

**'Ja graag, mevrouw!' 'Nee dank u, meneer.' Opvoeding in het voortgezet onderwijs.**

*Een vergelijkende studie naar leeftijd en niveau.*

Renée van Someren Gréve, Ragna Woodall en Brenda Broekhuizen

Begeleiding: Caroliene van Waveren Hogervorst

Universiteit Utrecht, IVLOS Lerarenopleiding, Bèta/EdK-cluster (start feb 2010)  
[December, 2010]

## Inleiding

De docent als opvoeder heeft de afgelopen jaren veel aandacht gekregen. Zowel in als buiten Nederland hebben beleidsmakers de rol van de docent als opvoeder vormgegeven en genoteerd. Door de lange tijd die leerlingen doorbrengen op school en de functie van een school is het een uiterst geschikt instituut om niet alleen vakinhoudelijke kennis, maar ook andere kennis en vaardigheden aan de leerlingen mee te geven (Matena, 2007).

Wij zijn als beginnende docenten geconfronteerd met het feit dat wij tijdens de les veel bezig zijn met het opvoedkundig aspect van het docentschap. Aangezien we in het begin vooral nog erg bezig waren met de lesinhoud en de kennisoverdracht, heeft dat ons toen wat overvallen. Naarmate we meer over de opvoedrol gingen nadenken, merkten we dat het soms lastig was om de opvoedrol in te vullen. Waar tijdens de lerarenopleiding vooral veel aandacht was voor differentiatie bij de kennisoverdracht wat betreft verschillende leeftijd en niveaus, vroegen wij ons af in hoeverre je als docent bij het invullen van de opvoedrol rekening moet houden met deze verschillen.

In de studie *Opvoeden in het voortgezet onderwijs* van Wiel Veugelers en Ewoud de Kat (Veugelers & De Kat, 1998) is onderzoek gedaan naar de opvattingen van (onder andere) leerlingen wat betreft de opvoedende taak van de docent en de reactie van de docent bij pedagogisch relevante situaties. In dit onderzoek zijn inderdaad verschillende behoeften tussen niveaus waargenomen wat betreft de opvoedrol van docenten. Er is echter alleen onderzoek gedaan naar VBO en HAVO leerlingen, en het aspect leeftijd is buiten beschouwing gelaten. Ook is het onderzoek van Veugelers en De Kat vrij gedateerd.

Met dit onderzoek hebben wij getracht te onderzoeken hoe volgens verschillende leerlingen de opvoedkundige rol in de huidige onderwijspraktijk wordt ingevuld, evenals in hoeverre dit aansluit bij hun behoeften. Concluderend doen we een aantal aanbevelingen op basis van ons onderzoek.

*Lerarenopleiding.* Op de meeste lerarenopleidingen wordt de taak van docent opgesplitst in verschillende rollen, waar de pedagogische rol er één van is. Het IVLOS, de lerarenopleiding aan de Universiteit van Utrecht, onderscheidt drie belangrijke aspecten binnen deze rol. Het eerste aspect is dat de docent over het vermogen beschikt om jongeren pedagogisch te kunnen begeleiden in hun ontwikkeling naar volwassen mens-zijn. De docent is hiertoe in staat als hij beschikt over zelfkennis, zelfwaardering, verantwoordelijkheidsgevoel en persoonlijk identiteitsbesef. Het tweede aspect is het kunnen aangaan van een pedagogische relatie met de jongeren in de klas waarbinnen een sfeer bestaat van erkenning, gemeenschappelijkheid en respect, zodat de jongeren het gevoel hebben dat ze ertoe doen. Het derde aspect gaat erom dat de docent kan reflecteren op de eigen persoonsvormingvisie en in staat is om een eigen pedagogische visie te ontwikkelen. Zo kan de

docent zijn eigen pedagogisch-didactisch handelen, in samenwerking met collega's en in relatie tot de schoolvisie, richting geven (IVLOS, g.j).

*Een maatschappelijk vraagstuk.* Vooral het eerste aspect is erg aan maatschappelijke discussies onderhevig. De docent draagt op deze manier namelijk bij aan de ontwikkeling van zelfstandige burgers in de maatschappij: hier hebben veel instanties, wetenschappers maar ook de regering een mening over. Zo waarschuwde de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid in 2004 ervoor dat docenten de laatste tijd steeds meer gericht zijn op de persoonlijke belangen van jongeren, dus op de persoonlijke ontwikkeling (De Winter, 2004). Hierdoor komt de zorg voor het algemeen belang in het gedrang, omdat leerlingen onvoldoende worden voorbereid op de verantwoordelijkheden die ze later als volwassen burger van een democratisch systeem dienen te nemen.

Dit rapport is onderdeel van een stroom van artikelen die zijn verschenen naar aanleiding van een discussie die zich al in 1992 heeft ingezet. In dat jaar kondigde Jo Ritzen, toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen aan dat er hernieuwde aandacht in het onderwijs moest komen voor normen en waarden. Een brede maatschappelijke discussie kwam op gang, resulterend in de wet 'Actief burgerschap en sociale integratie'. Met deze wet werd een deel van de opvoedende taak van de school ondergebracht onder de noemer *burgerschapsvorming* (Matena, 2007).

Burgerschapsvorming is hiermee losgetrokken van de wettelijk vastgelegde algemene functies van de school, te weten de kwalificatiefunctie, differentiatiefunctie en de integratiefunctie. De eerste twee functies hebben te maken met het aanreiken van kennis en vaardigheden die jongvolwassenen nodig hebben om de arbeidsmarkt op te kunnen. De laatste functie omvat de pedagogische opdracht: de functie 'heeft betrekking op het aanleren van die kennis, vaardigheden, waarden en normen en attitudes die de inpassing in de samenleving vergemakkelijken' (IVLOS, g.j.). Deze laatste functie heeft de afgelopen jaren veel aan belang gewonnen, omdat steeds minder jongeren bij organisaties zijn aangesloten die traditioneel gezien een groot deel van de socialisatie voor hun rekening namen. Denk hierbij aan kerken, politieke partijen, vakbonden, leger en buurtgemeenschappen (Onderwijsraad, 2002).

De overheid acht het niet alleen wenselijk dat scholen de pedagogische opdracht serieus nemen, de overheid is er ook verantwoordelijk voor. De ouders zijn dan wel primair verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kinderen, de staat heeft hierin wel een secundaire verantwoordelijkheid. Zo wordt voorkomen dat ouders er alleen voor komen te staan of dat kinderen aan hun lot overgelaten worden als de opvoeding tekort schiet: 'de staat is verplicht om een tekort aan pedagogisch besef bij de ouder te compenseren' (Van der Mooren, 2006, pagina: 23). De school is voor de staat het belangrijkste middel geworden om deze verplichting na te kunnen komen. In dit

verband wordt in de literatuur gesproken van de 'trias pedagogica', de driehoeksverhouding tussen staat-ouders-kind (Van der Mooren, 2006).

*Invulling van de pedagogische opdracht op school.* Doordat we in Nederland vrijheid van onderwijs kennen is de overheid echter terughoudend met de richtlijnen voor de integratiefunctie en burgerschapsvorming. Scholen dienen zelf hun pedagogische rol vorm te geven. Hun visie hierop wordt verwoord in het schoolplan, dat iedere vier jaar moet worden opgesteld. De visie op pedagogiek is echter niet altijd even helder. In de afgelopen tien jaar is er van docenten behoorlijk wat kritiek gekomen. Volgens veel docenten lukt het de schoolleiding bijvoorbeeld niet om de pedagogische visie te vertalen naar duidelijke richtlijnen over wat docenten in de praktijk wel en niet geacht worden te doen. Op die manier zijn het de individuele docenten zelf die een eigen interpretatie geven van hun pedagogische rol (Van der Mooren, 2006). Door onderzoek van onderwijskundigen Veugelers en De Kat (1997) weten we meer over hoe individuele docenten hun rol van opvoeder invullen, al is dit onderzoek inmiddels wel wat gedateerd (Veugelers & De Kat, 1997).

In haar proefschrift over de samenhang van opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen combineerde Van der Mooren (2006) het onderzoek van Veugelers en De Kat (1997) met andere onderzoeken over de opvoedingstaak die de school idealiter zou moeten hebben. Zo kwam Van der Mooren (2006) uit op acht opvoedingstaken voor het onderwijs. Deze zijn ondergebracht in Tabel 1.

Deze opvoedtaken zijn helder, maar werpen ook een tweetal nieuwe vragen op. De eerste heeft te maken met de aard van de taken. Met uitzondering van delen van taak A, B en E liggen deze taken allemaal bij de verschillende vakdocenten. Sommige vaardigheden zijn opgenomen in de kerndoelen van de verschillende zaakvakken (geschiedenis, aardrijkskunde, economie, maatschappijleer, filosofie, levensbeschouwing en CKV) zoals taak G en F. Andere taken zijn uit te voeren ongeacht het vak dat de docent geeft. Zien leerlingen dit ook op die manier, of koppelen zij (onbewust) een grotere opvoedkundige rol aan de docenten die hen zaakvakken onderwijzen? Ten tweede kan worden opgemerkt dat de onderwijstaken van Van der Mooren (2006) weliswaar concreet zijn, maar de invulling overlaten aan de docent. Dit werpt een vraag op over de differentiatie bij het werken aan de doelen. Hoe kan een docent met de uitvoering van de opvoedtaken goed aansluiten bij het niveau en de leeftijd van de kinderen het uitvoeren van de opvoeddoelen? Naar deze laatste vraag is al wat onderzoek gedaan, dit komt in de volgende paragraaf aan bod.

Tabel 1. Acht opvoedingstaken voor het onderwijs.

---

<i>A: Schoolomgeving</i>	De school dient te zorgen voor een veilig en zorgzaam schoolklimaat. De school zorgt voor een stimulerende en goede sfeer, binnen en buiten de klas, waarin een leerling zich prettig voelt.
<i>B: Structuur</i>	De school dient de leerling structuur te bieden. De school zorgt voor orde en regelmaat door het hebben van een duidelijk lesrooster, het stellen van regels en het maken van afspraken.
<i>C: Normen en waarden</i>	De school is verantwoordelijk voor het overdragen van normen en waarden
<i>D: Controle</i>	De school leert de leerlingen normen en waarden te handhaven door controle op de leerlingen uit te oefenen. De school houdt zich aan de eigen normen en waarden.
<i>E: Communicatie</i>	De school zorgt ervoor dat de leerling de ruimte krijgt en dat zij de signalen van leerlingen ontvangt. De school zorgt ervoor dat de eigen communicatie duidelijk en begrijpelijk is.
<i>F: Onderlinge relaties</i>	De school draagt er zorg voor dat de leerling rekening leert houden met en respect heeft voor anderen. Leerlingen moeten leren verdraagzaam te zijn ten opzichte van anderen.
<i>G: Mening vormen</i>	De school stimuleert de leerling voor zijn eigen mening en voor zichzelf op te komen.
<i>H: Geestelijke gezondheid</i>	De school leert de leerling omgaan met gevoelens en emoties en het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Ook moet de school de leerling leren rechtvaardig te zijn en verantwoordelijkheid te dragen.

---

*Opvoedrol van de docent.* Tijdens de opleiding komen de studenten van de lerarenopleiding met verschillende theorieën over cognitieve ontwikkelingen van leerlingen in aanraking en worden ze vertrouwd gemaakt met de consequenties die dit heeft voor de onderwijspraktijk. Zo heeft een kind tot 15 jaar bijvoorbeeld nog veel behoefte aan romantische kennis. Het is dan geïnteresseerd in uitersten en records en heeft behoefte alles over een specifiek onderwerp te weten een te verzamelen. Docenten die zich bewust zijn van verschillende levensfasen van hun leerlingen kunnen beter aansluiten bij de behoeften van de leerlingen en kunnen aantrekkelijker en begrijpelijker onderwijs geven (Wilschut, Van Straaten & Van Riessen, 2004).

Wat betreft de rol van opvoeder wordt echter maar weinig rekening gehouden met de verschillen tussen de leerlingen. In sommige handboeken worden slechts algemene pedagogische tips gegeven. In andere wordt wel ingegaan op de emotionele en morele ontwikkelingen die

leerlingen doormaken tijdens de adolescentie, maar blijven consequenties die deze ontwikkeling heeft voor de manier waarop de docent zijn pedagogische rol vorm geeft uit (Lagerwerf & Korthagen, 2009; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Ook wordt nauwelijks aandacht besteed aan verschillen in niveau, terwijl wij vermoeden dat leerlingen met verschillend niveau ook verschillende behoeftes hebben wat betreft de pedagogische rol van hun docent.

Dit blijkt ook uit de studie *Opvoeden in het voortgezet onderwijs* van Veugelers en De Kat. Zij stellen dat leerlingen op het (voormalig) VBO meer behoefte hebben aan structurerende regels die worden aangedragen door de docent. Zij vinden het standpunt van de docent bij morele kwesties belangrijk. HAVO-Leerlingen hebben daarentegen meer behoefte om op een vrije en kritische manier te leren nadenken en te communiceren over morele kwesties. Zij vinden het standpunt van de docent minder belangrijk (Veugelers & De Kat, 1998). Wij willen de bevindingen van deze onderzoekers toetsen op leerlingen uit het vmbo (theoretische leerweg) en het vwo. Naast de behoeften van deze diverse leerlingen op het gebied van opvoeding zijn wij benieuwd naar hoe zij ze docent op dit moment als opvoeder percipiëren. Doordat we hen vragen voorleggen over de verschillende opvoedingsdoelen van Den der Mooren kunnen we te weten komen of er door de docenten in de huidige onderwijspraktijk wordt gedifferentieerd binnen de opvoedingsdoelen in leeftijd en niveau. In het volgende hoofdstuk zal onze onderzoeksmethode uiteen worden gezet. Eerst zullen we ingaan op welke manier er volgens pedagogische studies bij de opvoeding van kinderen rekening gehouden kan worden met de verschillende leeftijdsfasen van kinderen.

*Veranderende opvoeding thuis.* Zoals eerder vermeld hebben de ouders de primaire verantwoordelijkheid wanneer het opvoeden van kinderen betreft. Uit onderzoek van Veugelers en De Kat (1997) blijkt dat leerlingen, ouders en docenten het ook eens zijn met deze taakverdeling. Idealiter moeten opvoeding in het gezin en op school elkaar wel aanvullen en ondersteunen. Voorwaarde daarvoor is dat er een goed contact is tussen ouders en school. Veugelers en De Kat (1997) hebben dan ook de relatie tussen deze twee onderzocht, en kwamen tot de conclusie dat er hier nog terrein te winnen valt. In dit onderzoek wordt aan afstemming tussen scholen en ouders verder geen aandacht besteed.

Het opvoeden thuis is in de afgelopen decennia enorm veranderd. De Swaan (1982) spreekt van een overgang van een bevelhuishouding naar een onderhandelingshuishouding. Dit is door Du Bois-Reymond verder uitgewerkt in 1992 en in haar onderzoek ziet zij middels die verschuiving ook de opvoedingsdoelen wijzigen binnen het moderne gezin. Steeds minder vaak is er sprake van bevel, een conventionele overdracht van waarden en gedragsregels, en steeds meer van een opvoeding tot zelfstandigheid en individualiteit, gebaseerd op argumentatieve en onderhandelingsgerichte interactievormen (Du Bois-Reymond, 1992).

Wanneer bevel en onderhandeling als manieren van interactie bekeken worden valt op dat we de twee huishoudingen niet hoeven te scheiden over verschillende generaties gezinnen. Ook binnen eenzelfde gezin komen deze omgangsvormen tussen ouders en kinderen aan bod. Het is logisch dat wanneer een kind jong is een ouder meer op basis van autoriteit en gezag een bevel geeft. 'Blijf af', 'Niet doen', 'Dat mag niet' klinken ons allen bekend in de oren: De conventionele waarden en gedragsregels die worden overdragen. Wanneer het kind puber wordt zal de ouder met argumenten moeten komen waarom iets niet mag, kan of juist moet. De adolescent accepteert niet langer het bevel wanneer er geen goede reden aan ten grondslag ligt. Het kind heeft een sterker ontwikkeld zelfbewustzijn en een kritischere houding. 'Dat bepaal ik zelf wel' is dan het repliek. De ouders kunnen vooral daar de meerwaarde bieden door de kritische houding en de individualiteit van het kind al op jongere leeftijd te stimuleren, zodat de keuzes die de adolescent zelf wil maken, zo overwogen mogelijk zijn. De verschuiving van bevel- naar onderhandelingshuishouden ligt in het feit dat ouders al eerder en actief het zelfbeschikkingsrecht van het kind gaan stimuleren, met veel ruimte voor keuzevrijheid en het dragen van verantwoordelijkheden voor de gemaakte keuzes (Hermanns en Vergeer, 1996). Deze kennis van de thuissituatie is ook interessant wanneer we naar de interactie kijken tussen leerling en docent op het voortgezet onderwijs.

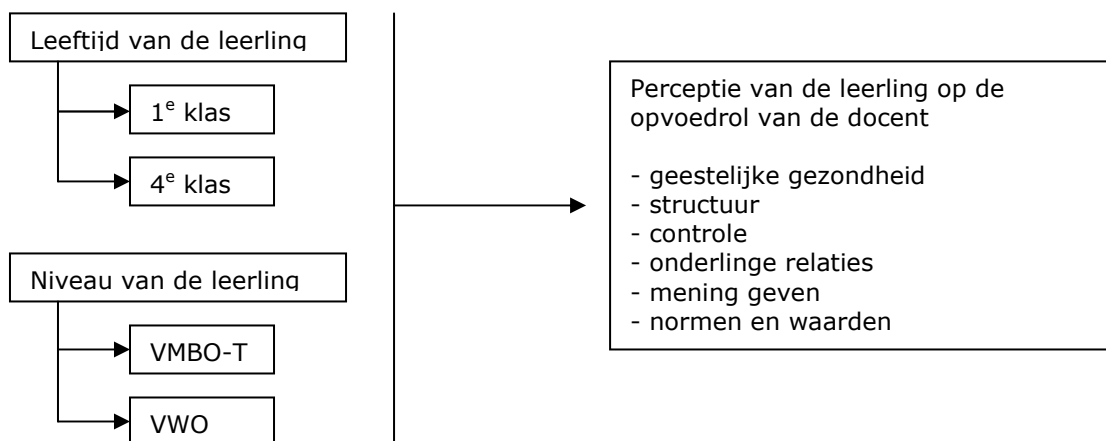
*Onderzoeksmodel, -vragen en hypothese.* In dit onderzoek wordt de perceptie van leerlingen op de opvoedrol van de docent onderzocht: Hoe percipiëren leerlingen op het VMBO-T in de eerste en vierde klas, en leerlingen op het VWO in de eerste en vierde klas de opvoedrol van de docent? De hypothese bij deze hoofdvraag is dat wij verschillen zullen vinden tussen de perceptie van leerlingen op basis van leeftijd en niveau. Meer specifiek verwachten wij op basis van bovenstaande literatuur dat we significante verschillen zullen vinden tussen de VMBO-T leerlingen en de VWO leerlingen als het gaat om het opvoeddoel structuur.

De hoofdvraag is opgebouwd uit de volgende deelvragen:

- Verschillen leerlingen in de eerste klas van leerlingen in de vierde klas in hun perceptie op de opvoedrol van de docent?
- Verschillen leerlingen op het VMBO-T van leerlingen op het VWO in hun perceptie op de opvoedrol van de docent?
- Zijn er verschillen tussen de percepties van leerlingen uitgesplitst naar niveau en leerjaar op de opvoedrol van de docent?
- Aan welke aspecten van de opvoedrol van de docent heeft de leerling meer behoefte aan?

Onze respondenten zijn leerlingen uit het eerste en vierde leerjaar, VMBO-T en VWO, van drie scholen in Randstedelijke gebieden. Op alle drie de scholen worden deze verschillende niveaus aangeboden, en zitten er leerlingen in de klas met verschillende religieuze en culturele achtergronden. Eén school biedt onderwijs aan vanuit een protestants-christelijke visie, de andere scholen zijn openbaar. Op de onderzochte scholen wordt redelijk traditioneel onderwijs gegeven, al krijgen de leerlingen op één school onderwijs met een domeinstructuur. De scholen hebben ongeveer een vergelijkbaar leerlingenaantal van rond de 1300. Al met al hebben wij per groep in het schema hieronder, minstens 40 respondenten de enquête voorgelegd, dat wil zeggen, bijna 175 in totaal.

Vanuit bovenstaande literatuur en bevindingen hebben wij een eigen onderzoeksmodel opgesteld. In Figuur 1 wordt een schematische weergave gegeven van dit onderzoek.



*Figuur 1. Onderzoeksmodel*

Achtereenvolgens zullen de methode en resultaten van de data-analyse worden gepresenteerd en besproken. In de conclusie zal de beantwoording van de hoofdvraag centraal staan, evenals het geven van aanbevelingen en tekortkomingen van dit onderzoek.

### Methode

*Deelnemers.* Om het verschil van perceptie van de opvoedingsdoelen te duiden op basis van leeftijd en niveau hebben we ervoor gekozen om vier verschillende groepen te selecteren. Eén groep respondenten bestaat uit VMBO-T leerlingen uit het eerste leerjaar ( $N_1 = 53$ ), één groep met VMBO-T leerlingen uit het vierde leerjaar ( $N_2 = 37$ ), één groep met VWO leerlingen uit het eerste leerjaar ( $N_3 = 42$ ) en een groep met VWO leerlingen uit het vierde leerjaar ( $N_4 = 43$ ). Deze vier groepen respondenten komen van drie verschillende scholen uit het voortgezet onderwijs. Per school nemen



we per groep een vragenlijst af in de klas. De totale respondentengroep bestaat uit 175 leerlingen ( $N_{\text{totaal}} = 175$ ).

*Procedure.* In week 43 en 44 van het jaar 2010 zijn vragenlijsten afgenomen. Bij de afname van de vragenlijsten kon niet altijd een van de onderzoekers aanwezig zijn. Om dit probleem te ondervangen hebben de onderzoekers op de vragenlijst een inleidende tekst geschreven met het doel van het onderzoek en de wijze waarop de vragenlijst moest worden ingevuld. De personen die wel aanwezig waren bij het afnemen van de vragenlijst hebben vooraf de volgende instructies gekregen:

- leerlingen mogen geen naam op het blad schrijven.
- De leerlingen mogen niet beperkt worden in de tijd voor het invullen van de vragenlijst
- De leerlingen mogen onderling niet overleggen tijdens het invullen van de vragenlijst
- De begeleider mag geen vragen over de vragenlijst beantwoorden of aansturen op het invullen van de eigen mening van de begeleider.

*Materiaal.* We hebben een vragenlijst gebruikt als meetinstrument. De gevalideerde vragenlijst die Veugelers en De Kat (1997) hebben gebruikt hebben wij opgevraagd. Omdat de vragenlijst van Veugelers en De Kat (1997) docenten als respondentengroep voor hun enquête hadden, hebben wij de vragenlijst aangepast aan onze respondentengroep; leerlingen op het voortgezet onderwijs. De vragenlijst van Veugelers en De Kat was heel uitgebreid, daarom hebben wij ervoor gekozen de opvoeddoelen van Van der Mooren als uitgangspunt te nemen, met uitzondering van het doel schoolomgeving en communicatie, omdat deze doelen meer bij de verantwoordelijkheid van de school liggen dan bij die van de docent. Bij deze opvoeddoelen hebben we de corresponderende variabelen van Veugelers en De Kat genomen en de formulering van de items aangepast aan het niveau van de leerlingen. Het aantal items per variabele is ongewijzigd gebleven (Zie hiervoor Tabel 2) . Wij hebben van onze nieuw geconstrueerde vragenlijst een testversie uitgezet en aan de hand van de feedback een aantal vragen aangepast. Bij deze vragenlijst wordt gebruik gemaakt van een 5-punts Likert schaal (1= volkomen mee eens, 2 = mee eens, 3 = niet mee eens, niet mee oneens, 4 = mee oneens, 5 = volkomen mee oneens). We hebben 31 numerieke vragen. Tot slot hebben we onderaan de vragenlijst nog zes categoriale vragen om een inschatting te krijgen over de behoeften van de leerlingen. Zie voor de complete vragenlijst bijlage 1.

Tabel 2. Variabelen, aantal items, voorbeeldvragen en Cronbachs Alpha.

Variabele/factor	Aantal items	Voorbeeldvraag	Cronbachs Alpha
Geestelijke gezondheid	6	“Ik vind dat docenten mij zelfvertrouwen geven.”	.600
Structuur	5	“In de lessen is het duidelijk welke regels er gelden.”	.504
Controle	5	“Mijn docenten geven zelf het goede voorbeeld in hun gedrag.”	.611
Onderlinge relaties	5	“In de klas leer ik rekening houden met andere klasgenoten.”	.748
Mening geven	5	“In de klas mag ik een andere mening hebben, als ik kan uitleggen waarom.”	.516
Normen en waarden	5	“Mijn docenten besteden aandacht aan normen en waarden.”	.549

*Data-verwerkingsprocedure.* De verkregen data bij het afnemen van de testversie is ingevoerd in het statistische verwerkingsprogramma SPSS 16 (verder: SPSS). Er is een Missing Value Analysis (missende waarden analyse, verder: MVA) afgenomen. Daarna zijn met behulp van boxplots en spreidingsdiagrammen outliers gedetecteerd. Er zijn geen respondenten verwijderd. Door het lage aantal respondenten is gekozen voor het uitvoeren van een factoranalyse met varimax rotatie. Vervolgens is er een Cronbachs alpha per variabele berekend. Naar aanleiding van de resultaten uit de data-inspectie en kritieken van de respondenten zijn 3 vragen aangepast.

*Procedure.* Na het afnemen van de vragenlijsten zijn de resultaten wederom ingevoerd in SPSS. Vervolgens is met behulp van een MVA gekeken naar missende waarden en eventuele patronen in de missende waarden. Er is met behulp van boxplots en spreidingsdiagrammen gezocht naar invloedrijke punten. Vanwege de resultaten van de validiteits- en betrouwbaarheidsbepaling is een exploratieve factoranalyse (verder: EFA) uitgevoerd in SPSS. Na de EFA zijn wederom nieuwe Cronbach Alpha's (verder:  $\alpha$ ) berekend om de betrouwbaarheid van de variabelen te meten. Vervolgens zijn er gemiddelden per variabele berekend. De gemiddeldes zijn omgezet in z-scores. Deze laatste handeling maakt het tevens mogelijk om een inschatting te maken van de verdeling van de variabelen. Invloedrijke punten en/ of multi-variate outliers zijn verwijderd uit de dataset.

*Toetsen.* Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden wordt gebruik gemaakt van een variantieanalyse. De aannames die horen bij een variantieanalyse:

- De data van de afhankelijke variabele is normaal verdeeld
- Er is geen sprake van homogeniteit van de variantie

Om de aannames van de variantieanalyse te controleren is de normaliteit van de verdeling gecontroleerd door het berekenen van de scheefheid (skewness), gepiekttheid (kurtosis), een Kolmogorov-Smirnov toets, het laten berekenen van histogrammen met normaalcurves en het laten tekenen van een normale verdelingsplot. Voor het controleren van de homogeniteit van de variantie is de Levene's test uitgevoerd, alsmede het berekenen van de variantieverhouding.

Na de controle van de data op de geschiktheid voor de variantieanalyse is daarna een Meervoudige variantieanalyse uitgevoerd waarbij leeftijd en niveau als onafhankelijke variabelen zijn ingezet en de nieuwe variabelen van perceptie op de opvoedrol van de docent als onafhankelijke variabele. Om vast te stellen of er tussen de groepen significante verschillen zijn, wordt een Wilk's Lambda en Pillai's trace berekend. Deze scores geven alleen aan of er significante verschillen zijn tussen de groepen, niet waar de verschillen liggen. Om de onderlinge verschillen te kunnen duiden is gebruik gemaakt van de Bonferroni post hoc test. De categoriale vragen zijn weergegeven in histogrammen.

## Resultaten

*Data-inspectie.* Het percentage missende waarden ligt onder de 5%. Bij het analyseren van de missende waarden is gebleken dat er geen patronen zijn ontstaan. Hierdoor is besloten de missende waarden als zodanig in de dataset te behouden. Uit de PCA kwamen niet de 6 variabelen naar voren zoals Veugelers en De Kat (1998) deze voorschrijft. Ook de Cronbachs alpha scores indiceerden dat het huidige onderzoeksmodel niet toereikend was. Vervolgens is een EFA uitgevoerd met Varimax rotatie. Uit de analyse bleek dat de meeste items slechts op 2 factoren laadden. Met de in totaal 31 items konden er volgens de EFA maximaal 3 variabelen worden gemaakt. Zie Tabel 3 voor het overzicht van de corresponderende vragen met de nieuw gecreëerde schaal perceptie op de opvoedrol van de docent.

Tabel 3 *Nieuwe variabelen, aantal items, voorbeeldvragen en Cronbachs Alpha.*

Nieuwe naam:	Vraagnummers	Voorbeeldvraag	Cronbachs alpha
Respect in onderlinge relaties	3, 4, 8, 10, 22, 28	"In de klas leer ik rekening houden met andere klasgenoten."	.754
Actief ondersteunen van een leerling	11, 14, 26, 27	"Ik word door docenten geholpen mijn werk duidelijk in te plannen."	.651
Leerlingen stimuleren na te denken over eigen standpunten	5, 6, 13, 29	"Ik leer in de klas nadenken over wat ik vind over bepaalde zaken, mijn eigen mening is belangrijk."	.676

Na de EFA zijn voor de nieuwe variabelen de Cronbachs Alpha (hierna:  $\alpha$ ) berekend. Voor een overzicht van de  $\alpha$  per variabele, zie Tabel 3. De  $\alpha$  kon niet verder gemaximeerd worden. Dit leidt tot een situatie waarin de betrouwbaarheid van de variabelen Actief Ondersteunen en Nadenken over

Eigen Standpunten net niet voldoende zijn. Omdat de waarden net onder het gewenste van 0.7 liggen hebben we besloten de data toch te analyseren.

*Data-analyse aannames.* Bij de inspectie via de z-scores, de boxplots en de waarden van de scheefheid en de gepiekttheid bleek dat er enkele bivariate uitbijters waren, waarvan respondent 110 ook een invloedrijk punt bleek te zijn. Respondent 110 is verwijderd uit de dataset. Met deze verwijdering is het totaal aantal respondenten op 174 uitgekomen ( $N_{\text{totaal}} = 174$ ). Uit de resultaten van de Kolmogorov-Smirnoff test blijkt dat twee van de drie nieuwe variabelen niet significant afwijken van de normale verdeling: Actief Ondersteunen ( $p = .155$ ) en Nadenken over Eigen Standpunten ( $p = .074$ ). De variabele Respect in Relaties wijkt wel significant af van de normale verdeling ( $p = .002$ ). Na het berekenen van de waarden van de scheefheid en gepiekttheid blijft de z-score binnen de gestelde normen van -3 en +3 ( $|z| < \pm 3$ ). De histogram met normaalcurve is ten opzichte van de normaalcurves bij de variabelen Actief Ondersteunen en Nadenken over Eigen Standpunten platter. Ook de normaalverdelingsplot toont een lichte afwijking in het midden van de spreidingslijn. Echter, gesteund door de gepiekttheidsberekening, wordt geconcludeerd dat de variabele Respect voor Relaties de aanname van de normaalverdeling niet schendt.

Voor de aanname betreffende de homogeniteit van de verdeling is een Levene's test gedaan. Uit de resultaten van de test blijkt dat alleen de variabele Actief Ondersteunen niet significant ( $F(3, 170) p = .163$ ) is en daardoor de aanname niet schendt. De andere twee variabelen zijn wel significant: Respect in Relaties ( $F(3, 170) p = .002$ ) en Nadenken over Eigen Standpunten ( $F(3, 170) p = .037$ ). Omdat de Levene's test een strikte test is (Field, 2005) is ook de variantieverhouding berekend. De verhouding tussen de grootste variantie (.741) en kleinste variantie (.656) is 1.13 en blijft binnen de gestelde norm van 2. Ondanks dat de Levene's test de aanname van een gelijke spreiding van verdeling niet ondersteunt, wordt deze aanname bevestigd door de berekening van de variantieverhouding.

*Data-analyse toetsen.* Na het vaststellen of de aannames voor de tweewegvariantie niet geschonden werden door de data is een MANOVA uitgevoerd met daaraan gekoppeld een Bonferroni post hoc test. Bij de MANOVA zijn de scores voor de Wilks Lambda en Pillai's Trace opgevraagd. Beide testen geven een significant resultaat (zie Tabel 4).

Tabel 4. Resultaten van Pillai's Trace en Wilks' Lambda toets.

Toets	F-score	p
Pillai's Trace	4.066	.001**
Wilks' Lamda	4.314	.001**

\*\* = significant bij  $\alpha = .001$

Uit de testresultaten van Pillai's Trace en Wilks' Lambda kan in combinatie met de resultaten uit de MANOVA (zie Tabel 5) afgeleid worden dat niveau en leerjaar een significant effect hebben op de perceptie van de leerling op Respect in Relaties, Actief Ondersteunen en Nadenken over Eigen Standpunten.

Tabel 5. Resultaten van meervoudige variantieanalyse. Afhankelijke variabele: opvoedrol van de docent.

	SS	df	MS	F	p
Respect in Relaties	9.868	3	3.289	8.672	.001
Actieve Ondersteuning	8.947	3	2.982	6.253	.001
Nadenken over Eigen Standpunten	10.514	3	3.505	7.048	.001

Om te herleiden waar de significante verschillen tussen de groepen zich bevinden is een Bonferroni post hoc test uitgevoerd. Uit de Bonferroni test komt naar voren dat voor alle variabelen geldt dat de leerjaren onderling niet significant verschillen. Per variabele zullen de testresultaten besproken worden. Voor de interpretatie van de verschillen is Tabel 6 opgenomen met daarin de hoogte van de gemiddelde scores.

Tabel 6. Gemiddelde scores voor de variabelen Respect in Relaties, Actief Ondersteunen en Nadenken over Eigen Standpunten uitgesplitst naar niveau en jaar.

Niveau & leerjaar	Brugklas VMBO-T	Brugklas VWO	Vierde VMBO-T	Vierde VWO
Respect in Relaties	4.050	3.910	3.449	3.605
Actief	3.303	3.208	2.877	2.767
Ondersteunen				
Nadenken over	3.736	3.685	3.201	3.234
Eigen Standpunten				

*Respect in Relaties.* Voor de vergelijkingen is alleen een niet significant verschil ( $p = .140$ ) gevonden tussen brugklasleerlingen VWO en vierdeklas leerlingen VWO en tussen de leerjaren onderling. Zie hiervoor Tabel 7.

Tabel 7. Resultaten van de Bonferroni post hoc test. Afhankelijke variabele: Respect in Relaties.

Niveau & leerjaar	Brugklas VMBO-T	Brugklas VWO	Vierde VMBO-T	Vierde VWO
Brugklas VMBO-T	X	$p = 1.000$	$p = .001^{**}$	$p = .003^*$
Brugklas VWO	$p = 1.000$	X	$p = .007^*$	$p = .140$
Vierde VMBO-T	$p = .001^{**}$	$p = .007^*$	X	$p = 1.000$
Vierde VWO	$p = .003^*$	$p = .140$	$p = 1.000$	X

\* = significant bij  $\alpha = .05$ ; \*\* = significant bij  $\alpha = .001$

*Actief Ondersteunen.* Voor de vergelijkingen is alleen een niet significant verschil ( $p = .218$ ) gevonden tussen brugklasleerlingen VWO en vierdeklas leerlingen VMBO-T en tussen de leerjaren onderling. Zie Tabel 8.

Tabel 8. Resultaten van de Bonferroni post hoc test. Afhankelijke variabele: Actief Ondersteunen

Niveau & leerjaar	Brugklas VMBO-T	Brugklas VWO	Vierde VMBO-T	Vierde VWO
Brugklas VMBO-T	X	$p = 1.000$	$p = .029^*$	$p = .001^{**}$
Brugklas VWO	$p = 1.000$	X	$p = .218$	$p = .022^*$
Vierde VMBO-T	$p = .029^*$	$p = .218$	X	$p = 1.000$
Vierde VWO	$p = .001^{**}$	$p = .022^*$	$p = 1.000$	X

\* = significant bij  $\alpha = .05$ ; \*\* = significant bij  $\alpha = .001$

*Nadenken over Eigen Standpunten.* Alle vergelijkingen die zijn uitgevoerd tussen leerjaren en niveaus zijn significant. Alleen de vergelijkingen tussen de leerjaren onderling zijn niet significant. Zie Tabel 9.

Tabel 9. Resultaten van de Bonferroni post hoc test. Afhankelijke variabele: Nadenken over Eigen Standpunten

Niveau & leerjaar	Brugklas VMBO-T	Brugklas VWO	Vierde VMBO-T	Vierde VWO
Brugklas VMBO-T	X	$p = 1.000$	$p = .003^*$	$p = .004^*$
Brugklas VWO	$p = 1.000$	X	$p = .018^*$	$p = .024^*$
Vierde VMBO-T	$p = .003^*$	$p = .018^*$	X	$p = 1.000$
Vierde VWO	$p = .004^*$	$p = .024^*$	$p = 1.000$	X

\* = significant bij  $\alpha = .05$

*Categoriale variabelen.* Om te bepalen welke variabelen volgens de leerlingen niet voldoende behandeld worden zijn er 6 vragen opgenomen in de vragenlijst waarbij de leerlingen hun behoefte konden aangeven. Omdat deze vragen waren geformuleerd naar aanleiding van de 6 oude variabelen

is besloten om wel resultaten te berekenen, maar de resultaten in pas te bespreken in de conclusie bij de desbetreffende deelvraag.

### Conclusie en aanbevelingen

*Verschillen leerlingen in de eerste klas van leerlingen in de vierde klas in hun perceptie op de opvoedrol van de docent?* Uit de theorie van De Swaan (1982) en Du Bois-Reymond (1992) bleek reeds dat de relatie tussen opvoeder en kind wijzigt naarmate het kind ouder wordt. De overgang van een bevelhuishouding naar een onderhandelingshuishouding voltrekt zich. Niet alleen zijn er relationele veranderingen, ook de opvoedingsdoelen wijzigen. Steeds minder vaak is er sprake van bevel, steeds meer van een opvoeding tot zelfstandigheid en individualiteit, gebaseerd op argumentatieve en onderhandelingsgerichte interactievormen (Du Bois-Reymond, 1992).

Nu we naar onze onderzoeksresultaten kijken blijkt inderdaad een verschil te zitten tussen de perceptie van leerlingen in het eerste en het vierde leerjaar van verschillende opvoeddoelen van docenten. Wanneer we ons concentreren op de variabele Actieve Ondersteuning wordt duidelijk dat dit bij uitstek een opvoeddoel is dat in het eerste leerjaar veel aandacht krijgt. Leerlingen uit het vierde leerjaar herkennen minder dat docenten hen begeleiden met huiswerk maken en structuur aanbrengen; zij zijn al individueler en zelfstandiger aan het werk, hetgeen overeenkomt met de theorie van Du Bois-Reymond.

Op de variabele Eigen Standpunten wordt zoals verwacht door het vierde leerjaar hoger gescoord dan op Actieve Ondersteuning. Wel verrassend is dat ook de eerste klassen hoog scoren op de variabele Eigen Standpunten, zelfs significant hoger dan het vierde leerjaar. Om deze verrassende score te wijten aan de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen uit de eerste klassen zou ongefundeerd zijn, de klassen zijn zoals eerder genoemd zeer gemêleerd. Een mogelijke verklaring bezien vanuit het onderzoek van De Swaan en De Bois-Reymond zou kunnen zijn dat de leerlingen thuis nog in de bevelstructuur zitten, maar op het voortgezet onderwijs met een wezenlijk andere structuur geconfronteerd worden. In de klas is er meer aandacht voor nadenken over eigen standpunten, en worden er meer overlegstructuren toegepast. Omdat de structuren thuis en op school dusdanig ver uit elkaar liggen, herkennen de leerlingen de variabele in grote mate als opvoeddoel van de docent en scoren ze dienovereenkomstig hoog.

Respect in Relaties is een variabele die in beide leerjaren hoog scoort, maar er is toch een significant verschil te zien tussen de eerste en de vierde leerjaren. Vanuit de bevelhuishouding gezien kan men ervan uit gaan dat er bij de brugklassen gehamerd wordt op welk gedrag geaccepteerd is en welk gedrag niet. Een voorbeeld hiervan is vraag 3 uit de enquête: 'Ik weet dat ik in de les mij beleefd en goed moet gedragen, dat maakt de docent mij duidelijk'. Met het oog op nieuwe klasgenoten is er bovendien in het eerste leerjaar veel aandacht voor pesten, iets dat 'niet mag', hier is het bevel

evenzo duidelijk. De vierde klassen geven ook aan dat de docent redelijk wat aandacht besteedt aan het aspect Respect in Relaties, maar dit is toch minder geworden. Het zou kunnen dat docenten er vanuit gaan dat leerlingen in de vierde klas op dit gebied een basishouding bezitten omdat in dit in de voorgaande klassen al heel veel aan bod is gekomen.

*Verschillen leerlingen op het VMBO-T van leerlingen op het VWO in hun perceptie op de opvoedrol van de docent?* Uit het onderzoek van Veugelers en De Kat bleek dat leerlingen van het VBO verschilden met leerlingen van de HAVO in die zin, dat leerlingen op het VBO onder andere meer behoefte hebben aan structurerende regels die worden aangedragen door de docent. (Veugelers & De Kat, 1998).

Op basis hiervan verwachtten wij dat we in ieder geval significante verschillen zouden vinden tussen de VMBO-T leerlingen en de VWO leerlingen bij de variabele Actieve Ondersteuning, omdat de items die onder deze variabele vallen te maken hebben met een structurerende rol van de docent. Uit de resultaten blijkt in eerste instantie echter dat de VMBO-T en VWO brugklasleerlingen niet significant van elkaar verschillen, evenmin als de vierde klassen VMBO-T en VWO. De VMBO-T brugklassers percipiëren de ondersteunende rol van de docent als redelijk aanwezig; deze groep komt uit op een gemiddelde van 3.3. Ook de VWO brugklassen geven aan dat de docent bij hen een ondersteunende rol heeft, maar minder dan de VMBO-T groep. De leerlingen uit de vierde klassen geven aan dat de docent bij hen weinig een ondersteunende rol laat zien, waarbij de VWO klassen de laagste gemiddelden hebben. Dit is ook logisch, gezien het feit dat van deze leerlingen in de Tweede Fase meer zelfstandigheid wordt verwacht.

Ook al vonden we in eerste instantie dus geen significante verschillen tussen de niveaus, er dient wel opgemerkt te worden dat de gemiddelden van de VWO brugklassen óók niet significant verschillen van de gemiddelden van de VMBO-T vierde klassen (zie tabel 6). Hieruit kunnen we afleiden dat de actieve ondersteuning van de docent bij de brugklassen VWO op ongeveer dezelfde wijze wordt gepercipieerd als in de vierde klassen van het VMBO-T. Omdat uit de theorie al bleek dat leerlingen van een lager niveau meer behoefte hebben aan een actievere ondersteunende rol van de docent, kunnen we met deze niet-significante resultaten toch aangeven dat er mogelijk een klein verschil is te bespeuren op het gebied van de actieve ondersteunende rol van de docent. Deze rol wordt namelijk bij het VMBO-T over het algemeen iets groter bevonden dan in het VWO.

Veugelers en De Kat merkten ook op dat leerlingen van een lager niveau het standpunt van de docent bij morele kwesties belangrijk vinden. HAVO-leerlingen hebben daarentegen meer behoefte om op een vrije en kritische manier te leren nadenken en te communiceren over morele kwesties. Zij vinden het standpunt van de docent minder belangrijk. Uit de variabelen die wij nu hebben gebruikt, kunnen geen conclusies worden verbonden over deze bevinding. Uit de resultaten



van de variabele Innemen van Eigen Standpunten kunnen we wel opmaken dat hierbij geen significante verschillen te vinden zijn tussen VMBO-T leerlingen en VWO leerlingen. We zien hier bij alle groepen een gemiddelde tussen 3.2 en 3.5, wat betekent dat bij VWO en bij VMBO-T gemiddeld redelijk wat aandacht wordt besteed aan het innemen van een eigen standpunt.

Veugelers en De Kat hebben in hun onderzoek geen verschil gerapporteerd als het gaat om het opvoeddoel onderlinge relaties. Uit ons onderzoek komt naar voren dat er bij de variabele Respect in Relaties inderdaad geen significant verschil is tussen de VMBO-T en VWO brugklassen, evenmin als in de VMBO-T en VWO vierde klassen. Alle vier de groepen percipiëren dat de docent redelijk wat aandacht besteedt aan de rol Respect in Relaties: de gemiddelden lopen van 3.4 tot 4, waarbij de VMBO-T brugklas zoals verwacht de hoogste gemiddelden laten zien. Dit was te verwachten, omdat uit de theorie naar voren is gekomen dat leerlingen met een lager niveau het meest behoefte hebben aan structuur, dus ook structuur als het gaat bij om richtlijnen bij het omgaan met andere kinderen. Opvallend is daarom, dat de VMBO-T vierde klassen met hun gemiddelde tussen de VWO brugklassen en de VWO vierde klassen uitkomen. De VMBO-T vierde klassen hebben dus aangegeven dat de gemiddelde docent bij hen het minst aandacht besteed aan Respect in Onderlinge relaties in vergelijking met de andere groepen. Dit resultaat is opmerkelijk, juist omdat op het VMBO-T over het algemeen meer heterogeniteit in de klas wordt aangetroffen dan in VWO klassen, wat aanleiding zou kunnen geven om aandacht te besteden aan Respect in Relaties.

*Zijn er verschillen tussen de percepties van leerlingen uitgesplitst naar niveau en leerjaar op de opvoedrol van de docent? Wanneer we naar onze onderzoeksresultaten kijken kunnen we concluderen dat over het geheel genomen de leerlingen uit het eerste leerjaar op alle variabelen hoger scoren dan de leerlingen uit het vierde leerjaar. Op basis van de theorie is dit niet verwonderlijk. Leerlingen binnen een bevelstructuur zijn meer docentgericht dan leerlingen uit de onderhandelingsstructuur. Zij kijken nog naar de docent voor sturing en ervaren nog een hoge mate van opvoeding. Leerlingen uit het vierde leerjaar zijn onafhankelijker en krijgen meer verantwoordelijkheid en vrijheid van de docent, typisch kenmerken die Hermans en Vergeer koppelen aan de onderhandelingsstructuur (Hermans en Vergeer, 1996). Het vierde leerjaar ervaart zeker nog opvoedingsvariabelen, minder op het gebied van begeleiding en actieve ondersteuning maar meer op het gebied van respect voor andere meningen en zelfstandigheid.*

Uit de resultaten van ons onderzoek komt tevens naar voren dat er geen enkel significant verschil is te vinden tussen niveau bij de drie variabelen. Dit stemde niet overeen met onze verwachtingen, omdat uit de literatuur naar voren kwam dat de leerlingen van VBO leerlingen significant meer behoefte aan structuur zouden hebben dan HAVO leerlingen. Ook al hebben de

leerlingen met verschillend niveau volgens het onderzoek van Veugelers en De Kat hierin verschillende behoeftes, de resultaten laten zien dat de leerlingen gemiddeld ongeveer dezelfde percepties hebben over de rol van de docent als opvoeder in de klas. Wel zien we dat stevast de VMBO-T eerste klassen de hoogste gemiddelden hebben, en de VWO vierde klassen de laagste. En uitzondering hierbij is de variabele Respect in relaties, waarbij de VMBO-T vierde klassen het laagst scoorden van de vier groepen. Dit is opmerkelijk gezien wat uit de literatuur bleek over de behoefte aan structuur bij VMBO-T. Hier staat tegenover dat we bij de variabele die het meest te maken heeft met structuur, Actieve Ondersteuning, zien dat de leerlingen van de VMBO-T vierde klassen heel erg lijken op de gemiddelden van de leerlingen van de eerste klas VWO, wat zou kunnen betekenen dat docenten in de ogen van leerlingen van het VMBO-T toch wat meer aandacht besteden aan structuur dan aan leerlingen van het VWO, ook al is dit verschil niet significant.

*Aan welke aspecten van de opvoedrol van de docent heeft de leerling meer of minder behoefte?* Uit ons onderzoek is gebleken dat de opvoedkundige rol van de docent over het algemeen in het vierde leerjaar in mindere mate wordt herkend dan in het eerste leerjaar. Dit hadden wij ook enigszins verwacht. We hebben hiernaast echter ook gevraagd of de leerlingen aan sommige aspecten van de opvoedrol meer of minder behoefte hadden. Deze vragen zijn echter gebaseerd op de schalen die zijn komen te vervallen. Uit de vragen konden we wel minimaal één vraag vinden die paste bij de nieuw geconstrueerde schalen. Omdat dit niet gevalideerd is, moeten we voorzichtig zijn met het verbinden van conclusies aan de resultaten, ook al zijn die bij de twee variabelen Respect in Relaties en Actieve Ondersteuning wel opvallend.

Bij de variabele Respect in Relaties kwam naar voren dat de VMBO-T klas de laagste gemiddeldes had in vergelijking met de andere groepen. We zien dat zij hier helemaal niet tevreden mee zijn: 74 procent van de leerlingen uit VMBO-T vierde klassen geeft aan dat ze meer aandacht besteed willen hebben aan Respect in Relaties. Ook al zijn de gemiddeldes van de VWO vierde klassen iets hoger die van de VMBO-T vierde klassen, toch vind bij hen maar liefst 76 procent dat hier te weinig aandacht aan wordt besteed. En zelfs bij de VMBO-T brugklassen, die een zeer hoog gemiddelde hebben bij deze variabele, dus vinden dat de docent redelijk veel aandacht besteed aan onderlinge relaties vindt iets meer dan de helft (52 procent) dat de docent hier nog meer aandacht aan mag besteden.

Als het gaat om Actieve Ondersteuning, geeft 51% van VWO-4 te kennen meer behoefte te hebben aan Actieve Ondersteuning. Leraren laten deze leerlingen in het de onderhandelingsstructuur meer vrij, maar het PTA voor deze leerlingen bevat meer zelfstandige opdrachten en eigen verantwoordelijkheid. Toch zou gemiddeld de helft van de vierdeklassers meer begeleiding willen. We hebben gezien dat de VMBO-T leerlingen uit de vierde klas redelijk wat

Actieve Ondersteuning vanuit de docent ervaren, namelijk ongeveer hetzelfde als de VWO eerste klassen. Toch geeft bij deze groep een behoorlijk groot deel aan dat er nog meer aandacht aan dit aspect mag worden besteed: 47 procent.

*Implicaties voor de praktijk.* Uit de literatuur komt naar voren dat leerlingen van lagere niveaus meer behoefte hebben aan structuur dan leerlingen uit het VWO, en dat oudere leerlingen terecht komen in een onderhandelingshuishouding en minder behoefte hebben aan opgelegde regels. Uit ons onderzoek komen echter geen significante verschillen naar voren op basis van niveau, dus leerlingen van verschillende niveaus zien niet echt terug in de huidige onderwijspraktijk dat de docent meer structuur brengt voor de VMBO-T leerlingen. Uit de behoeften van de leerlingen blijkt echter dat wel degelijk een behoorlijk deel van de VMBO-T leerlingen uit de vierde klas meer behoefte heeft aan structuur. Echter, dit aandeel is voor de vierde klassen VWO nog groter. Uit ons onderzoek blijkt dat leerlingen van verschillende leerjaren veel verschil zien in de opvoedrol van de docent, maar dat dit dus niet altijd in goede aarde valt. Docenten dienen daarom voorzichtig te zijn met het terugbrengen van hun pedagogische rol in de hogere klassen, zeker als het gaat om Respect in Relaties

*Kanttekeningen bij dit onderzoek.* Bij het vergaren van de data is gebruik gemaakt van een vragenlijst. Tijdens de data-inspectie is gebleken dat de validiteit en betrouwbaarheid van deze vragenlijst niet optimaal is. Ten eerste zijn niet het aantal variabelen achterhaald dat in het onderzoek van Veugelaers en De Kat (1998) naar voren kwam. Leerlingen zagen geen 6, maar 3 variabelen terug in deze vragenlijst. Daarnaast heeft alleen de variabele Respect in Relaties een voldoende Cronbachs alpha score. Dit betekent dat als de vragenlijst nog een keer door een vergelijkbare groep leerlingen wordt afgenomen, de resultaten op de variabele Actieve Ondersteuning en Innemen van Eigen Standpunten mogelijk iets anders zullen zijn dan ze bij ons waren.

Daarnaast kan onze groep respondenten niet als representatief worden beschouwd voor alle leerlingen van het voortgezet onderwijs in Nederland. We hebben in de eerste plaats onderzoek gedaan op scholen in de Randstad, waarbij de leerlingen verschillende religieuze en culturele achtergronden hebben. Het feit dat er op de scholen leerlingen met diverse culturele achtergronden zijn, kan zijn weerslag hebben op hoe de docent de opvoedrol invult. Binnen onze onderzoeksgroep komt een derde van de leerlingen van een school met een protestants-christelijke visie. We hebben tussen de groepen onderling echter geen significante verschillen gevonden, dus in het geval van onze steekproef heeft de visie van de school geen invloed gehad op de opvoedrol van de docent. Het kan echter wel zo zijn dat dit op streng religieuze scholen het geval is. Op de onderzochte scholen wordt redelijk traditioneel onderwijs gegeven, al krijgen de leerlingen op één school onderwijs met een domeinstructuur. Het is denkbaar dat scholen waar op andere manieren onderwijs wordt gegeven,

zoals montessori scholen en vrije scholen, ook een andere opvoedrol verwachten van de docent. Mede hierdoor is ons onderzoek niet vanzelfsprekend representatief voor leerlingen buiten de Randstad, leerlingen op streng religieuze scholen en leerlingen die onderwijs genieten dat sterk afwijkt van traditioneel onderwijs, zoals montessori en vrij onderwijs.

*Suggesties voor vervolg onderzoek.* Wij zijn ons er derhalve van bewust dat het onderzoek dat wij volbracht hebben eenzijdig is; de perceptie van leerlingen op de opvoedrol van docenten. Het opvallendste resultaat is dat leerlingen uit het vierde leerjaar de opvoedrol van docenten minder herkennen dan leerlingen uit het eerste leerjaar, echter, dat zij daar niet per se tevreden mee zijn. Een mooi vervolgonderzoek zou kunnen inventariseren hoe docenten hun opvoedtaken ervaren. Zijn zij ook van mening in grotere mate te moeten 'opvoeden' in de brugklassen? Bieden zij vierdeklassers inderdaad minder begeleiding en structuur? Of ervaren zij in beide leerjaren evenveel aandacht hieraan te besteden maar zijn de leerlingen uit het vierde leerjaar minder vatbaar voor deze opvoedtaak van de docent? Wij zelf zouden erg nieuwsgierig zijn naar de uitkomsten van een dergelijk onderzoek. Daarnaast zou, zoals reeds eerder beschreven, het interessant kunnen zijn om op zoek te gaan naar additionele variabelen die de opvoedrol van de docent kunnen beïnvloeden. Hierbij valt te denken aan een fundamentele andere onderwijsvisie, onderwijs op een kleine school, onderwijs op een streng religieuze school of onderwijs in één van de meer landelijke gebieden van Nederland.

#### Literatuurlijst

- De Swaan, A. (1982) Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In A. De Swaan (red) *De mens is de mens een zorg* (p.81-115). Amsterdam, Meulenhoff.
- De Winter, M. (2004) *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang*. Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid, webpublicatie: <http://www.wrr.nl/content.jsp?objectid=2649>. Het laatst geraadpleegd op 29 november 2010.
- Du Bois-Reymond, M. (1992) *Onderhandelingsculturen in gezinnen. Onderzoek naar verzelfstandigingsprocessen van kinderen*. PCOJ-rapport. Rijksuniversiteit Leiden, Sectie Jongerenstudies en Jeugdbeleid, Leiden.
- Hermanns, J.M.A, en Vergeer, M.M. (1996) Opvoeding en opvoedingsondersteuning. In J. Rispen, J.M.A. Hermanns en W.H.J. Meeus (red.), *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.

IVLOS (g.j.) het laatst geraadpleegd op 25 juni 2010:

<http://www.uu.nl/NL/faculteiten/ivlos/opleidentotdocent/begeleiding/Beoordelingscriteria/Advertentietekst/PagPa/default>.

Lagerwerf, B. en Korthagen, F. (2009) *Een leraar van klasse*, Amsterdam.

Matena, S. (2007) *Europese burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs 1957-2007. Een onderzoek naar Europees en Nederlands beleid*. Scriptie Social Sciences, Universiteit Utrecht.

Onderwijsraad (2002). *Random onderwijs*. Webpublicatie: <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2002/random-onderwijs/item1384>. Het laatst geraadpleegd op 29 november 2010.

Van der Mooren, F.C.T. (2006) *Opvoeding op school en in het gezin*. Onderzoek naar de samenhang tussen opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen. Webpublicatie: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/297652206>. Het laatst geraadpleegd op 29 november 2010.

Veugelers & De Kat, (1997) *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Wilschut, A. Van Straaten, D. en Van Riessen, M. (2004) *Geschiedenisdidaktiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

Woolfolk, A., Hughes, M. en Walkup, V. (2008) *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Longman.

#### De auteurs

*Renée van Someren Gréve, Ragna Woodall en Brenda Broekhuizen zijn allen docent-in-opleiding, voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting aan het IVLOS te Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de verschillen in perceptie van de opvoedrol van de docent bij leerlingen uit de eerste en vierde klassen van het VMBO-T en het VWO. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.*

## Bijlage 1: Vragenlijst opvoedrol docent

Beste leerling,

Docenten op een middelbare school zorgen dat jij kennis krijgt van het vak dat ze geven. Maar het is ook de bedoeling dat ze je leren hoe je straks, als je van school af gaat, zelfstandig kunt zijn. Dat je dan bijvoorbeeld weet hoe je op een goede manier met anderen omgaat, of dat nu een vriend is of je baas op het werk. Natuurlijk wordt je grotendeels opgevoed door je ouders of verzorgers, maar je docenten zorgen hier ook een beetje voor.

Wij zijn aan het onderzoeken hoe docenten dit opvoeden doen. Daarom leggen we jullie een aantal stellingen voor. De stellingen gaan alleen over de vakdocenten waar je les van krijgt. De activiteiten in het mentoruur hoef je dus niet mee te rekenen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, de vragenlijst maak je bovendien anoniem.

Vul de vragen rustig voor jezelf in. Als je het helemaal met de stelling eens bent vul je een 1 in. Als je het er een beetje mee eens bent een 2. Als je het helemaal oneens bent met de stelling vul je een 5 in, en als je het een beetje oneens bent een 4. Als je het niet eens of oneens bent met de stelling vul je een 3 in.

Bedankt!

-----

Voorbeeldvraag:	1	2	3	4	5
* Geschiedenis is mijn lievelingsvak	0	0	0	0	0

Als je het vakje onder 1 in kleurt is geschiedenis *absoluut* je lievelingsvak. Als je het vakje onder 5 in kleurt, is geschiedenis *absoluut niet* je lievelingsvak. Als je geschiedenis wel heel leuk vindt, maar wiskunde is je lievelings, dan kleur je het vakje onder 2 in.

Mocht je een vraag verkeerd invullen geen zorgen! Zet dan een kruis erdoor en kleur het hokje dat je bedoelde alsnog zwart.

Het zijn 37 vragen, en het duurt ongeveer 15 minuten om in te vullen. Succes!

	HELEMAAL EENS					NIET EENS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Ik vind dat docenten mij zelfvertrouwen geven	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. In de lessen is het duidelijk welke regels er gelden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Ik weet dat ik in de les mij beleefd en goed moet gedragen, dat maakt de docent mij duidelijk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. In de klas leer ik rekening houden met andere klasgenoten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Mijn docenten willen niet dat ik een eigen mening heb, ik moet het met hen eens zijn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Mijn docenten besteden aandacht aan normen en waarden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Ik vind dat docenten mij helpen omgaan met mijn gevoelens	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Mijn docenten verwachten dat ik gehoorzaam ben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9. Het kan de docenten niet schelen of ik beleefd ben, als ik mijn werk maar af heb	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Mijn docenten vinden het belangrijk dat ik respect heb voor klasgenoten met een andere mening	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

11. Mijn docenten helpen mij omgaan met kritiek	0	0	0	0	0
12. Mijn docenten laten weten dat eerlijkheid belangrijk is	0	0	0	0	0
13. Ik merk dat mijn docenten aandacht hebben voor rechtvaardigheid	0	0	0	0	0
14. Ik word door docenten geholpen mijn werk duidelijk in te plannen	0	0	0	0	0
15. Mijn docenten geven zelf het goede voorbeeld in hun gedrag	0	0	0	0	0
16. Wij besteden in de klas aandacht aan verdraagzaamheid; tolerantie (respect)	0	0	0	0	0
17. In de klas mag ik een andere mening hebben, als ik kan uitleggen waarom	0	0	0	0	0
18. Ik en mijn klasgenoten weten wat voor een gedrag onze docenten fijn vinden	0	0	0	0	0
19. Ik heb zelf verantwoordelijkheden voor mijn eigen leren volgens de docenten	0	0	0	0	0
20. Ik snap vaak niet goed wat de docenten van mij verwachten	0	0	0	0	0
21. De docenten hebben het in de gaten of wij in de klas respectvol met elkaar omgaan in de klas	0	0	0	0	0
22. Ik moet van mijn docenten respectvol omgaan met anderen	0	0	0	0	0
23. Mijn docenten leren mij niet alles te geloven wat ik hoor, zie of lees	0	0	0	0	0
24. Het is voor ons in de klas niet duidelijk wat de docent nou vervelend gedrag vindt en wat niet	0	0	0	0	0
25. Ik word onzeker van docenten	0	0	0	0	0
26. De docenten helpen mij met hoe ik mijn huiswerk het beste kan doen	0	0	0	0	0
27. De docenten letten goed op ons, ik kan niet ongestraft mij misdragen	0	0	0	0	0
28. Ik leer in de klas begrip krijgen voor leerlingen met andere meningen en ideeën	0	0	0	0	0
29. Ik leer in de klas nadenken over wat ik vind over bepaalde zaken, mijn eigen mening is belangrijk	0	0	0	0	0
30. Als ik straf krijg omdat ik mij niet goed gedraag, weet ik altijd wel waarom	0	0	0	0	0
31. Ik heb in de klas een veilig gevoel	0	0	0	0	0

***De laatste 6 vragen hoef je alleen met ja en nee te beantwoorden***

	JA	NEE
32. Ik leer tijdens de lessen genoeg over hoe ik mijn huiswerk moet doen en moet plannen	0	0
33. Er wordt tijdens de lessen genoeg aandacht besteed aan hoe klasgenoten met elkaar omgaan	0	0
34. Er moet tijdens de lessen meer aandacht zijn voor mijn zelfvertrouwen en mijn gevoelens	0	0
35. Op school word ik genoeg gestimuleerd om voor mijzelf op te komen	0	0
36. Mijn docenten letten genoeg op het gedrag van de leerlingen	0	0
37. Mijn docenten leren mij voldoende over normen en waarden	0	0

***Hartstikke bedankt dat je de enquête hebt willen invullen!***