
Traditioneel en vernieuwd secundair onderwijs: een onderzoek naar enkele differentiële effecten van het institutioneel schoolkader

H. Brutsaert en G. Cooreman

1 Inleiding

In de context van de — vooral gedurende het laatste decennium toegenomen — 'schooleffecten-onderzoeksliteratuur', wordt de onderwijsproblematiek grotendeels besproken in termen van de resultaten, behaald door differentiële sub-populaties van leerlingen op cognitieve testen (zie bijv. Coleman e.a., 1966; Peaker e.a., 1967; Guthrie e.a., 1971; Mosteller en Moynihan, 1972; McDill en Rigsby, 1973). Sedert enkele jaren echter wordt, verwijzend naar de multiplicitéit van onderwijsdoelstellingen, gewezen op de beperktheid van een dergelijke benaderingswijze; meer bepaald wordt opgemerkt dat het verklaren van noncognitieve of subjectieve aspecten van het schoollopen — zoals verdere studieplannen, zelf-evaluatie, studie- en schoolbetrokkenheid — aan de hand van de institutionele schoolkenmerken verwaarloosd is geworden (Silberman, 1971; Dyer, 1972; Jencks e.a., 1975; Richer, 1975; Epstein en McPartland, 1976).

Naast de vrij uitgebreide onderzoeksliteratuur, waarbij de variantie van non-cognitieve leerlingenkarakteristieken verklaard wordt door middel van individuele en sociaal-psychologische variabelen (cfr. infra), zijn er wel een aantal studies die het effect van de S.E.S. van de school en van het bekwaamheidsniveau van de school op verdere studieplannen van leerlingen hebben onderzocht (Meyer, 1970; Nelson, 1972; Alexander en Eckland, 1975; Alwin en Otto, 1977). Deze variabelen, beschouwd als contextuele factoren, worden bij dergelijk onderzoek echter geoperationaliseerd als de gemiddelden van de individuele eigenschappen van de leerlingen en zijn dus geen schoolkenmerken 'in se', vermits de effecten ervan gewoon een functie zijn van de combinatie der individuen die de schoolpopulatie uitmaken; bijgevolg is hier dan ook — *sensu stricto* — geen sprake van een effect, uitgaande van de school. Bovendien worden gevonden relaties uitsluitend verklaard aan de hand van sociaal-psychologische processen (referentiegroep theorie) die — grotendeels — opereren binnen de school, zonder dat hierbij rekening wordt gehouden met het institutionele karakter van de school waarbinnen deze pro-

cessen plaatsgrijpen. Met andere woorden, meestal wordt impliciet verondersteld dat voornoemde contextuele elementen onafhankelijk zijn van het schoolkader. Door Yuchtman en Samuel (1975) werd er evenwel op gewezen dat de invloed van interpersoonlijke processen wel degelijk varieert met bepaalde institutionele schoolkenmerken. Gebruikmakend van Turner's klassiek geworden 'sponsored versus context mobility' typologie, tonen deze auteurs voor Israël aan dat binnen een rigide schoolstructuur, waarin vooral de nadruk wordt gelegd op academische prestaties en formele evaluatie, het effect van interpersoonlijke invloeden op een aantal subjectieve kenmerken sterk wordt gereduceerd.

Uitgaande van de veronderstelling dat institutionele schoolkenmerken en factoren, op het inter- en intra-persoonlijke niveau, op elkaar inwerken, zal in dit artikel getracht worden de differentiële invloed na te gaan van de twee thans in België in voege zijnde middelbaar onderwijssystemen. Hiertoe wordt vooreerst een multivariaat model ontwikkeld ter verklaring van een subjectieve karakteristiek van de leerling: studie-aspiratie. Dit causaal model, geïnspireerd op vroeger (Angelsaksisch) onderzoek, wordt vervolgens getoetst binnen de respectieve onderwijssystemen. De gevolgde analysestrategie zal er m.a.w. in bestaan de differentiële bijdrage der geselecteerde variabelen in beide stelsels te vergelijken. Onderwijssysteem, als component van het institutionele schoolkader, wordt hierbij beschouwd als een 'globale maat' (Lazarsfeld en Menzel, 1962). De keuze van 'studie-aspiratie' als voornaamste afhankelijke variabele berust op het feit dat dit subjectieve gegeven niet enkel slaat op de individuele doelstellingen van de leerling maar eveneens betrekking heeft op zelf-waardering, gebaseerd op getransformeerde verwachtingen (Shea, 1976).

2 Model

De bijzondere belangrijkheid van de factor 'sociale klasse van herkomst', als een predictor voor de verdere onderwijsaspiraties van leerlingen uit het secundair onderwijs, werd reeds door Kahl (1953), en later in ontelbare onderzoeken, empirisch aangetoond. Een verklaring voor dit positieve verband werd o.a. gezocht in de differentiële waardensystemen en socialisatiemechanismen der onderscheiden klassen. Zo kwam men bijvoorbeeld, bij middel van multivariate analyses, tot de bevinding dat ouders uit relatief gegoede klassen niet alleen hogere studieaspiraties koesteren voor hun kinderen, maar bovendien daadwerkelijk in sterkere mate hun kinderen aanmoedigen om hogere studies aan te vatten (Rehberg en Westby, 1967; Sewell en Shah, 1968; Kandel en Lesser, 1969; Lueptow, 1975). Dit betekent dat — voor de leerling — de ouders de tussenliggende schakel vormen tussen de sociale klasse positie en de verdere studieplannen, en dat de aard van de ouder-kind-

interactie de mate beïnvloedt waarin ouders erin slagen bepaalde van hun doelstellingen aan hun kind over te dragen. In navolging van vermelde onderzoeken wordt bij onderhavig model dan ook, als mediërende variabele tussen S.E.S. van de ouders en de studieaspiraties van de leerling, een factor betrokken die een bepaald aspect van deze interactie belicht, namelijk 'aanmoediging door ouders'.

In het licht van bovenstaande redenering past eveneens de meer recente bevinding dat sociale klasse van herkomst een aanzienlijke invloed uitoefent op de curriculum-positie van de leerling binnen de school: leerlingen uit de hogere sociale lagen volgen eerder academisch georiënteerde studierichtingen, terwijl het omgekeerde geldt voor leerlingen uit de lagere lagen (Alexander en Eckland, 1974; Rosenbaum, 1976; Alexander en McDill, 1976). In deze studies wordt immers aangetoond, dat curriculum differentiatie bijdraagt tot het behoud van status voor- of nadelen, door het effect van het status-element te transfereren op o.a. verdere studie-aspiraties. Wel oefent curriculum-positie, naast deze mediërende invloed, bovendien een onafhankelijk effect uit op de afhankelijke variabele in kwestie. Een verklaring hiervoor kan gezocht worden in het feit dat leerlingen in de niet-academische curricula als referentiegroep leerlingen kiezen uit de academische richtingen, en bijgevolg gevoelens ontwikkelen van minderwaardigheid, die zich manifesteren in een minder goed zelf-beeld (Kelly, 1975; Maddock, 1975; Nachmias, 1977).

Verder is het aangewezen, in deze context, eveneens rekening te houden met de antecedente factor 'studieprestaties vóór curriculum-allocatie'. Inderdaad: zowel op logische als empirische gronden kan worden verwacht dat leerlingen, die in het lagere onderwijs tot de beter presterenden behoorden, meer kans hebben om opgenomen te worden in een academische studierichting dan de relatief zwakke leerlingen. Uit longitudinale gegevens blijkt ook hier dat, bij het constant houden van de variabele 'cognitieve vaardigheid' — gemeten vóór de curriculum-allocatie —, studierichting een onafhankelijk effect uitoefent op de verdere studieplannen (Alexander, Cook en McDill, 1978).

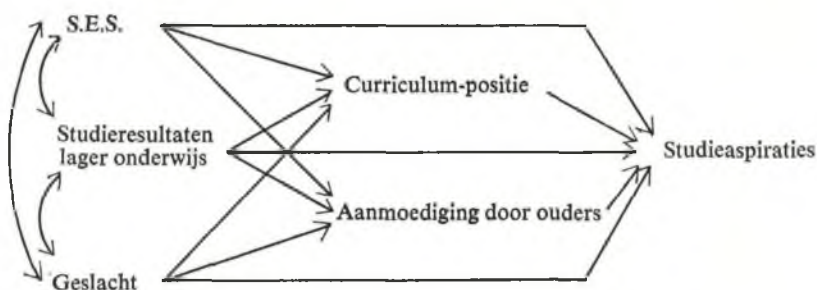
Op basis van het voorgaande kan m.b.t. curriculum-positie worden besloten dat deze variabele fungeert als een differentiëeringsmechanisme 'per se' waardoor ongelijkheden gecreëerd worden die er voorheen niet waren, en tevens als een mediërend element, waardoor bepaalde antecedente invloeden worden bestendigd. Vandaar ook de centrale plaats die deze variabele inneemt in het model.

Medebepalend in dit ganse proces tenslotte is de factor 'geslacht'. Algemeen wordt immers vastgesteld dat meisjes in mindere mate dan jongens academische curricula volgens en dat ze ook minder hoge studieaspiraties koesteren (Sewell & Shah, 1968; Williams, 1972; Alexander en Eckland, 1974; Spaeth, 1977). De meest recente dezer studies brengen bovendien een interactie-effect — zij het van geringe intensiteit — aan het licht met S.E.S. en cognitieve

vaardigheid: bij meisjes oefent de eerste en bij jongens de laatste van beide factoren een sterke invloed uit op curriculum-positie en studieaspiraties. Deze bevinding houdt duidelijk verband met het determinerende karakter van de geslachtsverbonden rolverwachtingen; m.a.w. ze dient geplaatst te worden binnen het kader van de cultureel bepaalde socialisatie-differentiatie naar geslacht (Keller, 1975).

Het geheel van hierboven geschetste hypothetische relaties, dat fungeert als leidraad voor de analyse van de in ons onderzoek bekomen resultaten, wordt schematisch voorgesteld in figuur 1.

Figuur 1: Schematische voorstelling van het model



3 Institutioneel kader

Bij Koninklijk Besluit van 20 juli 1970 werd in België — in navolging van een aantal West-Europese landen — de progressieve invoering mogelijk gemaakt van vernieuwingen in de traditioneel academisch georiënteerde scholen van het middelbaar onderwijs. Alhoewel het Vernieuwd Secundair Onderwijstelsel (V.S.O.) vooral werd geadopteerd door de Rijksscholen (waar het sinds 1974 verplicht is geworden), hebben ook toen reeds een aantal Vrije Onderwijnsinstellingen het vernieuwde systeem, bij wijze van experiment, geïntroduceerd. Omdat een uiteenzetting over alle ideeën die de grondslag vormen voor het V.S.O. te ver zou leiden, beperken wij ons tot een bondige weergave van de twee centrale doelstellingen: (1) het in de hand werken van een verdere democratisering van het onderwijs; (2) het verbeteren van het studie- en schoolklimaat. Beide objectieven zouden worden bereikt o.a. door het verdaggen van de curriculum-allocatie met twee jaar, door een grotere interpenetratie van de verschillende studierichtingen, door een permanente individuele begeleiding van de leerling, door het ophalen van sociaal-culturele achterstanden (aanleg en interesse dienen de determinerende factoren te worden in het educatie-proces), en door de nadruk te leggen én op groepswork én op individuele onderzoeksprojecten (Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, 1973).

Aangezien voorlopig, naast het V.S.O., ook nog het traditionele onderwijsstelsel (T.S.O.), met zijn veel rigidere structuur, blijft bestaan, biedt de huidige situatie van het secundair onderwijs in België een unieke gelegenheid tot het maken van een vergelijkende analyse. Uitgangspunt hierbij is dat respectieve onderwijsstelsels fungeren als opportuniteitsstructuren welke in mindere of meerdere mate de mogelijkheden en kansen van leerlingen en hun perceptie ervan bepalen. Gegeven deze institutionele opportuniteitsstructuren werd als werkhypothese gesteld dat de grootte en aard van een aantal, binnen het hierboven geformuleerde model, verwachte effecten, veranderingen zullen ondergaan naargelang ze worden getoetst binnen het V.S.O. of het T.S.O. Zo zou bijvoorbeeld, in het licht van de aard van bovenvermelde onderwijsvernieuwingen, kunnen worden verwacht dat de factoren 'S.E.S.' en 'geslacht' een minder determinerend karakter zullen hebben op curriculumpositie en verdere studieaspiraties binnen die scholen waar het vernieuwd onderwijs wordt toegepast.

4 Methode

4.1 Steekproef — De populatie van onderhavige studie bestaat uit 1409 laatstejaarsleerlingen uit de diverse studierichtingen van het middelbaar onderwijs, die aanwezig waren op de dag dat schriftelijk in te vullen vragenlijsten werden verdeeld in hun respectieve scholen. Aangezien de Technische en Beroepsrichtingen niet in alle geselecteerde scholen voorkwamen, werden, om de gegevens vergelijkbaar te houden, de leerlingen uit deze studierichtingen niet bij het onderzoek betrokken. De data werden verzameld gedurende de lente-maanden van het schooljaar 1976-1977. Tien van de teruggekomen vragenlijsten bleken onbruikbaar te zijn, zodat de totale voor analyse geschikte leerlingpopulatie 1399 bedraagt.

De steekproef-variabiliteit werd bepaald op het niveau van de school, niet-tegenstaande het feit dat de analyse-eenheid de leerling is. Bij de keuze van onderwijsinstellingen werd vooral aandacht geschonken aan de diversiteit binnen elk der onderwijsstelsels, d.w.z. dat in de eerste plaats belang werd gehecht aan het spreidingsveld van de voornaamste schoolvariabelen. Van de 17 geselecteerde scholen, behoren er 6 tot het Rijksonderwijs (gemengd), waaronder 4 V.S.O.-scholen, 11 behoren tot het Vrij Onderwijs (5 meisjes- en 6 jongensscholen), waarvan 2 V.S.O. meisjes- en 1 V.S.O. jongensschool. Wat de geografische spreiding der scholen betreft: het merendeel (12) ligt gesitueerd in Oost-Vlaanderen, 3 scholen zijn gesitueerd in West-Vlaanderen en 2 in de provincie Antwerpen. De grootte van de scholen varieert van 201 tot 1886 leerlingen (gemiddelde grootte: 682).

4.2 Operationalisering van de variabelen —

Sociale klasse van herkomst Deze variabele werd gemeten op basis van drie

status-elementen: het beroep van vader (8 beroepsstatus-categorieën), het niveau van genoten onderwijs van vader en dat van moeder (telkens 8 niveau's). Aan de eerste component werd een wegingscoëfficiënt van 7 toegekend, en aan de twee volgende een wegingscoëfficiënt van 4. Voor elke proefpersoon werd aldus een totaalscore berekend; de resulterende S.E.S.-scores varieerden tussen 15 (laag) en 112 (hoog).

Studie-resultaten lager onderwijs Informatie omtrent dit cognitieve kenmerk werd ingewonnen bij middel van volgende vraag: 'Welk was het puntenpercentage dat je behaalde op het eindrapport van je lager onderwijs?' De verkregen distributie der antwoorden deed ons beslissen drie categorieën te gebruiken: (1) minder dan 80 %; (2) tussen 80 en 90 %; (3) meer dan 90 %.

Aanmoediging door ouders Deze variabele werd geoperationaliseerd bij middel van een Likert-schaal bestaande uit 11 uitspraken (5 antwoord-categorieën), die betrekking hebben op de perceptie van de leerling betreffende de mate waarin de ouders geloven in zijn/haar capaciteiten. De halveringsbetrouwbaarheidscoëfficiënt (Spearman-Brown) van deze schaal bedraagt 0,81. De item-totaal correlaties variëren van 0,44 tot 0,67; alle inter-item correlaties zijn significant op het 0,01 niveau.

Curriculum-positie Deze factor heeft betrekking op de door de proefpersonen gevolgde studierichting. De respectieve curricula werden ingedeeld in twee categorieën: (1) academische richtingen, d.w.z. deze waar in bijzondere mate de nadruk gelegd wordt op talen, hetzij klassieke (Latijn en Grieks), hetzij moderne, en/of wiskunde en natuurwetenschappen; (2) niet-academische richtingen, d.w.z. deze waarin het accent voornamelijk ligt op een maatschappelijke, sociaal- en bedrijfseconomische vorming.

Studieaspiraties Om deze laatste afhankelijke variabele te meten werd aan de respondenten gevraagd of ze van plan waren na hun middelbare studieën: (1) niet verder te studeren; (2) hoger niet-universitaire studies aan te volgen; (3) universitaire studies aan te volgen. De proefpersonen opgenomen in de vierde categorie, voorzien voor de 'onbeslist' (239), werden niet bij de analyse betrokken.

4.3 Analyse-techniek — Om het voorgestelde model te kwantificeren wordt gebruik gemaakt van pad-analyse. Deze analyse-techniek maakt het mogelijk de relatieve directe en indirecte effecten der in de causale keten opgenomen variabelen te bepalen (Duncan, 1966; 1971).

Om de decompositie van de totale effecten — in directe en indirecte — te bekomen, werd de recentelijk ontwikkelde methode van Alwin en Hauser (1975) aangewend. In tegenstelling tot de klassieke methode, waarbij de zero-orde correlatiecoëfficiënten beschouwd worden als totale effecten, wordt hier een onderscheid gemaakt tussen 'totale associaties' en 'totale effecten'. Het totaal effect van een onafhankelijke op een afhankelijke variabele wordt gedefinieerd als '... the part of their total association which is neither due to their

common causes, to correlation among their causes, nor to unanalyzed (pre-terminated) correlation' (Alwin en Hauser, 1975, pp. 38-39). Het totaal effect geeft aldus de omvang weer van de wijziging in een afhankelijke variabele waarvoor de wijziging in de onafhankelijke variabele verantwoordelijk is. Het indirecte effect vervolgens, is dat gedeelte van het totaal effect dat gemedieerd wordt door de tussenliggende variabelen, terwijl het directe effect slaat op het gedeelte dat overblijft nadat voor de indirecte effecten van de interveniërende factoren werd gecontroleerd.

De totale, indirecte en directe effecten worden verkregen door successief 'reduced-form' meervoudige regressievergelijkingen op te stellen (Johnston, 1972), die achtereenvolgens toegepast worden op de endogene variabelen.

5 Resultaten

In tabel 1 worden de interrelaties weergegeven tussen alle in het model opgenomen variabelen, voor beide onderwijssystemen afzonderlijk. Uit de waarde van voorgestelde correlatiecoëfficiënten blijkt vooreerst, dat in beide matrices alle factoren — met uitzondering van geslacht — in een positieve en statistisch significante relatie staan tot 'studieaspiraties'. Met betrekking tot geslacht immers, valt uit de resultaten af te leiden dat meisjes in het V.S.O. over het algemeen hogere studieaspiraties koesteren dan jongens ($r_{3,6} = 0,08$), terwijl het omgekeerde geldt voor het T.S.O. ($r_{3,6} = -0,06$). Ook i.v.m. 'curriculum-positie' komt het differentiële effect van 'geslacht' tot uiting: daar waar voor het V.S.O. de grootte van de relatie tussen beide factoren vrijwel te verwaarlozen is ($r_{3,4} = 0,04$) treedt voor het T.S.O., zoals te verwachten, nog een negatief verband op ($r_{3,4} = -0,14$). Concreet betekent dit, dat in het vernieuwd onderwijs jongens niet langer een grotere kans maken dan meisjes om in een academisch georiënteerde studierichting terecht te komen. Op basis van beide voorgaande resultaten zou, althans voorlopig, reeds gesuggereerd kunnen worden dat vooral de meisjes een positieve invloed ondergaan van de onderwijsvernieuwingen.

Aangaande de factor 'curriculum-positie' is het — vooral voor de V.S.O.-proefgroep — belangrijk ook te wijzen op de relatief sterke invloed die uitgaat van de in het lagere onderwijs behaalde studieresultaten ($r_{2,4} = 0,38$). Een berekening van het percentage verklaarde variantie toont aan dat deze 14,4 % bedraagt voor het V.S.O., versus slechts 3,2 % voor het T.S.O.; m.a.w., in de veronderstelling van een causaal verband tussen beide variabelen, zou uit deze cijfers blijken dat de factor 'studieresultaten' aanzienlijk meer bijdraagt tot het verklaren van de variantie in de huidige curriculum-positie van de V.S.O.- dan van de T.S.O.-leerlingen. Kan deze afhankelijke variabele beschouwd worden als een index van cognitieve vaardigheid, dan volgt hieruit dat, in V.S.O.-scholen, de leerlingen in sterkere mate geplaatst worden in een

Tabel 1: Zero-orde correlatiecoëfficiënten* voor het T.S.O. (boven de diagonaal) en het V.S.O. (onder de diagonaal)

		X1	X2	X3	X4	X5	X6
X1	S.E.S.	—	−0,07	0,16	0,06	0,15	0,25
X2	Studieresultaten lager onderwijs	0,05	—	0,06	0,18	0,12	0,23
X3	Geslacht	0,11	0,27	—	−0,14	0,10	−0,06
X4	Curriculumpositie	0,08	0,38	0,04	—	0,06	0,36
X5	Aanmoediging door ouders	0,13	0,25	0,15	0,20	—	0,24
X6	Studieaspiraties	0,33	0,27	0,08	0,33	0,28	—

* De correlatiecoëfficiënten zijn significant vanaf 0,08 in het T.S.O. (N = 615) en vanaf 0,10 (N = 373) in het V.S.O. bij een waarschijnlijkheidsniveau van 5 %.

studierichting overeenkomstig hun bekwaamheid.

De factor 'aanmoediging door ouders' tenslotte, vertoont zowel in het T.S.O. als in het V.S.O. een significante samenhang met alle exogene variabelen.

Tot dusver kan, op basis van vermelde resultaten, reeds geconcludeerd worden dat de meeste betrokken factoren onderling verband houden met elkaar en dat de grootte en richting van enkele theoretisch belangrijke verbanden verschilt naargelang het onderwijssysteem.

Teneinde toe te laten een beter inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen de geselecteerde factoren van het hypothetisch model, worden thans de, aan de hand van pad-analyse (cfr. supra) verkregen, onderzoeksresultaten voor beide onderwijssystemen besproken. Tabel 2 stelt de resultaten voor van de meervoudige regressievergelijkingen, achtereenvolgens toegepast op de endogene variabelen. Hierin worden de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (bêta-waarden) weergegeven. In Tabel 3 wordt de decompositie van de totale effecten, in directe en directe effecten samengevat.

Een vergelijking van de resultaten van tabel 2A met tabel 2B toont — zeer algemeen — aan dat de drie in het model betrokken exogene variabelen, een min of meer verschillende waarde hebben voor de onderscheiden onderwijssystemen. Meer in het bijzonder, blijkt vooreerst m.b.t. 'curriculum-positie' dat de factoren 'S.E.S.', 'studieresultaten lager onderwijs' en 'geslacht' samen 15 % van de variantie (R^2) verklaren voor het V.S.O. tegenover slechts 6,5 % voor het T.S.O. Opmerkenswaardig is hierbij vooral, dat voor het V.S.O. het belang van de factor 'geslacht' vervalt. De variantie in de huidige curriculum-positie, wordt hier bovendien hoofdzakelijk verklaard door de factor 'studieresultaten lager onderwijs'. In het T.S.O. daarentegen leveren beide factoren (geslacht en studieresultaten) een min of meer gelijke bijdrage tot deze variantie. Met andere woorden, ook wanneer rekening wordt gehouden met de

Tabel 2a: Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en multiële correlatiecoëfficiënten van de 'reduced form' regressievergelijkingen voor het T.S.O.

T.S.O.	X4	X5	X5	X6	X6	X6
X1 S.E.S.	0,10*	0,15*	0,14*	0,29*	0,26*	0,23*
X2 Studieresultaten lager onderwijs	0,19*	0,13	0,12	0,25*	0,12*	0,18*
X3 Geslacht	-0,17*	0,07	0,01	-0,12*	-0,07	-0,08
X4 Curriculumpositie			-0,04		0,30*	0,29*
X5 Aanmoediging door ouders						0,02*
R ²	0,065	0,044	0,045	0,137	0,221	0,248

Tabel 2B: Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en multiële correlatiecoëfficiënten van de 'reduced form' regressievergelijkingen voor het V.S.O.

V.S.O.	X4	X5	X5	X6	X6	X6
X1 S.E.S.	0,07*	0,11*	0,10*	0,32*	0,30*	0,28*
X2 Studieresultaten lager onderwijs	0,39*	0,23	0,18	0,26*	0,17*	0,14*
X3 Geslacht	-0,07	0,08	0,09	-0,02	-0,01	-0,02
X4 Curriculumpositie			0,12		0,24*	0,22*
X5 Aanmoediging door ouders						0,16*
R ²	0,151	0,084	0,097	0,173	0,222	0,246

X6 = studieaspiraties

* = de absolute waarde van de coëfficiënt is minstens 1.96 maal zo groot als de standaardfout.

andere onafhankelijke variabelen, vervullen de in het lager onderwijs behaalde studieresultaten in het V.S.O. een heel wat belangrijker rol dan in het T.S.O.; dit, niettegenstaande het feit dat de curriculum-allocatie in het vernieuwde stelsel twee jaar later plaatsgrijpt dan in het traditioneel onderwijs. In tegenstelling echter, met wat op basis van de V.S.O.-doelstellingen verwacht werd, blijkt 'S.E.S.', ook in de scholen die het vernieuwde stelsel adopteerden, een significant effect uit te oefenen op 'curriculum-positie' (vgl. 0,07 met 0,10).

Ook met de sociaal-psychologische factor 'aanmoediging door ouders' als afhankelijke variabele, tonen de verkregen resultaten aan, dat de drie exogene variabelen samen, bijna dubbel zoveel van de variantie verklaren in het

Tabel 3a: Totale, indirecte en directe effecten van de variabelen in het studie-aspiratiemodel voor het T.S.O.

Afhangelijke variabele		Totaal effect	Indirect effect		Direct effect
			via X4	via X5	
X4	X1	0,10	—	—	0,10
	X2	0,19	—	—	0,19
	X3	-0,17	—	—	-0,17
X5	X1	0,15	0,01	—	0,14
	X2	0,13	0,01	—	0,12
	X3	0,07	0,06	—	0,01
	X4	0,04	—	—	0,04
X6	X1	0,29	0,03	0,03	0,23
	X2	0,25	0,13	-0,06	0,18
	X3	-0,12	-0,05	0,01	-0,08
	X4	0,30	—	0,01	0,29
	X5	0,02	—	—	0,02

Tabel 3b: Totale, indirecte en directe effecten van de variabelen in het studie-aspiratiemodel voor het V.S.O.

Afhangelijke variabele		Totaal effect	Indirect effect		Direct effect
			via X4	via X5	
X4	X1	0,07	—	—	0,07
	X2	0,39	—	—	0,39
	X3	-0,07	—	—	-0,07
X5	X1	0,11	0,01	—	0,10
	X2	0,23	0,05	—	0,18
	X3	0,08	-0,01	—	0,09
	X4	0,12	—	—	0,12
X6	X1	0,32	0,02	0,02	0,28
	X2	0,26	0,09	0,03	0,14
	X3	-0,02	-0,01	0,01	-0,02
	X4	0,24	—	0,02	0,22
	X5	0,16	—	—	0,16

V.S.O. als in het T.S.O. (8,4 % versus 4,4 %). Enkel 'S.E.S.' oefent hier evenwel, in beide onderwijssystemen, een significante invloed uit. Deze bevinding reflecteert derhalve de klassegebondenheid van bepaalde aspecten van het socialisatieproces. Wordt vervolgens, in de betreffende regressievergelijking, de factor 'studierichting' als regressor geïntroduceerd, dan neemt de verklaarde variantie enkel in het V.S.O. op significante wijze toe ($R^2 = 0,097 - 0,084 = 0,013$; F-toets significant op het 0,005 niveau). Alhoewel in geen van beide onderwijssystemen — zie tabel 3 — het gevolgde curriculum een direct

significant effect uitoefent op de factor 'aanmoediging door ouders', vervult deze variabele toch een belangrijk mediërende functie in het T.S.O.; namelijk 85 % van het totale effect van 'geslacht' op 'aanmoediging door ouders' wordt door deze factor gemedieerd. Dit betekent dat, althans voor wat betreft het T.S.O., het differentiële effect van 'geslacht' praktisch volledig langs 'studierichting' verloopt: meisjes in het traditioneel onderwijs worden wel in belangrijke mate aangemoedigd door hun ouders wanneer ze een academisch georiënteerde studierichting volgen.

De drie laatste regressievergelijkingen in tabel 2 (kolom 4, 5 en 6) hebben betrekking op de afhankelijke variabele 'studieaspiraties'. Uit de eerste vergelijking kan opgemaakt worden dat de drie exogene factoren samen 17 % van de variantie verklaren in het V.S.O. en 14 % in het T.S.O. Met uitzondering van 'geslacht' — in het V.S.O. — oefenen ze alle een significant totaal effect uit op 'studieaspiraties'

In concreto, duidt deze differentiële invloed van 'geslacht' naar onderwijsstelsel erop dat, rekening houdend met 'S.E.S.' en 'studieresultaten lager onderwijs', jongens in het vernieuwde onderwijs niet langer hogere studieplannen koesteren dan meisjes (bêta-waarden bedragen resp. $-0,02$ voor het V.S.O. en $-0,12$ voor het T.S.O.).

Het betrekken van 'curriculum-positie' by de analyse, heeft vervolgens tot resultaat dat de betreffende determinatiecoëfficiënten van beide onderwijsstelsels gelijk worden aan elkaar ($R^2 = 0,22$), waaruit reeds kan worden afgeleid dat deze factor een grotere verklarende waarde heeft voor 'studieaspiraties' in het T.S.O. dan in het V.S.O. (8 % versus 5 %). Opvallend is vooral dat, na introductie van voornoemde tussenliggende variabele, het effect van 'studieresultaten lager onderwijs' op 'studieaspiraties', in beide onderwijsstelsels, aanzienlijk vermindert (van $0,26$ naar $0,17$ voor het V.S.O., en van $0,25$ naar $0,12$ voor het T.S.O.). Dat 'curriculum-positie', naast 'S.E.S.', een centrale functie vervult, bij het bepalen van de verdere studieplannen van leerlingen, geldt evenwel, zoals reeds vermeld, vooral voor de T.S.O.-proefgroep. Berekeningen op basis van de gegevens uit tabel 3, tonen immers verder aan dat 'curriculum-positie', in het T.S.O. — naast het aanzienlijker direct effect — 52 % van het oorspronkelijk totaal effect van de factor 'studieresultaten' op 'studieaspiraties' medieert, tegenover 35 % in het V.S.O. Deze data laten derhalve toe te besluiten dat in het vernieuwd onderwijs, bij constant houden van een aantal cruciale variabelen, relatief meer leerlingen, uit niet-academisch georiënteerde studierichtingen, eveneens een hogere opleiding ambiëren dan in het traditioneel onderwijs. Met de laatste regressievergelijkingen wordt — globaal gezien — aangetoond, dat de predictieve waarde van de factor 'aanmoediging door ouders', voor de verdere studieplannen van de leerlingen, identiek is voor beide onderwijsstelsels; concreet, door deze tussenliggende variabele in de vergelijking te betrekken, neemt de verklaarde

variantie voor beide onderwijssystemen toe met 1,5 %. Verder, is het opvallend dat de relatie tussen 'studieresultaten lager onderwijs' en 'studieaspiraties' in het V.S.O. — lichtjes — afgezwakt wordt (van 0,17 naar 0,14), maar versterkt wordt in het T.S.O. (van 0,12 naar 0,18); m.a.w. in het V.S.O. oefent eerstgenoemde factor niet langer een belangrijker effect uit op 'studieaspiraties' dan in het T.S.O., wanneer gecontroleerd wordt voor 'aanmoediging door ouders'. Deze vaststelling vindt trouwens een bevestiging in het feit dat het direct effect — effect dat overblijft na mediëring — in het V.S.O. geringer is dan in het T.S.O. (54 % versus 72 %).

Samenvattend kan uit de resultaten, met 'studieaspiraties' als afhankelijke variabele, besloten worden dat: (1) 'S.E.S.', in tegenstelling met wat verwacht werd, ook in het vernieuwd onderwijs, een belangrijke predictieve waarde heeft; (2) 'curriculum positie' niet alleen een duidelijk onafhankelijk effect uitoefent, maar eveneens fungeert als een belangrijke mediërende factor voor de totale effecten van de antecedente variabelen, dit in beide onderwijssystemen maar vooral in het T.S.O.; (3) de significante betekenis van 'geslacht' in het T.S.O. vervalst voor het V.S.O.

6 Besluit

In dit artikel werd vertrokken van de vaststelling dat onderwijssociologische studies, waarin de invloed van de school op leerlingen wordt onderzocht, in twee belangrijke opzichten eenzijdig zijn te noemen: vooreerst, omdat daarbij impliciet wordt uitgegaan van de assumptie dat de cognitieve ontwikkeling van leerlingen de belangrijkste doelstelling is van de onderwijsopdracht en vervolgens wegens de aard en ook wegens de wijze van operationaliseren van de als verklarende variabelen geselecteerde schoolkenmerken. Het werd dan onze opzet te onderzoeken welke de mogelijke invloed is van een institutioneel schoolkenmerk — met name het toegepaste onderwijssysteem — op de subjectieve (nongnitieve) leerlingenkarakteristiek 'studieaspiraties'. Hiertoe werd een model ontwikkeld ter verklaring van deze variabele. De gevolgde analyseprocedure bestond erin dit model te toetsen binnen twee onderwijssystemen in België: het Traditioneel en het Vernieuwd Secundair Onderwijs.

Alhoewel de op basis van de onderzoeksresultaten bekomen evidentie niet overweldigend kan worden genoemd, toch is uit deze — vooralsnog exploratieve — analyse gebleken dat er tussen de beide onderwijsstelsels opmerkenswaardige verschillen voorkomen. Zo werd aangetoond dat de in het T.S.O. nog steeds geldende aanzienlijke verschillen naar geslacht, zowel m.b.t. curriculum-allocaatie als m.b.t. het ambiëren van een hogere opleiding, vervallen in het V.S.O. De mogelijkheid om in een meer academisch georiënteerde studierichting terecht te komen en om hogere studieaspiraties te koesteren,

is in het vernieuw onderwijs niet langer groter voor jongens dan voor meisjes. Ook werd vastgesteld dat, bij de curriculum-allocatie van leerlingen in het vernieuwd onderwijs, de factor 'cognitieve bekwaamheid' een relatief belangrijker functie vervult dan in het traditioneel onderwijs: leerlingen uit het V.S.O., die een academisch georiënteerde studierichting volgden, behaalden – grosso modo – betere studieresultaten in het lager onderwijs dan de overeenkomstige groep uit het T.S.O. Tenslotte kan, in het kader van de betrachtting langs het vernieuwd onderwijs het hiërarchische karakter van de onderscheiden curricula uit te schakelen, nog gewezen worden op de bevinding dat V.S.O.-leerlingen uit de niet-academische richtingen de neiging vertonen hogere studieaspiraties te koesteren dan de leerlingen uit de niet-academische richtingen van het T.S.O.: in het vernieuwd onderwijs ambiëren relatief meer leerlingen uit deze studierichtingen een universitaire opleiding dan in het traditioneel onderwijs.

Niettegenstaande er nog geenszins gesproken kan worden van een algehele democratisering van het secundair onderwijs in België – hiervoor is de invloed van 'sociale klasse van herkomst' immers nog te overheersend –, kan uit deze bevindingen alvast worden besloten dat de doorgevoerde onderwijsvernieuwingen toch enkele positieve resultaten opleveren. In dit laatste opzicht heeft onderhavige studie dan ook enkele belangrijke beleidsimplicaties. Verder longitudinaal onderzoek, waarbij de specifieke eigenschappen van het V.S.O. afzonderlijk worden nagegaan, is evenwel noodzakelijk om toe te laten te bepalen welke nu precies de elementen zijn die verantwoordelijk zijn voor deze positieve invloeden.

Literatuur

- Alexander, K. L., M. Cook en E. L. McDill, 'Curriculum tracking and educational stratification: some further evidence'. *American Sociological Review* 43 (1978): 47-66.
- Alexander, K. L., en B. K. Eckland, 'Sex differences in the educational attainment process'. *American Sociological Review* 39 (1974): 668-681.
- Alexander, K. L., en B. K. Eckland, 'Contextual effects in the high school attainment process'. *American Sociological Review* 40 (1975): 402-416.
- Alexander, K. L., en E. L. McDill, 'Selection and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement'. *American Sociological Review* 41 (1976): 968-980.
- Alwin, D., en R. M. Hauser, 'The decomposition of path effects'. *American Sociological Review* 40 (1975): 37-47.
- Alwin, D., L. B. Otto, 'High school context effects on aspirations'. *Sociology of Education* 50 (1977): 259-273.
- Coleman, J., e.a., *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Duncan, O. D., 'Path analysis: sociological examples'. *American Journal of Sociology* 72 (1966): 1-16.

- Duncan, O. D., 'Path analysis: sociological examples (addenda)'. In H. M. Blalock, Jr., (ed.), *Causal models in the social sciences*, Chicago: Aldine, 1971, pp. 136-138.
- Dyer, S. D., 'The measurement of educational opportunity', in F. Mosteller en D. P. Moynihan (eds.), *On equality of educational opportunity*, New York: Vintage Books, 1972, pp. 513-527.
- Epstein, J. L., en J. M. McPartland, 'The concept and measurement of the equality of school life'. *American Educational Research Journal* 13 (1976): 15-30.
- Guthrie, J. W., e.a., *Schools and inequality*, Cambridge: The MIT Press, 1971.
- Jencks, C., e.a., *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York: Basic Books, 1972, pp. 131-134.
- Johnston, J., *Econometric methods*, New York: McGraw-Hill, 1972.
- Kahl, J. A., 'Educational and occupational aspirations of 'common-man' boys'. *Harvard Educational Review* 23 (1953): 186-203.
- Kandel, D., en G. S. Lesser, 'Educational plans of adolescents'. *American Sociological Review* 34 (1969): 213-223.
- Keller, S., *Male and female: A sociological view*, Morristown: General Learning Press, 1975.
- Kelly, D. H., 'Tracking and its impact upon self-esteem: a neglected dimension'. *Education* 96 (1975): 2-9.
- Lazarsfeld, P. F., en H. Menzel, 'On the relation between individual and collective properties'. In: A. Etzioni, (ed.), *A sociological reader on complex organizations*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970, pp. 499-516.
- Lueptow, L. B., 'Parental status and influence and the achievement orientations of high school seniors'. *Sociology of Education* 48 (1975): 91-110.
- Maddock, J., 'Orientation to Learning: a study of organizational differentiation in attitudes'. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology* 11 (1975): 62-64.
- McDill, E. L., en L. S. Rigsby, *Structure and process in secondary schools: the academic impact of educational climates*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 1973.
- Meyer, J. H., 'High school effects on college intentions'. *American Journal of Sociology* 76 (1970): 59-70.
- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, *Het vernieuwd secundair onderwijs*. Praktische informatie, Brussel, 1973.
- Mosteller, F., en D. P. Moynihan, *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage Books 1972.
- Nachmias, C., 'Determinants of educational choice: some alternative models'. *The Sociological Quarterly* 16 (1975): 333-344.
- Nelson, J. I., 'High school context and college plans: the impact of social structure on aspiration'. *American Sociological Review* 37 (1972): 143-148.
- Peaker, G. F., en e.a., *National survey of parental attitudes and circumstances related to school and pupil characteristics*, vol. II, London: Her Majesty's Stationery Office, 1967.
- Rehberg, R. A., en D. L. Westby, 'Parental encouragement, occupation, education and family size: artifactual or independent determinants of adolescent educational expectations?' *Social Forces* 45 (1967): 362-374.
- Richer, S., 'School effects: The case for grounded theory' *Sociology of Education* 48(1975): 383-399.
- Rosenbaum, J. E., *Making inequality*, New York: John Wiley & Sons, 1976.

- Sewell, W. H., en V. P. Shah, 'Social class, parental encouragement, and educational aspirations'. *American Journal of Sociology* 73 (1968): 559-572.
- Shea, B. M., 'Schooling and its antecedents: substantive and methodological issues in the status attainment process'. *Review of Educational Research* 46 (1976): 463-526.
- Silberman, C. E., *Crisis in the classroom. The remaking of american education*, New York: Vintage Books, 1971.
- Spaeth, J. L., 'Differences in the occupational achievement process between male and female college graduates'. *Sociology of Education* 50 (1977): 206-217.
- Williams, T. H., 'Educational aspirations: longitudinal evidence on their development in Canadian youth'. *Sociology of Education* 45 (1972): 107-133.
- Yuchtman, E., en Y. Samuel, 'Determinants of career plans: institutional versus interpersonal effects'. *American Sociological Review* 40 (1975): 521-531.