

uXy
A284)

DEELRAPPORT 1

- Problemen van leerlingen in voortgezet onderwijs -
NIPG/TNO projekt 520

PROBLEMEN VAN ADOLESCENTEN OP SCHOOL EN THUIS

Probleemstelling en opzet van verder onderzoek

R.J. van Alphen de Veer
Cath.M. Kuiper
M.I.M. Schuurman

NEDERLANDS INSTITUUT VOOR PRAEVENTIEVE GEZONDHEIDSZORG TNO

LEIDEN

juli 1979

43/9/79

I n h o u d

	blz.
VOORWOORD	
1. INLEIDING	1
2. PROBLEMEN	4
2.1 Probleemkinderen en problemen van adolescenten . . .	4
2.2 De ernst van de problemen	5
2.3 Factoren die van invloed zijn op problemen van adolescenten	6
3. UITWERKING VAN HET ONDERZOEKSDOEL	9
3.1 Het begrip 'leerlingprobleem'	9
3.2 Dimensies van leerlingproblemen	12
3.3 Resultaten van de twee vooronderzoeken	13
4. BEGRIPPEN VOOR HET ONDERZOEK	15
4.1 Begrippen omtrent de leerling	15
4.2 Begrippen omtrent de omgeving	20
4.3 Begrippen omtrent de verhouding leerling - omgeving .	27
5. BASIS VOOR DE ONDERZOEKSOPZET	31
5.1 Tweedeling in de onderzoeksopzet	31
5.2 Operationalisatie van begrippen	33
5.3 Selectie van onderzoeksgroep	40
LITERATUUR	44

Voorwoord

De doelstelling van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg (NIPG) richt zich op de verbetering van de preventieve gezondheidszorg in medisch, psychologisch en sociaal opzicht en op de organisatorische voorwaarden voor optimale gezondheidszorgvoorzieningen. In het kader van deze doelstelling is in de loop der jaren al veel gewerkt op het terrein van de problemen van gezondheid en begeleiding van kinderen en jeugdigen. Een aantal onderzoeksprojecten richtte zich voornamelijk op medisch-lichamelijke aspecten betreffende gezondheid en ontwikkeling. Daarnaast zijn enkele studies verschenen met een meer psychologisch of sociaal-psychologisch accent. In het huidige programma van werkzaamheden zijn een aantal projecten opgenomen betreffende de gezondheid en het welzijn van jeugdige adolescenten. Eén van deze projecten heeft als onderwerp: "problemen van leerlingen in voortgezet onderwijs". Reeds eerder (in 1967 en 1971) werd hierover door het NIPG gepubliceerd.

Het hierbij uitgebrachte rapport is een studie betreffende de uitgangspunten voor een breder opgezet onderzoek op dit terrein. Betreffende een tweetal voorbereidende veldonderzoeken zullen binnenkort afzonderlijke deel-rapporten verschijnen. Het is de hoop en de verwachting van de onderzoekers dat deze inleidende studie hun doel en werkwijze zodanig weergeeft dat zij mede daardoor de belangstelling en medewerking in onderwijskringen zullen verwerven die dit onderwerp als zodanig verdient, maar die ook de medewerking in deze kringen zal stimuleren die voor het verdere onderzoek een voorwaarde is.

M.J. Hartgerink
directeur

1. INLEIDING

Adolescenten vormen geen vergeten groep. Sinds Stanley Hall (1904) zijn standaardwerk schreef over de psychologie van de adolescentie hebben velen vanuit vaak zeer verschillende standpunten zich met jongeren in de leeftijdsfase tussen kind en volwassene beziggehouden. Voor deze belangstelling kunnen verschillende oorzaken worden aangevoerd.

In de eerste plaats is er de alom gedeelde mening dat jongeren in de adolescentie-periode een snelle ontwikkeling doormaken op een aantal gebieden en er als gevolg daarvan een toenemende kans is op het ontstaan van persoonlijke problemen. Hierbij kan worden opgemerkt dat de discussie over de juistheid van de 'Storm and Stress'-hypothese nog steeds plaatsvindt (o.a. Grinder, 1972; De Wit & Van der Veer, 1977). De Wit en Van der Veer achten het met Bandura niet denkbeeldig dat op dit punt de 'self-fulfilling prophecy', althans voor een gedeelte, de waargenomen problemen veroorzaakt. Daarnaast blijkt uit resultaten van onderzoek dat de adolescentie-periode niet noodzakelijk gepaard hoeft te gaan met innerlijke verwarring (Offer, 1969). In de woorden van Adelson (1979):

"Adolescents, as a whole, are *not* in turmoil, *not* at the mercy of their impulses, *not* resistant to parental values, *not* politically active, and *not* rebellious." Volgens Adelson is het vertekend beeld van de adolescent vaak het gevolg van onjuiste generalisaties van resultaten van (veelal Amerikaans) onderzoek op kleine atypische groepen jongeren. Ondanks de aantrekkelijke kanten van kleinschalig onderzoek, is ook het onderzoek op grotere, voor de populatie representatieve groepen naar zijn mening onmisbaar.

Een tweede overweging waardoor belangstelling voor adolescenten en hun problemen wordt gewekt vormen de problemen waarmee opvoeders en docenten worden gekonfronteerd; vaak heeft men bijvoorbeeld het gevoel dat problemen met het schoolwerk niet in de eerste plaats te wijten zijn aan 'intellectie-gebrek' maar veel eerder samenhangen met ander psycho-sociale moeilijkheden. Lang niet altijd voelt de school zich in staat hierop - met of zonder hulp van de ouders - adequaat te reageren. Voor een deel zou een, op dit onderwerp gerichte, opleiding voor docenten hier soelaas kunnen bieden. Zowel de hulpverlening op school als ook de externe dienstverlening is in ieder geval gebaat bij een vergroting van de kennis met betrekking tot het voorkomen van adolescenten-problemen en de relatie tot 'thuis', 'school' en leerling-kenmerken.

Een derde belangrijke oorzaak voor de belangstelling voor adolescenten is

gelegen in de vele veranderingen die zich de laatste jaren hebben voorgedaan op school, in het gezin en de maatschappij. Met name de veranderde didaktische aanpak en de schoolorganisatie worden vaak in discussies genoemd als een belangrijke invloed op het ontstaan alsook het voorkomen van problemen bij jongeren. Hetzelfde geldt steeds meer voor veranderingen in de maatschappij als geheel (Gadourek, 1977; Goddijn, 1978). Het lijkt gewenst om meer inzicht te krijgen in de genoemde verbanden tussen de 'omgevingsfactoren' en het welbevinden van de leerling.

Reeds lange tijd rekent het Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg - TNO (NIPG) het onderzoek naar de gezondheid van adolescenten tot haar taak. Niet alleen vanuit medisch perspectief, zoals onderzoek naar de fysieke groei van de adolescent, maar ook vanuit primair gedragswetenschappelijk gezichtspunt. Dit laatste type onderzoek vond plaats binnen de toenmalige afdeling 'geestelijke gezondheid'. Voorbeelden zijn de onderzoeken naar de voorspelbaarheid van schoolkarrières in het voortgezet onderwijs (Groen, 1967), de ontwikkeling van de Nationale Differentiatie Test (NDT) voor de keuze van soort voortgezet onderwijs (Van Weeren, 1965), het gebruik van beslissingsmodellen voor de keuze van het juiste type voortgezet onderwijs en projecten gericht op problemen van adolescenten op enkele middelbare scholen (Groen & Smit, 1971).

In 1972/73 vond een onderzoek plaats naar de problematiek van jongeren die om persoonlijke redenen niet plaatsbaar waren in het arbeidsproces (Stroink & Van Wijck, 1973) met als logisch vervolg het onderzoek bij LTS-leerlingen kort vóór hun diplomering en gedurende een jaar na intrede in het arbeidsproces (Stroink & Andries, 1977). Op dit moment vindt op het NIPG-TNO het onderzoek naar adolescenten plaats in drie projecten: projekt 428, een onderzoek naar de kansen en specifieke problemen van jongeren die zonder diploma de school verlaten; projekt 490, onderzoek naar problemen betreffende het functioneren en de gezondheid van jongere bouwvakarbeiders; en projekt 520, onderzoek naar problemen van leerlingen in het voortgezet onderwijs, waartoe dit rapport de aanzet vormt.

Ter ondersteuning van de gedachtenwisseling met betrekking tot de omgang met en begeleiding van adolescenten zowel op school als daarbuiten is het doel van NIPG-projekt 520 onderzoek te doen naar de problemen waarmee zij zich geconfronteerd voelen. Niet alleen om te zien welke de problemen zijn 'waarmee zij zitten', maar ook om de mogelijke samenhang met individuele

kenmerken en met omgevingsfactoren te onderzoeken.

Omdat vrijwel alle adolescenten van 12 t/m 15 à 16 jaar een vorm van voortgezet onderwijs ontvangen werd besloten bij het onderzoek uit te gaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs, waarbij de school om praktische redenen de ingang vormt.

In 1978 - het jaar waarin het project van start ging - vond een vooronderzoek plaats waarover afzonderlijk wordt gerapporteerd in deelrapport 1 (Van Alphen de Veer & Schuurman, 1979). Tegelijk met dit onderzoek is op dezelfde school een - geslaagde - poging gedaan om voor leerlingen die zich gespannen voelen een vorm van hulpverlening tot stand te brengen. In de loop van hetzelfde jaar is in samenwerking met de Technische Hogeschool te Eindhoven - afdeling der Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen - begonnen met de analyse van door de TH verzamelde gegevens over 'klachten van middelbare scholieren'. In dit onderzoek worden de klachten onder andere in verband gebracht met schoolresultaten, intelligentie en de school die men bezoekt. Deze gegevens verschaften waardevolle informatie voor verdere activiteiten in het kader van project 520 (zie ook paragraaf 3.3). In verband met het feit dat de negen onderzochte scholen zijn aangesloten bij de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) is er eveneens contact met het onderwijsbureau van deze vereniging. Van de analyse zal rond september 1979 een rapport worden uitgebracht.

In oktober 1978 is een meer gespecificeerd werkplan voor NIPG-project 520 gereedgekomen. Volgens dit werkplan zou omstreeks mei 1979 gereedkomen de onderzoeksopzet voor een exploratief onderzoek naar de samenhang tussen enerzijds leerlingproblemen en anderzijds individuele ontwikkeling en persoonlijkheid van de leerling en omgevingsinvloeden. Deze onderzoeksopzet maakt deel uit van dit interim-rapport.

2. PROBLEMEN

Alvorens in hoofdstuk 3 het onderzoeksdoel wordt uitgewerkt tot een probleemstelling wordt in dit hoofdstuk ingegaan op het onderwerp van studie: *problemen van adolescenten*. Eerst wordt besproken hoe bepaald kan worden wanneer er van een probleem sprake is (2.1). Vervolgens komt de vraag aan de orde welke de mogelijke criteria zijn om de ernst van een probleem vast te stellen (2.2). Tenslotte wordt nagegaan welke factoren op (het ontstaan van) problemen van adolescenten van invloed kunnen zijn (2.3).

2.1 Probleemkinderen en problemen van adolescenten.

Het ligt voor de hand, als het gaat om een onderzoek naar de problemen van adolescenten, in eerste instantie te kijken naar diegenen die door de omgeving als problematisch geïdentificeerd worden. De beschrijving van 'probleemkinderen' heeft meestal betrekking op een aspect van het voor anderen waarneembaar gedrag, maar verwijst soms naar vermeende tekorten van bijvoorbeeld psychologische aard. Men spreekt van 'lastige' kinderen als het gedrag anderen stoort zoals dat kan voorkomen bij hen die nerveus zijn of heftig reageren op een autoriteit. 'Luie' kinderen hebben te weinig motivatie, een slechte werkhouding of verkeerde studiegewoonten. De 'afwezige' leerling heeft concentratie-problemen of dagdroomt. De 'domme' leerling geeft, bijvoorbeeld door slechte studieresultaten, aanleiding tot ongunstige verwachtingen van zijn prestaties. Enzovoort.

In eerste instantie is hier dus sprake van een probleem voor anderen dan de adolescent zelf. Dit zal echter in veel gevallen tot uitdrukking komen in de houding ten opzichte van de adolescent. Ook al heeft hij op dat gebied zelf geen probleem, na verloop van tijd zal hij het door deze houding van de omgeving zeker als probleem gaan ervaren.

Men kan echter ook deze ervaring van de adolescent zelf centraal stellen door over *problemen van adolescenten* te spreken waar de adolescent hinder ondervindt en zijn gevoel van welbevinden niet optimaal is. Het is namelijk evenzeer denkbaar dat jongeren problemen ervaren terwijl de omgeving eigenlijk best 'tevreden' is. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn bij de voor de omgeving niet hinderlijke leerlingen die op school goed meekomen. Dergelijke problemen van adolescenten kunnen leiden tot het ontstaan van probleemleerlingen in die zin dat de problemen op den duur zo'n nadelige invloed kunnen hebben op het functioneren van de adolescent

dat dit tot klachten van de omgeving leidt. Datgene waar de leerling mee zit (bijvoorbeeld relationele moeilijkheden, ervaren lichamelijke tekorten, aspecten van de thuissituatie) kan dan tot uitdrukking komen in lichamelijke klachten, in een apathische houding, in het zich terugtrekken uit de kring van leeftijdsgenoten of in voor anderen kinderlijk gedrag, al dan niet in combinatie met slechte resultaten op school.

De voorkeur gaat ernaar uit om in het onderzoek deze ervaring van de adolescent zelf centraal te stellen. Daarnaast echter zullen ook observaties van de directe omgeving aangaande de adolescent in het onderzoek worden betrokken.

2.2 De ernst van de problemen

In het algemeen worden drie criteria gehanteerd om de ernst van een probleem te bepalen. Een probleem wordt als ernstiger ervaren naarmate het meer voorkomt (statistische frekwentie), naarmate men meer vindt dat 'het niet kan' of er 'een grens is overschreden' (een algemeen aanvaarde standaard) of naarmate men er meer last van heeft (mate van hinder).

De statistische frekwentie, opgevat als het aantal personen dat met een bepaald probleem worstelt, kan vanuit de samenleving gezien en met het oog op preventie, een belangrijk criterium zijn. Voor het individu zelf echter is de konstatering dat veel personen 'er mee zitten' misschien wel geruststellend, maar het probleem is er niet mee opgelost. Overigens dient opgemerkt te worden dat het vóórkomen van sommige problemen (zoals in de sfeer van de school- en beroepskeuze) onvermijdelijk is. Frekwentie is dus maar een beperkte graadmeter.

Een tweede criterium om te bepalen of een probleem ernstig is of niet, is de algemeen aanvaarde standaard. Deze vormt de weerslag van de normen van de 'buitenwereld' en doet als zodanig weinig recht aan het vaak persoonsgebonden karakter van problemen. In de praktijk niettemin blijkt vaak juist volgens deze aanpak gewerkt te worden. Met name aan de signalering van probleemkinderen gaat vaak de discussie vooraf of nu een algemeen aanvaarde norm is overschreden of niet. Metingen met behulp van vragenlijsten berusten vaak ook op dit principe.

Een derde, wellicht het belangrijkste, criterium is de mate van hinder die wordt ondervonden van een probleem. Een veel voorkomend probleem waarbij een algemeen aanvaarde norm wordt overschreden maar dat desondanks weinig hinder veroorzaakt zal niet als ernstig worden beschouwd. De vraag van de beoordelaarskeuze doet zich hier echter wel voor: hinder voor wie?

Voor de bepaling van hinder lijken drie uitgangspunten van bijzonder belang: in welke mate ondervindt het individu zelf direkt hinder; in welke mate wordt de normale ontwikkeling belemmerd; en wat is het effect op anderen.

2.3 Factoren die van invloed zijn op problemen van adolescenten

De theoretische oriëntatie ten opzichte van de menselijke ontwikkeling welke ten grondslag ligt aan dit onderzoek is de organistisch / interaktionistische welke tot uitdrukking komt in werk van Piaget, Werner, Schneirla, Kohlberg, Thomas, Lerner en Erikson. Dit houdt in dat de *ontwikkeling* wordt gekarakteriseerd door kwalitatieve veranderingen die het gevolg zijn van aanleg (*persoonskenmerken*) en *omgeving* afzonderlijk als ook van een voortdurende wisselwerking tussen beide. Het individu speelt hierbij een actieve rol. De ontwikkeling wordt dus niet opgevat als een proces dat zich uitsluitend voltrekt aan het individu. Evenals het individu invloed van de omgeving ondergaat beïnvloedt het individu ook de omgeving. De konsekwentie hiervan voor het onderzoek is dat ontwikkeling en problemen niet alleen vanuit de adolescent, maar ook vanuit de omgeving en met aandacht voor de interactie worden bestudeerd.

Er bestaan grote verschillen tussen de individuele adolescenten, niet alleen met betrekking tot het soort problemen, maar ook in de mate waarin hij hiervan hinder ondervindt. Zo zal dezelfde situatie de een voor min of meer ernstige problemen plaatsen terwijl een ander 'nergens last van heeft'. Een ander punt waarop zij zullen verschillen is gelegen in de mate waarin adolescenten in het algemeen het vermogen hebben problemen bevredigend te verwerken of op te lossen. De algemene probleemgevoeligheid van de adolescenten varieert. Zo kwamen Offer (1969) en Offer & Offer (1974) in hun longitudinaal onderzoek naar gedragskenmerken van adolescenten tot een onderscheid in drie groepen: een zich kontinu ontwikkelende groep; een groep, waarbij de groei in golven verliep; en een groep, waarbij duidelijk sprake was van verwarring tijdens de ontwikkeling. De laatstgenoemde groep omvatte vooral individuen die in hoge mate sensitief waren en op introspektie gericht met grote belangstelling om hun innerlijke wereld te exploreren.

Persoonskenmerken van adolescenten dienen dan ook in het onderzoek te worden betrokken zowel om verwachte verbanden met de aard van problemen te onderzoeken als ook om niet het risico te lopen verschillen in problemen te interpreteren als effect van de omgeving terwijl ze in feite zijn

terug te voeren op verschillen tussen adolescenten. Deze persoonsgegevens zullen zowel betrekking moeten hebben op psychische als ook op fysieke kenmerken van het individu.

Behalve de 'relatief stabiele gedragstendenties' of eigenschappen van personen die kenmerkend zijn voor een langere tijd speelt met name bij adolescenten de *ontwikkeling* een belangrijke rol. Zij veranderen op een aantal punten snel. Het is zeer waarschijnlijk dat althans een gedeelte van de problemen die zich kunnen voordoen van tijdelijke aard zijn en bij individuele adolescenten op zeer verschillende tijdstippen naar voren komen. Daarmee is niet gesuggereerd dat men er daarom minder snel op zou moeten reageren. Het is zeer goed denkbaar dat slecht of niet-verwerkte problemen, ook al lijkt het alsof ze vanzelf weer 'overgaan', toch hun negatieve invloed op talloze gebieden hebben. Bovendien is het wellicht nuttig om te anticiperen op problemen die een groot deel van de jongeren toch vroeg of laat ontmoet. Niet zozeer om te behoeden, maar eerder om een positieve oplossingsstrategie te bevorderen. Een methodologische vraag is of de individuele ontwikkeling van adolescenten, zowel fysiek als psychisch, eigenlijk wel in het onderzoek is te betrekken indien het longitudinale aspect niet in de opzet is opgenomen. Dit zal slechts gedeeltelijk mogelijk zijn. De plaats die de ontwikkeling van de adolescent in het onderzoek inneemt - namelijk als de grootheid waarvan de waarde op één moment wordt bepaald - staat slechts toe uitspraken te doen met betrekking tot het stadium dat hij op een aantal ontwikkelingsaspecten in vergelijking tot anderen heeft bereikt. Voor het doel van het onderzoek is dit voldoende: het gaat ons primair om het opsporen van factoren die problemen tot gevolg hebben en (nog) niet om het gewicht van deze factoren in de tijd.

Ook de *omgeving* kan van invloed zijn op het ontstaan van problemen. Haar rol is echter niet beperkt tot het tijdstip of de wijze van ontstaan van problemen. Er is ook invloed op de verwerking ervan en op de effecten op langere termijn.

Een gebruikelijke indeling van het omringend milieu is die in school of werk, thuis en wat men wel noemt het derde milieu. Tot de laatste omgevings sfeer behoren de van school, werk en thuis te onderscheiden kringen zoals bijvoorbeeld vriendenkring, clubs op het gebied van kerk, sport, spel en muziek. Naast deze drie categorieën kan men nog een vierde onderscheiden: de samenleving in het algemeen. Zo begint de economische recessie van de jaren 70 steeds duidelijker niet alleen zijn gevolgen te

hebben voor de arbeidsmarkt zelf (werkloosheid), maar ook voor het onderwijs (geen uitzicht op beroepsuitoefening) of het denken in het algemeen (toekomstpessimisme). Dit soort verschijnselen werken door in het denken en gedrag van de adolescent en in zijn problemen.

3. UITWERKING VAN HET ONDERZOEKSDOEL

In dit hoofdstuk wordt nader aangegeven waar het in dit onderzoek om gaat. Hiertoe wordt eerst het precieze doel geformuleerd en het voorname begrip, namelijk 'leerlingprobleem' besproken (3.1). Daarna volgt een schematisch overzicht van het tot nu toe behandelde (3.2). Tenslotte wordt ingegaan op de resultaten van vooronderzoek en de betekenis hiervan voor het huidige onderzoek (3.3).

3.1 Het begrip 'leerlingprobleem'

In het leven van de adolescent neemt de school om meerdere redenen een bijzondere plaats in. Hij brengt er een aanzienlijk deel van zijn tijd door en ontmoet er zijn leeftijdsgenoten. Daarnaast vormt het de voorbereiding op zijn zelfstandig maatschappelijk functioneren. Bovendien is de school - als men denkt aan preventie van (de mogelijke gevolgen van) problemen - een belangrijk instituut dat zich steeds meer tot doel stelt ook een vormende, begeleidende taak te vervullen.

Zoals reeds vermeld is er tegelijkertijd het gegeven dat vrijwel alle adolescenten een vorm van voortgezet onderwijs volgen. Daarom vormt de school de ingang van het onderzoek.

Het globale doel van het onderzoek is als volgt te omschrijven: *Het verwerven van kennis omtrent de aard van de problemen van leerlingen in het voortgezet onderwijs en de wijze waarop deze problemen samenhangen met aspecten van de leerling zelf en met omgevingsfactoren.*

Het onderzoek van onderwijs heeft zich tot dusver in belangrijke mate toegespitst op verbanden tussen vormen van 'behandeling' en schoolsukses vanuit een primair pedagogisch-didactisch uitgangspunt of had betrekking op de relatie tussen milieu-aspecten en prestaties (kansarme groepen) vanuit een sociologisch perspectief. Het huidige onderzoek zal in de eerste plaats gericht zijn op het functioneren van de leerling in zijn totaliteit, dat wil zeggen zowel intra-individueel als in zijn totale context. Hierbij zal de invloed van schoolsukses, de aanpak van leerlingen, omgevingsfactoren en leerlingaspecten op het functioneren van de leerling een belangrijke rol spelen. Dat hierbij de nadruk zal liggen op exploratie wil niet zeggen dat het zoeken naar mogelijke causale verbanden wordt uitgesloten. De complexiteit van het geheel van verschijnselen en mogelijk samenhangende factoren zal echter slechts hypothetische verklaringen van de gevonden samenhangen mogelijk maken.

Van leerlingprobleem zal in het nu volgende worden gesproken indien in een situatie of omstandigheid het welbevinden van een leerling door hem niet als optimaal wordt ervaren.

Deze definitie ligt in het verlengde van de voorkeur voor de ervaring van de adolescent zelf zoals deze in par. 2.1 werd uitgesproken.

Een belangrijke vraag is wat onder 'optimaal welbevinden' moet worden verstaan. Omdat objectieve criteria hiervoor niet voorhanden zijn zal in eerste instantie worden uitgegaan van wat de leerling hieromtrent zelf ervaart. Later zal, op grond van de resultaten van het onderzoek, op deze vraag worden teruggekomen.

Over het welbevinden van de leerling wordt dan ook in de eerste plaats informatie verkregen door een uitspraak hierover van hemzelf. Daarnaast echter zal ook de direkte omgeving een indruk hebben van zijn welbevinden. Hierbij kunnen verschillen optreden: de leerling zelf kan zich uitstekend voelen en vinden dat 'er niets aan de hand is' terwijl de omgeving meent te zien dat er geen sprake is van een zich welbevinden, of omgekeerd. De vier situaties die zich hierbij logischerwijze kunnen voordoen zijn in schema 1 in beeld gebracht.

Schema 1. Het zich al dan niet welbevinden van de leerling, de signalering hiervan door de omgeving en de vier situaties waartoe dat leidt

de omgeving meent te signaleren dat de leerling	er is sprake van dat de leerling	
	zich welbevindt	zich niet welbevindt
zich welbevindt	1 geen problemen, ook niet volgens de omgeving PROBLEEMLOZE SITUATIE-KONGRUENTIE	2 wel problemen, maar de omgeving vindt van niet PROBLEEMSITUATIE-DISKONGRUENTIE
	3 geen problemen, maar de omgeving vindt van wel PROBLEEMLOZE SITUATIE-DISKONGRUENTIE	4 wel problemen, ook volgens de omgeving PROBLEEMSITUATIE-KONGRUENTIE

De vier kwadranten in schema 1 representeren de vier mogelijkheden. Men zou kunnen stellen dat problemen die verband houden met het gebied van het vierde kwadrant het eenvoudigst aangepakt kunnen worden. De eerst-

genoemde situatie lijkt de meest ideale, hoewel het niet uitgesloten is dat er slechts sprake is van een tijdelijke probleemloosheid of van moeilijkheden waarvan men zich (nog) niet bewust is. De tweede en derde situatie spreken van een diskongruentie tussen individu en omgeving. Dergelijke situaties zullen veelal leiden tot herwaardering en aanpassing, bijvoorbeeld doordat het individu, ondanks zijn eigen gevoel van welbevinden, vanuit de omgeving signalen krijgt die erop wijzen dat anderen wèl een gebrek aan welbevinden bij hem menen te zien.

De definitie van leerlingprobleem en het onderscheid tussen individu en omgeving zorgen op deze wijze voor een kader waarin het interactieproces tussen beiden ruim aan bod komt. De wisselwerking tussen beiden zal - om in termen van bovengenoemd schema te spreken - immers leiden tot bewegingen van het ene kwadrant naar het andere.

Bij de operationalisatie van het begrip leerlingprobleem vormt de hierboven genoemde definitie het uitgangspunt. De nadruk zal liggen op de vraag hoe de probleembeleving van de leerling zelf het best gemeten kan worden.

Een gebrek aan welbevinden kan tot uitdrukking komen zowel in het gedrag als in klachten. In dit onderzoek zal, althans in eerste instantie, de nadruk liggen op het laatste en zal getracht worden de leerlingproblemen te meten door hem naar zijn klachten te vragen. Op grond van de vooronderzoeken (zie ook 3.3) zal hiertoe een meetinstrument ontwikkeld worden. Een tweede ingang vormt, zoals hierboven werd aangegeven, de directe omgeving van de leerling. De signalering van de omgeving met betrekking tot het zich welbevinden van de leerling vormt evenzeer een - zij het wat buiten de definitie staande - mogelijkheid leerlingproblemen te meten. Ook hiervoor zal een instrument worden ontwikkeld. Dit laatste maakt het mogelijk om door middel van vergelijking van de resultaten met die welke via de eerste 'direkte' meting zijn verkregen uitspraken te doen over de situaties, zoals besproken in schema 1, waarin leerlingen zich ten aanzien van hun problemen kunnen bevinden.

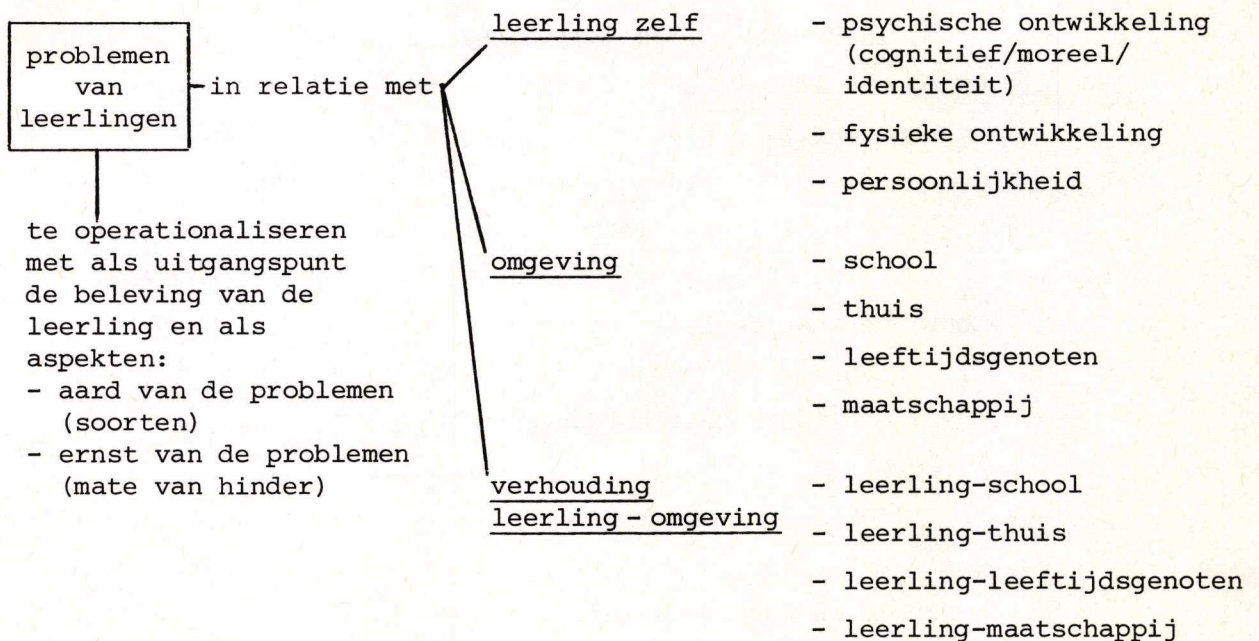
Mensen uit de directe omgeving vragen naar hun signalering van welbevinden van de leerling dient overigens niet verward te worden met het vragen naar de problemen die zij met de leerling hebben. In dit onderzoek gaat het voornamelijk om het eerste. Dat betekent overigens niet dat het tweede geheel uit het oog zal worden verloren al is het alleen maar vanwege de voor de hand liggende wisselwerking tussen beide. Wat (de aanwezigheid van

van problemen bij) de leerling voor de direkte omgeving betekent is een vraag welke in verschillende onderzoeksbegrippen tot uitdrukking zal komen.

3.2 Dimensies van leerlingproblemen

In onderstaand schema is het tot dusver behandelde beknopt samengevat. De problemen van leerlingen vormen het centrale onderwerp. Bij de operationalisatie (waarvan de richting hierboven werd aangegeven) zal vooral rekening moeten worden gehouden met een tweetal onderscheidingen dat tussen soorten problemen (bijvoorbeeld lichamelijke naast relationele, met ouders naast die op school) en tussen ernstige en minder ernstige problemen. Het rechter gedeelte van het schema geeft de belangrijkste aspecten weer waarmee leerlingproblemen kunnen samenhangen. Leerling zelf, omgeving en verhouding leerling - omgeving kunnen worden beschouwd als de drie hoofdkategorieën waarop de mogelijke factoren die samenhangen met leerlingproblemen kunnen worden ingedeeld.

Schema 2. Componenten van leerlingproblemen



De onderzoeksbegrippen die in het volgende hoofdstuk zullen worden geformuleerd zijn volgens de hier gepresenteerde ordening ingedeeld.

3.3 Resultaten van de twee vooronderzoeken

Tijdens het totstandkomen van het plan voor eigen onderzoek werden, zoals reeds in de inleiding vermeld, data geanalyseerd van een tweetal onderzoeken waarbij eveneens problemen van leerlingen het centrale begrip vormden. Het betreft een eigen onderzoek (voorjaar 1978) onder ruim 100 leerlingen van een scholengemeenschap te Voorburg en een aanmerkelijk omvangrijker onderzoek (voorjaar 1976) onder bijna 1700 leerlingen van negen scholengemeenschappen in Noord-Brabant.

In beide onderzoeken werd het begrip leerlingproblemen geoperationaliseerd door de scores op de Mooney Problem Check List (Mooney & Gordon, 1950), een klachtenlijst die aan de respondenten wordt voorgelegd met de vraag die items aan te strepen welke situaties betreffen waarmee men problemen heeft. De betreffende lijst bevat 210 uitspraken, verdeeld in zeven categorieën van elk 30 klachten (lichamelijke klachten - schoolklachten - klachten thuis - zorgen over toekomst of geld - klachten over de relatie met leden van de andere sexe - klachten over de relatie met anderen in het algemeen - persoonlijke klachten). De oorspronkelijke bedoeling van de samenstellers was om via de lijst een snel overzicht te krijgen van de individuele problemen van de leerling ten behoeve van de concrete hulpverlening. Door Groen (Groen & Smit, 1971) is de lijst geïnterpreteerd als meetinstrument voor leerlingproblemen. Het gebruik van de Mooney Problem Check List als instrument wordt momenteel aan een nadere studie onderworpen (Schuurman, in voorbereiding).

De resultaten van de twee onderzoeken zijn op vrijwel alle punten met elkaar in overeenstemming. Leerlingklachten blijken samen te hangen met geslacht, schooltype, leerjaar en leeftijd. Jongens hadden significant meer schoolklachten dan meisjes, terwijl meisjes meer lichamelijke klachten en klachten uit de persoonlijke sfeer aanstreepten. Op vrijwel alle klachtencategorieën scoorden havo-leerlingen gemiddeld hoger dan vwo- of brugklasleerlingen. De opvallende rol van de leeftijd kwam het meest tot uiting bij controle op leerjaar: binnen elk leerjaar afzonderlijk was het aantal klachten groter naarmate men ouder was, ongeacht het soort klachten. Op zichzelf genomen gaven leeftijd en leerjaar grillige verbanden met het aantal aangestreepte klachten. Hoewel de 16- en 17-jarige leerlingen, alsook degenen die tot het vierde of vijfde leerjaar behoorden, over het totaal genomen de meeste klachten uitten, hadden binnen elk van de zeven klachtencategorieën vaak andere leeftijdsgroepen en leerjaren de hoogste score.

Ook de resultaten met betrekking tot de afgenomen IQ-test en de waargenomen schoolcijfers gaven geen opzienbarende verschillen tussen beide onderzoeken. Er werd een negatieve samenhang tussen IQ en klachten gekonstateerd, met name op het gebied van schoolklachten. Reeds vaker aangetoonde verbanden tussen IQ en geslacht (jongens scoren hoger dan meisjes), tussen IQ en leeftijd (hoe ouder, des te hogere score) en tussen schoolcijfers en geslacht (jongens scoren op exakte vakker hoger, meisjes op taalvakken) werden bevestigd.

De konklusie van dit alles is dat beide vooronderzoeken ondubbelzinnig aantoonde dat zowel achtergrondvariabelen als geslacht en leeftijd, als school- en persoonlijkheidsvariabelen als schooltype, leerjaar, IQ en schoolcijfers verbanden vertonen met bepaalde soorten problemen. Voor het onderzoek, waarvoor dit rapport de aanzet vormt, zijn de analyseresultaten waarbij (in het Brabant-onderzoek) de negen scholen met elkaar werden vergeleken eveneens van groot belang. Zowel op de centrale variabele leerlingklachten als op de variabele IQ deden zich significante verschillen tussen de scholen voor. Deze verschillen verdwenen niet wanneer voor de variabele schooltype (hierop waren de onderzoeksgroepen van de scholen verschillend samengesteld) werd gecontroleerd. Dit doet vermoeden dat er 'binnen de scholen' een aantal factoren ligt (in deze onderzoeken niet opgenomen) die enerzijds verschillen aanduiden tussen de scholen onderling en anderzijds samenhangen met name met leerlingproblemen. De analyse van beide onderzoeken heeft de noodzaak aangetoond om bij onderzoek naar leerlingproblemen in grotere mate factoren uit de direkte omgeving van de leerling te betrekken.

4. BEGRIPPEN VOOR HET ONDERZOEK

Zoals in par. 3.1 geformuleerd is de doelstelling van het onderzoek kennis te verwerven, enerzijds over de aard van leerlingproblemen, anderzijds over de wijze waarop deze problemen samenhangen met aspecten van de leerling zelf en met omgevingsfactoren.

In beide vorige hoofdstukken is vanuit een algemene beschouwing over problemen van adolescenten richting gegeven aan het centrale onderzoeksbegrip leerlingproblemen. Dit leidde tot afbakening van het begrip en tot een eerste stap op de weg naar operationalisatie.

In dit hoofdstuk wordt, uitgaande van het globale kader dat hieromtrent werd ontwikkeld, een aantal begrippen geformuleerd die mogelijk samenhangen met leerlingproblemen. Het volgende hoofdstuk gaat over de onderzoeksopzet.

Zoals vermeld is de theoretische oriëntatie van waaruit problemen van adolescenten worden bekeken de organistisch/interaktionistische. Dit uitgangspunt heeft als konsekwentie dat niet alleen begrippen gekozen zijn met betrekking tot de leerling of zijn omgeving (school, thuis, maatschappij) maar ook betreffende de wisselwerking tussen beide. Dit betekent dat we in de nu volgende inventarisatie (waarin de relevante begrippen door middel van een uitspringend lettertype zijn weergegeven) allereerst te maken hebben met begrippen van de *leerling* zelf (4.1).

Het gaat hierbij om individuele eigenschappen die samenhangen met het ontwikkelingsstadium of met de persoonlijke geaardheid. Onder *omgeving* vervolgens vallen begrippen, die min of meer stabiele kenmerken van school, thuis, leeftijdsgenoten en maatschappelijke context vertegenwoordigen (4.2). Een derde categorie wordt gevormd door begrippen die de *verhouding tussen de leerling en de omgeving* betreffen (4.3).

4.1 Begrippen omtrent de leerling

Kenmerkend voor de adolescentieperiode is de snelle ontwikkeling die wordt doorgemaakt, zowel fysiek als psychisch. Problemen, die in deze periode ontstaan kunnen om te beginnen verband houden met de *fysieke ontwikkeling*. In de eerste plaats wordt de adolescent zich meer bewust van zijn uiterlijk (Conger, 1977a). Het bezit van acceptabele of niet-acceptabele lichaamskenmerken is van belangrijke invloed op het zelfvertrouwen van de adolescent (Jersild, 1952). Uit onderzoek verricht naar de implicaties van lichamelijke verandering voor de persoonsontwikkeling bleek

dat late of vroege rijping effect heeft op de socio-psychische omgeving, op interesse en op attitudes (Mussen et al., 1969). Het is mogelijk om deze fysieke ontwikkeling in een eenvoudig (schoolgeneeskundig) onderzoek te kwantificeren (Van Wieringen et al., 1968). Van belang is daarbij vast te stellen of er van vertraagde, normale of voortijdige ontwikkeling sprake is. Discrepantie tussen de toestand van lichamelijke en psychische ontwikkeling zou een probleem-veroorzakende faktor kunnen zijn. De snelle lichamelijke groei en de seksuele rijping zijn eveneens van ingrijpende invloed op zijn uiterlijk, waarvoor de adolescent in de regel erg gevoelig is.

Ter vergelijking met de subjectieve klachten van de leerling over eigen uiterlijk zouden tijdens een geneeskundig onderzoek typerende kenmerken van de uiterlijke verschijning door de geneeskundige kunnen worden gnoteerd.

Een derde begrip, gezondheid, kan eveneens tijdens een kort geneeskundig onderzoek aan de hand van anamnestiche gegevens worden gemeten. Het is belangrijk dit begrip op te nemen om de eventuele zeer bijzondere gevallen buiten het onderzoek te kunnen houden. Bovendien kan het waardevolle informatie verschaffen met betrekking tot de lichamelijke problemen die zich in deze groep jongeren voordoen.

De basisdimensies voor *psychische ontwikkeling* die we steeds weer tegenkomen in de literatuur van het laatste decennium over de adolescentie (Mussen et al., 1969; Gallatin, 1975; Conger, 1977a; De Wit en Van der Veer, 1977; De Haas, 1978; Jersild et al., 1978) betreffen: identiteitsontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en morele ontwikkeling.

De identiteitsontwikkeling leidt tot de creatieve integratie door een individu van vroegere identifikaties, aangenomen rollen en aspiraties voor de toekomst. Het begrip identiteit is nader uitgewerkt door Erikson (1968, 1974). Zijn theorie werd empirisch bevestigd (o.a.: Gallatin, 1975; Lavoie, 1976; Newman & Newman, 1978). De ontwikkeling van de identiteit omvat de ontwikkeling van zelfconcepten, begrippen die op een of andere wijze de vraag 'wie ben ik' beantwoorden. Zij kan worden beschouwd als een belangrijke parameter in verband met probleembeleving. Aangetoond werd dat personen die een zogenoemde eog-identiteit hebben ontwikkeld, minder verward zijn ten aanzien van zichzelf en vrijer van angst dan personen die dat niet of minder hebben (Marcia, 1966).

De cognitieve ontwikkeling is van invloed op de capaciteit om kennis te verwerven en te benutten (Elkind, 1970). De capaciteit wordt groter als

het stadium van de formele denkoperaties is bereikt. De gemiddelde adolescent bereikt dit stadium op 12-jarige leeftijd (Piaget, 1972).

De veranderingen op dit punt zijn vooral kwalitatief: de adolescent is in toenemende mate in staat zijn eigen gedachten en funktioneren kritisch te beschouwen, abstraherend en systematisch te denken, en gebruik te maken van het inzicht dat in veel gevallen meerdere juiste antwoorden op één probleem bestaan (Mussen et al. 1969).

In vele studies werd aangetoond dat er een positieve relatie is tussen intelligentie (IQ) en het vóórkomen van formele operaties en gevorderde cognitieve ontwikkeling (zie voor overzicht Manaster et al., 1977). Vandaar dat intelligentie als begrip wordt opgenomen. Men zou het de kwantitatieve resultante kunnen noemen die het gemiddelde niveau van cognitief funktioneren aangeeft.

In het door Kohlberg (1969, 1973) ontwikkelde begrip morele ontwikkeling wordt het prekonventioneel, het konventioneel en het postkonventioneel niveau onderscheiden. Het blijkt echter in de praktijk nog niet zo eenvoudig om éénduidig vast te stellen in welk stadium van morele ontwikkeling een individuele adolescent zich bevindt (Muson, 1979). Wél kan men zeggen dat in de adolescentie een duidelijke overgang plaatsvindt naar autonome principes, die geldigheid hebben en van toepassing zijn, los van personen of groepen aan wie of aan welke de principes zijn ontleend. Ten aanzien van deze ontwikkeling zijn daarbij duidelijk grote individuele verschillen geconstateerd. Mitchell (1975) onderscheidt vijf belangrijke veranderingen die zich in het proces van morele ontwikkeling voordoen:

- de morele opvattingen worden meer abstrakt, minder konkreet;
- morele overtuigingen zijn meer gericht op wat juist en minder op wat onjuist is;
- morele beoordelingen worden meer cognitief;
- morele opvattingen worden minder egocentrisch;
- moreel oordeel wordt psychologisch zwaarder; het oordeel vraagt zijn emotionele tol en kan een faktor zijn voor psychische spanningen.

Naast de formele aspecten van de morele ontwikkeling kan men ook vragen naar de inhoud die de adolescent aan het geheel van normen, waarden, doeleinden en verwachtingen geeft. Dit aspect, samengevat met het begrip persoonlijke waarden, kan wellicht ook een indicatie van de morele ontwikkeling mogelijk maken, afhankelijk van de aard van de informatie die de operationalisering van persoonlijke waarden zal opleveren.

Nauw samenhangend met de ontwikkelingsaspecten zoals hierboven aangeduid

is de oriëntatie in de toekomst. Dit begrip geeft een indicatie van de ontwikkeling in het tijdsperspektief en betreft het denken over zowel de toekomst in het algemeen als de eigen toekomst.

In het bijzonder de identiteitsontwikkeling zal vermoedelijk niet onafhankelijk zijn van de interesses die adolescenten hebben zowel in het algemeen als met betrekking tot latere beroepsuitoefening. Deze aspecten, samengevat onder het begrip interesse, hangen tevens nauw samen met persoonlijke waarden en motivatie. De verwachting is dat de psychische ontwikkeling samengaat met een toename en verduidelijking van de belangstellingen van jongeren. Het gebrek aan interesses zowel in als buiten school vormt een risicofactor voor problemen.

De ontwikkeling van de identiteit en de cognitieve functies evenals de morele ontwikkeling verlopen niet onafhankelijk van elkaar. De cognitieve functies kunnen positief bijdragen aan de identiteitsontwikkeling in die zin, dat de adolescent door veranderingen van cognitieve aard meer bestand is tegen complexe eisen van opvoeding en onderwijs, zich gaat bezighouden met sociale, politieke en persoonlijke waarden, de normen van het ouderlijk huis gaat relativiseren. Als gevolg daarvan zal de ouder-kind relatie veranderen naar grotere zelfstandigheid en neemt de rol van leeftijdsgenoten een steeds belangrijker plaats in naast die van de ouders. Uit onderzoek van Manaster et al. (1977) bleek, dat de cognitieve ontwikkelingscore een belangrijke voorspeller is voor rijpheid van het 'ideale zelf'. De ontwikkeling verloopt van onzelfstandig naar meer zelfstandig. Konflikten kunnen gelegen zijn in de behoefte aan realisatie van eigen identiteit en de behoefte aan veiligheid en warmte. De verwachting is dat problemen van leerlingen verband houden met discrepanties tussen de verschillende ontwikkelingsaspecten als ook tussen deze aspecten en de eisen welke aan de leerling gesteld worden. Daarnaast zullen bepaalde interacties tussen ontwikkeling en persoonlijkheidsaspecten een rol spelen. Hermans (1971) vond bijvoorbeeld dat leerlingen met een hoge intelligentie beter gewapend zijn tegen storende angsten voor falen dan de minder intelligenten.

De begrippen onder de noemer *persoonskenmerken* worden in tegenstelling tot ontwikkelingskenmerken beschouwd als relatief stabiele differentiërende individuele eigenschappen.

Een eerste belangrijk begrip in deze categorie is temperament. Het werd door Heymans (1932) gebruikt om stabiele eigenschappen van psychologische aard onder één noemer te brengen. Hedendaagse auteurs (Plomin, 1974; Feij,

1978) hebben het begrip binnen de persoonlijkheidspsychologie weer aan de orde gesteld. Na een uitgebreid overzicht van de stand van zaken op het ogenblik met betrekking tot begrippen van de persoonlijkheidspsychologie komt Feij tot de volgende definitie van temperament: "Een verzameling formele en relatief stabiele eigenschappen, die zich manifesteren in een breed scala van gedragingen onafhankelijk van de richting of inhoud van het gedrag." Hij voegt hieraan toe: "Door interacties tussen omgevingsinvloeden en temperament ontwikkelen zich allerlei persoonlijkheidseigenschappen, voorkeuren en attitudes, aan temperamentstrekken zouden aangeboren fysiologische mechanismen ten grondslag liggen; zij zouden zich reeds manifesteren in het gedrag in de vroegste levensperioden. Bijvoorbeeld, wanneer mensen gedwongen zijn zich permanent in situaties te bevinden, die prikkels geven welke niet overeenkomen met hun optimaal arousal niveau dan kunnen zich ongewenste persoonlijkheidstrekken als angst of neuroticisme ontwikkelen." (p. 91). Op basis van temperament ontwikkelt het individu persoonlijkheidstrekken waarvan Feijer een viertal onderscheidt: extraversie, emotionaliteit, impulsiviteit en spanningsbehoefte. Deze zijn volgens hem relevant vanwege hun potentiële bijdrage tot de prediktie van school- en studieprestaties en sociale interacties. In de praktijk van het onderwijs is vervolgens motivatie een belangrijk begrip dat praktisch benaderd kan worden als bijvoorbeeld zin in werk, zin in school. Er wordt dan bedoeld op de hoeveelheid energie welke een individu aan iets kan (of wil) besteden. De motivatie voor schoolwerk kan vastgesteld worden met behulp van het begrip prestatie-motivatie (Hermans, 1971).

Behalve de hier reeds genoemde zal nog een aantal meer concrete begrippen worden betrokken in het onderzoek vanwege hun mogelijk verband met problemen. Deze begrippen zijn leeftijd van de leerling, geslacht, het schooltype dat de leerling bezoekt (havo, mavo, etc.), gegevens over de schoolloopbaan en over schoolresultaten.

Problemen van leerlingen tenslotte vormen het centrale begrip van dit onderzoek. Het werd in beide hieraan voorafgaande hoofdstukken nader uitgewerkt.

Samenvattend zijn met betrekking tot de ontwikkelings- en persoonskenmerken van de leerling de volgende begrippen genoemd:

1. fysieke ontwikkeling
2. uiterlijk
3. gezondheid
4. identiteitsontwikkeling
5. intelligentie
6. persoonlijke waarden
7. toekomstoriëntatie
8. interessen
9. temperament
10. prestatie-motivatie
11. leeftijd
12. geslacht
13. schooltype
14. schoolloopbaan
15. schoolresultaten
16. problemen van leerlingen.

4.2 Begrippen omtrent de omgeving

In de omgeving van de leerling kan men vier categorieën van invloedsbronnen onderscheiden: zijn school, zijn thuis (het ouderlijk huis), zijn leeftijdsgenoten en de maatschappelijke context. Deze vier categorieën komen nu achtereenvolgens aan de orde.

Wat betreft de *school* tonen analyses van het eerder genoemde Brabant-onderzoek (Dorreman, 1978) aan dat de hoeveelheid klachten die leerlingen in het voortgezet onderwijs aangeven - op de meest uiteenlopende gebieden - onder meer afhankelijk is van het schooltype en het leerjaar. Het meeste onderzoek naar samenhangen tussen leerling- en schoolkenmerken heeft echter geen betrekking op problemen van leerlingen maar op meer grijpbare begrippen als 'aspiration' (Nelson, 1972; Brutsaert & Cooreman, 1978), 'ability' (McDill et al., 1969), 'attainment' en 'achievement' (Hauser, 1969, 1972; Alexander & Eckland, 1975). De schoolbegrippen waarmee verbanden worden gezocht betreffen veelal organisatorische faciliteiten (McDill et al., 1969). Met andere woorden: er is weinig onderzoek bekend waarin duidelijke relaties worden gevonden tussen enerzijds probleembeleving van de leerling en anderzijds kenmerken van de school. Van een theoretisch kader is nog geen sprake. Uitgaande van de definitie van leerlingproblemen (zie 3.1) - een situatie of omstandigheid waarin het welbevinden van de leerling door hem niet als optimaal wordt bevonden -

kan niettemin getracht worden tot een (voorlopig) kader te komen. Volgens deze definitie veronderstellen problemen de subjektieve ervaring van *hinder die het welbevinden van de leerling belemmert*. In de schoolomgeving kan dit op twee plaatsen naar voren komen, namelijk: in de school als geheel, en in de onderwijssituatie. Het eerste wijst op de school als totale institutie, als 'systeem', terwijl het tweede betrekking heeft op de plek waar de eigenlijke taak van de school, het onderwijs, wordt uitgevoerd.

In de eerste categorie vallen dus begrippen waarmee de school als geheel te typeren valt (grotendeels dan ook betrekking hebben op de organisatie); de tweede categorie bevat begrippen die betrekking hebben op situaties waarin leraren en leerlingen ten behoeve van het strikte onderwijsdoel bij elkaar zijn, de onderwijssituatie zelf. Voor ogen gehouden dient te worden dat het hier om begrippen gaat die min of meer konstante eigenschappen beschrijven.

Een belangrijke vraag voor het bepalen van de achtergrondsfeer van de school als geheel is in hoeverre de school openheid, ruimte en beweging biedt aan haar leerlingen dan wel de strakheid kenmerkt welke eventueel het gevoel van bewegingsvrijheid zou kunnen ontnemen. Dit kenmerk wordt vastgelegd met het begrip *schoolsheid van de school*, dat weergeeft op welke wijze de normen en regels van de school door de leerlingen worden ervaren. Het betreft hier situaties die zich voordoen buiten het lesgebeuren en die kenmerkend zijn voor het leven op de school als geheel. Daarnaast kan gesproken worden van *schoolsheid in de lessituatie*, in de verhouding met de leraar binnen de sfeer van de klas. Op deze laatste interpretatie wordt later teruggekomen.

In het verlengde hiervan bevindt zich de wijze waarop en de mate waarin de verschillende groeperingen binnen de school betrokken zijn bij gebeurtenissen die in principe iedereen betreffen. Dit begrip *betrokkenheid bij de school* heeft twee aspecten. Aan de ene kant is er de wijze waarop iedereen betrokken wordt bij het beleid en de besturing van de totale organisatie en daarop ook daadwerkelijk invloed kan uitoefenen (institutionele aspect). Aan de andere kant kunnen we spreken van al dan niet aanwezige betrokkenheid als iets dat emotioneel beleefd wordt en bijvoorbeeld tot uiting komt bij problemen die de totale school betreffen (belevingsaspect). Beide aspecten van betrokkenheid worden in het onderzoek opgenomen.

Een ander begrip dat voortvloeit uit de definitie van leerlingprobleem is

de begeleiding van leerlingen. Het betreft de aandacht die buiten het strikte lesgebeuren uitgaat naar de individuele leerling. Verwacht wordt dat er minder sprake is van belemmeringen (hinder) voor leerlingen (deze althans als minder bedreigend worden ervaren) naarmate zij zien dat hun klachten of problemen serieus genomen worden. Deze aandacht kan allerlei vormen aannemen en gericht zijn zowel op problemen rond bepaalde vakken als op problemen van socio-affektieve aard. Onderscheid wordt gemaakt tussen verschillende typen begeleiding doordat deze a) incidenteel kan zijn dan wel ondergebracht in een voorzieningssysteem waardoor er systematisch aandacht aan wordt besteed; b) zèlf ter hand genomen kan worden dan wel (via een systeem van verwijzen) 'uitbesteed' aan externe deskundigen; c) gericht kan zijn op het geven van extra aandacht aan het verwerken van de leefstof dan wel op socio-affektieve zaken.

Deze dimensies hangen met elkaar samen (een school die van mening is dat zoveel mogelijk zèlf begeleid moet worden zal eerder een voorzieningssysteem opbouwen dan een school die een andere mening is toegedaan).

Naast deze drie categorieën van leerlingbegeleiding is er het kwantitatieve aspect: d) de hoeveelheid tijd en aandacht welke uitgaat naar leerlingbegeleiding. Door middel van deze vier aspecten kan een inzicht verkregen worden in de leerlingbegeleiding zoals deze plaatsvindt.

Naast deze min of meer objectieve vaststelling van de wijze waarop leerlingbegeleiding plaatsvindt is van belang hoe de betrokkenen de begeleiding ervaren. Als begrip wordt dan ook tevens genomen mening over de leerlingbegeleiding zoals deze concreet wordt uitgevoerd.

Behalve deze grotendeels indirect waarneembare begrippen zijn er enkele direct waarneembare die ieder afzonderlijk dan wel gezamenlijk van invloed kunnen zijn op het zich welbevinden van de leerling. Eén van deze begrippen betreft de schoolgrootte. Hoe kleiner de school, des te meer zijn de leerlingen in staat "to develop skills or abilities, to increase confidence in themselves, to prove themselves, to feel needed, to gain a sense of accomplishment and to work closely with others" (Conger, 1977a, p. 380). Met andere woorden, kleinere scholen geven de leerling meer het gevoel zich te kunnen ontplooien dan grotere.

Twee andere begrippen betreffen de streekfunctie van de school (in hoeverre personen uit de omgeving zijn aangewezen op déze school dan wel een alternatief hebben) en de status van de school (de gemiddelde sociaal-ekonomische status van de leerlingpopulatie op die school).

De school als geheel werd onderscheiden van de onderwijssituatie zelf.

Volgens Groobman et al. (1976) brengen scholen die "emphasize individualized instruction, capitalize on intrinsic motivation and promote cooperative learning" leerlingen voort die een meer positieve houding hebben ten aanzien van school en leren in het algemeen dan leerlingen op scholen met tegenovergestelde kenmerken (de zgn. traditionele scholen). Hieraan ten grondslag ligt de fundamentele vraag naar de doelopvatting van de leraren van de school over het te geven onderwijs. Deze grootheid, de filosofie bepalend van waaruit het concrete lesgebeuren (maar ook allerlei andere schoolgebeurtenissen) plaatsvindt, is een belangrijk begrip in een onderzoek naar problemen van leerlingen.

In dit onderzoek willen we de doelopvatting toespitsen op de vraag in hoeverre belang wordt gehecht aan kennisoverdracht en vakbeheersing dan wel aan het stimuleren van individuele ontwikkelingsmogelijkheden en kwaliteiten. We sluiten hiermee aan op een invulling van het begrip doelopvatting welke in ander onderzoek werd gehanteerd (onderzoek naar de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1973).

Het onderwijsgebeuren zelf vindt bovenal plaats in situaties waarin leraar en leerlingen bijeen zijn. Omdat het dus de leraar is die op dit niveau de meest direkte invloed uitoefent op de leerling wordt een aantal begrippen opgenomen die aan zijn persoon zijn gekoppeld. Tot dusver richtte onderzoek onder leraren zich voornamelijk op taakopvattingen en taakinhoud in verband met het vóórkomen van stresssituaties (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1973), houdingen en attitudes in de lessituatie (Hette-
ma et al., 1973) en verbanden tussen persoonlijke karakteristieken en directe psychologische gevolgen (Keavney & Sinclair, 1978). In een enkel onderzoek werd de opvatting van de leraren gevraagd over een groot aantal onderwerpen binnen de school, vooral in verband met schoolsheid (Roggema, 1970). Deze onderzoeken leggen echter vrijwel geen van alle verband met leerlingproblemen. Hun bruikbaarheid is dat ze een inventarisatie geven van leraaraspekten, die mogelijk van belang zijn in verband met leerlingproblemen. Zij bieden voor deze aspecten meetinstrumenten. De vraag hier is welke kenmerken van de leraar een belemmering kunnen vormen voor het welbevinden van de leerling. Daartoe behoren attitudes van de leraar ten aanzien van (aspecten van) het onderwijsgebeuren. Deze attitudes zijn gebaseerd op opvattingen. Twee opvattingen worden als begrip in het onderzoek betrokken. In de eerste plaats de taakopvatting van de leraar met betrekking tot zijn eigen taak, toegespitst op een viertal onderwerpen: wat beschouwt hij als het doel van het onderwijs,

kennisoverdracht of algemene vorming (een opvatting welke hierboven reeds als apart begrip van de school werd geïntroduceerd); wat is zijn opvatting over zijn plaats in de schoolorganisatie, autonoom in de taakuitoefening (atomistisch) of de nadruk leggend op overleg en gezamenlijkheid (geïntegreerd); welke kwaliteiten beschouwt hij voor het geven van onderwijs als noodzakelijk, inhoudelijke vakbekwaamheid of onderwijskundige kwaliteiten; hoe ziet hij de relatie leraar - leerling, de leerling als zelfstandig of de leerling als receptief. In de tweede plaats de opvatting van de leraar over de scholier van nu, met name op een viertal aspecten: motivatie, werkzaamheid, interesse en 'verwend zijn'. Attitudes, gebaseerd op een aantal opvattingen, bepalen mede het uiteindelijke gedrag. Bij de leraar is dat zijn gedrag in de lessituatie, iets dat in het verleden vele malen is geëvalueerd (Jersild, 1940; Beets, 1969, 1970; Hetteema et al., 1973; Verhoeven, 1977; Milgram, 1979). Men kan aan het begrip waar het hier om gaat, het funktioneren van de leraar, twee aspecten onderscheiden: vakbekwaamheid en deskundigheid van de leraar in het overbrengen van de leerstof (de leraar als docent) en de mate waarin de leraar wordt ervaren als iemand waarin men vertrouwen kan hebben en die prettig is als persoon (de leraar als mens). Een aantal meer objektieve persoonskenmerken van de leraar (zoals geslacht, leeftijd, vakgebied, omvang taak) vormt eveneens belangrijke gegevens in het onderzoek. Het is niet de bedoeling de individuele leraar hierdoor te typeren maar vooral om door middel van deze kenmerken een beeld te krijgen van het lerarenteam dat een bepaalde leerling heeft. Het begrip waarom het hier gaat, samenstelling lerarenteam, betreft dus een objektieve omgevingsfaktor op het niveau van de klas / groep. Tenslotte is de vraag interessant in hoeverre de leraar zichzelf prettig voelt op de school en tevreden is over zijn eigen funktioneren, over het schoolleven en de eigen plaats daarin. Naast zijn opvattingen, de wijze waarop hij funktioneert als leraar en allerlei persoonskenmerken zal ook de mate waarin hij zich thuisvoelt op school - het welbevinden van de leraar - zijn houding tegenover de leerlingen bepalen.

Binnen de schoolomgeving is hiermee een aantal kenmerken genoemd die te zamen een beeld scheppen van de omstandigheden waaronder het schoolleven van de leerling zich afspeelt en die van invloed kunnen zijn op zijn problemen. Samengevat leiden zij tot de volgende begrippen:

17. schoolsheid van de school
18. betrokkenheid bij de school
19. begeleiding van leerlingen
20. mening over de leerlingbegeleiding
21. schoolgrootte
22. streekfunctie
23. status van de school
24. doelopvatting
25. taakopvatting van de leraar
26. opvatting van de leraar over de scholier van nu
27. funktioneren van de leraar
28. samenstelling lerarenteam
29. welbevinden van de leraar

Ook wat betreft *thuis* gaat het in deze paragraaf om de langdurige, min of meer stabiele eigenschappen die van invloed kunnen zijn op leerlingproblemen, in het bijzonder de normen, waarden en verwachtingen welke gehanteerd worden met betrekking tot opvoeding en adolescentie. Ook hier beperkte het onderzoek zich tot dusver tot het zoeken naar verbanden tussen ouderlijk huis en 'hardere' begrippen als schoolprestaties, IQ en schoolloopbaan (Alexander & Eckland, 1975; Conger, 1977a). Duidelijk is niettemin dat het gezinsleven een belangrijke bron van invloed is voor het welbevinden van de adolescent. Leerlingen die goede schoolprestaties leveren komen uit gezinnen waar méér dan in andere sprake is van: dingen samen doen, gemeenschappelijk denken en meebeslissen (Morrow & Wilson, 1961). In het algemeen zijn de verhoudingen in het gezin een betere voor-speller voor de schoolattitude van de leerling dan de socio-ekonomische status (Bachman, 1970). Met name geldt dit voor de mate waarin een leerling wordt aangemoedigd door zijn ouders (Brutsaert & Cooreman, 1978). Dit alles samenvattend menen we de invloed van het ouderlijk huis op de probleembeleving van de leerling te kunnen typeren met het begrip opvoedingsstijl, zijnde het geheel van de min of meer konstante aspecten van het opvoedingsklimaat en -gedrag thuis.

Een poging vanuit de onderwijssociologie dit begrip in de greep te krijgen is gedaan door Matthijssen (1972). Veel van wat er tot op dat moment aan onderzoek hieromtrent was gedaan, vat hij samen in een 'typologie van socialisatiepatronen' welke twee opvoedingsstijlen beschrijft ('positionele' vs 'personele') op een vijftal dimensies.

Meer perspectief voor concrete toepassing biedt het onderzoek van Devereux

naar de opvoedingsverschillen tussen een aantal westerse landen (Devereux, 1970). Via de weg van de empirie ontwikkelt hij twee opvoedingsdimensies: 'warmth-support' versus 'rejection-hostility' en 'control' versus 'permissiveness'. Deze twee dimensies met elkaar kombinerend formuleert hij vervolgens een aantal typen van opvoeding. Dit model is getoetst door de V.S., Engeland en West-Duitsland hierop met elkaar te vergelijken hetgeen de bruikbaarheid ervan voor onderzoek naar opvoedingspatronen aantoonde. Naast dit belangrijke begrip, dat inzicht biedt in de achterliggende dimensies van de opvoeding, is de gezinssamenstelling naar geslacht, leeftijd, opleiding en beroep van belang. Vaak immers worden dit soort kenmerken (onvolledig gezin, de plaats in het gezin) als probleemveroorzakend beschouwd. Ook de buurt waar men woont, de grootte van het huis en de tevredenheid over de totale woonsituatie zijn omgevingsfactoren die mogelijk een rol spelen. Dit wordt samengevat door het begrip woonomgeving van de leerling.

De aandacht die vanuit het ouderlijk huis uitgaat naar de meer specifieke (school)situatie van de leerling kan in een tweetal begrippen voor het onderzoek toegankelijk worden gemaakt. Op de eerste plaats door een indruk te krijgen van de schoolgerichtheid van de ouders, zijnde de mate waarin zij interesse hebben voor school en schoolleven van hun kinderen. Deze uit zich enerzijds in de mate waarin de leerling door zijn ouders ten aanzien van school wordt aangemoedigd, anderzijds in de mate waarin de ouders zich bij het reilen en zeilen van de schoolactiviteiten van de leerling betrokken voelen. In de tweede plaats geldt dat ouders doorgaans veel belang hechten aan wat de leerling na de schoolperiode zal gaan doen en dat mee laten spelen in hun contact met hen. Bij dit begrip studieverwachting onderscheiden we de wens van de ouders naast wat zij haalbaar achten.

Tenslotte zal, als indicatie van de milieuherkomst van de leerling, de sociaal-ekonomische status van het gezin in een onderzoek niet mogen ontbreken. Hieronder wordt verstaan de positie die het gezin inneemt met betrekking tot inkomen, beroep en opleiding van de ouders.

Binnen de thuisomgeving zijn hiermee enkele kenmerken genoemd die te zamen een beeld scheppen van de omstandigheden waarbinnen het gezinsleven van de leerling/adolescent zich afspeelt en die van invloed kunnen zijn op zijn problemen. Samengevat leiden zij tot de volgende begrippen:

30. opvoedingsstijl
31. gezinssamenstelling
32. woonomgeving
33. schoolgerichtheid
34. studieverwachting
35. sociaal-ekonomische status

Binnen de categorie *leeftijdsgenoten* zijn geen nieuwe begrippen aan de voorafgaande toe te voegen. Onderzoek heeft aangetoond dat het belang van deze omgevingscategorie (de 'peergroup') ligt in de invloed op het waarden- en normenstelsel van de leerling (Conger, 1977b); als zodanig komt dit tot uiting in het begrip persoonlijke waarden, zoals eerder geformuleerd. De invloed van de leeftijdsgenoten wat betreft de schoolsituatie komt in de volgende paragraaf aan de orde als gesproken wordt over de wisselwerking tussen leerling en schoolomgeving.

Wat betreft de *maatschappelijke context* moet worden gezegd dat de invloed hiervan op de probleembeleving van individuen uiterst moeilijk te onderzoeken is. Indirekt, via bijvoorbeeld de persoonlijke waarden, toekomstoriëntatie en het nog te bespreken begrip maatschappelijke betrokkenheid, komen bepaalde aspecten wel naar voren.

4.3 Begrippen omtrent de verhouding leerling - omgeving

Zoals al eerder werd gekonstateerd komt het uiteindelijk gedrag, of liever gezegd de 'individualiteit' van een persoon voort uit de wisselwerking tussen persoonskenmerken en omgevingsfactoren. Deze zal ook vaak de bron zijn van problemen. *Daar waar beide elkaar 'ontmoeten' zullen immers discrepanties kunnen ontstaan, welke mogelijkerwijs problemen tot gevolg hebben.* Discrepanties bijvoorbeeld tussen wat de leraar vindt dat in de les geleerd moet worden en wat de leerling er zelf van vindt, of tussen de betrokkenheid van de ouders bij het schoolgebeuren en hoe de leerling deze zelf ervaart. Het gaat in deze paragraaf vooral om begrippen die verband houden met de wisselwerking tussen leerling en (personen uit) de omgeving. In aansluiting op de vorige paragraaf wordt onderscheid gemaakt tussen de verhouding leerling - schoolomgeving, leerling - thuisomgeving, leerling - leeftijdsgenoten en leerling - maatschappelijke context.

Met betrekking tot de *verhouding leerling - schoolomgeving* willen we het

onderscheid van de vorige paragraaf hanteren: de school als geheel en de onderwijssituatie zelf.

De verhouding van de leerling tot de school als geheel wordt weergegeven door zijn attitudes. In navolging van Bachman (1970) kan gesproken worden van een 'positieve schoolattitude' en een 'negatieve schoolattitude'. Met het hieraan ontleende begrip schoolhouding wordt dan de houding aangeduid tegenover school en leren in het algemeen, dus niet zozeer tegenover déze school.

In de verhouding van de leerling tot de onderwijssituatie zelf gaat het erom de meest belangrijke processen en gebeurtenissen in de interactie tussen leerling en onderwijssituaties (c.q. personen daarin) vast te leggen. In de eerste plaats biedt het begrip schoolsheid hiertoe houvast. Dit werd eerder naar voren gebracht als karakterisering van de totale school en als zodanig als een vaststaand kenmerk in de omgeving van de leerling. Het begrip schoolsheid in de klas / groep duidt hier op de manier waarop mentaliteit en regels binnen de onderwijssituatie door de leerling worden ervaren. Hiervan wordt de algemene sfeer in de klas / groep onderscheiden. Dit begrip betreft het beleven door de leerling van relaties in de klas of groep, vooral die tussen de leerlingen onderling. Het voorafgaande samenvattend kunnen de volgende begrippen aan de vorige worden toegevoegd:

36. schoolhouding
37. schoolsheid in de klas / groep
38. sfeer in de klas / groep

Wat betreft de *verhouding leerling - thuisomgeving* willen we een drietal begrippen noemen die enkele terreinen van concrete interactie tussen ouders en leerling/adolescent beschrijven.

In de eerste plaats wordt de interactie gekenmerkt door een bepaalde mate van vertrouwelijkheid thuis. De relatie, zoals hij tussen ouders en kinderen in de opvoeding groeit, zal in het algemeen tot gevolg hebben dat de kinderen op oudere leeftijd in hun ouder(s) een potentiële hulpverlener vinden als het gaat om persoonlijke problemen. Dit begrip vertrouwelijkheid geeft de mate aan waarin dergelijke problemen met (een der) ouders kunnen worden besproken. Hiermee hangt de vraag samen naar de overeenkomst met de ouders wat betreft waarden, normen en verwachtingen. Hoe groter deze overeenkomst des te meer kans op vertrouwelijkheid.

Het begrip overeenkomst van meningen met thuis geeft weer in hoeverre ouders en leerling dezelfde opvattingen hebben met betrekking tot

konkrete gebeurtenissen en situaties in het leven van de adolescent. Het kwantitatieve aspect in de interactie kan worden uitgedrukt in het begrip hoeveelheid kontakt met thuis. We doelen hier op de hoeveelheid tijd die, zowel in school- als vakantieperioden, gezamenlijk actief wordt doorgebracht.

Dit betekent dat de volgende begrippen de verhouding leerling - thuis-omgeving weergeven:

39. vertrouwelijkheid thuis
40. overeenkomst van meningen met thuis
41. hoeveelheid kontakt met thuis

De *verhouding leerling - leeftijdsgenoten* wordt tijdens de adolescentie steeds belangrijker. In het onderzoek zal dit aspect aan de orde komen voor zover het de relatie tussen de leerlingen onderling betreft. Met name gebeurt dit via het begrip populariteit. Hiermee wordt de plaats van de leerling in de klas / groep aangeduid als het gaat om de frekwentie waarmee hij kontakt heeft met anderen. Verwacht mag worden dat er een verband is tussen populariteit en probleembeleving door de leerling. Ook het reeds eerder genoemde begrip sfeer in de klas is in hoge mate de resultante van de relaties tussen de leerlingen.

In de *verhouding leerling - maatschappij* komt tot uitdrukking hoe de leerling reageert op de maatschappij waarin hij leeft. Hoewel er nog vrijwel geen onderzoek naar is verricht bestaat het vermoeden dat bepaalde samenlevingsaspecten (welvaart, werkloosheid, kernenergie) hun invloed hebben op de probleembeleving van de leerling. Bovendien hangt de beleving van maatschappelijke gebeurtenissen en knelpunten natuurlijk ook samen met bepaalde persoonskenmerken (zoals in dit onderzoek de wijze waarop men de toekomst ervaart). Met het begrip maatschappelijke betrokkenheid wordt de mate aangegeven waarin de leerling erblijk van geeft door maatschappelijke tendenzen, gebeurtenissen en problemen geraakt te worden. We onderscheiden hieraan twee aspecten. In de eerste plaats de houding met betrekking tot een aantal konkrete onderwerpen zoals welvaart, kernenergie, werkloosheid, milieu. In de tweede plaats de houding, voor zover ontwikkeld, met betrekking tot de mogelijkheden sturend in te grijpen. Het eerste aspect betreft opvattingen over de maatschappij van nu, het tweede de mate waarin een politiek bewustzijn is ontwikkeld.

De verhoudingen leerling - leeftijdsgenoten en leerling - maatschappij worden aldus gerepresenteerd door respectievelijk de volgende begrippen:

42. populariteit
43. maatschappelijke betrokkenheid

5. BASIS VOOR DE ONDERZOEKSOPZET

In het vorige hoofdstuk is een overzicht gegeven van de begrippen die in aanmerking komen om in het onderzoek te worden opgenomen. In dit hoofdstuk wordt begonnen met de bespreking van de onderzoeksopzet en wel naar aanleiding van een te hanteren tweedeling (5.1). Vervolgens worden de begrippen geoperationaliseerd tot meetbare variabelen die deze begrippen geheel of gedeeltelijk dekken (5.2). Tenslotte worden enkele gedachten weergegeven met betrekking tot de samenstelling van de onderzoeksgroep (5.3).

5.1 Tweedeling in de onderzoeksopzet

Bij de uitvoering van het onderzoek is het om een aantal hierna te bespreken redenen nuttig om twee delen te onderscheiden, van elkaar verschillend in de nadruk die gelegd wordt op het begrip leerlingprobleem en in de mate waarin de verschillende begrippenkategorieën aan de orde komen. In het eerste deel gaat het vooral om een beschrijving van het vóórkomen van de problemen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en om de beantwoording van vragen naar de samenhang met begrippen uit de schoolomgeving en enkele samenvattende begrippen uit de categorieën leerling en thuisomgeving. Het voornaamste doel is vast te stellen welke de relatieve bijdrage van allerlei invloeden is op leerlingproblemen.

In het tweede deel ligt de nadruk meer op vragen met betrekking tot aard, ernst en vooral beleving van de problemen. In tegenstelling tot het eerste deel gaat het hier meer om wat de individuele leerlingen en personen uit de directe omgeving 'te vertellen' hebben met betrekking tot de gesignaleerde problemen. Er wordt met andere woorden dieper ingegaan op het begrip leerlingprobleem zelf. Het is de bedoeling om in dit tweede deel, dat plaatsvindt nadat het eerste volledig is uitgevoerd, bovendien verdere samenhangen tussen problemen en factoren te bestuderen, alleen zal het aksent verschoven zijn van begrippen uit de schoolomgeving naar begrippen uit de thuisomgeving en de leerling zelf (persoonlijkheids- en ontwikkelingskenmerken).

Tot deze onderverdeling binnen het onderzoek is overgegaan zowel uit praktische als uit inhoudelijke overwegingen. Voor een aantal begrippen geldt namelijk dat meting ervan minder gemakkelijk tot stand komt door de hoeveelheid benodigde tijd, zowel voor het bereiken van de personen die de gegevens moeten leveren als voor het afnemen van de meetinstrumenten zelf. Dit is met name het geval voor de begrippen uit de thuisomgeving en voor

die welke het psychisch functioneren van de leerling betreffen. Vandaar de wens om deze begrippen te 'reserveren' voor een tweede onderzoeksdeel. Dit zal dan ook aanzienlijk minder onderzoekseenheden bevatten dan het eerste. Aan de andere kant wordt als belangrijk inhoudelijk argument voor de tweedeling gezien de behoefte om - na een eerste inventarisatie van samenhangen tussen leerlingproblemen en allerlei factoren in het eerste deel - vervolgens dieper in te gaan op de omschrijving van het begrip leerlingprobleem zelf. Het is niet ondenkbaar dat dit zal leiden tot nuancering of herziening van tot dan toe gehanteerde definities. Beide onderzoeksdelen kunnen als komplementair worden beschouwd. Het eerste, zo zou men kunnen stellen, heeft meer een 'breedte'-, het tweede meer een 'diepte'karakter.

Voor de praktijk van het onderzoek zal de voorgestelde tweedeling betekenen dat op grond van de resultaten van het eerste deel, aan de hand van vooraf opgestelde criteria, een kleine groep leerlingen gevraagd zal worden medewerking te verlenen aan een voortgezet onderzoek. De gegevens van deze personen welke reeds voor het eerste deel zijn verzameld worden uiteraard ook voor de analyse in het tweede deel aangewend.

In schema 3 is samengevat wat de konsekwenties van het omschreven onderscheid zijn voor het onderzoek.

Schema 3. De konsekwenties die het onderscheid in twee delen heeft voor het onderzoek

aspect van de onderzoeksopzet	eerste onderzoeksdeel	tweede onderzoeksdeel
probleemstelling	inzicht krijgen in het vóórkomen van de problemen en in verbanden met persoons- en omgevingsfactoren	uitdieping van de probleemstelling van het eerste deel met het aksent op aard, ernst en beleving van de problemen
operationalisering	zoveel mogelijk begrippen zo goed mogelijk representeren	een aantal bijkomende leerling- en omgevingsbegrippen uitdiepen
onderzoeksmethode en instrumenten	korte schriftelijke vragenlijsten en tests	meer uitgebreide vragenlijsten en interviews
onderzoeksgroep	nadruk op representativiteit en vergelijking tussen verschillende schooltypen	selectie van specifieke respondenten op basis van gegevens uit het eerste deel
aard onderzoek	meer 'breed'	meer 'diep'

5.2 Operationalisatie van de begrippen

Het doel van deze paragraaf is, om met De Groot (1972) te spreken, de in het vorige hoofdstuk gekozen en toegelichte begrippen uit te werken van 'theoretisch begrip-zoals-bedoeld' tot 'empirische variabele-zoals-bepaald'. Deze laatste wordt door een zgn. operationele definitie geregeld en wordt geacht het bedoelde begrip zo goed mogelijk te dekken. Hierbij wordt het woord variabele gebruikt, indien iets in principe vastligt met betrekking tot de te gebruiken operationele definitie: er is bekend hoe wordt gediscrimineerd tussen gevallen waarin de variabele deze of gene waarde zal aannemen.

Bepaling van de waarde, die de variabele in een konkreet geval aanneemt, vindt plaats door het meetinstrument: 'een stelsel van instrumenten en instructies voor de toe te passen operaties' (De Groot, 1972, p. 257). De termen instrument en variabele liggen vaak dicht bij elkaar.

Hieronder wordt voor elk begrip informatie gegeven over de wijze waarop het geoperationaliseerd kan worden. Hierin treden nogal verschillen op tussen de begrippen onderling, in die zin dat voor sommige bestaande meetinstrumenten beschikbaar zijn, terwijl voor andere nog instrumenten ontwikkeld moeten worden. Voor deze laatste groep betekent dit, dat op deze plaats nog geen precieze operationalisatie vermeld kan worden, doch slechts een globale aanzet wordt gegeven voor het uiteindelijke instrument. Ten behoeve van de overzichtelijkheid is gekozen voor een schematische weergave, waarbij aan de in het vorige hoofdstuk gehanteerde volgorde wordt vastgehouden. De eerste kolom, *begrip*, vermeldt telkens de naam en in sommige gevallen de definitie van het begrip zoals eerder geformuleerd. Verschillende malen kwam het voor dat ook al een nadere aanduiding werd gegeven van de aspecten of dimensies die ons bij het betreffende begrip voor ogen stonden. Deze aanduiding, die in feite al een eerste stap is in de richting van het uiteindelijk meetinstrument, is in de tweede kolom onder *aspecten* weergegeven. Daarna wordt melding gemaakt van de bijbehorende *variabele(n)* en *meetinstrument(en)*.

De laatste kolommen geven informatie over twee bijbehorende zaken.

Met betrekking tot de tweedeling in de onderzoeksopzet, zoals besproken in de vorige paragraaf, is in het overzicht aangemerkt tot welk *onderzoeksdeel* de variabele wordt gerekend. Een variabele heeft het cijfer I indien het hierdoor gemeten gegeven in het eerste deel wordt verzameld, een cijfer II indien dit pas in het tweede deel het geval is. Dat houdt

dus automatisch in dat de variabelen voorzien van een cijfer II slechts voor een klein deel van de onderzoeksgroep bekend zullen zijn.

De laatste kolom tenslotte laat zien via welke personen de gegevens zullen worden verkregen, de *informatiebron*. Deze verschilt nogal per variabele. Bij de variabelen behorend bij de ontwikkelings- en persoonlijkheidskenmerken van de leerling zullen uitsluitend de leerlingen het meetpunt vormen, terwijl bijvoorbeeld de begrippen uit de schoolomgeving tot variabelen leiden waarbij afwisselend leraren (LE), leerlingen (LL), beide groepen samen en schoolleiding (SL: rektor en/of konrektor) de bron van informatie vormen. In sommige gevallen worden ook de ouders vragen voorgelegd (OU).

Met de nu volgende lijst van variabelen is het uitgangspunt gegeven voor de konkrete invulling van het onderzoek. Een belangrijke leidraad bij het ontwikkelen van begrippen en variabelen is steeds geweest de behoefte zo volledig mogelijk te zijn. Het is dan ook niet uitgesloten dat bij verdere uitwerking blijkt, dat meting van sommige variabelen praktisch niet haalbaar is of dat er wijzigingen in de meetinstrumenten moeten worden aangebracht. Met name kan dit het geval zijn wanneer, als volgende stap, omvang en inhoud van het variabelenbestand, en grootte en samenstelling van de onderzoeksgroep (zie 5.3) nader op elkaar worden afgestemd. Dit vindt in dit deelrapport nog niet plaats.

BEGRIJF	ASPEKTEN	VARIABELE(N)	MEETINSTRUMENT(EN)	ONDER- ZOEKS- DEEL	INFOR- MATIE- BRON
1. FYSIEKE ONTWIKKELING	- lichamelijke kenmerken die specifiek zijn voor ontwikkeling in adolescentie 1. groeispurt, en 2. seksuele rijping (Tanner, 1971)	- lengte, gewicht, lichaamsbouw, acné - al dan niet optreden menarche, regelmaat - stadium van mamma-ontwikkeling - stadium van genitale ontwikkeling - stadium van pubis-beharing - al dan niet optreden van stembrek	- vragenlijst via school-geneeskundig onderzoek	I	LL
2. UITERLIJK	- lichamelijke kenmerken die uiterlijk waarneembaar zijn	- wel/niet dysplastisch - mate van aantrekkelijkheid - wel/niet huidaandoening - 'jong', 'oud' voor leeftijd	- vragenlijst via school-geneeskundig onderzoek	I	LL
3. GEZONDHEID	- algemene toestand - afwijkingen en bijzondere ziekte toestanden	- mate van vermoeibaarheid - ziekteverzuim - aard van de aandoeningen	- vragenlijst via school-geneeskundig onderzoek	I	LL
4. IDENTITEITS-ONTWIKKELING	- zelf-koncept - zelf-waardering - eigen handelen - fysieke zelf - moreel-ethische zelf - persoonlijk zelf - familiaal zelf, sociaal zelf	- progressie van identiteitsontwikkeling uitgedrukt in scores voor de genoemde aspecten	- Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965). De schaal bestaat uit 100 items, Engelstalig, afnameduur 20'	II	LL
5. INTELLIGENTIE	- verbale intelligentie	- intelligentie-quotient	- Ruwe Score Test (RST). Bewerking van de OTIS Quick-scoring Mental Ability Test gamma A en B (door D.W. Kraijer, 1972). Afnameduur 30'	I	LL
6. PERSOONLIJKE WAARDEN	- moreel ontwikkelingsniveau - waardenstructuur in het intermenselijk verkeer	- niveau van morele ontwikkeling in termen van: prekonventioneel, konventioneel of postkonventioneel - het relatieve belang van de interpersoonlijke waarden (sociale steun, erkenning, altruïsme, conformisme, onafhankelijkheid, leiderschap)	- morele dilemma's (Kohlberg & Turiel, 1972) - Schaal voor Interpersoonlijke Waarden, SIW (L.V. Gordon, 1960). Bewerkt door P.J.D. Drenth & L.J. Kranendonk. Af te nemen vanaf 15 j. Afnameduur 15'	II	LL
7. TOEKOMSTORIËNTATIE	- in het algemeen - eigen toekomst	- scores voor duidelijk toekomstbeeld gegeven in Zinnen 3 en 13 van de Sentence Completion Test Relating to Self-Concept	- Sentence Completion Test Relating to Self-Concept (Coleman et al., 1977)	II	LL

BEGRIIP	ASPEKTEN	VARIABLE (N)	MEETINSTRUMENT (EN)	ONDER- ZOEKS- DEEL	INFOR- MATIE- BRON
8. INTERESSEN belangstelling voor aktiviteiten buiten zichzelf	- belangstelling voor werkzaamheden	- interesse-structuur m.b.t. de beroepensek- tor - richting van de inte- resse (praktisch ge- richt of gericht op in- tellectuele aktivitei- ten)	- Beroepeninteresseset, BIT (S. Wiegersma, 1978). Het instrument omvat 162 aktiviteiten m.b.t. de beroepensek- toren: . technische handen- arbeid . ambachtelijke vorm- geving . techniek en natuur- wetenschap . voedselbereiding . agrarische arbeid . handel . administratie . literatuur en gees- teswetenschappen . sociaal werk Afnameduur 60'	II	LL
	- aktiviteiten gedurende vrije tijd	- veelzijdigheid - eenzijdigheid (gericht- heid) - aantal bestede uren	- eigen lijst met vragen over vrijetijdsbeste- ding	II	LL
9. TEMPERAMENT	- extraversie, emo- tionaliteit, im- pulsiviteit, sen- satie-zoeken	- scores voor de genoemde aspecten	- schalen voor: extraver- sie, emotionaliteit, impulsiviteit en sensa- tie-zoeken (Feij, 1978) Afnameduur 20'	I	LL
10. PRESTATIE - MOTIVATIE	- persoonlijkheidskorre- laat van presteren (on- der bepaalde kondities vindt transformatie van energie plaats in aktu- eel prestatiegedrag)	- prestatie-motief - score - negatieve faalangst - score - positieve faalangst - score - sociale wenselijkheid - score	- Prestatie - motivatie Test P.M.T.-K. (Hermans, 1971). Afnameduur 30'	II	LL
11. LEEFTIJD		- leeftijd op het moment van afname test	- vraag naar gegeven	I	LL
12. GESLACHT		- geslacht	- vraag naar gegeven	I	LL
13. SCHOOLTYPE		- welk soort school volgt de leerling m.b.t. het onderwijstype	- vraag naar gegeven	I	LL
14. SCHOOLLOOPBAAN		- jaar verlatng basis- school	- vraag naar gegeven	I	LL
		- welke klassen op welk schooltype doorlopen	- vraag naar gegeven	I	LL
15. SCHOOLRESULTATEN		- laatste rapportcijfers, voorafgaande aan tijd- stip van afname test	- vragenlijstje	I	LL
16. PROBLEMEN VAN LEERLINGEN het welbevinden in een of meerdere si- tuaties of omstan- digheden wordt als niet-optimaal ge- voeld	- problemen die leer- lingen zelf ervaren	- type, hoeveelheid en ernst van de klachten van de leerling	- bewerking van Mooney Problem Checklist. Afnameduur 30'	I	LL
	- problemen van leer- lingen zoals geperci- pieerd door personen uit hun omgeving	- indrukken van personen uit de direkte omgeving over het welbevinden van de leerling	- vragenlijst aan ouders en leraren	II	OU + LE

BEGRIJP	ASPEKTEN	VARIABELE (N)	MEETINSTRUMENT (EN)	ONDER- ZOEKS- DEEL	INFOR- MATIE- BRON
17. SCHOOLSHEID SCHOOL	- de mate waarin de regels en normen van de school door de deelnemers als negatief worden ervaren	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
18. BETROKKENHEID BIJ DE SCHOOL de mate van betrokkenheid bij gebeurtenissen die iedereen betreffen	- beleid en besturing van de organisatie (institutioneel aspekt)	- score m.b.t. coördinatie- en samenwerkingsformule	- via: Ministerie van O. en W. (1973)	I	SL
	- emotionele betrokkenheid bij problemen (belevingsaspekt)	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
19. BEGELEIDING LEERLINGEN de mate waarin buiten het strikte lesgebeuren aandacht uitgaat naar de leerlingen	- incidenteel vs systematisch	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
	- intern vs extern	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
	- leerstofgericht vs afektief	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
	- kwantitatief aspekt	- hoeveelheid aan begeleiding bestede tijd	- vraag naar gegeven	I	SL
20. MENING OVER LEERLINGBEGELEIDING de mate waarin men tevreden is met de aandacht die buiten het strikte lesgebeuren uitgaat naar de leerling	- incidenteel vs systematisch	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
	- intern vs extern	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
	- leerstofgericht vs afektief	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
	- kwantitatief aspekt	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
21. GROOTTE SCHOOL	- grootte wat betreft leerlingen	- aantal leerlingen	- vraag naar gegeven	I	SL
	- grootte wat betreft leraren	- aantal leraren	- vraag naar gegeven	I	SL
	- grootte zoals door deelnemers ervaren	- score itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE + LL
22. STREEKFUNKTIE		- percentage leerlingen dat buiten plaats van vestiging woont	- vraag naar gegeven	I	SL
23. STATUS SCHOOL	- de SES-herkomst van de leerlingen	- het gemiddelde van de SES-scores van alle leerlingen	- (zie bij begrip 35)	I	LL
24. DOELOPVATTING	- mate waarin belang wordt gehecht aan kennisoverdracht en vakbeheersing boven stimuleren van ontwikkelingsmogelijkheden	- somscore itemlijst	- via: Ministerie van O. en W. (1973)	I	LE
25. TAAKOPVATTING LERAAR opvatting leraar over zijn eigen taak	- doel onderwijs: kennisoverdracht vs algemene vorming	- somscore itemlijst	- via: Ministerie van O. en W. (1973)	I	LE
	- plaats schoolorganisatie: atomistisch vs geïntegreerd	- somscore itemlijst	- via: Ministerie van O. en W. (1973)	I	LE
	- noodzakelijke kwaliteiten: inhoudelijke vakbekwaamheid vs onderwijskundige kwaliteiten	- somscore itemlijst	- via: Ministerie van O. en W. (1973)	I	LE
	- plaats leerling: receptief vs zelfstandig	- somscore itemlijst	- via: Ministerie van O. en W. (1973)	I	LE

BEGRIJP	ASPEKTEN	VARIABLE(N)	MEETINSTRUMENT(EN)	ONDER- ZOEKS- DEEL	INFOR- MATIE- BRON
26. OPVATTING LERAAR OVER SCHOLIER VAN NU	- mate van aanwezige mo- tivatie	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
	- mate van werkzaamheid	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
	- mate van interesse	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
	- mate van verwend zijn	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	I	LE
27. FUNKTIONEREN LERAAR de mate waarin het gedrag van de leraar in de lessituatie positief beoordeeld wordt	- leraar als docent	- somscore itemlijst	- via: Beets (1970)	I	LL
	- leraar als mens	- somscore itemlijst	- via: Jersild et al. (1978), Verhoeven (1977)	I	LL
28. SAMENSTELLING LERARENTEAM	- leeftijd, geslacht, burgerlijke staat, vak- gebied, opleidingsni- veau, funktie op school, omvang werkzaamheden, aard werkzaamheden	- statistische grootheden (gemiddelden, spreid- ding)	- vragenlijst	I	LE
29. WELBEVINDEN LERAAR	- de mate waarin de le- raar tevreden is over funktioneren en eigen plaats in schoolleven	- somscore itemlijst	- via: Roggema (1970), Offenberg (1975)	I	LE
30. OPVOEDINGSSTIJL het geheel van de min of meer konstan- te onderdelen van het opvoedingskli- maat en -gedrag	- warmth - support vs rejection - hostility	- somscore itemlijst	- via: o.a. Devereux (1970)	II	OU + LL
	- control vs permissive- ness	- somscore itemlijst	- via: o.a. Devereux (1970)	II	OU + LL
31. GEZINSSAMENSTELLING	- samenstelling naar ge- slacht, leeftijd, be- roep, opleiding	- statistische grootheden (gemiddelden)	- vragenlijst	II	OU + LL
32. WOONOMGEVING	- grootte woning	- grootte woning	- vraag naar gegeven	II	OU
	- type buurt	- score item	- enkel item	II	OU
	- woonsatisfaktie	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	II	OU + LL
33. SCHOOLGERICHTHEID	- aanmoediging door ouders	- somscore itemlijst	- via: Brutsaert & Coore- man (1978), Bachman (1970)	II	OU + LL
	- betrokkenheid bij de school	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	II	OU + LL
34. STUDIEVERWACHTING	- wens van ouders	- score item	- eigen item	II	OU
	- haalbaarheid volgens ouders	- score item	- eigen item	II	OU
35. SOCIAAL-EKONOMISCHE STATUS positie t.a.v. inko- men, beroep en op- leiding van beide ouders	- inkomen	- hoogte inkomen	- vraag naar gegeven	I	LL
	- beroep	- beroepsniveau	- vraag naar gegeven	I	LL
	- opleiding	- opleidingsniveau	- vraag naar gegeven	I	LL
36. SCHOOLHOUDING	- houding tegenover school en leren in het algemeen	- somscore itemlijst	- via: Bachman (1970)	I	LL

BEGRIIP	ASPEKTEN	VARIABELE(N)	MEETINSTRUMENT(EN)	ONDER- ZOEKS- DEEL	INFOR- MATIE- BRON
37. SCHOOLSEID KLAS / GROEP	- de wijze waarop mentaliteit en regels binnen de onderwijssituatie door de leerling worden ervaren	- somscore itemlijst	- via: Roggema (1970)	I	LL
38. SPFER KLAS / GROEP	- het beleven van de relaties in de klas of groep	- somscore itemlijst	- via: Verhoeven (1977), Beets (1969)	I	LE
39. VERTROUWELIJKHEID THUIS	- de mate waarin persoonlijke problemen met (een der) ouders kunnen worden besproken	- somscore itemlijst	- via: Beets (1969)	II	OU
40. OVEREENKOMST VAN MENINGEN MET THUIS	- mate waarin ouders en leerling dezelfde opvattingen hebben met betrekking tot concrete gebeurtenissen en situaties	- somscore itemlijst	- via: Beets (1969)	II	OU
41. HOEVEELHEID KONTAKT MET THUIS	- hoeveelheid tijd die door leerling en ouders gezamenlijk wordt doorgebracht (zowel passief als actief)	- somscore itemlijst	- eigen itemlijst	II	OU
42. POPULARITEIT	- plaats van de leerling in de klas / groep m.b.t. hoeveelheid kontakt met medeleerlingen zoals gezien door de leraar	- per leerling de somscore over alle leraren	- enkele items, voor te leggen aan de leraren	I	LE
43. MAATSCHAPPELIJKE BETROKKENHEID mate waarin de leerling er blijk van geeft door maatschappelijke tendenzen, gebeurtenissen en problemen geraakt te worden	- houding t.a.v. concrete onderwerpen	- score leerling op aantal items	- eigen itemlijst	I	LL
	- politiek bewustzijn	- score op enkele items	- eigen items	I	LL
	- stemgedrag	- politieke partij van voorkeur	- vraag naar politieke partij van keuze	I	LL

5.3 Selektie van onderzoeksgroep

De school is als ingang voor de selektie van de onderzoeksgroep gekozen. Op grond van de begrippen die in het onderzoek zijn opgenomen en enige praktische overwegingen zal hierbij vooraf rekening worden gehouden met de volgende kenmerken van de school: a) *schooltype*; er zal naar gestreefd worden de verschillende schooltypen welke behoren tot de drie belangrijkste sectoren van het vervolgonderwijs, namelijk lager beroepsonderwijs, algemeen voortgezet onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, in gelijke mate in de onderzoeksgroep te laten voorkomen; b) de *dichotomie scholengemeenschap/kategoriale school*; er zijn aanwijzingen dat de samenstelling van een scholengemeenschap qua schooltypen van invloed is op de beleving van de school door de leerling. Met name spitst dit zich toe op de aan- dan wel afwezigheid van een mavo-afdeling. Daarom zullen leerlingen genomen worden zowel uit afzonderlijke mavo-scholen als uit scholengemeenschappen mavo/havo/vwo en scholengemeenschappen havo/vwo; c) *schoolgrootte*; het is de bedoeling in het onderzoek scholen van gemiddelde grootte op te nemen. Argumenten hiervoor zijn dat de verschillen in schoolgrootte vroeger aantoonbaar groter waren dan nu. Bovendien bleek ons tijdens vooronderzoek dat de schoolgrootte als kwantitatief gegeven voor het doel van het onderzoek een minder relevante variabele is; veel belangrijker voor de leerling zijn zaken als interne organisatie en de wijze waarop de leerling als persoon in de school worden gezien; d) de *funktie van de school*; in het onderzoek zullen geen scholen worden betrokken met een uitgesproken streek- dan wel stadskarakter. Gestreefd wordt naar scholen die een gelijke verhouding hebben wat betreft het aantal leerlingen dat uit de vestigingsplaats komt en dat in een andere gemeente woont. Op deze wijze is het niet mogelijk de invloed van specifieke stadsschoolkenmerken of juist streekschoolkenmerken te bepalen. Wel kunnen leerlingen uit de plaats van vestiging vergeleken worden met hen die relatief ver van school wonen.

Een volgende stap in de selektieprocecedure is de keuze van klassen binnen de scholen welke voor deelname aan het onderzoek worden uitgenodigd. Rekening zal worden gehouden met het kenmerk e) *leerjaar*; er zullen op de eerste plaats geen brugklassen in het onderzoek worden opgenomen. De brugklasproblematiek is tamelijk specifiek, daar komt bij dat deze de laatste jaren bij onderzoekers toch al sterk in de belangstelling staat.

Bovendien zijn leerlingen die ten minste een jaar op school zijn duidelijker in staat de effecten van de schoolorganisatie te ondervinden: de eerste aanpassing aan de nieuwe school heeft zich dan voltrokken. Ook zullen geen eindexamenklassen worden opgenomen. Deze verkeren namelijk in een uitzonderingspositie (andere groepering, andere regels voor aanwezigheid) en zijn extra belast, zodat ook praktische bezwaren kleven aan onderzoek bij deze groep. Beide beperkingen hebben tot gevolg dat de leerjaren 2 t/m 5 in aanmerking komen, voor zover ze in het betreffende schooltype bestaan en geen eindexamenjaar vormen.

De onderzoeksgroep zal bestaan uit klassen leerlingen. De keuze voor de klas als eenheid komt enerzijds voort uit praktische overwegingen en is anderzijds gedaan in verband met de opname van een aantal variabelen (zie 2.3), die betrekking hebben op de klas als totaliteit (lerarenteam, sfeer in de groep).

Uit deze vijf overwegingen kunnen criteria zowel voor de onderzoekspopulatie als voor de onderzoeksgroep worden geformuleerd. De *onderzoekspopulatie* bestaat uit leerlingen van het tweede tot en met voorlaatste leerjaar die behoren tot scholen voor lager beroepsonderwijs, algemeen voortgezet onderwijs of voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, welke qua grootte en stad/streekkarakter gemiddeld zijn.

De *onderzoeksgroep* wordt zodanig geselecteerd uit de onderzoekspopulatie dat het aantal personen per schooltype gelijk is.

Bij de selectie van de onderzoeksgroep uit de onderzoekspopulatie zou het gewenst zijn om, behalve met genoemde criteria, rekening te houden met enkele andere relevante aspecten van de school, zoals schoolsheid en mate van begeleiding van leerlingen (zie 4.3). De meetinstrumenten voor deze aspecten zijn echter zodanig, dat vooraf geen volledig inzicht in de score van de betreffende school kan worden verkregen. Niettemin zal worden gestreefd naar een zo groot mogelijke spreiding van de geselecteerde scholen met betrekking tot deze aspecten.

Ten behoeve van de selectie van de onderzoeksgroep wordt in tabel 1 een overzicht gegeven van de onderzoekspopulatie.

Tabel 1. Totaaloverzicht van de aantallen leerlingen bij de in het onderzoek te betrekken schoolorganisaties naar geslacht (onderzoekspopulatie) (CBS, 1977)

samenstelling qua schooltype (n)	aantal leerlingen (x 1000)			percentage van totaal aantal leerlingen
	jongens	meisjes	totaal	
1. lager technisch onderwijs	188	7	195	16
2. lager huishoud- en nijverheidsonderwijs	2	142	144	12
3. overig lager beroeps- onderwijs ^{x)}	46	27	73	6
4. mavo. categoriaal	131	148	279	23
5. mavo/havo	13	13	26	2
6. mavo/havo/vwo ^{xx)}	84	79	163	14
7. havo/mavo	123	114	237	20
8. overig algemeen voort- gezet en voorbereidend wetenschappelijk on- derwijs ^{xxx)}	46	44	90	7
totaal	633	574	1207	100

x) voornamelijk landbouwonderwijs en economisch en administratief onderwijs

xx) bevat eveneens mavo/havo/atheneum

xxx) kategoriale havo's, athenea, gymnasia en vwo-opleidingen en de combinaties van zowel mavo met lager beroepsonderwijs als mavo, havo en vwo - afzonderlijk dan wel als gemeenschap - met hoger beroepsonderwijs (met name pedagogische akademies).

Op grond van deze cijfers is besloten te streven naar een onderzoeksgroep die uit leerlingen bestaat behorend tot de scholen van het type 1, 2, 4, 6 en 7. Hiermee wordt 85% van de onderzoekspopulatie bestreken. De verdeling van de onderzoeksgroep naar schooltypen klas is weergegeven in tabel 2. De grootte van de uiteindelijke onderzoeksgroep (het aantal klassen) zal vastgesteld worden nadat de statistische eisen en konsekwenties nader zijn bestudeerd.

Tabel 2. Verdeling van de onderzoeksgroep naar (samenstelling van) schooltype en klas

(samenstelling van) schooltype	klas			totaal
	2	3	4	
lager technisch onderwijs	2	-	-	2
lager huishoud- en nijverheids- onderwijs	2	-	-	2
mavo kategoriaal	1	1	-	2
mavo/havo/vwo				
mavo	1	1	-	2
havo	1	1	1	3
vwo	1	1	1	3
havo/vwo				
havo	1	1	1	3
vwo	1	1	1	3
totaal	10	6	4	20

Ter beantwoording van de vragen van het tweede deel van het onderzoek zullen uit de onderzoeksgroep enkele deelgroepen worden gekozen; op dit moment wordt gedacht aan twee 'kontrastgroepen' (een groep met een hoge score op leerlingproblemen naast een groep die hierop laag scoort), waaraan mogelijk een groep van leerlingen met gemiddelde score wordt toegevoegd. De selectie vindt na de eerste data-analyse plaats.

LITERATUUR

- ADELSON, J. Adolescence and the generation gap. *Psychology Today* 12 (1979) 33-7
- ALEXANDER, K.L., & B.K. ECKLAND. Sex differences in the educational attainment process. *Amer.sociol.Rev.* 39 (1974) 668-82
- ALEXANDER, K.L., & B.K. ECKLAND. Contextual effects in the high school attainment process. *Amer.sociol.Rev.* 40 (1975) 402-16
- ALPHEN DE VEER, R.J. VAN & M.I.M. SCHUURMAN. Klachten van leerlingen en hun samenhang met andere leerlingvariabelen. Leiden, NIPG/TNO, 1979
- BACHMAN, J.G. Youth in transition: the impact of family background and intelligence on tenth-grade boys; vol. 2. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1970
- BEEETS, N. Middelbare Scholieren Project; Dl. I: Vragenlijst en data-descriptie. Leiden, Rijksuniversiteit, 1969
- BEEETS, N. Middelbare Scholieren Project; Dl. II: Kruistabellen en het beeld van leraar, klasseleraar en schoolleiding. Leiden, Rijksuniversiteit, 1970.
- BRUTSAERT, H., & E.G. COOREMAN. Traditioneel en vernieuwd secundair onderwijs; een onderzoek naar enkele differentiële effecten van het institutioneel schoolkader. *Sociol.Gids* 25 (1978) 386-400
- CENTRAAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK & MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN. Dagscholen voor VWO, HAVO en MAVO, lijst van scholen voor het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten 1 sept. 1976. Den Haag, Staatuitgeverij, 1977
- COLEMAN, J., J. HERZBERG & M. MORRIS. Identity in adolescence: present and future self-concepts. *J.Youth & Adolescence* 6 (1977) 63-73
- CONGER, J.J. Adolescence and youth; 2nd ed. New York, Harper & Row, 1977a
- CONGER, J.J. Current issues in adolescent development. Washington, A.P.A., 1977b
- DEVEREUX, E.C. Socialization in cross-cultural perspective; comparative study of England, Germany and the United States. In: HILL, R., & R. KONIG. Families in East and West. The Hague, Mouton, 1970, 72-106
- DORREMAN, M. Klachten van leerlingen op scholengemeenschappen voor VWO-HAVO. Eindhoven, Technische Hogeschool Eindhoven, 1978
- DRENTH, P.J.D. & L.J. KRANENDONK. Schaal voor Interpersoonlijke Waarden. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1973
- ELKIND, D. Children and adolescents; interpretive essays on Jean Piaget. New York, Oxford University Press, 1970
- ERIKSON, E.H. Identity, youth and crisis. London, Faber & Faber, 1968
- ERIKSON, E.H. Dimensions of a new identity. New York, Norton, 1974
- FEIJ, J.A. Temperament. Amsterdam, Academische Pers, 1978

- FITTS, W.H. The Tennessee department of mental health self-concept scale. Nashville-Tennessee, Department of Mental Health (Mimeo), 1955
- FITTS, W.H. Tennessee self-concept scale; manual. Nashville-Tennessee, Counselor Recordings and Tests, 1965
- FULLER, F.F. Creating climates for growth. Washington, Government Printing Office, 1967
- GADOUREK, I. Riskante gewoonten en zorg voor eigen welzijn. Groningen, Wolters, 1963
- GADOUREK, I. Het versomberde toekomstbeeld in Nederland (1958-1975): toepassing van Log-Lineaire analyse en van hiërarchische modellenbouw op gegevens uit twee steekproeven. Mens & Maatsch. 52 (1977) 249-300
- GALLATIN, J.E. Adolescence and individuality. New York, Harper & Row, 1975
- GODDIJN, W. De nieuwe jeugdcultuur is minder bedreigend dan wordt gedacht. De Tijd (1978) 1 december
- GORDON, L.V. Survey of interpersonal values. Chicago, S.R.A., 1960
- GRINDER, R.E. Adolescence. New York, Wiley, 1972
- GROEN, M. Schoolkeuze en schoolsucces. Groningen, Wolters, 1967
- GROEN, M., & J.J. SMIT. Klachten van middelbare scholieren. Leiden, NIPG/TNO, 1971
- GROOBMAN, D.E., J.R. FORWARD & C. PETERSON. Attitudes, self-esteem and learning in formal and informal school. J.educ.Psychol. 68 (1976) 32-5
- GROOT, A.D. DE. Methodologie, grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen; 7e dr. Den Haag, Mouton, 1972
- HAAS, G.C. DE. Beknopte jeugdkunde. Alphen a/d Rijn, Samsom, 1978
- HAUSER, R.M. Schools and the stratification process. Amer.J.Sociol. 74 (1969) 587-611
- HAUSER, R.M. Disaggregating a social-psychological model of educational attainment. Soc.Sci.Res. 1 (1972) 159-88
- HERMANS, H.J.M. Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1971
- HETTEMA, P.J., A.F.M. VERHOEVEN & A.J.C. WOOLTHUIS. Een analyse van het doceergedrag met het oog op de afstemming van de docent en leerlingen. In: KEMENADE, J.A. VAN. Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen a/d Rijn, Samsom, 1973, 125-42
- HEYMANS, G. Inleiding tot de speciale psychologie. Haarlem, Bohn, 1932
- JERSILD, A.T. Characteristics of teachers who are 'liked best' and 'disliked most'. J.exp.Educ. 9 (1940) 139-51
- JERSILD, A.T. In search of self. New York, Columbia University, 1952
- JERSILD, A.T., J.S. BROOK & D.W. BROOK. The psychology of adolescence; 3rd ed. New York, MacMillan, 1978
- KEAVNEY, G., & K.E. SINCLAIR. Teacher concerns and teacher anxiety: a neglected topic of classroom research. Rev.educ.Res. 48 (1978) 273-90

- KOHLBERG, L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D.A. (ed.). Handbook of socialization theory and research. Chicago, Rand McNally, 1969
- KOHLBERG, L. Continuities in childhood and adult moral development revisited. In: BALTES, P.B., & K.W. SCHAIE (eds.). Life-span developmental psychology. New York, Academic Press, 1973
- KOHLBERG, L., & E. TURIEL. Recent research in moral development. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972
- KRAIJER, D.W. Handleiding RST, Ruwe-Scoretest; experimentele Nederlandse bewerking van de Otis Quick-Scoring Mental Ability Test, Gamma A en B. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1972
- LAVOIE, J.C. Ego identity formation in middle adolescence. J.Youth & Adolescence 5 (1976) 371-85
- LINDEMAN, H.E. Gehoorscherppte en geluidbelasting bij adolescenten. Leiden, NIPG/TNO, 1979. (In druk)
- MARCIA, J.E. Development and validation of ego identity status. J.Personal.Soc.Psychol. 3 (1966) 551-8
- MGV, MAANDBLAD VOOR GEESTELIJKE VOLKSGEZONDHEID 33 (1978) no. 5. De leraar als hulpverlener, psychosociale opvang middelbare scholieren, de opleiding tot leerling-begeleider; Themanummer.
- MCDILL, E.L., L.C. RIGSBY & E.D. MEYERS. Educational climates of high schools: their effects and sources. Amer.J.Sociol. 74 (1969) 567-86
- MANASTER, G.J., C.D. SADDLER & L. WUKASCH. The ideal self and cognitive development in adolescence. Adolescence 12 (1977) 547-58
- MATTHIJSEN, M.A.J.M. Klasse-onderwijs; sociologie van het onderwijs. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1972
- MILGRAM, R.M. Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. J.educ.Psychol. 71 (1979) 1, 125-8
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN. Onderzoek naar de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1973
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN. Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1975^a
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN. Schoolbegeleiding; discussie-nota. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1975^b
- MITCHELL, J.J. Moral growth during adolescence. Adolescence 10 (1975) 221-6
- MOONEY, R.L. & L.V. GORDON. The Mooney Problem Check List. Manual Forms C,H,J; 1950 Revisions. New York, The psychological corporation, 1950
- MORROW, W.R., & R.C. WILSON. Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. Child Develop. 32 (1961) 501-10
- MUSON, H. Moral thinking: can it be thought? Psychology Today, febr. 1979, 48-68

- MUSSEN, P.H., J.J. CONGER & J. KAGAN. Child development and personality. New York etc., Harper & Row, 1969
- NELSON, J.I. High school context and college plans: the impact of social structure on aspirations. Amer.sociol.Rev. 37 (1972) 143-8
- NEWMAN, B.M., & Ph.R. NEWMAN. The concept of identity: research and theory. Adolescence 13 (1978) 157-66
- OFFENBERG, R.M. School faculties as organizations: an idiographic approach; Paper for the Convention of the American Psychological Association. Washington, A.P.A., 1975
- OFFER, D. The psychological world of the teen-ager; a study of normal adolescent boys. New York, Basic Books, 1969
- OFFER, D., & J. OFFER. Normal adolescent males: the high school and college years. J.Amer,Coll.Hlth Assoc. 22 (1974) 209-15
- PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Hum.Develop. 15 (1972) 1-12
- PLOMIN, R.A. A temperament theory of personality development: parent-child interactions. University of Texas. Dissertation, 1974
- ROGGEMA, J. De schoolse school. Assen, Van Gorcum, 1970
- SCHUURMAN, M.I.M. Meting van leerlingproblemen; evaluatie van de Mooney Problem Check List. Leiden, NIPG/TNO, in voorbereiding
- STANLEY HALL, G. Adolescence; its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York, Appleton, 1904
- STROINK, P.L., & F. ANDRIES. De LTS'er: van scholier tot werknemer. Leiden, NIPG/TNO, 1977
- STROINK, P.L., & M. VAN WIJCK. Jongeren en werk: naar een nieuwe werk-oriëntatie? Leiden, NIPG/TNO, 1973
- TANNER, J.M. Twelve to sixteen: early adolescence. J.Amer.Acad.Arts & Sci. (Boston) Fall (1971)
- VERHOEVEN, A.F.M. Aspecten van doceerstijlen; een evaluatie van het doceerstijlenonderzoek 1968-1972. Nijmegen, NIVOR, 1977
- VRIES, D. DE. De helpende leraar; het begeleiden van leerlingen. Maandbl. geest.Volksgezondh. 33 (1978) 328-43
- WAFELBAKKER, F. Enkele resultaten van research bij adolescenten. T.soc. Geneesk. 47 (1969) suppl. 1, pp. 50-61
- WEEREN, P. VAN. N.D.T. Nederlandse Onderwijs-Differentiatie Testserie; Dl. 3: Rapport over het project Nationale Differentiatie Test. Groningen, Wolters, 1965
- WIEGERSMA, S. Beroepen-interesse test. Groningen, Wolters, 1978
- WIERINGEN, J.C. VAN, F. WAFELBAKKER, H.P. VERBRUGGEN & J.H. DE HAAS. Groeidiagrammen 1965 Nederland; tweede landelijke survey 0-24 jaar. Leiden, NIPG/TNO; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968
- WIT, J. DE, & G. VAN DER VEER. Psychologie van de adolescentie. Nijkerk, Callenbach, 1977