

UNIVERSITEIT GENT
FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

SCHOOLMOEHEID IN HET ASO
Invloed van vrienden en leerkrachten

Wetenschappelijke verhandeling

aantal woorden: 24 023

SASKIA AERTS

MASTERPROEF SOCIOLOGIE

PROMOTOR: PROF. DR. MIEKE VAN HOUTTE

COMMISSARIS: DR. PETER STEVENS

COMMISSARIS: LIC. NELE COX

ACADEMIEJAAR 2008 – 2009

Dankwoord

Het schrijven van deze masterproef was nooit zo vlot verlopen zonder de hulp van enkele mensen die ik zeer dankbaar ben. Eerst en vooral wil ik mijn promotor, Prof. Dr. Mieke Van Houtte, bedanken voor de voortreffelijke begeleiding tijdens het schrijven van mijn bachelorpaper en masterproef. Daarnaast wil ik ook Peter Stevens en Wim Vanden Berghe bedanken voor de hulp tijdens het voorbereiden van de interviews. Ook Nele Cox ben ik dankbaar voor het uitleggen van het softwareprogramma NVivo en voor de hulp bij het analyseren van de interviews. Verder dank ik ook de directeur, Veronique Ranson, en de adjunct-directeur, Katelijn Van Exem, van mijn onderzoeksschool voor de toestemming voor het onderzoek en de bereidwillige medewerking tijdens het onderzoek. Voor de hulp tijdens het selecteren van de respondenten dank ik eveneens Katelijn Van Exem en de leerlingenbegeleidster Sandrine Vanoverveldt. Voor alle logistieke hulp tijdens het onderzoek ten slotte, dank ik alle secretariaatsmedewerksters van de school.

Abstract

Het doel van dit onderzoek was nagaan wat de indicatoren en oorzaken zijn van schoolmoeheid bij leerlingen uit het aso (algemeen secundair onderwijs). De belangrijkste indicatoren die onderzocht werden, zijn spijbelen, zittenblijven en voortijdig schoolverlaten. Bij de oorzaken werd gefocust op de invloed van leeftijdsgenoten en leerkrachten. Het onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van semi-gestructureerde interviews bij 14 respondenten uit het derde en vierde middelbaar van één school. De steekproef werd geselecteerd uit verschillende aso-richtingen en bestond uit 5 meisjes en 9 jongens. 10 van de respondenten werden getypeerd als schoolmoe, de 4 andere respondenten fungeerden als controlegroep. Uit het onderzoek bleek dat de traditionele indicatoren geen goede voorspellers van schoolmoeheid waren voor mijn respondenten. De resultaten kwamen noch onderling, noch met de verwachte schoolmoeheid van de respondenten overeen. Wanneer we keken naar de onderzochte oorzaken van schoolmoeheid, bleken leeftijdsgenoten en leerkrachten wel een invloed te hebben. Bij leerkrachten bleken zowel hun algemene houding als hun didactische vaardigheden een rol te spelen. Bij de invloed van leeftijdsgenoten bleek dat vrienden en populariteit volgens de respondenten slechts een beperkte invloed hadden. Wat wel een invloed bleek te hebben, is het feit dat de schoolcultuur niet echt aansluit bij de jongerencultuur. Een belangrijk punt dat zowel bij de onderzochte indicatoren als de oorzaken van schoolmoeheid een rol speelde, was het geslacht van de respondenten.

INHOUD

Inleiding	1
-----------	---

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

1. Wat is schoolmoeheid?	2
2. Indicatoren van schoolmoeheid	4
2.1 Spijbelen	4
2.2 Zittenblijven	6
2.3 Voortijdig schoolverlaten	7
2.4 Andere indicatoren	9
2.5 Besluit	10
3. Oorzaken van schoolmoeheid	11
3.1 Invloed van leerkrachten	11
3.1.1 Algemene houding	11
3.1.2 Didactische kwaliteiten	13
3.2 Invloed van vrienden en leeftijdsgenoten	14
3.2.1 Vrienden	14
3.2.2 Leeftijdsgenoten	16
3.3 Andere oorzaken	17
3.3.1 Schoolgebonden oorzaken	17
3.3.2 Gezinsgebonden oorzaken	19
3.3.3 Persoonsgebonden oorzaken	20
3.3.3.1 Geslacht	20
3.3.3.2 Leeftijd	21
3.3.3.3 School- en studiekeuze	21

DEEL 2: METHODOLOGIE

1. Onderzoeksmethode	22
1.1 Probleemstelling	22
1.2 Onderzoeksvragen	23
1.3 Onderzoeksmethode	23
1.3.1 Keuze onderzoeksmethode	23
1.3.2 Beperkingen onderzoeksmethode	24

2. Dataverzameling	24
2.1 Semi-gestructureerde interviews	24
2.2 De onderzoekssetting	25
2.3 De respondenten	26
3. Data-analyse	28

DEEL 3: RESULTATEN

1. Indicatoren van schoolmoeheid	30
1.1 Spijbelen	30
1.2 Zittenblijven	31
1.3 Voortijdig schoolverlaten	33
1.4 Verder studeren	34
1.5 Motivatie	34
1.5.1 Intrinsieke motivatie	34
1.5.2 Extrinsieke motivatie	35
1.6 Belang van goede punten	36
1.7 Inzet voor school	37
1.8 Verbanden tussen indicatoren	37
2. Oorzaken van schoolmoeheid	38
2.1 Leerkrachten	38
2.1.1 Relatie met leerlingen	38
2.1.2 Algemene houding	40
2.1.3 Didactische vaardigheden	42
2.1.4 Invloed op motivatie	44
2.2 Leeftijdsgenoten	46
2.2.1 Vrienden	46
2.2.2 Populariteit	48
2.2.3 Jongerenculturen	51

DEEL 4: BESLUIT

1. Conclusies	51
1.1 Indicatoren	51
1.2 Oorzaken	52
1.2.1 Leerkrachten	52

1.2.2 Leefijdsgenoten	53
1.3 Algemene conclusie	53
2. Kritische kijk op het onderzoek	54
3. Aanbevelingen voor verder onderzoek	55
Bijlagen	56
Bijlage 1: Topiclijst	56
Bijlage 2: Afspraken met directie	57
Bijlage 3: Verdeling respondenten	59
Bijlage 4: Brief voor de ouders	60
Referentielijst	61

SCHOOLMOEHEID IN HET ASO

Invloed van vrienden en leerkrachten

Inleiding

Schoolmoeheid is een actueel thema waar regelmatig artikels in de media over verschijnen (zie bijvoorbeeld Belga, 2007; Belga, 2008; Verhoest, 2009). Niet alleen in de pers, maar ook in het wetenschappelijk onderzoek komen schoolmoeheid of eraan gerelateerde problemen regelmatig aan bod. Meestal gaat het hier om kwantitatieve onderzoeken die statistisch proberen aan te tonen welke factoren effect hebben op uitingen van schoolmoeheid zoals spijbelen, zittenblijven of voortijdig schoolverlaten (zie bijvoorbeeld Mccray, 2006; Bimler & Kirkland, 2001; Williamson & Cullingford, 1998; Kemp, 2006; Henry, 2007; Bianchi, 1984; Gleeson, 1994; Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990; Herweijer, 2006). Wat slechts zelden aan bod komt in de wetenschappelijke literatuur is hoe leerlingen deze uitingen van schoolmoeheid ervaren. Daarom heb ik ervoor gekozen om getuigenissen te verzamelen aan de hand van semi-structureerde interviews. Aangezien kwalitatieve onderzoeken rond dit onderwerp vrij zeldzaam zijn (uitzonderingen zijn Beekhoven & Dekkers, 2005; Certo, Cauley, & Chafin, 2003), kan een kwalitatieve studie een interessante aanvulling vormen voor zowel het maatschappelijke debat rond schoolmoeheid, als voor het wetenschappelijk onderzoek rond deze materie.

Naast getuigenissen van schoolmoeë leerlingen, wilde ik ook opzoek gaan naar de oorzaken van hun schoolmoeheid. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat schoolmoeheid een zeer complex fenomeen is, dat zich op verschillende manieren kan uiten en door vele factoren veroorzaakt of versterkt kan worden. Aangezien een diepgaande studie naar alle mogelijke indicatoren en oorzaken van schoolmoeheid niet mogelijk is in het kader van een masterproef, heb ik een selectie gemaakt van een aantal indicatoren en oorzaken die ik wilde onderzoeken. De indicatoren waarop ik tijdens mijn onderzoek gefocust heb, zijn spijbelen, zittenblijven en voortijdig schoolverlaten omdat dit de meest gekende, meest zichtbare en meest ernstige zijn. Bij het bestuderen van de oorzaken van schoolmoeheid heb ik me beperkt tot de invloed van vrienden en leerkrachten omdat ik vooral de bepalende sociale factoren binnen de schoolcontext wilde onderzoeken. Leerkrachten en vrienden zijn de mensen waar de leerlingen het meest contact mee hebben op school en bovendien blijkt uit onderzoek dat beide groepen een grote invloed hebben op het gedrag en de attitudes van adolescenten op school (voor invloed van leerkrachten zie bijvoorbeeld Patrick, Kaplan, & Ryan, 2007; Ruus et al., 2007; Rutter, 1983; Van Damme & Van Landeghem, 2002; voor invloed van vrienden zie bijvoorbeeld Coleman, 1961; Berndt, 1999; Nelson & DeBacker, 2008; Certo et al., 2003). In de literatuurstudie wordt wel een breder beeld geschetst van het fenomeen schoolmoeheid en worden dus ook andere relevante indicatoren en oorzaken kort besproken.

Om mijn onderzoek verder af te bakenen heb ik me beperkt tot leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso). Ik heb voor deze groep leerlingen gekozen omdat schoolmoeheid meestal geassocieerd wordt met technisch secundair onderwijs (tso), beroepssecundair onderwijs (bso) en kunstsecundair onderwijs (kso). De oorzaak voor de schoolmoeheid van deze leerlingen wordt meestal gelegd bij de lagere maatschappelijke waardering voor deze onderwijsvormen, waardoor ook de leerlingen zich minder gewaardeerd voelen. Uit de Vlaamse cijfers blijkt echter dat ook in het aso heel wat indicatoren van schoolmoeheid voorkomen (Departement Onderwijs, 2004; Claes, Debruyne, Lips, & Deman, 2008; Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2006). Bij deze leerlingen kan de oorzaak echter niet gelegd worden bij een lage maatschappelijke waardering, dus moeten er andere oorzaken bepalend zijn. Het zijn deze oorzaken die ik aan de hand van een literatuurstudie en een kwalitatief onderzoek wilde ontdekken.

Deze verhandeling is opgedeeld in vier grote delen: literatuurstudie, methodologie, resultaten en besluit. In het deel literatuurstudie wordt eerst een definitie van schoolmoeheid gegeven en daarna worden mogelijke indicatoren en oorzaken van schoolmoeheid beschreven. Het deel methodologie bevat alle methodologische kenmerken van het onderzoek. Er wordt ingegaan op de keuze van de onderzoeksmethode, de manier waarop de data verzameld werden en de analysemethoden die toegepast zijn. Het derde deel bevat de belangrijkste resultaten van het onderzoek. Deze worden geïllustreerd met citaten en waar mogelijk verbonden met resultaten uit eerdere onderzoeken of theoretische concepten. Het laatste deel tenslotte bevat de belangrijkste conclusies uit het onderzoek, een kritische bespreking van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek.

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

1. Wat is schoolmoeheid?

Om het fenomeen schoolmoeheid te kunnen onderzoeken, moet eerst afgelijnd worden wat er juist verstaan wordt onder deze term. In de internationale literatuur heb ik echter geen omvattende term voor schoolmoeheid gevonden zoals wij die kennen. Gerichte definities van het fenomeen schoolmoeheid als een geheel van attitudes en gedragingen zijn alleen te vinden in Nederlandstalige literatuur. Hieronder worden enkele visies van Nederlandstalige onderzoekers en mensen uit het veld besproken. Daaruit heb ik vervolgens een eigen definitie gedistilleerd.

Volgens Verhale (1995) staat schoolmoeheid voor een onverschilligheid en/of afkeer voor wat met school of schoollopen te maken heeft. Verhale onderscheidt twee soorten schoolmoeë leerlingen: cijferleerders en leerlingen die afwijkend gedrag vertonen. Met cijferleerders worden leerlingen bedoeld die naar school gaan met als enige doel zo snel mogelijk een diploma te behalen. Leerlingen

die afwijkend gedrag vertonen, zijn leerlingen die spijbelen of zich niet goed gedragen op school omdat ze niet graag naar school gaan of er het nut niet van inzien.

Bouverne-De Bie (1987) ziet schoolmoeheid als een fenomeen dat inherent is aan het onderwijs. Zij beschouwt schoolmoeheid als een probleem van legitimatie van het onderwijs, hoewel ze er wel op wijst dat er weinig te merken is van expliciete twijfel bij leerlingen, ouders en leerkrachten over het nut van het onderwijs. In een poging tot overzicht omtrent schoolmoeheid schetst Bouverne-De Bie drie soorten schoolmoeheid. Ten eerste is er schoolmoeheid als een symptoom van een dieperliggende innerlijke en/of relationele problematiek. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat leerlingen niet graag naar school gaan omwille van een depressie of problemen thuis. De tweede vorm die onderscheiden wordt, is schoolmoeheid als onderdeel van “l'échec scolaire”. Dit is een term die verwijst naar het voortijdig schoolverlaten en het feit dat de school nauwelijks kan aansporen tot buitenschoolse vorming en een actieve vrijetijdsbesteding bij jongeren. De derde vorm is schoolmoeheid als een poging van leerlingen om zich te onttrekken aan schooltaken. Hieronder vallen fenomenen zoals spijbelen, voortijdig schoolverlaten, desinteresse, ongemotiveerdheid en problemen met ordehandhaving op school.

Een andere definitie is die van Heene (1987). Hij ziet schoolmoeheid niet als een individueel kenmerk, maar als een “voorlopig definitieve toestand” die op een overwegend deel of het geheel van de school betrekking heeft. Hier wordt schoolmoeheid dus gezien als een kenmerk van het schoolklimaat. Volgens Heene zou van schoolmoeheid sprake kunnen zijn “wanneer de leerling ten aanzien van de school een min of meer definitieve afwijkende houding heeft ontwikkeld op grond van negatieve ervaringen met enkele of het geheel van de componenten waarmee hij in de schoolwereld omringd is” (Heene, 1987).

Vettenburg (1987) ten slotte, ziet een schoolmoeë leerling als een leerling die niet graag naar school gaat of zich niet goed voelt op school, die niet aandachtig is tijdens de lessen, niet actief meewerkt of de les stoort, die wegblijft uit bepaalde lessen of hele dagen spijbelt. Sommigen van hen stoppen zelfs vroegtijdig met schoolgaan. De wijze waarop een leerling zijn schoolmoeheid uit, is volgens Vettenburg afhankelijk van de intensiteit van de schoolmoeheid en van de mogelijkheden die hij of zij zelf reeds ontwikkelde of uit zijn of haar omgeving meekrijgt om met die schoolmoeheid om te gaan.

Mijn visie op schoolmoeheid sluit het meest aan bij de definitie van Vettenburg (1987) en de derde vorm van schoolmoeheid die Bouverne-De Bie (1987) onderscheidt. Volgens mij is schoolmoeheid eerder een individueel kenmerk dan een onderdeel van het klimaat van een bepaalde school. Schoolmoeheid treedt op wanneer jongeren niet graag meer naar school gaan en dit kan zich op verschillende manieren uiten en kan verscheidene oorzaken hebben. Aangezien de term schoolmoeheid zelden of nooit op deze manier gebruikt wordt in internationale theorieën en

onderzoeken, heb ik ook de termen schoolmotivatie en schoolwelbevinden gehanteerd, die wel internationaal voorkomen. Schoolmotivatie en schoolwelbevinden zie ik als onderdelen van een algemeen gevoel van schoolmoeheid.

2. Indicatoren van schoolmoeheid

De meest voorkomende indicatoren van schoolmoeheid in de wetenschappelijke literatuur en de meeste zichtbare in de samenleving zijn spijbelen, voortijdig schoolverlaten en zittenblijven. Deze mogelijke uitingen van schoolmoeheid worden in dit onderdeel dan ook het meest uitgebreid besproken. Daarnaast zijn er natuurlijk nog een aantal andere factoren waaruit de schoolmoeheid van leerlingen kan blijken. Om dit overzicht zo volledig mogelijk te maken, komen ook enkele van deze andere indicatoren kort aan bod.

2.1 Spijbelen

Een eerste fenomeen dat beschouwd kan worden als een mogelijke indicator van schoolmoeheid is spijbelen. Uit het evaluatierapport van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Claes et al., 2008) blijkt dat er in het schooljaar 2007-2008 in het secundair onderwijs 6194 meldingen van problematische afwezigheden waren, dat is een stijging van 13,1 procent ten opzichte van het jaar voordien. Wanneer we alleen de leerlingen uit de tweede en derde graad van het aso beschouwen, tellen we 80 meldingen, wat overeenkomt met 0,1 procent van de totale schoolbevolking. Problematische afwezigheden moeten echter pas gemeld worden wanneer een leerling 30 halve dagen ongewettigd afwezig is geweest, dus alleen ernstige spijbelaars worden in deze statistieken opgenomen. Bovendien hebben slechts 55,9 procent van de scholen in het voltijds onderwijs problematische afwezigheden gemeld dat schooljaar. Volgens Kemp (2006) is spijbelen één van de belangrijkste indicatoren van schoolvervreemding. Spijbelen kan door verschillende factoren beïnvloed worden, zoals de persoonlijkheid van de spijbelaars zelf, hun gezinssituatie, schoolkenmerken en vrienden.

De eerste categorie oorzaken zijn individuele kenmerken. Leerlingen kunnen spijbelen omdat ze zich niet verbonden voelen met de school (McCray, 2006; Williamson & Cullingford, 1998; Bimler & Kirkland, 2001), een laag schoolwelbevinden hebben (Engels, Aelterman, Schepens, & Van Petegem, 2001) zich niet gewaardeerd voelen op school of omdat ze vinden dat niemand in hen geïnteresseerd is (Bimler & Kirkland, 2001). Andere mogelijke individuele oorzaken van spijbelen zijn een laag zelfbeeld (Williamson & Cullingford, 1998) of weinig zelfvertrouwen (Bimler & Kirkland, 2001), niet kunnen omgaan met stress of te beschaamd zijn over iets om naar school te gaan. Ook faalangst, misbruik thuis of op school, een gebrek aan motivatie, een leerprobleem of een schoolfobie kunnen

oorzaken zijn van spijbelgedrag. Daarnaast zijn er jongeren die spijbelen omdat ze vaak slechte resultaten behalen (Mccray, 2006; Henry, 2007) of omdat ze niet willen meedoen aan een bepaalde activiteit zoals de sportdag of de zwemles (Bimler & Kirkland, 2001). Soms spijbelen leerlingen ook gewoon omdat ze hun huiswerk niet gemaakt hebben. Verder zijn er leerlingen die liever werken dan naar school gaan (Henry, 2007) of gewoon meer geïnteresseerd zijn in activiteiten buiten school (Bimler & Kirkland, 2001). Jongeren slaan soms ook lessen over omdat ze dronken of onder invloed van drugs zijn. Sommigen spijbelen dan weer omdat ze willen rebelleren tegen autoriteit in het algemeen, omdat ze graag de mogelijkheid hebben om te kiezen om naar school te gaan of niet, of omdat ze het opwindend vinden om regels te breken.

Ook bepaalde gezinskenmerken kunnen het spijbelgedrag van leerlingen beïnvloeden. Spijbelers hebben bijvoorbeeld meer kans om uit een gezin te komen dat slecht functioneert, onstabiel en onveilig is (Coalition for Juvenile Justice, 2001; Mccray, 2006; Bimler & Kirkland, 2001), dat geen traditionele structuur heeft (Mccray, 2006; Bianchi, 1984) of waarvan de moeder gaat werken (Mccray, 2006). De ouders van spijbelaars zijn vaker laaggeschoold (Henry, 2007) of moeten met minder middelen zien rond te komen (Gleeson, 1994) dan de ouders van leerlingen die niet spijbelen. In het gezin van een spijbelaar zijn er vaak ook andere kinderen die spijbelen of problemen met andere familieleden (Bimler & Kirkland, 2001). Soms moeten de kinderen thuis blijven om te helpen in het huishouden of hebben de ouders hun kinderen gewoon liever bij hen overdag als ze zelf geen job hebben. Sommige ouders van spijbelaars waarderen de school niet of waren zelf niet succesvol op school. Ouders kunnen spijbelgedrag ten slotte ook uitlokken door hun kinderen te hard onder druk te zetten om te presteren op school.

Enkele schoolkenmerken die in de literatuur worden aangehaald als oorzaken van spijbelgedrag zijn onder andere de grootte van de school (Mccray, 2006), het aantal vrije uren dat leerlingen hebben (Henry, 2007) of het schoolprogramma dat niet aangepast is aan de individuele noden van de leerling (Bimler & Kirkland, 2001). Leerlingen spijbelen ook vaker voor lessen die ze saai of oninteressant vinden, wanneer ze slechte relaties met bepaalde leerkrachten hebben of wanneer straffen op een inconsistente manier toegepast worden (Bimler & Kirkland, 2001).

Daarnaast kunnen ook vrienden en leeftijdsgenoten een belangrijke invloed uitoefenen op het spijbelgedrag van jongeren (Bimler & Kirkland, 2001). Zo hebben spijbelaars soms vrienden die spijbelen of hebben ze meer vrienden buiten school. Sommigen willen met spijbelen respect afdwingen van vrienden en leeftijdsgenoten, of worden door leeftijdsgenoten onder druk gezet om te spijbelen. Er zijn ook leerlingen die spijbelen omdat ze gepest worden op school.

2.2 Zittenblijven

Een tweede fenomeen dat een indicator kan zijn van schoolmoeheid, is zittenblijven. Tijdens het schooljaar 2003-2004 hadden 35,90 procent van de leerlingen van het zesde jaar minstens een jaar schoolse vertraging opgelopen (Departement Onderwijs, 2004). Volgens een onderzoek van Van Damme en Van Landeghem (2002) gaat zittenblijven vaak gepaard met minder graag naar school gaan dan het jaar voordien. Dit wijst erop dat zittenblijven niet alleen een indicator, maar ook een oorzaak van schoolmoeheid kan zijn. Dit effect blijkt bovendien sterker te zijn in het aso dan in het tso, wat dit fenomeen extra interessant maakt voor mijn onderzoek. Zittenblijven wordt meestal veroorzaakt door individuele of gezinsgebonden kenmerken.

Eén van de individuele kenmerken die een effect kunnen hebben op de kans om een jaar over te doen, is het geslacht: jongens hebben meer kans hebben op zittenblijven dan meisjes (Bianchi, 1984; Byrd & Weitzman, 1994; Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998; Departement Onderwijs, 2004). Uit cijfers van het Departement Onderwijs (2004) blijkt dat jongens in het gewoon secundair onderwijs zelfs bijna dubbel zoveel kans hebben om een jaar over te doen dan meisjes. Ook de etniciteit kan een rol spelen: leerlingen uit minderheidsgroepen hebben procentueel gezien meer kans om te blijven zitten (Bianchi, 1984; Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998; Departement Onderwijs, 2004). Naast demografische kenmerken zoals geslacht en etniciteit, kunnen de onderwijsvorm en de studierichting invloed hebben op de kans op zittenblijven. Uit cijfers van het Departement Onderwijs (2004) blijkt dat het kleinste aantal zittenblijvers in het aso zit, gevolgd door bso, tso en kso. Binnen het aso zitten de meeste zittenblijvers in de humane wetenschappen, menswetenschappen en sport-wetenschappen, de kleinste aantallen vinden we in de Griekse en Latijnse richtingen. Andere individuele kenmerken van zittenblijvers zijn meer spijbelen (Jimerson & Kaufman, 2003), minder gemotiveerd zijn voor school (Stearns, Moller, Blau, & Potochnick, 2007) en minder hoge verwachtingen hebben. Ook leermoeilijkheden (Owings & Magliaro, 1998) en de schoolresultaten (Jimerson & Kaufman, 2003; Stearns et al., 2007) kunnen bepalend zijn, want meestal hebben zittenblijvers slechtere schoolresultaten dan leerlingen die normaal doorstromen. Uit onderzoek blijkt echter dat het gedrag op school soms nog belangrijker is dan de schoolresultaten. Leerlingen die zich slecht gedragen in de klas hebben meer kans om te blijven zitten dan leerlingen met dezelfde resultaten die zich wel goed gedragen (Jimerson & Kaufman, 2003; Stearns et al., 2007). Zittenblijvers blijken ook een lager zelfbeeld (Stearns et al., 2007) en minder zelfvertrouwen te hebben (Jimerson & Kaufman, 2003), minder zelfverzekerd te zijn en minder te participeren in de klas. Volgens leerkrachten tenslotte, zijn zittenblijvers vaak minder populair en minder sociaal competent dan hun leeftijdsgenoten.

De gezinssamenstelling kan ook een invloed hebben op de kans op zittenblijven, want uit onderzoek blijkt dat kinderen uit éénoudergezinnen meer kans maken om een jaar over te doen (Bianchi, 1984; Byrd & Weitzman, 1994). Naast gezinssamenstelling kunnen de sociaal-economische status (SES) van het gezin (Bianchi, 1984; Byrd & Weitzman, 1994; Owings & Magliaro, 1998; Stearns et al., 2007), het opleidingsniveau van de ouders (Bianchi, 1984; Byrd & Weitzman, 1994; Owings & Magliaro, 1998), het IQ van de ouders (Jimerson & Kaufman, 2003), de betrokkenheid van de ouders bij de schoolcarrière van hun kinderen (Jimerson & Kaufman, 2003) en het aantal kinderen in het gezin bij arme gezinnen (Bianchi, 1984) een effect hebben op de kans op zittenblijven. Uit onderzoek blijkt dat de effecten van de SES veel groter zijn dan de effecten van de gezinssamenstelling (Bianchi, 1984).

Het zittenblijven blijkt niet noodzakelijk positief te zijn voor de leerlingen (Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998; Klasse voor Leerkrachten, 2002). Zo doen ze het later bijvoorbeeld vaak niet beter op school (Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998) en ze blijken meer negatieve attitudes ten opzichte van school te hebben (Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998), meer te spijbelen, minder sociaal geïntegreerd te zijn in de klas (Jimerson & Kaufman, 2003), meer probleemgedrag te vertonen (Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998) en meer problemen te hebben met hun leeftijdsgenoten (Jimerson & Kaufman, 2003). Zittenblijvers hebben uiteindelijk ook vaak een lager diploma wanneer ze afstuderen, hebben vaker een minder gewaardeerde job en verdienen minder dan leerlingen die hun schoolcarrière zonder problemen afwerken (Jimerson & Kaufman, 2003). Kinderen die een jaar moesten overdoen, hebben daarnaast meer kans om voortijdig de schoolbanken te verlaten (Bianchi, 1984; Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998), zullen vaak minder lang naar school gaan en gaan minder naar het hoger onderwijs (Bianchi, 1984). Zittenblijven kan een voordeel zijn als het ervoor zorgt dat de leerling zijn volgende jaren succesvol kan afronden, maar vaak is het echter een signaal van leerproblemen die nooit overwonnen zullen worden (Bianchi, 1984).

2.3 Voortijdig schoolverlaten

Een derde fenomeen dat een indicator voor schoolmoeheid kan zijn, is het voortijdig schoolverlaten. Met voortijdig schoolverlaten of drop-out bedoel ik de schoolbanken verlaten wanneer de uiterste leerplichtleeftijd bereikt is, maar voordat men een diploma van het secundair onderwijs behaald heeft. Tijdens het schooljaar 2003-2004 hadden 13,8% van de 23-jarigen in Vlaanderen geen diploma van het secundair onderwijs (Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2006). Drop-out is een internationaal fenomeen (Beekhoven & Dekkers, 2005) en kan verschillende oorzaken hebben. Zowel individuele, gezins- en schoolgebonden factoren zoals de vrienden van leerlingen kunnen de beslissing om voortijdig de schoolbanken te verlaten beïnvloeden. Voortijdig schoolverlaten wordt echter nooit veroorzaakt door slechts één gebeurtenis, het is meestal het resultaat van een lang en complex proces

van steeds toenemende vervreemding van school (Steinberg, 1989a; Alexander et al., 2001; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Beekhoven & Dekkers, 2005).

Wanneer we kijken naar demografische kenmerken van drop-outs, blijkt dat de meeste schoolverlaters jongens zijn (Herweijer, 2006; Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2006; Rutter, 1983). Ook etniciteit blijkt een rol te spelen: jongeren van etnische minderheidsgroepen verlaten vaker de schoolbanken verlaten vóór ze een diploma hebben dan autochtone jongeren (Herweijer, 2006; Coalition for Juvenile Justice, 2001; Ream & Rumberger, 2008). Volgens sommige onderzoekers heeft dit echter meer te maken met het lage opleidingsniveau van hun ouders dan met hun etniciteit op zich (Herweijer, 2006; Rumberger et al., 1990). Andere veel voorkomende individuele kenmerken van schoolverlaters zijn: lage schoolresultaten (Steinberg, 1989a; Alexander et al., 2001; Herweijer, 2006; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Stearns et al., 2007), leermoeilijkheden (Coalition for Juvenile Justice, 2001), negatieve schoolervaringen (Steinberg, 1989a) en een lage motivatie (Alexander et al., 2001; Beekhoven & Dekkers, 2005; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Ream & Rumberger, 2008; Stearns et al., 2007). Leerlingen die voortijdig stoppen met school hebben vaak veel gespijeld toen ze nog naar school gingen (Beekhoven & Dekkers, 2005; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Mccray, 2006; Bianchi, 1984) of hebben één of meerdere jaren moeten overdoen (Van Houtte, 2002; Bianchi, 1984; Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998; Stearns et al., 2007; Beekhoven & Dekkers, 2005). Schoolverlaters hebben ook vaker problemen met discipline (Rumberger et al., 1990; Stearns et al., 2007), gingen niet graag naar school of hadden het gevoel dat ze op school toch niets bijleerden (Bianchi, 1984). Vaak zijn het ook leerlingen waarbij de gekozen studierichting niet aansluit bij hun voorkeuren of verwachtingen (Beekhoven & Dekkers, 2005) of leerlingen die geen hoge verwachtingen of doelen hebben op vlak van onderwijs (Rumberger et al., 1990; Stearns et al., 2007). Drop-outs hebben ten slotte meestal een negatiever zelfbeeld en minder sociaal kapitaal (Stearns et al., 2007).

Uit internationale studies blijkt dat ook gezinskenmerken zoals de SES van het gezin (Coalition for Juvenile Justice, 2001; Steinberg, 1989a; Herweijer, 2006; Beekhoven & Dekkers, 2005; Rumberger et al., 1990; Stearns et al., 2007) en de scholing van de ouders (Herweijer, 2006; Beekhoven & Dekkers, 2005; Rumberger et al., 1990) de kans op voortijdig schoolverlaten beïnvloedt. Ook het aantal ouders in het gezin (Beekhoven & Dekkers, 2005), de steun die ouders aan hun kinderen geven (Beekhoven & Dekkers, 2005; Rumberger et al., 1990; de Bruyn, Dekovic, & Meijnen, 2003) en de opvoedingstactieken van de ouders (Rumberger et al., 1990; de Bruyn et al., 2003) blijken een rol te spelen.

De schoolvariabelen die een impact kunnen hebben op het aantal drop-outs in een school zijn de betrokkenheid van de leerlingen (Steinberg, 1989a; Christle, Jolivette, & Nelson, 2007; Alexander et

al., 2001), de gemiddelde schoolresultaten en het aantal zittenblijvers (Christle et al., 2007; Alexander et al., 2001). Ook het aantal spijbelaars (Herweijer, 2006; Christle et al., 2007), het aantal overtredingen van het schoolreglement en het aantal definitieve schorsingen (Christle et al., 2007), blijken een invloed te hebben op het aantal drop-outs. Daarnaast spelen de grootte van de school, het aantal kinderen met een lagere SES (Beekhoven & Dekkers, 2005) en de proportie kleurlingen op school (Christle et al., 2007) een rol.

Ook vrienden kunnen een impact hebben op de kans op voortijdig schoolverlaten. Volgens Ream en Rumberger (2008) beïnvloedt de motivatie van leerlingen hun vriendschapskeuzes en die beïnvloeden op hun beurt de kans op voortijdig schoolverlaten. Uit onderzoek blijkt inderdaad dat adolescenten en hun vrienden vaak gelijkaardige attitudes ten opzichte van school hebben (Steinberg, 1989b; Kiuru, Aunola, Vuori, & Nurmi, 2007; Berndt, 1999; Hallinan & Williams, 1990; Scholte & Van Aken, 2006; Ream & Rumberger, 2008). Ream en Rumberger (2008) tonen met hun studie aan dat leerlingen die vrienden hebben die de school waarderen minder kans maken om voortijdig de schoolbanken te verlaten, terwijl jongeren die vrienden hebben die hun diploma niet gehaald hebben, zelf ook meer kans maken om te stoppen met school voor ze hun diploma behaald hebben.

Uit een kwalitatief onderzoek bij jongeren die voortijdig de schoolbanken verlaten hebben, blijkt dat ze vooral zichzelf de schuld geven van hun slechte resultaten op school (Beekhoven & Dekkers, 2005). De meesten van hen staan niet echt negatief ten opzichte van hun vroegere school of leerkrachten. Al deze jongeren houden gewoon niet van studeren en vinden dat wat ze moesten leren niet aansloot bij hun interesses. Ze betwijfelen ook vaak het nut van een diploma. De keuze om te stoppen met school bleek meestal een rationele keuze te zijn: ze gingen niet graag naar school en zochten een andere mogelijkheid. Stoppen met school was bij alle respondenten het gevolg van een hele reeks oorzaken, maar er was wel altijd één gebeurtenis die de doorslag gaf.

2.4 Andere indicatoren

Naast deze duidelijk zichtbare en vaak onderzochte potentiële indicatoren van schoolmoeheid, zijn er ook nog andere mogelijke indicatoren die niet meteen in één van bovenstaande categorieën geplaatst kunnen worden.

Leerlingen die schoolmoe zijn, kunnen dat ook tonen door zich storend te gedragen op school. Uit onderzoek blijkt immers dat bij leerlingen met een lager schoolwelbevinden de kans op ordeverstoring groter is (Engels et al., 2001) en hoe groter het percentage leerlingen is dat storend gedrag vertoont in de klas, hoe minder de leerlingen gemotiveerd zijn (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Interessant hierbij is dat storend gedrag niet alleen gekoppeld wordt aan de leerling zelf, maar ook aan

leerkrachten (Bouverne-De Bie, 1987). Eenzelfde leerling zal zich bij verschillende leerkrachten op een andere manier gedragen. Hierbij blijkt niet de inhoud van de les, maar optreden van de leerkracht bepalend te zijn.

Schoolmoeheid uit zich ook vaak in een algemeen gebrek aan interesse voor schoolse activiteiten. Zo zullen deze leerlingen bijvoorbeeld vaker wegdromen in de klas (Bouverne-De Bie, 1987) of de lessen verwaarlozen (Nys, 1987). Een ander kenmerk van ongeïnteresseerde schoolmoeë leerlingen is dat ze een cijfercultuur aanhangen (Bouverne-De Bie, 1987). Hiermee wordt bedoeld dat het behalen van een diploma het voornaamste motief is om naar school te gaan. Deze leerlingen leren dan alleen om goede cijfers te behalen en niet uit interesse. Uit onderzoek van Engels et al. (2001) blijkt dat het behalen van een diploma bij de meeste leerlingen het belangrijkste motief is om naar school te gaan. Een gebrek aan interesse kan er echter ook op wijzen dat de inhoud van de leerstof op school niet aansluit bij de interessevelden van de leerling (Steinberg, 1989c; Certo et al., 2003; Engels et al., 2001; Flammer & Alsaker, 2006). In dit geval kan gebrek aan interesse ook een oorzaak zijn van schoolmoeheid.

2.5 Besluit

Uit deze bespreking van mogelijke indicatoren van schoolmoeheid blijkt dat enkele van deze fenomenen vaak samengaan. Zo blijkt dat leerlingen die hun jaar moeten overdoen vaak veel gespijgeld hebben (Jimerson & Kaufman, 2003) en slecht gedrag vertoonden op school (Jimerson & Kaufman, 2003; Stearns et al., 2007). Ook wanneer we kijken naar drop-outs zien we gelijkaardige verbanden. Zo hebben leerlingen die geen diploma secundair onderwijs halen vaak regelmatig gespijgeld (Beekhoven & Dekkers, 2005; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Mccray, 2006; Bianchi, 1984), één of meer jaren moeten overdoen (Van Houtte, 2002; Bianchi, 1984; Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998; Stearns et al., 2007) of vonden ze dat hun studierichting niet voldoende aansluit bij hun interesses (Beekhoven & Dekkers, 2005).

Naast onderlinge verbanden, vertonen de meeste indicatoren ook duidelijke links met schoolmoeheid. Zo hebben zittenblijvers vaak een lagere schoolmotivatie (Stearns et al., 2007) en meer negatieve attitudes ten opzichte van school (Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998). Ook de leerlingen die voortijdig de schoolbanken verlaten vertonen vaak duidelijke kenmerken van schoolmoeheid. Zo blijkt dat drop-out vaak het resultaat is van een langdurig proces van schoolvervreemding (Steinberg, 1989a; Alexander et al., 2001; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Beekhoven & Dekkers, 2005) en dat leerlingen die geen diploma van het secundair onderwijs behalen vaak een lage schoolmotivatie hadden (Alexander et al., 2001; Beekhoven & Dekkers, 2005; Kemp, 2006; Rumberger et al., 1990; Ream & Rumberger, 2008; Stearns et al., 2007) en niet graag naar school gingen (Rumberger et al., 1990; Stearns et al., 2007).

3. Oorzaken van schoolmoeheid

Na een bespreking van de belangrijkste indicatoren van schoolmoeheid worden hier enkele mogelijke oorzaken van schoolmoeheid aangehaald. Aangezien het doel van dit onderzoek was om na te gaan wat de invloed van leerkrachten en vrienden op de schoolmoeheid van jongeren is, worden deze oorzaken ook het meest uitgebreid besproken. Om een zo algemeen mogelijk beeld van het onderzoeksonderwerp te schetsen, heb ik echter ook enkele andere veel voorkomende oorzaken kort aangehaald.

3.1 Invloed van leerkrachten

De houding van leerkrachten blijkt een sterke invloed te hebben op de motivatie en het schoolwelbevinden van leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat hoe beter de relaties tussen leerlingen en leerkrachten zijn, hoe meer de leerlingen gemotiveerd zijn en zich inzetten voor school (Patrick et al., 2007; Ruus et al., 2007). Een goede relatie met de leerkracht bevordert ook de positieve ingesteldheid bij leerlingen ten aanzien van school (Engels et al., 2001). Niet alleen de motivatie en de attitudes ten opzichte van school, maar ook het gemeenschapsgevoel van leerlingen op school wordt sterk beïnvloed door de relatie die leerlingen hebben met hun leerkrachten (Vieno, Perkins, Smith, & Santinello, 2005). Rutter (1983) concludeerde in zijn onderzoek zelfs dat de manier waarop leerkrachten omgaan met leerlingen, de manier waarop de tijd in de klas gebruikt wordt en de soort standaarden en verwachtingen die leerkrachten hebben ten opzichte van hun leerlingen, belangrijkere oorzaken van schoolmoeheid zijn dan de grootte van de school, de manier waarop leeftijdsgroepen gecombineerd zijn en de etnische samenstelling van de school. Hallinan (2008) controleerde in haar onderzoek naar de invloed van leerkrachten op de houding ten opzichte van school van jongeren niet alleen schoolgebonden factoren, maar ook sociale en persoonlijke factoren, en zelfs na controle van deze variabelen bleken de kenmerken van leerkrachten een significante invloed te hebben. De invloed van leerkrachten hangt zowel af van hun algemene houding als van hun didactische kwaliteiten (Vettenburg, 1987).

3.1.1 *Algemene houding*

Wanneer leerkrachten hun leerlingen zoveel mogelijk bij de les betrekken (Steinberg, 1989c; Van Damme & Van Landeghem, 2002; Beekhoven & Dekkers, 2005; Certo et al., 2003; Engels et al., 2001), met hen in discussie gaan en in overleg met hen beslissingen nemen (Certo et al., 2003), zorgt dit ervoor dat leerlingen meer gemotiveerd zijn, meer interesse en meer engagement vertonen (Ames, 1992). Inspraak op klasniveau bevordert immers het gevoel van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en dit heeft een positieve invloed op het welbevinden van leerlingen (Engels et al., 2001).

Ook leerkrachten die hun leerlingen eerlijk en met respect behandelen, leveren een grote bijdrage aan het welbevinden van die leerlingen (Engels et al., 2001; Hallinan, 2008). Leerkrachten die echter geen respect hebben voor de eigenheid van hun leerlingen, kunnen bijdragen tot een afnemende interesse, een meer negatieve attitude ten opzichte van huiswerk en een daling van het academisch zelfbeeld, vooral bij laag gemotiveerde leerlingen (Opdenakker & Van Damme, 2000). Spontaniteit en openheid in de omgang worden ook als positief ervaren door leerlingen (Engels et al., 2001). Leerkrachten moeten wel duidelijkheid bieden, want leerkrachten die inconsequent optreden en onzeker gedrag vertonen, oefenen een negatieve invloed uit op de leerlingen. Leerlingen stellen het daarnaast zeer op prijs dat leerkrachten blij geven van hun vakbekwaamheid, deskundigheid en engagement.

Leerlingen willen dat leerkrachten ook aandacht geven aan de sociaal-emotionele ontwikkelingsbehoeften van leerlingen (Engels et al., 2001). Leerkrachten moeten hun leerlingen bijvoorbeeld zo veel mogelijk steunen (Urduan & Schoenfelder, 2006; Ruus et al., 2007; Certo et al., 2003), want dit moedigt hen aan om meer tijd en energie te investeren in school (Patrick et al., 2007). Bovendien waarderen leerlingen het leren dan ook meer (Trickett & Moos, 1973), doen ze het liever en gaan ze liever naar school (Hallinan, 2008). Door de steun die ze krijgen voelen leerlingen zich zekerder over hun academische kwaliteiten en schatten ze hun kansen op succes hoger in (Patrick et al., 2007). Het geven van steun aan leerlingen promoot ook het nastreven van “mastery goals”. Die worden bepaald door interne normen en worden nagestreefd door mensen die nieuwe kennis en vaardigheden willen ontwikkelen, willen begrijpen wat ze doen en leren en zelfbepaalde standaarden willen bereiken (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Maehr, 1999). Mensen die “mastery goals” hanteren, verwachten dat de moeite die ze voor iets doen, zal samenhangen met het resultaat (Ames, 1992). Een voorbeeld hiervan is een leerling die studeert om iets bij te leren. Het leren is hier dus een doel op zich (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Er bestaat een positieve correlatie tussen het nastreven van “mastery goals” en motivatie; deze doelen worden dus best gepromoot door leerkrachten (Urduan & Schoenfelder, 2006; Urduan, 1997; Pintrich, 2000). Het benadrukken van “mastery goals” zorgt bovendien voor meer waardering en interesse voor school en een hoger schoolwelbevinden (Kaplan & Maehr, 1999; Ames & Archer, 1988; Pintrich, 2000; Engels et al., 2001). Ook de prestaties en het plezier in het studeren worden positief beïnvloedt wanneer leerlingen vanuit een intrinsieke motivatie naar school komen (Engels et al., 2001). Leerkrachten kunnen “mastery goals” benadrukken door goede of slechte resultaten van leerlingen te linken aan hun inzet, motivatie en actuele externe factoren in plaats van aan de intellectuele vaardigheden van de leerlingen (Flammer & Alsaker, 2006).

3.1.2 *Didactische kwaliteiten*

Naast de algemene houding van leerkrachten, hebben ook hun didactische kwaliteiten een invloed op het schoolwelbevinden en de schoolmotivatie van leerlingen (Vettenburg, 1987). Uit een kwalitatief onderzoek van Certo, Cauley & Chafin (2003) blijkt dat de meeste leerlingen niet graag hebben dat leerkrachten zeer veel leerstof geven, alles dicteren of weinig overschrijdingen van het lesonderwerp tolereren. Deze eerder traditionele manier van lesgeven heeft alleen op sterk gemotiveerde leerlingen een positief effect. Leerlingen willen liever meer variatie in de manier van lesgeven en vooral meer praktijkervaring opdoen (Certo et al., 2003). Leerlingen willen ook meer diversiteit in de soort van taken die ze moeten volbrengen (Ames, 1992). Ze verkiezen taken die een uitdaging vormen, interessant zijn en waarvan ze het gevoel krijgen dat ze er een zekere controle over hebben. Zo kan groepswork ervoor zorgen dat ze zich meer betrokken voelen bij een taak en beter zullen meewerken tijdens de les. Ook uit ander onderzoek blijkt dat leerlingen over het algemeen een voorkeur hebben voor activerende werkvormen en het gebruik van diverse media (Engels et al., 2001). Zowel leerlingen als leerkrachten voelen zich ook beter in innovatieve dan in controlegerichte lessen (Steinberg, 1989c). In lessen die te taakgericht zijn, zeker als ze controle van de leerkracht benadrukken, voelen leerlingen zich al snel angstig, ongeïnteresseerd en ongelukkig. Leerlingen hebben immers nood aan een zekere autonomie en een te strikte controle demotiveert hen (Urduan & Schoenfelder, 2006). Leerkrachten die bovendien te veel tijd spenderen aan het disciplineren van enkele leerlingen die zich slecht gedragen, lopen het risico de aandacht van de rest van de klas te verliezen (Steinberg, 1989c).

Leerkrachten moeten opletten dat ze niet te sterk gericht zijn op de resultaten en prestaties van leerlingen. Wanneer het leren zeer resultaatgericht is, wordt het belang van het leren zelf niet meer benadrukt (Ames, 1992). Bovendien zal nadruk op de kwantiteit, correctheid, de afwezigheid van fouten en het normatieve succes sociale vergelijking in de hand werken. Sociale vergelijking is een belangrijk aspect van het nastreven van “performance goals” (Urduan & Schoenfelder, 2006; Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Maehr, 1999). Deze doelen worden bepaald door interpersoonlijke normen en verwijzen naar de competenties in vergelijking met anderen. Mensen die deze doelen nastreven, zijn sterk op zoek naar publieke erkenning en proberen het beter te doen dan anderen, normatieve standaarden te overtreffen of succes te bereiken met een minimum aan moeite (Ames, 1992; Pintrich, 2000). Een voorbeeld hiervan is een leerling die zo weinig mogelijk studeert en toch probeert om betere punten te halen dan zijn vrienden. Leren wordt hier dus niet gezien als een doel op zich, maar als een manier om andere doelen te bereiken (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Deze doelen kunnen negatief gecorreleerd zijn met de motivatie en attitudes ten opzichte van school en het schoolwelbevinden van leerlingen en worden dus best niet te sterk benadrukt door leerkrachten (Urduan & Schoenfelder, 2006; Urduan, 1997; Pintrich, 2000; Kaplan & Maehr, 1999; Engels et al., 2001). Leerkrachten kunnen het benadrukken van

“performance goals” vermijden door individuele vooruitgang te prijzen in plaats van te vergelijken met andere leerlingen (Flammer & Alsaker, 2006). Leerlingen belonen of aanmoedigen wanneer ze iets goed gedaan hebben zorgt voor een hoger welbevinden (Engels et al., 2001), meer motivatie en beïnvloedt ook de self-efficacy van leerlingen (Schunk, 1991). Self-efficacy verwijst naar de oordelen die mensen hebben over hun kansen op succes. Wanneer leerlingen ervan overtuigd zijn dat ze een taak goed zullen volbrengen, zullen ze meer gemotiveerd zijn om er meer hun best voor te doen (Zimmerman, 2000; Schunk, 1991).

Leerlingen verwachten van leerkrachten dat die hen een reden geven om zich in te zetten tijdens de les, terwijl leerkrachten vinden dat het motiveren van leerlingen niet behoort tot hun takenpakket. Zij zien hun rol eerder als het aanbieden van waardevolle informatie aan geïnteresseerde leerlingen (Certo et al., 2003). Er zijn ook verschillen in de verwachtingen van leerlingen ten opzichte van hun leerkrachten. Leerlingen die enkel leren om goede cijfers en een diploma te behalen, stellen de leerkracht verantwoordelijk voor de ordehandhaving in de klas en willen dat de leerkracht het leren zo gemakkelijk mogelijk maakt en het ongemerkt en binnen de schooluren oplegt (Bouverne-De Bie, 1987). Leerlingen die meer uit interesse leren daarentegen, verwachten van de leerkracht een meer begeleidende rol. Volgens sommige wetenschappers spelen ook de verwachtingen van de leerkrachten ten opzichte van hun leerlingen een rol (Rutter, 1983). Deze verwachtingen worden bepaald door de aantrekkelijkheid, het gedrag, de etniciteit en de sociale klasse van de leerlingen (voor een overzicht, zie Dusek & Joseph, 1983). Volgens het principe van de self-fulfilling prophecy zullen leerlingen meer leren en meer gemotiveerd zijn wanneer leerkrachten meer verwachten van hen (Steinberg, 1989c; Jussim & Eccles, 1992; Jussim, 1989; voor een overzicht, zie Jussim & Harber, 2005). Deze effecten van self-fulfilling prophecies zijn volgens sommige onderzoekers bij de meeste leerlingen echter vrij klein, behalve bij leerlingen uit gestigmatiseerde sociale groepen (Jussim & Eccles, 1992; Jussim & Harber, 2005; Jussim, 1989; Hallinan, 2008).

3.2 Invloed van vrienden en leeftijdsgenoten

3.2.1 *Invloed van vrienden*

Uit het onderzoek van Engels et al. (2001) blijkt dat vrienden één van de belangrijkste motieven zijn voor leerlingen om naar school te komen. Leerlingen zien de school dus naast een leeromgeving ook als een sociale ontmoetingsplaats waar ze contacten kunnen leggen met leeftijdsgenoten. Uit andere studies blijkt dat adolescenten en hun vrienden vaak gelijkaardige attitudes ten opzichte van school, schoolprestaties en plannen voor hun schoolcarrière hebben (Steinberg, 1989b; Kiuru et al., 2007; Berndt, 1999; Hallinan & Williams, 1990; Scholte & Van Aken, 2006; Ream & Rumberger, 2008). Bovendien is de inzet van een leerling positief gecorreleerd met de inzet van zijn klasgenoten (Berndt,

1999; Nelson & DeBacker, 2008; Certo et al., 2003). Ook storend gedrag van leerlingen in de klas is gecorreleerd met het storend gedrag van hun vrienden (Kiuru et al., 2007). De attitudes ten opzichte van school blijken bovendien niet alleen gelijkaardig te zijn, maar worden ook sterk beïnvloed door de attitudes van vrienden (Steinberg, 1989b; Urdan & Schoenfelder, 2006; Nelson & DeBacker, 2008; Berndt, 1999). Vrienden kunnen naast attitudes ook de schoolmotivatie van een leerling beïnvloeden (Nelson & DeBacker, 2008; Certo et al., 2003). De effecten van vrienden op de schoolmotivatie van leerlingen zijn echter zeer complex en hangen sterk af van de cultuur, etniciteit en waarden van de leerlingen en hun vrienden (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Over het algemeen worden jongeren meer beïnvloed door vrienden die op hen lijken. Dit kan verklaard worden aan de hand van de invloedstheorie van Parsons (1963). Volgens Parsons is de nood aan informatie de belangrijkste voorwaarde voor beïnvloeding. Het accepteren van deze informatie is afhankelijk van het vertrouwen in diegene die de informatie geeft. Jongeren hebben het meest vertrouwen in vrienden die hun normen en waarden delen, die een hoge status hebben en die hun vriendschap beantwoorden. Van jongeren die hetzelfde geslacht hebben en dezelfde etniciteit hebben, wordt eerder gedacht dat ze dezelfde normen en waarden delen. Bovendien verbindt men aan gelijken vaak een hogere status en verwacht men van hen eerder dat ze een vriendschap zullen beantwoorden. Dit zorgt ervoor dat gelijkenissen de vriendschap tussen jongeren kunnen versterken, waardoor ook de invloed van die vrienden versterkt. Deze theorie werd onderzocht door Hallinan en Williams (1990) en zij kwamen tot de conclusie dat leerlingen in hun onderwijsaspiraties inderdaad sterker beïnvloed worden door vrienden van hetzelfde geslacht en onderwijsniveau. Geslacht heeft echter ook een direct effect op de onderwijsaspiraties van jongeren. Zo hebben jongens met vrouwelijke vrienden over het algemeen hogere onderwijsaspiraties dan jongens met mannelijke vrienden. Voor meisjes daarentegen, heeft het geslacht van hun vrienden veel minder invloed.

De invloed van vrienden kan zich volgens Berndt op drie manieren uiten (1999). Ten eerste zullen leerlingen het gedrag van hun vrienden imiteren. Een tweede manier van beïnvloeding is via wederzijdse versterking. Als niet graag naar school gaan bijvoorbeeld een deel van de identiteit van een bepaalde groep is, zullen de leden van die groep dit gevoel constant versterken bij elkaar. Niet graag naar school gaan wordt zo ook een deel van de identiteit van de individuele leden van deze groep (Steinberg, 1989b). Een derde manier van beïnvloeding is via rationele discussies (Berndt, 1999). Vrienden praten en discussiëren over schoolse activiteiten met hun vrienden en nemen zo de argumenten en standpunten van hun vrienden vaak over.

3.2.2 *Invloed van leeftijdsgenoten*

Tijdens de adolescentiefase worden leeftijdsgenoten steeds belangrijker (Trickett & Moos, 1973; Steinberg, 1989b; Kooreman, 2007; Scholte & Van Aken, 2006). De leeftijdsgenoten gelden als een referentiegroep en zorgen voor een eigen identiteitsgevoel, een identiteit naar anderen toe en een basis voor vergelijking (Steinberg, 1989b). Een voorbeeld van dit stijgend belang van leeftijdsgenoten is hun groeiende invloed op het gedrag van jongeren op school (Sebald, 1986; Coleman, 1961; Berndt, 1999).

Een belangrijk element in de relaties tussen leeftijdsgenoten is populariteit. Wanneer we kijken naar het verband tussen populariteit en schoolmotivatie, zien we dat uit onderzoek blijkt dat adolescenten populair zijn belangrijker vinden dan academisch succes. Goede punten staan onderaan de lijst met kenmerken waaraan men moet voldoen om populair te zijn, vooral bij meisjes (Coleman, 1961; Schneider & Coutts, 1982). Hoe minder leerlingen in een school gewaardeerd worden omwille van hun academisch succes, hoe lager het zelfbeeld is van academisch succesvolle leerlingen. In sommige gevallen zullen zij zelfs onderpresteren om meer aanvaard te worden door hun leeftijdsgenoten (Coleman, 1961). Bij een dergelijk conflict tussen academische en sociale doelen, daalt vaak de academische motivatie (Urdan & Schoenfelder, 2006). Al dan niet aanvaard worden en de sociale integratie in de klas hebben ook een directe impact op de schoolmotivatie (Anderman & Anderman, 1999; Nelson & DeBacker, 2008; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine, & Onghena, 2002; Certo et al., 2003).

Jongeren onderscheiden zich vaak van oudere generaties aan de hand van specifieke interesses en bezigheden. Uit een aantal onderzoeken blijkt dat wat op school geleerd moet worden en hoe de school georganiseerd is, niet echt aansluit bij de leefwereld, noden en capaciteiten van jongeren (Certo et al., 2003; Engels et al., 2001; Flammer & Alsaker, 2006). Dit gebrek aan overeenstemming bestaat volgens Flammer en Alsaker (2006) op twee vlakken: een algemeen gebrek aan aansluiting tussen schoolse zaken en interesses uit de vrije tijd van jongeren en geen aansluiting tussen de timing van schoolse eisen en de actuele interesses van jongeren. Zo zijn jongeren bijvoorbeeld wel geïnteresseerd in waarop ze moeten letten bij het aangaan van een lening wanneer ze van plan zijn om alleen te gaan wonen, maar interesseert dit hun niet wanneer ze in het secundair onderwijs zitten en van plan zijn om nog een aantal jaren verder te studeren. Schools leren linken aan de actuele interesses van leerlingen en toepassen op realistische voorbeelden kan het leren veel aantrekkelijker maken. Uit het onderzoek van Engels et al. (2001) blijkt eveneens dat leerlingen vooral geïnteresseerd zijn in nuttige informatie die aansluit bij hun leefwereld, die actueel, boeiend en waardevol is. Voor leerinhouden waarvan ze de gebruikswaarde inzien zullen ze ook meer bereid zijn om inspanningen te leveren. Wanneer ze het nut of het waarom van de leerstof niet ervaren, werkt dit echter negatief voor hun welbevinden.

3.3 Andere oorzaken

3.3.1 *Schoolgebonden oorzaken*

Uit het onderzoek van Engels et al. (2001) blijkt dat de leerlingen in de Vlaamse secundaire scholen zich over het algemeen matig goed voelen op school, maar er zijn grote verschillen tussen scholen onderling. Om deze verschillen te verklaren kan gekeken worden naar een aantal schoolkenmerken.

Zo kan bijvoorbeeld de grootte van een school een impact hebben op de schoolmotivatie en attitudes ten opzichte van school. Leerlingen in grote scholen zouden minder gemotiveerd zijn dan leerlingen in kleine scholen (Koth et al., 2008). Het effect van schoolgebonden oorzaken is echter veel kleiner dan dat van individuele kenmerken zoals geslacht en etniciteit en klaskenmerken zoals het percentage leerlingen dat storend gedrag vertoont en de klassfeer. Uit andere onderzoeken blijkt helemaal geen effect van de grootte van de school. Volgens Vieno et al. (2005) heeft de schoolgrootte bijvoorbeeld geen invloed op het gemeenschapsgevoel op school. Ook in schoolwelbevinden worden niet altijd verschillen waargenomen (Engels et al., 2001). Wanneer we kijken op het niveau van klassen in plaats van scholen, blijkt wel dat leerlingen uit kleine klassen vinden dat ze een betere opleiding krijgen, ze voelen zich veiliger en comfortabeler en ze ervaren ook meer steun van de leerkrachten (Certo et al., 2003).

Ook een gebrekkige schoolinfrastructuur en een gebrek aan middelen kunnen een invloed hebben op schoolmoeheid. Zo wijst onderzoek er bijvoorbeeld op dat scholen met weinig middelen vaak meer leerlingen hebben die hun diploma niet op tijd of helemaal niet halen (Christle et al., 2007). Uit een Vlaamse studie blijkt dat de leerlingen van de meeste Vlaamse scholen niet echt tevreden zijn over de infrastructuur en voorzieningen op school, al zijn er hier grote verschillende tussen scholen onderling te bemerken (Engels et al., 2001). De infrastructuur en voorzieningen van de school blijken bovendien één van de betere voorspellers te zijn van het schoolwelbevinden van de leerlingen. Niet alleen het verbeteren van de infrastructuur zelf, maar ook de inspraak van leerlingen hierbij, kunnen het welbevinden van de leerlingen in positieve zin beïnvloeden.

Een derde mogelijke oorzaak van schoolmoeheid is de hoeveelheid huiswerk die leerlingen krijgen. Over het algemeen is de hoeveelheid huiswerk positief gerelateerd aan de prestaties en positief gedrag in de klas (Flammer & Alsaker, 2006). Te veel huiswerk kan echter ook zorgen voor stress. Uit het onderzoek van Engels et al. (2001) blijkt dat leerlingen over het algemeen minder tevreden zijn over de studiedruk. Ze vinden de verwachtingen van leerkrachten vaak onduidelijk, vinden dat er een slechte dosering van toetsen en taken is en dat er hierover een gebrek is aan afspraken tussen de leraren onderling.

Daarnaast speelt ook de regelgeving en inspraak op school een rol. De leerlingen in het onderzoek van Engels et al. (2001) zijn over het algemeen niet uitgesproken positief of negatief over de regelgeving op school. Er zijn echter wel sterke verschillen tussen scholen onderling. Enerzijds willen ze een teveel aan regels vermijden, anderzijds willen ze ook dat er consequent opgetreden wordt ten aanzien van probleemgedrag zoals geweld en druggebruik. Belangrijk is wel dat regels democratisch ingevoerd worden. Als leerlingen inspraak krijgen op schoolniveau zal hun betrokkenheid en dus ook hun welbevinden in sterke mate toenemen.

Ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie in een school of klas beïnvloedt het schoolwelbevinden en de motivatie van de leerlingen (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2002). In scholen met leerlingen die gemiddeld over hoge capaciteiten beschikken is er meer samenwerking tussen leerkrachten, wat het schoolwelbevinden van de leerlingen ten goede komt (Opdenakker & Van Damme, 2000). Volgens De Fraine et al. (2002) heeft de algemene schoolsamenstelling echter weinig effect op het welbevinden van de leerlingen, maar de samenstelling van de klassen in de eerste graad heeft wel een significant effect. Hoe hoger de gemiddelde cognitieve capaciteiten van een klas, hoe hoger het welbevinden van de leerlingen. Het percentage meisjes in de klas blijkt een positief effect te hebben op de mate waarin leerlingen hun best doen voor schoolwerk (Van Landeghem et al., 2002). De specifieke studiecultuur van de jongens wordt echter niet beïnvloed door de aanwezigheid van meisjes (Van Houtte, 2004a). Jongens presteren over het algemeen wel beter als er meer meisjes op hun school zitten, maar dat verschil wordt verklaard door de verandering in de algemene studiecultuur van de school. Deze invloed van het aantal meisjes op de prestaties van de leerlingen in een school kan verklaard worden door de theorie van Wilson (1959). Deze theorie stelt dat wanneer een bepaalde groep een overwicht vormt binnen de school, de attitudes van die groep dominant worden en gedeeld worden door de andere leerlingen. Hoewel Wilson in zijn onderzoek vertrekt van de invloed van de SES van de meerderheid van de leerlingen, suggereert Van Houtte in haar onderzoek (2002) dat deze theorie ook toegepast kan worden op de geslachtscontext van de school.

Er zijn ook factoren verbonden met het sociale klimaat van een klas of school die een invloed kunnen hebben op het gevoel van schoolmoeheid bij leerlingen. Een goed schoolklimaat zorgt ervoor dat leerlingen meer focussen op het leren zelf en hun kansen op succes hoger inschatten, wat leidt tot meer engagement in de klas (Patrick et al., 2007). Met schoolklimaat wordt hier verbondenheid, cohesie, eerlijkheid, wederzijds respect en steun van leerkrachten en leerlingen bedoeld. Voor een goed schoolklimaat mag de school niet te strikt zijn, moet er een ontspannen sfeer heersen, mag er niet te veel pest- en ander probleemgedrag zijn, moet de school goed ingericht en uitgerust zijn en moeten er leuke activiteiten georganiseerd worden (Vettenburg, Elchardus, & Walgrave, 2006). Het is belangrijk voor leerlingen dat de school niet enkel academisch presteren benadrukt, maar ook menselijke waarden zoals zorg, zelfontplooiing, veiligheid en goede interpersoonlijke relaties (Ruus et al., 2007;

Engels et al., 2001). Daarnaast is het belangrijk dat het schoolklimaat een democratisch karakter heeft (Vieno et al., 2005). Niet alleen het sociale klimaat in de school, maar ook dat van de klas kan een invloed hebben op de schoolmoeheid van de leerlingen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het sociale klimaat van een klas verbonden is met de motivatie en de inzet van de leerlingen (Trickett & Moos, 1973; Patrick et al., 2007; Marsh, Martin, & Cheng, 2008).

3.3.2 *Gezinsgebonden oorzaken*

Er zijn een heleboel gezinsgebonden oorzaken die een invloed kunnen hebben op het schoolwelbevinden van de leerlingen. Uit de literatuur blijkt zelfs dat de thuisomgeving de academische prestaties sterker beïnvloedt dan de schoolomgeving (Coleman, 1961; Steinberg, 1989a), de achtergrond en training van leerkrachten of het salaris dat leerkrachten krijgen (Steinberg, 1989a).

Een belangrijke gezinsgebonden oorzaak is de houding van de ouders tegenover het onderwijs (Vettenburg et al., 2006). Die houding kan beïnvloed zijn door eigen schoolervaringen (Denert, 1987). Sommige ouders zien spijbelen niet als probleem, zijn niet op de hoogte van het spijbelen of zijn er zelfs bij betrokken. Er zijn ook ouders die gewoon weinig geïnteresseerd zijn in het schoolgebeuren (Denert, 1987; Verhale, 1995; Bouverne-De Bie, 1987) of die werken en geld verdienen veel belangrijker vinden (Verhale, 1995). Niet alleen de houding ten opzichte van het onderwijs, maar ook de houding tegenover hun kinderen kan een invloed hebben op het schoolwelbevinden van die kinderen. Zo beïnvloedt bijvoorbeeld de steun die leerlingen thuis krijgen voor een groot deel hun attitudes ten opzichte van school (Ruus et al., 2007). Er zijn ook ouders die hun kinderen overbeschermen (Denert, 1987) of een school of studie kiezen die niet past bij hun kinderen (Verhale, 1995). Daarnaast is er bij ouders net als bij leerkrachten ook sprake van self-fulfilling prophecy: hoe meer ouders van hun kinderen verwachten, hoe beter die zullen presteren (Steinberg, 1989a). De verwachtingen en wensen voor de toekomst van hun kinderen kunnen echter ook te hoog liggen of anders zijn dan die van de kinderen zelf en dan hebben ze eerder een negatief effect op het schoolwelbevinden (Verhale, 1995; Denert, 1987). Er zijn ook ouders die te veel benadrukken dat het halen van goede cijfers het belangrijkste is en zo geen aandacht hebben voor andere aspecten van het schoolgebeuren (Verhale, 1995).

Naast de houding van de ouders is ook de gezinssituatie een belangrijke factor. Zo bepaalt de SES van het gezin voor een groot stuk het schoolwelbevinden van leerlingen (De Fraine et al., 2002). Daarnaast kunnen ook het harmonisch karakter van het gezin en de kwaliteit van de leefomgeving een impact hebben (Bouverne-De Bie, 1987). Soms zijn er grote verschillen tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur waardoor de kinderen niet de waarden, normen en vaardigheden meekrijgen die ze nodig hebben op school (Verhale, 1995; Bouverne-De Bie, 1987; Heene, 1987; Denert, 1987). Als de

thuiscultuur beter aansluit bij de schoolcultuur voldoen leerlingen beter aan eisen die de school stelt, kunnen ze rekenen op appreciatie en positieve stimulering van leerkrachten, voelt het kind zich meer aanvaard, gaat het zich identificeren met de leerkracht en krijgt het hiervoor genegenheid terug. Om die relatie te behouden of verstevigen probeert het kind zoveel mogelijk te beantwoorden aan de verwachtingen van de leerkracht en zo een sterker schoolengagement vertonen. Het gaat meer tijd en energie steken in schoolactiviteiten, waardoor het ook beter presteert en een hogere schoolstatus verwerft. Hierdoor krijgt het kind ook meer aanzien bij anderen. Bovendien krijgt het kind zo meer respect voor de schoolregels en zal het die op de lange duur internaliseren (Vettenburg, 1987).

3.3.3 *Persoonsgebonden oorzaken*

3.3.3.1 Geslacht

Ook het geslacht van de leerling kan een invloed hebben op zijn schoolmotivatie en schoolwelbevinden. Uit onderzoek blijkt dat de studiecultuur van jongens minder studiegericht is dan die van meisjes (Van Houtte, 2004b). Zo hebben jongens bijvoorbeeld vaak minder waardering en meer negatieve attitudes ten opzichte van school dan meisjes (Vettenburg et al., 2006) en zijn ze minder gemotiveerd (Vettenburg et al., 2006; Marsh et al., 2008; Schneider, Tomada, Normand, Tonci, & de Domini, 2008). Uit onderzoek blijkt ook dat meisjes liever naar school gaan (Vettenburg, 2007; Marsh et al., 2008), zich beter voelen op school (De Fraine et al., 2002; Van Landeghem et al., 2002; Engels et al., 2001), zich meer verbonden voelen met school (Schneider et al., 2008) en beter gedrag vertonen (Vettenburg, 2007; Derks & Vermeersch, 2001; Good, Cooper, & Blakey, 1980). Meisjes werken bovendien harder voor school dan jongens (Van Landeghem et al., 2002; Kooreman, 2007) en zijn beter geïntegreerd in de klas (Van Landeghem et al., 2002).

Meisjes blijken over attitudes te beschikken die samengaan met een positieve schoolbeleving, zoals zorgzaamheid, netheid, behulpzaamheid, gehoorzaamheid en conformiteit (Derks & Vermeersch, 2001). Schoolconformiteit wordt door leerlingen dan ook vaak verbonden aan een gebrek aan mannelijkheid, homoseksualiteit en vrouwelijkheid. Jongens mogen wel goed presteren op school, maar ze mogen dit niet laten merken, want ze moeten hun imago hoog houden en zich bewijzen tegenover de anderen. Jongens die goed presteren worden ook meer gepest dan meisjes (Derks & Vermeersch, 2001), en meisjes slagen er vaker in om zowel goed te presteren op school als om populair te zijn. Deze combinatie is echter niet vanzelfsprekend (Van Houtte, 2002), want uit de studie van Coleman (1961) blijkt immers dat zowel bij jongens als bij meisjes populair zijn erg belangrijk is en goede punten halen op school wordt meestal niet gezien als een eigenschap van populaire leerlingen. Een verklaring voor dit verschil tussen jongens en meisjes kan zijn dat jongens het belangrijker vinden

om goed over te komen in de groep, terwijl meisjes vooral interpersoonlijke relaties belangrijk vinden (Kiuru et al., 2007; Van Houtte, 2002).

Jongens en meisjes verschillen niet alleen in gedragingen en attitudes ten opzichte van school, ook leerkrachten gedragen zich anders tegenover jongens en meisjes. Vrouwelijke kenmerken zoals samenwerking en zelfontplooiing worden door leerkrachten over het algemeen hoger gewaardeerd en meer gepromoot dan mannelijke kenmerken (Etaugh & Hughes, 1975; Derks & Vermeersch, 2001). Zo blijkt uit onderzoek bijvoorbeeld dat typisch mannelijke kenmerken zoals leerkrachten uitdagen of hun gezag in vraag stellen, regels overtreden, weinig participeren in lesactiviteiten en weinig studeren, sterk correleren met problematische attitudes op school (Derks & Vermeersch, 2001). Leerkrachten gaan er ook van uit dat jongens meer academisch talent hebben en dat meisjes harder hun best doen, hoewel hierin geen significante verschillen blijken te zijn (Jussim & Eccles, 1992).

3.3.3.2 Leeftijd

Uit een aantal onderzoeken blijkt dat ook de leeftijd een invloed heeft op schoolmoeheid bij jongeren. Zo stellen een aantal onderzoekers dat de afkeer voor school het sterkst is in het 3^{de}, 4^{de} en 5^{de} jaar van het secundair onderwijs en dat er een opvallende daling in schoolwelbevinden te merken is na de eerste graad (Vettenburg et al., 2006; Pintrich, 2000; Nelson & DeBacker, 2008; Flammer & Alsaker, 2006). Ook uit het onderzoek van Engels et al. (2001) blijkt dat bij Vlaamse leerlingen het welbevinden afneemt naarmate de leerlingen ouder worden met een dieptepunt in de tweede graad. In de derde graad maten zij opnieuw een lichte stijging in het welbevinden. Naast verschillen in attitudes ten opzichte van school, is ook in de schoolmotivatie en -betrokkenheid een daling te merken tussen de eerste en de tweede graad (Nelson & DeBacker, 2008).

Eén van de verklaringen van de invloed van de leeftijd op schoolmoeheid is het motief van leerlingen om naar school te komen (Engels et al., 2001). In de eerste graad gaan leerlingen vooral naar school om iets bij te leren, terwijl ze in de tweede graad school eerder zien als een verplichting van thuis. Daarnaast is het ook zo dat leerlingen in de tweede graad zich in een cruciale en gevoelige fase van hun ontwikkeling bevinden. Adolescenten willen vaak een grotere onafhankelijkheid en vrijheid, maar zijn verplicht naar school te gaan (Verhalle, 1995; Nys, 1987).

3.3.3.3 School- en studiekeuze

Ook een foute school- of studiekeuze kan ervoor zorgen dat leerlingen niet graag naar school gaan. Verhalle (1995) wijst erop dat leerlingen vaak weinig inspraak hebben in de schoolkeuze, waardoor ze soms in een school terecht komen die niet past bij hun noden of interesses. In scholen zelf primeert

vaak het aantal leerlingen boven de vraag of de leerlingen wel in juiste richting zitten. Volgens Denert (1987) wordt een verkeerde studiekeuze ook vaak te laat ingezien. Men pleit daarom vaak om de studiekeuze van leerlingen uit te stellen zodat ze een meer bewuste en gerichte keuze kunnen maken, maar uit onderzoek blijkt dat in Noorwegen, waar studiekeuze is uitgesteld tot 16 jaar, leerlingen zich meer vervelen op school, er een negatievere sfeer hangt in de klas en dat de leerlingen minder gemotiveerd zijn om naar school te gaan dan in Zwitserland, waar de studiekeuze al vroeger gemaakt wordt (Flammer & Alsaker, 2006). Om leerlingen zo goed mogelijk te motiveren moet men ervoor zorgen dat er een transparantie bestaat in de doelen van bepaalde studierichtingen en de wijze waarop deze doelen bereikt moeten worden (Flammer & Alsaker, 2006). Dit kan vermijden dat leerlingen een studierichting kiezen waarvoor ze eigenlijk niet over de juiste vaardigheden of intelligentie beschikken (Heene, 1987; Denert, 1987). Bovendien moet ook duidelijk gemaakt worden wat de verdere mogelijkheden zijn na een bepaalde studierichting, bijvoorbeeld op welke jobs of hogere studies ze hiermee voorbereid worden (Flammer & Alsaker, 2006). Naast te kijken naar eigen interesses, laten jongeren hun studiekeuze vaak ook afhangen van de aspiraties van hun ouders, rolmodellen bij leeftijdsgenoten en sociale vooroordelen (Flammer & Alsaker, 2006).

DEEL 2: METHODOLOGIE

1. Onderzoeksmethode

1.1 Probleemstelling

Schoolmoeheid bij leerlingen in het secundair onderwijs blijkt een steeds groter probleem te worden. Niet alleen lopen steeds meer leerlingen schoolachterstand op, ook het aantal spijbelaars en het aantal leerlingen dat geen diploma secundair onderwijs haalt, stijgen. Veel schoolbesturen voelen zich machteloos in het aanpakken van deze problemen. Er wordt reeds enkele jaren onderzoek gevoerd naar deze problematiek, maar de wetenschappelijke resultaten, verklaringen en aanbevelingen bereiken slechts met mondjesmaat de bevoegde personen in de onderwijspraktijk. Het meeste onderzoek spitst zich bovendien toe op het bso en tso, aangezien de problemen daar het grootst zijn. Op die manier verliest men echter uit het oog dat ook in het aso steeds meer leerlingen uitingen van schoolmoeheid vertonen. De meeste studies zijn ook kwantitatief van aard en proberen de problemen in cijfers te vatten. Wat echter grotendeels ontbreekt zijn kwalitatieve onderzoeken, waar dieper ingegaan wordt op de motieven en ideeën van de leerlingen zelf. Om aan deze tekorten tegemoet te komen, heb ik ervoor gekozen om een kwalitatief onderzoek uit te voeren in het aso. Door nauw samen te werken met een school, zullen de resultaten bovendien ook rechtstreeks gebruikt kunnen worden in de onderwijspraktijk.

1.2 Onderzoeksvragen

Aangezien er slechts weinig onderzoek naar schoolmoeheid als een geheel van attitudes en gedragingen gevoerd is, moest ik eerst op zoek gaan naar bruikbare indicatoren van schoolmoeheid, dus gedragingen of attitudes waaraan men schoolmoeë leerlingen kan herkennen. Hiervoor heb ik me gebaseerd op indicatoren die in de wetenschappelijke literatuur aan bod komen en die heb ik dan getoetst bij mijn respondenten. Belangrijk hierbij was hoe de respondenten deze indicatoren ervaren en wat hun mening erover is. De eerste onderzoeksvraag luidde dus: Wat zijn de indicatoren van schoolmoeheid bij leerlingen uit het aso?

Verder wilde ik nagaan wat de oorzaken van schoolmoeheid in het aso zijn en hoe deze gepercipieerd worden door de leerlingen zelf. Schoolmoeheid is echter een zeer complex fenomeen dat verscheidene oorzaken kan hebben. Aangezien een allesomvattend onderzoek niet mogelijk is in het kader van een masterproef, heb ik me beperkt tot twee oorzaken die zich binnen de school afspelen, namelijk de invloed van leeftijdsgenoten en leerkrachten. De tweede onderzoeksvraag was dus: Wat is de invloed van leeftijdsgenoten en leerkrachten op de schoolmoeheid van leerlingen uit het aso?

1.3 Onderzoeksmethode

1.3.1 *Keuze onderzoeksmethode*

Uit mijn literatuuronderzoek blijkt dat zowel leerkrachten als vrienden en leeftijdsgenoten een invloed kunnen hebben op het schoolwelbevinden en de schoolmotivatie van leerlingen. Over wat de leerlingen hier zelf van vinden, is echter nog weinig bekend. Precies daarom is het aan te raden om kwalitatief te werk te gaan (Decorte, 2007). Op die manier kunnen de relevante variabelen en relaties daartussen blootgelegd worden en dan eventueel later gebruikt worden in kwantitatief onderzoek. Ook omdat ik wilde peilen naar de gevoelens en waarden van de jongeren zelf, leek het mij dus het meest aangewezen om kwalitatief te werk te gaan en interviews af te nemen. In de methodologische literatuur wordt immers aangeraden om kwalitatieve methodes te hanteren wanneer men wil peilen naar de gevoelens en ideeën van individuen (Decorte, 2007; Mason, 2002; Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005; Drever, 1995; Smaling & Maso, 1990; Denzin & Lincoln, 1994). Dankzij de openheid en flexibiliteit van de gegevensverzameling bij kwalitatief onderzoek, wordt er ook ruimte gegeven aan onvoorziene en ongeplande gebeurtenissen en krijgt de respondent veel vrijheid om duidelijk te maken wat hij of zij belangrijk vindt (Decorte, 2007; Drever, 1995). Tijdens interviews kan ook een vertrouwelijke sfeer gecreëerd worden, waardoor leerlingen meer open durven praten over zaken als spijbelen of de houding van leerkrachten (Decorte, 2007). Dit zijn immers onderwerpen die vrij gevoelig liggen. De doelgroep die ik wilde bereiken is ook vrij specifiek, waardoor het

moeilijk zou zijn om een steekproef te verkrijgen die groot genoeg is voor een kwantitatief onderzoek. Ik wilde immers leerlingen selecteren op basis van de graad van schoolmoeheid die ze vertonen en daar bestaan niet echt databanken van. Bovendien is schoolmoeheid ook niet van leerlingen hun gezicht af te lezen, dus zomaar in het wilde weg vragenlijsten uitdelen zou niet efficiënt zijn. Een kwalitatief onderzoek waar op basis van bepaalde kenmerken respondenten geselecteerd kunnen worden, lijkt me dus de beste manier om een zo correct en breed mogelijk beeld te krijgen van de attitudes van leerlingen ten opzichte van school en de invloed van vrienden en leerkrachten hierop.

1.3.2 Beperkingen onderzoeksmethode

Eén van de grootste kritieken op kwalitatief onderzoek is dat het niet representatief is. Representativiteit is echter niet het doel van kwalitatief onderzoek, als je dat wilt nastreven kan je beter kwantitatief te werk gaan. Bij kwalitatief onderzoek probeert de onderzoeker te begrijpen en diep door te dringen in de leefwereld van mensen (Decorte, 2007; Baarda et al., 2005).

Een andere kritiek is dat kwalitatieve onderzoeksresultaten zeer subjectief zijn en alleen de persoonlijke opinies van de onderzoeker weerspiegelen (Decorte, 2007; Smaling & Maso, 1990; Denzin & Lincoln, 1994). Deze onderzoekereffecten worden echter zoveel mogelijk uitgeschakeld door systematische analyseprocedures te gebruiken (Decorte, 2007; Breakwell, 2006). Dat heb ik dan ook geprobeerd door verschillende keren te coderen en te analyseren.

De steekproeven bij kwalitatief onderzoek zijn eerder klein en de selectie is niet gebaseerd op toeval (Decorte, 2007; Billiet & Waage, 2003; Drever, 1995). Voor kwalitatief onderzoek hoeft dit echter geen probleem te zijn. De resultaten zijn immers niet bedoeld om representatief te zijn voor een grote populatie, maar willen een bepaald onderwerp in de diepte uitwerken om er zo een beter beeld van te krijgen.

2. Dataverzameling

2.1 Semi-gestructureerde interviews

Voor het verzamelen van gegevens heb ik met semi-gestructureerde interviews gewerkt. Om deze interviews vlot te laten verlopen en zeker te zijn dat alle onderwerpen bij alle respondenten aan bod zouden komen, heb ik gebruik gemaakt van een topiclijst (zie bijlage 1) (Billiet & Waage, 2003; Decorte, 2007; Drever, 1995; Baarda et al., 2005). Deze topiclijst heb ik gebaseerd op de onderwerpen die aan bod kwamen in mijn literatuuronderzoek (Baarda et al., 2005; Billiet & Waage, 2003; Drever, 1995). Om de interviews nadien zo goed mogelijk te kunnen analyseren, om het gesprek zo vlot

mogelijk te laten verlopen en om de betrouwbaarheid van de interviews te waarborgen, heb ik alle interviews opgenomen op een digitale dictafoon (Billiet & Waage, 2003). Ik begon elk gesprek met het opvragen van enkele algemene gegevens zoals de leeftijd en de klas van de respondenten en of hij of zij reeds een jaar heeft moeten overdoen of niet. Deze informatie heb ik later gebruikt om bepaalde antwoorden te duiden of groepen respondenten te kunnen vergelijken. Vlak na de interviews heb ik ook enkele indrukken over de respondent opgeschreven omdat die misschien van pas konden komen tijdens de analyse van de resultaten (Decorte, 2007; Drever, 1995).

Om sociaal wenselijke antwoorden zo veel mogelijk te vermijden, heb ik de respondenten niet verteld dat het ging om een onderzoek naar schoolmoeheid. Ik hoopte dat de leerlingen zich op die manier niet te veel geïnteresseerd zouden voelen. Ik heb hen in plaats daarvan verteld dat het ging om onderzoek naar de algemene houding van leerlingen tegenover school en dat ik erg geïnteresseerd was in hun visie hierop. Het voordeel van kwalitatief onderzoek is dat ik het interview zo kon structureren dat ik toch kon peilen naar zaken in verband met schoolmoeheid, zonder dat dit hoefde op te vallen.

2.2 De onderzoekssetting

Om schooleffecten zoveel mogelijk te vermijden, heb ik mij beperkt tot 1 bepaalde school, die omwille van de anonimiteit verder in dit onderzoeksrapport ‘Atheneum De Heide’ genoemd wordt. Ik heb voor deze school gekozen omdat het een zeer grote school is die veel verschillende aso-richtingen aanbiedt. Hierdoor was het mogelijk om leerlingen uit verschillende richtingen te selecteren om zo eventuele verschillen tussen leerlingen van verschillende studierichtingen na te gaan.

Atheneum De Heide biedt voornamelijk aso-richtingen aan, maar eveneens enkele tso- en bso-richtingen. Ze is gelegen in landelijk gebied en maakt deel uit van een villawijk rond een meer. De schoolgebouwen liggen verspreid over een vrij groot groen domein. De leerlingen van de school zijn voornamelijk kinderen uit de hogere middenklasse die in dezelfde wijk als de school of naburige vergelijkbare wijken en dorpen wonen. De school kan duidelijk een “witte school” genoemd worden, aangezien de overgrote meerderheid van de leerlingen blank is.

De school heeft een hoge reputatie, voornamelijk door de ligging, maar het schoolbestuur is niet zo streng. De leerlingen moeten geen uniform dragen, er is een goed draaiende leerlingenraad die ook werkelijk inspraak heeft, de leerlingenbegeleiding wordt op een professionele manier georganiseerd en de weinige probleemleerlingen die er zijn, worden goed opgevolgd.

Tijdens het schooljaar 2007-2008 is er een nieuwe directeur aangesteld, die een iets strenger beleid voert dan de voorgaande directeur. Deze wisseling van directie heeft voor een aantal

aanpassingsproblemen gezorgd, die ook een invloed hadden op de leerlingen. Zo werden bijvoorbeeld de deliberaties strenger zodat meer leerlingen hun jaar moesten overdoen.

Om het niet-schoolse karakter van het onderzoek te benadrukken, wilde ik de geselecteerde leerlingen het liefst interviewen buiten de school. Dit werd echter niet toegelaten door de directie van het Atheneum De Heide, maar ik heb er wel voor gezorgd dat alle interviews konden doorgaan in een afsloten ruimte en zonder aanwezige derden, zodat de interviews niet beïnvloed konden worden door storende factoren (Billiet & Waage, 2003; Decorte, 2007; Baarda et al., 2005; Drever, 1995). Alle interviews gingen door tijdens een studie-uur van de respondent of een uur waarop de respondent godsdienst of niet-confessionele zedenleer had. De interviews zijn afgenomen tijdens de eerste twee weken na de herfstvakantie (november 2008) en duurden gemiddeld 35 minuten.

Om de anonimiteit van de leerlingen en de school zoveel mogelijk te bewaren en te zorgen dat er achteraf geen verwarring zou zijn omtrent de rapportering en verspreiding van de gegevens, heb ik enkele duidelijke afspraken en richtlijnen op papier gezet en laten ondertekenen door de directie. Deze afspraken vindt u in bijlage 2.

2.3 De respondenten

Aangezien het afnemen en analyseren van diepte-interviews erg tijdrovend is, heb ik mij beperkt tot 14 respondenten. Bij kwalitatief onderzoek is het niet de bedoeling dat er gestreefd wordt naar representativiteit van de steekproef naar de hele populatie. Er wordt dus ook geen gebruik gemaakt van een toevalssteekproef, maar men selecteert meestal respondenten op basis van bepaalde kenmerken (Decorte, 2007; Billiet & Waage, 2003; Mason, 2002; Ritchie, Lewis, & Elam, 2003; Morse, 1994; Baarda et al., 2005; Breakwell, 2006). Deze selectie is belangrijk omdat men zeker moet zijn dat de respondenten iets te vertellen hebben over het onderzoeksonderwerp. Bovendien maakt men de steekproef best zo divers mogelijk om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van het onderzoeksonderwerp in de populatie (Breakwell, 2006; Decorte, 2007) In bijlage 3 vindt u een overzicht van de verdeling van de respondenten aan de hand van de selectiecriteria die ik gebruikt heb.

Een eerste voorwaarde waaraan mijn respondenten moesten voldoen, was dat ze een richting volgden in het aso. Ik heb me beperkt tot dit onderwijstype omdat schoolmoeheid meestal geassocieerd wordt met het bso, tso en kso, terwijl ook in het aso veel gedemotiveerde leerlingen rondlopen. Ook in het aso wordt immers gespijbeeld en blijven er mensen zitten (Departement Onderwijs, 2004). In het tso, bso en kso wordt schoolmoeheid vaak gezien als een gevolg van een gebrek aan waardering voor deze studierichtingen in de samenleving. Er wordt neergekeken op deze onderwijstypes en daardoor ook op de leerlingen die ze volgen. De leerlingen kunnen dus geen status meer halen uit hun studies en gaan

zich afzetten tegen het systeem dat deze waardeordelen bepaalt. Ze ontwikkelen een soort van anti-schoolcultuur die zich uit door spijbelen, voortijdig de schoolbanken verlaten, zich weinig inzetten voor school, veel zittenblijven, enzovoort. Bovendien is in het bso en tso wel reeds veel onderzoek gevoerd naar het ontstaan van een anti-schoolcultuur (voor een overzicht, zie Van Houtte, 2002), maar specifiek onderzoek naar de oorzaken van schoolmoeheid in het aso, heb ik niet gevonden. De studierichtingen in aso worden meestal wel gewaardeerd in de samenleving, dus een gebrek aan statusmiddelen kan bij deze leerlingen niet de oorzaak zijn van het ontstaan van schoolmoeheid.

Binnen het aso heb ik ervoor gezorgd dat er leerlingen uit zoveel mogelijk verschillende richtingen geselecteerd werden, omdat ik vermoedde dat er ook binnen het aso verschillen in schoolmoeheid kunnen voorkomen. Uit onderzoek blijkt immers dat leerlingen die klassieke talen volgen harder werken voor school, zich beter thuis voelen op school, een hoger academisch zelfbeeld hebben en beter geïntegreerd zijn in de klas dan leerlingen uit andere studierichtingen (Van Landeghem et al., 2002). Ander onderzoek toont dan weer aan dat er veel meer mensen blijven zitten in de menswetenschappen en sport-wetenschappen dan in richtingen met Latijn of Grieks (Departement Onderwijs, 2004). Voor een kwalitatief onderzoek is het ook belangrijk dat je steekproef zo divers mogelijk is, zodat je zo breed mogelijke conclusies kan trekken (Decorte, 2007).

Naast het onderwijstype, was ook de graad van schoolmoeheid een element waarop ik wilde selecteren. Het is echter niet eenvoudig om na te gaan welke leerlingen al dan niet schoolmoe zijn en daarom heb ik ervoor gekozen om mij door de adjunct-directeur en de leerlingenbegeleidster te laten helpen bij het selecteren van respondenten aangezien zij mij het best konden vertellen welke leerlingen aan mijn selectiecriteria voldeden. Samen met hen heb ik een aantal leerlingen geselecteerd die duidelijk kenmerken van schoolmoeheid vertoonden en ook een aantal leerlingen die juist wel sterk gemotiveerd waren, zodat ik een controlegroep had.

Om mijn onderzoekspopulatie verder af te bakenen heb ik er ook voor gekozen om mij te beperken tot leerlingen uit het derde en vierde jaar. Volgens onderzoek vindt de grootste daling in schoolwelbevinden immers plaats in de tweede graad (het derde en vierde jaar) van het secundair onderwijs (Vettenburg et al., 2006; Pintrich, 2000; Nelson & DeBacker, 2008; Flammer & Alsaker, 2006; Engels et al., 2001).

Tijdens deze selectie werd er ook rekening mee gehouden dat er zowel jongens als meisjes geselecteerd werden. Dit omdat uit de literatuur bleek dat er op vlak van de houding ten opzichte van school verschillen kunnen zijn tussen jongens en meisjes (Van Houtte, 2004b; Vettenburg et al., 2006; Marsh et al., 2008; Schneider et al., 2008; De Fraine et al., 2002; Van Landeghem et al., 2002; Engels et al., 2001; Derks & Vermeersch, 2001; Good et al., 1980; Kooreman, 2007).

Alle geselecteerde leerlingen heb ik ontmoet tijdens een speeltijd om uitleg te geven over het onderzoek en hun toestemming tot deelname te vragen. Nadien hebben alle respondenten ook een brief meegekregen voor hun ouders waarin het doel van het onderzoek uitgelegd werd en gevraagd werd om een strookje te ondertekenen bij wijze van toestemming (zie bijlage 4). Van de oorspronkelijk geselecteerde leerlingen heb ik er vijf wegens omstandigheden niet kunnen interviewen. Eén van hen is niet komen opdagen, één iemand was ziek op het moment dat we afgesproken hadden, één potentiële respondent nam deel aan een time-out-project en twee geselecteerde leerlingen konden niet deelnemen omdat hun ouders geen toestemming wilden geven. Om toch een voldoende groot aantal leerlingen te kunnen bevragen, heb ik zelf vervangende respondenten geselecteerd op basis van de lessenroosters en met de hulp van de secretariaatsmedewerksters. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen, heb ik ze zelf een schuilnaam laten kiezen. Op die manier kunnen ze hun citaten herkennen wanneer ze het rapport zouden doorlezen, zonder dat iemand anders weet dat die citaten van hen komen. Bovendien vond ik het belangrijk dat de respondenten echt namen kregen en niet gewoon nummers omdat namen de afstand tussen de respondenten en de lezers van het onderzoek verkleinen.

3. Data-analyse

Om zo dicht mogelijk bij de leefwereld van de respondenten te blijven, heb ik ervoor gekozen om de interviews zo letterlijk en integraal mogelijk uit te typen (Decorte, 2007; Billiet & Waage, 2003; Baarda et al., 2005). Hiervoor heb ik gebruikt van Transcriber, een gratis softwareprogramma waarmee je met behulp van enkele functietoetsen op het computerklavier een opname kan pauzeren en terugspoelen. De uitgeschreven interviews kan u raadplegen op de bijgevoegde cd-rom. Tijdens het uittypen van de interviews heb ik ook aantekeningen gemaakt zodat ik interessante passages of citaten tijdens het uitschrijven van de resultaten snel kon terugvinden. De uitgetypte interviews, de gegevens van de respondenten en de aantekeningen die ik gemaakt heb, heb ik verzameld en geordend met behulp van het softwareprogramma NVivo, dat ter beschikking gesteld werd door de Vakgroep Sociologie.

Om data verzameld aan de hand van semi-gestructureerde interviews te analyseren, wordt aangeraden om te werken met codes (Decorte, 2007; Drever, 1995; Baarda et al., 2005). Aan elk fragment dat over hetzelfde onderwerp gaat, wordt dan in elk interview dezelfde code toegekend, zodat nadien alle informatie in verband met een bepaald onderwerp makkelijk verzameld kan worden. Ik heb voor het coderen van mijn interviews eveneens gebruikt gemaakt van het softwareprogramma NVivo.

In methodologische literatuur rond kwalitatief onderzoek wordt aangeraden om verschillende keren te coderen zodat zoveel mogelijk informatie gedekt wordt door de gepaste code (Decorte, 2007). Ik heb

eerst een exploratieve coderingsronde doorlopen en nadien tegelijk met de eerste analyse van de data een tweede coderingsronde. Bij de eerste exploratieve coderingsronde heb ik aan elk stukje transcriptie een bepaalde code gegeven die verwees naar het onderwerp dat in het stukje besproken werd. Hierbij ben ik vertrokken vanuit respondentgebonden typologieën of wat in de methodologische literatuur de emic view genoemd wordt (Decorte, 2007; Drever, 1995). Dit wilt zeggen dat ik de termen van de respondenten zelf gebruikt hebt om stukjes tekst te benoemen. Wanneer alle interviews een eerste keer gecodeerd waren, heb ik de codes gestructureerd en vereenvoudigd, zodat de indeling zoveel mogelijk overeenkwam met de indeling van mijn literatuurstudie. Hier ben ik dus overgeschakeld van een emic view naar een etic view en heb ik onderzoekertypologieën gebruikt die gebaseerd waren op de theorie die ik verzameld had (Decorte, 2007; Drever, 1995). Dit heb ik gedaan om de koppeling van theorie en empirie tijdens de analyse te vergemakkelijken. Na deze structurering van de codes heb ik met behulp van NVivo modellen gemaakt om de structuur van de codes visueel duidelijk te maken. Deze modellen heb ik gebruikt tijdens de analyse zodat ik ten allen tijde het globale overzicht over de codes kon bewaren.

Voor de eerste analyseronde heb ik met de Coding Reports in NVivo gewerkt, dit zijn rapporten die je per code van alle documenten tegelijk kan opvragen. Zo krijg je een overzicht van wat alle respondenten over dat bepaald onderwerp gezegd hebben. Bij het opvragen van deze Coding Reports kwamen af en toe kleine codeerfouten aan het licht die ik dan meteen verbeterd heb. De eerste analyseronde ging dus gepaard met een tweede coderingsronde. Sommige codes bleken ook maar voor één of twee interviews gebruikt te zijn of sterk te overlappen met een andere code. Daarom heb ik zoveel mogelijk getracht om deze codes onder te brengen in of samen te voegen met andere codes, zodat alle resterende codes betekenisvol zijn. Wanneer alle codeerfouten eruit gehaald waren en de codes zo overzichtelijk mogelijk gestructureerd waren, heb ik met behulp van de Coding Reports per code alle relevante informatie uit de interviews verzameld in een Word-document.

Het Word-document met alle relevantie informatie uit de interviews heb ik tijdens de tweede analyseronde gebruikt om de verzamelde data te linken aan de theoretische en empirische gegevens uit mijn literatuurstudie. Om mijn resultaten wat kracht bij te zetten en om zo dicht mogelijk bij de verwoordingen van de respondenten te blijven, heb ik bij de bespreking van de resultaten gebruik gemaakt van citaten (Drever, 1995; Breakwell, 2006).

DEEL 3: RESULTATEN

1. Indicatoren van schoolmoeheid

Wanneer we kijken naar de algemene houding ten opzichte van school, gaat de helft van alle respondenten graag naar school, vijf respondenten gaan soms graag naar school en twee respondenten gaan niet graag naar school. Van de zeven respondenten die graag naar school gaan, zijn 3 jongens en 4 meisjes. Dit is opmerkelijk aangezien de steekproef veel minder meisjes dan jongens bevat. De meisjes in mijn steekproef gaan dus opvallend liever naar school dan de jongens.

In dit onderdeel worden enkele specifieke indicatoren van schoolmoeheid van dichtbij bekeken.

1.1 Spijbelen

Negen van de veertien respondenten hebben nog nooit gespijbeld, vijf respondenten hebben dat al wel eens gedaan. Van deze vijf spijbelaars, zijn er echter maar twee die echt regelmatig spijbelden. Hun motieven om te spijbelen zien we weerspiegeld in volgende citaten.

Appel: Ik was dan blijven zitten ... en ik verveelde mij gewoon kapot in de klas. Want ik was blijven zitten met ... euhm ... eigenlijk echt voor niks ... bijna ... dus ... resultaat: ik kende alles. Ge zit gewoon niet graag meer in de klas ... en dan Ja, worden de leerkrachten daar kwaad op u en ben ik ook een paar keer gaan spijbelen.

I: Euhm ... over euh spijbelen, heb je vrienden die soms spijbelen?

Felix: Euh ... vrienden, mijn vrienden hebben vrienden die spijbelen en ik ben die vriend. Ja ik ... spijbel soms en soms ga ik naar huis en zeg "foert ik ga niet, ik ga niet naar school ik heb een euh ... slechte dag, ik heb al twee herhalingsstoetsen die ... allemaal gebuisd zijn, ik heb geen ... ik wil ni terug naar school en ..."

Opvallend is dat drie van de vijf spijbelaars uit de steekproef meisjes zijn. Dit is opmerkelijk, want de steekproef bestaat in totaal maar uit vijf meisjes tegenover negen jongens. De meisjes uit de steekproef spijbelen dus opvallend meer dan de jongens. Een belangrijk verschil is wel dat de meisjes slechts af en toe een uurtje spijbelen, terwijl de spijbelende jongens echt regelmatige spijbelaars waren vroeger.

Volgende citaten geven een beeld van de meest voorkomende meningen over spijbelen bij mijn respondenten.

Bollie: Euhm ... ja ge hebt in spijbelen wel verschillende dingen, als ge nu bijvoorbeeld geen laatste hebt en ge hebt bijvoorbeeld een heel dom vak en ge vindt dat echt niet plezant en ge gaat dan is een uurtje spijbelen, dan begrijp ik dat ook wel. Ma zo nen helen dag om weet ik veel, zo op café te zitten ofzo, dat vind ik er dan wel over. Ge kunt wel zo is een uurke of in de middag ofzo, as ge denkt van "oh, ik haal dat toch wel in" of als ge bijvoorbeeld het eerste uur ... weet ik veel een vak hebt en 't tweede uur studie, dan kunt ge dat nog ophalen, maar ... zo nen helen dag, dat vind ik wel ... dom.

Smurf: 'k Vind dat, eigenlijk, een beetje ... zielig. Gewoon, omdat, allez weet ge, iedereen komt naar 't school en dan moet gij weer de ... den ambetanterik uithangen door niet naar 't school te komen. Allez ik vind dat.

I: Ja. Dus of dat dat nu voor één uurtje is of voor nen helen dag ...

Smurf: Allez 'k vind dat ... allebei dom. Want vorige keer ... euh ... we waren in Nederlands 't eerste uur ... en euh ... der kwam iemand een uur te laat ... omda ze geen zin had om ... Allez ze zei "als ge te laat komt moet ge deftig te laat kome", da vind 'k zo nen uitleg van ... weet ge, das zo dom. Ge mist lessen terwijl dat ge ... ik kan daar niet echt mee om.

De meeste meisjes uit de steekproef denken net zo over spijbelen als Bollie. Ze begrijpen het wel in sommige gevallen en ze vinden dat er toch een verschil is tussen af en toe een uurtje spijbelen of echt een hele dag spijbelen. De meeste jongens daarentegen, vinden net als Smurf dat spijbelen dom is, of het nu voor een uurtje of voor een hele dag is. Dit verschil in oordeel over spijbelen tussen jongens en meisjes komt overeen met het spijbelgedrag van de respondenten zelf. Uit de resultaten blijkt immers dat het vooral de meisjes in de steekproef zijn die af en toe eens een uurtje spijbelen.

1.2 Zittenblijven

Acht respondenten hebben een jaar schoolse vertraging opgelopen. Van die acht respondenten, zijn er echter drie die omwille van taalachterstand, ziekte of omdat ze uit een ander schoolsysteem kwamen een jaar te laag zitten voor hun leeftijd. De andere zittenblijvers wijten het zittenblijven vooral aan de moeilijkheidsgraad van de leerstof, maar sommigen wijzen er ook op dat ze zelf wat te weinig gestudeerd hebben. De vijf respondenten die zijn blijven zitten omwille van gebrek aan inzet of kennis, zijn allemaal jongens. Alle respondenten hebben vrienden of klasgenoten die al eens zijn blijven zitten. Wanneer we kijken naar de oorzaken hier, blijkt dat de respondenten dit vooral wijten aan onvoldoende studeren. Het valt op dat respondenten die zelf zijn blijven zitten dus eerder grijpen naar externe oorzaken, terwijl wanneer respondenten het over anderen hebben er meer naar interne tekorten gekeken wordt. Opvallend is ook dat de meeste zittenblijvers uit de steekproef het niet erg vinden dat ze een jaar schoolse vertraging hebben opgelopen, zoals blijkt uit volgende citaten.

I: Euhm ... hoe vindt ge dat nu om zo ... te blijven zitten?

Smurf: Ja, langs ene kant vind ik dat erg, omdat, ja, ge mist een jaar. Maar aan den andere kant is dat wel leuk, want ja ge weet alles. En ... allez, de leerlinge die zo juist uit 't derde komen, die naar 't vierde zijn, die kijken zo'n beetje naar u op, zogezegd. Maar dat is ... allez, ja ... das leuker, ja, kweeni hoe dat ge dat moet zegge ... ge krijgt aandacht eigenlijk. Omdat ... ge weet alles en ge voelt u daar goe bij.

I: Euhm. Wat vond ge daar eigenlijk van om zo te blijven zitten?

Frits: Ik vond dat eigenlijk wel plezant, want ge moest niet zoveel doen en ge had wel goeie punten, dat vond ik dan wel plezant. En dan ja ge leert dan nieuwe mensen kennen enzo.

De meeste respondenten zouden het echter wel erg vinden om (nog eens) te blijven zitten. Wanneer gevraagd werd waarom, verwezen de meeste respondenten net als Sofie naar hun vrienden in de klas die ze minder zouden zien, maar er kwamen ook andere motieven aan bod, zoals bijvoorbeeld die van Mario.

I: Euhm ... zijt ge daar bang voor om zo te blijven zitten? Zou 't ge dat erg vinden?

Sofie: Ja, toch wel. Want ik heb heel veel vrienden, en ik heb, dit is echt zo'n klas, waar euhm ... die ik al ... goed ken ... en als ik blijf zitten, ja dan komt ge in een heel ander jaar terecht en ... en ge zit ook met heel veel klassen samen ... dan is dat allemaal, nieuwe mensen enzo ... Ja, toch wel een beetje.

I: Euhm, zijt ge daar bang voor om zelf te moeten blijven zitten?

Mario: Ja toch wel, voor ... 'k bedoel dan is de familie ook zo ... hun gedacht daarvan en dan ... die leerkrachten die dan ... meer ... bezorgder gaan zijn en ... 'k bedoel dan moet g'een heel jaar 't zelfde opnieuw zien en ... dan is dat maar ... saai denk ik.

De meeste respondenten vinden zittenblijven net als Tafelpoot maar dom en hebben er geen medelijden mee, zeker als het hun eigen fout is. Andere respondenten vinden het net als Tutter wel erg voor hen, maar ook hij wijst er op dat dit gewoon betekent dat ze meer hun best moeten doen.

Tafelpoot: Ja das dom hé. Als ge, als ge dan moet blijven zitten en dan ... dan nog uw eige schuld is ook... As ge een beetje meer had gedaan, had dat niet gemoeten enzo, maar ... ja uiteindelijk ... Ik ga die, die daarom niet anders bekijken.

Tutter: Ma, ik vind ja dat, ik vind dat erg voor hun als ze blijven zitten en dat ... betekent gewoon dat ze beter hun best moeten doen.

1.3 Voortijdig schoolverlaten

Ik heb het met 11 respondenten gehad over voortijdig schoolverlaten. Geen enkele respondent gaf aan dat hij/zij wilde stoppen met school voor hij/ zij zijn/haar diploma gehaald had. Ze denken allemaal dat een diploma belangrijk is om een goede job te vinden. Deze cijfers lijken zeer optimistisch, maar we moeten er wel rekening mee houden dat de respondenten pas 15 of 16 jaar zijn. Ze moeten dus minstens nog 2 jaar naar school gaan voor ze de leerplichtleeftijd bereikt hebben. Het zou kunnen dat hun idee over voortijdig schoolverlaten verandert eens ze 18 jaar zijn en de keuze hebben om naar school te blijven gaan of niet.

Volgende citaten geven een beeld van de mening van de respondenten over voortijdig schoolverlaten. De meesten vinden het net als Lotte nogal dom of lui om te stoppen met school. Sommige respondenten denken echter net als Smurf dat het voor bepaalde mensen een oplossing kan zijn.

I: En wat vindt ge daar van, van zo ... mensen die zo hun school niet afmaken?

Lotte: Ik denk dat ze dan gewoon een beetje lui zijn of ... problemen hebben en dan later daar echt wel ... veel spijt van gaan hebben.

I: En euhm ... kent gij mensen die zo gestopt zijn met 't school voor dat ze hun diploma van 't middelbaar onderwijs hebben gehaald?

Smurf: Ja, een paar. Mijn zus, mijn 2 zussen, denk ik, 'k ben niet zeker, zeker één zus. En die heeft dan tweedekansonderwijs gedaan en dan is die, ja dan is die ook afgestudeerd. Mijn andere zus daar ben ik niet heel zeker van.

I: Ja. En wa vindt ge daarvan?

Smurf: Euh ... ja, ik vind het wel erg, want zij heeft hier ook gezeten, maar ze is dan ene keer in 't tweede blijven zitten en 3 keer in 't vijfde enzo. 'k Vind dat wel een beetje erg, dus ja.

I: Ja. Dus ge vindt dat wel ...

Smurf: Een beetje overdreven hé. Maar 't lukte echt bij haar niet.

I: Ja. En vindt ge dat dan ergens goed dat ze dan gestopt is met school en tweedekansonderwijs is gaan doen, of vindt ge dat ze toch beter haar middelbaar gewoon had afgemaakt?

Smurf: Ja ... ik denk dat dat ook van uw eigen afhangt, want ik zou zeggen "ik zit hier nu al zo lang, ik heb echt geen zin meer om dat te doen, 'k ga effe vrij pakken, euh loopbaanonderbreking ofzo dan pakken, voor een jaar en dan daarna ... uw school afmaken en een beroep ofzo zoeken". Dat ge der gewoon effe van tussenuit zijt.

1.4 Verder studeren

Twaalf respondenten hebben iets gezegd over hun plannen na het middelbaar onderwijs en allemaal willen ze graag nog iets verder studeren, behalve Jefke, die weet het nog niet. Voor sommigen, zoals Lotte, zijn de plannen om verder te studeren zelfs een motivatie om nu goed hun best te doen op school.

I: En zou ge daarna nog willen verder studeren?

Lotte: Ja. Allez, ik denk ... dat ook zo een motivatie maar ik wil zoiets met ... kinder ... psychologie allez ... zoiets, achtig ... En ... met deze richting ... hebt ge toch al ... veel ...

I: Ja. Ja, zo humane ... humane wetenschappen dan krijgt ge al wel van die ... psychologievakken enzo.

Lotte: Uhu. Dus dat wel een motivatie om ... om niet te zakken.

Het is opvallend dat alle respondenten plannen hebben om verder te studeren, want volgens Flammer en Alsaker (2006) zouden jongeren met slechte schoolresultaten lagere schoolaspiraties hebben dan jongeren met goede resultaten.

1.5 Motivatie

1.5.1 *Intrinsieke motivatie*

De meeste respondenten blijken wel (gedeeltelijk) intrinsiek gemotiveerd te zijn om naar school te gaan, zelfs Felix, die nochtans één van de enige regelmatige spijbelaars uit de steekproef is en ook al eens is blijven zitten.

I: Euhm, ga jij graag naar school?

Felix: Ja, tamelijk. Ik leer graag. Ik, ik wil ... 't Is iets dat ik ... gewoon, ik weet ... ja, ik, ik weet van mezelf dat ik graag wil leren, ik wil graag nieuwe dingen weten. Ik vind ni ... dus ik weet wel iets, maar ... maar niet alles, dus om meer te weten komen over dingen die ik ... dat leer ik, euh, vaak, hier op school, doe ik ook graag.

Intrinsieke motivatie heeft volgens verschillende onderzoeken een positieve invloed op de waardering en interesse voor school, het schoolwelbevinden (Kaplan & Maehr, 1999; Ames & Archer, 1988; Pintrich, 2000; Engels et al., 2001), de prestaties en het plezier in het studeren (Engels et al., 2001). Dingen bijleren is ook een motief dat in het onderzoek van Engels et al. (2001) door meer dan de helft van de respondenten aangeduid werd. Bij Felix is het mogelijk dat er andere oorzaken zijn

spijbelgedrag of zittenblijven verklaren. Mogelijke oorzaken zijn de moeilijke thuissituatie waarin hij verkeert (Coalition for Juvenile Justice, 2001; Mccray, 2006; Bimler & Kirkland, 2001; Bianchi, 1984; Gleeson, 1994; Byrd & Weitzman, 1994; Owings & Magliaro, 1998; Stearns et al., 2007) en het taalprobleem waarmee hij te kampen heeft (Bianchi, 1984; Jimerson & Kaufman, 2003; Owings & Magliaro, 1998; Departement Onderwijs, 2004).

1.5.2 Extrinsieke motivatie

Er zijn ook een aantal aspecten die wijzen op een eerder extrinsieke motivatie om naar school te gaan. Zo vinden Lotte en drie andere respondenten het goed dat school een beetje ritme geeft aan hun dag, heel de dag thuis zitten vinden ze maar niets. Deze leerlingen zien school dus eerder als een manier om hun dagen te vullen.

I: Euhm ... en wat vindt ge leuk aan ... naar school gaan?

Lotte: Euhm... Ja gewoon ... allez, als ge zo altijd thuis zit dan wordt ge zo keilui enzo. Das ook leuk, maar ... (lacht) naar 't school dan hebt ge toch zo 'n beetje ... ritme.

Net als Balli vindt ook Tafelpoot naar school gaan vooral belangrijk voor later.

I: En euhm ... hebt ge 't gevoel dat zo ... uw vriende dat ge, allez, is 't voor uw vrienden dat ge naar school zou komen?

Balli: Ja nee, ook voor mijn toekomst een beetje op te bouwen hé, want anders bent ge niks.

Het behalen van een diploma is het motief dat bij Engels et al. (2001) steeds op de eerste plaats kwam, maar in dit onderzoek werd het slechts door twee respondenten spontaan vernoemd.

Ouders dragen voor een stuk ook bij aan de extrinsieke motivatie van hun kinderen. Zo zullen Smurf en Mario bijvoorbeeld vooral goed hun best doen op school omdat ze dan meer mogen of krijgen van hun ouders. Ze studeren dus niet echt voor zichzelf, maar eerder voor anderen.

Smurf: Maar allez, nu mijn ouders, die hebben iets beloofd als ik goeie punten krijg, ook al is 't mijn tweede jaar, maar ja, als ik zoveel haal op mijn Frans dan krijg ik ... euh, een spelcomputer ook en euh ... ja dan doet ge ook meer uw best. Dus ja maar voor de rest, allez als er niks aan vasthangt, misschien grof gezegd, maar ... dan doe 'k niet echt meer mijn best.

I: En is dat voor uzelf belangrijk, goeie punten?

Mario: Ja, ik vind dat toch wel. 'k Bedoel als ge thuiskomt met een ... goei punt, gaat ge ook rapper ... iets mogen doen, bijvoorbeeld naar een fuif gaan, of ... ja bijvoorbeeld er belt ne vriend voor ne keer te komen, ik denk dat ge dan minder rap moogt gaan als ge een slechte toets hebt, die dag, dan als ge met een heel goeie toets thuiskomt, gaat ge ook meer mogen doen.

Sommige respondenten gaan ook gebruik maken van cijferstrategieën (Bouverne-De Bie, 1987). Ze gaan niet harder hun best doen dan nodig en bijvoorbeeld alleen studeren als ze zeker zijn dat er een toets zal komen, zoals Bollie.

Bollie: Ja als een leerkracht zo iets opgeeft, van een les ofzo, en ge weet toch zeker dat die geen toets gaat doen, dan kunt ge dat in principe ook de volgende keer nog is leren, dus ... Ik doe dat zelf ook, als ik zeg van "ah ze gaat echt geen toets doen". Ik leer meestal gewoon ... als er toetsen zijn ofzo.

1.6 Belang van goede punten

Van de 10 respondenten die iets gezegd hebben over het belang van goede punten, vinden er 7 goede punten wel belangrijk en zij denken allemaal dat hun vrienden, of toch een aantal van hun vrienden, goede punten ook belangrijk vinden. Het belang van goede punten hangt volgens Tutter wel af van een aantal factoren.

I: Euh, uw vrienden vinden die dat belangrijk om zo goeie punten te halen op school enzo?

Tutter: Mm, 'k denk niet dat ze dat echt belangrijk vinden ... ja voor sommige waarschijnlijk wel omdat ze dat nodig hebben omdat ze al is blijven zitten zijn en dan nog slechte punten, dus ...

I: Ja, OK. Euhm ... dus voor sommigen is dat wel echt belangrijk om niet te moeten blijven zitten en anderen vinden dat zo van "pff, 't is niet zo belangrijk dan", of ...

Tutter: Ma 't hangt ook af wat voor punten. Als ge altijd onvoldoendes haalt dan begint dat belangrijk voor u te worden en als ge altijd voldoende ja, dan maakt dat niet veel niet meer uit hé.

I: En vindt ge dat zelf belangrijk om goeie punten te halen?

Tutter: Euh ... niet echt zo ... maar ja ... ik vind dat, allez dat hangt af voor wat, voor ... wat voor toets dat dat is, als dat nu een grote toets is dan vind ik dat belangrijk, maar als dat voor zo van die kleine zijn is dat niet belangrijk.

Drie respondenten vinden goede punten niet belangrijk, ze vinden het al goed als ze erdoor zijn, zoals Tafelpoot, of doen vooral hun best voor hun ouders, zoals de vrienden van Jefke.

I: Vindt ge dat zelf belangrijk, zo ... goeie punten?

Tafelpoot: Ja ... belangrijk, ik ben, ik ben altijd al blij dat ik erdoor ben zo. En als ik 6 op 10 heb dan ben ik gelukkig, 't is natuurlijk wel leuker, gewoon voor uzelf, gewoon als ge echt hoge punten hebt, maar ... ja g'ebt ook niet altijd goesting om uw huiswerk te maken en dan is dat al is ne keer slechter, maar ... zo lang dat dat ... ni echt beneden alles gaat, dan vind ik dat nog altijd zo erg niet.

I: Euhm ... uw vrienden, vinden die dat belangrijk om goeie punten te halen?

Jefke: Ja, sommigen. Maar die moeten dan van hun ouders ... zo.

I: Ja. Ja die moeten dat van hun ouders, maar ja, vinden die dat zelf ook belangrijk?

Jefke: Mnee ni echt eigenlijk.

1.7 Inzet voor school

De meeste respondenten en de meesten van hun vrienden maken ook niet altijd al hun huiswerk. Sommigen vinden het niet zo erg als ze eens een keer slechte punten halen en anderen doen soms gewoon liever iets anders dan huiswerk maken.

I: Uw vrienden, leren die altijd zo hun lessen en gaan die altijd hun taken maken enzo?

Tafelpoot: Nee, ja taken wel, maar taken die maak ik meestal ook omdat, ja als ge, als ge dat ne keer niet gemaakt hebt das direct zo iets dat ge dan niet kunt afgeven of, of dat ge ... allez. Maar een, een les ja dat leren ze niet altijd, maar als ge ne keer is één slechte toets maakt ofzo ... ja dat maakt niet zoveel uit denk ik. Maar ... 'k denk niet, die leren dat niet altijd, ik doe dat ook niet altijd.

I: Euhm, uw vrienden gaan die altijd hun lessen leren en hun taken maken enzo?

Smurf: Niet altijd. Zelf doe 'k dat ook niet altijd. Omdat ge dan zo ... ge zit in de zetel en ge kijkt naar tv, en dan zegt uw moeder "huiswerk maken" en ge gaat dan is kijken en dat is dan iets ... oersaai en dan wilt ge dat niet maken, want uw programma is bezig en dan zegt ge van "bwa ik heb niks" en ge gaat gewoon terug in de zetel zitten en ziet verder.

1.8 Verbanden tussen indicatoren

Er zijn een aantal indicatoren van schoolmoeheid die elkaar beïnvloeden of met elkaar in verband staan. Zo is er bijvoorbeeld volgens Tutter soms een verband tussen het belang van goede punten en zittenblijven en andere respondenten geven aan dat ze beter hun best zouden doen om niet te blijven zitten. Ook tussen spijbelen en zittenblijven blijkt er een verband te zijn. Van de 5 spijbelaars uit mijn

steekproef hebben er 2 schoolse vertraging opgelopen omwille van een gebrek aan inzet of kennis. Dit is opmerkelijk aangezien er in totaal maar 3 zittenblijvers in de steekproef zijn om die redenen. Of spijbelen een gevolg of een oorzaak is van het zittenblijven, is niet bij alle respondenten duidelijk. Voor Appel was spijbelen in ieder geval eerder het gevolg van het zittenblijven.

Appel: (zucht) ... Ik was dan blijven zitten ... en ik verveelde mij gewoon kapot in de klas. Want ik was blijven zitten met ... euhm ... eigenlijk echt voor niks ... bijna ... dus ... resultaat: ik kende alles. Ge zit gewoon niet graag meer in de klas ... en dan ... Ja, worden de leerkrachten daar kwaad op u en ben ik ook een paar keer gaan spijbelen.

2. Oorzaken van schoolmoeheid

2.1 Leerkrachten

Wanneer ik de respondenten vroeg wat ze niet leuk vinden aan school, antwoordde de helft spontaan “leerkrachten”. Dit illustreert het belang van leerkrachten voor de schoolbeleving van leerlingen.

2.1.1 *Relatie met leerlingen*

Alle respondenten behalve Frits zeggen dat ze over het algemeen wel vrij goed overeenkomen met hun leerkrachten, maar 8 respondenten zeggen wel dat het afhangt van leerkracht tot leerkracht. Niet alleen de relatie tussen leerling en leerkracht, maar ook tussen klas en leerkracht, verschilt blijkbaar van leerkracht tot leerkracht.

Appel: Bij ons in de klas nu, wij hebben echt een heel moeilijke klas ergens wel, maar bij de leerkrachten die vriendelijk zijn tegen ons, daar heb ik ons eigenlijk nog nooit iets zien doen.

Ook in de literatuur vinden we terug dat storend gedrag in de klas vaak afhankelijk is van de leerkrachten (Bouverne-De Bie, 1987). Hierbij is niet de inhoud van de les, maar het optreden van de leerkracht bepalend.

De meeste respondenten leggen de oorzaak van hun goede of slechte relatie met leerkrachten bij zichzelf. Sofie bijvoorbeeld komt goed overeen met haar leerkrachten omdat ze nooit zal tegenspreken, maar bij Frits daarentegen zorgt zijn persoonlijkheid wel eens voor problemen met leerkrachten.

I: Komt ge over 't algemeen goed overeen met uw leerkrachten?

Sofie: Ja... maar, allez, ik protesteer nooit ofzo... euhm, ik zeg nooit iets van ... ja, das niet waar ofzo. Als ik euh ... iets vraag ja dan ... als ze geen uitleg geven ja, dan vraag ik het maar aan mijn vrienden ofzo.

I: Komt gij over 't algemeen goed overeen met uw leerkrachten?

Frits: Nee.

I: Nee? En hoe komt dat denkt ge?

Frits: Omdat ik euh ... nogal een ... speciale persoonlijkheid heb, ik laat me niet zo makkelijk doen zoals sommige mensen. En ... ik ga meestal zo in discussie met die leerkrachten en dan worden die altijd ambetant als ze geen gelijk kunnen krijgen. En als ik dan zo ... ja, ik heb zo de neiging om soms ... iets te vaak te zeggen wat 'k denk. En dan euh ... worden die daar ambetant van, of beginnen die zo te roepen door de klas ofzo.

Sommigen leggen de oorzaak van hun goede of slechte relatie met leerkrachten dan weer eerder bij de leerkrachten, zoals bijvoorbeeld Appel.

Appel: Maar, ja gewoon als die ... als gij respect van leerkrachten krijgt, geeft ge dat terug ... vind ik. Omdat ja ... sommigen die kunnen echt heel den tijd bot doen en ... dan ben ik daar ook niet vriendelijk tegen. Maar ne leerkracht die altijd vriendelijk is tegen mij, daar ben ik vriendelijk terug tegen.

De meeste respondenten vinden het wel leuk dat leerkrachten af en toe eens iets over zichzelf vertellen.

I: En euhm ... vindt ge dat die ook zo is ... af en toe zo is mogen vertellen over wat ze doen buiten 't school enzo?

Bollie: Ja, dat, ik vind dat plezant dat dat zo effe ... een uit, allez zo'n uitweiding zeg maar. Want allez als ge echt heel de les 100% op de les geconcentreerd zijt, das meestal ook moeilijk. Als ge zo effe over iets anders praat, kunt ge zo effe ... een beetje rusten zal ik maar zeggen. Ik vind wel dat ze dat moeten doen.

Ook in de literatuur vinden we terug dat spontaniteit en openheid van leerkrachten over het algemeen wel als positief ervaren wordt door leerlingen (Engels et al., 2001). In problematische situaties, bijvoorbeeld wanneer de leerkracht leidt aan een ernstige ziekte, kan meer openheid ook zorgen voor meer begrip bij de leerlingen.

I: Ja. En vindt ge dat ook leuk dat leerkrachten zo zelf is iets vertelle over wat dat ze ... in 't weekend gedaan hebben of over ... hun persoonlijk ... leven.

Frits: Ja dat vind ik ook wel mooi. Want ja wij hadden nu zo ... euh ... iemand in 't tweede en die had zo, die had kanker. Maar ge zag die had een pruik aan, ge zag dat keihard zo é, die had zo keiveel ... euhm ... ja die had dan zo de wenkbrauwen late tekenen. En euhm ... die zei daar niks over enzo, maar die was altijd keinerveus enzo. Volgens mij als die dat in 't begin van 't jaar had gezegd van “Ja mensen ik heb euh kanker gehad of doe chemo ofzo, ik heb een pruik aan en dit en dat”, dat mensen daar echt begrip voor zouden hebben.

Twaalf respondenten zeggen dat er op school wel mensen zijn waar je terecht kan met problemen van buiten school. Soms zijn dat leerkrachten, maar er wordt ook vaak verwezen naar de leerlingenbegeleidster. De meeste respondenten vinden het ook goed dat er op school zo'n mensen zijn waar ze terecht kunnen, alleen Balli en Jan vinden dit niet nodig. Ook uit ander onderzoek blijkt dat leerlingen het belangrijk vinden dat leerkrachten ook aandacht geven aan de sociaal-emotionele ontwikkelingsbehoeften van leerlingen (Engels et al., 2001).

2.1.2 Algemene houding

Wanneer we kijken naar de algemene houding van leerkrachten, valt op dat de respondenten vooral verwachten dat hun leerkrachten vriendelijk zijn, open staan voor vragen en luisteren naar hun leerlingen. Spontaniteit en openheid vinden we ook terug in de literatuur (Engels et al., 2001). Twee respondenten zouden ook willen dat leerkrachten wat enthousiaster en leuker zijn. Ook Engels et al. (2001) vonden in hun onderzoek dat leerlingen het op prijs stellen als leerkrachten wat engagement vertonen. En hoewel het nergens in de literatuur te vinden is, vinden de meeste respondenten het ook belangrijk dat hun leerkrachten humoristisch zijn. Uit de gesprekken blijkt ook dat leerlingen het niet leuk vinden dat leerkrachten te streng zijn. Ze mogen niet te snel kwaad worden, moeten geduld hebben, waarschuwen voor ze een nota geven en alleen straffen als het nodig is.

I: Euhm ... en wat vindt ge dan niet zo leuk, aan 't school?

Sofie: Euhm ... ja dat, dat sommige leerkrachten ... euhm, u ... direct nota's geven enzo ... als ge iets niet gedaan hebt. En ik vind dat eigenlijk wel, das menselijk als ge iets niet, allez, als ge iets vergeten zijt ... en dat ze direct, zo ... allez een nota geven of een nul op tien voor euh ... allez orde enzo geven ... kweeni.

Balli: Ge moet humoristisch zijn é, allez, ge moet euh, is tegen een fopje kunnen ofzo of als ge... In plaats van eerst een nota te geven mag hij euh, ja waarschuwen soms. Er zijn veel leerkrachten die direct zeggen: "kom geeft uw agenda hier", euh. En ja dus waarschuwen dat ... vind ik toch wel belangrijk.

Uit onderzoek blijkt dat een te strikte controle ervoor kan zorgen dat leerlingen ongeïnteresseerd raken en op lange termijn zelfs gedemotiveerd (Urduan & Schoenfelder, 2006). Wanneer leerkrachten bovendien te veel tijd spenderen aan het disciplineren van leerlingen, bijvoorbeeld door veel nota's te geven, lopen ze het risico om de aandacht van de rest van de klas te verliezen (Steinberg, 1989c).

Net als in de literatuur, vinden de respondenten het ook belangrijk dat ze met respect en als gelijken behandeld worden (Engels et al., 2001; Hallinan, 2008; Opdenakker & Van Damme, 2000). Leerkrachten die dit niet doen kunnen bijdragen tot een afnemende interesse, een meer negatieve attitude ten opzichte van huiswerk en een daling van het academisch zelfbeeld (Opdenakker & Van Damme, 2000).

Wanneer ik vroeg hoe eerlijk de respondenten hun leerkrachten vinden, bleek dat alle respondenten vinden dat leerkrachten meestal wel eerlijk punten geven. Soms durven leerkrachten echter wel een beetje subjectief zijn bij het punten geven of worden sommige leerlingen altijd voorgetrokken terwijl anderen nooit iets goed kunnen doen.

Appel: Ja en ik had vorig jaar ook zoiets ... 't was dan met mijn beste vriend zat ik vorig jaar in de klas en euhm ... we waren dan ook voor een voetbalploeg ... , ja voor KV Mechelen en die leerkracht was voor Racing Mechelen..... En ge merkte wel die moet u zo heel de tijd kunnen ... ook zo heel de tijd opmerkingen over KV ... en ... maar ge moogt daar niet op reageren, want dan, als ge daar te hard op reageert dan krijgt ge 'n nota. ... En ... euhm ... soms met opstellen ... dat zijn vrijlijnjige punte, daar is geen oplossing over ... Dat wij zo ... 3 of 2 op 15 kregen ... en dat ik nu echt mijn best had gedaan ...

I: Dacht ge dat dat ... iets te maken had met euh ... allez, met 't feit dat die zo veel ... opmerkingen gaf over voetbal en zo ...

Appel: Ik dacht dat wel.

Tafelpoot: Bij sommigen ... ni echt mensen worden voortgetrokken, maar wel eerder mense die, die altijd zo de, de ... ja ... altijd moeten komen zeggen en die het nooit weten en wordt dan altijd opnieuw, dat zij ... de pineut zijn.

2.1.3 Didactische vaardigheden

Als we de didactische bekwaamheden beschouwen, blijkt dat de respondenten het belangrijk vinden dat leerkrachten hun vak goed kennen, het goed kunnen uitleggen, en goede voorbeelden kunnen geven. Vakbekwaamheid en deskundigheid vinden we ook terug in ander onderzoek (Engels et al., 2001). De respondenten vinden het ook belangrijk dat de leerkrachten op een boeiende manier vertellen, liefst met veel intonatie.

Appel: ... Veel hangt af van de stem ... de intonatie, dus ... er zijn leerkrachten die altijd op dezelfde toon blijven praten ... En, dat kunnen leerlingen echt niet ... ja we hebben nu zo 'n paar leerkrachten die zo heel den tijd zo ... met gevoel en met zo kleur in hun stem praten die ... ja daar luistert ge makkelijker naar, das boeiend.

Steun en motivatie van leerkrachten blijkt zowel in de literatuur als voor mijn respondenten heel belangrijk te zijn (Urda & Schoenfelder, 2006; Ruus et al., 2007; Certo et al., 2003; Patrick et al., 2007; Trickett & Moos, 1973; Hallinan, 2008). Alle respondenten hebben wel het gevoel dat er leerkrachten zijn die hen zouden steunen en motiveren, al is ook dit vaak afhankelijk van leerkracht tot leerkracht.

De meeste respondenten vinden het leuk dat leerkrachten af en toe eens positieve feedback geven.

I: En zijn der leerkrachten die zo af en toe is iets positief gaan zeggen, bijvoorbeeld van "Ja, dat ... daar had ge echt wel goei punten op die taak, goed gedaan" of "Dat was echt wel een goed opstel" ofzo.

Frits: Er zijn er, leerkrachte die dat doen, en das ook, das wel vrij plezant vind ik.

I: Ja. Dus ge vindt dat wel goed dat ze dat zo doen af en toe?

Frits: Ja want dat was vorig jaar, nee 2 jaar geleden, ik was gebuisd voor fysica enzo hé en ik had ... altijd voor fysica. En dan had ik is een keer iets goed gemaakt ofzo hé, of vorig jaar was ik dan goed bezig voor fysica en dan zeiden ze dat wel is. En dan was ik wel content daarmee eigenlijk.

Mario: Ja ik vind dat ... toch wel belangrijk, omdat ... meestal krijgt ge ... kritiek, alleen, als ge is iets slecht hebt, maar als ge is iets goed hebt, krijgt ge meestal daar ... geen positieve beoordeling over, dan is dat zo gewoon van "ja, hij heeft is een goeie toets", maar dat is 't dan ook. Ik vind dat toch wel belangrijk.

Drie respondenten vinden positieve feedback, net als Wolf De Haan, niet zo belangrijk.

I: Zijn der leerkrachten die ook zo is gaan zeggen van euh ... van "ja dat hebde nu echt goed gedaan, dat was echt een goeie taak, dat ..."

Wolf De Haan: Ja der zijn zo'n leerkrachten, maar ik denk ... euhm ... veel leerkrachten schrijven wel op uw toets "goed zo" enzo, maar ja ... dan leest ge dat is en dan hebt ge ook zoiets van "ja OK, ik weet ook wel dat een 8 op 10 goed is". Maar ... ja der zijn wel leerkrachten die dan zo zegge van "ja dat hebt ge echt wel goed gedaan enzo" maar ... ja ... zoveel maakt dat eigenlijk voor mij niet uit.

Wanneer we kijken naar specifieke lesmethoden, blijkt dat de meeste respondenten een afkeer hebben van een traditionele manier van lesgeven. Zo vinden de meeste respondenten het leuker dat er wat afwisseling is in de taken en de manier van lesgeven, bijvoorbeeld door groepswerken en presentaties door leerlingen. Hun voorkeur voor groepswerken (Ames, 1992) en presentaties (Engels et al., 2001) wordt ook in de literatuur aangetoond. Vijf leerlingen hebben ook graag dat leerkrachten de leerlingen hun mening laten geven en dat er interactie kan zijn tussen leerlingen en leerkrachten. Het betrekken van leerlingen bij de les is iets dat door vele onderzoekers als belangrijk wordt aangehaald (Steinberg, 1989c; Van Damme & Van Landeghem, 2002; Beekhoven & Dekkers, 2005; Certo et al., 2003; Engels et al., 2001). Volgende citaten illustreren de voorkeur voor innovatieve lesmethoden.

I: En euh ... op welke manier hebt gij liefst ... dat ze lesgeven op school?

Bollie: Euhm heel open. Niet zo heel den tijd met een boekske voor hun en zo alles aflezen, maar ook zo effe uitweiden, zo'n beetje meer vertellen en tijdens de les zo vragen van snapt ge 't of snapt ge 't ni hé "moet 'k nog is uitleggen", zo open of en zo effe lachen enzo, zo ...

I: Euhm ... op welke manier hebt gij 't liefst dat ze zo lesgeven?

Tafelpoot: Euhm ... niet te serieus zo, af en toe zo ne keer is ... ja en ook niet den helen tijd leerstof slikken, want dan wordt, dan let ge gewoon niet meer op. Ze moeten zo af en toe zo ne keer is vragen of of ... ja ... 'k weet niet oefeningskes zelf laten maken dat ge ...

Volgens Certo et al. (2003) heeft een traditionele manier van lesgeven alleen een positief effect op sterk gemotiveerde leerlingen.

Lotte vindt dat ze op school te veel gepusht worden om te presteren.

I: Euhm... zijn er nog dingen die ge niet zo leuk vindt aan 't school?

Lotte: Dat ze zo altijd constant aan 't pushen zijn. Zo van ... doe dat, doe dat, doe dat.

I: Ahja, ja. Euhm... dus zo die druk altijd en altijd maar nieuwe toetsen en al ...

Lotte: Ja, en moeten presteren, moeten presteren, anders komt ge ni over de streep of doe dit en doe dat ...

Door veel aandacht te besteden aan prestaties wordt het belang van het leren zelf niet meer benadrukt en wordt sociale vergelijking en dus het nastreven van “performance goals” in de hand gewerkt (Ames, 1992). Wanneer er een te sterke nadruk wordt gelegd op “performance goals”, zullen leerlingen minder gemotiveerd zijn, zullen ze minder positieve attitudes ten opzichte van school hebben en zal hun schoolwelbevinden lager zijn (Urduan & Schoenfelder, 2006; Urduan, 1997; Pintrich, 2000; Kaplan & Maehr, 1999; Engels et al., 2001). Lotte geeft aan dat ze de laatste tijd minder gemotiveerd is en het zou kunnen dat dit samenhangt met het gevoel dat ze te veel gepusht wordt.

Lotte: Nu zit ik eigenlijk zo in een periode van ... ja het interesseert me allemaal niet. En dan ... soms denk ik van ja ge moet echt beter uw best gaan doen, want ... hé, sebiet zijn de examens al en dan moet ge echt goed hebbe en dan ... De laatste tijd ben ik zo 'n beetje ... niet gemotiveerd.

2.1.4 Invloed op motivatie

De houding en de didactische kwaliteiten van leerkrachten blijken, net als onderzoeken aantonen (Patrick et al., 2007; Ruus et al., 2007; Ames, 1992; Opdenakker & Van Damme, 2000), bij een aantal respondenten wel degelijk een invloed te hebben op hun inzet en motivatie. Zo zullen de meeste respondenten beter hun best doen voor leerkrachten waar ze goed mee overeen komen (Patrick et al., 2007; Ruus et al., 2007) of die hen steunen en motiveren (Patrick et al., 2007; Trickett & Moos, 1973). Vijf respondenten gaan ook beter hun best doen voor een vak als het op een leuke manier gegeven wordt. Ook eerlijkheid blijkt een rol te spelen voor sommigen. Vijf respondenten zouden ten slotte beter hun best doen voor leerkrachten die af en toe eens positieve feedback geven (Engels et al., 2001; Schunk, 1991). Volgende citaten illustreren de invloed van leerkrachten op de motivatie van leerlingen.

I: Ja. En euh ... gaat ge beter uw best doen voor leerkrachten waar dat ge ... goed mee overeen komt dan ...

Appel: Zeker wel. ... Das gewoon ... vorig jaar dan ook ... ik ging dan spijbelen ... en der waren leerkrachten die dat mij graag hadden ... en ik had er 3 of 4 en dan zeiden die van: wilt ge alstublieft komen voor die toets, want ik heb nog geen punten voor u, en dan deed ik dat ook. Als die iets vroegen aan mij, deed ik dat ook. ... Maar degenen die altijd zo bot zijn als die iets vragen, sorry ... ik kan dat daar niet voor opbrengen.

I: Euhm ... zo leerkrachten waar ge ... goed mee overeenkomt of ... die dat ge wel tof vindt of gewoon waar ge ne goeien band mee hebt, gaat ge daar euh ... meer uw best voor doen?

Bollie: Ja ik denk dat ge daar meer respect voor hebt. Dat ge zo ... denkt van "ah die, die steekt ook heel veel moeite in mij enzo, ik ga ook ... beter mijn huiswerk doen of beter ...". Ja ik denk wel dat ge daar euh ... beter dan voor gaat ... voor gaat werken.

I: Euhm ... vindt ge dat leuk als zo leerkrachten af en toe zo is zeggen van dat ge iets goed hebt gedaan, dat ge ... dat ge zo, ja een goei opstel hebt geschreven of echt goeie punten hebt gehaald, dat ze zo zeggen van "oh dat hebt ge nu echt goed gedaan", allez tegen u persoonlijk dan?

Smurf: Ja, allez want dan krijgde terug meer moed om ... om verder te doen en ... nog betere prestaties te leveren op uw taken of toetsen.

I: En euhm ... vindt ge dat ook leuk als ze zo is, euh ... positieve feedback gaan geven, dat ze zo is gaan zeggen van euh "ja dat hebt ge nu echt wel goed gedaan" of "dat was een mooi opstel" ofzo?

Balli: Ja, want dat motiveert u wel vind ik, dan zijt ge zo trots en dan wilt ge volgende keer ook zoiets goed doen.

Voor sommige respondenten heeft de relatie met leerkrachten of hun manier van lesgeven echter geen invloed op hun motivatie of inzet. Zeven respondenten zeggen wel dat ze in de les beter zullen opletten, de leerstof beter kunnen onthouden en beter begrijpen als leerkrachten op een goede manier lesgeven, maar ze zullen er daarom niet harder voor werken thuis.

I: En euhm ... leerkrachten die zo op een toffe manier lesgeven, gaat ge daar dan ... beter bij opletten tijdens de les? Helpt dat voor, voor u te kunnen concentreren als dat op een ... afwisselende manier gebeurt?

Wolf De Haan: Ja, want als ge bijvoorbeeld een leerkracht hebt die dat den helen tijd zo echt ... gewoon ... voor 't bord staat zal ik maar zeggen, die zo nen helen tijd "neu, neu neu, neu neu". Uiteindelijk das gewoon saai en ik denk dat ge dan eerder uw ogen zou dicht doen in plaats van op te letten. Tegenover als er ne leerkracht echt bijvoorbeeld ... ja een iets leukere manier heeft om les te geven ofzo ... ja. Gewoon al op een iets leukere stem zelfs, gewoon les zou geven en ... daar niet den helen tijd zo staan en toch wel ... variatie in de lessen, dan denk ik wel dat ge dan beter oplet, maar ik denk dat dat nogal logisch is.

I: Ja. En gaat ge daar dan ook ... thuis meer voor doen? Voor mensen waarvan ge vindt dat ze op een leuke manier lesgeven, of heeft dat er eigenlijk niet zoveel mee te maken?

Wolf De Haan: Ik denk niet dat dat er echt veel mee te maken heeft, allez ja ... ik zou mij sowieso wel beter concentreren en ja dat doet dan ook al wel veel. Maar om echt thuis meer te doen... Hmm dat denk ik niet.

I: Euhm ... vindt ge dat belangrijk dat leerkrachten zo wat bezorgd zijn over de leerlingen hun punten en hun gedrag op school en zo? Dat ze daar geïnteresseerd in zijn?

Mario: Ja, want ik denk dat anders niemand nog, allez, toch weinigen nog goed zouden leren, of, of braaf zouden opletten in de les. 'k Denk dat dat toch wel minder zou zijn als ze dat niet zouden doen.

2.2 Leeftijdsgenoten

2.2.1 Vrienden

Bijna alle respondenten vernoemden spontaan vrienden wanneer gevraagd werd wat ze leuk vinden aan school. Dit toont aan hoe belangrijk vrienden zijn voor het schoolwelbevinden van leerlingen.

Alle respondenten vinden het leuk om hun vrienden terug te zien op school.

Bollie: Ik vind 't gewoon fijn als ik op school kom om met mijn vrienden te zijn en om te babbelen en ... ja daar dingen af te spreken en zo.

Sofie: Als ik mijn vrienden niet had dan zou ik gewoon ... ik denk zo ... ja echt niet graag naar school komen en zo. Ze maken het nog leuk hier ...

Dit komt overeen met het onderzoek van Engels et al. (2001) waaruit blijkt dat meer dan de helft van de leerlingen vrienden als een motief zien om naar school te komen.

Ook wanneer leerlingen spijbelen doen ze dat meestal samen met vrienden.

I: Ja. En is dat dan meestal alleen of samen met vrienden?

Wolf De Haan: Ja samen met vrienden. Allez ik denk niet, de meesten zullen wel spijbelen met vrienden. Tenzij ge echt zo iets hebt van "Ik wil niet naar 't school, ik haat school enzo", dat ge gewoon thuis alleen blijft, maar ... nee de mensen die ik ken die gaan gewoon spijbelen omdat ... ja omdat ze geen zin hebben in school en omdat ze ... liever weggaan met hun vrienden enzo.

Lotte: Ik denk ... toen dat dat was van ... kom we gaan met dieje mee, das ne coole, hé, we gaan daar met mee naar buite gaan ...

De enige verklaring voor de voorkeur om samen met vrienden spijbelen in de wetenschappelijke literatuur wordt naar voor gebracht door Bimler & Kirkland (2001). Zij zeggen dat spijbelaars soms spijbelen om respect af te dwingen van vrienden of omdat ze door vrienden onder druk gezet worden.

Uit de gesprekken blijkt dat mijn respondenten heel wat gelijkenissen vertonen met hun vrienden wat betreft indicatoren en oorzaken van schoolmoeheid. Dit komt overeen met de wetenschappelijke literatuur, want daaruit blijkt dat adolescenten en hun vrienden gelijkaardige attitudes hebben ten opzichte van school en schoolprestaties (Steinberg, 1989b; Kiuru et al., 2007; Berndt, 1999; Hallinan & Williams, 1990; Scholte & Van Aken, 2006; Ream & Rumberger, 2008), dat zij elkaar beïnvloeden in hun attitudes (Steinberg, 1989b; Urdan & Schoenfelder, 2006; Nelson & DeBacker, 2008; Berndt, 1999), dat hun inzet gelijkaardig is (Berndt, 1999; Nelson & DeBacker, 2008; Certo et al., 2003) en dat ze op elkaar lijken wat betreft hun schoolmotivatie (Certo et al., 2003; Nelson & DeBacker, 2008).

Enkele voorbeelden van deze gelijkenissen zijn het belang van goede punten, spijbelgedrag, hun algemene houding ten opzichte van school en hun studierichting. Zo denken alle respondenten die goede punten belangrijk vinden ook dat hun vrienden dat belangrijk vinden. Alle respondenten die geen vrienden hebben die spijbelen, hebben zelf ook nog nooit gespijgeld. Van de acht respondenten die wel vrienden hebben die spijbelen of vroeger gespijelden, hebben er vier ook zelf al eens gespijgeld. Dit bevestigt bovendien de bevindingen van Bimler & Kirkland (2001), die stellen dat spijbelaars soms vrienden hebben die ook spijbelen. Tien respondenten denken ook dat hun vrienden hetzelfde over school denken dan zijzelf.

Bollie: Euhm ... ik denk dat die ongeveer hetzelfde denken als mij, die vinden dat ook wel ... allez belangrijk om toch ... een beetje tijd te steken in 't school en, en ... goeie punten te halen enzo en ... die gaan ni zo ... zo expres in 't café zitten ofzo om dan ... of expres buiten 't school. Die doen zo ... ongeveer mijn dingen een beetje.

Wanneer ik de respondenten vroeg of ze het gevoel hadden dat ze beïnvloed werden door hun vrienden op vlak van school, zeiden de meesten van niet.

I: Euhm ... denkt ge dat ... uw vrienden ... dat die u beïnvloeden in uw idee dat ge hebt over 't school?

Smurf: Euhm ... Persoonlijk vind ik het ook niet leuk en ik denk ... ja ik denk niet dat dat door de mensen komt die dat zeggen dat die het niet graag doen.

I: Ja. Dus das meer echt iets van u persoonlijk dan?

Smurf: Eigen idee.

Opvallend is wel dat ze bijna allemaal gelijkaardige attitudes hebben ten opzichte van school als hun vrienden en dat ze meestal ook samen met vrienden spijbelen. Misschien hebben hun vrienden dus toch meer invloed dan ze denken, maar het zou ook kunnen dat leerlingen gewoon vooral vrienden kiezen die op hen lijken (Scholte & Van Aken, 2006). We moeten ook in het achterhoofd houden dat

ik de attitudes van vrienden alleen gemeten heb aan de hand van percepties van de respondenten. Het zou kunnen dat die afwijken van de werkelijke attitudes van hun vrienden.

Slechts enkele respondenten denken dat ze wel beïnvloed worden door hun vrienden.

I: OK. En euhm ... denkt ge dat met dat uw vrienden toch ... vrij graag naar 't school gaan enzo, denkt ge dat dat ... uzelf ook motiveert om uw best te blijven doen enzo?

Bollie: Ja, ik denk wel ... want ook als wij bijvoorbeeld een toets hebben teruggekregen ofzo, dan zegt ge van "ja en wat hebt gij fout en hoeveel hebt gij" en zo en dat motiveert u ook wel om zo ... ook wel uw best te doen om toch wel ...

2.2.2 Populariteit

Wanneer de respondenten gevraagd werden om enkele kenmerken van populaire jongeren op te noemen, werden kledij en uiterlijk door 13 van de 14 respondenten vernoemd. Net als ander onderzoek aantoonde, blijken dus ook mijn respondenten fysieke aantrekkelijkheid belangrijk te vinden (Scholte & Van Aken, 2006; Coleman, 1961).

Bollie: Ja die ... volgen ook wel meestal zo ... alle nieuwe modetrends enzo. Dus ... dan denkt ge ook wel van "ah die heeft dat, dus dan moet ik dat ook hebben", zo.

Wolf De Haan: Ik denk, euh, bijvoorbeeld iemand dat zo er niet echt, ja slordig zal ik maar zeggen bijloopt ofzo, dat die wel minder makkelijk populair wordt. Ik denk dat wel dat als ge bijvoorbeeld rijk zijt en bijvoorbeeld allemaal merkkleding enzo hebt en zo echt kleding ... dat toch opvalt, dat niet iedereen heeft ofzo. Dat ge daardoor wel, ja opvalt hé ja. Dan leren de mensen u ook allemaal kennen, ik denk dat ge dan zo ook wel populair wordt.

Jongens en meisjes blijken gedeeltelijk anders te denken over kenmerken van populaire leerlingen. Zo valt bijvoorbeeld op dat door iedereen gekend zijn alleen door meisjes vernoemd werd, en iets uitgehaald hebben en veel lieven hebben alleen door jongens.

I: En euhm ... over populariteit, wat zijn volgens u zo ... de kenmerken waar dat ge aan moet voldoen om populair te zijn hier op school?

Balli: Ja 'k weet niet, zo jongens die iets hebben uitgehaald ofzo, of die veel durven. Die 'k weet niet, vijf lieven in één week heeft gehad ofzo.

I: Euhm... over populariteit, wat zijn zo volgens u zo kenmerken van populaire mensen hier op school?

Lotte: Euhm ... die iedereen kent. Die veel vrienden hebben en ... ja, dat iedereen daar zo'n beetje over praat enzo van: "Kent ge die?" "Ahja die ken ik" ... enzo.

Ik heb ook gevraagd naar kenmerken van onpopulaire jongeren en daar bleken zich afzonderen, asociaal zijn en nooit iets zeggen het meest voor te komen.

I: En zo mensen die echt totaal niet populair zijn, echt zo ja ... die zo 'n beetje genegeerd worden door de rest, waar kunt ge die aan herkennen?

Mario: Bwa ni herkennen, maar die staan zo ... samen, maar meer dan zo ... ge hebt daar vanachter ook een gedeelte op de speelplaats, een ander hoekje, en daar staat iedereen dan zo, een beetje samen, een beetje afgelegen zo van ... al de rest.

Ook uit ander onderzoek blijkt dat teruggetrokken jongeren vaker afgewezen of genegeerd worden door medeleerlingen (Scholte & Van Aken, 2006).

Goede punten halen was voor twee respondenten een kenmerk van onpopulaire jongeren. Dit komt opnieuw overeen met ander onderzoek naar populariteit (Scholte & Van Aken, 2006; Coleman, 1961; Schneider & Coutts, 1982).

Verder wordt ook aangehaald dat onpopulaire jongeren vaak andere hobby's hebben dan de meer populaire leerlingen. Zo gaan deze leerlingen bijvoorbeeld niet vaak uit, en houden ze zich liever bezig met lezen, computerspelletjes of porno.

I: Ja, OK. Euhm ... En wat maakt zo mensen echt totaal niet populair?

Frits: Ja ge hebt zo, zo echt zo de groepjes op school hé. Ge hebt zo de ... de nerds zeg maar, die zo altijd over computerspellekes bezig zijn enzo en dan die staan altijd op dezelfde plek, en dan zo ... en ook zo, sorry dat 'k dat nu misschien zeg, maar pornonerds noemen wij dat hier, maar die hebben echt zo, ipods vol porno enzo en dan ... Ik heb zo iemand in de klas zo, das volgens mij, allez in Latijn zit die, die draagt zo 'n broeken, tot zo hoog (toont hoogte) en dan zo 'n kort truitje en ... die zegt nooit iets, ma echt nooit iets. En ... haar hobbies zijn lezen, en zo van die dingen.

Wanneer we kijken naar het belang van populariteit voor de respondenten en hun vrienden, blijkt dat de helft van hen het wel leuk vindt om veel vrienden te hebben, goed overeen te komen met anderen en niet uitgesloten te worden, maar dat ze daarom niet de populairste leerlingen van de school willen zijn.

I: Euhm, vinden uw vrienden dat belangrijk om zo populair te zijn of erbij te horen?

Tafelpoot: Ja ge wilt wel sowieso goed bij iedereen staan en ... zeker dan bij die populaireren, want als ge daar dan bijvoorbeeld pakt ne keer is goeie ruzie mee hebt ofzo dan hebt ge ineens wel veel volk tegen u. Maar 't is niet dat wij zo de populaireren zijn. En ook niet dat wij dat willen zijn. Gewoon, we zijn wie dat we zijn.

I: Ja, dus gij vindt dat niet zo heel belangrijk om zo ...

Tafelpoot: Ja, tuurlijk wilt ge niet zo de, de buitenbeentjes zijn hé, ge wilt er wel een beetje bijhoren dat ge niet zo vies bekeken wordt ofzo, maar, over 't algemeen ... Zo echt ... populair willen zijn nee dat moet niet.

I: En gij zelf, wat vindt gij daarvan?

Frits: Ik vind het gewoon leuk om veel mensen te kennen, als ge dan zo is goed gezind bent dan loopt ge zo is over de speelplaats en dan zo, kunt ge zo echt zo tegen bijna iedereen hallo zeggen enzo en dan zeggen die zo hallo, dat vind ik echt plezant.

De andere helft vindt populair zijn niet belangrijk en denkt ook dat hun vrienden er zo over denken.

I: Euhm... dus maar zo der bij horen en veel vrienden is toch wel, ergens wel euh ...

Sofie: ... belangrijk. Voor sommige mensen meer dan anderen maar ... voor mij bijvoorbeeld niet, want als ge mij niet leuk vindt voor wie ik ben, ja dan ... kunt ge gewoon niet met mij vriende zijn.

I: Dus, gij zelf vindt het wel belangrijker om uzelf te zijn dan om, om de andere mensen u echt ...

Sofie: Nu, uiteindelijk als ge u anders gaat gedragen ... voor mensen ... euhm, die gij leuk vindt, om u te laten accepteren, op het einde gaat ge die mensen toch niet leuk vinden omdat die ... uw mening enzo niet respecteren dus.

I: Dus gewoon zo ... ja ... wat vrienden hebben enzo is wel leuk, maar zo echt de populairste gast van 't school zijn dat hoeft niet?

Jefke: Ja dat denk ik niet dat leuk is.

I: Waarom niet?

Jefke: Ja dan zit iedereen altijd, zo bij u te zagen ofzo ...

I: Uhu. Dat ze dan ... gewoon vriend van u willen zijn omdat gij populair zijt, bijvoorbeeld, zo van die dingen?

Jefke: Ja.

2.2.3 Jongerenculturen

Uit de gesprekken blijkt dat de behandelde leerstof niet altijd aansluit bij de interesses van de leerlingen. Ook wanneer we kijken naar de oorzaken van spijbelen, zien we dat sommige leerlingen vooral spijbelen omdat ze bepaalde lessen nutteloos, saai of oninteressant vinden.

I: En euh ... is dat dan voor een bepaald vak of eerder willekeurig?

Bollie: Ja meestal is dat voor een bepaald vak, als ge nu een vak hebt dat u echt niet ligt en ge hebt dat elk uur op een laatste en dan ... begrijp ik wel dat ge soms zegt van "oh, ik heb echt geen zin" en dat ge dan effe ... weggaat.

Ook uit de literatuur blijkt dat de lesinhoud niet altijd voldoende afgestemd is op de leefwereld van de leerlingen (Steinberg, 1989c; Certo et al., 2003; Denert, 1987; Verhale, 1995; Coens, 1987; Engels et al., 2001; Flammer & Alsaker, 2006). Spijbelen omdat de lessen saai of oninteressant zijn, wordt ook aangehaald in de wetenschappelijke literatuur (Bimler & Kirkland, 2001).

DEEL 4: BESLUIT

1. Conclusies

1.1 Indicatoren

Wanneer we vertrekken van de traditionele indicatoren van schoolmoeheid, blijken de meeste respondenten weinig uitingen van schoolmoeheid te vertonen. De meesten gaan graag naar school, hebben nog nooit gespijbeld en zijn nog nooit blijven zitten. Ze willen allemaal hun diploma van het secundair onderwijs behalen en zelfs verder studeren, de meesten zijn ook intrinsiek gemotiveerd om naar school te gaan en vinden goede punten belangrijk. Wanneer we dit vergelijken met wie als schoolmoe getypeerd werd door de leerlingenbegeleidster, blijkt dit ook niet altijd overeen te komen. Dit kan verschillende verklaringen hebben. Misschien zijn de indicatoren niet goed gekozen en verwijzen zij niet noodzakelijk naar schoolmoeheid. Het zou ook kunnen dat mijn respondenten gewoon helemaal niet zo schoolmoe zijn. Deze verklaring lijkt vrij plausibel, want de leerlingenbegeleidster vond het echt moeilijk om schoolmoeë leerlingen uit het aso te selecteren.

Opvallend bij de indicatoren is dat er vrij veel verschillen te merken zijn tussen de jongens en de meisjes in de steekproef. Zo gaan bijvoorbeeld de meisjes duidelijk liever naar school en zijn de regelmatige spijbelaars en alle zittenblijvers jongens. Als er al sprake is van schoolmoeheid bij mijn respondenten, is het probleem dus duidelijk groter bij de jongens. Een ander opvallend verschil is dat

meisjes meer begrip hebben voor spijbelaars en ook een onderscheid maken tussen af en toe eens een uurtje spijbelen en echt een hele dag van school wegblijven, terwijl jongens dat allemaal even dom vinden. Dit komt bovendien overeen met het spijbelgedrag van de respondenten zelf, want het waren alleen meisjes die af en toe eens een uurtje spijbelden. Hieruit blijkt dat geslacht toch wel een belangrijke variabele is bij onderzoek naar schoolmoeheid.

Enkele resultaten komen niet overeen met mijn verwachtingen. Zo blijkt uit de resultaten dat de meeste respondenten niet altijd hun huiswerk maken. De meesten passen cijferstrategieën toe en leren alleen hun les als ze weten dat er een toets komt. Het is dus niet al dan niet huiswerk maken dat eventueel mee kan bepalen of je schoolmoe bent of niet, maar misschien eerder de frequentie en ernst waarmee je huiswerk maakt die bepalend zijn. Als je er vanuit zou gaan dat geen huiswerk maken een indicator is van schoolmoeheid, zouden de meeste respondenten uit mijn steekproef immers schoolmoe zijn, wat helemaal niet overeenkomt met de andere resultaten. Andere indicatoren die iets anders aangeven dan ik verwachtte, zijn het belang van het diploma van het secundair onderwijs en verder studeren. Alle respondenten vinden een diploma immers belangrijk en behalve één respondent zijn ze ook allemaal zeker dat ze willen verder studeren. Het zou echter kunnen dat deze indicatoren niet wijzen op schoolmoeheid, maar eerder op wat door de maatschappij en hun ouders van hen verwacht wordt. Aangezien al mijn respondenten een aso-richting volgen, wordt geacht dat ze daarna hoger onderwijs zullen volgen aangezien hun diploma hen niet echt op een beroep voorbereidt. Het zou kunnen dat deze verwachting er zo diep ingebakken zit, dat ze zelfs wanneer ze niet graag naar school zouden gaan, toch het belang van een (hoger) diploma aangeven in interviews.

1.2 Oorzaken

1.2.1 *Leerkrachten*

De helft van de leerlingen antwoordde spontaan leerkrachten wanneer gevraagd werd wat ze niet leuk vinden aan school. Leerkrachten hebben dus duidelijk een grote invloed op het schoolwelbevinden van leerlingen.

Alle respondenten komen over het algemeen wel goed overeen met hun leerkrachten, al hangt hun relatie vaak af van leerkracht tot leerkracht. Wat mijn respondenten belangrijk vinden aan leerkrachten is dat ze vriendelijk, enthousiast en humoristisch zijn. Vooral het belang van humor is opvallend, want hier heb ik in de literatuur niets over gevonden. Verder vinden de respondenten het ook belangrijk dat leerkrachten niet te streng zijn, respect hebben voor hun leerlingen, eerlijk zijn en hen als gelijken behandelen. Leerkrachten moeten ook op een boeiende manier kunnen vertellen en veel weten over hun vakgebied. De respondenten vinden het ook belangrijk dat leerkrachten hen steunen en motiveren

en af en toe eens positieve feedback geven. Wanneer we kijken naar de manier van lesgeven, blijkt dat de respondenten actieve en innovatieve lesmethoden prefereren.

Leerkrachten hebben bovendien niet alleen invloed op het welbevinden van mijn respondenten, ook op hun motivatie en inzet voor school blijken ze een impact te hebben. Vooral de relatie met leerkrachten, het geven van steun, de manier van lesgeven, eerlijkheid en het geven van positieve feedback blijken een invloed te hebben voor de meeste respondenten.

1.2.2 Leeftijdsgenoten

Vrienden zijn voor alle respondenten een motief om (liever) naar school te gaan. Daaruit blijkt het grote belang van vrienden voor het schoolwelbevinden van mijn respondenten. Bovendien zullen ze ook bijna altijd samen met vrienden spijbelen en vertonen ze ook veel gelijkenissen met hun vrienden. Hoewel de meeste respondenten aangeven dat ze niet beïnvloed worden door hun vrienden, kunnen hun voorkeur om samen met vrienden te spijbelen en de grote gelijkenissen met hun vrienden wel wijzen op een zekere beïnvloeding. Het kan echter ook zijn dat jongeren gewoon eerder voor vrienden kiezen die op hen lijken.

Wanneer we kijken naar populariteit, blijkt dat fysieke aantrekkelijkheid volgens mijn respondenten een veel belangrijker kenmerk van populaire leerlingen is dan goede punten. Goede punten hebben, blijkt zelfs eerder een kenmerk te zijn van onpopulaire jongeren. De jongens en meisjes in de steekproef verschillen wel in de kenmerken die ze vernoemen. Zo worden ‘veel lieven hebben’ en ‘iets uitgehaald hebben’ alleen genoemd door jongens, terwijl ‘gekend zijn door iedereen’ alleen door meisjes aangehaald wordt. Ook hier zien we dus dat geslacht toch een belangrijke factor is in dit onderzoek. De meeste respondenten vinden het niet belangrijk om echt de populairsten van de school te zijn, maar ze hebben wel graag veel vrienden en zouden niet graag een buitenbeentje zijn.

Een laatste element dat van belang is wanneer we de invloed van leeftijdsgenoten bekijken, is de invloed van jongerenculturen. Uit de interviews blijkt dat de leerstof die op school behandeld wordt, vaak niet aansluit bij de interesses van de jongeren. Ook wanneer we kijken naar de oorzaken van spijbelen, zien we dat er vaak gespijbeld wordt omdat de lessen nutteloos, saai of oninteressant zijn.

1.3 Algemene conclusie

Ik heb maar gedeeltelijk kunnen aangeven wat de indicatoren van schoolmoeheid bij leerlingen in het aso zijn. De resultaten van de door mijn onderzochte indicatoren bleken immers noch onderling, noch met de verwachte schoolmoeheid van de respondenten overeen te komen. We kunnen dus besluiten

dat elke indicator afzonderlijk misschien wel een idee kan geven van het schoolwelbevinden en/of de schoolmotivatie van leerlingen, maar dat niet alle indicatoren noodzakelijk en/of tegelijk moeten voorkomen.

Wanneer we kijken naar de oorzaken van schoolmoeheid, kunnen we wel besluiten dat – in elk geval voor de meeste van mijn respondenten - zowel leeftijdsgenoten als leerkrachten een invloed kunnen hebben op schoolmoeheid. Bij leeftijdsgenoten dienen we echter wel een onderscheid te maken tussen de invloed van vrienden, populariteit en jongerenculturen. Als we afgaan op de perceptie van de respondenten zelf, hebben vrienden en populariteit slechts een beperkte invloed op hun attitudes ten opzichte van school. Het gebrek aan aansluiting tussen de algemene interesses van jongeren en de schoolcultuur blijkt echter wel van belang te zijn.

2. Kritische kijk op het onderzoek

Het grote sterktepunt van dit onderzoek is dat het een enkele lancunes in het wetenschappelijk onderzoek rond schoolmoeheid probeert op te vullen. Eerst en vooral wordt er met een kwalitatieve methode gewerkt, wat sowieso nog eerder zeldzaam is in de sociale wetenschappen. Nochtans kan kwalitatief onderzoek tot heel wat nieuwe inzichten leiden, aangezien het dieper ingaat op de meningen en gevoelens van de respondenten. Daarnaast is ook de keuze van de onderzoekspopulatie, leerlingen uit het aso, uniek in studies rond schoolmoeheid. Meestal wordt alleen gekeken naar leerlingen uit het tso, bso en kso wanneer men negatieve trends in het onderwijs wilt onderzoeken. Hierdoor worden de problemen in het aso vaak onderbelicht, terwijl niet zeker is dat de problematieken en oorzaken daarvan in het aso dezelfde zijn dan die in de andere onderwijsvormen. Ten slotte is ook het onderzoeksonderwerp op zich, schoolmoeheid, nog slechts weinig onderzocht. Er zijn wel reeds veel onderzoeken verschenen rond mogelijke indicatoren van schoolmoeheid, zoals spijbelen, zittenblijven of voortijdig schoolverlaten, maar zelden worden deze met elkaar in verband gebracht en wordt er gekeken naar gemeenschappelijke oorzaken.

Het onderzoek vertoont echter ook een paar zwakten. Zo blijft het problematisch dat met een kwalitatieve methode slechts een beperkt aantal respondenten bevraagd kan worden. Op die manier krijgt men slechts een zeer nauw beeld van het onderzoeksonderwerp dat absoluut niet te veralgemenen is naar de bredere samenleving. In dit geval werd er ook slechts binnen één school gewerkt, waardoor de veralgemening nog moeilijker wordt. Bovendien kan men zich vragen stellen over de betrouwbaarheid van de selectieprocedure. Aangezien ik de leerlingen van het Atheneum De Heide zelf niet ken, heb ik me bij de selectie moeten laten leiden door de leerlingenbegeleidster en de adjunct-directeur. Hierdoor had ik zelf weinig greep op de selectie van de respondenten en het zou kunnen dat de selectie dan ook enigszins vertekend is. Een ander minpunt is dat ik de invloed van

vrienden niet zo goed heb kunnen meten, aangezien ik alleen de respondenten zelf en niet hun vrienden gesproken heb. Bovendien vermoed ik dat jongeren de beïnvloeding door hun vrienden zullen onderschatten of minimaliseren omwille van hun eigen zelfbeeld, maar dat kan je moeilijk controleren in kwalitatief onderzoek.

3. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Als we de effectiviteit van ons onderwijs willen maximaliseren, is het uitermate belangrijk om inzicht te krijgen in alle indicatoren en oorzaken van schoolmoeheid. Schoolmoeheid is immers een probleem waar vele leerlingen mee te kampen hebben en scholen, ouders en CLB's weten niet altijd hoe ze hierop moeten inspelen. Om de problematiek van schoolmoeheid te verkleinen en voor iedereen gepast onderwijs te garanderen, is dus verder onderzoek nodig naar de oorzaken en indicatoren van schoolmoeheid. De beleving van de leerlingen zelf mag hier zeker niet uit het oog verloren worden, want schoolmoeheid laat zich niet zo gemakkelijk meten aan de hand van objectieve gegevens zoals schoolresultaten of spijbelcijfers. Bij schoolmoeheid gaat het immers om gevoelens en niet alleen om uiterlijke gedragingen. Men moet bovendien rekening houden met eventuele verschillen tussen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen, want de oorzaken zijn niet noodzakelijk overal dezelfde of kunnen niet altijd overal op dezelfde manier aangepakt worden. In verder onderzoek dient ook op gelet te worden op de invloed van geslacht. Jongens en meisjes blijken immers redelijk verschillend te denken over zaken als spijbelen en populariteit. Dit onderzoek richtte zich ook enkel op de impact van leerkrachten en leeftijdsgenoten, maar zoals aangegeven werd in de literatuurstudie, zijn er nog een heleboel andere factoren die een invloed kunnen hebben op het gevoel van schoolmoeheid bij jongeren. Onderzoek dat zich richt op andere elementen van het fenomeen schoolmoeheid, kunnen dus zeker een meerwaarde betekenen.

Een belangrijk zwaktepunt voor onderzoek naar schoolmoeheid dat in mijn onderzoek naar boven is gekomen, is dat er geen consensus bestaat over de gedragingen en attitudes waaraan men schoolmoë leerlingen kan herkennen. Om verder onderzoek naar schoolmoeheid zo effectief mogelijk te laten zijn, zou er een algemeen kader van mogelijke indicatoren van schoolmoeheid moeten uitgewerkt worden. Ten slotte is kwalitatief onderzoek zeker aangewezen bij het bestuderen van deze problematiek, maar om echt generaliserende uitspraken te doen, kan men dit best aanvullen met kwantitatief onderzoek. Het voordeel daarvan is dat er op veel grotere schaal gewerkt kan worden, zodat verschillende settings met elkaar vergeleken kunnen worden.

Bijlagen

Bijlage 1: Topiclijst

- **Houding tov schoolgaan/deze school**
 - leuk/niet leuk
 - veranderen
- **Vrienden**
 - Beste vriend op/buiten school
 - Jongen of meisje?
 - Studierichting?
 - houding tov school
 - gelijkenis: kledij, muziek, school
 - belang schoolresultaten
 - praten over school
 - invloed op school
 - klassfeer
- **Populariteit**
 - Kenmerken (on)populariteit
 - Vrienden:
 - Belangrijk?
 - Jijzelf:
 - Waarom (niet)?
 - Belangrijk?
- **Leerkrachten**
 - Kom je goed overeen met lkr?
 - Belangrijk?
 - Invloed op motivatie?
 - Steun en motivatie:
 - Krijg je dat?
 - Invloed op inzet?
 - Interesse:
 - Schoolgerichte zaken
 - Buiten school
 - Belangrijk?
 - Invloed op inzet?
 - Terecht bij problemen?
 - Manier van lesgeven:
 - Voorkeur
 - invloed op motivatie
 - evaluatie:
 - pos feedback?
 - Eerlijk?
 - Invloed?
 - Ideale lkr:
 - Houding tov lln?
 - Manier v lesgeven?
- **Wat is spijbelen volgens jou?**
 - Vrienden/Zelf:
 - Soms of regelmatig?
 - Alleen of met vrienden?
 - Specifiek/willekeurig?
 - Waarom?
 - Opinie vrienden en lkr
- **Zittenblijven**
 - Vrienden:
 - Jouw mening
 - Oorzaak
 - Zelf:
 - Oorzaak
 - Ervaring
 - Bang voor?
- **Schoolresultaten**
 - Vrienden:
 - Belangrijk?
 - Zelf:
 - Belangrijk?
- **Lessen leren en taken maken**
 - Vrienden
 - Mening
 - Zelf:
 - Waarom?
 - Willekeurig of specifiek?
- **Drop-out**
 - Vrienden:
 - Mening
 - Zelf:
 - Waarom?
 - Wat liever?

Bijlage 2: Afspraken met directie

Afspraken i.v.m. onderzoek schoolmoeheid 2008-2009

Ondergetekenden,

Saskia Aerts, student aan de UGent,

en

Katelijan Van Exem, adjunct-directeur van het K.A. Keerbergen,

komen het volgende overeen:

Artikel 1: vertrouwelijkheid van informatie

1. Om de privacy van de leerlingen te waarborgen, zal alle informatie die tijdens de interviews verzameld wordt alleen toegankelijk zijn voor de onderzoeker. Zowel de opnames van de interviews als de letterlijke transcripties hiervan kunnen dus alleen geraadpleegd en gebruikt worden door de onderzoeker.
2. De enige uitzondering op deze regel is wanneer de onderzoeker iets te weten komt wat het welzijn van de leerling kan schaden. Aangezien het gaat om minderjarige leerlingen heeft de onderzoeker de plicht om zaken die het welzijn van de leerlingen kunnen schaden te melden aan een vertrouwenspersoon.

Artikel 2: inzage onderzoeksrapport

1. Het K.A. Keerbergen zal een exemplaar van het onderzoeksrapport ontvangen en kan dit vrij gebruiken.
2. De leerlingen die meegewerkt hebben en hun ouders hebben het recht om dit rapport in te kijken en daarom zal een exemplaar beschikbaar gesteld worden in de bibliotheek van het K.A. Keerbergen.

Artikel 3: anonimiteit van personeel en leerlingen

1. Om de privacy van het personeel en de leerlingen van het K.A. Keerbergen te waarborgen, zal in het rapport elke persoon of plaats onherkenbaar weergegeven worden.
2. De respondenten zullen voor de start van het interview gevraagd worden om zelf een schuilnaam te kiezen zodat zij zichzelf wel kunnen herkennen in het onderzoeksrapport, maar niet herkend kunnen worden door derden.
3. Het K.A. Keerbergen zal overal in het onderzoeksrapport 'De School' genoemd worden en andere leerlingen of leden van het schoolpersoneel zullen in het rapport een schuilnaam krijgen van de onderzoeker.

Artikel 4: afname interviews

1. Om beïnvloeding van de onderzoeksresultaten zoveel mogelijk te vermijden is het belangrijk dat tijdens de interviews geen derden aanwezig zijn.
2. Om de interactie tussen de respondent en de interviewer niet te storen, moeten de interviews, in de mate van het mogelijke, kunnen doorgaan in een ruimte waar het interview niet gestoord kan worden.

In tweevoud opgemaakt te Keerbergen, op 17 oktober 2008.

Katlijn Van Exem

Saskia Aerts

Bijlage 3: Verdeling respondenten

Geselecteerde leerlingen						
schoolnaam	studierichting	leerjaar	leeftijd	schoolmoe	schoolvertraging	oorzaak schoolvertraging
Jan	Latijn-Wiskunde	4	16	ja	ja	taalprobleem
Appel	Humane Wetenschappen-Economie	4	16	ja	ja	zittenblijven
Lotte	Humane Wetenschappen-Economie	4	16	nee	ja	ander schoolstelsel
Sofie	Latijn-Talen	4	15	nee	nee	
Balli	Economie-Wiskunde	4	16	ja	ja	zittenblijven
Felix	Wetenschappen-Talen	4	16	ja	ja	taalprobleem
Tutter	Wetenschappen-Economie	4	15	ja	nee	
Jefke	Wetenschappen-Economie	3	15	ja	ja	ziekte
Bollie	Grieks-Latijn	4	15	nee	nee	
Tafelpoot	Economie-Talen	4	15	ja	nee	
Smurf	Sport-Wetenschappen	4	16	ja	ja	zittenblijven
Frits	Wetenschappen-Economie	4	16	ja	ja	zittenblijven
Mario	Humane Wetenschappen-Economie	4	15	nee	nee	
Wolf De Haan	Humane Wetenschappen-Talen	4	15	ja	nee	



Keerbergen, 17 oktober 2008

Geachte ouder

Uw zoon/dochter werd op willekeurige wijze geselecteerd om deel te nemen aan een wetenschappelijk onderzoek naar de houding tegenover school bij leerlingen uit het vierde jaar A.S.O.. Dit onderzoek kadert in de masterproef van Saskia Aerts, een oud-leerlinge van het K.A. Keerbergen en laatstejaarsstudente Sociologie aan de Universiteit Gent. Het doel van het onderzoek is nagaan waarom leerlingen wel of niet graag naar school gaan. De algemene resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden door de directie van het K.A. Keerbergen om het beleid van de school beter af te stemmen op de noden en wensen van de leerlingen.

Indien u toestemt om uw zoon/dochter te laten deelnemen aan dit onderzoek, zal hij/zij uitgenodigd worden voor een individueel, mondeling interview van ongeveer 30 minuten. Dit interview zal afgenomen worden tijdens de middagpauze of een studie-uur op het K.A. Keerbergen. Het gesprek zal op band opgenomen worden, maar deze opname zal alleen gebruikt worden voor de verwerking van de resultaten en is alleen toegankelijk voor de onderzoeker zodat de anonimiteit van uw zoon/dochter in ieder geval gewaarborgd blijft (conform de Wet op Bescherming van de Persoonlijke Levenssfeer, Koninklijk Besluit van 13 februari 2001). Indien u of uw zoon/dochter geïnteresseerd zijn in de algemene resultaten van het onderzoek, kan u deze vanaf september 2009 raadplegen in de bibliotheek van het K.A. Keerbergen.

Wanneer u toestemt in de deelname van uw zoon/dochter aan dit onderzoek, dient u onderstaande strook in te vullen en mee te geven met uw zoon/dochter.

Alvast bedankt voor de medewerking. Indien u vragen hebt bij het verloop van het onderzoek, kan u contact opnemen met Saskia Aerts via dit mailadres: saskia.aerts@ugent.be.

Katelijnn Van Exem
Adjunct-directeur

Saskia Aerts

Ondergetekende,, ouder van
..... uit klas, geeft
toestemming om zijn/haar zoon/dochter te interviewen voor het onderzoek naar de houding van
leerlingen tegenover school, dat ingericht wordt door Saskia Aerts, masterstudente in de Sociologie
aan de Universiteit Gent.

Handtekening ouder

Referentielijst

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 21-37.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. (2 ed.) Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). Early School Leaving in the Lower Vocational Track: Triangulation of Qualitative and Quantitative Data. *Adolescence*, 40, 197-211.
- Belga (2007, October 3). België heeft te veel vroege schoolverlaters. *De Standaard*.
- Belga (2008, November 11). Vier op de tien jongens zitten in laatste jaar achter op leeftijd. *De Standaard*.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Bianchi, S. M. (1984). Childrens Progress Through School - A Research Note. *Sociology of Education*, 57, 184-192.
- Billiet, J. & Waeye, H. (2003). *Een samenleving onderzocht: methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: Standaard.
- Bimler, D. & Kirkland, J. (2001). School truants and truancy motivation sorted out with multidimensional scaling. *Journal of Adolescent Research*, 16, 75-102.
- Bouverne-De Bie, M. (1987). Wat is schoolmoedheid - Een poging tot overzicht. *Contact, Bijzonder nummer*, 13-35.

- Breakwell, G. M. (2006). Interviewing Methods. In G.M.Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Shaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research Methods in Psychology* (3 ed., pp. 232-253). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications.
- Byrd, R. S. & Weitzman, M. L. (1994). Predictors of Early Grade Retention Among Children in the United-States. *Pediatrics*, 93, 481-487.
- Certo, J., Cauley, K., & Chafin, C. (2003). Students Perspectives on their High School Experience. *Adolescence*, 38, 705-722.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325-339.
- Claes, A., Debruyne, T., Lips, A., & Deman, K. (2008). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt?* Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten.
- Coalition for Juvenile Justice (2001). *Abandoned in the Back Row: New Lessons in Education and Delinquency Prevention* Washington: Coalition for Juvenile Justice.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- de Bruyn, E. H., Dekovic, M., & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 393-412.
- De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2002). Accountability of Schools and Teachers: what should be taken into account? *European Educational Research Journal*, 1, 403-425.
- Decorte, T. (2007). *Kwalitatieve Criminologische Methoden en Technieken*.
- Denert, R. (1987). Stellingname. *Contact*, 115-117.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). London: SAGE Publications.
- Departement Onderwijs (2004). *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaamse Onderwijs: een kwantitatieve analyse (2003-2004)* (Rep. No. Themanummer 6). Beleidsdomein Onderwijs en Vorming - Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Derks, A. & Vermeersch, H. (2001). Gender en schools presteren, een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs.

Ref Type: Unpublished Work

Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research*. Glasgow: Scottish Council for Research in Education.

Dusek, J. B. & Joseph, G. (1983). The Bases of Teacher Expectancies - A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2001). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12, 28-33.

Etaugh, C. & Hughes, V. (1975). Teachers Evaluations of Sex-Typed Behaviors in Children - Role of Teacher Sex and School Setting. *Developmental Psychology*, 11, 394-395.

Flammer, A. & Alsaker, F. (2006). Adolescents in school. In S.Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 223-245). Hove: Psychology Press.

Gleeson, D. (1994). Wagging, Bobbing and Bunking Off - An Alternative View. *Educational Review*, 46, 15-19.

Good, T. L., Cooper, H. M., & Blakey, S. L. (1980). Classroom Interaction As A Function of Teacher Expectations, Student Sex, and Time of Year. *Journal of Educational Psychology*, 72, 378-385.

Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81, 271-283.

Hallinan, M. T. & Williams, R. A. (1990). Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*, 63, 122-132.

Heene, J. (1987). Schoolmoeheid: Een onderwijskundige benadering. *Contact, Bijzonder nummer*, 37-40.

Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77, 29-35.

Herweijer, L. (2006). Voortijdig schoolverlaten. *Justitiële verkenningen*, 32, 22-34.

- Jimerson, S. R. & Kaufman, A. M. (2003). Reading, writing, and retention: A primer on grade retention research. *Reading Teacher*, *56*, 622-635.
- Jussim, L. (1989). Teacher Expectations - Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 469-480.
- Jussim, L. & Eccles, J. S. (1992). Teacher Expectations .2. Construction and Reflection of Student-Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 947-961.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, *9*, 131-155.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, *24*, 330-358.
- Kemp, S. E. (2006). Dropout policies and trends for students with and without disabilities. *Adolescence*, *41*, 235-250.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J. E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*, 995-1009.
- Klasse voor Leerkrachten (2002). Hoe zinnig is een jaartje dubbelen - Zittenblijven. *Klasse voor Leerkrachten*, *125*, 10-14.
- Kooreman, P. (2007). Time, money, peers, and parents; some data and theories on teenage behavior. *Journal of Population Economics*, *20*, 9-33.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 96-104.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., & Cheng, J. H. S. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 78-95.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mccray, E. D. (2006). It's 10 a.m.: Do you know where your children are? The persisting issue of school truancy. *Intervention in School and Clinic*, *42*, 30-33.

- Morse, J. M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). London: SAGE Publications.
- Nelson, R. & DeBacker, T. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. *The Journal of Experimental Education*, 76, 170-189.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nys, K. (1987). Inleiding op de video "Vandaag ben ik maar gegaan". *Contact*, 107-109.
- Opdenakker, M. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Owings, W. A. & Magliaro, S. (1998). Grade retention: A history of failure. *Educational Leadership*, 56, 86-88.
- Parsons, T. (1963). On the Concept of Influence. *The Public Opinion Quarterly*, 27, 37-62.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Ream, R. K. & Rumberger, R. W. (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education*, 81, 109-139.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and Selecting Samples. In J.Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 77-108). London: Sage.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High-School. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Rutter, M. (1983). School Effects on Pupil Progress - Research Findings and Policy Implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. et al. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35, 919-936.

Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., & de Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships, 25*, 287-310.

Schneider, F. W. & Coutts, L. M. (1982). The High-School Environment - A Comparison of Coeducational and Single-Sex Schools. *Journal of Educational Psychology, 74*, 898-906.

Scholte, R. & Van Aken, M. (2006). Peer relations in adolescence. In S.Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 175-194). Hove: Psychology Press.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Sebald, H. (1986). Adolescents Shifting Orientation Toward Parents and Peers - A Curvilinear Trend Over Recent Decades. *Journal of Marriage and the Family, 48*, 5-13.

Smaling, A. & Maso, I. (1990). Objectiviteit in kwalitatief onderzoek: een overzicht. In I.Maso & A. Smaling (Eds.), *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (pp. 13-29). Amsterdam: Boom.

Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education, 80*, 210-240.

Steinberg, L. (1989a). Achievement. In *Adolescence* (Second Edition ed., pp. 367-394). New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Steinberg, L. (1989b). Peer Groups. *Adolescence*. Second Edition[5], 151-181. New York, McGraw-Hill Publishing Company.

Ref Type: Catalog

Steinberg, L. (1989c). Schools. In *Adolescence* (Second Edition ed., pp. 183-210). New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Studiedienst van de Vlaamse Regering. (15-5-2006). Aandeel Vlaamse 23-jarigen die derde graad secundair onderwijs niet hebben voltooid, naar geslacht, in %.

Ref Type: Online Source

Trickett, E. & Moos, R. (1973). School Environment of Junior High and High School Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 65*, 93-102.

Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.

Urduan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.

Van Damme, J. & Van Landeghem, G. (2002). Welbevinden en Prestaties in de Eerste en de Tweede Graad van het Secundair Onderwijs. Een onderzoek over de achteruitgang gedurende het secundair onderwijs van leerlingattitudes die te maken hebben met de school. Leuven, K.U.Leuven - Centrum voor Secundair en Hoger Onderwijs.

Ref Type: Generic

Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Universiteit Gent.

Van Houtte, M. (2004a). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational Studies*, 30, 409-423.

Van Houtte, M. (2004b). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30, 159-173.

Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opendakker, M., De Fraine, B., & Onghena, P. (2002). The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 429-451.

Verhalle, L. (1995). Probleemgedrag op school: een handleiding. Schoolmoeheid. 1-4. Brugge, Comité Bijzondere Jeugdzorg.

Ref Type: Generic

Verhoest, F. (2009, February 20). Spijbelen neemt nog toe. *De Standaard*.

Vettenburg, N. (1987). Schoolmoeheid, delinquent gedrag en opvang. *Contact, Bijzonder nummer*, 41-55.

Vettenburg, N. (2007). *Jongeren in cijfers en letters: bevindingen van de Jop-monitor 1*. Leuven: LannooCampus.

Vettenburg, N., Elchardus, M., & Walgrave, L. (2006). *Jongeren van nu en straks: overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*. Tielt: Lannoo.

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327-339.

Williamson, I. & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies, 24*, 333-343.

Wilson, A. B. (1959). Residential Segregation of Social-Classes and Aspirations of High-School Boys. *American Sociological Review, 24*, 836-845.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.