

School- en loopbaanbegeleiding als bron van stress voor middelbare scholieren

*Serge LACOSTE*¹; *Sylvie ESPARBES-PISTRE*²; *Pierre TAP*³.

¹ Doctor in de Psychologie, Psycholoog, Docent aan de STAPS Universiteit van Toulouse III - S.O.I. Laboratorium (EA 3690).

² Docent psychologie aan de Universiteit van Toulouse II.

³ Professor Emeritus (Universiteit van Toulouse II); Onderzoekscoördinator, Piaget Instituut en Europees Centrum voor Onderzoek van Gedrag en Instellingen CECI in Coimbra (Portugal).

Samenvatting :

De noodzaak voor middelbare scholieren om keuzes te maken tussen de verschillende studierichtingen of beroepen die hun door de instelling worden aangeboden op grond van hun capaciteiten, hun studieresultaten of op grond van sociaal-economische beperkingen, is een bron van moeilijkheden voor 85,6% van de tieners op school tussen 12 en 20 jaar (van de vijfde klas tot het laatste jaar). Deze moeilijkheden, die extern of intern aan het onderwerp kunnen liggen, bevorderen een toestand van stress bij de leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat het vooral interne moeilijkheden zoals zelftwijfel zijn die het niveau van de waargenomen stress verklaren. Naarmate zij ouder worden, hebben leerlingen de neiging steeds meer gestresst te raken en zich te verdedigen door hun moeilijkheden met begeleiding te externaliseren.

Trefwoorden: schoolbegeleiding, moeilijkheden, zelftwijfel, stress, adolescentie.

Samenvatting :

De noodzaak voor adolescenten in het lager en middelbaar onderwijs om te kiezen tussen verschillende beroepen of bezigheden die door particuliere scholen worden voorgesteld naar gelang van hun capaciteiten, hun schoolresultaten of sociaal-economische beperkingen is een bron van moeilijkheden voor 85,6 % van de schoolgaande jongeren tussen 12 en 20 jaar. Deze externe of interne moeilijkheden dragen bij tot het ontstaan van een toestand van stress bij de leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat bepaalde interne moeilijkheden zoals zelftwijfel een dergelijk ervaren stressniveau verklaren. Met het ouder worden hebben leerlingen de neiging steeds meer gestresst te raken en zij beschermen zichzelf door hun oriëntatieproblemen naar buiten te brengen.

Trefwoorden : schooloriëntatie, moeilijkheden, zelftwijfel, stress, adolescentie.

Inleiding

Er is veel onderzoek gedaan naar beroepsstress bij volwassenen (stress bij verpleegsters, piloten, managers, lopendebandwerkers, onderwijzers, enz.) (Rivolier, 1989) en er wordt steeds meer onderzoek gedaan naar het begrijpen en analyseren van de verbanden tussen het beroepsleven, het gezinsleven en stress bij volwassenen. Zeer weinig onderzoek in Frankrijk heeft zich gericht op de stress van kinderen en adolescenten in hun institutionele leeromgevingen: kleuterschool, school, hogeschool en middelbare school (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre en Bergonnier-Dupuy, 2002). Deze verschillende settings zijn echter tegelijkertijd een plaats van socialisatie, personalisatie en integratie, maar ook van bespotting, geweld en marginalisatie, en dus bronnen van moeilijkheden en stress op verschillende niveaus.

Ons onderzoek richt zich op een populatie van middelbare scholieren tussen 12 en 20 jaar. Het bestaat uit het bestuderen van school- en/of beroepsoriëntatie als een potentiële bron van stress. Wij bestuderen de psychologische effecten van de schooloriëntatiesituatie (studiekeuze, beroepsproject) bij middelbare scholieren die zijn opgenomen in een algemeen onderwijsprogramma (van het 5e leerjaar tot het 12e leerjaar). In dit verband zijn wij geïnteresseerd in de stress die deze jongeren ervaren wanneer zij worden geconfronteerd met een min of meer "*verplichte*" maar noodzakelijke keuze van richting, afhankelijk van de klas en het niveau van de academische prestaties.

1) School- en/of beroepskeuzevoorlichting: tussen keuzes en eisen.

Het project (in de eerste plaats het oriëntatieproject) stelt de adolescent in staat de overgang te maken van de schoolwereld van de kinderjaren (zijn dagelijkse werkelijkheid)

naar de wereld van het volwassen werk (door hem verbeeld en gerepresenteerd) door nieuwe relaties te verkennen tussen het mogelijke en het reële (Piaget en Inhelder, 1965). Tussen verlangens, wensen, aspiraties, maar ook eisen en beperkingen, zelfs verplichtingen, zal hij keuzes moeten maken.

Het schoolbegeleidingsproject, het beroepsproject en het levensproject zijn drie perspectieven die zowel autonoom zijn als met elkaar verweven. Het project beantwoordt vaak aan een "*paradoxaal gebod*", waarbij de adolescent klem zit tussen de omgeving (sociaal en gezin) die hem ertoe aanzet op zoek te gaan naar wat hij later wil doen, om "een project te maken", en de persoonlijke, familiale of sociale beperkingen die hem beletten zijn plannen te verwezenlijken (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Oriëntatie door selectie.

Scholen hebben drie functies: productie (overdracht van kennis), selectie (sortering, rangschikking, keuze van cursussen) en integratie (Dubet, 1991). Selectie en de dreiging van mislukking wegen op de hele schoolloopbaan. "*Meer dan één op de twee leerlingen zal waarschijnlijk op een bepaald moment zakken of het gevoel hebben naar een studierichting te worden geleid die hij of zij eigenlijk niet heeft gekozen. Selectie domineert dus de schoolervaring*" (op. cit., 201).

In de logica van het project is voor de schoolinstelling niet zozeer het imago van een beroep van belang, maar de bekwaamheden, de mogelijkheden, het academisch succes. "*Afhankelijk van zijn persoonlijkheid en zijn omgeving zal de adolescent zich oriënteren op een beroep in overeenstemming met de perceptie van zijn eigen bekwaamheden en in overeenstemming met het feit dat de bepaalde sociale status hem in staat stelt zijn persoonlijke mate van eigenwaarde te bevredigen*" (Lacoste en Tap, 2004). Het schoolbegeleidingsproces lijkt achteruit te gaan en verloopt meer via opeenvolgende

uitsluitingen van mogelijkheden; de leerlingen van het vijfde jaar hebben een vastberadener project dan die van het derde jaar, wier project op zijn beurt vastberadener is dan dat van het laatste jaar (Boutinet, 1980).

Het lijkt erop dat hoe groter de academische prestaties, hoe groter de mogelijkheden tot oriëntatie. Dit zou het project minder assertief en minder precies kunnen maken.

Zo blijkt paradoxaal genoeg het loopbaanplan vrij nauwkeurig te zijn bij jongere leerlingen of leerlingen die het minder goed doen op school of minder gewaardeerde opleidingen volgen. Anderzijds hebben degenen die slagen in hun studies vaak een vaag loopbaanplan of helemaal geen plan (Boutinet, 1990), alsof zij het recht of de mogelijkheid hadden om nog wat langer na te denken over hun toekomstig leven, om nog wat langer te wachten met het kiezen van hun pad. Het schoolgaan fungeert tijdelijk als een beroepsproject, het biedt een toevluchtsoord, een bescherming tegen een omgeving die in tijden van crisis niet erg aantrekkelijk is, waardoor het moment van beroepsintegratie wordt uitgesteld.

Het project wordt ontwikkeld met middelen van de school, die paradoxaal genoeg het uitstel van de vastlegging ervan mogelijk maken. *"Het voorrecht wordt zelfs de afwezigheid van de verplichting om een project te hebben"* (Dubet, 1991, 198).

Het zijn vooral volwassenen die op lange termijn denken, terwijl veel adolescenten hun schoolopleiding als een dagelijkse ervaring ervaren, door de talrijke beoordelingen en controles die worden ervaren als *"het zwaard van Damocles dat boven hun hoofd hangt"*; *"presteer goed of je zult je pad niet kiezen!"* Voor de meeste middelbare scholieren die door Dubet (1991) zijn geïnterviewd, staat selectie echter centraal; alleen de *"zeer goede"* en *"zeer zwakke"* zijn onverschilliger, zij zijn verwickeld in automatische loopbanen. Een hiërarchie van stromen krijgt op objectieve wijze gestalte, waarbij de regels van deze selectie worden geconstrueerd. De ongelijkheid van de stromen is vanzelfsprekend en wordt zowel door de leerkrachten als door de ouders en de leerlingen erkend.

Ongeacht de studierichting is het baccalaureaat het centrale doel en de sleutel die de leerlingen in staat stelt, verplicht of verhindert plannen te maken. De angst voor werkloosheid is bij veel jongeren aanwezig, terwijl slechts weinigen van hen het gevoel hebben dat zij slagen in hun studie en de toekomst met sereniteit tegemoet zien (Dubet, 1991).

Anderzijds blijven onderwijs- en beroepsoriëntaties sterk gendergebonden, waarbij meisjes en jongens niet dezelfde onderwijsloopbanen nastreven. De loopbaantrajecten van meisjes houden minder verband met hun academische prestaties en zijn minder gediversifieerd dan die van jongens. *"Op school ontwikkelen meisjes en jongens voorstellingen van zichzelf en hun toekomst die sterk congruent zijn met de sociale organisatie van genderverhoudingen"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Maar voor meisjes, net als voor jongens, blijven de moeilijkheden om zich te oriënteren.

1.2. Begeleidings onderwijs.

Tussen keuzes en eisen kan de tiener het niet alleen af, de hulp van een raadgever kan zeer waardevol zijn. De praktijk van de studiebegeleider is een maieutische. Zijn doel is het subject te helpen om in zijn voorstellingen en wensen de projecten te herkennen die er impliciet in besloten liggen (Guichard, 1993). De verschillende acties die gewoonlijk in verband met het probleem van de schoolbegeleiding van adolescenten worden ondernomen, leggen de nadruk op de primordiale rol van de voorlichting: beter geïnformeerd zal de adolescent zich gemakkelijker kunnen oriënteren.

De in het lager en hoger middelbaar onderwijs ingevoerde *begeleidingshulp* geeft voorrang aan de toegang van de leerlingen tot informatie: kennis van de economische omgeving zou een essentiële factor zijn bij de besluitvorming van de leerling. Begeleidingsadviseurs (de belangrijkste partners van tieners bij hun beroepskeuze), hoofdbegeleiders in het onderwijs (CPE's) en leraren die nauw betrokken zijn bij de

loopbaanplanning van de jongere worden geacht de leerling de middelen te verschaffen om toegang te krijgen tot informatie over het school- en universitaire stelsel, over beroepen en over de opleidingen die daartoe leiden.

Algemene kennis van de economische omgeving en de beroepsactiviteiten wordt aldus opgedaan, zowel door waarnemingen in de wereld van het werk als door ontmoetingen tijdens het jaar. Het wordt vergemakkelijkt doordat de leerling het nut inziet van de kennis die hij of zij heeft verworven voor de uitoefening van een beroep.

Vanaf 1989 kwam het thema van de keuze en het leren daarover echter meer op de voorgrond te staan, leerde men begeleiding kennen en trachtte het ministerie het begeleidingsonderwijs in de scholen te systematiseren (begeleidingswet van 10 juli 1989, rondzendbrief van 31 juli 1996, rondzendbrief van ¹ oktober 1996).

Wij zijn echter van mening dat het antwoord van de instelling in termen van informatie over studierichtingen, scholen en loopbanen vaak ontoereikend of onvoldoende is. Op bepaalde tijdstippen, die niet worden aangegeven, zijn de jongeren beschikbaar voor diepgaand individueel werk aan zichzelf en hun projecten. Deze tijden zijn niet voor iedereen hetzelfde. Dit diepgaande werk is onverenigbaar met een massale interventie omdat het voor het individu nieuwe perspectieven opent die verder reiken dan de bijgewoonde les. De sociaal-professionele categorie van het gezin, de beroeps- of pre-professionele ervaringen, zoals stages, het overdoen van een jaar, enz. zijn allemaal criteria die de individuen en de aanpak van hun project die zij ontwikkelen, van elkaar onderscheiden. De verplichting om een loopbaan te kiezen is vaak stresserend voor adolescenten, die onderhevig zijn aan talrijke institutionele en familiale druk. Om deze stress te bestrijden, zullen zij niet alleen hulp moeten zoeken, maar ook zelf de leiding over hun project op zich moeten nemen.

2- Begeleiding in de adolescentie: de drager zijn van je project.

De drager van een project zijn is niet zo eenvoudig: geen project zonder een onderwerp, zonder een object, zonder een afwijzing, zonder een reis, zonder een band, wat het project ook moge zijn! (Boutinet, 1993). Het project omvat een deel van de ander dat het subject in zijn eigen ondernemingen herkent (Jacques, 1982), de ander heeft inderdaad een belangrijke plaats in het project, zijn geboorte, zijn constructie, maar hij kan ook de vernietiging ervan veroorzaken. Het is dus van belang de manier te analyseren waarop het subject met invloeden omgaat en zich deze toe-eigent.

Dan rijst de vraag: *"Tegen welke menselijke prijs wordt een project door zijn auteur uitgevoerd? Tegen welke prijs van onderwerping, van onderwerping? (...)"* (Boutinet, 1993, 85).

Aangezien het sociale determinisme reëel is (economische, sociale, familiale, psychologische, opvoedkundige aspecten, enz.) maar niet absoluut, veronderstelt het oriëntatieproject de vrijheid van de actor (een zekere vrijheid, betrekkelijk maar onmisbaar) die gebaseerd is op de betekenis die de actor aan de situatie geeft.

Tussen vrijheid en dwang, tussen verlangen en sociale verwachting, maakt het subject projecten die anticipatie, prognose, tijdbeheer, mogelijkheden en wenselijkheid, maar ook aspiraties en verlangens, in articulatie met middelen en doelen impliceren. De gewenste en gewenste projecten liggen, los van voorgeschreven en gelegitimeerde gegevens, in de lijn van de aspiraties van het subject. Maar deze projecten kunnen worden gelegitimeerd in naam van de waarden waarop zij zijn gebaseerd en die zij bevestigen, of zij kunnen worden voorgeschreven en afhankelijk zijn van verwachtingen en normen die door de maatschappij worden gedicteerd. Het subject antwoordt dan, niet volgens zijn aspiraties, maar volgens wat hij moet doen, volgens wat van hem verwacht wordt, volgens wat hem gevraagd wordt te zijn

of te doen. Hij is niet langer de drager van zijn eigen projecten, maar van de projecten van anderen. Maar of deze projecten nu gewenst, gelegitimeerd of voorgeschreven zijn, gedragen, gedragen of gedragen moeten worden, zij oriënteren het subject in zijn toekomst (Esparbès-Pistre, 1997).

Om te kunnen zijn, moet het subject zichzelf projecteren, want *"iemand zijn is een verleden construeren, de tegenwoordige tijd waarderen en projecten organiseren"* (Tap, 1986, 8). Tussen vertrouwen, wantrouwen, eigenwaarde en/of twijfel, voortdurend geconfronteerd met de realiteit en de grenzen van het zelf (het echte zelf), en zijn aspiraties, geeft het subject zin aan zijn toekomst. Door de constructie van een persoonlijke cultuur, door het identificeren en zich toe-eigenen van specifieke waarden, zoekt of bouwt hij of zij zijn of haar project, oriënteert hij of zij zich op het bereiken van vervulling. Het project kan worden gezien als een mijlpaal in de benadering van zelfrealisatie.

Wanneer de situatie gebieden van onzekerheid omvat (ziekte, persoonlijke en familiale moeilijkheden, enz.) kan het project een strategie worden om met deze onzekerheden om te gaan. *"Strategische oriëntatie maakt het mogelijk te begrijpen hoe de aan de huidige situatie verbonden beperkingen worden gebruikt, d.w.z. in aanmerking genomen, in overeenstemming met de te bereiken doelstellingen"* (Béret, 1986, 46). Dit vereist uiteraard dat het subject over zichzelf nadenkt, over zijn smaken, aspiraties en verlangens, maar ook over zijn angsten, zorgen en twijfels. Maar het houdt ook in dat zij bereid, gemotiveerd en in staat zijn zich te mobiliseren, dat zij in staat zijn hun mogelijkheden en middelen te beheren, zich in te spannen om sociaal te integreren, zich aan te passen door conformiteit of innovatie, met het oog op aanpassing om emotionele zekerheid te bereiken en daardoor stress te beheersen en de middelen om daarna "terug te veren".

3. Moeilijkheden bij de oriëntatie op school als een potentiële bron van stress :

Deze moeilijkheden kunnen leiden tot "psychologische stress", als de adolescent ze als bedreigend ervaart, of het gevoel heeft dat hij/zij niet over de persoonlijke en sociale middelen beschikt om ermee om te gaan (Lazarus en Folkman, 1984). Psychologische stress is over het algemeen gericht op negatieve emoties (woede, angst, bezorgdheid, schaamte, schuld, verdriet, afgunst, jaloezie en walging), terwijl positieve emoties meer een stress onderbrekende rol hebben (vreugde, trots, opluchting en liefde) (Paulhan en Bourgeois, 1995). Stress wordt hier beschouwd als het geheel van percepties van machteloosheid en ongemak die het individu overweldigen wanneer het geconfronteerd wordt met gebeurtenissen die moeilijk te controleren zijn (Lazarus en Folkman, 1984).

Stress zit niet in de gebeurtenis of in het individu, maar in de transactie individu-omgeving. Volgens Lazarus en Folkman is "*stress de bijzondere relatie tussen het individu en de omgeving, door het individu beoordeeld als het overschrijden of te boven gaan van zijn of haar hulpbronnen en het in gevaar brengen van zijn of haar welzijn*" (1984, 19).

Dan rijzen andere vragen: Welke moeilijkheden ondervindt de adolescent met het doel van schooloriëntatie? Zijn deze moeilijkheden stressvol voor hen? Het doel is niet alleen na te gaan welke obstakels de adolescent tegenkomt bij het uitwerken of bekrachtigen van zijn of haar loopbaanplan, maar ook hoe hij of zij de ondervonden moeilijkheden beoordeelt. De moeilijkheden kunnen van uiteenlopende aard zijn en betrekking hebben op

- het ontbreken van een duidelijk omschreven loopbaanplan van de jongere;
- academische prestaties die hem/haar niet toelaten het gewenste pad te volgen;
- de economische (financiële) grenzen van het gezin ;
- Gebrek aan informatie over begeleidingsmogelijkheden;
- of het gebrek aan steun van naaste familie en vrienden.

Het kind en de adolescent worden, net als de volwassene in de beroepsomgeving, geconfronteerd met stress in het schooldomein, waarbij ieder zijn eigen "taak" vervult. Perrenoud (1994) spreekt van de "taak van de leerling" met betrekking tot het schoolwerk. Dit beroep van leerling kan dan, zoals elk ander beroep, een zekere stress veroorzaken die schoolstress wordt genoemd. Volgens Giron: *"kan men alleen van schoolstress spreken als de schoolsituatie door de leerling als een uitdaging wordt ervaren, d.w.z. als hij het gevoel heeft dat wat van hem wordt verwacht zijn vaardigheden te boven gaat en als hij gelooft dat het te bereiken doel de moeite waard is die van hem wordt gevraagd... De uitdaging is die van de socialisatie, die van een geslaagde intrede in de maatschappij. Het kind wordt dus geconfronteerd met deze gemeenschappelijke gedachte die de vorm aanneemt van een druk om te slagen die het al zeer vroeg zal internaliseren"* (2001, 1).

Bij onderwijs- en beroepskeuzevoorlichting staat er veel op het spel, aangezien de toekomst van de betrokkene op het spel staat.

Het vinden van de middelen om met al deze moeilijkheden om te gaan blijkt vaak moeilijk te zijn, omdat de jongere zijn project soms op een al te geïdealiseerde en indringende manier beleeft, of streeft naar onmiddellijke verwezenlijking in plaats van naar de rijping van het project. Door de ontwikkeling van een begeleidings- en integratieproject tracht de adolescent zin te geven aan zijn leven, onder invloed van talrijke externe beperkingen, via de sociale verplichting die hem ertoe dwingt een reeks beslissingen te nemen in verband met zijn toekomst.

De opeenstapeling van dergelijke moeilijkheden die verband houden met interne of externe druk kan het psychologisch welzijn van de adolescent bedreigen, zijn of haar gevoel van machteloosheid vergroten en ertoe leiden dat hij of zij een toestand van stress ervaart die zich kan uiten in lusteloosheid, koortsachtigheid, neerslachtige stemming, lichamelijke

uitingen (knoop in de maag, benauwdheid, droge mond, enz.) (Tap et al., 2002; Esparbès-Pistre en Bergonnier-Dupuy, 2002).

Leerlingen kunnen een dissonant voelen tussen hun "*ideale*" keuze en materiële, sociaal-economische, persoonlijke en, in het bijzonder, emotionele beperkingen. Wanneer zij bijvoorbeeld een bepaald beroep willen uitoefenen, worden zij in hun keuze belemmerd door onvoldoende materiële mogelijkheden, door ongunstige economische omstandigheden (gebrek aan arbeidsmogelijkheden), door verwachtingen van de ouders die tegengesteld zijn aan die van henzelf, of door hun eigen vaardigheden, die zij als beperkt beschouwen.

Zij kunnen zich ook "*vreemd*" voelen in de schoolbegeleidingssituatie. Gedwongen om een keuze te maken terwijl zij nog geen plannen hebben ontwikkeld, vrezen zij dat zij spijt zullen krijgen van deze voorbarige keuze.

De situatie van schooloriëntatie is echter niet "*objectief*" stresserend, zij is "*subjectief*" stresserend, afhankelijk van de betekenis die de adolescent eraan geeft. Middelbare en middelbare school zijn op zich geen stressvolle plaatsen. In feite hebben zij de tegenovergestelde roeping. Zij zijn bedoeld als plaatsen van veiligheid, kennis, uitwisseling en welzijn voor kinderen en adolescenten.

Maar helaas zijn middelbare scholen ook plaatsen van marginalisering, door selectie of geweld. "*Voortdurend onderworpen aan paradoxale bevelen: van de klas (werk of je zult niet slagen), van de schoolinstelling (je kunt hier niet blijven, zoek een richting, met jouw niveau kun je nergens heen), verliest de jongere geleidelijk aan alle vertrouwen in zichzelf en in de volwassenen die tegenover hem staan*" (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183). Aldus houdt de school vele kinderen, gedurende vele jaren, in de ervaring van mislukking, in een voor hen ziekmakende omgeving. Het zijn vooral deze jongeren die uitingen van geweld tegen zichzelf ontwikkelen (zelfmoordpogingen, riskant gedrag met motorvoertuigen,

drugsverslaving, alcoholisme, enz.) tegen andere jongeren of tegen de school.) tegen andere jongeren of tegen de instelling (vandalisme, agressie) (*op. cit.*).

4. Verschillen of ongelijkheden tussen jongens en meisjes op school en in de begeleiding?

Men kan zich afvragen of jongens en meisjes evenveel stress ondervinden van de schoolbegeleiding en of zij op school met dezelfde moeilijkheden te kampen hebben, aangezien de ongelijkheden tussen mannen en vrouwen in het gezin en op school niet nieuw zijn.

Wij ontleen enkele theoretische verwijzingen aan het uitstekende overzicht van Yves Prêteur van de ⁴genderproblematiek.

Sinds de invoering van de leerplicht is het, ondanks de strijd van de vrouwen, voor hen moeilijk geweest om "*over te gaan van een algemeen verbod op kennis (en onderwijs voorbehouden aan mannen) naar een beperkt verbod, met de vertaling daarvan naar de school*" (Mosconi, 1994). In hun "*Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution*" stellen Lelièvre en Lelièvre (1991) vast dat de geletterdheid en de scholing van meisjes lager zijn dan die van jongens. Het politieke project van de school volgens Ferry (van maart 1882) bestaat erin een grote stabiliteit te verzekeren door drie grote scheidingen in stand te houden: de school is gescheiden van de productie, de volksschool van die van de bevoorrechten, de jongensschool van die van de meisjes. Deze drievoudige differentiatie moest ervoor zorgen dat iedereen op zijn of haar plaats bleef, en dat alles op zijn plaats bleef (Nique en Lelièvre, 1993). Het doel was meisjes op te voeden voor hun rol als huisvrouw, als 'binnenvrouw'. Ook al zijn de onderwijstrajecten van jongeren met verschillende achtergronden en hun toekomstplannen als gevolg van de recente sociaal-economische omwentelingen in de afgelopen decennia ingrijpend veranderd, toch blijven er bepaalde verschillen bestaan. Zazzo

⁴ "*Lezen: een 'spel' voor meisjes?*" door Y. Prêteur (1996, 160-189).

(1978, 1982) had reeds aangetoond dat meisjes vanaf de kleuterschool meer stabiliteit, meer zelfbeheersing en meer autonomie vertonen bij de uitvoering van gemeenschappelijke taken. En deze betere "aanpassingsgedragingen" stellen hen in staat beter te presteren dan jongens in de voorbereidende fase. Een studie onder 700 leerlingen van het middelbaar onderwijs ondersteunt deze zienswijze en toont aan dat meisjes de interacties in de klas beter beheersen, beter gebruik maken van pedagogische communicatie en hun "leerling-taak" beter beheersen (Felouzi, 1993). Een vergelijkende studie in acht OESO-landen (Australië, België, Frankrijk, Griekenland, Noorwegen, Spanje, Zwitserland en de Verenigde Staten) bevestigt dat in alle gevallen meisjes zowel minder vaak achterblijven als regelmatig voorlopen op jongens in het basisonderwijs (geciteerd door Zazzo, 1993). Anderzijds merkt Verquerre (1989), wat de opvoedkundige attitudes en het ouderlijk gedrag betreft, op dat de voornaamste bekommernissen van de ouders ten aanzien van meisjes en jongens verschillend zijn: door hun praktijken en opvoeding versterken de moeders de verschillen en beschouwen zij meisjes als veel volwassener dan jongens, zodat jongens "natuurlijker" en infantiel zijn, terwijl meisjes onderdaniger en geremderder zijn, maar tegelijk ook meer gecontroleerd en "rijper".

Anderzijds blijken er ook op emotioneel niveau verschillen te bestaan, waarbij de opvoedingspraktijken ertoe leiden dat meisjes elkaar meer in vertrouwen nemen, zich meer uitspreken en de twijfels, angsten en tranen van meisjes gemakkelijker accepteren dan die van jongens. Er zijn ook verschillen in de keuze van de banen. Sommige beroepen worden voornamelijk door jongens en andere door meisjes gekozen, en ook hier blijft de ongelijkheid tussen mannen en vrouwen bestaan op het gebied van de begeleiding. En ondanks de vaardigheden van meisjes zijn hun beroepskeuze en hun loopbaanontwikkeling niet identiek aan die van jongens, om nog maar te zwijgen van het salaris dat zij soms ontvangen, de pesterijen waaraan zij worden blootgesteld, enz.

Op dit moment overwegen sommigen, geconfronteerd met het geweld op sommige scholen, zelfs om terug te keren naar klassen van één geslacht, met meisjes aan de ene kant en jongens aan de andere kant: alsof het geweld alleen tussen jongens en meisjes zou zijn (en geweld tussen jongens en meisjes?), alsof het samenspel van intermenselijke relaties het schoolwerk zou belemmeren (ook al maakt het deel uit van de opbouw van hun identiteit als vrouw, man en burger (allemaal gelijk)).

We kunnen zien hoe genderverschillen vandaag de dag nog steeds aanwezig en hardnekkig zijn. Dit onderzoek tracht na te gaan, afgezien van de oriëntatiemoeilijkheden die de adolescenten ondervinden tijdens de verschillende klassenovergangen, of deze verschillen tussen jongens en meisjes blijven bestaan, en de repercussies ervan op de emotionele toestand van de adolescenten te begrijpen.

Wij stellen daarom de hypothese dat geslacht (meisje of jongen), klas (5de tot 12de graad) en oriëntatieproblemen een significante invloed hebben op de stress van adolescenten op school.

Afhankelijk van het geslacht en de klas van de leerlingen zijn het aantal en de aard van de moeilijkheden bij het oriëntatieproces van invloed op het waargenomen stressniveau van middelbare scholieren. Hoe meer moeilijkheden zij bijvoorbeeld hebben en hoe meer zij niet onder controle hebben, des te meer stress zullen zij voelen over hun academische en beroepsoriëntatie. Wie van de jongens of meisjes zal meer gestrest zijn? In welke klassen zal de stress in verband met de oriëntatie het grootst zijn?

5. Methodologie.

5.1. Bevolking.

Deze studie heeft betrekking op 2042 adolescenten tussen 12 en 20 jaar die zijn ingeschreven in klassen van de Vijfde tot de Terminale; hun verdeling is te zien in de volgende tabel:

	<i>Jongens</i>	<i>Meisjes</i>	<i>12 jaar</i>	<i>13 jaar</i>	<i>14 jaar</i>	<i>15 jaar</i>	<i>16 jaar oud.</i>	<i>17 jaar oud.</i>	<i>18 -20 jaar oud</i>	<i>Totaal</i>
<i>5e</i>	38	57	64	29	2					<i>95</i>
<i>4e</i>	31	49		37	33	10				<i>80</i>
<i>3e</i>	32	20		2	29	13	8			<i>52</i>
<i>2e</i>	437	386				208	392	198	25	<i>823</i>
<i>1e</i>	246	396			1	5	236	288	112	<i>642</i>
<i>Term</i>	172	178					4	160	186	<i>350</i>
<i>Totaal</i>	<i>956</i>	<i>1086</i>	<i>64</i>	<i>68</i>	<i>65</i>	<i>236</i>	<i>640</i>	<i>646</i>	<i>323</i>	<i>2042</i>

Tabel 1: Verdeling van het personeelsbestand naar klasse, geslacht en leeftijd

Tabel 1: Verdeling van het totale aantal naar schoolklas, geslacht en leeftijd.

Deze leerlingen (956 jongens en 1086 meisjes) beantwoordden de vragenlijsten in hun respectieve openbare scholen en komen uit een verscheidenheid van sociaal-culturele achtergronden.

5.2 Instrumenten.

Op basis van het werk van Boutinet (1990; 1993), Dubet (1991) en Guichard (1993) hebben wij een vragenlijst met elf punten ontwikkeld waarop de leerlingen met "ja" of "nee" moesten antwoorden.

Om na te gaan welke **moeilijkheden** de leerlingen ondervonden **in verband met begeleiding** en om de oorsprong van deze moeilijkheden te achterhalen, werden hun elf moeilijkheden voorgesteld.

Moeilijkheid nr. 1: *U hebt moeilijkheden om een loopbaanplan op te stellen (academisch en/of professioneel).*

Diff. 2: *U zou graag een post-baccalaureaatsopleiding of -beroep willen gaan doen, maar u denkt dat u niet zult slagen.*

Diff. 3: *U mist informatie die u zou helpen een richting te kiezen.*

Diff. 4: *U hebt te veel informatie en dit belemmert uw keuze.*

Diff. 5: *In je omgeving moedigen je ouders of vrienden je aan om een keuze te maken die je niet wilt maken.*

Diff. 6: *Je zou graag meer steun en hulp krijgen bij het maken van je loopbaankeuzes.*

Diff 7: *U bent geïnteresseerd in een baan, maar u denkt dat er geen arbeidsmogelijkheden zijn en dit is een probleem voor u.*

Diff. 8: *U bent geïnteresseerd in een beroep (of een post-baccalaureaatsopleiding) maar u denkt dat u niet over de nodige vaardigheden beschikt om deze weg in te slaan.*

Diff. nr. 9: *U bent geïnteresseerd in een beroep (of een post-baccalaureaatsopleiding), maar materieel denkt u dat het niet mogelijk zal zijn deze weg in te slaan.*

Diff. 10: *U hebt belangstelling voor verschillende beroepen (of post-baccalaureaatsopleidingen) en u weet niet welke u moet kiezen.*

Diff. 11: *U hebt andere moeilijkheden in verband met uw oriëntatie.*

Het is interessant te weten of de stress die veroorzaakt wordt door de noodzaak een richting te kiezen, te wijten is aan :

- het ontbreken van een duidelijk omschreven loopbaanplan van de jongere (vragen 1 en 10);
- academische moeilijkheden die hen verhinderen het door hen gewenste pad te volgen (vragen 2 en 8);
- economische tegenspoed (vragen 7 en 9);
- een gebrek aan informatie over begeleidingsmogelijkheden (vragen 3 en 4);

- of een gebrek aan steun van de mensen om hen heen (vragen 5 en 6).

De voorgestelde instructie luidt: *"De kwestie van onderwijs- en/of beroepskeuzevoorlichting speelt zich gedurende vele jaren af: uw begeleiding kan beginnen voordat u naar de middelbare school gaat en gaat vaak nog verder. Het is veelzijdig en houdt in dat je beslissingen neemt over je toekomst. Wij zouden graag willen weten wat u moeilijk vindt in deze oriëntatiesituatie. Als eerste stap stellen wij voor dat u de volgende vragenlijst beantwoordt (omcirkel het antwoord dat u kiest): "*

Een moeilijkheidsscore wordt dus berekend door één punt te geven voor een ja-antwoord en nul voor een neen-antwoord. Wanneer de leerlingen één of meer stellingen van 1 tot 10 met *ja* beantwoordden, meenden zij dat zij één of meer oriëntatieproblemen ondervonden. De studenten die nee antwoordden op alle 10 stellingen en een andere bron van stress aanhaalden in item 11, plaatsten de oorsprong van hun stress in andere feiten van hun leven. De resultaten van dit artikel zullen alleen betrekking hebben op de oriëntatiemoeilijkheden die worden opgeroepen door het *ja-antwoord* op deze elf items.

Waargenomen stress beoordeeld met de Toulousian Stress Schaal

De E.T.S. werd ontwikkeld op basis van bestaande stressschalen, in het bijzonder de schaal van Quebec *"Mesure du Stress Psychologique"* (54 items; schaal geconstrueerd door Lemyre, Tessier en Fillion, 1990). Het bevat 30 items die gericht zijn op de fysieke en psychologische symptomen van stress en op de manier waarop de proefpersoon deze ervaart. Het verschaft inzicht in de aard en intensiteit van stress.

De in dit onderzoek gegeven instructie hield rekening met de doelpopulatie: schoolgaande adolescenten en was als volgt geformuleerd *"Denk aan de keuze van school en/of beroepsrichting die je moet maken en de moeilijkheden die je daarbij ondervindt. Wij*

zouden graag willen weten hoe u deze situatie ervaart. Wij bieden u een reeks verklaringen gevolgd door vijf nummers. Omcirkel een van de vijf cijfers die u het best omschrijven: tussen 1 (Helemaal niet) en 5 (Zeer vaak). Probeer alle zinnen te beantwoorden.

Voor elk van de 30 items wordt de proefpersonen gevraagd zichzelf te beoordelen op een 5-punts Likert-schaal, gaande van 1 (*sterk mee oneens*) tot 5 (*sterk mee eens*).

Principale Componenten Analyse met *varimax rotatie*⁵ op de 30 items van deze schaal brengt vier dimensies aan het licht, die 46,4% van de totale variantie verklaren en voldoen aan zowel statistische als psychologische criteria (Tap et al., 2002).

Factor 1 (32,2% variantie; titel: ***Lichamelijke manifestaties van stress***) bestaat uit 10 items. De interne consistentie is = .79. Onder deze manifestaties kunnen we hart-, ademhalings-, darmstoornissen, enz. noemen.

Factor 2 (5,7% van de variantie; titel: ***Depressieve stemming***) bestaat uit 9 items. De interne consistentie is = .86. Deze factor komt overeen met het geheel van gevoelens die verband houden met het verlies van zelfvertrouwen (machteloosheid, ontmoediging), van controle over situaties en relaties (eenzaamheid, bedreiging, onbegrepen worden, onaangepastheid).

Factor 3 (4,5% van de variantie; titel: ***Febrile/Tension***) bestaat uit 5 items. De interne consistentie is = .77. Deze factor houdt verband met hyperactiviteit en moeite met tijdbeheer onder de druk van de moderne levensstijl.

Factor 4 (4% van de variantie; titel: ***Lassitude***) is samengesteld uit 6 items. De interne consistentie is = .71. Deze factor is in wezen gebaseerd op vermoeidheid, verlies van energie, een leeg gevoel.

Interne consistentie voor *de totale schaal* is sterk: .92

⁵ De presentatie van de statistische validatie van de E.T.S. zal het onderwerp zijn van een toekomstige publicatie.

De maatstaf voor de stress van de leerling is een score tussen 30 en 150, verkregen uit de som van de antwoorden van de betrokkene op de 30 items.

6. Resultaten en interpretaties.

Van de 2.042 adolescenten zeiden er 1.748 (789 jongens en 959 meisjes) dat zij een of meer van de elf in de vragenlijst voorgestelde oriëntatiemoeilijkheden ondervonden.

6.1- Oriëntatieproblemen: frequentie per geslacht en klasse

De meerderheid van de onderzoekspopulatie verklaart moeilijkheden te ondervinden bij hun onderwijsoriëntatie (85,6% van hen). Dit betreft 82,5% van de jongens en 88,3% van de meisjes. 167 jongens (17,5%) en 127 meisjes (11,7%) antwoordden *neen* op alle in de vragenlijst voorgestelde moeilijkheden. Deze leerlingen noemden een andere belangrijke bron van stress dan moeilijkheden op school (14,4% van de leerlingen in het secundair onderwijs).

De antwoorden geven de volgende resultaten te zien:

	Frequentie		ANOVA jongens/meisjes
Diff. 1: moeilijkheden bij de ontwikkeling van een project.	986 (56,4 %) (m= 0.56; SD= 0.50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 jongens (56,3%)	542 meisjes (56,5%)	
Diff 3: gebrek aan informatie.	895 (51,2 %) (m= 0.51; SD= 0.50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 jongens (49,7%)	503 meisjes (52,5%)	
Diff. 6: gebrek aan hulp, steun.	882 (50,5 %) (m= 0.50; SD= 0.50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 jongens (44,2%)	533 meisjes (55,6%)	
Diff. 10: keuze tussen verschillende handelstransacties.	827 (47,3 %) (m= 0.47; SD= 0.50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 jongens (47,8%)	450 meisjes (46,9%)	
Diff. 8: Onvoldoende vaardigheden.	740 (42,3 %) (m= 0.42; SD= 0.49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 jongens (36,9%)	449 meisjes (46,8%)	
Diff. 7: gebrek aan kansen.	681 (39 %) (m= 0.39; SD= 0.49)		F= 20,22 Ddl = 1 p= .001
	262 jongens (33,2%)	419 meisjes (43,7%)	

Verschil nr. 2: <i>zelftwijfel</i> .	584 (33,4 %) (m= 0.33; SD= 0.47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 jongens (30,4%)	344 meisjes (35,9%)	
Diff. 9: <i>Materiële moeilijkheden</i> .	392 (22,4 %) (m= 0.22; SD= 0.42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 jongens (20,2%)	233 meisjes (24,3%)	
Diff. 11: <i>Andere moeilijkheden</i> .	288 (16,5 %) (m= 0.16 - SD= 0.37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 jongens (14,7%)	172 meisjes (17,9%)	
Diff. 5: <i>groepsdruk</i> .	191 (10,9 %) (m= 0.11; SD= 0.31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 jongens (11,0%)	104 meisjes (10,8%)	
Diff. 4: <i>Te veel informatie</i> .	136 (7,8 %) (m= 0.07; SD= 0.27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 jongens (10,0%)	57 meisjes (5,9%)	

Tabel 2: Verdeling van de aantallen (jongens/meisjes) voor oriëntatieproblemen.

Tabel 2: Verdeling van het totale aantal (jongens/meisjes) voor moeilijkheden'advies.

De in de vragenlijst voorgestelde moeilijkheden werden dus niet even vaak door de leerlingen beantwoord. Met name punt 1 (*moeilijkheden bij het opstellen van een loopbaanplan*) bleek het probleem te zijn waarmee het grootste aantal leerlingen werd geconfronteerd, terwijl *te veel informatie* (punt 4) slechts voor 7,8% van hen een probleem vormde.

Sommige van deze moeilijkheden werden door **meisjes en jongens** verschillend ervaren. Door middel van een variantieanalyse (ANOVA) stellen wij vast dat onder deze leerlingen die zeggen moeilijkheden te ondervinden bij hun onderwijs- en beroepsoriëntatie, meisjes vaker het gevoel hebben dat zij geen steun krijgen (moeilijkheid 6), denken dat zij vaardigheden missen (moeilijkheid 8), van mening zijn dat zij kansen missen (moeilijkheid 7), aan zichzelf twifelen (moeilijkheid 2) en materiële moeilijkheden ondervinden bij hun oriëntatie (moeilijkheid 9). De jongens noemden vaker alleen te veel informatie (moeilijkheid 4).

Uit deze resultaten blijkt dat de moeilijkheden die door meer dan de helft van de studenten worden genoemd, verband houden met de omgeving. Dit zijn: beperkingen die het professionele project kunnen belemmeren (moeilijkheid 1); gebrek aan informatie (moeilijkheid 3) en gebrek aan externe steun (moeilijkheid 6).

Bovendien blijken er in de variantieanalyse significante verschillen te bestaan **naar gelang van de klas van de leerlingen**. De belangrijkste resultaten kunnen in de onderstaande tabel worden geanalyseerd.

	<i>Klassengemiddelden</i>	<i>Seksegemiddelden</i>	<i>Standaardafwijking</i>	<i>ddl</i>	<i>F</i>	<i>Drempel van belangrijkheid</i>
Moeilijkheid 10	5e: 0,61 4e: 0,49 3e: 0,43 2e: 0,45 1e: 0,52 Term: 0,39	G= 0,57; F= 0,64 G= 0,54; F= 0,47 G= 0,43; F= 0,42 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,49; F= 0,54 G= 0,43; F= 0,36	0,50	5	4,06	.001
Moeilijkheid 3	5e: 0,53 4e: 0,63 3e: 0,63 2e: 0,45 1e: 0,62 Termijn: 0,40	G= 0,54; F= 0,53 G= 0,61; F= 0,64 G= 0,53; F= 0,79 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,56; F= 0,66 G= 0,41; F= 0,38	0,50	5	12,24	.001
Moeilijkheid 1	5e: 0,50 4e: 0,40 3e: 0,57 2e: 0,54 1e: 0,67 Term: 0,47	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F= 0,40 G= 0,53; F= 0,63 G= 0,57; F= 0,51 G= 0,65; F= 0,68 G= 0,47; F= 0,47	0,50	5	9,18	.001
Moeilijkheid 2	5e plaats: 0,41 4e: 0,48 3e: 0,41 2e: 0,37 1e: 0,28 Termijn: 0,25	G= 0,35; F= 0,45 G= 0,50; F= 0,47 G= 0,40; F= 0,42 G= 0,31; F= 0,44 G= 0,27; F= 0,29 G= 0,25; F= 0,26	0,47	5	6,07	.001

Tabel 3: Resultaten van de ANOVA tussen Klassen en Moeilijkheden.

Tabel 3: Resultaten van ANOVA tussen schoolklas en moeilijkheden.

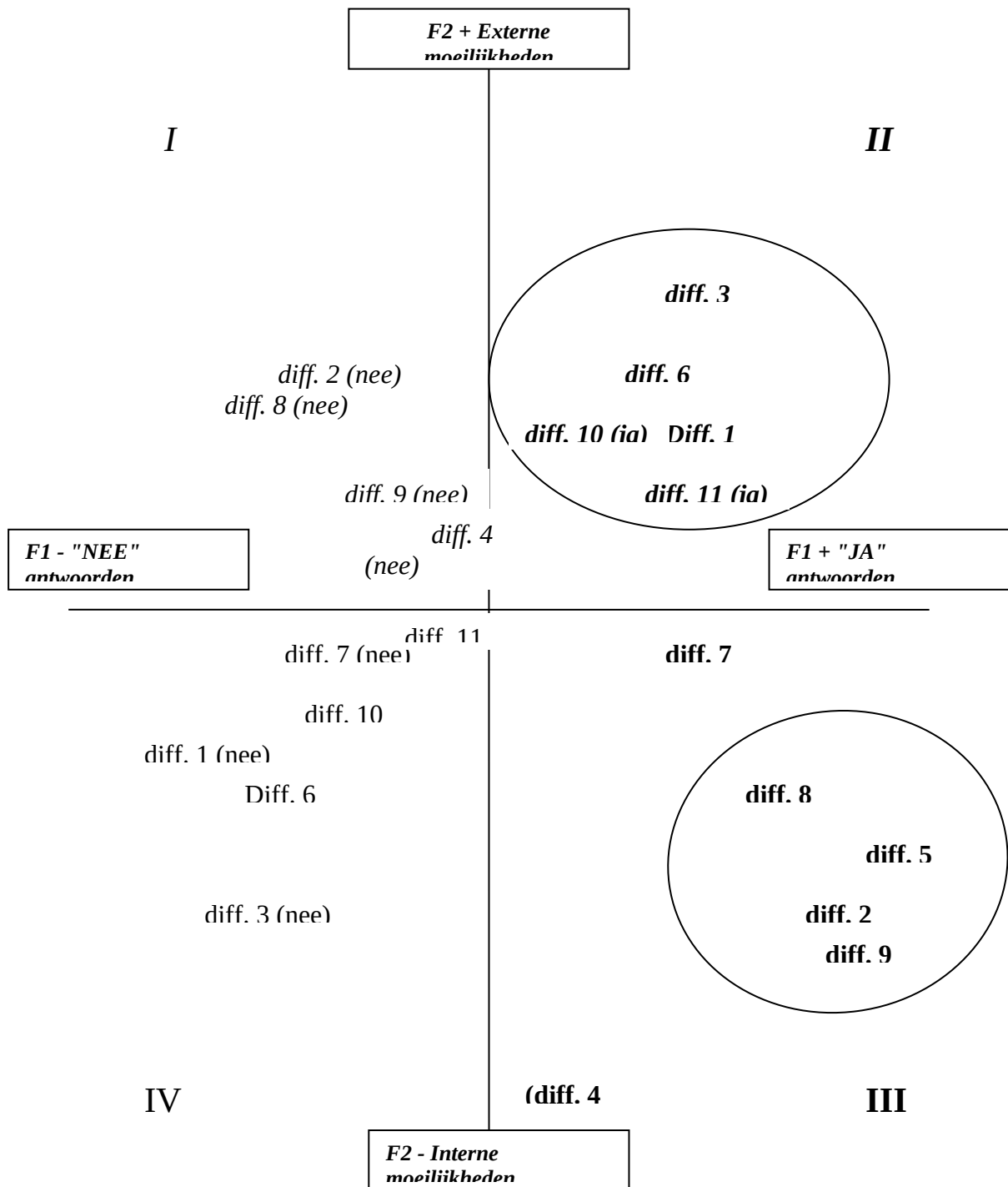
Zo lijkt in het cinquième het probleem van de *keuze tussen verschillende toekomstige beroepen* (moeilijkheid nr. 10; $m = 0,61$) bijzonder moeilijk ($F = 4,06$; $p = .001$). De leerlingen van het vierde leerjaar ($m = 0,63$) en het derde leerjaar ($m = 0,63$) meldden een gebrek aan informatie over hun oriëntatie (moeilijkheid nr. 3; $F = 12,24$; $p = .001$). De *moeilijkheid om een project op te stellen* (moeilijkheid nr. 1) werd echter sterker gevoeld door de leerlingen van de Troisième ($m = 0,57$) en vooral van de Première ($m = 0,67$), terwijl zij minder werd uitgedrukt door de leerlingen van de Terminale ($m = 0,47$) ($F = 9,18$; $p = .001$). Wij stellen vast dat het *gebrek aan informatie* (moeilijkheid nr. 3) betreffende de oriëntatie, de *moeilijkheden om een loopbaanplan op te stellen* (moeilijkheid nr. 1) en de *moeilijkheden om tussen verschillende beroepen te kiezen* alleen bij de leerlingen van het middelbaar onderwijs een soortgelijke tendens vertonen. In de Première-klas lijkt het *gebrek aan informatie* in de ogen van de leerlingen van het lyceum belangrijk te zijn en gepaard te gaan met *moeilijkheden bij het kiezen en ontwikkelen van een loopbaanplan*. Dit is minder het geval in het tweede jaar van de middelbare school en neemt af in het laatste jaar van de middelbare school, waar deze moeilijkheden lijken te verdwijnen; de nadruk op het baccalaureaatsexamen zou deze afname kunnen verklaren.

De moeilijkheid om *tussen verschillende beroepen te kiezen* daalde aanzienlijk van de lagere middelbare school tot de middelbare school, ondanks een *piek* in de Première. De *twijfel* over zichzelf en over de verwezenlijking van zijn project neemt gedurende de hele schooltijd af ($F = 6,07$; $p = .001$), met niettemin een toename in de vierde klas ($m = 0,48$), de klas waar de twijfel het grootst blijkt te zijn.

6.2. De aard van de moeilijkheden en hun verbanden.

Om de verbanden en verschillen tussen de categorieën moeilijkheden na te gaan, voeren wij een meervoudige correlatiefactoranalyse (MCA) uit op de 11 items. Op grond van deze

analyse kan de positie van de items worden bepaald op een grafiek waarin de eerste twee factoren orthogonaal worden voorgesteld.



Figuur 1: 1 x 2 factorieel veld (AFCM) voor de vragenlijst over oriëntatiemoeilijkheden.

Figuur n°1 : Factorial plan 1 x 2 (AFCM) over de moeilijkheden'adviesvragenlijst.

De coördinaten die de posities van de punten aangeven, staan in *aanhangsel 1*. De antwoorden zijn dus volgens twee factoren gepositioneerd. Factor 1 (horizontale as) scheidt dus de "**ja**"-antwoorden van de "**neen**"-antwoorden, terwijl factor 2 (verticale as) de dichotomie tussen externe en interne moeilijkheden bevestigt. Dial II bevat de keuze uit moeilijkheden 1; 3; 6; 10 en 11. Deze zijn van het externe type, waarbij sprake is van een ongunstige omgeving waarin het de betrokkene aan informatie en hulp ontbreekt. Dial III heeft betrekking op de moeilijkheden 2; 5; 8; 9, die het overwicht van interne moeilijkheden aan het licht brengen, die een gerichtheid op zichzelf en de eigen gevolgen laten zien door een motivatie die geblokkeerd wordt door zelftwijfel, gevoelde druk, twijfel aan de eigen vaardigheden of aan de middelen.

Het statistische resultaat van deze factoriële analyse valideert de scheiding tussen interne en externe moeilijkheden en zal het derhalve mogelijk maken twee deelscores te berekenen die worden opgeteld bij de totaalscore berekend op basis van het totaal van de positieve antwoorden. Moeilijkheid nr. 4 (*Te veel informatie*), die niet in het midden ligt en los staat van de groep van moeilijkheden 2, 5, 8 en 9 en die bovendien het minst door de adolescenten wordt genoemd, wordt niet in aanmerking genomen bij de berekening van de interne moeilijkheidsscore. Evenzo is moeilijkheid nr. 7 (*Gebrek aan kansen*), die dicht bij de as van factor 2 ligt, derhalve niet discriminerend in het interne/externe onderscheid dat door de AFCM aan het licht wordt gebracht.

6.3. Het aantal moeilijkheden: analyse naar geslacht en klasse

In de instructie werd de leerlingen gevraagd *ja* of *nee* te antwoorden op de voorgestelde moeilijkheden. We kunnen dus de frequentie tellen van de *ja-antwoorden* die resulteren in een moeilijkheidsscore tussen 1 en 10 (de score 11 werd door geen enkele leerling behaald).

Het aantal moeilijkheden dat door de studenten werd aangehaald, is als volgt verdeeld:

<i>Aantal moeilijkheden n</i>	<i>Frequentie</i>	<i>Voor Honderd</i>	<i>Percentage cumulatief</i>
1 enkel diff.	250	14,3 %	14,3 %
2	271	15,5 %	29,8 %
moeilijkheden	315	18 %	47,8 %
n	310	17,7 %	65,6 %
3	253	14,5 %	80,0 %
moeilijkheden	165	9,4 %	89,5 %
n	118	6,8 %	96,2 %
4	54	3,1 %	99,3 %
moeilijkheden	8	0,5 %	99,8 %
n	4	0,2 %	100 %
5	0	0 %	
moeilijkheden			
n			
6			
moeilijkheden			
n			
7			
moeilijkheden			
n			
8			
moeilijkheden			

n			
9			
moeilijkhede			
n			
10			
moeilijkhede			
n			
11			
moeilijkhede			
n			
Totaal	1748	100 %	

Tabel 4: Aantal aangehaalde moeilijkheden.

Tabel 4: Aantal aangehaalde moeilijkheden.

Het gemiddelde aantal oriëntatiemoeilijkheden voor onze bevolking is 3,8. Gemiddeld ondervinden de studenten dus bijna vier moeilijkheden (van de elf voorgestelde) bij hun onderwijs- en beroepsoriëntatie.

Het aantal moeilijkheden lijkt hoger te zijn vanaf het vijfde leerjaar ($m = 3,9$) tot het vierde leerjaar ($m = 4,4$), en vervolgens af te nemen tot het tweede leerjaar ($m = 3,7$). Het stijgt weer in Première ($m = 4,1$) en daalt in Terminale ($m = 3,2$).

De variantie-analyse toont significant aan dat er verschillen zijn tussen meisjes en jongens ($F = 16.91$; $m = 3.78$; $SD = 1.96$; $ddl = 1$; $p = .001$) en tussen klassen ($F = 9.39$; $m = 3.78$; $SD = 1.96$; $ddl = 5$; $p = .001$) in het aantal oriëntatiemoeilijkheden dat leerlingen ervaren.

In feite vonden de jongens dat zij gemiddeld 3,6 moeilijkheden hadden met oriëntatie, terwijl de meisjes een gemiddelde van 4,0 bemerkten. Ongeacht de klasse, beweren meisjes

dus meer moeilijkheden te hebben dan jongens, behalve in Terminale. De verschillen tussen jongens en meisjes verschillen van klas tot klas (zie tabel 5):

	Klassengemiddelden	Standaardafwijking
Jongens	5e plaats: 3.46 4e: 4.18 3e: 3.80 2e: 3.55 1e: 3.67 Termijn: 3.12 Totaal: 3.54	1,89 1,76 1,61 1,92 1,91 1,94 1,91
Meisjes	5e: 4.25 4e: 4.58 3e: 4.63 2e: 3.81 1e: 4.28 Termijn: 3.17 Totaal: 3.97	1,96 1,74 2,19 2,02 1,89 1,98 1,99
Totaal	5e plaats: 3.92 4e: 4.42 3e: 4.12 2e: 3.68 1e: 4.05 Termijn: 3.15 Totaal: 3.78	1,96 1,75 1,88 1,97 1,92 1,96 1,96

Tabel 5: Gemiddeld aantal moeilijkheden per geslacht en klasse

Tabel 5: Gemiddelden Aantal moeilijkheden naar geslacht en klasse.

Met betrekking tot de twee categorieën moeilijkheden (interne en externe) waarop het A.F.C.M. de aandacht vestigt, constateren wij significante verschillen naar gelang van het geslacht en de klas van de leerlingen.

	Interne moeilijkheden		Externe moeilijkheden	
	<i>Klassengemiddelden</i>	<i>Standaardafwijking</i>	<i>Klassengemiddelden</i>	<i>Standaardafwijking</i>
Jongens	5e: 0,86 4e: 1.61 3e: 1.13 2e: 0,97 1e: 0.96 Term: 0,93 Totaal: 0,98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5e: 2.19 4e: 2.04 3e: 2.17 2e: 2.11 1e: 2.32 Termijn: 1,84 Totaal: 2.13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Meisjes	5e: 1.25 4e: 1.62 3e: 1.58 2e: 1.27 1e: 1.12 Term: 0,86 Totaal: 1.18	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02 0,99 1,05	5e plaats: 2.43 4e: 2.20 3e: 2.42 2e: 2.09 1e: 2.64 Term: 1,89 Totaal: 2.29	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28 1,30 1,32
Totaal	5e: 1.09 4e: 1.62 3e: 1.31 2e: 1.12 1e: 1.06 Term : 0,90 Totaal: 1.09	1,03 1,01 1,12 1,05 1,04 0,99 1,05	5e: 2.33 4e: 2.14 3e: 2.27 2e: 2.10 1e: 2.52 Term: 1.87 Totaal: 2.22	1,28 1,05 1,08 1,29 1,28 1,35 1,30

Tabel 6: Gemiddeld aantal interne en externe moeilijkheden per geslacht en klasse

Tabel 6: Gemiddelden Aantal interne en externe problemen naar geslacht en klasse.

Meisjes ervaren zowel meer interne ($F= 15.71$; $m=1.09$; $SD= 1.05$; $ddl= 1$; $p= .001$) als externe ($F= 3.98$; $m=2.22$; $SD= 1.30$; $ddl= 1$; $p= .046$) moeilijkheden, ongeacht de klas.

Verder rapporteerden leerlingen niet hetzelfde aantal interne moeilijkheden ($F= 6.37$; $m=1.09$; $SD= 1.05$; $ddl= 5$; $p= .001$) en externe moeilijkheden ($F= 11.00$; $m=2.22$; $SD= 1.30$; $ddl= 5$; $p= .001$) afhankelijk van de klas waarin ze zaten.

De ontwikkeling van het gemiddelde aantal interne en externe moeilijkheden kan worden afgelezen uit de volgende grafiek met afgevlakte curve:



Figuur 2: Gemiddeld aantal interne en externe moeilijkheden per geslacht en klasse

Figuur 2: Gemiddeld aantal interne en externe problemen naar geslacht en klasse.

Het gemiddelde aantal interne moeilijkheden is veel hoger in de vierde klas ($m = 1,6$) voor iedereen. Deze zeer grote interne moeilijkheden in het vierde jaar voor jongens en meisjes en in het derde jaar voor meisjes, komen overeen met een crisis in de leeftijdsgroep van 15 jaar, met inbegrip van, maar niet beperkt tot, oriëntatieproblemen. Voor zowel jongens als meisjes neemt dit aantal geleidelijk af in de klassen tot en met Terminale. Hoe dichter de

leerlingen bij het baccalaureaat komen, hoe meer de interne moeilijkheden in verband met hun academische en beroepsoriëntatie vervagen.

Het gemiddelde aantal externe moeilijkheden daalde licht van de vijfde klas ($m = 2,3$) naar de tweede klas ($m = 2,1$), alvorens in de eerste klas naar een hoger niveau te stijgen ($m = 2,5$) ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) en significant meer voor meisjes ($m = 2,6$) dan voor jongens ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Dit gemiddelde aantal daalt in het laatste jaar van het middelbaar onderwijs ($m = 1,9$), zoals dat ook het geval is voor interne moeilijkheden.

Het verband tussen het aantal ondervonden moeilijkheden en de waargenomen mate van stress bij de studenten moet nu worden geanalyseerd.

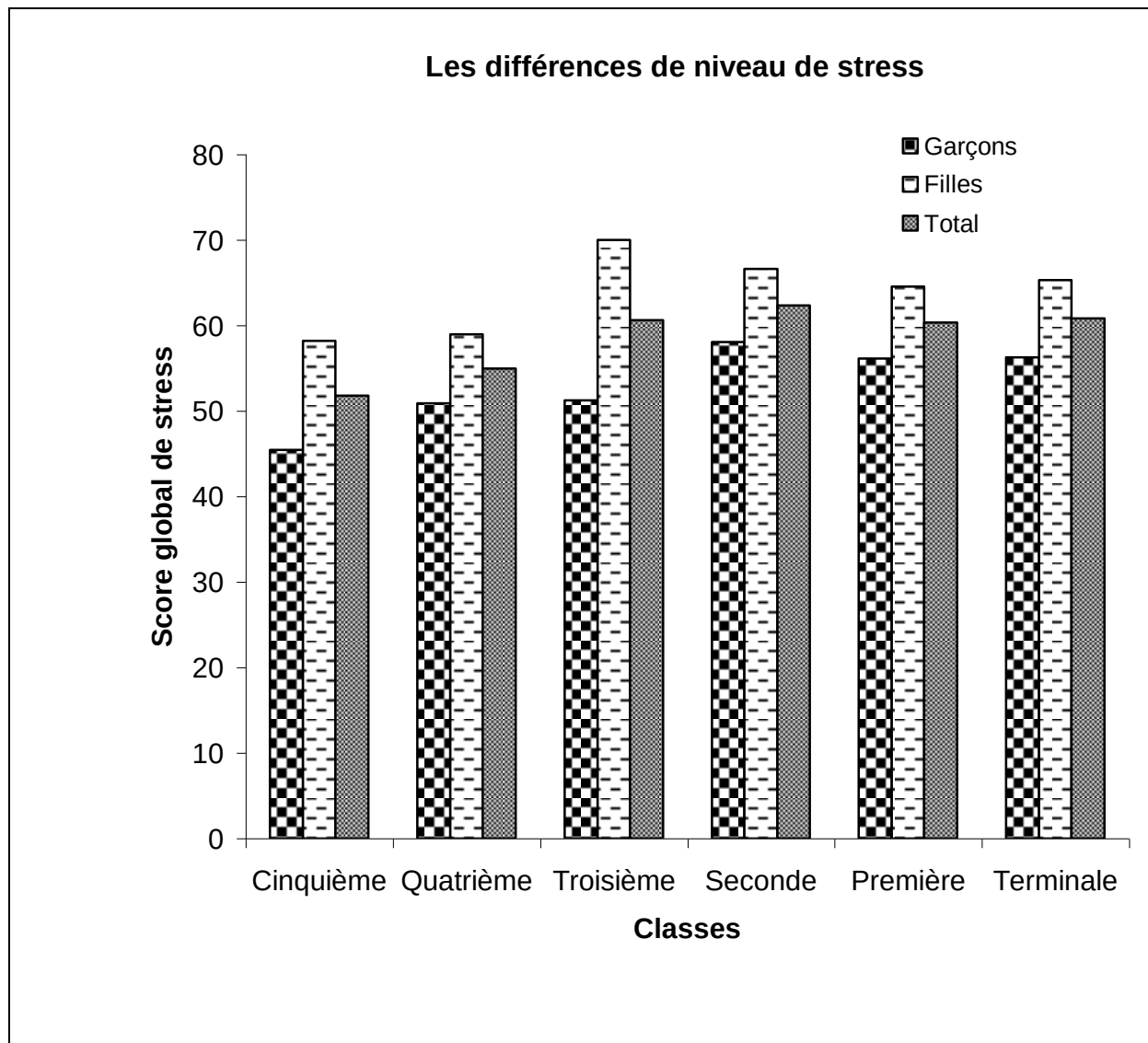
6.4. Het aantal oriëntatiemoeilijkheden en het niveau van de waargenomen stress.

Volgens onze hypothese zullen studenten meer stress ondervinden naarmate ze meer oriëntatiemoeilijkheden ondervinden (verklarende variabelen).

Statistische analyse door middel van lineaire regressie (stapsgewijze methode) levert positieve en significante regressiecoëfficiënten op voor de vier dimensies van stress, alsmede voor het totale stressniveau. Wij tonen dus aan dat het aantal moeilijkheden in verband met de oriëntatie op school die de leerlingen ondervinden, de *lichamelijke uitingen* van stress ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122,68$; $p = .001$); *koortsachtigheid en spanning* ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290,75$; $p = .001$); *depressieve stemming* ($B = 1,32$; $R^2 = .147$; $F = 301,34$; $p = .001$); *lusteloosheid* ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198,94$; $p = .001$) en algehele toename van de waargenomen stress ($B = 3,86$; $R^2 = .151$; $F = 310,99$; $p = .001$)

Middelbare en middelbare scholieren die de meeste moeilijkheden met begeleiding melden, zijn degenen die zichzelf het meest gestrest vinden.

De verschillen tussen jongens en meisjes in waargenomen stressniveaus zijn te zien in het volgende histogram:



Figuur 3: Gemiddeld stressniveau per geslacht en klasse

Figuur 3: Gemiddeld stressniveau naar geslacht en klas.

Meisjes ($m = 63,94$) zijn gemiddeld meer gestrest dan jongens ($m = 53,03$) ($F = 54,96$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 1$; $p = .001$), ongeacht de klas. Zij bleken het meest gestrest te zijn in de negende klas, terwijl de jongens hun maximale stressniveau in de tweede klas beleefden.

Bovendien nam het stressniveau significant toe met de overgang naar de volgende klas ($F=6.28$; $m=60.98$; $SD=19.5$; $ddl=5$; $p=.001$).

Voor de verschillende soorten stress-manifestaties noemden de meisjes in de negende klas vaker lichamelijke manifestaties ($m=20,32$ - $SD=6,00$) en koortsachtigheid ($m=15,74$ - $SD=5,58$). Ze voelden zich vanaf deze klas en daarna op de middelbare school meer lusteloos. Zij vertoonden op de middelbare school meer depressieve stemming, vermoeidheid en rusteloosheid dan in de vijfde en vierde klas. Bij de jongens is de klas waarin alle uitingen van stress het hoogst zijn, de 10e klas. Tenslotte rapporteren middelbare scholieren meer stress dan middelbare scholieren.

6.5. De invloed van het type oriëntatiemoeilijkheid op de mate van stress.

Op een meer kwalitatieve manier trachten wij nu de invloed te beoordelen die externe, interne en individuele moeilijkheden hebben op stress bij adolescenten.

Invloed van de externe aard van de moeilijkheden op de stress van middelbare scholieren.

Zoals voorheen, verifieerde de lineaire regressieanalyse de invloed van externe moeilijkheden op het stressniveau van de leerlingen ($B=3,553$; $R^2=.056$; $F=103,788$; $p=.001$).

Externe oriëntatiemoeilijkheden waarbij een ongunstige omgeving een rol speelt, hebben een zeer grote invloed op stress en de verschillende verschijningsvormen ervan. Gebrek aan informatie, steun, hulp en andere moeilijkheden leiden er dus toe dat adolescenten zich gestrest voelen. Dit uit zich in vermoeidheid ($B=.735$; $R^2=.037$; $F=67.83$; $p=.001$), koortsachtigheid en spanning ($B=.984$; $R^2=.077$; $F=144.70$; $p=.001$), lichamelijke uitingen van stress ($B=.626$; $R^2=.016$; $F=28.02$; $p=.001$). Deze moeilijkheden die voortkomen uit de omgeving van de adolescent bevorderen ook het verschijnen of accentueren van depressieve

stemming ($B = 1.208$; $R^2 = .054$; $F = 99.45$; $p = .001$) als een manifestatie van waargenomen stress.

Invloed van de interne aard van de moeilijkheden op de stress van middelbare scholieren.

Evenzo kan aan de hand van een nieuwe lineaire regressieanalyse de veronderstelde invloed van interne moeilijkheden op stress worden geverifieerd.

Interne oriëntatiemoeilijkheden waarbij de motivatie geblokkeerd wordt door zelftwijfel, gebrek aan competentie, gebrek aan middelen, waargenomen druk, hebben een zeer significante invloed op stress ($B = 6,549$; $R^2 = .124$; $F = 247,05$; $p = .001$), maar ook op de verschillende verschijningsvormen ervan ($p = .001$ voor de vier dimensies van stress).

Adolescenten met interne of externe oriëntatieproblemen zijn dus meer gestresseerd, en uiten dat ook.

Invloed van de aard van de moeilijkheden op de stress van middelbare scholieren.

Maar welke moeilijkheden in het bijzonder beïnvloeden stress in het algemeen? Aan de hand van een variantieanalyse (met inbegrip van de 11 moeilijke situaties) kan worden nagegaan welke situaties van invloed zijn op het algemene stressniveau bij schoolgaande jongeren.

Zelftwijfel (moeilijkheid 2; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 147,31$; $p = .001$) leidt ertoe dat adolescenten een hoog stressniveau hebben (gemiddelde score van 68,65), vergeleken met degenen die deze moeilijkheid niet hebben (gemiddeld 57,13). Het gevoel over onvoldoende vaardigheden te beschikken, (moeilijkheid 8; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 106,19$; $p = .001$) is ook zeer stresserend (gemiddeld 66,43) in vergelijking met degenen die minder aan hun vaardigheden twijfelen (gemiddelde score van 56,98).

Anderzijds is de sterke druk van leeftijdsgenoten om een loopbaan te kiezen (moeilijkheid 5; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 38,54$; $p = .001$) een bron van stress voor adolescenten ($m. = 69,16$) in vergelijking met degenen die deze druk niet voelen ($m. = 59,98$). Hetzelfde geldt wanneer hulp en steun als onvoldoende worden ervaren (moeilijkheid 6; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 84,48$; $p = .001$) ($m. = 65,13$ vs. anderen: $56,75$). Ouders en familieleden moeten de juiste afstand tot hun tieners bewaren, hen niet alleen laten om deze moeilijke keuze te maken, maar hen ook niet dwingen. Vooral omdat het gebrek aan kansen (moeilijkheid 7; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 41,86$; $p = .001$; gemiddelde stress = $64,71$ in vergelijking met degenen voor wie dit geen moeilijkheid is: $58,60$) en materiële moeilijkheden (moeilijkheid 9; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 55,37$; $p = .001$; gemiddelde stress = $67,33$ in vergelijking met degenen die deze moeilijkheid niet ondervinden: $59,14$), ook bij hen stress.

Maar naast deze problemen veroorzaken andere moeilijkheden die de adolescenten ondervinden (moeilijkheid 11; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 56,06$; $p = .001$) meer stress ($m. = 68,72$) dan degenen die deze moeilijkheden niet ondervinden ($m. = 59,45$). Deze moeilijkheden kunnen van emotionele, medische, enz. aard zijn en hen hinderen of belemmeren bij hun oriëntatie. Hieruit blijkt dat de begeleiding ingebed is in een sociaal-economische omgeving waarmee rekening moet worden gehouden, met specifieke problemen en eisen die eigen zijn aan de omgeving of het gezin, maar dat zij vooral afhangt van de persoonlijke achtergrond van de leerling.

Moeilijkheden bij het ontwikkelen van een project (moeilijkheid 1; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 36,90$; $p = .001$) hebben een minder sterke maar significante invloed dan de andere op het stressniveau van de adolescenten ($m. = 63,44$ vs $m. = 57,79$). Hetzelfde geldt

voor het gebrek aan informatie (Moeilijkheidsgraad 3; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 13.51$; $p = .001$); ($m = 62.65$ vs $m = 59.23$).

Afzonderlijk genomen stellen wij hier vast dat twee moeilijkheden geen significante invloed hebben op de stress in het algemeen: te veel informatie (moeilijkheid 4; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 3.86$; $p = .050$) ($m = 64.13$ vs. $m = 60.71$) en de keuze tussen verschillende beroepen (moeilijkheid 10; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 2.74$; $p = .098$).

7. Discussie en conclusie.

Het doel van de huidige studie was na te gaan of er verbanden bestaan tussen oriëntatiemoeilijkheden (naar aantal en aard, intern of extern) en het niveau of de dimensies van stress, bij 2042 leerlingen van de middelbare school (12 tot 20 jaar), jongens en meisjes.

Het feit dat 85,6% van de leerlingen verklaarde door ten minste één van de elf voorgestelde moeilijkheden te zijn getroffen, is reeds een veelzeggend resultaat dat het door Rodriguez-Tomé en Bariaud (1990) verkregen resultaat bevestigt; maar het was natuurlijk noodzakelijk het verband tussen het aantal en de aard van deze moeilijkheden en het algemene stressniveau na te gaan. Ook moest worden nagegaan of het verband verschilt naar gelang van het geslacht of de klasse.

Uit de gepresenteerde resultaten blijkt het volgende:

- 1- Hoe hoger het aantal genoemde moeilijkheden, hoe hoger de algemene stress. Dit verband is ook significant voor de verschillende dimensies van stress (spanning - koortsachtigheid, neerslachtige stemming, lusteloosheid en lichamelijke verschijnselen).
- 2- Drie moeilijkheden zijn echter duidelijker gecorreleerd met stress: zelftwijfel (moeilijkheid 2), onvoldoende vaardigheden (moeilijkheid 8) en onvoldoende hulp en steun (moeilijkheid 6). Twee van deze moeilijkheden zijn van interne aard

(zelfevaluatie), de derde introduceert een externe moeilijkheid, zeker, maar die te maken heeft met de ontoereikendheid van relationele nabijheid. De meer formele variabelen betreffende banen, informatie of materiële druk houden minder verband met het niveau of de aard van de stress van de studenten.

- 3- Ten slotte blijkt uit regressieanalyse dat externe oriëntatiemoeilijkheden sterker samenhangen met koortsachtigheid en spanning, terwijl interne moeilijkheden duidelijker samenhangen met depressieve stemming ($B = 2,31$; $R^2 = .128$; $F = 256,47$; $p = .001$).
- 4- Een vergelijking van de antwoorden van meisjes en jongens leidt tot de volgende vaststellingen: meer meisjes dan jongens vermeldde ten minste één moeilijkheid (88,3% tegenover 82,5%), en meer jongens dan meisjes vermeldde buitenschoolse moeilijkheden. De enige die vaker door de jongens werd gekozen, "*te veel informatie*", impliceert ongetwijfeld een kritische houding tegenover de schoolinstelling (zie tabellen 2 en 3). Bovendien zijn meisjes meer gestresseerd dan jongens (zie grafiek 2), zowel wat het niveau als wat de aard van de stress betreft (vermoeidheid of spanning - koortsachtige of neerslachtige stemming met lichamelijke uitingen). De correlatie tussen moeilijkheden en stress is voor jongens alleen significant voor de twee interne moeilijkheden van zich twijfelachtig voelen (moeilijkheid 2) en onvoldoende vaardigheden (moeilijkheid 8). Dezelfde moeilijkheden zijn nog sterker verbonden met stress bij meisjes, maar de hoge correlaties worden ook gevonden voor de moeilijkheden van projectontwikkeling (moeilijkheid 1), onvoldoende hulp (moeilijkheid 6) en materiële moeilijkheden (moeilijkheid 9).
- 5- Klassen spelen ook een rol bij de uiting door de jongeren van hun moeilijkheden om zich aan te passen. Vier moeilijkheden worden verschillend ervaren, afhankelijk van de graad. De interne moeilijkheden in verband met zelftwijfel bereikten hun

hoogtepunt in het vierde jaar en namen daarna geleidelijk af tot het laatste jaar. Omgekeerd verloopt de moeilijkheidsgraad van de ontwikkeling van een project, met een piek in Première en een daling in Terminale. Wanneer men echter het totale aantal gekozen moeilijkheden in aanmerking neemt, moet worden vastgesteld dat de leerlingen van de middelbare school de meeste moeilijkheden kiezen (in volgorde, de Quatrième, dan de Troisième en tenslotte de Cinquième) en de leerlingen van de middelbare school de minste (Première, Terminale en Seconde).

Deze resultaten onthullen een significante tegenstrijdigheid met betrekking tot het omgaan met stress veroorzaakt door school- en loopbaanoriëntatieproblemen bij adolescenten. Achter het geconstateerde verband tussen begeleidingsmoeilijkheden en de mate van stress gaan immers aanzienlijke verschillen schuil, met name tussen de klassen. De stress lijkt toe te nemen van de vijfde klas tot het laatste jaar van de middelbare school, terwijl het aantal moeilijkheden, en vooral de interne moeilijkheden, de neiging vertoont af te nemen. Het lijkt er dus op dat de oudere studenten een externe visie aannemen terwijl ze een hoge mate van stress vertonen. Volgens Mallet is "*het onbekende ongetwijfeld een bron van angst, maar de kennis van een realiteit die reële gevaren inhoudt, kan ook zo'n bron zijn*" (2002, 611). Het feit dat zij geen uiting geven aan zelftwijfel of onzekerheid over hun competenties zou kunnen wijzen op een defensief aspect dat nuttig is voor hun aanpassing.

De analyse van de correlaties van elk van de moeilijkheden met het stressniveau toont het bevoorrechte verband aan tussen interne moeilijkheden en het stressniveau in het algemeen, ongeacht de klas en het geslacht van de leerlingen.

Het interne aspect dat naar voren komt uit de moeilijkheden in verband met *zelftwijfel* (Moeilijkheid 2) en *onvoldoende vaardigheden* (Moeilijkheid 8) is het aspect dat

overheerst bij het verklaren van het niveau van de waargenomen stress. Deze stress heeft dus niet met alle moeilijkheden te maken, maar vooral met zelftwijfel. Volgens Mirels, Greblo en Dean (2002) wachten individuen die twijfelen aan hun vermogen om goed te oordelen of te beslissen vaak tot anderen beslissen. Bij belangrijke beslissingen, zoals de keuze van onderwijs- en beroepsoriëntatie, hebben zelftwijfelaars de neiging te aarzelen tussen verschillende, vaak onverenigbare mogelijkheden en vinden zij het nemen van beslissingen kostbaar. Hun benadering van de besluitvorming is onderhevig aan hun onzekerheid en gaat meestal gepaard met een laag gevoel van eigenwaarde (Oleson et al., 2000) en chronische angst (Mirels et al., 2002).

Oudere studenten externaliseren de oorsprong van hun moeilijkheden het meest, terwijl zij zichzelf het meest gestresst vinden. Wat het intern-extern evenwicht betreft dat zich tijdens de schooltijd ontwikkelt, is het aannemelijk dat oudere leerlingen, die meer obstakels hebben overwonnen, minder moeilijkheden zien die verband houden met hun persoonlijke kenmerken. Hun neiging om te ontkennen dat zij twijfelen zou een niet-doeltreffend verdedigingsmechanisme zijn. De indruk dat men de moeilijkheden niet meer onder controle heeft omdat ze van buitenaf komen, verhoogt in feite het niveau van de stress. De ontwikkeling van een externe locus of control die leidt tot weigeringsstrategieën (gebaseerd op ontkenning van de realiteit van het probleem; op alexithymie of op het doen van iets aangenaams) wordt dus bevestigd als een disfunctionele strategie in het omgaan met stress die samenhangt met de academische en/of beroepsoriëntatie van Franse middelbare scholieren.

Bibliografie :

- Béret, P. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n°13, januari-maart, 45-53.
- Boutinet, J.P. (1980). Onderzoek van een oriëntatieproject voor jongeren die in een terminale klas zitten, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.
- Boutinet, J.P. (1980). Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, *Psychologie Française*, 27, 264-284.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*, Parijs: PUF.
- Boutinet, J.P. (1993). *Psychologie van de werklieden*, Wat zeg je? Parijs: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*, Parijs: Editions du Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontatie tussen seksegroepen en genre-identiteit: quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescarret en M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences*, Parijs: L'Harmattan, 98-117.
- Esparbès-Pistre, S. (1997). *Representatie van de eigen ziekte en copingstrategieën in de adolescentie: een interactionistische benadering van proefpersonen met kanker en diabetes*. Doctoraalscriptie Nouveau Régime. Universiteit van Toulouse II.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire: incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*, Onderzoek gesubsidieerd door het Commissariat Général du Plan.
- Felouzi, G. (1993). Interacties in de klas en schoolprestaties. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.

- Giron, C. (2001). *De stress op school*, Nancy-Metz: CIFISEM.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Parijs: PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*, Parijs: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (februari 1998). *De opkomst van onzekerheid in Frankrijk en de gevolgen ervan voor de gezondheid*, Parijs: Ed. ENSP.
- Lacoste, S. & Tap, P. (2004) Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel, *Bulletin de Psychologie*, 57 (4), n°472, 379-383.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, aanpassing en coping*, New York: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Lelièvre, F., Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Parijs: Nathan.
- Mallet, P. (2002) L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: La formation d'une anxiété sociale majeure, *Carrièreologie*, vol. 8 (3), 599-618.
- Mirels, H.L.; Greblo, P. & Dean, J.B. (2002) Judgmental self-doubt: beliefs about one's judgmental prowess, *Persoonlijkheid en individuele verschillen*, 33, 741-758.
- Mosconi, N. (1994). *Vrouwen en kennis. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Parijs: L'Harmattan.
- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Parijs: Plon.
- Oleson, K.C.; Poehlmann, K.M.; Yost, J.H.; Lynch, M.E. & Arkin, R.M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance, *Journal of Personality*, 68, 84-86
- Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*, Parijs: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1965). *Van de logica van het kind naar de logica van de adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Parijs: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Parijs: ESP.
- Prêteur, Y. (1996). La Lecture: un jeu pour les filles? In O. Lescarret en M. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences*, Parijs: L'Harmattan, 160-189.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*, Parijs: PUF.

- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1990) Angst in de adolescentie: bronnen en reacties, in H. Bosma & S. Jackson (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence*, Berlijn: Springer-Verlag, 167-186.
- Tap, P. (1986) Inleiding (ed.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Internationaal Colloquium, Toulouse, 1979).
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). School- en/of beroepsoriëntatie als een potentiële bron van stress. *Onderzoeksverslag nr. 1, 1996-97, juni*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). School- en/of loopbaanbegeleiding als een potentiële bron van stress. *Onderzoeksverslag nr. 2, 1998-99, juni*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). School- en/of loopbaanbegeleiding als een potentiële bron van stress. *Verslag, december 1999*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). School- en/of loopbaanbegeleiding als een potentiële bron van stress. *Eindverslag, januari 2002*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Verquerre, R. (1989). *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*. Doctoraalscriptie, Universiteit van Parijs V.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Parijs: PUF.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin - Masculin à l'école et ailleurs*, Parijs: PUF.

Bijlage 1:

	<i>Antwoord "JA".</i>		<i>Antwoord "NEE".</i>	
	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
Diff. 1: moeilijkheden bij de ontwikkeling van een project.	.48	.25	- .61	- .32
Diff. 2: zelftwijfel.	.73	- .61	- .36	.31
Diff. 3: gebrek aan informatie.	.50	.58	- .52	- .61
Diff. 4: Te veel informatie.	.12	- 1,57	-.01	.13
Diff. 5: groepsdruk.	.81	- .58	- .10	.07
Diff. 6: Onvoldoende hulp, ondersteuning.	.43	.36	- .44	- .37
Diff. 7: gebrek aan kansen.	.51	- .12	- .32	.08
Diff. 8: Onvoldoende vaardigheden.	.63	- .41	- .47	.30
Diff. 9: Materiële moeilijkheden.	.78	- .73	- .23	.21
Diff. 10: keuze tussen verschillende handelstransacties.	.29	.25	-.26	- .22
Diff. 11: Andere moeilijkheden.	.41	.20	- .08	- .04

Bijdragen (aan items toegekende waarden) aan de factoren van de factoranalyse.

Bijdragen (waarden toegekend aan items) op factoren van de factoriële analyse.