

MASTERTHESIS ONDERWIJSKUNDE

DE SAMENHANG TUSSEN DE MENTOR-LEERLINGRELATIE, SCHOOLPRESTATIES EN SCHOOLVERZUIM IN HET  
MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS

*THEMAGEBIED: INTERACTIES EN RELATIES IN HET ONDERWIJS*

Bregje Jennen, 3369056

Universiteit Utrecht

Begeleidende docent:

Prof. dr. Theo Wubbels

Tweede beoordelaar:

Dr. Tim Mainhard

Juni 2015

## Samenvatting

Het terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters heeft zowel nationaal als internationaal hoge prioriteit. Een duidelijk zichtbaar, vaak vroeg signaal, dat duidt op het risico voor voortijdig schoolverlaten is schoolverzuim. Het doel van het beschreven onderzoek in deze thesis is een bijdrage te leveren aan de theoretische kennis over schoolverzuim van mbo-leerlingen, ten behoeve van het terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters binnen het mbo. In dit onderzoek wordt de vraag gesteld in welke mate er samenhang is tussen de mentor-leerlingrelatie, gemeten vanuit de perceptie van de leerling, de schoolprestaties en het percentage schoolverzuim van mbo-leerlingen niveau 2 en 4. Ook wordt bepaald hoe de risicofactoren geslacht en opleidingsniveau hiermee samenhangen.

Het onderzoek is uitgevoerd bij eerstejaars leerlingen met opleidingsniveau 2 en 4 van een Tilburgse handelsgerichte mbo-afdeling. Hierbij zijn de verzamelde gegevens van 242 leerlingen meegenomen in de uitgevoerde analyses. Bij de leerlingen is de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) afgenomen, waarmee wordt bepaald in welke mate de leerlingen de Invloed en Nabijheid van de mentor ervaren. De overige persoonlijke gegevens zijn in kaart gebracht met behulp van het digitale leerlingvolgsysteem van de betreffende school.

Bij de analyse van de VIL zijn de dimensiescores Invloed en Nabijheid berekend en is de betrouwbaarheid vastgesteld. Vervolgens zijn verschillende regressieanalyses uitgevoerd. Hierbij is steeds geanalyseerd hoeveel van de variantie in schoolverzuim kan worden verklaard door de betreffende onafhankelijke variabele. De hierna stapsgewijs uitgevoerde multipale regressieanalyse, waarin alle variabelen zijn opgenomen, bevestigt de resultaten uit de afzonderlijke analyses. Van alle onafhankelijke variabelen heeft alleen schoolprestaties een significant effect op schoolverzuim, waarbij de variantie in schoolverzuim wordt verklaard met 13%. De overige onafhankelijke variabelen leveren, tegen de verwachtingen in, geen significante bijdrage aan de verklaring van variantie in schoolverzuim. De hierna uitgevoerde meerweg ANOVA toont aan dat de variantie in schoolprestaties alleen door het opleidingsniveau kan worden verklaard met een significant effect van 6%.

Een her-analyse naar de samenhang tussen schoolprestaties en schoolverzuim van leerlingen in het mbo-onderwijs is nodig, waarbij schoolverzuim slechts een signaal blijft van een onderliggend

probleem of zelfs meerdere problemen. Het is van belang alert te blijven op leerlingen die signalen vertonen van risico's van voortijdig schoolverlaten en te blijven zoeken naar interventies die bijdragen aan het voorkomen hiervan.

## **Inleiding**

Zowel nationaal als internationaal heeft het terugdringen van het aantal voortijdig schoolverlaters hoge prioriteit. Voortijdig schoolverlaten wordt gezien als een economisch, sociaal en individueel probleem (Allen & Meng, 2010; Bussemaker & Dekker, 2013; Rooij, Pass, & van den Broek, 2010; Rumberger & Lim, 2008). Een voortijdig schoolverlater, ook wel 'vsv-er' genoemd, wordt gedefinieerd als iemand onder de 23 jaar die zijn of haar schoolopleiding beëindigt zonder het behalen van een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt. Een startkwalificatie is hierbij een diploma op havo-, vwo- of mbo 2-niveau (Bokdam, Berdowski, Ende, van den Gelderblom & de Jong, 2012; Bussemaker & Dekker, 2013). Doordat deze vsv-ers geen diploma hebben behaald, hebben zij ten opzichte van schoolverlaters mét diploma onder andere meer kans op werkloosheid, lagere lonen, slechtere gezondheid en crimineel gedrag en zijn zij vaker afhankelijk van het sociale stelsel. Deze mogelijke negatieve gevolgen leiden tot hoge maatschappelijke kosten (Belfield & Levin, 2007, in: Rumberger & Lim, 2008). Niet voor niets heeft de Europese Commissie het terugdringen van schooluitval als één van de belangrijkste prioriteiten gesteld, waarna Nederland de 'aanval op schooluitval' heeft ingezet (Bokdam et al., 2012; Bussemaker & Dekker, 2013). Ook de druk op de arbeidsmarkt op het gebied van ontgroening en vergrijzing en de behoefte aan geschoold personeel voor de kenniseconomie van Nederland, maken schooluitval ongewenst (Bussemaker & Dekker, 2013).

Een zichtbaar, vaak vroeg signaal, dat duidt op het risico voor voortijdig schoolverlaten is schoolverzuim (Rooij, et al., 2010; Allen & Meng, 2010), waarbij het van belang is kennis te hebben over de redenen waarom leerlingen verzuimen. Pas dan kan worden bepaald welke factoren met betrekking tot zogeheten 'risicoleerlingen' beïnvloedbaar zijn door middel van onderwijsgerelateerde interventies (Elffers, 2011; Rumberger & Lim, 2008). Het percentage voortijdig schoolverlaters ligt in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) met 5,7% een stuk hoger dan bij de andere onderwijstypen (Ministerie van OCW, 2014).

Het doel van dit onderzoek is dan ook een bijdrage te leveren aan de bestaande theoretische kennis over schoolverzuim van mbo-leerlingen ten behoeve van het terugdringen van het aantal vsv-ers binnen het mbo. Onderzocht wordt hierbij de samenhang tussen de variabelen mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties, geslacht, opleidingsniveau en schoolverzuim, op basis van de verzamelde gegevens van eerstejaars mbo-leerlingen met opleidingsniveau 2 en 4 van een Tilburgse handelsgerichte mbo-afdeling. In deze thesis zullen eerst de risicofactoren voor schooluitval worden aangegeven op basis van de theorie. Vervolgens wordt schoolverzuim, als duidelijk zichtbaar signaal van schooluitval, theoretisch in verband gebracht met de mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties, geslacht, opleidingsniveau en schoolverzuim, waarop verwachtingen voor dit onderzoek worden bepaald. Bij het onderdeel 'Methode' wordt vervolgens in gegaan op de kenmerken van de deelnemers, de gehanteerde procedure en de gebruikte instrumenten voor het verzamelen van gegevens. Hierna wordt, aan de hand van verschillende regressieanalyses behorende bij de verschillende deelvragen, de uiteindelijke samenhang tussen de mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties, geslacht, opleidingsniveau en schoolverzuim bepaald. Op basis van deze resultaten worden conclusies getrokken voor dit onderzoek.

### **Risicofactoren voor schooluitval**

In de bestaande theorie worden verschillende risicofactoren voor schooluitval genoemd. Zo concluderen Rumberger en Lim (2008), op basis van de door hen uitgevoerde meta-analyse over een periode van 25 jaar naar voortijdig schoolverlaters, dat er altijd meerdere factoren meespelen wanneer een leerling de opleiding voortijdig verlaat. Ook in onderzoeken naar voortijdig schooluitval in Nederland wordt vastgesteld dat leerlingen vaak meerdere redenen hebben om het onderwijs voortijdig te verlaten (Allen & Meng, 2010; Rooij et al., 2010). Niet alleen factoren binnen de school, zoals probleemgedrag en schoolprestaties, spelen een rol bij dit besluit. Ook buitenschoolse factoren, als betrokken zijn in het criminele circuit of problemen in de voorgaande schoolloopbaan, kunnen hier invloed op hebben (Rumberger & Lim, 2008; Allen & Meng, 2010).

Rooij en collega's (2010) maken bij hun literatuuronderzoek onderscheid tussen persoonlijke, gezins-, omgevings- en schoolfactoren. Daarnaast maken zij onderscheid tussen de 'klassieke' vsv-er en de 'geruisloze' vsv-er. De klassieke vsv-er heeft duidelijke kenmerken die samenhangen met risicofactoren voor voortijdig schooluitval, zoals intelligentiefactoren, sociaaleconomische of etnische

factoren, gedragsproblemen, criminaliteit en leerproblemen. Daarnaast zijn er bij deze vsv-er tijdens de schoolloopbaan signalen die duiden op risico op voortijdig schoolverlaten, zoals schoolverzuim. Bij de geruisloze vsv-er zijn deze risicofactoren er echter niet en is de schoolloopbaan tot aan de uitval relatief probleemloos verlopen. Pas vlak voor het daadwerkelijk verlaten van school is vaak plotseling verzuimgedrag zichtbaar (Rooij et al., 2010). Hoewel de signalen bij deze groep minder waarneembaar zijn, zijn de risicofactoren wel beter te beïnvloeden. Voorbeelden van risicofactoren hierbij zijn verkeerde studiekeuze, motivatieproblemen (mogelijk voortkomend uit de verkeerde studiekeuze) en praktisch bezig willen zijn. Specifieke schoolfactoren die het risico op schooluitval kunnen vergroten zijn slechte studiebegeleiding, weinig steun, gebrekkige organisatie en anonimiteit (Rooij et al., 2010; Allen & Meng, 2010). De redenen die door vsv-ers zelf vaak genoemd worden om te stoppen met een opleiding zijn zowel familie-, werk- als schoolgerelateerd (Allen & Meng, 2010).

### **Opleidingsniveau in relatie tot schoolverzuim**

Leerlingen met opleidingsniveau 1 en 2 in het Nederlandse mbo-onderwijs vallen vaker uit dan leerlingen op de hogere niveaus, met name in het eerste leerjaar (Van Wijk, van den Dungen & Fleur, 2012). Wanneer een leerling een afwijkende leerroute heeft doorlopen, waarbij een leerling is blijven zitten of is overgestapt naar een ander niveau, is het risico op uitval alleen maar groter (Elffers, 2011; Van Wijk, Fleur, Smits & Vermeulen, 2011; Van Wijk, van den Dungen & Fleur, 2012). Elffers (2011, 2012) en Francissen, Cohen en Bosveld (2011) concluderen dat leerlingen de overgang van het voorgezet onderwijs naar het mbo-onderwijs lastig vinden, aangezien de helft van alle schooluitval in het mbo plaats vindt in het eerste jaar na de overgang, met name bij de opleidingsniveaus 1 en 2.

De vastgestelde vsv-cijfers over schooljaar 2012-2013 onderschrijven de conclusies van Elffers (2011), Van Wijk, Fleur en collega's (2011), Van Wijk, van den Dungen en Fleur (2012) en Francissen en collega's (2011) dat leerlingen met de opleidingsniveaus 1 en 2 inderdaad vaker uitvallen dan leerlingen met een hoger niveau. Wanneer de vergelijking wordt gemaakt tussen de verschillende opleidingsniveaus binnen het mbo, is te zien dat het aantal vsv-ers in schooljaar 2012-2013 voornamelijk afkomstig is vanuit opleidingsniveau 1 (29%) en 2 (10,5%) (Ministerie van OCW, 2014). Bij het vaststellen van de percentages door het Ministerie van OCW (2014) is voor de opleidingsniveaus 3 en 4 het aantal vsv-ers bij elkaar samengevoegd, waarbij het percentage vsv-ers 3,3% bedraagt. Het

gezamenlijke percentage vsv-ers voor opleidingsniveaus 3 en 4 is daarmee een stuk lager dan de percentages bij opleidingsniveaus 1 en 2. Naar verwachting zullen leerlingen met het opleidingsniveau 2 meer verzuimen dan leerlingen met opleidingsniveau 4, gezien uit onderzoek blijkt dat leerlingen met opleidingsniveau 2 vaker voortijdig de school verlaten (Van Wijk et al., 2012; Ministerie van OCW, 2014) en schoolverzuim een duidelijk zichtbaar signaal is voor verhoogde kans op schooluitval (Rooij, et al., 2010; Allen & Meng, 2010).

### **Geslacht en schoolprestaties in relatie tot schoolverzuim**

Rumberger en Lim (2008) concluderen in hun meta-analyse van verschillende onderzoeken dat schoolprestaties een significant effect hebben op de kans op schoolverlaten aan de ene kant en de kans op diplomeren aan de andere kant. Traag (2012) stelt dat jongens twee keer zo veel kans maken om met een lage of geen kwalificatie het onderwijs te verlaten dan meisjes, waarbij negatieve schoolprestaties een groter effect hebben op jongens dan op meisjes. Rumberger en Lim (2008) stellen dat de resultaten hierbij meer consistent zijn bij rapportcijfers dan bij cijfers voor aparte onderdelen. Rapportcijfers geven een beeld van het prestatieniveau van leerlingen over een langere periode in de tijd, waarbij meerdere cijfers voor een bepaald onderdeel worden gemiddeld tot één cijfer (Rumberger & Lim, 2008). Om die reden wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van het gemiddelde rapportcijfer van een respondent om de mate van samenhang met schoolverzuim te onderzoeken. Het is daarbij de verwachting dat schoolprestaties invloed hebben op schoolverzuim en dat jongens meer verzuimen dan meisjes, gezien schoolverzuim een duidelijk zichtbaar signaal is voor verhoogde kans op schooluitval (Rooij, et al., 2010; Allen & Meng, 2010).

### **De mentor-leerlingrelatie**

Een succesvolle start in het mbo-onderwijs hangt sterk af van de ervaringen die leerlingen hebben in de nieuwe onderwijsomgeving met betrekking tot de emotionele en gedragsmatige betrokkenheid (Elffers, 2011). Deze worden bevorderd door het ervaren van een goede aansluiting met de nieuwe school en opleiding en prettige contacten met docenten en medeleerlingen (Elffers, 2011). Het is gebruikelijk dat mbo-leerlingen uit dezelfde klas een zelfde mentor toegewezen krijgen. In het beroepsonderwijs zou het hierbij ideaal zijn als deze mentor uit het lokale beroepenveld komt en de leerlingen vanuit de beroepservaring zowel cognitief als sociaal-emotioneel ondersteunt in hun

ontwikkeling (Meijers, 2008). Mentoren dienen hierbij een goede relatie met de leerlingen op te bouwen en zijn daarnaast een rolmodel die leerlingen motiveert het beste uit zichzelf te halen (Meijers, 2008). Rooij en collega's (2010) stellen dat er verschillende onderzoeken gedaan zijn waaruit de cruciale rol van de mentor bij de aanpak van schooluitval blijkt. Zij stellen dat slechte begeleiding op schoolniveau bijdraagt aan voortijdig schoolverzuim en dat goede begeleiding juist zorgt voor binding met school en bijdraagt aan organisatorische structuur voor leerlingen (Rooij et al., 2010).

Elffers (2011) relateert de emotionele betrokkenheid bij school van eerstejaars mbo-leerlingen aan 'zich thuis voelen op school', 'waarde hechten aan de eigen opleiding' en aan 'het belang (inzien) van onderwijs algemeen'. Roorda, Koomen, Spilt & Oort (2011) stellen dat bij leerlingen die meer risico lopen om vsv-er te worden, de kwaliteit van de docent-leerlingrelatie de schoolbetrokkenheid meer beïnvloedt.

### **Interpersoonlijk perspectief**

In dit onderzoek wordt de mentor-leerlingrelatie onderzocht vanuit het interpersoonlijk perspectief, waarbij het gedrag van de docent, in dit geval de mentor, beschreven en gemeten wordt vanuit de perceptie van de leerling (Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004). Het interpersoonlijk perspectief gaat over het effect van het docentgedrag op de relatie met de leerling en hoe dit gedrag beïnvloedt hoe een leerling over de docent denkt (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Kenny (1994, 2004, in: Brok, Brekelmans & Wubbels, 2006) ziet leerlingpercepties als een combinatie tussen de conclusies die leerlingen trekken over de eigenschappen van hun docent en de door hen opgedane observaties van het gedrag van deze docent in de les. De percepties worden hierbij ook beïnvloed door de eigen persoonlijke opvattingen en zelfpercepties van de leerling.

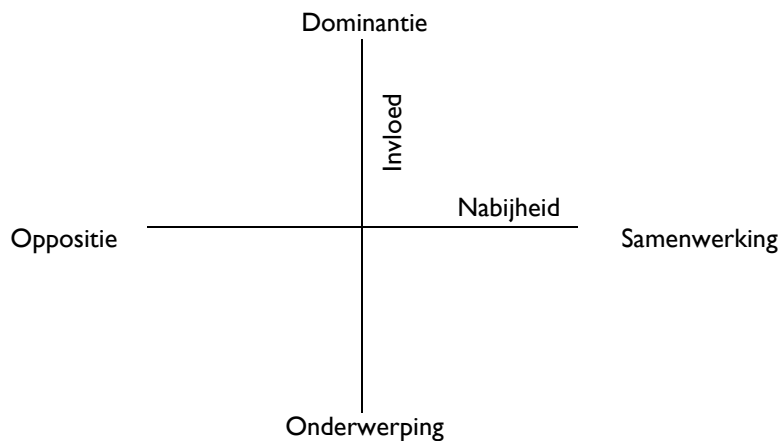
### **Model voor Interpersoonlijk Docentgedrag**

Er zijn twee centrale elementen binnen het interpersoonlijk perspectief: de communicatieve systeembenadering, waarbij de focus ligt op het effect van iemands acties op anderen, en het Model voor Interpersoonlijk Docentgedrag (Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 2006). Het Model voor Interpersoonlijk Docentgedrag is gebaseerd op het onderzoek van Timothy Leary in 1957 naar interpersoonlijke diagnoses van persoonlijkheden en de toepasbaarheid hiervan op het onderwijs (Wubbels, Créton & Hooymayers, 1985, in: Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans,

2005; Wubbels et al., 2006). Binnen dit model zijn, net als bij het oorspronkelijke model van Leary, twee dimensies te onderscheiden. Deze dimensies worden bij de vertaling naar het onderwijs Invloed (Dominantie- Onderwerping) en Nabijheid (Oppositie-Samenwerking) genoemd (Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 2006).

### Invloed en Nabijheid

De dimensies Invloed en Nabijheid kunnen worden weergegeven in een tweedimensionaal coördinatensysteem:



*Figuur 1.* Tweedimensionaal coördinatensysteem van het Model voor Interpersoonlijk Docentgedrag (Wubbels & Brekelmans, 2005, Wubbels et al., 2006)

Hieraan liggen de acht typen van docentgedrag ten grondslag: leiderschap, behulpzaam/vriendelijkheid, begripvol, het geven van studentverantwoordelijkheid en vrijheid, onzekerheid, ontevredenheid, vermanend en strengheid (Brok et al., 2006; Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 2006).

Met behulp van het meetinstrument 'Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (VIL) kunnen leerlingen bevroegd worden over het docentgedrag, waarna de resultaten hiervan vertaald kunnen worden naar acht schaalscores. Vervolgens kan de mate van Invloed en Nabijheid worden bepaald (Brok et al., 2004, 2006; Wubbels & Brekelmans, 2005). De VIL en de wijze waarop de resultaten hiervan geanalyseerd worden zullen verderop in dit artikel uitvoerig worden besproken bij het onderdeel 'Methode'.



## **Geslacht en opleidingsniveau in relatie tot de mentor-leerlingrelatie**

De risicofactoren geslacht en opleidingsniveau kunnen ook van invloed zijn op de mentor-leerlingrelatie. Zo is de schoolbetrokkenheid bij jongens vaak lager dan bij meisjes (Roorda et al., 2011). Voorbeelden van zichtbare signalen van afnemende betrokkenheid zijn verzuim en afnemende schoolprestaties (Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000). Henderson & Fisher (2008) vonden in hun onderzoek naar interpersoonlijk docentgedrag, waarbij eveneens gebruik werd gemaakt van de VIL, slechts minimale geslacht gerelateerde verschillen. Zij stellen dat dit in overeenstemming is met resultaten uit eerdere onderzoeken waarbij de relatie van geslacht met leerlingpercepties is onderzocht.

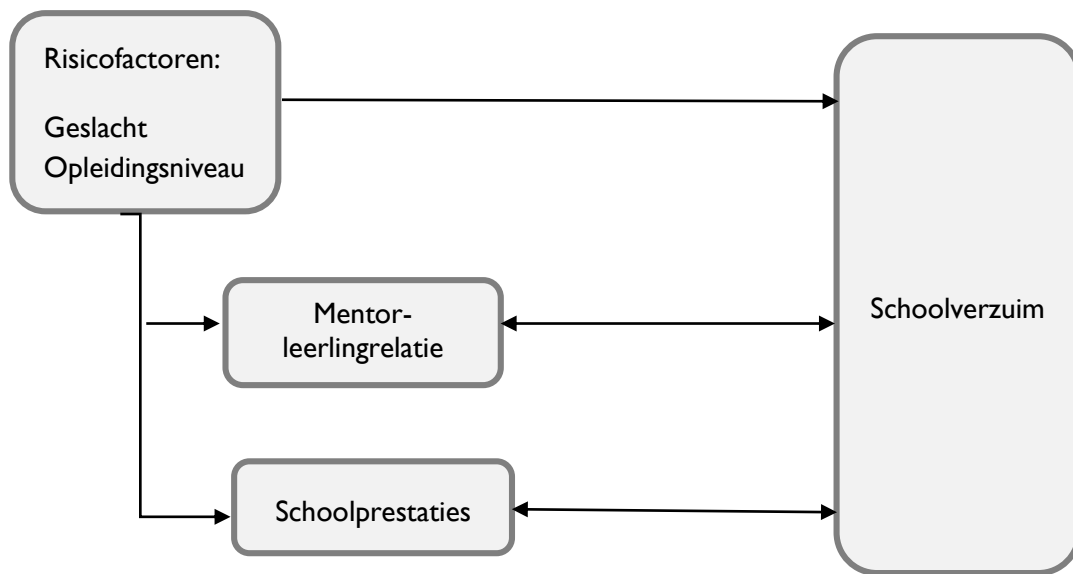
### **Mentor-leerlingrelatie en schoolverzuim**

Onderzoeken naar klassenklimaat laten een sterke, positieve relatie zien tussen leerlingpercepties van Invloed en Nabijheid en affectieve leerlinguitkomsten zoals motivatie (Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005). Rooij en collega's (2010) stellen dat goede begeleiding op schoolniveau zorgt voor binding met school, waarbij slechte begeleiding juist bijdraagt aan voortijdig schoolverzuim. Het is daarmee de verwachting dat leerlingen die meer Invloed en Nabijheid ervaren van de mentor, meer gemotiveerd zijn om actief deel te nemen aan de lessen en daarmee minder zullen verzuimen.

### **Onderzoeksvraag en verwachtingen**

In dit onderzoek wordt de vraag gesteld in welke mate er samenhang is tussen de mentor-leerlingrelatie, gemeten vanuit de perceptie van de leerling, de schoolprestaties en het percentage schoolverzuim van mbo-leerlingen niveau 2 en 4. Ook wordt onderzocht hoe de risicofactoren geslacht en opleidingsniveau hiermee samenhangen.

Figuur 2 laat het conceptueel model zien van de onderzochte mate van samenhang van de onafhankelijke variabelen met de afhankelijke variabele schoolverzuim. Hierbij is ook te zien dat, op basis van de theorie, tevens verwacht wordt dat geslacht en/of opleidingsniveau samenhang vertonen met zowel de mentor-leerlingrelatie als schoolprestaties. In tabel 1 zijn de deelvragen die voortkomen uit de centrale onderzoeksvraag weergegeven.



*Figuur 2.* Conceptueel model van de samenhang tussen de mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties en schoolverzuim van mbo-leerlingen niveau 2 en 4, in relatie met de risicofactoren geslacht en opleidingsniveau.

Tabel I

*Deelvragen vanuit de onderzoeksvraag*

- 
- 1) Hoeveel variantie in schoolverzuim kan verklaard worden door de mentor-leerlingrelatie?
  - 2) Hoeveel variantie in schoolverzuim kan verklaard worden door schoolprestaties?
  - 3) Hoeveel variantie in schoolverzuim kan verklaard worden door geslacht en opleidingsniveau?
  - 4) Hoeveel variantie in schoolverzuim kan verklaard worden door de mentor-leerlingrelatie, gemeten vanuit de perceptie van de leerling en de schoolprestaties, in samenhang met geslacht en opleidingsniveau?
  - 5) Hoeveel variantie in schoolprestaties kan verklaard worden door geslacht en opleidingsniveau?\*
- 

*Noot.* \*Deelvraag 5 is toegevoegd op basis van de resultaten van de analyses bij deelvragen 1 t/m 4.

Zoals reeds onderbouwd zijn de verwachtingen bij dit onderzoek op basis van de theorie dat jongens meer verzuimen dan meisjes, leerlingen met het opleidingsniveau 2 meer verzuimen dan leerlingen met opleidingsniveau 4, schoolprestaties invloed hebben op schoolverzuim en dat de mentor-leerlingrelatie samenhangt met schoolverzuim. Hierbij hebben leerlingen die meer invloed en

nabijheid ervaren van de mentor, een lager verzuimpercentage ten opzichte van leerlingen die minder invloed en nabijheid ervaren.

## **Methode**

### **Respondenten**

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is getracht onder alle eerstejaars leerlingen met opleidingsniveau 2 en 4 van een Tilburgse handelsgerichte mbo-afdeling een vragenlijst af te nemen. Met betrekking tot de mbo-leerlingen met opleidingsniveau 2 betrof dit 82 eerstejaars leerlingen van de opleiding Verkoper detailhandel, verdeeld over vijf klassen. Hiervan volgden 50 leerlingen de tweejarige en 21 leerlingen de eenjarige beroepsopleidende leerweg (bol). De overige 11 leerlingen volgden de tweejarige beroepsgerichte leerweg (bbl), waarbij deze leerlingen een dag in de week naar school gaan en de overige vier dagen in een erkend leerbedrijf worden opgeleid. Van deze 82 leerlingen hebben er 4 geweigerd deel te nemen, waren 11 leerlingen afwezig na twee afnamepogingen van de vragenlijst en zijn 4 leerlingen uitgesloten van deelname bij het verwerken van de data. Bij deze laatstgenoemde leerlingen is bij de verwerking van de data geconstateerd dat de periode waarin het verzuim is gemeten gedeeltelijk heeft plaatsgevonden bij de eenjarige opleiding Verkoper detailhandel, waarna zij na een niet toereikend rapport zijn overgeplaatst naar de tweejarige variant. Hierbij hebben zij ook een andere mentor toegewezen gekregen, waarop zij hun antwoorden hebben gebaseerd. Daarmee zijn de door hen ingevulde vragenlijsten niet in verband te brengen met het verzuim wat heeft plaatsgevonden in de periode waarin zij nog een andere mentor hadden. Voor de mbo-leerlingen met opleidingsniveau 2 zijn daarmee in totaal 63 leerlingen als respondenten meegenomen in dit onderzoek.

Met betrekking tot de mbo-leerlingen met opleidingsniveau 4 betrof het beoogde aantal respondenten 204 eerstejaars leerlingen van het basisjaar Manager Handel (bol). De leerlingen in dit basisjaar zijn verdeeld over zeven klassen. Na het basisjaar maken deze leerlingen een keuze tussen de uitstroomprofielen Vestigingsmanager Groothandel, Junior accountmanager en Ondernemer Detailhandel. De opleiding duurt hiermee in totaal 3 jaar. Van deze 204 leerlingen hebben 4 leerlingen deelname geweigerd en waren 14 leerlingen afwezig na twee afnamepogingen van de vragenlijst. Voor de mbo-leerlingen met opleidingsniveau 4 resulteert dit in een totaal van 186 respondenten voor dit

onderzoek. Tabel 2 laat het totaal aantal respondenten bij aanvang van de analyses zien, waarbij een onderscheid gemaakt wordt op opleidingsniveau en geslacht, met een responsepercentage van 87%.

Tabel 2

*Overzicht geslacht naar opleidingsniveau*

Opleidingsniveau	Geslacht	
	Man	Vrouw
Niveau 2	33	30
Niveau 4	145	41

### **Procedure**

Ten behoeve van dit onderzoek is een schriftelijke vragenlijst afgenomen tijdens verschillende klassikale lessen. De leerling werd hierbij gevraagd de vragen te beantwoorden op basis van de persoonlijke ervaringen met de eigen mentor. Bij de afname is steeds in acht genomen dat dit geen les betrof van de eigen mentor. Dit gezien de vragen inhoudelijk gaan over de ervaringen met de mentor tijdens de door hem/haar verzorgde lessen en de aanwezigheid van de mentor naar verwachting de uitkomst beïnvloedt. Leerlingen zouden het gevoel kunnen krijgen dat de mentor de antwoorden die in zijn of haar bijzijn worden ingevuld kan zien, waardoor zij mogelijk de vragen niet eerlijk beantwoorden.

De afname is steeds door de onderzoeker zelf gedaan, waarbij voorafgaande een uitleg heeft plaatsgevonden aan de hand van een kleine poster. Bij deze uitleg waren het doel van het onderzoek, de anonieme verwerking van gegevens en het tekenen voor het mogen gebruiken van de persoonlijke gegevens de belangrijkste elementen. Het laten tekenen van de leerlingen is verwerkt in de vragenlijst, als afsluiting op de vragen (Bijlage 1). Tevens ontving de aanwezige docent een schriftelijke uitleg over de afname van de vragenlijst in zijn of haar les en zijn de betrokken mentoren per e-mail op de hoogte gesteld van de afname van de vragenlijst en het doel hiervan. Hierbij is aangegeven dat antwoorden niet worden gedeeld conform de Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening.

Om een zo hoog mogelijk aantal respondenten te behalen heeft er bij iedere klas een vervolfbezoek plaatsgevonden, waarbij de leerlingen die bij de eerste afname afwezig waren is gevraagd eveneens deel te nemen aan het onderzoek. Juist leerlingen die bij de eerste afname afwezig waren zouden wellicht zeer interessant kunnen zijn voor dit onderzoek gericht op schoolverzuim. Nadat alle deelnemende klassen twee keer zijn bezocht is overgegaan tot het in kaart brengen van de persoonlijke gegevens van de respondenten die hiervoor daadwerkelijk toestemming hebben gegeven. De wijze waarop dit is gedaan wordt aangegeven bij de uitleg over de gebruikte instrument.

### **Instrument voor meting mentor-leerlingrelatie**

Om de antwoorden van de leerlingen in verband te kunnen brengen met de persoonlijke gegevens op het gebied van geslacht, opleidingsniveau, rapportcijfers en schoolverzuim, zijn de vragenlijsten op naam uitgezet. Het betreft hier de verkorte 'Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (VIL), waarmee de interpersoonlijke mentor-leerlingrelatie wordt gemeten vanuit de perceptie van de leerling. Hiermee wordt bepaald in welke mate de leerlingen de Invloed en Nabijheid van de mentor ervaren (Brok et al., 2004, 2006). Brok en collega's (2004) stellen dat bij een groot aantal verschillende onderzoeken de validiteit en betrouwbaarheid van de VIL steeds naar tevredenheid is vastgesteld. Aan de normen voor nauwkeurigheid, betrouwbaarheid en validiteit, zoals gehanteerd door de Amerikaanse Evaluatie Associatie, wordt door de VIL voldaan (Wubbels & Brekelmans, 2005).

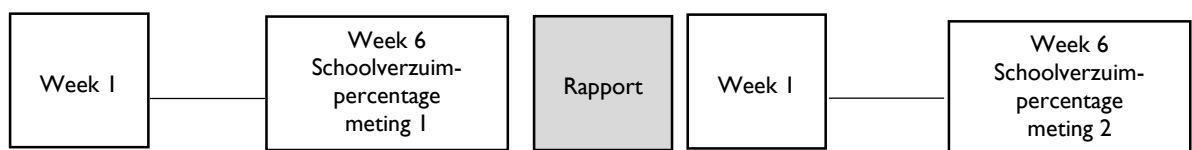
Het meten van leerlingpercepties gebeurt bij voorkeur met behulp van vragenlijsten, zoals de VIL, gezien het effect van docentgedrag op een leerling hoofdzakelijk wordt bepaald door de perceptie van de leerling. Een dergelijke perceptie is dan ook niet te meten met observaties (Doyle, 1979; Shuell, 1996 en Schulman 1986, in: Brok et al., 2004). Een bijkomend voordeel hierbij is dat het meten met vragenlijsten efficiënt en goedkoop is uit te voeren (Brok et al., 2004). Ook hoeft de VIL niet meer dan één keer per jaar te worden afgenomen, gezien de interpersoonlijke stijl van een docent relatief stabiel blijft in tijd (Wubbels et al., 2006). Bovendien zijn de antwoorden van een leerling vaak gebaseerd op de ervaring die een leerling met een docent heeft over een langere periode, waarbij er meerdere lessen van de betreffende docent hebben plaatsgevonden (Brok, 2001 en Fraser, 1998 in: Brok et al., 2004). Voor dit onderzoek is de oorspronkelijke 'Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag' aangepast waarbij steeds 'deze docent' vervangen is door 'mijn mentor' (Bijlage I).

## Instrument voor meting geslacht, opleidingsniveau, schoolprestaties en schoolverzuim

De persoonlijke gegevens van de respondenten zijn in kaart gebracht met behulp van het digitale leerlingvolgsysteem van de betreffende school. Hierbij is geslacht omgezet naar de dummy's man (0) en vrouw (1) en opleidingsniveau naar de dummy's niveau 2 (0) en niveau 4 (1).

De respondenten ontvangen in het eerste leerjaar driemaal een rapport. Voor dit onderzoek is ten behoeve van de schoolprestaties gebruik gemaakt van de gegevens van de respondenten van het eerste rapport, zoals uitgereikt in week 50, twee weken voor de kerstvakantie. Hierbij is van de rapportcijfers voor de verschillende vakken steeds het totale gemiddelde rapportcijfer berekend en afgerond op één decimaal. Wanneer bij een respondent een cijfer ontbrak voor één of meerdere vakken, is hier het cijfer '0' ingevoerd, waarna het totale gemiddelde rapportcijfer is berekend. Op deze wijze is voor respondenten uit eenzelfde klas over een gelijk aantal cijfers het totale rapportcijfer berekend.

Voor het bepalen van de schoolverzuimpercentages is eveneens gebruik gemaakt van het leerlingvolgsysteem. Hierbij is voor de eerste meting het totale verzuimpercentage bepaald van zes weken voor de uitreiking van het eerste rapport, twee weken voor de kerstvakantie. Voor de tweede meting is van zes weken na de uitreiking van het eerste rapport het verzuimpercentage bepaald. Het betrof hier één week voor en vijf weken na de kerstvakantie. Het verzuim in de week waarin de respondenten het rapport ontvingen uit periode I (week 50) is niet meegenomen bij het bepalen van de schoolverzuimpercentages. Schematisch zit dit er als volgt uit:



*Figuur 3.* Schematische weergave meting schoolverzuim.

Bij het bepalen van het schoolverzuimpercentage is het aantal uren ongeoorloofd en geoorloofd verzuim bij elkaar opgeteld. De gegevens lieten in vrijwel alle gevallen een zeer laag aantal ongeoorloofde verzuimuren zien ten opzichte van regelmatig zeer hoge geoorloofde verzuimuren. Een voorbeeld als 2 uur ongeoorloofd verzuim ten opzichte van 53 uur geoorloofd verzuim in een periode van 6 weken is hierbij geen uitzondering. Gezien er in het leerlingvolgsysteem geen verder onderscheid

wordt gemaakt in het soort verzuim is een verdere categorisering op basis van de beschikbare gegevens niet mogelijk. Er is daarom gekozen om de verzuimuren bij elkaar op te tellen om zo te komen tot één verzuimpercentage per meting.

### **Analyse van de verkorte VIL**

De data met betrekking tot de mentor-leerlingrelatie is verzameld aan de hand van de verkorte VIL. De items zijn hierna verdeeld over de acht schaalcores behorende bij de VIL, waarbij iedere schaal drie items bevat. In tabel 3 worden deze acht schalen weergegeven met voor iedere schaal een voorbeeld van een typerend item van de betreffende schaal.

Tabel 3

*Acht schalen behorende bij de aangepaste VIL naar mentor, met typerend item per schaal*

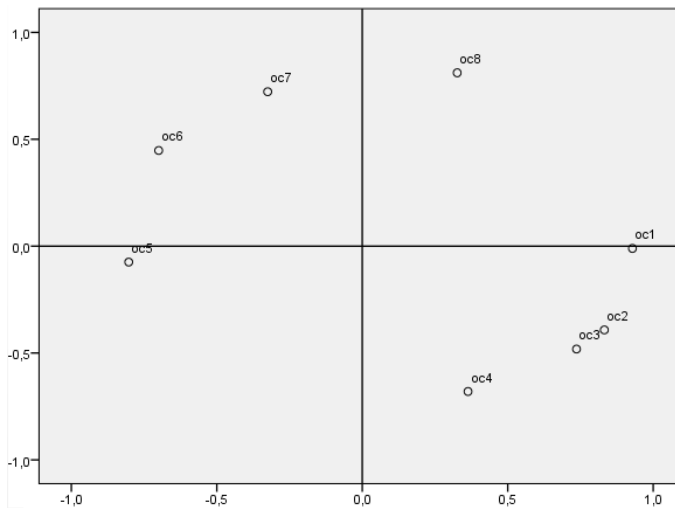
Schaal	Typerend item per schaal
Sturend (oc1)	Deze mentor kan goed leiding geven
Vriendelijk (oc2)	Deze mentor is iemand waarop je kunt vertrouwen
Begrijpend (oc3)	Deze mentor is geduldig
Inschikkelijk (oc4)	Deze mentor laat leerlingen hun gang gaan
Onzeker (oc5)	Deze mentor treedt slap op
Ontevreden (oc6)	Deze mentor is uit zijn/haar humeur
Corrigerend (oc7)	Deze mentor kan kwaad worden
Dwingend (oc8)	Deze mentor bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen

Voor alle acht schalen is Cronbach's  $\alpha$  als maat voor de betrouwbaarheid van de interne consistentie berekend. Daarnaast is berekend of de betrouwbaarheid van een schaal toeneemt wanneer een item zou worden verwijderd. Van de acht schalen hadden er zes een Cronbach's  $\alpha$  boven .71. Voor twee schalen lag de gemeten betrouwbaarheid lager: Corrigerend (.61) en Dwingend (.56). Zeven van de acht schalen hebben item-restcorrelaties boven de .30, wat aangeeft dat items binnen een schaal voldoende met elkaar correleren (Field, 2009). Bij deze zeven schalen neemt daarnaast de Cronbach's  $\alpha$  niet toe wanneer een item binnen de schaal wordt verwijderd. De schaal waarbinnen de items onvoldoende correleren is Dwingend met een item-restcorrelatie van .28 bij het item 'Mijn mentor

bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen'. Wanneer dit item wordt verwijderd neemt de Cronbach's  $\alpha$  toe naar  $\alpha = .58$ . Besloten is dit item niet te verwijderen, aangezien de item-restcorrelatie net onder de .30 ligt en de toename in betrouwbaarheid slechts gering is. Ook het huidige aantal items per schaal (drie) maakt verwijdering van items ongewenst, gezien de schaalcores uiteindelijk omgezet gaan worden naar gemiddelden. Na de analyse met betrekking tot de betrouwbaarheid van de schalen is vastgesteld dat de betrouwbaarheid voldoende is. Hoewel de algemeen geaccepteerde waarde van Cronbach's  $\alpha$  .7 is (Field, 2009), is het te verwachten dat bij meer psychologische constructen de waarde van Cronbach's  $\alpha$  hier onder ligt (Kline, 1999 in: Field, 2009), zoals bij twee van de acht schalen het geval is.

Door middel van de hoofdcomponentenanalyse is met een varimax rotatie de validiteit van de vragenlijst onderzocht. Deze multivariatie techniek identificeert de lineaire componenten van de acht schalen en analyseert bij dit onderzoek of de items inderdaad bijdragen aan de schalen zoals bedoeld (Field, 2009). De grafische weergave hiervan is te zien in figuur 4, waarbij met de verticale lijn Invloed (Dominantie- Onderwerping) en met de horizontale lijn Nabijheid (Oppositie-Samenwerking) wordt weergegeven. Te zien is dat de schalen niet gelijk verdeeld zijn over de cirkel en vrij gelijk zijn in afstand van het midden van het model. Hoe dichter de schalen liggen bij de dimensie Invloed (Dominantie – Onderwerping, schalen: dwingend , sturend, onzeker, inschikkelijk), hoe meer deze bijdragen aan deze dimensie. Hoe dichter de schalen liggen bij de dimensie Nabijheid (Oppositie-Samenwerking, schalen: Vriendelijk, Begrijpend, Ontevreden, Corrigerend), hoe meer deze bijdragen aan deze dimensie (Wubbels, et al., 2006). De analyse laat zien dat er inderdaad sprake is van twee aparte dimensies (factoren). Deze twee dimensies verklaren samen 72,6% van de variantie.





Figuur 4. Hoofdc componentenanalyse van de schaalscores binnen de afgenomen VIL.

oc1 = Sturend, oc2 = Vriendelijk, oc3 = Begrijpend, oc4 = Inschikkelijk, oc5 = Onzeker, oc6 = Ontevreden, oc7 = Corrigerend, oc8 = Dwingend.

Nadat de betrouwbaarheid van de scores op de acht schalen is vastgesteld en de validiteit van de vragenlijst is gecontroleerd, zijn de dimensiescores Invloed en Nabijheid berekend. Deze berekening is uitgevoerd door middel van het maken van twee lineaire combinaties van de schaalscores<sup>1</sup> (Brok, et al., 2004, 2006). Vervolgens is de betrouwbaarheid van de dimensiescores vastgesteld. Hierbij is de betrouwbaarheid voor de dimensie Invloed  $\alpha = .69$  en voor de dimensie Nabijheid  $\alpha = .91$ . Net als bij de schalen is het ook bij de dimensiescores zo dat het te verwachten is dat bij dergelijke psychologische constructen de waarde van Cronbach's  $\alpha$  onder de .7 ligt (Kline, 1999 in: Field, 2009). Daarmee worden de betrouwbaarheidsscores voor de dimensies in dit onderzoek als voldoende beschouwd.

Bij de analyse naar de effectgrootte aan de hand van Pearson correlatie is vastgesteld dat er sprake is van enige (middelmatige) correlatie tussen de beide dimensies, gezien  $R$  onder .30 ligt ( $R = .26$   $p < .05$ ) (Cohen 1988, 1992, in: Field, 2009). Daarmee zijn de dimensies niet geheel onafhankelijk. Hiermee is rekening gehouden in de verdere analyses en conclusies bij dit onderzoek.

<sup>1</sup> Invloed =  $0.92oc1 + 0.38oc2 - 0.38oc3 - 0.92oc4 - 0.92oc5 - 0.38oc6 + 0.38oc7 + 0.92oc8$ ;  
 Nabijheid =  $0.38oc1 + 0.92oc2 + 0.92oc3 + 0.38oc4 - 0.38oc5 - 0.92oc6 - 0.92oc7 - 0.38oc8$   
 (Brok et al., 2004, 2006).

## Analyse van de deelvragen

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden met de daarbij behorende deelvragen, zijn verschillende regressieanalyses uitgevoerd. Hierbij is steeds het significantieniveau van .05 gehanteerd. Voorafgaande aan deze analyses is nagegaan of is voldaan aan de voorwaarden voor het uitvoeren van een multipele regressieanalyse. Hierbij is vastgesteld dat de onafhankelijke variabelen op intervalniveau meten (mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties) dan wel categoriaal zijn met twee categorieën (geslacht, opleidingsniveau). De scores op de dimensies Invloed en Nabijheid, schoolprestaties en schoolverzuim zijn voldoende normaal verdeeld en is er geen sprake van multicollineariteit ( $r > .9$ ) (Field, 2009). Wel laten de spreidingsdiagrammen verschillende uitschieters zien, die statistische gemiddelden ongewenst kunnen beïnvloeden (Field, 2009). De respondenten verantwoordelijk voor de uitschieters zijn vervolgens geanalyseerd, waarna bij zeven respondenten besloten is tot verwijdering uit de data. Hierdoor bedraagt het aantal respondenten waarop geanalyseerd wordt 242 (tabel 4). Het responsepercentage daalt hiermee van 87 naar 85 procent.

Tabel 4

*Aantal respondenten, na correctie op uitschieters, per opleidingsniveau en geslacht*

Opleidingsniveau	Geslacht		Totaal
	Man	Vrouw	
Niveau 2	32	29	61
Niveau 4	141	40	181
Totaal	173	69	242

Als laatste dient te worden opgemerkt dat niet aan de assumptie van onafhankelijkheid van de respondenten wordt voldaan. Het hebben van dezelfde mentor en het zitten in dezelfde klas maakt dat de respondenten meer op elkaar lijken dan wanneer er willekeurige leerlingen, uit willekeurig klassen, van verschillende scholen waren betrokken in dit onderzoek. In dergelijke situaties wordt een multilevel analyse aangeraden (Brok et al., 2006; Field, 2009), hoewel in vergelijkbaar bestaand onderzoek ook single level analyses zijn uitgevoerd (Brok et al., 2006). Na analyse van de variantie van

de schaalscores per klas, met de daarbij behorende standaardafwijkingen, is vastgesteld dat de perceptie van leerlingen uit één klas inderdaad bestaat uit een samengesteld oordeel, gezien scores op basis van de percepties van leerlingen dicht bij elkaar liggen (Brok et al., 2004). In dit onderzoek wordt er voor gekozen te analyseren op basis van klassengemiddelden van de dimensiescores. Hierdoor wordt bij de geanalyseerde leerlingen uit de twaalf verschillende klassen rekening gehouden met de invloed die het afkomstig zijn uit dezelfde klas heeft op de percepties van leerlingen. Wel is een direct gevolg hiervan dat uitkomsten van dit onderzoek bij voorbaat niet generaliseerbaar zullen zijn, gezien de respondenten niet onafhankelijk van elkaar zijn (Field, 2009).

## **Resultaten**

Om te bepalen hoeveel van het percentage schoolverzuim (meting 1) kan worden verklaard door de onafhankelijke variabelen, worden in eerste instantie regressieanalyses uitgevoerd voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk.

### **Samenhang schoolverzuim en mentor-leerlingrelatie**

Door middel van een multi-pele regressieanalyse is bepaald of er samenhang is tussen schoolverzuim en de mentor-leerlingrelatie. De resultaten hiervan zijn samen met de beschrijvende statistieken op geslacht en opleidingsniveau weergegeven in tabel 5. Uit de analyse blijkt dat 1% van de variantie in schoolverzuim verklaard kan worden door de dimensies Invloed en Nabijheid, waarbij de invloed niet significant is ( $R^2 = .013$ ,  $p = .201$ ). Dit geldt ook wanneer de dimensies los van elkaar worden geanalyseerd (Invloed:  $R^2 = .001$ ,  $p = .681$  en Nabijheid:  $R^2 = .000$ ,  $p = .941$ ). Bij dit onderzoek is daarmee geen samenhang vastgesteld tussen schoolverzuim en de mentor-leerlingrelatie.

Tabel 5

Beschrijvende statistieken van de gemiddelden dimensiescores *Invloed* en *Nabijheid*, uitgesplitst naar de risicofactoren *geslacht* en *opleidingsniveau*

		Invloed					Nabijheid				
		<i>N</i>	<i>Mini- mum</i>	<i>Maxi- mum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mini- mum</i>	<i>Maxi- mum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Opleidings- niveau 2											
Geslacht											
	Man	32	.40	.70	.58	.13	.88	.65	1.33	.31	
	Vrouw	29	.40	.70	.54	.12	.88	1.65	1.27	.26	
Opleidings- niveau 4											
Geslacht											
	Man	141	.03	.62	.30	.21	-.21	1.56	.29	.62	
	Vrouw	40	.03	.70	.39	.21	-.21	1.65	.61	.68	

### Samenhang schoolverzuim en schoolprestaties

Om de samenhang tussen schoolverzuim en schoolprestaties te analyseren is een regressieanalyse uitgevoerd met schoolverzuim als afhankelijke variabele en schoolprestaties als onafhankelijke variabele. Voorafgaande hieraan zijn de beschrijvende statistieken voor schoolprestaties bepaald op geslacht en opleidingsniveau (tabel 6). Uit de analyse blijkt dat de variabele schoolprestaties significant de variantie in schoolverzuim verklaart met 13%, waarbij dit effect relevant is ( $R^2 = .13$ ,  $p = .000$ ) (Field, 2009). Gezien er bij het verzamelen van de data een herhaalde meting op schoolverzuim heeft plaatsgevonden, wordt door middel van een gepaarde *t*-test bepaald of de twee gemiddelden van schoolverzuim (meting 1 en meting 2) significant verschillen. De Pearson correlatie geeft aan dat er een hoge correlatie is tussen de eerst en de tweede meting ( $R = .50$ ,  $p = .00$ ). De significante *t*-test ( $t(241) = -9.16$ ,  $p = .00$ ,  $R = 0.51$ ) toont aan dat er bij meting 1 ( $M = 9.43$ ,  $SE = .57$ ) significant minder schoolverzuim is dan bij meting 2 ( $M = 15.45$ ,  $SE = .72$ ).

Tabel 6

Beschrijvende statistieken van schoolprestaties, uitgesplitst naar de risicofactoren geslacht en opleidingsniveau

Risicofactoren	N	Minimum	Maximum	M	SD
Opleidingsniveau 2					
Geslacht					
Man	32	4.4	7.2	6.22	.69
Vrouw	29	4.0	7.8	6.34	.83
Opleidingsniveau 4					
Geslacht					
Man	141	4.7	8.6	6.58	.75
Vrouw	40	4.6	8.6	6.86	.79

Noot. Theoretische range van schoolprestaties theoretisch tussen 0 en 10.

Wanneer verder geanalyseerd wordt op opleidingsniveau in combinatie met geslacht, worden vergelijkbare resultaten gevonden, waarbij het gemiddelde op schoolverzuim bij de tweede meting steeds hoger is als bij de eerste meting (tabel 7).

Tabel 7

Resultaten t-test schoolverzuim meting 1 en 2 naar opleidingsniveau en geslacht

		N	t - waarde	p	R
Opleidingsniveau 2					
Geslacht					
	Man	32	-1.71	.097	0.29
	Vrouw	29	-2.60	.015	0.44
Opleidingsniveau 4					
Geslacht					
	Man	141	-7.63	.000	0.54
	Vrouw	40	-4.54	.000	0.59

Uit de resultaten blijkt dat wanneer er onderscheid wordt gemaakt tussen opleidingsniveau en geslacht, er gemiddeld meer schoolverzuim is bij de tweede meting, waarbij effecten groot zijn. De

uitgevoerde analyse geeft alleen aan dat schoolprestaties invloed hebben op schoolverzuim, maar niet of hogere dan wel lagere schoolprestaties leidden tot meer of minder schoolverzuim. In tabel 8 zijn de beschrijvende statistieken voor schoolverzuim meting 1 en meting 2 opgenomen met het gemiddelde en de standaardafwijking naar opleidingsniveau en geslacht.

Tabel 8

*Beschrijvende statistieken schoolverzuim meting 1 en meting 2 naar opleidingsniveau en geslacht*

Risicofactoren	N	Schoolverzuim meting 1			Schoolverzuim meting 2	
		M	SE	M	SE	
Opleidingsniveau 2						
Geslacht						
Man	32	12.70	1.67	15.84	1.97	
Vrouw	29	6.28	1.53	11.26	1.39	
Opleidingsniveau 4						
Geslacht						
Man	141	9.17	.72	15.60	.96	
Vrouw	40	10.02	1.42	17.64	1.93	

Noot: Theoretische range van schoolverzuim tussen 0 en 100%.

### **Samenhang schoolverzuim en geslacht en opleidingsniveau**

Voorafgaande aan deze analyses zijn eerst de beschrijvende statistieken van schoolverzuim bepaald in relatie tot de risicofactoren, zoals weergegeven in tabel 9. De vervolgens uitgevoerde regressieanalyse naar samenhang tussen schoolverzuim en *geslacht* laat geen significantie invloed van geslacht op schoolverzuim zien, met een verklaarde variantie van vrijwel 0% ( $R^2 = .005$ ,  $p = .270$ ). Een zelfde analyse met *opleidingsniveau* als onafhankelijke variabele in plaats van *geslacht* laat vergelijkbare resultaten zien ( $R^2 = .000$ ,  $p = .820$ ). Daarmee is er in dit onderzoek geen samenhang vastgesteld tussen schoolverzuim en de risicofactoren.

Tabel 9

Beschrijvende statistieken schoolverzuim naar risicofactoren geslacht en opleidingsniveau

Risicofactoren	N	Minimum	Maximum	M	SD
Opleidingsniveau 2					
Geslacht					
Man	32	.0	34.0	12.70	9.43
Vrouw	29	.0	36.4	6.28	8.21
Opleidingsniveau 4					
Geslacht					
Man	141	.0	37.9	9.17	8.52
Vrouw	40	.0	30.9	10.02	8.99

Noot. Theoretische range van schoolverzuim tussen 0 en 100%.

### Hoeveel van het percentage schoolverzuim wordt verklaard door de mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties en de risicofactoren geslacht en opleidingsniveau?

Bij het bepalen van de totale samenhang tussen de variabelen door middel van een multiële regressieanalyse, worden de resultaten uit de afzonderlijke analyses wederom bevestigd. De multiële regressieanalyse is stapsgewijs uitgevoerd, waarbij de achterwaartse methode is toegepast. Hierbij worden alle onafhankelijke variabelen na elkaar, achterwaarts in het model ingebracht en wordt steeds per toegevoegde onafhankelijke variabele berekend hoeveel deze bijdraagt aan het verklaren van de variantie in schoolverzuim (Field, 2009). Deze keuze is gemaakt gezien onafhankelijke variabelen onderling kunnen correleren, wat invloed heeft op het model. Daarnaast zijn in dit onderzoek de onafhankelijke variabelen gebaseerd op bestaande theorie en wordt op basis daarvan veelal samenhang tussen de variabelen verwacht (Field, 2009). Over de samenhang met de afhankelijke variabele schoolverzuim is minder bekend, waarop de keuze voor de stapsgewijze methode is gebaseerd. Door deze methode wordt in stappen bepaald wat het weglaten van een onafhankelijke variabele bijdraagt in het verklaren van de variantie in schoolverzuim. Hiermee wordt een zogeheten 'type 2 fout' voorkomen. Bij een dergelijk fout zou het effect van een onafhankelijke variabele op de te verklaren

variantie niet opgemerkt kunnen worden, onder invloed van een andere onafhankelijke variabele (Field, 2009).

De resultaten van de uitgevoerde multi-pele regressieanalyse zijn weergegeven in tabel 10. De analyse geeft aan dat van alle onafhankelijke variabelen alleen schoolprestaties een significante (negatieve) correlatie heeft met schoolverzuim ( $R = -.37$ ,  $p = .000$ ). De verschillende stappen in de uitgevoerde analyse laten zien dat wanneer alle onafhankelijke variabelen opgenomen worden in de analyse, deze variabelen samen 14% van de variantie in schoolverzuim verklaren ( $R^2 = .14$ ,  $p = .000$ ). Wanneer bij de vervolgstappen onafhankelijke variabelen uit de analyse worden gehaald neemt de verklaarde variantie steeds een beetje af en zijn de effecten op het model niet significant (stap 2:  $\Delta R^2 = -.002$ ,  $p = .500$ , stap 3:  $\Delta R^2 = -.002$ ,  $p = .486$ , stap 4:  $\Delta R^2 = -.002$ ,  $p = .512$ , stap 5:  $\Delta R^2 = -.006$ ,  $p = .206$ ). Daarnaast laat de F-ratio van het model waarin alle variabelen zijn opgenomen zien, dat er een kleine verbetering is in de nauwkeurigheid bij het voorspellen van schoolverzuim door het multi-pele regressiemodel ( $F(5, 236) = 7,95$ ,  $p = .00$ ,  $R^2 = .14$ ). Wanneer de F-ratio's bij de verschillende stappen worden geanalyseerd, is er met name een verbetering te zien bij het model waarin alleen schoolprestaties zijn opgenomen ( $F(1, 240) = 36,95$ ,  $p = .00$ ,  $R^2 = .13$ ). De overige onafhankelijke variabelen laten een veranderde F-ratio zien die kleiner is dan 1.

Tabel 10

*Resultaten stapsgewijze, achterwaartse multi-pele regressieanalyse verklaarde variantie schoolverzuim*

	B	SE B	$\beta$
Stap 1			
Opleidingsniveau	1.20	1.77	.06
Geslacht	-.59	1.23	-.03
Invloed (gemiddelden)	-3.75	3.13	-.10
Nabijheid (gemiddelden)	1.05	1.12	.08
Schoolprestaties	-4.18	.72	-.37*
Stap 2			
Geslacht	-.82	1.18	-.04



Invloed (gemiddelden)	-4.23	3.05	-.11
Nabijheid (gemiddelden)	.68	.97	.05
Schoolprestaties	-4.04	.69	-.36*
Stap 3			
Invloed (gemiddelden)	-4.26	3.04	-.11
Nabijheid (gemiddelden)	.64	.97	.05
Schoolprestaties	-4.08	.69	-.36*
Stap 4			
Nabijheid (gemiddelden)	-3.02	2.38	-.08
Schoolprestaties	-4.12	.68	-.36*
Stap 5			
Schoolprestaties	-4.12	.68	-.37*

---

Noot.  $R^2 = .14$  voor stap 1,  $\Delta R^2 = -.002$  voor stap 2,  $\Delta R^2 = -.002$  voor stap 3,  $\Delta R^2 = -.002$  voor stap 4,  $\Delta R^2 = -.006$  voor stap 5. \*  $p < .05$ .

### Hoeveel van de variantie in schoolprestaties wordt verklaard door geslacht en opleidingsniveau?

Gezien de uitgevoerde multiële regressieanalyse laat zien dat alleen schoolprestaties invloed heeft op schoolverzuim, wordt deze onafhankelijke variabele nader geanalyseerd. Om te bepalen hoeveel van de variantie in schoolprestaties verklaard wordt door geslacht en opleidingsniveau is een meerweg ANOVA uitgevoerd met schoolprestaties als onafhankelijke variabele. Hierbij is vastgesteld dat er geen significant interactie-effect is van geslacht en opleidingsniveau op schoolprestaties ( $F(3,238) = 0,46$ ,  $p = .50$ ,  $n^2 = .00$ ). Tabel 11 laat zien dat er daarnaast alleen een significant verschil is in schoolprestaties bij de risicofactor opleidingsniveau, maar dat het effect hiervan klein is met 6% ( $F(1, 238) = 13,75$ ,  $p = .00$ ,  $n^2 = .06$ ).

Tabel 11

Resultaten meerweg ANOVA (F waarde) schoolprestaties in samenhang met geslacht en opleidingsniveau

Risicofactoren	Schoolprestaties	
Geslacht	2.76	(.10)
Opleidingsniveau	13.75	(.00)
Geslacht * Opleidingsniveau	.46	(.50)

Noot. Bijbehorende p-waarde staat tussen de haken weergegeven.

## Conclusie en discussie

### Conclusie samenhang schoolverzuim en mentor-leerlingrelatie

Eerder uitgevoerde onderzoeken naar klassenklimaat laten een sterke, positieve relatie zien tussen leerlingpercepties op Invloed en Nabijheid van docenten en affectieve leeruitkomsten zoals motivatie (Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005). Verwacht werd bij dit onderzoek dat leerlingen die meer Invloed en Nabijheid ervaren, minder zullen verzuimen. Het resultaat van de uitgevoerde multiële regressieanalyse laat echter zien dat er geen significante variantie in schoolverzuim kan worden verklaard door de dimensies Invloed en Nabijheid. Bij dit onderzoek is daarmee geen samenhang vastgesteld tussen schoolverzuim en de mentor-leerlingrelatie.

### Conclusie samenhang schoolverzuim en schoolprestaties

Rumberger en Lim (2008) kwamen in hun meta-analyse tot de conclusie dat negatieve schoolprestaties een significant effect hebben op schoolverlaten. Met schoolverzuim als duidelijk zichtbaar signaal voor voortijdig schoolverlaten (Rooij, et al., 2010), werd daarmee samenhang verwacht met schoolprestaties. Met de uitgevoerde regressieanalyse blijkt dat de variabele schoolprestaties significant de variantie in schoolverzuim verklaart met 13% ( $R^2 = .13$ ,  $p = .000$ ). Vervolgens laat de gepaarde  $t$ -test op de twee gemiddelden van schoolverzuim zien, dat bij meting 1 significant minder schoolverzuim is dan bij meting 2 ( $t(241) = -9.16$ ,  $p = .00$ ,  $R = 0.51$ ). Dit is ook het geval wanneer verder geanalyseerd wordt op opleidingsniveau in combinatie met geslacht.

### **Conclusie samenhang schoolverzuim en risicofactoren opleidingsniveau en geslacht**

Gezien uit eerder onderzoek blijkt dat leerlingen met opleidingsniveau 2 vaker de school voortijdig verlaten dan leerlingen met opleidingsniveau 4 (Van Wijk et al., 2012, Ministerie van OCW, 2014) en schoolverzuim een duidelijk zichtbaar signaal is voor voortijdig schoolverlaten (Rooij, et al., 2010), werd verwacht dat leerlingen met opleidingsniveau 2 meer verzuimen dan leerlingen met opleidingsniveau 4. Het resultaat van de uitgevoerde regressieanalyse laat zien dat er geen enkele samenhang is tussen schoolverzuim en opleidingsniveau. Ook geslacht heeft geen enkele samenhang met schoolverzuim, zo blijkt uit de uitgevoerde regressieanalyse. De verwachting was echter dat jongens meer verzuimen dan meisjes, gezien jongens twee keer zoveel kans hebben op het verlaten van het onderwijs zonder kwalificatie dan meisjes (Traag, 2012).

### **Conclusie centrale onderzoeksvraag**

In deze thesis werd de centrale onderzoeksvraag gesteld in welke mate er samenhang is vast te stellen tussen de mentor-leerlingrelatie, schoolprestaties, geslacht, opleidingsniveau en het percentage schoolverzuim van mbo-leerlingen niveau 2 en 4. De stapsgewijs uitgevoerde multiële regressieanalyse bevestigt de resultaten uit de afzonderlijke analyses. Enkel de variabele schoolprestaties heeft een significant effect op schoolverzuim en verklaart de variantie hiervan met 13% ( $R^2 = .13$ ,  $p = .000$ ). De overige onafhankelijke variabelen leveren geen significante bijdragen aan de verklaring van variantie in schoolverzuim.

### **Conclusie samenhang schoolprestaties en risicofactoren opleidingsniveau en geslacht**

Gezien alleen schoolprestaties significant bijdraagt aan het multiële regressiemodel behorende bij de centrale onderzoeksvraag, is alleen deze onafhankelijke variabele nader geanalyseerd door middel van een meerweg ANOVA. Geconcludeerd wordt dat er geen significant interactie-effect is van geslacht en opleidingsniveau op schoolprestaties ( $F(3,238) = 0,46$ ,  $p = .50$ ,  $n^2 = .00$ ). De variantie in schoolprestaties kan alleen door het opleidingsniveau verklaard worden met een significant effect van 6% ( $F(1, 238) = 13,75$ ,  $p = .00$ ,  $n^2 = .06$ ).

### **Discussie**

Bij de uitkomst van dit onderzoek dient te worden opgemerkt dat de scores van leerlingen in een zelfde klas meer gelijk zijn aan elkaar, dan wanneer leerlingen waren onderzocht die willekeurig

gekozen zouden zijn over verschillende scholen en klassen (Brok et al., 2006). Een consequentie hiervan is dat de gevonden samenhang tussen schoolprestaties en schoolverzuim mogelijk over- of onderschat is en dat de uitkomsten van dit onderzoek niet valide zijn (Brok et al., 2006; Field, 2009).

Het is daarmee aan te bevelen een her-analyse te doen naar de samenhang tussen schoolprestaties en schoolverzuim van leerlingen in het mbo-onderwijs, waarbij multilevel analyses de voorkeur hebben boven single level analyses wanneer leerlingen worden onderzocht binnen dezelfde klas (Brok et al., 2006). Bij een multilevel analyse kunnen meerdere niveaus opgenomen worden in de data, waarbij de leerling op het eerste en de klas op het tweede niveau dient te worden opgenomen (Field, 2009). Wanneer hierbij onderscheid gemaakt wordt tussen schoolprestaties en schoolverzuim bij verschillende vakken en niet geanalyseerd wordt op rapportniveau en het algehele verzuimpercentage zoals in dit onderzoek wel is gedaan, leidt dit mogelijk tot meer aanknopingspunten voor de aanpak van schoolverzuim. Het meten van de samenhang tussen zowel schoolprestaties, schoolverzuim en de docent-leerlingrelatie met behulp van de VIL is hierbij aan te bevelen. Mogelijk leidt het uitsplitsen in vakken, waarbij door middel van leerlingpercepties niet de mentoren maar de vakdocenten worden onderzocht, wel tot de in dit onderzoek verwachte samenhang. Daarnaast hebben verschillende onderzoeken de samenhang tussen de perceptie van de docent-leerlingrelatie en affectieve en cognitieve uitkomsten reeds aangetoond (Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005), waarbij leerlingpercepties met een hogere score op de dimensie Invloed samenhang vertoonden met hogere cognitieve uitkomsten (Brekelmans & Wubbels, 2005).

Om op basis van dergelijke resultaten gerichte onderwijsinterventies in te kunnen zetten zou schoolverzuim, als signaal voor schooluitval, meer gecategoriseerd moeten worden. Niet alle schooluitval is immers beïnvloedbaar, zoals bijvoorbeeld het geval is bij ernstige problemen in de thuissituatie (Allen & Meng, 2010) of bij uitval door gedragsproblemen of criminaliteit (Rooij et al., 2010). Het onderzoek van Allen & Meng (2010) laat bijvoorbeeld zien dat schoolverlaters die als reden 'probleem met de school of medeleerlingen' aangaven, vaker hebben gespijbeld. Een dergelijke oorzaak is wel beïnvloedbaar door middel van interventies op school.

Bij schoolverzuim in relatie tot schooluitval dient te worden opgemerkt dat schoolverzuim slechts een signaal is van een onderliggend probleem of zelf problemen. Leerlingen met veel verzuim

laten dan wel een signaal zien, maar dit wil nog niet zeggen dat ze daadwerkelijk ook uit gaan vallen. De redenen voor schooluitval zijn heel divers, waarbij het vaak een combinatie is van zogeheten 'push- en pullfactoren' die zorgen dat een leerling besluit te stoppen met de opleiding (Allen & Meng, 2010). Het is van belang alert te blijven op leerlingen die signalen vertonen van risico's van voortijdig schoolverlaten en te blijven zoeken naar interventies die bijdragen aan het voorkomen hiervan (Allen & Meng, 2010).

## Referenties

- Allen, J., & Meng, C. (2010). *Voortijdige schoolverlaters: Aanleiding en gevolgen*. ROA-R-2010/9, Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Belfield, C., & Levin, H. M. Eds. (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press. In: Rumberger, R.W. & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Bokdam, J., Berdowski, Z., Ende, I. van den, Gelderblom, A., & Jong, M. de, (2012). *Jaarrapport 2012 Monitoring en evaluatie VSV-beleid 2012-2015*. Zoetermeer: OCW.
- Brok, P. den. (2001). *Teaching and student outcomes*. Utrecht, The Netherlands: WCC. In Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199 – 213.
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2013, februari 12). *Aanpak voortijdig schoolverlaten*. (referentie: 485099). Opgeroepen op 4 november, 2013, van website Rijksoverheid, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/02/12/kamerbrief-over-aanpak-voortijdig-schoolverlaten.html>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press. In Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (third edition). London: Sage publications.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159. In Field, A. P. (2009).

*Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (3rd ed.). London: Sage publications.

- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory Into Practice*, 18, 138–144. In Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Elffers, L. (2011). *The transition to postsecondary vocational education: students' entrance, experiences, and attainment*. Enschede: Ipskamp Drukkers B.V..
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 41-61. DOI 10.1080/01425692.2012.632866.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (third edition). London: Sage publications.
- Francissen, L., Cohen, L., & Bosveld, W. (2011). *'Ze moeten ergens wel de wil hebben' Wat voorafgaat aan uitval in het mbo*. Amsterdam: Dienst Onderzoek en Statistiek.
- Fraser, B.J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (Part 1, pp. 527–564). London: Kluwer Academic Publishers. In Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Henderson, D. G., & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environment Research*, 11, 19–29. doi: 10.1007/s10984-007-9034-z
- Janosz, M. LeBlanc, M. Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Kenny, D. A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: Guilford. In Brok, P.

- den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199 – 213.
- Kenny, D. A. (2004). PERSON: A general model of interpersonal perception. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 265–280. In Brok, P. Den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199 – 213.
- Kline, P. (1999) *The handbook of psychological testing* (2nd edition). London Routledge. In Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (3th edition). London: Sage publications.
- Meijers, F. (2008). Mentoring in Dutch vocational education: an unfulfilled promise. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36 (3), 237-256.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Aanval op schooluitval Factsheet definitieve cijfers convenantjaar 2012-2013*. Publicatie-nr. O20-626946
- Rooij, E. van, Pass, J., & Broek, A. van den, (2010). *Geruisloos uit het onderwijs Het verschil tussen klassieke en geruisloze risicofactoren van voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen; ResearchNed.
- 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
- Rotermund, S. (2007). *Why students drop out of high school: Comparisons from three national surveys*. Santa Barbara: California Dropout Research Project, University of California, Santa Barbara. In: Rumberger, R.W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- 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. In Brok, P. den,



- Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* 3rd ed. (pp. 3–36). New York: Macmillan. In Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands A multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. The Hague: Statistics Netherlands.
- Van Wijk, B., Fleur, E., Smits, E., & Vermeulen, C. (2011). *De verloren zonen (m/v) Terugkeer in het onderwijs van voortijdig schoolverlaters*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Van Wijk, B., Dungen, S. van den., & Fleur, E. (2012). *Over reguliere wegen, hobbelige sporen en hinkelpaden De jaren voorafgaand aan onderwijsuitval*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., (2005) Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Weinstein, (2006) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 1161-1191). Mahawh NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, 153. In Brok, P. Den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407 – 442. doi: 10.1080/09243450512331383262

Bijlage I. Verkorte 'Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (VIL), aangepaste mentorvariant.

Naam:

Klas:

Wat vind je van je **mentor**? Kleur het bolletje in dat het beste bij je mening past.

		nooit					altijd
1.	Mijn mentor kan goed leiding geven.	0	0	0	0	0	
2.	Mijn mentor is iemand waarop je kunt vertrouwen.	0	0	0	0	0	
3.	Mijn mentor is geduldig.	0	0	0	0	0	
4.	Mijn mentor laat leerlingen hun gang gaan.	0	0	0	0	0	
5.	Mijn mentor treedt slap op.	0	0	0	0	0	
6.	Mijn mentor is uit <b>zijn/haar</b> humeur.	0	0	0	0	0	
7.	Mijn mentor kan kwaad worden.	0	0	0	0	0	
8.	Mijn mentor bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen.	0	0	0	0	0	
9.	Mijn mentor heeft gezag.	0	0	0	0	0	
10.	Mijn mentor heeft gevoel voor humor.	0	0	0	0	0	
11.	Mijn mentor leeft mee met leerlingen.	0	0	0	0	0	
12.	Mijn mentor geeft leerlingen hun zin.	0	0	0	0	0	
13.	Mijn mentor maakt een onzekere indruk.	0	0	0	0	0	
14.	Mijn mentor is ontevreden.	0	0	0	0	0	
15.	Mijn mentor dreigt met straf.	0	0	0	0	0	
16.	Bij mijn mentor moet het stil zijn in de les.	0	0	0	0	0	
17.	Mijn mentor treedt zelfverzekerd op.	0	0	0	0	0	
18.	Mijn mentor heeft een prettige sfeer in de klas.	0	0	0	0	0	
19.	Mijn mentor is soepel voor leerlingen.	0	0	0	0	0	
20.	Mijn mentor vindt veel goed.	0	0	0	0	0	
21.	Mijn mentor treedt aarzelend op.	0	0	0	0	0	
22.	Mijn mentor maakt een sombere indruk.	0	0	0	0	0	
23.	Mijn mentor is driftig.	0	0	0	0	0	
24.	Mijn mentor houdt streng orde.	0	0	0	0	0	
	<i>De door mij gegeven antwoorden mogen worden gekoppeld aan mijn gegevens<sup>2</sup>, waarna de resultaten van dit onderzoek geheel <b>anoniem</b> zullen worden weergegeven.</i>	Handtekening:					

<sup>2</sup> Geslacht, opleidingsniveau, rapportcijfers en schoolverzuim