

De docent-leerling relatie, schoolbetrokkenheid en risicofactoren voor voortijdig
schoolverlaten van VMBO leerlingen

Marianne Melgert, 3440370

Masterthesis

Begeleidende docenten:

Dr. M. T. Mainhard

Prof. dr. M. Brekelmans

Utrecht, mei 2013

Samenvatting

Met name in het VMBO verlaat ieder jaar een groot aantal leerlingen voortijdig de school. De mate waarin leerlingen betrokken zijn bij school lijkt volgens eerdere studies een belangrijke voorspeller voor het wel of niet slagen op school. In dit onderzoek is geprobeerd beter zicht te krijgen op de relaties tussen de interpersoonlijke docent-leerling relatie, de schoolbetrokkenheid en risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten van 202 VMBO leerlingen. Eerdere studies hebben aangetoond dat de interpersoonlijke docent-leerling relatie en risicofactoren invloed hebben op de schoolbetrokkenheid (emotionele en gedragsbetrokkenheid) van leerlingen. Dit onderzoek onder VMBO leerlingen geeft een minder grote invloed van de interpersoonlijke docent-leerling relatie weer dan verwacht.

Daarnaast lieten alleen de risicofactoren verzuim en schoolprestaties een kleine samenhang met de schoolbetrokkenheid en interpersoonlijke docent-leerling relatie zien. De bevindingen uit dit onderzoek wijzen er op dat vervolgonderzoek nodig is om beter zicht te krijgen op de relaties tussen de docent-leerling relatie, schoolbetrokkenheid en risicofactoren van VMBO leerlingen.

Vervolgonderzoek waarin gebruik wordt gemaakt van een verbeterd instrument voor het meten van schoolbetrokkenheid van VMBO leerlingen.

De interpersoonlijke docent-leerling relatie en schoolbetrokkenheid van VMBO leerlingen.

In Nederland is er momenteel veel aandacht voor het terugdringen van voortijdig schoolverlaten (Rijksoverheid, 2012). Voortijdige schoolverlaters zijn leerlingen die zonder diploma van school gaan. Een groot deel van de voortijdige schoolverlaters in Nederland is afkomstig uit het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs [VMBO] (Steeg & Webbink). In 2009-2010 was 52 % van alle voortijdige schoolverlaters in het Voortgezet Onderwijs afkomstig uit de laatste 2 schooljaren van de laagste niveaus in het VMBO (Rijksoverheid, 2012). Leerlingen zonder diploma lopen een groter risico in de toekomst werkloos te raken wat kan leiden tot armoede, frustratie en teleurstelling (Elffers, 2012). Veelgenoemde risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten zijn onder andere woonomgeving, etniciteit, geslacht, schoolverzuim en schoolprestaties (Ripple & Luthar, 2000; Finn & Rock, 1997). Deze risicofactoren leiden echter niet altijd tot schooluitval en geven weinig zicht op de redenen die ervoor zorgen dat leerlingen wel of niet uitvallen (Elffers, 2012; Traag & Velden, 2008). Het begrip schoolbetrokkenheid wordt door veel onderzoekers gebruikt omdat dit beter zicht geeft op het proces dat de kans op schoolverlaten vergroot. In eerder onderzoek is al aangetoond dat bij een lagere schoolbetrokkenheid de kans op schooluitval groter is (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Finn & Rock, 1997). Hier uit blijkt dat de mate van schoolbetrokkenheid ook een risicofactor is voor schooluitval.

Verschillende studies geven aan dat de interpersoonlijke docent-leerling relatie de schoolbetrokkenheid van leerlingen kan beïnvloeden (Martin & Dowson 2009; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Volgens Roorda en collega's (2011) heeft de kwaliteit van de docent-leerling relatie nog meer invloed op de schoolbetrokkenheid van leerlingen die meer risico lopen voortijdig school te verlaten. In dit onderzoek wordt specifiek ingegaan op de invloed van de docent-leerling relatie op schoolbetrokkenheid van VMBO leerlingen. Daarnaast wordt bekeken in hoeverre de risicofactoren geslacht, etniciteit, schoolverzuim en schoolprestaties van invloed zijn op de schoolbetrokkenheid en de docent-leerling relatie van VMBO leerlingen. Wanneer er zicht is op de relaties tussen schoolbetrokkenheid, docent-leerling relatie en risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten die voor docenten duidelijk herkenbaar zijn, is het mogelijk meer gerichte interventies in te zetten met als doel de kans op voortijdig schoolverlaten in het VMBO te verkleinen.

Schoolbetrokkenheid en de invloed van risicofactoren

Gedragsbetrokkenheid en emotionele betrokkenheid. Schoolbetrokkenheid beschrijft de mechanismen die er voor zorgen dat leerlingen zich wel of niet blijven inzetten voor school (Janosz et al., 2008). Over het algemeen wordt dit begrip gezien als een multi-dimensionaal construct bestaande uit de dimensies gedragsbetrokkenheid, emotionele betrokkenheid en cognitieve betrokkenheid (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Poorthuis, 2012; Elffers, Oort, & Kartens, 2012; Fredricks et al., 2004).

Gedragsbetrokkenheid lijkt de belangrijkste dimensie die voorspelt in hoeverre een leerling zal slagen op school (Elffers, 2012; Fredricks et al., 2004). Gedragsbetrokkenheid wordt op meerdere

manieren gedefinieerd. In dit onderzoek richt gedragsbetrokkenheid zich op het betrokken zijn bij het leren en het uitvoeren van schooltaken (Fredricks et al., 2004). Deze betrokkenheid refereert naar een actieve participatie op school (Skinner et al., 2008).

Emotionele betrokkenheid wordt niet zozeer gezien als een voorspeller van schooluitval maar wel als belangrijke voorwaarde voor inzet op school (Elffers et al., 2012). Emotionele betrokkenheid refereert naar gevoelens die leerlingen hebben op school. Het gaat hier om gevoelens zoals verveling, enthousiasme, angst en blijdschap (Skinner et al., 2008; Poorthuis, 2012; Meyer & Turner, 2002). Emotionele betrokkenheid beschrijft hoe leerlingen zich identificeren met de rol als lerende (Elffers et al., 2012). Volgens Wang en Eccles (2011) speelt de emotionele betrokkenheid van leerlingen een belangrijke rol in de motivatie om op een hoger niveau te komen.

Gedragsbetrokkenheid en emotionele betrokkenheid zijn nauw aan elkaar verbonden maar het is verstandig deze ook los van elkaar te zien. Zij zijn beiden van buitenaf beïnvloedbaar en vervullen een andere rol in het proces. Lage emotionele betrokkenheid zoals verveling of frustratie kan de ontwikkeling van de gedragsbetrokkenheid negatief beïnvloeden (Skinner et al., 2008; Poorthuis, 2012; Meyer & Turner, 2002). Positieve emoties uiten zich over langere tijd in meer gedragsbetrokkenheid (Skinner et al. 2008). Helaas is dit niet wederkerig. Een hoge gedragsbetrokkenheid zorgt niet altijd voor positieve emoties. Weinig gedragsbetrokkenheid kan daarentegen wel de ontwikkeling van positieve emoties ondermijnen. Leerlingen verliezen hierdoor hun plezier in leeractiviteiten en zijn eerder geneigd zich terug te trekken en minder moeite te doen op school (Skinner et al., 2008). Omdat beide dimensies van schoolbetrokkenheid beïnvloedbaar zijn is het verstandig deze externe factoren te onderzoeken. Aangezien leerlingen veel tijd doorbrengen met docenten wordt in dit onderzoek ingegaan op de mogelijke invloed van de docent-leerling relatie op de gedragsbetrokkenheid en emotionele betrokkenheid.

Cognitieve betrokkenheid refereert onder andere aan het gebruik van metacognitieve strategieën (Fredricks et al. 2004). Volgens Hallahan, Kauffman en Pullen (2009) verwijst metacognitie naar het bewust zijn van de strategieën die nodig zijn om een taak uit te voeren en het vermogen zelfregulerende strategieën te gebruiken. Omdat leerlingen in de laagste niveaus van het VMBO over het algemeen minder over metacognitieve strategieën beschikken (Hamstra & Ende, 2006), is het goed mogelijk dat VMBO leerlingen niet veel van elkaar verschillen als het gaat om cognitieve betrokkenheid. Om deze reden wordt de cognitieve betrokkenheid verder buiten beschouwing gelaten in dit onderzoek.

Invloed van risicofactoren. Meerdere studies laten zien dat schoolbetrokkenheid niet los gezien kan worden van de risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten (Janosz et al. 2008; Elffers, 2012). Etniciteit is een risicofactor voor voortijdig schoolverlaten. Het aantal schoolverlaters is hoger onder niet-westerse leerlingen dan autochtone en westerse allochtone leerlingen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012). Hoe leerlingen over school denken en hoe zij zich willen inzetten voor school wordt mede gevormd door de overtuigingen en waarden van ouders. In vergelijking met

autochtonen en westerse allochtonen laten niet westerse allochtone ouders minder betrokkenheid bij school zien (Landelijk Platform Allochtone Ouders & Onderwijs, 2008). Wanneer ouders minder betrokken zijn bij school, heeft dit een negatief effect op de schoolbetrokkenheid van leerlingen (Traag & Velden, 2008). De gedragsbetrokkenheid van leerlingen is een voorspeller van schooluitval. Aangezien de houding die leerlingen aannemen ten opzichte van school terug te zien is in de gedragsbetrokkenheid lijkt het er op dat etniciteit van invloed is op de gedragsbetrokkenheid. In een studie van Elffers en collega's (2012) komt naar voren dat etniciteit geen directe invloed heeft op de emotionele betrokkenheid van leerlingen.

Schoolprestaties en schoolbetrokkenheid kunnen van invloed zijn op elkaar. Wanneer leerlingen onvoldoende resultaten behalen kan dit negatieve emoties oproepen waardoor leerlingen minder emotionele betrokkenheid laten zien. Dit beïnvloedt de gedragsbetrokkenheid negatief. Leerlingen zullen zich nog minder inzetten, wat leidt tot nog lagere cijfers. Leerlingen kunnen in een vicieuze cirkel terecht komen (Poorthuis, 2012).

Schoolverzuim wordt een belangrijke voorloper van voortijdig schoolverlaten genoemd (Baat, 2009). Het is waarschijnlijk dat leerlingen die verzuimen een lage schoolbetrokkenheid hebben. Deze leerlingen kiezen er voor zich niet in te zetten tijdens een les maar iets anders te gaan doen. Leerlingen die veel verzuimen kunnen bij terugkomst in de les ervaren dat zij veel gemist hebben waardoor zij niet goed weten wat de bedoeling is. Dit kan negatieve emoties met zich meebrengen.

De schoolbetrokkenheid van leerlingen neemt zeker vanaf de middelbare school steeds verder af. Niet alle onderzoeken komen met een eenduidig antwoord op de vraag of dit verschilt tussen jongens en meisjes (Marks, 2000). Volgens Marks (2000) is het wel duidelijk dat meisjes geneigd zijn zich eerder betrokken te voelen op school waardoor zij minder snel uitvallen dan jongens. Tegelijkertijd laten diverse studies die controleren op andere risicofactoren zoals etniciteit of eerdere schoolprestaties zien dat geslacht geen invloed heeft op schoolbetrokkenheid (Elffers, 2012; Elffers et al., 2012). Om een uitspraak te kunnen doen over de invloed van geslacht op de emotionele en gedragsbetrokkenheid van VMBO leerlingen wordt in dit onderzoek ook bekeken of meisjes en jongens hierin verschillen.

Interpersoonlijke docent-leerling relatie en schoolbetrokkenheid

Leerlingen brengen gedurende hun adolescentie veel tijd door op school. Hierdoor bouwen zij relaties op met leeftijdsgenoten en docenten. Om leerlingen betrokken te krijgen bij leeractiviteiten is een positieve interpersoonlijke relatie tussen docent en student een voorwaarde (Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004). Leerlingen ervaren positieve relaties wanneer zij docenten als meer ondersteunend en zorgzaam ervaren. Over het algemeen laten leerlingen die docenten als ondersteunend en zorgzaam ervaren meer emotionele betrokkenheid zien (Fredricks et al. 2004; Klem & Connel, 2004; Skinner et al. 2008). Leerlingen onderhouden graag positieve interpersoonlijke relaties. Wanneer in deze behoefte is voorzien, leidt dit tot positieve emotionele reacties die binnen een schoolomgeving de drijfveer zijn voor leerlinggedrag zoals uitdagingen aangaan, doelen stellen, hoge verwachtingen

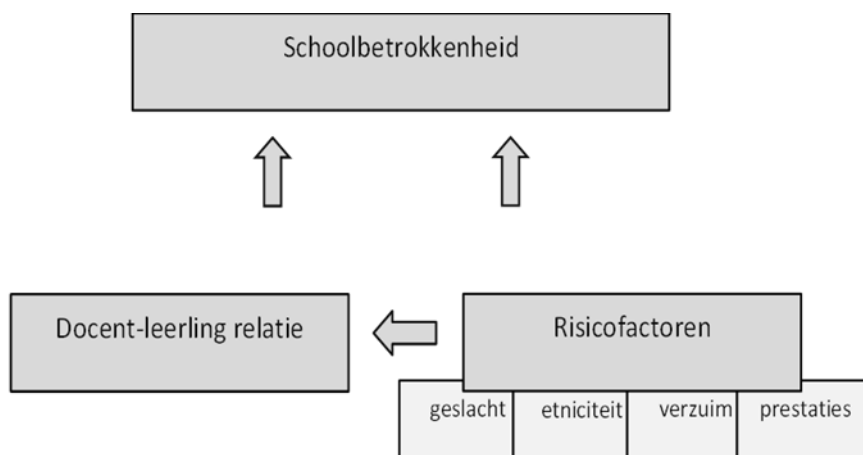
hebben en participatie (Meyer & Turner, 2002). De positieve emotionele reacties die leerlingen hebben op positieve interpersoonlijke relaties leiden dus tot een hogere emotionele betrokkenheid. Deze emotionele betrokkenheid leidt tot een hogere gedragsbetrokkenheid. Bij goede docent-leerling relaties worden docenten belangrijk voor leerlingen. Hierdoor internaliseren leerlingen de doelen en overtuigingen van deze docenten (Wentzel, 1999; Martin & Dowson, 2009). Dit betekent dat leerlingen bij een goede docent-leerling relatie eerder een attitude als ‘meedoen aan schoolactiviteiten is belangrijk’ over zullen nemen.

Invloed van risicofactoren. De risicofactoren kunnen ook niet geheel los gezien worden van de interpersoonlijke docent-leerling relatie. In tegenstelling tot de invloed van geslacht op schoolbetrokkenheid, is er wel eenduidigheid over de invloed van geslacht op de interpersoonlijke docent-leerling relatie. Meisjes ervaren hun docent als meer vriendelijk en behulpzaam terwijl jongens docenten als meer onzeker, ontevreden en streng ervaren. Jongens ervaren meer leidend gedrag van de docent dan meisjes (Wubbels & Brekelmans, 2005). Etniciteit heeft ook invloed op de docent-leerling relatie. Diverse studies wijzen er op dat er verschillen zijn in etniciteit en de interpersoonlijke docent-leerling relatie. Zo ervaren Marokkaanse leerlingen docenten als minder nabij dan westerse en autochtone leerlingen (Brok, Wubbels, Tartwijk, & Veldman, 2006).

Het is mogelijk dat lage schoolprestaties een wisselwerking hebben op de docent-leerling relatie. Wanneer leerlingen lager presteren raken zij minder gemotiveerd om zich in te zetten tijdens de les. Wanneer leerlingen zich weinig inzetten zijn docenten geneigd hen minder te helpen of zich juist meer sturend en controlerend op te stellen (Skinner et al., 2008). De leerling zal de docent vervolgens als minder zorgzaam of ondersteunend ervaren. Dit geldt ook voor leerlingen die veel verzuimen. Door verzuim missen leerlingen instructie en verwerkingsactiviteiten. Dit kan er toe leiden dat zij de leerstof minder goed begrijpen en zij zich minder gemotiveerd opstellen in de klas. Dit heeft vervolgens effect op het gedrag van de docent (Skinner et al., 2008).

Huidig onderzoek

In dit onderzoek wordt de vraag gesteld of er een samenhang is tussen de schoolbetrokkenheid en de interpersoonlijke docent-leerling relatie en wat de invloed is van risicofactoren geslacht, etniciteit, schoolverzuim en schoolresultaten op de schoolbetrokkenheid en de interpersoonlijk relatie tussen docent en leerling. De centrale vraag wordt verder uitgezet in drie verschillende deelvragen. Figuur 1 geeft een conceptueel model van dit onderzoek.



Figuur 1. Schoolbetrokkenheid, interpersoonlijke docent-leerling relatie en risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten.

Interpersoonlijke docent-leerling relatie en schoolbetrokkenheid. De eerste deelvraag zoekt naar het antwoord of er een samenhang is tussen de docent-leerling relatie en de schoolbetrokkenheid. Omdat het effect van docentgedrag afhangt van de wijze waarop leerlingen dit gedrag ervaren (Shuell, 1996), wordt de docent-leerling relatie bekeken vanuit de perceptie van de leerlingen. Verwacht wordt dat wanneer zij meer invloed van de docent ervaren, zij meer gedragsbetrokkenheid laten zien. Volgens Wubbels en Brekelmans (2005) laten leerlingen gedragingen zien als opletten, passief luisteren en opvolgen van instructies wanneer de docent dominant gedrag laat zien. Een andere verwachting is dat wanneer leerlingen een docent als nabij ervaren, zij meer emotioneel betrokken zijn. Wanneer leerlingen hun docent als nabij ervaren zorgt dit voor positieve emotionele reacties die leiden tot gedragingen als elkaar helpen, helpen van de docent, interesse tonen en samenwerken (Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1993).

Risicofactoren en schoolbetrokkenheid. De tweede deelvraag zoekt naar het antwoord of de risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten geslacht, etniciteit, verzuim en schoolprestaties effect hebben op de schoolbetrokkenheid. Het is mogelijk dat westerse allochtone leerlingen minder gedragsbetrokkenheid zijn dan autochtone leerlingen omdat zij over het algemeen minder betrokkenheid ervaren van ouders (Landelijk Platform Allochtone Ouders & Onderwijs, 2008). Dit heeft invloed op de houding tegenover school (Wentzel, 1999). Ondanks dat onderzoek van Elffers en collega's (2012) laat zien dat dit waarschijnlijk iets genuanceerder ligt omdat er ook verschillen zijn tussen niet-westerse culturen is etniciteit toch meegenomen als risicofactor.

Verwacht wordt dat leerlingen met onvoldoende resultaten een lagere gedragsbetrokkenheid laten zien. Doordat zij onvoldoende hebben gepresteerd in het verleden heeft dit negatieve gevoelens achtergelaten waardoor een leerling meer afstand neemt. De emotionele en gedragsbetrokkenheid gaat hierdoor omlaag (Poorthuis, 2012). De verwachting is dat leerlingen met schoolverzuim minder

emotioneel en gedragsbetrokken zijn. Door afwezigheid participeren zij minder tijdens de les wat op lange termijn ook leidt tot minder emotionele betrokkenheid. Of de risicofactor geslacht ook van invloed zal zijn op de schoolbetrokkenheid is minder goed te voorspellen. Eerder onderzoek laat zien dat jongens minder gedragsbetrokken zijn (Traag & Velden, 2008). Tegelijkertijd blijken jongens meer invloed van docenten te ervaren wat juist zou leiden tot meer gedragsbetrokkenheid (Wubbels & Brekelmans, 2005). Om deze reden is het niet mogelijk een eenduidige verwachting uit te spreken.

Risicofactoren en interpersoonlijke docent-leerling relatie. De derde deelvraag kijkt naar het effect van de risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten geslacht, etniciteit, schoolverzuim en schoolprestaties op de interpersoonlijke docent-leerling relatie ervaren door leerlingen. Verwacht wordt dat risicofactoren invloed hebben op de interpersoonlijke relatie ervaren door de leerling. Niet-westerse leerlingen zullen hun docenten als minder nabij ervaren (Brok et al., 2006). Meisjes en jongens verschillen waarschijnlijk op de dimensie nabijheid. Meisjes zullen docenten als meer vriendelijk en behulpzaam ervaren. Jongens zullen meer invloed ervaren dan meisjes (Wubbels & Brekelmans, 2005). Wat betreft het effect van schoolcijfers en schoolverzuim wordt verwacht dat leerlingen met lage cijfers en met schoolverzuim docenten als minder nabij en hoger in invloed ervaren omdat docenten minder helpen of juist strenger worden op het moment dat leerlingen door demotivatie minder hun best doen (Skinner et al., 2008).

Methode

Deelnemers

Voor dit onderzoek zijn vragenlijsten uitgezet onder alle leerlingen uit een derde en vierde leerjaar van een Rotterdamse VMBO voor basisberoepsgerichte leerweg en kaderberoepsgerichte leerweg. Dit zijn de twee laagste niveaus in het VMBO. Van de 231 leerlingen hebben in totaal 202 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Een zestal leerlingen wilde de vragenlijst niet invullen. Daarnaast hebben 25 leerlingen niet deelgenomen aan het onderzoek omdat zij door het volgen van een topsportprogramma op de momenten van het onderzoek afwezig waren. De groep deelnemers was verspreid over 13 groepen en bestond uit 121 jongens en 81 meisjes.

Procedure

De vragenlijsten zijn tijdens diverse vaklessen afgenomen door mentoren van de 3^e en 4^e jaars klassen. Hier is voor gekozen omdat de leerlingen het meest les krijgen van deze docenten. Vooraf hebben de dertien docenten persoonlijk een toelichting gekregen over het onderzoek en is instructie gegeven over het afnemen van de vragenlijsten. De docenten hebben binnen twee weken een lesuur van eigen vak gereserveerd om de vragenlijsten af te nemen.

Docenten hebben de leerlingen vooraf uitgelegd wat het doel van het onderzoek was en dat de gegevens vertrouwelijk verwerkt zouden worden. Er is extra aandacht besteed aan de vraag 'Gegevens die op school over mij bekend zijn mogen voor dit onderzoek gebruikt worden' omdat een grote groep

leerlingen dit een onduidelijke vraag vond. Na een uitleg over welke gegevens gebruikt zouden worden en hoe dit verwerkt zou worden gaven bijna alle leerlingen toestemming. De leerlingen is uitgelegd dat de vragenlijst gaat over een vakles die zij krijgen van de mentor. Bij onduidelijkheid over de betekenis van woorden in de vragenlijst hebben docenten de begrippen mondeling uitgelegd.

Variabelen en instrumenten

Geslacht, schoolprestaties, verzuim en etniciteit. De variabelen geslacht, schoolprestaties, verzuim en etniciteit zijn in kaart gebracht door gegevens uit het leerlingvolgsysteem van de school te verzamelen. Geslacht is omgezet in de dummy's jongens (0) en meisjes (1). De schoolprestaties zijn in kaart gebracht door de rapportlijsten te analyseren op aantal onvoldoendes en variëren van 0 tot 4 onvoldoendes. De etniciteit is door summier gegevens in het leerlingvolgsysteem gegroepeerd in westerse allochtone en autochtone leerlingen of niet-westerse allochtone leerlingen. Deze groepen zijn omgezet in de dummy's autochtone en westerse allochtone leerlingen (0) en allochtone leerlingen (1). Autochtone leerlingen zijn leerlingen van wie beide ouders in Nederland zijn geboren. Westerse allochtone leerlingen zijn leerlingen waarvan minimaal één van de ouders afkomstig is uit landen in de werelddelen: Oceanië of Indonesië of Japan (OCW, 2011). Niet-westerse allochtone leerlingen zijn leerlingen waarvan minimaal één van de ouders afkomstig is uit landen in de werelddelen: Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije. Het schoolverzuim is in kaart gebracht door het ongeoorloofde verzuim in drie groepen te categoriseren: geen tot weinig verzuim, soms verzuim, veel verzuim. Ook deze groepen zijn omgezet in dummy's. In tabel 1 is een overzicht van de variabelen opgenomen.

Tabel 1.

Overzicht variabelen geslacht, etniciteit, verzuim en schoolprestaties

	Variabelen	Percentage
Geslacht	jongens	60
	meisjes	40
Etniciteit	autochtoon/ westers allochtoon	20
	Niet-westerse allochtoon	80
Verzuim	weinig tot geen verzuim	71
	soms verzuim	10
	veel verzuim	9
Schoolprestaties	0 onvoldoendes	33
	1 onvoldoende	33
	2 onvoldoendes	20
	3 onvoldoendes	7
	4 onvoldoendes	7

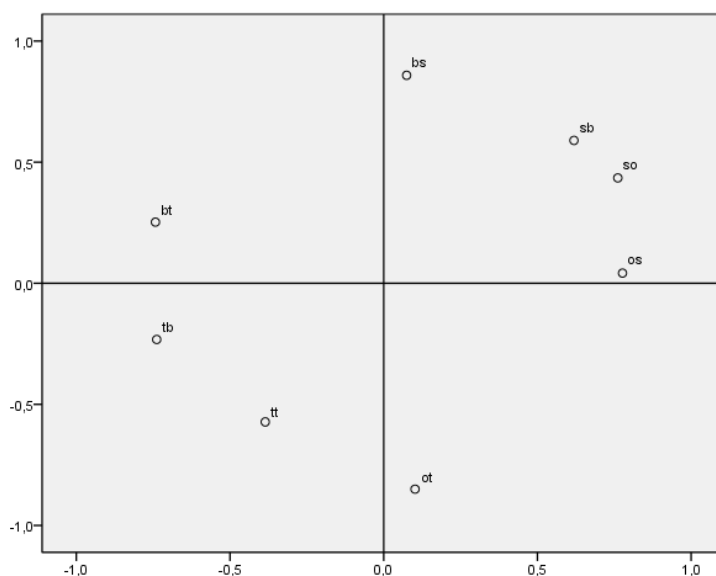
Interpersoonlijke docent-leerling relatie. De interpersoonlijke docent-leerling relatie zoals deze wordt gepercipieerd door de leerlingen is in kaart gebracht door het afnemen van een vragenlijst (zie bijlage 1). De leerlingen is gevraagd een vragenlijst in te vullen over de docent waar zij het meest les van hadden. In alle gevallen bleken deze docenten tevens de mentor te zijn. Om de interpersoonlijke docent-leerling relatie te meten is de verkorte Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag [VIL] voor het Voortgezet Onderwijs gebruikt. Deze vragenlijst beschrijft relatiekenmerken zoals leerlingen deze ervaren op de nabijheidsdimensie (samen – tegen) en de invloedsdimensie (boven – onder) (den Brok, Wubbels, van Tartwijk, & Veldman, 2006).

De verkorte VIL bestaat uit 24 vragen. Voor dit onderzoek is de vragenlijst met twee vragen uit de complete VIL aangevuld omdat vooraf werd voorzien dat een tweetal vragen minder goed begrepen zou worden. De gehanteerde vragenlijst voor dit onderzoek, bestond daardoor uit 26 vragen en zijn met een 5-punts Likert schaal beantwoord waarbij 1 *nooit* betekent en 5 *altijd*. Voorbeeld vragen zijn: ‘Deze docent is geduldig’ en ‘Deze docent heeft gevoel voor humor’.

Voor dit onderzoek is de betrouwbaarheid berekend op de acht subschalen 1) leidend (bs), 2) helpend/ vriendelijk (sb), 3) begrijpend (so), 4) ruimte gevend (os), 5) onzeker (ot), 6) ontevreden (to), 7) corrigerend (tb) en 8) streng (bt). De Cronbach’s α varieerde van een matige betrouwbaarheid van .52 tot een voldoende betrouwbaarheid van .71. De twee vragen die zijn toegevoegd uit de volledige VIL zijn niet verwijderd omdat deze de betrouwbaarheid hebben verhoogd en omdat zij geen andere vragen vervangen. Er is voor gekozen de schalen in tact te laten omdat de schalen redelijk klein zijn (3 tot 4 items per schaal) en de vragenlijst in het verleden voldoende betrouwbaarheid heeft bewezen (Wubbels & Brekelmans, 2005).

Om de validiteit van de vragenlijst te controleren is een Principal Components Analyse (PCA) met een varimax rotatie uitgevoerd waarin de acht subschalen zijn opgenomen. Deze factoranalyse liet zoals verwacht twee factoren zien waarbij de twee factoren 66% van de variantie verklaren. Een inhoudelijke analyse van de factoren liet zien dat de vragenlijst inderdaad de twee dimensies invloed en nabijheid meet. Alle acht subschalen hebben een absolute lading van .4 of hoger. Zoals in figuur 2 is te zien, bleek de afstand tussen de subschalen redelijk gelijk verdeeld en was de volgorde van de subschalen zoals het theoretisch model had voorspeld.

De betrouwbaarheidsscore op de dimensie *invloed* gaf een matige betrouwbaarheid van een Cronbach’s α van .65. De betrouwbaarheidsscore op de dimensie *nabijheid* gaf een goede betrouwbaarheid van $\alpha = .87$ (Pallant, 2010). De correlatie tussen de nabijheidsdimensie en de invloedsdimensie bleek redelijk laag ($r = .07$ $p < .05$) en laat zien dat de beide dimensies redelijk onafhankelijk zijn.



Figuur 2. Resultaat factoranalyse verkorte VIL.

Schoolbetrokkenheid. Het tweede deel van de vragenlijst (zie bijlage 1) richt zich op de schoolbetrokkenheid. De schoolbetrokkenheid is gemeten aan de hand van *Engagement Versus Disaffection With Learning: Student-Report* [EDL] (Skinner et al. 2008). Deze vragenlijst meet de gedragsbetrokkenheid, emotionele betrokkenheid, gedragsontevredenheid en emotionele betrokkenheid tijdens de les. De originele vragenlijst bestond uit 20 vragen die gescoord werden op een 4-punts Likertschaal waarbij 1 *helemaal niet* betekent en 4 *helemaal wel betekent*. Een voorbeeldvraag is: ‘*In de klas doe ik alleen maar of ik aan het werk ben*’ en ‘*In de klas werk ik zo hard als ik kan*’. Door de vragen over gedrags- en emotionele ontevredenheid om te poolen meet de vragenlijst volgens een studie van Poorthuis (2012) twee schalen gedragsbetrokkenheid en emotionele betrokkenheid.

Om de validiteit van de vragenlijst te controleren is een PCA met een oblimin rotatie uitgevoerd. Omdat deze analyse tegen de verwachting in een onduidelijk resultaat leverde is vervolgens een PCA analyse uitgevoerd waarin vooraf werd bepaald dat er twee factoren uit moesten komen. Deze PCA verklaarde over alle twintig items 37% van de variantie. Omdat wordt aangeraden uitsluitend items met een absolute lading van .4 of hoger te interpreteren zijn de zes items met een lading lager dan .4 verwijderd (Field, 2009). Daarnaast zijn een viertal items op inhoudelijke grond verwijderd, omdat de items inhoudelijk niet helemaal aansloten bij de overige items. Het is mogelijk dat de leerlingen de vragen anders geïnterpreteerd hebben. Een item als ‘Als we aan iets werken in de les, ben ik geïnteresseerd’ hoort volgens Poorthuis (2012) bij de schaal emotionele betrokkenheid maar laadt in deze analyse hoger op gedragsbetrokkenheid. Het is mogelijk dat leerlingen ‘geïnteresseerd’ interpreteren als ‘ik stel vragen’. Vragen die slaan op ‘het doen van iets’ passen bij gedrag en minder bij emotie. Doordat het verwijderen van items invloed heeft op de lading van de

overige items zijn er in totaal 3 factoranalyses uitgevoerd. Uiteindelijk zijn er 10 items overgebleven. Een PCA over deze 10 items gaf aan dat de twee factoren 52% van de variantie verklaren. Zes items vormen de schaal gedragsbetrokkenheid, 4 items de schaal emotionele betrokkenheid. De schaal gedragsbetrokkenheid bleek goed betrouwbaar met een Cronbach's α van .80. De schaal emotionele betrokkenheid was matig betrouwbaar bij een Cronbach's α van .67. De correlatie tussen gedragsbetrokkenheid en emotionele betrokkenheid ($r = .27, p = <.05$), is volgens Pallant (2010) zwak tot middelmatig.

Resultaten

Om antwoord te kunnen geven op de drie onderzoeksvragen zijn multiële regressie analyses uitgevoerd. Bij de analyses is een significantieniveau van .05 gehanteerd. Er is gecontroleerd of er werd voldaan aan de voorwaarden voor het uitvoeren van multiële regressie analyses. Bij de controle voor normaliteit bleek dat de distributie van de gedrags- en emotionele betrokkenheidsscores voldoende normaal was. Gedragsbetrokkenheid liet een skewness van -.20 en een kurtosis van -.47 zien. Emotionele betrokkenheid een skewness van -.76 en kurtosis van .80. De Kolmogorov-Smirnov test gaf echter een significantie van $p <.05$. Dit betekent dat volgens deze test de schalen niet voldoen aan de assumptie van normaliteit (Pallant, 2010). Vanwege de skewness en kurtosis lager dan 1, is besloten dat voldoende voldaan is aan de voorwaarden om de regressie-analyses uit te voeren.

Samenhang interpersoonlijke docent-leerling relatie en schoolbetrokkenheid.

Om antwoord te krijgen op de vraag of er samenhang is tussen de docent-leerling relatie en de schoolbetrokkenheid zijn er twee multiële regressie analyses uitgevoerd. Een eerste analyse waarin de twee dimensies *nabijheid* en *invloed* zijn opgenomen als onafhankelijke variabele en *gedragsbetrokkenheid* als afhankelijke variabele. In een tweede analyse zijn de dimensies *nabijheid* en *invloed* wederom opgenomen als onafhankelijke variabele maar met *emotionele betrokkenheid* als afhankelijke variabele. De beschrijvende statistieken zijn weergegeven in tabel 2 en 3.

De multiële regressie analyse gaf aan dat de dimensies invloed en nabijheid 3% van de variantie in gedragsbetrokkenheid verklaren waarbij $F(2,199) = 3.04$ en $p = .050$. Dit betekent dat de dimensies invloed en nabijheid samen geen significante invloed hebben op de docent-leerling relatie. De dimensie nabijheid op zichzelf leverde wel een significante bijdrage aan het model met een beta van .15 ($p = .034$). Invloed liet een beta zien van .01 ($p = .160$). Na verwijdering van de dimensie invloed is nogmaals een regressie analyse uitgevoerd waaruit blijkt dat de variantie van de gedragsbetrokkenheid voor 2% kan worden verklaard door de dimensie nabijheid ($F(1,200) = 4.10, p = .044$).

Een tweede multiële regressie analyse liet zien dat er wel een kleine samenhang is tussen de nabijheid en invloed ervaren door een leerling en de emotionele betrokkenheid. Invloed en nabijheid verklaarden 5% van de variantie in emotionele betrokkenheid, $F(2, 199) = 5.50, p = .005$. De

dimensies invloed en nabijheid hadden ongeveer een gelijke invloed op de emotionele betrokkenheid. Invloed liet een beta zien van .18 ($p = .011$) en nabijheid een beta van .16 ($p = .023$). Zoals verwacht laten deze resultaten zien dat er een kleine maar significante samenhang is tussen de interpersoonlijke docent-leerling relatie en de emotionele betrokkenheid van leerlingen. Wanneer leerlingen meer invloed en nabijheid van een docent ervaren, zijn zij emotioneel meer betrokken tijdens de les van deze docent.

Tabel 2.

Beschrijvende statistieken verkorte VIL per dimensie

dimensie	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
nabijheid	202	-.31	.50	.18	.19
Invloed	202	-.18	.52	.16	.18

Noot. Theoretische range van de dimensies: -1 tot +1.

Tabel 3.

Beschrijvende statistieken EDL per schaal

dimensie	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
gedragsbetrokkenheid	202	1.67	4.00	3.11	.55
emotionele betrokkenheid	202	.75	4.00	2.47	.56

Noot. Theoretische range van betrokkenheid: 1 tot 4.

Samenhang risicofactoren en schoolbetrokkenheid.

Om te beoordelen of er een samenhang is tussen de risicofactoren en de schoolbetrokkenheid zijn wederom twee multiële regressie analyses uitgevoerd. In de eerste analyse waren *de risicofactoren* de onafhankelijke variabelen en de *gedragsbetrokkenheid* de afhankelijke variabele. In de tweede analyse waren *de risicofactoren* de onafhankelijke variabele en *emotionele betrokkenheid* de afhankelijke variabele. In tabel 4 en 5 worden de beschrijvende statistieken weergegeven.

Tabel 4.

Beschrijvende statistieken gedragsbetrokkenheid naar geslacht, etniciteit, verzuim en schoolprestaties

Risicofactoren	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht					
jongens	121	1.67	4.00	3.14	.55
meisjes	81	1.67	4.00	3.06	.55
Etniciteit					
autochtoon/westers allochtoon	40	2.17	4.00	3.03	.50
allochtoon	161	1.67	4.00	3.13	.57
Verzuim					
weinig tot geen verzuim	141	1.67	4.00	3.17	.56
soms verzuim	43	1.83	4.00	3.04	.53
veel verzuim	18	1.67	3.67	2.80	.44
Schoolprestaties					
0 onvoldoendes	67	2.17	4.00	3.20	.56
1 onvoldoende	66	2.00	4.00	3.16	.56
2 onvoldoendes	40	1.67	4.00	3.00	.58
3 onvoldoendes	15	2.33	3.83	2.98	.44
4 onvoldoendes	11	1.67	3.83	2.87	.63

Noot. Theoretische range van gedragsbetrokkenheid van 1 – 4.

Gedragsbetrokkenheid. Een multiële regressieanalyse waar alle risicofactoren in meegenomen waren gaf aan dat alleen dat alleen het verzuim en schoolprestaties invloed hebben op de gedragsbetrokkenheid van leerlingen ($F(5, 196) = 3.08, p = .011$). De overige risicofactoren hadden geen invloed op de gedragsbetrokkenheid ($p > .05$). Tabel 6 geeft de resultaten van deze analyse. Volgens een multiële regressieanalyse waar alleen de risicofactoren verzuim en schoolprestaties zijn opgenomen verklaarden verzuim en schoolprestaties 6% van de variantie in gedragsbetrokkenheid van leerlingen, $F(3, 199) = 4.04, p = .008$. Leerlingen met veel verzuim lieten ten opzichte van leerlingen met soms of weinig verzuim significant minder gedragsbetrokkenheid zien met een beta van $-.14 (p = .049)$. De schoolresultaten bleken met een beta van $-.15 (p = .039)$ significant van invloed op de gedragsbetrokkenheid van leerlingen. Op het geslacht en de schoolprestaties na, lieten de risicofactoren geen interactie-effecten op de gedragsbetrokkenheid zien. Meisjes zonder onvoldoendes zijn meer gedragsbetrokken dan jongens. De gedragsbetrokkenheid van meisjes neemt echter sneller af dan de gedragsbetrokkenheid van jongens naarmate het aantal onvoldoendes stijgt.

Tabel 5.

Beschrijvende statistieken emotionele betrokkenheid naar geslacht, etniciteit, verzuim en schoolprestaties

Risicofactoren	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht					
jongens	121	1.00	4.00	2.55	.53
meisjes	81	.75	4.00	2.37	.59
Etniciteit					
autochtoon/westers allochtoon	40	1.50	4.00	2.47	.47
allochtoon	161	.75	4.00	2.48	.58
Verzuim					
weinig tot geen verzuim	141	.75	4.00	2.50	.58
soms verzuim	43	1.00	4.00	2.50	.54
veel verzuim	18	1.00	3.00	2.25	.59
Schoolprestaties					
0 onvoldoendes	67	1.00	4.00	2.58	.53
1 onvoldoende	66	1.00	3.00	2.54	.45
2 onvoldoendes	40	.75	4.00	2.40	.61
3 onvoldoendes	15	1.25	3.00	2.23	.56
4 onvoldoendes	11	1.00	3.00	2.20	.80

Noot. Theoretische range van emotionele betrokkenheid van 1 – 4.

Emotionele betrokkenheid. De multiële regressieanalyse waar alle risicofactoren zijn opgenomen liet zien dat alleen het geslacht en schoolprestaties van invloed is op de emotionele betrokkenheid ($F(5, 196) = 3.74, p = .003$). Etniciteit en verzuim bleken geen invloed te hebben op de emotionele betrokkenheid ($p > .05$). Tabel 6 geeft een weergave van beschrijvende statistieken en resultaten van deze analyse. Een multiële regressie waar alleen geslacht en schoolprestaties zijn opgenomen, gaf aan dat deze risicofactoren 8 % van de variantie in emotionele betrokkenheid verklaarden ($F(2, 199) = 8.46, p < .000$). Het aantal onvoldoendes bleek van invloed op de emotionele betrokkenheid met een beta van $-.23$ ($p = .001$). Geslacht leverde een beta van $.17$ ($p = .013$). Er zijn geen interactie-effecten van risicofactoren op de emotionele betrokkenheid gevonden.

Tabel 6.

Resultaten Multipele regressie analyse samenhang risicofactoren en gedrags- en emotionele betrokkenheid

Risicofactoren	gedragsbetrokkenheid			emotionele betrokkenheid		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
jongens ^a	.06	.08	.05	.20	.08	.17*
niet westerse allochtoon ^b	.15	.10	.11	.02	.10	.01
soms verzuim ^c	-.14	.10	-.11	.07	.10	.05
veel verzuim ^c	-.28	.14	-.14*	-.14	.14	-.07
schoolprestaties	-.08	.03	-.16*	-.10	.03	-.22**

^a ten opzichte van meisjes; ^b ten opzichte van autochtone en westerse allochtone leerlingen, ^c ten opzichte van geen tot weinig verzuim.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Samenhang risicofactoren en interpersoonlijke docent-leerling relatie.

Om de laatste onderzoeksvraag te beantwoorden is de samenhang tussen de risicofactoren geslacht, etniciteit, schoolverzuim en schoolprestaties en de interpersoonlijke docent-leerling relatie berekend door middel van een multipele regressie analyse. Hierbij zijn de risicofactoren de onafhankelijke variabelen en de interpersoonlijke docent-leerling relatie de afhankelijke variabele. Er zijn weer twee analyses uitgevoerd omdat de interpersoonlijke docent-leerling relatie uit twee dimensies bestaat. Om na te kunnen gaan in hoeverre de risicofactoren verschillen tussen leerlingen in hun perceptie van de docent-leerling relatie verklaren, is het klassengemiddelde van de individuele scores afgetrokken. Daarmee werd gecorrigeerd voor de verschillen tussen docenten in gemiddelde invloed- en nabijheidsscore. De verschilcores zijn gebruikt om de analyses uit te voeren. Ten slotte is wederom middels regressieanalyses bekeken of er sprake was van interactie-effecten tussen de verschillende risicofactoren. Tabel 7 en 8 geven een weergave beschrijvende statistieken van de risicofactoren.

Invloed. Een multipele regressieanalyse gaf aan dat geen van de risicofactoren samenhangen met de invloed die de leerlingen ervaren ($F(5, 196) = .41, p > .840$). Geen van de risicofactoren liet een significante beta zien ($p < .05$). In tabel 9 worden de beta-waarden van de analyse weergegeven. Er zijn geen interactie-effecten naar voren gekomen.

Tabel 7.

Beschrijvende statistieken ervaren invloed naar geslacht, etniciteit, verzuimen en schoolprestaties

Risicofactoren	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht					
jongens	121	-.18	.52	.17	.13
meisjes	81	-.15	.37	.13	.12
Etniciteit					
autochtoon/westers allochtoon	40	-.14	.45	.16	.13
allochtoon	161	-.18	.52	.16	.13
Verzuim					
weinig tot geen verzuim	143	-.18	.52	.17	.13
soms verzuim	41	-.12	.37	.14	.12
veel verzuim	18	-.08	.36	.13	.12
Schoolprestaties					
0 onvoldoende	67	-.15	.45	.16	.12
1 onvoldoende	66	-.15	.52	.18	.12
2 onvoldoendes	40	-.18	.43	.16	.14
3 onvoldoendes	15	-.06	.36	.15	.13
4 onvoldoendes	14	-.12	.27	.08	.11

Noot. Theoretische range van ervaren invloed van -1 tot 1.

Nabijheid. Ook de variantie in de ervaren nabijheid van docenten werd volgens een multi-pele regressie analyse niet verklaard door de risicofactoren ($F(5, 196) = 1.42, p = .208$). Op de schoolprestaties na, bleken geen van de risicofactoren een significante bijdrage te leveren aan de ervaren nabijheid van docenten. In tabel 9 worden de beta-waarden van deze analyse weergegeven. Een regressie analyse waarin alleen de risicofactor schoolprestaties is opgenomen gaf aan dat de ervaren nabijheid van docenten voor 3% wordt beïnvloed door de schoolprestaties van leerlingen ($F(1, 200) = 5.80, p = .017$). Schoolprestaties liet een beta-waarde van $-.17$ zien ($p = .017$). Leerlingen met meer onvoldoendes ervaren docenten significant minder nabij. Ook bij deze analyse zijn geen interactie-effecten naar voren gekomen.

Tabel 8.

Beschrijvende statistieken ervaren nabijheid naar geslacht, etniciteit, verzuim en schoolprestaties

Risicofactoren	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht					
Jongens	121	-.31	.50	.15	.19
meisjes	81	-.29	.50	.22	.19
Etniciteit					
autochtoon/westers allochtoon	40	-.29	.50	.20	.20
allochtoon	161	-.31	.50	.17	.19
Verzuim					
weinig tot geen verzuim	143	-.31	.50	.15	.19
soms verzuim	41	-.31	.49	.22	.17
veel verzuim	18	-.29	.50	.28	.19
Schoolprestaties					
0 onvoldoende	67	-.27	.48	.19	.18
1 onvoldoende	66	-.29	.50	.21	.19
2 onvoldoendes	40	-.31	.48	.15	.20
3 onvoldoendes	15	-.26	.49	.16	.22
4 onvoldoendes veel verzuim	14	-.29	.50	.11	.23

Noot. Theoretische range van ervaren nabijheid van -1 tot 1.

Tabel 9.

Resultaten Multipele regressie analyse samenhang risicofactoren en ervaren invloed en nabijheid

Risicofactoren	invloed			nabijheid		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
jongens ^a	-.01	.02	-.02	-.02	.02	-.07
niet westerse allochtoon ^b	.01	.02	.02	-.01	.03	-.02
soms verzuim	.01	.02	.03	-.01	.03	-.03
veel verzuim	.03	.03	.08	.02	.04	.03
aantal onvoldoendes	-.01	.01	-.07	-.02	.01	-.17*

^a ten opzichte van meisjes; ^b ten opzichte van autochtone en westerse allochtone leerlingen, ^c ten opzichte van geen tot weinig verzuim.

* $p < .05$.

Discussie

De invloed van de interpersoonlijke docent-leerling relatie op schoolbetrokkenheid.

De mate waarin leerlingen zich betrokken voelen bij school is te beïnvloeden omdat deze tot stand komt door interactie tussen leerlingen en omgeving (Fredericks et al., 2004). Vanwege deze theorie en bevindingen uit eerder onderzoek werd verwacht dat ook onder VMBO leerlingen de interpersoonlijke docent-leerling relatie van invloed zou zijn op de schoolbetrokkenheid (Roorda et al., 2011). De resultaten van dit onderzoek lieten echter geen significante samenhang zien tussen de mate waarin leerlingen invloed van docenten ervaren en de gedragsbetrokkenheid. Wel is er een kleine samenhang waargenomen tussen de mate waarin leerlingen docenten nabij ervaren en de gedragsbetrokkenheid. Daarnaast bleken beide dimensies van de interpersoonlijke docent-leerling relatie (invloed en nabijheid) in kleine mate samen te hangen met de emotionele betrokkenheid van leerlingen. Het is mogelijk dat deze resultaten zijn beïnvloed doordat de leerlingen in deze studie gevraagd is de schoolbetrokkenheid te beoordelen tijdens lessen van docenten waar zij het meest les van kregen. Dit waren lessen in de beroepsgerichte vakken. Dit zijn vakken waar VMBO leerlingen over het algemeen een voorkeur voor hebben. Dit zijn vakken waar zij zelf voor hebben gekozen en waarbij zij leren door te doen. Wanneer VMBO leerlingen didactische werkvormen aangeboden krijgen waarbij een concrete manier van verwerken van leerstof (door onder andere toe te passen in de praktijk) centraal staat, zijn leerlingen meer gemotiveerd (Hamstra & van den Ende, 2006). Daarnaast is er tijdens de beroepsgerichte vakken veel ruimte om samen te werken. Wanneer docenten aandacht hebben voor het cognitieve en sociale aspect in de klas kan dit leiden tot een hogere gedragsbetrokkenheid (Fredericks et al., 2004). Mogelijk leidt de voorkeur die leerlingen hebben voor beroepsgerichte vakken voor een kleinere spreiding van de schoolbetrokkenheidsscores bij beroepsgerichte vakken dan bij vakken waar deze werkvormen minder aan de orde zijn. Onderzoek dat zich niet alleen richt op de schoolbetrokkenheid tijdens beroepsgerichte vakken levert mogelijk andere resultaten. Het is nog niet mogelijk om de resultaten uit dit onderzoek te vergelijken met andere studies omdat deze studies naar schoolbetrokkenheid zich niet specifiek richten op VMBO leerlingen (Fredericks et al., 2004; Elffers et al., 2012).

De invloed van risicofactoren.

Deze studie wijst er op dat de risicofactoren verzuim en schoolprestaties samenhangen met de mate waarin leerlingen gedragsbetrokken zijn. Geslacht en schoolprestaties hangen samen met de mate waarin leerlingen emotioneel betrokken zijn. Verzuim leek niet van invloed op de emotionele betrokkenheid. Etniciteit bleek geen enkele invloed te hebben. Op schoolprestaties na, is er geen samenhang gevonden tussen de risicofactoren en de interpersoonlijke docent-leerling relatie. Wanneer leerlingen veel onvoldoendes halen, ervaren zij iets minder nabijheid van docenten.

In dit onderzoek is onderzocht of de risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten samenhangen met de gedragsbetrokkenheid van leerlingen omdat gedragsbetrokkenheid wordt gezien

als voorspeller van schoolsucces (Fredericks et al., 2004) Er is echter geen rekening gehouden met het feit dat leerlingen die voldoen aan risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten niet automatisch risicoleerlingen zijn. Janosz en collega's (2006) geven aan dat wanneer leerlingen uitvallen er meestal sprake is van een combinatie van risicofactoren. Geslacht en etniciteit worden bijvoorbeeld niet als op zichzelf staande risicofactoren gezien. Dit sluit aan bij een studie van Luyten en collega's (2012). In deze studie komt naar voren dat ondanks dat het aantal voortijdig schoolverlaters hoger is onder niet-westerse leerlingen, etniciteit op zich geen voorspeller is van schooluitval. Het opleidingsniveau van ouders, in combinatie met een niet-westerse identiteit verhoogt de kans op schooluitval wel. Het is tevens mogelijk dat in dit onderzoek verschillen in schoolbetrokkenheid en interpersoonlijke docent-leerling relatie minder goed naar voren zijn gekomen omdat er alleen een onderscheid is gemaakt tussen niet-westerse leerlingen en autochtone en westerse allochtone leerlingen. Ondanks dat internationale gegevensbestanden laten zien dat niet-westerse leerlingen meer invloed en nabijheid ervaren van docenten, ervaren Marokkaanse leerlingen volgens een onderzoek van Wubbels en collega's (2006) docenten juist minder nabij dan Nederlandse leerlingen. Ook Elffers en collega's (2012) geven aan dat het land van herkomst van leerlingen een verschil kan maken. Zo blijkt uit hun onderzoek dat Marokkaanse jongeren zich meer emotioneel betrokken voelen bij school dan bijvoorbeeld Turkse leerlingen terwijl juist Marokkaanse jongeren oververtegenwoordigd zijn onder de voortijdig schoolverlaters. Deze onderzoekers suggereren dat het mogelijk is dat niet-westerse leerlingen de docent-leerling relatie wel goed beoordelen maar dat zij zich daardoor niet meer betrokken voelen bij school. Zij geven als verklaring dat deze leerlingen wel herkennen dat zij geholpen worden door de docenten maar dat deze hulp niet aansluit bij hun behoefte (Elffers et al., 2012).

Wat betreft de risicofactor geslacht zijn er een tweetal opvallende bevindingen gedaan. Ten eerste kwam naar voren dat de gedragsbetrokkenheid van meisjes sneller afnam bij lagere schoolprestaties dan bij jongens. Dit komt niet overeen met een studie van Traag en Velden (2008). In hun studie kwam naar voren dat lagere schoolprestaties bij jongens eerder leiden tot schooluitval dan bij meisjes. Ten tweede kwam naar voren dat jongens minder nabijheid van docenten ervoeren maar meer emotioneel betrokken waren dan meisjes. Ook dit kwam niet overeen met de verwachtingen van dit onderzoek. Het is mogelijk dat andere risicofactoren die niet zijn meegenomen in dit onderzoek van invloed zijn geweest op deze resultaten. Risicofactoren als de sociaal economische status of ouderbetrokkenheid (Elffers et al, 2012; Elffers, 2011).

Schoolprestaties en verzuim zijn andere risicofactoren dan geslacht en etniciteit omdat deze kenmerken van leerlingen kunnen veranderen gedurende het schooljaar. Zoals verwacht komt in dit onderzoek naar voren dat het aantal onvoldoendes samenhangt met de gedragsbetrokkenheid. Het aantal onvoldoendes bleek echter niet samen te hangen met de mate waarin leerlingen invloed ervaren. De mate waarin leerlingen invloed van docenten ervaren hangt dus niet samen met meer gedragsbetrokkenheid en betere schoolprestaties.

Meerdere studies laten correlaties zien tussen gedragsbetrokkenheid en schoolprestaties (Marks et al., 2000). De sterkte van deze correlaties variëren per studie. Volgens Fredericks et al. (2004) komt dit doordat deze onderzoeken zijn gedaan in een brede groep leerlingen. Van zwakke tot hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast zijn de prestaties op verschillende wijzen gemeten. Een aantal studies refereren naar prestaties op gestandaardiseerde tests en andere naar tests gemaakt door de docenten zelf. Wanneer docenten zelf leerlingen beoordelen zijn zij geneigd om kenmerken die vallen onder gedragsbetrokkenheid zoals ‘de leerling let op in de klas’ mee te nemen in de beoordeling (Fredericks et al., 2004). In dit onderzoek is gekeken naar de resultaten van niet gestandaardiseerde tests. Daarnaast nemen docenten in het VMBO, en met name de docenten die beroepsgerichte vakken aanbieden, ook de (werk)houding van leerlingen mee in de beoordelingen omdat zij leerlingen zoveel mogelijk competentiegericht opleiden. Dit betekent dat criteria als ‘de leerling maakt zijn/haar werk af’ meegenomen zijn in de beoordelingen van de leerlingen. Ondanks dat de samenhang tussen schoolprestaties en gedragsbetrokkenheid niet heel groot is gebleken in dit onderzoek, zou dit de uiteindelijke resultaten beïnvloed kunnen hebben.

Wanneer leerlingen meer onvoldoendes hebben, ervaren zij docenten wel als minder nabij. Aangezien leerlingen met minder onvoldoendes inderdaad ook minder emotioneel betrokken zijn, suggereert dit dat zij meer emotioneel betrokken zouden kunnen raken wanneer zij docenten als meer nabij ervaren. Hier moet wel bij gezegd worden dat deze invloed niet heel groot is.

In tegenstelling tot de verwachting heeft het verzuim van leerlingen alleen een kleine invloed op de gedragsbetrokkenheid van leerlingen. Er is geen samenhang gevonden tussen verzuim en de interpersoonlijke docent-leerling relatie en emotionele betrokkenheid. Deze resultaten zouden beïnvloed kunnen zijn door de rol van de mentor in dit onderzoek. De docenten waar leerlingen het meest van les van hadden waren tevens de mentoren van deze leerlingen. Mentoren zijn personen die leerlingen aanspreken op verzuim, doorvragen en proberen leerlingen extra te motiveren wel naar school te komen. Het is mogelijk dat leerlingen die veel verzuimen de mentoren hierdoor niet als minder nabij ervaren dan leerlingen die niet verzuimen. Daarnaast is het onduidelijk of leerlingen juist tijdens deze lessen verzuimen. In vervolgonderzoek is het verstandig hier rekening mee te houden en docent-leerling relaties te vergelijken van docenten waarbij leerlingen wel of niet verzuimen.

Het is belangrijk rekening te houden met het feit dat dit onderzoek is uitgevoerd op een school in een grootstedelijke context. Elffers en collega's (2012) zagen in hun onderzoek dat leerlingen op scholen uit grote steden aanzienlijk lager scoorden op gedragsbetrokkenheid dan leerlingen buiten grote steden. Dit komt overeen met de cijfers voor voortijdig schoolverlaten. Dit is te verklaren doordat leerlingen in grote steden meer te maken hebben met een ophoping van diverse risicofactoren voor schooluitval (Luyten et al., 2012). Toch rijmt dit niet helemaal met dit onderzoek vanwege de hoge scores op gedrags- en emotionele betrokkenheid. Er moet dan ook genoemd worden dat het meetinstrument voor schoolbetrokkenheid de resultaten mogelijk heeft beïnvloed. Er is voor gekozen de schoolbetrokkenheid te meten aan de hand van een bestaande vragenlijst omdat deze in het verleden

betrouwbaar en valide is gebleken. In dit onderzoek bleek echter dat het goed mogelijk is dat VMBO leerlingen de vragen uit de vragenlijst iets anders interpreteren. Dit kan van invloed geweest zijn op de resultaten.

Er kan geconcludeerd worden dat deze studie minder samenhang laat zien tussen de interpersoonlijke docent-leerling relatie, schoolbetrokkenheid en overige risicofactoren dan verwacht. Daarnaast zijn er resultaten naar voren gekomen die niet geheel aansluiten bij onderzoek dat zich niet specifiek op VMBO leerlingen heeft gericht. Bij de interpretatie van de resultaten moet echter rekening gehouden worden met de wijze waarop de schoolbetrokkenheid in kaart is gebracht. Wellicht dat onderzoek waarin de schoolbetrokkenheid bij verschillende vakken wordt beoordeeld en waarin meer valide risicofactoren als sociaal economische status en ouderbetrokkenheid worden meegenomen andere resultaten levert. Ten slotte moet genoemd worden dat dit onderzoek niet is ingegaan op de vraag of de mate van schoolbetrokkenheid onder VMBO leerlingen ook samenhangt met schooluitval. Aangezien alleen de risicofactoren verzuim en resultaten samenhang laten zien met de schoolbetrokkenheid en dit ook de enige risicofactoren zijn die daadwerkelijk iets zeggen over de mate waarin leerlingen meekomen op school, lijkt het verstandig deze risicofactoren in vervolgonderzoek mee te nemen als indicatoren voor schooluitval.

Referenties

- Baat, M. de. (2009). *Beschermende en risicofactoren voor schoolverzuim*. Gevonden op http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Risicofactoren_Schoolverzuim.pdf
- Brok, P. den , Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15, 407 – 442.
- Brok, P. den, Wubbels, T., Tartwijk, J. van, & Veldman, I. (2006). *Omgaan met leerlingen in multiculturele klassen*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2012). *Minder voortijdige schoolverlaters*. Gevonden op: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/levensloop/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-voortijdig-schoolverlaters-dns-pub.htm>
- Elffers, L. (2012). Staying on track: behavioral engagement of at risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, doi: 10.1007/s10212-012-0128-3
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences* 22, 242–250. doi: 10.1016/j.lindif.2011.08.005
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners. An introduction to special education*. Boston: Pearson.
- Hamstra, D. G., & Ende, J. van den (2005). *De VMBO leerling. Onderwijs pedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën*. Amersfoort: CPS.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273.
- Landelijk Platform Allochtone Ouders & Onderwijs (2008). *Betrokken ouders, open scholen. Visie op een betere samenwerking tussen allochtone ouders en leerkrachten*. Nijmegen: OptimaForma.
- Luyten, H., Bosker, R., Dekkers, H., & Derks, A. (2003). Dropout in the lower tracks of Dutch secondary education: Predictor variables and variation among schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 373-411.

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American educational research journal*, 37, 153-184. doi: 10.3102/00028312037001153
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365. doi: 10.3102/0034654308325583
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2011). *Nieuwe voortijdig schoolverlaters. Convenant jaar 2009 – 2010*. Gevonden op <http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/2012/VSV-Atlas%20convenantjaar%202010-11.pdf>
- Newcomb, M. D., Abott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediation and Deviance Theories of Late High School Failure: Process Roles of Structural Strains, Academic Competence, and General Versus Specific Problem Behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-186. doi: 10.1037//0022-0167.49.2.172
- Rijksoverheid. (2012). *Aanval op schooluitval*. Gevonden op <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/aanval-op-schooluitval/feiten-en-cijfers-schooluitval>
- Onderwijsinspectie. (2008). *Opbrengsten van het VMBO in de G4*. Gevonden op <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/06/18/opbrengsten-van-het-vmbo-in-de-g4.html>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Poorthuis, A. (2012). *Children in transition: Challenges and opportunities in adjusting to secondary school* (dissertatie). Gevonden op <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2012-1122-200515/UUindex.html>
- Ripple, C. H., & Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38, 277-298.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective Teacher-Student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 726-764). New York: Macmillan.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Steeg, M. van der, & Webbink, D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: omvang, beleid en resultaten*. Den Haag: Centraal Plan Bureau.

- Traag, T., & Velden, R.K.W. van der (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of research on adolescence, 22*, 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology, 91*, 76-97.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). The teacher factor in social climate of the classroom. In B. J. Fraser, & K.G. Tobin (Red.), *International handbook of science education: Part one* (pp. 565-580). London: Kluwer Academic Publishers.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *Educational research, 43*, 6-24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1993). Comparison of teachers' and students' perceptions of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels, & J. Levy (Red.). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer.

Hoe voel je je tijdens de les en wat doe je in de les van deze docent?

Kleur per uitspraak één bolletje in.

	helemaal niet waar	niet echt waar	beetje waar	helemaal waar
1. Ik doe mijn best om het goed te doen op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. In de klas voel ik me goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. In de klas doe ik alleen maar alsof ik aan het werk ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Als we in de klas aan iets werken, voel ik me verveeld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In de klas werk ik zo hard als ik kan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Als we aan iets werken in de les, ben ik geïnteresseerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik doe niet erg mijn best op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tijdens de les maak ik me zorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tijdens de les doe ik actief mee aan klassengesprekken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. De lessen zijn leuk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ik doe net genoeg in de les om bij te blijven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Als we aan iets werken in de klas, heb ik het gevoel dat ik het niet kan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ik let op in de les.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik heb er plezier in om nieuwe dingen te leren in de klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Tijdens de les denk ik aan andere dingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. De lessen vind ik helemaal niet zo leuk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. In de klas luister ik heel goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Als we in de klas aan iets werken, voel ik me erbij betrokken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tijdens de les dwalen mijn gedachten af.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. In de klas voel ik me slecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gegevens die op school over mij bekend zijn mogen voor dit onderzoek gebruikt worden

Ja Nee

Dank je voor het invullen!