

Middelbare scholieren en hun problemen

E. G. M. NUIJTEN-EDELBROEK

Samenvatting

Van diverse zijden wordt naar voren gebracht dat middelbare scholieren met veel problemen worstelen en onder grote psychische spanningen verkeren, wat van invloed kan zijn op hun prestaties op school. Het oriënterende onderzoek onder de eindexamenleerlingen van een scholengemeenschap, waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan, poogt daarvan een indruk te geven.

Duidelijk wordt dat veel scholieren met problemen kampen. Veel voorkomende problemen zijn: concentratie problemen, angst voor het examen en voor slechte cijfers, de ongezellige sfeer op school en in de klas, het gebrek aan zelfvertrouwen, het zitten dagdromen, verlegen en zenuwachtig zijn. Naast achtergrondvariabelen is ook gevraagd naar toekomstplannen, studiemotivatie en kans op het behalen van het eindexamen. Tussen jongens en meisjes en tussen de drie differentiaties (MAVO, HAVO, VWO) doen zich grote verschillen voor. In samenhang met het behaalde eindexamenresultaat blijken de door de scholieren ingeschatte kans, maar toch zeer zeker ook het aantal en de soort problemen van invloed. Gepleit wordt voor het instellen van een systeem van leerlingbegeleiding om probleemleerlingen vroegtijdig te onderkennen en op te vangen.

Een sekundair doel van het onderzoek was een beeld te geven van het rookgedrag en alcoholgebruik onder middelbare scholieren.

1. Inleiding

De invoering van de Mammoetwet in 1968 heeft ingrijpende veranderingen teweeg gebracht in het algemeen voortgezet onderwijs. Verschillende schooltypen werden in scholengemeenschappen bijeengebracht. Veel van deze scholengemeenschappen hebben door het grote tot zeer grote leerlingenaantal en door het bestaan van verschillende schooltypen naast elkaar (MAVO, HAVO, VWO) in één organisatie een complexe structuur.

Aard en omvang van de scholengemeenschap wordt nogal eens aangewezen als bron van het optreden van problemen binnen de school. Scholengemeenschappen bestaan vaak uit verspreid van elkaar liggende gebouwen. Dit kan een gebrekkige communicatie en coördinatie tot gevolg hebben. De omvang en de massaliteit van de school ontnemt zowel docenten als leerlingen het gevoel van betrokkenheid bij het schoolgebeuren. Dit leidt tot gevoelens van onbehagen, tot vervreemding en ongemotiveerdheid. Absenteïsme, ziekteverzuim, spijbelen van lessen, een groot verloop onder docenten, een geringe deelname aan schoolactiviteiten en slechtere prestaties van de leerlingen kunnen het gevolg zijn. Ook worden klachten geuit over de moeilijke keuze voor een vakkenpakket, de slechte aansluiting op verdere beroepsopleidingen en het gebrek aan beroepvoorzichting en beroepeninformatie. In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de onderhavige problematiek.

In discussies over het algemeen voortgezet onderwijs en de problemen die daarbinnen spelen wordt herhaaldelijk gewezen op de stress waaronder middelbare scholieren zouden leven. Zo heeft het onlangs overleden Tweede-Kamerlid C. Laban in 1976 in de Tweede Kamer aangedrongen op een onderzoek naar de toenemende verschijnselen van psychische spanningen en emotionele druk onder scholieren. Deze spanningen zouden tot uitdrukking komen in ziekteverzuim, spijbelen en ongemotiveerdheid. Stress wordt in dit artikel niet nader gedefinieerd maar omschreven als (zware) mentale belasting. Een veel gehoorde stelling is dat middelbare scholieren onder grote spanning staan om prestaties te moeten leveren. Ze moeten een diploma zien te halen om vooruit te komen in de maatschappij, om iets te betekenen. Maar voor hen is het vaak niet duidelijk waarom ze op school zitten ('wat heeft het voor nut?') en waarom dat diploma zo belangrijk en noodzakelijk is. De school en alles wat daarmee samenhangt wordt ter discussie gesteld en bekritiseerd. Belangrijk hierbij is ook de verschui-

ving van de positie en functie van het onderwijs in het maatschappelijk leven. Ofschoon men als leerling gedurende een aantal jaren een groot deel van de dag op school doorbrengt, heeft de school aanzienlijk ingeboet als socialisatie-instituut. Het socialisatieproces speelt zich niet meer strikt alleen af binnen het gezin en de school. Door de leerlingen wordt het naar school gaan als een vanzelfsprekendheid of als een noodzakelijk kwaad gezien. De doorsnee leerling maakt met tegenzin zijn huiswerk, is bang slechte cijfers te behalen voor proefwerken en tentamens en heeft een hekel aan bepaalde (moeilijke) vakken. De tendens bestaat klachten van scholieren in hun geheel toe te schrijven aan het schoolsysteem, aan de druk die dit systeem uitoefent op de leerlingen. Wanneer men dat doet, gaat men echter voorbij aan ongemotiveerdheid van de leerlingen die elders zijn oorzaak kan vinden. In het bestek van dit artikel wordt geen discussie op gang gebracht over de doelstellingen van het onderwijs. Met de huidige situatie van het algemeen voortgezet onderwijs als uitgangspunt wordt nagegaan of er sprake is van een (te) zware mentale belasting van scholieren, in welke klachten deze belasting naar buiten komt en wat het effect is op de schoolprestaties. Opgemerkt zij dat niet het signaleren van problemen van jongeren in hun ontwikkeling naar volwassenheid en zelfstandigheid voorop staat, maar dat het gaat om het signaleren van problemen die in relatie staan tot het gebeuren op school. Door de leerlingen te vragen of problemen die o.i. te maken hebben met het deelnemen aan het schoolgebeuren en het volgen van onderwijs, zich bij hen voordoen, is geprobeerd deze relatie te leggen. Om te weten of we daarin ook geslaagd zijn, zou een vergelijkend onderzoek gehouden moeten worden onder jongeren van gelijke leeftijd die niet meer aan het onderwijs deelnemen. De mogelijkheden tot een dergelijk onderzoek ontbraken.

Omdat problemen van middelbare scholieren niet behoeven samen te hangen met het deelnemen aan het onderwijs alléén, zijn eveneens vragen opgenomen naar problemen met betrekking tot de situatie in het ouderlijk gezin, het omgaan met anderen en naar persoonlijke problemen. Nagegaan is of deze problemen optreden en of ze van invloed zijn op de schoolprestaties van de leerlingen.

Een veel gehoorde klacht is dat het rookgedrag en het alcoholgebruik onder de middelbare scholieren de laatste jaren onrustbarend toeneemt. In het onderzoek zijn ook enkele vragen hierover opgenomen.

Het onderzoek had een tweeledig karakter en

bevatte zowel een beschrijvend als een explorerend deel. Het beschrijvende deel geeft de resultaten van een aantal kenmerken van de ondervraagde leerlingen. De nadruk ligt hierbij op de inventarisatie van problemen, op het oordeel van de leerlingen tegenover het naar school gaan, op hun studiemotivatie en op hun plannen na het behalen van het eindexamen. In het explorerende deel wordt nagegaan of er een samenhang bestaat tussen problemen, studiemotivatie en behaalde schoolprestaties. Over deze samenhangen zijn enkele verwachtingen geformuleerd die in het onderzoek nader bekeken zullen worden. De resultaten van de analyses hieromtrent staan samengevat in figuur 3.

De onderzoeksuitkomsten belichten slechts één zijde van de medaille. Docenten zijn in het onderzoek niet benaderd. Bovendien blijft het onderzoek beperkt tot één grote scholengemeenschap. Verder onderzoek onder schoolleiding en docenten is nodig, waarbij ook aandacht besteed dient te worden aan de interne en externe organisatiestructuur van de school teneinde een goed beeld te krijgen van het functioneren van leerlingen en docenten binnen de klas en binnen de school.

2. Onderzoek

Het onderzoek is in het voorjaar van 1977 gehouden onder de eindexamenleerlingen MAVO, HAVO en VWO van een grote scholengemeenschap in de Randstad.

De eindexamenleerlingen zijn klassikaal benaderd en hebben in het tijdsbestek van één lesuur (= 50 minuten) de vragenlijst ingevuld. Proefinterviews hadden uitgewezen dat het binnen dit tijdsbestek niet mogelijk was de leerlingen tevens een meetinstrument voor intellectuele capaciteit voor te leggen. Het was bovendien moeilijk een instrument te vinden dat geschikt was voor de drie groepen van leerlingen. Rapportcijfers achtten we geen valide indikator voor intelligentie, omdat deze beïnvloed kunnen zijn door probleemsituaties waarin de leerlingen verkeerd hebben of nog verkeren. We zijn ons echter wel bewust van de beperkingen die voortvloeien uit het ontbreken van een meting voor bekwaamheid.

In mei 1977 zijn de eindexamenresultaten aan het databestand toegevoegd. De gegevens van de herexamens in augustus 1977 zijn dus niet meegenomen. In het onderzoek zijn evenwel niet alle eindexamenleerlingen betrokken. Niet alle leerlingen waren op de voor de enquêtering vastgestelde

dag op school aanwezig. De niet-aanwezigen zijn achteraf niet meer benaderd. Ook was van een aantal leerlingen het examenresultaat niet bekend. Om betrouwbare resultaten te verkrijgen was aan de leerlingen de keuze gelaten of zij hun naam op het vragenformulier wilden plaatsen: 44 leerlingen hebben dit niet gedaan. Voor hen kon de uitslag van het examen niet toegevoegd worden aan de overige gegevens.

3. Achtergrondvariabelen

Aan het onderzoek hebben 248 eindexamenleerlingen deelgenomen. Tabel 1 geeft de verdeling naar schooltype en naar sexe.

Tabel 1: schooltype en sexe

	jongens	meisjes	totaal
MAVO	25% (31)	29% (36)	27% (67)
HAVO	45% (56)	32% (39)	38% (95)
VWO	30% (37)	40% (49)	35% (86)

De leeftijd van de leerlingen varieerde van 15 jaar tot en met 21 jaar. Vooral op het VWO zaten relatief oudere leerlingen.

De onderzochte school heeft geen of slechts een beperkte streekfunctie gezien de woonplaats en de gemiddelde reistijd van de leerlingen. Vanwege de ligging van de school in een sociaal beter gesitueerde wijk van de stad leek het relevant het sociale milieu van de leerlingen vast te stellen. Om het sociale milieu te indiceren waren in het onderzoek vragen opgenomen naar beroep en genoten schoolopleiding van de ouders. Gebruik is gemaakt van een indeling van het ITS (ITS, Beroepenklassifikatie, 1975, Nijmegen). Het sociale milieu is gemeten aan de hand van beroep en opleiding van de vader. Het lage sociale milieu wordt gevormd door de categorieën ongeschoolde en geschoolde arbeid, het midden sociale milieu door de lagere employées en de kleine zelfstandigen en het hoge milieu door de middelbare employées en de hogere beroepen. Tabel 2 geeft de resultaten voor het sociale milieu naar schooltype.

Het blijkt dat de ondervraagde leerlingen vooral afkomstig zijn uit het midden en hogere sociale milieu. Naar schooltype bestaan er aanzienlijke verschillen. De MAVO leerlingen zijn relatief meer

Tabel 2: sociaal milieu en schooltype

	MAVO	HAVO	VWO	totaal
laag	33% (20)	22% (21)	7% (6)	20% (47)
midden	30% (18)	38% (36)	35% (29)	35% (83)
hoog	38% (23)	39% (37)	58% (48)	45% (108)

afkomstig uit de lagere milieus en de VWO-leerlingen meer uit de hogere sociale milieus.

Wanneer gekeken wordt naar de baan die de moeder heeft (van 26% van de leerlingen heeft de moeder een baan) blijkt dat deze baan voor MAVO-leerlingen eveneens van lager sociaal aanzien is (werkster, verkoopster in een winkel, administratief werk) dan voor VWO-leerlingen (sekretaresse, als docente werkzaam in het onderwijs).

Van de leerlingen zelf heeft 37% een bijbaantje buiten schooltijd, bijvoorbeeld als administratieve hulp op kantoor, verkoopster in een winkel, of barkeeper. Gemiddeld werkt men 8 uur per week, voor de MAVO-leerlingen ligt dit iets hoger en voor de VWO-leerlingen wat lager. Van laatstgenoemden is het percentage dat een bijbaantje heeft ook wat lager.

De deelname aan verenigingsactiviteiten is tamelijk laag: 34% van de leerlingen is geen lid van een vereniging (26% van de jongens en 42% van de meisjes). Men is voor het overgrote deel lid van een sportvereniging buiten de school. Binnen de school worden nauwelijks activiteiten ondernomen. Dat de betrokkenheid bij de school gering is blijkt ook uit het feit dat men meer vrienden buiten de school heeft dan binnen de school.

4. Studie- en schoolvariabelen

In het onderzoek zijn ook variabelen opgenomen over het studeren en over de school in het algemeen. Zo is aan de leerlingen gevraagd, welke kans zij zichzelf gaven het eindexamen te behalen. Hierop zei 45% zichzelf een redelijke kans te geven, 19% gaf zich een geringe kans (zak beslist of haal het met moeite) en 36% zei niet te weten of ze zouden slagen.

Op de vraag naar hun plannen na het behalen van het eindexamen zei 63% van de MAVO-leerlingen van plan te zijn een verdere dagopleiding te gaan volgen; voor HAVO is dit 73% en voor VWO 85%. Er bestaan verschillen naar de soort opleiding. De MAVO-leerlingen gaan voor een groot deel naar MEAO en HAVO, de HAVO-leerlingen naar HEAO, HTS, Pedagogische Akademie of naar een opleiding in de toeristische sektor. De VWO-

leerlingen gaan voor een zeer groot deel naar universiteit of hogeschool of naar een lerarenopleiding.

Het vakkenpakket is voor 86% van de leerlingen toereikend voor de door hen gekozen vervolgopleiding; 44 leerlingen hadden liever een andere opleiding gewild, maar moesten daarvan afzien vanwege een deficiënt keuzepakket.

De uiteindelijke beslissing over wat men na het examen zal gaan doen is veelal genomen na gesprekken met ouders en andere familieleden. De schooldekaan neemt daarbij een marginale positie in. Opgemerkt zij nog dat uit de lijst van vakken in het vakkenpakket een geringe belangstelling voor de exakte vakken naar voren komt. Van de leerlingen heeft 39% wiskunde, 56% biologie, 34% scheikunde en 24% natuurkunde in het pakket opgenomen.

Via een drietal uitspraken is aan de leerlingen gevraagd hoe zij staan tegenover de school en het naar school gaan. Deze uitspraken waren: 'ik vind het fijn naar school te gaan', 'het is zonde van de tijd naar school te gaan' en 'naar school gaan is saai en vervelend'. De antwoord-mogelijkheden liepen op een vijfpuntsschaal van helemaal mee oneens tot helemaal mee eens. Ten behoeve van de analyse zijn de twee negatieve en de twee positieve antwoorden samengenomen. Van de leerlingen zegt 26% het fijn te vinden naar school te gaan, 24% vindt het niet fijn en 50% neemt een neutraal standpunt in. Slechts 4% vindt het zonde van de tijd om naar school te gaan, 74% niet. En 20% zegt naar school gaan saai en vervelend te vinden tegenover 31% die het daar niet mee eens is. Vooral de VWO-leerlingen zijn negatiever in hun oordeel dan de overige leerlingen: 36% vindt het niet fijn om naar school te gaan, 67% is het er niet mee eens dat naar school gaan zonde van de tijd is en 25% vindt naar school gaan saai en vervelend.

Omdat nogal eens geklaagd wordt over de hoeveelheid opgegeven huiswerk is aan de leerlingen gevraagd hoeveel tijd zij gemiddeld per dag besteden aan het maken van huiswerk. Alhoewel deze vraag vermoedelijk geen betrouwbare maatstaf is voor de werkelijk bestede hoeveelheid tijd en bovendien geen goede maatstaf biedt voor een vergelijking tussen de drie schooltypes vanwege verschillen in aantal en zwaarte van de vakken (alsmede van de individuele vakkenpakketten) zijn wel enkele tendenzen aan te wijzen. Gemiddeld besteedt men 2 uur per dag aan het maken van huiswerk; meisjes werken langer dan jongens; VWO-leerlingen langer dan HAVO-leerlingen (de MAVO-leerlingen werken het minst, maar zij hebben in ieder geval één vak minder). Om te beoordelen of dit gemiddelde van 2

uur als veel of weinig wordt ervaren kan dit gerelateerd worden aan het gegeven dat 47% van de leerlingen de opgegeven hoeveelheid huiswerk als een probleem ervaart. Ook zegt 53% weinig tot zeer weinig en 48% veel tot zeer veel tijd te besteden aan het maken van huiswerk.

5. Gesignaleerde problemen en studiemotivatie

Een belangrijk onderdeel binnen het onderzoek betrof de inventarisatie van problemen die leerlingen ondervinden. Het onderwijs wordt niet meer gezien als instituut waar het alleen gaat om het overdragen van cognitieve vaardigheden en vakkennis. Het onderwijs zou ook een bijdrage moeten leveren aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de scholieren. Het onderwijsleerproces kan niet optimaal verlopen wanneer bij de kennisoverdracht geen rekening wordt gehouden met het welbevinden van de leerlingen. Er dient aandacht besteed te worden aan de mentale belasting die de scholieren ondervinden en die zowel binnen als buiten de school zijn oorzaak kan vinden. Meer specifiek zouden schooldekaan, maar ook docenten zicht moeten hebben op problemen waarmee leerlingen worstelen.

Mooney (Mooney, 1950) heeft een Problem Check list ontwikkeld voor het meten van de persoonlijke problemen van middelbare scholieren en opgroeiende volwassenen. De procedure is zeer eenvoudig. Gevraagd wordt in een lijst van problemen die problemen aan te kruisen die op de eigen situatie van toepassing zijn. De ernst van het probleem kan eveneens aangegeven worden. Van deze Problem Check list zijn verschillende versies ontwikkeld, afgestemd op leeftijd en niveau van onderwijs. In dit onderzoek is uitgegaan van de Junior High School Form (Mooney, 1950). Deze bestaat uit 210 items, gelijkelijk verdeeld over zeven gebieden, te weten: gezondheid en lichamelijke ontwikkeling, gezin en situatie thuis, geld en toekomst, relaties met de andere sexe, relaties met anderen in het algemeen en persoonlijke zorgen. In Nederland heeft Groen (Groen, 1969) ervaring opgedaan met deze Problem Check list. Aan 731 middelbare scholieren, gespreid over 38 klassen (klas 2 t/m 6) van drie scholen (één lyceum en twee gymnasia) zijn de 210 items voorgelegd. In de rapportage van zijn onderzoek besteedt Groen uitvoerig aandacht aan de betrouwbaarheid en geldigheid van de lijst.

De schriftelijke methode van afname heeft volgens hem tot voordeel dat door het voorleggen van pasklaar geformuleerde problemen vermeden

wordt dat men moeite heeft met het onder woorden brengen van zijn problemen.

Een nadeel van de methode is dat men door deze lijst van problemen ongetwijfeld op een idee gebracht zal worden en meer problemen zal aanstrepen dan het aantal, waarvan men daadwerkelijk last heeft. Op basis van zijn ervaringen konkludeert Groen dat de Problem Check list goed bruikbaar is voor Nederlandse scholieren.

In ons onderzoek vormde de Problem Check list slechts één van de onderdelen en kon niet in zijn geheel worden opgenomen. Er is een selectie gemaakt van 69 items. Frekwent genoemde problemen in het onderzoek van Groen zijn aangevuld met items die betrekking hebben op de school en op het onderwijsleerproces, vanwege de veranderingen daarin sedert de invoering van de Mammoetwet.

Uit het onderzoek blijkt dat bij hantering van de rubrieken van Groen de rubriek 'schoolproblemen' en 'persoonlijke problemen' de meeste klachten bevatten. Het percentage leerlingen dat deze klachten opnoemt is gemiddeld genomen beduidend hoger dan voor de problemen uit de andere rubrieken. Ook de rubriek 'relaties met anderen' bevat veel klachten. Minder frekwent genoemde klachten komen voor in de rubrieken 'lichamelijke klachten' en 'problemen met betrekking tot de situatie thuis'. Soms bestaat er een groot verschil in percentage waarmee een klacht geuit wordt en de mate waarin men deze klacht als ernstig ervaart. Veelvuldig genoemde klachten zijn niet ernstig van aard, terwijl andere, minder vaak geuite klachten als ernstig aangemerkt worden.

Als uitsluitend op de frekwentie van de geuite klachten (zowel ernstig als niet ernstig) gelet wordt, dan springen de schoolproblemen er uit: met name zijn dit concentratieproblemen, angst om te zakken voor het examen, angst voor mondelinge beurten in de klas, de ongezellige sfeer op school en in de klas. Problemen waar de leerlingen relatief veel last van hebben, zijn: de ongezellige sfeer op school, het is onrustig in de klas, het schoolsysteem is te strak, men heeft te weinig vrije tijd, het is niet gezellig op school, alsook de angst om te zakken en de angst voor een mondelinge beurt. Er bestaat een vrij grote overeenkomst tussen vaak genoemde schoolproblemen en de ernst van deze problemen.

De rubriek persoonlijke problemen bevat eveneens klachten met een hoog percentage van voorkomen; met name gebrek aan zelfvertrouwen, dagdromen en zich verlegen voelen. De problemen uit deze rubriek zijn echter geen van alle ernstig van aard.

In de rubriek relaties met anderen zijn vooral

klachten aangestreept als: zich de dingen te snel aantrekken, bang zijn om iemands gevoelens te kwetsen, zenuwachtigheid, zich te gemakkelijk door anderen laten beïnvloeden en klachten die betrekking hebben op het zich niet kunnen handhaven temidden van anderen. Ernstige klachten in deze rubriek hebben eveneens hierop betrekking, nl. bang zijn om iemands gevoelens te kwetsen en zich de dingen te snel aantrekken.

De rubriek relatie met de andere sexe was in dit onderzoek slechts via drie problemen opgenomen. Het enige veel voorkomende en ook als tamelijk ernstig ervaren probleem betrof het er leuk en vlot uitzien.

Toekomst- en geldproblemen leveren niet zoveel klachten op. Opvallend daarbij is dat de klachten meer betrekking hebben op geld dan op een toekomstig beroep. Vaak genoemde klachten zijn: graag zelf wat geld willen verdienen, te weinig zakgeld hebben en – in iets mindere mate – graag willen weten voor welk beroep men geschikt is en wat meer willen weten over verschillende beroepen. Naar de ernst van deze klachten bestaat er niet veel verschil; de vaak genoemde klachten zijn voor veel leerlingen ook ernstig van aard. Daarnaast wordt het als een groot probleem ervaren dat men nog in militaire dienst moet.

De percentages klachten in de rubriek thuisproblemen wekken de indruk dat de verstandhouding tussen de ouders en kinderen te wensen over laat. Vaak geuite klachten zijn dat men zijn ouders niet alles vertelt, dat men veel verschil van mening heeft, dat de ouders ouderwetse ideeën hebben en dat men bepaalde problemen thuis niet kan bepraten. Deze problemen zijn niet ernstig van aard. Alleen het meningsverschil met ouders wordt als relatief ernstig ervaren.

Ten aanzien van de lichamelijke klachten is het percentage leerlingen erg hoog dat zegt zich vaak moe te voelen. Lagere scores worden verkregen voor verkoudheid, zich te jong of te oud voelen in vergelijking met de medeleerlingen en zich niet lekker voelen. Serieuze klachten zijn: het zich vaak moe voelen, vaak last hebben van hoofdpijn en niet genoeg rust of slaap krijgen.

Na dichotomisering van de variabelen in 'probleem niet genoemd' en 'probleem wel genoemd' is over alle 69 problemen een factoranalyse uitgevoerd. Twee vormen van factoranalyse zijn toegepast, te weten factoranalyse met VARIMAX-rotatie en met OBLIQUE-rotatie. In het eerste geval zijn de resulterende factoren onafhankelijk van elkaar, in het tweede geval wordt een samenhang tussen de te

trekken factoren geassumeerd. De resultaten van beide factoranalyses vertoonden een grote overeenkomst, zowel in opbouw van de factoren als in de hoeveelheid door de factoren verklaarde variantie. Vanwege de idee van onafhankelijkheid van de factoren is in het verdere verloop van het onderzoek uitgegaan van de resultaten van de VARIMAX-rotatie.

De faktoranalyse leverde 21 factoren op met als extraktiekriterium een eigenwaarde groter dan of gelijk aan één. Deze 21 factoren bevatten 66,2% van de totale variantie. De eerste faktor nam 28,4% van de in totaal door de 21 factoren verklaarde variantie voor haar rekening. Een aantal factoren leverde nauwelijks een bijdrage aan de verklaarde variantie. Wanneer een faktorlading van .30 of hoger als minimum werd gehanteerd, kon een aantal problemen tamelijk eenduidig op één faktor worden gelokaliseerd. Andere problemen scoorden op meer dan één faktor. Vooral betrof dit schoolproblemen. In de analyse is het aantal factoren gereduceerd door na te gaan of de schoolproblemen die op meer dan één faktor hoog scoorden naar hun inhoud op een samengestelde faktor konden worden ondergebracht.

Op deze wijze konden 57 problemen worden ingedeeld in 10 probleemgebieden; de overige 12 problemen hadden lage faktorladingen en/of konden moeilijk in deze gebieden ingedeeld worden. Tabel 3 geeft voor de 10 probleemgebieden een overzicht van de percentages dat problemen als (ernstige of niet ernstige) klacht zijn geuit.

Tabel 3:
Percentage scholieren dat een probleem als klacht heeft geuit.

<i>persoonlijke problemen</i>	
ik word te gemakkelijk door anderen beïnvloed	51%
ik zou willen dat de mensen me beter kenden	38%
ik heb weinig zelfvertrouwen	54%
ik ben nogal zenuwachtig	54%
ik vind het vervelend een mondelinge beurt te krijgen	63%
ik ben nog verlegen	46%
ik maak moeilijk vrienden of vriendinnen	31%
ik ben bang om iemands gevoelens te kwetsen	64%
ik vind het moeilijk om over mijn problemen te praten met iemand anders	46%
ik vat de dingen te zwaar op	47%
ik heb weinig initiatief	39%
ik vind het moeilijk een gesprek gaande te houden	44%
ik voel me niet op mijn gemak in het gezelschap van anderen	31%
ik vind het vervelend om hardop in de klas iets te moeten zeggen bij een mondelinge beurt	44%

<i>problemen thuis</i>	
ik kan bepaalde problemen thuis niet bepraten	31%
mijn ouders begrijpen mij niet	29%
er is vaak ruzie thuis	23%
mijn ouders hebben ouderwetse ideeën	32%
ik vertel mijn ouders niet alles	46%
ik word thuis nog als een kind behandeld	18%
ik heb thuis geen plaats om mijn vrienden of vriendinnen uit te nodigen	17%
ik heb veel verschil van mening met mijn ouders	38%

<i>beroepsproblemen</i>	
ik zou willen dat ik wist wat ik later na deze school moet gaan doen	23%
ik krijg weinig informatie over wat ik na deze school kan gaan doen	30%
ik zou meer over verschillende beroepen willen weten	40%
ik weet niet goed wat ik nu eigenlijk wil	31%
ik zou graag willen weten voor welk beroep ik geschikt ben	36%

<i>dienstplicht problemen</i>	
ik moet nog in militaire dienst	23%
ik ben al een keer blijven zitten	49%
ik moet slagen voor mijn examen anders moet ik in militaire dienst	11%

<i>schoolproblemen (behaalde cijfers)</i>	
we hebben te veel vakken	24%
de leerstof wordt vaak te snel behandeld	52%
het schoolsysteem is te strak	59%
ik heb een slecht geheugen	34%
de schoolonderzoeken zijn te moeilijk	67%
ik krijg te lage cijfers voor overhoringen en proefwerken	39%

<i>schoolproblemen (sfeer, vrijheid, schoolgrootte)</i>	
de school is te groot	58%
er wordt te weinig gediscussieerd in de klas	41%
de klas is te groot	31%
we krijgen te weinig vrijheid in de klas	42%
het is niet gezellig op school	65%
we hebben een saaie klas	36%

<i>schoolproblemen (kontakten op school)</i>	
ik kan niet goed opschieten met bepaalde leerlingen	45%
ik vind het vervelend om steeds met andere leerlingen in de klas te zitten	25%
ik heb het gevoel dat ik overal buiten gehouden word	16%

<i>schoolproblemen (koncentratie, angst te zakken)</i>	
ik kan mijn gedachten moeilijk bij mijn werk houden	74%
ik besteed niet genoeg tijd aan mijn huiswerk	62%
ik ben bang dat ik niet slaag voor mijn examen	62%
ik trek me de dingen te snel aan	61%
ik zit vaak te dagdromen	55%

<i>schoolproblemen (aantal lesuren, huiswerk)</i>	
ik heb te weinig vrije tijd	48%
we hebben te veel lesuren	31%
we krijgen te veel huiswerk	47%
ik vind het vervelend om schriftelijk overhoord te worden	38%
de lessen duren te lang	37%
<i>lichamelijke problemen</i>	
ik krijg niet genoeg rust of slaap	49%
ik voel me vaak moe	64%
ik heb veel last van hoofdpijn	37%
ik voel me vaak niet lekker	31%
ik ben vaak verkouden	36%

Wanneer aan de leerlingen een score wordt toegekend voor het aantal door hen genoemde problemen per gebied, dan blijkt dat op vrijwel alle terreinen de MAVO-leerlingen het laagste aantal en de VWO-leerlingen het hoogste aantal problemen kennen. Ook overtreffen de meisjes de jongens in aantal problemen. Tabel 4 geeft naar sexe en schooltype het gemiddelde aantal problemen voor elk van de 10 gebieden. In de laatste kolom van deze tabel is het maximale aantal vermeld.

Aan de leerlingen zijn 28 uitspraken voorgelegd om hun mate van studiemotivatie te meten. Voor een deel zijn deze uitspraken ontleend aan de PMT-test van Hermans (Hermans, 1971). Aan het begrip studiemotivatie zijn de aspecten van ambitie, doorzettingsvermogen en faalangst onderscheiden. Voor een theoretische uiteenzetting wordt verwezen naar Hermans. De resultaten laten zien dat het motivatieprobleem van middelbare scholieren reëel is. Zo blijkt dat:

48% veel moeite heeft om aan zijn huiswerk te beginnen,
60% zijn gedachten nogal eens laat afdwalen als men

aan het studeren is,
56% moeilijk ergens lang aan kan werken,
65% er moeite mee heeft na een onderbreking weer aan zijn huiswerk te beginnen,
65% een moeilijke 'klus' nogal eens uitstelt.

Een hoog percentage leerlingen geeft aan dat hun prestaties eerder lager dan hoger uitvallen wanneer ze deze in een gespannen situatie moeten leveren, i.e. hun negatieve faalangst is groter dan hun positieve faalangst:

54% komt tot minder goede prestaties als men licht gespannen is,
61% kan minder goed studeren als men licht gespannen is,
64% voelt zich (erg) onzeker als men onverwacht voor iets belangrijks staat,
69% werkt minder goed dan anders als men nerveus is.

Op face value zijn de antwoordmogelijkheden van een aantal uitspraken ondergebracht op de aspecten ambitie, doorzettingsvermogen en negatieve en positieve faalangst. Per aspect is aan de leerlingen een score toegekend voor het aantal door hen gegeven antwoorden. Tabel 5 geeft de gemiddelde scores van deze aspecten met in de laatste kolom de maximale waarde van elk aspect.

Op alle aspecten wordt minder dan de helft van de maximale waarde behaald. Dit betekent dat de mate van studiemotivatie en faalangst – zoals door ons geoperationaliseerd – vrij laag is. De negatieve faalangst overtreft de positieve faalangst.

De verschillen tussen de drie schooltypes zijn niet zo groot. De HAVO-leerlingen behalen wat hogere scores op zowel ambitie en doorzettingsvermogen als op positieve faalangst. Vooral meisjes blijken een lage positieve faalangst te hebben.

Tabel 4: Gemiddeld aantal aangestreepte problemen per probleemgebied door leerlingen, naar schooltype en sexe

	MAVO	HAVO	VWO	jongens	meisjes	totaal	(max.)
persoonlijke problemen	4.88	6.08	7.07	5.23	6.98	6.10	14.00
problemen thuis	1.73	2.65	2.47	2.29	2.37	2.33	8.00
beroepsproblemen	1.56	1.44	1.83	1.46	1.73	1.60	5.00
schoolproblemen (cijfers)	2.27	2.90	2.93	2.40	3.08	2.74	6.00
schoolproblemen (sfeer)	2.67	2.76	2.77	2.78	2.69	2.74	6.00
schoolproblemen (kontakten)	0.79	0.84	0.95	0.79	0.94	0.87	3.00
schoolproblemen (koncentratie)	2.64	3.13	3.58	2.77	3.53	3.15	5.00
schoolproblemen (huiswerk)	1.94	1.95	2.14	1.73	2.29	2.01	5.00
lichamelijke problemen	1.84	1.94	2.67	1.60	2.73	2.17	5.00

Tabel 5: Studiemotivatie en faalangst, naar schooltype en sexe

	MAVO	HAVO	VWO	jongens	meisjes	totaal	(max.)
ambitie	1.63	1.79	1.59	1.69	1.66	1.68	4.00
doorzettingsvermogen	3.19	3.65	3.24	3.48	3.30	3.39	8.00
positieve faalangst	4.79	4.06	3.94	4.94	2.95	3.95	9.00
negatieve faalangst	4.96	4.88	4.94	3.84	6.01	4.92	9.00

Het explorerende deel van het onderzoek had tot doel samenhangen op te sporen tussen achtergrond- en studievariabelen met probleemgedrag, studiemotivatie, faalangst en behaald examenresultaat.

Figuur 1 en figuur 2 geven een overzicht van de significante samenhangen (berekend volgens chikwadrat; $p < .05$ en voorzover het meetniveau van de variabelen dit toeliet volgens Kendal's tau b, $p < .05$). De samenhangen tussen haakjes vertonen een net niet significante samenhang. De vermelde

samenhangen zijn gebaseerd op bivariate analyse. Later wordt ingegaan op de resultaten, verkregen na multivariate analyse. Daarbij is de elaboratietechniek toegepast omdat de meeste variabelen slechts van nominaal of ordinaal meetniveau waren.

Voor het berekenen van de samenhangen met probleemgedrag en studiemotivatie zijn de scores op deze variabelen gedichotomiseerd in laag en hoog volgens de mediaan-waarde. Daarbij is ook over alle problemen een totaalscore opgesteld.

Figuur 1: samenhang met aantal en soort problemen

variabele	samenhang treedt op bij:			
	weinig problemen	veel problemen	totaal-score	afzonderlijk probleemgebieden:
sexe	jongens	meisjes	ja	verschillen erg groot bij: - persoonlijke problemen - problemen thuis - lichamelijke problemen
bijbaan			neen	
	geen bijbaan	bijbaan		m.n. bij: - problemen t.a.v. cijfers - problemen t.a.v. sfeer
	bijbaan	geen bijbaan		m.n. bij: - persoonlijke problemen - beroepsproblemen - problemen t.a.v. huiswerk/lesuren
sociaal milieu	laag sociaal milieu	hoog sociaal milieu	ja	verschillen groot bij: - problemen t.a.v. cijfers - problemen t.a.v. huiswerk - lichamelijke problemen (nb: hoog sociaal milieu heeft weinig beroepsproblemen)

tijd besteed aan huiswerk	weinig tijd	veel tijd	ja	verschillen groot bij: - persoonlijke problemen - problemen t.a.v. cijfers - problemen t.a.v. sfeer - problemen t.a.v. kontakten - lichamelijke problemen
oordeel over het naar school gaan	positief, neutraal	negatief	ja	verschillen groot bij: - problemen t.a.v. cijfers - problemen t.a.v. sfeer - problemen t.a.v. kontakten - problemen t.a.v. huiswerk/lesuren
sukses kans	redelijke kans	zak beslist, slaag met moeite, weet niet	ja	verschillen groot bij: - persoonlijke problemen - problemen thuis - beroepsproblemen - problemen t.a.v. cijfers - problemen t.a.v. concentratie - lichamelijke problemen
toekomstplannen	duidelijk (ofwel werken ofwel leren)	weet (nog) niet	zwak	verschillen groot bij: - beroepsproblemen - concentratieproblemen - lichamelijke problemen

Uit figuur 2 blijkt dat leerlingen met veel problemen, vooral ten aanzien van behaalde cijfers, concentratie, hoeveelheid huiswerk en kontakten op school, een lager doorzettingsvermogen en een lagere positieve faalangst hebben.

Gezien de resultaten uit figuur 1 is vervolgens via elaboratie nagegaan of de samenhang tussen het aantal problemen van de leerlingen en de mate van studiemotivatie en faalangst mede bepaald wordt door de kans die men zichzelf geeft om het eindexamen te behalen, door het oordeel over het naar school gaan en door de toekomstplannen na het behalen van het examen. Enkele probleemgebieden zijn daartoe geselecteerd. Het betreft de gebieden persoonlijke problemen, concentratieproblemen, schoolproblemen ten aanzien van behaalde cijfers en ten aanzien van hoeveelheid huiswerk. Deze gebieden zijn gekozen omdat ze voor veel leerlingen van toepassing waren. Er bleek geen eenduidig effect te constateren. Voor zover er een relatie was hebben leerlingen die zichzelf een geringe kans geven en die weinig problemen hebben, een lagere ambitie en een lager doorzettingsvermogen en een hogere negatieve faalangst dan leerlingen met een

geringe kans te slagen en veel problemen. Dit is vooral het geval bij concentratieproblemen en problemen in de hoeveelheid huiswerk. De kans die men zichzelf geeft om voor het examen te slagen heeft een belangrijker effect op ambitie en doorzettingsvermogen dan het aantal problemen. Ditzelfde is ook bekeken voor de toekomstplannen na het behalen van het examen. Het aantal problemen blijkt dan belangrijker te zijn dan de toekomstplannen.

Leerlingen met veel problemen hebben – ongeacht hun toekomstplannen – een lagere ambitie, een lager doorzettingsvermogen en een hogere negatieve faalangst dan leerlingen met weinig problemen. Bij het oordeel over het naar school gaan treedt alleen bij leerlingen met een positief oordeel een interactie op met het aantal problemen. Leerlingen met een negatief oordeel en weinig problemen vertonen in hun score op studiemotivatie en faalangst weinig verschil met leerlingen met een negatief oordeel en veel problemen. Leerlingen met een positief oordeel en weinig problemen behalen evenwel beduidend hogere scores dan leerlingen met een positief oordeel en veel problemen.

Figuur 2: samenhang met studiemotivatie en faalangst

variabele	lage score op:		
	ambitie	doorzettings- vermogen	positieve faalangst
sexe	-	-	meisjes
bijbaan	zware bijbaan	-	-
tijd besteed aan huiswerk	-	-	veel tijd
sociaal milieu	hoog milieu	hoog milieu	-
sukseskans	geringe kans	(geringe kans)	geringe kans
toekomstplannen	weet nog niet	-	weet nog niet
oordeel over school	negatief	negatief	negatief
aantal problemen	(veel pro- blemen)	veel problemen	veel problemen
soort problemen	- weinig problemen thuis - veel beroeps- problemen - veel concen- tratieproblemen	- (veel beroeps- problemen) - veel kontakt- problemen) - veel concentra- tieproblemen - veel huiswerk- problemen	- (weinig problemen thuis) - veel persoonlijke problemen - (veel beroepsproble- men) - veel cijferproble- men - (veel sfeerproble- men) - veel kontaktproble- men - veel concentratie- problemen - veel huiswerkproble- men - veel lichamelijke problemen

6. Examenresultaat

Op het moment van afsluiting van de dataverzameling waren de herexamens nog niet achter de rug. De leerlingen met een herexamen vormen daarom een aparte categorie. Tevens vielen door het openlaten

van de mogelijkheid wel of niet de naam op de vragenlijst te vermelden leerlingen weg die dit niet hadden gedaan en voor wie het niet mogelijk was hun examenresultaat te achterhalen.

In tabel 6 staan de resultaten van alle 299 eindexamenleerlingen.

Tabel 6: examenresultaat naar schooltype en sexe

examenresultaat	MAVO	HAVO	VWO	jongens	meisjes	totaal
afgewezen	24% (21)	18% (25)	18% (17)	19% (28)	23% (35)	21% (63)
herexamen	2% (2)	10% (13)	10% (10)	9% (13)	8% (12)	8% (25)
geslaagd	69% (59)	69% (94)	71% (69)	70% (103)	66% (99)	68% (202)
teruggetrokken	5% (4)	3% (4)	1% (1)	3% (4)	3% (5)	3% (9)

Van de leerlingen voor wie wel de naam in het onderzoek was terug te vinden was 24% (48) afgewezen, 9% (18) had een herexamen en 67% (137) was geslaagd. Voor 45 van de 248 leerlingen in het onderzoek was de examenuitslag niet bekend. Vergeleken met de resultaten in tabel 6 is een redelijke overeenkomst te konstaten.

Nagegaan is of zich samenhangen voordoen tussen het aantal problemen, de kans op slagen voor het examen, de plannen na het behalen van het examen, oordeel over het naar school gaan en studiemotivatie met het behaalde examenresultaat. Achtergrondvariabelen zoals leeftijd, sexe en sociaal milieu zijn daarin niet betrokken. De analyses zijn op dezelfde wijze uitgevoerd als ten aanzien van figuur 1 en 2. Allereerst is gekeken naar bivariate samenhangen.

Het aantal problemen dat de leerlingen ondervinden vertoont een geringe samenhang met examenresultaat, in de verwachte richting: van de leerlingen met veel problemen is een lager percentage geslaagd. Dit geldt vooral als men veel problemen heeft ten aanzien van behaalde cijfers (62% is geslaagd), concentratie (55%) en de situatie thuis (61%).

Leerlingen die van plan zijn na het examen verder te gaan leren zijn relatief vaker geslaagd. Zo ook de leerlingen die zichzelf een redelijke kans geven voor het examen te zullen slagen. Dit ligt in de lijn der verwachting; de schatting van deze kans zal mede gebaseerd zijn op de tot dan toe behaalde resultaten o.a. van schoolonderzoeken. Deze resultaten tellen mee in de uiteindelijke examenuitslag.

Studiemotivatie en faalangst vertonen slechts een geringe samenhang met het behaalde examenresultaat. Van de leerlingen met een hoge ambitie is 70% geslaagd, van de leerlingen met een groot doorzettingsvermogen 66% en van de leerlingen met een hoge positieve faalangst is 71% geslaagd.

Het oordeel over het naar school gaan hangt niet samen met het behaalde examenresultaat. Van de leerlingen met een negatief oordeel op de uitspraak „ik vind het fijn om naar school te gaan” is 70% geslaagd, van de leerlingen met een neutraal standpunt 62% en van de leerlingen met een positief oordeel is 75% geslaagd. De andere twee uitspraken geven een soortgelijk beeld.

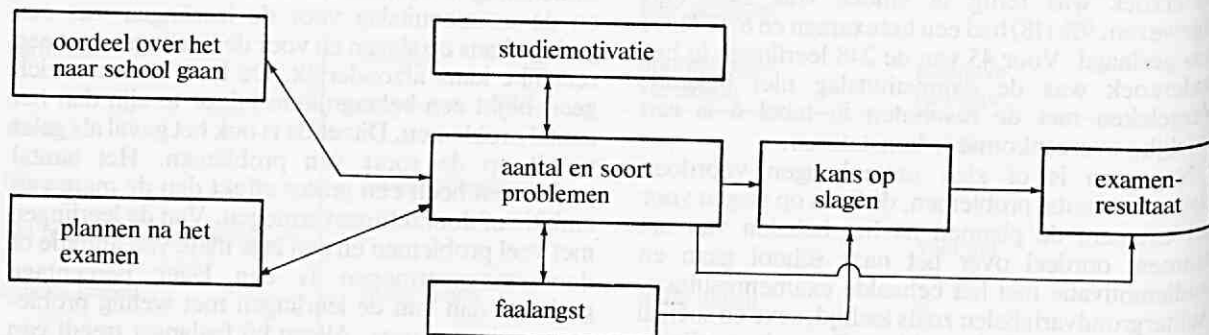
In de tweede fase van analyse is wederom nagegaan of bovengenoemde samenhangen beïnvloed worden door zgn. derde variabelen. Nagegaan is in hoeverre de samenhang tussen het aantal problemen en de examenuitslag beïnvloed wordt door de kans die men zich geeft voor het examen te slagen, door de mate van ambitie, doorzettingsvermogen en faalangst en door het oordeel over het naar

school gaan. Er blijkt nauwelijks verschil in samenhang te bestaan tussen het aantal problemen en de examenuitslag voor de leerlingen met een geringe kans op slagen en voor de leerlingen met een redelijke kans afzonderlijk. De kans die men zich geeft blijkt een belangrijker factor te zijn dan het aantal problemen. Ditzelfde is ook het geval als gelet wordt op de soort van problemen. Het aantal problemen heeft een groter effect dan de mate van ambitie of doorzettingsvermogen. Van de leerlingen met veel problemen en een lage mate van ambitie of doorzettingsvermogen is een lager percentage geslaagd dan van de leerlingen met weinig problemen en lage scores. Alleen bij faalangst treedt een versterking van de samenhang op. Van de leerlingen met een hoge negatieve faalangst en veel problemen is een beduidend lager percentage geslaagd. Ook naar soort problemen is de invloed van aantal problemen op het behaalde examenresultaat groter dan de mate van studiemotivatie en faalangst. Alleen bij faalangst treedt een versterking op.

Het effect van het oordeel over het naar school gaan is geringer dan het effect van het aantal problemen.

De resultaten van de uitgevoerde analyses samenvattend blijkt dat enkele variabelen een overheersende rol spelen bij de onderlinge samenhangen tussen studie- en schoolkenmerken en het behaalde examenresultaat. De sterkste samenhang met studiemotivatie en faalangst vertoont de kans die men zich geeft om het eindexamen te behalen. Leerlingen met een grote ambitie, doorzettingsvermogen en positieve faalangst geven zichzelf een grotere kans tot slagen. Ambitie en doorzettingsvermogen hangen niet aanwijsbaar samen met de toekomstplannen na het examen in de zin van ofwel gaan werken ofwel verder gaan leren. Verschillen treden op tussen leerlingen die wel weten wat ze gaan doen en leerlingen die dit nog niet weten. Laatstgenoemde groep haalt lagere scores op studiemotivatie. Ook ondervinden ze beduidend meer problemen, vooral persoonlijke problemen, schoolproblemen in concentratie, huiswerk en behaalde cijfers. De uitgevoerde multivariate analyses lieten zien dat de kans op slagen voor het examen, gevolgd door het aantal problemen, de sterkste samenhang vertonen met ambitie, doorzettingsvermogen en vooral ook met faalangst. Het oordeel over het naar school gaan en de toekomstplannen lijken een geringere rol te spelen. Een soortgelijk beeld geeft de samenhang met het behaalde examenresultaat. De kans op slagen vertoont de sterkste samenhang. Het aantal proble-

Figuur 3: analysemodel



men heeft eveneens een grote invloed op de prestaties, zij het geringer dan de kans op slagen. Ambitie, doorzettingsvermogen en faalangst lijken van minder belang evenals het oordeel over het naar school gaan. In figuur 3 staan de gevonden samenhangen weergegeven.

Ook al worden in dit schema een aantal richtingen van samenhang aangegeven, er kunnen in dit onderzoek toch geen konklusies getrokken worden over kausale samenhangen. De vraag of het hebben van een geringe ambitie en/of doorzettingsvermogen veel problemen bij de leerlingen tot gevolg heeft of dat juist het omgekeerde het geval is, kan niet beantwoord worden. Iemands ambitie en doorzettingsvermogen kan zo gering zijn dat hij de situatie op school niet aan kan (wat o.a. resulteert in persoonlijke en concentratieproblemen) of de noodzaak van allerlei verplichtingen op school niet onderschrijft (problemen ten aanzien van behaalde cijfers en hoeveelheid huiswerk). Andersom kunnen ambitie en doorzettingsvermogen omlaag worden gebracht door bijvoorbeeld de behaalde resultaten, de sfeer op school. Het meest waarschijnlijke lijkt een wisselwerking tussen ambitie, doorzettingsvermogen en aantal problemen.

7. Rookgedrag en alcoholgebruik

Ter afsluiting van het artikel worden nog de resultaten weergegeven van de vragen naar het rookgedrag en alcoholgebruik van de ondervraagde scholieren. De exakte waarde van de vermelde percentages moet met enige voorzichtigheid betracht worden vanwege de aard van het onderwerp.

Het blijkt dat 45% van de leerlingen rookt,

variërend van een tot dertig sigaretten per dag met een gemiddelde van 9 à 10. De MAVO-leerlingen roken het meeste, 49%; zij worden gevolgd door VWO met 43% en HAVO met 43%. Door de MAVO-leerlingen wordt ook het grootste aantal sigaretten per dag gerookt; gemiddeld roken zij 11 sigaretten per dag tegenover 9 sigaretten door de HAVO- en VWO-leerlingen. Meisjes en jongens vertonen aanzienlijke verschillen. Van de meisjes rookt 56% 10 sigaretten gemiddeld per dag; van de jongens rookt 34% met een gemiddelde van 9 sigaretten per dag. De leeftijd waarop men met roken begonnen is (buiten het eerste stiekeme sigaretje) loopt uiteen van 11 jaar tot en met 19 jaar; gemiddeld begon men op 15-jarige leeftijd. De MAVO-leerlingen begonnen gemiddeld op nog jongere leeftijd, 14 jaar.

Een zeer hoog percentage van de leerlingen heeft wel eens alcohol gedronken, 85%. Dit betreft zowel licht als sterk alcoholische dranken. Voor het gebruik ervan is vaak geen speciale aanleiding, zoals een feestje of verjaardag. Als belangrijkste reden wordt dan ook genoemd dat men het lekker vindt en het doet voor de gezelligheid (67%). Aannemende dat de vraag naar het aantal glaasjes betrouwbaar was drinkt men gemiddeld 7 à 8 glaasjes per week, met uitschieters naar boven en naar beneden. Zo drinkt 30% slechts 1 à 2 glaasjes en 22% zegt 12 glaasjes of meer te drinken. MAVO, HAVO en VWO verschillen aanzienlijk. Het percentage leerlingen dat zegt wel eens alcohol gedronken te hebben is voor de MAVO het laagst (75%), voor HAVO is dit 83% en voor VWO 98%. Extreme scores buiten beschouwing latend drinken MAVO-leerlingen gemiddeld 7 glaasjes, HAVO-leerlingen 9 glaasjes en VWO-leerlingen 6 glaasjes. De percentages jongens en meisjes lopen niet veel uiteen

(respektievelijk 86% en 83%), wel het aantal glaasjes (8 gemiddeld voor de jongens tegenover 6 gemiddeld voor de meisjes).

Veel van de ondervraagde leerlingen zeggen weleens in een café, bar of jongeren centrum te komen. Slechts 30% zegt deze nooit bezocht te hebben. Voor de overige 70% is de frekwentie niet erg hoog. Gemiddeld genomen ligt deze op driemaal per week; 68% komt driemaal of minder per week. Dit bezoek beperkt zich niet tot de weekeinden. Van de leerlingen die wel eens in een café of jongeren centrum komen gaat 49% alleen in het weekeinde (vrijdagavond, zaterdag, zondag) en 51% komt er ook op andere dagen. MAVO-leerlingen bezoeken minder een café dan HAVO- of VWO-leerlingen; van de MAVO zegt 48% er nog nooit geweest te zijn, van de HAVO 23% en van het VWO 30%. Jongens komen vaker in een café of jongeren centrum dan meisjes, 73% tegenover 59%. Gemiddeld ligt de frekwentie van bezoek voor jongens ook hoger dan voor meisjes en komen ze er ook vaker op andere dagen van de week. Dat alcohol gedronken zou kunnen worden om een gezellige sfeer te creëren is als uitspraak aan de leerlingen voorgelegd. De vraagstelling was: 'Men zegt wel eens dat alcoholische dranken een bijeenkomst, feestje of iets dergelijks pas echt gezellig kunnen maken. Wat vind je daarvan?'. Gemeten op een vijfpuntschaal is 21% het er (helemaal) mee eens, 46% is het er (helemaal) niet mee eens, 31% neemt een neutraal standpunt in en 3% geeft geen mening. Bij de redenen voor het eigen gebruik van alcohol zei evenwel 67% het te doen voor de gezelligheid en het lekker.

Aan de leerlingen is eveneens gevraagd of het ten aanzien van het gebruik van drugs ook gaat om het verbeteren van de sfeer. Van de leerlingen meent 54% van niet, 9% van wel en 28% heeft geen mening. Op de vraag of men zelf wel eens drugs heeft gebruikt zegt 86% het nooit gebruikt te hebben, 7% zegt het slechts één keer gedaan te hebben, 6% gebruikt het af en toe en 2% zegt geregeld drugs te gebruiken. Twee redenen voor het gebruik worden met name genoemd: het ervaren van een fijn en prettig gevoel en het experimenteren. Minder vaak werden genoemd het vergeten van de school en het meedoen voor de gezelligheid.

Sociaal-ekonomisch milieu vertoont geen of nauwelijks samenhang met rook- en drinkgedrag. Wel blijkt het middels een bijbaan verdiende geld van invloed. Leerlingen met een bijbaantje roken vaker (en meer), 63% van hen rookt tegenover 37% van de leerlingen zonder bijbaantje. Ze bezoeken ook vaker een café of jongeren centrum en drinken vaker alcohol; 10% van hen drinkt nooit

tegenover 20% van de leerlingen zonder bijbaantje. De verschillen worden groter met het in aantal uren toenemen van de bijbaan. Zoals wellicht verwacht kon worden bestaat er een vrij sterke samenhang tussen het roken van sigaretten, het gebruik van alcohol en het bezoeken van een café of jongeren centrum. Van de leerlingen die 10 sigaretten of meer roken per dag gaat 58% driemaal of meer naar een café, voor de leerlingen die niet roken is dit slechts 24%. Meer dan de helft van de stevige sigarettenrokers drinkt 6 glaasjes alcohol per week of meer, van de niet-rokers is dit 30%. Van de eerstgenoemden zegt 16% wel eens drugs te gebruiken, terwijl dit voor de niet-rokers gelijk is aan 6%.

De resultaten van dit onderzoek komen overeen met de resultaten van een onderzoek van prof. dr. A. C. Drogendijk onder Amstelveense scholieren (prof. dr. A. C. Drogendijk, 'Jeugd en roken', Stafleu, Leiden, 1977). Drogendijk konstateerde dat liefst 73% van de leerlingen van een Amstelveense huishoudschool sigaretten rookte. Voor LTS-leerlingen was dat 59% en voor MAVO en HAVO respektievelijk 51% en 50%. Op het Atheneum en Gymnasium werd opmerkelijk minder gerookt, 31%. In ons onderzoek zijn de verschillen tussen MAVO, HAVO en VWO minder groot maar wijzen wel in dezelfde richting. In het onderzoek van Drogendijk kwam eveneens naar voren dat meisjes meer roken dan jongens.

8. Beleid

Het signaleren van mogelijke problemen bij middelbare scholieren vormde de kern van dit onderzoek.

Duidelijk kwam naar voren dat veel scholieren met problemen te kampen hebben. In deze situatie zou op drieërlei wijze ingegrepen kunnen worden.

In het schoolsysteem kunnen veranderingen worden aangebracht om problemen te ondervangen. Men zou kunnen denken aan het bundelen van vakken (bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer) in één vak om de vergaande splitsing in vakken te verminderen. De leerstof zou meer op de belevingswereld van de leerlingen moeten worden afgestemd. Contactmogelijkheden tussen leraren en leerlingen zouden bevorderd moeten worden; bijvoorbeeld door het organiseren van schoolavonden en andere activiteiten, maar ook tijdens schooltijd, door bijvoorbeeld tussen de lessen door meer ruimte te bieden aan de leerlingen om eens met een leraar te kunnen praten.

Daarnaast heeft de schooldekaan tot taak informa-

tie en voorlichting te geven over verdere beroepsmogelijkheden. Dat weinig leerlingen problemen hebben met het bepalen van hun verdere toekomstplannen wil niet zeggen dat er een goede beroepsvoorlichting aan en een weloverwogen beroepskeuze door de leerlingen heeft plaatsgevonden. Het kiezen voor een specifiek beroep of een specifieke vervolgopleiding is de laatste fase in een beslissingsproces. Vanaf het brugjaar moeten reeds keuzen gemaakt worden. Men moet kiezen voor MAVO, HAVO of VWO; men moet kiezen voor de A- of B-richting en voor de vakken in het vakkenpakket en tenslotte kiest men voor een bepaald beroep. Dit alles kan een bewuste keuze zijn; evenzeer kan het het resultaat zijn van een 'afstreepproces' op basis van schoolcijfers en vakkenpakket. In dit beslissingsproces kan de schooldekaan een belangrijke rol vervullen middels het geven van individuele of groepsgewijze voorlichting. Men kan zich afvragen of de schooldekaan de aangewezen persoon is om als begeleider op te treden bij het oplossen van de persoonlijke problemen van leerlingen. Daarvoor ontbreken hem zowel de mogelijkheden wat betreft tijd als wat betreft de vereiste training en scholing. Men zou in dat geval moeten denken aan een schoolcounselor (leerlingbegeleider).

Schoolcounseling is in de Verenigde Staten van de grond gekomen met het onderkennen van emotionele problemen en psychische spanningen bij leerlingen en het effect daarvan op de geleverde prestaties. De Vries (De Vries, 1974) gaat in zijn artikel nader in op het begrip schoolcounseling. Hij onderscheidt het van psychotherapie maar concludeert dat het onderscheid tussen beide niet zo duidelijk is en dat er veeleer sprake is van een vloeiende overgang van counseling in psychotherapie. De grondgedachten van een aantal stromingen met betrekking tot schoolcounseling worden door De Vries besproken alsmede de kern van kritiek die op deze stromingen vooral in relatie tot schoolcounseling is gegeven. Schoolcounseling kan volgens De Vries gezien worden als een praktische toepassing van inzichten die voor een belangrijk deel verkregen zijn in onderzoek op het terrein van de psychologie. De toepassing bestaat dan in het begeleiden van leerlingen op hun weg door de school. Het toont aan dat er tevens een relatie tussen pedagogie en counseling bestaat. Op nog weinig scholen is een begin gemaakt met schoolcounseling. De moeilijkheid daarbij is om binnen de school een optimale begeleiding te verzorgen. In het algemeen zal een leerling zich met zijn problemen niet gemakkelijk wenden tot professionele hulpverleners of tot een

schoolpsycholoog. Een leraar lijkt meer de aangewezen persoon om leerlingen bij hun problemen te helpen. Hij zou meer bereikbaar moeten zijn voor de leerlingen, zodat zij met hun problemen kunnen aankloppen wanneer ze willen. Schoolpsychologen zouden dan in tweede instantie kunnen helpen bij het opvangen van moeilijke gevallen. Als schoolcounselor dient de leraar een goede scholing gekregen te hebben, met name in de psychologische aspecten van de begeleiding. De meest leraren zijn echter in hoofdzaak opgeleid om in een bepaald vak les te geven. Aan psychologische en pedagogische aspecten van het leraar zijn, wordt in de opleiding nauwelijks aandacht besteed. Door het Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit te Utrecht wordt daarom dan ook sedert enkele jaren een speciale cursus gegeven om leraren te trainen in hun taak als schoolcounselor. Deze cursus blijkt in een grote behoefte te voorzien gezien het grote aantal aanmeldingen. Doordat de schoolcounselor zich richt op de individuele leerling met zijn individuele problemen blijft er voor de schooldekaan zeer beslist een afgebakend werkterrein aanwezig. De schooldekaan zal zich vooral bezig kunnen houden met kwesties rondom het opstellen van een vakkenpakket en het geven van beroepskeuzevoorlichting en informatie. Aan het instellen van schoolcounseling gaat de principiële vraag vooraf of het tot de taak van de school behoort leerlingen in hun persoonlijke problemen te begeleiden. De Vries (de Vries, 1973; de Vries, 1974) brengt dit ook naar voren. Naast praktische bezwaren noemt hij als principiële bezwaren dat de macht van het schoolsysteem niet misbruikt mag worden voor het bevorderen van geestelijke gezondheid wanneer niet duidelijk is wat hieronder verstaan moet worden. Bovendien zijn scholen in eerste instantie voor het verzorgen van kennisoverdracht en niet om leerlingen in te passen in het gareel van het schoolleven. Dan blijft er van een eigen identiteit van de leerlingen weinig over. Alhoewel we deze bezwaren onderschrijven zijn we van mening dat er binnen de school enige vorm van schoolcounseling moet plaatsvinden. De school is één van de belangrijkste kanalen om leerlingen (jongeren) met psychische problemen op te sporen. Wel dient ervoor gewaakt te worden dat schoolcounseling te geformaliseerd gaat worden. Het belangrijkste van schoolcounseling is de 'bereikbaarheid' van leerlingen, het creëren van een vertrouwensrelatie, waardoor leerlingen met hun problemen naar buiten treden. Door formalisering wordt dit zeker niet bereikt.

Geraadpleegde literatuur

- Amerongen, Rob van, Schoolgaan. Zitten blijven is het minste probleem, *Vrij Nederland*, jrg. 35, 12 jan. 1974
- Amos, Robert T., Reginald M. Washinton, A comparison of pupil and teacher perceptions of pupil problems, *Journal of Educational Psychology*, 1960, vol 51, 255-258.
- Deen, N. en D. de Vries, Opleidingen tot counselor in de Verenigde Staten, *Ped. Stud.* 1975 (52) 119-127
- Giesbers, J. H. H. I., *Schoolorganisatie en schoolleiding*, Openbare les Nijmegen, 1973.
- Giesbers, J. H. H. I., R.J.S. Goettsch, J. L. Struyck, *Doelmatige schoolorganisatie*, Groningen, 1975
- Griend, P. C. van der, *Leiderschapsvormen in de schoolklas*, Groningen, 1971
- Groen, M., *Uitvallers, overstappers en achterblijvers*, Openbare les, Eindhoven, 1971
- Groen, M., J. J. Smit, *Klachten van middelbare scholieren*, NIPG-TNO, Leiden, 1969
- Grosfeld, J. A. M., Wie begeleidt in het voortgezet onderwijs, *Dekanoolog*, 1973, 126-129
- Hermans, H. J. M., *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*, Amsterdam, 1971
- Martens, A., De schooldekaan en de schoolcounselor, *Dekanoolog*, 1972, 150-153
- Meer, A. W. van der, De dekaan van nu..... de counselor van morgen?, *Dekanoolog*, 1972, 156-159

- Mooney, Ross, L., Leonard v. Gordon, *The Mooney Problem Check list*, New York, 1950, the Psychological Corporation
- Roggema, J., *De schoolse school*, een verkennend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie, Assen, 1970
- Vendel, A. W. G., Taak, functie en positie van de schooldekaan, *Dekanoolog*, 1972, 153-156
- Vries, D. de, Het functioneren van de schoolcounselor in de Amerikaanse highschool, *Ped. Stud.* 1973 (50) 397-408
- Vries, D. de Counseling en schoolcounseling: enige achtergronden, *Ped. Stud.* 1974 (51) 238-256

Curriculum vitae

Liesbeth Nuijten-Edelbroek (geb. 1950), behaalde in oktober 1973 doctoraal examen sociologie aan R.U. te Utrecht met als hoofdvak methoden en technieken van onderzoek. Zij is tot januari 1978 werkzaam geweest aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam; sedert januari 1978 verbonden aan het Wet. Onderzoeks- en Dokumentatie Centrum van het Ministerie van Justitie. Belangstelling voor en onderzoek verricht op het terrein van secundair en tertiair onderwijs.
adres: Majellapark 31, Utrecht.