



OMVANG VAN DE BASISCHOOL EN HET WELBEVINDEN VAN DE LEERLINGEN: DIFFERENTIELE EFFECTEN NAAR GESLACHT.*

H. Brutsaert

In dit artikel wordt onderzocht of de grootte van een school, op het niveau van het basisonderwijs, op dezelfde wijze een invloed uitoefent op het welbevinden bij meisjes als bij jongens. Daarbij wordt nagegaan of de eventueel negatieve schoolgrootte-effecten behouden blijven wanneer rekening wordt gehouden met de kwaliteit van het gezinsleven. Welbevinden wordt beschouwd als een subjectieve ervaring, die betrekking heeft op een geheel van factoren welke rechtstreeks of onrechtstreeks verband houden met de aanpassing aan het schoolleven.

De bekomen resultaten laten niet toe te besluiten dat er, met betrekking tot de diverse dimensies van welbevinden, sprake zou zijn van een eenduidig negatief schoolgrootte-effect. Het gevoel geïntegreerd te zijn in de schoolgemeenschap is de enige factor die, zowel bij jongens als bij meisjes, op nefaste wijze wordt beïnvloed door de omvang van de school. Voor meisjes komt daar wel nog bij dat de zelfwaardering gemiddeld toeneemt, naarmate de schoolgrootte afneemt.

INLEIDING

De structurele analyse, waarbij het effect wordt nagegaan van schoolkenmerken op het gedrag van leerlingen, behoort al sedert enige tijd tot de meer vruchtbare terreinen van de onderwijssociologie. Omwille van de relatieve gemakkelijheid waarmee de gegevens kunnen worden verzameld, wordt dit type van analyse echter, behoudens enkele uitzonderingen, uitsluitend verricht in scholen van het secundair onderwijs. Nochtans ligt het voor de hand dat, aangezien de eerste formele vormingsprocessen plaatsgrijpen in het basisonderwijs, men slechts een duidelijk beeld zal kunnen verkrijgen van de socialiserende werking van de school als instelling, wanneer ook basisscholen bij het onderzoek worden betrokken. De bedoeling van dit artikel bestaat erin, en wel op het niveau van het basisonderwijs, na te gaan of en hoe een contextuele factor, met name schoolgrootte, verband houdt met de diverse facetten van het welbevinden van de leerlingen en te onderzoeken of er in dit verband interactie-effecten met geslacht optreden.

Over de sociologische implicaties van de grootte - in aantal leden - van een sociale eenheid, werden reeds bij het begin van deze eeuw, onder meer door Simmel, uitgebreide en bijzonder inzichtelijke analyses uitgevoerd (Simmel, 1905/1950). Ook in het kader van de hedendaagse empirische sociologie is heel wat onderzoek verricht naar het effect van dit gegeven. Zo zijn er, met betrekking tot de school als onderzoekseenheid, tal van studies voorhanden waarin wordt gewezen op de gevolgen van de toenemende grootte van de school op bepaalde aspecten van het schoolleven - e.g. schoolorganisatie, efficiëntie (financiële kosten en beschikbare middelen), leerkrachten- en leerlingengedrag. Specifiek voor wat het onderzoek naar de invloed op het leerlingengedrag aangaat, zijn de resultaten nogal divers en hangt de aard van de bekomen relatie enigszins samen met het kenmerk dat wordt bestudeerd. In verband bijvoorbeeld met door leerlingen behaalde resultaten op cognitieve tests, zijn geen eenduidige gegevens voorhanden. Zo leert een terzake verrichte literatuurstudie dat sommige auteurs een positieve, sommige een negatieve en nog andere helemaal geen relatie hebben kunnen vaststellen (McGuire, 1989). Daartegenover staat dat er, voor wat betreft de participatie door leerlingen aan extra-curriculaire schoolactiviteiten, wel sprake is van een eensluidend schoolgrootte-effect. De deelname aan schoolactiviteiten zou met name verminderen naarmate de schoolgrootte toeneemt (zie onder meer Morgan, Alwin, 1980; Lindsay, 1983). Tenslotte, wat de relatie tussen schoolgrootte en het welbevinden van leerlingen aangaat, zijn er weliswaar enkele studies die wijzen op een eerder positieve relatie (zie onder

meer Stoel, 1980), doch wordt door de meerderheid aangetoond dat factoren zoals schooltevredenheid, het zich geïntegreerd voelen, solidariteit en kwaliteit van de relatie met de leerkrachten, in gunstige zin evolueren, naarmate de omvang van de school afneemt (zie onder meer Moracco, 1978; Lindsay, 1983; Karweit, Hansell, 1983; Unks, 1989). Er zij wel op gewezen dat de meeste van de hieromtrent beschikbare onderzoeksgegevens betrekking hebben op secundaire scholen. Redelijkerwijze mag dan ook als hypothese worden vooropgesteld dat, aangezien het kind in het lager onderwijs nog steeds erg gevoelig is voor omgevingsinvloeden, de kans op een negatieve impact van schoolgrootte op welbevinden wellicht groter is bij basisschoolkinderen.

1. PROBLEEMSTELLING

Een redelijke verklaring voor het bestaan van een schoolgrootte-effect op het welbevinden van leerlingen, is gebaseerd op Parsons' dichotome begrippen 'universalisme vs. particularisme'. Relatief grote scholen zouden een universalistisch karakter hebben, daar waar kleinere scholen in zekere mate een particularistische aard behouden (Getzels, 1974). Meer in het bijzonder zou, naarmate het aantal leerlingen stijgt, de kans op de ontwikkeling van onpersoonlijke, voor iedereen gelijkzijnde, situaties toenemen, terwijl een kleiner leerlingenaantal een meer geïndividualiseerde leerlinggerichte aanpak mogelijk zou maken. In kleinere scholen wordt de visibiliteit van de leerling immers groter, vormt de school een meer besloten eenheid waarin primaire relaties predomineren en kunnen leerkrachten meer energie stoppen in de begeleiding van de leerlingen. Grotere scholen, daarentegen, ontwikkelen formele structuren waardoor ze het karakter van een gebureaucratiseerde organisatie verwerven (zie onder meer King, 1973; Garbarino, 1980; Garbarino, Asp, 1981; Unks, 1989).

De leefwereld van een schoolgaand kind kan uiteraard niet worden beschouwd los van de gezinssituatie. Talloze studies hebben trouwens aangetoond dat er tussen school en gezin een interactie bestaat in die zin dat aard en intensiteit van de schooleffecten - hoofdzakelijk betreffende de studieresultaten - afhankelijk zijn van de familiale achtergrond van de leerling. Specifiek voor wat het schoolgrootte-effect aangaat werd bijvoorbeeld aangetoond dat toenemende grootte zeer nefast is voor leerlingen uit de lagere SES-middens (Schafer, Olexa, 1971). Voor deze categorie van leerlingen zouden de negatieve gevolgen van de intellectuele en/of culturele handicap(s), waarmee zij de school betreden, vergroten

naarmate het aantal leerlingen toeneemt. Met familiale achtergrond wordt in dergelijk onderzoek wel bijna uitsluitend het sociale midden bedoeld waaruit de leerling komt. Op de vraag hoe de aard van een cruciale factor zoals gezinsklimaat - bijvoorbeeld de opvang door de ouders en de stabiliteit van de gezinsrelaties - een mediërende rol kan vervullen tussen de invloed van de school en het welbevinden van de leerling, zijn tot op heden echter enkel min of meer speculatieve antwoorden geformuleerd. Zo kan onder meer worden aangenomen dat een gunstig gezinsklimaat leidt tot de ontwikkeling van aanpassingsmechanismen bij het kind, welke toelaten het hoofd te bieden aan eventueel negatief inwerkende schoolkenmerken. Het gezin zou zodoende fungeren als een buffer tussen school en leerling. Een negatief effect uitgaande van een factor zoals schoolgrootte zou dan eventueel kunnen verdwijnen bij leerlingen die zich door hun ouders geruggesteund voelen of die de relaties tussen de gezinsleden als positief ervaren.

In onderzoekstermen gesteld, luidt de probleemstelling derhalve als volgt: blijft de eventuele relatie tussen schoolgrootte en de diverse indicatoren van leerlingenwelzijn - bijvoorbeeld studie- en schoolbetrokkenheid, het zich geïntegreerd voelen in de schoolgemeenschap, zelfwaardering, gebrek aan stress - bestaan, wanneer rekening wordt gehouden met de kwaliteit van het gezinsleven? Gegeven de differentiële geslachtsrolsocialisatie en het feit dat meisjes, binnen de schoolcontext, gevoeliger zijn voor omgevingsfactoren dan jongens (Simmons e.a., 1979; Brutsaert, 1990), is het daarbij aangewezen na te gaan of er met betrekking tot de geselecteerde predictoren interactie-effecten optreden naar geslacht.

2. METHODE

De Gegevens. De populatie van onderhavige studie bestaat uit 3.116 laatstejaarsleerlingen van het basisonderwijs. De data werden ingezameld door middel van schriftelijk in te vullen vragenformulieren. Het invullen nam ongeveer 1 lesuur in beslag. De participerende scholen - in totaal 100 - werden geselecteerd op basis van een gestratificeerde steekproef in de provincies Oost- en West-Vlaanderen. Bij de samenstelling van de steekproef werd in eerste instantie belang gehecht aan het spreidingsveld der voornaamste schoolvariabelen.

De Variabelen. Met uitzondering van 'schoolbetrokkenheid', werden de diverse dimensies van de te verklaren factor 'welbevinden' geoperationaliseerd door middel van Likert-type schalen. De schaal, aangewend om het aspect 'studiebetrokkenheid' te meten, bestaat uit 12 uitspraken (5 antwoordcategorieën), in de aard van: 'Hoe meer ik leer hoe nieuwsgieriger ik word om nog meer dingen te leren'; 'Ik begrijp niet waarom studeren belangrijk is voor mijn verdere leven'; 'Ik studeer niet graag'. De halveringsbetrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbach's alpha) van deze schaal bedraagt 0,83.

'Zelfwaardering' werd geoperationaliseerd door middel van een schaal bestaande uit 12 uitspraken (5 antwoordcategorieën). Voorbeelden van uitspraken zijn: 'Ik aanvaard mezelf zoals ik ben'; 'Nu en dan voel ik me nutteloos'; 'Ik denk dat ik een aantal goede eigenschappen bezit'. De betrouwbaarheidscoëfficiënt leverde hier een alphawaarde op van 0,79.

De schaal, betreffende de dimensie 'integratie in de schoolgemeenschap', bestaat eveneens uit 12 uitspraken (2 antwoordcategorieën), zoals: 'Ik heb het gevoel dat de meeste andere leerlingen me graag mogen'; 'De meeste leerkrachten op deze school kennen mijn naam'; 'Ik voel mij nogal dikwijls eenzaam'. De betrouwbaarheidscoëfficiënt bedraagt 0,65.

De schaal, die werd gecreëerd voor het meten van 'spanning', bestaat uit 9 items (3 antwoordcategorieën), in de aard van: 'Gebeurt het dat je moeilijk in slaap raakt?'; 'Als je 's morgens naar school gaat, ben je dan zenuwachtig, ook als er geen toetsen zijn?'; 'Ben je bang dat je iets zal overkomen?'. De alphawaarde bedraagt 0,82.

'Schoolbetrokkenheid' werd gemeten door middel van volgende 3 uitspraken (5 antwoordcategorieën): 'Ik ben werkelijk fier dat ik een leerling(e) ben aan deze school'; 'Deze school biedt werkelijk de gelegenheid veel bij te leren als men maar wil'; 'Als ik mijn school vergelijk met andere scholen, vind ik dat ik geen reden heb tot klagen'.

Bij de sociaal-psychologische factor 'gezinsklimaat' wordt een onderscheid gemaakt tussen twee facetten: de mate waarin ouders belangstelling tonen voor hun kind en daarbij al dan niet een aanmoedigende rol vervullen en de mate waarin het gezinsleven op harmonieuze wijze verloopt.

De Likert-schaal, aangewend ter operationalisering van het aspect 'aanmoediging door ouders', bestaat uit 15 uitspraken (4 antwoordcategorieën), zoals: 'Mijn ouders interesseren zich voor wat ik doe'; 'Als ik iets wil vertellen doen mijn ouders alsof ze mij niet horen'; 'Mijn ouders zien alleen mijn fouten'. Cronbach's alpha bereikt hier een waarde van 0,81.

Het tweede aspect 'gezinsrelaties' werd eveneens gemeten door middel van een Likert-schaal, bestaande uit 7 items (4 antwoordcategorieën), in de trant van: 'Bij ons thuis is het zeer gezellig'; 'Mijn ouders maken ruzie over allerlei onnozelheden'; 'Bij ons thuis komt iedereen goed overeen'. Voor deze schaal werd een alphawaarde bekomen van 0,73.

'Schoolgrootte' werd bepaald door het aantal ingeschreven leerlingen met de basisschool als eenheid. Dit aantal varieert tussen 34 en 515 leerlingen, met een gemiddelde van 182 leerlingen.

De 'socio-economische status' van de respondenten, tenslotte, werd bepaald door het beroep van de vader na te gaan. Het coderen van de beroepen gebeurde door middel van een hiërarchische classificatie bestaande uit negen beroeps categorieën.

3. RESULTATEN

Met tabel 1, waarin - voor meisjes en jongens afzonderlijk - de zero-orde correlatiecoëfficiënten worden voorgesteld, wordt een globaal beeld verkregen van het onderlinge verband van de bij de analyse betrokken variabelen. Uit deze gegevens blijkt dat, voor wat de indicatoren van het welbevinden aangaat, bij de meisjes, de factor schoolgrootte op statistisch significante wijze in relatie staat tot zelfwaardering en het zich geïntegreerd voelen in de school. Meisjes die een relatief kleine school bezoeken, voelen zich beter geïntegreerd en hebben een hoger gevoel van eigenwaarde. Bij de jongens daarentegen wordt enkel statistische significantie vastgesteld voor schoolbetrokkenheid. Opvallend daarbij is dat deze relatie in tegengestelde richting verloopt dan verwacht: bij de jongens neemt de schoolbetrokkenheid toe naarmate de bezochte instelling meer leerlingen telt.

Tabel 1. Correlatiematrix voor jongens (N = 1985; boven diagonaal) en meisjes (N = 1430; onder diagonaal)

	Schgr.	SES	A.Oud.	Gez.r.	St.b.	Sch.b.	Zelfw.	Int.	Span.	X	σ
Schgr.											
SES	0,37										
Aan.Oud	0,04	0,09									
Gez.rel.	0,01	0,02	0,49								
Studieb.	0,00	0,05	0,36	0,29							
Schoolb.	0,05	-0,02	0,25	0,22	0,32						
Zelfw.	-0,06	0,09	0,43	0,31	0,38	0,20					
Integr.	-0,07	0,02	0,32	0,24	0,18	0,17	0,37				
Span.	0,00	-0,06	-0,35	-0,29	-0,27	-0,15	-0,50	-0,47			
X	261,8	4,7	34,0	16,0	32,7	9,2	26,9	8,4	7,4		
σ	136,0	2,1	5,1	2,9	7,2	2,2	6,2	2,2	2,8	6,4	
											119,7
										253,8	119,7
										4,5	2,1
										33,5	5,2
										15,9	2,9
										32,4	7,6
										9,2	2,4
										28,5	6,2
										8,4	2,1
										6,4	2,7

De correlatiecoëfficiënten zijn significant ($p < 0,01$) wanneer de waarde minimum 0,06 bedraagt.

Volkomen begrijpelijk, hoewel nieuw als bevinding, is het resultaat dat er een tamelijk sterke correlatie voorkomt, zowel bij meisjes als bij jongens, tussen schoolgrootte en sociale herkomst. Kinderen uit de meer begoede middens gaan immers reeds op vroege leeftijd naar de zogenaamde voorbereidende afdeling van een secundaire school, die niet alleen meer leerlingen telt maar doorgaans ook een meer statusverlenend karakter heeft. Voorts houdt sociale herkomst, zoals verwacht overigens, in sterke mate verband met aanmoediging door de ouders, studiebetrokkenheid, zelfwaardering en stress-ervaring. Opvallend ook is de zeer sterke correlatie tussen beide aspecten van het gezinsklimaat enerzijds en alle geselecteerde indicatoren van welbevinden anderzijds.

Wat de gemiddelde waarden aangaat, tenslotte, vallen ook hier enkele markante verschillen te noteren tussen jongens en meisjes: meisjes scoren gemiddeld lager dan jongens op zelfwaardering ($p < 0,001$) en hoger dan jongens op de stress-factor ($p < 0,001$).

Om de relatieve waarde van de bij de analyse betrokken onafhankelijke variabelen te bepalen, wordt gebruik gemaakt van een multiële regressieanalyse. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (bêtawaarden) geven daarbij de grootte en richting weer van de respectieve effecten; een afzonderlijke statistische maat, de determinantcoëfficiënt (R^2), wordt aangewend om de proporties van de variantie aan te duiden die aan de determinanten kan worden toegeschreven. Om te kunnen bepalen of er variaties optreden naar geslacht, werd met betrekking tot de predictieve waarde van de geselecteerde variabelen, de regressie-analyse afzonderlijk verricht voor meisjes en jongens.

Aangaande studiebetrokkenheid wordt, bij constant houden van de overige determinanten, een bevestiging verkregen van het eerder bekomen resultaat (zie tabel 2). De mate waarin de leerling(e) een overeenkomst ervaart tussen het beeld dat hij/zij zich heeft gevormd van de kennisverwervingsrol en de feitelijke studeersituatie op school, ergo de mate waarin hij/zij zich gestimuleerd voelt om te studeren, houdt op geen enkele wijze verband met de omvang van de school. Dit zou er kunnen op wijzen dat het didactisch schoolklimaat van een basis-school niet afhankelijk is van de schoolgrootte. Voorts blijkt nog dat de gezinssituatie, zelfs bij controle voor een factor zoals SES, een primaire rol blijft vervullen bij het bepalen van de mate waarin leerlingen zich betrokken voelen bij de leersituatie. Een ongezonde gezinssfeer zou dus de kans op studievervreemding doen toenemen.

Tabel 2. Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en multiple correlatiecoëfficiënten

	Studie- betr.	School- betr.	Zelf- waard.	Inte- gratie	Spanning
Meisjes					
Schoolgrootte	-0,020	0,060*	-0,109***	-0,084***	0,029
SES	0,031	-0,063	0,099***	0,030	-0,047
Aanmoed. Oud.	0,287***	0,186***	0,367***	0,269***	-0,254***
Gezinsrel.	0,137***	0,113***	0,109***	0,097***	-0,175***
R ²	15%	7%	21%	12%	15%
Jongens					
Schoolgrootte	-0,004	0,104***	-0,003	-0,052*	0,035
SES	0,046*	-0,042	0,122***	0,081***	-0,054*
Aanmoed. Oud.	0,336***	0,210***	0,383***	0,259***	-0,273***
Gezinsrel.	0,123***	0,071**	0,089***	0,121***	-0,194***
R ²	18%	8%	22%	13%	18%

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

In tegenstelling tot studiebetrokkenheid, blijkt de meer algemene attitude schoolbetrokkenheid wel verband te houden met schoolgrootte, zowel bij meisjes als bij jongens. Tegen de verwachtingen in echter, wordt de houding ten aanzien van de school positiever naarmate het aantal leerlingen toeneemt. Het feit 'naar een grote school' te gaan houdt mogelijk een zeker prestige in voor het kind, wat de grotere betrokkenheid zou kunnen verklaren. Eén der drie aangewende items om deze attitude te meten - 'ik ben fier dat ik naar deze school ga' - weerspiegelt trouwens dit gevoel, dat bij jongens duidelijk sterker aanwezig is dan bij meisjes (cfr. p < 0,001 versus p < 0,05). Ook bij schoolbetrokkenheid tenslotte is de gezinssituatie van primordiaal belang. Het gedrag van de ouders tegenover hun kinderen en gezonde relaties tussen de gezinsleden onderling zijn dus aspecten van het gezinsleven die zowel studie ondersteunend als schoolondersteunend werken.

Uit de regressievergelijking aangaande zelfwaardering, blijkt duidelijk dat het eerder vermelde differentieel effect naar geslacht van schoolgrootte behouden blijft. Het gevoel van eigenwaarde wordt dus wel op negatieve wijze beïnvloed door de omvang van de school, maar dan enkel bij de meisjes. Deze grotere kwetsbaarheid - die verband houdt met bepaalde schoolkenmerken - van de zelfwaardering bij meisjes is overigens in lijn met de resultaten van vroeger onderzoek. De factor sociaal milieu blijkt zowel bij jongens als bij meisjes een rol van betekenis te vervullen: kinderen uit de lagere SES-middens lijken minder geneigd een positief zelfbeeld te ontwikkelen dan kinderen uit de meer begoede milieus, en dit onafhankelijk van de aard van de gezinssituatie. Dus zelfs wanneer kinderen het gevoel hebben dat ze door hun ouders worden gesteund en aangemoedigd, blijkt het feit tot de lagere SES-laag te behoren, een ernstige handicap te zijn om een beter gevoel van eigenwaarde te ontwikkelen. Mogelijk is het fameuze Pygmalion-effect hiervoor verantwoordelijk; onderzoek heeft immers aangetoond dat leerkrachten geneigd zijn minder positieve verwachtingen te stellen in de leerprestaties van deze kinderen. Dit verwachtingseffect zou dan ook in eerste instantie nefast inwerken op de ontwikkeling van de zelfwaardering.

De mate waarin kinderen het gevoel hebben deel uit te maken van de school als gemeenschap is eveneens afhankelijk van de schoolgrootte. Met andere woorden, zowel bij meisjes als bij jongens neemt de kans op anonimiteit en sociale isolatie toe, naarmate de school meer leerlingen telt; dit is wel vooral het geval bij meisjes. Verder is het opvallend dat SES enkel een betekenisvolle rol vervult bij de jongens. Concreet gezien wil dit zeggen dat gebrek aan vrienden op school, het gevoel van eenzaamheid, het uitgesloten worden van gezamenlijke spelactiviteiten e.d.m., veel frequenter voorkomt bij de lagere SES-jongens dan bij de lagere SES-meisjes. Een verklaring voor dit specifieke geslachtsverschil kan misschien worden gezocht in het feit dat vooral lagere SES-jongens de gelegenheid aangrijpen om vriendschapsrelaties op te bouwen buiten de schoolmuren, terwijl meisjes veeleer verplicht zijn zich aanvaardbaar te maken op school zelf, ten einde niet het gevaar te lopen min of meer geïsoleerd te geraken, omdat ze minder kansen hebben dan jongens om er buiten de schoolmuren vriendinnetjes op na te houden.

De laatste regressievergelijking toont aan hoe en in welke mate de geselecteerde school- en gezinsvariabelen verband houden met de druk of spanningen die door leerlingen worden ervaren. Als centrale bevinding is hier het interactie-effect van sociale herkomst en geslacht vermeldenswaard. Lagere SES-jongens staan met

name in sterkere mate bloot aan allerlei spanningen dan lagere SES-meisjes, wat erop zou kunnen wijzen dat jongens uit de lagere middens niet alleen minder goed voorbereid het schoolleven aanvatten - i.e. culturele kapitaaltheorie - maar daarenboven, vergeleken met de meisjes, nog een relatief sterke prestatiedruk ondervinden. Dat, tenslotte, ook hier zeer sterke relaties kunnen worden vastgesteld met de aspecten van het gezinsleven is niet zo verbazend. Van alle behandelde facetten van welbevinden is het immers precies deze stress-factor waarvan men zeker zou verwachten dat hij wordt beïnvloed door het gezinsleven.

4. BESLUIT

In dit artikel werd onderzocht in welke mate en hoe het welbevinden van meisjes en jongens in de basisschool verband houdt zowel met de grootte van de bezochte instelling als met de kenmerken van het gezin waaruit de leerling voortkomt.

Algemeen kan worden vastgesteld dat, bij basisschoolleerlingen, de schoolgrootte slechts in bepaalde opzichten een zogenaamd kwaliteitsverminderende invloed uitoefent. Uit de onderzoeksresultaten bleek namelijk dat toenemende grootte nefast inwerkt op de mate waarin de leerlingen zich geïntegreerd voelen in de schoolgemeenschap en - maar dit enkel bij meisjes - op de ontwikkeling van het gevoel van eigenwaarde. Voor de factor schoolbetrokkenheid werd evenwel een omgekeerde relatie genoteerd. Dit schijnbaar met de gevolgde redenering in tegenspraak zijnde resultaat, werd verklaard door erop te wijzen dat de omvang van de school door kinderen - en hun ouders - doorgaans wordt beschouwd als een status-verlenend kenmerk en aldus een gunstige invloed sorteert op de verbondenheid met de school.

Opvallend is, dat geen enkele der oorspronkelijk vastgestelde relaties met schoolgrootte vervalt bij constanthouding van de gezinsfactoren. Op basis van deze resultaten zou men dus kunnen besluiten dat schoolgrootte en gezin, als determinanten van het welbevinden van het kind, volledig onafhankelijk van elkaar fungeren. Positieve eigenschappen van het gezinsklimaat slagen er immers niet in een nefast schooleffect te elimineren maar vertonen wel de sterkste predictieve waarde, zelfs voor deze dimensies van het welbevinden die direct te maken hebben met de schoolsituatie.

Wat de verschillen tussen meisjes en jongens aangaat, blijkt dat meisjes reeds in het basisonderwijs lager scoren dan jongens op de factor zelfwaardering en hoger op de factor spanning. Dat meisjes bovendien kwetsbaarder zijn dan jongens, voor een potentieel nefast inwerkende omgevingsinvloed zoals schoolgrootte, volgt uit de bij hen optredende sterkere relaties tussen deze grootte enerzijds en anderzijds, zelfwaardering en het zich geïntegreerd voelen in de schoolgemeenschap. Tot slot zij er nog op gewezen dat bij geen der beide sociaal-psychologische gezinsfactoren enig differentieel effect optreedt naar geslacht: het zich geruggesteund voelen door z'n ouders en de kwaliteit van de relaties tussen de gezinsleden primeert zowel voor meisjes als voor jongens.

VOETNOOT

- * Het onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd werd uitgevoerd met de steun van het Gemeenschapsministerie van Onderwijs.

BIBLIOGRAFIE

- Brutsaert, H. (1990), 'Changing sources of self-esteem among girls and boys in secondary schools', *Urban Education*, 24 (4) : 432-439.
- Garbarino, J. (1980), 'Some thoughts on school size and its effects on adolescent development', *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (1) : 19-31.
- Garbarino, J., C.E. Asp (1981), *Successful schools and competent students*. Lexington : Lexington Books.
- Getzels, J.W. (1974), 'Socialization and education: a note on discontinuities', *Teachers College Record*, 76 : 218-225.
- Karweit, N., S. Hansell (1983), 'School organization and friendship selection', pp. 29-38 in Epstein, J., N. Karweit (red.), *Friends in school*. London : Academic Press.
- King, R. (1973), *School organization and pupil involvement*. London : Kegan Paul.

-
- Lindsay, P. (1983), 'Community type, schools size and student behavior', *Free Inquiry in Creative Sociology*, 11 (2) : 231-234.
- McGuire, K. (1989), 'School size: the continuing controversy', *Education and Urban Society*, 21 (2) : 164-174.
- Moracco, J.C. (1978), 'The relationship between the size of elementary schools and pupils' perceptions of their environment', *Education*, 98 (4) : 451-545.
- Morgan, D.L., D.F. Alwin (1980), 'When less is more: school size and student social participation', *Social Psychology Quarterly*, 43 (2) : 241-252.
- Schafer, W.E., C. Olexa (1971), *Tracking and opportunity*. Chandler : Scranton.
- Simmel, G. (1950), *The sociology of Georg Simmel*. New York : Free Press, 87-177.
- Simmons, R.G. e.a. (1979), 'Entry into early adolescence: the impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem', *American Sociological Review*, 44 (6) : 948-967.
- Stoel, W.G.R. (1980), *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen*. Haren : Rion.
- Unks, G. (1989), 'Differences in curriculum within a school setting', *Education and Urban Society*, 21 (2) : 175-191.

