



Universiteit Leiden

**Schoolbetrokkenheid en de rol van peers,  
docenten en etniciteit onder scholieren op het VMBO.**

Faculteit Sociale Wetenschappen

Masterproject Education and Childstudies (2013/2014)

M.J.C. Boers

Studentnummer: 1289098

Docent: Prof. Dr. P.H.Vedder

Tweede beoordelaar: Dr. M. van Geel

September 2014

## Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	<b>2</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>2</b>
Schoolbetrokkenheid en voortijdig de school verlaten.....	4
De rol van peers.....	5
De rol van leerkrachten.....	6
Etniciteit.....	7
Belang onderzoek.....	9
<b>Methode</b> .....	<b>11</b>
Onderzoeksgroep.....	11
Meetinstrumenten.....	11
Procedure.....	14
Data-analyse/methode .....	14
<b>Resultaten</b> .....	<b>15</b>
Databeschrijving.....	15
Schoolbetrokkenheid en etniciteit.....	16
De relatie tussen peers, schoolbetrokkenheid en etniciteit.....	16
De relatie tussen leerkrachten, schoolbetrokkenheid en etniciteit.....	17
<b>Discussie</b> .....	<b>18</b>
Beperkingen.....	20
Suggesties.....	21
Implicaties.....	21
<b>Literatuur</b> .....	<b>23</b>
<b>Bijlagen</b> .....	<b>28</b>

## **Abstract**

The aim of this study is to examine the relationships between peers, teachers and ethnicity and the degree of school engagement of students in the Lower Vocational Education in the Netherlands. This, to contribute to the knowledge that is needed to create optimal opportunities for students, and to influence the school engagement of students positively. The sample contains 224 students: 125 boys and 99 girls. The research consists of 171 Dutch students (76.4%) and 53 students from Morocco (22.7%). The ages ranged from 12 to 18 years, with a mean age of 15.07 (SD = 1.26). All schools were located in the Randstad. This study shows that there is a significant difference in the degree of school engagement between students with a Moroccan background and a Dutch background. Moroccan students report significantly more school engagement. It also appears that the quality of relationships between peers is a significant predictor of school engagement. This does not apply for the support of a peer. In addition, the quality of relationships between teachers and peers and the support of teachers are both significant predictors of the degree of school engagement. Although ethnicity appears to correlate with school engagement it does not moderate the relationships mentioned above.

**Keywords:** school engagement, peers, teachers and ethnicity

## **Inleiding**

Succes op school is niet alleen de verantwoordelijkheid van jongeren zelf. Wetenschappelijk onderzoek toont al jaren aan dat het belang van goede mentoren en sociale en instrumentele ondersteuning van familie, ouders, peers, leraren en programma's voor leerlingen ook belangrijk zijn voor dat succes. Voor jongeren en kinderen behorend tot een migrantengroep geldt dit nog meer dan voor autochtone leerlingen (Syed, Azmitia & Cooper, 2011). Jongeren die voortijdig de school verlaten, hebben een grotere kans om werkloos te worden dan jongeren die de school afmaken en indien ze werk hebben, is het meestal laagbetaald werk. Hierdoor is het risico groot dat zij nooit meer uit de marge van de samenleving komen, met alle gevolgen van dien, voor henzelf en voor de samenleving (Holter & Bruinsma, 2010).

Voortijdig de school verlaten is een serieus probleem op veel plekken in de wereld (Aloise-Young & Chavez, 2002). Het terugdringen van voortijdig schoolverlaten staat hoog op de internationale en nationale beleidsagenda (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2014). Dit geldt in het bijzonder voor VMBO scholen waar drie keer zoveel leerlingen voortijdig de

school verlaten zonder kwalificaties in vergelijking tot leerlingen van ieder ander type school in Nederland (Inspectie van het onderwijs Nederland, 2005).

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014) omschrijft voortijdige schoolverlaters als het zonder startkwalificatie verlaten van het onderwijs door jongeren tussen de 12 en 23 jaar. Het bezit van een startkwalificatie houdt in dat iemand ten minste een afgeronde havo- of vwo-opleiding, een basisberoepsopleiding (mbo niveau 2) of een oude opleiding van vergelijkbaar niveau heeft.

Uit cijfers van het CBS (2012) blijkt dat het aantal voortijdige schoolverlaters de laatste jaren is afgenomen. In 2001 verliet in totaal 15,1% van de jongeren van 18 tot 25 jaar voortijdig de school. In 2012 betrof dit 8,8% van de jongeren. Ook in de EU nam dit percentage geleidelijk aan af. Alhoewel dit een positieve ontwikkeling is en het een flinke daling van het aantal schoolverlaters betreft, gaat het nog steeds om een aanzienlijke groep jongeren die voortijdig de school verlaat, namelijk 27.950 jongeren. De EU heeft zich tot doel gesteld het aandeel voortijdig schoolverlaters in de leeftijd van 18 tot 25 jaar terug te brengen tot 10% in 2020. Voor Nederland geldt een doelstelling van 8%. Het percentage schoolverlaters zal dus nog moeten dalen.

Ook in recente mediaberichten is veel aandacht voor de groep jongeren die voortijdig de school verlaat. Zo spreekt het Parool (2014, 9 april) op de voorkant van de krant over *‘Achterstand scheidt desperado’s; Verloren groep: duizenden jongeren zonder toekomst, soms op papier niet eens meer bestaand’*, naar aanleiding van een ‘explosief probleem’ van duizenden onzichtbare jongeren in Amsterdam, die geen diploma, werk of toekomstperspectief hebben. *‘Geen Diploma? Tot 21<sup>ste</sup> school’; PVDA en CDA willen gemeenten drop-outs laten aanpakken’*, staat enkele weken later weer in dezelfde krant (2014, 24 april). Om voortijdig schooluitval terug te dringen hebben de partijen een wetsvoorstel ingediend, waarin gemeenten de leerplicht kunnen verhogen van 18 naar 21 jaar, zodat jongeren worden gedwongen terug te gaan naar de schoolbanken om hun school af te maken. Eerder al kwamen Amsterdam en Rotterdam met een gezamenlijk plan de leerplicht tot 23 jaar te verhogen. Meer inzicht verkrijgen in de mechanismen die voortijdig schoolverlaten veroorzaken en voorkomen is dan ook van maatschappelijk belang.

### **Schoolbetrokkenheid en voortijdig de school verlaten**

Wanneer jongeren willen profiteren van wat een school te bieden heeft en zij de mogelijkheden bij zichzelf willen ontwikkelen om te slagen op de arbeidsmarkt is het

essentieel dat zij betrokken zijn en blijven bij school. Schoolbetrokkenheid wordt daarom gezien als tegengif voor vervreemding van school (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004) en lijkt de manier te zijn om een daling van de schoolse prestaties te verbeteren en schooluitval tegen te gaan (Fredericks et al., 2004; Wang, Willett & Eccles, 2011), omdat er vanuit gegaan wordt dat de schoolbetrokkenheid een variabele is die te beïnvloeden is (Fredericks et al., 2004).

Uit onderzoek is herhaaldelijk naar voren gekomen dat een hoge mate van schoolbetrokkenheid van een leerling de kans verlaagt op negatieve ontwikkelingen zoals risicogedrag, agressie, delinquentie, slechte schoolresultaten én voortijdig schoolverlaten (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007; Fredericks et al., 2004) en de kans vergroot op het ontwikkelen van positief gedrag, sociale omgangsvormen en goede schoolresultaten (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Glanville & Wildhagen, 2007; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008).

Furrer en Skinner (2003) beschrijven het construct schoolbetrokkenheid als een motiverende variabele waarbij aandacht, inspanning en persistentie in het leerproces een rol spelen. Glanville en Wildhagen (2007) definiëren schoolbetrokkenheid als de gedragsmatige en psychologische deelname aan schoolse activiteiten. In dit paper wordt de conceptualisatie van Fredericks et al. (2004) gebruikt. Zij beschrijven drie soorten vormen van schoolbetrokkenheid: gedragsmatige betrokkenheid, emotionele betrokkenheid en cognitieve betrokkenheid. De gedragsmatige component van schoolbetrokkenheid omvat de gedragsmatige participatie bij schoolse activiteiten en kan verdeeld worden in drie grote assen: positief gedrag, betrokkenheid bij school-gerelateerde taken en deelname aan buitenschoolse activiteiten (Fredericks et al., 2004). De psychologische of emotionele component verwijst naar de positieve en negatieve affectieve reacties op school (zoals gevoelens van interesse en verveling) en de houding en percepties ten opzichte van school (Archambault et al., 2009). De cognitieve schoolbetrokkenheid is gebaseerd op de bereidheid om inspanningen te leveren die nodig zijn om complexe ideeën te begrijpen en moeilijke vaardigheden aan te leren (Fredericks et al., 2004).

De componenten van schoolbetrokkenheid werken niet op zichzelf, maar zijn onderling verbonden en kunnen gezien worden als één dynamisch, multidimensioneel concept (Wang et al., 2011). Een gebrek aan emotionele schoolbetrokkenheid heeft bijvoorbeeld effect op zowel de gedragsmatige als cognitieve schoolbetrokkenheid. Net zoals het ontbreken van gedragsmatige en cognitieve betrokkenheid gerelateerd is aan het verminderen van de

emotionele betrokkenheid bij activiteiten op school. Deze interactie is van belang, omdat een geringe aanwezigheid van elke vorm van betrokkenheid de andere vormen van betrokkenheid beïnvloedt en in het negatieve geval leidt tot slechte schoolprestaties (Fredericks et al., 2004).

### **De rol van peers**

Leeftijdsgenoten kunnen zowel een positieve als negatieve rol spelen in de houding en het gedrag dat meespeelt in de mate van schoolbetrokkenheid en schoolsucces (Crosnoe, Cavanagh & Elder, 2003; Kindermann, 2007; Li, Lynch, Kalvin, Liu & Lerner, 2011). De mate van invloed van jongeren op elkaars gedrag en ontwikkeling neemt toe tijdens de adolescentie. De ouders en de familie zijn niet langer de primaire bron van sociale interactie; er vindt een verschuiving plaats naar de leeftijdsgenoten (Brown & Larson, 2009).

Vriendschappen aangaan en relaties opbouwen is een belangrijk onderdeel van de sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling tijdens de adolescentie. Vriendschappen bieden sociale ondersteuning en veiligheid en een context waarin de jongere zijn sociale vaardigheden kan ontwikkelen (Laursen & Mooney, 2008). Deze vriendschappelijke band wordt nog belangrijker wanneer er thuis een gebrek heerst aan ondersteuning (Crosnoe, 2002).

Uit de resultaten van onderzoek van Crosnoe et al. (2003) komt naar voren dat ondersteuning van klasgenoten tijdens de adolescentie de schoolse motivatie en participatie promoot en kan worden geassocieerd met een grotere mate van geestelijke gezondheid. Deze vorm van ondersteuning van peers is nog belangrijker voor jongeren met een migranten achtergrond, of zij die opgroeien in een risicovolle omgeving, dan voor jongeren die deze kenmerken niet bezitten (Azmitia & Cooper, 2001). Wanneer leerlingen een connectie of relatie ervaren met leeftijdsgenoten en zij zich gewaardeerd, gerespecteerd en geaccepteerd voelen, ontstaat er een significant en positief verband met gedragsmatige betrokkenheid (Furrer & Skinner, 2003; Perdue, Manzeske & Estell, 2009). Perdue et al. (2009) concludeerden in hun onderzoek zelfs dat de relatie tussen klasgenoten en schoolbetrokkenheid uitsteeg boven belangrijke demografische gegevens en kenmerken in het karakter van het kind die ook met schoolbetrokkenheid kunnen samenhangen, zoals geslacht, inkomen, een school binnen of buiten de stad, de ouder-kind relatie, schoolprestaties en sociale vaardigheden.

Jongeren verschillen in de sociale ondersteuning die zij nodig hebben om zich veilig en geaccepteerd te voelen. In leersituaties bepaalt de behoefte van leerlingen aan sociale

ondersteuning de betekenis die zij hieraan geven (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005). De perceptie van de sociale steun en het effect hiervan, worden ook bepaald door vroegere ervaringen met sociale ondersteuning in de familie-context en de kwaliteit van de bestaande relaties van waaruit de ondersteuning wordt gegeven (Sarason, Pierce, Bannerman & Sarason, 1993).

In het huidige onderzoek wordt de rol die klasgenoten spelen in de mate van schoolbetrokkenheid op twee verschillende componenten onderzocht. De relationele component beschrijft de zelf gerapporteerde percepties van de leerlingen over de kwaliteit van peer-relaties binnen de klas. Deze component beschrijft hoe leerlingen als geheel tegen de kwaliteit, oprechtheid en algemene positieve of negatieve aard van de relaties met klasgenoten aankijken (Lynch, Lerner & Leventhal, 2012). De basis van deze component komt voort uit de theorie over de schoolcultuur van Higgins, Alessandro en Sadh (1998), waarin de schoolcultuur door onder andere de relatie tussen leerlingen onderling wordt beschreven. Deze invulling van schoolcultuur bleek een significante voorspeller te zijn van prestaties, tevredenheid en schoolbetrokkenheid.

De andere component beschrijft de zelf ervaren sociale ondersteuning van klasgenoten, zowel op educatief als op emotioneel gebied. Sociale steun verwijst hierbij naar de sociale bronnen of netwerken die mensen kunnen gebruiken wanneer ze behoefte hebben aan hulp, advies, bijstand, goedkeuring, geruststelling, bescherming of steun (Vedder et al., 2005). De effecten van deze componenten worden los van elkaar onderzocht omdat beide constructen theoretisch gezien van elkaar verschillen. Het hebben van een kwalitatief goede relatie, hoeft bijvoorbeeld niet samen te gaan met een behoefte en vraag naar ondersteuning en vice versa. Bovendien, wanneer deze effecten ook statistisch gezien verschillend blijken te zijn, kan hier in de praktijk op verschillende manieren worden ingespeeld.

### **De rol van leerkrachten**

Een belangrijke andere bron van sociale invloed naast peers, zijn docenten die ook op dagelijkse basis interacties hebben met hun leerlingen. Klassen waarin een hoge mate van emotionele ondersteuning wordt geboden, zijn een belangrijke bron voor succes op school. In klassen waar minder sprake is van emotionele ondersteuning, wordt minder goed gepresteerd. Kenmerkend voor een emotioneel ondersteunende klas is dat de docent afgestemd is op de behoeften van zijn leerlingen en gemakkelijk op hen inspeelt. Deze vorm van ondersteuning blijkt extra nuttig te zijn voor leerlingen van wie de karakteristieken minder of niet afgestemd

zijn op de eisen van de klas (Rudasill, Gallagher & White, 2009). Ook helpt de ondersteuning van een leraar opdat leerlingen zichzelf zien als competent of autonoom. Dit is van belang voor actieve participatie en betrokkenheid op school (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008).

Uit het onderzoek van Fan (2011) komt naar voren dat de relaties tussen leerlingen en docenten positief kunnen bijdragen aan hun betrokkenheid bij schoolse activiteiten, de zelfverzekerdheid in het leerproces en de studie-interesse doen toenemen (Furrer & Skinner, 2003). Hoogwaardige leraar-leerling relaties blijken significant en positief bij te dragen aan sociaal gedrag en positieve cognitieve, motiverende en emotionele resultaten; zowel tijdens de basisschool jaren als tijdens de adolescentie (Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent, 2003; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002). Wanneer leraren interesse tonen in leerlingen, zij de inspanning van leerlingen positief bekrachtigen en een bijdrage leveren aan gemeenschapsvorming, beïnvloeden zij direct het niveau van schoolbetrokkenheid (Fall & Roberts, 2012). Sakiz (2012) ziet de ondersteuning van een leraar als een van de belangrijkste elementen van een hoogwaardige leraar-leerling relatie. In zijn onderzoek bedoelt hij met de ontvangen ondersteuning van een docent ondersteuning die onder andere wordt gekenmerkt door zorg, respect, interesse, waardering, erkenning, eerlijke behandeling, aanmoediging, luisteren, vriendelijkheid, hogere verwachtingen en humor.

Het model dat wordt gebruikt voor onderzoek naar de kwaliteit van relaties tussen leraren en leerlingen is hetzelfde als dat gebruikt wordt met betrekking tot de peers; namelijk het model van Higgins et al. (1998). Higgins en collega's zien de leraar-leerling relatie als een dimensie van de schoolcultuur. Positieve leraar-leerling relaties en een positieve schoolcultuur kunnen beide een positieve bijdrage leveren aan de mate van schoolbetrokkenheid. De leraar-leerling relatie die wordt onderzocht in dit onderzoek, achterhaalt de zelf gerapporteerde vertrouwensband, de interesse, het begrip en het respect dat de leerling ervaart. Daarnaast wordt ook (net als bij peers) de mate van sociale ondersteuning van de leraar bekeken met behulp van de vragenlijst van Vedder et al. (2005).

## **Etniciteit**

Er bestaan veel negatieve stereotype gedachtes en aannames als het gaat over leerlingen met een migranten achtergrond en hun mogelijkheid om tot academisch succes te komen. Alhoewel veel onderzoekers, onderwijskundigen en beleidsmakers getracht hebben deze stereotypen en clichés uit te dagen en/of bij te stellen, lijken deze interpretaties te blijven



bestaan (Alter, Aronson, Darley, Rodriguez & Ruble, 2010). De vraag is of dit ligt aan de onderrepresentatie van hun cultuur (Syed, 2010) of doordat de onderwijsculturen van de aparte lidstaten van Europa nog steeds ontworpen zijn alsof alle inwoners behoren tot de nationale cultuur en het systeem vooral zijn eigen tradities, standpunten en waarden erkent, alhoewel de meest uiteenlopende culturen zich inmiddels over Europa hebben verspreid (Gundura, 2000).

Feit is dat leerlingen met een migrantenachtergrond over het algemeen meer kans hebben om voortijdig de school te verlaten; vooral tijdens het voortgezet onderwijs (Catarci, 2014). Uit cijfers van het CBS over het schooljaar 2010-2011 blijkt dat onder leerlingen uit een migrantengroep de uitval ongeveer twee keer zo groot is als onder autochtone leerlingen: respectievelijk 5,3% versus 2,6%. Ook blijkt dat onder andere leerlingen van Marokkaanse afkomst in verhouding het meest het onderwijs verlaten zonder startkwalificatie (CBS, 2012).

De Marokkaanse gemeenschap behoort tot een van de grootste migrantengroepen in Nederland. Circa 330.000 inwoners zijn van Marokkaanse afkomst, wat neerkomt op zo'n 2% van de Nederlandse bevolking. Deze gemeenschap wordt in Nederland gekarakteriseerd door een socio-economische achterstand zoals, hoge werkloosheid, lage inkomens, laag opleidingsniveau en slechte huisvestingscondities. Marokkaanse adolescenten in Nederland zijn daarnaast oververtegenwoordigd in de criminaliteit en in justitiële jeugdinstellingen (Veen, Stevens, Doreleijers & Vollebergh, 2011).

Ongeveer de helft van de Marokkaanse jongeren die niet meer staat ingeschreven bij een onderwijsinstelling, heeft niet het minimale niveau van onderwijs behaald dat nodig is om succes te behalen op de arbeidsmarkt. Ook de groep tweede generatie Marokkanen is nog steeds vaker werkloos, werken op lager niveau of hebben een slechter betaalde baan dan leeftijdsgenoten van Nederlandse afkomst. Maar onderzoek laat ook al een genuanceerder beeld zien; ondanks de slechtere onderwijsresultaten in vergelijking tot Nederlandse scholieren, voelen de meeste van de tweede generatie Marokkanen zich welkom op school en waarderen zij hun docenten zeer en wonen jongeren steeds meer in geïntegreerde wijken (Luthra, 2011).

Sociale steun kan motiverend werken voor het succes van etnische minderheden op school, terwijl een gebrek aan sociale steun juist een barrière kan vormen voor het proces op school. Vooral familieleden, peers en docenten kunnen hieraan bijdragen (Syed et al., 2011). Al deze verschillende 'support-systems', spelen verschillende rollen binnen een positieve ontwikkeling van jeugdigen (Azmitia & Cooper, 2001). Daarom wordt in onderhavig

onderzoek een onderscheid gemaakt tussen leerlingen van Nederlandse en Marokkaanse afkomst en ondersteuning van zowel peers als leerkrachten. Zo kan worden vastgesteld of de onderzochte verbanden tussen deze groepen verschillen. Wanneer dit het geval is, is het wellicht ook nodig om die samenhangen op verschillende wijze te beïnvloeden in het kader van opvoeding en onderwijs. Zodat, aldus Syed et al. (2011) het gebruik van generieke interventies en hiermee vaak ineffektieve interventies wordt beperkt en de heterogeniteit in ontwikkelingstrajecten onderkend wordt.

### **Belang onderzoek**

Voortijdig de school verlaten is zowel op individueel niveau als op maatschappelijk niveau een risico (Holter & Bruinsma, 2010). Peers en docenten kunnen zowel leerlingen aanmoedigen als ontmoedigen in de mate waarin jongeren bij school betrokken zijn. Veel studies die de schoolbetrokkenheid onderzochten, legden de focus op de rol die ouders hierbij spelen. Veel minder studies bekeken de mogelijke rol van peers en docenten hierbij (Davidson, Gest & Welsh, 2010). Aangezien adolescenten een groot gedeelte van hun tijd spenderen binnen de schoolcontext en met leeftijdsgenoten, hebben deze een grote impact op het gedrag en de houding van leerlingen op school en is het van belang om juist deze relatie te onderzoeken (Fredericks et al., 2004). Uit cijfers van het CBS over het schooljaar 2010-2011 blijkt bovendien dat onder leerlingen uit een migrantengroep de uitval bijna twee keer zo groot is dan onder autochtone leerlingen. Leerlingen van Marokkaanse afkomst verlaten in verhouding het meest het onderwijs zonder startkwalificatie (CBS, 2012). In onderhavig onderzoek wordt daarom onderzocht in welke mate peers, docenten en een verschil in etniciteit bijdragen aan een gevoel van schoolbetrokkenheid van een leerling.

Doel is om een bijdrage te leveren aan de kennis die nodig is om een schoolomgeving te creëren die ondersteunend is voor de leerling (Vedder et al., 2005). Om dit te kunnen bewerkstelligen is inzicht nodig in de relatie tussen peers, docenten, etniciteit en schoolbetrokkenheid. Hierdoor kan achterhaald worden of peers en docenten een protectieve rol kunnen spelen bij de mate van schoolbetrokkenheid en vroegtijdig schoolverlaten voorkomen kan worden door middel van ontwikkeling en implementatie van interventieprogramma's specifiek om schoolbetrokkenheid te vergroten en vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen.

De algemene onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt:

*In welke mate spelen peers, docenten en etniciteit een rol op de schoolbetrokkenheid bij jongeren op het VMBO?*

De deelvragen zijn hierbij:

- 1. Is er sprake van een verschil in schoolbetrokkenheid tussen autochtone scholieren en scholieren van Marokkaanse afkomst op het VMBO?*
- 2. Zijn de sociale steun en de kwaliteit van relaties tussen klasgenoten voorspellers van schoolbetrokkenheid en bestaan er verschillen tussen deze verbanden bij autochtone leerlingen en Marokkaanse leerlingen op het VMBO?*
- 3. Zijn de sociale steun en de kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen voorspellers van schoolbetrokkenheid en bestaan er verschillen tussen deze verbanden tussen autochtone leerlingen en Marokkaanse leerlingen op het VMBO?*

Verwacht wordt dat verschillende groepen binnen de school, verschillende ervaringen zullen hebben. Wanneer deze ervaringen significant van elkaar verschillen, kan hier op verschillende wijzen mee worden omgesprongen. Uit cijfers van het CBS (2012) blijkt dat jongeren van Marokkaanse afkomst in verhouding het meest het onderwijs verlaten zonder startkwalificatie. Een lage mate van schoolbetrokkenheid is een voorspeller van het voortijdig verlaten van de school (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007; Fredericks et al., 2004;). Daarom is de hypothese in onderhavige studie dan ook dat jongeren van Marokkaanse afkomst een lagere mate van schoolbetrokkenheid zullen rapporteren. Uit onderzoek is ook gebleken dat positieve peerrelaties en het ervaren van ondersteuning van peers een positieve bijdrage leveren aan schoolbetrokkenheid (Crosnoe et al., 2003; Furrer en Skinner, 2003; Kindermann, 2007; Li et al., 2011; Perdue, 2009). In onderhavige studie wordt er derhalve vanuit gegaan dat sociale steun en een hoge kwaliteit van relaties tussen peers in verband zullen staan met een grotere mate van schoolbetrokkenheid. Gezien de belangrijke en positieve rol die een docent kan spelen (Fan, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 2008) wordt ook verwacht dat de sociale steun en kwaliteit van relaties tussen leerlingen en docenten terug te zien is in de mate van schoolbetrokkenheid van leerlingen. De beschikbaarheid van sociale steun van leraren is belangrijk voor het school-gerelateerde welzijn voor alle jonge adolescenten. Wellicht nog meer voor jongeren met een allochtone achtergrond, dan jongeren met een Nederlandse achtergrond (Vedder et al., 2005). Dit omdat zij vaker gevoelens van isolatie ervaren en te

maken krijgen met stereotyperingen omtrent hun vermogen te slagen op school (Syed, Azmitia & Cooper, 2011). Er wordt in dit onderzoek daarom vanuit gegaan dat er bij allebei de groepen sprake zal zijn van een positief verband maar dat dit verband in de Marokkaanse groep sterker zal zijn.

## **Methode**

### **Onderzoeksgroep**

Er hebben vijf scholen deelgenomen aan het onderzoek. Het onderzoek werd uitgevoerd tijdens het schooljaar 2013/2014. Alle scholen bevonden zich in de Randstad, namelijk in Vlaardingen, Dordrecht, Capelle aan den IJssel en Den Haag. De totale onderzoeksgroep bestond uit 421 leerlingen, bestaande uit 221 jongens en 200 meisjes. De overgrote meerderheid is zelf in Nederland geboren (90.5%). Het geboorteland van de moeders van de participanten is voornamelijk Nederland (49.6%), gevolgd door Turkije (20.0%) en Marokko (12.1%). Het geboorteland van de vaders van de participanten is voornamelijk Nederland (47.5%), gevolgd door Turkije (22.6%) en Marokko (11.2%). De leeftijd varieerde van 12 tot en met 21 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 14.85 (SD = 1.36). Alle leerlingen zaten op het VMBO.

Voor dit onderzoek is alleen gebruik gemaakt van de autochtone leerlingen en de eerste en tweede generatie allochtonen afkomstig uit Marokko ( $n = 224$ ). De onderzoeksgroep bestond uit 171 autochtonen (76.4%), 7 eerste generatie allochtonen afkomstig uit Marokko (3.1%) en 46 tweede generatie allochtonen afkomstig uit Marokko (19.6%). Hiervan waren 125 jongen en 99 meisje. De leeftijd varieerde van 12 tot en met 18 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 15.07 (SD = 1.26). Alle leerlingen zaten op het VMBO, opgesplitst in theoretische leerweg (65.2%), gemengde leerweg (2.7%), kaderberoepsgerichte leerweg (16.1%) en basisberoepsgerichte leerweg (14.7%). Hiervan zaten er 11.2% in het eerste leerjaar, 4.5% in het tweede leerjaar, 38.4% in het derde leerjaar en 46.0% in het vierde leerjaar.

### **Meetinstrumenten**

Acht studenten van de master Orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden, sectie Jeugdhulpverlening, hebben een vragenlijst samengesteld uit reeds bestaande vragenlijsten. Een deel van de vragenlijst is in het schooljaar 2012-2013 vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands door masterstudenten aan de Universiteit Leiden aan de hand van een vertaal-terugvertaalprotocol. De totale vragenlijst omvat 107 vragen met de volgende onderwerpen:

schoolbetrokkenheid, discriminatie, etnische achtergrond, interculturele competentie, zelfbeeld, schoolse relaties, sociale steun en de opvoedingsstijl van de ouders. De variabelen die in dit onderzoek gebruikt werden, zijn: schoolbetrokkenheid, sociale steun van leerkrachten en leerlingen, de relaties tussen leerlingen onderling en de relaties tussen leerlingen en docenten en het geboorteland. De volgende meetinstrumenten zijn gebruikt om bovenstaande variabelen te onderzoeken:

*Etniciteit.* De etniciteit is achterhaald door middel van drie vragen over de afkomst van zowel de jongere als zijn ouders. Een voorbeeld item is “In welk land is je moeder geboren?” (*Nederland, Suriname, Antillen, Marokko, Turkije en anders, namelijk...*). In dit onderzoek zijn Nederlandse en Marokkaanse jongeren meegenomen. Onder Nederlandse jongeren worden alle jongeren verstaan van wie beide ouders in Nederland geboren zijn. Onder Marokkanen worden in dit onderzoek jongeren met één of twee in Marokko geboren ouders gerekend.

*Schoolbetrokkenheid.* De schoolbetrokkenheid is gemeten aan de hand van de ‘School Engagement Scale’ (SES; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005). Deze schaal meet de mate waarin jongeren zich betrokken voelen bij school. De SES bestaat uit zestien items met een vierpunts Likert schaal (*bijna nooit, soms, meestal en altijd*). De schaal is op te delen in gedragsmatige schoolbetrokkenheid (negen items), emotionele schoolbetrokkenheid (vier items) en cognitieve schoolbetrokkenheid (drie items). Een voorbeelditem van gedragsmatige schoolbetrokkenheid is “Ik houd me aan de regels op school”. Een voorbeelditem van emotionele schoolbetrokkenheid is “Ik ben enthousiast over het werk op school”. Een voorbeelditem van cognitieve schoolbetrokkenheid is “Als ik een boek lees, stel ik mezelf vragen om er zeker van te zijn dat ik begrijp waar het over gaat”. De interne consistentie was goed (Cronbach’s  $\alpha = .84$ ). Negatief gepoolde items zijn omgepooled (item 46, 49, 50, 59 en 60), waarna een gemiddelde score van de totale schoolbetrokkenheid per leerling is berekend. Een hoge score indiceert een grote mate van schoolbetrokkenheid.

*Sociale steun van leerlingen en leerkrachten.* De sociale steun is gemeten door middel van de ‘Student Perceived Availability of Social Support Questionnaire’ (SPASSQ; Vedder et al., 2005). Deze schaal omvat de sociale steun van ouders, docenten en klasgenoten. Voor dit onderzoek wordt alleen gebruik gemaakt van de sociale steun door leerlingen en leerkrachten.

De schaal bestaat uit negen items met per vraag een vierpunts Likertschaal (*bijna nooit, niet vaak, best vaak en heel vaak*) voor zowel ouders, docenten als klasgenoten. De schaal is op te delen in emotionele steun (drie items) en educatieve ondersteuning (zes items). Een voorbeelditem van emotionele steun van ouders, docenten en klasgenoten is: “Als je je blij voelt, met wie kun je daar dan over praten?”. De interne consistentie van emotionele steun van ouders was goed ( $\alpha = .81$ ). Een voorbeelditem van educatieve ondersteuning van ouders, docenten en klasgenoten is: “Als je hulp nodig hebt bij je huiswerk, aan wie kun je dan hulp vragen?”. De interne consistentie van educatieve ondersteuning van ouders was ook goed (Cronbach’s  $\alpha = .84$ ), net als de totale interne consistentie van de schaal sociale steun van ouders (Cronbach’s  $\alpha = .86$ ). De totale interne consistentie van de sociale steun van docenten en klasgenoten waren ook goed (Cronbach’s  $\alpha = .86$  en  $.87$ ). Er is een gemiddelde score van de totale sociale steun per leerling berekend. Een hoge score indiceert een grote mate van sociale steun. De SPASSQ is in het onderzoek van Vedder et al. (2005) gebruikt en de validiteit van dit instrument kan als voldoende worden beschouwd.

*De schoolcultuur.* De School Culture Scale (Higgins et al., 1998) is onder andere ontwikkeld ten behoeve van het plannen en uitvoeren van interventies die positief kunnen zijn voor zowel studenten als leerkrachten en de relaties en houdingen en dagelijkse praktijk op school die hieruit voortvloeien. De oorspronkelijke vragenlijst bevat vier dimensies om de schoolcultuur te onderzoeken, hiervan zijn in dit onderzoek twee dimensies vertaald en gebruikt; namelijk het aspect dat de kwaliteit van de relaties tussen de leerlingen onderling onderzoekt en het aspect dat de relaties tussen de leerling en leerkracht bekijkt. De schaal bestaat uit dertien items met een vijfpunts Likert schaal (*helemaal mee oneens/gedeeltelijk mee oneens/weet ik niet/gedeeltelijk mee eens/helemaal mee eens*).

De subschaal relaties tussen leerlingen onderling bevat zes items, waarbij de focus ligt op de mate waarin leerlingen hun onderlinge relaties beschrijven als positief, respectvol, vriendelijk en behulpzaam (Higgins et al., 1998). Een voorbeelditem is: “De leerlingen zijn meestal aardig voor elkaar, ook als ze tot andere groepen behoren”. De interne consistentie van deze schaal was goed (Cronbach’s  $\alpha = .89$ ). De subschaal betreffende de leerling-leraar relatie bevat zeven items die de rol van de leraar tracht te achterhalen (Wehlage et al, 1989). Een voorbeelditem is: “Docenten zijn echt geïnteresseerd in leerlingen”. De interne consistentie van deze schaal was ook goed (Cronbach’s  $\alpha = .91$ ). Er is een gemiddelde score van de kwaliteit van relaties per leerling berekend. Een hoge score indiceert een grote mate

van het ervaren van waardevolle relaties met leerlingen of met docenten. De SCS is in onderzoek van Higgins et al. (1998) gebruikt en de validiteit van dit instrument kan als voldoende worden beschouwd.

### **Procedure**

De eerder genoemde acht studenten van de master Orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden, hebben willekeurig scholen benaderd, telefonisch en/of schriftelijk. De vijf scholen die hebben ingestemd om deel te nemen, hebben informed consent brieven van de studenten ontvangen. Deze hebben de scholen uitgedeeld aan de mogelijk deelnemende jongeren, die deze aan hun ouders moesten afgeven. In deze brief werden ouders op de hoogte gesteld van het (doel van het) onderzoek. Tevens konden zij de studenten met een antwoordstrookje informeren in geval zij niet wilden dat hun kind zou deelnemen aan het onderzoek. De afnames vonden plaats tijdens reguliere lessen van 40 of 50 minuten. De studenten hebben de leerlingen voorafgaand aan de afname geïnformeerd over de vragenlijst, het doel van het onderzoek en de anonimiteit van de leerlingen hierin. Na deze uitleg zijn de vragenlijsten ingevuld door de leerlingen die van hun ouders deel mochten nemen. Na het invullen van de vragenlijst werd bij inlevering aan de desbetreffende leerlingen toestemming gevraagd om te controleren of alles was ingevuld. Bij toestemming werd de vragenlijst kort gecontroleerd door de student; bij missende antwoorden werd de desbetreffende leerling gevraagd om deze alsnog in te vullen. Wanneer er geen toestemming gegeven werd, werd de vragenlijst niet gecontroleerd. Tijdens de afnames waren twee studenten en de docent van de desbetreffende klas aanwezig. Er is sprake van een correlatieve en kwantitatief onderzoek.

### **Data-analyse / methoden**

De eerste deelvraag is getoetst met een onafhankelijke t-toets met gemiddelde schoolbetrokkenheid als criterium variabele. De predictor variabele etniciteit bevatte twee groepen namelijk: Nederlandse leerlingen of Marokkaanse leerlingen. De tweede deelvraag is met behulp van een multiële regressieanalyse beantwoord. Met schoolbetrokkenheid als criterium variabele, kwaliteit relatie van de leerlingen onderling en steun klasgenoten als aparte predictor variabelen en etniciteit als moderator met twee categorieën, namelijk: Nederlandse leerlingen en Marokkaanse leerlingen. De derde deelvraag is ook met een multiële regressieanalyse getoetst, maar nu met schoolbetrokkenheid als criteriumvariabele, kwaliteit relatie docent-leerling en steun docenten als predictor variabelen en etniciteit als

moderator met twee categorieën, namelijk: Nederlandse leerlingen en Marokkaanse leerlingen.

## Resultaten

Ten eerste is de univariate data-analyse uitgevoerd. Hierbij zijn de variabelen onderzocht op normaliteit, uitbijters en missende waarden. De normaliteit van de variabelen is onderzocht met behulp van een histogram met een normaalcurve en een Q - Q plot. Daarnaast is de gestandaardiseerde scheefheid en kurtosis berekend, door de scheefheid en kurtosis te delen door hun standaard error. De waarden die hieruit voortkwamen bleken binnen de -3 en 3 te vallen, wat duidt op een voldoende benadering van de normale verdeling. Er was geen sprake van missende waarden en/of extreme uitbijters. Dit werd ook ondersteund door de histogrammen en Q- Q plots die gemaakt zijn.

Tabel 1.

*beschrijvende gegevens van de continue variabelen*

	N	Min	Max	M	SD	ZSkewness	ZKurtosis
Schoolbetr.	224	1.19	3.88	2.73	0.46	-0.13	-0.00
Relaties LL	224	1.00	5.00	3.31	0.94	-0.39	-0.24
Sociale st. LL	224	1.00	4.00	2.82	0.73	-0.46	-0.57
Relaties DL	224	1.00	5.00	3.18	1.00	-0.24	-0.54
Sociale st. DL	224	1.00	4.00	2.76	0.72	-0.38	-0.40
Valide N	224						

Ten tweede is de bivariate data-inspectie uitgevoerd. Bij de bivariate inspectie is met behulp van een matrix scatterplot gekeken naar bivariate uitbijters, lineariteit en homogeniteit. Als de punten dicht bij elkaar liggen zijn de lineaire relaties sterk, als ze verder van elkaar af liggen zijn ze zwak (Moore, McCabe & Craig, 2009). Uit de scatterplots bleek dat er geen sprake was van non-lineariteit, een voorwaarde om analyses uit te kunnen voeren. Van het totaal aantal respondenten vielen twee uitbijters/cases binnen drie standaardafwijkingen van het gemiddelde en zes cases binnen twee standaardafwijkingen van het gemiddelde. Volgens Field (2013) hebben de cases die uitbijters zijn in zulke kleine aantallen geen invloed op het gehele model en hoeven de uitbijters niet verwijderd te worden. De enkele procedurele uitbijters zijn dan ook na waarneming, meegenomen in het onderzoek. Het Normal P - P plot



van de gestandaardiseerde residuen laat zien dat alle punten rondom de diagonale lijn liggen, er is dus sprake van homoscedasticiteit.

### **Schoolbetrokkenheid en etniciteit**

Met de onafhankelijke t-toets is de eerste deelvraag in dit onderzoek getoetst of er een verschil bestond in de mate van schoolbetrokkenheid tussen leerlingen met een Nederlandse achtergrond en leerlingen met een Marokkaanse achtergrond. Uit Levene's F-toets bleek dat er geen sprake was van gelijkheid van varianties binnen beiden groepen ( $\alpha = .01$ ). Daarom werd de t-toets voor ongelijke varianties uitgevoerd. Een significant verschil werd gevonden in de mate van schoolbetrokkenheid tussen leerlingen met een Marokkaanse achtergrond ( $N=53, M=2.98, SD=0.54$ ) en leerlingen met een Nederlandse achtergrond ( $N=171, M=2.66, SD=0.40$ ). Marokkaanse leerlingen bleken significant meer schoolbetrokkenheid te ervaren dan Nederlandse leerlingen ( $t(71) = -4.097, p < .001$ ). De waarde van de Cohen's  $d$  (effectgrootte) is 0.69, wat wijst op een middelgroot effect. Deze resultaten tonen aan dat beide groepen jongeren een redelijk grote mate van schoolbetrokkenheid rapporteren en dat Marokkaanse jongeren significant meer schoolbetrokkenheid ervaren dan autochtone jongeren.

### **De relatie tussen peers, schoolbetrokkenheid en etniciteit**

Een multi-pele regressie analyse is uitgevoerd om te onderzoeken of er een relatie bestaat tussen de mate van schoolbetrokkenheid en de kwaliteit van de relaties tussen peers en de sociale ondersteuning van peers. Ook is nagegaan of deze verbanden verschilden voor leerlingen met een Marokkaanse of Nederlandse achtergrond, door de moderator etniciteit toe te voegen aan het model. De resultaten worden weergegeven in tabel 2.

Na het centreren van de predictoren (om multicollineariteit te voorkomen) is ten eerste een regressieanalyse gedaan met de predictoren kwaliteit van relaties tussen leerlingen en sociale ondersteuning van peers. Er werd alleen een significant effect gevonden voor de kwaliteit van relaties tussen leerlingen;  $\beta(224) = 3.85, p < .05$ . De sociale ondersteuning van een leerling was niet significant;  $\beta(224) = 0.1, p = .99$ . Beide predictoren verklaarden dan ook maar 7% van de variantie van schoolbetrokkenheid;  $R^2 = .07, F(2, 221) = 8.21, p < .05$ .

Vervolgens werd de predictor etniciteit toegevoegd. Ook in dit model bleek dat de kwaliteit van relaties een significante voorspeller is van schoolbetrokkenheid;  $\beta(224) = 3.53, p < .05$ . Dit gold niet voor de ondersteuning van een peer;  $\beta(224) = .28, p = .78$ . De predictor

eticiteit bleek ook een significant effect te hebben op de mate van schoolbetrokkenheid;  $\beta$  (224) = 5.57,  $p < .05$ . Samen verklaarden de drie predictoren 15% van de variantie van schoolbetrokkenheid;  $R^2 = .15$ ,  $F(3.220) = 12.94$ ,  $p < .05$ .

Zoals te zien in het hiërarchisch opgebouwde model werden vervolgens de twee interactietermen toegevoegd. Deze bleken beiden geen significant effect te hebben. Hieruit blijkt dat het hebben van een Marokkaanse dan wel Nederlandse nationaliteit geen effect heeft op de bestaande verbanden tussen peers en schoolbetrokkenheid.

Tabel 2.

*Regressieanalysetabel: Afhankelijke Variabele: Schoolbetrokkenheid (N= 244)*

	Ongestandaardiseerde Coëfficiënten		Gestandaardiseerde coëfficiënten	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>part</i>
	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	$\beta$ (Beta)			
(Constante)	2.73	.03		92.63	<.001	
Relatie Leerling-Leerling	.12	.03	.26	3.85	<.001	.25
Steun Klasgenoot	.00	.03	.00	.01	.99	.00
(Constante)	2.66	.03		82.16	<.001	
Relatie Leerling-Leerling	.11	.03	.23	3.53	<.001	.22
Steun Klasgenoot	.01	.03	.02	.28	.78	.02
Etniciteit	.31	.07	.29	4.57	<.001	.28
(Constante)	2.66	.03		82.25	<.001	
Relatie Leerling-Leerling	.08	.04	.18	2.29	.23	.14
Steun Klasgenoot	.03	.04	.07	.89	.37	.06
Etniciteit	.29	.07	.27	4.35	<.001	.27
Interactie Relatie Leerling-Leerling en Etniciteit	.10	.07	.12	1.47	.14	.09
Interactie Steun Klasgenoot en Etniciteit	-.09	.07	-.11	-1.36	.18	-.08

### **De relatie tussen leerkrachten en leerlingen, schoolbetrokkenheid en etniciteit**

Het doel van de derde deelvraag was te achterhalen of er een verband bestond tussen de kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen, de sociale ondersteuning van docenten en de mate van schoolbetrokkenheid en of er daarnaast een verschil bestond tussen deze verbanden bij leerlingen met een Marokkaanse of Nederlandse achtergrond. Ten behoeve van deze vraag is een hiërarchische multiële regressie met een moderator analyse uitgevoerd. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 3.

Na het centreren van de predictoren is een regressieanalyse gedaan met de twee predictoren kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen en ondersteuning van docenten. Beiden predictoren bleken een significant voorspeller te zijn van schoolbetrokkenheid. Zoals ook in de tabel te zien is, werd er een significant effect gevonden voor de kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen;  $\beta(224) = 4.12, p < .05$  en voor de ondersteuning van een docent;  $\beta(224) = 4.6, p < .05$ . Beide predictoren verklaarden 28% van de variantie van schoolbetrokkenheid;  $R^2 = .28, F(2, 221) = 43.31, p < .05$ .

Vervolgens werd de predictor etniciteit toegevoegd. Alle drie de predictoren bleken ook nu een significante voorspellers te zijn van schoolbetrokkenheid. Het effect van de kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen was;  $\beta(224) = 3.88, p < .05$ , voor de ondersteuning van een docent;  $\beta(224) = 4.34, p < .05$  en voor etniciteit;  $\beta(224) = 3.66, p < .05$ . De predictoren verklaarden samen 32% van de variantie van schoolbetrokkenheid;  $R^2 = .32, F(3, 220) = 13.37, p < .05$ .

Tenslotte werd ook bij deze deelvraag de moderator etniciteit toegevoegd in het model, door de dummyvariabele te vermenigvuldigen met de twee onafhankelijke variabelen. De drie predictoren bleven een significante voorspeller van schoolbetrokkenheid, maar de interactietermen bleken niet significant te zijn. Dit betekent dat er ook geen verschil gevonden is tussen jongeren met een Marokkaanse en Nederlandse achtergrond en de verbanden tussen docenten en leerlingen en de mate van schoolbetrokkenheid. Omdat de interactietermen niet significant zijn, is het model zonder de interactietermen leidend voor dit onderzoek.

Tabel 3

*Regressieanalysetabel: Afhankelijke Variabele: Schoolbetrokkenheid (N= 244)*

	Ongestandaardiseerde Coëfficiënten		Gestandaardiseerde coëfficiënten	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>part</i>
	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	$\beta$ (Beta)			
(Constante)	2.73	.03		105.4	<.001	
Relatie Docent- Leerling	.13	.03	.28	4.12	<.001	.24
Steun Docent- Leerling	.14	.03	.32	4.60	<.001	.26
(Constante)	2.68	.03		92.39	<.001	
Relatie Docent- Leerling	.12	.03	.26	3.88	<.001	.22
Steun Docent- Leerling	.13	.03	.29	4.34	<.001	.24
Etniciteit	.22	.06	.21	3.66	<.001	.20
(Constante)	2.68	.03		92.19	<.001	
Relatie Docent- Leerling	.14	.04	.31	3.95	<.001	.22
Steun Docent- Leerling	.11	.04	.24	3.03	.003	.17
Etniciteit	.22	.06	.21	3.60	<.001	.20
Interactie Relatie Docent- Leerling en Etniciteit	-.09	.07	-.11	-1.30	.20	-.07
Interactie Steun Docent- Leerling en Etniciteit	.09	.07	.11	1.30	.20	.07

## Discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in de rol die peers, docenten en etniciteit spelen bij schoolbetrokkenheid. Veel studies die de schoolbetrokkenheid onderzochten, legden vooral de focus op de rol die ouders hierbij spelen. Veel minder studies

bekeken de mogelijke rol van peers en docenten hierbij (Davidson, Gest & Welsh, 2010). Aangezien adolescenten een groot gedeelte van hun tijd spenderen binnen de schoolcontext en met leeftijdsgenoten, hebben beide factoren een grote impact op het gedrag en de houding van leerlingen op school en is het van belang om juist deze relatie te onderzoeken (Fredericks et al., 2004). Hiernaast hebben leerlingen met een migranten achtergrond vooral tijdens het voortgezet onderwijs meer kans om voortijdig de school te verlaten (Catarci, 2014) en staat het terugdringen van voortijdig schoolverlaten hoog op de internationale en nationale beleidsagenda (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2014). Op basis van deze gegevens zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd. Deze vragen zijn beantwoord door middel van diverse analyses.

Allereerst is er gekeken of er een verschil bestaat in schoolbetrokkenheid tussen jongeren van Nederlandse en Marokkaanse afkomst. Er werd verwacht dat jongeren met een Marokkaanse afkomst minder schoolbetrokkenheid zouden ervaren ten opzichte van jongeren met een Nederlandse achtergrond, aangezien een lage mate van schoolbetrokkenheid van een leerling de kans vergroot op (onder andere) voortijdig schoolverlaten (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007; Fredericks et al., 2004). Uit de analyse bleek echter dat beide groepen jongeren een redelijk grote mate van schoolbetrokkenheid rapporteren en dat Marokkaanse jongeren significant meer schoolbetrokkenheid ervaren dan autochtone jongeren. Uit eerder onderzoek bleek al dat tweede generatie Marokkanen zich steeds meer welkom op school voelen en zij hun docenten meer zijn gaan waarderen (Luthra, 2011); dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de grote mate van schoolbetrokkenheid en voor het bovenstaand resultaat. Daarnaast is het aantal voortijdige schoolverlaters de laatste jaren flink afgenomen (CBS, 2012) door inspanningen van de overheid en wetenschappelijk onderzoek. Het zou kunnen zijn dat dit resultaat een positieve bevestiging hiervan is.

Vervolgens is bekeken of er een verband bestaat tussen de rol van leerlingen en schoolbetrokkenheid. Hierbij werd ten eerste gekeken naar de kwaliteit van relaties tussen leerlingen, de sociale ondersteuning van leerlingen en de mate van schoolbetrokkenheid. Er werd verwacht dat zowel de kwaliteit van relaties tussen leerlingen als de sociale steun van leerlingen een voorspeller zouden zijn van schoolbetrokkenheid, aangezien uit eerder onderzoek (Crosnoe et al., 2003) naar voren kwam dat ondersteuning van klasgenoten tijdens de adolescentie de schoolse motivatie en participatie promoot en een connectie of relatie tussen leeftijdsgenoten een significant positief verband heeft met gedragsmatige

betrokkenheid (Furrer & Skinner, 2003; Perdue, Manzeske & Estell, 2009). Uit de analyse bleek dat slechts een zeer klein gedeelte van de variantie in de mate van schoolbetrokkenheid kan worden verklaard door de kwaliteit van relaties tussen leerlingen en sociale steun van leerlingen. Alleen de kwaliteit van de relaties tussen leerlingen voorspelde significant de mate van schoolbetrokkenheid, maar dit verband was erg zwak. Dit is mogelijk te verklaren door het feit dat relaties tussen leerlingen niet erg stabiel zijn tijdens de adolescentie. Leerlingen benoemen vaak aan het begin en aan het einde van een schooljaar een andere peer tot 'beste vriend' (Brown & Larson, 2009). Deze ambivalente houding kan invloed hebben op de beoordeling en ervaring van de relaties tussen peers en dus op de rapportage van kwaliteit van de relatie tussen leerlingen. Het feit dat er geen verband gevonden is tussen de ondersteuning van leerlingen en schoolbetrokkenheid kan wellicht verklaard worden doordat de betekenis van sociale steun in leersituaties bepaald wordt door de behoefte hieraan (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005). Ontbreekt de behoefte aan deze vorm van ondersteuning, dan ontbreekt ook de positieve betekenis hiervan. De perceptie en het effect van de sociale steun worden ook bepaald door vroege ervaringen met sociale ondersteuning in de familie-context (Sarason, Pierce, Bannerman & Sarason, 1993). Deze variabele werd in dit onderzoek niet meegenomen. Ook is er gekeken of deze verbanden verschillend waren voor jongeren met een Marokkaanse afkomst dan wel Nederlandse afkomst. Alhoewel etniciteit wel een voorspeller bleek te zijn van schoolbetrokkenheid, bleek een verschil in etniciteit geen effect te hebben op deze verbanden. Een verklaring hiervoor kan zijn dat uit onderzoek blijkt dat migranten jongeren steeds beter presteren op school omdat de culturele diversiteit in de klas blijft toenemen. Hierdoor voelen deze jongeren zich gelijkwaardig, zelfverzekerd en competent (N'Dri Konan, Chatard, Selimbegovi1 & Mugny, 2010). Dit heeft mogelijk ook effect op de schoolbetrokkenheid, behoefte aan sociale ondersteuning en waardering van relaties.

De rol van docenten bij schoolbetrokkenheid is tevens onderzocht. Hoogwaardige leraar-leerling relaties blijken significant en positief bij te dragen aan sociaal gedrag en positieve cognitieve, motiverende en emotionele resultaten; zowel op de basisschool als op het voortgezet onderwijs (Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent, 2003; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002). Wanneer leraren interesse tonen in leerlingen, zij de inspanning van leerlingen positief bekrachtigen en een bijdrage leveren aan gemeenschapsvorming, beïnvloeden zij direct het niveau van schoolbetrokkenheid (Fall & Roberts, 2012). Zowel de kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen als de ondersteuning van docenten bleken positieve voorspellers te zijn van schoolbetrokkenheid, zoals ook verwacht werd op basis van

eerder onderzoek. De mate van schoolbetrokkenheid werd in grotere mate verklaard door de kwaliteit van relaties tussen docenten en leerlingen en ondersteuning van docenten dan door de relaties en ondersteuning tussen en van peers. Ook was bij deze deelvraag geen sprake van een verschil in deze verbanden tussen Marokkaanse en Nederlandse leerlingen.

### **Beperkingen**

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen waarmee rekening moet worden gehouden. Deze beperkingen kunnen voor vertekening zorgen en een onjuiste interpretatie van de resultaten veroorzaken.

Er is bij dit onderzoek geen gebruik gemaakt van een aselechte steekproef en de groep leerlingen van Marokkaanse afkomst is vrij klein. Het is mogelijk dat deze onderzoekspopulatie geen representatief beeld geeft voor geheel Nederland.

Ook zou het mogelijk kunnen zijn dat de VMBO scholen die deelnamen aan het onderzoek weinig problematiek ondervonden op het gebied van voortijdig schoolverlaten (of problematiek in het algemeen) en dat scholen die deze problematiek (of andere vormen van problemen) wel ervoeren niet wilden deelnemen, doordat er sprake was van een gesloten schoolcultuur en/of een lage onderwijskwaliteit en/of een hoge werkdruk.

Daarnaast is de gebruikte vragenlijst een vorm van zelfrapportage. De mogelijkheid bestaat dat er sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven. Respondenten hebben soms de neiging om die antwoorden te geven waarvan ze verwachten dat de interviewer ze horen wil. Vooral van Marokkaanse jongeren is bekend dat zij vaak sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven (Stevens, Veen & Vollebergh, 2009).

Daarnaast tonen de gevonden verbanden in dit onderzoek geen causaliteit aan. Hierdoor blijft onduidelijk welke variabele de oorzaak is en welke het gevolg. In dit onderzoek is er dus alleen sprake van een verband en/of relatie en geeft het bestaande verband geen richting aan.

### **Suggesties**

Bovenstaande beperkingen resulteren in een aantal suggesties voor vervolgonderzoek.

Een grotere steekproef zal de betrouwbaarheid van vervolgonderzoek naar schoolbetrokkenheid vergroten. Ook een sample met zowel zwakke als sterke scholen zal de betrouwbaarheid van de resultaten vergroten. Een aantal VMBO scholen weigerde deel te nemen aan dit onderzoek. Het zou interessant kunnen zijn om te onderzoeken waarom

sommige scholen weigeren deel te nemen, zodat hierop adequaat gereageerd kan worden en de scholen voldoende gemotiveerd kunnen worden, om ondanks hun bezwaren toch deel te nemen. Daarnaast kan gedacht worden aan het inschakelen van samenwerkingspartners, zoals de onderwijsinspectie, DUO verzuimloket of andere overheidsinstanties die zich ook bezig houden met het verbeteren van het onderwijs en het tegengaan van schoolverzuim en het voortijdig schoolverlaten.

Daarnaast kunnen de onderzoeksmethoden uitgebreid worden en kunnen naast zelfrapportages ook vragenlijsten voor leraren toegevoegd worden aan het onderzoek, zodat er een breder en genuanceerder beeld ontstaat van de mogelijke oorzaken van voortijdig schooluitval.

Tenslotte is ook een nameting van de reeds onderzochte scholen een idee, zodat er uitgezocht kan worden hoe de mate van schoolbetrokkenheid zich ontwikkelt op de lange termijn. Dit zou ook gedaan kunnen worden na implementatie van onderstaande implicaties.

### **Implicaties**

Kinderen en jongeren behoren op school optimale kansen te krijgen voor een gezonde ontwikkeling, waardoor zij hun talenten kunnen ontplooien. Een veilige en zorgzame leeromgeving draagt bij aan de onderwijsprestaties en sociaalemotionele- en gedragsontwikkeling van de leerlingen (Nederlands Jeugd Instituut, 2014). Uit dit onderzoek blijkt dat de mate van schoolbetrokkenheid van zowel Nederlandse leerlingen als Marokkaanse leerlingen op het VMBO behoorlijk groot is. Dit is een positief gegeven. De mate van schoolbetrokkenheid onder Marokkaanse jongeren is in dit onderzoek zelfs groter dan die van Nederlandse jongeren.

Leerkrachten spelen in dit onderzoek een grotere rol bij de mate van schoolbetrokkenheid dan leerlingen en leerlingen lijken dus voornamelijk te profiteren van de kwaliteit van relatie en ondersteuning van leerkrachten. Het zou dus zeer nuttig kunnen zijn om vooral de pijlers te richten op de band tussen leraren en leerlingen en de ondersteuning door docenten om voortijdig schoolverlaten te voorkomen.

Wanneer scholen voortijdig schoolverlaten en een lage schoolbetrokkenheid willen tegen gaan, is het volgens de inspectie van onderwijs (2005) belangrijk de band tussen docenten en leerlingen nog meer te versterken, de begeleiding en ondersteuning te verbeteren, gewenst gedrag te belonen en het onderwijs aantrekkelijker te maken. Alhoewel er al veel wordt geïnvesteerd in het onderwijs en er de laatste jaren veel is verbeterd, bijvoorbeeld de



daling van het aantal voortijdige schoolverlaters, komt er uit onderzoek van de inspectie naar voren dat de systemen en investeringen die gedaan zijn, regelmatig los staan van wat leraren in de klas doen. Nog steeds voelt 16% van alle leerlingen dat docenten niet geïnteresseerd zijn in hen. Verbetering is dus nog steeds nodig, zoals ook al aangegeven is in de inleiding van deze scriptie.

In plaats van in nieuwe methodes te investeren, zou wellicht de implementatie van huidige programma's en interventies verbeterd kunnen worden. Net als in 2011/2012 geeft meer dan de helft van de leraren aan dat zij in de praktijk onvoldoende toekomt aan professionalisering door de dagelijkse werkdruk. Zij voelen zich vaak overbelast. In het voortgezet onderwijs geeft meer dan de helft van de leraren aan dat de schoolleider hier onvoldoende oog voor heeft. In het basisonderwijs en het speciaal onderwijs ligt dat percentage lager. Naast gebrek aan tijd en faciliteiten, is de professionalisering niet altijd gericht op school- of instellingsbrede investeringen en veranderingen (Inspectie van het onderwijs Nederland, 2013a).

Op scholen waar dit wel goed lukt, wordt er tijd en geld vrij gemaakt voor professionalisering van de leraren. Hier hebben zowel leraren als leerlingen baat bij. Regelmatig ziet de inspectie hier ook voorbeelden van bij scholen of opleidingen die eerder zwak of zeer zwak waren. Scholing en ontwikkeling van leraren is op deze scholen vaak integraal onderdeel van de investeringen. Daarnaast worden leraren beter ondersteund bij het vertalen van de investeringen naar de dagelijkse lespraktijk.

Wanneer leraren de lessen goed aan laten sluiten bij de ontwikkeling en interesses van leerlingen zijn leerlingen meer gemotiveerd en betrokken. Door maatwerk, afstemming, differentiatie (door bijvoorbeeld regelmatige terugkoppeling en gerichte feedback en betere ondersteuning) en professionalisering mogelijk te maken op scholen, zonder dat de werkdruk van leraren nog meer verhoogt, kan de schoolbetrokkenheid van leerlingen stabiel blijven of toenemen en zal dit voorkomen dat leerlingen voortijdig de school verlaten (Inspectie van het onderwijs Nederland, 2013b).

## Literatuur

- Aloise-Young, P. A., & Chavez, E. L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reasons for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools, 39*, 539-47.
- Alter, A.L., Aronson, J., Darley, J.M., Rodriguez, C., & Ruble, D.N. (2010). Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*, 166–171.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2001). Good or bad? peer influences on Latino and European American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students, 6(1-2)*, 45-71.
- Brown, B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology* (Vol. 2, 3th ed.). New York, United States: John Wiley & Sons.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends, and school engagement. *Journal of Adolescence, 30*, 51-62.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, doi: [10.1080/14675986.2014.886820](https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820)
- Centraal Bureau voor Statistiek (2012). Minder voortijdig schoolverlaters [publicatie]. Geraadpleegd op <http://www.cbs.nl/nlNL/menu/themas/dossiers/levensloop/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-voortijdig-schoolverlaters-dns-pub.htm>
- Centraal Bureau voor Statistiek (2014). Aandeel voortijdig schoolverlaters in Nederland en EU gedaald [publicatie]. Geraadpleegd op <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2014/2014-3940-wm.htm>
- Crosnoe, R. (2002). High school curriculum track and adolescent association with delinquent friends. *Journal of Adolescent Research, 17*, 144-168.

- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H. J. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race and school disadvantage. *Sociological Perspectives, 46*, 331-352.
- Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology, 48*, 483-510.
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal, 103*, 239-267.
- Duin, R. J. (2014, april 24). 'Geen diploma? Tot 21ste school': leerplicht; PVDA en CDA willen gemeenten drop-outs laten aanpakken. *Het Parool*, p. 2.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*, 787-798.
- Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology, 31*, 157-175.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Los Angeles, United States: Sage.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*(6), 1019-1041.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Higgins, D., Alessandro, A., & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of schoolculture: understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research, 27*(7), p. 553-569.
- Holter, N., & Bruinsma, W. (2010). Wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten? *Nederlands Jeugdinstituut*. Verkregen op 2 april 2014 via <http://www.nji.nl>
- Inspectie van Onderwijs Nederland, 2013a. Onderwijsverslag 2012/2013 [publicatie].

- Geraadpleegd op <http://publicaties.onderwijsinspectie.nl/xmlpages/page/onderwijsverslag-2012-2013/hoofdpijnen/leraren/professionalisering-van-leraren>
- Inspectie van Onderwijs Nederland, 2013b. Onderwijsverslag 2012/2013 [publicatie]. Geraadpleegd op <http://publicaties.onderwijsinspectie.nl/xmlpages/page/onderwijsverslag-2012-2013/hoofdpijnen/leraren/vaardigheden-van-leraren>
- Inspectie van Onderwijs Nederland (2005). *The state of education in the Netherlands 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs Nederland.
- Kindermann, T. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Laursen, B. & Mooney, K. S. (2008). Relationship Network Quality: Adolescent Adjustment and Perceptions of Relationships With Parents and Friends. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 47-53.
- Li, Y., Doyle Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011) Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(329).
- Luthra, R. R. (2011). The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(3), 523-524.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2012). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 6-19.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). Feiten en cijfers schooluitval. [publicatie]. Geraadpleegd op: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/aanval-op-schooluitval/feiten-en-cijfers-schooluitval>
- N'Dri Konan, P., Chatard, A., Selimbegović, L., & Mugny, G.(2010). Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance. A cross-national perspective. *Social Psychology*, 41(4), 230–237.
- Nederlands Jeugd Instituut (2014). Kennis over Jeugd en Opvoeding. Dossier onderwijs en zorg. Geraadpleegd op: <http://www.nji.nl/Onderwijs-en-zorg>
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of Peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10).

- Perry, N. E., Van de Kamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*, 5-15.
- Rudasill, K. M., Callagher, K. C., & White, J. M. (2009). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology, 48*, 113–134.
- Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology 32*(1), 63-79.
- Sarason, B. R., Piere, G. R., Bannerman, A., & Sarason, I. G. (1993). Investigating the antecedents of perceived social support: Parents' views of and behavior toward their children. *Journal of Personality and Social Psychology 65*(5), 1071-1085.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781.
- Stevens, G., Veen, V., & Vollebergh, W. (2009). *Marokkaanse jeugddelinquenten een klasse apart? Onderzoek naar jongens in preventieve hechtenis met een Marokkaanse en Nederlandse achtergrond*. Den Haag: Nics instituut.
- Straathof, M. (2014, april 9). Achterstand scheidt desperado's: Verloren groep; duizenden jongeren zonder toekomst, soms op papier niet eens meer bestaand. *Het Parool*, p. 1, PS: 4.
- Syed, M., Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2011). Identity and academic success among underrepresented ethnic minorities: an interdisciplinary review and integration. *Journal of Social Issues, 67*(3), 442-468.
- Vedder, P. Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and wellbeing in school: the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(3), 269-278.
- Veen, V. C., Stevens, G., Doreleijers, T., & Vollebergh, W. (2011). Moroccan adolescent suspect offenders in the Netherlands: ethnic differences in offender profiles. *Psychology, Crime & Law, 17*(6), 545-561.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A Question of Belonging: Race, Social Fit, and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 82-96.

- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 633-622.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480.

## Bijlagen

### DEEL 5 van de vragenlijst

De volgende vragen gaan over SCHOOL. Kleur het hokje in bij het antwoord dat het best past bij jouw eigen mening en ervaring.

	Bijna nooit	Soms	Meestal	Altijd
45 Ik let op in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Als ik in de klas zit, doe ik alsof ik aan het werk ben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Ik houd me aan de regels op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Ik neem de benodigde spullen mee naar school (pennen, boeken, enz.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Ik vermijd het om naar proefwerken te gaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 Ik kom in de problemen op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 Ik voel me gelukkig op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 Ik ben enthousiast over het werk op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 53** Ik vind het leuk om op school te zijn.
- 54** Ik ben geïnteresseerd in het werk op school.
- 55** Als ik een boek lees, stel ik mezelf vragen om er zeker van te zijn dat ik begrijp waar het over gaat.
- 56** Ik maak mijn huiswerk.
- 57** Ik probeer tv-programma's te kijken die passen bij dingen die we doen op school.
- 58** Ik lees extra boeken om meer te leren over de dingen die we op school doen.
- 59** Hoeveel uur school heb je in de afgelopen week gemist terwijl je niet ziek was?
- |             |                          |
|-------------|--------------------------|
| 0 tot 1 uur | <input type="checkbox"/> |
| 1 tot 2 uur | <input type="checkbox"/> |
| 3 tot 4 uur | <input type="checkbox"/> |
| 5 tot 7 uur | <input type="checkbox"/> |
- 60** Hoe vaak heb je de afgelopen maand school gemist, terwijl je niet ziek was
- |                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| Nooit             | <input type="checkbox"/> |
| 1-5 dagen         | <input type="checkbox"/> |
| 6-10 dagen        | <input type="checkbox"/> |
| Meer dan 10 dagen | <input type="checkbox"/> |

**DEEL 6 van de vragenlijst**



		Bijna nooit	Niet vaak	Best vaak	Heel vaak
<b>61</b>	Als je iets niet begrijpt in de les, aan wie kun je dan uitleg vragen?				
	Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>62</b>	Als je een onvoldoende gehaald hebt terwijl je dacht dat je goed werk had geleverd, aan wie zou je uitleg vragen over jouw onvoldoende?				
	Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>63</b>	Als je minder goede resultaten hebt dan normaal, wie kan je dan aanmoedigen?				
	Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>64</b>	Als iets van je schoolwerk je niet wil lukken, wie kun je dan om hulp vragen?				
	Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>65</b>	Als je persoonlijke problemen hebt, bij wie kun je dan terecht met je problemen?				
	Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**66** Als je hulp nodig hebt bij je huiswerk, aan wie kun je dan hulp vragen?

Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**67** Als iets aldoor niet wil lukken wie kan je dan voordoen hoe het moet?

Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**68** Als je je blij voelt, met wie kun je daar dan over praten?

Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**69** Als je verdrietig bent, naar wie kun je dan toegaan?

Docent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasgenoot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Helemaal Gedeeltelijk Weet ik Gedeeltelijk Helemaal**  
**mee k mee niet/geen k mee eens mee eens**

	oneens	oneens	mening		
<b>70</b> De leerlingen behandelen elkaar met respect.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>71</b> De leerlingen zijn meestal aardig voor elkaar, ook als ze tot andere groepen behoren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>72</b> De leerlingen helpen elkaar, zelfs als ze geen vrienden van elkaar zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>73</b> De leerlingen behandelen elkaar eerlijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>74</b> De leerlingen vertrouwen elkaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>75</b> De leerlingen nemen het voor elkaar op.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>76</b> De meeste docenten luisteren naar de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>77</b> De leerlingen en docenten vertrouwen elkaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>78</b> Docenten zijn echt geïnteresseerd in leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>79</b> Docenten zijn doorgaans bereid leerlingen te helpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>80</b> Docenten hebben begrip voor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

het standpunt van de leerling.

**81** Docenten geven het goede  
voorbeeld aan leerling.

?

?

?

?

?

**82** Docenten behandelen de  
leerlingen niet kinderachtig.

?

?

?

?

?