

Gezegend met een hoge sociaaleconomische status, of toch niet?

Een kwantitatief onderzoek naar de invloed van een hoge sociaaleconomische status op het gevoel van faalangst bij kinderen.

Naam: Anouk Kruysdijk

Studentnummer: 542023

Instituut: Erasmus Universiteit Rotterdam

Opleiding: Master Arbeid, Organisatie en Management

Begeleider: J.F.A. Braster

Tweede lezer: J. Mijs

Datum: 20-06-2021

Aantal woorden: 9942

Abstract

Steeds meer kinderen en jongvolwassenen hebben te maken met faalangst. Het begint vaak op vroege leeftijd en blijft nog vele jaren aanwezig (Weezel, 2016). Omdat de sociaaleconomische status van kinderen en hun gezinnen vaak de grootste voorspeller is van toekomstig succes, wordt er in deze studie gekeken naar hoe een hoge sociaaleconomische status zich verhoudt tot faalangst bij kinderen. In dit onderzoek wordt er gefocust op de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst bij kinderen, en hoe dit verband wordt beïnvloed door ouderbetrokkenheid, toekomstverwachtingen en geslacht. Het doel van dit onderzoek is om te bestuderen hoe sociaaleconomische status van invloed kan zijn op faalangst en om een nieuwe inzichten te verschaffen omtrent het steeds groter wordende probleem faalangst. Er is gebruik gemaakt van de PISA dataset van 2018 voor dit onderzoek. De hypothesen zijn niet bevestigd, wat betekent dat we kunnen concluderen dat er geen verband is tussen sociaaleconomische status en faalangst en dat dit niet wordt beïnvloed door ouderbetrokkenheid, toekomstverwachtingen en geslacht. Wel komen er interessante uitkomsten uit omtrent het gevoel van faalangst bij kinderen. Zo leiden een competitieve schoolomgeving, de onderwijsprestaties van het kind en wanneer het kind een meisje is tot een groter gevoel van faalangst. Doordat niet iedereen alle vragenlijsten had ingevuld, is er gebruik gemaakt van een kleinere steekproef. Dit kan betekenen dat de steekproef de populatie wellicht niet goed weerspiegelt en hypothesen misschien onterecht verworpen zijn. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om het onderzoek opnieuw uit te voeren met een grotere steekproef, en om verder te onderzoeken hoe de schoolomgeving, onderwijsprestaties en geslacht invloed hebben op faalangst.

Keywords

Faalangst, geslacht, ouderbetrokkenheid, sociaaleconomische status, toekomstverwachtingen.

1. Introductie

'Of het nu de druk is van de maatschappij of een zelf opgelegd streven altijd de beste te zijn – veel jongeren zijn bang om niet te voldoen aan de verwachtingen. 'Ik hoor zo vaak: als je iets écht wil, dan gaat het je lukken.' (Weezel, 2016). Steeds meer kinderen en jongvolwassenen kampen met faalangst. Niet bereiken wat je wil of wat er van je wordt verwacht, is stressvol, zeker voor de millenniumgeneratie, die leven onder het mantra *I want it all and I want it now* (Dekker, Ham & van der Meer, 2019). Het begint vaak op de basisschool en blijft nog vele jaren aanwezig. Zo heeft recent onderzoek aangetoond dat aandoeningen als faalangst, paniekaanvallen en *burn-outs* veel voorkomen onder studenten en jonge professionals (Weezel, 2016).

Het feit dat sommige kinderen beginnen te huilen wanneer zij een havo/vwo advies krijgen in plaats van een vwo advies, is toch wel heel bijzonder. Het gevoel hebben niet goed genoeg te zijn en niet hoog genoeg te scoren is iets wat veel aan de orde is in de hedendaagse basisschool klassen (Gould & Sylbing, 2020). Binnen scholen is de maatschappelijke druk gestegen naar een bedenkelijk hoog niveau, wat gepaard gaat met onzekerheid. Het zijn de diploma's die zowel door leerlingen als door hun ouders nog steeds worden gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor maatschappelijk succes, waardoor er automatisch een druk rust op de leerling om zijn/haar diploma te behalen. Ouders maken zich ook steeds drukker over het schooladvies voor het niveau van voortgezet onderwijs voor hun kinderen. De tijd dat ouders dit advies als zoete koek slikken, lijkt ver achter ons te liggen (Dekker et al., 2019). Bang zijn om te falen is dan ook een logisch gevolg van de druk in onze hedendaagse samenleving (Huisman, 2020).

Meisjes tonen in het algemeen een grotere faalangst dan jongens, zelfs als ze ruimschoots beter presteren (OECD, 2018). Faalangst kan tieners ertoe aanzetten om risico's te vermijden, omdat het niet bereiken van hun doel als beschamend kan worden beschouwd (OECD, 2018). Onderzoek heeft aangetoond dat faalangst ertoe leidt dat leerlingen zichzelf beschermen en daardoor uitdagende situaties en kansen vermijden die essentieel zijn voor leren en ontwikkelen. Eerdere resultaten van PISA suggereren dat studenten die een hoge motivatie hebben om te presteren, ook de studenten zijn die bang zijn om een toets af te leggen, zelfs wanneer zij goed voorbereid zijn (OECD, 2018). Deze sterke motivatie om te presteren kan voortvloeien uit de sociaaleconomische status van het gezin.

Uit vele onderzoeken blijkt dat de sociaaleconomische status van het gezin de meest betrouwbare voorspeller is van het toekomstige succes van een kind op school - en in veel gevallen van toegang tot goedbetaalde en hooggeplaatste beroepen (OECD, 2018). De sociaaleconomische status van het gezin brengt consequenties met zich mee voor de mate van ouderbetrokkenheid, schoolverwachtingen en carrièreverwachtingen van het kind. Onderzoek heeft aangetoond dat

een hogere sociaaleconomische status van het gezin samengaat met een hogere ouderbetrokkenheid. Deze groep ouders kunnen hun kind meer psychologische ondersteuning bieden die de ontwikkeling van de vaardigheden stimuleren die kinderen nodig hebben op school om goed te kunnen presteren (OECD, 2018). Maar een hogere ouderbetrokkenheid kan ook resulteren in negatieve schoolprestaties van het kind, omdat de kinderen te veel druk ervaren en bang worden om hun toetsen of studie niet te halen (Alibaks, 2011). We zien dus dat een hogere mate van ouderbetrokkenheid zowel tot positieve als negatieve effecten kan leiden voor het kind (Bekkum, 2016; Cooper, Lindsey & Nye, 2000; Smit, 2006). Daarnaast heeft een hogere sociaaleconomische status van het gezin ook invloed op school- en carrièreverwachtingen (toekomstverwachtingen) van kinderen (Das, Kuhnen & Nagel, 2017; Kearney & Levine, 2016; OECD, 2018). De sociaaleconomische status van gezinnen heeft een sterke invloed op de opvattingen van kinderen over hun toekomstverwachtingen. In het bijzonder is er gebleken dat mensen met een hogere sociaaleconomische status optimistischer zijn over toekomstige economische omstandigheden, zoals het hebben van een goed betaalde baan (Das, Kuhnen & Nagel, 2017). Ook hebben kinderen uit gezinnen met een hoge sociaaleconomische status te maken met hogere verwachtingen van hun ouders met betrekking tot hun loopbaankeuzes, wat effect kan hebben op het gevoel van faalangst en de angst om niet aan deze verwachtingen te voldoen (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004).

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen de sociaaleconomische status van het gezin en faalangst bij het kind. Verschillende onderzoeken laten zien dat sociaaleconomische status leidt tot een hogere ouderbetrokkenheid en hogere toekomstverwachtingen (Dom, 2004; Das, Kuhnen & Nagel, 2017; Kearney & Levine, 2016; Lusse, 2011; OECD, 2018). Er zijn veel tegenstrijdige uitkomsten over wanneer ouderbetrokkenheid nu precies leidt tot positieve effecten bij het kind en wanneer ouderbetrokkenheid leidt tot negatieve effecten, zoals faalangst, bij het kind. Daarbij is er weinig informatie over hoe toekomstverwachtingen bijdragen aan negatieve effecten zoals het gevoel van faalangst bij het kind. Er is in zijn geheel nog geen onderzoek gedaan naar de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst verklaard door ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen, wat het interessant maakt om faalangst vanuit dit perspectief te onderzoeken. Daarnaast is er nog geen definitieve verklaring gevonden voor het feit dat meisjes sneller last hebben van faalangst dan jongens, mogelijk is dit te verklaren door hun socialisatie en opvoeding (Vegt, 2017). Daarom is het ook interessant om in dit onderzoek te kijken naar de verschillen in faalangst tussen meisjes en jongens.

Dit onderzoek kan een maatschappelijke bijdrage leveren aan het steeds groter wordende probleem 'faalangst' (Weezel, 2016). Een hoge sociaaleconomische status van het gezin wordt in

de huidige literatuur vaak als positieve stimulans gezien voor de leerprestaties van kinderen. Dit onderzoek kan inzicht geven in hoe een hoge sociaaleconomische status van het gezin wellicht ook andere consequenties kan hebben voor het kind, zoals het hebben van faalangst. De kennis die uit dit onderzoek voortkomt kan gebruikt worden voor een vernieuwde aanpak voor het probleem faalangst bij kinderen. Het doel van dit onderzoek is om te bestuderen in hoeverre een hogere sociaaleconomische status van het gezin en een sterker gevoel van faalangst bij kinderen verklaard wordt door ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen, en hoe dit verschilt tussen jongens en meisjes. Hiermee trachten we inzicht te krijgen in de oorzaken van faalangst bij kinderen. De vraag die hierbij gesteld kan worden is als volgt;

In hoeverre wordt de relatie tussen een hogere sociaaleconomische status van het gezin en een sterker gevoel van faalangst bij het kind verklaard door ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen en hoe wordt dit verband beïnvloed door geslacht?

Om tot een antwoord te komen zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Hebben kinderen met een hogere sociaaleconomische status minder last van faalangst?
2. Hebben kinderen met een hogere sociaaleconomische status meer last van faalangst omdat hun ouders meer betrokken zijn bij hun onderwijs?
3. Hebben kinderen met een hogere sociaaleconomische status meer last van faalangst omdat hun toekomstverwachtingen hoger zijn?
4. Hebben meisjes met een hogere sociaaleconomische status meer last van faalangst?

2. Theorie

2.1 Sociaaleconomische status van gezinnen en faalangst bij kinderen.

Bourdieu en Passeron (1977) stellen dat kinderen die uit een hogere sociaaleconomische klasse komen al enige voorsprong hebben wanneer zij op school komen. Gezinnen met een hoge sociaaleconomische status beschikken in hogere mate over cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1977). Dit is het geheel van kennis, cognitieve vaardigheden en opleiding van een persoon. Kinderen uit een hoger sociaal milieu krijgen vanuit huis al bepaalde kennis en een woordenschat mee die kinderen uit een lagere sociaaleconomische klasse niet krijgen. Deze culturele ervaringen maken de aanpassing voor de kinderen op school makkelijker (Alibaks, 2011). Coleman (1988) was de eerste met het benoemen van sociaaleconomische status als oorzaak voor hogere schoolprestaties. Wanneer kinderen uit gezinnen komen met een hogere sociaaleconomische status, presteren kinderen beter op school, onder andere omdat de ouders vaak het niveau begrijpen van de school en hun kinderen psychologisch kunnen ondersteunen en begeleiden in hun schoolcarrière (OECD, 2018). Naast dat een hogere sociaaleconomische status leidt tot positieve schoolresultaten, kan het ook negatieve effecten met zich meebrengen zoals het gevoel van angst om niet aan verwachtingen van hun ouders, familie of netwerken te voldoen. Dit kan leiden tot faalangst bij kinderen.

Faalangst, oftewel angst voor beoordeling en voor het afleggen van toetsen verwijst naar *'fenomenologische, fysiologische en gedragsmatige reacties'* (Borgonovi & Pál, 2016). Het is een subjectieve emotionele toestand die voor of tijdens toetsen wordt ervaren als resultaat van het ondergaan van de toets. Het leidt tot zorgen, ongerustheid, angst of depressie (McDonald, 2001). Angst kan aanzienlijke belemmeringen voor leren en presteren opwekken, omdat studenten die zich zorgen maken over toetsen, zich niet kunnen concentreren op het oplossen van taken. Vooral cognitieve faalangst komt veelvuldig voor binnen het onderwijs (Nieuwenbroek & Ruigrok, 1996). Bij cognitieve faalangst is er sprake van angst voor een negatieve beoordeling op een specifieke taak. Deze angst kan ernstige vormen aannemen waarbij uiteindelijk vermijdingsgedrag wordt vertoond. Door dit vermijdingsgedrag kunnen leerlingen in een sociaal isolement raken met achterblijvende schoolprestaties tot gevolg (OECD, 2018). Zeer angstige studenten hebben de neiging om lager te presteren dan hun leeftijdsgenoten die niet aan angst lijden (Borgonovi et al., 2016). Daarbij hebben gevoelens van angst een nadelig effect op het welzijn van kinderen (Becker, 1982; Culler & Holahan, 1980; Deffenbacher, 1980; Morris, Davis & Hutchings, 1981; Schwarzer, 1986; Wine, 1980). Faalangst kan een negatieve invloed hebben op de sociale en emotionele gedragsontwikkeling van een leerling en op zijn/haar gevoelens over zichzelf en school. Studies die de frequentie en de ernst van angst voor evaluaties op school beoordelen, bestuderen faalangst aan de hand van twee benaderingen: 1) het

vergelijken van de angst die studenten ervaren bij het maken van toetsen en andere mogelijk stressvolle gebeurtenissen; en 2) het onderzoeken van het aandeel studenten dat, op basis van faalangst, niveaus van angst boven een bepaalde drempel ervaart (McDonald, 2001). Kinderen met een meer achtergestelde sociaaleconomische achtergrond en leerlingen van wie de moedertaal niet de taal van de beoordeling is, lijken hogere niveaus van faalangst te ervaren dan andere leerlingen (Hodge et al., 1997). Dit kan zijn omdat leerlingen met een meer achtergestelde sociaaleconomische achtergrond, met name degenen van wie de ouders een laag opleidingsniveau hebben, thuis weinig steun hebben bij het gedrag in schoolse situaties en begeleiding in hoe te kunnen onderhandelen over resultaten als ze niet slagen voor hun examens (Borgonovi et al., 2016). Op basis van de huidige literatuur kan de volgende hypothese worden opgesteld:

H1: Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben minder faalangst op school.

2.2 Sociaaleconomische status van gezinnen en faalangst bij kinderen door ouderbetrokkenheid.

Ouders kunnen op vele manieren betrokken zijn bij hun kinderen op school. Er kan een onderscheid gemaakt worden in thuisgerichte ouderbetrokkenheid en schoolgerichte ouderbetrokkenheid (Alibaks, 2011; Borgonovi & Montt, 2012). Thuisgerichte ouderbetrokkenheid blijkt de meest effectieve vorm voor de schoolprestaties van het kind. Schoolgerichte ouderbetrokkenheid lijkt minder effect te hebben op de schoolprestaties (Lusse, 2011).

Thuisgerichte ouderbetrokkenheid houdt in dat ouders niet noodzakelijkerwijs naar school hoeven te gaan om hun betrokkenheid te tonen. Ouders kunnen ook betrokken zijn door te helpen met huiswerk en met hun kind te bespreken hoe het op school gaat. Dit soort activiteiten kunnen direct helpen bij de ontwikkeling van de vaardigheden en motivatie van leerlingen op school. Ook de betrokkenheid van ouders bij niet-academische activiteiten is belangrijk, zoals het bespreken van politieke of sociale kwesties, boeken, films of televisieprogramma's. Ouders die tijd besteden aan praten met hun kind – bijvoorbeeld over wat hij/zij leest of heeft meegemaakt – kunnen de motivatie en academische vaardigheden van kinderen positief beïnvloeden. Uit eerdere analyses is gebleken dat studenten die politieke of sociale kwesties met hun ouders bespraken, hoger scoren op het gebied van lezen en meer plezier beleven aan lezen; hetzelfde geldt voor kinderen van wie de ouders boeken, films of televisieprogramma's met hen bespraken, of van wie de ouders met hen spraken over een boek dat het kind heeft gelezen (OECD, 2018). Een andere vorm van thuisgerichte ouderbetrokkenheid heeft minder te maken met expliciete interactie tussen ouder en kind, maar meer met het soort rolmodel dat ouders zijn voor hun kinderen. Een voorbeeld hiervan zijn ouders die veel en graag lezen. Ouderlijke leesgewoonten en leesplezier zijn duidelijke motivators voor kinderen en laten duidelijk

zien wat ouders echt waarderen. Door een voorbeeld te zijn voor hun kinderen, door het tonen van hun eigen gewoonten en betrokkenheid, wordt het kind gestimuleerd. Dit heeft een positief effect op het schoolgedrag en de motivaties van het kind (Borgonovi et al., 2012). Schoolgerichte ouderbetrokkenheid houdt in dat ouders deelnemen aan bijeenkomsten met leraren en aan vrijwilligersactiviteiten op school. Deze ouders bespreken de voortgang en de resultaten van hun kinderen actief met leraren en gaan in gesprek met de leraren om de onderwijsdoelen van henzelf en hun kinderen te realiseren (OECD, 2018). Onderzoek heeft aangetoond dat de meerderheid van de ouders deel neemt aan discussies met de leerkracht van hun kind en vraagt naar de voortgang van het kind op school (Borgonovi et al., 2012). Ouders nemen minder vaak deel aan vrijwilligersactiviteiten op school dan dat ze de voortgang of het gedrag van hun kind bespreken met een leerkracht (Borgonovi et al., 2012). Schoolgerichte ouderbetrokkenheid kan ervoor zorgen dat kinderen meer betrokken raken bij school, omdat hun ouders dit ook zijn (Borgonovi et al., 2012).

Onderzoek heeft aangetoond dat sociaaleconomische status veelal van invloed is op de mate van betrokkenheid van ouders bij hun kinderen op school (Dom, 2004; Lusse, 2011). Vaak wordt er in mindere mate ouderbetrokkenheid geconstateerd bij een lage sociaaleconomische status van ouders, onder andere omdat zij onvoldoende toegang hebben tot sociale middelen zoals onderwijs, prestige en inkomen waarmee zij hun kind zouden kunnen stimuleren (Dom, 2004; Lareau, 1989). Ouders met een hoge sociaaleconomische status kunnen hun kind meer psychologische ondersteuning bieden die de ontwikkeling van de vaardigheden stimuleren die kinderen nodig hebben op school om goed te kunnen presteren (OECD, 2018). Lareau (1998) heeft in haar studie onderzocht hoe de sociaaleconomische status van invloed is op ouderbetrokkenheid. Uit haar onderzoek is gebleken dat de ouderbetrokkenheid hoger is bij ouders uit een hoger sociaal milieu dan bij de arbeidersklasse van die tijd. Ouders met een hogere sociaaleconomische status zouden namelijk meer toezicht op het onderwijs en de voortgang van hun kinderen houden, waarmee de thuisgerichte en schoolgerichte ouderbetrokkenheid worden vergroot. Deze ouders tonen schoolgerichte ouderbetrokkenheid door het schoolsysteem te bekritisieren. Ook weten ouders met een hoge sociaaleconomische status beter hoe zij kunnen communiceren met leraren om doelen voor hun kinderen te bereiken (Smit et al., 2016). Ouders uit een lager sociaal milieu beschouwen het onderwijs en de voortgang van hun kinderen als een taak van de leraren en de school, waardoor zij zich afzijdig houden (Lareau, 1989). Daarnaast beschikken gezinnen met een hoge sociaaleconomische status in hogere mate over cultureel en sociaal kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1977). Cultureel kapitaal is het geheel van kennis, cognitieve vaardigheden en opleiding van een persoon. Sociaal kapitaal wordt omschreven als een cluster van hulpbronnen waarover een bepaald netwerk beschikt (Bourdieu & Passeron, 1977). Hierdoor kunnen ouders een grotere bijdrage leveren aan de thuisgerichte betrokkenheid (Borgonovi et al., 2012). Door de kennis en netwerken waarover de ouders uit hogere milieus beschikken, kunnen ze hun kind

ondersteunen met hun huiswerk en de dialoog aangaan over wat kinderen die dag hebben geleerd of meegemaakt. Daarbij wordt er in deze gezinnen meer aandacht besteed aan politieke en sociale kwesties wat de vaardigheden van het kind positief beïnvloedt (Borgonovi et al., 2012). Ouders met een hoge sociaaleconomische status hebben meer kennis over het onderwijs en herkennen mogelijke knelpunten van het kind op school eerder dan ouders met een lage sociaaleconomische status (Lareau, 1989). Hierdoor worden de verschillende typen betrokkenheid van ouders met een hoge sociaaleconomische status verhoogd.

Verschillende studies laten zien dat een hoge ouderbetrokkenheid leidt tot betere schoolprestaties van het kind (Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Smit, 2006). Naast het feit dat een hogere mate van ouderbetrokkenheid voor betere prestaties van het kind zorgt, laten verschillende studies ook negatieve effecten zien. Zo kan een hogere ouderbetrokkenheid zorgen voor betere prestaties, maar kan het ook leiden tot academische en mentale problemen bij kinderen (Crawford, 2021). De focus van ouders op de schoolprestaties van kinderen kan leiden tot een gevoel van toenemende druk en angst om het niet te halen, waardoor kinderen gespannen zijn en onder faalangst lijden (Bekkum, 2016; Cooper, Lindsay & Nye, 2000; & Prins, Wienke & van Rooijen, 2013). In veel landen nemen de frequentie en de gevolgen van toetsen voor leerlingen toe naarmate kinderen het schoolsysteem doorlopen, wat leidt tot een grotere druk van ouders en scholen om goed te presteren. Ouderbetrokkenheid of ouderlijke druk wordt in verband gebracht met meer zorgen en intensere fysieke symptomen die verband houden met faalangst (Borgonovi et al., 2016). De hypothese op basis van de huidige literatuur kan worden opgesteld is als volgt:

H2: Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst op school omdat hun ouders meer betrokken zijn bij hun onderwijs.

2.3 Sociaaleconomische status van gezinnen en faalangst bij kinderen door toekomstverwachtingen.

Tieners moeten belangrijke beslissingen nemen die relevant zijn voor hun toekomstige loopbaan, zoals welke studierichting of soort opleiding zij moeten volgen. Het ontbreekt jonge mensen vaak aan voldoende kennis over de brede waaier aan banen en carrières die voor hen openstaan; hun loopbaan- en opleidingsambities worden vaak meer bepaald door hun persoonlijke achtergrond. Uit eerdere analyses is gebleken dat sociaaleconomische achtergrond een sterke en betrouwbare voorspeller is van de aspiraties van studenten voor vervolgonderwijs. Leerlingen die een goed en redelijk idee hebben van het soort werk dat ze als volwassenen zouden willen doen, zullen eerder meer moeite in school investeren dan leerlingen die niet duidelijk het doel zien van wat ze op school leren. Ook blijkt er uit onderzoek dat school- en carrièreverwachtingen van kinderen vaak niet op elkaar afgestemd zijn,

en dat dit vaker voorkomt bij kinderen uit een gezin met een lage sociaaleconomische status. We zien dat leerlingen uit een lager sociaal milieu lagere toekomstverwachtingen van zichzelf hebben dan kinderen uit een hoger sociaal milieu (OECD, 2018).

Uit onderzoek blijkt dat de sociaaleconomische status van gezinnen van invloed is op de school- en carrièreverwachtingen van kinderen (Das, Kuhnen & Nagel, 2017; Kearney & Levine, 2016; OECD, 2018). Loopbaanverwachtingen worden voor kinderen vaak bepaald door wat zij meekrijgen vanuit huis en waarnemen in hun eigen familie (OECD, 2018). Studenten van wie de ouders niet hebben deelgenomen aan het hoger onderwijs, onderschatten vaak de voordelen van hoger onderwijs. Zo gaan kinderen uit kansarme milieus minder vaak naar het hoger onderwijs en verlaten zij vaker vroegtijdig school dan leeftijdsgenoten met een hogere sociaaleconomische status (Kearney & Levine, 2016; OECD, 2018). Deze kinderen schrijven het vroegtijdig verlaten van school toe aan pessimistische verwachtingen van de waarschijnlijkheid van hun toekomstige economische succes (Kearney & Levine, 2016). De kinderen die uitvallen op school hebben vaak negatieve houdingen ten aanzien van het volgen van onderwijs en zij beschikken vaak over lage school- en carrièreambities (Ou et al., 2018). Kinderen uit gezinnen met een hoge sociaaleconomische status hebben te maken met hogere verwachtingen van hun ouders met betrekking tot hun loopbaankeuzes (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004). Verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat de schoolverwachtingen van de ouders van hun kind sterk van invloed zijn op de schoolambities van het kind (Barnard, 2004; Rimkute et al., 2011). De schoolverwachtingen van het kind zijn volgens Fan en Chen (2001) sterk geassocieerd met de schoolverwachtingen van hun ouders. Dit betekent dat wanneer de schoolverwachtingen van de ouders hoog zijn, de schoolverwachtingen van het kind ook hoger zijn. Positieve verwachtingen en plannen met betrekking tot het onderwijs vormen een goede basis voor toekomstige onderwijs- en carrièresuccessen van kinderen (Fan & Chen, 2001). De sociaaleconomische status van gezinnen heeft een sterke invloed op de opvattingen van individuen over toekomstige economische omstandigheden. In het bijzonder is er gevonden dat mensen met een hogere sociaaleconomische status optimistischer zijn over hun toekomstige economische omstandigheden, zoals het hebben van een goed betaalde baan (Das, Kuhnen & Nagel, 2017). De hogere toekomstverwachtingen van kinderen zelf, school en hun ouders kunnen leiden tot een hogere druk om te presteren, wat mentale problemen zoals faalangst tot gevolg kan hebben (Borgonovi & Han, 2020; Hodge et al., 1997). Hoewel onder deze studenten minder kans is op falen, is de mismatch van de toekomstverwachtingen en de realiteit groter wanneer het niet lukt, wat zich kan uiten in gevoelens van schaamte en angst om toetsen niet te halen (Borgonovi et al., 2020). Het is zorgwekkend dat kinderen ondanks hun goede prestaties en verwachtingen, uiteindelijk niet kunnen slagen door een laag zelfbeeld en het gebrek aan vertrouwen (OECD, 2018). Het idee te moeten presteren om goede school- en carrièrekansen te krijgen zorgt ervoor dat kinderen gevoelens van angst krijgen en onzeker worden over hun prestaties. Kinderen

hebben de behoefte om het extreem goed te doen zodat hun uitzicht op de toekomst rooskleurig blijft. Dit zorgt voor verhoogde stress bij kinderen en kan leiden tot faalangst (Hodge et al., 1997). Deze faalangst kunnen samenlevingen en economieën beroven van waardevol en broodnodig talent (OECD, 2018). Naast studies die in het onderwijs zijn uitgevoerd naar faalangst, zijn er ook negatieve correlaties aangetoond tussen faalangst in reële en gesimuleerde contexten van werknemersselectie (Borgonovi et al., 2016). Dit suggereert dat faalangst ernstige langetermijnevolgen kan hebben voor individuen, die verder gaan dan alleen schoolomgevingen. Zo kan de faalangst een dieper geworteld probleem worden wat effect heeft op de toekomstige loopbaankansen van een individu. De hypothese die uit de huidige literatuur kan worden opgesteld is als volgt:

H3: Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst op school omdat hun toekomstverwachtingen hoger zijn.

2.4 Andere mogelijke oorzaken van faalangst

Geslacht

Uit verschillende studies blijkt dat meisjes over het algemeen gevoeliger lijken te zijn voor faalangst dan jongens (OECD, 2018; Vegt, 2016). Meisjes hebben meer moeite met fouten maken en zijn meer risicomijdend dan jongens in het onderwijs. Meisjes zijn in vergelijking met jongens eerder geneigd op te geven als zij denken dat een opdracht te moeilijk is (Vegt, 2016). De lagere stressniveaus die jongens ervaren in vergelijking met meisjes hebben verschillende mogelijke verklaringen: het kan zijn dat jongens ervaren dat ze minder onder druk staan dan hun leeftijdsgenoten, meer los staan van het examen of het onderwijsproces, meer onderwijs- en werkmogelijkheden na school hebben ongeacht de uitkomst van het examen, of meer zelfverzekerd zijn en meer dapperheid uitdrukken in hun houding ten opzichte van school en examens (Hodge et al., 1997). In het algemeen zijn er aanwijzingen dat meisjes onderwijs meer waarderen dan jongens, meisjes ambitieuzere prestatienormen stellen voor zichzelf, dat ze het falen eerder aan zichzelf toeschrijven dan aan externe omstandigheden en dat ze emoties sterker ervaren dan jongens (Borgonovi et al., 2020). Deze verschillende verklaringen zijn inherent aan de opvoeding en socialisatie van jongens en meisjes. Jongens en meisjes worden vaak verschillend behandeld door leraren, ouders en leeftijdsgenoten, wat als gevolg heeft dat stereotypen worden ontwikkeld en versterkt (Borgonovi et al., 2020). Zo worden goede prestaties bij meisjes vaker geprezen door hun positieve eigenschappen te benoemen, bijvoorbeeld dat een meisje slim is. Bij jongens worden de goede prestaties veelal geprezen op hun inzet (Vegt, 2016). Het gevolg hiervan is dat meisjes sneller ontmoedigd raken wanneer iets niet lukt, omdat zij het gevoel hebben tekort te schieten in hun intelligentie of vaardigheid, en niet op hun inzet. De verklaring van het verschil tussen jongens en meisjes met betrekking tot faalangst is dus niet toe te schrijven aan hun verschillen in prestaties en talenten, maar aan hun opvoedings- en socialisatieproces die de stereotypering van

jongens en meisjes in stand houdt (Vegt, 2016). Op basis van deze literatuur wordt de volgende moderatiewaarschuwing opgesteld:

H4: Meisjes uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst op school.

Coöpererende versus concurrerende omgeving

Verscheidende onderzoeken laten zien dat leerlingen beter presteren, positieve relaties hebben met hun klasgenoten en een sterkere band met school hebben in een coöperatieve omgeving van school (Johnson et al., 1981; Roseth, Johnson and Johnson, 2008). Als leerlingen, leerkrachten, ouders en de schooldirecteur elkaar vertrouwen, met elkaar samenwerken en informatie, ideeën en doelen delen, profiteren leerlingen – vooral kinderen met een lage sociaaleconomische status – daarvan. Er wordt een laagdrempelige omgeving gecreëerd waarin kinderen niet van elkaar hoeven te winnen of waar iemand de beste moet zijn. Dit heeft een positief effect op het mentale welzijn van kinderen (OECD, 2019). Daartegenover staat dat een concurrerende schoolomgeving de prestaties en leersnelheid verbeteren en kinderen motiveren om beter hun best te doen (Dennis Madrid, Canas en Ortega-Medina, 2007; Johnson en Johnson, 1974). De onderlinge concurrentie die wordt gegenereerd door evaluatie en beoordeling, kan echter ook verantwoordelijk zijn voor het initiëren van druk op studenten, die wordt geassocieerd met verhoogde niveaus van faalangst (Hodge et al., 2016). Slecht presterende studenten kunnen bang zijn voor toetsen omdat ze worden vergeleken met hun leeftijdsgenoten in een concurrerende omgeving. Wanneer slecht presterende studenten omringd worden door goed presterende leeftijdsgenoten, zal faalangst sterker worden omdat falen in deze context een minder gedeelde ervaring is (Borgonovi et al., 2020). Het is interessant om de coöperatieve en competitieve schoolomgeving als controlevariabele mee te nemen in het onderzoek, aangezien de mate van samenwerking en competitie in de klas van invloed kan zijn op het gevoel van faalangst bij kinderen.

Etniciteit

Kinderen met een andere etnische achtergrond en leerlingen waarvan de moedertaal niet de op school gesproken taal is, lijken hogere niveaus van faalangst te ervaren dan andere leerlingen (Hodge et al., 1997). Studenten die vinden dat hun taalvaardigheid niet zo sterk is als die van anderen, kunnen ook bang zijn dat taalproblemen hun prestaties op de toets in gevaar kunnen brengen, bijvoorbeeld omdat ze de instructies of de testtermen minder goed begrijpen (Borgonovi et al., 2016). Het niveau van faalangst kan dus beïnvloed worden door het feit of het kind autochtoon of allochtoon is. Hierom is het interessant om etniciteit als controlevariabele mee te nemen in het onderzoek.

Schoolprestaties

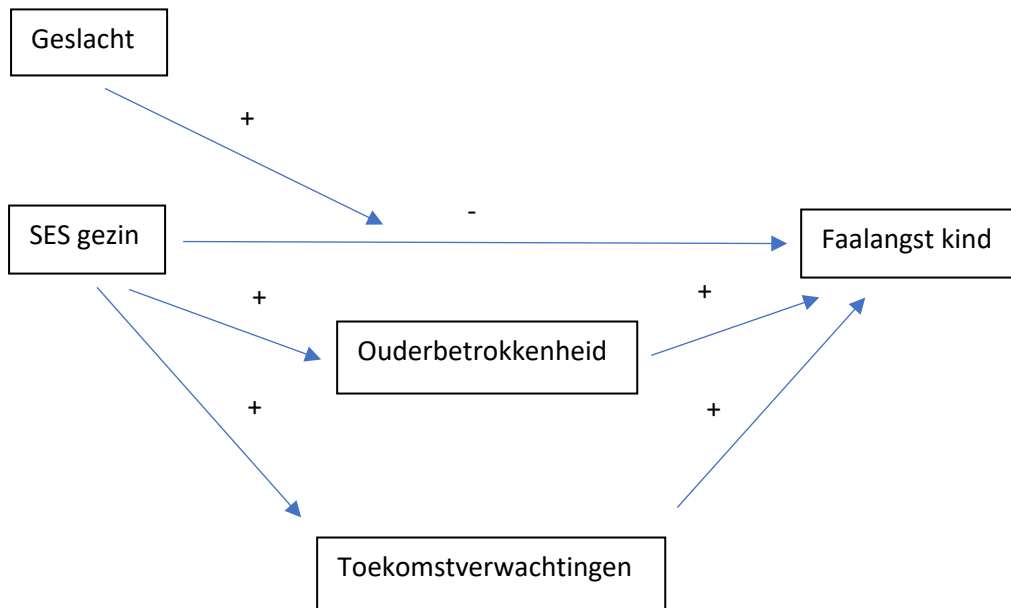
Kinderen die beter presteren, hebben vaak meer last van faalangst dan kinderen die minder goed presteren (OECD, 2019). Dit verband bestaat in 35 van de 75 onderwijssystemen die PISA heeft onderzocht. Er werd een sterkere correlatie gevonden tussen prestaties en faalangst in onderwijssystemen waar gemiddeld hoger werd gescoord, en een minder sterke correlatie in onderwijssystemen waar gemiddeld lager werd gescoord (OECD, 2019). Dit betekent dus dat er een grote kans is dat kinderen die goed presteren meer last van faalangst hebben. Voor kinderen die zeer angstig zijn en zwaar onder faalangst leiden geldt juist dat zij lager presteren dan hun leeftijdsgenoten zonder faalangst (Borgonovi et al., 2016). Het is daarom interessant om schoolprestaties mee te nemen als controlevariabele en te kijken hoe het verband hierdoor verandert.

Opleidingsniveau

Het opleidingsniveau van het kind kan ook van invloed zijn op faalangst. Het opleidingsniveau bepaalt vaak het culturele kapitaal van een kind en de mogelijke kansen die hier bij komen kijken. Verschillende onderwijsniveaus verschillen onderling van elkaar op het gebied van begeleiding van het kind en voorbereiding op de toekomst, wat effect heeft op onder andere de onderwijsprestaties, het welzijn en het toewijden van het kind aan school (Bol & Werfhorst (2013). Dit betekent ook dat ieder onderwijsniveau andere soorten druk met zich mee brengt waardoor dit kan zorgen voor faalangst of een toenemende druk bij kinderen (Rijkaard, 2017). Het is hierom interessant om te kijken hoe het opleidingsniveau van invloed is op sociaaleconomische status en faalangst.

We zien dus dat er meerdere factoren van invloed kunnen zijn op het gevoel van faalangst bij kinderen. Om deze reden is het interessant om het verband sociaaleconomische status en faalangst te controleren voor de omgeving op school (coöperatief of competitief), schoolprestaties, opleidingsniveau en de etnische achtergrond van kinderen. Daarnaast wordt er onderzocht of er gemodereerd wordt door geslacht, omdat vanuit de literatuur blijkt dat er opvallende verschillen zijn tussen jongens en meisjes met betrekking tot faalangst. De verwachting is dan ook dat het gevoel van faalangst sterker zal worden door een concurrerende omgeving op school, een niet-Nederlandse achtergrond van kinderen, hoge onderwijsprestaties, een hoog opleidingsniveau en wanneer het kind een meisje is.

2.5 Conceptueel model



Toelichting conceptueel model

Uit de theorie is gebleken dat wanneer de sociaaleconomische status van het gezin hoger is, er minder faalangst is bij het kind. Wanneer ouderbetrokkenheid wordt toegevoegd aan deze relatie, zien we dat een hogere sociaaleconomische status juist wel leidt tot meer faalangst. Dit geldt hetzelfde voor de toekomstverwachtingen van het kind. Door een hogere sociaaleconomische status, heeft het kind hogere verwachtingen van wat hij/zij moet bereiken in de toekomst, wat leidt tot een hoger gevoel van faalangst of stress. Wanneer 'geslacht' wordt toegevoegd aan het hoofdverband, zien we dat een hogere sociaaleconomische status gepaard gaat met meer faalangst. Dit omdat meisjes vaker te maken hebben met faalangst. Schoolprestaties, opleidingsniveau, etniciteit van de kinderen en de schoolomgeving waarin kinderen verkeren worden meegenomen als controlevariabelen in het onderzoek. De hypothesen zijn als volgt:

H1: Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben minder faalangst.

H2: Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst omdat hun ouders meer betrokken zijn bij hun onderwijs.

H3: Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst omdat hun toekomstverwachtingen hoger zijn.

H4: Meisjes uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst.

3. Methodologie

3.1 Participanten

Bij het ontwerp van deze studie wordt er gebruik gemaakt van de kwantitatieve dataset van Programme for International Student Assessment (PISA) 2018. PISA doet verschillende soorten onderzoeken en publicaties omtrent leerprestaties, leerlingen, scholen en ouders. PISA is een zeer uitgebreide en betrouwbare indicator van de capaciteiten van leerlingen en scholen en wordt veelal gebruikt om het onderwijsbeleid te verfijnen. Voor dit onderzoek worden de vragenlijsten '*student questionnaire*' en '*parental questionnaire*' van Duitsland gebruikt. 5451 15-jarige studenten hebben deelgenomen aan het onderzoek. Voor deze studie wordt de data van Duitsland gehanteerd, omdat er in Nederland veel relevante data mist. PISA heeft gebruik gemaakt van een op leeftijd gebaseerde definitie van de doelgroep, die niet gebonden is aan de institutionele structuren van nationale onderwijssystemen. PISA beoordeelde studenten die minstens 15 jaar en 3 volledige maanden oud waren en die hoogstens 16 jaar en 3 volledige maanden oud waren, met een tolerantie van één maand aan elke kant van deze leeftijdsspan. De privacy van de respondenten is gewaarborgd omdat er gebruik wordt gemaakt van bestaande data waarbij de respondenten al geanonimiseerd zijn.

3.2 Meetinstrumenten

Faalangst

Faalangst wordt gemeten door leerlingen een vraag met drie items te stellen die zij op basis van een vierpunt Likertschaal hebben kunnen beantwoorden ('helemaal niet mee eens', 'niet mee eens', 'mee eens' en 'helemaal mee eens'). De vragen zijn als volgt: 'Als ik faal, maak ik me zorgen over wat anderen van mij vinden'; 'Als ik faal, ben ik bang dat ik misschien niet genoeg talent heb' en 'Als ik faal, twijfel ik aan mijn plannen voor de toekomst'. Deze items werden gecombineerd om een schaal voor faalangst (*GFOFAIL*) te creëren. Positieve waarden op deze schaal staan voor een grotere mate van faalangst (OECD, 2018). De *Cronbach's alpha*, berekend op basis van de samenhang tussen de genoemde items, is 0,81, wat inhoudt dat we kunnen spreken over een betrouwbare schaal.

Sociaaleconomische status

Sociaaleconomische status van een leerling en van zijn/haar gezin wordt gemeten aan de hand van de PISA-index van de economische, sociale en culturele status, die is afgeleid van verschillende variabelen die verband houden met de familieachtergrond van leerlingen (OECD, 2018). ESCS bestaat uit de opleiding van ouders, het beroep van ouders, het aantal huisbezittingen die toegewezen kunnen worden aan materiële rijkdom, en het aantal boeken en andere educatieve middelen die thuis

beschikbaar zijn. Deze items werden gecombineerd om de index van sociaaleconomische status (*ESCS*) te creëren.

Ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid wordt gemeten door de ouders van leerlingen vier meervoudige vragen te stellen, die elk ten grondslag liggen aan vier afzonderlijke Likertschalen, die – in geval van voldoende onderlinge samenhang – als één factorscore in de analyse kunnen worden opgenomen. De volgende vragen werden gesteld aan de ouders met betrekking tot ouderbetrokkenheid:

(1) 'Hoe vaak doet u of iemand anders bij u thuis de volgende dingen met uw kind?'. Deze vraag bestaat onder andere uit items zoals: *'ik bespreek hoe goed mijn kind het doet op school'*, *'ik eet met mijn kind rond een tafel'* en *'ik help mijn kind met zijn/haar lezen en huiswerk'*. Deze schaal meet de activiteiten die ouders met hun kinderen ondernemen omtrent school. De *Cronbach's alpha* van deze schaal is 0.64.

(2) 'Als uw kind het eerste jaar van <ISCED 1> heeft gevolgd, hoe vaak heeft u of iemand anders bij u thuis de volgende activiteiten met hem of haar ondernomen?'. Waarin items zoals *boeken lezen*, *verhalen vertellen* en *praten* over wat de leerling heeft gedaan worden getoetst. Deze schaal meet de activiteiten die ouders met hun kind ondernemen in het dagelijks leven. De *Cronbach's alpha* van deze schaal is 0.83.

(3) 'Denkend aan het laatste studiejaar, in hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen?'. Hier worden de ouders getracht antwoord te geven op stellingen zoals *'ik support de inspanningen en prestaties van mijn kind op school'* en *'ik moedig mijn kind aan om zelfverzekerd te zijn'*. Deze schaal meet de emotionele ondersteuning van ouders bij hun kind op school. De *Cronbach's alpha* van deze schaal is 0.69.

(4) 'Heb je tijdens het afgelopen studiejaar deelgenomen aan een van de volgende school gerelateerde activiteiten?'. Hier worden items gevraagd zoals *'het gedrag en de voortgang van het kind bespreken met de leraar op eigen initiatief'* en *'vrijwilligerswerk op eigen initiatief'*. Op basis hiervan wordt er een schaal gecreëerd die schoolgerichte ouderbetrokkenheid meet, waarbij hoge punten op de schaal staan voor een hoge schoolgerichte ouderbetrokkenheid. De *Cronbach's alpha* van deze schaal is 0.67.

De vier afzonderlijke schalen die aspecten van ouderbetrokkenheid meten zijn geanalyseerd met een principale componentenanalyse. De vier schalen laden hoog op één component. We hebben de scores van deze component bewaard als een nieuwe variabele met de naam *p_influ*. Deze variabele staat voor de mate van ouderbetrokkenheid in zijn geheel.

Toekomstverwachtingen

Toekomstverwachtingen omvat twee concepten, namelijk schoolverwachtingen en carrièreverwachtingen. Schoolverwachtingen worden getoetst door de vraag te stellen met betrekking tot het onderwijsniveau dat de leerlingen verwachten te voltooien. Deze indicator werd gebruikt om het percentage studenten met ambitieuze en realistische verwachtingen te meten en te meten welke studenten verwachten het tertiair onderwijs af te ronden. De indicator werd ook gebruikt om het aantal high-performers te schatten dat niet verwacht het tertiair onderwijs af te ronden. Carrièreverwachtingen werden getoetst door de leerlingen de vraag te stellen 'wat voor soort baan ze verwachten te hebben als ze ongeveer 30 jaar oud zijn' (BSMJ). De variabele schoolverwachtingen is gehercodeerd naar een ordinale variabele zodat deze samengevoegd kon worden met carrièreverwachtingen. Ook hier is gebruik gemaakt van een principale componentenanalyse om de twee typen verwachtingen te combineren tot een score die 'fut_exp' is genoemd. Hiermee worden de toekomstverwachtingen van kinderen in het algemeen gemeten (OECD, 2018).

Moderatie- en controlevariabelen

Geslacht is de moderatievariabele. Geslacht wordt door de studenten gerapporteerd in de vragenlijst. Hier wordt een dummyvariabele van gemaakt in de analyse (vrouw = 1). Ook werd informatie verzameld over het geboorteland van de leerlingen en hun ouders als controlevariabele. In de vragenlijst wordt de vraag gesteld in welk land de leerling en zijn/haar ouders geboren zijn. Op basis hiervan wordt er een dummyvariabele gecreëerd die de allochtone of autochtone achtergrond van leerlingen weergeeft (autochtoon = 1). Daarnaast wordt er ook gekeken naar de schoolomgeving waarin de kinderen verkeren als controlevariabele. De leerlingen werd gevraagd hoe waar ("helemaal niet waar", "enigszins waar", "zeer waar", "extreem waar") de volgende uitspraken over hun school zijn: "Studenten lijken samenwerking te waarderen"; "Het lijkt erop dat studenten met elkaar samenwerken"; "Studenten lijken het gevoel te delen dat samenwerken met elkaar belangrijk is"; "Studenten voelen dat ze worden aangemoedigd om samen te werken met anderen". De eerste drie items werden gecombineerd om de index van studentensamenwerking te creëren. De Cronbach's alpha van deze schaal is 0,91, wat inhoudt dat de schaal zeer betrouwbaar is. Positieve waarden in deze index betekenen dat leerlingen meer samenwerking ervaren op school. De leerlingen werden daarnaast ook gevraagd hoe waar ("helemaal niet waar", "enigszins waar", "zeer waar", "extreem waar") de volgende uitspraken over hun school zijn: "Studenten lijken concurrentie te waarderen"; "Het belangrijk is om met elkaar te concurreren"; en "Studenten hebben het gevoel dat ze worden vergeleken met anderen". De eerste drie uitspraken werden vervolgens gecombineerd om de index van studentencompetitie te creëren. De Cronbach's alpha van deze schaal is 0,81, wat inhoudt dat de schaal zeer betrouwbaar is. Positieve waarden in deze index betekenen dat leerlingen meer onderlinge

concurrentie ervaren (OECD, 2018). Om de schoolprestaties in beeld te brengen zijn testen afgenomen met betrekking tot lezen, wiskunde en natuurwetenschappen. Deze drie variabelen zijn apart berekend op basis van het gemiddelde van tien geschatte scores in het PISA-bestand, en aansluitend samengevoegd door middel van een principale componentenanalyse. De samengestelde variabele is 'eduscore' genoemd. Met behulp van deze score kan worden bekeken in hoeverre onderwijsprestaties van invloed zijn op faalangst. Als laatste wordt de door PISA geconstrueerde variabele GRADE meegenomen, hetgeen staat voor het niveau waarop een leerling onderwijs heeft gevolgd in een land. Deze variabele wordt 'niveau' genoemd. Het modale niveau wordt gesteld op 0. In Duitsland varieert het niveau van +3 (upper secondary) tot -2 (lower secondary).

3.3 Analyse

Om de analyses uit te voeren wordt er gebruik gemaakt van SPSS en Process van A. Hayes. Process wordt gebruikt om eenvoudig mediaties en moderaties te onderzoeken en de directe en indirecte effecten van meerdere mediaties en moderaties in kaart te brengen (Hayes, 2013). Er zullen vervolgens uitspraken gedaan worden over de populatie op basis van een betrouwbaarheidsinterval van 95%. Tot slot moeten de analyses voldoen aan enkele statistische assumpties. Wanneer dit niet het geval is wordt dit vermeld bij de analyses.

Om de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst te toetsen wordt er gebruik gemaakt van een multivariate regressie analyse. Allereerst wordt er gekeken naar de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst bij kinderen. Wanneer de directe relatie niet significant is, is er geen mediatie mogelijk (Field, 2018). Daarna worden in het hoofdverband - sociaaleconomische status en faalangst - de mediërende variabelen toegevoegd om te kijken of ouderbetrokkenheid en schoolverwachtingen een significante relatie hebben met faalangst. Ten slotte wordt er gekeken of de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst vermindert of verdwijnt bij het toevoegen van de mediërende variabelen. Als de hoofdrelatie verdwijnt na het toevoegen van de mediators, is er sprake van een volledige mediatie (Field, 2018). Aan de hand van de bootstrapfunctie in *Process*, wordt er gekeken of de mediërende variabelen significant zijn (Field, 2018). Met een moderator analyse wordt onderzocht of de samenhang tussen de sociaaleconomische status en faalangst, door de moderator geslacht wordt beïnvloed. Voor deze analyse worden de variabelen sociaaleconomische status en geslacht gebruikt. Door een cross-product te berekenen, creëren we eerst een interactievariabele van sociaaleconomische status en geslacht. Daarna kan er een lineaire regressie worden uitgevoerd met sociaaleconomische status, geslacht en de nieuwe interactievariabele sociaaleconomische status en geslacht. Tenslotte wordt de regressieanalyse geïnterpreteerd aan de hand van de b-coëfficiënten (Field, 2018).

4. Resultaten

4.1 Beschrijving van de variabelen

In onderstaande tabel (tabel 1) worden de variabelen weergegeven die gebruikt worden voor de analyses. In totaal zijn er 5451 respondenten in de dataset. Er wordt alleen data gebruikt van de variabelen die door iedereen zijn ingevuld. Doordat niet elke ouder heeft meegedaan met de oudervragenlijst en omdat er veel vragen omtrent de competitieve omgeving van school niet beantwoord zijn, houden we in totaal 922 valide cases over die we voor dit onderzoek kunnen gebruiken.

Tabel 1: beschrijvende statistieken

Variabele	N	M	SD	Min	Max
Faalangst	922	2.300	0.859	1.00	4.00
Sociaaleconomische status	922	0.219	0.939	-3.28	2.26
Ouderbetrokkenheid	922	0.041	0.975	-5.29	2.89
Toekomstverwachtingen	922	0.249	0.950	-1.73	1.49
Competitieve omgeving	922	2.280	0.677	1.00	4.00
Coöpererende omgeving	922	2.809	0.706	1.00	4.00
Geslacht (vrouw = 1)	922	0.532	0.499	0.00	1.00
Etniciteit (autochtoon = 1)	922	0.874	0.332	0.00	1.00
Prestaties	922	0.460	0.860	-2.71	2.55
Opleidingsniveau	922	0.581	0.631	-1.00	3.00

Beschrijvende statistieken

4.2 Hypotheses

Allereerst wordt de directe relatie onderzocht tussen sociaaleconomische status en faalangst. In tabel 1, model 1a, zien we dat de directe relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst niet significant is. Dit betekent dat er geen direct verband is tussen sociaaleconomische status en faalangst is. In tabel 2, model 2a, worden de controle variabelen 'competitie op school', 'samenwerking op school', 'prestatie', 'opleidingsniveau' en 'etniciteit' toegevoegd. Ook hier is de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst niet significant. Wel geeft de tabel weer dat een competitieve omgeving op school voor meer faalangst zorgt bij kinderen. Hypothese 1: *'Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben minder faalangst.'* kan niet worden aangenomen omdat het hoofdverband tussen sociaaleconomische status en faalangst niet significant is.

Vervolgens wordt er gekeken naar de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst

met de mediator ouderbetrokkenheid toegevoegd. Tabel 1, model 1b, geeft weer dat ouderbetrokkenheid significant toeneemt wanneer de sociaaleconomische status hoger is. Ook zien we dat een hogere ouderbetrokkenheid zorgt voor minder faalangst bij kinderen (model 1d). Het mediatie-effect van ouderbetrokkenheid is niet significant, waardoor we niet kunnen spreken van een mediatie van ouderbetrokkenheid.

In tabel 2 worden de controlevariabelen toegevoegd. Na het toevoegen van de controlevariabelen blijft ouderbetrokkenheid significant toenemen wanneer de sociaaleconomische status hoger wordt (model 2b). In model 2b zien we dat de controlevariabelen 'prestatie', 'competitie' en 'coöperatie' significant zijn. Wanneer kinderen beter presteren wordt de ouderbetrokkenheid minder. Wanneer kinderen in een competitieve of coöpererende omgeving verkeren, wordt de ouderbetrokkenheid hoger. In model 2d is de relatie tussen ouderbetrokkenheid en faalangst niet significant. De controlevariabelen 'prestatie' en 'competitie' zijn beide significant. Dit betekent dat het gevoel van faalangst stijgt wanneer er hoger gepresteerd wordt en er een competitievere omgeving op school heerst. Het mediatie-effect van ouderbetrokkenheid is na het toevoegen van controlevariabelen ook niet significant, waardoor we wederom niet van een mediatie van ouderbetrokkenheid kunnen spreken. Dit betekent dat hypothese 2: *'Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst omdat hun ouders meer betrokken zijn bij hun onderwijs.'* niet kan worden aangenomen.

Daarna wordt er gekeken naar de relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst met de mediator toekomstverwachtingen toegevoegd. We zien in tabel 1, model c, dat het verband tussen sociaaleconomische status en toekomstverwachtingen significant is. Wanneer de sociaaleconomische status hoger is, stijgen de toekomstverwachtingen ook. Toekomstverwachtingen hebben geen significant effect op faalangst. Het mediatie-effect van toekomstverwachtingen is niet significant, dus er is geen sprake van mediatie.

In tabel 2 worden de controlevariabelen toegevoegd. Model 2c geeft ook weer dat er een significant verband is tussen sociaaleconomische status en toekomstverwachtingen. Echter is er weer geen significant verband tussen toekomstverwachtingen en faalangst. Het mediatie-effect is wederom niet significant waardoor we niet kunnen spreken van een mediatie van toekomstverwachtingen. Dit betekent dat de hypothese 3: *'Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst omdat hun toekomstverwachtingen hoger zijn.'* niet kan worden aangenomen. We zien dat toekomstverwachtingen significant verminderen wanneer iemand allochtoon is. De toekomstverwachtingen worden juist hoger wanneer iemand goed presteert (model 2c). Model 2d geeft weer dat prestatie en competitie significant zijn, wat betekent dat faalangst wordt verergerd wanneer iemand beter presteert en wanneer er een competitieve omgeving heerst op school.

Als laatste wordt de moderatievariabele geslacht getoetst op het hoofdverband

sociaaleconomische status en faalangst. We zien in tabel 1, model 1d, dat de interactievariabele van geslacht en sociaaleconomische status niet significant is. Wel is de variabele 'vrouw' significant. Dit houdt in dat faalangst verergerd wordt wanneer iemand een vrouw is. Het moderatie-effect is niet significant, waardoor we niet kunnen spreken van geslacht als moderatie. Wanneer we de controlevariabelen toevoegen in tabel 2, model 2d, is het moderatie-effect nog steeds niet significant. Dit betekent dat we hypothese 4: 'Meisjes uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst.' niet aan kunnen nemen. Wel is er dus sprake van een hoger gevoel van faalangst bij meisjes in het algemeen. Daarnaast weergeeft model 1d dat betere prestaties en een competitieve omgeving op school ook zorgt voor meer faalangst.

Tabel 1: Regressieanalyse zonder controle variabelen

	<i>Faalangst</i>		<i>Ouderbetrokkenheid</i>		<i>Toekomstverwachtingen</i>		<i>Faalangst</i>	
	<i>Model 1a</i>		<i>Model 1b</i>		<i>Model 1c</i>		<i>Model 1d</i>	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Constant	2.291***	0.029	0.009	0.033	0.158***	0.029	2.071***	0.041
SES	0.040	0.030	0.147***	0.034	0.415***	0.030	0.059	0.045
Ouderbetrokkenheid							-0.015	0.029
Toekomstverwachtingen							0.002	0.032
Vrouw							0.421***	0.057
Interactie vrouw & ses							-0.034	0.059
Effecten								
Mediatie effect SES, ouderbetrokkenheid & faalangst							0.000	CI 95%=[-0.009-0.009]
Mediatie effect SES, toekomstverwachtingen & faalangst							-0.006	CI 95%=[-0.031-0.020]
Moderatie effect SES, geslacht en faalangst							0.025	CI 95%=[-0.058-0.109]
R square adjusted		0.002		0.020		0.168		0.059

* Is significant op een $P < 0.05$ niveau, ** is significant op een $P < 0.01$ niveau en *** is significant op een $P < 0.001$ niveau

Tabel 2: Regressieanalyse met controle variabelen

	<i>Faalangst</i>		<i>Ouderbetrokkenheid</i>		<i>Toekomstverwachtingen</i>		<i>Faalangst</i>	
	<i>Model 2a</i>		<i>Model 2b</i>		<i>Model 2c</i>		<i>Model 2d</i>	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Constant	2.099***	0.166	-0.056**	0.187	0.344*	0.152	1.849***	0.166
SES	0.023	0.033	0.168***	0.037	0.309***	0.030	0.041	0.046
Ouderbetrokkenheid							0.002	0.029
Toekomstverwachtingen							-0.054	0.036
Vrouw							0.446***	0.056
Interactie vrouw & ses							-0.019	0.058
Controlevariabelen								
Etniciteit	-0.014	0.088	0.156	0.098	-0.515***	0.080	-0.030	0.087
Opleidingsniveau	-0.032	0.048	0.010	0.054	-0.021	0.044	-0.058	0.047
Prestatie	-0.055	0.037	-0.139***	0.042	0.460***	0.034	0.093*	0.040
Competitie	0.155***	0.042	0.107*	0.047	0.039	0.038	0.177***	0.041
Coöperatie	-0.054	0.040	0.099*	0.045	0.023	0.036	-0.057	0.039
Effecten								
Mediatie effect SES, ouderbetrokkenheid & faalangst							0.000	CI 95%=[-0.010 - 0.010]
Mediatie effect SES, toekomstverwachtingen & faalangst							-0.017	CI 95%=[-0.038 - 0.003]
Moderatie effect SES, geslacht en faalangst							0.022	CI 95%=[-0.063 - 0.108]
R square adjusted	0.014		0.045		0.337		0.085	

* Is significant op een $P < 0.05$ niveau, ** is significant op een $P < 0.01$ niveau en *** is significant op een $P < 0.001$ niveau

5. Conclusie

Het doel van dit onderzoek is om te bestuderen in hoeverre een hogere sociaaleconomische status en een sterker gevoel van faalangst bij kinderen verklaard wordt door ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen, en hoe dit verschilt tussen jongens en meisjes. Om de hoofdvraag: *'In hoeverre wordt de relatie tussen een hogere sociaaleconomische status en een sterker gevoel van faalangst bij het kind verklaard door ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen en hoe wordt dit verband beïnvloed door geslacht?'* te beantwoorden zijn er vier deelvragen met hypothesen opgesteld. Deze deelvragen zullen eerst afzonderlijk van elkaar beantwoord worden en als vervolgens wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag.

De eerste hypothese die werd onderzocht is of kinderen met een hogere sociaaleconomische status minder last van faalangst hebben. Er is geen significant verband tussen sociaaleconomische status en faalangst bij kinderen. Dit betekent dat in dit onderzoek sociaaleconomische status geen invloed heeft op het gevoel van faalangst bij kinderen. Op basis van de literatuur werd er op zich geen eenduidig direct verband verwacht tussen sociaaleconomische status en faalangst bij kinderen. Op basis van ons onderzoek, dat dus was geïnspireerd door het vinden van een *indirect* verband, is er dus ook geen reden te poneren dat er wel een direct verband zou bestaan.

De tweede hypothese die werd getoetst is of kinderen met een hogere sociaaleconomische status meer last van faalangst hebben omdat hun ouders meer betrokken zijn. De resultaten laten zien dat er geen significant verschil is wanneer ouderbetrokkenheid wordt toegevoegd als mediator. Dit betekent dat kinderen uit een hoger sociaal milieu geen hogere faalangst ervaren doordat hun ouders meer betrokken zijn. De sociaaleconomische status heeft wel invloed op de ouderbetrokkenheid, de betrokkenheid wordt namelijk hoger wanneer de sociaaleconomische status hoger wordt. Echter, deze ouderbetrokkenheid heeft geen direct effect op het gevoel van faalangst bij kinderen. Dit sluit niet aan bij de eerder gedane onderzoeken, aangezien er hier werd verwacht dat er juist meer faalangst zou ontstaan. Uit de resultaten blijkt wel dat prestaties en een competitieve omgeving voor meer faalangst zorgen.

De derde hypothese die werd onderzocht is of kinderen met een hogere sociaaleconomische status meer last van faalangst hebben omdat zij hogere toekomstverwachtingen hebben. Vanuit de literatuur werd er verwacht dat de faalangst zou toenemen bij kinderen met een hogere sociaaleconomische status, omdat zij verwachten hoger te moeten en kunnen scoren in het leven. Uit de resultaten blijkt dat dit niet het geval is. Er is geen significant verschil wanneer toekomstverwachtingen wordt toegevoegd als mediator. Een hogere sociaaleconomische status zorgt wel voor hogere toekomstverwachtingen, maar deze hoge toekomstverwachtingen hebben geen

direct effect op het gevoel van faalangst. Dit betekent dat deze bevinding niet aansluit op de eerder gedane onderzoeken.

De vierde en laatste hypothese die werd onderzocht is of meisjes met een hogere sociaaleconomische status meer last hebben van faalangst. Ook deze hypothese is gegeven de resultaten niet bevestigd omdat er geen significant verschil is gevonden in de resultaten tussen jongens en meisjes. Meisjes in het algemeen, dus zonder de interactie met sociaaleconomische status, hebben wel meer last van faalangst. Dit betekent dat deze bevinding deels aansluit op de literatuur, omdat er vanuit de literatuur ook werd verwacht dat meisjes gevoeliger zijn voor faalangst dan jongens.

Op basis van bovenstaande hypothesen kan de hoofdvraag: *'In hoeverre wordt de relatie tussen een hogere sociaaleconomische status en een sterker gevoel van faalangst bij het kind verklaard door ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen en hoe wordt dit verband beïnvloed door geslacht?'* beantwoord worden. Binnen dit onderzoek is er geen relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst bij kinderen. Sociaaleconomische status heeft wel invloed op ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen, maar deze ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen hebben geen effect op het gevoel van faalangst bij kinderen. We zien dat zowel ouderbetrokkenheid als toekomstverwachtingen beiden niet zorgen voor een sterker gevoel van faalangst bij kinderen binnen dit onderzoek. Ook wordt het verband tussen sociaaleconomische status en faalangst niet gemodereerd door geslacht, wat betekent dat er geen significante verschillen zijn waargenomen voor meisjes uit een hoger sociaal milieu. Wel zien we dat een competitieve omgeving op school, hogere onderwijsprestaties en vrouw zijn tot meer faalangst leidt bij kinderen. Concluderend kunnen we dus stellen dat faalangst niet samenhangt met sociaaleconomische status, ouderbetrokkenheid of toekomstverwachtingen, maar met het feit dat iemand een meisje is, zich begeeft in een competitieve schoolomgeving en hogere onderwijsprestaties haalt.

6. Discussie

6.1 Reflectie op theorie, onderzoeksopzet en resultaten

De eerste hypothese: *'Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben minder faalangst.'* moest verworpen worden. Achteraf had de hypothese beter ongericht opgesteld kunnen worden, bijvoorbeeld als: *er is een verband tussen sociaaleconomische status en faalangst.* Vanuit de literatuur werd er verwacht dat er minder faalangst zou zijn wanneer iemand een hoge sociaaleconomische status heeft, dus dat er eigenlijk geen direct verband zou zijn tussen een hoge sociaaleconomische status en een hoog gevoel van faalangst. Deze hypothese is dus eigenlijk verkeerd opgesteld, omdat de hypothese nu verworpen moest worden maar de bevinding wel aansluit op het theoretisch kader. Doordat er verder weinig literatuur te vinden was over de directe relatie tussen sociaaleconomische status en faalangst, was het interessant geweest om de hypothese zo op te stellen om te kijken of er überhaupt een verband zou zijn, om vanuit daar door te gaan naar de mediaties en moderatie. Voor de uitkomsten van het onderzoek is het niet heel erg, maar voor de netheid van de argumentatie was het beter geweest om de hypothese zo te formuleren.

De twee mediatiehypotheses sluiten niet aan op de eerder gedane onderzoeken. Dit gaat om hypothese 2: *'Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst omdat hun ouders meer betrokken zijn bij hun onderwijs.'* en hypothese 3: *'Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status hebben meer faalangst omdat hun toekomstverwachtingen hoger zijn.'* Vanuit de literatuur werd er verwacht dat wanneer er een hogere sociaaleconomische status is, er meer ouderbetrokkenheid zou zijn en er een hoger gevoel van faalangst zou optreden. Sociaaleconomische status zorgde inderdaad voor meer ouderbetrokkenheid, maar niet voor meer faalangst. Mogelijk heeft dit te maken met het type ouderbetrokkenheid. Vanuit de literatuur wordt er al benoemd dat verschillende typen ouderbetrokkenheid zowel positieve als negatieve effecten kunnen hebben. Omdat er in dit onderzoek alleen naar ouderbetrokkenheid in zijn geheel is gekeken, is er geen onderscheid gemaakt in de verschillende typen ouderbetrokkenheid. Wanneer ouderbetrokkenheid opgedeeld zou worden in twee concepten, thuisgerichte ouderbetrokkenheid en schoolgerichte ouderbetrokkenheid, zouden er misschien andere interessante uitkomsten uit komen. Voor toekomstverwachtingen werd ook verwacht dat hoe hoger de sociaaleconomische status zou zijn, hoe hoger de toekomstverwachtingen en hoe hoger de faalangst zou zijn. Hogere toekomstverwachtingen hebben in dit onderzoek geen effect op faalangst. Een mogelijke verklaring hiervoor zou te maken kunnen hebben met het feit dat kinderen met hogere verwachtingen juist wel het gevoel hebben meer te kunnen bereiken, in plaats van onzeker daarvan te worden (OECD, 2019).

De moderatiehypothese: *'Meisjes uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status*

hebben meer faalangst.' moest ook verworpen worden na het interpreteren van de resultaten. Het is niet onlogisch dat de hypothese verworpen is, aangezien sociaaleconomische status nergens in verband staat met faalangst. Doordat een hogere sociaaleconomische status niet direct invloed heeft op het gevoel van faalangst bij kinderen, is het voor de hand liggend dat dit ook voor meisjes geldt. Daarbij blijkt uit de literatuur dat meisjes sneller faalangst ervaren in combinatie met prestaties, en juist niet door sociaaleconomische status (Borgonovi et al., 2016). In het theoretisch kader wordt er vooral gefocust op meisjes die in het algemeen meer faalangst ervaren, en niet op meisjes uit een hoger sociaal milieu die meer faalangst ervaren. De literatuur omtrent meisjes en faalangst sluit dus eigenlijk niet zo goed aan op de moderatiehypothese die vervolgens gesteld is, omdat er te weinig rekening wordt gehouden met sociaaleconomische status. Er had eigenlijk meer literatuur verzameld moeten worden over hoe geslacht zich hier verhoudt tot sociaaleconomische status en faalangst, niet hoe geslacht zich alleen tot faalangst verhoudt. De bevinding sluit dus wel deels aan op de verzamelde literatuur, want uit het onderzoek komt wel naar voren dat meisjes in het algemeen meer faalangst ervaren.

6.2 Limitaties van het onderzoek

Binnen dit onderzoek naar sociaaleconomische status en faalangst is er data verzameld door middel van twee vragenlijsten van PISA: de studentenvragenlijst en de ouder vragenlijst. Echter is de ouder vragenlijst niet afgenomen in Nederland waardoor er veel belangrijke data miste. Aangezien Duitsland vergelijkbaar is met Nederland qua schoolsystemen is er voor gekozen om data te gebruiken uit Duitsland in plaats van Nederland. Dit betekent dat het onderzoek nu voor Duitsland is uitgevoerd en niet voor Nederland. Het is dus niet zeker of Nederlandse respondenten dezelfde resultaten zou geven in dezelfde studie.

In de Duitse dataset zijn er ook veel missende waarden gevonden. Dit komt vooral door de ouder vragenlijst, maar ook door de variabele 'competitie op school'. Veel kinderen hebben de vragen omtrent competitie op school niet ingevuld waardoor er veel data mist. In totaal bevatte de Duitse dataset 5451 respondenten. Na het eruit filteren van de missende waarden bleef er nog maar een dataset van 922 respondenten over. Deze 922 respondenten hadden elke vraag beantwoord die belangrijk was voor ons onderzoek. De analyses binnen dit onderzoek zijn dus maar gedaan met 922 respondenten, waardoor de onderzoeksresultaten mogelijk niet representatief zijn voor de werkelijke onderzoeksgroep en de hypothesen mogelijk onterecht zijn afgewezen (Bryman, 2012). Het zou eigenlijk interessant zijn om het onderzoek uit te voeren zonder de controle variabele 'competitie op school', omdat er zonder deze variabele een veel grotere steekproef over blijft en deze wellicht beter te generaliseren is.

In dit onderzoek is er geen rekening gehouden met het Zelf en de zelftheorie. Dit soort

theorieën richten zich op het zelfbeeld van het individu en zijn of haar subjectieve beleving van de wereld en worden veelal gebruikt om het zelfrespect en het zelfbeeld van een individu in kaart te brengen (Poulie, 1991). Natuurlijk is dit een belangrijke factor bij het ontwikkelen van faalangst, want wanneer iemand zelfverzekerd is zal diegene minder snel last hebben van faalangst. In deze studie is er voor gekozen om gedragskenmerken buiten beschouwing te laten, omdat hier al veel onderzoek naar is gedaan. Maar dit neemt niet weg dat gedragskenmerken een grote rol kunnen spelen in het ontwikkelen van faalangst, naast andere factoren zoals de klas waarin iemand zit en hoe iemand presteert.

6.3 Implicaties en vervolgonderzoek

Dit onderzoek werd uitgevoerd om een maatschappelijke bijdrage te leveren aan het probleem faalangst onder kinderen. Uit het onderzoek is gebleken dat de sociaaleconomische status niet te maken heeft met het gevoel van faalangst bij kinderen, evenmin als de ouderbetrokkenheid en toekomstverwachtingen. Wel hebben schoolprestaties, een competitieve omgeving op school en meisje zijn te maken met faalangst. Het is dus goed om deze kennis mee te nemen bij een vernieuwde aanpak tegen faalangst. Bij huidig beleid omtrent faalangst wordt er gesteld dat er vaak een te complexe en te grote diversiteit aan problematiek vooraf gaat aan het concept faalangst, waardoor er nog een kloof is tussen theorie en praktijk (Poulie, 1991; Kerpel, 2017). Ook is veel beleid gericht op het zelfbeeld van de kinderen met faalangst, en niet op externe omgevingsfactoren zoals de schoolomgeving. Dit onderzoek kan een bijdrage leveren aan beleid omtrent faalangst, door inzicht te verschaffen in hoe geslacht, de schoolomgeving en schoolprestaties invloed kunnen hebben op een hoger niveau van faalangst.

Voor vervolgonderzoek is het interessant om het onderzoek uit te voeren met een grotere steekproef, zodat er een grotere kans is dat er een werkelijk effect wordt gevonden die de populatie goed weerspiegelt. Ook is het interessant om met vervolgonderzoek te kijken naar hoe geslacht, schoolprestaties, een competitieve schoolomgeving en faalangst met elkaar samenhangen, aangezien dat een interessante uitkomst is van dit onderzoek. Daarbij zou het interessant zijn om de verschillende typen ouderbetrokkenheid op te delen en te kijken naar hoe deze afzonderlijke onderdelen invloed hebben op het gevoel van faalangst bij kinderen. Als laatste is het interessant om in de toekomst dit onderzoek te herhalen met Nederlandse data, wanneer deze data beschikbaar komt, om in beeld te brengen wat voor uitkomsten er voor Nederland zijn.

7. Bibliografie

- Alibaks, X., (2011). *De invloed van de sociaaleconomische status en etniciteit op ouderbetrokkenheid op brede scholen in het primair onderwijs in Rotterdam*. Verkregen van: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/210259>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, pp. 39–62
- Becker, P. (1982). Fear reactions and achievement behaviour of students approaching an examination. *Achievement, Stress and Anxiety*, pp. 275-290. Washington: Hemisphere.
- Bekku, J. (2017). *De invloed van Beelddenken op Schoolprestaties en de mediërende rol van Faalangst bij Basisschoolleerlingen in Groep 7 en 8*. Verkregen van: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/330745>
- Bol, T. & Werfhorst, G. *The Measurement of Tracking, Vocational Orientation, and Standardization of Educational Systems: a Comparative Approach*. Verkregen van: https://scholar.google.nl/scholar?hl=nl&as_sdt=0%2C5&q=Bol+en+Van+de+Werfhorst+tracking&btnG=
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012), Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies, *OECD Education Working Papers*, 73, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Borgonovi, F. & Pál, J. (2016), A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the Pisa 2015 Study: Being 15 In 2015, *OECD Education Working Papers*, 140, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>
- Borgonovi, F. & Won Han, S. (2020). Gender disparities in fear of failure among 15-year-old students: The role of gender inequality, the organisation of schooling and economic conditions. *Journal of Adolescence*, 68, pp. 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.009>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. <https://doi.org/10.1080/0305006780140109>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods 4th Edition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 464-487
- Crawford, K. (2021). *Stanford-led study highlights the importance of letting kids take the lead*. Verkregen van: <https://news.stanford.edu/2021/03/11/study-reveals-impact-much-parental-involvement/>
- Culler, R. E. & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study related behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 16-20.

- Das, S., Kuhnen, C. & Nagel, S. (2017). *Socioeconomic status and macroeconomic expectations*. Verkregen van: <https://www-nberorg.eur.idm.oclc.org/papers/w24045>
- Deffenbacher, J. L. (1980). *Worry and emotionality in test anxiety. Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dekker, F., Ham, M. & van der Meer, J. (2019). Onderwijs als bron van onzekerheid. *Nieuwe zekerheden in onzekere tijden* (pp. 49-57). Nederland: Tijdschrift voor sociale vraagstukken.
- Dennis Madrid, L., Canas, M. & Ortega-Medina, M. (2007). Effects of team competition versus team cooperation in classwide peer tutoring. *The Journal of Educational Research*, 100/3, pp. 155-160, <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.3.155-160>.
- Desimone, L. (1999). *Linking parent involvement with student achievements: do race and income matter?* Verkregen van: <http://eur.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/27542243>
- Dom, L. (2004). *Ouders en scholen: partnerschap of (ongelijke) strijd?* De relatie tussen ouders en leerkrachten in het onderwijs. Leuven: KU Leuven, pp. 1-22.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G. & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *American Psychological Association*, 96(4), pp. 723-730. DOI: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, Colorado: Westview Press
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13, pp. 1-22.
- Fantuzzo, J., MacWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33, pp. 467-480
- Field, A. (2007). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sussex: SAGE Publications
- Gould, E. & Sylbing, S. (2020). *Klassen* (documentaire). Amsterdam, Nederland. NPO
- Hayes. A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Verkregen van: <http://www.afhayes.com/introduction-to-mediation-moderation-and-conditional-process-analysis.html>
- Hodge, G.M., J. McCormick and R. Elliott (1997), Examination-induced distress in a public examination at the completion of secondary schooling. *British Journal of Educational Psychology*, 67/2, pp. 185-197, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01236.x>.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106, pp. 105-130.

- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1974), Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44/2, pp. 213-240, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543044002213>.
- Kearney, M. S. and P. B. Levine (2016). Income inequality, social mobility, and the decision to drop out of high school. *Brookings Papers on Economic Activity Spring*, pp. 333–396.
- Kerpel, A. (2017). Faalangst. Verkregen van: [Faalangst - Signalering en praktische tips \(wij-leren.nl\)](https://www.wij-leren.nl)
- Lareau, A. (1997). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. In: Halser, A., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (eds.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Lusse, M. (2011). *Thema ouderbetrokkenheid*. Verkregen van: [Thema ouderbetrokkenheid - PDF Gratis download \(docplayer.nl\)](https://www.docplayer.nl)
- McDonald, A.S. (2001), The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21/1, pp. 89–101, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Morris, L. W., Davis, M. A. & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 541- 555.
- Nieuwenbroek, A., & Ruigrok, J. (2004). *Overwin je faalangst*. Nederland: Ten Have
- OECD (2018). Students' expectations for their future. Where all students can succeed, Volume II, pp. 44-45.
- OECD (2018). *Fear of failure*. Where all students can succeed, Volume II, pp. 165-168.
- OECD (2018). *Parental involvement in school activities*. What school life means for students' lives, volume III, pp. 142-150.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): *What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Ou, S., & Reynolds, A.J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), pp. 199–229
- Pena, D. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 92, pp. 42-54.
- Poulie, M. (1991). *Meer licht op faalangst: de waardering van het individu*. Verkregen van: [meer licht op faalangst - Google Scholar](https://scholar.google.com)
- Prins, D., Wienke, D. & Rooijen, K. (2013). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. *Nederlands jeugd instituut*. Verkregen van: www.nji.nl

- Putwain, D.W. and N. Best (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21/5, pp. 580–584, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007>.
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J. (2012): Parents' Role in Adolescents' Educational Expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (6), pp. 571-590.
- Roseth, C., D. Johnson and R. Johnson (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134/2, pp. 223-246, <http://dx.doi.org/10.1037/00332909.134.2.223>
- Schwarzer, R. (Ed) (1986). *Self-Related Cognitions in Airwifery and Motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, pp. 1-50
- Vegt, A. (2017). *Is het waar dat meisjes in het onderwijs meer risicomijdend zijn en meer moeite hebben met het durven maken van fouten dan jongens?* Verkregen van: <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/zijn-meisjes-meer-risicomijdend-dan-jongens>
- Weezel (2016). *Als goed niet genoeg is*. Verkregen van: <https://www.groene.nl/artikel/als-goed-niet-goed-genoege-is>
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In E. G. Sarason (Ed), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

8. Bijlagen

Bijlage 1: Ethics & Privacy



CHECKLIST ETHICAL AND PRIVACY ASPECTS OF RESEARCH

INSTRUCTION

This checklist should be completed for every research study that is conducted at the Department of Public Administration and Sociology (DPAS). This checklist should be completed *before* commencing with data collection or approaching participants. Students can complete this checklist with help of their supervisor.

This checklist is a mandatory part of the empirical master's thesis and has to be uploaded along with the research proposal.

The guideline for ethical aspects of research of the Dutch Sociological Association (NSV) can be found on their website (http://www.nsv-sociologie.nl/?page_id=17). If you have doubts about ethical or privacy aspects of your research study, discuss and resolve the matter with your EUR supervisor. If needed and if advised to do so by your supervisor, you can also consult Dr. Jennifer A. Holland, coordinator of the Sociology Master's Thesis program.

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: Onderzoek naar sociaaleconomische status en faalangst bij kinderen

Name, email of student: 542023ak@eur.nl

Name, email of supervisor: sjaak.braster@gmail.com

Start date and duration: 15-02-2021 tot 20-06-2021

Is the research study conducted within DPAS **YES** - NO

If 'NO': at or for what institute or organization will the study be conducted?
(e.g. internship organization)

PART II: HUMAN SUBJECTS

1. Does your research involve human participants. **YES** - NO

If 'NO': skip to part V.

If 'YES': does the study involve medical or physical research? **YES** -NO

Research that falls under the Medical Research Involving Human Subjects Act ([WMO](#)) must first be submitted to [an accredited medical research ethics committee](#) or the Central Committee on Research Involving Human Subjects ([CCMO](#)).

2. Does your research involve field observations without manipulations that will not involve identification of participants. YES **NO**

If 'YES': skip to part IV.

3. Research involving completely anonymous data files (secondary data that has been anonymized by someone else). **YES** - NO

If 'YES': skip to part IV.

PART IV: SAMPLE

Where will you collect or obtain your data?

PISA & SPSS

Note: indicate for separate data sources.

What is the (anticipated) size of your sample?

4765

Note: indicate for separate data sources.

What is the size of the population from which you will sample?

190281

Note: indicate for separate data sources.

Continue to part V.

Part V: Data storage and backup

Where and when will you store your data in the short term, after acquisition?

Ik zal de data bewaren op mijn computer en deze verwijderen na het onderzoek.

Note: indicate for separate data sources, for instance for paper-and pencil test data, and for digital data files.

Who is responsible for the immediate day-to-day management, storage and backup of the data arising from your research?

Ikzelf.

How (frequently) will you back-up your research data for short-term data security?

Er wordt wekelijks een back-up gemaakt en elke keer als ik er aan werk zal er een extra back-up worden gemaakt.

In case of collecting personal data how will you anonymize the data?

De data is al anoniem.

Note: It is advisable to keep directly identifying personal details separated from the rest of the data. Personal details are then replaced by a key/ code. Only the code is part of the database with data and the list of respondents/research subjects is kept separate.

PART VI: SIGNATURE

Please note that it is your responsibility to follow the ethical guidelines in the conduct of your study. This includes providing information to participants about the study and ensuring confidentiality in storage and use of personal data. Treat participants respectfully, be on time at appointments, call participants when they have signed up for your study and fulfil promises made to participants.

Furthermore, it is your responsibility that data are authentic, of high quality and properly stored. The principle is always that the supervisor (or strictly speaking the Erasmus University Rotterdam) remains owner of the data, and that the student should therefore hand over all data to the supervisor.

Hereby I declare that the study will be conducted in accordance with the ethical guidelines of the Department of Public Administration and Sociology at Erasmus University Rotterdam. I have answered the questions truthfully.

Name student: Anouk Kruysdijk

Name (EUR) supervisor: Dr.JFA Braster

Date: 19-03-2021

Date:21-3-21

