

De vmbo-leerling.
Onderwijspedagogische- en
ontwikkelingspsychologische theorieën

Dr. D.G. Hamstra
Drs. J. van den Ende

CPS, onderwijsontwikkeling en advies

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	1
1.1	Belang van het onderzoek	1
1.2	Aanpak van het onderzoek	1
2.	De vmbo-leerling: leren en didactiek	3
2.1	Hoe leren leerlingen?	3
2.2	De vmbo-leerling en leren	3
2.3	De vmbo-leerling en didactiek	4
2.4	De vmbo-leerling, leren en de rol van nieuwe media	5
2.5	Samenvatting	7
3.	De rol van motivatie	8
3.1	Inleiding	8
3.2	De vmbo-leerling en motivatie	9
3.3	Samenvatting	10
4.	De invloed van de sociale context	11
4.1	Inleiding	11
4.2	De school	12
4.3	De ouders	12
4.4	De vmbo-leerling en zijn sociale context	14
4.5	Samenvatting	14
5.	De vmbo-leerling en uitval	16
5.1	Inleiding	16
5.2	Samenvatting	17
6.	De vmbo-leerling en de keuze voor een beroep	18
6.1	Inleiding	18
6.2	Samenvatting	19
7.	Samenvatting en conclusie	20
	Literatuur	22

1. Inleiding

Rond de 60% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zit op het vmbo. Dit zijn jonge mensen met verschillende achtergronden, capaciteiten, culturen en leerstijlen. Leerlingen in het vmbo hebben de mogelijkheid om voor een leerweg passend bij hun capaciteiten en een sector passend bij hun interesse te kiezen. Het vmbo heeft zich tot doel gesteld om via praktijkgericht onderwijs, hoofd en handen te verbinden (OCW, 2005a).

1.1 Belang van het onderzoek

Scholen voor vmbo vragen structureel ruimte om nieuwe onderwijsprogramma's samen te stellen of te ontwerpen. Het laatste veelal in een regionale context waarin vmbo-scholen samen met een ROC/AOC en bedrijven of organisaties van het bedrijfsleven initiatieven ontwikkelen. In het spanningsveld tussen ruimte en regels, tussen vrijheid en garanties wil de overheid samen met de scholen, het vervolgonderwijs en het bedrijfsleven zoeken naar een nieuwe, ruimere begrenzing van de mogelijkheden van scholen om het eigen aanbod te bepalen. Om deze taak uit te voeren heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap mede namens de minister van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit, voor de periode van 1 september 2005 tot 1 augustus 2008 de Adviesgroep Vmbo ingesteld (OCW, 2005b). Het advies dient een plek te krijgen binnen de bestaande en nieuwe wet- en regelgeving.

De opdracht van de Adviesgroep is drieledig:

1. Het samen met scholen, vervolgonderwijs en bedrijfsleven zoeken naar ruimere mogelijkheden voor scholen om het eigen onderwijsaanbod te bepalen.
2. Op grond van de uitkomsten de minister rapporteren over breed gedragen criteria en kaders waarbinnen de beleidsruimte voor scholen kan functioneren.
3. Het ondersteunen van (samenwerkingsverbanden van) scholen bij het invullen van de beleidsruimte in samenhang met de omgeving en het afnemende veld

In april 2006 verwacht het ministerie een eerste richtinggevende rapportage met betrekking tot punt 1 en 2. Naar aanleiding hiervan zal de invulling van punt 3 bepaald worden.

In de rapportage wordt advies gegeven over de volgende onderwerpen:

1. positie en functie van het vmbo
2. programmering
3. omgeving
4. kwaliteitsborging
5. randvoorwaarden

De tot nu toe gevolgde werkwijze omvat het afnemen van diepte-interviews met schoolleiding, bestuursleden, docenten, decanen, ouders en leerlingen, het organiseren van scholenplatforms en regionale bijeenkomsten, online onderzoek en deskresearch. Met deze werkwijze wordt beoogd alle betrokken partijen aan het woord te laten.

CPS Onderwijsontwikkeling en Advies is gevraagd om de inbreng van vmbo-leerlingen met behulp van wetenschappelijk onderzoek te versterken. De al uitgevoerde diepte-interviews leverden een te beperkt aantal aanknopingspunten op om gefundeerde uitspraken te kunnen doen over de onderwijs-pedagogische en ontwikkelingspsychologische positie van leerlingen in het vmbo.

De Adviesgroep Vmbo zal de hier gepresenteerde theoretische kaders gebruiken om haar eigen gegevens die verzameld zijn aan de hand van de hierboven genoemde methodes, aan te vullen en in te bedden in haar uiteindelijke advies aan de minister. De Adviesgroep Vmbo zal hierbij de relatie leggen met de hierboven genoemde 5 onderwerpen, waarbinnen de leerlingen participeren.

1.2 Aanpak van het onderzoek

De basis voor het door CPS gemaakte overzicht ligt in een literatuursearch gericht op onderwijspedagogische en ontwikkelingspsychologische theorieën over leerlingen in klas 3 en 4 vmbo. We gaan hierbij uit van de leerling zonder aanwijsbare leer- en/of gedragsproblemen en ook de problematiek van allochtone leerlingen houden wij in dit onderzoek buiten beschouwing. Daarnaast wordt geen onderscheid gemaakt naar de verschillende leerwegen en/of sectoren.

We geven een overzicht van wetenschappelijke theorieën en denkwijzen omtrent

- het leren van leerlingen,
- hun motivatie,
- de invloed van de sociale context,
- vroegtijdige uitval en
- de manier waarop leerlingen een keuze voor een vervolgopleiding dan wel beroep maken.

We plaatsen daarnaast recente onderwijsvernieuwingen in perspectief met betrekking tot de vmbo-leerling. Met behulp van de theorie is getracht om op al deze punten te komen tot een aantal praktische handreikingen voor beleid en werkveld.

Namens CPS *onderwijsontwikkeling en advies*,

Dorien Hamstra en Joan van den Ende

Met medewerking van mevr. Miep van der Leeuw

2. De vmbo-leerling: leren en didactiek

2.1 Hoe leren leerlingen?

Leren is het benutten en toepassen van bepaalde leer- en denkactiviteiten. In de literatuur (zie onder meer: Van der Sanden, 2003 en Vermunt, 1992) worden een drietal leer- en denkactiviteiten onderscheiden.

1. Verwerkingsactiviteiten: deze zijn gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden. Ze leiden tot het eigen maken van feiten, begrippen, handelingen en procedures. Leerlingen verschillen in de aard van de activiteiten die ze verrichten. Sommige leerlingen hebben een voorkeur voor “diepere” verwerkingsstrategieën (verbanden zoeken, hoofd- en bijzaken onderscheiden, kritisch verwerken), andere voor een meer “concrete” verwerking (toepassen, bedenken van voorbeelden, oefenen) of voor het onbewerkt opslaan van informatie in het geheugen.
2. Regulatieactiviteiten: deze sturen de hierboven beschreven verwerkingsactiviteiten aan. Binnen de regulatieactiviteiten worden drie categorieën onderscheiden:
 - afstemmen en plannen: zorgen dat je weet wat je moet doen, dat je een plan hebt,
 - bewaken van het leerproces en dit proces zonedig bijsturen,
 - toetsen en evalueren: nagaan of je leerdoel is bereikt en bedenken wat je de volgende keer anders zou doen.
3. Motivationale activiteiten: door het uitvoeren van motivationale activiteiten zorg je als leerling dat je gemotiveerd bent, blijft en wordt. Denk aan: jezelf oppeppen, waarderen en concentreren.

In een optimaal leerproces zijn zowel verwerkings-, regulatie-, als motivationale activiteiten aanwezig. Leerlingen verschillen echter in de mate waarin ze deze leer- en denkactiviteiten zelf (intern) kunnen aansturen (Slaats, Van der Sanden & Lodewijks, 1998).

CPS, onderwijsontwikkeling en advies (2005) stelt dat in het onderwijs de term “nieuw leren” vaak in de mond genomen wordt. Toch is deze term van leren niet eenduidig te omschrijven. Het komt voort uit verschillende ideeën en concepten en kent veel verschillende uitwerkingsvormen. Hoewel de uitwerkingen van nieuw leren sterk kunnen verschillen, tonen de uitgangspunten veel overeenkomsten:

- leren is een actief, constructief proces
- leren is een zelfgestuurd en individueel proces
- leren is een sociaal proces
- de leerinhoud vertoont interne samenhang
- leren vindt plaats aan de hand van realistische betekenisvolle leertaken
- leeropbrengsten zijn betekenisvol
- leren vindt niet alleen in de school en onder schooltijd plaats

2.2 De vmbo-leerling en leren

Toenemende aandacht voor buitenschools leren, programmatische aansluiting met mbo-opleidingen en de komst van leerwerktrajecten (een vorm van duaal leren) en assistent-opleidingen in vmbo, zijn signalen dat het vmbo aan een andere invulling van het leren denkt (website Nederlandse Vereniging van schooldecanen, 2005).

Op basis van onderzoek onder leerlingen in het vmbo door Van der Sanden (2003) en Den Boer, Mittendorf en Sjenitzer (1993) kunnen we aannemen dat vmbo-leerlingen zeer praktisch en toepassingsgericht zijn ingesteld. Ze houden niet van lezen, maar leren het liefst door te doen. Beroepsgerichte vakken hebben over het algemeen dan ook hun voorkeur. Ze leren het liefst aan de hand van didactische werkvormen waarbij een concrete manier van verwerken van de leerstof (toepassen, voorbeelden bedenken, oefenen) centraal staat. Bij de regulatie- en motivationale activiteiten hebben zij veel ondersteuning nodig. Uit zichzelf zijn zij niet geneigd om deze activiteiten te verrichten. Dit komt overeen met uitkomsten van onderzoek van Van der Neut, Teurlings en Kools (2005). Hieruit blijkt dat volgens docenten, leerlingen “niet in staat zijn” om activiteiten zoals plannen, bewaken, afstemmen, controleren en evalueren uit te voeren. De docenten uit het onderzoek bestempelen de leerlingen als “weinig gemotiveerd voor het schoolse leven”. Deze uitkomsten staan in schril contrast met resultaten van OESO-onderzoek (2003). Hierin wordt beschreven dat leerlingen die hun leerproces controleren (reguleren), gemotiveerd zijn en vertrouwen hebben in hun competenties (motivationale activiteiten) de beste leerprestaties hebben. Voor vmbo-leerlingen is het daarom,

uitgaande van het onderzoek van Van der Sanden (2003), Den Boer, Mittendorf en Sjenitzer (1993) en Van der Neut, Teurlings en Kools (2005) van groot belang dat zij geholpen worden bij de (ontwikkeling van) regulatie- en motivationele activiteiten.

Wat betreft de verwerkingsactiviteiten geldt dat uit onderzoek van Van der Neut, Teurlings en Kools (2005) naar voren komt dat vmbo-leerlingen moeite hebben met het zoeken van, selecteren, interpreteren en het verwerken van informatie. Ook hebben zij moeite met het beoordelen van informatie op bruikbaarheid en betrouwbaarheid.

Onderzoeksinstituut GION volgde een groep van 4000 vmbo-leerlingen in hun ontwikkeling (Harms, Kuyper, & Van der Werf, 2005). Deze leerlingen startten in 1999 in het eerste jaar van het vmbo. Het merendeel van het cohort verliet het vmbo in 2003, na het voltooiën van het vierde jaar. Leerlingen in dit vierde leerjaar geven zelf aan vooral enthousiast te zijn over stages in het huidige onderwijs, ze beschouwen ze als leerzaam en zinvol. Ook zijn ze tevreden over de balans tussen theorie en praktijk. Theorie wordt door hen niet altijd gewaardeerd, maar ze zien wel de zin van het volgen van theorievakken in. Belangrijk noemen ze de indeling van uren. Theorievakken moeten bij voorkeur niet aan het eind van de middag gegeven worden. Daarnaast verdwijnt de motivatie ook wanneer vier of vijf uur aan een praktijkvak dient te worden gewerkt. Uit het onderzoek van het GION (2005) komt tevens naar voren dat leerlingen de kwaliteit van het onderwijs in hun vierde leerjaar als redelijk goed benoemen. Zes van de tien leerlingen zijn tevreden, drie van de tien geven aan neutraal ten opzichte van dit punt te staan. Eén op de tien leerlingen is ontevreden of zeer ontevreden over de kwaliteit.

2.3 De vmbo-leerling en didactiek

In het Nederlandse onderwijs is de afgelopen tien jaar een verschuiving van uitgangspunten waar te nemen. De nadruk bij onderwijsontwikkeling en vernieuwing ligt momenteel op:

- activerende leeromgevingen met een accent op zelfstandig leren,
- betekenisvolle en authentieke contexten,
- samenwerken van leerlingen (Teurlings, Van Wolput & Vermeulen, 2006).

Het accent in het onderwijs verschuift van een door de docent gestuurde leeromgeving naar een door de leerling gestuurde leeromgeving (Chall, 2000). Onderzoek wijst uit dat didactische- en pedagogische onderwijsvormen die aan de drie uitgangspunten zijn gerelateerd, leiden tot dieper leren en daarmee tot betere leerprestaties, tot meer gemotiveerde leerlingen en aantrekkelijk onderwijs.

Uit een klein onderzoek naar “natuurlijk leren” (het werken met prestaties, oftewel samengestelde opdrachten met een opdrachtgever die de leerlingen zelf kiezen en waarmee ze kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkelen) in het vmbo en mbo op Onderwijscampus Winschoten (De Vries, 2005), komt naar voren dat de helft van de docenten, na een relatief korte periode van werken volgens de drie hierboven beschreven uitgangspunten, van mening is dat minstens de helft van de leerlingen gemotiveerder werkt dan bij traditioneel onderwijs. Tweederde van de docenten meent dat minstens de helft van de leerlingen meer opsteekt van de nieuwe manier van werken en dat de leerlingen zelfstandiger werken. De meerderheid (83%) vindt het werken met prestaties geschikt voor de betere vmbo-b leerling. De zwakkere leerlingen hebben in de aanloopfase meer moeite. Voor de leerlingen zélf geldt dat een derde een duidelijke voorkeur heeft voor het werken met prestaties. De helft wil afwisselend prestaties en de oude manier van werken, 17% verkiest de oude manier van werken. Het merendeel van deze leerlingen geeft aan de vrijheid van het werken met prestaties niet aan te kunnen.

Een andere manier van vormgeven aan onderwijsvernieuwing met de drie beschreven uitgangspunten is de didactische werkvorm van werkplekkenstructuur (WPS). Dit is een aanpak om onderwijs voor vmbo-leerlingen inspirerender en activerender te maken. Beoogd wordt dat leerlingen niet alleen vakkennis opdoen, maar ook kennismaken met situaties op de werkplek. Uit onderzoek onder docenten van Vrieze, Van Kuijk en Van Kessel (2001) komt naar voren dat leerlingen door WPS het zelfstandig leren beter aankunnen, dat de aandachtsboog van leerlingen wordt vergroot en dat beter wordt ingespeeld op individuele capaciteiten van leerlingen. De docenten menen dat WPS het onderwijs voor vmbo-leerlingen aantrekkelijker en inspirerender kan maken, dat de leerlingen door WPS iets meer leren dan vroeger en dat het gedrag ten goede is veranderd. Voor i- en lwoo-leerlingen is WPS moeilijker, omdat het een beroep doet op leesvaardigheid. De leerlingen zelf vinden WPS aantrekkelijker dan het traditionele onderwijs. Praktijksimulaties, zoals WPS en natuurlijk leren, beloven volgens Teurlings, Wolput en Vermeulen (2006) veel voordelen te bieden boven het traditionele onderwijs. Menig docent en leerling zijn enthousiast. De methode is volgens de onderzoekers echter niet voor alle leerlingen direct geschikt. Zij denken hierbij vooral aan leerlingen die moeite hebben met lezen. Leerlingen moeten daarnaast ook leren om zelfstandig te leren, waar zij door de docent voor gemotiveerd moeten worden.

Minder positieve geluiden over het “nieuwe leren” komen in de media naar voren. Kranten als Trouw, de Volkskrant en het NRC publiceren met regelmaat artikelen met kritische kanttekeningen over. Van der Werf (in Vrieling, 2006) noemt de nieuwe vormen van leren “meer een geloof of een overtuiging, dan een empirisch onderbouwd verschijnsel”. Zoals al eerder aangegeven ontbreekt gericht Nederlands onderzoek. De laatste grootschalige PRIMA-cohort meeting geeft echter wel aan, dat autochtone achterstandsleerlingen (leerlingen van Nederlandse afkomst met een ouder met maximaal vmbo) er in prestaties op achteruit gaan.

Chall (2000) onderzocht de vraag hoe je leerlingen het best kunt onderwijzen. Om deze vraag te kunnen beantwoorden bestudeerde en evalueerde ze resultaten van traditionele onderwijskundige benaderingen en resultaten van progressieve aanpakken. De resultaten van haar onderzoek waren duidelijk: bijna op alle gebieden waren er betere resultaten voor de docentgestuurde benadering. Dit gold met name in onderwijssituaties met veel kinderen uit achterstandssituaties en kinderen met leerproblemen. Voor leerlingen in het vmbo kan gezegd worden dat een meer leerlinggerichte aanpak effectief is, als zij zich de basisvaardigheden van het leren en een zekere basiskennis eigen gemaakt hebben. Van der Werf (in Vrieling, 2006) onderschrijft dit: “bij leerlingen ontstaat makkelijk een gat in hun kennis. Zo’n achterstand loop je niet meer in. Op een vervolgopleiding kun je nog prima informatie op leren zoeken of werkstukken maken, maar je achterstand in kennis blijft”. Daarnaast geeft ze met betrekking tot de vmbo-leerling aan: “Deze leerlingen mogen de risico’s van zoveel zelfstandigheid niet lopen. Voor hen is de docent heel belangrijk”.

Met betrekking tot de hierboven aangestipte basiskennis kan opgemerkt worden dat vijftien procent van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs, aan het eind van de basisschool geen goede lezer is. Het overgrote deel van deze vijftien procent komt op het vmbo terecht. Vernooy (2006) geeft aan dat juist doelgericht onderwijs met een goede methode positieve resultaten geeft bij zwakke lezers.

Niemand betoogt volmondig voor het afschaffen van de meer progressieve vormen van leren. Stijnen (in Vink, 2006) pleit voor een “gematigde constructivistische kijk op het leren, waar meer plaats is voor de docent”. Tegenstander van het “nieuwe leren”, Crossen (in Vink, 2006) geeft aan dat een leerlinggerichte benadering in een later stadium goed kan zijn. Belangrijk is volgens haar wel dat er ruimte blijft voor overdracht van kennis door de docent.

Over de effecten op het leren en het leergedrag van leerlingen zijn beperkt onderzoeksgegevens beschikbaar. Systematisch onderzoek naar nieuwe onderwijsvormen en de beoogde opbrengsten in het vmbo ontbreken nog.

2.4 De vmbo-leerling, leren en de rol van nieuwe media

Jongeren leren niet alleen op school, maar ook van hun familie, vrienden en bijbaantjes. Een andere belangrijke rol in het leren én leven van jongeren (en dus ook van leerlingen in 3 en 4 vmbo) is die van de nieuwe media. In de literatuur (Veen & Jacobs, 2005) worden ze, samen met hun leeftijdgenoten in andere onderwijstypen, getypeerd als de *net-generatie*. Ze maken gebruik van (spel)computers, internet en mobiele communicatietoestellen. Ze gebruiken deze media om samen te werken, zich creatief te uiten, te ontspannen en informatie te verwerken en tevens om te leren.

Van de leerlingen tussen de 13 en 15 jaar maakt 99 procent gebruik van internet (Veen & Jacobs, 2005). Gemiddeld gebruiken ze het internet meer dan twee uur per dag. Dit is meer dan de jongeren tussen de 15 en 24 jaar, van hen heeft 96% de beschikking over internet. Zij surfen 104 minuten per dag. Hier staat tegenover dat leerlingen minder lezen. In de periode 1999 tot 2000 is de gehele populatie scholieren en studenten aanzienlijk minder boeken (van 46 procent naar 26 procent), minder tijdschriften (van 57 procent naar 38 procent) en kranten (van 42 procent naar 27 procent) gaan lezen. De net-generatie heeft een duidelijke voorkeur voor *screen-based* media boven gedrukte media.

Internet is onmisbaar voor de leerling van nu. Het is in de eerste plaats een gemeenschap waarin ze communiceren met vele anderen. Ze creëren, spelen, leren, communiceren, werken en bouwen *communities* op een heel andere manier dan hun ouders. Internet is voor hen een krachtig middel voor onderzoek, analyse, zelfexpressie en spel (Oblinger, 2004) .

Kernactiviteiten (Veen & Jacobs, 2005) van de net-generatie met nieuwe media zijn:

- Interactiviteit van de gebruiker met het systeem, de applicatie of andere gebruikers: Ze gebruiken internet het meest voor sociale interactie in de vorm van conversatie, samenwerking met anderen en het spelen van games. Interactie, ook via internet, helpt leerlingen om te groeien, waarden te ontwikkelen, te oordelen, te analyseren, te evalueren, te kritiseren en anderen te helpen.

- Informatie zoeken en verwerken: Internet is hun toegang tot kennis. Zoekmachines hebben de voorkeur boven de traditionele bibliotheek. Daarnaast hebben leerlingen een duidelijke voorkeur voor beelden, geluid, hyperlinks en kleur. Ze onthouden meer van het visuele dan van het tekstuele.
- Mobiel communiceren: Het gebruik van mobiele telefoons heeft voor jongeren een grote betekenis. Het stelt ze in staat om deel uit te maken van een sociaal netwerk waarmee ze continu in contact staan. Al in 2001 beschikte volgens het CPB 95% van de jongeren over een mobiele telefoon.

Voor leerlingen van de net-generatie is hun leven op internet net zo belangrijk als hun *real life*. Online conversaties kunnen net zo betekenisvol zijn als *face-to-face* gesprekken. Interacties met docenten en medeleerlingen hoeven niet in levende lijve plaats te vinden om waardevol en persoonlijk te zijn. Dit neemt niet weg dat *face-to-face* contact wel wordt gewaardeerd (Oblinger, 2004).

Leerlingen van nu zijn in staat om meerdere taken gelijktijdig uit te voeren. Ze hanteren hun attentieniveaus flexibel. Wanneer ze bezig zijn op internet of met andere nieuwe media, reageren ze snel en verwachten ze ook snelle reacties van anderen. In veel gevallen wordt zonder problemen huiswerk voor de tv gemaakt. Het gelijktijdig verwerken van informatie wordt *parallel processing* (Veen & Jacobs, 2005) genoemd. Ze zijn gewend aan sterk stimulerende visuele informatie. Communiceren doen ze in een "nieuwe taal": in sms of MSN-taal (Microsoft Network Service. Een applicatie die op grote schaal (6 miljoen, voornamelijk jonge gebruikers in Nederland) gebruikt wordt voor *instant massaging of chat*).

ICT biedt jongeren controle. Niet alleen over apparaten, maar vooral over communicatie, sociale netwerken en situaties die ze als volwassen ook zullen moeten beheersen (Tapscott, 1998). Internetgebruik kenmerkt zich door een hoge mate van zelfsturing. ICT en met name internet zijn voor jongeren middelen om zichzelf te onderzoeken en te ontwikkelen als onafhankelijke, zelfsturende individuen.

In een Amerikaans onderzoek onder leerlingen van een high school naar het belang van technologie in educatie geven leerlingen aan technologie vooral handig te vinden (Oblinger & Oblinger, 2005). Technologie maakt abstracte begrippen makkelijker te begrijpen en technologie biedt voor elk onderwerp de mogelijkheid om zo veel te leren als je wilt. Daarnaast is het een goed hulpmiddel om contact te leggen met vrienden, hulp te krijgen en hulp te geven. Van de leerlingen gebruikt 94 procent internet voor werk op school. Ze vinden dat het hen helpt bij het maken van opdrachten en zoeken naar informatie. Ze geven hierbij wel aan dat docenten cruciaal zijn in hun leerproces. Leren is gebaseerd op motivatie en zonder docenten zou die motivatie ophouden te bestaan.

Critici van het toenemende internetgebruik door jongeren benadrukken dat de verwachting van jongeren over snelle interactie, gekoppeld aan een korte attentieboog, contraproductief kan zijn voor veel leeromgevingen (Brown, 2005). Herhaling en geduld zijn niet de sterkste kanten van de net-generatie. Andere onderzoekers noemen een gebrek aan reflectieve vermogens. Ook wordt er gesproken over oppervlakkigheid, gebrek aan concentratie, altijd geamuseerd willen worden, een gemakkelijke visie op intellectueel eigendom en achteruitgang van de taalvaardigheden. Kvavik (2005) meent dat jongeren van de net-generatie minder diepgaande kennis van toepassingen hebben dan het lijkt en dat zij een geringer probleemoplossend vermogen bezitten. Het blijft volgens hem dus nodig om hen hierin te trainen en te begeleiden.

De computer wordt al gebruikt bij een groot aantal centrale examens in het vmbo. 80% van de vmbo-scholen heeft in 2004 gekozen voor deelname aan het centraal schriftelijk en praktische examen (CSPE). Het CSPE is een geïntegreerde toets die zowel theoretische als praktische vaardigheden examineert en die in 2004 kon worden gekozen als alternatief voor de combinatie van CSE en CPE. De theoretische vaardigheden worden getoetst met behulp van mintoetsen (Alberts & Westerhoff, 2004). Het CSPE is voor alle programma's vmbo BB in 2005 ingevoerd. Voor de beroepsgerichte programma's vmbo KB is in 2005 op 40 scholen geëxperimenteerd met het CSPE. Naar aanleiding van de positieve resultaten van dit experiment is besloten het CSPE ook in KB in 2007 op alle scholen in te voeren. Bij het afnemen van een examen met behulp van de computer zijn twee vormen gangbaar:

- Het gebruik van standaardprogrammatuur: bij deze vorm worden de examenopgaven gewoon op papier aangeboden, de leerlingen moeten de computer gebruiken om de opgaven uit te werken, de antwoorden en resultaten worden geschreven op papier of op de computer opgeslagen als bestand.
- Beeldschermexamens: bij deze vorm vindt de examenafname geheel op de computer plaats. De vragen worden op het scherm aangeboden, de leerling beantwoordt de vragen op de computer. Als

het gesloten vragen zijn, rekent de computer de score uit, als het open vragen zijn, beoordeelt de docent de vragen op de computer (website Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven).

2.5 Samenvatting

Het leren uitvoeren van vooral regulatie- en motivationele activiteiten zou centraal moeten staan in het onderwijs aan vmbo-leerlingen. We spreken dan over het *leren* leren en over het versterken van het leervermogen van de leerlingen. De meeste vmbo-leerlingen zijn van huis uit zeer praktisch en toepassingsgericht ingesteld. Leerlingen in het vierde jaar van het vmbo geven zelf aan enthousiast te zijn over stages. Deze beschouwen ze als leerzaam en zinvol. Wanneer gewerkt wordt volgens de uitgangspunten dat het onderwijs: activerend, betekenisvol en authentiek moet zijn en dat het samenwerken van leerlingen centraal staat, werkt een grote groep leerlingen gemotiveerder dan onder het reguliere onderwijssysteem.

Door het werken met een werkplekkenstructuur (WPS) kunnen leerlingen het zelfstandig leren beter aan. Daarnaast wordt hun aandachtsboog vergroot en kan beter worden ingespeeld op individuele capaciteiten van leerlingen. Daarnaast maakt WPS het onderwijs voor vmbo-leerlingen aantrekkelijker en inspirerender. Een meer leerlinggerichte aanpak in het vmbo kan echter alleen effectief zijn, wanneer de leerlingen de basisvaardigheden van het leren en een zekere basiskennis eigen hebben gemaakt.

De vmbo-leerling van 2006 maakt veelvuldig gebruik van nieuwe media. Internet is voor hem een krachtig en vanzelfsprekend middel voor onderzoek, analyse, zelfexpressie en spel. Het gebruik van internet bevordert de zelfsturing. Vmbo-leerlingen moeten vaak nog wel leren hoe zij, zowel op internet als daarbuiten, op een efficiënte en effectieve manier informatie zoeken, selecteren, interpreteren en verwerken. Daarnaast is het belangrijk dat aandacht wordt besteed aan het bepalen van zowel bruikbaarheid als betrouwbaarheid van informatie. Leerlingen gebruiken nieuwe media om op diverse manieren met anderen in contact te treden (interactiviteit), informatie te zoeken en mobiel te communiceren. Critici waarschuwen bij het frequent en langdurig gebruik van nieuwe media voor onder andere oppervlakkigheid en een gebrek aan concentratie. Daarbij zou de verwachting van jongeren over snelle interactie gekoppeld aan een korte attentieboog contraproductief kunnen zijn voor veel leeromgevingen. Leerlingen zouden getraind en begeleid moeten worden in het gebruik van nieuwe media.

3. De rol van motivatie

3.1 Inleiding

Motiveren is niet proberen leerlingen te overtuigen dat ze iets kunnen. Maar wel: leerlingen voor keuzes stellen één of andere uitdaging aan te pakken, de strategieën aanreiken hoe ze iets kunnen aanpakken en helpen vaststellen dat ze zelf een stap verder zijn gekomen (Poulie en de Vries, 2004).

Iedereen kent situaties waarin het leerproces wordt beïnvloed door factoren die niet rechtstreeks te maken hebben met leren zoals: problemen thuis, andere bezigheden die leuker of belangrijker zijn, zorgen over de toekomst, het milieu, vrienden en vriendinnen of de angst om af te gaan in aanwezigheid van anderen. Daarnaast zijn er ook allerlei factoren die wél direct met het leren te maken hebben, maar het leren bemoeilijken, zoals te moeilijke of te gemakkelijke leerstof, steeds weer onvoldoende prestaties, faalangst, rumoerige medeleerlingen, saaie docenten, competitieve en selectieve leersituaties. Evenzoveel factoren kunnen het leren vergemakkelijken. Met andere woorden: wat een leerling leert, is niet alleen afhankelijk van zijn capaciteiten, maar ook van de mate waarin hij zijn capaciteiten inzet. De mate waarin iemand op grond van een afweging van mogelijkheden, eisen en te verwachten consequenties zijn capaciteiten, tijd en aandacht inzet wordt hier omschreven als motivatie (Roede 1993). Volgens Keller (1983) zijn aandacht, relevantie, vertrouwen en tevredenheid vier condities die nodig zijn om leerlingen gemotiveerd te krijgen en te houden.

Motivatie bestaat uit twee delen: extrinsieke en intrinsieke. Bij extrinsieke motivatie komen mensen in beweging omdat ze door iets buiten henzelf worden aangezet. De motivatoren zijn bijv. goede cijfers of status. Bij intrinsieke motivatie werken mensen vanuit zichzelf. Ze handelen zonder tussenkomst van andere personen. De motivatoren komen bijv. voort uit de aard van het werk, het zelfstandig kunnen werken en het hebben van verantwoordelijkheden (website Gents; bureau voor professionele begeleiding). Dat een leerling zich op school al dan niet inspant, wordt gezien als het uiteindelijke resultaat van de afweging tussen allerlei (intrinsieke en extrinsieke) motiverende en demotiverende factoren die de keus bepalen voor leren op school óf voor andere mogelijke tijdsbestedingen. Deze afweging, die vaak niet rationeel en bewust is, bepaalt wat een leerling doet, hoe intensief en met welke volharding (Roede, 1993).

Lens (1987) onderscheidt drie soorten intrinsieke motivatie: leergierigheid, competentie en zelfbepaling. Leergierigheid wordt vooral opgewekt door situaties, taken en opdrachten die iets afwijken van het bekende (Berlyne, 1960, 1978). Steeds weer dezelfde didactische werkvorm en/of te eenvoudige taken op school stimuleren de nieuwsgierigheid niet (niet intrinsiek motiverend). In zulke leersituaties kunnen leerlingen hun nieuwsgierigheid (en daarmee hun motivatie) niet op school bevredigen en bestaat de mogelijkheid dat ze die bevrediging buiten de school gaan zoeken. Activiteiten worden wél als intrinsiek motiverend gezien als zij een uitdaging inhouden waarbij leerlingen hun competentie efficiënt en effectvol kunnen gebruiken. Dit betekent dat leerlingen graag dingen doen waarin ze goed zijn; of dingen waarin ze kunnen laten zien dat ze goed zijn. Belangrijkste voorwaarde hierbij is uiteraard dat het pedagogische klimaat van de school/klas dit toelaat. In dit opzicht vormen te gemakkelijke én te moeilijke taken en opdrachten een probleem voor de intrinsieke motivatie voor leerlingen. Tenslotte zijn leerlingen intrinsiek gemotiveerd voor taken en situaties waarbij ze het gevoel hebben zelf controle te hebben over hun gedrag en de resultaten ervan. Zij leggen de oorzaak van het gedrag bij zichzelf. Wanneer iemand de controle over zijn gedrag buiten zichzelf legt, ontstaat het gevoel als een pion op een schaakbord te worden bewogen, er is geen intrinsieke motivatie. Een goed voorbeeld hiervan zijn leerlingen met een verworven hulpeloosheid (*learned helplessness*) (Seligman, 1975). Deze leerlingen vinden dat zij geen enkele invloed kunnen uitoefenen op het bereiken van bepaalde doelen of resultaten. Dit heeft belangrijke, nadelige effecten op hun motivationeel, emotioneel en cognitief functioneren. In de klas betekent deze vorm van hulpeloosheid doorgaans dat mislukkingen (slechte cijfers, de stof niet snappen, het leveren van onvoldoende prestaties) als onvermijdelijk worden beschouwd. Daar staat tegenover dat leerlingen die voldoende intrinsiek gemotiveerd zijn, verwachten dat zij mislukkingen kunnen vermijden en dat succes haalbaar is.

Waarom een leerling op school niet meer zo gemotiveerd is, of waarom hij veel minder tijd en moeite besteedt aan zijn huiswerk dan een ander, kan op een aantal manieren worden verklaard:

- kenmerken van de leerling zoals zijn behoeften, angsten, doelen, verwachtingen
- kenmerken van de (school)omgeving zoals de nadruk op competitie en selectie, autoritaire verhoudingen, het schoolklimaat, de persoonlijkheid, de school- of klassegrootte en de werkwijze van de docent(en).
- de interactie tussen kenmerken van de leerling en kenmerken van de situatie bijv. wanneer de nadruk op competitie voor de leerling demotiverend is door zijn grote faalangst

- de manier waarop leerlingen betekenis geven aan de onderwijsleersituaties

Roede (1993) beschrijft de “*theory of personal investment*” van Maehr (Maehr, 1985; Maehr & Braskamp, 1986). Hierin wordt gesteld dat het bij motivatie gaat om de investeringen van aandacht, tijd en moeite. Met de term “investeren” beklemtoont Maehr dat er sprake is van een actief en gericht gebruik van de eigen mogelijkheden. Hoe iemand dat doet, wordt bepaald door de betekenis die hij toekent aan de betreffende situatie. Maehr onderscheidt vier soorten factoren die bepalen welke betekenis aan een leersituatie wordt toegekend: persoonlijke ervaringen, de onderwijsleersituatie, informatie en de sociaal-culturele context. Op grond van eerdere ervaringen heeft iedere leerling een beeld van zichzelf; wat hij wel goed kan en wat niet, waar zijn interesses en wensen liggen. Met factoren zoals faalangst en concentratieproblemen neemt elke leerling als het ware zichzelf mee in iedere leersituatie. Zijn persoonlijke geschiedenis kleurt de manier waarop hij de situatie ervaart; welke kenmerken voor hem al dan niet belangrijk zijn en of het vooral een sociale situatie is of meer een prestatiesituatie. Het belang van Maehrs benadering ligt vooral in het benadrukken van het grote aantal factoren die in een onderwijsleersituatie voor de motivatie van de leerling van belang kunnen zijn.

3.1 De vmbo-leerling en motivatie

Uit onderzoek van de Dienst Stedelijk Onderwijs van de gemeente Rotterdam (2005) blijkt dat een vijftal pedagogische- en didactische factoren aangewezen kunnen worden die een centrale rol spelen bij de motivatie van vmbo-leerlingen om hun opleiding af te maken (en vervolgens door te stromen naar een vervolgopleiding). Als eerste noemen zij het welbevinden in de school en identificatie met de school. Het is belangrijk dat leerlingen zich goed voelen op school en zich ermee kunnen identificeren. Vervolgens worden de werkvorm “zelfstandig werken” genoemd (dit geldt vooral voor leerlingen die de gemengde- of de theoretische leerweg volgen) en de kwaliteit van de docent. Uit het onderzoek komt naar voren dat afwisseling in werkvormen (zelfstandig werken, frontaal lesgeven en samenwerken) een positief effect kan hebben op de leermotivatie van leerlingen. Als de leerlingen vaak zelfstandig moeten werken en les krijgen van een docent die daar goed in is, dan verbetert de schoolloopbaan van de leerling. Het stimuleren van samenwerking tussen leerlingen is niet alleen gunstig voor de leermotivatie, maar heeft ook een positief effect op het beeld wat zij van de opleiding hebben, aangezien de leerlingen in meer betekenisvolle contexten leren. Wanneer leerlingen zelfstandig werken aan projecten die vakoverstijgend en vraaggestuurd zijn en daarnaast aansluiten bij de leefomgeving en interessewereld van de leerlingen zal de motivatie van de leerlingen toenemen. Om zo te kunnen werken is de inzet van onderwijsassistenten onontbeerlijk. Ook een goede organisatie van de samenwerking tussen docenten is van essentieel belang (OCW, 2004). Tenslotte wordt in het onderzoek van de Dienst, de hoeveelheid huiswerk genoemd. Het blijkt dat hoe minder huiswerk, hoe beter de prestaties, de motivatie en de doorstroom is en hoe kleiner de afstroom. Een aantal scholen in het onderzoek hebben te kennen gegeven de hoeveelheid huiswerk te willen verminderen. Dat wordt onder andere gedaan door in het rooster vaste uren te plannen waarin leerlingen een eventuele achterstand weg kunnen werken en opdrachten kunnen afmaken. Het gaat in feite om het verminderen van de hoeveelheid huiswerk en het vermeerderen van de hoeveelheid schoolwerk.

Uit het onderzoek van de Dienst (2005) blijkt tevens dat docenten in de BBL/KBL vaker een leerlinggerichte pedagogische opvatting hebben. Zij besteden meer aandacht aan het leerproces en de leerhouding van hun leerlingen. Wellicht hieraan gerelateerd komt naar voren dat de leerlingen in de BBL/KBL meer tevreden zijn over hun docenten. Omdat geldt dat deze factoren een positief effect hebben op de motivatie en daarmee de doorstroom van de leerlingen, lijkt het erop dat de BBL/KBL docenten meer dan hun collega's in de GL/TL, een gunstige bijdrage leveren aan de schoolloopbanen van hun leerlingen.

Tenslotte is een uitkomst dat een hoog aspiratieniveau van de leerlingen gunstig is voor de leermotivatie. Het is daarom zorg voor scholen om meer en/of andersoortige aandacht te besteden aan de vervolgopleiding van de leerlingen, om op deze manier hun toekomstbeeld dichter bij de realiteit te brengen. Dit kan onder andere gedaan worden door het organiseren van gastlessen door oud-leerlingen en de mogelijkheid bieden tot het volgen van meeloopdagen.

Volgens van der Neut, Teurlings en Kools (2005) vinden vmbo leerlingen het leren op school niet zo leuk. Werken met ict vinden zij wel motiverend. Ict kan hun motivatie verhogen door bijv.:

- aan te sluiten bij hun belevingswereld
- te leren via spelletjes
- met de docent en andere leerlingen msn'en
- voor Duits, opdrachten maken op een Harry Potter site
- websites bouwen

Marijnissen, Vergeer, van Dijk en van de Flier (2003) hebben een vmbo-enquête gehouden onder 378 vmbo-docenten. Hierbij konden de docenten onder andere reageren op een aantal stellingen waaronder: “de werkplekkenstructuur (WPS), waarbij voor een deel gewerkt wordt in leerbedrijven, heeft een positief effect op de motivatie van de leerlingen”. 87% van de respondenten is het eens met deze stelling. Toch wordt hierbij vaak toegevoegd dat het succes afhangt van het niveau van de leerling. Verder blijkt uit de toelichting dat er een gebrek aan stageplekken is en dat op veel vmbo-scholen de WPS nog niet is ingevoerd.

3.2 Samenvatting

Wat een leerling leert is niet alleen afhankelijk van zijn capaciteiten, maar ook van de mate waarin hij zijn capaciteiten, tijd en aandacht inzet (zijn motivatie). Motivatie bestaat uit twee delen: extrinsieke en intrinsieke. Bij het eerste komen leerlingen in beweging omdat ze door iets buiten henzelf worden aangezet. Bij intrinsieke motivatie werken leerlingen vanuit zichzelf.

Steeds weer dezelfde werkvorm en/of te eenvoudige taken op school stimuleren de motivatie van de leerlingen niet. Leerlingen doen graag dingen waarin ze goed zijn of dingen waarin ze kunnen laten zien dat ze goed zijn. Daarnaast worden zij (intrinsiek) gemotiveerd door taken en situaties uit te voeren waarbij ze het gevoel hebben zelf controle te hebben over hun gedrag en de resultaten ervan. Poulie en de Vries (2004) geven aan dat deze taken niet alleen realistische moeten zijn, maar dat de opbrengst ook op de korte termijn resultaten oplevert. De Dienst Stedelijk Onderwijs van de gemeente Rotterdam (2005) stelt dat het welbevinden in de school en de identificatie met de school, het afwisselen van werkvormen, de kwaliteit van de docenten en de hoeveelheid huiswerk, factoren zijn die bepalen of een leerling al dan niet gemotiveerd is om zijn opleiding af te maken. Tenslotte zijn een hoog aspiratieniveau van de leerlingen en het werken met ict gunstig voor de leermotivatie.

Wanneer docenten aandacht geven aan het leerproces en de leerhouding van leerlingen heeft dit een positief effect op de motivatie en daarmee de doorstroom van de leerling naar het vervolgonderwijs. Dit wordt bevestigd door Alblas (1992) die stelt dat wanneer de docent de leerling waarderende informatie geeft over zijn gedrag en leerprestaties (evaluatieve feedback) de leerlingen deze informatie gebruiken om vast te stellen wat ze kunnen en wat ze waard zijn. Ze kennen zichzelf daardoor bepaalde vaardigheden toe op het gebied van het leren. Hierna volgt volgens Poulie en de Vries (2004) directe feedback die verwijst naar de inzet van de leerling. Immers, dát is de beïnvloedbare factor die motivatie en inzet voor de volgende taak gunstig zou kunnen beïnvloeden. Er wordt een koppeling gelegd tussen de activiteiten, inzet en strategieën van de leerling en de voortgang van de leeractiviteit. Zo wordt niet het slagen of falen van een handeling benadrukt, maar worden de leeractiviteiten telkens geplaatst in een doelgericht proces waarbij datgene wat de leerling heeft gedaan, gedacht, geordend, opgezocht, kortom datgene wat heeft bijgedragen tot het goede resultaat en de gevolgen daarvan, centraal staan.

4. De invloed van de sociale context

4.1 Inleiding

De onderwijsraad (2005) stelt in haar rapport dat de wereld van jongeren complexer en groter is dan die van vroegere generaties jeugdigen. Processen van individualisering hebben geleid tot een toename van de persoonlijke keuzevrijheid. Voor jongeren betekent het dat zij meer keuzemogelijkheden hebben, maar daarbij minder houvast. Vragen over hun eigen persoon, hun relaties met anderen, hun plaats in de samenleving en hun toekomstige rol, kortom over hun identiteit staan voortdurend in de schijnwerpers. Voor de beantwoording van deze vragen en de oriëntering op de keuzes, hebben jongeren elkaar nodig. Vriendschappen dragen bij aan het gevoel van eigenwaarde, het gevoel er te mogen zijn en ertoe te doen.

Vrienden en vriendinnen zoeken elkaar meestal uit op basis van gedeelde interesses, plezier en onderling contact. Volgens de Onderwijsraad (2005) vergelijken leerlingen zichzelf daarnaast bij voorkeur met anderen die in belangrijke aspecten veel op hen lijken (bijv. van hetzelfde geslacht, leeftijd etc. zijn).

Oostveen, von Grumbkow en de Vries (1992) stellen dat onze attitudes worden beïnvloed door de groepen waarvan we lid zijn of waarvan we graag lid willen worden. We vergelijken ons met de leden van deze groepen en identificeren ons met hen. Daardoor kunnen deze groepen veel invloed op ons en onze attitudes uitoefenen. De meeste jongeren behoren bij meerdere groepen. Deze bestaan doorgaans uit ongeveer zes leden. Zij bieden steun, advies en bescherming en vormen ook sociale en culturele hulpbronnen. Jongeren hebben via hun vriendengroep de mogelijkheid om gemeenschappelijk ervaren problemen het hoofd te bieden (Onderwijsraad 2005).

Volgens Verhofstadt-Denève, Vyt en van Geert (1991) zegt de theorie van sociaal leren dat bepaalde factoren een rol spelen waardoor kinderen er gemakkelijker toe komen bepaalde personen als rolmodel te aanvaarden en na te bootsten. Zo is er de aard van de relatie tussen imitator en model; is deze verzorgend en affectievol, dan wordt het model gemakkelijker nagebootst (met uitzondering van agressief gedrag, Bandura en Huston, 1971). Verder spelen ook de toegemeten macht van het model een rol en de overeenkomst tussen model en imitator; hoe meer des te gemakkelijker de imitatie verloopt. Tenslotte kan ook de emotionale toestand van de observator-imitator aanzienlijke invloed hebben (Bandura & McDonald, 1963).

Coleman (1988) stelt dat de waarde die leerlingen aan schoolprestaties hechten, afhangt van de waarde die de vriendengroep eraan hecht. Uit onderzoek van Kassenberg (2002) blijkt, dat nog geen kwart van de leerlingen school belangrijk vindt vanwege de vakken of omdat leren leuk is. 14% vindt school alleen belangrijk voor later. Maar liefst 80% vindt school vooral belangrijk vanwege de contacten, de sfeer en de sociale relaties.

Verhofstadt-Denève, Vyt en van Geert (1991) beschrijven Erikson's inter-psychische dynamiek tussen de gezinsleden in hun verhouding tot de socioculturele achtergrond. Hierbij onderscheidt Erikson acht fasen. Binnen elke fase laten zich steeds twee tegengestelde componenten gelden, die telkens de belevingselementen van het individu uitdrukken in relatie tot de eigen sociale omgeving. Het samen voorkomen van tegenstellingen bewerkt in alle fasen een crisismatige spanning. Wanneer het individu de leeftijd van 13 tot 20 jaar heeft, zit hij volgens Erikson in de adolescentie, waarbij zich een crisis voordoet op het gebied van de genitale ontwikkeling en de identiteit. Wanneer de adolescent in een crisis terechtkomt, maakt deze zich kenbaar door grondige rolverwarring, verlies aan continuïteitsbesef en ervaring van contradicties in het zelfbeeld. Om tot evenwicht te komen moet de adolescent zich losmaken uit zijn sociale isolement. Het is dan ook de tijd van de grote vriendschappen en de experimentele liefdesrelaties. "Jonge mensen gedurende hun jaren op school, overweldigd door de fysiologische revolutie van hun genitale rijping en door de onzekerheid over de volwassen rollen die hun te wachten staan, zijn soms op ziekelijke, vaak op merkwaardige wijze gepreoccupeerd met hoe ze er uitzien in de ogen van anderen en met de vraag hoe ze hun vroegere gecultiveerde rollen en vaardigheden moeten verbinden met hun huidige ideale prototypen". Deze fase van Erikson heeft grote overeenkomsten met de puberteit. De puber is geen kind meer, maar ook nog niet volwassen. Tussen het 11^e en het 18^e levensjaar vinden er veranderingen plaats op het lichamelijke-, verstandelijke-, emotionele- en sociale gebied. Niets spreekt in deze periode nog vanzelf, over alles moet gediscussieerd worden. Daarnaast bekijken pubers alles vanuit zichzelf.

Naast de bijna slaafse onderwerping aan zelfgekozen ideaalbeelden moet de extreem onverdraagzame houding tegenover de ouders en ouderfiguren (zoals docenten) meestal beschouwd worden als een vorm van experimenteren met de eigenwaarde en een uittesten van de waarde van anderen. Zware problemen worden ook opgeroepen door de vorming van een eventuele negatieve identiteit, waarbij

de adolescent houdingspatronen opbouwt, verbonden met rollen en rolverwachtingen die door de maatschappij niet worden getolereerd. In ernstige gevallen zijn sociaal isolement en uitstoting dan ook niet ondenkbaar. Problemen van sociaal onaangepast of een delinquente jeugd vinden dikwijls hun oorsprong in deze negatieve identiteitsvorming (Verhofstadt-Denève, Vyt & van Geert, 1991 p. 137).

4.2 De school

Eén van de belangrijkste plekken waar jongeren vriendschappen vormen is de school (Onderwijsraad, 2005). Van Oudenhoven (1988) stelt dat een groot aantal factoren invloed hebben op het leergedrag van de leerling waaronder het sociaal, pedagogisch klimaat in de klas, het opvoedkundig karakter van het ouderlijk milieu, de attitudes van de docent etc. Ruff en Fritz (1994) stellen dat leerlingen zich meer bij de school betrokken zullen voelen wanneer zij onderwijs krijgen aan de hand van de didactische werkvormen: *peer tutoring* (leerlingen helpen elkaar), instructie met behulp van de computer en het leskrijgen in kleinere en meer persoonlijke leeromgevingen. Daarnaast blijkt betrokkenheid bij de school en de positieve invloed die daarvan uitgaat, ook te ontstaan wanneer docenten op de hoogte zijn van het leven van de leerling buiten de school. Door het verbeteren van de interactie tussen leerlingen en docenten, kan de prestatie en de leermotivatie van leerlingen versterkt worden (Dienst Stedelijk Onderwijs, gemeente Rotterdam, 2005).

Binnen de attributietheorie van Weiner (1983) speelt het begrip controle (beheersing) een belangrijke rol. Wanneer falen wordt toegeschreven aan beheersbare factoren, dan zal de leerling die een negatief resultaat boekt concluderen dat verbetering mogelijk is. Toeschrijving aan een niet te beheersen oorzaak zoals gebrek aan competentie kan tot hulpeloosheid leiden. Het effect van klasgenoten is het duidelijkst te merken wanneer leerlingen samenwerken. Slavin (1983) concludeert op grond van zijn overzicht van studies naar de didactiek van het samenwerkend leren (coöperatief leren) dat er aan twee basisvoorwaarden voldaan moet zijn, wil deze vorm van leren effect hebben:

- leerlingen die samenwerken moeten als groep beloond worden en
- iedere leerling kan aangesproken worden op zijn eigen bijdrage aan het groepsresultaat.

Van Oudenhoven (1988) voegt hieraan toe dat samenwerking tussen leeftijdgenoten een positieve invloed heeft op de prestaties en het sociaal functioneren van de leerlingen, mits de contacten plaats hebben in een klimaat dat pedagogische verantwoord is (m.a.w. ondersteunend en acceptierend). Het bij elkaar plaatsen van leerlingen zonder verdere begeleiding heeft geen of zelfs een negatief effect

Zoals gezegd zijn de school en de klas sociale settings. De docent heeft een grote invloed op de leerlingen en ook de leerlingen onderling beïnvloeden elkaar in sterke mate. Rosenthal en Jacobson (1968) hebben onderzoek gedaan naar het zgn. "*self-fulfilling prophecy process*" oftewel het Pygmalion-effect. Het belang van hun onderzoek is tweëerlei. Op de eerste plaats wijst hun onderzoek op een belangrijk aspect van het onderwijs, namelijk de relatie docent-leerling en daarmee op de interactie in de klas. Op de tweede plaats wijst hun onderzoek op de mogelijkheid dat zowel positieve als negatieve stereotypen, het feitelijk functioneren van deze leerlingen kunnen beïnvloeden. Dat houdt in dat prestaties niet alleen van leerlingkenmerken afhankelijk zijn (van Oudenhoven, 1988) maar ook van de attitudes die de docent over de leerling heeft.

4.3 De ouders

Lankard (2004) stelt dat een aantal gezinsfactoren een rol spelen bij de onderwijsloopbaan en het al dan niet kiezen voor een vorm van vervolgonderwijs. Deze factoren zijn: de sociaal-economische status van het gezin, het onderwijsniveau van de ouders en een aantal fysieke kenmerken waaronder sexe en temperament (Penick & Jepsen, 1992). De variabele die de meeste invloed heeft op de schoolloopbaan van de leerling is het opleidingsniveau van de ouders (Mortimer et al., 1992). Omdat ouders dagelijks als rolmodellen fungeren, stellen zij (culturele) standaarden, houdingen en verwachtingen en bepalen in een aantal opzichten het zelfvertrouwen en de sociale vaardigheden van de leerling (DeRidder, 1990).

Aangezien de invloed van de ouders erg groot is, wordt hier in de onderwijswereld veel aandacht aan besteed. Zo staat in het rapport van de Onderwijsraad (2005) dat beleidsmakers en praktijkmensen het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs, steeds meer benadrukken als een strategie voor het bevorderen van de betrokkenheid en de effectiviteit van het onderwijs. De aanwezigheid van voldoende mogelijkheden voor ouders om te participeren, heeft een positieve invloed op de cognitieve ontwikkeling en prestaties van kinderen. Daarnaast is de verwachting dat wanneer er meer en intensievere contacten zijn tussen ouders en school, er meer helderheid over wederzijdse verwachtingen, opvattingen, wensen en opvoedgedrag ontstaat. Hierdoor zullen ouders bij problemen en schoolmaatregelen meer begrip tonen. Ook volgens het ministerie van OCW is het

wenselijk dat ouders meer betrokken raken bij het beleid van de school. Dit vraagt echter om verschillende vormen van ouderparticipatie. Deze moet aantrekkelijker worden gemaakt voor oudergroepen en vooral een minder verplichtend karakter hebben (OCW, 2004). Het is van belang dat de leerling ook aanwezig is bij het bezoek of het gesprek. Een leerling die zich gekend en serieus genomen weet, zal minder behoefte en kansen hebben om ongewenst gedrag te vertonen of met problemen rond te blijven lopen.

De invloed van de morele ontwikkeling

De morele ontwikkeling van leerlingen komt volgens Kohlberg (in Pressley & McCormick, 1995) in fasen tot stand. Hij onderkent naast een "nulniveau" drie hogere niveaus van morele ontwikkeling, die opgesplitst kunnen worden in een zestal stadia:

0: Premoraliteit: Goed is wat plezierig is. Wat pijn doet, of angst inboezemt, is slecht.

1: Preconventioneel niveau:

1: Straf en gehoorzaamheid. Gericht op een externe autoriteit. Iets is vanzelfsprekend goed, omdat een autoriteit het zegt.

2: Naïef hedonisme. Ten opzichte van anderen wordt een weegschaalmodel gehanteerd. Wat het eigenbelang niet direct dient, zal ook niet gedaan worden.

2: Conventioneel niveau:

3: "Good boy"- oriëntatie. Goed is wat anderen goed vinden. Eerst naar anderen kijken alvorens een besluit te nemen, zich niet willen onderscheiden van "de rest".

4: In stand houden van sociale orde. Goed is wat de eigen groep normaal vindt. Het doen en laten wordt bepaald door de meerderheid. De gangbare groepsnorm wordt niet overschreden, dit zou voor verwarring en moeilijkheden zorgen.

3: Postconventioneel niveau:

5: Sociaal-contract oriëntatie. Goed is wat in overleg is overeengekomen. Iets is goed als in principe iedereen op die manier zou handelen.

6: Individuele gewetensprincipes. Iets is goed, omdat het niet tegen de eigen principes ingaat. Het persoonlijk geweten weegt het zwaarst

Volgens Kohlberg (in Pressley & McCormick, 1995) komt het maar weinig voor dat personen het derde niveau behalen. Het onderwijzen van vmbo-leerlingen moet hier dan ook niet op gericht zijn. Critici (Pressley & McCormick, 1995) van de theorie vallen over het algemene karakter van de indeling die Kohlberg (in Pressley & McCormick, 1995) maakt. Het is de vraag of moreel redeneren gelijk is in alle culturen en of voor mannen en vrouwen dezelfde waarden gelden. Vooral nog is echter nog geen nieuw wetenschappelijk model voor morele ontwikkeling beschreven.

De morele ontwikkeling hangt samen met het ontwikkelen van normen en waarden. Deze staan sinds het eerste kabinet Balkende (2002) hoog op de politieke agenda van Nederland. Meer aandacht voor vrijheid, gelijkheid, democratie en tolerantie moet zorgen voor een betere samenleving dan de huidige. Individuele autonomie kan in dit geval niet de enige maat van opvoeding zijn, er is voldoende bereidheid en vermogen tot samenleven noodzakelijk. Verschillende pedagogen (waaronder Levering en De Winter) pleiten voor *value based* pedagogiek. Waarden-geladen, normatieve vragen moeten voor de wetenschap en het onderwijs bespreekbaar worden. In pedagogische zin zijn normen en feiten vaak nauw met elkaar verbonden (Levering, 2004).

Onderzoek naar de beleving van normen en waarden toont aan dat 80 procent van de Nederlanders kiest voor een samenleving waarin solidariteit een belangrijke rol speelt. Uit onderzoek van Het Nationaal Comité 4 en 5 mei (in De Winter, 2005) blijkt echter dat de bereidheid om te delen, solidariteit dus, geleidelijk afneemt. Ook tolerantie vertoont een dalende tendens. Verschillende incidenten op vmbo-scholen, onderschrijven dat deze kwestie zeker ook in deze vorm van onderwijs speelt. Volgens De Winter (2005) is het tijd om kinderen en jongeren met betrekking tot de thematiek van tolerantie en solidariteit bewust op te voeden. Vrijheid, verantwoordelijkheid en respect voor verschil (de grondprincipes van de Nederlandse democratie) zitten volgens hem "niet bij iedereen tussen de oren. Het individu is teveel de maat der dingen geworden".

Levinson (2003) geeft aan dat er drie soorten tolerantie zijn die je leerlingen kunt bijbrengen:

1. verdraag het vreemde van anderen omdat die anderen er zelf niets aan kunnen doen dat ze anders zijn,
2. tolereer anderen omdat we in principe allemaal hetzelfde zijn,

3. geef kinderen inzicht in de achtergronden van verschillen van gedrag.

De laatste vorm van tolerantie is volgens Levinson (2003) de meest aangewezen vorm: begrip is een voorwaarde om niet elk verschil als vijandig of bedreigend te ervaren. De Winter (2005) voegt aan het onderscheid van Levinson (2003) een dimensie toe. Hij pleit voor het bieden van een *common ground* aan leerlingen, ofwel een "voor iedereen geldend denkkader dat de randvoorwaarden voor tolerantie aangeeft". Hij ziet hierin een duidelijke taak voor het onderwijs. Nussbaum (1993) onderschrijft dit: "elke vorm van onderwijs moet bij leerlingen het vermogen cultiveren om zich te kunnen inleven in de ervaringen van anderen". Opvoeding en onderwijs behoren gericht te zijn op de vorming van democratische persoonlijkheden, voor wie het zoeken van balans tussen individuele en sociale behoeften een tweede natuur is. Motivatie en bereidwilligheid tot het openstaan voor meningen en behoeften van anderen zijn daarbij belangrijke punten van aandacht (De Winter, 2005).

Je leert leerlingen tolerant te zijn door situaties te scheppen waarin tolerant gedrag voor leerlingen een aantrekkelijk perspectief vormt, of zelfs winst oplevert (De Winter, 2005). De school kan dit echter niet alleen, ook ouders moeten een rol spelen. Volgens het ecologisch model van Bronfenbrenner (1997) kun je gedrag immers niet los zien van de omringende omgeving. Gedrag zal niet makkelijk veranderen wanneer de setting waarin het ontstaan is, precies hetzelfde blijft. Kernbegrippen voor het onderwijs zijn dan ook *empowerment*, een proces dat gericht is op het versterken van iemands greep op zijn omgeving en participatie, met betrekking tot zowel leerling als ouders. De school moet daarbij de beoogde democratische houding niet opleggen, maar oproepen en uitlokken.

4.4 De vmbo-leerling en zijn sociale context

Specht (2004) concludeert uit een kleinschalig onderzoek dat huisbezoek van de docent de sociale competentie van vmbo-leerlingen bevordert. Huisbezoeken helpen om leerlingen sociaal vaardiger te maken. Vooral vanwege de gezamenlijke aanpak van docent en ouders. Het gezin heeft de meeste invloed op de persoonlijke ontwikkeling van een individu. Volgens de ouders werken de huisbezoeken preventief op gedragsproblemen.

4.5 Samenvatting

Vriendschappen dragen bij aan het gevoel van eigenwaarde, het gevoel er te mogen zijn en ertoe te doen. Vrienden en vriendinnen zoeken elkaar meestal uit op basis van gedeelde interesses, plezier, onderling contact en uiterlijke kenmerken. Veel mensen zijn vaak geneigd om vooral aandacht te besteden aan de negatieve kanten van de invloed van jongeren op elkaar. Maar jongeren steunen elkaar ook, oefenen met elkaar in sociaal gedrag, delen sociaal kapitaal en begeleiden elkaar zodoende naar volwassenheid. Leeftijdsgenoten zijn even belangrijk voor de socialisatie als ouders en docenten. Scholen kunnen hun socialiserende rol versterken door aansluiting te zoeken bij de sociale wereld van de jongeren. Wanneer docenten op de hoogte zijn van het leven van de leerling buiten de school zal de betrokkenheid van de leerling bij de school sterker zijn. Hiervan zal een positieve invloed uitgaan. Aansluiten bij het leven van de leerlingen kan op een aantal manieren te weten:

- in gesprek blijven met leerlingen, leerlingen laten meedenken, meepraten en organiseren
- zoeken naar didactische werkvormen die discussie en samenwerking bevorderen
- gezamenlijke sociale activiteiten ondernemen met de leerlingen
- begeleiding door leeftijdsgenoten (*peer tutoring*)
- begeleiding door volwassenen van buitenaf (mentorcoaching)
- zorgen voor (inter-etnische) ontmoetingen tussen uiteenlopende leerlingen
- het maken van een bewuste indeling van leerlingen in sociale groepen

Negatieve effecten van groepsvorming kan worden tegengegaan door:

- het terugdringen van de anonimiteit van leerlingen in groepen
- systematisch kennisverwerven over de sfeer op school en bestaande sociale relaties en groepen
- gezamenlijke aanpak door docenten van problemen met groepsvorming
- goede contacten en samenwerking met de gemeente
- meer en beter samenwerken met jongerenwerk

Het effect van klasgenoten is het duidelijkst te merken wanneer leerlingen samenwerken. Dit heeft een positieve invloed op de prestaties en het sociaal functioneren van de leerlingen, mits de contacten plaats hebben in een klimaat dat ondersteunend en acceptierend is.

Een aantal gezinsfactoren spelen een rol bij de onderwijsloopbaan en het maken van een keuze voor het al dan niet doorstromen naar vervolgonderwijs. Deze factoren zijn: de sociaal-economische status van het gezin, het onderwijsniveau van de ouders en een aantal fysieke kenmerken.

Een leerling die zich gekend en serieus genomen voelt door zijn ouders en zijn docenten zal minder behoefte en kansen hebben om ongewenst gedrag te vertonen of met problemen rond te blijven lopen. De school moet echter met de kennis die het heeft van de thuissituatie wel goed om weten te gaan. Zo stelt de Onderwijsraad (2005) dat een school te maken heeft met leerlingen die van huis uit zeer verschillende manieren van omgang gewend zijn. Het is daarom van belang dat de school expliciet aangeeft op welke manier zij haar leerlingen pedagogisch tegemoet treedt. Docenten moeten zich bewust zijn van de positieve als negatieve stereotypen die zij hebben van bepaalde groepen leerlingen. Deze kunnen het feitelijk functioneren van de leerlingen beïnvloeden.

In het vmbo moet plaats zijn voor de morele ontwikkeling van leerlingen. Volgens Kohlberg is die morele ontwikkeling door onderwijsgegenden te beïnvloeden. Nederlandse pedagogen als De Winter (2005) en Levering (2004) pleiten voor onderwijs dat leerlingen "opvoedt" tot democratische burgers. In een tijd van afnemende solidariteit en tolerantie is het belangrijk dat de school een actieve rol neemt met betrekking *empowerment* en participatie, voor zowel leerlingen als ouders.

5. De vmbo-leerling en uitval

5.1 Inleiding

Voortijdig schoolverlaten leidt tot slechtere arbeidsmarktperspectieven voor jongeren en kan tot hogere kosten leiden voor de samenleving, bijvoorbeeld in termen van hogere criminaliteit en sociale uitkeringen. Voortijdig schoolverlaten is in Nederland gedefinieerd als “het verlaten van het onderwijs zonder startkwalificatie: een diploma van havo, vwo of niveau 2 van het mbo” (Van der Steeg & Webbink, 2006). De precieze omvang van het voortijdig schoolverlaten in Nederland is niet bekend. Volgens registraties door Regionale Meld- en Coördinatiefuncties (RMC's) ging het om 64.000 jongeren in het schooljaar 2003/2004. Circa eenderde van hen heeft geen enkel diploma in het voortgezet onderwijs. Volgens een andere maatstaf voor voortijdig schoolverlaten beschikt 14,5 procent van de 18-24 jarigen buiten het onderwijs, niet over een startkwalificatie.

Brandsma, Knuver en Tinga (2005) verklaren voortijdig schoolverlaten op verschillende niveau's:

- de samenleving, waaronder de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt (*pull-factoren*)
- het selectieve onderwijssysteem en de financiering daarvan (outputbekostiging)
- de school, (didactiek, pedagogisch schoolklimaat)
- het ouderlijk milieu (opleiding en etnische achtergrond) en
- persoonlijke kenmerken van het individu (persoonlijkheid, ambitie, faalangst, etc).

Andere deskundigen zoeken de oorzaak voor uitval in zowel het vmbo als het mbo. Het vmbo zou leerlingen niet voldoende steunen bij het komen tot een gefundeerde keuze van beroep, terwijl het mbo (risico)leerlingen teveel aan hun lot over zou laten.

Voortijdig schoolverlaters vormen een divers samengestelde groep waartoe zowel jongeren die geen enkel diploma in het voortgezet onderwijs hebben gehaald behoren, als jongeren met een vmbo-opleiding maar zonder afgeronde vooropleiding. Volgens Van der Steeg en Webbink (2006) verlaten vooral in het vmbo en het mbo relatief veel jongeren de opleiding zonder eindexamen. Met name in het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) binnen het vmbo en de assistentopleidingen binnen het mbo is de uitval relatief hoog. In deze onderwijstypen bevinden zich grote groepen leerlingen die geen zicht hebben op het halen van een startkwalificatie. In het praktijkonderwijs geldt dit zelfs voor alle leerlingen, omdat deze vorm van onderwijs geen aansluiting biedt op het mbo, maar gericht is op rechtstreekse uitstroom naar de arbeidsmarkt.

Voortijdig schoolverlaten komt vaker voor bij allochtone leerlingen, jongeren met een relatief lage sociaal-economische achtergrond en bij kinderen uit éénoudergezinnen. Ook is de kans op voortijdig schoolverlaten groter voor leerlingen die wonen in de vier grote steden of een relatief lage CITO-eindscore hadden in het basisonderwijs.

Bij het ontwikkelen van effectieve interventies om voortijdig schoolverlaten te voorkomen dan wel te verminderen, zijn in Nederland twee algemene tendensen te ontdekken (Brandsma, Knuver en Tinga, 2005). Het gaat hierbij enerzijds om het creëren van een “sluitende aanpak” en anderzijds een veranderende rol van de centrale overheid in de richting van “decentralisatie” naar lokaal- dan wel regionaal niveau. De overheid heeft in dit kader de scholen een centrale rol gegeven in de aanpak van voortijdig schoolverlaten. Een sluitende aanpak betekent dat er geen enkele leerling tussen wal en schip belandt. Dat wil zeggen:

- Een sluitende keten en netwerk rondom de (zorg)leerlingen: “geen leerling valt buiten de boot”;
- Een sluitende melding en registratie bij leerplicht en RMC: “alle zorgleerlingen zijn bekend”.

Het gaat hierbij dus veel meer om het ontwikkelen van preventieve acties en in beperktere mate om curatieve maatregelen. In dat kader wordt binnen scholen (maar ook in de wijken, de politie) veel aandacht besteed aan zogenaamde vroegtijdige signalering van mogelijke risicoleerlingen. Een manier om uitval beter aan te pakken is door te zorgen voor een beter aansluitende doorgaande leerlijn tussen vmbo en mbo. Nu is het nog zo dat de eis van zelfstandigheid problemen oplevert voor de meeste leerlingen die de overstap van het vmbo naar het mbo maken: bijna een kwart had daar aanvankelijk moeite mee (Nederlandse Vereniging van schooldecanen, 2005). Positieve effecten op uitvalgedrag en/of studieprestaties zijn in een onderzoek door het Centraal Planbureau gevonden bij programma's die positieve financiële prikkels gebruiken voor leerlingen, docenten of scholen. Voorbeeld is een recent ingevoerd programma in Groot-Brittannië waarbij 16-18 jarigen een wekelijkse toelage krijgen als ze doorgaan met het volgen van onderwijs na de leerplicht en een bonus krijgen bij het halen van een diploma.

5.2 Samenvatting

Voortijdig schoolverlaten leidt tot slechtere arbeidsmarktperspectieven voor jongeren en kan tot hogere kosten leiden voor de samenleving, bijv. in termen van hogere criminaliteit en sociale uitkeringen. Met name in het lwoo en de assistentopleidingen is het uitval relatief hoog. Ook komt voortijdig schoolverlaten vaker voor bij allochtone leerlingen, jongeren met een relatief lage sociaal-economische achtergrond en bij kinderen uit éénoudergezinnen. Daarnaast is de kans op voortijdig schoolverlaten groter voor leerlingen die wonen in één van de vier grote steden of een relatief lage CITO-eindscore hadden in het basisonderwijs.

Een manier om uitval beter aan te pakken is door te zorgen voor een beter aansluitende doorgaande leerlijn tussen vmbo en mbo. In het kader van deze doorgaande leerlijn zou in de overgangsfase al een geplaveid pad horen te liggen in de vorm van meeloopdagen en uitwisselingen van leerlingen en docenten. Het centraal examen biedt ook grote voordelen voor de doorstroom van de ene naar de andere schoolsoort. Het is door deze wijze van examineren volstrekt duidelijk wat een gediplomeerde leerling kan en kent.

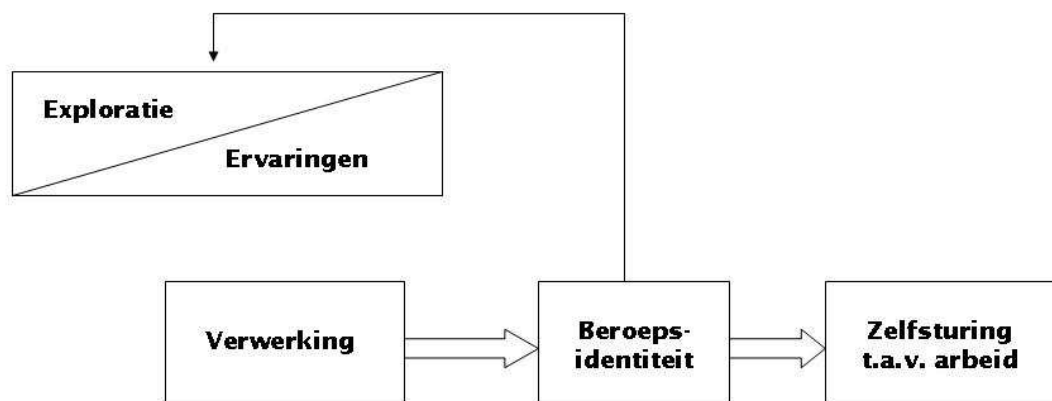
6. De vmbo-leerling en de keuze voor een beroep

6.1 Inleiding

Zoals reeds eerder aangehaald in het hoofdstuk over het leren van de vmbo-leerling zijn de vmbo-leerlingen uit het onderzoek van GION (Harms, Kuyper & Van der Werf, 2005) erg tevreden over de didactische werkvorm van het lopen van stages. Via de stage ontdekken ze of een beroep hen wel of niet aanspreekt. Ze nemen de ervaringen die ze hebben opgedaan tijdens de stage mee in de beslissing over een vervolgopleiding. Het is voor hen daarnaast belangrijk om ervaring op te doen met het omgaan met een baas, collega's en het hebben van vaste werktijden. In de praktijk blijkt echter wel, dat een stageplaats voor de vmbo-leerling lastig te vinden is.

Aan het eind van de vierde klas hebben de meeste leerlingen een idee over het beroep dat zij later willen uitoefenen. De meeste leerlingen willen werk dat nuttig is voor de maatschappij en waarin ze verantwoordelijkheden kunnen dragen. Het beroep sluit over het algemeen aan bij de sector waarvoor ze in het vmbo gekozen hebben. Bijna alle leerlingen uit het GION-onderzoek kiezen voor een vervolgopleiding. Het merendeel gaat naar het mbo, een kleine minderheid naar de havo.

Meijers en Wardekker (2001) ontwikkelden een model waarin beschreven wordt hoe jongeren tot hun keuze voor een beroep komen. Dit model gaat uit van de veronderstelling dat een keuze gebaseerd is op kennis van het zelf, die op zijn beurt weer gebaseerd is op eerdere ervaringen en de verwerking daarvan. Inzicht in het keuzeproses van vmbo-leerlingen is pedagogisch gezien van belang om het beter te kunnen begeleiden en het (indien gewenst) te kunnen beïnvloeden, bijvoorbeeld om uitval te voorkomen (Meijers, 1998).



Figuur 1. Model voor keuze van beroep (Meijers & Wardekker, 2001)

Het model stelt dat leerlingen die in de beroepspraktijk ervaringen opdoen en deze verwerken (bijvoorbeeld door middel van stagebegeleiding), zichzelf in relatie tot de beroepspraktijk beter leren kennen ofwel hun beroepsidentiteit (verder) ontwikkelen. Leerlingen die dit proces in gang hebben gezet zijn geneigd meer ervaringen in de beroepspraktijk op te zoeken, beter te weten wie ze zijn in relatie tot arbeid en meer zicht te krijgen in wie ze zijn en wat ze willen.

Dit model staat tegenover het naïef rationele model van beroepskeuze dat uitgaat van informatie-overdracht (bijvoorbeeld beroepenvoorlichting) als centrale basis voor beroepskeuze (Meijers & Wardekker, 2001) Het naïef rationele model wordt, zij het in mindere mate, regelmatig in het vmbo gehanteerd. Voor veel jongeren die tot op het moment van beroepskeuze alleen geparticipeerd hebben in voltijds onderwijs, geldt dat ze geen idee hebben wat er gebeurt in de wereld van werk. Wanneer informatie wordt aangeboden, hebben zij geen referentiekader. Het gevolg is dat informatie niet landt.

Onderzoek in de praktijk van (onder andere) het vmbo door Den Boer, Mittendorf en Sjenitzer (2004) naar het model van Meijers en Wardekker (2001) geeft aan dat "exploratie en ervaringen" met de beroepspraktijk het beeld bepalen van de wereld, het type werk en het beroep dat vmbo-leerlingen kiezen. Voor "verwerking" van deze ervaringen blijken leerlingen meer mensen van buiten dan van binnen de school te raadplegen. Ze spreken hierover met vrienden, ouders en op de stageplaats, maar relatief weinig op school, in de klas, met de docent of met medeleerlingen. Wanneer leerlingen wél met docenten over hun toekomst praten, gaat het over de vervolgopleiding die ze moeten kiezen. Leerlingen die zichzelf beter kennen in relatie tot de beroepspraktijk – een beter ontwikkelde beroepsidentiteit hebben – hebben (betere) sturing over hun keuzes ten aanzien van het soort werk dat

ze ambiëren en wat ze daar in de opleidingsfeer voor moeten doen, c.q. wat ze daarvoor zelf graag willen leren. Het advies van de onderzoekers is dan ook om leerlingen op zo vroeg mogelijke leeftijd ervaring op te laten doen met de praktijk van werk.

De onderzoekers waarschuwen wel dat identiteitsontwikkeling en bewuste keuzeprocessen niet hetzelfde zijn als een breed onderwijsaanbod. Uitstel van keuze is ook niet aanbevelingswaardig. Beide veronderstellingen zijn zeer gangbaar in het vmbo, maar passen in het beschreven naïeve model van beroepskeuze. Breed aanbod heeft alleen zin als het gepaard gaat met indringende ervaringen die leerlingen zicht geven in zijn eigen mogelijkheden en wensen in de velden die het betreft. Betekenis van mogelijkheden is immers niet overdraagbaar door informatie. Een beperkte introductie op een breed scala van richtingen leidt eerder tot verwarring.

6.2 Samenvatting

Vmbo-leerling zijn tevreden over de stages in het onderwijs. Voor verwerking van de ervaringen die ze hebben opgedaan tijdens stages blijken de leerlingen echter meer mensen van buiten dan van binnen de school te raadplegen.

Het is van belang dat leerlingen op een zo vroeg mogelijke leeftijd praktijkervaring opdoen. Uitstel van de keuze voor een vervolgopleiding of beroep is niet verstandig. Het aanbieden van een breed aanbod is alleen verstandig als het gepaard gaat met ervaringen die leerlingen zicht geven in zijn eigen mogelijkheden en wensen in die specifieke beroepsgroep. Door alleen informatie te geven over een beroep, zonder de leerlingen aan de praktijk te laten ruiken is betekenisloos. Ook een summiere introductie van alle mogelijke richtingen zal eerder tot verwarring leiden dan tot een helder beeld.

7. Samenvatting en conclusie

De Adviesgroep Vmbo is door de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap mede namens de minister van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit gevraagd een advies uit te brengen over de invulling van nieuwe onderwijsprogramma's, veelal in een regionale context, waarin vmbo-scholen samen met een ROC/AOC en bedrijven of organisaties van het bedrijfsleven initiatieven ontwikkelen. Het advies zal zich richten op de volgende vijf onderwerpen:

1. positie en functie van het vmbo
2. programmering
3. omgeving
4. kwaliteitsborging
5. randvoorwaarden

CPS onderwijsontwikkeling en advies is gevraagd om de resultaten van de diepte interviews (die o.a. gehouden zijn met leerlingen) met behulp van wetenschappelijk onderzoek te versterken. Aan de hand van het doen van een literatuursearch gericht op onderwijspedagogische- en ontwikkelings-psychologische theorieën, is in het voorliggende rapport een beeld geschetst van de leerlingen in 3 en 4 vmbo.

Uit de voorgaande hoofdstukken blijkt dat de leerlingen in het vmbo de didactische werkvorm van het lopen van stages, als leerzaam en zinvol ervaren. Ook door het werken met een werkplekkenstructuur (WPS) kunnen de leerlingen het zelfstandig leren beter aan. Hun aandachtsboog wordt vergroot en er kan beter worden ingespeeld op individuele capaciteiten van leerlingen. Ook wordt op deze manier het onderwijs voor vmbo-leerlingen aantrekkelijker en inspirerender. Beide punten (stages en WPS) vallen onder het onderwerp "programmering". Scholen kunnen concreet aan de slag om het lopen van stages en het ontwikkelen van een werkplekkenstructuur vorm te geven. Het lopen van een stage heeft daarnaast te maken met hoe de regio staat tegenover het betrekken van vmbo-leerlingen bij de bedrijfsvoering. Hiermee is ook de "omgeving" een cruciale factor. Natuurlijk is niet alleen de bereidwilligheid van bedrijven van belang, ook de aanwezigheid van relevante sectoren. *Een meer leerlinggerichte aanpak in het vmbo kan echter alleen effectief zijn, wanneer leerlingen de basisvaardigheden van het leren en een zekere basiskennis eigen hebben gemaakt.*

De leerling van nu maakt veelvuldig gebruik van de didactiek van de "nieuwe media" zoals internet. Het is een krachtig middel voor onderzoek, analyse, zelfexpressie en spel. Daarnaast bevordert het de zelfsturing, is het een manier om met anderen in contact te treden en te communiceren. Het werken met ict is tevens gunstig voor de leermotivatie. Het gebruik van computers op school is een voorbeeld van hoe de "programmering" in de huidige digitale maatschappij anders is dan die van "vroeger". De aanwezigheid van (voldoende) computers op school is een "randvoorwaarde" om leerlingen de kans te geven om te profiteren van de mogelijkheden die het gebruik biedt voor de schoolloopbaan én de arbeidsmarkt. *Vmbo-leerlingen moeten echter nog wel leren hoe zij zowel op internet als daarbuiten op een efficiënte en effectieve manier informatie zoeken, selecteren, interpreteren en verwerken.*

Steeds weer dezelfde werkvorm en/of te eenvoudige taken stimuleren de motivatie van de leerlingen niet. Leerlingen doen graag dingen waarin ze goed zijn, dingen waarin ze kunnen laten zien dat ze goed zijn en taken waarbij ze het gevoel hebben zelf controle te hebben. Het welbevinden in de school en de identificatie met de school, de kwaliteit van de docenten, de hoeveelheid huiswerk en het hebben van een hoog aspiratieniveau van de leerling, zijn eveneens factoren die bepalen of een leerling al dan niet gemotiveerd is om zijn opleiding af te maken. *Wanneer docenten een veilig pedagogisch klimaat weten te scheppen en aandacht geven aan het leerproces en de leerhouding van leerlingen heeft dit een positief effect op de motivatie en daarmee de doorstroom van de leerling naar het vervolgonderwijs.*

Vriendschappen (met jongeren van buiten of binnen de school) dragen bij aan het gevoel van eigenwaarde, het gevoel er te mogen zijn en ertoe te doen. Jongeren steunen elkaar, oefenen met elkaar in sociaal gedrag, delen sociaal kapitaal en begeleiden elkaar zodoende naar volwassenheid. *Wanneer docenten op de hoogte zijn van het leven van de leerling buiten de school zal de betrokkenheid van de leerling bij de school sterker zijn.* Wanneer de didactiek van samenwerken ingezet wordt, is het effect van klasgenoten het duidelijkst te merken. Samenwerken heeft een positieve invloed op de prestaties en het sociaal functioneren van de leerlingen, *mits de contacten plaats hebben in een pedagogisch klimaat dat ondersteunend en acceptierend is.*

Het onderwijsniveau van de ouders is de belangrijkste factor die een rol speelt bij de onderwijsloopbaan en het maken van een keuze voor het al dan niet doorstromen naar vervolgonderwijs van de leerling. Wanneer de leerling zich daarnaast *gekend en serieus genomen voelt door zijn ouders en zijn*

docenten (een veilig pedagogisch klimaat ervaart), zal hij minder behoefte en kansen nodig hebben om ongewenst gedrag te vertonen of met problemen rond te blijven lopen. Vooroordelen ten opzichte van etnische groepen of van groepen leerlingen uit een bepaalde wijk (sociaal-economische situatie) bestaan nog steeds. Vanuit pedagogisch oogpunt moeten docenten zich bewust zijn van zowel de positieve als de negatieve stereotypen die zij hebben van bepaalde groepen leerlingen. Deze kunnen het feitelijk functioneren van de leerlingen beïnvloeden.

Voortijdig schoolverlaten leidt tot slechtere arbeidsmarktperspectieven voor jongeren en kan tot hogere kosten leiden voor de samenleving, bijv. in termen van hogere criminaliteit en sociale uitkeringen. *Een manier om uitval beter aan te pakken is door te zorgen voor een beter aansluitende doorgaande leerlijn tussen vmbo en mbo. Het centraal examen biedt ook grote voordelen voor de doorstroom van de ene naar de andere schoolsoort. Het is door deze wijze van examineren volstrekt duidelijk wat een gediplomeerde leerling kan en kent.* Het stellen van (deels) centrale, landelijke exameneisen en het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling, het onderwijs, de regio en het bedrijfsleven zorgen ervoor dat de “kwaliteitsborging” veilig gesteld wordt.

Het is van belang dat leerlingen op een zo vroeg mogelijke leeftijd praktijkervaring opdoen. Alleen informatie geven over een beroep, zonder de leerlingen aan de praktijk te laten ruiken, is betekenisloos. Ook een summier introductie van alle mogelijke richtingen zal eerder tot verwarring leiden dan tot een helder beeld.

Literatuur

- Alberts, R.V.J. & Westerhoff, C. (2004). *Examenverslag 2004. vmbo*. Citogroep, Arnhem.
- Alblas, G. (1992). Elementaire groepsprocessen. In R.W. Meertens & J. von Grumbkow (red.) *Sociale psychologie*. Tweede herziene druk. Wolters-Noordhoff Groningen. Open Universiteit Heerlen.
- Bandura, A. & Huston, A.C. (1971). Identification as a process of incidental learning. In H. Munsinger (Ed.), *Readings in child development*, pp. 398-405. New York.
- Bandura, A. & McDonald, J. (1963). The influence of social reinforcement and the behaviour of models in shaping children's moral judgements. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 31, 65-110.
- L. Verhofstadt-Denève, A. Vyt, A. & P. van Geert (1991). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Derde geheel herziene druk. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill. In W. Tomic & P. Span (red). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Uitgeverij LEMMA BV – Utrecht. Open Universiteit – Heerlen.
- Berlyne, D.E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2, 97-175. In W. Tomic & P. Span (red). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Uitgeverij LEMMA BV – Utrecht. Open Universiteit – Heerlen.
- Boer, P. den, Mittendorf, K. & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in het vmbo en mbo*. Delft: Stoas.
- Brandsma, H.P., Knuver, J.W.M. & Tinga, F.S.(2005). *Evaluatie vrijblijvendheid voorbij*. Groningen: ABCG
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Brown, M. (2005). 'Learning Spaces', in: *Educating the Net-generation: Educause*.
- Chall, J.S., (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) (2005). *ON TRACK. De tocht naar effectief leren*. CPS, Amersfoort.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (supplement, 95-120. In Onderwijsraad (2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Advies. Den Haag.
- DeRidder, L. (1990). The impact of parents and parenting on career development. Knoxville, TN: Comprehensive Career Development Project, 1990. In B.A. Lankard (2004). *Family Role in Career Development*.
- Dienst Stedelijk onderwijs. Gemeente Rotterdam (2005). *Succes- en faalfactoren in het vmbo. Verklaringen voor schoolloopbanen in de regio Rotterdam 2003-2004*. RISBO/Erasmus Universiteit.
- Harms, G.J., Kuyper, H. & Van der Werf M.P.C. (2005). *VOCL '99-4. VMBO-leerlingen in het vierde leerjaar: over werk, school, leren en omgaan met vrienden*. Groningen: GION.
- Kassenberg, A. (2002). Wat scholieren bindt. Sociale gemeenschap in scholen. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. In Onderwijsraad (2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Advies. Den Haag.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (ed.) *Instructional design of theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kvavik, R. (2005). 'Convenience, Communications, and Control: How Students Use Technology', in: *Educating the Net-generation: Educause*.
- Lankard, B.A. (2004). *Family Role in Career Development*.
- Lens, W. (1987). Motivatiepsychologie: Theorie voor de praktijk in de klas en de studeerkamer. Leuven: Research Center for motivation and Time Perspective. In W. Tomic & P. Span (red). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Uitgeverij LEMMA BV – Utrecht. Open Universiteit – Heerlen.
- Levering, B. (2004). *Het eeuwige feit-norm probleem in de pedagogiek*. Oratie Fontys Hogeschool Pedagogiek. Amsterdam: SWP.
- Levinson, M. (2003). *Kurt Cobain vs. Master P: A critical taxonomy of multicultural education*. Unpublished paper presented at Radcliffe Institute for Advanced Study, Harvard University, november 2003.
- Maehr, M.L. & Braskamp, A. (1986). *The Motivation Factor. A Theory of Personal Investment*. Lexington: Lexington Books. Maier, N.R.F. (1931) Reasoning and thinking in humans II. The solution of a problem and its appearance. *Journal of Comparative Psychology*, 12, 181-194.
- Maehr, M.L. (1985). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R.E. Ames & C. Ames (eds). *Research on Motivation in Education, vol. 2, The Classroom Milieu*. Orlando: Academic Press.
- Marijnissen, J., Vergeer, F., Dijk, J. van & Flier, V. v.d. (2003). *Het vmbo verdient beter. Uitkomsten van de VMBO-enquête*. Tweede-Kamerfractie Socialistische Partij.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). *Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit*. In: Kessels, J.W.M. & R.F. Poell (red.) *Human resource development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink

- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. In: *International journal for the advancement of counseling*, 20, 191-207.
- Mortimer, J. et al. (1992). Influences on adolescents' vocational development. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education (1992). In Lankard, B.A. (2004). *Family Role in Career Development*.
- Neut, I. van der, Teurlings & C., Kools, Q. (2005). *Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen*. Tilburg: IVA.
- Nucci, L. (1997). Moral Development and character formation. In: Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (1997). *Psychology and educational practice*. Berkeley: MacCarchan. p. 127-157.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (8). Special Issue on the Educational Semantic Web.
- Oblinger, D. en Oblinger, J. (2005) 'Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net-generation', in Oblinger, D en Oblinger, J. (ed), *Educating the Net-Generation*: Educause.
- OCW (2004). *Schooldebat Oranje Nassau College*. <http://www.ocw.nl>
- OCW (2005a). *VMBO: het beter werk*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2005b). *Kader voor de "adviesgroep vmbo"*. Uit Staatscourant 28 oktober 2005. nr. 210/ pag 11.
- OESO (2003). *'Leren voor het leven'. Welke aanpak hanteren leerlingen om te leren? Resultaten van PISA 2000. Samenvattend overzicht van de bevindingen*.
- Onderwijsraad (2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Advies. Den Haag.
- Oostveen, A., Grumbkow, J. von & Vries, N.K. de (1992). Attitudes: een inleiding. In R.W. Meertens & J. von Grumbkow (red.) *Sociale psychologie*. Tweede herziene druk. Wolters-Noordhoff Groningen. Open Universiteit Heerlen.
- Oudenhoven, J.P., van (1988). Interactieprocessen. In J.Starren, S.J. Bakker & A. van der Wissel. *Inleiding in de onderwijspsychologie. Instructie, beoordeling en behandeling*. Dick Coutinho, Muiderberg.
- Penick, N. & Jepsen, D. (1992). Family Functioning and Adolescent Career Development. *Career Development Quarterly* 40, no 4. In B.A. Lankard (2004). *Family Role in Career Development*.
- Poulie, M. & Vries, J. de (2004). *Motiveren van leerlingen met faalangst én leerproblemen*. <http://www.orthoconsult.nl/faalangst/artikelen/artikel21.html>
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Cognition, teaching, and assessment*. New York: Addison-Wesley.
- Roede, E. (1993). Motivatie en emotie van leerlingen; van drijfveer tot afwegingsproces. In W. Tomic & P. Span (red). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Uitgeverij LEMMA BV – Utrecht. Open Universiteit – Heerlen.
- Roest, A., Völker, B. & Kassenberg, A. *Netwerken en presteren: de invloed van persoonlijke netwerken van middelbare scholieren op hun prestatiemotivatie en hun schoolprestatie*.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.F. (1968). Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston. In J.Starren, S.J. Bakker & A. van der Wissel. *Inleiding in de onderwijspsychologie. Instructie, beoordeling en behandeling*. Dick Coutinho, Muiderberg.
- Ruff, N.S. & Fritz, R.L. (1994). Teaching culturally diverse students. *Vocational Education Journal*, January.
- Sanden, J. van der, (2003). Zelfstandig leren en de Leittextmethode. In: De Boer, Reubel, Reinards & Van der Sanden. *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen. Meer kansen op de Europese arbeidsmarkt*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Seligman, M.E.P. (1975). Helplessness: On depression, development and death. San Francisco: Freeman. In W. Tomic & P. Span (red). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Uitgeverij LEMMA BV – Utrecht. Open Universiteit – Heerlen.
- Slaats, A., Van der Sanden, J.M.M., & Lodewijks, J.G.L.C. (1998). *The relation between learning conceptions and learning strategies of students in vocational education*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen, Enschede.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445. In J.Starren, S.J. Bakker & A. van der Wissel. *Inleiding in de onderwijspsychologie. Instructie, beoordeling en behandeling*. Dick Coutinho, Muiderberg.
- Specht, L. (2004). *School, ouder en kind. Een experimenteel onderzoek naar de invloed van ouderbetrokkenheid op de sociale competenties en schoolprestaties van leerlingen*. Doctoraalscriptie Sociologie, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Steeg, M.W. van der, & Webbink, H.D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland; omvang, beleid en resultaten*. Den Haag: CPB.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net-Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Teurlings, C., Wolput, B. van, Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.
- The Smart Agent Company (2005). *VMBO-onderzoek. Naamgeving en imago*. Een onderzoek in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Veen, W. & Jacobs, F. (2005). *Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid*. Utrecht: SURF.
- Verhofstadt-Denève, L., Vyt, A. & Geert, P. van. (1991). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Derde geheel herziene druk. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vernooy, K. (2006). *Onderwijsopvattingen en hun effect voor leerlingresultaten*. Amersfoort: CPS.
- Vink, A. (2006). In de steek gelaten. NRC Handelsblad, 5 januari 2006.
- Vrieling, D. (2006). Het geloof van het nieuwe leren. Groningse Universiteitskrant, jaargang 35, nr. 19.
- Vries, A.M. de (2005). *Natuurlijk leren en motivatie in VMBO-BB, de Start*. Groningen: Gion.
- Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Kessel, N. van (2001). *Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS*. Nijmegen: ITS.
- Weiner, B. (1983). Speculations regarding the role of affect in achievement-change programs guided by attributional principles. In J.M. Levine & M.C. Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: implications for learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Oratie Langeveldleerstoel Universiteit Utrecht.
- Website Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo, vmbo. [Http://www.cevo.nl](http://www.cevo.nl)
- Website Gents, bureau voor professionele begeleiding. <http://www.zelfontplooiing.nl>
- Website Nederlandse Vereniging van schooldecanen. Nederlandse Vereniging van schooldecanen (2005). <http://www.nvs.nl>