

# De keuze van moderne vreemde talen als examenvak onder de mammoetwet (II)\*

J. F. M. CLAESSEN

*Instituut voor toegepaste sociologie, K.U. te Nijmegen*

## 1. Inleiding

In een eerder gepubliceerde bijdrage over het SVO-onderzoek naar 'de determinanten van de keuze van moderne vreemde talen als examenvakken op MAVO, HAVO en VWO<sup>1)</sup> is het aanbod van de scholen aan examenpakketten en aan begeleiding beschreven. Er werd vastgesteld, dat de scholen - MAVO, HAVO en VWO - hun leerlingen allerminst de vrije hand laten bij het samenstellen van examenpakketten. In dit artikel wordt de keuze van examenpakketten belicht vanuit de leerlingen. Binnen het raamwerk van door de wet en door de scholen geboden mogelijkheden staat de leerling voor de opgave een keuze van examenpakketten te maken. Daarbij moet hij of zij laveren tussen de Skylla van een te sterke binding aan gerichtheid, capaciteiten en belangstelling en de Charybdis van te weinig bewegingsvrijheid na het behalen van het eindeksamen. Dat een dergelijke keuze een groot stuurmanschap vraagt op een leeftijd van 14-16 jaar, zal door de meeste lezers niet worden betwijfeld.

## 2. Gegevens uit het leerlingenonderzoek

Als pendant van de dataverzameling bij de scholen zijn ook de leerlingen benaderd met een enquête. In de vragenlijst, die klassikaal in één lesuur werd afgenomen, kwam een veelheid van onderwerpen aan bod zoals persoonsgegevens, samenstelling vakkenpakket, oordeel over examenpakketten, attitudes t.a.v. de moderne vreemde talen. De respondenten waren  $\pm 7500$  leerlingen van rond 400 scholen. Het betrof leerlingen uit de hoogste klassen van MAVO-3 (leerjaar 3), MAVO-4 (leerjaar 4), HAVO (leerjaar 4 en 5), HAVO-afdelingen aan Pedagogische Akademies (leerjaar 4 en 5), Athenaeum (leerjaar 5 en 6) en Gymnasium (leerjaar 5 en 6). De leerlingenenquête geeft een vrij gedetail-

leerd beeld van de eerste mammoetgeneraties, niet alleen van hun ervaringen met het keuzesysteem, maar ook van de samenstelling van de groep leerlingen die de hoogste klassen van MAVO, HAVO en VWO bevolken en van hun schoolcarrières. Alvorens de sporen te volgen van de leerlingen op weg naar een examenpakket (paragraaf 3) bespreken we eerst enkele punten uit de vragenlijst. De leerlingenenquête was opgebouwd uit een drietal clusters van variabelen: gegevens van persoonlijke aard (par. 2.1), de keuze van examenpakketten (par. 2.2) en de moderne vreemde talen (par. 2.3).

### 2.1. De leerlingen

Van de vele posities die de leerlingen bekleeden in de verschillende sociale systemen worden er in dit bestek twee besproken: het sociale milieu van de leerlingen, nauw gerelateerd aan het opleidingsniveau van de ouders en de (school)loopbaan van de leerlingen na het verlaten van de lagere school. Deze gegevens, die in CBS-publicaties ontbreken, zijn van essentieel belang wanneer men wil nagaan in hoeverre enkele belangrijke doelstellingen van de Mammoetwet zijn bereikt.

Een van de oogmerken van de Mammoetwet is het bevorderen van de externe democratisering: meer dan voorheen moeten ook leerlingen uit de lagere milieugroepen toegang krijgen tot het algemeen voortgezet onderwijs. Maatregelen als het creëren van scholengemeenschappen, het invoeren van een gemeenschappelijke brugklas, het op elkaar afstemmen van de lessentabellen e.d. zijn hier expliciet op gericht.

Om de leerlingen naar sociaal milieu te klassificeren is het niveau van het beroep van de vader als index genomen. In deze index zijn gegevens verdiskonteerd als vereist opleidingsniveau, leidinggevend karakter van een functie etc. Er is onderscheid gemaakt in drie milieugroepen: lager milieu (ongeschoolde en geschoolde arbeiders), middelbaar milieu (lagere employés en kleine zelfstandigen) en hoger milieu (middelbare employés en hogere beroepen). De verdeling naar sociaal milieu van de leerlingen uit

\* ) Deel I is geplaatst in *Ped. Stud.* 1976, 53, nr. 1 p. 13-21.

Tabel 1 De verdeling van de leerlingen naar sociaal milieu. (Percentages en absoluut aantal)

	MAVO-3	MAVO-4	HAVO	HAVO-PA	Athe-neum-A	Athe-neum-B	Gymna-sium-A	Gymna-sium-B	landelijk anno 1970
lager milieu	31,6	29,3	17,1	23,0	13,9	9,9	9,4	5,4	38
middelbaar milieu	39,6	44,8	42,0	42,1	32,0	28,4	26,7	26,7	43
hoger milieu	28,9	25,9	40,9	34,9	54,1	61,7	63,8	67,8	19
totaal (N = 100%)	412	2350	1800	587	756	768	318	404	100%

de hoogste klassen van MAVO, HAVO en VWO in schooljaar 1973-1974 is weergegeven in tabel 1. Als referentiekader zijn ook de landelijke verhoudingen anno 1970 vermeld. Bij een evenredige vertegenwoordiging van de milieugroepen zou op alle schooltypen 38% van de leerlingen afkomstig moeten zijn uit het lagere milieu, 43% uit het middelbare en 19% uit het hogere milieu. In alle schooltypen van het AVO zijn kinderen uit het hogere milieu sterker vertegenwoordigd dan in het totaal van de leeftijds-kategorie; kinderen uit het lagere milieu zijn duidelijk ondervertegenwoordigd. Dit beeld komt gepronon-cieerder naar voren naarmate men schooltypen van een hoger niveau beziet: op het MAVO is de verhouding hoger versus lager milieu ongeveer gelijk (30%); op het HAVO bedragen deze cijfers 40 en 20%; bij het VWO gaat het globaal om 60% en 10%. Binnen het VWO is de invloed van het milieu op de deelname aan het onderwijs het sterkst op de B-richting van het Gymnasium. Opvallend is dat de HAVO-afdelingen, verbonden aan Pedagogische Akademies de traditionele 'sociale liftfunctie' van de oude kweekschool hebben behouden.

De verdeling naar sociaal milieu loopt in grote lijnen parallel met het opleidingsniveau van de ouders. Voor de vader bedraagt de correlatie tussen sociaal milieu en genoten opleidingsniveau over alle onderwijstypen gemiddeld  $\pm 0.60$  en voor de moeder  $\pm 0.30$ . Het scholingsniveau neemt toe op de onderwijstypen van een hoger niveau. Voor de moeders ligt de graad van scholing in het algemeen lager, al blijft de parallel tussen scholing en onderwijstype van de leerling gehandhaafd.

Wanneer men de deelnamecijfers van de verschillende milieus beziet, is het duidelijk, dat ook de Mammoetwet niet heeft geresulteerd in een evenredige deelname. Met deze vaststelling is evenwel niet zonder meer de banvloek uitgesproken over de Mammoetwet. Allereerst heeft de gedachte van evenredige deelname als eindpunt van externe de-

mokratisering plaats gemaakt voor de gelijke kansen-, de optimale ontplooiingsmogelijkheden-gedachte. Bovendien moet men terdege beseffen, dat de Mammoet hoofdzakelijk op structureel niveau de kansen op een meer gelijke verdeling van ontplooiingsmogelijkheden heeft willen vergroten. Wanneer een middenschool in een soortgelijke structurele hervorming zou blijven steken, zullen de deelnamecijfers der milieus over ongeveer 15 jaar voor bv. de bovenschool nauwelijks veranderingen hebben ondergaan. Het organisatorisch stroomlijnen van een vigerend systeem komt voornamelijk ten goede aan hen die de know-how en durf bezitten de geboden mogelijkheden maximaal te benutten. Optimale ontplooiingsmogelijkheden kunnen ons inziens alleen gerealiseerd worden wanneer het onderwijs niet alleen naar structuur, maar ook naar vorm en inhoud zo nauw mogelijk aansluit op de verschillende ervaringswereld van de milieugroepen. Bovendien zal men meer dan voorheen moeten streven naar een mentaliteitsverandering bij de direkt-betrokkenen in het onderwijs (leerlingen, ouders en docenten). Wij menen dat de Mammoetwet op dit punt tekort is geschoten.

De ontwerpers van de Mammoetwet stond een schoolsysteem voor ogen waarin de leerlingen in principe horizontaal en vertikaal moesten kunnen doorstromen. In het onderzoek is nagegaan hoe deze doorstroming daadwerkelijk wordt gerealiseerd. Er is een onderscheid gemaakt naar leerlingen die meteen na de lagere school zijn terecht gekomen op het schooltype waar ze nu zitten (direkte school-loopbaan) en naar leerlingen die daar gearriveerd zijn langs andere wegen, meestal een ander onderwijstype (indirekte schoolloopbaan). Het merendeel van de leerlingen heeft de direkte weg gevolgd en na de lagere school direkt gekozen voor het huidige onderwijstype. Dit geldt voor 80 tot 100% van de leerlingen van MAVO-3, MAVO-4, Atheneum en Gymnasium. Het HAVO en in het bijzonder de

Tabel 2 De schoolloopbaan van de leerlingen na het verlaten van het lager onderwijs. (Percentages en absoluut aantal).

	MAVO-3	MAVO-4	HAVO	HAVO-PA	Athe-neum-A	Athe-neum-B	Gymnasium-A	Gymnasium-B
<b>DIREKTE LOOPBAAN</b>								
1. zonder doublures	27,7	61,4	22,5	1,2	60,3	63,0	69,1	84,4
2. 1 × doubleren	39,9	24,9	18,9	2,4	19,6	18,7	26,1	13,3
3. 2 × of meer doubleren	13,7	4,5	4,0	1,5	4,4	6,0	4,5	2,0
subtotaal	81,3	90,8	45,4	5,1	84,3	87,7	99,7	99,7
<b>INDIREKTE LOOPBAAN</b>								
4. via lager AVO	—	1,4	36,9	83,6	14,3	11,3	—	—
5. via hoger AVO	2,6	4,9	15,2	1,7	—	—	—	—
6. via beroepsonderwijs	15,4	2,1	0,3	—	0,1	—	—	—
7. jaar weggeweest (ziekte, werk)	0,5	0,3	—	0,3	0,1	0,7	0,3	0,3
8. combinaties	0,2	0,6	2,2	9,2	1,1	0,3	—	—
subtotaal	18,7	9,3	54,6	94,8	15,6	12,3	0,3	0,3
generaal totaal (N = 100%)	416	2348	1741	586	711	744	311	391

HAVO-afdelingen, verbonden aan Pedagogische Akademies, vormen hierop een duidelijke uitzondering: slechts resp. 45 en 5% (!) van de leerlingen heeft zich na de lagere school direct uitgesproken voor dit onderwijstype. De overigen hebben de indirecte weg gevolgd.

Op MAVO-3 zijn de instromers (19%) vooral afkomstig uit het beroepsonderwijs. De helft van de leerlingen op MAVO-4 met een indirecte loopbaan (9%) heeft in het verleden HAVO of VWO bezocht. Meer dan driekwart van de instroom op HAVO (55%) en HAVO-PA (95%) wordt geleverd door het MAVO. Op het Atheneum komt ruim 13% van MAVO of HAVO. Overstappen naar het Gymnasium vanuit HAVO, MAVO of beroepsonderwijs komt niet voor.

Een directe schoolloopbaan impliceert overigens niet, dat er geen strubbelingen zouden zijn opgetreden: een aanzienlijk, soms zelfs zeer hoog percentage heeft het huidige onderwijsniveau bereikt ten koste van één of meer keer blijven zitten.

Bij het beoordelen van de doorstroming in de onderwijspraktijk moet men wel bedenken, dat hier een 'terugblik' wordt gegeven: in het onderzoek zijn uitsluitend leerlingen vertegenwoordigd die het AVO reeds bijna doorlopen hebben. De 'afvloei' en 'drop-outs' zijn van het toneel verdwenen. Duidelijk is in elk geval, dat er een druk verkeer tussen de onderwijstypen plaats vindt. In tegenstelling tot wat vaker te beluisteren valt, gaat het hier niet alleen

om 'afstroom', maar vooral om 'opstroom'. Een bijzondere plaats wordt hierbij ingenomen door MAVO-3 en de HAVO-afdelingen aan Pedagogische Akademies. Op MAVO-3 is er sprake van een reële instroom uit het beroepsonderwijs. Het is te hopen, dat het slinkend aantal MAVO-3-afdelingen en de voorgenomen integratie van de driejarige MAVO-afdelingen in MAVO-4 geen onoverkomelijke barrières gaan opleveren voor AVO-aspiranten uit het beroepsonderwijs. HAVO-afdelingen aan Pedagogische Akademies vervullen eveneens een geheel eigen brugfunctie. Het is bekend dat het aantal HAVO-afdelingen gestadig terugloopt. Ook hier valt te hopen dat het verdwijnen van het fenomeen HAVO-afdeling niet gepaard zal gaan met het opdrogen van de huidige stroom naar boven van leerlingen middels dit onderwijstype. Dit klemmt des te meer als men de aantrekkingskracht van dit onderwijstype op de lagere milieugroepen voor ogen houdt. Een laatste opmerking m.b.t. de doorstroming betreft een tweetal ontwikkelingen die zich momenteel voltrekken: het Ongedeeld VWO en de verlengde brugperiode. Het Ongedeeld VWO groeit zoals bekend stormachtig. Mogelijk dat deze groei door een grotere flexibiliteit van het keurslijf van examenvakken ten goede zal komen aan de doorstroming naar boven. De verlenging van de brugperiode, waarvoor meerdere scholen opteren, kan eveneens consequenties hebben voor de doorstroming van leerlingen. Het wisselen van onder-



wijstypen blijft of het nu gaat om dalen of stijgen, het bewandelen van omwegen. Van een verlenging van de oriëntatiefase mag men verwachten, dat deze omwegen gedeeltelijk worden rechtgetrokken.

## 2.2. De keuze van examenvakken

Bij de keuze van examenvakken zijn een veelheid van personen en instanties betrokken. Volgens de leerling heeft het merendeel van de onderscheiden categorieën nauwelijks een rol van betekenis vervuld. Doorslaggevend zijn de eigen mening en – in veel mindere mate – de ouders, vakdocenten en schooldekaan. Gezien de inspanning die het onderwijs zich getroost ten behoeve van de begeleiding moet het oordeel van de leerlingen karig worden genoemd. Andere personen en instanties als kennissen, klasseleraar, massamedia komen helemaal niet aan bod. Met behulp van factoranalyse is gezocht naar een zinvolle samentrekking van het aantal personen en instanties. Met behulp van de hoofdfactormethode werden drie onafhankelijke dimensies van beïnvloedende factoren gevonden, die bij alle onderwijstypen terugkeerden: Faktor I: personen in de privésfeer (met de items familieleden, ouders, kennissen en eigen mening); Faktor II: schoolfunktionarissen (docenten, klasseleraar en schooldekaan) en Faktor III: externe factoren (tijdschriften, radio- en t.v. programma's, beroepskeuzeadviseur, psychologische tests, voorlichtingsbijeenkomsten, publikaties als 'Straks Studeren' en bezoeken aan bedrijven en instellingen). Met behulp van enkelvoudige multivariate variantie-analyse is getoetst of de faktorscores op de drie dimensies verschilden per onderwijstype. Belangrijke afwijkingen komen vooral voor op de faktor 'schoolfunktionarissen'. VWO-B heeft op deze faktor de laagste scores, gevolgd door VWO-A. De leerlingen van HAVO en MAVO – met name MAVO-3 – kennen aan de schoolfunktionarissen een duidelijk grotere invloed toe bij de keuze van het examenpakket. De faktor 'personen in de privésfeer' vertoont een omgekeerd verband. Hoewel de verschillen tussen de onderwijstypen kleiner zijn geeft VWO-B de hoogste en MAVO-3 de laagste scores te zien. Bij de derde dimensie 'externe factoren' treden geen significante verschillen tussen de onderwijstypen op.

De verschillen tussen de onderwijstypen op de factoren 'personen in de privésfeer' en 'schoolfunktionarissen' kunnen mogelijk berusten op het verschil in leeftijd van de leerlingen per onderwijstype. Het is echter ook goed denkbaar, dat de leerlingen van VWO en HAVO, waar de hogere milieugroepen sterker zijn oververtegenwoordigd, zich minder gelegen laten liggen aan de inbreng van de

school. Het voornaamste kompas is hier de eigen inbreng, de opinie van de ouders. Deze wellicht bouthe hypothese wint aan plausibiliteit als men weet dat binnen elk onderwijstype negatieve korrelaties ( $\pm -0.10$ ) voorkomen tussen de invloed die de leerlingen toeschrijven aan de schoolfunktionarissen bij vakkenkeuze en het sociaal milieu! Leerlingen uit de lagere milieugroepen kennen de schoolfunktionarissen meer gewicht toe bij de pakketsamenstelling. Voor de hogere milieus geldt het omgekeerde.

Het systeem van examenpakketten, waarvan in het voorafgaande één aspekt nader werd toegelicht, is nog niet zolang geleden ingevoerd in het Nederlandse onderwijs. Enkele opvattingen over het pakketsysteem willen we hier in grote lijnen weer geven.

Het aantal vakken waaruit het pakket moet bestaan, wordt door de leerlingen als laag omschreven. De groep leerlingen die spreekt van zeer veel vakken bedraagt maximaal 10%. Veel diversiteit in de aard van de vakken, waaruit een keuze moet worden gemaakt, kunnen de leerlingen niet ontdekken. De beperkingen binnen het aantal vakken (verplichte vakken, keuzegroepen) worden door de leerlingen niet als knellend ervaren. Bijna de helft van de leerlingen stelt, dat er sprake is van weinig beperkingen. Het tijdstip waarop de vakkenkeuze een feit moet zijn, wordt door meer dan de helft van de leerlingen als redelijk ervaren. Het systeem van examenpakketten valt niet unaniem in goede aarde. Een aanzienlijke groep leerlingen zegt zich gekonfronteerd te zien met een slecht systeem. Opvallend is voorts, dat het systeem bij leerlingen met een jaar 'pakketervaring' b.v. leerjaar vijf van HAVO en leerjaar zes van Atheneum en Gymnasium, aan waardering heeft verloren. De restricties van de gemaakte keuze komen voor deze leerlingen nu in alle duidelijkheid aan het licht.

Gevraagd naar concrete ervaringen met de keuze van examenvakken verklaart het merendeel van de leerlingen weinig begeleiding te hebben ontvangen. De eigen inbreng bij de keuze van examenvakken wordt groot genoemd. Erg veel moeilijkheden bij de keuze van examenvakken werden niet ondervonden. Voor de meeste leerlingen verliep het keuzeproces probleemloos. De vakkenkeuze, die door de leerlingen uiterst belangrijk wordt genoemd, heeft niet bij alle leerlingen in tevredenheid geresulteerd. Slechts 20% spreekt een zeer grote tevredenheid uit. De algemene impressie die uit de reactie van de leerlingen naar voren komt is niet volledig positief. Een aantal centrale elementen van het pakketsysteem zoals de diversiteit van vakken, het systeem an sich, de be-

geleiding wordt niet door alle leerlingen zonder meer gewaardeerd.

### 2.3. De moderne vreemde talen

Uit de vele facetten van de moderne vreemde talen die voor een beschrijving in aanmerking komen, is hier gekozen voor een vergelijking van de moderne vreemde talen op een vijftal kenmerken. Uit paragraaf 3 zal blijken, dat deze kenmerken nauw verband houden met de keuze van moderne vreemde talen als examenvakken.

Bij de samenstelling van het examenpakket spelen de ervaringen en verwachtingen die de leerlingen m.b.t. een vak hebben waarschijnlijk een grote rol. Aan de leerlingen is gevraagd alle mogelijke examenvakken te beoordelen naar de toekomstige relevantie, de persoonlijke belangstelling, het cijfer op het laatste overgangsrapport, de moeilijkheidsgraad en de wijze van lesgeven. Een samenvattend beeld voor de moderne vreemde talen op deze vijf kenmerken, elk gemeten op een vierpuntsschaal, wordt gegeven in tabel 3. Voor de gemiddelde scores die in tabel 3 worden gepresenteerd, geldt,

dat ze van heterogene groepen leerlingen afkomstig zijn. Bij de rapportcijfers wordt deze heterogeniteit vooral veroorzaakt doordat cijfers van verschillende leerjaren in één groep zijn samengebracht. Bij de andere kenmerken, meer algemene oordelen over potentiële examenvakken, berust de heterogeniteit vooral op een mogelijke vertekening als gevolg van de gedane vakkenkeuze. Daar de leerlingen onderraagd zijn ná hun pakketsamenstelling, is het denkbaar dat een positief of negatief besluit meeklinkt in hun oordeel. Beide soorten van heterogeniteit mogen niet uit het oog worden verloren bij de interpretatie van de gegevens.

De moderne vreemde talen worden in het algemeen als *belangrijk voor later* gezien. Alleen Nederlands wordt nog belangrijker gevonden. De verschillen tussen de talen zijn groot. Engels neemt een onaangevochten eerste plaats in. Frans scoort relatief het laagst. Vergelijking van de schooltypen laat zien, dat vooral VWO-B de toekomstige waarde van moderne vreemde talen lager schat dan de andere schooltypen. De *persoonlijke belangstelling* van de leerlingen gaat het meest uit naar Engels.

Tabel 3 Vergelijking van de drie moderne vreemde talen op vijf kenmerken. (Gemiddelden).

	MAVO-3	MAVO-4	HAVO	Atheneum-A	Atheneum-B	Gymnasium-A	Gymnasium-B
<b>1. toekomstbelang</b>	2 = enigszins belangrijk				3 = belangrijk		
Frans	1.7	1.8	2.1	2.4	1.6	2.5	1.8
Duits	2.5	2.6	2.6	2.7	2.3	2.7	2.3
Engels	3.2	3.3	3.3	3.4	3.3	3.4	3.4
<b>2. persoonlijke belangstelling</b>	2 = enigszins interessant				3 = interessant		
Frans	1.6	1.8	2.0	2.4	1.6	2.4	2.0
Duits	2.2	2.2	2.2	2.3	1.8	2.4	1.9
Engels	2.7	2.6	2.6	2.8	2.3	2.8	2.5
<b>3. laatste rapportcijfers</b>	2 = voldoende				3 = ruim voldoende		
Frans	1.9	2.4	2.5	2.7	2.5	3.0	3.0
Duits	2.1	2.5	2.5	2.7	2.5	3.1	2.8
Engels	2.3	2.7	2.7	2.8	2.7	3.0	3.0
<b>4. moeilijkheidsgraad</b>	2 = enigszins gemakkelijk				3 = enigszins moeilijk		
Frans	3.1	2.9	2.8	2.6	2.8	2.5	2.6
Duits	2.6	2.5	2.5	2.4	2.5	2.2	2.4
Engels	2.2	2.2	2.1	2.0	2.2	1.9	2.0
<b>5. verzorging onderwijs</b>	2 = middelmatig				3 = goed		
Frans	2.4	2.6	2.5	2.5	2.3	2.3	2.5
Duits	2.6	2.7	2.6	2.6	2.6	2.6	2.4
Engels	2.9	2.9	2.6	2.6	2.4	2.4	2.4

De interesse voor Duits evenals Frans ligt beduidend lager. Moderne vreemde talen vormen niet het meest interessante cluster van vakken. De meer sociale vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde en biologie vinden meer aftrek bij de leerlingen. Ook hier kan worden vastgesteld, dat het belangstellingspatroon van de VWO-B-leerlingen een duidelijke achterstand te zien geeft. De gemiddelde *rapportcijfers* voor de moderne vreemde talen schommelen tussen voldoende en ruim voldoende. Het hoogst zijn de cijfers voor Engels, gevolgd door die voor Duits en Frans. Als groep nemen de moderne vreemde talen een middenpositie in op dit kenmerk. De exacte vakken moeten genoeg nemen met lagere cijfers evenals de klassieke talen. Geschiedenis, aardrijkskunde en biologie voeren ook bij dit kenmerk het veld van potentiële examenvakken aan. De al eerder signaleerde 'achterhoedepositie' van VWO-B blijft ongewijzigd. Het oordeel over de *moeilijkheidsgraad* resulteert in hetzelfde beeld als de rapportcijfers. Van de talen wordt Engels het gemakkelijkst gevonden. Duits is moeilijker terwijl Frans relatief de meeste problemen oplevert. Ook hier zitten de moderne vreemde talen als groep in de middenmoot. Bij het laatste punt van vergelijking, de beoordeling van *de wijze van lesgeven* zijn de discrepanties tussen de talen minder scherp. Het oordeel over de verzorging van het onderwijs schommelt tussen middelmatig en goed. De leidende positie van geschiedenis, aardrijkskunde en biologie is ook voor dit kenmerk ongewijzigd gebleven. De profielen van de kenmerken per taal en onderwijstype, die in het voorafgaande reeds afzonderlijk werden gememoreerd, zijn aansluitend ingevoerd in een multivariate variantieanalyse (non-orthogonaal twee factorieel design met herhaalde metingen op de faktor taal). Bij deze analyse zijn de gegevens bestudeerd vanuit twee gezichtspunten: de verschillen per taal en per onderwijstype. Inspectie van het cijfermateriaal van tabel 3 laat reeds zien, dat over de talen heen op de vijf kenmerken vrij konstante afwijkingen tussen de schooltypen optreden. Van groter belang is het verschil tussen de drie talen Frans, Duits en Engels. De variantieanalyse bevestigde de impressies van tabel 3. Zeer belangrijk voor de verschillen tussen de talen blijken de kenmerken toekomstig belang en moeilijkheidsgraad te zijn.

De vraag die zich bij dit cijfermateriaal op de voorgrond dringt, is: welke waarde heeft dit alles voor het onderwijs? Vooraf kan in elk geval worden gesteld, dat hier een poging is ondernomen om de drie moderne vreemde talen op vergelijkbare wijze te beoordelen. Veel onderzoek in het verleden beperkte zich tot één of hoogstens twee talen, zodat

vergelijkingen tussen de talen tot de onmogelijkheden behoorden. Allereerst wijzen de gegevens uit, dat men niet zonder meer kan spreken in algemene bewoordingen als het belang van het Frans volgens de leerlingen, de moeilijkheidsgraad van het Duits volgens de leerlingen e.d. Steeds moeten deze uitspraken gespecificeerd worden naar hun bron van herkomst. Zo verschilt het toekomstige belang dat aan het Frans wordt toegekend, van schooltype tot schooltype: leerlingen van VWO-B hechten hier bv. minder waarde aan dan hun kollega's van VWO-A.

Bovendien valt het niet te loochenen, dat er afgezien van de discrepanties tussen de schooltypen, aanzienlijke afwijkingen voorkomen tussen de drie talen onderling. De leerlingen blijken een duidelijk onderscheiden perceptie te hebben van de drie talen. Tot slot menen we te mogen vaststellen, dat de antwoordpatronen van de leerlingen een zekere uniformiteit vertonen: de onderlinge volgorde van de talen evenals de volgorde van de schooltypen laat weinig variatie per kenmerk zien. Misschien mogen we konkluderen, dat er min of meer specifieke attitudes per vak leven, die ieder oordeel kleuren, ook al gaat het om verschillende kenmerken.

Een aanvullende kanttekening betreft de specifieke positie van het Frans, de taal die in de discussies over de onderlinge verhouding van de moderne vreemde talen in het brandpunt van de belangstelling staat. Ook hier komt naar voren, dat Frans bij de leerlingen het imago van moeilijke taal heeft. Bezinning op de achtergronden en oorzaken van dit imago van moeilijke taal lijkt een opgave waaraan de direkt-betrokkenen zich niet langer kunnen en mogen onttrekken.

### 3. De keuze van de moderne vreemde talen in het examenpakket

De direkte beantwoording van de vraag 'hoe komt de keuze van de moderne vreemde talen als examenvak nu eigenlijk tot stand' is nog niet aan de orde geweest, al zijn in de voorafgaande paragrafen over het scholen- en leerlingonderzoek enkele gegevens naar voren gebracht die van belang zijn voor het keuzeproces. Het zal duidelijk zijn, dat een koppeling van school- en leerlinggegevens een noodzakelijke voorwaarde is om inzicht in het keuzeproces te krijgen. Door de school wordt het aanbod aan vakken binnen de marges van de wet nader gestructureerd. Binnen deze door de school geboden mogelijkheden staan de leerlingen voor de taak een keuze te maken. In de wet is de pakketkeuze voorzien vóór het begin van leerjaar drie (MAVO-3), leerjaar



vier (MAVO-4 en HAVO) en leerjaar vijf (Atheneum en Gymnasium). De beschrijving van de eigenlijke taalkeuze valt in twee delen uiteen. Allereerst willen we ingaan op het verloop van het keuzeproces. Aansluitend wordt een poging ondernomen het complex van factoren dat gerelateerd is aan de taalkeuze, te ontfaelen.

### 3.1. Het verloop van het keuzeproces

Om zicht te krijgen op het proces, dat voert tot de keuze van moderne vreemde talen als examenpakket, wordt uitgegaan van de leerlingen die een bepaalde taal wel of niet hebben gekozen, in het leerjaar dat daarvoor in de wet is aangewezen. Deze dichotomie van wel- en nietkiezers, onderscheiden naar Frans, Duits en Engels, vormt de leidraad van deze paragraaf.

Om het verloop van het keuzeproces adequaat te karakteriseren is het noodzakelijk onderscheid te maken tussen verschillende keuzeniveaus. De idyllische voorstelling van de leerling die de drempel van het (voor)laatste leerjaar is genaderd en dan in alle vrijheid een keuze maakt, blijkt namelijk niet in overeenstemming te zijn met de onderwijspraktijk. De keuze van examenpakketten is het resultaat van een stapsgewijs verlopend proces, dat zich op een drietal keuzeniveaus voltrekt.

Het *eerste keuzeniveau* beschrijft de structurering van het vakkenaanbod door de school. De scholen kunnen binnen de wettelijk voorgeschreven beperkingen de grenzen waarbinnen de leerlingen mogen kiezen nauwer aanhalen. Deze situatie doet zich voor wanneer bepaalde vakken voor alle leerlingen verplicht worden gesteld of wanneer vakken niet als examenpakket worden aangeboden. Wanneer er geen beperkende maatregelen door de school worden genomen is een vak fakultatief en wordt het uitsluitend aan de leerlingen overgelaten om het vak al dan niet op te nemen in hun examenpakket.

Het *tweede keuzeniveau* dat men bij het tot stand komen van het examenpakket kan onderscheiden is de zogenaamde voorselectie. Na het tweede leerjaar van MAVO-4 en het derde leerjaar van VWO kunnen de leerlingen wanneer de school ermee instemt, bepaalde vakken laten vallen. Elk schooltype is gebonden aan een door de wet voorgeschreven minimumprogramma, de zogeheten basis- of minimumtabel. Daarin is vastgelegd welke vakken verplicht tot het leerplan behoren en hoeveel uren minimaal aan de verschillende vakken besteed moeten worden. De minimumtabellen zijn zodanig opgesteld, dat de scholen een zekere vrijheid hebben om het vakkenaanbod en de verdeling van de uren per vak over de leerjaren zelf te bepalen. Mits aan

deze minimumtabel wordt voldaan – men spreekt ook wel van de minimumtabel afwerken – kunnen de leerlingen ruim vóór het moment van de eigenlijke pakketkeuze bepaalde vakken laten vallen. Op het HAVO biedt de minimumtabel nauwelijks speelruimte voor deze voorselectie. De grote doorstroom van MAVO-leerlingen naar het HAVO zorgt er evenwel voor dat ook veel HAVO-leerlingen gekonfronteerd zijn met de verleiding van voorselectie.

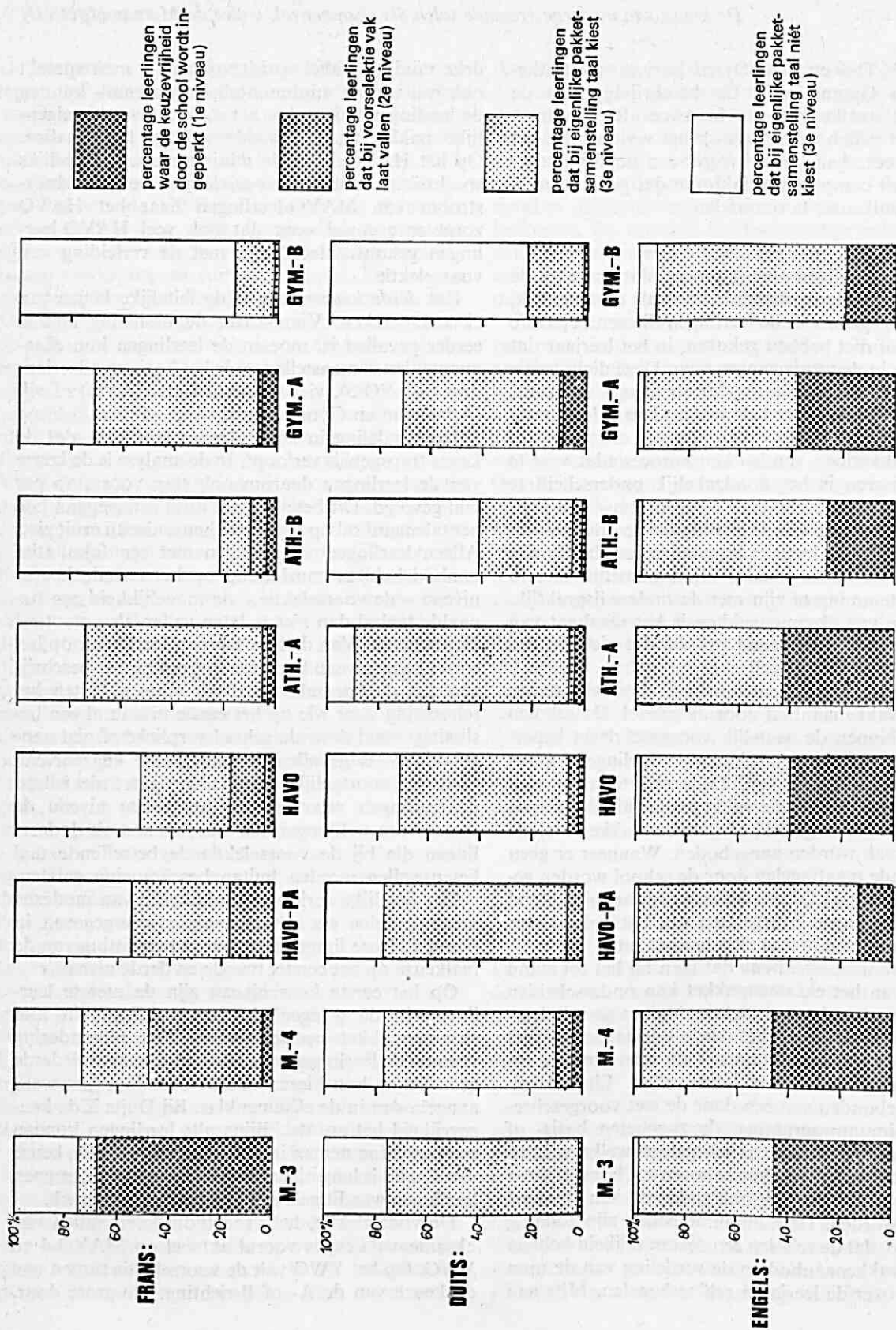
Het *derde keuzeniveau* is de feitelijke keuze van examenpakketten. Voor zover de beslissing niet al eerder gevallen is, moeten de leerlingen hun examenpakket samenstellen vóór het begin van leerjaar drie (MAVO-3), vier (MAVO-4 en HAVO) of vijf (Atheneum en Gymnasium).

Deze indeling in keuzeniveaus laat zien, dat de keuze trapsgewijs verloopt. In de analyse is de keuze van de leerlingen daarom ook stap voor stap per taal gevolgd. Dit betekent dat eerst is nagegaan hoe het talenaanbod op het eerste keuzeniveau eruit ziet. Alleen leerlingen van scholen met een fakultatief aanbod hebben aansluitend op het tweede keuzeniveau – de voorselectie – de mogelijkheid een bepaalde taal al dan niet te laten vallen als potentieel examenpakket. Van de totale groep leerlingen op het eerste keuzeniveau laten we daarom bij het beschrijven van de voorselectie alle leerlingen buiten beschouwing voor wie op het eerste niveau al een beslissing – taal door de school verplicht of niet aangeboden – is gevallen. Op het derde keuzeniveau vindt een soortgelijke afsplicing plaats: niet alleen de leerlingen waarvoor op het eerste niveau de 'keuze' een voldongen feit was, maar ook de leerlingen die bij de voorselectie de betreffende taal lieten vallen worden buiten beschouwing gelaten.

Het feitelijke verloop van de keuze van moderne vreemde talen als examenpakket is weergegeven in figuur 1. Deze figuur geeft een samenvatting van de taalkeuze op het eerste, tweede en derde niveau.

Op het eerste keuzeniveau zijn de meeste leerlingen in de gelegenheid geweest Frans in hun examenpakket op te nemen. Een uitzondering vormen de leerlingen van MAVO-3 waar tweederde geen Frans kon kiezen omdat deze taal niet werd aangeboden in de examenklas. Bij Duits is de keuzevrijheid het grootst. Bijna alle leerlingen konden een beslissing nemen in volledige vrijheid. De keuze van Engels is lang niet altijd vrij. Voor grote groepen leerlingen was Engels een verplicht examenpakket.

De voorselectie, het vroegtijdig laten vallen van examenpakketten, is vooral aktueel op MAVO-4 en VWO. Op het VWO valt de voorselectie samen met de keuze van de A- of B-richting. De grote door-



Figuur 1 De keuzevrijheid in beeld: de keuze van Frans, Duits en Engels op het eerste, tweede en derde niveau.



stroming van MAVO naar HAVO heeft tot gevolg dat ook daar de voorselectie doorwerkt. De voorselectie treft vooral het Frans. Bijna de helft van de MAVO-4-leerlingen volgt in het derde leerjaar niet langer Frans.

Op het derde keuzeniveau hebben de leerlingen voor wie de keuzemogelijkheden zijn opengebleven tot de eigenlijke pakketsamenstelling, grote belangstelling voor Frans. Met uitzondering van MAVO-3 en VWO-B spreken grote groepen leerlingen van MAVO-4, HAVO, HAVO-PA en VWO-A zich uit voor het Frans. Duits wordt door ongeveer drie kwart van de leerlingen als examenpakket genomen behalve op VWO-B. Engels komt bij vrijwel alle leerlingen in het examenpakket voor.

De voorafgaande beschrijving nodigt natuurlijk uit tot het maken van kanttekeningen. Het ligt evenwel niet in onze bedoeling uit te weiden over de voor- en nadelen van het examenpakketstelsel. Wel willen we, aansluitend bij de onderzoeksresultaten, enkele aspecten van het vigerend systeem signaleren en van enig commentaar voorzien.

Bij het samenstellen van examenpakketten wordt algemeen van keuze gesproken. De beschrijving van het talenaanbod op het eerste keuzeniveau heeft aangetoond dat er slechts van een beperkte vrijheid sprake is. Er zijn bovendien nog andere wegen waarlangs de vrijheid wordt ingedamd. Zo kunnen ook andere vakken dan de moderne talen verplicht of niet beschikbaar zijn met alle repercussies van dien voor de moderne talen. Voorts stellen sommige scholen voorwaarden aan combinaties van vakken: bijvoorbeeld of Frans of Wiskunde I in het pakket, maar niet gekombineerd! Tenslotte is het niet uitgesloten, dat de scholen hun leerlingen formeel weliswaar de vrije hand laten, maar bij de begeleiding van de keuze 'korrigerend' optreden. Het zou echter onjuist zijn, de scholen zonder meer van eigenmachtig optreden en handelen naar willekeur te betichten. Allereerst mag men aannemen, dat de restricties van de school in veel gevallen een uitvloeisel zijn van de meeste frekwente keuzepatronen van de leerlingen. Voorts is het organisatorisch en roosterteknisch vaak niet of nauwelijks haalbaar alle mogelijke vakkencombinaties aan te bieden. We vragen ons naar aanleiding hiervan af of het wellicht niet de voorkeur zou verdienen het ideaal van onbeperkte keuzevrijheid – in de schoolwerkelijkheid een illusie – in te ruilen voor een systeem van een aantal standaardpakketten. Met standaardpakket bedoelen we een pakket waarbij vrijwel alle vakken zijn vastgelegd en waarbij een nauwe relatie bestaat met een groep vervolgoopleidingen in een bepaalde sector. Met dergelijke standaardpakketten

wordt al op verschillende scholen geëxperimenteerd. Wanneer men er in slaagt een redelijk aantal van deze standaardpakketten aan te bieden heeft een dergelijk systeem onmiskenbare voordelen: het labirint van mogelijkheden waarbinnen leerlingen en dekanen momenteel hun weg moeten vinden, wordt een gevarieerd, maar verkaveld en overzichtelijk netwerk; de ongelijke en schoolgebonden aanbodsituatie behoort tot het verleden; schoolorganisatorisch wordt het mogelijk het bestand aan docenten en vakken een meer stabiel evenwicht te verlenen; tot slot wordt er meer duidelijkheid geschapen voor de vervolgoopleidingen die meer dan voorheen weten wat ze mogen verwachten én mogen eisen!

Een tweede opmerking betreft het merkwaardige fenomeen van de voorselectie. Wij zijn de mening toegedaan, dat hier een misbruik is ingeslopen, waarbij wordt geprofiteerd van de mazen in de wet. In feite wordt daardoor het voortgezet onderwijs (èn de waardering voor de diploma's!) van binnenuit uitgehold. Dit geldt des te sterker bij doorstroming naar een hogere vorm van onderwijs.

NRC-onderwijsredakteur Ton Elias heeft er eens op gewezen, (NRC-Handelsblad 25-8-1975) dat de mazen in het oorspronkelijke Mammoetwetontwerp veel minder ruim waren. In dat ontwerp stond – althans voor het VWO – een bepaling over de leerjaren waarin de verplichte vakken moesten worden gegeven. Die bepaling is er door een amendement van de anti-revolutionair Versteeg uitgehaald.

In de huidige situatie is het mogelijk dat een leerling bij het overstappen naar een hogere onderwijsvorm (b.v. van MAVO naar HAVO) terecht komt in een klas waar hij/zij een bepaald vak niet meer hoeft te volgen, omdat de school er in voorafgaande jaren al voldoende aan heeft gedaan, terwijl de overstapper zelf om dat vak is heengelopen. Het kan nooit de bedoeling van de wetgever zijn geweest een Algemeen Voortgezet Onderwijs te creëren waarbij na luttele jaren onderwijs essentiële elementen van het algemeen vormend onderwijs overboord worden gezet. Het zal voorts duidelijk zijn, dat in de voorafgaande jaren hierop wordt geanticipeerd. Bovendien komt met deze voorselectie het hele concept van keuzepakketten op losse schroeven te staan. De remedie voor deze voorselectie ligt voor de hand: konstrueer een minimumtabel waarbij per leerjaar en per vak het minimum aantal uren is omschreven. Een dergelijke specificatie behoeft geen inbreuk te zijn op de speelruimte van de scholen. We kunnen ons voorstellen, dat tegelijk met het vastleggen van het totaal aantal te besteden uren de minima per vak worden gereduceerd. De marge die op deze

wijze ontstaat, garandeert de school enige bewegingsvrijheid bij het opstellen van het studieprogramma.

Een laatste opmerking heeft betrekking op het examenpakketstelsel aan zich. Uitstel van studie- en beroepskeuze is een van de sleutelwoorden in het vaandel van de huidige onderwijsvernieuwing. Vergeleken met de vroegere situatie heeft het pakketstelsel en vooral de uitwassen ervan een vervroeging van de keuze teweeggebracht. Moesten leerlingen van Gymnasium-A bijvoorbeeld voorheen eerst na hun eindexamen een keuze maken, nu is dit keuzemoment enkele jaren vervroegd.

### 3.2. Gegevens die gerelateerd zijn aan de taalkeuze

In het voorafgaande is het verloop van het keuzeproces per taal beschreven. Het ging daarbij om factoren die de keuzevrijheid van de leerling op het moment van de eigenlijke pakketkeuze al aan banden hebben gelegd. Deze paragraaf heeft tot doel de variabelen in kaart te brengen die verband houden met de taalkeuze. De methode die hierbij wordt gevolgd is de systematische vergelijking van de leerlingen die op het derde keuzeniveau de betreffende taal wel of niet hebben genomen. Door het 'gemiddeld' profiel van de kiezers naast dat van de niet-kiezers te projecteren wordt duidelijk op welke variabelen en in welke mate beide groepen van elkaar afwijken. Aan deze procedure kleeft een nadeel dat verband houdt met het tijdstip van het onderzoek. De leerlingen zijn ondervraagd ná hun keuze zodat een eventuele vertekening van opvattingen, oordelen e.d. door de genomen beslissing niet mag worden uitgesloten. Een longitudinale opzet met verschillende meetmomenten waarbij een dergelijke vertekening onder controle kan worden gehouden, was hier gezien de beschikbare tijd, middelen en mankracht niet mogelijk.

#### 3.2.1. De keuze van het Engels

Gezien de vrijwel unanieme keuze van Engels moest ten aanzien van deze taal een vergelijking van niet- en wel-kiezers achterwege blijven. Wel is aan de leerlingen gevraagd aan te geven hoe belangrijk verschillende motieven zijn geweest bij de beslissing Engels als examenvak te nemen. De keuze van medeleerlingen en sympathie voor de docent worden door de leerlingen vrijwel niet als argument voor hun keuze aangevoerd. Een minderheid van de leerlingen heeft zich laten leiden door negatieve beweegredenen als het ontbreken van keuzelalternatieven op school, de wettelijke verplichting van minimaal één vreemde taal, het verplicht stellen van Engels door de school. Ook schooladviezen leggen volgens de

antwoorden van de leerlingen weinig gewicht in de schaal. Dominerende motieven om Engels als examenvak te nemen zijn belangstelling voor de taal, aanleg en capaciteiten en interesse voor taal, land en volk.

#### 3.2.2. De keuze van Frans en Duits

Voor Frans en Duits zijn de groepen van niet- en welkiesers voldoende groot om vergelijking toe te laten. De veelheid van variabelen waarop de leerlingen worden vergeleken die Frans en/of Duits al dan niet hebben gekozen, is in twee groepen verdeeld: nominale-ordinale variabelen en variabelen met een intervalmeetniveau. Omdat beide groepen om een eigen analyse vragen, wordt afzonderlijk verslag uitgebracht.

De variabelen van de eerste groep hebben betrekking op kenmerken van de school, kenmerken van de begeleidingsprocedure en kenmerken van de leerling. Variatie in schoolgegevens en begeleiding bleek geen verband te houden met de taalkeuze. Zo maakt het voor de keuze van moderne vreemde talen geen verschil of het gaat om een grote of een kleine school; of de school in een grote of kleine gemeente ligt; of Duits- en Franstalige T.V.-stations wel of niet kunnen worden ontvangen. Wel van belang voor de taalkeuze zijn de leerlingkenmerken sekse, sociaal milieu, doubleren op de lagere school, schoolcarrière in het voortgezet onderwijs, toekomstplannen na het eindexamen en de criteria die de leerling bij de pakketkeuze aanlegt. Zo is het percentage meisjes, dat Frans kiest bijna dubbel zo groot als het percentage jongens. Bij de keuze van Duits vinden we een soortgelijk beeld. De invloed van het sociaal milieu is alleen merkbaar in de keuze van het Frans op het VWO: leerlingen uit de hogere milieulagen hebben meer belangstelling voor deze taal. Ten aanzien van doubleren op de lagere school geldt, dat leerlingen met doublures minder vaak Frans en Duits kiezen. Ook in het voortgezet onderwijs zien we dat doubleurs minder vaak Frans opnemen in hun examenpakket. De keuze van Duits hangt veel minder met de toekomstplannen van de leerlingen samen dan de keuze van Frans. De grootste interesse voor het Frans is er bij de leerlingen die direct na het eindexamen willen gaan werken.

Het laatste punt van vergelijking dat we kort willen toelichten, betreft de criteria die de leerlingen hanteren bij de pakketsamenstelling. Leerlingen die het meest letten op hun capaciteiten hebben de hoogste keuzepercentages. Leerlingen daarentegen die zich laten leiden door de eisen van het vervolgonderwijs hebben de laagste keuzepercentages.

De leerlingkenmerken waarvan is vastgesteld, dat

ze verband houden met de taalkeuze, mogen niet zonder meer als dé determinanten worden geïnterpreteerd. Naast de tekortkomingen die eigen zijn aan een korrelatieve analyse, bestaat er voorts een bepaalde overlap tussen leerlingegegevens als geslacht, milieu, schoolloopbaan.

Bij variabelen op intervalniveau – de tweede groep gegevens waarop de wel- en niet-kiezers tegenover elkaar worden geplaatst – is het vraagstuk van de interrelaties tussen de gegevens minder problematisch. Een multivariate analyseprocedure waarbij alle gegevens tegelijkertijd worden meegenomen, houdt nadrukkelijk rekening met de onderlinge afhankelijkheid der variabelen. Vanwege het grote aantal variabelen, dat in aanmerking kwam, is eerst een voorselectie gemaakt van gegevens die verband houden met de keuze van Frans en/of Duits. Bij de voorselectie zijn afzonderlijk voor Frans en Duits de gemiddelde scores per variabele (72) en per onderwijstype (8) vergeleken. Alle variabelen die bij minimaal twee van de acht onderwijstypen neigden naar significante verschillen tussen de wel- en niet-kiezers, zijn gehandhaafd voor de multivariate eindanalyse (een t-toets met een maximale overschrijdswaarde van  $p \leq 0.10$ ). Het merendeel van de variabelen bleek aan dit milde criterium niet te voldoen. De variabelen die betrekking hebben op de positie van de moderne vreemde talen geven voor een deel wel aanzienlijke afwijkingen tussen de niet- en wel-kiezers te zien. Bij Frans voldeden 16 en voor Duits 11 variabelen aan het criterium:

#### Frans

1. laatste rapportcijfer Frans
2. gepercipieerde moeilijkheid Frans
3. wijze van lesgeven Frans
4. toekomstig belang Frans
5. persoonlijke belangstelling Frans
6. laatste rapportcijfer Duits
7. toekomstig belang Duits
8. persoonlijke belangstelling Duits
9. laatste rapportcijfer Engels
10. persoonlijke belangstelling Engels
11. directe persoonlijke kontakten met Frans
12. indirecte kontakten met Frans via massamedia
13. moeilijkheden bij gebruik Frans
14. instrumentele motieven Frans (b.v. beroep, verder onderwijs)
15. integratieve motieven Frans (b.v. belangstelling - cultuur, land, bevolking)
16. integratieve motieven Engels

#### Duits

1. laatste rapportcijfer Duits
2. gepercipieerde moeilijkheid Duits
3. wijze van lesgeven Duits
4. toekomstig belang Duits
5. persoonlijke belangstelling Duits
6. laatste rapportcijfer Engels
7. persoonlijke belangstelling Engels
8. direct persoonlijke kontakten met Duits
9. indirecte kontakten met Duits via massamedia
10. instrumentele motieven Duits
11. integratieve motieven Duits

Wanneer we deze gegevens overzien, kunnen we vaststellen dat het merendeel van de variabelen expliciet de betrokken taal als onderwerp heeft. Bij de keuze van Frans spelen ook gegevens een rol die een beschrijving geven van Duits en Engels. Bij de keuze van Duits zijn naast variabelen die betrekking hebben op deze tabel uitsluitend gegevens met betrekking tot het Engels in het geding. Dit wijst erop, dat aan de keuze van Frans niet alleen opvattingen die specifiek aan deze taal gerelateerd zijn, ten grondslag liggen, maar ook oordelen en opvattingen met betrekking tot het Duits en het Engels.

Om de wel- en niet-kiezers systematisch met elkaar te vergelijken, is voor Frans (16 variabelen) en Duits (11 variabelen) een diskriminantanalyse uitgevoerd. Per taal wordt hierbij uitgegaan van twee groepen die op alle gegevens tegelijkertijd worden vergeleken. Wijken de gemiddelde scores van beide groepen significant van elkaar af dan wordt middels een lineaire combinatie van de oorspronkelijke scores een nieuwe variabele gekonstrueerd waarop beide groepen maximaal van elkaar afwijken, de zogenaamde diskriminantvariabele. Deze diskriminantvariabele is als het ware een onderliggende dimensie waarop de wel- en niet-kiezers maximaal verschillen. Interpretatie van deze dimensie is mogelijk op basis van de korrelaties van de oorspronkelijke variabelen met de diskriminantvariabele.

De resultaten van de diskriminantanalyse voor Frans en Duits zijn weergegeven in tabel 4. Bij alle onderwijstypen vinden we zeer significante verschillen tussen de niet- en wel-kiezers van Frans en/of Duits. Ook de meeste variabelen geven zeer significante verschillen tussen beide categorieën leerlingen te zien. Alle variabelen die het Frans resp. het Duits betreffen, resulteren bij alle onderwijstypen in een scherpe scheidslijn tussen de wel- en niet-kiezers. Uit het teken van de korrelaties kan worden afgeleid, dat de leerlingen die de betreffende taal



Tabel 4 Korrelaties van de variabelen (16 resp. 11) met de diskriminantvariabele bij de wel- en niet-kiezers van Frans en Duits op het derde keuzeniveau evenals het significantie niveau van de bijbehorende univariabele F-ratio's

	korrelaties met diskriminantvariabele voor Frans						korrelaties met de diskriminantvariabele voor Duits									
	HAVO-3	HAVO-4	HAVO-PA	HAVO	Atheneum-A	Gymnasium-B	HAVO-3	HAVO-4	HAVO-PA	HAVO	Atheneum-A	Gymnasium-A	Gymnasium-B			
1. rapportcijfer Frans (Duits)	.13	.29	.20	.21	.34	.19	.30	.26	.46	.56	.25	.20	.23	.27	.37	.27
2. moeilijkheid Frans * (Duits)	.45	.31	.34	.27	.39	.22	.33	.35	.47	.48	.40	.36	.46	.36	.35	.50
3. wijze lesgeven Frans (Duits)	.28	.22	.22	.21	.24	.15	.20	.09	.36	.27	.26	.31	.24	.25	.31	.28
4. toekomstig belang Frans (Duits)	.46	.66	.57	.64	.61	.46	.55	.43	.60	.71	.59	.66	.56	.54	.60	.51
5. belangstelling Frans (Duits)	.73	.78	.59	.69	.56	.69	.63	.65	.86	.75	.74	.70	.74	.72	.65	.78
6. rapportcijfer Duits	.07	.06	.22	.10	.05	.01	-.07	.05	.19	.21	.18	.03	-.02	-.07	.06	.08
7. toekomstig belang Duits	.00	.09	.08	.13	.03	.02	.08	-.10	.15	.23	.23	.19	.10	.11	-.06	.11
8. belangstelling Duits	.05	.09	.05	.13	.13	.05	-.08	-.09	.16	.10	.25	.14	.21	.23	.12	.48
9. rapportcijfer Engels	.01	.16	.16	.17	.17	.21	.03	.03	.48	.39	.76	.62	.71	.64	.53	.68
10. belangstelling Engels	.22	.14	.16	.22	.09	.07	.10	-.13	.33	.41	.18	.33	.41	.35	.42	.23
11. directe kontakten Frans (Duits)	.16	.17	.34	.25	.21	.36	.18	.19	.28	.29	.19	.29	.41	.28	.29	.37
12. indirecte kontakten Frans (Duits)	.38	.51	.75	.75	.68	.72	.63	.63	.48	.39	.76	.62	.71	.64	.53	.68
13. moeilijkheden bij gebruik Frans	-.15	-.12	.08	-.12	.20	.17	.16	.25	.33	.41	.18	.33	.41	.35	.42	.23
14. instrumentele motieven Frans (Duits)	.47	.40	.36	.41	.44	.30	.38	.36	.33	.41	.18	.33	.41	.35	.42	.23
15. integratieve motieven Frans (Duits)	.41	.29	.31	.33	.39	.26	.29	.15	.28	.29	.19	.29	.41	.28	.29	.37
16. integratieve motieven Engels	.17	.08	.16	.12	.16	.09	.17	.07	.19	.29	.19	.29	.41	.28	.29	.37
percentage door diskriminantvariabele verklaarde variantie	51	54	57	55	45	45	57	32	19	33	41	38	24	43	40	25
kanonische correlatie tussen taalkeuze en alle scores	.72	.74	.76	.74	.67	.67	.76	.57	.44	.58	.64	.62	.49	.66	.63	.59

\* Een hogere score betekent een lagere moeilijkheidsgraad       $^* p \leq 0.05$        $^{**} p \leq 0.01$        $^{***} p \leq 0.001$

hebben gekozen op bijna alle variabelen hogere scores hebben behaald. Een systematische en begrijpelijke uitzondering vormt de variabele 'moeilijkheden bij gebruik van het Frans' waar de verhoudingen zijn omgekeerd.

Over de bijdrage van de variabelen die betrekking hebben op het Duits en het Engels moet een afzonderlijke opmerking worden gemaakt. In het voorafgaande is naar aanleiding van de voorselectie van variabelen gesteld, dat bij de beslissing over het Frans niet alleen argumenten worden gebezigd die het Frans betreffen, maar dat eveneens aspecten van het Duits en het Engels in de beschouwing worden betrokken. Voor zover er daadwerkelijk sprake is van een bijdrage (vergelijk significantieniveau van de F-ratio's), mag dit aandeel niet als een 'kompensatie' worden opgevat. Het is bijvoorbeeld *niet* zo dat leerlingen die Frans afwijzen hogere rapportcijfers voor Engels en Duits melden als leerlingen met Frans in het pakket. Steeds blijken (vergelijk teken van de korrelaties) de leerlingen die zich voor Frans hebben uitgesproken ook hogere scores voor de variabelen met betrekking tot Duits en Engels te hebben.

Voor de interpretatie van de diskriminantdimensie, de onderliggende dimensie waarop de wel- en niet-kiezers maximaal van elkaar afwijken, is vooral gekeken naar variabelen met een korrelatie groter dan of gelijk aan 0.40. De variabelen die bij vrijwel alle onderwijstypen op de diskriminantdimensie voor Frans domineren zijn toekomstig belang, persoonlijke interesse, indirecte contacten en instrumentele motieven. Een gemeenschappelijk kenmerk van drie van de vier variabelen is het utiliteitsaspect. De analyse bij Duits levert een soortgelijk pa-

troon op: algemene moeilijkheid, toekomstig belang, persoonlijke interesse en indirecte contacten. Het is opvallend, dat deze variabelen met uitzondering van 'algemene moeilijkheid' ook bij de keuze van Frans een essentieel aandeel hadden in de diskriminantdimensie. Klaarblijkelijk bestaat er een aanzienlijke overeenkomst tussen de motieven die een rol spelen bij de keuze van Frans en Duits. Praktische gebruiksmogelijkheden en persoonlijke belangstelling staan ook bij de keuze van Duits in het middelpunt.

In tabel 4 is ook de kanonische korrelatiecoëfficiënt vermeld. Deze coëfficiënt geeft de samenhang aan tussen de taalkeuze enerzijds en het scorepatroon op de 16 resp. 11 variabelen anderzijds. Bij Frans is deze samenhang  $\pm 0.70$  en voor Duits  $\pm 0.55$ . Het kwadraat van deze coëfficiënt geeft het percentage variantie in de discriminantvariabele, dat voor rekening komt van de verschillen tussen beide groepen.

#### Noot

1. De volledige titel van het rapport luidt: Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel II: Moderne vreemde talen in examenpakketten van het IAVO, een onderzoek onder scholen en leerlingen naar de determinanten van de keuze van moderne vreemde talen in examenpakketten. J. Claessen, J. Derks, M. Oud-de Glas en A. Mens, Nijmegen, 1975

*Curriculum vitae*: zie Pedagogische Studiën 1976, 53, 1, p. 21.