

# Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs

A. J. MOOIJ

Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen

## Samenvatting

*In dit artikel komen oorzaken, omvang en aanpak van schoolproblemen in en uitval uit het lbo, mavo, havo en vwo aan de orde. Analyse van deze problematiek vindt plaats op een maatschappelijk en op een individueel niveau.*

*Op een maatschappelijk niveau wordt aandacht besteed aan theorie en onderzoek omtrent maatschappelijke ongelijkheid en de reproductie hiervan door het onderwijs. Deze reproductie vindt plaats met behulp van beoordelings- en selectieprocessen, en houdt in dat voor met name 'lager milieu'-leerlingen een problematische schoolloopbaan gecreëerd wordt.*

*Op een individueel niveau blijkt, dat in het bijzonder de leerlingen afkomstig uit 'lager milieu' reeds zeer vroeg in hun schoolloopbaan negatieve onderwijservaringen opdoen. Zij kunnen relatief minder aan de onderwijsseisen voldoen, raken gedemotiveerd en apathisch of komen in verzet. Uitvallen uit het onderwijs is dan de voltooiing van een langdurig afstotingsproces tussen onderwijs en leerling. Wat betreft de omvang van de problematiek worden een aantal gegevens uit CBS-statistieken gepresenteerd.*

*De aanpak van de problematiek wordt – op een maatschappelijk niveau – gezocht in een integratie van de verschillende onderwijstypen. Dit leidt tevens tot afschaffing van het leerstofjaarklassensysteem en het zittenblijven. Op een individueel niveau dient een leerling – op een verantwoorde wijze – zo zelfstandig mogelijk zijn leersituatie te gaan bepalen.*

## 1. Inleiding

In 1976 stelde het hoofdbestuur van de Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (ABOP) een commissie Voortijdige Schoolverlaters-problematiek in, omdat het voortijdig schoolverlaten als een probleem gesignaleerd werd. In november 1977 deed de commissie verslag van haar activiteiten en bevindingen in een rapport (ABOP, 1977). In dit rapport

doet de commissie o.a. de beleidsaanbeveling, dat er nader onderzoek verricht moet worden naar de karakteristieken van de verschillende typen van voortijdige schoolverlaters. Vervolgens verzocht de ABOP – in juli 1978 – aan de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) te willen bevorderen, dat het genoemde onderzoek op korte termijn zou plaatsvinden.

Naar aanleiding van dit verzoek heeft de SVO in eerste instantie besloten een literatuuronderzoek (met een duur van zes maanden) te laten verrichten naar de problematiek van voortijdige schoolverlaters in de eerste cyclus van het voortgezet onderwijs. De SVO heeft het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) in de gelegenheid gesteld te werken aan een analyse van deze problematiek. Dit in overleg met een resonanscommissie, waarin vertegenwoordigers van bonden verenigd binnen de Nederlandse Federatie van Onderwijsvakorganisaties (NFO) zitting hebben. Het betreffende literatuuronderzoek is in 1979 verricht<sup>1</sup>. Op grond hiervan is een rapport uitgebracht (Mooij, 1979); het onderhavige artikel is een bewerking van de probleemanalyse zoals die in dit rapport is opgenomen.

In dit artikel wordt aandacht besteed aan de oorzaken, de omvang en de aanpak van schoolproblemen in resp. de uitval uit het lbo, mavo, havo en vwo. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen een maatschappelijk niveau en een individueel niveau. Een analyse op (minstens) twee niveaus wordt in recente publikaties over onder andere het onderzoek van onderwijs aanbevolen (Lindenberg, 1976; Karabel en Halsey, 1978, 58-59; Wesselingh, 1978, 30-31). Bij Beirn, Kinsey en McGinn (1972, 15-17) komt naar voren dat een dergelijke opzet in onderwijsonderzoek zelfs (minimaal) noodzakelijk is<sup>2</sup>. Het voordeel van de hier gehanteerde opzet zal zijn, dat er een relatie tot stand komt tussen de maatschappelijke ongelijkheidsproblematiek en de aan een leerling gebonden motivationele processen die zich afspeelen tussen leerling en onderwijs.

De indeling van dit artikel is als volgt.

Op het maatschappelijk niveau worden enkele

oorzaken van schoolproblemen behandeld: het gaat hierbij om de maatschappelijke ongelijkheid en de reproductie hiervan door het onderwijs (par. 2.) met behulp van de huidige selectieprocessen binnen dit onderwijs (par. 3.). Het resultaat hiervan is het verschijnsel van 'de probleemrijke schoolloopbaan' (par. 4.).

Op het individueel niveau manifesteren schoolproblemen zich aan en 'in' de leerling<sup>3</sup>. Wanneer deze om welke reden dan ook niet voldoet of kan voldoen aan (de) onderwijsseisen, dan krijgt hij het gevoel (opgedrongen) 'niet competent' te zijn in het onderwijs, waardoor de kans op demotivatie, apathie, verzet of uitval groot wordt. Uitvallen uit het onderwijs is dan het (voorlopige) einde van een langdurig afstotingsproces tussen onderwijs en leerling: zie par. 5. In par. 6 wordt nagegaan of dit uitvallen een 'probleem' is, terwijl in par. 7 de omvang van schoolproblemen bepaald wordt aan de hand van statistieken omtrent zittenblijven, afstromen en uitvallen. Ook de 'bewegingen' van leerlingen tussen het lbo, mavo, havo en vwo worden geanalyseerd. In par. 8 wordt enige aandacht besteed aan de mogelijkheden tot reductie van de problematiek op zowel een maatschappelijk als een individueel niveau. Par. 9 tenslotte biedt de afsluiting van dit artikel.

## 2. Maatschappelijke ongelijkheid en de reproductie hiervan door het onderwijs

Uit onderzoek in Italië, de Verenigde Staten van Amerika en Nederland (Kohn, 1969; Meijnen, 1977; Dronkers, 1978, 142-143) komt naar voren, dat er in deze maatschappijen een samenhang bestaat tussen bepaalde structurele en culturele kenmerken. Zo komen bij bepaalde niveaus in de beroepenstructuur relatief vaak bepaalde waarden, houdingen en gedragingen voor: de beroepenstructuur hangt samen met wat wel een 'milieuspecifiek oriëntatiepatroon' genoemd wordt. Een voorbeeld wat betreft opvoedingsgedrag is, dat in 'lager' niveaus van de beroepenstructuur onder meer de conformiteit van kinderen benadrukt wordt, en in de 'hogere' niveaus de zelfbepaling van kinderen.

Er blijkt in de westerse industriële maatschappij een samenhangend ongelijkheidspatroon te bestaan in (o.a.) aard van het beroep, inkomen, bereikt eindniveau in het onderwijs, macht, zelfbepaling en opvoedingsgedrag. Er kan hier gesproken worden van *maatschappelijke ongelijkheid*, die te specificeren is naar de afzonderlijke gebieden waarop die ongelijkheid zich manifesteert (en naar de relaties tussen deze gebieden). In dit verband blijkt dat *het onder-*

*wijs deze ongelijkheid reproduceert*, dat wil zeggen van de ene generatie doorgeeft aan de volgende (Peschlar, 1975; Bowles en Gintis, 1976; Meijnen, 1977; Karabel en Halsey, 1978; Wesselingh, 1978; Onderzoeksgroep onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, 1978; Willis, 1978; Soutendijk, 1978; Hermanns, 1979). In feite houdt deze reproductie van ongelijkheid door het onderwijs in, dat kinderen van ouders uit 'lager' niveaus in het algemeen óók (als volwassenen) tot deze 'lager' niveaus gerekend (moeten) worden. Dit gebeurt, terwijl deze kinderen bijv. dezelfde scores behalen op een intelligentietest of dezelfde schoolprestaties resp. sexe bezitten als kinderen afkomstig uit 'hogere' niveaus (zie de genoemde literatuur). Het onderwijs draagt dus weinig of niet bij aan het doorbreken van deze maatschappelijke ongelijkheid: eerder is het tegendeel het geval. In dit artikel zullen voorbeelden hiervan naar voren gebracht worden aan de hand van recent onderzoek.

De oorzaken van reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid door het onderwijs liggen o.a. in de nauwe relatie tussen de economie en het onderwijs, en in de politieke legitimatie van deze reproductie (zie Bowles en Gintis, 1976; Egas, 1975). Zo tonen Bowles en Gintis (1976) met behulp van onderzoek aan, dat er (in de Verenigde Staten van Amerika) een correspondentie tussen onderwijs en economie bestaat (p. 131 e.v.). Het onderwijs leert ten eerste technische en cognitieve vaardigheden aan, die nodig zijn voor de beroepsuitoefening. Ten tweede legitimeert het onderwijs de economische ongelijkheid, doordat het uitgaat van prestatie en selectie op grond van prestaties (zoals ook in de economie het geval is). Vervolgens beloont het onderwijs dezelfde persoonlijkheidstreken bij leerlingen als het bedrijfsleven doet bij werknemers (doorzettingsvermogen, afhankelijkheid, zorgvuldigheid, identificatie met school/bedrijf worden beloond, terwijl creativiteit en onafhankelijkheid gestraft worden). Ten vierde bevordert het onderwijs – doordat het gelaagd is naar verschillende onderwijstypen – het gestratificeerd denken wat betreft de economie. Wat betreft dit laatste is in Nederland met name de uitsplitsing naar beroepsonderwijs (lbo) en algemeen vormend onderwijs (avo) van belang. Ook dit avo is weer onderverdeeld.

De bedoelde reproductie vindt plaats tijdens de selectieprocessen die in het onderwijs plaatsvinden. Zo worden de prestaties van leerlingen in het lager onderwijs beoordeeld en worden de leerlingen mede aan de hand hiervan geselecteerd naar een bepaald type voortgezet onderwijs. Ook in het voortgezet onderwijs echter worden de leerlingen weer beoor-

deeld en geselecteerd, onder andere in verband met het behalen van het diploma. Aan deze beoordeling en selectie in het lager en voortgezet onderwijs wil ik nader aandacht schenken, omdat deze verschijnselen een nauwe relatie lijken te hebben met het optreden van problemen tijdens de schoolloopbaan van leerlingen en met het (uiteindelijk) al dan niet behalen van een diploma.

### 3. Selectie in het onderwijs: enige begrippen

De huidige organisatievorm van het lager en voortgezet onderwijs is in het algemeen *het leerstofjaar-klassensysteem*. Dit systeem wordt door Doornbos (1969, 28) omschreven als een voor alle leerlingen geldende koppeling van bepaalde leerstof (en dus bepaalde prestatie-eisen) aan bepaalde leerjaren. Wanneer een leerling eenmaal deelneemt aan het onderwijs in een bepaald leerjaar, dan worden zijn prestaties bepaald en beoordeeld. Deze beoordeling is veelal gebaseerd op een soort gemiddelde en is in principe aanleiding tot selectie. Deze selectie uit zich in vijf vormen:

1. de leerling gaat over naar een vervolklas of behaalt zijn diploma;
2. de leerling blijft zitten of zakt voor zijn examen, maar blijft in het onderwijs(type);
3. de leerling doet het (zeer) goed en stapt vóór het behalen van het diploma over naar een 'hoger' onderwijstype, bijv. van mavo naar havo;
4. de leerling doet het (zeer) slecht en stapt vóór het behalen van het diploma over naar een 'lager' onderwijstype, bijv. van mavo naar lbo;
5. de leerling stapt het onderwijs uit zonder een (afsluitend) diploma van het lbo, mavo, havo of vwo behaald te hebben.

In 1. en 2. blijft de leerling in zijn onderwijstype (totdat hij het diploma behaald heeft). In 3. en 4. stapt de leerling zónder diploma behaald te hebben over naar een ander onderwijstype dat 'hoger' of 'lager' is. In de eerste cyclus van het voortgezet onderwijs betekent dit (in Nederland), dat de ordening van onderwijstypen van 'laag' naar 'hoog' is: lbo, mavo, havo en vwo (vgl. De Kort, 1970, 280; het ordeningscriterium dat hij noemt is dat van de 'intellectuele niveau-differentiatie').

Leerlingen die zonder dat zij een afsluitend diploma behaald hebben overstappen naar een ander onderwijstype worden 'overstappers' (Groen, 1972, 452) genoemd. *Overstappen* wordt hier omschreven als: 'Het zonder diploma verlaten van een onderwijstype door leerlingen, die vervolgens in een ander onderwijstype verder studeren'. Wanneer het on-

derwijstype waarnaar overgestapt wordt 'hoger' is, dan spreek ik van 'opstromen'. Leerlingen die opstromen noem ik 'opstromers': zie 3. Wanneer het onderwijstype waarnaar overgestapt wordt 'lager' is, dan spreek ik van 'afstromen'. Leerlingen die afstromen noem ik 'afstromers': zie 4. Leerlingen die zonder dat zij een afsluitend diploma behaald hebben het onderwijs verlaten worden 'uitvallers' of 'drop-outs' genoemd (volgens o.a. De Kort, 1970, 281; Groen, 1972, 452; Venema en Zuure, 1975, 3; Van Rossum, 1976, 6-7; Reich en Young, 1975, 6; Bachman, Green en Wirtanen, 1973). *Uitvallen* wordt hier omschreven als: 'Het verlaten van het onderwijs door leerlingen zonder dat zij een afsluitend diploma behaald hebben': zie 5.

### 4. De probleemrijke schoolloopbaan

In verschillende onderzoeken komt naar voren, dat het zittenblijven in resp. het afstromen en uitvallen uit het lbo, mavo, havo of vwo aanwijzingen zijn van een probleemrijke schoolloopbaan. Zo blijkt bijv. in een longitudinaal onderzoek in het kader van het innovatieproject Amsterdam (Hopman, 1978) én in het voor Nederland representatieve werkende jongeren onderzoek (Geurts, 1978a, 1978b; Geurts en Tesser, 1978; Tesser, 1978), dat overstap en uitval in het algemeen problemen indiceren.

In het genoemde onderzoek van Hopman (1978) geven ouders van overstappers (m.n. afstromers) en uitvallers dezelfde 'negatieve' redenen als grond voor het afstromen resp. uitvallen aan. Deze redenen worden 'in' de leerling gezien (leerresultaten, motivatie, ziekte, werken, leeftijd), 'in' de school (lagere school, overgang naar voortgezet onderwijs (vo), systeem van vo-school, medeleerlingen), in huiselijke omstandigheden (problemen in huis of in de buurt) of in de maatschappij (systeem, geslachtsgebonden rolpatronen). Een zéér klein deel van de overstap is 'positief' nl. de opstroom bij goede schoolprestaties. Ook het zittenblijven hangt samen met het uitvallen.

Om deze relaties nog eens na te gaan, heb ik een secundaire analyse uitgevoerd op gegevens uit het werkende jongeren onderzoek (zie Mooij, 1979, par. 2.4.). Het beeld dat in deze secundaire analyse van 'de uitvaller' naar voren komt is te schetsen als volgt. Hij komt vaker dan niet-uitvallers uit een 'ongeschoold' en door werkloosheid gekenmerkt ouderlijk milieu, is vaker blijven zitten in het lager en voortgezet onderwijs, heeft méér conflicten of problemen gehad op school met name in het voortgezet onderwijs, is minder tevreden met zijn schoolresultaten.

taten en waardeert het onderwijs negatiever, is minder van plan part-time onderwijs te gaan volgen, is vaker niet in het bezit van een leerovereenkomst (ten behoeve van een beroepsopleiding) en is vaker werkloos.

Zoals hierboven aangegeven zijn uitvallers vaker afkomstig uit een 'ongeschoold' en 'werkloos' ouderlijk milieu, en zelf óók weer ongeschoold (nl. uitvaller) en vaker werkloos. In dit opzicht is er inderdaad sprake van reproductie van (maatschappelijke) ongelijkheid (zie par. 2.). De vraag die hierbij van belang is, is die naar de rol van het onderwijs. In dit verband zijn de analyseresultaten omtrent het zittenblijven en de schoolconflicten interessant: *het lijkt er op dat de (aard van de) beoordeling en selectie in het onderwijs bijdragen aan het ontstaan van de problemen die zich in het onderwijs met (bepaalde) leerlingen voordoen*. Vanuit deze gezichtshoek zijn het zittenblijven, het afstromen (zie het onderzoek van Hopman in deze paragraaf) en het uitvallen aanwijzingen voor een zeer langdurig 'afstotingsproces' tussen onderwijs en leerling (vgl. ook Bachman, Green en Wirtanen, 1972; Yudin e.a., 1973; Thornburg, 1975). Om te analyseren *hoe* dit proces plaatsvindt, dient uitgegaan te worden van de ervaringen van een leerling (in het onderwijs). Deze analyse gebeurt dan op een individueel niveau.

##### 5. Het afstotingsproces tussen onderwijs en leerling

Wanneer ik het 'ouderlijk milieu' omschrijf als de woon- en leefomgeving van een kind, dan is dit milieu o.a. gekenmerkt door een bepaalde plaats in de maatschappelijke beroepenstructuur en het hiermee samenhangende milieuspecifieke oriëntatiepatroon (zie par. 2.). Dit ouderlijk milieu is de omgeving waardoor een kind vanaf zijn eerste levensfase beïnvloed wordt, en waardoor differentiële effecten op bijv. de ontwikkeling van de 'intelligentie' van een kind uitgeoefend worden (Mussen, Conger en Kagan, 1963, 49-52, 453-462; Meijnen, 1977). Tevens beïnvloedt dit ouderlijk milieu de 'subjectieve competentie' van een kind: Bowerman (1978) gebruikt dit begrip om aan te geven dat wanneer personen erin slagen veelal succesvolle handelingen te volbrengen op bepaalde gebieden, zij gemotiveerd worden zich op deze terreinen verder te bekwamen met name wanneer zij zichzelf verantwoordelijk achten voor het slagen van deze handelingen. Dit gevoel van competentie speelt een belangrijke rol in prestatiemotivatietheorieën (De Bruyn, 1979, 28; Lens, 1979, 47; Veenman en Bergen, 1979, 179). Het ouderlijk milieu is van invloed op de (ontwikkeling van

de) competentie van een kind. Uit onderzoek blijkt bijv. dat ouders met een 'lager' opleidingsniveau in hun opvoedingsgedrag verschillen van ouders met een 'hoger' opleidingsniveau. De eerstgenoemden lezen hun kind(eren) minder voor, wat ertoe leidt dat deze kinderen zelf minder lezen in de tweede klas van de lagere school (Soutendijk, 1979). Omgekeerd zal deze competentie van invloed zijn op het ouderlijk gedrag.

De concrete vormgeving van het onderwijs in het onderwijsleerproces (leerstof, leerkracht, medeleerlingen) staat ook in een wederzijdse beïnvloedingsrelatie met (de ontwikkeling van) deze competentie (vgl. Rist, 1970). Een kind uit een 'hoger' ouderlijk milieu is beter voorbereid op de onderwijsleersituatie en de eisen die in het onderwijsleerproces gesteld worden, waardoor met name deze kinderen hun competentie in het onderwijsleerproces kunnen instandhouden en vergroten, en hogere prestaties leveren (vgl. Krapp, 1973; Thornburg, 1975; Van der Kley e.a., 1978; Hermanns, 1979).

Kinderen uit 'hoger' ouderlijke milieus zijn beter in staat hun competentie in het onderwijsleerproces te maximaliseren, terwijl kinderen uit 'lager' ouderlijke milieus dit minder kunnen en eerder gemotiveerd zijn hun competentie buiten het onderwijsleerproces – maar (wegens de leerplicht) in de onderwijsleersituatie – te zoeken. Bijgevolg zullen zij het onderwijsleerproces én de onderwijsgevende eerder 'storen'.

In het onderzoek van Yudin e.a. (1973) blijkt in dit verband over de scores van 'goed gedrag' van leerlingen het volgende (p. 89). Leerlingen die later de school voortijdig verlaten (uitvallers), krijgen reeds in de eerste klas van de lagere school een duidelijk lager cijfer voor 'goed gedrag' dan niet-uitvallers. Dit verschil tussen (latere) uitvallers en niet-uitvallers neemt in de tweede en derde klas van de lagere school nog aanzienlijk toe, en blijft dan min of meer constant gedurende alle volgende schooljaren. Dat leerlingen afkomstig uit 'lager' ouderlijke milieus hun competentie eerder trachten te maximaliseren buiten het onderwijsleerproces, kan ook de verklaring zijn voor het onderzoeksresultaat van Meijnen (1977, 164-169) dat kinderen uit de 'laagste' milieus tijdens de lagere schoolperiode relatief 'afnemen' wat betreft intelligentie, zodat een conservatieve schatting van Meijnen (p. 168) is dat *de kloof tussen de milieus in de lagere schoolperiode tenminste 8 punten groter wordt*. Yudin e.a. (1973, 91) vinden ook dat bij (latere) uitvallers de gemiddelde score op een intelligentietest afneemt naarmate het aantal schooljaren toeneemt. Bij de leerlingen die niet uitvallen blijft de (gemeten) intelligentie over de school-

jaren gelijk.

De school wil – althans in het leerstofjaarclassensysteem – een bepaald minimaal prestatieniveau bereiken bij de (meeste) leerlingen. *De beoordeling van schoolprestaties is afgestemd op een soort gemiddelde, waardoor er 'noodzakelijk' onvoldoendes zullen vallen!* Juist 'zwakke' leerlingen ervaren dan vaker dat zij niet mee kunnen komen.

In de praktijk blijken 'zwakke' leerlingen niet de aandacht te (kunnen) krijgen waar zij recht op (zouden) hebben, zodat bij een aantal van hen *de betrokkenheid bij het onderwijsleerproces afneemt* (vgl. Goodyear, 1974). Zij pogen hun competentie te maximaliseren buiten het onderwijsleerproces, en eventueel ook buiten de onderwijsleersituatie. Yudin e.a. (1973) vinden bijv. dat (latere) uitvallers vanaf hun eerste tot en met hun laatste schooljaar méér (geëxcuseerd én niet geëxcuseerd) de school verzuimen dan niet-uitvallers.

Het gevaar van een spiraalwerking omlaag is dan groot. Schön (1977) vindt in een vooronderzoek bij 40 zittenblijvers dat de school voor hen het karakter van een totale institutie (gekregen) heeft. De institutionele en structurele eisen van de school nemen de leerling geheel in beslag en de problemen en het falen worden door de leerling aan zichzelf toegeschreven (het negatieve zelfbeeld bij Van Dijk, 1978). In een longitudinaal onderzoek met (o.a.) de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen blijkt in dit verband dat een hoge negatieve faalangst van leerlingen zich dóór de tijd versterkt (zie Wels e.a., 1979: 147). Wanneer deze negatieve faalangst eenmaal bestaat, is er dus een grote kans dat deze sterker wordt: er is dan sprake van een zichzelf versterkend proces. In het genoemde onderzoek van Schön (1977) blijkt dat de zittenblijvers de school wel belangrijk vinden voor later, maar deze school heeft *nu* geen gebruikswaarde: zij kunnen er niets mee, zij vinden het niet leuk, zij vervelen zich en zijn daarom onrustig in de klas (vgl. ook de nota van de ABOP-commissie, p. 8.). *Zij zoeken mogelijkheden om zich toch nog te 'amuseren', creëren discipline-conflicten en weigeren de vereiste prestaties* (zie ook Willis, 1978; Van Dijk, 1978). Het gevolg hiervan is dat het functioneren van deze leerlingen in het onderwijs nog problematischer wordt en dat leerkrachten (en directie) méér nadruk leggen op hun eigen *machtssituatie en de formele regels*. Het verschil in macht tussen leerkrachten en leerlingen wordt hierdoor benadrukt, iets dat leidt tot een verscherping van de interpretatie van de onderlinge relatie (vgl. Mooij, in druk).

Een verschijnsel dat zich in het voortgezet onderwijs in dit verband duidelijker manifesteert dan in het lager onderwijs, is de *groepsvorming van leerlingen*.

Er zijn (groepen van) leerlingen die zich conformeren aan het schoolgebeuren (de 'ear' oles' bij Willis, 1978) en er is vaak een groep van non-conformisten (de 'lads' bij Willis, 1978; de lastige leerlingen bij Van Dijk, 1978; zie ook Schön, 1977; McRobbie, 1978). Bovendien blijkt bij de geciteerde auteurs dat de verschillende groepen hun eigen kenmerken vertonen in wat een subcultuur genoemd zou kunnen worden: het gaat hierbij om taalgebruik, kledij, vrije tijdsgedrag, en het gedrag in de onderwijsleersituatie. Bij meisjes uit 'lager' ouderlijk milieu wordt door McRobbie (1978) een subcultuur aangetroffen waarin romanticisme overheerst. Bij jongens uit dergelijke milieus vindt Willis (1978) een zodanig tegen de (formele) school gerichte subcultuur, dat hij deze de 'anti-school-cultuur' noemt (het breken en overtreden van formele schoolregels, het tarten van leraren, zich superieur voelen, lol trappen, vandalisme). De verklaring hiervan wordt door hem o.a. gezocht in het parallellisme van de machtsverhoudingen in de schoolsituatie en de arbeidssituatie (zie ook Bowles en Gintis, 1976).

In het voortgezet onderwijs is dus een problematiek te constateren, die grotendeels in het verlengde ligt van de problemen die tijdens het lager onderwijs bij de leerlingen zijn ontstaan. Zo vindt Thornburg (1975) dat kinderen uit 'lager' ouderlijke milieus in het lager onderwijs behandeld worden als 'langzame leerlingen' in plaats van als 'andere leerlingen'. Om hen 'toch nog' een kans te geven, gaan zij naar het laagste type voortgezet onderwijs (bijv. het lbo). In zijn onderzoek vindt Thornburg (1975) dat deze leerlingen een sterk negatieve houding bezitten: het curriculum is irrelevant, zij vervelen zich, de leraar benadrukt slechts cijfers, de leraar gaat uit van vooroordelen, de school is restrictief. Het blijkt dan ook (p. 184) dat deze leerlingen het vaakst uitvallen.

Ook in Nederland doen deze verschijnselen zich voor. Ten eerste blijkt er een zeer grote samenhang te bestaan tussen de schoolprestaties van leerlingen in het lager onderwijs en vervolgens in het voortgezet onderwijs (Dessens en Jansen, 1979; Dronkers, 1979). Ten tweede blijkt uit CBS-gegevens (zie Vliegen, 1975; Smulders, 1979) dat kinderen afkomstig uit 'lager' ouderlijke milieus relatief minder vaak het algemeen voortgezet onderwijs (avo) bezoeken; bovendien lopen zij in dit avo een grotere kans op zittenblijven, afstromen en uitvallen. Bij Smulders (1979, 36) blijkt dat de relatieve deelname van arbeiderskinderen in het avo van 24.5% in leerjaar 1 daalt tot 11.7% in leerjaar 6. Daarnaast blijkt in het lbo, dat – ondanks de instroom vanuit het avo – de relatieve deelname van arbeiderskinderen daalt van 38.2% in leerjaar 1 tot 33.6% in leerjaar 4.

Ter afronding van deze paragraaf wil ik een samenvatting geven van wat 'de oorzaken' van schoolproblemen in en het uitvallen uit het voortgezet onderwijs zijn. Hier worden genoemd:

1. de maatschappelijke ongelijkheid die doorwerkt in het ouderlijke milieu en zodoende tevens in de ontwikkeling van de (subjectieve) competentie (en de 'intelligentie') van leerlingen;
2. de (aard van de) selectie binnen het onderwijs, die met name gebaseerd is op beoordelingen waarbij de schoolprestaties van een leerling vergeleken worden met die van andere leerlingen in plaats van met zijn eigen vorderingen (zie ook de volgende paragraaf).

In dit verband is het de moeite waard nog eens de resultaten uit het werkende jongeren onderzoek (zie par. 4.) door te nemen: uitvallers hebben lagere schoolprestaties (want zij zijn vaker blijven zitten in het lager en voortgezet onderwijs), en hebben vaker schoolconflicten in het voortgezet onderwijs. Deze conflicten zijn met name te verklaren uit de veronderstelling dat potentiële uitvallers zich 'toch nog' competent willen tonen. Binnen het onderwijs lukt dit niet, dus moeten zij hun competentie buiten het onderwijsleerproces én buiten de onderwijsleersituatie tonen: zij komen hierdoor in conflict met de leerkrachten en verlaten de school zo snel als mogelijk is.

Er is naast deze oorzaken nóg een oorzaak van het uitvallen te onderkennen, namelijk:

3. de toestand in de economie vooral wat betreft de arbeidsmarkt. Aannemende dat jongeren in staat zijn de arbeidsmarktsituatie (in hun eigen regio) te beoordelen aangaande de beschikbaarheid van (aantrekkelijk) werk, zullen zij in een situatie van economische 'hoogconjunctuur' eerder uitvallen uit het onderwijs omdat zij alternatieve bezigheden zien (werken én dus geld verdienen) (4). In tijden van een 'slappe' economie is er sprake van jeugdwerkloosheid en zullen zij minder snel het onderwijs (zonder diploma) verlaten.

## 6. Is het uitvallen een probleem?

### 6.1. De leerling

Tot nu toe is naar voren gekomen dat voor bepaalde leerlingen het naar school gaan een voortdurend 'falen' inhoudt. Dit manifesteert zich waarschijnlijk vanaf de eerste schooldagen en met name tijdens de eerste schooljaren wordt reeds duidelijk, welke leerlingen een grote kans lopen op het ervaren van schoolproblemen resp. het gaan behoren tot de (la-

tere) uitvallers. De oorzaken van dit verschijnsel moeten gezocht worden in (de maatschappelijke context van) het ouderlijk milieu en van het onderwijs, en voor een (gering) deel in aangeboren capaciteiten van de leerling. In beide gevallen echter kan er geen sprake van zijn dat de leerling 'verantwoordelijk' zou (kunnen) zijn voor het (latere) uitvallen: in dit opzicht is het uitvallen dus een werkelijk probleem, omdat het zich in feite onttrekt aan (volgende) beïnvloeding vanuit de leerling.

### 6.2. Het onderwijs

Een tweede invalshoek om het problematische van het uitvallen te bepalen, bestaat erin dit uitvallen te vergelijken met de doelstellingen van het onderwijs. Wat dit betreft is vast te stellen dat het onderwijs onder andere tot doelstelling heeft de leerlingen belangrijke kennis en vaardigheden bij te brengen. De afronding van dit proces vindt plaats, wanneer de leerling een diploma behaalt en het (voortgezet) onderwijstype met goed gevolg verlaat. In dit verband is er in vorige paragrafen een duidelijke *tegenstrijdigheid in het onderwijs* geconstateerd. De kern van deze tegenstrijdigheid wil ik hier aan de orde stellen.

Een onderwijzer in het lager onderwijs merkt verschillen tussen leerlingen. Aan bepaalde leerlingen is hij meer tijd kwijt dan aan andere leerlingen en dat is niet altijd op te brengen. Vooral niet als elke leerling per jaar een minimum prestatie moet afleggen volgens *het leerstofjaarklassensysteem*. In dit systeem wordt namelijk een soort gemiddelde als norm voor de beoordeling van leerprestaties gehanteerd. *Er zijn dan automatisch (bijna) altijd leerlingen die een onvoldoende moeten behalen!* Het systeem werkt dus negatief voor leerlingen, die om didactische of 'intellectuele' redenen, door problemen met de leerkracht of thuis, door de geringere stimulering thuis of wegens ziekte, iets vaker dan andere leerlingen een onvoldoende behalen. *Zij zien hun inspanning te weinig beloond, krijgen de verwachting dat het toch niet lukt, en worden minder gemotiveerd om op te letten.* Zij zullen dan het onderwijsleerproces storen, ordeproblemen krijgen, en dus een slecht cijfer voor 'gedrag' behalen. Dit proces kan een vicieuze cirkel worden met ernstige gevolgen: deze leerlingen blijven zitten, en worden geselecteerd naar een 'lager' type voortgezet onderwijs. Dit alles zijn in het lager onderwijs reeds voorboden van het latere uitvallen.

In het voortgezet onderwijs wordt elke leerling weer beoordeeld en geselecteerd volgens normen die voor een groep leerlingen gelden. *Ook hier moet (volgens het leerstofjaarklassensysteem) een aantal leerlingen onvoldoendes behalen.* Met name in het

voortgezet onderwijs gaat deze selectie niet meer geruisloos. De leerlingen worden voortdurend tot een prestatie-race gedwongen, en degenen die dit moeilijker valt zoeken andere mogelijkheden om zinvol bezig te zijn. Door de leerplicht zijn zij echter gedwongen in het onderwijs te blijven. Zij zullen tijdens de les afleiding zoeken, niet opletten, grappen uithalen, de orde verstoren, (gezamenlijk) de leerkracht tarten, spijbelen, vandalistisch of apathisch worden en zo snel mogelijk het onderwijs verlaten: de school is een 'lastige' leerling kwijt.

Een andere weg die een uitvaller kan volgen, verloopt op de volgende wijze. De school zal leerlingen die beneden de norm presteren, kwalificeren als: 'niet capabel' en deze leerlingen laten overstappen naar een 'gemakkelijker' onderwijstype. Niet alleen intelligentieverschillen spelen hier een rol: vaak zijn (tijdelijke) lage prestaties te wijten aan een niet bij een leerling aansluitende didactische aanpak, of aan andere moeilijkheden. Overstappen (afstromen) zal hieraan weinig veranderen. Het is dan ook zo, dat deze afstromers (later) vaker uitvallen, veelal ook weer na de nodige problemen (resultaat werkende jongeren onderzoek: zie par. 4.).

*De tegenstrijdigheid waar het om gaat is dan dat het onderwijs als doelstelling heeft de leerlingen van belang zijnde kennis en vaardigheden bij te brengen, maar dat het onderwijs zelf dit door zijn manier van werken bij een deel van de leerlingen onmogelijk maakt. Met name leerlingen uit 'lager' ouderlijke milieus beginnen in het onderwijs met een relatieve achterstand, die tijdens hun schoolloopbaan steeds groter wordt. Dit omdat in het onderwijs in formeel opzicht aan alle leerlingen 'dezelfde' eisen gesteld worden (in het leerstofjaarklassensysteem), terwijl deze eisen in werkelijkheid vanaf het begin zwaarder zijn voor de leerlingen uit 'lager' ouderlijke milieus. Ook voor het onderwijs is het uitvallen dus een probleem: de gestelde doelstelling (om elke leerling een goed onderwijspakket te laten realiseren) wordt niet bij alle leerlingen bereikt.*

### 6.3. De maatschappelijke gevolgen

Een derde mogelijkheid om in te schatten of het uitvallen een probleem is, ligt in de bepaling van de effecten van dit zonder diploma beschikbaar komen voor de maatschappij (vgl. Beirm, Kinsey en McGinn, 1972, 17-21). In dit verband wil ik onder andere wijzen op enkele resultaten van het werkende jongeren onderzoek (vgl. par. 4.) die betrekking hebben op: de kans op werkloosheid, de duur van werkloosheid en het soort werk.

Samenvattend: in het werkende jongeren onder-

zoek komt tot uiting dat uitval een grotere kans geeft op werkloosheid en een grotere kans op een langere duur van werkloosheid. Het grootste deel van de werkende uitvallers doet ongeschoold werk; hier staat echter tegenover dat ongeveer de helft van de gediplomeerde 16- en 17-jarigen ook ongeschoold werk verricht. Op deze leeftijd althans heeft de helft van de diplomabezitters in dit opzicht geen nut van hun diploma (in de economische situatie in Nederland anno 1977).

In het onderzoek van De Kort (1970) blijkt het niet bezitten van een diploma van het voortgezet onderwijs de kans op het afronden van een vervolgopleiding te verkleinen. Ook in het werkende jongeren onderzoek komen dit soort resultaten tot uiting. In deze onderzoeken komt naar voren dat het uitvallen samenhangt met het niet vinden van werk, het verrichten van kwalitatief 'minder' werk, en het minder slagen in een vervolgopleiding. Deze 'gevolgen' van het uitvallen moeten in onze maatschappij als negatief beoordeeld worden.

Daarnaast doen met name de onderzoeksresultaten uit het werkende jongeren onderzoek de vraag rijzen naar de betekenis van een diploma (in de werksituatie). Wanneer de helft van de gediplomeerden 'ongeschoold' werk doet, dan is de relevantie van een diploma in dit opzicht op zijn minst onduidelijk. Is hier sprake van *diploma-inflatie* voor wat betreft de arbeidsmarkt alleen? Of dient óók in het onderwijs nagegaan te worden wat de *functie van een diploma* is vanuit de doelstellingen van ditzelfde onderwijs?

Tot slot nog een laatste opmerking over de maatschappelijke gevolgen van het uitvallen. Voor de economie is het uitvallen niet in alle opzichten problematisch. Dit omdat minder opgeleiden kwalitatief 'minder' werk doen (zie in deze paragraaf), en daarnaast ook minder verdienen (zie par. 2.).

### 6.4. Conclusie

Geconcludeerd kan worden, dat het verschijnsel van het uitvallen uit het lbo, mavo, havo of vwo in het algemeen te kenschetsen is als een probleem. Dit omdat de maatschappelijke situatie van uitvallers in diverse opzichten kenmerken toont die – in onze maatschappij – gezien moeten worden als in het nadeel van de betreffende personen. Daarnaast heeft een leerling te weinig greep op het uitvalsproces, en is uitvallen strijdig met de doelstellingen van het onderwijs. De vraag die vervolgens opdoemt, is die naar de omvang van de geconstateerde problematiek.

## 7. Omvang van de problematiek

De omvang van de 'problemen-indicerende' selectieprocessen die zich afspelen in het lbo, mavo, havo en vwo is o.a. vast te stellen aan de hand van gegevens over het zittenblijven, de afstroom en de uitval van deze onderwijstypen. Een indruk van deze omvang kan verkregen worden op basis van de jaarlijkse onderwijsstatistieken van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). In het rapport (Mooij, 1979) zijn de bronnen, werkwijzen en beperkingen in dit verband gedetailleerd weergegeven. In deze paragraaf wil ik de uiteindelijke resultaten nog eens op een andere manier naast elkaar zetten, omdat de 'beweging' tussen deze onderwijstypen hierdoor

duidelijker tot uiting komt. Daarom is ook de 'opstroom' hierbij opgenomen.

Gebruik is gemaakt van een aantal CBS-statistieken over het schooljaar 1975-1976. Tabel 1 geeft de percentages leerlingen in dat leerjaar die: zijn opgestroomd, blijven zitten, afgestroomd of uitgevallen, terwijl de betreffende percentages onderscheiden zijn naar onderwijstype, leerjaar en sekse. (De opstroom van het vwo heeft betrekking op de stroom binnen het vwo; de afstroom van het lbo heeft betrekking op de stroom binnen het lbo.) In een aantal gevallen kunnen er slechts gemiddelden van onderwijstypen en/of leerjaren gegeven worden.

De percentages in Tabel 1 laten zien, dat de op-

Tabel 1 Percentages opstomers, zittenblijvers, afstromers en uitvallers naar onderwijstype, leerjaar en sekse in het schooljaar 1975-1976

	opstroom				zittenblijven				afstroom				uitval					
	vwo	havo	mavo	lbo	vwo	havo	mavo	lbo	vwo	havo	mavo	lbo	vwo	havo	mavo	lbo		
jongens leerjaar	-				11.1				3.8	5.2				0.8				7.8
		1.5	0.5	0.5	6.5	13.0	15.4	7.0	6.0	10.4	3.0	3.0	0.9		2.0	8.9	7.9	
	0.04	0.8	0.2		7.8	13.0	13.8		8.8	6.9			4.8	3.7			6.3	8.3
					1.0	9.9	18.5		9.7	6.2			3.9	0.8				
		0.26	0.6		11.4	11.9			1.9	0.6								
					11.2				0.6									
meisjes leerjaar	-				7.9				3.8	4.0				0.4				3.9
		0.9	0.4	0.7	4.5	10.5	13.4	5.2	7.0	10.0	2.8	2.8	1.3		2.5	10.1	11.9	
	0.03	0.7	0.2		6.3	13.3	12.8		3.9	11.8			5.7	2.6			6.1	8.3
					0.6	6.3	12.7		9.0	2.9			3.4	0.8				
		0.15	0.8		9.4	9.9			2.4	0.5								
					12.3				0.5									



stroom tussen de verschillende onderwijstypen in het algemeen beneden één procent blijft. De opstroom in het havo (naar het vwo) is relatief het grootst.

Wat betreft het *zittenblijven* valt op, dat deze percentages in het algemeen liggen tussen 5 en 15 procent. Deze percentages zijn het geringst in het lbo, en vervolgens in het vwo. In het vwo neemt het percentage zittenblijvers toe naarmate het leerjaarrangnummer toeneemt; in het mavo is dit juist omgekeerd. In het lbo blijven de meeste leerlingen zitten in de leerjaren 2 en 3; in het havo zijn dit de leerjaren 3 en 4. Opvallend is dat – in het algemeen – jongens relatief vaker blijven zitten dan meisjes: dit geldt voor alle onderwijstypen.

De *afstroom* is vooral geconcentreerd in de leerjaren twee en drie van het vwo en het havo (5 tot 12 procent). Met name in het vwo stromen relatief veel meisjes af.

De *uitval* is relatief het vaakst aanwezig in het lbo en in het vierde en vijfde leerjaar van het havo (tussen 4 à 12 procent). Voor jongens in het lbo is deze uitval ongeveer gelijk verdeeld over de vier leerjaren; meisjes in het lbo vallen met name tijdens de leerjaren twee en volgende uit. In totaal vallen ongeveer 33.000 leerlingen uit.

De percentages in Tabel 1 tonen aan, dat de opstroom tussen de betreffende onderwijstypen nagevoeg verwaarloosbaar is; in dit opzicht voldoet de mammoetwet niet aan de verwachtingen. De selectie uit zich dus met name in 'negatieve' zin (zie ook par. 4.).

Het *zittenblijven* ligt voor havo en mavo per leerjaar gemiddeld boven 10 procent en voor vwo en lbo beneden 10 procent. Het afstromen en uitvallen lij-

ken complementair: in de eerste leerjaren van vwo en havo stromen leerlingen af en is er bijna geen uitval; in het lbo en de laatste leerjaren van het havo vallen relatief veel leerlingen uit en is er weinig afstroom. (In par. 4 bleek reeds, dat er op inhoudelijke gronden aanleiding is het afstromen en het uitvallen met elkaar te vergelijken).

In Tabel 2 is deze complementariteit nog eens nagegaan door de percentages omtrent uitval en afstroom per onderwijstype op te tellen. In Tabel 2 (ontleend aan Mooij, 1979, 18) zijn deze percentages uitgedrukt ten opzichte van de aanvangsgroep leerlingen die met een studie in het betreffende onderwijstype begonnen is.

*De verschillen tussen de onderwijstypen zijn nu grotendeels verdwenen:* in Tabel 2 komt naar voren dat *ongeveer 30 procent van de leerlingen die een studie volgen in het vwo, het havo of het lbo, afstroomt of uitvalt. Van de leerlingen die een studie in het mavo beginnen, is dit percentage ongeveer 20.* Deze percentages (rond 25 procent) zijn te vergelijken met die, die verwacht zouden worden volgens de: 'wet van Posthumus' (vgl. Groen, 1967).

De relatieve grootte van de afstroom voor de verschillende onderwijstypen is van groot naar klein: vwo, havo, mavo, lbo.

De relatieve grootte van de uitval voor de verschillende onderwijstypen is van groot naar klein: lbo, havo, vwo, mavo.

Wat betreft ev. sekse-verschillen blijkt dat in het vwo relatief meer meisjes afstromen, terwijl in het havo en mavo relatief meer jongens afstromen.

Bij het trekken van conclusies wordt ervan uitgegaan dat de gegevens van het jaar 1975-1976 de beweging

Tabel 2 *Percentage uitvallers en afstromers ten opzichte van aanvangsgroep, na het laatste leerjaar van de opleiding, op basis van de cijfers van 1975/1976*

jongens	vwo	havo	mavo	lbo*
uitval	10.15	14.44	7.20	17.58
afstroom	19.67	17.66	14.01	9.84
afstroom en uitval	29.82	32.10	21.21	27.42
meisjes				
uitval	11.11	14.43	7.69	19.09
afstroom	23.40	14.13	10.52	8.95
afstroom en uitval	34.51	28.56	18.21	28.04

\* afstromers uit lbo zijn doorstromers naar ander lbo

tussen de onderwijstypen in een 'normaal' schooljaar indiceren.

*Conclusies:*

1. de opstroom tussen de onderwijstypen is vrijwel te verwaarlozen: wat dit betreft voldoet de mammoetwet niet aan de verwachtingen;
2. wat betreft het zittenblijven blijkt:
  - in havo en mavo komen de hoogste percentages voor (rond 11 à 13 procent) en in het lbo de laagste;
  - in het vwo stijgt dit percentage met het toemen van het leerjaarrangnummer; in het mavo is dit omgekeerd;
  - jongens blijven vaker zitten dan meisjes;
3. de afstroom is relatief het grootst in het vwo, en vervolgens in resp. het havo, mavo en lbo (in het lbo: doorstromen naar ander lbo). In het vwo stromen relatief meer meisjes dan jongens af, en in het havo en mavo is dit omgekeerd;
4. de uitval is relatief het grootst in het lbo, en vervolgens in resp. het havo, mavo en vwo: het geschatte aantal uitvallers bedraagt 33.000;
5. afstroom en uitval omvatten voor vwo, havo en lbo ongeveer 30 procent van de leerlingen die met een studie in zo'n onderwijstype beginnen; voor het mavo bedraagt dit percentage ongeveer 20. Deze percentages zijn – evenals die van de opstroom en het zittenblijven – te zien als uitingen van selectie die plaatsvindt in het (voortgezet) onderwijs. In het 'hoogste' onderwijstype (vwo) stromen relatief de meeste leerlingen af, iets wat in het 'laagste' onderwijstype (lbo) niet meer kan: hier is dus de uitval relatief het grootst. Met andere woorden: afstroom en uitval zijn complementair.

## 8. Reductie van de problematiek

In onze huidige maatschappij wordt de bestaande ongelijkheid gereproduceerd door onder andere de opvoedingsprocessen in het ouderlijk milieu en de selectieprocessen in het onderwijs: zie het voorafgaande. Het ouderlijk milieu beïnvloedt (de ontwikkeling van) de subjectieve competentie van kinderen, die – als zij uit een 'lager' milieu komen – minder voorbereid zijn op met name de informele eisen die in het onderwijs gesteld worden. Dergelijke leerlingen starten in het onderwijs met een relatieve achterstand, die vergroot wordt door de huidige organisatie van de onderwijsleersituatie en (de selectie in) het onderwijsleerproces. 'Lager milieu' leerlingen ervaren (relatief) de meeste problemen tijdens

hun schoolloopbaan, en zullen het vaakst het onderwijs zonder diploma verlaten (uitvallen). In de huidige maatschappelijke verhoudingen is deze probleemrijke schoolloopbaan functioneel, omdat hierdoor de 'lagere' posities in het maatschappelijke ongelijkheidspatroon bezet blijven (zie par. 2.). Een reductie of aanpak van de probleemrijke schoolloopbaan vraagt dus onder andere een reductie van deze functionaliteit. Dit biedt een aanknopingspunt voor de aanpak van deze problematiek.

### 8.1. Aanpak op een maatschappelijk niveau

Wat betreft de aanpak op een maatschappelijk niveau wil ik beknopt iets zeggen over de gewenste richting, waarin de ongelijkheid en het onderwijs zich zouden moeten ontwikkelen.

Ten aanzien van de maatschappelijke – in het bijzonder de economische – ongelijkheid zou een geleidelijke democratisering doorgevoerd moeten worden, waardoor een betere verdeling van werk, macht en inkomen kan ontstaan (vgl. Skinner, 1970; Bowles en Gintis, 1976; Ennes-Blom, 1978, 108). Deze 'structurele' democratisering slijpt de scherpe kanten af van de gevolgen van de selectie in het onderwijs. In samenhang met deze democratisering dienen veranderingen in het culturele vlak gestimuleerd te worden, zodat ouders hun kinderen in ongeveer gelijke mate voorbereiden op school (vgl. par. 2,5).

Daarnaast zijn veranderingen in het onderwijs aan de orde, omdat blijkt dat in landen met een ongedeeld secundair onderwijs (zoals Zweden en de Verenigde Staten van Amerika) de geconstateerde reproducterende rol van het onderwijs relatief laag is (Meijnen, 1977, 11). Zo concludeert Dirkzwager reeds in 1966 (p. 120) op grond van zijn onderzoek, dat een leerling die serieus overweegt een bepaald (voortgezet) onderwijstype te kiezen, dit niet afgeraden kan worden wegens zg.: 'onvoldoende intelligentie'. Tevens blijkt zo'n 30 procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs 'foutief' geselecteerd (vgl. de cijfers over opstromen, afstromen en uitvallen in par. 7.) *De onderwijsproblemen van leerlingen blijken niet te lokaliseren in één onderwijstype, maar hangen samen met de organisatie van het onderwijs als zodanig (zie ook Doornbos, 1969). De conclusie luidt dus, dat er in de organisatie van het onderwijs een aantal wijzigingen moeten plaatsvinden:*

- er dient één onderwijskundig systeem te komen wat betreft kleuter-, lager en voortgezet onderwijs (zie ook Doornbos, 1969, 69);
- er dient een individualisering van de beoordeling

plaats te vinden, waardoor onvoldoendes slechts gegeven worden als een leerling zich niet meer 'inspant';

- er dient een relatering van leerprestaties aan landelijke leerplannormen te ontstaan, zodat helder is wát de prestaties van een leerling zijn en tevens wélke criteria ten behoeve van selectie gehanteerd worden.
- het leerstofjaarklassensysteem en het zittenblijven moeten worden afgeschaft (zie ook Doornbos, 1969; Van der Valk, 1978);
- de klassen moeten kleiner (zie ook Doornbos, 1969, 88).

De veranderingen die in het kader van deze aanpak op een maatschappelijk niveau voorgesteld worden zijn velerlei en vragen een gedegen voorbereiding, waartoe De Groot (1978) en Doornbos (1969) een eerste aanzet geven. Door de overheid wordt momenteel gedacht, dat in de nieuwe basisschool het vaste leerstofjaarklassensysteem: '... misschien zal kunnen worden losgelaten, waarbij het zittenblijven tot het verleden zou gaan behoren'<sup>5</sup>.

Het is in het belang van met name de leerlingen, dat dit loslaten ook daadwerkelijk gebeurt. In organisatorisch opzicht wordt hierdoor in onderwijsleerprocessen meer ruimte geschapen om de subjectieve competentie van elke leerling te kunnen bevorderen: zie de volgende paragraaf.

## 8.2. Aanpak op een individueel niveau

In par. 5 heb ik de oorzaken van schoolproblemen en het uitvallen onder andere gezocht in de onderwijservaringen van leerlingen. Ervaringen tijdens het onderwijsleerproces die zodanig zijn dat zij de subjectieve competentie van leerlingen bedreigen of verkleinen, werden oorzakelijk geacht voor een geringer wordende affectieve en gedragsmatige betrokkenheid bij het onderwijsleerproces en de onderwijsleersituatie. In het bijzonder heeft het niet (kunnen) voldoen aan een bepaalde eis omtrent een leerprestatie bij een leerling een affectieve verwijdering ten opzichte van het onderwijsgebeuren tot gevolg. Een vicieuze cirkel kan ontstaan, en een eventuele versterking van dit afstotingsproces mondt uit in het uitvallen.

De kern voor de aanpak van de problemen ligt hier dan in de afstemming van de inhoud en vormgeving van het onderwijsleerproces op de verschillende kinderen met hun verschillen in: vroegere ervaringen, belangstelling, kennis, intelligentie, werktempo, taalbeheersing e.d. Met andere woorden: *deze verschillen moeten worden geaccepteerd en*

*gekozen als grondslag van het onderwijsleerproces. Aan relatief 'zwakke' leerlingen zou méér aandacht moeten worden besteed. Een leerling dient in staat gesteld te worden om zo zelfstandig mogelijk zijn leersituatie te bepalen. Met name een (verantwoorde) zelfbepaling van de leerling in het onderwijsleerproces lijkt de condities te kunnen creëren, waaronder een leerling optimaal gemotiveerd wordt en blijft (vgl. ook Veenman en Bergen, 1979: 177, 216). Als een individualisering van de beoordeling doorgevoerd wordt, dan leidt dit tot afschaffing van het leerstofjaarklassensysteem en dus ook tot afschaffing van het zittenblijven (zie par. 8.1.).*

Enkele meer concrete punten in dit verband zijn de volgende:

- In plaats van een diploma zou gebruik gemaakt moeten worden van een certificaat, waarin de opgedane ervaringen en het kennisniveau van een leerling beschreven kunnen worden (zie ook Doornbos, 1969; Bachman e.a., 1972);
- Er dienen programma's te komen waarin:
  - leerlingen uit culturele minderheidsgroepen en anderstalige milieus zich met name de Nederlandse taal eigen kunnen maken, zodat zij het onderwijs met vrucht kunnen volgen (zie bijv.: Betrifft Erziehung, 1978, 11, 11);
  - leerlingen zich kunnen oriënteren op beroepen en beroepssituaties.

De ontwikkeling van speciale anti-uitval programma's zou niet bevorderd moeten worden, omdat deze in het algemeen een aanpassing aan het vigerende onderwijs(systeem) betekenen. Met name in de Verenigde Staten van Amerika zijn deze programma's ontwikkeld (zie bijv. U.S. Department of health, education and welfare, 1973; Goodyear, 1974; Thornburg, 1975; Taylor, 1978; Pollock, 1978). In dit verband is ook training van motivatie voor prestaties bij leerlingen waarschijnlijk weinig effectief (vgl. Bergen, 1979), als de aard van de beoordeling en selectie in het onderwijs niet gewijzigd wordt (zie par. 6.2, 8.1).

Andere maatregelen in dit verband betreffen dat wat de bevordering van de subjectieve competentie in de school genoemd zou kunnen worden. Het gaat dan om zaken als:

- de aanwezigheid op elke school van een ombudsman voor leerlingen;
- het bevorderen van het schoolmaatschappelijk werk (zie bijv. Rovers, 1977);
- het invoeren van spijbel-knipkaarten of baaldagen.

## 9. Afsluiting

De aandacht voor de oorzaken en aanpak van schoolproblemen bestaat reeds geruime tijd: zie bijv.: 'Vijven en zessen' van De Groot (1978), dat voor het eerst in 1966 verscheen. De Groot stelt op p. 189: 'Verreweg het ernstigste en meest fundamentele euvel van ons onderwijssysteem is – in één zin samengevat – de permanente selectie met rekbare maatstaven'. Volgens De Groot is een radicale oplossing geboden (p. 240), en al die deskundigen die nu aan lapmiddelen werken zouden de handen ineen moeten slaan om een nationaal plan ter verbetering van het onderwijs voor te bereiden en uit te voeren (p. 179 e.v.). Zelf maakt hij een begin met de uitwerking van dit nationaal plan en geeft hij aan hoe verder gewerkt zou kunnen worden. Ook Doornbos (1969) ontwikkelt ideeën in deze richting: vgl. par. 8.1.

Ook mijn mening is dat een oplossing van de in dit artikel geconstateerde problematiek het formaat van een nationaal plan dient te verkrijgen. De verschillende groepen die met het onderwijs te maken hebben, zouden hierbij betrokken moeten worden. Met name een aangepaste ontwikkeling van leerplannen én evaluatiemogelijkheden om te bepalen in hoeverre de leerstof beheerst wordt, lijken mij het meeste werk op te leveren. Maar deze hoeveelheid werk weegt niet op tegen het onnodige leed dat het huidige onderwijssysteem bij veel leerlingen en ook leerkrachten veroorzaakt. Tevens zou een beter onderwijssysteem een einde kunnen maken aan de verspilling van geld, die plaatsvindt doordat leerlingen blijven zitten. Het is dus mogelijk om het naar school gaan voor leerling én leerkracht tot een prettige uitdaging te laten worden. Wij moeten dit alleen nog realiseren. Een nationaal plan vraagt met name van de landelijke overheid een stimulerend én coördinerend optreden. Of dit zal gebeuren, is onzeker wegens de politieke en maatschappelijke keuzen die gedaan moeten worden.

## Noten

1. Binnen het ITS is de begeleiding van het literatuuronderzoek verzorgd door: W. van Esch, K. de Graauw en A. Mens. Met de volgende personen resp. instanties buiten het ITS is overleg geweest: F. Andries (NIPG, Leiden), J. Hermans (Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Lerarenopleiding te Utrecht), L. van Meerem (RITP, Amsterdam) en (indirect) het CBS. Over een concept-versie van de probleemanalyse is overleg geweest met P. van den Eeden (VU, Amsterdam) en met M. Groen (TH, Eindhoven).
2. Tussen het maatschappelijk en individueel niveau ligt

- (o.a.) het schoolniveau. In de bestaande (dropout-) literatuur komt dit niveau echter niet duidelijk naar voren, vandaar dat het hier niet apart is meegenomen. Toch dient dit schoolniveau óók betrokken te gaan worden bij de analyse van de voortijdige schoolverlaters-problematiek: vgl. tevens Van Meerem, 1979.
3. Wanneer geschreven wordt: 'leerling' of 'docent', dan bedoel ik tevens 'leerlinge' en 'docente'. In het algemeen staan mannelijke vormen dus ook voor vrouwelijke vormen van bepaalde woorden.
4. Ten aanzien van leerlingen van lagere technische scholen zijn de onderzoeksresultaten van Stroink en Andries (1977) in dit verband van belang.
5. Aldus staatssecretaris Hermes van onderwijs en wetenschappen op vrijdag 16 maart 1979 (zie 04, maandblad voor de verzorging van het onderwijs, 1979, (9), 4, p. 6).

## Literatuur

- Algemene Bond van Onderwijzend Personeel, *Rapport van de commissie voortijdige schoolverlaters-problematiek*. Amsterdam, Algemene Bond van Onderwijzend Personeel, 1977.
- Bachman, J., S. Green, I. Wirtanen, Dropping out is a symptom. Should the 'anti-dropout campaign' be curtailed? *The Education Digest*, 1972 (37) 8, 1-5.
- Beirn, R., D. C. Kinsey, N. F. McGinn, Antecedents and consequences of early school leaving, *Educational documentation and information*, 1972 (46) 182, 1-116.
- Bergen, Th. C. M., De veranderbaarheid van taakgebonden motieven in onderwijsleersituaties, in: E. E. J. de Bruyn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek van prestatie-motivatie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1979, p. 233-264.
- Bowerman, W. R., Subjective competence: the structure, process and function of self-referent causal attributions, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1978 (8) 45-75.
- Bowles, S., Gintis, H., *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Bruijn, E. E. J. de, Historische ontwikkelingen in de prestatie-motivatie-theorie, in: E. E. J. de Bruijn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1979, p. 5-28.
- Dessens, J., W. Jansen, Van jaar tot jaar: een commentaar op Dronkers en een analyse op interacties. *Mens en Maatschappij*, 1979 (54) 1, 87-98.
- Dirkzwager, A., *Intelligentie en schoolprestaties. Een empirisch onderzoek*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1966.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1969.
- Dronkers, J., Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. Een toepassing van het Wisconsin-model op het Nederlandse primaire en secundaire onderwijs. *Mens en Maatschappij*, Boekaflevering 1978, p. 116-143.

- Dronkers, J., Een korte reactie op het commentaar van Dessens en Jansen, *Mens en Maatschappij*, 1979 (54) 1, 99-100.
- Dijk, W. F. C. van., *Spiegels spreken. De ontwikkeling van het zelfbeeld in opvoeding en onderwijs*. Nijmegen, Dekker & Van de Vegt, 1978.
- Egas, G., Politieke economie van het onderwijs. *Mens en maatschappij*, Boekaflevering 1975, p. 85-100.
- Ennes-Blom, S. V., Flexibel gedifferentieerd onderwijs in de middenschool. *Info*, 1978 (10) 2, 63-110.
- Geurts, J., Onderwijservaringen van werkende jongeren. *Interactie*, 1978a, (7) 8, 180-186.
- Geurts, J., De vicieuze cirkel. *Interactie*, 1978b (7) 11, 256-262.
- Geurts, J., P. Tesser, Arbeidssituatie van werkende jongeren. *Interactie*, 1978 (7) 10, 240-244.
- Goodyear, R. K., A review of psychologically oriented interventions for potential dropouts. *The Journal of Education Research*, 1974 (67) 8, 347-350.
- Groen, M., *Schoolkeuze en Schoolsucces*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1967.
- Groen, M., De voortijdige schoolverlater. *Maandblad voor de Geestelijke Volksgezondheid*, 1972 (27) 10, 452-455.
- Groot, A. D. de, *Vijven en zessen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.
- Hermanns, J., Het ontstaan van schoolproblemen. Een longitudinaal onderzoek in kleuter- en lagere school. *Pedagogische Studiën*, 1979 (56) 9, 348-357.
- Hopman, E., *Doorstroming nader bekeken. Een exploratief onderzoek*. Amsterdam, Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, 1978.
- Karabel, J., A. H. Halsey, *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1978.
- Kley, P. van der, F. Wester, W. Zijlmans, *Milieuspecifieke selectie op de lagere school*. Tussentijds verslag II van het onderzoeksproject 'Milieuspecifieke socialisatie'. Nijmegen, Katholieke Universiteit, Sociologisch Instituut, 1978.
- Kohn, M. L., *Class and conformity. A study in values*. Homewood, The Dorsey Press, 1969.
- Kort, A. de, Drop-outs bij het leerlingwezen, *Mens en Onderneming*, 1970 (24) 5, 280-295.
- Krapp, A. *Bedingungen des Schulerfolgs*. München, Oldenbourg, 1973.
- Lens, W., Vaardigheden en motivationele variabelen als determinanten van prestaties: een theoretische analyse, in: E. E. J. de Bruijn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1979, p. 29-56.
- Lindenberg, S., De structuur van theorieën van collectieve verschijnselen. *Mens en Maatschappij*, Boekaflevering 1976, p. 1-20.
- McRobbie, A., Working class girls and the culture of femininity, in: *Women take issue*. Birmingham, Centre for Contemporary Cultural Studies, 1978, p. 96-108.
- Meerem, L. van, *Schoolse oorzaken van dropout*. Amsterdam, Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, 1979.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.
- Mooij, T., *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1979.
- Mooij, T., Conflictgedrag tijdens samenwerking tussen groepen, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, in druk.
- Mussen, P. H., J. J. Conger, J. Kagan, *Child development and personality*. New York, Harper & Row, 1963.
- Onderzoeksgroep onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, *Onderwijs, sociologie en ongelijkheid*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1978.
- Peschar, J. L., *Milieu, school en beroep*. Groningen, Tjeenk Willink, 1975.
- Pollock, H., The stay program, *Education Canada*, 1978 (18) 4, 21-23.
- Reich, C., V. Young, Patterns of dropping out, *Interchange*, 1975 (6) 4, 6-15.
- Rist, R. C., Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard Educational Review*, 1970 (40) 3, 411-451.
- Rossum, G. M. J. M. van, *De dropout-problematiek. Studiestaking in het wetenschappelijk onderwijs*. Nijmegen, Sociologisch Instituut, vakgroep sociologie van gezin en sociale welzijnszorg, 1976 (doctoraalscriptie).
- Rovers, W. J., Schoolmaatschappelijk werk in wording, *Director*, 1977 (97) 69-71.
- Schön, B., Die Beziehung des Schulversagers zur Institution Hauptschule, *Betrifft Erziehung*, 1977 (10) 9, 39-43.
- Skinner, B. F., *Walden two*. Toronto, MacMillan, 1970.
- Smulders, R. H. M., *C.B.S.-onderzoek: 'Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs'*. Paper Onderwijsresearchdagen 1979. Voorburg, Centraal Bureau voor de Statistiek, 1979.
- Soutendijk, S., *Poging tot beoordeling van 'Onderwijs, sociologie en ongelijkheid' (op verzoek van S.V.O.)*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Psychologisch Laboratorium, 1978.
- Soutendijk, S., *Invloeden op het thuis lezen van arbeiderskinderen in de tweede klas van het lager onderwijs*. Papervoorstel Onderwijsresearchdagen, 1979. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Psychologisch Laboratorium, 1979.
- Stroink, P. L., F. Andries, *De LTS'er van scholier tot werknemer*. Leiden, Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde TNO, 1977.
- Taylor, C. W., The leaving school early program. *Education Canada*, 1978 (18) 4, 20-23, 43.
- Tesser, P., De onderwijsmotivatie van werkende jongeren, in: E. Jetten, M. Schoemaker-Hol, (eds.), *Kansarme groepen en hun onderwijs*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1978, SVO-reeks 11, p. 235-260.
- Thornburg, H. D., Attitudinal determinants in holding dropouts in school, *The Journal of Educational Research*, 1975 (68) 5, 181-185.
- U.S. Department of health, education, and welfare. *Positive approaches to dropout prevention*. Washington, U.S. Department of health, education and welfare, 1973.

- Valk, J. G. van der, De motivatieproblematiek: ervaringen en opvattingen over het voortgezet onderwijs, in: *Motivatie in het onderwijs*. 's-Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1978, p. 42-57.
- Veenman, S. A. M., Th. C. M. Bergen, Mogelijkheden voor beïnvloeding van taakgebonden motieven in het onderwijs, in: E. E. J. de Bruijn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatiemotivatie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1979, p. 173-231.
- Venema, E., J. A. C. Zuure, *Dropouts. Een empirische studie naar het voortijdig schoolverlaten*. Groningen, Rijksuniversiteit, Sociologisch Instituut, 1975 (doctoraal-scriptie).
- Vliegen, M., Milieu-verschillen in schoolkeuze en schoolsucces, *Mens en Maatschappij*, Boekaflevering 1975, p. 9-26.
- Wels, P. M. A., P. G. Heijmans, H. C. P. van den Munckhof, J. H. A. Terra, Een nader onderzoek naar de validiteit van de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K), in: E. E. J. de Bruijn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatiemotivatie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1979, p. 127-163.
- Wesselingh, A., Van 'gelijke kansen' naar 'maatschappelijke ongelijkheid', in: E. Jetten, M. Schoemaker-Hol, (eds.), *Kansarme groepen en hun onderwijs*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1978, SVO-reeks 11, p. 16-37.
- Willis, P. E., *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead, Saxon House, 1978.
- Yudin, L. W., S. I. Ring, M. Nowakiwska, S. H. Heine-mann, School dropout or college bound: study in contrast, *The Journal of Educational Research*, 1973 (67) 2, 87-93.

*Curriculum vitae*

A. J. Mooij (1948) studeerde sociale psychologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam; hij is sinds 1974 werkzaam in het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) te Nijmegen. Zijn publikaties hebben met name betrekking op onderzoek van het onderwijs en zijn o.a. verschenen in periodieken van het onderwijsveld en als ITS-rapport.

Adres: Instituut voor Toegepaste Sociologie, Graafseweg 274, 6532 ZV Nijmegen. Tel.: (080)- 78 01 11.