



VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN EN HET STEDELIJK COLLEGE EINDHOVEN

Probleemgedrag als Risicofactor

VOORTIJDIG SCHOOLVERLATEN EN HET STEDELIJK COLLEGE EINDHOVEN

Probleemgedrag als Risicofactor

Naam afstudeerder:	René Freijser
Studentennummer:	2060902
Opdrachtgever:	Stedelijk College Eindhoven
Onderzoeksbegeleider:	Yvonne van der Burgt
Afstudeerdocente:	Wendy op het Veld - Jansen
Tweede lezer:	Marjolein Peters
Methodologiedocent:	Muriel van Doorn
Opleiding:	Fontys Hogeschool HRM en Psychologie, Toegepaste Psychologie
Datum afstuderen:	25 mei 2012

Voorwoord

Voor u ligt de afstudeerscriptie van René Freijser studierend aan de Fontys Hogeschool HRM en Psychologie, Toegepaste Psychologie. Dit onderzoek is uitgevoerd voor het Stedelijk College Eindhoven, locatie Avignonlaan.

Mijn dank gaat uit naar iedereen die een belangrijke bijdrage hebben geleverd bij het verwezenlijken van mijn afstudeerscriptie. Allereerst wil ik mijn afstudeerdocent ,Wendy op het Veld-Jansen, bedanken voor de begeleiding bij de intervisiebijeenkomsten en individuele gesprekken, het meedenken en de uitgebreide feedback. Tevens wil ik mijn opdrachtgever ,Yvonne van der Burgt, bedanken voor de mogelijkheid om dit onderzoek uit te voeren op de school die tevens mijn stageplaats was het Stedelijk College Eindhoven. Wanneer het nodig was werd er voor mij tijd gemaakt en dacht zij mee over de aanpak van het onderzoek en kreeg ik toegang tot het verkrijgen van de informatie die ik nodig had.

Ook wil ik mijn methodologiedocent ,Muriel van Doorn, bedanken voor haar inbreng met betrekking tot het maken van de data-analyses. Mijn dank gaat ook uit naar de tweede lezer, Marjolein Peeters, van het onderzoek voor de feedback die ik van haar gekregen heb.

Tot slot wil ik op informele wijze waardering uiten voor een aantal mensen uit mijn omgeving. Allereerst wil ik mijn vader en moeder, Jacques en Betty Freijser bedanken. Omdat zij in Terneuzen wonen heb ik hun tijdens mijn stage en afstudeeronderzoek niet veel kunnen zien. Ik wil hun hierbij toch bedanken voor de bemoedigende woorden aan de telefoon en jaren van steun.

Ik wil ook graag mijn vriendin, Anouschka bedanken voor haar relativerende woorden in tijden dat het maken van de scriptie moeizaam verliep, haar aanpassingsvermogen met betrekking tot het bijna totaal uitsluiten van sociale activiteiten en het feit dat zij altijd voor mij klaar staat.

Ik hoop dat u dit onderzoek kan waarderen.

Eindhoven,
René Freijser
Mei 2012

Samenvatting

Het onderzoek is gedaan in opdracht van Stedelijk College Eindhoven en dient als slotopdracht voor de opleiding Toegepaste Psychologie. Het Stedelijk College Eindhoven is een middelbare school in Eindhoven welke veel waarde hecht aan de zorg die zij haar leerlingen biedt. Het verminderen van het aantal leerlingen dat de school voortijdig verlaat is een belangrijke speerpunt.

Het Stedelijk College Eindhoven biedt haar leerlingen een ruim scala aan vormen van interne hulp om zo een vangnet te creëren waarmee de leerlingen die probleemgedrag vertonen langer binnen de school gehouden kunnen worden om zo voortijdig schoolverlaten te voorkomen. Het Stedelijk College Eindhoven is echter op zoek naar punten waarop zij de zorg voor deze leerlingen kunnen verbeteren. Het onderzoek zal trachten inzichtelijk te maken hoe de verbanden liggen tussen leerlingen die probleemgedrag vertonen, de zorg die hen geboden wordt en of zij een diploma behalen of voortijdig de schoolverlaten. Het onderzoek, deels beschrijvend en deels explorerend van aard, is vormgegeven middels een dossieranalyse en een vragenlijst welke is verspreid onder de docenten die werkzaam zijn op de locatie Avignonlaan van het Stedelijk College Eindhoven. Deze vragenlijst is vormgegeven met behulp van literatuur. Uit de literatuur zijn twaalf soorten probleemgedrag geselecteerd waarvan is aangetoond dat deze een verband houden met voortijdig schoolverlaten, deze twaalf vormen van probleemgedrag vormden de basis van het onderzoek. De vragenlijst diende om inzichtelijk te maken hoe leerlingen die probleemgedrag vertonen, gesignaleerd worden en vervolgens in aanmerking komen voor de vormen van hulpverlening die het Stedelijk College Eindhoven aanbiedt. De dossier analyse diende om te onderzoeken welke vormen van probleemgedrag vertoond werden door de leerlingen die de school voortijdig verlaten, maar ook om vervolgens te onderzoeken of er verschillen in de effectiviteit van de verschillende hulpvormen gevonden konden worden.

De resultaten zijn verwerkt in SPSS en met behulp van de onafhankelijke en gepaarde T-toets, chi-kwadraat toets en Pearson correlatie zijn toetsende analyses gedaan. Op basis van deze resultaten zijn conclusies en aanbevelingen geformuleerd.

Er is geconcludeerd dat met name agressief en regelovertredend gedrag door veel leerlingen welke de school voortijdig verlaten vertoond wordt. Hier lijkt geen van de aangeboden hulpvormen verschillen in aan te brengen. Uit het onderzoek blijkt dat het aantal leerlingen dat vroeg in de schoolloopbaan gesignaleerd is vaker zonder de diploma van school gaat, dit aantal leerlingen wordt minder naarmate zij later gesignaleerd worden. Hieruit kan worden afgeleid dat deze leerlingen tijdig gesignaleerd worden door de docenten en mentordocenten. De docenten geven aan dat zij andere maatstaven hanteren voor het beoordelen van externaliserend gedrag dan voor het beoordelen van internaliserend gedrag. Waarin lijkt dat externaliserend gedrag sneller problematisch wordt gevonden en hierbij minder de context van het gedrag wordt meegenomen dan bij internaliserend probleemgedrag. Echter blijken er geen verschillen te zijn tussen leerlingen die internaliserend of externaliserend probleemgedrag vertonen wat betreft het voortijdig schoolverlaten. Vanwege een te kleine steekproefgrootte en onvolledige dossiers kunnen geen betrouwbare uitspraken gedaan worden over de invloed van interne en externe hulpvormen op de schoolloopbaan van leerlingen welke probleemgedrag vertonen. Uit het onderzoek lijkt met name naar voren te komen dat de aard van het probleemgedrag de sterkste indicator is. Aan te raden valt om de verslaglegging van leerlingen in dossiers aan kwaliteitseisen te laten voldoen zodat deze effectiever en efficiënter gebruikt kunnen worden.

Inhoudsopgave

1	Voortijdig schoolverlaten en het Stedelijk College Eindhoven	6
2	Methode	18
2.1	Deelnemers	18
2.2	Materialen	18
2.2.1	Deelvraag 1	19
2.2.2	Deelvraag 2	20
2.2.3	Deelvraag 3	21
2.2.4	Deelvraag 4	23
2.2.5	Deelvraag 5	24
2.2.6	Deelvraag 6	24
2.2.7	Deelvraag 7	25
2.3	Procedure	26
2.4	Analyse van de data	27
3	Resultaten	28
3.1	Deelnemers	28
3.2	Meetinstrument	29
3.3	Resultaten op de deelvragen	30
3.3.1	Deelvraag 1	30
3.3.2	Deelvraag 2	32
3.3.3	Deelvraag 3	33
3.3.4	Deelvraag 4	36
3.3.5	Deelvraag 5	37
3.3.6	Deelvraag 6	38
3.3.7	Deelvraag 7	39
4	Discussie	42
4.1	Beantwoording van de vraagstelling	42
4.1.1	Deelvraag 1	42
4.1.2	Deelvraag 2	43
4.1.3	Deelvraag 3	43
4.1.4	Deelvraag 4	44
4.1.5	Deelvraag 5	44

4.1.6 Deelvraag 6	45
4.1.7 Deelvraag 7	45
4.1.8 Conclusie	46
4.2 Aanbevelingen.....	47
 Bijlage I: Vragenlijst.....	 51
Bijlage II: E-mails	58
Bijlage III: Analyseplan.....	60
Bijlage IV: Authenticiteitsverklaring	106

1 Voortijdig schoolverlaten en het Stedelijk College Eindhoven

Op het Stedelijk College Eindhoven wordt veel aandacht aan zorg besteed. De school heeft veel leerlingen van verschillende leeftijdscategorieën en verschillende opleidingsniveaus die gedragsproblemen laten zien. Voor deze leerlingen wordt getracht een vangnet te creëren zodat zij, ondanks gedragproblemen, hun opleiding kunnen voltooien. Het Stedelijk College Eindhoven neemt voortijdig schoolverlaten serieus op. De ambitie van het Stedelijk College Eindhoven was er op gericht om maximaal 41 voortijdig schoolverlaters te hebben in 2010/ 2011. Huidige cijfers tonen aan dat er op het Stedelijk College Eindhoven 39 van de 2493 leerlingen voortijdig schoolverlaters zijn geworden en het streven behaald is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2011). Toch wilt de school de het aantal leerlingen dat de school voortijdig verlaten blijven terug dringen.

Op het Stedelijk College Eindhoven, bestaat het vermoeden dat veel voortijdig schoolverlaters probleem gedrag vertonen, echter is het momenteel niet inzichtelijk hoe de verhoudingen hierin precies liggen. Het Stedelijk College Eindhoven is geïnteresseerd in hoeverre gedragsproblemen een belemmering zijn voor de schoolloopbaan van leerlingen. Omdat de kans bestaat dat leerlingen, die probleemgedrag vertonen, voortijdig schoolverlater worden, wilt de organisatie meer inzicht in de problematiek van deze leerlingen en in hoeverre deze een rol spelen ten opzichte van voortijdig schoolverlaten. Hierdoor is er een behoefte ontstaan aan een beter beeld van de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven en hun zorgvraag.

Ook in het kader van het 'passend onderwijs' is de behoefte aan dergelijke informatie gegroeid in verband met het formuleren van toelatingscriteria voor de school. Welke leerlingen kan het Stedelijk College Eindhoven begeleiden naar een diploma en welke niet? Daarnaast willen zij weten wat de docenten voor de klas ervaren om de draagkracht te bepalen en een goed ondersteuningsprofiel te schrijven. Op deze manier kan de school in de toekomst leerlingen beter filteren en bij het samenwerkingsverband de zwaarte van hun (zorg)leerlingen aangeven. In de toekomst gaat de school hier gelden voor krijgen en vervallen mogelijk de 'leerling gebonden financiering' (LGF-gelden). Zonder deze LGF-gelden zal er veel hulp, die de school nu kan bieden, straks komen te vervallen. Om dit tegen te gaan is het dus nodig dat er nu al actie wordt ondernomen. Dit onderzoek draagt bij aan de eerste stappen die hierop volgen.

Het Stedelijk College Eindhoven heeft twee locaties in Eindhoven. Het onderzoek vindt plaats op de locatie Avignonlaan van het Stedelijk College Eindhoven. Locatie Avignonlaan heeft een onderwijsaanbod met verschillende leerwegen. De hoofdlerwegen die aangeboden worden en in het onderzoek gebruikt worden zijn: middelbaar algemeen voorgezet onderwijs of wel mavo, dit is een leerweg die theoretisch van aard is. Als leerlingen de mavo behalen kunnen zij door stromen naar middenkader of vakopleiding binnen het middelbaar beroepsonderwijs ofwel mbo, ook kunnen zij er voor kiezen door te stromen naar het hoger algemeen voortgezet onderwijs ofwel de havo. Ook wordt de kaderberoepsgerichte leerweg aangeboden bij deze leerweg is de interactie tussen praktijk en kennis nauw met elkaar verbonden. Als leerlingen deze leerweg afronden kunnen zij doorstromen naar een middenkader of vakopleiding binnen het mbo. De basisberoepsgerichte leerweg, deze leerweg is tevens een combinatie van theorie en praktijk. De leerweg is enkel minder belast met theorie. De leerlingen die op deze leerweg hun diploma halen kunnen instromen in een basisberoepsopleiding binnen het middelbaar beroepsonderwijs. Het Stedelijk College Eindhoven biedt ook de zogenaamde gemeente

leerweg aan. Dit is een combinatie van is een combinatie van praktisch en theoretisch onderwijs. De leerlingen die deze leerweg volgen bereiden zich voor op van en middenkaderopleidingen van het mbo en zij kunnen eventueel ook doorstromen naar de havo. In het derde leerjaar van alle leerwegen kiezen de leerlingen een sector om zich in te specialiseren. De sectoren die aangeboden worden op het Stedelijk College Eindhoven zijn; zorg en welzijn, techniek, en economie. Tevens biedt het Stedelijk College Eindhoven de eerste opvang anderstaligen (EOA) aan. Dit is geen leerweg maar een onderwijstraject waarbij het aanleren van de Nederlandse taal en de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid centraal staat. De leerlingen kunnen doorstromen naar de mavo, vmbo-kader en vmbo-basis of naar een hoger niveau van voortgezet onderwijs. Afhankelijk van de leeftijd kunnen leerlingen ook doorstromen naar het mbo (Stedelijk College Eindhoven, 2011) (Rijksoverheid, 2011). Het onderwijstraject EOA wordt ondanks dat het geen leerweg is op wens van de opdrachtgever wel meegenomen in dit onderzoek.

Het doel van het onderzoek is om inzichtelijk te maken hoe specifieke vormen van probleemgedrag gerelateerd zijn aan voortijdig schoolverlaten. Met de resultaten die uit het onderzoek naar voren komen wordt getracht de instelling meer inzicht te verschaffen in het verband tussen probleemgedrag en voortijdig schoolverlaten. De instelling wordt daarbij voorzien van een onderbouwd advies met betrekking tot de mogelijkheden om het aantal leerlingen , welke mogelijk voortijdig schoolverlater zullen worden, te verminderen. Het is relevant om de instelling van eventuele handvaten te voorzien omtrent preventie van voortijdig schoolverlaten. Dit onderzoek kan nieuwe inzichten bieden over de relaties tussen specifieke vormen van probleemgedrag, beschikbare interventiemethoden en voortijdig schoolverlaten. Het verband tussen probleemgedrag en voortijdig schoolverlaten is herhaaldelijk aangetoond in verscheidene onderzoeken. Ook van enkele specifieke vormen van probleemgedrag is vastgesteld dat deze een voorspellende functie hebben ten aanzien van voortijdig schoolverlaten. Ook zijn er enkele onderzoeken beschikbaar waarin methoden om voortijdig schoolverlaten te verminderen, maar het is moeilijk om een onderzoek te vinden dat deze drie variabelen met elkaar in verband brengt. Dit onderzoek zal trachten dit verband verder te specificeren op het Stedelijk College Eindhoven, namelijk het verband tussen specifieke soorten probleemgedrag, specifieke interventiemethoden en het verlaten van de school, met of zonder diploma. Met de resultaten van dit onderzoek kan de instelling gericht te werk gaan om het percentage leerlingen dat voortijdig schoolverlater wordt te verminderen. De hoofdvraag van dit onderzoek is hierom:

Wat is het verband tussen probleemgedrag, de geboden zorg en het wel of niet voortijdig schoolverlaten van leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven, aan de locatie Avignonlaan?

Het is terecht dat het Stedelijk College Eindhoven voortijdig schoolverlaten serieus opneemt. Voortijdig schoolverlaten is een ernstig landelijk probleem in het voortgezet onderwijs. Het gaat vaak samen met structurele en soms zelfs permanente problemen bij het ouder worden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2012). In het leerjaar 2010/ 2011 zijn in Nederland 8941 van de 915016 leerlingen vertrokken uit het voortgezet onderwijs zonder diploma. In de regio Eindhoven zijn er van de 9780 leerlingen 186 voortijdig schoolverlaters, wat ongeveer vijf maal minder is dan op landelijk niveau verwacht zou mogen worden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2012). Van der Klooster (2009) beschrijft in zijn rapport een voortijdig schoolverlater als een jongere van twaalf tot en met 22 jaar zonder startkwalificatie, die gedurende

een maand geen onderwijs meer volgt en/of niet meer bij de onderwijsinstelling als deelnemer staat ingeschreven. Als startkwalificatie geldt een vwo- of havodiploma, of een mbo-diploma minimaal behaald op niveau twee. Het ministerie van onderwijs stelt dat een startkwalificatie noodzakelijk is om duurzaam geschoold werk te vinden in Nederland (Rijksoverheid, 2007). In dit onderzoek zal de term 'voortijdig schoolverlater', gebruikt worden zoals die gehanteerd wordt op het Stedelijk College Eindhoven, namelijk iedere leerling die zonder diploma de school verlaat en niet ingeschreven staat voor voortgezet onderwijs of een mbo niveau twee opleiding op een andere school. Deze invulling komt sterk overeen met de begripsomschrijving die door de overheid gehanteerd wordt, maar wijkt af in die zin dat het Stedelijk College Eindhoven niet altijd volledig op de hoogte is van deze gegevens. Er is niet van iedere leerling die de school zonder diploma verlaat bekend of deze ingeschreven is bij een ander opleidingsinstituut. In een dergelijk geval krijgt de leerling de status van voortijdig schoolverlater toegekend door het Stedelijk College Eindhoven, terwijl dit mogelijk onjuist is. Binnen dit onderzoek wordt deze kans dat een leerling onterecht als voortijdig schoolverlater wordt opgenomen echter als nihil beschouwd, omdat niet te achterhalen is of de leerling deze status al dan niet terecht heeft ontvangen.

Er zijn veel manieren waarop de redenen voor voortijdig schoolverlaten beschreven kunnen worden (Allen & Meng, 2010). Eimers & Bekhuis (2006) onderscheiden twee typen leerlingen die voortijdig uit het onderwijs stappen: de *klassieke risicoleerling* en de *opstapper*. De klassieke risicoleerling is een leerling die een problematische geschiedenis heeft welke het zeer moeilijk maakt om onderwijs te kunnen volgen. Dit kan zowel liggen aan interne als externe factoren. Interne factoren kunnen zijn dat de leerling het niveau niet aan kan, externe factoren kunnen omgevingsfactoren zijn die dermate problematisch zijn dat de leerling de schoolloopbaan niet succesvol kan afronden. De zogenaamde opstappers zijn leerlingen die geen probleemgeschiedenis hebben, maar bijvoorbeeld een verkeerde studiekeus gemaakt hebben. Wanneer deze leerlingen een verkeerde studiekeus gemaakt hebben en uit de opleiding stappen, kunnen zij een tijd zonder opleiding zitten. Om de tijd te compenseren gaan zij werk zoeken en merken dan het gemak van een vast inkomen. Dit kan jongeren er van weerhouden om terug naar school te gaan.

Van Rooij, Pass en van den Broek (2010) omschrijven ook twee typen schoolverlaters, namelijk de klassieke risicoleerling en de geruisloze voortijdig schoolverlater. Klassieke risicofactoren zoals intelligentiefactoren, sociaal-economische of etnische factoren en/of duidelijke problemen met leren en/of gedrag zijn kenmerkend voor de klassieke risicoleerling. De geruisloze schoolverlater is een leerling die opeens vertrekt van school zonder opgemerkt te zijn binnen de schoolse instelling. Onderzoek van Allen & Meng (2010) laat zien dat één op de tien voortijdig schoolverlaters geen reden noemen waarom zij besloten hebben om de school te verlaten. In dit onderzoek zal gekeken worden naar de klassieke risicoleerling, omdat dit type leerling signalen uitzendt die kunnen worden waargenomen en waarop preventieve acties ondernomen kunnen worden alvorens de leerling zonder diploma de school verlaat. Juist de mogelijkheid tot preventief handelen wordt in dit onderzoek bekeken. Om preventief te kunnen handelen moeten echter eerst de signalen van de klassieke risicoleerling opgevangen kunnen worden. Het is daarom noodzakelijk om te beschrijven waaruit deze signalen bestaan.

Het vertonen van probleemgedrag is een klassieke interne factor die een sterk voorspellend karakter heeft ten opzichte van voortijdig schoolverlaten (Allen & Meng, 2010). Van der Ploeg (2007) formuleert probleemgedrag als volgt: "We spreken van probleemgedrag als ouders, leraren en andere personen dit gedrag

beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid". Probleemgedrag is onder te verdelen in internaliserend en externaliserend gedrag. Onder internaliserend gedrag wordt verstaan: angstig, teruggetrokken, somberheid, verlegen en stressgevoeligheid. Dit gedrag is veelal gericht op de persoon zelf en in mindere mate storend voor de omgeving. Internaliserend gedrag is niet altijd direct observeerbaar. Onder externaliserend gedrag wordt verstaan: druk, opstandig, brutaal, pesten, agressief en liegen. Dit gedrag wordt als storend ervaren door de omgeving (Engelen & Coosemans, 2003); (Diepen, 2007); (Keesenberg, 2008).

Er is reeds van vele vormen van probleemgedrag bekend dat zij een verband houden met voortijdig schoolverlaten. Volgens Kearney (2008 in de Baat 2009) kunnen de volgende kenmerken de kans op schoolverlaten vergroten: impulsiviteit, aandachtsstoornissen, angstgerelateerde problemen, gebrekkige sociale vaardigheden, weinig zelfvertrouwen, gebrekkige zelfcontrole, hyperactiviteit, zich genegeerd voelen op school en weinig betrokkenheid bij de school. Junger-Tas (2002) noemt kenmerken zoals temperament, impulsiviteit, aandachtsstoornissen, gebrekkige sociale vaardigheden, gebrekkige zelfcontrole en hyperactiviteit als risicofactoren voor voortijdig schoolverlaten. Angststoornissen en depressiviteit kunnen er toe leiden dat leerlingen niet meer naar school willen en vervolgens gaan spijbelen (Holter, 2008), maar ook andere gedragsproblemen kunnen de kans op ongeoorloofd schoolverzuim vergroten. Leerlingen die delinquent gedrag vertonen en/of drugs gebruiken spijbelen over het algemeen meer dan hun leeftijdsgenoten die dit niet doen (Dowrick & Crespo 2005 in de Baat). Volgens onderzoek van Alexander, Entwisle en Kabbani, (2001, in Holter, 2008) en Rooij, Pass en Broek (2010) blijkt ook dat doubleren een risicofactor is voor voortijdig schoolverlaten. Onderzoek van Traag en Van der Velden (2008) laat zien dat een gebrek aan motivatie en slechte schoolprestaties een grote voorspellende factor te zijn voor voortijdig schoolverlaten. Daarnaast lijkt leeftijd een rol te spelen in voortijdig schoolverlaten, hoe ouder de leerlingen zijn, hoe meer kans er is op uitval (Junger-Tas, 2002).

Uit een onderzoek van Feltzer en Rickli (2009), waarin zij de Big Five bestudeerden van persoonlijkheidskenmerken en de relatie met voortijdig schoolverlaten, komt naar voren dat twee van de vijf kenmerken significant samenhangen met voortijdig schoolverlaten. Van de persoonlijkheidskenmerken consciëntieusheid en neuroticisme blijkt met enige zekerheid gezegd te kunnen worden dat deze eigenschappen een voorspellende factor vormen voor voortijdig schoolverlaten. Zo blijkt dat wanneer een leerling laag scoort op consciëntieusheid er een hogere kans op uitval is. Deze uitvallers zijn minder ordelijk, kennen minder plichtsbesef en discipline, zijn minder zorgvuldig en minder bekwaam. Wanneer een leerling hoog scoort op de schaal van neuroticisme heeft deze ook een hogere kans op uitval. Neuroticisme wordt opgedeeld in angsten, boosheid, agressie, depressie, zelfbewustzijn, kwetsbaarheid en impulsiviteit. Het effect van gevoeligheid voor self-fulfilling prophecies, hiermee wordt bedoelt dat bepaalde verwachtingen uitkomen, omdat men zich naar die verwachtingen gaat gedragen (Reber, 2004), hangt hiermee samen en houdt verband met voortijdig schoolverlaten zoals reeds is aangetoond in onderzoek van Davis & Dupper (2004, in van Rooij, Pass, & van den Broek, 2010). Opvallend is dat enkele van deze persoonlijkheidskenmerken in andere onderzoeken worden aangeduid als probleemgedrag, zoals agressie en impulsiviteit, maar ook in die onderzoeken een verband blijken houden met voortijdig schoolverlaten. Hetzelfde geldt voor de kenmerken angsten en ordelijkheid.

Tot slot kunnen ook gedragsstoornissen de schoolloopbaan van een leerling minder soepel doen verlopen (Diepen, 2007). In Nederland zitten leerlingen met gedragsproblemen soms ook in het reguliere onderwijs. Er zijn leerlingen met DSM-geclassificeerde gedragsstoornissen en leerlingen met niet geclassificeerde gedragsproblemen (zonder diagnose). De kern van beide problemen in het gedrag is dat het gedrag het onderwijs belemmert. Voorbeelden van gedragstoornissen zijn: Oppositional Defiant disorder (ODD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en stoornissen in het autistische spectrum (ASS) (Onderwijsraad, 2010). Ook hierin is een duidelijke overlap zichtbaar met de eerder omschreven kenmerken. Specifieke kenmerken van ADHD, zoals impulsiviteit en hyperactiviteit (American Psychiatric Association, 2006), zijn eerder al aangegeven als kenmerken welke een sterk verband houden met voortijdig schoolverlaten (Kearney, 2008, in de Baat 2009); (Junger-Tas, 2002); (Feltzer & Rickli, 2009) Hetzelfde geldt voor het kenmerk opstandigheid van de gedragsstoornis ODD (American Psychiatric Association, 2006).

In dit onderzoek wordt gekeken naar enkelvoudige vormen van probleemgedrag waarvan het verband met voortijdig schoolverlaten is aangetoond. Dit houdt in dat het gedrag op zichzelf wordt bekeken. DSM-geclassificeerde gedragsstoornissen, vaak een combinatie van een aantal specifieke vormen van probleemgedrag, worden in dit onderzoek behandeld als een combinatie van probleemgedragingen. Deze benadering is meer gericht op het individu dan op de algemene beschrijving van een gedragsstoornis, waarmee getracht wordt de omvang van de problematiek van de specifieke leerling meer accuraat weer te geven. Daarnaast wordt zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag in dit onderzoek opgenomen. Literatuuronderzoek heeft tot dusver laten zien dat internaliserend probleemgedrag een even sterke voorspellende factor is voor voortijdig schoolverlaten als externaliserend probleemgedrag. Een derde en laatste voorwaarde welke aan probleemgedrag gesteld wordt in dit onderzoek is de waarneembaarheid binnen de schoolse setting, het zij zichtbaar of door bijvoorbeeld gesprekken met leerling en/of ouders. Hierdoor wordt het internaliserend gedrag ook zichtbaar voor de docenten.

Ten behoeve van de werkbaarheid is in dit onderzoek een keuze gemaakt uit de specifieke vormen van probleemgedrag van welke een verband met voortijdig schoolverlaten is aangetoond. Op basis van de reeds omschreven voorwaarden is gekozen voor zes vormen van internaliserend probleemgedrag en zes vormen van externaliserend probleemgedrag.

De externaliserende probleemgedragingen die in dit onderzoek onderzocht zullen worden op het Stedelijk College Eindhoven zijn: impulsiviteit, hyperactiviteit, opstandigheid, brutaliteit, agressiviteit en slechte schoolprestaties.

De internaliserende probleemgedragingen die in dit onderzoek onderzocht zullen worden op het Stedelijk College Eindhoven zijn: concentratieproblemen, stressgevoeligheid, angsten, somberheid, gebrek aan motivatie en gebrek aan ordelijkheid.

Nu deze gedragsvormen gespecificeerd zijn middels de literatuur die beschikbaar is over dit onderwerp, is het interessant om deze af te zetten tegen de werkelijkheid van het Stedelijk College Eindhoven. Verder redenerend zouden leerlingen een of enkele van de eerder beschreven probleemgedragingen vertoont moeten

hebben, alvorens zij het Stedelijk College Eindhoven voortijdig verlieten. In het kader van de behoefte van opdrachtgever, namelijk meer inzicht in de problematiek van de leerlingen die voortijdig schoolverlater worden, is de eerste deelvraag voor dit onderzoek:

Welke vormen van probleemgedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?

Deze twaalf gedragingen zullen het uitgangspunt van het onderzoek zijn. Om een duidelijk onderscheid te maken tussen probleemgedrag en deze twaalf specifieke vormen, zal naar deze twaalf probleemgedragingen gerefereerd worden als risicogedrag. Leerlingen die één of meerdere probleemgedragingen vertoonden worden in het onderzoek aangeduid als risicoleerlingen.

Nu beschreven is wat risicogedrag is en dus welk gedrag signaalgedrag is voor voortijdig schoolverlaten, doet dit de vraag rijzen of deze signalen door de docenten op het Stedelijk College Eindhoven worden waargenomen. De school kan een belangrijke rol spelen wanneer het gaat om vroegtijdige signalering van probleemgedrag. Het gedrag van leerlingen wordt met name beoordeeld door docenten, mentoren en andere personen die betrokken zijn bij de schoolloopbaan van de leerling. Belangrijk is daarom dat docenten hun ogen geopend houden voor gedragsproblemen van jongeren, maar ook dat zij in staat zijn om deze problemen te herkennen en van de juiste waarde te voorzien (Comite voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge, 2007). Het belang van goed geïnformeerde professionals die opvallend gedrag signaleren, is des groter omdat er nog niet zoveel signaleringsinstrumenten zijn in Nederland waarvan bewezen is dat deze effectief zijn (Woudenberg, 2009). Daarnaast is vroegtijdig signaleren van belang voor de schoolloopbaan van de risicoleerling, omdat deze informatie mogelijk iets zegt over de moeilijkheden van de leerling in de toekomst. Vroegtijdig signaleren maakt vroegtijdig interveniëren mogelijk, wat noodzakelijk is om leerlingen van langdurige teleurstellende schoolervaringen te behoeden. Door vroegtijdig te signaleren kunnen docenten op de hoogte gebracht worden van de beginsituatie en waar de oorzaken van problemen van de risicoleerlingen liggen. Hierdoor kan de leerkracht de instructie en interactie dusdanig vormgeven dat deze rekening houdt met de onderlinge verschillen tussen de leerlingen (Houtveen, Koekebacker, Mijs, & Vernooy, 2005).

In dit onderzoek wordt zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag als risicogedrag gezien. Toch wordt door de onderzoeker vermoed dat externaliserende gedragingen vaker zullen worden waargenomen door docenten. Dit gedrag wordt, zoals eerder beschreven, als storend ervaren door de omgeving (Engelen & Coosemans, 2003); (Diepen, 2007); (Keesenberg, 2008). Kinderen met een internaliserende gedragsproblematiek vallen over het algemeen genomen minder op, (Keesenberg, 2008). Psychologische verschijnselen als het negativiteitseffect, wat inhoudt dat sociaal onwenselijke gedragingen meer van invloed zijn op de waarneming van mensen dan andere gedragingen, versterken dit vermoeden. Daarnaast zijn er onderzoeken welke aantonen dat extreme eigenschappen, zoals agressie, meer invloed hebben op de waarneming van en attitudevorming over een individu. De belangen van de docent en het referentiekader van de docent beslissen hoe hij of zij dit gedrag interpreteert en hoe storend het voor hem of haar is (Vonk, 2009). Met referentiekader wordt een algemene samenhang van factoren bedoeld die de psychische werkelijkheid voor een persoon vormt. Deze attitude wordt in deze context gezien als een uitgangspunt waaraan je kan afmeten of iets goed of slecht is. Ieder mens gebruikt een persoonlijke context waarbinnen een bepaalde gebeurtenis plaatsvindt, geïnterpreteerd en beoordeeld wordt (Reber, 2004).

Docenten willen een lesklimaat creëren waarin leerlingen zich kunnen concentreren. Wanneer er leerlingen zijn die hier niet aan voldoen springen deze mogelijk sneller in het oog van de docent, welke hier automatisch een oordeel aan verbind, en deze leerling meer in de gaten gaat houden. De verstoringen in de relatie tussen leerling en de docent door probleemgedrag, hebben alles te maken met de perceptie van de docent van het gedrag. Dit heeft vooral te maken met de waarneming van het gedrag door de docent. Wat door de ene docent als vervelend wordt ervaren is voor een andere docent best te hanteren. Probleemgedrag in de klas tast de integriteit en identiteit van de docent vaak aan, hierdoor krijgen emoties vaak de bovenhand (Wolf & Beukering, 2009). De onderzoeker verwacht dat de docent de leerling dan zwaarder zal beoordelen en verwacht wordt dat deze dan minder begrip zal tonen voor het waarom de leerling dit storende gedrag vertoont.

Op basis van deze informatie wordt vermoed dat docenten meer gericht zijn op het waarnemen van externaliserend probleemgedrag. Dit terwijl literatuur aangeeft dat internaliserend gedrag ook een sterke risicofactor vormt voor voortijdig schoolverlaten. Dit leidt tot de tweede deelvraag van dit onderzoek, namelijk:

Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?

Naast het gegeven welke vormen van risicogedrag het meest worden waargenomen door docenten is het interessant wat er onder docenten onder probleemgedrag wordt verstaan. De invulling van het begrip kan namelijk verschillen naar geslacht, leeftijd, attitude en referentiekader (Vonk, 2009). Gedragsproblemen verschillen in frequentie, duur en intensiteit. De grens kan soms onduidelijk zijn. Daarnaast kan het gedrag zich in allerlei contexten voordoen. In hoeverre deze eigenschappen van gedrag meewegen in het oordeel dat de docent aan het gedrag toekent, is weer afhankelijk van de belevingswereld van de docent (Wolf & Beukering, 2009)

Het is van belang om in kaart te brengen wanneer docenten en mentoren gedrag als probleemgedrag ervaren, omdat dit grotendeels bepaald wanneer de problematiek van de risicoleerling gesignaleerd wordt. De derde deelvraag van dit onderzoek is hierom als volgt:

Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?

Het signaleren van probleemgedrag is echter slechts de eerste stap om voortijdig schoolverlaten te voorkomen. Belangrijk is dat er vervolgens accuraat gehandeld wordt door degenen die de signalen hebben waargenomen. Het Stedelijk College Eindhoven tracht de leerlingen te voorzien van optimale zorg, grootschalig, maar in een kleine setting. Leerlingen die probleemgedrag vertonen die hun schoolloopbaan in gevaar kan brengen worden door docenten maar vooral mentoren aangemeld bij de zorgafdeling (Stedelijk College Eindhoven, 2011); (Swart, 2009). Geeft dit aan dat docenten gebrekkige kennis hebben over deze aanmelding of laten zij dit bewust over aan de mentor? Zoals hiervoor is beschreven is vroegtijdig signaleren van belang omdat het vroegtijdig interveniëren mogelijk maakt volgens Houtveen et. al. (2005). Maar vroegtijdig handelen op signaalgedrag is enkel mogelijk wanneer degenen die het gedrag signaleren ook op de stappen ondernemen die het mogelijk maken om vroegtijdig in te grijpen. In het kader van de onderzoeksvraag is het daarom van

belang om inzichtelijk te krijgen welke acties door docenten en mentoren ondernomen worden, wanneer zij probleemgedragesignaleerd hebben bij leerlingen. Vanuit dit oogpunt is de vierde deelvraag:

Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?

Zoals eerder vermeld komt uit onderzoek van Swart (2009) naar voren dat op vmbo-scholen de docent die ook mentor is van een klas de eerste is om problemen bij leerlingen te signaleren en aan te melden bij het zorgteam van de school. Dit riep de vraag op of docenten voldoende kennis hebben van de zorgroute binnen de school. Maar nog een mogelijkheid in deze is dat zij tegen beperkingen oplopen wat betreft hun competentie om te kunnen omgaan met en het op waarde schatten van probleemgedrag. Uit onderzoek van Smeets, van der Veen, Derriks en Roosevelt (2007) komt naar voren dat docenten die werkzaam zijn op een basisschool zich als competent beschouwen als het gaat om signalatie en omgaan met probleemgedrag. Maar liefst negen van de tien docenten vindt zich vaardig genoeg om problematiek bij leerlingen te signaleren. Directeuren van deze scholen vinden dat de competentie van docenten omtrent deze vaardigheden weldegelijk verbetering vereist, vooral met het omgaan met leerlingen en gedragsproblemen. De inspectie van onderwijs (2009) geeft aan dat docenten van het voortgezet onderwijs vooral pedagogisch gericht zijn en dat er onvoldoende aandacht is voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met gedragsproblemen.

Docenten krijgen steeds meer te maken met leerlingen met gedragsproblemen. Met name leerlingen met een externaliserende gedragsproblematiek worden door docenten als lastig ervaren (Engelen & Coosemans, 2003); (Diepen, 2007); (Keesenberg, 2008). Is er hierdoor sprake van behoefte aan extra ondersteuning in het omgaan met gedragsproblemen?

Leeman en Wardekker (2004) bepleiten de koppeling tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en de morele ontwikkeling aan de ontwikkeling van het intellect. Een school die zorgt dat haar leerkrachten autonoom en verantwoordelijk handelen met betrekking tot probleemgedrag. Dit komt overeen naar het schrift van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg (2007) waarin gesteld wordt dat accuraat handelen van belang is voor de verdere ontwikkeling van het kind. Echter stelt Nelen (2010) dat het noodzakelijk is het voorkomende gedrag te begrijpen om succesvol te kunnen interveniëren bij probleemgedrag. Dit maakt dat er behoefte is aan docenten welke goed zijn ingelicht met betrekking tot probleemgedrag en de risico's die dit met zich meebrengt. Zien docenten echter het nut van deze vaardigheden zelf ook in en is er sprake van een gevoel van verantwoordelijkheid ten opzichte van de taak om probleemgedrag te signaleren? Om antwoord te krijgen op deze vragen is in het onderzoek de volgende deelvraag opgenomen:

Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?

De rijksoverheid stelt dat goede docenten bepalend zijn voor de resultaten van leerlingen. Hierom bieden zij docenten mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden, onder andere om te kunnen anticiperen op probleemgedrag, te vergroten. Zo kunnen docenten gebruik maken van de lerarenbeurs ter bevordering van de deskundigheid en cursussen voor de beginnende of ervarend docent. Een lerarenbeurs geeft docenten de

mogelijkheid om een bachelor- of masteropleiding te volgen. Deze kunnen docenten eenmaal in hun carrière aanvragen via de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) (Rijksoverheid, 2012). Het Stedelijk College Eindhoven biedt daarnaast haar gecontracteerde werknemers de mogelijkheid om cursussen te volgen voor de beginnende docent of voor de ervaren docent. Omdat de behoefte aan docenten, welke autonoom en verantwoordelijk kunnen anticiperen op probleemgedrag, groot is (Leeman & Wardekker, 2004) vraagt de onderzoeker zich af of docenten ook daadwerkelijk gebruik maken van de voorhanden zijnde mogelijkheden om hun vaardigheden en kennis verder uit te breiden. De zesde deelvraag in het onderzoek is hierom:

Maken docenten en mentordocenten gebruik van de mogelijkheden die hen door het Stedelijk College Eindhoven worden aangeboden om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?

Zoals eerder vermeld gaat voortijdig schoolverlaten vaak samen met structurele en vaak permanente problemen bij het ouder worden. Een dergelijk ernstig landelijk probleem maakt dat preventie en bestrijding ervan zeer gewenst is (Rooij, Pass, & Broek, 2010). Voor jongeren met lichte of matige sociaal, emotioneel of psychische problematiek kan soms volstaan worden met uitleg, adviezen of leefregels. Voor jongeren met sterke sociaal, emotioneel of psychische problemen blijkt enkel vroegtijdige signalering niet voldoende. Zwaardere problematiek vraagt om goede samenwerking tussen de verschillende hulpverleningsinstellingen en de ouders, de school en de jongeren zelf (Luttmer, 2005). Het globaal kunnen inschatten welke hulp nodig is voor een leerling en er daarbij voor zorgen dat hij/zij op een zo kort mogelijk termijn ook deze hulp krijgt, is van belang. Hiervoor dient een goede zorg- en verwijzingsstructuur opgezet te worden, het systeem van de school aan deze eisen kan voldoen (Woudenberg, 2009). Hierom is het noodzakelijk dat de school, voor jongeren met ernstige gedragsproblemen, beschikt over goede verwijzingskanalen. De kunnen vervolgens goed aansluiten bij de reeds lopende initiatieven als leerlingbegeleiding en samenwerking tussen school en (jongeren)hulpverlening (Comite voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge, 2007) (Rombouts, 2000). Echter blijkt dat vele scholen merken dat hulpverlening onvoldoende bereikbaar is en niet voldoende terug rapporteert. Hulpverleningsinstelling rapporteren daarentegen dat scholen soms langer wachten dan noodzakelijk alvorens externe professionele hulpverlening in te schakelen. Zoals eerder vermeld, vaak veronderstellend dat zij zelf de problematiek kunnen oplossen (Rombouts, 2000).

Holter en Bruinsma (2010) geven in een rapport voor het Nederlands Jeugdinstituut een overzicht van de meest effectieve interventies voor risicoleerlingen. In de afgelopen jaren is er een groot aantal initiatieven ontwikkeld om voortijdig schoolverlaten in te perken. Deze initiatieven delen regelmatig een aantal thema's, namelijk:

- Het creëren van persoonlijke binding door kleine groepsbijeenkomsten te organiseren of door mentoren in te zetten om een band te scheppen tussen het individu en de school.
- Het creëren van concreet toekomst perspectief, omdat voortijdig schoolverlaters een schooldiploma vaak niet op de juiste waarde kunnen inschatten. Leerlingen in contact brengen met vervolgopleidingen en diverse baanperspectieven geeft hen de mogelijkheid om die waarde wel te gaan zien.
- Het ondersteunen van leerlingen bij het ontwikkelen van academische vaardigheden helpt hen het nut van de door hun getroffen inspanningen te zien, omdat het aanleren van specifieke studievaardigheden hen

leert op de juiste manier aandacht te besteden aan de lesstof waardoor zij meer resultaat zien voor hun inspanningen. Hierdoor wordt de kans op voortijdig schoolverlaten kleiner.

- Het gezin betrekken bij de schoolloopbaan, omdat het gezin een belangrijke rol speelt bij het al dan niet voltooien van de opleiding.

Ondanks de grote hoeveelheid onderzoeken naar interventieprogramma's om voortijdig schoolverlaten te voorkomen, is er nog maar een klein aantal daarvan gericht op de effectiviteit van deze programma's. Wel zijn er meer studies beschikbaar naar effectieve interventies in het onderwijs gericht op probleemgedrag in het algemeen, wat veelal een voorloper is van voortijdig schoolverlaten. Deze interventies zijn onder te verdelen in interventies die gericht zijn op het individu van de risicoleerling en programma's die meer gericht zijn op de school- of klasomgeving (Holter & Bruinsma, 2010). Interventies in groepsverband om bijvoorbeeld antisociaal gedrag te reduceren met behulp van psychosociale hulpverlening of counseling, maatschappelijk werk of vrijetijdsprogramma's blijken nauwelijks effectief. Junger-tas (2002), geeft hier voor de reden dat wanneer probleemleerlingen samen in groepsverband behandeld worden hun binding wordt verzwakt met de ouders door groepsdiscussies over de thuissituatie. Zo stellen Dishion, McCord en Poulin (1999, in Holters & Bruinsma, 2010) dat er met name in groepen met jongens deviantietraining ontstaat: het van elkaar overnemen van probleemgedrag.

Ondanks een aantal tekortkomingen in de verslaglegging van de effectiviteit van interventieprogramma's tegen voortijdig schoolverlaten hebben Holter en Bruinsma (2010) op basis van literatuuronderzoek een overzicht gemaakt van een vijftal interventies waarvan bewezen is dat zij effectief zijn tegen voortijdig schoolverlaten.

Er valt te pleiten voor cognitieve gedragstherapie gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie. Bij deze vorm van therapie wordt getracht een verandering in denkprocessen te realiseren. Hulpverleners proberen met technieken als ontspanning, cognitieve herstructurering (negatieve gedachten omzetten in positieve gedachten), leren van probleemoplossende vaardigheden en het beheersen van woede en agressie de jongeren op een gepastere manier te laten reageren. Door gewenst gedrag positief te bekrachtigen en waar nodig gepaste straffen te geven ontstaat hierdoor een gedragsverandering (Holter & Bruinsma, 2010). Het Stedelijk College Eindhoven verwijst in sommige gevallen naar externe hulpverleners die een dergelijke vorm van hulp kunnen aanbieden. Echter is niet inzichtelijk in hoeveel gevallen hier daadwerkelijk verwezen wordt.

Hier op aansluitend is aangetoond dat interventies waarbij positieve beloningen worden uitgedeeld positief uitwerken. Jongeren zijn in de loop der jaren mondiger geworden en het belang om leerlingen bij veranderingen in de school en in de klas te betrekken is van belang. Junger-Tas (2002) geeft aan dat effectieve programma's op scholen gebruik maken van interacties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. Doormiddel van verschillende projecten waarbij er een beloning is voor diegene die meedoen heeft een positief effect op leerlingen om hun opleiding af te ronden (Houben & Konings, 2011).

Programma's die de schoolorganisatie en het klassenmanagement veranderen blijken effectief te zijn. Hiermee wordt bedoeld dat de school duidelijke regels met betrekking tot normen en verwachtingen voor

gewenst gedrag van leerlingen. Een aangepast straf en beloningssysteem komt hierbij van pas. Ook het invoeren van trainingen van docenten met betrekking tot een effectieve instructie methode en leren samen werken in kleinere groepen. Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat men naar hen luistert, dit blijkt een effectieve werking te hebben volgens Van Wijk (2005). Een preventieve interventie, genaamd taakspel is een voorbeeld van een interventie die de schoolorganisatie en de taakgerichtheid van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs verbetert. Doormiddel van spel leren de leerlingen zich beter te houden aan klassenregels. Hierdoor neemt het taakgerichte gedrag toe en wordt regelovertredend gedrag verminderd (Holter & Bruinsma, 2010). Interventies als programma's voor schoolorganisatie en klassenmanagement en positieve beloningen spelen zich af op docentniveau. In welke mate hier gebruik van gemaakt wordt op het Stedelijk College Eindhoven is momenteel niet inzichtelijk.

Ook mentorinterventies hebben positief effect. Op basis van een Amerikaans effectonderzoek concludeert Junger-Tas (2002), dat met tutor- en mentor interventies positieve effecten te bereiken zijn omtrent voortijdig schoolverlaten. Vooral voor jongeren in een risicovolle omgeving. Door coaches aan te bieden aan de jongeren die samen met hen een handelingsplan maken en hun goed begeleiden daalt de kans op uitval. Deze vorm van interventies wordt veelvuldig ingezet op het Stedelijk College Eindhoven. De mentor blijft betrokken bij de leerlingen, ook wanneer zij tijdelijk geen gebruik maken van onderwijsvoorzieningen. Daarnaast kunnen leerlingen vrijwillig gebruik maken van een leerling-coach. Deze kan hun echter ook toegewezen worden, wanneer het probleemgedrag van een zekere ernst is.

Als laatste opvangmiddel lijken reboundvoorzieningen goede resultaten te leveren. Met reboundvoorzieningen wordt bedoeld dat er onderwijsopvangvoorzieningen zijn voor diegene die door gedragsproblemen, maar ook andere knelpunten in de levensloop, een niet-vrijblijvend programma krijgen aangeboden. Leerlingen worden tijdelijk uit het reguliere onderwijs gehaald om in de rebound te werken aan hun aandachtspunten. Er is weinig onderzoek gedaan naar het effect van reboundvoorzieningen (Holter & Bruinsma 2010). Op het Stedelijk College Eindhoven heet deze reboundvoorziening 'de zorgklas', dit is een interne rebound. Hierin kunnen leerlingen die door gedrag, ziekte of andere redenen niet mee kunnen in het reguliere onderwijs tijdelijk worden ondergebracht. Men leert hen met behulp van individuele handelingsplannen aan hun gedrag te werken om zo weer een kans tot instroming in het reguliere onderwijs te bewerkstelligen. Ook hier blijft de mentor betrokken en krijgen de leerlingen een leerling-coach toegewezen.

Uit bovenstaande blijkt dat het Stedelijk College Eindhoven reeds gebruik maakt van een aantal van beschreven effectieve interventies tegen voortijdig schoolverlaten. Echter is er weinig zicht op de effectiviteit van deze interventies en de combinaties waarin deze worden aangeboden. Uiteraard zijn niet enkel de interventies bepalend voor de effectiviteit. Zoals eerder vermeld is de kans op het voorkomen van voortijdig schoolverlaten groter wanneer er vroeg ingegrepen kan worden. Mogelijk speelt het moment van signaleren dus ook mee in de effectiviteit van een aanpak. Daarnaast lijkt de ernst van de problematiek ook een goede voorspeller te zijn, dus de combinatie van meerdere factoren is bepalend voor de effectiviteit van de genomen voorzorgsmaatregelen voor voortijdig schoolverlaten. Mogelijk is de effectiviteit van een interventie afhankelijk van het specifieke type risicogedrag dat door de leerling vertoond is. Ook de combinatie van verschillende interventies, zoals interne en externe interventies kan effectief blijken te zijn. De behoefte van de opdrachtgever is om deze verhoudingen inzichtelijk te maken. Hierom is de laatste deelvraag van het onderzoek:

Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene zorgleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere zorgleerling niet?

De deelvragen die in dit onderzoek aan bod zullen komen worden hier nog eenmaal overzichtelijk weergegeven.

- *Welk vormen van probleemgedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?*
- *Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?*
- *Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?*
- *Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?*
- *Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?*
- *Maken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gebruik van de mogelijkheden die zij aangeboden krijgen om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?*
- *Welke aspecten van de leerling en de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene zorgleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere zorgleerling niet?*

De resultaten van het onderzoek worden uiteengezet in het hoofdstuk drie. Hierna zal worden stilgestaan bij de implicaties die deze hebben voor de onderzoeksvragen en de theorieën waar dit onderzoek op is gebaseerd in het onderdeel discussie. Daarnaast wordt gekeken naar de betrouwbaarheid, validiteit en generaliseerbaarheid van dit onderzoek en eventuele aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Nu zal eerst in de methodesectie uiteengezet worden hoe het onderzoek is opgebouwd.

2 Methode

In dit onderdeel van het document wordt beschreven hoe het onderzoek is vormgegeven. Het onderzoek dat uitgevoerd wordt is een beschrijvend en explorerend onderzoek. Er wordt beschreven hoe signaleren en interveniëren met betrekking tot risicoleerlingen verloopt op het Stedelijk College Eindhoven. Daarnaast heeft het onderzoek een explorerend karakter omdat er getracht zal worden om verbanden en/of verschillen te vinden tussen voortijdig schoolverlaters en leerlingen die een diploma behaald hebben, die risicogedrag vertoonden en de hulp die geboden is aan deze risicoleerlingen. Het onderzoek wordt op kwantitatieve wijze uitgevoerd. Dit wordt gedaan door de variabelen zodanig te beschrijven dat deze kwantitatief verwerkt kunnen worden. Voor de leesbaarheid van de methodesectie worden de verschillende onderdelen van dit hoofdstuk beschreven per deelonderzoek. Eerst wordt hierbij gekeken naar de deelnemers van het onderzoek. Vervolgens worden de gebruikte materialen toegelicht en tot slot wordt de procedure van het onderzoek beschreven.

2.1 Deelnemers

De deelnemers van het onderzoek zijn voortgekomen uit een selecte steekproef. De populatie waar het onderzoek betrekking op had bestaat uit ongeveer 115 mensen die als docent /of mentor werkzaam zijn op het Stedelijk College Eindhoven aan de locatie Avignonlaan. De populatie is bepaald door de opdrachtgever en hoefde aan geen verdere eisen te voldoen.

2.2 Materialen

In dit onderdeel van de methode wordt toegelicht hoe de deelvragen, welke geformuleerd zijn in het kader van dit onderzoek, onderzocht zullen worden. Er wordt gebruik gemaakt van twee materiaalsoorten, namelijk een dossieranalyse en een vragenlijst welke afgenomen is onder de populatie zoals beschreven is in de paragraaf 'Deelnemers'. De vragenlijst is terug te vinden in bijlage I. De items die in deze vragenlijst gehanteerd worden zullen toegelicht worden in kader van de deelvragen die zij zullen trachten te beantwoorden.

Voor de dossieranalyse worden dossiers geselecteerd van leerlingen welke onderwijs gevolgd hebben aan het Stedelijk College Eindhoven, maar de school reeds hebben verlaten. De dossieranalyse is gestratificeerd, wat wil zeggen dat de populatie verdeeld wordt in verschillende groepen, op basis van vooraf bepaalde kenmerken, welke elkaar niet overlappen. Op deze manier is de groep dus homogeen. Vanuit deze klassen wordt vervolgens op aselechte wijze een steekproef getrokken (Howitt & Cramer, 2007). Wat betreft het selecteren van de dossiers voor de dossieranalyse is er voor gekozen om een gelijk aantal dossiers te bemachtigen van leerlingen welke een diploma hebben behaald en leerlingen welke de school voortijdig hebben verlaten. Hier is voor gekozen zodat er gezocht kan worden naar verschillen tussen deze twee typen leerlingen. Daarnaast worden deze twee groepen verder onderverdeeld naar het geslacht van de leerlingen. Voor iedere groep wordt getracht een gelijk aantal jongens en meisjes te selecteren, zodat er vier groepen ontstaan van elk een gelijk aantal. Hier is voor gekozen om ook verschillen te kunnen onderzoeken op basis van geslacht gecombineerd met het al dan niet behalen van een diploma.

Er zal per deelvraag weergegeven worden op welke wijze deze beantwoord wordt en hoe de benodigde data verkregen wordt. Er wordt getracht zo inzichtelijk mogelijk weer te geven hoe de deelvragen meetbaar gemaakt worden. Voor een gedetailleerd overzicht van de handelingen die ondernomen worden wordt echter verwezen naar analyseplan, bijlage III.

2.2.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Welk gedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?

Om deze vraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van de dossieranalyse zoals beschreven in het begin van de paragraaf 'Materialen'. Het wel of niet behalen van een diploma wordt in deze beschouwd als de afhankelijke variabele.

Ter beantwoording van deze vraag wordt gezocht naar verschillen die optreden in de afhankelijke variabele op basis van de risicogedragingen die de leerlingen vertoond hebben alvorens zij de school verlaten hebben. Ook wordt onderzocht of deze verschillen verder uitgelegd kunnen worden met behulp van het geslacht van de leerling. Dit wordt gedaan zodat uitspraken gedaan kunnen worden over verschillen tussen het type risicogedrag en voortijdig schoolverlaten, maar ook over het geslacht. Er wordt ook onderzocht of er een verschil optreedt wanneer een leerling meer of minder vormen van risicogedrag vertoond. Hetzelfde wordt gedaan voor het totaal aantal internaliserende risicogedragingen en het totale aantal externaliserende risicogedragingen. Met de resultaten die hiermee verkregen zullen worden zal uitspraak gedaan kunnen worden of leerlingen die meerdere risicogedragingen, internaliserend of externaliserend, vertonen vaker of minder vaak hun diploma halen vergeleken met andere leerlingen. Tabel 1 is een schematische weergave van de risicogedragingen en tot welke samenstelling zij gerekend worden, internaliserend of externaliserend, op basis van de literatuur, zoals beschreven in de inleiding van dit document. Deze indeling van de twaalf risicogedragingen zal gedurende het onderzoek consequent gehanteerd worden.

Tabel 1

Schematische weergave van de twaalf risicogedragingen en tot welk construct zij gerekend worden

Internaliserend	Externaliserend
Concentratieproblemen	Impulsiviteit
Stressgevoeligheid	Hyperactiviteit
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	Opstandigheid
Somberheid	Brutaliteit
Gebrek aan motivatie	Agressiviteit
Gebrek aan ordelijkheid	Slechte schoolprestaties/doubleren

Er is binnen de dossier analyse een mogelijkheid opengehouden om probleemgedrag wat regelmatig gerapporteerd wordt in de dossiers, maar niet onder te brengen is bij één van de twaalf risicogedragingen ook, op te nemen in het onderzoek.

De verschillen tussen de verschillende risicogedragingen zullen verder gespecificeerd worden door het geslacht van de leerlingen als onafhankelijke variabele toe te voegen. Deze gegevens zullen kunnen aangeven of het vertonen van meerdere risicogedragingen, meerdere internaliserende of meerdere externaliserende risicogedragingen een grotere invloed heeft op al dan niet behalen van een diploma, en of dit voor een jongen of meisje meer of minder geldt. Ook wordt onderzocht of specifieke risicogedragingen vaker voorkomen in combinatie met een andere risicogedraging. Dit wordt gedaan om later in het onderzoek eventueel over deze risicogedragingen gecombineerd uitspraken te kunnen doen, maar ook zodat de combinaties die gevonden worden, als combinatie, vergeleken kunnen worden met het al dan niet behalen van diploma. Mogelijk levert een combinatie van verschillende risicogedragingen een sterker verschil op dan de risicogedragingen individueel.

2.2.2 Deelvraag 2

De tweede deelvraag luidt:

Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?

Om deze vraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van twee items uit de vragenlijst (zie bijlage I), namelijk item zes en zeven. Item zes meet hoe vaak docenten en mentordocenten specifieke vormen van risicogedrag waarnemen tijdens het uitoefenen van hun beroep. Er is aan de respondenten gevraagd om op een tienpuntsschaal een rangorde aan te geven afhankelijk van hoe vaak zij een specifiek risicogedrag waarnemen. Er is gekozen voor een tienpuntsschaal, zodat de respondenten meer ruimte hebben om onderscheid te maken in de frequenties waarin zij risicogedragingen waarnemen. Van de twaalf risicogedraging (zoals weergegeven in tabel 1) moeten zij een rangordening maken, afhankelijk van hoe vaak zij een risicogedrag waarnemen. Door de respondenten tien antwoordmogelijkheden te bieden, wordt verwacht dat de gemiddelden van de risicogedragingen grotere verschillen zullen vertonen, wanneer vergeleken met de andere risicogedragingen, dan op een schaal met een kleiner aantal antwoordmogelijkheden. Er is voor gekozen om geen twaalfpuntsschaal te gebruiken, omdat dit mogelijk erg onoverzichtelijk zou worden voor de respondent. Daarnaast werd verondersteld door de onderzoeker dat een tienpuntsschaal een bekend gegeven is onder docenten en mentordocenten.

De gemiddelden voor de twaalf risicogedragingen worden berekend per leshuis, wat vervolgens wordt afgezet tegen het gemiddelde van de andere leshuizen. Op deze manier wordt onderzocht of er verschillen zijn tussen de leshuizen wat betreft de frequenties waarin risicogedragingen worden waargenomen.

De antwoorden van de respondenten worden daarnaast verdeeld in groepen op basis van de functie, op basis van het geslacht en tot slot op basis van zowel de functie als het geslacht. Zo wordt onderzocht of er

verschillen zijn tussen de waarnemingen van docenten en mentordocenten, mannen en vrouwen, maar ook tussen mannelijke en vrouwelijke docenten en mannelijke en vrouwelijke mentordocenten.

Er zal gekeken worden middels een Cronbach's Alpha of er sprake is van voldoende betrouwbaarheid van samenhang tussen de internaliserende risicogedragingen om deze samen te voegen tot één construct, namelijk internaliserende risicogedragingen. Er zal ook een Cronbach's Alpha berekend worden voor de externaliserende gedragingen. Dit wordt gedaan, zodat bepaald kan worden of de risicogedragingen onderling voldoende samenhang vertonen, om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over het construct waartoe deze behoren, namelijk internaliserend of externaliserend gedrag als geheel. Wanneer blijkt dat de risicogedragingen onderling voldoende samenhang vertonen om betrouwbaar tot een construct samengevoegd te worden, zal van alle internaliserende risicogedragingen het gemiddelde berekend worden en van alle externaliserende risicogedragingen. Verhoeven (2007) stelt dat vanaf een minimale waarde van .60 een construct als zijnde mag worden samengesteld. Deze maat zal worden aangehouden voor het bepalen van de betrouwbaarheid van de samenhang van de constructen.

Vervolgens wordt getest of de verschillen tussen de gemiddelden van de internaliserende en externaliserende risicogedragingen significant zijn. Dit wordt gedaan om te controleren of er uitspraken over deze gemiddelden gedaan kunnen worden en met welke zekerheid. De gemiddelden worden vervolgens ook afgezet tegen een onafhankelijke factor, namelijk de functie van de respondenten.

Item 7 van de vragenlijst geeft de respondenten de mogelijkheid om vormen van probleemgedrag te rapporteren welke zij waarnemen tijdens het uitvoeren van hun functie, maar welke niet vernoemd zijn. Hier is voor gekozen, omdat er slechts twaalf vormen van probleemgedrag beschreven zijn waar ook andere vormen van probleemgedrag op hun plaats waren geweest. De respondenten krijgen de mogelijkheid om ook het probleemgedrag dat zij willen toevoegen van een waarde te voorzien, afhankelijk van de mate waarin zij dit gedrag waarnemen. De toevoegingen welke door de respondenten zijn gedaan zullen geïnventariseerd worden en vervolgens op basis van een aantal voorwaarden al dan niet geselecteerd worden en vervolgens opgenomen worden in het onderzoek. Hierbij wordt vooral gekeken naar de aard van de toevoeging. Het dient gedrag te betreffen en niet een verklaring hiervoor, zoals persoonlijkheids- of gedragsstoornissen, problematische thuissituaties en trauma's. Daarnaast dient de toevoeging een nieuw gedrag te betreffen en geen synoniem van één van de reeds beschreven risicogedragingen. Tot slot wordt gekeken naar de continuïteit van de respondent. Voorwaarde is dat respondent zijn/haar aanvulling consequent van een waarde voorziet wanneer daar de kans voor geboden wordt. De toevoegingen welke aan deze eisen voldoen worden opgenomen in het onderzoek en zullen er gemiddelden berekend worden wanneer meerdere respondenten dit gedrag hebben aangegeven.

2.2.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag is als volgt geformuleerd:

Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van data verkregen met behulp van de vragenlijst. Zoals in de inleiding van het document is beschreven wordt de ernst van probleemgedrag bepaald door de frequentie, de intensiteit en de context van dat gedrag. In welke mate deze aspecten meewegen in het oordeel is weer afhankelijk van het type gedrag en de docent zelf (Wolf & Beukering, 2009). Daarom zullen deze drie aspecten samen gebruikt worden om de deelvraag te beantwoorden, namelijk wanneer is gedrag problematisch? Tabel 2 geeft een schematisch overzicht van items uit de vragenlijst en welk aspect deze items meten.

Tabel 2

Overzicht van de items uit de vragenlijst en welk aspect voor het beoordelen van de ernst van probleemgedrag zij meten

Item	Te meten aspect
8	Frequentie
9	Intensiteit
10	Context

Zoals in tabel 2 zichtbaar is meet item acht van de vragenlijst vanaf welke frequentie respondenten probleemgedrag als zorgelijk ervaren. Dit wordt gemeten op een ordinale zes-puntsschaal. Hier is voor gekozen, omdat de onderzoeker veronderstelt heeft dat de gekozen frequenties (variërend van 'helemaal niet' tot 'iedere les') onderling voldoende verschiden om door de respondent gemakkelijk ingevuld te worden. Verondersteld is dat wanneer de frequenties te dicht op elkaar liggen, er te weinig onderling verschil is en daarom de keuze bemoeilijkt wordt. Maar wanneer de frequenties te ver uit elkaar liggen bemoeilijkt dit mogelijk ook het maken van een keuze. De gekozen frequenties zijn samengevoegd op een zes-puntsschaal, zodat er voldoende keuzemogelijkheden (maar niet te veel) zijn.

Item negen meet de mate waarin de respondent kijkt naar de hevigheid/intensiteit waarmee gedrag zich voordoet, wanneer hij/zij dit gedrag bepaald als wel of niet problematisch. Item negen meet de mate waarin respondenten de context waarin het gedrag zich vertoont meerekenen wanneer zij gedrag beoordelen als wel of niet problematisch. Beide items worden gemeten op een vijf-puntsschaal van Likert. Er is voor deze items gekozen voor een vijf-puntsschaal omdat wat betreft meten van meningen en attitudes men moeilijker onderscheidend verschil maakt als er meer dan vijf antwoordmogelijkheden zijn (Brinkman, 2000).

Voor deze drie aspecten wordt gekeken of er verschillen zijn naarmate de respondent docent of mentordocent is. Vervolgens wordt onderzocht of er voldoende samenhang is tussen de internaliserende en externaliserende risicogedragingen om constructen te creëren voor de verschillende aspecten: frequentie, intensiteit en context zodat er zes constructen ontstaan. Dit wordt wederom gedaan met behulp van Cronbach's Alpha. Hierbij worden dezelfde waarden gehanteerd zoals beschreven bij de tweede deelvraag. Mocht blijken dat er sprake is van voldoende onderlinge samenhang om betrouwbare constructen samen te voegen worden de gemiddelden van de internaliserende en de externaliserende risicogedragingen berekend. Vervolgens wordt onderzocht of deze gemiddelden ook significant van elkaar verschillen. Tabel 3 geeft een overzicht van de zes constructen voor welke onderzocht zal worden of zij voldoende betrouwbaar zijn om uitspraken over te doen. De gemiddelden van de constructen zullen vervolgens onderzocht worden op basis van de functie.

De samenhang van de constructen van internaliserende risicogedragingen voor intensiteit en context zal berekend worden. Op deze manier kan onderzocht worden of er sprake is van een verband tussen de mate waarin intensiteit en context meewegen in het beoordelen van het gedrag. Hetzelfde wordt gedaan voor de constructen van de externaliserende risicogedragingen.

Tabel 3

Overzicht van de zes constructen welke gecreëerd worden voor de derde deelvraag van dit onderzoek

Aspect	Construct		Item
Waarnemingsfrequentie			8
Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Internaliserende risicogedragingen	Externaliserende risicogedragingen	9
Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag			10

Tot slot wordt voor de toegevoegde probleemgedragingen, welke in de tweede deelvraag zijn geselecteerd, ook de gemiddelden per aspect berekend. Deze worden niet onderscheiden op geslacht of functie, omdat het aantal respondenten dat dezelfde aanvullingen gedaan heeft vermoedelijk erg klein is en dergelijke verdelingen derhalve weinig betekenis hebben.

2.2.4 Deelvraag 4

Deze deelvraag luidt:

Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?

Om deze deelvraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van item twintig uit de vragenlijst. Dit is een open vraag waar de respondenten kunnen aangeven welke stappen zij ondernemen wanneer een leerling probleemgedrag vertoont. Deze vraag is open gesteld om zo de respondent de mogelijkheid te geven zijn keuzes uitgebreid toe te lichten. De respondent van een aantal keuzemogelijkheden voorzien biedt deze mogelijkheid niet. De antwoorden van de respondenten worden geïnventariseerd. Vervolgens wordt voor elk antwoordtype onderzocht of er verschillen optreden wanneer deze vergeleken worden met de functie van derespondenten.

Ook worden de ondernomen stappen vergeleken met de bekendheid met de zorgroute, wat gemeten wordt door item 21 uit de vragenlijst. Item 21 is een vijfpunts Likertschaal waarop de respondenten kunnen aangeven in welke mate zij bekend zijn met de zorgroute voor het melden van leerlingen die probleemgedrag vertonen, variërend van 'Niet' tot 'Goed'. Er is gekozen voor een vijfpuntsschaal om de reden welke reeds beschreven is in subparagraaf 2.2.3. Deze vergelijking wordt gemaakt om eventuele 'sociaal onwenselijke' antwoorden proberen te verklaren.

2.2.5 Deelvraag 5

De vijfde deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?

De vijfde deelvraag wordt beantwoord met behulp van item elf en twaalf van de vragenlijst uit bijlage I. Item elf uit de vragenlijst meet de mate waarin de respondent denkt dat het tijdig signaleren van probleemgedrag voortijdig schoolverlaten tegen gaat. Item twaalf meet de mate waarin de respondent het signaleren van probleemgedrag als onderdeel van zijn/haar takenpakket is. Deze worden beiden gemeten op een vijfpunts Likertschaal om de reden welke reeds beschreven is in subparagraaf 2.2.3. Om deze deelvraag te beantwoorden worden de gemiddelden berekend van de items. Deze gemiddelden worden gebruikt om uitspraken te kunnen doen over de gehele populatie. Daarnaast wordt onderzocht of er verschillen bestaan tussen de gemiddelden van docenten en docentmentoren.

2.2.6 Deelvraag 6

De zesde deelvraag is:

Maken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gebruik van de mogelijkheden die zij aangeboden krijgen om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?

Deze deelvraag wordt beantwoord middels de items dertien tot en met negentien van de vragenlijst uit bijlage I. Tabel 4 is schematisch overzicht van deze items en welke aspecten van deze deelvraag zij meten.

Tabel 4

Schematisch overzicht van items uit de vragenlijst welke gebruikt worden om de zesde deelvraag te beantwoorden en welke aspecten van deze deelvraag zij meten

Items	
13	Mate van tevredenheid over de geboden mogelijkheden om kennis en vaardigheden van signaleren te vergroten
14	Bekend met de lerarenbeurs voor de Bevordering van Deskundigheid
15	Gebruik van de lerarenbeurs voor de Bevordering van Deskundigheid
16	Toelichting voor het niet gebruik maken van de lerarenbeurs voor de Bevordering van Deskundigheid
17	Bekend met de cursussen voor beginnende en ervaren docenten
18	Gebruik van de cursussen voor beginnende en ervaren docenten
19	Toelichting voor het niet gebruik maken van de cursussen voor beginnende en ervaren docenten

Allereerst wordt gekeken naar de bekendheid van de respondenten met de lerarenbeurs en de cursussen (item veertien en zeventien). Respondenten hebben bij deze vragen kunnen aangeven of zij bekend zijn met deze mogelijkheden met 'ja' of 'nee'. Er zal ook onderzocht worden of de antwoorden welke respondenten op deze vragen geven verband houden met elkaar. Vervolgens wordt onderzocht hoeveel van de respondenten welke bekend zijn met de lerarenbeurs en de cursussen hier ook daadwerkelijk gebruik van maken. Ook deze worden met elkaar vergeleken om te onderzoeken of respondenten die geen gebruik maken van de lerarenbeurs ook geen gebruik maken van de cursussen en andersom. De bekendheid van de lerarenbeurs en cursussen wordt ook vergeleken met het gebruik, om vast te stellen of de bekendheid het al dan niet gebruik maken van kan verklaren. Er zal worden onderzocht of in voorgenoemde verschillen bestaan tussen docenten en docentmentoren.

Respondenten hebben via de items zestien en negentien kunnen aangeven waarom zij eventueel geen gebruik gemaakt hebben van de lerarenbeurs en/of de cursussen. Deze vraag is open gesteld om zo de respondent de mogelijkheid te geven zijn keuze uitgebreid toe te lichten en de respondent niet te beperken met een aantal keuzemogelijkheden. De antwoorden welke de respondenten hebben gegeven worden geïnventariseerd, waarna onderzocht wordt of er verschillen bestaan tussen de redenen om geen gebruik te maken van de lerarenbeurs of de cursussen afhankelijk van de functie van de respondent.

Tot slot wordt item dertien van de vragenlijst bekeken. Hier hebben respondenten met behulp van een vijfpunts Likertschaal kunnen aangeven in welke mate zij tevreden zijn over de mogelijkheden die hen geboden worden om hun kennis en vaardigheden wat betreft het anticiperen probleemgedrag. Hiervan worden de gemiddelde bekend voor verschillende groepen op basis van geslacht en functie. Dit wordt gedaan om deels te verklaren waarom de respondenten wel of niet gebruik maken van de lerarenbeurs en/of de cursussen. Ook hiervoor wordt onderzocht of er sprake is van verschillen tussen docenten en mentordocenten.

2.2.7 Deelvraag 7

De laatste deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene zorgleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere zorgleerling niet?

Om deze vraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van de dossieranalyse zoals beschreven in het begin van de paragraaf 'Materialen'. Het wel of niet behalen van een diploma wordt in deze beschouwd als de afhankelijke variabele. Er worden verschillende aspecten welke mogelijk de afhankelijke variabele beïnvloeden beschreven en onderzocht. Vervolgens wordt bekeken of het jaar waarin de leerling gesignaleerd is tot verschillen leidt op de afhankelijke variabele. Mogelijk verandert het aantal leerlingen dat het diploma behaald naarmate de leerlingen eerder of later is gesignaleerd. Er zal worden onderzocht of verschillen optreden in de afhankelijke variabelen wanneer er groepen gecreëerd worden op basis specifieke vormen van interne en externe hulp welke de leerlingen gekregen hebben. Hierbij wordt ook gekeken naar het type risicogedrag dat de leerling vertoond heeft. Op deze manier wordt getracht de effectiviteit van de verschillende vormen van hulpverlening te bepalen. Daarnaast wordt onderzocht of het geslacht van de leerling eventueel maakt dat een vorm van hulpverlening meer of minder effectief is. Omdat er uit de literatuur is gebleken dat goede

samenwerking tussen de school en externe hulpverleningsinstanties het aantal voortijdig schoolverlaters nog verder terug zou dringen (Comite voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge, 2007) (Rombouts, 2000), wordt onderzocht of er combinaties zijn tussen interne vormen en externe vormen van hulpverlening welke een bepaald effect hebben op het al dan niet behalen van een diploma.

Uiteraard zijn er vele andere combinaties te maken welke mogelijk voor interessante informatie zouden kunnen zorgen. Echter zal er sprake zijn van een beperkt aantal dossiers dat voor de analyse gebruikt zal worden. Naarmate de groepen specifiekere worden (zoals geslacht, type risicogedrag, vorm van interne hulp, vorm van externe hulp en diploma wel of niet behaald) zullen steeds minder combinatiemogelijkheden gevonden worden, omdat sommige combinaties niet voorkomen door de beperkte steekproefgrootte. De groepen welke wel gemaakt kunnen worden zullen bestaan uit slechts enkele cases. De betrouwbaarheid van verkregen resultaten is in deze daarom discutabel. In de 'discussie' van dit onderzoek wordt hier verder op ingegaan. De combinaties welke gemaakt worden en beschreven zijn, zijn gekozen omdat de onderzoeker deze als relevant beschouwt voor het beantwoorden van de deelvraag. Dit wil niet zeggen dat andere combinaties niet relevant zouden zijn, maar in verband met de beperkingen die de steekproefgrootte oplegt is er gekozen voor een beperkt aantal.

2.3 Procedure

Na de literatuurverkenning werden de deelvragen die gebruikt worden geoperationaliseerd. Onderwijl is er een vragenlijst die is opgesteld met behulp van de online enquête maker 'Thesistools'. Vervolgens is er een e-mail gestuurd naar alle docenten van het Stedelijk College Eindhoven locatie Avignonlaan met daarin de link naar de online enquête. In de e-mail werden de respondenten gegarandeerd dat de resultaten anoniem verwerkt zouden worden. Er zijn in totaal twee e-mails verstuurd naar de respondenten. De eerste mail was opgesteld door de onderzoeker maar verstuurd onder het e-mailadres van de opdrachtgever (zie bijlage II). De herinneringse-mail was op naam van de onderzoeker verstuurd (zie bijlage II). Gedurende de periode waarin de respondenten de tijd kregen om de vragenlijst in te vullen, is er een dossieronderzoek gedaan op het Stedelijk College Eindhoven. Het traceren van dossiers van leerlingen welke aan de eisen voldeden voor het dossieronderzoek bleek veel tijd in beslag te nemen. In totaal zijn er 33 dossiers onderzocht waarvan er twintig bruikbaar bleken te zijn en voldeden aan de eisen van dit onderzoek. Tien van de dossiers waren van leerlingen die risicogedrag vertoonden en die hun diploma niet hebben behaald. De andere tien dossiers betroffen leerlingen die risicogedrag vertoonden en die hun diploma wel hebben behaald. Deze beide groepen bestaan uit vijf jongens en vijf meisjes. Op 16-05-2012 is de digitale vragenlijst gesloten voor de respondenten. Middels een ingebouwde functie van de website van Thesistools zijn de verkregen antwoorden in een spreadsheet van Microsoft Excel gedownload. Respondenten welke de vragenlijst voor minder dan 75 procent hadden ingevuld zijn uit het bestand verwijderd. Na deze controle zijn de resultaten uit de spreadsheet gekopieerd naar het databestand in SPSS. Voor verdere toelichting wordt verwezen naar het analyseplan in bijlage III. De resultaten die de verkregen data heeft opgeleverd na de analyses wordt verder toegelicht in de resultatensectie van dit onderzoek.

2.4 Analyse van de data

In dit onderdeel van de van methodesectie wordt kort toegelicht welke toetsende analyses zijn gebruikt, middels het dataverwerking programma SPSS (versie 20), om de gevonden verschillen en verbanden te onderzoeken op hun waarde. Voor de volledige toelichting van de bewerkingen en analyses welke gedaan zijn ter beantwoording van de hoofdvraag, wordt verwezen naar het analyseplan in bijlage III. Het analyseplan geeft ook een overzicht van de voorbereidende analyses welke gedaan zijn.

De volgende statistische toetsen worden op aanraden van de methodologiedocent gebruikt om de gevonden verschillen te testen. Ter controle van de samenhang en betrouwbaarheid van de gecreëerde constructen is Cronbach's Alpha gebruikt. Om te controleren of de verschillen tussen gemiddelden van de gecreëerde constructen significant zijn, wordt dit getoetst middels een gepaarde T-toets. Wanneer gezocht wordt naar verschillen tussen variabelen van nominaal meetniveau worden deze verschillen getoetst met behulp van de Chi-kwadraat test. Via deze toets is gekeken of er significante verschillen waren tussen leerlingen welke hun diploma wel of niet behaalden afhankelijk van type risicogedrag, geslacht en de ontvangen interne en/of externe hulp. De onafhankelijke T-toets is gebruikt om gemiddelden te vergelijken van afhankelijke variabelen op interval meetniveau, welke in groepen zijn verdeeld op basis van een onafhankelijke variabele op nominaal, dichotoom meetniveau. Om gemiddelden van meer drie of meer groepen te vergelijken is gebruik gemaakt van de one-way ANOVA, wanneer de afhankelijke variabele werd onderverdeeld in groepen op basis van één variabele op interval meetniveau, of de univariate ANOVA toets, wanneer de afhankelijke variabele werd onderverdeeld in meer dan twee groepen op basis van twee of meer variabelen waarvan minimaal één op interval meetniveau. Voor het onderzoeken van een verband tussen twee of meer variabelen op interval meetniveau is een Pearson correlatie gebruikt. Voor een overzicht welke toetsen gebruikt zijn voor welke exacte variabelen, ter beantwoording van welke vraag, wordt nogmaals verwezen naar het analyseplan in bijlage II.

3 Resultaten

In dit onderdeel van het document worden belangrijkste resultaten beschreven welke verkregen zijn. Hierbij worden deze resultaten steeds afgezet tegen de deelvragen die zij beantwoorden. Echter zullen eerst aspecten als de responsie op de vragenlijst behandeld worden in de paragraaf 'Deelnemers'. Vervolgens wordt de betrouwbaarheid en significantie van de constructen, welke gebruikt worden in de vragenlijst, besproken in paragraaf 3.2. Vervolgens wordt overgegaan tot het weergeven van de resultaten per deelvraag.

3.1 Deelnemers

De populatie welke bevraagd werd middels de vragenlijst, zoals vermeld in de methodesectie, bestaat uit 115 respondenten. Uitgaande van een betrouwbaarheidsniveau van 95 procent en een foutenmarge $\leq .050$ dient de steekproef 89 respondenten te omvatten. De uiteindelijke steekproefgrootte is 43. De oorzaak van de lage responsie is onbekend. Twee weken na verzending van de eerste e-mail is opnieuw een e-mail met de link naar de vragenlijst verzonden naar de respondenten ter herinnering. Hierna hebben er nog enkele respondenten gereageerd, echter is de uiteindelijke responsie niet hoger gekomen dan 58 respondenten. Van de 58 respondenten bleken vijftien respondenten de vragenlijst minder dan 75 procent ingevuld te hebben. De data van deze respondenten is uit het onderzoek weggelaten wegens onvolledigheid. Hierna bleven 43 respondenten over ($N = 43$). De verdeling van de respondenten wat betreft het geslacht en functie is schematisch weergegeven in tabel 5. Afhankelijk van het meetniveau van de betreffende variabelen zijn ontbrekende antwoorden van respondenten welke geselecteerd waren voor het onderzoek vervangen door missing values. Waar het variabelen op interval meetniveau of hoger betrof zijn de missing values vervangen door het gemiddelde van de overige antwoorden. Wanneer het variabelen betrof op nominaal meetniveau zijn deze niet vervangen door een andere waarde, maar aan het totaal van de variabele onttrokken.

Tabel 5

Overzicht van de respondenten van de vragenlijst, onderverdeeld naar geslacht en functie

Functie	Geslacht		Totaal
	Man	Vrouw	
Docent	12	10	22
Mentordocent	6	15	21
Totaal	18	25	43

De populatie waarover middels de dossieranalyse getracht wordt uitspraken over te doen, bestaat uit ongeveer 105 leerlingen. Zoals eerder vermeld betrof het een gestratificeerde steekproef, waardoor er steeds gezocht is naar combinaties van specifieke kenmerken. Uitgaande van een betrouwbaarheidsniveau van 95 procent en een foutenmarge $\leq .050$ was een steekproef van 83 dossiers vereist. Door onvolledigheid van enkele dossiers en het tijdsbestek bestaat de uiteindelijke steekproefgrootte uit twintig dossiers ($N = 20$). De verdeling van de dossiers is weergegeven in tabel 6. Zoals eerder vermeld moesten de dossiers van de respondenten voor dit deelonderzoek aan bepaalde eisen voldoen. Voor iedere respondent moest bekend zijn of deze een

diploma had behaald alvorens de school verlaten te hebben, het geslacht, het instroomjaar, jaar van signaleren, uitstroomjaar, specifieke vormen van probleemgedrag welke de respondent vertoonde gedurende diens verblijf binnen de instelling en welke vormen van interne en externe hulp de respondent aangeboden heeft gekregen. Hierdoor werd het onmogelijk missing values te hebben in de dataset voor dit deelonderzoek. Wanneer bleek dat er sprake was van onmogelijke waarden in de dataset zijn deze gecorrigeerd met behulp van de desbetreffende dossiers.

Tabel 6

Schematische weergave van de gestratificeerde steekproef van deelonderzoek 2

Voortijdig schoolverlaten	Geslacht		
	Man	Vrouw	Totaal
Diploma behaald	5	5	10
Geen diploma behaald	5	5	10
Totaal	10	10	20

3.2 Meetinstrument

Zoals in de methodesectie is omschreven is de samenhang van acht constructen getoetst middels Cronbach's Alpha. Een construct kan worden samengevoegd wanneer de Cronbach's Alpha minimaal .060 is (Verhoeven, 2007). Tabel 7 laat zien dat alle constructen aan deze eis voldoen.

Tabel 7

Overzicht van de acht constructen welke in het onderzoek gebruikt zullen worden en de bijbehorende waarden.

Construct		Cronbach's Alpha Internaliserend gedrag	Cronbach's Alpha Externaliserend gedrag	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1	Waarnemingsfrequentie	.658	.704	-0.02	-.089	.329	.930
2	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	.706	.673	0.45	3.801	.432	.000
3	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	.888	.909	-0.04	-.399	.587	.692
4	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	.750	.800	0.37	4.157	.692	.000

Daarnaast is onderzocht, middels een gepaarde T-toets, of de gemiddelden van de constructen voor internaliserend gedrag en de gemiddelden van de constructen voor externaliserend gedrag significant van elkaar verschillen. In tabel 7 is het verschil tussen de gemiddelden weergegeven (*M*), de verkregen t-waarde (*t*) de correlatiecoëfficiënt (*r*) en de significantie (*p*) van de verschillen tussen de constructen. Deze waarden zijn berekend, omdat ondanks dat is vastgesteld dat de constructen samengesteld mogen worden middels de Cronbach's Alpha, dit nog niet maakt dat de verschillen in de gemiddelden van tussen de internaliserende en externaliserende constructen werkelijk een verschil weergeven. Om te bepalen of het verschil tussen de

gemiddelden significant is worden de volgende p -waarden (waarschijnlijkheidswaarden) gehanteerd in dit onderzoek. Verschillen met een p -waarde kleiner dan 0,01 worden gezien als zeer significant. Verschillen met een p -waarde tussen de 0,01 en 0,05 worden gezien als significant. Verschillen met een waarschijnlijkheidswaarde tussen de 0,05 en 0,10 worden gezien als niet significant, maar er lijkt sprake van een trend. Verschillen met een p -waarde groter dan 0,10 worden gezien als niet significant (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003).

Tabel 7 laat zien dat de gemiddelden van de constructen die de frequentie weergeven van waar af internaliserend en externaliserend probleemgedrag als zorgelijk wordt gezien, significant van elkaar verschillen, ($t(42) = -3.80, p \leq .001$). Hetzelfde geldt voor de constructen welke weergeven in welke mate de context wordt meegenomen in het beoordelen van internaliserend of externaliserend gedrag als zijnde problematisch ($t(42) = 4.16, p \leq .001$). Dit blijkt niet het geval voor de constructen welke onderscheid moeten maken tussen internaliserend en externaliserend risicogedrag wat betreft de frequentie waarin dit gedrag wordt waargenomen ($t(42) = -0.09, p = .930$) en welke invloed de intensiteit van het gedrag invloed heeft op beoordelen van het gedrag ($t(42) = -0.40, p = .692$). Hierom zullen eventuele verschillen welke eventueel gevonden worden tussen de gemiddelden van de laatst genoemde constructen met grote voorzichtigheid benaderd dienen te worden.

3.3 Resultaten op de deelvragen

In deze paragraaf van de resultatensectie zal aan de hand van de onderzoeksvragen, welke geformuleerd zijn in de inleiding van dit document, de verkregen resultaten beschreven worden. Hierbij wordt enkel ingegaan op de resultaten, voor een gedetailleerde toelichting hoe de resultaten verkregen zijn wordt verwezen naar het analyseplan in bijlage III.

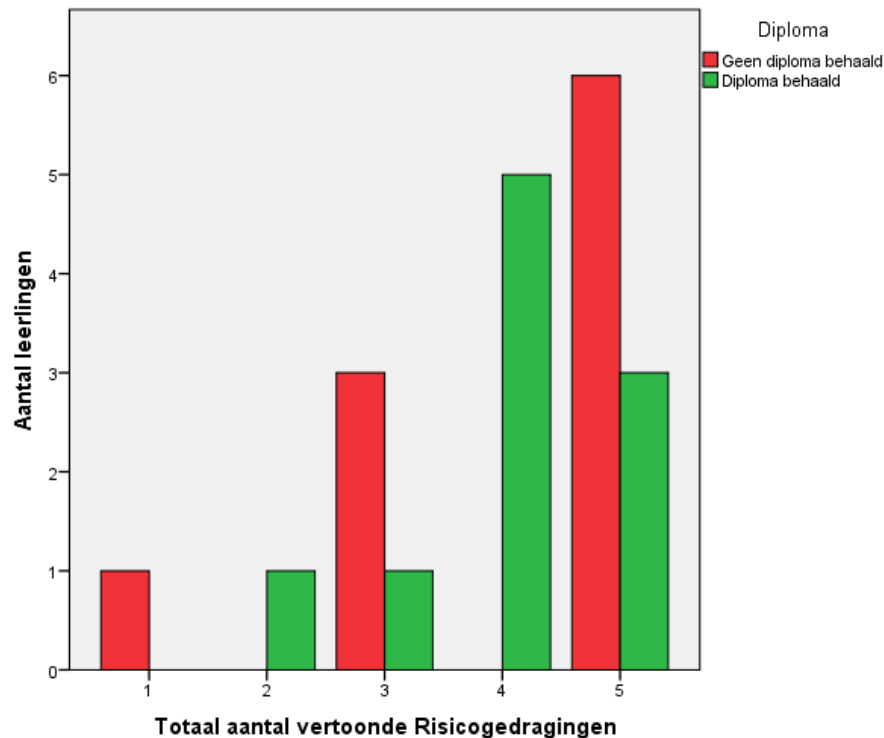
3.3.1 Deelvraag 1

De eerste deel vraag van het onderzoek is:

Welke vormen van probleemgedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?

Om de eerste deelvraag van dit onderzoek te beantwoorden is gebruik gemaakt van data uit de dossieranalyse. Er is middels een Chi-kwadraattest en kruistabellen onderzocht of leerlingen welke een specifieke vorm van risicogedrag vertoonden vaker met of zonder diploma de school verlaten hebben. Hieruit is gebleken dat leerlingen welke agressief gedrag vertoonden significant minder vaak een diploma behaalden dan leerlingen welke geen agressief gedrag vertoonden ($\chi^2(1, N = 20) = 5.05, p \leq .01$). Zeven van de negen leerlingen met agressief gedrag hebben de school verlaten zonder diploma. Dit bleek vooral een trend te zijn onder de jongens ($\chi^2(1, N = 10) = 3.60, p = .058$). Ook leerlingen welke regelovertrekend gedrag vertoonden behaalden significant minder vaak een diploma dan andere leerlingen ($\chi^2(1, N = 20) = 7.50, p \leq .05$). Dit bleek echter juist een trend te zijn voor de meisjes, $\chi^2(1, N = 10) = 4.29, p = .083$. Verder onderzoek, middels een ANOVA, wees uit dat naar mate het totale aantal risicogedragingen dat leerlingen vertoonden toenam, steeds meer leerlingen het diploma niet behaalden. Figuur 1 laat de verdeling van de leerlingen zien ($N = 20$) over het

aantal risicogedragingen dat zij vertoonden en hoeveel van hen wel ($N = 10$) of niet ($N = 10$) hun diploma behaald hebben, $F(4,15) = 3.07$, $p \leq .05$. Middels ANOVA is ook onderzocht of het totaal aantal vertoonde risicogedragingen voor meisjes ($N = 10$) of jongens ($N = 10$) een andere verdeling zou laten zien, in opzichte tot al dan niet behalen van een diploma, maar dit bleek niet het geval ($F(2,12) = 0.12$, $p = .889$).



Figuur 1 Weergave van het aantal leerlingen dat een diploma behaald afhankelijk van het aantal risicogedragingen

Er is middels ANOVA onderzocht of het totaal aantal vertoonde internaliserende risicogedragingen een effect heeft op het al dan niet behalen van een diploma, maar er bleek geen sprake van een significant verschil, $F(3,11) = .41$, $p = .752$. Op dezelfde wijze is gecontroleerd of het totaal aantal vertoonde externaliserende risicogedragingen tot verschillen leidt wat betreft het behalen van een diploma, maar ook hier traden geen significante verschillen op, $F(2,11) = 1.21$, $p = .339$.

Er is middels een Chi-kwadraat test en kruistabellen onderzocht of er sprake bleek te zijn van risicogedragingen die vaker in combinatie met elkaar vertoond werden. Hier bleken significante verschillen in te zijn. Alle leerlingen welke impulsief gedrag vertoonden, vertoonden ook hyperactief ($\chi^2(1, N = 20) = 20.00$, $p \leq .001$) en regelovertredend gedrag ($\chi^2(1, N = 20) = 5.29$, $p \leq .05$). Daarnaast hadden al deze leerlingen een gebrek aan motivatie ($\chi^2(1, N = 20) = 2.89$, $p = .089$) en een gebrek aan ordelijkheid ($\chi^2(1, N = 20) = 14.12$, $p \leq .001$). Jongeren welke hyperactief gedrag vertoonden bleken ook een gebrek aan motivatie ($\chi^2(1, N = 20) = 2.89$, $p = .089$) en een gebrek aan ordelijkheid ($\chi^2(1, N = 20) = 14.12$, $p \leq .001$) te hebben en regelovertredend gedrag te vertonen ($\chi^2(1, N = 20) = 5.29$, $p \leq .05$). Opvallende resultaten betroffen de stressgevoelige leerlingen. Zij vertoonden allemaal opstandig ($\chi^2(1, N = 20) = 3.33$, $p = .068$), brutaal ($\chi^2(1, N = 20) = 3.33$, $p = .068$) en agressief gedrag ($\chi^2(1, N = 20) = 2.716$, $p = .099$). Van de leerlingen die opstandig gedrag vertoonden bleek een groot aantal brutaal ($\chi^2(1, N = 20) = 4.85$, $p \leq .05$) en agressief ($\chi^2(1, N = 20) = 5.69$, $p \leq .05$) ($p \leq .05$) gedrag te vertonen. Leerlingen die last van angsten ondervonden waren vaak ook somber ($\chi^2(1, N = 20) =$

12.86, $p \leq .001$) en hadden slechte schoolprestaties ($\chi^2(1, N = 20) = 3.33, p = .068$). Leerlingen die somberheid rapporteerden bleken ook vaak slechte schoolprestaties te hebben ($\chi^2(1, N = 20) = 3.81, p = .051$). Agressief gedrag werd zeer weinig vertoont door jongeren met angsten ($\chi^2(1, N = 20) = 7.013, p \leq .05$) of somberheidsklachten ($\chi^2(1, N = 20) = 7.013, p \leq .05$). Van de leerlingen welke angstig waren bleek niemand een gebrek aan ordelijkheid te vertonen ($\chi^2(1, N = 20) = 3.333, p = .068$). De gevonden combinaties zijn vergeleken met het al dan niet behalen van een diploma, hieruit zijn geen verschillen gekomen welke significant bleken te zijn. Dit betekent dat er geen combinaties van risicogedragingen gevonden zijn welke gezamenlijk effect lijken te hebben op voortijdig schoolverlaten.

3.3.2 Deelvraag 2

De tweede deelvraag luidt:

Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?

De respondenten hebben in de vragenlijst een waarde toegekend, op een tienpuntsschaal, aan iedere vorm van risicogedrag afhankelijk van of zij dit gedrag vaker of minder vaak waarnemen. Voor elke vorm van risicogedrag is vervolgens met SPSS het gemiddelde berekend. In tabel 8 zijn deze weergegeven. Tegen verwachting in blijkt dat concentratieproblemen gemiddeld het vaakst worden waargenomen door de respondenten ($N = 43$) zichtbaar is in tabel 8. Verwachting was dat externaliserende gedragingen vaker zouden worden waargenomen door de respondenten. In tabel 8 is ook zichtbaar dat de gemiddelden van internaliserend risicogedrag ($M = 6.28$) en externaliserend risicogedrag ($M = 6.30$) zeer dicht bij elkaar liggen. In de paragraaf 'Meetinstrument' is beschreven dat het verschil in gemiddelden tussen de twee constructen ook niet significant is ($t(42) = -0.09, p = .930$). Ook dit is tegen de verwachtingen in. Op basis van de literatuur werd verwacht dat er sprake zou zijn van een significant verschil tussen de twee constructen, waarbij de externaliserende gedragingen gemiddeld vaker werden waargenomen dan internaliserende risicogedragingen.

Tabel 8

Overzicht van de gemiddelden voor de internaliserende en externaliserende risicogedragingen met betrekking tot de waarnemingsfrequentie die de variabelen is toebedeeld door de respondenten

Internaliserende Risicogedragingen	M	M		Externaliserende Risicogedragingen	M	M	
		Docenten	Mentoren			Docenten	Mentoren
Concentratieproblemen	8,14	8.36	7.90	Impulsiviteit	7,33	7.50	7.14
Stressgevoeligheid	5,74	6.27	5.19	Hyperactiviteit	6,65	6.45	6.86
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	5,23	5.41	5.05	Opstandigheid	6,37	6.36	6.38
Somberheid	4,05	4.00	4.10	Brutaliteit	6,51	6.50	6.52
Gebrek aan motivatie	7,51	7.59	7.43	Agressiviteit	5,14	5.41	4.86
Gebrek aan ordelijkheid	7,02	7.23	6.81	Slechte schoolprestaties/doubleren	5,80	5.65	5.95
Gemiddelde Internaliserend gedrag	6,28*			Gemiddelde Externaliserend gedrag	6,30**		

* Cronbach's alpha = .658 ** Cronbach's alpha = .704

Wanneer gekeken wordt naar de gemiddelden per internaliserende risicogedraging, valt op dat de gemiddelden van stressgevoeligheid ($M = 5.74$), Angsten ($M = 5.23$) en somberheid ($M = 4.05$) veel lager liggen dan de gemiddelden van concentratieproblemen ($M = 8.14$), gebrek aan motivatie ($M = 7.51$) en gebrek aan ($M = 7.02$). De gemiddelden voor de waarnemingsfrequentie van stressgevoeligheid, angsten en somberheid komen dus wel tegemoet aan de verwachtingen.

De waarnemingsfrequentie van ieder risicogedrag is vergeleken met de functie van de respondenten. Dit om te achterhalen of er sprake is van significante verschillen tussen de waarnemingsfrequenties ingevuld door docenten of mentoren. De vergelijking is gedaan middels een T-test, hieruit bleek dat docenten ($N = 22$) gemiddeld vaker stressgevoeligheid waarnemen ($M = 6.27$) dan mentordocenten ($N = 21$, $M = 5.19$). Dit verschil is niet significant; $t(41) = 1.94$, $p = .06$, maar er lijkt sprake van een trend te zijn.

In de vragenlijst hebben de respondenten de mogelijkheid gekregen om vormen van probleemgedrag te beschrijven die zij waarnemen bij leerlingen, maar die niet bevraagd worden in de vragenlijst. Aan deze vorm van probleemgedrag konden zij een waarde toekennen welke weergeeft hoe vaak zij dit gedrag waarnemen. Een aantal van de aanvullingen welke door de respondenten gedaan zijn, zijn opgenomen in het onderzoek. Voorwaarden hiervoor waren dat het gedrag probleemgedrag moest betreffen en geen verklaring hiervoor, zoals persoonlijkheids- en gedragsstoornissen, trauma's en problematische thuissituaties. Ook gedrag dat nauw aansloot op één van risicogedragingen, welke al bevraagd worden in vragenlijst, werd niet nogmaals vernoemd of meegenomen in de analyse. Ook is tijdens het selecteren gekeken naar de continuïteit van de respondent, wat wil zeggen dat een aanvulling enkel werd opgenomen in het onderzoek mits de respondent consequent het gedrag, dat hij/zij heeft toegevoegd, van een score is blijven voorzien. Deze voorwaarden hebben de selectie van een drietal vormen van probleemgedrag opgeleverd. Voor de gedetailleerde beschrijving van de selectie wordt verwezen naar het analyseplan in bijlage III. Van de toegevoegde gedragingen is, wanneer meerdere respondenten dezelfde toevoeging deden, het gemiddelde berekend. Dit heeft tot de volgende resultaten geleid: automutilatie werd door twee respondenten toegevoegd en had een gemiddelde score van 2.50, autoriteitsproblemen werden driemaal gerapporteerd met een gemiddelde score van 7,67 en regelovertredend gedrag, welke door vier respondenten werd benoemd, had een gemiddelde score van 7,75. Deze gemiddelden sluiten aan op de verwachtingen. Zoals in de inleiding is beschreven worden gedragingen welke voor overlast zorgen vaker waargenomen door docenten. De hoge gemiddelden van autoriteitsproblemen en regelovertredend gedrag bevestigen dit.

3.3.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag is als volgt geformuleerd:

Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van data verkregen met behulp van de vragenlijst. Zoals eerder beschreven in de inleiding van dit document wordt de ernst van probleemgedrag door een drietal factoren bepaald, namelijk de frequentie waarin het gedrag zicht voordoet en de intensiteit en

context van het gedrag (Wolf & Beukering, 2009). Voor deelvraag drie is geprobeerd om van deze factoren inzichtelijk te maken in welke mate zij meespelen in het wanneer gedrag als problematisch ervaren wordt. De eerste factor welke van invloed is op de ernstwaarneming van gedrag is de frequentie waarin het zich voordoet. Deze is gemeten op een zespuntsschaal, waarbij de laagste waarde gelijk is aan de laagst mogelijke frequentie en de hoogste waarde gelijk is aan de hoogste frequentie. Voor iedere vorm van risicogedrag is berekend vanaf welke frequentie docenten en mentoren het gedrag gemiddeld als zorgelijk ervaren. In tabel 9 is een overzicht gegeven van de twaalf risicogedragingen en de gemiddelde waardering die zij gekregen hebben van de respondenten ($N = 43$). Het totale gemiddelde van de internaliserende en externaliserende risicogedragingen is weergegeven, maar ook gemiddelden van de docenten ($N = 22$) en de mentordocenten ($N = 21$).

Tabel 9

Overzicht van het gemiddelde en de modus voor de internaliserende en externaliserende risicogedragingen met betrekking tot de waarnemingsfrequentie van waar af gedrag als zorgelijk/problematisch wordt gezien

Internaliserende Risicogedragingen	M	M	M	Externaliserende Risicogedragingen	M	M	M
		Docenten	Mentoren			Docenten	Mentoren
Concentratieproblemen	5,23	5.23	5.24	Impulsiviteit	4,79	4.86	4.71
Stressgevoeligheid	4,21	4.27	4.14	Hyperactiviteit	4,74	4.58	4.90
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	3,88	3.82	3.95	Opstandigheid	3,98	3.59	4.38
Somberheid	3,65	3.64	3.67	Brutaliteit	3,77	3.77	3.76
Gebrek aan motivatie	4,63	4.77	4.77	Agressiviteit	2,86	3.05	2.67
Gebrek aan ordelijkheid	4,91	5.05	5.05	Slechte schoolprestaties/doubleren	3,69	3.71	3.67
Gemiddelde Internaliserend gedrag	4,42*			Gemiddelde Externaliserend gedrag	3,97**		

* Cronbach's Alpha = .706 ** Cronbach's Apha = .673

Middels een gepaarde T-toets is al aangetoond dat de gemiddelden van de constructen voor internaliserend en externaliserend significant van elkaar verschillen ($t(42) = -3.80, p \leq .001$). Middels een onafhankelijk T-toets is onderzocht of er verschillen zijn in de gemiddelden van docenten en mentordocenten, deze zijn terug te vinden in tabel 9. Hieruit bleek dat mentoren ($M = 4.38$) opstandig gedrag pas bij een hogere frequentie zorgelijk vinden dan docenten ($M = 3.59$). Dit verschil bleek significant te zijn ($t(41) = -2.34, p \leq .05$). Geen van de andere gemiddelden, welke in tabel 9 worden gegeven, bleken significant van elkaar te verschillen. De gevonden gemiddelden sluiten aan bij de verwachtingen van de onderzoek. Er werd verwacht dat de externaliserende gedragingen al bij een lagere frequentie als zorgelijk ervaren zouden worden dan de internaliserende gedragingen, omdat zoals eerder beschreven externaliserende gedragingen vaker storend zijn voor de omgeving. Ook van de drie gedragingen, welke aangevuld zijn door de respondenten en beschreven zijn bij de tweede deelvraag, is het gemiddelde berekend. Automutilatie had een gemiddelde van 2.00. Autoriteitsproblemen had een gemiddelde van 2,33 en regelovertrekend gedrag van 2,75. Deze gemiddelden sluiten minder goed aan bij de verwachtingen, omdat automutilatie welke een internaliserend gedrag lijkt al vanaf een lagere frequentie zorgelijk gevonden wordt. Wanneer de gemiddelden van autoriteitsproblemen en regelovertrekend gedrag echter worden vergeleken met het gemiddelde van het construct internaliserend gedrag ($M = 4.42$) lijkt dit wel de verwachtingen te bevestigen, omdat deze gemiddelden lager zijn.

De tweede factor welke bepaald in welke mate gedrag als problematisch wordt ervaren is de intensiteit van het gedrag. Ook voor deze factor is van de twaalf risicogedragingen het gemiddelde berekend. Tabel 10 geeft de verkregen waarden weer per risicogedraging en de gemiddelden van de internaliserende gedragingen samen en de externaliserende gedragingen samen. Ook deze gemiddelden van de risicogedragingen voor docenten en mentordocenten zijn in tabel 10 toegevoegd. De verkregen waarden zijn berekend over een vijfpuntsschaal.

Tabel 10

Overzicht van de gemiddelden voor de internaliserende en externaliserende risicogedragingen met betrekking tot de mate waarin de intensiteit van het gedrag meeweegt in de beoordeling van het risicogedrag

Internaliserende Risicogedragingen	M	M	M	Externaliserende Risicogedragingen	M	M	M
		Docenten	Mentoren			Docenten	Mentoren
Concentratieproblemen	3,80	3.80	3.80	Impulsiviteit	3,57	3.42	3.74
Stressgevoeligheid	3,03	3.09	2.95	Hyperactiviteit	3,65	3.56	3.75
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	3,31	3.41	3.21	Opstandigheid	3,15	2.92	3.39
Somberheid	2,98	3.04	2.90	Brutaliteit	3,14	3.42	3.40
Gebrek aan motivatie	3,65	3.47	3.84	Agressiviteit	3,20	3.11	3.30
Gebrek aan ordelijkheid	3,33	3.03	3.65	Slechte schoolprestaties/doubleren	3,33	3.35	3.30
Gemiddelde Internaliserend gedrag	3,35*			Gemiddelde Externaliserend gedrag	3,39**		

* Cronbach's Alpha = .888 ** Cronbach's Alpha = .909

Er blijkt een significant verschil ($t(41) = -2.22, p \leq .05$) te zijn wat betreft de mate waarin de intensiteit van een gebrek aan ordelijkheid wordt beschouwd om problematiek van het gedrag in te schatten. Zo blijkt dat mentordocenten ($M = 3.03, N = 21$) meer rekening houden met de context van het gedrag dan docenten ($M = 3.65, N = 22$). Middels een gepaarde T-toets is al aangetoond dat de verschillen tussen de gemiddelden van de constructen voor internaliserend gedrag en externaliserend gedrag niet significant zijn ($t(42) = -0.40, p = .692$). Voor de drie gedragingen welke toegevoegd zijn aan het onderzoek naar aanleiding van de tweede deelvraag zijn ook de gemiddelden voor het aspect intensiteit berekend. Automutilatie kreeg 5.00 als gemiddelde waarde. Autoriteitsproblemen kreeg een gezamenlijke waardering van 3.00 en regelovertredend gedrag werd gemiddeld 3.50 gewaardeerd.

Tot slot wordt voor het beantwoorden van de derde deelvraag bekeken in welke mate de docenten en docentmentoren kijken naar de context waar het risicogedrag van leerlingen zich in voordoet bij het beoordelen of het gedrag zorgelijk/problematisch is. In tabel 11 zijn de gemiddelden voor de risicogedragingen weergegeven, ook verschillend naar functie, alsook de gemiddelden voor alle internaliserende risicogedragingen samen en de externaliserende risicogedragingen samen. De verkregen waarden zijn berekend over een vijfpuntsschaal. Van de verschillen tussen de gemiddelden van de constructen voor internaliserend en externaliserend gedrag is aangetoond dat zij significant van elkaar verschillen. Hierbij werd verwacht mate waarin men bereid is om naar de context te kijken beïnvloed zou worden door de mate waarin men last ondervindt van het gedrag. Verwachting was daarom dat de respondenten meer geneigd zouden zijn de context van gedrag in ogenschouw te nemen voor internaliserende gedragingen. In tabel 11 is te zien dat de resultaten aansluiten bij de verwachtingen van de onderzoek.

Tabel 11

Overzicht van de gemiddelden en de modus voor de internaliserende en externaliserende risicogedragingen met betrekking tot de mate waarin de context van het gedrag meeweegt in de beoordeling van het risicogedrag

Internaliserende Risicogedragingen	M	M	M	Externaliserende Risicogedragingen	M	M	M
		Docenten	Mentoren			Docenten	Mentoren
Concentratieproblemen	4,00	3.95	4.05	Impulsiviteit	3,77	3.68	3.86
Stressgevoeligheid	3,95	3.91	4.00	Hyperactiviteit	3,70	3.59	3.81
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	4,16	4.18	4.14	Opstandigheid	3,37	3.23	3.52
Somberheid	3,98	4.00	3.95	Brutaliteit	2,93	2.91	2.95
Gebrek aan motivatie	3,26	3.27	3.24	Agressiviteit	2,88	2.86	2.90
Gebrek aan ordelijkheid	3,14	3.00	3.29	Slechte schoolprestaties/doubleren	3,64	3.53	3.76
Gemiddelde Internaliserend gedrag	3,75*			Gemiddelde Externaliserend gedrag	3,38**		

* Cronbach's Alpha = .750 ** Cronbach's Alpha = .800

In tabel 11 zijn de gemiddelden voor ieder risicogedrag afhankelijk van de functie toegevoegd. Een T-toets heeft echter uitgewezen dat er geen significante verschillen zijn tussen docenten en mentordocenten wat betreft de mate waarin zij de context van gedrag meenemen wanneer zij het gedrag als al dan niet problematisch beoordelen. Ook voor de context wordt bekeken welke waarden door de respondenten zijn toegekend aan de drie toegevoegde probleemgedragingen. Het gemiddelde voor alle drie de gedragingen bedraagt 3.00. Dit sluit minder goed aan bij de verwachtingen, omdat automutilatie mogelijk als internaliserend gedrag gerekend zou kunnen worden en dan een hoger gemiddelde zou moeten hebben dan autoriteitsproblemen en regelovertrekend gedrag.

3.3.4 Deelvraag 4

Deze deelvraag luidt:

Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?

De data voor de vierde deelvraag van dit onderzoek werd verzameld met behulp van een open vraag in de digitale vragenlijst welke verspreid is onder de respondenten. Tabel 12 laat zien welke resultaten dit heeft opgeleverd inclusief de significantie van de gevonden verschillen, op basis van de functie van de respondent, volgens de chi-kwadraat test. Hier komt uit naar voren dat docenten significant vaker contact opnemen met de mentor ($\chi^2(1, N = 43) = 8.38, p \leq .01$), mentoren vaker een individueel handelingsplan opstellen ($\chi^2(1, N = 43) = 4.55, p \leq .05$) en doorverwijzen naar het zorg adviesteam ($\chi^2(1, N = 43) = 02.20, p \leq .05$). Docenten rapporteren significant vaker een leerling uit de les te verwijderen ($\chi^2(1, N = 43) = 6.55, p \leq .01$). Daarnaast zijn er trends ontdekt waaruit blijkt dat mentoren vaker leerlingen bespreken met de staf ($\chi^2(1, N = 43) = 1.88, p = .094$) en dat leraren vaker rapporteren het eerst zelf te proberen op lossen met de leerling ($\chi^2(1, N = 43) = .2.90, p = .089$). Middels ANOVA in onderzocht of er 'sociaal onwenselijke' antwoorden verklaard konden worden door een beperkte kennis van de geldende zorgroute voor leerlingen welke probleemgedrag vertonen, hier zijn geen significante verschillen ontdekt.

Tabel 12

Overzicht van de door de respondenten beschreven stappen afgezet tegen de functie van de respondent.

Ondernomen stappen	Functie		χ^2	<i>p</i>
	Docent	Mentor		
Bespreken met de leerling	10	10	0.02	.887
Bespreken met de ouders van de leerling	6	5	0.07	.795
Bespreken met collega's	2	5	1.71	.191
Bespreken met de mentor van de leerling	16	6	8.38	.004
Bespreken met de staf	8	13	1.88	.094
Individueel Handelingsplan opstellen	1	6	4.55	.033
Doorverwijzen naar het Zorgteam	1	4	2.20	.138
Doorverwijzen naar het Zorg Adviesteam	0	5	5.92	.015
Doorverwijzen naar het Kernteam	1	2	0.41	.522
Eerst zelf proberen op te lossen met de leerling	5	1	2.90	.089
Uit de les verwijderen	6	0	6.66	.010

3.3.5 Deelvraag 5

De vijfde deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?

Zoals beschreven in de methode wordt voor het beantwoorden van deze deelvraag gekeken naar in welke mate de respondenten het nut van het vroegtijdig signaleren van probleemgedrag onderschrijven voor het tegengaan van voortijdig schoolverlaten. Ook wordt gekeken naar de mate waarin zij het signaleren van probleemgedrag als deel van hun takenpakket zien. Beide vragen werden door de respondenten op vijfpuntsschaal beantwoord. Van beide variabelen is het gemiddelde berekend. Zo blijkt dat de respondenten in hoge mate het nut van signaleren onderschrijven ($M = 4.00$, $N = 43$) en ook aangeven dat zij dit in hoge mate als deel van hun takenpakket beschouwen ($M = 4.28$, $N = 43$). Daarnaast is onderzocht of deze variabelen een verband met elkaar houden middel een Pearson correlatie, maar hieruit blijkt dat er sprake is van weinig tot geen correlatie is tussen het waargenomen nut van vroegtijdig signaleren en het signaleren zien als taak ($r(41) = .221$, $p = .155$). Middels een T-toets is onderzocht of er een verschil bestaat tussen hoe deze aspecten worden waargenomen door docenten ($N = 22$) en mentordocenten ($N = 21$). Zo blijken docenten minder het nut van signaleren te onderschrijven ($M = 2.55$) dan mentordocenten ($M = 2.95$) doen ($t(41) = -2.65$, $p \leq .05$). Daarnaast geldt dat docenten rapporteren dat zij signaleren minder als deel van hun takenpakket te zien ($M = 2.59$, $SD = 0.73$) dan mentordocenten ($M = 3.00$, $SD = 0.00$). Dit is een significant verschil ($t(41) = -2.55$, $p \leq .05$).

3.3.6 Deelvraag 6

De zesde deelvraag is:

Maken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gebruik van de mogelijkheden die zij aangeboden krijgen om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?

Deze vraag wordt beantwoord met behulp van de data welke verkregen is uit de vragenlijst. Middels frequentieverdelingen is geïnventariseerd hoeveel respondenten op de hoogte waren van de lerarenbeurs ter bevordering van deskundigheid en de cursussen voor beginnende en ervaren docenten. Wel liefst 34 respondenten gaven aan bekend te zijn met de lerarenbeurs en 35 respondenten dat ze bekend waren met de cursussen ($N = 43$). Van de 34 docenten die aangaven bekend te zijn met de lerarenbeurs hebben slechts dertien respondenten hier ook werkelijk gebruik van gemaakt. Middels een Chi-kwadraat test is aangetoond dat dit verschil significant is ($\chi^2(1, N = 43) = 4.93, p \leq .05$). Van de 35 docenten welke aangegeven hebben bekend te zijn met de cursussen hebben achttien respondenten ook gebruik gemaakt van deze mogelijkheid $\chi^2(1, N = 42) = 6.30, p = .012$. Daarnaast is gekeken naar overeenkomsten tussen het bekend zijn met de lerarenbeurs en de cursussen. Ook deze verschillen zijn getoetst met behulp van de Chi-kwadraat test. Er 31 respondenten die van beide mogelijkheden op de hoogte zijn; $\chi^2(1, N = 43) = 6.63, p \leq .05$. Het verschil tussen respondenten gebruik maken van de lerarenbeurs en het gebruikmaken van de cursus bleek niet significant te zijn, $\chi^2(1, N = 42) = 1.64, p = .200$. Er bleek een significant verschil te zijn tussen docenten en mentordocenten wat betreft de bekendheid met de cursussen, waarin mentordocenten naar verhouding vaker op de hoogte zijn van deze mogelijkheid dan docenten, $\chi^2(1, N = 43) = 4.00, p \leq 0.05$. Er zijn geen andere significante verschillen wat betreft de functie van de respondenten gevonden.

Tabel 13

Schematische weergave van de redenen welke door respondenten gegeven zijn waarom zij geen gebruik maken van de lerarenbeurs of de cursussen

Redenen voor lerarenbeurs	Functie				Redenen voor cursussen	Functie			
	Docent	Mentor	χ^2	p		Docent	Mentor	χ^2	p
Tijdgebrek	8	6	.297	.586	Tijdgebrek	5	5	.21	.650
Net klaar met studeren	3	1	1.00	.317	Net klaar met studeren	1	0	2.00	.367
Aanvraag is bezig	0	1	1.02	.311	Genoeg ervaring	4	0	4.21	.040
Andere cursus gevolgd of aan het volgen	0	4	4.62	.032	Andere cursus gevolgd of aan het volgen	0	5	5.93	.015
Genoeg gestudeerd	1	0	.93	.335	Onbekend met de cursussen	2	0	2.00	.157
Onbekend met de lerarenbeurs	4	2	.67	.413					

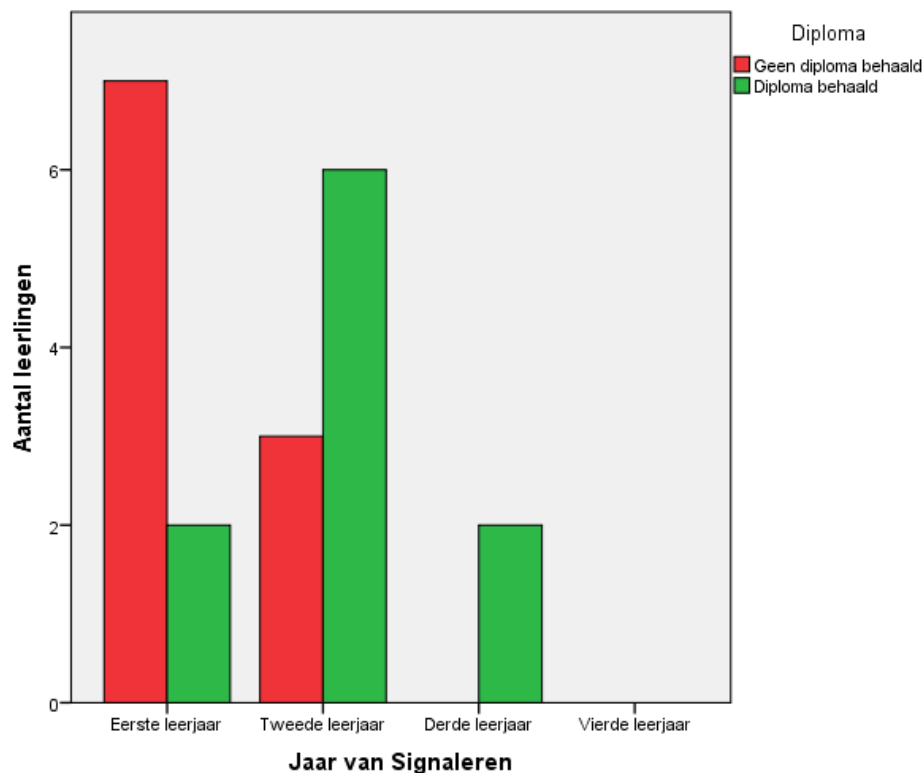
Respondenten kregen de mogelijkheid om toe te lichten waarom zij eventueel geen gebruik maakten van de mogelijkheden. De redenen die door de respondenten zijn opgegeven zijn geïnterviewd en vervolgens is gekeken of de redenen die genoemd werden verschillend afhankelijk van de functie van de respondent. Tabel 13 geeft weer welke type antwoorden zij als verklaring voor de lerarenbeurs en de cursussen gegeven hebben en hoe deze zich verhoudt tot de functie van de respondenten. Hieruit blijkt dat enkel mentordocenten hebben aangegeven gebruik te maken van andere cursussen dan de lerarenbeurs ($\chi^2(1, N = 43) = 4.62, p \leq .05$) of de cursussen ($\chi^2(1, N = 43) = 5.93, p \leq .05$). Enkel respondenten die docent zijn geven aan te vinden dat zij voldoende ervaring hebben om probleemgedrag te signaleren en hierom geen gebruik maken van de cursussen ($\chi^2(1, N = 43) = 4.21, p \leq .05$).

3.3.7 Deelvraag 7

De laatste deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene zorgleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere zorgleerling niet?

De laatste deelvraag wordt beantwoord met gegevens uit de dossieranalyse. Allereerst is onderzocht, middels een ANOVA, of het moment waarop leerlingen gesignaleerd zijn verschillend oplevert in het al dan niet behalen van een diploma. Zoals zichtbaar in Figuur 1 ($N = 20$) blijkt dat naarmate de leerlingen vroeger gesignaleerd worden, zij vaker hun diploma niet behalen ($F(2, 17) = 3.45, p = .055$).



Figuur 2 Histogram van het aantal leerlingen dat wel of niet een diploma heeft gehaald en in welk jaar zij gesignaleerd zijn.

Middels ANOVA is ook gezocht naar verschillen in het al dan niet behalen van een diploma op basis van het totaal aantal vormen interne hulp dat de leerling ontvangen heeft. Hieruit bleek dat hier geen sprake is van significante verschillen ($F(6,13) = 1.17, p = .381$). Dit is ook gedaan voor het totaal aantal vormen van externe hulpverlening dat de leerling ontvangen heeft. Ook hier blijkt geen sprake te zijn van een significant verschil ($F(4,15) = 0.50, p = .738$). Daarnaast is onderzocht of er een verschil optreedt afhankelijk van het totaal aantal interne en externe vormen van hulpverlening dat de leerling ontvangen heeft, maar ook hier is geen sprake van een significant verschil ($F(8,11) = 0.74, p = .658$). Middels een Chi-kwadraat test is onderzocht of er sprake is van verschillen in het al dan niet behalen van een diploma afhankelijk het geslacht, van het vertoonde gedrag en de specifieke vormen van hulpverlening die de leerlingen aangeboden hebben gekregen. In verband met het omvangrijke karakter van de bewerkingen worden in de resultaten enkel de opvallende, significante verschillen weergegeven. De hoeveelheid combinaties hierin is enorm en onmogelijk overzichtelijk weer te geven als bijlage, laat staan als tabel in deze resultatensectie. Er is bij het lezen van de tabellen enkel gekeken naar de delen waarin wel-wel combinaties gegeven werden, omdat deze meer informatie bevatten dan de andere delen. Desondanks is de hoeveelheid informatie erg groot. Hierom worden, zoals eerder beschreven, slechts de opvallende combinaties vermeld in de resultaten. Mocht de lezer deze combinaties zelf alsnog willen kunnen nakijken, kan deze de dataset behorende bij deze deelvraag opvragen bij de onderzoeker. Nu zal dus enkel een korte opsomming gegeven worden van relevante uitkomsten.

Jongens die agressief gedrag vertoonden halen minder vaak een diploma dan wel. Dit is niet significant maar blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 10) = 3.60, p = .058$). Leerlingen die regelovertredend gedrag vertoonden, halen minder vaak een diploma dan wel. Voor jongens is dit niet significant maar er blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 10) = 3.60, p = .058$) en voor meisjes is dit significant ($\chi^2(1, N = 10) = 4.30, p \leq .05$). Uit de vergelijkingen bleek dat er een significant verband gevonden is tussen de Coördinator Leerlingenzaken en voortijdig schoolverlaten. Deze resultaten laten zien dat leerlingen die niet in contact komen met de coördinator leerlingenzaken vaker hun diploma behalen dan leerlingen die wel in contact komen ($\chi^2(1, N = 20) = 6.67, p \leq .01$). Er is onderzocht of een combinatie van verschillende vormen interne hulp verschillen veroorzaken voor voortijdig schoolverlaten, middels de Chi-kwadraat test. Hieruit bleken enkel combinaties met de leerling coördinator significant te zijn, waar in alle gevallen de leerlingen welke in contact waren met de leerling coördinator minder vaak een diploma behaalden dan leerlingen welke niet in contact waren met de coördinator. Hetzelfde effect geldt voor leerlingen welke geen hulp ontvangen hebben vanuit de zorgklas en hun mentor ($\chi^2(1, N = 7) = 3.73, p = .053$) en de orthopedagoog en hun mentor ($\chi^2(1, N = 11) = 3.21, p = .073$). Leerlingen die geen hulp hebben gekregen van de orthopedagoog en geen hulp van hun mentor slagen vaker dan leerlingen die geen hulp van de orthopedagoog hebben gekregen, maar wel van de mentor ($\chi^2(1, N = 20) = 3.21, p = .073$). Meisjes met een leerling-coach en concentratieproblemen halen minder vaak hun diploma dan wel. Dit blijkt significant te zijn ($\chi^2(1, N = 3) = 3.94, p \leq .05$). Er zijn wat betreft het geslacht, het risicogedrag en de interne hulpverlening geen andere significante verschillen gevonden.

Ook is nagegaan of een combinatie van vormen van externe hulpverlening significante verschillen ontstaan wanneer deze vergeleken worden met het behalen van een diploma. Hieruit kwam een significant verschil naar voren wat betreft leerlingen die wel in contact waren met de leerplicht maar niet met Sociaal Maatschappelijk werk. Deze leerlingen haalden vaker een diploma dan leerlingen die beide vormen van externe hulp ontvingen ($\chi^2(1, N = 6) = 4.29, p \leq .05$). Jongens die agressief gedrag vertoonden en onder leerplicht

stonen haalden minder vaak hun diploma dan wel. Dit blijkt significant ($\chi^2(1, N = 4) = 4.00, p \leq .05$). Jongens met concentratieproblemen zonder externe hulp halen vaker diploma wel dan niet, dit blijkt significant ($\chi^2(1, N = 4) = 4.00, p \leq .05$).

Tabel 14 tracht op enigszins overzichtelijke wijze weer te geven welke significante verschillen er gevonden zijn in het al dan niet behalen van het diploma, afhankelijk van het type vertoonde risicogedrag, en de aangeboden vormen van interne en externe hulp. De kolom diploma in de tabel geeft aan of de leerlingen het diploma vaker wel of niet behalen.

Tabel 14

Schematische weergaven van de significante combinaties welke gevonden zijn tussen vorm van interne hulp en externe hulp, het type risicogedrag en het al dan niet behalen van een diploma.

Variabelen				Waarden		
Interne hulp	Externe hulp	Type risicogedrag	Diploma	χ^2	p	N
Leerlingcoach	School maatschappelijk Werk	Gebrek aan motivatie	Ja	3.00	.083	3
Mentor	Leerplicht	Brutaliteit	Ja	3.60	.058	10
Mentor	Leerplicht	Agressiviteit	nee	3.60	.058	10
Orthopedagoog	Leerplicht	Agressiviteit	nee	5.76	.016	9
Leerlingcoach	Leerplicht	Agressiviteit	nee	5.76	.016	9
Leerlingcoach	School maatschappelijk Werk	Agressiviteit	nee	3.00	.083	3
Orthopedagoog	Bureau jeugdzorg	Slechte schoolprestaties/ Doubleren	ja	3.00	.083	3
Leerlingcoach	Schoolmaatschappelijk Werk	Slechte Schoolprestaties/ doubleren	ja	3.00	.083	3
Mentor	Leerplicht	Regelovertredend Gedrag	nee	3.60	.058	10
Mentor	Bureau jeugdzorg	Regelovertredend Gedrag	nee	4.00	.058	10
Orthopedagoog	Bureau jeugdzorg	Regelovertredend Gedrag	Nee	3.00	.083	3
Leerling coach	Bureau jeugdzorg	Regelovertredend gedrag	Nee	4.00	.046	4
Orthopedagoog	Bureau jeugdzorg	Concentratieproblemen	Nee	3.00	.083	3
Leerlingcoach	Bureau jeugdzorg	Concentratieproblemen	nee	4.00	.046	4

4 Discussie

In het hoofdstuk discussie worden de resultaten van de deelvragen in context geplaatst. Eerst zal per deelvraag de resultaten samengevat worden tot een samenhangend antwoord en conclusies getrokken worden. Hierbij wordt kritisch gekeken naar de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten. Ook zal aandacht besteedt worden aan de betekenis van het onderzoek voor de theorie, maar ook praktische implicaties zullen waar mogelijk worden toegelicht. Tot slot zullen aanbevelingen gedaan worden.

4.1 Beantwoording van de vraagstelling

Dit onderzoek had tot doel het verband tussen probleemgedrag, de geboden zorg en het wel of niet voortijdig schoolverlaten van leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven, locatie Avignonlaan te beschrijven. Om dit te doen zijn zeven deelvragen geformuleerd welke gezamenlijk een antwoord kunnen geven op de onderzoeksvraag. Eerst zal voor iedere deelvraag apart besproken worden wat de belangrijkste conclusies zijn vervolgens een antwoord te geven op de hoofdvraag.

4.1.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag van het onderzoek was:

Welke vormen van probleemgedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?

Met name agressief gedrag en regelovertrekend gedrag blijken een sterke voorspellende factor voor voortijdig schoolverlaten te zijn. Leerlingen met deze gedragsproblemen verlieten opvallend vaker zonder diploma de school. Ook het totaal aantal vertoonde risicogedragingen lijkt een goede indicator te zijn. Leerlingen welke meerdere vormen van risicogedrag vertoonden verlieten de school vaker zonder diploma, het maakte hierin niet uit welke combinatie van risicogedragingen de leerlingen vertoonden. Ook het gegeven of dit internaliserende of externaliserende risicogedragingen waren, leidde niet tot verschillen. Het bleek moeilijk om verschillen te vinden wat betreft het geslacht in deze cijfers. Dit wordt geweten aan de grootte van de steekproef. De steekproefgrootte van de dossieranalyse is klein ($N = 20$). En ondanks dat de steekproef gestratificeerd is om een homogene groepen verdeling te krijgen, blijft het gegeven dat de steekproef uit vier groepen bestond van elk slechts vijf dossiers. De grootte van de steekproef heeft mogelijk dus de resultaten op negatieve wijze beïnvloedt. Daarnaast valt ook wat te zeggen over de betrouwbaarheid. Door de kleine steekproefgrootte is de kans dat gevonden resultaten op toeval berust zijn groter. De resultaten zijn steeds middels analytische toetsen getest op hun waarschijnlijkheid, maar desondanks kan de invloed van het beperkte aantal dossiers dat is opgenomen in de dossier analyse niet volledig worden afgewimpeld. Op basis van de gevonden resultaten kan echter met voorzichtigheid gezegd worden dat specifieke vormen van risicogedrag, namelijk agressief en regelovertrekend gedrag, door veel leerlingen die de school voortijdig verlaten vertoond wordt en dat veel leerlingen die de school voortijdig verlaten hebben ook meerdere vormen van risicogedrag vertoond hebben.

4.1.2 Deelvraag 2

De tweede deelvraag luidt:

Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?

Concentratieproblemen worden door de respondenten het meest waargenomen onder de leerlingen, gevolgd door een gebrek aan motivatie, impulsiviteit en een gebrek aan ordelijkheid. Somberheid wordt het minst waargenomen samen met angsten en stressgevoeligheid. Daarnaast rapporteerden enkele respondenten ook regelovertrekend gedrag en autoriteitsproblemen zeer regelmatig waar te nemen. Er zijn weinig verschillen tussen de waarnemingen van docenten en mentordocenten. Ondanks een vrij lage responsie ($N = 43$) wordt verondersteld dat er met enige betrouwbaarheid uitspraken gedaan kunnen worden in het kader van deze deelvraag. Dit betekent echter dat er in tegenstelling tot wat de literatuur doet vermoeden niet zozeer voornamelijk externaliserende risicogedragingen met grote regelmaat gesignaleerd worden maar dat vooral gedragingen welke internaliserend geacht worden, vaker waargenomen worden. Van de externaliserende gedragingen wordt impulsief gedrag het meest waargenomen. Verondersteld werd op basis van de theorie dat gedrag dat extreem of sociaal sterk onwenselijk is, sneller wordt waargenomen. Deze resultaten geven mogelijk niet aan dat impulsiviteit daardoor extremer, of sociaal onwenselijker gevonden wordt dan bijvoorbeeld hyperactiviteit, opstandigheid of agressiviteit, maar mogelijk wel dat impulsiviteit als voor veel docenten sociaal onwenselijk gedrag is, regelmatig voorkomt en daarom misschien ook sneller waargenomen wordt.

4.1.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag is als volgt geformuleerd:

Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?

Gedrag wordt als problematisch beoordeeld afhankelijk van de frequentie waarin het gedrag zich voordoet, de intensiteit en de context (Wolf & Beukering, 2009). De respondenten hebben aangegeven externaliserend gedrag gemiddeld al bij een lagere frequentie zorgelijk te vinden dan internaliserend gedrag. Hierin spant agressie de kroon. Deze vorm van risicogedrag wordt gemiddeld het snelst zorgelijk gevonden (bij de laagste frequentie). De intensiteit van gedrag wordt, ongeacht het type gedrag, door de respondenten gemiddeld meegenomen in de beoordeling van het gedrag als al dan niet problematisch. Er bleek weinig verschil te zitten in hoe docenten of mentordocenten hierover dachten of dat het internaliserend of externaliserend gedrag betrof. Nu is de onderzoeker door een aantal respondenten gewezen op de formulering van item negen uit de vragenlijst. Meerdere respondenten hebben aangegeven dat de formulering niet helder was en moeilijk te interpreteren. Het gebrek aan onderscheid tussen de verschillende gedragingen kan hier mogelijk deels door worden verklaard. De validiteit van de resultaten wordt hierdoor mogelijk negatief beïnvloed. Wanneer respondenten de vraag niet goed begrepen hebben, hoe kan dan met zekerheid gezegd worden of de

vraag gemeten heeft wat de deze zou moeten meten? Daarmee is ook de betrouwbaarheid van deze resultaten discutabel geworden. Mogelijk zijn de resultaten ook sterker beïnvloedt door externe factoren als toeval, omdat respondenten moeite hadden met het duiden van deze vraag.

De resultaten van dit onderzoek hebben aangetoond dat de respondenten sterker naar de context van het gedrag kijken wanneer het internaliserende risicogedragingen betreft dan wanneer het externaliserende risicogedragingen betreft. Teruggekoppeld naar de literatuur zou dit verklaard kunnen worden door het karakter van het gedrag, omdat externaliserend gedrag vaker voor overlast zorgt (Engelen & Coosemans, 2003); (Diepen, 2007); (Keesenberg, 2008). Zoals door de onderzoeker verondersteld werd in het inleidende hoofdstuk van dit document, lijkt te gelden dat naarmate docenten meer last ervaren van risicogedrag zij minder geneigd zijn om de context van het gedrag in ogenschouw te nemen. Samenvattend kan gesteld worden dat docenten internaliserend gedrag pas zorgelijk vinden wanneer dit voorkomt in hoge frequenties, maar dat zij daarbij in sterke mate rekening houden met de context waarin het gedrag zich voordoet. Voor externaliserend gedrag geldt dat zij dit al vanaf een lagere frequentie als zorgelijk en beschouwen en ook minder geneigd zijn dit in context te plaatsen dan dat zij zouden doen met internaliserend risicogedrag.

4.1.4 Deelvraag 4

Deze deelvraag luidt:

Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?

Hoe gereageerd wordt op risicogedrag wordt voor een groot deel bepaald door de functie van de respondent, blijkt uit de resultaten. Echter geldt hier als kritische noot dat de handelingen welke significant van elkaar verschillen wat betreft de functie van de respondent, ook verklaard kunnen worden door de functie van de respondent. Zo is het deel van de taak van de mentor om een individueel handelingsplan voor leerlingen op te stellen en om door te verwijzen naar het zorg adviesteam. Dat docenten vaker contact op nemen met de mentor van leerlingen kan verklaart worden door het gegeven dat de mentordocent immers zelf mentor is. Echter het gegeven dat docenten vaker rapporteren een leerling te verwijderen kan hier niet door verklaard worden. Hetzelfde geldt voor het verschijnsel dat docenten vaker aangeven het eerst zelf te proberen oplossen met de leerlingen. Verder geeft een groot aantal van zowel docenten als mentordocenten aan dat zij het gesprek met de leerling aangaan. De meest ondernomen stappen zijn het bespreken met de leerling, bespreken met de mentor en bespreken met de staf.

4.1.5 Deelvraag 5

De vijfde deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?

Docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven geven aan dat zij denken dat het vroegtijdig signaleren van de leerlingen welke risicogedrag vertonen, effectief is om voortijdig schoolverlaten te

voorkomen. Ook geven zij aan dat zij het signaleren van probleemgedrag als deel zien van hun takenpakket. Echter blijkt er verschil naar functie. Docenten onderschrijven het nut van vroegtijdig signaleren in mindere mate dan mentordocenten en ervaren ook het signaleren als een minder groot deel van hun takenpakket, maar er is geen sprake van een groot verschil tussen deze twee groepen.

4.1.6 Deelvraag 6

De zesde deelvraag is:

Maken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gebruik van de mogelijkheden die zij aangeboden krijgen om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?

Ongeveer 75 procent van de respondenten is bekend met de lerarenbeurs ter bevordering van de deskundigheid en de cursussen die aangeboden worden voor de beginnende en ervaren docenten. Er maakt echter maar een beperkt aantal docenten gebruik van de lerarenbeurs. Een iets groter aantal maakt gebruik van de cursussen, maar de meeste docenten en docentmentoren maken geen gebruik van deze mogelijkheden. De voornaamste reden die zij hier voor op hebben gegeven is een tijdsgebrek. Ook het net afgerond hebben van de opleiding is een veelgenoemde reden. Sommige docenten geven aan dat zij al genoeg ervaring hebben. Concluderend kan gezegd worden dat een groot aantal van de docenten en mentoren van het Stedelijk College Eindhoven geen gebruik maken van de mogelijkheden die er zijn om de kennis en vaardigheden te vergroten.

4.1.7 Deelvraag 7

De laatste deelvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene risicoleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere risicoleerling niet?

Met name het type risicogedrag dat leerlingen vertoond hebben lijkt bepalend te zijn voor het al dan niet behalen van een diploma. Met name agressie en regelovertredend gedrag lijken ongeacht de hoeveelheid hulpkanalen die worden ingezet, toch zonder diploma de school te verlaten. Verwacht werd door de onderzoek dat naarmate leerlingen later gesignaleerd werden de kans op voortijdig schoolverlaten hoger zou worden, omdat er dan minder tijd resteert om de benodigde hulp aan de leerling aan te bieden. Echter bleek juist dat naar mate de leerling sneller gesignaleerd werd, het aantal leerlingen dat het diploma behaalde juist verminderen. Mogelijk betekent dit dat het dus niet het moment van signaleren betreft, maar eerder de aard van het probleemgedrag. Logischerwijs zullen leerlingen welke ernstig probleemgedrag vertonen ook eerder gesignaleerd worden. Mogelijk is de ernst van het probleemgedrag dermate hoog dat de leerling, ondanks alle hulplijnen die bijgetrokken worden, uiteindelijk de school alsnog verlaat zonder diploma.

Verder is gezocht naar specifieke combinaties van hulpverlening welke voor een specifiek soort risicogedrag eventueel 'de oplossing' zou blijken te zijn of juist het tegenovergestelde en uit deze vergelijking zijn verschillen gekomen welke significant bevonden zijn door de toetsende analysetechnieken. Echter

betekend dit dat er soms significante uitspraken gedaan worden over een drietal dossiers. De validiteit en betrouwbaarheid lijkt bij een dergelijk kleine steekproefgrootte niet gegarandeerd. Daarnaast is gedurende de dossieranalyse gebleken dat niet ieder dossier even accuraat is bijgehouden. Sommige gegevens ontbreken, kunnen dan soms beredeneerd worden op basis van andere informatie, maar dit doet wel af aan de betrouwbaarheid en validiteit. Zo komt in de resultaten naar voren dat leerlingen welke interne hulp ontvangen via de coördinator leerlingzaken significant vaker de school verlieten zonder een diploma. Echter geldt dat de coördinator leerlingzaken mogelijk met meerdere van de leerlingen, wiens dossier geanalyseerd is, betrokken is geweest, maar dat dit niet goed gerapporteerd is. De dossiers van de leerlingen welke herhaaldelijk in de problemen kwamen en daardoor bijvoorbeeld in de zorgklas kwamen, waren gedetailleerder en nauwkeuriger bijgehouden. Hierin werd ook vaker vermeld of er sprake was van invloed door coördinator leerlingzaken. Mogelijk vertoonde deze leerlingen ernstiger probleemgedrag, trokken zij daardoor meer aandacht naar zich toe waardoor een dergelijk dossier regelmatig wordt bijgewerkt en is om die reden de coördinator aan het dossier toegevoegd als zijnde betrokken. Daarbij komt het gegeven, zoals reeds beschreven in de inleiding, dat het Stedelijk College Eindhoven niet altijd op de hoogte gebracht wordt van de situatie van leerlingen die de schoolverlaten waardoor de kans bestaat dat een leerling onterecht, bijvoorbeeld door verhuizing, als voortijdig schoolverlater geregistreerd staat. Al deze gegevens samengevoegd maakt dat over de specifieke aspecten welke maken dat een risicoleerling voortijdig schoolverlater wordt moeilijk met enige zekerheid iets te zeggen valt. Samenvattend wordt hierom enkel gesteld dat mogelijk de ernst van het probleemgedrag de sterkste bepalende factor is in de schoolloopbaan van leerlingen.

4.1.8 Conclusie

De hoofdvraag van het onderzoek was als volgt geformuleerd:

Wat is het verband tussen probleemgedrag, de geboden zorg en het wel of niet voortijdig schoolverlaten van leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven, aan de locatie Avignonlaan?

Met behulp van de resultaten van de deelvragen zal getracht worden de hoofdvraag zo volledig mogelijk te beantwoorden. Het tijdig signaleren van probleemgedrag wordt in de literatuur omschreven als zijnde een belangrijke stap om voortijdig schoolverlaten te verminderen. De docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven geven aan dat zij ook deze mening zijn toebedeeld en dat zij dit ook zien als deel van hun taken pakket. Echter maken zij relatief weinig gebruik van mogelijkheden die hen geboden worden om hun kennis en vaardigheden wat betreft het anticiperen op probleemgedrag te vergroten. Toch blijkt uit de dossieranalyse niet dat leerlingen welke voortijdig schoolverlater worden “te laat” gesignaleerd zijn. In tegendeel juist, van de leerlingen die vroeg in de schoolloopbaan gesignaleerd werden hebben de meeste de school zonder diploma verlaten. Docenten zijn goed op de hoogte van de zorgroute en het grootste deel van de docenten en docentmentoren onderneemt meerdere stappen om leerlingen welke probleemgedrag vertonen goed op te vangen. Docenten en docentmentoren geven aan verscheidene soorten risicogedragingen frequent waar te nemen. Wat mogelijk betekent dat zij de leerlingen goed ‘in de gaten houden’. Wat deels bevestigd kan worden door de resultaten uit de dossieranalyse. Voor het beoordelen van gedrag als zijnde problematisch hanteren zij andere maten wanneer het externaliserend gedrag betreft dan wanneer het internaliserend gedrag

betreft, maar ook dit lijkt geen effect te hebben op het al dan niet voortijdig schoolverlaten van leerlingen. Uiteindelijk lijkt met name het type risicogedrag bepalend te zijn voor het al dan niet behalen van een diploma. Mogelijk is ook de ernst van het gedrag een goede indicator. Door de kleine steekproefgrootte van de dossieranalyse en ontbrekende informatie in de dossiers kan moeilijk uitspraken gedaan worden over de verhouding tussen de vormen van hulpverlening welke de leerling heeft ontvangen en het al dan niet voortijdig de school verlaten. Gevonden verschillen zijn moeilijk te verklaren door het gebrek aan informatie en zijn niet voldoende betrouwbaar en valide om met enige zekerheid uitspraken te kunnen doen. Mogelijk is de aard van het probleemgedrag de sterkste voorspeller voor het al dan niet behalen van een diploma. Dit zegt niet dat voor de vormen van hulpverlening welke aan de leerlingen zijn gepresenteerd welke en diploma hebben behaald niet effectief zijn. Het onderzoek is echter niet in staat om dergelijke verbanden met enige zekerheid vast te stellen.

4.2 Aanbevelingen

In dit onderdeel van de discussie worden de conclusies die getrokken zijn omgezet in aanbevelingen. Deze zijn gebaseerd op de tekortkomingen van het onderzoek zelf of het zijn vragen die door het onderzoek zijn opgeroepen.

Zoals eerder vermeld is een de betrouwbaarheid en validiteit van de dossieranalyse discutabel. De kleine steekproefgrootte heeft gemaakt dat er moeilijk uitspraken gedaan kunnen worden over gespecificeerde combinatie in de variabelen. Wat betreft de aanbevelingen voor vervolgonderzoek kan een grotere steekproef daarom aanbevolen worden. Echter wordt de kleine steekproefgrootte deels veroorzaakt door de voor handen zijnde dossiers. Deze moesten aan een aantal eisen voldoen om in aanmerking te komen voor het onderzoek. Echter is gebleken dat veel dossiers niet voldeden aan deze eisen. Dit was vaak te wijten aan onvolledigheid. Mogelijk is er winst te behalen voor de opdrachtgever wanneer er scherpere kwaliteitseisen aan dossiers worden gesteld en nageleefd. De dossiers kunnen daardoor effectiever gebruikt worden. Voor vervolg onderzoek wordt aangeraden om meer gebruik te maken van variabelen op interval niveau. Zo zijn binnen het Stedelijk College Eindhoven bij een omvangrijk aantal leerlingen onder andere persoonlijkheidstesten afgenomen. Door de scores van de leerlingen op specifieke persoonlijkheidskenmerken, welke een overlap hebben met probleemgedrag zoals bijvoorbeeld agressie, mee te nemen in het onderzoek zouden uitspraken gedaan kunnen worden over de mate waarin er sprake is van probleemgedrag. Wat betreft het gekozen tijdsplan voor de dossieranalyse en het verzenden van de vragenlijst wordt aanbevolen om deze afhankelijk van elkaar te laten geschieden, wat wil zeggen een vragenlijst afnemen op basis van de informatie uit de dossieranalyse of andersom. Zodat de bevindingen uit het één verwerkt kunnen worden in het ander. Wat betreft de vragenlijst zijn er een aantal aspecten welke interessante informatie hadden kunnen opleveren maar in dit onderzoek niet zijn opgenomen. Zo is in kaart gebracht of docenten gebruik maken van de lerarenbeurs en de cursussen, maar is niet gemeten in welke mate zij hier behoefte aan hebben. Ook had gevraagd kunnen worden naar de mate waarin docenten zichzelf competent genoeg achten om te anticiperen op probleemgedrag. Meer specifieke aanbevelingen aan het adres van de opdrachtgever op basis van dit onderzoek zullen in het adviesrapport nader toegelicht worden.

Literatuurlijst

- Allen, J., & Meng, C. (2010). *Voortijdige Schoolverlaters: Aanleiding en gevolgen*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- American Psychiatric Association. (2006). *Beknopte handleiding bij de Diagnostische Criteria van de DSMIV-TR*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- Brinkman, J. (2000). *De vragenlijst*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Comite voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge. (2007). *Probleemgedrag op school*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers N.V.
- De Baat, M. (2009). *Beschermende en risicofactoren voor schoolverzuim*. Opgeroepen op April 12, 2012, van Nederlands jeugdinstituut:
http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Risicofactoren_Schoolverzuim.pdf
- Diepen, G. v. (2007). *Voortijdig Schoolverlaten en Gedragsproblematiek in Fryslan*. Opgeroepen op februari 18, 2012, van www.partoer.nl:
http://www.partoer.nl/files/11527/een_scenariostudie_naar_vsv.pdf
- Eimers, T., & Bekhuis, H. (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig: naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten*. Opgeroepen op maart 5 2012, van aanval op school uitval:
<http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/Vroeg%20is%20nog%20niet%20voortijdig.pdf>
- Engelen, I., & Coosemans, I. (2003). *Tieners in de knoei*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Feltzer, M., & Rickli, S. (2009). *De invloed van persoonlijkheidskenmerken en andere factoren op studie-uitval in het hoger onderwijs*. Opgeroepen op maart 5, 2012, van Quality of life development: http://nolostcapital.nl/sites/nolostcapital.nl/files/blog-attachments/Publicatie_De_Invloed_van_Persoonlijkheidskenmerken_en_Andere_Factoren_op_Studie-Uitval_in_het_Hoger_Onderwijs.pdf
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Holter, N. (2008). *Oozaken van voortijdig schoolverlaten*. Opgeroepen op maart 5, 2012, van Nederlands jeugd instituut:
http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Risicofactoren_VoortijdigSchoolverlaten.pdf
- Holter, N., & Bruinsma, W. (2010). *Wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten?* Opgeroepen op maart 5, 2012, van aanval op schooluitval:
http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/Bijlage%20020310-%203_4%20WatWerkt_VoortijdigSchoolverlaten.pdf
- Houben, J. M., & Konings, H. T. (2011). *Voortijdig schoolverlaters in de RAS-regio Alblasserwaard-Vijfheerenlanden*. Opgeroepen op April 12, 2012, van Alblasserwaardvijfheerenlanden:
<http://www.alblasserwaardvijfheerenlanden.nl/archief/163.pdf>
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen: wat kan de school doen?* Apeldoorn: Garant.

- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Methoden en technieken in de psychologie*. Amsterdam: Pearson Education.
- Junger-Tas, J. (2002). *members.multimania.nl*. Opgeroepen op April 7, 2012, van [members.multimania.nl](http://members.multimania.nl/veiligeschool/Preventie%20van%20antisociaal%20gedrag.pdf):
<http://members.multimania.nl/veiligeschool/Preventie%20van%20antisociaal%20gedrag.pdf>
- Keesenberg, H. (2008). *Passend onderwijs*. Deventer: Kluwer.
- Klooster, C. v. (2009). *Vertrouwen in samenwerking. Hoe samenwerking tussen VMBO scholen en partners voortijdig schoolverlaten kan verminderen*. Opgeroepen op April 5, 2012, van Igitur: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0918-200236/UUindex.html>
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Opgeroepen op April 22, 2012, van Windesheid:
<http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Research%20Publications/111013LectoraleredeYvonneLeeman.pdf>
- Luttmer, L. (2005). *Nederlands Leerboek Jeugdgezondheidszorg*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2011). *Stedelijk College Eindhoven*. Opgeroepen op februari 17, 2012, van VSV-verkenner:
<http://www.vsvverkenner.nl/school.php?select=20BK>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2012). *Landelijke cijfers op VO-niveau*. Opgeroepen op maart 12, 2012, van VSV-verkenner:
<http://www.vsvverkenner.nl/landelijk.php?niveau=vo>
- Nelen, M. (2010). *Gedragsproblemen op school De pedagogische kwaliteit van SWPBS*. Opgeroepen op April 5, 2012, van Windesheim:
http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Research%20Publications/20111017_PKO_gedragsproblemen_op_school.pdf
- Onderwijs, I. v. (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Opgeroepen op april 22, 2012, van onderwijsinspectie:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2009/Onderwijsverslag+2007-2008.pdf>
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Opgeroepen op April 22, 2012, van Onderwijsraad:
<http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf>
- Ploeg, J. D. (2007). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Reber, A. S. (2004). *Woordenboek van de psychologie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Rijksoverheid. (2007). *Startkwalificatie*. Opgeroepen op Februari 28, 2012, van Rijksoverheid:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/aanval-op-schooluitval/startkwalificatie>
- Rijksoverheid. (2011). Opgeroepen op maart 21, 2012, van Rijksoverheid voortgezet onderwijs:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-een-leerweg-in-het-vmbo.html>

- Rijksoverheid. (2012). *Lerarenbeurs en promotiebeurs*. Opgeroepen op Mei 2, 2012, van Rijksoverheid:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijspersoneel/docent/lerarenbeurs-en-promotiebeurs>
- Rombouts, D. (2000). *Het Time-Out-project: Een preventieve werkvorm voor school-drop-outs*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Rooij, E. v., Pass, J., & Broek, A. v. (2010). *Geruisloos uit het onderwijs*. Opgeroepen op april 5, 2012, van aanval op school uitval:
<http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/Geruisloos%20uit%20het%20onderwijs.pdf>
- Smeets, E., Veen, I. v., Derriks, M., & Rooseveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS/Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Stedelijk College Eindhoven. (2011). Opgeroepen op maart 21, 2012, van Stedelijk College Eindhoven ons onderwijs:
<http://avl.stedelijkcollege.nl/Flex/Site/Page.aspx?SectionID=65&Lang=NL>
- Swart, F. (2009). *Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs*. Opgeroepen op mei 12, 2012, van Journalsi: <http://www.journalsi.org/index.php/si/article/viewFile/172/144>
- Traag, T., & Velden, R. v. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands The role of student-, family- and school factors for early*. Maastricht: Research Centre for Education.
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Vonk, R. (2009). *Sociale psychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Wijk, B. v. (2005). *Voorkomen van voortijdig schoolverlaten: de noodzaak van differentiatie en decentralisatie in het voortijdig schoolverlaten*. Opgeroepen op Maart 12, 2012, van D66:
http://www.d66.nl/page/downloads/Rapport_voorkomvoortijdschoolverlaten_21-03-05.pdf
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Culemborg: Centraal Boekhuis.
- Woudenberg, A. v. (2009). *Werken aan het CJG: visie, inhoud en organisatie van het Centrum voor Jeugd en Gezin*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.

Bijlage I: Vragenlijst

Pagina: 1

Probleemgedrag en Voortijdig Schoolverlaten

Geachte docent/mentor,

U heeft deze vragenlijst toegestuurd gekregen, omdat er momenteel binnen het Stedelijk College Eindhoven onderzoek gedaan wordt naar het verband tussen probleemgedrag en voortijdig schoolverlaten. Hierbij is uw ervaring en mening essentieel.

In verband met de technische mogelijkheden wordt u verzocht de vragenlijst in één keer volledig in te vullen, het is immers niet mogelijk om later naar de lijst terug te keren. Het invullen van de vragenlijst duurt maximaal 10 minuten.

Uw bijdrage wordt volledig anoniem verwerkt in het onderzoek.

Start

Pagina: 2

Probleemgedrag en Voortijdig Schoolverlaten



Algemeen



1.

Geslacht *

☐ Man

☐ Vrouw



2.

Geboortecohort *

☐ 1940-1949

☐ 1950-1959

☐ 1960-1969

☐ 1970-1979

☐ 1980-1989

☐ 1990-1999



3.

Leshuis

☐ Populier

☐ Eik

☐ Zorg & Welzijn

☐ Techniek

☐ Economie

☐ Eerste Opvang Anderstaligen



4.

Functie

(schooljaar 2011-2012) *

☐ Docent

☐ Docent & Mentor



5.

Hoeveel jaar bent u al werkzaam als docent? *



Volgende

**Probleemgedrag**

6.

Welke vorm van probleemgedrag ziet u het meest onder leerlingen?

Geef u hierbij iedere vorm van probleemgedrag een cijfer van 1 tot 10.

Geef het gedrag dat u het MEEST ziet een 10.
Geef het gedrag dat u het MINST ziet een 1.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Impulsiviteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concentratieproblemen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Stressgevoeligheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hyperactiviteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Opstandigheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Somberheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gebrek aan motivatie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gebrek aan ordelijkheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Brutaliteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Agressiviteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Slechte schoolprestaties/doubleren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



7.

Misschien heeft u tijdens uw lessen probleemgedrag gezien dat niet in de bovenstaande tabel is opgenomen. In dat geval kunt u hieronder dit gedrag beschrijven. Daarnaast kunt u dit gedrag een cijfer geven van 1 tot 10.Geef het gedrag dat u het MEEST ziet een 10.
Geef het gedrag dat u het MINST ziet een 1.

	Probleemgedrag	Cijfer
Anders, namelijk:		
Anders, namelijk:		



Volgende


Probleemgedrag


8.

Vanaf welke frequentie vindt u dit gedrag zorgelijk?

Indien u bij de vorige vragen zelf een gedragsvorm heeft toegevoegd, wilt u deze dan ook in deze tabel toevoegen?
U kunt het balkje aan de rechtse kant gebruiken om het gedrag te beschrijven.
Dit balkje kunt u ook gebruiken om uw antwoord toe te lichten.

	Helemaal niet	1 x per maand	1 x per 2 weken	1 x per week	Vaker per week	Iedere les	Eventuele toelichting:
Impulsiviteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Concentratieproblemen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Stressgevoeligheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Hyperactiviteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Opstandigheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Somberheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Gebrek aan motivatie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Gebrek aan ordelijkheid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Brutaliteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Agressiviteit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Slechte schoolprestaties/doubleren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Anders, namelijk:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Anders, namelijk:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	



9.

In welke mate kijkt u naar de hevigheid/intensiteit waarmee dit gedrag zich voordoet, wanneer u het gedrag beoordeelt als wel/niet problematisch?

De opties 'Anders, namelijk:' kunt u invullen als u eerder een vorm van probleemgedrag beschreven hebt. U hoeft dit gedrag niet opnieuw te beschrijven bij deze vraag. Uw antwoord op vraag 8 wordt gebruikt om uw antwoorden op deze vraag te verwerken.

	Helemaal niet				Altijd
Impulsiviteit	☐	☐	☐	☐	☐
Concentratieproblemen	☐	☐	☐	☐	☐
Stressgevoeligheid	☐	☐	☐	☐	☐
Hyperactiviteit	☐	☐	☐	☐	☐
Opstandigheid	☐	☐	☐	☐	☐
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	☐	☐	☐	☐	☐
Somberheid	☐	☐	☐	☐	☐
Gebrek aan motivatie	☐	☐	☐	☐	☐
Gebrek aan ordelijkheid	☐	☐	☐	☐	☐
Brutaliteit	☐	☐	☐	☐	☐
Agressiviteit	☐	☐	☐	☐	☐
Slechte schoolprestaties/ doubleren	☐	☐	☐	☐	☐
Anders, namelijk:	☐	☐	☐	☐	☐
Anders, namelijk:	☐	☐	☐	☐	☐



10.

In welke mate houdt u rekening met de context waar het gedrag zich in voordoet?
Hierbij kunt u denken aan stoornissen, thuissituatie, gepest worden enzovoorts.

De opties 'Anders, namelijk:' kunt u invullen als u eerder een vorm van probleemgedrag beschreven hebt. U hoeft dit gedrag niet opnieuw te beschrijven bij deze vraag. Uw antwoord op vraag 8 wordt gebruikt om uw antwoorden op deze vraag te verwerken.

	Helemaal niet				Altijd
Impulsiviteit	☐	☐	☐	☐	☐
Concentratieproblemen	☐	☐	☐	☐	☐
Stressgevoeligheid	☐	☐	☐	☐	☐
Hyperactiviteit	☐	☐	☐	☐	☐
Opstandigheid	☐	☐	☐	☐	☐
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	☐	☐	☐	☐	☐
Somberheid	☐	☐	☐	☐	☐
Gebrek aan motivatie	☐	☐	☐	☐	☐
Gebrek aan ordelijkheid	☐	☐	☐	☐	☐
Brutaliteit	☐	☐	☐	☐	☐
Agressiviteit	☐	☐	☐	☐	☐
Slechte schoolprestaties/doubleren	☐	☐	☐	☐	☐
Anders, namelijk:	☐	☐	☐	☐	☐
Anders, namelijk:	☐	☐	☐	☐	☐

[Volgende](#)



Preventie Voortijdig Schoolverlaten



11.

In welke mate denkt u dat het tijdig signaleren van probleemgedrag Voortijdig Schoolverlaten tegengaat? *

- ☐ Zeker niet
- ☐ Waarschijnlijk niet
- ☐ Neutraal
- ☐ Waarschijnlijk wel
- ☐ Zeker wel



12.

In welke mate ziet u het signaleren van probleemgedrag als onderdeel van uw takenpakket? *

- ☐ Zeker niet
- ☐ Enigszins
- ☐ Neutraal
- ☐ Zover mogelijk
- ☐ Zeker wel



13.

In welke mate vindt u dat de school u mogelijkheden biedt om uw kennis en vaardigheden over het signaleren van probleemgedrag te vergroten? *

- ☐ Zwaar onvoldoende
- ☐ Onvoldoende
- ☐ Neutraal
- ☐ Voldoende
- ☐ Ruim voldoende



Volgende



Preventie Voortijdig Schoolverlaten



14.

Bent u bekend met de Lerarenbeurs voor de Bevordering van Deskundigheid? *

☐ Ja

☐ Nee



15.

Maakt u gebruik van de Lerarenbeurs voor de Bevordering van de Deskundigheid? *

☐ Ja

☐ Nee



16.

Wanneer u geen gebruik maakt van de Lerarenbeurs voor de Bevordering van Deskundigheid, kunt u dan kort toelichten waarom niet?



[Volgende](#)



Preventie Voortijdig Schoolverlaten



17.

Bent u bekend met cursussen voor beginnende en ervaren docenten?

Bijvoorbeeld: Beeldende Vorming, Docentrollen) *

☐ Ja

☐ Nee



18.

Heeft u zich opgegeven voor cursussen voor beginnende en ervaren docenten?

Bijvoorbeeld: Beeldende Vorming, Docentrollen)

☐ Ja

☐ Nee



19.

Wanneer u geen gebruik maakt van cursussen voor beginnende en ervaren docenten, kunt u dan kort toelichten waarom niet?



[Volgende](#)



Preventie Voortijdig Schoolverlaten



20.

Welke stappen onderneemt u wanneer een leerling probleemgedrag vertoont? *



21.

In welke mate bent u bekend met de zorgroute voor het melden van leerlingen die probleemgedrag vertonen?

Denk hierbij bijvoorbeeld aan het Zorg Adviesteam en de Groep Monitor Zorgleerling. *

- ☐ Niet
- ☐ Nauwelijks
- ☐ Neutraal
- ☐ Redelijk
- ☐ Goed



Einde Vragenlijst

Dit was het einde van de vragenlijst.
Bedankt voor uw medewerking.

Bijlage II: E-mails

Verstuurd op: 24 april 2012

Geachte collega,

Op 27 maart jongstleden heeft u een e-mail ontvangen waarin u op de hoogte gebracht bent van een vragenlijst die bij zal dragen aan het ondersteuningsprofiel in het passend onderwijs. Bij deze krijgt u de vragenlijst over probleemgedrag en voortijdig schoolverlaten.

Ik hoop dat jullie de tijd nemen om deze vragenlijst in te vullen.

Via deze link kan u direct beginnen met het invullen van de vragenlijst (die volledig anoniem is) dit zal maximaal 10 min. duren.

www.thesistools.com/web/?id=260559

Met vriendelijke groet,

Yvonne van der Burgt & René Freijser.

P.S. Ik werk op dinsdag, woensdag, donderdagochtend en vrijdag.

Drs. Yvonne M. van der Burgt
NVO-orthopedagoog / Docent pedagogiek
Afdeling zorg
Stedelijk College Eindhoven

Gebouw/kamer: Iep I 110 (1063)

Pb. 1310
5602 BH Eindhoven

Tel: +31 40 2645364 locatie Avignonlaan 11
Fax: +31 40 2483245
Tel: +31 40 2645777 locatie Henegouwenlaan 2
e-mail: yvanderburgt@stedelijkcollege.nl
web-page: www.stedelijkcollege.nl

Verstuurd op: 9 mei 2012

Geachte Docenten/Mentoren,

Op 24 april jongstleden is er een e-mail verstuurd met daarin een link voor een vragenlijst omtrent voortijdig schoolverlaten en probleemgedrag. Ik wil iedereen die de vragenlijst al heeft ingevuld hier heel hartelijk voor bedanken. Dankzij u zijn er zeer waardevolle toevoegingen aan het onderzoek gedaan.

Helaas heb ik nog niet voldoende respondenten voor volledigheid van het onderzoek. Daarom wil ik degenen die de vragenlijst nog niet hebben ingevuld vriendelijk vragen dit alsnog te doen.

Daarnaast wil ik degenen die de vragenlijst niet volledig hebben ingevuld vragen of zij de vragenlijst alsnog zouden kunnen invullen. Gegevens van half ingevulde vragenlijsten kunnen immers niet verwerkt worden in het onderzoek en zijn dus onbruikbaar.

U helpt het onderzoek, en mij, aanzienlijk met uw reacties.

Ik stuur u hierbij nogmaals de link om de vragenlijst te openen:

<http://www.thesistools.com/web/?id=260559>

Bij voorbaat dank voor uw genomen moeite.

Met vriendelijke groet,

René Freijser
Toegepaste Psychologie
Fontys Hogeschool Eindhoven
2060902

DATA-ANALYSEPLAN



Afstudeerder: René J. Freijser
Leerlingnummer: 2060902
Opdrachtgever: Stedelijk College Eindhoven, locatie Avignonlaan
Onderzoeksbegeleider: Yvonne van der Burgt
Afstudeerdocente: Wendy op 't Veld-Jansen
Tweede lezer: Marjolein Peters
Methodologiedocent: Muriel van Doorn
Opleiding: Fontys Hogeschool HRM en Psychologie, Toegepaste Psychologie
Datum afstuderen: 25 Mei 2012

Inhoudsopgave

1	Onderzoekseigenschappen	63
1.1	Onderzoeksvragen.....	63
1.1.1	Hoofdvraag.....	63
1.1.2	Deelvragen.....	63
1.2	Codeboek	64
1.2.1	Dataset 1	64
1.2.2	Dataset 2	71
1.3	Onderzoekseenheden	73
1.3.1	Dataset 1	73
1.3.2	Dataset 2	74
2	Invoercontrole	75
2.1	Dataset 1	75
2.2	Dataset 2	76
3	Enkelvoudige variabelen	80
3.1	Dataset 1	80
3.2	Dataset 2	80
4	Samengestelde variabelen	81
5	Analyses ter beantwoording van de vraagstelling	84
5.1	Welk gedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?	84
5.2	Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?	89
5.3	Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?	92

5.4	Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten op het Stedelijk College, locatie Avignonlaan, wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?	96
5.5	Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?	98
5.6	Maken docenten en mentordocenten gebruik van de mogelijkheden die hen door het Stedelijk College Eindhoven worden aangeboden om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?	99
5.7	Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene zorgleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere zorgleerling niet?	100

1 Onderzoekseigenschappen

In dit eerste hoofdstuk van het analyseplan worden de eigenschappen van het onderzoek toegelicht, namelijk de onderzoeksvragen, het codeboek en de onderzoekseenheden.

1.1 Onderzoeksvragen

1.1.1 Hoofdvraag

Wat is het verband tussen probleemgedrag, de geboden zorg en het wel of niet voortijdig schoolverlaten van leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven, aan de locatie Avignonlaan?

1.1.2 Deelvragen

- Welk vormen van probleemgedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?
- Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?
- Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?
- Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?
- Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?
- Maken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gebruik van de mogelijkheden die zij aangeboden krijgen om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?
- Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven zorgen ervoor dat de ene risicoleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere risicoleerling niet?

1.2 Codeboek

In het onderzoek is gebruik gemaakt van twee datasets, één voor de dossieranalyse en één voor de vragenlijst. Eerst zullen de variabelen voor de eerste dataset uiteengezet worden en daarna de variabelen voor het tweede dataset.

1.2.1 Dataset 1

De variabelen welke gebruikt zijn in de eerste dataset zijn weergegeven in tabel 15. In de tabel zijn ook de variabelen zichtbaar welke berekend zijn voor het beantwoorden van deelvragen.

Tabel 15

Overzicht van de gebruikte variabelen en hun meetniveau in SPSS van Deelonderzoek 1

Variabelen		Meetniveau	
1	Geslacht	Man	1
		Vrouw	2
2	Geboortecohort	1940-1949	1
		1950-1959	2
		1960-1969	3
		1970-1979	4
		1980-1989	5
		1990-1990	6
3	Leshuis Populier	Niet	0
		Wel	1
4	Leshuis Eik	Niet	0
		Wel	1
5	Leshuis Zorg & Welzijn	Niet	0
		Wel	1
6	Leshuis Techniek	Niet	0
		Wel	1
7	Leshuis Economie	Niet	0
		Wel	1
8	Leshuis Eerste Opvang Anderstaligen	Niet	0
		Wel	1
9	Functie	Docent	1
		Docent/Mentor	2
10	Aantal jaar werkzaam als docent	Open vraag	Ratio
11	Waarnemingsfrequentie Impulsiviteit volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
12	Waarnemingsfrequentie Concentratieproblemen volgens docenten	Schaal 1 – 10	Interval
13	Waarnemingsfrequentie Stressgevoeligheid volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
14	Waarnemingsfrequentie Hyperactiviteit volgens docenten	Schaal 1 – 10	Interval
15	Waarnemingsfrequentie Opstandigheid volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
16	Waarnemingsfrequentie Angsten volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
17	Waarnemingsfrequentie Sombereheid volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
18	Waarnemingsfrequentie Gebrek aan Motivatie volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
19	Waarnemingsfrequentie Gebrek aan Ordelijkheid volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
20	Waarnemingsfrequentie Brutaliteit volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
21	Waarnemingsfrequentie Aggressie volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval
22	Waarnemingsfrequentie Slechte schoolprestaties/ Doubleren volgens docenten	Schaal 1 - 10	Interval

23	'Anders, Namelijk 1' (Mogelijkheid tot aanvulling niet beschreven probleemgedrag)	Open vraag		Nominaal
24	Waarnemingsfrequentie 'Anders, Namelijk 1' volgens docenten	Schaal 1 – 10		Interval
25	'Anders, Namelijk 2' (Mogelijkheid tot aanvulling niet beschreven probleemgedrag)	Open vraag		Nominaal
26	Waarnemingsfrequentie 'Anders, Namelijk 2' volgens docenten	Schaal 1 - 10		Interval
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
27	Impulsiviteit	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
28	Concentratieproblemen	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
29	Stressgevoeligheid	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
30	Hyperactiviteit	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
31	Opstandigheid	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
32	Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
33	Somberheid	Iedere les	6	Ordinaal

		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
34	Gebrek aan Motivatie	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
35	Gebrek aan Ordelijkheid	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
36	Brutaliteit	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
37	Agressiviteit	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
38	Slechte schoolprestaties/doubleren	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
39	Anders, namelijk 1	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		1 x per maand	2	
		1 x per 2 weken	3	
		1 x per week	4	
	Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	Vaker per week	5	
40	Anders, namelijk 2	Iedere les	6	Ordinaal
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
41	Impulsiviteit	Altijd	5	Interval

42	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Concentratieproblemen	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
43	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Stressgevoeligheid	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
44	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Hyperactiviteit	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
45	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Opstandigheid	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
46	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
47	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Somberheid	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
48	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Gebrek aan motivatie	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
49	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Gebrek aan ordelijkheid	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
50	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Brutaliteit	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
51	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag Agressiviteit	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	

		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
52	Slechte schoolprestaties/ doubleren	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
53	Anders, namelijk 1	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
54	Anders, namelijk 2	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
55	Impulsiviteit	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
56	Concentratieproblemen	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
57	Stressgevoeligheid	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
58	Hyperactiviteit	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
59	Opstandigheid	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
60	Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	Altijd	5	Interval
		Helemaal niet	1	
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	Soms wel	4	
61	Somberheid	Altijd	5	Interval

62	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Gebrek aan motivatie	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
63	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Gebrek aan ordelijkheid	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
64	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Brutaliteit	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
65	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Agressiviteit	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
66	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Slechte schoolprestaties/doubleren	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
67	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Anders, namelijk 1	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
68	Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag Anders, namelijk 2	Helemaal niet	1	Interval
		Vrijwel niet	2	
		Neutraal	3	
		Soms wel	4	
		Altijd	5	
69	Waargenomen nut van tijdig signaleren t.b.v. voortijdig schoolverlaten	Zeker niet	1	Interval
		Waarschijnlijk niet	2	
		Neutraal	3	
		Waarschijnlijk wel	4	
		Zeker wel	5	
70	Signaleren van probleemgedrag in takenpakket	Zeker niet	1	Interval
		Waarschijnlijk niet	2	
		Neutraal	3	
		Waarschijnlijk wel	4	
		Zeker wel	5	
71	Waargenomen geboden mogelijkheden door de school voor het uitbreiden van vaardigheden en kennis t.a.v. signaleren van probleemgedrag	Zwaar onvoldoende	1	Interval
		Onvoldoende	2	
		Neutraal	3	
		Voldoende	4	
		Ruimvoldoende	5	

		Ja	1	
72	Bekendheid lerarenbeurs voor de bevordering van deskundigheid	Nee	2	Nominaal
		Ja	1	
73	Gebruik lerarenbeurs voor de bevordering van deskundigheid	Nee	2	Nominaal
74	Zo nee, waarom niet?	Open vraag		Nominaal
		Wel	1	
75	Tijdgebrek	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
76	Net klaar met mijn opleiding	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
77	Volgt andere cursussen	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
78	Heeft genoeg gestudeerd	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
79	Onbekend met de cursus	Niet	0	Nominaal
		Ja	1	
80	Bekendheid cursussen voor beginnende en ervaren docenten	Nee	2	Nominaal
		Ja	1	
81	Gebruik cursussen voor beginnende en ervaren docenten	Nee	2	Nominaal
82	Zo nee, waarom niet?	Open vraag		Nominaal
		Wel	0	
83	Tijdgebrek	Niet	1	Nominaal
		Wel	0	
84	Net klaar met mijn opleiding	Niet	1	Nominaal
		Wel	0	
85	Aanvraag voor de cursus bezig	Niet	1	Nominaal
		Wel	0	
86	Volgt andere cursussen	Niet	1	Nominaal
		Wel	0	
87	Genoeg gestudeerd	Niet	1	Nominaal
		Wel	0	
88	Cursus onbekend	Niet	1	Nominaal
		Wel	0	
89	Genoeg aan ervaring	Niet	1	Nominaal
90	Ondernomen stappen in geval van probleemgedrag	Open vraag		Nominaal
		Ja	1	
91	Praten met de leerling	Nee	0	Nominaal
		Ja	1	
92	Contact opnemen met ouders	Nee	0	Nominaal
		Ja	1	
93	Overleggen met collega's	Nee	0	Nominaal
		Ja	1	
94	Contact opnemen met de mentor	Nee	0	Nominaal
		Ja	1	
95	Contact opnemen met stafleden	Nee	0	Nominaal
		Ja	1	
96	Individueel handelingsplan opstellen	Nee	0	Nominaal
		Ja	1	
97	Contact opnemen met of doorverwijzen naar het zorgteam	Nee	0	Nominaal

98	Melding doen bij het Zorg Adviesteam	Ja	1	Nominaal
		Nee	0	
99	Contact opnemen met het kernteam	Ja	1	Nominaal
		Nee	0	
100	Eerst zelf proberen op te lossen	Ja	1	Nominaal
		Nee	0	
101	Uit de les verwijderen	Ja	1	Nominaal
		Nee	0	
102	Bekendheid zorgroute voor melden van leerlingen die probleemgedrag vertonen	Niet	1	Interval
		Nauwelijks	2	
		Neutraal	3	
		Redelijk	4	
		Goed	5	
103	Gemiddelde van de waarnemingsfrequenties van de internaliserende risicogedragingen	Schaal 1 – 10		Interval
104	Gemiddelde van de waarnemingsfrequenties van de externaliserende risicogedragingen	Schaal 1 – 10		Interval
105	Gemiddelde van de frequentie waarop internaliserende risicogedragingen zorgelijk worden	Schaal 1 – 6		Interval
106	Gemiddelde van de frequentie waarop externaliserende risicogedragingen zorgelijk worden	Schaal 1 – 6		Interval
107	Gemiddelde van de mate waarin de intensiteit van internaliserende risicogedragingen wordt meegenomen in het beoordelen van probleemgedrag	Schaal 1 – 5		Interval
108	Gemiddelde van de mate waarin de intensiteit van externaliserende risicogedragingen wordt meegenomen in het beoordelen van probleemgedrag	Schaal 1 – 5		Interval
109	Gemiddelde van de mate waarin de context van internaliserende risicogedragingen wordt meegenomen in het beoordelen van probleemgedrag	Schaal 1 – 5		Interval
110	Gemiddelde van de mate waarin de context van externaliserende risicogedragingen wordt meegenomen in het beoordelen van probleemgedrag	Schaal 1 – 5		Interval

1.2.2 Dataset 2

De variabelen welke gebruikt zijn in de tweede dataset zijn weergegeven in tabel 16. In de tabel zijn ook de variabelen zichtbaar welke berekend zijn voor het beantwoorden van deelvragen.

Tabel 16
Overzicht van de gebruikte variabelen en hun meetniveau in SPSS van Deelonderzoek 2

Variabelen		Meetniveau		
1	VSV	Geen diploma	0	Nominaal
		Wel diploma	1	
2	Geslacht	Man	0	Nominaal
		Vrouw	1	
3	Geboortedatum	Open vraag		Nominaal
4	Niveau	EOA	1	Nominaal
		Basisgericht	2	
		Kadergericht	3	
		Mavo	4	

5	Instroomjaar	Eerste leerjaar	1	Scale
		Tweede leerjaar	2	
		Derde leerjaar	3	
		Vierde leerjaar	4	
6	Signalatiejaar	Eerste leerjaar	1	Scale
		Tweede leerjaar	2	
		Derde leerjaar	3	
		Vierde leerjaar	4	
7	Signalatietrimester	Eerste trimester	1	Scale
		Tweede trimester	2	
		Derde trimester	3	
8	Uitstroomjaar	Eerste leerjaar	1	Scale
		Tweede leerjaar	2	
		Derde leerjaar	3	
		Vierde leerjaar	4	
9	Impulsiviteit	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
10	Concentratie	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
11	Stressgevoeligheid	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
12	Hyperactiviteit	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
13	Opstandigheid	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
14	Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
15	Somberheid	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
16	Gebrek aan Motivatie	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
17	Gebrek aan Ordelijkheid	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
18	Brutaliteit	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
19	Agressiviteit	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
20	Slechte schoolprestaties/Doubleren	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
21	Anders, namelijk:	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
22	Geen interne hulp gekregen	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
23	Mentor	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
24	Orthopedagoog	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
25	Coördinator	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	
26	Kernteam	Niet	0	Nominaal
		Wel	1	

		Niet	0	
27	Leerlingcoach	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
28	Zorgklas	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
29	Didactische training	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
30	Sociale training	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
31	Didactische begeleiding	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
32	Geen externe hulp gekregen	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
33	School Maatschappelijk Werk	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
34	MEE	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
35	Bureau Jeugdzorg	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
36	Leerplicht	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
37	GGZe	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
38	Bureau Halt	Wel	1	Nominaal
		Niet	0	
39	GGD	Wel	1	Nominaal
40	Totaal aantal vertoonde risicogedragingen	Schaal 1 - 11		Interval
41	Totaal aantal vertoonde internaliserende risicogedragingen	Schaal 1 - 6		Interval
42	Totaal aantal vertoonde externaliserende risicogedragingen	Schaal 1 - 7		Interval
43	Totaal aantal vormen interne hulp waar respondent gebruik van gemaakt heeft	Schaal 0 - 9		Interval
44	Totaal aantal vormen externe hulp waar respondent gebruik van gemaakt heeft	Schaal 0 - 7		Interval
45	Totaal aantal vormen hulp waar respondent gebruik van gemaakt heeft	Schaal 0 - 16		Interval
46	Hercodeerde variabele voor het totaal aantal vertoonde risicogedragingen	Schaal 0 - 5		Interval

1.3 Onderzoekseenheden

Voor ieder dataset zal gekeken worden naar de groottes van de steekproeven en de verdeling van de respondenten.

1.3.1 Dataset 1

De steekproefgrootte zoals gebruikt in dataset bestond na sluiting van de digitale vragenlijst uit 43 (N = 43) docenten en docentmentoren die werkzaam zijn op locatie de Avignonlaan van het Stedelijk College Eindhoven,

Er zijn 18 mannelijke en 25 vrouwelijke respondenten. Er zijn 22 respondenten met de functie docent en 21 respondenten met de functie mentordocent.

In tabel 17 is een overzicht gegeven van de verdeling van mannen en vrouwen en hun functie.

Tabel 17

Overzicht van de verdeling van mannen en vrouwen en de vervulde functie

Functie	Geslacht		Totaal
	Man	Vrouw	
Docent	12	10	22
Mentordocent	6	15	21
Totaal	18	25	43

1.3.2 Dataset 2

De steekproefgrootte zoals gebruikt in dataset 2 bestaat uit twintig leerlingen ($N = 20$). Deze zijn geselecteerd op basis van specifieke voorwaarden. De steekproef is gestratificeerd op basis van geslacht en het wel of niet behalen van een diploma alvorens de school te verlaten. Dit houdt in dat er vier groepen gecreëerd zijn voor het type respondent. Tabel 18 geeft een overzicht van de verdeling van de respondenten op basis van deze groepen.

Tabel 18

Overzicht van de verdeling van de respondenten van deelonderzoek 2

Voortijdig schoolverlaten	Geslacht		Totaal
	Man	Vrouw	
Diploma behaald	5	5	10
Geen diploma behaald	5	5	10
Totaal	10	10	20

2 Invoercontrole

Om de controleren dat de data in de datasets correct is ingevoerd zal voor beide van iedere variabele een frequentieverdeling uitgedraaid worden om zodanig de onmogelijke antwoorden te detecteren en vervolgens uit de dataset te filteren. Om er verzekerd van te zijn dat dit correct gedaan is zal na correctie nogmaals een frequentieverdeling gemaakt worden van de variabelen waarin onmogelijke antwoorden zaten. Omdat er gebruik gemaakt wordt van twee datasets zal voor beiden apart verder gespecificeerd worden hoe verdere invoerfouten gecontroleerd zullen worden.

2.1 Dataset 1

De data uit de eerste dataset is verkregen uit een digitale vragenlijst van Thesistools. De antwoorden van door respondenten ingevulde vragenlijsten worden automatisch verwerkt in een Excel spreadsheet. Ontbrekende antwoorden, doordat een respondent een vraag heeft overgeslagen of niet volledig heeft ingevuld, worden door de verwerkingsprocedure van het online bevragingssysteem aangeduid met een 0. De respondenten hebben de vragenlijst anoniem beantwoord. De eerste dataset werkt daarom, in tegenstelling tot de tweede dataset, met missing values. Deze is ingesteld op 999. Mocht uit de frequentieverdelingen blijken dat er onmogelijke antwoorden in de dataset zijn opgenomen, zullen deze middels transform - 'recode into same variables' omgezet worden in de code voor missing values. Dit omdat de juiste antwoorden niet meer te achterhalen zullen zijn. Tabel 19 is een overzicht van de variabelen waar onmogelijke waarden in gevonden zijn middels frequentieverdelingen. In alle variabelen is de enige gevonden onmogelijkheid de waarde nul. Hierom is in de tabel niet gespecificeerd welke onmogelijke waarde het betreft.

Tabel 19

Overzicht van de variabelen waar onmogelijke waarden in gevonden zijn en in welke frequentie

Onmogelijke waarde	Variabelen																
	22	30	38	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	66	67
Frequentie	3	3	1	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	1	1

Bij alle variabelen zijn de onmogelijke waardes vervangen door de code voor missing values. Voor de variabelen welke op interval of ratio niveau gemeten worden, worden de missing values vervangen door het gemiddelde van de overige antwoorden. Dit betreft de variabelen : 22, 30, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52 en 66. In Tabel 20 is weergegeven welke gemiddelden gehanteerd zijn ter vervanging van de missing values.

Tabel 20

Overzicht van de gemiddelden van de overige antwoorden van variabelen waar onmogelijke waarden in gevonden zijn

Onmogelijke waarde	Mean																
	22	30	38	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	66	
Frequentie	5,80	4,74	3,69	3,57	3,80	3,03	3,65	3,15	3,31	2,98	3,65	3,33	3,41	3,20	3,33	3,64	

Variabelen met een nominaal of ordinaal meetniveau, worden enkel onttrokken aan de bewerkingen die met de betreffende variabele gedaan zullen worden. Dit betreft variabele 76.

2.2 Dataset 2

De frequentieverdelingen van dataset 2 lieten geen onmogelijke waarden zien. Enkel bleek variabele 7 slechts zesmaal invulbaar te zijn. Om deze reden is er voor gekozen om deze variabele in het verdere onderzoek te laten vallen.

In de tweede dataset bestaan naast foutieve enkelvoudige waarden ook waarden die pas in combinatie met andere variabelen onmogelijk zijn.

De eerste variabele van de dataset geeft aan of de bekeken leerling al dan niet het diploma heeft behaald. Omdat het enkel mogelijk is de school met diploma te verlaten in het vierde leerjaar dient gecontroleerd te worden of alle leerlingen met diploma (variabele 1) in de dataset de school verlaten hebben in het vierde leerjaar (variabele 8). Dit wordt gecontroleerd middels een kruistabel waarin variabele 1 en 8 met elkaar vergeleken zullen worden. Hierin mogen leerlingen met diploma enkel in het vierde leerjaar uitgestroomd zijn. Tabel 21 is een schematische weergave van de gevonden antwoordcombinaties in SPSS. Wanneer er een waarde hoger dan 0 is ingevuld in de lichtgrijs gekleurde cellen is er sprake van een onmogelijke antwoordcombinatie. Tabel 21 laat zien dat de antwoordcombinaties geen onmogelijkheden bevatten.

Tabel 21

Overzicht van de antwoordcombinaties van variabele 1 (voortijdig schoolverlaten) en het uitstroomjaar (variabele 8)

Voortijdig Schoolverlaten	Uitstroomjaar				Totaal
	Eerste leerjaar	Tweede leerjaar	Derde leerjaar	Vierde leerjaar	
Geen diploma behaald	1	4	4	1	10
Diploma behaald	0	0	0	10	10
Totaal	1	4	4	11	20

Om de verstreken tijd tot de signalering zo accuraat mogelijk weer te geven is een variabele toegevoegd aan de dataset waarin aangegeven kan worden in welk schooljaar de leerling gestart is onderwijs te volgen op het Stedelijk College Eindhoven. Chronologisch gezien is het niet mogelijk dat een leerling gesignaleerd wordt voordat deze het lesaanbod gevolgd heeft. Om hierop te controleren worden variabele 5 (instroomjaar) en variabele 6 (jaar van signaleren) met elkaar vergeleken in een kruistabel. In deze tabel wordt gezocht naar antwoordcombinaties waarin de signalering plaatsvond voor de instroom. Dergelijke antwoorden worden vervolgens uit de dataset gefilterd. In tabel 22 zijn de cellen, net als in tabel 21, waarin onmogelijke antwoordcombinaties zouden staan voorzien van een lichtgrijze kleur. Tabel 22 laat zien dat er geen onmogelijke antwoordcombinaties gevonden zijn.

Tabel 22*Overzicht van de antwoordcombinaties van variabele 5 (instroomjaar) en het jaar van signaleren (variabele 6)*

Jaar van Signaleren	Instroomjaar				Totaal
	Eerste leerjaar	Tweede leerjaar	Derde leerjaar	Vierde leerjaar	
Eerste leerjaar	9	0	0	0	9
Tweede leerjaar	7	2	0	0	9
Derde leerjaar	1	0	1	0	2
Vierde leerjaar	0	0	0	0	0
Totaal	17	2	1	0	20

Variabele 9 tot en met 39 van dataset 2 zijn dichotome variabelen. Voor het in kaart brengen van de aangeboden interne en externe hulp zijn variabelen toegevoegd welke de mogelijkheid geven om aan te geven dat een leerling geen hulp ontvangen heeft, namelijk variabele 22 voor interne hulp en variabele 32 voor externe hulp. Het is onmogelijk om het antwoordtype 'ja' (code 1) voor een respondent ingevuld te hebben op twee interne hulp variabelen (22 – 31), wanneer één daarvan variabele 22 is. Om dit te controleren zullen er kruistabellen gemaakt worden. Hierin wordt variabele 22 beurtelings afgezet tegen variabele 23 tot en met 31. Wanneer uit deze kruistabellen blijkt dat er op twee variabelen 'ja' geantwoord is, zullen deze variabelen opnieuw gecontroleerd- en de antwoorden gecorrigeerd worden. Naderhand zullen op dezelfde wijze wederom kruistabellen uitgedraaid worden om de dataset opnieuw te controleren. Dit zal herhaald worden tot alle dichotome variabelen enkel antwoorden bevatten die mogelijk zijn. Tabel 23 is een samengevoegde weergave van de kruistabellen die in SPSS zijn uitgedraaid voor de interne hulpverlening. Hierin is te zien dat er geen onmogelijke antwoordcombinaties zijn gevonden voor interne hulpverlening.

Tabel 23

Overzicht van de antwoordcombinaties van het niet ontvangen van interne hulp (variabele 22) en de vormen van interne hulp (variabele 23 tot en met 31)

Geen Interne Hulp Geboden	Mentor			Orthopedagoog			Coördinator Leerlingzaken			Kernteam			Leerlingcoach		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	5	12	17	6	11	17	12	5	17	12	5	17	2	15	17
Wel	3	0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	3
Totaal	8	12	20	9	11	20	15	5	20	15	5	20	5	15	20

Geen Interne Hulp Geboden	Zorgklas			Didactische training			Sociaal-emotionele training			Didactische begeleiding		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	4	13	17	17	0	17	14	3	17	15	2	17
Wel	3	0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	3
Totaal	7	13	20	20	0	20	17	3	20	18	2	20

Het zelfde geldt voor de variabelen om externe hulp te vermelden (32 -39). Het is niet mogelijk om twee variabelen met 'ja' (code 1) te beantwoorden wanneer één van deze variabelen 32 is. Om dit te controleren wordt er een kruistabel gemaakt waarin variabele 32 voor externe hulp tegen variabele 33 tot en met 39 wordt afgezet. Tabel 24 is een samengevoegde weergave van de kruistabellen die in SPSS zijn uitgedraaid voor externe hulpverlening.

Tabel 24

Overzicht van de antwoordcombinaties van het niet ontvangen van externe hulp (variabele 32) en de vormen van externe hulp (variabele 33 tot en met 39)

Geen Externe Hulp Geboden	School Maatschappelijk Werk			Stichting MEE			Bureau Jeugdzorg			Leerplicht			GGZe		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	8	5	13	12	1	13	7	6	13	4	9	13	11	2	13
Wel	7	0	7	6	1	7	7	0	7	6	1	7	7	0	7
Totaal	15	5	20	18	2	20	14	6	20	10	10	20	18	2	20

Geen Externe Hulp Geboden	Bureau Halt			GGD		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	12	1	13	13	0	13
Wel	7	0	7	7	0	7
Totaal	19	1	20	20	0	20

Uit tabel 10 blijkt dat er bij variabelen 34 en 36 sprake is van een onmogelijke antwoordcombinatie. Na controle bleek voor beide variabelen te gelden dat variabele 32 foutief van code 1 voorzien was. Dit is gecorrigeerd door voor beide variabelen de respondenten met de onmogelijke antwoordcombinaties te vinden en de ingevulde waarde bij variabele 32 te veranderen in 0.

In de tweede dataset van het onderzoek wordt niet gewerkt met missing values, omdat de data verkregen is uit dossiers. Wanneer een foutieve value gedetecteerd wordt dient deze gecontroleerd en verbeterd te worden met behulp van het originele dossier, maar het is praktisch onmogelijk dat er informatie ontbreekt in deze dataset, tenzij deze informatie niet terug te vinden was in het dossier.

3 Enkelvoudige variabelen

Om te controleren of enkelvoudige variabelen aan de voorwaarden voldoen voor de verschillende bewerkingen zullen gelijk met de frequentieverdelingen alle andere indicatoren berekend worden, namelijk het gemiddelde, de mediaan, modus, som, spreiding, standaard deviatie en kurtosis. Hierbij dient echter wel rekening gehouden te worden met het meetniveau van de variabelen. Voorgenoemde heeft enkel zin bij variabelen die geschikt zijn voor dergelijke bewerkingen, namelijk variabelen op interval of ratio meetniveau. Hierbij is een uitzondering voor de variabelen welke het een lickertschaal betreft. Deze worden behandeld als variabelen op interval meetniveau. Voor de variabelen op interval en ratio meetniveau, waarop de voorgenoemde bewerkingen toegepast mogen worden, zullen deze bewerkingen dienen voor het bepalen van de betrouwbaarheid van berekeningen van het gemiddelde. Naar skewness wordt in dit onderzoek niet gekeken, omdat de antwoordmogelijkheden van de variabelen op interval of ratiomeetniveau schalen betreffen van nul tot vijf, zes of tien. De antwoordmogelijkheden zijn beperkt. Scheefheid in de verdeling zou hierom weinig bepalend zijn voor de bewerkingen die met deze variabelen gedaan worden.

3.1 Dataset 1

Van de eerste dataset is nogmaals voor de variabelen op interval en ratio meetniveau een frequentieverdeling uitgedraaid. Hier is gekeken naar het gemiddelde de mediaan, de modus en de kurtosis waarde. Hier is echter geen variabele opgevallen. Dit wordt geweten aan de beperkte antwoordmogelijkheden.

3.2 Dataset 2

In dataset 2 is enkel gebruik gemaakt van variabelen op nominaal en ordinaal meetniveau. Deze zullen enkel gebruikt worden in frequentieverdelingen en kruistabellen om uitspraken te doen over frequenties en percentages van antwoorden en antwoordcombinaties. Voor de tweede dataset zijn dus enkel de modus en de mediaan van de variabelen bekeken. Hieruit zijn geen bijzonderheden gebleken welke in het analyseplan toegelicht dienen te worden. Indien deze relevant zijn, worden deze in de resultaten vermeld bij de desbetreffende variabelen waarover een uitspraak gedaan wordt.

4 Samengestelde variabelen

In dit onderzoek wordt enkel in de eerste dataset gebruik gemaakt van acht samengestelde variabelen. Deze zijn gebaseerd op de twaalf geselecteerde risicogedragingen, waarvan zes internaliserend en zes externaliserend zoals weergegeven in tabel 25.

Tabel 25

Overzicht van de verdeling van risicogedragingen over de constructen internaliserend en Externaliserend risicogedrag

Internaliserend	Externaliserend
Concentratieproblemen	Impulsiviteit
Stressgevoeligheid	Hyperactiviteit
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	Opstandigheid
Somberheid	Brutaliteit
Gebrek aan motivatie	Agressiviteit
Gebrek aan ordelijkheid	Slechte schoolprestaties/doubleren

Deze samengestelde variabelen zullen viermaal gebruikt worden op verschillende wijzen zoals weergegeven in tabel 26.

Tabel 26

Overzicht van de verdeling van variabelen over de te creëren constructen

Variabelen	Items Internaliserend gedrag	Items Externaliserend gedrag
Waarnemingsfrequentie	12,13,16,17,18,19	11,14,15,20,21,22
Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	28,29,32,33,34,35	27,30,31,36,37,38
Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	42,43,46,47,48,49	41,44,45,50,51,52
Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	56,57,60,61,62,63	55,58,59,64,65,66

Om met enige zekerheid uitspraken te kunnen doen over internaliserend en externaliserend gedrag als geheel ten opzichte van de variabelen zoals omschreven in tabel 12, dient de samenhang van de specifieke gedragingen zoals beschreven in tabel 11 getoetst te worden. Hiervoor zal de Cronbach's Alpha gebruikt worden. Hierbij wordt gestreefd naar een minimale betrouwbaarheid van samenhang van 0.70. Echter wordt deze niet als absolute ondergrens gehandhaafd. Een construct kan worden samengevoegd wanneer de score van de Cronbach's alpha minimaal 0.60 is.

De Cronbach's Alpha wordt steeds berekend over de zes items welke gezamenlijk tot een variabele behoren. In tabel 27 zijn deze zes items steeds per samengestelde variabele weergegeven, wat laat zien dat er achtmaal

een Cronbach's Alpha berekend wordt. Hierbij zal er gebruik gemaakt worden van de optie 'if Item Deleted'. Hiermee zal gezocht worden naar items die de samenhang sterk verminderen.

De samengestelde variabelen bestaan uit verschillende specifieke probleemgedragingen welke aan het construct zijn toegevoegd, op basis van literatuur. Mocht er uit de output van SPSS blijken dat de betrouwbaarheid van het construct sterk verminderd wordt door één enkel item, kan ervoor gekozen worden om deze uit de samengestelde variabele te verwijderen. Er dient dan gezocht te worden naar een verklaring voor het effect dat dit item heeft op het construct.

Mocht uit de output van SPSS blijken dat de samengestelde variabelen onvoldoende samenhang vertonen om als dusdanig behandeld te worden, zullen de items vervallen tot enkelvoudige variabelen.

Tabel 27

Schematisch overzicht van te creëren constructen, de bijbehorende Cronbach's Alpha's, en de resultaten uit de gepaarde T-test

Construct	A	B	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
	Cronbach's Alpha Internaliserend gedrag	Cronbach's Alpha Externaliserend gedrag				
1 Waarnemingsfrequentie	.658	.704	-0.02	-.089	.329	.930
2 Vanaf welke frequentie is probleemgedrag zorgelijk?	.706	.673	0.45	3.801	.432	.000
3 Invloed van hevigheid/intensiteit op beoordeling van probleemgedrag	.888	.909	-0.04	-.399	.587	.692
4 Invloed van context op beoordeling van probleemgedrag	.750	.800	0.37	4.157	.692	.000

Bij geen van de variabelen bleek er sprake te zijn van items die de gezamenlijke betrouwbaarheid sterk benadeelden. De betrouwbaarheid van construct 1A en 2B zijn iets lager dan de minimale streefwaarde, echter is de betrouwbaarheid van beide constructen niet minder dan .060. Hierom is besloten om de betrouwbaarheid van de samengestelde variabelen als voldoende te beschouwen. Op aanraden van de methodologiedocent onderzocht of gemiddelden van constructen significant van elkaar verschillen middels een gepaarde T-toets. of de gemiddelden van de constructen voor internaliserend gedrag en de gemiddelden van de constructen voor externaliserend gedrag significant van elkaar verschillen. In tabel 13 is het verschil tussen gemiddelden weergegeven (*M*), de verkregen t-waarde (*t*) de correlatiecoëfficiënt (*r*) en de significantie (*p*) van de verschillen tussen de constructen. Deze waarden zijn berekend, omdat ondanks dat is vastgesteld dat de constructen samengesteld mogen worden middels de Cronbach's Alpha, dit nog niet maakt dat de verschillen in de gemiddelden van tussen de internaliserende en externaliserende constructen werkelijk een verschil weergeven. Om te bepalen of het verschil tussen de gemiddelden significant is worden de volgende *p*-waarden (waarschijnlijkheidswaarden) gehanteerd in dit onderzoek. Verschillen met een *p*-waarde kleiner dan 0,01 worden gezien als zeer significant. Verschillen met een *p*-waarde tussen de 0,01 en 0,05 worden gezien als significant. Verschillen met een waarschijnlijkheidswaarde tussen de 0,05 en 0,10 worden gezien als niet significant, maar er lijkt sprake van een trend. Verschillen met een *p*-waarde groter dan 0,10 worden gezien als niet significant (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003).

Tabel 27 laat zien dat de gemiddelden van de constructen die de frequentie weergeven van waar af internaliserend en externaliserend probleemgedrag als zorgelijk wordt gezien, significant van elkaar verschillen, ($t(42) = -3.80, p \leq .001$). Hetzelfde geldt voor de constructen welke weergeven in welke mate de context wordt meegenomen in het beoordelen van internaliserend of externaliserend gedrag als zijnde problematisch ($t(42) = 4.16, p \leq .001$). Dit blijkt niet het geval voor de constructen welke onderscheid moeten maken tussen internaliserend en externaliserend risicogedrag wat betreft de frequentie waarin dit gedrag wordt waargenomen ($t(42) = -0.09, p = .930$) en welke invloed de intensiteit van het gedrag invloed heeft op beoordelen van het gedrag ($t(42) = -0.40, p = .692$). Hierom zullen eventuele verschillen welke eventueel gevonden worden tussen de gemiddelden van de laatst genoemde constructen met grote voorzichtigheid benaderd dienen te worden.

5 Analyses ter beantwoording van de vraagstelling

In de inleidende paragraaf van het onderzoek is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Wat is het verband tussen probleemgedrag, de geboden zorg en het wel of niet vroegtijdig schoolverlaten van leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven, locatie Avignonlaan?

Ter specificatie is deze onderzoeksvraag onderverdeeld in een zestal deelvragen welke gezamenlijk de onderzoeksvraag zullen beantwoorden. Van deze deelvragen wordt beurtelings beschreven welke bewerkingen en analyses in SPSS gedaan zullen worden om de informatie te krijgen die de vraag zal kunnen beantwoorden.

5.1 Welke vormen van probleemgedrag vertoonden de leerlingen van het Stedelijk College Eindhoven die voortijdig schoolverlater zijn geworden?

Deze deelvraag wordt beantwoord met behulp van dataset 2. Er zal met behulp van kruistabellen frequenties weergegeven worden van antwoordcombinaties. Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden wordt gekeken naar wel of niet behalen van een diploma en de specifieke vormen van probleemgedrag (risicogedrag) die door de betreffende leerling werden vertoond. Om met enige zekerheid uitspraken te doen over de verschillen die gevonden kunnen worden, worden deze getoetst met behulp van de chi-kwadraat test, omdat alle variabelen van nominaal meetniveau zijn.

De waarschijnlijkheid van verschillen is middels de chi-kwadraat test op de variabele combinaties getoetst zoals weergegeven in tabel 28. In deze tabel zijn ook de verkregen P-waarden vermeld. Uit de tabel is te zien dat van slechts twee combinaties de gevonden verschillen significant zijn. De toets laat zien er met enige zekerheid uitspraken gedaan kunnen worden over het verband tussen voortijdig schoolverlaten (variabele 1) en het vertonen van agressief (variabele 19) of regelovertrekend gedrag (variabele 21). De gevonden verschillen tussen voortijdig schoolverlaten en andere vormen van risicogedrag zijn niet voldoende onverklaarbaar door toeval om met zekerheid uitspraken te kunnen doen.

Tabel 28

Verhoudingen tussen specifieke Risicogedragingen en Voortijdig Schoolverlaten welke mogelijk significant zijn

Voortijdig Schoolverlaten	Agressiviteit			Regelovertrekend gedrag		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Geen diploma behaald	3	7	10	3	7	10
Diploma behaald	8	2	10	9	1	10
Totaal	11	9	20	12	8	20
χ^2		7.500			5.051	
p		.025			.006	

Vervolgens wordt onderzocht of er significante verschillen bestaan tussen jongens en meisjes, het type risicogedrag dat zij vertoonden en het al dan niet behalen van een diploma middels een Chi-kwadraat test. Hieruit blijkt dat jongens welke agressief gedrag vertoonden vaker zonder diploma de school verlaten hebben dan met diploma. Dit verschil is niet significant maar er is sprake van een trend, $\chi^2(1, N = 10) = 3.60, p = .058$. Bij regelovertrekend gedrag lijkt het dat meisjes die dit gedrag minder vaak vertoonden ook minder vaak voortijdig de school hebben verlaten dan meisjes die dit gedrag wel vertoonden. Dit verschil is niet significant maar er is sprake van een trend $\chi^2(1, N = 10) = 4.29, p = .083$. Om te bepalen of het vertonen van meerdere risicogedragingen een sterke voorspellende factor is voor voortijd schoolverlaten, moet ook voor deze combinatie berekend worden of de gevonden verschillen significant zijn. Alle variabelen, welke risicogedrag betreffen, zijn dichotomieën. Dit maakt het mogelijk om SPSS een nieuwe variabele te laten berekenen waarin voor elke leerling het totaal aan risicogedragingen wordt weergegeven. Dit is gedaan middels: TRANSFORM – COMPUTE VARIABLE. Hiervoor zijn de variabelen voor gedragingen welke geclassificeerd zijn als internaliserend bij elkaar opgeteld en de variabelen voor de externaliserende risicogedragingen. Deze variabele zal vergeleken worden met de variabele voor voortijdig schoolverlaten. De tabel die verkregen werd was enigszins onoverzichtelijk, hierom is er voor gekozen om een grens in stellen bij vijf risicogedragingen en uitspraken te doen over vijf risicogedragingen en meer. Dit is gedaan middels TRANSFORM – RECODE INTO DIFFERENT VARIABLES. Hier zijn alle totalen boven de 5 voorzien van code 5. Tabel 29 laat de verdeling zien die hierbij verkregen is en is getoetst met ANOVA.

Tabel 29

Verhouding tussen het totaal aantal Risicogedragingen en Voortijdig Schoolverlaten

Voortijdig Schoolverlaten	Totaal aantal vertoonde risicogedragingen					Totaal
	1	2	3	4	5+	
Geen diploma behaald	1	0	3	0	6	10
Diploma behaald	0	1	1	5	3	10
Totaal	1	1	4	5	9	20

Noot. $F(4,15) = 3.07, p \leq .05$.

Er is onderzocht wat het verschil is naar geslacht en totaal aantal risicogedragingen op het halen van een diploma of niet. Er bleken geen significante verschillen te zijn $F(2,12) = 0.12$, $p = .889$.

Tevens is er onderscheid gemaakt tussen het totaal aantal internaliserende risicogedragingen en het halen van een diploma of niet, ook hier bleken geen significante verschillen te zijn $F(3,11) = .41$, $p = .752$. Ook is er onderscheid gemaakt tussen het totaal aantal externaliserende risicogedragingen en het al dan niet halen van een diploma ook hier waren geen significante verschillen te ontdekken $F(2,11) = 1.21$, $p = .339$.

Er wordt ten behoeve van de deelvraag ook gezocht naar verschillen tussen combinaties van verschillende risicogedragingen en voortijdig schoolverlaten. Hiermee wordt getracht te achterhalen of een combinatie van verschillende risicogedragingen een sterkere voorspellende factor is, dan één enkele vorm van risicogedrag. Dit wordt allereerst gedaan door verschillen te zoeken tussen internaliserende en externaliserende risicogedragingen. Hiervoor wordt op dezelfde wijze als het totaal aan risicogedragingen een nieuwe variabele berekend voor zowel internaliserend (tabel 30) als externaliserend gedrag (tabel 31). Vervolgens worden deze beiden vergeleken met de variabele 1.

Tabel 30

Verhouding tussen het totaal aantal vertoonde Internaliserende Risicogedragingen en Voortijdig Schoolverlaten

Voortijdig Schoolverlaten	Totaal aantal vertoonde Internaliserende Risicogedragingen					Totaal
	0	1	2	3	4	
Geen diploma behaald	2	2	2	2	2	10
Diploma behaald	0	2	2	5	1	10
Total	2	4	4	7	3	20

Noot. $F(4,15) = 0.83$, $p = .572$

Tabel 31

Verhouding tussen het totaal aantal Externaliserende Risicogedragingen en Voortijdig Schoolverlaten

Voortijdig Schoolverlaten	Totaal aantal vertoonde Externaliserende Risicogedragingen							Totaal
	0	1	2	3	4	5	7	
Geen diploma behaald	0	2	2	3	2	0	1	10
Diploma behaald	2	4	0	2	1	1	0	10
Total	2	6	2	5	3	1	1	20

Noot. $F(6,13) = 1.22$, $p = .357$

Om te controleren of er tussen de verschillende risicogedragingen vaak combinaties voorkomen, worden alle risicogedragingen met elkaar vergeleken middels een kruistabel, waarbij de gevonden verschillen gecontroleerd worden met de chi-kwadraat test. In tabel 32 tot en met 38 zijn de verkregen resultaten van de combinaties weergegeven welke mogelijk significant bleken te zijn of mogelijk een trend lieten zien.

Tabel 32*Verhoudingen tussen Impulsiviteit en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn*

Impulsiviteit	Hyperactiviteit			Gebrek aan Motivatie			Gebrek aan Ordelijkheid			Regelovertrekend gedrag		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	17	0	17	9	8	17	16	1	17	12	5	17
Wel	0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	3	3
Totaal	17	3	20	9	11	20	16	4	20	12	8	20
p	.000			.089			.000			.021		
χ^2	20.000			2.888			14.118			5.294		

Tabel 33*Verhoudingen tussen Stressgevoeligheid en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn*

Stressgevoeligheid	Opstandigheid			Brutaliteit			Agressiviteit		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	12	6	18	12	6	18	11	7	18
Wel	0	2	2	0	2	2	0	2	2
Totaal	12	8	20	12	8	20	11	9	20
p	.068			.068			.099		
χ^2	3.333			3.333			2.716		

Tabel 34*Verhoudingen tussen Hyperactiviteit en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn*

Hyperactiviteit	Gebrek aan motivatie			Gebrek aan ordelijkheid			Regelovertrekend gedrag		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	9	8	17	16	1	17	12	5	17
Wel	0	3	3	0	3	3	0	3	3
Totaal	9	11	20	16	4	20	12	8	20
p	.089			.000			.021		
χ^2	2.888			14.118			5.294		

Tabel 35

Verhoudingen tussen Opstandigheid en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn

Opstandigheid	Angsten			Brutaliteit			Agressiviteit		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	5	7	12	10	2	12	9	3	12
Wel	7	1	8	2	6	8	2	6	8
Totaal	12	8	20	12	8	20	11	9	20
p	.040			.009			.028		
χ^2	4.201			4.848			5.690		

Tabel 36

Verhoudingen tussen Angsten en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn

Angsten	Somberheid			Gebrek aan Ordelijkheid			Agressiviteit			Slechte school prestaties		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	12	0	12	8	4	12	4	8	12	8	4	12
Wel	2	6	8	8	0	8	7	1	8	2	6	8
Totaal	14	6	20	16	4	20	11	9	20	10	10	20
p	.000			.068			.017			.068		
χ^2	12.857			3.333			7.013			3.333		

Tabel 37

Verhoudingen tussen Somberheid en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn

Somberheid	Agressiviteit			Slechte schoolprestaties		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	5	9	14	9	5	14
Wel	6	0	6	1	5	6
Totaal	11	9	20	10	10	20
p	.008			.051		
χ^2	7.013			3.810		

Tabel 38

Verhoudingen tussen Gebrek aan Motivatie en andere Risicogedragingen welke mogelijk significant zijn

Gebrek aan motivatie	Gebrek aan ordelijkheid			Agressiviteit		
	Niet	Wel	Totaal	Niet	Wel	Totaal
Niet	9	0	9	2	7	9
Wel	7	4	11	9	2	11
Totaal	16	4	20	11	9	20
<i>p</i>	.049			.008		
χ^2	4.091			7.103		

In de combinaties welke significant blijken te zijn wordt gezocht naar overlap. Mochten deze gevonden worden wordt van deze combinaties de verhouding bekeken met voortijdig schoolverlaten.

Dit is gedaan voor de combinatie impulsiviteit, hyperactiviteit, gebrek aan motivatie, gebrek aan ordelijk en regelovertrekend gedrag. Voor de combinatie stressgevoeligheid, opstandigheid, brutaliteit en agressiviteit en de combinatie angsten, somberheid en slechte schoolprestaties. Hierbij is gebruik gemaakt van chi-kwadraat test om de significantie van deze verschillen te bepalen. Van deze combinaties zijn geen verschillen gevonden welke significant bleken te zijn of een trend bleken te vertonen.

5.2 Welke vormen van probleemgedrag worden het meest waargenomen door de docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven?

Om de tweede deelvraag te beantwoorden wordt van variabele 11 tot en met 22 uit dataset 1 de modus en het gemiddelde berekend. Tabel 39 laat het gemiddelde en de modus zien voor elke variabele welke de waarnemingsfrequentie betreft.

Tabel 39

Het gemiddelde en de modus van de Internaliserende en Externaliserende Risicogedragingen voor de waarnemingsfrequentie

Internaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode	Externaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode
Concentratieproblemen	8,14	8	Impulsiviteit	7,33	8
Stressgevoeligheid	5,74	5	Hyperactiviteit	6,65	7
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	5,23	5	Opstandigheid	6,37	6
Somberheid	4,05	3	Brutaliteit	6,51	8
Gebrek aan motivatie	7,51	9	Agressiviteit	5,14	6
Gebrek aan ordelijkheid	7,02	7	Slechte schoolprestaties/doubleren	5,80	6

Opvallend is dat de gemiddelden van de waarnemingsfrequentie van stressgevoeligheid, angsten en somberheid ongeveer twee punten lager zijn dan de andere gedragsvormen van construct internaliserend gedrag. De gemiddelden en modi voor de externaliserende risicogedragingen wijken minder van elkaar af dan de gemiddelden van de externaliserende gedragingen.

Van alle internaliserende en externaliserende gedragingen tezamen wordt het gemiddelde berekend. Dit wordt gedaan door een nieuwe variabele te berekenen in SPSS, TRANSFORM – COMPUTE VARIABLE waarin de zes risicogedragingen van de samenstelling worden opgeteld en gedeeld door zes. Van deze nieuwe variabelen wordt het gemiddelde berekend.

Tabel 40

Het gemiddelde van de samengestelde variabelen voor Internaliserende en Externaliserende Risicogedragingen wat betreft de waarnemingsfrequentie

	Mean
Internaliserend Risicogedrag	6,28
Externaliserend Risicogedrag	6,30

Uit tabel 40 blijkt dat de gemiddelden van beide samenstellingen zeer dicht bij elkaar liggen. Zoals in tabel 39 zichtbaar is liggen de gemiddelden voor de internaliserende risicogedragingen ver uit elkaar. Dit zou het gebrek aan verschil tussen de gemiddelden kunnen verklaren. Ook is middels de gepaarde T-toets reeds ontdekt dat de verschillen tussen de gemiddelden van deze constructen niet significant zijn.

Ook zullen de waarnemingsfrequenties van de risicogedragingen vergeleken worden met de functie van de respondent om te achterhalen of er sprake is van significante verschillen tussen waarnemingen van docenten en mentoren. Dit wordt gedaan middels een kruistabel waarvan de significantie wordt getoetst met een t-test. Uit deze kwam naar voren dat docenten stressgevoeligheid vaker waarnemen bij leerlingen ($M = 6.27$; $SD = 1.80$) dan mentordocenten ($M = 5.19$; $SD = 1.86$). Dit verschil is niet significant; $t(41) = 1.94$, $p = .06$, maar er lijkt sprake van een trend te zijn. Verder is onderzocht of dit verschil verder verschilt wanneer er gekeken wordt naar geslacht. Hieruit bleek een groot verschil tussen mannelijke docenten ($N = 12$) en mentordocenten ($N = 6$) wat betreft het signaleren van stressgevoeligheid. Mannelijke docenten nemen stressgevoeligheid vaker waar ($M = 6.5$) dan mannelijke mentordocenten ($M = 4.33$), maar dit verschil bleek niet significant te zijn na controle met ANOVA, $F(1,39) = 2.08$, $p = .157$. Er zijn geen andere opvallende resultaten gevonden.

Docenten hebben in de vragenlijst de mogelijkheid gekregen om een vorm van probleemgedrag te beschrijven welke niet was opgenomen in de geselecteerde twaalf. Om te zien welke aanvullingen door docenten gedaan zijn, wordt van deze variabelen (23 met 24 en 25 met 26) een kruistabel gemaakt. Er wordt met name gezocht naar antwoorden welke meerdere keren gegeven zijn en worden dan samengevoegd. Van deze aanvullingen wordt het gemiddelde cijfer berekend dat de docenten hebben toegekend. Antwoorden welke niet als

gedragsproblemen gerekend kunnen worden of nauw aansluiten op de reeds omschreven gedragsproblemen worden niet meegenomen in de analyse.

Tabel 41

Aanvullingen via de optie 'Anders, namelijk:' welke meegenomen worden in de analyse

Anders, namelijk:	Waarde	Label	Mean
Automutilatie	2		
Automutilatie	3	Automutilatie	2,5
Autoriteitsproblemen	6		
Autoriteitsproblemen	7		
Gebrek aan respect voor docent	10	Autoriteitsproblemen	7,67
Politie gerelateerd	6		
Delinquentie	7		
Immuun voor sancties	9		
Probleem met regelgeving	9	Regelovertrekend gedrag	7,75

In tabel 41 is de aanvulling 'Immuun voor sancties' tot het label 'Regelovertrekend gedrag' gerekend. Hierover was enige twijfel, omdat deze aanvulling ook tot zijn recht had gekomen onder het label 'Autoriteitsproblemen'. Beredeneerd is dat om in aanmerking te komen voor een sanctie de leerling eerst regelovertrekend gedrag heeft vertoont. Daarbij bestaat er enige overlap tussen de begrippen autoriteitsproblemen en regelovertrekend gedrag.

Er werden een aantal aanvullingen gedaan die duiden op persoonlijkheidsstoornissen en gedragsstoornissen, maar deze zijn om redenen welke in de inleiding van het onderzoek uiteen gezet zijn niet opgenomen. Ook werden redenen voor probleemgedrag aangedragen zoals trauma's en problematische thuissituaties, maar deze kunnen niet gerekend worden tot probleemgedrag en zijn derhalve niet meegenomen in de analyses. Daarnaast is bij het selecteren van aanvullingen voor verdere analyses gekeken naar de continuïteit van de respondent. Voorwaarde is dat respondent zijn/haar aanvulling consequent van een waarde voorziet wanneer daar de kans voor geboden wordt. Wanneer de aanvulling niet aan deze eis voldoet wordt deze niet meegenomen voor verdere analyses.

De waarnemingsfrequenties van de verschillende risicogedragingen zijn vergeleken per leshuis. Middels een T-toets is de significantie van de gevonden verschillend getest. Uit deze bewerking zijn de volgende resultaten naar voren gekomen. Leshuis de Populier lijkt concentratieproblemen vaker waar te nemen ($M = 8.88$, $SD = 0.84$) dan de andere leshuizen ($M = 7.79$, $SD = 1.27$). Dit verschil is niet significant maar er blijkt een trend te zijn, $t(41) = -1.91$, $p = .063$. Leshuis de Populier neemt gebrek aan ordelijkheid minder waar ($M = 6.00$, $SD = 1.60$) dan andere leshuizen ($M = 7.26$, $SD = 1.42$). Er is hier sprake van significantie, $t(41) = 2.21$, $p = \leq .05$.

Er zijn geen significante verschillen voor leshuis de Eik gevonden. Binnen het leshuis Zorg en Welzijn lijkt gebrek aan ordelijkheid meer te worden waargenomen ($M = 7.73$, $SD = 0.74$) dan in andere leshuizen ($M = 6.78$, $SD = 1.56$). Dit verschil is niet significant maar blijkt een trend te zijn $t(41) = -1.83$, $p = .074$. Brutaliteit wordt ook meer waargenomen in dit leshuis ($M = 7.55$, $SD = 1.57$) dan in andere leshuizen ($M = 6.16$, $SD = 1.92$). Dit verschil blijkt significant te zijn $t(41) = 2.16$, $p \leq .05$. In het leshuis Techniek wordt brutaliteit meer waargenomen ($M = 7.33$, $SD = 1.53$) dan in andere leshuizen ($M = 4.98$, $SD = 2.15$). Dit verschil is niet significant maar blijkt een trend te zijn $t(41) = 1.85$, $p = 0.71$. Er zijn geen significante verschillen voor het leshuis Economie gevonden. In het les huis van de EOA wordt gebrek aan motivatie meer waargenomen ($M = 5.80$, $SD = 2.78$) dan in andere leshuizen ($M = 7.74$, $SD = 1.69$). Dit blijkt significant te zijn $t(41) = 2.23$, $p \leq 0.5$. slechte schoolprestaties/doubleren worden ook meer waargenomen ($M = 3.80$, $SD = 1.64$) dan in andere leshuizen ($M = 6.06$, $SD = 1.60$). Dit blijkt significant te zijn $t(41) = 2.96$, $p \leq 0.1$

Er is onderzocht of de verschillende leshuizen meer internaliserend gedrag waarnemen of meer externaliserend gedrag. In geen enkel leshuis was er sprake van significantie of een trend.

5.3 Wanneer ervaren docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gedrag als probleemgedrag?

De derde deelvraag wordt beantwoordt met behulp van de data uit dataset 1 aan de hand van drie componenten, namelijk frequentie, intensiteit en context. Voor de risicogedragingen worden van elke component frequentieverdelingen met het gemiddelde en de modus uitgedraaid. Tabel 42 biedt hierbij een overzicht van de variabelen en voor welk construct deze gebruikt worden. Tabel 43 geeft een overzicht van de gemiddelden en modi van de zorgelijkheidfrequenties voor de internaliserende en externaliserende risicogedragingen.

Tabel 42
Overzicht van variabelen per samenstelling

	Variabelen	
	Externaliserend gedrag	Internaliserend gedrag
Frequentie	27, 30, 31, 36, 37, 38	28, 29, 32, 33, 34, 35
Intensiteit	41, 44, 45, 50, 51, 52	42, 43, 46, 47, 48, 49
Context	55, 58, 59, 64, 65, 66	56, 57, 60, 61, 62, 63

Tabel 43

Het gemiddelde en de modus van de Internaliserende en Externaliserende Risicogedragingen voor de frequentie van waaruit gedrag als problematisch wordt ervaren

Internaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode	Externaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode
Concentratieproblemen	5,23	5	Impulsiviteit	4,79	5
Stressgevoeligheid	4,21	5	Hyperactiviteit	4,74	5
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	3,88	5	Opstandigheid	3,98	4
Somberheid	3,65	4	Brutaliteit	3,77	5
Gebrek aan motivatie	4,63	5	Agressiviteit	2,86	2
Gebrek aan ordelijkheid	4,91	5	Slechte schoolprestaties/doubleren	3,69	5

Tabel 44 toont de gemiddelden en modi voor de variabelen voor de internaliserende en externaliserende risicogedragingen wat betreft de mate waarin de intensiteit van het gedrag wordt gekeken bij beoordelen of risicogedrag al dan niet problematisch is.

Tabel 45 toont de gemiddelden en de modi van de internaliserende en externaliserende risicogedragingen wat betreft de mate waarin de context van risicogedragingen wordt meegenomen in het beoordelen van gedrag als al dan niet problematisch.

Tabel 44

Het gemiddelde en de modus van de Internaliserende Risicogedragingen voor de mate waarin de intensiteit van gedrag wordt meegenomen in het beoordelen van probleemgedrag

Internaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode	Externaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode
Concentratieproblemen	3,80	4	Impulsiviteit	3,57	3
Stressgevoeligheid	3,03	3	Hyperactiviteit	3,65	4
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	3,31	3	Opstandigheid	3,15	3
Somberheid	2,98	3	Brutaliteit	3,14	3
Gebrek aan motivatie	3,65	4	Agressiviteit	3,20	2
Gebrek aan ordelijkheid	3,33	4	Slechte schoolprestaties/doubleren	3,33	3

Tabel 45

Het gemiddelde en de modi van de Internaliserende en Externaliserende Risicogedragingen voor de mate waarin de context van gedrag wordt meegenomen in het beoordelen van probleemgedrag

Internaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode	Externaliserende Risicogedragingen	Mean	Mode
Concentratieproblemen	4,00	4	Impulsiviteit	3,77	4
Stressgevoeligheid	3,95	4	Hyperactiviteit	3,70	4
Angsten (faalangst, sociale angst e.d.)	4,16	4	Opstandigheid	3,37	4
Somberheid	3,98	4	Brutaliteit	2,93	2
Gebrek aan motivatie	3,26	2	Agressiviteit	2,88	2
Gebrek aan ordelijkheid	3,14	4	Slechte schoolprestaties/doubleren	3,64	4

Van de aanvullingen welke door de docenten zijn gedaan, wat betreft de waargenomen vormen van probleemgedrag, worden de samenstellingen die reeds gemaakt zijn voor de tweede deelvraag opnieuw onderzocht in het kader van frequentie, intensiteit en context. Deze gegevens worden inzichtelijk gemaakt middels kruistabellen. Tabel 46, 47 en 48 geven de resultaten van deze handelingen weer, namelijk de waarden en gemiddelden van de aanvullende probleemgedragingen wat betreft de frequentie van waar af gedrag als zorgelijk wordt waargenomen en de mate waarin de intensiteit en context van gedrag wordt meegenomen in het beoordelen van het gedrag.

Tabel 46

Overzicht van de resultaten voor de toegevoegde probleemgedragingen wat betreft de frequentie van waar af gedrag als zorgelijk wordt waargenomen

Anders, namelijk:	Waarde	Label	Mean
Automutilatie	2		
Automutilatie	2	Automutilatie	2
Autoriteitsproblemen	2		
Autoriteitsproblemen	3		
Gebrek aan respect voor docent	2	Autoriteitsproblemen	2,33
Politie gerelateerd	2		
Delinquentie	2		
Immuun voor sancties	5		
Probleem met regelgeving	2	Regelovertredend gedrag	2,75

Tabel 47

Overzicht van de resultaten voor de toegevoegde probleemgedragingen wat betreft de mate waarin de intensiteit van gedrag wordt meegenomen in het beoordelen van het gedrag

Anders, namelijk:	Waarde	Label	Mean
Automutilatie	5		
Automutilatie	5	Automutilatie	5
Autoriteitsproblemen	3		
Autoriteitsproblemen	5		
Gebrek aan respect voor docent	1	Autoriteitsproblemen	3
Politie gerelateerd	2		
Delinquentie	5		
Immuun voor sancties	4		
Probleem met regelgeving	3	Regelovertredend gedrag	3,5

Tabel 48

Overzicht van de resultaten voor de toegevoegde probleemgedragingen wat betreft de mate waarin de context van gedrag wordt meegenomen in het beoordelen van het gedrag

Anders, namelijk:	Waarde	Label	Mean
Automutilatie	1		
Automutilatie	5	Automutilatie	3
Autoriteitsproblemen	3		
Autoriteitsproblemen	5		
Gebrek aan respect voor docent	1	Autoriteitsproblemen	3
Politie gerelateerd	2		
Delinquentie	3		
Immuun voor sancties	4		
Probleem met regelgeving	3	Regelovertredend gedrag	3

Tot slot is er gezocht naar verschillen tussen docenten en mentoren, in het kader van frequentie, intensiteit en context. Dit is getoetst met behulp van een T-toets.

Wat betreft de frequentie van waar af gedrag als zorgelijk wordt ervaren door docenten en mentoren komt uit de analyse naar voren dat mentoren ($M = 4.38$) opstandig gedrag pas bij een hogere frequentie zorgelijk vinden

dan docenten ($M = 3.59$). Dit verschil bleek significant te zijn ($t(41) = -2.34, p \leq .05$). Verder bleek er sprake van een trend ($t(41) = -1.93, p = .06$) te zijn wat betreft hyperactief gedrag.

Wat betreft de mate waarin de intensiteit van gedrag wordt bekeken wanneer gedrag als al dan niet problematisch wordt beoordeeld, bleek er een significant verschil ($t(41) = -2.22, p \leq .05$) te zijn tussen docenten en mentordocenten wat betreft een gebrek aan ordelijkheid. Zo bleken docenten een gebrek aan ordelijkheid vanaf een lagere frequentie problematisch ($M = 3.03$) te vinden dan mentordocenten ($M = 3.65$). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de gemiddelden van docenten en mentordocenten wat betreft de mate waarin zij de context van het gedrag mee laten wegen wanneer zij risicogedrag beoordelen.

Tot slot wordt er een Pearson correlatie-coëfficiënt berekend voor het verband tussen de mate waarin de intensiteit en context van internaliserend en externaliserend gedrag worden bekeken door respondenten, omdat beide variabelen zich op interval meetniveau bevinden. De resultaten zijn weergegeven in tabel 49.

Tabel 49
Overzicht van de verkregen correlatiecoëfficiënten voor de verbanden tussen de verschillende constructen

Gecorreleerde variabelen		Waarden	
Variabele 1	Variabele 2	<i>r</i>	<i>p</i>
Zorgelijkheidsfrequentie Internaliserend risicogedrag	Zorgelijkheidsfrequentie externaliserend risicogedrag	.432	.004
Intensiteit internaliserend risicogedrag	Intensiteit externaliserend risicogedrag	.587	.000
Context internaliserend risicogedrag	Context externaliserend risicogedrag	.692	.000
Intensiteit internaliserend risicogedrag	Context internaliserend risicogedrag	.448	.003
Intensiteit externaliserend risicogedrag	Context externaliserend risicogedrag	.208	.181

5.4 Welke stappen doorlopen docenten en mentordocenten van het Stedelijk College, wanneer een leerling probleemgedrag vertoont?

Om de vierde deelvraag te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van een kruistabel waarin de antwoorden op de vraag welke stappen de respondent doorloopt wanneer er probleemgedrag in het spel is (variabele 83) afgezet worden tegen de functie van de respondent. Allereerst worden de stappen welke beschreven zijn door de docenten gecategoriseerd, waarna voor elke stap een variabele wordt toegevoegd en per respondent wordt aangevinkt of hij/zij deze stap heeft beschreven. De toegevoegde variabelen zijn te vinden in het codeboek. Vervolgens wordt voor elke nieuwe variabele (84 tot en met 94) een frequentieverdeling uitgedraaid om te controleren op onmogelijke waarden. Deze handeling heeft laten zien dat er geen onmogelijke waarden stonden in de variabelen.

Wanneer de nieuwe variabelen gecontroleerd zijn worden deze beurtelings afgezet tegen de functie van de respondenten, om zo te achterhalen of een bepaalde stap vaker of minder vaak wordt genomen afhankelijk van de functie en het geslacht. De significantie van de verschillen wordt in beide gevallen getest middels de chi-kwadraat toets omdat beide variabelen van nominaal meetniveau zijn.

Tabel 36 laat de verdeling zien van docenten en mentordocenten, tabel 50 laat de verdeling zien van mannen en vrouwen

Tabel 50

Overzicht van de verschillen tussen docenten en mentordocenten wat betreft de ondernomen stappen

Ondernomen stappen	Functie		P-waarde
	Docent	Mentor	
Bespreken met de leerling	10	10	.887
Bespreken met de ouders van de leerling	6	5	.795
Bespreken met collega's	2	5	.191
Bespreken met de mentor van de leerling	16	6	.004
Bespreken met de staf	8	13	.094
Individueel Handelingsplan opstellen	1	6	.033
Doorverwijzen naar het Zorgteam	1	4	.138
Doorverwijzen naar het Zorg Adviesteam	0	5	.015
Doorverwijzen naar het Kernteam	1	2	.522
Eerst zelf proberen op te lossen met de leerling	5	1	.089
Uit de les verwijderen	6	0	.010

Daarnaast wordt vergeleken of er verschillen optreden wanneer de ondernomen stappen vergeleken worden met functie en geslacht gezamenlijk. Hieruit komt naar voren dat vrouwelijke docenten vaker dan mannelijke docenten contact opnemen met de mentor wanneer een leerling probleemgedrag vertoont. Dit verschil blijkt significant te zijn $\chi^2(1, N = 25) = 6.84, p \leq .001$ Mannelijke docentenmentoren maken minder vaak dan wel een Individueel handelingsplan voor leerlingen met probleemgedrag dan vrouwelijke docentmentoren. Dit verschil blijkt significant te zijn $\chi^2(1, N = 18) = 4.50, p \leq .05$. De aanmelding van een leerling door docentmentoren wordt vaker gedaan door vrouwen dan mannen $\chi^2(1, N = 18) = 4.50, p \leq .05$. Mannelijke docenten verwijderen leerlingen vaker uit de les dan mannelijke docentmentoren. Dit verschil blijkt niet significant te zijn maar er is wel sprake van een trend $\chi^2(1, N = 18) = 4.36, p = .063$.

Ook wordt bekeken of er opvallende combinaties gevormd worden door de nieuwe variabelen af te zetten tegen de mate waarin de docenten bekend zijn met de geldende zorgroute op het Stedelijk College Eindhoven, (variabele 90). Deze verschillen worden getest op significantie middels een ANOVA, omdat er sprake is van een

nominaal en interval meetniveau van de variabelen en er vijf groepen onderscheiden worden, omdat kennis van de geldende zorgroute als onafhankelijke variabele gebruikt wordt in deze vergelijking. Uit deze bewerking zijn geen significanties naar voren gekomen. Echter lijkt er een trend te bestaan waarin respondenten die hebben aangegeven niet op de hoogte te zijn van de zorgroute ($M = 0.50$) en respondenten die hebben aangegeven goed op de hoogte te zijn van de zorgroute ($M = 0.47$) vaker contact opnemen met de ouders van de leerling dan respondenten welke nauwelijks ($M = 0.00$), neutraal ($M = 0.00$) of redelijk ($M = 0.13$) op de hoogte zijn van de zorgroute ($F(4) = 2.49$, $p=.059$).

Tabel 51

Overzicht van de verschillen tussen mannen en vrouwen wat betreft de ondernomen stappen

Ondernomen stappen	Geslacht		P-waarde
	Man	Vrouw	
Bespreken met de leerling	8	12	.818
Bespreken met de ouders van de leerling	5	6	.779
Bespreken met collega's	3	4	.953
Bespreken met de mentor van de leerling	10	12	.625
Bespreken met de staf	7	14	.268
Individueel Handelingsplan opstellen	2	5	.436
Doorverwijzen naar het Zorgteam	0	5	.044
Doorverwijzen naar het Zorg Adviesteam	2	3	.929
Doorverwijzen naar het Kernteam	0	3	.128
Eerst zelf proberen op te lossen met de leerling	3	3	.663
Uit de les verwijderen	5	1	.026

5.5 Hoe denken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven over het tijdig signaleren van probleemgedrag?

Om zichtbaar te krijgen hoe docenten denken over het tijdig signaleren van probleemgedrag wordt gebruik gemaakt van de vragenlijst. Allereerst wordt gekeken naar de mate waarin docenten het signaleren van probleemgedrag als nuttig ervaren (variabele 69). Daarnaast wordt onderzocht in welke mate docenten het signaleren van probleemgedrag als onderdeel van hun takenpakket ervaren (variabele 70).

Tabel 52

Overzicht van de gemiddelden en modi van de van variabelen voor waargenomen nut en het ervaren van signaleren als onderdeel van het takenpakket

Variabele	Mean	Modus
Het nut van signaleren	4,00	4
Signaleren als onderdeel van takenpakket	4,28	5

Er wordt onderzocht of er significante verbanden zijn tussen de variabelen voor het waargenomen nut van vroegtijdig signaleren (variabele 69), signaleren als onderdeel van het takenpakket (variabele 70) en de waargenomen geboden mogelijkheden tot het vergroten van kennis en vaardigheden door de organisatie (variabele 71). Dit wordt gedaan een middels een Pearson correlatie, omdat het hier twee variabelen op interval meetniveau betreft welke bestaan uit Lickertschalen. Hieruit blijkt dat er sprake is van weinig tot geen correlatie is tussen het waargenomen nut van vroegtijdig signaleren en het signaleren zien als taak ($r(41) = .221, p=.155$).

De variabelen voor het waargenomen nut en het zien van signaleren als taak worden ook vergeleken met de functie en het geslacht van de respondent, middels een T-toets. Hieruit blijkt dat er weinig verschil is tussen mannen en vrouwen wat betreft het waargenomen nut ($t(41) = -1.39, p=.172$). Echter blijkt er sprake van een significant verschil tussen docenten en mentordocenten. Docenten blijken minder het nut van signaleren te onderschrijven ($M = 2.55, SD = 0.67$) dan mentordocenten ($M = 2.95, SD = 0.22$) doen ($t(41) = -2.65, p \leq .05$). Er bleek geen sprake te zijn van significante verschillen tussen mannen en vrouwen wat betreft het zien van signaleren als deel van het takenpakket ($t(41) = -1.24, p=.221$). Docenten rapporteren signaleren minder als deel van hun takenpakket te zien ($M = 2.59, SD = 0.73$) dan mentordocenten ($M = 3.00, SD = 0.00$). Dit is een significant verschil ($t(41) = -2.55, p \leq .05$).

5.6 Maken docenten en mentordocenten van het Stedelijk College Eindhoven gebruik van de mogelijkheden die zij aangeboden krijgen om hun kennis en vaardigheid te vergroten met betrekking tot het anticiperen op probleemgedrag?

Middels een Chi-kwadraat test wordt nagegaan hoe de verhoudingen liggen wat betreft het bekend zijn met de lerarenbeurs voor de bevordering van deskundigheid (variabele 72) en het daadwerkelijk gebruik maken van de lerarenbeurs (variabele 73). Hieruit bleek dat 34 respondenten ($N = 43$) op de hoogte zijn van de leraren beurs, maar dat slechts dertien respondenten ook gebruik maken van de lerarenbeurs. Dit verschil is significant; $\chi^2(1, N = 43) = 4.93, p \leq .05$). Dezelfde bewerking is toegepast voor de bekendheid met de cursussen voor beginnende en ervaren docenten (variabele 75) en het daadwerkelijk gebruik maken van de cursussen (variabele 76). Uit deze vergelijking komt naar voren dat 35 respondenten aangeven op de hoogte te zijn van de cursussen en dat er achttien respondenten gebruik maken van de cursussen. Ook dit verschil is significant; $\chi^2(1, N = 42) = 6.30, p=.012$. Daarnaast wordt er gekeken naar overeenkomsten tussen het bekend zijn met de

lerarenbeurs en de cursussen. Ook deze verschillen zijn getoetst met behulp van de Chi-kwadraat test. Er 31 respondenten die van beide mogelijkheden op de hoogte zijn; $\chi^2(1, N = 43) = 6.63, p \leq .05$. Ook wordt gekeken naar overeenkomsten tussen het gebruikmaken van de lerarenbeurs en het gebruikmaken van de cursus. Deze resultaten bleken niet significant te zijn, $\chi^2(1, N = 42) = 1.64, p = .200$.

Er zal worden nagegaan of er verschillen zijn tussen de bekendheid en het gebruik van de lerarenbeurs of de cursus afhankelijk van de functie en het geslacht, middels een Chi-kwadraat test. Het geslacht lijkt niet significant van invloed op de bekendheid en het gebruik van de cursussen. Ook het gebruik van de lerarenbeurs toont geen significante verschillen wat betreft het geslacht, wel bleek er mogelijk sprake van een trend te zijn dat meer vrouwen op de hoogte zijn van de lerarenbeurs voor de bevordering van deskundigheid dan mannen, $\chi^2(1, N = 43) = 2.88, p = .090$. Er bleek een significant verschil te zijn tussen docenten en mentordocenten wat betreft de bekendheid met de cursussen, waarin mentordocenten naar verhouding vaker op de hoogte zijn van deze mogelijkheid dan docenten, $\chi^2(1, N = 43) = 4.00, p \leq 0.05$. Er zijn geen andere significante verschillen wat betreft de functie van de respondenten gevonden.

Er bleek geen significant verschil te zijn tussen mate waarin jongens of meisjes de mogelijkheden aangeboden door de organisatie waarnemen ($t(41) = -0.18, p = .858$) en hoe docenten en mentordocenten deze waarnemen ($t(41) = -0.11, p = .912$).

Tot slot worden de verklaringen welke door de respondenten gegeven zijn voor het nalaten gebruik te maken van de lerarenbeurs en/of de cursussen geïnventariseerd en vervolgens omgezet in dichotome variabelen, welke voor elke respondent handmatig worden ingevuld. Eerst zullen deze nieuwe variabelen middels frequentieverdelingen gecontroleerd worden op onmogelijke waarden. Daarna zal middels kruistabellen gecontroleerd worden dat de antwoorden op deze nieuwe variabele enkel gegeven worden voor respondenten welke geen gebruik maken van de lerarenbeurs of de cursussen. Hieruit zijn geen invulfouten naar voren gekomen. De nieuwe variabelen die uit deze handeling zijn voortgekomen zijn te vinden in het codeboek als de variabelen voor de lerarenbeurs 75, 76, 77, 78, 79 en de cursussen, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89.

Middels een Chi-kwadraat test wordt gekeken of er significante verschillen bestaan tussen de verklaringen die gegeven zijn voor het niet gebruik maken van de lerarenbeurs en de cursus en het geslacht en de functie. Enkel de significante verschillen die hieruit naar voren komen worden toegelicht. Enkel mentordocenten hebben aangegeven gebruik te maken van andere cursussen dan de lerarenbeurs ($\chi^2(1, N = 43) = 4.62, p \leq .05$) of de cursussen ($\chi^2(1, N = 43) = 5.93, p \leq .05$). Met name mannen bleken niet op de hoogte te zijn van het bestaan van de lerarenbeurs ($\chi^2(1, N = 43) = 4.93, p \leq .05$). Enkel respondenten die docent zijn geven aan te vinden dat zij voldoende ervaring hebben om probleemgedrag te signaleren en hierom geen gebruik maken van de cursussen ($\chi^2(1, N = 43) = 4.21, p \leq .05$).

5.7 Welke aspecten van de zorg op het Stedelijk College Eindhoven, zorgen ervoor dat de ene risicoleerling wel voortijdig schoolverlater wordt en een andere risicoleerling niet?

Ter beantwoording van de zesde deelvraag wordt gebruik gemaakt van de tweede dataset. Allereerst wordt voor de leerlingen onderzocht, middels een ANOVA, of het moment waarop zij gesignaleerd zijn verschillen oplevert in het al dan niet behalen van een diploma (variabele 1,6). Hieruit blijkt dat naarmate de leerlingen later gesignaleerd worden, zij vaker hun diploma behalen ($F(2, 17) = 3.45, p=.055$). Middels de Chi-kwadraat test is getest op significantie verschillen in het behalen van een diploma op basis van de vorm van interne hulp die de leerlingen ontvangen hebben (variabele 23 tot en met 31). Hier uit bleek dat er een significant verband gevonden is tussen de Coördinator Leerlingenzaken en voortijdig schoolverlaten. Deze resultaten laten zien dat leerlingen die niet in contact komen met de coördinator leerlingenzaken vaker hun diploma behalen dan leerlingen die wel in contact komen ($\chi^2(1, N = 20) = 6.67, p \leq .01$). Middels de Chi-kwadraat test is ook gezocht naar verschillen op basis van het totaal aantal vormen interne hulp dat de leerling ontvangen heeft. Dit is gedaan middels TRANSFORM – COMPUTE VARIABLE middels ANOVA waarbij de variabelen voor de interne hulpverleningsvormen bij elkaar zijn opgeteld. Dit is mogelijk doordat deze als dichotomieën zijn verwerkt in het databestand. Deze variabele is vergeleken met de variabele voor voortijdig schoolverlaten, maar hier blijkt geen sprake te zijn van significante verschillen ($F(6,13) = 1.17, p = .381$) ($F(6,13) = 7.00, p=.321$). Er is onderzocht of een combinatie van verschillende vormen interne hulp verschillen veroorzaken voor voortijdig schoolverlaten, middels de Chi-kwadraat test. Leerlingen welke geen hulp van het kernteam in combinatie met de coördinator leerlingenzaken krijgen halen vaker hun diploma dan leerlingen welke wel hulp van de coördinator of van het kernteam ontvangen hebben of van allebei ($\chi^2(1, N = 5) = 3.46, p=.063$). Dit verschil is niet significant, maar er blijkt sprake te zijn van een trend. Hetzelfde effect geldt voor leerlingen welke geen hulp ontvangen hebben vanuit de zorgklas en hun mentor ($\chi^2(1, N = 7) = 3.73, p=.053$) en de orthopedagoog en hun mentor ($\chi^2(1, N = 11) = 3.21, p=.073$). Leerlingen welke hulp kregen van een leerling-coach, maar niet van de coördinator leerlingzaken, haalden significant vaker een diploma dan leerlingen welke hulp kregen van een leerling-coach en van de coördinator leerlingzaken ($\chi^2(1, N = 5) = 4.77, p \leq .05$). Leerlingen welke geen hulp kregen van de zorgklas en niet van de coördinator leerlingzaken haalden vaker hun diploma dan leerlingen welke wel hulp kregen van de coördinator leerlingzaken ($\chi^2(1, N = 5) = 3.73, p=.053$) en leerlingen welke wel hulp kregen van de zorg klas en niet van de coördinator haalden ook vaker een diploma ($\chi^2(1, N = 12) = 3.34, p=.067$). Leerlingen die geen hulp hebben gekregen van de orthopedagoog en geen hulp van hun mentor slagen vaker dan leerlingen die geen hulp van de orthopedagoog hebben gekregen, maar wel van de mentor ($\chi^2(1, N = 5) = 3.21, p=.073$). Ook bleek dat leerlingen welke geen didactische begeleiding gekregen hebben en geen hulp van de coördinator leerlingenzaken vaker een diploma haalden ($\chi^2(1, N = 5) = 5.54, p \leq .05$). Niet significant bleek het verschil tussen leerlingen welke wel een sociaal-emotionele training kregen en hulp van de coördinator, maar de trend lijkt dat deze leerlingen vaker een diploma behalen dan leerlingen die wel hulp krijgen van de coördinator ($\chi^2(1, N = 5) = 3.00, p=.083$).

Er wordt op dezelfde wijze als voor interne hulpverlening onderzocht of er verschillen optreden wanneer het behalen van een diploma vergeleken wordt met de externe hulpverlening welke geboden is aan de leerling. (variabele 1,44) Er blijken geen significante verschillen op te treden, wanneer gekeken wordt naar de vorm van externe hulp die geboden is. Het totaal aantal vormen van externe hulp dat geboden is levert ook geen significant verschil op. Dit is gedaan middels TRANSFORM – COMPUTE VARIABLE waarbij de variabelen voor de externe hulpverleningsvormen bij elkaar zijn opgeteld. Dit is mogelijk doordat deze als dichotomieën zijn verwerkt in het databestand. Net als de voorgenoemde bewerkingen wordt middels een Chi-kwadraat test nagegaan of een combinatie van vormen van externe hulpverlening significante verschillen ontstaan wanneer deze vergeleken worden met het behalen van een diploma. Hieruit kwam een significant verschil naar voren wat betreft leerlingen die wel in contact waren met de leerplicht maar niet met School Maatschappelijk werk. Deze leerlingen haalden vaker een diploma dan leerlingen die beide vormen van externe hulp ontvingen ($\chi^2(1, N = 6) = 4.29, p \leq .05$). Andere significante verschillen zijn hier niet gevonden. Er is nagegaan of er sprake is van een verschil afhankelijk van de hoeveelheid aan externe hulp de leerling ontvangen heeft middels ANOVA hier bleek geen sprake te zijn van een significant verschil $F(4,15) = 0.50, p = .738$. Ook is nagegaan middels ANOVA of het totaal aantal vormen van hulp, zowel intern als extern, dat is aangeboden tot verschillen leidt. Hier zijn geen significante verschillen uit naar voren gekomen. $F(8,11) = 0.74, p = .658$.

Er wordt nagegaan of er verschillen bestaan wat betreft het vertoonde risicogedrag, de aangeboden vorm van hulp en het al dan niet behalen van diploma, middels Chi-kwadraat. Tabel 53 is een weergave van de combinaties met interne vormen van hulp welke significant bleken of een trend aangaven. Tabel 54 geeft een overzicht van de combinaties met externe vormen van hulp welke significant bleken of een trend aangaven. Hierbij is alleen gekeken naar de significanties van de combinaties waarin gedrag vertoond werd en de hulpvorm werd aangeboden tenzij een andere samenstelling aanvullende informatie bevat.

Tabel 53

Overzicht van de combinaties met interne vormen van hulp welke significant bleken of een trend aangaven

				Waarden	
Risicogedrag	Geboden hulp			χ^2	<i>p</i>
Concentratieproblemen	Ja	Sociaal-emotionele training	Ja	3.00	.083
Opstandigheid	Ja	Geen hulp	Ja	3.00	.083
Agressiviteit	Ja	Geen hulp	Ja	3.00	.083
	Ja	Orthopedagoog	Ja	4.41	.036
	Ja	Leerlingcoach	Ja	3.23	.072
	Ja	Zorgklas	Ja	3.75	.053
	Ja	Mentor	Ja	5.18	.072
Regelovertrekend gedrag	Ja	Orthopedagoog	Ja	4.41	.036
	Ja	Orthopedagoog	Nee	3.21	.073
	Ja	Leerlingcoach	Ja	5.53	.019
	Ja	Zorgklas	Ja	3.90	.048
	Ja	Sociaal-emotionele training	Ja	5.13	.083

Tabel 54

Overzicht van de combinaties met externe vormen van hulp welke significant bleken of een trend aangaven

				Waarden	
Risicogedrag	Geboden hulp			χ^2	<i>p</i>
Brutaliteit	Ja	Leerplicht	Ja	3.60	.058
Agressiviteit	Ja	Leerplicht	Ja	3.60	.058
Regelovertrekend gedrag	Ja	Bureau Jeugdzorg	Ja	6.00	.014
	Ja	Bureau Jeugdzorg	Nee	2.80	.094
	Ja	Leerplicht	Ja	3.60	.058

Er wordt onderzocht of er een verschil is tussen geslacht en het al dan niet behalen van een diploma met het vertonen van bepaald risicogedrag (variabele 1, 2, en 9 tot en met 21). Jongens die agressief gedrag vertoonden halen minder vaak een diploma dan wel. Dit is niet significant maar blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 10) = 3.60, p = .058$). Leerlingen die regelovertrekend gedrag vertoonden, halen minder vaak een diploma dan wel. Voor jongens is dit niet significant maar er blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 10) = 3.60, p = .058$) en voor meisjes is dit significant ($\chi^2(1, N = 10) = 4.30, p \leq .05$).

Ook wordt er onderzocht of er een verschil is tussen geslacht en de interne hulp die er gegeven is aan de leerlingen (variabelen 1, 2 en 22 tot en met 31). En het al dan niet behalen van een diploma met het vertonen van bepaald risicogedrag

Meisje die concentratieproblemen vertoonden welke hulp van de orthopedagoog ontvangen hebben lijken minder vaak hun diploma te halen dan meisjes zonder concentratieproblemen. Dit is niet significant maar er blijkt een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). Hetzelfde geldt voor meisjes met een leerling-coach en concentratieproblemen. Dit blijkt significant te zijn ($\chi^2(1, N = 3) = 3.94, p \leq .05$). Meisjes die opstandig gedrag vertoonden en hulp van de mentor haalden geen diploma dit is niet significant maar er blijkt een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 7) = 3.73, p=.053$), ditzelfde geldt voor hulp van de orthopedagoog dit is niet significant maar blijkt een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). jongens die brutaliteit vertoonden met de begeleiding van een leerling-coach haalden vaker hun diploma dan jongens die geen brutaliteit vertoonden. Dit is niet significant maar er blijkt een trend te zijn. ($\chi^2(1, N = 8) = 2.88, p=.090$). Meisjes met slechte schoolprestaties en hulp van de orthopedagoog halen vaker wel hun diploma dan niet. Dit is niet significant maar er blijkt een trend te zijn. ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). Ook meisjes met slechte schoolprestaties en de begeleiding van een leerling-coach halen vaker wel hun diploma dan niet. Dit is niet significant maar er blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 7) = 3.73, p=.053$). Meisjes die regelovertrekend gedrag vertoonden en hulp van de orthopedagoog kregen halen vaker niet hun diploma dan wel dit blijkt niet significant maar wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$) ditzelfde geldt wanneer zij de begeleiding kregen van een leerlingcoach ook vaker niet dan wel. Dit blijkt niet significant te zijn maar blijkt wel een trend te zijn. ($\chi^2(1, N = 7) = 3.73, p=.053$). Meisjes die opstandig gedrag vertoonden en in de zorgklas zitten halen vaker hun diploma wel dan niet. Dit blijkt niet significant te zijn maar vertoon wel een trend ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). Jongens die agressief gedrag vertoonden en in de zorgklas zitten halen vaker hun diploma niet dan wel. Dit blijkt niet significant maar vertoond wel een trend ($\chi^2(1, N = 7) = 3.73, p=.053$). Meisjes met slechte schoolprestaties die in de zorgklas zitten halen vaker diploma wel dan niet dit blijkt niet significant te zijn maar er blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$).

Ook wordt er onderzocht of er een verschil is tussen geslacht en de externe hulp die er gegeven is aan de leerlingen (variabelen 1,2, 32 tot en met 39) En het al dan niet behalen van een diploma met het vertonen van bepaald risicogedrag. Jongens met concentratieproblemen zonder externe hulp halen vaker diploma wel dan niet dit blijkt significant ($\chi^2(1, N = 4) = 4.00, p \leq .05$). meisjes die opstandig gedrag vertoonden en onder de leerplicht vallen halen vaker wel hun diploma dan niet. Dit is niet significant maar er blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). Meisjes die een gebrek aan motivatie hadden en geen externe hulp hadden halen vaker hun diploma niet dan wel. Dit is niet significant maar er is sprake van een trend ($\chi^2(1, N = 3) = 3.00, p=.083$). Meisjes die brutaal gedrag vertoonden en onder toezicht van leerplicht stonden halen vaker wel hun diploma dan niet. Dit is niet significant maar blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). jongens die agressief gedrag vertoonden en onder leerplicht stonden halen minder vaak hun diploma dan wel. Dit blijkt significant ($\chi^2(1, N = 4) = 4.00, p \leq .05$). Meisjes met slechte schoolprestaties die onder leerplicht stonden halen vaker wel hun diploma dan niet. Dit is niet significant maar blijkt wel een trend te zijn ($\chi^2(1, N = 6) = 3.00, p=.083$). In tabel 55 is weergegeven in het al dan niet behalen van een diploma in groepen welke gespecificeerd zijn naar vorm van ontvangen van interne- en externe hulp en het vertoonde risicogedrag.

Tabel 55

Overzicht van de significante verschillen en verschillen welke een trend lijken te zijn in het al dan niet behalen van een diploma in groepen welke gespecificeerd zijn naar vorm van ontvangen interne en externe hulp en het vertoonde risicogedrag.

Variabelen				Waarden		
Interne hulp	Externe hulp	Type risicogedrag	Diploma	χ^2	<i>p</i>	<i>N</i>
Leerlingcoach	School maatschappelijk Werk	Gebrek aan motivatie	Ja	3.00	.083	3
Mentor	Leerplicht	Brutaliteit	Ja	3.60	.058	10
Mentor	Leerplicht	Agressiviteit	nee	3.60	.058	10
Orthopedagoog	Leerplicht	Agressiviteit	nee	5.76	.016	9
Leerlingcoach	Leerplicht	Agressiviteit	nee	5.76	.016	9
Leerlingcoach	School maatschappelijk Werk	Agressiviteit	nee	3.00	.083	3
Orthopedagoog	Bureau jeugdzorg	Slechte schoolprestaties/ Doubleren	ja	3.00	.083	3
Leerlingcoach	Schoolmaatschappelijk Werk	Slechte Schoolprestaties/ doubleren	ja	3.00	.083	3
Mentor	Leerplicht	Regelovertrekend Gedrag	nee	3.60	.058	10
Mentor	Bureau jeugdzorg	Regelovertrekend Gedrag	nee	4.00	.058	10
Orthopedagoog	Bureau jeugdzorg	Regelovertrekend Gedrag	Nee	3.00	.083	3
Leerling coach	Bureau jeugdzorg	Regelovertrekend gedrag	Nee	4.00	.046	4
Orthopedagoog	Bureau jeugdzorg	Concentratieproblemen	Nee	3.00	.083	3
Leerlingcoach	Bureau jeugdzorg	Concentratieproblemen	nee	4.00	.046	4

Bijlage IV: Authenticiteitsverklaring



Fontys

Hogeschool HRM en Psychologie

Authenticiteitverklaring

Hierbij verklaar ik stellig

1. dat ik dit (onderzoeks)rapport zelf geschreven heb, zonder hulp van derden;
2. dat ik in mijn verslag alle directe, letterlijke citaten uit de literatuur en alle indirecte citaten en ideeën van andere auteurs aangegeven en vermeld heb¹.

Ik ben mij er volledig van bewust dat schending van deze verklaring negatieve consequenties voor mij kan hebben (zoals het afnemen van studiepunten).

In geval fraude kan worden aangetoond, ben ik aansprakelijk voor de kosten van het onderzoek.

Plaats, datum Eindhoven

Naam: René Freijser

Studentnummer: 2060902

Handtekening:

¹ De opleiding Toegepaste Psychologie gebruikt de dienst [Ephorus](#) om ingeleverde scripties te controleren op plagiaat. Ephorus vergelijkt deze documenten met een database met eerder ingeleverd werk en met materiaal dat via internet is te vinden. Wanneer het percentage gevonden overeenkomsten met andere bronnen de 30% overschrijdt, wordt het werk afgekeurd. Bij een lager percentage, wordt gekeken naar de aard van de overeenkomsten.