanderen via longitudinaal onderzoek- iets gezegd worden over de effecten van het zittenblijven op de studieresultaten en op het welbevinden van leerlingen.

Een laatste doelstelling was het geven van longitudinale feedback aan de meewerkende scholen over zichzelf, in het kader van relevante referentiegroepen.

Om aan dit complexe onderzoeksopzet tegemoet te komen werden er verschillende bevragingen voorzien, waarvan de voornaamste hieronder op een rij gezet worden:

- een continue bevraging van de studieloopbanen van alle proefgroepdeelnemers bij het begin en het eind van elk schooljaar,
- een aanvangsmeting bij het begin van het secundair onderwijs : intelligentie, motivatie, schoolvorderingen, school- en studiekeuze, beoordeling door de onderwijzer van het basisonderwijs,
- op het einde van het eerste, tweede, vierde en zesde leerjaar: verschillende effectmetingen bij de normaalvorderende leerlingen: schoolvorderingen, zelfconcept en welbevinden, studiekeuze, beoordeling door leerkrachten,
- een oudervragenlijst tijdens het eerste jaar,
- bevraging van de schoolkenmerken bij de directie en leerkrachten (eerste jaar) en bij de leerlingen (eerste, derde en vijfde jaar)
- een onderzoek bij de leerlingen die met één jaar vertraging het einde van de eerste, tweede of derde graad bereiken
- en eventueel een vervolgonderzoek bij alle leerlingen van de aanvangsgroep m.b.t. hun studie- of beroepspositie één à twee jaar na het verlaten van het secundair onderwijs.

Gezien het feit dat het onderzoek een longitudinaal karakter heeft en de bevragingen op een grote steekproef leerlingen betrekking hebben, werd er geopteerd voor schriftelijke bevragingen die gemakkelijk verwerkbaar zijn.

2 De bedoeling en de structuur van dit rapport

De *hoofdbedoeling* van dit eerste globaal LOSO-rapport is het rapporteren over een gedeelte van de gegevensverzameling die betrekking heeft op de eerste graad. Meer in het bijzonder de loopbaangegevens en een gedeelte van de leerling- en de gezinsinformatie komen aan bod.

Alle informatie die bij de schooldirecties en de leerkrachten ingewonnen werd, blijft vooralsnog buiten beschouwing; die informatie zal centraal staan in een volgende publicatie. Dit impliceert meteen dat we geen aandacht besteden aan verschillen tussen scholen en klassen, ook inzake hun effecten op de leerling en een andere beperking is dat we ons, wat de informatie over het gezinsmilieu betreft, in de verschillende hoofdstukken tot de Nederlandstaligen beperken. Over de leerlingen uit anderstalige gezinnen is wel een bijlage opgenomen.

Om de gegevensverzameling op een aantrekkelijke -of minstens verteerbare- manier te presenteren, werd beslist meteen te rapporteren over de resultaten van de eerste verkennende analyses van die gegevens. De voorstelling van de gegevensverzameling en -verwerking zelf blijft in het rapport beperkt tot het strikt noodzakelijke en wordt aanvullend opgenomen in

afzonderlijk gebundelde bijlagen. Die afzonderlijke bijlagen bevatten onder meer informatie over de precieze samenstelling van de gegroepeerde vakkenpakketten waarmee we in dit boek werken, zowel naar opties als naar aantallen leerlingen toe (gedifferentieerd naar net en geslacht), over de volledigheid van de gegevens en vooral over de gebruikte instrumenten, zowel schoolvorderingstoetsen als vragenlijsten en tests¹.

Omdat het in dit boek om de resultaten van verkennende analyses gaat, nodigen we de lezer uit zelf een beetje te grasduinen in onze publicatie. Het lezen van de besluiten en de slot-beschouwingen alleen is geen goede strategie om kennis te maken met de resultaten van verkennende analyses. Het trekken van verregaande conclusies vereist immers een meer gerichte vraagstelling en meer gerichte en diepgaande analyses.

Precies omdat het formuleren van verregaande conclusies vooralsnog niet beoogd wordt, zijn we zo vrij geweest

- primo, een systematisch representativiteitsonderzoek van de LOSO-proefgroep voor de Vlaamse populatie in haar geheel achterwege te laten. Dit zal uitgevoerd worden op het moment dat informatie over de loopbaan doorheen het gehele secundair onderwijs beschikbaar is. Wel wordt soms de representativiteit van een subgroep van de LOSO-proefgroep waarvoor gegevens beschikbaar zijn, onderzocht;
- en secundo, soms te rapporteren over vaststellingen zonder de optimale, meer eisende statistische analyses en toetsen uit te voeren.

Wat de structuur van het rapport betreft, lichten we kort de verschillende hoofdstukken toe.

In een eerste hoofdstuk wordt een aanvang gemaakt met de beschrijving van de loopbanen gedurende de eerste vier schooljaren.

We bekijken vooral loopbaaninformatie voor vier opeenvolgende schooljaren, vanuit elementaire en voor elke school beschikbare aanvangsgegevens. In die zin is de geboden informatie complementair aan die opgenomen in het HIVA-rapport Gezin en school, waarin op basis van LOSO-gegevens gerapporteerd wordt over de instroom van de verschillende onderwijsvormen (Van De Velde et al., 1996).

We opteerden ervoor om meteen de loopbaan gedurende de eerste vier schooljaren te analyseren met het oog op de zittenblijvers in de eerste graad en vanuit de overtuiging dat de eerste graad mede moet gezien worden tegen de achtergrond van wat erop volgt.

In een tweede hoofdstuk wordt er een beknopte verkenning uitgevoerd van de variabelen die in de volgende hoofdstukken aan bod komen.

Vooraf de persoonskenmerken van de leerlingen, de gezinsinformatie, de schoolvorderingenproeven en de vragenlijst in verband met het welbevinden komen aan bod.

In het derde hoofdstuk gaat het om de rekrutering van de gegroepeerde opties in het eerste, het tweede en het derde leerjaar. Meer specifiek wordt de vraag beantwoord waarin de normaalvorderende leerlingen die in die gegroepeerde opties 'terecht komen', van elkaar verschillen.

In het vierde hoofdstuk gaat het om de predictie van de studieprestaties (Nederlands en wiskunde) en van het welbevinden op het einde van het eerste en het tweede leerjaar.

Omdat in het derde en vierde hoofdstuk alleen aandacht besteed wordt aan de normaalvorderende leerlingen, bevat het vijfde hoofdstuk enige resultaten met betrekking tot de zittenblijvers van het eerste en het tweede leerjaar.

¹De afzonderlijk gebundelde bijlagen kunnen besteld worden bij J. Van Damme, Pedagogisch Instituut, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven (eventueel onder de vorm van een overschrijving van 450 Bef op rekeningnr. 001-1395344-75 van het Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, Leuven, met vermelding 'bijlagen LOSO-boek 1').

De vragen die een voorlopig antwoord krijgen, zijn: welk soort leerlingen blijft zitten en met welk effect, zowel in het jaar van het zittenblijven zelf als in het jaar nadien.

In het besluit van elk hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten samengevat en in het algemeen besluit en de slotbeschouwingen wordt op het geheel teruggeblikt.

De basistekst van hoofdstuk 1 werd geschreven door Jo Meyer, Alexander Minnaert en Guy Lorent, die daarbij konden steunen op een loopbaanbestand dat opgebouwd werd door Jo Meyer en dat reeds uitvoerig geanalyseerd werd door Jo Meyer en Guy Lorent.

De basistekst van de overige hoofdstukken en van de in het boek opgenomen bijlage is geschreven door Andreas De Troy die daarbij in grote lijnen een stramien volgde waaraan Marie-Christine Opdenakker een bijdrage leverde. Alexander Minnaert en Peter Verduyckt stonden in voor enkele bijlagen die in de afzonderlijke bundel opgenomen zijn en Veerle De Schinkel en Bert Claesen zorgden mee voor de afwerking van het geheel.

Hoofdstuk 1

Beschrijving van de loopbanen: een eerste verkenning

In dit eerste hoofdstuk beschrijven we de loopbanen van de proefgroepleerlingen in het secundair onderwijs vanaf het schooljaar 90-91 tot en met 93-94. Eerst schetsen we de steekproeftrekking en de selectie van de LOSO-proefgroep (1). Vervolgens geven we een overzicht van de loopbaanvariabelen (2). Daarna wordt de globale doorstroming van de proefgroep tijdens de eerste vier schooljaren belicht mede aan de hand van loopbaanvariabelen (3). Een beschrijving van de doorstromingsprofielen vanuit 1A en 1B afzonderlijk concretiseert die globale doorstroming (4). In afzonderlijk punten belichten we de doorstromingsprofielen per vakkenpakket in de eerste graad, eerst zonder (5) en dan met inbegrip van loopbaanvariabelen (6). Tenslotte bekijken we de doorstroming naargelang het behaalde attest op het einde van het eerste leerjaar (7). We ronden dit hoofdstuk af met een samenvatting (8).

1 Steekproeftrekking en selectie van de LOSO-proefgroep

De algemene doelstelling van dit onderzoekproject is het beschrijven en verklaren van de schoolloopbanen van een omvangrijke steekproef leerlingen uit het Secundair Onderwijs in Vlaanderen. Het begrip 'schoolloopbaan' wordt hierbij gedefinieerd als een opeenvolging van onderwijsposities. De schoolloopbaan ontwikkelt zich geleidelijk en een bepaalde onderwijspositie is mede bepalend voor de verdere afwikkeling van de loopbaan doorheen het onderwijs. In het onderzoek staan de verschillende keuzemomenten waarop de leerling zijn loopbaan verder gestalte geeft centraal.

Sinds september 90 wordt een groep van 6439 leerlingen gevolgd tijdens hun loopbaan doorheen het secundair onderwijs. Hoe is deze steekproef van leerlingen tot stand gekomen en welke overwegingen werden bij de keuze van de steekproef betrokken?

De steekproeftrekking bestond niet uit het aselect selecteren van leerlingen, klassen of scholen uit de Vlaamse populatie. In het LOSO-project werd gekozen voor het trekken van scholenzones. Het minimaliseren van de uitval én van de kosten was daarbij de belangrijkste overweging. Ongeveer één op drie leerlingen verandert gedurende het secundair onderwijs immers van school. Dit leidt tot een onwerkbaar versnippering van leerlingen over scholen indien men niet met volledige regio's werkt. Het nadeel van het werken met één volledige regio is de afhankelijkheid van specifieke kenmerken van de getrokken regio. Om die reden werd er a priori besloten om met meerdere regio's of scholenzones te werken.

De regio's zijn mede gekozen op basis van hun gezamenlijke representativiteit voor Vlaanderen. Hierbij werd rekening gehouden met o.a. de organisatiekenmerken van de scholenzones inzake de onderwijsvormen en de verhouding tussen multilaterale en unilaterale zesjarige scholen, middenschole en bovenbouwscholen. Daarnaast werd een diversiteit nagestreefd wat betreft geografische, economische en sociale kenmerken van de regio's. Wat de onderwijsnetten betreft is voorrang gegeven aan de vertegenwoordiging van het katholiek onderwijs enerzijds en het gemeenschapsonderwijs anderzijds. Er werd één grote regio getrokken rond een provinciehoofdstad, gekoppeld aan een deel van de omliggende plattelandsregio: Hasselt met uitbreiding naar Genk - Beringen - Leopoldsburg - Herk de Stad - Diest (Limburg en in zeer beperkte mate ook Vlaams-Brabant). Aanvullend werd een regio gekozen die gekenmerkt is door een stad met daarbij een aantal kleinere centra, namelijk de streek van Dendermonde - Hamme - Zele (Oost-Vlaanderen).

Slechts enkele van de aangezochte scholen bleken niet bereid om aan het onderzoek mee te werken. Tijdens het schooljaar 90-91 volgden in totaal 6861 leerlingen les in het eerste leerjaar secundair onderwijs in één van de 57 geselecteerde proefgroepscholen met een eerste graad die meewerkten aan het project.

Daarvan werden uiteindelijk 6439 leerlingen weerhouden als 'proefgroepleerling'. Het verschil tussen 'populatie' en proefgroep (N=422) kwam tot stand na het hanteren van de volgende criteria:

-om tot de proefgroep te behoren, moest de betrokken leerling op 1/10/'90 als regelmatige leerling ingeschreven zijn in het eerste jaar van een proefgroepschool. De volgende (sub)groepen vielen op die wijze uit de selectie:

* 43 leerlingen die na 1/10/'90 vanuit een niet-proefgroepschool in een proefgroepschool toekwamen;

* 11 leerlingen die voor 1/10/'90 een proefgroepschool verlieten en vertrokken naar een niet-proefgroepschool.

-om tot de proefgroep te behoren, moest de leerling bovendien tijdens het schooljaar 90-91 voor de eerste maal ingeschreven zijn in het secundair onderwijs. Alle leerlingen die reeds één of andere ervaring in het secundair onderwijs hadden, werden dus niet opgenomen in de proefgroep. Dat was het geval voor 366 leerlingen.

Van enkele tientallen leerlingen konden we geen enkel element van hun studieloopbaan in 89-90 achterhalen. Van die subgroep rekenden we de leerlingen die geboren zijn in 78 tot de proefgroep. De twee leerlingen geboren in 77 werden niet opgenomen in de LOSO-proefgroep.

2 Overzicht van en toelichting bij de loopbaanvariabelen

In het loopbaanbestand van LOSO worden, naast de persoonsvariabelen geslacht en geboortejaar, de volgende loopbaangegevens op een continue wijze opgenomen: school, net, graad, leerjaar, onderwijsvorm, keuzepakket c.q. basisoptie c.q. beroepenveld(en) c.q. studierichting, vakkenpakket en attest. In dit rapport betrekken we niet alle variabelen bij onze beschrijving. Zo blijft de variabele school hier buiten beschouwing. Bovendien groeperen we de gevolgde vakkenpakketten, basisopties, beroepenvelden en studierichtingen tot een beperkt aantal categorieën.

2.1 Geslacht

Het onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes inzake studieloopbanen en persoons eigenschappen spreekt voor zichzelf.

2.2 Geboortjaar c.q. aanvangsleeftijd

Het geboortjaar komt aan bod onder de vorm van een vertaling naar de leeftijd bij de aanvang van het secundair onderwijs. De leerlingen worden ingedeeld in drie groepen: zij die het secundair onderwijs aanvangen op 12 jaar of jonger, zij die starten op 13 jaar en zij die een eerste maal inschrijven in het secundair onderwijs op de leeftijd van 14 jaar of ouder.

2.3 Net

In het oorspronkelijk opzet van het LOSO-project werd de medewerking gevraagd van alle scholen in de regio Hasselt, Genk en Diest en in de regio Dendermonde. In die regio's zijn vooral vrije (i.c. katholieke) en gemeenschapsscholen sterk vertegenwoordigd. Bijna alle scholen die hun medewerking toezegden waren dan ook aangesloten bij één van die beide netten. Slechts twee andere scholen, m.n. één gemeenteschool voor jongens en één provinciale (bovenbouw)school, namen uiteindelijk deel aan het onderzoek. Waar we verschillen tussen netten toelichten zullen we ons daarom steeds beperken tot het vrij en het gemeenschaps-onderwijs; in de tabellen waarin algemene totalen voorkomen, wordt vanzelfsprekend met alle netten rekening gehouden.

2.4 Vakkenpakketten, basisopties en studierichtingen

Bij de indeling van de veelheid aan gevolgde vakkenpakketten was een groepering in een beperkt aantal categorieën onafwendbaar. Naast de gemeenschappelijke basisvorming van minimum 27 lestijden in het eerste leerjaar A hebben de scholen de mogelijkheid om vijf lestijden naar keuze in te vullen (een aantal dat in het tweede gemeenschappelijk leerjaar al oploopt tot acht of tien lestijden). Dit heeft bijvoorbeeld tot gevolg dat in onze proefgroep-scholen alleen al in het eerste leerjaar A meer dan 100 combinaties van vakken feitelijk voorkomen. Zo ontstond de nood aan een overzichtelijk aantal groepen. Het bespreken van de grote indelingen alleen (A-stroom, B-stroom, ASO, TSO, ...) zou slechts vrij "ruwe" doorstromingsprofielen te zien geven. Het betrekken van het keuzegedeelte bij de analyses van loopbanen kan een belangrijke meerwaarde betekenen bij de opsporing van verschillen in doorstromingsprofielen bij leerlingen.

In het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar zijn de verschillende mogelijke samenstellingen van vakkenpakketten, basisopties, studierichtingen en complementaire vakken geclusterd tot een beperkt aantal groepen.

Met het oog op de overzichtelijkheid houden we in dit rapport alleen rekening met de eindpositie in elk schooljaar. De aanvangsposities en alle veranderingen tijdens het schooljaar blijven buiten beschouwing.

2.4.1 Groepering vakkenpakketten eerste leerjaar

De vakkenpakketten in het eerste leerjaar A worden gegroepeerd in zes keuzepakketten:

- 1A-KT: 1A met een vakkenpakket met daarin tenminste vier lestijden klassieke talen
- 1A-KT+THEO: 1A met een vakkenpakket met twee of drie lestijden klassieke talen, aangevuld met minimum twee (extra) lestijden andere theoretische algemene vakken (Nederlands, wiskunde, economie, Frans, ...)

-1A-THEO: 1A waarbij het vakkenpakket minstens vier (extra) lestijden theoretische algemene vakken (zie hoger) bevat. In het veld wordt dit pakket vaak omschreven als de 'moderne'.

-1A-THEO+TO: 1A waarbij het vakkenpakket twee à drie (extra) lestijden theoretische algemene vakken (zie hoger) bevat, aangevuld met minimum twee (extra) lestijden technologie.

-1A-TO: 1A met een vakkenpakket bestaande uit minimum vier (extra) lestijden technologie of expressievakken.

-1A-GN-GEG: 1A met een onbekend vakkenpakket.

De vakkenpakketten in het eerste leerjaar B worden gegroepeerd in drie keuzepakketten:

-1B-FRANS: 1B met Frans of met louter theoretische vakken in het keuzegedeelte.

-1B-PRAKT: de overige vakkenpakketten in 1B.

-1B-GN-GEG: 1B met een onbekend vakkenpakket.

2.4.2 Groepering basisopties tweede leerjaar

De basisopties in het tweede leerjaar van de A-stroom worden gegroepeerd in vijf subgroepen:

-2A-KT: 2A met één of twee klassieke talen als basisoptie.

-2A-MOD-WE: 2A Moderne wetenschappen.

-2A-TECHN-T: 2A met vijf lestijden theoretisch-technische of artistieke opties, met name: Industriële Wetenschappen, Techniek-Wetenschappen, Handel en Artistieke Opvoeding.

-2A-TECHN-P: 2A met de overige technische of artistieke opties.

-2A-GN-GEG: 2A met onbekende basisoptie

Het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL) wordt niet verder gedetailleerd.

2.4.3 Studierichtingen in het derde leerjaar

De studierichtingen (soms aangevuld met het complementair pakket) in het derde leerjaar worden eveneens gegroepeerd.

-3ASO-KT-5W: 3 ASO klassieke talen met vijf uur wiskunde in fundamenteel en complementair deel samen.

-3ASO-KT-3W: 3 ASO klassieke talen met drie uur wiskunde.

-3ASO-MW-5W: 3 ASO zonder klassieke talen en met vijf uur wiskunde in fundamenteel en complementair deel samen.

-3ASO-MW-3W: 3 ASO zonder klassieke talen en met drie uur wiskunde.

-3ASO-GN-GEG: 3 ASO maar studierichting is onbekend.

-3TSO-THEO: Theoretische TSO/KSO studierichtingen met vijf uur wiskunde of behorend tot de handelsgroep: Grafische Wetenschappen, Hout- en Bouwkunde, Biotechniek, Industriële Wetenschappen, Elektromechanica, Textiel, Techniek-Wetenschappen, Beeldende en Architecturale Vorming, Handel, Handel-Talen, Toerisme en Onthaal.

-3TSO-PRAK: overige TSO/KSO studierichtingen.

-3TSO-GN-GEG: 3TSO maar studierichting is onbekend.

Het derde leerjaar BSO wordt niet gedetailleerd beschreven.

2.4.4 Studierichtingen in het vierde leerjaar

De studierichtingen in het vierde leerjaar worden op dezelfde manier ingedeeld als die in het derde leerjaar.

We vestigen de aandacht van de lezer erop dat we TSO en KSO groeperen.

Het BuSO enerzijds en de diverse varianten van deeltijds onderwijs of deeltijdse vorming (DBSO en CMO) worden niet verder ingedeeld¹.

2.5 Attesten

Op het einde van elk schooljaar krijgt elke leerling een attest. Uit het type van oriënteringsattest en de formulering van de clausulering in het B-attest wordt duidelijk welke studierichting(en), onderverdeling(en) of onderwijsvorm(en) de leerling niet meer mag volgen.

Het oriënteringsattest A (afkorting: A-attest) laat voortzetting van de studies toe in het volgende leerjaar in om het even welke basisoptie of studierichting.

Het oriënteringsattest C (afkorting: C-attest) legt in principe het overdoen van het leerjaar op. Een belangrijke uitzondering hierop vormt een C-attest na het eerste leerjaar A. Een overgang naar het beroepsvoorbereidend leerjaar is daar wel mogelijk.

Een oriënteringsattest B (afkorting: B-attest) impliceert dat een leerling tot het volgende leerjaar wordt toegelaten maar dat een aantal studiemogelijkheden worden afgesloten.

In dit rapport komen alleen de attesten van het eerste leerjaar in een beperkte mate aan bod.

3 De doorstroming van de totale proefgroep tijdens de eerste vier schooljaren

Via een schematisch overzicht hangen we eerst een algemeen beeld op van de doorstroming van onze 6439 proefgroepleerlingen doorheen de eerste vier schooljaren in het secundair onderwijs. Vervolgens zullen we die doorstroming op een meer systematische wijze bekijken en bespreken. Dat willen we realiseren door enerzijds een onderscheid te maken tussen loopbanen doorheen het voltijds secundair onderwijs en ‘alternatieve’ loopbanen en door anderzijds in de bespreking systematisch de variabelen geslacht, aanvangsleeftijd en net te introduceren.

De opbouw van deel 3 ziet er uit als volgt.

In een inleidende paragraaf (3.1) behandelen we de verdeling van de variabelen geslacht, aanvangsleeftijd en net in de aanvangsgroep. Daarna bespreken we in 3.2 de opbouw van het algemeen doorstromingsschema. Vervolgens besteden we in de paragrafen 3.3, 3.4 en 3.5 achtereenvolgens aandacht aan de leerlingen van wie we in de loop der jaren het spoor bijster zijn geraakt (GG) en aan degenen die overgaan naar het BuSO of naar een deeltijdse vorm van onderwijs. Tenslotte behandelen we de doorstroming doorheen het gewoon voltijds secundair onderwijs in 3.6.

3.1 De verdeling van de variabelen geslacht, aanvangsleeftijd en net in de aanvangsgroep

3.1.1 Geslacht

In Tabel 1 zien we dat er ongeveer even veel jongens als meisjes deel uitmaken van de proefgroep.

¹ BuSO: Buitengewoon Secundair Onderwijs
DBSO: Deeltijds BeroepsSecundair Onderwijs
CMO: Centrum voor MiddenstandsOpleiding

Tabel 1. Aanvangsgroep opgedeeld naar geslacht

| Geslacht | N | % |
|----------|------|-------|
| Jongens | 3268 | 50.75 |
| Meisjes | 3171 | 49.25 |
| Totaal | 6439 | 100 |

3.1.2 Aanvangsleeftijd

Tabel 2 maakt duidelijk dat 5379 van de 6439 leerlingen of 83.5% op leeftijd of met een jaar voorsprong het secundair onderwijs aanvatten. In feite zijn er 37 leerlingen of 0.57% jonger dan 12 bij de start. Van de overige 16.5% is de grote meerderheid 13 jaar oud.

Tabel 2. Proefgroep opgedeeld naar aanvangsleeftijd

| Aanvangsleeftijd | N | % |
|-------------------|------|-------|
| 12 jaar en minder | 5379 | 83.54 |
| 13 jaar | 949 | 14.74 |
| 14 jaar en meer | 111 | 1.72 |
| Totaal | 6439 | 100 |

3.1.3 Net

Net geen 79% van de proefgroepleerlingen is op het einde van het eerste schooljaar ingeschreven in een school die behoort tot het vrij onderwijs en meer in het bijzonder tot het katholiek onderwijs. Iets minder dan 20% van de leerlingen zit op dat moment in een school van het gemeenschapsonderwijs. Leerlingen die les volgen in het provinciaal (0.06%) of gemeentelijk onderwijs (0.78%) maken samen minder dan 1% van de proefgroep uit. Van 15 leerlingen weten we op dat moment niet waar ze schoollopen en ontbreekt bijgevolg de variabele net.

Tabel 3. Aanvangsgroep opgedeeld naar net eind 90-91

| Net eind 90-91 | N | % |
|----------------------------------|------|-------|
| Gemeenschapsonderwijs | 1285 | 19.96 |
| Vrij onderwijs | 5085 | 78.97 |
| Provinciaal onderwijs | 4 | 0.06 |
| Gemeentelijk/Stedelijk onderwijs | 50 | 0.78 |
| Onbekend | 15 | 0.23 |
| Totaal | 6439 | 100 |

Wanneer we op deze wijze de variabele net opnemen om de doorstroming doorheen het secundair onderwijs in kaart te brengen doet er zich een probleem voor. Net is immers geen persoonsvariabele die voor eens en voor altijd vastligt zoals geslacht en geboortedatum. Indien veel leerlingen van net zouden veranderen lijkt het niet vanzelfsprekend om bij de bespreking die volgt te blijven refereren naar het beginnet van eind 90-91. Tabel 4 geeft ons een idee van de omvang van dit fenomeen.

Tabel 4. Netwijzigingen van schooljaar 90-91 naar schooljaar 93-94

| | 90-91 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | 93-94 |
|------|--------|-----|--------------|-------|--------|-------|--------------------------|------|------------------------------------|------|--------------------|-------------------|
| | Aantal | % | Gemeenschaps | | Vrij | | Prov / gemeen- telijk | | Onbekend + on- derwijs verlaten | | zelfde net % | ander net % |
| | | | Aantal | % | Aantal | % | Aantal | % | Aantal | % | | |
| Gem. | 1285 | 100 | 946 | 73.62 | 201 | 15.64 | 43 | 3.35 | 95 | 7.39 | 73.62 | 18.99 |
| Vrij | 5085 | 100 | 274 | 5.39 | 4463 | 87.77 | 162 | 3.19 | 186 | 3.65 | 87.77 | 8.58 |

Van alle leerlingen werd het net waarin ze eind 93-94 waren ingeschreven vergeleken met hun aanvangsnet in 90-91. Daarbij werd geen rekening gehouden met leerlingen die in de tussentijdse jaren van net veranderden maar nadien terugkeerden naar hun aanvangsnet. Uit deze cijfers blijkt dat 19% van de leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs drie jaar later in een ander net wordt teruggevonden, terwijl dit in het vrij onderwijs slechts het geval is voor 8.6% van de leerlingen. Dit wil echter niet zeggen dat in absolute aantallen meer leerlingen zouden overschakelen van gemeenschaps- naar vrij onderwijs dan omgekeerd². In Tabel 4 is af te lezen dat 201 leerlingen van het gemeenschapsnet naar het vrij net stromen, terwijl 274 leerlingen de omgekeerde beweging maken.

Uit deze cijfers kunnen we niet besluiten dat netwijzigingen slechts een marginaal fenomeen zijn in het secundair onderwijs. Indien we de realiteit zo dicht mogelijk willen benaderen zouden we in onze analyses in principe elk schooljaar opnieuw elke leerling moeten voorzien van het label 'net' dat op dat moment van toepassing is. Een nadeel van deze werkwijze is echter dat we dan de variabele net bij de bespreking van bepaalde loopbaanvarianten niet meer kunnen betrekken. Dat is onder meer het geval voor wie overgaat naar het CMO. Een tweede probleem is dat de mogelijkheid om procenten uit verschillende tabellen met elkaar te vergelijken op die manier verloren gaat. Voor de variabelen geslacht en aanvangsleeftijd kunnen we immers telkens centeren ten opzichte van de totale proefgroep van 6439 leerlingen, of ten opzichte van vaste subgroepen hieruit, terwijl dat voor de variabele net niet mogelijk is omdat niet iedereen op elk moment in een bepaald net zit. Na wikken en wegen hebben we besloten in dit hoofdstuk toch te werken met het beginnet uit 90-91. Dat betekent dat onze analyses waarin het net betrokken worden niet steeds de actuele situatie weergeven, maar wel consistente en voor de lezer makkelijk te volgen informatie geven over de situatie van de groep die startte in een bepaald net. Een vergelijking van de aantallen bekomen via de twee methoden leert trouwens dat de grote lijnen en conclusies van beide benaderingen volkomen identiek zijn.

3.1.4 Geslacht, aanvangsleeftijd en aanvangsnet

In Tabel 5 en Grafiek 1 krijgen we een beeld van aantallen en procenten wanneer we de drie voorgaande variabelen met elkaar combineren.

² Uit de vermelde vaststelling kan evenmin afgeleid worden dat leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs meer van school veranderen dan die uit het vrij onderwijs. Immers, gezien er meer vrije dan gemeenschapsscholen zijn, is de statistische kans om bij een schoolverandering meteen van net te veranderen groter in het gemeenschapsonderwijs dan in het vrij onderwijs.

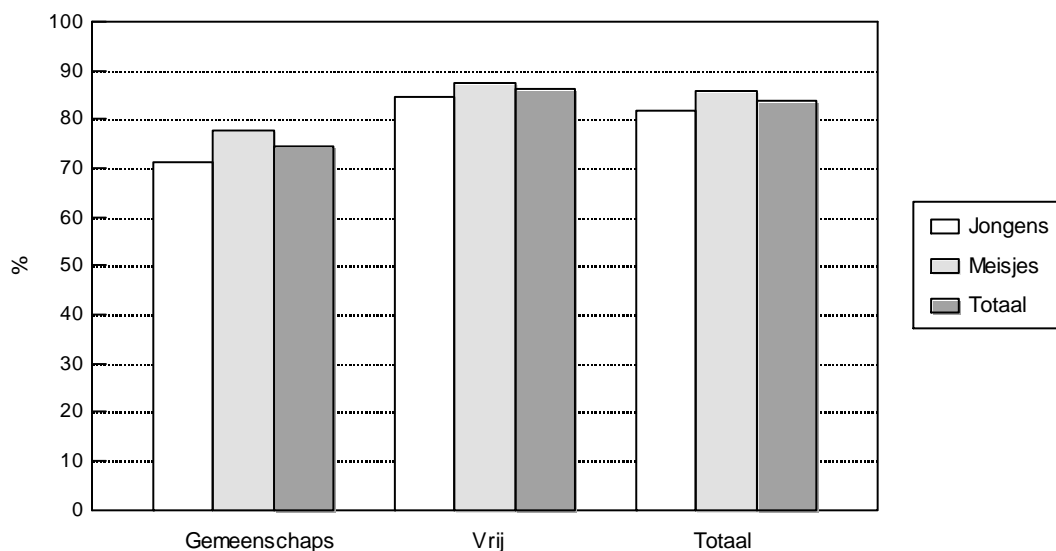
Tabel 5. Verdeling aanvangsgroep naar geslacht, aanvangsleeftijd en net in 90-91¹

| | | Totaal | | 12 jaar en jonger | | 13 jaar | | 14 jaar en ouder | |
|---------|---------|--------|-------|-------------------|---------|---------|---------|------------------|--------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Gem. | jongens | 694 | 100 | 495 | 71.33 | 172 | 24.78 | 27 | 3.89 |
| | meisjes | 591 | 100 | 460 | 77.83 | 109 | 18.44 | 22 | 3.72 |
| | totaal | 1285 | 100 | 955 | 74.32 | 281 | 21.87 | 49 | 3.81 |
| Vrij | jongens | 2514 | 100 | 2127 | 84.61 | 352 | 14.00 | 35 | 1.39 |
| | meisjes | 2571 | 100 | 2247 | 87.40 | 299 | 11.63 | 25 | 0.97 |
| | totaal | 5085 | 100 | 4374 | 86.02 | 651 | 12.80 | 60 | 1.18 |
| Overige | jongens | 60 | (100) | 44 | (73.33) | 14 | (23.33) | 2 | (3.33) |
| | meisjes | 9 | (100) | 6 | (66.66) | 3 | (33.33) | 0 | (0.00) |
| | totaal | 69 | (100) | 50 | (72.46) | 17 | (24.64) | 2 | (2.90) |
| Totaal | jongens | 3268 | 100 | 2666 | 81.58 | 538 | 16.46 | 64 | 1.96 |
| | meisjes | 3171 | 100 | 2713 | 85.56 | 411 | 12.96 | 47 | 1.48 |
| | totaal | 6439 | 100 | 5379 | 83.54 | 949 | 14.74 | 111 | 1.72 |

¹ Haakjes rond percentages in tabellen duiden ofwel op een te laag totaal (N<40) om zinvol te percenteren ofwel op irrelevante percentages door de heterogeniteit van de referentiegroep.

² Inclusief onbekend

Grafiek 1. Percentage leerlingen dat het eerste leerjaar secundair onderwijs aanvangt op 12 jaar of minder naargelang net en geslacht



Enkele markante vaststellingen.

Meer meisjes (85.56%) dan jongens (81.58%) zijn normaalvorderend bij het begin van het secundair onderwijs.

In het vrij onderwijs treffen we (veel) meer leerlingen aan die (voor)tijdig het secundair onderwijs aanvatten dan in het gemeenschapsonderwijs (86.02% versus 74.32%). Deze

vaststelling geldt ook voor jongens en meisjes afzonderlijk. Het grootste verschil (16%) vinden we tussen de jongens van het gemeenschapsonderwijs (71% tijdige starters) en de meisjes uit het vrij onderwijs (87% tijdige starters).

Een beperkt aantal leerlingen (N=111 of 1.7%) begint aan het secundair onderwijs met twee of meer jaar vertraging. Verhoudingsgewijs is die groep vooral groot in het gemeenschapsonderwijs (3.8% versus 1.2% in het vrij onderwijs).

Opvallend is ook dat binnen het gemeenschapsonderwijs de jongens duidelijk in de meerderheid zijn (694 jongens versus 591 meisjes).

Samenvattend kunnen we stellen dat we aanzienlijke verschillen constateren in de aanvangssituatie van jongens en van meisjes enerzijds en in de recruitering van de beide netten anderzijds. Dit noopt ons tot enige voorzichtigheid bij de interpretatie van eventuele verschillen in doorstromingsprofielen verderop in dit hoofdstuk waarbij die geslachts- en netverschillen soms buiten beschouwing gelaten worden.

3.2 Opbouw van het doorstromingsschema

Een schematisch overzicht van de loopbaangegevens van alle proefgroepleerlingen vormt een eerste aanzet tot de bespreking van studieloopbanen tijdens de eerste vier schooljaren in het secundair onderwijs. Dat algemeen doorstromingsschema is achteraan in dit boek opgenomen.

Bij de opbouw van het schema werd rekening gehouden met de volgende criteria. In eerste instantie willen we zo beschrijvend mogelijk alle loopbaangegevens samenbrengen. Meteen streven we naar een overzichtelijk schema door o.a. snijdende lijnstukken zoveel mogelijk te vermijden. Daartoe maken we voorlopig abstractie van het gevolgde keuzepakket, de gevolgde basisoptie of studierichting. Zo'n meer gedetailleerde beschrijving wordt verder behandeld. Vanaf de tweede graad nemen we de onderwijsvormen wèl op in het schematisch overzicht, waarbij - zoals gezegd - TSO ook KSO omvat.

We geven eerst meer informatie over de betekenis van de gebruikte lijnen, pijlen en afkortingen en besteden daarbij speciaal aandacht aan enkele nevenstromen.

Elke volle lijn stelt een stroom van leerlingen voor. Het schema geeft grafisch weer hoeveel leerlingen vanuit een onderwijspositie op het einde van een welbepaald schooljaar naar een (al dan niet) andere onderwijspositie op het einde van het daarop volgend schooljaar stromen. De pijl kan bijgevolg betrekking hebben op normale doorstroming, 'opstromen' of 'afstromen', maar eveneens op zittenblijven. Het aantal leerlingen waarop deze stroom betrekking heeft, wordt boven deze lijn vermeld. Uit het doorstromingsschema kan men bijvoorbeeld aflezen dat er 4847 van de 5610 leerlingen doorstromen van 1A eind 90-91 naar 2A eind 91-92. De richting van de horizontale pijlen geeft de richting van de stroom aan. Zo zien we bijvoorbeeld dat er 730 leerlingen van 1B in 90-91 doorstromen naar BVL in 91-92.

Een stippellijn geeft een overgang aan waarvoor een ministeriële toelating vereist is. Zo zijn er twee leerlingen overgegaan van 1B in 90-91 naar 2A in 91-92.

Om het overzicht te kunnen behouden op het geheel, worden snijdende lijnen zoveel mogelijk vermeden. Waar het nodig is, gebruiken we boogjes om aan te geven dat de gebogen lijn de rechte lijn(en) als het ware 'overstijgt' in plaats van 'snijdt'. Zo wordt bijvoorbeeld duidelijk dat één leerling van BVL in 90-91 doorstroomt naar 3BSO in 91-92.

In elke cel wordt de onderwijspositie bondig aangegeven. We vermelden steeds het totaal aantal leerlingen dat op het einde van een bepaald schooljaar een bepaalde onderwijspositie bereikt heeft. Uit het schema blijkt meteen uit welke onderwijsposities ze afkomstig zijn. Zo zitten er op het einde van het schooljaar 91-92 in totaal 1171 leerlingen in het beroepsvoorbereidend leerjaar van wie 441 rechtstreeks uit 1A en 730 rechtsreeks uit 1B komen.

Een doorstroming naar een alsnog onbekend vakkenpakket stellen we voor met een open pijl bovenop de cel die de laatst bekende onderwijspositie aangeeft, gevolgd door de afkorting 'GG'

(= Geen Gegevens). We vermelden telkens het aantal leerlingen op wie dit van toepassing is. Zo bemerken we dat we van 16 leerlingen uit 1A in 90-91 niet weten waar zij naartoe stromen in 91-92. De som van alle GG's na een bepaald schooljaar vormt meteen de instroom bij een volgend schooljaar ter hoogte van de cel GG (onderaan het schema). Zo verliezen we na 1B tijdens 90-91 het spoor van 6 leerlingen. Tezamen met de 16 leerlingen na 1A vormen zij een instroom van 22 leerlingen ter hoogte van de cel GG in het schooljaar 91-92.

Voor de doorstroming naar CMO of DBSO gebruiken we een analoge presentatievorm als voor GG. Zo stromen 5 leerlingen vanuit 2A in 91-92 door naar CMO in 92-93. De som van alle leerlingen die CMO of DBSO gaan volgen na een bepaald schooljaar vormt meteen de instroom bij een volgend schooljaar ter hoogte van de cel CMO respectievelijk DBSO.

Om het aantal snijdende lijnstukken te beperken en meteen het schema overzichtelijk te houden, stellen we enkele minder frequente vormen van uitstroom voor met een 'transportcirkel', die bij het volgende schooljaar ter hoogte van de desbetreffende onderwijspositie weer met een transportcirkel als instroom aangeduid worden. Zo bemerken we dat we voor drie leerlingen na GG in 91-92 met zekerheid weten welk het gevolgde vakkenpakket is tijdens het schooljaar 92-93: dan volgt één leerling 3BSO en zitten twee leerlingen in het BVL.

Om de link te leggen met de boven gedefinieerde aanvangsgroep in het eerste schooljaar - nl. 6439 leerlingen - wordt ook die opgenomen in het schema. De eindsituatie in het eerste schooljaar wordt duidelijk omdat meteen drie soorten veranderingen tijdens het (eerste) schooljaar aangegeven zijn. Zo gaat na 1 oktober 90 nog één leerling van het eerste naar het tweede leerjaar (nl. BVL). Daarenboven stappen tijdens het schooljaar 6 leerlingen over naar het BuSO. Van 17 leerlingen hebben we geen eindpositie in dat schooljaar (overlijden, vertrek naar buitenland, e.d.).

3.3 De groep leerlingen bij wie gegevens ontbreken (GG)

Vooraf moet aangestipt dat het label GG diverse ladingen dekt. Meestal gaat het om leerlingen die één van de proefgroepscholen hebben verlaten met onbekende bestemming en die we ook niet meer persoonlijk kunnen contacteren omdat elk adresgegeven ontbreekt of niet meer up to date is. In andere gevallen kunnen we de jongere in kwestie nog wel lokaliseren, maar krijgt die toch de kwalificatie GG omdat hij of zij niet meer kan gesitueerd worden in het Vlaams onderwijssysteem. Dat is bv. het geval voor leerlingen die hun schoolloopbaan in Wallonië of in het buitenland verder zetten. Ook de leerlingen die overleden zijn, nemen we op in de categorie GG. Tenslotte moet vermeld worden dat, zolang de gegevensverzameling niet definitief is afgesloten, het label GG een voorlopig karakter heeft; wellicht kunnen sommige gegevens nog aangevuld worden.

Eerst en vooral trachten we het fenomeen GG te situeren in de context van de doorstroming van de totale proefgroep. Dat doen we door de relevante gegevens in het algemene doorstromings-schema van een rood kleurtje te voorzien.

Uit deze gegevens blijkt dat voor meer dan de helft van de 192 leerlingen die eind 93-94 als 'vermist' staan opgegeven, wel nog gegevens in het bestand zitten eind 92-93. Eveneens opvallend is dat elk jaar opnieuw meer leerlingen zoek raken uit 'zwakke' dan uit 'sterke' stromen en onderwijsvormen. Illustratief in dat verband zijn de 30 GG uitstromers uit het BVL in 90-91 tegenover slechts 20 uit de veel grotere 2A-groep. Even typerend zijn de 39 leerlingen die we na het schooljaar 92-93 kwijt raken na 3BSO, tegenover slechts 8 na 3ASO.

De enkele leerlingen die in 92-93 of in 93-94 terug instromen nadat ze één of meerdere jaren de kwalificatie GG hebben gekregen, zijn leerlingen die tijdelijk in het buitenland verbleven.

Uit de Tabel 6, Tabel 7 en Tabel 8 kunnen we aflezen dat:

- op alle momenten meer jongens dan meisjes zoek raken gedurende de eerste vier schooljaren;

-procentueel veel meer leerlingen vermist worden als ze met één en vooral met twee jaar vertraging aan het secundair onderwijs beginnen;

-telkens relatief meer leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs dan uit het vrij onderwijs uit onze bestanden verdwijnen.

Tabel 6. Evolutie van GG per geslacht per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|--------|---------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| GG | jongens | 10 | 0.31 | 24 | 0.73 | 61 | 1.87 | 120 | 3.67 |
| | meisjes | 7 | 0.22 | 15 | 0.47 | 35 | 1.10 | 72 | 2.27 |
| | totaal | 17 | 0.26 | 39 | 0.61 | 96 | 1.49 | 192 | 2.98 |
| Totaal | jongens | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 |
| | meisjes | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

Tabel 7. Evolutie van GG per leeftijdsgroep per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|--------|--------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| GG | 12 jaar en - | 11 | 0.20 | 27 | 0.50 | 48 | 0.89 | 110 | 2.04 |
| | 13 jaar | 5 | 0.53 | 10 | 1.05 | 40 | 4.21 | 66 | 6.95 |
| | 14 jaar en + | 1 | 0.90 | 2 | 1.80 | 8 | 7.20 | 16 | 14.41 |
| | totaal | 17 | 0.26 | 39 | 0.61 | 96 | 1.49 | 192 | 2.98 |
| Totaal | 12 jaar en - | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 |
| | 13 jaar | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 |
| | 14 jaar en + | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

Tabel 8. Evolutie van GG per aanvangsnet per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|--------|-----------------------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| GG | Gem. | 1 | 0.08 | 6 | 0.47 | 32 | 2.49 | 62 | 4.82 |
| | Vrij | 1 | 0.02 | 18 | 0.35 | 49 | 0.96 | 114 | 2.24 |
| | overigen ¹ | 15 | (21.74) | 15 | (21.74) | 15 | (21.74) | 16 | (23.19) |
| | totaal | 17 | 0.26 | 39 | 0.61 | 96 | 1.49 | 192 | 2.98 |
| Totaal | Gem. | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 |
| | Vrij | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 |
| | overigen ¹ | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

¹ De 'overigen' zijn een beperkte groep van leerlingen die al in de loop van het eerste schooljaar verdwenen zijn.

Als we bovendien aanstippen dat van de 192 leerlingen die eind 93-94 het label GG krijgen er 58 hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs begonnen zijn in 1B, dan kunnen we concluderen dat de totale uitval na vier jaar weliswaar klein (2.98%) maar zeker niet toevallig

is. Vooral leerlingen uit relatief zwakke stromen of met schoolse achterstand verdwijnen uit onze statistieken.

3.4 Overgaan naar het BuSO

In het algemeen doorstromingsschema zetten we, analoog aan de behandeling van de GG groep, de leerlingen die overgaan naar het BuSO in een blauw kleurtje. Daaruit blijkt dat we in totaal 42 leerlingen (0.65%) voor kortere of langere tijd aantreffen in die vorm van secundair onderwijs. De uitstroom uit het gewoon secundair onderwijs richting BuSO situeert zich bijna volledig op drie welbepaalde momenten vanuit welbepaalde stromen. De meerderheid (22 van de 42 leerlingen) maakt die overstap na het eerste schooljaar, van wie 20 na 1B. Negen leerlingen volgen een volledige eerste graad en gaan na één jaar BVL over naar het BuSO bij het begin van het schooljaar 92-93. Opvallend is dat zes leerlingen, van wie vijf uit 1B, reeds in de loop van het eerste schooljaar het gewoon voltijds onderwijs verlaten.

Ook de omgekeerde beweging doet zich echter voor. Zo gaan bijvoorbeeld eind 92-93 vier van de 13 leerlingen uit 2BuSO over naar 3BSO. Daarnaast zien we enkele overschakelingen naar CMO en DBSO.

Wanneer we de geslachts-, leeftijds- en netverdeling van deze BuSO groep nader bekijken zoals weergegeven in de Tabel 9, Tabel 10 en Tabel 11, stellen we op alle momenten een sterke oververtegenwoordiging van jongens vast en zijn (zoals verwacht kan worden) leerlingen die niet 'op' leeftijd aan het secundair onderwijs begonnen zijn in de meerderheid. Zo vinden we na drie jaar 3.6% van de leerlingen die met minstens twee jaar vertraging gestart zijn in het secundair onderwijs terug in het BuSO, terwijl dat slechts het geval is voor 0.2% van de tijdige starters. Een laatste vaststelling is dat relatief meer leerlingen die het secundair onderwijs begonnen zijn in het gemeenschapsonderwijs overgaan naar het BuSO.

Tabel 9. Percentages in het BuSO per geslacht per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|--------|---------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| BuSO | jongens | 4 | 0.12 | 21 | 0.64 | 28 | 0.86 | 26 | 0.80 |
| | meisjes | 2 | 0.06 | 7 | 0.22 | 7 | 0.22 | 6 | 0.19 |
| | totaal | 6 | 0.09 | 28 | 0.43 | 35 | 0.54 | 32 | 0.50 |
| Totaal | jongens | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 |
| | meisjes | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

Tabel 10. Percentages in het BuSO per leeftijdsgroep per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|--------|--------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| BuSO | 12 jaar en - | 0 | 0.00 | 8 | 0.15 | 11 | 0.20 | 11 | 0.20 |
| | 13 jaar | 5 | 0.53 | 17 | 1.79 | 20 | 2.11 | 17 | 1.79 |
| | 14 jaar en + | 1 | 0.90 | 3 | 2.70 | 4 | 3.60 | 4 | 3.60 |
| | totaal | 6 | 0.09 | 28 | 0.43 | 35 | 0.54 | 32 | 0.50 |
| Totaal | 12 jaar en - | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 |
| | 13 jaar | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 |
| | 14 jaar en + | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

Tabel 11. Percentages in het BuSo per aanvangsnet per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|--------|----------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| BuSo | Gem. | 2 | 0.16 | 10 | 0.78 | 12 | 0.93 | 11 | 0.86 |
| | Vrij | 2 | 0.04 | 16 | 0.31 | 20 | 0.39 | 18 | 0.35 |
| | overigen | 2 | (2.90) | 2 | (2.90) | 3 | (4.35) | 3 | (4.35) |
| | totaal | 6 | 0.09 | 28 | 0.43 | 35 | 0.54 | 32 | 0.50 |
| Totaal | Gem. | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 |
| | Vrij | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 |
| | overigen | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

3.5 Overgaan naar het deeltijds onderwijs (DBSO en CMO)

Zoals uit de titel blijkt, gebruiken we de term deeltijds onderwijs in de ruime zin en valt ook de deeltijdse vorming daaronder. In het doorstromingsschema kunnen we uit het paars gedeelte aflezen dat de instroom in deze beide onderwijsvormen een aanvang neemt na de eerste graad en dat het daarbij vooral gaat om leerlingen die in 91-92 het BVL hebben gevolgd (41 van de 50 leerlingen). Het jaar daarop verlaten nogmaals 144 leerlingen het voltijds secundair onderwijs richting DBSO/CMO. Daarvan zijn er 70 afkomstig uit 3BSO en 24 uit de groep van leerlingen die met een jaar vertraging het BVL heeft gevolgd. Opmerkelijk is toch wel dat ook 12 leerlingen die in 92-93 normaalvorderend een studierichting in 3TSO hebben gevolgd, op het einde van dat schooljaar verkiezen hun loopbaan verder te zetten in het deeltijds onderwijs.

Uit de verhouding van de aantallen in DBSO en CMO blijkt dat zowel in 92-93 als in 93-94 ongeveer dubbel zoveel leerlingen opteren voor een leercontract als voor een loopbaan in het Deeltijds BeroepsSecundair Onderwijs.

Tenslotte stoten we op het merkwaardige fenomeen dat in 93 van de 50 leerlingen die op dat moment één jaar deeltijds onderwijs (vooral CMO) achter de rug hebben, er negen terugkeren naar het voltijds onderwijs en instromen in 3BSO.

Uit Tabel 12, Tabel 13 en Tabel 14 komen vaststellingen te voorschijn die volledig in de lijn liggen van wat we reeds aanstipten bij de groepen GG en BuSO. Zo zijn ook hier de jongens ruim in de meerderheid. Eind 93-94 zit 3.7% van onze jongenspopulatie in het deeltijds onderwijs tegenover 1.2% van de meisjes. Een gelijkaardige conclusie dringt zich op wanneer we de variabele aanvangsleeftijd betrekken bij onze doorstromingsgegevens. Bijna 11% van de leerlingen die in 90-91 met minstens 2 jaar vertraging aan het secundair onderwijs zijn begonnen heeft drie jaar later het voltijds onderwijs verlaten richting DBSO of CMO, terwijl dat maar bij 1.2% van de leerlingen die (voor)tijdig gestart zijn, het geval is. Opvallend is eveneens dat we ruim 5% van de leerlingen die in 90-91 het secundair onderwijs begonnen in het gemeenschapsonderwijs, drie jaar later aantreffen in één of andere vorm van deeltijds onderwijs, terwijl dit voor minder dan 2% van de leerlingen uit het vrij onderwijs het geval is.

Tenslotte moet vermeld dat van de 160 leerlingen die in 93-94 deeltijds onderwijs volgen er 86 hun loopbaan in het secundair begonnen zijn in 1B. Dat betekent dat deze groep van leerlingen sterk oververtegenwoordigd is in het deeltijds onderwijs.

Tabel 12. Percentages in DBSO / CMO per geslacht per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---------------|---------|-------|-----|-------|-----|-------|------|-------|------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| DBSO / CMO | jongens | 0 | 0 | 0 | 0 | 38 | 1.16 | 122 | 3.73 |
| | meisjes | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0.38 | 38 | 1.20 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0.78 | 160 | 2.48 |
| Totaal | jongens | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 |
| | meisjes | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

Tabel 13. Percentages in DBSO / CMO per leeftijdsgroep per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---------------|--------------|-------|-----|-------|-----|-------|-----------|-------|-----------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| DBSO / CMO | 12 jaar en - | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0.09 | 65 | 1.21 |
| | 13 jaar | 0 | 0 | 0 | 0 | 33 | 3.48 | 83 | 8.75 |
| | 14 jaar en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 10.8 1 | 12 | 10.8 1 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0.78 | 160 | 2.48 |
| Totaal | 12 jaar en - | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 |
| | 13 jaar | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 |
| | 14 jaar en + | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

Tabel 14. Percentages in DBSO / CMO per aanvangsnet per schooljaar

| | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---------------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| DBSO / CMO | Gem. | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 1.95 | 65 | 5.06 |
| | Vrij | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | 0.45 | 92 | 1.81 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | (2.90) | 3 | (4.35) |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0.78 | 160 | 2.48 |
| Totaal | Gem. | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 |
| | Vrij | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 |
| | overigen | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

3.6 Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs

We maken eerst een aantal kanttekeningen bij het algemeen doorstromingsschema (3.6.1). Daarna clusteren we dit schema tot een vereenvoudigd model zodat we beter kunnen focussen op de fenomenen normaal doorstromen enerzijds versus zittenblijven anderzijds (3.6.2). Tenslotte bekijken we welke aanvullende inzichten de inbreng van de variabelen geslacht (3.6.3), aanvangsleeftijd (3.6.4) en net (3.6.5) in dit verband oplevert.

3.6.1 Algemeen doorstromingsschema

We hebben het hier over het gros van de proefgroepleerlingen, m.n. 99.5% op het einde van het eerste en nog steeds 94% op het einde van het vierde schooljaar. In het algemeen doorstromingsschema gaat het om de groengekleurde groepen.

We beperken ons bij deze eerste verkenning tot enkele in het oog springende fenomenen.

Bij de normaalvorderende leerlingen duiken jaarlijks betekenisvolle afstroomeffecten op. Na het volgen van 1A in 90-91 stromen 441 van de 5610 leerlingen (8%) door naar het beroepsvoorbereidend leerjaar. In 92-93 vinden we 5% van de leerlingen die het jaar voordien normaalvorderend in het tweede gemeenschappelijk leerjaar zaten, terug in 3BSO. En ook bij de overgang van het derde naar het vierde leerjaar, midden in de tweede graad dus, schakelt 6% van de leerlingen uit 3ASO over naar een andere onderwijsvorm.

In schril contrast met dit relatief groot aantal 'afstromers' treffen we slechts een beperkt aantal 'opstromers' aan. Zo volgen 31 van de 850 leerlingen uit 1B (3.8%) in 90-91 het jaar nadien 1A. Slechts 4 leerlingen (op 1171) maken de stap van BVL naar 2A. In 93-94 gaan 6 van de 1538 leerlingen uit 3TSO naar 4ASO en nog eens 2 naar 3ASO.

Een volgend opvallend gegeven is de grote verscheidenheid van recrutering in een aantal onderwijsvormen in 92-93 en in 93-94. Het zijn vooral de leerlingen met vertraging die vanuit zeer diverse vooropleidingen samenkomen in een bepaalde onderwijsvorm. Illustratief in dit verband zijn de instroomprofielen van het BVL in 92-93 en van 3BSO in 93-94. In dit laatste geval zit 35% van de instromers het derde leerjaar over in dezelfde onderwijsvorm, bijna 35% komt uit het BVL, 20% uit 2A en 5% uit 3TSO. De overige 5% heeft een zeer uiteenlopend curriculum: enkele leerlingen waren normaalvorderend tot het derde leerjaar ASO, andere komen uit het BuSO en weer andere komen na één schooljaar middenstandsopleiding of deeltijds beroepssecundair onderwijs terug in het voltijds onderwijs terecht.

Wanneer we tenslotte het aantal leerlingen op de verschillende onderwijsposities op het einde van het vierde schooljaar bekijken in verhouding tot de totale aanvangsgroep (N=6439), dan stellen we vast dat op dat moment nog 76% van de proefgroep normaal vordert in het voltijds secundair onderwijs. Als we deze groep verder opdelen naar onderwijsvorm komen we tot de volgende procenten: 38% van de proefgroep zit in 4ASO, 21% in 4TSO/KSO en 17% in 4BSO. De helft van al degenen die normaal doorstromen volgt dus ASO. Naast de 76% normaalvorderenden zijn er 17.3% van de proefgroepleerlingen met één jaar vertraging. Bemerkt dat de verhoudingen tussen de aantallen in 3ASO, 3TSO/KSO en 3BSO hier heel anders liggen dan bij de normaalvorderenden.

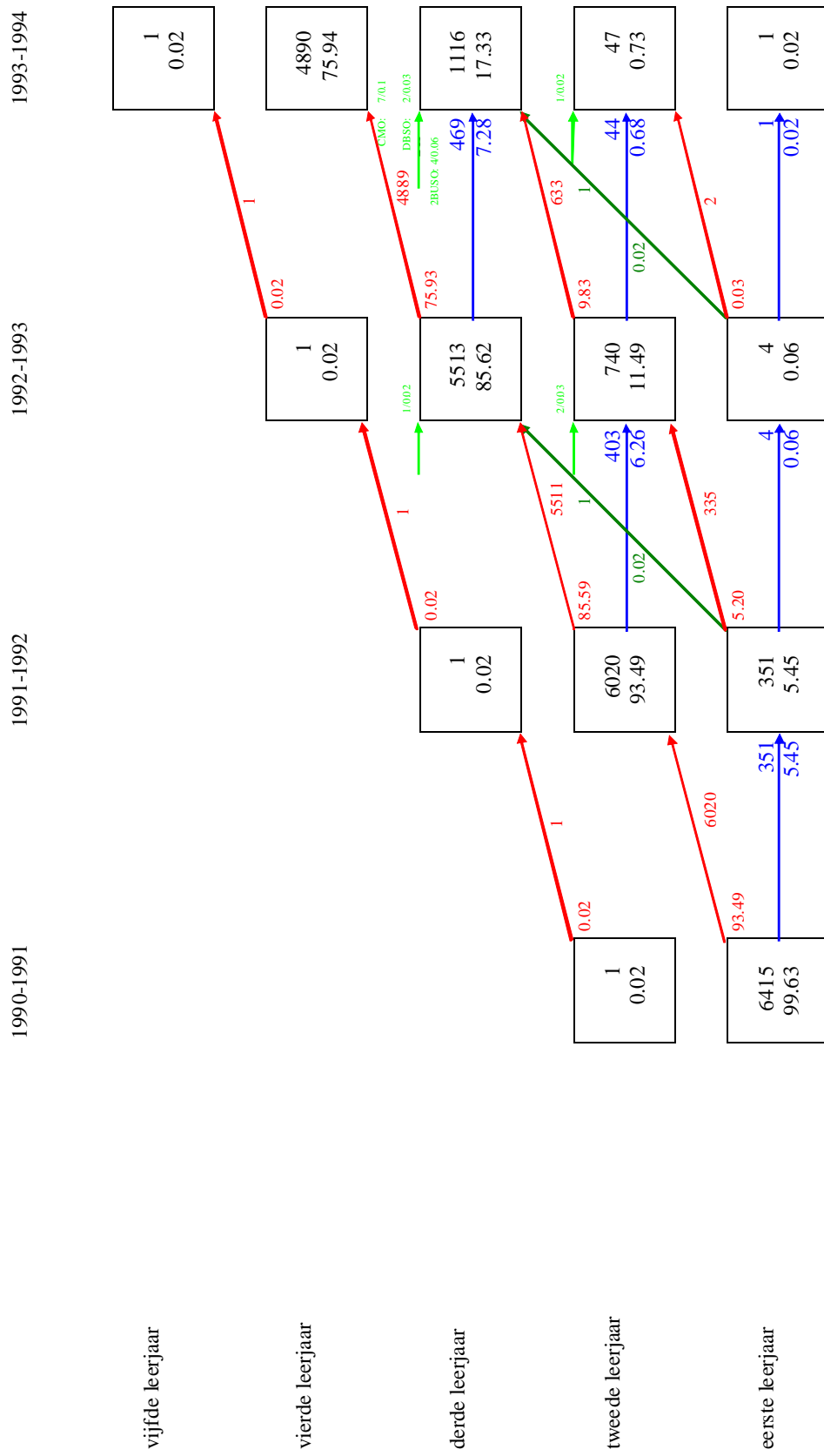
3.6.2 Doorstromingsschema per leerjaar en per schooljaar

Om een beter zicht te krijgen op de fenomenen normaal doorstromen versus vertraging oplopen hebben we het algemene doorstromingsschema verder 'geclusterd' tot schema 1, waarin aantallen en procenten van de diverse onderwijsposities (op het einde van elk schooljaar) worden weergegeven.

De vakjes op de hoofddiagonaal bevatten telkens de groep normaalvorderenden. Zo zien we bijvoorbeeld dat in 92-93 5513 leerlingen (85.62% van de proefgroep) normaalvorderend in het derde leerjaar zitten. Evenwijdig aan de hoofddiagonaal en één rij lager worden de leerlingen met één jaar vertraging vermeld. Zo treffen we in het derde schooljaar 740 leerlingen (11.49% van onze proefgroep) aan in het tweede leerjaar. De pijlen tussen de vakjes geven de stromen aan tussen de diverse posities. Schuine lijnen wijzen op normaal doorstromen, horizontale op blijven zitten. Om de getallen bij deze pijlen correct te interpreteren is het essentieel om weten dat alle procenten berekend zijn op het totaal aantal proefgroepleerlingen bij de aanvang. Wanneer we dus aflezen dat na 91-92 403 van de 6020 leerlingen uit het tweede leerjaar dit leerjaar dubbelen, dan betekent het getal 6.26 in schema 1 dat 6.26% van de volledige oorspronkelijke proefgroep (N=6439) dubbelt en niet 6.26% van die 6020 tweedejaars.

Enkele vaststellingen.

Schema 1: Doorstromingsschema van de proefgroep leerlingen in het gewoon voltijds secundair onderwijs in aantallen en procenten (N = 6439)



Het aantal leerlingen dat voor de eerste keer een leerjaar overdoet groeit van jaar tot jaar. In het eerste leerjaar zijn het er 351 (5.45%), in het tweede 403 (6.26%) en in het derde 469 (7.28%). Dat betekent dat tijdens de eerste vier schooljaren reeds 1223 leerlingen (bijna 1 op 5) minstens één jaar zittenblijver geweest is. Vooral de 7.28% zittenblijvers in het eerste leerjaar van de tweede graad roepen vragen op naar de impact van de studiekeuzebegeleiding in het tweede leerjaar van de eerste graad. Dit percentage is bovendien geflatteerd omdat de verzameling leerlingen die op dat moment in die positie in aanmerking komt om (voor het eerst) een leerjaar te dubbelen geen 100% bedraagt, maar slechts 85%.

In 93-94, het vierde schooljaar, treffen we 1116 leerlingen aan met één jaar vertraging. Dit aantal is kleiner dan de 1223 leerlingen met vertraging die we zonet hebben gesignaleerd. Het verschil (N=107) kan verklaard worden vanuit drie factoren. Een aantal leerlingen loopt een tweede keer vertraging op (N=48). Een ander deel verlaat het gewoon voltijds onderwijs om elders zijn loopbaan verder te zetten. Tenslotte is het precies in deze groep van leervertraagden dat we een relatief groot aantal leerlingen uit het oog verliezen (N=29).

Daarmee is reeds terloops aangegeven dat twee jaar achterstand oplopen na drie deliberaties al bij al een relatief zeldzaam fenomeen is. Er zijn vier leerlingen (0.06%) die het eerste leerjaar driemaal volgen en nog eens 44 (0.68%) die een tweede leerjaar opnieuw volgen nadat ze al eens het eerste of het tweede leerjaar hebben gedubbeld.

3.6.3 Doorstroming per geslacht per schooljaar

Uit Tabel 15 en Grafiek 2 blijkt dat 94% van de leerlingen die starten in het gewoon voltijds secundair onderwijs, daar drie jaar later nog steeds zit. Het verschil tussen jongens en meisjes bedraagt op dat moment al 4.5% (91.8% tegenover 96.3%).

Tabel 15. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs per geslacht per schooljaar

| Doorstroming | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|-----------------------------------|---------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------------------|--------|
| | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaal- vorderend | jongens | 3254 | 99.57 | 3005 | 92.00 | 2673 | 81.79 | 2267 | 69.37 |
| | meisjes | 3162 | 99.72 | 3016 | 95.11 | 2841 | 89.59 | 2624 | 82.75 |
| | totaal | 6416 | 99.64 | 6021 | 93.51 | 5514 | 85.63 | 4891 | 75.96 |
| Eén jaar vertraging | jongens | 0 | 0 | 218 | 6.67 | 467 | 14.29 | 703 | 21.51 |
| | meisjes | 0 | 0 | 133 | 4.19 | 273 | 8.61 | 413 | 13.02 |
| | totaal | 0 | 0 | 351 | 5.45 | 740 | 11.49 | 1116 | 17.33 |
| Twee jaar vertraging | jongens | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.03 | 30 | 0.92 |
| | meisjes | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0.09 | 17 | 0.54 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0.06 | 47 | 0.73 |
| Totaal vertraging | jongens | 0 | 0 | 218 | 6.67 | 468 | 14.32 | 733 | 22.43 |
| | meisjes | 0 | 0 | 133 | 4.19 | 276 | 8.70 | 431 ¹ | 13.59 |
| | totaal | 0 | 0 | 351 | 5.45 | 744 | 11.55 | 1164 ¹ | 18.08 |
| Totaal gewoon voltijds ond. | jongens | 3254 | 99.57 | 3223 | 98.62 | 3141 | 96.11 | 3000 | 91.80 |
| | meisjes | 3162 | 99.72 | 3149 | 99.31 | 3117 | 98.30 | 3055 | 96.34 |
| | totaal | 6416 | 99.64 | 6372 | 98.96 | 6258 | 97.19 | 6055 | 94.04 |
| Totale proefgroep | jongens | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 | 3268 | 100 |
| | meisjes | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 | 3171 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

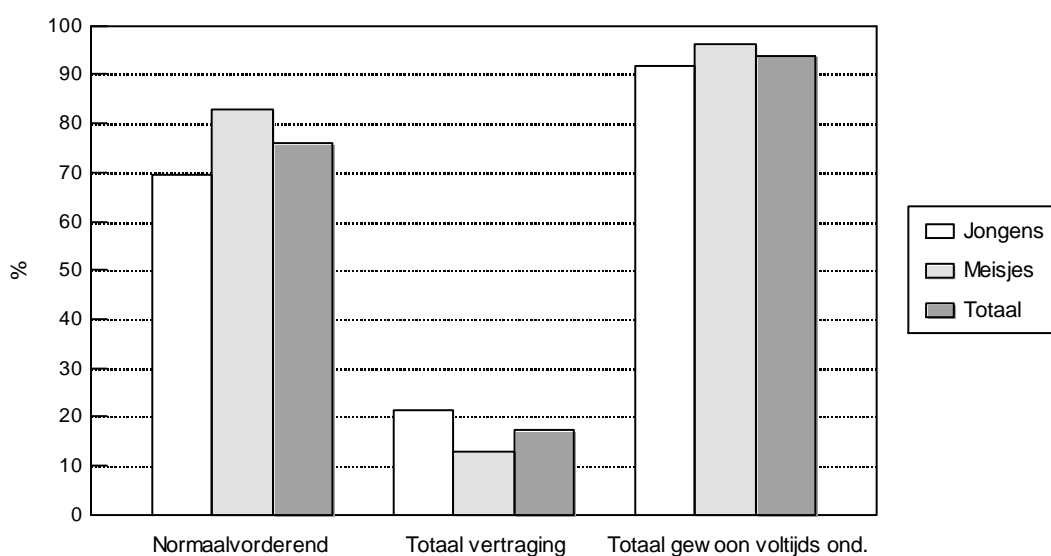
¹ één leerling heeft in 93-94 drie jaar vertraging

We wisten reeds dat het percentage normaalvorderenden in de loop der schooljaren daalt van 93.5 over 85.6 naar 76%. Telkens zijn (veel) meer meisjes dan jongens normaalvorderend. Het

verschil tussen beide geslachten loopt jaarlijks op van 3.1% over 7.8% en bereikt na drie schooljaren 13.4% (69.4% versus 82.8%).

Parallel daaraan treffen we elk schooljaar meer jongens dan meisjes aan die vertraging hebben opgelopen. Eind 93-94 is het verschil tussen beide geslachten echter geen 13.4%, maar ‘slechts’ 8.8%. De verklaring hiervoor is dat procentueel meer jongens dan meisjes het voltijds secundair onderwijs vaarwel zeggen. Bij de bespreking van de alternatieve loopbanen stelden we inderdaad overal een oververtegenwoordiging van de jongens vast.

Grafiek 2. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs per geslacht: situatie in het vierde schooljaar



3.6.4 Doorstroming per aanvangsleeftijd per schooljaar

In Tabel 16 en Grafiek 3 zien we dat de verschillen in doorstroming uitgesproken zijn wanneer we onze proefgroep opsplitsen naargelang van de aanvangsleeftijd. Zo volgen er gemiddeld nog 94 van de 100 leerlingen in het vierde schooljaar gewoon voltijds secundair onderwijs. Bij degenen die al minstens twee jaar ouder zijn bij de start bedraagt dat getal echter slechts 71 op 100; bij de leerlingen die (voor)tijdig beginnen gaat het om meer dan 96%, een verschil van maar liefst 25%. Bij een eventuele interpretatie van dit verschil moeten we vanzelfsprekend rekening houden met het feit dat leerlingen die op 12-jarige leeftijd aan het secundair onderwijs beginnen, minimum drie schooljaren in het voltijds onderwijs moeten doorbrengen, vooraleer ze naar één of andere deeltijdse vorm kunnen overstappen.

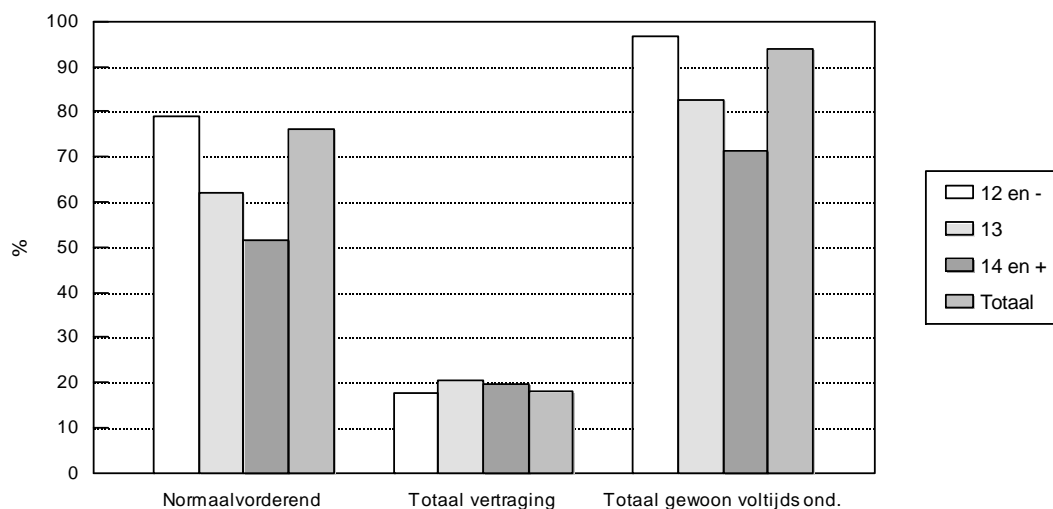
Verschillen van dezelfde grootte-orde vinden we bij de normaalvorderenden. Behalve in 91-92 waar de leerlingen van 14 jaar en meer onverwacht hoog scoren is het steeds zo dat de groep 12 jaar en minder procentueel het meest normaalvorderenden in haar rangen telt, gevolgd door de groep 13 jaar. De groep 14 jaar en meer sluit de rij. Tijdens het vierde schooljaar in het secundair onderwijs zijn 3 leerlingen op 4 normaalvorderend; bij die tijdig beginnen aan het secundair onderwijs zijn er dat 4 op 5. In de groep 14 jaar en meer is deze verhouding daarentegen slechts 1 op 2.

Tabel 16. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs per aanvangsleeftijd per schooljaar

| Door- stroming | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---|---------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------------------|------------|
| | | N | Kolom % | N | Kolom % | N | Kolom % | N | Kolom % |
| Normaal- vorderend | 12 en - | 5368 | 99.79 | 5054 | 93.96 | 4713 | 87.62 | 4244 | 78.90 |
| | 13 | 939 | 98.95 | 863 | 90.94 | 724 | 76.29 | 590 | 62.17 |
| | 14 en + | 109 | 98.20 | 104 | 93.69 | 77 | 69.37 | 57 | 51.35 |
| | totaal | 6416 | 99.64 | 6021 | 93.51 | 5514 | 85.63 | 4891 | 75.96 |
| Eén jaar vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 290 | 5.39 | 599 | 11.14 | 907 | 16.86 |
| | 13 | 0 | 0 | 59 | 6.22 | 131 | 13.80 | 187 | 19.70 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 2 | 1.80 | 10 | 9.01 | 22 | 19.82 |
| | totaal | 0 | 0 | 351 | 5.45 | 740 | 11.49 | 1116 | 17.33 |
| Twee jaar vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0.06 | 41 | 0.76 |
| | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.11 | 6 | 0.63 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0.06 | 47 | 0.73 |
| Totaal vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 290 | 5.39 | 602 | 11.19 | 949 ¹ | 17.64 |
| | 13 | 0 | 0 | 59 | 6.22 | 132 | 13.91 | 193 | 20.34 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 2 | 1.80 | 10 | 9.01 | 22 | 19.82 |
| | totaal | 0 | 0 | 351 | 5.45 | 744 | 11.55 | 1164 ¹ | 18.08 |
| Totaal gewoon voltijds onderwijs | 12 en - | 5368 | 99.79 | 5344 | 99.35 | 5315 | 98.81 | 5193 | 96.54 |
| | 13 | 939 | 98.95 | 922 | 97.15 | 856 | 90.20 | 783 | 82.50 |
| | 14 en + | 109 | 98.20 | 106 | 95.50 | 87 | 78.38 | 79 | 71.17 |
| | totaal | 6416 | 99.64 | 6372 | 98.96 | 6258 | 97.19 | 6055 | 94.04 |
| Totale proefgroep | 12 en - | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 | 5379 | 100 |
| | 13 | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 | 949 | 100 |
| | 14 en + | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 | 111 | 100 |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

¹ één leerling heeft in 93-94 drie jaar vertraging

Grafiek 3. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs per aanvangsleeftijd: situatie in het vierde schooljaar



Merkwaardig is dat de procenten die betrekking hebben op het aantal vertraagden gedurende al die jaren veel minder van elkaar verschillen, wat heel duidelijk blijkt uit Grafiek 3. Dit is een aanwijzing dat precies die leerlingen het gewoon voltijds onderwijs de rug toekeren die bij de start al 'ouder' zijn en die nog eens een jaar (dreigen te) 'verliezen'. Dit geldt in het bijzonder voor degenen die bij de start van het secundair onderwijs reeds twee of meer jaren ouder waren. In het vierde schooljaar volgt inderdaad bijna 11% van die groep het DBSO/CMO (Tabel 13) en nog eens 3.6% het BuSO (

Tabel 10). Volledigheidshalve moet er aan toegevoegd worden dat we meer dan 14% van de groep 14 jaar en meer niet meer kunnen lokaliseren in dat schooljaar. Meer algemeen bleek uit de algemene doorstromingsschema's dat relatief meer leerlingen met schoolse achterstand uitstroomden naar alternatieve loopbanen dan normaalvorderende leerlingen.

3.6.5 Doorstroming per aanvangsnet per schooljaar

Het meest opvallende aan Tabel 17 is de sterke, bijna lineaire daling van het percentage normaalvorderenden in de aanvangsgroep van het gemeenschapsonderwijs. Dat neemt jaarlijks met ongeveer 14% af zodat in 93-94 nog slechts 57% van de leerlingen die gestart zijn in het gemeenschapsnet het vierde leerjaar volgt. In het vrij onderwijs liggen deze procenten op elk moment een stuk hoger. Het verschil tussen beide netten groeit van 8% in 91-92, over 18% in 92-93 tot 24% in 93-94.

Tabel 17. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs per aanvangsnet per schooljaar

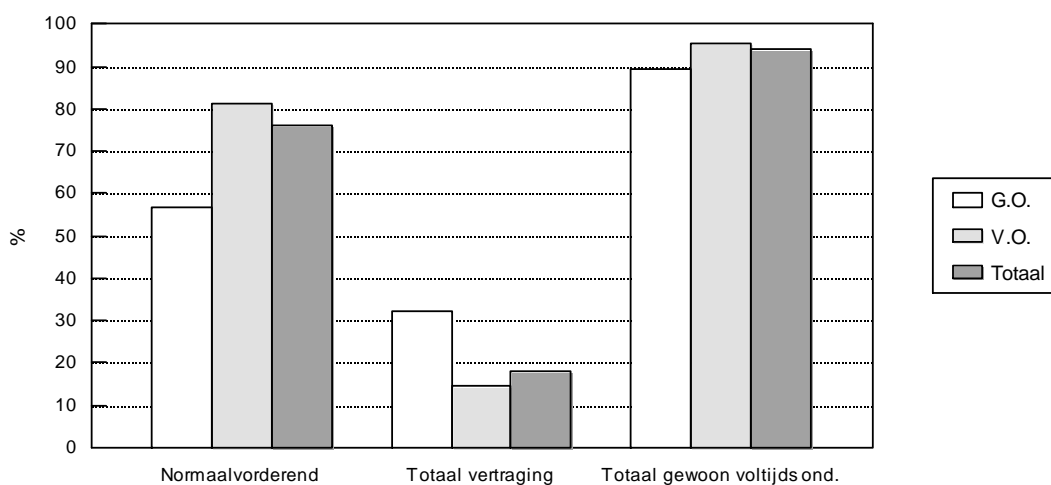
| Door- | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---|----------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------------------|---------|
| stroming | | N | Kolom % | N | Kolom % | N | Kolom % | N | Kolom % |
| Normaal- vorderend | Gem. | 1282 | 99.77 | 1121 | 87.24 | 919 | 71.52 | 731 | 56.89 |
| | Vrij | 5082 | 99.94 | 4850 | 95.38 | 4553 | 89.54 | 4124 | 81.10 |
| | overigen | 52 | (75.36) | 50 | (72.46) | 42 | (60.87) | 36 | (52.17) |
| | totaal | 6416 | 99.64 | 6021 | 93.51 | 5514 | 85.63 | 4891 | 75.96 |
| Eén jaar vertraging | Gem. | 0 | 0 | 148 | 11.52 | 294 | 22.88 | 390 | 30.35 |
| | Vrij | 0 | 0 | 201 | 3.95 | 439 | 8.63 | 715 | 14.06 |
| | overigen | 0 | 0 | 2 | (2.90) | 7 | (10.14) | 11 | (15.94) |
| | totaal | 0 | 0 | 351 | 5.45 | 740 | 11.49 | 1116 | 17.33 |
| Twee jaar vertraging | Gem. | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0.23 | 25 | 1.95 |
| | Vrij | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.02 | 22 | 0.43 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0.06 | 47 | 0.73 |
| Totaal vertraging | Gem. | 0 | 0 | 148 | 11.52 | 297 | 23.11 | 416 ¹ | 32.37 |
| | Vrij | 0 | 0 | 201 | 3.95 | 440 | 8.65 | 737 | 14.49 |
| | overigen | 0 | 0 | 2 | (2.90) | 7 | (10.14) | 11 | (15.94) |
| | totaal | 0 | 0 | 351 | 5.45 | 744 | 11.55 | 1164 ₁ | 18.08 |
| Totaal gewoon voltijds onderwijs | Gem. | 1282 | 99.77 | 1269 | 98.75 | 1216 | 94.63 | 1147 | 89.26 |
| | Vrij | 5082 | 99.94 | 5051 | 99.33 | 4993 | 98.19 | 4861 | 95.59 |
| | overigen | 52 | (75.36) | 52 | (75.36) | 49 | (71.01) | 47 | (68.12) |
| | totaal | 6416 | 99.64 | 6372 | 98.96 | 6258 | 97.19 | 6055 | 94.04 |
| Totale proef- groep | Gem. | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 | 1285 | 100 |
| | Vrij | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 | 5085 | 100 |
| | overigen | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) | 69 | (100) |
| | totaal | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 | 6439 | 100 |

¹ één leerling heeft in 93-94 drie jaar vertraging

Wat de schoolse vertraging betreft lijkt het volgende element het vermelden waard. Na drie jaar secundair onderwijs telt het gemeenschapsonderwijs procentueel 4,5 keer meer leerlingen die in die tijdsspanne twee jaar vertraging hebben opgelopen (1.95% versus 0.43%). Deze vaststelling moet echter met de nodige omzichtigheid gehanteerd worden gezien de kleine absolute aantallen.

In de rubriek 'Totaal vertraging' zijn de verschillen tussen de netten minder groot dan bij de normaalvorderende leerlingen, wat eveneens uit Grafiek 4 blijkt. Dat wijst erop dat in verhouding meer leerlingen die zijn gestart in het gemeenschapsonderwijs het voltijds onderwijs vaarwel zeggen dan uit het vrije net. Dat gegeven kwam reeds aan bod bij de bespreking van de alternatieve loopbanen en is, weliswaar onrechtstreeks, ook uit Tabel 17 af te lezen onder de hoofding 'Totaal gewoon voltijds onderwijs'. Op elk ogenblik ligt het percentage leerlingen in die categorie hoger in het vrij dan in het gemeenschapsonderwijs, een verschil dat na drie jaar oploopt tot meer dan 6% (95.6% versus 89.3%).

Grafiek 4. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs per aanvangsnet: situatie in het vierde schooljaar



4 De doorstroming vanuit 1A en 1B

Eén van de nadelen van de doorstromingsschema's en -tabellen die we tot nu toe gepresenteerd hebben is dat we zijn uitgegaan van een niet-bestaande homogene situatie in het eerste leerjaar, waardoor een deel van de loopbaandiversiteit versluierd wordt. Tot nu toe hebben we bijvoorbeeld geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen uit de A- en uit de B-stroom in het eerste leerjaar, hoewel de onderwijsloopbaan van deze beide groepen totaal verschillend is. Daarom behandelen we in dit deel achtereenvolgens de doorstroming in het voltijds secundair onderwijs van de 5610 leerlingen die eind 90-91 in het eerste leerjaar A zaten (4.1) en van de 805 leerlingen die hun secundaire schoolloopbaan begonnen in 1B (4.2). Net zoals in het voorgaande deel maken we ook hier gebruik van de loopbaanvariabelen geslacht, aanvangsleeftijd en net.

4.1 De doorstroming vanuit 1A

Uit Tabel 18, waarin we onderscheid tussen jongens en meisjes maken, blijkt dat meer dan 96% van de leerlingen die het secundair onderwijs begint in het eerste leerjaar A drie deliberaties later nog steeds in het voltijds secundair onderwijs zit. Het verschil tussen de geslachten bedraagt 'slechts' een goede 2%.

Tabel 18. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs vanuit 1A per geslacht per schooljaar

| Door- | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|-------------------------|---------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| stroming | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaal- vorderend | jongens | 2794 | 100 | 2590 | 92.70 | 2354 | 84.25 | 2036 | 72.87 |
| | meisjes | 2816 | 100 | 2698 | 95.81 | 2563 | 90.66 | 2397 | 85.12 |
| | totaal | 5610 | 100 | 5288 | 94.26 | 4917 | 87.65 | 4433 | 79.02 |
| Eén jaar vertraging | jongens | 0 | 0 | 195 | 6.98 | 390 | 13.96 | 606 | 21.69 |
| | meisjes | 0 | 0 | 109 | 3.87 | 224 | 7.95 | 341 | 12.11 |
| | totaal | 0 | 0 | 304 | 5.42 | 614 | 10.94 | 947 | 16.88 |
| Twee jaar vertraging | jongens | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | 0.82 |
| | meisjes | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.04 | 12 | 0.43 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.02 | 35 | 0.62 |
| Totaal vertraging | jongens | 0 | 0 | 195 | 6.98 | 390 | 13.96 | 629 | 22.51 |
| | meisjes | 0 | 0 | 109 | 3.87 | 225 | 7.99 | 353 | 12.54 |
| | totaal | 0 | 0 | 304 | 5.42 | 615 | 10.96 | 982 | 17.50 |
| Tot. gewoon | jongens | 2794 | 100 | 2785 | 99.68 | 2744 | 98.21 | 2665 | 95.38 |
| | meisjes | 2816 | 100 | 2807 | 99.68 | 2788 | 99.01 | 2750 | 97.66 |
| | totaal | 5610 | 100 | 5592 | 99.68 | 5532 | 98.61 | 5415 | 96.52 |
| Totaal 1A | jongens | 2794 | 100 | 2794 | 100 | 2794 | 100 | 2794 | 100 |
| | meisjes | 2816 | 100 | 2816 | 100 | 2816 | 100 | 2816 | 100 |
| | totaal | 5610 | 100 | 5610 | 100 | 5610 | 100 | 5610 | 100 |

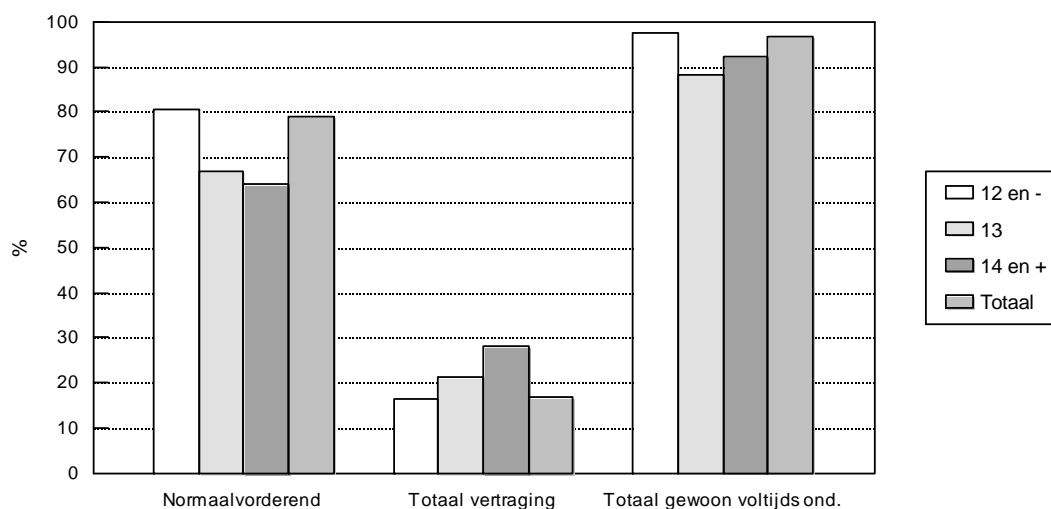
Wanneer we de leerlingen uit 1A echter opsplitsen in een groep normaalvorderenden en een groep achterblijvers stellen we wel degelijk grote verschillen vast tussen de geslachten. Zo zit na drie jaar ongeveer 80% van de leerlingen in een vierde leerjaar, maar meisjes stromen heel de tijd opvallend beter door dan jongens. Het verschil loopt jaarlijks op en bereikt in 93-94 meer dan 12% (85.1% meisjes tegenover 72.9% jongens die normaalvorderen). Uit de voorgaande bevindingen moet logisch volgen dat jongens uit 1A veel vaker schoolse vertraging oplopen dan meisjes, een conclusie die geverifieerd kan worden in de drie rubrieken van Tabel 18 waarin die vertraging in beeld wordt gebracht.

De percentages in Tabel 19 en Grafiek 5, waarin we de doorstroming per aanvangsleeftijd weergeven, liggen doorgaans in de lijn der verwachtingen. Leerlingen die 'op leeftijd' starten in 1A doen het over de ganse lijn opvallend beter dan leerlingen die vroeger al één jaar vertraging hebben opgelopen. Deze laatste groep stroomt op haar beurt vlotter doorheen de eerste jaren van het secundair onderwijs dan de (kleine) groep (N=69) die bij de start in 1A al minstens twee jaar ouder is. Een uitzondering daarop vormen de percentages in de rubriek 'Totaal gewoon voltijds secundair onderwijs' waar in 93-94 verhoudingsgewijs meer leerlingen van de groep 14 jaar en meer voorkomen dan van de 13-jarigen. Bemerkt echter dat we in onze aanvangsgroep van 1A slechts 39 leerlingen hadden van 14 jaar en meer.

Tabel 19. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs vanuit 1A per aanvangsleeftijd per schooljaar

| Doorstroming | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|----------------------------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|
| | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaalvorderend | 12 en - | 5017 | 100 | 4744 | 94.56 | 4449 | 88.68 | 4038 | 80.49 |
| | 13 | 554 | 100 | 507 | 91.52 | 439 | 79.24 | 370 | 66.79 |
| | 14 en + | 39 | (100) | 37 | (94.87) | 29 | (74.36) | 25 | (64.10) |
| | totaal | 5610 | 100 | 5288 | 94.26 | 4917 | 87.65 | 4433 | 79.02 |
| Eén jaar vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 259 | 5.16 | 532 | 10.60 | 819 | 16.32 |
| | 13 | 0 | 0 | 43 | 7.78 | 78 | 14.08 | 117 | 21.12 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 2 | (5.13) | 4 | (10.26) | 11 | (28.21) |
| | totaal | 0 | 0 | 304 | 5.42 | 614 | 10.94 | 947 | 16.88 |
| Twee jaar vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.02 | 33 | 0.66 |
| | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0.36 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.02 | 35 | 0.62 |
| Totaal vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 259 | 5.16 | 533 | 10.62 | 852 | 16.98 |
| | 13 | 0 | 0 | 43 | 7.78 | 78 | 14.08 | 119 | 21.48 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 2 | (5.13) | 4 | (10.26) | 11 | (28.21) |
| | totaal | 0 | 0 | 304 | 5.42 | 615 | 10.96 | 982 | 17.50 |
| Totaal gewoon voltijds onderwijs | 12 en - | 5017 | 100 | 5003 | 99.72 | 4982 | 99.30 | 4890 | 97.47 |
| | 13 | 554 | 100 | 550 | 99.28 | 517 | 93.32 | 489 | 88.27 |
| | 14 en + | 39 | (100) | 39 | (100) | 33 | (84.62) | 36 | (92.31) |
| | totaal | 5610 | 100 | 5592 | 99.68 | 5532 | 98.61 | 5415 | 96.52 |
| Totaal 1A | 12 en - | 5017 | 100 | 5017 | 100 | 5017 | 100 | 5017 | 100 |
| | 13 | 554 | 100 | 554 | 100 | 554 | 100 | 554 | 100 |
| | 14 en + | 39 | (100) | 39 | (100) | 39 | (100) | 39 | (100) |
| | totaal | 5610 | 100 | 5610 | 100 | 5610 | 100 | 5610 | 100 |

Grafiek 5. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs vanuit 1A per aanvangsleeftijd: situatie in het vierde schooljaar



Hier valt op dat het verschil tussen de groep 12 jaar en minder en de groep 13 jaar veel groter is bij de rubriek 'normaalvorderend' dan bij de rubrieken die de vertraging in beeld brengen. Dat wijst erop dat leerlingen die in hun lagere schoolperiode, om welke reden dan ook, achterop zijn geraakt, sneller en massaler het gewoon voltijds onderwijs vaarwel zeggen zodra ze een bijkomend jaar (dreigen te) verliezen.

Tabel 20. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs vanuit 1A per aanvangsnet per schooljaar

| Door- | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---|----------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|
| stroming | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaal- vorderend | Gem. | 1039 | 100 | 903 | 86.91 | 783 | 75.36 | 631 | 60.73 |
| | Vrij | 4533 | 100 | 4349 | 95.94 | 4105 | 90.56 | 3777 | 83.32 |
| | overigen | 38 | (100) | 36 | (94.74) | 29 | (76.32) | 25 | (65.79) |
| | totaal | 5610 | 100 | 5288 | 94.26 | 4917 | 87.65 | 4433 | 79.02 |
| Eén jaar vertraging | Gem. | 0 | 0 | 131 | 12.61 | 224 | 21.56 | 321 | 30.90 |
| | Vrij | 0 | 0 | 171 | 3.77 | 383 | 8.45 | 616 | 13.59 |
| | overigen | 0 | 0 | 2 | (5.26) | 7 | (18.42) | 10 | (26.32) |
| | totaal | 0 | 0 | 304 | 5.42 | 614 | 10.94 | 947 | 16.88 |
| Twee jaar vertraging | Gem. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.10 | 16 | 1.54 |
| | Vrij | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | 0.42 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.02 | 35 | 0.62 |
| Totaal vertraging | Gem. | 0 | 0 | 131 | 12.61 | 225 | 21.66 | 337 | 32.44 |
| | Vrij | 0 | 0 | 171 | 3.77 | 383 | 8.45 | 635 | 14.01 |
| | overigen | 0 | 0 | 2 | (5.26) | 7 | (18.42) | 10 | (26.32) |
| | totaal | 0 | 0 | 304 | 5.42 | 615 | 10.96 | 982 | 17.50 |
| Totaal gewoon voltijds onderwijs | Gem. | 1039 | 100 | 1034 | 99.52 | 1008 | 97.02 | 968 | 93.17 |
| | Vrij | 4533 | 100 | 4520 | 99.71 | 4488 | 99.01 | 4412 | 97.33 |
| | overigen | 38 | (100) | 38 | (100) | 36 | (94.74) | 35 | (92.11) |
| | totaal | 5610 | 100 | 5592 | 99.68 | 5532 | 98.61 | 5415 | 96.52 |
| Totaal 1A | Gem. | 1039 | 100 | 1039 | 100 | 1039 | 100 | 1039 | 100 |
| | Vrij | 4533 | 100 | 4533 | 100 | 4533 | 100 | 4533 | 100 |
| | overigen | 38 | (100) | 38 | (100) | 38 | (100) | 38 | (100) |
| | totaal | 5610 | 100 | 5610 | 100 | 5610 | 100 | 5610 | 100 |

De gegevens in Tabel 20, waarin we de verschillen tussen de netten presenteren, wijken maar in geringe mate af van de percentages in Tabel 17 waar de doorstroming van de totale groep per aanvangsnet aan bod kwam. De conclusies die we daar formuleerden blijven hier integraal gelden.

4.2 De doorstroming vanuit 1B

Bij de bespreking van de doorstroming van de totale proefgroep van het eerste naar het tweede jaar hebben we de notie 'vertraging oplopen' zowel gehanteerd voor leerlingen die hun eerste leerjaar A of B dubbelen als voor degenen die gebruik maken van de brugfunctie van 1B om van daaruit op te stromen naar 1A. Omdat beide groepen een jaar achterop raken stopten we ze in hetzelfde vakje van de leervertraagden, hoewel de psychologische betekenis én de loopbaanbetekenis toch heel verschillend zijn. Daarom hebben we in de tabellen 21, 22 en 23 die

betrekking hebben op de doorstroming van de 805 leerlingen uit het eerste leerjaar B, systematisch geprobeerd de doorstroming van die subgroep apart weer te geven onder de rubriek 'opstroom 1B->A-stroom'. De toekenning van dat label levert voor 91-92 geen problemen op. Het gaat om leerlingen die vanuit 1B opstromen naar 1A. Om later nog tot deze groep gerekend te worden moeten de leerlingen in kwestie doorstromen naar 2A in 92-93 en naar 3ASO of 3TSO/KSO in 93-94. De anderen worden opgenomen in de groep met vertraging of komen niet meer voor in het gewoon voltijds secundair onderwijs.

Tabel 21. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs vanuit 1B per geslacht per schooljaar

| Doorstroming | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|-------------------------------|---------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|------------------|--------|
| | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaalvorderend | jongens | 459 | 100 | 414 | 90.20 | 317 | 69.06 | 230 | 50.11 |
| | meisjes | 346 | 100 | 318 | 91.91 | 278 | 80.35 | 226 | 65.32 |
| | totaal | 805 | 100 | 732 | 90.93 | 595 | 73.91 | 456 | 56.65 |
| Opstroom 1B -> A-stroom | jongens | 0 | 0 | 17 | 3.70 | 10 | 2.18 | 8 | 1.74 |
| | meisjes | 0 | 0 | 14 | 4.05 | 11 | 3.18 | 7 | 2.02 |
| | totaal | 0 | 0 | 31 | 3.85 | 21 | 2.61 | 15 | 1.86 |
| Eén jaar vertraagd | jongens | 0 | 0 | 6 | 1.31 | 67 | 14.60 | 89 | 19.39 |
| | meisjes | 0 | 0 | 10 | 2.89 | 38 | 10.98 | 64 | 18.50 |
| | totaal | 0 | 0 | 16 | 1.99 | 105 | 13.04 | 153 | 19.01 |
| Twee jaar vertraagd | jongens | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.22 | 7 | 1.53 |
| | meisjes | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0.58 | 5 | 1.45 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0.37 | 12 | 1.49 |
| Totaal vertraagd | jongens | 0 | 0 | 6 | 1.31 | 68 | 14.81 | 96 | 20.92 |
| | meisjes | 0 | 0 | 10 | 2.89 | 40 | 11.56 | 70 ¹ | 20.23 |
| | totaal | 0 | 0 | 16 | 1.99 | 108 | 13.42 | 166 ¹ | 20.62 |
| Totaal gewoon onderwijs | jongens | 459 | 0 | 437 | 95.21 | 395 | 86.06 | 334 | 72.77 |
| | meisjes | 346 | 0 | 342 | 98.84 | 329 | 95.09 | 303 | 87.57 |
| | totaal | 805 | 0 | 779 | 96.77 | 724 | 89.94 | 637 | 79.13 |
| Totaal 1B | jongens | 459 | 100 | 459 | 100 | 459 | 100 | 459 | 100 |
| | meisjes | 346 | 100 | 346 | 100 | 346 | 100 | 346 | 100 |
| | totaal | 805 | 100 | 805 | 100 | 805 | 100 | 805 | 100 |

¹ één leerling heeft in 93-94 drie jaar vertraging

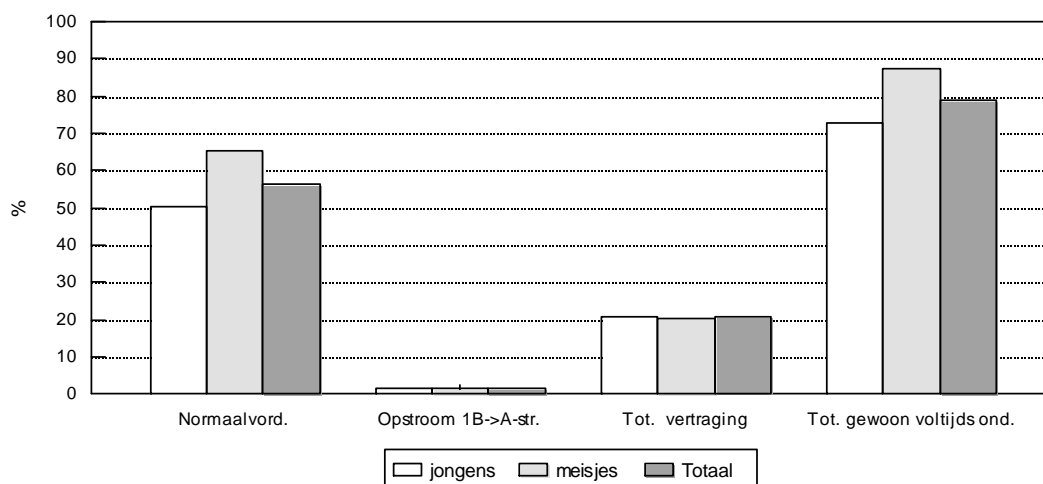
Als we de evolutie van de opstomers bekijken in Tabel 21 stellen we vast dat het in 91-92 om 31 leerlingen gaat of 3.85% van de totale 1B-populatie. Jongens en meisjes zijn ongeveer gelijk vertegenwoordigd. Twee jaar later, eind 93-94, vinden we die 31 leerlingen terug in de volgende onderwijsposities: 5 leerlingen in 3ASO, 10 in 3TSO, 12 in 3BSO, 2 in 2A, 1 in het DBSO en 1 leerling zijn we uit het oog verloren.

Van de 5 leerlingen uit 3 ASO en de 10 uit 3 TSO kunnen we zonder meer stellen dat hun keuze voor 1A tot dan toe een geslaagde operatie is geweest. Van de twee leerlingen die ondertussen nog eens een jaar achterop zijn geraakt en in 2A zitten, is de balans minder eenduidig. De 12 leerlingen uit 3BSO hadden in het beste geval in 4BSO kunnen zitten zonder de omweg via 1A.

Het eerste leerjaar B vervult in de praktijk dus slechts voor een kleine 4% van de leerlingen uit de B-stroom een brugfunctie. Van die 4% vinden we twee jaar later de helft terug in een onderwijspositie die ze, zonder die overstap naar 1A, niet hadden kunnen realiseren. Om

uitspraken te kunnen doen over eventuele geslachtsverschillen zijn de absolute aantallen te klein.

Grafiek 6. Doorstroming in het gewoon voltijds secundair onderwijs vanuit 1B per geslacht: situatie in het vierde schooljaar



Elders in Tabel 21 en in Grafiek 6 zijn de geslachtsverschillen echter overduidelijk. Het begint al bij de start in 1B in 90-91. In 1A zijn jongens en meisjes ongeveer fifty-fifty vertegenwoordigd, maar in 1B zijn de jongens sterk in de meerderheid (459 op 805 of ruim 57%). Na een gezamenlijke start in 1B vorderen veel meer meisjes dan jongens normaal doorheen het secundair onderwijs, een gegeven dat we ook vonden bij de leerlingen uit 1A. Een opvallend verschil daarentegen tussen 1A en 1B treffen we aan in de rubriek 'Totaal gewoon voltijds onderwijs'. In 93-94 bedraagt het verschil tussen de geslachten in 1A slechts een goede 2%, terwijl het in 1B 15% bedraagt. Het zijn dus vooral de jongens uit 1B die het voltijds onderwijs de rug toekeren zodra ze dat mogen. Het fenomeen is van die aard dat er in de aanvangsjaren van het BSO procentueel nauwelijks meer leervertraagde jongens dan leervertraagde meisjes zitten (waarbij 'leervertraagd' staat voor 'het opgelopen hebben van vertraging in het secundair onderwijs'), ondanks het feit dat veel minder jongens dan meisjes uit 1B normaal vorderen in het beroepsonderwijs.

In het eerste leerjaar A is ongeveer 10% van de leerlingen één jaar ouder bij de start van het secundair onderwijs en minder dan 1% is twee of meer jaar ouder (cf. Tabel 19). In Tabel 22 waarin we alleen de 805 leerlingen van 1B hebben opgenomen, ziet de situatie er helemaal anders uit. Van die groep is meer dan 56% van de leerlingen reeds leervertraagd bij de start. Bijna 48% is op dat moment één jaar ouder, meer dan 8% minimum twee jaar. (Dat het percentage niet nog hoger is, houdt verband met het feit dat 12-jarigen vanuit bijvoorbeeld het vijfde leerjaar van de lagere school naar 1B kunnen.)

Bovendien zien we dat de participatie aan het gewoon voltijds secundair onderwijs veel sterker samenhangt met de aanvangsleeftijd bij de 1B- dan bij de 1A-leerlingen. Terwijl die participatie bekeken vanuit de 1A-stroom gedurende de eerste vier schooljaren op elk moment voor alle subcategorieën hoger ligt dan 90%, daalt die bij de leerlingen die met twee jaar vertraging aan

1B zijn begonnen tot 60.9% in 93-94, terwijl op datzelfde moment nog meer dan 86% van wie als 12-jarige in 1B start voltijds onderwijs volgt. Dat lijkt de conclusie te wettigen dat vooral de leerlingen die al met vertraging aan het secundair onderwijs beginnen én starten in 1B, nadien in alternatieve loopbanen terecht komen.

Tabel 22. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs vanuit 1B per aanvangsleeftijd per schooljaar

| Door- stroming | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---|---------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|------------------|--------|
| | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaal- vorderend | 12 en - | 351 | 100 | 310 | 88.32 | 263 | 74.93 | 205 | 58.40 |
| | 13 | 385 | 100 | 356 | 92.47 | 285 | 74.03 | 220 | 57.14 |
| | 14 en + | 69 | 100 | 66 | 95.65 | 47 | 68.12 | 31 | 44.93 |
| | totaal | 805 | 100 | 732 | 90.93 | 595 | 73.91 | 456 | 56.65 |
| Opstroom 1B -> A-stroom | 12 en - | 0 | 0 | 23 | 6.55 | 17 | 4.84 | 12 | 3.42 |
| | 13 | 0 | 0 | 8 | 2.08 | 4 | 1.04 | 3 | 0.78 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | totaal | 0 | 0 | 31 | 3.85 | 21 | 2.61 | 15 | 1.86 |
| Eén jaar vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 8 | 2.28 | 50 | 14.25 | 76 | 21.65 |
| | 13 | 0 | 0 | 8 | 2.08 | 49 | 12.73 | 66 | 17.14 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 8.70 | 11 | 15.94 |
| | totaal | 0 | 0 | 16 | 1.99 | 105 | 13.04 | 153 | 19.01 |
| Twee jaar vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0.57 | 8 | 2.28 |
| | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.26 | 4 | 1.04 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0.37 | 12 | 1.49 |
| Totaal vertraging | 12 en - | 0 | 0 | 8 | 2.28 | 52 | 14.81 | 85 ¹ | 24.22 |
| | 13 | 0 | 0 | 8 | 2.08 | 50 | 12.99 | 70 | 18.18 |
| | 14 en + | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 8.70 | 11 | 15.94 |
| | totaal | 0 | 0 | 16 | 1.99 | 108 | 13.42 | 166 ¹ | 20.62 |
| Totaal gewoon voltijds onderwijs | 12 en - | 351 | 100 | 341 | 97.15 | 332 | 94.59 | 302 | 86.04 |
| | 13 | 385 | 100 | 372 | 96.62 | 339 | 88.05 | 293 | 76.10 |
| | 14 en + | 69 | 100 | 66 | 95.65 | 53 | 76.81 | 42 | 60.87 |
| | totaal | 805 | 100 | 779 | 96.77 | 724 | 89.94 | 637 | 79.13 |
| Totaal 1B | 12 en - | 351 | 100 | 351 | 100 | 351 | 100 | 351 | 100 |
| | 13 | 385 | 100 | 385 | 100 | 385 | 100 | 385 | 100 |
| | 14 en + | 69 | 100 | 69 | 100 | 69 | 100 | 69 | 100 |
| | totaal | 805 | 100 | 805 | 100 | 805 | 100 | 805 | 100 |

¹ één leerling heeft in 93-94 drie jaar vertraging

Even opvallend is dat slechts 45% van de groep die op 14 jaar of meer in 1B start in het vierde schooljaar in 4BSO zit terwijl meer dan 64% van wie op 14 jaar of meer in 1A start, normaal doorstroomt naar een vierde leerjaar.

Bij de opstroomers uit 1B tenslotte ligt het in de lijn der verwachtingen dat de groep 12 jaar en minder ruim in de meerderheid is en dat leerlingen die bij de start al twee jaar ouder zijn vanuit 1B liever doorstromen naar het BVL dan naar 1A, waardoor ze drie jaar achterop zouden raken. Deze verwachtingen worden bevestigd door de cijfers.

Ongeveer 18% van onze 1A populatie start in een school van het gemeenschapsonderwijs (Tabel 20). Uit Tabel 23 kan afgeleid worden dat ongeveer 30% van onze 1B leerlingen in 90-91 les volgt in het gemeenschapsonderwijs.

Op het vlak van doorstroming constateren we aanzienlijke verschillen tussen de netten, verschillen van dezelfde aard en van dezelfde grootte-orde als bij de leerlingen uit 1A (cf. Tabel 20).

Hoewel de absolute aantallen te klein zijn om hierover definitieve uitspraken te doen, lijkt het erop dat verhoudingsgewijs iets meer leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs dan uit het vrije net opstroom van 1B naar 1A. Die 'voorsprong' kan het gemeenschapsonderwijs echter niet behouden zoals blijkt uit de vaststelling twee jaar later dat slechts 3 van de 11 leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs die overstap succesvol hebben gemaakt tegenover 12 van de 20 uit het vrije onderwijs.

Tabel 23. Doorstroming in het voltijds secundair onderwijs vanuit 1B per aanvangsnet per schooljaar

| Doorstroming | | 90-91 | | 91-92 | | 92-93 | | 93-94 | |
|---|----------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|------------------|---------|
| | | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% | N | Kolom% |
| Normaal- vorderend | Gem. | 243 | 100 | 218 | 89.71 | 136 | 55.97 | 100 | 41.15 |
| | Vrij | 548 | 100 | 500 | 91.24 | 447 | 81.57 | 346 | 63.14 |
| | overigen | 14 | (100) | 14 | (100) | 12 | (85.71) | 10 | (71.43) |
| | totaal | 805 | 100 | 732 | 90.93 | 595 | 73.91 | 456 | 56.65 |
| Opstroom 1B -> A-stroom | Gem. | 0 | 0 | 11 | 4.53 | 6 | 2.47 | 3 | 1.23 |
| | Vrij | 0 | 0 | 20 | 3.65 | 15 | 2.74 | 12 | 2.19 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 31 | 3.85 | 21 | 2.61 | 15 | 1.86 |
| Eén jaar vertraging | Gem. | 0 | 0 | 6 | 2.47 | 64 | 26.34 | 66 | 27.16 |
| | Vrij | 0 | 0 | 10 | 1.82 | 41 | 7.48 | 87 | 15.88 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 16 | 1.99 | 105 | 13.04 | 153 | 19.01 |
| Twee jaar vertraging | Gem. | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0.82 | 9 | 3.70 |
| | Vrij | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.18 | 3 | 0.55 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0.37 | 12 | 1.49 |
| Totaal vertraging | Gem. | 0 | 0 | 6 | 2.47 | 66 | 27.16 | 76 ¹ | 31.28 |
| | Vrij | 0 | 0 | 10 | 1.82 | 42 | 7.66 | 90 | 16.42 |
| | overigen | 0 | 0 | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 0 | 0 | 16 | 1.99 | 108 | 13.42 | 166 ¹ | 20.62 |
| Totaal gewoon voltijds onderwijs | Gem. | 243 | 100 | 235 | 96.71 | 208 | 85.60 | 179 | 73.66 |
| | Vrij | 548 | 100 | 530 | 96.72 | 504 | 91.98 | 448 | 81.75 |
| | overigen | 14 | (100) | 14 | (100) | 12 | (85.71) | 10 | (71.43) |
| | totaal | 805 | 100 | 779 | 96.77 | 724 | 89.94 | 637 | 79.13 |
| Totaal 1B | Gem. | 243 | 100 | 243 | 100 | 243 | 100 | 243 | 100 |
| | Vrij | 548 | 100 | 548 | 100 | 548 | 100 | 548 | 100 |
| | overigen | 14 | (100) | 14 | (100) | 14 | (100) | 14 | (100) |
| | totaal | 805 | 100 | 805 | 100 | 805 | 100 | 805 | 100 |

¹ één leerling heeft in 93-94 drie jaar vertraging

5 De doorstroming vanuit keuzepakketten

Tot nu toe hebben we vrij ‘ruwe’ doorstromingsprofielen bestudeerd. Zo bekeken we in punt 3 de doorstroming van de 6439 proefgroep leerlingen in hun geheel. In punt 4 splitsten we onze aanvangsgroep op in 1A en 1B. In dit onderdeel wensen we nog een stapje verder te gaan door ook het keuzegedeelte van de leerlingen bij de studie te betrekken. Dat zou moeten resulteren in een meer fijnmazige en genuanceerde analyse. We hanteren daarbij de gegroepeerde vakkenpakketten zoals ze in paragraaf 2.4 van dit hoofdstuk werden omschreven.

In 5.1 geven we eerst een overzicht van de keuzepakketten in het eerste jaar en van de frequentie waarmee ze gevolgd worden. Daarna belichten we de doorstromingsprofielen vanuit de verschillende keuzepakketten in 1A, gevolgd door een synthese (5.2). In 5.3 tenslotte doen we hetzelfde voor de beide keuzepakketten van 1B.

5.1 Vakkenpakket: keuzepakketten, basisopties en studierichtingen

Uit tabel 24 blijkt dat op het einde van het schooljaar 90-91 28% van de proefgroep leerlingen een pakket met tenminste 4 lestijden klassieke talen (1A-KT) volgt. Procentueel gezien volgen meisjes dit pakket meer dan jongens. Een pakket in 1A met 2 of 3 uren klassieke talen én minstens 2 uren theoretische vakken (1A-KT+THEO) wordt door 7.3% van de leerlingen gekozen. Deze keuze van de leerling is uiteraard ook functie van het onderwijsaanbod: slechts 13 van de 57 proefgroepscholen bieden dit pakket aan. Bijna 27% van de proefgroep volgt 1A met tenminste 4 lestijden theoretische algemene vakken (exclusief klassieke talen), wat in de praktijk meestal een aanvulling van de zogenaamde hoofdvakken betekent (1A-THEO). Verhoudingsgewijze volgen meisjes dit keuzepakket beduidend meer dan jongens. Het pakket met 2 of 3 uren technologie (1A-THEO+TO) daarentegen wordt door een hoger percentage jongens gevolgd. Het pakket met minimum 4 uren technologie of expressievakken (1A-TO) wordt slechts door 6.5% van de proefgroep leerlingen gevolgd; het verschil tussen jongens en meisjes is hier opvallend groot (9.5% versus 3.6%). Het percentage bij de totale groep is eerder gering in verhouding tot het aantal scholen dat dit keuzepakket aanbiedt (nl. 20 van de 57).

Inzake de keuzepakketten in de B-stroom noteren we dat het keuzepakket 1B met Frans of met louter theoretische vakken iets meer door meisjes dan door jongens gevolgd wordt. Een omgekeerde tendens stellen we vast voor het keuzepakket 1B-PRAKT. Pakketten met praktisch technologische vakken worden zowel in 1A als in 1B dus meer door jongens dan door meisjes gekozen.

Tabel 24. Proefgroep opgedeeld naar keuzepakket, per geslacht

| Pakket | Jongens | | Meisjes | | Totaal | |
|------------|---------|------|---------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 1A-KT | 818 | 25.0 | 984 | 31.0 | 1802 | 28.0 |
| 1A-KT+THEO | 285 | 8.7 | 184 | 5.8 | 469 | 7.3 |
| 1A-THEO | 729 | 22.3 | 994 | 31.3 | 1723 | 26.8 |
| 1A-THEO+TO | 649 | 19.9 | 539 | 17.0 | 1188 | 18.5 |
| 1A-TO | 309 | 9.5 | 112 | 3.6 | 421 | 6.5 |
| 1A-GN-GEG | 4 | 0.1 | 3 | 0.1 | 7 | 0.1 |
| 1B-FRANS | 131 | 4.0 | 220 | 6.9 | 351 | 5.5 |
| 1B-PRAKT | 273 | 8.4 | 123 | 3.9 | 396 | 6.1 |
| 1B-GN-GEG | 55 | 1.7 | 3 | 0.1 | 58 | 0.9 |
| 1BuSO | 4 | 0.1 | 2 | 0.1 | 6 | 0.1 |

| | | | | | | |
|--------|------|-----|------|-----|------|-----|
| BVL | 1 | 0.0 | 0 | 0 | 1 | 0.0 |
| GN-GEG | 10 | 0.3 | 7 | 0.2 | 17 | 0.2 |
| Totaal | 3268 | 100 | 3171 | 100 | 6439 | 100 |

Na het overzicht van de verdeling van de leerlingen over de keuzepakketten in het eerste jaar kunnen we ingaan op de doorstroming per aanvangspakket. Op deze wijze krijgen we een beeld van de doorstroming vanuit één bepaald aanvangspakket tijdens het tweede, derde en vierde schooljaar. Daarbij hebben we een poging gedaan om vakkenpakketten die in elkaars verlengde liggen, ook visueel naast elkaar te plaatsen. Daaruit mag echter niet afgeleid worden dat het telkens om dezelfde leerlingen gaat. Indien na één, twee of drie schooljaren een bepaald vakkenpakket door minder dan één procent van de aanvangsgroep gevolgd wordt, dan wordt - om het overzicht te bewaren- dit vakkenpakket in de tabel niet met de gebruikelijke code vermeld maar bij de 'rest'-groep opgenomen. De leerlingen van wie het vakkenpakket onbekend is, worden aangegeven met [geen gegevens] in zover het criterium van de 1%-regel bereikt wordt. De categorie 'rest' bevat dus de som van de percentages van alle weinig voorkomende vakkenpakketten. Elke tabel heeft een middendeel dat onderscheiden wordt door één of twee stippellijnen. In het bovenste deel worden de pakketten van de normaalvorderende leerlingen weergegeven. Onder die lijn vermelden we de vakkenpakketten van de leerlingen die (minstens één jaar) vertraging opgelopen hebben in het secundair onderwijs. In het voorkomende geval geven we in een derde en onderste deel het percentage van de aanvangsgroep dat 'CMO/DBSO' volgt en/of waarvan we 'geen gegevens' hebben op voorwaarde dat het criterium van de 1%-regel bereikt wordt.

5.2 Doorstromingsprofielen vanuit de keuzepakketten van 1A

5.2.1 Klassieke talen (1A-KT)

Vanuit het pakket in 1A met tenminste 4 uren klassieke talen (zie Tabel 25) zien we dat bijna 70% doorstroomt naar 2A met een basisoptie klassieke talen. Na twee schooljaren volgt nog slechts 47.3% een studierichting klassieke talen in het derde leerjaar. Na drie schooljaren volgt nog 44.7% van de aanvangsgroep klassieke talen in het vierde leerjaar. De keuze voor een vakkenpakket moderne wetenschappen (zonder klassieke talen) neemt toe van 24.8% na één schooljaar tot 43.1% na twee schooljaren, althans wanneer we naast de normaalvorderenden ook de zittenblijvers meerekenen. Na drie schooljaren daalt dit percentage lichtjes tot 41.4%.

Tabel 25. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1A-KT op het einde van het eerste leerjaar ¹

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|------------|------------------|-------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 69.8 | 2A-KT | 37.3 | 3ASO-KT-5WI | 33.0 | 4ASO-KT-5WI |
| | | 10.0 | 3ASO-KT-3WI | 11.7 | 4ASO-KT-3WI |
| 24.8 | 2A-MOD-WE | 26.8 | 3ASO-MW-5WI | 22.9 | 4ASO-MW-5WI |
| | | 13.3 | 3ASO-MW-3WI | 13.5 | 4ASO-MW-3WI |
| 2.1 | 2A-TECHN-T | 5.3 | 3TSO-THEO | 5.3 | 4TSO-THEO |
| | | 1.4 | 3TSO-PRAK | 2.3 | 4TSO-PRAK |
| ----- | | 3.0 | 2A-MOD-WE | 2.7 | 3ASO-MW-5WI |
| | | | | 2.3 | 3ASO-MW-3WI |
| | | | | 2.2 | 3TSO-THEO |
| ----- | | | | 1.1 | geen gegevens |
| 3.3 | rest | 2.9 | rest | 3.0 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ *N leerlingen = 1802; N jongens = 818; N meisjes = 984. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen.*

De ‘afstroom’ naar pakketten zonder klassieke talen is dus niet enkel markant na één schooljaar, maar ook na twee schooljaren.

5.2.2 Klassieke talen gecombineerd met andere theoretische vakken (1A-KT+THEO)

Vanuit het pakket in 1A met 2 of 3 uren klassieke talen en minstens 2 uren andere theoretische algemene vakken (zie Tabel 26) zien we dat 28.6% van de aanvangsgroep doorstroomt naar 2A met een basisoptie klassieke talen en dat 44.3% naar de basisoptie moderne wetenschappen gaat. De ‘afstroom’ naar een technische basisoptie bedraagt 15.1% en naar BVL 4.5%. Na twee schooljaren volgt nog slechts 14.7% een studierichting klassieke talen en 43.9% een studierichting moderne wetenschappen in het derde leerjaar ASO. Binnen die moderne wetenschappen bedraagt het percentage leerlingen dat 5 uren wiskunde volgt bijna het drievoud van het percentage dat 3 uren wiskunde volgt. Na twee schooljaren bedraagt het percentage dat een technische studierichting volgt reeds 21.3%. Na drie schooljaren stellen we vast dat 14.3% van de aanvangsgroep een studierichting volgt met klassieke talen in het vierde leerjaar en 36.5% een studierichting moderne wetenschappen zonder klassieke talen. Het percentage leerlingen dat een technische studierichting of beroepssecundair onderwijs volgt in het vierde leerjaar blijft ongeveer stabiel in vergelijking met het derde leerjaar; alles samen gaat het om ongeveer 27% van de aanvangsgroep. Bij de subgroep die zittenblijver is, valt een duidelijke verschuiving op: aanvankelijk gaat het vooral om bidders die enkele uren klassieke talen blijven volgen; later volgen de zittenblijvers vooral moderne wetenschappen en in toenemende mate een technische optie c.q. studierichting.

Tabel 26. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1A-KT+THEO op het einde van het eerste leerjaar

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 28.6 | 2A-KT | 13.4 | 3ASO-KT-5WI | 13.0 | 4ASO-KT-5WI |
| | | 1.3 | 3ASO-KT-3WI | 1.3 | 4ASO-KT-3WI |
| 44.3 | 2A-MOD-WE | 31.3 | 3ASO-MW-5WI | 23.7 | 4ASO-MW-5WI |
| | | 12.6 | 3ASO-MW-3WI | 12.8 | 4ASO-MW-3WI |
| 13.4 | 2A-TECHN-T | 14.7 | 3TSO-THEO | 14.5 | 4TSO-THEO |
| 1.7 | 2A-TECHN-P | 6.6 | 3TSO-PRAK | 6.4 | 4TSO-PRAK |
| 4.5 | BVL | 6.0 | 3BSO | 6.0 | 4BSO |
| 3.2 | 1A-KT-THEO | 4.9 | 2A-MOD-WE | 3.8 | 3ASO-MW-5WI |
| 1.1 | 1A-THEO | | | 2.3 | 3ASO-MW-3WI |
| 1.9 | 1A-THEO+TO | 4.9 | 2A-TECHN-T | 6.2 | 3TSO-THEO |
| | | 1.5 | 2A-TECHN-P | 4.3 | 3TSO-PRAK |
| | | | | 1.9 | 3BSO |
| | | 1.3 | geen gegevens | 1.9 | geen gegevens |
| 1.3 | rest | 1.5 | rest | 1.9 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ *N leerlingen = 469; N jongens = 285 ; N meisjes = 184. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen.*

5.2.3 Theoretische vakken (excl. klassieke talen) (1A-THEO)

Vanuit het pakket in 1A met tenminste 4 uren theoretische algemene vakken (zie Tabel 27) zien we dat 64.8% van de aanvangsgroep na één schooljaar een basisoptie moderne wetenschappen volgt. De ‘afstroom’ naar de technische basisopties bedraagt 26.7% en naar het beroepsvoorbereidend leerjaar 3.4%. Na twee schooljaren volgt nog slechts 44.6% een studierichting moderne wetenschappen in het derde leerjaar ASO, waarbij het percentage leerlingen dat 5 uren wiskunde volgt bijna het tweevoud bedraagt van het percentage dat voor 3 uren wiskunde kiest. Na twee schooljaren bedraagt het percentage dat als normaalvorderende een technische studierichting volgt reeds 36.5. Na drie schooljaren stellen we vast dat bij de normaalvorderenden het percentage dat een studierichting moderne wetenschappen volgt daalt tot 36.1% terwijl het percentage dat een technische studierichting of beroepssecundair onderwijs volgt ongeveer stabiel blijft. Ook bij de hier beschouwde aanvangsgroep betekent zittenblijven in toenemende mate een technische optie c.q. studierichting volgen.

Tabel 27. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1A-THEO op het einde van het eerste leerjaar ¹

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|------------|------------------|-------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 64.8 | 2A-MOD-WE | 29.0 | 3ASO-MW-5WI | 23.5 | 4ASO-MW-5WI |
| | | 15.6 | 3ASO-MW-3WI | 15.6 | 4ASO-MW-3WI |
| 15.8 | 2A-TECHN-T | 23.2 | 3TSO-THEO | 21.5 | 4TSO-THEO |
| 10.9 | 2A-TECHN-P | 13.3 | 3TSO-PRAK | 11.8 | 4TSO-PRAK |
| 3.4 | BVL | 7.5 | 3BSO | 8.4 | 4BSO |
| 1.8 | 1A-THEO | 4.4 | 2A-MOD-WE | 1.7 | 3ASO-MW-5WI |
| 1.5 | 1A-THEO+TO | 3.4 | 2A-TECHN-T | 2.1 | 3ASO-MW-3WI |
| | | 2.1 | 2A-TECHN-P | 6.0 | 3TSO-THEO |
| | | | | 4.2 | 3TSO-PRAK |
| | | | | 1.7 | 3BSO |
| | | | | 1.5 | geen gegevens |
| 1.8 | rest | 1.5 | rest | 2.0 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ N leerlingen = 1723; N jongens = 729 ; N meisjes = 994. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen.

5.2.4 Technologie gecombineerd met theoretische vakken (1A-THEO+TO)

Vanuit het pakket in 1A met minimum 2 uren technologie aangevuld met 2 à 3 uren theoretische vakken (zie Tabel 28) zien we dat 18% van de aanvangsgroep na één schooljaar een basisoptie moderne wetenschappen volgt, terwijl 53.5% een technische basisoptie en 18.5% het beroepsvoorbereidend leerjaar volgt. Na twee schooljaren volgt nog slechts 9.1% een studierichting moderne wetenschappen in het derde leerjaar ASO. Na twee schooljaren bedraagt het percentage dat een technische studierichting volgt bijna 45%; daarenboven zien we nog 10.6% met één leerjaar vertraging in een technische basisoptie. Na drie schooljaren bemerken we dat slechts 6.4% van de aanvangsgroep nog een studierichting moderne wetenschappen in het vierde leerjaar volgt. Het totale percentage dat als normaalvorderende een technische studierichting of beroepssecundair onderwijs volgt in het vierde leerjaar ligt tien procent lager dan in het derde leerjaar (60% in plaats van 70%).

De leerlingen uit de hier beschouwde aanvangsgroep die een leerjaar dubbel volgen erg verschillende programma's naargelang van het leerjaar dat gedubbeld wordt. Verrassend daarbij is vooral dat de meeste zittenblijvers in het eerste leerjaar blijkbaar de uren technologie laten vallen en minstens vier uur theoretische vakken volgen. De meeste zittenblijvers in het tweede en het derde leerjaar daarentegen volgen een technische optie c.q. studierichting; in toenemende mate wordt ook overgeschakeld naar het BSO.

Tabel 28. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1A-THEO+TO op het einde van het eerste leerjaar ¹

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 18.0 | 2A-MOD-WE | 5.1 | 3ASO-MW-5WI | 3.0 | 4ASO-MW-5WI |
| | | 4.0 | 3ASO-MW-3WI | 3.4 | 4ASO-MW-3WI |
| 32.5 | 2A-TECHN-T | 28.4 | 3TSO-THEO | 23.1 | 4TSO-THEO |
| 21.0 | 2A-TECHN-P | 16.5 | 3TSO-PRAK | 13.9 | 4TSO-PRAK |
| 18.5 | BVL | 25.5 | 3BSO | 23.7 | 4BSO |
| 6.8 | 1A-THEO | 4.2 | 2A-MOD-WE | 1.1 | 3ASO-MW-5WI |
| 1.8 | 1A-THEO+TO | | | 2.0 | 3ASO-MW-3WI |
| | | 3.7 | 2A-TECHN-T | 6.0 | 3TSO-THEO |
| | | 6.9 | 2A-TECHN-P | 7.5 | 3TSO-PRAK |
| | | 3.3 | BVL | 8.2 | 3BSO |
| | | | | 2.7 | CMO |
| | | 1.6 | geen gegevens | 3.5 | geen gegevens |
| 1.4 | rest | 0.8 | rest | 1.9 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ N leerlingen = 1188; N jongens = 649 ; N meisjes = 539. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen.

5.2.5 Technologie (incl. expressievakken) (1A-TO)

Bijna 6% van de aanvangsgroep uit het pakket in 1A met minimum 4 uren technologie en/of expressievakken volgt na één schooljaar een basisoptie moderne wetenschappen (zie Tabel 29), terwijl iets meer dan 52% dan een technische basisoptie en 32% het beroepsvoorbereidend leerjaar volgt.

Op dat moment volgt 7.4% het pakket 1A met minimum 4 uren technologie voor de tweede maal. Na twee schooljaren volgt nog slechts 2.4% een studierichting moderne wetenschappen in het derde leerjaar ASO, terwijl 36.3% dan als normaalvorderende een technische studierichting en nagenoeg 40% BSO volgt. Na drie schooljaren bemerken we dat 61.1% een technische studierichting of beroepssecundair onderwijs volgt in het vierde leerjaar; dit is een daling van 15% in vergelijking met het derde leerjaar. De stroom van leerlingen (met één leerjaar vertraging) naar 3BSO of een technische studierichting in het derde leerjaar bedraagt 27% van de aanvangsgroep.

Blijven zitten in het eerste leerjaar betekent voor deze subgroep hetzelfde programma - minimum vier uren technologie en/of expressievakken - opnieuw doen. De zittenblijvers in het tweede leerjaar concentreren zich grotendeels in de praktisch technische opties en die in het derde leerjaar volgen grotendeels hetzij praktisch technische studierichtingen, hetzij BSO.

Tabel 29. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1A-TO op het einde van het eerste leerjaar¹

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 5.9 | 2A-MOD-WE | 1.0 | 3ASO-MW-5WI | | |
| | | 1.2 | 3ASO-MW-3WI | | |
| 15.2 | 2A-TECHN-T | 17.8 | 3TSO-THEO | 14.0 | 4TSO-THEO |
| 37.3 | 2A-TECHN-P | 18.5 | 3TSO-PRAK | 11.9 | 4TSO-PRAK |
| 32.1 | BVL | 39.9 | 3BSO | 35.2 | 4BSO |
| 7.4 | 1A-TO | 1.9 | 2A-TECHN-T | 5.7 | 3TSO-THEO |
| | | 10.5 | 2A-TECHN-P | 10.0 | 3TSO-PRAK |
| | | 4.5 | BVL | 11.6 | 3BSO |
| | | 1.2 | CMO | 3.1 | CMO/DBSO |
| | | 1.9 | geen gegevens | 5.2 | geen gegevens |
| 2.1 | rest | 1.6 | rest | 3.3 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ N leerlingen = 421; N jongens = 309; N meisjes = 112. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen.

5.2.6 Synthese

Als we de gegevens uit de vijf voorgaande tabellen met elkaar vergelijken stellen we grote verschillen vast tussen de doorstromingsprofielen van de verschillende keuzepakketten van 1A.

Zo varieert het percentage normaalvorderenden tijdens het vierde schooljaar van meer dan 88% (1A-KT) tot ongeveer 61% (1A-TO). De drie overige pakketten nemen tussenposities in met respectievelijk 78% (1A-KT+THEO), 81% (1A-THEO) en 67% (1A-THEO+TO).

Het spiegelbeeld van deze cijfers vinden we terug in de percentages van de leerlingen met één jaar vertraging in het vierde schooljaar. Die variëren nl. van 7% bij het pakket 1A-KT tot 27% bij 1A-TO.

Een betekenisvolle uitstroom uit het voltijds secundair onderwijs richting CMO en DBSO treffen we alleen aan in de pakketten met een component technologie.

Nog opvallender zijn de verschillen als we de verdeling over de diverse onderwijsvormen op het einde van het vierde schooljaar bekijken. Op dat moment zit meer dan 86% van de leerlingen uit 1A-KT in het ASO, gevolgd door 57% van de leerlingen uit 1A-KT+THEO, 43% uit 1A-THEO en 10% uit 1A-THEO+TO. Vanuit het keuzepakket 1A-TO treffen we geen betekenisvol percentage leerlingen meer aan in het algemeen secundair onderwijs. Qua doorstroming naar het BSO gaan de procenten van minder dan 1% vanuit 1A-KT, over 8%, 10% en 32% tot bijna 47% vanuit 1A-TO.

5.3 Doorstromingsprofielen vanuit de keuzepakketten van 1B

5.3.1 Eerste leerjaar B met algemene vakken (1B-FRANS)

Vanuit het pakket in 1B met Frans of met louter theoretische vakken in het keuzepakket zien we dat 87.2% van de aanvangsgroep na één schooljaar doorstroomt naar het beroepsvoorbereidend leerjaar (zie Tabel 30). De 'opstroom' naar een pakket in het eerste leerjaar A bedraagt 7.1% van de aanvangsgroep. Het percentage normaal vorderenden in het beroepssecundair onderwijs bedraagt na twee schooljaren 76.6% en na drie schooljaren 63% van de aanvangsgroep. Na drie

schooljaren volgt 7% van de aanvangsgroep een middenstandsopleiding of is overgegaan naar het deeltijds beroepssecundair onderwijs.

Tabel 30. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1B-FRANS op het einde van het eerste leerjaar ¹

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 87.2 | BVL | 76.6 | 3BSO | 63.0 | 4BSO |
| | | 1.4 | 3BuSO | 1.7 | 4BuSO |
| 1.7 | 1A-KT+THEO | 2.8 | 2A-MOD-WE | | |
| 1.1 | 1A-THEO | 1.4 | 2A-TECHN-T | 1.1 | 3TSO-THEO |
| 2.3 | 1A-THEO+TO | 1.1 | 2A-TECHN-P | 1.4 | 3TSO-PRAK |
| 2.0 | 1A-TO | | | | |
| 2.6 | 1B-FRANS | 10.3 | BVL | 17.9 | 3BSO |
| 1.4 | 2BuSO | 1.1 | 2BuSO | | |
| | | 2.0 | CMO | 7.1 | CMO/DBSO |
| | | 1.4 | geen gegevens | 4.8 | geen gegevens |
| 1.7 | rest | 1.9 | rest | 3.0 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ Aantal leerlingen = 351; aantal jongens = 131; aantal meisjes = 220. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen.

5.3.2 Eerste leerjaar B met praktische vakken (1B-PRAKT)

Vanuit het pakket in 1B zonder het vak Frans in het keuzepakket zien we dat 93.3% van de aanvangsgroep na één schooljaar doorstroomt naar het beroepsvoorbereidend leerjaar (zie Tabel 31). De 'opstroom' naar een pakket in het eerste leerjaar A bedraagt hier slechts 2% van de aanvangsgroep (in tegenstelling tot de 7% na 1B-FRANS), waarvan 1% naar 1A-TO. Het percentage normaal vorderenden in het beroepssecundair onderwijs bedraagt 72% na twee schooljaren en bijna 54% na drie schooljaren. Na drie schooljaren volgt 12% van de aanvangsgroep een middenstandsopleiding of is overgegaan naar het deeltijds beroepssecundair onderwijs.

Tabel 31. Doorstroming naar vakkenpakket vanuit het pakket 1B-PRAKT op het einde van het eerste leerjaar

| Tweede schooljaar | | Derde schooljaar | | Vierde schooljaar | |
|-------------------|----------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| % | pakket | % | pakket | % | pakket |
| 93.3 | BVL | 72.0 | 3BSO | 53.8 | 4BSO |
| | | 2.0 | 3BuSO | 2.0 | 4BuSO |
| 1.0 | 1A-TO | | | 17.4 | 3BSO |
| 1.0 | 1B-PRAKT | 14.9 | BVL | 2.0 | BVL |
| 2.3 | 2BuSO | 1.8 | 2BuSO | 1.3 | 3BuSO |
| | | 3.0 | CMO | 12.1 | CMO/DBSO |
| | | 4.0 | geen gegevens | 9.3 | geen gegevens |
| 2.4 | rest | 2.3 | rest | 2.1 | rest |
| 100.0 | | 100.0 | | 100.0 | |

¹ N leerlingen = 396; N jongens = 273; N meisjes = 123. Enkel percentages groter of gelijk aan 1 werden afzonderlijk opgenomen

Al deze gegevens wijzen er op dat de leerlingen uit 1B-FRANS relatief vlotter doorheen het secundair onderwijs stromen dan die uit 1B-PRAKT.

6 De doorstroming vanuit keuzepakketten van 1A aan de hand van loopbaanvariabelen

De vraag die zich nu stelt is of we de opvallende hiërarchie qua doorstromingsprofielen tussen de keuzepakketten van 1A die we constateerden in paragraaf 5.2, ook en in dezelfde grootteorde aantreffen als we opnieuw de variabelen geslacht, aanvangsleeftijd en net introduceren.

We behandelen dit thema op een exemplarische manier door ons te beperken tot de vraag hoeveel leerlingen er tijdens het vierde schooljaar nog normaalvorderend voltijds secundair onderwijs volgen én in welke onderwijsvorm ze dan zitten.

Bovendien willen we de resultaten op een overzichtelijke manier in kaart blijven brengen. Dat noopt ons tot een clustering van de vijf keuzepakketten uit het eerste leerjaar A tot drie. De groep ‘Klassiek’ is een samenvoeging van de keuzepakketten 1A-KT en 1A-KT+THEO. Iedereen die minstens twee lestijden klassieke talen volgt in 1A komt dus hierin terecht. De tweede groep ‘Theoretisch’ volgt het keuzepakket 1A-THEO wat door leerkrachten en leerlingen gemeenzaam ‘de moderne’ wordt genoemd. Tenslotte stoppen we alle leerlingen die minimum twee (extra) lestijden technologie volgen in de groep ‘Technologie’, wat een samenvoeging inhoudt van de keuzepakketten 1A-THEO+TO en 1A-TO.

Tabel 32. Verdeling van normaalvorderende leerlingen over de verschillende onderwijsvormen in 93-94 vanuit gegroepede keuzepakketten van 1A in 90-91 per geslacht

| pakket | | 1A | | 4 ASO | | 4 TSO/KSO | | 4 BSO | | 4e jaar totaal | |
|-------------|---------|-------|-------|-------|-------|-----------|---------|-------|---------|----------------|---------|
| | | 90-91 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | |
| | | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% |
| Klassiek | jongens | 1103 | 100 | 735 | 66.64 | 133 | 12.06 | 21 | 1.90 | 889 | 80.60 |
| | meisjes | 1168 | 100 | 964 | 82.53 | 102 | 8.73 | 18 | 1.54 | 1084 | 92.81 |
| | totaal | 2271 | 100 | 1699 | 74.81 | 235 | 10.35 | 39 | 1.72 | 1973 | 86.88 |
| Theoretisch | jongens | 729 | 100 | 246 | 33.74 | 269 | 36.90 | 48 | 6.58 | 563 | 77.23 |
| | meisjes | 994 | 100 | 431 | 43.36 | 308 | 30.99 | 96 | 9.66 | 835 | 84.00 |
| | totaal | 1723 | 100 | 677 | 39.29 | 577 | 33.49 | 144 | 8.36 | 1398 | 81.14 |
| Technologie | jongens | 958 | 100 | 30 | 3.13 | 333 | 34.76 | 219 | 22.86 | 582 | 60.75 |
| | meisjes | 651 | 100 | 52 | 7.99 | 216 | 33.18 | 210 | 32.26 | 478 | 73.43 |
| | totaal | 1609 | 100 | 82 | 5.10 | 549 | 34.12 | 429 | 26.66 | 1060 | 65.88 |
| Onbekend | jongens | 4 | (100) | 0 | (0) | 1 | (25.00) | 1 | (25.00) | 2 | (50.00) |
| | meisjes | 3 | (100) | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | totaal | 7 | (100) | 0 | (0) | 1 | (14.29) | 1 | (14.29) | 2 | (28.57) |
| Totaal | jongens | 2794 | 100 | 1011 | 36.18 | 736 | 26.34 | 289 | 10.34 | 2036 | 72.87 |
| | meisjes | 2816 | 100 | 1447 | 51.38 | 626 | 22.23 | 324 | 11.51 | 2397 | 85.12 |
| | totaal | 5610 | 100 | 2458 | 43.81 | 1362 | 24.28 | 613 | 10.39 | 4433 | 79.02 |

Uit Tabel 18 wisten we reeds dat ongeveer viervijfden van de aanvangspopulatie van het eerste leerjaar A in 93-94 in een vierde leerjaar zit. Het verschil tussen jongens en meisjes is daarbij aanzienlijk (73% versus 85% normaalvorderenden). Bij opsplitsing van de 5610 leerlingen naargelang van het gevolgde keuzepakket in 1A, zoals weergegeven in Tabel 32, lijken de volgende bevindingen het aanstippen waard.

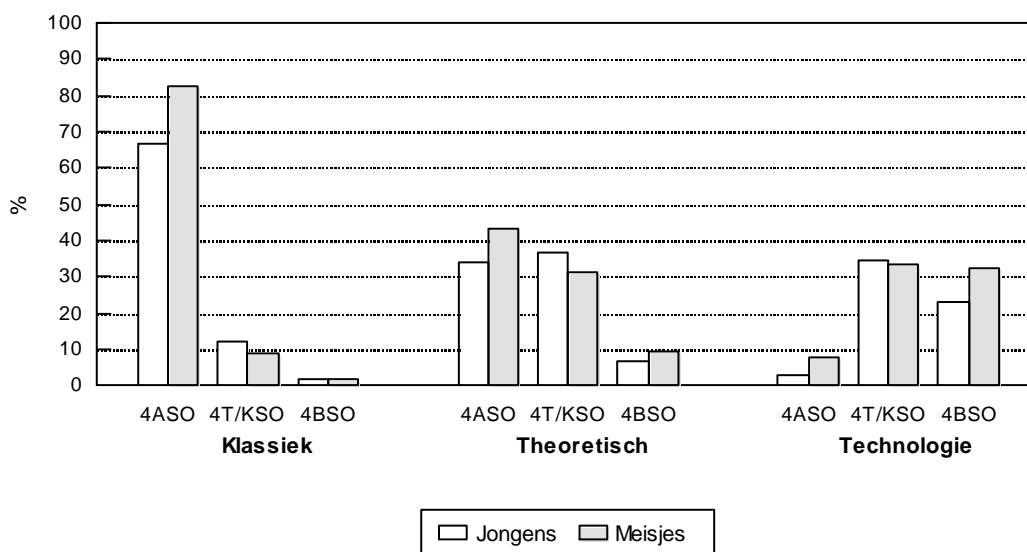
-De groep 'Klassiek' haalt het hoogste doorstromingspercentage (bijna 87% normaalvorderenden), gevolgd door 'Theoretisch' (81%). De groep 'Technologie' sluit de rij met ongeveer 66%.

-Meisjes doen het overal aanzienlijk beter dan jongens. Zo halen meisjes uit de groep 'Theoretisch' zelfs een hoger doorstromingspercentage dan jongens uit de groep 'Klassiek'.

-We constateren een verschil van zo maar even 32% tussen de groep met het hoogste percentage normaalvorderenden (Klassiek meisjes: 92.81%) en de groep met het laagste percentage (Technologie jongens: 60.75%).

-Als we naar de verdeling over de onderwijsvormen kijken vinden we bijna 44% van onze aanvangsgroep terug in 4 ASO, bijna 25% in 4 TSO/KSO en een goede 10% in 4 BSO. Ook hier zijn er aanzienlijke verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes zijn met name veel sterker vertegenwoordigd in 4ASO (een verschil van maar liefst 15%) en ondervertegenwoordigd in 4 TSO/KSO.

Grafiek 7. Verdeling van de normaalvorderende leerlingen over de verschillende onderwijsvormen in het vierde schooljaar vanuit gegroepede keuzepakketten van 1A per geslacht



-Tenslotte stellen we een grote samenhang vast tussen het gevolgde keuzepakket in het eerste jaar en de onderwijsvorm in het vierde. Zo zit bijna 75% van de jongeren die een Klassiek pakket volgen drie jaar later in 4 ASO tegenover slechts 5% van de leerlingen uit een Technologie pakket. Zo zit minder dan 2% van de leerlingen uit het Klassiek pakket in 4 BSO tegenover bijna 27% van de Technologie groep.

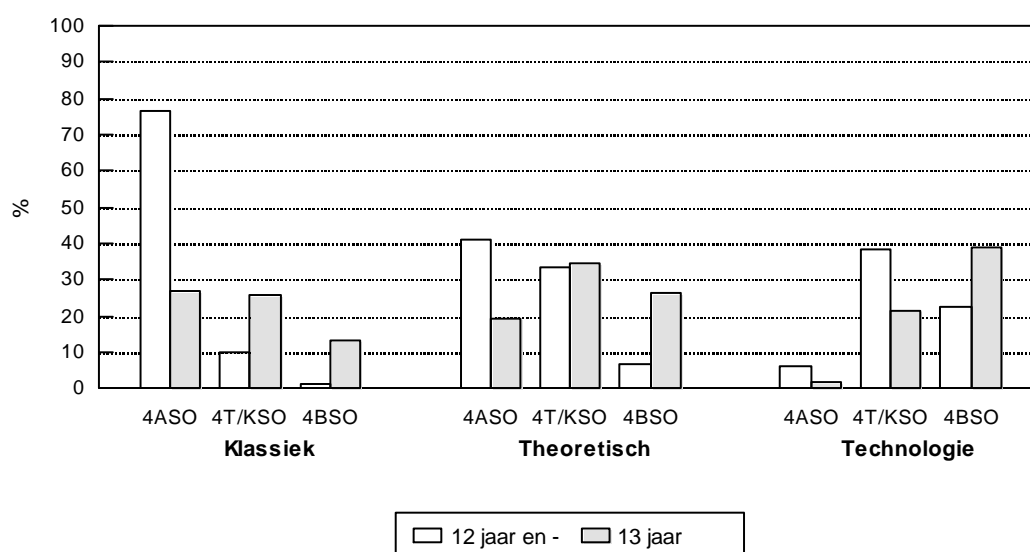
-Deze samenhang stellen we vast zowel bij jongens als bij meisjes hoewel er zich toch detailverschillen voordoen. Ondanks het feit dat beduidend meer meisjes vanuit alle pakketten normaalvorderend het vierde leerjaar bereiken zijn ze vanuit elk pakket in de minderheid in 4TSO/KSO. Daar vloeit logisch uit voort dat ze in één of meer van de overige

onderwijsvormen sterk oververtegenwoordigd zijn. Dat is inderdaad zo in 4 ASO vanuit alle keuzepakketten van 1A, maar ook in 4 BSO vanuit de groep Technologie.

Tabel 33. Verdeling van normaalvorderende leerlingen over de verschillende onderwijsvormen in 93-94 vanuit de gegroepede keuzepakketten van 1A in 90-91 per aanvangsleeftijd

| pakket | | 1 | | 4 | | 4 | | 4 | | totaal 4de jaar | |
|------------------|---------|-------|------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-----------------|-------|
| | | A | | ASO | | TSO/KSO | | BSO | | 93-94 | |
| | | 90-91 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | |
| | | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% |
| Klassiek | 12 en - | 2194 | 100 | 1678 | 76.48 | 216 | 9.85 | 28 | 1.28 | 1922 | 87.60 |
| | 13 | 74 | 100 | 20 | 27.03 | 19 | 25.68 | 10 | 13.51 | 49 | 66.22 |
| | 14 en + | 3 | 100 | 1 | 33.33 | 0 | 0 | 1 | 33.33 | 2 | 66.67 |
| | totaal | 2271 | 100 | 1699 | 74.81 | 235 | 10.35 | 39 | 1.72 | 1973 | 86.88 |
| Theo- retisch | 12 en - | 1587 | 100 | 653 | 41.15 | 533 | 33.59 | 105 | 6.62 | 1291 | 81.35 |
| | 13 | 125 | 100 | 24 | 19.20 | 43 | 34.40 | 33 | 26.40 | 100 | 80.00 |
| | 14 en + | 11 | 100 | 0 | 0 | 1 | 9.09 | 6 | 54.55 | 7 | 63.64 |
| | totaal | 1723 | 100 | 677 | 39.29 | 577 | 33.49 | 144 | 8.36 | 1398 | 81.14 |
| Techno- logie | 12 en - | 1230 | 100 | 76 | 6.18 | 470 | 38.21 | 278 | 22.60 | 824 | 66.99 |
| | 13 | 354 | 100 | 6 | 1.69 | 76 | 21.47 | 138 | 38.98 | 220 | 62.14 |
| | 14 en + | 25 | 100 | 0 | 0 | 3 | 12.00 | 13 | 52.00 | 16 | 64.00 |
| | totaal | 1609 | 100 | 82 | 5.10 | 549 | 34.12 | 429 | 26.66 | 1060 | 65.88 |
| ? | 12 en - | 6 | 100 | 0 | 0 | 1 | 16.67 | 0 | 0 | 1 | 16.67 |
| | 13 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 | 100 |
| | 14 en + | 0 | / | 0 | / | 0 | / | 0 | / | 0 | / |
| | totaal | 7 | 100 | 0 | 0 | 1 | 14.29 | 1 | 14.29 | 2 | 28.57 |
| totaal | 12 en - | 5017 | 100 | 2407 | 47.98 | 1220 | 24.32 | 411 | 8.19 | 4038 | 80.49 |
| | 13 | 554 | 100 | 50 | 9.03 | 138 | 24.91 | 182 | 32.85 | 370 | 66.79 |
| | 14 en + | 39 | 100 | 1 | 2.56 | 4 | 10.26 | 20 | 51.28 | 25 | 64.10 |
| | Totaal | 5610 | 100 | 2458 | 43.81 | 1362 | 24.28 | 613 | 10.39 | 4433 | 79.02 |

Grafiek 8. Verdeling van de normaalvorderende leerlingen over de verschillende onderwijsvormen in het vierde schooljaar vanuit gegroepede keuzepakketten van 1A per aanvangsleeftijd



Tabel 33 en Grafiek 8 voegen maar enkele elementen toe aan onze bevindingen van hierboven. Vooraf merken we op dat de 12-jarigen veel meer opteren voor de pakketten ‘Klassiek’ en ‘Theoretisch’ en dat, in vergelijking daarmee, 13-jarigen sterk oververtegenwoordigd zijn in het pakket ‘Technologie’. Uit de tabel en de grafiek blijkt dat 12-jarige starters het na drie jaar beter doen dan 13-jarige. Hun procentueel aantal normaalvorderenden ligt hoger, zowel in de totale 1A-groep als vanuit elk pakket afzonderlijk. Twaalfjarigen zijn beter vertegenwoordigd in 4ASO (48% versus 10%), 13-jarigen zijn oververtegenwoordigd in 4BSO (33% versus 8%). Dit is het geval vanuit alle pakketten. Ook hier neemt 4 TSO/KSO een middenpositie in waarin de verhouding 12-jarigen/13-jarigen wijzigt naargelang van het gevolgd pakket in 1A.

Dit alles wijst erop dat er in onze hiërarchisch opgebouwde onderwijsstructuur niet alleen een sterk verband bestaat tussen het gevolgde pakket in het eerste leerjaar en de onderwijsvorm in het vierde leerjaar, maar ook dat leerlingen die met vertraging aan het secundair onderwijs beginnen minder prestigieuze onderwijsposities bereiken in vergelijking met 12-jarige starters, zelfs al volgen ze bij de start in 1A hetzelfde keuzepakket.

Tabel 34. Verdeling van normaalvorderende leerlingen over de verschillende onderwijsvormen in 93-94 vanuit gegroepeerde keuzepakketten van 1A in 90-91 per aanvangsnet

| pakket | | 1A | | 4 ASO | | 4 TSO/KSO | | 4 BSO | | 4e jaar totaal | |
|-------------|---------|-------|-------|-------|-------|-----------|---------|-------|---------|----------------|---------|
| | | 90-91 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | | 93-94 | |
| | | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% | N | Rij% |
| Klassiek | Gem. | 448 | 100 | 268 | 59.82 | 40 | 8.93 | 13 | 2.90 | 321 | 71.65 |
| | Vrij | 1823 | 100 | 1431 | 78.50 | 195 | 10.70 | 26 | 1.43 | 1652 | 90.62 |
| | overige | 0 | (/) | 0 | (/) | 0 | (/) | 0 | (/) | 0 | (/) |
| | totaal | 2271 | 100 | 1699 | 74.81 | 235 | 10.35 | 39 | 1.72 | 1973 | 86.88 |
| Theoretisch | Gem. | 73 | 100 | 11 | 15.07 | 14 | 19.18 | 12 | 16.44 | 37 | 50.68 |
| | Vrij | 1649 | 100 | 666 | 40.39 | 562 | 34.08 | 132 | 8.00 | 1360 | 82.47 |
| | overige | 1 | (100) | 0 | (0) | 1 | (100) | 0 | (0) | 1 | (100) |
| | totaal | 1723 | 100 | 677 | 39.29 | 577 | 33.49 | 144 | 8.36 | 1398 | 81.14 |
| Technologie | Gem. | 516 | 100 | 58 | 11.24 | 80 | 15.50 | 135 | 26.16 | 273 | 52.91 |
| | Vrij | 1059 | 100 | 24 | 2.27 | 455 | 42.97 | 285 | 26.91 | 764 | 72.14 |
| | overige | 34 | (100) | 0 | (0) | 14 | (41.18) | 9 | (26.47) | 23 | (67.65) |
| | totaal | 1609 | 100 | 82 | 5.10 | 549 | 34.12 | 429 | 26.66 | 1060 | 65.88 |
| Onbekend | Gem. | 2 | (100) | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| | Vrij | 2 | (100) | 0 | (0) | 1 | (50.00) | 0 | (0) | 1 | (50.00) |
| | overige | 3 | (100) | 0 | (0) | 0 | (0) | 1 | (33.33) | 1 | (33.33) |
| | totaal | 7 | (100) | 0 | (0) | 1 | (14.29) | 1 | (14.29) | 2 | (28.57) |
| Totaal | Gem. | 1039 | 100 | 337 | 32.44 | 134 | 12.90 | 160 | 15.40 | 631 | 60.73 |
| | Vrij | 4533 | 100 | 2121 | 46.79 | 1213 | 26.76 | 443 | 9.77 | 3777 | 83.32 |
| | overige | 38 | (100) | 0 | (0) | 15 | (39.47) | 10 | (26.32) | 25 | (65.79) |
| | totaal | 5610 | 100 | 2458 | 43.81 | 1362 | 24.28 | 613 | 10.39 | 4433 | 79.02 |

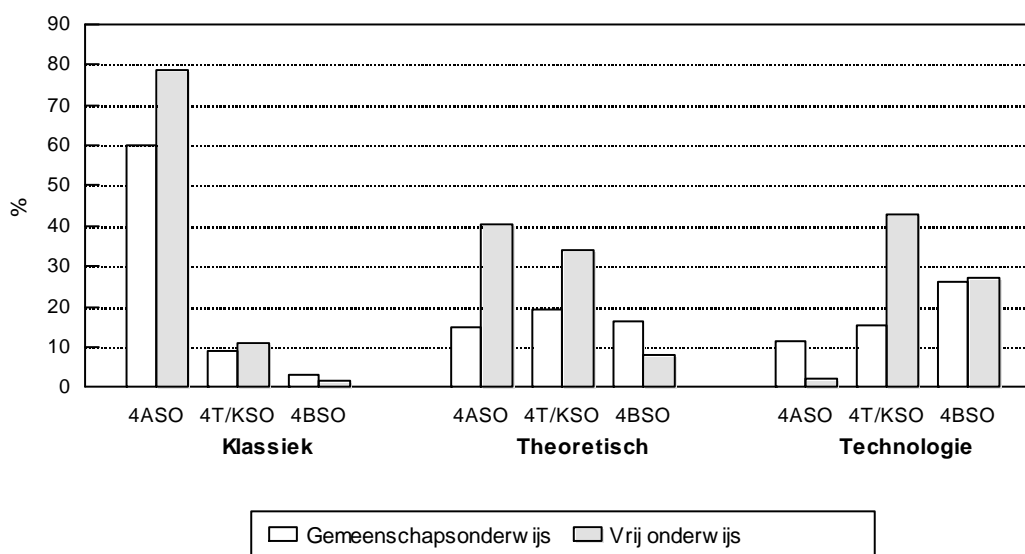
Enkele opvallende vaststellingen m.b.t. netverschillen.

Het pakket ‘Theoretisch’ wordt in het gemeenschapsonderwijs slechts beperkt aangeboden. In onze proefgroep volgen slechts 73 leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs dit keuzepakket. Het gemeenschapsonderwijs biedt vanuit zijn type I traditie veel vaker pakketten aan waarin minstens twee lestijden technologie vervat zitten. Dat weerspiegelt zich in de aantallen. Ongeveer de helft van de leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs volgt een ‘Technologie’

pakket tegenover minder dan één vierde van de leerlingen uit het vrij onderwijs. In dit net zijn leerlingen met een ‘Theoretisch’ pakket wel ruim vertegenwoordigd.

Deze verschillen in beginsituatie drukken ook drie jaar later nog hun stempel op sommige doorstromingsgegevens. Zo komen bijvoorbeeld ruim 11% van de leerlingen uit de ‘Technologie’ groep van het gemeenschapsonderwijs terecht in 4 ASO terwijl dat percentage in het vrij onderwijs slechts 2.27 bedraagt.

Grafiek 9. Verdeling van de normaalvorderende leerlingen over de verschillende onderwijsvormen in het vierde schooljaar vanuit gegroepede keuzepakketten van 1A per aanvangsnet



Voor het overige liggen de cijfers in de lijn van degene die reeds opgenomen werden in de twee vorige tabellen en in Tabel 20 waarin we de totale doorstroming vanuit 1A per net in kaart brachten. Daaruit bleek dat heel wat meer leerlingen uit het vrij onderwijs zonder vertraging het vierde leerjaar bereiken (83% versus 61%). Tabel 34 en Grafiek 9 leren ons dat deze vaststelling ook geldt voor alle afzonderlijke pakketten binnen 1A en dat het verschil overal groot is.

Wat de verdeling over de onderwijsvormen betreft is af te lezen dat in het gemeenschapsonderwijs veel minder leerlingen in 4ASO terechtkomen (32% versus 47%) en dat het BSO daar relatief meer leerlingen aantrekt (15% versus 10%).

Samenvattend kunnen we stellen dat meer meisjes dan jongens, meer 12- dan 13-jarigen en meer leerlingen uit het vrij dan uit het gemeenschapsonderwijs zonder vertraging het vierde leerjaar bereiken en dat we binnen die groep normaalvorderenden meer meisjes, meer 12-jarige starters en meer leerlingen uit het vrij onderwijs in ‘hogere’ onderwijsvormen terugvinden. Vooral belangrijk lijkt ons de bevinding dat er een sterke samenhang bestaat tussen het gevolgde keuzepakket in het eerste leerjaar A en de onderwijsvorm in het vierde leerjaar.

Dat doet de vraag rijzen of de eenheidsstructuur er in voldoende mate in slaagt aan al zijn eerstejaarsleerlingen een ‘open’ start te garanderen en in hoeverre de categoriale structuur van type II in min of meer verdoken vorm toonaangevend blijft in een eerste graad die toch enigszins comprehensief van opzet wil zijn.

7 De doorstroming vanuit het eerste leerjaar per attest

Tot slot van dit eerste hoofdstuk vermelden we de verdeling van de attesten op het einde van het eerste leerjaar en behandelen dan voor het eerste leerjaar A de doorstroming per attest, waarbij we ons beperken tot het al dan niet oplopen van vertraging.

Op het einde van de eerste (en voor de meeste leerlingen enige) maal dat de proefgroep-leerlingen het eerste leerjaar beëindigen, stellen we vast dat 83.4% van de begingroep een A-attest krijgt. Procentueel gezien behalen meer meisjes dan jongens een A-attest (zie Tabel 35). Opvallend is het hogere percentage jongens dan meisjes dat een C-attest krijgt (nl. 9.5 versus 5.2%).

Tabel 35. Begingroep naar oriënteringsattest in het eerste leerjaar, ook per geslacht

| Oriënteringsattest | Jongens | | Meisjes | | Totaal | |
|--------------------|---------|------|---------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| A-attest | 2624 | 80.3 | 2744 | 86.5 | 5368 | 83.4 |
| B-attest | 322 | 9.9 | 252 | 8.0 | 574 | 8.9 |
| C-attest | 312 | 9.5 | 166 | 5.2 | 478 | 7.4 |
| Geen Gegevens | 10 | 0.3 | 9 | 0.3 | 19 | 0.3 |
| Totaal | 3268 | 100 | 3171 | 100 | 6439 | 100 |

In Tabel 36 wordt duidelijk dat meisjes zowel in 1A als in 1B frequenter een A-attest krijgen dan jongens. Verdere analyses moeten duidelijk maken of deze bevinding op basis van de capaciteiten en/of attitudes verklaard kan worden.

Tabel 36. Verdeling van attesten naar geslacht en naar eerste leerjaar A/B¹

| Doelgroep | Eerste leerjaar A | | | | Eerste leerjaar B | | | |
|--------------------|-------------------|------|---------|------|-------------------|------|---------|------|
| | Jongens | | Meisjes | | Jongens | | Meisjes | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Oriënteringsattest | | | | | | | | |
| A-attest | 2219 | 79.4 | 2427 | 86.2 | 400 | 87.1 | 315 | 91.3 |
| B-attest | 322 | 11.5 | 252 | 9.0 | - | - | - | - |
| C-attest | 253 | 9.1 | 136 | 4.8 | 59 | 12.9 | 30 | 8.7 |
| Totaal | 2794 | 100 | 2816 | 100 | 459 | 100 | 345 | 100 |

¹ In dit overzicht laten we 24 leerlingen buiten beschouwing, nl. zij die het schooljaar 90-91 beëindigden in het BuSO of BVL en zij van wie we geen gegevens over het oriënteringsattest ter beschikking hebben.

Een oriënteringsattest B impliceert dat een leerling tot het volgende leerjaar wordt toegelaten maar dat een aantal studiemogelijkheden worden afgesloten. Informatie over de frequentie waarmee leerlingen geclausuleerd worden is slechts één kant van de medaille. Het is onontbeerlijk te weten waarvoor deze leerlingen geclausuleerd worden. Op het einde van het schooljaar 90-91 (eerste maal eerste leerjaar) stellen we vast dat bijna 50% van de leerlingen met een B-attest na het eerste leerjaar A geclausuleerd zijn voor het tweede gemeenschappelijk

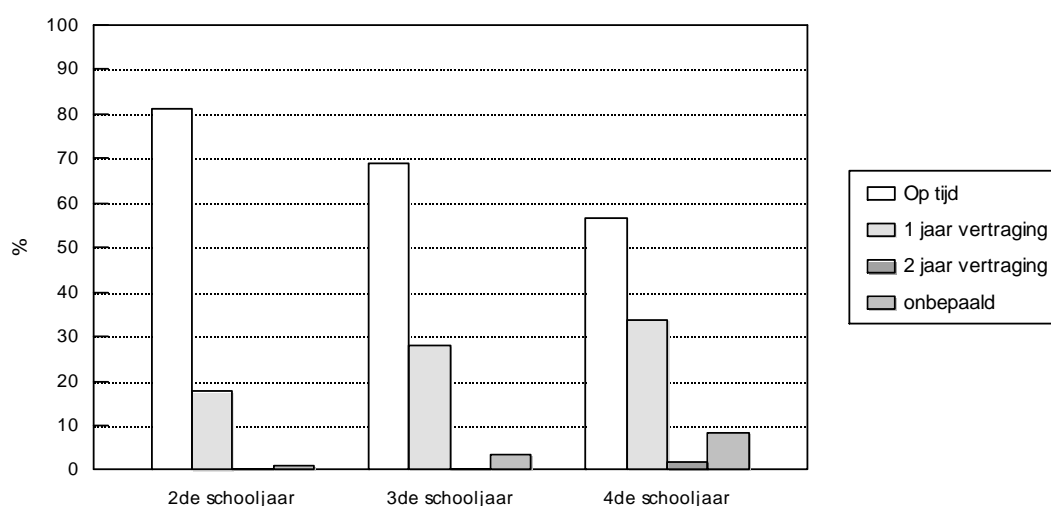
leerjaar en bijgevolg slechts normaalvorderend kunnen doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar (zie Tabel 37).

Tabel 37. Begingroep naar clausulering volgens oriënteringsattest B in het eerste leerjaar A

| Clausulering | Jongens | | Meisjes | | Totaal | |
|---|---------|------|---------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Voor grieks-latijn en latijn | 44 | 13.7 | 50 | 19.9 | 94 | 16.4 |
| Voor grieks-latijn, latijn en moderne wetenschappen | 94 | 29.2 | 86 | 34.1 | 180 | 31.4 |
| Voor het tweede gemeenschappelijk leerjaar | 172 | 53.4 | 114 | 45.2 | 286 | 49.8 |
| Zonder verdere specificatie | 12 | 3.7 | 2 | 0.8 | 14 | 2.4 |
| Totaal | 322 | 100 | 252 | 100 | 574 | 100 |

De groep leerlingen die in het eerste leerjaar A een B-attest behaalt, telt in het tweede, derde en vierde schooljaar nog 81.2%, 68.8% en 56.6% normaalvorderenden (zie Grafiek 10). De groep met één jaar vertraging klimt van bijna 18% in het tweede tot 33.5% in het vierde schooljaar³. Uit de bespreking van schema 1 onthouden we dat in het vierde schooljaar 17.4% van de totale proefgroep één jaar vertraging heeft opgelopen en dat op dat moment nagenoeg 0.8% meer dan één jaar vertraging heeft. Proefgroepopleerlingen die op het einde van het eerste leerjaar A een B-attest krijgen hebben bijna tweemaal zoveel kans op één jaar studievertraging tijdens de eerste vier schooljaren van het secundair onderwijs als de doorsnee proefgroepopleerling. De groep van leerlingen met een B-attest heeft ook tweemaal zoveel kans op een vertraging van meer dan één jaar; 1.7% van hen heeft in het vierde schooljaar reeds twee jaar vertraging.

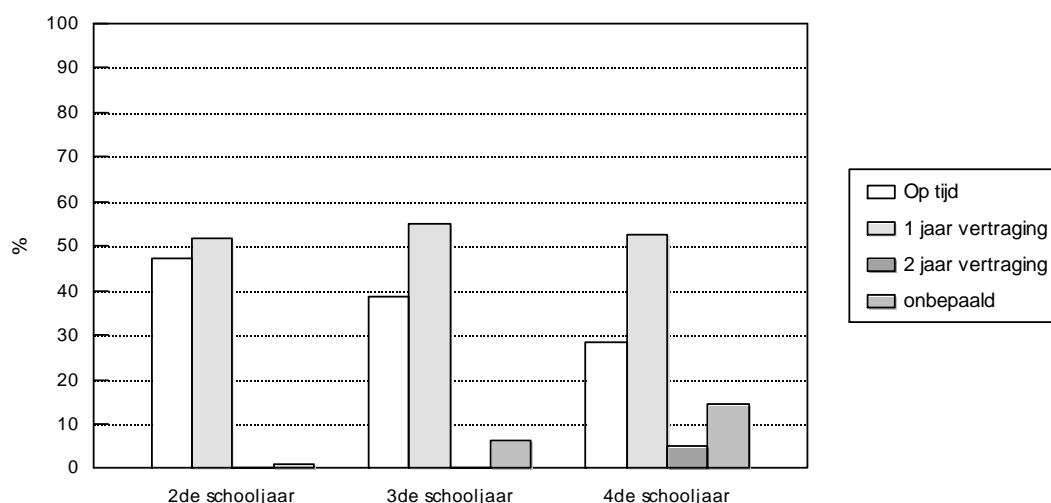
Grafiek 10. Doorstroming per schooljaar na een B-attest in het eerste leerjaar A (N=574)



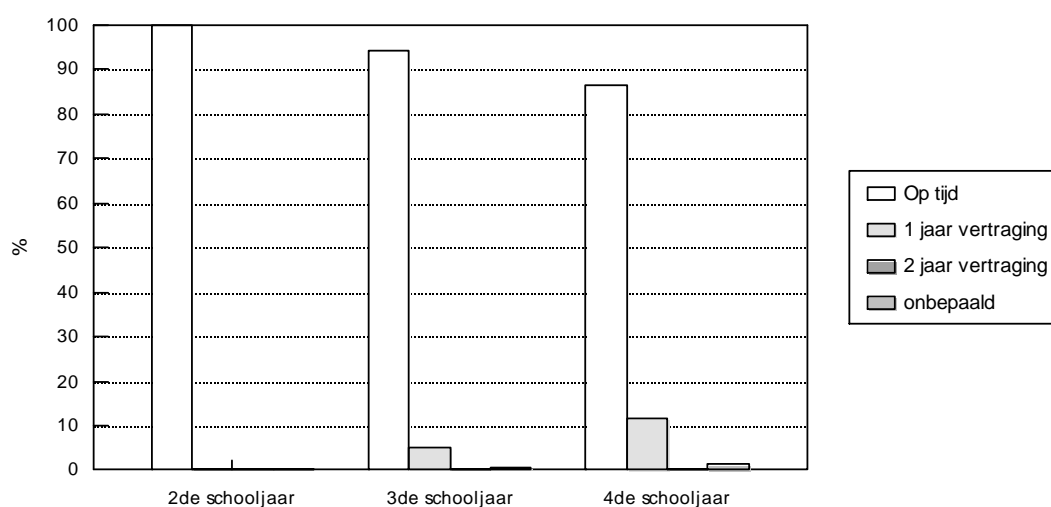
³ De categorie 'onbepaald' betreft hier de verzameling van leerlingen die hetzij het buitengewoon secundair onderwijs, hetzij het deeltijds beroepssecundair onderwijs, hetzij een middenstandsopleiding volgen of van wie de gedetailleerde gegevens inzake attest en/of onderwijsvorm ontbreken.

Na een C-attest in het eerste leerjaar A stellen we vast dat 47.3% op tijd doorstroomt na één schooljaar, 38.6% na twee schooljaren en 28.3% na drie schooljaren (zie Grafiek 11). De groep met één jaar vertraging varieert van 51.7% na één schooljaar over 54.8% na twee schooljaren tot 52.4% na drie schooljaren. Proefgroepleerlingen die een C-attest krijgen op het einde van het eerste leerjaar A hebben bijna driemaal zoveel kans op één jaar studievertraging tijdens de eerste vier schooljaren van het secundair onderwijs als de gemiddelde proefgroepleerling. Daarenboven heeft de groep van leerlingen met een C-attest ook nog zesmaal meer kans op een vertraging van meer dan één jaar in vergelijking met een doorsnee proefgroepleerling. Na drie schooljaren heeft immers 4.9% van de aanvangsgroep met C-attest in het eerste leerjaar A twee jaar vertraging opgelopen. Het percentage onder de noemer onbepaald is na drie schooljaren opgelopen tot 14.4% van de aanvangsgroep (nl. 56 van de 389 leerlingen met een C-attest). Het betreft hier vier leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs, 26 leerlingen in een middenstandsopleiding of het deeltijds secundair onderwijs en 26 leerlingen met ontbrekende schoolloopbaangegevens.

Grafiek 11. Doorstroming per schooljaar vanuit een C-attest in het eerste leerjaar A (N=389)



Grafiek 12. Doorstroming per schooljaar vanuit een A-attest in het eerste leerjaar A (N=4646)



Ter volledigheid vermelden we dat na een A-attest in het eerste leerjaar A quasi iedereen op tijd doorstroomt na één schooljaar, 94.3% na twee schooljaren en 86.6% na drie schooljaren (zie Grafiek 12). De groep met één jaar vertraging bedraagt na drie schooljaren 11.8% van de aanvangsgroep met A-attest. De kans op een vertraging van meer dan één jaar is zeer klein.

De doorstroming per schooljaar na een C-attest in het eerste leerjaar B bevat te weinig leerlingen (zie Tabel 36) om verantwoorde en representatieve uitspraken toe te laten. Daarenboven is de situatie van 42.7% van die groep leerlingen in het vierde schooljaar 'onbepaald': 12 leerlingen volgen buitengewoon secundair onderwijs, 13 volgen een middenstandsopleiding of deeltijds beroepssecundair onderwijs en 13 leerlingen hebben ontbrekende loopbaangegevens.

8 Besluit

In dit hoofdstuk beschreven we de loopbanen van 6439 leerlingen in het gewoon secundair onderwijs vanaf het schooljaar 90-91 tot en met 93-94. Na een bondige uiteenzetting over de steekproeftrekking en de selectie van de LOSO-proefgroep (1) en over de gebruikte loopbaanvariabelen (2), beschreven we eerst de doorstroming van de globale proefgroep tijdens vier schooljaren (3), daarna de doorstroming van de 1A en de 1B-groep afzonderlijk (4), telkens mede aan de hand van drie loopbaanvariabelen: aanvangsleeftijd, sexe en net. We vatten de belangrijkste resultaten samen.

Wat de aanvangsleeftijd betreft, stellen we vast dat bijna 16.5% van de proefgroepleerlingen die het gewoon secundair onderwijs aanvatten reeds 13 jaar of ouder is. Meer meisjes dan jongens vatten het secundair onderwijs aan op de verwachte leeftijd van 12 jaar (of jonger). Bijna 79% van de proefgroepleerlingen is ingeschreven in het vrij onderwijs, iets minder dan 20% in het gemeenschapsonderwijs.

De aanvangsgroep van het gemeenschapsonderwijs telt in onze proefgroep relatief veel leerlingen die reeds vertraging hebben bij de start van het secundair onderwijs.

Om zicht te krijgen op de verschillen tussen de netten geven we veelal informatie over de aanvangsgroep per net, ook al stelden we vast dat nogal wat leerlingen van net veranderen. In

onze proefgroep gaat het, tijdens de eerste vier schooljaren, om iets minder dan 19% van de aanvangsgroep van het gemeenschapsonderwijs en om 8.6% van die van het vrij onderwijs. We mogen aannemen dat het feit dat er meer vrije dan gemeenschapsscholen zijn, een gedeelte van dit verschil verklaart. Of het relatief groot aantal middenscholen in het gemeenschapsonderwijs een ander element van verklaring is, zal uit latere analyses moeten blijken.

Aan de hand van een overzicht in schemavorm (waaruit overigens meer informatie afgeleid kan worden dan in de tabellen en de tekst opgenomen werd) besteedden we eerst aandacht aan drie subgroepen die we in de opeenvolgende schooljaren niet meer in het gewoon voltijds onderwijs aantreffen, nl. de leerlingen van wie we geen loopbaangegevens hebben, degenen die overgaan naar het buitengewoon secundair onderwijs en degenen die overgaan naar een deeltijdse vorm van onderwijs.

Na vier schooljaren vormen die drie subgroepen samen ongeveer zes procent van de aanvangsgroep. Enkele vaststellingen in verband met die groep zijn:

- een aantal leerlingen gaan over naar één van die subgroepen maar keren nadien terug naar het gewoon voltijds onderwijs,
- vooral jongens, vooral leerlingen die bij de start in het secundair onderwijs reeds ouder zijn en vooral leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs gaan over naar die 'alternatieve' routes.

Uit het vervolg van het hoofdstuk bleek dat in het bijzonder enerzijds het leerjaar B en anderzijds het oplopen van vertraging doorgangssituaties zijn die de kans op het verlaten van het gewoon voltijds secundair onderwijs verhogen.

Alle genoemde variabelen blijken overigens statistisch samen te gaan en blijken ook naar voren te komen in de verkenning van de doorstroming van de 94% die we in het vierde schooljaar nog in het gewoon voltijds onderwijs aantreffen. Op dat moment is 76% van onze aanvangsgroep normaalvorderend, heeft iets meer dan 17,3% één jaar vertraging opgelopen en volgt 0,8% met meer dan één jaar vertraging gewoon voltijds secundair onderwijs.

Meisjes stromen vlotter door dan jongens. Het verschil tussen het percentage jongens en meisjes dat normaal vordert neemt toe met het aantal schooljaren. Na één schooljaar bedraagt het verschil nog geen 3%, na twee schooljaren reeds meer dan 7% en na drie schooljaren loopt dit verschil op tot 13%.

Er is ook een duidelijk verschil tussen de netten. Van de leerlingen die aanvankelijk ingeschreven zijn in het vrij onderwijs stromen er vier op vijf normaal door naar een vierde leerjaar. Voor de leerlingen van het gemeenschapsonderwijs is dit minder dan drie op vijf. Het verschil in normale doorstroming tussen beide netten neemt toe van 8% in 91-92, over 18% in 92-93 tot 24% in 93-94.

Het zal niemand verrassen dat wie later begint aan het secundair onderwijs, minder kans heeft op een normale doorstroming. Bij degenen die op normale leeftijd aan het secundair onderwijs beginnen zijn er tijdens het vierde schooljaar nog vier op vijf normaalvorderend; in de groep die op 14 jaar of meer start slechts één op twee.

Wat het oplopen van vertraging in het gewoon secundair onderwijs betreft, stellen we vast dat het aantal leerlingen dat - voor het eerst in het secundair onderwijs - een leerjaar dubbelt van jaar tot jaar toeneemt. In het eerste leerjaar gaat het om 5.45%, in het tweede leerjaar om 6.26% en in het eerste leerjaar van de tweede graad om 7.28% (waarbij de percentages telkens berekend zijn op de aanvangsgroep zodat de toename nog onderschat wordt).

Het percentage jongeren met vertraging blijkt in het algemeen minder samen te hangen met variabelen zoals het geslacht en het aanvangsnet en vooral minder met de aanvangsleeftijd dan het percentage normaalvorderenden (hoewel dit niet geldt voor de subgroep die start in het eerste leerjaar A). De verklaring van die paradox ligt in de reeds vermelde grotere uitstroom uit het gewoon voltijds onderwijs van jongens, van ouderen-bij-de-start, van leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs, van leerlingen uit het eerste leerjaar B en van leerlingen met vertraging.

De doorstromingsprofielen van de normaalvorderende leerlingen geven aan dat de meerderheid steeds doorstroomt naar een vakkenpakket dat inhoudelijk aansluit bij het voorgaande. Het aantal 'opstromers' is duidelijk niet in verhouding tot het aantal 'afstromers'. Het eerste leerjaar B fungeert slechts voor 3.8% van de leerlingen in dat leerjaar als brug naar het eerste leerjaar A. Deze brugfunctie wordt meer gerealiseerd vanuit een keuzepakket met het vak Frans of andere theoretische vakken dan vanuit een keuzepakket met praktische vakken (respectievelijk 7% en 2% van de aanvangsgroep). Jongens stromen na het eerste leerjaar A meer door naar technische basisopties in het tweede leerjaar dan meisjes.

De uitstroom van zittenblijvers is - althans wat het vakkenpakket betreft - tamelijk verscheiden. In de regel lijkt men voor een pakket te kiezen dat aansluit bij het voorgaande, behalve bij de uitstroom na klassieke talen. Toch valt soms op dat die aansluiting veel sterker is bij de zittenblijversgroep van een bepaald leerjaar dan bij die van een ander leerjaar. De kleine aantallen waarop deze beschrijving gebaseerd is, nopen evenwel tot voorzichtigheid bij de interpretatie ervan.

Opvallend meer jongens dan meisjes krijgen op het einde van het eerste leerjaar een C-attest. Leerlingen die op het einde van het eerste leerjaar A een B-attest krijgen hebben bijna tweemaal zoveel kans (namelijk één kans op drie; 33.5%) op één jaar studievertraging tijdens de eerste vier schooljaren van het secundair onderwijs als de gemiddelde leerling. De groep leerlingen met een B-attest heeft daarenboven ook tweemaal meer kans (i.e. 1.7%) op een vertraging van meer dan één jaar. Leerlingen die op het einde van het eerste leerjaar A een C-attest krijgen hebben bijna driemaal zoveel kans (namelijk één kans op twee; 52.4%) op één jaar studievertraging tijdens de eerste vier schooljaren van het secundair onderwijs als de doorsnee leerling. Daarenboven heeft de groep van leerlingen met een C-attest ook zesmaal zoveel kans (i.e. 4.9%) op een vertraging van meer dan één jaar als de doorsnee leerling.

Uit ons eerste hoofdstuk komt duidelijk naar voren dat de groepen die in het eerste leerjaar een verschillend vakkenpakket volgen, later erg verschillende loopbanen doorlopen. In die zin rijst de vraag hoe sterk de traditie van ons categoriaal secundair onderwijs zich nog laat gevoelen. Het verkennen van de kenmerken van de leerlingen uit de verschillende vakkenpakketten in één van de volgende hoofdstukken, zal ons toelaten die vraag te beantwoorden.

0=vrij onderwijs
1=gemeenschapsonderwijs

1.3 Intelligentie

De afkorting begint steeds met 'GE' omdat, zoals in het volgend onderdeel toegelicht zal worden, gebruik gemaakt werd van de *Getlov*-batterij.

- GE-TOT Globale cognitieve vaardigheid (GE-VER + GE-NUM + GE-SPA)
- GE-VER Verbaal
- GE-NUM Numeriek
- GE-SPA Spatiaal

1.4 Prestatiemotief en faalangst

- PM-PM Prestatiemotivatie
- PM-NF Negatieve faalangst
- PM-PF Positieve faalangst
- PM-SW Sociale wenselijkheid

1.5 Schoolvorderingen

- VNE-1 IRT-score Nederlands aanvang 1ste leerjaar
- VWI-1 IRT-score Wiskunde aanvang 1ste leerjaar
- VNE-1A IRT-score Ned. einde 1ste leerjaar, A-stroom
- VNE-1B IRT-score Ned. einde 1ste leerjaar, B-stroom
- VWI-1A IRT-score Wisk. einde 1ste leerjaar, A-stroom
- VWI-1B IRT-score Wisk. einde 1ste leerjaar, B-stroom
- VNE-2A-1 IRT-score Ned. 2de leerjaar, A-stroom, 1ste afname (2de schooljaar)
- VNE-2B-1 IRT-score Ned. 2de leerjaar, B-stroom, 1ste afname (2de schooljaar)
- VWI-2A-1 IRT-score Wisk. 2de leerjaar, A-stroom, 1ste afname (2de schooljaar)
- VWI-2B-1 IRT-score Wisk. 2de leerjaar, B-stroom, 1ste afname (2de schooljaar)
- VNE-2A-2 IRT-score Ned. 2de leerjaar, A-stroom, 2de afname (3de schooljaar)
- VNE-2B-2 IRT-score Ned. 2de leerjaar, B-stroom, 2de afname (3de schooljaar)
- VWI-2A-2 IRT-score Wisk. 2de leerjaar, A-stroom, 2de afname (3de schooljaar)
- VWI-2B-2 IRT-score Wisk. 2de leerjaar, B-stroom, 2de afname (3de schooljaar)

1.6 Gezinskenmerken

De afkortingen beginnen met de eerste letters van *ouders*.

- OU-ECONO Economisch kapitaal huisgezin
- OU-CULTU Cultureel kapitaal huisgezin
- OU-SOCIA Sociaal kapitaal huisgezin
- OU-PAHOO Vader: hoogste diploma
 - 1=lager onderwijs
 - 2=lager/hoger secundair beroepsonderwijs
 - 3=lager secundair technisch
 - 4=lager middelbaar (*humaniora*)
 - 5=hoger secundair technisch onderwijs
 - 6=hoger middelbaar (*humaniora*)
 - 7=hoger niet-universitair onderwijs (*incl. normaalschool*)
 - 8=hoger universitair onderwijs
- OU-MAHOO Moeder: hoogste diploma
 - 1=lager onderwijs
 - 2=lager/hoger secundair beroepsonderwijs
 - 3=lager secundair technisch
 - 4=lager middelbaar (*humaniora*)
 - 5=hoger secundair technisch onderwijs

6=hoger middelbaar (*humaniora*)

7=hoger niet-universitair onderwijs (*incl. normaalschool*)

8=hoger universitair onderwijs

1.7 Belangstelling: de voorkeur voor beroepsdomeinen

Omdat die belangstelling gemeten werd met de OII (zie onderdeel 3.1), beginnen de afkortingen met OI.

- OI-DIENS Persoonlijk en sociaal dienstbetoon
- OI-BUITE Buitenhuisactiviteiten
- OI-TECHN Techniek
- OI-HANDE Handel
- OI-KUNST Kunst
- OI-WETEN Wetenschappen
- OI-LITER Literatuur
- OI-VERTY Verbaal type
- OI-MANTY Manipulatief type
- OI-NUPTY Numeriek type

1.8 Welbevinden

Omdat het welbevinden gemeten werd met de z.g. eindvragenlijst, verwijzen we ernaar met de letter E, gevolgd door het nummer van het leerjaar.

- E1-INTEG Integratie in de klas (1ste leerjaar)
- E1-LKRN Relatie met de leerkrachten (1ste leerjaar)
- E1-BETRO Betrokkenheid van de ouders (1ste leerjaar)
- E1-CONCE Concentratie in de klas (1ste leerjaar)
- E1-HUISW Huiswerkattitude (1ste leerjaar)
- E1-BELAN Belangstelling voor leertaken (1ste leerjaar)
- E1-INZET Inzet voor leertaken (1ste leerjaar)
- E1-ACADE Academisch zelfconcept (1ste leerjaar)
- E1-GOEDV Zich goed voelen op (deze) school (1ste leerjaar)

- E2-INTE1 Integratie in de klas (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-LKRN1 Relatie met de leerkrachten (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-BETR1 Betrokkenheid van de ouders (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-CONC1 Concentratie in de klas (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-HUIS1 Huiswerkattitude (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-BELA1 Belangstelling voor leertaken (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-INZE1 Inzet voor leertaken (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-ACAD1 Academisch zelfconcept (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)
- E2-GOED1 Zich goed voelen op (deze) school (2de leerjaar, 1ste afname) (2de schooljaar)

- E2-INTE2 Integratie in de klas (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-LKRN2 Relatie met de leerkrachten (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-BETR2 Betrokkenheid van de ouders (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-CONC2 Concentratie in de klas (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-HUIS2 Huiswerkattitude (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-BELA2 Belangstelling voor leertaken (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-INZE2 Inzet voor leertaken (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-ACAD2 Academisch zelfconcept (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)
- E2-GOED2 Zich goed voelen op (deze) school (2de leerjaar, 2de afname) (3de schooljaar)

1.9 Belangstelling: de voorkeur voor studierichtingen

| | |
|------------|---------------------------------|
| • BS-ECONO | Economie-handel |
| • BS-FIJNT | Fijntechniek |
| • BS-GEZON | Gezondheidszorgen |
| • BS-KLEDI | Kleding en mode |
| • BS-LANDB | Landbouw-tuinbouw |
| • BS-SPORT | Lichamelijke opvoeding en sport |
| • BS-ONTHA | Onthaal en bediening |
| • BS-PRTEC | Praktisch technisch |
| • BS-SCHOO | Schoonheidszorgen |
| • BS-SIERK | Sierkunsten |
| • BS-SOCDI | Sociaal dienstbetoon |
| • BS-TALEN | Talen |
| • BS-THTEC | Theoretisch technisch |
| • BS-VOEDI | Voeding en bereiding |
| • BS-WETEN | Wetenschappen |
| • BS-WISKU | Wiskunde |

2 Variabelen aanvang eerste leerjaar secundair

2.1 Intelligentie

De Getlov¹-intelligentieproef (Lancksweerd, s.d.; 1991) is een batterij van verschillende subtests afkomstig uit bestaande instrumenten. Deze proef is bedoeld om de algemene intelligentie te meten op het niveau eind lager onderwijs/begin secundair onderwijs. De proef bevat zeven subtests:

- (1) Cijferreeksen (een reeks van 6 opeenvolgende cijfers moet aangevuld worden met 1 cijfer)
- (2) Synoniemen (onder 5 opgegeven woorden moet 1 woord gezocht worden dat hetzelfde betekent als het vetgedrukte woord vooraan de regel)
- (3) Geknipte figuren (onder 5 opgegeven stukken moeten 2 stukken gezocht worden die samen met het reeds aangekruiste stuk een bepaalde figuur vormen)
- (4) Tegenstellingen (onder 5 opgegeven woorden moet 1 woord gezocht worden dat het tegengestelde betekent van het vetgedrukte woord vooraan de regel)
- (5) Soortbegrip woorden (onder 5 opgegeven woorden moeten 2 woorden gezocht worden die bij de 3 vetgedrukte woorden horen)
- (6) Soortbegrip figuren (onder 5 opgegeven figuren moeten 2 figuren gezocht worden die bij de 3 vooraan gedrukte figuren horen)
- (7) Cijferrekenen (36 dubbele items in verband met hoofdbewerkingen, waarbij het verschil tussen de uitkomst van de eerste en de tweede opgave moet gezocht worden en aangeduid onder 5 antwoordmogelijkheden)

Een verbale (subtests 2, 4 en 5) en een numerieke (subtests 1 en 7) intelligentiefactor wordt duidelijk gevonden. De spatiale factor (subtests 3 en 6) is niet zo sterk.

De scores voor de totale test en de drie factoren werden omwille van de vergelijkbaarheid gestandaardiseerd met gemiddelde 100 en standaarddeviatie 15.

De Pearson-correlaties tussen de factoren schommelen in de proefgroep rond 0.60. De correlaties met de totaalscore gaan van 0.79 (spatiale factor) over 0.85 (verbale) tot 0.91 (numerieke).

¹ GEmeenschappelijke Testbatterij Lager onderwijs Oost-Vlaanderen

2.2 Schoolvorderingen (Nederlands en wiskunde)

Met deze toetsen gaan we na op welk niveau een leerling voor Nederlands en wiskunde staat bij aanvang van het secundair onderwijs. De inhoud ervan is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het vrij en het gemeenschapsonderwijs op het niveau derde graad lager onderwijs, zowel voor Nederlands als voor wiskunde. Wel werd om redenen van haalbaarheid geopteerd voor het exclusief gebruik van meerkeuzevragen.

De toets Nederlands bestaat uit 4 subtests:

- (1) Spelling (27 items)
- (2) Spraakkunst (31 items)
- (3) Taaleigen (9 items)
- (4) Stillezen (18 items)

De toets wiskunde bestaat uit 3 soorten items:

- (1) Verzamelingen, relaties en logisch denken (9 items)
- (2) Getallenleer, bewerkingen en vraagstukken (26 items)
- (3) Meetkunde en metend rekenen (15 items)

De interne consistentie (KR-8) van deze toetsen is in beide gevallen 0.90.

Alle leerlingen kregen dezelfde versie, ook die van het eerste leerjaar B. Zoals alle uitslagen op LOSO-schoolvorderingenproeven werden de uitslagen op deze aanvangsproeven omgezet in IRT-scores. Bij de totale aanvangsgroep ligt het gemiddelde telkens rond de waarde 0 en de standaarddeviatie rond de waarde 1.

De correlatie tussen de twee aanvangstoetsen is erg hoog: $r=0.79$. Als men corrigeert voor onbetrouwbaarheid, wordt duidelijk dat zij bijna eenzelfde construct meten.

2.3 Gezinskenmerken

Deze vragenlijst informeert naar allerlei kenmerken van het gezin van de leerling en kan als dusdanig beschouwd worden als een 'sociale enquête'. De vragenlijst is ingevuld door de ouders thuis. Anderstalige ouders kregen een beperkte vertaalde versie van deze vragenlijst (voor een beschrijving van die subgroep zie de bijlage). In dit hoofdstuk en volgende maken we alleen gebruik van de gegevens van Nederlandstalige ouders.

Hieronder geven we eerst enige informatie over de constructie van de economische, culturele en sociale schaal². In een volgend punt gaan we na of de kinderen van ouders die de vragenlijst *niet* hebben ingevuld (en van wie wij dus geen sociale gegevens hebben) wat betreft de aanvangskenmerken eenzelfde profiel hebben als de anderen.

Vooraf echter enige informatie over de samenhang tussen de verschillende gezinskenmerken.

Er is een duidelijke correlatie tussen de culturele en economische kenmerken van het huisgezin (corr. = 0.32) en tussen de culturele en sociale kenmerken (corr. = 0.26). Tussen sociale en economische kenmerken daarentegen is er geen verband (corr. = 0.09).

De correlatie tussen het diploma van vader en dat van moeder bedraagt 0.59. De economische situatie van het gezin hangt samen met het opleidingsniveau van de ouders: de correlatie bedraagt resp. 0.52 (diploma vader) en 0.50 (diploma moeder). Hetzelfde geldt voor het

² Hierbij is voor sommige items (waar nodig) de oorspronkelijke volgorde van de antwoordalternatieven omgekeerd, zodat de eerste antwoordcategorie telkens de laagste correspondentie weergeeft ("nooit", "geen", "niet van toepassing", ...) en de laatste de grootste ("altijd", "veel", "wel van toepassing", ...).

cultureel kapitaal, waarbij de correlatie in beide gevallen 0.40 bedraagt. Er is echter geen verband tussen het opleidingsniveau en het sociaal kapitaal van het gezin.

2.3.1 Economisch kapitaal van het gezin³

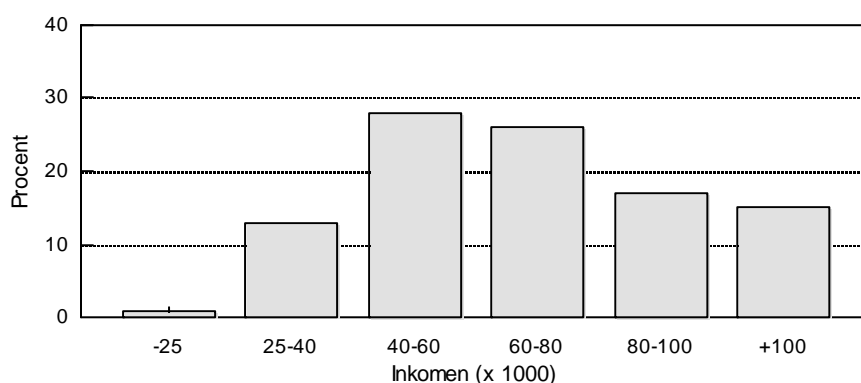
In deze schaal is informatie verzameld omtrent inkomen, bezit van goederen enz. . De items die hiervoor in aanmerking kwamen, worden in de oorspronkelijke vragenlijst aangeboden onder de hoofding "Economische situatie van het gezin".

De eerste twee items gaan specifiek over het inkomen. Het eerste item is als volgt:

(1) "Het maandelijks netto inkomen (ook pensioen, werkloosheidsuitkering, kindergeld, ziekteverzekering,...) van de beide ouders samen, bedraagt gemiddeld (bij benadering): (A) minder dan 25000 (B) tussen 25 000 en 40 000 (C) tussen 40 000 en 60 000 (D) tussen 60 000 en 80 000 (E) tussen 80 000 en 100 000 (F) meer dan 100 000"

De frequentieverdeling van dit eerste item is gegeven in Grafiek 1.

Grafiek 1. Maandelijks netto-inkomen (keuzefrequentie van alternatieven)



Het tweede item luidt als volgt:

(2) "Hoe groot zijn de andere inkomsten van beide ouders samen (bv.: interest, inkomen uit onroerende goederen,...): groter dan het maandelijks netto inkomen/ ongeveer even groot als het maandelijks netto-inkomen/ kleiner dan het maandelijks netto inkomen/ verwaarloosbaar klein"?"

De resultaten op dit item worden voorlopig niet gebruikt. Wellicht hebben sommige ouders deze informatie al gegeven via het vorige item (de opsomming van mogelijke inkomstenbronnen daar was immers niet beperkend). Daarnaast zijn de geboden antwoordcategorieën relatief t.o.v. het eerste, wat een juiste interpretatie bemoeilijkt.

Het item is door minder dan 60% van de respondenten beantwoord (het item over het netto-inkomen daarentegen door 83%) en meer dan 95% van de ouders beschrijft die bijkomende inkomsten als "kleiner dan het maandelijks netto inkomen" (23%) of "verwaarloosbaar klein" (72%).

Naast deze twee items zijn er drie items in verband met wooncomfort:

³ Bij de *constructie* van deze schaal (en de volgende twee) hebben wij ook de leerlingen betrokken die *niet* tot de proefgroep behoorden maar die in het eerste leerjaar in dezelfde klas zaten.

(3) "Uw woning kan men op de volgende wijze beschrijven: appartement/studio, rijhuis, half-open bebouwing, open bebouwing"

Ter informatie: 4% van de gezinnen bewoont een appartement, 17% heeft een rijhuis en 79% klasseert de woonst onder de noemer half-open (22%) of open (57%) bebouwing.

(4) "Is er aan uw woning een tuin of een plaats om te spelen? ja/heel beperkt (klein koertje, voortuin)/nee"

Zowat 92% zegt hierop ja; 6% "heel beperkt", 2% nee. De correlatie met het vorige item bedraagt 0.38.

(5) "Heeft elk studerend kind een eigen kamer?"

86% zegt van wel. Dit item kan echter niet met zekerheid gebruikt worden om een uitspraak te doen over de studie-omstandigheden; een negatief antwoord refereert immers niet noodzakelijk naar de leerling in kwestie maar naar *woonomstandigheden*. De correlatie met item (3) bedraagt 0.13. Het kan op het eerste gezicht vreemd lijken dat het verband tussen woningtype en de vraag of elk studerend kind al dan niet een eigen kamer heeft zo laag is, maar gezien het grote aantal "ja"-antwoorden op deze laatste vraag is de correlatiecoëfficiënt sowieso al beperkt. Daarnaast wordt niet gevraagd naar het aantal kamers, maar naar het al dan niet overeenstemmen van het aantal kamers met het aantal studerende kinderen.

Tot slot zijn er items in verband met consumptiegedrag.

(6) "Bent u in het bezit van de volgende gebruiksgoederen?", gevolgd door een opsomming van 18 goederen, gaande van "muziekinstallatie" over "televisie", "telefonisch antwoordapparaat", "diepvriezer" tot "ligbad", "zonnebank", "computer"...

Voor dit item werd het aantal gemarkeerde gebruiksgoederen genoteerd. De brede waaier van opgesomde goederen lijkt intuïtief een goede indicatie van materieel "leefcomfort" in het algemeen.

(7) "Hoeveel auto's heeft U en uw gezin in bezit?" "geen" / "één" / "twee" / "drie of meer".

Zowat 5% heeft geen auto, 68% heeft er één en 24% heeft er twee.

(8) "Gaat u en uw gezin in het buitenland op vakantie?", met de antwoordcategorieën "nooit of zelden", "ongeveer om de twee jaar", "jaarlijks", "enkele keren per jaar".

Dit item heeft waarschijnlijk niet voor iedereen dezelfde betekenis en de toevoeging "in het buitenland" is voor discussie vatbaar. Toch hebben wij het weerhouden als een mogelijke index van materiële welstand. Zowat 49% van de ouders antwoordt hier "nooit of zelden", 21% "ongeveer om de twee jaar" en 25% "jaarlijks".

Gemiddelden, standaarddeviaties en onderlinge correlaties tussen deze items zijn opgenomen in Tabel 1.

Tabel 1. Correlaties tussen en gemiddelden/standaarddeviaties van de "economische" items

| | Correlaties ¹ | | | | | | | Gemidd. | SD | N |
|------|--------------------------|------|------|------|------|------|------|---------|------|------|
| | INKO | WONI | TUIN | KAME | GOED | AUTO | REIS | | | |
| INKO | x | .21 | .11 | .11 | .42 | .42 | .35 | 3.91 | 1.29 | 4749 |
| WONI | | x | .38 | .13 | .17 | .21 | .02 | 3.32 | .89 | 5528 |
| TUIN | | | x | .07 | .09 | .11 | .03 | 2.90 | .35 | 5611 |
| KAME | | | | x | .14 | .10 | .10 | 1.86 | .35 | 5609 |
| GOED | | | | | x | .37 | .29 | 11.40 | 2.79 | 5642 |
| AUTO | | | | | | x | .27 | 2.24 | .58 | 5568 |
| REIS | | | | | | | x | 1.84 | .94 | 5536 |

¹De gemiddelde inter-itemcorrelatie bedraagt 0.29.

Factoranalyse suggereert een indeling in twee factoren: een algemeen economische (materiële welstand) en een factor (bestaande uit de eerste twee 'wooncomfort'-items) die meer specifiek verwijst naar de woonst.

Aangezien deze laatste factor eerder mager uitvalt en het derde 'wooncomfort'-item er niet eens hoog op laadt, hebben wij deze geëlimineerd als zelfstandige entiteit en het eerste wooncomfort-item ingepast in de enige overblijvende factor als bijkomende indicatie van materiële welstand.

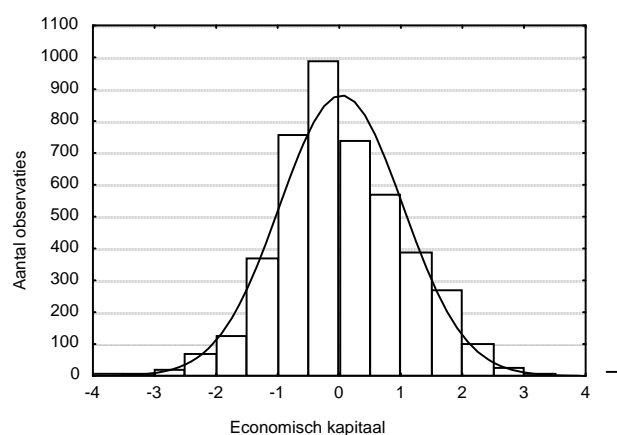
Aldus komen we tot één "welstands"factor die 43% van de totale variantie verklaart. Hoge scores op deze factor wijzen op luxueuzere levensomstandigheden.

De verdeling van de scores op deze factor is te zien in Grafiek 2.

Alleen de ouders die *elk* van de 5 items beantwoord hebben, krijgen een score op deze factor.

De zg. "interne consistentie" van deze schaal bedraagt 0.58 (Cronbachs alpha); dit cijfer is een onderschatting gezien de verscheidenheid aan antwoordalternatieven.

Grafiek 2. Verdeling van scores op economische factor



2.3.2 Cultureel kapitaal van het gezin

Het cultureel kapitaal wordt gedefinieerd door de frequentie en verscheidenheid van culturele initiatieven onder de hoofding "Culturele interesse" in de vragenlijst. De items zijn door zowat 95% van de ouders ingevuld.

Het gaat hier om:

- (1) "Ik of mijn partner gaan wel eens naar de film"
- (2) "Ik of mijn partner zetten ons soms in de zetel om naar muziek te luisteren"
- (3) "Tijdens de vakantie bezoek ik met mijn gezin wel eens een museum of kunsttentoonstelling"
- (4) "Ik of mijn partner kijken regelmatig naar leerrijke programma's op T.V. (bv. Panorama, documentaires)"
- (5) "Ik of mijn partner gaan wel eens naar het theater, het toneel of een concert"
- (6) "Met ons gezin doen we geregeld uitstappen om een stad of een monument te gaan bezichtigen"
- (7) "Bij ons thuis worden er regelmatig gezelschapsspelen gespeeld"
- (8) "Eén of meerdere gezinsleden bespelen een muziekinstrument"

(9) "Ik of mijn partner trekken geregeld tijd uit om een creatieve hobby te beoefenen (bloemschikken, schilderen, schrijven)"

(10) "Met ons gezin kopen we heel wat boeken"

(11) "In ons gezin worden er veel boeken gelezen"

(12) "Ons gezin is geabonneerd op meerdere tijdschriften en/of dagbladen (kranten)"

(13) "Leden uit ons gezin gaan dikwijls boeken halen in de bibliotheek"

De items zijn te scoren op een schaal van A tot E ("nooit van toepassing" / "weinig van toepassing" / "soms van toepassing" / "regelmatig van toepassing" / "veel van toepassing"). Sommige activiteiten blijven beperkt tot de ouders zelf ("Ik of mijn partner gaan wel eens naar de film"), andere impliceren het hele gezin ("Bij ons thuis worden er regelmatig gezelschapsspelen gespeeld").

De gemiddelden en standaarddeviaties van de items zijn terug te vinden in Tabel 2.

Tabel 2. Gemiddelden en standaarddeviaties van de "culturele" items

| | Gemidd. | SD | N |
|------------------|---------|------|------|
| FILM | 1.91 | .90 | 5459 |
| MUZIEK LUISTEREN | 2.60 | 1.07 | 5451 |
| MUSEUM | 2.35 | 1.15 | 5451 |
| TV | 3.86 | .95 | 5442 |
| THEATER | 2.19 | 1.13 | 5409 |
| UITSTAP | 2.41 | 1.06 | 5464 |
| SPELEN | 2.98 | .98 | 5401 |
| MUZIEKINSTR. | 2.17 | 1.42 | 5419 |
| HOBBY | 2.13 | 1.28 | 5416 |
| BOEK KOPEN | 2.63 | 1.20 | 5454 |
| BOEK LEZEN | 3.32 | 1.20 | 5454 |
| TIJDSCHRIFT | 3.19 | 1.41 | 5447 |
| BIBLIOTHEEK | 3.66 | 1.23 | 5504 |

Een oplossing met één factor voldoet. Deze factor verklaart 29% van de totale variantie.

De hoogste correlaties zijn die tussen items 10 en 11 ("Met ons gezin kopen we heel wat boeken" / "In ons gezin worden er veel boeken gelezen"), 11 en 13 ("In ons gezin worden er veel boeken gelezen" / "Leden uit ons gezin gaan dikwijls boeken halen in de bibliotheek") -telkens 0.58- en tussen item 3 en 6 ("Tijdens de vakantie bezoek ik met mijn gezin wel eens een museum of kunsttentoonstelling" / "Met ons gezin doen we geregeld uitstappen om een stad of een monument te gaan bezichtigen"), met een correlatie van 0.54. Alle items correleren trouwens positief met mekaar (gemiddeld 0.23).

Hoe hoger de scores op deze factor, hoe groter het "cultureel kapitaal" van het huisgezin. De verdeling van de scores is te vinden in Grafiek 3.

Alleen de ouders die *alle* weerhouden items beantwoord hebben, krijgen een factorscore.

De interne consistentie van de bekomen schaal (Cronbachs alpha) bedraagt 0.79.

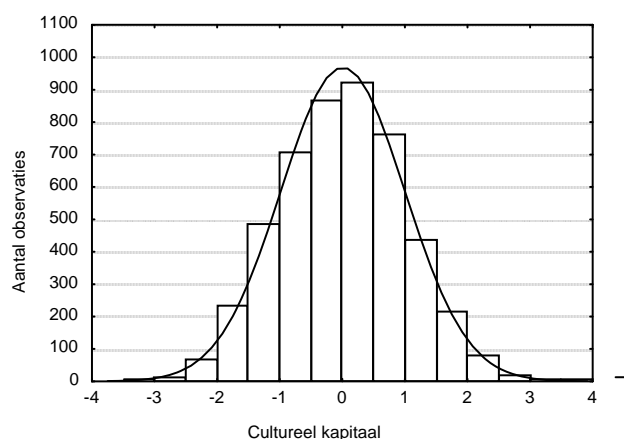
2.3.3 Sociaal kapitaal van het gezin

Het gaat hier om de aard en frequentie van contacten met anderen. De items (onder de hoofding "Sociale leefwereld") werden gemiddeld door zowat 95% van de ouders die een vragenlijst invulden, beantwoord.

Er waren telkens 5 antwoordcategorieën, gaande van "veel van toepassing" tot "nooit van toepassing".

De gemeten "sociale leefwereld" valt uiteen in twee aspecten, zoals blijkt uit de resultaten van een factoranalyse: de sociale ingesteldheid/activiteiten van het kind zelf en die van de ouders.

Grafiek 3. Verdeling van scores op culturele factor



A) Sociale activiteiten van het kind

De eerste drie items worden beschouwd als sociale activiteiten van het kind zelf (al dan niet gestimuleerd door de ouders):

- (1) "Ons kind gaat regelmatig bij anderen spelen"
- (2) "Wij nodigen geregeld kinderen uit om met ons kind te komen spelen"
- (3) "Ons kind gaat regelmatig bij anderen logeren"

Interessant is dat in een ander gedeelte van de vragenlijst (onder de hoofding "Opvoedingsklimaat; hoe brengt uw kind zijn vrije tijd door?") een item voorkomt dat enigszins gelijkt op het vermelde item (1), nl. "spelen met vrienden" (4), te scoren op een schaal van "nooit of zelden" over "elke week" en "meerdere keren per week" tot "elke dag". De correlatie tussen beide items bedraagt 'slechts' 0.38. Natuurlijk is een perfecte correlatie niet te verwachten (het ene item heeft het over spelen *bij anderen*, het andere niet, de antwoordcategorieën vallen niet samen, de items staan in een verschillende context etc.), maar ook dan zou men een wat hogere correlatie verwachten. Wellicht moet men de betrouwbaarheid van dit soort vragen relativeren. Toch hebben we dit item weerhouden.

B) Sociale activiteiten van de ouders

Het gaat hier om de volgende items:

- (5) "Familieleden komen regelmatig op bezoek"
- (6) "Wij gaan geregeld op familiebezoek"

(7) "Wij hebben heel wat goede vrienden"

(8) "Met onze buren kunnen wij het goed vinden. Wij zien elkaar dikwijls"

(9) "Ik of mijn partner zijn aangesloten bij 1 of meerdere verenigingen, sportclubs of andere groeperingen, waardoor we regelmatig van huis zijn"

Bij de sociale activiteiten van de ouders hebben we item (9) weggelaten uit de groep "sociale leefwereld". Het item bestaat immers uit twee delen en het tweede deel roept een onnodige negatieve connotatie op. Het item correleert dan ook relatief laag met de andere items die de sociale leefwereld meten (hoogste correlatie = 0.26, met "Ons kind gaat regelmatig bij anderen logeren").

De correlaties tussen deze items en de vorige i.v.m. de sociale activiteiten van het kind zijn te vinden in Tabel 3.

Tabel 3. Correlaties tussen en gemiddelden/standaarddeviaties van de "sociale" items

| | Correlaties | | | | | | | Gemidd. | SD | N |
|----------|-------------|------|------|----------|----------|------|---------|---------|------|------|
| | FAMI (6) | VRIE | BURE | SPEL (1) | SPEL (2) | LOGE | SPEL(4) | | | |
| FAMI (5) | .70 | .43 | .32 | .20 | .26 | .20 | .08 | 3.84 | .92 | 5789 |
| FAMI (6) | x | .40 | .29 | .20 | .24 | .21 | .07 | 3.76 | .89 | 5785 |
| VRIE | | x | .44 | .23 | .28 | .22 | .13 | 3.78 | .95 | 5746 |
| BURE | | | x | .23 | .23 | .14 | .12 | 3.56 | 1.07 | 5750 |
| SPEL (1) | | | | x | .70 | .41 | .38 | 3.34 | 1.01 | 5768 |
| SPEL (2) | | | | | x | .46 | .28 | 3.17 | 1.03 | 5743 |
| LOGE | | | | | | x | .13 | 2.33 | 1.02 | 5748 |
| SPEL(4) | | | | | | | x | 2.44 | .91 | 5707 |

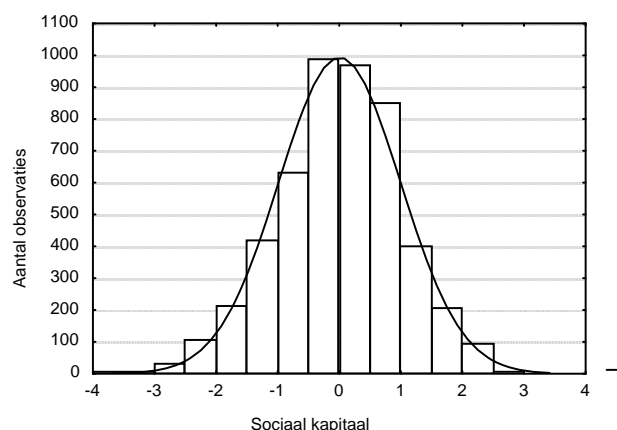
C) Factoroplossing

De acht items kunnen beschreven worden door middel van twee factoren, die respectievelijk 29 en 28% van de totale variantie verklaren.

Maar ook de oplossing met één factor (die dan 38% van de totale variantie verklaart) is verdedigbaar. Uit spaarzaamheidsoverwegingen hebben wij voor deze laatste oplossing gekozen.

De verdeling der factorscores wordt weergegeven in Grafiek 4. Een hoge score op deze factor duidt op een meer uitgesproken "open", "sociaal" profiel van het kind en zijn gezinsomgeving.

Grafiek 4. Verdeling van scores op de sociale factor



Alleen de ouders die *alle* weerhouden items beantwoord hebben, krijgen een score op deze factor.

De interne consistentie van de bekomen schaal (Cronbachs alpha) bedraagt 0.76.

2.3.4 Representativiteit van de oudervragenlijstgegevens

Wij vergelijken de leerlingen (uit 'Nederlandstalige' gezinnen) van wie we *geen* gezinsgegevens hebben met de groep leerlingen van wie wij informatie hebben op minstens één van de drie schalen of inzake het opleidingsniveau van minstens één ouder⁴.

A) Een vergelijking aan de hand van de aanvangsvariabelen

Wanneer wij de kinderen van ouders van wie wij *wel* gegevens hebben vergelijken met de andere, zien wij dat de uitval niet helemaal toevallig is, zoals blijkt uit Tabel 4. De gezinnen waarvan we gegevens hebben, zijn dus niet perfect representatief voor de totale proefgroep.

Enkele verschillen tussen de kinderen *met* en *zonder* gegevens:

- de kinderen *zonder* gegevens halen gemiddeld minder goede intelligentiescores en schoolvorderingen dan de kinderen *met*. Het verschil bedraagt bijna 0.40 SD op verbale intelligentie en 0.18 SD op numerieke en spatiale; op de schoolvorderingentoetsen is het verschil 0.54 SD (Nederlands) en 0.40 SD (wiskunde);
- de oudervragenlijst is relatief minder frequent ingevuld in het gemeenschapsonderwijs.

⁴ Om de vergelijking zo zuiver mogelijk te maken laten we, behalve de groep die een anderstalige vragenlijst ontving, ook nog de ouders van 249 leerlingen buiten beschouwing die in de huiskring een andere taal dan het Nederlands gebruiken (als hoofdtal). Ter aanvullende informatie: voor 228 van die leerlingen beschikken we in principe over 'Nederlandstalige' gegevens.

Tabel 4. Vergelijking tussen de twee groepen Nederlandstaligen (NIET=leerlingen met ouders van wie we geen gegevens hebben, WEL=wel gegevens)

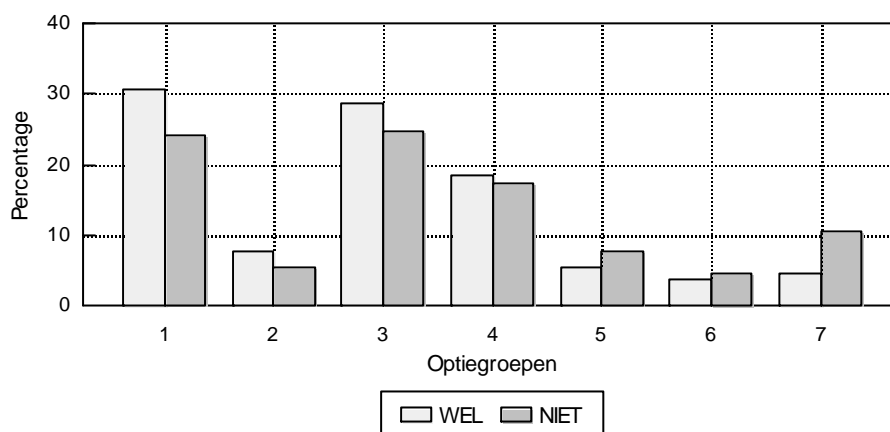
| | NIET | | | WEL | | | t-waarde | vg ¹ | p |
|----------|---------|-------|-----|---------|-------|------|----------|-----------------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 0.43 | 1.50 | 258 | 0.50 | 0.50 | 5420 | -1.94 | 5676 | 0.0530 |
| GEBJAAR | 77.77 | 0.48 | 258 | 77.88 | 0.36 | 5420 | -3.85 | 270.64 | 0.0001 |
| NET-11 | 0.38 | 1.84 | 258 | 0.20 | 0.49 | 5420 | 3.52 | 265.51 | 0.0005 |
| GE-VER | 98.36 | 15.13 | 218 | 103.22 | 12.28 | 5338 | -4.69 | 228.82 | 0.0000 |
| GE-NUM | 99.38 | 14.92 | 218 | 102.02 | 14.49 | 5338 | -2.63 | 5554 | 0.0084 |
| GE-SPA | 99.42 | 15.32 | 218 | 101.91 | 13.88 | 5338 | -2.36 | 231.78 | 0.0191 |
| PM-PM | 15.08 | 5.81 | 211 | 15.88 | 5.60 | 5253 | -2.05 | 5462 | 0.0404 |
| PM-NF | 8.16 | 3.60 | 211 | 8.47 | 3.63 | 5253 | -1.25 | 5462 | 0.2124 |
| PM-PF | 8.83 | 4.23 | 211 | 8.43 | 4.28 | 5253 | 1.33 | 5462 | 0.1832 |
| PM-SW | 8.90 | 3.85 | 211 | 8.98 | 3.70 | 5253 | -0.32 | 5462 | 0.7512 |
| VNE-1 | -0.28 | 1.06 | 222 | 0.24 | 0.97 | 5349 | -7.20 | 236.52 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.30 | 1.20 | 207 | 0.14 | 1.10 | 5237 | -5.26 | 219.75 | 0.0000 |

¹Bij sterk uiteenlopende groepsgroottes wordt het aantal vrijheidsgraden gecorrigeerd wanneer de variantie van de kleinste groep significant groter is dan die van de grootste groep. Dit leidt meestal tot vrijheidsgraden met decimale waarden (zie bv. Hays, 1994).

B) Een vergelijking op basis van de optiekeuzes in het eerste leerjaar

Wat betreft de optiekeuze zien we bij de groep leerlingen van wie we geen ouder vragenlijst-gegevens hebben een verschuiving naar de zwakkere richtingen (1A-TO en de twee B-richtingen). Zie hiervoor Grafiek 5.

Grafiek 5. Optiekeuzes van leerlingen bij wie al dan niet een ouder vragenlijst is ingevuld (1=1A-KT, 2=1A-KT+THEO, 3=1A-THEO, 4=1A-THEO+TO, 5=1A-TO, 6=1B-FRANS, 7=1A-PRAKT)

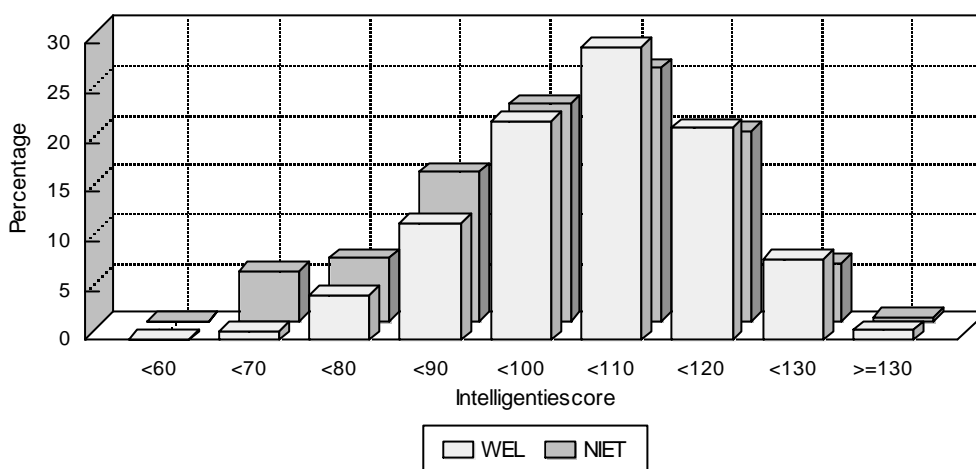


C) Een vergelijking aan de hand van scoreverdelingen

We gaan na of de verdeling van de intelligentiescores en van de uitslagen op de schaal 'zich goed voelen op school' gelijk is in de groep met en die zonder gezinsgegevens.

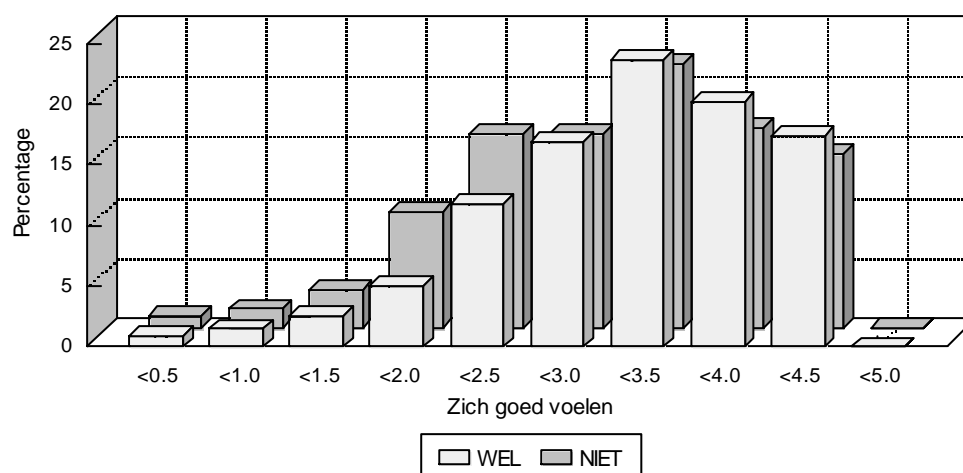
Inzake *intelligentie* is de verdeling in beide groepen normaal, zoals blijkt uit Grafiek 6. Wel komen de leerlingen van wie we geen gegevens hebben relatief meer voor in de categorieën <90 en lager (zoals reeds verwacht kon worden op basis van de gegevens uit Tabel 4).

Grafiek 6. Frequentieverdeling (in percentages) van intelligentiescores van leerlingen met Nederlandstalige ouders die al dan niet de oudervragenlijst hebben ingevuld



Inzake *zich goed voelen op school* op het eind van het eerste leerjaar is de verdeling negatief scheef (zie Grafiek 7), vooral voor de groep met gegevens (ook hier komen de leerlingen zonder gegevens meer voor in de lagere categorieën), maar de vorm van de verdeling is gelijkaardig.

Grafiek 7. Frequentieverdeling (in percentages) E1-GOEDV van leerlingen met Nederlandstalige ouders die al dan niet de oudervragenlijst hebben ingevuld



Uit het representativiteitsonderzoek als geheel blijkt dat de Nederlandstalige leerlingen van wie we de ouders niet hebben kunnen bereiken, vooral tot de ‘zwak functionerende’ groep behoren. Ongetwijfeld zijn de maatschappelijk kansarmen in die subgroep relatief sterk vertegenwoordigd.

2.4 Prestatiemotief en faalangst

De PMT-k of de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (Hermans, 1976; Vlaamse aanpassing door R. De Froidmont & V. Mortier, 1975) bestaat uit vier schalen.

2.4.1 Prestatiemotivatie

Deze schaal (bestaande uit 29 items) meet een relatief stabiele persoonlijkheidsdispositie die in specifieke situaties leidt tot presteren, in de zin van excelleren zowel in de ogen van de anderen als in de ogen van zichzelf.

Sterk prestatiegemotiveerde leerlingen tonen een hoog aspiratieniveau ten overstaan van studietaken, een hoge mate van zelfwerkzaamheid en van zelfstandig werken.

2.4.2 Negatieve faalangst

Deze schaal (bestaande uit 15 items) meet de angst om te falen die de persoon doet disfunctioneren in taaksituaties die een relatief ongestructureerd karakter aannemen en in taaksituaties die stresserend van aard zijn. Het is een prestatie-remmende onzekerheid die de leerling bij complexe taken minder goed doet presteren.

2.4.3 Positieve faalangst

Deze schaal (bestaande uit 18 items) beoogt de meting van de dispositie die in prestatiesituaties de leerling in een optimale spanningstoestand brengt, waardoor hij beter gaat functioneren dan onder normale omstandigheden. De spanning stimuleert de leerling optimaal tot betere prestaties.

De correlatie met prestatiemotivatie bedraagt 0.22.

Positieve en negatieve faalangst vertonen een sterk negatieve correlatie, namelijk -0.52.

2.4.4 Sociale wenselijkheid

Deze schaal (17 items) onderzoekt in welke mate de leerling geneigd is om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Een hoge uitslag wijst op een neiging tot conformisme, een lage op een meer persoonlijke houding van de leerling ten overstaan van de sociale normen.

De uitslagen op de schaal prestatiemotivatie correleren in onze proefgroep vrij sterk met sociale wenselijkheid, $r = 0.50$.

2.5 Samenhang tussen variabelen

2.5.1 Intelligentie, schoolvorderingen en gezinskenmerken

Kinderen uit gezinnen met een hogere culturele en economische capaciteit scoren hoger qua *intelligentie* (de correlatie bedraagt resp. 0.28 en 0.29, zie Tabel 5). De hoogste correlatie is die tussen cultureel kapitaal en verbale intelligentie.

Er is geen betekenisvolle correlatie tussen cognitieve vaardigheden en de mate van sociale interactie van het huisgezin met de buitenwereld.

De correlatie tussen de intelligentiescore van de leerling en het studieniveau (hoogste diploma) van zowel vader als moeder bedraagt 0.33 (elk afzonderlijk verklaren zij bijna 11% van de variantie op de intelligentiescores, samen 12%). Lagere intelligentiescores komen vaker voor bij kinderen van werkloze ouders (de correlatie tussen de cognitieve vaardigheid van het kind en het al dan niet tewerkgesteld zijn van vader of moeder bedraagt 0.19).

Tabel 5. Correlaties van intelligentieschalen en schoolvorderingen met schalen uit de oudervragenlijst (aanvang eerste leerjaar)

| | GE-TOT | GE-VER | GE-NUM | GE-SPA | VNE-1 | VWI-1 |
|----------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| OU-ECONO | 0.29 | 0.27 | 0.26 | 0.20 | 0.30 | 0.29 |
| OU-CULTU | 0.28 | 0.31 | 0.22 | 0.17 | 0.32 | 0.26 |
| OU-SOCIA | -0.04 | -0.05 | -0.02 | -0.05 | -0.05 | -0.04 |
| OU-PAHOO | 0.33 | 0.33 | 0.28 | 0.20 | 0.36 | 0.33 |
| OU-MAHOO | 0.33 | 0.33 | 0.28 | 0.21 | 0.36 | 0.34 |

Het verband tussen ouderlijk milieu en de *schoolvorderingen* is vergelijkbaar met dat tussen ouderlijk milieu en intelligentie (zie Tabel 5).

Ook hier is er dus geen betekenisvolle correlatie met het sociaal kapitaal van het huisgezin.

2.5.2 Intelligentie en prestatieмотief

Er is geen substantieel verband tussen intelligentie en de uitslagen op de PMTk-schalen: de correlaties variëren van -0.13 tot 0.11.

2.5.3 Intelligentie en schoolvorderingen

Er is een duidelijke samenhang tussen de intelligentiescores en de resultaten op de toetsen Nederlands en wiskunde: de globale intelligentiescore correleert 0.79 met IRT-score Nederlands en 0.80 met wiskunde. De variantie in de toetsscores Nederlands en wiskunde wordt voor meer dan 60% verklaard door verschillen in intelligentie.

De scores op Nederlands correleren het hoogst met de verbale vaardigheid ($r = 0.78$), de scores op wiskunde met de numerieke ($r = 0.75$). De correlaties met de andere schalen schommelen rond 0.60.

2.5.4 Intelligentie en aanvangsleeftijd

Inzake leeftijd kunnen we de leerlingen in twee groepen verdelen, al naargelang zij al dan niet één of meerdere jaren achterstand hebben opgelopen vòòr de start van hun secundair onderwijs.

De leerlingen die 'op tijd' hun eerste jaar secundair bereikt hebben (in ons geval: de leerlingen geboren in 1978 of 79) scoren duidelijk beter op de intelligentietest dan de anderen: 103.24 versus 85.39 ($t = -38.36$, $vg=1389.00$, $p < 0.001$).

2.5.5 Gezinskenmerken, prestatie-motief en faalangst

Er zijn geen betekenisvolle correlaties.

3 Variabelen einde eerste leerjaar secundair

3.1 Belangstelling: de voorkeur voor beroepsdomeinen

De OII of de Occupational Interest Inventory (Lee & Thorpe, Leuvense aanpassing door J. Stinissen, 1977) is een vragenlijst die peilt naar de belangstelling voor bepaalde beroepsdomeinen. Van het leerjaar A werd omstreeks Pasen de volledige test afgenomen, van het leerjaar B een verkorte versie.

3.1.1 Schalen

De OII telt zeven schalen. Naast een korte beschrijving van de inhoud vermelden we telkens ook de hoogste correlaties met de andere schalen.

A) *Persoonlijk en sociaal dienstbetoon*

Dit betekent 'contact met andere mensen' of 'ten dienste staan van andere mensen'. Personen die op deze schaal een hoge uitslag behalen, geven blijk van een grote bekommernis voor het welzijn van anderen. Dit wordt getoond door huishoudelijke hulp, bescherming, raadgeven en persoonlijke aandacht voor anderen.

Deze schaal heeft een hoge negatieve correlatie met "techniek" ($corr. = -0.60$), met "wetenschappen" (-0.50) en in mindere mate met "buitenhuisactiviteiten" (-0.22). Een positief verband daarentegen is er met "literatuur" (0.37).

B) *Buitenhuisactiviteiten*

In dit gebied vinden we de interesses en activiteiten die gericht zijn op de natuur. Wie hoog scoort op deze schaal heeft o.a. belangstelling voor landbouw, voor de (bescherming van de) natuur, het verzorgen van dieren, tuinieren, vissen enz. .

Belangstelling voor "buitenhuisactiviteiten" correleert negatief met belangstelling voor literatuur ($corr. = -0.46$), handel (-0.40) en kunst (-0.27).

C) *Techniek*

Deze schaal peilt naar belangstelling voor de werking van motoren en machines, voor het gebruiken van gereedschap en het aanwenden van technische principes bij het ontwerpen van nieuwe machines en gereedschappen, bij het (de)monteren van voorwerpen. Ook onderhouds- en verfraaiingswerken en constructie behoren tot dit domein. Onder techniek verstaan we (in termen van vakinhouden): mechanica, electriciteit, hout en bouw.

Belangstelling voor techniek staat haaks op belangstelling voor literatuur (corr. = -0.68) en (in mindere mate) kunst (-0.32).

D) Handel

Deze schaal bevat de activiteiten die gericht zijn op de zakenwereld. De activiteiten in dit gebied waarbij persoonlijk contact belangrijk is, verschillen van deze in *persoonlijk en sociaal dienstbetoon* doordat hier winstbejag de belangrijkste factor is. Het gaat dus om activiteiten die verband houden met verkoop, boekhouden, secretariaat en ander kantoorwerk.

Er is een negatief verband met belangstelling voor wetenschappen (corr. = -0.32).

E) Kunst

Belangstelling voor muziek, toneel en plastische kunst wordt aangegeven door hoge uitslagen op deze schaal. Ook de wens om zelf eenvoudige siervoorwerpen te ontwerpen en om alledaagse dingen te verfraaien, wordt tot dit domein gerekend. Het gaat om performantie-items (het 'doen') en niet enkel om appreciatie van kunst.

Belangstelling voor kunst gaat niet samen met belangstelling voor wetenschappen (corr. = -0.46) of techniek (corr. = -0.32). Wel met literatuur (corr. = 0.28) en (in mindere mate) met persoonlijk en sociaal dienstbetoon (corr. = 0.19).

F) Wetenschappen

Het verlangen om onze fysische omgeving te begrijpen, om te experimenteren in de zuivere en toegepaste wetenschappen; onderzoek, uitvinden, observatie, determinatie van oorzaken, e.d.

Belangstelling voor wetenschappen lijkt nog het minst van al samen te gaan met persoonlijk en sociaal dienstbetoon (corr. = -0.50). Maar ook niet met kunst (corr. = -0.46), handel of literatuur.

G) Literatuur

Het gaat hier om belangstelling voor alles wat met taal en literaire activiteiten te maken heeft, zoals het lezen van boeken, talen leren of onderwijzen, het bijwonen van voordrachten, het schrijven van artikels of reportages... .

Interesse voor literatuur gaat samen met interesse voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon (corr. = 0.37), maar minder met interesse in techniek (corr. = -0.68) en buitenhuisactiviteiten (-0.46).

3.1.2 Types

Naast deze zeven schalen worden er in de OII ook drie types gedefinieerd (die negatief correleren met mekaar: het verbale type correleert -0.43 met het manipulatieve en -0.54 met het numerieke type, het manipulatieve -0.49 met het numerieke). We geven een korte uitleg over de inhoud.

A) Verbaal type

Men legt de nadruk op het gebruik van woorden op een vakkundige manier. De woorden worden altijd gebruikt om ideeën door te geven. Men kan ze ook aanwenden om anderen te helpen of om anderen te overreden.

B) Manipulatief type

Men manipuleert graag objecten; het gaat zowel om creatieve activiteiten als om routine-activiteiten onder leiding. Bij al deze activiteiten is echter één element belangrijk: het gebruik van de handen om de voorwerpen te manipuleren.

C) Numeriek type

Deze items gaan over numerieke symbolen of concepten. Het werken met cijfers in verkoop, administratie of wetenschappen kan voor sommigen boeiend zijn.

3.1.3 Correlaties tussen types en schalen

Uit onze resultaten blijkt het *verbale type* het hoogst te correleren met belangstelling voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon (corr. 0.61). Vervolgens met interesse voor literatuur (0.49) en kunst (0.34). Dit type correleert negatief met techniek (-0.48) en wetenschappen (-0.47).

Het *manipulatieve type* correleert het hoogst met belangstelling voor techniek (correlatie = 0.53) en buitenhuisactiviteiten (0.45). Een negatieve correlatie is er met literatuur (-0.57), persoonlijk en sociaal dienstbetoon (-0.37) en handel (-0.32).

Het *numerieke type* correleert het hoogst met belangstelling voor wetenschappen (correlatie = 0.45) en handel (0.30); een negatieve correlatie is er met kunst (-0.38), buitenhuisactiviteiten (-0.26) en persoonlijk en sociaal dienstbetoon (-0.25).

3.2 Schoolvorderingen

De inhoud van de schoolvorderingstoetsen Nederlands en wiskunde aan het einde van het eerste leerjaar secundair is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het vrij en het gemeenschapsonderwijs, zoals te vinden in de toenmalige leerplannen. Ook hier werden alleen meerkeuzevragen gesteld.

Afzonderlijke toetsen werden gegeven aan het eerste leerjaar A en aan het eerste leerjaar B.

De correlatie tussen de toets Nederlands en de toets wiskunde bedraagt 0.67 in de A- en 0.32 in de B-stroom.

3.2.1 Nederlands

In de A-stroom bestaat de toets Nederlands uit de volgende onderdelen:

- (1) Spelling (16 items)
- (2) Zinsleer (16 items)
- (3) Informatieverwerking van kaarten, schema's en figuren (16 items)
- (4) Correct taalgebruik (12 items)
- (5) Stillezen (13 items)

In de B-stroom gaat het om:

- (1) Spelling (17 items)
- (2) Spraakkunst (13 items)
- (3) Informatieverwerking (4 items)
- (4) Stillezen (7 items)

De interne consistentie (KR-8) van de toetsen bedraagt respectievelijk 0.90 (VNE-1A) en 0.80 (VNE-1B).

3.2.2 Wiskunde

In de A-stroom is de toets opgebouwd rond de volgende onderdelen:

- (1) Verzamelingen en relaties (13 items)
- (2) Getallenleer (23 items)
- (3) Meetkunde (10 items)

De interne consistentie (KR-80) bedraagt 0.76.

In de B-stroom is de toets opgebouwd rond:

- (1) Verzamelingen (1 item)
- (2) Getallenleer, bewerkingen en vraagstukken (11 items)
- (3) Meetkunde en metend rekenen (8 items)

De interne consistentie (KR-80) bedraagt 0.65.

3.3 Welbevinden

Bij de constructie van de eindvragenlijst welbevinden (redactie L. Van Landeghem, 1991) is in belangrijke mate een beroep gedaan op de 'Schoolvragenlijst' van Smits en Vorst (1982). Aanvullend werd gesteund op vragenlijsten van Janssen (cf. Janssen en De Neve, 1988) en Stoel (1980).

In de vragenlijst wordt gepeild naar een aantal deelaspecten van de mate van 'welbevinden' van de leerling. Er zijn negen schalen, samengesteld op basis van eigen factoranalytisch onderzoek. De interne consistentie varieert (in het eerste leerjaar) tussen 0.77 en 0.88, behalve voor 'inzet voor leertaken' (0.63, slechts twee items) en voor 'betrokkenheid van de ouders' (0.48). Onder meer omwille van de lage interne consistentie wordt de laatstvermelde schaal buiten beschouwing gelaten.

De meeste schalen blijken sterk samen te hangen met *sociale wenselijkheid*; dit geldt vooral voor de schalen *concentratie in de klas* (corr.=0.35 met SW), *belangstelling voor leertaken* (corr.=0.29), *huiswerkattitude* (corr.=0.23), *relatie met leerkrachten* (corr.=0.22) en *inzet voor leertaken* (corr.=0.21).

De schalen correleren hoog onderling (zie Tabel 6).

Tabel 6. Correlaties tussen de verschillende schalen uit de eindvragenlijst, einde eerste leerjaar

| | INTEG | LKRN | BETRO | CONCE | E1-HUISW | E1-BELAN | E1-INZET | E1-ACADE | E1-GOEDV |
|----------|-------|------|-------|-------|----------|----------|----------|----------|----------|
| E1-INTEG | x | 0.38 | 0.10 | 0.25 | 0.28 | 0.28 | 0.22 | 0.34 | 0.40 |
| E1-LKRN | | x | 0.20 | 0.49 | 0.38 | 0.61 | 0.40 | 0.43 | 0.50 |
| E1-BETRO | | | x | 0.09 | 0.14 | 0.26 | 0.19 | 0.09 | 0.15 |
| E1-CONCE | | | | x | 0.45 | 0.55 | 0.45 | 0.47 | 0.33 |
| E1-HUISW | | | | | x | 0.43 | 0.47 | 0.32 | 0.30 |
| E1-BELAN | | | | | | x | 0.48 | 0.48 | 0.52 |
| E1-INZET | | | | | | | x | 0.40 | 0.32 |
| E1-ACADE | | | | | | | | x | 0.34 |
| E1-GOEDV | | | | | | | | | x |

In het eerste leerjaar B zijn alleen *integratie in de klas*, *relatie met de leerkrachten* en *zich goed voelen* afgenomen.

Een inhoudelijk overzicht van de schalen:

A) Integratie in de klas (11 items)

Enkele typische voorbeelden zijn:

- "Ik kan goed met mijn klasgenoten opschieten"
- "Als ik klasgenoten vraag of ze me willen helpen, dan zijn er genoeg die dat doen"
- "Ik wordt vaak gepest door de andere leerlingen"

- "Volgend jaar wil ik liever met andere leerlingen in de klas zitten"

B) Relatie met de leerkrachten (9 items)

Enkele voorbeelden:

- "Ik denk dat de meeste leerkrachten me heel goed helpen als ik moeilijkheden heb met het schoolwerk"

- "Bij de meeste leerkrachten voel ik me goed op mijn gemak"

- "Sommige leerkrachten zijn vriendelijker tegenover anderen dan tegenover mij"

Deze schaal correleert hoog met *belangstelling voor de leertaak*: de correlatie bedraagt 0.61 (zie Tabel 6).

C) Betrokkenheid van de ouders (5 items)

De items:

- "Mijn ouders hebben mij dit jaar veel geholpen bij het leren"

- "Mijn ouders volgen steeds met belangstelling de resultaten die ik behaal op toetsen"

- "Wanneer ik op school minder goede resultaten behaal, willen mijn ouders weten hoe dat komt"

- "Mijn ouders hebben dit jaar regelmatig contact gehad met mijn leerkrachten"

- "Mijn ouders houden zich bezig met de keuze van een studierichting voor volgend jaar"

Betrokkenheid van de ouders staat duidelijk los van de andere variabelen uit deze vragenlijst. (De hoogste correlatie is die met "belangstelling voor leertaken", nl. 0.26.) Zoals gezegd laten we deze schaal in de volgende hoofdstukken buiten beschouwing.

D) Concentratie in de klas (6 items)

Enkele voorbeelden:

- "Ik mis vaak iets van wat er tijdens de les gezegd wordt"

- "Ik word in de klas snel afgeleid"

- "Ik zit tijdens de lessen vaak te babbelen"

E) Attitude voor huistaken (5 items)

De items:

- "Als ik thuis iets leuks wil gaan doen, maak ik toch eerst mijn huiswerk af"

- "Ik begin meestal uit mezelf aan huiswerk"

- "Als ik huiswerk heb, stel ik het zo lang mogelijk uit voor ik eraan begin"

- "Als ik huiswerk heb, begin ik er zo snel mogelijk aan"

- "Ik begin pas aan mijn huiswerk als ze dat thuis tegen me zeggen"

F) Belangstelling voor leertaken (17 items)

Enkele voorbeelden:

- "Ik heb het gevoel dat ik dit jaar veel bijgeleerd heb"

- "De meeste vakken op school vind ik vervelend"

- "De meeste vakken die we krijgen, lijken me zeer zinvol"

- "Ik heb graag vakken waarvoor ik hard moet nadenken"

- "Soms maak ik meer oefeningen dan de leerkracht opgegeven heeft, omdat ik iets goed wil leren"

G) Inzet voor leertaken (2 items)

De twee items:

- "Ik werk hard voor alle vakken om goede resultaten te halen"*
- "Ik doe goed mijn best op school"*

H) Academisch zelfconcept (het gevoel de leertaken aan te kunnen) (11 items)

Enkele voorbeelden:

- "Mijn klasgenoten kunnen beter leren dan ik"*
- "Ik vrees dat de proefwerken op het einde van het jaar voor mij een mislukking worden"*
- "Ik kan het tempo van de lessen goed volgen"*
- "Bij een proefwerk ben ik meestal rustig en kan ik met aandacht werken"*

Leerlingen die zichzelf op deze schaal hoge scores toekennen, scoren ook hoog op zeven van de acht andere schalen uit de eindvragenlijst (niet op *ouderbetrokkenheid*). De variabele zelf wordt relatief weinig beïnvloed door sociale wenselijkheidsantwoorden (corr. = 0.14).

I) Zich goed voelen op (deze) school (4 items)

De vier items:

- "Ik ben blij dat ik op deze school zit"*
- "Als ik mag kiezen, zou ik liever naar een andere school gaan"*
- "Ik vind het leuk op school"*
- "Als we naar een andere buurt zouden verhuizen, zou ik het liefst naar deze school blijven gaan"*

3.4 Samenhang tussen variabelen

3.4.1 Belangstelling en schoolvorderingen

Qua belangstelling is er een positief verband tussen de uitslagen op de intelligentietest en de belangstelling voor wetenschappen (zie linkerhelft Tabel 7). Daarnaast lijken leerlingen met een hogere verbale intelligentie iets meer belangstelling te hebben voor literatuur en iets minder voor handel en techniek.

Het manipulatieve type scoort eerder laag op de intelligentietest.

Wanneer we de intelligentiescores vervangen door de resultaten op de schoolvorderingentoetsen (cf. rechterhelft Tabel 7), zien we in de A-stroom een negatief verband tussen de uitslag op de toets Nederlands en belangstelling voor techniek, en een positief verband tussen de toets Nederlands en belangstelling voor literatuur. Tevens is er een positief verband tussen de schoolvorderingentoetsen en de belangstelling voor wetenschappen.

Het manipulatieve type uit de OII correleert ook hier negatief.

In de B-stroom zijn er geen betekenisvolle correlaties tussen de schoolvorderingen en de belangstelling.

3.4.2 Belangstelling en gezinskenmerken

De correlaties tussen deze twee variabelen zijn eerder laag. Toch vermelden wij:

- kinderen uit een huisgezin dat goed scoort inzake culturele interesse, zijn in het algemeen iets meer geïnteresseerd in literatuur en wetenschappen (correlaties resp. 0.15 en 0.10) en iets minder in handel en techniek (corr. -0.15 en -0.12);

4 Variabelen tweede leerjaar secundair

4.1 Belangstelling: de voorkeur voor studierichtingen

De BSTR (Magez, Bos & Lanckman, 1990; zie ook Lanckman, 1989-90) telt 16 schalen, gericht op belangstelling voor *studiedomeinen* (in tegenstelling tot de *beroepsdomeinen* uit de OII).

In het eerste gedeelte van deze test (waarover hier wordt gerapporteerd) moeten de leerlingen hun voorkeur uitdrukken voor deze studiedomeinen op een schaal van 1 tot 7 (sterke voorkeur... sterke afkeer).

Om de inhoud van de schalen te verduidelijken, citeren wij telkens de omschrijving van de studiedomeinen zoals die in de oorspronkelijke vragenlijst aan de leerlingen gepresenteerd wordt.

A) *Economie-handel*

"In deze studierichtingen leer je meer over de financiële wereld, over de 'geldmacht', over 'vraag' en 'aanbod'. Men veronderstelt dat je wil leren hoe de bedrijfswereld in elkaar zit en waarmee je rekening moet houden bij aankoop en verkoop. Vergeet niet dat je ook zult werken met cijfers en dat de juistheid van je bewerkingen belangrijk is: het gaat immers om kostprijzen, winsten, verliezen, inkomsten, enz..."

B) *Fijntechniek*

"In deze studierichtingen moet je fijne, soms kleine dingen maken of herstellen waarbij nogal wat vingervaardigheid komt kijken. B.v. goud, diamant, juwelen, uurwerken... Het gaat hierbij om fijn- en precisiewerk dat vaak een langdurige en nauwkeurige aandacht vereist met een goede handvastheid."

Deze schaal correleert hoog met praktisch technisch (corr. = 0.50) (zie Tabel 9).

C) *Gezondheidszorgen*

"Studierichtingen die hiertoe behoren, herken je gemakkelijk omdat ze verwijzen naar medische of lichamelijk verzorgende handelingen zoals verpleegkunde. De wetenschappen die je krijgt, zijn dan ook vooral mensgericht. In de praktijk en tijdens de stage werk je met volwassenen en met kinderen die lichamelijk verzorgd moeten worden. Dat is niet altijd even prettig."

Deze schaal correleert hoog met sociaal dienstbetoon (corr. = 0.44).

D) *Kleding en mode*

"In deze studierichtingen gaat het in de eerste plaats om het maken van kleding en niet om het ontwerpen, al kan dat er wel bijkomen. Je leert heel wat over allerlei stoffen, zoals textiel, leder, enz..., evenals hoe je kleren moet maken en patronen aanpassen."

Deze schaal correleert hoog met belangstelling voor schoonheidszorgen (corr. = 0.56).

E) *Landbouw-tuinbouw*

"Dit studiedomein besteedt veel aandacht aan werken op het land, zorgen voor tuingewassen en bloemen, kweken van groenten enz... Ook bosbouw en eventueel veeteelt interesseren je wel. De dosis wetenschap die daarbij aan bod komt, neem je er graag bij."

F) *Lichamelijke opvoeding en sport*

"De naam van dit studiedomein spreekt voor zichzelf. Let er echter op dat er in deze opleiding nogal wat wetenschappelijke vakken voorkomen. Vermoeiende lichamelijke activiteiten gaan hier samen met het schoolse leren van meer theoretische vakken".

G) Onthaal en bediening

"Een groot aantal van deze studierichtingen richt zich op het toerisme of de HORECA-Sector (HOTel, REstaurant, CAFé). Men veronderstelt dat je graag contact legt met mensen, ook al ken je ze niet, en ook al is dit contact meestal kortstondig van aard.

Iets gemakkelijk kunnen presenteren, zich vlot en correct kunnen gedragen, worden hierbij van je verwacht. In deze studierichtingen komen ook theoretische vakken voor zoals talen, aardrijkskunde, verkoopkunde en organisatie van een bedrijf."

Deze schaal correleert hoog met onthaal en voeding (corr. = 0.43).

H) Praktisch technisch

"In deze studierichtingen richt men zich vooral op praktijk en techniek. Men neemt aan dat je handig bent en dat je veel belang hecht aan iets maken met je handen. Het verveelt je niet om veel tijd te besteden aan één of andere vorm van werken met je handen."

Deze schaal correleert hoog met theoretisch technisch (corr. = 0.47).

I) Schoonheidszorgen

"Typische studierichtingen zijn schoonheidsverzorging en haartooi. Men verwacht dat je mensen wil 'mooi-maken' en dat je bereid bent vele uren te oefenen in het salon. Je moet ook goed met mensen kunnen werken en omgaan."

J) Sierkunsten

"In deze studierichtingen komen vakken zoals tekenen, schetsen en schilderen aan bod. Je moet er een zekere aanleg voor hebben en de inzet willen opbrengen om veel te oefenen. Vergeet daarbij ook niet dat er theoretische vakken zijn zoals de geschiedenis van de kunst en de kennis van de materialen waarmee je tekent, schildert, boetseert, enz..."

K) Sociaal dienstbetoon

"In deze studierichtingen verwacht men dat je geïnteresseerd bent in mensen met moeilijkheden, arme mensen, mensen in nood, behoeftigen en gehandicapten. Je wil leren hoe je met hen kan praten en hoe je hen kan helpen zich beter te voelen. Nederlands, als een middel om met die mensen te kunnen praten, is hier dan ook een belangrijk vak."

L) Talen

"In deze studierichtingen moeten talen je liggen, je moet belangstelling hebben voor verscheidene vreemde talen. Men hecht ook veel belang aan het vak Nederlands. Men verwacht dat je houdt van lezen, dat je graag een tekst bestudeert en nadenkt over zijn betekenis. Je bent ook bereid om aandacht te besteden aan de spraakkunst en ontleding van die talen."

M) Theoretisch technisch

"In deze studierichtingen moet je belangstelling hebben voor de theorie van de technische wereld die je omringt: dus voor de theoretische basis van de machines, electronica, technische apparaten enz..., kortom voor de technologie. Je moet daarvoor een serieuze hoeveelheid theoretische techniek verwerken in plaats van de praktijk en het 'doen'."

N) Voeding en bereiding

"Veel van deze studierichtingen richten zich op de HORECA-Sector (HOTel, REstaurant, CAFé). Zowel het bereiden van voedsel, zoals bij een kok of een bakker, als het presenteren en verzorgen ervan, zoals bij een restauranthouder of een slager, kunnen hier aan bod komen, naargelang de keuze die je maakt. Ook meer theoretische vakken zoals voedingsleer en onderzoek naar de samenstelling van de voeding staan op het programma."

O) Wetenschappen

Belangstelling voor de natuurwetenschappen is een eerste vereiste in deze studierichtingen. Je krijgt vakken zoals natuurkunde (met electriciteitsleer, warmteleer), plantkunde, dierkunde en scheikunde, waarbij men onderzoekt uit welke stoffen bepaalde producten bestaan. Je moet er wel rekening mee houden dat bij al deze vakken heel wat theorie komt kijken, ook al mag je geregeld proeven doen in een laboratorium. Vergeet ook niet dat bij dit alles nogal wat wiskunde komt."

Belangstelling voor wetenschappen correleert hoog met belangstelling voor wiskunde (corr. = 0.49).

P) Wiskunde

"Je schrikt er niet voor terug veel tijd te besteden aan een wiskundeprogramma dat tenminste 6 lesuren per week bedraagt, en wat jou betreft mag het zelfs meer zijn. In dit studiedomein wordt wiskunde het hoofdvak."

Tabel 9. Correlaties tussen enkele BSTR-schalen (tweede leerjaar)

| | FIJNT | GEZON | KLEDI | BS- PRTEC | SCHOO | SOCDI | THTEC |
|----------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| BS-FIJNT | x | .09 | .16 | .50 | .08 | .09 | .30 |
| BS-GEZON | | x | .31 | -.07 | .37 | .44 | -.12 |
| BS-KLEDI | | | x | .01 | .56 | .23 | -.14 |
| BS-PRTEC | | | | x | -.03 | .02 | .47 |
| BS-SCHOO | | | | | x | .33 | -.19 |
| BS-SOCDI | | | | | | x | -.03 |
| BS-THTEC | | | | | | | x |

4.2 Schoolvorderingen

De inhoud van de schoolvorderingentoetsen Nederlands en wiskunde aan het einde van het tweede leerjaar secundair is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het vrij en het gemeenschapsonderwijs, zoals te vinden in de toenmalige leerplannen. Afzonderlijke toetsen, telkens met meerkeuzevragen, werden gegeven in de A- en B-stroom.

In de A-stroom bestaat de toets Nederlands uit vier onderdelen:

- Spraakunst (17 items)
- Taalgebruik (16 items)
- Stillezen (29 items)
- Spelling (22 items)

In het beroepsvoorbereidend leerjaar bestaat de toets uit de volgende vier onderdelen:

- Spraakunst (15 items)
- Informatieverwerking (5 items)
- Stillezen (9 items)
- Spelling (20 items)

De interne consistentie van de toetsen Nederlands bedraagt respectievelijk 0.90 (A-stroom) en 0.82 (2BVL).

Voor wat betreft wiskunde bestaat de A-toets uit:

- Getallenleer (26 items)

- Meetkunde (18 items)
- ... en de toets in 2BVL uit:
 - Getallenleer (15 items)
 - Meetkunde (10 items)

De interne consistentie (KR-8) voor de toetsen bedraagt respectievelijk 0.70 (A) en 0.64 (BVL). De scores voor Nederlands correleren in de A-richting 0.58 en in de B-richting 0.37 met die voor wiskunde.

4.3 Welbevinden

Op het einde van het tweede leerjaar werd hetzelfde instrument afgenomen als op het einde van het eerste leerjaar.

De hoogste correlaties (zie Tabel 10) zijn die tussen "belangstelling voor leertaken" en

- relatie met leerkrachten (corr. = 0.61)
- concentratie in de klas (corr. = 0.56)

De grootste variabiliteit in de scores is er voor "zich goed voelen op (deze) school".

Tabel 10. Correlaties tussen de schalen van de eindvragenlijst (einde tweede leerjaar). Gemiddelden eindvragenlijst 1 en 2 (eerste en tweede leerjaar), N=4806 (alleen de leerlingen die beide vragenlijsten hebben ingevuld)

| | E2- | | | | | | | | Gemiddelde | |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|------|
| | LKRN1 | BETR1 | CONC1 | HUIS1 | BELA1 | INZE1 | ACAD1 | GOED1 | E1- | E2- |
| E2-INTE1 | 0.29 | 0.10 | 0.16 | 0.21 | 0.16 | 0.14 | 0.26 | 0.31 | 2.97 | 3.01 |
| E2-LKRN1 | x | 0.22 | 0.51 | 0.38 | 0.61 | 0.40 | 0.43 | 0.50 | 2.65 | 2.55 |
| E2-BETR1 | | x | 0.11 | 0.18 | 0.26 | 0.20 | 0.08 | 0.13 | 2.56 | 2.47 |
| E2-CONC1 | | | x | 0.47 | 0.56 | 0.48 | 0.45 | 0.33 | 2.49 | 2.32 |
| E2-HUIS1 | | | | x | 0.42 | 0.47 | 0.27 | 0.28 | 3.15 | 3.08 |
| E2-BELA1 | | | | | x | 0.51 | 0.47 | 0.51 | 2.51 | 2.32 |
| E2-INZE1 | | | | | | x | 0.38 | 0.32 | 2.97 | 2.82 |
| E2-ACAD1 | | | | | | | x | 0.32 | 2.56 | 2.53 |
| E2-GOED1 | | | | | | | | x | 3.02 | 2.76 |

Als wij de resultaten van de twee eindvragenlijsten naast elkaar leggen, zien wij dat de uitslagen op de meeste schalen aan het eind van het tweede jaar lager zijn dan in het eerste jaar. *Integratie in de klas* en *academisch zelfconcept* blijven op hetzelfde peil.

4.4 Samenhang tussen variabelen

4.4.1 Belangstelling en schoolvorderingen

Zoals kan verwacht worden, zien we (in de A-stroom) dat belangstelling voor talen het hoogst correleert met de uitslag Nederlands (corr. = 0.26, zie Tabel 11) en belangstelling voor wiskunde met de uitslag wiskunde (corr. = 0.32). Ook belangstelling voor wetenschappen correleert vrij hoog met deze twee toetsen. Het is duidelijk dat de belangstelling voor deze domeinen (talen, wiskunde en wetenschappen) samenhangt met een algemeen niveau van presteren: 'sterke' studenten betonen er meer belangstelling voor dan minder sterke.

Negatieve correlaties zijn er in de A-stroom tussen de toets Nederlands en allerlei vormen van belangstelling voor techniek (praktisch technisch, fjntechneik en theoretisch technisch).

In de B-opties zien wij geen hoge correlaties tussen de schoolvorderingentoetsen en de BSTR-belangstellingsschalen. Opvallend is wel de licht negatieve correlatie (-0.13) tussen de resultaten Nederlands en belangstelling voor talen ($p < 0.01$).

4.4.2 Welbevinden en schoolvorderingen

A-leerlingen met goede scores op de schoolvorderingentoetsen hebben een hoger academisch zelfconcept, voelen zich beter op school, voelen zich meer geïntegreerd en hebben betere relaties met de leerkrachten (correlaties tussen 0.10 en 0.20).

Tabel 11. Correlaties tussen BSTR-schalen en schoolvorderingen (einde tweede leerjaar)

| | VNE-2A-1 | WI-2A-1 | NE-2B-1 | WI-2B-1 |
|----------|----------|---------|---------|---------|
| BS-ECONO | 0.04 | 0.04 | -0.08 | 0.01 |
| BS-FIJNT | -0.18 | -0.08 | -0.12 | -0.02 |
| BS-GEZON | 0.11 | 0.03 | -0.04 | -0.11 |
| BS-KLEDI | -0.01 | -0.09 | -0.05 | -0.10 |
| BS-LANDB | -0.10 | -0.04 | -0.12 | 0.03 |
| BS-SPORT | -0.11 | -0.06 | -0.11 | -0.04 |
| BS-ONTHA | -0.04 | -0.07 | 0.06 | 0.00 |
| BS-PRTEC | -0.29 | -0.15 | -0.07 | 0.12 |
| BS-SCHOO | -0.02 | -0.09 | -0.01 | -0.12 |
| BS-SIERK | 0.02 | -0.01 | -0.08 | -0.03 |
| BS-SOCDI | 0.05 | 0.01 | -0.06 | -0.05 |
| BS-TALEN | 0.26 | 0.15 | -0.13 | -0.11 |
| BS-THTEC | -0.17 | 0.00 | -0.13 | 0.04 |
| BS-VOEDI | -0.11 | -0.10 | 0.01 | -0.03 |
| BS-WETEN | 0.18 | 0.21 | -0.10 | -0.03 |
| BS-WISKU | 0.24 | 0.32 | -0.10 | 0.05 |

5 Samenhang tussen de belangstellingsschalen

Het is interessant om na te gaan in hoeverre de schalen uit de twee belangstellingsvragenlijsten (OII en BSTR) met mekaar correleren. De bekomen resultaten (zie Tabel 12) mogen echter niet zonder meer als indicatoren van validiteit gezien worden, aangezien het om twee verschillende benaderingen gaat: *beroepsdomeinen* in het geval van de OII versus *studierichtingen* in het geval van de BSTR. Daarnaast is er ook een jaar verlopen tussen de afname van beide vragenlijsten.

Schalen die in de twee belangstellingsproeven min of meer in dezelfde termen getypeerd worden, correleren als volgt met mekaar:

- belangstelling voor "techniek" (OII) met de BSTR-schalen "fijntechniek" (corr. = 0.24), praktisch technisch en theoretisch technisch (beide correlaties = 0.45)
- belangstelling voor literatuur (OII) met talen (BSTR) (correlatie = 0.37)
- belangstelling voor wetenschappen (correlatie = 0.39)
- persoonlijk en sociaal dienstbetoon (OII) en de BSTR-schalen sociaal dienstbetoon (corr. = 0.34) en gezondheidszorgen (corr. = 0.37).

Van dezelfde grootte-orde zijn de verbanden tussen:

- belangstelling voor buitenhuisactiviteiten en voor land- en tuinbouw (corr. = 0.41).
- belangstelling voor kunst en voor sierkunsten (corr. = 0.33)

6 Besluit

Hiermee is een eerste ruwe schets gemaakt van de variabelen die in de rest van dit boek ter sprake komen.

Hoewel er bij de introductie van de variabelen dikwijls alleen correlaties voor de totale groep gegeven worden (zonder rekening te houden met mogelijke verschillen naar geslacht, optie, net...), hopen wij toch dat dit hoofdstuk een goed referentiepunt zal zijn voor de lezer bij de rest van het boek. We beperken ons hier tot het vermelden van enkele opvallende vaststellingen.

Tabel 12. Correlaties tussen OII- en BSTR-schalen

| | OII- | | | | | | |
|----------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | DIENS | BUIITE | TECHN | HANDE | KUNST | WETEN | LITER |
| BS-ECONO | .02 | -.14 | -.12 | .14 | -.06 | .06 | .13 |
| BS-FIJNT | -.14 | .09 | .24 | -.12 | .05 | .03 | -.23 |
| BS-GEZON | .37 | -.07 | -.31 | -.03 | .10 | -.11 | .20 |
| BS-KLEDI | .28 | -.08 | -.25 | .08 | .25 | -.29 | .19 |
| BS-LANDB | -.27 | .41 | .26 | -.22 | -.16 | .10 | -.28 |
| BS-SPORT | -.04 | .03 | .12 | -.11 | -.05 | .04 | -.06 |
| BS-ONTHA | .20 | -.09 | -.16 | .17 | .11 | -.23 | .12 |
| BS-PRTEC | -.27 | .19 | .45 | -.14 | -.06 | .06 | -.40 |
| BS-SCHOO | .42 | -.15 | -.38 | .15 | .29 | -.35 | .27 |
| BS-SIERK | -.02 | -.02 | -.08 | -.16 | .33 | -.06 | .09 |
| BS-SOCDI | .34 | -.03 | -.26 | -.08 | .11 | -.13 | .19 |
| BS-TALEN | .09 | -.19 | -.26 | -.00 | .05 | .03 | .37 |
| BS-THTEC | -.35 | .07 | .45 | -.11 | -.22 | .26 | -.32 |
| BS-VOEDI | .17 | .09 | -.09 | .05 | .09 | -.22 | -.01 |
| BS-WETEN | -.16 | -.00 | -.05 | -.19 | -.12 | .39 | .04 |
| BS-WISKU | -.09 | -.08 | -.05 | -.07 | -.09 | .28 | .05 |

In de eerste plaats blijkt dat de toetsresultaten voor Nederlands en wiskunde bij de aanvang van het secundair onderwijs onderling zeer hoog correleren ($r=0.79$). Ook de correlatie tussen die toetsresultaten en de intelligentie blijkt overigens van dezelfde grootte-orde.

Op de latere meetmomenten -het einde van het eerste en het tweede leerjaar- werden afzonderlijke toetsen afgenomen van de A- en de B-stroom. Dit impliceert meteen dat de groepen homogener worden. Ongetwijfeld verklaart dit fenomeen mede de vaststellingen dat de correlaties tussen de toetsen Nederlands en wiskunde op het einde van het eerste resp. tweede leerjaar nog slechts (of toch nog) 0.67 en 0.58 bedragen in de A-stroom en 0.32 en 0.37 in de B-stroom.

Vermeldenswaard is dat -ondanks een aantal significante onderlinge correlaties- de studieprestaties en het welbevinden op school grotendeels los van mekaar staan.

Tot slot vermelden we nog enkele vaststellingen met betrekking tot het gezinsmilieu.

Het bleek mogelijk op basis van informatie vanwege de Nederlandstalige ouders bruikbare indicatoren te construeren voor het economisch, het cultureel en het sociaal kapitaal van het gezin. Het economisch en het cultureel kapitaal van het gezin houden duidelijk verband met het diploma behaald door vader en moeder.

De overigens beperkte groep leerlingen van wie de ouders geen vragenlijst invulden, blijkt (zoals verwacht kan worden) geen toevallig samengestelde subgroep.

Het gezinsmilieu -onder meer het economisch en het cultureel kapitaal van het gezin- blijkt verband te houden met de intelligentie en de schoolvorderingen van de jongeren. De geregistreerde persoonlijkheidskenmerken, met name het prestatiemotief en de faalangst, en ook de belangstelling van de jongere daarentegen houden in mindere mate verband met de gezinskenmerken.

Hoofdstuk 3

Rekrutering van de opties bij normaalvorderenden

In dit hoofdstuk gaan we na welke leerlingen worden aangetrokken door de A- en de B-stroom, de verschillende optiegroepen en/of onderwijsvormen. De optiegroepen en de bijbehorende afkortingen werden voorgesteld in het eerste hoofdstuk (onderdeel 2).

We beschrijven de 'gerekruteerde' leerlingen in termen van de aanvangskenmerken van de leerlingen en hun gezin, hun belangstelling en het (op het einde van het voorgaande schooljaar) bereikte prestatieniveau en gerapporteerde welbevinden. Bij het verwijzen naar variabelen gebruiken we de afkortingen die we voorstelden in het tweede hoofdstuk (onderdeel 1).

We beperken ons tot de leerlingen die normaalvorderen in het secundair onderwijs¹. Omdat de B-stroom een aangepaste toets voor Nederlands en voor wiskunde kreeg, beperken we ons inzake de instroom van het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar en het derde leerjaar BSO soms tot de subgroep die instroomt vanuit de A-stroom.

Voor het eerste en het tweede leerjaar gaan we ook na of het rekruteringspatroon hetzelfde is voor jongens en meisjes en voor het gemeenschapsonderwijs en het vrij onderwijs. Omdat bij het derde leerjaar aanvullend gebruik gemaakt wordt van gegevens verzameld tijdens het tweede leerjaar en om het geheel tot een redelijke omvang te beperken, besteden we bij de instroom in de tweede graad alleen nog aandacht aan de geslachtsgroepen en niet meer aan het net.

1 Rekrutering van het eerste leerjaar

1.1 Intelligentie en schoolvorderingen

1.1.1 A/B-stroom en opties

De leerlingen uit het eerste leerjaar A zijn gemiddeld intelligenter dan die uit het eerste leerjaar B; zij scoren gemiddeld 103.39 versus 79.08 voor de B-leerlingen (zie Tabel 1 onderaan)². De

¹ Leerlingen worden door ons als "normaalvorderend" beschouwd indien zij op het ogenblik van beschouwing (eerste leerjaar, tweede leerjaar,...) het secundair onderwijs zonder zittenblijven hebben doorlopen.

² Wegens de grootte van onze groepen zijn kleine verschillen tussen groepen al snel significant. Omwille van de leesbaarheid hebben wij in de bespreking de term "significant" in het algemeen achterwege gelaten, maar alle *in de tekst aangehaalde*

scores liggen op elk van de 3 schalen ongeveer 1.5 SD (standaarddeviatie) uit mekaar (iets meer op de verbale schaal, iets minder op de spatiale).

Opvallend is dat de B-leerlingen *onderling* minder van elkaar verschillen dan de A-leerlingen inzake numerieke intelligentie ($SD_B=8.99 < SD_A=13.81$) en meer inzake verbale en vooral spatiale intelligentie ($SD_B=16.90 > SD_A=13.10$). Als men aanneemt dat vooral de verbale en numerieke capaciteiten onrechtstreeks medebepalend zijn voor de verwijzing naar het eerste leerjaar B, is vooral de grote heterogeniteit van de B-groep voor de verbale intelligentie verrassend.

Tabel 1. Resultaten intelligentietest per optiegroep en per stroom (eerste leerjaar)¹

| | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 111.18 | 10.72 | 110.28 | 11.10 | 110.59 | 11.89 | 106.82 | 11.42 | 1775 |
| 1A-KT+THEO | 105.19 | 10.50 | 104.61 | 10.99 | 104.55 | 12.29 | 104.11 | 10.52 | 456 |
| 1A-THEO | 102.68 | 11.06 | 102.26 | 10.62 | 102.12 | 12.56 | 102.73 | 12.61 | 1682 |
| 1A-THEO+TO | 96.30 | 11.21 | 96.94 | 11.14 | 95.93 | 12.48 | 98.34 | 13.60 | 1163 |
| 1A-TO | 90.93 | 11.98 | 91.63 | 13.40 | 91.77 | 12.71 | 93.81 | 15.03 | 411 |
| 1B-FRANS | 79.23 | 10.99 | 80.69 | 13.83 | 81.60 | 8.70 | 85.15 | 16.29 | 334 |
| 1B-PRAKT | 79.07 | 11.64 | 80.80 | 14.95 | 81.83 | 9.15 | 83.97 | 17.27 | 366 |
| A | 103.39 | 12.78 | 103.12 | 12.61 | 102.96 | 13.81 | 102.57 | 13.10 | 5493 |
| B | 79.08 | 11.36 | 80.61 | 14.58 | 81.77 | 8.99 | 84.39 | 16.90 | 754 |
| Totaal | 100.42 | 14.94 | 100.36 | 14.85 | 100.37 | 15.02 | 100.35 | 14.89 | 6264 |

¹ De cijfers voor de A- en B-stroom zijn niet noodzakelijk exact gelijk aan de som van hun opties omdat wij in het totaalcijfer ook de leerlingen betrekken van wie wij wel weten dat zij in A of B zitten, maar niet in welke optie. Hetzelfde geldt voor het totaalcijfer t.o.v. A en B.

Het niveauverschil tussen A en B uit zich ook in de *schoolvorderingentoetsen* Nederlands en wiskunde bij aanvang van het secundair onderwijs (cf. Tabel 2 onderaan): hier bedraagt het verschil tussen A en B bijna 2 SD, zowel op Nederlands als op wiskunde. De scores op de schoolvorderingentoetsen liggen dus verder uit mekaar dan die op de intelligentietests.

verschillen (in dit en volgende hoofdstukken) zijn significant op niveau 0.01, tenzij expliciet anders vermeld.

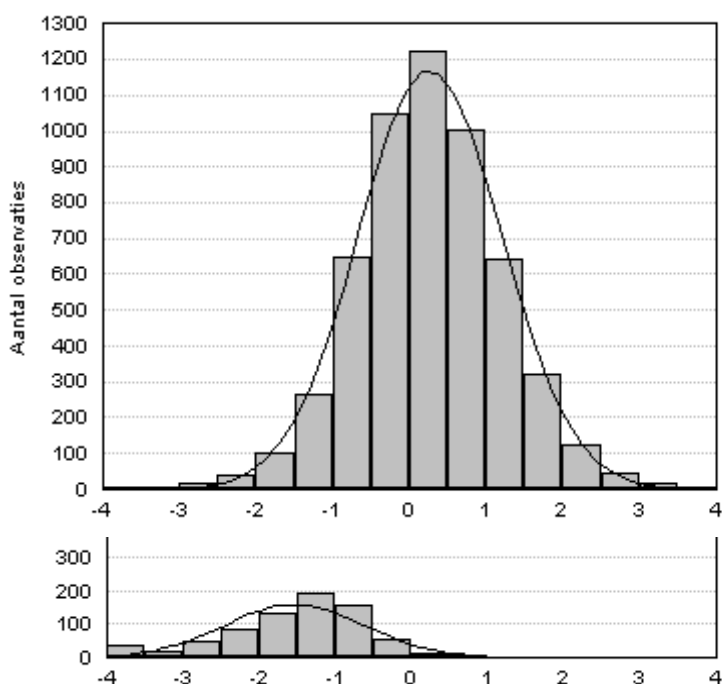
Tabel 2. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep en per stroom (eerste leerjaar)

| | VNE-1 | | | VWI-1 | | |
|------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 1A-KT | 0.89 | 0.83 | 1772 | 0.80 | 0.87 | 1772 |
| 1A-KT+THEO | 0.38 | 0.78 | 461 | 0.31 | 0.93 | 459 |
| 1A-THEO | 0.21 | 0.78 | 1692 | 0.14 | 0.91 | 1683 |
| 1A-THEO+TO | -0.30 | 0.72 | 1159 | -0.38 | 0.86 | 1145 |
| 1A-TO | -0.72 | 0.78 | 414 | -0.75 | 0.89 | 395 |
| 1B-FRANS | -1.50 | 0.88 | 330 | -1.68 | 1.00 | 241 |
| 1B-PRAKT | -1.57 | 0.96 | 360 | -1.73 | 1.02 | 301 |
| A | 0.27 | 0.94 | 5504 | 0.19 | 1.02 | 5459 |
| B | -1.54 | 0.92 | 745 | -1.72 | 1.00 | 589 |
| Totaal | 0.05 | 1.11 | 6270 | 0.01 | 1.17 | 6064 |

Een ander verschil met de intelligentie is dat de B-stroom inzake schoolvorderingen even heterogeen is samengesteld als de A-stroom. Dit geldt zowel voor Nederlands als voor wiskunde.

Ter illustratie geven we in Grafiek 1 de frequentieverdeling van de scores op de schoolvorderingentoets Nederlands voor de A- en de B-stroom. Uit de grafiek blijkt, behalve de grote heterogeniteit van de populatie van het eerste leerjaar B, meteen de grote overlapping tussen beide groepen. De curves snijden mekaar rond -1.75 ; men kan dus ruwweg stellen dat leerlingen die meer dan 1.75 SD onder het gemiddelde scoren eerder naar de B-stroom gaan en leerlingen met een betere score eerder naar A.

Grafiek 1. Frequentieverdeling aanvangstoets Nederlands in het eerste leerjaar A (boven) en B (onder)



Voor wiskunde ligt de grens rond -2: leerlingen met een lagere score komen frequenter in B, leerlingen met een hogere score in A.

Bij de opties zien we dat de leerlingen uit 1A-KT (klassieke talen) qua globale intelligentie significant beter scoren dan de andere opties (zie Tabel 1 en Grafiek 2). Dat geldt ook voor de verbale, de numerieke en de spatiale vaardigheid afzonderlijk³.

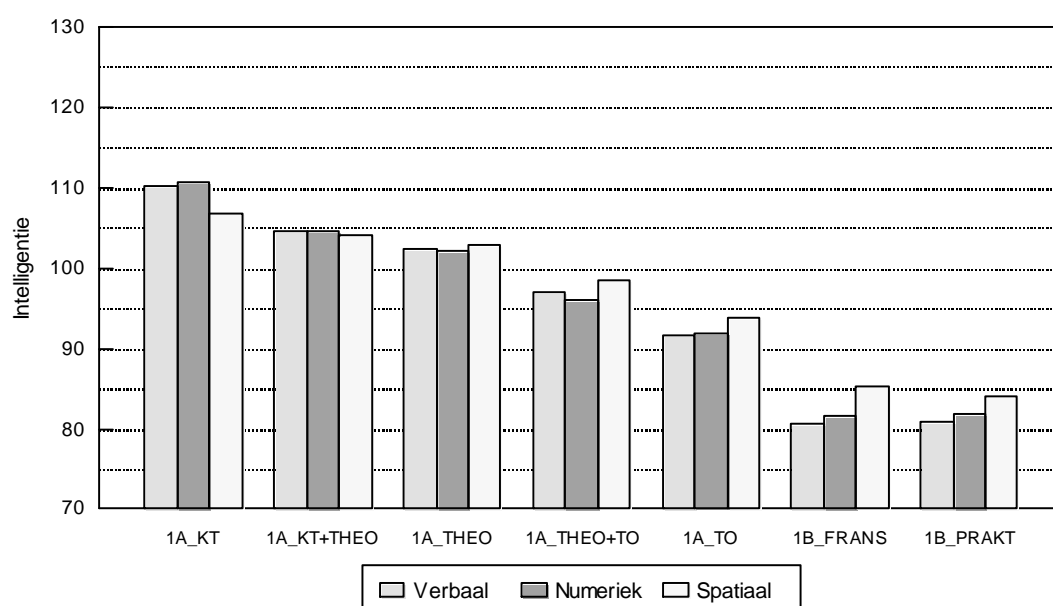
Daarnaast scoren de leerlingen uit 1A-KT+THEO op elk van de drie schalen beter dan de rest; zij vormen dus de tweede sterkste optiegroep. Ook voor het overige is er een duidelijke hiërarchie tussen de A-opties: de leerlingen uit 1A-THEO scoren op alle schalen beter dan de leerlingen uit 1A-THEO+TO en deze laatste scoren over de hele lijn beter dan de leerlingen uit 1A-TO. Allen scoren zij beter dan de B-leerlingen.

In de B-stroom blijken de leerlingen uit 1B-FRANS en 1B-PRAKT aan mekaar gewaagd.

Opvallend is dat de sterkste opties homogener scoren inzake *spatiale* vaardigheden dan de zwakste. Eenzelfde tendens is er voor *verbale* intelligentie (waar de vier sterkste opties homogener zijn dan de drie zwakste), maar omgekeerd voor *numerieke* intelligentie (de A-opties zijn heterogener dan de B-opties).

Bij een vergelijking van de gemiddelden van de optiegroepen kan men globaal genomen meer dan 45% van de variabiliteit inzake intelligentie verklaren door de opties.

Grafiek 2. Resultaten intelligentietest (verbaal, numeriek en spatiaal) per optiegroep (eerste leerjaar)



Eenzelfde hiërarchische trend als bij de intelligentietest komt tot uiting op de (aanvangs-) schoolvorderingentoetsen, zowel voor wiskunde als voor Nederlands (zie Tabel 2): de leerlingen uit 1A-KT scoren op beide toetsen het best, de leerlingen uit 1A-KT+THEO scoren

³ Wat de spatiale intelligentie betreft echter -net- niet *significant* beter dan de leerlingen uit 1A-KT+THEO.

beter dan de overige groepen⁴, dan komen achtereenvolgens 1A-THEO, 1A-THEO+TO, 1A-TO en tenslotte de twee B-opties, die mekaar niet ontlopen.

Uit een vergelijking van de gemiddelden blijkt dat resp. 47% en 40% van de variabiliteit in het aanvankelijke schoolse prestatieniveau Nederlands en wiskunde kan worden verklaard door de opties. Als men de leerlingen gelijkstelt inzake cultureel kapitaal van het gezin is dit voor Nederlands nog 37% (39% bij gelijkstelling inzake economisch kapitaal) en voor wiskunde nog 32% (zowel cultureel als economisch kapitaal).

1.1.2 Jongens en meisjes

De groep jongens in het eerste jaar scoort in het algemeen beter inzake numerieke vaardigheden; voor het overige zijn er op de intelligentieschalen geen significante verschillen tussen de geslachtsgroepen (zie Tabel 3). Toch blijkt uit een vergelijking van de opties dat de jongens *binnen elke optiegroep* hoger scoren op de verschillende schalen dan de meisjes. Dit komt doordat meer meisjes dan jongens in de sterkere optiegroepen terechtkomen (zie Grafiek 3).

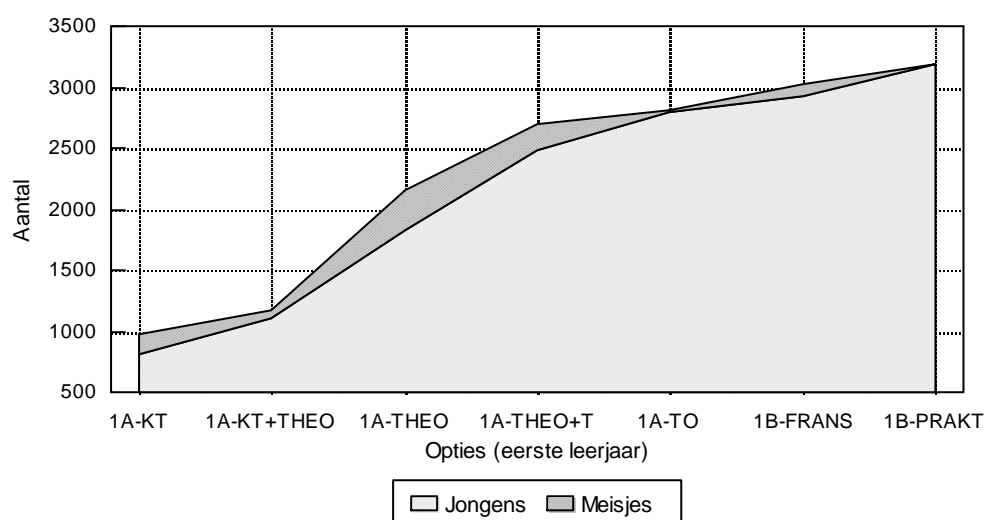
De B-opties rekruteren enigszins verschillend in de twee geslachtsgroepen: de jongens uit 1B-FRANS zijn sterker dan die uit 1B-PRAKT terwijl dat bij de meisjes eerder omgekeerd is.

⁴ Het verschil met 1A-THEO is niet significant.

Tabel 3. Resultaten intelligentietest, jongens en meisjes apart (eerste leerjaar)

| | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| Jongens | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 112.81 | 11.56 | 111.31 | 12.56 | 112.37 | 12.13 | 108.03 | 12.12 | 807 |
| 1A-KT+THEO | 106.35 | 10.82 | 105.67 | 11.44 | 105.61 | 12.86 | 104.89 | 10.82 | 277 |
| 1A-THEO | 105.59 | 11.51 | 103.96 | 11.18 | 105.41 | 12.86 | 104.87 | 13.57 | 711 |
| 1A-THEO+TO | 97.80 | 11.08 | 97.77 | 10.93 | 97.99 | 12.41 | 98.84 | 14.39 | 635 |
| 1A-TO | 92.39 | 12.29 | 92.20 | 13.45 | 94.07 | 12.86 | 94.04 | 15.83 | 299 |
| 1B-FRANS | 82.81 | 11.40 | 83.56 | 13.09 | 84.66 | 10.06 | 88.61 | 17.02 | 123 |
| 1B-PRAKT | 79.48 | 11.89 | 81.13 | 15.55 | 82.55 | 9.25 | 83.65 | 17.76 | 248 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 109.82 | 9.77 | 109.42 | 9.63 | 109.10 | 11.48 | 105.81 | 10.70 | 968 |
| 1A-KT+THEO | 103.40 | 9.73 | 102.97 | 10.06 | 102.90 | 11.19 | 102.91 | 9.96 | 179 |
| 1A-THEO | 100.54 | 10.21 | 101.02 | 10.01 | 99.70 | 11.77 | 101.17 | 11.62 | 971 |
| 1A-THEO+TO | 94.49 | 11.11 | 95.94 | 11.32 | 93.45 | 12.12 | 97.75 | 12.56 | 528 |
| 1A-TO | 87.03 | 10.18 | 90.11 | 13.21 | 85.63 | 10.00 | 93.21 | 12.69 | 112 |
| 1B-FRANS | 77.13 | 10.20 | 79.02 | 14.01 | 79.81 | 7.25 | 83.14 | 15.54 | 211 |
| 1B-PRAKT | 78.21 | 11.09 | 80.11 | 13.66 | 80.32 | 8.81 | 84.64 | 16.23 | 118 |
| Jongens | 101.20 | 15.63 | 100.54 | 15.67 | 101.58 | 15.41 | 100.70 | 16.03 | 3165 |
| Meisjes | 99.62 | 14.16 | 100.18 | 13.97 | 99.14 | 14.51 | 99.99 | 13.61 | 3099 |

Grafiek 3. Cumulatieve frequentie van jongens/meisjes die kiezen voor een bepaalde optiegroep (optiegroepen gerangschikt volgens 'sterkte')



Een vergelijking tussen de resultaten op de intelligentieschalen en de schoolvorderingstoetsen suggereert dat de jongens op school enigszins ondermaats presteren in vergelijking met de meisjes. De betere prestaties van de jongens inzake numerieke intelligentie uitten zich immers niet in significant hogere scores op de wiskundetoets ($F(1,5968^5)=0.25, p=0.62$) en wanneer we corrigeren voor verschillen in numerieke intelligentie scores de meisjes zelfs significant beter ($F(1,5967)=36.02, p<0.01$). Daarnaast halen de meisjes -die op de verbale schaal even hoog scoren als de jongens- gemiddeld *hogere* scores op de schoolvorderingstoets Nederlands.

⁵ Alleen de leerlingen met een score op VWI-1 én op GE-NUM.

Wanneer wij de resultaten op de schoolvorderingstoetsen opsplitsen naar optie (cf. Tabel 4) zien we dat de jongens binnen elke optie gemiddeld iets beter presteren dan de meisjes wat betreft de aanvangskennis voor wiskunde (al zijn de verschillen niet altijd significant), terwijl anderzijds blijkt dat beide geslachtsgroepen het in hun geheel even goed doen. Ook dit lijkt een gevolg van het feit dat meer meisjes in de sterkere opties terechtkomen.

Tenslotte zien we opnieuw dat de B-opties verschillend rekruteren bij jongens en meisjes: de jongens uit 1B-FRANS scoren marginaal beter dan de meisjes op de toets Nederlands (-1.36 versus -1.58 , $vg=328$, $p < 0.02$)⁶; die uit 1B-PRAKT scoren slechter (-1.69 versus -1.33 , $vg=358$, $p < 0.01$). Dat betekent dus dat in de B-stroom de *jongens* die sterker presteren voor Nederlands eerder 1B-FRANS volgen en de *meisjes* eerder 1B-PRAKT.

Tabel 4. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep, jongens en meisjes apart (eerste leerjaar)

| | VNE-1 | | | VWI-1 | | |
|----------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| Jongens | | | | | | |
| 1A-KT | 0.84 | 0.91 | 804 | 0.88 | 0.94 | 801 |
| 1A-KT+THEO | 0.38 | 0.79 | 282 | 0.39 | 0.98 | 282 |
| 1A-THEO | 0.23 | 0.80 | 716 | 0.29 | 0.91 | 711 |
| 1A-THEO+TO | -0.31 | 0.70 | 634 | -0.32 | 0.86 | 631 |
| 1A-TO | -0.70 | 0.80 | 303 | -0.64 | 0.87 | 296 |
| 1B-FRANS | -1.36 | 0.79 | 124 | -1.44 | 0.92 | 104 |
| 1B-PRAKT | -1.69 | 1.00 | 245 | -1.69 | 1.02 | 208 |
| Meisjes | | | | | | |
| 1A-KT | 0.93 | 0.75 | 968 | 0.74 | 0.80 | 971 |
| 1A-KT+THEO | 0.39 | 0.78 | 179 | 0.18 | 0.85 | 177 |
| 1A-THEO | 0.20 | 0.76 | 976 | 0.03 | 0.89 | 972 |
| 1A-THEO+TO | -0.28 | 0.74 | 525 | -0.45 | 0.86 | 514 |
| 1A-TO | -0.80 | 0.70 | 111 | -1.07 | 0.88 | 99 |
| 1B-FRANS | -1.58 | 0.93 | 206 | -1.86 | 1.03 | 137 |
| 1B-PRAKT | -1.33 | 0.80 | 115 | -1.83 | 1.02 | 93 |
| Jongens | -0.05 | 1.15 | 3175 | 0.01 | 1.21 | 3086 |
| Meisjes | 0.14 | 1.06 | 3095 | 0.00 | 1.13 | 2978 |

1.1.3 Net

De groep leerlingen die terechtkomt in het vrije net scoort in het algemeen hoger op de intelligentietest dan de groep die naar het gemeenschapsonderwijs gaat (cf. Tabel 5). Het verschil tussen beide groepen bedraagt een halve SD op de verbale en numerieke schaal en iets minder op de spatiale.

Uit de tabel blijkt ook een trend dat de groep leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs heterogener samengesteld is dan die uit het vrij onderwijs, althans inzake verbale intelligentie.

Zowat 5% van de verschillen inzake intelligentiescores wordt verklaard door het net.

⁶ Bij de wiskundemeting zijn er tamelijk veel meisjes weggefallen in de optiegroep 1B-FRANS, maar de groep met gegevens is representatief qua intelligentie.

Ook inzake de schoolvorderingstoetsen rekruteert het vrij onderwijs gemiddeld een sterker publiek, zoals blijkt uit Tabel 6. Het verschil tussen de twee netten bedraagt op beide toetsen 0.63 SD (dus iets meer dan op de intelligentietest).

Tabel 5. Resultaten intelligentietest voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (eerste leerjaar)

| Vrij | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|--------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 112.82 | 9.61 | 111.39 | 10.37 | 112.27 | 10.99 | 108.17 | 10.56 | 1386 |
| 1A-KT+THEO | 105.72 | 10.24 | 104.80 | 10.79 | 105.36 | 12.04 | 104.28 | 10.36 | 402 |
| 1A-THEO | 103.19 | 10.74 | 102.67 | 10.27 | 102.64 | 12.32 | 103.09 | 12.47 | 1611 |
| 1A-THEO+TO | 96.91 | 10.70 | 97.60 | 10.03 | 96.59 | 12.19 | 98.41 | 13.40 | 775 |
| 1A-TO | 92.28 | 12.20 | 92.45 | 12.88 | 93.65 | 13.29 | 94.08 | 15.46 | 257 |
| 1B-FRANS | 79.53 | 11.22 | 81.38 | 14.00 | 81.62 | 8.91 | 85.27 | 16.43 | 280 |
| 1B-PRAKT | 82.40 | 10.32 | 85.39 | 12.49 | 82.98 | 9.20 | 87.67 | 15.88 | 188 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 105.30 | 12.31 | 106.30 | 12.60 | 104.60 | 13.00 | 102.01 | 12.98 | 389 |
| 1A-KT+THEO | 101.20 | 11.60 | 103.21 | 12.36 | 98.49 | 12.54 | 102.84 | 11.71 | 54 |
| 1A-THEO | 90.78 | 11.73 | 93.02 | 13.94 | 90.09 | 12.16 | 94.50 | 13.11 | 70 |
| 1A-THEO+TO | 94.45 | 11.95 | 95.25 | 13.07 | 94.00 | 12.83 | 97.55 | 13.75 | 368 |
| 1A-TO | 87.35 | 10.69 | 89.21 | 13.99 | 87.27 | 9.96 | 92.54 | 14.26 | 141 |
| 1B-FRANS | 77.66 | 9.65 | 77.16 | 12.45 | 81.48 | 7.61 | 84.55 | 15.72 | 54 |
| 1B-PRAKT | 74.60 | 11.44 | 74.71 | 15.47 | 79.99 | 8.44 | 79.46 | 17.67 | 166 |
| Vrij | 102.10 | 14.29 | 101.79 | 13.90 | 101.95 | 14.73 | 101.55 | 14.31 | 4967 |
| Gemeenschaps | 93.76 | 15.71 | 94.74 | 17.15 | 94.09 | 14.63 | 95.50 | 16.03 | 1251 |

Wanneer we opsplitsen naar de optie vinden we de hogere gemiddelden qua intelligentie voor het vrij onderwijs terug binnen elke optie (Tabel 5). Toch is het patroon inzake rekrutering tussen de twee netten niet helemaal gelijk:

- de 1A-KT+THEO-leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs ($N=54$) presteren ongeveer even sterk als hun collega's uit het vrij onderwijs inzake verbale en spatiale intelligentie, maar zijn veel minder sterk op *numerieke* intelligentie;
- de optiegroep 1A-THEO+TO is in het gemeenschapsonderwijs niet alleen populairder maar ook *sterker* dan de zwak rekruterende optie 1A-THEO, in tegenstelling tot het vrij onderwijs. Het verschil uit zich het sterkst inzake numerieke intelligentie ($t=2.35$, $vg=436$, $p < 0.02$). Deze optiegroep is daarmee bijna even sterk als die uit het vrij onderwijs;
- de kloof tussen 1A-THEO en 1A-TO is in het gemeenschapsonderwijs dan ook veel kleiner dan in het vrij onderwijs; het verschil inzake de totale intelligentie bedraagt 3.4 punten versus 10.9 in het vrij onderwijs;
- 1B-FRANS lijkt in het gemeenschapsonderwijs iets sterker dan 1B-PRAKT (*n.s.*); in het vrij onderwijs is de verhouding omgekeerd ($p < 0.01$). De groep 1B-FRANS van het gemeenschapsonderwijs ($N=54$) scoort op hetzelfde niveau als die van het vrij onderwijs inzake numerieke en spatiale intelligentie, maar doet het duidelijk slechter op *verbale* intelligentie.

De resultaten van de schoolvorderingstoetsen (Tabel 6) nuanceren deze verschillen ten dele: de 1A-KT+THEO-leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs blijven hierin wél duidelijk achter op hun collega's uit het vrij onderwijs, niet alleen inzake wiskunde maar ook inzake Nederlands. Hetzelfde geldt voor de optiegroep 1A-THEO+TO.

Tabel 6. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (eerste leerjaar)

| Vrij | VNE-1 | | | VWI-1 | | |
|---------------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 1A-KT | 1.02 | 0.77 | 1381 | 0.97 | 0.77 | 1386 |
| 1A-KT+THEO | 0.41 | 0.78 | 407 | 0.37 | 0.89 | 405 |
| 1A-THEO | 0.25 | 0.75 | 1621 | 0.18 | 0.89 | 1614 |
| 1A-THEO+TO | -0.21 | 0.63 | 773 | -0.31 | 0.79 | 763 |
| 1A-TO | -0.65 | 0.76 | 261 | -0.66 | 0.87 | 255 |
| 1B-FRANS | -1.45 | 0.89 | 276 | -1.65 | 1.02 | 201 |
| 1B-PRAKT | -1.30 | 0.76 | 188 | -1.58 | 1.03 | 158 |
| Gemeenschaps | | | | | | |
| 1A-KT | 0.41 | 0.86 | 391 | 0.21 | 0.95 | 386 |
| 1A-KT+THEO | 0.18 | 0.77 | 54 | -0.14 | 1.10 | 54 |
| 1A-THEO | -0.64 | 0.98 | 70 | -0.86 | 0.84 | 68 |
| 1A-THEO+TO | -0.51 | 0.85 | 367 | -0.57 | 0.96 | 362 |
| 1A-TO | -0.89 | 0.79 | 140 | -1.01 | 0.90 | 127 |
| 1B-FRANS | -1.74 | 0.80 | 54 | -1.81 | 0.89 | 40 |
| 1B-PRAKT | -1.98 | 1.01 | 156 | -2.00 | 0.94 | 126 |
| Vrij | 0.18 | 1.05 | 4978 | 0.15 | 1.13 | 4841 |
| Gemeenschaps | -0.48 | 1.19 | 1242 | -0.56 | 1.18 | 1172 |

1.2 Prestatiemotief en faalangst

1.2.1 A/B-stroom en opties

De leerlingen uit de A-opties hebben een iets hoger prestatiemotief dan de B-leerlingen (16.06 versus 14.29, zie Tabel 7), een verschil van bijna 1/3 SD.

Tabel 7. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid, per optiegroep en per stroom (eerste leerjaar)

| | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 17.30 | 5.49 | 7.70 | 3.70 | 9.36 | 4.20 | 9.18 | 3.76 | 1762 |
| 1A-KT+THEO | 15.42 | 5.48 | 8.16 | 3.63 | 9.04 | 4.11 | 8.66 | 3.69 | 459 |
| 1A-THEO | 16.08 | 5.45 | 8.69 | 3.59 | 8.21 | 4.30 | 9.30 | 3.69 | 1676 |
| 1A-THEO+TO | 15.08 | 5.49 | 9.17 | 3.41 | 8.13 | 4.25 | 8.87 | 3.59 | 1148 |
| 1A-TO | 14.06 | 5.82 | 8.73 | 3.46 | 8.18 | 4.30 | 8.46 | 3.78 | 377 |
| 1B-FRANS | 15.19 | 5.54 | 8.74 | 3.21 | 8.91 | 4.52 | 9.39 | 3.41 | 324 |
| 1B-PRAKT | 13.95 | 5.07 | 8.29 | 3.26 | 9.29 | 4.18 | 8.60 | 3.24 | 343 |
| A | 16.06 | 5.59 | 8.43 | 3.63 | 8.63 | 4.28 | 9.05 | 3.71 | 5426 |
| B | 14.29 | 5.49 | 8.42 | 3.26 | 9.00 | 4.36 | 8.84 | 3.45 | 719 |
| Totaal | 15.85 | 5.61 | 8.43 | 3.58 | 8.67 | 4.29 | 9.03 | 3.68 | 6163 |

Het behoren tot A of B verklaart iets meer dan 1% van de variantie op deze schaal. Wat betreft positieve/negatieve faalangst is er geen significant verschil tussen de leerlingen van A en B als groep.

Uit de vergelijking van de opties blijkt dat de leerlingen uit 1A-KT bij aanvang van het secundair onderwijs de hoogste prestatiemotivatie hebben. Op de tweede plaats komen de 1A-THEO-leerlingen. Zij scoren significant beter dan de overige opties met uitzondering van 1A-KT+THEO en 1B-FRANS. Leerlingen die opteren voor 1A-KT+THEO of 1A-THEO+TO scoren niet significant hoger dan de resterende groepen.

Het verschil tussen de leerlingen uit de B-opties is niet significant.

Men kan -in terugblik- iets meer dan 4% van de verschillen in prestatiemotivatie 'toeschrijven' aan de opties.

Wat de negatieve faalangst betreft, scoren de leerlingen uit 1A-KT lager dan die uit 1A-THEO, 1A-THEO+TO, 1A-TO en 1B-FRANS. De leerlingen uit 1A-THEO+TO scoren hoger dan die uit 1A-KT+THEO. De overige verschillen zijn niet significant.

De leerlingen met een hoge positieve faalangst zijn meer vertegenwoordigd in 1A-KT en minder in 1A-THEO, 1A-THEO+TO en 1A-TO.

1.2.2 Jongens en meisjes

Zoals blijkt uit Tabel 8 scoren de meisjes uit het eerste leerjaar inzake prestatiemotivatie hoger dan de jongens ($F(1,6161)=137.93, p < 0.01$). Zij geven ook meer sociaal wenselijke antwoorden, maar ook als we (d.m.v. een covariantie-analyse) corrigeren voor sociale wenselijkheid, blijft het effect van het geslacht op de prestatiemotivatie zeer uitgesproken ($F(1,6160)=85.87, p < 0.01$).

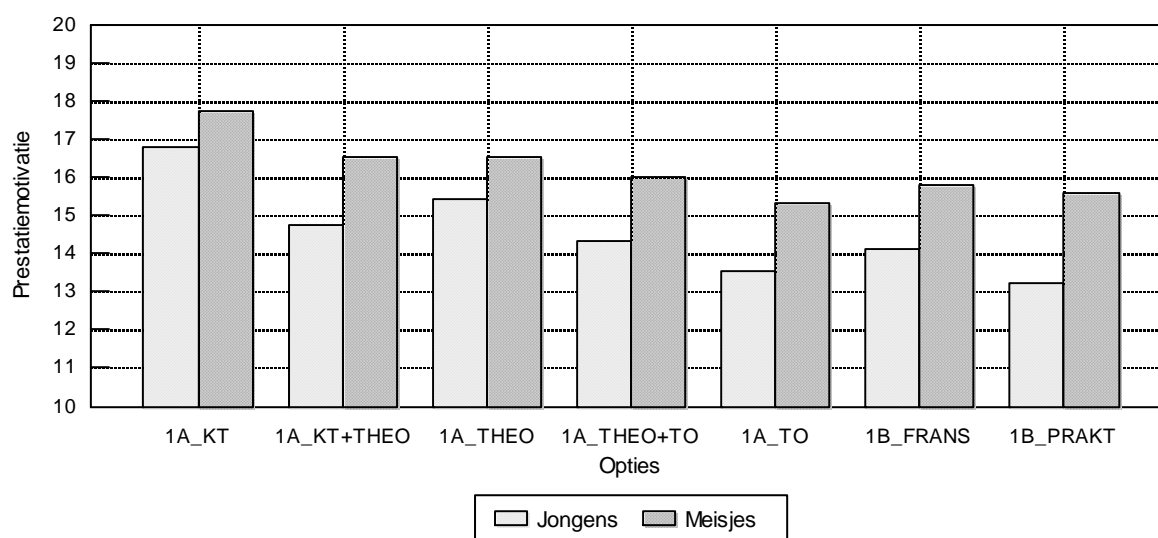
Tabel 8. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid, jongens en meisjes apart (eerste leerjaar)

| Jongens | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 16.80 | 5.53 | 6.77 | 3.67 | 10.22 | 4.14 | 9.01 | 3.71 | 798 |
| 1A-KT+THEO | 14.72 | 5.28 | 7.35 | 3.55 | 9.99 | 3.88 | 8.35 | 3.56 | 280 |
| 1A-THEO | 15.44 | 5.61 | 7.62 | 3.71 | 9.14 | 4.32 | 9.05 | 3.57 | 707 |
| 1A-THEO+TO | 14.32 | 5.55 | 8.33 | 3.49 | 8.87 | 4.18 | 8.59 | 3.57 | 623 |
| 1A-TO | 13.54 | 6.04 | 8.07 | 3.47 | 8.51 | 4.33 | 8.16 | 3.72 | 267 |
| 1B-FRANS | 14.12 | 5.27 | 7.74 | 3.20 | 9.64 | 4.11 | 8.65 | 3.35 | 116 |
| 1B-PRAKT | 13.24 | 4.93 | 7.95 | 3.21 | 9.59 | 3.96 | 8.25 | 3.25 | 239 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 17.72 | 5.43 | 8.46 | 3.56 | 8.64 | 4.12 | 9.33 | 3.80 | 964 |
| 1A-KT+THEO | 16.53 | 5.62 | 9.42 | 3.38 | 7.55 | 4.02 | 9.13 | 3.85 | 179 |
| 1A-THEO | 16.54 | 5.29 | 9.47 | 3.28 | 7.52 | 4.17 | 9.49 | 3.76 | 969 |
| 1A-THEO+TO | 15.98 | 5.28 | 10.16 | 3.04 | 7.25 | 4.18 | 9.19 | 3.59 | 525 |
| 1A-TO | 15.31 | 5.05 | 10.33 | 2.86 | 7.37 | 4.12 | 9.19 | 3.84 | 110 |
| 1B-FRANS | 15.79 | 5.61 | 9.30 | 3.08 | 8.50 | 4.69 | 9.81 | 3.38 | 208 |
| 1B-PRAKT | 15.57 | 5.05 | 9.08 | 3.27 | 8.60 | 4.59 | 9.40 | 3.09 | 104 |
| Jongens | 15.02 | 5.69 | 7.58 | 3.60 | 9.41 | 4.22 | 8.68 | 3.62 | 3092 |
| Meisjes | 16.68 | 5.41 | 9.27 | 3.36 | 7.93 | 4.24 | 9.37 | 3.70 | 3071 |

Zoals verwacht kan worden op basis van de onderzoeksliteratuur scoren meisjes hoger voor negatieve en lager voor positieve faalangst dan jongens.

Uit de tabel blijkt verder dat de verschillen in prestatiemotivatie en faalangst gelden in elke optie (voor de prestatiemotivatie, zie ook Grafiek 4).

Grafiek 4. Prestatiemotivatie bij jongens en meisjes in de verschillende opties (eerste leerjaar)



1.2.3 Net

Leerlingen uit het vrije net scoren iets hoger qua prestatie-motivatie dan leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs (zie Tabel 9 onderaan). Opvallend is dat zij *zowel op positieve als op negatieve faalangst* lager scoren.

De verschillen zijn klein; netverschillen dragen minder dan 1% bij tot de variantie. Opgesplitst volgens optie zien we dat de leerlingen uit het vrij onderwijs in de meeste opties iets hoger scoren qua prestatie-motivatie, op enkele uitzonderingen na:

- de 1A-KT+THEO- en vooral de 1A-TO-leerlingen uit het vrij onderwijs scoren opvallend laag;
- de optiegroep 1B-FRANS scoort niet iets, maar beduidend hoger in het vrij dan in het gemeenschapsonderwijs.

Inzake negatieve faalangst scoren vooral de optiegroepen 1A-KT, 1A-KT+THEO en 1A-TO uit het gemeenschapsonderwijs hoger dan die uit het vrij onderwijs.

Voor positieve faalangst valt het resultaat van 1A-THEO op: in het gemeenschapsonderwijs rapporteert deze optiegroep (die slechts 69 leerlingen telt) een veel hogere positieve faalangst dan in het vrij onderwijs, terwijl anderzijds de resultaten voor *negatieve* faalangst weinig verschillen.

1.3 Gezinskenmerken

We behandelen eerst het economisch, het cultureel en het sociaal kapitaal van het gezin al naargelang de subgroepen en daarna het onderwijsniveau van de ouders.

1.3.1 A/B-stroom en opties

De leerlingen uit de A-stroom komen uit de economisch en cultureel meer begoede gezinnen (zie Tabel 10). Het verschil tussen beide groepen bedraagt respectievelijk 0.81 en 0.72 SD. Het al dan niet behoren tot de A-stroom verklaart ongeveer 5% van de variantie op beide schalen.

Inzake sociale contacten is er geen enkel verschil tussen de gezinnen van A- en die van B-leerlingen.

Tabel 9. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (eerste leerjaar)

| Vrij | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|--------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 17.41 | 5.39 | 7.50 | 3.65 | 9.40 | 4.14 | 9.28 | 3.78 | 1378 |
| 1A-KT+THEO | 15.40 | 5.50 | 8.06 | 3.63 | 9.04 | 4.14 | 8.66 | 3.66 | 405 |
| 1A-THEO | 16.10 | 5.45 | 8.67 | 3.60 | 8.13 | 4.29 | 9.33 | 3.70 | 1606 |
| 1A-THEO+TO | 15.31 | 5.45 | 9.16 | 3.41 | 7.88 | 4.29 | 8.88 | 3.65 | 765 |
| 1A-TO | 13.63 | 5.96 | 8.41 | 3.61 | 7.69 | 4.31 | 8.03 | 3.76 | 227 |
| 1B-FRANS | 15.42 | 5.59 | 8.74 | 3.23 | 8.73 | 4.48 | 9.47 | 3.43 | 270 |
| 1B-PRAKT | 14.22 | 5.45 | 8.05 | 3.53 | 8.72 | 3.83 | 8.46 | 3.42 | 168 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 16.91 | 5.82 | 8.41 | 3.80 | 9.18 | 4.42 | 8.85 | 3.68 | 384 |
| 1A-KT+THEO | 15.59 | 5.33 | 8.87 | 3.50 | 9.04 | 3.89 | 8.61 | 3.96 | 54 |
| 1A-THEO | 15.68 | 5.47 | 9.12 | 3.32 | 10.01 | 4.15 | 8.78 | 3.47 | 69 |
| 1A-THEO+TO | 14.80 | 5.43 | 9.19 | 3.45 | 8.62 | 4.18 | 8.88 | 3.46 | 364 |
| 1A-TO | 14.72 | 5.66 | 9.29 | 3.12 | 9.11 | 4.08 | 9.19 | 3.73 | 141 |
| 1B-FRANS | 14.06 | 5.21 | 8.76 | 3.14 | 9.83 | 4.64 | 9.02 | 3.33 | 54 |
| 1B-PRAKT | 13.78 | 4.69 | 8.52 | 2.94 | 9.96 | 4.39 | 8.90 | 3.03 | 163 |
| Vrij | 16.00 | 5.60 | 8.32 | 3.61 | 8.55 | 4.28 | 9.07 | 3.72 | 4885 |
| Gemeenschaps | 15.36 | 5.59 | 8.82 | 3.46 | 9.19 | 4.30 | 8.89 | 3.52 | 1237 |

Ook tussen de *opties* zijn er duidelijke verschillen inzake de economische achtergrond van het gezin. De leerlingen die starten in 1A-KT, komen uit meer welstellende huisgezinnen. Daarna komen de leerlingen uit 1A-KT+THEO en die uit 1A-THEO; zij zitten nog duidelijk hoger dan de overige groepen. De leerlingen uit 1A-THEO+TO scoren beter dan die uit 1B-PRAKT. (Voor het overige zijn er geen significante verschillen op het 0.01-niveau.)

Voor wat betreft het culturele aspect zien we een gelijkaardig patroon (wat niet verwonderlijk is, onder meer omdat de correlatie tussen deze beide gezinsaspecten uit onze enquête 0.32 bedraagt). De leerlingen die in 1A-KT terechtkomen, zijn leerlingen uit huisgezinnen met een hoger "cultureel kapitaal" (de verschillen zijn significant over de hele lijn). Daarna komen de leerlingen uit 1A-KT+THEO en 1A-THEO; zij zitten nog duidelijk hoger dan de overige groepen. De leerlingen uit 1A-THEO+TO scoren beter dan die uit 1B-PRAKT. Voor het overige zijn er geen significante verschillen op het 0.01-niveau.

Wat het sociaal kapitaal van het gezin betreft, scoren de opties uniform.

1.3.2 Jongens en meisjes

Inzake economisch en cultureel kapitaal van het gezin rekruteren sommige opties anders voor jongens dan voor meisjes: de jongens uit 1A-KT+THEO, 1A-THEO+TO en 1B-FRANS komen uit meer welstellende gezinnen dan de meisjes uit hun optie. Wellicht is het geen toeval dat het telkens om een soort 'brug-opties' gaat.

De verschillen inzake cultureel kapitaal zijn beperkter. Een significant verschil inzake rekrutering is er bij de jongens en meisjes uit 1A-TO: de jongens komen uit gezinnen die beter scoren inzake cultureel kapitaal dan die van de meisjes.

Tabel 10. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin per optiegroep en per stroom (eerste leerjaar)

| | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 1A-KT | 0.44 | 0.96 | 1454 | 0.41 | 0.96 | 1573 | -0.01 | 0.97 | 1602 |
| 1A-KT+THEO | 0.11 | 0.93 | 365 | 0.09 | 0.93 | 407 | 0.03 | 1.06 | 410 |
| 1A-THEO | 0.03 | 0.93 | 1282 | -0.04 | 0.92 | 1434 | 0.05 | 0.99 | 1461 |
| 1A-THEO+TO | -0.27 | 0.95 | 856 | -0.26 | 0.93 | 920 | -0.04 | 0.99 | 956 |
| 1A-TO | -0.43 | 0.89 | 262 | -0.37 | 0.91 | 277 | 0.07 | 1.02 | 297 |
| 1B-FRANS | -0.59 | 0.92 | 188 | -0.53 | 0.97 | 203 | 0.03 | 0.97 | 203 |
| 1B-PRAKT | -0.78 | 0.86 | 204 | -0.72 | 0.95 | 214 | -0.08 | 1.05 | 210 |
| A | 0.09 | 0.99 | 4220 | 0.06 | 0.97 | 4613 | 0.01 | 0.99 | 4728 |
| B | -0.70 | 0.88 | 424 | -0.64 | 0.95 | 446 | -0.02 | 0.99 | 443 |
| Totaal | 0.02 | 1.00 | 4648 | 0.00 | 0.99 | 5063 | 0.01 | 0.99 | 5175 |

Tabel 11. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin, jongens en meisjes apart (eerste leerjaar)

| | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| Jongens | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 0.46 | 0.94 | 653 | 0.40 | 0.95 | 710 | -0.01 | 0.95 | 720 |
| 1A-KT+THEO | 0.23 | 0.93 | 225 | 0.12 | 0.90 | 248 | 0.03 | 1.03 | 249 |
| 1A-THEO | 0.06 | 0.89 | 546 | -0.05 | 0.92 | 611 | -0.03 | 0.96 | 621 |
| 1A-THEO+TO | -0.19 | 0.92 | 466 | -0.24 | 0.91 | 496 | -0.07 | 0.96 | 520 |
| 1A-TO | -0.37 | 0.91 | 201 | -0.30 | 0.91 | 210 | 0.09 | 1.03 | 227 |
| 1B-FRANS | -0.37 | 0.95 | 79 | -0.58 | 0.94 | 84 | 0.09 | 0.95 | 82 |
| 1B-PRAKT | -0.73 | 0.87 | 144 | -0.65 | 0.94 | 147 | -0.04 | 1.07 | 140 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 0.43 | 0.98 | 801 | 0.41 | 0.97 | 863 | 0.00 | 0.98 | 882 |
| 1A-KT+THEO | -0.08 | 0.88 | 140 | 0.05 | 0.98 | 159 | 0.02 | 1.11 | 161 |
| 1A-THEO | 0.01 | 0.95 | 736 | -0.03 | 0.92 | 823 | 0.11 | 1.00 | 840 |
| 1A-THEO+TO | -0.37 | 0.98 | 390 | -0.27 | 0.95 | 424 | -0.01 | 1.02 | 436 |
| 1A-TO | -0.62 | 0.82 | 61 | -0.60 | 0.90 | 67 | 0.00 | 1.00 | 70 |
| 1B-FRANS | -0.75 | 0.87 | 109 | -0.49 | 1.00 | 119 | -0.02 | 0.98 | 121 |
| 1B-PRAKT | -0.91 | 0.81 | 60 | -0.88 | 0.97 | 67 | -0.16 | 0.99 | 70 |
| Jongens | 0.03 | 0.98 | 2347 | -0.03 | 0.98 | 2537 | -0.01 | 0.97 | 2591 |
| Meisjes | 0.01 | 1.03 | 2301 | 0.03 | 1.01 | 2526 | 0.03 | 1.00 | 2584 |

1.3.3 Net

De leerlingen uit het vrij onderwijs komen uit iets meer begoede gezinnen, zowel inzake economisch ($t=6.38$, $vg=4614$, $p < 0.01$) als cultureel kapitaal ($t=3.25$, $vg=5027$, $p < 0.01$). Hun ouders blijken ook meer sociale contacten te hebben ($t=3.33$, $vg=5136$, $p < 0.01$). De verschillen zijn echter klein: het net verklaart minder dan 1% van de variantie.

Opgesplitst volgens optie zien we in beide netten ongeveer hetzelfde patroon wat betreft het economisch kapitaal van het huisgezin (zie Tabel 12 en Grafiek 5).

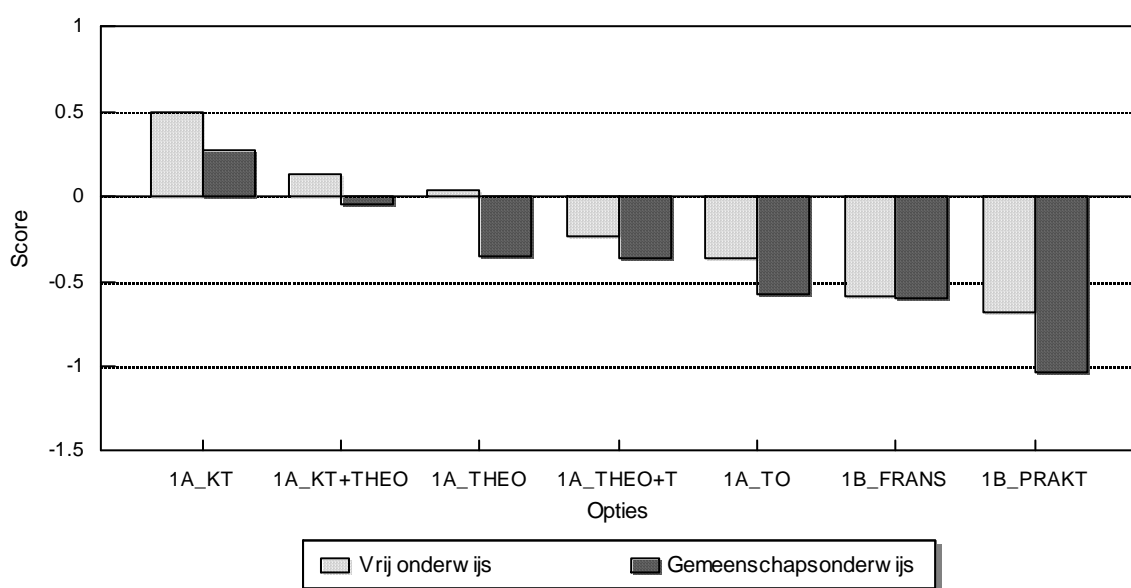
In elke optie rekruteert het gemeenschapsonderwijs gemiddeld een economisch iets minder sterk publiek dan het vrij onderwijs (althans als we de beperkte groep 1B-FRANS buiten beschouwing laten).

Inzake het *cultureel* kapitaal van het gezin zijn de verschillen tussen de netten klein. Alleen de groep 1A-TO uit het gemeenschapsonderwijs scoort opvallend zwak.

Tabel 12. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (eerste leerjaar)

| Vrij | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|---------------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 1A-KT | 0.49 | 0.94 | 1146 | 0.43 | 0.96 | 1243 | 0.00 | 0.95 | 1266 |
| 1A-KT+THEO | 0.13 | 0.91 | 326 | 0.12 | 0.92 | 359 | 0.06 | 1.06 | 365 |
| 1A-THEO | 0.04 | 0.93 | 1242 | -0.03 | 0.92 | 1392 | 0.06 | 0.99 | 1417 |
| 1A-THEO+TO | -0.23 | 0.98 | 597 | -0.25 | 0.92 | 640 | 0.04 | 0.99 | 664 |
| 1A-TO | -0.36 | 0.86 | 171 | -0.28 | 0.90 | 180 | 0.12 | 0.98 | 191 |
| 1B-FRANS | -0.59 | 0.96 | 166 | -0.53 | 0.98 | 182 | 0.03 | 0.97 | 183 |
| 1B-PRAKT | -0.68 | 0.80 | 133 | -0.76 | 0.85 | 138 | -0.08 | 1.00 | 134 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 0.27 | 1.02 | 308 | 0.33 | 0.97 | 330 | -0.02 | 1.02 | 336 |
| 1A-KT+THEO | -0.05 | 1.08 | 39 | -0.15 | 1.03 | 48 | -0.24 | 1.06 | 45 |
| 1A-THEO | -0.35 | 0.92 | 39 | -0.12 | 0.98 | 41 | -0.12 | 0.83 | 43 |
| 1A-THEO+TO | -0.36 | 0.86 | 244 | -0.28 | 0.93 | 264 | -0.21 | 0.98 | 276 |
| 1A-TO | -0.58 | 0.91 | 83 | -0.62 | 0.89 | 89 | 0.00 | 1.08 | 97 |
| 1B-FRANS | -0.60 | 0.61 | 22 | -0.48 | 0.90 | 21 | -0.03 | 0.97 | 20 |
| 1B-PRAKT | -1.04 | 0.84 | 63 | -0.69 | 1.06 | 67 | 0.03 | 1.09 | 65 |
| Vrij | 0.06 | 0.99 | 3817 | 0.02 | 0.98 | 4168 | 0.03 | 0.98 | 4255 |
| Gemeenschaps | -0.18 | 1.02 | 799 | -0.10 | 1.03 | 861 | -0.09 | 1.02 | 883 |

Grafiek 5. Economisch kapitaal van het huisgezin per optiegroep voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (eerste leerjaar)



1.3.4 Onderwijsniveau van de ouders

In de relatie tussen de optie en het onderwijsniveau van de (Nederlandstalige) ouders (cf. Tabel 13) valt ondermeer het volgende op:

- drie kwart van de kinderen van wie de ouders universiteit gevolgd hebben, start in 1A-KT (resp. 73% en 78% van vader/moeder met een universitair diploma);
- kinderen van ouders die hoger middelbaar onderwijs - nu A.S.O. genoemd - hebben genoten (en geen hoger diploma behaalden), kiezen even dikwijls voor 1A-KT als voor één van de twee 1A-THEO-richtingen zonder technische vakken; het gaat telkens om meer dan 40%;
- van de kinderen van ouders die alleen lager onderwijs, beroepsonderwijs, lager middelbaar of technisch secundair onderwijs hebben gevolgd, start meer dan de helft in één van de twee 1A-THEO-richtingen zonder klassieke vakken;
- van de kinderen van ouders die alleen lager onderwijs of beroepsonderwijs gevolgd hebben, start meer dan 40% in een optie van het leerjaar A met technische vakken of in het leerjaar B.

Er is dus een duidelijk verband tussen het studieniveau van de ouders en de optie die gekozen wordt bij aanvang van het secundair onderwijs. De correlatie tussen de optie in het eerste jaar en het opleidingsniveau van vader en moeder bedraagt resp. 0.39 en 0.37.

Tabel 13. Procentuele verdeling over de opties van kinderen van ouders met een bepaald onderwijsniveau¹

| hoogste dipl. vader | LOnd | Beroeps | LSecTec | LMidd | HSecTec | HMidd | HOBu | Univ | Gemidd. |
|----------------------|------|---------|---------|-------|---------|-------|------|------|---------|
| 1A-KT | 14 | 17 | 24 | 26 | 31 | 41 | 46 | 73 | 31 |
| 1A-KT+THEO | 5 | 8 | 7 | 7 | 9 | 11 | 9 | 6 | 8 |
| 1A-THEO | 27 | 29 | 32 | 32 | 34 | 29 | 28 | 16 | 29 |
| 1A-THEO+TO | 25 | 23 | 23 | 23 | 17 | 14 | 11 | 3 | 18 |
| 1A-TO | 11 | 8 | 6 | 4 | 5 | 2 | 2 | 0 | 6 |
| 1B-FRANS | 8 | 8 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 |
| 1B-PRAKT | 10 | 7 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| hoogste dipl. moeder | | | | | | | | | |
| 1A-KT | 15 | 21 | 24 | 30 | 34 | 44 | 53 | 78 | 31 |
| 1A-KT+THEO | 5 | 7 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 |
| 1A-THEO | 27 | 30 | 33 | 33 | 32 | 31 | 24 | 10 | 29 |
| 1A-THEO+TO | 25 | 23 | 22 | 17 | 18 | 12 | 10 | 2 | 18 |
| 1A-TO | 11 | 7 | 7 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 1B-FRANS | 8 | 6 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| 1B-PRAKT | 9 | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

¹Bijvoorbeeld: 14% van de kinderen van vaders die hoogstens lager onderwijs gevolgd hebben, kiezen voor 1A-KT (15% van de kinderen van moeders met diploma lager onderwijs). Uit de laatste kolom blijkt dat 31% van de leerlingen van wie het opleidingsniveau van vader bekend is, in 1A-KT zit (eveneens 31% van wie het opleidingsniveau van moeder bekend is).

1.4 Alle variabelen samen

Aan de hand van discriminantanalyses kunnen we nagaan welke combinaties van variabelen het meest discrimineren tussen de leerlingen uit de verschillende groepen.

In dit onderdeel hebben wij -om zoveel mogelijk redundantie te vermijden- alleen de volgende aanvangsvariabelen in aanmerking genomen om de leerlingen uit de verschillende stromen en opties van mekaar te onderscheiden:

- geslacht (GESLACHT)
- net bij aanvang van het eerste leerjaar (NET-11)⁷
- schoolvorderingen wiskunde (VWI-1)⁸
- prestatiemotief en faalangst (PM-PM, PM-NF)
- gezinskenmerken (OU-ECONO, OU-CULTU, OU-PAHOO, OU-MAHOO)

In elke analyse werden daarenboven vooraf de minder goed discriminerende variabelen verwijderd (zie bv. Klecka, 1980).

Wij vermelden telkens ook het totaal aantal leerlingen dat wij op basis van de analyse correct zouden (hebben) kunnen klasseren in één van de stromen of optiegroepen, als bijkomende indicatie van de relevantie van onze resultaten. Vermits wij echter voor de analyse en voor de classificatie gebruik maken van dezelfde groep leerlingen, zijn onze "percentages correct geklasseerd" tot op zekere hoogte geflatteerd.

De discriminantanalyses zijn uitgevoerd volgens de standaardmethode (dus niet "stapsgewijze") en telkens zijn ook de leerlingen met *onvolledige* gegevens opgenomen (met gemiddelden voor de ontbrekende cijfers).

1.4.1 A- versus B-stroom

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde, prestatiemotivatie, negatieve faalangst, economisch en cultureel gezinskapitaal (N=6415)

De analyse met de A- en B-stroom als groepsvariabelen geeft aan dat de dimensie waarop de leerlingen uit A en B van mekaar verschillen bijna exclusief bepaald wordt door de toets wiskunde (en daarnaast, in bescheiden mate, door het economisch en cultureel kapitaal van het gezin).

De A-leerlingen scoren op deze dimensie -0.19 versus 1.29 voor de B-leerlingen. De verschillen tussen de groepen zijn verantwoordelijk voor 19% van de variantie op deze functie.

Samengevat betekent dit dus dat de keuze tussen A en B vooral gebaseerd is op de vorderingen gemaakt op school (in dit geval: de lagere school).

1.4.2 Opties binnen A

Gebruikte variabelen: alle vermelde (N=5603)

Als we ons beperken tot de vijf opties binnen het eerste leerjaar A, resulteert de analyse in drie significante functies.

⁷ Neteffecten zullen in onze analyses minder snel worden gedetecteerd dan andere effecten, doordat het om een dichotome variabele gaat met een ongelijke verdeling (vrij/gemeenschapsonderwijs).

⁸ Vermits de schoolvorderingentoetsen Nederlands en wiskunde bij aanvang van het secundair onderwijs grotendeels hetzelfde meten -cf. supra- hebben wij slechts één van beide in het model opgenomen. De variabele VWI-1 mag dus niet te eng "wiskundig" worden geïnterpreteerd.

De A-optiegroepen verschillen in de eerste plaats inzake schoolvorderingen. De *eerste* discriminantfunctie (die 83% van de totale discriminatie voor haar rekening neemt) wordt verder ook gekarakteriseerd door de culturele en economische situatie van het gezin plus het opleidingsniveau van vader en moeder. Uit de gemiddelde scores van de verschillende groepen op deze functie (cf. Grafiek 6), komt de algemeen bekende hiërarchie tussen de optiegroepen naar voren: de best presterende leerlingen kiezen voor 1A-KT; minder goed presterende leerlingen die toch voor de A-stroom kiezen, gaan naar 1A-THEO+TO en vooral naar 1A-TO.

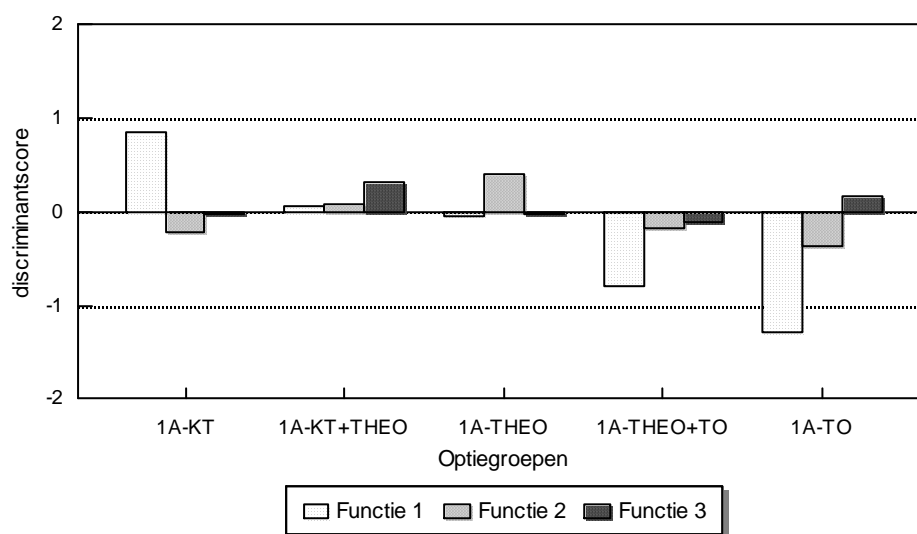
De variantie op deze functie wordt voor 33% bepaald door verschillen tussen de opties.

De *tweede* discriminantfunctie heeft te maken met het net (vrij onderwijs versus gemeenschapsonderwijs). Deze functie verklaart 14% van de totale discriminatie. De optie 1A-THEO is karakteristischer voor het vrij onderwijs, 1A-TO voor het gemeenschapsonderwijs (cf. Grafiek 6).

De *derde* en nog veel minder belangrijke functie (die nog 2% verklaart) differentieert tussen jongens en meisjes. De opties 1A-KT+THEO en 1A-TO worden meer door jongens gekozen dan door meisjes; voor 1A-THEO+TO geldt eerder het omgekeerde.

Het besluit is hier dus dat de A-optiegroepen in de eerste plaats van mekaar verschillen doordat zij leerlingen van een verschillende sterkte rekruteren (waarbij ook gezinsfactoren een rol spelen). Het keuzepatroon binnen het vrij onderwijs is echter niet hetzelfde als dat binnen het gemeenschapsonderwijs en daarenboven kiezen jongens enigszins anders dan meisjes.

Grafiek 6. Discriminantanalyse, opties binnen eerste leerjaar A, gemiddelden op de discriminantfuncties



1.4.3 Opties binnen B

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde, economisch en cultureel gezinskapitaal (N=747)

In de B-stroom blijkt op basis van de geregistreerde aanvangsinformatie vooral de geslachtsvariabele in combinatie met het net significant te discrimineren. 1B-FRANS (score -0.52 op deze dimensie) trekt eerder meisjes aan en is meer typisch voor het vrij onderwijs; 1B-PRAKT (score 0.46) is meer karakteristiek voor jongens en voor het gemeenschapsonderwijs.

Of men binnen het eerste leerjaar B veel algemene vakken of technologische vakken volgt, wordt dus *niet* zozeer bepaald door het niveau van de schoolvorderingen⁹.

De variantie op deze functie wordt voor 19% bepaald door verschillen tussen de twee optiegroepen.

1.4.4 Alle opties

Gebruikte variabelen: alle vermelde (N=6350)

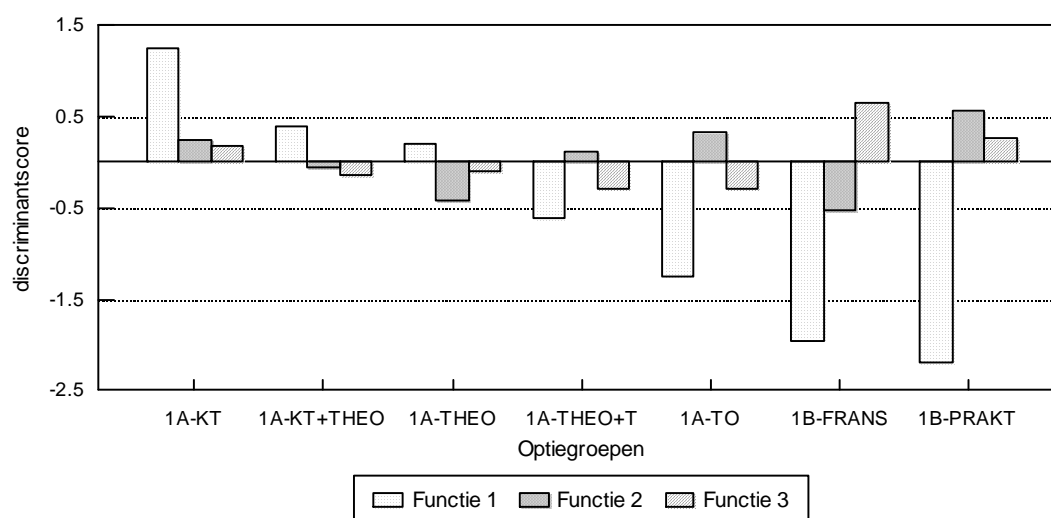
Als we alle opties uit de A- en B-stroom in de analyse opnemen (7 in het totaal), krijgen we vier significante discriminantfuncties.

De opties in het eerste jaar verschillen in de eerste plaats (83% van de totale discriminatie) inzake schoolvorderingen, in samenhang met de gezinssituatie (opleidingsniveau van de ouders en economisch en cultureel gezinskapitaal). Ook nu komt de gekende hiërarchie tussen de opties naar voren (cf. Grafiek 7), maar enigszins verrassend blijkt dat het verschil tussen de zwakste A-optie en 1B-FRANS niet groter is dan het verschil tussen sommige A-opties.

Meer dan 40% van de variantie op deze functie wordt veroorzaakt door optieverschillen.

De tweede functie (12% van de discriminatie) is in de eerste plaats netgebonden, maar heeft ook te maken met geslachtsverschillen. Hoge scores op deze functie wijzen in de richting van het gemeenschapsonderwijs (en zij komen meer voor bij jongens). Zoals ook al bleek uit onze vorige analyse differentieert deze functie vooral tussen de twee B-opties; daarnaast ook tussen 1A-THEO en 1A-TO (cf. grafiek).

Grafiek 7. Discriminantanalyse, opties eerste leerjaar, gemiddelden op de discriminantfuncties



De derde functie (3%) wordt aan de ene kant (hoge scores, vooral meisjes) bepaald door een relatief hoog opleidingsniveau van de ouders en aan de andere kant (jongens) door hoge negatieve faalangst en relatief goede schoolvorderingen. Deze functie maakt blijkbaar een onderscheid tussen de B-opties enerzijds en sommige A-opties anderzijds, en dan vooral tussen 1B-FRANS en de A-opties met extra lestijden technologie.

⁹ En dat is ook niet zo als we de toets Nederlands als predictor gebruiken in plaats van de toets wiskunde.

De vierde functie (1% van de totale discriminatie) is van marginaal belang en is daarenboven moeilijk te interpreteren.

Samengevat blijkt dus dat een optie in het eerste leerjaar vooral gekozen wordt in functie van de schoolvorderingen en de gezinssituatie. Als men kiest voor B, kiezen meer jongens dan meisjes voor 1B-PRAKT in het gemeenschapsonderwijs en meer meisjes dan jongens voor 1B-FRANS in het vrij onderwijs. In de keuze tussen de zwakste A-optie en 1B-FRANS zijn meisjes uit gezinnen met een hoger opleidingsniveau die minder goed scoren inzake schoolvorderingen, eerder geneigd om voor 1B-FRANS te kiezen.

Uit Tabel 14 blijkt dat wij op basis van de aanvangsvariabelen bijna 45% van de leerlingen correct in één van de opties kunnen klasseren. In de tabel vindt de geïnteresseerde lezer verder ook de percentages correcte klasseringen voor de afzonderlijke opties -al zijn die niet zo belangrijk omdat de opties uiteenlopende aantallen leerlingen aantrekken en omdat daarenboven de "kost" van een verkeerde classificatie buiten beschouwing gelaten wordt.

Tabel 14. Percentage correcte klasseringen per optie (eerste leerjaar)

| | N | % correct |
|------------|------|-----------|
| 1A-KT | 1802 | 67.6 |
| 1A-KT+THEO | 469 | 0.0 |
| 1A-THEO | 1723 | 59.1 |
| 1A-THEO+TO | 1188 | 33.8 |
| 1A-TO | 421 | 0.2 |
| 1B-FRANS | 351 | 19.9 |
| 1B-PRAKT | 396 | 34.6 |
| | 6350 | 44.8 |

Aan de hand van de Mahalanobis-afstanden tussen de verschillende groepen kunnen wij zeggen dat de opties 1A-KT+THEO en 1A-THEO globaal genomen het *meest* op mekaar lijken (wat betreft de door ons gebruikte variabelen). Ook 1A-THEO+TO en 1A-TO liggen relatief dicht bij mekaar. De leerlingen uit 1B-PRAKT leunen dichtst aan bij die uit 1A-TO dan bij die uit 1B-FRANS.

2 Rekrutering van het tweede leerjaar

2.1 Intelligentie en schoolvorderingen

2.1.1 A/B-stroom en opties

De leerlingen die normaalvorderend in de A-stroom van het tweede leerjaar terechtkomen, scoorden bij aanvang van het secundair onderwijs hoger op de intelligentietest dan de (normaalvorderende) leerlingen uit 2BVL (zie Tabel 15). Het grootste verschil is er inzake verbale intelligentie (1.75 SD verschil), daarna op numerieke (1.60 SD) en tenslotte op spatiale (1.27 SD).

Tabel 15. Resultaten intelligentietest per optiegroep en per stroom (tweede leerjaar)

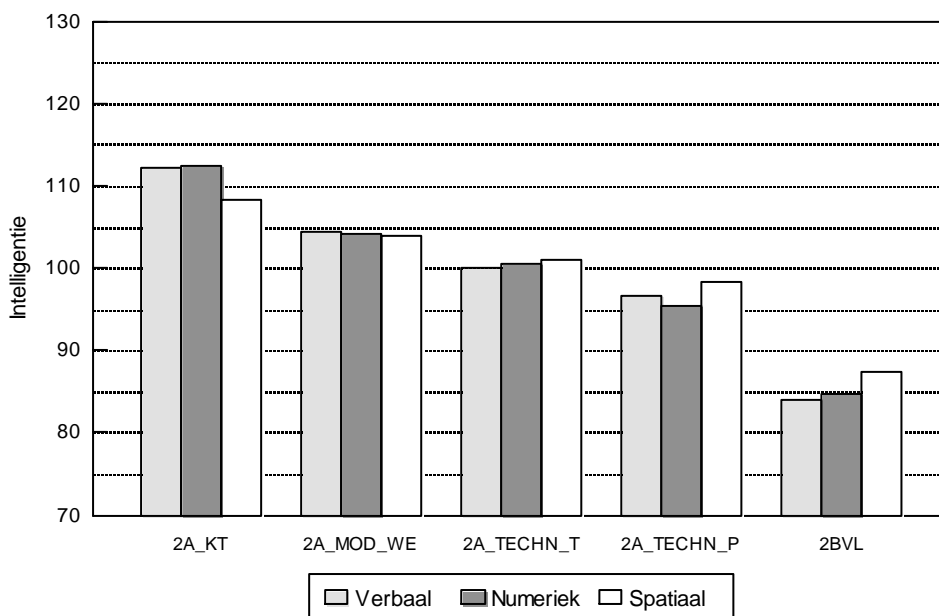
| | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|------|
| | Gemidd | SD | Gemidd | SD | Gemidd | SD | Gemidd | SD | |
| 2A-KT | 113.27 | 9.69 | 112.16 | 10.49 | 112.47 | 11.26 | 108.36 | 10.42 | 1381 |
| 2A-MOD-WE | 104.89 | 10.30 | 104.51 | 10.15 | 104.18 | 12.03 | 103.86 | 11.64 | 1964 |
| 2A-TECHN-T | 100.47 | 10.58 | 99.99 | 9.69 | 100.43 | 12.34 | 100.97 | 13.54 | 801 |
| 2A-TECHN-P | 95.99 | 10.31 | 96.69 | 10.79 | 95.46 | 11.50 | 98.44 | 13.41 | 605 |
| 2A | 105.45 | 11.71 | 104.97 | 11.54 | 104.85 | 13.06 | 103.99 | 12.34 | 4751 |
| 2BVL | 82.67 | 11.64 | 84.03 | 13.88 | 84.67 | 10.62 | 87.38 | 16.03 | 1112 |
| Totaal | 101.02 | 14.81 | 100.90 | 14.65 | 100.93 | 14.96 | 100.76 | 14.72 | 5885 |

Ook in dit tweede leerjaar zien we dat de opties leerlingen van een verschillende sterkte rekruteren. De hiërarchie is als volgt: 2A-KT / 2A-MOD-WE / 2A-TECHN-T / 2A-TECHN-P / 2BVL (zie Tabel 15 en Grafiek 8). Deze hiërarchie komt bij elke deelttest afzonderlijk terug.

Spatiale intelligentie differentieert ook nu weer het minst tussen de opties. Net zoals in het eerste leerjaar scoren de zwakker rekruterende opties op deze subtest heterogener dan de sterker rekruterende.

Bij het vergelijken van de gemiddelden van de opties 'verklaren' die opties 50% van de verschillen in intelligentie.

Grafiek 8. Resultaten intelligentietest (verbaal, numeriek en spatiaal) per optiegroep (normaolvorderende leerlingen tweede leerjaar)



Wat betreft de schoolvorderingstoetsen kunnen we de uitslagen van de A- en B-leerlingen aan het einde van het eerste leerjaar niet met mekaar vergelijken omdat de inhoud van de toetsen

verschillend was¹⁰, maar we kunnen wèl bijvoorbeeld vaststellen dat de leerlingen die overgaan van 1A naar 2B tot de groep van minder goed presterenden behoren aan het einde van hun eerste jaar A: op de toets Nederlands scoren zij gemiddeld -1.48 (SD=0.91), tegenover 0.22 (SD=1.03) voor de 1A-leerlingen die naar 2A gaan. De resultaten op de toets wiskunde liggen in dezelfde lijn.

Wat de opties betreft zien we dezelfde hiërarchie als bij de intelligentiemeting: de optiegroep 2A-KT presteert het best, 2BVL het slechtst. Het verschil tussen 2A-MOD-WE en 2A-TECHN-T komt het meest tot uiting op de toets Nederlands (een verschil van bijna 0.70 SD, t.o.v. minder dan 0.50 SD op wiskunde en ook op de intelligentietest).

Al bij al lijkt de keuze voor een bepaalde optie meer gebaseerd op het globale prestatieniveau van de leerling dan op zijn of haar specifieke sterkte (Nederlands, wiskunde...): de opties verschillen evenveel van mekaar op Nederlands als op wiskunde en evenveel op verbale intelligentie als op numerieke, terwijl sommige opties toch meer dan andere de nadruk leggen op verbale kwaliteiten.

Wel is het zo dat de meeste *opties* (in vergelijking met de totale groep) homogener zijn samengesteld inzake Nederlands dan inzake wiskunde.

Tabel 16. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep en per stroom (tweede leerjaar)

| | VNE-1A | | | VWI-1A | | |
|---------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 2A-KT | 0.99 | 0.90 | 1376 | 0.90 | 0.89 | 1375 |
| 2A-MOD-WE | 0.22 | 0.83 | 1937 | 0.07 | 1.06 | 1899 |
| 2A-TECHN-T | -0.34 | 0.77 | 794 | -0.44 | 1.14 | 751 |
| 2A-TECHN-P | -0.79 | 0.83 | 590 | -1.00 | 1.16 | 516 |
| 2A | 0.22 | 1.03 | 4697 | 0.12 | 1.21 | 4541 |
| 2BVL (uit 1A) | -1.48 | 0.91 | 402 | -1.56 | 1.22 | 285 |
| Totaal | 0.09 | 1.12 | 5100 | 0.01 | 1.27 | 4828 |

2.1.2 Jongens en meisjes

De jongens die normaalvorderend zijn overgegaan naar het tweede leerjaar hadden bij aanvang van het secundair onderwijs significant hogere intelligentiescores dan de meisjes *uit dezelfde optie in het tweede jaar* (zie Tabel 17). De groepsverschillen binnen elke optie zijn in vergelijking met het eerste leerjaar iets groter geworden.

¹⁰ Ten gevolge daarvan laten we het eerste leerjaar B buiten beschouwing als we het in dit gedeelte hebben over de rekrutering in termen van schoolvorderingen op het einde van het voorgaande leerjaar.

Tabel 17. Resultaten intelligentietest per optiegroep, jongens en meisjes apart (tweede leerjaar)

| | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| Jongens | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 115.23 | 9.85 | 113.61 | 11.16 | 114.39 | 11.23 | 109.92 | 10.56 | 659 |
| 2A-MOD-WE | 107.44 | 10.73 | 106.28 | 10.70 | 106.97 | 12.36 | 105.50 | 12.51 | 778 |
| 2A-TECHN-T | 102.77 | 10.48 | 101.04 | 9.72 | 103.35 | 12.12 | 102.47 | 13.96 | 486 |
| 2A-TECHN-P | 97.51 | 10.71 | 97.45 | 11.22 | 97.62 | 11.68 | 98.89 | 14.89 | 353 |
| 2BVL | 83.70 | 11.97 | 84.60 | 14.21 | 86.25 | 10.97 | 87.40 | 16.90 | 636 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 111.49 | 9.20 | 110.84 | 9.65 | 110.72 | 11.01 | 106.94 | 10.08 | 722 |
| 2A-MOD-WE | 103.22 | 9.66 | 103.34 | 9.60 | 102.35 | 11.44 | 102.79 | 10.90 | 1186 |
| 2A-TECHN-T | 96.92 | 9.74 | 98.36 | 9.44 | 95.93 | 11.28 | 98.65 | 12.54 | 315 |
| 2A-TECHN-P | 93.86 | 9.33 | 95.63 | 10.08 | 92.43 | 10.55 | 97.81 | 11.01 | 252 |
| 2BVL | 81.30 | 11.03 | 83.28 | 13.41 | 82.57 | 9.76 | 87.35 | 14.80 | 476 |
| Jongens | 101.85 | 15.64 | 101.08 | 15.58 | 102.22 | 15.41 | 101.09 | 16.04 | 2930 |
| Meisjes | 100.20 | 13.89 | 100.73 | 13.67 | 99.64 | 14.39 | 100.43 | 13.27 | 2955 |

De verhoudingen *tussen* de opties verlopen binnen de geslachtsgroepen volgens een gelijkaardig patroon.

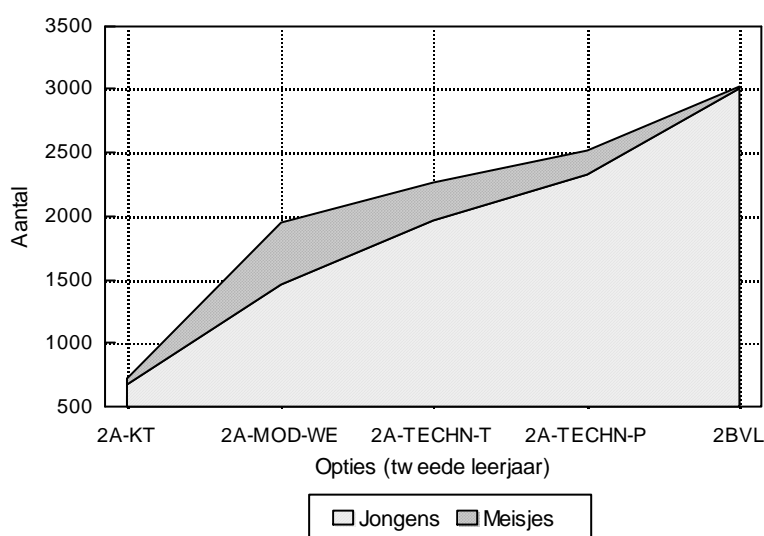
Uit de resultaten op de *schoolvorderingenproeven* blijkt dat in elke optie de meisjes uit het tweede leerjaar op het einde van het eerste leerjaar A voor Nederlands *beter* presteerden dan de jongens (*2A-TECHN-T n.s.*) en voor wiskunde eerder iets *slechter* (*n.s. behalve in 2A-TECHN-T*). Over het geheel van de opties is er -steeds bij de normaalvorderenden- geen verschil voor wiskunde, wel voor Nederlands: meisjes doen het beter.

Die vaststellingen lijken het gevolg van het feit dat de jongens minder goed presteren op school, waardoor zij sneller afzakken naar een minder sterke optiegroep (zie Grafiek 9) en frequenter het jaar overdoen.

Tabel 18. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep, jongens en meisjes apart (tweede leerjaar)

| | VNE-1A | | | VWI-1A | | |
|----------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| Jongens | | | | | | |
| 2A-KT | 0.89 | 0.99 | 659 | 0.93 | 0.90 | 658 |
| 2A-MOD-WE | 0.11 | 0.87 | 766 | 0.14 | 1.08 | 749 |
| 2A-TECHN-T | -0.37 | 0.79 | 482 | -0.30 | 1.12 | 469 |
| 2A-TECHN-P | -0.88 | 0.86 | 339 | -0.91 | 1.15 | 297 |
| 2BVL (uit 1A) | -1.60 | 0.90 | 243 | -1.52 | 1.22 | 166 |
| Meisjes | | | | | | |
| 2A-KT | 1.08 | 0.81 | 717 | 0.86 | 0.89 | 717 |
| 2A-MOD-WE | 0.28 | 0.80 | 1171 | 0.03 | 1.04 | 1150 |
| 2A-TECHN-T | -0.29 | 0.73 | 312 | -0.68 | 1.15 | 282 |
| 2A-TECHN-P | -0.66 | 0.78 | 251 | -1.12 | 1.15 | 219 |
| 2BVL (uit 1A) | -1.29 | 0.89 | 159 | -1.61 | 1.22 | 119 |
| Jongens | -0.08 | 1.18 | 2489 | 0.02 | 1.29 | 2339 |
| Meisjes | 0.24 | 1.04 | 2611 | 0.01 | 1.25 | 2488 |

Grafiek 9. Cumulatieve frequentie van jongens/meisjes die kiezen voor een bepaalde optiegroep (optiegroepen gerangschikt volgens 'sterkte')



2.1.3 Net

In het algemeen rekruteren de optiegroepen een sterker publiek in het vrij onderwijs dan in het gemeenschapsonderwijs; het verschil is echter klein bij de twee zwakst rekruterende opties (2A-TECHN-P en 2BVL).

In het gemeenschapsonderwijs ontlopen de twee technische optiegroepen mekaar niet¹¹: op de intelligentietest scoren de leerlingen uit de *theoretische* opties 92.58 versus 92.85 voor de

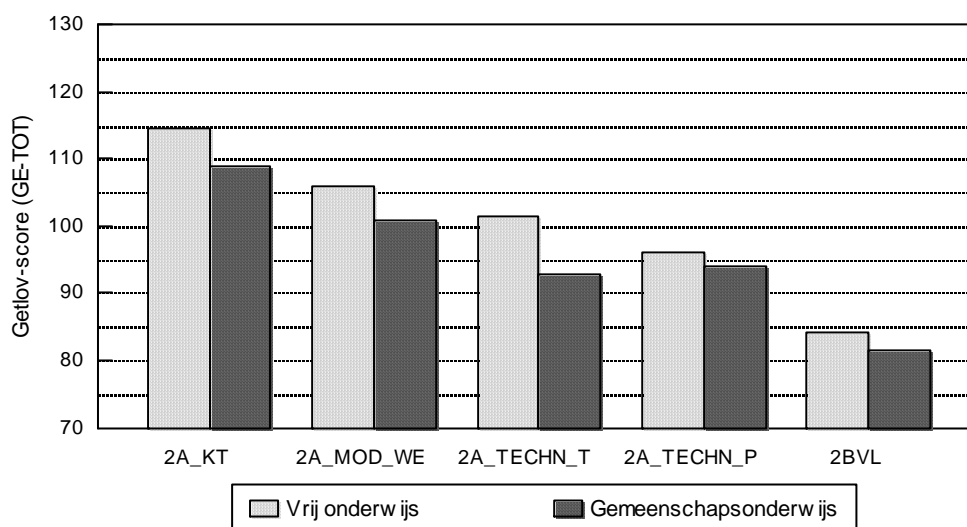
¹¹ Bemerk echter het geringe aantal observaties voor deze twee optiegroepen in dit net.

leerlingen uit de *praktische* opties (zie Tabel 19). In het vrij onderwijs is er daarentegen wèl een zeer duidelijk verschil (101.01 versus 95.87).

Tabel 19. Resultaten intelligentietest per optie voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)

| Vrij | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|---------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 2A-KT | 114.35 | 9.13 | 112.78 | 10.24 | 113.67 | 10.64 | 109.18 | 10.11 | 1125 |
| 2A-MOD-WE | 105.87 | 9.87 | 105.06 | 9.67 | 105.34 | 11.59 | 104.50 | 11.39 | 1635 |
| 2A-TECHN-T | 101.01 | 10.25 | 100.39 | 9.39 | 101.04 | 12.13 | 101.23 | 13.09 | 728 |
| 2A-TECHN-P | 95.87 | 9.97 | 96.82 | 10.23 | 95.34 | 11.40 | 98.06 | 13.12 | 493 |
| 2BVL | 83.99 | 11.26 | 86.03 | 12.79 | 85.36 | 10.89 | 88.15 | 15.72 | 709 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 108.55 | 10.67 | 109.42 | 11.12 | 107.19 | 12.37 | 104.76 | 10.99 | 256 |
| 2A-MOD-WE | 100.06 | 11.04 | 101.77 | 11.97 | 98.46 | 12.47 | 100.67 | 12.38 | 324 |
| 2A-TECHN-T | 92.58 | 10.74 | 94.32 | 11.81 | 91.75 | 11.04 | 96.18 | 14.78 | 57 |
| 2A-TECHN-P | 92.85 | 10.88 | 93.18 | 12.80 | 92.78 | 11.37 | 96.88 | 13.41 | 78 |
| 2BVL | 79.39 | 11.75 | 79.26 | 14.58 | 83.01 | 9.86 | 85.11 | 16.51 | 358 |
| Vrij | 102.73 | 13.98 | 102.39 | 13.46 | 102.54 | 14.57 | 101.92 | 14.07 | 4701 |
| Gemeenschaps | 94.14 | 16.14 | 94.93 | 17.68 | 94.51 | 14.86 | 95.85 | 16.03 | 1078 |

Grafiek 10. Resultaten intelligentietest per optie voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)



De 2BVL-optie uit het gemeenschapsonderwijs is in vergelijking met die uit het vrij onderwijs vooral inzake *verbale* intelligentie zwakker.

De resultaten op de totale intelligentietest zijn ook weergegeven in Grafiek 10.

Bij de *schoolvorderingentoetsen* aan het einde van het eerste leerjaar A zien we opnieuw dat we waarschijnlijk met een niet-representatieve groep te maken hebben in de technische opties van het gemeenschapsonderwijs: de leerlingen uit de theoretisch-technische opties doen het op de toets wiskunde slechter dan de leerlingen uit praktisch-technisch.

De optiegroep 2BVL rekruteert in de twee netten A-leerlingen van een gelijk niveau.

Tabel 20. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)

| Vrij | VNE-1A | | | VWI-1A | | |
|---------------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 2A-KT | 1.11 | 0.82 | 1123 | 0.97 | 0.86 | 1124 |
| 2A-MOD-WE | 0.32 | 0.76 | 1621 | 0.17 | 1.01 | 1601 |
| 2A-TECHN-T | -0.29 | 0.74 | 724 | -0.40 | 1.11 | 689 |
| 2A-TECHN-P | -0.76 | 0.80 | 483 | -1.04 | 1.15 | 426 |
| 2BVL (uit 1A) | -1.40 | 0.87 | 250 | -1.58 | 1.14 | 173 |
| Gemeenschaps | | | | | | |
| 2A-KT | 0.44 | 1.06 | 253 | 0.58 | 0.98 | 251 |
| 2A-MOD-WE | -0.33 | 0.98 | 313 | -0.43 | 1.17 | 294 |
| 2A-TECHN-T | -1.02 | 0.74 | 55 | -1.18 | 1.18 | 48 |
| 2A-TECHN-P | -1.09 | 0.97 | 78 | -1.03 | 1.25 | 63 |
| 2BVL (uit 1A) | -1.62 | 0.95 | 143 | -1.49 | 1.32 | 106 |
| Vrij | 0.20 | 1.07 | 4201 | 0.09 | 1.24 | 4013 |
| Gemeenschaps | -0.43 | 1.23 | 843 | -0.34 | 1.36 | 763 |

2.2 Prestatiemotief en faalangst

2.2.1 A/B-stroom en opties

Zoals blijkt uit Tabel 21 (onderaan) scoorden de leerlingen die normaalvorderend zijn overgegaan naar de A-stroom van het tweede leerjaar, bij aanvang van het secundair onderwijs hoger inzake prestatiemotivatie dan de leerlingen uit 2BVL ($t=11.75$, $vg=5766$, $p < 0.01$).

Tabel 21. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid, per optiegroep en per stroom (tweede leerjaar)

| | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 2A-KT | 17.44 | 5.38 | 7.42 | 3.68 | 9.69 | 4.12 | 9.08 | 3.76 | 1379 |
| 2A-MOD-WE | 16.37 | 5.49 | 8.63 | 3.53 | 8.40 | 4.19 | 9.14 | 3.72 | 1953 |
| 2A-TECHN-T | 15.50 | 5.49 | 8.83 | 3.66 | 8.35 | 4.32 | 8.83 | 3.57 | 797 |
| 2A-TECHN-P | 14.78 | 5.77 | 8.98 | 3.51 | 7.72 | 4.44 | 8.82 | 3.74 | 584 |
| 2A | 16.34 | 5.56 | 8.35 | 3.64 | 8.68 | 4.28 | 9.03 | 3.71 | 4713 |
| 2BVL | 14.13 | 5.34 | 8.85 | 3.28 | 8.60 | 4.36 | 9.05 | 3.50 | 1055 |
| Totaal | 15.92 | 5.59 | 8.44 | 3.58 | 8,67 | 4.29 | 9.03 | 3.68 | 5790 |

Zij rapporteerden ook minder negatieve faalangst ($t=4.10$, $vg=5766$, $p < 0.01$), maar onderscheidten zich anderzijds niet door een hogere positieve faalangst.

Opgesplitst naar de opties blijkt dat de leerlingen uit 2A-KT bij de aanvang van hun secundair onderwijs meer prestatiemotivatie rapporteerden dan de anderen; de leerlingen uit 2A-MOD-WE meer dan die uit 2A-TECHN-T (n.s.), 2A-TECHN-P en 2BVL. Deze laatste twee groepen scoorden niet significant verschillend van elkaar.

Ook inzake negatieve en positieve faalangst scoorden de leerlingen uit 2A-KT beter (resp. *lager* en *hoger*) dan de anderen. Hier valt de score van de 2BVL-leerlingen op: zij situeren zich goed inzake positieve faalangst (significant beter dan 2A-TECHN-P).

2.2.2 Jongens en meisjes

Zoals reeds bekend, waren er bij de aanvang van het secundair onderwijs duidelijke verschillen tussen jongens en meisjes inzake prestatiemotivatie en faalangst. Jongens scoorden lager dan meisjes inzake prestatiemotivatie en rapporteerden minder negatieve en meer positieve faalangst.

Tabel 22. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid, jongens en meisjes apart (tweede leerjaar)

| Jongens | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 2A-KT | 16.95 | 5.40 | 6.47 | 3.61 | 10.56 | 4.02 | 8.90 | 3.71 | 656 |
| 2A-MOD-WE | 15.77 | 5.37 | 7.71 | 3.62 | 9.37 | 4.14 | 8.82 | 3.55 | 775 |
| 2A-TECHN-T | 14.96 | 5.59 | 7.97 | 3.76 | 9.20 | 4.33 | 8.68 | 3.65 | 483 |
| 2A-TECHN-P | 14.00 | 6.07 | 8.07 | 3.61 | 8.48 | 4.29 | 8.48 | 3.77 | 333 |
| 2BVL | 13.15 | 5.25 | 8.12 | 3.22 | 9.03 | 4.14 | 8.54 | 3.47 | 599 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 17.88 | 5.33 | 8.28 | 3.52 | 8.90 | 4.05 | 9.24 | 3.80 | 723 |
| 2A-MOD-WE | 16.76 | 5.54 | 9.23 | 3.35 | 7.77 | 4.11 | 9.35 | 3.82 | 1178 |
| 2A-TECHN-T | 16.33 | 5.22 | 10.15 | 3.06 | 7.03 | 3.96 | 9.07 | 3.45 | 314 |
| 2A-TECHN-P | 15.82 | 5.18 | 10.19 | 2.97 | 6.70 | 4.42 | 9.27 | 3.66 | 251 |
| 2BVL | 15.41 | 5.19 | 9.80 | 3.11 | 8.04 | 4.57 | 9.71 | 3.43 | 456 |
| Jongens | 15.11 | 5.65 | 7.60 | 3.61 | 9.43 | 4.21 | 8.70 | 3.62 | 2863 |
| Meisjes | 16.70 | 5.42 | 9.26 | 3.36 | 7.92 | 4.23 | 9.34 | 3.70 | 2927 |

Binnen elke geslachtsgroep zien we een gelijkaardige verhouding tussen de opties. De intellectueel sterkst rekruterende opties trekken ook de meest prestatiegerichte en de minst negatief faalangstige leerlingen aan. Voor het BVL geldt wat de prestatiemotivatie betreft het omgekeerde. Voor de negatieve faalangst geldt dit echter niet, althans niet bij de meisjes: de BVL-meisjes situeren zich qua negatieve faalangst tussen de klassieke en de moderne opties enerzijds en de technische opties anderzijds. De verhoudingen tussen gemiddelden van de positieve faalangst vormen -zoals veelal- in grote mate het spiegelbeeld van die voor de negatieve faalangst.

Meisjes geven over de hele lijn meer sociaal wenselijke antwoorden dan jongens, maar vooral 2BVL rekruteert meisjes die hoog scoren voor sociale wenselijkheid: BVL-meisjes 9.71 versus 8.54 voor jongens ($t=5.46$, $vg=1053$, $p < 0.01$).

De verschillen lijken niet te verkleinen in vergelijking met de A- en B-groepen uit het eerste jaar. De sociale ingesteldheid van de gezinnen differentieert niet.

Ook tussen de *opties* bestaan er duidelijke verschillen inzake rekrutering. Inzake het economisch kapitaal van het huisgezin scoren de leerlingen die in 2A-KT belanden het hoogst. Ook de leerlingen uit 2A-MOD-WE komen uit de meer begoede gezinnen: zij scoren hoger dan de leerlingen uit 2A-TECHN (waar er geen significant verschil is tussen theoretisch en praktisch) en 2BVL.

Exact dezelfde conclusies gelden voor wat betreft het cultureel kapitaal van het huisgezin. Inzake sociaal kapitaal is ook hier geen betekenisvol verschil tussen leerlingen uit verschillende opties.

2.2.3 Net

De opties binnen de twee netten hebben in het algemeen een gelijkaardig profiel inzake prestatiemotivatie en negatieve faalangst.

Wel lijkt het verschil tussen 2A-KT en 2A-MOD-WE inzake *prestatiemotivatie* groter in het gemeenschapsonderwijs dan in het vrij onderwijs en is de *negatieve faalangst* bijna altijd iets hoger in de opties van het gemeenschapsonderwijs. Vreemd genoeg (gezien de doorgaans negatieve correlaties tussen beide vormen van faalangst) geldt dit in de technische opties en in 2BVL ook voor *positieve* faalangst.

Tabel 23. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)

| Vrij | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|--------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 2A-KT | 17.39 | 5.37 | 7.20 | 3.60 | 9.73 | 4.07 | 9.13 | 3.80 | 1123 |
| 2A-MOD-WE | 16.56 | 5.36 | 8.55 | 3.53 | 8.36 | 4.20 | 9.21 | 3.71 | 1628 |
| 2A-TECHN-T | 15.54 | 5.48 | 8.81 | 3.66 | 8.22 | 4.32 | 8.80 | 3.56 | 726 |
| 2A-TECHN-P | 14.83 | 5.79 | 8.94 | 3.59 | 7.47 | 4.43 | 8.94 | 3.78 | 478 |
| 2BVL | 14.18 | 5.61 | 8.77 | 3.37 | 8.17 | 4.32 | 8.90 | 3.59 | 664 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 17.63 | 5.43 | 8.39 | 3.86 | 9.53 | 4.33 | 8.84 | 3.55 | 256 |
| 2A-MOD-WE | 15.34 | 5.99 | 9.08 | 3.50 | 8.61 | 4.14 | 8.73 | 3.76 | 320 |
| 2A-TECHN-T | 15.38 | 5.72 | 9.27 | 3.54 | 9.21 | 4.07 | 9.05 | 3.75 | 56 |
| 2A-TECHN-P | 15.29 | 5.55 | 9.18 | 3.09 | 9.43 | 4.31 | 8.33 | 3.48 | 76 |
| 2BVL | 14.15 | 4.82 | 8.96 | 3.12 | 9.50 | 4.37 | 9.43 | 3.27 | 348 |
| Vrij | 16.07 | 5.58 | 8.33 | 3.61 | 8.55 | 4.29 | 9.05 | 3.70 | 4629 |
| Gemeenschaps | 15.48 | 5.60 | 8.88 | 3.45 | 9.21 | 4.29 | 8.97 | 3.55 | 1061 |

2.3 Gezinskenmerken

Het onderwijsniveau van de ouders volgt in punt 2.3.4; vooraf komen het economisch, het cultureel en het sociaal kapitaal van het gezin aan bod.

2.3.1 A/B-stroom en opties

De normaalvorderende leerlingen uit de A-stroom komen uit de beter gesitueerde huisgezinnen, zowel wat de economische aspecten als wat het cultureel kapitaal betreft (zie Tabel 24 onderaan).

2.3.2 Jongens en meisjes

De verschillen (inzake economisch en cultureel kapitaal van het gezin) tussen de opties zijn bij jongens en meisjes gelijkaardig.

Tabel 24. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin, per optiegroep en per stroom (tweede leerjaar)

| | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 2A-KT | 0.51 | 0.93 | 1145 | 0.46 | 0.92 | 1239 | 0.00 | 0.98 | 1264 |
| 2A-MOD-WE | 0.13 | 0.95 | 1566 | 0.07 | 0.93 | 1719 | 0.01 | 1.00 | 1749 |
| 2A-TECHN-T | -0.17 | 0.91 | 621 | -0.13 | 0.95 | 686 | 0.02 | 1.01 | 702 |
| 2A-TECHN-P | -0.26 | 0.89 | 414 | -0.31 | 0.87 | 469 | 0.00 | 0.98 | 480 |
| 2A | 0.15 | 0.97 | 3746 | 0.11 | 0.96 | 4113 | 0.01 | 0.99 | 4195 |
| 2BVL | -0.64 | 0.89 | 658 | -0.60 | 0.94 | 688 | 0.00 | 0.97 | 710 |
| Totaal | 0.03 | 1.00 | 4416 | 0.01 | 0.99 | 4812 | 0.01 | 0.99 | 4917 |

2.3.3 Net

De optiegroepen in het tweede leerjaar rekruteren in het gemeenschapsonderwijs uit minder welstellende gezinnen dan in het vrij onderwijs. Dat geldt voor elke optiegroep in min of meer dezelfde mate (al stijgt het verschil tussen de netten enigszins van 2A-KT tot en met 2A-TECHN-P, zie Tabel 25 en Grafiek 11).

Inzake cultureel kapitaal van het huisgezin zien we alleen bij de technische opties een verschil (het vrij onderwijs rekruteert uit gezinnen met een hoger cultureel kapitaal dan het gemeenschapsonderwijs) en ook voor wat betreft het sociaal kapitaal vinden we in deze twee opties een duidelijk onderscheid tussen de netten. Gezien het beperkt aantal subjecten in het gemeenschapsonderwijs gaan we hier niet verder op in.

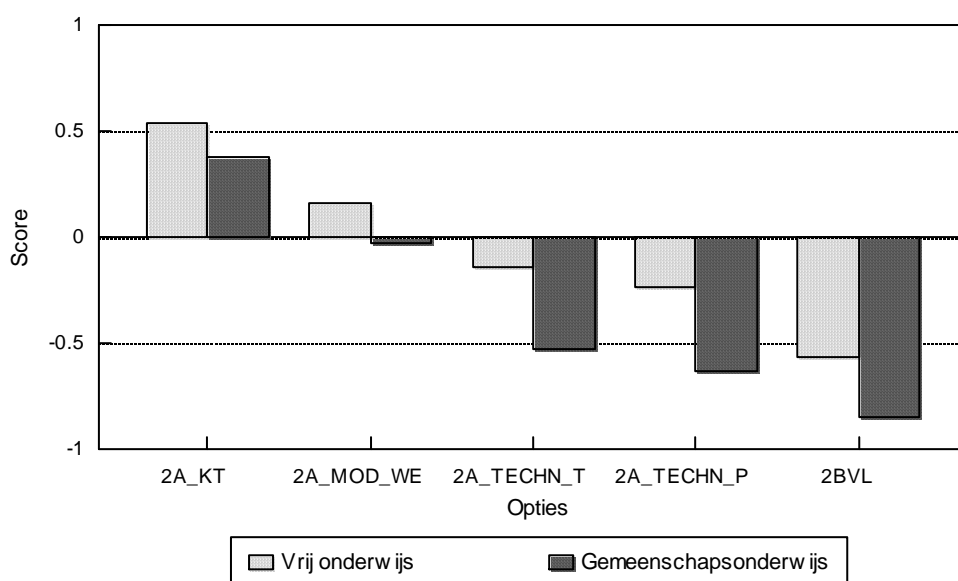
Tabel 25. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)

| Vrij | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|--------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 2A-KT | 0.54 | 0.91 | 940 | 0.46 | 0.93 | 1019 | 0.01 | 0.97 | 1038 |
| 2A-MOD-WE | 0.16 | 0.95 | 1315 | 0.09 | 0.93 | 1447 | 0.03 | 1.00 | 1474 |
| 2A-TECHN-T | -0.14 | 0.90 | 571 | -0.12 | 0.95 | 638 | 0.05 | 1.00 | 648 |
| 2A-TECHN-P | -0.24 | 0.88 | 351 | -0.29 | 0.88 | 393 | 0.07 | 0.96 | 399 |
| 2BVL | -0.57 | 0.89 | 466 | -0.58 | 0.93 | 484 | 0.04 | 0.94 | 502 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 0.38 | 1.02 | 205 | 0.48 | 0.91 | 220 | -0.06 | 1.01 | 226 |
| 2A-MOD-WE | -0.03 | 0.93 | 249 | -0.03 | 0.91 | 268 | -0.08 | 0.99 | 271 |
| 2A-TECHN-T | -0.53 | 0.91 | 39 | -0.36 | 1.08 | 36 | -0.24 | 1.20 | 42 |
| 2A-TECHN-P | -0.64 | 0.81 | 41 | -0.49 | 0.82 | 51 | -0.37 | 0.93 | 54 |
| 2BVL | -0.85 | 0.84 | 163 | -0.66 | 0.98 | 171 | -0.03 | 1.02 | 176 |
| Vrij | 0.08 | 0.98 | 3651 | 0.03 | 0.98 | 3988 | 0.03 | 0.98 | 4068 |
| Gemeenschaps | -0.16 | 1.04 | 698 | -0.07 | 1.02 | 747 | -0.09 | 1.01 | 771 |

2.3.4 Onderwijsniveau van de ouders

Meer dan twee kinderen op drie van wie vader of moeder universitair onderwijs heeft gevolgd (68% bij vader, 77% bij moeder) komt terecht in 2A-KT (zie Tabel 26). Slechts iets meer dan 5% van die groep volgt één van de technische richtingen in de A-stroom of 2BVL.

Grafiek 11. Economisch kapitaal van het huisgezin per optie, voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)



Tabel 26. Procentuele verdeling over de opties van kinderen van ouders met een bepaald onderwijsniveau¹

| dipl. vader | LOND | Beroeps | LSecTec | LMidd | HSecTec | HMidd | HOBV | Univ | Gemidd |
|--------------|------|---------|---------|-------|---------|-------|------|------|--------|
| 2A-KT | 10 | 11 | 16 | 22 | 25 | 36 | 41 | 68 | 23 |
| 2A-MOD-WE | 28 | 35 | 38 | 41 | 39 | 43 | 41 | 25 | 33 |
| 2A-TECHN-T | 15 | 17 | 17 | 14 | 20 | 10 | 9 | 4 | 14 |
| 2A-TECHN-P | 13 | 12 | 14 | 9 | 9 | 7 | 5 | 1 | 10 |
| 2BVL | 34 | 24 | 15 | 14 | 7 | 4 | 3 | 1 | 19 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| dipl. moeder | LOND | Beroeps | LSecTec | LMidd | HSecTec | HMidd | HOBV | Univ | Gemidd |
| 2A-KT | 9 | 16 | 16 | 23 | 30 | 38 | 48 | 77 | 23 |
| 2A-MOD-WE | 32 | 34 | 38 | 45 | 39 | 44 | 36 | 19 | 33 |
| 2A-TECHN-T | 14 | 17 | 22 | 15 | 19 | 7 | 8 | 3 | 14 |
| 2A-TECHN-P | 14 | 13 | 12 | 7 | 8 | 8 | 4 | 1 | 10 |
| 2BVL | 31 | 21 | 12 | 10 | 5 | 3 | 3 | 1 | 19 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

¹ Bijvoorbeeld: 10% van de kinderen van vaders die hoogstens lager onderwijs gevolgd hebben, kiezen voor 2A-KT (9% van de kinderen van moeders met diploma lager onderwijs).

Indien vader of moeder hoger niet-universitair onderwijs heeft gevolgd, komt meer dan 80% van de kinderen (in ongeveer gelijke mate verspreid) in 2A-KT of 2A-MOD-WE terecht.

Kinderen van ouders die alleen lager onderwijs hebben gevolgd, komen slechts zelden in 2A-KT (zowat 10%). Eén derde van hen gaat naar 2BVL.

De verschillende opleidingsniveaus van de ouders blijken alleen in 2A-MOD-WE min of meer evenredig vertegenwoordigd: 30 à 40% van de kinderen gaat naar 2A-MOD-WE, ongeacht het beroepsniveau van de ouders (iets minder wat betreft de kinderen van moeders met een universitair diploma).

De gegevens in Tabel 27 lijken erop te wijzen dat er geen aanwijzingen zijn dat -wat betreft de optiekeuze- de lat hoger zou liggen voor kinderen van wie de vader minder goed is opgeleid. We zien immers dat bijvoorbeeld in 2A-KT de kinderen van wie vader ten hoogste lager onderwijs heeft gevolgd, gemiddeld minder goed presteren op de aanvangstoets Nederlands (bovenste helft tabel) dan de kinderen van wie vader universiteit heeft gevolgd. Hetzelfde geldt voor de aanvangstoets wiskunde (onderste helft tabel).

Tabel 27. Gemiddelde score op de aanvangstoetsen van kinderen van vaders met diploma lager onderwijs tot universiteit, opgesplitst volgens optie tweede leerjaar (cellen met ≥ 20 observaties)

| Nederlands | LOnd | Beroeps | LSecTec | LMidd | HSecTec | HMidd | HOBu | Univ |
|---------------|-------|---------|---------|-------|---------|-------|-------|------|
| 2A-KT | 0.84 | 0.98 | 0.99 | 0.91 | 1.08 | 1.24 | 1.11 | 1.25 |
| 2A-MOD-WE | 0.44 | 0.40 | 0.35 | 0.36 | 0.40 | 0.47 | 0.49 | 0.66 |
| 2A-TECHN-T | -0.04 | 0.02 | 0.06 | -0.01 | -0.02 | 0.06 | 0.24 | |
| 2A-TECHN-P | -0.30 | -0.31 | -0.21 | -0.18 | -0.30 | -0.02 | -0.17 | |
| 2BVL | -1.04 | -1.13 | -0.97 | -1.53 | -0.88 | | -1.04 | |
| <i>Totaal</i> | -0.19 | -0.05 | 0.12 | 0.12 | 0.34 | 0.61 | 0.64 | 0.99 |
| wiskunde | | | | | | | | |
| 2A-KT | 0.85 | 0.95 | 0.91 | 0.87 | 0.98 | 1.08 | 1.03 | 1.15 |
| 2A-MOD-WE | 0.37 | 0.29 | 0.28 | 0.27 | 0.34 | 0.49 | 0.49 | 0.56 |
| 2A-TECHN-T | -0.19 | 0.02 | 0.04 | -0.19 | -0.04 | 0.02 | 0.18 | |
| 2A-TECHN-P | -0.47 | -0.49 | -0.39 | -0.41 | -0.45 | -0.24 | -0.20 | |
| 2BVL | -1.19 | -1.51 | -1.12 | -1.63 | -1.37 | | -1.04 | |
| <i>Totaal</i> | -0.26 | -0.18 | 0.04 | 0.06 | 0.25 | 0.52 | 0.61 | 0.91 |

Die resultaten suggereren dat de keuze van de leerlingen voor een bepaalde optie in het tweede leerjaar duidelijk samenhangt met de opleiding van vader en moeder maar vooral *onrechtstreeks*, omdat de kinderen van ouders met een hoger opleidingsniveau beter presteren.

Om een meer verantwoord zicht te krijgen op dit probleem kan men zich de vraag stellen welk percentage van de leerlingen met een bepaalde score op één van de schoolvorderingstoetsen bijvoorbeeld voor de 'sterkste' optie kiest, voor elke categorie qua opleidingsniveau van de ouders.

Op die manier krijgen we een heel ander beeld. Uit Tabel 28 blijkt bijvoorbeeld dat bij de normaalvorderende leerlingen met een score tussen -0.50 en 0 op de toets Nederlands op het einde van het eerste leerjaar A, 38.5% van de leerlingen van wie vader universiteit heeft gevolgd in het tweede leerjaar 2A-KT volgt, t.o.v. 3.5% van de kinderen (met een score in hetzelfde interval) van vaders die alleen lager onderwijs hebben gevolgd (bovenste helft tabel). Voor de leerlingen met een score tussen 0 en 0.50 bedragen deze percentages resp. 55.6% en 11.5%.

Aan de gemiddelde scores in de tabel zien we dat de leerlingen uit de verschillende groepen goed vergelijkbaar zijn wat betreft hun resultaten op de toets Nederlands. (Het is dus *niet* zo dat

de leerlingen van vaders met een betere opleiding systematisch dichterbij -0.5 of 0 liggen dan de anderen¹².)

Tabel 28. Percentage leerlingen met een score op de toets Nederlands resp. wiskunde (einde eerste leerjaar A) (a) tussen -0.50 en 0 (b) tussen 0 en 0.50 dat naar 2A-KT gaat, opgesplitst volgens opleidingsniveau van vader¹

| | -0.5 < VNE-1A <= 0 | | | | 0 < VNE-1A <= 0.50 | | | |
|---------|--------------------|--------|------|-------|--------------------|--------|------|-------|
| | N | aantal | % | score | N | aantal | % | score |
| Univ | 39 | 15 | 38.5 | -0.26 | 63 | 35 | 55.6 | 0.28 |
| HOBu | 109 | 16 | 14.7 | -0.22 | 123 | 41 | 33.3 | 0.23 |
| HMidd | 55 | 5 | 9.1 | -0.24 | 65 | 14 | 21.5 | 0.22 |
| HSecTec | 135 | 10 | 7.4 | -0.21 | 148 | 24 | 16.2 | 0.27 |
| LMidd | 43 | 4 | 9.3 | -0.26 | 40 | 4 | 10.0 | 0.16 |
| LSecTec | 162 | 10 | 6.2 | -0.19 | 179 | 27 | 15.1 | 0.29 |
| Beroeps | 103 | 7 | 6.8 | -0.25 | 114 | 16 | 14.0 | 0.30 |
| LOnd | 115 | 4 | 3.5 | -0.23 | 96 | 11 | 11.5 | 0.26 |

| | -0.5 < VWI-1A <= 0 | | | | 0 < VWI-1A <= 0.50 | | | |
|---------|--------------------|--------|------|-------|--------------------|--------|------|-------|
| | N | aantal | % | score | N | aantal | % | score |
| Univ | 45 | 21 | 46.7 | -0.20 | 70 | 48 | 68.6 | 0.27 |
| HOBu | 95 | 25 | 26.3 | -0.24 | 137 | 50 | 36.5 | 0.23 |
| HMidd | 39 | 9 | 23.1 | -0.23 | 54 | 10 | 18.5 | 0.23 |
| HSecTec | 115 | 18 | 15.7 | -0.24 | 120 | 30 | 25.0 | 0.25 |
| LMidd | 31 | 4 | 12.9 | -0.23 | 45 | 13 | 28.9 | 0.25 |
| LSecTec | 118 | 18 | 15.3 | -0.24 | 113 | 21 | 18.6 | 0.26 |
| Beroeps | 103 | 8 | 7.8 | -0.24 | 88 | 16 | 18.2 | 0.24 |
| LOnd | 83 | 8 | 9.6 | -0.25 | 81 | 13 | 16.0 | 0.23 |

¹ Bijvoorbeeld: 38.5% van de 39 normaalvorderende leerlingen met een VNE-1A-score tussen -0.50 en 0 van wie vader universiteit heeft gevolgd, volgt in het tweede leerjaar klassieke talen. Omdat het hier gaat over een optie uit de A-stroom van het tweede leerjaar, kunnen wij in dit geval de eindtoets Nederlands van het eerste leerjaar A nemen zonder dat wij in praktijk leerlingen uitsluiten.

Eenzelfde trend krijgen we wanneer we kijken naar de wiskundescores (onderste helft tabel).

Kinderen van ouders met een hogere opleiding (of hun ouders) zijn bij gelijke prestaties dus wel degelijk sneller geneigd om voor een 'sterkere' optie te kiezen.

2.4 Belangstelling

2.4.1 A/B-stroom en opties

De A-leerlingen tonen meer belangstelling voor wetenschappen en literatuur, de BVL-leerlingen meer voor buitenhuisactiviteiten en techniek (zie Tabel 29, onderaan). De A-stroom trekt meer leerlingen van het numerieke type aan, BVL meer van het manipulatieve type (Tabel 30 onderaan).

Tabel 29 geeft daarnaast een antwoord op de vraag of de leerlingen een optie hebben gekozen die aansluit bij hun belangstelling.

¹² In de linkerhelft van de tabel, of dichterbij 0 of +0.5 in de rechterhelft van de tabel.

Voor de leerlingen uit de optiegroep *klassieke talen* kan men verwachten dat zij meer interesse betonen voor literatuur en dit komt inderdaad tot uiting in de data: deze leerlingen scoren significant hoger dan de andere groepen op belangstelling voor literatuur.

Ook de leerlingen van 2-MOD-WE tonen meer belangstelling voor literatuur dan de anderen (op klassieke na), maar enigszins verrassend is dat zij niet zo bijster hoog scoren qua belangstelling voor wetenschappen: zij scoren significant lager dan de leerlingen uit 2A-KT en overtreffen als groep alleen de leerlingen uit 2BVL op significante wijze.

Tabel 29. Gemiddelden OII (schalen) per optiegroep en per stroom (tweede leerjaar)

| | OI- | | | | | | | N |
|------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------|
| | DIENS Gemidd. | BUIITE Gemidd. | TECHN Gemidd. | HANDE Gemidd. | KUNST Gemidd. | WETEN Gemidd. | LITER Gemidd. | |
| 2A-KT | 20.36 | 15.40 | 14.49 | 20.16 | 17.90 | 23.26 | 23.08 | 1281 |
| 2A-MOD-WE | 21.59 | 15.60 | 14.87 | 21.72 | 18.17 | 20.72 | 22.13 | 1790 |
| 2A-TECHN-T | 19.58 | 16.27 | 18.90 | 22.27 | 17.26 | 21.06 | 19.22 | 708 |
| 2A-TECHN-P | 20.18 | 17.27 | 19.63 | 21.62 | 17.67 | 19.76 | 18.68 | 529 |
| 2A | 20.72 | 15.85 | 16.01 | 21.34 | 17.88 | 21.41 | 21.51 | 4308 |
| 2BVL | 20.34 | 17.18 | 20.00 | 21.90 | 17.96 | 18.55 | 18.54 | 1030 |
| Totaal | 20.64 | 16.12 | 16.79 | 21.45 | 17.90 | 20.85 | 20.93 | 5352 |

Met betrekking tot de andere schalen stellen we het volgende vast:

- er is weinig belangstelling voor *handel* bij de 2A-KT-leerlingen: zij scoren hier het laagst van allemaal. De overige groepen ontlopen mekaar niet;
- inzake belangstelling voor *techniek* rekruteren 2A-KT en 2A-MOD-WE significant lager dan de andere opties;
- wat betreft de belangstelling voor *buitenhuisactiviteiten* scoren 2A-TECHN-P en 2BVL significant hoger dan de overige groepen;
- de leerlingen uit 2A-MOD-WE scoren significant hoger dan de anderen op belangstelling voor *persoonlijk en sociaal dienstbetoon*;
- inzake belangstelling voor *kunst* verschillen de groepen niet.

Het verbale type kiest eerder voor 2A-MOD-WE en 2A-KT (zie Tabel 30 en Grafiek 12).

Het numerieke type kiest in de eerste plaats voor klassieke talen en daarnaast voor 2A-MOD-WE en 2A-TECHN-T.

Het manipulatieve type vertoont in vergelijking met de andere types een eerder tegengesteld profiel. Vooral 2A-TECHN-P en 2BVL rekruteren leerlingen met een hoge score op dit type.

Tabel 30. Resultaten OII (types) per optiegroep en per stroom (tweede leerjaar)

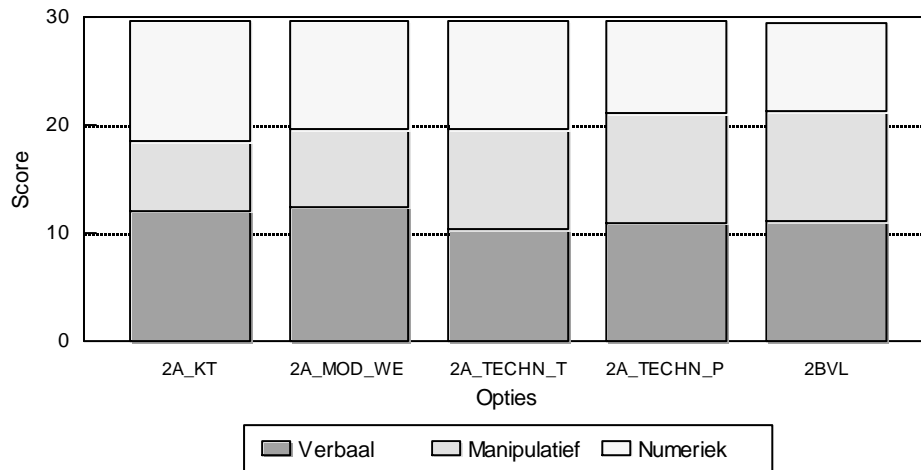
| | OI-VERTY | | OI-MANTY | | OI-NUMTY | | N |
|------------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 2A-KT | 12.15 | 5.51 | 6.42 | 4.17 | 11.17 | 6.02 | 1281 |
| 2A-MOD-WE | 12.37 | 5.34 | 7.24 | 4.49 | 10.08 | 5.77 | 1790 |
| 2A-TECHN-T | 10.45 | 4.93 | 9.14 | 5.09 | 10.13 | 5.43 | 708 |
| 2A-TECHN-P | 10.94 | 5.17 | 10.24 | 5.48 | 8.49 | 4.51 | 529 |
| 2A | 11.81 | 5.36 | 7.68 | 4.82 | 10.22 | 5.71 | 4308 |
| 2BVL | 11.11 | 4.99 | 10.30 | 5.38 | 8.13 | 4.23 | 1030 |
| Totaal | 11.67 | 5.29 | 8.20 | 5.04 | 9.81 | 5.51 | 5352 |

2.4.2 Jongens en meisjes

De jongens die normaalvorderend in het tweede leerjaar komen, hebben heel andere belangstellingssferen dan de meisjes. Het meest komt dit tot uiting op de schaal *belangstelling voor techniek*, waarbij zij bijna dubbel zo hoog scoren (zie Tabel 31). Ook *wetenschappen* vindt bij hen veel meer aantrek.

De meisjes hebben meer belangstelling voor *persoonlijk en sociaal dienstbetoon*, *literatuur* en *kunst*.

Grafiek 12. Scores op OII-types in de opties



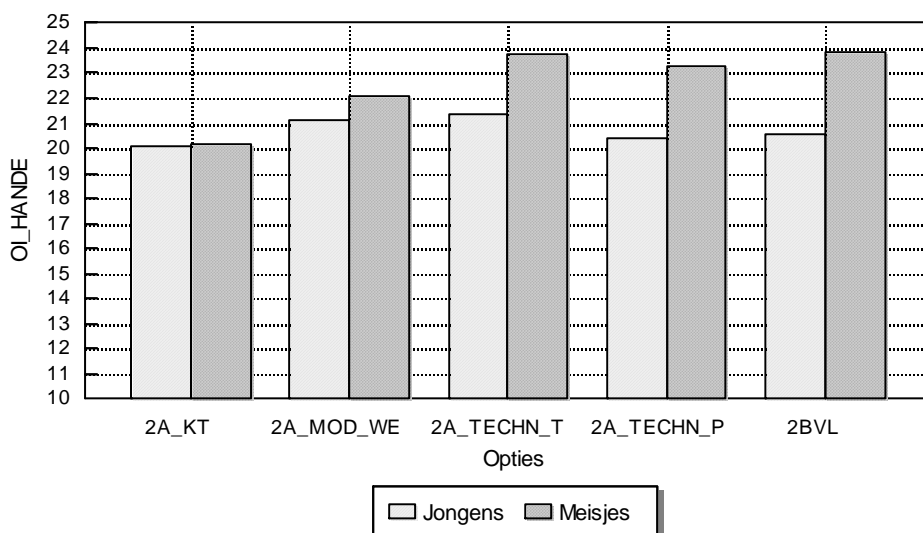
Tabel 31. Resultaten OII (schalen), jongens en meisjes apart (tweede leerjaar)

| Jongens | OI- | | | | | | | N |
|------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | DIENS | BUIITE | TECHN | HANDE | KUNST | WETEN | LITER | |
| 2A-KT | 16.89 | 16.84 | 18.57 | 20.11 | 15.23 | 26.36 | 20.37 | 607 |
| 2A-MOD-WE | 17.28 | 17.17 | 20.04 | 21.14 | 15.51 | 24.46 | 18.86 | 701 |
| 2A-TECHN-T | 16.49 | 17.08 | 23.45 | 21.38 | 15.69 | 23.65 | 16.71 | 440 |
| 2A-TECHN-P | 16.08 | 18.60 | 25.41 | 20.40 | 16.28 | 22.19 | 15.49 | 306 |
| 2BVL | 17.14 | 18.55 | 25.02 | 20.55 | 16.99 | 20.77 | 15.73 | 604 |
| Meisjes | | | | | | | | |
| 2A-KT | 23.49 | 14.10 | 10.82 | 20.20 | 20.32 | 20.47 | 25.52 | 674 |
| 2A-MOD-WE | 24.37 | 14.59 | 11.55 | 22.10 | 19.88 | 18.30 | 24.24 | 1089 |
| 2A-TECHN-T | 24.66 | 14.94 | 11.44 | 23.74 | 19.85 | 16.81 | 23.34 | 268 |
| 2A-TECHN-P | 25.81 | 15.43 | 11.70 | 23.29 | 19.58 | 16.43 | 23.06 | 223 |
| 2BVL | 24.89 | 15.24 | 12.88 | 23.82 | 19.34 | 15.41 | 22.54 | 426 |
| Jongens | 16.89 | 17.57 | 22.02 | 20.74 | 15.91 | 23.64 | 17.74 | 2670 |
| Meisjes | 24.38 | 14.68 | 11.58 | 22.16 | 19.88 | 18.08 | 24.10 | 2682 |

De belangstellingspatronen voor jongens en meisjes lopen analoog over de verschillende opties. Alleen inzake belangstelling voor *handel* en voor *kunst* zien we een afwijkend patroon. Bij jongens is er inzake belangstelling voor handel een vrij stabiele interesse over de opties heen; bij meisjes daarentegen is de interesse voor handel hoger in de 'zwakkere' opties (cf. Grafiek 13). Omdat handel ook verkoopactiviteiten omvat, zal dit wellicht niet verwonderen.

Daarnaast is de belangstelling voor kunst bij jongens in de 'zwakkere' opties groter, wat bij meisjes net andersom is -al zijn de verschillen niet erg groot.

Grafiek 13. Belangstelling voor handel (OII), per optie, voor jongens en meisjes (normaalvorderende leerlingen tweede leerjaar)



Ook wat betreft de types zien we verschillende patronen (zie Tabel 32). Bij de jongens is het *manipulatieve type* sterker vertegenwoordigd in de zwakker rekruterende opties; bij de meisjes is deze trend er omzeggens niet (zie

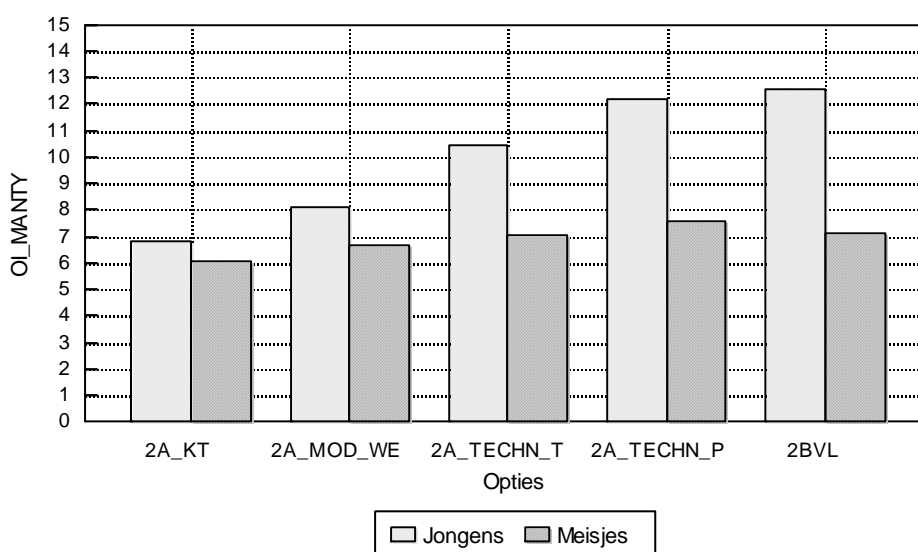
Grafiek 14). Bij het *numerische type* zien we het omgekeerde: bij de jongens is dit type sterk vertegenwoordigd in de sterk rekruterende richtingen, bij de meisjes is er bijna geen verschil.

De belangrijke geslachtsverschillen wat betreft de belangstelling impliceren dat uitspraken over de belangstelling waarin de geslachtsverschillen buiten het blikveld blijven, moeten genuanceerd worden of zelfs problematisch kunnen zijn.

Tabel 32. Resultaten OII (types), jongens en meisjes apart (tweede leerjaar)

| | OI-VERTY | | OI-MANTY | | OI-NUMTY | | N |
|----------------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| Jongens | | | | | | | |
| 2A-KT | 9.93 | 4.97 | 6.84 | 4.40 | 13.00 | 5.93 | 607 |
| 2A-MOD-WE | 9.95 | 4.65 | 8.09 | 4.78 | 11.63 | 5.72 | 701 |
| 2A-TECHN-T | 8.71 | 4.30 | 10.44 | 5.17 | 10.65 | 5.46 | 440 |
| 2A-TECHN-P | 8.61 | 3.97 | 12.17 | 5.45 | 8.91 | 4.42 | 306 |
| 2BVL | 9.00 | 4.11 | 12.57 | 5.11 | 8.08 | 4.06 | 604 |
| Meisjes | | | | | | | |
| 2A-KT | 14.15 | 5.20 | 6.05 | 3.92 | 9.53 | 5.63 | 674 |
| 2A-MOD-WE | 13.93 | 5.17 | 6.70 | 4.21 | 9.08 | 5.58 | 1089 |
| 2A-TECHN-T | 13.32 | 4.53 | 7.01 | 4.16 | 9.29 | 5.27 | 268 |
| 2A-TECHN-P | 14.14 | 4.92 | 7.60 | 4.32 | 7.92 | 4.57 | 223 |
| 2BVL | 14.10 | 4.59 | 7.09 | 3.93 | 8.20 | 4.45 | 426 |
| Jongens | 9.36 | 4.51 | 9.70 | 5.43 | 10.65 | 5.56 | 2670 |
| Meisjes | 13.96 | 5.01 | 6.71 | 4.12 | 8.98 | 5.34 | 2682 |

Grafiek 14. Score op het "manipulatieve type" (OII) per optie voor jongens en meisjes (normaalvorderende leerlingen tweede leerjaar)



2.4.3 Net

De opties rekruteren in de meeste gevallen gelijkaardig in de twee netten (zie Tabel 33).

Tabel 33. Resultaten OII (schalen) voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)

| Vrij | OI- | | | | | | | N |
|--------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | DIENS | BUIITE | TECHN | HANDE | KUNST | WETEN | LITER | |
| 2A-KT | 20.34 | 15.42 | 14.59 | 19.99 | 17.97 | 23.21 | 23.11 | 1045 |
| 2A-MOD-WE | 21.63 | 15.44 | 14.74 | 21.72 | 18.25 | 20.70 | 22.33 | 1486 |
| 2A-TECHN-T | 19.44 | 16.23 | 19.07 | 22.25 | 17.32 | 21.17 | 19.11 | 644 |
| 2A-TECHN-P | 20.36 | 17.33 | 19.29 | 21.64 | 17.77 | 19.68 | 18.77 | 434 |
| 2BVL | 20.18 | 17.41 | 20.43 | 21.98 | 17.73 | 18.50 | 18.16 | 661 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | |
| 2A-KT | 20.44 | 15.29 | 14.04 | 20.92 | 17.62 | 23.46 | 22.93 | 236 |
| 2A-MOD-WE | 21.40 | 16.43 | 15.53 | 21.70 | 17.77 | 20.83 | 21.10 | 302 |
| 2A-TECHN-T | 21.62 | 16.85 | 16.63 | 22.54 | 16.67 | 19.29 | 20.77 | 52 |
| 2A-TECHN-P | 20.51 | 16.48 | 19.65 | 21.73 | 17.68 | 19.99 | 18.86 | 71 |
| 2BVL | 21.00 | 16.57 | 18.90 | 21.64 | 18.41 | 18.46 | 19.67 | 326 |
| Vrij | 20.62 | 16.06 | 16.71 | 21.41 | 17.91 | 20.94 | 21.02 | 4277 |
| Gemeenschaps | 20.98 | 16.23 | 16.64 | 21.54 | 17.89 | 20.53 | 20.88 | 990 |

Enkele verschillen:

- de technische opties scoren in het vrij onderwijs niet verschillend van mekaar inzake belangstelling voor techniek, terwijl dat in het gemeenschapsonderwijs wél zo lijkt; dit laatst verschil is echter niet significant op het 0.01-niveau ($t=1.98$, $vg=121$, $p=0.0495$);
- inzake belangstelling voor wetenschappen scoort de theoretisch-technische optie in het vrij onderwijs significant hoger dan de praktisch-technische, terwijl dit in het gemeenschapsonderwijs niet zo is;
- de belangstelling voor literatuur lijkt in het vrij onderwijs enigszins meer te variëren met de opties dan in het gemeenschapsonderwijs.

2.5 Welbevinden

2.5.1 A/B-stroom en opties

Op het einde van het eerste leerjaar A gingen de leerlingen die in de 2A-stroom terechtkomen liever naar school dan de leerlingen die overgaan naar 2BVL (zie Tabel 34). Zij voelden zich beter geïntegreerd, hadden een betere relatie met de leerkrachten en ondervonden minder concentratieproblemen in de klas. Zij voelden zich ook beter op school, betoonden meer inzet voor leer- en huistaken en hadden een hoger academisch zelfconcept.

De BVL-leerlingen afkomstig uit het eerste leerjaar B zijn eveneens minder goed geïntegreerd dan de totale groep 2A-leerlingen, maar hun relatie met de leerkrachten en het "zich goed voelen op school" staat op hetzelfde niveau. In vergelijking met de BVL-leerlingen uit 1A is het welbevinden van de BVL-leerlingen uit 1B op elk van de genoemde schalen beter.

De leerlingen uit 2A-KT scoorden veruit het best van alle opties op de welbevindenschalen (significant beter dan de andere groepen inzake *academisch zelfconcept*, *zich goedvoelen*, *belangstelling voor leertaken en concentratie in de klas* en, op 2A-MOD-WE na, inzake *inzet voor leertaken*, *attitude t.o.v. huistaken*, *relatie met de leerkrachten* en *integratie in de klas*).

De optiegroep 2A-MOD-WE is qua welbevinden vergelijkbaar met 2A-TECHN-T. De leerlingen uit deze laatste optiegroep voelden zich echter minder goed geïntegreerd in de klas.

Ook het verschil tussen de twee technische richtingen is klein. Alleen inzake *academisch zelfconcept* en *relatie met de leerkrachten* scoren de leerlingen uit de theoretische richting significant beter.

De 2BVL-leerlingen die vanuit de 1A-stroom komen, doen het in het algemeen niet erg goed: zij scoren op bijna elke schaal significant lager dan de andere optiegroepen; de 2BVL-leerlingen die uit de B-stroom komen, scoren op het niveau van de technische opties.

Tabel 34. Voorafgaandelijk welbevinden per optiegroep, per stroom en per geslacht (tweede leerjaar)

| | E1- | | | | | | | | N |
|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|
| | INTEG | LKRN | CONCE | HUISW | BELAN | INZET | ACADE | GOEDV | |
| | Gemidd. | Gemidd. | Gemidd. | Gemidd. | Gemidd. | Gemidd. | Gemidd. | Gemidd. | |
| 2A-KT | 3.09 | 2.75 | 2.63 | 3.22 | 2.60 | 3.08 | 2.77 | 3.18 | 1383 |
| 2A-MOD-WE | 3.02 | 2.66 | 2.51 | 3.20 | 2.50 | 3.00 | 2.56 | 3.03 | 1941 |
| 2A-TECHN-T | 2.89 | 2.68 | 2.44 | 3.10 | 2.50 | 2.93 | 2.51 | 2.93 | 797 |
| 2A-TECHN-P | 2.78 | 2.51 | 2.31 | 3.04 | 2.46 | 2.83 | 2.40 | 2.82 | 571 |
| 2A | 2.99 | 2.67 | 2.51 | 3.17 | 2.52 | 2.99 | 2.59 | 3.03 | 4690 |
| 2BVL uit 1A | 2.59 | 2.37 | 2.09 | 2.71 | 2.35 | 2.61 | 2.07 | 2.62 | 407 |
| uit 1B | 2.72 | 2.69 | | | | | | 2.92 | 676 |
| Jongens | 2.82 | 2.57 | 2.42 | 2.99 | 2.49 | 2.88 | 2.56 | 2.93 | 2926 |
| Meisjes | 3.04 | 2.73 | 2.53 | 3.28 | 2.53 | 3.04 | 2.54 | 3.05 | 2863 |
| Totaal | 2.93 | 2.65 | 2.48 | 3.13 | 2.51 | 2.96 | 2.55 | 2.99 | ¹ |
| SD tot. groep | 0.69 | 0.62 | 0.72 | 0.68 | 0.55 | 0.70 | 0.52 | 0.85 | |

¹N=5789 voor E1-INTEG, E1-LKRN en E1-GOEDV, N=5099 voor de andere schalen.

2.5.2 Jongens en meisjes

De meisjes in het tweede leerjaar scoren op de meeste schalen iets hoger dan de jongens (zie Tabel 34). Dit geldt vooral voor de schalen *attitude t.o.v. huiswerk* (0.43 SD verschil), *integratie* (0.32 SD), *relatie met de leerkrachten* (0.26 SD) en *inzet voor leertaken* (0.23 SD).

Opgemerkt moet worden dat bijna al deze schalen vrij hoog correleren met *sociale wenselijkheid* (waarop meisjes eveneens hoger scoren), maar ook na controle voor deze variabele blijven de verschillen significant.

De hoger geschetste patronen inzake de verhouding tussen de opties komen bij beide geslachts-groepen terug.

2.5.3 Net

We bemerken een gelijkaardig patroon in beide netten (zie Tabel 35). Wel rekruteren de opties van het gemeenschapsonderwijs bijna systematisch groepen van wie het welbevinden in zijn diverse aspecten iets minder goed is dan die van het vrij onderwijs. Onder de uitzonderingen op die trend vermelden we de relatief hoge *belangstelling* en *inzet voor de leertaken* in het BVL van het gemeenschapsonderwijs in vergelijking met het vrij onderwijs.

Tabel 35. Voorafgaandelijk welbevinden per optiegroep voor het vrij en het gemeenschapsonderwijs (tweede leerjaar)

| Vrij | E1- | | | | | | | | | N |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| | INTEG Gemidd | LKRN Gemidd | BETRO Gemidd | CONCE Gemidd | HUISW Gemidd | BELAN Gemidd | INZET Gemidd | ACADE Gemidd | GOEDV Gemidd | |
| 2A-KT | 3.11 | 2.77 | 2.60 | 2.65 | 3.22 | 2.60 | 3.09 | 2.79 | 3.22 | 1127 |
| 2A-MOD-WE | 3.07 | 2.70 | 2.57 | 2.54 | 3.24 | 2.52 | 3.02 | 2.57 | 3.08 | 1615 |
| 2A-TECHN-T | 2.91 | 2.68 | 2.54 | 2.46 | 3.11 | 2.50 | 2.95 | 2.52 | 2.95 | 729 |
| 2A-TECHN-P | 2.80 | 2.54 | 2.60 | 2.37 | 3.09 | 2.49 | 2.88 | 2.40 | 2.85 | 463 |
| 2BVL vanuit 1A | 2.59 | 2.40 | 2.59 | 2.09 | 2.72 | 2.30 | 2.55 | 2.04 | 2.64 | 247 |
| vanuit 1B | 2.79 | 2.72 | | | | | | | 2.92 | 442 |
| Gemeenschaps | | | | | | | | | | |
| 2A-KT | 2.97 | 2.66 | 2.55 | 2.58 | 3.23 | 2.57 | 3.03 | 2.67 | 3.00 | 256 |
| 2A-MOD-WE | 2.78 | 2.47 | 2.49 | 2.38 | 3.01 | 2.42 | 2.90 | 2.46 | 2.82 | 322 |
| 2A-TECHN-T | 2.79 | 2.60 | 2.41 | 2.25 | 3.03 | 2.52 | 2.81 | 2.42 | 2.83 | 55 |
| 2A-TECHN-P | 2.70 | 2.40 | 2.41 | 2.16 | 2.83 | 2.43 | 2.80 | 2.44 | 2.69 | 79 |
| 2BVL vanuit A | 2.58 | 2.33 | 2.39 | 2.09 | 2.70 | 2.43 | 2.72 | 2.12 | 2.63 | 150 |
| vanuit B | 2.66 | 2.65 | | | | | | | 2.87 | 197 |
| Vrij | 2.97 | 2.68 | 2.58 | 2.51 | 3.17 | 2.52 | 2.98 | 2.57 | 3.04 | ¹ |
| Gemeenschaps | 2.77 | 2.53 | 2.48 | 2.36 | 3.01 | 2.47 | 2.89 | 2.46 | 2.84 | ² |

¹N=4631 voor E1-INTEG, E1-LKRN en E1-GOEDV, N=4179 voor de andere schalen

²N=1061 voor E1-INTEG, E1-LKRN en E1-GOEDV, N=863 voor de andere schalen

2.6 Alle variabelen samen

In dit onderdeel hebben wij de volgende variabelen in aanmerking genomen om de leerlingen uit de verschillende stromen en opties van mekaar te onderscheiden:

- geslacht (GESLACHT)
- net einde eerste leerjaar (NET-12)
- schoolvorderingen wiskunde (VWI-1 of VWI-1A)
- prestatie-motief en faalangst (PM-PM, PM-NF)
- gezinskenmerken (OU-ECONO, OU-CULTU, OU-PAHOO, OU-MAHOO)
- voorkeur voor beroepsdomeinen: OII-schalen (OI-*)
- welbevindenschalen, afname eerste leerjaar (E1-*)

In elke analyse werden ook nu weer vooraf de minder goed discriminerende variabelen uit de lijst verwijderd.

2.6.1 A-stroom versus BVL

Gebruikte variabelen: net, schoolvorderingen wiskunde aanvang eerste leerjaar, prestatie-motivatie, negatieve faalangst, economisch en cultureel gezinskapitaal, opleidingsniveau vader, belangstelling voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon/ buitenhuisactiviteiten/ handel/ kunst/ wetenschap/ literatuur, integratie in de klas, attitude t.o.v. huiswerk, belangstelling voor de leertaken (N=6020)

Het resultaat van de analyse is een dimensie die in de eerste plaats gekenmerkt wordt door de resultaten op de schoolvorderingentoets wiskunde en verder door de gezinskenmerken (het opleidingsniveau van de ouders en het economisch/cultureel kapitaal van het gezin).

Leerlingen uit A scoren op deze functie hoger dan de BVL-leerlingen (0.34 versus -1.41).

De A-leerlingen uit het tweede leerjaar verschillen dus het meest van de BVL-leerlingen doordat zij beter presteerden op school (bij aanvang van het secundair onderwijs) en uit beter gesitueerde gezinnen komen.

De variantie op deze functie wordt voor 32% bepaald door de twee groepen.

2.6.2 Opties binnen A

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde einde eerste leerjaar A, prestatiemotivatie, negatieve faalangst, economisch en cultureel gezinskapitaal, opleidingsniveau vader en moeder, belangstelling voor dienstbetoon/ techniek/ handelsactiviteiten, manipulatieve type, relatie met de leerkrachten, belangstelling voor de leertaken, inzet, academisch zelfconcept, zich goed voelen op school (N=4849).

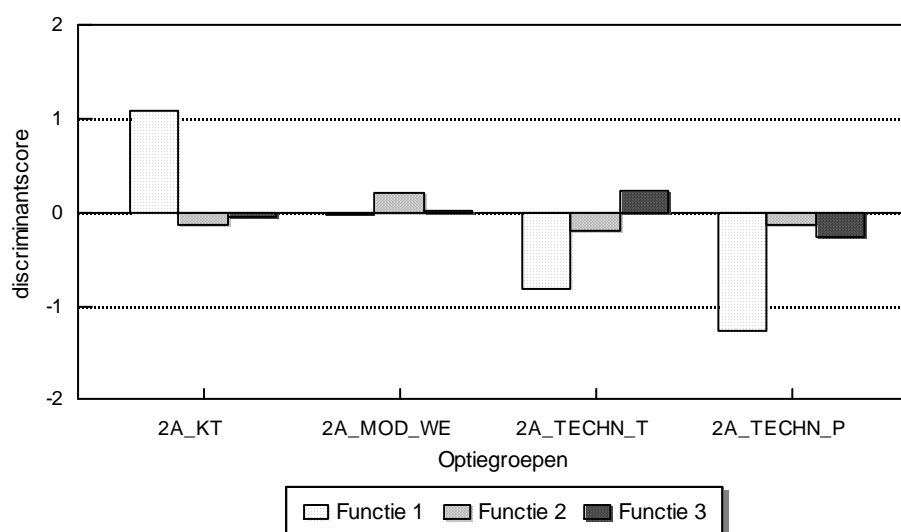
De optiegroepen in 2A onderscheiden zich onderling van mekaar op drie significante dimensies.

Er is eerst en vooral een continuüm gedefinieerd door de schoolvorderingentoets en, in mindere mate, door gezinskenmerken (vooral het opleidingsniveau van de ouders) aan de ene kant, en hoge scores voor het manipulatieve type aan de andere kant.

Zoals blijkt uit Grafiek 15 scoort de sterkste optie (2A-KT) het hoogst op deze functie en de leerlingen uit 2A-TECHN-P het laagst. De leerlingen uit 2A-KT onderscheiden zich dus van de anderen door hun schoolvorderingen en doordat zij uit een ander (meer bevoorrecht) soort gezinnen komen; de leerlingen uit de praktisch-technische optie scoren lager op deze variabelen en zijn meer van het manipulatieve type.

Deze eerste functie neemt bijna 93% van de totale discriminatie voor haar rekening (t.o.v. 5 en 3% voor de andere functies). De variantie op deze functie wordt voor 40% bepaald door de verschillen tussen de optiegroepen.

Grafiek 15. Discriminantanalyse, opties binnen het tweede leerjaar A, gemiddelden op de discriminantfuncties



De tweede (en dus veel minder belangrijke) dimensie is sterk geslachtsgebonden. Hoge scores op deze functie (meisjes) gaan samen met een grotere belangstelling voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon. De andere kant (jongens) staat voor belangstelling voor techniek, het manipulatieve type. Zoals blijkt uit de grafiek scoren de leerlingen uit 2A-MOD-WE hierop hoger dan de andere opties.

Het derde criterium (qua belang vergelijkbaar met het tweede) wordt vooral gekarakteriseerd door net en, in de tweede plaats, door belangstelling voor handelsactiviteiten en door de relatie met de leerkrachten. Hoge scores op deze functie, typisch voor het vrij onderwijs, gaan samen met een grotere belangstelling voor handel en een goede relatie met de leerkrachten. Deze functie discrimineert vooral tussen de twee technische richtingen: de theoretisch-technische (eerder vrij onderwijs) wordt gekenmerkt door een betere relatie met de leerkrachten en een meer uitgesproken belangstelling voor handel dan de praktisch-technische. De aanwezigheid van de basisoptie handel verklaart wellicht één en ander.

Kortom, de A-stroom in het tweede jaar is in de eerste plaats gedifferentieerd volgens schoolvorderingen (in samenhang met het opleidingsniveau van de ouders). Daarnaast blijkt 2A-MOD-WE een "zachtere" optie dan de andere drie, gekozen door leerlingen met een minder technische gerichtheid en meer belangstelling voor sociaal dienstbetoon, vooral meisjes. Tenslotte onderscheiden de leerlingen van de technische opties zich ook nog van mekaar; de theoretisch-technische opties worden meer gevolgd door leerlingen uit het vrij onderwijs, door leerlingen met een goede relatie met de leerkrachten en met een hoge belangstelling voor handelsactiviteiten.

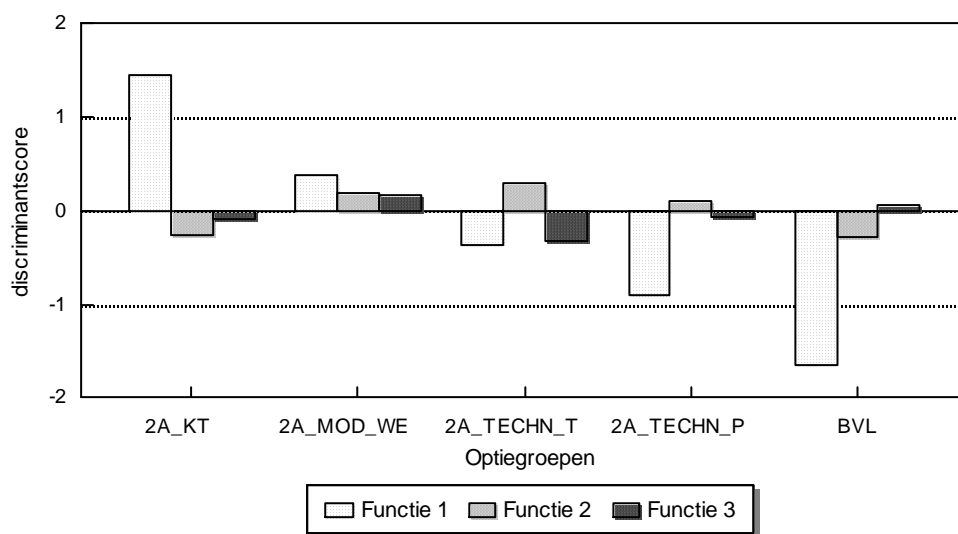
2.6.3 A-opties en BVL samen

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde aanvang eerste leerjaar, prestatiemotivatie, negatieve faalangst, economisch en cultureel gezinskapitaal, opleidingsniveau vader en moeder, alle OII-schalen en het manipulatieve type, alle schalen voor welbevinden behalve concentratie in de klas en attitude t.o.v. huiswerk (N=6020).

Een discriminantanalyse met alle opties samen resulteert in drie functies.

De eerste (93% van de totale discriminatie) is gebaseerd op de schoolvorderingentoets en, in tweede instantie, op gezinskenmerken (hoge scores gaan samen met een hoog opleidingsniveau van de ouders). De verschillende opties zijn op de bekende manier geordend (zie Grafiek 16).

Grafiek 16. Discriminantanalyse, opties binnen het tweede leerjaar, gemiddelden op de discriminantfuncties



Meer dan 54% van de variantie op deze functie wordt veroorzaakt door de opties.

Hoge scores op de tweede factor (4% van de discriminatie) zijn er voor leerlingen uit het vrije net met een eerder laag opleidingsniveau van de ouders en gekenmerkt door een grote negatieve faalangst. De leerlingen uit de theoretisch-technische optie scoren hierop het hoogst; de leerlingen uit de klassieke opties en die uit het BVL het laagst.

De derde factor (2%) is in de eerste plaats geslachtsgebonden: meisjes scoren er hoog op, jongens laag. Hoge scores duiden verder ook op belangstelling voor persoonlijk en sociaal dienstbetoon en voor literatuur. Aan de andere kant van het continuüm staat het manipulatieve type. Die factor onderscheidt vooral de moderne van de theoretisch-technische opties.

Samengevat kunnen we stellen dat ook de opties in het tweede leerjaar in de eerste plaats gedifferentieerd zijn volgens schoolvorderingen, in combinatie met het opleidingsniveau van de ouders. Daarnaast komen faalangstige leerlingen, uit gezinnen met een laag opleidingsniveau van de ouders, uit het vrij onderwijs eerder terecht in de "middelste" opties dan in 2A-KT of BVL.

Tabel 36. Percentage correcte klasseringen per optie (tweede leerjaar).

| | N | % correct |
|------------|------|-----------|
| 2A-KT | 1401 | 59.7 |
| 2A-MOD-WE | 2011 | 70.2 |
| 2A-TECHN-T | 823 | 14.3 |
| 2A-TECHN-P | 614 | 3.6 |
| 2-BVL | 1171 | 70.7 |
| Totaal | 6020 | 53.4 |

Tenslotte wordt de instroom van de moderne wetenschappen versus de theoretisch-technische optie medebepaald door de tegenstelling tussen meisjes met belangstelling voor de zachte sector enerzijds en jongens van het manipulatieve type anderzijds.

Uit Tabel 36 blijkt dat wij op basis van de gebruikte variabelen meer dan 53% van de leerlingen correct in één van de opties kunnen klasseren.

Globaal genomen kunnen wij stellen dat de leerlingen uit de twee technische opties het meest op elkaar lijken (wat betreft de in de analyse gebruikte variabelen) en dat de leerlingen uit 2A-KT het meest van de anderen verschillen.

3 Rekrutering van het derde leerjaar

3.1 Intelligentie en schoolvorderingen

3.1.1 Onderwijsvormen en opties

De leerlingen met de hoogste intelligentiescores (gemeten bij aanvang van het secundair onderwijs) komen in het ASO terecht, die met de minst goede scores in het BSO. De leerlingen uit het TSO (incl. KSO) nemen een middenpositie in (zie Tabel 37). De verschillen op de schoolvorderingstoetsen zijn groter dan die op de intelligentietest (zie Tabel 38).

Voor de aanvangskennis Nederlands is elke onderwijsvorm meer homogeen dan de totale groep. Voor wiskunde geldt dit alleen voor het ASO. Dit betekent dat, wat de aanvangskennis wiskunde betreft, het TSO en het BSO erg heterogeen zijn.

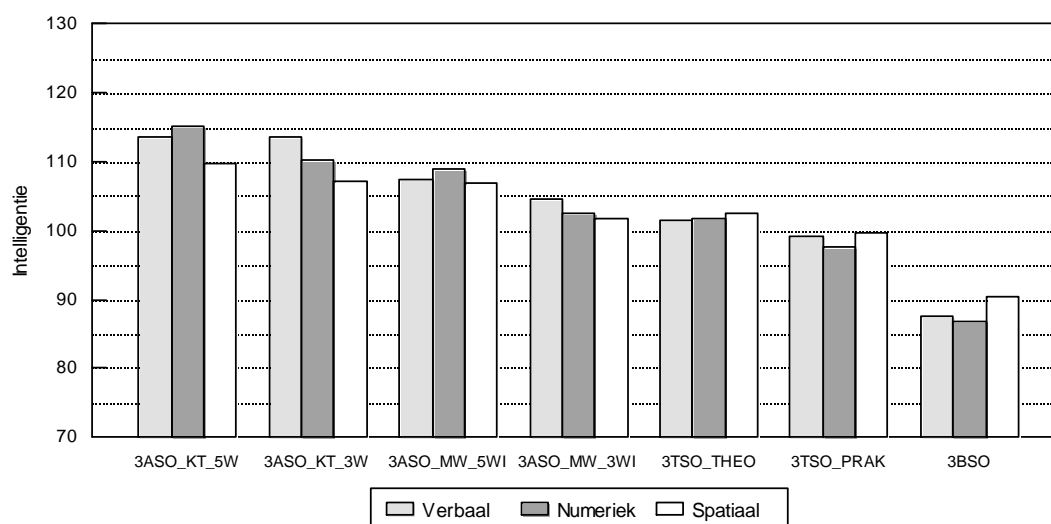
Onderverdeeld per optiegroep blijkt dat de leerlingen die normaalvorderend in 3ASO-KT-5W zijn beland, hoger scoorden op de intelligentietest (bij aanvang van het secundair onderwijs) dan de leerlingen uit de andere opties (*verschil met 3ASO-KT-3W n.s.*). De leerlingen uit 3ASO-KT-3W en uit 3ASO-MW-5W deden het significant beter dan de rest. Zij worden gevolgd door 3ASO-MW-3W en 3TSO-THEO, die het op hun beurt beter doen dan de andere (cf. Tabel 37 en Grafiek 17).

Tussen de minst sterk rekruterende ASO-optiegroep en de sterkst rekruterende TSO-optiegroep is er -behalve voor de verbale intelligentie- geen significant verschil.

Tabel 37. Resultaten intelligentietest per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 3ASO-KT-5W | 115.49 | 9.11 | 113.55 | 10.40 | 115.09 | 10.43 | 109.66 | 10.27 | 728 |
| 3ASO-KT-3W | 112.36 | 10.25 | 113.73 | 9.94 | 110.18 | 11.58 | 107.11 | 11.20 | 183 |
| 3ASO-MW-5W | 109.37 | 9.34 | 107.54 | 9.87 | 109.03 | 11.01 | 106.95 | 10.61 | 1175 |
| 3ASO-MW-3W | 103.58 | 9.93 | 104.63 | 10.29 | 102.59 | 11.52 | 101.80 | 11.54 | 610 |
| 3TSO-THEO | 102.18 | 10.40 | 101.54 | 10.14 | 101.74 | 12.08 | 102.62 | 12.57 | 951 |
| 3TSO-PRAK | 98.34 | 9.85 | 99.19 | 9.71 | 97.57 | 11.43 | 99.60 | 12.98 | 552 |
| 3BSO vanuit 2A | 94.33 | 9.65 | 95.82 | 10.41 | 93.06 | 11.62 | 98.08 | 11.48 | 242 |
| vanuit 2B | 83.76 | 11.13 | 85.34 | 12.98 | 85.23 | 10.74 | 88.53 | 15.50 | 940 |
| ASO | 109.91 | 10.38 | 108.92 | 10.70 | 109.29 | 11.85 | 106.53 | 11.13 | 2697 |
| TSO | 100.78 | 10.38 | 100.68 | 10.04 | 100.23 | 12.02 | 101.53 | 12.81 | 1504 |
| BSO | 85.93 | 11.65 | 87.49 | 13.19 | 86.83 | 11.37 | 90.49 | 15.26 | 1182 |
| Totaal | 101.98 | 14.33 | 101.81 | 14.05 | 101.73 | 14.79 | 101.53 | 14.16 | 5404 |

Grafiek 17. Resultaten intelligentietest (verbaal, numeriek en spatiaal) per optiegroep (derde leerjaar)



Inzake verbale vaardigheid scoorden de leerlingen uit de twee klassieke opties (3ASO-KT-5W en 3ASO-KT-3W) even goed en ook inzake spatiale vaardigheid is er geen significant verschil tussen beide groepen; het verschil komt voort uit de numerieke component -wat ongetwijfeld mede aan de basis ligt van de 'keuze' voor 5 of voor 3 uur wiskunde.

De groep leerlingen die vanuit de A-stroom (tweede leerjaar) in het BSO terecht komt, is heel wat sterker dan de 2BVL-groep.

Louter en alleen op basis van de gekozen optie in het derde leerjaar kunnen we in onze proefgroep 49% van de variatie in intelligentie verklaren.

Tabel 38. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | VNE-2A-1 | | | VWI-2A-1 | | |
|--------------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 3ASO-KT-5W | 1.23 | 0.78 | 713 | 1.05 | 1.04 | 726 |
| 3ASO-KT-3W | 1.05 | 0.77 | 180 | 0.58 | 1.13 | 181 |
| 3ASO-MW-5W | 0.47 | 0.79 | 1146 | 0.39 | 1.20 | 1121 |
| 3ASO-MW-3W | 0.24 | 0.79 | 592 | -0.21 | 1.28 | 560 |
| 3TSO-THEO | -0.35 | 0.86 | 928 | -0.57 | 1.40 | 798 |
| 3TSO-PRAK | -0.66 | 0.95 | 522 | -1.14 | 1.43 | 415 |
| ASO | 0.66 | 0.88 | 2631 | 0.46 | 1.25 | 2588 |
| TSO | -0.46 | 0.91 | 1451 | -0.77 | 1.44 | 1214 |
| BSO (uit 2A) | -0.98 | 0.92 | 219 | -1.66 | 1.45 | 167 |
| Totaal | 0.20 | 1.07 | 4301 | 0.00 | 1.48 | 3969 |

Uit de scores op de *schoolvorderingentoetsen* op het einde van het tweede leerjaar blijkt eenzelfde tendens. Wel is er op die toetsen een duidelijk verschil tussen de leerlingen uit 3ASO-MW-3W en 3TSO-THEO, vooral voor Nederlands (0.75 SD verschil) maar ook voor wiskunde

(0.28 SD), terwijl bij de intelligentietest alleen op de verbale schaal een verschil tot uiting kwam.

Wat voorafgaat suggereert in een zekere zin dat in de tweede graad van ons secundair onderwijs *Latijn* (of *Grieks*) nog steeds belangrijker is dan 'wiskunde'. Immers de groep die 5 uur wiskunde combineert met (andere) 'moderne wetenschappen' is ook inzake de numerische intelligentie en de voorafgaande prestaties voor het vak wiskunde, niet sterker dan de groep die 3 uur wiskunde combineert met *Latijn* (of *Grieks*).

3.1.2 Jongens en meisjes

Wat betreft het onderscheid tussen de normaalvorderende jongens en meisjes qua *intelligentie* (cf. Tabel 39) geldt globaal hetzelfde als in het tweede leerjaar: bij de normaalvorderende leerlingen halen de jongens in elke optie iets hogere scores, omdat jongens -door hun minder goede prestaties op school- enerzijds sneller afzakken naar minder sterke opties en anderzijds meer blijven zitten (om dat afzakken te vermijden). Door beide mechanismen wordt de overblijvende, normaalvorderende groep jongens relatief sterker.

Tabel 39. Resultaten intelligentietest, jongens en meisjes (derde leerjaar)

| Jongens | GE-TOT | | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 3ASO-KT-5W | 117.15 | 9.18 | 114.71 | 11.22 | 116.91 | 9.79 | 110.68 | 10.47 | 362 |
| 3ASO-KT-3W | 116.76 | 11.15 | 117.64 | 10.61 | 113.41 | 12.56 | 111.81 | 11.26 | 60 |
| 3ASO-MW-5W | 111.16 | 9.85 | 108.93 | 10.49 | 110.90 | 11.48 | 108.10 | 11.40 | 557 |
| 3ASO-MW-3W | 107.18 | 9.64 | 107.45 | 10.55 | 106.61 | 11.65 | 103.54 | 11.66 | 163 |
| 3TSO-THEO | 104.55 | 10.43 | 102.91 | 10.65 | 104.45 | 11.76 | 104.35 | 13.22 | 552 |
| 3TSO-PRAK | 99.32 | 10.35 | 99.36 | 10.11 | 99.48 | 11.74 | 99.39 | 14.22 | 286 |
| 3BSO | 87.26 | 11.80 | 88.20 | 13.27 | 88.64 | 11.82 | 90.99 | 16.11 | 614 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 113.86 | 8.75 | 112.39 | 9.38 | 113.29 | 10.74 | 108.65 | 9.98 | 366 |
| 3ASO-KT-3W | 110.22 | 9.07 | 111.83 | 9.05 | 108.61 | 10.77 | 104.82 | 10.47 | 123 |
| 3ASO-MW-5W | 107.75 | 8.55 | 106.29 | 9.10 | 107.34 | 10.28 | 105.92 | 9.75 | 618 |
| 3ASO-MW-3W | 102.26 | 9.72 | 103.60 | 10.01 | 101.13 | 11.13 | 101.17 | 11.44 | 447 |
| 3TSO-THEO | 98.89 | 9.44 | 99.63 | 9.06 | 98.00 | 11.52 | 100.23 | 11.18 | 399 |
| 3TSO-PRAK | 97.27 | 9.19 | 99.01 | 9.27 | 95.52 | 10.73 | 99.83 | 11.52 | 266 |
| 3BSO | 84.49 | 11.32 | 86.72 | 13.08 | 84.88 | 10.53 | 89.94 | 14.27 | 568 |
| Jongens | 103.31 | 14.92 | 102.42 | 14.81 | 103.46 | 15.13 | 102.31 | 15.19 | 2613 |
| Meisjes | 100.74 | 13.63 | 101.24 | 13.27 | 100.11 | 14.29 | 100.79 | 13.07 | 2791 |

Verder zijn er enkele interessante verschillen tussen de geslachtsgroepen inzake de rekrutering in het derde leerjaar:

- de meisjes gaan frequenter naar de ASO-opties met 3 uur wiskunde, de jongens naar de theoretisch-technische opties;
- binnen de optiegroepen *klassieke talen* worden de numeriek sterkste jongens en meisjes aangetrokken door 3ASO-KT-5W. De optie KT-3W wordt vooral gevolgd door een beperkte groep jongens die hoog scoren op verbale intelligentie en door de meisjes die het relatief slecht doen op de spatiale schaal;
- binnen de optiegroepen *moderne wetenschappen* verschillen de jongens in de eerste plaats van mekaar door numerieke en spatiale intelligentie (de sterksten kiezen voor 5 uur wiskunde). Verbale intelligentie is hier geen significante factor. Bij de meisjes zijn het eerder de verstandigsten-over-de-hele-lijn die voor de 5 uren wiskunde-optie kiezen;

-bij de meisjes is er weinig verschil binnen de technische onderwijsvorm: alleen inzake numerieke intelligentie scoren de meisjes uit de theoretische opties significant hoger dan de meisjes uit 3TSO-PRAK. Bij de jongens is er wèl een duidelijk verschil tussen beide groepen en dit op elke schaal.

De resultaten op de schoolvorderingentoetsen nuanceren deze bevindingen enigszins (zie Tabel 40):

-de jongens uit 3ASO-KT-5W scoren ook op Nederlands hoger dan hun collega's uit 3ASO-KT-3W (i.t.t. de resultaten op de verbale intelligentieschaal); zij zijn m.a.w. beter gevorderd;

-binnen de opties moderne wetenschappen is er ook voor de jongens een verschil inzake Nederlands: de leerlingen met 5 uur wiskunde scoren hoger dan de leerlingen met 3 uur. De verschillen zijn nog wel kleiner dan die op de schoolvorderingen wiskunde.

Het kleine verschil bij de meisjes tussen de twee 3TSO-optiegroepen wordt gerepliceerd: anders dan bij de jongens verschillen de meisjes van deze twee optiegroepen niet van mekaar inzake schoolvorderingen Nederlands.

Wat de spreiding betreft, valt op dat vooral bij de meisjes de optiegroepen eerder homogeen zijn qua voorafgaande prestaties voor Nederlands; dit geldt echter ook voor de totale groep.

De belangrijkste vaststelling houdt echter verband met de verschillen tussen de gemiddelden: de grote (totale) groep normaalvorderende meisjes presteert gemiddeld beter dan de kleinere (totale) groep normaalvorderende jongens, vooral voor Nederlands maar zelfs voor wiskunde. Het is dus niet juist dat zij hoger zouden *mikken* in hun studiekeuze; de geschetste bevindingen zijn het gevolg van hun betere prestaties op school.

Tabel 40. Voorafgaandelijke schoolvorderingen per optiegroep, jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| | VNE-2A-1 | | | VWI-2A-1 | | |
|----------------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| Jongens | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 1.07 | 0.85 | 357 | 1.00 | 1.03 | 362 |
| 3ASO-KT-3W | 0.80 | 0.93 | 59 | 0.48 | 1.30 | 58 |
| 3ASO-MW-5W | 0.29 | 0.84 | 540 | 0.33 | 1.24 | 523 |
| 3ASO-MW-3W | -0.08 | 0.87 | 158 | -0.36 | 1.32 | 144 |
| 3TSO-THEO | -0.51 | 0.93 | 533 | -0.55 | 1.42 | 464 |
| 3TSO-PRAK | -1.05 | 1.01 | 266 | -1.24 | 1.40 | 199 |
| 3BSO | -1.31 | 0.97 | 91 | -1.79 | 1.44 | 65 |
| Meisjes | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 1.40 | 0.67 | 356 | 1.10 | 1.05 | 364 |
| 3ASO-KT-3W | 1.17 | 0.65 | 121 | 0.63 | 1.05 | 123 |
| 3ASO-MW-5W | 0.63 | 0.70 | 606 | 0.45 | 1.17 | 598 |
| 3ASO-MW-3W | 0.35 | 0.73 | 434 | -0.16 | 1.26 | 416 |
| 3TSO-THEO | -0.13 | 0.71 | 395 | -0.60 | 1.38 | 334 |
| 3TSO-PRAK | -0.25 | 0.69 | 256 | -1.06 | 1.46 | 216 |
| 3BSO | -0.75 | 0.81 | 128 | -1.58 | 1.45 | 102 |
| Jongens | -0.05 | 1.16 | 2005 | -0.06 | 1.50 | 1816 |
| Meisjes | 0.42 | 0.93 | 2296 | 0.04 | 1.45 | 2153 |

3.2 Prestatiemotief en faalangst

3.2.1 Onderwijsvormen en opties

De normaalvorderende 3ASO-leerlingen scoorden in het eerste leerjaar beter qua prestatie-motivatie dan de 3TSO-leerlingen en die deden het beter dan de BSO-leerlingen (zie Tabel 41). Voor wat betreft faalangst scoorden de ASO-leerlingen lager dan de anderen op *negatieve* faalangst en hoger op *positieve*; hier is er geen verschil tussen de TSO- en BSO-leerlingen.

Tabel 41. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 3ASO-KT-5W | 17.80 | 5.18 | 7.00 | 3.61 | 9.92 | 3.97 | 9.11 | 3.73 | 728 |
| 3ASO-KT-3W | 17.92 | 5.53 | 7.71 | 3.81 | 9.48 | 4.38 | 9.11 | 3.79 | 180 |
| 3ASO-MW-5W | 16.70 | 5.41 | 8.21 | 3.59 | 9.01 | 4.21 | 9.06 | 3.66 | 1173 |
| 3ASO-MW-3W | 16.39 | 5.49 | 8.76 | 3.48 | 8.31 | 4.11 | 8.87 | 3.80 | 605 |
| 3TSO-THEO | 16.01 | 5.56 | 8.63 | 3.63 | 8.35 | 4.27 | 9.12 | 3.76 | 946 |
| 3TSO-PRAK | 14.83 | 5.72 | 9.24 | 3.38 | 7.47 | 4.30 | 8.91 | 3.54 | 545 |
| ASO | 17.01 | 5.40 | 7.97 | 3.64 | 9.13 | 4.17 | 9.04 | 3.72 | 2687 |
| TSO | 15.58 | 5.64 | 8.85 | 3.55 | 8.03 | 4.30 | 9.04 | 3.68 | 1492 |
| BSO | 14.52 | 5.42 | 9.10 | 3.32 | 8.25 | 4.41 | 9.07 | 3.50 | 1126 |
| Totaal | 16.06 | 5.57 | 8.45 | 3.58 | 8.63 | 4.29 | 9.04 | 3.67 | 5326 |

Het zijn meer bepaald de leerlingen uit de 3ASO-KT-opties die het hoogst scoren inzake prestatie-motivatie. De optiegroepen 3TSO-PRAKT en 3BSO rekruteren de minst gemotiveerde leerlingen.

De 'sterke' opties rekruteren leerlingen met minder *negatieve faalangst* dan de andere.

Gemiddeld bevinden de leerlingen uit 3TSO-PRAKT zich op deze twee schalen op dezelfde hoogte als de leerlingen uit het BSO.

3.2.2 Jongens en meisjes

Zoals bekend waren de meisjes bij de start van het secundair onderwijs meer gemotiveerd dan de jongens; dit geldt ook nog bij de normaalvorderende leerlingen van het derde leerjaar (zie Tabel 42).

De weinige jongens die voor 3ASO-KT-3W kiezen, hebben een relatief hoge prestatie-motivatie.

Bij de meisjes zien we (net als bij de jongens trouwens) een duidelijk verschil tussen 3TSO-THEO en 3TSO-PRAK (bijna 1/3 SD verschil). Eerder in dit hoofdstuk zagen we dat de meisjes uit deze twee optiegroepen inzake verbale/spatiale intelligentie (en schoolvorderingen Nederlands) aan mekaar waren gewaagd; het zijn dus de numerieke intelligentie en een verschillende motivatie die de meisjes uit deze optiegroepen van mekaar onderscheiden.

De jongens rapporteren zoals bekend minder negatieve en meer positieve faalangst. De verhoudingen tussen de optiegroepen zijn bij beide geslachtsgroepen gelijkaardig. Wel stellen we vast dat bij de meisjes de meest ongunstige groep qua faalangst niet de BSO-groep, maar de groep TSO-PRAK is.

Tabel 42. Prestatiemotivatie, negatieve/positieve faalangst en sociale wenselijkheid, jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| | PM-PM | | PM-NF | | PM-PF | | PM-SW | | N |
|----------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| Jongens | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 17.24 | 5.34 | 6.07 | 3.58 | 10.73 | 3.99 | 8.97 | 3.67 | 361 |
| 3ASO-KT-3W | 17.81 | 5.50 | 6.47 | 3.64 | 10.35 | 4.44 | 9.44 | 3.56 | 57 |
| 3ASO-MW-5W | 16.28 | 5.18 | 7.40 | 3.64 | 9.94 | 4.19 | 8.77 | 3.44 | 557 |
| 3ASO-MW-3W | 15.95 | 5.39 | 7.43 | 3.45 | 9.43 | 3.93 | 8.58 | 3.70 | 160 |
| 3TSO-THEO | 15.29 | 5.79 | 7.80 | 3.72 | 9.23 | 4.25 | 8.88 | 3.84 | 548 |
| 3TSO-PRAK | 14.28 | 5.78 | 8.35 | 3.51 | 8.39 | 4.18 | 8.44 | 3.39 | 280 |
| 3BSO | 13.33 | 5.43 | 8.25 | 3.35 | 8.78 | 4.22 | 8.50 | 3.52 | 579 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 18.35 | 4.96 | 7.91 | 3.41 | 9.11 | 3.79 | 9.25 | 3.79 | 367 |
| 3ASO-KT-3W | 17.98 | 5.56 | 8.28 | 3.77 | 9.08 | 4.30 | 8.96 | 3.89 | 123 |
| 3ASO-MW-5W | 17.07 | 5.58 | 8.94 | 3.38 | 8.17 | 4.05 | 9.32 | 3.84 | 616 |
| 3ASO-MW-3W | 16.54 | 5.52 | 9.24 | 3.36 | 7.91 | 4.10 | 8.98 | 3.83 | 445 |
| 3TSO-THEO | 17.02 | 5.06 | 9.77 | 3.18 | 7.14 | 3.98 | 9.44 | 3.64 | 398 |
| 3TSO-PRAK | 15.41 | 5.60 | 10.18 | 2.96 | 6.49 | 4.22 | 9.42 | 3.64 | 265 |
| 3BSO | 15.78 | 5.12 | 9.99 | 3.06 | 7.69 | 4.54 | 9.67 | 3.38 | 547 |
| Jongens | 15.29 | 5.66 | 7.57 | 3.63 | 9.43 | 4.23 | 8.72 | 3.61 | 2561 |
| Meisjes | 16.78 | 5.39 | 9.27 | 3.35 | 7.89 | 4.21 | 9.34 | 3.70 | 2765 |

3.3 Gezinskenmerken

Het onderwijsniveau van de ouders behandelen we opnieuw in een afzonderlijk punt.

3.3.1 Onderwijsvormen en opties

Niemand zal verrast zijn door de vaststelling dat de leerlingen uit het ASO afkomstig zijn uit huisgezinnen met een hoger cultureel en economisch kapitaal dan de anderen (zie Tabel 43). De leerlingen uit de technische richtingen nemen een middenpositie in.

Tabel 43. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 3ASO-KT-5W | 0.60 | 0.91 | 605 | 0.53 | 0.92 | 649 | 0.01 | 0.98 | 671 |
| 3ASO-KT-3W | 0.47 | 0.97 | 151 | 0.53 | 0.95 | 165 | -0.04 | 0.93 | 164 |
| 3ASO-MW-5W | 0.27 | 0.96 | 944 | 0.16 | 0.91 | 1035 | -0.04 | 0.97 | 1061 |
| 3ASO-MW-3W | 0.15 | 0.93 | 498 | 0.14 | 0.92 | 542 | 0.02 | 1.00 | 557 |
| 3TSO-THEO | -0.09 | 0.90 | 745 | -0.10 | 0.95 | 823 | 0.01 | 1.00 | 829 |
| 3TSO-PRAK | -0.16 | 0.84 | 413 | -0.16 | 0.92 | 463 | 0.04 | 0.99 | 467 |
| ASO | 0.35 | 0.96 | 2199 | 0.28 | 0.94 | 2392 | -0.01 | 0.98 | 2454 |
| TSO | -0.11 | 0.88 | 1159 | -0.12 | 0.94 | 1287 | 0.02 | 1.00 | 1297 |
| BSO | -0.57 | 0.89 | 736 | -0.54 | 0.93 | 795 | 0.02 | 0.97 | 822 |
| Totaal | 0.05 | 0.99 | 4105 | 0.02 | 0.99 | 4484 | 0.00 | 0.98 | 4584 |

Het zijn vooral de leerlingen uit 3ASO-KT die afkomstig zijn uit gezinnen met een hoog cultureel en economisch kapitaal. Algemeen kunnen wij stellen dat ook hier de hiërarchie van de sterk en minder sterk rekruterende richtingen tot uiting komt, maar dat de verschillen tussen de gelijkaardige optiegroepen erg klein zijn:

- inzake cultureel kapitaal scoren de twee *klassieke talen*-opties gelijk, alsook de twee *moderne wetenschappen*-opties en de twee *technische*;
- inzake economisch kapitaal geldt globaal hetzelfde -al lijkt er hier toch telkens een klein verschil tussen de "tweeling"-opties (in het voordeel van de algemeen sterkst rekruterende).

3.3.2 Jongens en meisjes

Globaal genomen komen jongens en meisjes binnen de verschillende optiegroepen uit gezinnen met gelijkaardige kenmerken, met nochtans volgende verschillen (cf. Tabel 44):

- de jongens uit 3ASO-KT-3W scoren opvallend sterk wat het cultureel kapitaal van het huisgezin betreft (dit kleine groepje scoort sterk op heel wat variabelen, zoals we reeds hebben gezien);
- bij de meisjes rekruteren de twee technische opties ook hier vrij uniform.

Tabel 44. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin, jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| Jongens | OU-ECONO | | | OU-CULTU | | | OU-SOCIA | | |
|----------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 3ASO-KT-5W | 0.60 | 0.91 | 300 | 0.48 | 0.92 | 329 | 0.01 | 0.95 | 335 |
| 3ASO-KT-3W | 0.59 | 0.96 | 53 | 0.70 | 0.94 | 54 | 0.02 | 0.93 | 55 |
| 3ASO-MW-5W | 0.35 | 0.96 | 439 | 0.20 | 0.89 | 494 | -0.06 | 0.97 | 500 |
| 3ASO-MW-3W | 0.12 | 0.83 | 139 | 0.12 | 0.91 | 152 | -0.13 | 0.94 | 153 |
| 3TSO-THEO | -0.02 | 0.85 | 440 | -0.10 | 0.94 | 476 | -0.05 | 0.98 | 485 |
| 3TSO-PRAK | -0.24 | 0.82 | 217 | -0.24 | 0.87 | 238 | 0.06 | 0.98 | 248 |
| 3BSO | -0.50 | 0.86 | 397 | -0.51 | 0.89 | 413 | 0.04 | 0.98 | 425 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 0.59 | 0.92 | 305 | 0.57 | 0.93 | 320 | 0.01 | 1.02 | 336 |
| 3ASO-KT-3W | 0.41 | 0.97 | 98 | 0.44 | 0.94 | 111 | -0.07 | 0.93 | 109 |
| 3ASO-MW-5W | 0.20 | 0.96 | 505 | 0.12 | 0.92 | 541 | -0.02 | 0.98 | 561 |
| 3ASO-MW-3W | 0.17 | 0.97 | 359 | 0.15 | 0.93 | 390 | 0.08 | 1.01 | 404 |
| 3TSO-THEO | -0.18 | 0.95 | 305 | -0.10 | 0.95 | 347 | 0.09 | 1.02 | 344 |
| 3TSO-PRAK | -0.07 | 0.85 | 196 | -0.07 | 0.96 | 225 | 0.02 | 1.01 | 219 |
| 3BSO | -0.65 | 0.93 | 339 | -0.56 | 0.98 | 382 | -0.01 | 0.97 | 397 |
| Jongens | 0.06 | 0.96 | 1995 | 0.00 | 0.97 | 2165 | -0.02 | 0.97 | 2211 |
| Meisjes | 0.04 | 1.02 | 2110 | 0.04 | 1.00 | 2319 | 0.02 | 0.99 | 2373 |

3.3.3 Onderwijsniveau van de ouders

Zowat de helft van de kinderen van *ouders met een universitair diploma* gaat naar 3ASO-KT-5W. Zoals blijkt uit Tabel 45 is dit in de andere opties slechts één op vier (HOBu), één op vijf (Hoger Middelbaar) of nog minder. Een uiterst kleine minderheid van de kinderen van universitair komt terecht in de technische richtingen of in 3BSO.

De technische opties rekruteren vrij evenredig uit de groepen met ouders met verschillende opleidingsniveaus (met uitzondering van de kinderen van ouders met een universitair diploma): telkens gaat ongeveer 18% naar 3TSO-THEO en ongeveer 10% naar 3TSO-PRAK, ongeacht

het opleidingsniveau van de ouders. Hetzelfde geldt voor de 3ASO-MW-3W-optie: ongeveer 11% van de leerlingen kiest hiervoor, ongeacht het opleidingsniveau van de ouders (proportioneel gezien iets meer kinderen van ouders die lager middelbaar hebben gevolgd).

Meer dan één derde van de leerlingen van wie de ouders alleen lager onderwijs hebben gevolgd, komt terecht in 3BSO. Slechts 6 à 7% van hen volgt één van de KT-opties.

De bijzondere status van het kleine groepje *jongens* uit 3ASO-KT-3W wordt bevestigd: hun ouders zijn het best opgeleid (bij de meisjes daarentegen wordt de ‘normale hiërarchie’ gevolgd).

Tabel 45. Optiegroepen derde leerjaar en onderwijsniveau van de ouders¹

| hoogste dipl. vader | LOND | Beroeps | LSecTec | LMidd | HSecTec | HMidd | HOB | Univ | Gemidd. |
|---------------------|------|---------|---------|-------|---------|-------|-----|------|---------|
| 3ASO-KT-5W | 6 | 6 | 7 | 10 | 12 | 22 | 23 | 45 | 13 |
| 3ASO-KT-3W | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 6 | 10 | 3 |
| 3ASO-MW-5W | 14 | 20 | 23 | 20 | 26 | 29 | 31 | 27 | 22 |
| 3ASO-MW-3W | 11 | 11 | 10 | 21 | 14 | 15 | 13 | 9 | 11 |
| 3TSO-THEO | 19 | 19 | 22 | 19 | 24 | 15 | 16 | 4 | 18 |
| 3TSO-PRAK | 11 | 14 | 15 | 12 | 10 | 9 | 7 | 2 | 10 |
| 3BSO | 38 | 30 | 20 | 13 | 10 | 7 | 5 | 2 | 22 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| hoogste dipl.moeder | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 5 | 8 | 8 | 14 | 14 | 21 | 30 | 51 | 13 |
| 3ASO-KT-3W | 1 | 2 | 2 | 3 | 5 | 7 | 5 | 14 | 3 |
| 3ASO-MW-5W | 16 | 19 | 23 | 23 | 28 | 32 | 31 | 22 | 22 |
| 3ASO-MW-3W | 10 | 12 | 12 | 18 | 11 | 15 | 12 | 8 | 11 |
| 3TSO-THEO | 18 | 21 | 29 | 18 | 24 | 12 | 12 | 2 | 18 |
| 3TSO-PRAK | 13 | 13 | 12 | 12 | 9 | 8 | 5 | 1 | 10 |
| 3BSO | 36 | 26 | 15 | 12 | 8 | 5 | 4 | 1 | 22 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

¹Bijvoorbeeld: 6% van de kinderen van vaders die hoogstens lager onderwijs gevolgd hebben, kiezen voor 3A-KT-5W (5% van de kinderen van moeders met hoogste diploma lager onderwijs).

3.4 Belangstelling: de voorkeur voor beroepsdomeinen

Hier maken we gebruik van de OII, afgenomen in het eerste leerjaar.

3.4.1 Onderwijsvormen en opties

De ASO-leerlingen scoren significant hoger op belangstelling voor *literatuur* en *wetenschappen* (waarop ook de TSO-leerlingen significant beter scoren dan die uit het BSO) en zij zijn minder geïnteresseerd dan de anderen in *buitenhuisactiviteiten*, *handel* en *techniek* (zie Tabel 46 onderaan)¹³. Wat betreft de types, gedefinieerd in de OII, zijn het vooral de *verbale types* (ASO-score=12.36 versus 10.93 voor het TSO en 11.34 voor het BSO) en, in iets mindere mate, de *numerieke types* die worden aangetrokken door het ASO (ASO-score=10.66 versus 9.69 en 8.15 voor het TSO resp. BSO). Bij het numerieke type nemen de TSO-leerlingen en bij het verbale

¹³ Wij vestigen er nogmaals de aandacht op men bij de belangstellingsgegevens rekening moet houden met de samenstelling van de groepen: de verdeling jongens/meisjes verschilt naargelang van de onderwijsvorm.

type de BSO-leerlingen de middenposities in. De manipulatieve types worden vooral aangetrokken door het BSO en het TSO (resp. score = 10.11 en 9.09, versus 6.71 voor het ASO).

De leerlingen uit de klassieke talen-opties zijn tezamen met die uit 3ASO-MW-3W het sterkst geïnteresseerd in *literatuur*. De leerlingen uit de BSO- en TSO-richtingen scoren hierop het laagst.

De belangstelling voor *wetenschappen* is het hoogst in de sterkst rekruterende optie (KT-5W). De leerlingen uit de theoretisch-technische opties scoren hier relatief goed.

Belangstelling voor *kunst* en voor *persoonlijk en sociaal dienstbetoon* lijkt minder te differentiëren tussen de door ons onderscheiden optiegroepen.

Inzake belangstelling voor *handel* scoren de leerlingen uit 3BSO en 3TSO-THEO het hoogst. De leerlingen uit 3ASO-KT-5W scoren significant lager dan de andere optiegroepen.

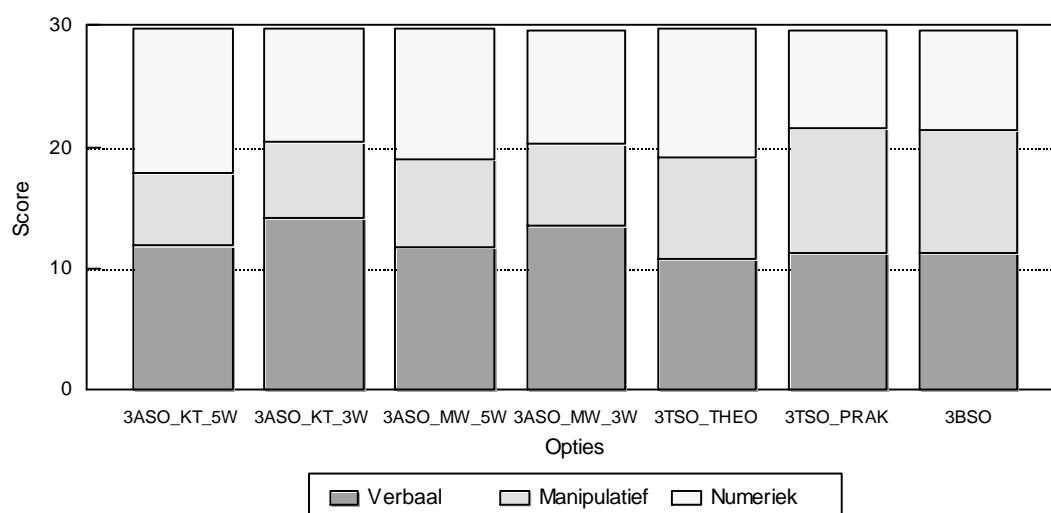
Belangstelling voor *techniek* is veel meer te vinden in de BSO- en TSO-optiegroepen dan in het ASO.

Buitenhuisactiviteiten dragen de voorkeur weg van de leerlingen uit de twee minst sterk rekruterende optiegroepen (3TSO-PRAKT en 3BSO).

Tabel 46. Resultaten OII (schalen) per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | OI- | | | | | | | N |
|------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | DIENS | BUIITE | TECHN | HANDE | KUNST | WETEN | LITER | |
| 3ASO-KT-5W | 20.10 | 14.99 | 14.36 | 19.95 | 17.78 | 24.17 | 23.22 | 681 |
| 3ASO-KT-3W | 21.72 | 15.90 | 12.37 | 20.17 | 18.76 | 20.74 | 25.12 | 172 |
| 3ASO-MW-5W | 20.50 | 15.74 | 15.42 | 21.13 | 17.65 | 22.44 | 21.84 | 1054 |
| 3ASO-MW-3W | 22.91 | 15.44 | 13.42 | 21.58 | 19.00 | 19.10 | 23.52 | 556 |
| 3TSO-THEO | 19.85 | 15.91 | 18.10 | 22.11 | 17.38 | 21.47 | 19.85 | 848 |
| 3TSO-PRAK | 20.51 | 17.31 | 18.63 | 21.69 | 17.95 | 19.60 | 19.09 | 497 |
| ASO | 21.02 | 15.47 | 14.46 | 20.84 | 18.07 | 22.05 | 22.83 | 2463 |
| TSO | 20.09 | 16.43 | 18.30 | 21.95 | 17.59 | 20.78 | 19.56 | 1346 |
| BSO | 20.75 | 17.04 | 19.27 | 22.12 | 18.03 | 18.46 | 18.86 | 1093 |
| Totaal | 20.70 | 16.10 | 16.61 | 21.43 | 17.93 | 20.90 | 21.03 | 4915 |

Grafiek 18. Resultaten OII (types) per optiegroep (derde leerjaar)



Het *verbale type* is het meest vertegenwoordigd in de ASO-opties met 3 uur wiskunde, het *numerieke type* in die met 5 uur wiskunde en in 3TSO-THEO. Het *manipulatieve type* is het meest representatief voor de twee zwakst rekruterende opties (zie Grafiek 18).

3.4.2 Jongens en meisjes

Er is vanzelfsprekend nog steeds een grote kloof tussen de vroegere belangstellingsferen van de jongens en meisjes (cf. supra), maar zoals blijkt uit Tabel 47 zijn de belangstellingspatronen tussen de verschillende opties vergelijkbaar voor beide groepen op drie schalen na:

-inzake *belangstelling voor handel* zien we bij de jongens een vrij stabiel gebrek aan interesse over de opties heen; bij meisjes daarentegen is de interesse hoger in de zwakker rekruterende opties;

-inzake *belangstelling voor techniek* zijn er bij de meisjes weinig verschillen tussen de opties, terwijl er bij de jongens een kloof is tussen het ASO en de andere onderwijsvormen. Het eerder selecte clubje 3ASO-KT-3W-jongens betoont opvallend weinig belangstelling voor techniek;

-ook inzake *belangstelling voor dienstbetoon* (cf. die van handel) is er bij meisjes een hogere interesse in de zwakker rekruterende opties, terwijl bij de jongens vooral de ASO-opties met 3 uur wiskunde hoog scoren.

Tabel 47. Resultaten OII (schalen), jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| | DIENS | BUIITE | TECHN | HANDE | KUNST | WETEN | LITER | |
|----------------|--------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|------|
| Jongens | Gemidd | Gemidd. | Gemidd | Gemidd | Gemidd | Gemidd. | Gemidd | N |
| 3ASO-KT-5W | 16.76 | 16.32 | 18.20 | 20.19 | 15.14 | 26.96 | 20.69 | 339 |
| 3ASO-KT-3W | 18.60 | 17.69 | 15.58 | 19.58 | 17.17 | 23.31 | 22.92 | 52 |
| 3ASO-MW-5W | 16.70 | 17.14 | 19.79 | 20.60 | 15.02 | 25.78 | 19.36 | 492 |
| 3ASO-MW-3W | 18.20 | 17.38 | 19.53 | 21.05 | 15.63 | 23.58 | 19.26 | 148 |
| 3TSO-THEO | 16.54 | 16.91 | 22.89 | 20.99 | 15.71 | 24.42 | 17.04 | 499 |
| 3TSO-PRAK | 16.15 | 18.81 | 24.90 | 20.64 | 16.05 | 22.33 | 15.57 | 254 |
| 3BSO | 16.92 | 18.73 | 25.08 | 20.73 | 16.83 | 20.96 | 15.46 | 590 |
| <i>SD</i> | 5.18 | 7.22 | 7.00 | 5.39 | 4.83 | 6.82 | 6.22 | |
| Meisjes | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 23.41 | 13.67 | 10.56 | 19.71 | 20.40 | 21.40 | 25.72 | 342 |
| 3ASO-KT-3W | 23.08 | 15.13 | 10.98 | 20.43 | 19.45 | 19.63 | 26.08 | 120 |
| 3ASO-MW-5W | 23.82 | 14.51 | 11.59 | 21.59 | 19.96 | 19.52 | 24.02 | 562 |
| 3ASO-MW-3W | 24.61 | 14.73 | 11.21 | 21.77 | 20.22 | 17.48 | 25.06 | 408 |
| 3TSO-THEO | 24.58 | 14.48 | 11.25 | 23.70 | 19.77 | 17.26 | 23.87 | 349 |
| 3TSO-PRAK | 25.06 | 15.74 | 12.09 | 22.78 | 19.94 | 16.74 | 22.77 | 243 |
| 3BSO | 25.24 | 15.06 | 12.46 | 23.75 | 19.43 | 15.53 | 22.85 | 503 |
| <i>SD</i> | 5.31 | 6.49 | 5.70 | 5.83 | 4.88 | 6.91 | 5.14 | |
| Jongens | 16.81 | 17.59 | 21.98 | 20.67 | 15.83 | 23.89 | 17.74 | 2386 |
| Meisjes | 24.37 | 14.68 | 11.53 | 22.15 | 19.91 | 18.07 | 24.14 | 2529 |

Wat de belangstellingstypes betreft, worden de algemene trends genuanceerd binnen de geslachtsgroepen (zie Tabel 48). De verschillen tussen de optiegroepen wat het manipulatieve type betreft, komen sterker tot uiting bij de jongens dan bij de meisjes. Ditzelfde geldt ook enigszins voor het numerische type.

De jongens van 3ASO-KT-3W scoren erg hoog op het *verbale* profiel en minder hoog op het *numerieke*. Bij de meisjes is dit effect minder sterk. Verhoudingsgewijs zijn er meer meisjes van het verbale type in het TSO en het BSO.

3.5 Welbevinden

3.5.1 Onderwijsvormen en opties

De ASO-leerlingen scoren bijna op elk van de welbevinden-schalen (afgenomen op het einde van het tweede leerjaar) het best (zie Tabel 49). In vergelijking met de BSO- en TSO-leerlingen geldt het volgende:

- zij voelen zich meer geïntegreerd
- zij hebben een betere relatie met de leerkrachten
- zij kunnen zich beter concentreren in de klas
- zij schrijven zichzelf meer inzet voor leertaken toe
- zij hebben een hoger academisch zelfconcept
- zij voelen zich beter in de school.

In vergelijking met de TSO-leerlingen vertonen zij daarenboven meer belangstelling voor leertaken en in vergelijking met de BSO-leerlingen staan zij positiever tegen huistaken.

Tabel 48. Resultaten OII (types), jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| Jongens | OI-VERTY | | OI-MANTY | | OI-NUPTY | | N |
|----------------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 3ASO-KT-5W | 9.67 | 4.78 | 6.47 | 4.27 | 13.65 | 5.81 | 339 |
| 3ASO-KT-3W | 12.60 | 5.21 | 6.83 | 4.51 | 10.54 | 5.50 | 52 |
| 3ASO-MW-5W | 9.84 | 5.01 | 7.54 | 4.68 | 12.31 | 5.99 | 492 |
| 3ASO-MW-3W | 10.53 | 4.82 | 8.02 | 4.52 | 11.04 | 5.44 | 148 |
| 3TSO-THEO | 8.83 | 4.29 | 9.77 | 5.22 | 11.19 | 5.49 | 499 |
| 3TSO-PRAK | 8.69 | 4.10 | 12.15 | 5.54 | 8.84 | 4.77 | 254 |
| 3BSO | 8.92 | 4.17 | 12.58 | 5.28 | 8.20 | 4.23 | 590 |
| Meisjes | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 14.03 | 5.11 | 5.71 | 3.75 | 10.03 | 5.78 | 342 |
| 3ASO-KT-3W | 14.84 | 5.36 | 6.06 | 3.82 | 8.95 | 5.46 | 120 |
| 3ASO-MW-5W | 13.55 | 5.24 | 6.79 | 4.15 | 9.42 | 5.69 | 562 |
| 3ASO-MW-3W | 14.50 | 5.21 | 6.35 | 4.31 | 8.82 | 5.66 | 408 |
| 3TSO-THEO | 13.50 | 4.64 | 6.45 | 4.12 | 9.74 | 5.40 | 349 |
| 3TSO-PRAK | 13.88 | 5.20 | 8.27 | 4.47 | 7.42 | 4.33 | 243 |
| 3BSO | 14.19 | 4.43 | 7.21 | 3.89 | 8.09 | 4.47 | 503 |
| Jongens | 9.34 | 4.58 | 9.64 | 5.51 | 10.74 | 5.63 | 2386 |
| Meisjes | 13.98 | 5.00 | 6.72 | 4.14 | 8.97 | 5.36 | 2529 |

De BSO-leerlingen vertonen in vergelijking met de TSO-leerlingen meer belangstelling voor de leertaken maar staan negatiever tegenover huiswerk, hebben meer concentratieproblemen en voelen zich minder goed geïntegreerd.

De *optiegroep* die het sterkste publiek rekruteert is meteen de optiegroep die de leerlingen rekruteert die in de hoogste mate het gevoel hebben de leertaken aan te kunnen (de hoogste score op academisch zelfconcept), nl. 3ASO-KT-5W, gevolgd door 3ASO-MW-5W en 3ASO-KT-3W (*verschil n.s.*). De praktisch-technische opties rekruteren gemiddeld de laagst scorende leerlingen.

Tabel 49. Voorafgaandelijk welbevinden per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | E2- | | | | | | | | N |
|------------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | INTEG | LKRN | CONC | HUISW | BELAN | INZET | ACADE | GOEDV | |
| 3ASO-KT-5W | 3.17 | 2.70 | 2.48 | 3.17 | 2.42 | 2.99 | 2.84 | 3.06 | 719 |
| 3ASO-KT-3W | 3.18 | 2.70 | 2.54 | 3.36 | 2.44 | 2.99 | 2.64 | 3.06 | 180 |
| 3ASO-MW-5W | 3.09 | 2.62 | 2.41 | 3.16 | 2.36 | 2.92 | 2.66 | 2.91 | 1152 |
| 3ASO-MW-3W | 3.08 | 2.54 | 2.28 | 3.17 | 2.27 | 2.76 | 2.45 | 2.77 | 591 |
| 3TSO-THEO | 3.01 | 2.57 | 2.36 | 3.13 | 2.33 | 2.84 | 2.49 | 2.69 | 928 |
| 3TSO-PRAK | 2.88 | 2.45 | 2.22 | 3.05 | 2.19 | 2.71 | 2.30 | 2.57 | 518 |
| ASO | 3.11 | 2.63 | 2.41 | 3.18 | 2.36 | 2.91 | 2.66 | 2.93 | 2642 |
| TSO | 2.96 | 2.53 | 2.31 | 3.10 | 2.28 | 2.80 | 2.42 | 2.64 | 1447 |
| BSO | 2.74 | 2.49 | 2.17 | 2.80 | 2.41 | 2.79 | 2.48 | 2.58 | 1079 |
| Totaal | 2.99 | 2.57 | 2.33 | 3.08 | 2.35 | 2.85 | 2.55 | 2.78 | 5170 |
| SD | 0.69 | 0.66 | 0.33 | 0.79 | 0.75 | 0.74 | 0.54 | 0.93 | |

De attitude t.o.v. huistaken is het minst positief bij de groep die naar 3BSO gaat.

De leerlingen uit 3BSO en 3TSO-PRAK scoren laag inzake integratie in de klas. De leerlingen uit 3TSO-PRAK scoren ook duidelijk het slechtst op academisch zelfconcept en op belangstelling voor leertaken.

Het algemeen welbevinden en de relatie met de leerkrachten is minder goed naargelang de optiegroep zwakker rekruteert.

Vermeldenswaard is dat voor de belangstelling voor de leertaken de groep die naar het BSO gaat significant beter scoort dan die van 3ASO-MW-3W en 3TSO-PRAK; die belangstelling blijkt in de BSO-groep even hoog als bijvoorbeeld in de klassieke opties.

Tabel 50. Voorafgaandelijk welbevinden per optiegroep, jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| Jongens | E2- | | | | | | | | N |
|----------------|-------|------|------|-------|-------|-------|------|-------|------|
| | INTEG | LKRN | CONC | HUISW | BELAN | INZET | ACAD | GOEDV | |
| 3ASO-KT-5W | 3.10 | 2.63 | 2.46 | 3.03 | 2.41 | 2.90 | 2.89 | 3.04 | 358 |
| 3ASO-KT-3W | 3.08 | 2.72 | 2.38 | 3.30 | 2.41 | 2.83 | 2.63 | 3.02 | 59 |
| 3ASO-MW-5W | 3.02 | 2.58 | 2.41 | 3.02 | 2.35 | 2.89 | 2.70 | 2.86 | 542 |
| 3ASO-MW-3W | 3.02 | 2.38 | 2.16 | 2.96 | 2.21 | 2.65 | 2.48 | 2.69 | 158 |
| 3TSO-THEO | 2.94 | 2.51 | 2.35 | 3.02 | 2.34 | 2.81 | 2.53 | 2.67 | 533 |
| 3TSO-PRAK | 2.81 | 2.36 | 2.18 | 2.95 | 2.19 | 2.66 | 2.36 | 2.52 | 265 |
| 3BSO | 2.62 | 2.40 | 2.16 | 2.63 | 2.39 | 2.73 | 2.52 | 2.59 | 564 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 3.24 | 2.78 | 2.50 | 3.31 | 2.44 | 3.08 | 2.80 | 3.09 | 361 |
| 3ASO-KT-3W | 3.23 | 2.69 | 2.62 | 3.39 | 2.45 | 3.07 | 2.65 | 3.08 | 121 |
| 3ASO-MW-5W | 3.14 | 2.65 | 2.41 | 3.27 | 2.37 | 2.94 | 2.62 | 2.96 | 610 |
| 3ASO-MW-3W | 3.10 | 2.60 | 2.32 | 3.25 | 2.29 | 2.79 | 2.44 | 2.80 | 433 |
| 3TSO-THEO | 3.10 | 2.65 | 2.38 | 3.29 | 2.33 | 2.88 | 2.42 | 2.70 | 395 |
| 3TSO-PRAK | 2.96 | 2.54 | 2.26 | 3.15 | 2.18 | 2.77 | 2.25 | 2.62 | 253 |
| 3BSO | 2.86 | 2.60 | 2.19 | 2.98 | 2.42 | 2.85 | 2.43 | 2.56 | 515 |
| Jongens | 2.90 | 2.50 | 2.30 | 2.93 | 2.34 | 2.80 | 2.60 | 2.74 | 2482 |
| Meisjes | 3.08 | 2.64 | 2.36 | 3.22 | 2.36 | 2.90 | 2.52 | 2.81 | 2688 |

3.5.2 Jongens en meisjes

De groep normaalvorderende jongens en meisjes scoort op de *tweede* afname van de vragenlijst welbevinden zoals de groep normaalvorderenden aan het einde van het *eerste* leerjaar, meisjes dus nog steeds hoger op de meeste schalen (maar niet op o.m. academisch zelfconcept).

Wat betreft de opties zijn er geen opvallend verschillende patronen tussen de geslachtsgroepen (zie Tabel 50), tenzij voor het select groepje jongens uit 3ASO-KT-3W.

3.6 Belangstelling: de voorkeur voor studierichtingen

Hier maken we gebruik van de BSTR, afgenomen in het tweede leerjaar.

3.6.1 Onderwijsvormen en opties

De leerlingen die in het ASO terechtkomen, onderscheiden zich in de eerste plaats door hun belangstelling voor talen, wiskunde en wetenschappen en, in bescheidener mate, door hun belangstelling voor economie (zie Tabel 51).

Tabel 51. Resultaten BSTR per optiegroep en per onderwijsvorm (derde leerjaar)

| | BS- | | | | | | | | N |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | ECONO | FIJNT | GEZON | KLEDI | LANDB | SPORT | ONTHA | PRTEC | |
| 3ASO-KT-5W | 4.12 | 2.98 | 3.79 | 2.48 | 3.03 | 4.17 | 3.45 | 2.87 | |
| 3ASO-KT-3W | 3.97 | 3.01 | 4.01 | 2.77 | 3.04 | 4.01 | 3.77 | 2.85 | |
| 3ASO-MW-5W | 5.00 | 3.18 | 3.39 | 2.64 | 2.95 | 4.32 | 3.66 | 3.18 | |
| 3ASO-MW-3W | 5.11 | 3.24 | 3.78 | 2.97 | 2.77 | 4.25 | 4.10 | 3.16 | |
| 3TSO-THEO | 4.83 | 3.63 | 3.22 | 2.62 | 3.20 | 4.37 | 3.93 | 4.15 | |
| 3TSO-PRAK | 3.72 | 4.00 | 3.55 | 2.98 | 3.50 | 4.30 | 3.84 | 4.70 | |
| ASO | 4.71 | 3.13 | 3.63 | 2.68 | 2.94 | 4.24 | 3.71 | 3.07 | |
| TSO | 4.43 | 3.77 | 3.34 | 2.75 | 3.31 | 4.34 | 3.90 | 4.35 | |
| BSO | 3.64 | 3.98 | 3.68 | 3.34 | 3.61 | 4.59 | 4.16 | 4.74 | |
| Totaal | 4.41 | 3.48 | 3.56 | 2.83 | 3.18 | 4.34 | 3.86 | 3.77 | |
| SD | 1.75 | 1.61 | 1.76 | 1.72 | 1.77 | 1.77 | 1.66 | 1.87 | |
| (vervolg ->) | SCHOO | SIERK | SOCDI | TALEN | THTEC | VOEDI | WETEN | WISKU | N |
| 3ASO-KT-5W | 2.66 | 3.21 | 3.57 | 5.33 | 3.23 | 3.11 | 5.24 | 6.00 | 716 |
| 3ASO-KT-3W | 3.09 | 3.58 | 3.98 | 5.92 | 2.68 | 3.56 | 4.30 | 3.68 | 180 |
| 3ASO-MW-5W | 2.98 | 3.21 | 3.47 | 4.55 | 3.20 | 3.30 | 4.87 | 5.62 | 1148 |
| 3ASO-MW-3W | 3.63 | 3.43 | 3.86 | 5.32 | 2.77 | 3.54 | 4.14 | 3.63 | 593 |
| 3TSO-THEO | 3.10 | 3.19 | 3.41 | 3.94 | 3.97 | 3.50 | 4.29 | 4.12 | 907 |
| 3TSO-PRAK | 3.37 | 3.44 | 3.58 | 3.30 | 3.78 | 4.02 | 3.65 | 3.08 | 511 |
| ASO | 3.05 | 3.28 | 3.62 | 5.03 | 3.07 | 3.32 | 4.77 | 5.14 | 2637 |
| TSO | 3.20 | 3.28 | 3.47 | 3.71 | 3.91 | 3.69 | 4.06 | 3.75 | 1419 |
| BSO | 3.85 | 3.45 | 3.60 | 3.50 | 3.66 | 4.23 | 3.32 | 3.28 | 1063 |
| Totaal | 3.25 | 3.32 | 3.57 | 4.35 | 3.43 | 3.61 | 4.27 | 4.37 | 5122 |
| SD | 1.94 | 1.84 | 1.68 | 1.97 | 1.85 | 1.69 | 1.82 | 2.10 | |

De BSO-leerlingen interesseren zich meer dan de twee andere groepen voor kleding, landbouw, onthaal, praktisch technisch, schoonheidszorgen, voeding en fijntechniek.

De TSO-leerlingen zijn meer dan de anderen geïnteresseerd in theoretisch-technische dingen.

De drie onderwijsvormen scoren gelijkaardig inzake sociaal dienstbetoon en belangstelling voor sierkunsten. Ook inzake sport is er niet veel verschil.

Opvallend is het grote verschil tussen de twee 3ASO-KT-opties inzake belangstelling voor wiskunde: 3ASO-KT-5W scoort veel hoger. Hetzelfde geldt binnen de moderne wetenschappen. Andere verschillen tussen de opties zijn:

- belangstelling voor economie scoort het hoogst in de moderne wetenschappen-opties, alsook in de theoretisch-technische opties;
- de belangstelling voor techniek (fijntechniek, praktisch en theoretisch technisch) is het grootst in BSO en in de technische opties. Belangstelling voor kleding, schoonheidszorgen en onthaal is het grootst in 3BSO. De leerlingen uit 3ASO-MW-3W scoren hier telkens relatief hoog;
- belangstelling voor gezondheidszorgen, sierkunsten en sociaal dienstbetoon discrimineert minder tussen de verschillende opties.

3.6.2 Jongens en meisjes

Gemiddeld verschilt de interesse inzake *economie* niet tussen de normaalvorderende jongens en meisjes, maar het is opvallend dat de jongens uit de ASO-opties er meer interesse voor hebben dan hun meisjes-klasgenoten, terwijl dat in de technische opties net omgekeerd is.

Wat betreft *techniek* is er een onderscheid tussen enerzijds fijntechniek en praktisch-technische belangstelling (waar de interesseverschillen tussen jongens en meisjes zich beperken tot de technische en beroeps-onderwijsvormen) en de belangstelling voor theoretisch-technische zaken (waarin meisjes over de hele lijn minder geïnteresseerd zijn).

Belangstelling voor *gezondheidszorgen, kleding, landbouw, onthaal, schoonheidszorgen, sierkunsten, sociaal dienstbetoon* en *voeding* loopt bij jongens en meisjes analoog over de verschillende opties. Dit geldt ook voor belangstelling voor *sport* (waarop de jongens uit 3TSO-PRAKT in vergelijking met de meisjes echter veel hoger scoren dan in de andere opties).

Meisjes hebben in het algemeen meer belangstelling dan jongens voor *talen*, maar dit geldt in mindere mate voor meisjes en jongens die terechtkomen in de ASO-opties met 5 uur wiskunde. Het verschil tussen jongens en meisjes uit 3TSO-THEO is wel erg groot.

Belangstelling voor *wetenschappen* heeft (rechtstreeks of onrechtstreeks) een verschillende invloed op de rekrutering in de technische opties: jongens met een grote interesse voor wetenschappen kiezen voor de theoretische optiegroep terwijl dit belangstellingsaspect bij meisjes blijkbaar weinig verschil maakt in de keuze tussen beide.

Verschillen inzake interesse voor *wiskunde* beïnvloeden de keuze tussen 3 uur en 5 uur wiskunde meer bij meisjes dan bij jongens (zowel in klassieke talen als in moderne wetenschappen).

De exacte cijfers zijn te vinden in Tabel 52.

3.7 Alle variabelen samen

In dit onderdeel hebben wij de volgende variabelen in aanmerking genomen om de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen van mekaar te onderscheiden:

- geslacht (GESLACHT)
- net tweede leerjaar (NET-2)
- schoolvorderingen wiskunde (VWI-1 of VWI-2A-1)
- prestatiemotief en faalangst (PM-PM, PM-NF)
- gezinskenmerken (OU-ECONO, OU-CULTU, OU-PAHOO, OU-MAHOO)
- belangstelling voor studiedomeinen (BS-*)
- welbevindenschalen, afname tweede leerjaar (E2-*)

Tabel 52. Resultaten BSTR, jongens en meisjes apart (derde leerjaar)

| Jongens | BS- | | | | | | | | |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | ECONO | FIJNT | GEZON | KLEDI | LANDB | SPORT | ONTHA | PRTEC | |
| 3ASO-KT-5W | 4.31 | 2.94 | 3.34 | 1.90 | 3.34 | 4.26 | 3.18 | 2.91 | |
| 3ASO-KT-3W | 4.27 | 3.08 | 3.51 | 2.15 | 3.58 | 4.37 | 3.85 | 3.22 | |
| 3ASO-MW-5W | 5.16 | 3.31 | 3.00 | 2.03 | 3.38 | 4.53 | 3.47 | 3.38 | |
| 3ASO-MW-3W | 5.37 | 3.32 | 2.89 | 2.00 | 3.45 | 4.66 | 3.90 | 3.52 | |
| 3TSO-THEO | 4.50 | 3.92 | 2.80 | 2.10 | 3.61 | 4.54 | 3.53 | 4.79 | |
| 3TSO-PRAK | 3.48 | 4.40 | 2.69 | 2.05 | 4.18 | 4.66 | 3.59 | 5.51 | |
| 3BSO | 3.66 | 4.29 | 2.93 | 2.45 | 4.19 | 4.74 | 3.83 | 5.58 | |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 3.93 | 3.01 | 4.23 | 3.06 | 2.73 | 4.08 | 3.72 | 2.82 | |
| 3ASO-KT-3W | 3.82 | 2.98 | 4.25 | 3.07 | 2.79 | 3.83 | 3.74 | 2.67 | |
| 3ASO-MW-5W | 4.86 | 3.07 | 3.73 | 3.18 | 2.57 | 4.13 | 3.83 | 3.00 | |
| 3ASO-MW-3W | 5.01 | 3.22 | 4.10 | 3.32 | 2.53 | 4.10 | 4.17 | 3.03 | |
| 3TSO-THEO | 5.28 | 3.24 | 3.78 | 3.30 | 2.65 | 4.14 | 4.48 | 3.29 | |
| 3TSO-PRAK | 3.98 | 3.58 | 4.46 | 3.97 | 2.79 | 3.91 | 4.12 | 3.84 | |
| 3BSO | 3.62 | 3.63 | 4.52 | 4.33 | 2.96 | 4.42 | 4.53 | 3.81 | |
| Jongens | 4.37 | 3.72 | 2.96 | 2.12 | 3.70 | 4.56 | 3.57 | 4.35 | |
| Meisjes | 4.46 | 3.26 | 4.11 | 3.49 | 2.70 | 4.14 | 4.12 | 3.24 | |
| (vervolg ->) | | | | | | | | | |
| Jongens | SCHOO | SIERK | SOCDI | TALEN | THTEC | VOEDI | WETEN | WISKU | N |
| 3ASO-KT-5W | 1.78 | 2.94 | 3.08 | 5.29 | 3.92 | 2.93 | 5.44 | 6.23 | 356 |
| 3ASO-KT-3W | 1.75 | 3.36 | 3.44 | 5.69 | 3.22 | 3.47 | 4.56 | 3.90 | 59 |
| 3ASO-MW-5W | 1.94 | 2.92 | 2.99 | 4.41 | 3.83 | 3.22 | 5.08 | 5.60 | 540 |
| 3ASO-MW-3W | 1.96 | 2.96 | 3.01 | 4.96 | 3.57 | 3.41 | 4.53 | 3.99 | 157 |
| 3TSO-THEO | 2.08 | 3.03 | 3.03 | 3.59 | 4.87 | 3.34 | 4.61 | 4.49 | 519 |
| 3TSO-PRAK | 2.17 | 3.29 | 3.08 | 3.16 | 4.75 | 3.88 | 3.64 | 3.19 | 263 |
| 3BSO | 2.56 | 3.26 | 3.30 | 3.23 | 4.41 | 3.87 | 3.47 | 3.37 | 561 |
| Meisjes | | | | | | | | | |
| 3ASO-KT-5W | 3.53 | 3.47 | 4.07 | 5.37 | 2.56 | 3.28 | 5.04 | 5.78 | 360 |
| 3ASO-KT-3W | 3.74 | 3.69 | 4.25 | 6.03 | 2.42 | 3.60 | 4.17 | 3.57 | 121 |
| 3ASO-MW-5W | 3.91 | 3.46 | 3.89 | 4.68 | 2.63 | 3.37 | 4.69 | 5.63 | 608 |
| 3ASO-MW-3W | 4.23 | 3.60 | 4.17 | 5.45 | 2.48 | 3.59 | 4.00 | 3.50 | 436 |
| 3TSO-THEO | 4.47 | 3.41 | 3.91 | 4.40 | 2.78 | 3.72 | 3.86 | 3.62 | 388 |
| 3TSO-PRAK | 4.65 | 3.60 | 4.10 | 3.46 | 2.76 | 4.16 | 3.66 | 2.97 | 248 |
| 3BSO | 5.29 | 3.66 | 3.93 | 3.81 | 2.82 | 4.63 | 3.14 | 3.18 | 502 |
| Jongens | 2.11 | 3.08 | 3.11 | 4.03 | 4.26 | 3.44 | 4.46 | 4.54 | 2459 |
| Meisjes | 4.31 | 3.54 | 4.01 | 4.64 | 2.66 | 3.77 | 4.09 | 4.21 | 2663 |

In elke analyse werden ook nu weer vooraf de minder goed discriminerende variabelen uit de lijst verwijderd.

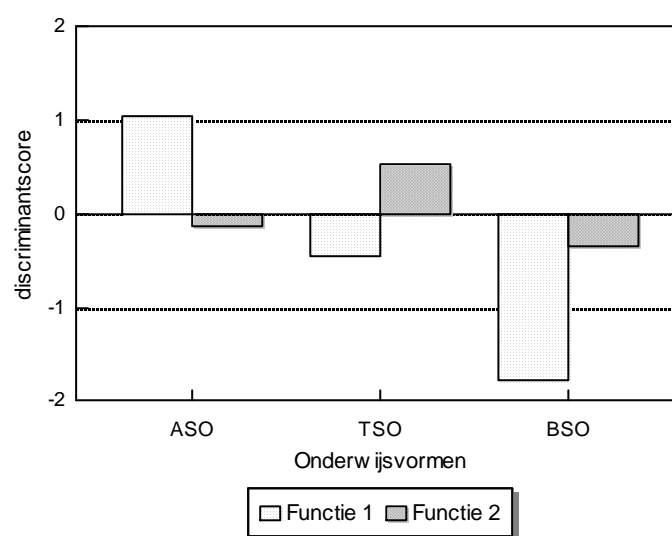
3.7.1 Onderwijsvormen

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde, prestatie-motivatie, negatieve faalangst, economisch en cultureel gezinskapitaal, opleidingsniveau vader en moeder, alle BSTR-schalen behalve fijntechniek/ kleding/ sport/ onthaal en sierkunsten, en alle welbevindenschalen en inzet voor leertaken (N=5513).

Uit de discriminantanalyse blijkt dat twee functies significant discrimineren tussen de drie beschouwde onderwijsvormen.

Hoge scores op de eerste functie (92% van de totale discriminatie) gaan ook dit keer samen met goede schoolvorderingen en, in het zog daarvan, een hoog opleidingsniveau van de ouders, alsmede met belangstelling voor wiskundige studiedomeinen. Aan de andere kant staat belangstelling voor praktisch-technische richtingen. Zoals blijkt uit Grafiek 19 scoren de ASO-leerlingen op deze functie het hoogst en de BSO-leerlingen het laagst.

Grafiek 19. Discriminantanalyse, onderwijsvormen in het derde leerjaar, gemiddelden op de discriminantfuncties



Meer dan de helft van de variantie van deze functie (57%) wordt verklaard door verschillen tussen de drie onderwijsvormen.

In de tweede functie gaat het om de tegenstelling tussen enerzijds de belangstelling voor technische studiedomeinen -zowel praktische als theoretische- (hoge functiescores) en anderzijds die voor talen (lage functiescores) gepaard met een hoog academisch zelfconcept. Deze functie discrimineert vooral tussen 3TSO en de rest.

Samengevat kunnen wij dus stellen dat de voornaamste differentiatie tussen ASO, BSO en TSO in het derde leerjaar gelegen is in de schoolse prestaties (tesamen met een wiskundige belangstelling en gezinskenmerken): de beter presterende komen in het ASO terecht, de minder goeden in het BSO. Daarnaast wordt de keuze tussen TSO en de andere onderwijsvormen medebepaald door de uiteenlopende studie-interesses (techniek versus talen en wiskunde).

De "afstand" tussen ASO en TSO zoals gemeten door de variabelen in het model is vergelijkbaar met die tussen TSO en BSO.

3.7.2 ASO-opties

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde, prestatie-motivatie, negatieve faalangst, cultureel gezinskapitaal, opleidingsniveau vader en moeder, belangstelling voor economie/ gezondheidszorgen/ sport/ praktisch technisch/ schoonheidszorgen/ talen/ wiskunde, en concentratie in de klas/ huiswerkattitude/ inzet/ academisch zelfconcept (N=2739).

Als we ons beperken tot de 4 onderscheiden ASO-optiegroepen, resulteert de analyse in twee functies van praktisch belang.

De eerste functie (die meer dan 70% van de discriminatie verklaart) wordt in de eerste plaats gekenmerkt door belangstelling voor wiskunde en in de tweede plaats door de schoolvorderingen (eind tweede leerjaar) en het academisch zelfconcept. Hoge scores op deze variabelen komen overeen met hoge scores op de functie.

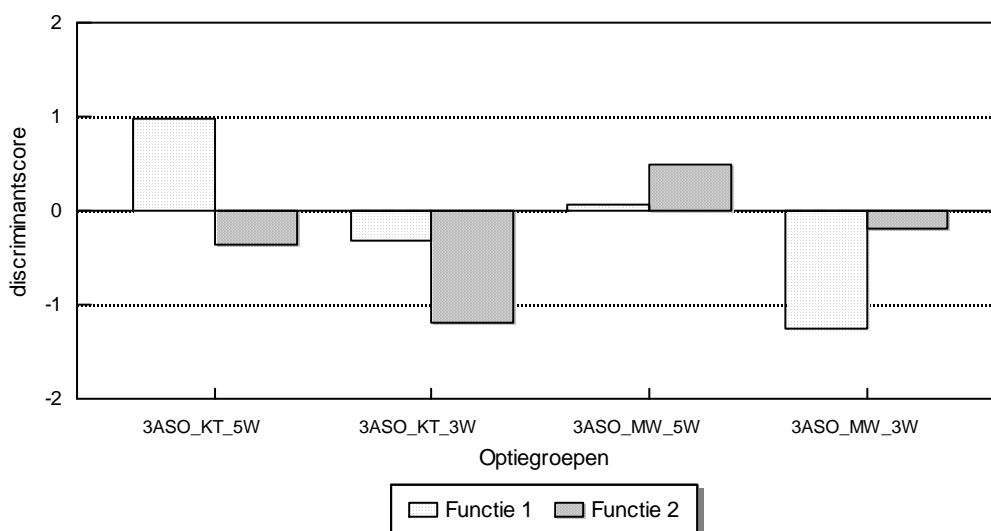
Zoals blijkt uit Grafiek 20 scoren de leerlingen uit 3ASO-KT-5W hierop het hoogst, en die uit 3ASO-MW-3W het laagst. Vermeldenswaardig is dat de twee middelste optiegroepen zich op deze functie niet sterk onderscheiden. De verhouding tussen die twee optiegroepen suggereert dat het aantal uur wiskunde minstens evenveel gewicht in de schaal legt als het al dan niet volgen van klassieke talen.

De tweede functie (die 28% verklaart en dus nog relatief belangrijk is) wordt gedefinieerd door de tegenstelling belangstelling voor talen (lage scores) versus die voor economie. De leerlingen uit 3ASO-KT-3W onderscheiden zich hier het meest van de anderen, vooral van die van 3ASO-MW-5W.

Samengevat zijn de leerlingen uit het ASO dus vooral gedifferentieerd inzake belangstelling voor wiskunde en de schoolprestaties. Leerlingen die op die vlakken noch uitblinken noch tekortschieten, laten zich leiden door hun voorkeur voor taal of economie om te kiezen tussen klassieke talen en "moderne".

Op basis hiervan kunnen we van meer dan 60% van de ASO-leerlingen correct "voorspellen" in welke optiegroep zij zitten.

Grafiek 20. Discriminantanalyse, opties binnen 3ASO, gemiddelden op de discriminantfuncties



3.7.3 TSO-opties

Gebruikte variabelen: geslacht, schoolvorderingen wiskunde, prestatie-motivatie, opleidingsniveau vader, belangstelling voor economie/ gezondheidszorgen/ onthaal/ praktisch en theoretisch technisch/ talen/ voeding/ wetenschappen/ wiskunde, en integratie/ belangstelling voor leertaken/ inzet/ academisch zelfconcept (N=1537).

De dimensie waarop de twee onderscheiden TSO-optiegroepen van mekaar verschillen wordt bepaald door belangstelling voor economie in de eerste plaats en belangstelling voor wiskunde en de schoolvorderingen wiskunde in de tweede plaats.

De leerlingen uit de theoretische opties scoren op al deze variabelen hoger (functiescore = 0.39) dan die uit de praktische (-0.68). De variantie op de functie wordt voor 21% verklaard door de twee groepen.

Vermelden we nog dat "belangstelling voor theoretisch-technische studiedomeinen" helemaal niet differentieert. Onze vaststellingen zijn aannemelijk tegen de achtergrond van de sterke aanwezigheid van de studierichtingen Handel en Handel-Talen in de theoretische optiegroep.

3.7.4 Alle opties samen

Gebruikte variabelen: geslacht, net, schoolvorderingen wiskunde, prestatiemotivatie, negatieve faalangst, economisch en cultureel gezinskapitaal, opleidingsniveau vader en moeder, alle BSTR-schalen behalve fijntechniek/ kleding/ onthaal en sierkunsten, en alle welbevindenschalen behalve relatie met de leerkrachten (N=5511).

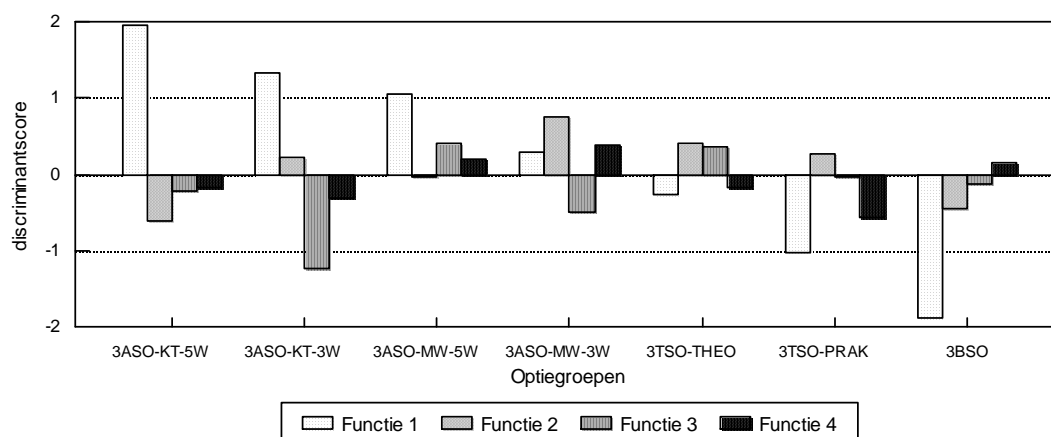
Een discriminantanalyse met *alle* optiegroepen uit het derde leerjaar samen, resulteert in vier significante functies.

De eerste functie (die 80% van de totale discriminatie voor haar rekening neemt) wordt opnieuw in de eerste plaats bepaald door de schoolvorderingen (zoals gemeten bij aanvang van het eerste leerjaar), tesamen met het opleidingsniveau van de ouders en de belangstelling voor studiedomeinen i.v.m. wiskunde. Hoge scores op deze variabelen correleren met hoge scores op de functie. Aan de andere kant van het continuüm is er de belangstelling voor praktisch-technische studiedomeinen.

Zoals blijkt uit Grafiek 21 scoren de ASO-opties met klassieke talen het hoogst op deze functie en 3TSO-PRAKT en 3BSO het laagst. De groepsverschillen verklaren hier 64% van de variantie.

De tweede functie (goed voor 9% van de discriminatie) wordt gedefinieerd door belangstelling voor economie en handel (hoge score op de functie) versus belangstelling voor wiskunde en een hoog academisch zelfconcept (lage functiescore). Deze functie differentieert tussen het ASO met 3 uur wiskunde en het TSO enerzijds en het ASO met 5 uur wiskunde en het BSO anderzijds.

Grafiek 21. Discriminantanalyse, opties binnen het derde leerjaar, gemiddelden op de discriminantfuncties



De derde functie (7%) wordt volledig gedomineerd door belangstelling voor talen en, in mindere mate, gezondheidszorgen (lage scores) versus belangstelling voor wiskunde en economie. Er zijn ook duidelijke geslachtseffecten: meisjes scoren eerder laag, jongens eerder hoog.

Op deze functie onderscheiden zich in de eerste plaats de leerlingen (meisjes) uit 3ASO-KT-3W: in vergelijking met de leerlingen (jongens) die moderne wetenschappen met 5 uur wiskunde of een theoretisch-technische optie volgen, vertonen zij minder belangstelling voor wiskundige studiedomeinen en zijn zij meer geïnteresseerd in taalkundig georiënteerde richtingen.

De vierde functie (bijna 4% van de totale discriminatie) heeft te maken met het onderscheid tussen belangstelling voor allerlei technische domeinen (en ook goede uitslagen op de schoolvorderingstoets wiskunde) -lage functiescores- versus belangstelling voor talen en economie -hoge scores. De functie, waarop ook de geslachtsfactor laadt, onderscheidt vooral de praktische TSO-opties van de moderne met 3 uur wiskunde.

Samengevat kunnen we dus zeggen dat de opties in het derde leerjaar in de eerste plaats gedifferentieerd zijn volgens schoolvorderingen. In het ASO verschillen de leerlingen met 5 en 3 uur wiskunde van mekaar door een verschil in belangstelling voor wiskunde versus die voor economie en handel. Ook 3TSO-PRAKT en 3BSO verschillen op deze dimensie (die niet los staat van het academisch zelfconcept). Belangstelling voor taal (en niet voor wiskunde) is dan weer een kenmerk van 3ASO-KT-3W.

Op basis van deze analyse kunnen we van meer dan de helft van de leerlingen correct voorspellen tot welke optiegroep zij behoren, zoals blijkt Tabel 53.

Tabel 53. Percentage correcte klasseringen per optie (derde leerjaar).

| | N | % correct |
|------------|------|-----------|
| 3ASO-KT-5W | 739 | 58.3 |
| 3ASO-KT-3W | 187 | 20.9 |
| 3ASO-MW-5W | 1194 | 60.2 |
| 3ASO-MW-3W | 619 | 37.0 |
| 3TSO-THEO | 976 | 42.3 |
| 3TSO-PRAK | 561 | 23.9 |
| 3BSO | 1235 | 77.5 |
| Totaal | 5511 | 53.0 |

Globaal genomen lijken de twee TSO-optiegroepen het meest op mekaar, maar ook

-de theoretisch-technische optiegroep en de ASO-optiegroep zonder klassieke talen met 3 uur wiskunde,

-de twee ASO-optiegroepen met 5 uur wiskunde en

-3TSO-PRAKT en 3BSO

... liggen relatief dicht in elkaars buurt wat de gebruikte variabelen betreft.

4 Besluit

Vooreerst hebben we gezien dat een duidelijke breuklijn in de rekrutering in het eerste leerjaar zich situeert tussen de A- en B-stroom: de sterkst presterende leerlingen kiezen voor het leerjaar A, de zwakst presterenden voor het leerjaar B. Zo scoren de A-leerlingen bij de aanvang van het eerste leerjaar meer dan anderhalve standaarddeviatie hoger op de intelligentietest en zelfs bijna

twee standaarddeviaties hoger op de schoolvorderingenproeven. Die discrepantie tussen intelligentie- en schoolvorderingenverschillen suggereert dat de B-leerlingen onder hun kunnen presteren, hoewel zij amper minder gemotiveerd blijken om goed te presteren. De breuklijn uit zich niet alleen in de vaardigheidsproeven maar ook in de gezinskenmerken van de gemiddelde A- en B-leerling. De A-leerling komt uit een welstellender gezin met een groter cultureel "kapitaal" en een vader en moeder die beter zijn opgeleid dan die van de B-leerling - en hem of haar daardoor misschien beter begeleiden. Opvallend is bijvoorbeeld dat de kinderen van ouders die universiteit hebben gevolgd, bijna nooit in de B-stroom terechtkomen.

Ondanks de duidelijke breuklijn tussen het eerste leerjaar A en B wordt voor afzonderlijke variabelen toch een grote overlapping in de rekrutering van beide vastgesteld.

In een tweede reeks breuklijnen in de rekrutering herkennen we duidelijk het vroegere onderscheid tussen "Latijnse", "moderne", "technische" en "beroeps" met dezelfde hiërarchie als toen: de opties met veel "klassieke talen" voorop, daarna "theoretische vakken", vervolgens "technologische opvoeding" en tenslotte de B-opties. Combinaties van keuzevakken verfijnen die hiërarchie maar bevestigen ze meteen. Zo scoort 1A-KT+THEO tussen 1A-KT en 1A-THEO in en 1A-THEO+TO tussen 1A-THEO en 1A-TO. Ook deze uitgebreide hiërarchie komt bijna steeds opnieuw tot uiting, niet alleen op de intelligentietest en de schoolvorderingen-toetsen maar ook inzake prestatiemotivatie en gezinskenmerken.

De leerlingen uit de twee B-optiegroepen scoren het minst goed en ontlopen mekaar globaal genomen niet, al zijn er verschillen in rekrutering naargelang van het net: in het gemeenschapsonderwijs volgen de relatief beter presterenden onder hen (die ook uit relatief welstellende gezinnen komen) eerder 1B-FRANS (d.w.z. algemene vakken) en in het vrij onderwijs eerder de praktijkklas (d.w.z. technische en praktische vakken). Vreemd genoeg gaat het verschil in het vrij onderwijs in de eerste plaats terug op de verbale intelligentie (waarbij de leerlingen uit 1B-FRANS het dus *slechter* doen dan de leerlingen uit de praktijkklas) en in het gemeenschapsonderwijs op de spatiale intelligentie (waarbij de praktijkklas het minder goed doet). Kortom, hier lijkt de rekrutering van de twee netten niet te beantwoorden aan de doelstelling en zijn er waarschijnlijk andere factoren in het spel. Eén ervan is alvast dat 1B-FRANS in het vrij onderwijs vooral meisjes aantrekt en 1B-PRAKT vooral jongens. Deze en misschien ook andere verklaringen moeten wellicht op het niveau van de afzonderlijke scholen gezocht worden.

Wat betreft het verschil tussen jongens en meisjes constateren we dat jongens in het algemeen hoger scoren dan meisjes op numerieke intelligentie, maar dat dit *niet* tot uiting komt in hogere prestaties op de schoolvorderingentoetsen wiskunde, onder meer omdat meisjes meer gemotiveerd zijn om goed te presteren. Waardoor zij trouwens ook beter scoren op de toets Nederlands, terwijl er op de verbale intelligentieschaal geen verschil tussen de geslachtsgroepen is. Omdat meisjes echter hoger mikken in hun optiekeuze (zij kiezen frequenter voor een iets 'hogere' optie in de hiërarchie - meer voor een algemene optie - dan jongens met eenzelfde prestatieniveau, die meer voor technologische vakken of het leerjaar B opteren) presteren zij als groep *binnen elke optie* bij de aanvang minder sterk dan de jongens.

Het gemeenschapsonderwijs rekruteert gemiddeld minder sterke leerlingen dan het vrij onderwijs. Ook hier blijkt het verschil groter op de schoolvorderingentoetsen dan op de intelligentieschalen. De leerlingen uit het gemeenschapsonderwijs zijn gemiddeld ook enigszins minder gemotiveerd en meer faalangstig dan die uit het vrij onderwijs. Naast dit globale verschil zijn er enkele specifieke patronen voor wat betreft de opties. Eén ervan situeert zich in de B-stroom en werd zojuist vermeld; een ander betreft de leerlingen die een optie volgen met minstens twee uur theoretische algemene vakken: in het gemeenschapsonderwijs 'kiezen' zij massaal voor 1A-THEO+TO - alleen een beperkte groep relatief zwak presterende leerlingen volgt vier uur algemene vakken (excl. Latijn)- terwijl het in het vrij onderwijs andersom is: daar heeft de optie met vier uur algemene vakken veel meer aantrek en belanden de zwakkeren in 1A-THEO+TO. Wel scoren in beide netten de leerlingen met vier uur algemene vakken hoger op prestatiemotivatie. Misschien is het genoemde verschil mede het gevolg van enerzijds de

V.S.O.-, anderzijds de type-II-traditie. Wellicht speelt de aard van het aanbod op schoolniveau daarbij een rol.

Het globale antwoord op de gestelde uitgangsvraag luidt samenvattend dat de eerste verkenning van de rekrutering in het eerste leerjaar primo bevestigd heeft wat algemeen bekend is, nl. de traditionele hiërarchie in ons onderwijssysteem. Secundo zijn enkele opvallende vaststellingen gedaan. De meeste daarvan vereisen nader onderzoek op schoolniveau om tot een goede verklaring te komen.

Wat de rekrutering van de A- en B-stroom *in het tweede leerjaar* betreft, ligt de hoofdconclusie eveneens in de lijn van de verwachtingen. Vooral de voorafgaande studieprestaties, de verbale en de numerieke intelligentie en ook aspecten van het economisch en cultureel kapitaal van het gezinsmilieu blijken belangrijk. Een analoge conclusie geldt voor het onderscheid tussen de grote optiegroepen: klassieke, moderne, technische en beroepsvoorbereidende. Het onderscheid tussen theoretisch- en praktisch-technische opties blijkt soms relatief beperkt te zijn.

De in het tweede leerjaar aangeboden optiegroepen mikken niet in eerste instantie op specifieke begaafdheden die maatschappelijk gelijk gewaardeerd worden, maar reflecteren de historisch gegroeide hiërarchie tussen varianten van secundair onderwijs. Onze vaststellingen inzake de rekrutering liggen duidelijk in die lijn.

Een aantal specifieke punten lijken het vermelden waard.

Wat de verschillen tussen *jongens en meisjes* betreft, viel in eerste instantie op dat jongens in verhouding meer in de technische opties en het beroepsvoorbereidend leerjaar terecht komen. Indirect leidt dit ertoe dat - zoals in het eerste leerjaar - elke afzonderlijke optie gemiddeld een intelligentere groep jongens dan meisjes rekruteert. Wat de voorafgaande studieprestaties betreft, liggen de verhoudingen echter anders: binnen elke optie deden voor het vak Nederlands de meisjes het beter en voor het vak wiskunde de jongens. De basis voor de ongelijke doorstroming in de hogere jaren van het secundair of in het tertiair onderwijs is blijkbaar reeds gelegd in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs, of (veel ?) vroeger.

Wat het *net* betreft, blijkt een hiërarchie tussen de theoretisch- en de praktisch-technische opties duidelijk naar voren te komen bij de grote groep 'technische leerlingen' van het vrij onderwijs, maar niet bij de opvallend kleine groep 'technische leerlingen' van het gemeenschapsonderwijs.

De resultaten betreffende de rekrutering in termen van de *motivationale variabelen* bevestigen in grote lijnen de algemene hiërarchie: de sterk rekruterende opties trekken meer prestatiegemotiveerde en minder faalangstige leerlingen aan en andersom. Toch is er een duidelijke uitzondering: de meisjes die het beroepsvoorbereidend leerjaar volgen, situeren zich qua negatieve faalangst niet onderaan de ladder.

De analyses m.b.t. de *gezinskenmerken* bevestigen dat het onderscheid tussen theoretisch- en praktisch-technische opties slechts in bijkomende orde van belang is en dat, binnen elke optie, het gemeenschapsonderwijs een minder 'kapitaalkrachtig' publiek (in de verschillende betekenissen die wij aan het woord geven, zowel economisch als cultureel) aantrekt.

Hoewel definitieve uitspraken meer complexe analyses vereisen, suggereert onze eerste verkenning dat gezinskenmerken naast een indirect effect op de studiekeuze, langs de studieprestaties om, ook een direct effect hebben: kinderen van ouders met een lager opleidingsniveau komen in minder prestigieuze studierichtingen terecht, ook als ze betere schoolprestaties hebben.

De analyse m.b.t. de *belangstelling* van de leerlingen maakt duidelijk dat de belangrijkste onderwijsvarianten in het tweede leerjaar (de A- versus de B-stroom en de grote optiegroepen) leerlingen aantrekken met onderscheiden belangstellingspatronen - cf. het verbale en het numerische type versus het manipulatieve - maar dat die verschillen niet zeer groot zijn. Ook is duidelijk geworden dat het doen van uitspraken over de belangstelling zonder daarbij het geslacht van de leerlingen te betrekken, weinig zinvol is.

Tussen de lijnen zal de lezer soms gemerkt hebben dat het, vooral voor de technische opties en de beroepenvelden, wellicht noodzakelijk is om af te dalen naar een meer gedetailleerd niveau vooraleer de rol van de belangstelling volledig duidelijk zal worden. Zo worden sommige vaststellingen m.b.t. de belangstelling van de leerlingen uit de theoretisch-technische opties duidelijk als men rekening houdt met het feit dat het handelsonderwijs daar een belangrijk onderdeel van is. Ook hier is dus behoefte aan uitvoeriger en gedetailleerder analysewerk.

Ook de rekrutering van de leerlingen in termen van hun *welbevinden* op het einde van het vorige schooljaar ligt in de lijn van de algemene hiërarchie. Nuances die daarbij aangebracht moesten worden, bleken ondermeer verband te houden met geslachtsverschillen: meisjes voelen zich op school beter dan jongens. De opties van het gemeenschapsonderwijs rekruteren groepen leerlingen met een enigszins lager welbevinden dan die van het vrij onderwijs, behalve het BVL. Die leerlingengroep uit het gemeenschapsonderwijs geeft -steeds bij de aanvang- blijk van een opvallend hoog welbevinden.

Wat de rekrutering in het *derde leerjaar* betreft, werd vanzelfsprekend in eerste instantie de algemeen bekende hiërarchie tussen de onderwijsvormen - ASO, TSO (incl. KSO) en BSO - vastgesteld. Schoolse prestatieverschillen liggen in grote mate aan de basis daarvan.

Uit analyses op het niveau van enkele grote groepen van opties - waarbij in het ASO vier groepen onderscheiden werden op basis van het al dan niet volgen van klassieke talen en van vijf uur wiskunde en waarbij in het TSO de theoretisch-technische en de praktisch-technische opties onderscheiden werden - bleek echter dat de 'prestatiebreuk' tussen ASO en TSO niet zeer groot is. Zo onderscheiden de ASO-leerlingen die moderne wetenschappen met drie uur wiskunde volgen zich inzake de numerische en spatiale intelligentie niet van de TSO-leerlingen die een theoretisch-technische optie volgen.

We stelden vast dat de meisjes eerder opteerden voor ASO - meer in het bijzonder voor optiegroepen met drie uur wiskunde - en jongens eerder voor TSO en BSO. Dit verschil heeft, samen met het feit dat meer zwak presterende jongens wegvallen uit de groep van normaalvorderenden, tot gevolg dat (bij de normaalvorderenden) elke optiegroep gemiddeld meer intelligente jongens dan meisjes aantrekt.

De traditionele hiërarchie speelt ook nog in die zin dat 'klassieke met drie uur wiskunde' een minstens even sterke groep leerlingen rekruteert als 'moderne met vijf uur wiskunde', zelfs qua numerische intelligentie en prestaties voor wiskunde.

Ook uit de vaststellingen betreffende de *gezinskenmerken* kwam als hiërarchie naar voren: latijnse, moderne, technische en beroeps; de varianten daarbinnen bleken minder afhankelijk van gezinskenmerken en meer van capaciteiten en belangstelling. Symptomatisch voor de sociale hiërarchie bleek dat de beperkte groep jongens die klassieke met drie uur wiskunde volgt qua cultureel kapitaal van het gezin en qua opleidingsniveau van de vader aan de top staat... .

Waar het onderscheid tussen de theoretisch-technische en praktisch-technische opties bij de jongens duidelijk een algemeen niveau-onderscheid is, is dit bij de meisjes veel minder het geval; alleen de numerische intelligentie onderscheidt beide optiegroepen bij de meisjes, naast o.a. het prestatie-motief. Inzake faalangst blijkt de praktisch-technische optiegroep bij de meisjes ongunstiger dan het BSO.

De hiërarchie tussen de onderwijsvormen kwam ook tot uiting in het welbevinden op het einde van het vorige jaar en in de belangstelling.

Wat de *belangstelling voor beroepsdomeinen* betreft (zoals gemeten in het eerste leerjaar) rekruteert het ASO eerder het verbale en het numerische type en het TSO en BSO eerder het manipulatieve type. Toch moet zo'n uitspraak sterk genuanceerd worden in functie van optie- en geslachtsgroepen. Zo gaat de rekrutering van het verbale type door het ASO onder meer terug op de sterkere aanwezigheid van meisjes in het ASO én bij het verbale type. Zo is er in elke geslachtsgroep één belangstellingsschaal waarop de optiegroepen zich duidelijk van elkaar onderscheiden volgens de klassieke hiërarchie: de minst sterk rekruterende optiegroepen zijn bij

de jongens gekenmerkt door een hoge belangstelling voor techniek en bij de meisjes door een hoge belangstelling voor handel (incl. verkoopactiviteiten) - terwijl die belangstelling in de sterkere opties van de betreffende geslachtsgroep ontbreekt (en bij de andere geslachtsgroep nauwelijks een rol speelt). Zo zijn er ten slotte vele aanwijzingen dat, binnen het kader dat door de dominante hiërarchie geschapen wordt, de specifieke belangstelling een bijkomende rol speelt.

Dit geldt vanzelfsprekend ook voor de (in het tweede leerjaar gemeten) *belangstelling voor studiedomeinen* - bijvoorbeeld voor talen versus wiskunde - en dit zal ongetwijfeld in nog sterkere mate gelden als de gegevens op het niveau van de afzonderlijke opties geanalyseerd worden.

Slechts uitzonderlijk hebben we, binnen de groep leerlingen die gerekruteerd wordt door het beroepsvoorbereidend leerjaar of door het derde leerjaar BSO, uitdrukkelijk aandacht besteed aan de subgroep die reeds vooraf de B-stroom volgde -en die vergeleken met de subgroep die vanuit de A-stroom naar het BSO ging. De hoofddruk die daarbij ontstaat is dat wie vanuit de A-stroom naar het BSO overgaat gemiddeld (intellectueel en qua schoolprestaties) sterker is, maar dat wie reeds vooraf de B-stroom volgde, zich beter voelde op school.

Hoofdstuk 4

Predictie van prestaties en van welbevinden bij normaalvorderenden

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een eerste verkenning van de samenhang van de effectmetingen op het einde van het eerste en het tweede leerjaar met een reeks aanvangskenmerken van de leerlingen en hun gezin. Als effectmetingen behandelen we achtereenvolgens de studietoets voor het vak Nederlands, de studietoets voor het vak wiskunde en de vragenlijst betreffende het welbevinden.

Wat de leerlingen betreft, beperken we ons tot de normaalvorderenden. Mede in functie van de beschikbare gegevens maken we dikwijls een onderscheid tussen de A- en B-stroom. Soms bekijken we ook de (gegroepeerde) opties afzonderlijk.

Die gegroepeerde opties en de variabelen waarmee we werken, werden voorgesteld in het eerste resp. tweede hoofdstuk, telkens met de bijbehorende afkortingen.

1 Predictie einde eerste leerjaar

1.1 Predictie eindsituatie Nederlands

1.1.1 A- en B-stroom

In Tabel 1 van dit hoofdstuk zien we dat de eindsituatie voor het vak Nederlands (waarvoor we de schoolvorderingstoets Nederlands, afgenomen aan het einde van het eerste leerjaar, als representatief beschouwen) hoog correleert met heel wat andere eerstejaars-variabelen.

De beste predictie die men kan maken is een predictie op basis van de schoolvorderingstoets Nederlands die aan het begin van het schooljaar afgenomen is: de correlatie tussen beide uitslagen bedraagt 0.79 in de A-stroom en 0.66 in de B-stroom.

In het eerste leerjaar A is er ook een sterke samenhang met de resultaten op de eerder afgenomen toets wiskunde en het verbale gedeelte van de intelligentietest (correlaties respectievelijk 0.69 en 0.66). Nog andere variabelen die hoog correleren met de resultaten op de schoolvorderingstoets Nederlands zijn:

- de andere intelligentieschalen (numerieke en spatiale vaardigheid),
- het bereikte studieniveau van vader en moeder,
- het geboortjaar van de leerling (oudere leerlingen scoren slechter),
- het cultureel kapitaal van het huisgezin.

Daarnaast is er een eerder bescheiden verband met de variabelen OU-ECONO (kinderen van welstellende ouders doen het beter), het net (leerlingen uit het vrij onderwijs scoren beter) en het geslacht (meisjes scoren beter).

Voor de B-leerlingen ziet het portret er anders uit. De zonet aangehaalde variabelen hebben heel wat minder predictieve waarde dan in de A-stroom; zo bijvoorbeeld het studieniveau van vader en moeder en de culturele en economische capaciteit van het huisgezin van de leerling. Het feit dat de B-groep op sommige variabelen meer homogeen is dan de A-groep kan daar mee verantwoordelijk voor zijn.

Tabel 1. Correlaties tussen schoolvorderingstoetsen einde eerste leerjaar en aanvangsvariabelen, A- en B-stroom

| | VNE-1A | N | VWI-1A | N | VNE-1B | N | VWI-1B | N |
|----------|--------|------|--------|------|--------|-----|--------|-----|
| GESLACHT | 0.15 | 5397 | 0.01 | 5069 | 0.14 | 740 | -0.11 | 686 |
| GEBJAAR | 0.30 | 5397 | 0.24 | 5069 | 0.15 | 740 | 0.11 | 686 |
| NET-11 | -0.22 | 5397 | -0.13 | 5069 | -0.20 | 740 | -0.02 | 686 |
| GE-VER | 0.66 | 5312 | 0.50 | 4995 | 0.56 | 698 | 0.30 | 649 |
| GE-NUM | 0.57 | 5312 | 0.59 | 4995 | 0.21 | 698 | 0.42 | 649 |
| GE-SPA | 0.45 | 5312 | 0.42 | 4995 | 0.34 | 698 | 0.38 | 649 |
| VNE-1 | 0.79 | 5324 | 0.63 | 5002 | 0.66 | 686 | 0.34 | 637 |
| VWI-1 | 0.69 | 5287 | 0.68 | 4968 | 0.32 | 541 | 0.43 | 512 |
| PM-PM | 0.13 | 5259 | 0.10 | 4949 | 0.07 | 664 | 0.06 | 620 |
| PM-NF | -0.13 | 5259 | -0.14 | 4949 | 0.11 | 664 | -0.02 | 620 |
| PM-PF | 0.08 | 5259 | 0.10 | 4949 | -0.23 | 664 | -0.06 | 620 |
| OU-ECONO | 0.24 | 4099 | 0.19 | 3901 | -0.04 | 395 | -0.06 | 371 |
| OU-CULTU | 0.29 | 4484 | 0.20 | 4261 | 0.08 | 416 | 0.03 | 389 |
| OU-SOCIA | -0.03 | 4599 | -0.06 | 4366 | -0.09 | 411 | -0.01 | 387 |
| OU-PAHOO | 0.31 | 4604 | 0.22 | 4387 | -0.02 | 407 | -0.03 | 384 |
| OU-MAHOO | 0.31 | 4727 | 0.26 | 4491 | -0.02 | 422 | -0.05 | 398 |

Een meer genuanceerd beeld van de relaties van de studieprestaties met de aanvangsvariabelen vinden we door middel van een regressie-analyse. Om de uitslag op de eindtoets Nederlands te voorspellen hebben wij gebruik gemaakt van de volgende groepen van variabelen:

- vroegere performantie en intelligentie (VNE-1, VWI-1, GE-VER, GE-NUM en GE-SPA),
- geslacht (GESLACHT),
- geboortejaar (GEBJAAR),
- net (NET-11),
- gezin (OU-CULTU, OU-ECONO, OU-SOCIA, OU-PAHOO, OU-MAHOO) en
- PMTk-variabelen (PM-PM, PM-NF en PM-PF).

Uit de resultaten van de lineaire regressie (zie Tabel 2 onder VNE-1A) blijkt dat het geheel van deze variabelen in de A-stroom meer dan 68% van de variantie in de scores voor Nederlands verklaart.

Als we de verschillende groepen variabelen afzonderlijk beschouwen (cf. het bovenste deel van Tabel 2), heeft de groep "vroegere performantie en intelligentie" veruit de grootste predictieve waarde (bijna 66% van de totale variantie). Ook de kenmerken van het gezin en het geboortejaar verklaren een aanzienlijk deel van de scorevariabiliteit: respectievelijk 15 en 9%. Net, geslacht en de PMTk-variabelen verklaren elk minder dan 5%.

Uit het onderste deel van de tabel blijkt dat de variantie die door de verschillende variabelen verklaard wordt gedeeltelijk gemeenschappelijk is: "vroegere performantie en intelligentie" levert een unieke bijdrage van meer dan 40%, maar daarnaast komt alleen de variabele "geslacht" nog aan meer dan 1%. Dit betekent dat de aanvullende bijdrage van die variabele, bovenop die van alle overige variabelen, 40% resp. 1% bedraagt. "Gezin" valt terug tot minder

dan 1%; een aanzienlijk deel van de variabiliteit veroorzaakt door gezinskenmerken wordt dus eveneens verklaard door de scores op de eerdere toetsen en de intelligentieproef.

Uit de tabel blijkt opnieuw (cf. hoofdstuk 2) dat de intelligentieschalen en de toetsen Nederlands en wiskunde, afgenomen bij aanvang van het eerste leerjaar, voor een groot deel hetzelfde meten. Het weglaten van de aanvangstoets Nederlands uit de predictiebatterij doet de verklaarde variantie dalen met minder dan 6% en weglating van één van de andere vier variabelen uit deze groep veroorzaakt een nog veel geringere achteruitgang.

Tabel 2. Lineaire regressie-analyse: toetsen Nederlands en wiskunde einde eerste leerjaar A en B op aanvangsvariabelen: percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen¹

| Percentage variantie verklaard door | A | | B | |
|---|--------|--------|--------|--------|
| | VNE-1A | VWI-1A | VNE-1B | VWI-1B |
| Alle variabelen samen | 68.32 | 51.62 | 49.60 | 31.38 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 65.81 | 51.17 | 46.64 | 29.21 |
| Geslacht | 2.28 | 0.00 | 2.04 | 1.17 |
| Geboortejaar | 8.89 | 5.95 | 2.14 | 1.29 |
| Net | 4.68 | 1.66 | 3.84 | 0.04 |
| Gezin | 15.50 | 9.73 | 2.24 | 0.86 |
| PMTk | 3.06 | 2.66 | 7.27 | 1.38 |
| Afname percentage verklaarde variantie bij weglating van ² | | | | |
| Vroegere performantie en intelligentie | 40.70 | 35.66 | 35.62 | 26.2 |
| VNE-1 | 5.61 | 1.59 | 10.42 | 0.13 |
| VWI-1 | 0.70 | 3.64 | 0.01 | 3.76 |
| GE-VER | 1.16 | 0.00 | 2.44 | 0.01 |
| GE-NUM | 0.26 | 1.37 | 0.00 | 3.57 |
| GE-SPA | 0.18 | 0.11 | 0.04 | 2.18 |
| Geslacht | 1.58 | 0.05 | 1.12 | 0.25 |
| Geboortejaar | 0.01 | 0.00 | 0.04 | 0.13 |
| Net | 0.11 | 0.08 | 0.93 | 0.02 |
| Gezin | 0.38 | 0.23 | 0.19 | 0.92 |
| PMTk | 0.11 | 0.17 | 0.01 | 0.81 |
| <i>N_{min}</i> | 3921 | 3901 | 333 | 333 |

¹ Deze tabel (en volgende) is horizontaal opgesplitst in twee delen. In het bovenste gedeelte vermelden wij naast het percentage variantie verklaard door alle variabelen samen telkens ook het percentage verklaard door elke variabele (of blok van variabelen) afzonderlijk. In het onderste gedeelte daarentegen staat het percentage variantie dat specifiek verklaard wordt door elke variabele (of elk blok), naast en bovenop de bijdrage van alle andere. Zie voor voorbeelden van deze werkwijze, Willms (1992).

² Wij geven de afzonderlijke variabelen binnen een blok alleen weer indien de unieke bijdrage van het blok waartoe zij behoren groter is dan 1%.

In de B-stroom (zie Tabel 2 onder VNE-1B) kan slechts de helft van de variantie voorspeld worden d.m.v. de lineaire regressie op de beschouwde variabelen. Ook hier gaat de predictie grotendeels terug op de vroegere performantie op de schoolvorderingentoetsen en de intelligentieschalen (bijna 47%).

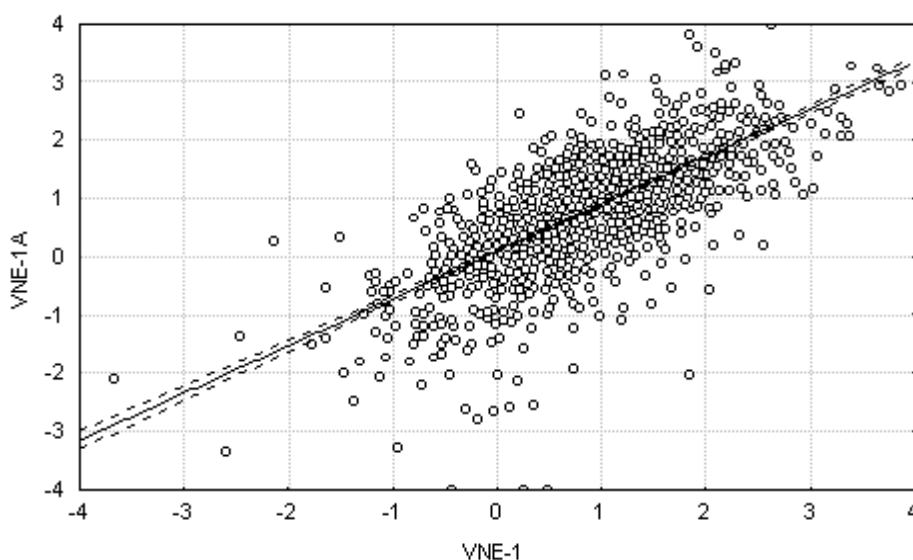
De gezinsvariabelen lijken veel minder belangrijk dan in de A-stroom; ongetwijfeld is de homogeniteit van de B-populatie daar mee verantwoordelijk voor. De schoolvorderingentoets Nederlands levert een unieke bijdrage van meer dan 10% (bijna twee keer zoveel als in A).

1.1.2 Opties

De vraag die we ons stellen is: zijn er aanwijzingen dat de verschillende (gegroepeerde) opties een "verschillend" effect hebben op de eindprestatie voor Nederlands? Bij het beantwoorden van die vraag maken we gebruik van de meest belangrijke predictor van die eindprestatie, nl. de resultaten behaald op de *aanvangstoets* Nederlands.

In de rest van dit hoofdstuk wordt dikwijls gewerkt met regressielijnen. Voor de lezer die niet vertrouwd is met deze manier van voorstellen, geven we eerst ter illustratie (in Grafiek 1) de scoreverdeling van de 1A-KT-leerlingen op de eindtoets en op de aanvangstoets Nederlands, tesamen met de bijbehorende regressielijn. Uit deze grafiek blijkt duidelijk dat leerlingen met een hoge score op de aanvangstoets (VNE-1, horizontale as) meestal ook hoge scores hebben aan het einde van het leerjaar (VNE-1A, verticale as). De regressielijn geeft deze trend lineair weer.

Grafiek 1. Scatterplot Nederlands (VNE-1A op VNE-1), 1A-KT



Aan de hand van de lineaire regressie per optie (zie Grafiek 2) zien we dat, in vergelijking met aanvankelijk beter presterende leerlingen, leerlingen die aanvankelijk minder goed presteren in de ene optie niet *anders* "vorderen" (van de ene toets Nederlands naar de andere) dan in de andere optie; er zijn geen "inhaalmanoeuvres". Er zijn evenmin opties waarin de aanvankelijk sterker presterende leerlingen opvallend veel vorderen. Dit alles geldt zowel voor de A- als voor de B-opties.

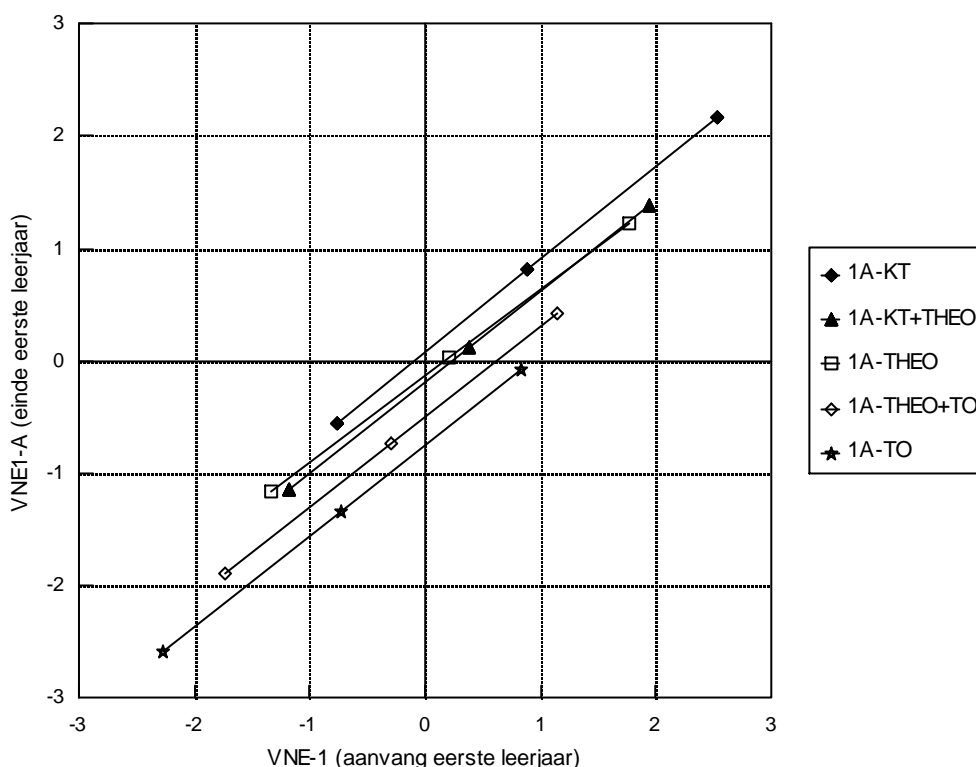
Wel is er een verschil tussen de optiegroepen in die zin dat de ene optie tot betere prestaties leidt dan de andere. Dit verschil tussen de opties kan ongetwijfeld gedeeltelijk verklaard worden vanuit de andere beschikbare predictoren.

Ter illustratie van deze resultaten geven we het voorbeeld van een leerling die op de aanvangstoets (horizontale as in Grafiek 2) een score haalt van 0. Als die leerling tot de optiegroep 1A-TO behoort, verwachten we voor hem aan het einde van het schooljaar (verticale as) een score van -0.75 (zie grafiek -het cijfer is te vinden in de tabel onderaan de

grafiek); als de leerling tot de optiegroep 1A-KT behoort, verwachten we voor hem een score iets boven 0 (0.07 om precies te zijn). De conclusie is dus dat de eerste leerling aan het einde van het schooljaar ("gemiddeld") een lagere score behaalt dan de tweede, ook al situeerden zij zich aanvankelijk op gelijke hoogte (score 0).

De gemiddelden en standaarddeviaties van de scores zijn reeds opgenomen in het derde hoofdstuk (cf. supra); we vermelden ze niet opnieuw.

Grafiek 2. Lineaire regressie toets Nederlands, einde eerste leerjaar op aanvang eerste leerjaar, opties A-stroom (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|-----------------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 1A-KT | 0.07 | 0.02 | 0.82 | 0.02 | 0.71 | 0.02 | 1736 |
| 1A-KT+THEO | -0.19 | 0.04 | 0.81 | 0.04 | 0.68 | 0.03 | 446 |
| 1A-THEO | -0.13 | 0.02 | 0.77 | 0.02 | 0.70 | 0.02 | 1643 |
| 1A-THEO+TO | -0.50 | 0.02 | 0.80 | 0.03 | 0.64 | 0.02 | 1116 |
| 1A-TO | -0.75 | 0.05 | 0.80 | 0.05 | 0.63 | 0.04 | 383 |
| 1B-FRANS ¹ | 1.53 | 0.09 | 0.83 | 0.05 | 0.66 | 0.04 | 306 |
| 1B-PRAKT ¹ | 1.18 | 0.10 | 0.83 | 0.05 | 0.66 | 0.04 | 333 |

¹ Ter herinnering: de schoolvorderingenproeven aan het einde van het eerste leerjaar A verschillen van die in het eerste leerjaar B.

1.2 Predictie eindsituatie wiskunde

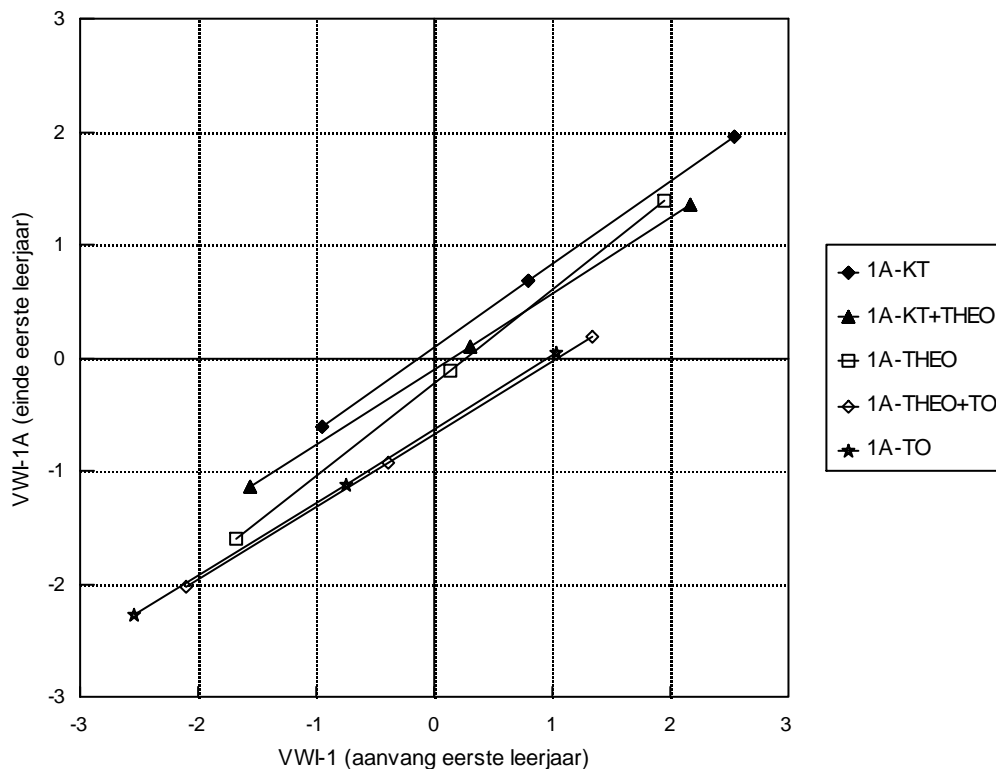
1.2.1 A- en B-stroom

Wat betreft de wiskundetoets liggen de correlaties in dezelfde lijn als bij de toets Nederlands; alleen zijn ze iets minder hoog (zie Tabel 1 onder VWI-1A en VWI-1B).

Wanneer we, gebruikmakend van dezelfde onafhankelijke variabelen als bij de predictie van de eindsituatie Nederlands -cf. supra-, de uitslagen van de leerlingen op de schoolvorderingstoets wiskunde aan het einde van het eerste leerjaar A trachten te voorspellen, zien we dat het percentage verklaarde variantie slechts 52% bedraagt (t.o.v. 68% bij Nederlands; cf. Tabel 2). De vroegere performantie op de schoolvorderingstoetsen en de intelligentieproeven verklaart afzonderlijk beschouwd ongeveer evenveel variantie. Van de andere variabelen dragen alleen de gezinskenmerken en het geboortjaar van de leerling (een indicatie van het al dan niet op tijd gearriveerd zijn in het secundair onderwijs) -afzonderlijk beschouwd- substantieel bij; in de onderste helft van de tabel zien we echter dat die bijdrage bijna volledig vevat is in die van de variabelen m.b.t. schoolse vordering en intelligentie.

Net zoals bij de voorspelling van de resultaten op de toets Nederlands zien we ook in het eerste leerjaar B een terugval in verklaarde variantie t.o.v. A: de variabelen verklaren in dit geval nog 31% van het totaal. Ook hier is het het blok "vroegere performantie en intelligentie" dat bijna exclusief bijdraagt. Zowel de aanvangsprestatie voor wiskunde als de numerieke intelligentie brengen meer dan 3% unieke variantie in.

Grafiek 3. Lineaire regressie toets wiskunde, einde eerste leerjaar op aanvang eerste leerjaar, opties A-stroom (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|-----------------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 1A-KT | 0.09 | 0.03 | 0.74 | 0.02 | 0.64 | 0.02 | 1724 |
| 1A-KT+THEO | -0.10 | 0.04 | 0.67 | 0.04 | 0.60 | 0.04 | 425 |
| 1A-THEO | -0.22 | 0.02 | 0.82 | 0.03 | 0.64 | 0.02 | 1567 |
| 1A-THEO+TO | -0.68 | 0.04 | 0.64 | 0.04 | 0.46 | 0.03 | 936 |
| 1A-TO | -0.63 | 0.09 | 0.65 | 0.07 | 0.45 | 0.05 | 316 |
| 1B-FRANS ¹ | 1.15 | 0.14 | 0.72 | 0.07 | 0.57 | 0.06 | 208 |
| 1B-PRAKT ¹ | 0.74 | 0.16 | 0.50 | 0.08 | 0.36 | 0.06 | 267 |

¹ Ter herinnering: de schoolvorderingenproeven aan het einde van het eerste leerjaar A verschillen van die in het eerste leerjaar B.

1.2.2 Opties

Grafiek 3 suggereert dat de optiegroep 1A-THEO de aanvankelijke verschillen in sterkere mate reproduceert dan de overige opties (de regressielijn is steiler). We stellen vast dat wie bij de aanvang van het jaar zwak presteert voor wiskunde en algemene theoretische vakken volgt, het op het einde van het jaar niet beter doet voor wiskunde dan wie meer uren technologie volgt. Wie aanvankelijk sterk presteert voor wiskunde en algemene theoretische vakken volgt, doet het daarentegen op het einde van het jaar beter dan wie 2 uur klassieke volgt en zelfs even goed als wie 4 uur klassieke volgt.

Veel leerlingen uit de optie 1A-THEO volgen aanvullende lestijden wiskunde. Bijkomende analyses zullen moeten duidelijk maken of het precieze aantal uren wiskunde dat gevolgd wordt, verantwoordelijk is voor de vermelde, toch wel opvallende vaststelling. De resultaten suggereren in elk geval dat het volgen van meer uren wiskunde in het eerste leerjaar A vooral "rendeert" voor wie bij de aanvang al relatief sterk presteert voor dat vak. Anderzijds is het ook niet uitgesloten dat vooral de leerlingen die bij de start al sterk presteren voor wiskunde, meer lestijden van dit vak volgen.

Wat het leerjaar B betreft blijkt uit de tabelgegevens bij Grafiek 3 dat in de meer praktisch gerichte opties vooral de leerlingen die het aanvankelijk het best doen voor wiskunde, voor dit vak op het einde van het jaar minder ver staan dan in de andere B-opties.

1.3 Predictie welbevinden

1.3.1 A- en B-stroom

In Tabel 3 (met de correlaties tussen de aanvangsvariabelen en de schalen op de eindvragenlijst eerste leerjaar A) valt vooral de variabele prestatie-motivatie (PM-PM) op. We kunnen de mate van welbevinden van de leerlingen aan het einde van hun eerste leerjaar het best voorspellen aan de hand van de prestatie-motivatie bij de aanvang.

Tabel 3. Correlaties tussen aanvangsvariabelen en eindvragenlijst eerste leerjaar A

| | E1- | | | | | | | | N |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | INTEG | LKRN | CONC | HUISW | BELAN | INZET | ACAD | GOEDV | |
| GESLACHT | 0.16 | 0.14 | 0.09 | 0.22 | 0.06 | 0.13 | 0.00 | 0.08 | 5399 |
| GEBJAAR | 0.10 | 0.07 | 0.06 | 0.09 | 0.00 | 0.04 | 0.11 | 0.10 | 5399 |
| NET-11 | -0.13 | -0.11 | -0.09 | -0.11 | -0.06 | -0.09 | -0.11 | -0.09 | 5399 |
| GE-VER | 0.13 | 0.04 | 0.03 | 0.07 | -0.04 | -0.02 | 0.20 | 0.07 | 5315 |
| GE-NUM | 0.13 | 0.07 | 0.09 | 0.07 | 0.02 | 0.06 | 0.24 | 0.10 | 5315 |
| GE-SPA | 0.09 | 0.04 | 0.07 | 0.05 | 0.00 | 0.02 | 0.16 | 0.06 | 5315 |
| PM-PM | 0.20 | 0.33 | 0.42 | 0.35 | 0.48 | 0.34 | 0.31 | 0.26 | 5262 |
| PM-NF | -0.07 | -0.06 | -0.14 | 0.00 | -0.09 | 0.00 | -0.31 | -0.06 | 5262 |
| PM-PF | 0.10 | 0.08 | 0.15 | 0.02 | 0.14 | 0.06 | 0.30 | 0.07 | 5262 |
| PM-SW | 0.11 | 0.23 | 0.35 | 0.23 | 0.29 | 0.21 | 0.14 | 0.16 | 5262 |
| VNE-1 | 0.19 | 0.12 | 0.12 | 0.14 | 0.03 | 0.08 | 0.31 | 0.14 | 5329 |
| VWI-1 | 0.15 | 0.09 | 0.10 | 0.08 | 0.03 | 0.06 | 0.29 | 0.11 | 5288 |
| OU-ECONO | 0.08 | 0.04 | 0.06 | 0.05 | 0.02 | 0.03 | 0.13 | 0.04 | 4104 |
| OU-CULTU | 0.07 | 0.06 | 0.09 | 0.07 | 0.11 | 0.05 | 0.14 | 0.08 | 4488 |
| OU-SOCIA | 0.10 | 0.06 | -0.04 | -0.01 | 0.01 | 0.02 | 0.03 | 0.03 | 4596 |
| OU-PAHOO | 0.04 | 0.02 | 0.06 | 0.03 | 0.01 | 0.01 | 0.11 | 0.04 | 4607 |
| OU-MAHO | 0.05 | 0.02 | 0.04 | 0.04 | 0.00 | 0.02 | 0.15 | 0.03 | 4725 |

Als we de welbevindenschalen apart bekijken, zien we dat integratie in de klas correleert met 'geslacht' en met de vaardigheidsproeven (intelligentietest en schoolvorderingstoetsen): meisjes voelen zich beter geïntegreerd dan jongens en sterker presterende leerlingen beter dan zwakker presterenden. Het academisch zelfconcept van de leerlingen is gerelateerd aan de schoolvorderingstoetsen (corr. 0.31 en 0.29) en de attitude t.o.v. huistaken aan het geslacht (positiever bij meisjes dan bij jongens).

Zoals voorheen reeds gemeld en zoals ook blijkt uit de tabel, is er een significante correlatie tussen de schalen welbevinden en sociale wenselijkheid.

In het leerjaar B zijn er gelijkaardige verbanden: prestatiemotivatie correleert het hoogst; daarnaast is er een zwak verband tussen het geslacht en het welbevinden (zie Tabel 4). Ook in die groep correleert sociale wenselijkheid met de antwoorden op de welbevindenschalen.

Er zijn hier echter geen significante correlaties met de vaardigheidsproeven.

Tabel 4. Correlaties tussen aanvangsvariabelen en eindvragenlijst eerste leerjaar B

| | E1- | | | N |
|----------|-------|-------|-------|-----|
| | INTEG | LKRN | GOEDV | |
| GESLACHT | 0.15 | 0.17 | 0.08 | 742 |
| GEBJAAR | -0.01 | 0.05 | 0.07 | 742 |
| NET-11 | -0.14 | -0.05 | -0.06 | 742 |
| GE-VER | 0.05 | 0.04 | 0.03 | 697 |
| GE-NUM | -0.05 | -0.06 | -0.06 | 697 |
| GE-SPA | 0.03 | -0.06 | -0.06 | 697 |
| PM-PM | 0.19 | 0.27 | 0.17 | 662 |
| PM-NF | -0.05 | -0.03 | -0.08 | 662 |
| PM-PF | 0.05 | 0.01 | 0.04 | 662 |
| PM-SW | 0.21 | 0.20 | 0.11 | 662 |
| VNE-1 | 0.07 | 0.08 | 0.03 | 690 |
| VWI-1 | -0.07 | -0.07 | -0.09 | 544 |
| OU-ECONO | -0.05 | -0.14 | -0.08 | 399 |
| OU-CULTU | -0.10 | -0.04 | -0.07 | 420 |
| OU-SOCIA | 0.13 | -0.01 | -0.02 | 417 |
| OU-PAHOO | -0.03 | 0.02 | -0.03 | 410 |
| OU-MAHOO | -0.06 | -0.02 | -0.08 | 424 |

Voor de lineaire regressie van het welbevinden op de aanvangsvariabelen hebben we de som der scores op de eindvragenlijstschalen gebruikt als afhankelijke variabele.

De resultaten voor de A-stroom zijn samengevat in Tabel 5 (de onafhankelijke variabelen zijn dezelfde als die vermeld voor Nederlands en wiskunde). Alles samen wordt bijna 30% van de variantie in welbevinden verklaard. Uit de cijfers blijkt dat vooral de PMTk-schalen indicatief zijn voor het welbevinden (bijna 25%) en in de eerste plaats de aanvankelijke prestatiemotivatie, die exclusief verantwoordelijk is voor meer dan 10% van de totale variantie.

Ook de vroegere performantie op de schoolvorderingstoetsen en de intelligentietest levert een significante bijdrage tot de predictie (bijna 5%), maar die bijdrage is niet uniek, zoals blijkt uit het tweede gedeelte van de tabel.

In het leerjaar B (waar wij slechts over drie welbevindenschalen beschikken) blijkt geen goede voorspelling mogelijk: de totale verklaarde variantie bedraagt slechts 17.6%. Ook hier zijn het de PMTk-schalen die de grootste bijdrage leveren: 13.5%. De variabele PM-PM is exclusief verantwoordelijk voor 8.1%.

Tabel 5. Lineaire regressie-analyse: [som van] E1-items op aanvangsvariabelen in A: percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | |
|--|-------|
| Alle variabelen samen | 29.37 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 4.84 |
| Geslacht | 2.67 |
| Geboortejaar | 1.12 |
| Net | 2.02 |
| Gezin | 1.59 |
| PMTk | 24.63 |
| Afname percentage verklaarde variantie bij wegname van | |
| Vroegere performantie en intelligentie | 1.11 |
| VNE-1 | 0.50 |
| VWI-1 | 0.00 |
| GE-VER | 0.27 |
| GE-NUM | 0.04 |
| GE-SPA | 0.01 |
| Geslacht | 0.99 |
| Geboortejaar | 0.17 |
| Net | 0.55 |
| Gezin | 0.26 |
| PMTk | 20.65 |
| PM-PM | 10.23 |
| PM-NF | 0.12 |
| PM-PF | 0.14 |
| PM-SW | 0.73 |
| N_{min} | 3921 |

1.3.2 Opties

Hier zullen we enkele schalen afzonderlijk bekijken, nl. het *academisch zelfconcept* en het *zich goed voelen op school* (einde eerste leerjaar), geregresseerd op *prestatiemotivatie* (aanvang eerste leerjaar).

De optiegemiddelden op de twee welbevindenschalen zijn opgenomen in Tabel 6. (Die op prestatiemotivatie zijn gegeven in hoofdstuk 3, zie supra.)

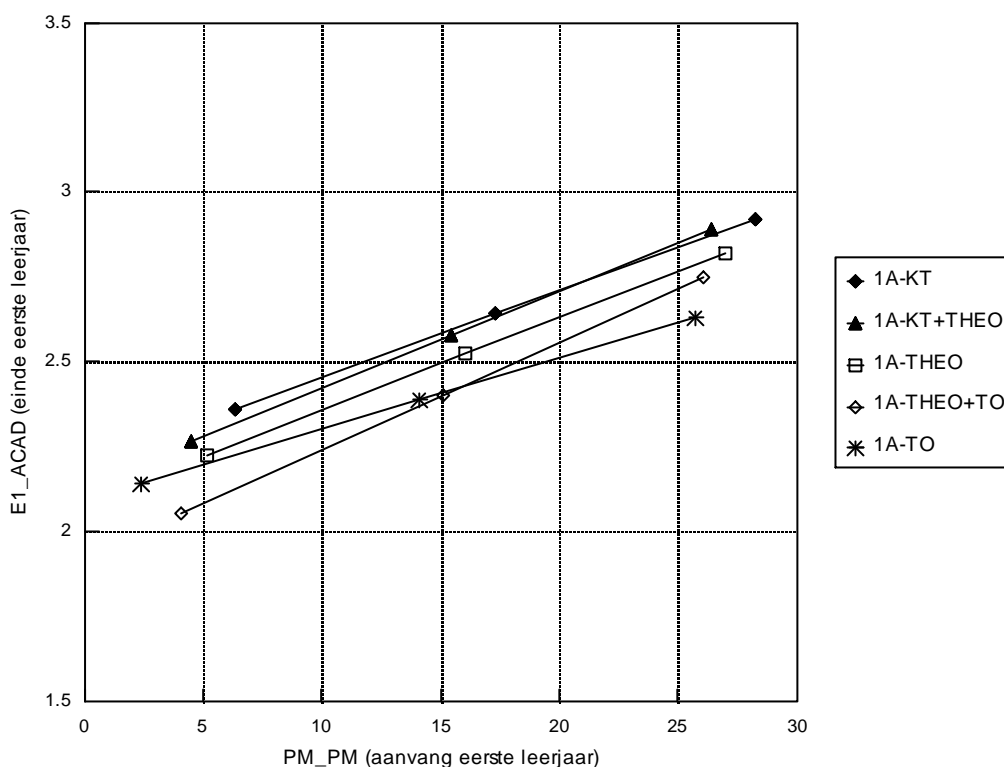
Tabel 6. Resultaten op twee welbevindenschalen (gemiddelde en standaarddeviatie) per optiegroep in het eerste leerjaar

| | E1-ACADE | | E1-GOEDV | | N |
|------------|----------|------|----------|------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 2.64 | 0.52 | 3.10 | 0.78 | 1773 |
| 1A-KT+THEO | 2.58 | 0.53 | 3.07 | 0.79 | 461 |
| 1A-THEO | 2.52 | 0.49 | 3.00 | 0.82 | 1628 |
| 1A-THEO+TO | 2.40 | 0.54 | 2.75 | 0.96 | 1138 |
| 1A-TO | 2.39 | 0.54 | 2.79 | 0.88 | 399 |
| 1B-FRANS | | | 2.85 | 0.94 | 320 |
| 1B-PRAKT | | | 2.87 | 0.93 | 369 |

A) Academisch zelfconcept

Het academisch zelfconcept -dit is "het gevoel de leertaken aan te kunnen"- is in alle A-opties gelijkaardig gerelateerd aan de aanvankelijke prestatie-motivatie, zoals blijkt uit Grafiek 4. De gemiddelde scores zijn hier een goede indicatie voor de verschillen tussen de groepen. De leerlingen uit de opties met klassieke talen hebben op het einde van het jaar iets meer het gevoel de leertaken aan te kunnen dan de leerlingen uit de andere groepen. In het bijzonder de technologische opties scoren lager.

Grafiek 4. Lineaire regressie-analyse "academisch zelfconcept" (einde eerste leerjaar) op "prestatie-motivatie" (aanvang eerste leerjaar) per A-optie



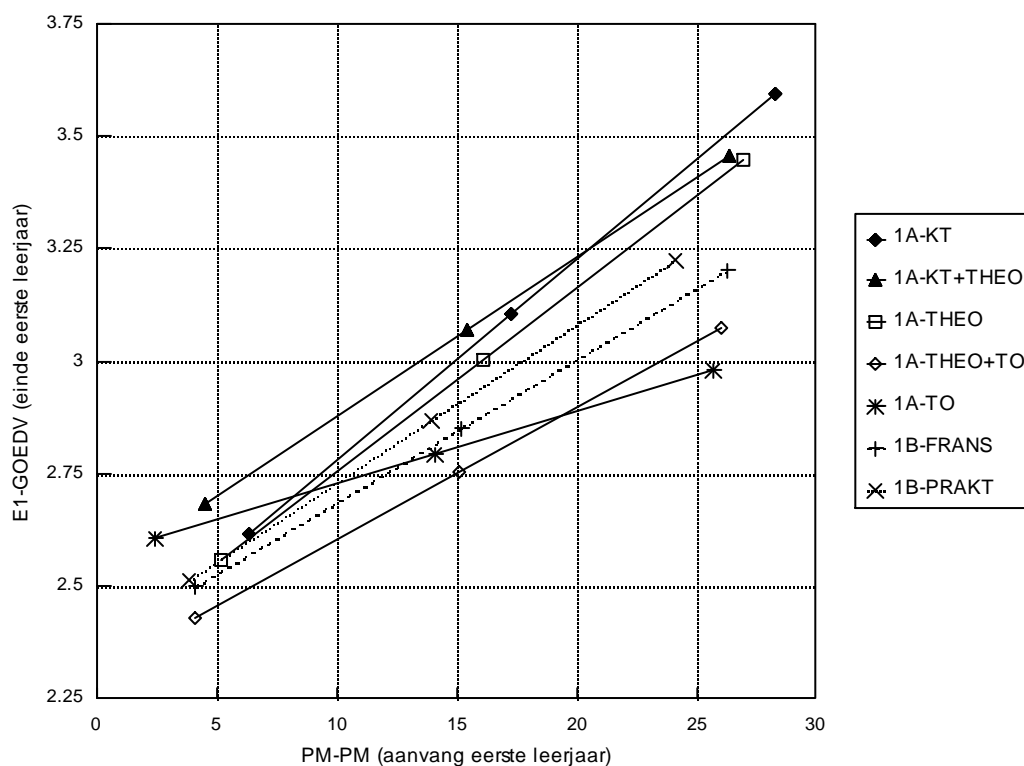
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 1A-KT | 2.20 | 0.04 | 0.03 | 0.00 | 0.27 | 0.02 | 1743 |
| 1A-KT+THEO | 2.14 | 0.07 | 0.03 | 0.00 | 0.30 | 0.05 | 452 |
| 1A-THEO | 2.09 | 0.04 | 0.03 | 0.00 | 0.30 | 0.02 | 1596 |
| 1A-THEO+TO | 1.92 | 0.05 | 0.03 | 0.00 | 0.32 | 0.03 | 1108 |
| 1A-TO | 2.09 | 0.07 | 0.02 | 0.00 | 0.23 | 0.05 | 363 |

B) Zich goed voelen op school

Deze schaal is ook voorgelegd aan het leerjaar B.

Grafiek 5 maakt duidelijk dat wat betreft het *zich goed voelen op school* het leerjaar A uiteenvalt in twee groepen -de 'klassieke' en 'moderne' opties situeren zich duidelijk hoger dan de technische- en dat het leerjaar B tussen die twee groepen gesitueerd is.

Grafiek 5. Lineaire regressie-analyse "zich goed voelen" (einde eerste leerjaar) op "prestatie-motivatie" (aanvang eerste leerjaar), per optie (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 1A-KT | 2.34 | 0.06 | 0.04 | 0.00 | 0.31 | 0.02 | 1743 |
| 1A-KT+THEO | 2.53 | 0.11 | 0.04 | 0.01 | 0.24 | 0.05 | 452 |
| 1A-THEO | 2.35 | 0.06 | 0.04 | 0.00 | 0.27 | 0.02 | 1596 |
| 1A-THEO+TO | 2.31 | 0.08 | 0.03 | 0.01 | 0.17 | 0.03 | 1108 |
| 1A-TO | 2.57 | 0.12 | 0.02 | 0.01 | 0.11 | 0.05 | 363 |
| 1B-FRANS | 2.37 | 0.16 | 0.03 | 0.01 | 0.19 | 0.06 | 296 |
| 1B-PRAKT | 2.38 | 0.15 | 0.03 | 0.01 | 0.19 | 0.06 | 318 |

Die verrassende vaststelling ligt helemaal niet in de lijn van de aanvankelijke groepsverschillen qua prestatiemotivatie; daarvoor hadden de leerlingen uit de praktische B-optie -samen met de A-groep die 4 uur technologie volgt- immers duidelijk het laagste gemiddelde.

Wanneer we het zich goed voelen in de school aan het einde van het eerste leerjaar per optie relateren aan de prestatiemotivatie gemeten bij aanvang van het schooljaar, zien we dat wie in het begin van het jaar hoger scoort voor prestatiemotivatie, zich aan het einde van het jaar "beter voelt" op school¹.

Dit verband is het sterkst bij de leerlingen uit 1A-KT en 1A-THEO. De aanvankelijk best gemotiveerden onder hen voelen zich aan het einde van het schooljaar zeer goed op school (evenals die uit de optie 1A-KT+THEO), maar de aanvankelijk minst gemotiveerde leerlingen scoren op het einde niet hoger dan de twee B-opties.

Bij de leerlingen uit 1A-TO is het verband het zwakst: de aanvankelijk best gemotiveerden uit die optie voelen zich uiteindelijk duidelijk minder goed op school dan de best gemotiveerden uit de andere optiegroepen, maar de minst gemotiveerden uit 1A-TO scoren gemiddeld eerder goed in vergelijking met die uit de andere opties.

Dat de leerlingen uit de technische opties zich gemiddeld minder goed voelen op school dan die uit het leerjaar B blijkt het gevolg van het zich minder goed voelen op school van wie 2 uur technologie combineert met 2 uur theoretische vakken en van de aanvankelijk meer prestatiegemotiveerden die 4 uur technologie volgen.

Voor de leerlingen uit 1A-KT+THEO, 1B-FRANS, 1B-PRAKT en 1A-THEO+TO is het verband tussen beide metingen vrij gelijkaardig en noch opvallend steil, noch opvallend vlak. De hoge mate van welbevinden van de groep die 2 à 3 uur klassieke talen combineert met andere algemene vakken, in het bijzonder bij wie aanvankelijk weinig gemotiveerd is, is vermeldenswaardig.

2 Predictie einde tweede leerjaar

2.1 Predictie eindsituatie Nederlands

2.1.1 A- en B-stroom

De eindsituatie Nederlands in het tweede leerjaar van de *A-stroom* wordt het best voorspeld door de twee voorgaande toetsen Nederlands: de correlatie met de toets aan het einde van het eerste leerjaar bedraagt 0.74 en die met de aanvangstoets 0.69 (zie Tabel 7). De eerder afgenomen toetsen verklaren dus zowat de helft van de variantie.

Daarnaast zijn het vooral de toetsen wiskunde (corr. 0.58 voor VWI-1A en 0.59 voor VWI-1) en de intelligentieschalen (vooral de verbale, corr. = 0.55) die samenhangen met het eindresultaat Nederlands.

Verder vinden we kleinere maar significante correlaties met belangstelling voor literatuur (corr. = 0.28), belangstelling voor technische zaken (in tegengestelde zin, corr. = -0.27), het opleidingsniveau van vader en moeder (corr. resp. 0.25 en 0.28), het cultureel kapitaal van het gezin (corr. = 0.25) en tenslotte ook het geboortjaar -jongere leerlingen scoren beter- en de geslachtsgroep -meisjes scoren beter.

Eveneens opgenomen in de tabel zijn de correlaties voor het *BVL*, waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen de subgroep uit het eerste leerjaar A en die uit het eerste leerjaar B. In het

¹ Zoals reeds gebleken is in een vorig hoofdstuk.

BVL liggen de meeste correlaties iets lager dan in de A-stroom, maar ook nu zijn het de twee eerder afgenomen toetsen Nederlands die de grootste voorspellende waarde hebben.

-Bij de BVL-leerlingen die *uit het eerste leerjaar B* komen, bedraagt de correlatie met de aanvangstoets Nederlands 0.60 en de correlatie met de eindtoets Nederlands 0.67. Verbale intelligentie correleert 0.51, ongeveer zoals in de A-stroom; in tegenstelling tot A zijn de wiskundetoetsen echter weinig predictief (correlaties resp. 0.28 en 0.32 begin eerste jaar en einde eerste jaar). Ook *net*, *geslacht* en *positieve faalangst* dragen enigszins bij.

-Bij de BVL-leerlingen die zijn *overgekomen uit A* bedraagt de correlatie met de eerdere toetsen Nederlands respectievelijk 0.47 (aanvangstoets) en 0.60 (eindtoets). De correlatie met de verbale intelligentie bedraagt slechts 0.38 en ook hier zijn de wiskundetoetsen heel wat minder predictief dan in de A-stroom.

Aan de hand van de lineaire regressie-resultaten voor de A-stroom (cf. Tabel 8, onder VNE-2A-1) zien we dat de in de analyse opgenomen variabelen uit het eerste leerjaar tezamen bijna 65% van de variantie op de toetsuitslagen Nederlands einde tweede leerjaar verklaren. Het gaat om de volgende groepen van variabelen:

Tabel 7. Correlaties tussen schoolvorderingen tweede leerjaar en variabelen uit het eerste leerjaar, A- en B-stroom

| | A | | B | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | VNE-2A-1 | VWI-2A-1 | uit 1A | | uit 1B | |
| | | | VNE-2B-1 | VWI-2B-1 | VNE-2B-1 | VWI-2B-1 |
| GESLACHT | 0.24 | 0.05 | 0.19 | -0.07 | 0.21 | -0.11 |
| GEBJAAR | 0.23 | 0.16 | 0.18 | 0.05 | 0.14 | 0.09 |
| NET-11 | -0.13 | -0.05 | -0.16 | -0.04 | -0.24 | -0.03 |
| GE-TOT | 0.57 | 0.49 | 0.37 | 0.31 | 0.46 | 0.46 |
| GE-VER | 0.55 | 0.36 | 0.38 | 0.11 | 0.51 | 0.30 |
| GE-NUM | 0.46 | 0.46 | 0.20 | 0.35 | 0.21 | 0.40 |
| GE-SPA | 0.33 | 0.31 | 0.25 | 0.17 | 0.31 | 0.35 |
| PM-PM | 0.14 | 0.10 | -0.01 | -0.06 | 0.04 | -0.05 |
| PM-NF | -0.08 | -0.09 | 0.12 | -0.05 | 0.09 | 0.02 |
| PM-PF | 0.07 | 0.11 | -0.20 | -0.02 | -0.24 | -0.08 |
| PM-SW | 0.00 | 0.02 | -0.06 | -0.03 | -0.01 | -0.03 |
| VNE-1 | 0.69 | 0.50 | 0.60 | 0.16 | 0.60 | 0.36 |
| VWI-1 | 0.59 | 0.54 | 0.34 | 0.46 | 0.28 | 0.42 |
| VNE-1A | 0.74 | 0.52 | 0.47 | 0.19 | | |
| VWI-1A | 0.58 | 0.55 | 0.21 | 0.20 | | |
| VNE-1B | | | | | 0.67 | 0.33 |
| VWI-1B | | | | | 0.32 | 0.43 |
| OU-ECONO | 0.19 | 0.14 | -0.09 | 0.01 | 0.00 | -0.02 |
| OU-CULTU | 0.25 | 0.16 | -0.10 | 0.04 | 0.03 | 0.04 |
| OU-SOCIA | -0.03 | -0.06 | -0.09 | -0.05 | -0.09 | -0.02 |
| OU-PAHO | 0.25 | 0.19 | -0.06 | -0.05 | -0.06 | 0.00 |
| OU-MAHO | 0.28 | 0.21 | 0.03 | 0.09 | 0.01 | -0.04 |
| OI-DIENS | 0.09 | -0.02 | 0.20 | -0.01 | 0.05 | -0.04 |
| OI-BUITE | -0.08 | -0.04 | -0.02 | 0.10 | -0.01 | 0.00 |
| OI-TECHN | -0.27 | -0.10 | -0.10 | 0.05 | -0.09 | 0.09 |
| OI-HANDE | -0.11 | -0.11 | -0.01 | -0.04 | 0.09 | -0.01 |
| OI-KUNST | 0.07 | -0.01 | 0.09 | -0.05 | 0.00 | -0.04 |
| OI-WETEN | 0.08 | 0.15 | -0.12 | 0.00 | -0.09 | 0.06 |
| OI-LITER | 0.28 | 0.11 | 0.00 | -0.10 | 0.06 | -0.09 |
| OI-VERTY | 0.16 | 0.01 | 0.19 | -0.03 | 0.10 | -0.09 |
| OI-MANTY | -0.23 | -0.13 | -0.05 | 0.08 | -0.03 | 0.10 |
| OI-NUMTY | 0.06 | 0.10 | -0.18 | -0.07 | -0.09 | -0.01 |
| E1-INTEG | 0.19 | 0.09 | 0.13 | 0.02 | 0.05 | -0.06 |
| E1-LKRN | 0.12 | 0.06 | 0.03 | 0.11 | 0.12 | -0.02 |
| E1-CONCE | 0.14 | 0.11 | -0.11 | 0.06 | | |
| E1-HUISW | 0.16 | 0.04 | 0.02 | 0.03 | | |
| E1-BELAN | 0.08 | 0.06 | -0.16 | 0.02 | | |
| E1-INZET | 0.10 | 0.06 | -0.08 | 0.03 | | |
| E1-ACADE | 0.23 | 0.19 | -0.16 | 0.05 | | |
| E1-GOEDV | 0.12 | 0.06 | -0.06 | 0.09 | 0.07 | -0.04 |

-vroegere performantie en intelligentie: VNE-1, VWI-1, VNE-1A, VWI-1A, GE-VER, GE-NUM, GE-SPA

-geslacht

-geboortejaar

- net: NET-12
- gezin: OU-SOCIA, OU-CULTU, OU-ECONO, OU-PAHOO, OU-MAHOO
- PMTk: de schalen PM-PM, PM-NF, PM-PF
- belangstelling: alle OII-schalen
- welbevinden: alle afgenomen schalen uit de eindvragenlijst eerste leerjaar (voor de leerlingen uit het leerjaar B zijn er dit zoals gezegd slechts 3)

Het merendeel van de variantie wordt ook hier veroorzaakt door de vroegere scores op de schoolvorderingstoetsen en de intelligentieproef (en zoals men ziet in de tweede helft van de tabel levert de variabele VNE-1A de grootste unieke bijdrage, nl. bijna 4%).

Afzonderlijk beschouwd blijken verder vooral de verschillen inzake (a) belangstelling en (b) gezinskenmerken te differentiëren (resp. 15 en 11% bijdrage in variantie). Verschillen in welbevinden nemen (eveneens afzonderlijk beschouwd) bijna 8% voor hun rekening, geslacht en geboortjaar meer dan 5%.

Naast de schoolvorderingstoetsen Nederlands is "geslacht" de enige variabele die meer dan 1% unieke variantie inbrengt.

Tabel 8. Lineaire regressie-analyse: toets Nederlands en wiskunde einde tweede leerjaar A op eerstejaarsvariabelen: percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | VNE-2A-1 | VWI-2A-1 |
|--|----------|----------|
| Alle variabelen samen | 64.86 | 39.87 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 60.01 | 38.16 |
| Geslacht | 5.49 | 0.23 |
| Geboortjaar | 5.24 | 2.54 |
| Net | 1.84 | 0.21 |
| Gezin | 11.43 | 6.59 |
| PMTk | 2.32 | 2.05 |
| Belangstelling | 14.83 | 6.87 |
| Welbevinden | 7.96 | 4.31 |
| Afname percentage verklaarde variantie bij wegname van | | |
| Vroegere performantie en intelligentie | 33.58 | 24.73 |
| VNE-1 | 1.20 | 0.10 |
| VWI-1 | 0.09 | 1.02 |
| VNE-1A | 3.61 | 0.64 |
| VWI-1A | 0.55 | 2.50 |
| GE-VER | 0.47 | 0.07 |
| GE-NUM | 0.04 | 0.46 |
| GE-SPA | 0.00 | 0.01 |
| Geslacht | 1.21 | 0.22 |
| Geboortjaar | 0.03 | 0.00 |
| Net | 0.01 | 0.14 |
| Gezin | 0.20 | 0.16 |
| PMTk | 0.04 | 0.17 |
| Belangstelling | 0.31 | 0.25 |
| Welbevinden | 0.39 | 0.31 |
| N_{min} | 3360 | 3290 |

In de BVL-groep hebben wij een onderscheid gemaakt tussen de leerlingen afkomstig uit het eerste leerjaar A en die uit het eerste leerjaar B. Wegens het geringe aantal leerlingen (in vergelijking met het aantal predictoren) hebben wij hier de berekening van de *afname van het percentage verklaarde variantie* bij weglating van één der predictoren achterwege gelaten. *Het percentage variantie verklaard door "alle variabelen samen" wordt om dezelfde reden onder voorbehoud gegeven.*

Voor de BVL-leerlingen afkomstig uit het eerste leerjaar A zijn de hoger vermelde eerstejaarsvariabelen gebruikt. Zoals gewoonlijk zijn het de voorgaande uitslagen op de schoolvoorderingstoetsen en de intelligentiescores die het zwaarst doorwegen in de predictie van de toetsresultaten in het tweede leerjaar (zie Tabel 9 onder VNE-2B-1). Maar ook de andere factoren -en dan voornamelijk welbevinden en belangstelling- dragen significant bij.

Tabel 9. Lineaire regressie-analyse: toets Nederlands en wiskunde einde tweede leerjaar B op eerstejaarsvariabelen (leerlingen afkomstig uit 1A): percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | VNE-2B-1 | VWI-2B-1 |
|--|----------|----------|
| Alle variabelen samen ¹ | 48.17 | 32.49 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 40.26 | 25.95 |
| Geslacht | 3.75 | 0.46 |
| Geboortejaar | 3.29 | 0.24 |
| Net | 2.83 | 0.17 |
| Gezin | 3.16 | 2.38 |
| PMTk | 4.16 | 0.67 |
| Belangstelling | 8.55 | 1.75 |
| Welbevinden | 8.59 | 2.78 |
| N_{min} | 176 | 176 |

¹ *Cijfer onder voorbehoud omwille van het kleine aantal subjecten in verhouding tot het aantal predictoren.*

Voor de BVL-leerlingen afkomstig uit het eerste leerjaar B ziet de samenstelling van de predictiebatterij er anders uit:

- in het blok "vroegere performantie en intelligentie" zijn VNE-1A en VWI-1A vervangen door VNE-1B en VWI-1B;
- het blok "welbevinden" bevat slechts drie schalen.

Naast het blok "vroegere performantie en intelligentie" dat ook hier veruit de grootste predictieve waarde heeft voor de toetsuitslagen Nederlands aan het einde van het tweede leerjaar, dragen eveneens prestatiemotivatie, net, geslacht en belangstellingsfactoren bij, zoals blijkt uit Tabel 10 (onder VNE-2B-1).

Een vergelijking van Tabel 9 en Tabel 10 toont aan dat de toetsuitslag Nederlands in het tweede leerjaar B beter voorspeld kan worden voor de leerlingen uit 1B dan voor diegenen die zijn overgekomen uit de A-stroom. Voor de leerlingen uit de A-stroom hebben de belangstellingschalen en het (ruimer bevraagde) welbevinden relatief meer predictieve waarde, voor de leerlingen afkomstig uit de B-stroom "vroegere performantie en intelligentie".

Vergeleken met de 2A-leerlingen zijn vooral het *gezin* en de *belangstelling* minder predictief in de B-stroom.

Tabel 10. Lineaire regressie-analyse: toets Nederlands en wiskunde einde tweede leerjaar B op eerstejaarsvariabelen (leerlingen afkomstig uit 1B): percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | VNE-2B-1 | VWI-2B-1 |
|--|----------|----------|
| Alle variabelen samen ¹ | 56.84 | 34.46 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 50.96 | 31.44 |
| Geslacht | 4.40 | 1.12 |
| Geboortejahr | 1.97 | 0.88 |
| Net | 5.91 | 0.23 |
| Gezin | 1.65 | 0.50 |
| PMTk | 7.14 | 0.73 |
| Belangstelling | 3.09 | 1.77 |
| Welbevinden | 1.40 | 0.48 |
| N_{min} | 307 | 311 |

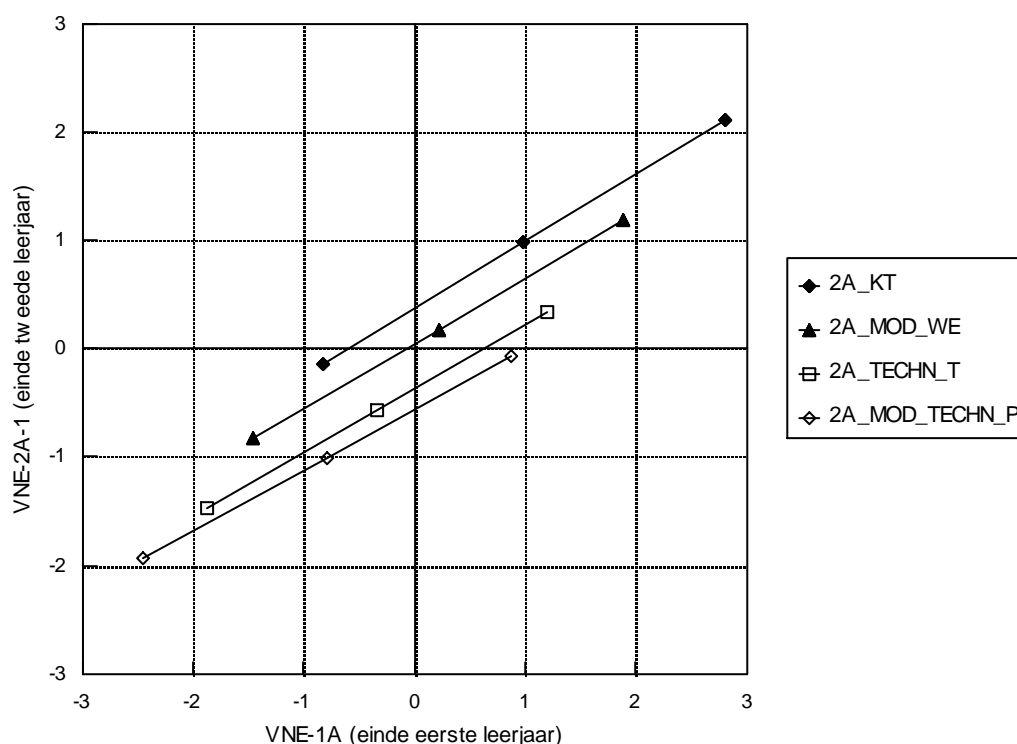
¹ *Cijfer onder voorbehoud omwille van het kleine aantal subjecten in verhouding tot het aantal predictoren.*

2.1.2 Opties

Omdat de studietoetsen verschillen in de A- en de B-stroom, beperken we ons tot een vergelijking tussen de opties in de A-stroom.

In Grafiek 6 wordt per keuzepakket of optie(groep) in beeld gebracht waar de leerlingen voor het vak Nederlands staan op het einde van het tweede leerjaar van de A-stroom, in verhouding tot waar ze stonden op het einde van het eerste leerjaar.

Grafiek 6. Lineaire regressie Nederlands, einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar, A-stroom (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 2A-KT | 0.37 | 0.03 | 0.63 | 0.02 | 0.66 | 0.02 | 1316 |
| 2A-MOD-WE | 0.04 | 0.02 | 0.60 | 0.02 | 0.62 | 0.02 | 1852 |
| 2A-TECHN-T | -0.38 | 0.03 | 0.59 | 0.04 | 0.49 | 0.03 | 747 |
| 2A-TECHN-P | -0.56 | 0.05 | 0.56 | 0.04 | 0.50 | 0.04 | 540 |

Opnieuw blijkt een hoofdeffect van de optiegroep: de leerlingen van klassieke talen doen het beter dan die van moderne wetenschappen enz., ook na correctie voor de verschillen die al vastgesteld werden op het einde van het eerste leerjaar. Precies omdat we niet alle bestaande verschillen mee in rekening brengen, kan dit weinig verwondering wekken....

De leerlingen uit de technische optiegroepen ontlopen mekaar bijna niet.

2.2 Predictie eindsituatie wiskunde

2.2.1 A- en B-stroom

In de A-stroom zijn de beste predictoren voor de eindsituatie wiskunde in het tweede leerjaar de eerder afgenomen schoolvorderingstoetsen wiskunde: de correlatie met VWI-1A bedraagt 0.55 en die met VWI-1 0.54. (De gegevens zijn opgenomen in de tabellen in het vorige onderdeel, over Nederlands; i.c. zie Tabel 7.) De uitslagen op de toetsen Nederlands blijken in dit geval echter bijna even goede voorspellers, met correlaties van resp. 0.52 en 0.50. Ook met de numerieke vaardigheid (corr. = 0.46) en de twee andere intelligentieschalen hangt de uitslag wiskunde nauw samen.

Verder is er nog een eerder zwak verband met het opleidingsniveau van de ouders (corr. 0.19 en 0.21 voor wat betreft vader resp. moeder), de belangstelling voor wetenschappen (corr. = 0.15) en het geboortjaar van de leerling (corr. = 0.16).

Uit de lineaire regressie blijkt dat de resultaten op de toets wiskunde aan het einde van het tweede leerjaar A voor bijna 40% voorspeld wordt door de variabelen uit het eerste leerjaar (zie Tabel 8 onder VWI-2A-1). Het is vooral de vroegere performantie op de schoolvorderingen-toetsen en de intelligentieproeven die indicatief is, maar ook verschillen in gezinskenmerken en in belangstelling leveren een predictieve bijdrage, evenals het welbevinden.

De inbreng van deze laatste variabelen is echter niet uniek; alleen elk van de vroegere wiskundetoetsen levert een bijdrage van meer dan 1% bovenop alle andere variabelen.

In de *B-stroom* liggen de correlaties lager (cf. Tabel 7). De hoogste correlaties zijn er met

- de aanvangstoets wiskunde ($r=0.46$ voor de leerlingen overgekomen uit 1A, $r=0.42$ voor die uit 1B),

- de numerieke intelligentie ($r_{1A}=0.35$ en $r_{1B}=0.40$) en

- voor de leerlingen uit 1B, ook met de eindtoets wiskunde (correlatie = 0.43) en spatiale intelligentie (corr.=0.35). Ook de eerder afgenomen toetsen Nederlands hebben bij hen een redelijk hoge voorspellende waarde (corr. rond 0.35).

Bij de 2BVL-leerlingen die overgekomen zijn uit 1A is het verband tussen de eindtoets wiskunde in het eerste leerjaar en die in het tweede leerjaar eerder zwak ($r=0.20$). Hetzelfde geldt voor de relatie tussen spatiale intelligentie en VWI-2B ($r=0.17$).

Bij de regressie-analyse hebben we ook nu een onderscheid gemaakt tussen de leerlingen die uit het eerste leerjaar A komen en de leerlingen uit het eerste leerjaar B (cf. predictie Nederlands, supra).

Bij de leerlingen afkomstig uit de A-stroom wordt meer dan 32% van de variantie in de toetsuitslagen wiskunde tweede leerjaar verklaard (zie Tabel 9 onder VWI-2B-1). Naast "vroegere performantie en intelligentie" dragen alleen welbevinden, gezin en belangstelling in bescheiden mate bij in de predictie.

Bij de leerlingen uit het eerste leerjaar B ligt het verklaarde percentage in dezelfde lijn (zie Tabel 10 onder VWI-2B-1). Ook hier neemt het blok "vroegere performantie en intelligentie" het merendeel van de variantie voor zijn rekening -meer dan bij de leerlingen afkomstig uit A. Daarnaast dragen slechts de belangstelling en het geslacht meer dan 1% bij.

2.2.2 Opties

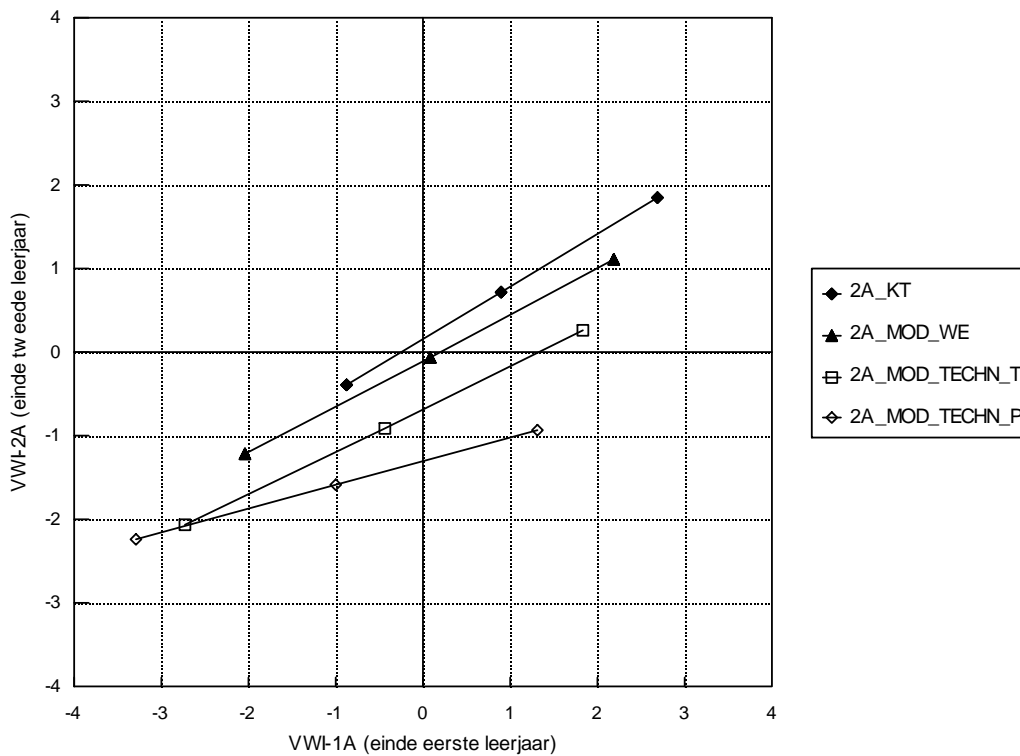
Opnieuw beperken we ons tot de A-stroom.

Uit de regressie van de wiskunde-uitslagen per A-optie (zie Grafiek 7) komt een ander fenomeen tot uiting dan bij het vak Nederlands.

Voor het verwerven van wiskundige kennis in het tweede leerjaar is de keuze van een optie meer doorslaggevend voor wie op het einde van het eerste leerjaar *sterk* presteert voor wiskunde dan voor wie *zwak* presteert. De "leerwinst" blijkt immers bij de sterkste leerlingen het meest te verschillen tussen de opties.

Dit komt vooral door de leerlingen uit de praktisch-technische opties: de aanvankelijk sterkst presterenden onder hen staan aan het einde van het tweede leerjaar minder ver voor wiskunde dan de leerlingen uit de overige optiegroepen.

Grafiek 7. Lineaire regressie wiskunde, einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar, opties A-stroom (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 2A-KT | 0.17 | 0.04 | 0.63 | 0.03 | 0.48 | 0.02 | 1336 |
| 2A-MOD-WE | -0.09 | 0.03 | 0.55 | 0.03 | 0.43 | 0.02 | 1731 |
| 2A-TECHN-T | -0.67 | 0.06 | 0.50 | 0.05 | 0.39 | 0.04 | 587 |
| 2A-TECHN-P | -1.30 | 0.10 | 0.28 | 0.06 | 0.23 | 0.05 | 348 |

2.3 Predictie welbevinden

2.3.1 A- en B-stroom

De resultaten op de welbevindenschalen in het tweede leerjaar van de A-stroom correleren het hoogst met de resultaten op dezelfde schalen het jaar voordien (cf. Tabel 11).

Tabel 11. Correlaties tussen de eindvragenlijst tweede leerjaar en variabelen uit het eerste leerjaar (A-stroom)

| | E2- | | | | | | | | N |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | INTE1 | LKRN1 | CONC1 | HUIS1 | BELA1 | INZE1 | ACAD1 | GOED1 | |
| GESLACHT | 0.11 | 0.10 | 0.04 | 0.19 | 0.02 | 0.08 | -0.07 | 0.05 | 4591 |
| GEBJAAR | 0.05 | 0.02 | 0.00 | 0.01 | -0.03 | 0.00 | 0.07 | 0.07 | 4591 |
| NET-12 | -0.04 | -0.10 | -0.07 | -0.07 | -0.09 | -0.08 | -0.07 | -0.07 | 4591 |
| GE-TOT | 0.09 | 0.03 | 0.02 | -0.03 | -0.01 | -0.03 | 0.23 | 0.09 | 4513 |
| GE-VER | 0.08 | 0.01 | -0.02 | -0.02 | -0.05 | -0.06 | 0.18 | 0.07 | 4513 |
| GE-NUM | 0.07 | 0.03 | 0.04 | -0.03 | 0.01 | 0.00 | 0.23 | 0.08 | 4513 |
| GE-SPA | 0.05 | 0.02 | 0.02 | -0.03 | -0.01 | -0.04 | 0.12 | 0.05 | 4513 |
| PM-PM | 0.17 | 0.29 | 0.37 | 0.30 | 0.40 | 0.29 | 0.23 | 0.23 | 4483 |
| PM-NF | -0.09 | -0.06 | -0.12 | 0.03 | -0.09 | -0.01 | -0.28 | -0.04 | 4483 |
| PM-PF | 0.10 | 0.07 | 0.14 | 0.01 | 0.11 | 0.07 | 0.27 | 0.07 | 4483 |
| PM-SW | 0.09 | 0.22 | 0.34 | 0.22 | 0.27 | 0.22 | 0.12 | 0.14 | 4483 |
| VNE-1 | 0.12 | 0.07 | 0.05 | 0.04 | 0.02 | 0.03 | 0.26 | 0.11 | 4523 |
| VWI-1 | 0.09 | 0.05 | 0.04 | -0.02 | 0.02 | 0.01 | 0.26 | 0.09 | 4501 |
| VNE-1A | 0.15 | 0.14 | 0.09 | 0.07 | 0.06 | 0.07 | 0.27 | 0.15 | 4478 |
| VWI-1A | 0.11 | 0.10 | 0.10 | 0.03 | 0.06 | 0.07 | 0.26 | 0.13 | 4325 |
| OU-ECONO | 0.06 | 0.01 | 0.01 | 0.02 | 0.00 | 0.02 | 0.10 | 0.02 | 3589 |
| OU-CULTU | 0.04 | 0.06 | 0.06 | 0.02 | 0.09 | 0.03 | 0.13 | 0.08 | 3934 |
| OU-SOCIA | 0.08 | 0.01 | -0.07 | -0.03 | -0.03 | 0.00 | 0.00 | -0.02 | 4014 |
| OU-PAHO | 0.02 | 0.01 | 0.02 | 0.01 | 0.00 | 0.01 | 0.10 | 0.02 | 4057 |
| OU-MAHO | 0.04 | 0.01 | 0.01 | -0.01 | 0.01 | 0.03 | 0.13 | 0.04 | 4135 |
| OI-DIENS | 0.05 | 0.07 | 0.02 | 0.15 | 0.01 | 0.06 | -0.11 | 0.04 | 4118 |
| OI-BUITE | -0.08 | -0.05 | -0.05 | -0.06 | -0.05 | -0.04 | -0.07 | -0.01 | 4118 |
| OI-TECHN | -0.07 | -0.15 | -0.13 | -0.21 | -0.12 | -0.12 | -0.01 | -0.12 | 4118 |
| OI-HANDE | 0.01 | 0.00 | 0.02 | 0.04 | -0.06 | 0.00 | -0.04 | -0.03 | 4118 |
| OI-KUNST | 0.02 | -0.02 | -0.05 | 0.03 | -0.07 | 0.00 | -0.07 | -0.02 | 4118 |
| OI-WETEN | 0.01 | 0.07 | 0.11 | -0.02 | 0.16 | 0.05 | 0.18 | 0.07 | 4118 |
| OI-LITER | 0.10 | 0.13 | 0.10 | 0.16 | 0.13 | 0.09 | 0.08 | 0.11 | 4118 |
| OI-VERTY | 0.06 | 0.00 | -0.06 | 0.08 | -0.05 | -0.01 | -0.05 | -0.01 | 4118 |
| OI-MANTY | -0.10 | -0.12 | -0.12 | -0.13 | -0.14 | -0.08 | -0.13 | -0.09 | 4118 |
| OI-NUMTY | 0.04 | 0.09 | 0.16 | 0.04 | 0.17 | 0.08 | 0.17 | 0.09 | 4118 |
| E1-INTEG | 0.51 | 0.24 | 0.13 | 0.16 | 0.16 | 0.12 | 0.19 | 0.19 | 4466 |
| E1-LKRN | 0.23 | 0.57 | 0.36 | 0.27 | 0.41 | 0.28 | 0.26 | 0.36 | 4466 |
| E1-CONCE | 0.16 | 0.41 | 0.65 | 0.36 | 0.44 | 0.36 | 0.33 | 0.28 | 4466 |
| E1-HUISW | 0.16 | 0.27 | 0.34 | 0.60 | 0.28 | 0.33 | 0.16 | 0.18 | 4466 |
| E1-BELAN | 0.16 | 0.46 | 0.45 | 0.31 | 0.64 | 0.35 | 0.30 | 0.37 | 4466 |
| E1-INZET | 0.14 | 0.30 | 0.34 | 0.34 | 0.34 | 0.46 | 0.23 | 0.24 | 4466 |
| E1-ACADE | 0.22 | 0.30 | 0.31 | 0.19 | 0.31 | 0.24 | 0.56 | 0.23 | 4466 |
| E1-GOEDV | 0.21 | 0.36 | 0.23 | 0.19 | 0.35 | 0.21 | 0.21 | 0.50 | 4466 |

De correlaties liggen tussen 0.46 (inzet voor leertaken) en 0.65 (concentratie in de klas).

Daarnaast is het ook nu -net zoals bij de predictie aan het einde van het eerste leerjaar- de variabele *prestatiemotivatie* die het hoogst correleert met de diverse aspecten van het welbevinden (gemiddeld bijna 0.30).

De correlaties tussen het *academisch zelfconcept* (het gevoel de leertaken aan te kunnen) en de schoolvorderingentoetsen van het voorafgaande jaar bedragen meer dan 0.25; de correlaties tussen dit aspect van de zelfbeleving en de intelligentieschalen liggen iets lager.

Uit de lineaire regressie op de gegevens van de A-leerlingen (zie Tabel 12) blijkt - zoals verwacht kan worden - dat de predictie van het welbevinden als geheel aan het einde van het tweede leerjaar het best gebaseerd kan worden op de resultaten van de eindvragenlijsten van het jaar voordien: de bijdrage van de E1-variabelen in de variantie bedraagt 46%. Ook in dit geval hebben de PMTk-scores een predictieve waarde: zij verklaren 18% van de variantie. Verder houdt het welbevinden nog verband met uiteenlopende voorkeuren qua belangstelling en met het intellectueel/schools presteren.

Bij het achtereenvolgens wegnemen van elke predictor zien we dat geen enkele variabele behalve concentratie in de klas een significante unieke bijdrage levert bovenop alle andere variabelen.

Tabel 12. Lineaire regressie-analyse: [som van] E2-items op eerstejaarsvariabelen in tweede leerjaar A: percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | |
|--|-------|
| Alle variabelen samen | 48.56 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 4.28 |
| Geslacht | 0.76 |
| Geboortejaar | 0.13 |
| Net | 1.21 |
| Gezin | 1.13 |
| PMTk | 18.33 |
| Belangstelling | 7.52 |
| Welbevinden | 46.39 |
| Afname percentage verklaarde variantie bij wegname van | |
| Vroegere performantie en intelligentie | 0.40 |
| Geslacht | 0.00 |
| Geboortejaar | 0.00 |
| Net | 0.71 |
| Gezin | 0.18 |
| PMTk | 0.73 |
| Belangstelling | 0.31 |
| Welbevinden | 25.31 |
| E1-INTEG | 0.22 |
| E1-LKRN | 0.81 |
| E1-CONCE | 2.21 |
| E1-HUISW | 0.65 |
| E1-BELAN | 0.72 |
| E1-INZET | 0.61 |
| E1-ACADE | 0.08 |
| E1-GOEDV | 0.63 |
| N_{min} | 3360 |

Wanneer we in de *B-stroom* (zie Tabel 13) de welbevindenschalen uit het eerste leerjaar buiten beschouwing laten, zien we eveneens dat het de variabele prestatie-motivatie is die het hoogst correleert met de welzijnsschalen aan het einde van het tweede leerjaar (gemiddeld 0.25), al is de correlatie tussen prestatie-motivatie en concentratie in de klas heel wat lager dan in de *A-stroom*.

Tabel 13. Correlaties tussen de eindvragenlijst tweede leerjaar (2BVL) en variabelen uit het eerste leerjaar

| | E2- | | | | | | | | N |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| | INTE1 | LKRN1 | CONC1 | HUIS1 | BELA1 | INZE1 | ACAD1 | GOED1 | |
| GESLACHT | 0.21 | 0.18 | 0.03 | 0.20 | 0.04 | 0.07 | 0.00 | 0.03 | 985 |
| GEBJAAR | 0.01 | -0.01 | -0.05 | -0.01 | -0.04 | -0.07 | 0.00 | 0.02 | 985 |
| NET-12 | -0.07 | -0.02 | -0.01 | -0.09 | 0.04 | -0.06 | -0.07 | -0.04 | 985 |
| GE-TOT | 0.03 | -0.05 | -0.07 | -0.02 | -0.14 | -0.12 | 0.10 | -0.02 | 946 |
| GE-VER | 0.01 | -0.04 | -0.10 | 0.02 | -0.16 | -0.14 | 0.05 | -0.02 | 946 |
| GE-NUM | 0.01 | -0.04 | -0.02 | -0.05 | -0.08 | -0.07 | 0.10 | -0.02 | 946 |
| GE-SPA | 0.04 | -0.04 | -0.03 | -0.01 | -0.08 | -0.06 | 0.08 | -0.01 | 946 |
| PM-PM | 0.16 | 0.28 | 0.25 | 0.30 | 0.33 | 0.23 | 0.26 | 0.20 | 895 |
| PM-NF | 0.01 | -0.01 | -0.18 | 0.03 | -0.10 | -0.07 | -0.16 | -0.05 | 895 |
| PM-PF | 0.04 | 0.04 | 0.21 | -0.03 | 0.15 | 0.14 | 0.19 | 0.03 | 895 |
| PM-SW | 0.16 | 0.24 | 0.23 | 0.22 | 0.20 | 0.16 | 0.15 | 0.11 | 895 |
| VNE-1 | 0.02 | -0.03 | -0.08 | 0.05 | -0.14 | -0.08 | 0.09 | 0.01 | 939 |
| VWI-1 | -0.03 | -0.06 | -0.10 | -0.09 | -0.13 | -0.12 | 0.05 | -0.08 | 806 |
| VNE-1A | -0.03 | 0.02 | -0.05 | 0.08 | 0.02 | 0.01 | 0.12 | -0.02 | 340 |
| VWI-1A | -0.09 | 0.01 | 0.00 | 0.03 | 0.02 | 0.04 | 0.08 | -0.04 | 236 |
| VNE-1B | 0.07 | 0.06 | 0.04 | 0.09 | -0.10 | -0.06 | 0.15 | -0.03 | 581 |
| VWI-1B | 0.03 | 0.03 | 0.07 | 0.03 | -0.04 | -0.03 | 0.19 | 0.02 | 540 |
| OU-ECONO | -0.01 | -0.03 | 0.02 | 0.04 | -0.04 | -0.02 | 0.01 | -0.01 | 571 |
| OU-CULTU | -0.01 | -0.01 | 0.02 | 0.03 | 0.05 | 0.01 | -0.01 | -0.02 | 593 |
| OU-SOCIA | 0.15 | 0.01 | -0.02 | -0.02 | -0.02 | 0.04 | 0.07 | -0.01 | 608 |
| OU-PAHOO | 0.02 | 0.00 | 0.02 | 0.06 | -0.05 | 0.01 | -0.04 | 0.03 | 602 |
| OU-MAHOO | -0.03 | -0.02 | 0.05 | 0.02 | -0.08 | -0.08 | -0.04 | -0.03 | 624 |
| OI-DIENS | 0.12 | 0.12 | -0.01 | 0.13 | 0.04 | 0.06 | 0.02 | 0.00 | 890 |
| OI-BUITE | -0.16 | -0.09 | -0.12 | -0.04 | -0.06 | -0.06 | -0.17 | 0.02 | 890 |
| OI-TECHN | -0.15 | -0.17 | -0.07 | -0.20 | -0.09 | -0.11 | -0.04 | -0.04 | 890 |
| OI-HANDE | 0.10 | 0.04 | 0.06 | 0.09 | -0.05 | 0.05 | 0.03 | -0.03 | 890 |
| OI-KUNST | 0.10 | 0.07 | 0.05 | 0.03 | 0.03 | 0.04 | 0.04 | 0.07 | 890 |
| OI-WETEN | -0.10 | -0.04 | 0.03 | -0.10 | 0.06 | -0.03 | 0.04 | -0.02 | 890 |
| OI-LITER | 0.18 | 0.17 | 0.11 | 0.17 | 0.12 | 0.12 | 0.14 | 0.02 | 890 |
| OI-VERTY | 0.08 | 0.10 | -0.01 | 0.11 | 0.03 | 0.02 | 0.04 | -0.01 | 890 |
| OI-MANTY | -0.12 | -0.12 | -0.06 | -0.10 | -0.10 | -0.08 | -0.11 | 0.00 | 890 |
| OI-NUMTY | 0.07 | 0.04 | 0.09 | -0.01 | 0.09 | 0.08 | 0.11 | 0.01 | 890 |
| E1-INTEG | 0.44 | 0.19 | 0.12 | 0.16 | 0.10 | 0.10 | 0.19 | 0.11 | 921 |
| E1-LKRN | 0.19 | 0.43 | 0.30 | 0.32 | 0.33 | 0.24 | 0.25 | 0.24 | 921 |
| E1-CONCE | 0.12 | 0.33 | 0.59 | 0.33 | 0.41 | 0.28 | 0.31 | 0.18 | 338 |
| E1-HUISW | 0.26 | 0.26 | 0.28 | 0.53 | 0.26 | 0.28 | 0.26 | 0.09 | 338 |
| E1-BELAN | 0.18 | 0.38 | 0.42 | 0.38 | 0.55 | 0.36 | 0.37 | 0.15 | 338 |
| E1-INZET | 0.10 | 0.30 | 0.23 | 0.34 | 0.32 | 0.42 | 0.28 | 0.14 | 338 |
| E1-ACADE | 0.17 | 0.26 | 0.40 | 0.18 | 0.36 | 0.25 | 0.40 | 0.05 | 338 |
| E1-GOEDV | 0.17 | 0.25 | 0.18 | 0.29 | 0.30 | 0.21 | 0.16 | 0.37 | 921 |

Terwijl er in de A-stroom een duidelijk verband bestond tussen het academisch zelfconcept en de resultaten op de schoolvorderingenproeven (met correlaties groter dan 0.25), is dat in de B-stroom heel wat minder het geval: bij de leerlingen die uit één van de 1B-opties komen, bedraagt de correlatie nog 0.15 en 0.19 voor resp. Nederlands en wiskunde; bij de leerlingen die uit de A-stroom komen is het verband bijna onbestaande (correlaties resp. 0.12 en 0.08).

Omdat in het *eerste* leerjaar B slechts een beperkt aantal schalen van de eindvragenlijst zijn afgenomen, hebben we bij de predictie van het welbevinden aan het einde van het tweede leerjaar in 2BVL een onderscheid gemaakt tussen de leerlingen die uit 1A komen en die uit 1B.

Bij de leerlingen die uit de A-stroom komen, zijn het vooral het welbevinden aan het einde van het eerste leerjaar, de prestatiemotivatie en -in mindere mate maar toch nog significant- de belangstelling en de vroegere performantie en intelligentie die variantie in welbevinden aan het einde van het tweede leerjaar verklaren (Tabel 14).

Ook het net en de geslachtsvariabele levert een bijdrage van iets meer dan 1%.

Een vergelijking van de resultaten uit Tabel 14 met die van Tabel 12 toont een opvallende overeenkomst tussen de leerlingen die vanuit het eerste leerjaar A naar 2BVL gaan en diegenen die naar één van de 2A-opties gaan. De betrokken variabelen voorspellen het welbevinden op bijna exact dezelfde wijze.

Tabel 14. Lineaire regressie-analyse: [som van] E2-items (leerlingen die overgaan van 1A naar 2BVL) op eerstejaarsvariabelen: percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | |
|--|-------|
| Alle variabelen samen ¹ | 46.83 |
| Vroegere performantie en intelligentie | 4.36 |
| Geslacht | 1.03 |
| Geboortejaar | 0.27 |
| Net | 1.24 |
| Gezin | 1.41 |
| PMTk | 18.19 |
| Belangstelling | 7.31 |
| Welbevinden | 44.90 |
| <i>N_{min}</i> | 176 |

¹ *Cijfer onder voorbehoud omwille van het kleine aantal subjecten in verhouding tot het aantal predictoren.*

Bij de leerlingen die *vanuit 1B* normaalvorderend in 2BVL belanden, wordt de eindsituatie i.v.m. welbevinden niet zo goed voorspeld (wat niet verwonderlijk is gezien de verschillende samenstelling van de welbevindenschalen), cf. Tabel 15.

We zien een ten dele gelijkaardig beeld, al liggen de percentages anders wegens de beperking van het aantal predictoren. Ook hier zijn het het eerdere welbevinden, de prestatiemotivatie en, weer in mindere mate, verschillen in belangstelling en in vroegere performantie en intelligentie die een significante bijdrage leveren in de voorspelling van het welbevinden.

Tabel 15. Lineaire regressie-analyse: [som van] E2-items (leerlingen die overgaan van 1B naar 2BVL) op eerstejaarsvariabelen: percentage verklaarde variantie en afname daarvan bij weglaten van variabelen

| Percentage variantie verklaard door | |
|-------------------------------------|-------|
| Alle variabelen samen ¹ | 34.77 |
| Vroegere prestatie en intelligentie | 4.68 |
| Geslacht | 1.97 |
| Geboortjaar | 0.00 |
| Net | 0.67 |
| Gezin | 1.72 |
| PMTk | 14.57 |
| Belangstelling | 5.63 |
| Welbevinden | 23.24 |
| E1-GOEDV | 2.74 |
| <i>N_{min}</i> | 311 |

¹ Cijfer onder voorbehoud omwille van het kleine aantal subjecten in verhouding tot het aantal predictoren.

2.3.2 Opties

We beperken ons tot twee schalen van het welbevinden, namelijk *academisch zelfconcept* en het *zich goed voelen op school*.

De gemiddelden en standaarddeviaties van de optiegroepen op deze schalen zijn weergegeven in Tabel 16, zowel op het einde van het eerste als op het einde van het tweede leerjaar.

Tabel 16. Resultaten op twee welbevindenschalen (gemiddelde en standaarddeviatie) per optiegroep in het tweede leerjaar¹

| | E1-ACADE | | E1-GOEDV | | E2-ACAD1 | | E2-GOED1 | | <i>N</i> |
|-------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 2A-KT | 2.77 | 0.47 | 3.19 | 0.71 | 2.69 | 0.53 | 2.99 | 0.82 | 1334 |
| 2A-MOD-WE | 2.56 | 0.48 | 3.05 | 0.81 | 2.47 | 0.53 | 2.72 | 0.96 | 1861 |
| 2A-TECHN-T | 2.52 | 0.50 | 2.94 | 0.85 | 2.43 | 0.57 | 2.66 | 0.95 | 763 |
| 2A-TECHN-P | 2.42 | 0.50 | 2.83 | 0.92 | 2.38 | 0.57 | 2.56 | 0.95 | 508 |
| 2BVL uit 1A | 2.06 | 0.50 | 2.62 | 0.95 | 2.62 | 0.58 | 2.55 | 0.95 | 338 |
| 2BVL uit 1B | | | 2.96 | 0.90 | | | 2.68 | 0.98 | 583 |

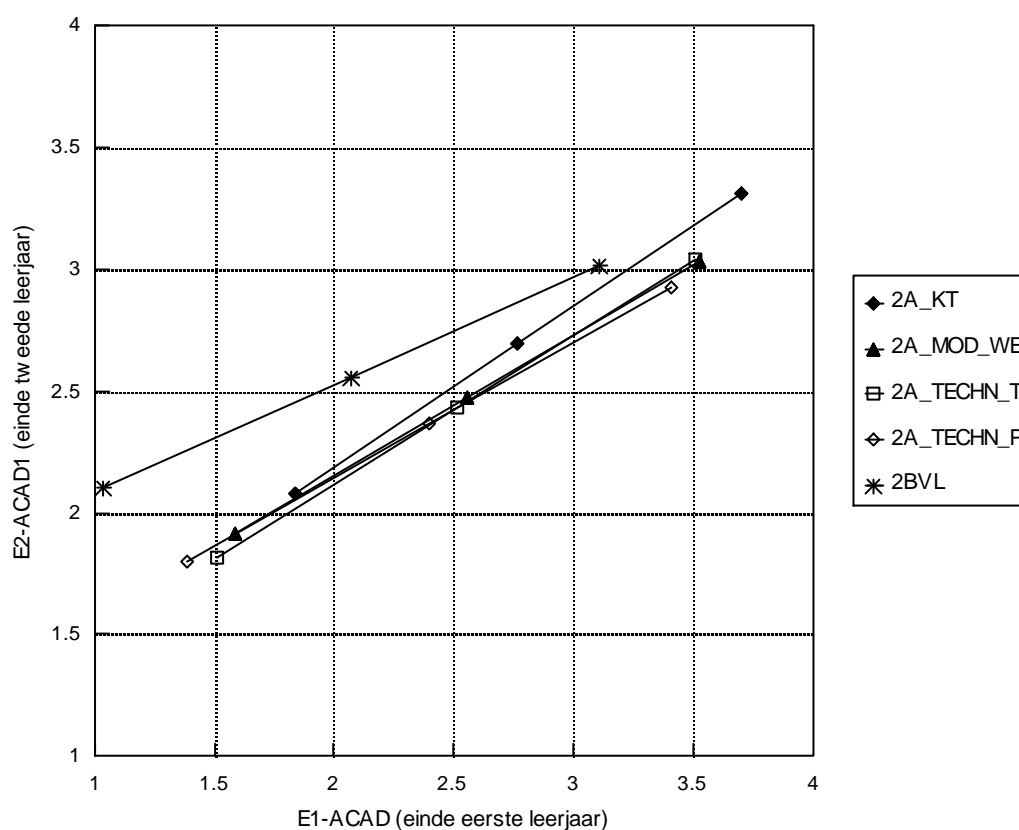
¹Alleen de leerlingen met scores op beide vragenlijsten.

A) Academisch zelfconcept

In de *A-opties* zien we dat de leerlingen uit de 2A-KT-groep die aan het einde van het eerste leerjaar het *hoogst* scoorden inzake academisch zelfconcept, een jaar later nog sterker het gevoel hebben de leertaken aan te kunnen dan de leerlingen uit de andere optiegroepen die voorheen even hoog scoorden op deze variabele (zie Grafiek 8). Voor het overige evolueert het academisch zelfbewustzijn in de *A-optiegroepen* onafhankelijk van de gekozen optie.

De 2BVL-leerlingen die zijn overgekomen uit de 1A-stroom vinden van zichzelf dat zij de leertaken nu veel beter aankunnen. De grootste evolutie doet zich voor bij de leerlingen die aanvankelijk het minst vertrouwen hadden in hun eigen kunnen.

Grafiek 8. Lineaire regressie "academisch zelfconcept" einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar, per optie



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|-------------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 2A-KT | 0.86 | 0.07 | 0.66 | 0.03 | 0.58 | 0.02 | 1334 |
| 2A-MOD-WE | 1.00 | 0.06 | 0.58 | 0.02 | 0.53 | 0.02 | 1861 |
| 2A-TECHN-T | 0.90 | 0.09 | 0.61 | 0.04 | 0.53 | 0.03 | 763 |
| 2A-TECHN-P | 1.02 | 0.11 | 0.56 | 0.04 | 0.49 | 0.04 | 508 |
| 2BVL ¹ | 1.64 | 0.12 | 0.44 | 0.05 | 0.40 | 0.05 | 338 |

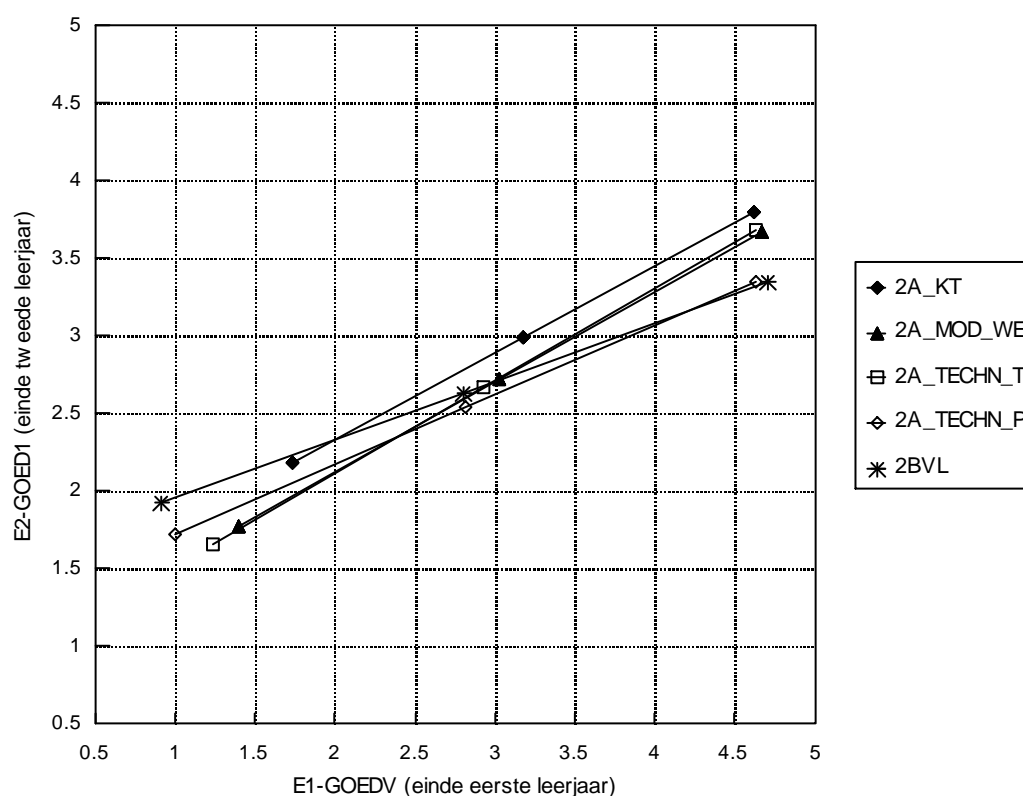
¹Alleen de leerlingen die overgegaan zijn van 1A naar 2BVL.

B) Zich goed voelen op school

Gemiddeld is het algemene welbevinden op school van de leerlingen uit 2A-KT het hoogst. Dit was al het geval op het einde van het eerste leerjaar. De 2A-KT-leerlingen scoren nu iets hoger op het "zich goed voelen op school" dan de leerlingen uit andere opties die aan het einde van het vorig leerjaar even hoog gesitueerd waren op deze schaal als zij (zie Grafiek 9). De leerlingen uit de theoretisch-technische optie evolueren over de hele lijn gelijkaardig als de leerlingen van de moderne.

In de praktisch-technische optie en in 2BVL blijven de leerlingen die zich aanvankelijk het best voelden op school achter ten overstaan van de andere opties. De 2BVL-leerlingen die zich het jaar voordien laag situeerden, doen het daarentegen relatief goed.

Grafiek 9. Lineaire regressie "zich goed voelen" einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar per optie



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 2A-KT | 1.21 | 0.09 | 0.56 | 0.03 | 0.49 | 0.02 | 1334 |
| 2A-MOD-WE | 0.96 | 0.07 | 0.58 | 0.02 | 0.49 | 0.02 | 1861 |
| 2A-TECHN-T | 0.92 | 0.10 | 0.60 | 0.03 | 0.53 | 0.03 | 763 |
| 2A-TECHN-P | 1.28 | 0.13 | 0.44 | 0.04 | 0.42 | 0.04 | 508 |
| 2BVL | 1.58 | 0.09 | 0.38 | 0.03 | 0.37 | 0.03 | 921 |

3 Besluit

We vatten samen wat we geleerd hebben uit onze eerste verkenningen van de samenhang tussen de eindsituatie van de leerlingen in het eerste en het tweede leerjaar en hun aanvangskenmerken en die van hun gezin.

Wat de *prestaties* betreft, zal het niemand verrassen dat telkens weer blijkt dat zij het sterkst samenhangen met de voorafgaande prestaties voor hetzelfde vak. De correlatie varieert in de A-stroom van .55 tot .79 (verklaarde variantie: 30 à 62%) en in de B-stroom van .20 tot .67 (verklaarde variantie: 4 à 45 %). Het feit dat de samenhang in de B-stroom in het algemeen minder hoog is dan in de A-stroom kan verband houden met de grotere homogeniteit van de B-groep (en meer bepaald van de twee subgroepen daarin die resp. uit de B- en de A-stroom komen), maar ook het gebruikte instrumentarium kan daar mee voor verantwoordelijk zijn.

De eindprestaties Nederlands en wiskunde blijken daarnaast ook sterk samen te hangen met de overige studieprestaties en met de intelligentie.

Het geheel van de gezinskenmerken waarmee rekening gehouden werd, blijkt alleen in de A-stroom echt in belangrijke mate bij te dragen tot de toetsresultaten, meer voor Nederlands (11 à 15% van de variantie) dan voor wiskunde (6 à 7% van de variantie) en telkens meer in het (meer heterogene) eerste leerjaar dan in het tweede leerjaar.

Het verschil tussen jongens en meisjes is vooral groot - ongeveer 5% van de variantie - in het tweede leerjaar A, met name wat betreft de toets Nederlands (inzake wiskunde is het effect veel kleiner).

De motivatievariabelen hebben meestal een beperkte verklarende waarde. Alleen in het eerste leerjaar B is die substantieel, althans voor Nederlands (bijna 8% van de variantie).

Het verschil tussen de netten is meestal beperkt of zelfs onbestaande bij wiskunde (0 à 2%), maar hoger bij Nederlands (2 à 6%). Dit kan verband houden met verschillen qua gezinskenmerken.

Enkele variabelen die tijdens of op het einde van het eerste leerjaar gemeten werden, werden alleen bij het tweede leerjaar in rekening gebracht, nl. de *belangstelling* van de leerlingen en hun *welbevinden*. De toetsresultaten in het tweede leerjaar A blijken samen te hangen met de belangstelling (voor wiskunde 7% en voor Nederlands 15% van de variantie), die in het beroepsvoorbereidend leerjaar veel minder (voor wiskunde 2% en voor Nederlands, naargelang van de subgroep, 3 à 9%)

Behalve wat betreft de intelligentie en de voorafgaande studieprestaties, werd slechts uitzonderlijk vastgesteld dat één (categorie van) variabele(n) meer dan één procent aan de verklaarde de variantie bijdroeg, aanvullend aan alle andere. Dit geldt in het bijzonder voor het geslacht bij de studietoets Nederlands, zowel in het eerste als in het tweede leerjaar. Blijkbaar gaat het om een specifiek geslachtseffect in het voordeel van de meisjes.

Slechts latere analyses, waarin met meer complexe modellen en analysetechnieken gewerkt wordt, zullen definitieve uitspraken over het belang van de verschillende variabelen toelaten. Onze eerste verkenningen suggereren een wellicht te verregaande relativering van het belang van sommige variabelen; de vastgestelde effecten blijken immers grotendeels te overlappen en om die reden stelden wij dat slechts weinig variabelen een substantiële unieke bijdrage leverden.

Wat de verschillende *opties* betreft, beperken we ons hier tot de A-stroom, vooral omdat voor de B-stroom met aangepaste studietoetsen gewerkt werd.

Als alleen rekening gehouden wordt met de voorafgaande toetsresultaten voor hetzelfde vak blijkt in het algemeen dat de leerlingen van sterker rekruterende opties beter presteren voor Nederlands c.q. wiskunde (ook na correctie voor die aanvankelijke verschillen). Daaruit de conclusie trekken "hoe hoger men bij de studiekeuze mikt, hoe beter de prestaties" zou echter verkeerd zijn. Uit toekomstige meervoudige analyses zal ongetwijfeld blijken dat dit hoofdeffect van de optie vermindert of zelfs verdwijnt als rekening gehouden wordt met alle beschikbare variabelen.

Sommige interactie-effecten zouden er kunnen op wijzen dat in sommige opties de mogelijkheden van de leerlingen niet optimaal benut werden. Zo bleken voor het vak wiskunde de aanvankelijk relatief sterk presterende leerlingen die in het tweede leerjaar een praktisch-technische optie volgen op het einde van het jaar niet zo sterk te presteren. Vooralsnog is dit echter slechts een hypothese voor toekomstige analyses. Het spiegelbeeld van de geformuleerde hypothese, nl. dat de genoemde optie een egaliserend effect heeft in die zin dat precies de aanvankelijk zwak presterende leerlingen het relatief ver brengen, is immers in principe even legitiem.

Ook de verrassende vaststelling dat in de optie met 4 of meer uur theoretische of algemene vakken (excl. klassieke en technologie) van het eerste leerjaar de aanvankelijke verschillen voor wiskunde sterker gereproduceerd worden dan in de overige opties, vraagt nog verdere analyse.

Een mogelijke verklaring is dat het verhogen van het aantal uren wiskunde vooral nuttig is voor wie bij de aanvang al relatief sterk presteert.

Wat tot slot het *welbevinden* van de leerlingen op het einde van het eerste en het tweede leerjaar betreft, is een eerste vaststelling dat dit in een relatief sterke mate samenhangt met het prestatie-motief zoals gemeten bij de start van het secundair onderwijs. Dit is voornamelijk vooral voor de verdere analyses belangrijk. Die vaststelling moet immers toelaten in een later stadium - bijvoorbeeld bij het vergelijken van scholen inzake het welbevinden van hun leerlingen - te corrigeren voor relevante verschillen tussen de aanvangsgroepen. (Overigens werd de meting van het prestatie-motief precies met het oog daarop in de gegevensverzameling opgenomen.)

Een tweede vaststelling is dat het welbevinden op het einde van het tweede leerjaar in sterke mate verband houdt met het welbevinden op het einde van het eerste leerjaar.

Daarnaast is er een reeks van eerder beperkte effecten, zoals bijvoorbeeld de vaststelling dat in het eerste leerjaar A de meisjes zich beter geïntegreerd voelen in de klas en een positievere huiswerkattitude hebben dan de jongens, dat de beter presterende leerlingen meer het gevoel hebben de leertaken aan te kunnen en zich beter geïntegreerd voelen in de klas, enz. Vermeldenswaard is eveneens dat het welbevinden los staat van de gezinskenmerken.

Ook de analyses waarin de opties betrokken werden, leverden enkele interessante resultaten op. Zo blijkt het eerste leerjaar A, wat het "zich goed voelen op school" betreft, duidelijk in twee groepen uiteen te vallen: de algemene keuzepakketten versus de technische, in het voordeel van de eerstgenoemde. De leerlingen van het eerste leerjaar B situeren zich tussen die twee groepen in.

Voor "het gevoel de leertaken aan te kunnen" blijkt de evolutie tussen het eerste en het tweede leerjaar gelijkaardig in alle opties van de A-stroom. Niet verrassend maar toch vermeldenswaard is dat wie overgaat van het eerste leerjaar A naar het beroepsvoorbereidend leerjaar op dat punt een zeer positieve evolutie laat zien.

Hoofdstuk 5

Zittenblijvers in de eerste graad

In dit hoofdstuk gaan we drie dingen na.

Vooreerst beantwoorden we de vraag: "welke leerlingen zullen blijven zitten?". We bekijken daartoe zowel de kenmerken van de toekomstige zittenblijvers van het eerste als die van het tweede leerjaar (resp. ZIT1 en ZIT2 genoemd) en vergelijken hen met hun klasgenoten die aan het einde van het schooljaar wèl zullen overgaan naar een hoger leerjaar (NVI en NV2).

Daarna beschouwen we het effect van het zittenblijven in het jaar van het zittenblijven zelf.

Ten slotte gaan we op zoek naar het effect op termijn van het zittenblijven, in het jaar dat volgt op het zittenblijven.

Rekening houdend met de beschikbare gegevens bekijken we het effect in het jaar van het zittenblijven zelf bij de leerlingen die in het tweede leerjaar blijven zitten en het effect op termijn bij de leerlingen die in het eerste leerjaar blijven zitten. Telkens hebben we aandacht voor de effecten op de prestaties voor Nederlands en voor wiskunde én op het welbevinden van de leerlingen.

In onze analyses van de zittenblijvers komen steeds alleen de leerlingen ter sprake die gestart zijn in het eerste leerjaar A; in sommige evidente gevallen (bijvoorbeeld wanneer we de uitslagen op de toetsen op het einde van het eerste en het tweede leerjaar van de A-stroom vergelijken) vallen de leerlingen af die zijn overgegaan van de A- naar de B-stroom.

In dit hoofdstuk geven we veelal alleen de gegevens van de leerlingen die aan meerdere toetsen of vragenlijsten deelgenomen hebben. In deel II en III zal daarom informatie gegeven worden over de representativiteit van de groepen die vergeleken worden; in deel I doen we dit niet omdat de uitval relatief beperkt is.

De lezer moet aandacht hebben voor het verschil tussen "de zittenblijvers presteren minder goed dan de normaalvorderenden" en "de zittenblijvers presteren minder goed dan de normaalvorderenden van hun (voorafgaandelijk) niveau". De eerste uitspraak is in zekere zin evident (zij raakt aan de definitie van het zittenblijven) terwijl de tweede aangeeft dat de zittenblijver (eventueel tijdelijk) onder zijn of haar kunnen presteert (met als norm de normaalvorderende die vooraf even goed presteerde).

Bij het verwijzen naar variabelen maken we veelal gebruik van de afkortingen waarvan in het begin van het tweede hoofdstuk een overzicht gegeven werd.

1 Kenmerken van de (latere) zittenblijvers¹

Vooraleer aandacht te besteden aan de kenmerken van de groepen, stellen we de groepen die vergeleken worden even voor.

Als we het hebben over de toekomstige zittenblijvers van het eerste leerjaar (ZIT1), gaat het in principe om 304 leerlingen van het eerste leerjaar A; op enkele uitzonderingen na volgen zij nadien het eerste leerjaar A opnieuw. Zij worden vergeleken met 5290 leerlingen die na één jaar 1A rechtstreeks overgaan naar het tweede leerjaar (4847 naar 2A, 441 naar 2BVL en 2 leerlingen van wie ons onbekend is of ze naar A of B gaan); die groep noemen we de normaalvorderenden van het eerste leerjaar (NV1).

Als we het hebben over de toekomstige zittenblijvers van het tweede leerjaar (ZIT2) gaat het om een subgroep van die normaalvorderenden van het eerste leerjaar, bestaande uit 319 leerlingen. De overgrote meerderheid van hen (284 leerlingen) volgt twee maal het tweede leerjaar van de A-stroom; 22 leerlingen volgen twee maal het Beroepsvoorbereidend leerjaar, 12 gaan van 2A naar 2B en 1 volgt de omgekeerde weg. Zij worden vergeleken met 4920 leerlingen -de normaalvorderenden van het tweede leerjaar (NV2)- van wie er 4525 het tweede leerjaar A volgen en 393 het Beroepsvoorbereidend leerjaar².

Vanzelfsprekend worden in de vergelijkingen alleen de leerlingen betrokken van wie de nodige gegevens beschikbaar zijn. Belangrijk daarbij is dat -als we gebruik maken van de resultaten op de studietoetsen Nederlands en wiskunde van het tweede leerjaar- we ons beperken tot de A-stroom.

Uit een representativiteitsonderzoek bleek dat vooral de beperkte groep normaalvorderende leerlingen van wie sommige gegevens ontbraken, wees op een selectieve uitval.

1.1 Intelligentie en schoolvorderingen

1.1.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar

Wanneer we de prestaties van de A-leerlingen die hun eerste jaar zullen dubbelen (ZIT1) vergelijken met de prestaties van hun klasgenoten (NV1), zien we dat de gemiddelde scores van beide groepen op de schoolvorderingenproeven aan het einde van het eerste jaar iets meer dan één SD (standaarddeviatie) van mekaar verschillen, zowel op de toets Nederlands als op wiskunde (cf. Tabel 1 onderaan).

In deze tabel vindt de geïnteresseerde lezer verder ook de gemiddelde intelligentiescores van de zittenblijvers en de normaalvorderenden en de uitslagen op de schoolvorderingentoetsen bij aanvang van het schooljaar. De verschillen tussen de twee groepen inzake de intelligentie zijn kleiner dan die op de schoolvorderingenproeven: de verschillen voor verbale intelligentie zijn kleiner dan die voor Nederlands en die voor numerieke intelligentie kleiner dan die voor wiskunde. De groep zittenblijvers is natuurlijk niet homogeen. Wel is hun spreiding op de schoolvorderingenproeven kleiner dan die van de normaalvorderenden.

¹ In dit gedeelte van Hoofdstuk V moet de term "zittenblijvers" *altijd* begrepen worden als 'toekomstige' of 'latere' zittenblijvers, omdat de leerlingen op het moment van de metingen nog normaalvorderend zijn. Met de term "normaalvorderend" verwijzen we naar de leerlingen die aan het einde van het schooljaar normaalvorderend zullen overgaan.

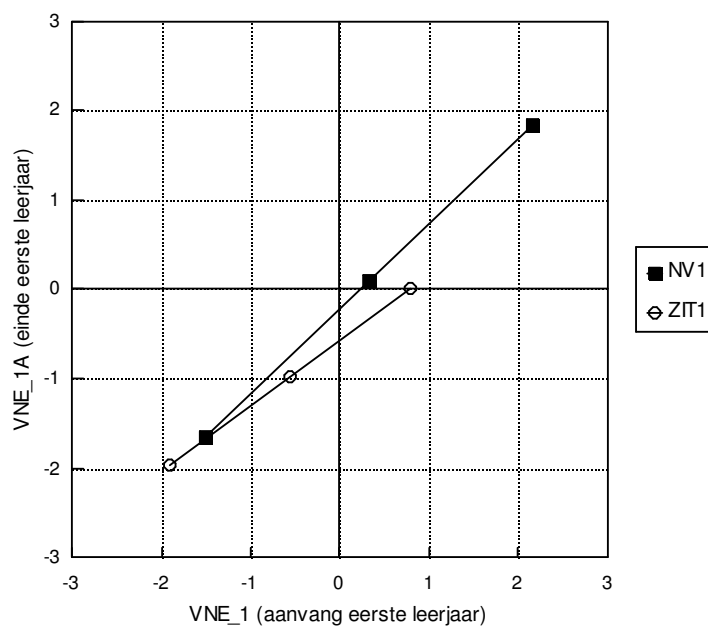
² Ook hier zijn er twee leerlingen van wie we niet weten of ze A of B volgen.

Tabel 1. Resultaten intelligentietest en schoolvorderingentoetsen bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het eerste leerjaar A (ZIT1 en NV1)

| | ZIT1 | | | NV1 | | | t | vg | p |
|--------|---------|-------|-----|---------|-------|------|-------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GE-TOT | 93.07 | 11.52 | 295 | 103.98 | 12.60 | 5182 | 14.52 | 5475 | 0.0000 |
| GE-VER | 94.54 | 12.74 | 295 | 103.62 | 12.41 | 5182 | 12.20 | 5475 | 0.0000 |
| GE-NUM | 92.74 | 12.45 | 295 | 103.53 | 13.67 | 5182 | 13.26 | 5475 | 0.0000 |
| GE-SPA | 95.82 | 13.40 | 295 | 102.95 | 12.97 | 5182 | 8.91 | 5475 | 0.0000 |
| VNE-1 | -0.55 | 0.67 | 299 | 0.31 | 0.93 | 5189 | 15.77 | 5486 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.73 | 0.84 | 292 | 0.25 | 1.01 | 5151 | 16.34 | 5441 | 0.0000 |
| VNE-1A | -0.99 | 0.85 | 282 | 0.09 | 1.12 | 5100 | 15.84 | 5380 | 0.0000 |
| VWI-1A | -1.21 | 1.09 | 227 | 0.02 | 1.27 | 4827 | 14.27 | 5052 | 0.0000 |

We gaan na (met behulp van lineaire regressies) of de zittenblijvers tijdens het jaar dat voorafgaat aan het zittenblijven anders 'evolueren' dan de normaalvorderenden met een gelijkaardig aanvangsniveau. Daartoe vergelijken we telkens de regressielijnen van zittenblijvers en normaalvorderenden.

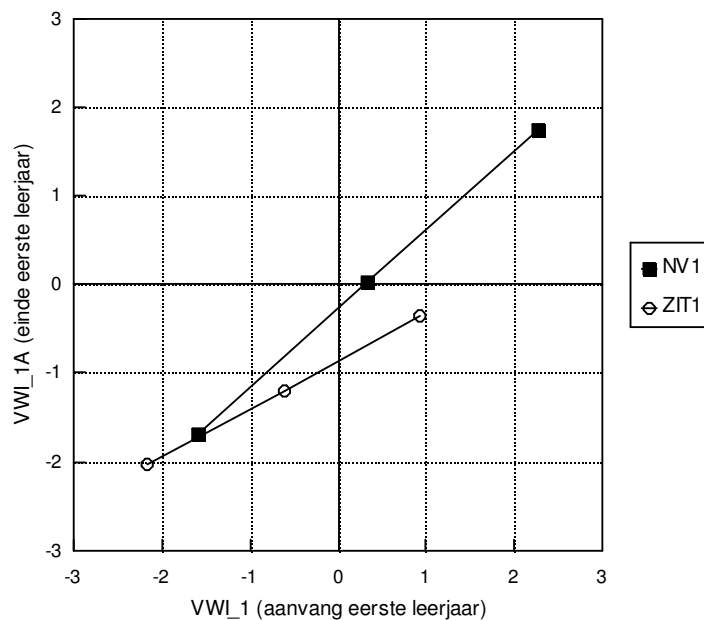
Grafiek 1. Lineaire Regressie Nederlands (einde eerste leerjaar op aanvang eerste leerjaar) bij de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | -0.22 | 0.01 | 0.95 | 0.01 | 0.78 | 0.01 | 5030 |
| ZIT1 | -0.58 | 0.05 | 0.72 | 0.06 | 0.58 | 0.05 | 279 |

In Grafiek 1 zien we aan de resultaten op de toetsen *Nederlands* dat het vooral de aanvankelijk sterkst presterende zittenblijvers zijn die tijdens het schooljaar terrein verliezen op de normaalvorderende klasgenoten die het aanvankelijk even goed deden als zij³. Degenen die reeds bij de aanvang minder goed presteren, blijven aan het einde van het schooljaar *niet* onder de verwachtingen. (De 99%-betrouwbaarheidsintervallen van de voorspelde scores van de twee groepen overlappen mekaar *niet* vanaf een VNE-1-score groter dan -0.89.)

Grafiek 2. Lineaire regressie Wiskunde (einde eerste leerjaar op aanvang eerste leerjaar) (-2 SD's tot +2 SD's) bij de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | -0.27 | 0.01 | 0.88 | 0.01 | 0.67 | 0.01 | 4732 |
| ZIT1 | -0.86 | 0.09 | 0.54 | 0.09 | 0.38 | 0.06 | 221 |

Ook bij de toets wiskunde (Grafiek 2) zien we dat de latere zittenblijvers die aanvankelijk relatief sterk presteerden, tijdens het schooljaar een achterstand oplopen t.o.v. de normaalvorderende leerlingen die het eerst even goed deden als zij. De verschillen zijn hier groter dan bij de toets Nederlands. De latere zittenblijvers die aanvankelijk het minst goed presteren, 'evolueren' niet anders dan de aanvankelijk minder goed presterende latere normaalvorderenden. (De betrouwbaarheidsintervallen van de voorspelde scores overlappen mekaar *niet* vanaf een VWI-1-score groter dan -0.98.)

³ De toekomstige zittenblijvers die bij aanvang 'goed' presteerden, zouden waarschijnlijk niet blijven zitten als zij het aan het einde van het jaar opnieuw 'goed' zouden doen.

De vaststellingen voor Nederlands en wiskunde kunnen als volgt samengevat worden. *Gemiddeld genomen zijn de toekomstige zittenblijvers van het eerste leerjaar A leerlingen die op het einde van het eerste schooljaar minder goed presteren dan verwacht kon worden. Dat geldt des te sterker naargelang het aanvankelijk prestatieniveau hoger is.*

Dit fenomeen heeft gedeeltelijk ook een technische oorzaak. Er is immers het regressiefenomeen: leerlingen die het, in hun groep, op de eerste meting *heel* goed doen of *heel* slecht, doen het bij een replicatie van de test of bij een tweede meting gemiddeld genomen respectievelijk iets *minder goed* en iets *beter*. Hun eerste prestatie was immers in zekere zin uitzonderlijk, mede ten gevolge van toevallige factoren (geen enkele toets is immers helemaal betrouwbaar).

Een meer inhoudelijke verklaring zou kunnen gezocht worden in het feit dat een aantal zwak presterende leerlingen -ook zij die a.h.w. achterblijven op de aanvankelijke verwachtingen- toch normaalvorderen: zij kunnen immers overgaan van het eerste leerjaar A naar het tweede beroepsvoorbereidende leerjaar.

1.1.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar

Ook de toekomstige zittenblijvers *tweede* leerjaar (ZIT2) scoren op het einde van het jaar dat voorafgaat aan het zittenblijven duidelijk lager op de schoolvorderingenproeven dan hun normaalvorderende klasgenoten (NV2), zoals blijkt uit Tabel 2. Het verschil tussen de twee groepen bedraagt 0.93 SD's voor Nederlands en 0.79 SD's voor wiskunde.

In de tabel zijn voor beide groepen ook de intelligentiescores en de resultaten op de schoolvorderingentoetsen bij *aanvang* van het secundair onderwijs gegeven.

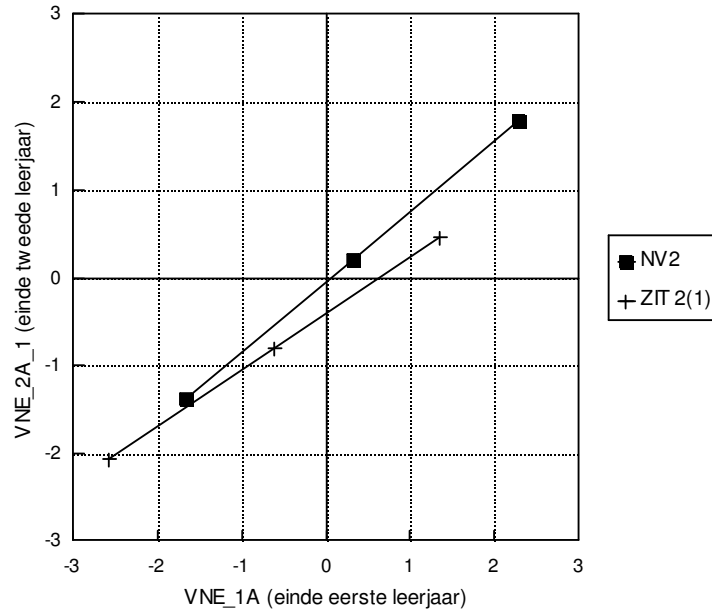
Tabel 2. Resultaten intelligentietest en schoolvorderingentoetsen bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

| | ZIT2 | | | NV2 | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|---------|-------|------|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GE-TOT | 96.50 | 12.24 | 307 | 104.54 | 12.44 | 4828 | 10.99 | 5133 | 0.0000 |
| GE-VER | 97.24 | 12.70 | 307 | 104.10 | 12.24 | 4828 | 9.50 | 5133 | 0.0000 |
| GE-NUM | 96.51 | 12.84 | 307 | 104.06 | 13.58 | 4828 | 9.46 | 5133 | 0.0000 |
| GE-SPA | 97.55 | 14.79 | 307 | 103.35 | 12.72 | 4828 | 6.72 | 335.38 | 0.0000 |
| VNE-1 | -0.29 | 0.85 | 308 | 0.36 | 0.92 | 4833 | 12.03 | 5139 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.32 | 0.89 | 299 | 0.29 | 1.00 | 4805 | 10.33 | 5102 | 0.0000 |
| VNE-1A | -0.74 | 1.04 | 302 | 0.15 | 1.10 | 4756 | 13.61 | 5056 | 0.0000 |
| VWI-1A | -0.70 | 1.18 | 268 | 0.06 | 1.26 | 4522 | 9.66 | 4788 | 0.0000 |
| VNE-2A-1 | -0.80 | 1.09 | 250 | 0.20 | 1.07 | 4301 | 14.44 | 4549 | 0.0000 |
| VWI-2A-1 | -1.17 | 1.52 | 217 | 0.00 | 1.48 | 3969 | 11.32 | 4184 | 0.0000 |

Ook nu kunnen wij aan de hand van regressiegrafieken zien hoe leerlingen van verschillende sterkte evolueren.

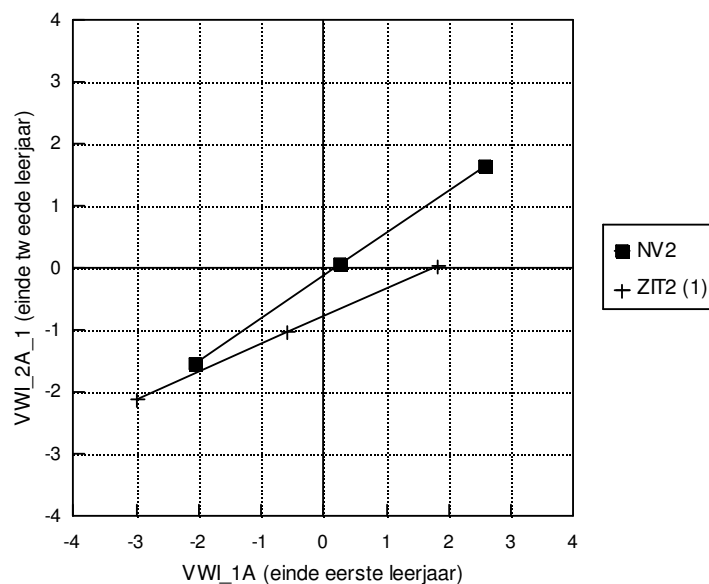
De regressie van VNE-2A-1 op VNE-1A (zie Grafiek 3) toont ongeveer hetzelfde fenomeen als bij de zittenblijvers in het eerste leerjaar voordien (cf. supra), maar dan in geringere mate: het zijn de aanvankelijk sterkst presterende latere zittenblijvers die tijdens het schooljaar terrein verliezen op de normaalvorderende klasgenoten die aan het einde van het eerste leerjaar op hun niveau stonden. (De betrouwbaarheidsintervallen van de voorspelde scores overlappen mekaar *niet* vanaf een VNE-1A-waarde groter dan -1.01.)

Grafiek 3. Lineaire regressie Nederlands (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) (-2 SD's tot +2 SD's) bij de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het tweede leerjaar



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | -0.05 | 0.01 | 0.80 | 0.01 | 0.74 | 0.01 | 4193 |
| ZIT2(1) | -0.40 | 0.07 | 0.65 | 0.06 | 0.58 | 0.05 | 245 |

Grafiek 4. Lineaire regressie wiskunde (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het tweede leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | -0.14 | 0.02 | 0.69 | 0.02 | 0.55 | 0.01 | 3798 |
| ZIT2(1) | -0.79 | 0.11 | 0.45 | 0.08 | 0.36 | 0.06 | 190 |

Ook wat betreft wiskunde (cf. Grafiek 4) komt in het tweede leerjaar het beeld van het eerste terug: het zijn vooral de latere zittenblijvers die in het voorafgaandelijk jaar relatief sterk presteren die minder goed 'vorderen' dan de latere normaalvorderenden van hun niveau. (De betrouwbaarheidsintervallen van de voorspelde scores overlappen mekaar *niet* vanaf een VWI-1A-waarde groter dan -1.16.)

De verschillen inzake wiskunde zijn groter dan die inzake Nederlands.

1.2 Prestatiemotief en faalangst

1.2.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar

Zoals blijkt uit Tabel 3 (bovenste helft) is er een verschil inzake *prestatie-motivatie* tussen de latere zittenblijvers eerste leerjaar (ZIT1) en diegenen die zullen overgaan naar het tweede leerjaar (NV1): de toekomstige zittenblijvers scoren zowat 1/4 SD lager op deze schaal dan de latere normaalvorderenden.

Inzake *faalangst* is er helemaal geen verschil tussen de twee groepen.

1.2.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar

Ook de latere zittenblijvers tweede leerjaar (ZIT2) scoren bij aanvang van het secundair onderwijs lager inzake prestatiemotivatie dan diegenen die normaalvorderend in het derde leerjaar terechtkomen (NV2), zoals blijkt uit het onderste gedeelte van Tabel 3.

Ook hier is er geen verschil tussen de groepen inzake faalangst.

Tabel 3. Prestatiemotivatie, negatieve en positieve faalangst bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1) en bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

| | ZIT1 | | | NV1 | | | t | vg | p |
|-------|---------|------|-----|---------|------|------|-------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| PM-PM | 14.80 | 5.71 | 290 | 16.14 | 5.58 | 5120 | -3.98 | 5408 | 0.0001 |
| PM-NF | 8.34 | 3.70 | 290 | 8.44 | 3.62 | 5120 | -0.44 | 5408 | 0.6613 |
| PM-PF | 8.66 | 4.26 | 290 | 8.63 | 4.28 | 5120 | 0.13 | 5408 | 0.8996 |
| | ZIT2 | | | NV2 | | | t | vg | p |
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| PM-PM | 14.71 | 5.68 | 297 | 16.24 | 5.56 | 4780 | -4.60 | 5075 | 0.0000 |
| PM-NF | 8.31 | 3.76 | 297 | 8.44 | 3.61 | 4780 | -0.63 | 5075 | 0.5312 |
| PM-PF | 8.91 | 4.43 | 297 | 8.61 | 4.27 | 4780 | 1.17 | 5075 | 0.2423 |

1.3 Gezinskenmerken

1.3.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar

De zittenblijvers eerste leerjaar zijn iets lager gesitueerd dan de normaalvorderenden inzake *cultureel* kapitaal en duidelijk lager (1/3 SD) inzake *economisch* kapitaal van het huisgezin (zie Tabel 4). Ook het opleidingsniveau van zowel vader als moeder is bij hen minder hoog.

Tabel 4. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1)

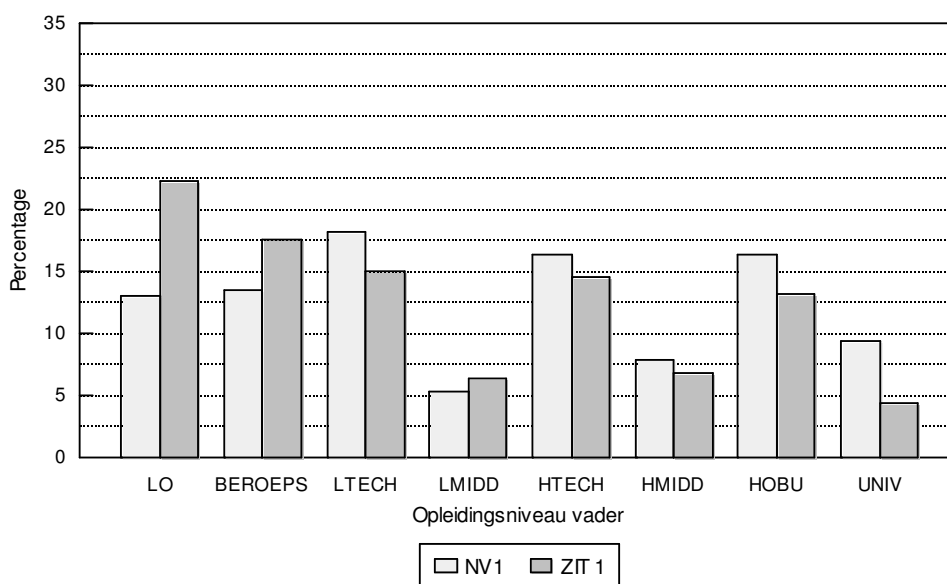
| | ZIT1 | | | NV1 | | | t | vg | p |
|----------|---------|------|------|---------|------|------|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| OU-ECONO | -0.24 | 0.99 | 194 | 0.11 | 0.98 | 4015 | -4.81 | 4207 | 0.0000 |
| OU-CULTU | -0.12 | 1.00 | 206 | 0.07 | 0.97 | 4396 | -2.66 | 4600 | 0.0078 |
| OU-SOCIA | 0.07 | 1.00 | 212 | 0.01 | 0.99 | 4505 | 0.86 | 4715 | 0.3906 |
| OU-PAHOO | 3.68 | 2.25 | 4518 | 4.35 | 2.29 | 206 | 4.12 | 4722 | 0.0000 |
| OU-MAHOO | 3.26 | 2.02 | 4624 | 3.88 | 2.26 | 223 | 4.42 | 249.58 | 0.0000 |

In de twee volgende grafieken (en bijbehorende tabellen) is de *verdeling* gegeven van het opleidingsniveau van resp. vader en moeder, zowel voor de normaalvorderenden als voor de zittenblijvers (inzover beschikbaar).

De opvallendste verschillen zien we in de laagste en hoogste categorie: in meer dan 22% van de gevallen heeft de vader van de zittenblijver alleen lager onderwijs gevolgd (versus 13% bij de normaalvorderenden) en in slechts 4.4% van de gezinnen heeft hij universiteit gevolgd (versus 9.4% bij de normaalvorderenden, dubbel zoveel).

Wat het opleidingsniveau van *moeder* betreft, zien we (cf. Grafiek 6 en Tabel 6) dat het bij zittenblijvers frequenter voorkomt dat moeder alleen lager onderwijs of beroepsonderwijs heeft gevolgd. Opvallend is het verschillend aandeel in het hoger niet-universitair onderwijs: er zijn bijna twee keer zoveel moeders van normaalvorderenden die een hogere opleiding buiten de universiteit hebben gevolgd als van zittenblijvers. Bij de beperkte groep universitair geschoolde moeders is het verschil verhoudingsgewijze nog groter.

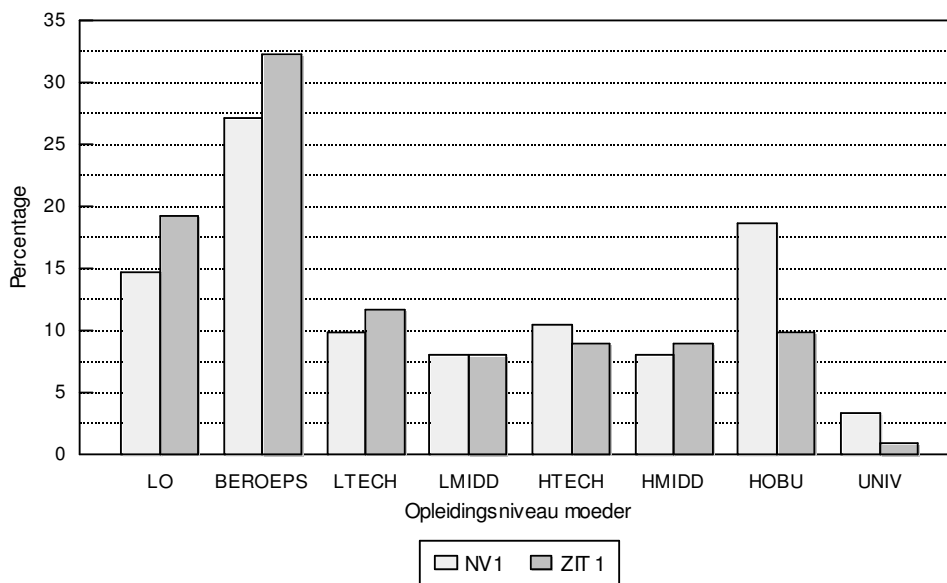
Grafiek 5. Percentage leerlingen met een gegeven opleidingsniveau van vader (n=4518 [NV1] en 206 [ZIT1]), waarbij LO=lager onderwijs, BEROEPS=lager/hoger secundair beroepsonderwijs, LTECH=lager secundair technisch, LMIDD=lager middelbaar (humaniora), HTECH=hoger secundair technisch onderwijs, HMIDD=hoger middelbaar (humaniora), HOBU=hoger niet-universitair onderwijs (incl. normaalschool), UNIV=hoger universitair onderwijs



Tabel 5. Opleidingsniveau vader: aantal /percentage /cumulatief percentage bij toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1)

| | NV1 | | | ZIT1 | | |
|------------|--------|------|-------|--------|------|-------|
| | aantal | % | cum.% | aantal | % | cum.% |
| LO | 586 | 13.0 | 13.0 | 46 | 22.3 | 22.3 |
| BEROEPS | 606 | 13.4 | 26.4 | 36 | 17.5 | 39.8 |
| LTECH | 822 | 18.2 | 44.6 | 31 | 15.0 | 54.9 |
| LMIDD | 239 | 5.3 | 49.9 | 13 | 6.3 | 61.2 |
| HTECH | 743 | 16.4 | 66.3 | 30 | 14.6 | 75.7 |
| HMIDD | 356 | 7.9 | 74.2 | 14 | 6.8 | 82.5 |
| HOBU | 743 | 16.4 | 90.6 | 27 | 13.1 | 95.6 |
| UNIV | 423 | 9.4 | 100.0 | 9 | 4.4 | 100.0 |
| ontbrekend | 772 | | | 98 | | |

Grafiek 6. Percentage leerlingen met een gegeven opleidingsniveau van moeder (n=4624 [NV] en 223 [ZIT1])



Tabel 6. Opleidingsniveau moeder: aantal /percentage /cumulatief percentage bij toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1)

| | NV1 | | | ZIT1 | | |
|------------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | aantal | % | cum.% | aantal | % | cum.% |
| LO | 679 | 14.68 | 14.68 | 43 | 19.28 | 19.28 |
| BEROEPS | 1252 | 27.08 | 41.76 | 72 | 32.29 | 51.57 |
| LTECH | 456 | 9.86 | 51.62 | 26 | 11.66 | 63.23 |
| LMIDD | 367 | 7.94 | 59.56 | 18 | 8.07 | 71.30 |
| HTECH | 484 | 10.47 | 70.03 | 20 | 8.97 | 80.27 |
| HMIDD | 371 | 8.02 | 78.05 | 20 | 8.97 | 89.24 |
| HOBU | 859 | 18.58 | 96.63 | 22 | 9.87 | 99.10 |
| UNIV | 156 | 3.37 | 100.00 | 2 | 0.90 | 100.00 |
| ontbrekend | 666 | | | 81 | | |

1.3.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar

Bij de toekomstige zittenblijvers in het tweede leerjaar zijn de verschillen met de latere normaalvorderenden uit hun jaargroep kleiner: de gezinnen van de twee groepen verschillen niet inzake sociaal of cultureel kapitaal, maar dat van de gemiddelde zittenblijver kent wel iets minder materiële welstand (-0.05 versus 0.12, zie Tabel 7).

Tabel 7. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal van het huisgezin bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

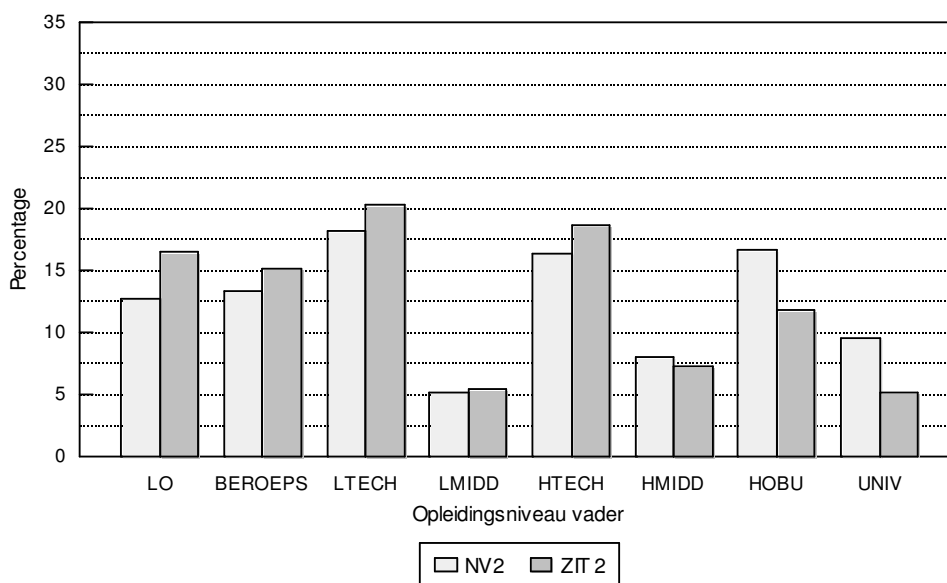
| | ZIT2 | | | NV2 | | | t | vg | p |
|----------|---------|------|-----|---------|------|------|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| OU-ECONO | -0.05 | 1.07 | 220 | 0.12 | 0.97 | 3761 | -2.21 | 240.52 | 0.0280 |
| OU-CULTU | 0.05 | 0.98 | 237 | 0.07 | 0.97 | 4125 | -0.34 | 4360 | 0.7330 |
| OU-SOCIA | 0.08 | 1.10 | 251 | 0.00 | 0.98 | 4220 | 1.10 | 274.06 | 0.2743 |
| OU-PAHOO | 3.89 | 2.15 | 237 | 4.38 | 2.29 | 4250 | -3.25 | 4485 | 0.0012 |
| OU-MAHOO | 3.40 | 2.13 | 242 | 3.91 | 2.27 | 4346 | -3.38 | 4586 | 0.0007 |

Ook nu hebben wij de verdeling van de opleidingsniveaus in grafiek gezet (zie Grafiek 7 en Tabel 8 voor dat van vader, Grafiek 8 en Tabel 9 voor dat van moeder).

In vergelijking met de twee groepen uit het eerste leerjaar zijn de verschillen enigszins afgenomen wat de laagste opleidingsniveaus betreft.

Daarnaast zijn bij de ouders van de zittenblijvers de technische richtingen iets *meer* vertegenwoordigd dan bij de normaalvorderenden, terwijl dat in het eerste jaar nog omgekeerd was.

Grafiek 7. Percentage toekomstige normaalvorderenden (NV2, n=4518) en zittenblijvers (ZIT2, n=206) in het tweede leerjaar met een gegeven opleidingsniveau van vader, waarbij LO=lager onderwijs, BEROEPS=lager/hoger secundair beroepsonderwijs, LTECH=lager secundair technisch, LMIDD=lager middelbaar (humaniora), HTECH=hoger secundair technisch onderwijs, HMIDD=hoger middelbaar (humaniora), HOBU=hoger niet-universitair onderwijs (incl. normaalschool), UNIV=hoger universitair onderwijs



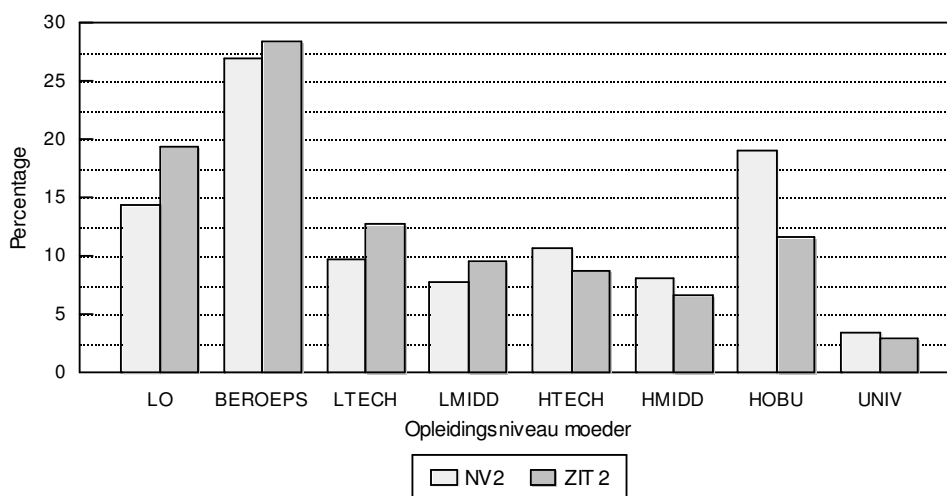
Opnieuw valt het verschil op bij de hogere opleidingsniveaus. Net zoals in het eerste leerjaar blijken de kinderen van ouders die hoger onderwijs hebben gevolgd, heel wat minder frequent het tweede leerjaar te dubbelen.

Bij de moeders zien we grotendeels hetzelfde beeld als in het eerste leerjaar.

Tabel 8. Opleidingsniveau vader: aantal /percentage /cumulatief percentage bij toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

| | NV2 | | | ZIT2 | | |
|------------|--------|------|-------|--------|------|-------|
| | aantal | % | cum.% | aantal | % | cum.% |
| LO | 539 | 12.7 | 12.7 | 39 | 16.5 | 16.5 |
| BEROEPS | 566 | 13.3 | 26.0 | 36 | 15.2 | 31.6 |
| LTECH | 768 | 18.1 | 44.1 | 48 | 20.3 | 51.9 |
| LMIDD | 223 | 5.2 | 49.3 | 13 | 5.5 | 57.4 |
| HTECH | 698 | 16.4 | 65.7 | 44 | 18.6 | 75.9 |
| HMIDD | 339 | 8.0 | 73.7 | 17 | 7.2 | 83.1 |
| HOBU | 709 | 16.7 | 90.4 | 28 | 11.8 | 94.9 |
| UNIV | 408 | 9.6 | 100.0 | 12 | 5.1 | 100.0 |
| ontbrekend | 670 | | | 82 | | |

Grafiek 8. Percentage toekomstige normaalvorderenden (NV2, n=4346) en zittenblijvers (ZIT2, n=242) in het tweede leerjaar met een gegeven opleidingsniveau van moeder



Tabel 9. Opleidingsniveau moeder: aantal /percentage /cumulatief percentage bij toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

| | NV2 | | | ZIT2 | | |
|------------|--------|------|-------|--------|------|-------|
| | aantal | % | cum.% | aantal | % | cum.% |
| LO | 624 | 14.4 | 14.4 | 47 | 19.4 | 19.4 |
| BEROEPS | 1174 | 27.0 | 41.4 | 69 | 28.5 | 47.9 |
| LTECH | 423 | 9.7 | 51.1 | 31 | 12.8 | 60.7 |
| LMIDD | 340 | 7.8 | 58.9 | 23 | 9.5 | 70.2 |
| HTECH | 460 | 10.6 | 69.5 | 21 | 8.7 | 78.9 |
| HMIDD | 350 | 8.1 | 77.6 | 16 | 6.6 | 85.5 |
| HOBU | 827 | 19.0 | 96.6 | 28 | 11.6 | 97.1 |
| UNIV | 148 | 3.4 | 100.0 | 7 | 2.9 | 100.0 |
| ontbrekend | 574 | | | 77 | | |

1.4 Belangstelling

1.4.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar

Uit de resultaten op de OII-test (zie Tabel 10) blijkt dat de leerlingen die het eerste jaar zullen bissen in het algemeen minder belang stellen in beroepsdomeinen die te maken hebben met *literatuur* en meer in domeinen in verband met *techniek* dan hun klasgenoten (verschillen ten belope van 1/3 SD). Daarnaast zijn zij meer van het *manipulatieve type* (OI-MANTY= 9.18 versus 7.87).

Zoals o.m. blijkt uit Tabel 11 zijn er duidelijke geslachtsverschillen. Bij jongens geldt dat de zittenblijvers minder belangstelling hebben voor *wetenschappen* en dat zij minder van het *numerieke type* zijn. Bij meisjes zijn er geen significante verschillen tussen de twee groepen op het 0.01-niveau.

Tabel 10. Gemiddelden OII-belangstellingsschalen bij toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1)

| | ZIT1 | | | NV1 | | | t | vg | p |
|-----------|---------|------|-----|---------|------|------|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| OI-DIENS | 19.78 | 6.52 | 262 | 20.74 | 6.45 | 4685 | -2.33 | 4945 | 0.0201 |
| OI-BUIITE | 16.61 | 6.65 | 262 | 15.96 | 7.05 | 4685 | 1.48 | 4945 | 0.1401 |
| OI-TECHN | 18.96 | 7.96 | 262 | 16.32 | 8.11 | 4685 | 5.12 | 4945 | 0.0000 |
| OI-HANDE | 21.45 | 4.97 | 262 | 21.38 | 5.65 | 4685 | 0.22 | 300.11 | 0.8252 |
| OI-KUNST | 17.60 | 4.63 | 262 | 17.88 | 5.31 | 4685 | -0.96 | 300.67 | 0.3399 |
| OI-WETEN | 21.08 | 7.03 | 262 | 21.21 | 7.44 | 4685 | -0.26 | 4945 | 0.7932 |
| OI-LITER | 19.20 | 6.06 | 262 | 21.25 | 6.47 | 4685 | -5.00 | 4945 | 0.0000 |
| OI-VERTY | 11.10 | 4.61 | 262 | 11.77 | 5.32 | 4685 | -1.99 | 4945 | 0.0467 |
| OI-MANTY | 9.18 | 4.54 | 262 | 7.87 | 4.88 | 4685 | 4.27 | 4945 | 0.0000 |
| OI-NUMTY | 9.35 | 4.18 | 262 | 10.07 | 5.61 | 4685 | -2.03 | 4945 | 0.0421 |

Tabel 11. Gemiddelden OII-belangstellingsschalen bij toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1), jongens en meisjes apart

| | Jongens | | Meisjes | |
|-----------|---------|-------|---------|-------|
| | ZIT1 | NV1 | ZIT1 | NV1 |
| OI-DIENS | 17.16 | 16.86 | 24.71 | 24.42 |
| OI-BUIITE | 17.78 | 17.39 | 14.42 | 14.59 |
| OI-TECHN | 22.37 | 21.53 | 12.55 | 11.37 |
| OI-HANDE | 20.82 | 20.77 | 22.62 | 21.95 |
| OI-KUNST | 16.46 | 15.64 | 19.73 | 20.01 |
| OI-WETEN | 22.73 | 24.21 | 17.99 | 18.35 |
| OI-LITER | 17.08 | 18.05 | 23.20 | 24.29 |
| OI-VERTY | 9.68 | 9.45 | 13.78 | 13.98 |
| OI-MANTY | 10.10 | 9.10 | 7.46 | 6.69 |
| OI-NUMTY | 9.80 | 11.16 | 8.53 | 9.03 |
| <i>n</i> | 171 | 2284 | 91 | 2401 |

Zoals gesuggereerd door de correlatie tussen de schoolvorderingstoetsen eerste leerjaar en de belangstellingsschalen (+ voor OI-LITER, - voor OI-TECHN en OI-MANTY) zijn de

aangehaalde verschillen ook kenmerkend voor de *minder goed presterende leerling* in het algemeen.

1.4.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar

Uit de BSTR-resultaten blijkt dat de zittenblijvers tweede leerjaar in het algemeen *meer* belangstelling tonen voor de technische studiegebieden (fijntechiek, praktisch technisch, theoretisch technisch) en voor *sportactiviteiten* en *voeding*. De jongens die gaan bissen zijn daarenboven meer geïnteresseerd in *onthaal*, de meisjes in *kleding* en *sociaal dienstbetoon*.

De meeste van deze verschillen houden verband met variaties in presteren en zijn in die zin niet in de eerste plaats een kenmerk van de zittenblijver. Alleen de grotere interesse voor BS-VOEDI (horeca, patisserie, vleesbewerking...) lijkt -na correctie voor prestatieverschillen- overeind te blijven als een karakteristiek van de toekomstige zittenblijver ($F(1,4784)=9.46$, $p < 0.01$)⁴.

De zittenblijvers betonen *minder* interesse voor wiskunde (1/2 SD verschil) en talen (1/4 SD). Het verschil inzake belangstelling voor wiskunde kan niet uitsluitend verklaard worden vanuit een verschil in presteren op de schoolvorderingentoetsen; het verschil inzake belangstelling voor talen daarentegen wèl (het loopt quasi-volledig analoog aan het verschil in presteren op VNE-1).

Tabel 12. Gemiddelden van enkele BSTR-belangstellingsschalen bij toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

| | ZIT2 | | | NV2 | | | t | vg | p |
|----------|---------|------|-----|---------|------|------|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| BS-FIJNT | 3.85 | 1.71 | 261 | 3.42 | 1.57 | 4601 | 3.97 | 285.40 | 0.0001 |
| BS-SPORT | 4.74 | 1.87 | 261 | 4.32 | 1.75 | 4601 | 3.73 | 4860 | 0.0002 |
| BS-ONTHA | 4.15 | 1.80 | 261 | 3.82 | 1.62 | 4601 | 2.91 | 284.34 | 0.0039 |
| BS-PRTEC | 4.27 | 1.91 | 261 | 3.64 | 1.82 | 4601 | 5.41 | 4860 | 0.0000 |
| BS-TALEN | 3.81 | 2.05 | 261 | 4.42 | 1.95 | 4601 | -4.85 | 4860 | 0.0000 |
| BS-THTEC | 3.74 | 2.00 | 261 | 3.38 | 1.82 | 4601 | 2.80 | 284.87 | 0.0054 |
| BS-VOEDI | 4.00 | 1.83 | 261 | 3.53 | 1.63 | 4601 | 4.02 | 284.02 | 0.0001 |
| BS-WISKU | 3.44 | 2.19 | 261 | 4.48 | 2.08 | 4601 | -7.78 | 4860 | 0.0000 |

Op de overige schalen (BS-ECONO, BS-KLEDI, BS-GEZON, BS-SCHOO, BS-SIERK, BS-SOCDI, BS-LANDB en BS-WETEN) zijn er geen significante verschillen in belangstelling tussen de twee groepen.

Opgesplitst naar optie blijkt dat de latere zittenblijvers en normaalvorderenden uit 2A-KT, 2A-MOD-WE en 2A-TECHN-T significant van mekaar verschillen inzake belangstelling voor wiskunde (de normaalvorderenden betonen meer interesse) en die uit 2A-TECHN-P en 2-BVL niet.

⁴ Vergeten we hierbij niet dat we spreken over leerlingen die gestart zijn in 1A.

De toekomstige zittenblijvers uit deze laatste twee optiegroepen zijn wel meer geïnteresseerd in o.a. sport dan hun normaalvorderende klasgenoten⁵.

Tabel 13. Gemiddelden BSTR-belangstellingsschalen bij toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2), jongens en meisjes apart

| | Jongens | | Meisjes | |
|----------|---------|------|---------|------|
| | ZIT2 | NV2 | ZIT2 | NV2 |
| BS-ECONO | 4.37 | 4.45 | 4.43 | 4.54 |
| BS-FIJNT | 3.96 | 3.64 | 3.68 | 3.21 |
| BS-GEZON | 3.05 | 2.95 | 4.23 | 4.05 |
| BS-KLEDI | 2.33 | 2.07 | 4.03 | 3.39 |
| BS-LANDB | 3.70 | 3.62 | 2.83 | 2.66 |
| BS-SPORT | 4.93 | 4.54 | 4.43 | 4.12 |
| BS-ONTHA | 4.06 | 3.53 | 4.29 | 4.08 |
| BS-PRTEC | 4.64 | 4.17 | 3.70 | 3.17 |
| BS-SCHOO | 2.44 | 2.04 | 4.71 | 4.22 |
| BS-SIERK | 3.09 | 3.04 | 3.83 | 3.53 |
| BS-SOCDI | 3.14 | 3.06 | 4.64 | 4.02 |
| BS-TALEN | 3.60 | 4.10 | 4.14 | 4.70 |
| BS-THTEC | 4.31 | 4.23 | 2.85 | 2.62 |
| BS-VOEDI | 3.97 | 3.39 | 4.04 | 3.66 |
| BS-WETEN | 4.40 | 4.58 | 3.73 | 4.17 |
| BS-WISKU | 3.66 | 4.69 | 3.11 | 4.29 |
| <i>n</i> | 159 | 2184 | 102 | 2417 |

1.5 Welbevinden

1.5.1 Toekomstige zittenblijvers eerste leerjaar

Van alle schalen i.v.m. welbevinden is het vooral het *academisch zelfconcept* dat lager ligt bij de toekomstige zittenblijvers: zij scoren 2.15 versus 2.55 voor de normaalvorderenden, een verschil van bijna 0.8 SD (cf. Tabel 14). De toekomstige zittenblijvers hebben m.a.w. minder het gevoel de leertaken aan te kunnen.

Ook op de andere schalen scoren de zittenblijvers iets lager (verschillen tussen een kwart en een halve SD). We zullen deze schalen echter grondiger behandelen bij de zittenblijvers *tweede* leerjaar (cf. infra), omdat we daar over twee metingen beschikken.

⁵ Wegens de lage aantallen in sommige optiegroepen (bv. 16 zittenblijvers uit 2A-KT) is terughoudendheid in de interpretatie hier geboden.

Tabel 14. Welbevindenschalen bij toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het eerste leerjaar (ZIT1 en NV1)

| | ZIT1 | | | NV1 | | | t | vg | p |
|----------|---------|------|-----|---------|------|------|--------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| E1-INTEG | 2.75 | 0.70 | 286 | 2.96 | 0.68 | 5099 | -4.88 | 5383 | 0.0000 |
| E1-LKRN | 2.34 | 0.61 | 286 | 2.65 | 0.62 | 5099 | -8.24 | 5383 | 0.0000 |
| E1-CONCE | 2.17 | 0.73 | 286 | 2.48 | 0.72 | 5099 | -6.90 | 5383 | 0.0000 |
| E1-HUISW | 2.86 | 0.75 | 286 | 3.13 | 0.68 | 5099 | -6.08 | 311.81 | 0.0000 |
| E1-BELAN | 2.36 | 0.55 | 286 | 2.51 | 0.55 | 5099 | -4.44 | 5383 | 0.0000 |
| E1-INZET | 2.57 | 0.76 | 286 | 2.96 | 0.70 | 5099 | -8.47 | 312.35 | 0.0000 |
| E1-ACADE | 2.15 | 0.50 | 286 | 2.55 | 0.52 | 5099 | -12.64 | 5383 | 0.0000 |
| E1-GOEDV | 2.54 | 0.99 | 286 | 3.00 | 0.84 | 5099 | -7.75 | 308.16 | 0.0000 |

Hier gaan we in op de relatie tussen het prestatieniveau en de zelfbeleving bij de toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden uit het eerste leerjaar.

Ogenschoonlijk verrassend is dat bij de zittenblijvers eerste leerjaar sommige correlaties tussen de schoolvorderingentoetsen -vooral die bij aanvang van het jaar- en de eindvragenlijsten *negatief* zijn en dit in tegenstelling tot de latere normaalvorderenden (zie Tabel 15).

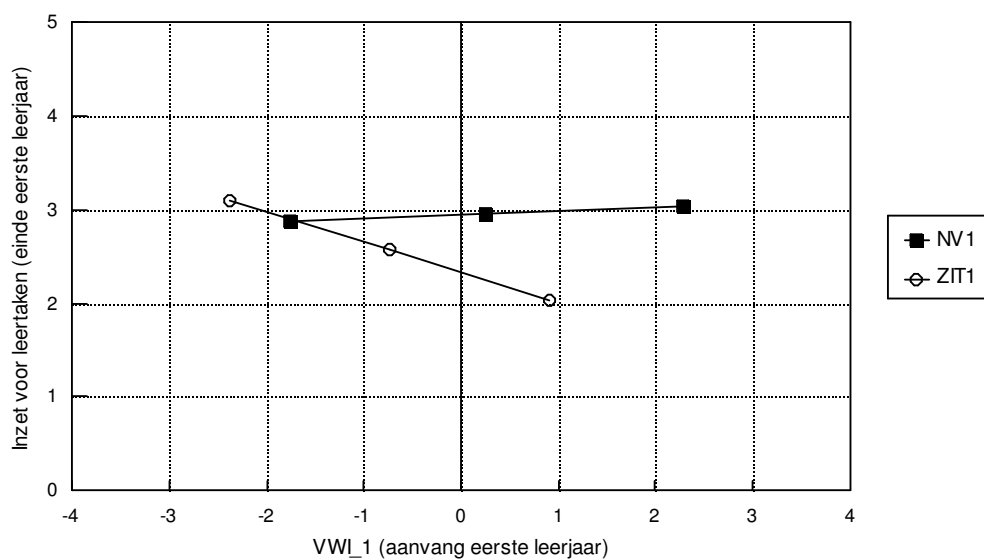
Het is echter niet onlogisch dat de (bij de aanvang) beter presterende toekomstige *zittenblijvers* aan het einde van het jaar eerder minder goed scoren op schalen zoals inzet en belangstelling voor leertaken en concentratie in de klas: dat kan één van de oorzaken van het feit dat deze relatief sterke leerlingen het jaar dubbelen.

Ter illustratie hebben wij de scores op VWI-1 en E1-INZET in grafiek gezet voor de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers (zie Grafiek 9).

Tabel 15. Correlaties tussen eindvragenlijst en schoolvorderingstoetsen eerste leerjaar (zittenblijvers eerste leerjaar). **= $p < 0.01$, *= $p < 0.05$. Ter vergelijking dezelfde correlaties bij de normaalvorderenden (zonder significantie-aanduiding)

| | ZIT1 | | | | NV1 | | | |
|----------|---------|---------|---------|--------|-------|-------|--------|--------|
| | VNE-1 | VWI-1 | VNE-1A | VWI-1A | VNE-1 | VWI-1 | VNE-1A | VWI-1A |
| E1-INTEG | 0.00 | -0.06 | -0.02 | -0.04 | 0.18 | 0.15 | 0.21 | 0.13 |
| E1-LKRN | 0.03 | -0.08 | 0.08 | 0.02 | 0.10 | 0.07 | 0.15 | 0.10 |
| E1-CONCE | -0.17** | -0.14* | -0.07 | -0.02 | 0.12 | 0.10 | 0.15 | 0.13 |
| E1-HUISW | 0.02 | -0.13* | 0.09 | 0.00 | 0.13 | 0.08 | 0.15 | 0.09 |
| E1-BELAN | -0.18** | -0.30** | -0.10 | -0.10 | 0.03 | 0.03 | 0.07 | 0.06 |
| E1-INZET | -0.20** | -0.35** | -0.16** | -0.17* | 0.06 | 0.06 | 0.11 | 0.09 |
| E1-ACADE | -0.15* | -0.19** | -0.18** | -0.05 | 0.30 | 0.28 | 0.29 | 0.27 |
| E1-GOEDV | -0.15* | -0.12* | -0.05 | -0.01 | 0.13 | 0.10 | 0.15 | 0.12 |

Grafiek 9. Lineaire regressie "inzet voor leertaken" (einde eerste leerjaar) op wiskunde (aanvang eerste leerjaar) bij de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



In het tweede leerjaar zien we daarnaast dat bij de zittenblijvers het verband tussen de inzet voor leertaken (einde tweede leerjaar) en de uitslag wiskunde (einde eerste leerjaar) niet meer zo sterk negatief is (zoals in het eerste leerjaar, cf. supra).

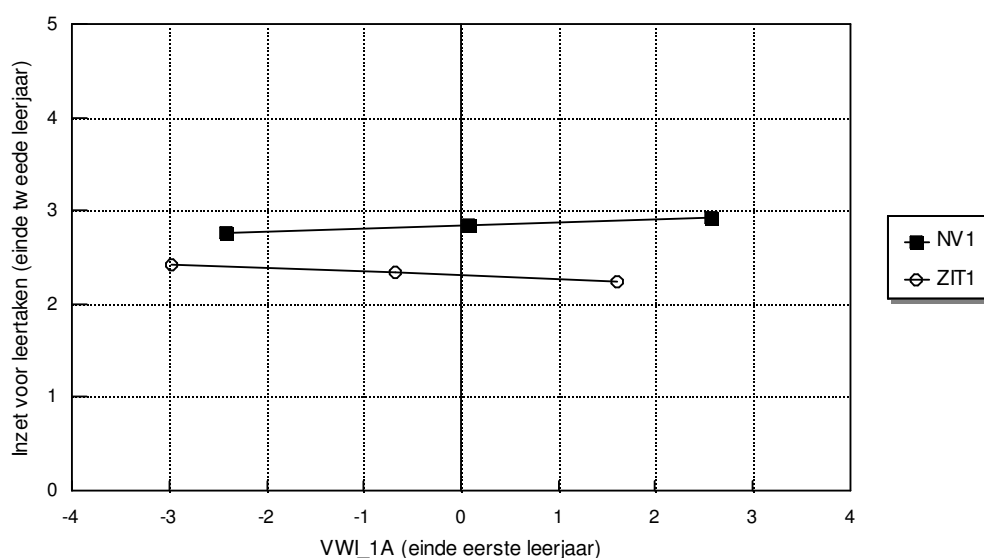
Wij zien hier dat er bij de normaalvorderenden een zeer licht positief verband is tussen de resultaten op beide variabelen: de leerlingen die bij aanvang beter scoren voor wiskunde, betonen tijdens het schooljaar in hun eigen beleving meer inzet. Bij de zittenblijvers is dat helemaal niet zo: de bij aanvang best presterenden zetten zich nadien het minst in en de minst goeden doen hun best (maar... allen blijven zij zitten). Aangezien het om zelfbeschrijvingen gaat, kan het ook om attributies voor minder goede prestaties gaan.

1.5.2 Toekomstige zittenblijvers tweede leerjaar

Aan het einde van het tweede leerjaar blijken de scores van de toekomstige zittenblijvers op de welbevindenschalen ongeveer een halve SD lager te liggen dan die van hun normaalvorderende klasgenoten. Vooral inzake *academisch zelfconcept*, *inzet voor leertaken* en *belangstelling voor leertaken* scoren zij lager, zoals blijkt uit Tabel 16 (waarin ook de scores uit het eerste leerjaar zijn gegeven).

In dit tweede leerjaar zien we daarnaast (cf. Grafiek 10) dat bij de normaalvorderenden de regressie van de inzet voor leertaken (einde tweede leerjaar) op de uitslag wiskunde (einde eerste leerjaar) licht positief is. Dit was ook in het eerste leerjaar zo (cf. Grafiek 9). Voor de zittenblijvers echter is het verband dit keer veel minder negatief.

Grafiek 10. Lineaire regressie "inzet voor leertaken" (einde tweede leerjaar) op wiskunde (aanvang eerste leerjaar) bij de toekomstige normaalvorderenden en zittenblijvers in het tweede leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



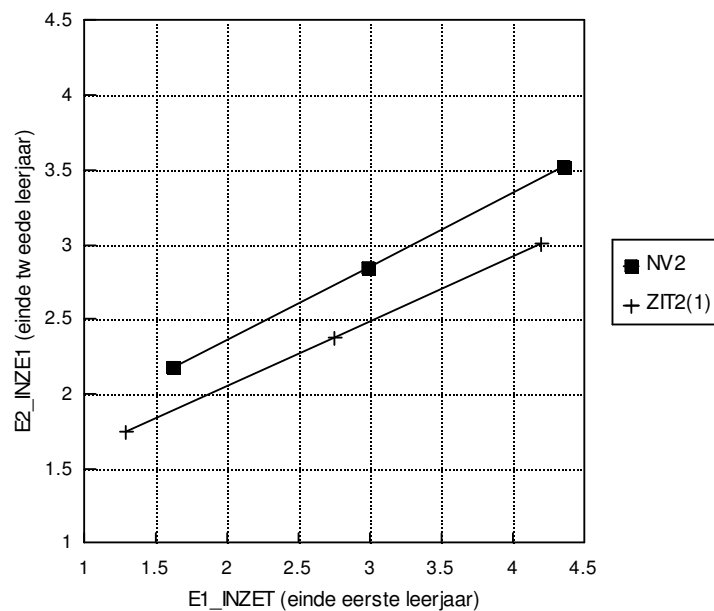
Doordat we van de zittenblijvers dit keer ook de schaalscores hebben van het jaar voordien, kunnen we hun evolutie nagaan (en die vergelijken met de evolutie van de normaalvorderenden). We maken hierbij opnieuw gebruik van regressiegrafieken.

In Grafiek 11 zien we resultaten voor wat betreft *inzet voor leertaken*: de toekomstige zittenblijvers evalueren hun eigen inzet lager dan hun normaalvorderende klasgenoten die op het einde van het schooljaar voordien op hetzelfde niveau zaten (*de ZIT2(1)-lijn ligt onder die van NV2*) en de achteruitgang geldt uniform voor de hele groep (*de lijnen lopen quasi-parallel*).

Tabel 16. Welbevindenschaal bij toekomstige zittenblijvers en normaalvorderenden in het tweede leerjaar (ZIT2 en NV2)

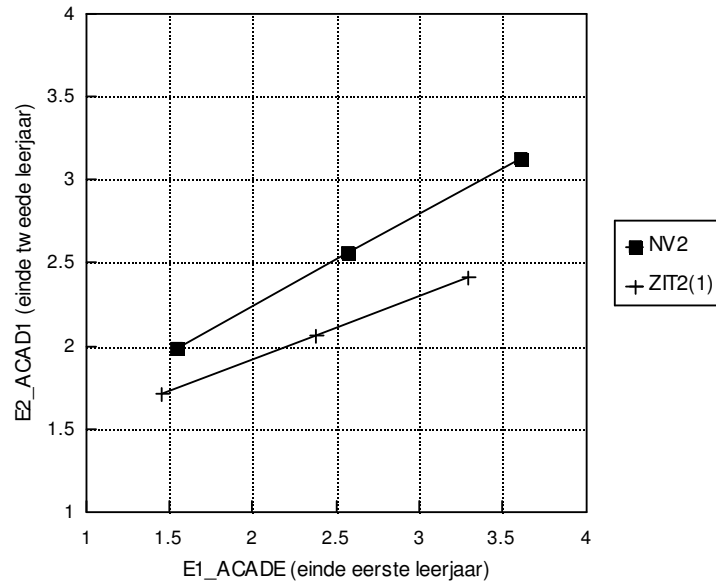
| | ZIT2 | | | NV2 | | | t | vg | p |
|----------|---------|------|-----|---------|------|------|--------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD1 | N1 | Gemidd. | SD2 | N2 | | | |
| E1-INTEG | 2.75 | 0.77 | 300 | 2.97 | 0.67 | 4754 | -4.97 | 328.42 | 0.0000 |
| E1-LKRN | 2.41 | 0.66 | 300 | 2.66 | 0.62 | 4754 | -6.79 | 5052 | 0.0000 |
| E1-CONCE | 2.20 | 0.70 | 300 | 2.50 | 0.72 | 4754 | -6.91 | 5052 | 0.0000 |
| E1-HUISW | 2.87 | 0.72 | 300 | 3.16 | 0.67 | 4754 | -7.18 | 5052 | 0.0000 |
| E1-BELAN | 2.39 | 0.52 | 300 | 2.52 | 0.55 | 4754 | -3.84 | 5052 | 0.0001 |
| E1-INZET | 2.75 | 0.72 | 300 | 2.98 | 0.69 | 4754 | -5.71 | 5052 | 0.0000 |
| E1-ACADE | 2.36 | 0.47 | 300 | 2.57 | 0.52 | 4754 | -6.76 | 5052 | 0.0000 |
| E1-GOEDV | 2.73 | 0.93 | 300 | 3.02 | 0.82 | 4754 | -5.37 | 329.56 | 0.0000 |
| E2-INTE1 | 2.78 | 0.77 | 270 | 3.02 | 0.68 | 4647 | -5.03 | 293.50 | 0.0000 |
| E2-LKRN1 | 2.22 | 0.71 | 270 | 2.57 | 0.66 | 4647 | -8.42 | 4915 | 0.0000 |
| E2-CONC1 | 1.96 | 0.76 | 270 | 2.34 | 0.79 | 4647 | -7.67 | 4915 | 0.0000 |
| E2-HUIS1 | 2.69 | 0.80 | 270 | 3.11 | 0.74 | 4647 | -8.98 | 4915 | 0.0000 |
| E2-BELA1 | 2.11 | 0.61 | 270 | 2.33 | 0.60 | 4647 | -6.00 | 4915 | 0.0000 |
| E2-INZE1 | 2.36 | 0.86 | 270 | 2.84 | 0.73 | 4647 | -8.99 | 292.43 | 0.0000 |
| E2-ACAD1 | 2.05 | 0.57 | 270 | 2.55 | 0.54 | 4647 | -14.66 | 4915 | 0.0000 |
| E2-GOED1 | 2.30 | 1.04 | 270 | 2.78 | 0.92 | 4647 | -7.54 | 294.14 | 0.0000 |

Grafiek 11. Lineaire regressie "inzet voor leertaken" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar), normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



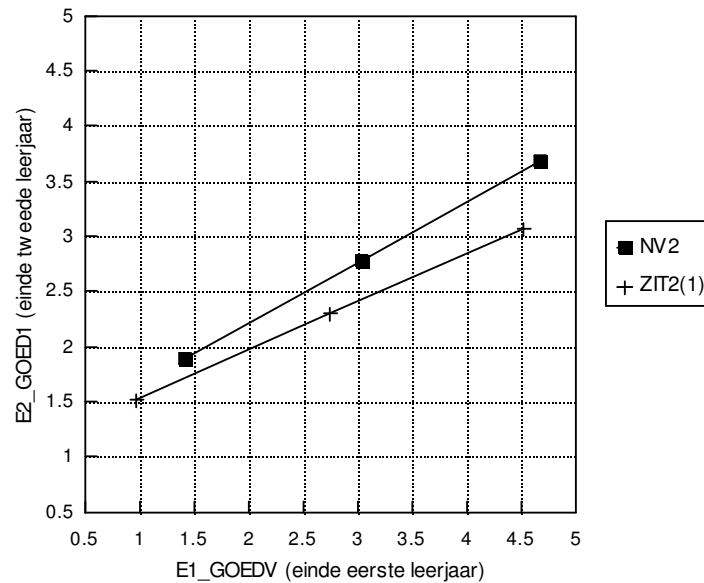
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.38 | 0.04 | 0.49 | 0.01 | 0.46 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.19 | 0.19 | 0.43 | 0.07 | 0.37 | 0.06 | 260 |

Grafiek 12. Lineaire regressie "academisch zelfconcept" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar), normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.14 | 0.04 | 0.55 | 0.01 | 0.52 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.16 | 0.18 | 0.38 | 0.07 | 0.31 | 0.06 | 260 |

Grafiek 13. Lineaire regressie "zich goed voelen op school" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar), normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.13 | 0.05 | 0.55 | 0.01 | 0.49 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.11 | 0.19 | 0.43 | 0.07 | 0.38 | 0.06 | 260 |

Voor *academisch zelfconcept* is het beeld ten dele vergelijkbaar: het academisch zelfconcept blijft bij alle toekomstige zittenblijvers achter t.o.v. dat van de klasgenoten die zullen overgaan (Grafiek 12). Dit geldt echter, meer dan bij *inzet voor leertaken*, het meest voor de zittenblijvers die op het einde van het eerste leerjaar het gevoel hadden de leertaken vrij goed aan te kunnen. Zij zijn er in dit opzicht t.o.v. hun klasgenoten het sterkst op achteruit gegaan.

Bij *zich goed voelen op school* herinneren we in eerste instantie aan de algemene negatieve evolutie. Uit Grafiek 13 blijkt dat zowel de toekomstige normaalvorderenden als de toekomstige zittenblijvers er gemiddeld op achteruit gaan, maar de zittenblijvers meer dan de normaalvorderenden en dan vooral diegenen die aan het einde van het vorige schooljaar het hoogst scoorden op deze schaal.

2 Het effect van het zittenblijven in het jaar van het zittenblijven zelf

Om het effect van het zittenblijven op korte termijn vast te stellen, vergelijken wij de resultaten van de zittenblijvers in hun bisjaar met enerzijds hun resultaten in het jaar dat het bisjen voorafgaat en anderzijds met de vroegere resultaten van hun ex-klasgenoten die normaal zijn overgegaan naar het volgend leerjaar.

We besteden zowel aandacht aan de studieprestaties Nederlands en wiskunde als aan de zelfbeleving of het welbevinden. Waar mogelijk en zinvol houden we rekening met de verschillen die reeds bestonden op het einde van het eerste leerjaar.

Rekening houdend met de beschikbare gegevens beperken we ons zoals gezegd tot de leerlingen die vanuit het eerste leerjaar A normaalvorderend in het tweede leerjaar zijn gekomen en die vervolgens het tweede leerjaar dubbelen. Voor de schoolvorderingstoetsen beperken we ons bovendien tot de leerlingen die gedurende de gehele periode in de A-stroom blijven.

Leerlingen met onvolledige gegevens worden buiten beschouwing gelaten. Daarom geven we eerst enige informatie over de specificiteit van de uitval.

2.1 Representativiteit van de groepen

2.1.1 Naar een nieuwe definitie van ZIT2 en NV2

In totaal zijn er 4920 leerlingen die normaalvorderend in het derde leerjaar terechtkomen en 319 die normaalvorderend in het tweede leerjaar terechtkomen en in dat leerjaar blijven zitten.

In het bovenste gedeelte van Tabel 17 is het aantal normaalvorderenden en zittenblijvers tweede leerjaar vermeld dat aan de schoolvorderingstoetsen *Nederlands* heeft deelgenomen...

- bij aanvang van het eerste leerjaar (VNE-1);
- aan het einde van het eerste leerjaar (VNE-1A);
- aan het einde van het tweede leerjaar in het tweede schooljaar (VNE-2A-1 en VNE-2B-1) en
- (voor de zittenblijvers) aan het einde van het tweede leerjaar bis (VNE-2A-2 en VNE-2B-2).

In de tabel zien wij dat 98% van de normaalvorderenden en 97% van de zittenblijvers heeft deelgenomen aan de aanvangstoets en resp. 97 en 95% aan de eindtoets Nederlands in het eerste leerjaar. In het tweede leerjaar dalen deze percentages tot 87+6=93% voor de normaalvorderenden en 78+5=83% voor de zittenblijvers. Verder heeft 66+5=71% van de zittenblijvers de eindtoets Nederlands afgelegd in het bisjaar.

De onvolledigheid kan het gevolg zijn van het overgaan naar een school die niet bij het onderzoeksproject betrokken was, maar ook van het niet-deelnemen van een bepaalde school, klas of leerling aan één of meerdere toetsen.

Voor wiskunde liggen de percentages lager, zoals blijkt uit het middelste gedeelte van Tabel 17.

Tabel 17. Deelname aan de toetsen Nederlands, wiskunde en welbevinden

| | | Totaal | 1 | 1A | VNE- | | | |
|-------------|------|--------|------|------|--------|--------|--------|--------|
| | | | | | 2A-1 | 2B-1 | 2A-2 | 2B-2 |
| Nederlands | NV2 | 4920 | 4833 | 4756 | 4301 | 319 | | |
| | | 100% | 98% | 97% | 87% | 6% | | |
| | ZIT2 | 319 | 308 | 302 | 250 | 15 | 211 | 17 |
| | | 100% | 97% | 95% | 78% | 5% | 66% | 5% |
| | | Totaal | 1 | 1A | VWI- | | | |
| | | | | | 2A-1 | 2B-1 | 2A-2 | 2B-2 |
| Wiskunde | NV2 | 4920 | 4805 | 4522 | 3969 | 335 | | |
| | | 100% | 98% | 92% | 81% | 7% | | |
| | ZIT2 | 319 | 299 | 268 | 217 | 18 | 179 | 15 |
| | | 100% | 94% | 84% | 68% | 6% | 56% | 5% |
| | | Totaal | E1/2 | | E2-A-1 | E2-B-1 | E2-A-2 | E2-B-2 |
| | | | E1 | | | | | |
| Welbevinden | NV2 | 4920 | 4754 | 4315 | 332 | | | |
| | | 100% | 97% | 88% | 7% | | | |
| | ZIT2 | 319 | 300 | 256 | 14 | 195 | 16 | |
| | | 100% | 94% | 80% | 4% | 61% | 5% | |

Voor de schoolvorderingentoetsen hebben wij in de vergelijking tussen ZIT2 en NV2 alleen de leerlingen betrokken die in het tweede leerjaar van de A-stroom blijven; de eindtoetsen in de B-stroom verschillen immers van die in de A-stroom.

Voor de welbevindenschalen ligt dit anders omdat de vragenlijst in 2BVL dezelfde was als in 2A. Daarom worden bij de vergelijkingen betreffende het welbevinden ook de leerlingen die van de A-stroom naar de B-stroom overgaan, opgenomen. Het gaat bijkomend om 332 subjecten bij de normaalvorderenden en 14/16 subjecten bij de zittenblijvers (tweede leerjaar eerste/tweede keer), zoals blijkt uit het onderste gedeelte van Tabel 17.

Op basis van de beschikbare informatie hebben we beslist bij het onderzoek naar het effect van het zittenblijven in het jaar van het zittenblijven zelf ons te beperken tot de subgroepen met volledige gegevens. Dit impliceert dus twee eindtoetsen in de A-stroom of twee eindvragenlijsten bij de normaalvorderenden en drie A-toetsen of eindvragenlijsten bij de zittenblijvers.

Vanaf nu verwijzen we met de aanduidingen NV2 en ZIT2 naar de aldus gedefinieerde subgroepen.

We vergelijken nu de geselecteerde groepen inzake de loopbaan en inzake de aanvangskenmerken met de groep van wie we *geen* volledige gegevens hebben; meteen wordt de precieze omvang van beide groepen duidelijk.

Wij doen dit telkens zowel voor de normaalvorderenden als voor de zittenblijvers.

2.1.2 Representativiteit inzake loopbanen

In Tabel 18 vindt de lezer het aantal leerlingen -normaalvorderenden en zittenblijvers tweede leerjaar- met volledige gegevens op de eindtoetsen Nederlands, op de eindtoetsen wiskunde en op de welbevindenvragenlijsten eerste en tweede leerjaar.

Daaruit blijkt dat voor de studietoets Nederlands volledige gegevens beschikbaar zijn voor 93% van de normaalvorderenden en voor 65% van de zittenblijvers; voor wiskunde gaat het slechts om 84% resp. 45%.

Wat de vragenlijst welbevinden betreft, wordt een onderscheid gemaakt tussen diegenen die steeds in de A-stroom blijven en de overigen.

Volledige gegevens voor die twee subgroepen zijn bij de normaalvorderenden beschikbaar voor resp. 93% en 79%; bij de zittenblijvers voor resp. 60% en 26%.

We moeten dus concluderen dat de subgroep die (ooit) het BVL volgt, minder goed vertegenwoordigd is in onze groepen met volledige gegevens.

Tabel 18. Aantal leerlingen met volledige gegevens op de toetsen Nederlands en wiskunde en de vragenlijst i.v.m. welbevinden einde eerste en einde tweede leerjaar

| | Totaal | Nederlands ¹ | wiskunde ² | welbevinden ³ |
|----------|---------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|
| NV2 | (4920) | | | |
| 1A 2A | 4525 | 4193 | 3798 | 4203 |
| | 100% | 93% | 84% | 93% |
| 1A 2B | 393 | | | 310 |
| | 100% | | | 79% |
| ZIT2 | (319) | | | |
| 1A 2A 2A | 284 | 184 | 129 | 170 |
| | 100% | 65% | 45% | 60% |
| 1A 2A 2B | 12 | | | 3 |
| 1A 2B 2A | 1 | | | 1 |
| 1A 2B 2B | 22 | | | 5 |
| | 35=100% | | | 9=26% |

¹ deelgenomen aan VNE-1A en VNE-2A-1 voor de normaalvorderenden; VNE-1A, VNE-2A-1 en VNE-2A-2 voor de zittenblijvers

² deelgenomen aan VWI-1A en VWI-2A-1 voor de normaalvorderenden; VWI-1A, VWI-2A-1 en VWI-2A-2 voor de zittenblijvers

³ deelgenomen aan E1-INTEG en E2-INTE1 voor de normaalvorderenden; E1-INTEG, E2-INTE1 en E2-INTE2 voor de zittenblijvers

Het zal niemand verrassen dat het percentage normaalvorderenden met volledige gegevens hoger is dan het percentage zittenblijvers. Immers, niet alleen worden voor de eerstgenoemden slechts twee en voor de laatstgenoemden drie meetmomenten in rekening gebracht, maar bovendien veranderen zittenblijvers meer van school en stelde het zowel aan scholen als aan leerlingen meer eisen om aan het zittenblijversonderzoek te participeren. Dit onderzoek gebeurde immers niet collectief in klasverband.

2.1.3 Representativiteit inzake aanvangskenmerken

A) Schoolvorderingen Nederlands

In Tabel 19 worden de aanvangskenmerken van twee groepen leerlingen tegenover mekaar geplaatst:

- de normaalvorderenden tweede leerjaar van wie de uitslag op één toets of op beide eindtoetsen Nederlands ontbreekt (VNE-1A en/of VNE-2A-1). Dit zijn de leerlingen met *onvolledige gegevens*;
- de normaalvorderenden tweede leerjaar met uitslagen op zowel VNE-1A als op VNE-2A-1 (de groep met *volledige gegevens*)

Tabel 19. Aanvangsgegevens van normaalvorderenden tweede leerjaar A: leerlingen uit de A-stroom met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen Nederlands (VNE-1A en VNE-2A-1)

| NV2 | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|------|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.50 | 0.50 | 332 | 1.53 | 0.50 | 4193 | -1.28 | 4523 | 0.1994 |
| GEBJAAR | 77.92 | 0.30 | 332 | 77.94 | 0.28 | 4193 | -1.46 | 4523 | 0.1432 |
| NET-11 | 1.31 | 0.57 | 332 | 1.15 | 0.39 | 4193 | 5.18 | 356.22 | 0.0000 |
| GE-VER | 103.90 | 11.60 | 307 | 105.53 | 11.36 | 4136 | -2.43 | 4441 | 0.0153 |
| GE-NUM | 103.41 | 12.83 | 307 | 105.48 | 12.96 | 4136 | -2.70 | 4441 | 0.0070 |
| GE-SPA | 103.54 | 11.51 | 307 | 104.44 | 12.10 | 4136 | -1.26 | 4441 | 0.2066 |
| PM-PM | 16.02 | 5.65 | 297 | 16.47 | 5.53 | 4118 | -1.37 | 4413 | 0.1717 |
| PM-NF | 8.89 | 3.61 | 297 | 8.31 | 3.63 | 4118 | 2.66 | 4413 | 0.0079 |
| PM-PF | 8.23 | 4.36 | 297 | 8.70 | 4.26 | 4118 | -1.86 | 4413 | 0.0625 |
| VNE-1 | 0.26 | 0.77 | 302 | 0.48 | 0.86 | 4145 | -4.47 | 4445 | 0.0000 |
| VWI-1 | 0.15 | 0.88 | 302 | 0.42 | 0.93 | 4132 | -4.75 | 4432 | 0.0000 |
| OU-ECONO | 0.01 | 0.97 | 218 | 0.17 | 0.96 | 3302 | -2.43 | 3518 | 0.0151 |
| OU-CULTU | 0.00 | 0.99 | 241 | 0.12 | 0.96 | 3627 | -1.89 | 3866 | 0.0587 |
| OU-SOCIA | 0.02 | 0.96 | 244 | 0.00 | 0.98 | 3696 | 0.35 | 3938 | 0.7299 |
| OU-PAHOO | 4.10 | 2.28 | 252 | 4.52 | 2.27 | 3740 | -2.85 | 3990 | 0.0043 |
| OU-MAHOO | 3.79 | 2.19 | 251 | 4.03 | 2.27 | 3822 | -1.65 | 4071 | 0.0996 |

Tabel 20. Aanvangsgegevens van zittenblijvers tweede leerjaar A: leerlingen uit de A-stroom met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen Nederlands (VNE-1A, VNE-2A-1 en VNE-2A-2)

| ZIT2 | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|-----|-------|-----|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.28 | 0.45 | 100 | 1.42 | 0.50 | 184 | -2.41 | 282 | 0.0165 |
| GEBJAAR | 77.87 | 0.34 | 100 | 77.92 | 0.35 | 184 | -1.25 | 282 | 0.2141 |
| NET-11 | 1.30 | 0.52 | 100 | 1.30 | 0.53 | 184 | 0.02 | 282 | 0.9867 |
| GE-VER | 99.76 | 10.95 | 94 | 97.88 | 12.41 | 180 | 1.24 | 272 | 0.2169 |
| GE-NUM | 96.74 | 13.02 | 94 | 97.98 | 12.30 | 180 | -0.77 | 272 | 0.4410 |
| GE-SPA | 99.52 | 15.86 | 94 | 98.27 | 13.82 | 180 | 0.67 | 272 | 0.5011 |
| PM-PM | 15.30 | 5.38 | 93 | 14.47 | 5.89 | 173 | 1.13 | 264 | 0.2613 |
| PM-NF | 8.46 | 3.82 | 93 | 8.13 | 3.85 | 173 | 0.67 | 264 | 0.5051 |
| PM-PF | 9.18 | 4.28 | 93 | 8.73 | 4.53 | 173 | 0.80 | 264 | 0.4271 |
| VNE-1 | -0.12 | 0.86 | 96 | -0.23 | 0.75 | 179 | 1.15 | 273 | 0.2524 |
| VWI-1 | -0.17 | 0.80 | 93 | -0.30 | 0.92 | 175 | 1.12 | 266 | 0.2650 |
| OU-ECONO | 0.08 | 1.06 | 62 | -0.06 | 1.05 | 138 | 0.85 | 198 | 0.3986 |
| OU-CULTU | 0.10 | 0.86 | 73 | 0.09 | 1.02 | 147 | 0.10 | 218 | 0.9205 |
| OU-SOCIA | 0.14 | 1.09 | 71 | 0.11 | 1.12 | 156 | 0.18 | 225 | 0.8612 |
| OU-PAHOO | 4.13 | 2.20 | 71 | 3.95 | 2.14 | 146 | 0.58 | 215 | 0.5620 |
| OU-MAHOO | 3.78 | 2.20 | 74 | 3.41 | 2.09 | 148 | 1.25 | 220 | 0.2126 |

De *normaalvorderende* leerlingen met onvolledige gegevens voor Nederlands onderscheiden zich op een aantal vlakken van de anderen: zij scoren significant minder goed op numerieke intelligentie en op de schoolvorderingentoetsen. Zij hebben meer negatieve faalangst en komen uit gezinnen waar vader gemiddeld genomen minder hoog is opgeleid. Daarnaast komen zij relatief meer uit het gemeenschapsonderwijs.

Al bij al lijken de verschillen tussen de groepen eerder beperkt.

De *zittenblijvers* met volledige gegevens (d.w.z. met toetsuitslagen op zowel VNE-1A als op VNE-2A-1 en VNE-2A-2) onderscheiden zich daarentegen op slechts één aanvangskenmerk (bijna) significant van de *zittenblijvers* met *onvolledige* gegevens: er zijn meer meisjes met volledige gegevens (zie Tabel 20). Ondanks de grotere uitval is het probleem van de representativiteit dus kleiner bij de *zittenblijvers* dan bij de normaalvorderenden.

B) Schoolvorderingen wiskunde

De deelname aan de wiskundetoetsen was in het algemeen minder massaal dan de deelname aan de toetsen Nederlands en de verschillen tussen de groep normaalvorderenden die aan beide eindtoetsen heeft deelgenomen (VWI-1A en VWI-2A-1) en de normaalvorderenden met onvolledige gegevens zijn groter (cf. Tabel 21).

De groep met onvolledige gegevens wordt gekenmerkt door lagere uitslagen op de intelligentieschalen en de aanvangstoetsen. Zij komen uit gezinnen met een lager economisch en cultureel kapitaal en hun ouders (zowel vader als moeder) zijn gemiddeld genomen minder goed opgeleid. Zij scoren hoger op negatieve faalangst.

Daarnaast zijn er nog beperkte verschillen inzake net, leeftijd en geslachtsgroep.

Tabel 21. Aanvangsgegevens van normaalvorderenden tweede leerjaar A: leerlingen uit de A-stroom met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen wiskunde (VWI-1A en VWI-2A-1)

| NV2 | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|------|--------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.48 | 0.50 | 727 | 1.54 | 0.50 | 3798 | -3.00 | 4523 | 0.0027 |
| GEBJAAR | 77.86 | 0.38 | 727 | 77.95 | 0.26 | 3798 | -6.34 | 858.71 | 0.0000 |
| NET-11 | 1.23 | 0.49 | 727 | 1.14 | 0.39 | 3798 | 4.44 | 907.00 | 0.0000 |
| GE-VER | 100.25 | 11.55 | 692 | 106.37 | 11.09 | 3751 | -13.26 | 4441 | 0.0000 |
| GE-NUM | 98.39 | 12.32 | 692 | 106.62 | 12.67 | 3751 | -15.76 | 4441 | 0.0000 |
| GE-SPA | 100.36 | 12.25 | 692 | 105.12 | 11.89 | 3751 | -9.62 | 4441 | 0.0000 |
| PM-PM | 16.19 | 5.67 | 673 | 16.49 | 5.52 | 3742 | -1.27 | 4413 | 0.2044 |
| PM-NF | 8.80 | 3.52 | 673 | 8.27 | 3.65 | 3742 | 3.50 | 4413 | 0.0005 |
| PM-PF | 8.43 | 4.35 | 673 | 8.71 | 4.25 | 3742 | -1.59 | 4413 | 0.1127 |
| VNE-1 | -0.09 | 0.73 | 694 | 0.57 | 0.83 | 3753 | -19.44 | 4445 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.25 | 0.85 | 689 | 0.52 | 0.90 | 3745 | -20.76 | 4432 | 0.0000 |
| OU-ECONO | -0.10 | 0.95 | 519 | 0.21 | 0.96 | 3001 | -6.69 | 3518 | 0.0000 |
| OU-CULTU | -0.15 | 0.94 | 572 | 0.16 | 0.96 | 3296 | -7.15 | 3866 | 0.0000 |
| OU-SOCIA | -0.03 | 0.98 | 566 | 0.01 | 0.98 | 3374 | -0.77 | 3938 | 0.4397 |
| OU-PAHOO | 3.67 | 2.11 | 577 | 4.64 | 2.26 | 3415 | -9.63 | 3990 | 0.0000 |
| OU-MAHOO | 3.33 | 2.04 | 595 | 4.13 | 2.28 | 3478 | -8.01 | 4071 | 0.0000 |

Bij de *zittenblijvers* zijn de verschillen beperkter (zie Tabel 22). Opvallend hier is dat de groep met volledige gegevens niet verschilt van de groep met *onvolledige* gegevens inzake verbale intelligentie, maar wel inzake numerieke (wat ook enigszins weerspiegeld wordt in de resultaten op de schoolvorderingentoetsen).

Tabel 22. Aanvangsgegevens van zittenblijvers tweede leerjaar A: leerlingen uit de A-stroom met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen wiskunde (VWI-1A, VWI-2A-1 en VWI-2A-2)

| ZIT2 | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|-----|-------|-----|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.32 | 0.47 | 155 | 1.43 | 0.50 | 129 | -1.94 | 282 | 0.0533 |
| GEBJAAR | 77.89 | 0.35 | 155 | 77.92 | 0.34 | 129 | -0.77 | 282 | 0.4402 |
| NET-11 | 1.27 | 0.49 | 155 | 1.33 | 0.56 | 129 | -1.00 | 282 | 0.3184 |
| GE-VER | 98.59 | 12.02 | 148 | 98.45 | 11.91 | 126 | 0.09 | 272 | 0.9262 |
| GE-NUM | 95.63 | 12.55 | 148 | 99.81 | 12.19 | 126 | -2.78 | 272 | 0.0057 |
| GE-SPA | 97.19 | 15.45 | 148 | 100.47 | 13.23 | 126 | -1.87 | 272 | 0.0623 |
| PM-PM | 14.69 | 5.95 | 147 | 14.85 | 5.43 | 119 | -0.22 | 264 | 0.8266 |
| PM-NF | 8.42 | 3.97 | 147 | 8.03 | 3.66 | 119 | 0.82 | 264 | 0.4128 |
| PM-PF | 9.06 | 4.57 | 147 | 8.67 | 4.28 | 119 | 0.71 | 264 | 0.4785 |
| VNE-1 | -0.25 | 0.81 | 149 | -0.12 | 0.76 | 126 | -1.30 | 273 | 0.1951 |
| VWI-1 | -0.36 | 0.85 | 144 | -0.13 | 0.90 | 124 | -2.10 | 266 | 0.0368 |
| OU-ECONO | -0.02 | 1.05 | 105 | -0.02 | 1.06 | 95 | 0.01 | 198 | 0.9913 |
| OU-CULTU | 0.10 | 0.85 | 119 | 0.08 | 1.10 | 101 | 0.14 | 218 | 0.8915 |
| OU-SOCIA | 0.27 | 1.03 | 120 | -0.06 | 1.17 | 107 | 2.22 | 225 | 0.0277 |
| OU-PAHOO | 3.92 | 2.16 | 113 | 4.10 | 2.16 | 104 | -0.60 | 215 | 0.5499 |
| OU-MAHOO | 3.59 | 2.12 | 117 | 3.47 | 2.15 | 105 | 0.43 | 220 | 0.6681 |

C) Welbevinden

Bij de normaalvorderenden zijn er significante verschillen tussen de groepen op de intelligentieschalen en de schoolvorderingentoetsen: de groep met onvolledige gegevens scoort lager (zie Tabel 23).

Leerlingen uit deze groep komen uit gezinnen met een minder hoog economisch en cultureel kapitaal en waarvan vader en moeder minder goed zijn opgeleid. Qua prestatiemotivatie scoren zij lager.

Zij zijn relatief meer afkomstig uit het gemeenschapsonderwijs dan de groep met volledige gegevens; daarnaast zijn zij iets ouder.

Bij de zittenblijvers (cf. Tabel 24) is er een verschil tussen de twee groepen inzake net en leeftijd: de leerlingen uit de groep met onvolledige gegevens komen relatief meer uit het gemeenschapsonderwijs en zijn iets ouder bij de aanvang van het secundair onderwijs.

Voor het overige scoren zij niet erg verschillend.

2.1.4 Besluit

Globaal beschouwd is -enigszins verrassend- de groep zittenblijvers met volledige gegevens meer representatief dan de groep normaalvorderenden (al is de uitval bij de zittenblijvers in verhouding veel groter dan bij de normaalvorderenden). Een beperkte en selectieve groep normaalvorderenden is blijkbaar moeilijker toegankelijk.

De groep met volledige gegevens voor *wiskunde* is het minst representatief voor de referentiegroep.

Tabel 23. Aanvangsgegevens van normaalvorderenden tweede leerjaar: leerlingen met onvolledige versus volledige gegevens op de welbevindenschalen (in dit geval E1-INTEG en E2-INTE1)

| NV2 | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|------|-------|------|--------|
| | Gemidd. | SD1 | N1 | Gemidd. | SD2 | N2 | | | |
| GESLACHT | 1.54 | 0.50 | 407 | 1.52 | 0.50 | 4513 | 0.91 | 4918 | 0.3613 |
| GEBJAAR | 77.82 | 0.43 | 407 | 77.91 | 0.32 | 4513 | -5.82 | 4918 | 0.0000 |
| NET-11 | 1.37 | 0.54 | 407 | 1.16 | 0.40 | 4513 | 9.84 | 4918 | 0.0000 |
| GE-VER | 99.88 | 13.12 | 378 | 104.46 | 12.10 | 4450 | -7.02 | 4826 | 0.0000 |
| GE-NUM | 99.78 | 12.70 | 378 | 104.42 | 13.60 | 4450 | -6.41 | 4826 | 0.0000 |
| GE-SPA | 100.31 | 13.05 | 378 | 103.61 | 12.65 | 4450 | -4.86 | 4826 | 0.0000 |
| PM-PM | 14.97 | 5.43 | 365 | 16.35 | 5.56 | 4415 | -4.57 | 4778 | 0.0000 |
| PM-NF | 8.78 | 3.65 | 365 | 8.41 | 3.61 | 4415 | 1.83 | 4778 | 0.0668 |
| PM-PF | 8.34 | 4.51 | 365 | 8.63 | 4.25 | 4415 | -1.26 | 4778 | 0.2086 |
| VNE-1 | -0.03 | 0.93 | 370 | 0.39 | 0.91 | 4463 | -8.62 | 4831 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.12 | 0.97 | 368 | 0.33 | 0.99 | 4437 | -8.36 | 4803 | 0.0000 |
| OU-ECONO | -0.10 | 1.04 | 261 | 0.13 | 0.97 | 3500 | -3.83 | 3759 | 0.0001 |
| OU-CULTU | -0.12 | 1.00 | 285 | 0.09 | 0.97 | 3840 | -3.42 | 4123 | 0.0006 |
| OU-SOCIA | -0.03 | 1.02 | 299 | 0.01 | 0.98 | 3921 | -0.56 | 4218 | 0.5726 |
| OU-PAHOO | 3.84 | 2.28 | 290 | 4.42 | 2.28 | 3960 | -4.19 | 4248 | 0.0000 |
| OU-MAHOO | 3.44 | 2.14 | 306 | 3.94 | 2.27 | 4040 | -3.69 | 4344 | 0.0002 |

Tabel 24. Aanvangsgegevens van zittenblijvers tweede leerjaar: leerlingen met onvolledige versus volledige gegevens op de welbevindenschalen (in dit geval E1-INTEG, E2-INTE1 en E2-INTE2)

| ZIT2 | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|-----|-------|-----|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.36 | 0.48 | 140 | 1.37 | 0.49 | 179 | -0.18 | 317 | 0.8547 |
| GEBJAAR | 77.80 | 0.42 | 140 | 77.93 | 0.35 | 179 | -2.95 | 317 | 0.0034 |
| NET-11 | 1.44 | 0.54 | 140 | 1.27 | 0.51 | 179 | 2.83 | 317 | 0.0050 |
| GE-VER | 96.69 | 13.32 | 134 | 97.66 | 12.21 | 173 | -0.66 | 305 | 0.5085 |
| GE-NUM | 95.38 | 13.09 | 134 | 97.39 | 12.60 | 173 | -1.36 | 305 | 0.1734 |
| GE-SPA | 97.32 | 16.17 | 134 | 97.72 | 13.68 | 173 | -0.24 | 305 | 0.8120 |
| PM-PM | 14.72 | 5.67 | 132 | 14.70 | 5.70 | 165 | 0.03 | 295 | 0.9800 |
| PM-NF | 8.73 | 3.66 | 132 | 7.96 | 3.81 | 165 | 1.76 | 295 | 0.0788 |
| PM-PF | 8.62 | 4.67 | 132 | 9.14 | 4.22 | 165 | -1.00 | 295 | 0.3170 |
| VNE-1 | -0.32 | 0.97 | 134 | -0.26 | 0.76 | 174 | -0.53 | 306 | 0.5970 |
| VWI-1 | -0.27 | 0.81 | 130 | -0.36 | 0.94 | 169 | 0.89 | 297 | 0.3768 |
| OU-ECONO | 0.00 | 1.18 | 79 | -0.07 | 1.01 | 141 | 0.52 | 218 | 0.6015 |
| OU-CULTU | 0.02 | 0.90 | 90 | 0.07 | 1.02 | 147 | -0.36 | 235 | 0.7189 |
| OU-SOCIA | -0.08 | 1.14 | 98 | 0.18 | 1.07 | 153 | -1.82 | 249 | 0.0707 |
| OU-PAHOO | 3.64 | 2.23 | 98 | 4.06 | 2.09 | 139 | -1.46 | 235 | 0.1449 |
| OU-MAHOO | 3.30 | 2.15 | 98 | 3.47 | 2.12 | 144 | -0.63 | 240 | 0.5282 |

2.2 Schoolvorderingen

2.2.1 Nederlands

Zoals blijkt uit Tabel 25 hebben de zittenblijvers tweede leerjaar baat gehad bij hun bisjaar, want zij scoren de tweede keer duidelijk beter dan de eerste keer op de toets Nederlands (van -0.81 naar -0.50, een verbetering van meer dan 0.3 SD).

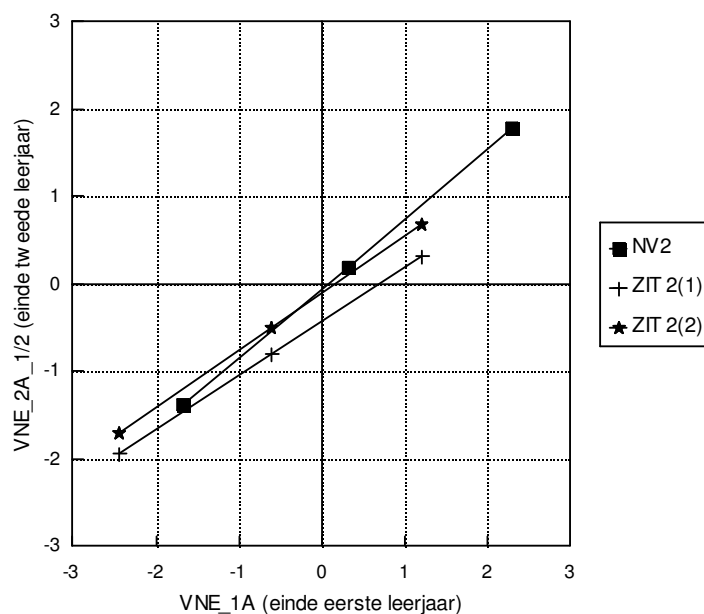
Tabel 25. Schoolvorderingentoetsen Nederlands bij normaalvorderenden en zittenblijvers tweede leerjaar A (NV2 en ZIT2)

| | NV2 | | | ZIT2 | | |
|-----------|---------|------|------|---------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| VNE-1 | 0.48 | 0.86 | 4145 | -0.23 | 0.75 | 179 |
| VNE-1A | 0.31 | 0.99 | 4193 | -0.62 | 0.91 | 184 |
| VNE-2A -1 | 0.20 | 1.07 | 4193 | -0.81 | 1.02 | 184 |
| VNE-2A -2 | | | | -0.50 | 1.04 | 184 |

Uit de tabel blijkt ook dat de zittenblijvers ook in hun bisjaar gemiddeld minder goed presteren dan de normaalvorderenden. Omdat het om een minder sterke groep leerlingen gaat, zal dit niemand verrassen.

Om hen te vergelijken met de normaalvorderenden van hun niveau, bekijken we voor beide groepen de regressie van de eindtoets Nederlands van het tweede leerjaar op die van het eerste leerjaar.

Grafiek 14. Lineaire regressie Nederlands (einde tweede leerjaar A op einde eerste leerjaar), normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | -0.05 | 0.01 | 0.80 | 0.01 | 0.74 | 0.01 | 4193 |
| ZIT2(1) | -0.43 | 0.08 | 0.61 | 0.07 | 0.55 | 0.06 | 184 |
| ZIT2(2) | -0.10 | 0.08 | 0.65 | 0.07 | 0.57 | 0.06 | 184 |

De leerlingen die het tweede leerjaar dubbelen, doen het in hun bisjaar uniform beter dan het jaar voordien (de lijnen van ZIT2(1) en ZIT2(2) lopen parallel) en hoewel de vooruitgang niet erg groot is, komen zij daarmee op het einde van de eerste graad toch opnieuw op het niveau van de normaalvorderenden *die aan het einde van het eerste leerjaar gelijkaardig presteerden*.

2.2.2 Wiskunde

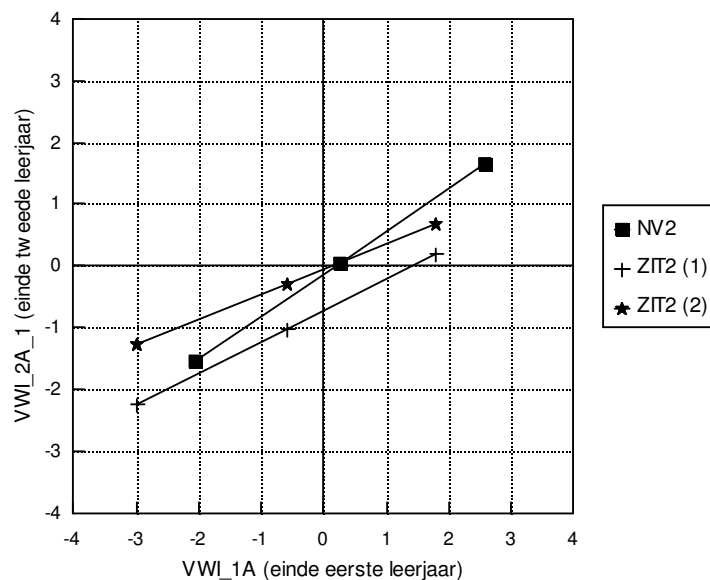
Zoals blijkt uit Tabel 26 scoren de zittenblijvers de tweede keer ook voor wiskunde beter dan de eerste keer (het verschil bedraagt 0.5 SD).

Tabel 26. Schoolvorderingentoetsen wiskunde bij normaalvorderenden en zittenblijvers tweede leerjaar A (NV2 en ZIT2)

| | NV2 | | | ZIT2 | | |
|-----------|---------|------|------|---------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| VWI-1 | 0.52 | 0.90 | 3745 | -0.13 | 0.90 | 124 |
| VWI-1A | 0.26 | 1.15 | 3798 | -0.60 | 1.20 | 129 |
| VWI-2A -1 | 0.05 | 1.45 | 3798 | -1.02 | 1.48 | 129 |
| VWI-2A -2 | | | | -0.29 | 1.50 | 129 |

Uit Grafiek 15 blijkt dat zij het *over de hele lijn* beter doen. De aanvankelijk minst goed presterenden -die overigens tenderen meer 'winst' te boeken dan de anderen- doen het nu zelfs beter dan de normaalvorderenden van hun (voorafgaandelijk) niveau; de leerlingen met betere prestaties die toch blijven zitten doen het daarentegen in verhouding iets minder goed.

Grafiek 15. Lineaire regressie wiskunde (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar), normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | -0.14 | 0.02 | 0.69 | 0.02 | 0.55 | 0.01 | 3798 |
| ZIT2(1) | -0.72 | 0.13 | 0.51 | 0.10 | 0.41 | 0.08 | 129 |
| ZIT2(2) | -0.05 | 0.14 | 0.41 | 0.11 | 0.33 | 0.08 | 129 |

Hier mogen we dus stellen dat het bissen een onmiddellijke, onbetwistbaar positieve invloed heeft. De leerlingen die op het einde van het eerste leerjaar onder het gemiddelde presteren en het tweede leerjaar dubbelen, presteren na die twee jaar beter dan hun vroegere 'prestatiegenoten' die het tweede jaar niet dubbelen (op het einde van hun tweede leerjaar, na één jaar dus).

2.3 Welbevinden

In Tabel 27 zien we dat de zittenblijvers in hun bisjaar meestal iets hoger scoren op de schalen dan het jaar voordien.

Tabel 27. Welbevindenschalen bij normaalvorderenden en zittenblijvers tweede leerjaar (NV2, ZIT2)

| | NV2 | | | ZIT2 | | |
|----------|---------|------|------|---------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| E1-INTEG | 2.99 | 0.67 | 4513 | 2.73 | 0.78 | 179 |
| E1-LKRN | 2.67 | 0.62 | 4513 | 2.42 | 0.64 | 179 |
| E1-CONCE | 2.51 | 0.72 | 4513 | 2.21 | 0.73 | 179 |
| E1-HUISW | 3.16 | 0.67 | 4513 | 2.90 | 0.70 | 179 |
| E1-BELAN | 2.52 | 0.55 | 4513 | 2.40 | 0.52 | 179 |
| E1-INZET | 2.99 | 0.69 | 4513 | 2.76 | 0.72 | 179 |
| E1-ACADE | 2.57 | 0.52 | 4513 | 2.37 | 0.47 | 179 |
| E1-GOEDV | 3.04 | 0.82 | 4513 | 2.71 | 0.89 | 179 |

| | NV2 | | | ZIT2 | | | | | |
|------------|---------|------|------|-------------|------|-----|-------------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | eerste keer | | | tweede keer | | |
| | | | | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| E2-INTE1/2 | 3.02 | 0.68 | 4513 | 2.75 | 0.79 | 179 | 2.99 | 0.63 | 179 |
| E2-LKRN1/2 | 2.57 | 0.66 | 4513 | 2.22 | 0.69 | 179 | 2.40 | 0.70 | 179 |
| E2-CONC1/2 | 2.34 | 0.79 | 4513 | 2.02 | 0.77 | 179 | 2.11 | 0.83 | 179 |
| E2-HUIS1/2 | 3.11 | 0.74 | 4513 | 2.76 | 0.77 | 179 | 2.63 | 0.81 | 179 |
| E2-BELA1/2 | 2.33 | 0.60 | 4513 | 2.11 | 0.60 | 179 | 2.18 | 0.67 | 179 |
| E2-INZE1/2 | 2.84 | 0.73 | 4513 | 2.42 | 0.81 | 179 | 2.57 | 0.76 | 179 |
| E2-ACAD1/2 | 2.56 | 0.54 | 4513 | 2.07 | 0.57 | 179 | 2.60 | 0.52 | 179 |
| E2-GOED1/2 | 2.79 | 0.92 | 4513 | 2.35 | 1.03 | 179 | 2.41 | 0.98 | 179 |

Met uitzondering van *academisch zelfconcept* (dat stijgt van 2.07 naar 2.60, bijna 1 SD) en *integratie in de klas* (van 2.75 naar 2.99, zijnde 1/3 SD) zijn de verschillen niet erg groot. Op de twee genoemde schalen komt de groep zittenblijvers uiteindelijk op het niveau van de groep normaalvorderenden terecht, op de overige niet.

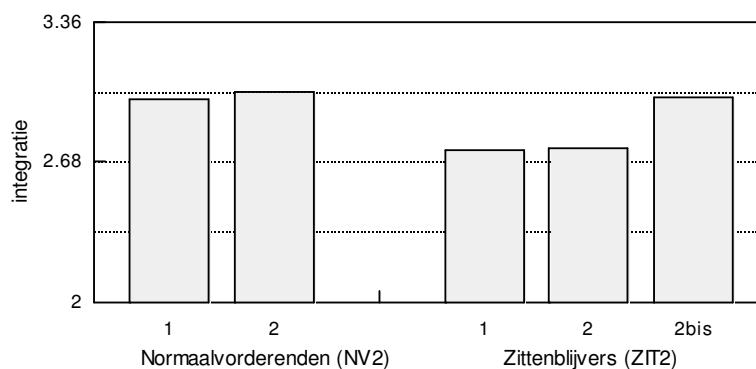
We zullen nu de aspecten van het welbevinden één voor één bespreken en daarbij ook telkens rekening houden met het voorafgaand niveau van de leerlingen wat betreft het welbevinden (gemeten aan het einde van het eerste leerjaar).

2.3.1 Integratie in de klas

De toekomstige zittenblijvers voelen zich al meerdere jaren minder goed geïntegreerd in de klas, maar wij zien dat zij er in hun bisjaar duidelijk op vooruitgaan t.o.v. het jaar voordien. Gemiddeld komen zij bijna op het niveau van de normaalvorderenden (zie Grafiek 16) ⁶.

⁶ De markeringen op de verticale as in deze en volgende gelijkaardige grafieken komen overeen met een halve standaarddeviatie van de NV2-groep op de afhankelijke variabele.

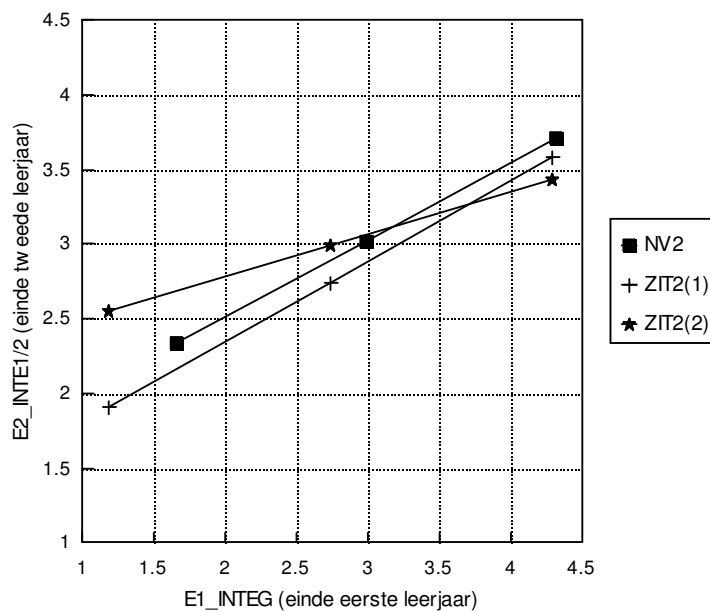
Grafiek 16. "Integratie in de klas" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZIT2)¹



¹ We herinneren er nog eens aan dat het hier alleen gaat over de leerlingen die alle vragenlijsten (2 voor NV2, 3 voor ZIT2) hebben ingevuld.

Uit Grafiek 17 blijkt dat die positieve evolutie niet voor alle zittenblijvers geldt: het zijn vooral de zittenblijvers uit de middengroep en diegenen die zich eerst minder goed geïntegreerd voelden, die na hun bisjaar beter scoren. Voor de aanvankelijk best geïntegreerden geldt dit niet.

Grafiek 17. Lineaire regressie "integratie in de klas" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)

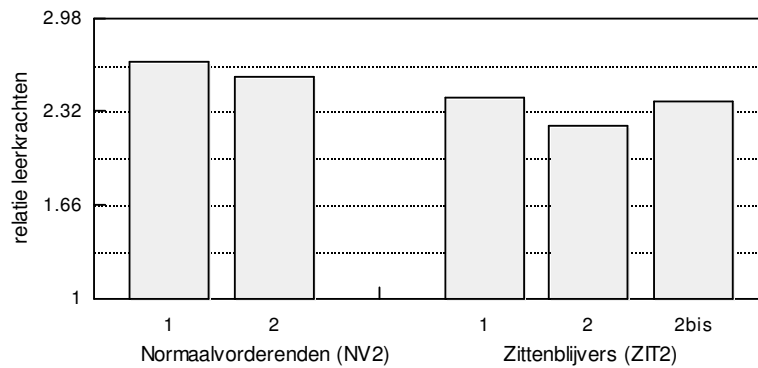


| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.48 | 0.04 | 0.52 | 0.01 | 0.51 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.28 | 0.18 | 0.54 | 0.06 | 0.53 | 0.06 | 179 |
| ZIT2(2) | 2.21 | 0.16 | 0.29 | 0.06 | 0.35 | 0.07 | 179 |

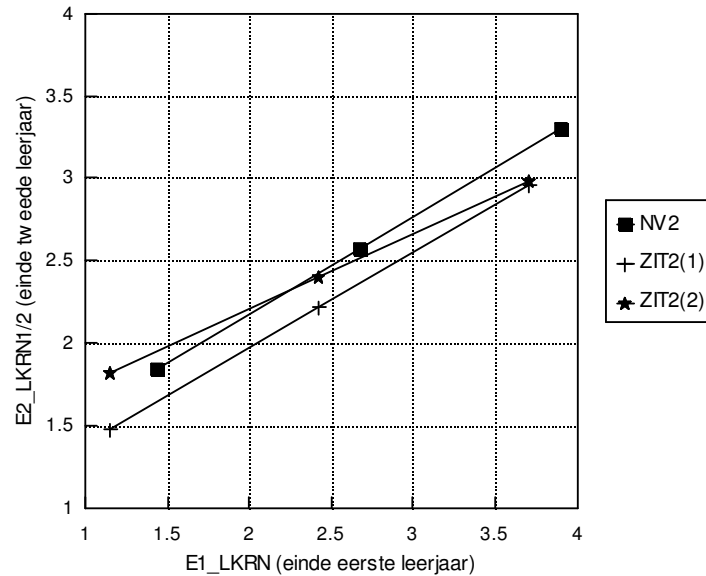
2.3.2 Relatie met de leerkrachten

De zittenblijvers scoorden in het jaar voorafgaand aan het bisjaar erg slecht inzake *relatie met de leerkrachten* (zie Grafiek 18). Ook bij de normaalvorderende leerlingen evolueert de verhouding met de leerkrachten in de eerste graad in negatieve zin, zij het minder sterk dan bij de latere zittenblijvers. In het bisjaar zelf gaan de zittenblijvers er gemiddeld ongeveer 1/4 SD op vooruit. Daarmee komen ze terug op hun vroeger niveau (het niveau van het einde van het eerste leerjaar).

Grafiek 18. "Relatie met de leerkrachten" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers



Grafiek 19. Lineaire regressie "relatie met de leerkrachten" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij normaalvorderenden en zittenblijvers (-2SD's tot +2SD's)



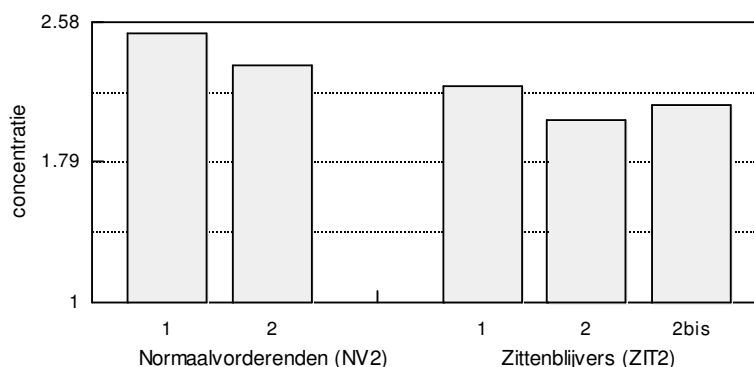
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 0.98 | 0.04 | 0.59 | 0.01 | 0.55 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 0.81 | 0.17 | 0.58 | 0.07 | 0.54 | 0.06 | 179 |
| ZIT2(2) | 1.29 | 0.19 | 0.46 | 0.07 | 0.42 | 0.07 | 179 |

Uit Grafiek 19 blijkt dat de zittenblijvers die oorspronkelijk een goede relatie hadden met de leerkrachten, tijdens het bisjaar weinig evolueren. Bij hen heeft het bissen voor dit aspect geen enkel effect en zij blijven achter ten overstaan van de normaalvorderenden; dit wil zeggen dat zij de achterstand die er bestond tijdens het jaar dat het bissen voorafging *niet* ophalen. Maar de zittenblijvers die aanvankelijk het minst goed konden opschieten met de leerkrachten, doen het in hun bisjaar duidelijk beter. Vergeleken met de normaalvorderenden van hun positie doen zij zelfs iets meer dan het ophalen van de opgelopen achterstand.

2.3.3 Concentratie in de klas

Hier blijven de zittenblijvers in grote mate stabiel t.o.v. het jaar voordien (+1/10 SD). Toch maakt Grafiek 20 meteen duidelijk dat, gemiddeld genomen, het bissen een negatieve ontwikkeling -die bij de zittenblijvers iets meer uitgesproken is dan bij de normaalvorderenden- niet doortrekt, maar integendeel blokkeert.

Grafiek 20. "Concentratie in de klas" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZIT2)



Als men rekening houdt met het aanvangsniveau, is er in feite geen enkel verschil tussen de twee groepen: de zittenblijvers en de normaalvorderenden die zich aan het einde van het eerste leerjaar even hoog situeerden op deze schaal, scoren gemiddeld opnieuw even hoog ($F(1,4689)=0.17$, $p=0.68$). Het opnieuw volgen van het tweede leerjaar blijkt volgens de leerlingen zelf geen aanleiding om minder aandachtig te zijn in de klas, eerder integendeel. Omdat de verschillen beperkt en dus niet significant zijn, nemen we de resultaten van de regressie-analyse niet op.

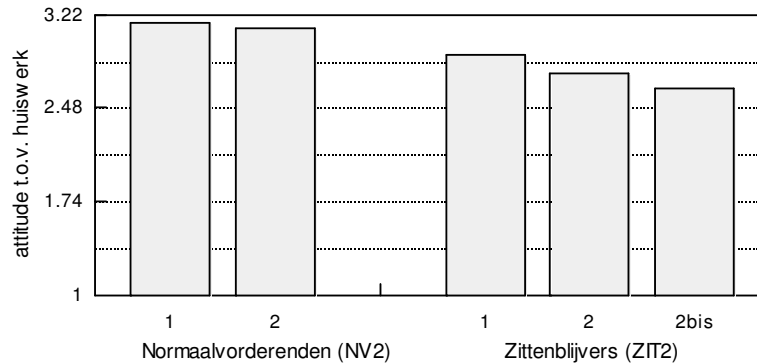
2.3.4 Attitude t.o.v. huiswerk

De houding van de zittenblijvers tegenover huiswerk wordt elk jaar iets negatiever. Dit is ook het geval -zij het in mindere mate- bij de normaalvorderenden.

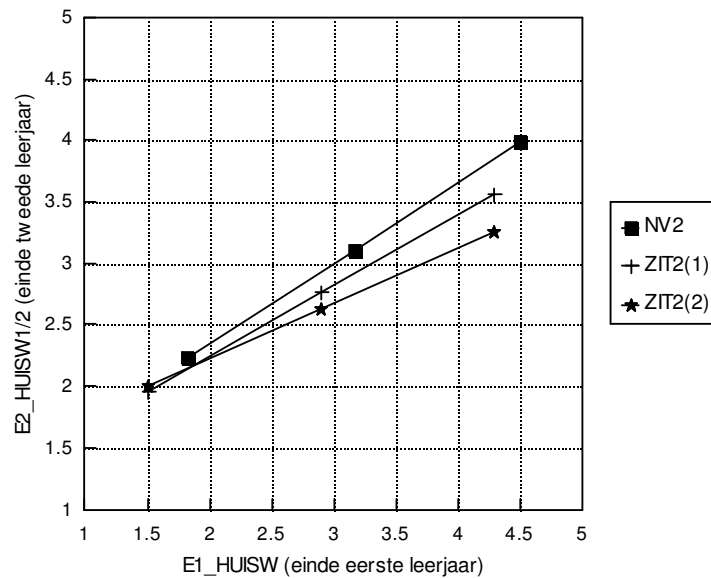
Uit Grafiek 22 blijkt duidelijk dat het bissen geen positieve invloed op de huiswerkattitude heeft en dat dit des te meer geldt naargelang men aanvankelijk meer positief stond tegenover huiswerk.

Toekomstige analyses zullen duidelijk moeten maken of er wat betreft de huiswerkattitude in het algemeen een jaarlijkse negatieve evolutie plaatsheeft bij alle leerlingen of dat het bissen zelf daar mede voor verantwoordelijk is.

Grafiek 21. "Attitude t.o.v. huiswerk" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZB2)



Grafiek 22. Lineaire regressie "attitude t.o.v. huiswerk" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|-------|------|------|------|
| NV2 | 1.03 | 0.04 | 0.66 | 0.01 | 0.60 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.10 | 0.21 | 0.57 | 0.071 | 0.52 | 0.06 | 179 |
| ZIT2(2) | 1.34 | 0.24 | 0.45 | 0.08 | 0.39 | 0.07 | 179 |

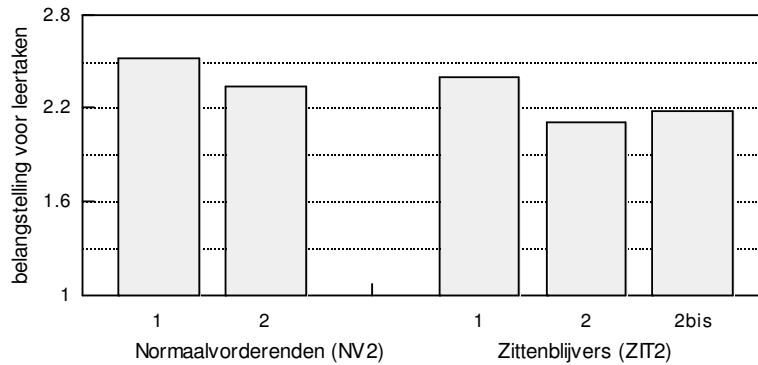
2.3.5 Belangstelling voor leertaken

De belangstelling voor leertaken is in het bisjaar marginaal toegenomen t.o.v. het jaar voordien (+1/10 SD).

Uit Grafiek 23 blijkt dat ook bij de normaalvorderenden de belangstelling afneemt tussen het eerste en het tweede leerjaar. Bij de latere zittenblijvers gebeurt dat echter in een sterkere mate

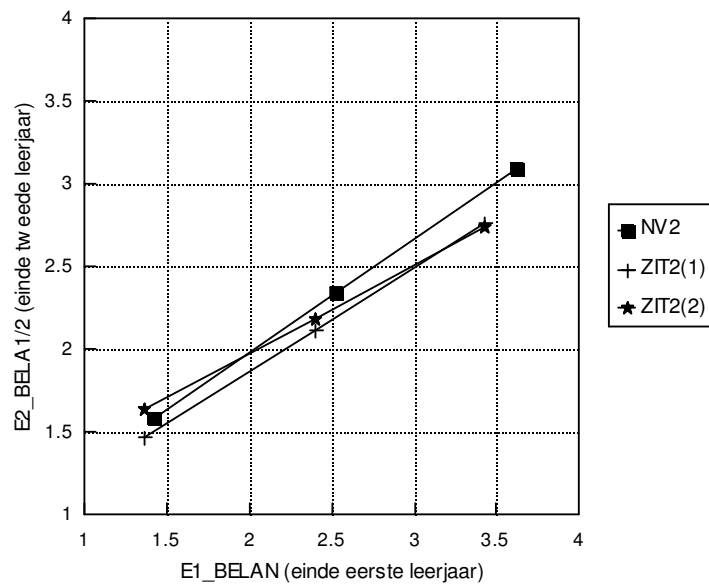
en tijdens het bisjaar wordt een gedeelte van die extra-afname opnieuw ongedaan gemaakt. Ondanks het lagere groepsgemiddelde is de belangstelling van de groep zittenblijvers er na het bisjaar dan ook niet wezenlijk op achteruitgegaan in vergelijking met de normaalvorderenden die oorspronkelijk eenzelfde mate van belangstelling hadden ($F(1,4689)=3.39, p=0.07$).

Grafiek 23. "Belangstelling voor leertaken" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZIT2)



Uit Grafiek 24 valt op te maken dat de zittenblijvers die aanvankelijk het laagst scoorden op "belangstelling voor leertaken" in het bisjaar een toenemende belangstelling kennen. Bij de anderen veroorzaakt het bissen geen verschil.

Grafiek 24. Lineaire regressie "belangstelling voor leertaken" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)

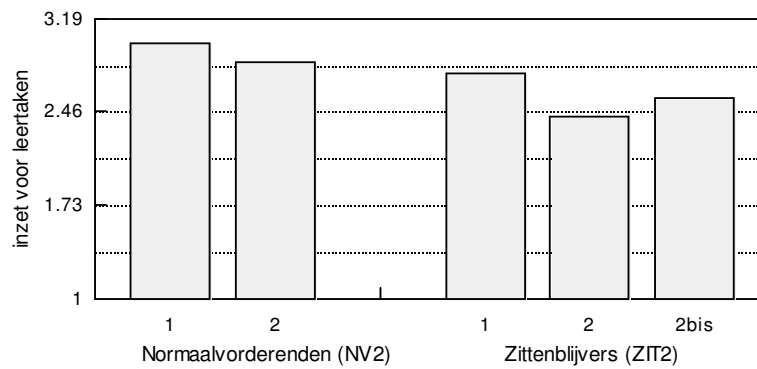


| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 0.61 | 0.03 | 0.68 | 0.01 | 0.63 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 0.61 | 0.18 | 0.63 | 0.07 | 0.54 | 0.06 | 179 |
| ZIT2(2) | 0.90 | 0.22 | 0.53 | 0.09 | 0.41 | 0.07 | 179 |

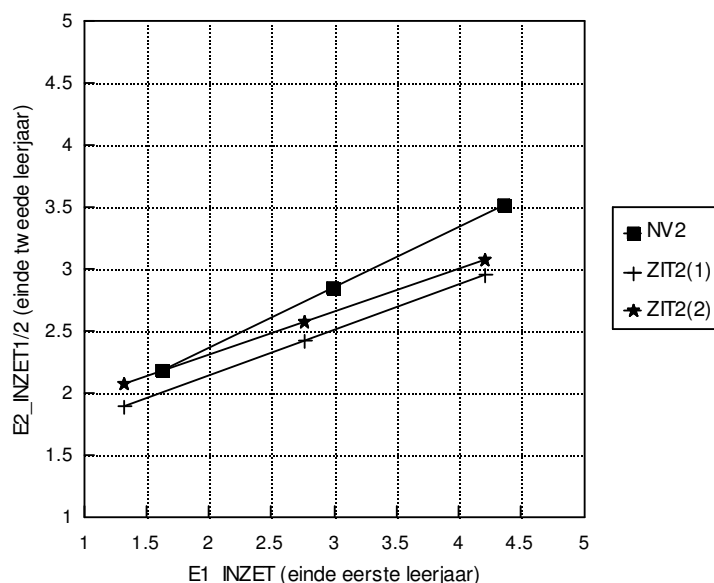
2.3.6 Inzet voor leertaken

Inzet voor leertaken is in het bisjaar gemiddeld licht gestegen (+1/5 SD), maar de scores op deze variabele zijn niet op het 'normale' peil gekomen (cf. Grafiek 25).

Grafiek 25. "Inzet voor leertaken" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZIT2)



Grafiek 26. Lineaire regressie "inzet voor leertaken" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij normaalvorderenden en zittenblijvers (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.38 | 0.04 | 0.49 | 0.01 | 0.46 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.41 | 0.23 | 0.37 | 0.08 | 0.33 | 0.07 | 179 |
| ZIT2(2) | 1.61 | 0.21 | 0.35 | 0.07 | 0.33 | 0.07 | 179 |

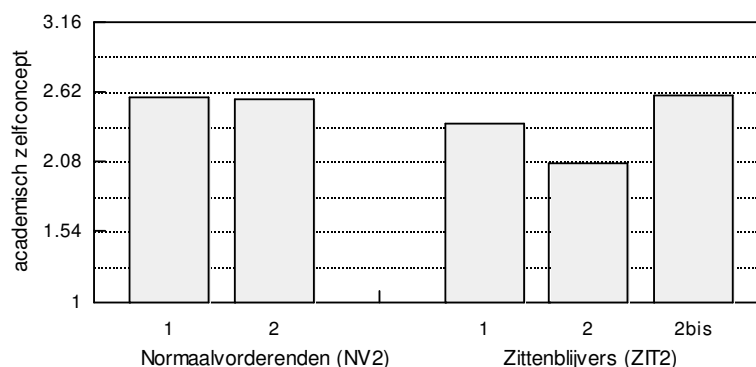
Grafiek 26 maakt duidelijk dat bij alle zittenblijvers de inzet tijdens het bisjaar iets toeneemt maar dat vooral degenen die zich aanvankelijk (tijdens het eerste leerjaar) sterk inzetten, toch nog achterblijven op de normaalvorderenden.

2.3.7 Academisch zelfconcept

Het *academisch zelfconcept* of "het gevoel de leertaken aan te kunnen" is bij de zittenblijvers in het bisjaar gemiddeld even hoog als dat van de normaalvorderenden (2.60 versus 2.57 zoals reeds bleek uit Tabel 27) en dit ondanks het verschillend aanvankelijk niveau wat dit aspect van het zelfconcept betreft. Aanvullend onderzoek moet uitwijzen of er een verschil is tussen leerlingen die dezelfde en leerlingen die een andere optie volgen in het bisjaar.

De zittenblijver schat zichzelf in zijn bisjaar heel wat hoger in dan de normaalvorderende van zijn vroeger (E1-ACAD-)niveau ($F(1,4689)=18.25, p < 0.01$). Grafiek 27 maakt ook duidelijk dat bij de zittenblijvers de negatieve evolutie van de vorige jaren meer dan ongedaan gemaakt wordt.

Grafiek 27. "Academisch zelfconcept" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZIT2)



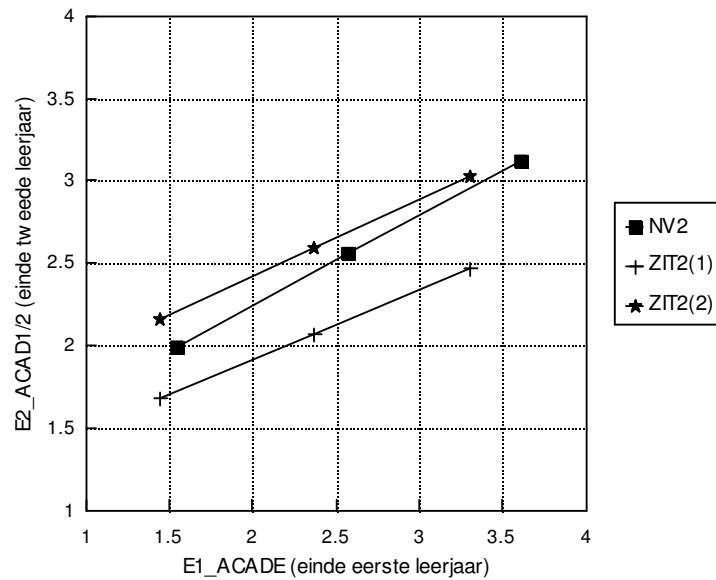
Uit Grafiek 28 blijkt dat dit voor alle zittenblijvers in ongeveer gelijke mate geldt. In het bisjaar scoren alle zittenblijvers gemiddeld iets hoger dan de normaalvorderenden met een gelijkaardige aanvangspositie.

Deze positieve evolutie van het zelfconcept is ongetwijfeld ten dele toe te schrijven aan de betere prestaties op school in het bisjaar, maar wellicht speelt ook het feit dat men tijdens het bisjaar met dezelfde leertaken te maken krijgt, een rol.

Wanneer wij het "academisch zelfconcept" uitzetten ten overstaan van de resultaten op de schoolvorderingstoets Nederlands aan het einde van het tweede leerjaar -beide variabelen zijn dus op hetzelfde tijdstip gemeten- zien wij (cf. Grafiek 29) dat de zittenblijvers (op de best presterenden na) in vergelijking met de normaalvorderenden het gevoel hebben de leertaken *beter* aan te kunnen. Een mogelijke verklaring is: zij overschatten zichzelf -en de vergelijking tussen het huidige presteren en dat van het jaar voordien is daar waarschijnlijk niet vreemd aan.

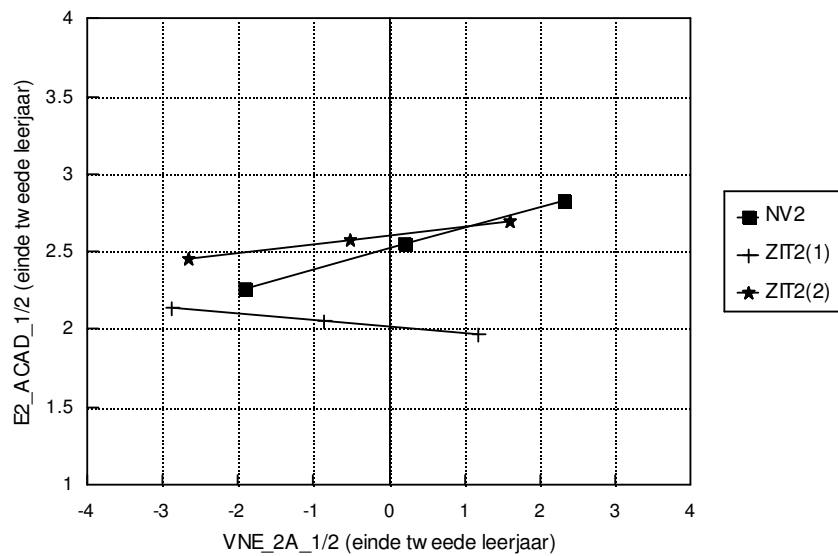
Daarnaast valt op dat de zittenblijvers zichzelf in het jaar dat voorafgaat aan het bisjaar *onderschatten* en de sterkst presterenden onder hen nog het meest.

Grafiek 28. Lineaire regressie "academisch zelfconcept" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar), -2 SD's tot +2 SD's



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.14 | 0.04 | 0.55 | 0.01 | 0.52 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.08 | 0.21 | 0.42 | 0.09 | 0.34 | 0.07 | 179 |
| ZIT2(2) | 1.50 | 0.18 | 0.46 | 0.08 | 0.42 | 0.07 | 179 |

Grafiek 29. Lineaire regressie "academisch zelfconcept" (einde tweede leerjaar) op schoolvorderingentoets Nederlands (einde tweede leerjaar), -2 SD's tot +2 SD's



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|-------|------|-------|------|------|
| NV2 | 2.52 | 0.01 | 0.13 | 0.01 | 0.26 | 0.01 | 4207 |
| ZIT2(1) | 2.02 | 0.06 | -0.04 | 0.04 | -0.08 | 0.08 | 163 |
| ZIT2(2) | 2.60 | 0.04 | 0.06 | 0.04 | 0.12 | 0.08 | 163 |

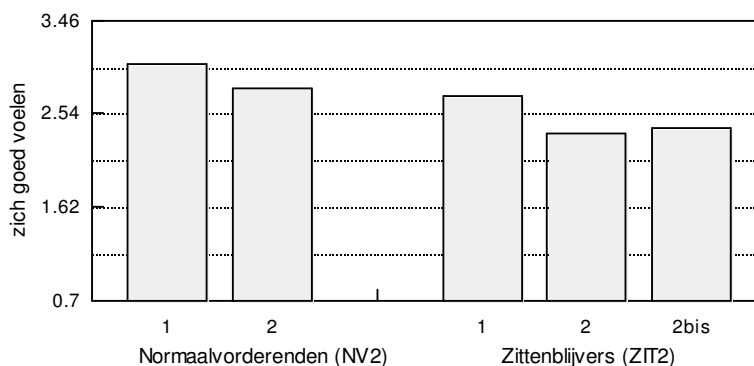
Vooraleer definitieve uitspraken te doen, moet bij aanvullende analyses rekening gehouden worden met het onderscheid tussen zittenblijvers die dezelfde optie (eventueel in dezelfde school) opnieuw volgen en zittenblijvers die veranderen van optie en/of van school. Dergelijke veranderingen kunnen immers mede aan de basis liggen van een toename van het gevoel de leertaken aan te kunnen.

2.3.8 Zich goed voelen op school

Wat betreft *zich goed voelen op school* blijkt het bisjaar onvoldoende positieve invloed te hebben om de achteruitgang in het pre-bisjaar te compenseren: de zittenblijver blijft hangen op hetzelfde peil.

Er moet echter rekening mee gehouden worden dat zich ook bij de normaalvorderenden een analoge (zij het minder sterke) achteruitgang heeft voorgedaan bij de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar. Hetzelfde peil behouden in het bisjaar betekent dan ook meteen het stoppen van een negatieve ontwikkeling.

Grafiek 30. "Zich goed voelen op school" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden (NV2) en zittenblijvers (ZIT2)

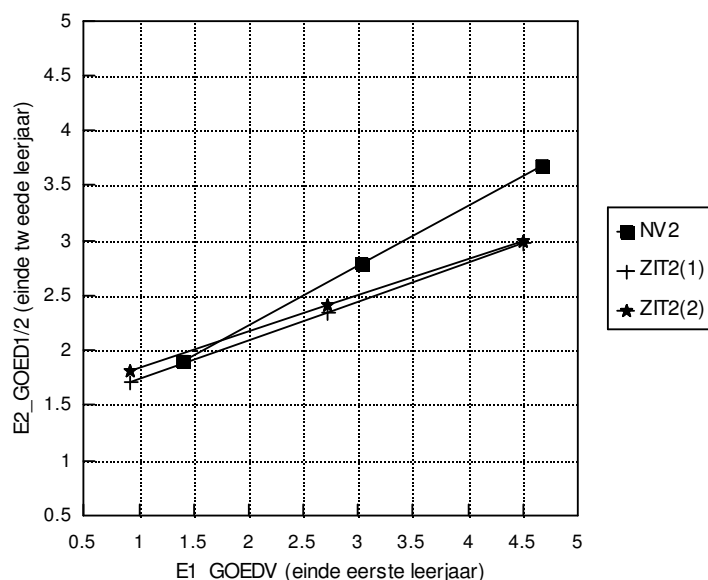


Grafiek 31 bevestigt dit: op het einde van het bisjaar voelt de zittenblijver zich even goed -of even slecht- op school als het jaar voordien, onafhankelijk van het niveau van welbevinden op het einde van het eerste leerjaar.

3 Het effect van het zittenblijven op termijn

Om het effect van het zittenblijven in het jaar dat volgt op het zittenblijven te exploreren, beperken we ons tot het effect van het zittenblijven in het eerste leerjaar A op de resultaten in het tweede leerjaar. We vergelijken in het bijzonder de subgroep die dit tweede leerjaar (voor het eerst) volgde tijdens hun derde schooljaar in het secundair onderwijs met degenen die dit tweede leerjaar volgden tijdens hun tweede schooljaar in het secundair onderwijs.

Grafiek 31. Lineaire regressie "zich goed voelen op school" (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar), -2 SD's tot +2 SD's



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|---------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV2 | 1.13 | 0.05 | 0.55 | 0.01 | 0.49 | 0.01 | 4513 |
| ZIT2(1) | 1.39 | 0.24 | 0.35 | 0.08 | 0.31 | 0.07 | 179 |
| ZIT2(2) | 1.50 | 0.22 | 0.33 | 0.08 | 0.30 | 0.07 | 179 |

Ook nu weer nemen we wat de studietoetsen betreft alleen de A-stroom in beschouwing. Opnieuw gaan wij in een eerste punt nader in op de representativiteit van de groep zittenblijvers en van de groep normaalvorderenden met wie wij hen vergelijken; daarna komen achtereenvolgens de prestaties voor Nederlands, wiskunde en het welbevinden aan bod.

3.1 Representativiteit van de groepen

3.1.1 Naar een nieuwe definitie van ZIT1 en NV1

In Tabel 28 (bovenste deel) hebben wij het aantal normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar vermeld dat aan de schoolvorderingstoetsen Nederlands heeft deelgenomen...

-bij aanvang van het eerste leerjaar (VNE-1);

-aan het einde van het eerste leerjaar (VNE-1A);

-aan het einde van het tweede leerjaar in het tweede schooljaar (VNE-2A-1 en VNE-2B-1 voor de normaalvorderenden) of in het derde schooljaar (VNE-2A-2 en VNE-2B-2 voor de leerlingen die het eerste leerjaar gedubbeld hebben).

In de tabel zien we dat 98% van het totale aantal normaalvorderenden en 98% van het totale aantal zittenblijvers eerste leerjaar heeft deelgenomen aan de aanvangstoets Nederlands en resp. 96% en 93% aan de eindtoets. In het tweede leerjaar hebben we de eindtoets-gegevens van 86+7=93% van de normaalvorderenden en 64+6=70% van de zittenblijvers.

Tabel 28. Deelname aan de toetsen Nederlands en wiskunde en de eindvragenlijsten welbevinden

| | | VNE- | | | | | | |
|-------------|------|--------|------|------|--------|--------|--------|--------|
| | | Totaal | 1 | 1A | 2A-1 | 2B-1 | 2A-2 | 2B-2 |
| Nederlands | NV1 | 5290 | 5189 | 5100 | 4569 | 350 | (211) | (17) |
| | | 100% | 98% | 96% | 86% | 7% | | |
| | ZIT1 | 304 | 299 | 282 | | | 195 | 17 |
| | | 100% | 98% | 93% | | | 64% | 6% |
| | | VWI- | | | | | | |
| | | Totaal | 1 | 1A | 2A-1 | 2B-1 | 2A-2 | 2B-2 |
| Wiskunde | NV1 | 5290 | 5151 | 4827 | 4203 | 370 | (179) | (15) |
| | | 100% | 97% | 91% | 79% | 7% | | |
| | ZIT1 | 304 | 292 | 227 | | | 157 | 16 |
| | | 100% | 96% | 75% | | | 52% | 5% |
| | | E1/2 | | | | | | |
| | | Totaal | E1 | | E2-A-1 | E2-B-1 | E2-A-2 | E2-B-2 |
| Welbevinden | NV1 | 5290 | 5099 | | 4589 | 361 | (195) | (16) |
| | | 100% | 96% | | 87% | 7% | | |
| | ZIT1 | 304 | 286 | | | | 190 | 16 |
| | | 100% | 94% | | | | 63% | 5% |

Voor de wiskundetoetsen is het deelnamepercentage lager, zoals blijkt uit het middelste deel van de tabel.

Voor de schoolvorderingstoetsen hebben wij in de vergelijking tussen ZIT1 en NV1 alleen de leerlingen betrokken die ook in het tweede leerjaar in de A-stroom terechtkomen. De eindtoetsen in de B-stroom verschillen immers van die in de A-stroom en zoals blijkt uit de tabellen zijn er alles samen slechts 17 zittenblijvers die in het derde schooljaar de BVL-toets Nederlands hebben afgelegd (16 voor wiskunde). Voor de welbevindenschalen ligt dit anders omdat er hier *geen* onderscheid gemaakt werd tussen de 2A-stroom en het BVL. Omdat onze conclusies op zoveel mogelijk subjecten gebaseerd zouden zijn, hebben wij de BVL-leerlingen hier dus wel betrokken in de vergelijking tussen normaalvorderenden en zittenblijvers. Zoals uit

het onderste deel van Tabel 28 blijkt, gaat het bijkomend om 361 normaalvorderenden en 16 zittenblijvers.

Samengevat kunnen we dus stellen dat we (op de aanvangstoetsen na) procentueel telkens meer gegevens hebben van de normaalvorderenden dan van de zittenblijvers.

Op basis van de beschikbare informatie hebben we beslist bij het onderzoek naar het zittenblijven op termijn ons te beperken tot de subgroepen die de twee eindtoetsen in de A-stroom of de twee eindvragenlijsten ingevuld hebben. Vanaf nu is dit dus de nieuwe definitie van "NV1" en "ZIT1".

3.1.2 Representativiteit inzake loopbanen

In Tabel 29 vindt de lezer het aantal leerlingen -normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar- met *volledige* gegevens op de eindtoetsen Nederlands, op de eindtoetsen wiskunde en op de welbevindenvragenlijsten eerste en tweede leerjaar.

Daaruit blijkt dat de groep met volledige gegevens *wat de studieloopbaan betreft* in geen van de drie gevallen representatief is voor de referentiegroep: de normaalvorderenden zijn beter vertegenwoordigd dan de zittenblijvers en -wat betreft welbevinden- de 1A/2A-leerlingen beter dan de leerlingen die in 2BVL terechtkomen. Twee voorbeelden:

-92% van de normaalvorderenden die in de A-stroom blijven, heeft zowel VNE-1A als VNE-2A-1 afgelegd, versus 71% van de zittenblijvers;

-van de normaalvorderenden die in de A-stroom blijven, heeft 92% beide welbevindenvragenlijsten afgelegd versus 77% van de normaalvorderenden die van 1A overgaan naar 2BVL.

Tabel 29. Aantal leerlingen met volledige gegevens op de toetsen Nederlands en wiskunde en de vragenlijst i.v.m. welbevinden einde eerste en einde tweede leerjaar

| | Totaal | Nederlands ¹ | wiskunde ² | welbevinden ³ |
|----------|--------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|
| NV1 | (5290) | | | |
| 1A 2A | 4847 | 4455 | 4002 | 4466 |
| | 100% | 92% | 83% | 92% |
| 1A 2B | 441 | | | 338 |
| | 100% | | | 77% |
| ZIT1 | (304) | | | |
| 1A 1A 2A | 257 | 182 | 128 | 184 |
| | 100% | 71% | 50% | 72% |
| 1A 1A 2B | 35 | | | 14 |
| | 100% | | | 40% |
| 1A 1B 2B | 3 | | | 1 |
| | 100% | | | 33% |

¹ deelgenomen aan VNE-1A en VNE-2A-1 voor de normaalvorderenden, VNE-1A en VNE-2A-2 voor de zittenblijvers

² deelgenomen aan VWI-1A en VWI-2A-1 voor de normaalvorderenden, VWI-1A en VWI-2A-2 voor de zittenblijvers

³ deelgenomen aan E1-INTEG en E2-INTE1 voor de normaalvorderenden, E1-INTEG en E2-INTE2 voor de zittenblijvers

3.1.3 Representativiteit inzake aanvangskenmerken

A) Schoolvorderingen Nederlands

De *normaalvorderende* leerlingen uit het eerste leerjaar (NV1) van wie wij de gegevens hebben van beide A-eindtoetsen Nederlands, verschillen wat betreft de aanvangsgegevens op een aantal variabelen van de groep normaalvorderenden van wie we (één van) deze twee toetsresultaten niet hebben, zoals blijkt uit Tabel 30.

De leerlingen uit deze laatste groep zijn relatief meer vertegenwoordigd in het gemeenschaps-onderwijs, zij scoren significant minder goed op verbale en numerieke intelligentie en op de schoolvorderingentoetsen, en het opleidingsniveau van vader is bij hen gemiddeld lager.

De groep normaalvorderenden die wij in de analyses betrekken is dus niet helemaal representatief voor de totale groep; de (overigens beperkte) uitval is niet op louter toevallige wijze gebeurd.

Bij de groep *zittenblijvers* die starten in de A-stroom en met één jaar vertraging arriveren in het tweede leerjaar A is er daarentegen geen verschil tussen diegenen die de beide toetsen Nederlands hebben afgelegd en de anderen, zoals blijkt uit Tabel 31. De groep met volledige gegevens is in dit geval *wel* representatief voor de zittenblijvers eerste leerjaar uit de A-stroom.

Tabel 30. Aanvangsgegevens van normaalvorderenden eerste leerjaar: leerlingen uit 1A/2A met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen Nederlands A-stroom (VNE-1A en VNE-2A-1)

| | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|------|-------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.46 | 0.50 | 392 | 1.53 | 0.50 | 4455 | -2.33 | 4845 | 0.0201 |
| GEBJAAR | 77.90 | 0.32 | 392 | 77.94 | 0.29 | 4455 | -2.45 | 4845 | 0.0144 |
| NET-11 | 1.32 | 0.56 | 392 | 1.16 | 0.40 | 4455 | 7.31 | 4845 | 0.0000 |
| GE-VER | 102.88 | 11.69 | 361 | 105.15 | 11.51 | 4390 | -3.59 | 4749 | 0.0003 |
| GE-NUM | 102.35 | 13.13 | 361 | 105.05 | 13.04 | 4390 | -3.78 | 4749 | 0.0002 |
| GE-SPA | 102.42 | 12.55 | 361 | 104.12 | 12.32 | 4390 | -2.52 | 4749 | 0.0119 |
| PM-PM | 16.05 | 5.65 | 348 | 16.36 | 5.56 | 4365 | -0.99 | 4711 | 0.3225 |
| PM-NF | 8.79 | 3.69 | 348 | 8.32 | 3.64 | 4365 | 2.34 | 4711 | 0.0191 |
| PM-PF | 8.43 | 4.39 | 348 | 8.70 | 4.27 | 4365 | -1.16 | 4711 | 0.2454 |
| VNE-1 | 0.18 | 0.82 | 357 | 0.45 | 0.86 | 4400 | -5.73 | 4755 | 0.0000 |
| VWI-1 | 0.08 | 0.89 | 354 | 0.38 | 0.95 | 4383 | -5.67 | 4735 | 0.0000 |
| OU-ECONO | 0.02 | 1.00 | 251 | 0.16 | 0.97 | 3495 | -2.32 | 3744 | 0.0201 |
| OU-CULTU | -0.01 | 0.98 | 279 | 0.12 | 0.96 | 3834 | -2.19 | 4111 | 0.0287 |
| OU-SOCIA | 0.03 | 1.00 | 279 | 0.01 | 0.99 | 3916 | 0.34 | 4193 | 0.7321 |
| OU-PAHOO | 4.07 | 2.27 | 285 | 4.50 | 2.26 | 3949 | -3.12 | 4232 | 0.0018 |
| OU-MAHOO | 3.76 | 2.17 | 287 | 4.01 | 2.27 | 4036 | -1.81 | 4321 | 0.0711 |

Tabel 31. Aanvangsgegevens van zittenblijvers eerste leerjaar: leerlingen uit 1A/2A met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen Nederlands A-stroom (VNE-1A en VNE-2A-2)

| | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|----|----------|-------|-----|-------|-----|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.37 | 0.49 | 75 | 1.37 | 0.49 | 182 | 0.00 | 255 | 0.9965 |
| GEBJAAR | 77.91 | 0.29 | 75 | 77.87 | 0.36 | 182 | 0.70 | 255 | 0.4865 |
| NET-11 | 1.39 | 0.49 | 75 | 1.48 | 0.56 | 182 | -1.23 | 255 | 0.2213 |
| GE-VER | 96.83 | 11.25 | 73 | 93.69 | 13.12 | 179 | 1.79 | 250 | 0.0742 |
| GE-NUM | 93.86 | 13.34 | 73 | 92.93 | 12.41 | 179 | 0.53 | 250 | 0.5992 |
| GE-SPA | 94.91 | 13.32 | 73 | 96.05 | 13.18 | 179 | -0.62 | 250 | 0.5339 |
| PM-PM | 14.51 | 5.83 | 71 | 15.09 | 5.81 | 177 | -0.71 | 246 | 0.4756 |
| PM-NF | 7.90 | 4.01 | 71 | 8.47 | 3.61 | 177 | -1.08 | 246 | 0.2794 |
| PM-PF | 8.86 | 4.05 | 71 | 8.51 | 4.30 | 177 | 0.59 | 246 | 0.5559 |
| VNE-1 | -0.40 | 0.61 | 72 | -0.53 | 0.65 | 181 | 1.41 | 251 | 0.1587 |
| VWI-1 | -0.76 | 0.89 | 72 | -0.68 | 0.79 | 176 | -0.71 | 246 | 0.4754 |
| OU-ECONO | -0.24 | 1.09 | 49 | -0.20 | 0.94 | 117 | -0.25 | 164 | 0.8064 |
| OU-CULTU | -0.16 | 1.07 | 50 | -0.05 | 1.00 | 127 | -0.63 | 175 | 0.5269 |
| OU-SOCIA | 0.05 | 1.21 | 54 | 0.07 | 0.91 | 128 | -0.11 | 180 | 0.9094 |
| OU-PAHOO | 3.85 | 2.09 | 55 | 3.73 | 2.37 | 121 | 0.34 | 174 | 0.7327 |
| OU-MAHOO | 3.03 | 2.09 | 58 | 3.46 | 2.02 | 133 | -1.32 | 189 | 0.1892 |

B) Schoolvorderingen wiskunde

Ook wanneer wij de wiskundetoetsen als norm van volledigheid nemen, komen er bij de *normaalvorderenden* eerste leerjaar duidelijke verschillen naar voor tussen de groep *met* en de groep *zonder* volledige gegevens (cf. Tabel 32).

Tabel 32. Aanvangsgegevens van normaalvorderenden eerste leerjaar: leerlingen met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen wiskunde A-stroom (VWI-1A en VWI-2A-1)

| | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|------|--------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.46 | 0.50 | 845 | 1.53 | 0.50 | 4002 | -3.78 | 4845 | 0.0002 |
| GEBJAAR | 77.86 | 0.38 | 845 | 77.95 | 0.27 | 4002 | -8.23 | 4845 | 0.0000 |
| NET-11 | 1.24 | 0.49 | 845 | 1.15 | 0.40 | 4002 | 5.23 | 4845 | 0.0000 |
| GE-VER | 99.68 | 11.64 | 801 | 106.05 | 11.22 | 3950 | -14.54 | 4749 | 0.0000 |
| GE-NUM | 97.80 | 12.27 | 801 | 106.28 | 12.75 | 3950 | -17.27 | 4749 | 0.0000 |
| GE-SPA | 99.52 | 12.88 | 801 | 104.90 | 12.03 | 3950 | -11.39 | 4749 | 0.0000 |
| PM-PM | 16.03 | 5.78 | 780 | 16.40 | 5.52 | 3933 | -1.68 | 4711 | 0.0938 |
| PM-NF | 8.75 | 3.61 | 780 | 8.27 | 3.64 | 3933 | 3.35 | 4711 | 0.0008 |
| PM-PF | 8.53 | 4.40 | 780 | 8.72 | 4.25 | 3933 | -1.12 | 4711 | 0.2640 |
| PM-SW | 8.98 | 3.74 | 780 | 9.04 | 3.70 | 3933 | -0.41 | 4711 | 0.6855 |
| VNE-1 | -0.13 | 0.74 | 806 | 0.54 | 0.84 | 3951 | -20.83 | 4755 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.28 | 0.85 | 797 | 0.49 | 0.91 | 3940 | -22.12 | 4735 | 0.0000 |
| OU-ECONO | -0.10 | 0.97 | 594 | 0.20 | 0.96 | 3152 | -6.95 | 3744 | 0.0000 |
| OU-CULTU | -0.13 | 0.94 | 653 | 0.15 | 0.96 | 3460 | -6.88 | 4111 | 0.0000 |
| OU-SOCIA | 0.00 | 1.00 | 650 | 0.01 | 0.99 | 3545 | -0.20 | 4193 | 0.8429 |
| OU-PAHOO | 3.68 | 2.11 | 653 | 4.62 | 2.27 | 3581 | -9.82 | 4232 | 0.0000 |
| OU-MAHOO | 3.34 | 2.03 | 679 | 4.11 | 2.28 | 3644 | -8.22 | 4321 | 0.0000 |

Tabel 33. Aanvangsgegevens van zittenblijvers eerste leerjaar: leerlingen met onvolledige versus volledige gegevens op de eindtoetsen wiskunde A-stroom (VWI-1A en VWI-2A-2)

| | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|-----|-------|-----|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.40 | 0.49 | 129 | 1.34 | 0.48 | 128 | 0.98 | 255 | 0.3273 |
| GEBJAAR | 77.88 | 0.35 | 129 | 77.88 | 0.35 | 128 | 0.02 | 255 | 0.9832 |
| NET-11 | 1.40 | 0.49 | 129 | 1.51 | 0.59 | 128 | -1.66 | 255 | 0.0973 |
| GE-VER | 93.77 | 12.78 | 126 | 95.43 | 12.53 | 126 | -1.04 | 250 | 0.2981 |
| GE-NUM | 91.53 | 12.79 | 126 | 94.86 | 12.38 | 126 | -2.10 | 250 | 0.0366 |
| GE-SPA | 92.66 | 14.49 | 126 | 98.78 | 11.01 | 126 | -3.77 | 250 | 0.0002 |
| PM-PM | 14.64 | 5.76 | 122 | 15.20 | 5.86 | 126 | -0.76 | 246 | 0.4495 |
| PM-NF | 8.13 | 3.72 | 122 | 8.48 | 3.74 | 126 | -0.73 | 246 | 0.4673 |
| PM-PF | 8.84 | 4.00 | 122 | 8.38 | 4.44 | 126 | 0.86 | 246 | 0.3892 |
| PM-SW | 9.61 | 3.79 | 122 | 9.19 | 3.71 | 126 | 0.87 | 246 | 0.3830 |
| VNE-1 | -0.55 | 0.68 | 126 | -0.44 | 0.60 | 127 | -1.39 | 251 | 0.1648 |
| VWI-1 | -0.88 | 0.83 | 124 | -0.54 | 0.77 | 124 | -3.35 | 246 | 0.0009 |
| OU-ECONO | -0.29 | 1.01 | 79 | -0.14 | 0.96 | 87 | -0.97 | 164 | 0.3359 |
| OU-CULTU | -0.17 | 0.99 | 81 | -0.01 | 1.04 | 96 | -1.02 | 175 | 0.3093 |
| OU-SOCIA | 0.15 | 1.16 | 83 | 0.00 | 0.85 | 99 | 1.04 | 180 | 0.2978 |
| OU-PAHOO | 3.66 | 2.11 | 85 | 3.87 | 2.44 | 91 | -0.61 | 174 | 0.5447 |
| OU-MAHOO | 3.21 | 2.01 | 90 | 3.44 | 2.09 | 101 | -0.75 | 189 | 0.4513 |

De groep *zonder* scoort gemiddeld duidelijk lager op de intelligentieschalen en op de schoolvorderingentoetsen; zij zijn hoger gesitueerd op negatieve faalangst en komen uit

gezinnen met een lager economisch en cultureel kapitaal. Hun ouders zijn minder goed opgeleid dan de ouders uit de andere groep.

De verschillen liggen in de lijn van de resultaten voor Nederlands, maar de uitval is zoals gezegd groter.

Bij de *zittenblijvers* (cf. Tabel 33) zijn er alleen significante verschillen tussen de twee groepen wat betreft spatiale intelligentie en de schoolvorderingstoets wiskunde. De uitval op de wiskundetoets staat in dit geval dus niet los van het prestatieniveau op de aanvangstoets voor hetzelfde vak.

C) Welbevinden

Ongeveer dezelfde conclusies gelden wanneer men de deelname aan de twee vragenlijsten omtrent welbevinden beschouwt als norm van volledigheid.

De *normaalvorderenden* eerste leerjaar (NV1) van wie we gegevens hebben op beide eindvragenlijsten zijn niet volledig representatief voor de hele groep normaalvorderenden (incl. de leerlingen die vanuit 1A naar 2BVL gaan): de leerlingen met volledige gegevens zitten relatief meer in het vrije net, scoren beter op de intelligentieschalen en op de schoolvorderingstoetsen; daarnaast is hun prestatie-motivatie hoger en zijn zij afkomstig uit beter gesitueerde gezinnen, zowel wat betreft economisch en cultureel kapitaal als wat betreft het opleidingsniveau van de ouders.

Tabel 34. Aanvangsgegevens van normaalvorderenden eerste leerjaar: leerlingen met onvolledige versus volledige gegevens op de welbevindenschalen (in dit geval E1-INTEG en E2-INTE1)

| | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|------|--------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.52 | 0.50 | 486 | 1.51 | 0.50 | 4804 | 0.28 | 5288 | 0.7791 |
| GEBJAAR | 77.79 | 0.45 | 486 | 77.91 | 0.33 | 4804 | -7.44 | 5288 | 0.0000 |
| NET-11 | 1.38 | 0.53 | 486 | 1.17 | 0.42 | 4804 | 10.37 | 5288 | 0.0000 |
| GE-VER | 98.91 | 13.36 | 450 | 104.06 | 12.23 | 4732 | -8.48 | 5180 | 0.0000 |
| GE-NUM | 98.86 | 12.88 | 450 | 103.98 | 13.66 | 4732 | -7.63 | 5180 | 0.0000 |
| GE-SPA | 99.67 | 13.58 | 450 | 103.26 | 12.87 | 4732 | -5.63 | 5180 | 0.0000 |
| PM-PM | 14.96 | 5.51 | 433 | 16.25 | 5.57 | 4687 | -4.61 | 5118 | 0.0000 |
| PM-NF | 8.79 | 3.68 | 433 | 8.40 | 3.62 | 4687 | 2.12 | 5118 | 0.0343 |
| PM-PF | 8.42 | 4.49 | 433 | 8.65 | 4.26 | 4687 | -1.05 | 5118 | 0.2931 |
| PM-SW | 8.85 | 3.74 | 433 | 9.06 | 3.70 | 4687 | -1.18 | 5118 | 0.2383 |
| VNE-1 | -0.11 | 0.96 | 443 | 0.35 | 0.92 | 4746 | -10.15 | 5187 | 0.0000 |
| VWI-1 | -0.18 | 0.96 | 437 | 0.29 | 1.00 | 4714 | -9.30 | 5149 | 0.0000 |
| OU-ECONO | -0.09 | 1.08 | 301 | 0.12 | 0.97 | 3714 | -3.64 | 4013 | 0.0003 |
| OU-CULTU | -0.14 | 0.99 | 330 | 0.09 | 0.97 | 4066 | -4.02 | 4394 | 0.0001 |
| OU-SOCIA | -0.02 | 1.04 | 345 | 0.01 | 0.98 | 4160 | -0.56 | 4503 | 0.5723 |
| OU-PAHOO | 3.77 | 2.25 | 332 | 4.40 | 2.28 | 4186 | -4.84 | 4516 | 0.0000 |
| OU-MAHOO | 3.38 | 2.10 | 353 | 3.92 | 2.27 | 4271 | -4.33 | 4622 | 0.0000 |

Bij de zittenblijvers zijn er geen significante verschillen op het 0.01-niveau. Wel lijken de meisjes iets beter vertegenwoordigd in de groep met volledige gegevens.

Tabel 35. Aanvangsgegevens van zittenblijvers eerste leerjaar: leerlingen met onvolledige versus volledige gegevens op de welbevindenschalen (in dit geval E1-INTEG en E2-INTE2)

| | Onvoll. | | | Volledig | | | t | vg | p |
|----------|---------|-------|-----|----------|-------|-----|-------|-----|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GESLACHT | 1.28 | 0.45 | 105 | 1.40 | 0.49 | 199 | -2.18 | 302 | 0.0297 |
| GEBJAAR | 77.81 | 0.42 | 105 | 77.87 | 0.36 | 199 | -1.41 | 302 | 0.1602 |
| NET-11 | 1.50 | 0.50 | 105 | 1.43 | 0.55 | 199 | 0.97 | 302 | 0.3309 |
| GE-VER | 96.01 | 12.14 | 100 | 93.78 | 13.00 | 195 | 1.42 | 293 | 0.1562 |
| GE-NUM | 93.68 | 12.86 | 100 | 92.26 | 12.24 | 195 | 0.93 | 293 | 0.3525 |
| GE-SPA | 95.92 | 14.34 | 100 | 95.77 | 12.93 | 195 | 0.09 | 293 | 0.9255 |
| PM-PM | 14.16 | 5.68 | 97 | 15.11 | 5.72 | 193 | -1.34 | 288 | 0.1825 |
| PM-NF | 8.12 | 3.83 | 97 | 8.45 | 3.63 | 193 | -0.71 | 288 | 0.4780 |
| PM-PF | 8.97 | 4.14 | 97 | 8.51 | 4.32 | 193 | 0.87 | 288 | 0.3853 |
| PM-SW | 9.37 | 3.72 | 97 | 9.21 | 3.76 | 193 | 0.34 | 288 | 0.7337 |
| VNE-1 | -0.49 | 0.67 | 102 | -0.57 | 0.67 | 197 | 1.02 | 297 | 0.3105 |
| VWI-1 | -0.72 | 0.92 | 101 | -0.74 | 0.80 | 191 | 0.22 | 290 | 0.8263 |
| OU-ECONO | -0.29 | 1.10 | 63 | -0.21 | 0.94 | 131 | -0.52 | 192 | 0.6007 |
| OU-CULTU | -0.30 | 1.05 | 64 | -0.03 | 0.97 | 142 | -1.80 | 204 | 0.0740 |
| OU-SOCIA | -0.01 | 1.15 | 67 | 0.10 | 0.92 | 145 | -0.79 | 210 | 0.4300 |
| OU-PAHOO | 3.63 | 2.22 | 70 | 3.71 | 2.28 | 136 | -0.23 | 204 | 0.8162 |
| OU-MAHOO | 3.18 | 2.09 | 74 | 3.30 | 2.00 | 149 | -0.44 | 221 | 0.6616 |

3.1.4 Besluit

De hoofdconclusie uit het representativiteitsonderzoek is ook nu dat de relatief grote uitval bij de zittenblijvers eerder aselekt is en dat de relatief beperkte uitval bij de normaalvorderenden dat *niet* is.

3.2 Schoolvorderingen

Wij vergelijken de resultaten van de ex-zittenblijvers in het jaar dat volgt op hun bisjaar telkens met hun eerdere prestaties bij aanvang van *en* aan het einde van het jaar dat het bisjen (in het eerste leerjaar) voorafging; er wordt ook vergeleken met de normaalvorderenden.

3.2.1 Nederlands

Aan het einde van het *tweede* leerjaar scoren de zittenblijvers uit het eerste leerjaar inzake Nederlands duidelijk slechter dan de normaalvorderenden ($t=11.09$, $vg=4580$, $p < 0.01$), maar dat was voordien niet anders want de groep leerlingen die het eerste jaar bisten, presteerde ook bij aanvang van het secundair onderwijs al zwakker.

De gemiddelden uit Tabel 36 zijn ook weergegeven in Grafiek 32.

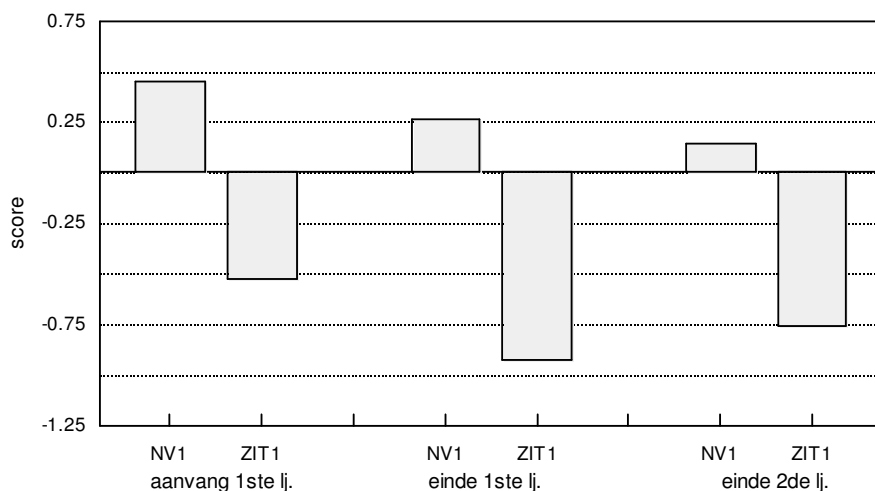
Om misverstanden te vermijden, vestigen we er de aandacht op dat in elk leerjaar (en in het eerste leerjaar op elk toetsmoment) een verschillende toets afgenomen werd, zodat de gemiddelden van de verschillende toetsmomenten niet zomaar vergeleken mogen worden. Zo mag uit Grafiek 32 niet afgeleid worden dat de normaalvorderende leerlingen er gemiddeld op achteruitgaan.

Tabel 36. Schoolvorderingstoetsen Nederlands aanvang en einde eerste en einde tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar¹ (NV1 en ZIT1)

| | NV1 | | | ZIT1 | | |
|----------|---------|------|------|---------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| VNE-1 | 0.45 | 0.86 | 4400 | -0.53 | 0.65 | 182 |
| VNE-1A | 0.26 | 1.01 | 4455 | -0.92 | 0.77 | 183 |
| VNE-2A-1 | 0.14 | 1.10 | 4455 | | | |
| VNE-2A-2 | | | | -0.76 | 0.94 | 183 |

¹ Alleen de leerlingen die de toetsen VNE-1A en VNE-2A-1/2 hebben afgelegd zijn opgenomen in de tabel.

Grafiek 32. Schoolvorderingstoetsen Nederlands aanvang en einde eerste en einde tweede leerjaar A bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (NV1 en ZIT1)

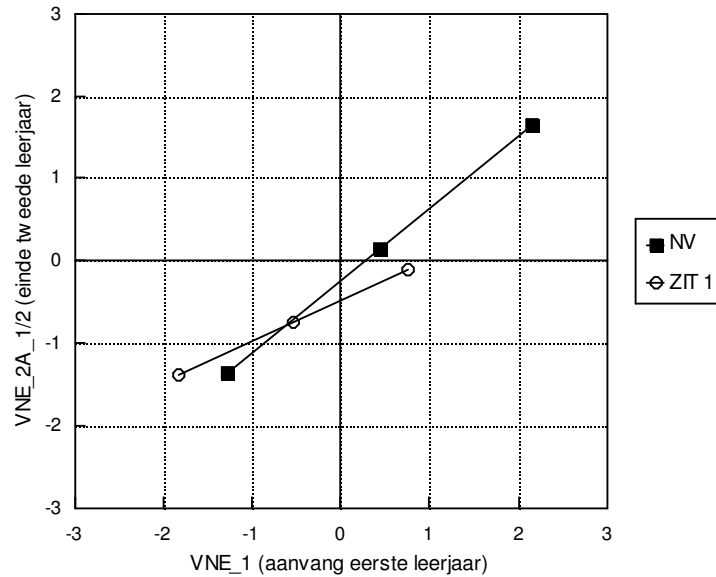


Belangrijk is de vraag of de leerlingen die het eerste leerjaar gedubbeld hebben het (een jaar na het bissen) beter doen dan hun vroegere vergelijkbare klasgenoten die zonder vertraging zijn overgegaan. Daartoe bekijken we achtereenvolgens de gemiddelden op die toetsen en de resultaten van de analyses van de regressie van de toets in het tweede leerjaar op de aanvangstoets en op de eindtoets in het (eerste) eerste leerjaar.

Als we rekening houden met de kennis voor Nederlands waarmee ze het secundair onderwijs aangevat hebben, komen de ex-zittenblijvers in het tweede leerjaar gemiddeld genomen op het niveau van de normaalvorderenden; alleen de aanvankelijk best presterenden onder hen blijven

iets achter (zie Grafiek 33; binnen het $-2SD/+2SD$ -bereik overlappen de 1%-betrouwbaarheidsintervallen rond de regressielijnen voor VNE-1-scores < 0.02)⁷.

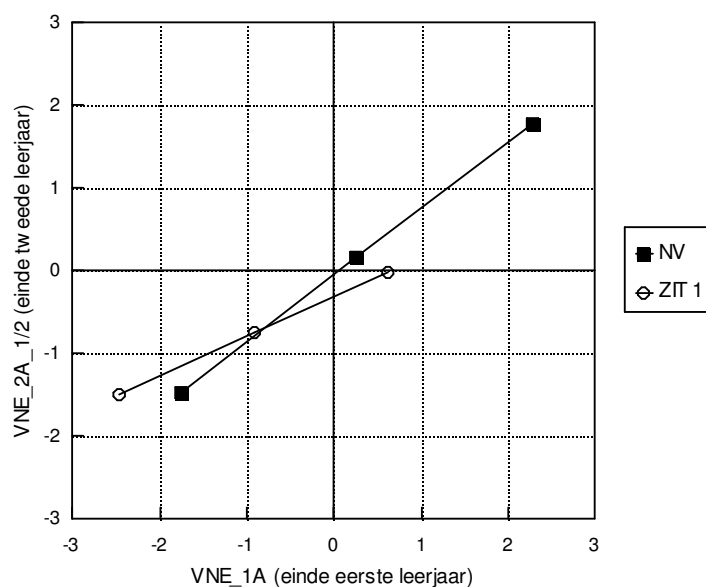
Grafiek 33. Lineaire Regressie Nederlands (einde tweede leerjaar A op aanvang eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



⁷ Wij willen er de aandacht op vestigen dat het niet verwonderlijk is dat de correlatie tussen de twee metingen lager is bij de zittenblijvers, gezien er bij de normaalvorderenden *één* jaar ligt tussen de twee metingen en bij de zittenblijvers *twee*.

| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | -0.25 | 0.01 | 0.88 | 0.01 | 0.69 | 0.01 | 4400 |
| ZIT1 | -0.49 | 0.08 | 0.51 | 0.10 | 0.35 | 0.07 | 182 |

Grafiek 34. Lineaire Regressie Nederlands (einde tweede leerjaar A op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | -0.06 | 0.01 | 0.80 | 0.01 | 0.74 | 0.01 | 4455 |
| ZIT1 | -0.31 | 0.10 | 0.48 | 0.08 | 0.39 | 0.07 | 183 |

Eenzelfde beeld krijgen wij wanneer wij de regressie uitvoeren op de *eindtoets* Nederlands in het eerste leerjaar (Grafiek 34). De ex-zittenblijvers die het relatief slecht deden op de voorafgaande toets, hebben baat gehad bij hun bisjaar; de aanvankelijk best presterenden onder hen blijven iets achter op de normaalvorderenden die het eerst even goed deden als zij (de betrouwbaarheidsintervallen overlappen in de regio $-1.70 < VNE-1A < 0.25$).

3.2.2 Wiskunde

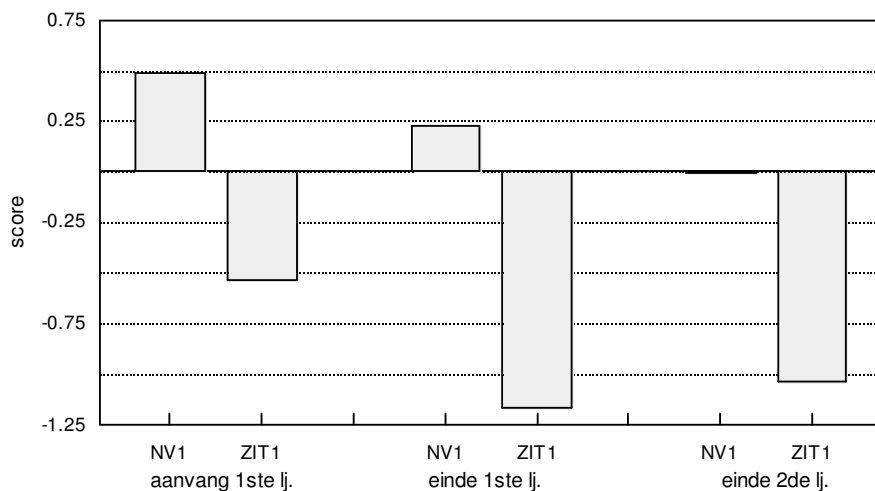
Voor wiskunde is het verhaal gelijkaardig aan dat van Nederlands. De ex-zittenblijvers scoren *als groep* in het tweede leerjaar heel wat lager dan de normaalvorderenden ($t=7.76$, $vg=4129$, $p < 0.01$) zoals blijkt uit Tabel 37 en Grafiek 35.

Tabel 37. Schoolvorderingentoetsen wiskunde eerste en tweede leerjaar A bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar¹ (NV1 en ZIT1)

| | NV1 | | | ZIT1 | | |
|----------|---------|------|------|---------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| VWI-1 | 0.49 | 0.91 | 3940 | -0.54 | 0.77 | 125 |
| VWI-1A | 0.22 | 1.17 | 4002 | -1.17 | 1.06 | 129 |
| VWI-2A-1 | -0.01 | 1.48 | 4002 | | | |
| VWI-2A-2 | | | | -1.04 | 1.58 | 129 |

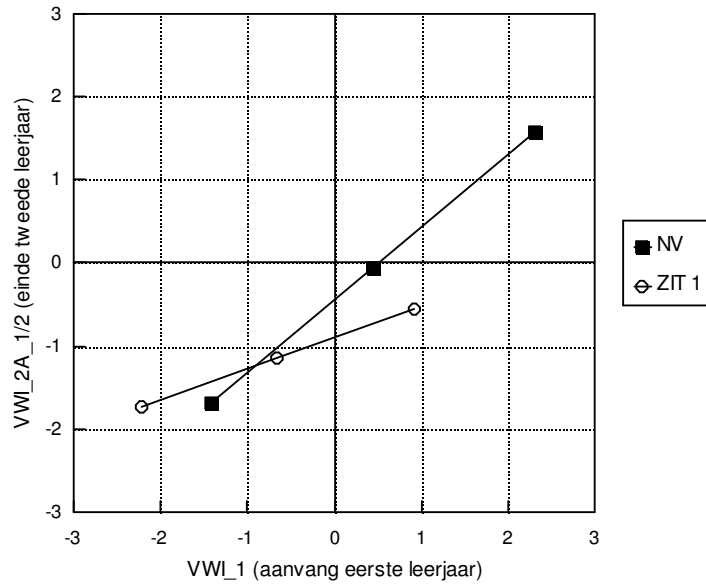
¹Alleen de leerlingen die de toetsen VWI-1A en VWI-2A-1/2 hebben afgelegd zijn opgenomen in de tabel.

Grafiek 35. Schoolvorderingentoetsen wiskunde aanvang en einde eerste en einde tweede leerjaar A bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (NV1 en ZIT1)



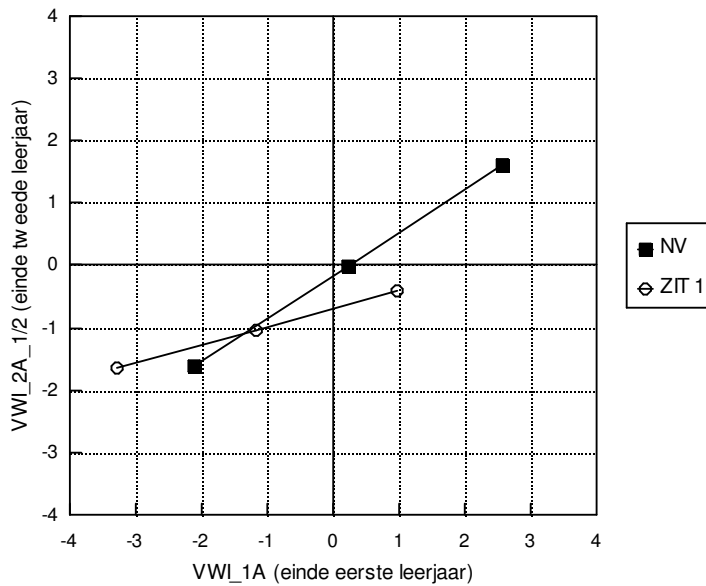
Uit Grafiek 36 blijkt echter dat de zittenblijvers in vergelijking met hun aanvangspositie voor wiskunde gemiddeld bijna opnieuw op hun oorspronkelijk niveau komen. Alleen de zittenblijvers die aanvankelijk het best presteerden, blijven enigszins achter op de normaalvorderenden van hun niveau (de betrouwbaarheidsintervallen overlappen tot VWI-1 = 0.25).

Grafiek 36. Lineaire Regressie wiskunde (einde tweede leerjaar A op aanvang eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | -0.42 | 0.02 | 0.86 | 0.02 | 0.53 | 0.01 | 3940 |
| ZIT1 | -0.87 | 0.17 | 0.32 | 0.19 | 0.15 | 0.09 | 125 |

Grafiek 37. Lineaire Regressie wiskunde (einde tweede leerjaar A op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers in het eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | -0.16 | 0.02 | 0.69 | 0.02 | 0.55 | 0.01 | 4002 |
| ZIT1 | -0.70 | 0.20 | 0.29 | 0.13 | 0.20 | 0.09 | 129 |

Dit beeld verandert niet fundamenteel wanneer wij corrigeren voor de *eindtoets* wiskunde uit het eerste leerjaar (cf. Grafiek 37; de betrouwbaarheidsintervallen liggen uit mekaar vanaf $VWI-1A > 0.31$).

Dat de eindtoets in het tweede leerjaar bij de zittenblijvers minder sterk samenhangt met de vroegere toetsen dan bij de normaalvorderenden is bij wiskunde meer uitgesproken dan bij Nederlands.

3.3 Welbevinden

In Tabel 38 nemen we de gemiddelden van de verschillende schalen in het eerste en tweede leerjaar op. We behandelen de schalen achtereenvolgens⁸.

Tabel 38. Welbevindenschalen bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar in het eerste en tweede leerjaar¹

| | NV1 | | | ZIT1 | | |
|------------|---------|------|------|---------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| E1-INTEG | 2.97 | 0.67 | 4804 | 2.81 | 0.68 | 199 |
| E1-LKRN | 2.65 | 0.62 | 4804 | 2.36 | 0.62 | 199 |
| E1-CONCE | 2.49 | 0.72 | 4804 | 2.22 | 0.75 | 199 |
| E1-HUISW | 3.15 | 0.68 | 4804 | 2.88 | 0.73 | 199 |
| E1-BELAN | 2.51 | 0.55 | 4804 | 2.37 | 0.55 | 199 |
| E1-INZET | 2.97 | 0.69 | 4804 | 2.62 | 0.73 | 199 |
| E1-ACADE | 2.56 | 0.52 | 4804 | 2.15 | 0.50 | 199 |
| E1-GOEDV | 3.02 | 0.83 | 4804 | 2.58 | 0.97 | 199 |
| E2-INTE1/2 | 3.01 | 0.69 | 4804 | 2.94 | 0.70 | 199 |
| E2-LKRN1/2 | 2.55 | 0.67 | 4804 | 2.43 | 0.62 | 199 |
| E2-CONC1/2 | 2.32 | 0.79 | 4804 | 2.11 | 0.82 | 199 |
| E2-HUIS1/2 | 3.08 | 0.75 | 4804 | 2.67 | 0.82 | 199 |
| E2-BELA1/2 | 2.32 | 0.60 | 4804 | 2.23 | 0.56 | 199 |
| E2-INZE1/2 | 2.82 | 0.75 | 4804 | 2.52 | 0.75 | 199 |
| E2-ACAD1/2 | 2.53 | 0.56 | 4804 | 2.36 | 0.57 | 199 |
| E2-GOED1/2 | 2.76 | 0.93 | 4804 | 2.49 | 0.97 | 199 |

¹Alleen de leerlingen die vragenlijsten hebben ingevuld in het eerste en het tweede leerjaar.

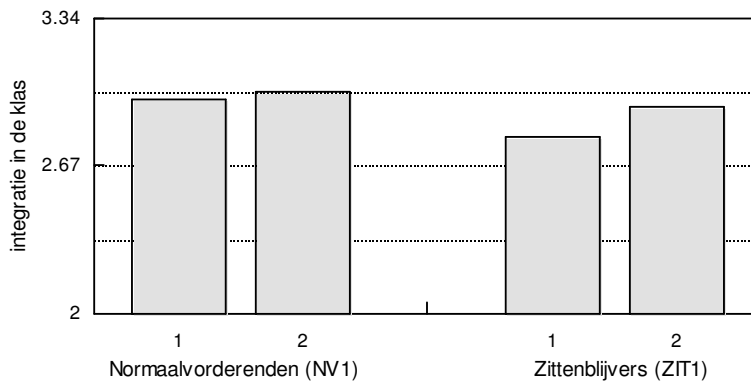
⁸ Om redenen van overzichtelijkheid starten wij hiermee op een nieuwe pagina.

3.3.1 Integratie in de klas

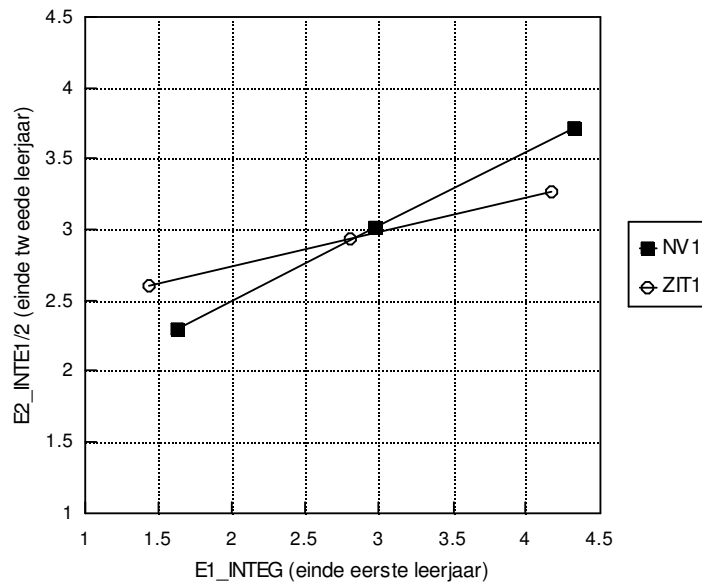
Integratie in de klas gaat er voor de gemiddelde zittenblijver iets meer op vooruit dan voor de normaalvorderende.

Aan de regressielijnen zien we dat het vooral de zittenblijvers zijn die zich eerst minder goed geïntegreerd voelden, die de achterstand inhalen. Voor de anderen geldt het omgekeerde.

Grafiek 38. "Integratie in de klas" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 39. Lineaire Regressie integratie in de klas (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



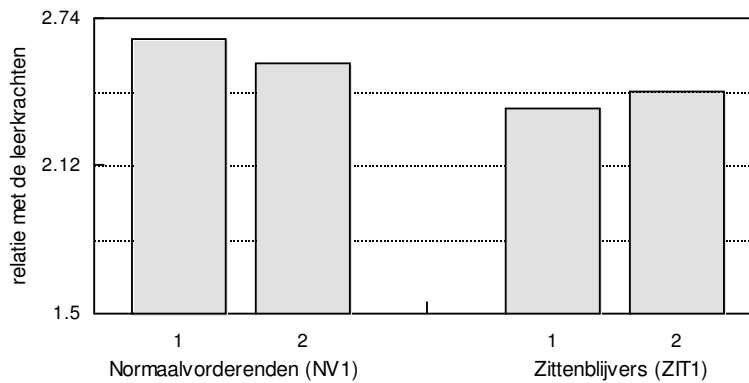
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 1.45 | 0.04 | 0.52 | 0.01 | 0.51 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 2.26 | 0.20 | 0.24 | 0.07 | 0.24 | 0.07 | 199 |

3.3.2 Relatie met de leerkrachten

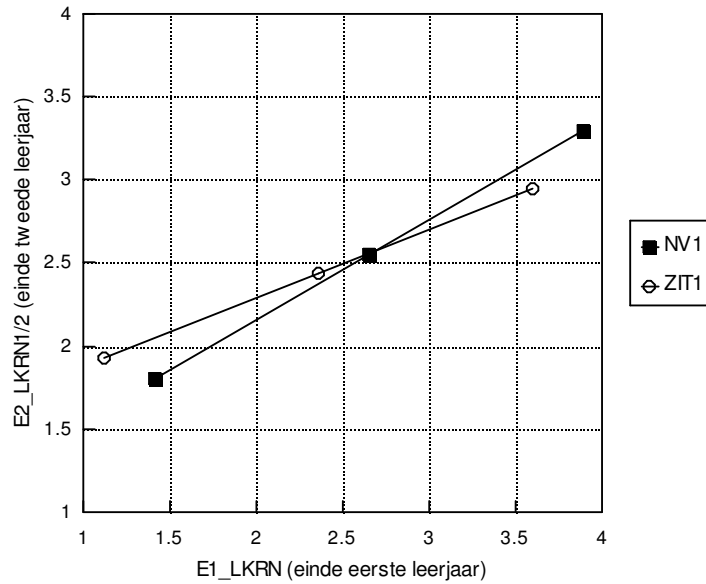
De relatie met de leerkrachten situeert zich een jaar *na* het zittenblijven minstens op hetzelfde niveau als *voor* het zittenblijven en dit in tegenstelling met de normaalvorderenden, die een enigszins negatieve evolutie laten zien.

Uit de regressie-analyse blijkt een trend die gelijkaardig is aan die bij "integratie in de klas", namelijk een trend naar het gemiddelde: de zittenblijvers die voordien het best konden opschieten met de leraars, leveren het meest in en vice versa.

Grafiek 40. "Relatie met de leerkrachten" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 41. Lineaire Regressie relatie met de leerkrachten (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



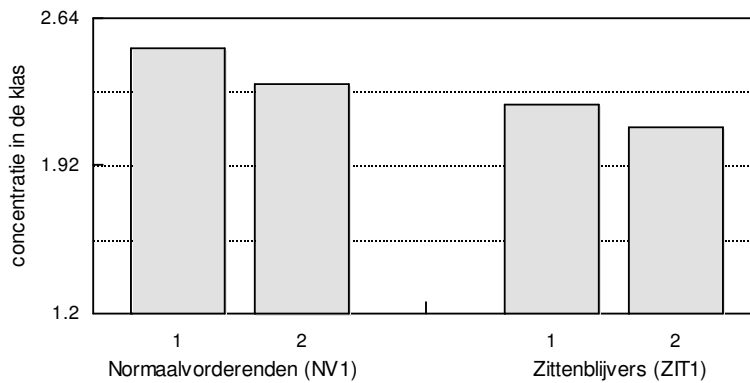
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 0.96 | 0.04 | 0.60 | 0.01 | 0.56 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 1.47 | 0.16 | 0.41 | 0.06 | 0.41 | 0.06 | 199 |

3.3.3 Concentratie in de klas

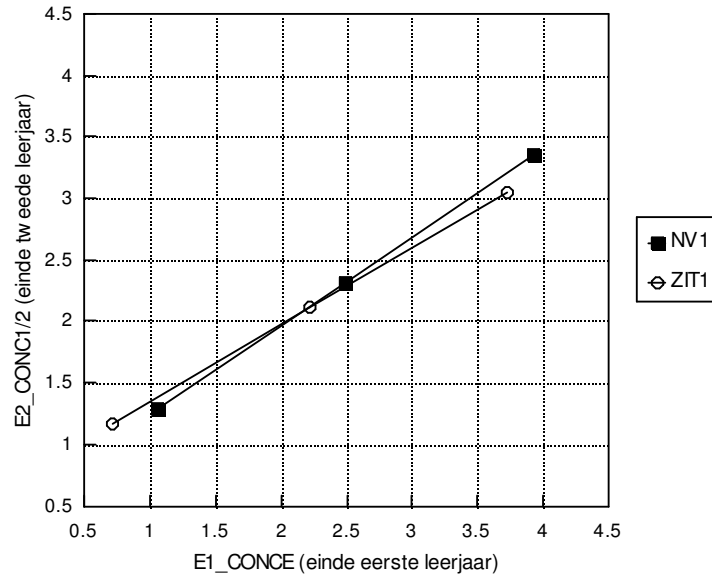
Zowel de normaalvorderenden als de zittenblijvers gaan in het tweede leerjaar achteruit ten overstaan van het eerste.

Zoals blijkt uit Grafiek 43 is de evolutie in beide groepen in bijna identieke mate functie van de voorafgaande mate van concentratie.

Grafiek 42. "Concentratie in de klas" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 43: Lineaire Regressie concentratie in de klas (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)

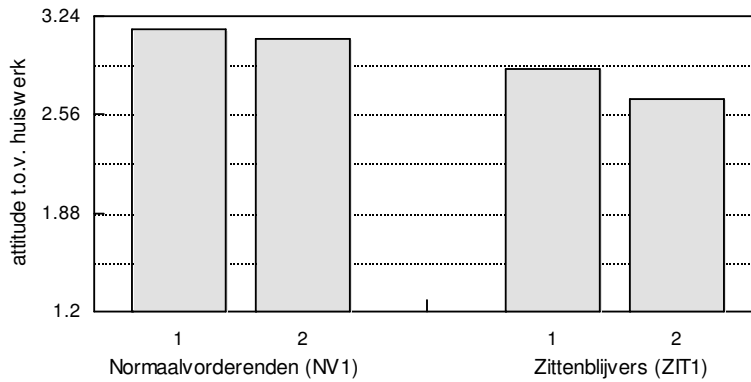


| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 0.53 | 0.03 | 0.72 | 0.01 | 0.65 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 0.72 | 0.15 | 0.62 | 0.06 | 0.57 | 0.06 | 199 |

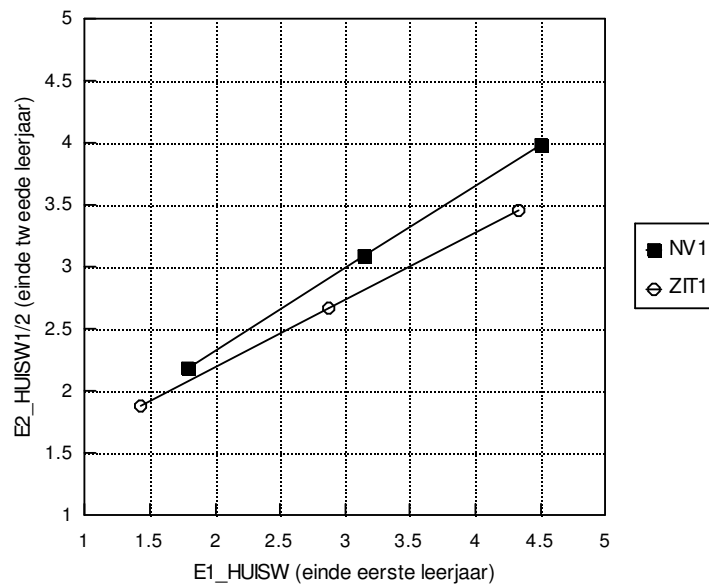
3.3.4 Attitude t.o.v. huiswerk

Geen van beide groepen evolueert positief op deze schaal en de zittenblijvers iets negatiever dan de normaalvorderenden. Uit de regressie-analyse blijkt dat het verschil tussen beide groepen groter wordt naargelang de huiswerkattitude positiever was op het einde van het eerste leerjaar.

Grafiek 44. "Attitude t.o.v. huiswerk" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 45. Lineaire Regressie attitude t.o.v. huiswerk (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



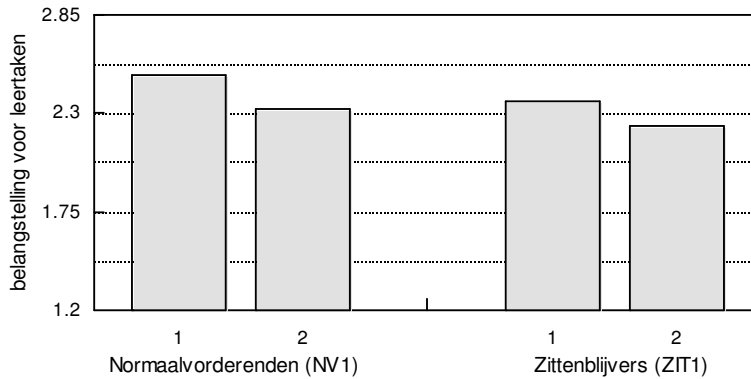
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 0.99 | 0.04 | 0.66 | 0.01 | 0.60 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 1.11 | 0.21 | 0.54 | 0.07 | 0.48 | 0.06 | 199 |

3.3.5 Belangstelling voor leertaken

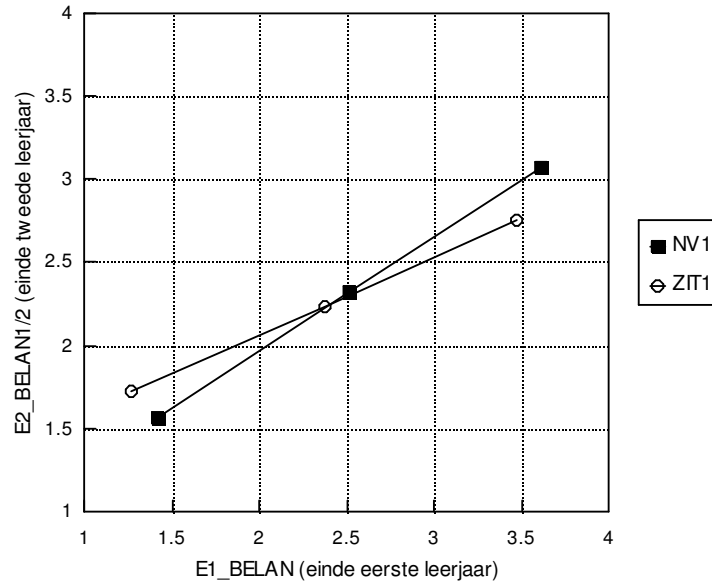
De belangstelling voor leertaken neemt globaal genomen af in het tweede leerjaar.

Er is weinig verschil tussen de groepen. Een jaar na het zittenblijven doen de zittenblijvers die aanvankelijk het minst geïnteresseerd waren het beter dan de normaalvorderenden van hun voorafgaand niveau op deze schaal.

Grafiek 46. "Belangstelling voor leertaken" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 47. Lineaire Regressie belangstelling voor leertaken (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



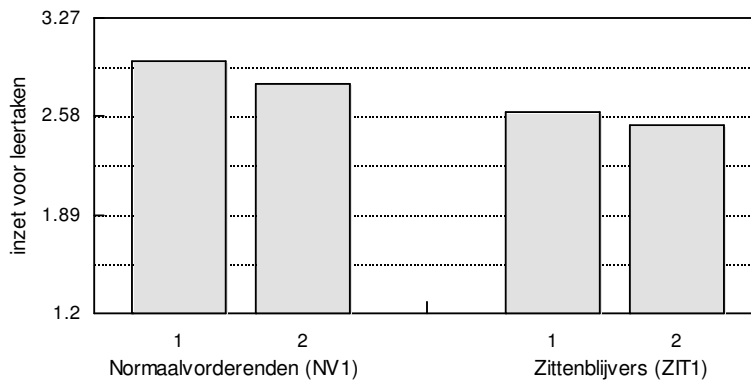
| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 0.61 | 0.03 | 0.68 | 0.01 | 0.63 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 1.13 | 0.16 | 0.47 | 0.06 | 0.46 | 0.06 | 199 |

3.3.6 Inzet voor leertaken

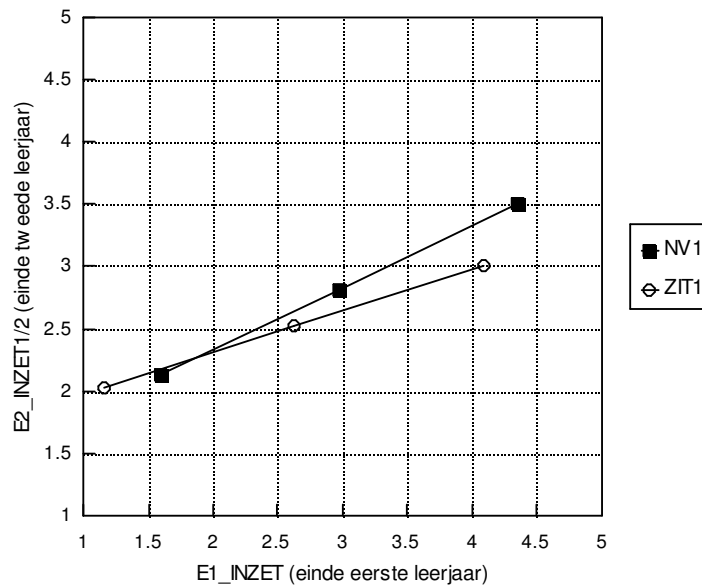
Ook *inzet voor leertaken* neemt globaal genomen in beide groepen gelijkmatig af na het eerste leerjaar.

De zittenblijvers die zich aanvankelijk relatief goed inzetten, blijven na hun bisjaar enigszins onder de verwachtingen. Voor de anderen is er geen verschil met de normaalvorderenden.

Grafiek 48. "Inzet voor leertaken" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 49. Lineaire Regressie inzet voor leertaken (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)

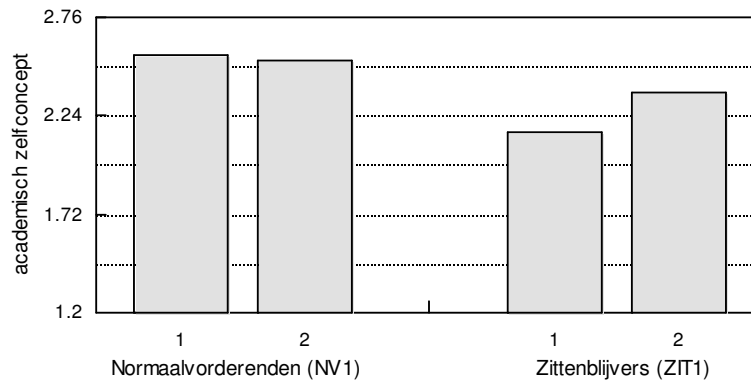


| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 1.34 | 0.04 | 0.50 | 0.01 | 0.46 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 1.65 | 0.19 | 0.33 | 0.07 | 0.32 | 0.07 | 199 |

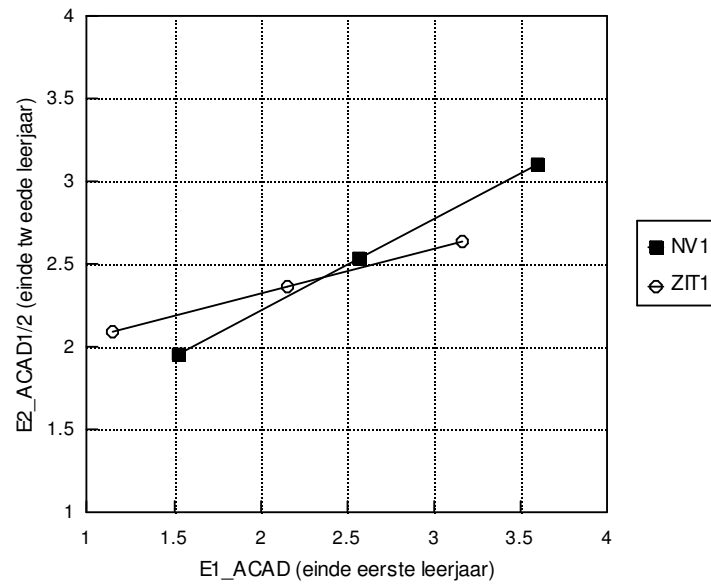
3.3.7 Academisch zelfconcept

Het zittenblijven heeft een positieve invloed op het *academisch zelfconcept* van de zittenblijvers: een jaar na het bissen hebben zij duidelijk meer het gevoel de leertaken aan te kunnen dan voorheen en dit geldt met name voor diegenen onder hen met een aanvankelijk laag zelfconcept.

Grafiek 50. "Academisch zelfconcept" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 51. Lineaire Regressie academisch zelfconcept (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)

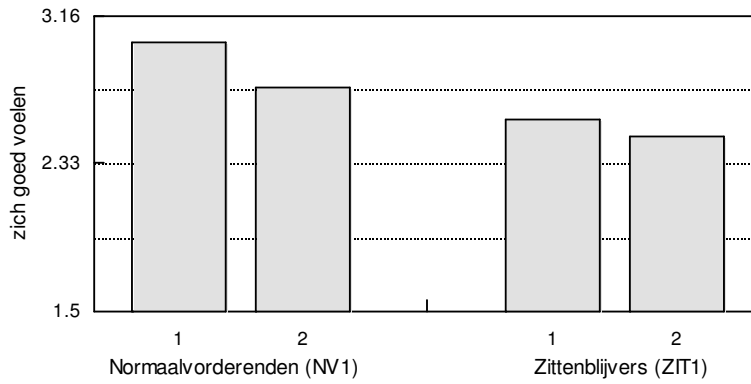


| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 1.10 | 0.03 | 0.56 | 0.01 | 0.52 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 1.77 | 0.17 | 0.28 | 0.08 | 0.24 | 0.07 | 199 |

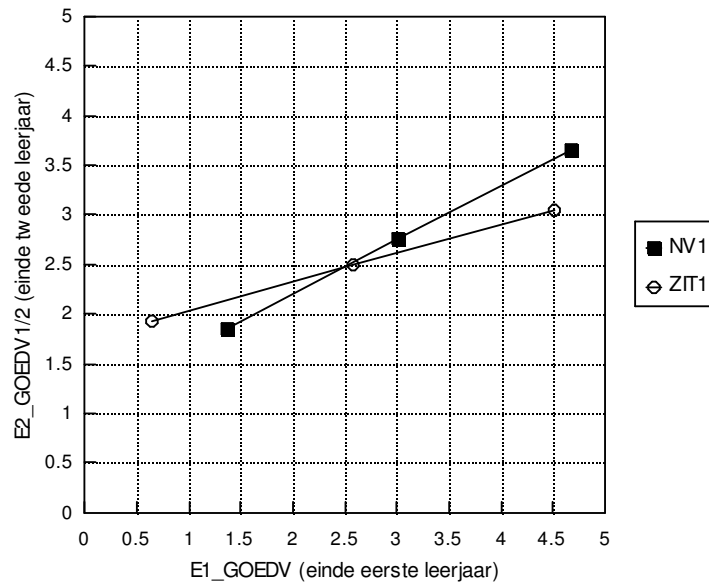
3.3.8 Zich goed voelen op school

De zittenblijvers gaan als groep minder achteruit dan de normaalvorderenden. Ook nu weer stellen we vast dat het verband tuseen de metingen minder sterk is bij de zittenblijvers dan bij de normaalvorderenden, zodat - in verhouding - wie zich minder goed voelden, zich beter gaan voelen en vice versa.

Grafiek 52. "Zich goedvoelen op school" in het eerste en tweede leerjaar bij normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar



Grafiek 53. Lineaire Regressie zich goedvoelen op school (einde tweede leerjaar op einde eerste leerjaar) bij de normaalvorderenden en zittenblijvers eerste leerjaar (-2 SD's tot +2 SD's)



| | Intercept | SE | B | SE | r | SE | N |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|
| NV1 | 1.12 | 0.04 | 0.54 | 0.01 | 0.48 | 0.01 | 4804 |
| ZIT1 | 1.74 | 0.19 | 0.29 | 0.07 | 0.29 | 0.07 | 199 |

4 Besluit

In het eerste deel van dit hoofdstuk hebben wij heel wat kenmerken gezien waarop de toekomstige zittenblijver zich onderscheidt van de toekomstige normaalvorderende. De gemiddelde zittenblijver is minder intelligent dan de gemiddelde normaalvorderende, maar daarbovenop komt dat hij *onder zijn niveau presteert*, wat vooral tot uiting komt bij de vorderingen inzake wiskunde (meer dan bij Nederlands, waar de leerling wellicht meer kan voortbouwen op zijn of haar 'algemene' en eventueel buiten de school opgedane kennis). Al zal een gedeelte van onze vaststellingen terzake technisch verklaard kunnen worden (cf. het fenomeen van de regressie naar het gemiddelde), toch menen we te mogen stellen dat het vooral de toekomstige zittenblijvers die in het begin van het jaar *goed* presteren zijn die op het einde minder ver staan dan hun klasgenoten met hetzelfde aanvangsniveau.

De zittenblijvers van het eerste leerjaar komen -enigszins meer dan die van het tweede leerjaar- uit economisch en cultureel minder kapitaalkrachtige gezinnen en ze hebben vaders en moeders die een minder hoog opleidingsniveau genoten hebben. Als de informatie over alle gezinskenmerken van *alle* leerlingen -ook de allochtonen- beschikbaar zou zijn, zou het vermelde effect wellicht nog duidelijker zijn (zie in dit verband hoofdstuk 2 en de bijlage).

Wat de *belangstelling* betreft, suggereren onze verkennende analyses dat de toekomstige zittenblijvers zich weinig onderscheiden van de zwak presterende leerlingen in het algemeen.

Meer intrigerend zijn onze vaststellingen in verband met het *welbevinden op school*.

Enerzijds stelden we vast dat de toekomstige zittenblijvers van het eerste leerjaar zich minder inzetten voor de leertaken en zich minder goed voelden op school naarmate ze bij de aanvang van het jaar beter presteerden. Hierin kunnen we een aanwijzing zien voor een oorzaak van het zittenblijven, maar het kan ook gaan om een anticiperende 'verklaring' voor minder goede prestaties op het einde van het jaar door die aan een bepaalde oorzaak toe te schrijven.

Anderzijds bleek dat tijdens het jaar dat het zittenblijven (in het tweede leerjaar) voorafgaat de inzet voor de leertaken, het gevoel de leertaken aan te kunnen en het algemeen welbevinden op school bij de toekomstige zittenblijvers een negatieve evolutie vertoont -in vergelijking met de later normaalvorderende leerling.

Deze vaststellingen zijn interessante uitgangspunten voor verdere analyses.

Om een verantwoorde uitspraak te kunnen doen over het effect van het zittenblijven in de eerste graad, hebben we een representativiteitsonderzoek uitgevoerd van de groepen normaalvorderende leerlingen en de groepen zittenblijvers van wie we volledige gegevens hadden. Al was de uitval bij de zittenblijvers relatief groot, toch bleek er geen gebrek aan representativiteit. Wel viel op dat de beperkte groep normaalvorderenden bij wie gegevens ontbraken, geen aselechte groep vormt.

Wat het **effect van het zittenblijven in het jaar van het zittenblijven** zelf betreft, beperken we ons tot de groep leerlingen die het tweede leerjaar dubbelt; als het om de studieprestaties gaat, beperken we ons bovendien tot de A-stroom.

Eerst vatten we de effecten op de *studieprestaties* voor het vak Nederlands en voor het vak wiskunde samen. Wat *Nederlands* betreft, wordt tijdens het zittenblijversjaar in essentie de -relatief kleine- achterstand die men tijdens het vorige jaar opgelopen had (in vergelijking met de normaalvorderende leerlingen die op het einde van het eerste leerjaar op een gelijk niveau presteerden) ingehaald. Vanuit de overtuiging dat het oplopen van achterstand geen toeval was, kan men dit als een positief onmiddellijk effect van het zittenblijven beschouwen. Anderzijds is het ook waar dat de zittenblijvers voor Nederlands in twee jaar slechts evenveel vorderingen gemaakt hebben als de andere leerlingen in één jaar.

De 'winst' die de zittenblijvers boeken voor Nederlands staat los van het aanvangsniveau. Aanvankelijk zwak en sterk presterende leerlingen boeken met andere woorden (gemiddeld) evenveel winst.

Voor *wiskunde* liggen de zaken anders. Voor dit vak wordt tijdens het zittenblijversjaar meer 'winst' geboekt dan voor Nederlands en die winst staat niet los van het aanvangsniveau. De leerlingen die op het einde van het eerste leerjaar zwak presteerden vorderen tijdens het zittenblijversjaar namelijk meer dan de overige; de relatief kleine achterstand die ze in vergelijking met de normaalvorderenden opgelopen hadden, wordt meer dan ingehaald. De aanvankelijk sterker presterenden daarentegen boeken iets minder winst en lopen hun - overigens grotere- achterstand niet volledig in.

Bij *wiskunde* is er een groot aantal leerlingen dat in twee jaar tijd meer leert dan de normaalvorderende leerlingen in één jaar. Voor hen heeft het bisjaar een echt rendement. (De lezer zal zich wel realiseren dat ook de leerlingen die normaalvorderen, ondertussen een jaar verder staan.) Voor veel andere leerlingen -en wat Nederlands betreft voor zowat alle leerlingen- gaat het wezenlijk om het ophalen van een opgelopen achterstand.

Wat de verschillende aspecten van het *welbevinden* in de klas en op de school betreft, deden we een grote diversiteit aan vaststellingen betreffende het onmiddellijke effect van het zittenblijven.

Wat de integratie in de groep van de klasgenoten betreft, maken de zittenblijvers -die zich reeds twee jaar 'niet goed voelden in de groep'- een verrassend positieve ontwikkeling door, vooral degenen die vooraf het minst goed geïntegreerd waren. De relatief ruim verspreide mening dat precies op dit punt zittenblijven negatieve effecten zou hebben, wordt duidelijk tegengesproken door onze gegevens.

Op zowat alle andere aspecten van het welbevinden stelden we, in de periode die aan het zittenblijven vooraf ging, een negatieve evolutie vast bij de toekomstige zittenblijvers. Uitzonderlijk ging die negatieve evolutie door tijdens het zittenblijversjaar -met name wat de attitude tegenover huiswerk betrof (maar op dit punt evolueren ook de normaalvorderenden in negatieve zin)- of werd die negatieve evolutie gevolgd door een soort stagnatie. Dit laatste betreft met name het algemeen welbevinden op school. Meestal echter werd de negatieve evolutie tijdens het zittenblijversjaar omgebogen in positieve richting. Soms slechts gedeeltelijk en nogal gelijkmatig bij alle zittenblijvers zoals wat betreft de inzet voor de leertaken, soms volledig en vooral bij de leerlingen die zich aanvankelijk aan de negatieve pool situeerden, zoals wat betreft de relatie met de leerkrachten en de belangstelling voor de leertaken. (Dit geldt in zeer beperkte mate ook voor de concentratie in de klas.)

Opvallend waren tot slot onze vaststellingen betreffende het academisch zelfconcept, het gevoel de leertaken aan te kunnen. Ook op dit punt werd een negatieve evolutie omgebogen, nogal gelijkmatig voor alle zittenblijvers, maar dan wel in zo'n mate dat de zittenblijvers een hoger academisch zelfconcept hadden dan de normaalvorderende leerlingen. Wellicht is het 'opnieuw zien van de leerstof' op zich al een verklaring voor het toenemen van het gevoel dat men de leertaken aankan -misschien ten onrechte, want aanvullende analyses wezen in de richting van een zelfoverschatting van de zittenblijvers op dit punt. Verder onderzoek moet duidelijk maken in hoeverre het veranderen van optie of van school die ongewoon -of zelfs verdacht- positieve ontwikkeling toch aannemelijk maakt.

Het geheel van de vaststellingen inzake het welbevinden geeft de indruk dat de vrees voor negatieve effecten van het zittenblijven op de socio-emotionele ontwikkeling -die ook in de internationale onderzoeksliteratuur herhaaldelijk doorklinkt- in de aanvangsjaren van ons secundair onderwijs onterecht is.

Wat het **effect van het zittenblijven op termijn** betreft, baseren we onze -zeer voorlopige- conclusies op het effect van het blijven zitten in het eerste leerjaar A op de studieprestaties en

het welbevinden op het einde van het tweede leerjaar; wat de studieprestaties betreft, beperken we ons opnieuw tot de A-stroom.

In het tweede leerjaar doen de vroegere zittenblijvers het voor *Nederlands* en *wiskunde* even goed als hun vroegere klasgenoten die normaalvorderend zijn, althans als men rekening houdt met het verschil in prestatieniveau in het (eventueel eerste) eerste leerjaar. Men zou die vaststelling kunnen interpreteren als een aanwijzing dat blijven zitten in het eerste leerjaar geen enkel effect heeft op de prestaties in het tweede leerjaar. Toch moet men er o.i. rekening mee houden dat we hier niet te maken hebben met een gecontroleerd experiment. Het is geen toeval dat sommige leerlingen blijven zitten en andere niet. De vaststellingen uit het eerste deel van onderhavig hoofdstuk maken dit voldoende duidelijk: het gaat om leerlingen die, in verhouding tot hun aanvangsniveau, tijdens het eerste schooljaar in het secundair onderwijs -om welke reden dan ook- achterop raken. De vaststelling dat ze dit na hun bisjaar, in het tweede leerjaar, niet bijkomend nog eens doen kan vermoedelijk beschouwd worden als een effect op termijn van het zittenblijven. (We spreken van "bijkomend nog eens doen" omdat we veelal gecorrigeerd hebben voor het prestatieniveau op het einde van het eerste schooljaar, dus na het oplopen van de achterstand.) We willen wel beklemtonen dat het hier om een voorlopige interpretatie gaat.

Zowel voor *Nederlands* als voor *wiskunde* stelden we vast dat de toetsresultaten op het einde van het tweede leerjaar bij de vroegere zittenblijvers in mindere mate functie waren van de prestatieverschillen tijdens het eerste schooljaar dan bij de normaalvorderenden. Wellicht is het feit dat voor de eerstgenoemden twee jaar en voor de laatstgenoemden slechts één jaar verlopen is tussen die twee metingen daar mede voor verantwoordelijk. Toch betekenen die verschillen in samenhang ook dat wie aanvankelijk zwak presteert en blijft zitten, het op termijn beter doet dan vergelijkbare normaalvorderenden en andersom voor wie aanvankelijk sterk presteert. Op termijn van één jaar is zittenblijven dan ook meer effectief voor de eerstgenoemden dan voor de overigen.

Wat het *welbevinden* betreft, zijn de gemiddelde effecten van het zittenblijven op termijn (steeds in vergelijking met de normaalvorderenden) minder uitgesproken dan de effecten in het jaar van het zittenblijven zelf.

Zo is er op termijn geen algemeen effect op de belangstelling en de inzet voor leertaken en ook niet op de concentratie in de klas (maar daarop stelden we zelfs geen onmiddellijk effect vast). Op die drie schalen dalen normaalvorderenden en zittenblijvers gelijkmatig.

Wel zien we dat de vroegere zittenblijvers er inzake het algemeen welbevinden op school minder op achteruitgaan dan de normaalvorderenden, dat zij de relatie met de leerkrachten als minstens even positief ervaren als vroeger terwijl de normaalvorderenden terzake een negatieve trend vertonen, dat zij inzake de integratie in de klas als groep een grotere vooruitgang vertonen dan de normaalvorderenden en inzake het academisch zelfconcept positief evolueren, waar de normaalvorderenden gelijk blijven.

Zoals bij het onderzoek naar de effecten in het jaar van het zittenblijven zelf stellen we ook hier vast dat inzake de attitude tegenover huiswerk de vroegere zittenblijvers -in drie jaar- negatiever evolueren dan de normaalvorderenden in twee jaar (maar later zal moeten blijken of het aantal jaren schoolervaring als dusdanig daarvoor een 'verklaring' biedt).

Ook met betrekking tot bijna alle aspecten van het welbevinden stellen we bij de vroegere zittenblijvers -in vergelijking met de normaalvorderende leerlingen- egaliserende 'effecten' op termijn vast. Wie aanvankelijk minder welbevinden vertoont, maakt na het zittenblijven eerder winst en wie met meer welbevinden start, gaat er in verhouding op achteruit. Omwille van het grotere tijdsverschil tussen de metingen bij de zittenblijvers en omwille van het bekende fenomeen van de regressie naar het gemiddelde, beschouwen wij die egaliserende tendens niet als een effect van het zittenblijven.

Algemeen besluit en slotbeschouwingen

De hoofddoelstelling van het LOSO-project bestaat in het beschrijven van studieloopbanen, als uitgangspunt voor de evaluatie van de feitelijke werking van de huidige structuur -de z.g. eenheidsstructuur- van ons secundair onderwijs, zowel op het niveau van de Vlaamse Gemeenschap als geheel als op het niveau van de afzonderlijke scholen. Daartoe worden de studieloopbanen van een ruime groep leerlingen die (als tweede generatie) in 90-91 de eenheidsstructuur aanvatte, beschreven en in de mate van het mogelijke ook verklaard.

Dit eerste globale rapport maakt de lezer vertrouwd met een gedeelte van de verzamelde gegevens. Liever dan de gegevensverzameling systematisch te beschrijven, is ervoor geopteerd die gegevens te introduceren in het kader van een eerste rapportering van een aantal resultaten. Dit impliceert dat belangrijke keuzes gemaakt moesten worden. In de eerste plaats wordt de school als dusdanig buiten beschouwing gelaten. (In een volgende publicatie zal aan eventuele verschillen tussen scholen, ook inzake de effectiviteit, aandacht besteed worden.) In onderhavig boek wordt vooral de samenhang van de studieloopbanen met kenmerken van individuele leerlingen en van hun gezinnen in kaart gebracht. In de tweede plaats wordt de klemtoon gelegd op de eerste graad. Wel is in het eerste hoofdstuk een verkenning van de loopbanen tot en met het vierde schooljaar in het secundair onderwijs opgenomen. In de derde plaats wordt bijna steeds elke variabele afzonderlijk beschouwd. Slechts in een beperkt aantal gevallen werden meervoudige analyses uitgevoerd. In de vierde plaats werd geopteerd voor een verkenning van enkele globale thema's, m.n. de rekrutering van de verschillende varianten van ons onderwijssysteem (welk soort leerlingen komt terecht in de A- en de B-stroom, in de onderscheiden groepen van opties en -in het derde leerjaar- in de onderwijsvormen?), de predictie van de eindsituatie in de eerste graad (zowel wat de prestaties voor enkele hoofdvakken als wat het welbevinden van de leerlingen betreft) en, tot slot, het zittenblijven in de eerste graad. Wat het zittenblijven betreft, beperken we ons tot wat specifiek op basis van longitudinaal onderzoek beschreven kan worden, nl. welk soort leerlingen wordt zittenblijver en met welk effect, zowel in het jaar van het zittenblijven zelf als in het jaar dat daarop volgt.

Een appreciatie van het LOSO-project zelf wordt in dit eerste rapport niet nagestreefd. Zelfs de representativiteit van de onderzoeksgroep en de (on)volledigheid van de gegevens worden slechts summier behandeld, en dan nog voor een deel in afzonderlijk gebundelde bijlagen. Die thema's hopen we in een volgend rapport -op een moment dat meer LOSO-resultaten beschikbaar zullen zijn- systematisch aandacht te geven. Wel moet nu al vermeld worden dat vooral scholen van het gemeenschaps- en van het vrij onderwijs aan het LOSO-project meewerken.

In het besluit van elk hoofdstuk wordt telkens een samenvatting van de belangrijkste resultaten gegeven. Hier beperken we ons tot een synthese daarvan en enkele bijkomende beschouwingen. Tegen de geschetste achtergrond zal de lezer begrijpen dat het, in een boek waarin onder meer het

effect van de afzonderlijke scholen en hun leraren buiten beschouwing blijft, voorbarig zou zijn verregaande beleidsgerichte conclusies te trekken.

Uit het eerste hoofdstuk bleek dat, op 100 leerlingen die het gewoon secundair onderwijs aanvatten, er na twee, drie en vier jaar resp. nog 93.5%, 85.6% en 75.9% normaalvorderen. De 'uitval' neemt dus jaarlijks toe. Het verschil tussen jongens en meisjes in dit verband is groot en ook dit verschil neemt jaarlijks toe. In het vierde schooljaar is nog 82.7% van de meisjes en nog slechts 69.4% van de jongens normaalvorderend.

De leerlingen die reeds met vertraging het secundair onderwijs aanvatten, lopen tijdens de aanvangsjaren van het secundair onderwijs meer vertraging op dan de andere. De verschillen tussen de netten zijn reëel: in het vierde schooljaar vordert nog 81.1% van de aanvangsgroep van het vrij onderwijs normaal, tegenover slechts 56.9% van die van het gemeenschapsonderwijs. Onze eerste verkenningen suggereren dat die verschillen grotendeels de verschillen in rekrutering reflecteren. Overigens schakelen tijdens die eerste vier schooljaren heel wat leerlingen over naar een school van een ander net (8.6% van de aanvangsgroep van het vrij onderwijs en 19% van die van het gemeenschapsonderwijs -een verschil dat mede moet beoordeeld worden tegen de achtergrond van het verschil tussen beide netten inzake het *aantal scholen*).

Bij het beschouwen van de loopbanen van de normaalvorderenden blijkt dat de gekozen optie veelal aansluit bij die van het voorafgaande jaar. Ook bij de zittenblijvers is de continuïteit in de optiekeuze hoog. De overgang naar technische opties in het tweede leerjaar en naar theoretisch-technische studierichtingen in het derde leerjaar gebeurt duidelijk meer door jongens dan door meisjes. Slechts uitzonderlijk is er sprake van 'opstromen', zo bijvoorbeeld bij slechts 3.8% van de leerlingen van het eerste leerjaar B van wie overigens één derde twee jaar later (met één jaar vertraging) BSO volgt.

Het tweede hoofdstuk en de bijbehorende bijlagen die afzonderlijk verkrijgbaar zijn (zie de voetnoot bij de inleiding), geven in de eerste plaats achtergrondinformatie over de verschillende variabelen. Toch bevatten ook die onderdelen vele waardevolle resultaten die onder meer relevant zijn bij het interpreteren van wat in de volgende hoofdstukken aan bod komt.

Zo blijkt er bij de start van het secundair onderwijs een zeer hoge correlatie te bestaan tussen de beheersing van de moedertaal en die van wiskunde; beide correleren ook hoog met de intelligentie (vanzelfsprekend telkens 'zoals door ons gemeten'; de correlatiecoëfficiënt bedraagt steeds .79 of .80).

Wat de gezinskenmerken betreft, construeerden we voor de Nederlandstalige gezinnen een indicator voor het economisch, het cultureel en het sociaal 'kapitaal' van het gezin. In onderhavig rapport hanteren we die naast het opleidingsniveau van vader en moeder. Het zal niemand verrassen dat de ouders die geen vragenlijst ingevuld hebben, geen toevallig staal van alle ouders vormen. Zo presteren hun kinderen op school minder goed dan die van de ouders die wel een vragenlijst invulden.

Kenmerken zoals het prestatiemotief, de faalangst en ook de belangstelling van de leerlingen blijken slechts een beperkte samenhang te vertonen met de 'cognitieve' aanvangskenmerken van de leerlingen en met de gezinskenmerken.

Een aantal aspecten van het welbevinden van de leerlingen op het einde van het jaar blijkt, althans in de A-stroom, in een beperkte mate samen te hangen met de prestaties op de schoolvorderingentoetsen. Dit geldt onder meer voor het academisch zelfconcept (het gevoel de leertaken aan te kunnen), maar ook voor de integratie in de klas, de relatie met de leerkrachten en het algemeen welbevinden op school. Het welbevinden daalt globaal beschouwd tussen het eerste en het tweede leerjaar; alleen voor de integratie in de klas geldt dit niet.

Onze metingen van het prestatieniveau voor Nederlands en wiskunde vertonen in de B-stroom veelal minder sterke samenhangen met allerlei variabelen dan in de A-stroom. De homogeniteit versus heterogeniteit van de groepen kan daar mede voor verantwoordelijk zijn, maar wellicht geldt dit ook voor de specifieke studietoetsen die wij voor de verschillende stromen gebruikten.

In het derde hoofdstuk beantwoorden we de vraag welk soort (normaalvorderende) leerlingen terechtkomen in de A- en de B-stroom, in de verschillende groepen van opties en -in het derde leerjaar- in de verschillende onderwijsvormen. De resultaten worden per leerjaar samengevat in het besluit van het derde hoofdstuk zodat we ons hier kunnen beperken tot enkele grote lijnen en enkele specifieke vaststellingen.

De hoofdconclusies zullen wellicht niemand verrassen. Ze zijn de resultante van de geschiedenis van ons secundair onderwijs. Ook in de z.g. eenheidsstructuur zien we -vanaf het eerste leerjaar- de klassieke hiërarchie die minstens de ouderen onder ons nog in haar expliciete vorm uit eigen ervaring kennen: de klassieke humaniora, de moderne humaniora, het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs. Tussenvormen zoals bijvoorbeeld een combinatie van algemene vakken en technologie, situeren zich veelal 'op hun plaats' in de hiërarchie en het onderscheid tussen subgroepen blijkt secundair te zijn aan dit tussen de hoofdcategorieën.

Eén van de typische illustraties van de actualiteitswaarde van de klassieke hiërarchie is het feit dat de leerlingengroep die in het derde leerjaar moderne wetenschappen met 5 uur wiskunde studeert qua voorafgaandelijke prestaties wiskunde en qua numerieke intelligentie niet hoger scoort dan wie klassieke studies combineert met 3 uur wiskunde.

In het algemeen blijkt vooral het voorafgaand prestatieniveau te bepalen waar leerlingen in de hiërarchie terechtkomen, maar ook het gezinsmilieu (het opleidingsniveau van de ouders en het economisch en cultureel kapitaal van het gezin) blijkt aanvullend nog een rol te spelen. Definitieve uitspraken over de eigen bijdrage van de verschillende variabelen vereisen echter meer complexe analyses.

Nu en dan blijkt de dominante hiërarchie toch niet allesoverheersend. Zo blijkt het aanvangspeil van de minder sterk rekruterende ASO-optiegroep op sommige punten niet veel hoger dan dit van de sterkst rekruterende TSO-groep.

We zijn geneigd te stellen dat men niet echt verrast kan zijn dat de eenheidsstructuur enkele essentiële trekken van één van zijn voorouders vertoont, onder meer omdat ook het Vernieuwd Secundair Onderwijs een erfgenaam van die voorouder was... .

Een andere constante over de leerjaren heen is dat, zowel ten gevolge van de grotere voorkeur van meisjes voor het ASO als ten gevolge van het feit dat minder jongens normaalvorderen, elke optiegroep meestal een gemiddeld meer intelligente groep normaalvorderende jongens dan meisjes aantrekt. Dit geldt aanvankelijk ook voor de voorafgaandelijke prestaties voor Nederlands en voor wiskunde, maar vanaf het tweede leerjaar liggen de meisjes voorop voor Nederlands.

Naast die effecten van de traditie en van het geslacht deden we enkele specifieke vaststellingen die netgebonden zijn. Zo is het opvallend dat in het eerste leerjaar A van onze scholen van het gemeenschapsonderwijs weinig leerlingen vier uur algemene vakken (excl. klassieke) volgen en dat zij een groep vormen die bij de aanvang opvallend zwak presteert. In het eerste leerjaar B van het vrij onderwijs valt op dat het keuzepakket met algemene vakken relatief zwak rekruteert. De indruk dat vanuit het standpunt van de specifieke capaciteiten van de leerlingen de rekrutering van de optiegroepen binnen het eerste leerjaar B in beide netten niet optimaal is (in het vrij onderwijs is de groep die veel algemene vakken volgt minder sterk qua verbale intelligentie dan wie meer technische en praktijkvakken volgt; in het gemeenschapsonderwijs is wie meer technische en praktijkvakken volgt minder sterk qua ruimtelijk voorstellingsvermogen), moet nog bevestigd

worden door analyses per geslachtsgroep. Wellicht zullen ook verkenningen op schoolniveau op dit punt relevant zijn.

In het tweede leerjaar blijkt de afstand tussen de theoretisch-technische en de praktisch-technische opties in het gemeenschapsonderwijs veel kleiner te zijn dan in het vrij onderwijs.

Wat de invloed van de belangstelling op de optiekeuze betreft, komt uit onze verkenning naar voor dat die beperkt is en veelal in de lijn van de verwachtingen ligt. Op dit punt zijn echter analyses per sexe en wellicht ook per afzonderlijke optie (of ad hoc gegroepeerde opties) nodig.

In het vierde hoofdstuk komt in de eerste plaats de sterke samenhang tot uiting -vooral in de (meer heterogene) A-stroom- tussen de voorafgaande en de latere studieprestaties voor het vak Nederlands resp. wiskunde én tussen het welbevinden op het einde van de opeenvolgende schooljaren. Die grote interindividuele stabiliteit suggereert dat ook in Vlaanderen de verschillen in 'effectiviteit' tussen afzonderlijke scholen c.q. leerkrachten, beschouwd over een periode van één jaar, gemiddeld genomen niet erg groot zijn.

Wat de prestaties voor de hoofdvakken betreft, blijken de gezinskenmerken duidelijk meer variantie te verklaren bij Nederlands dan bij wiskunde. Onze verkennende analyses suggereren echter dat die effecten van het gezinsmilieu grotendeels over de vroegere prestaties van de leerlingen lopen. Op een analoge wijze kan wellicht het vastgestelde effect van het onderwijsnet op de prestaties voor het vak Nederlands (in het voordeel van het vrij onderwijs) verklaard worden vanuit verschillen in (economisch en cultureel) gezinsmilieu en in voorafgaande prestaties. Alleen de vaststelling dat voor Nederlands meisjes beter presteren dan jongens kan zeker niet helemaal verklaard worden vanuit andere variabelen .

Enkele verkennende analyses leveren onder meer de hypothese op dat in sommige technische opties aanvankelijk sterk presterende leerlingen (voor wiskunde) iets minder sterk presteren dan verwacht kon worden op basis van de eerdere prestaties. Het gaat echter om een 'relatieve' vaststelling zodat ook de alternatieve verklaring dat in die opties vooral de leerlingen die aanvankelijk zwak presteren het opvallend goed doen, voorlopig gehandhaafd blijft. Een andere, potentieel waardevolle hypothese is dat in het eerste leerjaar A bijkomende lestijden wiskunde vooral renderen bij leerlingen die bij de aanvang al relatief sterk zijn voor wiskunde. Analyses op schoolniveau kunnen echter ook duidelijk maken dat de leerlingen die relatief sterk zijn in wiskunde vooral naar scholen gaan die veel lestijden wiskunde programmeren of omgekeerd: dat vooral scholen die een wiskundig sterk publiek aantrekken, veel lestijden wiskunde programmeren (steeds in de 'algemene' optie, de z.g. moderne van het eerste leerjaar A).

Ook wat het welbevinden van de leerlingen betreft, deden we een reeks interessante vaststellingen die een meer gerichte meervoudige analyse vereisen vooraleer tot definitieve conclusies te leiden. Wel is nu al duidelijk dat het welbevinden van de leerlingen op school grotendeels los staat van het gezinsmilieu van de leerlingen (of althans, van die indicatoren van het gezinsmilieu die reeds in de analyses betrokken werden). Een positief resultaat is dat de leerlingen uit het eerste leerjaar B zich minstens zo goed voelen op school als die uit het leerjaar A die technologie volgen.

En tot slot het fenomeen van het zittenblijven - cf. het vijfde hoofdstuk - een fenomeen dat zoals bekend kenmerkend is voor ons onderwijssysteem maar niet zozeer in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs, integendeel. We beperken ons opnieuw tot enkele grote lijnen.

Uit onze vergelijking van de toekomstige zittenblijver met de toekomstige normaalvorderende leerling onthouden we vooral dat het prestatieniveau van de toekomstige zittenblijver niet alleen zwak is, maar ook zwakker dan verwacht kon worden op basis van eerdere prestaties. Dit geldt voor Nederlands, maar meer nog voor wiskunde. Ook wat het gezinsmilieu betreft gaat het om een zwakke groep; het is dus niet zo, zoals in sommige subgroepen wel eens vastgesteld wordt, dat

vooral de jongeren uit kapitaalcrachtige gezinnen een leerjaar dubbelen. Het gaat ook om leerlingen die zich niet goed voelen in de klas en op school en die op die punten - in vergelijking met de andere leerlingen - een negatieve evolutie doormaken.

Wat de onmiddellijke effecten van het zittenblijven betreft, d.i. in het jaar van het zittenblijven zelf, beperkten we ons grotendeels tot het tweede leerjaar van de A-stroom. Wat de prestaties op de hoofdvakken betreft, wordt de - beperkte- opgelopen achterstand in schoolse vorderingen voor het vak Nederlands tijdens het zittenblijversjaar ingelopen. De vooraf zwak en sterk presterende leerlingen boeken gemiddeld genomen ongeveer evenveel 'winst', maar staan na twee jaar niet verder dan de normaalvorderende leerlingen na één jaar. Voor wiskunde daarentegen is de 'winst' groter, vooral bij de aanvankelijk zwak presterenden. Mede omdat zij relatief weinig achterstand opgelopen hebben, doen zij meer dan een inhaaloperatie. Zij staan na twee jaar echt verder dan hun vroeger gelijkpresterende klasgenoten die normaalvorderen, na één jaar. De leerlingen die aanvankelijk sterk presteren voor wiskunde maken eveneens duidelijk winst, maar toch in onvoldoende mate om alle opgelopen achterstand in te halen.

Onze meest opvallende vaststellingen hadden betrekking op het welbevinden van de zittenblijvers, inclusief degenen die overgaan naar de B-stroom. Ook al hadden we een enkele keer wel vragen bij het realistisch karakter van sommige zelfbelevingen, toch moeten we onmiskenbaar vaststellen dat 'zittenblijven' globaal beschouwd een 'bevrijdend' effect heeft. Negatieve evoluties worden omgebogen en de leerlingen die in een nieuwe klasomgeving terecht komen, voelen zich daar beter thuis, hebben betere relaties met de leerkrachten en zetten zich meer in voor de leertaken waarvoor ze ook meer belangstelling hebben. Toch zijn er enkele uitzonderingen; zo vertoont onder meer het algemeen welbevinden op school weinig evolutie.

Voor het effect van het zittenblijven in het jaar dat volgt op het zittenblijven moesten we ons voorlopig beperken tot de subgroep die het eerste leerjaar A dubbelde. Onze vaststellingen kunnen kort samengevat worden: op het einde van hun tweede leerjaar staan die ex- zittenblijvers voor wiskunde en Nederlands gemiddeld ongeveer even ver als de normaalvorderenden die in het eerste leerjaar een analoog prestatieniveau hadden.

Vooralsnog zijn we, op basis van de nu uitgevoerde analyses, niet in de mogelijkheid om definitieve conclusies te formuleren. We beschikken immers voor die groep niet over informatie over het prestatieniveau in het bisjaar zelf. De meest waarschijnlijke interpretatie is: de zittenblijvers lopen in het jaar dat volgt op het bisjaar niet opnieuw achterstand op en dit kan een positief effect van het zittenblijven zijn; anderzijds staan zij ook niet verder dan de normaalvorderenden (één jaar eerder) en heeft hun bisjaar dus geen extra-effect op termijn. We hopen dat bijkomende analyses, ook op de gegevens die ondertussen in de hogere jaren van het secundair onderwijs verzameld zijn, ons later zullen toelaten vast te stellen of er ook op langere termijn nog van een inhaaloperatie gesproken kan worden.

Uit de reeds uitgevoerde analyses blijkt wel dat zich bij de zittenblijvers een sterkere regressie naar het gemiddelde voordoet dan bij de normaalvorderenden. Ook al zijn daar meerdere verklaringen voor, toch impliceert die vaststelling dat zittenblijven relatief meer rendeert voor de aanvankelijk zwak dan voor de aanvankelijk middelmatig sterk presterende leerlingen.

Wat het effect op termijn op het welbevinden betreft, zijn onze bevindingen minder spectaculair dan in het jaar van het zittenblijven zelf. Ook na één jaar zijn er echter geen aanwijzingen dat het zittenblijven gemiddeld genomen een negatief effect zou hebben op de relatie met de medeleerlingen of met de leerkrachten, op de inzet voor de leertaken, enz.

In tegenstelling tot sommige onderzoeken in andere landen zien wij geen negatieve effecten op de socio-emotionele ontwikkeling. (Wel moet er rekening mee gehouden worden dat we als

vergelijkingsbasis het welbevinden op het einde van het - eventueel eerste - eerste leerjaar gebruikt hebben en zoals gezegd was op dat moment het gemiddeld welbevinden bij de latere zittenblijvers erg laag. Maar precies die vergelijkingsbasis ontbreekt in veel ander, ook internationaal onderzoek.)

Uit het vijfde hoofdstuk als geheel komt het zittenblijven in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs naar voor als een 'beslissing' die zich (rekening houdend met wat voorafgaat) bij een beperkte groep leerlingen a.h.w. opdringt. Het gaat immers om een inhaalmanoeuvre van jongeren die achterop zijn geraakt en die zich niet goed voelen in de klas. De effecten van het zittenblijven blijken op korte termijn niet negatief, integendeel.

Al moet het uiteindelijk oordeel gebaseerd worden op de analyse van de studieloopbaan als geheel en van onder meer de schoolpolitiek inzake het toekennen van attesten, toch ontstaat nu al het vermoeden dat het zonder fundamentele veranderingen moeilijk zal zijn de omvang van het zittenblijven tijdens de aanvangsjaren van het secundair onderwijs in een ernstige mate te beperken. Wel maken de huidige analyses al een meer zakelijke benadering van fenomenen zoals het zittenblijven mogelijk.

Uit het boek als geheel komt vooral naar voor dat de eerste graad van onze eenheidsstructuur in sterke mate de erfgenaam is van de geschiedenis van ons secundair onderwijs. Vanaf het eerste leerjaar vormen zich duidelijk onderscheiden optiegroepen, op basis van het schools prestatieniveau, maar ook op basis van het gezinsmilieu van de jongere. Het deel uitmaken van een bepaalde groep vormt in principe het startpunt voor het doorlopen van een bepaalde studieloopbaan.

Precies omdat zo'n systeem, waarin de klassieke hiërarchie dominant blijft, zijn vanzelfsprekendheid verloren heeft, zijn er grote groepen leerlingen die eerst 'te hoog mikken' en nadien 'afzakken'. Een typisch voorbeeld zijn de vele jongeren die gedurende één of twee jaar Latijn volgen.

Subgroepen van wie de loopbaan onmiskenbaar het resultaat is van een positieve oriëntering hebben we in mindere mate expliciet leren kennen. Als voorbeeld noemen we de jongeren die vanuit een polyvalent pakket met technologie in het eerste leerjaar doorstromen naar het ASO. (Ongetwijfeld is het niet toevallig dat een dergelijke loopbaan meer voorkomt in het gemeenschapsonderwijs, waar de traditie meer comprehensief gekleurd is.)

In de aan gang zijnde discussie over het secundair onderwijs blijken de beleidsverantwoordelijken uit te gaan van de wenselijkheid van een relatief open start in de eerste graad. Uit onze vaststellingen blijkt dat zo'n open start nog geen realiteit is. Het realiseren ervan zal dan ook veranderingen in de eerste graad zelf vereisen. We hopen dat de verdere analyses van de LOSO-gegevens de discussie over de noodzakelijke maatregelen mede zullen kunnen inspireren.

Bibliografie

DE FROIDMONT, R. & MORTIER, V., PMT-K: Vlaamse versie 1975. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1975.

HAYS, W.L., Statistics for the social sciences. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1994.

HERMANS, H.J.M., PMT-K: Prestatie motivatie test voor kinderen. Aanvullende handleiding bij de Vlaamse versie 1975 (aangepast door R. de Froidmont & V. Mortier). Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1976.

JANSSEN, P.J. & DE NEVE, H., Studeren en doceren aan het hoger onderwijs: vakmanschap als leeropdracht. Leuven, Acco, 1988.

KLECKA, W.R., Discriminant Analysis. (Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, vol. 19.) Beverly Hills and London, Sage Publications, 1980.

LANCKMAN, K., Niet morgen maar nu. Belangstellingsonderzoek in het tweede jaar secundair (eenheidsstructuur). Antwerpen, Katholieke Vlaamse Hogeschool, 1989-90. (Verhandeling o.l.v. A. Bos & W. Magez)

LANCKSWEERDT, P., GETLOV (Gemeenschappelijke Testbatterij Lager Onderwijs Oost-Vlaanderen). Onderzoeksverslag over de gegevens van de leerlingen van het 6de leerjaar lager onderwijs uit de vrije P.M.S.-centra in Oost-Vlaanderen schooljaar 1989-90. Deinze, P.M.S.1, s.d. (1991).

LANCKSWEERDT, P., GETLOV (Gemeenschappelijke Testbatterij Lager Onderwijs Oost-Vlaanderen). Follow-up-verslag. Doorlichting van het tweede jaar secundair onderwijs op basis van de GETLOV-batterij afgenomen in het 6de leerjaar. Deinze, P.M.S.1, s.d. .

MAGEZ, W., BOS, A. & LANCKMAN, K., Belangstelling Studierichtingen. Test in Rubrieken (B.S.T.R.). Antwerpen, Katholieke Vlaamse Hogeschool, 1990.

SMITS, J.A.E. & VORST, H.C.M., Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs: SVL. Handleiding voor gebruikers. Nijmegen, Berkhout, 1982.

STINISSEN, J., O.I.I.: Occupational Interest Inventory. Leuvense aanpassing voor het Secundair Onderwijs. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1977.

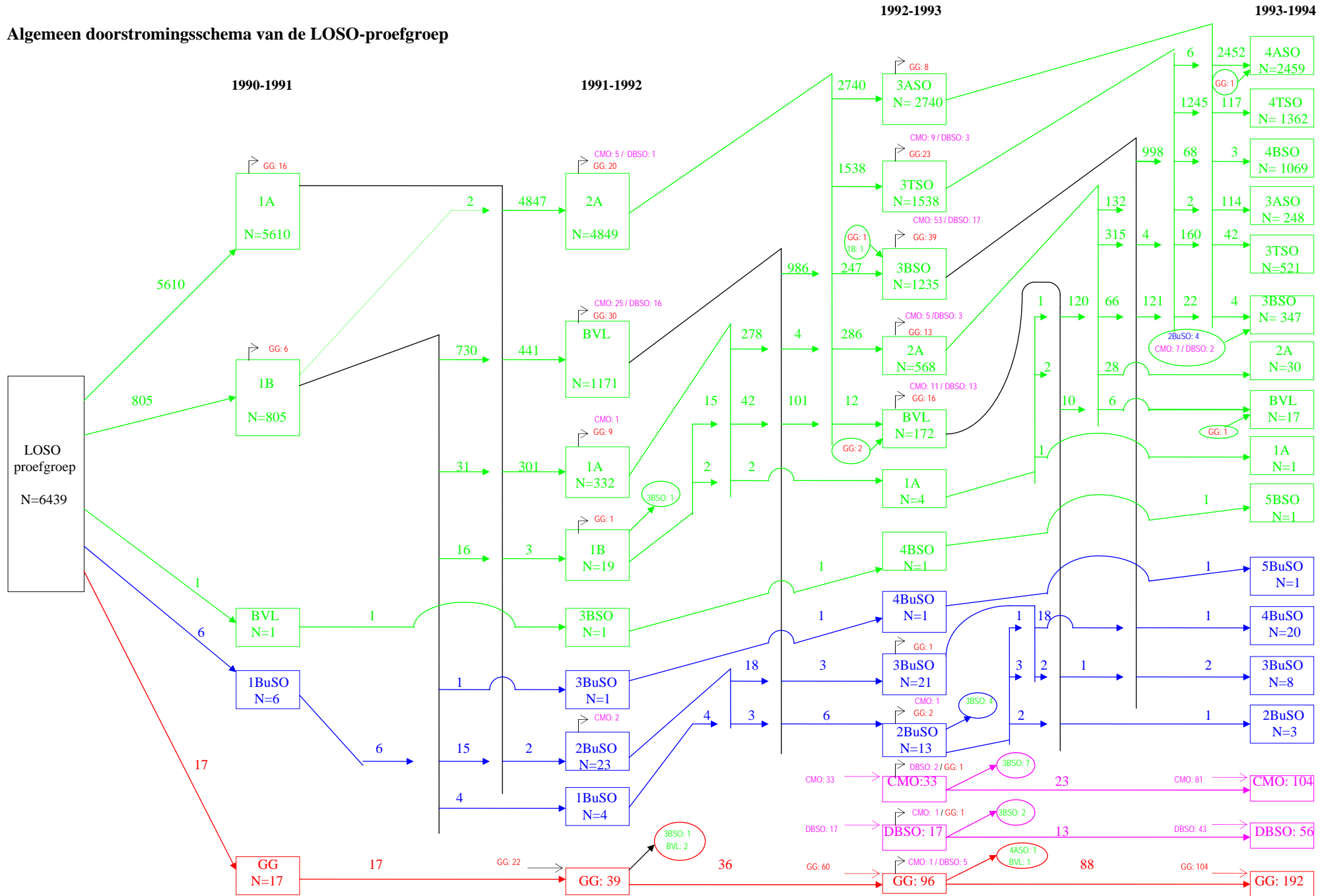
STOEL, W.G.R. et al., De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen. Haren, RION, 1980.

VAN DAMME, J., DE TROY, A., MEYER, J., MINNAERT, A., LORENT, G., OPDENAKKER, M.-CHR. & VERDUYCKT, P., Succesvol doorstromen in het secundair onderwijs. De aanvangsjaren. Bijlagen. Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen - Leuvens Instituut voor Onderwijsonderzoek (LIVO), 1997.

VAN DE VELDE, V., VAN BRUSSELEN, B. & DOUTERLUNGNE, M., Gezin en school. Een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs. Leuven, HIVA, 1996.

WILLMS, J.D., Monitoring school performance. A guide for educators. London, The Palmer Press, 1992.

Algemeen doorstromingsschema van de LOSO-proefgroep



De studieloopbaan van Vlaamse jongeren.
Het secundair-onderwijssysteem doorgelicht op basis van
longitudinaal onderzoek.
(Project nr. 89.10)(LOSO-project)
Onderzoeksproject op initiatief van de Vlaamse Minister van
Onderwijs.

De aanvangsjaren in het secundair onderwijs. Een eerste bundeling van resultaten van het LOSO-project

BIJLAGEN

J. Van Damme, A. De Troy, J. Meyer, A. Minnaert, G. Lorent, M.-Chr. Opdenakker en P. Verduyckt

december 1996

Promotor: Prof.Dr. J. Van Damme, K.U.Leuven
Co-promotoren: Prof.Dr. W. De Corte, Universiteit Gent
Prof.Dr. N. Huygelier, K.U.Leuven

K.U. Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen - Leuvens Instituut voor Onderwijsonderzoek (LIVO)
Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs
Vesaliusstraat 21, 3000 Leuven

INHOUDSTAFEL

Bijlage 1

Groeperingen van vakkenpakketten

1. Lijst van codes en hun betekenis
2. Overzicht van de feitelijke opties, beroepenvelden en studierichtingen die in de gegroepeerde vakkenpakketten opgenomen zijn, inclusief het aantal leerlingen - gedifferentieerd naar net en geslacht

Bijlage 2

Overzicht van aantallen in de proefgroep gedurende de eerste vier schooljaren

Bijlage 3

Over de (on)volledigheid van de leerlinggegevens

Bijlage 4

Test- en toetsfiches

Bijlage 5

Kinderen van anderstaligen en hun ouders

Bijlage 1

Groeperingen van vakkenpakketten

Bijlage 1.1.

Lijst van codes en hun betekenis

| code | beschrijving groepen |
|-------------|--|
| 1A_KT | 1A tenminste 4u klassieke talen |
| 1A_KT+THEO | 1A met 2 of 3u klassieke talen + minstens 2u theoretische vakken |
| 1A_THEO | 1A met tenminste 4u theoretische algemene vakken |
| 1A_THEO+TO | 1A met minimum 2u technologie aangevuld met 2 à 3u theoretische vakken |
| 1A_TO | 1A met minimum 4u technologie en/of expressievakken |
| 1A_GN_GEG | 1A met onbekend keuzepakket |
| 1B_FRANS | 1B met Frans of met louter theoretische vakken in het keuzepakket |
| 1B_PRAKT | 1B zonder het vak Frans |
| 1B_GN_GEG | 1B met onbekend keuzepakket |
| 1BUSO | eerste jaar van het buitengewoon secundair onderwijs |
| 2A_KT | 2A met klassieke talen als basisoptie |
| 2A_MOD_WE | 2A Moderne Wetenschappen |
| 2A_TECHN_T | 2A met theoretisch-technische/artistieke 5 uursopties m.n. IW, TW, HA, Art. Opv. |
| 2A_TECHN_P | 2A met overige technische/artistieke basisopties |
| 2A_GN_GEG | 2A met onbekende basisoptie |
| BVL | beroepsvoorbereidend leerjaar |
| 2BUSO | tweede jaar van het buitengewoon secundair onderwijs |
| 3ASO_KT_5W | 3 ASO klassieke talen + 5u wiskunde in fundamenteel en compl deel samen |
| 3ASO_KT_3W | 3 ASO klassieke talen + 3u wiskunde |
| 3ASO_MW_5WI | 3 ASO zonder klassieke talen, en met 5 u wiskunde in fundamenteel en complem entair deel samen |
| 3ASO_MW_3WI | 3 ASO zonder klassieke talen, en met 3u wiskunde |
| 3ASO_GN_GEG | 3 ASO maar concrete studierichting onbekend |
| 3TSO_THEO | theoretische TSO/KSO studierichtingen van de tweede graad, m.n. Graf. Wet., Hout- en Bouwkunde, Biotechn, IW, Elektromech, Textiel, TW, Beeldende en Arch. Vorming, Handel, Handel-Talen, Toer. en Onth. |
| 3TSO_PRAK | overige TSO/KSO studierichtingen van de tweede graad |
| 3TSO_GN_GEG | 3 TSO maar concrete studierichting onbekend |
| 3BSO | 3 BSO |
| 3BUSO | derde jaar van het buitengewoon secundair onderwijs |
| 3_GN_GEG | derde jaar, maar verdere gegevens ontbreken |
| 4ASO_KT_5WI | 4 ASO klassieke talen + 5u wiskunde in fundamenteel en complem deel samen |
| 4ASO_KT_3WI | 4 ASO klassieke talen + 3u wiskunde |
| 4ASO_MW_5WI | 4 ASO zonder klassieke talen, met 5 u wiskunde in fundamenteel én compl deel samen |
| 4ASO_MW_3WI | 4 ASO zonder klassieke talen, met 3u wiskunde |
| 4ASO_GN_GEG | 4 ASO maar concrete studierichting onbekend |
| 4TSO_THEO | theoretische TSO/KSO studierichtngen van de tweede graad, cfr 3TSO_THEO |
| 4TSO_PRAK | overige TSO/KSO studierichtngen van de tweede graad |
| 4TSO_GN_GEG | 4 TSO/KSO maar concrete studierichting onbekend |
| 4BSO | 4 BSO |
| 4BUSO | vierde jaar van het buitengewoon secundair onderwijs |
| 4_GN_GEG | vierde jaar, maar verdere gegevens ontbreken |
| 4+1BSO | derde jaar van de tweede graad BSO |
| 5ASO | 5 ASO |
| 5TSO | 5 TSO/KSO |
| 5BSO | 5 BSO |
| 5BUSO | 5 BUSO |
| 6BSO | 6 BSO |
| BUSO | buitengewoon secundair onderwijs, verdere gegevens onbekend |
| CMO | middenstandsopleiding (leercontract) |
| DBSO | deeltijds beroepssecundair onderwijs, nadere gegevens ontbreken |
| DBSO_GR2 | tweede graad DBSO |
| GN_GEG | gegevens onbekend |

Bijlage 1.2.

Overzicht van de feitelijke opties, beroepenvelden en studierichtingen die in de gegroepede vakkenpakketten opgenomen zijn, inclusief het aantal leerlingen - gedifferentieerd naar net en geslacht

In 17 tabellen wordt dit overzicht gegeven voor de normaalvorderende leerlingen van het tweede en derde leerjaar en voor de leerlingen met vertraging in het tweede leerjaar (dit zijn de leerlingen die blijven zitten in het tweede leerjaar en degenen die het eerste leerjaar gedubbeld hebben).

De aantallen worden op verschillende manieren gepercenteerd zodat de lezer kan nagaan hoe de verhoudingen liggen binnen een bepaald vakkenpakket of een groepering van opties waarvan in het rapport wordt gebruik gemaakt.

Men kan meer in het bijzonder nagaan in welke verhoudingen leerlingen in de afzonderlijke opties c.q. beroepenvelden voorkomen naargelang van het geslacht, het net en de combinatie van die beide variabelen.

Verdeling over basisopties en over optiegroepen 91-92/geslacht : normaalvorderenden 2e Lj

Ruwe aantallen, percentages van verticale (x;...) en horizontale (...;y) totalen

| <i>studierichting 91-92</i> | <i>J</i> | | <i>M</i> | | <i>Totaal</i> | |
|--|-------------|---------------------|-------------|---------------------|---------------|----------------------|
| Grieks-Latijn | 184 | (6,1 ;13,1) | 180 | (6,0 ;12,8) | 364 | (6,0 ;26,0) |
| Latijn | 486 | (16,2 ;34,7) | 551 | (18,3 ;39,3) | 1037 | (17,2 ;74,0) |
| 2A_KT | 670 | (22,3 ;47,8) | 731 | (24,2 ;52,2) | 1401 | (23,3 ;100,0) |
| Moderne Wetenschappen | 797 | (26,5 ;39,6) | 1214 | (40,3 ;60,4) | 2011 | (33,4 ;100,0) |
| 2A_MOD_WE | 797 | (26,5 ;39,6) | 1214 | (40,3 ;60,4) | 2011 | (33,4 ;100,0) |
| Artistieke Vorming | 4 | (0,1 ;0,5) | 5 | (0,2 ;0,6) | 9 | (0,1 ;1,1) |
| Handel | 129 | (4,3 ;15,7) | 276 | (9,2 ;33,5) | 405 | (6,7 ;49,2) |
| Industriële Wetenschappen | 342 | (11,4 ;41,6) | 10 | (0,3 ;1,2) | 352 | (5,8 ;42,8) |
| Techniek-Wetenschappen | 26 | (0,9 ;3,2) | 31 | (1,0 ;3,8) | 57 | (0,9 ;6,9) |
| 2A_TECHN_T | 501 | (16,7 ;60,9) | 322 | (10,7 ;39,1) | 823 | (13,7 ;100,0) |
| Agrobiotechniek | 3 | (0,1 ;0,5) | 1 | (0,0 ;0,2) | 4 | (0,1 ;0,7) |
| Grafische Technieken | 3 | (0,1 ;0,5) | 3 | (0,1 ;0,5) | 6 | (0,1 ;1,0) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 15 | (0,5 ;2,4) | 10 | (0,3 ;1,6) | 25 | (0,4 ;4,1) |
| Hout-Bouw | 41 | (1,4 ;6,7) | 0 | (0,0 ;0,0) | 41 | (0,7 ;6,7) |
| Mechanica-Elektriciteit | 286 | (9,5 ;46,6) | 9 | (0,3 ;1,5) | 295 | (4,9 ;48,0) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 10 | (0,3 ;1,6) | 188 | (6,2 ;30,6) | 198 | (3,3 ;32,2) |
| Textiel-Kleding | 0 | (0,0 ;0,0) | 45 | (1,5 ;7,3) | 45 | (0,7 ;7,3) |
| 2A_TECHN_P | 358 | (11,9 ;58,3) | 256 | (8,5 ;41,7) | 614 | (10,2 ;100,0) |
| Gezins- en Nijverheidstechnieken | 18 | (0,6 ;1,5) | 20 | (0,7 ;1,7) | 38 | (0,6 ;3,2) |
| Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | 1 | (0,0 ;0,1) | 3 | (0,1 ;0,3) | 4 | (0,1 ;0,3) |
| Haartooi-Kantoor en Verkoop | 5 | (0,2 ;0,4) | 16 | (0,5 ;1,4) | 21 | (0,3 ;1,8) |
| Haartooi-Voeding-Verzorging | 0 | (0,0 ;0,0) | 19 | (0,6 ;1,6) | 19 | (0,3 ;1,6) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 16 | (0,5 ;1,4) | 6 | (0,2 ;0,5) | 22 | (0,4 ;1,9) |
| Hotel-Kantoor en Verkoop | 12 | (0,4 ;1,0) | 8 | (0,3 ;0,7) | 20 | (0,3 ;1,7) |
| Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | 489 | (16,3 ;41,8) | 7 | (0,2 ;0,6) | 496 | (8,2 ;42,4) |
| Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | 1 | (0,0 ;0,1) | 0 | (0,0 ;0,0) | 1 | (0,0 ;0,1) |
| Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | 15 | (0,5 ;1,3) | 2 | (0,1 ;0,2) | 17 | (0,3 ;1,5) |
| Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | 10 | (0,3 ;0,9) | 7 | (0,2 ;0,6) | 17 | (0,3 ;1,5) |
| Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | 12 | (0,4 ;1,0) | 94 | (3,1 ;8,0) | 106 | (1,8 ;9,1) |
| Kleding-Kantoor en Verkoop | 11 | (0,4 ;0,9) | 49 | (1,6 ;4,2) | 60 | (1,0 ;5,1) |
| Kleding-Textiel-Haartooi | 0 | (0,0 ;0,0) | 11 | (0,4 ;0,9) | 11 | (0,2 ;0,9) |
| Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | 5 | (0,2 ;0,4) | 128 | (4,2 ;10,9) | 133 | (2,2 ;11,4) |
| Kleding-Voeding-Verzorging | 1 | (0,0 ;0,1) | 117 | (3,9 ;10,0) | 118 | (2,0 ;10,1) |
| Land- en Tuinbouw | 2 | (0,1 ;0,2) | 1 | (0,0 ;0,1) | 3 | (0,0 ;0,3) |
| Nijverheidstechnieken | 78 | (2,6 ;6,7) | 1 | (0,0 ;0,1) | 79 | (1,3 ;6,7) |
| Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | 1 | (0,0 ;0,1) | 4 | (0,1 ;0,3) | 5 | (0,1 ;0,4) |
| onbekend | 1 | (0,0 ;0,1) | 0 | (0,0 ;0,0) | 1 | (0,0 ;0,1) |
| BVL | 678 | (22,6 ;57,9) | 493 | (16,3 ;42,1) | 1171 | (19,5 ;100,0) |
| Totaal | 3004 | (100 ;49,9) | 3016 | (100 ;50,1) | 6020 | (100 ;100) |

**Verdeling over basisopties en over optiegroepen 91-92/geslacht :
normaalforderenden 2e Lj**

Percentage van optie binnen optiegroep (per geslacht)

| studierichting 91-92 | J | M | Totaal |
|--|------------|------------|------------|
| % Grieks-Latijn | 27,5 | 24,6 | 26,0 |
| % Latijn | 72,5 | 75,4 | 74,0 |
| 2A_KT | 100 | 100 | 100 |
| % Moderne Wetenschappen | 100 | 100 | 100 |
| 2A_MOD_WE | 100 | 100 | 100 |
| % Artistieke Vorming | 0,8 | 1,6 | 1,1 |
| % Handel | 25,7 | 85,7 | 49,2 |
| % Industriële Wetenschappen | 68,3 | 3,1 | 42,8 |
| % Techniek-Wetenschappen | 5,2 | 9,6 | 6,9 |
| 2A_TECHN_T | 100 | 100 | 100 |
| % Agrobiotechniek | 0,8 | 0,4 | 0,7 |
| % Grafische Technieken | 0,8 | 1,2 | 1,0 |
| % Hotel-Bakkerij-Slagerij | 4,2 | 3,9 | 4,1 |
| % Hout-Bouw | 11,5 | 0,0 | 6,7 |
| % Mechanica-Elektriciteit | 79,9 | 3,5 | 48,0 |
| % Sociale en Technische Wetenschappen | 2,8 | 73,4 | 32,2 |
| % Textiel-Kleding | 0,0 | 17,6 | 7,3 |
| 2A_TECHN_P | 100 | 100 | 100 |
| % Gezins-en Nijverheidstechnieken | 2,7 | 4,1 | 3,2 |
| % Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | 0,1 | 0,6 | 0,3 |
| % Haartooi-Kantoor en Verkoop | 0,7 | 3,2 | 1,8 |
| % Haartooi-Voeding-Verzorging | 0,0 | 3,9 | 1,6 |
| % Hotel-Bakkerij-Slagerij | 2,4 | 1,2 | 1,9 |
| % Hotel-Kantoor en Verkoop | 1,8 | 1,6 | 1,7 |
| % Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | 72,1 | 1,4 | 42,4 |
| % Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | 0,1 | 0,0 | 0,1 |
| % Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | 2,2 | 0,4 | 1,5 |
| % Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | 1,5 | 1,4 | 1,5 |
| % Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | 1,8 | 19,1 | 9,1 |
| % Kleding-Kantoor en Verkoop | 1,6 | 9,9 | 5,1 |
| % Kleding-Textiel-Haartooi | 0,0 | 2,2 | 0,9 |
| % Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | 0,7 | 26,0 | 11,4 |
| % Kleding-Voeding-Verzorging | 0,1 | 23,7 | 10,1 |
| % Land- en Tuinbouw | 0,3 | 0,2 | 0,3 |
| % Nijverheidstechnieken | 11,5 | 0,2 | 6,7 |
| % Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | 0,1 | 0,8 | 0,4 |
| % onbekend | 0,1 | 0,0 | 0,1 |
| BVL | 100 | 100 | 100 |

percentage van elk geslacht binnen optie of optiegroep

| studierichting 91-92 | %J | %M | Totaal |
|--|-------------|-------------|------------|
| Grieks-Latijn | 50,5 | 49,5 | 100 |
| Latijn | 46,9 | 53,1 | 100 |
| 2A_KT | 47,8 | 52,2 | 100 |
| Moderne Wetenschappen | 39,6 | 60,4 | 100 |
| 2A_MOD_WE | 39,6 | 60,4 | 100 |
| Artistieke Vorming | (44,4) | (55,6) | (100) |
| Handel | 31,9 | 68,1 | 100 |
| Industriële Wetenschappen | 97,2 | 2,8 | 100 |
| Techniek-Wetenschappen | 45,6 | 54,4 | 100 |
| 2A_TECHN_T | 60,9 | 39,1 | 100 |
| Agrobiotechniek | (75,0) | (25,0) | (100) |
| Grafische Technieken | (50,0) | (50,0) | (100) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 60,0 | 40,0 | 100 |
| Hout-Bouw | 100,0 | 0,0 | 100 |
| Mechanica-Elektriciteit | 96,9 | 3,1 | 100 |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 5,1 | 94,9 | 100 |
| Textiel-Kleding | 0,0 | 100,0 | 100 |
| 2A_TECHN_P | 58,3 | 41,7 | 100 |
| Gezins-en Nijverheidstechnieken | 47,4 | 52,6 | 100 |
| Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | (25,0) | (75,0) | (100) |
| Haartooi-Kantoor en Verkoop | 23,8 | 76,2 | 100 |
| Haartooi-Voeding-Verzorging | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 72,7 | 27,3 | 100 |
| Hotel-Kantoor en Verkoop | (60,0) | (40,0) | (100) |
| Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | 98,6 | 1,4 | 100 |
| Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | (88,2) | (11,8) | (100) |
| Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | (58,8) | (41,2) | (100) |
| Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | 11,3 | 88,7 | 100 |
| Kleding-Kantoor en Verkoop | 18,3 | 81,7 | 100 |
| Kleding-Textiel-Haartooi | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | 3,8 | 96,2 | 100 |
| Kleding-Voeding-Verzorging | 0,8 | 99,2 | 100 |
| Land- en Tuinbouw | (66,7) | (33,3) | (100) |
| Nijverheidstechnieken | 98,7 | 1,3 | 100 |
| Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | (20,0) | (80,0) | (100) |
| onbekend | (100,0) | (0,0) | (100) |
| BVL | 57,9 | 42,1 | 100 |
| Totaal | 49,9 | 50,1 | 100 |

Verdeling over basisopties en over optiegroepen 91-92/net : normaalvorderenden 2e Lj

Ruwe aantallen, percentages van verticale (x,...) en horizontale (...;y) totalen

| <i>studierichting 91-92</i> | <i>Gemeenschapsonderwijs*</i> | | <i>Vrij onderwijs*</i> | | <i>Totaal*</i> | |
|--|-------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|----------------|----------------------|
| Grieks-Latijn | 49 | (4,4 ;3,5) | 315 | (6,6 ;22,5) | 364 | (6,2 ;26,0) |
| Latijn | 209 | (18,9 ;14,9) | 828 | (17,2 ;59,1) | 1037 | (17,5 ;74,0) |
| 2A_KT | 258 | (23,3 ;18,4) | 1143 | (23,8 ;81,6) | 1401 | (23,7 ;100,0) |
| Moderne Wetenschappen | 330 | (29,8 ;16,5) | 1676 | (34,9 ;83,5) | 2006 | (33,9 ;100,0) |
| 2A_MOD_WE | 330 | (29,8 ;16,5) | 1676 | (34,9 ;83,5) | 2006 | (33,9 ;100,0) |
| Artistieke Vorming | 0 | (0,0 ;0,0) | 9 | (0,2 ;1,1) | 9 | (0,2 ;1,1) |
| Handel | 51 | (4,6 ;6,3) | 346 | (7,2 ;42,9) | 397 | (6,7 ;49,2) |
| Industriële Wetenschappen | 6 | (0,5 ;0,7) | 338 | (7,0 ;41,9) | 344 | (5,8 ;42,6) |
| Techniek-Wetenschappen | 0 | (0,0 ;0,0) | 57 | (1,2 ;7,1) | 57 | (1,0 ;7,1) |
| 2A_TECHN_T | 57 | (5,2 ;7,1) | 750 | (15,6 ;92,9) | 807 | (13,6 ;100,0) |
| Agrobiotechniek | 0 | (0,0 ;0,0) | 3 | (0,1 ;0,5) | 3 | (0,1 ;0,5) |
| Grafische Technieken | 4 | (0,4 ;0,7) | 2 | (0,0 ;0,3) | 6 | (0,1 ;1,0) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 4 | (0,4 ;0,7) | 20 | (0,4 ;3,4) | 24 | (0,4 ;4,1) |
| Hout-Bouw | 3 | (0,3 ;0,5) | 38 | (0,8 ;6,6) | 41 | (0,7 ;7,1) |
| Mechanica-Elektriciteit | 32 | (2,9 ;5,5) | 232 | (4,8 ;40,0) | 264 | (4,5 ;45,5) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 33 | (3,0 ;5,7) | 164 | (3,4 ;28,3) | 197 | (3,3 ;34,0) |
| Textiel-Kleding | 3 | (0,3 ;0,5) | 42 | (0,9 ;7,2) | 45 | (0,8 ;7,8) |
| 2A_TECHN_P | 79 | (7,1 ;13,6) | 501 | (10,4 ;86,4) | 580 | (9,8 ;100,0) |
| Gezins-en Nijverheidstechnieken | 0 | (0,0 ;0,0) | 38 | (0,8 ;3,4) | 38 | (0,6 ;3,4) |
| Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | 4 | (0,4 ;0,4) | 0 | (0,0 ;0,0) | 4 | (0,1 ;0,4) |
| Haartooi-Kantoor en Verkoop | 15 | (1,4 ;1,3) | 6 | (0,1 ;0,5) | 21 | (0,4 ;1,9) |
| Haartooi-Voeding-Verzorging | 0 | (0,0 ;0,0) | 19 | (0,4 ;1,7) | 19 | (0,3 ;1,7) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 0 | (0,0 ;0,0) | 22 | (0,5 ;2,0) | 22 | (0,4 ;2,0) |
| Hotel-Kantoor en Verkoop | 20 | (1,8 ;1,8) | 0 | (0,0 ;0,0) | 20 | (0,3 ;1,8) |
| Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | 169 | (15,3 ;15,1) | 285 | (5,9 ;25,4) | 454 | (7,7 ;40,5) |
| Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | 0 | (0,0 ;0,0) | 1 | (0,0 ;0,1) | 1 | (0,0 ;0,1) |
| Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | 0 | (0,0 ;0,0) | 17 | (0,4 ;1,5) | 17 | (0,3 ;1,5) |
| Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | 1 | (0,1 ;0,1) | 7 | (0,1 ;0,6) | 8 | (0,1 ;0,7) |
| Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | 9 | (0,8 ;0,8) | 97 | (2,0 ;8,7) | 106 | (1,8 ;9,5) |
| Kleding-Kantoor en Verkoop | 0 | (0,0 ;0,0) | 60 | (1,2 ;5,4) | 60 | (1,0 ;5,4) |
| Kleding-Textiel-Haartooi | 11 | (1,0 ;1,0) | 0 | (0,0 ;0,0) | 11 | (0,2 ;1,0) |
| Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | 133 | (12,0 ;11,9) | 0 | (0,0 ;0,0) | 133 | (2,2 ;11,9) |
| Kleding-Voeding-Verzorging | 0 | (0,0 ;0,0) | 118 | (2,5 ;10,5) | 118 | (2,0 ;10,5) |
| Land- en Tuinbouw | 0 | (0,0 ;0,0) | 3 | (0,1 ;0,3) | 3 | (0,1 ;0,3) |
| Nijverheidstechnieken | 20 | (1,8 ;1,8) | 59 | (1,2 ;5,3) | 79 | (1,3 ;7,1) |
| Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | 0 | (0,0 ;0,0) | 5 | (0,1 ;0,4) | 5 | (0,1 ;0,4) |
| onbekend | 0 | (0,0 ;0,0) | 1 | (0,0 ;0,1) | 1 | (0,0 ;0,1) |
| BVL | 382 | (34,5 ;34,1) | 738 | (15,3 ;65,9) | 1120 | (18,9 ;100,0) |
| Totaal | 1106 | (100 ;18,7) | 4808 | (100 ;81,3) | 5914 | (100 ;100) |

* Leerlingen uit het provinciaal en het gemeentelijk onderwijs zijn buiten beschouwing gelaten.

* Het net verwijst hier naar de situatie in het schooljaar '91 - '92, en niet naar de beginsituatie.

Verdeling over basisopties en over optiegroepen 91-92/net : normaalvorderenden 2e Lj

Percentage van optie binnen optiegroep (per net)

| studierichting 91-92 | Gemeenschapsonderwijs | | Vrij onderwijs | | Totaal |
|--|-----------------------|------------|----------------|--|------------|
| % Grieks-Latijn | 19,0 | | 27,6 | | 26,0 |
| % Latijn | 81,0 | | 72,4 | | 74,0 |
| | 2A_KT | 100 | 100 | | 100 |
| % Moderne Wetenschappen | 100 | | 100 | | 100 |
| | 2A_MOD_WE | 100 | 100 | | 100 |
| % Artistieke Vorming | 0,0 | | 1,2 | | 1,1 |
| % Handel | 89,5 | | 46,1 | | 49,2 |
| % Industriële Wetenschappen | 10,5 | | 45,1 | | 42,6 |
| % Techniek-Wetenschappen | 0,0 | | 7,6 | | 7,1 |
| | 2A_TECHN_T | 100 | 100 | | 100 |
| % Agrobiotechniek | 0,0 | | 0,6 | | 0,5 |
| % Grafische Technieken | 5,1 | | 0,4 | | 1,0 |
| % Hotel-Bakkerij-Slagerij | 5,1 | | 4,0 | | 4,1 |
| % Hout-Bouw | 3,8 | | 7,6 | | 7,1 |
| % Mechanica-Elektriciteit | 40,5 | | 46,3 | | 45,5 |
| % Sociale en Technische Wetenschappen | 41,8 | | 32,7 | | 34,0 |
| % Textiel-Kleding | 3,8 | | 8,4 | | 7,8 |
| | 2A_TECHN_P | 100 | 100 | | 100 |
| % Gezins- en Nijverheidstechnieken | 0,0 | | 5,1 | | 3,4 |
| % Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | 1,0 | | 0,0 | | 0,4 |
| % Haartool-Kantoor en Verkoop | 3,9 | | 0,8 | | 1,9 |
| % Haartool-Voeding-Verzorging | 0,0 | | 2,6 | | 1,7 |
| % Hotel-Bakkerij-Slagerij | 0,0 | | 3,0 | | 2,0 |
| % Hotel-Kantoor en Verkoop | 5,2 | | 0,0 | | 1,8 |
| % Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | 44,2 | | 38,6 | | 40,5 |
| % Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | 0,0 | | 0,1 | | 0,1 |
| % Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | 0,0 | | 2,3 | | 1,5 |
| % Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | 0,3 | | 0,9 | | 0,7 |
| % Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | 2,4 | | 13,1 | | 9,5 |
| % Kleding-Kantoor en Verkoop | 0,0 | | 8,1 | | 5,4 |
| % Kleding-Textiel-Haartool | 2,9 | | 0,0 | | 1,0 |
| % Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | 34,8 | | 0,0 | | 11,9 |
| % Kleding-Voeding-Verzorging | 0,0 | | 16,0 | | 10,5 |
| % Land- en Tuinbouw | 0,0 | | 0,4 | | 0,3 |
| % Nijverheidstechnieken | 5,2 | | 8,0 | | 7,1 |
| % Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | 0,0 | | 0,7 | | 0,4 |
| % onbekend | 0,0 | | 0,1 | | 0,1 |
| | BVL | 100 | 100 | | 100 |

percentage van elk net binnen optie of optiegroep

| studierichting 91-92 | %Gemeenschapsonderwijs | %Vrij onderwijs | Totaal |
|--|------------------------|-----------------|-------------|
| Grieks-Latijn | 13,5 | 86,5 | 100 |
| Latijn | 20,2 | 79,8 | 100 |
| | 2A_KT | 18,4 | 81,6 |
| Moderne Wetenschappen | 16,5 | 83,5 | 100 |
| | 2A_MOD_WE | 16,5 | 83,5 |
| Artistieke Vorming | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Handel | 12,8 | 87,2 | 100 |
| Industriële Wetenschappen | 1,7 | 98,3 | 100 |
| Techniek-Wetenschappen | 0,0 | 100,0 | 100 |
| | 2A_TECHN_T | 7,1 | 92,9 |
| Agrobiotechniek | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Grafische Technieken | (66,7) | (33,3) | (100) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 16,7 | 83,3 | 100 |
| Hout-Bouw | 7,3 | 92,7 | 100 |
| Mechanica-Elektriciteit | 12,1 | 87,9 | 100 |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 16,8 | 83,2 | 100 |
| Textiel-Kleding | 6,7 | 93,3 | 100 |
| | 2A_TECHN_P | 13,6 | 86,4 |
| Gezins- en Nijverheidstechnieken | 0,0 | 100,0 | 100 |
| Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Haartool-Kantoor en Verkoop | 71,4 | 28,6 | 100 |
| Haartool-Voeding-Verzorging | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | 0,0 | 100,0 | 100 |
| Hotel-Kantoor en Verkoop | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | 37,2 | 62,8 | 100 |
| Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | (12,5) | (87,5) | (100) |
| Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | 8,5 | 91,5 | 100 |
| Kleding-Kantoor en Verkoop | 0,0 | 100,0 | 100 |
| Kleding-Textiel-Haartool | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | 100,0 | 0,0 | 100 |
| Kleding-Voeding-Verzorging | 0,0 | 100,0 | 100 |
| Land- en Tuinbouw | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Nijverheidstechnieken | 25,3 | 74,7 | 100 |
| Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | (0,0) | (100,0) | (100) |
| onbekend | (0,0) | (100,0) | (100) |
| | BVL | 34,1 | 65,9 |
| Totaal | 18,7 | 81,3 | 100 |

Verdeling over basisopties 91-92/geslacht/net : normaalvorderenden 2e Lj

Ruwe aantallen en percentages van net

| studierichting 91-92 | geslacht | Gemeenschapsonderwijs | % | Vrij onderwijs | % | Totaal |
|---|----------|-----------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| Grieks-Latijn | J | 15 | 8.2 | 169 | 91.8 | 184 |
| | M | 34 | 18.9 | 146 | 81.1 | 180 |
| Latijn | J | 113 | 23.3 | 373 | 76.7 | 486 |
| | M | 96 | 17.4 | 455 | 82.6 | 551 |
| | J | 128 | 19.1 | 542 | 80.9 | 670 |
| | M | 130 | 17.8 | 601 | 82.2 | 731 |
| Moderne Wetenschappen | J | 150 | 18.9 | 644 | 81.1 | 794 |
| | M | 180 | 14.9 | 1032 | 85.1 | 1212 |
| | J | 150 | 18.9 | 644 | 81.1 | 794 |
| | M | 180 | 14.9 | 1032 | 85.1 | 1212 |
| Artistieke Vorming | J | 0 | (0.0) | 4 | (100.0) | 4 |
| | M | 0 | (0.0) | 5 | (100.0) | 5 |
| Handel | J | 26 | 20.8 | 99 | 79.2 | 125 |
| | M | 25 | 9.2 | 247 | 90.8 | 272 |
| Industriële Wetenschappen | J | 6 | 1.8 | 328 | 98.2 | 334 |
| | M | 0 | (0.0) | 10 | (100.0) | 10 |
| Techniek-Wetenschappen | J | 0 | 0.0 | 26 | 100.0 | 26 |
| | M | 0 | 0.0 | 31 | 100.0 | 31 |
| | J | 32 | 6.5 | 457 | 93.5 | 489 |
| | M | 25 | 7.9 | 293 | 92.1 | 318 |
| Agrobiotechniek | J | 0 | (0.0) | 2 | (100.0) | 2 |
| | M | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| Grafische Technieken | J | 1 | (33.3) | 2 | (66.7) | 3 |
| | M | 3 | (100.0) | 0 | (0.0) | 3 |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | J | 2 | (14.3) | 12 | (85.7) | 14 |
| | M | 2 | (20.0) | 8 | (80.0) | 10 |
| Hout-Bouw | J | 3 | 7.3 | 38 | 92.7 | 41 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mechanica-Elektriciteit | J | 32 | 12.5 | 223 | 87.5 | 255 |
| | M | 0 | (0.0) | 9 | (100.0) | 9 |
| Sociale en Technische Wetenschappen | J | 3 | (30.0) | 7 | (70.0) | 10 |
| | M | 30 | 16.0 | 157 | 84.0 | 187 |
| Textiel-Kleding | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 3 | 6.7 | 42 | 93.3 | 45 |
| | J | 41 | 12.6 | 284 | 87.4 | 325 |
| | M | 38 | 14.9 | 217 | 85.1 | 255 |
| Gezins- en Nijverheidstechnieken | J | 0 | (0.0) | 18 | (100.0) | 18 |
| | M | 0 | (0.0) | 20 | (100.0) | 20 |
| Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | J | 1 | (100.0) | 0 | (0.0) | 1 |
| | M | 3 | (100.0) | 0 | (0.0) | 3 |
| Haartooi-Kantoor en Verkoop | J | 5 | (100.0) | 0 | (0.0) | 5 |
| | M | 10 | (62.5) | 6 | (37.5) | 16 |
| Haartooi-Voeding-Verzorging | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | (0.0) | 19 | (100.0) | 19 |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | J | 0 | (0.0) | 16 | (100.0) | 16 |
| | M | 0 | (0.0) | 6 | (100.0) | 6 |
| Hotel-Kantoor en Verkoop | J | 12 | (100.0) | 0 | (0.0) | 12 |
| | M | 8 | (100.0) | 0 | (0.0) | 8 |
| Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | J | 166 | 36.8 | 285 | 63.2 | 451 |
| | M | 3 | (100.0) | 0 | (0.0) | 3 |
| Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | J | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | J | 0 | (0.0) | 15 | (100.0) | 15 |
| | M | 0 | (0.0) | 2 | (100.0) | 2 |
| Kantoor en Verkoop-Plastische en | J | 1 | (33.3) | 2 | (66.7) | 3 |
| | M | 0 | (0.0) | 5 | (100.0) | 5 |
| Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | J | 0 | (0.0) | 12 | (100.0) | 12 |
| | M | 9 | 9.6 | 85 | 90.4 | 94 |
| Kleding-Kantoor en Verkoop | J | 0 | (0.0) | 11 | (100.0) | 11 |
| | M | 0 | 0.0 | 49 | 100.0 | 49 |
| Kleding-Textiel-Haartooi | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 11 | (100.0) | 0 | (0.0) | 11 |
| Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | J | 5 | (100.0) | 0 | (0.0) | 5 |
| | M | 128 | 100.0 | 0 | 0.0 | 128 |
| Kleding-Voeding-Verzorging | J | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| | M | 0 | 0.0 | 117 | 100.0 | 117 |
| Land- en Tuinbouw | J | 0 | (0.0) | 2 | (100.0) | 2 |
| | M | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| Nijverheidstechnieken | J | 20 | 25.6 | 58 | 74.4 | 78 |
| | M | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | J | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| | M | 0 | (0.0) | 4 | (100.0) | 4 |
| onbekend | J | 0 | (0.0) | 1 | (100.0) | 1 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | J | 210 | 33.2 | 423 | 66.8 | 633 |
| | M | 172 | 35.3 | 315 | 64.7 | 487 |
| Totaal | J | 561 | 19.3 | 2350 | 80.7 | 2911 |
| | M | 545 | 15.1 | 2458 | 81.9 | 3003 |

Verdeling over basisopties 91-92/geslacht/net : normaalvorderenden 2e Lj

| Percentage jongens of meisjes binnen basisoptie of optiegroep | | | | | |
|---|----------|-----------------------|----------------|---------|--|
| studierichting 91-92 | geslacht | Gemeenschapsonderwijs | Vrij onderwijs | Totaal | |
| Grieks-Latijn | %J | 30.6 | 53.7 | 50.5 | |
| | %M | 69.4 | 46.3 | 49.5 | |
| Latijn | %J | 54.1 | 45.0 | 46.9 | |
| | %M | 45.9 | 55.0 | 53.1 | |
| 2A_KT | %J | 49.6 | 47.4 | 47.8 | |
| | %M | 50.4 | 52.6 | 52.2 | |
| Moderne Wetenschappen | %J | 45.5 | 38.4 | 39.6 | |
| | %M | 54.5 | 61.6 | 60.4 | |
| 2A_MOD_WE | %J | 45.5 | 38.4 | 39.6 | |
| | %M | 54.5 | 61.6 | 60.4 | |
| Artistieke Vorming | %J | | (44.4) | (44.4) | |
| | %M | | (55.6) | (55.6) | |
| Handel | %J | 51.0 | 28.6 | 31.5 | |
| | %M | 49.0 | 71.4 | 68.5 | |
| Industriële Wetenschappen | %J | (100.0) | 97.0 | 97.1 | |
| | %M | (0.0) | 3.0 | 2.9 | |
| Techniek-Wetenschappen | %J | | 45.6 | 45.6 | |
| | %M | | 54.4 | 54.4 | |
| 2A_TECHN_T | %J | 56.1 | 60.9 | 60.6 | |
| | %M | 43.9 | 39.1 | 39.4 | |
| Agrobiotechniek | %J | | (66.7) | (66.7) | |
| | %M | | (33.3) | (33.3) | |
| Grafische Technieken | %J | (25.0) | (100.0) | (50.0) | |
| | %M | (75.0) | (0.0) | (50.0) | |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | %J | (50.0) | (60.0) | 58.3 | |
| | %M | (50.0) | (40.0) | 41.7 | |
| Hout-Bouw | %J | (100.0) | 100.0 | 100.0 | |
| | %M | (0.0) | 0.0 | 0.0 | |
| Mechanica-Elektriciteit | %J | 100.0 | 96.1 | 96.6 | |
| | %M | 0.0 | 3.9 | 3.4 | |
| Sociale en Technische Wetenschappen | %J | 9.1 | 4.3 | 5.1 | |
| | %M | 90.9 | 95.7 | 94.9 | |
| Textiel-Kleding | %J | (0.0) | 0.0 | 0.0 | |
| | %M | (100.0) | 100.0 | 100.0 | |
| 2A_TECHN_P | %J | 51.9 | 56.7 | 56.0 | |
| | %M | 48.1 | 43.3 | 44.0 | |
| Gezins-en Nijverheidstechnieken | %J | | 47.4 | 47.4 | |
| | %M | | 52.6 | 52.6 | |
| Grafische Technieken-Kantoor-Verkoop | %J | (25.0) | | (25.0) | |
| | %M | (75.0) | | (75.0) | |
| Haartooi-Kantoor en Verkoop | %J | (33.3) | (0.0) | 23.8 | |
| | %M | (66.7) | (100.0) | 76.2 | |
| Haartooi-Voeding-Verzorging | %J | | (0.0) | (0.0) | |
| | %M | | (100.0) | (100.0) | |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | %J | | 72.7 | 72.7 | |
| | %M | | 27.3 | 27.3 | |
| Hotel-Kantoor en Verkoop | %J | (60.0) | | 60.0 | |
| | %M | (40.0) | | 40.0 | |
| Hout-Bouw-Metaal-Elektriciteit | %J | 98.2 | 100.0 | 99.3 | |
| | %M | 1.8 | 0.0 | 0.7 | |
| Hout-Bouw-Voeding-Verzorging | %J | | (100.0) | (100.0) | |
| | %M | | (0.0) | (0.0) | |
| Kantoor en Verkoop-Metaal-Elektriciteit | %J | | (88.2) | (88.2) | |
| | %M | | (11.8) | (11.8) | |
| Kantoor en Verkoop-Plastische en Decoratietechniek | %J | (100.0) | (28.6) | (37.5) | |
| | %M | (0.0) | (71.4) | (62.5) | |
| Kantoor en Verkoop-Voeding-Verzorging | %J | (0.0) | 12.4 | 11.3 | |
| | %M | (100.0) | 87.6 | 88.7 | |
| Kleding-Kantoor en Verkoop | %J | | 18.3 | 18.3 | |
| | %M | | 81.7 | 81.7 | |
| Kleding-Textiel-Haartooi | %J | (0.0) | | (0.0) | |
| | %M | (100.0) | | (100.0) | |
| Kleding-Textiel-Voeding-Verzorging | %J | 3.8 | | 3.8 | |
| | %M | 96.2 | | 96.2 | |
| Kleding-Voeding-Verzorging | %J | | 0.8 | 0.8 | |
| | %M | | 99.2 | 99.2 | |
| Land- en Tuinbouw | %J | | (66.7) | (66.7) | |
| | %M | | (33.3) | (33.3) | |
| Nijverheidstechnieken | %J | (100.0) | 98.3 | 98.7 | |
| | %M | (0.0) | 1.7 | 1.3 | |
| Plastische en Decoratietechnieken-Kleding | %J | | (20.0) | (20.0) | |
| | %M | | (80.0) | (80.0) | |
| onbekend | %J | | (100.0) | (100.0) | |
| | %M | | (0.0) | (0.0) | |
| BVL | %J | 55.0 | 57.3 | 56.5 | |
| | %M | 45.0 | 42.7 | 43.5 | |
| Totaal | %J | 50.7 | 48.9 | 49.2 | |
| | %M | 49.3 | 51.1 | 50.8 | |

**Verdeling over basisopties 92-93/geslacht :
leerlingen met vertraging 2e Lj**

Ruwe aantallen

| <i>studierichting 91-92</i> | | <i>J</i> | <i>M</i> | <i>Totaal</i> |
|-----------------------------|-------------------------------------|------------|------------|---------------|
| | Grieks-Latijn | 2 | 0 | 2 |
| | Latijn | 9 | 3 | 12 |
| 2A_KT | | 11 | 3 | 14 |
| | Moderne Wetenschappen | 116 | 106 | 222 |
| 2A_MOD_WE | | 116 | 106 | 222 |
| | Artistieke Vorming | 2 | 1 | 3 |
| | Handel | 29 | 54 | 83 |
| | Industriële Wetenschappen | 57 | 2 | 59 |
| | Techniek-Wetenschappen | 2 | 3 | 5 |
| 2A_TECHN_T | | 90 | 60 | 150 |
| | Agrobiotechniek | 4 | 1 | 5 |
| | Grafische Technieken | 2 | 0 | 2 |
| | Hotel-Bakkerij-Slagerij | 6 | 0 | 6 |
| | Hout-Bouw | 12 | 0 | 12 |
| | Mechanica-Elektriciteit | 107 | 2 | 109 |
| | Sociale en Technische Wetenschappen | 4 | 36 | 40 |
| | Textiel-Kleding | 0 | 8 | 8 |
| 2A_TECHN_P | | 135 | 47 | 182 |
| | BVL | 115 | 57 | 172 |
| BVL | | 115 | 57 | 172 |
| Totaal | | 467 | 273 | 740 |

% binnen LOSO-opties

| <i>studierichting 91-92</i> | | <i>J</i> | <i>M</i> | <i>Totaal</i> |
|-----------------------------|---------------------------------------|------------|------------|---------------|
| | % Grieks-Latijn | 18,2 | 0,0 | 14,3 |
| | % Latijn | 81,8 | 100,0 | 85,7 |
| 2A_KT | | 100 | 100 | 100 |
| | % Moderne Wetenschappen | 100 | 100 | 100 |
| 2A_MOD_WE | | 100 | 100 | 100 |
| | % Artistieke Vorming | 2,2 | 1,7 | 2,0 |
| | % Handel | 32,2 | 90,0 | 55,3 |
| | % Industriële Wetenschappen | 63,3 | 3,3 | 39,3 |
| | % Techniek-Wetenschappen | 2,2 | 5,0 | 3,3 |
| 2A_TECHN_T | | 100 | 100 | 100 |
| | % Agrobiotechniek | 3,0 | 2,1 | 2,7 |
| | % Grafische Technieken | 1,5 | 0,0 | 1,1 |
| | % Hotel-Bakkerij-Slagerij | 4,4 | 0,0 | 3,3 |
| | % Hout-Bouw | 8,9 | 0,0 | 6,6 |
| | % Mechanica-Elektriciteit | 79,3 | 4,3 | 59,9 |
| | % Sociale en Technische Wetenschappen | 3,0 | 76,6 | 22,0 |
| | % Textiel-Kleding | 0,0 | 17,0 | 4,4 |
| 2A_TECHN_P | | 100 | 100 | 100 |
| | % BVL | 100 | 100 | 100 |
| BVL | | 100 | 100 | 100 |

% geslacht

| <i>studierichting 91-92</i> | | <i>J</i> | <i>M</i> | <i>Totaal</i> |
|-----------------------------|-------------------------------------|-------------|-------------|---------------|
| | Grieks-Latijn | 100,0 | 0,0 | 100 |
| | Latijn | 75,0 | 25,0 | 100 |
| 2A_KT | | 78,6 | 21,4 | 100 |
| | Moderne Wetenschappen | 52,3 | 47,7 | 100 |
| 2A_MOD_WE | | 52,3 | 47,7 | 100 |
| | Artistieke Vorming | 66,7 | 33,3 | 100 |
| | Handel | 34,9 | 65,1 | 100 |
| | Industriële Wetenschappen | 96,6 | 3,4 | 100 |
| | Techniek-Wetenschappen | 40,0 | 60,0 | 100 |
| 2A_TECHN_T | | 60,0 | 40,0 | 100 |
| | Agrobiotechniek | 80,0 | 20,0 | 100 |
| | Grafische Technieken | 100,0 | 0,0 | 100 |
| | Hotel-Bakkerij-Slagerij | 100,0 | 0,0 | 100 |
| | Hout-Bouw | 100,0 | 0,0 | 100 |
| | Mechanica-Elektriciteit | 98,2 | 1,8 | 100 |
| | Sociale en Technische Wetenschappen | 10,0 | 90,0 | 100 |
| | Textiel-Kleding | 0,0 | 100,0 | 100 |
| 2A_TECHN_P | | 74,2 | 25,8 | 100 |
| | BVL | 66,9 | 33,1 | 100 |
| BVL | | 66,9 | 33,1 | 100 |
| Totaal | | 63,1 | 36,9 | 100 |

Verdeling over basisopties 92-93/net : leerlingen met vertraging 2e Lj

Ruwe aantallen

| | <i>studierichting 91-92</i> | <i>Gemeenschapsonderwijs</i> | <i>Vrij onderwijs</i> | <i>Totaal</i> |
|-------------------|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------|
| | Grieks-Latijn | 1 | 1 | 2 |
| | Latijn | 5 | 7 | 12 |
| 2A_KT | 6 | 8 | 14 | |
| | Moderne Wetenschappen | 111 | 106 | 217 |
| 2A_MOD_WE | 111 | 106 | 217 | |
| | Artistieke Vorming | 0 | 3 | 3 |
| | Handel | 17 | 56 | 73 |
| | Industriële Wetenschappen | 4 | 51 | 55 |
| | Techniek-Wetenschappen | 0 | 5 | 5 |
| 2A_TECHN_T | 21 | 115 | 136 | |
| | Agrobiotechniek | 0 | 4 | 4 |
| | Grafische Technieken | 2 | 0 | 2 |
| | Hotel-Bakkerij-Slagerij | 0 | 4 | 4 |
| | Hout-Bouw | 0 | 11 | 11 |
| | Mechanica-Elektriciteit | 30 | 75 | 105 |
| | Sociale en Technische Wetenschappen | 18 | 22 | 40 |
| | Textiel-Kleding | 0 | 8 | 8 |
| 2A_TECHN_P | 50 | 124 | 174 | |
| | BVL | 110 | 50 | 160 |
| BVL | 110 | 50 | 160 | |
| Totaal | 298 | 403 | 701 | |

% binnen LOSO-opties

| | <i>studierichting 91-92</i> | <i>Gemeenschapsonderwijs</i> | <i>Vrij onderwijs</i> | <i>Totaal</i> |
|-------------------|---------------------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------|
| | % Grieks-Latijn | 16,7 | 12,5 | 14,3 |
| | % Latijn | 83,3 | 87,5 | 85,7 |
| 2A_KT | 100 | 100 | 100 | |
| | % Moderne Wetenschappen | 100 | 100 | 100 |
| 2A_MOD_WE | 100 | 100 | 100 | |
| | % Artistieke Vorming | 0,0 | 2,6 | 2,2 |
| | % Handel | 81,0 | 48,7 | 53,7 |
| | % Industriële Wetenschappen | 19,0 | 44,3 | 40,4 |
| | % Techniek-Wetenschappen | 0,0 | 4,3 | 3,7 |
| 2A_TECHN_T | 100 | 100 | 100 | |
| | % Agrobiotechniek | 0,0 | 3,2 | 2,3 |
| | % Grafische Technieken | 4,0 | 0,0 | 1,1 |
| | % Hotel-Bakkerij-Slagerij | 0,0 | 3,2 | 2,3 |
| | % Hout-Bouw | 0,0 | 8,9 | 6,3 |
| | % Mechanica-Elektriciteit | 60,0 | 60,5 | 60,3 |
| | % Sociale en Technische Wetenschappen | 36,0 | 17,7 | 23,0 |
| | % Textiel-Kleding | 0,0 | 6,5 | 4,6 |
| 2A_TECHN_P | 100 | 100 | 100 | |
| | % BVL | 100 | 100 | 100 |
| BVL | 100 | 100 | 100 | |

% net

| | <i>studierichting 91-92</i> | <i>% Gemeenschapsonderwijs</i> | <i>% Vrij onderwijs</i> | <i>Totaal</i> |
|-------------------|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------|
| | Grieks-Latijn | 50,0 | 50,0 | 100 |
| | Latijn | 41,7 | 58,3 | 100 |
| 2A_KT | 42,9 | 57,1 | 100 | |
| | Moderne Wetenschappen | 51,2 | 48,8 | 100 |
| 2A_MOD_WE | 51,2 | 48,8 | 100 | |
| | Artistieke Vorming | 0,0 | 100,0 | 100 |
| | Handel | 23,3 | 76,7 | 100 |
| | Industriële Wetenschappen | 7,3 | 92,7 | 100 |
| | Techniek-Wetenschappen | 0,0 | 100,0 | 100 |
| 2A_TECHN_T | 15,4 | 84,6 | 100 | |
| | Agrobiotechniek | 0,0 | 100,0 | 100 |
| | Grafische Technieken | 100,0 | 0,0 | 100 |
| | Hotel-Bakkerij-Slagerij | 0,0 | 100,0 | 100 |
| | Hout-Bouw | 0,0 | 100,0 | 100 |
| | Mechanica-Elektriciteit | 28,6 | 71,4 | 100 |
| | Sociale en Technische Wetenschappen | 45,0 | 55,0 | 100 |
| | Textiel-Kleding | 0,0 | 100,0 | 100 |
| 2A_TECHN_P | 28,7 | 71,3 | 100 | |
| | BVL | 68,8 | 31,3 | 100 |
| BVL | 68,8 | 31,3 | 100 | |
| Totaal | 42,5 | 57,5 | 100 | |

Verdeling over basisopties 92-93/geslacht/net : leerlingen met vertraging 2e Lj
Ruwe aantallen en %net

| studierichting 91-92 | geslacht | Gemeenschapsonderwijs | % | Vrij onderwijs | % | Totaal | | |
|-------------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|------------|-----|
| 2A_KT | Grieks-Latijn | J | 1 | 50,0 | 1 | 50,0 | 2 | |
| | | M | 0 | | 0 | 0 | 0 | |
| | Latijn | J | 3 | 33,3 | 6 | 66,7 | 9 | |
| | | M | 2 | 66,7 | 1 | 33,3 | 3 | |
| | | J | 4 | 36,4 | 7 | 63,6 | 11 | |
| | | M | 2 | 66,7 | 1 | 33,3 | 3 | |
| 2A_MOD_WE | Moderne Wetenschappen | J | 70 | 62,5 | 42 | 37,5 | 112 | |
| | | M | 41 | 39,0 | 64 | 61,0 | 105 | |
| | | J | 70 | 62,5 | 42 | 37,5 | 112 | |
| | | M | 41 | 39,0 | 64 | 61,0 | 105 | |
| 2A_TECHN_T | Artistieke Vorming | J | 0 | 0,0 | 2 | 100,0 | 2 | |
| | | M | 0 | 0,0 | 1 | 100,0 | 1 | |
| | Handel | J | 8 | 33,3 | 16 | 66,7 | 24 | |
| | | M | 9 | 18,4 | 40 | 81,6 | 49 | |
| | Industriële Wetenschappen | J | 4 | 7,5 | 49 | 92,5 | 53 | |
| | | M | 0 | 0,0 | 2 | 100,0 | 2 | |
| | Techniek-Wetenschappen | J | 0 | 0,0 | 2 | 100,0 | 2 | |
| | | M | 0 | 0,0 | 3 | 100,0 | 3 | |
| | | J | 12 | 14,8 | 69 | 85,2 | 81 | |
| | | M | 9 | 16,4 | 46 | 83,6 | 55 | |
| | 2A_TECHN_P | Agrobiotechniek | J | 0 | 0,0 | 3 | 100,0 | 3 |
| | | | M | 0 | 0,0 | 1 | 100,0 | 1 |
| Grafische Technieken | | J | 2 | 100,0 | 0 | 0,0 | 2 | |
| | | M | 0 | | 0 | | 0 | |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | | J | 0 | 0,0 | 4 | 100,0 | 4 | |
| | | M | 0 | | 0 | | 0 | |
| Hout-Bouw | | J | 0 | 0,0 | 11 | 100,0 | 11 | |
| | | M | 0 | | 0 | | 0 | |
| Mechanica-Elektriciteit | | J | 28 | 27,2 | 75 | 72,8 | 103 | |
| | | M | 2 | 100,0 | 0 | 0,0 | 2 | |
| Sociale en Technische Wetenschappen | | J | 2 | 50,0 | 2 | 50,0 | 4 | |
| | | M | 16 | 44,4 | 20 | 55,6 | 36 | |
| Textiel-Kleding | | J | 0 | | 0 | | 0 | |
| | | M | 0 | 0,0 | 8 | 100,0 | 8 | |
| | | J | 32 | 25,2 | 95 | 74,8 | 127 | |
| | | M | 18 | 38,3 | 29 | 61,7 | 47 | |
| BVL | | BVL | J | 75 | 70,8 | 31 | 29,2 | 106 |
| | | | M | 35 | 64,8 | 19 | 35,2 | 54 |
| | | J | 75 | 70,8 | 31 | 29,2 | 106 | |
| | | M | 35 | 64,8 | 19 | 35,2 | 54 | |
| Totaal | J | 193 | 44,2 | 244 | 55,8 | 437 | | |
| | M | 105 | 39,8 | 159 | 60,2 | 264 | | |

% jongens of meisjes binnen basisoptie

| studierichting 91-92 | geslacht | Gemeenschapsonderwijs | Vrij onderwijs | Totaal | |
|-------------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------|-------------|------|
| 2A_KT | Grieks-Latijn | J | 100,0 | 100,0 | |
| | | M | 0,0 | 0,0 | |
| | Latijn | J | 60,0 | 85,7 | |
| | | M | 40,0 | 14,3 | |
| | | J | 66,7 | 87,5 | |
| | | M | 33,3 | 12,5 | |
| 2A_MOD_WE | Moderne Wetenschappen | J | 63,1 | 39,6 | |
| | | M | 36,9 | 60,4 | |
| | | J | 63,1 | 39,6 | |
| | | M | 36,9 | 60,4 | |
| 2A_TECHN_T | Artistieke Vorming | J | | 66,7 | |
| | | M | | 33,3 | |
| | Handel | J | 47,1 | 28,6 | |
| | | M | 52,9 | 71,4 | |
| | Industriële Wetenschappen | J | 100,0 | 96,1 | |
| | | M | 0,0 | 3,9 | |
| | Techniek-Wetenschappen | J | | 40,0 | |
| | | M | | 60,0 | |
| | | J | 57,1 | 60,0 | |
| | | M | 42,9 | 40,0 | |
| | 2A_TECHN_P | Agrobiotechniek | J | | 75,0 |
| | | | M | | 25,0 |
| Grafische Technieken | | J | 100,0 | 100,0 | |
| | | M | 0,0 | 0,0 | |
| Hotel-Bakkerij-Slagerij | | J | | 100,0 | |
| | | M | | 0,0 | |
| Hout-Bouw | | J | | 100,0 | |
| | | M | | 0,0 | |
| Mechanica-Elektriciteit | | J | 93,3 | 100,0 | |
| | | M | 6,7 | 0,0 | |
| Sociale en Technische Wetenschappen | | J | 11,1 | 9,1 | |
| | | M | 88,9 | 90,9 | |
| Textiel-Kleding | | J | | 0,0 | |
| | | M | | 100,0 | |
| | | J | 64,0 | 76,6 | |
| | | M | 36,0 | 23,4 | |
| BVL | | BVL | J | 68,2 | 62,0 |
| | | | M | 31,8 | 38,0 |
| | | J | 68,2 | 62,0 | |
| | | M | 31,8 | 38,0 | |
| Totaal | J | 64,8 | 60,5 | | |
| | M | 35,2 | 39,5 | | |

Verdeling over studierichtingen en groepen van studierichtingen 92 - 93 / geslacht : normaalvorderenden 3e Lj

Ruwe aantallen, percentages van verticale (x,...) en horizontale (...y) totalen

| studierichting 92-93 * | J | | M | | Totaal | |
|-------------------------------------|-------------|----------------------|-------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| Grieks-Latijn | 47 | (1.8; 6.4) | 36 | (1.3; 4.9) | 83 | (1.5; 11.2) |
| Grieks-Wiskunde | 0 | (0.0; 0.0) | 8 | (0.3; 1.1) | 8 | (0.1; 1.1) |
| Latijn-Moderne Talen | 0 | (0.0; 0.0) | 3 | (0.1; 0.4) | 3 | (0.1; 0.4) |
| Latijn-Wiskunde | 322 | (12.1; 43.6) | 323 | (11.4; 43.7) | 645 | (11.7; 87.3) |
| 3ASO_KT_5W | 369 | (13.8; 49.9) | 370 | (13.0; 50.1) | 739 | (13.4; 100.0) |
| Grieks-Latijn | 31 | (1.2; 16.6) | 49 | (1.7; 26.2) | 80 | (1.5; 42.8) |
| Latijn-Moderne Talen | 30 | (1.1; 16.0) | 77 | (2.7; 41.2) | 107 | (1.9; 57.2) |
| 3ASO_KT_3W | 61 | (2.3; 32.6) | 126 | (4.4; 67.4) | 187 | (3.4; 100.0) |
| Economie-Moderne Talen | 6 | (0.2; 0.5) | 11 | (0.4; 0.9) | 17 | (0.3; 1.4) |
| Economie-Wiskunde | 361 | (13.5; 30.2) | 402 | (14.1; 33.7) | 763 | (13.8; 63.9) |
| Moderne Talen-Wiskunde | 170 | (6.4; 14.2) | 205 | (7.2; 17.2) | 375 | (6.8; 31.4) |
| Sport-Wetenschappen | 28 | (1.0; 2.3) | 11 | (0.4; 0.9) | 39 | (0.7; 3.3) |
| 3ASO_MW_5W | 565 | (21.2; 47.3) | 629 | (22.1; 52.7) | 1194 | (21.7; 100.0) |
| Economie-Menswetenschappen | 15 | (0.6; 2.4) | 13 | (0.5; 2.1) | 28 | (0.5; 4.5) |
| Economie-Moderne Talen | 143 | (5.4; 23.1) | 375 | (13.2; 60.6) | 518 | (9.4; 83.7) |
| Menswetenschappen-Moderne Talen | 7 | (0.3; 1.1) | 66 | (2.3; 10.7) | 73 | (1.3; 11.8) |
| 3ASO_MW_3W | 165 | (6.2; 26.7) | 454 | (16.0; 73.3) | 619 | (11.2; 100.0) |
| Beeldende en Architecturale Vorming | 5 | (0.2; 0.5) | 4 | (0.1; 0.4) | 9 | (0.2; 0.9) |
| Biotechniek | 6 | (0.2; 0.6) | 3 | (0.1; 0.3) | 9 | (0.2; 0.9) |
| Elektromechanica | 222 | (8.3; 22.7) | 4 | (0.1; 0.4) | 226 | (4.1; 23.2) |
| Grafische Wetenschappen | 2 | (0.1; 0.2) | 0 | (0.0; 0.0) | 2 | (0.0; 0.2) |
| Handel | 101 | (3.8; 10.3) | 221 | (7.8; 22.6) | 322 | (5.8; 33.0) |
| Handel-Talen | 35 | (1.3; 3.6) | 80 | (2.8; 8.2) | 115 | (2.1; 11.8) |
| Hout-en Bouwkunde | 1 | (0.0; 0.1) | 0 | (0.0; 0.0) | 1 | (0.0; 0.1) |
| Industriële Wetenschappen | 167 | (6.3; 17.1) | 8 | (0.3; 0.8) | 175 | (3.2; 17.9) |
| Techniek-Wetenschappen | 28 | (1.0; 2.9) | 56 | (2.0; 5.7) | 84 | (1.5; 8.6) |
| Toerisme en Onthaal | 2 | (0.1; 0.2) | 31 | (1.1; 3.2) | 33 | (0.6; 3.4) |
| 3TSO_THEO | 569 | (21.3; 58.3) | 407 | (14.3; 41.7) | 976 | (17.7; 100.0) |
| Architecturale Kunsten | 4 | (0.1; 0.7) | 4 | (0.1; 0.7) | 8 | (0.1; 1.4) |
| Artistieke Opleiding | 2 | (0.1; 0.4) | 3 | (0.1; 0.5) | 5 | (0.1; 0.9) |
| Audio-Visuele Kunsten | 0 | (0.0; 0.0) | 1 | (0.0; 0.2) | 1 | (0.0; 0.2) |
| Beeldende Kunsten | 6 | (0.2; 1.1) | 11 | (0.4; 2.0) | 17 | (0.3; 3.0) |
| Bio-Esthetiek | 0 | (0.0; 0.0) | 21 | (0.7; 3.7) | 21 | (0.4; 3.7) |
| Bouwtechnieken | 3 | (0.1; 0.5) | 0 | (0.0; 0.0) | 3 | (0.1; 0.5) |
| Brood-en Banket | 2 | (0.1; 0.4) | 0 | (0.0; 0.0) | 2 | (0.0; 0.4) |
| Chemie | 4 | (0.1; 0.7) | 1 | (0.0; 0.2) | 5 | (0.1; 0.9) |
| Elektriciteit | 15 | (0.6; 2.7) | 0 | (0.0; 0.0) | 15 | (0.3; 2.7) |
| Elektrotechnieken | 78 | (2.9; 13.9) | 2 | (0.1; 0.4) | 80 | (1.5; 14.3) |
| Grafische Technieken | 3 | (0.1; 0.5) | 3 | (0.1; 0.5) | 6 | (0.1; 1.1) |
| Hotel | 18 | (0.7; 3.2) | 8 | (0.3; 1.4) | 26 | (0.5; 4.6) |
| Houttechnieken | 30 | (1.1; 5.3) | 0 | (0.0; 0.0) | 30 | (0.5; 5.3) |
| Landbouw | 2 | (0.1; 0.4) | 0 | (0.0; 0.0) | 2 | (0.0; 0.4) |
| Lichamelijke Opvoeding | 7 | (0.3; 1.2) | 12 | (0.4; 2.1) | 19 | (0.3; 3.4) |
| Mechanica | 6 | (0.2; 1.1) | 1 | (0.0; 0.2) | 7 | (0.1; 1.2) |
| Mechanische Technieken | 101 | (3.8; 18.0) | 3 | (0.1; 0.5) | 104 | (1.9; 18.5) |
| Mode en Kleding | 0 | (0.0; 0.0) | 15 | (0.5; 2.7) | 15 | (0.3; 2.7) |
| Muziek | 0 | (0.0; 0.0) | 4 | (0.1; 0.7) | 4 | (0.1; 0.7) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 5 | (0.2; 0.9) | 179 | (6.3; 31.9) | 184 | (3.3; 32.8) |
| Tuinbouw | 4 | (0.1; 0.7) | 3 | (0.1; 0.5) | 7 | (0.1; 1.2) |
| 3TSO_PRAK | 290 | (10.9; 51.7) | 271 | (9.5; 48.3) | 561 | (10.2; 100.0) |
| Handel en Administratie** | 47 | (1.8; 3.8) | 193 | (6.8; 15.6) | 240 | (4.4; 19.4) |
| Hout en Bouw | 190 | (7.1; 15.4) | 2 | (0.1; 0.2) | 192 | (3.5; 15.5) |
| Kleding en Confectie | 1 | (0.0; 0.1) | 122 | (4.3; 9.9) | 123 | (2.2; 10.0) |
| Mechanica en Elektriciteit | 352 | (13.2; 28.5) | 5 | (0.2; 0.4) | 357 | (6.5; 28.9) |
| Voeding en Hotel | 42 | (1.6; 3.4) | 17 | (0.6; 1.4) | 59 | (1.1; 4.8) |
| Zorg | 4 | (0.1; 0.3) | 219 | (7.7; 17.7) | 223 | (4.0; 18.1) |
| Overige | 14 | (0.5; 1.1) | 25 | (0.9; 2.0) | 39 | (0.7; 3.2) |
| Onbekend | 1 | (0.0; 0.1) | 1 | (0.0; 0.1) | 2 | (0.0; 0.2) |
| 3BSO | 651 | (24.4; 52.7) | 584 | (20.6; 47.3) | 1235 | (22.4; 100.0) |
| Totaal | 2670 | (100.0; 48.4) | 2841 | (100.0; 51.6) | 5511 | (100.0; 100.0) |

* Bij de groepering in pakketten werd in het ASO ook rekening gehouden met het complementaire deel

** In het BSO werden de studierichtingen gegroepeerd gebaseerd op de studiedomeinen van de VLOR

Verdeling over studierichtingen en groepen van studierichtingen 92 - 93 / geslacht : normaalvorderenden 3e
Ruwe aantallen, percentages van verticale (x,...) en horizontale (...y) totalen

| studierichting 92-93 * | J | | M | | Totaal | |
|-------------------------------------|-------------|----------------------|-------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| Grieks-Latijn | 47 | (1,8; 6,4) | 36 | (1,3; 4,9) | 83 | (1,5; 11,2) |
| Grieks-Wiskunde | 0 | (0,0; 0,0) | 8 | (0,3; 1,1) | 8 | (0,1; 1,1) |
| Latijn-Moderne Talen | 0 | (0,0; 0,0) | 3 | (0,1; 0,4) | 3 | (0,1; 0,4) |
| Latijn-Wiskunde | 322 | (12,1; 43,6) | 323 | (11,4; 43,7) | 645 | (11,7; 87,3) |
| 3ASO_KT_5W | 369 | (13,8; 49,9) | 370 | (13,0; 50,1) | 739 | (13,4; 100,0) |
| Grieks-Latijn | 31 | (1,2; 16,6) | 49 | (1,7; 26,2) | 80 | (1,5; 42,8) |
| Latijn-Moderne Talen | 30 | (1,1; 16,0) | 77 | (2,7; 41,2) | 107 | (1,9; 57,2) |
| 3ASO_KT_3W | 61 | (2,3; 32,6) | 126 | (4,4; 67,4) | 187 | (3,4; 100,0) |
| Economie-Moderne Talen | 6 | (0,2; 0,5) | 11 | (0,4; 0,9) | 17 | (0,3; 1,4) |
| Economie-Wiskunde | 361 | (13,5; 30,2) | 402 | (14,1; 33,7) | 763 | (13,8; 63,9) |
| Moderne Talen-Wiskunde | 170 | (6,4; 14,2) | 205 | (7,2; 17,2) | 375 | (6,8; 31,4) |
| Sport-Wetenschappen | 28 | (1,0; 2,3) | 11 | (0,4; 0,9) | 39 | (0,7; 3,3) |
| 3ASO_MW_5W | 565 | (21,2; 47,3) | 629 | (22,1; 52,7) | 1194 | (21,7; 100,0) |
| Economie-Menswetenschappen | 15 | (0,6; 2,4) | 13 | (0,5; 2,1) | 28 | (0,5; 4,5) |
| Economie-Moderne Talen | 143 | (5,4; 23,1) | 375 | (13,2; 60,6) | 518 | (9,4; 83,7) |
| Menswetenschappen-Moderne Talen | 7 | (0,3; 1,1) | 66 | (2,3; 10,7) | 73 | (1,3; 11,8) |
| 3ASO_MW_3W | 165 | (6,2; 26,7) | 454 | (16,0; 73,3) | 619 | (11,2; 100,0) |
| Beeldende en Architecturale Vorming | 5 | (0,2; 0,5) | 4 | (0,1; 0,4) | 9 | (0,2; 0,9) |
| Biotechniek | 6 | (0,2; 0,6) | 3 | (0,1; 0,3) | 9 | (0,2; 0,9) |
| Elektromechanica | 222 | (8,3; 22,7) | 4 | (0,1; 0,4) | 226 | (4,1; 23,2) |
| Grafische Wetenschappen | 2 | (0,1; 0,2) | 0 | (0,0; 0,0) | 2 | (0,0; 0,2) |
| Handel | 101 | (3,8; 10,3) | 221 | (7,8; 22,6) | 322 | (5,8; 33,0) |
| Handel-Talen | 35 | (1,3; 3,6) | 80 | (2,8; 8,2) | 115 | (2,1; 11,8) |
| Hout-en Bouwkunde | 1 | (0,0; 0,1) | 0 | (0,0; 0,0) | 1 | (0,0; 0,1) |
| Industriële Wetenschappen | 167 | (6,3; 17,1) | 8 | (0,3; 0,8) | 175 | (3,2; 17,9) |
| Techniek-Wetenschappen | 28 | (1,0; 2,9) | 56 | (2,0; 5,7) | 84 | (1,5; 8,6) |
| Toerisme en Onthaal | 2 | (0,1; 0,2) | 31 | (1,1; 3,2) | 33 | (0,6; 3,4) |
| 3TSO_THEO | 569 | (21,3; 58,3) | 407 | (14,3; 41,7) | 976 | (17,7; 100,0) |
| Architecturale Kunsten | 4 | (0,1; 0,7) | 4 | (0,1; 0,7) | 8 | (0,1; 1,4) |
| Artistieke Opleiding | 2 | (0,1; 0,4) | 3 | (0,1; 0,5) | 5 | (0,1; 0,9) |
| Audio-Visuele Kunsten | 0 | (0,0; 0,0) | 1 | (0,0; 0,2) | 1 | (0,0; 0,2) |
| Beeldende Kunsten | 6 | (0,2; 1,1) | 11 | (0,4; 2,0) | 17 | (0,3; 3,0) |
| Bio-Esthetiek | 0 | (0,0; 0,0) | 21 | (0,7; 3,7) | 21 | (0,4; 3,7) |
| Bouwtechnieken | 3 | (0,1; 0,5) | 0 | (0,0; 0,0) | 3 | (0,1; 0,5) |
| Brood-en Banket | 2 | (0,1; 0,4) | 0 | (0,0; 0,0) | 2 | (0,0; 0,4) |
| Chemie | 4 | (0,1; 0,7) | 1 | (0,0; 0,2) | 5 | (0,1; 0,9) |
| Elektriciteit | 15 | (0,6; 2,7) | 0 | (0,0; 0,0) | 15 | (0,3; 2,7) |
| Elektrotechnieken | 78 | (2,9; 13,9) | 2 | (0,1; 0,4) | 80 | (1,5; 14,3) |
| Grafische Technieken | 3 | (0,1; 0,5) | 3 | (0,1; 0,5) | 6 | (0,1; 1,1) |
| Hotel | 18 | (0,7; 3,2) | 8 | (0,3; 1,4) | 26 | (0,5; 4,6) |
| Houttechnieken | 30 | (1,1; 5,3) | 0 | (0,0; 0,0) | 30 | (0,5; 5,3) |
| Landbouw | 2 | (0,1; 0,4) | 0 | (0,0; 0,0) | 2 | (0,0; 0,4) |
| Lichamelijke Opvoeding | 7 | (0,3; 1,2) | 12 | (0,4; 2,1) | 19 | (0,3; 3,4) |
| Mechanica | 6 | (0,2; 1,1) | 1 | (0,0; 0,2) | 7 | (0,1; 1,2) |
| Mechanische Technieken | 101 | (3,8; 18,0) | 3 | (0,1; 0,5) | 104 | (1,9; 18,5) |
| Mode en Kleding | 0 | (0,0; 0,0) | 15 | (0,5; 2,7) | 15 | (0,3; 2,7) |
| Muziek | 0 | (0,0; 0,0) | 4 | (0,1; 0,7) | 4 | (0,1; 0,7) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 5 | (0,2; 0,9) | 179 | (6,3; 31,9) | 184 | (3,3; 32,8) |
| Tuinbouw | 4 | (0,1; 0,7) | 3 | (0,1; 0,5) | 7 | (0,1; 1,2) |
| 3TSO_PRAK | 290 | (10,9; 51,7) | 271 | (9,5; 48,3) | 561 | (10,2; 100,0) |
| Handel en Administratie** | 47 | (1,8; 3,8) | 193 | (6,8; 15,6) | 240 | (4,4; 19,4) |
| Hout en Bouw | 190 | (7,1; 15,4) | 2 | (0,1; 0,2) | 192 | (3,5; 15,5) |
| Kleding en Confectie | 1 | (0,0; 0,1) | 122 | (4,3; 9,9) | 123 | (2,2; 10,0) |
| Mechanica en Elektriciteit | 352 | (13,2; 28,5) | 5 | (0,2; 0,4) | 357 | (6,5; 28,9) |
| Voeding en Hotel | 42 | (1,6; 3,4) | 17 | (0,6; 1,4) | 59 | (1,1; 4,8) |
| Zorg | 4 | (0,1; 0,3) | 219 | (7,7; 17,7) | 223 | (4,0; 18,1) |
| Overige | 14 | (0,5; 1,1) | 25 | (0,9; 2,0) | 39 | (0,7; 3,2) |
| Onbekend | 1 | (0,0; 0,1) | 1 | (0,0; 0,1) | 2 | (0,0; 0,2) |
| 3BSO | 651 | (24,4; 52,7) | 584 | (20,6; 47,3) | 1235 | (22,4; 100,0) |
| Totaal | 2670 | (100,0; 48,4) | 2841 | (100,0; 51,6) | 5511 | (100,0; 100,0) |

* Bij de groepering in pakketten werd in het ASO ook rekening gehouden met het complementaire deel

** In het BSO werden de studierichtingen gegroepeerd gebaseerd op de studiedomeinen van de VLOR

Lj

Verdeling over studierichtingen 92 - 93 / geslacht : normaalvorderenden 3e Lj
Percentage van elk geslacht binnen studierichting of groep studierichtingen

| <i>studierichting 92-93</i> | <i>%J</i> | <i>%M</i> | <i>Totaal</i> |
|-------------------------------------|-------------|-------------|---------------|
| Grieks-Latijn | 56,6 | 43,4 | 100 |
| Grieks-Wiskunde | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Latijn-Moderne Talen | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Latijn-Wiskunde | 49,9 | 50,1 | 100 |
| 3ASO_KT_5W | 49,9 | 50,1 | 100 |
| Grieks-Latijn | 38,8 | 61,3 | 100 |
| Latijn-Moderne Talen | 28,0 | 72,0 | 100 |
| 3ASO_KT_3W | 32,6 | 67,4 | 100 |
| Economie-Moderne Talen | (35,3) | (64,7) | (100) |
| Economie-Wiskunde | 47,3 | 52,7 | 100 |
| Moderne Talen-Wiskunde | 45,3 | 54,7 | 100 |
| Sport-Wetenschappen | 71,8 | 28,2 | 100 |
| 3ASO_MW_5WI | 47,3 | 52,7 | 100 |
| Economie-Menswetenschappen | 53,6 | 46,4 | 100 |
| Economie-Moderne Talen | 27,6 | 72,4 | 100 |
| Menswetenschappen-Moderne Talen | 9,6 | 90,4 | 100 |
| 3ASO_MW_3WI | 26,7 | 73,3 | 100 |
| Beeldende en Architecturale Vorming | (55,6) | (44,4) | (100) |
| Biotechniek | (66,7) | (33,3) | (100) |
| Elektromechanica | 98,2 | 1,8 | 100 |
| Grafische Wetenschappen | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Handel | 31,4 | 68,6 | 100 |
| Handel-Talen | 30,4 | 69,6 | 100 |
| Hout-en Bouwkunde | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Industriële Wetenschappen | 95,4 | 4,6 | 100 |
| Techniek-Wetenschappen | 33,3 | 66,7 | 100 |
| Toerisme en Onthaal | 6,1 | 93,9 | 100 |
| 3TSO_THEO | 58,3 | 41,7 | 100 |
| Architecturale Kunsten | (50,0) | (50,0) | (100) |
| Artistieke Opleiding | (40,0) | (60,0) | (100) |
| Audio-Visuele Kunsten | | | |
| Beeldende Kunsten | (35,3) | (64,7) | (100) |
| Bio-Esthetiek | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Bouwtechnieken | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Brood-en Banket | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Chemie | (80,0) | (20,0) | (100) |
| Elektriciteit | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Elektrotechnieken | 97,5 | 2,5 | 100 |
| Grafische Technieken | (50,0) | (50,0) | (100) |
| Hotel | 69,2 | 30,8 | 100 |
| Houttechnieken | 100,0 | 0,0 | 100 |
| Landbouw | (100,0) | (0,0) | (100) |
| Lichamelijke Opvoeding | (36,8) | (63,2) | (100) |
| Mechanica | (85,7) | (14,3) | (100) |
| Mechanische Technieken | 97,1 | 2,9 | 100 |
| Mode en Kleding | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Muziek | (0,0) | (100,0) | (100) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 2,7 | 97,3 | 100 |
| Tuinbouw | (57,1) | (42,9) | (100) |
| 3TSO_PRAK | 51,7 | 48,3 | 100 |
| Handel en Administratie | 19,6 | 80,4 | 100 |
| Hout en Bouw | 99,0 | 1,0 | 100 |
| Kleding en Confectie | 0,8 | 99,2 | 100 |
| Mechanica en Elektriciteit | 98,6 | 1,4 | 100 |
| Voeding en Hotel | 71,2 | 28,8 | 100 |
| Zorg | 1,8 | 98,2 | 100 |
| Overige | 35,9 | 64,1 | 100 |
| Onbekend | (50,0) | (50,0) | (100) |
| 3BSO | 52,7 | 47,3 | 100 |
| Totaal | 48,4 | 51,6 | 100 |

Verdeling over studierichtingen 92 - 93 / geslacht : normaalvorderenden 3e Lj

Percentage van studierichtingen binnen groepen van studierichtingen (per geslacht)

| <i>studierichting 92-93</i> | <i>J</i> | <i>M</i> | <i>Totaal</i> |
|---------------------------------------|------------|------------|---------------|
| % Grieks-Latijn | 12,7 | 9,7 | 11,2 |
| % Grieks-Wiskunde | 0,0 | 2,2 | 1,1 |
| % Latijn-Moderne Talen | 0,0 | 0,8 | 0,4 |
| % Latijn-Wiskunde | 87,3 | 87,3 | 87,3 |
| 3ASO KT 5W | 100 | 100 | 100 |
| % Grieks-Latijn | 50,8 | 38,9 | 42,8 |
| % Latijn-Moderne Talen | 49,2 | 61,1 | 57,2 |
| 3ASO KT 3W | 100 | 100 | 100 |
| % Economie-Moderne Talen | 1,1 | 1,7 | 1,4 |
| % Economie-Wiskunde | 63,9 | 63,9 | 63,9 |
| % Moderne Talen-Wiskunde | 30,1 | 32,6 | 31,4 |
| % Sport-Wetenschappen | 5,0 | 1,7 | 3,3 |
| 3ASO MW 5WI | 100 | 100 | 100 |
| % Economie-Menswetenschappen | 9,1 | 2,9 | 4,5 |
| % Economie-Moderne Talen | 86,7 | 82,6 | 83,7 |
| % Menswetenschappen-Moderne Talen | 4,2 | 14,5 | 11,8 |
| 3ASO MW 3WI | 100 | 100 | 100 |
| % Beeldende en Architecturale Vorming | 0,9 | 1,0 | 0,9 |
| % Biotechniek | 1,1 | 0,7 | 0,9 |
| % Elektromechanica | 39,0 | 1,0 | 23,2 |
| % Grafische Wetenschappen | 0,4 | 0,0 | 0,2 |
| % Handel | 17,8 | 54,3 | 33,0 |
| % Handel-Talen | 6,2 | 19,7 | 11,8 |
| % Hout-en Bouwkunde | 0,2 | 0,0 | 0,1 |
| % Industriële Wetenschappen | 29,3 | 2,0 | 17,9 |
| % Techniek-Wetenschappen | 4,9 | 13,8 | 8,6 |
| % Toerisme en Onthaal | 0,4 | 7,6 | 3,4 |
| 3TSO THEO | 100 | 100 | 100 |
| % Architecturale Kunsten | 1,4 | 1,5 | 1,4 |
| % Artistieke Opleiding | 0,7 | 1,1 | 0,9 |
| % Audio-Visuele Kunsten | 0,0 | 0,4 | 0,2 |
| % Beeldende Kunsten | 2,1 | 4,1 | 3,0 |
| % Bio-Esthetiek | 0,0 | 7,7 | 3,7 |
| % Bouwtechnieken | 1,0 | 0,0 | 0,5 |
| % Brood-en Banket | 0,7 | 0,0 | 0,4 |
| % Chemie | 1,4 | 0,4 | 0,9 |
| % Elektriciteit | 5,2 | 0,0 | 2,7 |
| % Elektrotechnieken | 26,9 | 0,7 | 14,3 |
| % Grafische Technieken | 1,0 | 1,1 | 1,1 |
| % Hotel | 6,2 | 3,0 | 4,6 |
| % Houttechnieken | 10,3 | 0,0 | 5,3 |
| % Landbouw | 0,7 | 0,0 | 0,4 |
| % Lichamelijke Opvoeding | 2,4 | 4,4 | 3,4 |
| % Mechanica | 2,1 | 0,4 | 1,2 |
| % Mechanische Technieken | 34,8 | 1,1 | 18,5 |
| % Mode en Kleding | 0,0 | 5,5 | 2,7 |
| % Muziek | 0,0 | 1,5 | 0,7 |
| % Sociale en Technische Wetenschappen | 1,7 | 66,1 | 32,8 |
| % Tuinbouw | 1,4 | 1,1 | 1,2 |
| 3TSO PRAK | 100 | 100 | 100 |
| % Handel en Administratie | 7,2 | 33,0 | 19,4 |
| % Hout en Bouw | 29,2 | 0,3 | 15,5 |
| % Kleding en Confectie | 0,2 | 20,9 | 10,0 |
| % Mechanica en Elektriciteit | 54,1 | 0,9 | 28,9 |
| % Voeding en Hotel | 6,5 | 2,9 | 4,8 |
| % Zorg | 0,6 | 37,5 | 18,1 |
| % Overige | 2,2 | 4,3 | 3,2 |
| % Onbekend | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| 3BSO | 100 | 100 | 100 |

Bijlage 1.2. Overzicht van de feitelijke opties, beroepenvelden en studierichtingen

Verdeling over studierichtingen en groepen van studierichtingen 92 - 93 / net : normaalvorderenden 3e Lj

Ruwe aantallen, percentages van verticale (x;...) en horizontale (...;y) totalen

| studierichting 92-93 ** | Gemeenschapsonderwijs * | | Vrij onderwijs * | | Totaal * | |
|-------------------------------------|-------------------------|----------------------|------------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| Grieks-Latijn | 0 | (0.0; 0.0) | 83 | (1.9; 11.2) | 83 | (1.5; 11.2) |
| Grieks-Wiskunde | 0 | (0.0; 0.0) | 8 | (0.2; 1.1) | 8 | (0.1; 1.1) |
| Latijn-Moderne Talen | 0 | (0.0; 0.0) | 3 | (0.1; 0.4) | 3 | (0.1; 0.4) |
| Latijn-Wiskunde | 117 | (12.2; 15.8) | 528 | (12.0; 71.4) | 645 | (12.0; 87.3) |
| 3ASO_KT_5W | 117 | (12.2; 15.8) | 622 | (14.1; 84.2) | 739 | (13.8; 100.0) |
| Grieks-Latijn | 7 | (0.7; 3.7) | 73 | (1.7; 39.0) | 80 | (1.5; 42.8) |
| Latijn-Moderne Talen | 25 | (2.6; 13.4) | 82 | (1.9; 43.9) | 107 | (2.0; 57.2) |
| 3ASO_KT_3W | 32 | (3.3; 17.1) | 155 | (3.5; 82.9) | 187 | (3.5; 100.0) |
| Economie-Moderne Talen | 0 | (0.0; 0.0) | 17 | (0.4; 1.4) | 17 | (0.3; 1.4) |
| Economie-Wiskunde | 94 | (9.8; 7.9) | 668 | (15.2; 56.0) | 762 | (14.2; 63.9) |
| Moderne Talen-Wiskunde | 47 | (4.9; 3.9) | 328 | (7.5; 27.5) | 375 | (7.0; 31.4) |
| Sport-Wetenschappen | 11 | (1.1; 0.9) | 28 | (0.6; 2.3) | 39 | (0.7; 3.3) |
| 3ASO_MW_5W | 152 | (15.8; 12.7) | 1041 | (23.7; 87.3) | 1193 | (22.3; 100.0) |
| Economie-Menswetenschappen | 28 | (2.9; 4.6) | 0 | (0.0; 0.0) | 28 | (0.5; 4.6) |
| Economie-Moderne Talen | 89 | (9.3; 14.5) | 424 | (9.6; 69.1) | 513 | (9.6; 83.6) |
| Menswetenschappen-Moderne Talen | 23 | (2.4; 3.7) | 50 | (1.1; 8.1) | 73 | (1.4; 11.9) |
| 3ASO_MW_3W | 140 | (14.6; 22.8) | 474 | (10.8; 77.2) | 614 | (11.5; 100.0) |
| Beeldende en Architecturale Vorming | 1 | (0.1; 0.1) | 1 | (0.0; 0.1) | 2 | (0.0; 0.2) |
| Biotechniek | 0 | (0.0; 0.0) | 7 | (0.2; 0.8) | 7 | (0.1; 0.8) |
| Elektromechanica | 12 | (1.3; 1.3) | 201 | (4.6; 21.7) | 213 | (4.0; 23.0) |
| Grafische Wetenschappen | 1 | (0.1; 0.1) | 1 | (0.0; 0.1) | 2 | (0.0; 0.2) |
| Handel | 26 | (2.7; 2.8) | 286 | (6.5; 30.9) | 312 | (5.8; 33.7) |
| Handel-Talen | 26 | (2.7; 2.8) | 81 | (1.8; 8.7) | 107 | (2.0; 11.6) |
| Hout-en Bouwkunde | 0 | (0.0; 0.0) | 1 | (0.0; 0.1) | 1 | (0.0; 0.1) |
| Industriële Wetenschappen | 11 | (1.1; 1.2) | 155 | (3.5; 16.7) | 166 | (3.1; 17.9) |
| Techniek-Wetenschappen | 0 | (0.0; 0.0) | 84 | (1.9; 9.1) | 84 | (1.6; 9.1) |
| Toerisme en Onthaal | 11 | (1.1; 1.2) | 21 | (0.5; 2.3) | 32 | (0.6; 3.5) |
| 3TSO_THEO | 88 | (9.2; 9.5) | 838 | (19.0; 90.5) | 926 | (17.3; 100.0) |
| Architecturale Kunsten | 0 | (0.0; 0.0) | 2 | (0.0; 0.4) | 2 | (0.0; 0.4) |
| Artistieke Opleiding | 0 | (0.0; 0.0) | 1 | (0.0; 0.2) | 1 | (0.0; 0.2) |
| Audio-Visuele Kunsten | 0 | (0.0; 0.0) | 0 | (0.0; 0.0) | 0 | (0.0; 0.0) |
| Beeldende Kunsten | 2 | (0.2; 0.4) | 9 | (0.2; 1.7) | 11 | (0.2; 2.1) |
| Bio-Esthetiek | 7 | (0.7; 1.3) | 12 | (0.3; 2.3) | 19 | (0.4; 3.6) |
| Bouwtechnieken | 0 | (0.0; 0.0) | 3 | (0.1; 0.6) | 3 | (0.1; 0.6) |
| Brood-en Banket | 0 | (0.0; 0.0) | 1 | (0.0; 0.2) | 1 | (0.0; 0.2) |
| Chemie | 5 | (0.5; 1.0) | 0 | (0.0; 0.0) | 5 | (0.1; 1.0) |
| Elektriciteit | 14 | (1.5; 2.7) | 0 | (0.0; 0.0) | 14 | (0.3; 2.7) |
| Elektrotechnieken | 2 | (0.2; 0.4) | 78 | (1.8; 14.9) | 80 | (1.5; 15.2) |
| Grafische Technieken | 3 | (0.3; 0.6) | 3 | (0.1; 0.6) | 6 | (0.1; 1.1) |
| Hotel | 5 | (0.5; 1.0) | 19 | (0.4; 3.6) | 24 | (0.4; 4.6) |
| Houttechnieken | 0 | (0.0; 0.0) | 30 | (0.7; 5.7) | 30 | (0.6; 5.7) |
| Landbouw | 0 | (0.0; 0.0) | 2 | (0.0; 0.4) | 2 | (0.0; 0.4) |
| Lichamelijke Opvoeding | 4 | (0.4; 0.8) | 14 | (0.3; 2.7) | 18 | (0.3; 3.4) |
| Mechanica | 7 | (0.7; 1.3) | 0 | (0.0; 0.0) | 7 | (0.1; 1.3) |
| Mechanische Technieken | 7 | (0.7; 1.3) | 87 | (2.0; 16.6) | 94 | (1.8; 17.9) |
| Mode en Kleding | 0 | (0.0; 0.0) | 15 | (0.3; 2.9) | 15 | (0.3; 2.9) |
| Muziek | 0 | (0.0; 0.0) | 4 | (0.1; 0.8) | 4 | (0.1; 0.8) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 12 | (1.3; 2.3) | 171 | (3.9; 32.6) | 183 | (3.4; 34.9) |
| Tuinbouw | 2 | (0.2; 0.4) | 4 | (0.1; 0.8) | 6 | (0.1; 1.1) |
| 3TSO_PRAK | 70 | (7.3; 13.3) | 455 | (10.3; 86.7) | 525 | (9.8; 100.0) |
| Handel en Administratie *** | 76 | (7.9; 6.5) | 152 | (3.5; 12.9) | 228 | (4.3; 19.4) |
| Hout en Bouw | 38 | (4.0; 3.2) | 131 | (3.0; 11.1) | 169 | (3.2; 14.4) |
| Kleding en Confectie | 30 | (3.1; 2.6) | 93 | (2.1; 7.9) | 123 | (2.3; 10.5) |
| Mechanica en Elektriciteit | 82 | (8.6; 7.0) | 257 | (5.8; 21.9) | 339 | (6.3; 28.8) |
| Voeding en Hotel | 27 | (2.8; 2.3) | 31 | (0.7; 2.6) | 58 | (1.1; 4.9) |
| Zorg | 81 | (8.4; 6.9) | 140 | (3.2; 11.9) | 221 | (4.1; 18.8) |
| Overige | 26 | (2.7; 2.2) | 11 | (0.2; 0.9) | 37 | (0.7; 3.1) |
| Onbekend | 0 | (0.0; 0.0) | 1 | (0.0; 0.1) | 1 | (0.0; 0.1) |
| 3BSO | 360 | (37.5; 30.6) | 816 | (18.5; 69.4) | 1176 | (21.9; 100.0) |
| Totaal | 959 | (100.0; 17.9) | 4401 | (100.0; 82.1) | 5360 | (100.0; 100.0) |

* Leerlingen uit het provinciaal en gemeentelijk onderwijs zijn buiten beschouwing gelaten.

** Het net verwijst hier naar de situatie in het schooljaar '92 - '93, en niet naar de beginsituatie

*** Bij de groepering in pakketten werd in het ASO ook rekening gehouden met het complementaire deel

*** In het BSO werden de studierichtingen gegroepeerd, gebaseerd op de studiedomeinen van de VLOR

Verdeling over studierichtingen 92 - 93 / net : normaalvorderenden 3e Lj

Percentage van studierichtingen binnen groepen van studierichtingen (per net)

| studierichting 92-93 | Gemeenschapsonderwijs | Vrij onderwijs | Totaal |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------|------------|
| % Grieks-Latijn | 0.0 | 13.3 | 11.2 |
| % Grieks-Wiskunde | 0.0 | 1.3 | 1.1 |
| % Latijn-Moderne Talen | 0.0 | 0.5 | 0.4 |
| % Latijn-Wiskunde | 100.0 | 84.9 | 87.3 |
| 3ASO KT 5W | 100 | 100 | 100 |
| % Grieks-Latijn | 21.9 | 47.1 | 42.8 |
| % Latijn-Moderne Talen | 78.1 | 52.9 | 57.2 |
| 3ASO KT 3W | 100 | 100 | 100 |
| % Economie-Moderne Talen | 0.0 | 1.6 | 1.4 |
| % Economie-Wiskunde | 61.8 | 64.2 | 63.9 |
| % Moderne Talen-Wiskunde | 30.9 | 31.5 | 31.4 |
| % Sport-Wetenschappen | 7.2 | 2.7 | 3.3 |
| 3ASO MW 5WI | 100 | 100 | 100 |
| % Economie-Menswetenschappen | 20.0 | 0.0 | 4.6 |
| % Economie-Moderne Talen | 63.6 | 89.5 | 83.6 |
| % Menswetenschappen-Moderne Talen | 16.4 | 10.5 | 11.9 |
| 3ASO MW 3WI | 100 | 100 | 100 |
| % Beeldende en Architecturale Vorming | 1.1 | 0.1 | 0.2 |
| % Biotechniek | 0.0 | 0.8 | 0.8 |
| % Elektromechanica | 13.6 | 24.0 | 23.0 |
| % Grafische Wetenschappen | 1.1 | 0.1 | 0.2 |
| % Handel | 29.5 | 34.1 | 33.7 |
| % Handel-Talen | 29.5 | 9.7 | 11.6 |
| % Hout-en Bouwkunde | 0.0 | 0.1 | 0.1 |
| % Industriële Wetenschappen | 12.5 | 18.5 | 17.9 |
| % Techniek-Wetenschappen | 0.0 | 10.0 | 9.1 |
| % Toerisme en Onthaal | 12.5 | 2.5 | 3.5 |
| 3TSO THEO | 100 | 100 | 100 |
| % Architecturale Kunsten | 0.0 | 0.4 | 0.4 |
| % Artistieke Opleiding | 0.0 | 0.2 | 0.2 |
| % Audio-Visuele Kunsten | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| % Beeldende Kunsten | 2.9 | 2.0 | 2.1 |
| % Bio-Esthetiek | 10.0 | 2.6 | 3.6 |
| % Bouwtechnieken | 0.0 | 0.7 | 0.6 |
| % Brood-en Banket | 0.0 | 0.2 | 0.2 |
| % Chemie | 7.1 | 0.0 | 1.0 |
| % Elektriciteit | 20.0 | 0.0 | 2.7 |
| % Elektrotechnieken | 2.9 | 17.1 | 15.2 |
| % Grafische Technieken | 4.3 | 0.7 | 1.1 |
| % Hotel | 7.1 | 4.2 | 4.6 |
| % Houttechnieken | 0.0 | 6.6 | 5.7 |
| % Landbouw | 0.0 | 0.4 | 0.4 |
| % Lichamelijke Opvoeding | 5.7 | 3.1 | 3.4 |
| % Mechanica | 10.0 | 0.0 | 1.3 |
| % Mechanische Technieken | 10.0 | 19.1 | 17.9 |
| % Mode en Kleding | 0.0 | 3.3 | 2.9 |
| % Muziek | 0.0 | 0.9 | 0.8 |
| % Sociale en Technische Wetenschappen | 17.1 | 37.6 | 34.9 |
| % Tuinbouw | 2.9 | 0.9 | 1.1 |
| 3TSO PRAK | 100 | 100 | 100 |
| % Handel en Administratie | 21.1 | 18.6 | 19.4 |
| % Hout en Bouw | 10.6 | 16.1 | 14.4 |
| % Kleding en Confectie | 8.3 | 11.4 | 10.5 |
| % Mechanica en Elektriciteit | 22.8 | 31.5 | 28.8 |
| % Voeding en Hotel | 7.5 | 3.8 | 4.9 |
| % Zorg | 22.5 | 17.2 | 18.8 |
| % Overige | 7.2 | 1.3 | 3.1 |
| % Onbekend | 0.0 | 0.1 | 0.1 |
| 3BSO | 100 | 100 | 100 |

Verdeling over studierichtingen 92 - 93 / net : normaalvorderenden 3e Lj

Percentage van elk net binnen studierichting of groep studierichtingen

| studierichting 92-93 | % Gemeenschapsonderwijs | % Vrij onderwijs | Totaal |
|-------------------------------------|-------------------------|------------------|------------|
| Grieks-Latijn | 0.0 | 100.0 | 100 |
| Grieks-Wiskunde | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Latijn-Moderne Talen | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Latijn-Wiskunde | 18.1 | 81.9 | 100 |
| 3ASO_KT_5W | 15.8 | 84.2 | 100 |
| Grieks-Latijn | 8.8 | 91.3 | 100 |
| Latijn-Moderne Talen | 23.4 | 76.6 | 100 |
| 3ASO_KT_3W | 17.1 | 82.9 | 100 |
| Economie-Moderne Talen | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Economie-Wiskunde | 12.3 | 87.7 | 100 |
| Moderne Talen-Wiskunde | 12.5 | 87.5 | 100 |
| Sport-Wetenschappen | 28.2 | 71.8 | 100 |
| 3ASO_MW_5WI | 12.7 | 87.3 | 100 |
| Economie-Menswetenschappen | 100.0 | 0.0 | 100 |
| Economie-Moderne Talen | 17.3 | 82.7 | 100 |
| Menswetenschappen-Moderne Talen | 31.5 | 68.5 | 100 |
| 3ASO_MW_3WI | 22.8 | 77.2 | 100 |
| Beeldende en Architecturale Vorming | (50.0) | (50.0) | (100) |
| Biotechniek | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Elektromechanica | 5.6 | 94.4 | 100 |
| Grafische Wetenschappen | (50.0) | (50.0) | (100) |
| Handel | 8.3 | 91.7 | 100 |
| Handel-Talen | 24.3 | 75.7 | 100 |
| Hout-en Bouwkunde | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Industriële Wetenschappen | 6.6 | 93.4 | 100 |
| Techniek-Wetenschappen | 0.0 | 100.0 | 100 |
| Toerisme en Onthaal | 34.4 | 65.6 | 100 |
| 3TSO_THEO | 9.5 | 90.5 | 100 |
| Architecturale Kunsten | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Artistieke Opleiding | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Audio-Visuele Kunsten | | | |
| Beeldende Kunsten | (18.2) | (81.8) | (100) |
| Bio-Esthetiek | (36.8) | (63.2) | (100) |
| Bouwtechnieken | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Brood-en Banket | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Chemie | (100.0) | (0.0) | (100) |
| Elektriciteit | (100.0) | (0.0) | (100) |
| Elektrotechnieken | 2.5 | 97.5 | 100 |
| Grafische Technieken | (50.0) | (50.0) | (100) |
| Hotel | 20.8 | 79.2 | 100 |
| Houttechnieken | 0.0 | 100.0 | 100 |
| Landbouw | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Lichamelijke Opvoeding | (22.2) | (77.8) | (100) |
| Mechanica | (100.0) | (0.0) | (100) |
| Mechanische Technieken | 7.4 | 92.6 | 100 |
| Mode en Kleding | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Muziek | (0.0) | (100.0) | (100) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | 6.6 | 93.4 | 100 |
| Tuinbouw | (33.3) | (66.7) | (100) |
| 3TSO_PRAK | 13.3 | 86.7 | 100 |
| Handel en Administratie | 33.3 | 66.7 | 100 |
| Hout en Bouw | 22.5 | 77.5 | 100 |
| Kleding en Confectie | 24.4 | 75.6 | 100 |
| Mechanica en Elektriciteit | 24.2 | 75.8 | 100 |
| Voeding en Hotel | 46.6 | 53.4 | 100 |
| Zorg | 36.7 | 63.3 | 100 |
| Overige | 70.3 | 29.7 | 100 |
| Onbekend | (0.0) | (100.0) | (100) |
| 3BSO | 30.6 | 69.4 | 100 |
| Totaal | 17.9 | 82.1 | 100 |

Verdeling over studierichtingen 92 - 93 / geslacht / net : normaalvorderenden 3e Lj
Ruwe aantallen en percentage van net

| studierichting 92-93 * | geslacht | Gemeenschapsonderwijs | % | Vrij onderwijs | % | Totaal |
|-------------------------------------|----------|-----------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| Grieks-Latijn | J | 0 | 0,0 | 47 | 100,0 | 47 |
| | M | 0 | 0,0 | 36 | 100,0 | 36 |
| Grieks-Wiskunde | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | (0,0) | 8 | (100,0) | 8 |
| Latijn-Moderne Talen | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | (0,0) | 3 | (100,0) | 3 |
| Latijn-Wiskunde | J | 62 | 19,3 | 260 | 80,7 | 322 |
| | M | 55 | 17,0 | 268 | 83,0 | 323 |
| 3ASO_KT_5W | J | | 16,8 | 307 | 83,2 | 369 |
| | M | 55 | 14,9 | 315 | 85,1 | 370 |
| Grieks-Latijn | J | 1 | 3,2 | 30 | 96,8 | 31 |
| | M | 6 | 12,2 | 43 | 87,8 | 49 |
| Latijn-Moderne Talen | J | 6 | 20,0 | 24 | 80,0 | 30 |
| | M | 19 | 24,7 | 58 | 75,3 | 77 |
| 3ASO_KT_3W | J | | 11,5 | 54 | 88,5 | 61 |
| | M | 25 | 19,8 | 101 | 80,2 | 126 |
| Economie-Moderne Talen | J | 0 | (0,0) | 6 | (100,0) | 6 |
| | M | 0 | (0,0) | 11 | (100,0) | 11 |
| Economie-Wiskunde | J | 56 | 15,6 | 304 | 84,4 | 360 |
| | M | 38 | 9,5 | 364 | 90,5 | 402 |
| Moderne Talen-Wiskunde | J | 19 | 11,2 | 151 | 88,8 | 170 |
| | M | 28 | 13,7 | 177 | 86,3 | 205 |
| Sport-Wetenschappen | J | 8 | 28,6 | 20 | 71,4 | 28 |
| | M | 3 | (27,3) | 8 | (72,7) | 11 |
| 3ASO_MW_5WI | J | | 14,7 | 481 | 85,3 | 564 |
| | M | 69 | 11,0 | 560 | 89,0 | 629 |
| Economie-Menswetenschappen | J | 15 | (100,0) | 0 | (0,0) | 15 |
| | M | 13 | (100,0) | 0 | (0,0) | 13 |
| Economie-Moderne Talen | J | 30 | 21,3 | 111 | 78,7 | 141 |
| | M | 59 | 15,9 | 313 | 84,1 | 372 |
| Menswetenschappen-Moderne Talen | J | 2 | (28,6) | 5 | (71,4) | 7 |
| | M | 21 | 31,8 | 45 | 68,2 | 66 |
| 3ASO_MW_3WI | J | | 28,8 | 116 | 71,2 | 163 |
| | M | 93 | 20,6 | 358 | 79,4 | 451 |
| Beeldende en Architecturale Vorming | J | 1 | (100,0) | 0 | (0,0) | 1 |
| | M | 0 | (0,0) | 1 | (100,0) | 1 |
| Biotechniek | J | 0 | (0,0) | 5 | (100,0) | 5 |
| | M | 0 | (0,0) | 2 | (100,0) | 2 |
| Elektromechanica | J | 12 | 5,7 | 197 | 94,3 | 209 |
| | M | 0 | (0,0) | 4 | (100,0) | 4 |
| Grafische Wetenschappen | J | 1 | (50,0) | 1 | (50,0) | 2 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Handel | J | 10 | 10,0 | 90 | 90,0 | 100 |
| | M | 16 | 7,5 | 196 | 92,5 | 212 |
| Handel-Talen | J | 10 | 30,3 | 23 | 69,7 | 33 |
| | M | 16 | 21,6 | 58 | 78,4 | 74 |
| Hout-en Bouwkunde | J | 0 | (0,0) | 1 | (100,0) | 1 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Industriële Wetenschappen | J | 11 | 7,0 | 147 | 93,0 | 158 |
| | M | 0 | (0,0) | 8 | (100,0) | 8 |
| Techniek-Wetenschappen | J | 0 | 0,0 | 28 | 100,0 | 28 |
| | M | 0 | 0,0 | 56 | 100,0 | 56 |
| Toerisme en Onthaal | J | 1 | (50,0) | 1 | (50,0) | 2 |
| | M | 10 | 33,3 | 20 | 66,7 | 30 |
| 3TSO_THEO | J | | 8,5 | 493 | 91,5 | 539 |
| | M | 42 | 10,9 | 345 | 89,1 | 387 |
| Architecturale Kunsten | J | 0 | (0,0) | 2 | (100,0) | 2 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Artistieke Opleiding | J | 0 | (0,0) | 1 | (100,0) | 1 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Audio-Visuele Kunsten | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Beeldende Kunsten | J | 2 | (66,7) | 1 | (33,3) | 3 |
| | M | 0 | (0,0) | 8 | (100,0) | 8 |
| Bio-Esthetiek | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 7 | (36,8) | 12 | (63,2) | 19 |
| Bouwtechnieken | J | 0 | (0,0) | 3 | (100,0) | 3 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Brood-en Banket | J | 0 | (0,0) | 11 | (100,0) | 11 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Chemie | J | 4 | (100,0) | 0 | (0,0) | 4 |
| | M | 1 | (100,0) | 0 | (0,0) | 1 |
| Elektriciteit | J | 14 | (100,0) | 0 | (0,0) | 14 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Elektrotechnieken | J | 2 | 2,6 | 76 | 97,4 | 78 |
| | M | 0 | (0,0) | 2 | (100,0) | 2 |
| Grafische Technieken | J | 1 | (33,3) | 2 | (66,7) | 3 |
| | M | 2 | (66,7) | 1 | (33,3) | 3 |
| Hotel | J | 2 | (11,8) | 15 | (88,2) | 17 |
| | M | 3 | (42,9) | 4 | (57,1) | 7 |
| Houttechnieken | J | 0 | 0,0 | 30 | 100,0 | 30 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Landbouw | J | 0 | (0,0) | 2 | (100,0) | 2 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lichamelijke Opvoeding | J | 3 | (50,0) | 3 | (50,0) | 6 |
| | M | 1 | (8,3) | 11 | (91,7) | 12 |
| Mechanica | J | 6 | (100,0) | 0 | (0,0) | 6 |
| | M | 1 | (100,0) | 0 | (0,0) | 1 |
| Mechanische Technieken | J | 7 | 7,7 | 84 | 92,3 | 91 |
| | M | 0 | (0,0) | 3 | (100,0) | 3 |
| Mode en Kleding | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | (0,0) | 15 | (100,0) | 15 |
| Muziek | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | (0,0) | 4 | (100,0) | 4 |
| Sociale en Technische Wetenschappen | J | 1 | (20,0) | 4 | (80,0) | 5 |
| | M | 11 | 6,2 | 167 | 93,8 | 178 |
| Tuinbouw | J | 0 | (0,0) | 3 | (100,0) | 3 |
| | M | 2 | (66,7) | 1 | (33,3) | 3 |
| 3TSO_PRAK | J | | 15,8 | 224 | 84,2 | 266 |
| | M | 28 | 10,8 | 231 | 89,2 | 259 |
| Handel en Administratie ** | J | 17 | 42,5 | 23 | 57,5 | 40 |
| | M | 59 | 31,4 | 129 | 68,6 | 188 |
| Hout en Bouw | J | 38 | 22,5 | 131 | 77,5 | 169 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Kleding en Confectie | J | 0 | (0,0) | 1 | (100,0) | 1 |
| | M | 30 | 24,6 | 92 | 75,4 | 122 |
| Mechanica en Elektriciteit | J | 81 | 24,2 | 254 | 75,8 | 335 |
| | M | 1 | (25,0) | 3 | (75,0) | 4 |
| Voeding en Hotel | J | 19 | 48,3 | 22 | 53,7 | 41 |
| | M | 8 | (47,1) | 9 | (52,9) | 17 |
| Zorg | J | 2 | (50,0) | 2 | (50,0) | 4 |
| | M | 79 | 36,4 | 138 | 63,6 | 217 |
| Overige | J | 4 | (33,3) | 8 | (66,7) | 12 |
| | M | 22 | 88,0 | 3 | 12,0 | 25 |
| Onbekend | J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | M | 0 | (0,0) | 1 | (100,0) | 1 |
| 3BSO | J | | 26,7 | 441 | 73,3 | 602 |
| | M | 199 | 34,7 | 375 | 65,3 | 574 |
| Totaal | J | 448 | 17,5 | 2116 | 82,5 | 2564 |
| | M | 511 | 18,3 | 2285 | 81,7 | 2796 |

* Bij de groepering in pakketten werd in het ASO ook rekening gehouden met het complementaire deel

** In het BSO werden de studierichtingen gegroepeerd gebaseerd op de studiedomeinen van de VLOR

Verdeling over studierichtingen 92 - 93 / geslacht / net : normaalvorderenden 3e Lj

Percentage jongens of meisjes binnen studierichting of groepering van studierichtingen

| studierichting 92-93 | geslacht | Gemeenschapsonderwijs | Vrij onderwijs | Totaal |
|-------------------------------------|----------|-----------------------|----------------|---------|
| Grieks-Latijn | %J | | 56,6 | 56,6 |
| | %M | | 43,4 | 43,4 |
| Grieks-Wiskunde | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| Latijn-Moderne Talen | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| Latijn-Wiskunde | %J | 53,0 | 49,2 | 49,9 |
| | %M | 47,0 | 50,8 | 50,1 |
| 3ASO_KT_5W | %J | | 53,0 | 49,4 |
| | %M | | 47,0 | 50,6 |
| Grieks-Latijn | %J | (14,3) | 41,1 | 38,8 |
| | %M | (85,7) | 58,9 | 61,3 |
| Latijn-Moderne Talen | %J | 24,0 | 29,3 | 28,0 |
| | %M | 76,0 | 70,7 | 72,0 |
| 3ASO_KT_3W | %J | | 21,9 | 34,8 |
| | %M | | 78,1 | 65,2 |
| Economie-Moderne Talen | %J | | (35,3) | (35,3) |
| | %M | | (64,7) | (64,7) |
| Economie-Wiskunde | %J | 59,6 | 45,5 | 47,2 |
| | %M | 40,4 | 54,5 | 52,8 |
| Moderne Talen-Wiskunde | %J | 40,4 | 46,0 | 45,3 |
| | %M | 59,6 | 54,0 | 54,7 |
| Sport-Wetenschappen | %J | (72,7) | 71,4 | 71,8 |
| | %M | (27,3) | 28,6 | 28,2 |
| 3ASO_MW_5WI | %J | | 54,6 | 46,2 |
| | %M | | 45,4 | 53,8 |
| Economie-Menswetenschappen | %J | 53,6 | | 53,6 |
| | %M | 46,4 | | 46,4 |
| Economie-Moderne Talen | %J | 33,7 | 26,2 | 27,5 |
| | %M | 66,3 | 73,8 | 72,5 |
| Menswetenschappen-Moderne Taler | %J | 8,7 | 10,0 | 9,6 |
| | %M | 91,3 | 90,0 | 90,4 |
| 3ASO_MW_3WI | %J | | 33,6 | 24,5 |
| | %M | | 66,4 | 75,5 |
| Beeldende en Architecturale Vorming | %J | (100,0) | (0,0) | (50,0) |
| | %M | (0,0) | (100,0) | (50,0) |
| Biotechniek | %J | | (71,4) | (71,4) |
| | %M | | (28,6) | (28,6) |
| Elektromechanica | %J | (100,0) | 98,0 | 98,1 |
| | %M | (0,0) | 2,0 | 1,9 |
| Grafische Wetenschappen | %J | (100,0) | (100,0) | (100,0) |
| | %M | (0,0) | (0,0) | (0,0) |
| Handel | %J | 38,5 | 31,5 | 32,1 |
| | %M | 61,5 | 68,5 | 67,9 |
| Handel-Talen | %J | 38,5 | 28,4 | 30,8 |
| | %M | 61,5 | 71,6 | 69,2 |
| Hout-en Bouwkunde | %J | | (100,0) | (100,0) |
| | %M | | (0,0) | (0,0) |
| Industriële Wetenschappen | %J | (100,0) | 94,8 | 95,2 |
| | %M | (0,0) | 5,2 | 4,8 |
| Techniek-Wetenschappen | %J | | 33,3 | 33,3 |
| | %M | | 66,7 | 66,7 |
| Toerisme en Onthaal | %J | (9,1) | 4,8 | 6,3 |
| | %M | (90,9) | 95,2 | 93,8 |
| 3TSO_THEO | %J | | 52,3 | 58,8 |
| | %M | | 47,7 | 41,2 |
| Architecturale Kunsten | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| Artistieke Opleiding | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| Audio-Visuele Kunsten | %J | | | |
| | %M | | | |
| Beeldende Kunster | %J | (100,0) | (11,1) | (27,3) |
| | %M | (0,0) | (88,9) | (72,7) |
| Bio-Esthetiek | %J | (0,0) | (0,0) | (0,0) |
| | %M | (100,0) | (100,0) | (100,0) |
| Bouwtechnieken | %J | | (100,0) | (100,0) |
| | %M | | (0,0) | (0,0) |
| Brood-en Banket | %J | | (100,0) | (100,0) |
| | %M | | (0,0) | (0,0) |
| Chemie | %J | (80,0) | | (80,0) |
| | %M | (20,0) | | (20,0) |
| Elektriciteit | %J | (100,0) | | (100,0) |
| | %M | (0,0) | | (0,0) |
| Elektrotechnieken | %J | (100,0) | 97,4 | 97,5 |
| | %M | (0,0) | 2,6 | 2,5 |
| Grafische Technieken | %J | (33,3) | (66,7) | (50,0) |
| | %M | (66,7) | (33,3) | (50,0) |
| Hotel | %J | (40,0) | (78,9) | 70,8 |
| | %M | (60,0) | (21,1) | 25,2 |
| Houttechnieken | %J | | 100,0 | 100,0 |
| | %M | | 0,0 | 0,0 |
| Landbouw | %J | | (100,0) | (100,0) |
| | %M | | (0,0) | (0,0) |
| Lichamelijke Opvoeding | %J | (75,0) | (21,4) | (33,3) |
| | %M | (25,0) | (78,6) | (66,7) |
| Mechanica | %J | (85,7) | | (85,7) |
| | %M | (14,3) | | (14,3) |
| Mechanische Technieken | %J | (100,0) | 96,6 | 96,8 |
| | %M | (0,0) | 3,4 | 3,2 |
| Mode en Kleding | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| Muziek | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| Sociale en Technische Wetenschappen | %J | (8,3) | 2,3 | 2,7 |
| | %M | (91,7) | 97,7 | 97,3 |
| Tuinbouw | %J | (0,0) | (75,0) | (50,0) |
| | %M | (100,0) | (25,0) | (50,0) |
| 3TSO_PRAK | %J | | 60,0 | 49,2 |
| | %M | | 40,0 | 50,8 |
| Handel en Administratie | %J | 22,4 | 15,1 | 17,5 |
| | %M | 77,6 | 84,9 | 82,5 |
| Hout en Bouw | %J | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | %M | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kleding en Confectie | %J | 0,0 | 1,1 | 0,8 |
| | %M | 100,0 | 98,9 | 99,2 |
| Mechanica en Elektriciteit | %J | 98,8 | 98,8 | 98,8 |
| | %M | 1,2 | 1,2 | 1,2 |
| Voeding en Hotel | %J | 70,4 | 71,0 | 70,7 |
| | %M | 29,6 | 29,0 | 29,3 |
| Zorg | %J | 2,5 | 1,4 | 1,8 |
| | %M | 97,5 | 98,6 | 98,2 |
| Overige | %J | 15,4 | (72,7) | 32,4 |
| | %M | 84,6 | (27,3) | 67,6 |
| Onbekend | %J | | (0,0) | (0,0) |
| | %M | | (100,0) | (100,0) |
| 3BSO | %J | | 44,7 | 54,0 |
| | %M | | 55,3 | 46,0 |
| Totaal | %J | | 46,7 | 48,1 |
| | %M | | 53,3 | 51,9 |
| | | | | 52,2 |

Bijlage 2

Overzicht van aantallen in de proefgroep gedurende de eerste vier schooljaren

Aantallen in proefgroep (N=6439)
Per Schooljaar

| | 90-91 | 91-92 | 92-93 | 93-94 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| ? | 17 | 39 | 96 | 192 |
| 1A | 5610 | 332 | 4 | 1 |
| 1B | 805 | 19 | | |
| 1BUSO | 6 | 4 | | |
| 2A | | 4849 | 568 | 30 |
| BVL | 1 | 1171 | 172 | 17 |
| 2BUSO | | 23 | 13 | 3 |
| 3ASO | | | 2740 | 248 |
| 3TSO | | | 1538 | 521 |
| 3BSO | | 1 | 1235 | 347 |
| 3BUSO | | 1 | 21 | 8 |
| 4ASO | | | | 2459 |
| 4TSO | | | | 1362 |
| 4BSO | | | 1 | 1069 |
| 4BUSO | | | 1 | 20 |
| 5BSO | | | | 1 |
| 5BUSO | | | | 1 |
| DBSO | | | 17 | 56 |
| CMO | | | 33 | 104 |
| CHECKSUM: | 6439 | 6439 | 6439 | 6439 |

Jongens

| | 90-91 | 91-92 | 92-93 | 93-94 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| ? | 10 | 24 | 61 | 120 |
| 1A | 2794 | 210 | 1 | |
| 1B | 459 | 8 | | |
| 1BUSO | 4 | 2 | | |
| 2A | | 2326 | 352 | 18 |
| BVL | 1 | 678 | 115 | 12 |
| 2BUSO | | 18 | 10 | 2 |
| 3ASO | | | 1161 | 130 |
| 3TSO | | | 860 | 357 |
| 3BSO | | 1 | 651 | 216 |
| 3BUSO | | 1 | 17 | 7 |
| 4ASO | | | | 1011 |
| 4TSO | | | | 736 |
| 4BSO | | | 1 | 519 |
| 4BUSO | | | 1 | 16 |
| 5BSO | | | | 1 |
| 5BUSO | | | | 1 |
| DBSO | | | 10 | 39 |
| CMO | | | 28 | 83 |
| CHECKSUM: | 3268 | 3268 | 3268 | 3268 |

Meisjes

| | 90-91 | 91-92 | 92-93 | 93-94 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| ? | 7 | 15 | 35 | 72 |
| 1A | 2816 | 122 | 3 | 1 |
| 1B | 346 | 11 | | |
| 1BUSO | 2 | 2 | | |
| 2A | | 2523 | 216 | 12 |
| BVL | | 493 | 57 | 5 |
| 2BUSO | | 5 | 3 | 1 |
| 3ASO | | | 1579 | 118 |
| 3TSO | | | 678 | 164 |
| 3BSO | | | 584 | 131 |
| 3BUSO | | | 4 | 1 |
| 4ASO | | | | 1448 |
| 4TSO | | | | 626 |
| 4BSO | | | | 550 |
| 4BUSO | | | | 4 |
| 5BSO | | | | |
| 5BUSO | | | | |
| DBSO | | | 7 | 17 |
| CMO | | | 5 | 21 |
| CHECKSUM: | 3171 | 3171 | 3171 | 3171 |

Aantallen in proefgroep (N=6439)

| | 90-91 | | 93-94 | | Gemeenschapsonderwijs | | Vrij Onderwijs | | Gem.,Sted.,Prov. | | ? | |
|-----------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|----------------|-----------|------------------|-----------|------------|-------|
| | 90-91 | 93-94 | 90-91 | 93-94 | 90-91 | 93-94 | 90-91 | 93-94 | 90-91 | 93-94 | 90-91 | 93-94 |
| ? | 17 | 192 | ? | 1 | 1 | 2 | | | 1 | | 15 | 189 |
| 1A | 5610 | 1 | 1A | 1039 | 1 | 4533 | | 38 | | | | |
| 1B | 805 | | 1B | 243 | | 548 | | 16 | | | | |
| 1BUSO | 6 | | 1BUSO | 2 | | 2 | | | | | | |
| 2A | | 30 | 2A | | 17 | | 13 | | | | | |
| BVL | 1 | 17 | BVL | | 11 | 1 | 4 | | 2 | | | |
| 2BUSO | | 3 | 2BUSO | | 2 | | | | 1 | | | |
| 3ASO | | 248 | 3ASO | | 114 | | 125 | | 9 | | | |
| 3TSO | | 521 | 3TSO | | 109 | | 362 | | 50 | | | |
| 3BSO | | 347 | 3BSO | | 184 | | 142 | | 20 | | | 1 |
| 3BUSO | | 8 | 3BUSO | | 1 | | 4 | | 3 | | | |
| 4ASO | | 2459 | 4ASO | | 350 | | 2099 | | 8 | | | 2 |
| 4TSO | | 1362 | 4TSO | | 136 | | 1141 | | 84 | | | 1 |
| 4BSO | | 1069 | 4BSO | | 289 | | 725 | | 52 | | | 3 |
| 4BUSO | | 20 | 4BUSO | | 2 | | 10 | | 8 | | | |
| 5BSO | | 1 | 5BSO | | | | 1 | | | | | |
| 5BUSO | | 1 | 5BUSO | | | | 1 | | | | | |
| DBSO | | 56 | DBSO | | 5 | | 47 | | 4 | | | |
| CMO | | 104 | CMO | | | | | | | | | 104 |
| CHECKSUM | 6439 | 6439 | CHECKSUM: | 1285 | 1221 | 5085 | 4676 | 54 | 242 | 15 | 300 | |

Aantallen van leerlingen in de proefgroep.

| | Vrij onderwijs | Gemeenschapsonderwijs | andere | nt bekend | totale groep |
|----------------|----------------|-----------------------|--------|-----------|--------------|
| 90-91 | 5085 | 1285 | 54 | 15 | 6439 |
| 91-92 | 5021 | 1250 | 129 | 39 | 6439 |
| 92-93 | 4832 | 1269 | 207 | 131 | 6439 |
| 93-94 | 4676 | 1221 | 242 | 300 | 6439 |
| 90-91 | | | | | |
| <i>Jongens</i> | 2514 | 694 | 52 | 8 | 3268 |
| <i>Meisjes</i> | 2571 | 591 | 2 | 7 | 3171 |

Groep

| | |
|---------------|-------------|
| NV | 5531 |
| ZIT1 | 339 |
| ZIT2 | 412 |
| ZIT12 | 4 |
| ? | 153 |
| CHSUM: | 6439 |

Schoolachterstand bij aanvang

| | 0 | 1 | 2, 2+ |
|----------------|------|-----|-------|
| <i>Jongens</i> | 2666 | 538 | 64 |
| <i>Meisjes</i> | 2713 | 411 | 47 |

Bijlage 3

Over de (on)volledigheid van de leerlinggegevens

Voor alle versies van de instrumenten werd er in het StudieLoopbaanBestand (SLB) nagegaan welke leerlingen in aanmerking kwamen om ‘getoetst’ te worden. Dit leverde de aantallen op die hieronder telkens worden vermeld als *potentieel*. Vervolgens werd nagegaan van hoeveel van deze leerlingen effectief gegevens opgenomen zijn in onze bestanden. Uitval betekent dan het aantal leerlingen dat volgens het SLB in principe kon worden ‘getoetst’ en van wie toch geen bruikbare afnamedata beschikbaar zijn. We bepaalden op deze manier de uitval in het algemeen (d.w.z. in vergelijking met alle leerlingen in het bestand) en binnen de proefgroep in het bijzonder (zie onze omschrijving van de proefgroep in de inleiding van hoofdstuk 1).

Vervolgens gingen we per instrument en eventueel per afzonderlijke versie na of er enige selectieve (=systematische) uitval was. Hier beschouwen we uitval als selectief wanneer volledige klassen of scholen ontbreken in de gegevensbestanden.

Bij de bevestigingen van de leerlingen met vertraging werden telkens alleen de betrokken leerlingen van de proefgroep bevestigd zodat het geen zin heeft om de uitval in het algemeen van deze groepen te beschrijven.

1. Getlov (intelligentietest)

* algemeen

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-----------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Begin Lj1 | 6821 | 6594 | 96.7 | 227 | 3.3 |

* binnen proefgroep

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-----------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Begin Lj1 | 6439 | 6266 | 97.3 | 173 | 2.7 |

* Selectiviteit van uitval

uitval is aselekt

2. PMT-k

* algemeen

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-----------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Begin Lj1 | 6821 | 6504 | 95.4 | 317 | 4.6 |

* binnen proefgroep

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-----------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Begin Lj1 | 6439 | 6164 | 95.7 | 275 | 4.3 |

* Selectiviteit van uitval

In 5 scholen telkens 1 klas

3. OII

*** algemeen**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-------------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Einde Lj1 A | 5922 | 5563 | 93.9 | 359 | 6.1 |
| Einde Lj1 B | 852 | 791 | 92.8 | 61 | 7.2 |

*** binnen proefgroep**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-------------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Einde Lj1 A | 5593 | 5253 | 93.9 | 340 | 6.1 |
| Einde Lj1 B | 801 | 752 | 93.9 | 394 | 6.7 |

*** Selectiviteit van uitval**

Einde Lj1 A: 1 volledige school

Einde Lj1 B: aselechte uitval

4. Eindvragenlijst*** algemeen**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-------------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Einde Lj1 A | 5922 | 5707 | 96.4 | 215 | 3.6 |
| Einde Lj1 B | 852 | 782 | 91.8 | 70 | 8.2 |
| Einde Lj 2 | 6916 | 6448 | 93.2 | 468 | 6.8 |

*** binnen proefgroep**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|---------------|------------|-----------------|------|--------|------|
| Einde Lj1 A | 5593 | 5399 | 96.5 | 194 | 3.5 |
| Einde Lj1 B | 801 | 741 | 92.5 | 60 | 7.5 |
| Einde Lj 2 | 5908 | 5576 | 94.4 | 332 | 5.6 |
| Einde Lj2 bis | 643 | 508 | 79.0 | 135 | 21.0 |

*** Selectiviteit van uitval**

Einde Lj1 A: 4 klassen van één school

Einde Lj1 B: 2 volledige scholen; 1 klas van één school

Einde Lj2 : 2 volledige scholen; 1 klas van één school; 3 klassen van één school

Einde Lj2 bis: 10 volledige scholen

5. BSTR

*** algemeen**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-----------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Einde Lj2 | 6916 | 6293 | 91.0 | 623 | 9.0 |

*** binnen proefgroep**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-----------|------------|-----------------|------|--------|-----|
| Einde Lj2 | 5908 | 5514 | 93.3 | 394 | 6.7 |

*** Selectiviteit van uitval**

2 volledige scholen; 1 klas van één school; 3 klassen van één school

6. Schoolvorderingentoetsen**- Wiskunde***** algemeen**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-------------|------------|-----------------|------|--------|------|
| Begin Lj1 | 6821 | 6388 | 93.7 | 433 | 6.4 |
| Einde Lj1 A | 5922 | 5332 | 90.0 | 590 | 10.0 |
| Einde Lj1 B | 852 | 718 | 84.3 | 134 | 15.7 |
| Einde Lj2 A | 5466 | 4739 | 86.7 | 727 | 13.3 |
| Einde Lj2 B | 1445 | 1180 | 81.7 | 265 | 18.3 |

*** binnen proefgroep**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|----------------|------------|-----------------|------|--------|------|
| Begin Lj1 | 6439 | 6073 | 94.3 | 366 | 5.7 |
| Einde Lj1 A | 5593 | 5069 | 90.6 | 524 | 9.4 |
| Einde Lj1 B | 801 | 685 | 85.5 | 116 | 14.5 |
| Einde Lj2 A | 4777 | 4206 | 88.0 | 571 | 12.0 |
| Einde Lj2 B | 1129 | 956 | 84.7 | 173 | 15.3 |
| Einde Lj2A bis | 490 | 354 | 72.2 | 136 | 27.8 |
| Einde Lj2B bis | 153 | 68 | 44.4 | 85 | 55.6 |

*** Selectiviteit uitval**

Begin Lj1: aselecte uitval

Einde Lj1 A: 1 klas van één school

Einde Lj1 B: 1 klas van één school

Einde Lj2 A: 1 volledige school

Einde Lj 2 B: 2 volledige scholen; 1 klas van één school; 2 klassen van één school

Einde Lj2 A bis: 9 volledige scholen

Einde Lj2 B bis: 11 volledige scholen

- Nederlands

*** algemeen**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|-------------|------------|-----------------|------|--------|------|
| Begin Lj1 | 6821 | 6620 | 97.1 | 201 | 2.9 |
| Einde Lj1 A | 5922 | 5707 | 96.4 | 215 | 3.6 |
| Einde Lj1 B | 852 | 774 | 90.8 | 78 | 9.2 |
| Einde Lj2 A | 5466 | 5196 | 95.1 | 270 | 4.9 |
| Einde Lj2 B | 1445 | 1152 | 79.7 | 293 | 20.3 |

*** binnen proefgroep**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|----------------|------------|-----------------|------|--------|------|
| Begin Lj1 | 6439 | 6275 | 97.5 | 164 | 2.5 |
| Einde Lj1 A | 5593 | 5397 | 96.5 | 196 | 3.5 |
| Einde Lj1 B | 801 | 739 | 92.3 | 62 | 7.7 |
| Einde Lj2 A | 4777 | 4571 | 95.7 | 206 | 4.3 |
| Einde Lj2 B | 1129 | 914 | 81.0 | 215 | 19.0 |
| Einde Lj2A bis | 490 | 429 | 87.6 | 61 | 12.4 |
| Einde Lj2B bis | 153 | 93 | 60.8 | 60 | 39.2 |

*** Selectiviteit uitval**

Begin Lj1: aselechte uitval

Einde Lj1 A: 1 klas van één school

Einde Lj1 B: aselechte uitval

Einde Lj2 A: 2 volledige scholen

Einde Lj 2 B: 5 volledige scholen; 1 klas van één school; 2 klassen van één school

Einde Lj2 A bis: 7 volledige scholen

Einde Lj2 B bis: 10 volledige scholen

7. Oudervragenlijst

Uit de oudervragenlijst werden voor dit rapport vijf schalen gelicht waarvan er drie bestonden uit een combinatie van een aantal items uit de vragenlijst. Een schaal score werd alleen berekend als al de

items die in de schaal verwerkt werden ook effectief werden beantwoord. De uitval voor de vijf schalen wordt hieronder per schaal vermeld.

*** binnen proefgroep**

| | potentieel | data in bestand | % | uitval | % |
|---------------------|------------|-----------------|------|--------|------|
| sociale leefwereld | 6439 | 5175 | 80.4 | 1264 | 19.6 |
| culturele interesse | 6439 | 5063 | 78.6 | 1376 | 21.4 |
| econom. welstand | 6439 | 4648 | 72.2 | 1791 | 27.8 |
| diploma vader | 6439 | 5176 | 80.4 | 1263 | 19.6 |
| diploma moeder | 6439 | 5316 | 82.6 | 1123 | 17.4 |

N.B. Een gedeelte van deze uitval kan verklaard worden door het feit dat aan de migranten-ouders een afzonderlijke, beknopte versie van de oudervragenlijst voorgelegd werd. Zie in dit verband bijlage 5.

*** Selectiviteit uitval**

Sociale leefwereld: 1 klas van één school; 3 klassen van één school

Culturele interesse: in 2 scholen telkens 1 klas; 3 klassen van één school

Economische welstand: in 2 scholen telkens 1 klas; 3 klassen van één school

Diploma vader: 1 klas van één school; 3 klassen van één school

Diploma moeder: 1 klas van één school; 3 klassen van één school

Bijlage 4

Test- en toetsfiches

BIJLAGE 4

Test- en toetsfiches

- 1 Algemeen stramien bij de constructie, afname en verwerking van de schoolvorderingentoetsen Nederlands en wiskunde eerste graad Secundair Onderwijs
- 2 Schoolvorderingentoets Nederlands begin eerste leerjaar Secundair Onderwijs
- 3 Schoolvorderingentoets Nederlands eind eerste leerjaar A Secundair Onderwijs
- 4 Schoolvorderingentoets Nederlands eind eerste leerjaar B Secundair Onderwijs
- 5 Schoolvorderingentoets Nederlands eind tweede (gemeenschappelijk) leerjaar Secundair Onderwijs
- 6 Schoolvorderingentoets Nederlands eind beroepsvoorbereidend leerjaar Secundair Onderwijs
- 7 Schoolvorderingentoets wiskunde begin eerste leerjaar Secundair Onderwijs
- 8 Schoolvorderingentoets wiskunde eind eerste leerjaar A Secundair Onderwijs
- 9 Schoolvorderingentoets wiskunde eind eerste leerjaar B Secundair Onderwijs
- 10 Schoolvorderingentoets wiskunde eind tweede (gemeenschappelijk) leerjaar Secundair Onderwijs
- 11 Schoolvorderingentoets wiskunde eind beroepsvoorbereidend leerjaar Secundair Onderwijs
- 12 GETLOV-intelligentieproef
- 13 PMT-K: Prestatie-Motivatie-Test voor Kinderen
- 14 OII: Occupational Interest Inventory
- 15 BSTR: Belangstelling Studierichtingen Test in Rubrieken
- 16 Eindvragenlijst: welbevinden

1. ALGEMEEN STRAMIEN BIJ DE CONSTRUCTIE, AFNAME EN VERWERKING VAN DE SCHOOLVORDERINGENTOETSEN NEDERLANDS EN WISKUNDE EERSTE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS

In deze paragraaf bespreken we eerst de werkwijze die gevolgd werd bij de constructie van de schoolvorderingentoetsen (A). Vervolgens gaan we nader in op de afname van deze toetsen bij de LOSO-proefgroep (B). Een uiteenzetting over de eerste stappen in de verwerking van de toetsgegevens rondt deze paragraaf af (C).

A) Constructie

Alvorens het algemeen stramien te behandelen, starten we met een bondige uiteenzetting over de doelstelling van een schoolvorderingentoets. Daarna volgt de samenstelling van een werkgroep van deskundigen per vakgebied. Aansluitend beschrijven we de verschillende fasen in het constructieproces van de schoolvorderingentoetsen Nederlands en wiskunde. De criteria die gehanteerd werden bij het opstellen en evalueren van de toetsvragen sluiten dit punt af.

Een schoolvorderingentoets is een diagnostisch instrument voor het meten van de schoolse kennis en vaardigheden. Zulke toets kan in principe individueel of collectief toegepast worden en stelt onderzoekers in staat om de vorderingen van die schoolse kennis en vaardigheden bij leerlingen op een objectieve wijze te meten. De uitwerking van gestandaardiseerde toetsen voor de vakken Nederlands en wiskunde op verscheidene meetmomenten vormde de hoofddoelstelling. De toetsen dienden collectief toepasbaar te zijn, zodat de toetsen voor alle leerlingen in de LOSO-proefgroep op hetzelfde moment konden afgenomen worden. Drie meetmomenten waren voorzien: de aanvang van het eerste leerjaar (of m.a.w. de beginsituatie), het einde van het eerste en van het tweede leerjaar secundair onderwijs.

Van meet af aan werd een werkgroep van deskundigen opgericht per vakgebied. Deze toetscommissie bestond uit inspecteurs, vakdidactici, begeleiders en leerkrachten uit beide

onderwijsnetten, evenals uit psychometrici en onderwijskundigen. Bij de constructie van de toets voor het meten van de beginsituatie hebben we daarenboven een beroep kunnen doen op toenmalige inspecteurs en begeleiders van het lager onderwijs uit beide onderwijsnetten.

Graag vermelden we de samenstelling van de toetscommissie Nederlands eerste graad Secundair Onderwijs (met vermelding van hun toenmalige functie) en meteen danken we al die personen voor hun waardevolle medewerking.

Mevr. A. Baert (Inspecteur Nederlands Secundair Onderwijs, Gemeenschapsonderwijs),
Dhr. J. Daneels (Inspecteur Nederlands Secundair Onderwijs, Vrij Onderwijs),
Dhr. E. De Clercq (Vormingscentrum van de P.M.S.-Centra, Gemeenschapsonderwijs),
Dhr. A. Minnaert (Psychometricus, LOSO-project & Afdeling Psychodiagnostiek en Psychologische Begeleiding, K.U.Leuven),
Mevr. M.-C. Opdenakker (Onderwijskundige, LOSO-project, K.U.Leuven),
Dhr. W. Peinen (Directeur Pedagogisch Centrum Antwerpen, Gemeenschapsonderwijs),
Prof. J. Van Damme (Hoogleraar Afdeling Didactiek, K.U.Leuven) en
Dhr. L. Van Landeghem (Wetenschappelijk medewerker, LOSO-project, K.U.Leuven).

We danken ook alle leden van de toetscommissie wiskunde eerste graad Secundair Onderwijs voor hun waardevolle medewerking.

Dhr. W. Dewilde (Inspecteur wiskunde Secundair Onderwijs, Gemeenschapsonderwijs),
Dhr. A. Minnaert (Psychometricus, LOSO-project & Afdeling Psychodiagnostiek en Psychologische Begeleiding, K.U.Leuven),
Mevr. M.-C. Opdenakker (Onderwijskundige, LOSO-project, K.U.Leuven),
Mevr. L. Peeters (vakdidacticus wiskunde Secundair Onderwijs, Vrij Onderwijs),
Prof. J. Van Damme (Hoogleraar Afdeling Didactiek, K.U.Leuven),
Dhr. A. Van Der Spiegel (Inspecteur wiskunde Secundair Onderwijs, Vrij Onderwijs),
Dhr. L. Van Rollegem (Inspecteur wiskunde Basisonderwijs, Vrij Onderwijs) en
Dhr. H. Van Rompuy (Inspecteur wiskunde Basisonderwijs, Gemeenschapsonderwijs).

Alle voorstellen betreffende de samenstelling, de vormgeving en de bevraging werden in de werkgroep besproken. Verschillende leden van de werkgroep Nederlands en wiskunde formuleerden ernstige bedenkingen bij het gebruik van meerkeuzevragen. Expressieve

taalvaardigheden of het adequaat gebruik van geometrische werkinstrumenten kunnen in dit geval moeilijk tot quasi onmogelijk bevestigd worden zonder het juiste antwoord enigszins te verraden. Deze beperking noopt tot voorzichtigheid en geeft meteen de grenzen aan van een onderzoeksopzet waarbij meer dan 6000 leerlingen longitudinaal gevolgd worden. Gegeven de doelstellingen van het onderzoek en de beschikbare middelen stemde de werkgroep Nederlands en wiskunde in met het noodgedwongen gebruik van meerkeuzevragen.

Het overleg en de redactie van de schoolvorderingentoetsen waren steeds in handen van een wetenschappelijk medewerk(st)er van het LOSO-project. Tal van nieuwe vragen en opdrachten dienden congruent de leerplannen uitgewerkt of aangepast te worden. Soms werkten de LOSO-medewerkers de voorstellen verder uit in nauwe samenwerking met inspecteurs en/of vakdidactici, soms werkten de vakdidactici en/of inspecteurs zelf de opdrachten uit die nodig geacht werden.

In het constructieproces van alle schoolvorderingentoetsen kunnen een drietal stappen onderscheiden worden.

In een **eerste stap** werden de toen vigerende leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs - graadsleerplannen (cf. Nederlands) en leerplannen per leerjaar (cf. wiskunde) - bestudeerd op gemeenschappelijkheid en verscheidenheid aan doelstellingen, terminologie, gebruik van symbolen en tijdsbesteding.

Er werd voorrang gegeven aan de leerdoelstellingen die gemeenschappelijk waren voor het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs. Indien de verscheidenheid door de werkgroep substantieel bevonden werd, dan werd een bevestiging van net-specifieke leerelementen opgenomen in de toets. Gezien de omvang van de steekproef en de heterogeniteit van de leerdoelstellingen (zelfs binnen elk net), konden we bij de samenstelling van de toets geen rekening houden met verschillen tussen leerkrachten inzake tijdsbesteding aan welbepaalde doelstellingen.

Enkel voor het meten van de beginsituatie was het mogelijk om voor alle leerlingen één en dezelfde toets voor Nederlands en voor wiskunde te construeren. Op het einde van het eerste leerjaar bleek één toets voor alle leerlingen onmogelijk wegens het gebrek aan overlappende

leerdoelstellingen tussen het eerste leerjaar A en B; hetzelfde geldt voor het einde van het tweede leerjaar (A-stroom) en het beroepsvoorbereidend leerjaar.

In een **tweede stap** werd een inventaris opgesteld van bestaand toetsmateriaal en/of werden nieuwe toetsvragen (items) geconstrueerd. Bij het opstellen van de toetsen werden vijf beslissingsregels gehanteerd.

1. *Doelstellingenrepresentativiteit en doelstellingvaliditeit*

Basisdoelstellingen genoten voorrang op uitbreidingsdoelstellingen, hoewel ook de laatstgenoemde doelstellingen geoperationaliseerd werden. Een toetsvraag of item bezit doelstellingvaliditeit wanneer de leerlingen voor het beantwoorden van het item hoofdzakelijk de kennis, het inzicht en/of de toepassing nodig hebben die beschreven staat in de betreffende leerdoelstelling of in een combinatie van doelstellingen van het leerplan. De didactisch meest relevante en testmethodisch best te operationaliseren doelstellingen kwamen in aanmerking voor deze schoolvorderingentoetsen.

2. *Discriminatiekracht van de toets*

Niet enkel het gebrek aan overlappende doelstellingen, maar ook de nood aan een adequate niveaubepaling van leerlingen vergde een goed onderscheidingsvermogen van de toets tussen relatief homogene subgroepen van leerlingen (bv. 1B).

3. *Beschikbare afnametijd*

We stelden als doel dat de meerderheid der leerlingen de toets binnen een tijdsbestek van twee lesuren (met inbegrip van de instructietijd) kan afronden.

4. *Standaardisatie*

Door het formuleren van meerkeuzevragen met vier of vijf antwoordalternatieven konden we de beste garanties bekomen voor een hoge mate van standaardisatie. Daar de doelgroep bestond uit meer dan 6000 leerlingen, was het onmogelijk om tal van redenen te werken met open antwoordvormen of met mondelinge opdrachten: o.a. mogelijke fouten bij het verbeteren door één en dezelfde beoordelaar, geringe vergelijkbaarheid tussen beoordelaars, mogelijke effecten van de proefleiders en de hoeveelheid tijd die vereist is om bijvoorbeeld

een opstel van 6000 leerlingen accuraat op een aantal criteria te beoordelen. Om die reden is een bevraging van de meer expressieve, communicatieve taalvaardigheden in de toetsen Nederlands zo goed als afwezig.

5. *Geringe bekendheid en/of verspreiding van de toets*

Door te werken met hetzij zelf geredigeerde items, hetzij toetsitems in een experimenteel stadium (nl. nog niet gepubliceerd) verhinderden we mogelijke ‘hertestingeffecten’ of ‘overpresteren’ als gevolg van training.

Deze beslissingsregels moesten zorg dragen voor de standaardisatie, de vergelijkbaarheid van de toetsresultaten, de meetnauwkeurigheid (betrouwbaarheid) en de doelmatigheid (validiteit) van de schoolvorderingstoetsen Nederlands en wiskunde. Hoewel elke regel op zich waardevol is, verplicht de combinatie ervan tot het afwegen van tegenstrijdige belangen. We verduidelijken dit met een voorbeeld: de hoge mate van standaardisatie (door het gebruik van meerkeuzevragen) ondermijnt de doelmatigheid van de toets daar niet alle (soorten van) doelstellingen kunnen bevraagd worden (cf. supra).

In een **derde stap** ontwikkelden we een viertal criteria ter evaluatie van de items. De eerste twee criteria werden beoordeeld door inhoudelijke experts (inspecteurs en begeleiders, vakdidactici en leerkrachten), het laatste criterium door psychometrici. Het derde criterium werd zowel door vakdeskundigen, als door psychometrici geëvalueerd.

1. *Eenduidigheid*

Een item is eenduidig wanneer een leerling, die de leerdoelstelling verworven heeft, duidelijk weet wat van hem/haar verwacht wordt en door geen enkel gedeelte van het item misleid wordt.

2. *Objectieve scorebaarheid*

Wanneer alle deskundigen het eens zijn over wat het juiste antwoord is, dan is een item objectief scorebaar.

3. *Goede afleiders*

Daar we opteerden voor meerkeuzevragen, was het onontbeerlijk dat naast het juiste antwoord ook goede alternatieven geformuleerd werden. Hiertoe werd de heuristiek van de veel voorkomende fouten gehanteerd. Een uitgebreid vooronderzoek was niet altijd haalbaar binnen de beschikbare tijd en mankracht. Een vooronderzoek naar de kwaliteit van de afleiders was evenwel een noodzaak, zeker wanneer de items nog nooit ‘uitgeprobeerd’ waren op leerlingen.

4. *Interne consistentie*

De items dienen in eenzelfde richting te discrimineren en bijgevolg een betrouwbare meting te geven van de schoolse vorderingen Nederlands c.q. wiskunde. Items die niet bijdragen tot een standvastige meting van het vooropgestelde doel, dienen verwijderd of bijgesteld te worden ter verhoging van de interne consistentie.

Indien er nieuwe toetsvragen opgesteld werden, dan werd een vooronderzoek op een beperkte groep van leerlingen uit het Gemeenschapsonderwijs en het Vrij Onderwijs doorgevoerd. Het dient genoteerd dat deze proefdraaiing plaatsvond in een regio die niet behoorde tot de uiteindelijke LOSO-proefgroep. De resultaten van deze ‘proefdraaiingen’ werden in de werkgroep besproken. Enkele items werden conform de criteria aangepast. Zo werden sommige afleiders vervangen, extra instructie-elementen aangebracht ter bevordering van de eenduidigheid, nieuwe items geconstrueerd en/of items geschrapt.

B) Afname

Elke schoolvorderingentoets Nederlands en wiskunde werd in principe op dezelfde dag in alle klassen van de proefgroepscholen afgenomen (behalve wanneer het - in het derde schooljaar - om leerlingen met vertraging gaat). Slechts enkele uitzonderingen op deze regel werden omwille van overmacht toegestaan. De toetsen voor het meten van de beginsituatie werden afgenomen in de eerste week van september. Het afnamemoment van alle andere schoolvorderingentoetsen was half mei. De toets wiskunde en die voor Nederlands werden nooit op dezelfde dag afgenomen. In de regel was er steeds één schooldag tussen de twee afnames voorzien.

C) Verwerking

Bij het opmaken van de definitieve bestanden betreffende de schoolvorderingentoetsen werd er op twee niveaus geselecteerd: een selectie op het niveau van de leerling (1) en één op het niveau van het item (2). Beide selecties werden onafhankelijk van elkaar doorgevoerd. Na de selectie van leerlingen en items werden de toetsresultaten verder gekwantificeerd door gebruik te maken van de nieuwe psychometrie, namelijk IRT ('item response theory'). We sluiten dit punt af met een beschrijving van deze scoringsmethode (3).

1. leerlingselectie

Per bestand werd er voor elke leerling nagegaan of hij/zij wel een valide toetsuitslag heeft. De bedoeling was om die leerlingen buiten beschouwing te laten die de toets zodanig ingevuld hebben dat gebruik van de score niet zinvol was. Leerlingen die bijna niets invulden of zomaar op toeval antwoordden, wensten we in de verdere analyses niet op te nemen. Bij het uitvoeren van de leerlingselectie werden er per toets twee regels gehanteerd. Leerlingen die meer dan 60% van de vragen onbeantwoord (i.c. blanco) lieten *of* minder dan op toeval correct antwoordden werden weggelaten. Bij meerkeuzevragen kan men de kans om een correct antwoord te raden vrij nauwkeurig inschatten door rekening te houden met het aantal antwoordalternatieven.

2. itemselectie

De items van de schoolvorderingentoetsen moesten aan drie psychometrische criteria voldoen om in de uiteindelijke versie te blijven.

Een eerste criterium is de *moeilijkheidsgraad*. Het item mag niet extreem moeilijk of gemakkelijk zijn. Items die door meer dan 95% van de leerlingen correct beantwoord worden, zijn in de verdere analyses niet opgenomen. Hetzelfde geldt voor items die door minder dan 5% van de leerlingen correct beantwoord worden.

Een tweede criterium is de *afwezigheid van een afwijkend patroon op scoregroep analyse*. We gaan nu dieper in op dit criterium omdat de meeste niet weerhouden items een afwijkend patroon op de scoregroep analyse vertoonden. Alle schoolvorderingentoetsen bestaan uit vragen of items

waarbij de leerling het goede antwoord moet kiezen uit verschillende alternatieven (meestal vijf). Eén van de alternatieven is goed, de andere zijn fout. Laatstgenoemde alternatieven worden ook afleiders genaamd. Elk goed beantwoord item levert één punt op. Elk fout beantwoord item krijgt nul punten. De som van de punten op alle items van de toets vormt de toetsscore van die leerling.

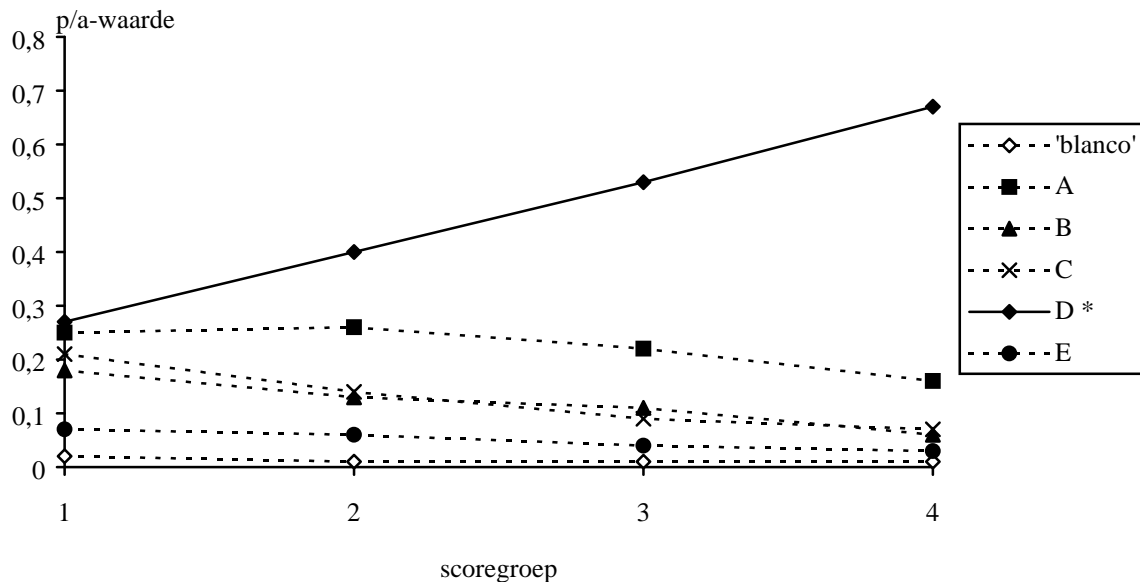
Bij de verwerking van de antwoorden op de toetsitems werd nagegaan in welke mate de items variëren in moeilijkheid en in aantrekkelijkheid van de afleiders. Voor elke vraag berekent men de proportie van leerlingen die een bepaald alternatief gekozen heeft. De proportie van leerlingen die het goede alternatief kiest, geeft aan hoe moeilijk het item is. Deze proportie wordt de p -waarde van het item genoemd. Een hoge p -waarde wijst op een gemakkelijk item (veel leerlingen kunnen het item correct beantwoorden); een lage p -waarde wijst op een moeilijk item (slechts weinig leerlingen kunnen het item correct beantwoorden). De proportie van leerlingen die een bepaalde afleider als goed antwoord aangeven, wordt aangeduid met de a -waarde. Deze waarde wordt berekend door het aantal leerlingen dat die afleider gekozen heeft te delen door het aantal leerlingen dat het item gemaakt heeft. De a -waarde geeft informatie over de afleiders in het bijzonder en over het item in het algemeen. Deze a -waarde mag evenwel niet los van het discriminerend vermogen van het item bekeken worden om een uitspraak te kunnen maken over de kwaliteit en bruikbaarheid van het item. Eén van de methoden om het discriminerend vermogen van een item en de waarde van de afleiders te kunnen toetsen is scoregroep analyse (Veldhuijzen, Goldebeld & Sanders, 1993, p. 50-51¹).

Bij aanvang van de scoregroep analyse werden de leerlingen op basis van de cumulatieve frequentieverdeling opgedeeld in vier scoregroepen. Voor elke toets werd gestreefd naar een zo gelijkaardig mogelijk aantal leerlingen per scoregroep. De hoogste scoregroep (4) bevat de leerlingen met de ongeveer 25% hoogste toetsscores of m.a.w. de best presterende groep leerlingen op die toets. De laagste scoregroep (1) bestaat uit de leerlingen met de ongeveer 25% laagste toetsscores. Binnen elke scoregroep geeft men de proportie leerlingen weer die 'blanco' heeft geantwoord. Men doet dit eveneens voor elk antwoordalternatief (A tot en met E). Voorlopig werd er in dit onderzoek met frequenties gewerkt in plaats van met proporties². In figuur 1.1 ziet men het verloop van de p -waarde en de a -waarden over de vier scoregroepen voor een welbepaald item.

¹ Veldhuijzen, N.H., Goldebeld, P., & Sanders, P.F. (1993). Klassieke testtheorie en generaliseerbaarheidstheorie. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (Red.), *Psychometrie in de praktijk* (pp. 33-82). Arnhem: CITO Instituut voor Toetsontwikkeling.

² Indien het aantal leerlingen per scoregroep volkomen gelijk is, maakt het werken met frequenties of proporties geen verschil uit wat het patroon der gegevens en de conclusies betreft. Bij sommige analyses zijn de aantallen per

Figuur 1.1. Voorbeeld van een goed patroon op scoregroep analyse (i.c. item 15 uit de schoolvorderingstoets wiskunde eind eerste leerjaar A)

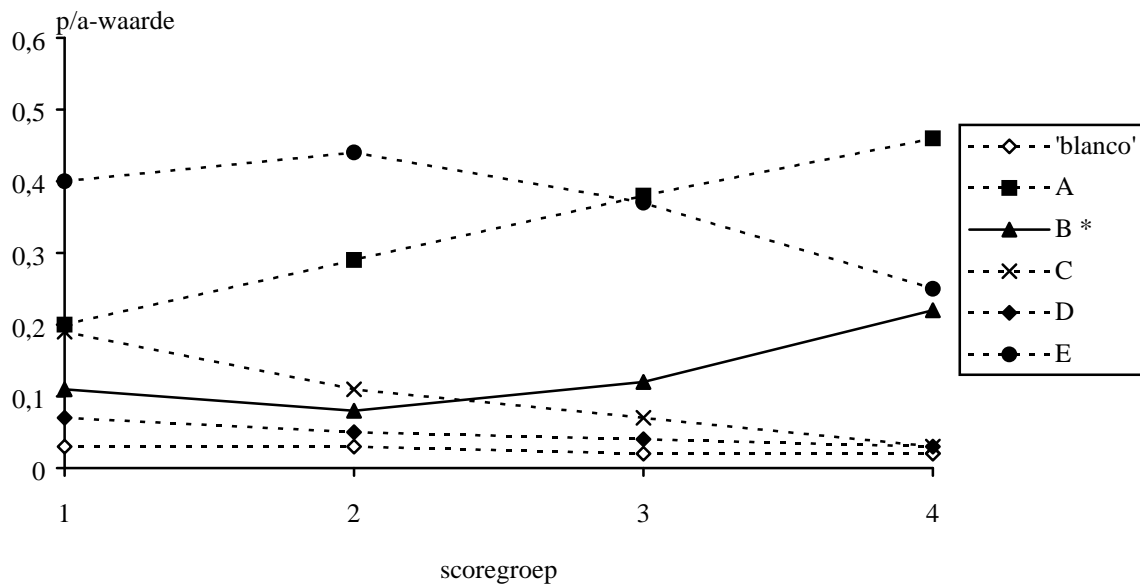


Uit de resultaten kunnen we duidelijk een goed patroon afleiden. De p -waarde van het correcte antwoord (aangeduid met een *) stijgt naarmate de scoregroep uit beter presterende leerlingen bestaat. Daarenboven stellen we een dalend verloop vast voor alle andere alternatieven. Door de laagste scoregroep (1) worden de afleiders A en in mindere mate C bijna even frequent als juist antwoord aangegeven als het correcte alternatief D. Vanaf scoregroep twee zien we duidelijk dat de p -waarde van alternatief D reeds substantieel hoger is dan de a -waarde van de alternatieven A en C. Het item discrimineert goed in de verwachte richting en de afleiders zijn waardevol.

Sommige patronen op scoregroep analyse zijn echter afwijkend van het hierboven beschreven voorbeeld. We illustreren een afwijkend patroon aan de hand van de resultaten op een item uit een toets wiskunde waarbij de volgorde van bewerkingen en het gebruik van haakjes bij samengestelde bewerkingen bevraagd werd (zie figuur 1.2).

scoregroep relatief verschillend. In het laatste geval zijn de resultaten uit de scoregroep analyses nog voor verfijning vatbaar.

Figuur 1.2. Voorbeeld van een afwijkend patroon op scoregroep analyse (i.c. item 23 uit de schoolvorderingentoets wiskunde eind eerste leerjaar A)



Alhoewel het absoluut zeker is dat alternatief B het correcte antwoord is, stellen we vast dat de afleiders A en E frequenter als antwoord gegeven zijn dan alternatief B en dit ongeacht de scoregroep. Het correcte alternatief wordt in de best presterende scoregroep (4) wel bijna even frequent aangeduid als alternatief E, maar afleider A blijft een stijgende a -waarde optekenen. Ook de meerderheid der best presterende leerlingen zijn vergeten de regel toe te passen dat vermenigvuldigen voorgaat op aftrekken. Dit item werd vanzelfsprekend niet langer in aanmerking genomen.

Een derde criterium is de *item-test correlatie*. Deze psychometrische index geeft de samenhang weer tussen de score op een item (1 of 0) en de toetsscore (de som van alle enen en nullen op de items in die toets). Deze index wordt uitgedrukt als een correlatiecoëfficiënt die waarden kan aannemen van -1 tot +1. Een positieve correlatie van .50 wijst reeds op een hoge samenhang tussen de itemscore en de toetsscore. Een hoge en positieve item-test correlatie betekent dat veel leerlingen met een hoge toetsscore het item correct beantwoord hebben en dat veel leerlingen met een lage toetsscore het item foutief beantwoord hebben. De item-test correlatie wordt ook wel een discriminatie-index genoemd omdat zij een aanduiding geeft in hoeverre het item een onderscheid maakt tussen leerlingen met een hoge en met een lage toetsscore. In het algemeen zoekt men bij toetsconstructie naar items die een hoge en positieve item-test correlatie bezitten. Deze werkwijze

draagt daarenboven ook bij tot de betrouwbaarheid van de meting. Items die een item-test correlatie kleiner dan .10 laten optekenen werden in verdere analyses niet opgenomen.

De drie psychometrische criteria bij het selecteren van items houden evenwel geen rekening met de representativiteit van de items voor de bevraagde leerinhouden en, meer algemeen, de representativiteit van de nagestreefde doelstellingen. De uiteindelijke toetsscore is dus de best mogelijke meting van de schoolse kennis en vaardigheid wanneer we rekening houden met de psychometrische karakteristieken van de items in de geconstrueerde schoolvorderingentoetsen. Deze procedure laat daarenboven toe om op een verantwoorde wijze gebruik te maken van IRT-modellen.

3. analyses met IRT

De schoolvorderingentoetsen bestaan uit verschillende items of vragen gebaseerd op het leerplan. Soms is er een specifiek net-gebonden deel in de toetsen ingebouwd. De resultaten op de verschillende toetsen zijn bijgevolg niet zonder meer vergelijkbaar. Daar het de betrachting is om op termijn de toetsresultaten over de leerjaren heen op één schaal te brengen, werd er gebruik gemaakt van 'Item Response Theory' (IRT). Deze techniek laat toe om het antwoordpatroon van leerlingen expliciet te linken met een latente dimensie. Op voorwaarde dat het IRT-model opgaat, kan elke persoon op een latente dimensie of vaardigheid gesitueerd worden. De positie op deze dimensie is afhankelijk van de vaardigheid van de persoon om de items correct op te lossen. De items kunnen ook op dezelfde dimensie gesitueerd worden al naargelang ze meer of minder vaardigheid vereisen om correct te worden opgelost. Onder bepaalde omstandigheden kunnen toetsen met gemeenschappelijke opgaven zinnig met elkaar vergeleken worden. Het scoren van items volgens IRT vertrekt evenwel van bepaalde assumpties waaraan de gegevens moeten voldoen (De Boeck, 1993³).

De meettheoretische eisen van IRT-modellen kunnen zeer streng zijn. Bij het RASCH-model wordt slechts één itemparameter gemodelleerd, nl. de moeilijkheidsgraad van het item. Deze eisen kunnen iets minder streng zijn door twee veranderlijken te modelleren: de moeilijkheidsgraad en de discriminatiewaarde van het item (i.e. het tweeparameter model). Daarenboven zijn er logistische modelformuleringen die toelaten om drie itemparameters te

analyseren: naast de moeilijkheidsgraad en de discriminatiewaarde wordt in dit model ook de raadkans gemodelleerd. Het drieparameter logistisch model (3PL) reikt een oplossing aan voor items waarbij leerlingen met een minimale vaardigheid toch nog een substantiële kans hebben op een correct antwoord door gewoon te raden. Bij het gebruik van meerkeuzevragen is deze raadkans nooit a priori uit te sluiten. Voor het scoren van de uitslagen op de schoolvorderingentoetsen is daarom gebruik gemaakt van het drieparameter model met behulp van het computerprogramma BIMAIN⁴.

In het drieparameter model verwijst de moeilijkheidsparameter (β) naar de moeilijkheidsgraad van een item. Hoe hoger de parameter β is, hoe meer vaardigheid er nodig is om eenzelfde kans op een juist antwoord te hebben. De discriminatieparameter (α) geeft aan hoe goed een item een onderscheid kan maken tussen leerlingen met een verschillende vaardigheid. Hoe groter de itemparameter α , hoe groter het verschil is tussen de kansen op een correct antwoord tussen leerlingen met een verschillende vaardigheid. De raadparameter (g) representeert de kans op een correct antwoord als men het antwoord niet 'kent'. Deze raadkans kan variëren van 0 tot 1.

Bij het schatten van de itemparameters is er gebruik gemaakt van MML (Marginal Maximum Likelihood estimation). Tot op heden zijn er geen valabele statistische toetsen beschikbaar om de geldigheid van een 3PL-model op haar waarde te toetsen. Dit vormt een ernstig nadeel. Daarenboven zijn de statistische toetsen van de IRT-modellen erg gevoelig aan een te groot aantal subjecten (zoals in dit onderzoeksproject), waardoor deze toetsen vaak te streng zullen uitvallen en bijgevolg sneller tot modelverwerping kunnen leiden. De meeste toetsen gaan uit van een 'beperkte' steekproef in plaats van een populatie. Voor meer (wiskundige) achtergrond over IRT-modellen verwijzen we naar Eggen en Sanders (1993⁵).

³ De Boeck, P. (1993). *Een ommekeer in het meten van kennen en kunnen*. Leuven: Research Group on Quantitative Methods, Report 92-8.

⁴ Zimowski, M.F., Muraki, E., Mislevy, R.J., & Bock, R.D. (1994). *BIMAIN 2: Multiple-group IRT analysis and test maintenance for binary items*. Chicago, IL: Scientific Software International.

⁵ Eggen, T.J.H.M., & Sanders, P.F. (1993). *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: CITO Instituut voor Toetsontwikkeling.

2. SCHOOLVORDERINGENTOETS NEDERLANDS BEGIN EERSTE LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker & L. Van Landeghem
(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1990)

1. Doel en inhoud

Deze toets wil op korte tijd nagaan op welk niveau een leerling staat voor enkele doelstellingen Nederlands bij de aanvang van het secundair onderwijs. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs op het niveau derde graad lager onderwijs. Voor de beginsituatie van het secundair onderwijs verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1983/1984).

De meer expressieve doelstellingen in het leerplan Nederlands konden evenwel niet bevroegd worden in een schriftelijke toets met meerkeuzevragen (zie restricties in de eerste paragraaf van deze bijlage). Voor de onderdelen spelling en spraakkunst werd gebruik gemaakt van een licht gewijzigde versie van de Leuvense SVT Spelling & Spraakkunst 2-6 (Stinissen et al., Brussel, 1983). Voor taalgebruik zijn er nieuwe items opgesteld. Voor het meten van de bekwaamheid tot stillezen werd een licht gewijzigde versie van de stilleesproef van het VSO-project (door P. Hendrickx van het toenmalige Universitair studie bureau van de K.U.Leuven in 1975 opgestart) ontleend. De werkgroep heeft alle opdrachten beoordeeld volgens de criteria aangegeven in paragraaf 1. van deze bijlage en een controle ingebouwd of ze congruent zijn met de doelstellingen in het Gemeenschapsonderwijs en het Vrij Onderwijs. De definitieve toets bestaat uit 100 items. De toets is opgebouwd uit twee delen. In een eerste deel start de leerling met 36 items voor spelling (opklimmend in moeilijkheidsgraad van vierde tot zesde leerjaar). Aansluitend worden 34 vragen over spraakkunst aangeboden (in opklimmende moeilijkheidsgraad van vierde tot zesde leerjaar lager onderwijs). In het tweede deel worden 10 vraagjes over taalbeschouwing en taalgebruik voorgelegd. Tot slot volgt een stilleestekst van 25 regels, gevolgd door 20 vragen over de inhoud van de tekst.

Afnameduur: twee lesuren van 50' (inclusief instructietijd)

2. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 6287 leerlingen van het eerste leerjaar secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .93. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders liet toe 85 items te behouden voor verder gebruik.
- * De items die werden weggelaten zijn: 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 27, 37, 38, 41, 77, 82 en 96 (deze itemnummers geven het volgnummer aan van het item in de toets).

- * Interne consistentie per subtest:

| | |
|------------------------|------------|
| spelling (27 items) | KR-8 = .82 |
| spraakkunst (31 items) | KR-8 = .87 |
| taaleigen (9 items) | KR-8 = .56 |
| stillezen (18 items) | KR-8 = .84 |

3. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via de operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens de operationalisatie van representatieve doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.
- * De validiteit van deze toets is beperkt tot de gemeten onderdelen. De meer expressieve taalvaardigheden werden in dit stadium van het onderzoek niet bevraagd.
- * Begripsvaliditeit (zie ook licentiaatsverhandeling K. Van Loon o.l.v. Janssen, K.U.Leuven, 1992)
 - correlatie van de toets Nederlands begin eerste leerjaar met schoolresultaten Nederlands in het zesde leerjaar van .83 (N=84).
- * De correlatieve structuur van de onderdelen wijst duidelijk op onderlinge samenhang:

| | spelling | spraakkunst | taaleigen |
|-------------|----------|-------------|-----------|
| spraakkunst | .75 | | |
| taaleigen | .45 | .47 | |
| stillezen | .62 | .67 | .46 |

4. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=6287) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets Nederlands begin eerste leerjaar secundair onderwijs (max. 85 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 59.79 | 13.40 |

3. SCHOOLVORDERINGENTOETS NEDERLANDS EIND EERSTE LEERJAAR A SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1991)

1. Doel en inhoud

Deze toets wil op korte tijd nagaan op welk niveau een leerling staat voor enkele doelstellingen Nederlands op het einde van het eerste leerjaar A in het secundair onderwijs. De inhoud van de toets wil representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs meetbaar maken. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1984).

De leerplannen bevatten enkel graadsonderdelen (zie ook: De Vuyst, 1989⁶):

1. Taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen, schrijven);
2. Taalgebruik en taalbeschouwing (spraakunst, woordenschat en inzichten i.v.m. taalgebruik);
3. Spellen (specifieke vermelding in het leerplan van Rijkssecundair onderwijs);
4. Aanloop tot literair lezen (specifieke vermelding in het leerplan van het Katholiek Secundair Onderwijs).

De meer expressieve doelstellingen in het leerplan Nederlands konden evenwel niet bevestigd worden in een schriftelijke toets met meerkeuzevragen (zie restricties in de eerste paragraaf van deze bijlage). Voor de onderdelen spelling en spraakunst werd gebruik gemaakt van een licht gewijzigde versie van de gelijknamige toets uit het VSO-project (door P. Hendrickx van het toenmalige Universitair studie bureau van de K.U.Leuven in 1975 opgestart). Inzake informatieverwerking, taalgebruik en stillezen werd een bestaand instrument benut: CITO Eindtoets basisonderwijs (1990). De werkgroep Nederlands heeft alle opdrachten beoordeeld volgens de criteria aangegeven in de eerste paragraaf van deze bijlage en een controle ingebouwd op de leerplancongruente doelstellingen binnen het Gemeenschapsonderwijs en het Vrij Onderwijs. De definitieve toets bestaat uit 74 items en is opgebouwd uit twee delen. Het eerste deel bevat 17 items voor spelling, 16 items betreffende zinsleer en 16 vragen inzake de informatieverwerking van kaarten, schema's en figuren. Het tweede deel bevat 12 items inzake correct taalgebruik en 13 items met betrekking tot stillezen.

Afnameduur: twee lessen van 50' (inclusief instructietijd)

2. Vooronderzoek

⁶ De Vuyst, R. (1989). Bespreking leerplan Nederlands. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 11, 36-39.

Een proefdraaiing van enkele onderdelen uit de toets Nederlands vond plaats bij maximaal 103 leerlingen van het Vrij Onderwijs en van het Gemeenschapsonderwijs. De afname ging door bij de aanvang van het tweede leerjaar (A-stroom). Deze werkwijze liet toe om niet geschikte items te elimineren. De interne consistenties van de onderdelen waren matig tot behoorlijk (rekening houdend met de kleine aantallen): spelling (.53), zinsleer (.77), informatieverwerking (.67) en taalgebruik (.77).

3. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 5399 leerlingen van het eerste leerjaar A in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .90. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders gaf aan dat slechts één item moest verwijderd worden. De score van iedere leerling op een totaal van 73 items zal verder in dit onderzoek gebruikt worden.
- * Interne consistentie per subtest:

| | |
|---------------------------------|------------|
| spelling (16 items) | KR-8 = .56 |
| zinsleer (16 items) | KR-8 = .71 |
| informatieverwerking (16 items) | KR-8 = .72 |
| taalgebruik (12 items) | KR-8 = .69 |
| stillezen (13 items) | KR-8 = .77 |
- * Het item dat werd weggelaten is nummer 14 uit de toets.

4. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens operationalisatie van representatieve doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.
- * De validiteit van deze toets is beperkt tot de gemeten onderdelen. De meer expressieve taalvaardigheden werden in dit stadium van het onderzoek niet gepeild.
- * De correlatieve structuur van de onderdelen wijst duidelijk op onderlinge samenhang:

| | spelling | zinsleer | informatie- verwerking | taalgebruik |
|----------------------|----------|----------|---------------------------|-------------|
| zinsleer | .55 | | | |
| informatieverwerking | .45 | .55 | | |
| taalgebruik | .46 | .55 | .58 | |
| stillezen | .42 | .54 | .57 | .66 |

5. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=5399) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets Nederlands eind eerste leerjaar A (max. 73 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 42.70 | 11.79 |

4. SCHOOLVORDERINGENTOETS NEDERLANDS EIND EERSTE LEERJAAR B SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1991)

1. Doel en inhoud

Deze toets wil op korte tijd nagaan op welk niveau een leerling staat voor enkele doelstellingen Nederlands op het einde van het eerste leerjaar B in het secundair onderwijs. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989), naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1985) en het Leerplan Nederlands 1ste leerjaar B van het Gemeenschapsonderwijs (Ministerie van Onderwijs, 1989).

De leerplannen bevatten enkel graadsonderdelen:

1. Taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen, schrijven);
2. Spelling, spraakkunst en taalgebruik als onderdeel van de schriftelijke taalvaardigheid.

De meer expressieve doelstellingen in het leerplan Nederlands konden evenwel niet bevestigd worden in een schriftelijke toets met meerkeuzevragen (zie restricties in paragraaf 1. van dit document). Voor de samenstelling van deze toets werd gebruik gemaakt van reeds bestaand onderzoeksmateriaal: de Leuvense SVT Spelling & Spraakkunst 2-6 (Stinissen et al., Brussel, 1983) en de CITO Eindtoets basisonderwijs (1990). Daarnaast werden enkele nieuwe items opgesteld. De definitieve toets bestaat uit 46 items en is opgebouwd uit twee delen. Het eerste deel bevat 18 items voor spelling en 14 items betreffende spraakkunst. Het tweede deel bestaat uit 5 items inzake de informatieverwerking van figuren en kaarten, evenals 9 items betreffende stillezen.

Afnameduur: 30' voor deel 1 en 45' voor deel 2.

2. Vooronderzoek

Een klein vooronderzoek betreffende spelling en spraakkunst liet toe om de best discriminerende en meest doelstellingvalide items voor het eerste leerjaar B op het spoor te komen.

3. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 745 leerlingen van het eerste leerjaar B in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .80. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders gaf aan dat vijf items moesten verwijderd worden. De score van iedere leerling op een totaal van 41 items zal verder in dit onderzoek gebruikt worden.
- * Interne consistentie per subtest:

| | |
|--------------------------------|------------|
| spelling (17 items) | KR-8 = .74 |
| spraakkunst (13 items) | KR-8 = .69 |
| informatieverwerking (4 items) | KR-8 = .61 |
| stillezen (7 items) | KR-8 = .59 |
- * De items die werden weggelaten zijn: 2, 30, 37, 45, 46 (deze itemnummers geven het volgnummer aan van het item in de toets).

4. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens operationalisatie van representatieve doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.
- * De validiteit van deze toets is beperkt tot de gemeten onderdelen. Een bevraging van expressieve taalvaardigheden werd niet werhouden.
- * De correlatieve structuur van de onderdelen wijst duidelijk op een onderlinge samenhang tussen spelling, spraakkunst en (in mindere mate) stillezen. Daarentegen blijkt informatieverwerking bij deze groep van leerlingen een relatief afzonderlijke vaardigheid te zijn:

| | spelling | spraak- kunst | informatie- verwerking |
|----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| spraakkunst | .60 | | |
| informatieverwerking | .19 | .26 | |
| stillezen | .37 | .36 | .28 |

5. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=745) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets Nederlands eind eerste leerjaar B secundair onderwijs (max. 41 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 26.32 | 5.77 |

5. SCHOOLVORDERINGENTOETS NEDERLANDS EIND TWEEDE (GEMEENSCHAPPELIJK) LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1992)

1. Doel en inhoud

Deze toets wil op korte tijd nagaan op welk niveau een leerling staat voor enkele doelstellingen Nederlands op het einde van het tweede gemeenschappelijk leerjaar (officieel: 'het tweede leerjaar'). De inhoud van de toets wil representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs meetbaar maken. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1984).

De leerplannen bevatten enkel graadsonderdelen (zie ook: De Vuyst, 1989⁷):

1. Taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen, schrijven);
2. Taalgebruik en taalbeschouwing (spraakkunst, woordenschat en inzichten i.v.m. taalgebruik);
3. Spellen (specifieke vermelding in het leerplan van Rijkssecundair leerplan);
4. Aanloop tot literair lezen (specifieke vermelding in het leerplan van het Katholiek Secundair Onderwijs).

De meer expressieve doelstellingen in het leerplan Nederlands konden evenwel niet bevestigd worden in een schriftelijke toets met meerkeuzevragen (zie restricties in paragraaf 1. van dit document). Voor de onderdelen spelling en spraakkunst werd gebruik gemaakt van een licht gewijzigde versie van de gelijknamige toets uit het VSO-project (door P. Hendrickx van het toenmalige Universitair studie bureau van de K.U.Leuven in 1975 opgestart). Inzake taalgebruik en stillezen werden bestaande instrumenten benut: CITO Eindtoets basisonderwijs (1990) en de stilleesproef van Bakker (Nijmegen, Berkhout B.V., 1966). De werkgroep Nederlands heeft alle opdrachten beoordeeld volgens de criteria aangegeven in paragraaf 1. van dit document en een controle ingebouwd op de representativiteit voor de doelstellingen binnen het Gemeenschapsonderwijs en het Vrij Onderwijs. De definitieve toets bestaat uit 84 items en is opgebouwd uit twee delen. Het eerste deel bevat 22 items over spelling, 17 items betreffende spraakkunst en 10 items inzake taalgebruik (eerste deeltje). Het tweede deel bevat 6 items inzake taalgebruik (tweede deeltje) en 29 items met betrekking tot stillezen.

Afnameduur: twee lessen van 50' (inclusief instructietijd)

⁷ De Vuyst, R. (1989). Bespreking leerplan Nederlands. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 11, 36-39.

2. Vooronderzoek

Op basis van een proefdraaiing van de toets Nederlands bij leerlingen uit verschillende opties van het tweede gemeenschappelijk leerjaar kon een adequate toetsamenstelling geconstrueerd worden. De afname vond plaats in september van het derde leerjaar bij leerlingen uit het Vrij Onderwijs en uit het Gemeenschapsonderwijs (N=558). De interne consistentie van de toets bedroeg .85 (berekend op 84 items). Ter ondersteuning van de validiteit van de toets vonden we dat de leerlingen in “Klassieke Talen” significant beter presteerden op de toets dan de leerlingen in “Moderne Wetenschappen” en die op hun beurt weer significant beter dan de leerlingen uit de “Technisch geörienteerde opties”. Deze effecten werden gevonden in beide netten en dit zowel voor spelling en spraakkunst als voor taalgebruik. Bij het onderdeel stillezen werd in het Vrij Onderwijs dezelfde trend vastgesteld, maar in het Gemeenschapsonderwijs bleken de “Moderne Wetenschappen” en de “Technisch geörienteerde opties” niet substantieel van elkaar te verschillen.

3. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 4572 leerlingen van het tweede gemeenschappelijk leerjaar in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .90. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders resulteerde in de eliminatie van 3 items.
- * De items die werden weggelaten zijn: 16, 26 en 28 (deze itemnummers geven het volgnummer aan van het item in de toets).

4. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit door toedoen van de operationalisatie van de representatieve doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.
- * De validiteit van deze toets is beperkt tot de gemeten onderdelen. De meer expressieve taalvaardigheden werden in dit stadium van het onderzoek niet bevraagd.
- * De correlatieve structuur van de onderdelen wijst duidelijk op onderlinge samenhang.

| | spelling | spraakunst | taalgebruik |
|-------------|----------|------------|-------------|
| spraakunst | .64 | | |
| taalgebruik | .51 | .53 | |
| stillezen | .50 | .51 | .63 |

5. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=4572) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingstoets Nederlands eind tweede gemeenschappelijk leerjaar (max. 81 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 52.43 | 12.12 |

6. SCHOOLVORDERINGENTOETS NEDERLANDS EIND BEROEPSVOORBEREIDEND LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1991)

1. Doel en inhoud

Deze toets wil op korte tijd nagaan op welk niveau een leerling staat voor enkele doelstellingen Nederlands op het einde van het beroepsvoorbereidend leerjaar. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989), naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1985).

De leerplannen bevatten enkel graadsonderdelen:

1. Taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen, schrijven);
2. Spelling, spraakkunst en taalgebruik als onderdeel van de schriftelijke taalvaardigheid.

De meer expressieve doelstellingen in het leerplan Nederlands konden evenwel niet bevestigd worden in een schriftelijke toets met meerkeuzevragen (zie restricties in paragraaf 1. van dit document). Voor de samenstelling van deze toets werd gebruik gemaakt van reeds bestaand onderzoeksmateriaal: de Leuvense SVT Spelling & Spraakkunst 2-6 (Brussel, C.S.B.O., 1983), de CITO Eindtoets basisonderwijs (1990) en Interdiocesane Proeven. Daarnaast werden enkele nieuwe items opgesteld. De definitieve toets bestaat uit 49 items en is opgebouwd uit twee delen. Het eerste deel bevat 20 items over spelling en 15 items betreffende spraakkunst. Het tweede deel bestaat uit 5 vragen over informatieverwerking van figuren en kaarten, evenals 9 items betreffende stillezen.

Afnameduur: 30' voor deel 1 en 45' voor deel 2.

2. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 921 leerlingen van het beroepsvoorbereidend leerjaar in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .82. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders gaf aan dat vijf items moesten verwijderd worden. Daarenboven bleek één item te gemakkelijk. De score van iedere leerling op een totaal van 43 items zal verder in dit onderzoek gebruikt worden.

- * Interne consistentie per subtest:

| | |
|--------------------------------|------------|
| spelling (16 items) | KR-8 = .70 |
| spraakkunst (15 items) | KR-8 = .74 |
| informatieverwerking (4 items) | KR-8 = .64 |
| stillezen (8 items) | KR-8 = .66 |
- * De items die werden weggelaten zijn: 2, 16, 17, 18, 38 en 48 (deze itemnummers geven het volgnummer aan van het item in de toets).

3. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens representatieve operationalisatie van doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.
- * De validiteit van deze toets is beperkt tot de gemeten onderdelen. De meer expressieve taalvaardigheden werden in dit stadium van het onderzoek niet bevraagd.
- * De correlatieve structuur van de onderdelen wijst duidelijk op een onderlinge samenhang tussen spelling, spraakkunst en stillezen. Daarentegen blijkt informatieverwerking bij deze groep van leerlingen een enigszins afzonderlijke vaardigheid te zijn:

| | spelling | spraak- kunst | informatie- verwerking |
|----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| spraakkunst | .53 | | |
| informatieverwerking | .24 | .29 | |
| stillezen | .36 | .46 | .28 |

4. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=921) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets Nederlands eind beroepsvoorbereidend leerjaar (max. 43 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 30.29 | 5.86 |

7. SCHOOLVORDERINGENTOETS WISKUNDE BEGIN EERSTE LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: A. Minnaert

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1990)

1. Doel en inhoud

Deze toets evalueert het bereikte wiskundepeil van leerlingen bij de start van het secundair onderwijs. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs op het niveau derde graad lager onderwijs. Voor de beginsituatie van het secundair onderwijs verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1984).

Bij de constructie van deze toets werd onder meer een beroep gedaan op de verhandeling van K. Glabeke (licentiaatsverhandeling o.l.v. Stinissen, Tistaert & Vander Steene, K.U.Leuven, 1989) én de Leuvense SVT Vernieuwde Wiskunde 2-6 (Stinissen et al., Brussel, 1985). Glabeke had een toets ontworpen voor het einde van het lager onderwijs op basis van de leerplannen van het Vrij Onderwijs (45 items, interne consistentie van .85 en predictieve validiteit met schoolresultaten wiskunde eind zesde leerjaar van .63). Deze proef bleek goed inzake betrouwbaarheid en validiteit, maar wel erg moeilijk (leerlingen behaalden gemiddeld 42 procent juiste oplossingen). Via de werkgroep is deze toets aangepast aan de representatieve leerdoelstellingen van het Gemeenschapsonderwijs. De definitieve toets bestaat uit 50 items, die niet enkel drie grote pijlers bestrijken (zie ook: Vande Keere, 1989⁸) maar ook de leerdoelstellingen van de laatste drie leerjaren van het basisonderwijs omvatten:

1. *Verzamelingen, relaties en logisch denken* (9 items)
2. *Getallenleer, bewerkingen en vraagstukken* (26 items)
3. *Meetkunde en metend rekenen* (15 items)

| Itemverdeling per pijler en leerjaar | 4de leerjaar | 5de leerjaar | 6de leerjaar | Totaal |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------|
| Verz. & Rel. | 1 | 2 | 6 | 9 |
| Get. & Bew. | 3 | 4 | 19 | 26 |
| Meetk. & Met. rek. | 2 | 1 | 12 | 15 |
| Totaal | 6 | 7 | 37 | 50 |

Afnameduur: twee lessen van 50' (inclusief instructietijd)

⁸ Vande Keere, W. (1989). Bespreking leerplan Wiskunde. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 11, 45-47.

2. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 6082 leerlingen van het eerste leerjaar secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .90. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders liet toe alle items te behouden voor verder gebruik.

3. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via de operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit door toedoen van de operationalisatie van representatieve doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschaps-onderwijs.
- * Gelijktijdige validiteit en begripsvaliditeit (zie ook licentiaatsverhandeling K. Van Loon o.l.v. Janssen, K.U.Leuven, 1992)
 - correlatie van de toets wiskunde begin eerste leerjaar met schoolresultaten wiskunde in het zesde leerjaar van .86 (N=84);
 - correlatie van de toets wiskunde begin eerste leerjaar met Diocesane en kantonale examens in het zesde leerjaar van .78 (N=83).

4. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=6082) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets wiskunde begin eerste leerjaar secundair onderwijs (max. 50 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 26.7 | 9.29 |

8. SCHOOLVORDERINGENTOETS WISKUNDE EIND EERSTE LEERJAAR A SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: A. Minnaert

(Leuven, LOSO-project, Afdeling Psychodiagnostiek en Psychologische Begeleiding & Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1991)

1. Doel en inhoud

Deze toets evalueert het bereikte wiskundepeil van leerlingen in het eerste leerjaar A van het secundair onderwijs. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs op het niveau eind eerste leerjaar. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1984).

Bij de constructie van deze toets werden enkele items ontleend aan K. Glabeke (licentiaatsverhandeling o.l.v. Stinissen, Tistaert & Vander Steene, K.U.Leuven, 1989). Zij had een toets ontworpen voor het einde van het eerste leerjaar A op basis van de toen vigerende leerplannen van het Vrij Onderwijs (43 items, interne consistentie van .80 en predictieve validiteit met schoolresultaten wiskunde eind eerste leerjaar secundair onderwijs van .46). Door de intrede van de eenheidsstructuur in het secundair onderwijs en de daarmee verbonden wijzigingen in de leerplannen, was het noodzakelijk tot grondige aanpassingen over te gaan. Tal van nieuwe items moesten geconstrueerd worden of bestaande items dienden aangepast te worden. Daarenboven is de toets met de hulp van de werkgroep aangepast aan de leerdoelstellingen binnen het Gemeenschapsonderwijs. De toets bevat een gemeenschappelijk deel van 38 items die voor beide netten geschikt zijn en een extra gedeelte van 8 items (inzake verzamelingen en relaties) die de beheersing van specifieke basisdoelstellingen binnen het Vrij Onderwijs nagaan. De definitieve toets bestaat uit 46 items, die de drie grote pijlers van het eerste leerjaar A bestrijken (zie ook: Vande Keere, 1989⁹):

1. *Verzamelingen en relaties* (13 items)
2. *Getallenleer* (23 items)
3. *Meetkunde* (10 items)

Afnameduur: twee lessen van 50' (inclusief instructietijd)

⁹ Vande Keere, W. (1989). Bespreking leerplan Wiskunde. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 11, 45-47.

2. Vooronderzoek

Een proefdraaiing van de toets bij leerlingen uit verschillende opties van het tweede leerjaar uit het Vrij Onderwijs (N= 371) en uit het Gemeenschapsonderwijs (N=144) liet toe om een adequate toetsamenstelling te construeren. Het vooronderzoek vond plaats bij de start van het schooljaar (beginsituatie tweede leerjaar). De interne consistentie van de toets bedroeg .81 in het Vrij Onderwijs (op 46 items) en .78 in het Gemeenschapsonderwijs (op 38 items). De predictieve validiteit van de toetsuitslagen met de schoolresultaten wiskunde midden tweede leerjaar A was .63 in het Vrij Onderwijs en .47 in het Gemeenschapsonderwijs. Ter ondersteuning van de validiteit van de toets vonden we dat de leerlingen in de optie Klassieke Talen significant beter presteerden op de toets dan de leerlingen in de opties Moderne Wetenschappen en Technologie. Op hun beurt presteerden de leerlingen in Moderne Wetenschappen significant beter dan de leerlingen uit de Technologische optie. Deze verschillen werden in beide netten vastgesteld.

3. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 5073 leerlingen van het eerste leerjaar A in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .76. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders resulteerde in 30 items (van het gemeenschappelijk deel) die voor elke leerling in aanmerking zullen genomen worden.
- * De items die werden weggelaten zijn: 8, 9, 17, 18, 23, 24, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 (deze itemnummers geven het volgnummer aan van het item in de toets).

4. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens de operationalisatie van de belangrijke doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.
- * Predictieve validiteit (zie vooronderzoek).

5. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=5073) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets wiskunde eind eerste leerjaar A (max. 30 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 14.59 | 4.81 |

9. SCHOOLVORDERINGENTOETS WISKUNDE EIND EERSTE LEERJAAR B SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1991)

1. Doel en inhoud

Deze toets evalueert het bereikte wiskundepeil van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs op het niveau eind eerste leerjaar. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1984).

Bij de constructie van deze toets werd een beroep gedaan op de meest discriminerende en doelstellingvalide items uit de begintoets van wiskunde (zie zevende paragraaf van deze bijlage) voor de leerlingen van het eerste leerjaar B. Daarnaast werden nog enkele nieuwe items geformuleerd ter toetsing van enkele cruciale doelstellingen. Twintig items werden op deze wijze opgenomen in de definitieve toets:

1. *Verzamelingen* (1 item)
2. *Getallenleer, bewerkingen en vraagstukken* (11 items)
3. *Meetkunde en metend rekenen* (8 items)

Afnameduur: één lesuur van 50' (inclusief instructietijd)

2. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 690 leerlingen van het eerste leerjaar B in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was slechts .65. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders gaf evenwel aan dat alle items voor verder gebruik in aanmerking kwamen.

3. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via de operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens de operationalisatie van de belangrijke doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.

4. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=690) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets wiskunde eind eerste leerjaar B (max. 20 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 10.1 | 3.29 |

10. SCHOOLVORDERINGENTOETS WISKUNDE EIND TWEEDE (GEMEENSCHAPPELIJK) LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1992)

1. Doel en inhoud

Deze toets evalueert het bereikte wiskundepeil van leerlingen in het tweede gemeenschappelijk leerjaar van het secundair onderwijs (officieel: 'het tweede leerjaar'). De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs op het niveau eind tweede leerjaar. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van de eerste graad (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1984).

Voor deze toets kon men geen beroep doen op reeds bestaande instrumenten. De toetsitems werden geconstrueerd door (onderwijs)deskundigen en geëvalueerd door een bredere groep van experts. Naast een gemeenschappelijk gedeelte van 31 items voor beide netten, werden 13 specifieke items deels voor het Vrij en deels voor het Gemeenschapsonderwijs betreffende getallenleer (N=5) en meetkunde (N=8) in de toets opgenomen. De definitieve toets bestaat bijgevolg uit 44 items, die de twee pijlers van het tweede gemeenschappelijk leerjaar bestrijken:

1. *Getallenleer* (21 + 5 items)
2. *Meetkunde* (10 + 8 items)

Afnameduur: twee lessen van 50' (inclusief instructietijd)

2. Vooronderzoek

Op basis van een proefdraaiing van de toets bij leerlingen komende uit verschillende opties van het tweede gemeenschappelijk leerjaar uit het Vrij Onderwijs en uit het Gemeenschapsonderwijs (N=555) kon een adequate toetsamenstelling geconstrueerd worden. Het onderzoek vond plaats bij aanvang van het derde leerjaar. De interne consistentie van de toets bedroeg .73 in het Vrij Onderwijs en .66 in het Gemeenschapsonderwijs (berekend op 44 items). De predictieve validiteit van de toetsuitslagen met de schoolresultaten wiskunde in het derde leerjaar was .68 in het Vrij Onderwijs. Ter ondersteuning van de validiteit van de toets vonden we dat de leerlingen in "Klassieke Talen" significant beter presteerden op de toets dan de leerlingen in "Moderne Wetenschappen" en op hun beurt weer significant beter dan de leerlingen uit de "Technisch geörienteerde richtingen". Deze effecten werden teruggevonden in beide netten en dit zowel voor getallenleer als voor meetkunde.

3. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 4205 leerlingen van het tweede gemeenschappelijk leerjaar in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was .70. Op basis van het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders werd besloten de 20 beste items (van het gemeenschappelijk deel) voor elke leerling in aanmerking te nemen voor de berekening van zijn/haar score op de toets.
- * De items die werden weggelaten zijn: 2, 3, 6, 7, 12, 18, 19, 21, 22, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 (deze itemnummers geven het volgnummer aan van het item in de toets).

4. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit door toedoen van de operationalisatie van de belangrijke doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschaps-onderwijs.
- * Predictieve validiteit (zie vooronderzoek).

5. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=4205) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets wiskunde eind tweede gemeenschappelijk leerjaar (max. 20 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 8.82 | 3.39 |

11. SCHOOLVORDERINGENTOETS WISKUNDE EIND BEROEPSVOORBEREIDEND LEERJAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

redactie: M.-C. Opdenakker

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1992)

1. Doel en inhoud

Deze toets evalueert het bereikte wiskundepeil van leerlingen in het beroepsvoorbereidend leerjaar van het secundair onderwijs. De inhoud van de toets is afgestemd op de representatieve leerdoelstellingen van het Vrij en het Gemeenschapsonderwijs op het niveau eind tweede leerjaar. Voor desbetreffende doelstellingen verwijzen we naar de toenmalige leerplannen van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Licap-Brussel, 1989) en naar het Rijkssecundair onderwijs leerplan van het beroepsvoorbereidend jaar (Ministerie van Onderwijs, Bestuur Secundair Onderwijs, 1985).

Bij de samenstelling van deze toets werd een beroep gedaan op de meest discriminerende en doelstellingvaliede items uit de begintoets van wiskunde (zie paragraaf 7) evenals op de betere items uit de eindtoets eerste leerjaar B (zie paragraaf 9). Daarnaast werden nog enkele specifieke items geformuleerd ter toetsing van enkele cruciale doelstellingen in het beroepsvoorbereidend leerjaar. In het totaal werden 25 items opgenomen in de definitieve toets:

1. *Getallenleer* (15 items)
2. *Meetkunde* (10 items)

Afnameduur: één lesuur van 50' (inclusief instructietijd)

2. Betrouwbaarheid en selectie van bruikbare items

- * Interne consistentie (KR-8) op 962 leerlingen van het beroepsvoorbereidend leerjaar in het secundair onderwijs (LOSO-proefgroep) was slechts .64. Het psychometrisch onderzoek naar de discriminatiekracht van de items in de toets en de waarde van de afleiders gaf evenwel aan dat alle items voor verder gebruik in aanmerking kwamen.

3. Validiteit

- * Begripsvaliditeit via de operationalisatie van de leerdoelstellingen én bijbehorende evaluatie door experts.
- * Inhoudsvaliditeit wegens de operationalisatie van de belangrijke doelstellingen in de leerplannen van het Vrij Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs.

4. Aanvullende informatie

Voor de totale proefgroep (N=962) bedraagt het gemiddelde en de standaarddeviatie op de schoolvorderingentoets wiskunde eind beroepsvoorbereidend leerjaar (max. 25 punten):

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|-----|--------------------|-------------------|
| SVT | 11.82 | 3.60 |

12. GETLOV-INTELLIGENTIEPROEF

(zie Lanckswertdt, 1989¹⁰)

1. Doel en inhoud

De GETLOV-intelligentieproef is een batterij van verschillende subtests die alle afkomstig zijn van bestaande (onderdelen van) instrumenten. GETLOV staat voor ‘GEMEENSCHAPPELIJKE Testbatterij Lager onderwijs Oost-Vlaanderen’. Deze proef is bedoeld om de algemene intelligentie te meten op het niveau eind lager onderwijs/begin secundair onderwijs. De proef bevat 7 subtests.

1. **CR:** Cijferreeksen uit de I.L.O./6 (‘Intelligentietest Lager Onderwijs, 6de leerjaar’ van Van Hove, 1974)
Opdracht: een reeks van zes opeenvolgende cijfers moet aangevuld worden met één cijfer (20 items).
2. **SN:** Synoniemen uit de I.S.I.-reeks (‘Interesse, Schoolvorderingen en Intelligentie’ van Van Boxtel, Sniijders & Welten, 1982)
Opdracht: van de vijf woorden (A tot E) moet één woord gezocht worden dat hetzelfde betekent als het vetgedrukte woord vooraan de regel (20 items).
3. **GF:** Geknipte Figuren uit de I.S.I.-reeks (idem)
Opdracht: van de vijf stukken (A tot E) moeten twee stukken gezocht worden die samen met het reeds aangekruiste stuk een bepaalde figuur vormen (20 items).
4. **TG:** Tegenstellingen uit de I.S.I.-reeks (idem)
Opdracht: van de vijf woorden (A tot E) moet één woord gezocht worden dat het tegengestelde betekent van het vetgedrukte woord vooraan de regel (20 items).
5. **WR:** Soortbegrip Woorden uit de I.S.I.-reeks (idem)
Opdracht: van de vijf woorden (A tot E) moeten twee woorden gezocht worden die bij de drie vetgedrukte woorden horen (20 items).
6. **FG:** Soortbegrip Figuren uit de I.S.I.-reeks (idem)
Opdracht: van de vijf figuren (A tot E) moeten twee figuren gezocht worden die bij de drie vooraan gedrukte figuren horen (20 items).
7. **RK:** Cijferrekenen uit de D.G.B. (‘Differentiële Geschiktheidsbatterij’ van Coetsier, 1964)
Opdracht: 36 dubbele items in verband met hoofdbewerkingen, waarbij het verschil tussen de uitkomst van de eerste en de tweede opgave moet gezocht worden en aangeduid onder vijf antwoordmogelijkheden.

Afnameduur: 1u20’

¹⁰ Lanckswertdt, P. (1989/1990). *GETLOV onderzoeksverslag*. Deinze: P.M.S. 1.

Afnamemoment: de leerlingen uit het vrij onderwijs uit Dendermonde werden reeds in het laatste jaar van het lager onderwijs getest met de Getlov (maart 1990). De afname bij de andere leerlingen in de proefgroep was vrij te kiezen in de loop van de maand september of uiterlijk begin oktober 1990 (in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs).

2. Betrouwbaarheid

- * Overzicht van beschikbare betrouwbaarheden betreffende de subtests in de GETLOV-intelligentieproef (cf. oorspronkelijke handleidingen):

| | Halveringsbetrouwbaarheid | Interne consistentie (KR-20) |
|----|---------------------------|------------------------------|
| CR | | .82 |
| SN | .75 | .85 |
| GF | .74 | .73 |
| TG | .70 | .84 |
| WR | .78 | .74 |
| FG | .89 | .86 |
| RK | .82 | .90 |

3. Validiteit

- * Overzicht van beschikbare validiteitsmaten betreffende de subtests in de GETLOV-intelligentieproef (licentiaatsverhandeling van K. Van Loon o.l.v. Janssen, K.U.Leuven, 1992; N=256):

| | Correlatie met schooluitslag taal in 6de lj. | Correlatie met schooluitslag rekenen in 6de lj. |
|----------------|---|--|
| RK (numerisch) | .50 | .64 |
| CR (numerisch) | .44 | .55 |
| SN (verbaal) | .63 | .48 |
| TG (verbaal) | .54 | .50 |
| WR (verbaal) | .48 | .44 |
| GF (figuraal) | .33 | .39 |
| FG (figuraal) | .28 | .37 |
| Alle subtests | .65 | .71 |

- * De begripsvaliditeit van de GETLOV-intelligentietest laat geen eenduidige hogere-orde factoren optekenen zoals verondersteld werd (Lanckswaert, 1989/1990). Een verbale en numerische intelligentiefactor wordt duidelijk teruggevonden. De ruimtelijke factor is niet zo sterk.

4. Aanvullende informatie (onder andere inzake de omzetting van de ruwe scores)

De hogere-orde factorstructuur moet nog op haar waarde onderzocht worden. Vermeldenswaardig is de variatie in het aantal juiste alternatieven dat moet aangeduid worden opdat het item volledig correct opgelost zou zijn. Bij de subtests WR, FG en GF dienen twee antwoorden gegeven te worden opdat het item correct opgelost zou zijn. Een beperkte exploratie via confirmatorische factoranalyse op de LOSO-gegevens liet duidelijk een

methode-factor onderkennen in de drie-factoren-oplossing: nl. de foutentermen tussen de subtests WR, FG en GF bleken substantieel gecorreleerd te zijn.

Wegens de exclusieve verwerking van de optisch leesbare antwoordbladen van de GETLOV op de CSBO en de daaruit resulterende gegevens op subtestniveau (en niet op individueel itemniveau) kan het LOSO-team geen betrouwbaarheden noch op subtest-, noch op het totaalniveau berekenen. In de bekomen data-bestanden na inlezing op de CSBO zit immers geen informatie per item. Per subtest beschikken we enkel over het aantal correcte antwoorden, het aantal fouten, het aantal blanco's, het aantal niet bereikte items en het aantal instructiefouten (zie verder). Enkel het aantal correcte antwoorden wordt gebruikt als intelligentiemeting.

Hierna volgt een summier uitleg over de verwerking van de Getlov-gegevens en m.n. over enkele daarbij doorgevoerde correcties (omwille van het feit dat de batterij niet bij alle LOSO-leerlingen op hetzelfde moment afgenomen werd).

Verwerking

Om de score van een leerling op de subtests van de Getlov te berekenen, werden de antwoorden van iedere leerling vergeleken met een scoresleutel. Die sleutel geeft per vraag aan welk antwoordalternatief correct is. Per subtest wordt het aantal juiste antwoorden opgeteld. Deze werkwijze kon echter niet gevolgd worden voor de subtests bestaande uit 20 items waarvoor telkens *twee* antwoorden moeten gegeven worden. Bij de subtests WR, FG en GF is een vraag slechts correct beantwoord wanneer de twee antwoorden correct zijn. In dit geval wordt twee punten gegeven voor dat correct beantwoorde item. Wanneer slechts één correct en één fout antwoord gegeven is, wordt het item als fout gerekend. Wanneer slechts één antwoord gegeven werd, geldt dit als een instructiefout. Dit leidt er toe dat de maximale score 40 bedraagt en dat enkel de even getallen voorkomen. Omwille van de uniformiteit (de maximum score van de meeste andere subtests bedraagt 20) werd het aantal correcte antwoorden voor deze subtests gedeeld door 2. Voor alle duidelijkheid geven we de maximum ruwe score per subtest zoals die in de Getlov wordt bepaald. Daarna vermelden we de maximum ruwe score zoals die in de database is terug te vinden.

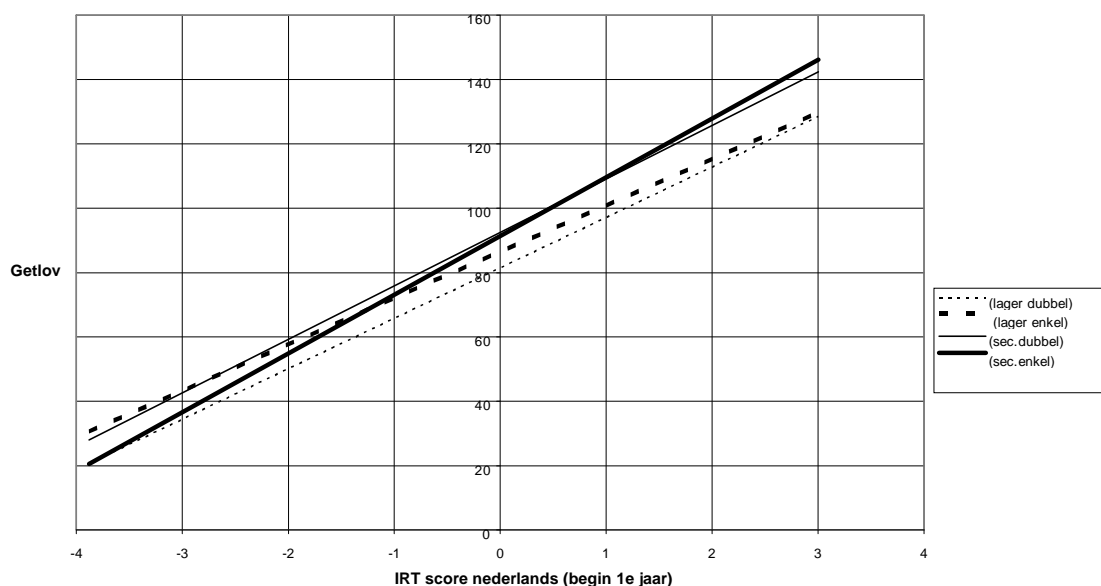
| subtest | Getlov | LOSO-Database |
|---------|--------|---------------|
| RK | 36 | 36 |
| CR | 20 | 20 |
| SN | 20 | 20 |
| TG | 20 | 20 |
| WR | 40 | 20 |
| GF | 40 | 20 |
| FG | 40 | 20 |

Aangezien de gegevens verzameld zijn op twee verschillende afnamemomenten is het niet evident dat de gegevens volledig vergelijkbaar zijn. De leerlingen die in het lager onderwijs getest werden (N=911) blijken een iets hogere score te halen dan de leerlingen die in het secundair getest werden (N=5676). De eerste groep blijkt volgens de oorspronkelijke normentabel voor de Getlov mooi rond percentiel 50 te liggen (de Getlov is gemaakt voor het Vrij Onderwijs in Oost-Vlaanderen). Dit betekent wel dat de normentabel niet direct

bruikbaar is voor onze totale groep. Een kleine groep (N=79) werd twee keer getest. Dit is voornamelijk het gevolg van het veranderen van school (en eventueel ook van net) tussen de twee afnamemomenten.

Uit een regressie-analyse, waarbij de scores op de Getlov-intelligentietest vergeleken worden met de uitslag op de toetsen Nederlands en wiskunde begin eerste leerjaar, blijken de scores voor de leerlingen die in het lager getest waren een onderschatting. In figuur 12.1 wordt de regressie van de Getlov-uitslag op de IRT-toetsscore Nederlands getoond voor de verschillende subgroepen.

Figuur **Error! Unknown switch argument.2.1**. Regressie intelligentiescore op de IRT-score Nederlands



De groep die enkel in het secundair onderwijs getest is in de legende terug te vinden onder de afkorting 'secundair enkel'. De groep die enkel in het lager onderwijs deelnam aan de Getlov (regio Dendermonde) en het leerjaar erna overging naar een proefgroepschool van het Vrij Onderwijs (en daarom niet opnieuw getest werd), wordt aangegeven met 'lager enkel'. De 79 leerlingen die twee keer getest werden (omdat ze overgingen naar een school van het Gemeenschapsonderwijs), duiden we aan met 'lager dubbel' voor de eerste meting (in het lager onderwijs) en met 'secundair dubbel' voor de tweede meting (in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs).

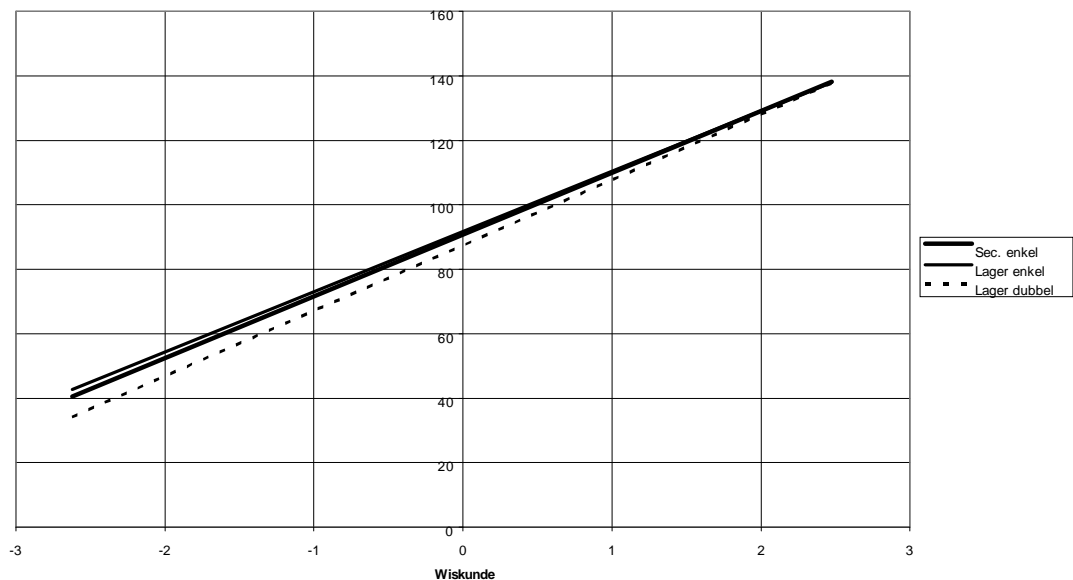
Indien we vergelijken met de uitslag wiskunde krijgen we een identiek beeld te zien. Het is duidelijk dat de Getlov-uitslag van de leerlingen die in het lager getest werden een onderschatting is vergeleken met de groep die in het secundair getest werd (althans voor de hoog scorende groep; bij de laag scorende groep is de spreiding echter groter met een groter betrouwbaarheidsinterval als gevolg).

Indien we de scores voor de groep van het lager onderwijs lineair transformeren ($Y=1,265 X - 17,4$) bekommen we een gecorrigeerde uitslag waarvoor de regressielijnen zowel voor de toets

Nederlands als wiskunde quasi gelijk lopen met de uitslag van de leerlingen uit het secundair. Figuur 12.2 toont een vergelijking van de verschillende subgroepen op basis van de uitslag wiskunde begin eerste leerjaar voor de gecorrigeerde intelligentiescore.

De groep die twee keer getest werd blijkt (voor de lage uitslagen) nog onder de andere groepen te liggen (dit zien we zowel bij Nederlands als bij wiskunde). Dit is echter te wijten aan enkele extreem laag scorenden die de regressielijn naar beneden doen afwijken. Bij een kwadratische regressie zien we dat de afwijking enkel voorkomt in het lage deel. Het gaat hier om een relatief kleine groep.

Figuur 12. **Error! Unknown switch argument..** Regressie van de gecorrigeerde intelligentiescore op de IRT-score wiskunde



De scores op de zeven subtests kunnen op basis van hun inhoud gecombineerd worden tot drie subscores.

Verbaal: synoniemen, tegenstellingen en soortbegrip woorden

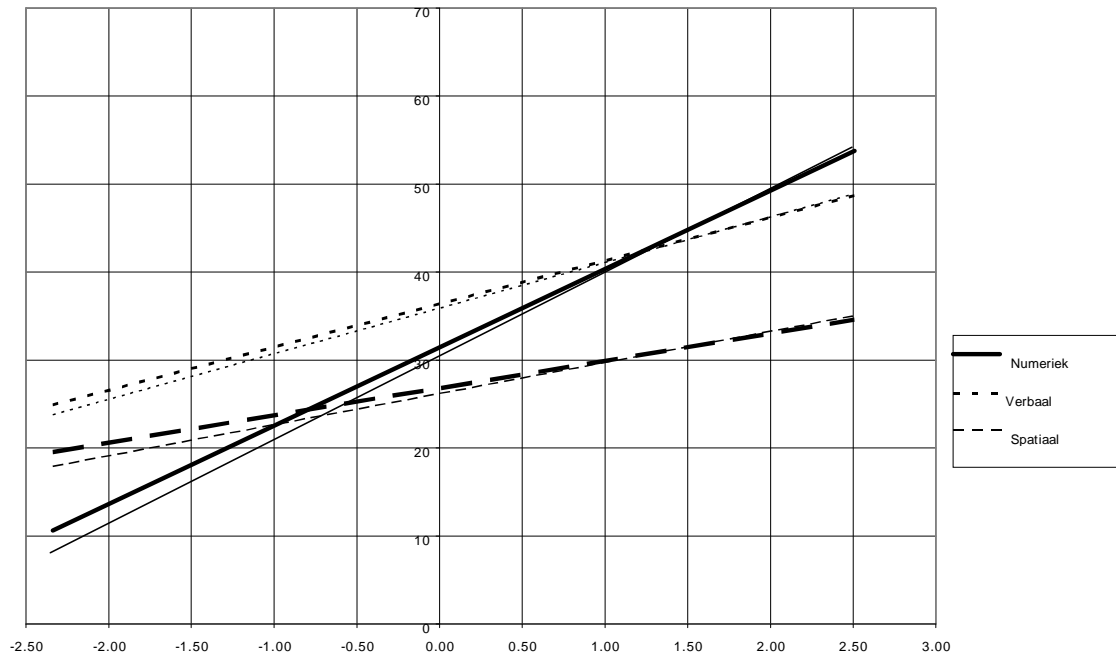
Numeriek: cijferreeksen en cijferrekenen

Spatiaal: geknipte figuren en soortbegrip figuren

Voor deze subscores wordt ook een correctie uitgevoerd voor de leerlingen uit het lager. De parameters voor de lineaire transformaties worden gehaald uit de formule voor de totale test (nl. resp $1,265X + 6,69$; $1,265X + 6,24$ en $1,265X + 4,46$) zodat de som van de deeluitslagen steeds gelijk is aan de totaalscore. Ook voor deze subscores zien we dat de regressielijnen, na de correctie, voor de verschillende groepen gelijk lopen. In figuur 12.3 zien we hoe de gecorrigeerde subscores voor de verschillende groepen liggen t.o.v. hun uitslag op de wiskundetoets. Bij Nederlands krijgen we een gelijkaardig beeld.

De regressielijnen voor de groep die in het lager getest werd (dunne lijn) liggen voor de drie subscores onder de regressielijn van de groep die in het secundair onderwijs bevestigd werd (dikke lijn). Dit is vooral merkbaar bij de laag scorende groep van leerlingen.

Figuur 12. *Error! Unknown switch argument.. Regressie van de gecorrigeerde GETLOV-scores op de IRT-scores wiskunde*



Bij alle regressies zien we ook dat de groep die twee keer getest werd (N=79) altijd lager ligt dan de andere groep. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat het voornamelijk leerlingen zijn die van school (en eventueel ook van net) veranderen. Bij de tweede afname zien we, vooral bij de laag scorende groep, een grotere stijging dan het verschil tussen de groepen van het lager en het secundair. Dit kan erop wijzen dat in die gevallen een hertestingseffect optreedt. Bij de hoog scorende groep is deze stijging niet groter dan de stijging die we verwachten omdat de leerlingen een half jaar ouder geworden zijn. Voor de groep die tweemaal bevestigd werd (N=79) gebruiken we enkel de scores op de eerste meting (na correctie). De correlatie tussen de twee metingen is zeer hoog (bijna .91).

De (sub-)scores worden gestandaardiseerd met gemiddelde 100 en standaarddeviatie 15 zodat we voor elke leerling een vergelijkbare verbale, numerieke, spatiale en globale intelligentiescore bekomen.

Statistische gegevens

Aangezien de scores gestandaardiseerd zijn geven we enkel gemiddelde en standaarddeviatie van de ruwe uitslagen (aantal correcte antwoorden).

Tabel 12. Error! Unknown switch argument.. Gemiddelde en standaarddeviatie van subtests

| | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------|------------|-------------------|
| cijferreeksen | 10.38 | 3.87 |
| synoniemen | 11.64 | 3.33 |
| geknipte figuren | 10.18 | 3.46 |
| tegenstellingen | 11.67 | 3.23 |
| soortbegrip woorden | 11.40 | 3.47 |
| soortbegrip figuren | 15.77 | 3.73 |
| cijferrekenen | 19.18 | 8.98 |
| Numeriek | 29.83 | 12.20 |
| Verbaal | 35.09 | 9.06 |
| Spatiaal | 26.30 | 6.31 |
| Totaal | 91.21 | 23.74 |

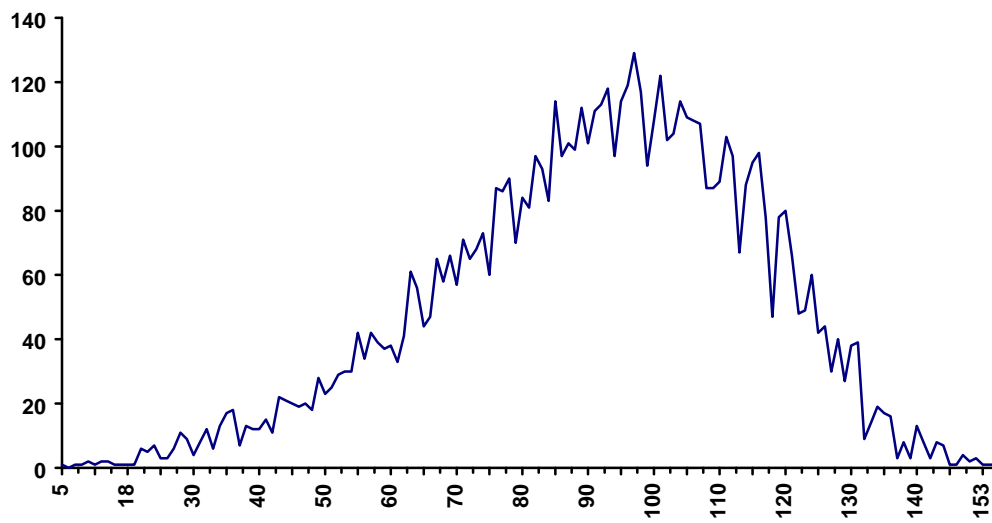
De indeling in subtests is enkel gebeurd op basis van de inhoud. Er is geen factoranalyse uitgevoerd omdat we enkel informatie bezitten op subtest-niveau en omdat alternatieve indelingen, eventueel op basis van een factoranalyse, moeilijk te interpreteren zijn. De intercorrelatie tussen de 3 subtests wordt in tabel 12.2 getoond.

Tabel 12. Error! Unknown switch argument.. Intercorrelaties tussen de subtests

| | Numeriek | Verbaal | Spatiaal | Totaal |
|----------|----------|---------|----------|--------|
| Numeriek | 1 | | | |
| Verbaal | 0.60 | 1 | | |
| Spatiaal | 0.58 | 0.56 | 1 | |
| Totaal | 0.91 | 0.84 | 0.78 | 1 |

In figuur 12.4 zien we de frequentie-verdeling van de totale score (totaal aantal correcte antwoorden). Omdat de scores niet genormaliseerd worden (enkel gestandaardiseerd) is de verdeling duidelijk niet normaal. Omdat sommige leerlingen extreem lage scores hebben, is de verdeling vooral in de lage groep vervormd. Deze extreem lage scores kunnen verschillende oorzaken hebben (instructiefouten, opdrachten niet begrepen, taalproblemen...).

Figuur 12. **Error! Unknown switch argument.** Globale frequentieverdeling van de totale intelligentiescore



13. PMT-K: PRESTATIE MOTIVATIE TEST VOOR KINDEREN

Vlaamse versie

door R. De Froidmont & V. Mortier
(Lisse, Swets & Zeitlinger, 1975)

1. Doel en inhoud

Vlaamse versie van de P.M.T.-K van Dr. H.J.M. Hermans (Swets & Zeitlinger, 1969; herwerkte versie 1983). De test bevat 87 items met twee- of drievoudige antwoordkeuze. De PMT-K onderzoekt de volgende vier aspecten:

1. *Prestatiemotief* (P score; 29 items)

Deze schaal meet een relatief stabiele persoonlijkheidsdispositie die in specifieke situaties leidt tot presteren, in de zin van excelleren zowel in de ogen van de anderen als in de ogen van zichzelf. Het is een weergave van de prestatiemotivatie bij het studeren, of met andere woorden de persoonlijke verantwoordelijkheid ten overstaan van schoolwerk. Sterk prestatiegemotiveerde leerlingen tonen een hoog aspiratieniveau ten overstaan van studietaken, zelfwerkzaamheid en zelfstandig werken.

2. *Positieve faalangst* (F+ score; 18 items)

Deze schaal beoogt de meting van de dispositie die in gelijkaardige prestatiesituaties (zoals beschreven onder prestatiemotief) de persoon in een optimale spanningstoestand brengt waardoor hij beter gaat functioneren dan onder normale omstandigheden. De spanning stimuleert de leerling optimaal tot betere prestaties.

3. *Negatieve faalangst* (F- score; 15 items)

Deze schaal meet de angst om te falen die de persoon doet disfunctioneren in taaksituaties die een relatief ongestructureerd karakter aannemen en in taaksituaties die stresserend van aard zijn. Het is een prestatie-remmende onzekerheid die de leerling bij complexe taken minder goed doet presteren.

4. *Sociale wenselijkheid* (SW score; 17 items)

Deze schaal onderzoekt in welke mate de leerling geneigd is om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Een hoge uitslag wijst op de neiging tot conformisme, namelijk zichzelf eigenschappen of gedragingen toeschrijven die sociaal normatief zijn. Een lage score wijst op een meer persoonlijke houding van de leerling ten overstaan van de sociale normen.

De items zijn geformuleerd in termen van uitspraken die de leerling zelf dient aan te vullen door het aanduiden van het voor hem/haar passende alternatief.

Afnameduur: ongeveer 30'

Afnamemoment: was vrij te kiezen in de loop van de maand september of uiterlijk begin oktober (eerste leerjaar secundair onderwijs)

2. Betrouwbaarheid

- * Interne consistentie (KR-20) op leerlingen van het eerste leerjaar secundair onderwijs; respectievelijk oorspronkelijke ijkingsgroep van de auteurs (N=4900) en LOSO-proefgroep (N=6504)

| | 1983 | LOSO |
|----|------|------|
| P | .81 | .82 |
| F+ | .82 | .82 |
| F- | .79 | .79 |
| SW | .75 | .75 |

- * halveringsbetrouwbaarheid op 6504 leerlingen van de LOSO-proefgroep (Spearman-Brown formule bij ongelijke aantallen items en Guttman bij gelijke helften)

| | LOSO |
|----|------|
| P | .80 |
| F+ | .75 |
| F- | .79 |
| SW | .74 |

3. Validiteit

- * Begripsvaliditeit en predictieve validiteit met studieprestaties
- * P correleert positief met plezier in studeren en met studieprestaties
- * F+ correleert positief met plezier in studeren en soms met studieprestaties
- * F- correleert in vele gevallen negatief met studieprestaties
- * correlatieve structuur: F+ correleert substantieel negatief met F- (ongeveer -.60)
SW correleert substantieel positief met P (ongeveer .50)
- * zie ook: Hermans, H.J.M. (1971). *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

4. Aanvullende informatie

In dit project werd een relatief 'verouderde' versie van de PMT-K gebruikt. De keuze voor deze versie was ingegeven door de toenmalige beschikbaarheid ervan op de P.M.S.-centra.

Om de score van een leerling op de schalen van de PMT-K schaal te bepalen, worden de antwoorden van iedere leerling vergeleken met een scoresleutel (zie ook handleiding PMT-K). Die sleutel geeft per vraag aan welke antwoordalternatieven een bijdrage leveren tot een welbepaalde schaal. Het aantal overeenkomsten tussen de antwoorden van de leerling en de scoresleutel wordt per schaal opgeteld.

De oorspronkelijke handleiding van Vlaamse versie (1975) bevat normen (in 5 klassen) voor het eerste observatiejaar en het aanpassingsjaar VSO (N= 2110) enerzijds en het tweede observatiejaar VSO (N=627) anderzijds. In dit onderzoek werkten we verder met de ruwe schaalcores. Hieronder vermelden we de gemiddelden en standaarddeviaties voor de vier schalen. Bij vergelijking met de normtabellen van 1975 uit de handleiding valt op dat het gemiddelde op F- gedaald is.

| | Gemiddelde uitslag | Standaarddeviatie |
|----|--------------------|-------------------|
| P | 15.69 | 5.67 |
| F+ | 8.67 | 4.29 |
| F- | 8.42 | 3.57 |
| SW | 8.97 | 3.69 |

14. O.I.I.:

OCCUPATIONAL INTEREST INVENTORY

Leuvense aanpassing voor het secundair onderwijs

door Prof. J. Stinissen

(Lisse, Swets & Zeitlinger, 1977)

1. Doel en inhoud

Deze vragenlijst is bedoeld om de beroepsvoorkeur van personen van het tweede leerjaar Secundair Onderwijs vast te stellen. De auteur maakt ook melding van toepasbaarheid bij hogere leerjaren. De vragenlijst biedt ook mogelijkheden om interessepatronen te gebruiken in het kader van de studie- en beroepsoriëntering. De Leuvense versie is een aanpassing van de revised-O.I.I. onder de redactie van Lee en Thorpe (California, California Test Bureau/McGraw-Hill, 1956). De eerste uitgave van de O.I.I. dateert reeds van 1944.

De vragenlijst meet de relatieve belangstelling voor 7 domeinen waarbij de leerling in 140 diaden (40 items per domein) één van beide items kiest evenals drie interessetypes met 30 triaden (30 items per type).

De O.I.I. bevraagt volgende interessedomeinen:

PSD *Persoonlijk en sociaal dienstbetoon*

Dit betekent contact met andere mensen of ten dienste staan van andere mensen. Personen die hierop een hoge uitslag behalen geven blijk van een grote bekommernis voor het welzijn van anderen. Dit wordt getoond door huishoudelijke hulp, bescherming, raadgeven en persoonlijke aandacht voor anderen.

BA *Buitenhuisactiviteiten*

In dit gebied vinden we de interesses en activiteiten die gericht zijn op de natuur. Men heeft belangstelling voor landbouw, voor de (bescherming van de) natuur, het verzorgen van dieren, tuinieren, vissen, e.d.

T *Techniek*

Men heeft vooral belangstelling voor de werking van motoren en machines, voor het gebruiken van gereedschap en het aanwenden van technische principes voor het ontwerpen van nieuwe machines en gereedschappen, voor het (de)monteren van voorwerpen. Ook onderhouds- en verfraaiingswerken en constructie behoren tot dit domein. Onder techniek verstaan we (in termen van vakinhouden): mechanica, electriciteit, hout en bouw.

H *Handel*

Deze schaal bevat de activiteiten die gericht zijn op de zakenwereld. De activiteiten in dit gebied waarbij persoonlijk contact belangrijk is, verschillen van deze in PSD doordat hier winstbejag de belangrijkste factor is. Het gaat dus om activiteiten die verband houden met verkoop, boekhouden, secretariaat en ander kantoorwerk.

- K** *Kunst*
Belangstelling voor muziek, toneel en plastische kunst wordt aangegeven door hoge uitslagen op deze schaal. De wens om zelf eenvoudige siervoorwerpen te ontwerpen en om alledaagse dingen te verfraaien, wordt ook tot dit domein gerekend. Het gaat om performantie-items (het 'doen') en niet enkel om appreciatie van kunst.
- W** *Wetenschappen*
Het verlangen om onze fysieke omgeving te begrijpen, om te experimenteren in de zuivere en toegepaste wetenschappen; onderzoek, uitvinden, observatie, determinatie van oorzaken, e.d.
- L** *Literatuur*
Het gaat hier om belangstelling voor alles wat met taal en literaire activiteiten te maken heeft, zoals het lezen van boeken, talen leren of onderwijzen, het bijwonen van voordrachten, het schrijven van artikels of reportages, e.d.

Daarnaast be vraagt de O.I.I. volgende interessetypes:

- V** *Verbaal*
Men legt de nadruk op het gebruik van woorden op een vakkundige manier. De woorden worden altijd gebruikt om ideeën door te geven. Men kan ze ook aanwenden om anderen te helpen of om anderen te overreden.
- M** *Manipulatief*
Men manipuleert graag objecten; het gaat zowel om creatieve activiteiten als om routine-activiteiten onder leiding. Bij al deze activiteiten is echter één element belangrijk: het gebruik van de handen om de voorwerpen te manipuleren.
- N** *Numeriek*
Deze items gaan over numerieke symbolen of concepten. Het werken met cijfers in verkoop, administratie of wetenschappen kan voor sommigen boeiend zijn.

Afnameduur: maximaal 50'

Afnamemoment: was vrij te kiezen in de voorlaatste week van april (eerste leerjaar secundair onderwijs)

2. Betrouwbaarheid

- * Interne consistentie op leerlingen (N=2502) van het tweede leerjaar V.S.O.: KR-20 varieert van .76 tot .90 (mediaan KR-20 van .84). De schaal Kunst heeft de geringste inter-item standvastigheid.
- * Hertestingbetrouwbaarheid na 1 maand: .88 (N=200).
- * Hertestingbetrouwbaarheid na 3 maanden: .80 (N=83).
- * Interne consistentie op de LOSO-proefgroep (N=5583 eerstejaars secundair onderwijs) varieert van .71 tot .90 (mediaan KR-20 van .815). De schaal Kunst heeft wederom de laagste interne stabiliteit.

| | KR-20 |
|-----|-------|
| PSD | .82 |
| BA | .84 |
| T | .90 |
| H | .75 |
| K | .71 |
| W | .85 |
| L | .82 |
| V | .81 |
| M | .80 |
| N | .80 |

3. Validiteit

- * Inhoudvaliditeit: leerlingen reageren op specifieke activiteiten en gedragingen die algemeen genoeg zijn om voor te komen in verschillende beroepen, maar daarnaast toch specifiek genoeg zijn om duidelijk binnen één domein te passen.
- * Profielvaliditeit: differentiatie tussen 7 opties in het tweede leerjaar en tussen 13 opties in het derde leerjaar van het V.S.O.

4. Aanvullende informatie

Op grond van itemanalyses werden zeer beperkte wijzigingen aangebracht aan de oorspronkelijke test.

Het probleem van een absolute versus een relatieve meting van belangstelling wordt in de handleiding uitvoerig besproken.

Deze belangstellingstest werd in **twee versies** afgenomen, één voor de leerlingen van het eerste leerjaar A (OIIA) en één voor de leerlingen van het eerste leerjaar B (OIIB). De OIIB is een verkorte versie van de OIIA waarin toch alle schalen vertegenwoordigd zijn door een beperkt aantal representatieve items per schaal. Om de score van een leerling op de schalen van de OIIA te bepalen, worden de antwoorden van iedere leerling vergeleken met een scoresleutel (zie ook handleiding O.I.I.). Die sleutel geeft per item aan welke antwoordalternatieven een bijdrage leveren tot een welbepaalde schaal. Het aantal overeenkomsten tussen de antwoorden van de leerling en de scoresleutel wordt per schaal opgeteld. Om de uitslagen op beide versies met elkaar te kunnen vergelijken werd er een lineaire transformatie uitgevoerd op de scores van de leerlingen die de OIIB aflegden. De parameters hiervoor werden berekend door de scores voor de leerlingen die de OIIA aflegden, te berekenen alsof ze de verkorte versie hadden gekregen, en de uitslag hiervan te vergelijken met hun score op de volledige vragenlijst.

In volgende tabel geven we per O.I.I.-schaal het gemiddelde en de standaarddeviatie in het eerste leerjaar A voor de LOSO-proefgroep weer (2202 jongens en 2476 meisjes met valide uitslagen).

| Gemiddelde uitslag (standaarddeviatie) | | |
|---|---------------|---------------|
| | Jongens | Meisjes |
| PSD | 18.0 (5.7) | 25.2 (5.6) |
| BA | 16.3 (7.0) | 13.6 (5.9) |
| T | 21.5 (7.4) | 11.8 (6.0) |
| H | 22.2 (6.1) | 23.1 (6.6) |
| K | 17.3 (5.4) | 21.8 (5.3) |
| W | 21.4 (7.3) | 16.2 (7.0) |
| L | 17.8 (6.8) | 23.0 (5.8) |
| V | 10.7 (5.8) | 15.3 (5.7) |
| M | 8.4 (5.4) | 6.4 (4.4) |
| N | 10.9 (6.0) | 8.3 (5.8) |

15. B.S.T.R.:

Belangstelling Studierichtingen Test in Rubrieken

door W. Magez, A. Bos, K. Lanckman
(Katholieke Vlaamse Hogeschool, Afdeling A.i.P., 1990)

1. Doel en inhoud

Het centrale uitgangspunt dat ten grondslag ligt aan deze belangstellingstest is de keuzebegeleiding naar het derde leerjaar van het secundair onderwijs, namelijk de keuze van een studierichting. Deze test sluit onmiddellijk aan bij de concrete situatie en bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. De auteurs zijn in het kader van de studiekeuzebegeleiding geïnteresseerd in het persoonlijke antwoord van een leerling op de vraag wat hij/zij graag zou doen. De polyvalente bruikbaarheid van het instrument was het 'Leitmotiv' van de auteurs. De BSTR kan gebruikt worden als uitgangspunt voor een counselingsgesprek, omwille van zijn prognostische waarde, als psychologisch inzichtelijk instrument en/of als didactisch hulpmiddel in de studiekeuzebegeleiding.

In het eerste deel van de BSTR worden 16 studiedomeinen bondig omschreven zodat elke leerling eenduidig geïnformeerd wordt en weet heeft waarover het gaat. De leerling wordt gevraagd deze omschrijvingen aandachtig te lezen en vervolgens per studiedomein aan te geven in welke mate hij/zij een voorkeur of afkeer heeft voor dit domein. Er wordt gebruik gemaakt van een zevenpuntenschaal (gaande van een sterke voorkeur tot een sterke afkeer voor het studiedomein). In een tweede deel dient de leerling de 16 studiedomeinen in vijf groepen onder te brengen. Vier groepen moeten elk drie studiedomeinen omvatten, m.n. de drie domeinen die het meest, het minst, nog wel en weinig aanspreken. De overblijvende vier studiedomeinen vormen een afzonderlijke groep.

De BSTR bevraagt volgende studiedomeinen:

1. Economie-handel
2. Fijntechniek
3. Gezondheidszorgen
4. Kleding en mode
5. Landbouw-tuinbouw
6. Lichamelijke opvoeding en sport
7. Onthaal en bediening
8. Praktisch technisch
9. Schoonheidszorgen
10. Sierkunsten
11. Sociaal dienstbetoon
12. Talen
13. Theoretisch technisch
14. Voeding en bereiding
15. Wetenschappen
16. Wiskunde

Afnameduur: in principe is deze niet bepaald; een tijd van 20' werd voorzien.

Afnamemoment: was vrij te kiezen in de eerste week van mei (tweede leerjaar secundair onderwijs)

2. Betrouwbaarheid

- * Er zijn geen gegevens inzake betrouwbaarheid door de auteurs gerapporteerd.

3. Validiteit

- * Face- en inhoudsvaliditeit werd aangetoond via vooronderzoek (zie verhandeling K. Lanckman o.l.v. A. Bos en W. Magez, K.V.H. Antwerpen, 1990).
- * Begripsvaliditeit op basis van substantiële intercorrelaties tussen bepaalde domeinen en op grond van factoranalytisch onderzoek.
- * Predictieve validiteit van BSTR-domeinen met gecorrigeerde schooluitslag. Bij mannen werd een substantieel verband vastgesteld tussen de schooluitslag enerzijds en de studiedomeinen Wiskunde (.39), Praktisch technisch (-.37), Wetenschappen (.33) en Talen (.29) anderzijds. Bij vrouwen vond men evenwel enkel een betekenisvol positief verband tussen de schooluitslag en het studiedomein Wiskunde (.36); daarnaast bleek het studiedomein Schoonheidszorgen een negatieve samenhang te vertonen met de schooluitslag (-.29).
- * Vanuit een follow-up studie na drie schooljaren bleek dat de studiedomeinen Wiskunde, Wetenschappen en Talen het best discrimineerden tussen geslaagden en niet-geslaagden. Als men de studierichtingen rangordent volgens belangstelling voor de studiedomeinen Wiskunde, Wetenschappen en Talen, dan verkreeg men volgend profiel: 'klassieke' > 'moderne' > 'handel, industriële en technische wetenschappen' > 'hout en bouw, textiel en kleding, grafische technieken, artistieke vorming, sociaal-technische wetenschappen'. De rangordering van studierichtingen volgens de belangstelling voor de studiedomeinen Praktisch technisch en Theoretisch technisch is quasi volledig omgekeerd (WAPSO-bundel 5-3, 1994¹¹): de meeste belangstelling bij de groep 'hout en bouw, textiel en kleding, grafische technieken, artistieke vorming, sociaal-technische wetenschappen' en de minste bij de groep 'moderne' en 'klassieke'.

4. Aanvullende informatie

Door de gedwongen antwoordkeuze in het tweede deel van de BSTR worden de correlatiecoëfficiënten tussen de verschillende meetschalen gedrukt. Bij wijze van theoretische clusteroplossing kunnen de 16 meetschalen ook in acht duo-schalen of in drie kwartetten samengenomen worden (zie Lanckman, 1990). In dit rapport worden deze hogere-orde schalen vooralsnog buiten beschouwing gelaten.

Per studiedomein telt men het eerste deel (min. 0 en max. 6 punten) tezamen met het tweede deel (min. 0 en max. 4 punten). Per domein bedraagt het maximum aantal punten bijgevolg 10 en het minimum 0 punten. In onderhavig project wordt gebruik gemaakt van de score op het eerste deel. De oorspronkelijke antwoorden op een zevenpuntenschaal (1: *sterke voorkeur* tot 7: *sterke afkeer*) werden behouden.

¹¹ Magez, W., Bos, A., & Van der Auwera, L. (1994). *WAPSO-bundel 5.3: 13. Studiesucces en testresultaten 90-91 / 92-93*. Brasschaat: C.A.P.-V.Z.W.

16. Eindvragenlijst: welbevinden

redactie: L. Van Landeghem

(Leuven, LOSO-project, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, 1991)

1. Doel en inhoud

Om de zelfbeleving van leerlingen op school te meten is er bij de constructie van de 'Eindvragenlijst leerlingen' voornamelijk een beroep gedaan op bestaande instrumenten. De dimensies welbevinden (schalen: plezier op school, sociaal aanvaard voelen en relatie met de leerkracht) en werkhouding (schalen: leertaakgerichtheid, concentratie in de klas, huiswerkattitude) zijn ontleend aan de 'Schoolvragenlijst' van Smits en Vorst (1982). Waar het nodig bleek, zijn de vragen enigszins aangepast aan de Vlaamse (onderwijs)situatie en de doelstellingen van het LOSO-onderzoek. Voor de constructie van de dimensie zelfvertrouwen fungeerden de vragenlijst van Janssen (1982) en van Stoel (1980) als inspiratiebronnen. Daarnaast werden er nog enkele vragen geredigeerd over de attitude van de ouders ten aanzien van het schoolse gebeuren. **Error! Bookmark not defined.**

De eindvragenlijst voor de A-stroom bestaat uit 104 uitspraken en poogt meer inzicht te verkrijgen in de zelfbeleving van leerlingen op school gemeten via een zelfbeschrijving. Per uitspraak geeft de leerling aan in welke mate hij akkoord kan gaan met de uitspraak aan de hand van een vijfpuntenschaal (gaande van helemaal akkoord tot helemaal niet akkoord). Deze vragenlijst werd in de eerste graad niet enkel afgenomen op het einde van het eerste leerjaar secundair onderwijs, maar ook op het einde van het tweede leerjaar om evoluties inzake de zelfbeleving van leerlingen op school te kunnen exploreren. Voor de B-stroom werd een aangepaste, verkorte versie van de eindvragenlijst samengesteld. De 34 opgenomen uitspraken vormen de schalen integratie in de klas, relatie met de leerkrachten en zich goed voelen op school (zie infra).

2. Schaalconstructie

Op basis van principale factoranalyses op de gegevens van het eerste en tweede leerjaar secundair onderwijs (A-stroom) werden negen gemeenschappelijke factoren weerhouden. Alle factorzuivere items, die in beide leerjaren minstens een lading van .30 op dezelfde factor hebben, werden gebruikt voor het samenstellen van de meetschalen. Op deze wijze werden negen begripsvalide schalen inzake de zelfbeleving van leerlingen op school geconstrueerd die parallelle scores genereren voor de verschillende meetmomenten.

Een lijst met de gemeenschappelijke schalen wordt hieronder vermeld. Per schaal vermelden we de itemformuleringen die bijdragen tot desbetreffende schaal. Indien het item negatief bijdraagt tot de schaal, wordt dit tussen haakjes met een minteken aangegeven. Het nummer voor het item verwijst naar het volgnummer in het afnameboekje van de eindvragenlijst (A-stroom).

Integratie in de klas (INTEG)

- 002 Ik kan goed met mijn klasgenoten opschieten.
- 011 Ik heb in de klas weinig vrienden of vriendinnen (-).
- 020 Als ik klasgenoten vraag of ze me willen helpen, dan zijn er genoeg die dat doen.
- 030 Ik wordt vaak gepest door de andere leerlingen (-).
- 040 Ik voel me in de klas vaak eenzaam (-).
- 050 Volgend jaar wil ik liever met andere leerlingen in de klas zitten (-).
- 060 Ik vind dat de meeste van mijn klasgenoten prettig met mij omgaan.
- 069 Ik voel me goed op mijn gemak bij mijn klasgenoten.
- 077 Ik vind weinig van mijn klasgenoten echt aardig (-).
- 083 Op school kan ik echt heel gemakkelijk vrienden of vriendinnen maken.
- 099 Ik voel mij in onze klas een beetje buiten de groep staan (-).

Relatie met de leerkrachten (LKRN)

- 003 De meeste leerkrachten gaan op een prettige manier met mij om.
- 012 Sommige leerkrachten hebben geen geduld om mij iets uit te leggen(-).
- 022 Ik denk dat de meeste leerkrachten me heel goed helpen als ik moeilijkheden heb met het schoolwerk.
- 031 Bij de meeste leerkrachten voel ik me goed op mijn gemak.
- 042 Sommige leerkrachten zijn vriendelijker tegenover anderen dan tegenover mij (-).
- 051 Met de meeste leerkrachten kan ik goed opschieten.
- 061 Er zijn weinig leerkrachten die me goed helpen met mijn werk voor school (-).
- 071 Er zijn genoeg leerkrachten die geduldig luisteren als ik iets vraag.
- 075 Er zijn weinig leerkrachten die me begrijpen (-).

Betrokkenheid van de ouders (BETRO)

- 009 Mijn ouders hebben mij dit jaar veel geholpen bij het leren.
- 028 Mijn ouders volgen steeds met belangstelling de resultaten die ik behaal op toetsen.
- 038 Wanneer ik op school minder goede resultaten behaal, willen mijn ouders weten hoe dat komt.
- 048 Mijn ouders hebben dit jaar regelmatig contact gehad met mijn leerkrachten.
- 057 Mijn ouders houden zich bezig met de keuze van een studierichting voor volgend jaar.

Concentratie in de klas (CONCE)

- 005 Ik vind het moeilijk de hele tijd mijn hoofd bij mijn werk te houden.
- 014 In de klas zit ik vaak aan dingen te denken die niets met de les te maken hebben.
- 034 Ik mis vaak iets van wat er tijdens de les gezegd wordt.
- 044 Ik word in de klas snel afgeleid.
- 064 Ik zit tijdens de lessen vaak te babbelen.
- 090 Ik zit onder de les vaak te dromen.

Huiswerkattitude (HUISW)

- 006 Als ik thuis iets leuks wil gaan doen, maak ik toch eerst mijn huiswerk af.
- 025 Ik begin meestal uit mezelf aan huiswerk.
- 045 Als ik huiswerk heb, stel ik het zo lang mogelijk uit voor ik eraan begin (-).
- 072 Als ik huiswerk heb, begin ik er zo snel mogelijk aan.
- 085 Ik begin pas aan mijn huiswerk als ze dat thuis tegen me zeggen (-).

Belangstelling voor leertaken (BELAN)

- 008 Ik heb het gevoel dat ik dit jaar veel bijgeleerd heb.
- 010 Ik heb dikwijls geen zin om naar school te gaan (-).
- 019 De meeste vakken op school vind ik vervelend (-).
- 027 Ik denk dat ik op school dingen moet leren die ik later nooit meer nodig heb (-).
- 037 Door het huiswerk dat we krijgen, heb ik dit jaar veel bijgeleerd.
- 041 Ik vind het fijn dat ik dit jaar allerlei dingen geleerd heb.
- 047 Door de lessen heb ik de leerstof echt leren begrijpen.
- 056 Zelf vind ik de leerstof meestal interessant.
- 058 Als ik een fout gemaakt heb, probeer ik zelf het goede antwoord te vinden.
- 059 Meestal heb ik plezier in het werk voor school.
- 067 De meeste vakken die we krijgen, lijken me zeer zinvol.
- 068 De meeste vakken op deze school doe ik met plezier.
- 070 Ik heb graag vakken waarvoor ik hard moet nadenken.
- 074 Ik ben echt geïnteresseerd in de meeste vakken.
- 076 Soms maak ik meer oefeningen dan de leerkracht opgegeven heeft, omdat ik iets goed wil leren.
- 081 Ik vind dat ik op school dingen leer waar ik iets aan heb.
- 102 Ik lees graag boeken over iets dat we op school gezien hebben, om daarover iets bij te leren.

Inzet voor leertaken (INZET)

- 023 Ik werk hard voor alle vakken om goede resultaten te halen.
- 062 Ik doe goed mijn best op school.

Academisch zelfconcept (het gevoel de leertaken aan te kunnen) (ACADE)

- 007 Mijn klasgenoten kunnen beter leren dan ik (-).
- 016 Ik vrees dat de proefwerken op het einde van het jaar voor mij een mislukking worden (-).
- 026 Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas (-).
- 036 Als ik iets geleerd heb, heb ik soms het gevoel dat ik er maar weinig over kan vertellen (-).
- 055 Ik denk dat ik de leerstof wel aankan.
- 073 Ik kan het tempo van de lessen goed volgen.
- 086 Ik denk dat ik goed kan leren.
- 091 Tijdens de lessen begrijp ik goed wat de leerkrachten zeggen.
- 097 Bij een proefwerk ben ik meestal rustig en kan ik met aandacht werken.
- 101 Als ik een proefwerk moet maken, dan heb ik meestal het gevoel dat ik het wel kan.
- 104 Het huiswerk vind ik meestal nogal gemakkelijk.

Zich goed voelen op (deze) school (GOEDV)

- 001 Ik ben blij dat ik op deze school zit.

- 039 Als ik mag kiezen, zou ik liever naar een andere school gaan (-).
 049 Ik vind het leuk op school.
 082 Als we naar een andere buurt zouden verhuizen, zou ik het liefst naar deze school blijven gaan.

Voor de B-stroom werden drie schalen weerhouden die identiek zijn aan de gelijknamige schalen voor de A-stroom: i.e. integratie in de klas (n=11), relatie met de leerkracht (n=9) en zich goed voelen op (deze) school (n=4).

Afnamemoment

Voor de eerste meting op het einde van het eerste leerjaar werd de vragenlijst ingevuld tijdens de tweede helft van mei. In enkele klassen is de vragenlijst evenwel op het einde van de examenperiode ingevuld. Voor de tweede meting was het afnamemoment vrij te kiezen in de eerste week van mei (tweede leerjaar secundair onderwijs).

3. Betrouwbaarheid

- * Interne consistentie per schaal en per leerjaar:

| | aantal items | Interne consistentie (α) | |
|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|-----------------|
| | | eerste leerjaar | tweede leerjaar |
| integratie in de klas | 11 | .88 | .89 |
| relatie met de leerkrachten | 9 | .84 | .86 |
| betrokkenheid van de ouders | 5 | .48 | .54 |
| concentratie in de klas | 6 | .82 | .84 |
| huiswerkattitude | 5 | .77 | .82 |
| belangstelling voor leertaken | 17 | .88 | .90 |
| inzet voor leertaken | 2 | .63 | .71 |
| academisch zelfconcept | 11 | .80 | .82 |
| zich goed voelen op (deze) school | 4 | .83 | .85 |

- * De schaal 'betrokkenheid van de ouders' vormt een probleem wat haar interne consistentie betreft en dit zowel in het eerste als in het tweede leerjaar. Deze schaal werd daarom bij tal van analyses buiten beschouwing gelaten.

4. Validiteit

- * Begripsvaliditeit op grond van factoranalytisch onderzoek naar gemeenschappelijke bronnen van variantie tussen eind eerste en eind tweede leerjaar secundair onderwijs.
- * Samenhang met schoolvorderingentoetsen: de schaal 'academisch zelfconcept' correleert substantieel met de toetsscores Nederlands en wiskunde eind eerste leerjaar A en met de toetsscores eind tweede gemeenschappelijk leerjaar (zie onderstaande tabel). De meeste andere schalen vertonen een eerder beperkte samenhang met de toetsscores Nederlands en wiskunde. Opvallend is de steeds hogere samenhang van de schalen met de toetsuitslagen voor Nederlands dan met die voor wiskunde.

| | Toetsscore eind eerste leerjaar A | | Toetsscore eind tweede gemeenschappelijk leerjaar | | |
|----------|--------------------------------------|----------|--|----------|-----|
| | Nederlands | wiskunde | Nederlands | wiskunde | |
| E1_INTEG | .20 | .14 | E2_INTEG | .19 | .11 |

| | | | | | |
|----------|------|------|----------|------|------|
| E1_LKRN | .15 | .12 | E2_LKRN | .17 | .10 |
| E1_BETRO | -.01 | -.05 | E2_BETRO | -.05 | -.08 |
| E1_CONCE | .15 | .14 | E2_CONCE | .14 | .13 |
| E1_HUISW | .14 | .10 | E2_HUISW | .13 | .06 |
| E1_BELAN | .07 | .07 | E2_BELAN | .11 | .09 |
| E1_INZET | .12 | .10 | E2_INZET | .10 | .08 |
| E1_ACADE | .30 | .28 | E2_ACADE | .30 | .24 |
| E1_GOEDV | .15 | .14 | E2_GOEDV | .17 | .12 |

Voor de leerlingen in de B-stroom bemerken we dat de correlaties van de drie schaalscores met de toetsuitslagen voor wiskunde nauwelijks verschillend zijn van nul (zie onderstaande tabel). De correlaties met de toetsscores voor Nederlands zijn meestal iets hoger; dit is het meest uitgesproken voor de schaal ‘relatie met de leerkrachten’ in het eerste leerjaar.

| | Toetsscore eind eerste leerjaar B | | Toetsscore eind beroepsvoorbereidend leerjaar | | |
|----------|--------------------------------------|----------|--|----------|------|
| | Nederlands | wiskunde | Nederlands | wiskunde | |
| E1_INTEG | .13 | .00 | E2_INTEG | .11 | .01 |
| E1_LKRN | .18 | .00 | E2_LKRN | .07 | -.01 |
| E1_GOEDV | .06 | -.02 | E2_GOEDV | .01 | -.02 |

5. Aanvullende informatie

In de analyses wordt er gewerkt met een score per schaal. Deze score geeft aan hoeveel een leerling gemiddeld heeft geantwoord op de beantwoorde vragen van een bepaalde schaal indien alle vragen of items in dezelfde richting bijdragen tot de betekenis van die schaal. Dit betekent dat de som wordt gemaakt van de score op de vijfpuntenschaal bij positief ladende items per schaal en de omgekeerde score op de vijfpuntenschaal bij negatief ladende items. Deze som wordt uiteindelijk gedeeld door het totaal aantal items dat in die som betrokken is.

Bijlage 5

Kinderen van anderstaligen en hun ouders

Bijlage 5:

kinderen van anderstaligen en hun ouders

Een verkorte en enigszins aangepaste versie van de vragenlijst voor de ouders is vertaald in vijf talen voor ouders van wie men vermoedde dat zij de Nederlandse taal onvoldoende machtig waren; het was de leerkracht die hierover oordeelde, in samenspraak met de leerling. Ongetwijfeld heeft die leerling in veel gevallen geholpen bij het invullen.

In deze bijlage worden de resultaten van deze aangepaste versie voorgesteld en besproken. Om de gegevens in een zinvol perspectief te plaatsen, vergelijken wij in vele gevallen de antwoorden van de anderstaligen met die van de Nederlandstaligen op dezelfde of gelijkaardige items. Daardoor komen hier ook items uit de Nederlandstalige vragenlijst aan bod die niet in de hoofdstuktekst van het boek besproken worden. Soms maken we bij die vergelijking ook gebruik van leerling- en loopbaaninformatie uit het eerste leerjaar.

De LOSO-proefgroep telt 475 leerlingen aan wiens ouders een anderstalige vragenlijst voorgelegd werd. Die groep komt hier aan bod¹.

De kinderen van anderstalige ouders zijn bij aanvang van het secundair onderwijs gemiddeld een half jaar ouder dan de anderen. Van de anderstaligen starten 49% het secundair onderwijs met vertraging (van de Nederlandstaligen 11.7%). De helft van hen gaat naar het vrij onderwijs, de helft naar het gemeenschapsonderwijs (bij de kinderen van Nederlandstalige ouders is de verhouding ongeveer 4 op 1).

1.1 Oudervragenlijst voor anderstaligen: een doorlichting

1.1.1 Afkomst

De gegevens omtrent de afkomst van de ouders (vader en moeder) zijn opgenomen in Tabel 1.

De meerderheid van onze anderstalige ouders is afkomstig uit Turkije.

De partners zijn in het algemeen afkomstig uit hetzelfde land.

Wij hebben de landen in vier groepen ingedeeld: West-Europa (België, Duitsland), Zuid-Europa (Italië, Spanje en Griekenland), Noord-Afrika (Marokko, Algerije en Tunesië) en Turkije (zie Tabel 2).

¹ De ouders die een Nederlandstalige vragenlijst kregen en daarin vermeldden dat zij in de huiskring een andere taal dan het Nederlands spraken, maken deel uit van de 'Nederlandstaligen', cf. hoofdstuk 2 (sectie 2.3.4).

Tabel 1. Afkomst van vader /moeder per land ¹ (n=475)

| | PA | MA | | PA | MA |
|-----|----|----|-----|-----|-----|
| BEL | 9 | 10 | ALG | 1 | 1 |
| DUI | 0 | 1 | TUN | 1 | 1 |
| ITA | 36 | 37 | TUR | 356 | 356 |
| SPA | 3 | 2 | ZAI | 1 | 0 |
| GRI | 6 | 6 | SYR | 0 | 1 |
| MAR | 61 | 60 | ? | 1 | 0 |

¹De indeling is gemaakt o.b.v. geboorteland, nationaliteit en voertaal thuis.

Tabel 2. Afkomst van vader /moeder per regio

| | PA | | MA | |
|-----------------------|-----|-------|-----|-------|
| | N | % | N | % |
| WEST-EUR | 9 | 1.9 | 11 | 2.3 |
| ZUID-EUR | 45 | 9.5 | 45 | 9.5 |
| NOOR-AFR | 63 | 13.3 | 62 | 13.1 |
| TURKIJE | 356 | 74.9 | 356 | 74.9 |
| (onbekend en overige) | 2 | 0.4 | 1 | 0.2 |
| Totaal | 475 | 100.0 | 475 | 100.0 |

1.1.2 Leeftijd/jaren in België

De Turkse vaders zijn gemiddeld iets jonger en de Noord-Afrikaanse iets ouder.

Bij de moeders zijn de Turkse vrouwen iets jonger dan de anderen. De leeftijden in de andere groepen zijn vergelijkbaar -zie Tabel 3.

De overkomst van de Turkse en Noord-Afrikaanse moeders naar België is recenter dan die van de andere groepen: gemiddeld iets meer dan 17 jaar geleden (rechterhelft van de tabel).

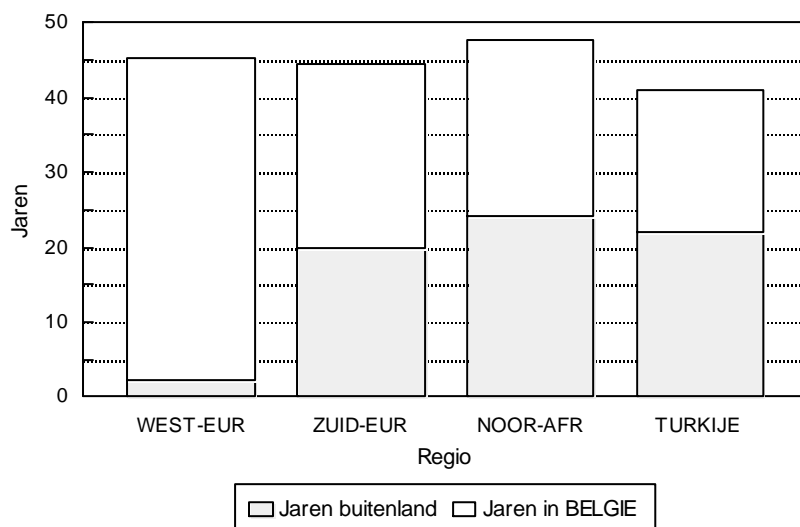
Ook de overkomst van de de Turkse vaders is relatief recent.

Tabel 3. Leeftijd en aantal jaren in België (vader en moeder)

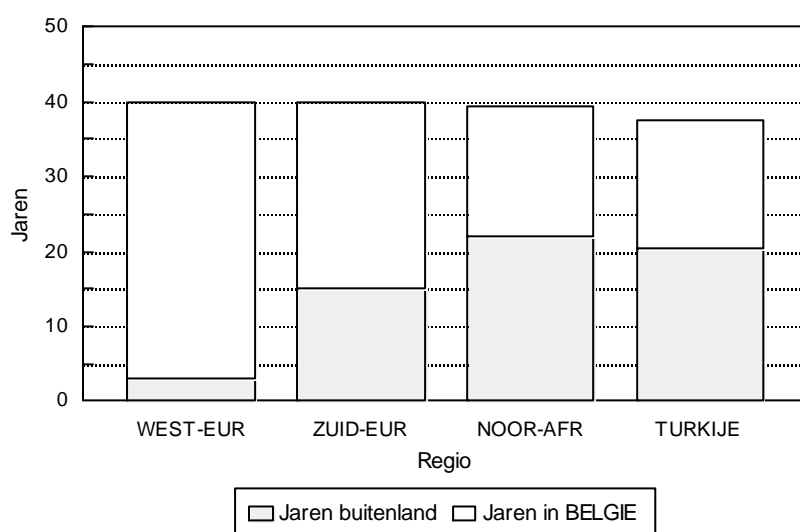
| | | Leeftijd | | | Jaren in België | | |
|----|----------|----------|------|-----|-----------------|------|-----|
| | | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| PA | WEST-EUR | 45.33 | 6.12 | 9 | 43.00 | 9.25 | 6 |
| | ZUID-EUR | 44.36 | 6.69 | 42 | 24.44 | 7.24 | 41 |
| | NOOR-AFR | 47.75 | 7.74 | 52 | 23.67 | 4.65 | 49 |
| | TURKIJE | 41.05 | 6.99 | 344 | 19.11 | 5.04 | 344 |
| MA | WEST-EUR | 40.00 | 4.63 | 11 | 37.00 | 6.14 | 8 |
| | ZUID-EUR | 40.02 | 6.20 | 42 | 24.88 | 7.45 | 41 |
| | NOOR-AFR | 39.43 | 7.31 | 53 | 17.55 | 5.10 | 49 |
| | TURKIJE | 37.62 | 6.12 | 350 | 17.24 | 5.78 | 345 |

De gegevens zijn ook opgenomen in Grafiek 1 en Grafiek 2.

Grafiek 1. Gemiddelde leeftijd vader (ingedeeld in aantal jaren buitenland en aantal jaren België)



Grafiek 2. Gemiddelde leeftijd moeder (ingedeeld in aantal jaren buitenland en aantal jaren België)



1.1.3 Werken

Meer dan 26% van de mannen antwoordt bevestigend op de vraag of zij werken ("Werkt vader (ja/nee...)"); 69% zegt van niet. Pensionering is de meest frequente verklaring voor het "niet werken" (zie Tabel 4).

Bij de vrouwen "werkt" slechts 5% (91% niet). De overgrote meerderheid werkt immers thuis als *huismoeder*.

Tabel 4. Redenen van "niet werken" (vader en moeder)

| | PA | | MA | |
|-----------------------|-----|-------|-----|-------|
| | N | % | N | % |
| huismoeder | 0 | 0.0 | 386 | 89.6 |
| werkloos | 68 | 20.8 | 24 | 5.6 |
| invalide, langd. ziek | 29 | 8.9 | 7 | 1.6 |
| pensioen | 212 | 64.8 | 5 | 1.2 |
| andere | 5 | 1.5 | 2 | 0.5 |
| ? | 13 | 4.0 | 7 | 1.6 |
| Totaal niet-werkend | 327 | 100.0 | 431 | 100.0 |

1.1.4 Inkomen

Het betreft hier de antwoorden op de vraag "*Hoeveel inkomsten hebben vader en moeder samen elke maand, kindergeld inbegrepen?*", met zes mogelijke antwoordcategorieën (zie Tabel 5).

Een derde van de gezinnen heeft een inkomen tussen 25 en 40 000 Bef per maand en nog een derde tussen 40 en 60 000 Bef. In totaal bevindt meer dan 84% zich in de inkomenscategorieën tussen 25 000 en 80 000 Bef. De correlatie tussen de categorieën en het aantal kinderen in België bedraagt 0.13.

Zoals blijkt uit de tabel zijn, in vergelijking met de Nederlandstalige ouders, de anderstalige ouders oververtegenwoordigd in de inkomenscategorieën tot 60 000 Bef en onder-vertegenwoordigd in de categorieën vanaf 80 000 Bef.

Tabel 5. Maandelijks inkomen van anderstalige en Nederlandstalige gezinnen per categorie

| Inkomen x 1000 | N | Nederlands- stalige ¹ | Anderstalige |
|----------------|-----|-------------------------------------|--------------|
| | | % | % |
| 25- | 12 | 0.8 | 2.5 |
| 25/40 | 148 | 10.0 | 31.2 |
| 40/60 | 160 | 21.1 | 33.7 |
| 60/80 | 93 | 19.6 | 19.6 |
| 80/100 | 19 | 13.3 | 4.0 |
| 100+ | 6 | 11.1 | 1.3 |
| ? | 37 | 24.2 | 7.8 |
| | 475 | 100.0 | 100.0 |

¹ De Nederlandstalige ouders kregen in feite twee vragen omtrent het inkomen:

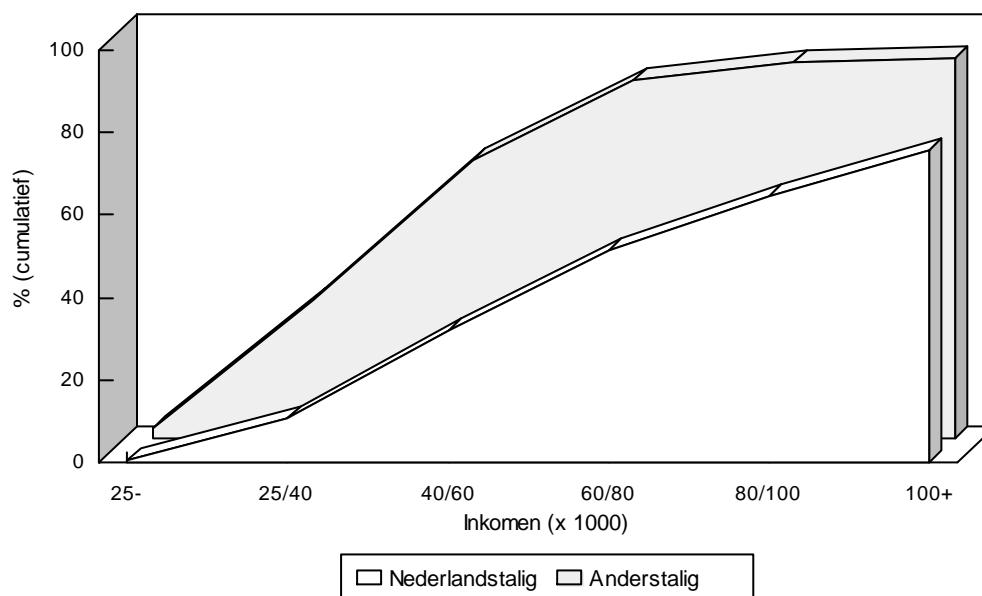
(1) "*Het maandelijks netto inkomen (ook pensioen, werkloosheidsuitkering, kindergeld, ziekteverzekering,...) van de beide ouders samen, bedraagt gemiddeld (bij benadering):*" ... gevolgd door de hierboven vermelde antwoordcategorieën .

(2) "*Hoe groot zijn de andere inkomsten van beide ouders samen (bv.: interest, inkomen uit onroerende goederen,...)?*" met als antwoordcategorieën "groter dan het maandelijks netto inkomen/ ongeveer even groot als het maandelijks netto-inkomen / kleiner dan het maandelijks netto-inkomen/verwaarloosbaar klein".

Wij geven hier alleen de resultaten op de eerste vraag.

De percentages zijn cumulatief opgenomen in Grafiek 3. Bemerkt dat bijna een kwart van de Nederlandstalige ouders dit item onbeantwoord heeft gelaten (t.o.v. minder dan 10% van de anderstaligen)².

Grafiek 3. Inkomenscategorïeën bij anderstalige en Nederlandstalige ouders (cumulatieve percentages)



De anderstalige groepen ingedeeld volgens afkomst verschillen onderling niet significant inzake gemiddeld inkomen. Gemiddeld antwoorden zij “tussen de 40 en de 60 000 Bef”; alleen de West-Europese scores hoger.

1.1.5 Taal

A) Lezen en schrijven

De Noord-Afrikaanse anderstalige ouders hebben de minst goede scholing genoten: slechts zowat 40% van de mannen antwoordt positief op de vraag of ze kunnen lezen/schrijven en bij de vrouwen is het percentage nog veel lager (minder dan 15%, cf. Tabel 6).

Ook bij de Turkse ouders is er trouwens een aanzienlijk verschil in scholingsgraad tussen vader en moeder. De vaders kunnen omzeggens allemaal lezen en schrijven; bij de moeders ongeveer twee derden.

Ter vergelijking: bij de Nederlandstalige mannen en vrouwen ligt het percentage dat niet kan lezen of schrijven rond de 1% (iets meer wat betreft lezen, iets minder voor schrijven, plus 7% ontbrekende antwoorden (!)).

² Vandaar de kleinere oppervlakte van de Nederlandstaligen in de grafiek.

Tabel 6. Aantal vaders/moeders dat kan lezen/schrijven per groep

| Lezen | PA | | | MA | | |
|-----------|-----|----------------|---|-----|----------------|----|
| | JA | % ¹ | ? | JA | % ¹ | ? |
| WEST-EUR | 8 | 88.9 | 1 | 10 | 90.9 | 1 |
| ZUID-EUR | 40 | 88.9 | 4 | 39 | 86.7 | 4 |
| NOOR-AFR | 23 | 36.5 | 7 | 9 | 14.5 | 5 |
| TURKIJE | 336 | 94.4 | 6 | 229 | 64.3 | 9 |
| Schrijven | | | | | | |
| WEST-EUR | 8 | 88.9 | 1 | 10 | 90.9 | 1 |
| ZUID-EUR | 40 | 88.9 | 4 | 40 | 88.9 | 4 |
| NOOR-AFR | 26 | 41.3 | 7 | 8 | 12.9 | 6 |
| TURKIJE | 334 | 93.8 | 8 | 226 | 63.5 | 12 |

¹ 100% = de totale groep, inclusief blanco antwoorden

B) Kennis van het Nederlands en andere talen

Ongeveer de helft van de vaders omschrijft de eigen kennis van het Nederlands als "tamelijk goed verstaan" (als antwoordmogelijkheden waren voorzien "kent geen Nederlands", "verstaat het tamelijk goed" en "spreekt het tamelijk goed"). Gemiddeld 18% zegt uitdrukkelijk geen Nederlands te kennen (zie Tabel 7).

Bij de moeders is dit de helft van de Turkse moeders en 22 à 31% van de overige groepen.

Tabel 7. Percentage mannen / vrouwen dat (a) geen Nederlands kent, (b) het tamelijk goed verstaat en (c) het tamelijk goed spreekt

| | PA | | | | | MA | | | | |
|--------|-----|------|----------|---------|------|-----|------|----------|---------|------|
| | N | Nee | Verstaan | Spreken | ? | N | Nee | Verstaan | Spreken | ? |
| W-EUR | 9 | 11.1 | 11.1 | 66.7 | 11.1 | 11 | 27.3 | 36.4 | 27.3 | 9.1 |
| Z-EUR | 45 | 22.2 | 40.0 | 24.4 | 13.3 | 45 | 22.2 | 40.0 | 26.7 | 11.1 |
| N-AFR | 63 | 11.1 | 58.7 | 17.5 | 12.7 | 62 | 30.6 | 54.8 | 4.8 | 9.7 |
| TURK | 356 | 19.1 | 48.6 | 28.4 | 3.9 | 356 | 50.0 | 30.6 | 15.4 | 3.9 |
| Totaal | 475 | 18.1 | 48.6 | 27.2 | 6.1 | 475 | 44.2 | 34.7 | 15.6 | 5.5 |

Het aanleren van het Nederlands blijkt niet bij iedereen van primair belang.

Bij de Turkse vaders heeft één op vier de intentie Nederlands (nog meer) te leren; bij de andere groepen bijna de helft. Bij de moeders is zowat de helft van de Zuid-Europese en Noord-Afrikaanse vrouwen van plan nog Nederlands te leren, maar slechts 18% van de Turkse.

Ongeveer 18% van de mannen en 8% van de vrouwen zegt nog een andere West-Europese taal te spreken, in de meeste gevallen Frans.

1.1.6 Kinderen

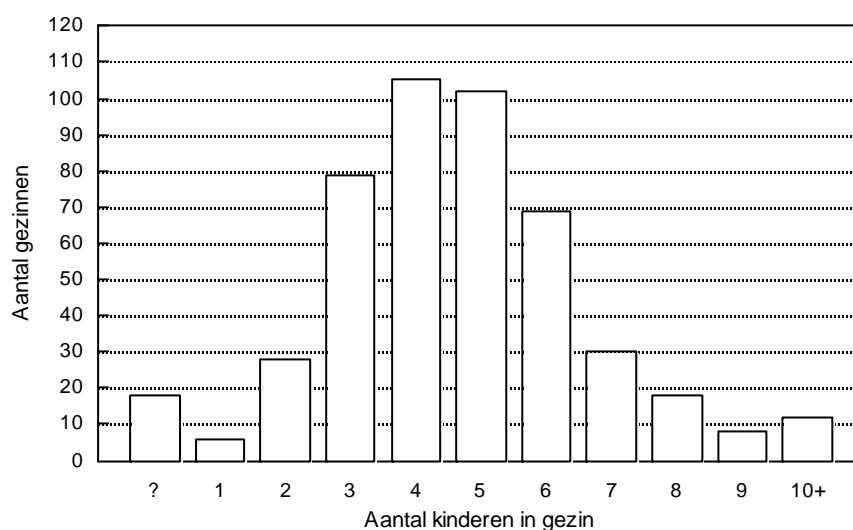
Gemiddeld hebben deze anderstaligen 4.82 kinderen in België (zie Tabel 8). De frequentieverdeling van de totale groep is weergegeven in Grafiek 4.

De gemiddelde gezinsgrootte is het hoogst is bij de Noord-Afrikanen (6 kinderen). De Turkse vaders hebben gemiddeld bijna 5 kinderen.

Tabel 8. Gemiddeld aantal kinderen bij de anderstaligen (in België)

| | Gemidd. | SD | N |
|----------|---------|------|-----|
| WEST-EUR | 3.89 | 1.54 | 9 |
| ZUID-EUR | 3.48 | 1.74 | 40 |
| NOOR-AFR | 6.00 | 2.52 | 54 |
| TURKIJE | 4.82 | 1.71 | 352 |
| Totaal | 4.82 | 1.91 | 455 |

Grafiek 4. Verdeling gezinsgrootte (aantal kinderen in gezin in België) in de anderstalige gezinnen



1.1.7 School en studies

A) Gaat uw kind graag naar school?

De Noord-Afrikaanse kinderen gaan -althans volgens hun ouders- het liefst naar school, maar ook de andere groepen (uitgezonderd de kinderen van West-Europese vaders) scoren gemiddeld tussen "graag" en "heel graag" (zie Tabel 9). Men moet er wel rekening mee houden dat de vragenlijst is afgenomen in het eerste trimester van het eerste leerjaar.

Ter vergelijking: zij scoren hier iets beter dan de kinderen van Nederlandstalige ouders (die de vraag "Gaat uw kind graag naar *deze* school?" beantwoordden): 1.54 tegenover 1.68 (n=5834).

Tabel 9. Resultaten op de vraag "Gaat dit kind graag naar school?" (1=heel graag, 2=graag, 3=niet zo graag, 4=helemaal niet graag)

| | Gemidd. | SD | N |
|----------|---------|------|-----|
| WEST-EUR | 2.22 | 0.67 | 9 |
| ZUID-EUR | 1.85 | 0.58 | 40 |
| NOOR-AFR | 1.25 | 0.47 | 57 |
| TURKIJE | 1.53 | 0.60 | 355 |
| Totaal | 1.54 | 0.61 | 461 |

B) Schooloverleg en tevredenheid

Uit het antwoord op de vraag of er al overleg is geweest met iemand van de school, blijkt dat dit in de meeste gevallen zo is, en gemiddeld zelfs meer dan één keer. De West-Europese ouders scoren het hoogst inzake overleg (zie Tabel 10), maar de verschillen zijn globaal genomen niet significant.

Het gemiddelde resultaat van de anderstalige ouders in verband met schooloverleg is vergelijkbaar met dat van de Nederlandstalige (1.75 versus 1.84).

De tevredenheid omtrent de school is het hoogst bij de Noord-Afrikaanse ouders en het laagst bij de Turkse; het verschil tussen die twee groepen is significant.

Al bij al maken de scholen hier een goede beurt: men is *tevreden* tot *erg tevreden*. We herinneren er wel nog eens aan dat de vragenlijst enkele maanden na de start in het secundair onderwijs afgenomen is.

Tabel 10. Resultaten op de vragen "Heeft u al met iemand van de school (leerkracht of directie), waar dit kind nu naar school gaat, gesproken over uw kind?" (1=ja, al verscheidene keren, 2=ja, één enkele keer, 3=nee), en "Bent u tevreden over deze school?" (1=ja, erg tevreden, 2=tevreden, 3=nee, niet zo tevreden)

| | Overleg | | | Tevreden | | |
|----------|---------|------|-----|----------|------|-----|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| WEST-EUR | 1.11 | 0.33 | 9 | 1.44 | 0.53 | 9 |
| ZUID-EUR | 1.79 | 0.83 | 39 | 1.50 | 0.55 | 40 |
| NOOR-AFR | 1.87 | 0.83 | 54 | 1.31 | 0.54 | 55 |
| TURKIJE | 1.74 | 0.79 | 351 | 1.60 | 0.61 | 355 |
| Totaal | 1.75 | 0.80 | 453 | 1.55 | 0.60 | 459 |

C) Belang van gaan werken versus lang studeren

Gemiddeld vindt 86% van de ouders lang studeren belangrijk (zie Tabel 11). Er zijn weinig verschillen tussen de subgroepen.

Ter vergelijking: bij de Nederlandstalige ouders koos 83% "lang studeren" (versus "vlug stoppen met studeren en gaan werken"). De twee groepen scoren dus zeer gelijkaardig.

Tabel 11. Resultaten op de vraag "Wat is voor u het belangrijkste? 1) vlug stoppen met studeren en gaan werken 2) lang studeren"

| | WERKEN | | LANG STUDEREN | | ? |
|----------|--------|------|---------------|------|----|
| | N | % | N | % | |
| WEST-EUR | 0 | 0.0 | 7 | 100 | 2 |
| ZUID-EUR | 7 | 17.9 | 32 | 82.1 | 6 |
| NOOR-AFR | 11 | 20.0 | 44 | 80.0 | 8 |
| TURKIJE | 46 | 13.3 | 301 | 86.7 | 9 |
| Totaal | 64 | 14.2 | 386 | 85.8 | 25 |

D) Tot op welke leeftijd studeren?

Ook op de vraag "Tot welke leeftijd wenst u dat dit kind nog studeert?" verschillen de resultaten onderling niet zo veel (zie Tabel 12). Gemiddeld antwoordt men "tot 21 jaar". De Zuid-

Europese ouders geven iets lagere cijfers op dan de anderen, maar geen van de verschillen is significant.

Tabel 12. Resultaten op de vraag "Tot op welke leeftijd wenst u dat uw kind studeert?"

| | Gemidd. | SD | N |
|----------|---------|------|-----|
| WEST-EUR | 21.50 | 3.02 | 6 |
| ZUID-EUR | 19.58 | 2.24 | 33 |
| NOOR-AFR | 20.68 | 3.20 | 41 |
| TURKIJE | 21.31 | 3.14 | 283 |
| Totaal | 21.08 | 3.11 | 363 |

Vermeldenswaard is dat dit cijfer (21.08) iets hoger is dan het cijfer dat door de Nederlandstalige ouders vooropgesteld wordt (20.66).

1.2 Andere gegevens

1.2.1 Toetsen en vragenlijsten

De gemiddelde intelligentiescore van kinderen van anderstalige ouders -zie Tabel 13- is lager dan die van de kinderen van Nederlandstalige ouders, vooral inzake verbale intelligentie (2 SD's verschil) maar ook wat betreft numerieke en spatiale intelligentie (1 SD verschil). Ook als we corrigeren voor verschillen in verbale vaardigheid blijft er een significant verschil tussen beide groepen inzake numerieke intelligentie.

Dit patroon uit zich eveneens in de schoolvorderingstoetsen. De verschillen op de toetsen Nederlands zijn echter minder groot dan op de verbale intelligentieschaal; de achterstand lijkt zich dus in de eerste plaats te situeren op het vlak van de *algemene, niet-schoolse* taalontwikkeling.

Tabel 13. Resultaten op intelligentietest en schoolvorderingstoetsen bij kinderen van Nederlandstalige en anderstalige ouders

| | Nederlandstaligen | | | Anderstaligen | | | t | vg | p |
|--------|-------------------|-------|------|---------------|-------|-----|-------|-------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| GE-VER | 102.15 | 13.31 | 5821 | 76.86 | 14.16 | 445 | 38.45 | 6264 | 0.0000 |
| GE-NUM | 101.38 | 14.70 | 5821 | 87.04 | 12.67 | 445 | 20.02 | 6264 | 0.0000 |
| GE-SPA | 101.28 | 14.29 | 5821 | 87.94 | 17.11 | 445 | 16.04 | 492.5 | 0.0000 |
| VNE-1 | 0.16 | 1.03 | 5837 | -1.44 | 1.06 | 434 | 31.11 | 6269 | 0.0000 |
| VWI-1 | 0.08 | 1.14 | 5686 | -1.13 | 1.05 | 379 | 20.24 | 6063 | 0.0000 |
| VNE-1A | 0.10 | 1.10 | 5129 | -1.22 | 1.02 | 268 | 19.16 | 5395 | 0.0000 |
| VWI-1A | 0.01 | 1.26 | 4854 | -1.08 | 1.44 | 217 | 12.33 | 5069 | 0.0000 |
| VNE-1B | 0.28 | 1.03 | 557 | -0.62 | 1.26 | 183 | 9.72 | 738 | 0.0000 |
| VWI-1B | 0.00 | 1.38 | 516 | -0.31 | 1.23 | 170 | 2.59 | 684 | 0.0097 |

Inzake *prestatieмотief* en *negatieve faalangst* zijn beide groepen vergelijkbaar (cf. Tabel 14). Kinderen van anderstaligen scoren duidelijk hoger op *positieve faalangst* (meer dan een halve standaarddeviatie verschil) en, in mindere mate, op *sociale wenselijkheid* (0.13 SD verschil).

Tabel 14. Prestatiemotivatie, negatieve en positieve faalangst en sociale wenselijkheid bij kinderen van Nederlandstalige en anderstalige ouders

| | Nederlandstaligen | | | Anderstaligen | | | t | vg | p |
|-------|-------------------|------|------|---------------|------|-----|--------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| PM-PM | 15.83 | 5.63 | 5721 | 16.01 | 5.43 | 443 | -0.64 | 6162 | 0.5213 |
| PM-NF | 8.45 | 3.62 | 5721 | 8.17 | 3.04 | 443 | 1.54 | 6162 | 0.1230 |
| PM-PF | 8.51 | 4.27 | 5721 | 10.75 | 3.97 | 443 | -10.70 | 6162 | 0.0000 |
| PM-SW | 8.99 | 3.71 | 5721 | 9.47 | 3.18 | 443 | -2.66 | 6162 | 0.0077 |

Ook op de OII-belangstellingentest is er weinig verschil tussen de groepen (zie Tabel 15). De kinderen van anderstalige ouders hebben minder belangstelling voor *buitenhuisactiviteiten* en meer voor *technische activiteiten*.

Tabel 15. OII-belangstellingsschalen bij kinderen van Nederlandstalige en anderstalige ouders.

| | Nederlandstaligen | | | Anderstaligen | | | t | vg | p |
|----------|-------------------|------|------|---------------|------|-----|-------|------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| OI-DIENS | 20.58 | 6.53 | 5263 | 20.72 | 5.35 | 415 | -0.42 | 5676 | 0.6748 |
| OI-BUITE | 16.34 | 7.07 | 5263 | 13.52 | 5.38 | 415 | 7.96 | 5676 | 0.0000 |
| OI-TECHN | 16.80 | 8.29 | 5263 | 18.38 | 6.86 | 415 | -3.77 | 5676 | 0.0002 |
| OI-HANDE | 21.43 | 5.67 | 5263 | 21.84 | 4.78 | 415 | -1.42 | 5676 | 0.1544 |
| OI-KUNST | 17.84 | 5.25 | 5263 | 18.37 | 4.46 | 415 | -2.01 | 5676 | 0.0449 |
| OI-WETEN | 20.88 | 7.44 | 5263 | 20.46 | 6.52 | 415 | 1.12 | 5676 | 0.2608 |
| OI-LITER | 20.80 | 6.56 | 5263 | 21.44 | 5.27 | 415 | -1.94 | 5676 | 0.0522 |
| OI-VERTY | 11.67 | 5.33 | 5263 | 11.37 | 4.28 | 415 | 1.10 | 5676 | 0.2700 |
| OI-MANTY | 8.24 | 5.09 | 5263 | 8.38 | 4.13 | 415 | -0.54 | 5676 | 0.5913 |
| OI-NUMTY | 9.78 | 5.56 | 5263 | 9.72 | 3.91 | 415 | 0.25 | 5676 | 0.8034 |

Wat betreft het *welbevinden op school* zijn de verschillen groter (zie Tabel 16). De kinderen van anderstaligen scoren beduidend lager op *attitude t.o.v. huiswerk* (0.44 SD verschil) en *integratie in de klas* (-0.39 SD) en iets lager op *zich goedvoelen op school* (-0.20 SD).

Tabel 16. Welbevinden bij kinderen van Nederlandstalige en anderstalige ouders ¹

| | Nederlandstaligen | | | Anderstaligen | | | t | vg | p |
|----------|-------------------|------|------|---------------|------|-----|-------|--------|--------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N | | | |
| E1-INTEG | 2.94 | 0.69 | 5690 | 2.67 | 0.67 | 451 | 7.78 | 6139 | 0.0000 |
| E1-LKRN | 2.64 | 0.63 | 5690 | 2.63 | 0.61 | 451 | 0.06 | 6139 | 0.9529 |
| E1-BETRO | 2.56 | 0.57 | 5129 | 2.58 | 0.67 | 270 | -0.53 | 289.53 | 0.5997 |
| E1-CONCE | 2.46 | 0.73 | 5129 | 2.53 | 0.71 | 270 | -1.75 | 5397 | 0.0796 |
| E1-HUISW | 3.13 | 0.69 | 5129 | 2.83 | 0.64 | 270 | 7.00 | 5397 | 0.0000 |
| E1-BELAN | 2.49 | 0.55 | 5129 | 2.72 | 0.49 | 270 | -6.85 | 5397 | 0.0000 |
| E1-INZET | 2.94 | 0.70 | 5129 | 3.00 | 0.76 | 270 | -1.36 | 5397 | 0.1747 |
| E1-ACADE | 2.53 | 0.53 | 5129 | 2.50 | 0.54 | 270 | 0.88 | 5397 | 0.3792 |
| E1-GOEDV | 2.98 | 0.86 | 5690 | 2.81 | 0.95 | 451 | 3.70 | 510.18 | 0.0002 |

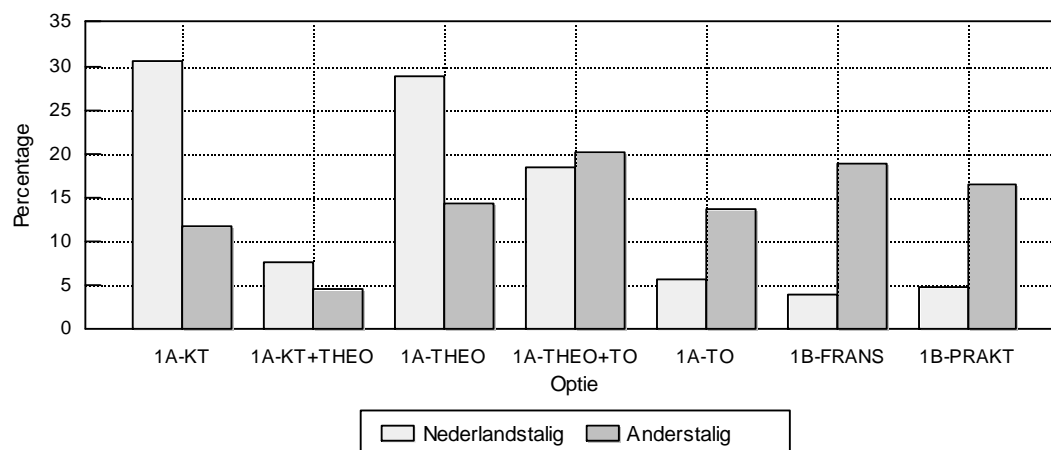
¹De schalen E1-INTEG, E1-LKRN en E1-GOEDV zijn afgenomen in de A- én B-stroom; de overige schalen alleen in de A-stroom.

Anderzijds scoren zij beduidend hoger op *belangstelling voor leertaken* (+0.42 SD).

1.2.2 Optiekeuze eerste leerjaar

Wij zien bij de kinderen van anderstaligen (t.o.v. die van Nederlandstaligen) een verschuiving van de sterk naar de zwak rekruterende opties: de opties 1A-KT en 1A-THEO worden relatief weinig gevolgd door kinderen van anderstalige ouders, 1A-TO en de twee B-richtingen des te meer (zie Grafiek 5).

Grafiek 5. Optiekeuzes van leerlingen met Nederlandstalige en anderstalige ouders



Deze verschuiving naar zwakker rekruterende opties is wellicht niet het gevolg van een gebrek aan ambitie vanwege de ouders of de kinderen want zoals uit Tabel 17 en Tabel 18 blijkt, scoren de kinderen van anderstalige ouders in elke optie gemiddeld lager dan de anderen, zowel qua intelligentie als qua schoolvorderingen - telkens bij de aanvang³.

1.2.3 Verdelingen van intelligentie en van algemeen welbevinden

Voor twee variabelen (intelligentie en de schaal "zich goed voelen op school" uit de eindvragenlijst) hebben wij de verdeling der scores grafisch afgebeeld.

A) Intelligentie

Het gemiddelde van de twee groepen verschilt, maar de verdeling van de anderstaligen is - evenals die van de Nederlandstaligen- ongeveer normaal (zie Grafiek 6).

B) Zich goed voelen op school

Ook hier heeft de verdeling in beide groepen dezelfde vorm (zie Grafiek 7).

³ We hebben echter vastgesteld dat een andere analyse van de gegevens vereist is vooraleer daarover definitieve uitspraken gedaan kunnen worden (vgl. de samenhang tussen het sociaal milieu en de optiekeuze in hoofdstuk drie).

Tabel 17. Resultaten intelligentietest bij Nederlandstaligen en anderstaligen, per optie

| Nederlandstalig | GE-VER | | GE-NUM | | GE-SPA | | N |
|-----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|------|
| | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | Gemidd. | SD | |
| 1A-KT | 110.83 | 10.29 | 110.74 | 11.77 | 106.96 | 11.24 | 1739 |
| 1A-KT+THEO | 105.25 | 10.46 | 104.93 | 12.18 | 104.46 | 10.15 | 438 |
| 1A-THEO | 102.89 | 10.02 | 102.49 | 12.41 | 103.02 | 12.47 | 1627 |
| 1A-THEO+TO | 98.13 | 10.25 | 96.45 | 12.46 | 98.78 | 13.59 | 1075 |
| 1A-TO | 94.40 | 11.61 | 92.69 | 12.96 | 94.67 | 14.78 | 339 |
| 1B-FRANS | 83.61 | 13.01 | 82.24 | 8.98 | 85.71 | 16.26 | 256 |
| 1B-PRAKT | 85.15 | 13.03 | 82.30 | 8.81 | 86.35 | 16.55 | 281 |
| Anderstalig | | | | | | | |
| 1A-KT | 83.51 | 15.38 | 103.32 | 15.06 | 99.96 | 16.66 | 36 |
| 1A-KT+THEO | 88.91 | 12.12 | 95.23 | 11.50 | 95.73 | 15.37 | 18 |
| 1A-THEO | 83.60 | 10.94 | 91.19 | 12.12 | 94.16 | 13.80 | 55 |
| 1A-THEO+TO | 82.47 | 11.55 | 89.56 | 10.93 | 92.96 | 12.57 | 88 |
| 1A-TO | 78.58 | 13.65 | 87.41 | 10.47 | 89.79 | 15.63 | 72 |
| 1B-FRANS | 71.11 | 12.04 | 79.49 | 7.40 | 83.34 | 16.38 | 78 |
| 1B-PRAKT | 66.43 | 11.55 | 80.28 | 10.10 | 76.09 | 17.35 | 85 |

Tabel 18. Resultaten aanvangstoetsen Nederlands en wiskunde bij Nederlandstaligen en anderstaligen, per optie

| Nederlandstalige | VNE-1 | | | VWI-1 | | |
|------------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Gemidd. | SD | N | Gemidd. | SD | N |
| 1A-KT | 0.92 | 0.80 | 1737 | 0.82 | 0.86 | 1737 |
| 1A-KT+THEO | 0.42 | 0.78 | 443 | 0.34 | 0.93 | 441 |
| 1A-THEO | 0.25 | 0.74 | 1638 | 0.17 | 0.89 | 1631 |
| 1A-THEO+TO | -0.23 | 0.67 | 1069 | -0.33 | 0.84 | 1058 |
| 1A-TO | -0.57 | 0.69 | 342 | -0.68 | 0.91 | 328 |
| 1B-FRANS | -1.37 | 0.82 | 257 | -1.69 | 1.03 | 196 |
| 1B-PRAKT | -1.37 | 0.86 | 281 | -1.68 | 1.04 | 237 |
| Anderstalige | | | | | | |
| 1A-KT | -0.52 | 1.06 | 35 | 0.04 | 1.01 | 35 |
| 1A-KT+THEO | -0.42 | 0.50 | 18 | -0.41 | 0.71 | 18 |
| 1A-THEO | -1.02 | 0.90 | 54 | -0.81 | 0.99 | 52 |
| 1A-THEO+TO | -1.04 | 0.85 | 90 | -1.01 | 0.92 | 87 |
| 1A-TO | -1.44 | 0.78 | 72 | -1.11 | 0.72 | 67 |
| 1B-FRANS | -1.94 | 0.95 | 73 | -1.64 | 0.88 | 45 |
| 1B-PRAKT | -2.30 | 0.92 | 79 | -1.93 | 0.88 | 64 |

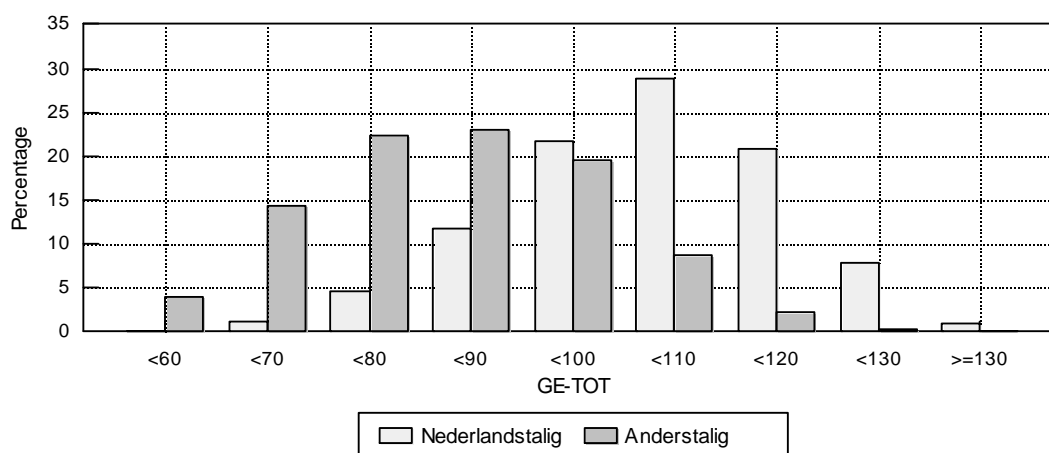
1.3 Besluit

De anderstalige ouders onderscheiden zich op heel wat vlakken heel duidelijk van de Nederlandstalige ouders. Zij voeren minder frequent een beroepsbezigheid uit (vele mannen zijn gepensioneerd) en hun gezinnen beschikken gemiddeld over een lager inkomen.

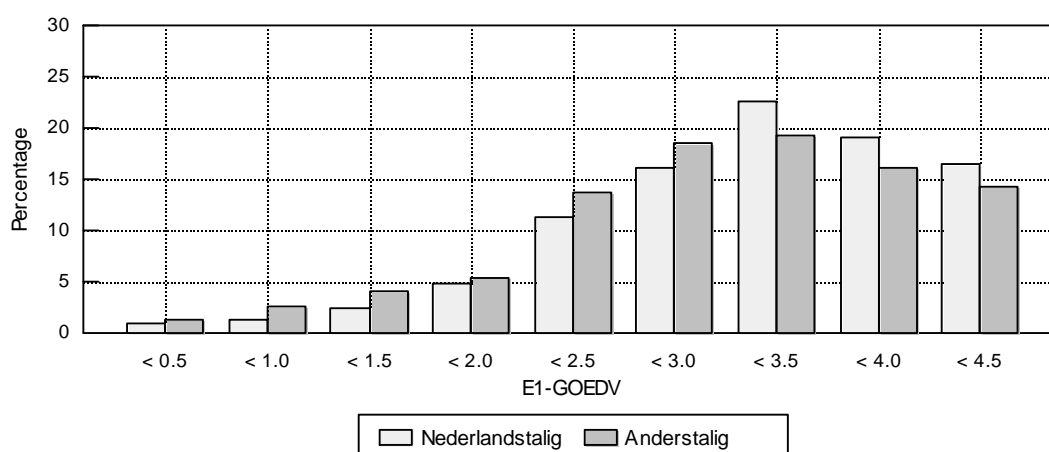
Vooraf bij de Noord-Afrikaanse ouders is er een hoge graad van analfabetisme.

Het is niet verwonderlijk dat de kinderen van deze ouders het gemiddeld minder goed doen op een Westerse school dan de kinderen van Nederlandstaligen; de grootste verschillen hebben

Grafiek 6. Frequentieverdeling intelligentiescores van leerlingen met Nederlandstalige en anderstalige ouders



Grafiek 7. Frequentieverdeling "Zich goed voelen op school" van leerlingen met Nederlandstalige en anderstalige ouders



overigens betrekking op de verbale intelligentie bij de aanvang. Dikwijls hebben zij bij aanvang van het secundair onderwijs al een schoolse achterstand opgelopen. Zij voelen zich minder goed geïntegreerd in de klas.

Toch is het beeld niet zonder meer negatief. Deze kinderen scoren bijvoorbeeld verrassend hoog inzake "belangstelling voor leertaken". Hun belangstellingsdomeinen komen goed overeen met die van de kinderen van Nederlandstaligen. Ook inzake prestatiemotivatie is er geen verschil. Volgens hun ouders gaan zij graag naar school.

Het kan daarnaast ook tot tevredenheid stemmen dat de anderstalige ouders dezelfde positie innemen als de Nederlandstalige ten overstaan van "lang studeren" versus "vlug gaan werken".