

# Zien en **Gezien** worden

*In het Nederlands Burgerschapsonderwijs*



Wouter van der Wal

Universiteit Utrecht

Studentnummer: 3798615

Begeleider: Marcel Coenders

## **INHOUDSOPGAVE**

---

1. Dankwoord	Blz. 3
2. Samenvatting	Blz. 4
3. Inleiding	Blz. 5
3.1. Beschrijving stand van kennis in het veld	
3.2. Onderzoeksprobleem	
3.3. Theoretisch perspectief op de problematiek	
3.4. Vraagstellingen	
4. Methode	Blz. 12
4.1. Design	
4.2. Respondenten	
4.3. Dataverzameling	
4.4. Meetinstrumenten	
4.5. Data-analyse	
5. Resultaten	Blz. 18
5.1. Tabellen	
5.2. Deelvraag 1	
5.3. Deelvraag 2	
5.4. Deelvraag 3	
5.5. Deelvraag 4	
5.6. Deelvraag 5	
6. Conclusies, discussies en aanbevelingen	Blz. 33
6.1. Hoofdvraag en conclusie	
6.2. Discussie en aanbevelingen	
6.3. Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie	
6.4. Suggesties voor vervolgonderzoek	
7. Referenties	Blz. 38
8. Appendix	Blz. 41
8.1. Gebruikte vragenlijsten	
8.2. Dimensies en bijbehorende items/variabelen	
8.3. Codeboom	
8.4. Topiclijst	

## 1. DANKWOORD

---

Voor u ligt een onderzoek met allereerst het Nederlandse burgerschapsonderwijs en ten tweede de perceptie van docentgedrag als onderwerp. Dit afgeronde onderzoek is het resultaat van enkele maanden schrijven, onderzoeken, plannen en overleggen. Zoals niets in het leven, is ook dit niet vanzelf gegaan en al helemaal niet zonder hulp. Mijn dank gaat uit naar de twee deelnemende scholen en hun docenten. Zonder hun medewerking was dit onderzoek onmogelijk uitvoerbaar geweest daar zij de data boden waarmee de doelstelling van het onderzoek kon worden behaald.

Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider Marcel Coenders. Zonder zijn medewerking was ik gestrand zonder ook maar een titel of jota op papier. Fijne feedback en een goede bereikbaarheid hebben me geholpen bij de ontwikkeling van het onderzoek.

Mijn dank gaat uit naar Bas Hofstra. Bij het helpen met het bewerken van de data in SPSS. Mijn dank gaat uit naar Fenella Fleischmann. Voor het geven van advies met betrekking tot het ontwikkelen van het meetinstrument en het zijn van wegwijzer met betrekking tot enkele statistische analyses.

Mijn dank gaat uit naar mijn *peer group*. Voor het bewaken van het onderzoeksproces, het geven en ontvangen van feedback en het zijn van steun wanneer er thuis niet gewerkt kon worden, maar jullie in de bibliotheek te vinden waren voor lach, zweet of koffie.

Mijn dank gaat uit naar Speciaal Bieren Café Ledig Erf met al haar werknemers. Voor het aanbieden van een plek om vooral praktisch en met mijn handen hard te werken. Vaak tot diep in de nacht na een hele dag te hebben gestudeerd.

Mijn dank gaat uit naar mijn familie en vrienden. Voor sporten, films kijken, bier drinken, het kunnen verzaken van het huishouden en reizen maken, hetgeen een zeer gewenste afwisseling was in weken vol studeren.

Tot slot gaat mijn dank uit naar mijn vriendin Doutsen. Voor de rust en ontspanning in stressvolle tijden. Voor het zijn van een partner in het afstuderen. Zonder deze mensen en nog vele anderen, die ik zeker nog eens persoonlijk zal bedanken, is dit onderzoek dat voor u ligt, mogelijk gemaakt. Mijn dank is groot.

Wouter van der Wal

## 2. SAMENVATTING

---

In dit onderzoek worden de docent- en leerling-perceptie ten aanzien van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vergeleken. Ook wordt geprobeerd de gevonden verschillen in perceptie alsook de leerling-perceptie als zodanig te verbinden met de resultaten van de desbetreffende leerlingen op de burgerschapscompetenties. De conceptualisering van het inter-persoonlijk perspectief wordt deels gebaseerd op de theorie van Leary (1957) met haar acht gedragsdimensies en deels op die van Smit (1998) over de beoogde en daadwerkelijk ervaren doceerstijl. In dit onderzoek zijn enkele nieuwe dimensies van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl geformuleerd, die zeer specifiek gericht zijn op het burgerschapsonderwijs zoals dat gegeven wordt door de docenten uit de steekproef. Op basis van deze vijf nieuwe dimensies, tezamen met de acht bestaande dimensies van Leary, is een vragenlijst ontwikkeld die de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl zowel vanuit het perspectief van de docent als die van de leerling in kaart brengt. Deze vragenlijst bestaat voor een deel uit de Vragenlijst voor Inter-persoonlijk Leraarsgedrag (VIL) (van Tartwijk et al., 2009) en voor een deel uit nieuwe voor dit onderzoek ontwikkelde vragen. Er worden in de conclusie bij het beschrijven van de resultaten meerdere verklaringen gegeven voor de gevonden discrepantie waaronder die van *wishful thinking*, *protection against disappointment*, het weergeven van het ideaalbeeld en de ervaring van docenten.

### 3. INTRODUCTIE

---

#### 3.1 BESCHRIJVING STAND VAN KENNIS IN HET VELD

---

De meeste studies over de vergelijking tussen de docent- en leerling-perceptie gaan over de afwijking dan wel overeenkomst met betrekking tot het inter-persoonlijke doceergedrag (Brok et al., 2002). Het inter-persoonlijke doceergedrag is een element van het inter-persoonlijke perspectief op doceren en wordt begrepen in termen van de relatie tussen docent en leerling en wat er zich aan interactie tussen hen afspeelt (Wubbels & Brekelmans, 1997). Men gebruikte bij deze studies met name de Questionnaire On Teacher Interaction (QTI) (Wubbels et al., 1985) om de docent- en leerling-perceptie van het inter-persoonlijke doceergedrag te meten en te vergelijken. De studies onderzochten het docentgedrag in termen van twee inter-persoonlijke dimensies, namelijk: invloed (dominant tegenover onderdanig) en nabijheid (OPpositioneel tegenover Samenwerken) (Leary, 1957) of in termen van de acht gedragsdimensies die hieraan impliciet zijn, namelijk: leiderschap (D/S), hulpvaardigheid/vriendelijkheid (S/D), begrip (S/O), vrijheid/gegeven verantwoordelijkheid aan leerlingen (O/S), onzekerheid O/OP, ontevredenheid (OP/O), vermanend (OP/D) en striktheid (D/OP). De aannames die gelden voor het tweedimensionale systeem zijn allereerst dat de acht gedragsdimensies worden gerepresenteerd door de twee dimensies invloed en nabijheid. Ten tweede dat de twee dimensies invloed en nabijheid ongecorreleerd zijn en ten derde dat de acht gedragsdimensies gelijkmatig zijn verdeeld in een cirkelvormige structuur hetgeen impliceert dat een gedragsdimensie het hoogst correleert met zijn aangrenzende dimensie en het laagst met de aan hem oppositionele dimensie (Wubbels, 2011).

##### 3.1.1 ONDERZOEKEN NAAR DE ACHT GEDRAGSDIMENSIES

---

In de meeste van de studies naar de acht gedragsdimensies zijn er aanzienlijke verschillen gerapporteerd tussen de docent- en leerling-perceptie van het inter-persoonlijk doceergedrag. Over het algemeen rapporteerden docenten een hogere waardering voor hun eigen leiderschap, hulpvaardigheid/vriendelijkheid en begripvol gedrag dan dat hun leerlingen deden, terwijl ze een lagere perceptie hadden van hun eigen onzeker, ontevreden en vermanend gedrag (Den Brok et al., 2002; Rickards & Fisher, 2000; Harkin & Turner, 1997; Wubbels et al., 1987; Wubbels et al., 1992; Yuen, 1999). Sommige onderzoeken concludeerden ook een hogere docent- dan leerling-perceptie van striktheid en een lagere docent- dan leerling-perceptie van gegeven verantwoordelijkheid (Rickards & Fisher, 2000).

---

### 3.3.2 ONDERZOEKEN NAAR DE DIMENSIES INVLOED EN NABIJHEID

---

Uit onderzoek bleken er verschillen te zijn tussen de docent- en leerling-perceptie van het inter-persoonlijke doceergedrag. De verschillen tussen de docent- en leerling-perceptie bleven, ook op de zogenaamd hogere inter-persoonlijke dimensies, namelijk: invloed en nabijheid (Brekelmans & Wubbels, 1991; Brekelmans et al., 2002; Fisher et al., 1993; Levy et al., 1993; Wubbels & Brekelmans, 1997). In een onderzoek van Wubbels et al. (1987) was de correlatie tussen de docent- en leerling-perceptie gemiddeld tot laag. Wubbels et al. (1992) concludeerden dat 67% van de docenten een hogere perceptie van invloed en nabijheid had dan hun leerlingen deden, terwijl 33% hier een lagere perceptie van had. Brekelmans & Wubbels (1991) rapporteerden dat 92% van de docenten in vergelijking met de leerlingen een afwijking had met betrekking tot de zelfperceptie en dat tweederde hiervan een hogere perceptie had dan hun leerlingen deden. Een klein aantal onderzoeken rapporteerde niet-significante verschillen tussen docent- en leerling-percepties (Ben-Chaim & Zoller, 2001; Wubbels & Levy, 1991).

Verskillende onderzoeken toonden een relatie aan tussen de ervaring van docenten en de mate van discrepantie tussen docent- en leerling-perceptie. Uit een onderzoek van Brekelmans & Wubbels (1991) onder 1156 docenten bleek nog geen significante relatie te bestaan tussen enerzijds de ervaring van docenten en anderzijds een overeenkomst dan wel afwijking tussen docent- en leerling-perceptie van invloed en nabijheid. Twee longitudinale studies onder respectievelijk 51 en 573 docenten lieten echter wel verschillen zien met betrekking tot nabijheid die groter werd gedurende de docentencarrière. Dit terwijl de verschillen betreffende invloed kleiner werden of gelijk bleven (Brekelmans et al., 2002; Brekelmans et al., 1993). Ander bewijs werd geleverd door een klein onderzoek betreffende zes docenten en kwalitatieve data in de vorm van observaties in het klaslokaal en interviews met de docenten (Fisher et al., 1995). In deze studie bleek de ervaring van de docent tezamen met de gepercipieerde inter-persoonlijke docerstijl de verschillen in perceptie te beïnvloeden.

---

### 3.3.3 VERKLARENDE MECHANISMEN VOOR DISCREPANTIE IN PERCEPTIE

---

Samenvattend toont het onderzoek naar inter-persoonlijk doceergedrag aan dat de meeste docenten een hogere perceptie hebben van hun gedrag dat positief gerelateerd is aan de leerprestaties van leerlingen dan dat hun leerlingen dat doen. Dit terwijl docenten een lagere perceptie hebben van gebieden die negatief geassocieerd zijn met leerprestaties van leerlingen. Sommigen beweren dat de leerling-perceptie onderhevig kan zijn aan de

zogenaamde '*grading leniency*' (Greenwald, 1997) en hiermee niet bruikbaar. Dit wil zeggen dat leerlingen hun oordeel baseren op de mate waarin een docent bereid is een hoog cijfer te geven. Dit is echter volgens Marsh & Roche (1997) moeilijk te bewijzen, omdat er volgens de onderzoekers vele andere factoren zijn die de leerling-perceptie bepalen. Een meta-analyse van 'd Apollonia & Abrami (2007) toont aan dat de leerling-perceptie juist zeer betrouwbaar is en dat leerlingen goed in staat zijn om verschillen in docerestijlen te onderscheiden tussen hun docenten.

Anderen beweren dat attributieprocessen en idealen van docenten de zelfperceptie kunnen beïnvloeden (Brekelmans & Wubbels, 1991; Levy et al., 1993). In de lijn van deze bewering kan de hogere docent-perceptie het gevolg zijn van *wishful thinking*, terwijl een lagere docent-perceptie het resultaat kan zijn van *protection against disappointment*. Bewijs voor de invloed van dergelijke denkprocessen werd gevonden in de uitleg die docenten gaven van hun eigen zelfbeoordeling (Levy et al., 1993).

Psychologen hebben beweerd dat rolverschillen tussen beoordelaars kunnen bijdragen aan afwijkingen via attributieprocessen. De docenten zagen hun eigen gedrag meer beïnvloed door omstandigheden terwijl leerlingen meer nadruk legden op relatief stabiele zaken en disposities (Watson, 1982). Als gevolg hiervan kunnen beide groepen zich op andere elementen concentreren of een verschillende waarde toekennen aan bepaalde elementen, hetgeen in een afwijking tussen docent- en leerling-perceptie resulteert. Enig bewijs voor de laatste bewering werd gevonden in twee kleinschalige studies waarbij leerlingen en docenten werden geïnterviewd (Cothran et al., 2002).

Een andere verklaring voor het verschil in perceptie is dat de zelfperceptie van docenten deels wordt gevormd door het weergeven van hun ideaalbeeld, ongeacht hun feitelijke gedrag (Wubbels et al., 1992). Dit kan een afwijking tussen docent- en leerling-perceptie veroorzaken. Deze afwijking is gemiddeld groter voor docenten die weinig gedrag laten zien dat positief gerelateerd is aan positieve schoolresultaten en gemiddeld kleiner voor docenten die veel gedrag laten zien dat positief gerelateerd is aan positieve schoolresultaten.

Verskil tussen de docent- en leerling-perceptie kan ook gerelateerd zijn aan de etniciteit of culturele achtergrond van docenten of leerlingen (Levy et al., 1997; Wubbels & Levy, 1991; den Brok et al., 2002), omdat er per cultuur binnen de dimensie van communicatie andere noties kunnen bestaan van zaken als respect, nabijheid en identificatie van leerlingen met hun docenten.

Brekelmans et al. (2002) beweerden dat de ervaring van de docent een mogelijke verklaring voor de discrepantie in perceptie is. Naarmate docenten ouder worden en meer ervaring

opdoen, komt volgens de onderzoekers het feitelijke doceergedrag dicht bij hun ideaalbeeld te liggen waardoor de docent-perceptie minder verschilt met de leerling-perceptie. Het ideaalbeeld van docenten is relatief stabiel gedurende de carrière. Ze streven constant naar een hoge mate van dominantie en bereidwilligheid tot samenwerking. De feitelijke relatie tussen de docent en de leerling verandert echter gedurende de carrière. Gemiddeld is er een significante toename van dominant gedrag van docenten gedurende de eerste tien jaar dat ze lesgeven. Na deze periode, stabiliseert de dominantie. Gemiddeld genomen is er geen verandering in de mate waarin een docent bereidwillig is tot samenwerking gedurende zijn carrière vordert.

Gezien de tegenstrijdige uitkomsten en geen eenduidigheid in onderzoeksresultaten kan er worden geconcludeerd dat het verschil tussen docent- en leerling-perceptie nog niet geheel verklaard kan worden.

---

### 3.2 ONDERZOEKSPROBLEEM

---

In 2008 zijn er in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap door Hogeschool Windesheim burgerschapscompetenties ontwikkeld voor docenten. Deze waren bedoeld om docenten te helpen zich te professionaliseren in het bijdragen aan de burgerschapsontwikkeling van hun leerlingen. De competenties beschrijven hoe een docent zou moeten handelen teneinde een gedegen burgerschapsdocent te zijn. Volgens een rapport van de Onderwijsraad (2012) zijn er in het burgerschapsonderwijs tegenvallende resultaten van middelbare scholieren. Een voorzichtige conclusie zou kunnen zijn dat vanuit de bevinding dat scholieren slecht scoren op burgerschap, docenten nog te weinig in staat zijn om hun leerlingen op een effectieve manier in het burgerschap te begeleiden. Een verdiepende vraag die gesteld kan worden is dan ook hoe docenten zichzelf idealiter zien wanneer het gaat om de manier waarop zij doceren in het burgerschapsonderwijs, hoe zij hieraan vormgeven (persoonlijke burgerschaps-doceerstijl) en daartegenover hoe hun leerlingen deze zelfperceptie en handelingen percipiëren. Dit onderzoek richt zich op de zelfperceptie van de docent tegenover de perceptie van de leerling. De doelstelling van dit onderzoek is om te onderzoeken of er een discrepantie bestaat tussen de docent- en leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en dit te verbinden met de resultaten van leerlingen op burgerschapsonderwijs.



---

### 3.3 THEORETISCH PERSPECTIEF OP DE PROBLEMATIEK

---

In dit onderzoek wordt het doceren vanuit inter-persoonlijk perspectief geanalyseerd. Dat wil zeggen: in termen van de relatie tussen docent en leerling. Twee theorieën staan centraal in dit perspectief. De theorie van Leary (1957) die inter-persoonlijk gedrag van mensen in kaart brengt in een tweedimensionaal model en de theorie over *Target Understanding* (TU) en *Personal Understanding* (PU) van Smit (1998).

---

#### 3.3.1 LEARY (1957)

---

De theorie van Leary (1957) brengt het inter-persoonlijk gedrag van mensen in kaart. Het betreft een tweedimensionaal model waarin de mate van samenwerking tussen communicerende individuen op de horizontale as (hostility – affection) en de mate van controle (dominance – submission) over het communicatieproces op de verticale as staat. Wubbels et al. (1985) pasten het model toe in de context van het onderwijs. Zij gebruikten de twee dimensies die zij vervolgens invloed (Dominant – Onderdanig) en nabijheid (OPositioneel – Samenwerken) noemden, teneinde de perceptie van de acht gedragssectoren, namelijk: leidend (D/S), helpend/vriendelijkheid (S/D), begrijpend (S/O), vrijheid/gegeven verantwoordelijkheid aan leerlingen (O/S), onzekerheid O/OP, ontevredenheid (OP/O), vermanend (OP/D) en strikt (D/OP) gedrag te structureren. Op basis van dit model werd de *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) van 66 items ontwikkeld teneinde de perceptie van het inter-persoonlijk doceergedrag te meten (Den Brok & Wubbels 2002). In dit onderzoek wordt niet enkel gebruik gemaakt van de QTI, omdat de nadruk ook specifiek komt te liggen op de burgerschaps-doceerstijl van docenten waarvan de interactieve dimensie slechts een onderdeel is. Daarom werden aan de hand van de kwalitatieve interviews met docenten aanvullende dimensies en bijbehorende items ontwikkeld die vanuit het perspectief van docenten en scholieren zowel de geprefereerde als de feitelijke persoonlijk burgerschaps-doceerstijl in beeld moeten brengen. De theorie van Leary (1957) en de hierop gebaseerde QTI zijn relevant voor dit onderzoek, omdat deze een raamwerk bieden waarmee het inter-persoonlijke doceergedrag, zoals gepercipieerd door zowel docent als leerling, aan de hand van acht dimensies (gedragscomponenten) in kaart gebracht kan worden. Dit onderzoek richt zich bij het in kaart brengen van het inter-persoonlijke doceergedrag specifiek op de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en voegt aan de interactieve dimensie met haar acht gedragsdimensies nog eens vijf dimensies toe die gebaseerd zijn op de data uit de interviews met docenten.

---

### 3.3.2 TARGET & PERSONAL UNDERSTANDING (1998)

---

Vanuit een extensieve literatuurreview over ‘kennis krijgen over’ en het ‘inzicht krijgen in’ trok Smit (1998) de aandacht naar het onderscheid tussen *Target Understanding* (TU) en *Personal Understanding* (PU). Onder TU wordt datgene verstaan wat de docent als ‘het beoogde’ betitelt. In het onderzoek van Smit (1998) had dit betrekking op de lesstof hetgeen gedeeltelijk voortvloeide uit de vereiste verplichtingen van het curriculum, maar wat werd geïnterpreteerd vanuit het perspectief van de docent, hetgeen dus het belang van de rol van de docent benadrukt. In dit onderzoek staat de geprefereerde en feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vanuit het perspectief van de docent synoniem aan de TU. Onder PU wordt ‘het daadwerkelijk behaalde’ verstaan. Dit reflecteert hoe de student het onderwerp dat de docent presenteert ziet (Entwistle & Smit, 2002). In dit onderzoek staat de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vanuit het perspectief van de leerling synoniem aan de PU. Dit onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre er discrepantie bestaat tussen de docentperceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl tegenover de leerling-perceptie hiervan. De theorie van Smit (1998) is relevant voor dit onderzoek, omdat de geprefereerde en feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vanuit het perspectief van zowel de docent als leerling in kaart worden gebracht. De docentperceptie wordt onderzocht door middel van een kwalitatieve en kwantitatieve methode. De leerling-perceptie wordt onderzocht en vergeleken met de docentperceptie door middel van een kwantitatieve methode.

### 3.4 VRAAGSTELLINGEN

---

In dit onderzoek wordt de volgende vraagstelling beantwoord:

Is er binnen het burgerschapsonderwijs op middelbare scholen een discrepantie tussen de docent- en leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en kan dit worden verbonden met resultaten van leerlingen op burgerschapscompetenties?

Hieruit komen de volgende deelvragen voort:

1. Wat is vanuit het perspectief van de docent de geprefereerde (ideale) persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?
2. Wat is vanuit het perspectief van de docent en de leerling de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?
3. Is er een discrepantie tussen de docent- en leerling-perceptie van de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?
4. Is er een verband tussen de discrepantie van de docenten- en leerling-perceptie van de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en de resultaten van scholieren op de burgerschapscompetenties?
5. Is er een verband tussen de leerling-perceptie van de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en de resultaten van leerlingen op de burgerschapscompetenties?

---

## 4. METHODE

---

### 4.1 DESIGN

---

Om de vraagstelling te beantwoorden, is er gekozen voor een *mixed methods design* waarbij de nadruk ligt op de kwantitatieve methode. De kwalitatieve data diende ter ondersteuning en is ingebed in het hoofdonderzoek, omdat op basis van de informatie die werd verkregen uit de interviews een vragenlijst werd gemaakt die bij zowel de docenten als de leerlingen werd afgenomen. Het plan was dat er bij de docenten allereerst semi-gestructureerde interviews werden afgenomen om de geprefereerde persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vast te stellen. Deze resultaten werden vervolgens geanalyseerd en de inzichten die hieruit ontstonden, zijn gebruikt om een vragenlijst te ontwikkelen die zowel de zelfperceptie van de feitelijke persoonlijke burgerschapsstijl mat als de leerling-perceptie hiervan. Uiteindelijk werd een vragenlijst ontwikkeld die bestond uit vragen van de VIL (van Tartwijk et al., 2009) en nieuw geformuleerde vragen. Voor de leerlingen zijn ook vragen over burgerschapscompetenties toegevoegd om deelvraag 4 en 5 te kunnen beantwoorden. Van de perceptie van de leerlingen zijn gemiddelden per klas gemaakt welke met de scores van de betreffende docent werden vergeleken om een mogelijke discrepantie hiertussen vast te stellen. Daarna werden de verschilcores en de scores op leerling-perceptie getest op correlatie met scores van leerlingen op burgerschapscompetenties. De methode was dus gefaseerd.

---

### 4.2 RESPONDENTEN

---

---

#### 4.2.1 KWALITATIEVE FASE

---

Het achttal meewerkende docenten is werkzaam in zowel de onder- als bovenbouw van het middelbaar onderwijs op twee scholen in de regio Huizen en Groningen en doceert aan alle niveaus (VMBO, HAVO en VWO). Geheel volgens plan betrof het docenten van de vakken maatschappijleer, economie, aardrijkskunde en geschiedenis. Er is ook een docent geïnterviewd die ethiek van de economie doceerde. De leeftijden van de participanten varieerde van 30 tot 60 jaar en de ervaring van de docenten was op één na groot. Dat wil zeggen dat dezen meer dan twintig jaar in het vak zaten. Van één participant bleek dat hij slechts enkele jaren werkzaam was in het onderwijs. Alle participanten, op één na, waren mannelijk.

---

## 4.2.2 KWANTITATIEVE FASE

---

De respondenten zijn 447 leerlingen van de klassen 4 en 5 HAVO en VWO en acht van hun docenten. Het betreft een deel van de docent- en leerling-populatie van de middelbare school in de regio Groningen. De leeftijden van de leerlingen varieerde van veertien tot achttien jaar. De meesten van hen (59%) waren zestien jaar. Van het totaal aantal respondenten was 61% een meisje en 39% een jongen. Er volgde 69% VWO en 31% HAVO. Van de meewerkende respondenten was 94% nog nooit blijven zitten op de middelbare school en de resterende 6% wel. Ongeveer de helft van de leerlingen bleek lid te zijn van een sportvereniging. Slechts vijf respondenten zijn niet in Nederland geboren. Van 96% van de leerlingen was de vader in Nederland geboren en in 97% van de gevallen de moeder ook. In 98% van de gevallen ging de leerling naar de kerk. Van de leerlingen gaf 13% aan als laatste rapportcijfer een onvoldoende te hebben gekregen van de docent waarover men de vragenlijst invulde. Een merendeel van 83% gaf aan één jaar les te krijgen van de docent waarover men de lijst invulde. De acht docenten varieerden in leeftijd van 31 tot 60 jaar. Vijf van hen waren mannelijk en drie vrouwelijk. De door hen gedoceerde vakken waren geschiedenis, maatschappijleer, economie, aardrijkskunde en management & organisatie. De klassengrootte van hen varieerde van zestien tot 30 leerlingen. De aanwezige ervaring van de docenten varieerde van vier tot 36 jaren in het onderwijs werkzame jaren. Alle bevroegde docenten gaven aan in Nederland te zijn geboren.

---

## 4.3 DATAVERZAMELING

---

---

### 4.3.1 KWALITATIEVE FASE

---

De methode van dataverzameling betrof semi-gestructureerde interviews waarbij de docenten aan de hand van een topiclijst werd gevraagd een omschrijving te geven van hun geprefereerde persoonlijke burgerschaps-doceerstijl. De topiclijst, welke voor een groot deel is gebaseerd op de burgerschapscompetenties voor leraren (Windesheim, 2008), is te vinden in de bijlage. Om de kwaliteit van de interviews te waarborgen zijn deze opgenomen. Om de betrouwbaarheid te vergroten zijn memo's gemaakt teneinde een methodische verantwoording te kunnen geven. Om de validiteit te vergroten werd docenten voorafgaand aan de afname een instructie over het interview gegeven, wat ze konden verwachten, maar ook wat de doelstelling van het onderzoek was. Wanneer er voor onderzoeksdoeleinden specifieke begrippen werden genoemd, werden deze eerst toegelicht met als doel begripsverwarring te voorkomen en de validiteit te verhogen. Om sociale wenselijkheid te voorkomen, werd

gedurende de interviews doorgevraagd naar praktijkvoorbeelden en werd voor aanvang van de interviews de anonimiteit van de docenten gegarandeerd.

---

#### 4.3.2 KWANTITATIEVE FASE

---

De methode van dataverzameling was een digitale vragenlijst voor zowel de docenten als leerlingen. Het te meten construct was de geprefereerde en feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vanuit het perspectief van de docent en leerling. Het betrof een vragenlijst voor leerlingen bestaande uit 69 vragen over docent-leerling interactie welke volledig gebaseerd zijn op de Vragenlijst voor Inter-persoonlijk Leraargedrag (VIL) (Van Tartwijk et al., 2009). Hieraan zijn naar aanleiding van resultaten uit de interviews met de docenten zeventien nieuwe vragen over identiteitsvorming en negen nieuwe vragen over kennisontwikkeling toegevoegd. Tot slot werden aan de vragenlijst voor leerlingen twintig vragen over burgerschapscompetenties (Ten Dam et al., 2010) toegevoegd met als doel om na de dataverzameling en de analyse hiervan een samenhang te onderzoeken tussen de leerling-perceptie alsook de mogelijke discrepantie tussen docent- en leerling-perceptie en resultaten van leerlingen op burgerschapscompetenties. De vragen over burgerschapscompetenties maten de attitude (7), vaardigheden (4) en mate van reflectie (9) van de leerlingen met betrekking tot het omgaan met diversiteit. Om de validiteit van het onderzoek te verhogen, werd sociale wenselijkheid zo veel mogelijk voorkomen door voorafgaand aan de afname van de vragenlijst de anonimiteit van de respondenten te garanderen en de waarde van het onderzoek te benoemen. De inhoudsvaliditeit werd zo goed mogelijk gewaarborgd door te zorgen dat alle items die het te meten construct in kaart zouden brengen erin zaten. De populatievaliditeit werd, door volledige klassen te bevragen, zo hoog mogelijk gemaakt. Hiermee wordt verondersteld dat de resultaten in ieder geval voor de deelnemende school te generaliseren zijn. Een mogelijk versturende invloed bij de afname van de vragenlijst was het ontbreken van een interviewer of een uitgebreide uitleg. Daarom werd voorafgaand aan de afname van de vragenlijst een korte algemene instructie gegeven en bleef de onderzoeker tijdens de afname in het lokaal om eventuele praktische vragen te kunnen beantwoorden. Ook is aan het begin van de vragenlijst een korte inleiding geschreven waarmee zo veel mogelijk onduidelijkheid over de inhoud van de vragenlijst en het invullen hiervan moest worden voorkomen. Een mogelijk nadeel was dat de respondenten wisten dat ze bevroegd werden. Dit heeft de antwoorden mogelijk beïnvloed. Dit werd zo veel mogelijk ondervangen door de waarde van het onderzoek duidelijk te benoemen en de waarde van eerlijke antwoorden te benadrukken.

#### 4.4 MEETINSTRUMENTEN

---

Voor dit onderzoek is een vragenlijst gebruikt die zowel de geprefereerde als feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vanuit het perspectief van de leerling en docent meet. Deze is gebaseerd op dertien dimensies welke samen de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl in kaart brengen. De dimensies alsook de bijbehorende items en variabelen zijn te vinden in de bijlage.

#### 4.5 DATA-ANALYSE

---

Er is voor dit onderzoek een vragenlijst ontwikkeld die deels bestaat uit vragen van een al reeds als valide en betrouwbaar gebleken schaal. De VIL (Van Tartwijk et al., 2009) is meermalen gecontroleerd op betrouwbaarheid en validiteit (den Brok, 2001; Wubbels et al., 1985) hetgeen bevredigende resultaten opleverde. De homogeniteit tussen de items van de acht dimensies (gedragscomponenten) was aanzienlijk, met een Cronbach's  $\alpha$  van boven de .80. Een factor-analyse op de klassengemiddelden toonde aan dat de twee factoren (invloed en nabijheid) de acht schalen (gedragscomponenten) ondersteunden (den Brok, 2001). Brekelmans et al. (1990) toonden aan dat beide dimensies 80% van de variantie op alle acht schalen verklaren. Voor dit onderzoek werd de factoranalyse, over de acht dimensies aangaande interactie tussen docent en leerling, niet opnieuw uitgevoerd, maar verantwoord op basis van de eerder genoemde analyses hiervan. Er is over alle dimensies wel opnieuw een betrouwbaarheidsmeting uitgevoerd, waarvan de resultaten verderop worden beschreven en gepresenteerd. Om deze reden is alleen op de voor dit onderzoek ontwikkelde items van de vooronderstelde dimensies identiteitsvorming (zeventien nieuwe vragen) en kennisontwikkeling (negen nieuwe vragen) een componentenanalyse uitgevoerd om vast te stellen of deze twee dimensies voldoende variantie zouden verklaren. Uit de analyse bleek dat er meer twee dimensies benoemd moesten worden, teneinde een voldoende hoeveelheid variantie te kunnen verklaren. Ook viel op dat de samenhang tussen items op meerdere dimensies duidde. Enkele dubbelladers zijn verwijderd waarna telkens opnieuw de componentenanalyse werd uitgevoerd teneinde te kiezen voor een factoroplossing van vijf dimensies, namelijk identiteitsvorming, kennisontwikkeling, organiserend vermogen, onderdanigheid in meningsvorming en dominantie in meningsvorming. Deze vijf nieuwe dimensies van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl zijn hiermee het resultaat van informatie uit de kwalitatieve fase van het onderzoek. Hiernaast worden in de analyse van het onderzoek ook de bestaande acht dimensies (gedragsdimensies) van interactie meegenomen

met als doel van deze dertien dimensies het gemiddelde per klas te berekenen en deze te vergelijken met de score van de docent hierop. Het uiteindelijke beoogde doel is dan aan te tonen of er een al dan niet significante discrepantie bestaat tussen de docent- en leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en haar impliciete dimensies en een verbinding te maken met de resultaten van leerlingen op burgerschapscompetenties. Na de componentenanalyse is er een betrouwbaarheidsmeting uitgevoerd hetgeen resulteerde in enkele verwijderde items, omdat bij verwijdering van die items de Cronbach's  $\alpha$  zou toenemen met meer dan .05. Hieronder worden de resultaten van de betrouwbaarheidsmeting weergegeven:

Dimensie	Aantal items	Cronbachs $\alpha$	Typisch item
Leidend	9	.81	Hij/zij heeft gezag
Helpend en vriendelijk	9	.89	Hij/zij toont belangstelling voor leerlingen
Begrijpend	9	.87	Als je iets niet snapt, heeft hij/zij daar begrip voor
Ruimte gevend/latend	7	.72	Je hebt bij hem/haar eigen verantwoordelijkheid
Onzeker	6	.71	Hij/zij maakt een onzekere indruk
Ontevreden	10	.88	Hij/zij zegt dat leerlingen weinig presteren
Corrigerend	8	.84	Hij/zij verbiedt
Streng	8	.74	Bij hem/haar moet het stil zijn in de les
Identiteitsvorming	8	.89	Hij/zij vertelt ons dat wij invloed kunnen uitoefenen
Kennisontwikkeling	4	.78	Hij/zij vertelt ons hoe dingen in de samenleving worden geregeld
Organiserend vermogen	2	.60	Hij/zij organiseert activiteiten
Onderdanig in meningsvorming	3	.88	Hij/zij laat ons zelf een mening vormen
Dominant in meningsvorming	3	.52	Hij/zij verbiedt standpunten die wij innemen

Als vuistregel wordt een minimale Cronbachs  $\alpha$  van .60 gehanteerd (Verhoeven, 2005). Bovenstaande resultaten ondersteunen deze eis waarmee wordt geconcludeerd dat de betrouwbaarheid van de items voldoende is, op de laatste dimensie: dominant in meningsvorming na. Hier werd in het verdere verloop van het onderzoek rekening mee gehouden. Na de componentenanalyse en de betrouwbaarheidsmeting was de data klaar om gebruikt te worden voor de vergelijking van de scores op perceptie tussen docent en leerling. Hiervoor werden de resultaten per docent geselecteerd en het gemiddelde van de leerlingenscore op elke dimensie per docent uitgerekend. Dit resulteerde in gemiddelde scores per docent op een dimensie. Hierna werd voor de docent de score per dimensie uitgerekend van zowel zijn geprefereerde als feitelijke zelfbeeld. Vervolgens werd middels een T-toets onderzocht of het verschil tussen docent- en leerling-perceptie significant was met een  $\alpha$  van .05. De resultaten hiervan worden verderop gepresenteerd. Om antwoord te kunnen geven op de vierde deelvraag is een Pearson correlatie-test uitgevoerd waarin voor alle docenten en hun



leerlingen werd onderzocht of de gemiddelde verschillen tussen docent- en leerling-perceptie samenhangen met de gemiddelde scores van leerlingen op de burgerschapscompetenties. Hiermee kunnen geen causale verbanden aangegeven worden, maar wel samenhang, hetgeen bevredigend is voor de beantwoording van de vierde deelvraag. Tot slot is een regressieanalyse uitgevoerd teneinde de samenhang te meten tussen de leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en de scores op de burgerschapscompetenties.

## 5. RESULTATEN

---

### 5.1 TABELLEN

---

Hieronder worden de resultaten van de kwantitatieve analyse in tabellen weergegeven. Van alle dimensies betreft het een verdeling van 0-5 (nooit - altijd) en van de burgerschapscompetenties een verdeling van 0-4 (past helemaal niet bij mij - past helemaal bij mij). In de eerste kolom worden de namen van de dimensies benoemd. In de tweede kolom wordt het gemiddelde van de leerling-perceptie weergegeven. In de derde kolom wordt de zelfperceptie van de docent benoemd en in de vijfde kolom zijn/haar ideaalbeeld. In de vierde kolom wordt weergegeven of de docent-perceptie in vergelijking met de leerling-perceptie een al dan niet significante over- of onderschatting is. Tot slot wordt enkel in tabel 9 een zesde, zevende, achtste, negende en tiende kolom weergegeven. De zesde kolom betreft de berekende correlatie tussen de gemiddelde verschilscore in perceptie en de gemiddelde scores van leerlingen op de burgerschapscompetenties. De zevende kolom bevat de berekende regressiecoëfficiënt betreffende de gemiddelde leerling-perceptie op de gemiddelde score van leerlingen op de burgerschapscompetenties, maar dan gecontroleerd voor de gemiddelde verschilcores in perceptie. In elke tabel wordt per dimensie de totale steekproef gerapporteerd. Tevens wordt duidelijk gemaakt of een resultaat al dan niet significant is. De analyses zijn zowel uitgevoerd per docent en zijn/haar leerlingen als over alle docenten en hun leerlingen. In de analyses zijn slechts respondenten meegenomen die minstens de helft van de desbetreffende items per dimensie hadden ingevuld.

5.1.1 TABEL 1: DOCENT 1

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	4,00 (N=15)	3,33	-,67*	3,56
Helpend/vriendelijk	3,74(N=15)	3,11	-,63*	3,22
Begrijpend	4,01(N=15)	3,56	-,45*	3,78
Ruimte gevend/latend	3,07(N=15)	2,86	-,21*	2,43
Onzeker	1,93(N=15)	1,83	-,10	1,83
Ontevreden	1,72(N=15)	1,80	,08	1,70
Corrigerend	2,11(N=15)	1,88	-,23	2,00
Streng	2,68(N=15)	2,38	-,30	2,63
Identiteitsvorming	2,95(N=15)	2,13	-,82*	3,38
Kennisontwikkeling	3,84(N=15)	3,20	-,64*	3,80
Organiserend vermogen	2,57(N=15)	2,50	-,07	2,50
Onderdanig in meningsvorming	3,79(N=15)	3,00*	-,79*	4,00
Dominant in meningsvorming	2,36(N=15)	1,67*	-,69*	1,67
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,60			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

5.1.2 TABEL 2: DOCENT 2

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	4,18(N=21)	4,56	,38*	3,78
Helpend/vriendelijk	3,63(N=22)	3,89	,26*	3,89
Begrijpend	3,66(N=21)	3,78	,12	3,78
Ruimte gevend/latend	3,08(N=22)	3,00	-,08	3,29
Onzeker	1,89(N=22)	1,67	-,22*	2,00
Ontevreden	2,08(N=22)	2,40	,32*	1,90
Corrigerend	2,46(N=21)	2,75	,29*	2,88
Streng	2,98(N=22)	3,25	,27*	3,00
Identiteitsvorming	2,87(N=20)	3,13	,26	3,38
Kennisontwikkeling	3,93(N=21)	3,80	-,13	3,60
Organiserend vermogen	1,47(N=18)	1,50	,03	3,00
Onderdanig in meningsvorming	3,51(N=17)	3,33	-,18	4,00
Dominant in meningsvorming	2,94(N=18)	2,33	-,61*	1,67
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,39			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

### 5.1.3 TABEL 3: DOCENT 4

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	3,51(N=25)	3,78	,27*	4,67
Helpend/vriendelijk	3,44(N=25)	4,00	,56*	4,33
Begrijpend	3,64(N=24)	4,56	,92*	4,56
Ruimte gevend/latend	3,01(N=25)	3,00	-,01	2,57
Onzeker	2,33(N=25)	3,00	,67*	1,83
Ontevreden	2,01(N=25)	1,67	-,34*	1,50
Corrigerend	2,19(N=25)	2,50	,31*	1,88
Streng	2,67(N=25)	2,13	-,54*	2,38
Identiteitsvorming	2,92(N=23)	3,63	,71*	4,75
Kennisontwikkeling	3,76(N=25)	4,25	,49*	4,80
Organiserend vermogen	1,62(N=25)	2,00	,38*	4,00
Onderdanig in meningsvorming	3,52(N=23)	3,33	-,19	4,67
Dominant in meningsvorming	2,44(N=25)	1,33	-2,19*	1,33
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,37			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

### 5.1.4 TABEL 4: DOCENT 5

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	3,09(N=19)	3,22	,13	3,78
Helpend/vriendelijk	2,77(N=19)	3,56	,79*	4,44
Begrijpend	3,02(N=19)	3,67	,65*	3,89
Ruimte gevend/latend	2,84(N=19)	3,57	,73*	2,57
Onzeker	2,64(N=19)	3,00	,36*	2,17
Ontevreden	2,93(N=19)	3,00	,07	2,10
Corrigerend	2,89(N=19)	3,00	,11	1,63
Streng	2,88(N=19)	2,63	-,25*	3,00
Identiteitsvorming	2,62(N=16)	3,75	1,13*	4,00
Kennisontwikkeling	3,25(N=19)	4,00	,75*	4,00
Organiserend vermogen	1,39(N=18)	3,50	2,11*	4,00
Onderdanig in meningsvorming	3,43(N=18)	3,33	-,10	4,00
Dominant in meningsvorming	3,09(N=19)	2,67	-,42*	2,67
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,31			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

5.1.5 TABEL 5: DOCENT 7

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	3,39(N=46)	3,22	-,17	4,33
Helpend/vriendelijk	3,33(N=45)	3,22	-,11	4,11
Begrijpend	3,36(N=39)	3,78	,42*	4,78
Ruimte gevend/latend	3,10(N=42)	3,00	-,10	3,00
Onzeker	2,34(N=45)	2,67	,33*	1,17
Ontevreden	1,89(N=39)	1,80	-,09	1,20
Corrigerend	2,38(N=37)	2,50	,12	1,75
Streng	2,63(N=40)	2,50	-,13	2,25
Identiteitsvorming	3,23(N=35)	4,00	,77*	4,50
Kennisontwikkeling	3,47(N=42)	3,65	,18	4,80
Organiserend vermogen	1,84(N=38)	3,00	1,16*	4,50
Onderdanig in meningsvorming	3,72(N=40)	3,67	-,05	4,67
Dominant in meningsvorming	2,41(N=39)	2,67	,26	2,00
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,41			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

5.1.6 TABEL 6: DOCENT 8

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	3,55(N=73)	3,44	-,11	4,00
Helpend/vriendelijk	3,12(N=72)	2,89	-,23*	3,78
Begrijpend	3,64(N=72)	3,67	,03	4,11
Ruimte gevend/latend	2,92(N=70)	2,71	-,21*	3,29
Onzeker	2,23(N=71)	3,00	,77*	2,00
Ontevreden	1,84(N=72)	1,60	-,24*	1,60
Corrigerend	2,22(N=72)	1,63	-,59*	1,75
Streng	2,65(N=72)	2,63	-,02	2,63
Identiteitsvorming	2,90(N=63)	3,88	,98*	3,88
Kennisontwikkeling	3,65(N=71)	4,00	,35*	4,20
Organiserend vermogen	1,30(N=68)	1,50	,20*	2,50
Onderdanig in meningsvorming	3,65(N=65)	3,67	,02	4,67
Dominant in meningsvorming	2,57(N=69)	3,00	,43*	2,67
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,51			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

5.1.7 TABEL 7: DOCENT 9

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	3,91(N=68)	3,78	-,13*	4,22
Helpend/vriendelijk	3,69(N=68)	3,44	-,25*	4,00
Begrijpend	3,91(N=68)	3,56	-,35*	4,00
Ruimte gevend/latend	2,94(N=68)	2,86	-,08	2,57
Onzeker	1,89(N=68)	2,00	,11*	1,50
Ontevreden	1,61(N=68)	1,80	,19*	1,50
Corrigerend	1,97(N=67)	2,00	,03	2,13
Streng	2,67(N=68)	3,13	,46*	3,38
Identiteitsvorming	2,74(N=64)	3,00	,26*	3,50
Kennisontwikkeling	3,81(N=67)	3,60	-,21*	4,20
Organiserend vermogen	2,06(N=66)	2,50	,44*	4,00
Onderdanig in meningsvorming	3,81(N=64)	3,67	-,14	4,67
Dominant in meningsvorming	2,44(N=67)	1,67	-,77*	2,33
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,46			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

5.1.8 TABEL 8: DOCENT 10

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - = onderschatting	Docent-perceptie ideaal (N=8)
Leidend	3,91(N=59)	3,89	-,02	4,22
Helpend/vriendelijk	3,80(N=59)	3,67	-,13*	3,56
Begrijpend	3,98(N=59)	3,89	-,09	3,78
Ruimte gevend/latend	3,11(N=56)	3,00	-,11	2,43
Onzeker	2,14(N=58)	2,00	-,14*	1,83
Ontevreden	1,67(N=59)	1,90	,23*	2,00
Corrigerend	2,08 (N=59)	2,50	,42*	2,38
Streng	2,73 (N=58)	3,38	,65*	3,50
Identiteitsvorming	2,88(N=47)	4,13	1,25*	4,00
Kennisontwikkeling	3,98(N=58)	4,40	,42*	4,40
Organiserend vermogen	1,65(N=54)	3,50	1,82*	3,50
Onderdanig in meningsvorming	3,72(N=51)	4,33	,61*	4,00
Dominant in meningsvorming	2,41(N=55)	3,33	,92*	3,00
<b>Burgerschapscompetenties</b>	2,56			

\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

5.1.9 TABEL 9: GEMIDDELDE DOCENTEN EN LEERLINGEN

Dimensie	Leerling-perceptie	Docent-perceptie (N=8)	Inschatting door docent - onderschattig <sup>1</sup> =	Docent-perceptie ideaal (N=8) <sup>2</sup>	Correlatie van gemiddelde verschillscore & gemiddelde score BC <sup>3</sup>	B van gemiddelde leerling-perceptie op burgerschapscompetenties, gecontroleerd voor gemiddelde verschillscore <sup>4</sup>			
						Totaal	Attitude	Vaardigheden	Reflectie
Leidend	3,67(N=435)	3,65	-,02	4,07*	,091 (N=325)	-,040	-,037	-,105	-,013
Helpend/vriendelijk	3,34(N=437)	3,47	,13*	3,92*	,097 (N=441)	-,136*	-,166*	-,083	-,139
Begrijpend	3,58(N=423)	3,81	,23*	4,08	,102 (N=441)	-,144	-,051	-,101	-,238
Ruimte gevend/latend	2,90(N=419)	3,00	,10*	2,77	,075 (N=441)	-,325*	-,604*	-,322*	-,112
Onzeker	2,09(N=430)	2,40	,31*	1,79*	,039 (N=441)	-,006	-,023	-,028	,018
Ontevreden	2,00(N=423)	2,00	,00	1,69*	,002 (N=441)	-,035	-,208*	-,042	,103
Corrigerend	2,36(N=421)	2,34	-,02	2,05	-,035 (N=441)	-,001	-,088	-,066	,096
Streng	2,82(N=414)	2,75	-,07*	2,84	-,017(N=441)	,055	-,021	-,012	,144
Identiteitsvorming	2,89(N=368)	3,60	,74*	3,92	-,241* (N=441)	,064	,095	,076	,036
Kennisontwikkeling	3,70(N=414)	3,90	,20*	4,23	-,196* (N=441)	,062	,202*	-,066	,011
Organiserend vermogen	1,66(N=385)	2,48	,82*	3,50*	-,001 (N=441)	,075	,039	,024	,125*
Onderdanig in meningsvorming	3,69(N=387)	3,69	,00	4,33*	-,059 (N=441)	,085	,163	,067	,030
Dominant in meningsvorming	2,59(N=401)	2,48	-,11*	2,17	,103 (N=441)	,108*	,073	,043	,160*
Burgerschapscomp. N=325	2,77								

<sup>1</sup>\*Docent- en leerling-perceptie (feitelijk) verschilt significant bij een  $\alpha$  van .05

<sup>2</sup>\*Docent-perceptie (feitelijk en ideaal) verschillen significant bij een  $\alpha$  van .05

<sup>3</sup>\*Gemiddelde verschillscore van docent- en leerling-percepties en burgerschapscompetentie hangen significant samen bij een  $\alpha$  van .05

<sup>4</sup>\*Leerling-perceptie is bij een  $\alpha$  van .05 en gecontroleerd voor gemiddelde verschillscore tussen docent- en leerling-perceptie een significante voorspeller van de score op burgerschapscompetentie

---

## 5.2 DEELVRAAG 1

---

*Wat is vanuit het perspectief van de docent de geprefereerde (ideale) persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?*

Deze deelvraag kan mede beantwoord worden met data uit de kwalitatieve fase. Hier is door een achttal docenten namelijk antwoord gegeven op deze vraag. Tevens kan deze vraag worden beantwoord middels resultaten uit de kwantitatieve fase, omdat één van de vragenlijsten de geprefereerde (ideale) persoonlijke burgerschaps-doceerstijl mat. Voor het beantwoorden van deze vraag vanuit de kwantitatieve data wordt gebruik gemaakt van tabel 9 die de gemiddelden van alle docenten en leerlingen bevat.

---

### 5.2.1 KWALITATIEVE DATA

---

#### 5.2.1.1 INTERACTIE DOCENT-LEERLING

---

In de aanloop naar de uitvoering van het onderzoek werd al duidelijk dat de interactieve dimensie niet buiten beschouwing gelaten kon worden, omdat de literatuur in al haar vergelijkingen tussen docent- en leerling-perceptie veel waarde toekende aan het interpersoonlijke aspect met haar acht gedragsdimensies (Wubbels et al., 1985). Uit de interviews met docenten over de geprefereerde persoonlijke burgerschaps-doceerstijl bleek eveneens een dimensie die in het onderzoek ‘interactie’ wordt genoemd. Daarbij moet op basis van de kwalitatieve data worden gedacht aan het starten en afronden van een gesprek, maar ook het spelen van de advocaat van de duivel wanneer de leerling zijn/haar mening uit. Ook het spreken met enthousiasme over politieke participatie en het sturen met vragen werd door docenten genoemd. Het nemen van de leiding over de klassensituatie werd als belangrijk betiteld, hoewel de docent ook ruimte zou moeten laten voor de inbreng van de leerlingen. Het hebben van respect voor leerlingen, het bespreken van actualiteiten, het bedenken van stellingen, het aanbieden van media, het ter sprake brengen van dilemma’s en het starten van discussies wordt allemaal genoemd als onderdeel van de geprefereerde burgerschaps-doceerstijl en wordt in dit onderzoek geïnterpreteerd als het hebben van betrekking tot de interactieve dimensie. Tot slot werd hieraan toegevoegd dat een docent in staat zou moeten zijn om zijn eigen mening in twijfel te trekken, of in ieder geval te beproeven.



### 5.2.1.2 IDENTITEITSVORMING

---

Ten tweede bleek uit de kwalitatieve data een verwijzing naar wat in dit onderzoek ‘identiteitsvorming’ wordt genoemd. In de dimensie van de identiteitsvorming zijn drie zaken te onderscheiden die er op handelingsniveau toe doen. Allereerst het debatteren, ten tweede het innemen van een mening en tot slot het beargumenteren van deze mening. Zo was daar docent IG-03 die niets aan twijfel overliet door op de vraag of hij op argumentatie concentreerde, te antwoorden: “ja, dat is heel wezenlijk”. Binnen het debatteren wordt het inleven in de opponent ook genoemd als zijnde van belang om te leren. Het uitdiepen van iemands mening en het bevragen van de ander werd mede door docent IG-04 benadrukt. Bij het innemen van een mening kan worden gedacht aan het daarmee de leerling voorbereiden op een maatschappij waarin men voor keuzes komt te staan die gemakkelijker gaan wanneer hier vooraf over nagedacht is. Het maakt het keuzeproces gemakkelijker en hiermee sorteert de leerling zich voor teneinde de maatschappij goed voorbereid in te gaan. Daarin lijkt het aan de kern van burgerschap te raken, namelijk het voorbereiden van de leerling op participatie in de maatschappij. Het vormen van een mening hangt volgens docent IG-04 nauw samen met het verkennen van het geweten. Zoals hij antwoordde op de vraag hoe hij in zijn lessen vorm gaf aan gewetensvorming: “door daar een beroep op te doen. Stel dat van jou gevraagd wordt dat je meedoet met een Islamitische feestdag en van jou ook gevraagd wordt dat je voor Allah dankt, doe je dat of doe je dat dan niet? En waarom doe je dat dan niet? En waarom zou je het wel doen? Ga je hier een grens over, ja of nee? Voor mij ga je dan een grens over, maar je moet duidelijk weten wanneer je een grens over gaat.” Een andere docent wilde met betrekking tot het laten vormen van een mening terug naar de motivatie van de leerling. Oftewel, terug naar wat de leerling drijft. Niet zijn eigen mening als docent opdringen, maar juist die van de leerling ontwikkelen door een beroep te doen op de eigen motivatie en beweegredenen. Docent IG-06 vulde aan dat het bij meningsvorming niet zozeer gaat om het sturen van de leerling, maar aldus hem juist om het: “laten bekijken en beoordelen van alternatieven. Dat ze zelf alternatieven beoordelen en op basis van die alternatieven een bepaalde conclusies trekken.” Een andere docent poneerde dat hij het belangrijk vond dat de leerkracht ontbrekende informatie geeft in het proces van meningsvorming. Zo zei hij: “ik vind het wel je taak om ook andere kanten te belichten en ook eventueel gebrek aan informatie te geven. Dat wil zoveel zeggen als dat het de taak van de docent is om bij het tot stand laten komen van een mening door de leerling het van belang is dat er voldoende informatie aanwezig is om een gedegen mening te vormen. Niet een mening op basis van vooroordelen en stereotypen, maar een mening die zoveel mogelijk is gebaseerd op feiten.”

Docent IG-08 vulde hierop aan dat hij als docent soms de rol van de advocaat van de duivel op zich nam. Zoals de onderzoeker hem samenvatte gedurende het interview: “dus als ik u goed beluister en uw rol probeer te definiëren, speelt u soms advocaat van de duivel, u bedenkt een stelling, u brengt discussie op gang, u biedt media aan, met actualiteiten, u brengt dilemma’s ter sprake, met als doel om de mening van leerlingen te nuanceren,” waarop de docent bevestigend instemde. Bij het vormen van de identiteit van de leerling werd ook nadruk gelegd op het bevestigen van de kwaliteit van de leerling. Zoals docent IG-08 dat zeer helder verwoordde: “ja, of in elk geval aangeven dat ze bepaalde dingen goed kunnen” of even later: “ik vind erbij horen dat je leerlingen aandacht geeft en dus ook goede dingen benoemt en ook stimuleert.” Tot slot benoemde docent IG-08 met betrekking tot het vormen van een mening van de leerling: “het ontcrachten eigenlijk van vooropgestelde meningen, vooringenomen standpunten, die ze misschien ook wel van thuis of van school meegekregen hebben, dat ontcrachten, dan kijken waar het nu werkelijk om gaat en hoe je dat je eigen kunt maken dat je zegt van: nou, ik zie toch de andere kant er ook wel van in. En dat wil niet zeggen dat je dan alles napraat, maar als het je standpunt is, dan respecteer ik dat natuurlijk. Daar wil ik niet heel erg op afdoen, maar ik wil niet dat ze dat zomaar zeggen zonder dat het hun eigen iets is.” Uit deze resultaten blijkt met betrekking tot de persoonlijke burgerschapsdoceerstijl een duidelijke nadruk op het vormen van de identiteit van de leerling met daarin aandacht voor allereerst het vormen van een mening, deze kunnen onderbouwen met argumenten en dit alles kunnen verwoorden gedurende het debatteren.

### 5.2.1.3 KENNISONTWIKKELING

---

Tot slot bleek uit de kwalitatieve data dat wat in dit onderzoek ‘kennisontwikkeling’ wordt genoemd als zijnde idealiter een dimensie van de ideale persoonlijke burgerschapsdoceerstijl. Daarin is een aantal deelaspecten waarneembaar. Zo is daar het thema van de parlementaire democratie en de politiek daaromheen, maar ook de Nederlandse rechtstaat. Docent IG-01 benoemde het als volgt: “dat is gewoon belangrijk dat ze kennis hebben van de maatschappij en de politieke stromingen. Dus die kenniscomponent is heel belangrijk.” Een manier om leerlingen met deze thema’s in aanraking te brengen is volgens enkele docenten door het ter sprake brengen van actualiteiten.

---

## 5.2.2 KWANTITATIEVE DATA

---

Uit de kwantitatieve data zoals weergegeven in tabel 9 blijkt dat docenten veel waarde hechten aan de dimensies leidend, begrijpend, kennisontwikkeling en onderdanigheid in meningsvorming (score 4). Docenten hechten redelijk veel waarde aan de dimensies helpend/vriendelijk, identiteitsvorming en organiserend vermogen (score 3). De dimensies ruimte gevend/latend, corrigerend, streng en dominantie in meningsvorming lijken docenten enigszins te waarderen (score 2). Onzekerheid en ontevredenheid worden beide weinig gewaardeerd (score 1).

---

## 5.3 DEELVRAAG 2

---

*Wat is vanuit het perspectief van de docent en de leerling de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?*

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van data uit de kwantitatieve fase zoals weergegeven in tabel 9. Hier is de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl vanuit zowel het perspectief van de docent als de leerling in kaart gebracht door per docent de gemiddelde scores van zowel de docent als de leerling op elke dimensie weer te geven.

---

### 5.3.1 PERSPECTIEF DOCENTEN

---

Gemiddeld bezien waarderen docenten zichzelf op geen enkele dimensie hoog (score 4). Op de dimensies leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend/latend, identiteitsvorming, kennisontwikkeling en onderdanigheid in meningsvorming waarderen docenten zichzelf redelijk hoog (score 3). Op de dimensies onzeker, ontevreden, corrigerend, streng, organiserend vermogen en dominantie in meningsvorming waarderen docenten zichzelf redelijk laag (score 2).

---

### 5.3.2 PERSPECTIEF LEERLINGEN

---

Gemiddeld waarderen de leerlingen hun docenten op geen enkele dimensie hoog (score 4). Op de dimensies leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend, kennisontwikkeling en onderdanigheid in meningsvorming waarderen leerlingen hun docenten redelijk hoog (score 3). Op de dimensies ruimte gevend/latend, onzeker, ontevreden, corrigerend, streng, identiteitsvorming en dominantie in meningsvorming waarderen leerlingen hun docenten redelijk laag (score 2).

Tot slot waarderen de leerlingen hun docenten laag op de dimensie organiserend vermogen (score 1).

---

### 5.3.3 WAT BETEKENT DIT VOOR DE THEORIE?

---

Samenvattend blijkt dat docenten zichzelf op de dimensies ruimte gevend/latend, identiteitsvorming en organiserend vermogen in een andere scoringscategorie (score 1-5) waarderen. Volgens de theorie van Smit (1998) over *Target* en *Personal Understanding* kan dat begrepen worden, in die zin dat een beoogde persoonlijke burgerschaps-doceerstijl (*Target Understanding*) niet als zodanig ervaren hoeft te worden door de leerlingen (*Personal Understanding*) hetgeen wordt ondersteund door het empirische materiaal zoals hierboven beschreven en in tabel 9 weergegeven.

---

### 5.4 DEELVRAAG 3

---

*Is er een discrepantie tussen de docent- en leerlingenperceptie van de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?*

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van de resultaten uit de T-toets van de twee gemiddelden van de docent- en leerling-perceptie waarvan in alle tabellen de resultaten worden weergegeven. Voor het beantwoorden van deze vraag wordt alleen gebruik gemaakt van alle gemiddelden zoals weergegeven in tabel 9. Hier is over alle docenten berekend of er een significante discrepantie bestaat tussen hun zelfperceptie en de leerling-perceptie van elke dimensie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl. Met betrekking tot de volgende dimensie overschatten de docenten zichzelf volgens de leerlingen: helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte latend/gevend, onzeker, identiteitsvorming, kennisontwikkeling en organiserend vermogen. Op de dimensie strengheid onderschatten de docenten zichzelf volgens hun leerlingen. Op de dimensies leidend, corrigerend, dominantie in meningsvorming, ontevredenheid en onderdanigheid in meningsvorming was er geen verschil tussen de leerling- en docent-perceptie.

In tabel 10 zoals hieronder weergegeven, wordt zowel per docent (nummer van docent) als van alle docenten (totaal) weergegeven op welke dimensie de docenten zichzelf onder- dan wel overschatten. Ook wordt weergegeven op hoeveel dimensies deze over- of onderschatting significant is, om hiermee verklaringen te vinden met betrekking tot enkele kenmerken van deze docenten, zoals bijvoorbeeld de werkervaring in jaren. Overigens zijn onderstaande

resultaten de meer uitgebreide uitwerking van de resultaten zoals die ook in tabel 9 worden weergegeven in de kolom ‘inschatting door docent’.

5.4.1 TABEL 10: GEMIDDELDE DISCREPANTIE DOCENT- EN LEERLING-PERCEPTIE

Docent Dimensie	1	2	4	5	7	8	9	10	Totaal
Leidend	-*	+*	+*	+	+	-	-*	-	+ = 4 - = 4
Helpend/vriendelijk	-*	+*	+*	+*	-	-*	-*	-*	+ = 3 - = 5
Begrijpend	-*	+	+*	+*	+*	+	-*	-	+ = 5 - = 3
Ruimte gevend/latend	-*	-	-	+*	-	-*	-	-	+ = 1 - = 7
Onzeker	-	-*	+*	+*	+*	+*	+*	+*	+ = 6 - = 2
Ontevreden	+	+*	-*	+	-	-*	+*	+*	+ = 5 - = 3
Corrigerend	-	+*	+*	+	+	-*	+	+*	+ = 6 - = 2
Streng	-	+*	-*	-*	-	-	+*	+*	+ = 3 - = 5
Identiteitsvorming	-*	+	+*	+*	+*	+*	+*	+*	+ = 7 - = 1
Kennisontwikkeling	-*	-	+*	+*	+	+*	-*	+*	+ = 4 - = 4
Organiserend vermogen	-	+	+*	+*	+*	+*	+*	+*	+ = 7 - = 1
Onderdanig in meningsvorming	-*	-	-	-	-	+	-	+*	+ = 2 - = 6
Dominant in meningsvorming	-*	-*	-*	-*	+	+*	-*	+*	+ = 3 - = 5
Totaal	+ = 1 - = 12 +* = 0 -* = 8	+ = 8 - = 5 +* = 5 -* = 2	+ = 8 - = 5 +* = 8 -* = 3	+ = 10 - = 3 +* = 7 -* = 2	+ = 8 - = 5 +* = 4 -* = 0	+ = 7 - = 6 +* = 5 -* = 4	+ = 6 - = 7 +* = 5 -* = 5	+ = 9 - = 4 +* = 8 -* = 2	

- Een minteken betekent dat de docent zichzelf in vergelijking met de leerling-perceptie onderschat

- Een plusteken betekent dat de docent zichzelf in vergelijking met de leerling-perceptie overschat

-\* Betekent dat de docent zich in vergelijking met de leerling-perceptie bij een  $\alpha$  van .05 significant over- dan wel onderschat

#### 5.4.2 WAT BETEKENT DIT VOOR DE THEORIE?

Met betrekking tot de theorie is er een aantal betekenisvolle verklaringen te geven voor de onder- dan wel de overschatting van de docent zijn feitelijke persoonlijke burgerschapsdoceerstijl. Allereerst de onderschatting. In de gevallen van de dimensies die op basis van literatuuronderzoek positief zouden bijdragen aan de burgerschapsontwikkeling van leerlingen, omdat dezen hoegenaamd positief bijdragen aan de cognitieve scores van leerlingen (leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend en gegeven vrijheid/verantwoordelijkheid), zou onderschatting hiervan kunnen duiden op *protection against disappointment*. Dat wil zoveel zeggen als het zichzelf indekken tegen de negatieve beoordeling van de leerlingen en dientengevolge een lagere zelfwaardering geven dan

daadwerkelijk wordt gevonden, oftewel zelfonderschatting. In het geval van overschatting kan men met betrekking tot de dimensies die positief bijdragen aan de burgerschapsontwikkeling van leerlingen al snel denken aan *wishful thinking*. Dat wil in deze context zoveel zeggen als het zichzelf beoordelen op basis van hoe men als docent hoopt te worden gepercipieerd. Verder kan een overschatting van docenten duiden op het door hen weergeven van hun ideaalbeeld. Wat tot slot ook verklarend kan zijn voor de discrepantie tussen de docent- en leerling-perceptie is de mate van ervaring van de docent. Uit eerder onderzoek (Brekelmans et al., 2002) bleek ervaring een zinvolle bijdrage aan de uitleg die gegeven kon worden aan het zichzelf niet op waarde schatten van de docent. In dit onderzoek beschikten docent 1, 4, 9 en 10 over minder dan tien jaar ervaring (deze kolommen zijn grijs gearceerd). De overige docenten gaven aan over 23 tot 36 jaar aan ervaring te beschikken. De vier docenten met minder dan tien jaar ervaring over- dan wel onderschatten zich significant op acht tot elf dimensies. In het geval van onder- dan wel overschatting van deze docenten zou de ervaring als verklarend mechanisme hiervoor een betekenisvolle factor kunnen zijn, namelijk dat naarmate een docent in ervaring toeneemt, zijn zelfperceptie meer conform de leerling-perceptie wordt. Kortom: de theorie leert ons over de over- of onderschatting van de docent-perceptie in vergelijking met de leerling-perceptie dat het verklarend mechanisme hierachter *protection against disappointment*, *wishful thinking*, het weergeven van het ideaalbeeld of de ervaring van de betreffende docent kan zijn. Aangezien alle respondenten in Nederland geboren zijn, zal de afkomst geen verklarende functie kunnen vervullen, hetgeen in andere onderzoeken wel als verklarende variabele wordt aangehaald.

---

#### 5.5 DEELVRAAG 4

---

*Is er een verband tussen de resultaten van scholieren op de burgerschapscompetenties en de discrepantie tussen de docenten- en leerling-perceptie van de feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl?*

Deze deelvraag wordt beantwoord met de resultaten uit de correlatietest met de verschilcores op docent- en leerling-perceptie en de resultaten van leerlingen op de burgerschapscompetentie zoals weergegeven in tabel 9. Per dimensie wordt daar gerapporteerd of de gemiddelde verschilcore al dan niet significant samenhangt met de gemiddelde resultaten op burgerschapsonderwijs. Bovendien kunnen op basis van de positieve dan wel negatieve correlatie uitspraken worden gedaan met betrekking tot de richting van de

samenhang, oftewel hoe de gemiddelde scores op de burgerschapscompetenties zich zullen ontwikkelen naarmate een gemiddelde verschilscore toe- dan wel afneemt. Op de volgende dimensies werd geen verband gevonden tussen de gemiddelde verschilscore en de gemiddelde scores van leerlingen op de burgerschapscompetenties: leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend/latend, onzeker, ontevreden, corrigerend, streng, organiserend vermogen, onderdanigheid in meningsvorming en dominantie in meningsvorming. Op de volgende dimensies werd een negatief verband gevonden: identiteitsvorming en kennisontwikkeling. Op beide dimensies was sprake van een significante overschatting door de docenten (zie tabel 9). Dat wil zeggen dat naarmate de gemiddelde overschatting door docenten op deze dimensies toeneemt, de gemiddelde scores van leerlingen op de burgerschapscompetenties zullen afnemen.

---

### 5.5.1 WAT BETEKENT DIT VOOR DE THEORIE?

---

Volgens eerder onderzoek zouden de volgende dimensies samenhangen met hoge cognitieve prestaties: leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend en ruimte gevend/latend. Opvallend hieraan is dat in dit onderzoek slechts significante negatieve relaties worden gevonden op de dimensies: identiteitsvorming en kennisontwikkeling. Kortom: de empirische gegevens lijken de bevindingen, zoals gedaan in eerder onderzoek, niet te ondersteunen, maar de gegevens zoals weergegeven in tabel 9 bieden echter wel nieuwe inzichten, in die zin dat er significante resultaten zijn gevonden op twee van de speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde dimensies. Te meer biedt het daarmee wel degelijk inzichten, omdat deze nieuwe dimensies juist zijn ontwikkeld met betrekking tot het in kaart brengen van doceergedrag, maar dan ook specifiek in het burgerschapsonderwijs.

---

### 5.6 DEELVRAAG 5

---

*Is er een verband tussen de leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschapsdoceerstijl en de prestaties van leerlingen op de burgerschapscompetenties?*

Deze deelvraag wordt beantwoord aan de hand van de resultaten uit de regressieanalyse zoals weergegeven in tabel 9. Uit de resultaten blijkt de gemiddelde leerling-perceptie van de dimensie dominantie in meningsvorming een positieve regressiecoëfficiënt voor de gemiddelde totaalscores op de burgerschapscompetenties. Oftewel, naarmate leerlingen hun docenten hoger waarderen op de dimensie dominantie in meningsvorming zullen de

gemiddelde totaalscores van leerlingen op burgerschapscompetenties toenemen. Op de dimensies helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend/latend en ontevreden worden negatieve regressiecoëfficiënten gevonden. Oftewel, naarmate leerlingen hun docenten hoger waarderen op deze dimensies zullen hun gemiddelde totaalscores op de burgerschapscompetenties afnemen. Op de overige dimensies zijn voor de gemiddelde totaalscores op de burgerschapscompetenties geen significante resultaten gevonden.

Met betrekking tot de deelcompetentie attitude wordt op de dimensies helpend/vriendelijk, ruimte gevend/latend en ontevreden een negatieve regressiecoëfficiënt gevonden. Oftewel, naarmate leerlingen hun docenten gemiddeld hoger waarderen op deze dimensies zullen gemiddelde scores van leerlingen op deze deelcompetentie afnemen. Er wordt voor deze deelcompetentie een positieve regressiecoëfficiënt gevonden op de dimensie kennisontwikkeling. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docenten gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde scores op deze deelcompetentie zullen toenemen. Op de overige dimensies wordt voor de deelcompetentie attitude geen verband gevonden.

Met betrekking tot de deelcompetentie vaardigheden wordt op de dimensie ruimte gevend/latend een negatieve regressiecoëfficiënt gevonden. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docenten gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde scores van leerlingen op deze deelcompetentie zullen afnemen. Op de overige dimensies wordt voor deze deelcompetentie vaardigheden geen verband gevonden.

Met betrekking tot de deelcompetentie reflectie blijkt op de dimensies organiserend vermogen en dominantie in meningsvorming een positieve regressiecoëfficiënt. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docent gemiddeld hoger waarderen op deze dimensies de gemiddelde scores van leerlingen op deze deelcompetentie zullen toenemen. Op de overige dimensies wordt voor deze deelcompetentie reflectie geen verband gevonden.

---

### 5.6.1 WAT BETEKENT DIT VOOR DE THEORIE?

---

Uit eerder onderzoek (Goh, 1994; Henderson, 1995; Evans, 1998) blijkt dat de volgende dimensies positief samenhangen met hoge cognitieve prestaties: leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend en ruimte gevend/latend. Opvallend aan de bevindingen van dit onderzoek is dat er een negatieve richtingscoëfficiënt gevonden is bij twee van deze dimensies, namelijk helpend/vriendelijk en ruimte gevend/latend. Hiermee lijken de gevonden gegevens deze eerdere bevindingen tegen te spreken. Hier moet bij vermeld worden dat dit een onderzoek betreft naar het burgerschapsonderwijs. De vorige onderzoeken waren meer gericht op andere vakgebieden. Mogelijk valt het niet overeenkomen van de resultaten voor een deel te



verklaren door het verschil in vakgebied waar het onderzoek zich op richt. De dimensie ontevredenheid zou, zo bleek uit eerder onderzoek, negatief samenhangen met cognitieve prestaties en zo bevestigen ook de resultaten uit dit onderzoek dat op de deelcompetentie attitude.

Wellicht bieden de nieuwe dimensies enkele inzichten, in die zin dat de dominantie in meningsvorming een significante voorspeller van betere prestaties op burgerschapscompetenties blijkt. Dit geeft ons enkele handreikingen om uitspraken te doen over de bevindingen en een suggestief antwoord te geven teneinde deze deelvraag te beantwoorden. Mogelijk heeft een leerling met betrekking tot presteren in het burgerschapsonderwijs meer baat bij een hogere mate van invloed van de docent in het leer- en ontwikkelingsproces tot burger dan vooraf was verwacht of dan vooraf bij andere vakken als wenselijk werd geconstateerd. Mogelijk heeft een leerling behoefte aan een meer dominante, organiserende en sturende benadering in het voorbereidingsproces tot burger, en dan vooral aangaande het meningsvormingsproces en juist niet een helpende, vriendelijke, ruimte gevende en ruimte latende doceerstijl.

---

## 6. CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

---

---

### 6.1 HOOFDVRAAG EN CONCLUSIES

---

*Is er binnen het burgerschapsonderwijs op middelbare scholen een discrepantie tussen de docent- en leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en kan dit verbonden worden met resultaten van leerlingen op burgerschapsonderwijs?*

Om de docent- en leerling-perceptie te meten is gebruik gemaakt van de acht dimensies van de VIL (van Tartwijk et al., 2009) en vijf nieuwe speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde dimensies. De laatstgenoemde dimensies zijn ontwikkeld op basis van semi-gestructureerde interviews met acht docenten uit het middelbare onderwijs. Al naar gelang antwoord is gegeven op de deelvragen is voor een groot deel tevens de hoofdvraag beantwoord, namelijk dat er binnen het burgerschapsonderwijs op een aantal dimensies en bij een aantal docenten significante discrepantie is tussen hun zelfperceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en de leerling-perceptie hiervan. Zowel wanneer het gemiddelde van alle docenten en hun leerlingen als wanneer elke docent afzonderlijk met zijn/haar leerlingen werd vergeleken, bleek op enkele dimensies discrepantie waarneembaar tussen de docent- en

leerling-perceptie. Gemiddeld genomen bleek een significante overschatting door docenten op de dimensies: helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend/latend, onzeker, identiteitsvorming, kennisontwikkeling en organiserend vermogen. Er bleek een significante onderschatting door docenten op de dimensies strengheid en dominantie in meningsvorming. Op de dimensies identiteitsvorming en kennisontwikkeling bleek hierin een negatief verband met gemiddelde scores op burgerschapscompetenties. Dat wil zeggen dat naarmate docenten zichzelf gemiddeld meer overschatten op deze dimensies de gemiddelde scores op de burgerschapscompetenties zullen afnemen.

Met betrekking tot de gemiddelde scores op de burgerschapscompetenties in zijn totaliteit, maar ook van de deelcompetenties attitude, vaardigheden en reflectie zijn bevindingen gedaan door middel van het uitvoeren van een regressieanalyse. Er zijn met betrekking tot de totaalscores op burgerschapscompetenties positieve regressiecoëfficiënten gevonden voor de dimensie dominantie in meningsvorming. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docenten gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde totaalscores van leerlingen op de burgerschapscompetenties zullen toenemen. Er zijn negatieve regressiecoëfficiënten gevonden voor de dimensies helpend/vriendelijk en ruimte gevend/latend. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docenten gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde totaalscores van leerlingen op de burgerschapscompetenties zullen afnemen. Dit is opvallend, omdat uit eerder onderzoek deze dimensies voorspellend bleken voor hogere cognitieve prestaties (Goh, 1994; Henderson, 1995; Evans, 1998).

Er is met betrekking tot de gemiddelde scores op de deelcompetentie attitude een positieve regressiecoëfficiënt gevonden voor de dimensie kennisontwikkeling. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docent gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde scores op de deelcompetentie attitude zullen toenemen. Met betrekking tot deze deelcompetentie zijn er negatieve regressiecoëfficiënten gevonden voor de dimensies helpend/vriendelijk, ruimte gevend/latend en ontevreden. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docent gemiddeld hoger waarderen op deze dimensies de gemiddelde scores op deze deelcompetentie zullen afnemen. Dat is opvallend omdat, zoals al eerder vermeld, uit eerder onderzoek juist op deze dimensies helpend/vriendelijk en ruimte gevend/latend positieve regressiecoëfficiënten ten aanzien van hogere cognitieve prestaties werden gevonden. De dimensie ontevreden bleek ook al uit eerder onderzoek een negatieve voorspeller van hogere cognitieve prestaties (Rawnsley, 1997) en deze bevinding wordt in dit onderzoek bevestigd.

Er is met betrekking tot de gemiddelde scores op de deelcompetentie vaardigheden een negatieve regressiecoëfficiënt gevonden op de dimensie ruimte gevend/latend. Dat wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docent gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde scores op deze deelcompetentie zullen afnemen. Dit is opvallend, omdat zoals al eerder genoemd, deze dimensie uit eerder onderzoek een positieve regressiecoëfficiënt bleek voor hogere cognitieve prestaties. Tot slot zijn op de deelcompetentie reflectie positieve regressiecoëfficiënten gevonden voor de dimensies organiserend vermogen en dominantie in meningsvorming. Dit wil zeggen dat naarmate leerlingen hun docenten gemiddeld hoger waarderen op deze dimensie de gemiddelde scores op deze deelcompetentie zullen toenemen.

## 6.2 DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

---

Een opvallend resultaat is dat de dimensie dominant in meningsvorming in het ideaalbeeld van de docenten met een score van  $M=2.17$  enigszins gewaardeerd wordt, maar juist met een regressiecoëfficiënt van  $B=.108$  een significant positieve voorspeller is van hogere scores op burgerschapscompetenties. Mede daarom lijkt het promoten van een meer dominante houding in de meningsvorming een punt van aandacht in het opleiden van docenten teneinde te onderzoeken of dit ook in toekomstig onderzoek daadwerkelijk tot betere prestaties op burgerschap leidt.

Een ander opvallend resultaat is de significant negatieve regressiecoëfficiënt voor de dimensie helpend/vriendelijk ( $B=-.136$ ) terwijl deze met een gemiddelde score van  $M=3.92$  redelijk hoog gewaardeerd wordt in het ideaalbeeld van docenten. Een voorzichtige aanbeveling zou dan ook kunnen luiden deze gedragsdimensie minder te promoten bij het trainen van docenten met betrekking tot het burgerschapsonderwijs teneinde de prestaties van hun leerlingen in ieder geval niet te verslechteren en in het beste geval zelfs te verbeteren. Verder valt op dat de dimensie ruimte gevend/latend met een significant negatieve regressiecoëfficiënt van  $B=-.325$  ook redelijk laag scoort in het ideaalbeeld van leerlingen met een gemiddelde score van  $M=2.77$ . Een voorzichtige aanrader zou kunnen zijn dat hierin de docent weinig zou moeten veranderen met betrekking tot zijn/haar ideaalbeeld, daar een lage waardering hiervan waarschijnlijk niet tot lagere resultaten zou moeten leiden.

Samenvattend worden op basis van dit onderzoek de volgende aanbevelingen gedaan:

1. Ontkracht helpend/vriendelijk en ruimte gevend/latend gedrag door docenten teneinde prestaties van leerlingen op burgerschapscompetenties in zijn totaliteit, maar ook op de deelcompetentie attitude en vaardigheden te vergroten. Als tegenargument moet hierbij vermeld worden dat dit op een dermate subtiele manier zal moeten geschieden dat de andere kennisgebieden hierbij geen gevaar oplopen, temeer daar uit eerder onderzoek bleek dat een hogere score op deze dimensie wel degelijk samenhang en voorspellend was voor hogere cognitieve prestaties. Hierin wordt dan ook een groot beroep gedaan op de inleving en gevoeligheid van de docent in de situatie waarin de burgerschapsontwikkeling van leerlingen zich afspeelt.
2. Ontkracht ontevreden gedrag door docenten teneinde prestaties van leerlingen op de deelcompetentie attitude te vergroten.
3. Promoot kennisontwikkelen gedrag door docenten teneinde prestaties van leerlingen op de deelcompetentie attitude te vergroten.
4. Promoot organiserend vermogen van docenten teneinde prestaties van leerlingen op de deelcompetentie reflectie te vergroten.
5. Promoot dominantie in meningsvorming door docenten teneinde prestaties van leerlingen op burgerschapscompetenties in zijn totaliteit, maar ook op de deelcompetentie reflectie te vergroten.

### 6.3 MAATSCHAPPELIJKE EN WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

---

Er was al reeds onderzoek gedaan naar kenmerken waardoor leerlingen achterbleven op burgerschapsonderwijs. Zo zijn er leerling- school- en docentkenmerken onderzocht. Van de rol van de docent werd door de Onderwijsraad (2012) gezegd dat deze van groot belang is en hier speelde dit onderzoek dan ook op in. Er al eerder onderzoek gedaan naar de zelfperceptie van de docent met betrekking tot het eigen inter-persoonlijk doceergedrag en de leerling-perceptie hiervan. Hierbij is vaak gebruik gemaakt van de *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) die de docent- en leerling-perceptie hebben gemeten door middel van een vragenlijst over een achttal gedragskenmerken van de docent (Wubbels et al, 1985). Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar de zelfperceptie van de docent en dan specifiek in het burgerschapsonderwijs. Ook is deze zelfperceptie nog weinig vergeleken met de leerling-perceptie hiervan. Hier richt dit onderzoek zich op door de docent-perceptie van de

persoonlijke burgerschaps-doceerstijl te vergelijken met de leerling-perceptie hiervan. Volgens Dijkstra (2012) zijn de tegenvallende resultaten van Nederlandse scholieren op burgerschap een reden om het burgerschapsonderwijs hoger op de agenda te zetten. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het belang dat wordt gehecht aan het verbeteren van prestaties op burgerschapsonderwijs door aandacht te besteden aan de rol van de docent hierin. Het onderzoek had als doelstelling een mogelijke discrepantie vast te stellen tussen de docent- en leerling-perceptie van de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl en dit te verbinden met prestaties op burgerschapscompetenties, met als doel bij te dragen aan de bewustwording van het eigen handelen van docenten. Hierin is dit onderzoek geslaagd, mede door de gevonden discrepantie in perceptie te verbinden met de prestaties op burgerschap. Tevens is dit onderzoek erin geslaagd enkele nieuwe dimensies te ontwikkelen waarmee de persoonlijke burgerschaps-doceerstijl in kaart kan worden gebracht.

#### 6.4 SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

---

In vervolgonderzoek zou het bevorderlijk kunnen zijn dat bij de leerlingen ook het ideaalbeeld wordt gemeten, om deze te vergelijken met het ideaalbeeld van docenten. Tevens kunnen bij vervolgonderzoek meerdere items worden ontwikkeld voor de dimensies negen tot en met dertien, omdat deze speciaal voor dit onderzoek zijn ontwikkeld, maar nog weinig onderzocht zijn. De dimensies bevatten tevens nog weinig items. Verder wordt aangeraden dit onderzoek ook bij multi-etnische scholen uit te voeren, omdat in dit onderzoek de steekproef voornamelijk homogeen en van Nederlandse afkomst was. De culturele component kan invloed uitoefenen in die zin dat bepaalde begrippen anders worden ervaren door leerlingen uit verschillende culturen. Hebben woorden als helpend/vriendelijk, onzeker of streng dezelfde betekenis in andere culturen of binnen uiteenlopende etniciteiten? Een zwak punt aan dit onderzoek is dat er te weinig tijd was om de gehele test voor de burgerschapscompetenties af te nemen bij de leerlingen, omdat dit een heel lesuur in beslag zou nemen. Daarom is gekozen voor een selectie van het totaal aantal items. Om meer kracht aan de vergelijking met prestaties van leerlingen op burgerschapscompetenties te geven, wordt aanbevolen om in een volgend onderzoek ook andere sociale taken van burgerschap te meten. Nu werd geconcentreerd op het omgaan met diversiteit, maar andere sociale taken die leerlingen zouden moeten kunnen vervullen zoals democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten zouden ook meegenomen kunnen worden in de analyse (van Tartwijk et al., 2005).

## 7. REFERENTIES

---

- Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001). Self-perception versus students' perception of teacher personal style in college Science and Mathematics courses. *Research in Science Education*, 31, 437- 454.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behavior in the classroom. In Dutch: Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Créton, H. A. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behaviour. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 335–350.
- Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1991). Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behavior: a dutch perspective. *The Study of Learning Environments*, 5, 19-30.
- Brekelmans, M., Holvast, A., & van Tartwijk, J. (1993). Changes in teacher communication styles during the professional career. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 13-22.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective*. Singapore: World Scientific.
- Brekelmans, M., Brok, P. den, Tartwijk, J. van, & Wubbels, T. (2005). An interpersonal perspective on teacher behaviour in the classroom. In L. V. Barnes (Ed.), *Contemporary Teaching and Teacher Issues* (pp. 197-226). New York: Nova Science Publishers.
- Brok, P.J. den, (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.
- Brok, P.J. den, Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, Th. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447-467.
- Brok, P.J. den, & Rickards, T. (2003). Factors influencing students' perceptions of their teachers' interpersonal behaviour: a multilevel analysis. Paper presented at the 18th annual WAIER forum, Perth.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13, 541-553.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studien*, 87, 313-333.
- D'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1198-1208.

- Entwistle, N. & Smith, C. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 321-342.
- Evans, H. (1998). *A study on students' cultural background and teacher-student interpersonal behaviour in Secondary Science classrooms in Australia*. Unpublished doctoral dissertation. Perth: Curtin University of Technology.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS. Third Edition*. London: SAGE Publications.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1993). Associations between school learning environment and teacher interpersonal behavior in the classroom. *The Study of Learning Environments*, 7, 32-41.
- Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the Questionnaire on Teacher Interaction in the professional development of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20, 8-18.
- Goh, S. (1994). *Interpersonal teacher behaviour, classroom climate and student outcomes in Primary Mathematics classes in Singapore*. Unpublished doctoral dissertation. Perth: Curtin University of Technology.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Harkin, J., & Turner, G. (1997). Patterns of communication styles of teachers in English 16-19 education. *Research in Post-Compulsory Education*, 3, 261-280.
- Henderson, D. G. (1995). *A study of the classroom and laboratory environments and student attitude and achievement in senior Secondary Biology classes*. Unpublished doctoral dissertation. Perth: Curtin University of Technology.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1993). Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction*, 27, (1), 23-29.
- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 29-56.
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 1, 5-37.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197
- Obink, H. (2012, 21 juni). Scholier zakt voor burgerschap. *Trouw*. Verkregen van [www.trouw.nl](http://www.trouw.nl)
- Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. (Nr. 20120192/1021, augustus 2012). Verkregen van <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/725/documenten/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs.pdf>

- Rawnsley, D. G. (1997). *Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behaviour and student outcomes in Secondary Mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. Perth: Curtin University of Technology.
- Rickards, T. & Fisher, D. L. (2000). *Three perspectives on perceptions of teacher-student interaction: a seed for change in science teaching*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.
- Sheets, R. H. (2002). "You're just a kid that is there": Chicano perception of disciplinary events. *Journal of Latinos and Education, 1*, 105-122.
- Smith, C. A. (1998). *Personal understanding and target understanding: Their relationships through individual variations and curricular influences* (Unpublished Ph.D. thesis). University of Edinburgh, Edinburgh.
- Tartwijk, J. van, Den Brok, P. Veldman, I & Wubbels, T. (2009) Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 453–460.
- Watson, D. (1982). The actor and the observer: how are their perceptions of causality divergent? *Psychological Bulletin, 92*, 682-700.
- Windesheim. (2008). *Burgerschapscompetenties voor leraren*. Verkregen van [www.velon.nl/uploads/.../burgerschapscompetenties\\_windesheim.pdf](http://www.velon.nl/uploads/.../burgerschapscompetenties_windesheim.pdf).
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, ERICED 260040.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hermans, J. (1987). Teacher behavior: an important aspect of the learning environment? *The Study of Learning Environments, 3*, 10-25.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations, 15*, 1-18.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education, 8*, 1, 47-58.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1997). A comparison of student perceptions of Dutch Physics teachers' interpersonal behavior and their educational opinions in 1984 and 1993. *Journal of Research in Science Teaching, 34*, (5), 447-466.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn?. *Teaching Education, 22*(2), 113-131.
- Yuen, H. K. (1999). Communication styles of tertiary teachers. In J. James (Ed.), *Quality in teaching and learning in higher education* (pp.3-8). Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University.



## 8. APPENDIX

---

### 8.1 GEBRUIKTE VRAGENLIJSTEN

---

#### 8.1.1 ALGEMENE VRAGEN LEERLINGEN

---

1. Hoe oud ben je?
2. Ben je een jongen of een meisje?
3. Welk schoolniveau doe je?
4. Ben je wel eens blijven zitten?
5. Ben je lid van een sportvereniging?
6. Ben je in Nederland geboren?
7. Is je vader in Nederland geboren?
8. Is je moeder in Nederland geboren?
9. Gaan jullie naar de kerk?
10. Wat is het laatste cijfer dat je van deze docent hebt gekregen?
11. Hoe veel jaar heb je al les van deze docent? (dit jaar mag je helemaal meetellen)

#### 8.1.2 ALGEMENE VRAGEN VOOR DOCENTEN

---

1. Hoe oud bent u?
2. Bent u een man of een vrouw?
3. Hoe groot is de klas waar u nu les aan geeft?
4. Hoeveel jaren heeft u al ervaring in het onderwijs?
5. Welke vak doceert u aan deze klas?
6. Wat is uw geboorteland?

### 8.2 DIMENSIES EN BIJBEHORENDE ITEMS/VARIABELEN

---

Dimensie	Item	Variabele
Leidend	Hij/zij heeft gezag	LINT1_D
	Hij/zij is zelf aan het woord	LINT2_A
	Hij/zij ziet wat er in de klas gebeurt	LINT5_D
	Hij/zij legt duidelijk uit	LINT7_A
	Hij/zij kan goed leiding geven	LINT8_F
	Hij/zij kan boeiend vertellen	LINT9_A
	Je leert veel bij hem/haar	LINT9_B
	Hij/zij vertelt enthousiast over zijn/haar vak	LINT10_B
	Hij/zij treedt zelfverzekerd op	LINT10_F

<b>Helpend/vriendelijk</b>	Hij/zij toont belangstelling voor leerlingen	LINT1_B
	Hij/zij heeft gevoel voor humor	LINT1_E
	Hij/zij doet vriendelijk tegen leerlingen	LINT2_B
	Er valt met hem/haar te praten	LINT2_D
	Hij/zij is bezorgd dat leerlingen snappen	LINT3_A
	Hij/zij helpt je bij je werk	LINT4_G
	Hij/zij doet net alsof ie één van ons is	LINT6_C
	Hij/zij is iemand waar je op kunt vertrouwen	LINT7_C
	Hij/zij kan goed tegen een grapje	LINT7_D
<b>Begrijpend</b>	Als je iets niet snapt, heeft hij/zij daar begrip voor	LINT1_F
	Hij/zij vertrouwt leerlingen	LINT2_E
	Als je het oneens met hem/haar bent, kun je dat met hem/haar bepraten	LINT3_B
	Hij/zij is bereid iets opnieuw uit te leggen	LINT3_G
	Als leerlingen iets willen, probeert hij/zij mee te werken	LINT4_D
	Als je iets te zeggen hebt, luister hij/zij naar je	LINT5_A
	Hij/zij leeft mee met leerlingen	LINT5_G
	Hij/zij is geduldig	LINT8_E
	Hij/zij vindt het vervelend om ruzie met leerlingen te hebben	LINT9_E
<b>Ruimte gevend/latend</b>	Je hebt bij hem/haar eigen verantwoordelijkheid	LINT1_A
	Bij hem/haar heb je vrijheid	LINT1_C
	Hij/zij laat zich door leerlingen beïnvloeden	LINT2_G
	Hij/zij geeft leerlingen hun zin	LINT3_C
	Hij/zij laat leerlingen hun eigen gang gaan	LINT6_A
	Hij/zij gaat aan ordeverstoring voorbij	LINT6_D
	Hij/zij vindt veel goed	LINT7_B

<b>Onzeker</b>	Hij/zij maakt een onzekere indruk	LINT4_B
	Hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	LINT7_E
	Hij/zij is voor de orde in de les afhankelijk van de medewerking van de leerlingen	LINT8_C
	Hij/zij is afwachtend	LINT8_D
	Hij/zij treedt slap op	LINT8_G
	Hij/zij laat zich door leerlingen op de kop zitten	LINT10_E
<b>Ontevreden</b>	Hij/zij zegt dat leerlingen weinig presteren	LINT2_F
	Hij/zij denkt dat er gespiekt wordt	LINT3_F
	Hij/zij doet of leerlingen niets weten	LINT4_A
	Hij/zij maakt opmerkingen die ten koste gaan van leerlingen	LINT4_C
	Hij/zij dreigt met straf	LINT5_C
	Hij/zij is uit zijn humeur	LINT5_F
	Hij/zij probeert je voor schut te zetten	LINT5_H
	Hij/zij maakt een sombere indruk	LINT6_B
	Hij/zij is achterdochtig	LINT7_F
	Hij/zij is wantrouwend	LINT9_G
<b>Corrigerend</b>	Hij/zij verbiedt	LINT3_D
	Hij/zij wordt onverwacht kwaad	LINT4_H
	Hij/zij kan kwaad worden	LINT7_G
	Hij/zij is driftig	LINT9_C
	Met hem/haar kun je gemakkelijk ruzie krijgen	LINT9_D
	Als je het niet meteen goed doet, wordt hij/zij ongeduldig	LINT9_F
	Als hij/zij boos is, merk je dat	LINT10_A
	Hij/zij laat goed merken dat je iets fout gedaan hebt	LINT10_C
<b>Streng</b>	Bij hem/haar moet het stil zijn in de les	LINT2_C
	Hij/zij bepaalt wat leerlingen mogen	LINT2_H
	Hij/zij stelt hoge eisen aan de leerlingen	LINT3_E
	Hij/zij geeft moeilijke proefwerken	LINT4_F
	Hij/zij geeft snel onvoldoendes	LINT5_B
	Leerlingen zijn bij hem/haar bang om het huiswerk niet af te hebben	LINT8_A
	Hij/zij houdt streng orde	LINT8_B
	Hij/zij is streng met cijfers geven	LINT8_H
<b>Identiteitsvorming</b>	Hij/zij vertelt ons dat wij invloed kunnen uitoefenen	LID1_A
	Hij/zij vertelt ons dat wij verandering teweeg kunnen brengen	LID1_B
	Hij/zij vertelt ons dat wij respect voor anderen moeten hebben	LID1_C
	Hij/zij vertelt ons dat wij tolerant naar anderen moeten zijn	LID1_D
	Hij/zij vertelt ons dat wij moeten samenleven met anderen	LID1_E
	Hij/zij vertelt ons dat wij ons moeten inleven in anderen	LID1_F
	Hij/zij stimuleert ons actief te worden in de politiek	LID1_G

	Hij/zij benoemt de kwaliteiten van ons	LID1_H
<b>Kennisontwikkeling</b>	Hij/zij bespreekt actualiteiten in de les	LKO1_B
	Hij/zij vertelt ons hoe dingen in de samenleving worden geregeld	LKO1_C
	Hij/zij laat ons tot nieuwe inzichten komen	LKO1_D
	Hij/zij legt moeilijke begrippen aan ons uit	LKO1_E
<b>Organiserend vermogen</b>	Hij/zij organiseert activiteiten	LKO1F
	Hij/zij nodigt gastsprekers uit	LKO1G
<b>Onderdanig in meningsvorming</b>	Hij/zij laat ons zelf een mening vormen	LID2E
	Hij/zij laat ons onze mening beargumenteren	LID2F
	Hij/zij laat ons onze mening beargumenteren	LID2G
<b>Dominant in meningsvorming</b>	Hij/zij legt zijn/haar mening aan ons op	LID2A
	Hij/zij vertelt ons wat goed en fout is	LID2C
	Hij/zij verbiedt standpunten die wij innemen	LID2D

## 8.3 CODEBOOM

The screenshot displays the CodeBoom software interface. The main window shows a list of nodes in a table. The table has columns for Name, Sources, References, Created On, Created By, Modified On, and Modified By. The nodes listed are:

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Persoonlijke Burgerschaps-Doceerstijl	8	79	22-4-2013 17:50	W/W	6-5-2013 16:53	W/W
Meningscomponent	5	20	26-4-2013 11:26	W/W	6-5-2013 16:53	W/W
Activiteitscomponent	4	5	26-4-2013 13:00	W/W	6-5-2013 16:53	W/W
Kenniscomponent	7	21	22-4-2013 17:51	W/W	6-5-2013 16:44	W/W
Interactie	6	13	23-4-2013 13:52	W/W	9-5-2013 17:30	W/W
Vaardighedencomponent	6	24	22-4-2013 17:52	W/W	6-5-2013 16:44	W/W
Inhoud vak Burgerschap	5	10	23-4-2013 13:31	W/W	6-5-2013 16:44	W/W
Persoonlijke Burgerschaps-Doceerstijl 2.0	0	0	8-5-2013 14:48	W/W	8-5-2013 14:48	W/W
Identiteitsvorming	8	23	8-5-2013 14:48	W/W	16-5-2013 14:49	W/W
Kennisontwikkeling	6	9	8-5-2013 14:48	W/W	16-5-2013 14:38	W/W
Docent-Leerling-Interactie	5	9	8-5-2013 14:48	W/W	16-5-2013 14:48	W/W

The interface also shows a sidebar with navigation options: Sources, Nodes (selected), Classifications, Collections, Queries, Reports, Models, and Folders. The status bar at the bottom indicates '3 items selected'.

## 8.4 TOPICLIJST

---

Hallo, ik ben (*naam onderzoeker*) en studeer voor docent maatschappijleer aan de Universiteit Utrecht.

Allereerst dank voor uw medewerking aan dit interview. Gaat u ermee akkoord dat het gesprek wordt opgenomen om het daarna te kunnen verwerken/transcriberen? Anonimiteit wordt gegarandeerd.

Mijn onderzoek gaat over de manier waarop leraren vorm geven aan hun handelen in het zogenaamde burgerschapsonderwijs. Hiervoor onderzoek ik allereerst hoe docenten zichzelf idealiter zien, vervolgens hoe zij zich nu feitelijk zien en dit wordt dan vergeleken met hoe leerlingen dit alles ervaren. Uw informatie is hiermee van belang voor een groot deel van het onderzoek, omdat dit aanleiding zal zijn voor het maken van een vragenlijst. Het gesprek zal ongeveer een half uur duren. Na dit gesprek wordt het gesprek uitgetypt en zal de informatie worden geanalyseerd, om hiermee een vragenlijst te kunnen ontwerpen die zowel de ideale als feitelijke persoonlijke burgerschaps-doceerstijl meet.

Het doel van dit interview is om een helder beeld te krijgen van de manier waarop u idealiter vorm geeft aan uw rol als docent in het burgerschapsonderwijs aan uw leerlingen. Ofwel, hoe in het door u gegeven burgerschapsonderwijs het persoonlijk handelen en de media die u gebruikt idealiter eruitzien. Let wel, het betreft dus het ideaalbeeld. Niet uw daadwerkelijke handelen.

NB: wanneer we spreken over burgerschap wordt bedoeld op het begeleiden van uw leerlingen in het worden van een actief burger in de Nederlandse samenleving. Hierbij kunt u denken aan actief burgerschap en sociale integratie. Actief burgerschap betekent de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Sociale integratie verwijst naar de deelname van burgers aan de samenleving, ongeacht hun etnische of culturele achtergrond, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur.

Structuur van het interview: concentreer op het persoonlijk handelen dat wordt ingezet en de media die wordt gebruikt. De hoofdvraag die in het gesprek wordt beantwoord is:

Hoe ziet uw handelen als docent in het burgerschapsonderwijs (begeleiding van leerlingen tot burger die zich betrokken weet tot de samenleving) er idealiter uit? Allereerst het persoonlijk handelen en ten tweede de media die u gebruikt.

Wanneer het gesprek doodvalt, kan gevraagd worden naar de vier kwaliteiten en de vier situaties waarin dit plaatsvindt (Windesheim, 2008), namelijk:

1. Een goede leraar is inter-persoonlijk competent. Hij kan op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.
2. Een goede leraar is pedagogisch competent. Hij kan de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen.
3. Een goede leraar is vakinhoudelijk en didactisch competent. Hij kan de leerlingen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving.
4. Een goede leraar is organisatorisch competent. Hij kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.

En,

5. Een goede leraar is competent in het samenwerken met collega's. Hij kan een professionele bijdrage leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.
6. Een goede leraar is competent in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.
7. Een goede leraar is competent in reflectie en ontwikkeling. Hij kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.