

C.M. Kuiper
M.I.M. Schuurman

SCHOLIEREN VAN NU



Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg

UXY
K96 3)

TNO

BIBLIOTHEEK NEDERLANDS INSTITUUT
VOOR PRAEVENTIEVE GEZONDHEIDSZORG INC
POSTBUS 124, 2300 AC LEIDEN

Wxg
kgb 3)

C.M. Kuiper

M.I.M. Schuurman

SCHOLIEREN VAN NU

Resultaten van een onderzoek naar
problemen van leerlingen,
uitgevoerd op dertien scholen voor
voortgezet onderwijs en lager beroepsonderwijs

IBISSTAMBOEKNUMMER

4371/000

Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg - TNO
Leiden
oktober 1981

BIBLIOTHEEK NEDERLANDS INSTITUUT
VOOR PRAEVENTIEVE GEZONDHEIDSZORG TNO
POSTBUS 124, 2300 AC LEIDEN

Nederlands Instituut
voor
Praeventieve Gezondheidszorg TNO
Wassenaarseweg 56 Leiden
Postbus 124
2300 AC Leiden
telefoon 071-170441

Druk: Krips Repro Meppel

Gehele of gedeeltelijke publicatie van dit rapport is alleen geoorloofd indien daartoe schriftelijke toestemming is verleend door het Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg TNO

I N H O U D

blz.

VOORWOORD

1.	INLEIDING	1
1.1	Motieven voor onderzoek naar problemen van leerlingen	1
1.2	Achterliggende gedachten	3
1.3	Het veldonderzoek van 1980	5
1.4	Beschrijving van de onderzoeksgroepen	10
1.5	Doel en inhoud van deze publicatie	11
2.	BESCHRIJVING DOOR DE LERAREN VAN DE SCHOLIER VAN NU	13
2.1	Verslag van de beschrijvingen	13
2.2	Samenvatting	23
3.	PROBLEMEN VAN DE LEERLINGEN	26
3.1	De Leerling Problemen Lijst	26
3.2	De klachten van bepaalde groepen leerlingen	31
3.3	Clusters van klachten	36
4.	BEVINDINGEN MET BETREKKING TOT DE LEERLING	40
4.1	Kenmerken van de leerling zelf	40
4.2	Samenhang met leerlingproblemen	47
5.	BEVINDINGEN VAN HET LERARENONDERZOEK	52
5.1	De werkervaring	53
5.2	Opvattingen over onderwijs en lesgeven	57
5.3	De mening over de klas	61
5.4	Leraarkenmerken en leerlingproblemen	63
5.5	Samenvatting	64

6.	BEVINDINGEN MET BETREKKING TOT DE WISSELWERKING LEERLING - OMGEVING	68
6.1	De leerling en zijn thuisomgeving	69
6.2	De leerling en zijn schoolomgeving	73
6.3	Samenhang tussen waardering schoolomgeving en sommige leerlingkenmerken	79
6.4	Waardering schoolomgeving, schoolklachten en leraarkenmerken	82
6.5	Samenvatting	84
7.	CONCLUSIES	89
7.1	Inleiding	89
7.2	Conclusies met betrekking tot de school . . .	90
7.3	Conclusies met betrekking tot problemen van leerlingen	92
	NOTEN	97
	LITERATUUR	99
	BIJLAGEN	103

VOORWOORD

Een van de taakgebieden van het Nederlands Instituut voor Preventieve Gezondheidszorg is vanouds de preventieve gezondheidszorg voor de jeugd. Bij de benadering van de gezondheidszorg voor kinderen en jeugdigen is steeds gestreefd naar een combinatie van aspecten: zowel de lichamelijke toestand alsook de sociaal-psychologische problemen. De onderhavige studie richt zich op de jonge adolescenten.

Al in 1970 werd vanuit het Instituut een studie verricht door Groen met een aantal medewerkers betreffende 'Klachten van middelbare scholieren'. Hoewel hun rapport (eerste druk 1971, tweede druk 1974) nog steeds lezenswaard is, bestond behoefte aan een verdere uitdieping van de daarin aangeroerde problematiek. Ook vroegen wij ons af of wellicht in 1980 het beeld van de jongere toch niet in sommige opzichten er anders uit zou zien dan tien jaar eerder. Bovendien had de studie uit 1970 zich beperkt tot de 'middelbare scholieren', hetgeen in de onderwijsterminologie van die jaren een duidelijke beperking tot een bepaald sociaal-cultureel niveau betekende.

Het nu verrichte onderzoek, waarvan de resultaten in dit boek "Scholieren van nu" worden beschreven, heeft inderdaad wat betreft de onderzoeksmethode een grotere diepgang en variatie gekregen en richtte zich bovendien tot leerlingen van het voortgezet onderwijs met inbegrip van de schooltypen die destijds niet tot het middelbaar onderwijs werden gerekend. Zo kon een iets algemener beeld geschetst worden van de scholieren in de leeftijdsgroep die veelal met 'jeugdige adolescentie' wordt aangeduid.

Dr M.J. Hartgerink,
directeur NIPG/TNO

1. INLEIDING

1.1 Motieven voor onderzoek naar problemen van leerlingen

In het voorjaar van 1980 werd vanuit het Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg (NIPG) een veldonderzoek verricht onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek vond plaats in het kader van een project dat tot doel heeft meer inzicht te verkrijgen in de leefwereld van schoolgaande jongeren. Het project richt zich met name op het verwerven van kennis over hun problemen en over de kenmerken waarmee deze samenhangen. Hierbij wordt zowel gedacht aan kenmerken van de jongere zelf als aan die van de omgeving waarin hij verkeert.

Aan deze belangstelling voor onderzoek naar jongeren liggen drie motieven ten grondslag.

In de eerste plaats kan worden vastgesteld dat zowel opvoeders als maatschappelijke instanties in hun contacten met jongeren momenteel veel problemen ervaren. Het lijkt erop dat het aantal problemen met jongeren sterk groeit. In publicaties wordt dit vaak in verband gebracht met veranderingen in de houding van de jongeren zelf. Ondanks een kritische en vaak volwassen houding, zo wordt gesteld, legt de jongere van nu een grotere dosis futloosheid en minder doorzettingsvermogen aan de dag dan zijn leeftijdgenoot van een aantal jaren geleden. Hij lijkt meer in zichzelf gekeerd en geeft te kennen persoonlijk geluk belangrijker te vinden dan welzijn van anderen. Ouders en leerkrachten hebben het hier moeilijk mee. Zij vragen zich af wat voor houding het best aangenomen kan worden tegenover het gedrag van jongeren en hebben hierbij behoefte aan houvast.

Een tweede motief wordt gevormd door de veranderingen die zich de laatste jaren op tal van gebieden in de samenleving hebben voorgedaan. Veranderingen in het onderwijs, zowel in didactische aanpak als in de positie van de school als organisatie, wijzigingen in plaats en functie van het gezin en ontwikkelingen in de maatschappij als geheel vinden voortdurend plaats, soms met de nodige versnelling. Dat dergelijke verschijnselen van invloed

zijn op het ontstaan van problemen bij jongeren ligt voor de hand. De vraag is hoe dergelijke invloedlijnen precies lopen. Een derde belangrijk motief voor de belangstelling voor jongeren is gelegen in het feit dat zij voor een groot deel behoren tot de groep van adolescenten. Dat betekent dat zij zowel fysiek, psychisch als sociaal, een snelle ontwikkeling doormaken op een groot aantal terreinen. Voor veel van hun problemen geldt dat ze, hoewel versterkt of verzwakt, opgeroepen of juist bedekt door de omgeving waarin zij verkeren, voortvloeien uit wat het wezen van de adolescentieperiode genoemd kan worden: het zoeken van de jongere naar een eigen plaats en positie als mens. Dit maakt hen kwetsbaar als individu in relaties tot anderen en als groep binnen de samenleving.

De problemen die opvoeders in hun contact met jongeren ervaren, de (waarschijnlijke) invloed van de maatschappelijke veranderingen van de laatste jaren op het gedrag van de jongeren en de aanwezigheid van de adolescentie als levensfase maken het wenselijk onderzoek te doen naar de leefwereld van jongeren en te proberen belangrijke elementen hierin te verhelderen en met elkaar in verband te brengen. In het NIPG-project werd ervoor gekozen dit te doen met als ingang de *problemen* die de jongeren op verschillende gebieden ervaren. Deze keuze komt aan de ene kant voort uit het besef dat orde scheppen in de problematiek rond jongeren slechts mogelijk is wanneer wordt uitgegaan van één bepaalde invalshoek. Door de door hen beleefde problemen hiervoor te nemen werd aan de andere kant tegemoet gekomen aan de wens zoveel mogelijk de jongere zelf centraal te stellen.

Deze wens heeft te maken met een gevoel van betrokkenheid met de jongere van dit moment, maar wordt eveneens gevoed door de constatering dat over een dergelijke benadering tot dusver nog niet vaak werd gepubliceerd (1)*.

Een tweede keuze betrof de nadere aanduiding van de groep jongeren waarop de onderzoekactiviteiten zich zouden richten. Omdat vrijwel alle jongeren die tot de groep van adolescenten behoren een of meerdere vormen van voortgezet onderwijs ontvangen, werd besloten bij het onderzoek uit te gaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs (2).

* zie voor de noten pagina 97 van deze publicatie

De hierboven genoemde motieven en keuzen gaven richting aan de uiteindelijke formulering van het onderzoeksdoel. Deze laatste luidt aldus: *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.*

De activiteiten van het project besloegen tot dusver drie terreinen. In de eerste plaats werd een literatuurstudie uitgevoerd welke leidde tot een opzet voor het veldonderzoek. Hiervan werd in een eerste deelrapport verslag gedaan (Van Alphen de Veer, Kuiper & Schuurman, 1979). In de volgende paragraaf wordt, zeer beknopt, ingegaan op de theoretische uitgangspunten van het onderzoek zoals deze in dit deelrapport werden beschreven.

Parallel hieraan werd analyse verricht en rapport uitgebracht met betrekking tot gegevens van een tweetal onderzoeken die de afgelopen jaren in Nederland onder scholieren zijn gehouden. Het betreft een onderzoek uit 1978 in Voorburg (deelrapport 2, Van Alphen de Veer & Schuurman, 1979) en een onderzoek dat in 1976 in Noord-Brabant plaatsvond (deelrapport 3, Schuurman, Dorreman & Kuiper, 1980). Op de resultaten hiervan zal, voor zover nodig, elders in deze publicatie worden ingegaan.

In de derde plaats is, voor een deel gelijktijdig met deze analyses, gewerkt aan de uitwerking van de genoemde onderzoeksopzet. Na ontwikkeling van diverse meetinstrumenten en de uitvoering van een proefonderzoek resulteerde dit tenslotte in het veldonderzoek 1980. Van de resultaten van dit veldonderzoek geven we in deze publicatie een eerste verslag.

1.2 Achterliggende gedachten

Er bestaan grote verschillen tussen de individuele leerlingen, niet alleen met betrekking tot het soort problemen maar ook in de mate waarin zij hiervan hinder ondervinden. Zo zal dezelfde situatie de een voor min of meer ernstige problemen plaatsen, terwijl de ander nergens last van heeft. Kortom, de algemene probleemgevoeligheid van leerlingen varieert. Evenzeer verschillen zij in het vermogen ontstane problemen bevredigend te ver-

werken of op te lossen. Sommigen nemen bijvoorbeeld sneller afstand van als problematisch ervaren situaties dan anderen of gaan er in ieder geval op een geheel andere wijze mee om. Ons bewust van dergelijke verschillen tussen leerlingen, welke bevestigd worden in tal van onderzoeksbevindingen (3), besloten wij in de eerste plaats een aantal *persoonskenmerken* van leerlingen in de onderzoeksactiviteiten op te nemen. Hiermee worden eigenschappen bedoeld die, als kenmerk voor een bepaalde persoon, weinig onderhevig zijn aan de invloed van zijn ontwikkeling.

Daarnaast echter hebben we te maken met allerlei *ontwikkelingskenmerken*. We verstaan hieronder de veranderingen die zich, in een soms korte tijd, kunnen voordoen en te maken hebben met fysieke en psychische aspecten. Als adolescent maakt een leerling een snelle lichamelijke ontwikkeling door en wordt hij zich bewust van zijn uiterlijk en van het bezit van acceptabele of niet-acceptabele lichaamskenmerken. Daarnaast verandert hij in zijn denkwijze en ook vinden er op het gebied van waarden- en normbeleving en maatschappij-inzicht ontwikkelingen plaats. Dergelijke ontwikkelingen gaan vaak gepaard met problemen. Vele hiervan zijn overigens van tijdelijke aard en het vóórkomen ervan kan gezien worden als een normaal verschijnsel. Niettemin kunnen zij het gedrag van de leerling gedurende korte of lange tijd sterk beïnvloeden.

Dergelijke, met de adolescentie samenhangende ontwikkelingen kunnen van grote invloed zijn op het gedrag van de leerling en in het bijzonder op zijn ervaring van problemen. Daarom leek het ons noodzakelijk in het onderzoek ruime aandacht aan deze ontwikkelingen te schenken.

Een derde bestanddeel van de literatuurstudie rond leerlingproblemen omvat *omgevingskenmerken*. Ook de omgeving kan van invloed zijn op het ontstaan van problemen. Haar rol als factor is echter niet beperkt tot het tijdstip of tot de wijze van ontstaan. Zij heeft tevens invloed op de verwerking ervan en op de effecten op langere termijn. Een gebruikelijke indeling van het omringend milieu van de schoolgaande jongere is die in school, thuis en wat men wel 'het derde milieu' noemt. Tot deze laatste omgevingssfeer behoren de van school en thuis te onderscheiden terreinen zoals vriendenkring en vrije tijd.

Naast deze drie categorieën kan men nog een vierde onderschei-

den: de samenleving in het algemeen. Ook deze laatste bevat kenmerken (zoals een groeiende werkloosheid, vervuiling van het leefmilieu of bedreiging van de wereldvrede) die van invloed zijn op het gedrag van de individuele leerling.

De theoretische oriëntatie die ten grondslag ligt aan onze onderzoeksactiviteiten komt tot uiting in de hierboven beschreven drie groepen kenmerken. Wij zijn van mening dat problemen die leerlingen ervaren voortkomen uit zowel de afzonderlijke als gezamenlijke werking van persoons-, ontwikkelings- en omgevingskenmerken. Zeer belangrijk hierbij is de onderkenning van de voortdurende wisselwerking tussen deze drie groepen.

Zo wordt de ontwikkeling van een individu gekarakteriseerd door kwalitatieve veranderingen die het gevolg zijn van aanleg (persoonskenmerken) en omgeving afzonderlijk alsook van een voortdurende wisselwerking tussen beide. Het individu speelt hierbij een actieve rol. 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. Tussen beide vindt voortdurend wisselwerking plaats (4).

Een ander aspect van de theoretische achtergronden heeft te maken met de keuze voor de problemen die de leerling ervaart als belangrijkste onderzoekthema. Zoals vermeld volgt deze keuze uit het centraal stellen van de jongere zelf.

Geheel in het verlengde van deze keuze is besloten van een probleem te spreken *indien in een situatie of omstandigheid het welbevinden van de betrokken persoon volgens hemzelf wordt verstoord*. Dat betekent dat we eerst van een probleem spreken als de leerling dat zelf als zodanig ervaart. Situaties waarin mensen uit de omgeving (leerkrachten, opvoeders) menen dat er sprake is van een probleem voor de leerling zijn dus niet in het onderzoek betrokken.

1.3 Het veldonderzoek van 1980

In de uitwerking van het doel van het onderzoek gingen wij uit

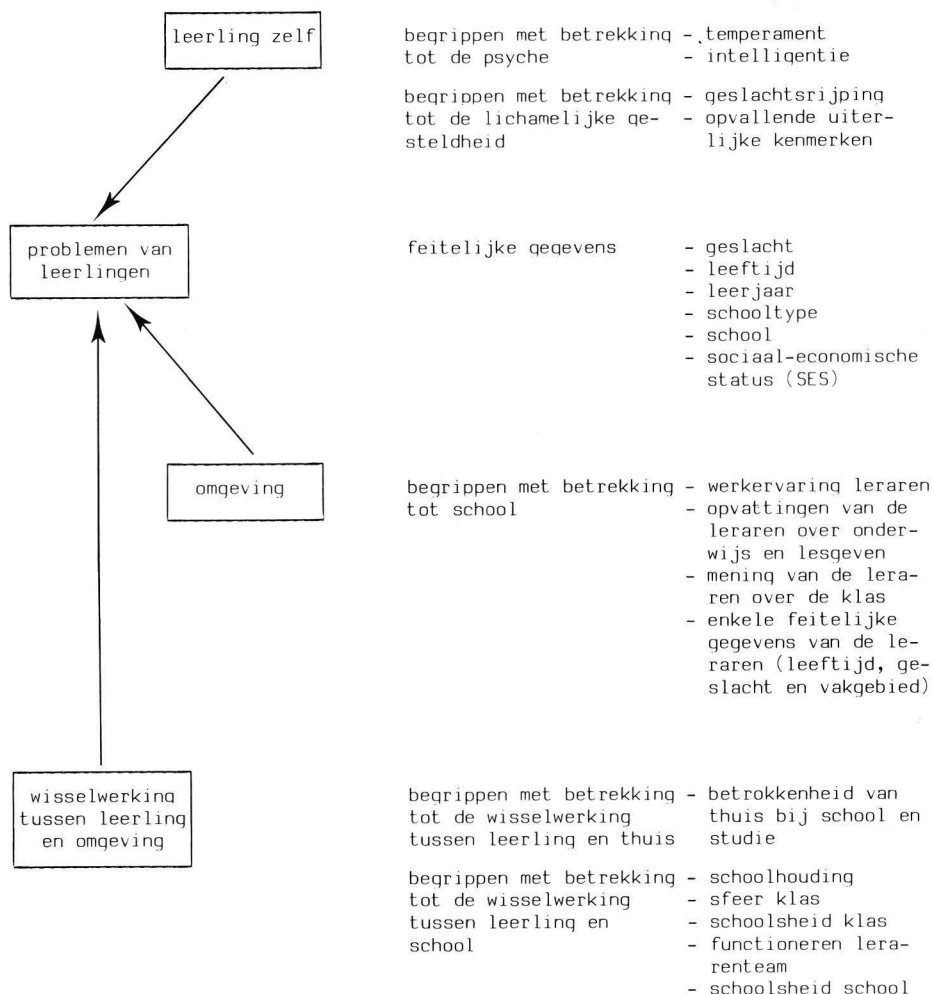
van de hierboven beschreven overwegingen. In de eerste plaats werd ernaar gestreefd op ieder van de drie genoemde gebieden zoveel mogelijk kenmerken te formuleren waarvan verwacht mocht worden dat ze een verband met leerlingproblemen zouden vertonen. Voorts werd getracht deze inventarisatie zodanig uit te voeren dat tegelijkertijd de wisselwerking tussen omgeving en leerling zoveel mogelijk recht zou worden gedaan. Dit laatste werd van groot belang geacht omdat juist de wisselwerking tussen de individuele leerling en zijn omgeving een belangrijke voedingsbodem kan zijn voor leerlingproblemen. Daar waar leerling en omgeving elkaar als het ware 'ontmoeten' zullen immers allerlei discrepanties kunnen ontstaan welke mogelijkerwijs problemen tot gevolg hebben.

Uiteindelijk leidde dit tot een groot aantal begrippen van persoon en omgeving, welke in het onderzoek werden opgenomen. Een deel hiervan, namelijk die begrippen waarvan de resultaten in deze publicatie worden besproken, wordt in schema 1 weergegeven. Wij zullen ze in het kort de revue laten passeren. Op de inhoud en betekenis van de begrippen zal in de volgende hoofdstukken, in het kader van de onderzoeksresultaten, nader worden ingegaan. Tevens wordt dan de wijze waarop de begrippen meetbaar zijn gemaakt besproken.

Met betrekking tot de psychische gesteldheid van de leerling is een tweetal begrippen in het schema vermeld: intelligentie en temperament. De begrippen op lichamelijk gebied die in het schema worden genoemd, betreffen de geslachtsrijping en opvallende uiterlijke kenmerken. Gegevens hieromtrent zijn ontleend aan schoolgeneeskundig onderzoek. Te zamen met een aantal feitelijke individuele gegevens die tijdens het onderzoek werden verzameld, zijn deze begrippen ondergebracht in de categorie 'leerling zelf'.

Wat betreft de omgeving van de leerling worden in het schema vervolgens enkele begrippen genoemd met betrekking tot de school. Deze begrippen hebben te maken met de klassituatie en met name met de rol van de leraren: hun ervaring van het werk, hun opvattingen over onderwijs en lesgeven en hun mening over de klas. De keuze voor juist deze begrippen komt voort uit onze voorkeur om in de veelheid van factoren binnen de school die van invloed kunnen zijn op de probleembeleving van de leerling, ons te richten op die welke het sterkst te maken hebben met de

Schema 1. Overzicht van een aantal in het veldonderzoek 1980 opgenomen begrippen



lessituatie. Ook het opnemen van een aantal feitelijke gegevens van de leraren (zoals geslacht, leeftijd en vakgebied) werd noodzakelijk geacht.

De wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving heeft gestalte gekregen in de formulering van een zestal onderzoeksbegrippen. Met betrekking tot de wisselwerking met thuis is het begrip 'betrokkenheid van thuis bij school en studie' opgenomen.

De wisselwerking tussen de leerling en zijn schoolomgeving ten slotte is uitgewerkt in de begrippen schoolhouding, sfeer klas, schoolsheid klas, functioneren lerarenteam en schoolsheid school.

Overigens zijn niet alle begrippen die in het veldonderzoek werden betrokken in bovenstaand schema genoemd. Alleen die begrippen zijn vermeld waarvan de uitkomsten in deze publicatie worden besproken. De begrippen die hier niet zijn genoemd, maar wèl in het onderzoek werden opgenomen, betreffen onder andere de vrijetijdsbesteding en de maatschappelijke betrokkenheid van de leerling alsook zijn schoolcijfers. In een later stadium zal ook over deze begrippen worden gerapporteerd.

Bij de uitvoering van het veldonderzoek werd een groot aantal leerlingen uit het voortgezet onderwijs betrokken. Het werd hierbij van groot belang geacht het onderzoek niet alleen te richten op leerlingen uit het algemeen voortgezet onderwijs (avo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), maar ook op leerlingen uit het lager beroepsonderwijs (lbo). Het belangrijkste argument hiervoor was dat, gezien het explorerend karakter van het onderzoek, gestreefd moest worden naar een zo breed mogelijke vertegenwoordiging van het voortgezet onderwijs in Nederland. Het streven was immers eventuele verschillen te vinden in de ervaringswereld van leerlingen afkomstig van uiteenlopende schooltypen. Wat betreft de omvang van de groep stond ons, om statistische redenen, een aantal van ± 1000 leerlingen voor ogen.

Bij de keuze van de scholen werd, behalve met het schooltype, rekening gehouden met de schoolgrootte en het stad- dan wel streekkarakter van de school. Voor beide kenmerken streefden we naar gemiddelde scholen. Dat betekende dat zoveel mogelijk scholen van gemiddelde omvang en zonder een uitgesproken streek- dan wel stadskarakter in het onderzoek werden opgenomen.

De feitelijke keuze van de scholen kwam tot stand op grond van raadpleging van bestaande lijsten van scholen. Aanvullende informatie werd verkregen van verschillende onderwijsinspecties. De uiteindelijke onderzoeksgroep bevatte 13 scholen: twee lhnoscholen (lager huishoud- en nijverheidsonderwijs), twee ltscholen (lager technische school), twee categorale mavo-scholen

(middelbaar algemeen voortgezet onderwijs), drie scholengemeenschappen voor havo/vwo (hoger algemeen voortgezet onderwijs/voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) en vier scholengemeenschappen voor mavo/havo/vwo. Op grond van cijfers van het CBS kon worden vastgesteld dat met deze keuze 85% van de leerlingbevolking, althans wat betreft het soort school dat ze bezoeken, was vertegenwoordigd (zie bijlage 1).

Hoewel de 13 scholen op grond van vooraf vastgestelde criteria zijn geselecteerd kan niet worden gezegd dat zij een volkomen afspiegeling vormen van de scholen voor voortgezet onderwijs. Hiervoor zou een op volledig toeval gebaseerde keuze immers noodzakelijk zijn geweest. Gezien het reeds genoemde explorerend karakter van het onderzoek was dit laatste niet nodig. Niettemin is gepoogd van elk schooltype niet al te specifieke scholen in het onderzoek op te nemen. Wij zijn dan ook van oordeel dat de conclusies die op grond van onze onderzoeksgroep zijn getrokken, zeker wat betreft het algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, een duidelijke indicatie zijn voor gelijklopende uitspraken over de totale leerlingpopulatie in het westen en midden van Nederland.

De verzameling van de gegevens vond wat betreft de leerlingen op drie momenten plaats. Ten eerste werden in drie lesuren (op twee verschillende dagen) de bij het onderzoek behorende tests en vragenlijsten afgenomen. Deze afname vond in klasverband plaats en werd uitgevoerd door een van de onderzoekers en/of onderzoek-assistenten. Ten tweede werd de leerlingen verzocht medewerking te verlenen aan een schoolgeneeskundig onderzoek, uitgevoerd door de schoolarts. Ten derde werd, in verband met de wens de schoolcijfers in het onderzoek te betrekken, rechtstreeks via de school inzicht verkregen in de rapportcijfers van de leerling. Ten behoeve van de onderzoeksbegrippen die betrekking hebben op de schoolomgeving (zie schema 1, pagina 7) werd ook onder de leraren een onderzoek opgezet. Alle leraren die lesgeven aan een of meer, in het onderzoek betrokken, klassen werd daarom een vragenlijst toegestuurd. Behalve de drie genoemde onderzoeksbegrippen en vragen naar enkele feitelijke gegevens kwam hierin een verzoek aan de orde om een beschrijving te geven van de huns inziens meest karakteristieke kenmerken van de 'leerling van nu'. De bespreking van de onderzoeksresultaten zal in het volgende hoofdstuk beginnen met een verslag van dit onderdeel.

1.4 Beschrijving van de onderzoeksgroepen

De totale onderzoeksgroep bestaat, wat betreft de leerlingen, uit 1186 personen, verdeeld over dertien scholen. Zij behoren tot het tweede, derde en vierde leerjaar. Dat het onderzoek zich richtte op deze leerjaren is het gevolg van de beslissing geen brugklassen in het onderzoek op te nemen (de brugklasproblematiek wordt als tamelijk specifiek beschouwd) en evenmin eind-examenklassen (deze verkeren veelal in een uitzonderingspositie op school). Binnen de schooltypen lts, lhno en mavo werden om deze laatste reden slechts de leerjaren 2 en 3 in het onderzoek betrokken.

De groep omvatte 48 schoolklassen. De verdeling van deze klassen over de dertien scholen is gegeven in bijlage 2. Hierbij wordt tevens de verdeling over schooltype en leerjaar getoond. Zoals blijkt uit deze tabel zijn er zes lhno-klassen, zes lts-klassen, elf mavo-klassen, dertien havo-klassen en twaalf vwo-klassen in het onderzoek opgenomen.

Voor een overzicht van de leerlingenaantallen per school - verdeeld over geslacht, leeftijd, leerjaar, schooltype en sociaal-economische status - verwijzen wij naar bijlage 3. De totaal-cijfers in deze bijlage (onderste rij) laten zien dat het aantal jongens en meisjes in de groep vrijwel gelijk is en de leeftijdsgroepen in omvang enigszins verschillen. Ook het tweede en derde leerjaar blijken gelijkelijk vertegenwoordigd. Wat betreft de sociaal-economische status (SES) van de ouders lopen de scholen nogal uiteen. Zoals te verwachten is blijkt het schooltype hierbij een belangrijke factor: de lbo-scholen leverden aanzienlijk minder leerlingen uit de hoogste SES-categorie, daarentegen leverden zij in vergelijking met de overige scholen weer meer leerlingen uit de laagste SES-categorie.

De groep van leraren die medewerking verleenden omvat 258 personen. De samenstelling naar geslacht, leeftijd en vakgebied is gegeven in bijlage 4. Uit de daar genoemde cijfers blijkt dat bijna drie kwart van de groep uit mannen bestaat. Verder is de gemiddelde leeftijd van de leraren bijna 37 jaar. Leraren uit de taal- en expressievakken waren relatief het sterkst vertegenwoordigd.

Binnen de groep leraren werd een samenhang gevonden tussen ge-

slacht en vakgebied: de vrouwelijke leraren blijken naar verhouding sterk aanwezig te zijn in de expressievakken waarin zij ruim 60% van het totaal vormen. Ook in de taalvakken nemen zij met ruim 45% een aanmerkelijk groter deel in dan wanneer naar de totale groep gekeken wordt. Daar staat onder andere tegenover dat zij in de groep van de exacte vakken slechts 12% uitmaken van het totaal.

Behalve op dit punt deden zich geen opvallende verschijnselen in de samenstelling van de onderzoeksgroep van de leraren voor. Doordat via de schooladministratie inzicht verkregen kon worden in de totale groep leraren die voor het onderzoek in aanmerking kwam, waren we achteraf in staat een uitspraak over de respons van deze enquête te doen en vast te stellen of de responsgroep wat betreft geslacht, leeftijd en vakgebied wellicht afweek van de totale groep. Dit laatste bleek niet het geval; op alle drie genoemde achtergrondgegevens bleek de responsgroep representatief voor de totale groep in aanmerking komende leraren.

1.5 Doel en inhoud van deze publicatie

Het doel van deze publicatie is het geven van een eerste inzicht in de resultaten van het NIPG-veldonderzoek 1980 naar de problemen van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Besloten is deze verslaggeving vooral te richten op de onderwijspraktijk en de onderzoeksresultaten zoveel mogelijk te bespreken in het licht van het dagelijkse leven op school. Deze beslissing is het logische gevolg van de motieven die aan het onderzoek ten grondslag liggen.

Dit betekent dat deze publicatie niet het karakter draagt van een puur wetenschappelijke verhandeling. Zo zijn bij de tabellen allerlei statistische uitweidingen achterwege gelaten en zijn, zowel in de voorafgaande paragrafen als in de nu volgende hoofdstukken zo min mogelijk literatuurverwijzingen in de tekst opgenomen. Te veel van dergelijke vermeldingen zou onzes inziens ten koste zijn gegaan van de leesbaarheid. Ook is de bespreking van de herkomst van vragenlijsten tot een minimum beperkt.

Om deze beperkingen echter niet ten koste te laten gaan van de diepgang van deze publicatie wordt op plaatsen waar een uitge-

breidere literatuurverwijzing of uitvoeriger presentatie van cijfermateriaal nodig bleek gebruik gemaakt van noten of verwezen naar bijlagen. Tevens werd een literatuurlijst opgenomen. Het is de bedoeling in latere publicaties verder in te gaan op afzonderlijke delen van het onderzoek. Daarin zal meer dan in deze publicatie aandacht worden besteed aan zaken als herkomst en validering van de gebruikte vragenlijsten en resultaten van verdere, meer specifieke, analyses.

De beschrijving van de resultaten in de hierna volgende hoofdstukken wordt begonnen met een bespreking van de uitkomsten van een open vraag naar de 'leerling van nu' (hoofdstuk 2). Deze vraag was gesteld in de enquête onder de leraren. Wij vroegen hen hiernaar ten einde - als aanvulling op beschrijvingen uit de literatuur - een indruk te verkrijgen van de wijze waarop zij de leerlingen dagelijks ervaren. Het materiaal was van dien aard dat wij er een afzonderlijk hoofdstuk aan willen wijden. Het beeld van de leerling dat hieruit wordt gevormd kan in verband worden gebracht met eventuele conclusies uit andere delen van het onderzoek.

De daaropvolgende vier hoofdstukken sluiten aan op het in schema 1 (zie pagina 7) gegeven overzicht. In de eerste plaats worden de resultaten besproken van onderzoek met de vragenlijst naar 'problemen van leerlingen' (hoofdstuk 3). Daarna zal de aandacht uitgaan naar de uitkomsten van onderzoek op het gebied van 'de leerling zelf' (hoofdstuk 4). Vervolgens behandelen we de resultaten van onderzoek naar de omgeving van de leerling, c.q. de vragenlijst ingevuld door leraren (hoofdstuk 5). Dit hoofdstuk wordt gevolgd door een bespreking van de uitkomsten van onderzoek met betrekking tot de wisselwerking tussen leerling en omgeving (hoofdstuk 6). De publicatie wordt besloten met een overzicht van de belangrijkste conclusies (hoofdstuk 7).

Deze publicatie is tot stand gekomen met behulp van diverse medewerkers van het NIPG-TNO, in het bijzonder van de afdeling Statistiek. Wij willen hen danken voor de kritiek en de vele adviezen. Bijzonder erkentelijk zijn we daarnaast de dertien scholen die aan het onderzoek meewerkten. Wij hopen dat deze publicatie veel bruikbare informatie voor hen bevat.

2. BESCHRIJVING DOOR DE LERAREN VAN DE SCHOLIER VAN NU

Leraren hebben een beeld van scholieren. Dit beeld wordt gewijzigd in de loop der jaren omdat zowel leerlingen als leraren veranderen. Diverse beschouwingen zijn gewijd aan veranderingen die kenmerkend zijn voor de leerling uit het voortgezet onderwijs. 'De nieuwe leerling', die sinds enige jaren zijn intrede zou doen in het voortgezet onderwijs, werd een begrip.

Tijdens de voorbereiding van ons onderzoek kwamen wij, op de scholen en in literatuur, tal van beschrijvingen van de huidige scholier tegen. Het waren veelal beschrijvingen van enkelingen die nauw betrokken zijn bij het onderwijs. Door de lerarenvragenlijst, die in ons onderzoek was opgenomen, werd ons de gelegenheid geboden van meerdere leraren tegelijkertijd een indruk te krijgen over de 'leerling van nu'. Wij deden dit in de vorm van een open vraag.

In dit hoofdstuk wordt van de reacties op deze open vraag verslag gedaan. Wij doen dit door de beschrijvingen van de leraren te bespreken aan de hand van een indeling in onderwerpen (paragraaf 2.1). Deze bespreking wordt gevolgd door een korte samenvatting. Hierbij worden de meest genoemde uitspraken over de 'leerling van nu' in een overzicht geplaatst (paragraaf 2.2).

2.1 Verslag van de beschrijvingen

In de vragenlijst van het lerarenonderzoek werd het verzoek om een beschrijving van de huidige leerling te geven als volgt geformuleerd:

"In kranten, tijdschriften en via andere media wordt regelmatig een beeld gegeven van de 'scholier van tegenwoordig'.

Aanleiding hiervoor is enerzijds de groeiende belangstelling voor de groep jeugdigen in het algemeen (niet in de laatste plaats vanwege een steeds duidelijker erkenning

van hun problematiek), anderzijds de constatering dat er nogal verschillen zijn tussen de scholier van nu en die van een jaar of tien geleden. Wij zouden op dit beeld meer greep willen krijgen. Hierbij interesseert ons vooral hoe het beeld luidt dat leraren, als belangrijke groep personen uit de omgeving van de leerling, over hem/haar hebben. Wij willen U daarom vragen in enige alinea's een korte beschrijving te geven van de scholier van tegenwoordig. Wij bedoelen hiermee: de kenmerken aan te geven die U persoonlijk opvallen in de manier waarop hij/zij zich uit, zich gedraagt, denkt, voelt. Probeert U zich hierbij niet al te veel te richten op een leerling die misschien erg opvalt, maar wiens houding en gedrag eerder uitzondering is dan kenmerkend voor de grote groep. Het gaat om Uw beschrijving van de 'doorsnee' leerling van nu."

Van de 258 leraren die het enquêteformulier invulden gaven 213 de gevraagde beschrijving. Dat is 83%. Verhoudingsgewijs gingen de vrouwelijke leraren in iets grotere mate op ons verzoek in dan de mannelijke. Wat betreft het vakgebied vielen de leraren in de expressievakken op door hun grote bereidheid om de huidige leerling te beschrijven (92% reageerde positief). Ook bij hun collega's in de exacte vakken was deze bereidheid aanwezig, zij het in iets mindere mate (78% reageerde positief). Dit laatste hangt overigens samen met het al eerder vermelde feit dat zich juist in de exacte vakken naar verhouding veel mannen bevinden en in de expressievakken veel vrouwen.

De bewerking vond als volgt plaats. Iedere beschrijving werd bekeken op de uitspraken die er over de huidige leerling in werden gedaan. Op grond van deze uitspraken kwamen wij tot zes categorieën. Deze categorieën zijn:

1. uitspraken met betrekking tot de *persoonlijke houding* van de scholier. Hiermee worden tendenties bedoeld die aan het gedrag ten grondslag liggen. Uitlatingen als: "de scholier van nu is zelfbewust" of "men is tegenwoordig erg consumptief ingesteld" werden in deze categorie geplaatst;
2. uitspraken over het zogenaamd *cognitief functioneren* van de leerling. Tot deze categorie behoorden opmer-

- kingen over het kennisniveau van de scholier, zijn vermogen om de taal te gebruiken en zijn manier van denken;
3. uitspraken met betrekking tot *belangstelling en motivatie*. Het ging in deze categorie om uitlatingen die gericht waren op de interesse of, ruimer gesteld, de betrokkenheid van de leerling bij allerlei zaken, zowel binnen als buiten de school. Met motivatie werd in dit verband bedoeld het zich inzetten voor doelgericht handelen.
 4. uitspraken over de *werkinstelling* van de leerling. Het betrof hier bereidheid om werk te leveren waarvoor inspanning wordt vereist. Het ging hier om opmerkingen als: "de leerling van nu is snel afgeleid" of "ze hebben tegenwoordig weinig doorzettingsvermogen";
 5. uitspraken met betrekking tot het *sociaal gedrag*. In deze categorie werden uitlatingen geplaatst welke gericht waren op waarneembare uitingen en reacties van leerlingen, met name in verband met personen uit de omgeving: "de scholier is tegenwoordig veel ongedwongener tegenover het andere geslacht" of "men voelt zich weinig verantwoordelijk voor ouders". Deze categorie is min of meer complementair aan de eerstgenoemde categorie. Daar ging het om uitspraken over de 'grondhouding' van de leerling, hier om het uiterlijk waarneembare gedrag;
 6. uitspraken die betrekking hadden op *problematische leefsituaties*. Dit betreft zowel de huiselijke omstandigheden ("veel ouders kunnen niet meer de goede begeleiding geven") als de school ("de scholengemeenschappen zijn tegenwoordig anoniem") en maatschappij ("de leerlingen leven in een vercommercialiseerde wereld").

In totaal werden 886 uitspraken genoteerd, hetgeen een gemiddelde oplevert van 4.2 uitspraken per leraar. De mannelijke leraren gaven een lager gemiddelde te zien dan de vrouwelijke. De leraren in de expressievakken deden gemiddeld minder uitspraken dan hun collega's uit de andere vakgebieden.

Nadat deze zes categorieën waren vastgesteld werden de leerlingbeschrijvingen doorlopen en in tweeërlei opzicht bekeken. Aller-

eerst werd voor iedere leraar bepaald tot welke categorie(ën) zijn of haar uitspraken behoorden. Hierbij bleek dat de indeling in deze categorieën bijzonder bruikbaar was. Het merendeel van de uitspraken kon in één categorie worden ondergebracht. Slechts een beperkt aantal malen kwam het voor dat een uitspraak in twee categorieën moest worden geplaatst. Hieruit blijkt dat de categorieën elkaar enigszins overlappen. Voor elk van de categorieën werd vervolgens per leraar genoteerd of het positieve, negatieve, neutrale, dan wel een combinatie van positieve en negatieve uitspraken betrof. Een uitzondering hierop vormde de laatste categorie; hier werd slechts geregistreerd of de leraar een leef-situatie noemde of niet.

Daarnaast werden de uitspraken wat betreft hun inhoud geïnventariseerd. Dat hield in dat elke uitspraak op een lijst werd genoteerd. Hierdoor kon een overzicht van de letterlijke formuleringen per categorie worden verkregen.

Deze tweevoudige procedure maakte het ons mogelijk de uitspraken te onderzoeken zowel op hun *soort* als op hun *inhoud*. Op deze wijze kon het uiteindelijke beeld van de tegenwoordige leerling zo volledig mogelijk zijn.

Overigens zijn bij deze werkzaamheden de leraren van alle schooltypen te zamen genomen, daar soort en inhoud van de uitspraken geen aanleiding gaven om onderscheid te maken tussen leraren van lbo, mavo, havo of vwo afzonderlijk. In het nu volgende worden de resultaten per categorie besproken.

persoonlijke houding

Het kenmerk dat het meest werd genoemd met betrekking tot de persoonlijke houding van de leerling was zijn kritische instelling. Deze kritische instelling betreft vooral de buitenwereld en niet zichzelf. Veel minder dan vroeger aanvaarden de leerlingen volgens de leraren het voorbeeld van ouderen en ook de normen in de maatschappij als juist en maatgevend.

Sommige leraren benadrukken het verschijnsel dat de tegenwoordige jeugd minder respect heeft dan voorheen voor 'autoriteit' en gezag. Daarnaast spreken veel leraren van een meer open houding. Tegelijkertijd echter zijn velen van mening dat de leerling nogal op zichzelf is gericht en veelal de indruk wekt vrij individualistisch en egocentrisch te zijn.

Deze drie kenmerken - kritische instelling, openheid en egocen-

trisme - werden het meest genoemd. Over de eerste twee kenmerken was men tamelijk positief gestemd, de meer critische en open houding van de leerling ontmoet blijkbaar de instemming bij de leraar. Over de vaak sterke gerichtheid op zichzelf is men veel minder te spreken; de leraren die dit kenmerk naar voren brachten deden dit veelal met uitingen van ongerustheid of zelfs afkeuring.

In de lange reeks van genoemde eigenschappen viel een aantal andere positieve uitlatingen op. Zo vinden verschillende leraren de leerling van nu eerlijk, zelfbewust, aardig en goedwillend. Ook wordt hij volwassener gevonden en veel zelfstandiger dan de leerling van een tijd geleden. Daar staan echter veel negatieve eigenschappen tegenover: men benadrukt sterk de materialistische en consumptieve instelling bij de jeugdigen, men vindt de leerling soms oppervlakkig en weinig bereid tot diepgang, mat, moe, maar daarnaast ook geneigd tot luidruchtig gedrag. Individueel prestatie leveren, aldus sommigen, wordt momenteel geminacht.

Een aantal leraren noemt de soms sterke behoefte aan persoonlijke aandacht, geborgenheid en hartelijkheid bij de tegenwoordige leerlingen. Men is van mening dat zij in een tijd verkeren dat er de nodige onzekerheid is over de toekomst en mede daardoor kwetsbaar zijn. In dit verband kan ook worden genoemd het minder overtuigd zijn van het nut van een schoolopleiding dan vroeger. Opgemerkt wordt ook dat de school niet in de eerste plaats wordt gezien als een leerinstituut, maar meer als een instituut waarin je samenkomt met leeftijdgenoten. Een gevolg zou zijn dat de leraar minder centraal staat dan vroeger het geval was.

Ongeveer 60% van de leraren maakt in hun beschrijvingen opmerkingen die vanwege hun inhoud ingedeeld konden worden in deze categorie. De meeste hiervan werden 'neutraal' bevonden. Hieruit mag worden afgeleid dat de leraren, hoewel hun beschrijvingen tezamen tientallen kenmerken van de houding van de huidige leerling bevatten, deze kenmerken niet zozeer voorzien van een waardering.

cognitief functioneren

De uitspraken over het cognitief functioneren van de leerling betroffen voor een groot deel zijn uitdrukkingsvaardigheid. Sommige leraren signaleerden hierin een duidelijke afname zowel in mondeling als in schriftelijk opzicht.

Andere leraren merkten weer op dat huidige leerlingen verbaal meer kunnen, rap van tong zijn en zich beter uitdrukken.

Daarnaast waren enkelen van mening dat de huidige leerling over minder feitelijke kennis beschikt dan de leerlingen van vroeger. Wel werd opgemerkt dat hij een bredere kijk heeft op de gebeurtenissen in de wereld. Verder constateerden een paar leraren bij de huidige scholier een gebrek aan fantasie en creativiteit. Enkelen tenslotte merkten op dat de leerling tegenwoordig sterk visueel is ingesteld. Ook zouden zij het 'uit het hoofd leren' verleren, slecht lezen en slecht luisteren. Over de intelligentie worden tegengestelde opmerkingen gemaakt zoals "de intelligentie is lager" en "ze zijn niet minder intelligent dan vroeger".

Het percentage leraren dat in hun beschrijving opmerkingen maakte die in deze categorie konden worden ingedeeld was overigens erg laag en bedroeg slechts ruim 10%. Dit lijkt op het eerste gezicht tamelijk opmerkelijk gezien het grote aantal klachten dat in de dagelijkse onderwijspraktijk veelal wordt gehoord over zaken als het kennisniveau en intellectuele capaciteiten van de huidige scholier. De belangrijkste reden lijkt ons gelegen in het feit dat veel leraren dergelijke klachten gekoppeld hebben aan opmerkingen over de inzet en motivatie van de leerling. Deze zullen in de nu volgende categorieën worden besproken.

belangstelling en motivatie

Een opvallend grote groep leraren maakte in de beschrijving melding van een tamelijk geringe motivatie bij de tegenwoordige leerling voor zaken aangaande school en leren. Een aantal van hen is van mening dat het hem over de gehele linie ontbreekt aan gerichte belangstelling en interesses en dat hij weinig betrokken is bij alles wat er om hem heen gebeurt.

Door verschillende leraren wordt deze algemene klacht van gebrek aan motivatie nader gespecificeerd. Een groot aantal benadrukt dat het hier vooral schoolzaken betreft: de belangstellingssfeer van de leerling is steeds meer buiten de school komen te liggen, de school zelf komt niet meer op de eerste plaats, vormt niet meer zijn belangrijkste ervaringswereld. Anderen zijn van mening dat de leerling zeker nog wel te motiveren is maar dat het dan wel iets totaal nieuws moet betreffen, gepaard moet gaan met persoonlijk contact en/of sterk op de directe omgeving gericht

moet zijn. Enkelen tenslotte brengen naar voren dat de leerling van dit moment wel degelijk gemotiveerd is en belangstelling heeft. Zijn interesseveld, aldus deze leraren, is zelfs veel breder dan die van de leerling van een aantal jaren geleden.

Ruim 40% van de leraren maakt opmerkingen over de sterk afgenomen motivatie van de huidige leerling. Verreweg het grootste deel van deze opmerkingen was negatief van aard. De overige waren merendeels neutraal. Een positieve beoordeling van de leerling kwam op dit onderdeel slechts enkele malen voor. Een opvallend verschil was er op dit punt overigens tussen de vakgebieden. Bij de leraren in de expressievakken vormden zij die een negatief oordeel over de motivatie hadden een veel kleinere groep dan bij de leraren in de taalvakken en de exacte vakken.

Als conclusie mag hoe dan ook gelden dat een grote meerderheid van de leraren vindt dat de motivatie van de leerling van nu voor schoolwerk behoorlijk te wensen overlaat.

werkinstelling

Veel leraren brengen in hun beschrijving naar voren dat de huidige leerling naar hun mening een houding heeft van inactiviteit: hij is weinig initiatiefrijk, doet 'niets', is passief, heeft geen lust om te werken, bezit weinig wilskracht, heeft een 'slappe' houding. Zijn werkinstelling kenmerkt zich daarnaast, aldus sommigen, door 'een slechts geringe bereidheid tot het leveren van geestelijke inspanningen', door een onwil om 'niet leuke' dingen te doen en/of minder aangename zaken op te pakken. Vaak ook vindt de leerling dat hem te véél wordt opgedragen. Slechts een enkele leraar is van mening dat de leerling zeker wel bereid is om te werken, misschien wel meer dan vroeger, maar het belangrijk vindt een duidelijk omlijnd programma gepresenteerd te krijgen.

Deze opmerkingen betreffen voornamelijk de beginhouding van de leerling, zijn instelling op het moment dat met werken begonnen moet worden. Wat betreft zijn inzet tijdens het werkproces is een bijzonder grote groep leraren van oordeel dat het de huidige scholier boven alles ontbreekt aan concentratievermogen. Hij is doorgaans snel afgeleid en kan slechts gedurende korte tijd aandacht opbrengen voor een bepaald onderwerp. Maar liefst drie kwart van de leraren die opmerkingen maakten over de werkinstelling van de leerling, liet zich op deze wijze uit.

Daarnaast maakten kleinere groepen leraren melding van gemakzuchtigheid van de leerling tijdens het werken, een gering doorzettingsvermogen bij allerlei leeractiviteiten, slordigheid, weinig zelfwerkzaamheid en zelfdiscipline en van een gebrek aan feitelijke geïnteresseerdheid in het werk. Ook hier zijn slechts enkele leraren positief gestemd: de huidige leerling is bereid om te werken, of meer dan voorheen in staat dit op een redelijk zelfstandige manier te doen en heeft hierbij een tamelijk kritische houding.

Sommige leraren voegen aan hun beschrijving over de werkinstelling een enkele opmerking toe over de houding van de leerling ten opzichte van het werkresultaat. Zij benadrukken dat hij doorgaans snel resultaten wil zien en uitstel hiervan maar slecht kan verdragen. Hij is gauw tevreden, zowel met de geleverde prestatie als met zijn eigen bijdrage hierin. Slechts enkele leraren brengen naar voren dat de huidige leerling te weinig tijd voor het huiswerk uittrekt. Reden hiervoor zou kunnen zijn dat in de ervaring van de leraar dit onderwerp slechts een geringe plaats inneemt. Daarnaast is het mogelijk dat men het huiswerk beschouwt als een voortdurend probleem voor de leerling van alle tijden en dus niet ervaart als specifiek voor de huidige scholier.

Ruim de helft van de leraren maakte één of meer opmerkingen op het terrein van de werkinstelling van de leerling. Nog sterker dan in de vorige categorie over de motivatie waren deze opmerkingen negatief van aard. Slechts één op de zeven was dat niet en kon als 'neutraal', 'positief' of 'zowel positief als negatief' worden getypeerd.

sociaal gedrag

Verreweg het grootste deel van de uitspraken van de leraren had betrekking op het sociaal gedrag van de leerling en werd op grond hiervan in deze categorie geplaatst. De opmerking die in de beschrijvingen het meest genoemd werd betrof de ervaring dat de leerling in vergelijking tot een aantal jaren geleden veel vertrouwelijker en directer is geworden in zijn omgang met anderen; hij is opener in zijn doen en laten en is vrijer in zijn optreden. Hij is vaak zelfs vrijmoedig en ongeremd. Deze eigenschappen worden overigens erg verschillend beoordeeld, sommige leraren zijn er tamelijk positief over, anderen ervaren het,

waarschijnlijk door de problemen die het geeft in de dagelijkse omgang, als een minder positieve ontwikkeling. Nauw hieraan verbonden is de opmerking van eveneens zeer velen dat de leerling van nu veel duidelijker uiting geeft aan wat hij zelf vindt, mondig en openhartig is, gemakkelijker en eerlijker voor zijn mening uitkomt. Ook hierover is men, wat de waardering betreft, verdeeld. Deze twee kenmerken - openheid in het optreden en in de meningsuiting - sluiten overigens direct aan bij wat met betrekking tot de categorie 'persoonlijke houding' werd genoemd; ook daar was de openheid van de huidige scholier een van de meest genoemde kenmerken. In hun beschrijving gaan sommige leraren door op het punt van openheid en spreken over de spontaneïteit, speelsheid en hartelijkheid die het gedrag van sommige leerlingen kenmerkt. Een veel groter aantal schrijft over een aspect van de leerling dat daarentegen maar weinig instemming geniet: hun luidruchtigheid en agressiviteit. Men vindt de huidige scholier rumoerig en onrustig en niet zelden lawaaiërig en schreeuwerig. Velen spreken daarbij van een soms brutaal en grof taalgebruik van de leerling. Verschillende leraren beschouwen deze agressiviteit als de keerzijde van de vrijheid en openheid die de tegenwoordige scholier in zijn gedrag ten toon spreidt (en waartoe hij ook de gelegenheid krijgt).

De meeste leraren hebben, na kort of uitgebreid op een of meer van deze punten te zijn ingegaan, nog verder uitgeweid over specifieke aspecten in het gedrag van de leerling. In de eerste plaats werd een aantal opmerkingen gemaakt over de wijze waarop zij in hun gedrag gericht zijn op de ander - of beter gezegd: niet gericht zijn op de ander. Veel leraren zijn hierover niet erg positief. De leerling van dit moment, aldus verschillenden, denkt vaak weinig aan anderen en is niet zo erg bereid iets voor een ander te doen. Hij voelt zich weinig verantwoordelijk voor anderen, zijn sociaal gevoel is minder geworden en, gericht op zichzelf als hij is, luistert hij slecht naar wat anderen hebben te vertellen. Er is geen respect noch voor andermans wensen noch voor zijn bezittingen. Er zijn leraren die spreken van zelfingenomenheid, egoïstische trekken en slordigheid in het gedrag van de scholier van deze tijd.

Ook zijn er leraren die wijzen op het feit dat veel leerlingen zich, althans volgens hen, sterk in hun gedrag laten beïnvloeden door de groep leeftijdgenoten waarvan ze deel uitmaken en ze

zich nogal afhankelijk opstellen van wat anderen van hen vinden en zeggen. Een enkeling is van mening dat de huidige scholier in sociaal opzicht veel vaardiger is dan zijn leeftijdgenoot van een aantal jaren geleden.

Een tweede soort uitspraken, afkomstig van een overigens niet zo erg grote groep, betreft het gedrag van de leerling met betrekking tot normen en gezag. Voortkomend uit het reeds vermelde ontbreken van 'respect voor het gezag', wil de leerling zelf over allerlei zaken beslissen en staat sterk op zijn rechten. Wel willen leerlingen, volgens sommigen, duidelijke richtlijnen over de gedragsnormen waaraan ze zich hebben te houden.

Tenslotte is er een aantal leraren die kenmerken naar voren brachten welke enkele algemene lijnen in het gedrag van de leerling betreffen. In hun opmerkingen, die soms een overlapping geven met uitspraken in de categorie 'persoonlijke houding', leggen enkelen de nadruk op de onzekerheid die de huidige leerling vaak laat zien. Anderen spreken van de behoefte aan aandacht, belangstelling, hartelijkheid en steun welke veelal in hun gedrag tot uitdrukking komt.

Ruim drie kwart van de leraren maakte opmerkingen die in deze categorie konden worden geplaatst. In vergelijking tot beide vorige bleek hier een grote spreiding in de waardering die men over de leerlingen heeft: ruim één derde van de leraren die over het 'sociale gedrag' van de leerlingen schreven, uitte zich negatief, de overigen waren gelijkelijk verdeeld over de categorieën 'positief', 'neutraal' en 'zowel positief als negatief'. De oudste leeftijdsgroep sprak zich veel vaker uit in hetzij positieve, hetzij negatieve zin. De overige groepen bleven meer neutraal. De oudere leraren laten zich dus aanmerkelijk duidelijker uit over hun waardering van het gedrag van de leerling dan de overige leraren.

problematische leefsituaties

Verscheidene leraren gingen in hun beschrijvingen verder dan de leerling zelf en legden tevens, hoewel daar niet expliciet om was gevraagd, verbanden tussen het functioneren van de scholier en de omstandigheden waarin hij verkeert. Hun opmerkingen betroffen zowel de thuisomgeving van de leerling als de maatschappelijke context.

Wat betreft dit laatste, een groot deel van deze leraren onder-

kent de slechte toekomstperspectieven van de huidige scholier. Men signaleert een steeds grotere afname in de vooruitzichten op werk en beroepsontplooiing en spreekt over de invloed hiervan op de beleving en motivatie van de leerling.

Verder noemen sommigen als belangrijke factor dat de leerling van nu in een wereld vol informatie en drukte leeft. Er komt dagelijks erg veel op hem af en hij maakt niet zelden een 'platgeslagen' indruk. Een enkeling gaat nog in op het al eerder genoemde verschijnsel dat de school voor velen nog maar één van de sociale instituten is en niet meer de 'monopoliepositie' heeft van een tijd geleden. Ook wordt de vergaande vercommercialisering van de huidige samenleving genoemd als factor op de achtergrond.

Met betrekking tot de thuisomgeving van de leerling zijn veel leraren van mening dat er sprake is van een 'toenemende gezinsproblematiek'. Verschillenden hebben hierbij met name spanningen tussen de ouders (veelal uitmondend in echtscheidingen) voor ogen, anderen spreken van 'gestoorde huiselijke omstandigheden' in het algemeen. In het verlengde hiervan liggen allerlei opmerkingen over de slechte begeleiding die veel ouders hun kinderen geven; belangrijke zaken (waarden, normen, liefde, geborgenheid) zouden worden verwaarloosd. Veel ouders leven in een stresssituatie, er is een gebrek aan aandacht of zelfs een 'in de steek laten van de kinderen door de ouders'. Hoewel het hier kleine aantallen leraren betreft zijn hun uitlatingen, gezien het feit dat er niet expliciet naar was gevraagd, van belang. Zij geven het nodige reliëf aan de opmerkingen die in de andere categorieën werden besproken.

Ongeveer een kwart van de leraren maakte opmerkingen over de problematische omstandigheden waarmee de leerling van nu heeft te kampen. De mannelijke leraren waren meer geneigd deze te noemen dan de vrouwelijke. Opvallend was dat ook de oudere leraren ten opzichte van de overige leeftijdsgroepen meer de omstandigheden in het geding brachten.

2.2 Samenvatting

De leerling van nu werd in het kader van de open vraag in de le-

rarenenquête vanuit vele gezichtshoeken bekeken en door een grote verscheidenheid aan leraren beschreven. Zowel binnen de afzonderlijke beschrijvingen als tussen de beschrijvingen onderling bleek een grote differentiatie aan opmerkingen. Over het algemeen was men tamelijk kritisch in zijn bewoordingen, vooral waar het de motivatie en werkinstelling van de leerling betrof.

Tabel 1. Overzicht, in volgorde van frequentie, van de door de leraren genoemde kenmerken van de scholier van nu

positief	negatief
toegenomen openheid en eerlijkheid, vrijer in zijn optreden, vrijmoedige houding	te vrij en ongeremd in zijn gedrag, luidruchtig en rumoerig
vertrouwelijker en directer in de omgang	gering concentratievermogen, korte aandachtsspanning en grote afleidbaarheid
critische instelling	geringe motivatie voor leren en schoolwerk
zelfbewust, vroeg volwassen en zelfstandig, duidelijke uiting van eigen mening	onzeker, heeft weinig overzicht, verwarrend in zijn optreden
aardig, goedwillend en toegewijd	weinig respect voor autoriteit en gezag
breder kijk op de gebeurtenissen in de wereld, bredere belangstelling en interesseveld	agressief, ruw ten opzichte van anderen
sociaal vaardiger, sociale vaardigheden beter ontwikkeld	weinig gerichte belangstelling, weinig interesse voor alles wat om hem heen gebeurt, minder feitelijke kennis
	weinig verantwoordelijkheidsgevoel, niet zo zeer bereid iets voor anderen te doen
	weinig zelfcritiek, egocentrisch en individualistisch
	brutaal en grof taalgebruik
	materialistische, consumptieve instelling
	weinig initiatief, men doet 'niets', weinig lust om te werken
	geringe bereidheid tot het leveren van een geestelijke inspanning en gering doorzettingsvermogen bij leeractiviteiten
	luistert slecht
	oppervlakkig, heeft weinig diepgang

Volgens de leraren is de leerling van nu veranderd ten opzichte van de leerling van een tiental jaren geleden. De veranderingen betreffen vooral de dagelijkse omgang en de leersituatie.

Door een aantal leraren werd ingegaan op de aanwezigheid van problematische leefsituaties. Samengevat werden door hen de volgende genoemd: de toenemende gezinsproblematiek en gestoorde huiselijke omstandigheden; onzekerheid over de toekomst, minder vooruitzicht op werk en beroepsontplooiing; ouders zijn minder in staat een goede begeleiding te geven; er komt te veel informatie op de leerling af en er is te veel afleiding.

In tabel 1 geven wij een overzicht van de belangrijkste kenmerken van de huidige scholier, zoals genoemd door de groep van 213 leraren. Hierbij maken we onderscheid tussen positief gewaardeerde en negatief gewaardeerde kenmerken. Bovendien houden wij zoveel mogelijk de volgorde aan van het aantal keren dat een kenmerk werd genoemd: naarmate een kenmerk hoger is geplaatst in de rij is het vaker door de leraren genoemd.

3. PROBLEMEN VAN DE LEERLINGEN

Aansluitend aan het verslag van de bevindingen van de leraar over de huidige leerling geeft dit hoofdstuk de resultaten met betrekking tot 'problemen van leerlingen'. Zoals vermeld in de inleiding heeft dit onderwerp de centrale plaats in het onderzoek ingenomen.

Om de problemen van leerlingen nader te kunnen vaststellen is gebruik gemaakt van een vragenlijst, de Leerling Problemen Lijst. Het hoofdstuk wordt begonnen met een bespreking van de resultaten van onderzoek met deze lijst (paragraaf 3.1).

Zoals eerder naar voren gebracht is ook een aantal feitelijke gegevens van de leerling in het onderzoek betrokken. Deze feitelijke gegevens worden in de nu volgende hoofdstukken aan de orde gesteld op plaatsen waar hiervoor aanleiding is. Dit zal worden gedaan in situaties waarin het gewenst is bepaalde resultaten te bekijken voor meisjes en jongens afzonderlijk, voor de leeftijdsgroepen, voor leerlingen van verschillende schooltypen, enzovoorts. In dit hoofdstuk worden deze feitelijke gegevens allereerst in verband gebracht met de resultaten betreffende de leerlingproblemen (paragraaf 3.2).

Tenslotte volgt een korte uiteenzetting over gevonden samenhangen tussen de in de Leerling Problemen Lijst genoemde uitspraken. Deze uiteenzetting betreft de aanwezigheid van een aantal clusters van klachten (paragraaf 3.3).

3.1 De Leerling Problemen Lijst

De problemen van leerlingen werden in het onderzoek geïnventariseerd met behulp van een uitsprakenlijst. Deze uitspraken hebben betrekking op veel voorkomende probleemsituaties van schoolgaande adolescenten. De leerling werd gevraagd bij elke uitspraak aan te geven of hij van het genoemde geen, een beetje, nogal of veel last had.

Wat de inhoud van de lijst betreft is het gebied dat het meest aan bod komt het leven op school. De uitspraken hierover betref-

fen moeilijkheden in verband met prestaties en leren, critiek op de school in het algemeen en critiek op leraren.

Een ander belangrijk veld waarin de leerling verkeert is zijn thuis. Een aantal uitspraken, die probleemsituaties met ouders en gezinsleden betreffen, werd om deze reden eveneens in de lijst opgenomen.

Behalve met zijn omgeving kan de leerling het moeilijk hebben met zijn eigen aard en levenswijze. Dit is in de lijst naar twee kanten uitgewerkt: enerzijds is er een aantal uitspraken opgenomen die verwijzen naar moeilijkheden ten gevolge van specifieke karaktertrekken en gedragingen, anderzijds bevat de lijst uitspraken met betrekking tot problemen over relaties, het zich kunnen uiten en sociale angst.

Een volgend terrein van mogelijke problemen is, zeker waar het adolescenten betreft, de ervaring van het eigen lichaam. Het ligt dan ook voor de hand dat hieromtrent een aantal uitspraken werd opgenomen. Onderscheid werd hierbij gemaakt tussen problemen aangaande gezondheid en die welke het uiterlijk betreffen.

Tenslotte werden ook zaken met betrekking tot de toekomst in de lijst opgenomen. Dit gebeurde in de vorm van een aantal uitspraken die zorgen van de leerling over school- en beroepskeuze uitdrukken.

Samengevat bestaat de lijst, de Leerling Problemen Lijst (LPL) genoemd, uit 65 uitspraken die verdeeld zijn over zes categorieën. Deze categorieën zijn:

1. school (15 uitspraken, onderverdeeld in drie subcategorieën, te weten: prestatie/leren, critiek op school en critiek op leraren);
2. ouders/thuis (10 uitspraken);
3. gedrag/karakter/persoon (10 uitspraken);
4. sociale angst/relaties (10 uitspraken);
5. eigen lichaam (10 uitspraken, onderverdeeld in twee subcategorieën, te weten: gezondheid en uiterlijk);
6. school- en beroepskeuze (10 uitspraken).

In de lijst, zoals deze aan de leerlingen werd voorgelegd, zijn de uitspraken in een willekeurige volgorde geplaatst, dus niet gegroepeerd per categorie. Hierdoor werd vermeden dat de afzonderlijke gebieden voor de leerlingen duidelijk herkenbaar waren, hetgeen eventueel de antwoorden zou beïnvloeden. Overigens moet

worden gezegd dat deze LPL ten behoeve van ons onderzoek werd samengesteld vanwege een groot aantal bezwaren die wij hadden tegen de lijst die in een vorig onderzoek naar problemen van leerlingen werd gebruikt (5).

In het nu volgende zullen we de antwoorden op de diverse uitspraken in vogelvlucht beschrijven. Opgemerkt zij dat het de antwoorden van de groep als geheel betreft. Het volledig overzicht van deze antwoorden wordt gegeven in bijlage 5. Daarna zullen we in de volgende paragraaf ingaan op verschillen in antwoorden tussen bepaalde groepen leerlingen zoals jongens en meisjes, jongere en oudere leerlingen en leerlingen van diverse schooltypen.

Omdat de uitspraken betrekking hebben op probleemsituaties, zoals deze door de leerling zelf worden ervaren, zullen we in het vervolg spreken over 'klachten'.

klachten over school

De cijfers uit bijlage 5 maken duidelijk dat op het gebied van leren en leveren van prestaties voor veel leerlingen geldt dat er vakken zijn waarmee ze de nodige moeite hebben. Meer dan een kwart geeft tenminste aan hiervan nogal of zelfs veel last te ondervinden. Opvallend hoog vinden wij het percentage leerlingen dat zegt zijn gedachten moeilijk bij zijn werk te kunnen houden. Slechts een derde heeft op dit punt geen enkel probleem. In dit verband willen wij verwijzen naar de beschrijving van de leraren over de huidige leerling. In grote getale (zie hoofdstuk 2) bleek men van mening dat gebrek aan concentratievermogen een van de belangrijkste kenmerken is van de huidige leerling.

Uit de cijfers blijkt verder dat veel leerlingen opzien tegen proefwerken. Iets meer dan de helft klaagt over te lage cijfers op school. Veel minder daarentegen geeft men te kennen angst te hebben om te blijven zitten.

Op het gebied van de kritiek op school wordt een tweetal klachten sterk door de leerlingen benadrukt: men vindt dat men te veel huiswerk heeft en men kan voor bepaalde vakken maar weinig interesse opbrengen. Bij elk van beide uitspraken zegt slechts een kwart er geen last van te hebben. Ook voelen velen zich vaak gedwongen vakken te doen waar ze een hekel aan hebben.

Opvallend is in dit verband dat 80% van de leerlingen er slechts

een beetje of geen last van heeft dat het schoolstelsel te strak zou zijn. Ook de klacht over het zich niet prettig voelen op school wordt door bijna drie kwart van de groep niet onderschreven. Gezien de antwoorden op voorafgaande klachten mag dit als opmerkelijk worden beschouwd. Misschien geldt voor velen dat ze weliswaar op verschillende punten in het schoolleven klachten ervaren, doch dat deze niet zwaar genoeg zijn om zich onprettig te voelen op school.

De klachten op het gebied van de kritiek op de leraren, de derde subcategorie, leverden over het algemeen veel minder opvallende resultaten op. De meeste last blijkt men te hebben van het feit dat men sommige leraren nog te onvolwassen vindt om les te kunnen geven. Bij de overige vier uitspraken geeft het overgrote deel van de leerlingen te kennen van het daar genoemde geen of slechts een beetje last te hebben.

klachten over ouders/thuis

De meeste uitspraken in deze categorie hebben betrekking op spanningen en botsingen tussen leerling en ouders. Bijna de helft van de leerlingen blijkt in meerdere of mindere mate last te hebben van het feit dat ze verschil van mening hebben met hun ouders. Voor de meeste andere klachten (mijn ouders hebben ouderwetse ideeën, ze begrijpen me niet, laten me vaak niet zelf beslissen, ze verwachten te veel van mij, ik kan bepaalde problemen niet met ze uitpraten, ik wordt als een kind behandeld) geldt steeds dat rond 70% van de leerlingen er geen last van heeft, ongeveer 20% een beetje en de overigen nogal of veel. De meesten hebben dus slechts een beetje of geen last van de genoemde zaken met betrekking tot ouders en thuis. Voor vrijwel niemand is het een probleem dat er thuis te veel vrijheid is. Overigens maken deze cijfers duidelijk dat de leerlingen uit de door ons onderzochte groep over het algemeen meer klachten hebben op het gebied van school dan op dat van ouders en thuis. Vergelijking van de antwoorden van de betreffende LPL-categorieën voert tot deze conclusie.

klachten over gedrag/karakter/persoon

De drie onderwerpen waarvan de leerlingen het meest last blijken te hebben zijn de angst om fouten te maken, het zich te snel aantrekken van allerlei dingen en het feit dat men niet gemakke-

lijk met anderen over zijn problemen praat. Van dit laatste heeft meer dan de helft last, bijna 20% zelfs in betrekkelijk grote mate. Het minst heeft men naar eigen mening last van een gebrek aan zelfbeheersing, van een tekort aan verantwoordelijkheidsgevoel en van het feit dat men te onvriendelijk is voor anderen.

klachten over sociale angst/relaties

De uitspraken over het feit dat men het vervelend vindt een mondelinge beurt te krijgen en over het niet kunnen opschieten met een bepaalde leraar springen er in deze categorie enigszins uit. Meer dan de helft heeft van deze zaken in meerdere of mindere mate last. Het is opvallend dat beide uitspraken op het gebied van school liggen.

De overige uitspraken zijn veel minder op specifieke situaties toegespitst. De aantallen leerlingen die van de hierin genoemde zaken last hebben blijken sterk uiteen te lopen. Het meeste hinder ondervindt men van het niet gaande kunnen houden van gesprekken, van angst om iemands gevoelens te kwetsen en van het feit dat men een hekel aan iemand heeft. Tussen de 10% en 20% van de leerlingen heeft op deze punten nogal of veel last. Een derde van de leerlingen, zo blijkt verder, heeft in meerdere of mindere mate problemen doordat ze zich niet op hun gemak voelen in een groep of gezelschap. Het minst vaak blijkt men last te hebben op het gebied van eenzaamheid en alleen zijn. Hoewel slechts 4% van de leerlingen zegt hiervan nogal of veel last te hebben neemt dat niet weg dat het vooral deze leerlingen kunnen zijn voor wie, gezien de inhoud van de klacht, ook andere problemen een rol spelen. Hiernaar dient nog verder onderzoek te worden verricht.

klachten over eigen lichaam

Wat hun gezondheid betreft is de klacht die het meest door de leerlingen is aangeduid het hebben van hoofdpijn. Een naar verhouding groot aantal leerlingen, bijna één op de vijf, heeft hiervan nogal of veel last. Verder heeft bijna één op de tien leerlingen in ernstige mate hinder van een tekort aan slaap; een derde geeft aan er een beetje last van te hebben. Voor ruim een kwart geldt dat ze er in meerdere of mindere mate last van hebben gauw moe te zijn.

Van zaken met betrekking tot het eigen uiterlijk heeft men over het algemeen wat minder last. Het sterkst ervaart men problemen die te maken hebben met algemene ontevredenheid over het eigen uiterlijk. Een derde van de leerlingen ondervindt daarvan wel last; een kleine groep ondervindt er nogal of zelfs veel last van. Daarnaast zijn er enkele uitspraken over het feit dat men er niet zo leuk en vlot uitziet, te dik is en te groot/te klein is. Voor alle drie gevallen geldt dat een kwart van de leerlingen er in mindere of meerdere mate last van heeft. De lezer houde er rekening mee dat het niet steeds dezelfde leerlingen hoeven te zijn. Wat de klacht betreft dat men er over het algemeen niet zo best uitziet, de meeste leerlingen (85%) maken zich op dit punt geen zorgen.

klachten over school- en beroepskeuze

Bijna de helft van de leerlingen heeft er in meerdere of mindere mate last van niet goed te weten voor welk vak men geschikt is. Ruim 40% heeft er last van nog niet te weten wat later te gaan doen. Bijna 40% blijkt last te ondervinden van het feit dat men niet goed weet wat men nu eigenlijk wil. Een ongeveer even grote groep ervaart, in meerdere of mindere mate, problemen doordat men verwacht later veel moeite te zullen hebben met het krijgen van een baan of zich helemaal onzeker voelt over zijn toekomst. Aangezien in een van deze uitspraken het verband is gelegd met de huidige werkloosheid mag worden aangenomen dat deze een rol speelt in de toekomstverwachtingen van de leerling. De wijze waarop men zich met de eigen toekomst bezighoudt werd in deze categorie nader uitgewerkt. De zaken waarmee men de meeste problemen ervaart zijn de onzekerheid over eigen geschiktheid, het tekort aan informatie over verschillende beroepen en de vraag welke vakken men in het lessenpakket moet kiezen.

3.2 De klachten van bepaalde groepen leerlingen

Om te kunnen beschikken over een samenvattende maat voor klachten werden de antwoorden op de hierboven beschreven uitspraken per leerling opgeteld. Dit gebeurde zowel voor elk van de categorieën afzonderlijk als voor de totale reeks klachten. Op deze

wijze ontstonden voor iedere leerling tien somscores*: drie binnen de categorie schoolklachten, twee binnen de categorie eigen lichaam, vier voor de overige categorieën en als laatste de totaalsom.

Bij het berekenen van deze somscores is zowel rekening gehouden met het aantal klachten als met de mate waarin de leerling steeds aangaf last ervan te hebben.

Het probleem deed zich hierbij voor dat deze scores, aangezien ze uit de somming van een verschillend aantal antwoorden waren ontstaan, niet met elkaar vergeleken konden worden. Om dit toch te kunnen doen zijn ze omgerekend naar getallen tussen 0 en 10. Uiteindelijk ontstonden dus somscores voor de klachtengebieden die gecorrigeerd waren voor verschillen in aantal uitspraken. Van deze somscores tenslotte is het gemiddelde berekend voor de totale groep leerlingen, alsook afzonderlijk voor jongens en meisjes.

Tabel 2 geeft deze gemiddelden voor elk van de klachtengebieden aan, zowel voor alle leerlingen te zamen als per geslacht. Uit deze tabel blijkt dat de leerlingen naar verhouding de meeste klachten hebben op het gebied van prestatie/leren en kritiek op school. Voor alle dertien scholen die hebben meegewerkt aan het onderzoek geldt dat de gemiddelden op juist deze twee gebieden het hoogst zijn.

Een middenpositie wordt ingenomen door de klachten op het gebied van de eigen persoon, zoals gedrag/karakter/persoon en sociale angst/relaties. Ook school- en beroepskeuze kunnen we in dit verband noemen.

Het minst zwaar blijkt de kritiek op leraren te wegen, alsook klachten over ouders/thuis en over het eigen lichaam.

Bovengenoemde volgorde geldt zowel voor jongens als voor meisjes.

De gemiddelden van jongens en meisjes verschillen onderling. De meisjes hebben in de regel hogere gemiddelde somscores. Vier van de verschillen zijn significant ($p < .05$), dat wil zeggen dat de kans dat het verschil louter door toevallige omstandigheden is

* onder een *score* verstaan we het getal waarin het antwoord op een bepaalde vraag of uitspraak wordt uitgedrukt. In het geval dat meerdere scores bij elkaar worden opgeteld spreken we van een *somscore*. Om diverse groepen (bijvoorbeeld jongens en meisjes, leeftijdsgroepen) met elkaar te kunnen vergelijken zal veelal gebruik worden gemaakt van *gemiddelde somscores*

Tabel 2. De gemiddelde somscores op de klachtengebieden (de categorieën van de Leerling Problemen Lijst) voor totaal en per geslacht

klachtengebied	aantal uitspraken	gemiddelde somscore		
		totaal (n=1064)	jongens (n=544)	meisjes (n=520)
school				
- prestatie/leren	5	3.0	2.9	3.1
- critiek op school	5	3.0	2.9	3.1
- critiek op leraren	5	1.3	1.3	1.2
ouders/thuis	10	1.4	1.3	1.5
gedrag/karakter/persoon	10	1.8	1.6	2.0*
sociale angst/relaties	10	1.9	1.8	2.0*
eigen lichaam				
- gezondheid	5	1.3	1.1	1.5*
- uiterlijk	5	1.1	0.8	1.3*
school- en beroepskeuze	10	1.8	1.6	1.9
totaal	65	1.8	1.7	1.9

* het verschil met het gemiddelde van de jongens is hier significant ($p < .05$)

ontstaan, kleiner is dan 5%. Jongens en meisjes blijken met name te verschillen in klachten over de eigen persoon (sociale angst/relaties en gedrag/karakter/persoon) en het eigen lichaam (gezondheid en uiterlijk). Ook het gemiddelde voor school- en beroepskeuze is voor meisjes hoger.

Eveneens werden de somscores van andere afzonderlijke leerling-groepen bekeken. Zo werden de leerlingen gegroepeerd naar leeftijd, naar leerjaar, naar schooltype en naar sociaal-economische status van de ouders. De gemiddelde scores voor deze groepen zijn gegeven in bijlage 6. In het kort worden de verschillen hieronder samengevat.

naar leeftijd

De oudere leerlingen hebben naar verhouding veel schoolklachten. De groepen van 15-jarigen en 16⁺-jarigen hebben een significant

hoger gemiddelde voor klachten op het gebied van kritiek op school dan de 13- en 14-jarigen. Wat kritiek op leraren betreft springen de 15-jarigen eruit. Hun gemiddelde somscore is significant hoger dan die van de 14-jarigen.

Voor jongens tenslotte geldt dat klachten over het uiterlijk afnemen naarmate zij ouder zijn.

naar leerjaar

Het blijkt dat schoolklachten per leerjaar verschillen. Leerlingen van het derde leerjaar hebben, door alle schooltypen heen, de meeste schoolklachten. Het gaat niet zo zeer om klachten op het gebied van prestatie/leren, dan wel op het gebied van kritiek op school en kritiek op leraren. Wat kritiek op school betreft heeft dit leerjaar een significant hoger gemiddelde dan het tweede leerjaar. Inzake kritiek op leraren verschillen ze significant van zowel het tweede als het vierde leerjaar. Overigens is het vierde leerjaar ook hoger dan het tweede leerjaar wat deze klachten betreft. Verder is er een stijgende lijn van het tweede naar het vierde leerjaar wat betreft de klachten op het gebied van sociale angst/relaties.

naar schooltype

Vergelijking van leerlingen van de vijf schooltypen levert eveneens verschillen op. De groep lts-leerlingen blinkt uit in lage gemiddelden in de verschillende klachtengebieden. Hierbij moeten we opmerken dat het leerlingen van slechts twee lagere technische scholen betreft. Op het gebied van prestatie/leren verschillen ze significant van de mavo-leerlingen, die het hoogste gemiddelde hebben. Op het gebied van kritiek op school hebben mavo- en havo-leerlingen duidelijk meer klachten dan lts-leerlingen. De lts-leerlingen hebben ook de minste klachten op het gebied van school- en beroepskeuze. Ze verschillen significant van alle overige schooltypen, dat wil zeggen van ltno, mavo, havo en vwo. Tussen deze overige schooltypen vinden we geen verschil.

Ook ten aanzien van klachten over de eigen persoon hebben de lts-leerlingen de laagste gemiddelde somscore; ze verschillen wat betreft sociale angst/relaties significant van de havo-leerlingen. Voor de categorie gedrag/karakter/persoon verschillen ze significant van de vwo-leerlingen. Voor zowel sociale angst/re-

laties als gedrag/karakter/persoon geldt dat er een stijgende lijn is van lbo-leerlingen via de mavo-leerlingen naar de havo- en vwo-leerlingen. De lhno-leerlingen onderscheiden zich door een hogere gemiddelde score voor klachten over het uiterlijk. Alleen het verschil met de lts-leerlingen is echter significant.

naar sociaal-economische status van de ouders

Zoals vermeld in hoofdstuk 1 werd de sociaal-economische status van de ouders, verder SES genoemd, in het onderzoek betrokken. De SES werd bepaald naar het beroep van de vader volgens gebruikelijke normen (6). De leerlingen zijn op basis hiervan in drie groepen verdeeld, te weten: groep 1 = laag, groep 2 = midden en groep 3 = hoog.

De verschillen in klachten tussen de drie groepen zijn gering. Het enige duidelijke verschil betreft de klachten over het eigen lichaam, in het bijzonder de gezondheid. De leerlingen met lage SES hebben op dit gebied een significant hogere gemiddelde somscore dan de overige leerlingen.

naar gezinssituatie

In gesprekken met docenten werd de gezinssituatie nogal eens als bron genoemd voor de problemen van leerlingen. Daarom zijn we nagegaan of er verschillen zijn tussen klachtenscores van leerlingen uit onvolledige gezinnen in vergelijking met die uit volledige gezinnen. De leerlingen zijn hiertoe in drie groepen verdeeld op grond van de volgende gezinssituaties: volledig gezin (aantal: 833), onvolledig gezin vanwege echtscheiding (aantal: 65) en onvolledig gezin vanwege overlijden (aantal: 33).

Voor ieder van deze groepen werden de gemiddelde somscores berekend. Op twee gebieden werden significante verschillen gevonden. Deze betreffen gezondheid en school- en beroepskeuze. Het is opmerkelijk dat leerlingen uit gezinnen waarvan een der ouders is overleden méér klachten hebben op het gebied van de gezondheid. Ze verschillen hierin zowel met leerlingen uit volledige gezinnen als met die uit echtscheidingsgezinnen.

De kinderen van gescheiden ouders blijken daarentegen meer problemen te hebben op het gebied van school- en beroepskeuze dan de kinderen uit volledige gezinnen. De leerlingen van wie een der ouders is overleden, zitten er tussenin wat betreft de klachten op dit gebied.

Opgemerkt zij dat de berekeningen een groep leerlingen betreffen die geen steekproef is uit de bevolking. We kunnen dus alleen spreken voor deze groep.

naar school

De hierboven beschreven algemene tendenties hebben betrekking op leerlingen afkomstig van diverse scholen. Berekenen we voor ieder klachtengebied de gemiddelde somscore per school dan zijn er duidelijke verschillen. Dit zou kunnen liggen aan de toevallige samenstelling (leeftijd, leerjaar, SES) van de groep leerlingen die van een bepaalde school heeft meegedaan aan het onderzoek. Maar ook als er rekening wordt gehouden met de toevallige samenstelling van de groepen afkomstig van een school, blijken er duidelijke verschillen te zijn tussen de scholen. In bijlage 7 worden de gemiddelde somscores voor de scholen, afzonderlijk voor jongens en meisjes, gegeven. Op deze manier werd rekening gehouden met de verschillen tussen de geslachten. In het kort samengevat werd bij vergelijking van de scholen het volgende duidelijk.

De scholen verschillen wat betreft de jongens op de gebieden van klachten over school (prestatie/leren, kritiek op school, kritiek op leraren) en school- en beroepskeuze. Overigens betreft het in dit geval elf scholen, aangezien twee scholen (lhno) geen jongens leverden. Wat betreft meisjes (geleverd door twaalf scholen) verschillen de scholen op het gebied van kritiek op school. Verder verschillen ze wat hun vrouwelijke leerlingen betreft in klachten over ouders/thuis, sociale angst/relaties, gedrag/karakter/persoon, uiterlijk en school- en beroepskeuze.

3.3 Clusters van klachten

We willen nu wat uitgebreider ingaan op de wijze waarop de klachten van de Leerling Problemen Lijst zijn gegroepeerd.

Hierboven werd besproken hoe vaak een uitspraak door de leerling werd aangeduid als klacht. Dit betrof dus vooral een inventarisatie; de *samenhangen* tussen de klachten bleven min of meer buiten beschouwing.

Zoals vermeld zijn de 65 uitspraken van tevoren ingedeeld in

negen (sub)categorieën. Deze indeling is gemaakt gezien vanuit de onderzoekers. Zij is een weerspiegeling van de gebieden (categorieën) die voor schoolgaande adolescenten blijkbaar van belang zijn. Om meer inzicht te verkrijgen in de beleving van problemen door leerlingen zijn we, als aanvulling op de inventarisatie per categorie, nagegaan welke klachten uit de LPL met elkaar samenhangen en clusters vormen. Het is hierbij denkbaar dat clusters blijken te ontstaan uit klachten van verschillende categorieën.

De aanvullende analyse, toegepast op het materiaal van de totale groep leerlingen, leverde twaalf clusters op. Deze zullen nu worden besproken. Ze worden beschouwd in relatie tot de bestaande categorieën van de LPL.

school

De klachten die tot deze categorie behoren blijken drie clusters te vormen. Deze clusters stemmen nagenoeg overeen met de subcategorieën prestatie/leren, kritiek op school en kritiek op leraren. Niettemin zijn er enkele verschillen; deze betreffen alle drie de subcategorieën. Zo hangt opzien tegen proefwerken meer samen met de klachten over kritiek op school dan met de overige klachten op het gebied van prestatie/leren.

Het cluster kritiek op leraren hangt nauw samen met de uitspraak niet te kunnen opschieten met een bepaalde leraar. Eigenlijk ligt deze samenhang wel voor de hand.

ouders/thuis

Zeven klachten van deze categorie vormen een cluster. Dit is goed te bestempelen met *ontbreken van vertrouwelijkheid thuis*. Het cluster omvat klachten over: het ouderwets zijn van de ouders; ouders die niet begrijpen; ouders die te weinig ruimte geven om te beslissen; thuis te veel als kind worden behandeld; veel verschil van mening hebben met de ouders; ouders die te veel verwachten van de leerling. Het thuis te veel vrijheid krijgen blijft buiten dit cluster. Het is dan ook een uitspraak waarvan zeer weinig leerlingen aangeven er last van te hebben.

gedrag/karakter/persoon en sociale angst/relaties

De clustervorming loopt door beide categorieën heen. Dat is niet verwonderlijk: de aspecten van de persoon, die in beide catego-

rieën zijn vertegenwoordigd, zijn moeilijk te scheiden. Er tekenen zich vier duidelijke clusters af die zijn te bestempelen als *overgevoeligheid en onzekerheid, sociale onvrijheid en geremdheid, eenzaamheid, 'super-ego' problemen*.

Tot het cluster overgevoeligheid en onzekerheid behoren klachten als: het te zwaar opvatten van de dingen; zich alles te veel aantrekken; zich te veel zorgen maken; bang zijn om fouten te maken; te weinig zelfvertrouwen hebben; bang zijn om gevoelens van anderen te kwetsen. Het betreft leerlingen die waarschijnlijk ten gevolge van een zekere sensitiviteit niet zo gemakkelijk door het leven gaan.

Sociale onvrijheid en geremdheid betreffen ervaringen over het niet zichzelf kunnen zijn in contacten met anderen. De klachten waaruit dit cluster is samengesteld zijn: het zich niet op zijn gemak voelen in gezelschap; nogal verlegen zijn; het vervelend vinden een mondelinge beurt te krijgen; moeilijk een gesprek gaande kunnen houden; niet gemakkelijk praten over eigen problemen.

Het eenzaamheidscluster omvat de klachten: ik maak moeilijk vrienden/vriendinnen; ik voel me vaak alleen en eenzaam; ik vind dat de mensen mij onvoldoende kennen.

Het cluster dat werd bestempeld als 'super-ego' problemen omvat klachten die te maken hebben met ik-zwakke, irritatie en onvriendelijkheid. Dit betreft de uitspraken: ik word gemakkelijk door anderen beïnvloed; ik heb weinig zelfbeheersing; ik heb te weinig verantwoordelijkheidsgevoel; ik kan met een bepaalde leraar niet opschieten; ik heb een hekel aan iemand; ik ben te onvriendelijk voor anderen.

eigen lichaam

De klachten die tot deze categorie behoren vormen twee clusters die nagenoeg overeenstemmen met de subcategorieën gezondheid en uiterlijk. Opgemerkt zij dat enkele klachten uit de subcategorie uiterlijk ook samenhangen met het zogenoemde eenzaamheidscluster. Het betreft de uitspraken: ik zie er niet zo leuk en vlot uit; ik ben niet tevreden over mijn uiterlijk; ik zie er over het algemeen niet zo best uit.

school- en beroepskeuze

Binnen deze categorie tekenen zich twee clusters af die zijn te

omschrijven als *onbestemdheidsproblemen en gebrek aan maatschappij-/toekomstperspectief*. Het eerstgenoemde cluster bestaat uit klachten die alle wijzen in de richting van onbekendheid met zichzelf. Het lijkt alsof voor de leerling er nog te weinig lijn zichtbaar is, terwijl hij er wel behoefte aan heeft. Het zijn de klachten met betrekking tot: het ontbreken van goede raad wat na deze school te gaan doen; niet goed weten wat later te gaan doen; niet goed weten voor welk beroep geschikt te zijn; niet goed weten wat men nu eigenlijk wil; niet goed weten welke vakken te kiezen.

Het tweede cluster hangt nauw samen met het bovengenoemde en bevat: algemene onzekerheid over de toekomst; angst gezien de grote werkloosheid geen baan te zullen krijgen; het te weinig weten over verschillende beroepen; zich afvragen of men na deze school nog verder zal leren.

Tenslotte zij nog opgemerkt dat de clusters de totale groep leerlingen betreffen. Het is niet ondenkbaar dat jongens en meisjes enigszins zullen verschillen in de samenstelling van hun klachtenclusters. Binnen het bestek van deze publicatie over het onderzoek zal daarop echter niet worden ingegaan.

4. BEVINDINGEN MET BETREKKING TOT DE LEERLING

Zoals in het eerste hoofdstuk vermeld gaan we ervan uit dat problemen van een individu in de regel een gevolg zijn van de wisselwerking tussen persoonlijke eigenschappen en factoren uit de omgeving. Daarom werd in het onderzoek aandacht besteed aan zowel omgevingskenmerken als kenmerken van de leerling zelf.

De resultaten van onderzoek die te maken hebben met kenmerken van de leerling zelf worden in dit hoofdstuk besproken. Zoals eerder aangegeven (zie schema 1 op pagina 7) betreft het zowel lichamelijke als psychische aspecten. De lichamelijke aspecten betreffen 'geslachtsrijping' en 'opvallende uiterlijke kenmerken'; de psychische aspecten betreffen 'temperament' en 'intelligentie'. De resultaten van onderzoek met betrekking tot deze vier begrippen zullen in het eerste deel van dit hoofdstuk worden besproken (paragraaf 4.1). In het tweede deel zal een eventuele samenhang van kenmerken van de leerling met leerlingproblemen worden beschreven (paragraaf 4.2).

4.1 Kenmerken van de leerling zelf

lichamelijke aspecten

Daar wij verwachtten dat de fase van lichamelijke ontwikkeling waarin een adolescent verkeert van invloed is op zijn of haar problemen werd ook de geslachtsrijping beoordeeld. Tevens werden bijzondere lichamelijke kenmerken, waaronder ook opvallende ontwikkelingskenmerken, genoteerd. Bij opvallende ontwikkelingskenmerken denken we aan jeugdpuistjes en dergelijke.

Het lichamelijk onderzoek werd verricht door de schoolarts in het kader van het routine-schoolgeneeskundig-onderzoek. Dit onderzoek werd uitgevoerd in dezelfde periode waarin het schriftelijk onderzoek van de leerlingen op de scholen plaatsvond.

a. geslachtsrijping

Uit eerder onderzoek is gebleken dat het stadium van de ge-

slachtsrijping kan worden afgeleid uit de beoordeling van het ontwikkelingsstadium van de uitwendige geslachtskenmerken (7). Voor het onderzoek werd de geslachtsrijping beoordeeld aan de ontwikkeling van de schaambeharing. Internationaal worden zes stadia van geslachtsrijping onderscheiden. Stadium 1 wil zeggen dat de leerling nog verkeert in de praeadolescentie; vanaf stadium 5 is de leerling, althans biologisch gezien, volwassen. Op advies van deskundigen op het gebied van medisch onderzoek bij adolescenten zijn de zes stadia verdeeld in drie klassen:

- stadium 1 en 2 = jonge adolescent (klasse 1);
- stadium 3 en 4 = adolescent in de meest snelle fase van zijn biologische ontwikkeling (klasse 2);
- stadium 5 en 6 = adolescent die biologisch volwassen is (klasse 3).

Het aantal leerlingen dat een lichamelijk onderzoek onderging is 894; op geslachtsrijping werden 855 leerlingen beoordeeld. Tabel 3 geeft een overzicht van de onderzochte leerlingen, ingedeeld

Tabel 3. Aantal leerlingen naar geslachtsrijpingsklasse, geslacht en leeftijd

leeftijds- groepen*	jongens				meisjes				totaal
	geslachtsrij- pingsklasse			jongens totaal	geslachtsrij- pingsklasse			meisjes totaal	
	1	2	3		1	2	3		
≤ 13	15	33	4	52	8	30	9	47	99
14	26	68	45	139	11	66	76	153	292
15	14	61	80	155	2	37	69	108	263
16	1	18	70	89	1	20	46	67	156
17	1	1	23	25	-	2	13	15	40
≥ 18	-	-	1	1	-	-	4	4	5
totaal	57	181	223	461	22	155	217	394	855

* Zoals gebruikelijk in medisch onderzoek wordt bij de aanduiding van de leeftijd gebruik gemaakt van de volgende indeling:

- ≤ 13 jaar: jonger dan 13 jaar en 11 maanden (13.10);
- 14 jaar: 13 jaar en 11 maanden (13.11) - 14 jaar en 10 maanden (14.10);
- 15 jaar: 14 jaar en 11 maanden (14.11) - 15 jaar en 10 maanden (15.10);
- 16 jaar: 15 jaar en 11 maanden (15.11) - 16 jaar en 10 maanden (16.10);
- 17 jaar: 16 jaar en 11 maanden (16.11) - 17 jaar en 10 maanden (17.10);
- ≥ 18 jaar: ouder dan 17 jaar en 11 maanden (17.11)

in drie geslachtsrijpingsklassen en weergegeven naar geslacht en leeftijd.

Uit deze tabel blijkt dat op de leeftijd van 13-14 jaar jongens nog in grotere mate in het stadium van jonge adolescent verkeren dan meisjes. Eveneens blijkt dat er onder de meisjes in de leeftijd van 14 en 15 jaar méér reeds biologisch volwassen zijn dan dit bij de jongens het geval is. En tenslotte dat de fase van snelle ontwikkeling bij de meisjes eerder begint dan bij de jongens.

De onderzochte groep leerlingen wijkt in dit opzicht niet af van datgene wat bekend is uit de literatuur: meisjes zijn op jongere leeftijd geslachtsrijp dan jongens.

b. opvallende uiterlijke kenmerken

Deze kenmerken, die eveneens tijdens het schoolgeneeskundig onderzoek werden beoordeeld, betreffen uiterlijke kenmerken die de leerling doen opvallen.

Tabel 4 geeft een overzicht van het soort opvallende uiterlijke kenmerken dat werd geconstateerd en van het aantal leerlingen dat deze kenmerken vertoonde.

Tabel 4. Aantal leerlingen dat opvallende uiterlijke kenmerken vertoonde, in percentages van het totaal

opvallende kenmerken	aantal	percentage
jeugdpuistjes	87	9,7
andere huidproblemen	24	2,7
huidskleur	32	3,6
haar	22	2,5
lichaamshouding	66	7,4
lengte	89	10,0
dikte	92	10,3
gezicht	53	5,9

Dikte en daarna lengte geven in minstens één van de tien gevallen aanleiding om uiterlijk op te vallen. Verder heeft bijna één

op de tien onderzochte leerlingen jeugdpuistjes. Zoals blijkt uit tabel 4 komen de overige kenmerken in mindere mate voor.

Het stadium van geslachtsrijping en opvallende uiterlijke kenmerken werden in relatie gebracht met problemen. Hieruit bleek dat er slechts op één punt een significant verband was: leerlingen die twee of meer opvallende uiterlijke kenmerken vertoonden hadden meer klachten op het gebied van uiterlijk dan leerlingen zonder opvallende uiterlijke kenmerken. De lichamelijke aspecten zullen in de verdere beschouwingen niet meer ter sprake komen.

psychische aspecten

Om in het onderzoek ook het individuele aspect te kunnen belichten dienden persoonskenmerken te worden bepaald die relatief stabiel en differentiërend zijn. Met stabiel bedoelen we dat het betreffende kenmerk van een individu niet al te wisselvallig mag zijn in de tijd. Het woord differentiërend heeft betrekking op het feit dat individuen verschillen ten aanzien van dat kenmerk. Bijvoorbeeld valt een normaal gezonde groep individuen niet te differentiëren op het kenmerk 'bezitten van twee ogen'; ze zijn echter wel te differentiëren op de kleur van de ogen.

Voor het onderzoek dienden de op te nemen kenmerken relevant te zijn voor de ervaring van problemen. Zoals gezegd werd gekozen voor intelligentie en temperament. Voor elk begrip afzonderlijk wordt een korte uiteenzetting gegeven over het meetinstrument. Vervolgens worden de resultaten hiervan besproken.

a. intelligentie

De intelligentie is van invloed op de capaciteit om kennis te verwerven en te benutten. De meest geaccepteerde definitie is heden ten dage: het vermogen om moeilijkheden te overwinnen in nieuwe situaties. Vooral voor kinderen, maar ook voor adolescenten geldt dat het ontwikkelingsstadium waarin het individu verkeert van invloed is op zijn intelligentie. Gedurende de lichamelijke ontwikkeling zal ook de intelligentie nog ontwikkelen. De adolescent verkeert gedurende de periode waarin hij voortgezet onderwijs geniet in het laatste stadium van dit ontwikkelingsproces. Vooral tijdens de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs zal bij leerlingen nog ontwikkeling van intelligentie kunnen plaatsvinden. In de periode daarna zal de

leerling tot een zekere stabilisatie zijn gekomen.

De intelligentietest die in het onderzoek werd gebruikt is de Ruwe-Scoretest, verder RST genoemd (8). De test bestaat uit meerkeuze-vragen. De goede antwoorden op de vragen worden opgeteld, zodat een somscore (RST-score) kan worden behaald.

Daar de test vooral werd gebruikt om verbanden tussen intelligentie en problemen na te gaan, werden de scores niet omgerekend in een intelligentiequotiënt. De hoogste RST-score die kan worden behaald is 64.

Nagegaan werd welke de gemiddelde RST-scores zijn voor de diverse schooltypen. Om de schooltypen te kunnen vergelijken dient echter rekening te worden gehouden met de leeftijd van de leerlingen. Het is namelijk heel goed mogelijk dat jongere leerlingen minder presteren op de intelligentietest omdat ze jonger zijn. Voor iedere leeftijdsgroep werd over het totaal en per schooltype het gemiddelde berekend.

Tabel 5 geeft een overzicht van deze gemiddelde scores op de Ruwe-Scoretest voor de schooltypen, onderverdeeld in leeftijdsgroepen. In de rijen (horizontaal) staan de leeftijdsgroepen. In de kolommen (verticaal) staan de schooltypen. Het aantal deelnemers van iedere groep staat onder n; gem. is de afkorting van gemiddelde score.

Tabel 5. Gemiddelde scores op de Ruwe-Scoretest per schooltype en leeftijdsgroep

leeftijdsgroepen	totaal		lhno		lts		mavo		havo		vwo	
	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.
13 jaar	149	38	17	27	21	32	32	35	36	40	43	46
14 jaar	377	38	59	25	52	30	81	37	88	42	97	45
15 jaar	314	41	28	28	48	31	80	39	80	45	78	50
16+ jaar	227	43	9	30	24	31	40	39	91	45	63	49
totale groep	1067	40	113	26	145	31	233	38	295	44	281	48

Er is nagegaan in hoeverre de scores om de gevonden gemiddelden variëren. Binnen de leeftijdsgroepen en binnen de schooltypen bestaat in dezelfde mate variatie tussen de leerlingen. Gaan we

binnen een leeftijdsgroep de ruwe score na per schooltype, dan blijken er duidelijke verschillen te zijn. Deze verschillen tussen de schooltypen waren te verwachten. Binnen mavo, havo en vwo blijkt dat de gemiddelden oplopen met de leeftijd. Voor het lhn is dit in veel geringere mate het geval en voor de lts geldt het helemaal niet. We kunnen hieraan moeilijk conclusies verbinden, omdat van deze beide schooltypen slechts twee scholen aan het onderzoek hebben meegedaan.

b. temperament

Alvorens het meetinstrument te beschrijven lijkt het ons noodzakelijk een algemene opmerking te maken over het begrip temperament. Een tijd lang is dit begrip buiten de aandacht van de (persoons)psychologie geweest. Dit was in de tijd dat de invloed van omgevingsfactoren sterk werd benadrukt. Dat wil zeggen dat de oorzaak van problemen van kinderen en ook van volwassenen vooral werd gezocht in de omgeving. Heden ten dage krijgen de in aanleg gegeven aspecten van gedrag en persoonlijkheid weer meer de aandacht. Een van de gevolgen is dat het begrip temperament opnieuw in de belangstelling van de psychologie is gekomen. Wat te verstaan onder temperament kunnen we omschrijven met de volgende definitie: stijl en ritme van reageren, die tot uiting komen in een breed scala van gedragingen, onafhankelijk van de richting of inhoud van het gedrag.

Onlangs (Feij, 1978) werd een methode ontwikkeld om het temperament in maten aan te geven. Dit gebeurt door middel van schalen voor een viertal persoonskenmerken: spanningsbehoefte, emotionaaliteit, extraversie en impulsiviteit. Deze persoonskenmerken worden vrij algemeen opgevat als eigenschappen die zijn terug te voeren tot het temperament. Alvorens de gemiddelden op de schalen weer te geven zullen we nog nader ingaan op de inhoud van genoemde persoonskenmerken.

Spanningsbehoefte manifesteert zich in het zoeken naar sensaties. De sensatie-zoeker is iemand die een neiging heeft tot het willen opdoen van gevarieerde en nieuwe ervaringen. Degene die juist het tegenovergestelde is, dus de niet-sensatie-zoeker, heeft behoefte aan regelmaat en voorspelbaarheid van zijn omgeving. De sensatie-zoeker past zich niet gemakkelijk aan conventionele normen aan en hij streeft onafhankelijkheid van anderen

na. Hij heeft behoefte aan verandering in zijn omgeving.

Emotionaliteit duidt op de vatbaarheid, in dit geval van de leerling, voor innerlijke aandoeningen. Bij de meer emotionelen wordt de gemoedsrust gemakkelijk verstoord. Hij wordt snel geprikkeld en reageert intens. De emotionele leerling is 'snel op de kast' en kan explosief reageren.

In een vergelijkbare schaal uit een andere persoonsbeoordelingslijst (Wilde, 1963) wordt dit kenmerk ook wel aangeduid met neuroticisme. Tegenover neuroticisme staat dan emotionele stabiliteit.

Extraversie/impulsiviteit. Extraversie blijkt uit de mate waarin iemand zich uit en geneigd is tot het leggen van contacten. De extraverte mens zoekt ook situaties op waarin hij de gelegenheid heeft zich te uiten. Extraversie duidt op spraakzaamheid, op de mate waarin iemand druk en snel is en vol initiatieven op het gebied van sociale contacten.

De trek impulsiviteit heeft te maken met controle op handelingen. De impulsieve mens geeft gemakkelijk toe aan behoeften en impulsen. Ook reageert hij direct op een prikkel in plaats van op zijn gemak te gaan zitten en een plan te maken om tot actie te komen. De impulsieve mens neemt snel beslissingen en houdt er ook niet van dat anderen lang nadenken voordat zij een besluit nemen; uitstel is voor hem moeilijk te verdragen. Hij kan ook niet goed tegen werk dat precies en geduldig moet worden uitgevoerd.

Uit het onderzoek van de leerlingen bleek dat impulsiviteit en extraversie niet zo duidelijk te onderscheiden waren. Daarom zijn berekeningen gemaakt op de gecombineerde schaal extraversie/impulsiviteit. Op theoretische gronden is het verenigen van beide schalen te verdedigen.

De methode die werd gebruikt om de hierboven geschreven trekken bij de leerlingen te meten is die van de zelfbeoordeling. De leerling werd een lijst voorgelegd met een groot aantal uitspraken over gedragingen, wensen en eigenschappen. In de lijst van uitspraken zijn de hierboven omschreven trekken vertegenwoordigd. De leerling werd gevraagd bij elke uitspraak aan te geven of deze al dan niet op hem of haar van toepassing was. Door sommering van de antwoorden kan een score worden berekend voor spanningsbehoefte, emotionaliteit en extraversie/impulsiviteit.

De scores werden berekend voor de totale groep en afzonderlijk voor de geslachten.

Het blijkt dat jongens en meisjes verschillende gemiddelden hebben. De spanningsbehoefte van jongens is groter. Dat wil zeggen dat zij meer dan meisjes geneigd zijn te zoeken naar riskante en opwindende ervaringen. De meisjes zijn gemiddeld meer emotioneel, meer extravert en meer impulsief dan de jongens. Dit betekent dat ze zich gebeurtenissen meer aantrekken, meer geneigd zijn om hun ervaringen te uiten en sneller beslissen dan jongens. De verschillen tussen leeftijdsgroepen en leerlingen van diverse schooltypen zijn te klein om eventuele conclusies aan te verbinden.

Wellicht ten overvloede zij opgemerkt dat het slechts gemiddelden betreft. Ook moeten wij voor ogen houden dat binnen één individu trekken elkaar kunnen compenseren of versterken. Zo zal voor de uitgesproken sensatie-zoeker, die ook sterk impulsief is, zijn zucht naar nieuwe ervaringen meer consequenties hebben dan wanneer hij niet impulsief is. In het avontuur immers zal hij meer geneigd zijn tot spontaan handelen. Evenzeer valt te verwachten dat het meisje dat een hoge spanningsbehoefte heeft, dus op zoek is naar sensaties en daarbij meer dan gemiddeld emotioneel is, waarschijnlijk meer problemen zal hebben dan wanneer zij minder emotioneel zou zijn.

4.2 Samenhang met leerlingproblemen

Uit het onderzoek is het verband tussen zowel intelligentie als temperament en de klachten duidelijk geworden. Op zichzelf is dit niets nieuws. Degenen die in de praktijk te maken hebben met adolescenten zal dit niet vreemd voorkomen. Op grond van ons theoretisch uitgangspunt zouden wij dit ook mogen verwachten. Door de uitkomsten van het onderzoek is het mogelijk om meer specifiek aan te geven hoe de verbanden liggen.

Alvorens het verband te berekenen tussen klachten en persoonskenmerken werden de leerlingen in een aantal aparte groepen verdeeld. Op grond van de grootte van hun LPL-score werden de leerlingen in volgorde geplaatst. Vervolgens werden zij naar aantal

en ernst van de klachten verdeeld in vier groepen, elk met ongeveer 25% van de leerlingen. De eerste groep bevatte de leerlingen met de laagste scores, de tweede groep de leerlingen met daaropvolgende scores, enzovoort. Zowel voor de scores op de afzonderlijke klachten-categorieën als voor die op de totale Leerling Problemen Lijst werden dergelijke groepen samengesteld.

Voor elk van de vier groepen werd vervolgens, voor elk van de klachtengebieden, het gemiddelde berekend op de Ruwe Score Test (intelligentie), alsmede op de temperamentschalen. Samenhang tussen klachten en temperament en intelligentie blijkt uit de aanwezigheid van significante verschillen tussen de gemiddelde scores. Onder significantie verstaan we hierbij de situatie waarin de kans dat het verschil louter door toevallige omstandigheden is ontstaan, kleiner is dan een bepaalde waarde. Allereerst zullen nu de verbanden tussen intelligentie en klachten worden beschreven, vervolgens die tussen temperament en klachten.

a. intelligentie en klachten

Om de relatie op te sporen tussen intelligentie en klachten werd dus voor elk van de vier LPL-groepen, voor ieder klachtengebied, het gemiddelde op de Ruwe-Scoretest berekend. In het algemeen kan worden vermeld dat er weinig uitkwam. We hadden verwacht dat er een relatie zou zijn tussen klachten op het gebied van prestatie/leren en intelligentie. Daarvan was geen sprake, noch voor de jongens, noch voor de meisjes. Wel bleek dat er relaties zijn tussen intelligentie en klachten over de eigen persoon: een naar verhouding hogere intelligentie gaat samen met meer klachten. Dit betreft de klachten in de categorie sociale angst/relaties. Zowel voor jongens als voor meisjes geldt dat naarmate de intelligentie hoger is er op dit gebied meer klachten zijn. Voor de meisjes geldt eveneens dat een hogere score op de intelligentietest samengaat met een grotere omvang naar ernst en aantal van klachten op het gebied van gedrag/karakter/persoon.

Voor alleen de meisjes tenslotte werd nog een andere relatie duidelijk: een groter aantal klachten over ouders/thuis blijkt samen te gaan met een hogere intelligentie.

b. temperament en klachten

Zoals vermeld in de vorige paragraaf betreffen de temperament-

schalen: spanningsbehoefte, emotionaliteit en extraversie/impulsiviteit. In deze volgorde worden de verbanden met de klachten dan ook beschreven.

spanningsbehoefte

Een grotere mate van spanningsbehoefte gaat voor de meisjes samen met meer klachten. Deze relatie is gebleken voor klachten ten aanzien van ouders/thuis en de drie schoolgebieden, de eigen toekomst en het uiterlijk.

Voor de jongens ligt dit anders. Weliswaar hebben ze de relatie tussen grotere spanningsbehoefte en meer klachten ten aanzien van school en leraren met de meisjes gemeen, doch voor bepaalde klachtengebieden blijken de verbanden in omgekeerde richting te liggen. Dat wil zeggen dat een lagere spanningsbehoefte samen gaat met méér klachten. Het betreft hier de gebieden van het uiterlijk en de eigen persoon.

Schematisch weergegeven krijgen we het volgende overzicht:

minder spanningsbehoefte

gaat voor de jongens samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- sociale angst/relaties
- gedrag/karakter/persoon
- uiterlijk

meer spanningsbehoefte

gaat voor de jongens samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- critiek op school
- critiek op leraren

gaat voor meisjes samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- prestatie/leren
- critiek op school
- critiek op leraren
- school- en beroepskeuze
- ouders/thuis
- uiterlijk

emotionaliteit

Een grotere mate van emotionaliteit gaat voor de meisjes op alle gebieden samen met méér klachten. Wat de jongens betreft blijkt nagenoeg hetzelfde, met uitzondering van één gebied, namelijk critiek op leraren. Emotionele leerlingen blijken dus meer problemen te hebben dan de minder emotionele. In schema gebracht zien we het volgende beeld:

minder emotionaliteit

gaat noch voor jongens noch voor meisjes samen met een naar verhouding hoge klachten score

meer emotionaliteit

gaat zowel voor jongens als meisjes samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- prestatie/leren
- critiek op school
- ouders/thuis
- sociale angst/relaties
- gedrag/karakter/persoon
- gezondheid
- uiterlijk
- school- en beroepskeuze

gaat voor de meisjes bovendien nog samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorie:

- critiek op leraren

extraversie/impulsiviteit

Omdat de trekken extraversie en impulsiviteit voor deze groep jongeren niet zo goed zijn te scheiden werden zoals gezegd de verbanden berekend op de gecombineerde schaal. Wat de jongens betreft gaat minder extravert/impulsief samen met hogere klachtenscores. Deze hogere klachtenscores betreffen vooral de gebieden die betrekking hebben op de leerling zelf. Wat de meisjes betreft gaat meer extravert/impulsief vooral samen met een hogere klachtenscore ten aanzien van klachten met betrekking tot de omgeving. In een overzicht geplaatst krijgen we het volgende beeld:

minder extravert/impulsief

gaat voor de jongens samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- sociale angst/relaties
- gedrag/karakter/persoon
- uiterlijk
- school- en beroepskeuze

gaat voor de meisjes samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- sociale angst/relaties
- gedrag/karakter/persoon

meer extravert/impulsief

gaat voor de meisjes samen met een naar verhouding hoge score op de klachtencategorieën:

- prestaties/leren
- critiek op school
- critiek op leraren
- ouders/thuis

Samengevat kunnen we zeggen dat verbanden tussen kenmerken van de leerling zelf en klachten vooral duidelijk werden voor de psychische aspecten. In het bijzonder betreft dit het temperament en in mindere mate de intelligentie. Tussen de in het onderzoek betrokken lichamelijke aspecten (geslachtsrijping en opvallende uiterlijke kenmerken) en klachten werd slechts op één punt verband gevonden. Dit betrof de opvallende uiterlijke kenmerken en klachten op het gebied van het uiterlijk.

5. BEVINDINGEN VAN HET LERARENONDERZOEK

Nadat in het vorige hoofdstuk uitkomsten zijn besproken die verband houden met de leerling zelf, worden in dit hoofdstuk resultaten naar voren gebracht van onderzoek naar de omgeving van de leerling. De resultaten die wij hier bespreken hebben betrekking op de schoolomgeving.

Binnen deze schoolomgeving is gekozen voor het onderzoeken van kenmerken van de leraar. Hiervoor zijn twee redenen aanwezig.

In de eerste plaats maakt de dagelijkse omgang met de leerlingen de leraar tot een erg belangrijk persoon in hun omgeving. Gezien het feit dat de wisselwerking tussen leerling en omgeving, en de invloed daarvan op het ontstaan van problemen, een centrale gedachte in het onderzoek is, vormen dus juist de leraren een aangewezen groep om in het onderzoek te worden betrokken.

In de tweede plaats speelde eveneens het feit mee dat er over het algemeen bijzonder weinig bekend is over de huidige leraar in het voortgezet onderwijs. Hoewel in studies over bijvoorbeeld lesprogramma's of het verloop van onderwijsleerprocessen de rol van de leraar zeker niet over het hoofd wordt gezien, zijn zij zelden in onderzoek betrokken dat zich uitsluitend op henzelf richt. Over meningen en ervaringen van leraren is dan ook maar weinig bekend. De wens om hierop meer zicht te krijgen was een reden te meer om, parallel aan het leerlingenonderzoek, een onderzoek onder hun leraren te houden.

In dit hoofdstuk wordt een aantal bevindingen uit dit lerarenonderzoek besproken. Zoals al eerder naar voren gebracht (schema 1 op pagina 7) concentreerde de leraren-vragenlijst zich op drie onderzoeksbegrippen. Deze komen in de eerste drie paragrafen aan de orde: de ervaring van het werk (paragraaf 5.1), opvattingen over onderwijs en lesgeven (paragraaf 5.2) en de mening over de in het onderzoek betrokken klassen (paragraaf 5.3). Daarna wordt het verband tussen deze kenmerken en de aanwezigheid van leerlingproblemen in de klas besproken (paragraaf 5.4). Tenslotte volgt een beknopte samenvatting (paragraaf 5.5).

5.1 De werkervaring

Aangenomen wordt dat de wijze waarop de leraar zijn werk van alle dag ervaart van invloed is op zijn gedrag en houding ten aanzien van de leerlingen. Hoe positiever hij zijn dagtaak ervaart des te positiever zal hij de leerlingen benaderen en des te groter zal bijvoorbeeld de kans zijn dat er een prettige sfeer in de klas hangt. Direct dan wel indirect zal dit vervolgens van invloed zijn op het welbevinden van de leerling.

Om een indruk te krijgen van de werkervaring van de leraar werd een vragenlijst samengesteld die grotendeels is gebaseerd op een lijst die de laatste jaren werd gebruikt bij onderzoek naar de gezondheid en werkomstandigheden van werknemers in arbeidsorganisaties (Dijkstra et al., 1978). Uiteindelijk werden 30 vragen geselecteerd. Deze lijst, welke in zijn geheel in bijlage 8 is opgenomen, bevat vier onderdelen:

- waardering van de dagtaak; hierin komen vragen aan de orde die betrekking hebben op sommige aspecten van de directe uitvoering van het werk, zoals tevredenheid, ontplooiingsmogelijkheden en onderlinge contacten (vragen 1 t/m 10);
- waardering van de school; dit onderdeel bevat onder andere vragen naar de omgang met collega's, de onderlinge sfeer op school, de waardering door anderen en de zekerheid van de werkkring (vragen 11 t/m 18);
- waardering van de gezondheid; hierin is een achttal gezondheidsklachten opgenomen (vragen 19 t/m 26);
- ziektegedrag; tot dit onderdeel behoren vier vragen naar medicijngebruik, absentie wegens ziekte, artsbezoek en geneeskundige behandeling (vragen 27 t/m 30).

De antwoorden op deze vragen (zie hiervoor genoemde bijlage 8) laten enkele duidelijke karakteristieken van het beroep leraar zien. Zo is het percentage dat ontkennend antwoord op de vraag of het werk voldoende vaak onderbroken kan worden (vraag 4) beduidend hoger dan bij andere groepen werknemers. Dit wijst op de plaatsgebondenheid van het dagelijkse werk. Het lesrooster immers zorgt ervoor dat de leraar niet of nauwelijks ruimte heeft zijn werkplek opeens te verlaten voor bijvoorbeeld snel overleg met anderen of toiletbezoek. Eenzelfde verschil is er bij de vraag of men de contacten met anderen voldoende vindt (vraag 6);

het relatief hoge aantal dat hierop 'nee' antwoordt heeft waarschijnlijk te maken met het solistische karakter van het beroep leraar. Aanmerkelijk positiever blijken de leraren daarentegen te scoren op de vragen naar het boeiende karakter van het werk, de waardering op de school en het 'goed zitten' in het huidige werk (respectievelijk vragen 10, 16 en 18).

Hieruit spreekt een redelijke tevredenheid. Hier staat echter tegenover dat veel leraren (ruim een kwart) vinden dat het werk over het algemeen geen gelegenheid tot ontplooiing geeft (vraag 5). Dit is overigens in veel grotere mate het geval bij mannelijke leraren dan bij vrouwelijke. Verder is er ongeveer eenzelfde percentage dat zich vaak ergert aan collega's (vraag 14). Deze antwoorden wijzen op enige ontevredenheid.

Het valt ons op dat een tamelijk grote groep, namelijk een vijfde, ontkennend antwoordt op de vraag of de huidige werkkring voldoende zekerheid biedt (vraag 17); Het betreft hier vooral de jongere leraren. Het vermoeden bestaat dat dit te maken heeft met de dreigende werkloosheid in het voortgezet onderwijs.

Op de vragen naar de beleving van de gezondheid en het ziektegedrag tenslotte geven de leraren in vergelijking met andere groepen over het algemeen positievere scores. Er was één uitzondering: het deel dat zich 'vaak gejaagd voelt' (vraag 25) is even hoog als bij andere groepen en betreft bijna een derde. Ook geven veel leraren te kennen zich 'vaak gespannen te voelen' (vraag 22). Het betreft hier een kwart van de totale groep en naar verhouding aanmerkelijk meer vrouwelijke dan mannelijke leraren.

Na de bestudering van de resultaten van de afzonderlijke vragen zijn voor iedere leraar de antwoorden per onderdeel gesommeerd. Op deze wijze ontstonden vier somscores: waardering dagtaak, waardering school, waardering gezondheid en ziektegedrag. Omdat de vier onderdelen uit een verschillend aantal vragen bestaan konden de verkregen somscores echter niet met elkaar worden vergeleken. Om die reden zijn ze alle omgerekend naar een getal tussen 0 en 10. Om uitspraken te kunnen doen over de verschillen in werkervaring tussen mannelijke en vrouwelijke leraren, leeftijdsgroepen en vakgebieden berekenden we vervolgens de gemiddelde waarden voor deze groepen afzonderlijk. De uitkomsten van deze berekeningen zijn vermeld in tabel 6. Bij het lezen van de

cijfers dient dus in acht te worden genomen dat ze het gebied bestrijken tussen 0 en 10. De betekenis die aan de cijfers moet worden gegeven is dat ze naarmate ze hoger zijn een positievere ervaring van de leraren uitdrukken. Dat wil dus zeggen: hoe hoger de score des te hoger is de waardering van respectievelijk dagtaak, school en gezondheid, maar des te lager het ziektegedrag. Op plaatsen waar significante verschillen optreden is het betreffende groepje cijfers omlijnd. Onder significantie verstaan we, zoals al eerder gezegd, de situatie waarin de kans dat het verschil louter door toevallige omstandigheden is ontstaan kleiner is dan een bepaalde waarde, in dit geval 5%.

Tabel 6. De gemiddelde somscores van de leraren op de vier onderdelen van 'werkervaring', naar geslacht, leeftijd en vakgebied*

groepen leraren	aantal leraren	waardering dagtaak	waardering school	waardering gezondheid	ziekte- gedrag
geslacht					
man	186	8.3	8.3	[8.4]	7.3
vrouw	69	8.7	8.6	[7.8]	6.7
leeftijd					
21 - 30	71	8.4	[8.1]	8.4	[7.8]
31 - 40	113	8.4	[8.4]	8.5	[6.9]
41 - 65	71	8.5	[8.8]	7.7	[6.6]
vakgebied					
taal- vakken	66	[8.9]	[8.9]	8.1	6.6
exacte vakken	46	[7.5]	[8.3]	8.2	7.6
zaak- vakken	49	[8.3]	[8.2]	8.3	7.0
expressie- vakken	60	[8.4]	[7.9]	8.3	7.0
totaal	258	8.4	8.4	8.2	7.0

* Binnen de rechthoeken bevinden zich significante verschillen ($p < .05$). Wat betreft leeftijd geldt dit, zowel bij waardering school als ziektegedrag, uitsluitend voor het verschil tussen de jongste en de oudste groep. Wat betreft vakgebied zijn bij waardering dagtaak de verschillen tussen exacte vakken en alle drie de overige vakgebieden significant, bij waardering school de verschillen van taalvakken met zowel zaakvakken als expressievakken.

Onder het vakgebied van de leraar ontbreken in tabel 6 overigens, evenals in tabel 7, de geestelijke vakken en de beroepsgerichte vakken. Het aantal leraren dat tot deze twee vakgebieden

behoorde was naar verhouding zo gering (zie bijlage 4) dat vergelijking met de vier andere groepen moeilijk bleek. Bij de totaalcijfers (onderste rij van tabel 6 en tabel 7), alsook bij de cijfers met betrekking tot geslacht en leeftijd, zijn de scores van deze leraren echter wel opgenomen.

Wat betreft het onderdeel *waardering dagtaak* laat tabel 6 opvallende verschillen zien tussen de vakgebieden. De leraren in de exacte vakken blijken hun dagelijkse werk aanmerkelijk minder positief te beleven dan hun collega's in de andere vakgebieden. Het meest positief zijn de leraren in de taalvakken. We moeten hierbij de kanttekening maken dat bij deze verschillen ook het geslacht een rol van betekenis kan spelen. In de groep van exacte vakken bijvoorbeeld bevinden zich slechts enkele vrouwen en juist zij hebben, zoals eveneens in tabel 6 is te zien, een wat positievere waardering van de dagtaak dan de mannen. Uit verdere analyse bleek dat met name binnen de talen de vrouwen inderdaad een veel positievere waardering hebben dan de mannen. Tegelijkertijd echter vonden we binnen de totale groep van mannelijke leraren eveneens duidelijk lagere waardering van de kant van de exacte vakken. De conclusie is dan ook dat we hier te doen hebben met een dubbele invloed: geslacht en vakgebied zijn beide van invloed op de beleving van de dagtaak. Op de mogelijke reden waarom de leraren in de exacte vakken hoe dan ook hun dagelijks werk minder positief beleven dan hun collega's in de andere vakken zullen we elders nader ingaan.

Wanneer het daarentegen om de *waardering school* gaat zijn niet de leraren in de exacte vakken maar die in de expressievakken het minst positief. Dit zou te maken kunnen hebben met de ervaring van veel leraren uit de expressievakken dat hun vak ondergewaardeerd wordt op de school. Ook werden er hier duidelijke verschillen gevonden tussen de leeftijdsgroepen. Hoe ouder de leraren des te positiever beleven zij de school.

Waardering gezondheid geeft een significant verschil tussen de geslachten te zien: de mannelijke leraren blijken zich gezonder te voelen dan de vrouwelijke. Tussen de vakgebieden is op dit punt nauwelijks verschil.

In het feitelijke *ziektegedrag* tenslotte is het verschil tussen de mannen en vrouwen maar gering. Hier is het vooral de leeftijd die, begrijpelijk, een belangrijke rol speelt. De hoogste leef-

tijdsgroep vertoont beduidend méér ziektegedrag dan de laagste. Omdat we ons afvroegen in hoeverre de vier onderdelen met elkaar samenhangen werden ook nog berekeningen uitgevoerd met betrekking tot de onderlinge verbanden. Zoals te verwachten was blijken de leraren de school positiever te beleven naarmate zij ook hun dagtaak positiever ervaren. Eveneens kwam als uitkomst naar voren dat leraren die zich gezond voelen minder ziektegedrag vertonen dan leraren die zich minder gezond voelen.

5.2 Opvattingen over onderwijs en lesgeven

In de wijze waarop de leraar in de praktijk van alledag zijn taak uitoefent zullen in het algemeen zijn opvattingen over onderwijs en lesgeven doorklinken. Dergelijke opvattingen vormen als het ware het referentiekader van zijn handelen.

Zicht willen krijgen op de leefwereld van de leraar hield dan ook in dat we naast zijn waardering van het dagelijks werk ook deze achterliggende opvattingen in het onderzoek betrokken.

Indertijd werd vanuit een soortgelijke gedachten gang een vragenlijst ontwikkeld die dit aspect probeerde te meten (IIS, 1972). In ons lerarenonderzoek hebben we deze lijst als uitgangspunt genomen en op haar bruikbaarheid voor ons eigen onderzoeksdoel onderzocht. Dit resulteerde in een lijst van paren uitspraken. Deze paren zijn zodanig geformuleerd dat ze enigszins tegenovergestelde opvattingen weergeven. De leraar werd gevraagd bij elk paar zijn voorkeur kenbaar te maken. De lijst, die in bijlage 9 werd opgenomen, bevat drie onderdelen:

- opvatting over het doel van het onderwijs. De paren behorend tot dit onderdeel zijn toegespitst op de vraag of de leraar het onderwijs vooral beschouwt als gericht op kennisoverdracht en beheersing van het vak dan wel op de vorming van de leerling in ruimere zin. Bij dit laatste kan gedacht worden aan het mede benadrukken van sociale vaardigheden, stimulering van zelfstandigheid en het aan bod laten komen van maatschappelijke achtergronden. Leraren die sterk de eerste kant benadrukten worden 'objectgericht' genoemd, zij die de tweede kant beklemtoonden 'subjectgericht' (paren 1 t/m 9);

- opvatting over de plaats van de leerling. Ook in dit onderdeel betreft het twee tegenover elkaar liggende opvattingen. De ene betreft de opvatting dat aan de leerlingen een overwegend zelfstandige, onafhankelijke rol in het onderwijsproces moet worden toegekend en de taak van de leraar begeleidend-participerend is. De andere opvatting is dat de rol van de leerling overwegend afhankelijk en receptief is, terwijl de leraar een gedragsbepalende rol speelt (paren 10 t/m 16);
- opvatting over de vereiste deskundigheid. In dit onderdeel staat de opvatting dat voor de uitoefening van het beroep slechts de inhoudelijke vakdeskundigheid van belang is tegenover die welke juist de pedagogisch-didactische kwaliteiten en coöperatieve instelling ten opzichte van de leerlingen benadrukt (paren 17 t/m 19).

De reacties van de leraren op deze uitspraken staan vermeld in bijlage 9. Hoewel het interessant is de uitkomsten per paar langs te lopen en op deze wijze een beeld te krijgen van de opvattingen van de lerarengroep over tal van specifieke onderwerpen, geven we er de voorkeur aan ze direct te bespreken in het kader van bovengenoemde onderdelen.

Net als bij de vragenlijst over de werkervaring werden voor iedere leraar de antwoorden per onderdeel opgeteld. Dit resulteerde in drie somscores: opvatting doel onderwijs, opvatting plaats leerling en opvatting vereiste deskundigheid. Ook hier werden de verkregen somscores vervolgens omgerekend naar een getal tussen 0 en 10 en werden daarna de gemiddelde waarden berekend voor beide geslachten, leeftijdsgroepen en vakgebieden. Tabel 7 geeft een overzicht van de zo ontstane gemiddelden. Aan de cijfers uit deze tabel moet de volgende betekenis worden gegeven: hoe hoger de score wat betreft opvatting doel onderwijs des te meer is men 'subjectgericht' en hoe hoger de score opvatting plaats leerlingen des te meer benadrukt men de zelfstandigheid van de leerling. Naarmate de score op opvatting vereiste deskundigheid hoger is vindt men de pedagogisch-didactische kwaliteiten belangrijk. Ook hier geldt tenslotte dat situaties met significante verschillen omlijnd zijn.

Opnieuw blijken de gemiddelden voor de diverse groepen sterk

Tabel 7. De gemiddelde somscores van de leraren op de drie onderdelen van 'opvattingen over onderwijs en lesgeven', naar geslacht, leeftijd en vakgebied*

groepen leraren	aantal leraren	opvatting doel onderwijs	opvatting plaats leerling	opvatting vereiste deskundigheid
geslacht				
man	179	6.3	3.2	8.9
vrouw	67	6.7	3.6	9.0
leeftijd				
21 - 30	68	[7.3]	[4.8]	9.3
31 - 40	110	[6.3]	[3.2]	8.8
41 - 65	67	[5.6]	[1.8]	8.6
vakgebied				
taal- vakken	62	[5.3]	[2.3]	9.2
exacte vakken	43	[4.5]	[3.0]	8.5
zaak- vakken	49	[6.3]	[3.2]	8.5
expressie- vakken	57	[8.3]	[4.3]	9.2
totaal	246	6.3	3.3	8.9

* binnen de rechthoeken bevinden zich significante verschillen ($p < .05$); wat betreft leeftijd geldt dit bij opvatting doel onderwijs slechts voor het verschil tussen de jongste en de oudste groep, bij opvatting plaats leerling voor alle verschillen. Wat betreft vakgebied zijn, zowel bij opvatting doel onderwijs als bij opvatting plaats leerling, alle verschillen met de expressievakken significant; bij opvatting doel onderwijs bovendien dat tussen exacte vakken en zaakvakken

uiteen te lopen. Bij het onderdeel *opvatting doel onderwijs* val-
len de grote verschillen op tussen de vakgebieden. De leraren in
de expressievakken scoorden gemiddeld veel hoger dan hun colle-
ga's in alle andere vakgebieden. Dat betekent dat zij in veel
grotere mate dan de anderen van mening zijn dat het onderwijs
'subjectgericht' dient te zijn en aandacht moet schenken aan
persoonlijkheidsvorming boven kennisoverdracht.

Geheel aan de andere zijde bevinden zich de leraren in de exacte
en de taalvakken. De leraren in de zaakvakken nemen wat dit be-
treft een tussenpositie in. Ook binnen de afzonderlijke groepen
van mannelijke en vrouwelijke leraren bleken deze verschillen
aanwezig. Ook tussen de leeftijdsgroepen zijn verschillen, hoe-
wel niet zo sterk als bij de vakgebieden. Naarmate de leraren
ouder zijn blijken ze meer nadruk te leggen op de kennisover-

dracht en minder op persoonlijkheidsvorming.

Eenzelfde verschil tussen de leeftijdsgroepen blijkt aanwezig in het onderdeel *opvatting plaats leerling*. De oudste groep leraren is beduidend méér dan de andere groepen van oordeel dat uitsluitend de leraar het lesgebeuren dient te bepalen en de leerling niet te veel zelfstandigheid en onafhankelijkheid hierin moet worden gegeven. De jongste groep is juist veel meer deze laatste mening toegedaan, terwijl de middelste leeftijdsgroep een tussenpositie inneemt. Deze uitkomsten liggen in het verlengde van wat er vanuit de onderwijspraktijk veelal doorklinkt over het verschil in opvattingen tussen oudere en jongere leraren. In de slotparagraaf zullen wij hierop nader ingaan. Opnieuw zijn het wat betreft het vakgebied de leraren in de expressievakken die het hoogste gemiddelde hebben en hierdoor te kennen geven de leerling veel meer zelfstandigheid toe te willen delen dan de overige leraren dat willen. Opvallend genoeg zijn ditmaal de leraren in de talen en niet die in de exacte vakken het minst deze mening toegedaan.

Het derde onderdeel, *opvatting vereiste deskundigheid*, geeft geen duidelijke verschillen tussen de diverse groepen leraren te zien.

Afgezien van deze verschillen tussen diverse groepen leraren zijn er ook duidelijke verschillen tussen de drie onderdelen op zichzelf. Wanneer we de totale groep leraren bekijken (zie de onderste rij cijfers van tabel 7) valt op dat men zeer sterk van mening is dat het bij het lesgeven méér om de onderwijskundige kwaliteiten gaat dan om de vakinhoudelijke. Evenzo blijkt dat de groep wat betreft haar opvatting over de plaats van de leerling veel sterker van mening is dat de leerling meer een afhankelijke positie inneemt dan een zelfstandige. Als het gaat om het doel van het onderwijs stelt de groep zich iets meer subjectgericht dan objectgericht op.

Ook met betrekking tot de opvattingen over onderwijs en lesgeven werd tenslotte de samenhang nagegaan tussen de onderdelen onderling. De verbanden blijken alle een richting uit te gaan die we eigenlijk wel verwachtten: hoe meer subjectgericht de leraar is, des te meer benadrukt hij de zelfstandigheid van de leerling en is hij van mening dat vooral onderwijskundige kwaliteiten vereist zijn voor het lesgeven. Naarmate men de vakinhoudelijke

kant belangrijk vindt, is men sterker van mening dat de leerling een afhankelijke positie inneemt.

5.3 De mening over de klas

Naast de ervaring van het werk en de achterliggende onderwijsopvattingen werd als derde kenmerk van de leraar zijn mening over de klas in het onderzoek betrokken. Meer dan beide andere kenmerken is dit laatste een gegeven over de dagelijkse omgang tussen leraar en leerling. Wij achten het waarschijnlijk dat de mening van een leraar over zijn klas een belangrijke rol speelt in zijn gedrag 'voor de klas' en daarom van invloed kan zijn op de sfeer in de klas en indirect op het welbevinden van de leerling. Alvorens deze verwachting in de volgende paragraaf te toetsen geven wij in deze een nadere beschrijving van de wijze waarop dit kenmerk in de lerarenenquête werd vastgesteld.

Om een indruk te krijgen van zijn mening over de klas werd iedere leraar gevraagd voor elke klas die in het leerlingenonderzoek was betrokken en waarin hij doceerde een lijst van zeven vragen te beantwoorden. Deze vragen hebben betrekking op de omgang van de leraar met de klas en belichten onderwerpen als: de belangstelling van de leerlingen voor het vak, de sfeer in de klas, de motivatie van de leerlingen en problemen met de klas. De totale lijst wordt gegeven in tabel 8. Achter iedere vraag zijn de percentages leraren genoemd die bevestigend, respectievelijk ontkennend antwoordden. Omdat een groot aantal leraren in meer dan één van de aan het onderzoek deelnemende klassen les gaf, vulde één persoon vaak meerdere vragenlijsten in. Daarom hebben de genoemde percentages betrekking op een groter aantal personen dan door de lerarengroep wordt omvat. De percentages zijn in feite dus berekend over het aantal malen dat over de klas is geoordeeld.

De uitkomsten laten zien dat de leraren over het algemeen een tamelijk positieve mening over hun klassen hebben: de hoogste percentages bevinden zich steeds bij de meest positieve antwoorden. Bijzonder sterk is dit het geval bij de vraag of men problemen met de klas heeft (in 92% van de gevallen wordt ontkennend geantwoord) en de vraag of men zich er thuis voelt (bij 83% is

Tabel 8. De resultaten van de lerarenvragenlijst 'mening over de klas' (in percentages)

vraagstelling	nee	ja	aantal uitgebrachte antwoorden
1. is deze klas voor docenten moeilijk om mee om te gaan?	67	33	397
2. hebben de leerlingen van deze klas meestal belangstelling voor Uw vak?	15	85	402
3. vindt U de sfeer in deze klas goed?	29	71	403
4. kost het U over het algemeen moeite om de leerlingen van deze klas tot medewerking te bewegen?	71	29	403
5. hebt U vaak problemen met deze klas?	92	8	403
6. vindt U de leerlingen van deze klas gemotiveerd tijdens de lessen?	36	64	398
7. voelt U zich thuis in deze klas?	17	83	403

het antwoord bevestigend). Het zijn overigens juist deze twee vragen die het meest ingaan op de positie van de leraar zelf in de klas. De overige vragen hebben veel meer betrekking op zijn ervaring met de leerlingen in de klassituatie. De vragen die dit het meest doen zijn veel minder positief beantwoord. De tendens is zichtbaar *dat meer leraren negatief zijn naarmate het onderwerp van de vraag verder afligt van hun eigen functioneren.*

Het niet-gemotiveerd zijn van de klas komt in deze lijst het sterkst naar voren. Gezien de resultaten met betrekking tot de beschrijving van de huidige scholier (die wij in hoofdstuk 2 bespraken) wekt dit weinig verwondering. Gebrek aan motivatie bij de leerling bleek immers een van de verschijnselen die de leraren het meest opvielen.

5.4 Leraarkenmerken en leerlingproblemen

Na in de vorige paragraaf een aantal leraarkenmerken te hebben besproken willen we tenslotte de vraag aan de orde stellen in hoeverre problemen van leerlingen samenhangen met deze kenmerken. Omdat we in het bestek van deze publicatie niet al te uitgebreid op deze verbanden kunnen ingaan willen we ons hierbij beperken tot slechts één van de in de Leerling Problemen Lijst genoemde probleemgebieden. Onze keus valt hierbij op het gebied van de schoolklachten. Wij zijn van mening dat, voor zover kenmerken van de leraar direct van invloed zijn op leerlingklachten, het onderzoeken van de invloed op juist de schoolklachten van groot belang is voor de dagelijkse praktijk van het onderwijs.

Om deze verbanden op te sporen zijn wij als volgt te werk gegaan. Voor iedere klas werden de gemiddelde waarden vastgesteld van de somscores van de leraren over de in totaal zeven onderdelen van 'werkervaring' en 'opvattingen onderwijs en lesgeven'. Hieraan werd toegevoegd het gemiddelde van de somscores over de antwoorden van de vragenlijst 'mening over de klas' (zie tabel 8). Al deze gemiddelden werden uitsluitend berekend over de leraren die in de betreffende klas lesgaven.

Evenzo werd van de leerlingen van de klas het gemiddelde bepaald van hun somscore over de schoolklachten. Hierbij werd overigens geen onderscheid gemaakt tussen de drie soorten schoolklachten, de vijftien klachten werden als één geheel beschouwd.

Deze berekeningen werden alleen binnen die klassen uitgevoerd waarvan tenminste vijf leraren aan het onderzoek hadden meegedaan. Hierdoor vielen vier klassen af, zodat we er 44 overhielden.

De op deze wijze verkregen reeksen van klassengemiddelden werden vervolgens met elkaar vergeleken. Achtereenvolgens werden de verbanden bekeken tussen het schoolklachtengemiddelde en elk van de acht lerarengemiddelden.

Slechts één hiervan liet een enigszins opmerkelijke uitkomst zien. Het betreft het verband tussen de schoolklachten en de mening van de leraren over de klas. De tendens werd zichtbaar dat *naarmate de gemiddelde mening van de leraren over een klas posi-*

tiever is het schoolklachtengemiddelde van de leerlingen lager is.

Hoewel een dergelijke samenhang misschien wel verwacht kon worden (méér dan de andere leraarkenmerken heeft de mening over de klas betrekking op de dagelijkse klassituatie en bevindt zich dus dicht bij het welbevinden van de leerling) geeft het een aanwijzing voor een stuk gemeenschappelijkheid in de waardering van het leven in de klas tussen leraren en leerlingen. De overige leraarkenmerken, dus alle onderdelen van zowel 'werkervaring' als 'opvattingen over onderwijs en lesgeven', gaven geen opvallend verband met de schoolklachten te zien.

5.5 Samenvatting

Omdat de leraar een belangrijke plaats in de schoolomgeving van de leerling inneemt werden bij het onderzoek naar de problemen van leerlingen tevens de leraren benaderd. Gezocht werd naar leraarkenmerken die, afzonderlijk en met elkaar, in staat zijn de problemen van de leerling nader te verklaren. Uiteindelijk werden drie kenmerken in het onderzoek opgenomen: zijn werkervaring, zijn opvattingen over onderwijs en lesgeven en zijn mening over de klas. Verondersteld werd dat deze drie kenmerken een belangrijke rol spelen in de manier waarop de leraar zijn leerlingen in de klas benadert en dus ook van invloed zijn op de problemen van die leerlingen.

Bij elk van de drie kenmerken werden vragenlijsten ontworpen. De vragenlijst behorend tot *werkervaring* bevatte vier onderdelen: de waardering van de dagtaak, de waardering van de school, de waardering van de gezondheid en het ziektegedrag. De antwoorden op de vragen wijzen op enkele typische kenmerken van het beroep leraar, zoals het solistische karakter en de plaatsgebondenheid in de uitoefening van het beroep. Hoewel een grote meerderheid van de leraren het werk boeiend vindt en van mening is een goede plek te hebben, heerst er tegelijkertijd de nodige onzekerheid over de werkkring en is er een opvallend groot gedeelte dat zegt vaak irritaties ten aanzien van collega's te hebben of vindt dat het werk geen gelegenheid tot ontplooiing geeft. Bij nadere ana

lyse bleek dit laatste veel sterker het geval bij mannelijke dan bij vrouwelijke leraren. De leraren vormen wat betreft hun ervaring van het dagelijkse werk dus bepaald geen homogene groep. De vragenlijst *opvattingen over onderwijs en lesgeven* was opgebouwd uit drie onderdelen die ieder een bepaald aspect vertegenwoordigen: opvattingen over het doel van het onderwijs (met als eindpunten 'objectgericht' en 'subjectgericht' onderwijs), opvattingen over de plaats van de leerlingen (met als eindpunten 'zelfstandigheid' en 'afhankelijkheid') en opvattingen over de voor het geven van onderwijs vereiste deskundigheden (met als eindpunten 'onderwijskundige' kwaliteiten en 'vakinhoudelijke'). De leraren blijken zeer sterk de onderwijskundige kwaliteiten te benadrukken boven de vakinhoudelijke en neigen wat betreft het doel van het onderwijs naar de subjectgerichte kant. In opvallend geringe mate schaarden zij zich achter de opvatting dat de leerling zelfstandigheid geboden moet worden in het onderwijsgebeuren.

Het derde onderdeel, *mening over de klas*, werd vastgesteld door middel van een vragenlijst met zeven uitspraken over de omgang tussen leraar en klas. Het minst tevreden blijken de leraren over de motivatie van de leerlingen in de lessen. De hieruit af te leiden verwachting dat er wel een behoorlijk aantal leraren zal zijn met problemen in de klas, of leraren die zich er niet thuis voelen, wordt echter niet bevestigd. Integendeel, slechts een uiterst klein percentage zegt problemen te hebben of zich niet thuis te voelen in de klas.

De antwoorden van de vragen die tot eenzelfde onderdeel van de vragenlijst behoorden werden bij elkaar opgeteld. Hierdoor ontstonden acht somscores. Deze werden, met uitzondering van 'mening over de klas', bekeken naar geslacht, leeftijd en vakgebied van de leraren.

Wat betreft *leeftijd* valt op dat de oudste groep leraren, naast een grotere mate van ziektegedrag, een positievere waardering van de school heeft. Verder gaan hun opvattingen over het doel van het onderwijs, méér dan bij de twee andere groepen, in de richting van 'objectgericht' en 'afhankelijkheid' van de leerling'. Ook leggen ze iets meer de nadruk op vakinhoudelijke kwaliteiten in vergelijking tot onderwijskundige. De jongste leeftijdsgroep heeft op deze punten een enigszins tegenovergestelde

mening, terwijl de middelste leeftijdsgroep, van 31 tot 40 jaar, een tussenpositie inneemt. Dit betekent dat de jongere leraren het belangrijker vinden dan de ouderen dat onder het geven van onderwijs méér wordt verstaan dan louter kennisoverdracht. Zij beschouwen onderwijs veel meer als een vormingsproces en zijn wellicht sterker dan hun oudere collega's geneigd de leerling in zijn totaliteit te beschouwen, met eigen verantwoordelijkheden, en niet slechts met betrekking tot het eigen vakgebied. Dat zij de school als minder positief beleven dan de oudere leraren zou kunnen wijzen op de weerstand die zij bij het in de praktijk brengen van deze opvattingen ondervinden. Met name lijkt ons dit het geval waar het gaat om het propageren van de zelfstandigheid van de leerling. Op dit punt is het verschil in opvatting tussen de jongste en de oudste leeftijdsgroep immers het grootst.

Veel minder verschillen zijn er als we kijken naar het *geslacht* van de leraren. Slechts op één onderdeel lopen hun scores uiteen. Het betreft de positievere waardering van de gezondheid door de mannen. Dit zou te maken kunnen hebben met de zwaardere belasting die de vrouwelijke leraar ondervindt door de combinatie van beroepswerk met andere bezigheden. Misschien ook is dit verschil er doordat vrouwen in het algemeen meer (mogen) klagen dan mannen. Een aanwijzing voor dit laatste is de uitkomst dat in het feitelijke ziektegedrag van een duidelijk verschil tussen beide geslachten geen sprake is. Op de overige onderdelen van de werkervaring, alsook op die van opvattingen over onderwijs en lesgeven, werden geen opvallende verschillen geconstateerd.

De grootste verschillen kwamen echter aan het licht bij vergelijking van de *vakgebieden*. De leraren in de exacte vakken onderscheiden zich van de overigen door de laagste somscore te behalen op drie van de zeven onderdelen: zij waarderen hun dagtaak het minst positief, voorts zijn zij wat betreft het doel van het onderwijs het meest objectgericht en leggen zij het meest de nadruk op vakinhoudelijke kwaliteiten. De leraren in de expressievakken nemen eveneens uiterste posities in, zij het in tegenovergestelde richting: op alle drie de onderdelen van 'opvattingen over onderwijs en lesgeven' behalen zij de hoogste somscore, hetgeen betekent dat ze sterk subjectgericht zijn, een grote mate van zelfstandigheid van de leerling voorstaan en onderwijskundige kwaliteiten zeer belangrijk achten. Verder blijken zij het minst positief over de waardering van de school. Het

meest positief over de school, alsook in de waardering van de dagtaak, zijn de leraren in de taalvakken. Tevens benadrukken deze laatsten, meer dan de drie andere vakgroepen, de afhankelijkheid van de leerling in het onderwijsproces. Op de overige onderdelen nemen zij een tussenpositie in. Datzelfde geldt, op alle onderdelen, voor de leraren in de zaakvakken.

In het rijk geschakeerde beeld dat vergelijking van de vakgebieden oplevert, is wat ons betreft de meest opvallende uitkomst *de grote verschillen tussen de leraren in de exacte vakken en die in de expressievakken*. Veel sterker dan de oudste en jongste leeftijdsgroepen, waartussen zich evenzeer duidelijke verschillen aftekenen, zijn deze twee groepen tegenovergesteld. Het beperkt zich niet tot verschillen in opvattingen over het onderwijs, maar betreft ook de ervaring van het dagelijks werk. Welke factoren aan deze verschillen verder ten grondslag liggen is op grond van de onderzoeksresultaten moeilijk te zeggen. Het lijkt er in ieder geval op dat er tussen de leraren in de expressievakken en die in de exacte vakken fundamentele verschillen zijn die zich wellicht uitstrekken tot een verschil in levenshouding en mensbeeld.

Samenvattend kan worden gezegd dat deze uitkomsten van het lerarenonderzoek een tamelijk gedifferentieerde schets geven van de lerarengroep. Ten aanzien van diverse zaken (afwisseling, zelfstandigheid en plezier in het dagelijks werk bijvoorbeeld) blijken de leraren in grote getale positief gestemd. Daarnaast echter komen zij naar voren als een groep waarbinnen met betrekking tot de leeftijd, maar vooral met betrekking tot de vakgebieden, grondige verschillen aanwezig zijn. Deze verschillen betreffen zowel achterliggende onderwijsopvattingen als de ervaring van het dagelijks werk.

Tussen de hier besproken leraar kenmerken en de problemen van de leerlingen werd één samenhang zichtbaar: hoe positiever de gemiddelde mening van de leraren over een klas is, des te lager is het schoolklachtengemiddelde van de betreffende leerlingen.

6. BEVINDINGEN MET BETREKKING TOT DE WISSELWERKING LEERLING - OMGEVING

Nadat we in de vorige twee hoofdstukken resultaten hebben besproken van onderzoek naar de leerling en naar zijn omgeving, zijn in dit hoofdstuk onderzoeksresultaten aan de orde die te maken hebben met de wisselwerking tussen beide. Zoals werd uiteengezet in de inleiding gaat het hierbij vooral om het opsporen van factoren in deze wisselwerking die probleemveroorzakend kunnen zijn.

Via twee wegen werd naar dergelijke factoren gezocht. Gezien de uitgangspunten van het onderzoek was het in de eerste plaats gewenst om de wisselwerking tussen leerling en omgeving vast te leggen vanuit het gezichtsveld van de leerling. We kwamen tot een zestal onderzoeksbegrippen die aangeven hoe de leerling bepaalde aspecten uit zijn omgeving ervaart (zie het onderste deel van schema 1 op pagina 7). Eén hiervan heeft betrekking op de thuisomgeving van de leerling. De vijf andere begrippen betreffen de schoolomgeving. Met de bespreking van de resultaten van onderzoek naar de thuisomgeving wordt het hoofdstuk begonnen (paragraaf 6.1). De resultaten van onderzoek naar de schoolomgeving worden daarna aan de orde gesteld (paragraaf 6.2 en 6.3).

Naast de ervaring van de leerling zelf was er echter nog een tweede weg waarlangs probleemveroorzakende factoren in deze wisselwerking zijn op te sporen. Hierbij konden we gebruik maken van de gegevens verkregen van het lerarenteam. Deze gegevens kunnen immers worden opgevat als kenmerken van de omgeving. Resultaten van onderzoek naar de wisselwerking tussen leerling en omgeving kunnen worden verrijkt door deze omgevingskenmerken te betrekken in de analyse. Hierbij zij opgemerkt dat het betrekken van gegevens die afkomstig zijn én van de leerling én van zijn omgeving, dus van twee zijden, alleen kon plaatsvinden wat de schoolomgeving betreft. Wij beschikken immers ten aanzien van de thuisomgeving uitsluitend over waarnemingen van de leerling zelf.

Wat betreft de schoolomgeving kon bijvoorbeeld worden nagegaan in hoeverre het verband tussen de sfeerbeleving in de klas en de problemen van de leerling afhangt van de mening van het leraren-

team over die klas. Van enkele belangrijke uitkomsten van deze bewerkingen wordt verslag gedaan in paragraaf 6.4. Tenslotte volgt een korte samenvatting van dit hoofdstuk (paragraaf 6.5).

6.1 De leerling en zijn thuisomgeving

Het aspect van de thuisomgeving dat werd onderzocht is de betrokkenheid van thuis bij school en studie.

De mate van aandacht die uitgaat van het ouderlijk huis naar de meer specifieke school- en studiesituatie van de leerling werd vastgesteld met een vragenlijst (9). De leerling kreeg een vijftiental uitspraken voorgelegd; daarbij werd hem verzocht per uitspraak aan te geven of deze, gezien zijn thuissituatie, waar of onwaar was.

Uit analyse van de antwoorden bleek dat deze een bepaalde samenhang vertoonden. Er zijn twee onderling samenhangende groepen te onderscheiden. Eén ervan (vijf uitspraken) betreft de mogelijkheden om thuis huiswerk te maken. De ander (tien uitspraken) betreft de schoolgerichtheid van thuis, de mate waarin de ouders interesse tonen voor school en schoolleven van hun kinderen, alsook de studieverwachting; kortom het studieklimaat van thuis. Tabel 9 geeft een overzicht van de resultaten van de leerlingen-vragenlijst over de betrokkenheid van thuis bij school en studie. De uitspraken, waarvan de antwoorden in de analyse clusters vormden, zijn bij elkaar geplaatst.

In de kolommen van de tabel staan achter de uitspraken de percentages van de antwoorden van de gehele groep (onderstreping van een percentage betekent dat het antwoord dat bovenaan de kolom staat, positief is voor de betrokkenheid van thuis).

Het is denkbaar dat er verschillen zijn tussen leerlingen van de vijf schooltypen. Om een vergelijking mogelijk te maken hebben we voor iedere leerling de antwoorden op de afzonderlijke uitspraken per onderdeel bij elkaar opgeteld. Daarna werden de gemiddelden van deze somming berekend voor elk van de vijf schooltypen.

Wat betreft huiswerkmogelijkheden verschillen de leerlingen van de diverse schooltypen niet veel in hun waarderungen. Weliswaar zijn de gemiddelden van de vwo-leerlingen hoger dan die van de

Tabel 9. De resultaten van de leerlingenvragenlijst 'betrokkenheid van thuis bij school en studie'*

	uitspraak	waar	onwaar
huiswerkmogelijkheden			
1.	het is gemakkelijk voor mij om thuis huiswerk te maken	<u>79</u>	21
4.	de meeste avonden kan ik tijd vinden om mijn huiswerk te doen	<u>64</u>	36
5.	ik heb gewoonlijk mijn huiswerk af voor ik televisie ga kijken	<u>66</u>	34
6.	ik heb een plaats in huis om mijn huiswerk te maken	<u>91</u>	9
13.	bij mij thuis zijn er weinig momenten waarop ik ongestoord mijn huiswerk kan doen	16	<u>84</u>
studieklimaat			
2.	mijn ouders vragen me gewoonlijk niet voor welk vak ik werk	62	<u>38</u>
3.	ik verwacht niet dat ik na deze school verder ga studeren	28	<u>72</u>
7.	de anderen thuis houden ervan om boeken te lezen	<u>61</u>	39
8.	mijn ouders verwachten niet dat ik verder ga studeren	27	<u>73</u>
9.	als ik van school thuis kom vragen mijn ouders vaak wat ik die dag heb gedaan	<u>57</u>	43
10.	mijn ouders zijn geïnteresseerd in mijn huiswerk	<u>55</u>	45
11.	mijn ouders weten in welke schoolvakken ik goed ben en in welke ik slecht ben	<u>88</u>	12
12.	ze houden er bij ons thuis van om boeken te kopen	<u>39</u>	61
14.	mijn ouders hebben regelmatig contact met school	<u>38</u>	62
15.	mijn ouders weten niet wat ik op school doe	18	<u>82</u>

* in de twee kolommen zijn de percentages leerlingen vermeld die de betreffende antwoordcategorie omcirkelden. Het aantal dat antwoordde varieert van 1010 tot 1025. De getallen vóór de uitspraken hebben betrekking op de volgorde in de lijst, zoals voorgelegd aan de leerlingen

lts-leerlingen, maar de verschillen zijn niet significant. (Overigens kan uit de afwezigheid van verschillen tussen leerlingen van de diverse schooltypen niet worden geconstateerd dat de materiële voorzieningen om huiswerk te kunnen maken gelijk zijn.) Ook de sociaal-economische status (SES) van de ouders werd betrokken in de vergelijking van de waarderingen. Voor huiswerkmogelijkheden gaf dit geen verschil. Dit was wel het geval wat betreft het studieklimaat van thuis. Voor de leerlingen van havo en van vwo geldt dat de waardering voor studieklimaat positiever wordt naarmate het niveau van SES hoger is.

Tabel 10. De gemiddelde somscores van de leerlingen op 'betrokkenheid van thuis bij school en studie', naar schooltype en SES*

schooltype	SES	aantal leer- lingen	betrokkenheid van thuis bij school en studie	
			huiswerk- mogelijkheden	studie- klimaat
lhno	1	52	7.2	4.9
	2	39	7.4	5.4
	3	5	6.0	7.4
lts	1	69	7.0	5.8
	2	44	6.8	5.6
	3	17	6.8	6.3
mavo	1	66	7.8	5.6
	2	100	7.4	5.5
	3	58	7.6	6.1
havo	1	58	8.4	5.2
	2	88	8.0	5.9
	3	126	7.6	6.4
vwo	1	44	8.4	5.6
	2	83	8.0	6.1
	3	141	8.2	6.7
totaal		1025	7.6	5.9

* de drie aanduidingen van de SES hebben betrekking op laag (1), midden (2) en hoog (3)

Tabel 10 geeft een overzicht van de waarderingen van huiswerkmogelijkheden en studieklimaat per schooltype naar sociaal-economische status van de ouders. De cijfers dienen als volgt te worden geïnterpreteerd: hoe lager des te minder positieve betrokkenheid van thuis bij school. Om vergelijking mogelijk te maken werden de cijfers op dezelfde wijze die in het vorige hoofdstuk enkele malen werd toegepast, omgerekend naar een getal tussen 0 en 10.

verband van huiswerkmogelijkheden/studieklimaat met problemen van leerlingen

Om de relatie tussen waarderingen van huiswerkmogelijkheden en studieklimaat enerzijds en problemen van leerlingen anderzijds na te gaan werd gebruik gemaakt van de indeling van leerlingen in vier groepen. Deze indeling werd gemaakt op grond van de klachten (zie voor de beschrijving van de hierbij gevolgde procedure pagina 47). De relaties van huiswerkmogelijkheden en van studieklimaat met problemen zijn talrijk.

Zo gaat een naar verhouding minder positieve waardering voor huiswerkmogelijkheden en studieklimaat samen met een hogere gemiddelde klachtenscore. Deze relatie betreft niet alleen klachten op het gebied van de school en van school- en beroepskeuze, maar ook op het gebied van sociale angst/relaties en van ouders/thuis. Vooral de leerlingen die in de hoogste klachtengroep vallen onderscheiden zich op dit punt van de overigen.

Samengevat is het volgende gebleken. Een minder positieve waardering voor huiswerkmogelijkheden gaat samen met een hogere gemiddelde score voor klachten over: prestatie/leren, kritiek op school, kritiek op leraren, ouders/thuis, sociale angst/relaties, gezondheid en school- en beroepskeuze. Met uitzondering van klachten over uiterlijk en over gedrag/karakter/persoon betreft het verband dus alle klachtencategorieën. Een minder positieve waardering voor studieklimaat gaat samen met een hogere gemiddelde score voor klachten over: prestatie/leren, kritiek op school, kritiek op leraren, ouders/thuis en school- en beroepskeuze.

De betrokkenheid van thuis bij school en studie blijkt dus beslissend van invloed te zijn op problemen van leerlingen.

6.2 De leerling en zijn schoolomgeving

Het is zinvol om in de schoolomgeving onderscheid te maken tussen de school als geheel en de klas of groep. De belangrijkste reden voor dit onderscheid is dat zij beide verschillende functies vertegenwoordigen. In de klas of groep zijn situaties en gebeurtenissen waarin leraren en leerlingen ten behoeve van het strikte onderwijsdoel bij elkaar zijn. De eigenlijke taak van de school wordt hier gerealiseerd. De 'school als geheel' wijst daarentegen op de school als institutie, als organisatie die de voorwaarden dient te scheppen voor een zo optimaal mogelijk verloop van de lessen in de klas. Het is dan ook mogelijk dat beide, school en klas, op een verschillende manier van invloed zijn op het welbevinden van de leerling.

Wat betreft de klassituatie hebben we drie begrippen in het onderzoek opgenomen. In de eerste plaats de 'sfeer in de klas'. Dit begrip geeft een indicatie van de beleving van de omgang met elkaar. Belangrijke aspecten hierin zijn de onderlinge band tussen de leerlingen, de aanwezigheid van storende subgroepen in de klas en het al dan niet lastig zijn als groep voor de leraren. Daarnaast is er het begrip 'functioneren lerarenteam'. Hierin gaat het om een aantal algemene eigenschappen van de leraren (zoals de vraag of ze vriendelijk zijn, ordelijk of begrijpelijk).

Beide begrippen hebben te maken met de *leefsituatie* in de klas. Zij hebben betrekking op het feit dat we hier te doen hebben met mensen die, bijeen vanwege een in principe gemeenschappelijk doel, op een meer of minder prettige manier samenzijn.

Het derde begrip betreft daarentegen veel meer de *les* situatie. Het behandelt een aantal aspecten van de wijze waarop de leerling zijn leraren ervaart in het overbrengen van de leerstof. De gemeenschappelijke noemer van de vragen die tot dit begrip behoren is de mate waarin de leerling in dit overbrengen een bepaalde strakheid beleeft en gebrek aan mogelijkheden voor eigen initiatief. Het begrip werd 'schoolseid klas' genoemd.

Wat betreft de schoolsituatie is een begrip opgenomen dat eveneens ingaat op de vraag in hoeverre de leerling ruimte en bewegingsvrijheid ervaart. Het gaat hier echter om de school als geheel en de vragen hebben dan ook betrekking op situaties die

zich voordoen buiten het strikte lesgebeuren. De aspecten van de school die worden belicht betreffen: de regels op school, de afstand tussen leraren en leerlingen en het strafsysteem op school. Het begrip werd 'schoolsheid school' genoemd.

In dit viertal begrippen komt de waardering van de leerling voor enkele belangrijke aspecten in het leven op school tot uiting. Een laatste begrip werd hieraan toegevoegd. Het komt voort uit de opvatting dat de leerling door zijn ervaringen op school en thuis een bepaalde grondhouding ontwikkelt ten opzichte van leren en het volgen van onderwijs. Ook in deze houding, die op haar beurt weer van invloed is op de waardering van nieuwe situaties en gebeurtenissen op school, komt een stuk wisselwerking tussen leerling en omgeving tot uitdrukking. Dit begrip 'schoolhouding' betreft de houding van de leerling tegenover school en leren in het algemeen en heeft dus geen betrekking op de school waar hij op dat moment deel van uitmaakt.

De waardering van de leerling van de sfeer in de klas en van zijn lerarenteam, de schoolsheid die hij ervaart in de klas en op school en ook zijn schoolhouding werden bepaald door middel van vragenlijsten. Voor een deel maakten we hierbij gebruik van reeds door anderen ontwikkelde lijsten, voor een ander deel formuleerden we de vragen zelf (10). Door middel van het proefonderzoek dat aan het veldonderzoek vooraf ging, werden de lijsten op hun bruikbaarheid onderzocht en zo nodig gewijzigd of aangevuld. Uiteindelijk ontstond een lijst van 61 vragen. Deze lijst werd in bijlage 10 opgenomen.

In het nu volgende bespreken we eerst de resultaten van onderzoek naar de vijf onderdelen afzonderlijk. Daarna gaan we, in de volgende paragraaf, in op de samenhang tussen deze resultaten en andere onderzoeksuitkomsten.

schoolhouding

Ten einde de schoolhouding te kunnen bepalen werd de leerlingen een lijst met 22 uitspraken voorgelegd die alle betrekking hebben op de waarde van school en onderwijs voor de persoon zelf. Voor een deel gaat het om uitspraken die aanzetten tot een evaluatie van school en leren in verhouding tot andere ervaringsgebieden.

De leerlingen werd gevraagd bij iedere uitspraak aan te geven of

men het eens of oneens was met de inhoud. Voor het geval men hiertussen geen keuze kon maken was er een derde 'neutrale' antwoordcategorie. De uitspraken zijn wat betreft de zin van school en leren ten dele positief en ten dele negatief geformuleerd.

De uitkomsten van de antwoorden (zie hiervoor het begin van bijlage 10) vinden wij op het eerste gezicht wijzen op een enigszins positieve instelling van de leerling ten opzichte van de school: gemiddeld sluit steeds de helft van de leerlingen zich aan bij de positieve antwoordcategorie, ongeveer 20% bij de negatieve. Tussen de uitspraken onderling doen zich echter grote verschillen voor. Wij vinden het opvallend dat de uitspraken met de hoogste percentages negatieve antwoorden juist degene zijn die een vergelijking maken tussen het leren op school en buitenschoolse ervaringen. Zo vindt 36% van de leerlingen dat je werkelijke ontwikkeling door eigen ervaring krijgt en niet door de dingen die je op school leert (uitspraak 10). Verder is 33% van mening dat wat je buiten schooltijd leert méér aansluit op de eigen belangstelling (uitspraak 14) en heeft bijna een kwart van de leerlingen het gevoel méér te kunnen leren van een geschikte baan dan van wat men op school krijgt (uitspraak 17).

Een tweede groepje uitspraken met naar verhouding hoge negatieve scores betreft de waarde van het leren voor de persoon zelf. Ongeveer een kwart van de leerlingen is het niet eens met de uitspraak dat het fijn is op school omdat je er waardevolle dingen doet (uitspraak 15), omdat je daardoor beter leert denken en problemen oplossen (uitspraak 18) of gelooft niet dat het volgen van onderwijs je helpt om volwassen te worden (uitspraak 19).

Aan de andere kant zijn er ook uitspraken met een tamelijk positieve score. Zo is slechts 8% het oneens met de stelling dat het leren op school wel eens veel in het verdere leven zou kunnen uitmaken (uitspraak 5) en vindt niet meer dan 11% dat leren op zichzelf niet de moeite waard is.

sfeer klas

De sfeer in de klas werd beschreven in uitspraken over de wijze waarop men met elkaar omgaat en over de relatie die de klas heeft met haar leraren. Dit laatste werd toegespitst op de moeite die het de leraren volgens de leerlingen kost om de klas te hanteren. De leerling werd gevraagd zijn klas op deze uitspraken te beoordelen.

De resultaten (zie bijlage 10, uitspraken 23 t/m 36) zijn naar onze mening enigszins opmerkelijk, juist waar het de mening over de leraren betreft. Niet minder dan 74% vindt het in de klas nogal eens moeilijk voor de leraren om orde te houden (uitspraak 26), terwijl 42% de veel verdergaande uitspraak ondersteunt dat de leraren altijd veel moeite moeten doen om de leerlingen tot medewerking te bewegen (uitspraak 35). Verder is een derde van mening dat de klas over het algemeen niet goed met haar docenten kan opschieten (uitspraak 24).

Verdere opvallende uitkomsten zijn wat ons betreft het feit dat bijna de helft vindt dat er minder slimme leerlingen in de klas zitten die de les wel eens ophouden (uitspraak 30) en ruim een derde van mening is dat een verandering in de samenstelling van de klas de sfeer wel eens zou kunnen doen verbeteren (uitspraak 34).

Ondanks deze punten van critiek blijkt het verreweg de meeste leerlingen te bevallen in hun klas. De antwoorden op uitspraken over de sfeer en het zich thuisvoelen in de klas (uitspraken 25, 28 en 36) drukken tenminste een grote tevredenheid uit.

Blijkbaar vinden, over de gehele groep genomen, de meeste leerlingen het prettig in hun klas. Dat wil overigens nog niet zeggen dat dit geldt voor iedere klas afzonderlijk. Men moet voor ogen houden dat de hier besproken uitkomsten de totale leerlingengroep betreffen. Binnen afzonderlijke klassen kan het heel anders liggen.

schoolsheid klas

Zoals gezegd heeft schoolsheid klas betrekking op de mogelijkheid die de leerling heeft zichzelf in de lessituatie te ont-plooien. Schoolsheid duidt in dit verband dus op de ruimte die er voor de leerling is op een zo eigen mogelijke wijze de lessituatie te ondergaan. Ook schoolsheid klas werd uitgedrukt in een aantal uitspraken. Deze hebben vooral betrekking op de mogelijkheid voor de leerling zich actief in de les op te stellen, de strakheid waarmee de leraar doorgaans aan zijn lesprogramma vasthoudt en de afstand die er tussen leraar en leerling in de ogen van de laatstgenoemde is.

Van de uitkomsten (zie bijlage 10, uitspraken 37 t/m 46) vinden wij het vermelden waard dat ruim 30% van de leerlingen vindt dat men door de leraren als kinderen wordt behandeld (uitspraak 37),

terwijl 27% het met de stelling eens is dat de leraren hun het gevoel geven dat zij niets weten (uitspraak 40). Uit beide cijfers spreekt wat ons betreft de nodige critiek op de houding van een groot aantal leraren. Sprekend is ook het feit dat veel leerlingen - 42% - van mening zijn dat de leraren doorgaans per se de stof wil doornemen die zij zich hadden voorgesteld zonder al te veel rekening te houden met vragen of opmerkingen van de leerlingen (uitspraak 42). Verder vindt een derde van de leerlingen voor hun leraar gelden dat zij zich strak houden aan het leerprogramma zonder ruimte te geven aan belangstelling en behoefte van de leerlingen (uitspraak 45). Hier staat tegenover dat een ruime meerderheid van mening is dat hun leraren het op prijs stellen dat de leerlingen zelfstandig worden (uitspraak 44), het prettig vinden wanneer de leerling met hem als leraar praat over de stof (uitspraak 46) of het op prijs stellen dat de leerling een eigen mening naar voren brengt (uitspraak 43).

functioneren lerarenteam

Functioneren lerarenteam heeft eveneens betrekking op het gedrag van de leraren in de klas. Hierbij gaat het om het oordeel van de leerlingen over het optreden van het team leraren in het algemeen en niet, zoals bij schoolsheid klas, om de specifieke lessituatie. De aspecten die hierbij werden onderscheiden zijn: de emotionele waardering van de leraren (hoe vriendelijk en aardig zijn ze), de mate waarin er kracht spreekt uit hun houding (orde houden, zekerheid in gedrag), levendigheid in optreden (boeiend en enthousiast lesgeven) en begrijpelijkheid (duidelijkheid in uitleg).

In een achttal vragen werd dit behandeld (zie bijlage 10, vragen 47 t/m 54). De leerling werd verzocht om bij iedere vraag het aantal leraren te noemen dat hij op het genoemde punt positief of negatief beoordeelde. Ook hier werd de mogelijkheid van een middencategorie geboden. Aan de vragenlijst ging een uitgebreide instructie vooraf.

Het meest positief blijken de leerlingen over de zekerheid in het lesgeven: gemiddeld vindt men 61% van zijn leraren zeker lesgeven en 15% onzeker (vraag 54). Hierna volgt de uitleg tijdens de les: 47% kan dat volgens de leerlingen goed en 21% slecht (vraag 48). Daarna volgt het al dan niet aardig zijn (vraag 49) en de bekwaamheid in het houden van orde (vraag 50).

Het minst te spreken is men over het geboeid zijn door het lesgeven: gemiddeld vindt men slechts 30% van de leraren boeiend lesgeven en een even groot deel saai (vraag 47). Ook vindt men naar verhouding weinig leraren, namelijk 39%, enthousiast lesgeven.

Gezien deze uitkomsten kan worden gezegd dat men het meest te spreken is over de eigenschappen die betrekking hebben op de mate waarin het optreden van de leraren kracht uitdrukt. Het minst positief is men over die eigenschappen welke te maken hebben met de levendigheid in het optreden.

schoolsheid school

Tenslotte zijn in het onderzoek uitspraken opgenomen over de schoolsheid in de school. Dit werd gedaan met het oogmerk om de verhoudingen in de school als geheel te belichten. De nadruk ligt op zaken waardoor de leerlingen zich beperkt kunnen voelen in de mogelijkheid zichzelf te zijn. Het verschil met de voorafgaande drie is dat dit onderdeel geen betrekking op de specifieke klassituatie heeft. Het begrip werd behandeld in een zevental uitspraken (zie bijlage 10, uitspraken 55 t/m 61). Deze gaan over de aard van de straffen op school, de afstand tussen leraren en leerlingen, de regels op school en de mate waarin doorgaans met de leerlingen rekening wordt gehouden.

Bijna 30% van de leerlingen blijkt het eens met de uitspraak dat je op school vaak als kind wordt behandeld (uitspraak 55). Dat is overigens een ongeveer even grote groep als die welke van mening is dat zij door de leraren in de klas als kind worden behandeld (zie bij schoolsheid klas). Verder vindt een tamelijk hoog percentage, bijna 60%, dat de regels op de school strak worden gehanteerd (uitspraak 56). Opvallend is wellicht dat er méér leerlingen zijn die vinden dat er op school wél rekening wordt gehouden met hun wensen en verlangens dan leerlingen die dat niet vinden (uitspraak 57).

Wat betreft de straffen op school maken de uitkomsten duidelijk dat men deze weliswaar meestal rechtvaardig vindt, maar over het algemeen beslist niet zinvol en nuttig (uitspraken 58 en 60). Een grote groep is van oordeel dat de leraren op de school over het algemeen vriendschappelijk met de leerlingen omgaan. Slechts 16% vindt het tegenovergestelde het geval (uitspraak 61). Tenslotte onderschrijft 35% de uitspraak dat er op hun school een

grote afstand is tussen leerlingen en schoolleiding (uitspraak 59).

6.3 Samenhang tussen waardering schoolomgeving en sommige leerlingkenmerken

Voor elk van de hiervoor besproken onderdelen zijn per leerling de antwoorden op de vragen en uitspraken bij elkaar opgeteld. Hierdoor ontstonden vijf somscores, voor ieder onderdeel één. Op dezelfde wijze als in de vorige hoofdstukken werd gedaan (door gemiddelden van deze sommen te berekenen), onderzochten we vervolgens de samenhang tussen de waardering van de schoolomgeving en sommige leerlinggegevens. Hiervan zullen we nu in het kort verslag doen. We beperken ons hierbij tot de voornaamste bevindingen. Op de meest in het oog lopende resultaten komen we in de laatste paragraaf terug.

naar leerjaar en schooltype

Tussen de leerjaren blijken grote verschillen aanwezig in de waardering van de schoolomgeving. Deze verschillen lopen echter uiteen voor de diverse schooltypen. Zo geldt voor de leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo en vwo) dat het tweede leerjaar, zowel wat betreft schoolhouding als het ervaren van schoolsheid in de klas en in de school, aanmerkelijk positiever is dan beide andere. Van het derde leerjaar onderscheiden ze zich bovendien nog door een significant positievere waardering van de sfeer in de klas. Wat betreft het vijfde onderdeel, functioneren lerarenteam, is er vrijwel geen verschil tussen de leerjaren. Een en ander betekent dat op vier van de vijf gebieden de leerlingen van het derde jaar in hun waardering van de schoolomgeving veel minder positief blijken te zijn dan die van het tweede jaar. In het vierde leerjaar vinden we bij zowel de havo- als de vwo-leerlingen weer een positievere waardering wat betreft de sfeer en de schoolsheid in de klas. Ook voor de schoolhouding geldt dit, echter alleen op de havo; de schoolhouding van de vwo-leerlingen is in het vierde jaar minder positief. Op beide schooltypen is ook de ervaring van de schoolsheid in de school in het vierde leerjaar groter dan daar-

voor.

Bij de leerlingen van het lager beroepsonderwijs is van een dergelijke teruggang na het tweede jaar geen sprake. Integendeel, zowel ten aanzien van de sfeer als de schoolsheid in de klas en in de school blijkt het derde leerjaar positiever dan het tweede.

Samenvattend kunnen we zeggen *dat op de havo en het vwo, wat betreft de waardering van de sfeer en de ervaring van schoolsheid in de klas, het derde leerjaar een 'dieptepunt' vormt.* Op twee andere gebieden, schoolhouding en schoolsheid school, kunnen we weliswaar niet spreken van een dieptepunt, maar wel van een sterke achteruitgang na het tweede leerjaar. In de lhno en op de lts is van een dergelijke achteruitgang geen sprake; daar neemt de waardering van de schoolomgeving na het tweede jaar zelfs toe.

Een tweede uitkomst waarop we de aandacht willen vestigen betreft de plaats van de oudere leerlingen binnen de diverse leerjaren. Duidelijk kwam uit de resultaten naar voren dat binnen welk jaar dan ook de oudste leerlingen vaak een veel lagere waardering van de schoolomgeving hebben dan de overigen: ze hebben een minder positieve schoolhouding en geven ook op de andere gebieden lagere scores.

Tussen havo- en vwo-leerlingen tenslotte, twee vaak vergeleken groepen, kwamen ten aanzien van de waardering van de schoolomgeving niet zoveel verschillen aan het licht. Slechts op het punt van de schoolhouding is er een opvallende uitkomst, in die zin dat de leerlingen van het vwo een significant positievere schoolhouding blijken te hebben. Nader onderzoek leerde dat dit met name het geval is in het tweede en derde jaar. In het vierde leerjaar is van een dergelijk verschil geen sprake.

naar geslacht

Weinig verschillen blijken in de waardering van de schoolomgeving aanwezig tussen jongens en meisjes. De enige opmerkelijke uitkomst betreft de schoolhouding in de loop der jaren. Het patroon hiervan is nogal verschillend. Voor zowel jongens als meisjes is er in het derde jaar de al eerder genoemde teruggang, zij het dat de jongens in zowel het tweede als het derde leerjaar iets positiever zijn dan de meisjes. In het vierde jaar

echter is bij de jongens van een positievere schoolhouding geen sprake, terwijl bij de meisjes de score zelfs hoger wordt dan in het tweede. *Het verschil in schoolhouding tussen de jongens en de meisjes is in het vierde leerjaar dan ook bijzonder groot; de meisjes zijn positiever.*

naar leerlingproblemen

Vanzelfsprekend onderzochten we eveneens de samenhang tussen de waardering van de omgeving en de problemen van de leerlingen. Om deze samenhang te onderzoeken maakten we gebruik van de al eerder beschreven indeling van de leerlingen in vier groepen (zie hoofdstuk 4). Deze groepen kwamen tot stand op grond van het aantal klachten op de LPL en waren zó samengesteld dat de eerste groep de leerlingen bevatte met het minst aantal klachten, de tweede die met de daaropvolgende hoeveelheid klachten, enzovoort. Zowel voor ieder klachtengebied afzonderlijk als voor de totale lijst werden dergelijke groepen samengesteld. Een aanwijzing voor de samenhang tussen de waardering van de omgeving en probleembeleving werd verkregen door voor iedere klachtengroep de gemiddelde somscores te berekenen op de vijf onderdelen.

Het duidelijkst kwam de samenhang naar voren met de schoolklachten. Op ieder van de vijf gebieden bleek een sterk verband aanwezig: naarmate we te maken hebben met een 'hogere' klachtengroep blijkt de waardering op elk van de vijf onderdelen geringer. Met andere woorden: hoe minder schoolklachten de leerling heeft des te positiever is zijn schoolhouding, des te hoger zijn waardering over de sfeer in de klas en zijn lerarenteam en des te minder ervaart hij schoolsheid in de klas en in de school.

Wat betreft de overige klachtengebieden kunnen gelijkluidende opmerkingen worden gemaakt. Ongeacht het soort klachten is het steeds zo dat we, naarmate we te doen hebben met een groep met hogere klachtenscores, een lagere waardering vinden op elk van de schoolomgevingsgebieden. Wat betreft sterkte lopen deze verbanden nogal uiteen. Ze zijn alle lager dan de verbanden met de schoolklachten.

naar temperament

Wat betreft de overige in deze publicatie besproken leerlingkenmerken blijkt alleen een samenhang met de temperamentstrekken. Met twee van de drie - spanningsbehoefte en extraversie/impulsi-

viteit - werden duidelijke verbanden gevonden. Een grotere spanningsbehoefte blijkt veelal samen te gaan met een minder positieve schoolhouding, een geringere waardering van het lerarenteam en een sterkere ervaring van de schoolsheid in de klas en in de school. Voor een grotere impulsiviteit/extraversie geldt hetzelfde patroon van verbanden. Met de andere trek - emotionaliteit - werd geen samenhang gevonden.

schoolomgevingsgebieden onderling

Zoals wel verwacht kon worden bleek eveneens de nodige samenhang te bestaan tussen de vijf onderdelen van de waardering schoolomgeving onderling. De verbanden zijn steeds positief, dat wil zeggen dat een hoge waardering van de sfeer in de klas, een positieve schoolhouding, geringe ervaring van schoolsheid in de klas en in de school en een hoge waardering van het lerarenteam met elkaar samengaan. Het sterkst is het verband tussen de beide vormen van schoolsheid, het minst sterk die tussen deze laatste en de waardering van de sfeer.

6.4 Waardering schoolomgeving, schoolklachten en leraarkenmerken

In de voorafgaande paragraaf bespraken we onder andere het verband tussen de waardering door de leerling van zijn schoolomgeving (op een vijftal gebieden) en zijn schoolklachten. De conclusie was dat er aanwijsbare samenhangen bestaan: een positieve houding ten opzichte van school en leren, alsook een hoge waardering van de sfeer in de klas, blijken samen te gaan met weinig schoolklachten. Ook het ervaren van schoolsheid en de algemene waardering van het lerarenteam geven soortgelijke verbanden met schoolklachten.

De omgeving werd hierbij vooral vanuit de ervaringswereld van de leerling beschouwd. Dit ter onderscheiding van het vorige hoofdstuk waarin de *feitelijke* omgeving, in de vorm van opvattingen van leraren, werd besproken.

Om het inzicht in de wisselwerking tussen leerling en omgeving te vergroten hebben we deze beide benaderingen, de subjectieve beleving van de leerling en de feitelijke situatie, ook tegelij-

kertijd in de analyse betrokken. Dit deden we door het verband tussen de waardering van de omgeving en de schoolklachten van de leerling te bekijken voor verschillende typen lerarenteams. Met betrekking tot twee kenmerken van het team bespreken we hieronder de uitkomsten: zijn mening over de klas en zijn leeftijd.

De meest opmerkelijke uitkomsten verkregen we toen we de *leeftijd* van de leraren in ogenschouw namen. Zo bleken in klassen met oudere leraren de schoolklachten van de leerlingen naar verhouding méér samen te hangen met hun waardering van de sfeer dan in klassen met jongere leraren. Of, om het wat preciezer te zeggen: het verband tussen sfeer klas en schoolklachten is sterker naarmate de gemiddelde leeftijd van het team hoger is. Tussen de leeftijd van het lerarenteam en de beoordeling van de sfeer door de leerling is er met andere woorden, in hun samenhang met schoolklachten, sprake van een wisselwerking.

Ook ten aanzien van enkele andere gebieden van de schoolomgeving kunnen dergelijke opmerkingen worden gemaakt. Zo is er de tendens dat ook het verband tussen de waardering van het functioneren van het lerarenteam en schoolklachten sterker wordt naarmate we te doen hebben met een klas waarvan het team een hogere gemiddelde leeftijd heeft. De schoolhouding daarentegen lijkt juist in de klassen met hetzij jonge, hetzij oudere leraren meer samen te hangen met de schoolklachten. In de overige gevallen is de samenhang wat minder sterk.

In de tweede plaats bekeken we de rol van de *mening van de leraren over de klas*. Ook op dit punt werd een lichte samenhang gevonden: hoe positiever de gemiddelde mening van het lerarenteam over de klas des te sterker is het verband tussen schoolsheid klas en schoolklachten. In klassen met leraren die over het algemeen een positieve mening over die klas hebben gaat met andere woorden bij de leerling de ervaring van de schoolsheid in het lesgeven sterker samen met klachten dan in klassen waarvan de leraren een wat minder positieve mening zijn toegedaan.

6.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk bespraken we resultaten met betrekking tot de onderzoeksbegrippen over de wisselwerking tussen leerling en omgeving. In deze laatste paragraaf willen we deze resultaten samenvatten en, waar nodig, van een kanttekening voorzien.

Wat betreft de wisselwerking tussen leerling en thuisomgeving werd het begrip 'betrokkenheid van thuis bij school en studie' besproken. De resultaten van onderzoek hiernaar maakten duidelijk dat de betrokkenheid van thuis van invloed is op de problemen van leerlingen. Zo blijkt dat naarmate de waardering van huiswerkmogelijkheden minder positief is, de leerlingen meer klachten hebben op het gebied van school, ouders/thuis, sociale angst/relaties, gezondheid en school- en beroepskeuze. Naarmate de waardering van het studieklimaat, het tweede onderdeel van de betrokkenheid van thuis, minder positief is blijken de leerlingen eveneens meer klachten te hebben. In dit geval betreft het de gebieden prestatie/leren, critiek op school, critiek op leraren, ouders/thuis en school- en beroepskeuze.

Wat betreft de wisselwerking tussen leerling en schoolomgeving zijn vijf begrippen in het onderzoek opgenomen die elk de waardering van de leerling op één bepaald gebied belichten.

In de eerste plaats betrof het de *schoolhouding* van de leerling. De uitkomsten van de hierbij behorende uitsprakenlijst wijzen op een grote verscheidenheid aan opvattingen onder de leerlingen. Hoewel men de algemene zin en noodzaak van de school onderschrijft, blijken er grote groepen leerlingen te zijn die twijfels hebben over de betekenis van de school voor zichzelf. Het sterkst komt dit tot uiting in uitspraken die de zin van het leren op school vergelijken met ervaringen buiten de school. Het lijkt ons aannemelijk dat dit te maken heeft met het (ook door de leraren in hun beschrijvingen signaleerde) verschijnsel dat de school niet meer die belangrijke plaats in het leven van de scholier inneemt die ze voorheen had.

Het tweede begrip had betrekking op de *sfeer in de klas*. De uitspraken die de leerlingen in verband hiermee werden voorgelegd betroffen aan de ene kant de wijze waarop men als leerlingen met elkaar omgaat, aan de andere kant de relatie met de leraren. Wat

betreft dit laatste kwam een opvallend resultaat aan het licht: *veel leerlingen blijken ervan overtuigd dat hun leraren het tamelijk moeilijk hebben in de klas*. Zo schaarde niet minder dan 42% zich achter de uitspraak dat de leraren in hun klas altijd veel moeite moeten doen om de leerlingen tot medewerking te bewegen. Dit kan op spanningen wijzen in de dagelijkse omgang tussen leraren en leerlingen. Spanningen overigens waarover ook door de leraren zelf, in hun beschrijvingen van de leerling van nu, vaak op een open en overtuigende wijze werd gesproken. Overigens verhinderden de spanningen met de leraren in het leven van alle dag een groot aantal leerlingen niet zich thuis te voelen in de klas. Dit roept de vraag op in hoeverre de leerlingen van de orde- en motivatieproblematiek (die zij dus bepaald wel aanwezig achten) zelf eigenlijk last hebben. De antwoorden op de uitspraken doen vermoeden dat hiervan niet zo sterk sprake is. Misschien vindt men orde houden en het motiveren van de leerlingen wel vooral het probleem van de leraar.

Ten derde bespraken we de *schoolsheid in de klas*. De uitkomsten hieromtrent voeren tot de conclusie dat veel leerlingen critiek hebben op sommige aspecten van het lesgeven van hun leraren. Verschillenden vinden zich vaak als kind behandeld of zeggen dat de leraren hun het gevoel geven niets te weten. Een groot aantal ook geeft te kennen dat voor de leraar het lesprogramma het belangrijkste is en dat hij daardoor vaak te weinig rekening houdt met vragen, opmerkingen, belangstelling en behoeften van de leerling. Aan de andere kant zijn veel leerlingen ervan overtuigd dat hun leraren de zelfstandigheid en eigen mening van de leerling op prijs stellen. Dit laatste klinkt misschien wat tegenstrijdig met het voorafgaande. Het zou kunnen duiden op een spanning in het gedrag van de leraren. We bedoelen de spanning tussen de wens de leerling wel degelijk te beschouwen als iemand wiens mening op prijs wordt gesteld en wiens zelfstandigheid gestimuleerd dient te worden, en anderzijds de onmacht (misschien de onwil) dit in praktijk te brengen door daadwerkelijk ruimte te geven aan vragen en discussie en de leerling als volwaardige partner te behandelen.

We brengen in dit verband de uitkomsten in herinnering over de opvatting van de leraar over de plaats van de leerling in het onderwijsproces. Daar bleek dat de leraren over het algemeen zeker niet van mening waren dat de leerling veel zelfstandigheid

en eigen verantwoordelijkheid moet worden gegeven.

In de vierde plaats gaven we uitkomsten met betrekking tot het begrip *functioneren lerarenteam*. In de hierbij behorende vragenlijst vroegen we de leerlingen hun oordeel te geven over enkele aspecten van het optreden van de leraren. De eigenschap die het meest positief naar voren kwam is de zekerheid in het lesgeven. Het minst te spreken zijn de leerlingen over de levendigheid van hun leraren. Veel leraren, aldus de leerlingen, geven saai les. Tenslotte behandelden we de resultaten van onderzoek naar de *schoolsheid school*. Het betreft hier de mogelijkheden die de leerlingen in de school ondervinden (dus niet zozeer in de klas) om zichzelf te zijn. Het beeld dat de cijfers ons bieden is tamelijk uiteenlopend. Bepaalde vormen van schoolsheid (zoals strakke regels en weinig zinvolle straffen) blijken sterk te worden ervaren. Daarnaast voelen velen zich in de school vaak als kind behandeld of ervaren een grote afstand tot de schoolleiding. Desondanks spreekt een groot aantal leerlingen van een vriendschappelijke omgang tussen leraren en leerlingen op hun school.

Deze vijf begrippen werden hierna in verband gebracht met enkele andere gegevens. In de eerste plaats gold dit leerjaar en schooltype. De belangrijkste uitkomst is wat ons betreft de veranderingen in het derde jaar van het algemeen voortgezet onderwijs. Na het tweede jaar blijken de leerlingen, zowel in hun schoolhouding en waardering van de sfeer in de klas als in hun ervaring van schoolsheid sterk in negatieve richting op te schuiven. In het vierde leerjaar trekt dit op de havo en vwo, behalve wat betreft de ervaring van schoolsheid, weer wat bij. Over de oorzaak hiervan kunnen we slechts enige mogelijkheden aangeven. Zo kan het zijn dat in het derde leerjaar, wanneer men het voortgezet onderwijs al enkele jaren heeft meegemaakt, de vermoeidheid ten aanzien van school en onderwijs een rol gaat spelen: het nieuwe is eraf en het eind is nog ver weg. Tevens zou het te maken kunnen hebben met het feit dat de leerling zich rond het derde leerjaar over het algemeen midden in de adolescentie bevindt en, zoekend naar eigen identiteit en positie, zijn omgeving veelal aanmerkelijk negatiever beoordeelt dan daarvoor. Tenslotte kan het gebrek aan toekomstperspectief, met name op het punt van beroepsoriëntatie, een rol spelen. Het is

in dit verband opvallend dat bij de door ons onderzochte leerlingen van het lbo van een dergelijke 'teruggang' in het derde jaar geen sprake was.

Verdere analyses brachten nog aan het licht dat in het vierde leerjaar de schoolhouding van de meisjes veel positiever blijkt dan die van de jongens. Bij deze laatsten wordt de schoolhouding steeds negatiever en bereikt in het vierde jaar - we spreken hier over de havo en het vwo - een dieptepunt. Deze uitkomst sluit onzes inziens aan bij geluiden uit de praktijk die melding maken van een veelal grotere inzet en positievere motivatie bij meisjes in vergelijking tot jongens.

Een tweetal uitkomsten vervolgens sluiten aan bij wat ook in vroeger onderzoek (het zogenaamde 'Brabant-onderzoek', zie Schuurman, Dorreman & Kuiper, 1980) al werd gevonden. We bedoelen in de eerste plaats de lagere waardering van de schoolomgeving door de oudere leerlingen binnen de diverse leerjaren. In de tweede plaats noemen we het verschil tussen de havo- en vwo-leerlingen wat betreft hun schoolhouding. De leerlingen van de havo zijn hierin duidelijk minder positief dan die van het vwo. Dit verschil komt echter alleen in het tweede en derde leerjaar naar voren. Gezien het feit dat vanuit de praktijk veelal kritiek klinkt op juist het vierde havo-jaar mag deze uitkomst opmerkelijk worden genoemd.

Ook brachten we resultaten verkregen op de genoemde vijf onderdelen in verband met de klachten van de leerling. Met name de verbanden met schoolklachten bleken tamelijk sterk en gingen alle in dezelfde richting: een hoge score met betrekking tot schoolhouding, sfeer klas, schoolsheid of functioneren team gaat samen met relatief weinig schoolklachten. Deze uitkomsten maken duidelijk dat de wisselwerking tussen omgeving en leerling een belangrijke rol speelt in de ervaring van problemen.

Als laatste onderzochten we in dit hoofdstuk de samenhang welke de ervaring van de omgeving door de leerling en sommige leraar-kenmerken *in combinatie met elkaar* vertonen met leerlingproblemen. Vooral de leeftijd van de leraren blijkt een rol te spelen. Gevonden werd dat de beoordeling van de sfeer in de klas in belangrijker mate met de schoolklachten van de leerling samenhangt naarmate de gemiddelde leeftijd van het lerarenteam hoger is. Hieruit kan worden afgeleid dat de sfeer in de klas bij oudere

leraren wellicht een belangrijker rol speelt dan bij jongere leraren. Het is op grond van deze uitkomst een interessante vraag of de leefsituatie in het algemeen misschien een belangrijker rol speelt in de klas naarmate de betreffende leraar (respectievelijk lerarenteam) een hogere leeftijd heeft.

7. CONCLUSIES

7.1 Inleiding

Ten einde kennis te verwerven omtrent de aard van problemen van leerlingen in het voortgezet onderwijs en van de wijze waarop deze problemen samenhangen met aspecten van de leerling zelf en met omgevingsfactoren werd een veldonderzoek verricht in het voorjaar van 1980. Aan het onderzoek hebben 1186 leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo) en het lager beroepsonderwijs (lhno, lts) deelgenomen; tevens hebben 258 leraren van betreffende leerlingen bepaalde vragenlijsten ingevuld. In het onderzoek werden het tweede en derde leerjaar van genoemde schooltypen betrokken; van havo en vwo bovendien het vierde leerjaar.

In het onderzoek van de leerlingen werden persoonskenmerken (temperament en intelligentie) en lichamelijke kenmerken (geslachtsrijping en opvallende uiterlijke kenmerken) vastgesteld. Tevens werden gegevens verzameld over achtergronden van de leerlingen en de waardering van thuis en schoolomgeving door de leerling. Tenslotte werden klachten van de leerlingen geïnventariseerd.

Tegelijkertijd werden de leraren van deze leerlingen vragenlijsten voorgelegd over hun werkervaring, opvattingen over onderwijs en lesgeven, en over hun mening over de klassen. Ook vroegen we hun in een open vraag een beschrijving te geven van 'de scholier van nu'. Tenslotte waren vragen opgenomen naar de achtergrondgegevens: leeftijd, geslacht en vakgebied.

Het doel van deze publicatie is het geven van een overzicht van de eerste resultaten van dit onderzoek. Gezien het karakter van de publicatie - vooral gericht op de dagelijkse onderwijspraktijk - werd niet over alle in het veldonderzoek verzamelde gegevens gerapporteerd. Het is de bedoeling in latere publicaties zowel op deze andere gegevens als op afzonderlijke delen van het hier besprokene nader in te gaan.

De volgende twee paragrafen omvatten de belangrijkste conclusies van het onderzoek. Eerst worden (in paragraaf 7.2) de conclusies belicht die naar onze mening van toepassing zijn op de school.

Er zal worden ingegaan op het deel van het onderzoek dat was gericht op de waardering van de schoolomgeving door de leerling. De gegevens die werden verkregen van de leraren worden hierbij betrokken. Daarna (in paragraaf 7.3) betreft het de conclusies van het deel van het onderzoek dat was gericht op problemen van de leerlingen.

Opgemerkt zij hierbij dat de conclusies gelden voor de leerlingen en leraren die in het onderzoek waren betrokken. Daar de groep geen zogenaamde a-selecte steekproef vormt dienen we voorzichtigheid te betrachten bij het veralgemenen van de uitspraken.

7.2 Conclusies met betrekking tot de school

De belangrijkste conclusies met betrekking tot de school zijn naar onze mening (zie voor een uitgebreide bespreking de hoofdstukken 2, 5 en 6):

- o Veel leraren duiden aan dat de tegenwoordige leerling slecht gemotiveerd is voor schoolwerk en voor het leveren van inspanningen op lange termijn. Het ontbreekt hem boven alles aan concentratie-vermogen. De meeste leraren zijn het erover eens dat zijn optreden wordt gekenmerkt door een grotere openheid en eerlijkheid. Zijn gedrag is vrijer, zowel vertrouwelijker als meer kritisch dan dat van de leerling van een aantal jaren geleden. Daar staat tegenover dat hij meer neigt tot ongeremdheid en agressiviteit. Verder wordt door velen opgemerkt dat hij een consumptieve instelling heeft, veelal nochalant is en weinig respect heeft voor autoriteit en gezag.
- o Over het algemeen onderschrijven de leerlingen de zin en de noodzaak van de school. Niettemin is er een grote groep van leerlingen die twijfels heeft over de betekenis van de school voor henzelf. Dit blijkt uit antwoorden op uitspraken over de 'schoolhouding' van de leerling. Deze uitkomst geldt voor de leerlingen van alle vijf onderscheiden schooltypen, het minst echter voor die van de lts.
- o In grote getale zijn de leerlingen van mening dat de leraren het moeilijk hebben in hun klas, vooral met het houden van

orde. Veel aanmerkingen hebben zij op de leraren vanwege hun houding tegenover de leerlingen; ze voelen zich vaak als kind behandeld en vinden in grote mate dat er in de lessituatie te weinig rekening wordt gehouden met vragen, opmerkingen, belangstelling en behoeften van hun kant. In het optreden van de leraren ervaren de leerlingen het sterkst een houding van zekerheid, het minst sterk enthousiasme en het vermogen de leerlingen te kunnen boeien. Overigens voelen de meeste leerlingen zich thuis in hun klas en spreken van een goede onderlinge band tussen de leerlingen.

- o In het algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo en vwo) is in het derde leerjaar sprake van een sterke teruggang in de waardering door de leerlingen van het leven op school. Dit geldt zowel voor schoolhouding en sfeer klas als voor schoolsheid klas en schoolsheid school. In het lager beroeps-onderwijs (lhno en lts) blijkt van een dergelijke teruggang geen sprake te zijn, doch juist van een vooruitgang. Met betrekking tot de waardering van de sfeer in de klas en het ervaren van schoolsheid in het lesgeven zijn de leerlingen in het vierde jaar (het betreft dan alleen de havo en het vwo) weer duidelijk positiever gestemd. Als mogelijke verklaringen van deze teruggang, respectievelijk 'dieptepunt', noemen wij de vermoeidheid ten aanzien van school en leren in het derde jaar en het gebrek aan een duidelijk toekomstperspectief.
- o Tussen de havo- en vwo-leerlingen kwamen in het onderzoek enkele duidelijke verschillen naar voren. Net als in vorig onderzoek, verricht onder leerlingen van een aantal scholen in Brabant, blijken de leerlingen van de havo meer klachten te hebben dan de leerlingen van het vwo. Dit geldt vooral het gebied van de schoolklachten. Ook op het punt van de hierboven genoemde 'schoolhouding' is er een duidelijk verschil: de havo-leerlingen waren in hun meningen minder positief dan de vwo-ers, zij het dat dit alleen het geval was in het tweede en derde leerjaar.
- o De meest opmerkelijke conclusie uit de antwoorden van de leraren betrof de verschillen tussen de diverse vakgebieden, met name tussen de leraren van de expressievakken en die van de exacte vakken. Zo blijken deze laatsten in hun opvatting over het doel van het onderwijs het meest objectgericht te zijn, dat wil zeggen dat zij naar verhouding het onderwijs

sterk beschouwen als gericht op kennisoverdracht en beheersing van het vak. De leraren in de expressievakken daarentegen leggen de nadruk op het mede-ontwikkelen van sociale vaardigheden bij de leerlingen en op het stimuleren van hun zelfstandigheid. Uit de antwoorden op de vragen naar ervaring van het werk bleek bovendien dat de leraren in de exacte vakken in vergelijking tot die van andere vakgebieden het minst positief waren over het dagelijks werk; de leraren in de expressievakken waren het minst positief in hun waardering van de school.

- o Verder kwamen verschillen aan het licht tussen de leeftijdsgroepen van de leraren. De jongste leraren blijken in verhouding tot de oudsten meer subjectgericht, hetgeen betekent dat ze onder lesgeven méér verstaan dan louter kennisoverdracht en het onderwijs eerder beschouwen als een vormingsproces. De oudste leraren zijn meer objectgericht en zijn bovendien meer dan de overige leeftijdsgroepen van mening dat de leerling een afhankelijke positie inneemt ten opzichte van de leraar.
- o Tenslotte bleek, dat de leerlingen gemiddeld een hogere score op de intelligentietest behaalden naarmate zij een schooltype volgden dat intellectueel zwaardere eisen stelde.

7.3 Conclusies met betrekking tot problemen van leerlingen

De belangrijkste uitkomsten met betrekking tot de problemen van leerlingen (zie voor een uitgebreide bespreking hoofdstuk 3, alsook de paragrafen 4.2, 5.4 en 6.4) worden beschreven in volgorde van het meeste vóórkomen van de klachten. Voor ieder klachtengebied worden telkens de samenhangen met kenmerken van de leerling zelf, de omgeving en de wisselwerking tussen leerling en omgeving genoemd.

- o De meeste klachten blijken de leerlingen te hebben ten aanzien van *het leven op school*. Het sterkst is dit het geval waar het prestatie/leren betreft: meer dan twee derde van de leerlingen geeft het problemen dat zij moeite hebben met bepaalde vakken en/of de gedachten moeilijk bij het werk kunnen houden en/of opzien tegen proefwerken. Verder heeft een groot

aantal last van te veel huiswerk en/of van het in bepaalde vakken geen interesse hebben. Het behalen van te lage cijfers en de angst om te blijven zitten worden naar verhouding minder vaak als klacht aangeduid.

Hoewel de hoogte van de klachten gemiddelden uiteenloopt, geldt voor iedere school dat de schoolklachten naar verhouding het hoogste gemiddelde hebben. Opvallend is dat de leerlingen van het vwo minder schoolklachten hebben dan die van de havo en mavo en de leerlingen van het derde leerjaar méér dan die van het tweede en vierde. Kenmerken van de leerling zelf en van bepaalde temperamentseigenschappen zijn van invloed: naarmate de emotionaliteit van een leerling toeneemt is de kans op schoolklachten groter. Voor de meisjes geldt nog dat naarmate spanningsbehoefte en impulsiviteit/extraversie sterker zijn, de kans op het vóórkomen van schoolklachten eveneens groter is.

- o Ook blijken schoolklachten samen te hangen met de wisselwerking tussen de leerling en de omgeving. Zo blijkt een leerling minder schoolklachten te hebben naarmate hij meer betrokkenheid van thuis bij school en studie ervaart, de sfeer in de klas positiever waardeert, minder schoolsheid ervaart in het lesgeven en in de school, en hij een positievere schoolhouding heeft.
- o Veel leerlingen hebben klachten op het gebied van *sociale angst/relaties*. Sociale angst betreft het zichzelf niet durven uiten; klachten over relaties zijn zowel de irritaties in contacten als het zich geïsoleerd voelen. Dergelijke klachten komen bij de meisjes méér voor dan bij de jongens en, rekening houdend met het geslachtsverschil, bij de leerlingen van mavo, havo en vwo méér dan bij die van lmo en lts. Kenmerken van de leerling zelf spelen hierbij een rol. Voor zowel de jongens als de meisjes geldt dat naarmate ze emotioneler zijn deze klachten meer voorkomen. Maar ook als ze minder extravert/impulsief zijn is dit laatste het geval. Alleen voor de jongens geldt een toename van de klachten bij een afname van de spanningsbehoefte. Voor beide geslachten tenslotte is de kans op het vóórkomen van dit type klachten groter naarmate de score op de intelligentietest hoger is.

Ook de wisselwerking tussen de leerling en de omgeving blijkt in dit klachtengebied van invloed. Hoe positiever de leerling

is over de betrokkenheid van thuis bij school en studie, over de sfeer in de klas en over de schoolsheid van zijn leraren, des te minder klachten blijkt hij te hebben op het gebied van sociale angst/relaties.

- o In het persoonlijke vlak werd ook nog een ander klachtengebied betrokken, namelijk dat met betrekking tot de uitspraken over *gedrag/karakter/persoon*. Ook op dit gebied blijken veel leerlingen klachten te hebben. Angst om fouten te maken, zich de dingen te snel aantrekken en moeite om met anderen over zijn problemen te praten geven het meest aanleiding tot zorgen. Klachten op dit gebied komen bij de meisjes meer voor dan bij de jongens en op de mavo, havo en vwo meer dan op de lmo en lts. Zowel voor de jongens als de meisjes geldt dat kenmerken van de leerling zelf een rol hierbij spelen: de kans op dit soort klachten is groter naarmate de emotionaliteit toeneemt en de extraversie/impulsiviteit afneemt.

Net als dit het geval was bij sociale angst/relaties geldt voor de jongens dat afnemende spanningsbehoefte de kans op voorkomen van dit type klachten doet afnemen. Voor meisjes werd een samenhang met intelligentie gevonden: hoe hoger de intelligentiescore des te meer klachten.

- o Klachten met betrekking tot *school- en beroepskeuze* komen veel minder veelvuldig voor. Dat neemt niet weg dat een aantal leerlingen onzeker is over de eigen toekomst, zowel wat betreft school als beroep. Dergelijke klachten komen minder voor bij lts-leerlingen dan bij de overigen.

Ook op dit gebied geldt dat de klachten samenhangen met kenmerken van de leerling zelf: het aantal klachten is groter naarmate de emotionaliteit van de leerling sterker is. Voor beide geslachten is dit het geval. Voor de meisjes afzonderlijk gaat ook een grote spanningsbehoefte samen met meer klachten, voor de jongens daarentegen een geringere mate van extraversie/impulsiviteit.

Verder blijken de klachten samen te hangen met de wisselwerking tussen de leerling en de omgeving. Hoe minder de betrokkenheid van thuis bij de school en studie, des te meer klachten blijkt de leerling te hebben. Tenslotte is het gebied van school- en beroepskeuze een van de weinige klachtengebieden waarop een verband werd gevonden met de gezinssituatie: leerlingen wiens ouders gescheiden zijn blijken méér klachten te

hebben dan de overige leerlingen.

- o Klachten op het gebied van *ouders/thuis* komen eveneens minder veelvuldig voor dan schoolklachten. Het meest blijken de leerlingen last te hebben van meningsverschillen met hun ouders. De klachten op dit gebied vinden we meer bij de meisjes dan bij de jongens. Zij houden verband met kenmerken van de leerling zelf: grotere spanningsbehoefte en een grotere mate van extraversie/impulsiviteit gaan samen met méér klachten over ouders/thuis (dit geldt alleen voor meisjes). Voor zowel de jongens als de meisjes geldt dat een grotere mate van emotionaliteit samengaat met meer klachten over ouders en thuis. Daarnaast blijken de meisjes met een hogere intelligentiescore méér van dit type klachten te hebben dan meisjes met een lagere score.

Wat betreft de wisselwerking tussen leerling en omgeving werd als resultaat gevonden dat de leerlingen meer klachten hebben over ouders/thuis naarmate zij minder betrokkenheid van thuis ervaren bij school en studie.

- o Op het gebied van het *eigen lichaam* (onderverdeeld in gezondheid en uiterlijk) blijken, althans in vergelijking met het gebied van de school, eveneens weinig klachten voor te komen. Wat betreft de gezondheidsklachten valt op dat de leerlingen het meest last hebben van te weinig slaap en van hoofdpijn. Ook deze klachten gaan vooral samen met kenmerken van de leerling zelf. Naarmate de emotionaliteit toeneemt blijken deze klachten meer voor te komen. Dit geldt zowel voor de jongens als voor de meisjes. Ook een aspect van wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving is van invloed: naarmate de huiswerkmogelijkheden, in tijd en ruimte, afnemen is het aantal klachten groter. Ook blijkt dat de gezondheidsklachten naar verhouding meer voorkomen bij leerlingen met een overleden ouder.

Over zowel de gezondheid als het uiterlijk blijken meisjes méér klachten te hebben dan jongens. Wat betreft de klachten over het uiterlijk, hiervan is méér sprake bij de leerlingen van het lhno dan bij de overigen. Voor beide geslachten hangen klachten over het uiterlijk samen met kenmerken van de leerling zelf. Voor de jongens geldt dat zowel grotere emotionaliteit als minder sterke spanningsbehoefte en ook een geringere mate van extraversie/impulsiviteit samengaan met meer

met meer klachten over het uiterlijk. De meisjes daarentegen hebben meer klachten over het uiterlijk naarmate de spanningsbehoefte groter is.

In de inleiding van deze publicatie werden door ons drie groepen van kenmerken (onderzoeksbegrippen) onderscheiden: de leerling zelf, de omgeving en de wisselwerking tussen leerling en omgeving. Aan het einde van deze publicatie willen we in het kort de vraag behandelen voor welk van deze drie groepen de samenhang met leerlingproblemen het meest duidelijk is geworden.

De resultaten van het onderzoek hebben aangetoond dat de klachten van de leerlingen blijken samen te hangen met *kenmerken hemzelf betreffende*. Dit geldt vooral voor de psychische aspecten: temperament en intelligentie. De geslachtsrijping en opvallende uiterlijke kenmerken blijken nauwelijks van invloed op klachten op welk gebied dan ook. De veronderstelling dat leerlingen klachten zouden hebben juist vanwege het feit dat ze zich als adolescent in de fase van snelle lichamelijke ontwikkeling bevinden wordt in ons onderzoek niet bevestigd.

De samenhang tussen klachten en *omgevingskenmerken* (in dit geval kenmerken van de leraren van de leerling) blijkt zwak. Noch met onderwijsopvattingen van de leraren, noch met hun ervaring van het werk vonden we samenhangen.

Die samenhang was er wel met betrekking tot *kenmerken van de wisselwerking tussen leerling en omgeving*. Zowel tussen klachten en betrokkenheid van thuis bij school en studie als tussen klachten en de waardering door de leerling van zijn schoolomgeving werden tal van samenhangen gevonden.

De algemene lijn die uit dit onderzoek dus naar voren komt is dat problemen van leerlingen méér samenhangen met zijn individuele eigenschappen en met zijn meningen en houdingen ten aanzien van zijn omgeving dan met kenmerken van die omgeving zelf.

NOTEN

- 1 Veel empirisch onderzoek binnen het onderwijs richt zich van oudsher op zaken als de inhoud van leerprogramma's, verbanden tussen gedragsvariabelen en schoolsucces of de relatie tussen milieukeurmerken en schoolvariabelen. De beleavingswereld van de leerling zelf is opvallend weinig tot uitgangspunt genomen. Het onderzoeken en verbeteren van de *leersituatie*, zo lijkt de conclusie, heeft de voorkeur genoten boven het onderzoeken en verbeteren van de *leefsituatie*.

Enkele Nederlandse onderzoeken en studies waarin problemen van scholieren het belangrijkste onderwerp vormen zijn: Beets, 1969, 1970; Groen & Smit, 1971; Nuyten-Edelbroek, 1978; Lippens, 1976; Dorreman, 1978; Van der Linden & Roeders, 1980.

De publicaties van Dorreman en Lippens vonden plaats in het kader van het Brabant-onderzoek uit 1976, waarover eveneens werd gerapporteerd in het kader van het NIPG-project van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Tenslotte noemen wij het onlangs gepubliceerde rapport van het R.I.O.N. (Stoel, 1980), waarin verslag wordt gedaan van bevindingen over het verband tussen het welbevinden van de leerling en de grootte van de school.

- 2 Met adolescenten bedoelen we de groep jongeren die zich bevinden in de leeftijdsperiode van ± 13 tot ± 19 jaar.
- 3 Zo kwamen Offer (1969) en Offer & Offer (1974) in hun longitudinaal onderzoek naar gedragskenmerken van adolescenten tot een onderscheid in drie groepen adolescenten: een zich continu 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 introspectie gericht met grote belangstelling om hun innerlijke wereld te verkennen.
- 4 De theoretische grondslagen werden ontleend aan de organisatisch/interactionistische richting. Deze komt tot uitdrukking in werk van Piaget, Werner, Schneirla, Kohlberg, Thomas, Lerner en Erikson.
- 5 Bedoeld wordt hier de Mooney Problem Check List (MPCL). Deze lijst was een van de zes versies van de bewerking van een bestaande lijst door R.L. Mooney (Mooney & Gordon, 1950). De MPCL werd eind jaren zestig vertaald (Groen & Smit, 1971). Daarna werd hij nog gebruikt door Tienstra (1974), Nuyten-

Edelbroek (1978) en in het scholierenonderzoek in Noord-Brabant (Lippens, 1976; Dorreman, 1978; Schuurman, Dorreman & Kuiper, 1980). De belangrijkste bezwaren betreffen: de omvang van de lijst (210 uitspraken), het feit dat talrijke klachten niet of nauwelijks werden aangestreept, en de indeling in categorieën. Daar komt nog bij onzekerheid over de betrouwbaarheid van deze lijst.

- 6 De Sociaal-Economische Status (SES) is afgelezen aan het niveau van het beroep dat de vader uitoefent. Hierbij werd uitgegaan van de Beroepenklapper van het Instituut voor Toegepaste Sociologie (Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975). De hierin gebruikte indeling in zes niveaus werd door ons omgezet in een driedeling:

SES 1 (laag) : geschoolde en ongeschoolde arbeiders;

SES 2 (midden): kleine zelfstandigen en lagere employé's;

SES 3 (hoog) : hogere beroepen en middelbare employé's.

Deze driedeling leek gerechtvaardigd omdat a-selecte steekproeven, getrokken in het kader van twee onafhankelijke landelijke onderzoeken (Prinssen & Kropman, 1975; Schroots & Van Alphen de Veer, 1976) grote overeenkomst vertoonden in de verdeling van de SES.

- 7 Zie onder andere F. Wafelbakker (1969).

- 8 De intelligentietest die in het onderzoek werd gebruikt, is de Ruwe-Scoretest, verder RST genoemd. Het is een experimentele Nederlandse bewerking, door D.W. Kraijer, van de Otis Quick-scoring Mental Ability Test, Gamma A en B. De test werd uitgegeven door Swets & Zeitlinger NV (Kraijer, 1972).

- 9 In 1977 ontwikkelde Kifer een instrument om de betrokkenheid van thuis bij school en studie te kunnen meten. Uit de resultaten van onderzoek van deze lijst bleek betrokkenheid vooral samen te gaan met zelfwaardering en zich zeker voelen van de leerling. In veel mindere mate was er een verband tussen betrokkenheid thuis en schoolcijfers (Kifer, 1977, pagina 281-359).

- 10 Bij de vaststelling van de uitsprakenlijst met betrekking tot 'schoolhouding' is gebruik gemaakt van Bachman (1970). Zijn lijst 'schoolattitudes' werd voor een groot deel overgenomen en vertaald. In verband met 'schoolsheid klas' werd Roggema (1970) geraadpleegd.

L I T E R A T U U R

- ALPHEN DE VEER, R.J. VAN, C.M. KUIPER & M.I.M. SCHUURMAN. Problemen van adolescenten op school en thuis; probleemstelling en opzet van verder onderzoek. Leiden, NIPG/TNO, 1979. Deelrapport 1.
- ALPHEN DE VEER, R.J. VAN, & M.I.M. SCHUURMAN. Klachten van leerlingen en de samenhang met enkele andere kenmerken; proefafname van een bestaande probleemvragenlijst op een scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo. Leiden, NIPG/TNO, 1979. Deelrapport 2.
- BACHMAN, J.G. Youth in transition. 2. The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1970.
- BEETS, N. Middelbare scholieren project. Leiden, Rijksuniversiteit.
1. Vragenlijst en datadescriptie, 1969.
 2. Kruistabellen en het beeld van leraar, klasseleraar en schoolleiding, 1970.
- BRENTJENS, H. De school is ook milieu. Jeugd en samenleving 10 (1980) 28-35
- BRENTJENS, H. Visies op jeugd. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1978.
- 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 september 1976. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1977.
- DORREMAN, M. Klachten van leerlingen op scholengemeenschappen voor VWO-HAVO. Eindhoven, Technische Hogeschool, 1978. Afstudeerverslag.
- DIJKSTRA, A., M.P. VAN DER GRINTEN, M.J.Th. SCHLATMANN & C.R. DE WINTER. Verslag van een onderzoek naar gezondheid, werk en werkomstandigheden. Leiden, NIPG/TNO, 1978.
- FEIJ, J.A. Temperament. Amsterdam, Academische Pers, 1978.
- GROEN, M., & J.J. SMIT. Klachten van middelbare scholieren. Leiden, NIPG/TNO, 1971.

HAAS, G.C. DE. Beknopte jeugdkunde. Alphen aan den Rijn, Samson, 1978.

X ITS, INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE. De taak van de leraar in het voortgezet onderwijs. Nijmegen, 1972.

KIFER, E. The impact of succes and failure on the learner. Evaluation in education, vol. 1, 1977. pp. 281-359.

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.

LEERLINGEN VAN TOEN EN DIE VAN TEGENWOORDIG. Jeugd en samenleving 9 (1979) no. 11

LERAAAR, DE, ALS HULPVERLENER, psychosociale opvang middelbare scholieren, de opleiding tot leerling-begeleider. Maandbl. geest.Volksgezondh. 33 (1978) no. 5

LINDEN, F.J. VAN DER, & P.J.B. ROEDERS. De probleemsituatie van adolescenten in het voortgezet onderwijs; een oriëntatie. Nijmegen, Hoogveld Instituut, 1980.

LIPPENS, B.C. Klachten van leerlingen op scholengemeenschappen voor VWO-HAVO. Eindhoven, Technische Hogeschool, 1976. Afstudeerverslag.

MELSEN, A.G.M. VAN, et al. Wie ben ik, wie zijn jullie. Baarn, Ambo, 1980.

MITCHELL, J.J. Adolescent psychology. Toronto, Holt, Rinehart & Winston, 1979.

MOONEY, R.L., & L.V. GORDON. The Mooney Problem check List. Manual from C, H, J; 1950 revision. New York, Psychological corporation, 1950.

NUYTEN-EDELBROEK, E.G.M. Middelbare scholieren en hun problemen. Pedagogische Studiën 55 (1978) 321-35

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

- PRINSSSEN, J.C.C., & J.A. KROPMAN. De Nederlandse sportvisser. Nijmegen, ITS, 1975.
- ROGGEMA, J. De schoolse school. Assen, Van Gorcum, 1970.
- SCHROOTS, J.J.F., & R.J. VAN ALPHEN DE VEER. Leidse Diagnostische Test (LDT). 1. Handleiding. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1976.
- SCHUURMAN, M.I.M., M. DORREMAN & Cath.M. KUIPER. Klachten van scholieren in Noord-Brabant. Leiden, NIPG/TNO, 1980. Deelrapport 3.
- STOEL, W.G.R. De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen. Haren, Research Instituut voor het onderwijs in het Noorden, 1980.
- TIENSTRA, C. 4-HAVO projekt St. Agnesscholengemeenschap Leiden. Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep Onderwijskunde, 1974.
- WAFELBAKKER, F. Enkele resultaten van research bij adolescenten. T.soc.Geneesk. 47 (1969) suppl. bij no. 14
- WESTERLAAK, J.M. VAN, M.A. KROPMAN & J.W.M. COLLARIS. Beroepenklapper. Nijmegen, ITS, 1975.
- WILDE, G.J.S. Neurotische labiliteit gemeten volgens de vragenlijstmethode. Amsterdam, Van Rossen, 1963.

BIJLAGEN

Inhoud:

	blz.
1. Overzicht van de aantallen leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland, naar type schoolorganisatie en naar geslacht	105
2. Aantallen in het onderzoek opgenomen schoolklassen naar school, schooltype en leerjaar	106
3. Samenstelling van de leerlingengroep naar school, geslacht, leeftijd, leerjaar, schooltype en sociaal-economische status (SES)	107
4. Samenstelling van de lerarengroep naar leeftijd, geslacht en vakgebied	108
5. De resultaten van de Leerling Problemen Lijst (LPL)	109
6. De gemiddelde somscores op de klachtengebieden (de categorieën van de Leerling Problemen Lijst) naar leeftijd (jaren), leerjaar, schooltype en sociaal-economische status (SES)	112
7. De gemiddelde somscores op de klachtengebieden (de categorieën van de Leerling Problemen Lijst) naar school en geslacht	113
8. De resultaten van de lerarenvragenlijst 'werkervaring'	114
9. De resultaten van de lerarenvragenlijst 'opvattingen over het onderwijs en lesgeven'	115
10. De resultaten van de leerlingenvragenlijst met betrekking tot de schoolomgeving	117

Overzicht van de aantallen leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland, naar type schoolorganisatie en naar geslacht (CBS, 1977)*

type schoolorganisatie	aantal leerlingen (x 1000)			percentage van het totaal aantal leerlingen
	jongens	meisjes	totaal	
1. <i>lager huishoud- en nijverheidsonderwijs</i>	2	142	144	16
2. <i>lager technisch onderwijs</i>	188	7	195	12
3. overig lager beroeps- onderwijs**	46	27	73	6
4. <i>mavo categoraal</i>	131	148	279	23
5. mavo/havo	13	13	26	2
6. <i>mavo/havo/vwo***</i>	84	79	163	14
7. <i>havo/vwo</i>	123	114	237	20
8. overig algemeen voort- gezet en voorbereidend wetenschappelijk onder- wijs****	46	44	90	7
totaal	633	574	1207	100

* de typen schoolorganisatie die bij de samenstelling van de onderzoeksgroep zijn betrokken zijn cursief afgedrukt

** voornamelijk landbouwonderwijs en economisch en administratief onderwijs

*** bevat eveneens mavo/havo/atheneum

**** categorale havo's, athenea, gymnasia en vwo-opleidingen alsook de combinaties van zowel mavo met lager beroepsonderwijs als mavo, havo en vwo - afzonderlijk of als gemeenschap - met hoger beroepsonderwijs (vooral pedagogische academies)

Aantallen in het onderzoek opgenomen schoolklassen naar school, schooltype en leerjaar

school	schooltype												totaal
	lhno		lts		mavo		havo		vwo				
	lrj.2	lrj.3	lrj.2	lrj.3	lrj.2	lrj.3	lrj.2	lrj.3	lrj.2	lrj.3	lrj.4		
01 mavo/havo/vwo	.	.	.	.	1	1	.	1	1	.	1	.	5
02 havo/vwo	.	.	.	.	.	.	1	1	.	1	1	.	4
03 lhno	1	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4
04 mavo/havo/vwo	.	.	.	.	.	1	1	1	.	1	1	.	4
05 mavo	.	.	.	.	1	2	.	.	.	.	.	.	3
06 lts	.	.	2	1	.	.	.	.	.	.	.	.	3
07 lhno	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2
08 mavo/havo/vwo	.	.	.	.	.	1	1	1	.	1	.	1	4
09 lts	.	.	1	2	.	.	.	.	.	.	.	.	3
10 mavo	.	.	.	.	2	1	.	.	.	.	.	.	3
11 havo/vwo	.	.	.	.	.	.	1	1	.	1	.	1	4
12 havo/vwo	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	1	1	4
13 mavo/havo/vwo	.	.	.	.	1	.	.	1	1	1	.	1	5
totaal	3	3	3	3	5	6	4	5	4	4	4	4	48

Samenstelling van de leerlingengroep naar school, geslacht, leeftijd, leerjaar, schooltype en sociaal-economische status (SES)*

school	geslacht		leeftijd**							leerjaar		schooltype				S.E.S			totaal
	j.	m.	13	14	15	16+	2	3	4	lhno	lts	mavo	havo	vwo	laag	midden	hoog		
01 mavo/havo/vwo	51	48	7	23	37	29	16	61	22	.	.	39	41	19	9 (3)	25 (7)	60 (16)	99 (8)	
02 havo/vwo	48	47	17	46	24	8	47	48	.	.	.	.	48	47	19 (6)	34 (9)	35 (9)	95 (8)	
03 lhno	.	99	13	46	30	10	27	72	.	99	.	.	.	.	47(15)	35 (9)	5 (1)	99 (8)	
04 mavo/havo/vwo	47	57	20	49	24	8	56	48	.	.	.	26	26	52	27 (9)	28 (7)	43 (11)	104 (9)	
05 mavo	42	26	5	18	23	10	17	51	.	.	.	68	.	.	16 (5)	26 (7)	13 (3)	68 (6)	
06 lts	79	.	13	27	30	9	56	23	.	79	.	.	.	.	46(14)	18 (5)	12 (3)	79 (7)	
07 lhno	.	47	5	20	3	.	47	.	.	47	.	.	.	.	16 (5)	5 (1)	.	47 (4)	
08 mavo/havo/vwo	49	59	13	22	33	40	30	28	50	.	.	28	52	28	13 (4)	36(10)	52 (14)	108 (9)	
09 lts	69	4	8	27	23	15	28	45	.	.	73	.	.	.	31(10)	30 (8)	7 (2)	73 (6)	
10 mavo	39	35	15	26	18	15	50	24	.	.	.	74	.	.	27 (9)	31 (8)	11 (3)	74 (6)	
11 havo/vwo	57	45	24	32	31	15	57	19	26	.	.	.	46	56	12 (4)	33 (9)	52 (14)	102 (9)	
12 havo/vwo	50	47	.	20	26	43	.	43	54	.	.	.	52	45	14 (4)	23 (6)	51 (13)	97 (8)	
13 mavo/havo/vwo	58	83	14	43	37	45	57	30	54	.	.	30	55	56	42(13)	54(14)	43 (11)	141(12)	
totaal	589	597	154	399	339	247	488	492	206	146	152	265	320	303	319(100)	278(100)	384 (100)	1186(100)	

* bij de cijfers met betrekking tot de SES zijn tussen haakjes de percentages over de kolom vermeld

** aangezien de leerlingen van 17 jaar en ouder slechts een gering percentage vormden van de totale groep zijn zij in de analyse te zamen genomen met de 16-jarigen; deze categorie wordt aangeduid met '16+'.

Bijlage 4

Samenstelling van de lerarengroep naar leeftijd, geslacht en vakgebied

leeftijd	leeftijdscategorieën (in jaren)	leraren	
		aantal	percentage
	21 - 25	13	5
	26 - 30	58	23
	31 - 35	69	27
	36 - 40	44	17
	41 - 45	28	11
	46 - 50	21	8
	51 - 55	8	3
	56 - 60	9	4
	≥ 61	5	2
	totaal	255	100

geslacht	geslacht	leraren	
		aantal	percentage
	man	186	73
	vrouw	69	27
	totaal	255	100

vakgebied	vakgebied*	leraren	
		aantal	percentage
	talen	66	26
	exacte vakken	46	18
	zaakvakken	49	20
	expressievakken	60	24
	geestelijke vakken	14	6
	beroepsgerichte vakken	15	6
	totaal	250	100

* tot de zaakvakken worden gerekend: biologie, geschiedenis, aardrijkskunde, economie en handelswetenschappen; de expressievakken bestaan uit tekenen, handvaardigheid, lichamelijke oefening, muziek, machineschrijven en textiele werkvormen; tot de geestelijke vakken worden godsdienst en maatschappijleer gerekend; de beroepsgerichte vakken tenslotte bestaan uit een groot aantal praktijkvakken van lts en lhno

De resultaten van de Leerling Problemen Lijst (LPL)*

	<u>geen</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>beetje</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>nogal</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>veel</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>gem.</u> <u>score**</u>
<i>school - prestatie/leren</i>					
3. ik heb moeite met sommige vakken	12	59	23	6	2.2
13. ik kan mijn gedachten moeilijk bij mijn werk houden	32	46	15	7	2.0
29. ik zie op tegen proefwerken	33	46	14	7	2.0
42. ik haal te lage cijfers op school	46	36	13	5	1.8
56. ik ben bang dat ik blijf zitten	58	28	8	6	1.6
<i>school - kritiek op school</i>					
4. ik voel me vaak gedwongen vakken te doen waar ik een hekel aan heb	35	37	17	11	2.0
15. we krijgen te veel huiswerk op school	26	40	19	15	2.2
30. ik vind het schoolsysteem te strak	53	29	11	7	1.7
43. ik heb in bepaalde vakken geen interesse	26	45	17	12	2.2
57. ik voel me niet prettig op school	72	21	4	3	1.4
<i>school - kritiek op leraren</i>					
5. de leraren zijn vaak onvriendelijk tegen mij	71	23	4	2	1.4
16. de leraren zijn niet echt in mij geïnteresseerd	81	14	3	2	1.3
32. ik krijg te weinig persoonlijke hulp van de leraren	82	15	2	1	1.2
44. de leraren houden er geen rekening mee dat ik ook gevoelens heb	70	23	4	3	1.4
55. sommige leraren zijn nog te onvolwassen om les te kunnen geven	60	27	7	6	1.6
<i>ouders / thuis</i>					
8. ik mag van m'n ouders niet alleen met een vriend of vriendin op vakantie	68	16	8	8	1.6
9. mijn ouders hebben ouderwetse ideeën	65	25	7	3	1.5
23. mijn ouders begrijpen mij niet	73	19	5	3	1.4
24. mijn ouders laten mij vaak niet zelf beslissen, terwijl het best zou kunnen	68	22	7	3	1.5
35. mijn ouders verwachten te veel van mij	72	20	6	2	1.4
36. ik kan thuis bepaalde problemen niet uitpraten	69	20	7	4	1.5
49. ik krijg te weinig gelegenheid om uit te gaan	75	16	6	3	1.4
50. ik heb thuis te veel vrijheid	95	5	0	0	1.1
62. ik word thuis te veel als kind behandeld	73	19	5	3	1.4
63. ik heb veel verschil van mening met mijn ouders	54	32	8	6	1.7

Bijlage 5-2

	<u>geen</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>beetje</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>nogal</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>veel</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>gem.</u> <u>score**</u>
<i>gedrag / karakter / persoon</i>					
10. ik vat de dingen te zwaar op	57	33	7	3	1.6
20. ik maak mij over het algemeen veel zorgen	62	30	6	2	1.5
25. ik ben bang om fouten te maken	49	39	7	5	1.7
26. ik heb weinig zelfvertrouwen	59	30	7	4	1.5
37. ik trek mij de dingen te snel aan	49	36	10	5	1.7
38. ik word te gemakkelijk door anderen beïnvloed	55	34	8	3	1.6
51. ik heb weinig zelfbeheersing	68	25	4	3	1.4
52. ik heb te weinig verantwoordelijkheidsgevoel	78	18	3	1	1.3
64. ik ben te onvriendelijk voor anderen	76	21	2	1	1.3
65. ik praat niet gemakkelijk met anderen over mijn problemen	46	35	12	7	1.8
<i>relaties / angst</i>					
7. ik maak moeilijk vrienden/vriendinnen	80	15	3	2	1.3
17. ik voel me vaak alleen en eenzaam	81	15	3	1	1.2
21. ik vind dat de mensen me onvoldoende kennen	76	18	4	2	1.3
22. ik kan met een bepaalde leraar niet opschieten	47	31	14	8	1.9
34. ik voel me vaak niet op mijn gemak in een groep of gezelschap	67	27	5	1	1.4
40. ik ben nogal verlegen	50	40	7	3	1.6
47. ik vind het vervelend om op school een mondelinge beurt te krijgen	38	39	16	7	1.9
48. ik vind het moeilijk om een gesprek gaande te houden	49	38	10	3	1.7
60. ik ben bang om iemands gevoelens te kwetsen	47	39	9	5	1.7
61. ik heb een hekel aan iemand	49	32	11	8	1.8
<i>eigen lichaam - gezondheid</i>					
1. ik krijg niet genoeg slaap	58	33	7	2	1.5
11. ik heb vaak last van hoofdpijn	61	22	9	8	1.6
27. ik ben gauw moe	72	20	5	3	1.4
39. ik krijg te weinig lichaamsbeweging	84	11	3	2	1.2
53. ik ben niet zo gezond als ik zou moeten zijn	84	12	3	1	1.2

	<u>geen</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>beetje</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>nogal</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>veel</u> <u>last</u> <u>van</u>	<u>gem.</u> <u>score**</u>
<i>eigen lichaam - uiterlijk</i>					
2. ik zie er niet zo leuk en vlot uit	76	20	3	1	1.3
12. ik vind dat ik te dik ben	75	18	4	3	1.4
28. ik ben niet tevreden over mijn uiterlijk	68	26	4	2	1.4
41. ik vind dat ik te groot/klein ben	74	18	5	3	1.4
54. ik zie er over het algemeen niet zo best uit	85	12	2	1	1.2
<i>school- en beroepskeuze</i>					
6. het ontbreekt me aan goede raad over wat ik na deze school zal gaan doen	65	24	8	3	1.5
14. ik weet nog niet wat ik later moet gaan doen	58	24	11	7	1.7
18. ik weet niet goed voor welk beroep ik geschikt ben	55	32	9	4	1.6
19. ik vraag me af of ik na deze school nog verder zal leren	66	27	5	2	1.4
31. ik ben bang dat ik, gezien de grote werkloosheid nu, later veel moeite zal hebben een baan te krijgen	57	31	8	4	1.6
33. ik weet niet goed wat ik nu eigenlijk wil	63	28	7	2	1.5
45. ik zou wat meer over de verschillende beroepen willen weten	49	35	11	5	1.7
46. ik vraag me af of ik wel op de goede school zit	82	13	3	2	1.3
58. ik weet niet welke vakken ik in mijn pakket moet kiezen	60	28	8	4	1.6
59. ik voel me nogal onzeker over mijn toekomst	63	28	6	3	1.5
-----	-----	-----	-----	-----	-----
gemiddeld over alle klachten	61	27	8	4	1.5

* vermeld zijn in de eerste vier kolommen de percentages leerlingen die de betreffende antwoordcategorie aankruisten; de getallen vóór de klachten duiden op de volgorde in de LPL, zoals voorgelegd aan de leerlingen; het aantal leerlingen dat antwoordde varieert van 1054 tot 1069

** de gemiddelde scores werden verkregen door aan de vier antwoordmogelijkheden de waarden 1 t/m 4 toe te kennen en vervolgens de gemiddelde score over alle leerlingen te berekenen; 1 = geen last; 2 = een beetje last; 3 = nogal last; 4 = veel last

De gemiddelde somscores op de klachtengebieden (de categorieën van de Leerling Problemen Lijst) naar leeftijd (jaren), leerjaar, schooltype en sociaal-economische status (SES)

klachten- gebied	leeftijd				leerjaar				schooltype					S.E.S.			totaal n=1064
	13 n=149	14 n=377	15 n=314	16+ n=224	2 n=440	3 n=449	4 n=175	lhno n=113	lts n=144	mavo n=231	havo n=295	vwo n=281	laag n=305	midden n=363	hoog n=366		
school																	
- prestatie/ leren	3.2	2.9	3.1	3.1	3.0	3.1	3.0	2.7	2.7	3.3	3.2	2.9	2.9	3.0	3.1	3.0	
- critiek op school	2.6	2.7	3.3	3.4	2.7	3.3	2.9	3.1	2.4	3.2	3.2	3.0	2.9	3.0	3.1	3.0	
- critiek op leraren	1.3	1.1	1.5	1.3	1.2	1.4	1.0	1.3	1.2	1.3	1.3	1.1	1.1	1.2	1.3	1.3	
ouders/thuis	1.5	1.3	1.6	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.5	1.4	1.3	1.3	1.4	1.5	1.4	
gedrag/karak- ter/persoon	1.9	1.7	2.7	1.9	1.8	1.7	2.0	1.6	1.4	1.8	1.9	1.9	1.8	1.7	1.8	1.8	
sociale angst/ relaties	1.9	1.8	2.0	2.0	1.9	1.9	2.1	1.7	1.7	1.8	2.1	2.1	1.9	1.9	2.0	1.9	
eigen lichaam																	
- gezondheid	1.5	1.3	1.3	1.5	1.4	1.3	1.5	1.6	1.3	1.2	1.5	1.2	1.6	1.1	1.3	1.3	
- uiterlijk	1.2	1.1	1.1	0.9	1.1	1.1	1.1	1.3	0.9	1.1	1.0	1.0	1.2	0.9	0.7	1.1	
school- en beroepskeuze	1.8	1.7	1.8	1.8	1.7	1.7	2.0	1.9	1.2	2.0	1.8	1.8	1.8	1.8	1.7	1.8	
totaal	1.8	1.7	1.9	1.9	1.8	1.8	1.8	1.8	1.5	1.9	1.9	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8	

Bijlage 8

De resultaten van de lerarenvragenlijst 'werkervaring'*

	<u>nee</u>	<u>ja</u>
<i>waardering dagtaak</i>		
1. Sluit uw werk op deze school over het algemeen goed aan bij uw opleiding en/of ervaring?	22	78
2. Heeft u in uw werk voldoende zelfstandigheid?	2	98
3. Heeft u werk dat bij u past?	5	95
4. Kunt u op voldoende momenten het werk even onderbreken?	34	66
5. Geeft uw werk u over het algemeen de gelegenheid tot ontplooiing?	29	71
6. Heeft u tijdens het werk voldoende kontakten met anderen?	21	79
7. Heeft u meestal plezier in uw werk?	8	92
8. Gaat de werktijd meestal snel voorbij?	3	97
9. Heeft u in uw werk meestal voldoende afwisseling?	14	86
10. Is uw werk meestal boeiend?	21	79
<i>waardering school</i>		
11. Vindt u de onderlinge sfeer tussen de leraren meestal goed?	23	77
12. Kunt u, als het nodig is in uw werk, een beroep doen op een of meer collega's?	9	91
13. Voelt u zich in het algemeen in het lerarenteam geaccepteerd?	5	95
14. Ergert u zich vaak aan collega's?	74	26
15. Is dit voor u een goede school om in te werken?	18	82
16. Voelt u zich op deze school voldoende gewaardeerd?	15	85
17. Biedt deze werkkring voor u voldoende zekerheid?	19	81
18. Vindt u, al met al, dat u goed zit met het werk dat u nu doet?	16	84
<i>waardering gezondheid</i>		
19. Heeft u wel eens last van duizelingen?	89	11
20. Bent u vaak vergeetachtig?	85	15
21. Heeft u geregeld hoofdpijn?	90	10
22. Voelt u zich vaak gespannen?	75	25
23. Bent u dikwijls prikkelbaar?	83	17
24. Bent u vaak nerveus?	85	15
25. Voelt u zich vaak gejaagd?	70	30
26. Bent u vaak moedeloos?	84	16
<i>ziektegedrag</i>		
27. Gebruikt u geregeld medicijnen?	93	7
28. Bent u de afgelopen zes maanden met een klacht naar een arts geweest?	63	37
29. Bent u momenteel onder behandeling van huisarts, specialist of therapeut?	86	14
30. Bent u de afgelopen zes maanden wel eens van uw werk thuis gebleven wegens ziekte of ongeval?	43	57

* vermeld zijn de percentages leraren die de betreffende antwoordcategorie omcirkelden; het aantal leraren dat antwoordde varieert van 247 tot 258

De resultaten van de lerarenvragenlijst 'opvattingen over het onderwijs en lesgeven'*

	<u>meer</u> <u>eens</u> <u>met a</u>	<u>meer</u> <u>eens</u> <u>met b</u>
<i>opvatting doel onderwijs</i>		
1 a. De leraar heeft primair tot taak te zorgen dat de leerlingen zijn vak goed beheersen		
b. De leraar heeft primair tot taak de leerlingen een meer algemene vorming en ontwikkeling bij te brengen	30	70
2 a. De leraar moet in zijn lessen zoveel mogelijk aansluiten bij de leefwereld en de belangstellings-sfeer van de leerlingen		
b. De eisen gesteld door het leerplan en het examen moeten voor de leraar in zijn lessen doorslaggevend zijn	72	28
3 a. Een van de belangrijkste opgaven van de leraar is het individuele prestatie-niveau van de leerling voor zijn vak te verhogen	38	62
b. Een van de belangrijkste opgaven van de leraar is de leerlingen met elkaar te leren samenwerken		
4 a. De leraar dient zich in de les vooral tot de stof te bepalen		
b. De stof moet voor de leraar slechts aanleiding zijn om aandacht te schenken aan allerlei zaken ook buiten het vak, die voor de leerlingen van belang zijn	46	54
5 a. Het is vooral de taak van de leraar de leerlingen op te voeden tot maatschappijcritisch ingestelde mensen	50	50
b. Het is vooral de taak van de leraar om de leerlingen een degelijke opleiding te geven		
6 a. Aan alle leerlingen moet als eis gesteld worden dat ze alle aangeboden leerstof verwerken		
b. Ieder moet zich op school naar zijn eigen aard kunnen ontwikkelen, de leerstof is daarbij slechts een middel	25	75
7 a. De leraar dient de leerlingen vooral te leren hoe ze problemen die zich voordoen in het dagelijkse leven moeten aanpakken en oplossen	49	51
b. De taak van de leraar is vooral gelegen in het bijbrengen van gedegen kennis en vaardigheden in de vakgebieden die hij geeft		
8 a. Aanpassing van de leerstof aan de belangstelling van de individuele leerlingen is gezien de eisen van de samenleving onverantwoord en moet daarom worden afge- wezen in het onderwijs	23	77
b. Door aanpassing van de leerstof aan de belangstelling van de individuele leerlingen komt het best ieders persoonlijke identiteit tot recht; en daarom moet dat in het onderwijs worden toegepast		
9 a. De uiteindelijke taak van de leraar is de leerlingen voor te bereiden op het toekomstig beroep of het vervolgonderwijs	32	68
b. De uiteindelijke taak van de leraar is de leerlingen te begeleiden op hun weg naar volwassenheid		

* vermeld zijn de percentages leraren die de betreffende antwoordcategorie omcirkelden; het aantal leraren dat antwoordde varieert van 221 tot 241

Bijlage 9-2

	<u>meer</u> <u>eens</u> <u>met a</u>	<u>meer</u> <u>eens</u> <u>met b</u>
<i>opvatting plaats leerlingen</i>		
10 a. Omdat de leerlingen meestal niet weten wat goed voor hen is moet de leraar zelf bepalen welke stof moet worden uitgekozen	64	36
b. De leerlingen moeten veelvuldig in de gelegenheid worden gesteld om zelf een keuze te maken uit het aanbod van leermogelijkheden		
11 a. Terwille van een goede gang van zaken behoort je als leraar in schoolaangelegenheden zoveel mogelijk zelf te beslissen	60	40
b. Wanneer je de leerlingen zelf laat beslissen in schoolaangelegenheden gaat het meestal ook wel goed		
12 a. De leraar dient het aan de verantwoordelijkheid van de leerlingen zelf over te laten of de opgedragen taken gemaakt worden	15	85
b. De leraar dient erop toe te zien of de opgedragen taken gemaakt worden		
13 a. Wanneer je als leraar grotere groepen leerlingen moet onderrichten, is een meer geïndividualiseerde aanpak van de leerlingen nodig	47	53
b. Wanneer je als leraar grotere groepen leerlingen moet onderrichten, dan is de klassikale les de enige efficiënte methode		
14 a. De leraar behoort de opbouw en inhoud van de leerstof te bepalen	73	27
b. Leerlingen behoren zelf mee de opbouw en de inhoud van de leerstof te kunnen bepalen		
15 a. Het is noodzakelijk dat de leerlingen zoveel mogelijk betrokken worden bij de organisatie en de voorbereiding van hetgeen geleerd moet worden	40	60
b. Het is een taak van de leraar zelf om uit te maken op welke wijze hij zijn lessen organiseert en voorbereidt		
16 a. De leerlingen komen tot de beste prestaties wanneer er orde en stilte in de klas is	74	26
b. De leerlingen komen tot de beste prestaties wanneer ze zich vrij mogen bewegen en wanneer ze mogen praten in de klas		
<i>opvatting vereiste deskundigheid</i>		
17 a. De opleiding van de leraren dient vooral gericht te zijn op het verhogen van de vakdeskundigheid van de leraren	11	89
b. De opleiding van de leraren dient vooral gericht te zijn op het verbeteren van de pedagogische en didactische kwaliteiten van de leraren		
18 a. De effectiviteit van de leraar hangt vooral af van zijn bekwaamheid om een vriendschapsrelatie met de leerlingen op te bouwen	90	10
b. De effectiviteit van de leraar hangt vooral af van zijn bekwaamheid om een zakelijke afstand tussen hem en zijn leerlingen te scheppen		
19 a. Vakbekwaamheid is de belangrijkste voorwaarde voor succes in het onderwijs	12	88
b. De bekwaamheid van de leraar om zich te kunnen verplaatsen in de wereld van de leerlingen is de belangrijkste voorwaarde voor succes in het onderwijs		

De resultaten van de leerlingenvragenlijst met betrekking tot de schoolomgeving*

	<u>mee</u> <u>eens</u>	<u>?</u>	<u>niet</u> <u>mee</u> <u>eens</u>
<i>schoolhouding</i>			
1. in plaats van op school te zijn zou ik liever willen werken	22	31	47
2. ik ben tevreden over de school omdat ik er méér leer over dingen die ik graag wil weten	45	37	18
3. onderwijs volgen is erg waardevol voor mij, want ik vind het waardevol om veel te weten	52	35	13
4. de school is voor mij heel vervelend; ik leer er niet de dingen die volgens mij belangrijk zijn	11	22	67
5. ik vind dat deze school mij een goede kans geeft, het zou wel eens veel kunnen uitmaken in mijn leven	71	21	8
6. zelfs als ik nu een goede baan zou kunnen krijgen zou ik toch liever op school blijven om die af te maken	50	21	29
7. voor een aantal zaken op school zet ik me erg in, omdat ze voor mij speciale betekenis hebben of belangrijk zijn	60	25	15
8. als ik een baan zou kunnen krijgen, die ik graag zou willen, zou ik meteen van school gaan	22	26	52
9. ik vind de school prettig omdat ik er de kans krijg veel interessante dingen te leren	37	44	19
10. werkelijke ontwikkeling krijg je door eigen ervaring en niet door de dingen die je op school leert	36	37	27
11. de school geeft me de gelegenheid met mensen van mijn eigen leeftijd om te gaan en een hoop leuke dingen te doen	68	20	12
12. ik denk dat de school belangrijk is, niet alleen vanwege het diploma, maar ook omdat leren op zichzelf de moeite waard is	64	25	11
13. ik ga alleen maar naar school omdat ik anders later geen baan kan krijgen; de ontwikkeling en vorming die je verder op school krijgt heb ik niet nodig	17	21	62
14. de dingen die ik buiten schooltijd leer sluiten méér aan op mijn belangstelling dan de dingen die ik op school leer	33	36	31
15. ik vind het fijn op school omdat ik het gevoel heb dingen te doen die echt waardevol zijn	31	44	25
16. onderwijs volgen is iets waardevols in je leven, zelfs als het je daarna niet helpt om een baan te krijgen	52	26	22
17. ik heb het gevoel dat ik méér kan leren van een geschikte baan dan van wat we hier op school krijgen	24	32	44
18. ik ga graag naar school omdat ik daardoor beter leer denken en problemen leer oplossen	38	34	28
19. ik geloof dat het volgen van onderwijs me helpt om volwassen te worden	45	30	25

Bijlage 10-2

	<u>mee</u> <u>eens</u>	<u>?</u>	<u>niet</u> <u>mee</u> <u>eens</u>
20. ik vind dat ik mijn tijd méér verpruts door de dingen die op op school doe dan door de dingen die ik buiten schooltijd doe	16	29	55
21. naar school gaan vind ik prettig omdat ik er de dingen leer die ik moet weten om een goed lid van de samenleving te worden	44	36	20
22. onderwijs volgen geeft me voldoening omdat het me een gevoel van bekwaamheid geeft	35	42	23
<i>sfeer klas</i>			
23. in onze klas gaat iedereen erg vertrouwelijk met elkaar om	35	31	34
24. over het algemeen kan deze klas goed met de docenten opschieten	38	28	34
25. de sfeer in deze klas is goed	64	21	15
26. het is in onze klas nogal eens moeilijk voor de leraren om orde te houden	74	14	12
27. er bestaan een paar subgroepjes in de klas die zich vaak van de rest afzonderen	54	21	25
28. ik voel me over het algemeen best thuis in deze klas	76	13	11
29. eigenlijk hangen de leerlingen in deze klas als los zand aan elkaar	15	32	53
30. er zitten een paar minder slimme leerlingen in onze klas, die de les wel eens ophouden	48	21	31
31. er zijn veel ruzies of onenigheden in deze klas	12	21	67
32. onze klas staat bij leraren bekend als een moeilijke klas	40	33	27
33. over het algemeen zijn de leerlingen in deze klas erg actief	30	43	27
34. een verandering in de samenstelling van de klas zou de sfeer wel eens ten goede kunnen veranderen	36	29	35
35. de leraren moeten in onze klas altijd veel moeite doen om de leerlingen tot medewerking te bewegen	42	29	29
36. over het algemeen vind ik het niet zo prettig in onze klas	11	15	74
<i>schoolsheid klas</i>			
Ik vind dat in onze klas/groep nogal voor de leraren geldt dat zij:			
37. de leerlingen als kinderen behandelen	32	25	43
38. de leerlingen aansporen om met elkaar over de stof te praten	32	35	33
39. kritische vragen van de leerlingen over de stof vervelend vinden	26	32	42
40. de leerlingen het gevoel geven dat zij niets weten	27	22	51

	<u>mee</u> <u>eens</u>	<u>?</u>	<u>niet</u> <u>mee</u> <u>eens</u>
41. op voet van gelijkheid omgaan met de leerlingen	30	35	35
42. persé de stof willen doornemen die zij zich hadden voorgesteld, zonder al te veel rekening te houden met vragen of opmerkingen van de leerlingen	42	26	32
43. het op prijs stellen dat de leerling een eigen mening naar voren brengt	66	21	13
44. het op prijs stellen dat de leerlingen zelfstandig worden	67	27	6
45. zich strak houden aan het leerprogramma zonder rekening te houden met de eventuele belangstelling en behoeften van de leerlingen	33	28	39
46. het prettig vinden wanneer de leerling met hem als leraar praat over de stof	53	38	9
	<u>posi-</u> <u>tief</u> <u>ant-</u> <u>woord*</u>	<u>neu-</u> <u>traal</u> <u>ant-</u> <u>woord*</u>	<u>nega-</u> <u>tief</u> <u>ant-</u> <u>woord**</u>
<i>functioneren lerarenteam</i>			
47. hoeveel van je leraren vind je boeiend lesgeven en hoeveel geven er saai les?	30	40	30
48. hoeveel leraren kunnen goed uitleggen en hoeveel slecht?	47	32	21
49. hoeveel van je leraren vind je aardig en hoeveel onaardig?	47	33	19
50. van hoeveel leraren vind je dat ze goed orde kunnen houden en van hoeveel dat ze dat slecht kunnen?	47	29	24
51. hoeveel van je leraren vind je enthousiast lesgeven en hoeveel doen dat niet?	39	37	24
52. hoeveel leraren zijn maar slecht te volgen in hun lessen en hoeveel zijn goed te volgen?	45	32	23
53. hoeveel leraren vind je vriendschappelijk met de klas omgaan en hoeveel niet?	44	33	23
54. hoeveel van je leraren zijn in les lesgeven zeker van zichzelf en hoeveel onzeker?	61	24	15

Bijlage 10-4

	<u>meer</u> <u>eens</u> <u>met a</u>	<u>?</u>	<u>meer</u> <u>eens</u> <u>met b</u>
<i>schoolsheid school</i>			
55. a. Je wordt op deze school vaak als een kind behandeld	27	23	50
b. Je wordt op deze school vaak behandeld als een zelfstandig iemand			
56. a. De regels op deze school worden over het algemeen strak gehanteerd	58	16	26
b. De regels op deze school worden over het algemeen niet strak gehanteerd			
57. a. er wordt op onze school rekening gehouden met de wensen en verlangens van de leerlingen	42	25	33
b. er wordt op onze school geen rekening gehouden met de wensen en verlangens van de leerlingen			
58. a. de straffen op deze school zijn over het algemeen zinvol en nuttig	21	19	60
b. de straffen op deze school zijn over het algemeen niet zinvol en nuttig			
59. a. er is op deze school een grote afstand tussen leerlingen en schoolleiding	35	25	40
b. er is op deze school een kleine afstand tussen leerlingen en schoolleiding			
60. a. de straffen op deze school zijn onrechtvaardig	31	28	41
b. de straffen op deze school zijn meestal rechtvaardig			
61. a. de leraren op deze school gaan over het algemeen vriendschappelijk met de leerlingen om	60	24	16
b. de leraren op deze school gaan over het algemeen niet vriendschappelijk met de leerlingen om			

* in de kolommen zijn de percentages leerlingen vermeld die het betreffende antwoord omcirkelden; het aantal leerlingen dat antwoordde varieert in het onderdeel 'functioneren lerarenteam' van 995 tot 1029, in de overige onderdelen varieert dit aantal van 1025 tot 1037

** de percentages bij item 47 t/m 54 betreffen geen leerlingen maar leraren: de cijfers geven de percentages leraren aan die men gemiddeld in een bepaalde categorie plaatste; het cijfer 47 bij item 48 betekent bijvoorbeeld dat de leerlingen gemiddeld 47% van hun leraren goed vinden uitleggen