

ONDERWIJS EN TOEKOMSTBEELD VAN LEERLINGEN

**verslag van een vooronderzoek
onder leerlingen en leerkrachten
van een scholengemeenschap
voor MAVO/HAVO/VWO**

**F.Andries
T.Vogels
A.Visser**

Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg



september 1984

Nederlands Instituut voor
Praeventieve Gezondheidszorg TNO
Wassenaarseweg 56 Leiden

Postadres:
Postbus 124
2300 AC Leiden

Telefoon: 071 - 170441

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Andries, F.

Onderwijs en het toekomstbeeld van leerlingen : verslag van een voor-
onderzoek onder leerlingen en leerkrachten van een scholengemeenschap
voor MAVO/HAVO/VWO / F. Andries, T. Vogels, A. Visser. - Leiden :
Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg TNO

Met lit. opg.

ISBN 90-6743-034-X

SISO 450.4 UDC 373.5.012

Trefw.: voortgezet onderwijs ; onderwijsresearch.

© 1984 Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg TNO
Publikatienummer 84013

Voor de rechten en verplichtingen van de opdrachtgever met betrek-
king tot de inhoud van dit rapport wordt verwezen naar de Algemene
Voorwaarden van TNO.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, openbaar gemaakt,
en/of verspreid door middel van druk, fotocopie, microfilm of op
welke wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van
het NIPG-TNO.

INHOUD

blz.

INLEIDING	I
1. VRAAGSTELLING EN ONDERZOEKSOPZET	1
1.1 Vraagstelling	1
1.2 De verrichte onderzoeksactiviteiten	3
1.3 De vragenlijst voor de leerlingen	4
1.4 De vragenlijst voor de leerkrachten	4
1.5 De samenstelling van de onderzoeksgroepen	5
2. DE BETROKKENHEID VAN LEERLINGEN BIJ SCHOOL	7
3. PROBLEMEN VAN LEERLINGEN	11
3.1 Inleiding	11
3.2 De problemenlijst	11
3.3 Problemen en de houding t.a.v. onderwijs en de inzet voor school	12
4. HET MENTORAAT	14
4.1 Inleiding	14
4.2 Verwachtingen en ervaringen	14
4.3 Problemen en het mentoraat	17
5. ERVARINGEN EN OPVATTINGEN VAN LEERKRACHTEN	18
5.1 Inleiding	18
5.2 De omgang met leerlingen	19
5.3 Houding ten opzichte van vernieuwing in het onder- wijs	20
5.4 Gehanteerde didaktiek	21

5.5	Problemen bij het lesgeven en de ervaren zwaarte van het werk	21
5.6	Leerkrachtkenmerken in een onderlinge samenhang .	24
5.7	Leerling- en leerkrachtgegevens gekoppeld	24
6.	VERWACHTINGEN EN WENSEN VOOR DE TOEKOMST	27
6.1	Inleiding	27
6.2	Plannen na het beëindigen van de huidige opleiding	28
6.3	Het beroepsperspektief	30
6.4	De verwachte maatschappelijk positie	32
6.5	Het toekomstperspektief van leerlingen in relatie tot hun betrokkenheid bij de school	34
	SAMENVATTING	37
	LITERATUUR	43
	Bijlage I.	44
	Bijlage II.	46
	Bijlage III.	49
	Bijlage IV.	51

INLEIDING

Begin 1982 werd door vertegenwoordigers van een grote scholengemeenschap voor MAVO/HAVO/VWO in het westen van het land* kontakt opgenomen met onderzoekers van het NIPG/TNO. Aanleiding daartoe was hun voornemen een studiedag voor leerkrachten te organiseren, mede op basis van twee eerder door het NIPG gepubliceerde onderzoeksverslagen**. In de loop van de besprekingen tussen school en onderzoeksinstituut gaven de vertegenwoordigers van de school echter te kennen er prijs op te stellen een apart onderzoek op hun school te laten verrichten. Dat zou ten doel moeten hebben zicht te krijgen op problemen van leerlingen en leerkrachten en het mogelijk negatief effect daarvan op het gehele onderwijsgebeuren. De vragen van de school bleken inpasbaar in een door het instituut voorgenomen onderzoeksplan. Voor de onderzoekers zou het projekt daarmee de functie van een vooronderzoek kunnen vervullen, voor de school zou het op de eigen situatie toegespitste informatie kunnen leveren.

Nadat respectievelijk in december 1982 en in april 1983 - specifiek ten behoeve van de scholengemeenschap - afzonderlijk gerapporteerd werd over het onderzoek onder leerlingen en dat onder leerkrachten, vindt u hier een rapportage over het totale onderzoek.

Om de resultaten van dit onderzoek, behalve voor vakmatig geïnteresseerden, ook aanspreekbaar te laten zijn voor hen, die niet regelmatig met onderzoek en de verslaglegging daarvan te maken hebben, is gekozen voor de publikatie van twee onderzoeksverslagen:

* In de loop van dit rapport verder aangeduid als 'de scholengemeenschap'.

** Kuiper, C.M. & M.J.M. Schuurman. Scholieren van nu. Leiden, NIPG/TNO, 1981.
Andries, F. & T. Vogels. Zonder diploma van school. Leiden, NIPG/TNO, 1981.

- één met een minimum aan methodische en statistische verantwoording en met nadruk op een zo leesbaar mogelijk overzicht van de resultaten van het onderzoek (dit rapport);
- een tweede, waarin juist de methodische en statistische verantwoording zowel als de konklusies wat betreft de betrouwbaarheid en geldigheid van de gebruikte meetinstrumenten aan bod zullen komen.

Dit technische rapport is te beschouwen als een verslag van het vooronderzoek; specifiek geschreven vanuit gezichtspunten die relevant zijn voor het op te starten hoofdonderzoek.

De indeling van dit rapport is als volgt:

In hoofdstuk 1 wordt een beeld geschetst van de vraagstelling die als uitgangspunt van het onderzoek heeft gegolden, en worden de verschillende in het kader van het onderzoek uitgevoerde activiteiten beschreven.

In de daarop volgende hoofdstukken worden een aantal resultaten weergegeven. In het tweede hoofdstuk gaan we in op een aantal gegevens over de 'schoolbetrokkenheid' van de leerlingen; dit begrip - als samenvatting van de wijze waarop de leerling de school beleeft en zich daarvoor feitelijk wil inzetten - hebben we in het onderzoek opgenomen op grond van de in de oriënterende gesprekken in velerlei vorm gehoorde klacht van leerkrachten en stafleden dat met name een gebrek aan betrokkenheid van leerlingen het onderwijsproces zou verstoren. Verondersteld werd dat het toenemend aantal problemen van leerlingen daarbij een rol zou spelen. Daarom bevat hoofdstuk 3 niet alleen een beschrijving van de problemen die leerlingen zelf zeggen te ervaren, maar wordt ook aandacht besteed aan de vraag of er bij het voorkomen van problemen ook sprake is van een geringere betrokkenheid bij school.

Om een opvang te bieden voor leerlingen die op school problemen ervaren heeft de betreffende scholengemeenschap zich veel moeite

getroost een goed funktionerend mentor-systeem op te zetten. In het onderzoek zijn over het mentor-systeem aan zowel leerlingen als leerkrachten een aantal vragen gesteld. De resultaten daarvan worden, in samenhang met eerder beschreven leerlingproblemen, in hoofdstuk 4 besproken.

Hoofdstuk 5 heeft de ervaringen en opvattingen van leerkrachten tot onderwerp. Daarbij wordt ook ingegaan op de spanningen die leerkrachten op hun werk ervaren en de mogelijke samenhang met opvattingen over en stijlen van lesgeven. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk worden ook resultaten gepresenteerd die voortkomen uit de koppeling van leerkracht- en leerlinggegevens. De didaktische stijl van leerkrachten en de manier waarop zij in de klas (willen) omgaan met leerlingen worden in verband gebracht met de beoordeling door leerlingen van de betreffende docenten.

Hoofdstuk 6 behandelt zowel de vraag welk beeld leerlingen van hun toekomst hebben als de relatie tussen de inhoud van dat toekomstbeeld en de betrokkenheid bij school. In een slothoofdstuk passeren de belangrijkste onderzoeksresultaten nog één maal de revue en wordt ingegaan op konklusies die mogelijkwerwijs uit het materiaal getrokken kunnen worden.

In een aantal bijlagen zijn de tabellen opgenomen waarop de belangrijkste konklusies gebaseerd zijn.

1. VRAAGSTELLING EN ONDERZOEKSOPZET

1.1 Vraagstelling

Zoals in de inleiding beschreven, kwam het onderzoek waarvan hier verslag gedaan wordt, enerzijds voort uit een nieuw onderzoeksplan vanuit het NIPG en anderzijds uit een aantal vragen van de kant van de school. Beide perspectieven worden hieronder kort belicht.

Het NIPG-project

Tijdens de uitvoering en de verslaglegging van een onderzoek onder voortijdige schoolverlaters (Andries en Vogels, 1981) ontstond bij de betrokken onderzoekers de indruk dat veel van de problemen die tegenwoordig bij en met leerlingen uit het voortgezet onderwijs worden gesignaleerd, samenhangen met een diskrepanctie tussen datgene wat leerlingen - uitgaande van hun ideeën over de toekomst - van de school verwachten en datgene wat de school hun daadwerkelijk biedt.

Dit vermoeden vond enige ondersteuning in het materiaal van voorgenemd project, maar kon daarmee niet getoetst worden. De voornaamste oorzaak daarvan was dat de betreffende gegevens over de schooltijd pas na het vertrek uit het onderwijs verzameld waren.

In diskussies over de begeleiding van en hulpverlening aan jongeren worden tal van factoren genoemd die hun problemen zouden veroorzaken: lichamelijk en individueel-psychische kenmerken, de situatie thuis, kenmerken van de situatie op school, de negatieve invloed van de vrije tijd op de bereidheid van leerlingen zich in te zetten voor school, etc.

Een diskrepanctie zoals in de eerste alinea omschreven, wordt echter weinig genoemd. Wanneer echter een dergelijke diskrepanctie als oorzaak van problemen van leerlingen een belangrijke rol speelt, dan zou dat niet alleen implicaties kunnen hebben voor de

manier waarop het onderwijs gegeven wordt, maar ook voor de wijze van leerlingbegeleiding.

Op grond hiervan werd besloten onderzoek op te zetten om na te gaan:

- of er inderdaad sprake is van een diskrepantie tussen wat de school biedt en de, op ideeën over de toekomst, gebaseerde verwachtingen van leerlingen;
- of een dergelijke diskrepantie een faktor is bij het ontstaan van problemen van en met leerlingen;
- in hoeverre het onderwijs en het rond het onderwijs opgezette zorgsysteem een antwoord geeft op problemen waarbij die diskrepantie een belangrijke rol speelt?

De vragen van de scholengemeenschap

Een veelgehoorde klacht uit het voortgezet onderwijs heeft betrekking op een afnemende motivatie van de 'leerling van nu'.

Ook op de betreffende scholengemeenschap zouden leerkrachten de ervaring hebben dat veel leerlingen moeilijk te motiveren zijn om te voldoen aan datgene wat de school van hen vraagt.

Verklaringen daarvoor werden in uiteenlopende richtingen gezocht. In de gesprekken die we voerden werden met name genoemd: een toenemend aantal persoonlijke problemen van leerlingen (ook als gevolg van de situatie thuis), een groter wordende oriëntatie op datgene wat er in de vrije tijd gebeurt en een groot aantal problemen in de onderwijssituatie zelf, al of niet veroorzaakt door de eerder genoemde problematiek.

Men vroeg zich af in hoeverre dit soort factoren de geringere motivatie van leerlingen kunnen verklaren en wat bij een juiste diagnose het antwoord van de school daarop zou moeten zijn.

De onderzoeksvragen

In het overleg tussen onderzoekers en vertegenwoordigers van de school werden de volgende algemene vragen geformuleerd als uitgangspunt voor het op te zetten onderzoek:

1. Wat is de aard en de omvang van problemen van leerlingen?
2. Welke problemen ondervinden leerkrachten in hun werk en waarmee hangen die problemen samen?
3. In hoeverre houden problemen van leerlingen verband met kenmerken van de onderwijssituatie waaronder kenmerken van leerkrachten?
4. Voldoet het onderwijs in de ogen van leerlingen aan verwachtingen voortvloeiend uit ideeën over wat hun in de toekomst te wachten staat?

1.2 De verrichte onderzoeksactiviteiten

In overleg met de school zijn in het kader van dit onderzoek de volgende activiteiten ontwikkeld en uitgevoerd:

1. open gesprekken met staf- en leerkrachten, met als doel: verkenning van de schoolorganisatie, begeleidingssysteem, ervaren knelpunten en problemen;
2. open gesprekken met leerlingen, met als doel: verkenning van hun beleving van de situatie op school, hun problemen en toekomstbeeld;
3. afname van een korte vragenlijst met open vragen in 2 MAVO- en 2 HAVO-klassen, met als doel: nadere verkenning van de onder 2. genoemde punten;
4. klassikale afname van een schriftelijke vragenlijst in alle klassen met uitzondering van de brug- en eindexamenklassen;
5. post-enquête onder de leerlingen van de eindexamenklassen met dezelfde vragenlijst als onder 4.;
6. post-enquête onder leerkrachten van de scholengemeenschap.

De activiteiten onder 1,2 en 3 hadden als belangrijkste doel de konstruktie van de vragenlijsten inhoudelijk en terminologisch

voor te bereiden. In dit verslag wordt daarop verder niet ingegaan.

1.3 De vragenlijst voor de leerlingen

De vragenlijst bestond voornamelijk uit vragen waarbij de leerlingen konden antwoorden door te kiezen uit een aantal gegeven alternatieven. In totaal bevatte de lijst 50, deels samengestelde, vragen, die betrekking hadden op de volgende onderwerpen:

1. schoolbetrokkenheid
2. leerlingbegeleiding (mentoraat)
3. mening over vakken, leerkrachten en het systeem van blokuren
4. een beperkte probleem-inventarisatie
5. een meting van het toekomstbeeld
6. achtergrondgegevens

1.4 De vragenlijst voor de leerkrachten

Ook bij de via de post toegezonden vragenlijsten voor leerkrachten werd voor het overgrote deel gekozen voor vragen met door ons aangegeven antwoordcategorieën. De onderwerpen die daarbij aan bod kwamen waren:

1. het mentoraat
2. aspecten van de taak als leerkracht
3. de omgang met leerlingen
4. problemen bij het lesgeven
5. de wijze van lesgeven en opvattingen over onderwijs
6. klachten over werkomstandigheden en gezondheid
7. achtergrondgegevens.

1.5 De samenstelling van de onderzoeksgroepen

M.b.t. de leerlingen

In tabel 1 staan de aantallen leerlingen uit de verschillende opleidingstypen die tegen het einde van het schooljaar 1981-1982 door ons via afname in de klas of per post (de eindexamenklassen) bereikt konden worden. Op grond van de door de school als sterk afwijkend ervaren problematiek, werd besloten de brugklassen niet in het onderzoek te betrekken. Binnen de onderzoeksgroep in totaal en binnen de verschillende opleidingstypen zijn de aantallen jongens en meisjes ongeveer gelijk.

Tabel 1. Aantallen leerlingen die door afname in de klas of via een postenquête bereikt konden worden naar opleidingstype

<u>bereikt door:</u>	MAVO	HAVO	VWO	totaal
afname in de klas	115	274	425	814
een postenquête (tussen haakjes de reactie per school- type)	63 (69%)	93 (78%)	78 (86%)	234 (77%)
totaal (absoluut en als percentage van het totaal)	178 = 17%	367 = 35%	503 = 48%	1048 = 100%

M.b.t. de leerkrachten

In september 1982 werd aan totaal 115 leerkrachten van de schoolgemeenschap een vragenlijst toegestuurd. Daartoe behoorden ook de leerkrachten die in september van dat jaar nieuw aangesteld waren; hun vroegen we alleen die vragen te beantwoorden die relatief los gezien konden worden van hetgeen feitelijk in het schooljaar 1981/1982 voorviel.

Van deze 115 leerkrachten zonden 80 personen (70%) een vragenlijst ingevuld terug. Mannelijke en vrouwelijke docenten reageerden in dezelfde mate op ons verzoek, zodat de onderzoeksgroep -

net als de totale groep leerkrachten - voor tweederde uit mannen en voor eenderde uit vrouwen bestaat.

Tabel 2. Aantal leerkrachten dat reageerde op het verzoek de vragenlijst ingevuld terug te zenden en het aantal dat daarop niet reageerde

benaderd	115	100%
gereageerd	80	70%
non-response	35	30%

2. DE BETROKKENHEID VAN LEERLINGEN BIJ SCHOOL

Zoals al in de inleiding vermeld, werd in de eerste, oriënterende gesprekken met name de geringe betrokkenheid van de leerlingen bij school òf als oorzaak òf als uiting van problemen binnen de school genoemd.

In het kader van dit hoofdstuk gaan we in op de manier waarop we geprobeerd hebben die betrokkenheid bij leerlingen te achterhalen. Daarbij bekijken we welke de verschillen zijn tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen uit de diverse opleidingstypen. In volgende hoofdstukken wordt de betrokkenheid van leerlingen in relatie gebracht met andere leerlingkenmerken (bijv. hun problemen) en leerkrachtkenmerken (bijv. hun lesstijl).

Daarbij dient vooraf opgemerkt te worden dat het in dit onderzoek ging om een éénmalige meting op één school. Dat heeft tot consequentie dat:

- geen uitspraken gedaan kunnen worden over de relatieve mate van betrokkenheid of over een toe- of afname van die betrokkenheid in de tijd;
- geen uitspraken gedaan kunnen worden over oorzaak en gevolg; we kunnen alleen de samenhang tussen dit gegeven en andere kenmerken van leerlingen en leerkrachten laten zien.

Op basis van een statistische analyse over een aantal naar het begrip 'schoolbetrokkenheid' verwijzende onderdelen van de vragenlijst kunnen 2 aspecten van dit begrip onderscheiden worden:

1. de houding t.a.v. onderwijs
2. de inzet voor school

Een derde aspect, dat wel samenhangt met de twee vorige maar in feite van iets andere orde is, wordt ook in de analyse van gegevens rond de betrokkenheid van leerlingen besproken. Het betreft:

3. de beoordeling van een aantal vakken en leerkrachten.

Ad. 1 De houding t.a.v. onderwijs

In dit aspekt ligt vooral het belang besloten dat leerlingen aan onderwijs toekennen. Ook de afweging van het nut van de opleiding voor 'later' en de relatieve voordelen van werken t.o.v. schoolgaan spelen daarin mee. Uitspraken die ter beoordeling aan de leerling werden voorgelegd, luiden o.a.: 'Ik ga alleen naar school omdat het moet', 'Leren is eigenlijk best leuk', 'Van de dingen die ik nu leer, zal ik later nog plezier hebben' en 'Als ik een leuke baan zou kunnen krijgen, ging ik zo van school'.

Op dit aspekt bestaan er zowel tussen jongens en meisjes als tussen de verschillende schooltypen beduidende verschillen. Zo staan meisjes aanzienlijk positiever t.o.v. onderwijs dan jongens en zijn leerlingen van het VWO daarin positiever dan (vooral) leerlingen van het HAVO en die van het MAVO.

Ad. 2 De inzet voor school

Op konkreet nivo merkt de school iets van een afnemende betrokkenheid van leerlingen, als er meer gespijeld wordt, minder konsekwent huiswerk gemaakt wordt of niet goed opgelet wordt in de klas.

Over dit soort zaken stelden we de leerlingen een aantal vragen, waarvan de antwoorden onder de noemer 'inzet voor school', samengevoegd konden worden.

Wie een beeld heeft van volgzame meisjes en weerbarstige jongens komt bij dit gegeven enigszins bedrogen uit. Het verschil tussen jongens en meisjes gaat wel in die richting, maar is te klein om niet door allerlei toevallige factoren verklaard te kunnen worden.

De inzet voor school van de MAVO- en de VWO-leerlingen wijken wel stevig af van wat gemiddeld gevonden werd; respektievelijk in negatieve en in positieve zin.

Op één van de elementen van de 'inzet voor school', nl. het wel of niet maken van huiswerk, willen we nader ingaan. Door leerkrachten werd nogal eens gesuggereerd dat activiteiten die in de vrije tijd plaatsvinden, een rol spelen bij het wel of niet maken

van huiswerk. Er zijn inderdaad leerlingen - meer dan een kwart - die in de vragenlijst aangaven hun huiswerk regelmatig of vaak te verwaarlozen. We hebben aan de leerlingen zelf gevraagd, welke activiteiten in de vrije tijd het maken van huiswerk er regelmatig bij in doen schieten. Met name de televisie en slaapgebrek werden door velen als boosdoener aangemerkt. Ook bijbanen, uitgaan en sport worden in dat kader met een zekere regelmaat genoemd. Daarmee lijkt de veronderstelling dat activiteiten die in de vrije tijd ondernomen worden van invloed zijn op de inzet voor school, bevestigd te worden.

We hadden echter ook informatie over de activiteiten die de leerlingen feitelijk in hun vrije tijd ondernamen. Wanneer we nu het aantal van die activiteiten afzetten tegen de frekwentie waarmee men zegt het huiswerk wel of niet te maken, dan blijkt daartussen geen verband te bestaan. Met andere woorden: de meer aktieven maken in vrijwel dezelfde mate hun huiswerk (niet) als degenen die minder aktief zijn in hun vrije tijd!

Ad. 3 De beoordeling van vakken en leerkrachten

Een derde set gegevens die we in de behandeling van het onderwerp 'betrokkenheid bij school' hebben ondergebracht, is in feite van een wat andere orde dan de twee voorafgaande. Het gaat om de beoordelingen van een aantal vakken en van de docenten die die vakken geven. Van 7 vakken en de 7 bijbehorende leerkrachten, vroegen we de leerlingen - voor zover ze die vakken hadden - een beoordeling. Die vakken waren: Nederlands, Engels, Duits, geschiedenis, wiskunde, scheikunde en handvaardigheid/tekenen. De beoordeling van de vakken werd gevraagd in termen van: leuk-vervelend, belangrijk-onbelangrijk, makkelijk-moeilijk en interessant-oninteressant.

Bij de beoordeling van leerkrachten ging het om de kwalifikaties: streng-niet streng, duidelijk-onduidelijk, eerlijk-oneerlijk, gezellig-ongezellig, daar kun je van op aan-daar kun je niet van op aan.

Statistische analyse op de uitkomsten van de gevraagde beoordelingen laat overigens zien dat het verantwoord is per vak en

leerkracht met één, door optelling verkregen, skore te werken. Voordat we overgaan tot het bekijken van de resultaten naar sexe en opleidingstype, komen we nog even terug op het bijzondere karakter van deze gegevens in het kader van de analyse rond betrokkenheid. Behalve met de betrokkenheid van de leerlingen, hebben deze beoordelingen immers ook van doen met de uiteenlopende appreciatie van bepaalde vakken en leerkrachten. Een samenhang met de twee andere aspecten van betrokkenheid is wel overal in de te verwachten richting aanwezig; veruit het sterkst is die samenhang echter tussen de vakkenbeoordeling en de houding ten aanzien van onderwijs.

In de beoordeling van leerkrachten zien we tussen jongens en meisjes weinig verschil. Daarvan is wel sprake bij de vakken: jongens beoordelen de exakte vakken en het vak geschiedenis gunstiger, meisjes de talen en het vak handvaardigheid/tekenen. Bezien naar de diverse opleidingstypen zien we resultaten die in grote lijnen overeenkomen met die we bij houding en inzet vonden: MAVO-leerlingen beoordelen vakken en leerkrachten relatief het minst gunstig, VWO-leerlingen oordelen relatief het meest gunstig. De leerlingen uit HAVO-klassen variëren per vak en leerkracht in hun relatieve positie t.a.v. MAVO en VWO.

3. PROBLEMEN VAN LEERLINGEN

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk proberen we een beeld te geven van de mate waarin bepaalde problemen bij leerlingen voorkomen en het gewicht dat zij daaraan zelf toekennen. Bovendien wordt nagegaan in hoeverre het ervaren van problemen samengaat met een minder positieve houding ten opzichte van onderwijs en een verminderde inzet voor wat de school vraagt.

3.2 De problemenlijst

Onderdeel van de schriftelijke enquête onder de leerlingen was een lijst met 22 problemen die leerlingen mogelijk kunnen hebben. Die problemen lagen o.a. op het gebied van school, thuis, toekomst en omgang met anderen. Deze lijst is een aangepaste versie van de lijst die in eerder NIPG-onderzoek (o.a. Kuiper en Schuurman, 1981) gebruikt werd.

Bij elk mogelijk probleem konden de leerlingen aangeven of zij er 'geen', 'een beetje', 'nogal veel' of 'veel' last van hadden. Als we per probleem kijken hoeveel leerlingen aangaven daarvan tenminste enige last te hebben, dan blijkt het over het algemeen om relatief geringe aantallen te gaan: slechts bij 8 van de 22 aangegeven problemen geeft meer dan de helft van de leerlingen er blijk van die als hinderlijk te ervaren. Daarbij zijn relatief veel problemen die betrekking hebben op school en toekomst.

Dat leerlingen van één of meer problemen aangeven daar in enige vorm last van te hebben, betekent natuurlijk nog niet dat zij - naar eigen ervaren - problemen hebben. We voegden daarom bij de vraag welke het belangrijkste gebied was waarop men problemen ervoer, de categorie 'geen van alle, ik zit nergens mee' toe. Van die categorie maakte éénenderde van alle leerlingen gebruik. Er is

wat dit betreft echter een aanzienlijk verschil tussen de sexen en opleidingstypen: jongens en MAVO-leerlingen bestempelen zichzelf aanzienlijk vaker als niet-problematisch dan meisjes en leerlingen van het HAVO en VWO. Bij hen die wel een bepaald gebied aangaven blijken wederom problemen m.b.t. school en toekomst het meest prominent. Opvallend is het verschil tussen de mate waarin meisjes en jongens problemen in de thuissfeer signaleren: meisjes geven dit soort problemen aanzienlijk vaker aan dan jongens.

We hebben geprobeerd een indicatie te krijgen van de mate waarin de problemen op een bepaald gebied samengaan met een meer algemeen gevoel dat het wel of niet goed met je gaat. Over dat meer algemeen gevoel van (on)welbevinden legden we uitspraken voor als: 'Ik kom moeilijk in slaap', 'Ik ben gespannen', of 'Ik voel me goed' en 'Ik vermaak me wel'.

De directe relatie met hoe een leerling zich voelt blijkt het sterkst met problemen die als 'persoonlijk' te betitelen zijn of die welke de relatie met anderen (leeftijdgenoten of ouders) betreffen. Problemen rond de toekomst hangen wel samen met dit meer algemene gevoel van (on)welbevinden, maar in aanzienlijk mindere mate dan de hiervoor genoemde probleemgebieden.

3.3 Problemen en de houding t.a.v. onderwijs en de inzet voor school

Eén van de veronderstellingen, aangedragen ter verklaring van de geringe betrokkenheid van de leerlingen, was het vermoeden dat problemen, waarmee leerlingen te maken krijgen, hun motivatie en inzet zouden doen afnemen.

We gingen daartoe na in hoeverre elk van de in de vragenlijst geïnventariseerde problemen afzonderlijk verband houdt met een verminderde betrokkenheid voor de school. We maakten daarbij gebruik van de kenmerken 'houding' en 'inzet'.

De samenhang tussen de afzonderlijke problemen en de aspecten van schoolbetrokkenheid blijkt over het algemeen zwak, hoewel meestal wel in de verwachte richting. De meeste samenhang vinden we tussen problemen rond de situatie thuis en een relatief negatieve opvatting over onderwijs en tussen een slechte relatie met één of meer leerkrachten, zich niet prettig voelen op school, een teveel aan huiswerk en een relatief geringe inzet voor school. Alle problemen bijeen kunnen echter toch maar een klein gedeelte van de verschillen in houding en inzet verklaren. Daarmee lijkt het ervaren van problemen door leerlingen maar een betrekkelijk geringe faktor in de verklaring van verschillen in schoolbetrokkenheid te zijn.

In hoofdstuk 6 komen we in het kader van de verwachtingen en wensen van leerlingen ten aanzien van de toekomst op de twee hier gebruikte aspecten van betrokkenheid bij school terug.

4. HET MENTORAAT

4.1 Inleiding

De betrokken scholengemeenschap heeft de afgelopen jaren veel aandacht besteed aan het opzetten van een goed funktionerend mentoraat.

Volgens de binnen de school gehanteerde taakomschrijving is de mentor de eigenlijk verantwoordelijke voor de leerlingbegeleiding. Met leerlingbegeleiding wordt bedoeld het stimuleren van het leerproces van individuele leerlingen met aandacht voor externe factoren die daarop van invloed zijn, evenals - binnen de grenzen van het kunnen van de mentor - sociale begeleiding, d.w.z. aandacht voor de algemene leefsituatie van de leerling.

In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de verwachtingen en de ervaringen van leerlingen met het mentoraat. Daarnaast komt de vraag aan de orde of leerlingen die aangaven met bepaalde problemen te zitten ook in kontakt kwamen met de mentor en daarvan resultaten zeiden te zien. In dit hoofdstuk komen ook de ervaringen van leerkrachten die het schooljaar 1981/'82 mentor waren, aan bod.

4.2 Verwachtingen en ervaringen

We vroegen de leerlingen in de vragenlijst of zij aan het begin van het schooljaar 1981/'82, het idee hadden dat hun mentor hun op school zou kunnen helpen. Bijna tweederde gaf er bij die vraag blijk van daarin (enig) vertrouwen te hebben. Aan die leerlingen vroegen we vervolgens bij wat voor soort problemen zij dan hulp verwachtten. De belangrijkste taak van de mentor blijkt in de ogen van bijna alle leerlingen, ongeacht sexe of opleidingstype, te bestaan in optreden bij ruzies met een leerkracht. In iets mindere mate, maar nog door bijna driekwart van de betreffende

jongens en meisjes, wordt van de mentor hulp verwacht bij prestatieproblemen. Bij ruzies met leerlingen en bij persoonlijke problemen blijkt een optreden van de mentor minder relevant geacht te worden. Aan degenen die weinig verwachtingen koesterden vroegen we waarom dat zo was. De belangrijkste reden daarvoor lijkt niet zozeer gelegen te zijn in een oordeel over de mentor als wel in het ontbreken van een behoefte aan hulp: viervijfde van de betrokkenen onderschreef de uitspraak: 'Ik los mijn eigen problemen wel op'. Een gering vertrouwen gebaseerd op het idee dat een mentor je problemen toch niet kan oplossen komt bij meisjes wat vaker voor dan bij jongens.

Als we kijken naar de feitelijke kontakten tussen leerlingen en mentoren, dan lijkt de konklusie gerechtvaardigd dat een relatief klein aantal leerlingen nogal veel tijd van de mentoren verbruikt. Bijna tweederde van de mentoren zegt met een zekere regelmaat op leerlingen af te stappen, terwijl slechts één op de tien leerlingen van een frekwent - door de mentor gezocht - kontakt melding maakt. Ook wanneer het initiatief tot het zoeken van kontakt bij de leerling ligt, is er sprake van een relatief gering aantal (7%) dat zegt vaker dan 1 of 2 keer zo'n initiatief te hebben genomen. Daar past dan wel de kanttekening bij dat de brugklasleerlingen buiten het leerlingenonderzoek vallen, terwijl de mentoren kontakten met die leerlingen wel noemden. De brugklasleerlingen samen met die uit de onderbouw van MAVO en HAVO blijken volgens hun mentoren nu ook net de meeste aandacht vragende en krijsende leerlingen te zijn. Verder valt op dat met name leerlingen uit eindexamenklassen - ongeacht het opleidingstype - én relatief geringere verwachtingen over het funktioneren van mentoren én weinig feitelijk kontakt met hun mentoren hebben.

Waar het gaat om het onderwerp van gesprek, blijken leerlingen en mentoren dezelfde konklusie te trekken: de grootste nadruk in het werk van de mentor ligt op het gebied van prestatieproblemen.

Problemen in de omgang met een leerkracht, waarvan de leerlingen vooraf vertrouwden dat die in kontakten met de mentor, aan de or-

de zouden komen, blijken volgens zowel leerling als mentor, vrij weinig onderwerp van gesprek. Als er al over gepraat wordt, is het resultaat ervan in de ogen van de leerlingen - vooral die van het MAVO - aanzienlijk geringer dan bij problemen rond prestaties. Minder dan de helft van de leerlingen die over ruzie met een leerkracht met de mentor sprak zag daarvan resultaat. Ook moet bijna de helft van de mentoren 'bekennen' dat ze in geval van een konflikt tussen leerling en leerkracht, niet konden helpen; bij prestatieproblemen komt slechts een kwart van hen tot die konklusie. Ook bij persoonlijke problemen, problemen in de thuissfeer en die rond de onzekerheid over wat een leerling na het verlaten van de school moet doen, lijkt de mentor niet best toegerust.

Al in onze oriënterende gesprekken met leerlingen en hun leerkrachten hadden wij de indruk gekregen dat bij konflikten met leerkrachten de mentor maar moeilijk tot een oplossing van zo'n probleem kan komen. Leerlingen haalden, bij de vraag in hoeverre zij met dat soort dingen naar de mentor gingen, nogal eens de schouders op, en zeiden: 'Och, je krijgt toch geen gelijk' of 'Aan uithuilen alleen heb je ook niet veel'. Leerkrachten en stafleden onderkenden veelal het probleem, maar wezen erop dat het moeilijk is je als mentor te mengen in de omgang tussen docent en leerling of klas. Ongetwijfeld is dat waar. Niettemin lijkt het gegeven, dat juist het gebied waar de leerlingen hun grootste verwachting (of hoop?) in de mentor stellen, moeilijk en met relatief weinig kans op resultaat bespreekbaar is, enige bezinning waard.

Heel kort willen we in het kader van deze paragraaf nog even ingaan op het verschil tussen de toegewezen klassemantor en de gekozen mentor. In grote meerderheid blijken ook de leerlingen van de onderbouw een voorkeur te hebben voor een gekozen mentor (90% van hen). Tot onze verbazing blijkt echter het vertrouwen vooraf in de gekozen mentor niet groter te zijn dan dat in de klassemen-

tor. Ook verschillen in de ervaringen met de mentor blijken niet afhankelijk van het feit of het om een klasse- of om een gekozen mentor gaat. Waar de algemene voorkeur voor een gekozen mentor precies op gebaseerd is blijft daarom vooralsnog onduidelijk. Dat zij bestaat is evenwel onmiskenbaar.

4.3 Problemen en het mentoraat

In deze paragraaf willen we nagaan of leerlingen die aangaven met een bepaald probleem te zitten, ook met hun mentor in kontakt zijn gekomen en of dat in hun ogen tot enig resultaat leidde. We hebben daartoe die problemen geselecteerd welke enige samenhang bleken te vertonen met de houding en inzet t.a.v. school en die welke inhoudelijk tot de 'onderwijsproblemen' gerekend kunnen worden. In die selectie zijn opgenomen problemen rond het huiswerk, prestaties, sommige vakken, school en vrije tijd, klasgenoten, de school in het algemeen en problemen als gevolg van ruzies thuis en het effect van problemen thuis op het functioneren op school. Ook bij deze invalshoek blijkt weer dat het mentoraat vooral effectief lijkt als het gaat om problemen in de sfeer van prestaties. Maar ook problemen op school die door de leerling gekoppeld worden aan problemen thuis, gaan gepaard met meer kontakt met de mentor en leiden wat vaker tot het gevoel daar wat aan gehad te hebben. Dat geldt met name als leerlingen zeiden echt veel last van die problemen te hebben.

Bij de andere problemen is van een dergelijk effect echter niet of nauwelijks sprake: soms zien we zelfs het omgekeerde. Zo blijken ernstige problemen die men als gevolg van meningsverschillen met de ouders ervaart, ernstige problemen als gevolg van het zich op school onprettig voelen of konflikten met een leerkracht tot wat meer onbevredigende kontakten met de mentor aanleiding te geven dan gemiddeld het geval is.

5. ERVARINGEN EN OPVATTINGEN VAN LEERKRACHTEN

5.1 Inleiding

Het beroep van leerkracht is ongetwijfeld een zwaar beroep, waarin volgens recente cijfers (Prick, 1983) alleen de heel sterken het tot aan de pensioengerechtigde leeftijd volhouden.

Eén van de redenen daarvoor zou kunnen liggen in de spanning tussen vrijheid en gebondenheid die het werk van de docent kenmerkt. De leerkracht is immers - wel afhankelijk van de materiële en organisatorische omstandigheden en de didaktische cultuur binnen een school - relatief vrij in de wijze waarop hij of zij de wijze van kennisoverdracht wil inrichten. De inhoud en omvang van de binnen een bepaalde termijn over te dragen lesstof liggen echter vast. Bovendien is die lesstof, zoals de hele inrichting van het onderwijs, over de jaren heen aan een vrijwel voortdurend proces van verandering onderhevig.

Niet in de laatste plaats is daar dan ook nog de afnemer van het produkt onderwijs, de leerling. En ook die leerling lijkt, gezien de vele klachten over 'de problematische leerling van nu' geen konstante berekenbare faktor. Dit alles zou in samenhang met de zich tijdens de loopbaan van de leerkracht noodzakelijkerwijs verbredende leeftijds kloof tussen leerling en leerkracht tot spanningen in het werk aanleiding geven.

In dit hoofdstuk komen de volgende aspecten van de taak en opvattingen van de leerkracht aan de orde: de wijze van omgaan met leerlingen; de didaktische werkvormen; opvattingen van leerkrachten over het onderwijs in het algemeen; de problemen die het lesgeven met zich meebrengen en de ervaren zwaarte van het beroep voor lichaam en zenuwen. Een aantal van deze gegevens zal in paragraaf 5.6. ook in onderlinge samenhang bekeken worden.

In een slotparagraaf wordt ingegaan op de vraag in hoeverre bepaalde kenmerken van leerkrachten samenhangen met de beoordelin-

gen door leerlingen van de betreffende leerkrachten en de vakken die deze docenten geven.

5.2 De omgang met leerlingen

Om na te gaan welke opvatting de leerkrachten over de omgang met leerlingen in de klas hebben en meer in het bijzonder welke ruimte ze daarbij aan de leerlingen willen geven, legden we hun een lijst met uitspraken voor. Deze uitspraken zijn afkomstig uit een veel uitgebreidere lijst, die J. Roggema hanteerde in een onderzoek onder leerkrachten van alle rijkskweekscholen in Nederland (De Schoolse School, Assen, 1970). Leerkrachten van de scholengemeenschap blijken vergeleken met de docenten uit dit onderzoek (14 jaar terug) over het algemeen minder ruimte aan leerlingen te willen geven, zoals naar voren komt uit het relatief grote aantal leerkrachten dat het eens is met uitspraken als:

- 'Wanneer je leerlingen niet regelmatig aan de tand voelt, zoeken ze de weg van de minste weerstand' (70% 'mee eens');
- 'Als je leerlingen niet wat aan het handje houdt, voeren ze weinig uit' (54% 'mee eens');
- 'Wil je de leerlingen aan het werk houden, dan moet je zo nu en dan wel met straffen en andere onaangename maatregelen dreigen' (55% 'mee eens') en
- 'Als je niet oplet, nemen leerlingen al gauw een loopje met de orde' (47% 'mee eens').

Als we door optelling van deze gegevens per leerkracht een individuele skore berekenen dan laat alleen het kenmerk 'leeftijd' een verschil zien. Leerkrachten tot en met dertig jaar blijken iets meer ruimte aan leerlingen te willen laten dan hun oudere kollega's.

Tussen de 'oudere' leeftijdskategorieën bestaan geen verschillen zoals er ook tussen mannelijke en vrouwelijke docenten bij dit gegeven geen verschil gevonden wordt.

De manier waarop leerkrachten met leerlingen (willen) omgaan en de door hen gehanteerde didaktie, worden in paragraaf 5.7. in verband gebracht met de wijze waarop leerlingen leerkrachten beoordelen.

5.3 Houding ten opzichte van vernieuwing in het onderwijs

In deze paragraaf komen de vragen aan de orde hoe leerkrachten tegen bepaalde ontwikkelingen in het onderwijs aankijken en hoe wenselijk en uitvoerbaar zij de invoering van een aantal van de gangbare onderwijspraktijk afwijkende onderwijsvormen achten.

Ten aanzien van het onderwijs meer in het algemeen blijken de leerkrachten het over twee dingen vrij algemeen eens te zijn: 'men zou in het onderwijs meer gebruik moeten maken van wat leerlingen uit eigen ervaring weten en begrijpen (76% 'mee eens') en in het onderwijs dient nadrukkelijk aandacht te zijn voor hedendaagse ontwikkelingen (94% 'mee eens'). Dat de beste onderwijsvernieuwing de terugkeer naar het oude zou zijn, wordt dan ook vrij algemeen ontkend (79% 'mee oneens'). Daarnaast wordt door de meerderheid van de leerkrachten bevestigend gereageerd op een uitspraak waarin tot uitdrukking komt dat vooral aan meisjes geleerd moet worden hoe belangrijk het is later zelfstandig in eigen onderhoud te kunnen voorzien (73% 'mee eens'). Ook de wenselijkheid van volledige gelijkheid van onderwijskansen wordt vrij algemeen onderschreven (85% 'mee eens').

Als we kijken naar de van de gangbare onderwijspraktijk afwijkende onderwijsvormen, dan blijkt een meerderheid van de docenten zaken als differentiatie in klasseverband, projektonderwijs, vakkenintegratie en onderzoekend onderwijs wenselijk en uitvoerbaar te achten. Over de mogelijkheid en wenselijkheid van huiswerkvrij onderwijs en onderwijs zonder zittenblijven bestaat bij nogal wat leerkrachten skepsis. Over de mogelijkheid en wenselijkheid de

doorstroming naar de verschillende onderwijstypen te laten plaatsvinden op basis van de wens van ouders en/of leerlingen bestaat bij velen eerder onzekerheid. Al met al blijken dus afwijkingen van wat in de huidige onderwijspraktijk meestal gebeurt positief benaderd te worden, met name overigens bij vrouwelijke docenten.

5.4 Gehanteerde didaktiek

In de lessen kunnen in principe verschillende didaktische werkvormen gehanteerd worden. Veelal worden onderscheiden: voordrachtsvormen, gespreksvormen en opdrachtsvormen.

We vroegen de leerkrachten aan te geven hoe vaak ze deze verschillende werkvormen klassikaal, groepsgewijs of individueel hanteerden. Het beeld dat uit de beantwoording naar voren komt sluit aan bij wat men wel de frontaal-klassikale wijze van lesgeven noemt: de meest gehanteerde voordrachtsvorm is die aan de klas als geheel, vergezeld van een opdrachtsvorm, waarbij alle leerlingen individueel met dezelfde taak bezig zijn.

Als er al sprake is van een andere dan de klassikale wijze van lesgeven dan is dat - met name bij de voordrachts- en gespreksvormen - de individuele benadering van leerlingen. Het werken met groepen leerlingen wordt amper als methodiek gehanteerd. De gegevens lijken daarmee in een contrast te staan met de eerder gepresenteerde gegevens over wenselijk en mogelijk geachte 'afwijkende' didaktische vormen.

5.5 Problemen bij het lesgeven en de ervaren zwaarte van het werk

Of een leerkracht het gevoel heeft prettig of niet prettig les te geven, kan van een reeks factoren afhankelijk zijn. Op een aantal daarvan gaan we nader in.

Zo blijkt het kader waarin men les moet geven, in het geval van de scholengemeenschap het werken in blokuren (twee samengevoegde lessuren), bij een vrij groot aantal leerkrachten tot problemen aanleiding te geven. Maar liefst 46% zou dit systeem voor zijn of haar vak gedeeltelijk afgeschaft willen zien en nog eens 7% zou het blokurensysteem liever helemaal zien verdwijnen. De moeilijkheid de aandacht van de leerlingen vast te houden, de inspanning die de leerkracht moet leveren en de geringe frekwentie van kontakt met de leerlingen blijken daarbij een belangrijke rol te spelen. Vooral leerkrachten die in het MAVO lesgeven ervaren problemen met dit systeem. Er moet echter zeker niet uit het oog verloren worden dat de meerderheid van de leerlingen er voor is alle vakken (57%) of de meeste vakken (37%) in de vorm van blokuren te krijgen. Als ze bepaalde vakken liever in de vorm van 50-minuten-lessen zouden willen blijkt dat meestal samen te hangen met een minder positieve beoordeling van de leerkracht en van het vak of met slechtere prestaties voor dat vak. Wiskunde en scheikunde zijn daarvan goede voorbeelden, maar ook bij de andere vakken, waarover we via de leerlingen informatie kregen, blijkt dit in zekere mate mee te spelen.

We vroegen de leerkrachten ook meer in het algemeen of ze zich opgewassen voelden tegen de problemen die het lesgeven met zich meebrengt. Liefst eenderde van hen gaf aan zich daartegen (soms) niet opgewassen te voelen, waaronder een opvallend groot aantal vrouwelijke docenten (42%). Nog een aanzienlijk groter deel van de leerkrachten (65%) zegt een verschil te voelen tussen de manier waarop men les zou willen geven en de manier waarop het in de praktijk gebeurt.

Alles bij elkaar lijkt het dan ook begrijpelijk dat vrijwel alle docenten onderling advies en kommentaar op prijs stellen of zelfs vinden dat dat eigenlijk vaker zou moeten gebeuren.

Opmerkelijk is het in dat licht dat nog geen kwart van de docenten behoefte zegt te hebben aan meer begeleiding bij het werk. Een uitzondering vormen de docenten voor de vakken scheikunde,

biologie en natuurkunde: van hen voelt ongeveer de helft behoefte aan meer begeleiding in het werk.

Het zijn dan ook met name deze docenten die zich relatief slecht opgewassen voelen tegen de problemen die het lesgeven met zich meebrengt.

Met behulp van een lijst met 41 uitspraken, die ook al eerder in NIPG-onderzoek (Dijkstra e.a., 1983) gebruikt werd, kon nagegaan worden hoe leerkrachten hun werkomstandigheden en (on)welbevinden op school beoordeelden. Bij een aantal van die uitspraken kon een directe vergelijking worden gemaakt met resultaten uit eerder (landelijk) NIPG-onderzoek onder leerkrachten (Kuiper, & Schuur-1981).

In vergelijking met de docenten uit dat onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het ziekteverzuim onder docenten van de scholengemeenschap lager ligt, maar het aantal klachten rond het zich gejaagd en moe voelen aanzienlijk hoger ligt. Meer dan de helft van de docenten vindt dan ook dat hij of zij in het werk geregeld onder tijdsdruk werkt en 41% beoordeelt het werk als lichamelijk erg inspannend.

Wij hebben bij drie soorten klachten, nl. die rond gezondheid, de geestelijke belasting van het werk en die wat betreft ervaren werkdruk, bekeken of er verschillen gekonstateerd konden worden tussen mannen en vrouwen en full-timers en part-timers. Vrouwen blijken aanzienlijk vaker gezondheidsklachten en iets vaker nerveuze klachten te uiten. Docenten die in deeltijd werken (max. 16 lesuren) noemen al deze klachten aanzienlijk minder. Nerveuze klachten komen vooral van hen, die meer dan 26 uur lesgeven.

Tot slot de vraag of de docenten - als dat mogelijk was - van baan zouden willen veranderen. Liefst 37% van hen beantwoordde die met 'ja'. De huidige economische situatie zal de kans op doorstroming van deze leerkrachten naar hetzij andere scholen met dezelfde of andere opleidingstypen, hetzij naar werk buiten het onderwijs, sterk belemmeren. Het lijkt geen goede zaak dat zij

daardoor hun werk wellicht 'tegen heug en meug' zullen moeten voortzetten.

5.6 Leerkrachtkenmerken in een onderlinge samenhang

In deze paragraaf willen we nagaan of opvattingen over de omgang met leerlingen of de didaktische vorm die een leerkracht voor het overbrengen van de leerstof uitkiest, verband houden met de ervaren zwaarte van het werk. Daarbij bezien we de veronderstelling dat een meer schoolse omgang met leerlingen, waarbij men minder ruimte aan die leerlingen wil geven en een didaktische vorm die meer overeenkomst vertoont met de frontaal-klassikale methode, met minder klachten over het werk en minder problemen bij het lesgeven zouden samengaan. Dit alles gebaseerd op de overweging dat een afwijking van in het verleden veelal gehanteerde vormen van omgaan en methoden van lesgeven tot meer problemen in het werk aanleiding zouden geven.

Daarvan blijkt geen sprake te zijn. In geen enkel geval vinden we tussen de wijze waarop leerkrachten zeggen met leerlingen te willen omgaan, de gehanteerde didaktiek en problemen met en klachten over het werk, een verband dat buiten de toevalsmarge ligt. Aangenomen mag daarom worden dat een stijl van lesgeven, waarbij men leerlingen meer ruimte en vertrouwen geeft en het hanteren van een wat gevarieerder didaktische vorm niet of slechts in zeer geringe mate problemen met het lesgeven of klachten over de werksituatie kan verklaren.

5.7 Leerling- en leerkrachtgegevens gekoppeld

Eén van de interessantste aspecten van dit onderzoek is de mogelijkheid leerling- en leerkrachtgegevens rechtstreeks aan elkaar te koppelen. Met zo'n koppeling kan de vraag beantwoord worden in hoeverre opvattingen van leerkrachten en - wellicht nog interes-

santer - de feitelijke invulling van hun taak als docent, samenhangen met oordelen van leerlingen over de docent die dat vak geeft.

In de betreffende koppeling konden - gezien het vrijwel ontbrekend klasseverband in de hogere klassen - alleen de leerlingen uit de onderbouw (met uitzondering van één HAVO-4 klas) en de leerkrachten die daar (o.a.) lesgaven, betrokken worden. Ook de beperking in het aantal vakken dat we de leerlingen ter beoordeling voorlegden, en het soms te geringe aantal leerkrachten per vak, leidde tot een vermindering van het aantal 'te koppelen' leerkrachten en leerlingen. Aansluitende gegevens vinden we bij de vakken Nederlands, Engels, Duits, geschiedenis en wiskunde. Gezien het feit dat leerlingen uit het MAVO, HAVO en VWO de betreffende leerkrachten per opleidingstype uiteenlopend beoordeelden, hebben we in onze analyses rond deze gegevens met het effect van opleidingstype rekening gehouden.

We kozen voor de vergelijking met beoordelingen van de leerlingen twee leerkrachtkenmerken, die te maken hebben met de feitelijke onderwijspraktijk, nl.:

- de wijze waarop leerkrachten met leerlingen in de klas zeggen te willen omgaan, c.q. de ruimte die ze de leerlingen daarbij willen geven;
- de feitelijk in de klas gehanteerde didaktiek.

Als we kijken naar de wijze van omgaan met leerlingen, dan blijkt dat leerkrachten die meer ruimte aan leerlingen laten, meestal positiever beoordeeld worden. Dat geldt het sterkst voor de leerkracht Nederlands. Leerkrachten die het vak Engels verzorgen, blijken als enige juist positiever beoordeeld te worden als ze zeggen de teugels in de klas strak te willen houden. Een verklaring hiervoor hebben we niet.

De verbanden die we aantreffen met de door de leerkracht feitelijk gehanteerde didaktiek zijn nog sterker dan die we hiervoor bij de voorgestane wijze van omgaan met leerlingen aantreffen. Hier geldt: hoe meer de leerkracht in de klas van het gebaande

frontaal-klassikale pad afwijkt, des te positiever wordt de betreffende leerkracht door zijn of haar leerlingen beoordeeld. Zagen we in de vorige paragraaf dat het in de klas meer ruimte willen laten aan de leerlingen en het hanteren van wat gevarieerder didaktische middelen, niet tot een als zwaarder ervaren werklast of tot meer lichamelijke en geestelijke klachten leidt, in deze paragraaf blijken leerlingen voor dergelijke kenmerken van leerkrachten oog te hebben en ze positief te waarderen!

6. VERWACHTINGEN EN WENSEN VOOR DE TOEKOMST

6.1 Inleiding

Er is langzamerhand in Nederland een hele discussie van de grond gekomen rond de vraag: 'Ziet onze schooljeugd nog een toekomst?' Die discussie beperkt zich niet meer tot de eerder als problematisch aangeduide groep vroege schoolverlaters, voor het merendeel afkomstig uit het lager beroepsonderwijs. Via de media worden nu leerlingen uit verschillende opleidingstypen met een zekere regelmaat aan de tand gevoeld over het bij hen al dan niet aanwezig toekomstperspektief. Dat daarbij grote verschillen tussen leerlingen van uiteenlopende schooltypen en subkulturele achtergrond worden aangetroffen, verhindert sommigen niet de vrees voor (de zoveelste?) 'lost generation' uit te spreken. Bij dit alles speelt natuurlijk ook de angst dat het besef van een onzekere toekomst, de motivatie voor het volgen van onderwijs (nog) verder zal doen teruglopen.

Daarmee lijkt een eind gekomen aan de eerder veel gehoorde geluiden als zouden leerlingen in het algemeen voortgezet onderwijs te veel bezig zijn met de op school gevraagde prestaties om zich ook nog druk te maken over hun toekomst. We willen in dit hoofdstuk iets laten zien van de wijze waarop wij onze gedachten over een mogelijke samenhang tussen het toekomstbeeld van leerlingen en hun functioneren op school, vorm hebben proberen te geven.

Daarbij past vooraf de opmerking dat het om een toekomstperspektief in enge zin gaat. Het beperkt zich tot een drietal aspecten:

- de wensen en verwachtingen t.a.v. de situatie direkt na het beëindigen van de huidige opleiding, met het accent op de beslissing werken-doorleren;
- de wensen en verwachtingen t.a.v. het uiteindelijk uit te oefenen beroep;
- de verwachting t.a.v. de uiteindelijk te bereiken maatschappelijke status.

Dat betekent dat we in het kader van dit vooronderzoek bijvoorbeeld hebben afgezien van aspecten als wel of niet willen of denken te kunnen blijven werken en de vorm van samenleven met een eventuele partner. We komen in dit hoofdstuk wel terug op een aantal problemen van leerlingen aangaande de toekomst die al eerder in hoofdstuk 3 behandeld werden.

6.2 Plannen na het beëindigen van de huidige opleiding

De vraag die als eerste beantwoord moet worden is of leerlingen een idee hebben van wat zij na het beëindigen van de huidige opleiding zullen gaan doen. Immers, als zou blijken dat leerlingen zich daarvan al geen enkele voorstelling maken, kan het toekomstbeeld amper een faktor zijn ter verklaring van verschillen in betrokkenheid en ervaren of veroorzaakte problemen.

Tot onze verrassing beantwoordde bijna tweederde van de leerlingen onze vraag daarnaar met de antwoorden 'ik weet het al zeker' of 'ik weet het zo ongeveer'; slechts een kwart zei geen enkel idee of wisselende ideeën over de periode na het beëindigen van de huidige opleiding te hebben.

Om een indruk te krijgen van het mogelijk problematisch karakter van de bij deze groep bestaande onzekerheid, brachten we dit gegeven in verband met twee problemen uit de problemenlijst, die in hoofdstuk 3 besproken werd.

Het betrof de problemen 'Ik weet nog niet wat ik later moet gaan doen' en 'Ik weet niet goed voor welk beroep ik geschikt ben'.

De samenhang tussen de konstatering niet best te weten wat na de huidige opleiding te gaan doen en de last die men zegt te hebben van de twee bovengenoemde problemen, blijkt zeer aanzienlijk (korrelaties van resp. .50 en .43). Dat duidt erop dat in ieder geval het voor leerlingen geen vrijblijvende zaak is.

Het is wellicht gezien de kortere opleidingsduur begrijpelijk dat de MAVO-leerling in het algemeen al wat vaker een idee van de di-

rekte toekomst heeft dan de leerling in het HAVO of VWO. Opvallend is hoe weinig weet relatief veel leerlingen in de HAVO-eindexamenklassen daarvan hebben: een kwart van deze leerlingen heeft op zijn best als 'zeer onzeker' te kwalificeren plannen.

Als we kijken naar wat de plannen inhouden, dan blijkt de overgrote meerderheid van de leerlingen van de scholengemeenschap aan een vervolgopleiding te denken. Alleen binnen het HAVO met name ook in de eindexamenklassen, denkt een grotere groep (9% tegen 3% in het MAVO of VWO) meteen na school te gaan werken.

Wat houdt dat doorleren in? Bij de MAVO- en HAVO-leerlingen gaat het in meer dan de helft van de gevallen om een beroepsopleiding, bij de VWO-leerling is dat een universitaire opleiding, een opleiding aan een hogeschool of in eenderde van de gevallen een beroepsopleiding.

Een trend die landelijk bestaat, is dat leerlingen met een MAVO- of HAVO-diploma doorgaan voor een HAVO- respectievelijk VWO-diploma. Ook op de scholengemeenschap is hiervan sprake; 31% van de MAVO-leerlingen en 21% van de HAVO-leerlingen is dit van plan, hoewel deze percentages in de eindexamenklassen wat lager liggen, met name die van het HAVO (14%).

Wat betreft de keuze voor een vervolgopleiding blijken de aspiraties van meisjes over het algemeen minder hoog te liggen dan die van de jongens: zij kiezen in vergelijking met de jongens vaker voor een beroepsopleiding (57% om 40%) en minder vaak voor een opleiding aan de universiteit of hogeschool (22% om 35%).

Ondanks het feit dat we niet over cijfermateriaal beschikken waaruit op te maken valt welke typen vervolgopleidingen in het verleden door leerlingen gekozen werden, lijkt er voor sommige richtingen een groter animo te zijn dan voorheen en voor andere een duidelijk geringere belangstelling. De techniek is de meest populaire richting, vooral genoemd door de MAVO-leerling; 34% tegen 22% voor het totaal. Dan volgen de verzorgende/medische opleidingen (16%) en de economische/administratieve opleidingen

(13%). Een teruglopende belangstelling lijkt er te bestaan voor de opleidingen in de sociaal-kulturele sfeer (7%). Opvallend is verder de interesse voor kunst- en kunstzinnige (mode, etaleurswerk, e.d.) opleidingen (8% en 5%).

6.3 Het beroepsperspektief

Ook als de leerlingen gevraagd wordt of zij al een bepaald beroep voor ogen hebben, blijkt meer dan tweederde van hen daar op zijn minst al enig idee van te hebben. Ook hier hebben de MAVO-leerlingen weer de duidelijkst omschreven ideeën: maar liefst 45% van alle MAVO-leerlingen zegt al zeker te zijn van het latere beroep. HAVO- en VWO-leerlingen wijken op dit punt niet van elkaar af: van hen voelt resp. 25% en 21% al zekerheid daaromtrent. Opvallend is dat er hierbij ook tussen jongens en meisjes geen noemenswaardig verschil te konstaten valt, hoewel meisjes in de problemenlijst wel vaker aangaven niet te weten voor welk beroep ze geschikt zouden zijn.

Ook bij het aspect van de zekerheid of onzekerheid over het toekomstig uit te oefenen beroep gingen we de samenhang met de 2 eerder genoemde problemen aangaande de toekomst na. Ook bij dit gegeven vinden we sterke verbanden (korrelaties van resp. .50 en .41), zodat de konklusie kan luiden dat ook onzekerheid over het later uit te oefenen beroep door veel leerlingen als een probleem ervaren wordt.

Na de vraag, of leerlingen al een bepaald beroep op het oog hadden, legden we vervolgens de leerlingen die daarvan enig idee hadden, een aantal omschrijvingen en kenmerken van typen arbeid voor. We vroegen die omschrijving en kenmerken aan te kruisen die gelijkenis vertoonden met (aspecten van) de gewenste baan. Aan diegenen die nog weinig of geen idee van een toekomstig beroep hadden, vroegen we aan te geven welke omschrijvingen en kenmerken in elk geval als niet gewenst beschouwd werden. Na een statistische analyse, kwamen we tot vier meeromvattende dimensies, waar-

mee een vrij groot aantal van de specifieke beroepswensen belicht kan worden:

- I. Produktief werk: het maken, in elkaar zetten, onderhouden of repareren van dingen, met apparaten of gereedschap. Ook in landbouw en visserij. Werken met de handen.
- II. Sociaal/medische arbeid: begeleiden, helpen of genezen van mensen in gezondheidszorg of welzijnswerk, evt. ook in het onderwijs.
- III. Kommerciële dienstverlening: onderhandelen, verkopen; in kantoren, winkels, horeca, handel en vervoer.
- IV. Onderzoekswerk: hoofdarbeid, gericht op het onderzoeken, uitvoeren of verwerken van gegevens, vaak in de wetenschappelijke sfeer.

Bij de interpretatie van deze omschrijvingen dient de lezer er rekening mee te houden dat het hierbij niet gaat om omschrijvingen van beroepen, maar om dimensies ervan. Zo zal in de praktijk bijv. een baan als ekonoom omschreven zijn door een combinatie van III en IV en bijv. een baan als kassière door een combinatie van III en I.

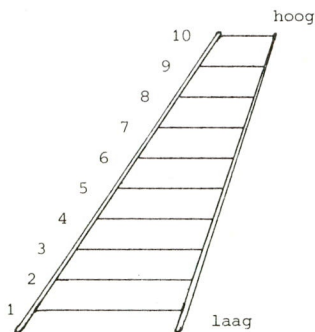
Ondanks het feit dat er natuurlijk nog steeds grote verschillen bestaan in de toegankelijkheid van bepaalde banen voor mannen en vrouwen, wekt het toch enige verwondering hoe sterk de beroepsperspektieven van jongens en meisjes van deze scholengemeenschap verschillen: meisjes blijken zich vooral te richten op beroepen met o.a. een sociaal/medisch aspect (62%), waarvoor bij de jongens vrij weinig belangstelling bestaat (16%). Jongens richten zich vooral op beroepen met o.a. een produktief (53% tegen 27% van de meisjes) of onderzoeksmatig aspect (50% om 19%). Wellicht heeft die geringere oriëntatie van meisjes op onderzoekswerk te maken met het gegeven dat meisjes zich minder dan jongens op een universitaire studie richten (zie paragraaf 6.2.). Dat die onderzoeksmatige oriëntatie bij de MAVO-leerlingen relatief weinig en bij de VWO-leerlingen relatief veel voorkomt zal weinig verbazing

wekken en geeft net als de verschillen die we tussen jongens en meisjes vonden, aan dat de gehanteerde indeling enig hout snijdt. Bij de andere oriëntaties zijn de verschillen tussen de opleidingstypen niet erg spectaculair: de HAVO-leerling blijkt een iets grotere interesse te hebben voor commerciële dienstverlening dan leerlingen van de andere opleidingstypen.

6.4 De verwachte maatschappelijke positie

We hebben de leerlingen het volgende voorgelegd: 'Er wordt wel eens gesproken van mensen die het ver gebracht hebben, die hoog op de maatschappelijke ladder staan; en van mensen die het minder ver geschopt hebben in het leven, die dan minder hoog op die ladder staan. Stel je eens voor dat die maatschappelijke ladder er als volgt uitziet':

ladder



We vroegen de leerlingen aan te geven waar zij op die ladder hun vader zouden plaatsen en waar ze zelf zouden staan als ze zo oud waren als hun vader. Met die twee vragen konden we dan een indicatie krijgen van de verwachting ten opzichte van de positie van de vader te zullen stijgen, te dalen of op datzelfde niveau te zullen blijven.

Naar aanleiding van deze vragen kwam al tijdens de proefafname in de klas heel wat, overigens wel verwachte, kritiek. Om iets van

die kritiek zichtbaar te maken, namen we in de definitieve vragenlijst een vraag op waarin om een beoordeling van de 'ladder' gevraagd werd. Daaruit bleek dat eenderde van de leerlingen deze vragen 'onzin' vond en nog eens 39% het een 'moeilijke vraag' vond. Wanneer we echter de beschrijving van de positie van de vader in de 'laddermethode' vergelijken met de feitelijke status van het beroep van de vader (volgens de meest gebruikte indeling: ITS; beroepenklapper, 1973) dan blijken die indelingen vrijwel perfect op elkaar te passen. Dit wekt bij ons de indruk dat het denken in termen van status, zoals dat bij de plaatsbepaling op de ladder gevraagd wordt, de leerlingen, ondanks hun kritiek daarop, niet echt vreemd is. Als we kijken naar de plaats die leerlingen zichzelf op de ladder toedelen, dan blijken VWO-leerlingen hun toekomstige positie aanzienlijk hoger te schatten dan MAVO- en HAVO-leerlingen. Tegen onze verwachting in blijkt er wat dit betreft tussen MAVO- en HAVO-leerlingen geen verschil te bestaan. Het verschil tussen de schattingen van jongens en meisjes ligt ongeveer op hetzelfde niveau als dat tussen de VWO-leerlingen en die uit andere opleidingstypen: jongens verwachten een aanzienlijk hogere positie te bereiken dan meisjes.

Als we een vergelijking maken tussen de positie die de leerling zichzelf en die welke hij of zij de vader toeschrijft, dan blijkt het percentage leerlingen dat een duidelijke stijging verwacht hoger te liggen dan het percentage leerlingen dat een duidelijke daling voorziet (25% om 15%). Bij dit gegeven moet wel bedacht worden dat de termen daling of stijging met de nodige voorzichtigheid gehanteerd moeten worden. De positie die men aan de vader toeschrijft is immers voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor de mogelijkheid t.o.v. die positie te kunnen dalen of stijgen; bijvoorbeeld: als de vader zeer hoog op de maatschappelijke ladder geplaatst is wordt is er nauwelijks mogelijkheid tot stijging, is die plaats zeer laag, dan is er nauwelijks een mogelijkheid tot daling. Tegen die achtergrond valt het op dat de verhouding tussen de het aantal leerlingen dat verwacht te stijgen of

te dalen op het VWO het meest in de richting van 'stijgen' uitvalt (28% en 13%) en op het MAVO het minst (20% en 18%). Op het HAVO zijn de percentages 'stijgers' en 'dalers' respectievelijk 26% en 17%. Meisjes geven vaker een verwachte daling t.o.v. het niveau van de vader aan (20% tegen 11% bij de jongens).

6.5 Het toekomstperspektief van leerlingen in relatie tot hun betrokkenheid bij de school

Al in de inleiding kwam aan de orde dat de onderzoekers met name geïnteresseerd waren in de mogelijke samenhang tussen de manier waarop leerlingen hun toekomst zien en de wijze waarin zij het door de school gebodene beoordelen alsmede de mate waarop zij zich willen inzetten voor hetgeen de school van hen vraagt. In deze paragraaf willen we ons in dat kader concentreren op mogelijke samenhangen tussen de in paragraaf 6.3. beschreven dimensies in het beroepsperspektief en een aantal aspecten van de betrokkenheid, bij school zoals die in hoofdstuk 2 aan de orde kwamen. We onderscheidden daar drie aspecten: de houding ten aanzien van onderwijs, de inzet voor school en de beoordeling van een aantal vakken en leerkrachten. De beoordeling van de leerkrachten hebben we, vanwege de in relatie met het begrip toekomstbeeld minder relevante aspecten ervan, buiten deze analyse gehouden.

Om tot een wat eenvoudiger presentatie van de gegevens rond het toekomstperspektief te komen hebben we van de leerlingen die al minstens enig idee van hun toekomst hadden, vastgesteld welke dimensie in hun beroepsoriëntatie het meest uitgesproken naar voren kwam. Wanneer we het in het vervolg hebben over bijvoorbeeld een voorkeur voor onderzoekswerk houdt dat dus in dat die dimensie in de invulling van dit onderdeel dominant was; dat betekent natuurlijk niet dat de baan die men feitelijk voor ogen had, volledig door zo'n dimensie bepaald zou zijn.

Als we eerst kijken naar de twee meer algemene aspecten van betrokkenheid (houding en inzet), dan blijkt dat:

- oriëntaties in de richting 'uitzoekwerk' en werk in de sociaal-medische sfeer samen gaan met een relatief *positieve houding** ten aanzien van onderwijs en -alleen bij het uitzoekwerk - met een *grotere inzet* voor school;
- oriëntaties op werk in de produktieve of de commerciële sfeer samen gaan met een relatief *negatieve houding* ten aanzien van onderwijs en - alleen bij het produktieve werk - met een *relatief geringe inzet* voor school.

Wanneer we dezelfde analyse uitvoeren met de beoordelingen van een aantal vakken, dan valt te konstaten dat er met name bij de beoordelingen van de exacte vakken (wiskunde en scheikunde) aanzienlijke verschillen bestaan tussen hen die een oriëntatie op uitzoekwerk hebben (een relatief positieve beoordeling) en hen die werk in de sfeer van commerciële dienstverlening ambiëren (een relatief negatieve beoordeling). Bij het vak Nederlands zien we vooral verschillen tussen een oriëntatie op sociaal/medische arbeid (een relatief positieve beoordeling) en een oriëntatie op produktieve arbeid (een relatief negatieve beoordeling).

Al met al suggereren de gevonden verschillen een tweedeling in oriëntaties: een oriëntatie op uitzoek- of sociaal/medisch werk gaat gepaard met een relatief positieve kijk op onderwijs, die op produktiewerk of werk in de commerciële dienstverlening met een relatief negatieve kijk daarop.

De eerste twee oriëntaties lijken daarmee beter aan te sluiten op wat de school te bieden heeft dan de laatste twee!

* Als we het hebben over relatief positief, gering e.d. dan bedoelen we dat de gemiddelden bij de betrokken gegevens buiten de toevalsmarge afwijken van dergelijke gemiddelden bij de totale groep leerlingen die in deze analyse betrokken is.

Tenslotte willen we in deze paragraaf nog aandacht besteden aan de mogelijke samenhang tussen twee verschillende elementen van het toekomstperspektief: de eerder beschreven beroepsvoorkeuren en de plaats op de maatschappelijke ladder die leerlingen op wat langere termijn voor zichzelf bereikbaar achten. Uitgesproken optimistisch zijn wat dat betreft diegenen die een voorkeur voor uitzoekwerk uitspraken, nogal pessimistisch zijn zij die aangaven werk in de sociaal-medische sfeer te ambiëren.

Deze verschillen in taxatie van de toekomstige positie hangen voor een belangrijk deel samen met het feit dat de verdeling jongens-meisjes bij deze voorkeuren sterk uiteenloopt en jongens in het algemeen voor zichzelf een hogere positie op de maatschappelijke ladder bereikbaar achten dan meisjes. Opvallend is wel dat zowel voor de jongens als voor de meisjes, een voorkeur voor uitzoekwerk samengaat met een relatief optimistische kijk en een voorkeur voor sociaal-medisch werk met een relatief pessimistische kijk op de toekomstige status.

Als we de resultaten uit deze paragraaf nog eens de revue laten passeren, dan blijkt dat over het geheel genomen het (uiteenlopend) toekomstbeeld van leerlingen - met alle beperktheid van de meting daarvan - wel degelijk een samenhang te vertonen met de beoordeling van het onderwijs en de feitelijke inzet voor school. In het kader van het vooronderzoek kunnen we niet veel verder gaan dan deze konklusie te trekken. Nader onderzoek zal duidelijk moeten maken hoe de samenhangen tussen een (breder geïnterpreteerd) toekomstbeeld van leerlingen en hun opvattingen over en functioneren binnen het onderwijs geduid kunnen worden.

SAMENVATTING

In het onderzoeksverslag komt een groot aantal, nogal uiteenlopende onderwerpen aan de orde. Dat houdt verband met het feit dat het onderzoek twee, elkaar slechts gedeeltelijk overlappende, doelen moest dienen.

- I. Het verschaffen van inzicht in ervaren problemen van leerlingen en leerkrachten en - in samenhang daarmee - hun betrokkenheid bij het gebeuren op school. Dit in antwoord op vragen die daarover bij de representanten van de betrokken scholengemeenschap voor MAVO/HAVO/VWO bestonden.
- II. Het verkennen van de mogelijkheid zicht te krijgen op het perspectief dat schoolgaande jongeren ten aanzien van hun toekomst hebben, alsmede hoe zij het door de school gebodene in het licht van dat toekomstbeeld beoordelen. Dit laatste als mogelijke achtergrond van door leerlingen op en met de school ervaren problemen.

In het kader van dit onderzoek werd in de periode van mei tot september 1982 op één scholengemeenschap bij 1.048 MAVO-, HAVO- en VWO-leerlingen uit de diverse leerjaren - m.u.v. de brugklasleerlingen - en bij 115 leerkrachten van deze school een vragenlijst afgenomen. Waar dat mogelijk was, en zinvol leek, werden in de analyse gegevens uit de leerlingen- en leerkrachtenlijst aan elkaar gekoppeld.

Bij de bespreking van de resultaten in samenvattende zin, volgen we de indeling in onderwerpen zoals die in het rapport gehanteerd werd.

1. De betrokkenheid van leerlingen bij school

Omdat vermoed werd dat de betrokkenheid van leerlingen bij school een belangrijke rol zou kunnen spelen zowel in relatie met door leerlingen ervaren problemen als met de manier waarop leerlingen

naar hun toekomst kijken, werd aan de uitwerking van dit begrip relatief veel aandacht besteed.

Drie aspecten werden onderscheiden:

- de houding t.a.v. onderwijs
- de inzet voor school
- de beoordeling van een aantal vakken en leerkrachten.

De houding t.a.v. onderwijs blijkt bij meisjes aanzienlijk positiever dan bij jongens en bij VWO-leerlingen aanzienlijk positiever dan bij leerlingen van (vooral) het HAVO en het MAVO.

Bij de inzet voor school vinden we heel weinig verschil tussen jongens en meisjes en vertoont de VWO-leerling relatief veel en de MAVO-leerling relatief weinig inzet voor wat de school vraagt.

Bij de vakken- en leerkrachtenbeoordelingen zijn de VWO-leerling- en het meest positief en zijn de MAVO-leerlingen dat het minst. Jongens en meisjes verschillen alleen in hun beoordeling van de

- door ons ter beoordeling voorgelegde - vakken: de jongen beoordelen de exakte vakken en geschiedenis positiever, de meisjes de talen en handvaardigheid/tekenen.

2. Problemen van leerlingen

Van de problemen die we de leerlingen voorlegden blijken die op het gebied van 'school' en 'toekomst' in hun eigen beleving het meest prominent te zijn. Meisjes geven er overigens in vergelijking met jongens, aanzienlijk vaker blijk van, problemen in de thuissfeer te ervaren. In een directe relatie met hoe de leerling zich zegt te voelen, komen vooral problemen die als 'persoonlijk' te betitelen zijn, of die welke de relatie met anderen betreffen, naar voren. De samenhang tussen problemen en de houding en inzet t.a.v. school, blijkt over het algemeen gering. Daarmee lijkt het ervaren van problemen een betrekkelijk geringe faktor in de verklaring van verschillen in schoolbetrokkenheid te zijn.

3. Het mentoraat

Binnen de betrokken scholengemeenschap is bij de leerlingbegeleiding een belangrijke taak aan de leerkracht/mentor toevertrouwd. De lagere klassen hebben meestal een klassementor; leerlingen uit de hogere klassen kiezen hun mentor. Wanneer leerlingen enig vertrouwen hebben dat zo'n mentor hen kan helpen (in tweederde van de gevallen) ligt bij hen de nadruk op optreden bij ruzies met een leerkracht en in iets mindere mate bij hulp bij prestatieproblemen. Bezien naar de feitelijke contacten tussen mentor en leerling lijkt vooraleerst de konklusie gerechtvaardigd dat een relatief klein aantal leerlingen nogal veel tijd van de mentoren verbruikt.

De grootste nadruk in het werk van de mentor blijkt dat in de praktijk te liggen op het gebied van prestatieproblemen; ruzies met een leerkracht zijn zelden onderwerp van gesprek en gesprekken daarover leiden in de ogen van leerlingen meestal tot weinig resultaat. Ook de leerkrachten die als mentor werkzaam zijn, achten zich op dit vlak weinig succesvol.

Het gegeven dat juist het gebied waar leerlingen hun grootste verwachtingen (of hoop?) in de mentor stellen, moeilijk en met relatief weinig kans op resultaat bespreekbaar is, lijkt enige bezinning waard.

4. Ervaringen en opvattingen van leerkrachten

De leerkrachten van de betrokken scholengemeenschap blijken over het algemeen een vrij schoolse omgang met leerlingen voor te staan, een vorm van omgang die vrij weinig ruimte aan leerlingen laat. De vorm van didaktiek die zij bij het overbrengen van de leerstof hanteren sluit het meest aan bij wat men wel de frontaal-klassikale wijze van lesgeven noemt. Toch geeft een ruime meerderheid van de leerkrachten te kennen dat in het onderwijs meer gebruik gemaakt zou moeten worden van wat leerlingen uit

eigen ervaring weten en begrijpen en geven ze in meerderheid aan dat in het onderwijs nadrukkelijk aandacht dient te zijn voor hedendaagse ontwikkelingen.

Ook t.a.v. van de gangbare onderwijspraktijk afwijkende vormen als differentiatie in klasverband, vakkenintegratie en onderzoekend onderwijs staat men positief: een meerderheid van de docenten acht deze vormen zowel wenselijk als uitvoerbaar.

Men kan zich afvragen of de wijze van omgaan met leerlingen of de gehanteerde didaktiek van invloed zijn op de grootte van de ervaren werkdruk en het voorkomen van gezondheidsklachten en nerveuze klachten. Men zou daarbij de overweging kunnen hanteren dat een afwijking van in het verleden veelal gehanteerde vormen van omgaan met leerlingen en methoden van lesgeven tot meer problemen in het werk aanleiding zou geven. Daarvan blijkt geen sprake, noch op het vlak van gezondheids- en nerveuze klachten, noch wat betreft de ervaren werkdruk. Van de wijze van omgaan met leerlingen en de door leerkrachten gehanteerde didaktiek hebben we ook nagegaan hoe leerlingen daar in hun beoordeling van leerkrachten op reageren. Daartoe werden leerling- en leerkrachtgegevens, voorzover mogelijk, aan elkaar gekoppeld. Leerlingen blijken bij de meeste vakken - met een duidelijke, maar door ons niet verklaarbare uitzondering voor het vak Engels - een gunstiger beoordeling te geven aan leerkrachten die in hun omgang meer ruimte aan leerlingen willen geven.

Een gunstiger beoordeling is er ook voor leerkrachten die in hun didaktische vorm afwijken van de frontaal-klassikale methode.

5. Verwachtingen en wensen voor de toekomst

De eerste vragen die rond het perspectief dat leerlingen op hun toekomst hebben gesteld werden, betroffen:

- de plannen direct na het beëindigen van de huidige opleiding
- het later uit te oefenen beroep.

Van beide zaken blijkt telkens tweederde van de leerlingen zich al één of ander beeld gevormd te hebben, al zijn de plannen soms nog vaag. Bestaat er onzekerheid over de plannen na school of het later uit te oefenen beroep, dan worden in de problemenlijst ook problemen aangekruist, die een zekere angst voor de toekomst suggereren.

De duidelijkst omschreven ideeën vinden we bij de MAVO-leerlingen; leerlingen in HAVO-eindexamenklassen blijken relatief onzeker over wat ze na het beëindigen van hun opleiding moeten gaan doen. Nogal wat MAVO- en HAVO-leerlingen van de betrokken scholengemeenschap volgen overigens een landelijk bestaande trend, om na het behalen van het diploma, door te willen gaan voor resp. het HAVO- en VWO-diploma. Wat de keuze van vervolopleidingen betreft blijkt het streefniveau van jongens over het algemeen hoger te liggen dan dat van de meisjes; zij kiezen vaker voor een opleiding aan universiteit of hogeschool, terwijl meisjes wat vaker aan een (hogere) beroepsopleiding denken. Over het geheel bestaat er inhoudelijk veel belangstelling voor de 'technische richtingen'.

Binnen het beroepsperspektief van de leerlingen bleek een vierdeling in dimensies van het gewenste beroep mogelijk.

- I. Produktief werk.
- II. Sociaal/medische arbeid.
- III. Kommerciële dienstverlening.
- IV. Onderzoekswerk.

Meisjes blijken zich vooral te richten op beroepen met o.a. een sociaal/medisch aspekt, waarvoor bij jongens zeer weinig belangstelling bestaat. Jongens richten zich vooral op een beroep met een produktief of onderzoeksmatig aspekt.

Behalve naar de inhoud van het in de toekomst wellicht uit te oefenen beroep, vroegen we ook naar de maatschappelijke positie die men in de toekomst voor zichzelf bereikbaar achtte, samen met die welke men de vader op dit moment toeschreef. Daarmee kan een relatieve stijging of daling t.o.v. dat niveau gekonstateerd worden. Het aantal leerlingen dat een stijging mogelijk acht blijkt

groter dan het aantal dat een daling verwacht; vooral VWO-leerlingen. Meisjes geven vaker dan jongens aan een daling te verwachten.

Eén van de belangrijkste invalshoeken van het onderzoek was na te gaan hoe leerlingen in het licht van hun zicht op de toekomst, wat de school biedt beoordelen.

De betrokkenheid van leerlingen voor school blijkt een samenhang te vertonen met de dimensies die leerlingen in een toekomstig beroep wenselijk achten.

Zo blijkt dat:

- oriëntaties in de richting 'uitzoekwerk' en werk in de sociaal-medische sfeer samen gaan met een relatief *positieve houding* ten aanzien van onderwijs en - alleen bij het uitzoekwerk - met een *grotere inzet* voor school;
- oriëntaties op werk in de produktieve of de commerciële sfeer samen gaan met een relatief *negatieve houding* ten aanzien van onderwijs en - alleen bij het produktieve werk - met een *relatief geringe inzet* voor school.

Ook als we de beoordeling van de verschillende vakken hierin betrekken, lijken de eerste twee oriëntaties beter aan te sluiten op wat de school te bieden heeft dan de laatste twee.

Als we deze oriëntaties vervolgens in verband brengen met de verwachtingen t.a.v. de eigen toekomstige maatschappelijke positie, dan blijken zij die zich o.a. richten op sociaal/medische arbeid relatief pessimistisch en zij die een voorkeur voor onderzoekswerk uitspreken, relatief optimistisch.

De analyses die rond het toekomstperspektief van leerlingen uitgevoerd werden, laten zien dat enerzijds zo'n visie op de toekomst - met alle beperktheid in de meting daarvan - bij een groot aantal leerlingen bestaat en anderzijds wel degelijk van invloed blijkt op de wijze waarop leerlingen het onderwijs beoordelen en zich voor de school willen inzetten.

LITERATUUR

ANDRIES, F. & T. VOGELS. Zonder diploma van school. Leiden, NIPG/TNO, 1981

ANDRIES, F., A. VISSER & T. VOGELS. Ervaringen en opvattingen van leerkrachten; eerste verslaglegging van het leerkrachtenonderzoek t.b.v. de scholengemeenschap. Leiden, NIPG/TNO, 1983

I.T.S. (Instituut voor Toegepaste Sociologie). Beroepenklapper. Nijmegen. ITS, 1973

KUIPER, C.M. & M.J.M. SCHUURMAN. Scholieren van nu. Leiden, NIPG/TNO, 1981

PRICK, L.G.M. Het beroep van leraar; satisfactie en crises in de leraarsloopbaan. Amsterdam, VU boekhandel/uitgeverij, 1983

ROGGEMA, J. De schoolse school. Assen, Van Gorcum & Comp. N.V., 1970

VOGELS, T., A. VISSER & F. ANDRIES. Problemen en toekomstverwachtingen van leerlingen; concept-verslag t.b.v. de scholengemeenschap. Leiden, NIPG/TNO, 1982

Bijlage I.

Tabel 3 behorend bij hoofdstuk 2

Tabel 3. Aspecten van schoolbetrokkenheid; gemiddelden naar sexe en opleidingstype

	totaal jongens	meisjes	MAVO	HAVO	VWO	
<u>1. Houding t.a.v. onderwijs</u>						
gemiddelde skore	0.0	-7.7*	+7.8*	-7.0*	-17.7*	+24.4*
<u>2. Inzet voor school</u>						
gemiddelde skore	0.0	-5.6	+5.6	-18.7*	-13.0	+15.9*
<u>3. Beoordeling van vakken</u>						
Nederlands	+1.2	+8*	+1.5*	+1*	+9*	+1.8*
Engels	+2.0	+1.8*	+2.2*	+1.7*	+1.6*	+2.5*
Duits	+2	.0	+4	.0	-.0	+4
Geschiedenis	+7	+1.1*	+3*	-.2*	+8	+9
Wiskunde	+1.0	+1.4*	+5*	+5*	+8	+1.3*
Scheikunde	+1.1	+1.6*	+4*	+3*	+3*	+1.9*
Tekenen/handvaardigheid	+8	+5*	+1.1*	+1.4*	+4*	+1.0
<u>4. Beoordeling van leerkrachten</u>						
Nederlands	+2.1	+2.3	+1.9	-.4*	+2.3	+2.9*
Engels	+2.2	+2.2	+2.3	+1.9	+1.8*	+2.7*
Duits	+2.0	+2.1	+2.0	+1.7	+1.9	+2.2
Geschiedenis	+1.6	+1.9	+1.4	+7*	+1.6	+1.9*
Wiskunde	+1.4	+1.5	+1.3	+6*	+1.6	+1.5
Scheikunde	+1.3	+1.7	+8*	-.3*	-.1*	+2.8*
Tekenen/handvaardigheid	+2.4	+2.1	+2.6	+3.6*	+1.5*	+2.8*

* Betekent dat het aangegeven gemiddelde significant afwijkt van het totaal-gemiddelde (z-toets, $\alpha = .05$)

Bijlage II.

Tabellen 4 en 5 behorend bij hoofdstuk 3

Tabel 4. Door leerlingen aangegeven problemen; frekwentie en verband met schoolbetrokkenheid en welbevinden*

		verband met		
		tenminste een beetje last van (n= 1019/1041)	houding t.a.v. onderwijs	inzet welbe- vinden
1. Ik ben veel verschil van mening met mijn ouders	52%	-.24**	-.15	-.25
2. we krijgen teveel huiswerk op school	63%	+.04	-.22	-.16
3. ik heb met te weinig mensen echt kontakt	23%	-.04	+.02	-.31
4. het lukt me niet een vaste vriend te vinden	18%	+.01	-.01	-.29
5. ik kan met bepaalde mensen in de klas niet opschieten	45%	-.03	-.10	-.13
6. ik heb te weinig zelfbeheersing	36%	-.09	-.02	-.16
7. ik heb moeite met sommige vakken	84%	-.01	-.13	-.08
8. mijn ouders laten me te weinig vrij	18%	-.15	-.10	-.19
9. ik weet nog niet wat ik later moet gaan doen	52%	-.05	-.02	-.07
10. ik voel me niet prettig op school	33%	-.17	-.25	-.23
11. ik maak me zorgen waar het hier en in de rest van de wereld naar toe moet	52%	+.01	+.09	-.19
12. door de school heb ik te weinig tijd voor mezelf	51%	+.00	-.17	-.21
13. het lukt me niet een vaste vriendin te vinden	24%	+.01	+.01	-.16
14. ik ben bang later werkloos te worden	43%	+.07	-.03	-.14
15. ik haal te lage cijfers op school	50%	-.16	-.17	-.15
16. door de situatie thuis kan ik m'n gedachten niet bij m'n werk houden	16%	-.17	-.06	-.27
17. ik trek me de dingen te snel aan	52%	-.04	+.07	-.34
18. ik heb problemen met sexualiteit	7%	-.08	+.02	-.20
19. ik heb nogal eens hoofdpijn, maagpijn of andere lichamelijk klachten	30%	-.02	-.04	-.30
20. ik weet niet goed voor welk beroep ik geschikt ben	45%	-.03	-.04	-.18
21. ik kan met één of meer leerkrachten niet opschieten	55%	-.07	-.21	-.10
22. ik ben niet tevreden over hoe ik er uit zie	29%	-.11	-.05	-.34
Multipele r ²		.18	.13	.36

* De maat voor welbevinden is samengesteld op basis van de reactie op de volgende uitspraken (antwoordmogelijkheden van 1. 'nooit' tot en met 5. 'altijd'): 1. ik vermaak me wel; 2. ik ben wel tevreden met mezelf; 3. ik heb veel wisselende buien; 4. ik voel me wel goed; 5. ik ben gespannen; 6. ik voel me moedeloos

** De gehanteerde korrelatiemaat is een enkelvoudige (Pearson's)

Tabel 5. Het door de leerlingen als belangrijkste aangewezen probleemgebied naar
sexe

belangrijkste probleemgebied	totaal (n = 983)	jongens (n = 518)	meisjes (n = 465)
school	18%	17%	18%
thuis	7%	3%	11%
zelf	9%	7%	12%
vriend(in)	3%	1%	5%
anderen	3%	2%	5%
toekomst	20%	20%	21%
anders	5%	6%	5%
geen	34%	43%	24%

Bijlage III,

Tabellen 6 en 7 behorend bij hoofdstuk 5

Tabel 6. Korrelatiematrix van een aantal leerkrachtkenmerken

	1	2	3	4	5
1. omgang met leerlingen (minder - meer schools)	x				
2. gehanteerde didaktiek (minder - meer gevarieerd)	-.16	x			
3. lichamelijke klachten (minder - meer)	.14	.14	x		
4. psychische klachten (minder - meer)	.19	-.10	.40*	x	
5. klachten over de werklust (minder - meer)	-.05	-.04	.38*	.45*	x

* significant ($p < .05$; $n = 62/75$)

Tabel 7. Samenhang beoordeling van leerkrachten met leerkrachtkenmerken

beoordeling	leerkrachtkenmerken:	
	omgang met leerlingen (minder-meer schools)	gehanteerde didaktiek (minder-meer gevarieerd)
leerkracht Nederlands	-.45** (n = 314)	.19** (n = 314)
leerkracht Engels	.43** (n = 208)	.61** (n = 209)
leerkracht Duits	-.14** (n = 398)	.13** (n = 398)
leerkracht geschiedenis	-.09* (n = 425)	.34** (n = 425)
leerkracht wiskunde	-.33** (n = 322)	.35** (n = 273)

* significant ($p \leq .05$)

** significant ($p \leq .01$)

Bijlage IV.

Tabel 8 behorend bij hoofdstuk 6

Tabel 8. Gemiddelden op aspecten van schoolbetrokkenheid naar dimensies in het beroepsperspektief (dominante oriëntatie)**

dominante oriëntatie is op:					
	totaal (n)	uitzoek- werk	kommerciële dienstverl.	sociaal/ medisch	produktief werk
1. houding t.a.v. onderwijs	+0.01 (610)	+0.26*	-0.23*	+0.14*	-0.26*
2. inzet voor school	+0.03 (610)	+0.18*	-0.02	+0.05	+0.11*
<u>beoordeling:</u>					
3. vak Nederlands	+1.20 (671)	+1.05	+0.98	+1.73*	+0.82*
4. vak Engels	+2.33 (686)	+2.53	+2.19	+2.44	+2.15
5. vak Duits	+0.27 (541)	+0.53	+0.46	+0.26	-0.11
6. vak geschiedenis	+0.78 (483)	+1.36*	+0.64	+0.76	+0.43
7. vak wiskunde	+1.14 (548)	+2.02*	+0.38*	+0.80	+1.04
8. vak scheikunde	+1.11 (332)	+2.17*	-0.61*	+0.90	+1.11

* Betekent dat het aangegeven gemiddelde significant afwijkt van het totaal-gemiddelde (z-toets; $\alpha = .05$)

** Het gaat hierbij om diegenen die minstens al enig idee van hun toekomstig beroep hadden

HUISDRUKKERIJ NIPG-TNO