

Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen

N. Engels, A. Aelterman, A. Schepens en K. Van Petegem

Samenvatting

In het voorliggend onderzoek staat het ontwikkelen van een valide en betrouwbaar meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs in de schoolsituatie centraal.

In de eerste fase werden bestaande onderzoeksgegevens en -instrumenten gescreend, teneinde belevingsaspecten en indicatoren met betrekking tot het welbevinden te inventariseren. Dit resulteerde in een interpretatieschema dat een leidraad vormde voor het ontwikkelen van het bevraginginstrument.

In de exploratiefase maakten voorgestructureerde leerlingenpanels het mogelijk de geïnventariseerde belevingsaspecten te toetsen aan de belevingswereld van de jongeren zelf.

In de derde fase, het kwantitatieve deel, werden items geconstrueerd rond de belevingsaspecten die werden weerhouden na de panels. Het constructiemateriaal bestond uit de literatuurgegevens, aangevuld met het materiaal uit de panelgesprekken. Experts werden geraadpleegd over de geconstrueerde vragenlijst.

In een laatste fase werd, na toetsing en bijsturing van het instrument, de experimentele versie van de vragenlijst afgenomen bij 2000 leerlingen. De samenhang tussen verschillende belevingsaspecten en het algemeen schoolwelbevinden werd daarbij onderzocht.

1 Probleemstelling en conceptueel kader

Het instrument is ontwikkeld op vraag van de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap. Hoewel bestaande vragenlijsten inspirerend waren, was er nood aan een instrument dat specifieke en eigentijdse contextvariabelen in Vlaamse scholen in rekening brengt. Het instrument moet scholen

immers aanknopingspunten bieden voor het bevorderen van het welbevinden van leerlingen, wat we in bestaande instrumenten onvoldoende terugvinden.

Voor schooldoorlichtingen maken Vlaamse inspectieteams gebruik van het CIPO¹-model. *Welbevinden* is daarin één van de outputvariabelen. Deze visie van welbevinden als output steunt op een positieve welzijnsdefinitie (Bouverne-De Bie & Verschelden, 1998) waarbij niet het corrigeren, het remediëren en het voorkomen van probleemgedrag op school centraal staat, maar eerder een harmonische vorming aan kinderen en jongeren, vertrekkend vanuit een emancipatorische, persoonsgerichte onderwijsvisie.

De onderzoeksvragen zijn de volgende:

- 1 Welke belevingsaspecten in klas en school als leer- en leefomgeving achten leerlingen relevant met betrekking tot hun welbevinden?
- 2 Welke indicatoren meten op valide wijze de graad van welbevinden met betrekking tot de geïdentificeerde belevingsaspecten?
- 3 Met welke belevingsaspecten correleert het algemeen welbevinden in de schoolsituatie het hoogst?
- 4 Welke kenmerken van de school verhogen de kans op een positieve beleving van de schoolsituatie?

De verschillende onderzoeksfasen vormen de structuur van dit artikel.

De eerste fase van het onderzoek omvat een uitgebreide literatuurstudie over bestaand onderzoek naar het welbevinden van leerlingen. Dit leidde enerzijds tot de definitie van het begrip *welbevinden* en anderzijds tot een overzicht van mogelijke beïnvloedingsfactoren op het welbevinden van leerlingen.

De tweede fase van het onderzoek, het kwalitatieve deel, bestond uit panelgesprekken met leerlingen secundair onderwijs in de vorm van semi-gestructureerde interviews waarin gepeild werd naar hun welbevinden. Deze twee onderzoeksfasen resulteerden in een proefversie van de vragenlijst.

Deze vragenlijst is in een derde fase, het kwantitatieve deel, bij 300 leerlingen afgenomen. Na bijsturing voldeed de vragenlijst aan validiteits- en betrouwbaarheidseisen, en is ze voorgelegd aan iets meer dan 2000 leerlingen. De resultaten van de statistische analyses worden in het artikel besproken.

1.1 Het conceptueel kader

Het concept *welbevinden* situeren we in het dynamische systeemdenken (Vos, 1990). Op basis van het literatuuronderzoek kwamen we tot de volgende omschrijving van het schoolwelbevinden van leerlingen: “Welbevinden op school drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds.”

De leerling, met zijn persoonlijke behoeften en verwachtingen ten aanzien van de school, is een subsysteem binnen een omvangrijker systeem van de school. Op haar beurt maakt de school deel uit van de maatschappij (Wielemans, 1993). De behoeften van leerlingen krijgen mede vorm door de maatschappelijke werkelijkheid.

De term *verwachting* is net als het begrip *behoefte* subjectief en ontstaat in interactie met de omgeving. Verwachtingen onderscheiden zich van behoeften in die zin dat ze op de toekomst gericht zijn. Alle kennis en vaardigheden worden vanuit dit subjectieve behoefte- en verwachtingsperspectief opgedaan. Eigen aan de relatie tussen de leerling en zijn omgeving is dat er sprake is van een wederzijdse beïnvloeding. In de omschrijving van welbevinden op school geven we dit dynamisch aspect weer door de term *harmonie*, omdat welbevinden een positieve connotatie heeft.

1.2 Het actuele en duurzame welbevinden

Eder (1995) biedt ons een aantal interessante inzichten omtrent het concept welbevinden. Hij vertrekt van het concept *Befinden*, dat hij in aansluiting op Lewin (Lewin, 1963, in Eder, 1995, p. 16) omschrijft als “affektivwertende Selbstwahrnehmung einer Person in ihrem Lebensraum”. Der Lebensraum is

de individuele wereld die voor een bepaalde persoon bestaat vanuit zijn behoeften en verwachtingen. Het *Befinden* omvat een beoordelende, evaluatieve component die goed of slecht, positief of negatief is. *Befinden* in positieve zin wordt vertaald als *Wohlbefinden*, *welbevinden* dus, en valt samen met psychische gezondheid. Negatief *Befinden* wordt niet zonder meer gelijkgesteld aan psychisch (on)welbevinden. Het ontbreken van *Wohlbefinden* kan zowel een negatieve als een neutrale toestand betekenen.

Befinden is vrij vertaald zowel *oordeel* als *psychische (gezondheids)toestand*. *Befinden* verwijst daarmee naar een cognitieve component (cf. *oordeel*), maar refereert ook aan een psychische en sociale dimensie.

Eder (1995) maakt onderscheid tussen *aktueller (Wohl-)Befinden* en *habituellem (Wohl-) Befinden*: de hier en nu-bepaalde toestand van welbevinden en een toestand van welbevinden op langere termijn: “In the widest sense of the term, well-being is defined as the totality of attitudes, feelings and emotional states within a person and their personal environment. It includes how individuals experience themselves and their environment. One can therefore distinguish between a current, situationally oriented state and a lasting state of well-being.” (Eder, 1995, p. 253).

Als indicatoren van aan de actuele situatie gebonden toestand van welbevinden (het *aktueller Wohlbefinden*) noemt Eder onder andere het zich goed voelen op school, tevredenheid over de school, schoolgerelateerde angstgevoelens en verschillende psychische en psychosomatische factoren geïnduceerd door de schoolsituatie. Algemene zelfwaardering en zelfbeeld, het academisch zelfconcept en het sociale en emotionele zelfbeeld van leerlingen worden ondergebracht bij indicatoren van de toestand van welbevinden op lange termijn of wat wij hier het *duurzaam welbevinden* zullen noemen (het *habituellem Wohlbefinden*).

In het onderzoek worden indicatoren voor het actuele school- en klasgebonden welbevinden en indicatoren voor het meer duurzame welbevinden van elkaar onderscheiden. Er is een voortdurende wisselwerking tussen het actuele en duurzame welbevinden. Het actuele welbevinden is een resultante van in-

vloeden die vanuit verschillende richtingen op de leerling inwerken. De school, het gezin, de media, etc. beïnvloeden het oordeel (tevredenheid) en de beleving (gevoel) van de leerling in specifieke situaties, zodat persoonlijke behoeften en verwachtingen ten aanzien van de school gecreëerd worden. Door herhaaldelijke blootstelling aan deze krachten worden deze belevingen geïnternaliseerd, en ontwikkelt de leerling bepaalde attitudes. De persoonlijkheidskenmerken, die de leerling zich na verloop van tijd eigen maakt en die omschreven worden als indicatoren van het duurzame welbevinden, zijn op zich dan weer het vertrekpunt van waaruit de actuele situatiebeleving vorm krijgt. De relatie tussen beide aspecten van het welbevinden kan dus als het ware gesymboliseerd worden als een spiraal en representeert een interne dynamiek (Figuur 1).

Wanneer gebruik wordt gemaakt van indicatoren voor duurzaam welbevinden, komen verschillen tussen scholen en klassen weinig tot uiting (Van Damme e.a., 2001). De resultaten weerspiegelen voornamelijk individuele verschillen tussen leerlingen. De individuele diagnose van het welbevinden van leerlingen is niet het hoofddoel van dit onderzoek. Aangezien het bij schooldoorlichtingen gaat om de inspanningen die de school doet om het welbevinden van leerlingen te ontwikkelen, willen we gebruikmaken van indicatoren die zo rechtstreeks mogelijk de beleving en tevredenheid op het moment van de doorlichting in kaart brengen. Meting van het actueel welbevinden, actuele gevoelens, en tevredenheid die rechtstreeks verband houden met de school als leer- en leefomgeving, is dan de beste keuze. Ook gedrag, de

veruiterlijking van een positieve of negatieve beleving, nemen we op als indicator.

2 Het kwalitatief onderzoek met de afname van de panelgesprekken

2.1 Methodologie

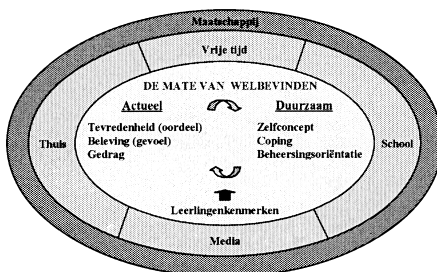
De aandacht voor welbevinden op school karent in een emancipatorische, persoonsgerichte visie op onderwijs. Gesprekken met leerlingen vormen binnen deze visie een noodzakelijk onderdeel van het onderzoek, met als doelen:

- 1 Nagaan welke belevingsaspecten in klas en school als leer- en leefomgeving, de leerlingen relevant achten met betrekking tot hun welbevinden.
- 2 Geïnterviewde belevingsaspecten uit het literatuuronderzoek toetsen aan de belevingswereld van de jongeren.
- 3 Nagaan hoe leerlingen deze belevingsaspecten en indicatoren verwoorden met het oog op itemconstructie voor de schriftelijke vragenlijst.

Het gespreksmateriaal is geanalyseerd met het oog op de constructie van een schriftelijke vragenlijst. De panelgesprekken zijn gevoerd aan de hand van open vragen die vrije menings- en gevoelsuiting stimuleren. Met bijkomende vragen is geïnformeerd naar mogelijke verbanden en attributies of rangordering van belevingsaspecten.

Er is gewerkt met een gestratificeerde 'random' steekproef van 64 panels. De stratificatie is onder meer gebaseerd op criteria die in voorgaande onderzoeken relevant bleken voor schoolwelbevinden, zoals de leeftijd en het geslacht van de leerlingen, de onderwijsvorm (KSO², TSO³, BSO⁴, ASO⁵), het onderwijsnet (vrij gesubsidieerde, officieel gesubsidieerde en gemeenschapsscholen), de grootte van de school (groot, klein), en de ligging (stedelijk, ruraal). Er is niet gestreefd naar representativiteit, wel naar het samenstellen van een zo gedifferentieerd mogelijke groep leerlingen. Bij de samenstelling van ieder panel werd rekening gehouden met de volgende criteria:

- 1 zes leerlingen, om overbelasting in de gesprekken te voorkomen;
- 2 evenveel jongens als meisjes;



Figuur 1. Theoretisch model voor de indicatoren van de mate van welbevinden ten aanzien van de school.

- 3 zoveel mogelijk verschillende studierichtingen per graad;
- 4 zoveel mogelijk verschillende klassen per graad;
- 5 leerlingen uit het begin van het alfabet om de panels op een toevallige wijze te kunnen samenstellen.

Bij de inleiding op het gesprek werd de bedoeling van het interview uiteengezet, vertrouwelijke behandeling van het materiaal verzekerd, en werden de leerlingen gestimuleerd om het taalgebruik dat eigen is aan hun leerlingen- en/of jongerencultuur, te behouden. Dit wordt ook wel de ‘native language’ genoemd.

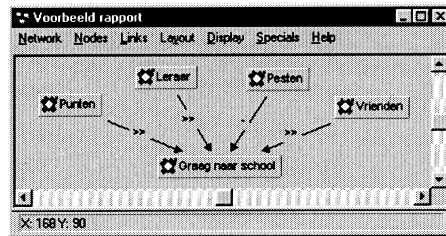
2.2 De analyse van de gegevens met het computerprogramma Atlas@ti

Voor het verwerken van kwalitatieve data kozen we voor een computerprogramma gericht op het analyseren en coderen van het gespreksmateriaal. De onderzoekers moeten zelf de thema's ontdekken en coderen, maar het computerprogramma biedt ondersteuning bij het samenbrengen en ordenen van tekstfragmenten met eenzelfde code. Ook helpt het programma om zicht te krijgen op de onderlinge relaties tussen concepten.

Bij de analyse werd elke transcriptie eerst op papier gescreend om een eerste idee te krijgen van wat in de gesprekken aan bod kwam (cf. 2.1.). Bij deze screening kregen de eerste aantekeningen vorm; dit waren de eerste codes.

De codes moesten in de eerste plaats verwijzen naar een betekenisvol citaat in antwoord op een hoofdvraag (vraagcodes). Aan elke hoofdvraag die tijdens de panelgesprekken werd gesteld, kenden we zo'n vraagcode toe. Bijvoorbeeld de vraag “Sommige leerlingen gaan graag naar school en anderen niet, hoe komt dit volgens jullie?” kreeg de vraagcode *graag naar school*. Een bijkomende code voegde informatie toe over de inhoud van het citaat (inhoudscode). We geven ter illustratie een passage uit één van de panelgesprekken:

Onderzoeker: “Sommige leerlingen gaan graag naar school, en sommige niet. Hoe komt dit volgens jullie? (...)”
 Leerling: “Ik denk toch dat dat te maken heeft met de vrienden, als je gepest wordt, ga je minder



Figuur 2. Netwerk “Graag naar school”.

graag naar school of dat je gewoon (...)”. [Codes: *graag naar school*, *vrienden* en *pesten*.] Interviewer: “De vriendengroep, het pesten. Zijn er nog dingen waarom leerlingen graag naar school gaan of niet?” Leerling: “De leraars, als je sommige leraars niet graag hebt” [Codes: *graag naar school* en *leraar*.] Interviewer: “De leraars, de vriendengroep. Dat zijn al 2 belangrijke dingen waarom leerlingen graag naar school gaan. Zijn er nog?” Leerling: “Misschien de punten, als je slechte punten hebt ofzo (...)” [Codes: *graag naar school* en *punten*.]

Voor elk van de gestelde vragen (vraagcodes) is een netwerk geconstrueerd (Figuur 2). Deze netwerken gaven de onderzoekers een overzicht van de belangrijkste bevindingen en waren een ondersteuning bij de theorievorming⁶. Het netwerk dat werd opgebouwd rond de vraagcode *graag naar school* bestond dan uit de andere codes: vrienden, pesten, leraar en punten.

2.3 Beschrijving van de analyse van de kwalitatieve onderzoeksgegevens via ‘cross-case analysis’

Via cross-case analysis kon een combinatie gemaakt worden van de uniciteit van elke case en de gelijkenissen tussen de gevalstudies. Cross-case analysis houdt dus een combinatie in van twee benaderingen: de geval- en variabele-georiënteerde benadering. Dit komt neer op het analyseren van delen binnen de gevalstudies en deze te vergelijken over de gevalstudies heen (Patton, 1990). Via metamatrices, dit zijn tabellen die de beschrijvende data rond verschillende onderwerpen verzamelen voor elk van de gevallen, werden alle gegevens in één overzichtelijke tabel weergegeven.

3 Het kwantitatieve onderzoek met de afname van de vragenlijst⁷

3.1 De vragenlijst

Er werden drie versies (een pilotversie, een experimentele versie en een definitieve versie) van de vragenlijst ontwikkeld met de definitieve versie als resultaat van een uitgebreide analyse, waarbij voldaan is aan voorwaarden van validiteit en betrouwbaarheid. Een overzicht van de evolutie van de vragenlijst over de verschillende versies heen is opgenomen in Tabel 1. Elke versie is op een analoge wijze opgebouwd. In een algemene inleiding zijn de opdrachtgever, de doelstellingen en het onderwerp van het onderzoek beschreven. Daarna zijn specifieke persoonskenmerken zoals het geslacht, de leeftijd en de studierichting bevraagd en is gepeild naar de motieven van de leerling om naar school te komen.

Na dit inleidende deel zijn vragen opgenomen die peilen naar het welbevinden van leerlingen op school. De vragen zijn geconstrueerd rond de thema's die voor de leerlingen van belang zijn voor hun welbevinden op school. We hebben vier verschillende vraagtypes onderscheiden om de indicatoren te operationaliseren:

- 1 Gevoelsvragen: de frequentie van voorkomen van een geschetste situatie wordt bevraagd, waarna de leerling het hieraan gekoppelde gevoel aangeeft. De gevoelsvragen maken het grootste deel uit van de vragen die peilen naar het welbevinden. Een voorbeeld van een dergelijke gevoelsvraag luidt als volgt: "Behandelen jouw leerkrachten je met respect? Hoe voel jij je bij deze situatie?" De antwoordcategorieën voor de eerste vraag variëren van 1: *nooit* tot 5: *altijd* met drie tussencatego-

rieën. Op de tweede vraag kan geantwoord worden op een vijfpuntsschaal van 1: *heel slecht* tot 5: *heel goed*.

- 2 Tevredenheidsvragen: peilen naar de mate van tevredenheid bij de leerlingen over bepaalde onderwerpen. Een voorbeeld is: "Ben je tevreden over de klasfeer?" Deze vraag wordt beantwoord met antwoordcategorieën gaande van 1: *helemaal niet* tot 5: *helemaal wel*.
- 3 Gedragsvragen: gaan na hoe vaak de leerlingen een bepaald gedrag reeds vertoond hebben op school. Een voorbeeld hiervan is: "Houd jij je aan de schoolregels?" De antwoordmogelijkheden zijn hier beperkt tot een code van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor *nooit* en 5 voor *altijd*.
- 4 De algemene vragen die peilen naar de globale scoring van het welbevinden zijn:
 - Ik ga meestal graag naar mijn school
 - Ik zou liever op een andere school zitten
 - Ik vind het tof op mijn school
 - Ik voel me in het algemeen goed op mijn school

Deze vier algemene vragen zijn verspreid in de vragenlijst opgenomen en zijn te beantwoorden op een vijfpuntsschaal gaande van 1: *helemaal niet akkoord* tot 5: *helemaal wel akkoord*.

In de drie versies werd dus zowel een globale scoring van welbevinden als een operationalisering van de indicatoren gevoel, tevredenheid en gedrag opgenomen.

3.2 De pilotversie van de vragenlijst

Op basis van de resultaten van het exploratieve, kwalitatieve gedeelte van het onderzoek met de afname van de panelgesprekken en de literatuurstudie, werd een eerste versie van de vragenlijst opgesteld. Mede in functie van de validiteit is deze eerste versie voorgelegd aan

Tabel 1

Informatie over de verschillende versies van de vragenlijst

Versie	N	Aantal items	Vraagtype					Tijd
			Pers. kenm.	Gevoel	Gedrag	Tevreden	Algemeen	
Pilot	306	161	10	93	34	22	2	75'
Experim.	2054	118	7	68	20	19	4	50'
Definit.		117	7	68	19	19	4	50'

experts: zowel personen die betrokken zijn bij de zorg voor het welzijn van leerlingen, waaronder leerlingenbegeleiders en medewerkers van diverse CLB's (Centrum Leerlingenbegeleiding), als leden van de inspectie, die uiteindelijk gebruik zullen maken van het instrument. Op die manier werd de vragenlijst waar nodig bijgestuurd.

De pilotversie van de vragenlijst werd afgenomen bij een selecte steekproef waaraan 306 leerlingen tussen de 13 en 23 jaar hebben deelgenomen. De bedoeling van dit vooronderzoek was het instrument enkel op technische aspecten te onderzoeken. Meer bepaald hebben we de moeilijkheidsgraad, de lengte, de verstaanbaarheid, de relevantie van de vragen, etc. bestudeerd. Op dit niveau zijn geen conclusies getrokken met betrekking tot het welbevinden van leerlingen, vandaar ook dat het geen prioriteit was een representatieve steekproef samen te stellen. Er werd enkel naar gestreefd voldoende respondenten per criterium te verzamelen, analoog aan de samenstelling van de panelgesprekken met de leerlingen in het kwalitatieve deel van dit onderzoek.

De onderzoeksgegevens zijn verwerkt met behulp van het statistisch programma SPSS 9.0 voor Windows. Er is een factoranalyse met Varimax-rotatie uitgevoerd op de gevoels-, tevredenheids- en gedragsvariabelen. Uit de resultaten bleek dat er vier duidelijk afgebakende schalen te onderscheiden waren.

Een eerste schaal omvatte *beleving en tevredenheid op klasniveau*. Onder deze noemer vallen de items met betrekking tot de inspraak in de klas, omgang met de leerkracht, alle aspecten in verband met het leerproces en de items met betrekking tot de evaluatievormen en het huiswerk.

De tweede schaal oriënteerde zich meer op mesoniveau, meer bepaald *beleving en tevredenheid op schoolniveau*. De school als leefomgeving voor de leerlingen. Gegevens over het schoolgebouw, de schoolsfeer, de regelgeving, maar ook de mate van inspraak en de houding van het schoolpersoneel ten aanzien van de leerlingen zijn onder deze rubriek verzameld.

In een derde schaal, *beleving en tevredenheid met betrekking tot de vrienden*, zijn vragen samengebracht die handelen over de contacten met vrienden of medeleerlingen

en de mogelijke opvang bij problemen.

De vierde schaal is samengesteld uit items die betrekking hebben op het *gedrag* van de leerlingen: de houding ten aanzien van medeleerlingen en leerkrachten, de inzet voor en deelname van leerlingen aan hun eigen leerproces, en het al dan niet voorkomen van probleemgedrag zoals ordeverstoring, schelden, pesten, fysiek geweld en spijbelen.

3.3 Van experimentele naar definitieve versie van de vragenlijst

De schalen die op basis van de pilotversie zijn geconstrueerd, vormden het uitgangspunt voor de experimentele versie van de vragenlijst. Tevens werd de vragenlijst op enkele technische aspecten bijgestuurd.

We stelden voor de afname van de experimentele versie op grote schaal een representatieve steekproef samen, rekeninghoudend met de verhoudingen binnen het Vlaamse onderwijslandschap. De strata waren het net, de schoolgrootte en de onderwijsvorm.

Er is getracht de verhouding tussen vrij gesubsidieerd en officieel onderwijs te respecteren, waarbij dit laatste staat voor officieel gesubsidieerd en gemeenschapsonderwijs. Of een schoolpopulatie boven of onder het gemiddeld leerlingenaantal van alle Vlaamse secundaire scholen (448) is gelegen, was bepalend voor de keuze of de school respectievelijk als grote, dan wel als kleine school geclassificeerd werd. Ook de proportionele verhouding van het aantal leerlingen dat binnen een bepaalde onderwijsvorm een opleiding volgt, is als criterium opgenomen bij de samenstelling van de steekproef.

Om het aantal klassen te bepalen dat per school diende ondervraagd te worden, zijn we uitgegaan van de berekening dat een klas gemiddeld 15 leerlingen omvat. Er is naar gestreefd alle leerjaren en graden binnen de steekproef aan bod te laten komen. In totaal werden 2054 leerlingen van 26 scholen bevroegd.

De data zijn ook hier verwerkt met het statistisch programma SPSS 9.0 voor Windows. Het uitvoeren van analyses op de omvangrijke datamatrix heeft ons in staat gesteld bevindingen met betrekking tot het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs te formuleren.

Op basis van de factoranalyse uitgevoerd op alle gevoels-, tevredenheids- en gedragsvragen van de experimentele versie is een definitieve versie van de vragenlijst opgesteld, bestaande uit vier schalen. Deze nieuwe schalen groeperen de items enigszins anders dan de schalen van de pilotversie. Tevens zijn ze opgedeeld in een aantal subschalen. Niet alleen op inhoudelijk vlak heeft deze factoranalyse mogelijkheden geboden om het instrument te optimaliseren, ook statistisch waren de wijzigingen te verantwoorden.

De vier schalen werden als factoren gegereneerd uit de factoranalyse. In de eerste schaal hebben we een breed domein van *beleving en tevredenheid op klas- en schoolniveau* opgenomen en bevraagd aan de hand van 56 items. Dit is de schaal met de hoogste mate van interne consistentie, namelijk een Cronbachs α van 0.95. Ze is samengesteld uit vragen die te maken hebben met beleving van de klas en de school als leer- en leefomgeving. We hebben er wel voor geopteerd om subschalen te onderscheiden om het geheel aan vragen inhoudelijk overzichtelijk te houden. Over aangelegenheden op klasniveau zijn we tot het volgende resultaat gekomen: inspraak op klasniveau, contacten met leerkrachten, en items met betrekking tot het leerproces. Op schoolniveau zijn vragen opgenomen over infrastructuur en voorzieningen; actieplannen op schoolniveau; het schoolklimaat; regelgeving; inspraak op schoolniveau; contacten met andere personeelsleden; en vragen over de opvang bij problemen.

Binnen de tweede schaal werden 17 items over *beleving en tevredenheid met betrekking tot studiedruk en leerprogramma* opgenomen. Aangezien deze schaal een grote lading dekt, is ze op inhoudelijke basis verder opgedeeld in subschalen. Opnieuw hebben we dit gedaan om enige structuur in de hoeveelheid vragen te brengen. Hierin hebben we vragen opgenomen die te maken hebben met studiedruk, het leerprogramma, de leerinhoud, en het puntensysteem. Dit laatste onderdeel focust op het prestatiegerichte karakter van het onderwijs. De Cronbachs α van deze schaal is berekend op 0.85.

De derde schaal bestaat uit 16 items die

peilen naar het *gedrag* van leerlingen op school. De inhoudelijke invulling van deze schaal is ongewijzigd in vergelijking met de pilotversie. De Cronbachs α bedraagt 0.87.

De vierde schaal omvat 15 vragen die handelen over *beleving en tevredenheid met betrekking tot de vrienden op school*. Deze schaal heeft een Cronbachs α van 0.87.

Wanneer we de Cronbachs α voor de volledige vragenlijst opvragen, bekomen we een waarde van 0.96, wat heel hoog is. Dit wijst erop dat er een sterke samenhang bestaat tussen de afzonderlijke items van de vragenlijst.

Aangezien de inhoud van de vragenlijst het resultaat was van talrijke panelgesprekken met de leerlingen, getoetst aan de bevindingen uit de literatuur, zijn we ervan uitgegaan dat we met dit instrument meten wat we pretenderen te meten, namelijk het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. De vragen die erin opgenomen zijn, weerspiegelen alle aspecten van het onderwerp die leerlingen zelf hebben aangegeven en die voor hen dus belangrijk zijn (inhoudsvaliditeit). We hebben in de opbouw van de vragenlijst overeenkomsten met reeds bestaande vragenlijsten vastgesteld (o.a. Brutsaert, 1993; Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1999; Van der Linden & Roeders, 1983; Stoel, 1980). Ook de analyses die verder in dit werk beschreven worden, wijzen op een verband met bevindingen in andere onderzoeken (criteriumvaliditeit).

In onze definiëring hebben we drie indicatoren onderscheiden die het construct *welbevinden* vormgeven: het gevoel of de beleving van de leerling, zijn tevredenheid over de school en hiermee samenhangend het gedrag van de leerling. Het is dan ook vanzelfsprekend dat deze drie componenten uitgebreid en op een gevarieerde wijze in de vragenlijst aan bod zijn gekomen (constructvaliditeit).

De experimentele versie van de vragenlijst is afgenomen bij een representatieve steekproef. Dit laat toe de resultaten en de uitspraken te veralgemenen naar het geheel van de leerlingen in het secundair onderwijs op basis van leerlingenkenmerken of schoolkenmerken (externe validiteit).

4 Bevindingen met betrekking tot het welbevinden van leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs⁷

In deze paragraaf bespreken we de resultaten van de schriftelijke leerlingenbevraging, verrijkt met informatie uit de panelgesprekken en getoetst aan de bevindingen uit de literatuur.

4.1 Het welbevinden en de indicatoren

Zowel uit de panelgesprekken met de leerlingen als uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat leerlingen van het secundair onderwijs zich over het algemeen matig goed voelen op school. Op een vijfpuntsschaal waarbij 1 staat voor een zeer negatieve en 5 voor een zeer positieve beleving wordt voor welbevinden gemiddeld een score van 3.42 gehaald (Tabel 2). Er werd tevens vastgesteld dat er significante verschillen bestaan tussen scholen onderling met betrekking tot het welbevinden van de leerlingen.

De analyses hebben eveneens aangetoond dat gevoel (affectieve component), tevredenheid (cognitieve component) en gedrag robuuste indicatoren zijn voor welbevinden, die ook hoog correleren met een aantal algemene vragen die naar het welbevinden peilen en die reeds in andere onderzoeken werden beproefd. Na regressieanalyse bleek tevredenheid de beste voorspeller te zijn voor het welbevinden (Tabel 3).

Tabel 2

Gemiddelde en standaarddeviatie voor welbevinden, voor alle bevraagde leerlingen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Welbevinden	2053	3.42	1.01

Tabel 3

Resultaten regressieanalyse met algemeen welbevinden als criterium en de drie indicatoren (gedrag, gevoel, tevredenheid) als predictoren

Variabele	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	Sig.
Gedrag	.25	.03	.15	8.26	.00
Gevoel	.25	.04	.15	6.01	.00
Tevredenheid	.77	.04	.52	20.52	.00

Terwijl voor tevredenheid en gevoel gemiddeld matig positief werd gescoord, lag de gemiddelde score voor de gedragsvragen met een waarde van 3.85 iets hoger (Tabel 4).

Tabel 4

Gemiddelde en standaarddeviatie voor de drie indicatoren

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gedrag	2053	3.85	.58
Gevoel	2053	3.39	.59
Tevredenheid	2054	3.15	.68

De meerderheid van de leerlingen uit de Vlaamse secundaire scholen is dus matig tevreden over de school, ze voelen zich er relatief goed en vertonen eerder positief gedrag op school. Dat neemt niet weg dat het welbevinden van leerlingen op sommige scholen ernstig verstoord is. Aan de hand van het meetinstrument zal de inspectie de knelpunten op een school kunnen situeren, evalueren in het licht van de aanwezige context-, input- en procesvariabelen, en gerichte adviezen kunnen formuleren voor actiestrategieën om het welbevinden van de leerlingen te bevorderen.

4.2 Het welbevinden en de verschillende (sub)schalen

Een regressieanalyse werd uitgevoerd met de beleving met betrekking tot verschillende aspecten van het school- en klasleven, gevat in schalen en subschalen als onafhankelijke variabelen en met het algemene welbevinden van de leerlingen (gemeten aan de hand van de vier algemene vragen) als afhankelijke variabele. Het resultaat hiervan is in Tabel 5 opgenomen.

Tabel 5

Resultaten regressieanalyse met algemeen welbevinden als criterium en verschillende aspecten van het school- en klasleven als predictoren

	B	SE B	β	t	Sig.
Schaal 1: Beleving en tevredenheid op klas- en schoolniveau					
Inspraak op klasniveau	.090	.030	.065	2.962	.003
Contacten met leerkrachten	-.071	.034	-.056	-2.101	.036
Leerproces	-.077	.038	-.053	-2.012	.044
Infrastructuur en voorzieningen	.129	.023	.110	5.729	.000
Actieplannen op schoolniveau	-.024	.025	-.020	-.970	.332
Schoolklimaat	.385	.027	.330	14.005	.000
Regelgeving	.169	.024	.156	7.054	.000
Inspraak op schoolniveau	.091	.024	.085	3.724	.000
Contacten met andere personeelsleden	.014	.024	.013	.594	.553
Opvang bij problemen	.025	.018	.028	1.414	.158
Schaal 2: Beleving en tevredenheid m.b.t. studiedruk en leerprogramma					
Studiedruk	.017	.028	.013	.609	.543
Leerprogramma. leerinhoud	.134	.029	.104	4.687	.000
Puntensysteem	-.049	.021	-.045	-2.286	.022
Schaal 3: Gedrag					
Gedrag	.304	.032	.175	9.415	.000
Schaal 4: Beleving en tevredenheid m.b.t. de vrienden					
Vrienden	.151	.023	.110	6.502	.000

Noot. Afhankelijke variabele: welbevinden.

Schaal 1, met vragen over beleving en tevredenheid van de leerlingen op klasniveau en beleving en tevredenheid van de leerlingen op schoolniveau, is de beste voorspeller voor het welbevinden van leerlingen. Binnen deze schaal zien we dat respectievelijk schoolklimaat, regelgeving, infrastructuur en voorzieningen, inspraak op schoolniveau, en inspraak op klasniveau het algemeen welbevinden goed voorspellen. Ook schalen 2, 3 en 4 zijn goede voorspellers. We bespreken de resultaten voor de verschillende schalen uitgebreider in de volgende subparagrafen. Tabel 6 geeft een overzicht van de gemiddelde scores van de Vlaamse leerlingen voor de verschillende (sub)schalen.

4.2.1 De beleving en tevredenheid van de leerlingen op klasniveau

Op basis van de schriftelijke bevraging van de leerlingen is gebleken dat de mate waarin leerlingen tevreden zijn over de inspraak die

ze hebben in de klas, een positieve invloed heeft op hun welbevinden (Tabel 5). Inspraak op klasniveau is trouwens door de leerlingen ook spontaan aangehaald wanneer we in de panelgesprekken vroegen wat voor hen op school belangrijk is om zich goed te voelen. Conform ander onderzoek kunnen we stellen dat het welbevinden toeneemt naarmate de leerlingen het gevoel hebben meer betrokken te worden en actief te kunnen participeren in het klasgebeuren (Eder, 1995). Dit bevordert het gevoel van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces.

Bij de analyses hebben we vastgesteld dat de leerkracht een cruciale figuur is. Een gepaste relatie met die leerkracht bevordert een positieve ingesteldheid ten aanzien van de school (Samdal, Wold, & Torsheim, 1997). Zowel in de panelgesprekken als in het literatuuronderzoek is dit gegeven naar voor gekomen. Een leerkracht die leerlingen met respect behandelt, en aanmoedigt wanneer ze iets goed doen in de lessen, levert een grote

Tabel 6

Gemiddelde en standaarddeviatie voor het algemeen welbevinden, de schalen en subschalen

	Cronbachs α	M	SD
Welbevinden	.84	3.42	1.01
Schaal 1: Beleving en tevredenheid op klas- en schoolniveau	.95	3.33	.65
Inspraak op klasniveau	.50	3.53	.74
Contacten met leerkrachten	.69	3.42	.80
Leerproces	.75	3.55	.69
Infrastructuur en voorzieningen	.58	2.63	.86
Actieplannen op schoolniveau	.64	3.44	.85
Schoolklimaat	.47	3.44	.87
Regelgeving	.59	3.08	.93
Inspraak op schoolniveau	.41	3.08	.94
Contacten met andere personeelsleden	.62	3.23	.92
Opvang bij problemen	.30	3.55	1.11
Schaal 2: Beleving en tevredenheid m.b.t. studiedruk en leerprogramma	.85	2.88	.69
Studiedruk	.67	2.79	.78
Leerprogramma, de leerinhoud	.50	3.07	.78
Puntensysteem	.30	2.71	.92
Schaal 3: Gedrag	.87	3.85	.58
Schaal 4: Beleving en tevredenheid m.b.t. de vrienden	.87	3.87	.74

bijdrage aan hun welbevinden. Ontevredenheid is vaak het gevolg van ongelijke machtsverhoudingen tussen leerkracht en leerling. De resultaten van ons kwalitatief onderzoek sluiten aan bij de bevindingen van Brekelmans, Wubbels en Creton (1989) die aan de hand van het model van Leary een typologie van leerkrachten hebben opgesteld op basis van beschrijvingen door leerlingen. Leerlingen kiezen een leerkracht die hen ruimte geeft en duidelijkheid biedt. Leerkrachten die inconsequent optreden en onzeker gedrag vertonen, oefenen een negatieve invloed uit op het welbevinden van de leerlingen.

Hoewel er in de literatuur weinig aandacht wordt geschonken aan de relatie tussen enerzijds de gebruikte werkvormen en de kwaliteit en het gebruik van didactisch materiaal tijdens de les, en anderzijds het welbevinden van leerlingen, kwam dit nochtans sterk tot uiting in de panelgesprekken. Leerlingen uitten een voorkeur voor activerende werkvormen en het gebruik van diverse media. Als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen is de leerkracht verantwoordelijk voor het ontwikkelen van een krachtige leeromgeving. Wanneer leerkrachten blijik geven van vakbekwaamheid, deskundigheid en engagement, wordt dit door de leerlingen

sterk op prijs gesteld. In de schriftelijke bevraging werd hiernaar gepeild aan de hand van vragen die gegroepeerd waren onder de subschaal *het leerproces*. Ook hier bleek het belang van een goede didactische ondersteuning voor het welbevinden van de leerling (Tabel 5).

4.2.2 De beleving en tevredenheid van de leerlingen op schoolniveau

Opvallend zijn de lage scores voor *infrastructuur en voorzieningen op school*. Toch is de mate waarin leerlingen hierover tevreden zijn één van de betere voorspellers voor het welbevinden (Tabel 5). De verschillen tussen scholen zijn echter groot op dit gebied. Een slechte staat van de gebouwen en een onaangename inrichting van de klaslokalen hangen nauw samen met een negatieve beleving. Ook in de panelgesprekken kwam dit reeds tot uiting. Dit betekent dat leerlingen het gebouw over het algemeen veel aantrekkelijker en leuker ingericht zouden willen zien. Het ligt voor de hand dat een aangename omgeving en inspraak bij de inrichting een positieve schoolsfeer in de hand werkt.

De subschaal *actieplannen op schoolniveau* verwijst naar initiatieven die de school neemt om preventief te werken aan

problemen zoals drugs, pesten en geweld. Hoewel deze subschaal niet als belangrijke voorspeller naar voor kwam (Tabel 5), zijn de acties die de school in het kader van preventiecampagnes onderneemt vaak 'hot topics' binnen een school. Voor vele ouders blijken dit immers criteria te zijn bij de schoolkeuze voor hun kind. We merken dat de meeste scholen bij de leerlingen relatief hoog scoren met betrekking tot de acties die ze ten aanzien van probleemgedrag ondernemen.

Leerlingen geven de voorkeur aan een toelante, maar gezaghebbende leerkracht. Deze eigenschappen van een leerkracht verwachten leerlingen ook op schoolniveau. Gemiddeld is de score van 3.1 die de leerlingen in de schriftelijke bevraging toekennen aan *de regelgeving op school* eerder neutraal (Tabel 6). Er worden wel sterke verschillen tussen scholen onderling vastgesteld. Enerzijds willen leerlingen een teveel aan regels vermijden, maar anderzijds willen ze dat er consequent opgetreden wordt ten aanzien van probleemgedrag zoals geweld en drugsgebruik. In het onderzoek van Van der Linden en Roeders (1983) en Penninx (1986, in Klaassen, 1991) wordt vastgesteld dat leerlingen het schoolklimaat positiever beoordelen wanneer regels democratisch ingevoerd worden. Een leerlinggericht schoolreglement bevordert een positief schoolklimaat. Aangezien de subschaal *regelgeving binnen de beleving en tevredenheid op klas- en schoolniveau* als tweede belangrijkste voorspeller naar voor komt, kunnen we stellen dat tevredenheid met een duidelijke regelgeving, die in samenspraak met leerlingen tot stand kwam en consequent gehandhaafd wordt, het welbevinden bevordert.

De vaststelling dat ook de tevredenheid met *inspraak op schoolniveau* het welbevinden van leerlingen verhoogt (Tabel 5), correspondeert met wat Elchardus e.a. (1999) en Eder (1995) in hun onderzoek hebben vastgesteld: het welbevinden verbetert bij een actieve participatie in het klas- en schoolgebeuren. Een horizontale organisatie van de school kan hierbij helpen (Van der Linden & Roeders, 1983, in Dieleman, Van der Linden, & Perreijn, 1993). In ons onderzoek wordt eerder een neutrale score, namelijk 3.08, voor de subschaal *inspraak op schoolniveau*

vastgesteld. Deze waarde ligt lager dan 3.53, de waarde genoteerd voor de *inspraak op klasniveau* (Tabel 6). Leerlingen zijn meer tevreden over de inspraak die ze op klasniveau hebben dan over de inspraak op meso- of schoolniveau. Uit de panelgesprekken bleek trouwens dat nogal wat leerlingen geen weet hadden van het bestaan van een leerlingenraad in hun school, of dat ze de mate van inspraak die via dat kanaal kon bereikt worden, sterk relativeerden.

De subschaal met vragen over *het schoolklimaat* vormt de beste voorspeller voor het welbevinden (Tabel 5). Ook in de literatuur en in de gesprekken met de leerlingen komt dit duidelijk naar voren. We stellen hier een matig positieve beleving vast. Een positieve beleving van de schoolcultuur door de leerlingen hangt samen met een goed schoolklimaat (Leirman, 1993). Aangezien de schoolcultuur verwijst naar alles wat zich zowel informeel als formeel afspeelt op school - de waarden en normen - vermoeden we dat het schoolklimaat beschouwd kan worden als de som van alle andere bevroegde aspecten op schoolniveau. In de gesprekken met de leerlingen is in dit verband gesproken over de mentaliteit op de school. Op school komen leerlingen niet alleen in contact met leerkrachten en medeleerlingen, maar ook met andere personeelsleden. Volgens de resultaten in Tabel 5 heeft de tevredenheid over contact met andere personeelsleden weinig voorspellende waarde voor het welbevinden. In de gesprekken met de leerlingen kwam nochtans heel sterk naar voren dat het verloop van al deze interne contacten bepalend is voor de schoolsfeer. Ook in deze relaties is er nood aan respect, waardering, ruimte, dialoog en regelduidelijkheid. Het ligt echter voor de hand dat dit sterker primeert in de contacten met de leerkrachten, met wie de leerlingen voortdurend in contact zijn. De meerderheid van de leerlingen geeft in de schriftelijke vragenlijst aan steeds bij iemand terecht te kunnen op school, ook met problemen. Met een score van 3.6 werd voor deze subschaal relatief hoog gescoord (Tabel 6), maar tevens zonder significant bij te dragen tot de verschillen in algemeen welbevinden (Tabel 5).

4.2.3 De beleving en tevredenheid van de leerlingen met betrekking tot de studiedruk en het leerprogramma

Leerlingen scoren gemiddeld laag (2.9) voor schaal 2, met items over *beleving en tevredenheid van de leerlingen met betrekking tot de studiedruk en het leerprogramma* (Tabel 6). De subschalen *het leerprogramma/de leerinhoud* en *puntensysteem* dragen bij tot de verklaring van algemeen welbevinden (Tabel 5).

Voor de subschaal *studiedruk* gaat het om vragen die betrekking hebben op de subjectief ervaren studiedruk gerelateerd aan onder andere onduidelijke verwachtingen van de leraar, slechte dosering van taken en toetsen en gebrek aan afspraken hierover tussen leraren onderling. Bovendien verwijst ze naar te weinig didactische ondersteuning, omdat leraren (te) veel leerstof willen behandelen. Het gevoel van overbelasting werd reeds gesignaleerd in de panelgesprekken. Bij de subschaal *het leerprogramma/de leerinhoud* gaat het vooral over de mate waarin de leerlingen de leerstof als interessant en nuttig ervaren. De verschillen tussen scholen voor beide subschalen zijn niet groot. De beleving is overwegend negatief.

De studiedruk en de wijze waarop de leerinhouden door de leerlingen worden gepercipieerd zijn gerelateerd (Tabel 7). In de panelgesprekken is gebleken dat leerlingen vooral geïnteresseerd zijn en bereid zijn om inspanningen te leveren voor leerinhouden waarvan ze de gebruikswaarde inzien; leerinhouden die aansluiten bij hun leefwereld, die actueel, boeiend en waardevol zijn. Ook het *puntensysteem* dat op school gehanteerd wordt, hangt heel nauw samen met de ervaren studiedruk.

Tabel 7

Pearsons correlatie tussen subschalen studiedruk, leerprogramma/leerinhoud en puntensysteem

	Studiedruk	Leerprogr./ leerinhoud
Studiedruk	-	
Leerprogramma/ leerinhoud	.58** (N = 2047)	-
Puntensysteem	.59** (N = 2018)	.49** (N = 2020)

Noot. ** p (tweezijdig) < 0.01.

4.2.4 Het gedrag van de leerlingen

De aanleiding om vragen over gedrag als indicator voor welbevinden op te nemen, was de vaststelling dat bij een verstoord welbevinden de kans op ordeverstorend gedrag en spijbelen toeneemt (Boekaerts & Simons, 1995). Andere problemen waarmee de school geconfronteerd kan worden, zijn geweld en het gebruik van drugs (Eder, 1995; Walgrave, Vettenburg, & Huybregts, 2001).

In ons onderzoek wordt bevestigd dat er een sterke samenhang bestaat tussen de algemene score voor het welbevinden en de score op de schaal *gedrag* (Tabel 5). Hoewel er tussen scholen onderling grote verschillen opgemerkt worden met betrekking tot het gedrag van de leerlingen, worden vaak positieve scores genoteerd (Tabel 6).

De relatief hoge gemiddelden moeten echter genuanceerd worden, aangezien de kans reëel is dat de leerlingen zichzelf in een positief daglicht willen stellen en hierdoor sociaal wenselijk antwoorden. Er bestaat uiteraard een wisselwerking tussen positief gedrag van leerlingen en een positief schoolklimaat. Leerlingen die zich goed voelen op school en tevreden zijn, hebben minder neiging tot problematisch gedrag, terwijl positief gedrag gunstig inwerkt op het schoolklimaat.

4.2.5 De beleving en tevredenheid van de leerlingen met betrekking tot de vrienden

Opmerkelijk voor de antwoorden op de vragen over *de vrienden* is dat de verschillen tussen de scholen klein zijn en dat de gemiddelde score het hoogst is in vergelijking met alle andere schalen (Tabel 6). Dat de contacten met medeleerlingen een positief belevingsaspect in de schoolomgeving vormen, werd reeds duidelijk in de panelgesprekken. Het samenzijn met vrienden is één van de belangrijkste motieven voor leerlingen om naar school te komen. Dit accentueert het belang van de school als leefdomein waarin de omgang met vrienden hoog aangeschreven staat (Thys, 1994; Vandeputte, 1996). Matthijssen (1986) spreekt in dit verband over een "gezelligheidscultuur". Toch werd in de gesprekken af en toe melding gemaakt van

pestgedrag, met onmiddellijke negatieve repercussies voor het welbevinden. Positieve contacten met medeleerlingen en saamhorigheid binnen de groep zelf vormen een belangrijk onderdeel van een goede klas- en schoolcultuur, een positief schoolklimaat, en bevorderen aldus het welbevinden.

4.3 Welbevinden en leerlingenkenmerken

Twee vragen in het instrument betreffen *het motief* van de leerlingen om naar school te komen. De motieven om naar school te gaan, zouden immers sterk samenhangen met het welbevinden van de leerlingen (Tieleman, 1988). Uit onze resultaten⁸ blijkt dat het *diploma* het vaakst aangekruist wordt als belangrijkste motief en eveneens de beste voorspeller is voor een hoge mate van welbevinden wanneer meerdere antwoordmogelijkheden mogen aangekruist worden. Terwijl de *vrienden* en *om iets bij te leren* nog bij meer dan de helft van de leerlingen meespeelt als mogelijk motief wanneer ze meerdere motieven mogen aankruisen, boeten zij aan waarde in als gevraagd wordt naar het belangrijkste motief. De antwoordcategorieën de *verplichting van thuis* en de *interessante studierichting* zijn slechts in beperkte mate als prioriteit aangestipt. Leerlingen zien de school dus als leeromgeving, maar ook als sociale ontmoetingsplaats waar contacten met leeftijdsgenoten mogelijk zijn.

Uit de literatuur, panelgesprekken en de statistische analyses blijkt dat de prestaties, het plezier in het studeren en hiermee samenhangend het welbevinden, gunstig evolueren wanneer leerlingen vanuit een intrinsieke motivatie - zoals het leren om zichzelf te verrijken - naar school komen. Leerlingen die naar school komen "omdat het verplicht is van thuis", scoren significant lager voor welbevinden dan leerlingen die dit motief niet hebben aangekruist. Leerlingen die "om iets bij te leren" als belangrijkste motief opgeven, scoren voor welbevinden het hoogst. Uit de gegevens blijkt dat er gezocht moet worden naar een evenwicht tussen de school als leer- en als leefdoel.

Ander onderzoek maakt melding van een verschil in welbevinden naargelang de *seks*, in het voordeel van de meisjes (Stoel, 1980;

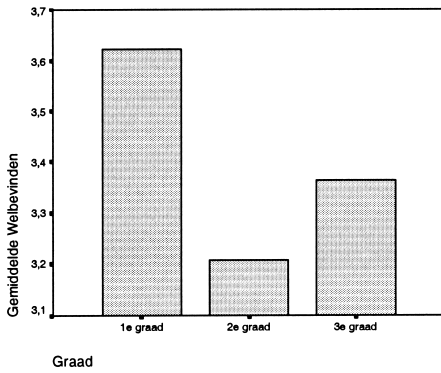
Crabbe & Spaey, 1984, in Van den Houte, 1990; Verhoeven, Clement, Maetens, & Vergauwen, 1992; Thys, 1994; Van Damme e.a., 1997). Deze tendens kunnen we bevestigen: meisjes vertonen een hoger welbevinden dan jongens. Dit resultaat is niet alleen vastgesteld voor het algemeen welbevinden, maar ook voor het gedrag, de beleving en tevredenheid met betrekking tot het klas- en schoolniveau, de studiedruk en het leerprogramma en de vrienden. De resultaten geven ook aan dat meisjes vooral voor het diploma, de vrienden of om iets bij te leren naar school komen, terwijl jongens meer voor de interessante studierichting naar school komen en het schoollopen vaker als een verplichting van thuis ervaren.

Op basis van de panelgesprekken konden we geen duidelijke uitspraken doen over de relatie tussen het welbevinden en de leeftijd, de graad en het leerjaar waartoe de leerlingen behoren. In het kwantitatief onderzoek wordt wel een aantal significante verschillen vastgesteld. De leerlingenkenmerken leeftijd, graad en leerjaar worden samen besproken aangezien zij parallelle resultaten opleveren. Hoewel ander onderzoek laat vermoeden dat het welbevinden afneemt naarmate de leerlingen ouder worden (Van der Veen, 1989; Verhoeven e.a., 1992) blijkt uit ons onderzoek dat we niet echt kunnen spreken van een rechtlijnige daling (Tabel 8 en Figuur 3). Het profiel wordt namelijk gekenmerkt door een dieptepunt in de tweede graad (vierde leerjaar met een gestandaardiseerde effectgrootte d van 0.312) met opnieuw een lichte stijging in de derde graad (vijfde en zesde leerjaar), waarbij deze laatste score echter niet meer de score van de eerste graad (eerste leerjaar) overstijgt.

Tabel 8

Gemiddelde en standaarddeviatie voor welbevinden voor de verschillende leerjaren

Leerjaar	N	M	SD
1	447	3.73	1.03
2	397	3.50	.96
3	328	3.28	1.03
4	329	3.13	1.03
5	318	3.35	.91
6	234	3.39	.95
Totaal	2053	3.42	1.01



Figuur 3. Gemiddelde score voor welbevinden voor de verschillende graden.

In tegenstelling tot wat we verwacht hadden, hebben weinig leerlingen van het zesde leerjaar secundair onderwijs het *diploma* als belangrijkste motief aangekruist. Het zwaartepunt heeft zich op die leeftijd verlegd naar het motief *interesse*. Dit kan erop wijzen dat de intrinsieke motivatie in het zesde leerjaar sterk toeneemt. Het motief *vrienden* scoort tot in het vijfde leerjaar hoog. In de eerste graad komen leerlingen voornamelijk naar school *om iets bij te leren*. Het dieptepunt met betrekking tot het welbevinden in de tweede graad komt overeen met het grote aantal leerlingen dat op die leeftijd de school als *een verplichting van thuis* ervaart. Dit laatste motief heeft een negatieve invloed op de beleving en tevredenheid van de leerlingen.

Een laatste gegeven waarvan het verband met het welbevinden werd nagegaan, is de onderwijsvorm. Bestaand onderzoek (Elcharidus e.a., 1999; Schuurman, 1984; Stoel, 1980; Thys, 1994; Van Damme e.a., 1997; Verhoeven e.a., 1992;) is daar niet eenduidig over.

Op basis van een one way-ANOVA op de resultaten van de schriftelijke bevraging werd een hoger welbevinden vastgesteld bij leerlingen van het ASO in vergelijking met leerlingen van het TSO en BSO (Tabel 9). De gestandaardiseerde effectgrootte bedraagt 0.525. Wij hebben echter geen significante verschillen gevonden tussen het welbevinden van leerlingen van het technisch secundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs, daar waar andere onderzoeken dit wel deden (Van Damme e.a., 1997). De belang-

rijkste en opvallendste bevindingen zijn dat leerlingen van het KSO zich beduidend beter voelen dan de leerlingen van de andere onderwijsvormen ($d = .70$), dat het welbevinden van leerlingen van het ASO en de eerste graad niet significant verschilt, maar dat deze beide groepen het wel beter doen dan leerlingen van het TSO en BSO.

Wanneer we opnieuw de terugkoppeling maken naar de gekozen motieven, zien we dat motieven zoals *het diploma* en *om iets bij te leren* het belangrijkste zijn voor leerlingen van het ASO, gevolgd door leerlingen van het TSO en BSO, terwijl leerlingen van het KSO voornamelijk aangeven dat ze naar school komen voor de interessante studierichting. De prestatiegerichtheid ligt dus het hoogst bij leerlingen van het ASO, terwijl de intrinsieke belangstelling voor de leerinhouden bij het KSO overweegt. Leerlingen van het KSO ervaren het onderwijs ook minder als een verplichting van thuis. Dit verschil is heel opvallend.

4.4 Welbevinden en schoolkenmerken

Formele schoolkenmerken die in de analyses zijn betrokken, zijn de schoolgrootte en het aantal onderwijsvormen dat in een school voorzien wordt. Met betrekking tot de schoolgrootte zijn er, in tegenstelling tot wat Stoel (1980) in zijn onderzoek heeft vastgesteld, geen verschillen in welbevinden waargenomen tussen leerlingen van grote scholen en kleine scholen. In een grote school is het welbevinden van de leerlingen niet significant lager dan in een kleine school. Dit komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Brutsaert (1993). Hoewel het welbevinden van leerlingen uit diverse onderwijsvormen duidelijk kan verschillen, heeft het aan-

Tabel 9

Gemiddelde en standaarddeviatie voor welbevinden voor de verschillende onderwijsvormen

Onderwijsvorm	N	M	SD
1e graad	844	3.62	1.00
ASO	514	3.53	.87
BSO	209	2.10	1.07
TSO	421	3.00	.98
KSO	65	3.99	.68
Totaal	2053	3.42	1.01

tal onderwijsvormen dat een school aanbiedt, geen meetbare invloed op het welbevinden van de leerlingen.

We hebben ons voor de kwantitatieve analyse beperkt tot deze schoolkenmerken, maar willen erop wijzen dat de inspectie bij de doorlichting van de scholen uiteraard ook andere achtergrondgegevens in rekening zal kunnen brengen. Kenmerken van de leerlingenpopulatie lijken ons bijvoorbeeld uitermate relevant. Aangezien wij niet over deze uitgebreide, vaak vertrouwelijke informatie beschikten, waren wij niet in staat meer vergelijkende analyses uit te voeren.

5 Besluit

De aanleiding om het welbevinden van leerlingen in onderwijs te onderzoeken, was de vraag van de Vlaamse onderwijsinspectie om een instrument te ontwikkelen voor het meten van het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. Het ontwikkelde instrument refereert aan de perspectieven van leerlingen en biedt daarom ankerpunten voor het bevorderen van het schoolwelbevinden in de Vlaamse onderwijscontext. Binnen het CIPO-model linkt de onderwijsinspectie welbevinden als outputindicator. De meetresultaten moeten daarom geïnterpreteerd worden vanuit context-, proces- en inputgegevens in scholen.

In overeenstemming met ander onderzoek beïnvloedt tevredenheid met inspraak, zowel op klas- als schoolniveau, het welbevinden van leerlingen positief. De leerkracht is dus een belangrijke actor in de schoolbeleving van leerlingen. Hoewel de onderzoeksliteratuur weinig aandacht schenkt aan de invloed van de didactische aanpak op het welbevinden, is een significant resultaat vastgesteld in ons onderzoek. Opmerkelijk is ook het belang dat leerlingen hechten aan de infrastructuur en voorzieningen op de school, wat ook niet uitgesproken aan bod kwam in eerder onderzoek. De tevredenheid met wat de school onderneemt ten aanzien van problemen zoals drugs, pesten en geweld, alsook de tevredenheid over contacten met het schoolpersoneel of de mogelijkheid van opvang bij problemen, waren belangrijke aandachtspun-

ten tijdens de panelgesprekken met de leerlingen. De kwantitatieve analyses brachten echter geen verschuivingen aan het licht in het welbevinden van leerlingen op die aandachtspunten. Toch is uit eerder onderzoek gebleken dat een gevoel van veiligheid, het informeren en sensibiliseren van leerlingen, hun welbevinden positief beïnvloedt. Verrassend is ook dat niettegenstaande leerlingen melding maken van een gevoel van toenemende studiedruk, uit de regressieanalyse blijkt dat dit geen significante invloed schijnt te hebben op hun welbevinden. Wat de ervaring van studiedruk betreft is er weinig verschil tussen scholen onderling.

Analoog aan ander onderzoek is het schoolklimaat de beste voorspeller voor het welbevinden van de leerlingen. In overeenstemming met de resultaten van Brutsaert (1985, in Schuurman, 1984) stellen we vast dat de tevredenheid met de regelgeving op school daarin een rol speelt. Opvallend is ook de sterke samenhang tussen het gedrag van de leerlingen en hun welbevinden. Dit resultaat moet echter genuanceerd worden, aangezien het aantal sociaal wenselijke antwoorden op dit gebied groot kan zijn.

Zoals ander onderzoek aangeeft, is de school niet alleen belangrijk als leerdomein, maar ook als leefdomein. Leerlingen kennen een belangrijke waarde toe aan de aanwezigheid van vrienden. Uit ons onderzoek blijkt echter dat het diploma het belangrijkste motief is voor leerlingen om naar school komen, en niet de vrienden.

Wat de leerlingenkenmerken betreft, stellen we, zoals andere onderzoekers, vast dat het welbevinden duidelijk verschilt naargelang het geslacht, in het voordeel van de meisjes. Niettegenstaande soms melding wordt gemaakt van een afname van welbevinden over de leerjaren (graden) heen, moeten we dit resultaat met de nodige voorzichtigheid interpreteren. Er is inderdaad een daling merkbaar met een dieptepunt in het vierde leerjaar (tweede graad), maar opnieuw een lichte stijging in de derde graad. Wat de invloed van de onderwijsvorm op het welbevinden betreft, blijkt uit ons onderzoek duidelijk dat leerlingen van het ASO hoger scoren dan leerlingen van het TSO en BSO, maar dat leerlingen van het KSO zich nog

beter voelen dan de leerlingen van alle andere onderwijsvormen. De schoolgrootte levert geen significante resultaten op, dit in tegenstelling tot ander onderzoek. Evenmin werd een significant verband gevonden tussen het aantal onderwijsvormen dat een school voorziet en het welbevinden van de leerlingen.

Uit de statistische analyses is gebleken dat het instrument betrouwbaar is en aangewend kan worden door de inspectie om het welbevinden van leerlingen in kaart te brengen. We leggen er de nadruk op dat alleen het actuele welbevinden en de rol van de school en de leerkrachten hierin is gemeten.

In een aanbeveling naar verder onderzoek kan het interessant zijn eventuele verbanden met de thuissituatie (opleidingsniveau van de ouders, sociale afkomst, etc.) te onderzoeken. Niet alleen de invloed van de thuissituatie, maar ook de steeds groter wordende rol van de media en de vrijetijdsbesteding op de wijze waarop leerlingen de school beleven, zijn in dit onderzoek niet aan bod gekomen. Het zijn interessante denkpijlers die kunnen leiden tot nieuwe inzichten ter aanvulling van de resultaten van dit onderzoek.

De afname van de vragenlijst is niet alleen nuttig voor de externe evaluatie door de inspectie, maar kan voor de scholen, in het kader van een zelfevaluatie, als opstap gebruikt worden naar specifieke actieplannen met betrekking tot het welbevinden op school.

Noten

- 1 Context – Input – Proces – Output (Scheerens, 1990).
- 2 Kunst Secundair Onderwijs.
- 3 Technisch Secundair Onderwijs.
- 4 Beroeps Secundair Onderwijs.
- 5 Algemeen Secundair Onderwijs.
- 6 Voor nadere informatie met betrekking tot de verbanden die op basis van de panelgesprekken naar voor komen, verwijzen we naar het onderzoeksrapport "Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs" (Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens, & Van Petegem, 2000).
- 7 Alle statistische analyses zijn uitgevoerd op

het 0.05 significantieniveau, tenzij anders vermeld.

- 8 Voor de statistische toetsen en cijfergegevens verwijzen we naar het onderzoeksrapport van Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens en Van Petegem (2000).

Manuscript aanvaard: 23 maart 2003

Literatuur

- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bouverne-De Bie, M., & Verschelden, G. (1998). *Studie 62. Naar een heldere kijk op leerlingbegeleiding. Inspiratie-Handleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Brekelmans, J. M. G., Wubbels, Th., & Creton, H. A. (1989). Een typologie van leerlingenpercepties van leraarsgedrag. *Pedagogische Studiën*, 66, 315-326.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- Damme, J. van, Troy, A., De Meyer, J., & Mertens, W. (2001). *Succesvol Middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Damme, J. van, Troy, A., De Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opendakker, M.-Chr., & Verduyck, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Dieleman, A. J., Linden, F. J. van der, & Perreijn, A. C. (1993). *Jeugd in meervoud*. Heerlen: De Tijdstroom.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten*. Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Petegem, K. van (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen*

- secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument*. OBPWO-onderzoek 1998-2000. Brussel/Gent: Vrije Universiteit Brussel/Universiteit Gent
- Houte, M. van den (1990). *Onderzoek naar schoolbeleving van leerlingen*. Handboek *Leerlingbegeleiding*. Diegem: Kluwer Editorial.
- Klaassen, C. (1991). *Jeugd als sociaal fenomeen. Identiteit, socialisatie en jeugdcultuur in theorie en onderzoek*. Leuven: Acco.
- Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie*. Leuven: Garant.
- Linden, F. J. van der, & Roeders, P. (1983). *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving. Samenvattend eindverslag van het onderzoeksproject Jeugdproblemen en Onderwijsbeleid*. Nijmegen: Hoogveldinstituut.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1986). *De ware aard van balen. Een studie van het motivatieprobleem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications.
- Perreijn, S. (1993). Perspectieven op psychisch welbevinden. In A. J. Dieleman, F. J. van der Linden, & A. C. Perreijn (Eds.), *Jeugd in meer-voud* (pp. 279-325). Heerlen: De Tijdstroom.
- Samdal, O., Wold, B., & Torsheim, T. (1997). *School as a workenvironment for students. Focus and optional questions*. Bergen: University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Schuurman, M. I. M. (1984). *Scholieren over onderwijs Verslag van een studie naar houdingen, percepties en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Leiden: Nederlands Instituut voor Preventieve Gezondheidszorg TNO.
- Stoel, W. G. R. (1980). *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen*. Haren: RION.
- Thys, L. (1994). Leerlingen en hun school: een beoordeling. *Caleidoscoop*, 6(4), 4-10.
- Tielemans, J. (1988). *Onderwijs en persoonlijkheidsontwikkeling. Inleiding in de psychodidactiek*. Leuven: Acco.
- Vandeputte, L. (o.l.v. Laevers, F.) (1996). *Welbevinden en betrokkenheid bij leerlingen in het secundair onderwijs*. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling, K.U.Leuven.
- Veen, T. van der (1989). *De school, een kwestie van overleven!? Schoolbeleving van leraren en leerlingen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Verhoeven, J. C., Clement, M., Maetens, D., & Vergauwen, G. (o.l.v. Vandenberghe R., Van Damme, J., & Verhoeven, J. C.) (1992/2). *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs (F.K.F.O.-project nr. 89.15)*. Leuven: K.U. Leuven-Departement Sociologie.
- Vos, H. J. (1990). Ontwerpen via de systeembenadering. In W. Tomic (Ed.), *Onderwijskundig Ontwerpen* (pp.123-143). Heerlen: Open Universiteit.
- Walgrave, L., Vettenburg, N., & Huybregts, I. (2001). *Geweld op school. Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens*. Tussentijds rapport lopend onderzoek. Leuven: Faculteit Rechtsgeleerdheid
- Wielemans, W. (1993). *Voorbij het individu*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Auteurs

Prof. dr. N. Engels is docent aan de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel.

Prof. dr. A. Aelterman is hoofddocent Onderwijskunde bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

Annemie Schepens en Karen Van Petegem zijn assistenten Onderwijskunde bij dezelfde vakgroep.

Correspondentieadres: Karen Van Petegem, Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, Henri Dunantlaan 1, 9000 Gent, België, e-mail: Karen.VanPetegem@rug.ac.be

Abstract

The degree of well-being of secondary school pupils in Flanders and the affecting factors

Focus of this study is the development of a valid and reliable instrument to measure pupils' well-being within the secondary school and class context.

The first phase includes a literature search to construct a conceptual framework. An inventory of indicators was constructed on the basis of what pupils perceive as important for their well-being related to school and class. This framework guided the questionnaire design.

The exploratory phase focused on semi-structured panel discussions with pupils to examine the above mentioned inventory of indicators.

In the third phase, the quantitative part, a questionnaire with Likert-type items was constructed. The items were particularly based on the content of the panel discussions. Experts were consulted about the validity of the questionnaire's content.

Following the testing and adjustment of the instrument, 2054 pupils responded to the questionnaire to examine the relation between well-being and different aspects of the school environment and general well-being.