

# Blij met jezelf!

## Goed voor de toekomst?

Een onderzoek naar het verband tussen zelfwaardering en toekomstaspiraties in een meritocratische samenleving

• SCHOOL 1 • Wat wil je later worden? Ik wil later arts worden. Waarom? Omdat ik weet dat ik daarvoor bestemd bent. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik me ga inzetten en ik weet dat ik het kan. • Wat wil je later worden? Iets met computers. Waarom? Omdat ik dat leuk vind en goed mee verdien. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik hard ga leren en vaak met computers ben. • Wat wil je later worden? Boekhouder. Waarom? Ik vind het leuk om zaken te doen. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Weet ik nog niet. • Wat wil je later worden? Dolfijnen trainer of cresh juf. Waarom? Omdat ik dolfijnen mooie dieren vindt en kinderen schattig. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik heel hard ga bikkelen. • Wat wil je later worden? Zakenman of directeur. Waarom? Omdat dat iets is wat bij mij gaat passen. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat je gewoon door moet studeren en je best doen dan kan je het worden ook al heb je VMBO. • Wat wil je later worden? Bedrijfslijder. Waarom? Het is leuk om de baas te zijn. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Weet ik nog niet. • Wat wil je later worden? Weet ik nog niet. • Wat wil je later worden? Weet ik nog niet. Wat wil je later worden? Juffrouw. Waarom? Vind ik leuk. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Weet ik nog niet. • Wat wil je later worden? Weet ik nog niet zeker, maar ik denk dat ik een dokter wil worden. Waarom? Ik help mensen en verdien veel geld. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik wel een hoog genoeg opleiding krijg. • Wat wil je later worden? Politiemester. Waarom? Ik vind het leuk. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik me best gaa dun. • SCHOOL 2 • Wat wil je later worden? Etaleur. Waarom? Omdat me dat leuk lijkt. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat waarom niet. • Wat wil je later worden? Fysiotherapeut. Waarom? Omdat ik graag met mensen bezig ben en ik het erg leuk vind. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik daar het advies voor heb. • Wat wil je later worden? Robot ontwerper. Waarom? Ik hou van techniek. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Weet ik nog niet.. • Wat wil je later worden? Weet ik nog niet. Wat wil je later worden? Pro voetballer of bij de FBV. Waarom? Je verdient er veel geld mee, het is lauw FBV. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik me 100% voor in zet. • Wat wil je later worden? Weet ik nog niet zeker, maar ik denk dat ik kinderarts wil worden. Waarom? Omdat ik het leuk vind om met kinderen om te gaan en te helpen. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat ik goed en snel kan leren. • Wat wil je later worden? Binnenhuis architect. Waarom? Ik vind tekenen leuk en ik heb veel fantasie. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Weet ik nog niet. • Wat wil je later worden? Postbode. Waarom? Dan ben je altijd buiten. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden? Ja, omdat

Erasmus Universiteit Rotterdam  
Faculteit der Sociale Wetenschappen  
Opleiding Sociologie

Studentnummer: 292368  
Beoordelaar: Prof.dr. J.F.A. Braster  
Tweede lezer: Prof.dr. P.A. Dykstra

augustus 2010

Monique Strijk

**Blij met jezelf! Goed voor de toekomst?**

Een onderzoek naar het verband tussen zelfwaardering en toekomstaspiraties in een meritocratische samenleving

Auteur: Monique Strijk

Beoordelaar: Prof.dr. J.F.A. Braster

Tweede lezer: Prof.dr. P.A. Dykstra

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit der Sociale Wetenschappen

Opleiding Sociologie

Augustus 2010



Er zou weinig van mij overblijven indien ik alles moest afstaan,  
wat ik aan anderen te danken heb.  
Goethe

---

## Voorwoord

Voor u ligt de afstudeerscriptie 'Blij met jezelf! Goed voor de toekomst?'. Deze is geschreven in het kader van het afronden van de master Sociologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Het heeft lang geduurd eer deze scriptie was afgerond. Tijdens het maken ervan kwam ik er steeds meer achter hoe dicht het onderwerp van de scriptie bij mijzelf staat. Ik heb een lange schoolloopbaan achter de rug waarvan ik mij de keuzemomenten nog goed kan herinneren. Via MAVO, middelbaar en hoger beroepsonderwijs ben ik doorgesloegen naar de universiteit. In mijn omgeving had niemand een universitaire studie afgerond. De tijd dat ik nog enorm opkeek naar die ogenschijnlijk onbereikbare universiteit staat mij nog helder voor de geest. Tijdens de scriptie is de vraag wat voor mijn loopbaan nu het meest doorslaggevend is geweest mij dan ook steeds meer gaan intrigeren.

Inmiddels werk ik alweer tien jaar in het sociale domein. Vooral met en voor kinderen in het onderwijs, welzijnswerk en de kinderopvang. Opgedane informatie voor het maken van de scriptie kon ik dan ook goed gebruiken in bijvoorbeeld mijn functie als procesbegeleider Jeugd Kansen Zone en in mijn huidige functie als manager in de kinderopvang. Doordat deze scriptie zoveel raakvlakken heeft met mijn persoonlijke ontwikkeling en interesses was het een genot om aan te werken. Ik ga het bijna jammer vinden dat hij af is. Ik hoop dan ook dat ik mij ook na het afronden van deze scriptie op beleidsmatig en wetenschappelijk niveau professioneel mag gaan bezighouden met de onderwerpen die in de scriptie naar voren zijn gekomen.

Er zijn heel veel mensen die bewust en onbewust een bijdrage geleverd hebben aan deze scriptie. Bij deze wil ik deze collegae, vrienden, familieleden en andere betrokkenen bedanken. In het bijzonder richt ik mij tot de mensen zonder wie deze scriptie niet tot stand had kunnen komen. Daarom dank ik Caty Bulte, directrice van Stichting de Meeuw voor het aanreiken van mijn onderwerp als start voor deze scriptie. Mijn dank gaat uit naar de schooldirecties en leerkrachten die deelgenomen hebben aan mijn onderzoek ondanks de hoeveelheid onderzoeksvragen die op de scholen afkomen. Veel dank gaat uit naar mijn scriptiebegeleider Sjaak Braster die mij met zijn kennis en enthousiasme heeft geïnspireerd en begeleid. Ook dank ik mijn vriend Michel voor zijn vertrouwen, steun en kritische blik (die heeft hij heel wat werk moeten laten doen). Met jouw goedkeuring weet ik dat het goed is.

Speciale dank gaat uit naar mijn ouders en broertje. Zonder jullie geduld, steun en onvoorwaardelijke liefde had ik dit nooit kunnen volbrengen.

Monique Strijk



## Inhoudsopgave

1.	Inleiding	10
2.	De loopbaan en het sociale systeem	22
2.1	Het bewustzijn van 'de loopbaan'	22
2.2	Natuurlijke sociale omgeving	25
2.2.1	Het familieperspectief	25
2.2.2	Culturele socialisatie	27
2.3	Belangrijke anderen	31
2.4	De school als sociale institutie	33
2.4.1	De klassensituatie	34
2.4.2	Leerkrachten	36
2.5	Terugblik	38
3.	Persoonlijke loopbaanontwikkeling en de rol van zelfwaardering	42
3.1	Loopbaansturing en loopbaansucces	43
3.2	Individuele kenmerken	47
3.2.1	Cognitieve en intellectuele kenmerken	47
3.2.2	Gender	50
3.3	Zelfwaardering	52
3.3.1	Het zelfconcept	53
3.3.2	Zelfwaardering en de meritocratische samenleving	54
3.3.3	Ontwikkeling van zelfwaardering	56
3.3.4	Zelfwaardering bij kinderen	57
3.4	Loopbaan gerichte houding	59
3.4.1	Prestatiemotivatie	59
3.4.2	Motivationale zelfregulatiestrategie	60
3.4.3	Prestatieverwachtingen	61
3.4	Geloof in eigen kunnen	65
3.4.1	De invloed van de sociale omgeving	66
3.4.2	Zelfeffectiviteit en academische ontwikkeling	67
3.4.3	De invloed van ouders	68

3.5	Terugblik	69
4.	Onderzoeksopzet	74
4.1	Onderzoeksvraag en hypothesen	74
4.1.1	Factoren in relatie tot de loopbaanaspiratie van het individu	75
4.1.2	Integrale hypothesen: de meritocratische aspiratie	78
4.2	Opzet en uitvoering van het onderzoek	82
4.2.1	Onderzoeksgroep	82
4.2.2	Instrumenten	86
4.2.3	Uitvoering van het onderzoek	92
4.3	Relevantie	94
4.3.1	Wetenschappelijke relevantie	94
4.3.2	Maatschappelijke relevantie	95
4.3.3	Beleidsmatige relevantie	96
4.4	Terugblik	96
5.	Onderzoekresultaten de loopbaan en het sociale systeem	98
5.1	De culturele en economische positie van het gezin	98
5.1.1	Sociaal economische achtergrond en de onderwijsloopbaan	99
5.1.2	Integratie in de dominante cultuur	101
5.1.3	De schoolbereidheid en geschiktheid	105
5.2	Loopbaanaspiraties	108
5.2.1	Sociale achtergrond en onderwijsaspiraties	108
5.2.2	Sociale achtergrond en beroepsaspiraties	119
5.3	De school, de klas en de leerkracht	129
5.3.1	Het klasseneffect	130
5.3.2	De verwachtingen van de leerkracht	138
5.4	Terugblik	144
6.	Onderzoekresultaten persoonlijke loopbaanontwikkeling	148
6.1	De invloed van intellectuele kenmerken	148
6.1.1	Intellectuele kenmerken en sociale achtergrond	149
6.1.2	Intellectuele kenmerken en de schoolloopbaan	150
6.2	De invloed van gender	151
6.2.1	Gender en taalniveau	152
6.2.2	Gender en schoolgerichte houding	154
6.2.3	Gender en intellectuele kenmerken	156

6.2.4	Gender en loopbaanaspiraties	159
6.3	De rol van zelfwaardering	168
6.3.1	Sociaal culturele achtergrond en zelfwaardering	169
6.3.2	Onderwijstalent en zelfwaardering	170
6.3.3	Zelfwaardering en toekomst aspiraties	179
6.3.4	Zelfwaardering en schoolgerichte houding	187
6.4	De rol van zelfwaardering in de loopbaan	190
6.4.1	Schoolloopbaanvariabelen en onderwijs aspiratie	191
6.4.2	Schoolloopbaanvariabelen en gender	193
6.4.3	Schoolloopbaanvariabelen en onderwijs advies	198
6.5	Terugblik	199
7.	Conclusie	204
7.1	De maakbare samenleving	205
7.1.1	Sociaal economische aspiratie	205
7.1.2	Utiliteitstheorie	206
7.2	De invloed van gender	207
7.3	Sociale stratificatie en het onderwijs	208
7.3.1	Schooladvies en klassensamenstelling	208
7.3.2	De rol van de leerkracht	209
7.4	De invloed van zelfwaardering	210
7.4.1	Zelfwaardering en sociale achtergrond	210
7.4.2	Zelfwaardering, onderwijstalent en loopbaanaspiraties	212
7.4.3	Zelfwaardering en de maatschappij	212
7.5	Centrale hypothese	213
8.	Ten slotte	216
	Literatuur	224
Bijlage 1	Brief werving deelname scholen	232
Bijlage 2	Variabelen zelfwaardering leerling	234
Bijlage 3	Vragenlijst toekomstperspectief leerling	237
Bijlage 4	Vragenlijst leerkracht/school	239



Bijlage 5	Vragenlijst Sociaal Economische Status	243
Bijlage 6	Brief werving Citoscores	244
Bijlage 7	Bijlage werving Citoscores	245
Bijlage 8	Variabelen individuele kenmerken leerling door leerkracht	246
Bijlage 9	Variabele Cito Eindtoets	248
Bijlage 10	Variabele opleidingaspiratie leerling	250
Bijlage 11	Variabele beroepsaspiratie leerling	252
Bijlage 12	Variabelen sociaal economische status	255
Bijlage 13	Variabele culturele achtergrond	259
Bijlage 14	Variabele klassensamenstelling	260
Bijlage 15	Variabele schooltypeadvies leerkracht	261
Bijlage 16	Procedure afname onderzoek	264
Bijlage 17	toelichting schoolsoorten, sectoren en profielen	267
Bijlage 18	Mail werving scholen aan contactpersonen	269
Bijlage 19	Toelichting afname onderzoek voor leerkrachten	272
Bijlage 20	Brief ouders deelname kind	274
Bijlage 21	Bedankbrief toezenden Citoscores	275



## 1. Inleiding

‘Hoe gaat het op school?’

‘Weet je al welke opleiding je gaat volgen?’

‘En, wat doe jij (tegenwoordig)?’

Vragen die je van jongs af aan krijgt op verjaardagen, van familie en als je nieuwe mensen ontmoet. Opleiding en loopbaan zijn bepalend voor de sociale groep waar iemand je behoort. Deze groep is vervolgens weer bepalend voor je welvaart, interesse, houding in het leven en je netwerk. Zo is sociale positie van invloed op een groot deel van je leven. En hoewel het in Nederland niet algemeen aanvaard is om de verschillende klassen of milieus te benoemen, zijn deze duidelijk in onze samenleving zichtbaar. Mensen begeven zich niet veel over de onzichtbare lijnen van hun klasse. Het is niet nieuw dat de samenleving bestaat uit verschillende lagen. Dit is niet alleen een kenmerk van de Nederlandse samenleving, sociale stratificatie is kenmerkend voor alle samenlevingen. Al is er door tijd en ruimte heen verschil in wat ongelijk is en hoe ongelijk de samenleving is, sociale stratificatie is een universeel verschijnsel (Macdonis & Plummer, 2002:178).

Dat er door de tijd heen en afhankelijk van de maatschappelijke context verschil is in ongelijkheid kun je onder andere zien aan het voorbeeld dat je tijdens een verjaardag naar je studie of beroep wordt gevraagd. Er is een tijd geweest waarin de kans zeer klein was dat je naast iemand op een feestje zat waarvan je niet wist of niet kon inschatten wat hij deed. In de agrarische maatschappij zat de elite bij elkaar op een feestje en de bedienden hadden in de kelder hun eigen feestje. Kleine boeren uit een dorp hadden hun dorpsfeesten en kenden elkaar. Er bestonden nadrukkelijk rangen en standen, ook binnen de groepen. De omvang van het bezit verdeelden adelen en boeren onder in rangen en wiens knecht je was bepaalde waar je aan tafel mocht zitten. Immers, sociale stratificatie is een onderdeel van alle sociale groepen. Slechts vierhonderd jaar geleden bepaalde je afkomst wat jij werd. Als je als een dubbeltje geboren werd dan werd je nooit een kwartje, althans, die kans was heel erg klein. In onze huidige maatschappij is die kans een stuk groter. Als je als dubbeltje geboren wordt, wordt niet zonder meer verwacht dat je een dubbeltje blijft. Het beleid in Nederland is erop gericht om van dubbeltjes die in potentie kwartjes kunnen worden, kwartjes te maken. De persoon die naast je zit op de verjaardag heeft de kans (gehad) om van zijn leven te maken wat hij of zij wil, buiten de grenzen van het huis, het dorp of de stad, en ook jij hebt die kans (gehad). Dit is het gevolg van het

meritocratisch streven in onze maatschappij. Dit maakt dat je niet bij voorbaat weet hoe het ervoor staat in de loopbaan van de ander en maakt de vraag wat je doet of wat de ander doet relevant.

### *De meritocratie*

Het meritocratische maatschappijmodel is het eerste beschreven door Michael Young in 1959 in zijn boek *The Rise of the Meritocracy*<sup>1</sup>. De meritocratie is een maatschappijmodel waarin je aan de top komt als je het talent en de intelligentie bezit en jezelf ervoor inspant. Of zoals Young (1959:112) het in een formule aanduidt:  $\text{merit} = \text{talent} + \text{effort}$ <sup>2</sup>. In zijn boek beschrijft Young vanuit een dystopische visie het proces dat een samenleving doorloopt op weg naar een ideaaltipe meritocratie. Het streven naar dit maatschappijmodel komt voort uit de behoefte om als land op internationaal niveau te kunnen blijven concurreren. Het achterliggend idee is dat als iedereen een plaats in de maatschappij inneemt dat overeenkomt met zijn vermogens en van daaruit een overeenkomstige bijdrage kan leveren, deze maatschappij zich optimaal zal kunnen ontwikkelen.

Kemenade Eds. (1986:42) omschrijft de in Nederland economische en maatschappelijke noodzaak voor het optimaal exploreren en ontwikkelen van het in de samenleving aanwezige talent. Met de opkomst van de industriële samenlevingen kwam er een behoefte aan geschoold personeel dat de intellectuele en technische functies die daarmee ontstonden kon vervullen. Het op een goede manier kunnen vervullen van deze functies was een belangrijke voorwaarde geworden om het voortbestaan en de ontwikkeling van de Nederlandse samenleving te midden van een zich uitbreidende wereldmarkt en economie te kunnen waarborgen. Young (1959: 40) refereert naast de behoefte aan meritocratie vanuit economische concurrentie ook nog aan de staatsveiligheid. Voor het optimaal kunnen verdedigen van een land is door de tijd heen ook de technologische ontwikkeling bepalend geworden.

Veel van de ontwikkelingen die Young in zijn boek beschrijft zijn terug te zien in de hedendaagse Nederlandse maatschappij, onder andere op de arbeidsmarkt. Waar je vroeger een promotie kreeg op basis van afkomst en later op basis van leeftijd wordt je tegenwoordig beloond op basis van verdienste. Wie goed presteert krijgt een promotie of bonus. Al bij kinderen worden er allerlei initiatieven ontplooid om het talent van kinderen te ontwikkelen. Zo is 'de brede school' ontstaan met als één van de belangrijkste doelen: 'talentontwikkeling'. De achterliggende idee is: laat kinderen hun talenten ontdekken en ontwikkelen en ze hebben de grootste kans om zich optimaal te ontplooiën in de maatschappij. Aanvankelijk ontstonden de brede scholen dan ook voornamelijk in achterstandswijken, waarin de kinderen over het algemeen slecht scoren in het onderwijs en het potentieel aan talent naar vermoeden het minst wordt benut. Hier is de extra leertijd die wordt gecreëerd door het aanbieden van buitenschoolse activiteiten zeer gewenst. Het

---

<sup>1</sup> Nederlandse vertaling: de juiste man op de juiste plaats. De opkomst van de meritocratie 1870-2033.

<sup>2</sup> In de Nederlandse vertaling is deze formule vertaald in de volgende begrippen: intelligentie + prestaties = verdienste.

doel hierbij is om de talenten van kinderen (op allerlei gebieden) aan te spreken en te stimuleren en daarmee de kans dat zij een hoger niveau bereiken op de maatschappelijke ladder te vergroten. Tegenwoordig zijn er in alle typen wijken brede scholen te vinden. Het wordt van belang geacht dat alle kinderen de mogelijkheid hebben om hun talenten te ontplooiën, ongeacht de mogelijkheden die ze van thuis meekrijgen.

Het streven naar een meritocratie lijkt een geweldig principe, een samenleving waarin zij die het verdienen ook daadwerkelijk aan de top komen. In een dergelijke samenleving komen zij die het verdienen om aan de onderkant te komen echter ook automatisch aan de onderkant. Daardoor wordt je positie in de samenleving niet meer bepaald door het nest waarin je wordt geboren, maar door je verdienste. Dit legt echter wel een grote verantwoordelijkheid op de schouders van mensen. Je bent namelijk zelf verantwoordelijk voor de plaats in je samenleving en die voelen we ook, bijvoorbeeld op het moment dat die bekende vraag op die verjaardag door je buurman (of buurvrouw) wordt gesteld 'En, wat doe jij (tegenwoordig)?'. Wie het 'gemaakt' heeft zal graag zijn verhaal vertellen, wie het idee heeft gefaald te hebben zal zo snel mogelijk van onderwerp veranderen.

Om goed om te kunnen gaan met de verantwoordelijkheid om 'het te maken' hebben we zelfvertrouwen nodig. Het vertrouwen in onszelf dat we 'het kunnen', dat het ons gaat lukken om datgene te behalen wat we willen behalen. Je moet je positie verdienen, en door je voldoende in te zetten kun je die talenten ontwikkelen die je nodig hebt om die positie te behalen. De inzet die dit vergt kun je alleen opbrengen als je in jezelf gelooft.

### *De maakbare samenleving*

Hoewel velen de verantwoordelijkheid voor het behalen van een zo hoog mogelijke plaats in de maatschappij voelen is het de vraag of de sociale positie wel zo maakbaar is? Als ik mezelf als voorbeeld neem lijkt het antwoord in eerste instantie bevestigend te kunnen worden beantwoord. Het schrijven van deze scriptie is een eindstation van een lange onderwijsweg via de MAVO naar MBO door het HBO om op de universiteit te eindigen. Echter, bij aankomst op de universiteit was één van de eerste zaken die ik leerde, en eerder al noemde, dat in de sociologie sociale stratificatie wordt gezien als een eigenschap van de maatschappij en niet gewoonweg als een reflectie van de individuele verschillen. Leden van de industriële maatschappij zien sociale positie als een reflectie van het persoonlijke talent en verdienste. Het is echter een menselijke eigenschap om de mate waarin we controle hebben over ons lot te overschatten. Noch de arme, noch de rijke mensen zijn verantwoordelijk voor het creëren van sociale stratificatie, en toch bepaalt dit systeem hun levens (Macdonald & Plummer, 2002:178). Met andere woorden: hoe graag we de meritocratie ook willen nastreven, we zullen hem nooit volledig bereiken omdat er teveel invloeden zijn. Doordat er zoveel bekende en onbekende factoren een rol spelen zullen we de verdienste nooit (of in ieder geval voorlopig nog niet) objectief kunnen beoordelen. De

voornaamste reden hiervan is dat zowel talent als inzet maakbaar zijn en daarmee onderhevig zijn aan socialisatie. Doordat de socialisatie met name plaatsvindt in het gezin zal de sociale positie dan ook vooral via deze weg worden overgegeven van ouder op kind. Hiermee blijft de ongelijkheid gehandhaafd van generatie op generatie.

Als je een meritocratie ten volle zou willen nastreven zou er als gevolg van deze socialisatie fors ingegrepen moeten worden in het gezin. Dit gaat tegen de waardebeginselen van onze maatschappij in. Fishkin (1983) zet deze beginselen helder uiteen. Hij spreekt over een trilemma, een keuze tussen drie waarden beginselen:

- het beginsel van de gelijke kansen;
- het beginsel van verdienste of prestatie;
- het beginsel van de autonomie van het gezin.

Deze beginselen worden in onze westerse cultuur allemaal even hoog geschat, en in ere gehouden maar kunnen niet tegelijkertijd optimaal worden nagestreefd. Het optimaal nastreven van twee beginselen zal ten koste gaan van het derde. Het optimaal nastreven van gelijke kansen en autonomie van het gezin gaat ten koste van verdienste of prestatie. Het optimaal nastreven van verdienste of prestatie en autonomie van het gezin gaat ten koste van de gelijke kansen. Bij het optimaal nastreven van gelijke kansen en verdienste of prestatie moet er worden ingegrepen in het gezin. Deze beweging lijkt het laatste decennia gaande in Nederland. Ouders moeten verplicht naar opvoedingsondersteunende cursussen. Ook de brief die ouders op Katendrecht van de burgemeester ontvingen met het advies hun kinderen na negen uur niet meer de straat op te sturen is hier een voorbeeld van. Ouders die dit advies in de lucht zouden slaan hadden kans dat de politie hun kinderen thuis zouden brengen met een melding aan bureau jeugdzorg en kans op verdere sancties.

Ook Young (1959:36) beschrijft de invloed van het gezin als iets dat tot een minimum beperkt moet worden als je een ideaaltype meritocratie wil behalen. Aan de ene kant omdat het gezin door middel van socialisatie een nageslacht creëert met dezelfde positie. Dit gebeurt voor een groot deel onbewust. Maar ook omdat ouders ervoor strijden dat hun kinderen minstens hetzelfde, maar bij voorkeur een hoger niveau bereiken dan wat zij zelf hebben bereikt. Vanuit meritocratisch perspectief is dit een slecht streven. Het was in het verleden een voedingsbodemp voor bijvoorbeeld de aristocratie. Ouders regelden hogere maatschappelijke plaatsen voor hun kroost zonder dat deze dit eerst verdiend hadden. Dat ondermijnt het principe van de juiste man op de juiste plaats en gaat daarmee ook in tegen de principes van de meritocratie.

Met andere woorden: al lijkt de samenleving maakbaar, de huidige maatschappelijke structuren blijven door allerlei factoren grotendeels gehandhaafd. Ook het onderwijs speelt een rol in de instandhouding van deze samenleving.

### *Sociale stratificatie en onderwijs*

Het onderwijs in Nederland heeft volgens het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen drie belangrijke functies (Greven & Letschert, 2006: 1):

‘het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving.’

Deze functies zijn sterk verweven met de ontwikkeling van de Nederlandse maatschappij. En het kan ook niet anders of het onderwijs zelf wordt gevormd door andere instituties en sociale krachten in de samenleving. Hiermee heeft ook het onderwijs invloed op de sociale stratificatie en het bestendigen van de verschillende sociale groepen (Wesselingh, 1985: 95).

De sociologische visies op ongelijkheid in de samenleving en de rol van het onderwijs hierin lopen uiteen. De belangrijkste zienswijzen zijn die van het functionalisme en de conflictbenadering. Vanuit het functionalisme bezien wordt ongelijkheid als functioneel gezien voor de maatschappij. Vanuit deze visie bestaat sociale ongelijkheid om als sociaal systeem te kunnen overleven. De benadering van Davis en Moore (1945) is één van de meest radicale functionalistische visies (Wesselingh, 1985:94, Veenman, 1995:120). Zij zien de verschillende sociale posities als noodzakelijk omdat deze een verschillende functionele betekenis hebben. Daarnaast is het talent om de belangrijkste posities te bekleden schaars doordat de ontwikkeling ervan persoonlijke investering (het volgen van onderwijs) vergt. Het volgen van onderwijs dient daarom beloond te worden, hetgeen resulteert in ongelijkheid in beloning van functionarissen die verschillende posities bekleden met een verschillende functionele betekenis.

Het onderwijs zelf is vanuit deze visie functioneel voor het sociale systeem. Het leidt mensen, afhankelijk van hun eigen mogelijkheden, op voor verschillende functies in de maatschappij die gezamenlijk nodig zijn om de maatschappij goed te laten functioneren. Er wordt uitgegaan van een meritocratische denkwijze die veronderstelt dat onderwijs en arbeidsmarkt als ‘open systemen’ functioneren. Veenman (1995:122) verwoordt deze visie als volgt:

‘Ieder wordt beloond naar het talent dat hij bezit en de investering die hij hierin doet in de vorm van het volgen van onderwijs.’

De visie die hiertegenover staat is de conflictbenadering. Volgens deze benadering heeft de functionele benadering te weinig aandacht voor de belangentegenstelling (als het gevolg van verschillende klassen of statusgroepen) in de maatschappij en de legitimerende functie van het onderwijs hierin. Veenman (1995:122) schrijft over deze legitimerende functie:

‘Deze bestaat hierin dat het onderwijs ertoe bijdraagt dat de maatschappijstructuur wordt bevestigd en geïnternaliseerd, met als gevolg dat de bestaande maatschappelijke verhoudingen zonder grote wijvingen kunnen worden gereproduceerd. Anders dan in de functionele analyse wordt dit niet gezien als een belang van de maatschappij als geheel, maar als het specifieke belang van de geprivilegieerde groepen in de maatschappij.’

Beide zienswijzen, de functionalistische en de conflictbenadering kijken op een eigen wijze naar de sociale werkelijkheid en relativeren elkaar. Zo relativeert de functionalistische de conflictbenadering met betrekking tot de aard en omvang van de mobiliteitskansen in een gestratificeerde maatschappij via het onderwijs. Veenman (1995:123) verwijst daartoe naar de paradox van Boudon (1974):

‘Die bestaat eruit dat de groei van het onderwijs, ook bij toenemende gelijkheid van opleidingskansen, sociale ongelijkheid eerder bevordert dan vermindert.’

Die invloed van het onderwijs op sociale ongelijkheid is een vaak onderzocht verschijnsel. De selectie binnen het onderwijs(systeem), invloeden van self-fulfilling prophecy en labeling zijn veel genoemde mechanismen bij het verklaren van de invloed van het onderwijs op sociale stratificatie. In lijn met de algemene maatschappelijke opvatting over welke mogelijkheden en bijpassende beroepen bepaalde groepen mensen hebben in een maatschappij zouden leerlingen hier door leerkrachten onbewust op geïndoctrineerd en geselecteerd worden. Waar vroeger arbeiderskinderen verteld werd dat zij, ondanks hun hoge cijfers, beter met hun handen konden gaan werken zouden tegenwoordig migrantenkinderen naar het Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO) worden gestuurd vanwege hun culturele achtergrond (Terwel 2006:8). Dit terwijl afkomst in het Nederlandse meritocratische maatschappijmodel geen rol zou mogen spelen. Onderwijs dient toegankelijk te zijn voor iedereen, en binnen het onderwijs zelf mag geen onderscheid gemaakt worden tussen leerlingen tenzij dit toekomt aan zijn of haar verdiensten. En hoewel voorgenoemde onderzoeken aantonen dat afkomst nog steeds een rol speelt is het onderwijs in de afgelopen decennia wel degelijk steeds meer als een open systeem gaan fungeren. Hoewel economische achtergrond van ouders nog steeds een sterke voorspeller is van schoolkeuze heeft het geen rechtstreekse invloed meer op de loopbaan van kinderen. Andere invloeden zoals leerprestaties hebben aan terrein gewonnen. (Dronkers & Ultee, 1995:6; Terwel, 2006:8; Veld, 2004:147)

Op scholen zelf richt men zich, onder andere door de invloed van de meritocratische denkwijze, naast de leerprestaties ook op andere prestaties die van invloed zijn op onze positie in de maatschappij. Door de decennia heen is men tot het inzicht gekomen dat eigen verwachtingen en ‘gevoelens over het kunnen’ bij mensen al van jongs af aan effect hebben op het functioneren (Kunnen, 1993:200). Deze ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat er zowel vanuit de



psychologie als vanuit het onderwijs in de afgelopen decennia een grotere belangstelling is ontstaan voor het stimuleren van een positief zelfbeeld bij jongeren (Kunnen, 1993: 194). Naast de aandacht voor het zelfbeeld is er ook steeds meer bewustzijn van andere sociale competenties die invloed hebben op het functioneren en presteren in de maatschappij. In de postindustriële samenleving zijn sociale competenties van steeds grotere invloed geworden op de loopbaankansen. Neem competenties als het empathisch vermogen, de communicatieve vaardigheden en het presenteren van jezelf. Deze zijn in dienstverlenende functies cruciaal voor de prestaties (Appelhof & Walraven, 2003:26). Dit toenemend bewustzijn voor het belang van sociale competenties heeft ertoe geleid dat het ontwikkelen van sociale competenties in steeds meer beleid als doelstelling wordt meegenomen.

Eind jaren 90 kwam er vanuit het onderwijs nadrukkelijke aandacht voor attitudevorming van leerlingen. Toen de kerndoelen voor het basisonderwijs in 1997 werden herzien kwam er meer aandacht voor het sociale gedrag en het zelfvertrouwen van de leerling dan eerder het geval was (Bronneman-Helmers, 1999:87). De laatste jaren is de aandacht voor de sociale vaardigheden versterkt door het streven om het verval van normen en waarden in de samenleving tegen te gaan. Onder druk van de toegenomen individualisering moet participatie in de maatschappij weer centraal staan. Toen in 2006 de hoeveelheid kerndoelen voor het basisonderwijs werd gereduceerd bleef één van de zeven kerndoelen specifiek gericht op de attitude van leerlingen in de maatschappij, namelijk het kerndoel 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (Graven & Letschert, 2006:47):

'In dit leergebied oriënteren leerlingen zich op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan.'

### *De invloed van zelfbeeld*

In deze inleiding is de ontwikkeling van de meritocratie in Nederland uiteen gezet, de wens naar een samenleving waarin ieder de positie bekleedt die hij verdient. Vanuit dit perspectief doorloopt iedereen zijn loopbaan waarbij zijn talent en inzet (een schoolgerichte houding) voor een groot deel de richting bepalen. Dit is een persoongerichte invalshoek waarbij de factoren intelligentie (talent) en houding (inzet) een grote rol spelen. Op deze individuele factoren kunnen we volgens de algemeen geldende maatschappelijke opvatting relatief veel invloed uitoefenen. De Jong (1987: 60) beschrijft de invalshoek waarbij de verklaring van de ongelijkheid in eerste instantie wordt gezocht in een verschil van aanleg (het talent) als de deficiet-hypothese. Vanuit de meritocratie komt daar het verschil in inzet bij. Dit laatste maakt dat de verantwoordelijkheid om het te maken of te breken vrijwel volledig bij het individu ligt. Dit heeft geleid tot een maatschappelijk gedeelde opvatting dat we niet alleen ons succes maar ook ons falen verdienen. Om deze verantwoordelijkheid te kunnen dragen en op een prettige manier naar het succes te kunnen streven, met andere woorden 'een hoge aspiratie voor de toekomst te kunnen hebben', is

het vertrouwen in jezelf nodig om dit waar te kunnen maken. Deze persoongerichte invalshoek richt zich dus op intelligentie, gedrag en zelfvertrouwen als cruciale elementen voor de loopbaan. Talent moet zich ontwikkelen door middel van inzet. Je hebt vertrouwen in jezelf nodig om je talenten te herkennen en erin te geloven dat je ze verder kunt ontwikkelen. Met andere woorden: als jij een beroep ambieert dan heb je het vertrouwen in jezelf nodig om dit ook na te streven. En zo komen we tot de centrale vraag in deze scriptie:

**In hoeverre is er een relatie tussen het zelfvertrouwen van kinderen en hun aspiratie met betrekking tot hun loopbaan?<sup>3</sup>**

In deze inleiding is ook beschreven dat het doel van de meritocratie, de juiste man op de juiste plaats, onmogelijk behaald kan worden doordat er tal van sociale factoren een rol spelen die richting geven aan iemand zijn loopbaan. Concreet gaat het hierbij om de invloed die wordt uitgeoefend door het sociale systeem door middel van interactie met het gezin, belangrijke anderen (bijvoorbeeld vrienden) en sociale instituties als het onderwijs. De Jong (1987: 60) beschrijft deze invalshoek als de differentie-hypothese. Deze hypothese wordt aangehangen door aanhangers van de milieu-theorie. Vanuit dit perspectief worden de verschillen in loopbaanaspiraties niet veroorzaakt door verschillen in aanleg maar door verschillen in omgevingsfactoren (Kagan, 1971). De Jong (1987: 60) schrijft:

‘In plaats van tekorten is er sprake van anderszijn. (...) Volgens hen [aanhangers van de milieu-theorie] is het geen kwestie van minder kunnen en kennen, maar van andere dingen kunnen en kennen.’

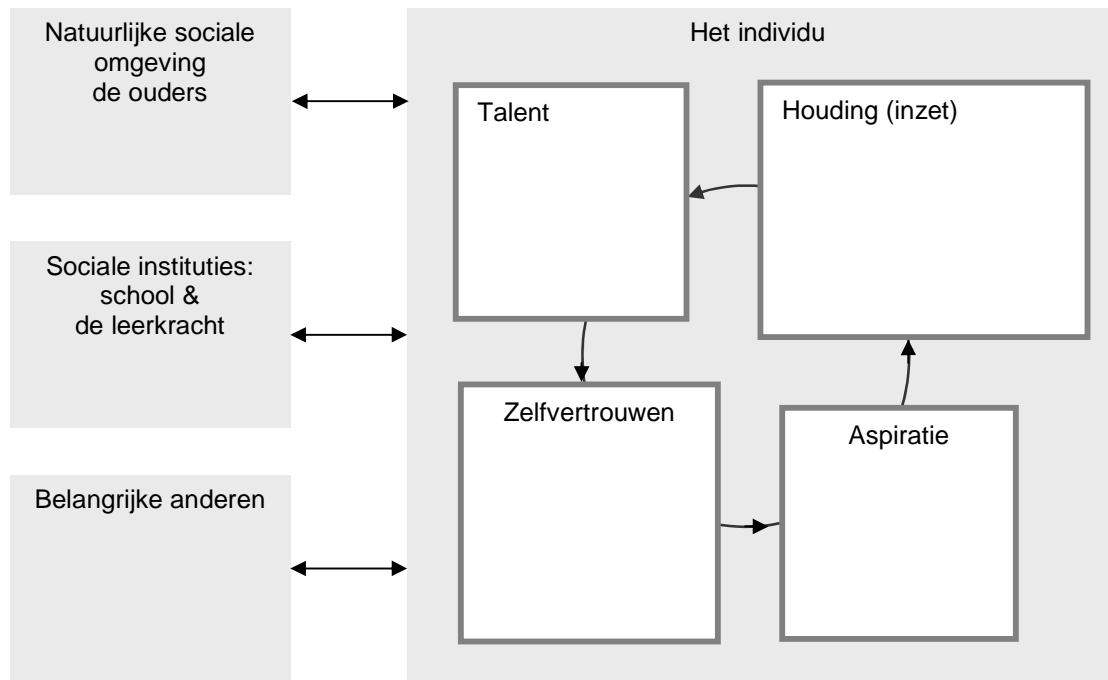
Materiële en (sub)culturele verschillen verklaren het verschil in loopbaan(aspiraties). Hetgeen niet wil zeggen dat de individuele factoren geen rol spelen, maar dat deze door het sociale systeem worden beïnvloed. Er vindt als het ware een wisselwerking plaats tussen de omgeving en de persoon. Dit leidt tot het eerste figuur (1.1) dat op basis van het theoretische kader verder zal worden ingevuld.

---

<sup>3</sup> In deze scriptie wordt de definitie van loopbaan gehanteerd zoals beschreven door Spijkerman en Admiraal (2000:11): de weg die iemand aflegt in de wereld van opleiding en arbeid. Indien er een duidelijke scheiding in tijdsbesteding zit tussen het werken en leren kun je spreken van een schoolloopbaan en arbeidsloopbaan.

Met schoolloopbaan worden de posities aangeduid die op het gebied van scholing worden doorlopen. Een arbeidsloopbaan start op het moment dat de arbeidsmarkt wordt betreden. De arbeidsloopbaan die wordt doorlopen is logischerwijze nauw verbonden met de scholing die iemand heeft gevolgd.

Figuur 1.1 Schoolloopbaan variabelen (1)



### *Opbouw van de scriptie*

In dit hoofdstuk is het kader en de aanleiding voor het onderzoek weergegeven. Dit heeft uiteindelijk geresulteerd in centrale vraag in hoeverre er een relatie is tussen zelfvertrouwen en loopbaanaspiraties. De loopbaan wordt voor een groot deel bepaald door de sociaal economische achtergrond van de ouders en van de achtergrond van belangrijk anderen in het leven van het individu. Daarnaast zijn er elementen die samenhangen met de school waarop het kind onderwijs volgt, zoals de leerkracht, die volgens de literatuur invloed hebben op de loopbaan van kinderen. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat er een wisselwerking plaatsvindt tussen het individu en zijn sociale omgeving. Om te kunnen meten of en hoe zelfvertrouwen invloed uitoefent op de loopbaanaspiraties van kinderen is het van belang om te weten hoe dit samenhangt met de voorgenoemde andere variabelen. In het volgende hoofdstuk zullen deze variabelen worden beschreven. In hoofdstuk drie zal nader worden ingegaan op de persoonsgerichte variabelen, talent, schoolgerichte houding, zelfvertrouwen en loopbaanaspiraties. Wat hieronder wordt verstaan, hoe deze zich ontwikkelen en op welke manier ze invloed uitoefenen op de loopbaan. Vanuit deze twee theoretische hoofdstukken zullen hypothesen worden geformuleerd die samen met de aanpak van het onderzoek zullen worden besproken in het vierde hoofdstuk. In hoofdstuk vijf zullen de resultaten van het empirische

onderzoek worden beschreven. Ten slotte zal in hoofdstuk zes worden afgesloten met het antwoord op de probleemstelling, ofwel de conclusies.





## 2. De loopbaan en het sociale systeem

‘We kunnen concluderen dat ouders tegenover hun kinderen weinig “prestatiegericht” waren in de zin dat dit begrip doorgaans gehanteerd wordt. Zij stimuleerden hun kinderen niet tot prestaties die uitkwamen boven wat normaal was in hun milieu. Kinderen hoefden niet “iets te bereiken” door hun beroep, maar ze moesten in staat zijn zo vroeg mogelijk een bijdrage te leveren aan het gezinsinkomen.’

Dit schrijft De Regt (1978:48) in een artikel over de opvoeding van arbeiderskinderen rond 1900. Heden ten dage gaan we ervan uit dat de voorgaande opinie niet meer opgaat voor vrijwel alle ouders ongeacht de sociale positie in de samenleving. Iedereen vindt school belangrijk om het kind zeker te stellen van een goede toekomst. Er is een bewustzijn ontstaan van de loopbaan. Ondanks dit bewustzijn is er niemand die zijn eigen toekomst of dat van zijn kinderen volledig in de hand heeft. Op basis van literatuur kan een onderscheid gemaakt worden tussen sociale en individuele factoren die van invloed zijn op de loopbaan van een persoon. De sociale factoren zullen in dit hoofdstuk worden beschreven, de individuele factoren zullen in het volgende hoofdstuk aan de orde komen.

De manier waarop het bewustzijn voor de loopbaan is ontstaan zal worden beschreven in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk. Vervolgens worden de belangrijkste sociale factoren die van invloed zijn op de loopbaan beschreven. Hiervoor wordt een onderscheid<sup>4</sup> gemaakt tussen de invloed van de natuurlijke sociale omgeving, welke wordt beschreven in paragraaf 2.2, en ‘belangrijke anderen in het leven van een kind’ welke wordt beschreven in paragraaf 2.3. Ten slotte wordt de invloed van de school als sociale institutie beschreven in paragraaf 2.4. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een terugblik in paragraaf 2.5.

### 2.1 Het bewustzijn van ‘de loopbaan’

Sinds jaar en dag is de sociale positie van het gezin in Nederland de beste voorspeller voor de loopbaan (Van Lieshout, Van der Meij & De Pree, 2007: 168; Dronkers, 2007:16; Plug, 2008:6). Vijftig jaar geleden was het nog de normaalste zaak van de wereld dat als je vader timmerman was, jij ook timmerman werd. Daarvoor hoefde je niet te studeren, dat leerde je van de kenner, de timmerman zelf. Was je vader directeur van een zaak, dan werd jij dit ook omdat je de zaak van

---

<sup>4</sup> Een definitie van de drie te onderscheiden factoren wordt gegeven in paragraaf 2.1.

hem zou overnemen. Althans, als je als jongen geboren werd. Als vrouw was het je plicht thuis voor de kinderen en het huishouden te zorgen. De arbeiders die in die tijd uit onder andere Noord Afrika naar Nederland kwamen om te werken waren gastarbeiders, nog geen migranten of allochtonen. Zij verrichtten over het algemeen ongeschoold werk in de industriële sector. Over de kinderen van deze mensen werd nog niet nagedacht omdat er geen sprake was van permanente vestiging door hun vaders. Laat staan dat men zich zou buigen over de loopbaan van hun kinderen.

Vijftig jaar later is het één en ander veranderd. De arbeidsmarkt is een stuk gedifferentieerder geworden. Vrouwen zijn massaal aan het werk geslagen. De gastarbeiders zijn met hun gezinnen naar Nederland gemigreerd en kleuren de arbeidsmarkt. De industriële revolutie heeft geleid tot een complexer arbeidsbestel met een verregaande uitsplitsing van beroepen en functies. En de voorbereiding, scholing, om een bepaald beroep uit te oefenen werd daarmee geleidelijk aan langer. Arbeid heeft zich ontwikkeld tot een bezigheid die verder van huis wordt beoefend. De overdracht van beroepen van vader op zoon zijn minder vanzelfsprekend geworden en de jeugd ziet nog maar relatief weinig van de beroepsarbeid. Met al deze veranderingen is het begrip loopbaan ontstaan: de weg die iemand aflegt in de wereld van opleiding en arbeid (Spijkerman & Admiraal, 2000:11). Spijkerman en Admiraal (2000:11) schrijven over de loopbaanroute:

‘De route die iemand volgt in zijn loopbaan, komt tot stand door een aaneenschakeling van kleine en grote beslissingen. Er is sprake van een onafgebroken keten van ontwikkelingen en veranderingen in de omgeving en in de persoon die leiden tot grote of kleine koerscorrecties. Vaak heeft het besluit hiertoe het karakter van een compromis tussen wat men in feite idealiter zou willen en wat op een gegeven moment haalbaar is.’

#### *Het belang van de hoge opleiding*

Door de loop van de tijd is de loopbaan van mensen erkend als een belangrijk gegeven voor maatschappelijke ontwikkelingen. Vanuit religieuze en maatschappelijke instellingen en het gezin wordt de loopbaan van belang geacht voor een goede toekomst van kinderen. Het bedrijfsleven vraagt geoefende en geschoolde medewerkers. Bovendien heeft de Nederlandse overheid zich steeds meer ontwikkeld als verzorgingsstaat waarmee het belang dat de burgers arbeid en daarmee inkomsten hebben is gegroeid. Daarnaast wil zij kunnen concurreren op de wereldmarkt, waarvoor het belang is dat het aanwezige talent in de samenleving optimaal wordt benut. Het zorgen voor de juiste persoon op de juiste plaats wordt gezien als een maatschappelijke opgave om de kenniseconomie goed te kunnen ontwikkelen. Hoekstenen voor deze ontwikkeling zijn het aanwezige kennispotentieel in de Nederlandse samenleving, het verrichten van research en development door Nederlandse bedrijven, de kennisdiffusie binnen de samenleving en het innovatievermogen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007:5). Om deze



hoekstenen te behouden en uit te breiden zijn hoger opgeleiden nodig. En dus stelt de overheid zich tot doel om de onderwijsdeelname aan het hoger onderwijs te vergroten. En dit werkt. Het belang van een hoge opleiding wordt door steeds meer mensen in de samenleving onderschreven en het behalen van een hoge opleiding wordt door steeds meer jongeren nagestreefd. Het Hoger Beroepsonderwijs heeft in het schooljaar 2006/2007 vijftig procent meer inschrijvingen dan in het schooljaar 1990/1991 en de universiteiten hebben veertien procent meer inschrijvingen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007:29). Dit terwijl de bevolkingsgroep in de leeftijd van 15 tot 25 jaar (de leeftijdscategorie waar de jongeren die zich inschrijven voornamelijk uit voortkomen) in deze periode is afgenomen.

Toch is de ongelijkheid ondanks het streven van de overheid om de belemmeringen die leerlingen (buiten hun eigen kunnen) ervaren om door te stromen naar hogere onderwijsvormen terug te dringen, slechts beperkt verminderd. Ondanks het meritocratische streven is er op langere termijn nog altijd sprake van aan sociale herkomst gebonden schoolloopbanen. (Van Kemenade Eds, 1986:45; Van der Hoeven-van Doornum, 1990:119; Van Lieshout et al., 2007: 168168; Dronkers, 2007:16). Maar mede door het meritocratisch streven is deze invloed wel verminderd. Hoger opgeleide ouders kunnen niet vanzelfsprekend meer rekenen op een hoge opleiding voor hun kinderen. Ook lager opgeleide ouders hebben door de tijd heen een andere visie op het onderwijs gekregen. Vrijwel alle kinderen worden gestimuleerd om een opleiding te volgen.

De ouders hebben niet alleen directe invloed op de loopbaan van kinderen. Indirect bepalen ze met de keuze van hun woonplaats ook de sociale omgeving van kinderen. Dit bepaalt met welke andere personen men in contact komt en oefent invloed uit op de loopbaan. Daarnaast bepalen ouders de school waarop het kind onderwijs volgt. Ook deze school is mede bepalend voor de loopbaan van een kind. Naast deze sociale factoren zijn er individuele factoren die een rol spelen bij de loopbaan. Tussen deze twee soorten factoren vindt er een wisselwerking plaats. Door middel van het socialisatieproces oefenen personen in de sociale omgeving van een kind invloed op hem/haar uit waardoor het wordt gevormd. Tegelijkertijd beïnvloedt het kind met zijn eigen ontwikkeling de sociale omgeving. Als een vader bijvoorbeeld altijd in de weer is met zijn computer zal een kind ervaren dat een computer een belangrijk object is (socialisatie). Op het moment dat het kind de computer zelf interessant vindt en dit aan vader laat merken zal vader eerder geneigd zijn om het kind te leren omgaan met de computer. Op die manier beïnvloedt het kind zelf de mate waarin de ouder het bepaalde zaken leert. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op deze individuele ontwikkeling van het kind. In dit hoofdstuk wordt de sociale omgeving nader beschreven.

In de sociologie komt de invloed van de sociale omgeving aan de orde binnen de 'socialisatiethematiek'. Het blijkt moeilijk te onderzoeken wat de invloed van de verschillende socialiserende instanties, ook wel agents genoemd, is. Over het algemeen kan worden gesteld

dat de interactie tussen deze agents in hoge mate de socialisatie bepaald (Klaasen, 1985: 136). Binnen dit onderzoek worden de volgende groepen contacten (ofwel agents) onderscheiden:

1. De natuurlijke sociale contacten; dit zijn contacten met de ouders en andere leden van het gezin en de familie.
2. De contacten met belangrijke anderen: dit zijn contacten met personen die buiten de familie van een persoon staan maar waar de persoon door wordt beïnvloed. Denk aan vrienden en burens.
3. De institutionele sociale contacten: dit zijn contacten met personen die een rol spelen in de maatschappelijke instituties waar een persoon doormiddel van het afnemen van diensten mee in aanraking komt. Denk aan het onderwijs, therapeuten, de huisarts, enzovoort.

Deze contacten kunnen in meer of mindere mate invloed hebben op de loopbaan van een kind. Achtereenvolgens worden deze in de volgende paragrafen beschreven.

## **2.2 Natuurlijke sociale omgeving**

Als we denken aan de sociale achtergrond van een kind dan denken we meestal in eerste instantie aan de ouders. Daaraan ligt de vooronderstelling ten grondslag dat zij de beslissingen nemen over het wel en wee van een kind. In de eerste paragraaf wordt beschreven waarom het belangrijk is om ons van deze vooronderstelling bewust te zijn. Vervolgens wordt in de tweede paragraaf verder ingegaan op de manier waarop de natuurlijke sociale omgeving invloed heeft op de loopbaan van een kind.

### **2.2.1 Het familieperspectief**

Het meeste sociologische onderzoek dat zich richt op loopbaanontwikkeling is gedaan naar de invloed van gezinseffecten. Hieronder verstaan we het westerse kerngezin (vader, moeder en kind(eren)). Dit is logisch aangezien de sociaal economische achtergrond van het gezin nog steeds de beste voorspeller is voor de loopbaan (Van Kemenade Eds, 1986:45; Van Lieshout et al., 2007: 168168; Dronkers, 2007:16). Echter, de natuurlijke sociale omgeving omvat meer sociale contacten dan alleen het contact met de ouders, denk aan opa en oma, tantes en ooms en nichten en neven die dicht bij het gezin staan. Ook deze andere natuurlijke sociale relaties hebben effect op de loopbaan van een kind. Hier is echter relatief weinig onderzoek naar gedaan. Een tweetal redenen liggen hieraan vermoedelijk ten grondslag. De eerste reden is dat het sociologisch onderzoek op dit vlak veelal wordt bekeken vanuit een westers referentiekader. Hiermee wordt de invloed van andere familieleden op de schoolloopbaan dikwijls onderschat.

Men ziet het westerse kerngezin als het belangrijkste sociaal systeem waarin kinderen opgroeien en welke dus het meeste effect heeft op de ontwikkeling van kinderen.

De tweede reden waarom er weinig onderzoek wordt gedaan naar familie-effecten is dat deze een stuk complexer zijn dan onderzoek naar gezinseffecten..

Om de resultaten van het onderzoek goed te kunnen interpreteren is het van belang ons te realiseren dat de focus op het kerngezin iets typisch westers is. Nederlands is de enige taal die onderscheid maakt tussen de begrippen gezin en familie, terwijl in andere talen alleen het woord familie bestaat. Dit zegt iets over onze opvattingen en over het belang dat we hechten aan het kerngezin (Tjin A Dije & Zwaan, 2008: 14). Ook in de wetenschap heeft men zich tot voor kort altijd gefocust op partnerrelaties en op ouder-kindrelaties. In andere culturen (met name niet westerse 'wij-culturen' ten opzichte van de westerse meer individueel gerichte 'ik- culturen') is die aandacht voor het gezin veel kleiner en de aandacht voor de familie groter. De familie wordt gezien als het sociale systeem dat de verantwoordelijkheid draagt voor de opvoeding van het kind, en niet zozeer de ouders alleen. Praktiserend vanuit deze opvatting hebben niet alleen de ouders invloed op de ontwikkeling van kinderen maar de familie als geheel. De hulpverlening leert ons dat, zij het in mindere mate, dit ook geldt voor de autochtone Nederlanders.

We zien dan ook dat er in Nederland sinds 2004 weer meer aandacht wordt besteed aan de functie en het effect van de familie in groter perspectief op bijvoorbeeld de manier waarop een persoon zijn ouderschap invult (Tjin A Dije & Zwaan, 2008: 29). Vanuit de vooronderstelling dat de sociaal economische achtergrond van de familie niet substantieel zal verschillen van die van het gezin is er ook bij dit onderzoek vanuit praktische overwegingen het gezin als uitgangspunt genomen. Aangezien er ook nog weinig onderzoek is gedaan naar de effecten van andere personen in de natuurlijke omgeving van een kind worden hieronder alleen de gezinseffecten beschreven.

Zoals eerder benoemd is er in tegenstelling tot onderzoek naar de invloed van familie veel sociologisch onderzoek gedaan naar de invloed van het gezin op de schoolloopbaan van kinderen. Keer op keer blijkt gezinsmilieu een sterke samenhang te vertonen met de loopbaan van een kind. Milieu wordt binnen deze onderzoeken geoperationaliseerd in een economisch aspect en een cultureel aspect. Onder het economische aspect worden de financiële middelen verstaan die een gezin tot zijn beschikking heeft. Dit kan invloed hebben op de schoolloopbaan van kinderen doordat ouders met een lagere financiële positie bijvoorbeeld minder mogelijkheden hebben tot het aanschaffen van extra hulpmiddelen die de schoolprestaties kunnen vergroten. Denk aan boeken, uitstapjes, bijles e.d. Daarnaast hebben ouders met een lagere financiële positie vaak slechtere huisvesting. Huisvesting kan de leerprestaties van kinderen negatief beïnvloeden doordat er geen goede studeermogelijkheden zijn om ongestoord te lezen, huiswerk

te maken, etc. (Dronkers, 1986: 70). In de volgende paragraaf zal nader worden ingegaan op het culturele milieu aspect.

### **2.2.2 Culturele socialisatie**

Het economische aspect lijkt echter minder effect te hebben dan het culturele aspect. In dit onderzoek wordt cultuur in navolging van Hoeksema en van der Werf (1999:40) opgevat als:

‘het geheel van voorstellingen, opvattingen, kennis, waarden en normen dat mensen als lid van een samenleving overdragen en verwerven doormiddel van leerprocessen’

Voor mensen is de cultuur (vaak onbewust) richtinggevend voor hun gedrag en kijk op de werkelijkheid (Pinto, 2000:8).

Cultuur is geen statistisch geheel, het verandert door tijd en ruimte. In de sociologie bestaat er dan ook niet zoiets als dé menselijke cultuur. Er zijn vele culturen in de wereld. Mensen maken de cultuur en andersom vormt de cultuur de mensen, cultuur maakt onderdeel uit van de mensen. Wel zijn er uit de verschillende culturen vijf grote componenten te filteren die de basis lijken voor alle culturen: symbolen, taal, waarden, normen en materiële objecten (Macdonis & Plummer, 2002:98). De culturele verschillen die liggen in deze componenten manifesteren zich het meest tussen de verschillende nationale bevolkingsgroepen die zich begeven op verschillende werelddelen (bijv. tussen de Nederlanders, de Kenianen, Chinesen, etc.). Maar ook binnen de nationale bevolkingsgroepen is er sprake van culturele diversiteit. Bovendien leven de nationale bevolkingsgroepen door (arbeids)migratie niet meer separaat van elkaar maar gezamenlijk in multiculturele samenlevingen. In Nederland vormen vele groepen van verschillende nationaliteiten met een eigen cultuur de samenleving.

Via de omvang van het cultureel kapitaal, de mate waarin iemand de dominante taal beheerst en de waarden en normen die binnen de cultuur bestaan met betrekking tot onderwijs, oefent cultuur invloed uit op de school en onderwijsloopbaan van een kind.

#### *Cultureel kapitaal*

Aan een groot deel van de culturele diversiteit binnen homogene nationale samenlevingen lijkt sociale klasse ten grondslag te liggen. Dit blijkt al uit het gegeven dat we de term ‘cultuur’ hanteren voor kunstvormen als klassieke literatuur, muziek dans en schilderkunst. Mensen die meer van dit soort kunsten houden en deze beoefenen worden in de westerse samenleving hoger ontwikkeld geacht dan mensen die dit niet doen. Het luisteren naar Mozart wordt bijvoorbeeld meer gewaardeerd dan het luisteren naar rapmuziek, de franse keuken is beter dan de frikadel en voetbal is primitiever dan golf of polo. Zulke oordelen impliceren dat veel culturele

patronen bereikbaar zijn voor een klein deel van de samenleving. Deze culturele patronen behoren tot de elitegroepen van de samenleving.

Het hanteren van cultuur als sociale verschijning dat mensen hun sociale positie bepaald is uitgebreid beschreven door Bourdieu (1977). Bourdieu beschreef het fenomeen cultureel kapitaal als de manier waarop mensen macht en status kunnen verwerven door de opleiding die ze hebben genoten, het hebben van een algemeen cultureel bewustzijn en het hebben esthetische voorkeuren. De omvang van het cultureel kapitaal van iemand komt tot uiting op alle levensterreinen: geld, status, taal, smaak, vrije tijdsbesteding, houding tegenover werk en studie. Deze culturele verschillen leiden tot verschillen in de maatschappelijke effectiviteit in het doorlopen van de studie en beroepsloopbaan (Spijkerman & Admiraal 2000:60). De voornaamste reden hiervan is volgens Bourdieu dat het educatieve systeem is afgestemd op de machtigste klasse, de hogere klasse. De hogere klasse is de klasse die in grote mate de nationale politiek bedrijven en daarmee invulling en vorm geven aan de maatschappelijke instituties. Hiermee vormen zij de dominante cultuur van de samenleving. Dat maakt dat mensen die onderdeel uitmaken van de hogere sociale klassen beter zijn geïntegreerd. Dit is van invloed op het onderwijsniveau van kinderen via het onderwijs als maatschappelijke institutie. Hierdoor zouden leerlingen die thuis opgroeien met deze dominante cultuur meer kansen krijgen om betere leerprestaties te verrichten (Bourdieu, 1977:506; Dronkers, 1986: 75, De Jong; 1987: 39; Klaassen, 1985:156). Ouders die zich hier bewust van zijn kunnen een culturele omgeving creëren die beter past bij het schooltype dat een kind volgt. De cultuurdeelname kan men zien als een kapitaalsvorming die bijvoorbeeld kan worden omgezet in goede leerprestaties. Cultuurdeelname wordt in deze opvatting gezien als de culturele opvoeding binnen het gezin. Denk aan het grootbrengen van de kinderen met boeken, museum- en theaterbezoek (Spijkerman & Admiraal 2000:63). Daarnaast kunnen ouders die goed zijn geïntegreerd in de samenleving en op de hoogte zijn van het schoolsysteem hun kinderen beter begeleiden bij het presteren op school, bijvoorbeeld door het stellen van regels voor het doen van huiswerk. Bovendien kunnen zij kinderen begeleiden bij hun schoolkeuze doordat zij weten wat er op de scholenmarkt te halen is (Terwel, 2006:28; Ensminger & Slusarcick, 1992:28). Deze dominante cultuur lijkt dwars door de cultuurverschillen van de nationale culturen (bijv. Nederlanders, Marokkanen, Surinamers, Kenianen, Chinesen, etc.) heen te gaan. Dit blijkt dikwijls uit onderzoek naar het verschil in schoolprestaties tussen allochtone en autochtone leerlingen (De Jong, 1987:204). Blijkbaar zijn voor de loopbaanintegratie cultuuraspecten van belang die nauwer samenhangen met de cultuur van sociale klassen (die zich in elke samenleving bevinden) dan met de nationale cultuur.

### *Utiliteitstheorie*

Volgens de utiliteitstheorie beoordelen de leerlingen de keuze voor hun vervolgopleiding vanuit hun milieu. Dit maakt dat de keuze voor het hoogste voortgezet onderwijs soort (VWO) voor een kind uit een lager milieu een grotere stap is dan een keuze voor deze schoolsoort voor iemand uit een hoger milieu. Ook maakt het dat voor de één de HAVO een stap vooruit is en voor de ander een stap terug.

Dit indirecte effect van sociaal milieu op de loopbaan van kinderen wordt beschreven in de utiliteitstheorie (Bosker, 1990:11). Deze theorie stelt dat kinderen en hun ouders de keuze voor een vervolgopleiding afwegen aan de hand van de kosten en baten en dat deze kosten en baten afhankelijk van het milieu verschillend worden gewogen. Een van de kosten bij de keuze voor een van het milieu afwijkende schoolsoort is het effect dat dit heeft op de sociale omgeving. Zo gaan vrienden dan vaak naar een andere school en de moeders kunnen in mindere mate hun ervaringen over het onderwijs uitwisselen. In een zekere zin brengt de keuze voor een afwijkende schoolsoort een vorm van vervreemding met zich mee. Aan de andere kant zijn de verwachte baten van een schoolsoort die overeenkomt met het milieu groter. De sociale afstand tot een dergelijke opleiding is kleiner en er is meer kennis over de implicaties van de keuze voor de onderwijssoort. Ouders uit hogere milieus zijn vanuit deze inschatting sneller bereid meer risico te nemen en tegen het schoolkeuzeadvies van deskundigen in hun kinderen op een hogere schoolsoort te plaatsen (Bosker, 1990:11, 2000:66 & Boudon, 1973:150).

Uit onderzoek van Ledoux, Deckers, De Bruijn en Voncken (1992:109) naar ideeën van ouders uit verschillende culturen over de loopbanen van hun kinderen blijkt dat vrijwel alle ouders wensen dat hun kinderen doorleren. Opvallend is dat er ouders, met name Turkse, waren met zeer weinig kennis van onderwijs en arbeid maar met een hele hoge beroepsaspiratie voor hun kind. Ook was het bij 9% van de ouders het geval dat het kind naar een relatief laag schooltype voortgezet onderwijs ging terwijl de beroepswens van de ouders voor deze kinderen op hbo/universitair niveau lag. Deze discrepantie tussen het werkelijke schooltype en de wens gold voor 12% van alle leerlingen. De conclusie was dat ondanks dat de wens voor het schooltype dikwijls in de lijn lag met de capaciteiten van een kind, de beroepsaspiraties van alle ouders hoog lag. 85% Van de ouders verwachtte dat hun kind een hooggekwalificeerd beroep uit ging oefenen (Ledoux et al., 1992:176).

Pels (1991) heeft onderzoek gedaan naar onder andere de onderwijsaspiraties van Marokkaanse ouders. Vrijwel alle Marokkaanse ouders die hebben geparticipeerd in het onderzoek hebben hoge onderwijsaspiraties, met name voor hun zoons. Deze uitkomst komt overeen met andere onderzoeken waaruit blijkt dat allochtone ouders hogere aspiraties koesteren voor hun kinderen dan autochtone ouders (Van Breenen, de Jong, de Klerk, Berdowski.& van der Steenhoven, 1991, Van der Veen, 2003:246). Waarschijnlijk is de reden hiervoor dat ouders voor hun kinderen de mogelijkheden wensen die zij zelf niet hebben gehad (Van der Veen, 2003:236). Tegelijkertijd kennen de Marokkaanse ouders uit het onderzoek van

Pels niet de wegen die moeten worden doorlopen om deze doelen te behalen. Ze zijn zich niet bewust van de consequenties en stellen zich afwachtend op als er beslissende keuzes moeten worden gemaakt. Ze laten zich dan meestal leiden door de beslissing van het kind of de leerkracht als de beslissing voor het vervolgonderwijs moet worden gemaakt. Uit het onderzoek blijkt dat de onderwijsaspiraties van de Nederlandse ouders veel lager zijn (Pels, 1991:113-121).

Naast de invloed van sociale klasse is ook de nationale cultuur van invloed op de onderwijsloopbaan. Zo hebben Turkse en Marokkaanse laag opgeleide ouders gemiddeld hogere aspiraties en verwachtingen van wat hun kinderen in een opleiding en beroep zullen bereiken dan autochtone laag opgeleide ouders. Uit onderzoek blijkt dan ook dat allochtone kinderen minstens even gemotiveerd zijn als autochtone kinderen, een minstens even grote waarde hechten aan het behalen van diploma's en ook hoge beroepsaspiraties hebben (De Jong, 1987:205). Waarschijnlijk hebben de verschillen tussen allochtone en autochtone ouders te maken met migratiemotieven: sociale stijging. Autochtone ouders zouden volgens deze hypothese pessimistischer of realistischer zijn over hun mogelijkheden om sociaal te stijgen (Van der Veen: 2005:266).

#### *Waarden en normen*

Het socialisatieproces waarmee ouders cultuur overdragen aan hun kinderen komt tot uiting in de manier waarop ouders de opvoeding tot een bepaalde levensstijl vormgeven, de doelen die zij daarmee hopen te bereiken, het voorbeeld dat zij door hun eigen gedrag geven, etc. Hierbij worden verschillen normen en waarden overgedragen ten opzichte van onderwijs en arbeid. Er is aangetoond dat ouders uit lagere milieus:

- meer externe controle en het voldoen aan geijkte regels benadrukken;
- meer conformistisch georiënteerd zijn ten aanzien van de samenleving;
- sterker de traditionele rolverdeling tussen man en vrouw benadrukken;
- werkextrinsieke aspecten (loon, secundaire arbeidsvoorwaarde, chef) belangrijker achten dan werkintrinsieke aspecten (regelvrijheid, interesse in het werk).

Dit terwijl ouders uit hogere milieus:

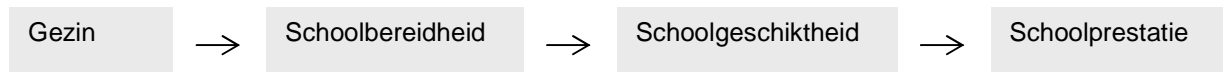
- meer zelfstandigheid, zelfcontrole en het eigen initiatief benadrukken;
- een meer mobiliteitsgerichte oriëntatie (bewustzijn van de culturele positie op de klassenladder) hebben dan ouders uit lagere milieus;
- werkintrinsieke aspecten belangrijker vinden dan werkextrinsieke aspecten.

(Dronkers, 1986:75)

De manier van opvoeden hangt samen met de manier waarop ouders zich tegenover de school en het onderwijs opstellen en de steun die zij hun kinderen geven in hun onderwijsgedrag.

Spijkerman en Admiraal (2000:61) vatten de invloed van de ouders in op de schooleffectiviteit na interpretatie van Herpen (1985:93) als volgt samen:

Figuur 2.1 Schooleffectiviteit



Bron: Spijkerman en Admiraal, 2000:61

Vanuit deze visie hebben ouders effect op de mate waarin kinderen bereid zijn tot het volgen van onderwijs doordat de mate waarin het onderwijs als belangrijk en goed wordt gezien als belangrijke waarde wordt overgedragen. De bijbehorende norm is dat je je best doet voor het volgen van onderwijs. Als een kind zich openstelt voor het onderwijs zal het zich ontwikkelen volgens de onderwijskaders. De ontwikkelde kwaliteiten leiden vervolgens tot de schoolprestaties.

### *Taal*

Taal is een van de vijf belangrijke componenten van cultuur. Daarmee is de mate waarin iemand Algemeen Beschaafd Nederlands spreekt een belangrijke indicator voor de mate van integratie in de dominante cultuur. Via taal heeft cultuur effect op de leerprestaties van kinderen. Door de taal die binnenshuis gesproken wordt krijgen kinderen van huis uit in meer of mindere mate de kennis en vaardigheden van het spreken van de dominante taal mee. Goede kennis en correct gebruik van de dominante taal zou de leerprestaties op twee manieren kunnen beïnvloeden:

1. Het is een voorwaarde om de leerstof te kunnen begrijpen en op te nemen.
2. Het is nodig om te kunnen tonen dat de leerstof voldoende geleerd is.

Ook is taal een belangrijk uiterlijk kenmerk van al dan niet behoren tot de dominante cultuur. Aangezien het effect van de culturele positie voor een belangrijk deel een effect is dat via interactie gaat heeft het hebben van een andere dan de dominante taal via de culturele positie een negatief effect.

## **2.3 Belangrijke anderen**

Leerprestaties die kinderen leveren zijn mede afhankelijk van de sociale situatie waarin ze verricht worden zoals het sociale netwerk van familieleden, vrienden en buurtgenoten (Dronkers, 1986:83). De kans is groot dat de leden uit het sociale netwerk uit hetzelfde milieu afkomstig zijn als ouders en hun kinderen. Vaak zijn ze in hetzelfde milieu opgegroeid en door de beperkte mobiliteit tussen milieus is het niet waarschijnlijk dat ze allemaal in een ander milieu terecht zijn gekomen. Dit netwerk beïnvloedt de schoolprestaties door middel van een voorbeeldwerking. Dat



wil zeggen dat ouders en kinderen het gedrag van leden uit hun sociale netwerk gebruiken als referentiekader. Dit heeft invloed op hun eigen gedrag en vervolgens op de leeromgeving van een kind. Zo kan bepaald gedrag van leden uit het sociale netwerk het leergedrag en daardoor schoolprestaties van kinderen bevorderen of belemmeren. Wanneer het bijvoorbeeld een gewoonte is van de leden uit het sociale netwerk om veel tv te kijken met als gevolg dat zowel kinderen als ouders een groot deel van hun vrije tijd voor de tv doorbrengen, kan dit de leeromstandigheden van het kind verslechteren (Dronkers, 1986:84).

Coleman en Hoffer (1987) beschrijven het belang van de sociale netwerken op de schoolcarrière uitbreider. Zij verstaan onder sociale netwerken 'netwerken van wederkerige relaties bestaande uit meerdere instituties en generaties'. In een dergelijk sociaal netwerk (met onder andere de school) bestaat een geheel van dominerende waarden, sociale controle en een geaccepteerd stelsel van sociale posities. Coleman en Hoffer (1987:229) beschrijven dat deze sociale netwerken in de samenleving steeds zwakker worden, wat met name voor de lager sociale klasse een nadelig effect heeft. De hogere sociale klassen zorgen voor een constructie met de 'juiste' school, goede activiteiten buiten school (muziekles, sport, etc.) en vriendjes en vriendinnetjes voor hun kinderen. Met de volwassenen waarmee hun kind contact heeft onderhouden zij ook contact. Op deze manier groeit hun kind buitenshuis niet 'ongecontroleerd' op. Dit terwijl met de toenemende scheiding tussen beroepsarbeid en gezinsleven en de ontzuiling (en daarmee versplintering van alle maatschappelijke organisaties) de school het strijdtoneel is geworden van conflicterende waarden aangedragen door groepen ouders en externe instanties. Een gevolg hiervan is dat de autoriteit van de leerkrachten afneemt, de ouderparticipatie eerder uitzondering wordt dan regel en de consumentenhouding van ouders de overhand krijgt. Het lijkt erop dat deze gevolgen vooral voor de schoolloopbanen voor leerlingen uit de lagere sociaal economische klassen van negatieve invloed zijn (Coleman & Hoffer, 1987:229). In de Nederlandse samenleving is dit probleem inmiddels onderkend. Met de opkomst van de brede school en programma's als 'Communities that Cares' probeert men in de grote steden en ook in steeds meer in de dorpen invulling te geven aan dit tekort aan gemeenschap.

Bij een afname van een hechte gemeenschap (waar ook de school toe behoort) ontstaat er bovendien meer ruimte voor de ontwikkeling voor subculturen met afwijkende waardepatronen. Zo is er in de lagere milieus een grotere kans op de ontwikkeling van een zogenaamde schoolvijandige jongerencultuur (Dronkers 1986:71). Als een leerling zich een dergelijke cultuur eigen maakt is dit funest voor de onderwijsprestaties van leerlingen. Willis (1981) beschrijft de ontwikkeling en levensstijl binnen een dergelijke cultuur in zijn boek *Learning to labour, How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. De invloed van de cultuur die binnen de jongerengemeenschap die hij beschrijft wordt gecreëerd is van grote invloed op het toekomstperspectief van de jongeren die tot deze groep behoren. Zij keren zich tegen de school

en het leveren van schoolprestaties. De school zelf heeft hier weinig invloed op. De sociale netwerken blijken uit dit onderzoek de basis voor dit verzet.

## **2.4 De school als sociale institutie**

Naast de ouders als natuurlijke sociale omgeving en belangrijke anderen zijn ook sociale instituties van invloed op de keuzen die iemand maakt. De school is de belangrijkste sociale institutie in het leven van een kind. De primaire functie van een school is het bieden van onderwijs. Het spreekt voor zich dat deze dan ook van groot belang is voor de onderwijsloopbaan. Met name op momenten dat er belangrijke keuzes moeten worden gemaakt, is de school van doorslaggevende invloed. Bij de keuze voor het niveau en type voortgezet onderwijs speelt de Citoscore en het advies van de leerkracht een grote rol (Portegijs, Hermans & Lalta, 2006: 39). Ook Terwel (2006:9) wijst erop dat 60 procent van de verschillen in onderwijspositie in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs voorspeld kan worden aan de hand van het advies van de basisschool.

Er zijn verschillende sociologische invalshoeken van waaruit het effect van de school op de loopbaan van kinderen kan worden onderzocht. Een invalshoek is de effectiviteit van de school als organisatie. Met andere woorden levert een school de gewenste output en outcome op en welke factoren zijn hierop van invloed? In een dergelijk onderzoek is de school zelf het onderzoeksobject en wordt er een vergelijking gemaakt tussen scholen. Een andere invalshoek is die van het functioneren van een kind binnen de schoolse organisatie. Met andere woorden welke schoolfactoren zijn van invloed op de ontwikkeling van het kind. Een onderzoek dat zich specifiek hierop richt heeft het kind als onderzoeksobject en maakt een vergelijking tussen kinderen.

Voorbeelden van typen onderzoek die de effectiviteit van de school als organisatie onderzoeken worden beschreven door Scheerens en Bosker (1997). Zij zetten de effectiviteit van een school uiteen aan de hand van de organisatiesociologie. De kenmerken van een organisatie in relatie tot hetgeen dat er van de organisatie verwacht wordt dat deze bereikt is vanuit het perspectief dat zij hanteren bepalend voor de effectiviteit van de organisatie. De theorieën over de effectiviteit van organisaties zoals die van Mintzberg (2003) vergelijken zij met de bestaande theorieën over de effectiviteit van scholen. Uit hun uiteenzetting blijkt dat de klassensituatie meer invloed heeft op de effectiviteit van de school op de leerling dan de organisatorische aspecten van de school. Met name de instructie van leerkrachten aan leerlingen en de verwachtingen van de leerkracht over de leerling heeft een effect op de effectiviteit van de school (Scheerens en Bosker, 1997:305).

Kemenade en Lagerweij (1986: 87-95) gaan niet op de schoolorganisatie als zodanig in maar op de kenmerken van de school die van doorslaggevende invloed zijn op de loopbaan van

kinderen. Zij beschrijven het curriculum, het schoolklimaat en de materiële middelen van een school als de kenmerken waarvan de kans het grootste is deze invloed hebben op de schoolprestaties en daarmee op de onderwijskansen van kinderen. Uit onderzoek naar het effect van de lesstof, leermethodes en de manier waarop leerkrachten deze overbrengen (curriculum) blijkt dat dit inderdaad invloed kan hebben op leerlingen uit verschillende milieus. Echter dit beïnvloedt de ongelijkheid in onderwijskansen uiteindelijk maar in geringe mate (Kemenade en Lagerweij, 1986: 85).

Uit onderzoek naar het schoolklimaat blijkt dat dit een effect heeft op de leerprestaties van individuele leerlingen via:

- het aantal kinderen met gedragsproblemen op een school,
- de nadruk op leerprestaties,
- de wijze van lesgeven,
- de manier van straffen en belonen,
- de binding van leerlingen aan de school,
- de milieusamenstelling van de leerlingpopulatie,
- de manier waarop het management van een school functioneert (dit blijkt uit onderzoek van Hofman, Hofman en Guldeman (2000:95), maar blijkt afhankelijk van het type school en het type leerling).

Deze effecten beïnvloeden de onderwijskansen van kinderen doordat zij processen die bepalend zijn voor de loopbaan versterken of verzwakken. Maar deze invloed is zeer beperkt en zeker niet van doorslaggevende invloed op de loopbaan van kinderen.

Hetzelfde geldt voor materiële middelen waaronder klassengrootte, salarisniveau van de leerkrachten en aanwezigheid van leerkrachten verstaan (Kemenade en Lagerweij, 1986:88).

Het meest invloedrijk op de schoolloopbanen van kinderen blijken de klassensituatie en de leerkrachten (Kemenade en Lagerweij 1986: 87-95). Deze lijken een groter effect te hebben dan de voorgenoemde schoolkenmerken en zijn daarom in het onderzoek meegenomen. In paragraaf 2.4.1 zal de klassensituatie nader worden omschreven en vervolgens zal in paragraaf 2.4.2 aandacht worden besteed aan de leerkrachten.

#### **2.4.1 De klassensituatie**

Dronkers (2007:16) noemt de segregatie op scholen het belangrijkste schoolkenmerk voor de ongelijke onderwijskansen. Een aanwijzing dat de klassensamenstelling, dat wil zeggen het niveau van de kinderen in de klas, van invloed is op de prestaties van de individuele leerling in een klas zijn de groeicurven. De groeicurven van leerlingen aan de onderkant van het onderwijssysteem verlopen vlakker dan de groeicurven van leerlingen van het gymnasium. Dit effect wordt versterkt doordat er hogere adviezen worden gegeven op stedelijke scholen en op witte scholen (Terwel, 2006:8). Ook blijkt de sociaal economische status van de leerlingen in een

klas een krachtige voorspeller voor leerwinst van kinderen. Op basis hiervan kan worden geconstateerd dat de school en de klas waarin een leerling zit van invloed is op de loopbaan van leerlingen (Terwel, 2006:13; Van Lieshout et al., 2007:123).

In de vier grote steden is de segregatie op de basisscholen groot. Omdat dit onderzoek zich richt op basisschoolkinderen in Rotterdam bekijken we deze stad nader. In het schooljaar 2006/2007 hadden bijna vier op de tien basisscholen in Rotterdam meer dan 80% niet westerse allochtone leerlingen. Dit terwijl rond de 40% van de autochtone leerlingen in Rotterdam op een vrijwel volledige witte basisschool zitten. Hoewel het onderscheid in allochtoon en autochtoon niets hoeft te zeggen over een lage en hoge sociaal economische status blijkt dit in de grote steden nog steeds vaak samen te vallen. Zo schrijft Herweijer (2008:217)

‘Ruim 85% van de niet-westerse allochtone leerlingen viel in 2005/06 onder de criteria van het onderwijsachterstandenbeleid; van de autochtone leerlingen was dat maar zo’n 12-13%. Scholen met een hoge concentratie niet-westerse allochtone leerlingen zijn dus bijna per definitie ook scholen met een hoge concentratie leerlingen uit de lagere sociaaleconomische milieus.’

Net als Terwel (2006:13) en Van Lieshout et al. (2007:123) beschrijft ook Herweijer (2008:221) de effecten van een hoge concentratie leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus in een klas. Deze deelt hij aan de hand van literatuurstudie op in vijf verklaringen:

1. De taalcontactthese: leerlingen op ‘zwarte’ scholen komen te weinig in contact met goed Nederlands sprekende kinderen waardoor deze slechter presteren op taal.
2. Neerwaartse nivellering: docenten passen hun werkwijze en lesstof aan op de samenstelling van de klas. Als het niveau in een klas lager is worden hierdoor de competenties van kinderen met een hoger niveau niet optimaal aangesproken.
3. Verschillen in onderwijstijd: in zwakkere klassen gaat er meer tijd verloren aan uitleg en herhaling en zijn er meer storende effecten door problemen die kinderen meebrengen van huis of van de straat.
4. Het oudernetwerk: deze bestaat bij ‘zwarte scholen’ veelal uit ouders die de taal minder vaardig zijn, minder kennis hebben van het Nederlandse onderwijs en minder sociaal kapitaal genieten dan hoog opgeleide ouders.
5. Als laatste factor noemt Herweijer de personele factor van de school. ‘Zwarte scholen’ hebben over het algemeen meer moeite met het vinden en behouden van goede leerkrachten waardoor de kwaliteit van het onderwijs onder druk komt te staan.

Diverse onderzoeken bevestigen deze effecten op de prestaties van leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat de invloed van het gemiddelde opleidingsniveau in een klas laag blijft zolang het percentage doelgroepkinderen minder is dan 30% (Herweijer 2008:222).

Echter, de wetenschappers die de onderzoeken over klasseneffecten naast elkaar hebben bekeken concluderen over het algemeen dat deze effecten evenals andere omgevingseffecten

klein is. Ze wegen niet op tegen de effecten van de achtergrond van de individuele leerling (Kemenade en Lagerweij 1986: 85, Dronkers 2007:16)

#### **2.4.2 Leerkrachten**

Al in de jaren 60 constateerden Tauch en Tauch (1967: 42) de invloed van leerkrachten op leerlingen. Zij vonden een duidelijke samenhang tussen de verschillende gedragskenmerken van onderwijzers en scholieren. Zij constateerden dat met name de didactische en pedagogische aanpak van leerkrachten hier een oorzaak in had. Sinds die tijd is het effect van leerkrachten op leerlingen een veel onderzocht verschijnsel. Diverse wetenschappers concluderen dat leerkrachten een groot effect kunnen hebben op de kans van slagen van een kind (Terwel, 2006; Ensminger & Slusarcick, 1992).

Een mechanisme dat bij deze invloed een rol speelt is het effect van Self Fulfilling Prophecy. Het beeld dat leerkrachten van leerlingen hebben kan door Self Fulfilling Prophecy een groot effect hebben op de prestaties van een leerling (Terwel, 2006: 15; Diekstra, 2003: 46). De onderzoeksresultaten naar deze effecten laten een grote variëteit zien. Een van de eerste onderzoeken naar Self Fulfilling Prophecy van leerkrachten werd gedaan door Rosenthal en Jacobson (1968:16 - 20). Zij deden onderzoek naar het Pygmalion effect, de bevinding dat een leider zijn verwachting van een ondergeschikte onbewust een effect kan hebben op de leider zijn gedrag en de prestaties van de ondergeschikte (White & Locke, 2000:289). Zij deden een experiment onder publieke basisscholen waarbij ze leerkrachten vertelden dat op basis van de 'Harvard Test of Inflected Acquisition' van een aantal kinderen uit hun klas de verwachting was dat deze een intellectuele groeispurt door zouden maken. Deze kinderen waren echter random gekozen en vormden samen de experimentgroep. Een andere random gekozen groep leerlingen vormden de controlegroep. De resultaten van het onderzoek toonden aan dat van kinderen van zeven tot en met negen jaar in de experimentgroep hun IQ fors steeg ten opzicht van kinderen in de controlegroep. Bij oudere kinderen was dit effect niet waarneembaar. De onderzoekers noemen zelf een zestal uiteenlopende verklaringen voor deze resultaten welke variëren van de kneedbaarheid van jonge leerlingen tot de keuze van de onderzoeksgroep (leerkrachten van lagere groepen verschillen substantieel van leerkrachten in hogere groepen). De meest aannemelijke verklaring lijkt te zijn dat onderwijzers een verwachtingspatronen vormen over de vermogens van een kind. Dit verwachtingspatroon is (vaak ten onrechte) gevormd op basis van eerdere schoolprestaties, fysieke verschijning, gender of ras. Via een complexe reeks van verbale en non-verbale signalen projecteren de leerkrachten deze verwachtingen op een kind. Deze verwachtingen die door de leerkracht worden gecommuniceerd maken het kind vervolgens onbewust duidelijk welk gedrag er van hem gevraagd wordt. Het gevolg is dat het kind zich ook op die manier gaat gedragen (Feldman, 2007:371). Feldman vult hierbij aan dat het reageren naar verwachtingen een verschijnsel is dat alom vertegenwoordigd is in klaslokalen en niet alleen

een patroon is van de leerkrachten. Ook kinderen vormen een verwachting van de onderwijzer op basis van stukjes informatie die zij ontvangen, deze verwachtingen communiceren zij naar de onderwijzer. Op die manier kan het gedrag van de onderwijzer weer worden bepaald door de leerlingen (Feldman, 2007:371). Doordat Self Fulfilling Prophecy verloopt via deze complexe verbale en non-verbale communicatie is het Pygmalion effect moeilijk te onderzoeken. Verschillende onderzoeken naar het effect laten dan ook verschillende resultaten zien.

Uit een onderzoek van Alpert (1974: 352) blijkt bijvoorbeeld dat er geen relatie is tussen de prestaties van leerlingen en de houding van een leerkracht. Zij heeft onderzoek gedaan onder vijftien leerkrachten die elk twee leesgroepjes begeleiden, één met kinderen van een hoog niveau en één met kinderen van een laag niveau. Door middel van het opnemen van het gedrag van de leerkrachten en dit te laten beoordelen door een groep van 39 experts heeft zij onderzocht of de leerkrachten zich, naar oordeel van de experts, verschillend gedroegen in de twee leesgroepen. Uit haar onderzoek bleek dat er geen relatie was tussen gedrag van leerkrachten en de prestaties van leerlingen. Hetzelfde bleek uit een onderzoek van Schonewille & van der Leij (2000 in van der Leij, 2005:83). Uit hun gegevens blijkt dat leerkrachten zich niet minder inzetten voor leerlingen uit bepaalde groeperingen. Dit terwijl Kemenade en Lagerweij (1986:93) beschrijven dat er wel degelijk invloed is van de onderwijsdoelen die leerkrachten stellen op de resultaten van leerlingen. Zij schrijven dat het verschil in eisen die leerkrachten aan leerlingen stellen vooral afhankelijk is van de prestaties en de sociale achtergrond van verschillende leerlingen (Kemenade en Lagerweij, 1986: 93). Ook Bosker (1990:100) beschrijft het effect van de verwachting van leerkrachten aan de hand van de in paragraaf 2.2.2 benoemde utiliteitstheorie. Leerkrachten schatten de verwachte kosten en baten om een leerling op een gewenst leerresultaat te krijgen in. Op basis van deze inschatting zetten de leerkrachten zich in meerdere of mindere mate in om de leerling verder te helpen.

Bropey & Good (1986) maken een onderscheid tussen natuurlijke leerling-verwachtingen en verwachtingen die zijn gecreëerd in een experimentele setting zoals in het onderzoek van Rosenthal en Jacobson naar het Pygmalion effect. Bropey & Good (1986) stellen dat leerling-verwachtingen die op eigen waarnemingen gebaseerd zijn subtiel en niet makkelijk te observeren zijn terwijl deze wel veel vaker voorkomen. Zij constateren dat naarmate we meer weten over leerlingverwachtingen het verschijnsel gecompliceerder blijkt te zijn. Hiermee sluiten zij aan bij de eerder genoemde beschrijving van het effect door Feldman (2007:371).

Diekstra (2003) beschrijft een onderzoek naar drie klassen op een school met vaste onderwijzeressen dat aantoonde hoe groot het effect van leerlingverwachtingen op leerlingen kunnen zijn. De drie onderwijzeressen in het onderzoek worden Miss A, Miss B en Miss C genoemd. De leerlingen van deze onderwijzeressen zijn op latere leeftijd opgespoord om te kijken wat er van hen geworden was. Zij werden ingedeeld in een lage en hoge statusgroep. Miss B had een sterke voorkeur voor meisjes. Uit het onderzoek bleek dat de meisjes uit haar klas

sterkere IQ stijgingen toonde dan de jongens. Miss A gaf veel genegenheid aan alle kinderen, verloor nooit haar zelfbeheersing en alles toonde dat zij zorgzaam was voor alle kinderen uit haar klas. Daarnaast hechtte zij veel belang aan hun onderwijsprestaties. Niet een van de kinderen uit de klas van Miss A bleek op volwassen leeftijd in de lage statusgroep te vallen dit in tegenstelling tot de leerlingen uit de klassen van Miss B en Miss C.

## **2.5 Terugblik**

In de eerste paragraaf is kort de ontstaansgeschiedenis van de loopbaan en het belang van de loopbaan voor de maatschappij omschreven. Met het meritocratisch streven is ook de wens van jongeren om het hoger onderwijs te bereiken vergroot en participeren ook steeds meer jongeren in het hoger onderwijs. Desondanks is uit al het onderzoek dat gedaan is op dit vlak gebleken dat sociale herkomst nog steeds de belangrijkste voorspeller is voor de (school)loopbanen.

In de tweede paragraaf is de invloed van de natuurlijke sociale omgeving op de loopbaan van een persoon beschreven. Van deze omgeving maken ouders en familie deel uit. In sociologisch onderzoek is met name de invloed van de ouders onderzocht. De ouders oefenen via hun economische en culturele positie invloed uit op de loopbaan van hun kind. Vooral de culturele positie is bepalend doordat deze de overdracht van cultureel kapitaal, normen en waarden en de taal omvat. De mate waarin deze aspecten overeenkomen met de norm die wordt gesteld door de dominante cultuur bepaalt in hoeverre men de eigen positie in de samenleving kan beïnvloeden. Daarnaast bepaalt de cultuur de houding van ouders ten opzichte van het onderwijs en de loopbaan.

In de derde paragraaf is de invloed van belangrijke anderen in de omgeving van het kind op de loopbaan beschreven. Het sociale netwerk rondom een kind beïnvloedt de schoolprestaties van kinderen via de voorbeeldwerking die van het sociale netwerk uitgaat. Ouders en kinderen gebruiken het gedrag van hun sociale netwerk als referentiekader en passen hier hun gedrag op aan. Dit kan de leeromgeving belemmeren of bevorderen waardoor de schoolprestaties van kinderen weer belemmerd of bevorderd worden. Door de afname van hechte gemeenschappen in de maatschappij is er meer ruimte ontstaan voor subculturen met afwijkende waardepatronen. Hierdoor is er in de lagere milieus een grotere kans op de ontwikkeling van een zogenaamde schoolvijandige jongerencultuur.

In de vierde paragraaf is de invloed van de school als sociale institutie op de loopbaan van kinderen beschreven. In de literatuur wordt de invloed van de het curriculum, het schoolklimaat en de materiële middelen die een school beschikbaar heeft beschreven als invloedrijk op de onderwijskansen van kinderen. Uit onderzoek blijkt dat deze factoren bepaalde processen vooral versterken of verzwakken maar geen zelfstandig effect hebben. De klassensituatie en de leerkrachten blijken van grotere invloed op de loopbaan van kinderen. Het

klasseneffect wordt veroorzaakt door de cumulatie van kinderen uit lagere of hogere milieus in een klas. Dit heeft effect op de taal van de kinderen, het gehanteerde niveau in de klas, het culturele kapitaal dat aanwezig is in het oudernetwerk rondom de school en het weten te binden van goede leerkrachten aan de school. Deze factoren zijn vervolgens van invloed op de schoolprestaties van de kinderen, welke van doorslaggevende invloed zijn op het schooladvies. Tot slot is de verwachting die een leerkracht van een kind heeft van invloed op de schoolprestaties van kinderen.

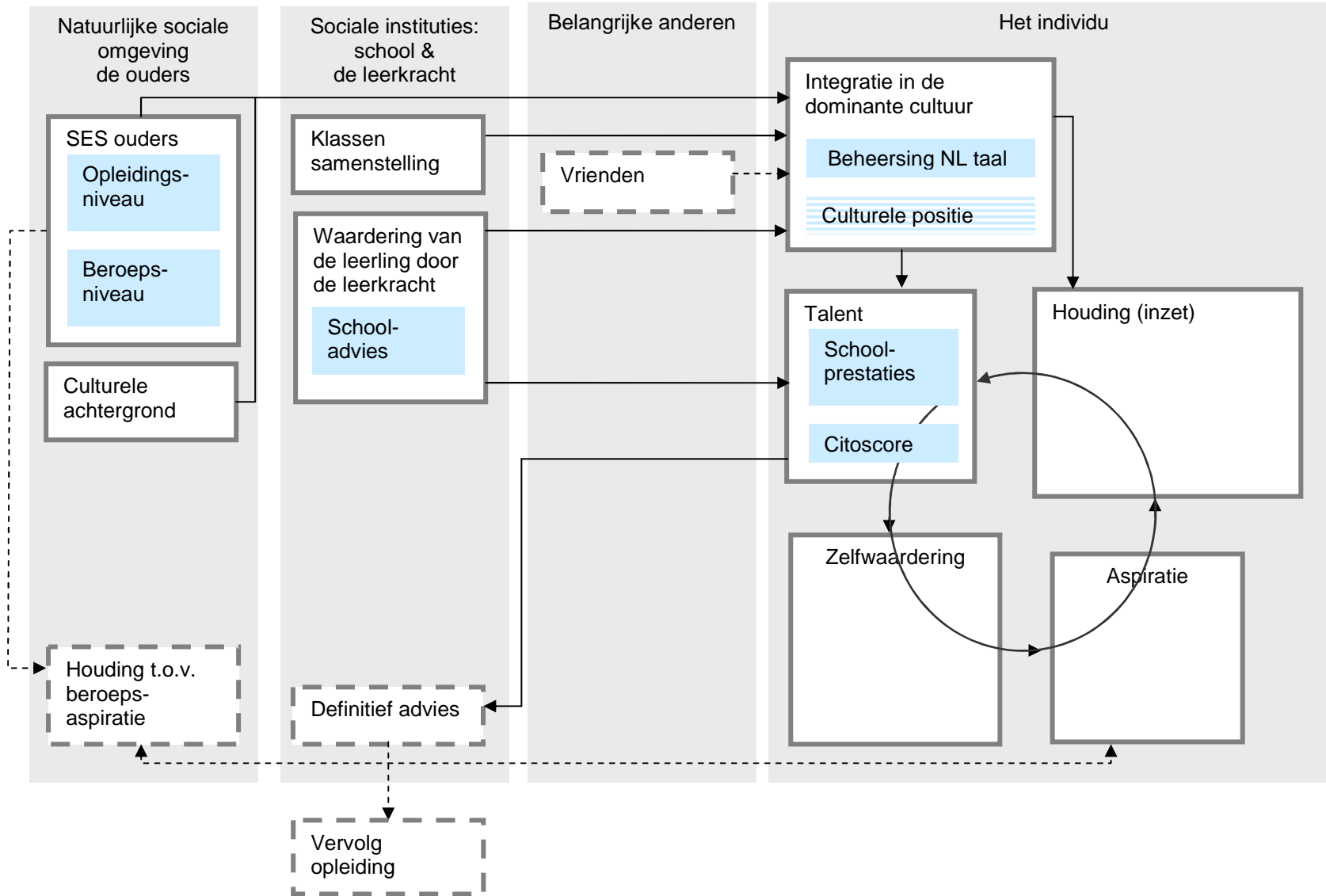
Hoewel verschillende onderzoeken verschillende resultaten opleveren lijken de verwachtingen die een leerkracht van de kinderen heeft invloed te hebben op hun prestaties. Het zogenaamde Pygmalion effect lijkt hier de oorzaak van.

Hoofdstuk een is afgesloten met een figuur schoolloopbaan variabelen dat op basis van het theoretisch kader is vormgegeven. Indien we de inzichten uit dit hoofdstuk hieraan toevoegen komen we tot het volgende figuur (2.1) op de volgende pagina.

Dat sociale omgeving, de sociale instituties en belangrijke anderen belangrijk zijn voor toekomstig succes wordt onderschreven door de uitkomsten van een recent onderzoek naar de succesfactoren van allochtone vrouwen in Rotterdam. Aan vijftien vrouwen die het 'hebben gemaakt' op de arbeidsmarkt werd de vraag gesteld hoe zij hun succes verklaren. Uit alle verschillende factoren die door de vrouwen werden benoemd waren er vier die bij alle vrouwen een rol bleken te hebben gespeeld. (1) opvoeding (2) onderwijs (3) mensen die in je geloven, en (4) in jezelf geloven (van Bochove, 2008: 84). In het volgende hoofdstuk wordt onder andere verder ingegaan op het laatstgenoemde punt: in jezelf geloven.



Figuur 2.2 Schoolloopbaan variabelen (2)





Als een mens behandeld wordt zoals hij is, zal hij blijven zoals hij is  
Als hij wordt behandeld zoals hij zou kunnen zijn,  
zal hij worden wat hij zou kunnen zijn  
Goethe

---

### 3. Persoonlijke loopbaanontwikkeling en de rol van zelfwaardering

De meritocratie heeft als uitgangspunt dat het talent en de inzet van een persoon de plaats op de arbeidsmarkt bepalen. Onder talent wordt in dit geval de aanleg om op school goed te kunnen presteren verstaan. Hierbij wordt de intelligentie van een kind als richtlijn genomen<sup>5</sup>. Naast het bezitten van intelligentie zul je moeten laten zien dat je deze toe kunt passen, hier is inzet voor nodig. Vanuit de meritocratie bezien zouden intelligentie en inzet bepalend moeten zijn voor de opbrengst, ofwel de loopbaan van een persoon. Dit legt de verantwoordelijkheid voor de loopbaanontwikkeling volledig bij het individu. Hetgeen een beroep doet op het zelfvertrouwen van een persoon. Hoe meer iemand erin gelooft dat hij/zij 'het kan maken' des te beter kan hij/zij omgaan met de eisen die er door de maatschappij aan hem/haar gesteld worden.

Aan zelfvertrouwen blijkt het de Nederlandse jeugd niet te ontbreken. Onlangs nog heeft het concept zelfvertrouwen de publiciteit gehaald met het bericht dat de jeugd van tegenwoordig teveel zelfvertrouwen heeft (Bergsma & De Greef, 2008). Een Nederlands onderzoek en een onderzoek uit de Verenigde Staten hebben aangetoond dat de jeugd uit de jaren zeventig, tachtig en negentig zo vol van zichzelf is dat er sprake is van ongezond narcisme. Hierdoor zouden zij sneller ruzies en conflicten hebben. Anderzijds blijkt uit dezelfde onderzoeken dat de eigenliefde leidt tot meer initiatief, meer doorzettingsvermogen en een positieve stemming.

Er zijn sociologen die aangeven dat iemand zijn zelfbeeld nauwelijks door sociale omstandigheden of schoolresultaten wordt beïnvloed. Zo schrijft de Jong (1987:43) dat alle psychisch gezonde mensen met een positief beeld van zichzelf rondlopen. Toch is het effect van zelfvertrouwen op het functioneren van een mens in de psychologie veel onderzocht en is het tegendeel (sindsdien) vaak bewezen. Ook wordt de invloed van zelfvertrouwen in onderwijsonderzoek regelmatig aangehaald. Zo schrijft Kunnen dat eigen verwachtingen en gevoelens over het kunnen bij mensen al van jongs af aan effect hebben op hun functioneren (Kunnen, 1993: 200). De Canadese psycholoog Bandura heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar gevoelens over 'het zelf'. Hij wijst erop dat leerlingen om succesvol te zijn naast kennisverwerving steeds vroeger in hun loopbaan moeten beschikken over persoonlijke vaardigheden. Volgens hem draait alles om zelfeffectiviteit, iets dat je pas kunt hebben als je onder andere beschikt over voldoende zelfvertrouwen (Dieleman & van der Lans, 1999:34,88,89). Dit zou betekenen dat, als

---

<sup>5</sup> Intelligentie wordt in deze scriptie gedefinieerd "als een maat voor de flexibiliteit in denken en het vermogen om abstract te redeneren (vloeibare intelligentie) en een maat voor de accumulatie van kennis en vaardigheden die gedurende de levensloop worden opgedaan en toegepast (uitgekristalliseerde intelligentie)" (Resing & Nijland, 2002:42).

dat zelfvertrouwen van de Nederlandse jongeren zo groot is als in het eerder aangehaalde onderzoek werd beschreven, zij onder de prestatiedruk van de maatschappij om 'het te maken' ook hogere schoolsoorten ambiëren. Als zelfvertrouwen een positieve invloed uitoefent op de zelfeffectiviteit zou de Nederlandse jeugd met veel zelfvertrouwen ook een hoger schooladvies moeten krijgen. Of dit het geval is en hoe het zelfvertrouwen invloed uitoefent op de loopbaan wordt met dit onderzoek nader bekeken.

In het vorige hoofdstuk werd gestart met de beschrijving van de ontwikkeling dat men zich door de geschiedenis heen bewust werd van de loopbaan. Met die aandacht voor de loopbaan is er ook meer inzicht gekomen in de manier waarop mensen hun loopbaan sturen. Waar in hoofdstuk twee vooral is ingegaan op de externe invloed op deze sturing zal in dit hoofdstuk worden ingegaan op het interne proces. In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zal nader worden ingegaan op de processen die onze loopbaankeuzen bepalen. Vervolgens zal in paragraaf 3.2 worden ingegaan op de individuele kenmerken die bepalend zijn voor de loopbaan. In paragraaf 3.3 zal het begrip zelfwaardering uiteen worden gezet. Samen met paragraaf 3.4 waar de invloed van motivatie en inzet in zal worden beschreven zal dit inzicht verschaffen in de manier waarop zelfwaardering van invloed is op de loopbaan van mensen. In paragraaf 3.5 zal worden ingegaan op het begrip zelfeffectiviteit van Bandura. In zijn theorie komen alle elementen die worden beschreven in andere paragrafen van dit hoofdstuk samen. De strekking van de Bandura's theorie luidt: hoe meer men in zichzelf gelooft hoe meer men wil en kan bereiken. Dit is ook de hypothese die ten grondslag ligt aan dit onderzoek: hoe hoger de mate van zelfwaardering van leerlingen hoe hoger het schooltype en arbeidsaspiraties. Als aanzet naar de onderzoeksopzet wordt er in paragraaf 3.6 teruggeblikt op de paragrafen uit dit hoofdstuk waarop een schematische weergave volgt waarin de hypothesen uit dit en het vorige hoofdstuk samenkomen.

### **3.1 Loopbaansturing en loopbaansucces**

Zoals in de voorgaande hoofdstukken al uiteen is gezet, is in de loop van de tijd de loopbaan van mensen erkend als een belangrijk gegeven voor maatschappelijke ontwikkelingen. Waar vroeger je pad al vanaf je geboorte min of meer was uitgestippeld zijn er nu tal van keuzen te maken over de inrichting van je leven. Desalniettemin wordt de eerste bewuste keuze in een bepaalde loopbaanrichting al relatief vroeg in het leven gemaakt met de keuze voor de vervolgopleiding na het basisonderwijs. Eerder werd al beschreven dat de Citoscore en het advies van de leerkracht zeer bepalend zijn in deze keuze van het niveau en type voortgezet onderwijs (Portegijs et al., 2006: 39). Zestig procent van de verschillen in onderwijspositie in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs kan worden voorspeld aan de hand van het advies van de basisschool

(Terwel, 2006:9). Naast de school hebben de ouders veel invloed op het vervolgonderwijs zo bleek uit het vorige hoofdstuk.

Heeft het kind op dit belangrijke beslismoment in zijn loopbaan eigenlijk zelf al invloed? Tot op bepaalde hoogte natuurlijk wel. Hoewel de keuze voor het te volgen niveau afhankelijk is van het schooladvies (uiteraard gebaseerd op de capaciteiten die een kind op dat moment toont en de uitkomsten van de Citotoets) of de lobby van de ouders geeft een kind richting aan de inhoud. Dit doet het door bij ouders en leerkrachten aan te geven waar zijn interesse naar uitgaat voor wat betreft opleidingsprofiel (bijvoorbeeld zorg of techniek) en de school die hij graag wil bezoeken (dicht bij huis, waar vriendjes heen gaan, etc.). Deze voorkeuren worden gestuurd door de zelfopvattingen van kinderen. Gottfredson (1996:184) beschrijft dit proces nader. Volgens haar theorie ontwikkelen mensen een voorkeur voor zogenaamde werkrollen als mensen een samenhang zien tussen het complex van zelfopvattingen die zij hebben en de opvatting over arbeid en werkrollen. De zelfopvattingen die een grote rol spelen bij beroepswensen zijn volgens haar de sekserol, statusaspiraties en eigen capaciteiten en interesses. Deze zelfopvattingen worden gevormd door leerprocessen op basis van socialisatie.

Als voorbeeld neemt zij het verband tussen sekse en de loopbaan. Mensen, zo stelt Gottfredson, ontwikkelen in het socialisatieproces bepaalde denkschema's om zichzelf te kunnen plaatsen in de maatschappij. Deze denkschema's vormen ankerpunten voor het ontdekken en verwerken van informatie. Deze informatieverwerking verloopt selectief. Een van deze centrale schema's is het genderschema. Kinderen nemen het genderschema in zich op en ontwikkelen hierdoor hun zelfbeeld met de daarbij passende zelfopvatting, bijvoorbeeld 'ik ben een jongen', Vervolgens passen de kinderen de opvattingen die aan dit genderschema verbonden zijn ook op henzelf toe. Dit maakt dat de seksspecifieke opvattingen de leidraad worden voor de manier waarop kinderen hun informatie verwerken en hun houding kiezen.

Naast dit schema spelen nog een aantal andere schema's een rol bij het proces om te komen tot een opleiding en beroepskeuze. Tot dezelfde categorie schema's als het genderschema behoort het schema van de sociale stratificatie. Volgens Gottfredson (1996:193) ontwikkelen mensen een schema over de sociale laag waartoe zij behoren. Vanuit dit schema beoordelen ze het beroep op niveau, status en onderwijsinvestering en bepalen ze aan de hand van deze beoordeling welke beroepen al dan niet geschikt voor hen zijn. Zo werkt het ook met het schema van capaciteiten en interesses. Deze schema's tezamen vormen de identiteit van jongeren waar vanuit zij de keuze van opleiding en beroep bepalen. Doordat de schema's sturend zijn op wat wel en wat niet past bij een persoon en daardoor bepalend zijn voor de interesses, capaciteiten en aspiraties wordt de keuzeruimte voor passende beroepen steeds kleiner.

Bij kinderen in de leeftijd van elf tot dertien jaar is het belangrijkste aspect in de loopbaanontwikkeling dat het oordeel van leeftijdsgenoten steeds zwaarder gaat wegen voor het bepalen van het door hun gewenste beroep. Daarnaast worden beroepen, in tegenstelling tot bij

kinderen van een jongere leeftijd, verschillend gezien qua statusniveau. Ook onderscheid in intelligentie en status tussen mensen wordt waargenomen. De aspiraties van de kinderen onderling gaan verder uiteenlopen. Dit gaat gelijk op met de verschillen in intelligentie en sociale klasse van de kinderen. Zo zullen kinderen van negen nog vaak populaire seksespecifieke beroepen kiezen waarbij status in de keuze nog geen rol speelt. Denk aan vrachtwagenchauffeur, politiemans en piloot voor jongens en verpleegster en lerares voor meisjes. Dit verandert echter later in deze fase. De kennis van de maatschappij en de beroepen wordt genuanceerder en ook het statusniveau van de beroepen wordt in de oordeelsvorming meegenomen. De lage status beroepen worden minder populair en de wensen van jongens en meisjes onderling gaan sterker uiteenlopen (Gottfredson 1996:192).

Spijkerman en Admiraal plaatsen een kanttekening bij de theorie van Gottfredson omdat deze uitgaat van vrij enge fases in de ontwikkeling die het gevolg zijn van biologische groei en het socialisatieproces. Deze fases moeten enigszins gerelativeerd worden. Immers, ook andere invloeden kunnen een rol spelen bij de selectie en keuze van een beroepswens. Historische ontwikkelingen zoals recessie, oorlog of ontgroening en vergrijzing kunnen invloed hebben. Daarnaast kunnen een echtscheiding van de ouders, ziekte, ongeval of belangrijke ontmoetingen in het leven van een individu uitwerking hebben op een beroepskeuze. Bovendien wordt de invloed van leeftijdsfase, maatschappelijke historie en persoonlijke geschiedenis ook nog door ieder op een eigen manier gebruikt bij het komen tot een keuze voor een passende beroepswens (Spijkerman & Admiraal 2000:37).

Uit veel onderzoek blijkt dat jongeren vaak eigenlijk nog niet zo goed weten wat ze willen worden. De keuzes die ze maken voor hun vervolgonderwijs baseren zij op vakken die hen liggen qua interesses en capaciteiten maar niet zozeer op een gedegen voorbereiding voor het beroep dat zij graag willen beoefenen (doel-middelenrationaliteit). Over het algemeen wordt geconstateerd dat de beroepswensen van jongens en meisjes van de hogere sociale klasse vaag is en die van de kinderen uit de lagere klasse meer concreet. Deze wensen zijn echter weinig stabiel. Qua status kiezen kinderen vaak voor banen die in de lijn liggen met de status die hun ouders hebben. Dit geldt in mindere mate voor allochtone kinderen aangezien hun ouders in een ander arbeidsbestel hun beroep hebben verworven (Spijkerman & Admiraal 2000:77).

Dat het aspiratieniveau van kinderen vaak overeenkomt met de sociaal economische klasse van hun ouders wordt ook aangehaald door De Vries en De Jong (1988: 80). Zij beschrijven verder dat jongeren waarvan ouders voor hen een hoog aspiratieniveau (beroepswens) hebben zelf ook een hoger aspiratieniveau hebben. Ook blijkt uit diverse studies dat het aspiratieniveau van jongeren die hun loopbaan afmaken vaak hoger ligt dan het aspiratieniveau van jongeren die uitvallen (De Vries & De Jong, 1988: 79). Dit komt overeen met de onderzoeksresultaten Van Ledoux et al. (1992: 171). Die constateerden dat kinderen met een hoog aspiratieniveau ook hogere leerprestaties hebben en een hoger schooladvies krijgen.

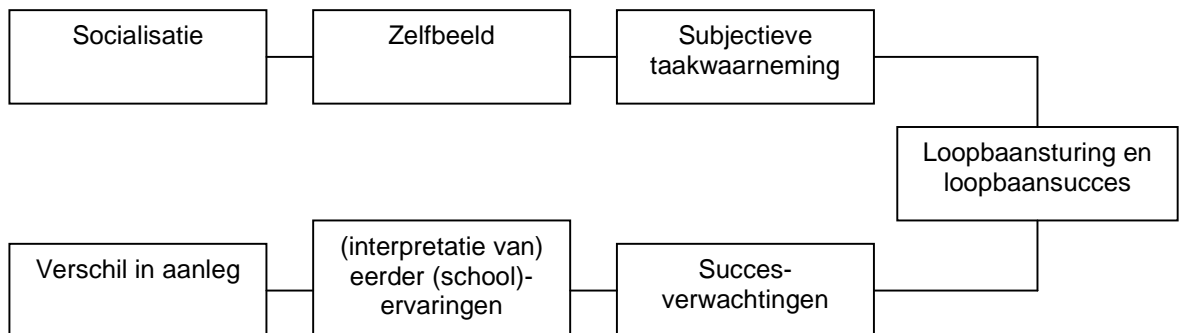
Leerlingen met een hoger aspiratieniveau kiezen ook vaker voor een hoger schoolniveau in het voortgezet onderwijs en blijven minder vaak zitten (Ledoux et al. 1992: 171).

Vloet (1999 in Spijkerman & Admiraal, 2000:143) beschrijft vanaf een wat hoger abstractieniveau hoe de loopbaankeuzes aan de hand van leerprocessen tot stand komen. Volgens zijn theorie is er vaak sprake van (onbewuste) zelf- en institutionele selectieprocessen die de loopbaan beïnvloeden (zie figuur 3.1). De zelfselectieprocessen verlopen op diverse manieren:

- Via de beoordeling van de eigen ervaringen als betekenisvol voor de eigen loopbaan;
- Op basis van het bestaande zelfbeeld;
- Vanuit ideeën over de wereld van de arbeid;
- Vanuit succesverwachtingen;
- En op basis van persoonlijke taakwaardering.

De institutionele selectieprocessen verlopen via de vertegenwoordigers van deze instituten: leerkrachten, personeelsadviseurs en leidinggevenden.

Figuur 3.1 Model voor loopbaangericht handelen



Bron: Vloet 1999 in Spijkerman en Admiraal, 2000:143

In het model van Vloet zijn de invloeden die Gottfredson samenvat in het begrip 'zelfopvattingen' specifiek uiten gezet (Figuur 3.1). Naast de socialisatie die in Gottfredson haar theorie vooral wordt beschreven neemt Vloet ook het verschil in aanleg mee. Dit wordt vaak genoemd als verklaring van loopbaanverschillen. Vooral de cognitieve en intellectuele kenmerken lijken belangrijke voorspellers van de loopbaan. Daarnaast speelt, zoals Gottfredson ook beschrijft, gender een nadrukkelijke rol. Uit het tabel van Vloet is af te lezen hoe de interpretatie van eerdere schoolervaringen effect hebben op de loopbaan. Dit effect verloopt via de zelfwaardering van een persoon. Geloof je op basis van je voorgaande ervaring dat je het in de toekomst kunt? Deze succesverwachting is weer bepalend voor je motivatie en schoolgerichte houding. Deze factoren worden achtereenvolgens beschreven in de komende paragrafen.

## **3.2 Individuele kenmerken**

Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven zijn de uitgangspunten van de meritocratie kort samen te vatten in de formule: intelligentie + prestaties = verdienste. Young zelf is een voorstander van gelijkwaardigheid en daarom voorstaat deze maatschappijvisie volgens hem niet. Volgens Young is intelligentie afhankelijk van aanleg en daardoor op voorhand oneerlijk verdeeld. Vanuit dit perspectief is een meritocratie als uitgangspunt voor gelijkwaardigheid, iedereen heeft dezelfde kansen, een onmogelijk streven omdat de start ongelijkwaardig is. Over de invloed van intellectuele kenmerken op de loopbaan wordt in paragraaf 3.2.1 verder ingegaan.

Gender neemt in het boek van Young een geheel eigen positie in. Het zijn de vrouwen die in de dystopische roman uiteindelijk in 2034 in opstand komen tegen het meritocratische maatschappijmodel. En hoewel een deel van Young's voorspellingen niet eens zover naast de waarheid liggen is de emancipatie van vrouwen hem ontgaan. In zijn boek is de voornaamste rol van de vrouwen in 2034 nog steeds gelegen in het huishouden. Dat is op zich ook geen gekke gedachte als je je voorstelt dat pas drie jaar voordat het boek van Young werd uitgegeven in 1956 de handelingsonbekwaamheid van vrouwen werd opgeheven. Vanaf die tijd konden de vrouwen ook zonder hun man een arbeidsovereenkomst afsluiten. De arbeidsmarkt ziet er tegenwoordig heel anders uit. De vrouwen hebben in een rap tempo een deel van de arbeidsmarkt veroverd en de arbeidsparticipatie van vrouwen stijgt nog steeds. De bruto arbeidsparticipatie van vrouwen tussen de 20 en 64 jaar vrouwen steeg in de periode 1987-2007 van 42% tot 64%. Ten opzichte van 2001 bedroeg de groei zes procent (Merens & Hermans, 2009: 81). De banen die vrouwen bekleden zijn over het algemeen echter wel verschillend van die van mannen. Hieruit blijkt dat gender veel invloed heeft op de richting van de loopbaan. In paragraaf 3.2.2 wordt hier verder op ingegaan.

### **3.2.1 Cognitieve en intellectuele kenmerken**

Zoals de meritocratie voorstaat wordt ook in onze huidige maatschappij de schoolloopbaan van kinderen bepaald door hun de intellectuele mogelijkheden. De aanleg van deze mogelijkheden is echter lastig vast te stellen. Doordat een kind vanaf de geboorte een socialisatieproces doormaakt is het moeilijk te meten hoe groot de rol van de intellectuele kenmerken, die in de genen zijn vastgelegd, zijn op deze loopbaan.

Het Nederlandse onderwijs is zo georganiseerd dat positieve resultaten op intellectueel gebied leiden tot een hoger schooladvies. Positieve schoolresultaten zorgen voor meer binding met de school, andersom leiden lage schoolresultaten tot vervreemding van de school wat weer een verdere negatieve invloed kan hebben op de schoolresultaten (Ensminger & Slusarcick, 1992:110). De manier waarop het Nederlandse onderwijs is ingericht zegt iets over onze



collectieve ideeën over intelligentie en talent en over de rol van erfelijkheid hierbij. Leseman (2005:89) omschrijft deze collectieve visie als volgt:

‘talent, intelligentie in het bijzonder, is door genetische overdracht bij geboorte gegeven en is een functionele en daarom sociaal aanvaardbare grondslag voor ongelijke verdeling van kennis, macht en welvaart. Er kunnen sociaal-culturele factoren zijn die het talent als het ware toedekken. Maatregelen om dat effect te ondervangen zijn tot op zekere hoogte gewenst, maar aan het einde van de basisschool is het werkelijke talent voldoende manifest om als eerlijke basis te dienen voor selectie en toewijzing aan sterk uiteenlopende niveaus van voortgezet onderwijs.’

Leseman (2005:89) schrijft vervolgens dat dit in een notendop het ideaal van de meritocratie omschrijft, dat dit in Nederland breed wordt gedragen, maar waarvan de wetenschappelijke basis twijfelachtig is. Als kernpunt, stelt hij, dat het begrip talent verschillend geïnterpreteerd wordt. Hij zet twee tegenovergestelde visies ten opzichte van talent uiteen:

1. De deterministische visie: deze vooronderstelt dat talent als een soort blauwdruk in de genen is vastgelegd. Via een aantal tussenstappen bepaalt deze blauwdruk de manifeste intelligentie.
2. De probabilistische visie: deze stelt dat de genen niet een blauwdruk voor talent bevatten maar slechts een abstract en diffuus potentieel welke een ‘meervoud van mogelijkheden’ in zich dragen. In interactie met de omgeving kunnen deze mogelijkheden zich in de loop van de ontwikkeling tot specifieke waarneembare eigenschappen worden gekanaliseerd.

Deze uiteenzetting is een mooi kader waarin verschillende theorieën over de rol van de intellectuele kenmerken van kinderen kunnen worden gevat. De meeste onderzoeken ondersteunen de probabilistische visie. Het intelligentiequotiënt (IQ) is niet vanzelfsprekend overdraagbaar van ouder op kind en de omgeving beïnvloedt de werking van de genen (welke genen in meerdere of mindere mate tot uiting komen). Hierdoor wordt het talent van een persoon geleidelijk gevormd door relevante ervaringen (Leseman, 2005:89). Dit maakt ook dat de sociaal economische achtergrond van het gezin mede bepalend is voor de ontwikkeling van het IQ van een kind (Dronkers, 1999:162).

In 1994 brachten Hernstein en Murray het controventiele boek *The bell curve* uit. Volgens deze wetenschappers zijn intelligentieverschillen de belangrijkste oorzaak voor de maatschappelijke ongelijkheid. De grootste kritiek op dit onderzoek is echter dat de meting van het IQ relatief laat in de levensloop is verricht. Gedurende de levensloop hebben ook omgevingskenmerken invloed op het IQ. Hierdoor is het belang van het IQ door Hernstein en Murray overschat ten koste van het belang van het ouderlijke milieu op de maatschappelijke ongelijkheid (Dronkers, 1999:157). IQ is een product van ontwikkeling dat naast de genetische component ook beïnvloed wordt door de socialisatie (Feldman, 2007:383). Dit blijkt onder meer

uit observatie van adoptieonderzoeken (Leseman, 1989:42). Bovendien 'heb' je geen IQ zoals je een lengte hebt<sup>6</sup>.

Uit onderzoek van Dronkers (1999:162) blijkt dat vooral een hoge jeugdige intelligentie een voordeel heeft op de onderwijs- en arbeidsloopbaan. Indien kinderen op jonge leeftijd een hoge intelligentie hebben heeft deze een onafhankelijke invloed, dus los van andere kenmerken als ouderlijk milieu en bereikt onderwijsniveau. Echter, dit is nog niet vanzelfsprekend een goede indicator voor iemand zijn levensloop. Zelfs al zou er een hoge mate van erfelijke intelligentie zijn, dan nog zijn er vele factoren waarop onderwijs invloed kan uitoefenen. Hierdoor blijven de gevolgen van de erfelijke intelligentie beperkt (Dronkers, 1986:54).

Vanuit een andere hoek, de economische, wordt het tegengestelde beweerd. In 2008 verdedigde Plug (2008) tijdens zijn oratie dat erfelijkheid voor meer dan vijftig procent het behaalde opleidingsniveau bepaalt. Hij bewijst dit aan de hand van 'quasi experimenten' met behulp van econometrische methoden en aan de hand van adoptieonderzoek. Hij stelt dat er dan nog wel voor minder dan vijftig procent overblijft aan omgevingsinvloeden die bepalend zijn voor het bereikte opleidingsniveau. Langs welke mechanismen deze invloeden verlopen blijft voor hem onduidelijk (Plug, 2008:19).

Leseman (2005:94) beschrijft dat de samenhang tussen het genetische aspect en de invloed van de omgeving via drie mechanismen tot stand kan komen:

1. Het genotype (genetische aspect) zoekt als het ware actief passende proximale omgevingen op die het helpen bij het realiseren van het bijpassende fenotype (waarneembare aspect), dit noemt hij de actieve correlatie.
2. De omgeving – opvoeder, leerkrachten – reageren op het genotype en differentiëren bijvoorbeeld in instructie, dit noemt hij reactieve correlatie.
3. Het genotype en omgeving zijn gecorreleerd zonder elkaar te beïnvloeden, de correlatie is te herleiden tot de genetische correlatie tussen ouders en kinderen, wat neerkomt op een zogenaamde 'third factor' verklaring, dit noemt hij passieve correlatie.

In de eerste twee mechanismen speelt de omgeving een essentiële rol in de formatie van genotype naar fenotype. Echter, al is de omgeving van doorslaggevend belang voor het ontwikkelen van het potentieel, in feite staat haar bijdrage onder controle van het genotype (Leseman, 2005:94). Door middel van wiskundige berekeningen tonen Dickens en Flynn (2001:351) aan dat ook als het genotype een grote rol speelt bij de ontwikkeling van het fenotype, de omgevingsfactoren zich juist op langere termijn versterken. Omgevingsverbetering heeft hierdoor pas op 12 jarige leeftijd zijn optimale resultaat op het IQ en heeft pas op 20 jaar een asymptotisch maximum bereikt (mits de omgevingsverbetering blijvend is). Dat wil zeggen dat

---

<sup>6</sup> Zo liet psycholoog Tellegen weten in een krantenartikel van het NRC (Valk, 2005). Tellegen heeft twee van de vijf toegestane IQ tests voor leerlingen in Nederland mede ontwikkeld. Zijn credo is dat bij de afname van een IQ test de uitkomst moet worden gerelativeerd omdat een mens geen IQ heeft zoals deze een lengte en schoenmaat heeft.

kinderen die opgroeien in een belemmerende omgeving zich hierdoor uiteindelijk in het bestaande onderwijssysteem niet optimaal kunnen ontwikkelen. Zelfs als er sociale versterkers aanwezig zijn, zoals voorschool of extra hulp op de basisschool, hebben deze te weinig invloed om daadwerkelijk verschil te kunnen maken. Immers, de segregatie naar onderwijsniveau vindt al op 12 jarige leeftijd plaats, terwijl het positieve effect nog tot lang daarna doorloopt. Het effect tot aan de 12 jarige leeftijd is niet sterk genoeg om het beginverschil op te heffen (Leseman, 2005:103).

Op basis van deze kennis bestrijdt Leseman net als Young het ideaal van de meritocratie. Echter in tegenstelling tot Young bestrijdt hij het niet omdat hij van mening is dat het talent in aanleg ongelijk verdeeld is. Maar dat talent ongelijk verdeeld is doordat het zich ontwikkelt onder invloed door de omgeving en doordat er binnen onze samenleving niet alles aan wordt gedaan om deze beginpositie van ongelijkheid op te heffen. Volgens hem is het talent van kinderen grotendeels het product van onderwijs en aan onderwijs verwante informele leerervaringen in de contexten van gezin en vrienden. Er wordt vanuit de visie van de meritocratie doelbewust en gesanctioneerd ongelijke toegang tot leerervaringen gecreëerd. Als bewijs hiervoor draagt hij de vroege overgang naar het voortgezet onderwijs in Nederland aan.

### **3.2.2 Gender**

Ruim twintig jaar geleden constateerde De Jong (1987) dat de sociaal economische positie veel meer invloed had op het beroepsperspectief dan gender. Hij trok deze conclusie uit de snelheid waarmee het *vrouwelijk geslacht* haar achterstand ten opzichte van het aantal mannen op het hoger onderwijs inliepen. Dit in vergelijking met de snelheid waarmee het aantal leerlingen uit lagere sociaal economische klasse op hoger onderwijs de achterstand ten opzichte van het aantal leerlingen uit een hogere klasse inliepen (de Jong, 1987:56). Tegenwoordig is de positie van het vrouwelijk geslacht op het hoger voortgezet onderwijs vrijwel gelijk aan de positie van het mannelijk geslacht. In het schooljaar 2004/2005 waren de vrouwen zelfs iets oververtegenwoordigd op de HAVO (51%) en het VWO (53 %) (Portegijs et al., 2006:40). Sinds 1997 is het aantal vrouwen op het hoger beroepsonderwijs zelfs hoger dan het aantal mannen (Portegijs et al., 2006: 45)

Toch heeft gender nog steeds veel invloed op de loopbaan. Het gaat tegenwoordig niet meer zozeer om de segregatie naar niveau maar wel om een segregatie in het soort beroep dat mannen en vrouwen beoefenen. Er is al een verschil in de resultaten tussen jongens en meiden op verschillende onderwijsgebieden waar te nemen op de basisschool. Het SCP constateerde na het analyseren van de Citoscores<sup>7</sup> van 2004 dat jongens over het algemeen beter scoorde op rekenen en meiden op taal (Portegijs et al., 2006: 40). Deze scheiding vervolgt zich in de onderwijskeuze. Meisjes leggen meestal examen af in vakken en richtingen waarin men

---

<sup>7</sup> Uitkomsten van de Cito Eindtoets Basisonderwijs die de meeste basisscholen de leerlingen uit groep 8 laten maken.

maatschappelijk minder succes kan verwachten (Spijkerman & Admiraal, 2000:60). Ook het SCP constateerde in 2006 nog een aanzienlijke segregatie naar opleidingsrichting (Portegijs et al., 2006: 54). Technische opleidingen hebben vooral mannelijke studenten en opleidingen in de zorg vooral vrouwelijke. Op de arbeidsmarkt neemt het SCP deze scheiding ook waar. In 2005 waren acht op de tien werkende in de gezondheids- en welzijnszorg vrouw. Daarnaast zijn vrouwen in het onderwijs, de culturele sector en de overige dienstverlening goed vertegenwoordigd. Mannen werken veel vaker in de industrie en de bouwnijverheid (Portegijs et al., 2006:82). De kans dat je als vrouw in een 'vrouwenbaan' en als man in een 'mannenbaan' terechtkomt is bijzonder groot. Gender speelt dus duidelijk een rol in het loopbaanperspectief.

Een oorzaak van de gendersegregatie in beroepen kan voor een groot deel worden gevonden in de socialisatie. Vanaf de geboorte worden kinderen geconfronteerd met culturele definities over mannelijkheid en vrouwelijkheid. Er wordt aangeleerd wat mannelijk is, wat vrouwelijk is en tot welke groep een kind zelf behoort. De verbanden die worden gelegd tussen wat kan worden geïnterpreteerd als mannelijk en vrouwelijk gaan verder dan de bestaande biologische verschillen, zoals persoonlijkheid, arbeidsverdeling, metaforen als kleur en vorm (roze en rond versus blauw en hoekig) (Spijkerman & Admiraal, 2000:142). Mensen verwerken informatie met behulp van een cognitieve structuur die waarnemingen stuurt en ordent, 'schema's' genoemd. Dit gebeurt niet neutraal maar selectief. Zoals in paragraaf 3.1 beschreven is het genderschema één van de centrale schema's in onze samenleving, onze interpretatie van de werkelijkheid verloopt onder andere via dit schema. Dit betekent dat dit schema het zelfbeeld van kinderen beïnvloed. Jongens en meisjes worden mentaal geprogrammeerd om aan seksspecifieke verwachtingen te voldoen. Zo zal een meisje in de regel het beroep van lerares beter bij zich vinden passen dan dat van brandweerman. Ze heeft geleerd dat brandweerman een mannelijk beroep is en verwerkt deze informatie vervolgens via het schema als iets voor jongens en niet voor haar, immers – zij is een meisje.

Naast het persoonlijke genderschema speelt hier ook het zogenaamde Pygmalion effect een rol (zie voor nadere toelichting op dit begrip paragraaf 2.4.2). Er is sprake van een verborgen curriculum bij leerkrachten. Zij dragen (onbewust) hun overtuigingen, waarden en mentaliteit over op hun leerlingen (Bernstein, 1975). Zo zouden zij op het primair onderwijs jongens drie keer zoveel gerichte kritiek dan meisjes geven. Krijgen jongens bij rekenen vaker een beurt, worden hen meer denkvragen voorgelegd en worden ze vaker uitgedaagd tot probleem oplossend handelen (Spijkerman & Admiraal, 2000:146).

Eccles et al. (1983) benadrukt dat de keuzepatronen van leerlingen uiteindelijk worden bepaald zoals mensen over het algemeen keuzes maken. De subjectieve waarde wordt ingeschat en het mogelijke succes bij de keuze wordt bepaald. Jongens en meisjes verschillen hierbij in de mate waarin ze waarde hechten aan bepaalde zaken, kortom er is een verschil in waardehiërarchie op twee punten:

1. De waarde van status: meisjes hechten minder waarde aan een hoge status en bereik dan jongens. Daarnaast hebben zij de neiging om hun succeskans voor veeleisende opleidingen lager in te schatten.
2. Meisjes staan vaker voor sociale waarden naast de oriëntatie op prestaties.

Deze verschillen in waarden komen tot stand door drie groepen socialisatoren: ouders, school en peergroup (betrokken leeftijdsgenoten als klasgenoten, vrienden en vriendinnen).

Gender heeft dus met name een invloed via de socialisatie. Deze bepaalt het genderschema waar vanuit de werkelijkheid wordt bekeken. Daarnaast beïnvloedt deze de waarden van een persoon op basis waarvan subjectieve keuzes worden gemaakt.

Niet alleen de waardering die mensen geven aan hun omgeving speelt een rol in de keuzes die mensen maken. De uitkomst van deze waardering wordt altijd vergeleken met de waardering van de persoon voor de persoon zelf. Op basis daarvan komt men tot de conclusie of bijvoorbeeld deze opleiding iets voor hem of haar is.

Als een meisje bijvoorbeeld de keuze voor een opleiding moet maken is op basis van het voorgaande de verwachting dat zij vanuit haar genderschema zich het eerst zal oriënteren op de dienstverlenende en verzorgende richtingen. Vervolgens zal zij zich afvragen of zij in staat is om deze richting met dit niveau te volgen. Het antwoord op deze vraag zal afhangen van het beeld dat zij van zichzelf heeft en de waarde die zij hieraan hecht. Naar aanleiding hiervan zal zij haar keuze voor de richting maken. Op deze manier speelt zelfwaardering een belangrijke rol in de loopbaan. Hoe deze processen precies verlopen zal worden beschreven in de volgende paragraaf.

### **3.3 Zelfwaardering**

Het gevolg van het streven naar een maatschappij waarin iedereen de kans heeft om het te maken is dat er veel druk op de schouders van individuen komt te liggen. Of je slaagt of dat je faalt, je hebt het allemaal zelf in de hand. Een dergelijke visie vraagt veel van mensen. Een positief beeld en vertrouwen in jezelf dat je zelf ook in staat bent om het te maken.

Hoewel het belang van zelfvertrouwen door de tijd aan terrein heeft gewonnen is het altijd al een belangrijke eigenschap geweest om als mens te kunnen bereiken wat je wenst. Als je er niet in gelooft dat je iets kunt bereiken kun je er beter mee stoppen. Althans, als we uitgaan van de theorie van Self Fulfilling Prophecy. Merton (1968: 477), die dit fenomeen als eerst beschreef, schrijft hierover:

'The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behaviour which makes the original false conception come 'true'. This specious validity of the self-

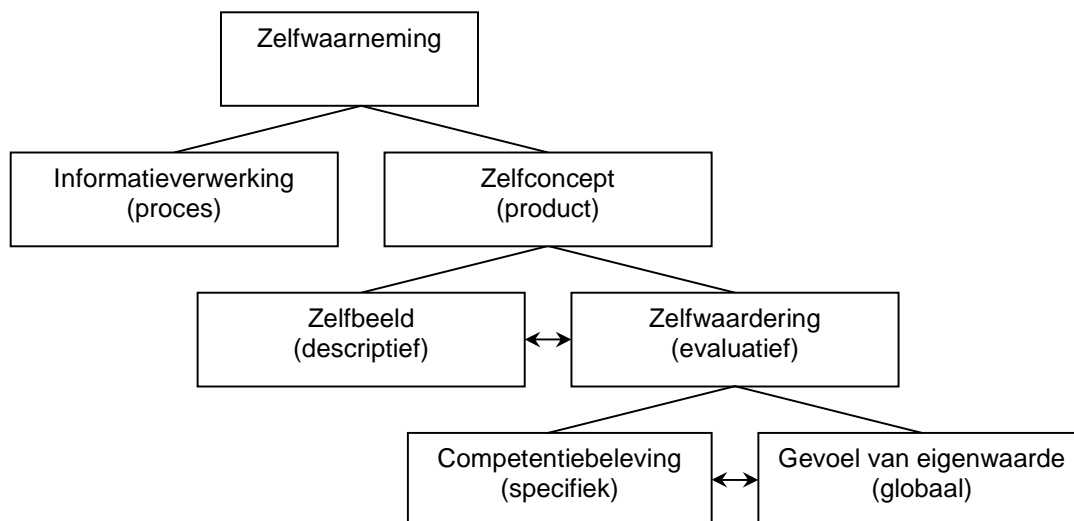
fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning.'

Met andere woorden, als je niet gelooft dat je iets kunt zul je, ondanks dat dit wellicht in eerste instantie helemaal het geval niet is, het ook niet kunnen. Als je dus niet gelooft dat je kunt bereiken wat je wilt zul je je aspiraties ook niet waar kunnen maken. Zelfvertrouwen is een belangrijke eigenschap om te kunnen bereiken wat je wilt. Het gaat om het hebben van de juiste zelfopvattingen, het juiste zelfbeeld. Hoe deze concepten van zelfopvattingen, zelfvertrouwen en zelfbeeld zich tot elkaar verhouden wordt uiteengezet in paragraaf 3.3.1. Vervolgens zal in de tweede er derde paragraaf verder worden ingezoomd op het concept zelfwaardering en de ontwikkelingen hiervan bij kinderen.

### 3.3.1 Het zelfconcept

In de dagelijkse praktijk worden relatief veel begrippen die gaan over het zelfconcept gebruikt zoals zelfvertrouwen, zelfbeeld, zelfwaardering en zelfrespect. Vaak wordt met deze begrippen hetzelfde bedoeld terwijl deze begrippen verschillende definities hebben. Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh en Ten Brink (2004:12) hebben een deel van deze begrippen in een schematisch overzicht geplaatst (figuur 3.2).

Figuur 3.2 Schematisch overzicht van begrippen



Bron: Veenman et al., 2004:12

Zelfwaarneming kent een product en een proces. Het proces is vaak onbewust. Hieronder vallen processen als het richten van de aandacht en het verwerken van de informatie die wordt waargenomen. Daarnaast bestaat het proces uit bewustzijnsprocessen die ervoor zorgen dat de mens blijft zoals hij is, zich onderscheidt van anderen en een idee heeft waardoor hij wordt

beïnvloed. Het product van zelfwaarneming is het zelfconcept. Veerman et al. (2004:12) definiëren zelfconcept in navolging van Meijers en Fournier (1982:280) als 'het geheel aan denkbeelden dat een persoon ten aanzien van zichzelf heeft'. Zelfwaardering is het evaluatieve component van het zelfconcept en zelfbeeld het descriptieve component. Het zelfbeeld is de relatief 'objectieve' beschrijving van de eigenschappen en prestaties (bijv. 'ik heb bruine ogen', 'ik kan fietsen', etc.). De zelfwaardering is de evaluatie hiervan, met een oordeel. Met andere woorden hoe goed of slecht men de eigenschappen vindt. Het concept zelfwaardering, ten slotte, bestaat uit een globale evaluatie, het gevoel van eigenwaarde, en een competentiespecifieke evaluatie. In het laatste geval spreken we van competentiebeleving, het ervaren dat men iets kan. Het gaat hierbij om de evaluatie van het functioneren op specifieke gebieden (bijv. op gebied van sport, school, sociale relaties). Deze evaluaties hebben invloed op het algemene gevoel van eigenwaarde maar vormen tezamen niet het algemene gevoel van eigenwaarde (Veerman et al. 2004:12,13).

Naast deze begrippen wordt er als er gesproken wordt over zelfopvattingen ook gesproken over begrippen als zelfrespect en zelfvertrouwen. Deze begrippen worden meestal gebruikt als men zelfwaardering bedoelt. In de rest van dit onderzoeksverslag zal de term zelfwaardering worden gehanteerd.

Zelfopvattingen worden gevormd door leerprocessen op basis van socialisatie. In interactie met anderen worden oordelen over de eigen capaciteiten en interesses gevormd (Spijkerman & Admiraal, 2000:29). Kinderen met veel zelfwaardering zijn tevreden over hun persoonlijkheid. Ze herkennen zowel hun sterke punten als hun tekortkomingen en voelen zich hier over het algemeen positief over. Kinderen met weinig zelfwaardering zien zichzelf minder positief en zijn vaker gericht op hun zichtbare tekortkomingen dan op hun kwaliteiten. De zelfwaardering van kinderen bepaalt voor een groot deel hun geestelijke gesteldheid (Shaffer, 2002:428).

### **3.3.2 Zelfwaardering en de meritocratische samenleving**

Hoewel er altijd veel aandacht geweest is voor zelfwaardering staat het de laatste tijd meer in de belangstelling. Zoals eerder in de inleiding stond schreven Bergsma en De Greef (2008) in de Volkskrant dat de jeugd van tegenwoordig teveel zelfvertrouwen heeft, dat de jeugd uit de jaren zeventig, tachtig en negentig zo vol van zichzelf is dat er sprake is van ongezond narcisme. Dit artikel bevat echter een tegenstelling. Want hoewel het erop lijkt dat een narcist veel zelfwaardering bezit, het tegengestelde is waar. Narcisten hebben meestal (onderbewust) juist weinig zelfwaardering en vertonen juist narcistisch gedrag om hun gebrek te compenseren. Het lijkt inderdaad een trend te zijn dat steeds meer kinderen en volwassenen hieraan lijden. In de literatuur zijn hier twee oorzaken voor terug te vinden: de opvoeding van de kinderen en de meritocratie.

'We hebben veel te veel prinsjes en prinsesjes die het woord nee niet accepteren en een kort lontje hebben, daar moeten we in de opvoeding en het onderwijs mee aan de slag. Het is heel lang 'ikke, ikke, ikke en de rest kan stikken' geweest, dat is ook meegegeven in de opvoeding, waarbij het om maximale zelfontplooiing ging. Dat is in de dagelijkse omgang doorgeslagen.'

Zo luidde de woorden van PvdA-Kamerlid Kuiken in de Telegraaf april 2009. Woorden die tegenwoordig vaker te horen zijn.

Zo ligt zelfbeeldexpert Brinkgreve in een interview toe dat ze de kleine narcisjes met zeer snel gekrenkte ego's herkent (in Gruson, 2010:15). Zij verklaart dit verschijnsel aan de hand van de opvoeding. Veel ouders vinden alles wat hun kinderen doen 'Geweldig! Fantastisch! Ongelooflijk knap!' (Brinkgreve in Gruson, 2010:15). Hierdoor leren ze kinderen zekerheden over zichzelf zonder dat deze inhoudelijk onderbouwd zijn. Kinderen denken daardoor dat ze overal goed in zijn, maar eigenlijk weten ze niet precies in wat en ervaren dit dus niet. Op het moment dat ze als volwassenen deel uit gaan maken van de maatschappij lopen ze tegen de lamp aangezien zelfwaardering wordt ontwikkeld door ervaringen.

In het artikel van de Telegraaf benoemt Kuiken het doel van maximale zelfontplooiing als oorzaak voor de 'koninklijke' opvoeding. Maximale ontplooiing is in de meritocratische samenleving een algemeen streven geworden. De kans dat kinderen hoog op de maatschappelijke ladder terecht komen, de wens van elke ouder, is groter wanneer hun cognitieve prestaties maximaal worden ontplooid.

Ook Tonkens en Swierstra (2008) schrijven over de korte lontjes van de jeugd. Zij verklaren deze aan de hand van de meritocratie. Volgens hen zijn de snel gekrenkte ego's een roep om respect. In een meritocratische samenleving heb je je lot in je eigen hand en ben je een 'loser' als je het niet 'gemaakt' hebt. Deze maatschappelijke opvatting krenkt het zelfrespect van jongeren die het niet gemaakt hebben. Jongeren die op een lager VMBO niveau zitten hebben het gevoel dat ze gefaald hebben. Of, om met de woorden van Tonkens en Swierstra (2008: 1) te spreken, 'hun zelfrespect staat op spanning'. Ze vragen om respect van de maatschappij, maar deze krijgen ze niet omdat lage opleidingen en bijbehorende beroepen niet gewaardeerd worden. Aangezien zelfwaardering zich vormt in interactie met anderen ontbeert het deze jongeren aan zelfwaardering. Volgens Tonkens en Swierstra (2008: 4) tast de meritocratie via drie wegen het zelfrespect, ofwel zelfwaardering, aan: (1) 'the winner takes it all', hoge diploma's leiden niet alleen tot een hogere functie maar ook tot andere voordelen die niet direct met diploma's in verband staan. (2) Alleen schoolsucces wordt als verdienste gezien, andere vaardigheden doen er veel minder toe terwijl deze in een samenleving wel van belang zijn. (3) Verdienste wordt alleen gezien als het resultaat van talent en inzet, falen als een gebrek hiervan. Toeval, geluk en pech wordt niet erkend terwijl deze hierbij wel een rol spelen.



Hilhorst (2009) schreef een kritische column op het Telegraaf artikel waarin PvdA-Kamerlid Kuiken werd geciteerd. Volgens hem liggen de korte lontjes niet aan het opvoedideaal van zelfontplooiing. Als argument geeft hij een voorbeeld van zijn Marokkaanse ogende postbezorger met een kort lontje. Hij schrijft hierover:

‘Het leek me een Marokkaanse jongen, en het aantal Marokkaanse ouders dat hun kinderen een hippie-opvoeding geeft waarbij maximale zelfontplooiing vooropstaat, is niet bijster groot.’

Terwijl de oorzaak van dit korte lontje hem juist in de verklaring van Tonkens en Swierstra zou kunnen zitten. Aan beide verklaringen ligt het streven naar de meritocratie en het effect hiervan op zelfwaardering ten grondslag.

Om inzichtelijk te maken hoe de zelfwaardering is opgebouwd zal in de volgende paragraaf verder worden ingegaan op de manier waarop een kind zelfwaardering ontwikkelt. Daarna zal het model van Harter worden beschreven waarin de zelfwaardering van kinderen wordt uitgesplitst naar verschillende dimensies.

### **3.3.3 Ontwikkeling van zelfwaardering**

Volgens Stipek, Recchia en McClintic (1992) ontwikkelt de zelfwaardering zich in drie fases waarin kinderen hun prestaties op een steeds hoger niveau evalueren:

1. Plezier in het overwinnen:  
Kinderen tot twee jaar hebben er zichtbaar plezier in als hen iets lukt, maar ze doen nog geen moeite om dit aan anderen te laten zien. Oftewel kinderen van deze leeftijd zoeken nog geen erkenning in hetgeen ze presteren. Dit komt doordat ze hun resultaten nog niet vergelijken met standaarden voor successen en falen.
2. Zoeken van erkenning:  
Kinderen rond de twee jaar beginnen te anticiperen op hoe anderen hun prestaties waarderen. Ze laten het zien als ze succes hebben. Ze hebben geleerd dat je goedkeuring kan verwachten bij successen en afkeuring bij falen.
3. Gebruiken van standaarden:  
Kinderen van drie jaar snappen de standaarden die mensen hebben voor succes en falen. Ze kunnen dit zelfstandig vergelijken met hun eigen prestaties. Ze ervaren trots (i.p.v. plezier) bij succes en schaamte bij falen.

De uitkomst van de evaluatie die het kind maakt door zijn eigen eigenschappen en prestaties met de standaarden te vergelijken is zijn zelfwaardering.

Feldman (2007:395) beschrijft aan de hand van meerdere theorieën dat mensen zichzelf beoordelen aan de hand van de sociale realiteit. Deze bestaat uit een beeld dat is afgeleid van de manier waarop anderen zich gedragen. Over het algemeen vergelijken kinderen zichzelf met

mensen die op relevante punten op hen lijken. Al kiezen sommigen kinderen ervoor om neerwaartse sociale vergelijkingen te maken met personen die duidelijk minder competent of succesvol zijn. Neerwaartse vergelijking wordt meestal gehanteerd als strategie wanneer het eigenwaarde in het geding is, het beschermt dan het zelfbeeld. Door zich te vergelijken met kinderen die minder competent zijn zorgen kinderen ervoor dat zij als beste uit de bus komen. Neerwaartse sociale vergelijking verklaart ook waarom leerlingen op scholen die minder presteren meer eigenwaarde bezitten dan zeer competente leerlingen op goed presterende scholen. Leerlingen op slecht presterende scholen vergelijken zichzelf waarschijnlijk met kinderen die het niet zo goed doen terwijl leerlingen op goed presterende scholen moeten concurreren met een betere groep leerlingen. Hierdoor evalueren zij hun eigen prestaties als minder goed (Feldman, 2007:395).

Over hoe en uit welke aspecten zelfwaardering is opgebouwd verschillen de visies. Het reikt te ver om deze visies en opvattingen in deze scriptie uiteen te zetten. De meeste recente artikelen en boeken die zelfwaardering beschrijven gaan ervan uit dat zelfwaardering multidimensionaal is en bestaat uit globale en domeinspecifieke aspecten. Bij globale aspecten gaat het om evaluaties van 'het zelf' die de globale eigenschappen van het individu beschrijven ('Ik ben een goed persoon'). Bij domeinspecifieke aspecten gaat het om evaluaties van 'het zelf' die de tevredenheid op specifieke domeinen weergeven. Voorbeelden hiervan zijn 'Ik ben slim' en 'Mijn vrienden vinden mij aardig'. De eerste geeft tevredenheid aan op de cognitieve competentie, de tweede tevredenheid op de sociale competentie (Van den Beucken, 2006:13). In deze scriptie wordt uitgegaan van het model van zelfwaardering van Harter. In de volgende paragraaf wordt dit model verder uiteen gezet.

### **3.3.4 Zelfwaardering bij kinderen**

Harter heeft op basis van verschillende benaderingen een model gemaakt waarmee de zelfwaardering van kinderen kan worden gemeten. Naast het multidimensionale aspect van zelfwaardering richt zij zich ook op het globale aspect van zelfwaardering. In 1982 ontwikkelde zij een schaal waarmee de zelfwaardering van kinderen van 5 tot 12 jaar kan worden gemeten, in 1985 heeft zij deze schaal aangepast. In 1993 is de Harterschaal door Van Dongen-Melman, Koot en Verhulst (1993) vertaald naar een Nederlandse versie.

Het model dat ten grondslag ligt aan de Harterschaal stelt dat kinderen zich niet op alle gebieden even competent voelen (Harter, 1982:88). Zij maakt een onderscheid tussen vijf subschalen:

1. Schoolvaardigheden; dit domein legt de nadruk op het academisch functioneren, prestatie op school, etc.
2. Sociale acceptatie door leeftijdgenoten; dit domein legt de nadruk op sociaal functioneren, het maken van vrienden, aansluiting vinden bij een groep, etc.

3. Sportieve vaardigheden; deze legt de nadruk op sporten en buitenspellen.
4. Gedragshouding; deze legt de nadruk op het al dan niet vertonen van sociaal geaccepteerd gedrag.
5. Fysieke verschijning; deze legt de nadruk op het uiterlijk en de tevredenheid van een kind hierover. (Oosterwegel, 1993:4; van Dongen-Melman et al., 1993:740)

Welk domein als belangrijk wordt ervaren hangt af van de leeftijd van kinderen. Kinderen in de basisschoolleeftijd vinden vooral de domeinen school en sportieve vaardigheden, de fysieke verschijning en de sociale acceptatie door leeftijdsgenoten belangrijk. Ook kunnen kinderen op verschillende gebieden zichzelf verschillend waarderen. Een kind kan zichzelf goed vinden in school maar zichzelf tegelijkertijd niet knap vinden (Veerman et al., 2004:13).

De subschalen zijn in te delen in twee clusters. Eén cluster omvat de schoolvaardigheden en gedragshouding. Hiervoor blijkt de steun van ouders het belangrijkste te zijn. De andere drie subschalen behoren tot het andere cluster waarvoor de steun van vrienden het belangrijkste blijkt (Harter, 1999).

Harter ontdekte dat kinderen van acht jaar en ouder niet alleen onderscheid maakten tussen verschillende domeinen maar dat ze ook een beeld hadden over hun globale zelfwaardering. Daarom voegde zij aan de vijf domeinen nog een zesde subschaal toe: gevoel van eigenwaarde (globale zelfwaardering) (Van den Beucken, 2006: 39). Globale en domeinspecifieke zelfwaardering beïnvloeden elkaar maar het eerste is geen samenvatting van het laatste. Het gevoel van eigenwaarde omvat meer dan het gevoel van waardering over de vijf specifieke domeinen samen (Veerman et al., 2004:13).

Er zijn theorieën die beargumenteren dat het gevoel van eigenwaarde van minderheidsgroeperingen lager is dan dat van de meerderheidsgroep. Reden hiervoor is de confrontatie met vooroordelen en discriminatie. Uit recent onderzoek blijkt echter dat leden van een minderheidsgroep de negatieve beeldvorming van de meerderheidsgroep alleen accepteren als ze het idee hebben dat er weinig aan de scheve machts- en statusverhoudingen tussen de groepen veranderd kan worden. Als ze het gevoel hebben dat er iets aan de vooroordelen en discriminatie kunnen doen en als ze niet zichzelf maar de maatschappij de schuld geven van de verschillen dan is er waarschijnlijk weinig verschil tussen de eigenwaarden van de minder- en meerderheidsgroepen (Feldman, 2007:397).

De mate van zelfwaardering alleen bepaalt nog niet de inzet van een kind op school. Hiervoor zal een kind zich ook moeten willen inzetten, de motivatie hebben om dit te doen. Dit zal in de volgende paragraaf nader uiteen worden gezet.

### **3.4 Loopbaan gerichte houding**

Dat het ene kind meer inzet pleegt om te presteren dan het andere wordt in de psychologie verklaard door de motivatie die het heeft om te presteren. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat de mens van nature invloed wil uitoefenen op zijn omgeving (Veerman et al., 2004:11). De mate waarin mensen dat willen is afhankelijk van verschillende invloeden die effect hebben op de ontwikkeling van een persoon. Deze invloeden zullen worden beschreven in paragraaf 3.4.1.

Het enkel willen uitoefenen van invloed op je omgeving is nog niet voldoende om je toekomst aspiraties waar te maken. Mensen maken plannen, stellen doelen, zetten hun koers uit maar moeten deze ook vasthouden. In hoeverre iemand zijn motivatie kan vasthouden om zijn doel te behalen hangt af van zijn motivationele zelfregulatiestrategie (Spijkerman & Admiraal, 2000:125) welke zal worden besproken in paragraaf 3.4.2. Tot slot is de motivatie afhankelijk van het zelfbeeld. Dit beeld is bepalend voor de verwachtingen die iemand heeft over zijn prestaties. Deze prestatieverwachtingen zullen in paragraaf 3.4.3 aan de orde komen.

#### **3.4.1 Prestatiemotivatie**

Er zijn verschillende invloeden die effect hebben op de mate waarop een mens invloed wil uitoefenen op zijn omgeving, ofwel de mate van prestatie motivatie.

Shaffer (2002: 435) beschrijft drie invloeden:

1. Hechting: uit psychologisch onderzoek waarin goed gehechte kinderen vergeleken werden met onzeker gehechte kinderen bleek de eerste groep meer zelfverzekerd te zijn en het beter te doen op school. Ook als variabelen als IQ en sociale klasse constant werden gehouden. Kortweg zijn de kwaliteit van de opvoeding die baby's krijgen en de sfeer in huis de belangrijkste factoren die van invloed zijn op de hechting van een kind.
2. Woonomgeving: uit ander psychologisch onderzoek blijkt dat kinderen die zijn opgegroeid in een huis met speelgoed op niveau dat hen uitdaagde om te onderzoeken, beroep te doen op andere vermogens en probleemoplossend vermogen op latere leeftijd beter presteerde op school.
3. Opvoedpraktijk: kenmerkend aan de ouders van kinderen die een hoge mate van prestatiedrang hebben is dat zij:
  - a. Hun kinderen snel prijzen voor successen, hun kinderen laten merken dat zij worden geaccepteerd en hartelijk zijn.
  - b. Hun kinderen begeleiding en controle bieden door standaarden aan te reiken waar kinderen naartoe kunnen leven en hun kinderen monitoren bij hun vooruitgang om er zeker van te zijn dat hun kinderen de standaarden bereiken.

- c. Hun kinderen een bepaalde mate van autoriteit toestaan. Ze bieden een leeromgeving waarbinnen kinderen zelf keuzes kunnen maken in de uitdagingen die zij aan willen gaan.

Baumrind noemt deze manier van opvoeden de autoritatieve of ondersteunende opvoedstijl, een stijl die op het moment gezien wordt als de beste stijl van opvoeden in de westerse samenleving (Shaffer, 2002:435; Van Lieshout et al., 2007; Van der Meij & De Pree Eds., 2007:230; Feldman, 2007: 311).

In tegenstelling tot deze opvoedstijl ondermijnen ouders de schoolprestaties en motivatie voor het behalen van succes bij een kind indien zij:

- a. Weinig betrokken zijn en het kind weinig begeleiding bieden.
- b. Juist te veel betrokken zijn, alles controleren en kinderen steeds wijzen op huiswerk dat nog moet worden gedaan, een materiële beloning geven voor goede cijfers of voortdurend zeuren over slechte cijfers.

Maar ook de peergroup heeft effect op de motivatie van kinderen om zich in te zetten. Uit psychologisch onderzoek bleek dat in Afro Amerikaanse en Latino vriendengroepen kinderen ontmoedigd werden om hoge schoolprestaties te leveren (zie ook paragraaf 2.3). Anderzijds is ook bewezen dat kinderen met ouders die veel waarde hechten aan scholen en hard werken om iets te bereiken ook vrienden zoeken die deze waarden delen (Shaffer, 2002: 436).

Tot slot heeft ook de basisschoolomgeving invloed op de motivatie van kinderen. De evaluaties van de prestaties van een kind worden hier meer officieel en publiekelijk gemaakt dan dat dit thuis of met vrienden gebeurt. Bovendien is deze openbare evaluatie van kinderen ook de basis voor leerkrachten en medeleerlingen om leerlingen te labelen als sterk, zwak, slim, dom, lui, etc. Hetgeen de motivatie van leerlingen beïnvloed. Anderzijds is school ook de plek waar naast op cognitief gebied een leerling kan uitblinken op atletisch, sociaal, artistiek, musisch en andere gebieden. Welke leerlingen de mogelijkheid geven om op deze manier zelfwaardering te ontwikkelen (Mortimer & Shanahan, 2003).

### **3.4.2 Motivationale zelfregulatiestrategie**

Boekaerts heeft onderzocht hoe mensen leren. Om een leerdoel te bereiken hanteren mensen volgens haar verschillende strategieën: cognitieve en motivationele. Aan de motivationele strategie ligt de kennis over de motivatie ten grondslag en de gevoelens die hierbij horen. Hierbij gaat het erom impulsieve reacties te voorkomen en afleiding te weerstaan. Ook het delen van je bezigheden met anderen, vertellen waar je mee zit en zorgen dat je steun ontvangt van anderen zijn onderdeel van de strategie.

Bij het vasthouden aan het doel heeft men een pro-actieve houding nodig, zelfregulatie met betrekking tot de motivatiestrategie. Boekaerts (1994:343) noemt drie kenmerken die deze houding typeren:

- *Initiatief kunnen nemen*: een motivationele zelfregulatie die erop is gericht aan de slag te gaan zonder uitstel.
- *Doorzettingsvermogen*: een motivationele zelfregulatiestrategie die erop is gericht impulsiviteit, wispelturigheid, ongeduld tijdens de taakuitvoering te onderdrukken.
- *Ontkoppeling*: een motivationele zelfregulatiestrategie die erop is gericht negatieve gedachten en gevoelens (zorgen maken, chagrijnig worden, in de put raken) die tijdens de taak naar boven komen, tijdelijk opzij te zetten.

Kinderen die deze pro-actieve houding ontwikkelen hebben hier veel baat bij in hun volwassen leven. Uit een onderzoek naar de relatie tussen vlijt in de jeugd en gedrag in de volwassenheid bleek dat mannen die het hardst werkten in hun jeugd de meest succesvolle volwassenen werden. Vaillant en Vaillant (1981) schrijven dat vlijt in de jeugd zelfs een betere indicator voor succes was dan intelligentie of sociale achtergrond.

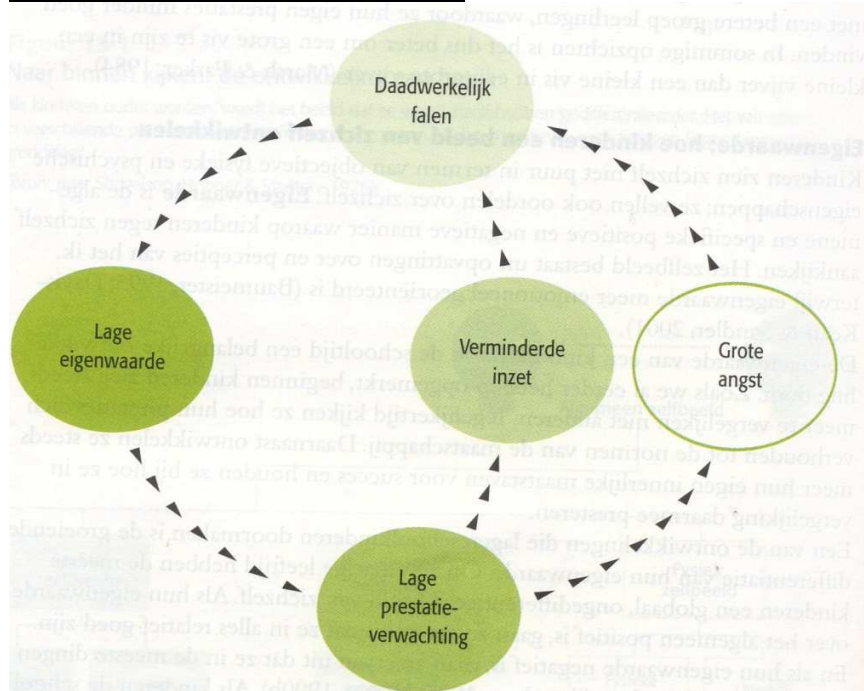
### 3.4.3 Prestatieverwachtingen

Onderzoek wijst uit dat de prestatie van kinderen in hoge mate afhangt van hun zelfwaardering. Dit bepaalt hoe zij hun eigen succes en falen interpreteren, hetgeen hun inzet beïnvloedt. Boekaerts (1997) beschrijft als aanvulling op haar theorie over de motivationele strategie verschillende patronen die men onderscheidt ten aanzien van inzet:

- *Optimistische inzet*: leerlingen met deze strategie hebben een gezond zelfvertrouwen ontwikkeld over hun eigen taakbekwaamheid. Ze zijn op grond hiervan bereid inzet te leveren en daardoor nog beter te worden. Zij hebben bij alles wat zij ondernemen een hoge succesverwachting en zien een positieve relatie tussen inzet en rendement. Hun inschatting is daarbij meestal kloppend.
- *Defensief-pessimistische inzet*: leerlingen die deze stijl hanteren maken zich druk en voelen zich vaak hulpeloos en angstig. Dit leidt tot een lage succesverwachting en tegelijk tot een hoge inzet. Soms heeft dit verassend goede resultaten tot gevolg. Het inschatten van de verhouding inspanning en rendement blijft moeilijk. Hun motivationele kennis blijft laag. Hun voorspellingen over eigen succes zijn niet betrouwbaar.
- *Zelf-handicapping inzet*: leerlingen met deze stijl neigen ertoe geen of weinig inzet te leveren om geen gezichtsverlies te lijden. Negatieve ervaringen met de taak hebben geleid tot negatieve beelden over eigen prestatievermogen en dit beïnvloedt de inzet voor de taak: het *afhaakscenario*.

Deze laatste inzet leidt tot een cyclus van afnemende eigenwaarde. Kinderen verwachten dat ze een taak niet gaan volbrengen, werken daardoor minder hard, presteren inderdaad slechter hetgeen hun negatieve zelfbeeld weer bevestigt (Feldman, 2007:396).

Figuur 3.3 Cyclus van lage eigenwaarde



Bron: Feldman, 2007: 396

Ook Weiner (1974:6) beschrijft verschillende wijzen waarop jongeren hun successen en falen interpreteren. Volgens hem zijn er vier verschillende oorzaken waaraan jongeren hun successen en falen wijten:

- Vermogen: ik heb geen succes bij het volbrengen van deze taak omdat ik hier niet goed in ben versus ik heb succes omdat ik hier goed in ben.
- Taakcomplexiteit: ik heb geen succes bij het volbrengen van deze taak omdat hij te gecompliceerd is versus ik heb succes omdat de taak te makkelijk is.
- Inzet: ik heb geen succes bij het volbrengen van deze taak om dat ik er niet veel voor heb gedaan versus ik heb succes omdat ik er veel voor heb gedaan.
- Geluk: ik heb geen succes bij het volbrengen van deze taak omdat ik precies die dingen moest doen die ik nog niet geleerd heb versus ik heb succes omdat ze toevallig datgene vroegen wat ik al geleerd had.

Het vermogen en de taakcomplexiteit zijn stabiele oorzaken, inzet en geluk zijn instabiele oorzaken. Het vermogen en de complexiteit van een taak is op korte termijn weinig aan verandering onderhevig terwijl inzet en geluk constant wisselend kunnen zijn. Daarnaast zijn vermogen en inzet interne oorzaken, het gaat om het vermogen en de inzet van een persoon. De taakcomplexiteit en geluk zijn externe oorzaken waar de persoon zelf geen invloed op heeft (tabel 3.1).

**Tabel 3.1 Weiner's classificatie van de oorzaken van prestaties**

	Interne oorzaken	Externe oorzaken
<b>Stabiele oorzaken</b>	<i>Vermogen</i>	<i>Taak</i>
<b>Instabiele oorzaken</b>	<i>Inzet</i>	<i>Geluk</i>

Bron: Weiner, 1974:6

Volgens Weiner bepaalt de mate waarin de oorzaken voor de prestatie gezocht worden in de interne oorzaken of externe oorzaken de mate waarin we waarde hechten aan de prestaties. Mensen in de westerse wereld hechten meer waarde aan de interne dan aan de externe oorzaken aangezien de eerste verbonden zijn met de persoonskenmerken en de laatste met de kenmerken van de situatie. De mate waarin de oorzaken voor de prestatie worden gezocht in de stabiele of instabiele oorzaken bepaalt de invloed op de prestatieverwachting in de toekomst. De stabiele oorzaken bepalen in hoge mate de toekomstverwachting voor prestatie. De instabiele oorzaken hebben een zwakkere verwachting aangezien deze per situatie meer variabel zijn. Weiner's theorie komt er dus op neer dat er twee cognitieve variabelen zijn die de motivatie om taken te bereiken beïnvloeden. De al dan niet persoonlijke oorzaken (intern of extern) bepalen hoeveel waarde we hechten aan een prestatie en de stabiliteit van het resultaten bepaalt de mate van onze toekomstige verwachtingen ten aanzien van prestaties. Samen bepalen deze cognitieve oordelen/waarderingen onze bereidheid om in de toekomst een zelfde soort uitdaging aan te gaan (Weiner, 1974:6).

Stevenson, Chen & Lee (1993: 57) ontdekte dat er tussen verschillende culturen er verschillen bestaan in de mate waarin er waarde wordt gehecht aan interne en externe oorzaken. Hij heeft onderzoek gedaan naar het verschil in leerprestaties tussen Amerikaanse en Aziatische leerlingen. Uit zijn onderzoek bleek dat, zoals hierboven al werd beschreven, onderwijzers, ouders en leerlingen in de Verenigde Staten schoolprestaties inderdaad eerder toeschrijven aan stabiele, interne oorzaken. Maar de mensen in Japan, China en andere Oost Aziatische landen denken eerder dat hun prestaties het gevolg zijn van tijdelijke, situationele oorzaken. Hij verklaart deze uitkomst aan de hand van de door de geschiedenis gevormde Aziatische visie waarbij de nadruk meer ligt op de noodzaak om hard te werken.

Zoals eerder beschreven is geldt de manier van afwegen aan de hand van interne, externe, stabiele of instabiele oorzaken nog niet voor jonge kinderen. Tot zevenjarige leeftijd hebben de meeste kinderen de neiging om onrealistisch optimistisch te zijn. Ze geloven dat ze op alle gebieden capabel kunnen worden, ze moeten zich alleen nog op die manier ontwikkelen door middel van inzet. In de leeftijd van acht t/m twaalf jaar gaan kinderen onderscheid maken tussen inspanning en vermogen. De oorzaak hiervoor is waarschijnlijk dat zij ook door hun omgeving meer worden gewezen op hun vaardigheden waar dit op jongere leeftijd nog vooral gebeurt op inzet. Kinderen worden in de laatste groepen van het basisonderwijs steeds meer naar niveau in

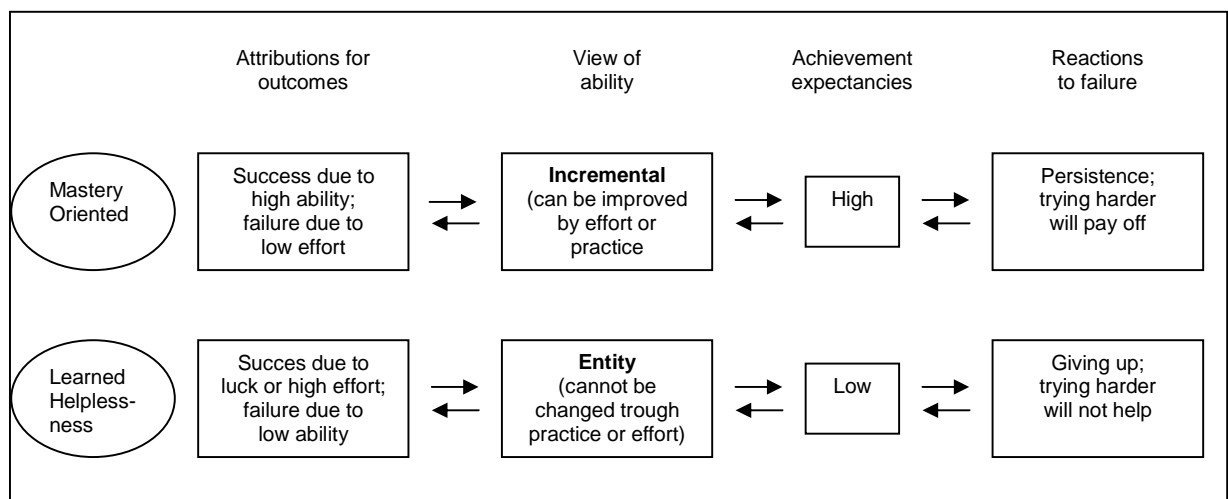


groepjes geplaatst en worden getest op prestatie in plaats van inzet (bijv. de CITO test) (Shaffer, 2002:437).

### *Aangeleerde machteloosheid theorie*

Kinderen reageren verschillend op falen en zijn daarbij te onderscheiden in twee groepen. Elke groep verklaart falen op een verschillende manier. De ene groep is georiënteerd op eigen mogelijkheden (mastery oriented). Deze groep schrijft successen aan het eigen vermogen en falen aan externe en instabiele factoren toe. Zij geloven dat zij door middel van een grotere inzet ook de kans op succes vergroten. De andere groep schrijft successen juist toe aan de instabiele factoren, zoals geluk. Zij ervaren geen trots en zelfwaardering. Falen wijten zij aan het tekort aan eigen vermogen (learned-helplessness orientation). Hierdoor stoppen ze met proberen en gedragen zich machteloos. Ze hebben weinig verwachtingen op toekomstig succes. Het lijkt erop dat kinderen vanaf 5 a 6 jaar deze oriëntatie al kunnen ontwikkelen. Ook getalenteerde kinderen kunnen het zich hebben eigengemaakt. Ouders en leerkrachten kunnen de negatieve oriëntatie bevorderen door hard werken aan te prijzen als kinderen slagen maar kritiek te geven op de mate van bekwaamheid als kinderen falen. Als ouders en leerkrachten het kind zijn probleem oplossend vermogen prijzen als het slaagt en zijn tekort aan inzet als het faalt dan concludeert het kind dat het capabel genoeg is om betere resultaten te boeken als het zich meer inzet (Shaffer, 2002:439).

Figuur 3.4 Characteristics of the mastery-oriented and learned-helplessness achievement orientations



Bron: Shaffer, 2002:439

Diekstra beschrijft dat het gevoel van machteloosheid ook bij ouders voor kan komen. Hij spreekt hierbij van gedemoraliseerde opvoeders, ouders die een somber beeld hebben over de toekomst van hun kinderen. Het geheel van verwachtingen dat zij van zichzelf en van hun kinderen hebben is negatief. Zij zitten in een cyclus van negatieve ervaringen. Hij noemt het voorbeeld van een Rotterdamse vader wiens zeventienjarige zoon vanaf zijn veertiende niet meer wilde leren. De

zoon doet nu al anderhalf jaar niks. Hij en zijn vrouw hebben het opgegeven om de jongen op een positief spoor te brengen, hij luistert toch niet. Diekstra geeft aan dat ook het leven van deze ouders zelf gepaard gaat met vele faalervaringen. Vaak hebben zij een uitkering of een laag gekwalificeerde baan. Ze wonen in buurten die ze zelf als onveilig en niet kindvriendelijk beoordelen. Het contact met de officiële instituties zoals school, de overheid en hulpverlening beschrijven ze als heel moeizaam. Ze voelen zich niet serieus genomen, vertrouwen de instanties niet en voelen zichzelf niet in staat om hun kinderen een opvoeding ondersteunend aan de school te geven. Diekstra vraagt zich af wat het voor een kind betekent om een ouder te hebben met dit ongeloof in eigen kunnen (Diekstra, 2002 in Gravesteyn & Diekstra, 2004:43). Het tegenovergestelde, het geloof in eigen kunnen van kinderen, hun opvoeders en het effect hiervan op elkaar wordt beschreven door de psycholoog Albert Bandura.

### **3.4 Geloof in eigen kunnen**

In de voorgaande paragrafen is de ontwikkeling van de zelfwaardering omschreven en de manier waarop deze via de motivatie invloed uitoefent op de prestaties. De psycholoog Albert Bandura vat dit proces samen in zijn theorie over zelfeffectiviteit. Het begrip zelfeffectiviteit definieert hij als het geloof van iemand in zijn capaciteiten om bepaalde taken en handelingen met succes uit te kunnen voeren (geloof in eigen kunnen). Het voornaamste verschil tussen zelfeffectiviteit en zelfwaardering is dat het in het laatste geval gaat om algemene waardering van het eigen kunnen (ik ben goed in sport). Daar waar het in het geval van zelfeffectiviteit gaat om een meer taakspecifieke waardering van het eigen kunnen. Het gaat om het geloof om een bepaalde taak in een bepaalde context uit te kunnen voeren (Pajares, 1997:13). Als een kind bijvoorbeeld een bepaalde sportopdracht al kent (klimmen in het touw) dan roept deze context een taakspecifieke zelfwaardering op dat sterk gerelateerd is aan het vereiste gedrag (ik ben wel/niet goed in klimmen in het touw). Maar als een kind nog niet eerder de opdracht heeft uitgevoerd dan wordt de nieuwe situatie vergeleken met oude ervaringen die ongeveer gelijk zijn aan de nieuwe situatie. Bijvoorbeeld: ik heb al kennisgemaakt met het hangen aan de ringen, dat ging mij goed af dus dan zal het klimmen in het touw mij ook wel lukken.

Volgens Bandura (1993:118) is niks zo belangrijk voor de persoonlijke werking en kracht als het geloof van mensen in hun eigen kwaliteiten om controle uit te kunnen oefenen op hun eigen niveau van functioneren en zaken die hun leven beïnvloeden. Zijn stelling is dat hoe hoger zelfeffectiviteit (geloof in eigen kunnen) van mensen is, hoe hoger het doel is waar mensen zichzelf toe uitdagen en hoe sterker hun toewijding is aan het doel. Uit onderzoek van zijn hand blijkt dat kinderen die geloven in hun mogelijkheden en geloven dat hun capaciteiten steeds kunnen worden verbeterd hoger scoren, ongeacht hun werkelijke mogelijkheden.

Mensen die geloven in hun eigen kunnen:

- Twijfelen minder aan zichzelf en hebben meer doorzettingsvermogen
- Zitten in een positief spiraal met betrekking tot wat ze kunnen bereiken, ze leggen zichzelf doelen op, bereiken deze doelen en leggen zichzelf hogere doelen op, enz.
- Zijn beter opgewassen tegen falen en mislukkingen en hebben minder stress.

Met het oog op de loopbaanontwikkeling beschrijft Bandura dat naarmate mensen meer geloven in hun eigen kunnen, zij meer carrièreopties voor zichzelf zien weggelegd. Bovendien zullen mensen met een hoge mate van zelfeffectiviteit zich educatief beter voorbereiden op hun carrièreperspectief. Echter, ook Bandura erkent dat je sociale omgeving van invloed is op de ontwikkeling van zelfeffectiviteit. In de volgende subparagrafen wordt hier verder op ingegaan.

### **3.4.1 De invloed van de sociale omgeving**

Bandura onderkent dat mensen een product zijn van hun omgeving en dat de situatie waarbinnen men opgroeit invloed heeft op de zelfeffectiviteit. Zo beschrijft ook Bandura het goede effect van positieve feedback op vooruitgang en het proces dat mensen doorlopen om hun doel te bereiken (zie paragraaf 3.3). Zij die geleerd wordt dat de eigen mogelijkheden altijd kunnen worden verbeterd presteren beter dan zij die hun mogelijkheden als een reflectie van de eigen intellectueleiteit zien. Als ouders doelen stellen voor het academische bereik van hun kind helpt dat dan ook slechts in beperkte mate. Veel belangrijker is het om het geloof in eigen kunnen van kinderen te versterken (Bandura, 1993: 141,125, 135).

Naast de invloed van de omgeving op de mate van het gevoel van zelfeffectiviteit van mensen bepaalt dit ook de keuzemogelijkheden van mensen. Zelfeffectiviteit heeft invloed op de levensloop doordat het de keuzen bepaalt van activiteiten die we al dan niet ondernemen. Het is afhankelijk van de sociale omgeving van een persoon wat zijn keuzemogelijkheden zijn. De mate waarin mensen zichzelf ergens al dan niet competent in achten bepaalt vervolgens de keuze. Mensen vermijden activiteiten en situaties waarvan ze denken dat ze er niet goed in zijn. Daarentegen gaan ze graag de uitdaging aan om dingen te doen waar ze denken wel goed in te zijn. Door de keuzes die worden gemaakt om het één wel en het ander niet te gaan doen vormen mensen verschillende competenties, interesses en sociale netwerken die bepalend zijn voor de levensloop (Bandura, 1993:135).

Alle factoren die de keuzen van gedrag bepalen kunnen van grote invloed zijn op de richting van de persoonlijke ontwikkeling omdat ze zichzelf versterken. Als de keuze er eenmaal voor heeft gezorgd dat iemand tot een specifieke sociale omgeving is toegetreden worden er binnen deze omgeving bepaalde competenties, waarden en interesse aangemoedigd. Dit heeft dus een effect lang nadat de zelfeffectiviteit bepalend is geweest voor de keuze om in een bepaalde omgeving te participeren.

### 3.4.2 Zelfeffectiviteit en academische ontwikkeling

Bandura (1993:135) beschrijft drie mogelijkheden waarop zelfeffectiviteit opereert als motor achter academische ontwikkeling:

1. Het geloof van studenten in hun effectiviteit om hun leren te beïnvloeden en vakken te behalen;
2. Het geloof van de individuele docent in de mate waarin hij/zij de studenten kan motiveren tot leren;
3. Het geloof van de staf van de school in een gezamenlijke effectiviteit om de school in academisch opzicht vooruit te brengen.

#### *Zelfeffectiviteit van de leerling*

Hoe hoger het geloof in eigen kunnen, hoe beter kinderen hun cognitieve mogelijkheden versterken, zo blijkt uit onderzoek van Bandura. Daarnaast blijkt dat kinderen met een hoge mate van academische en zelfregulerende zelfeffectiviteit populairder en socialer zijn dan leeftijdsgenoten die in mindere mate over deze vormen van zelfeffectiviteit beschikken. Ook hebben zij minder ervaring met afwijzing van leeftijdsgenoten. Dit verband wordt sterker naarmate kinderen ouder worden en de peergroup belangrijker wordt voor kinderen (Bandura,1993:138).

#### *Zelfeffectiviteit van leerkrachten*

De zelfeffectiviteit van leerkrachten heeft effect op leerlingen doordat zij tot taak hebben een omgeving voor de leerlingen te creëren die leren mogelijk maakt. Volgens Bandura (1993:140) is er bewijs dat de sfeer in de klas deels afhankelijk is van het geloof van de leerkrachten in hun eigen kunnen om goed onderwijs aan leerlingen te geven. Leraren die over een hoge mate van zelfeffectiviteit beschikken om onderwijs te geven creëren positieve leerervaringen voor hun leerlingen.

#### *Zelfeffectiviteit van het schoolsysteem*

Leraren functioneren in een interactief sociaal systeem binnen de school. Het geloofssysteem van de staf creëert een cultuur op de school dat vitaliserende of demoraliserende effecten heeft op hoe goed de school functioneert als sociaal systeem. De kwaliteit van het leiderschap heeft hierbij een belangrijk effect op de ontwikkeling en stabiliteit van effectieve scholen. Goede directies krijgen het voor elkaar om de staf goed samen te laten werken om een gezamenlijk doel te bereiken en te geloven in hun capaciteiten om obstakels te overwinnen (Bandura, 1993:141). Ook heeft Bandura (1993:142) onderzoek gedaan naar de invloed van de sociaal economische klasse van leerlingen. Uit zijn onderzoek blijkt dat het aandeel studenten van een bepaalde sociaal economische klasse op een school invloed heeft op het geloofssysteem van de staf. Hoe

hoger het aantal studenten uit een lage sociaal economische klasse, des te hoger het aantal studenten die laag scoren en absent zijn, hetgeen het geloof van de staf in hun mogelijkheden om academische vooruitgang te boeken verzwakt, wat maakt dat de academische prestaties van deze scholen lager zijn. De etniciteit van de leerlingen heeft hier in mindere mate invloed op. Echter, uiteindelijk blijken scholen waarbij de staf sterk gelooft dat het de mogelijkheid heeft om de studenten (ongeacht hun achtergrond) te motiveren en op te leiden, beter dan gemiddeld presteren.

### **3.4.3 De invloed van ouders**

Familie speelt volgens Bandura (1993:143) een centrale rol in het succes van de leerlingen op school. Bandura beschrijft verschillende manieren waarop ouders invloed hebben op de intellectuele groei van hun kinderen, de mate en manier waarop zij:

- hun kinderen voorbereiden op school;
- waarde hechten aan educatie;
- geloven in de schoolse competenties van hun kinderen;
- de taalontwikkeling aanmoedigen en de mate waarin zij de taal overdragen door bijvoorbeeld voor te lezen aan hun kinderen;
- grenzen stellen;
- zorgen voor een goede omgeving voor het maken van huiswerk;
- hun kinderen thuis helpen met hun schoolwerk;
- de academische vooruitgang in de gaten houden;
- hun kinderen belonen voor hun vooruitgang;
- schoolgerelateerde zaken stimuleren;
- helpen met schoolse activiteiten;
- participeren in de school (ouderraden) of participeren in groepen ter verbetering van de school.

Ouders die in zichzelf geloven zien onderwijs als een gedeelde verantwoordelijkheid. Hoe meer zij geloven in hun eigen effectiviteit om hun kinderen zaken bij te brengen, hoe meer zij hun kinderen begeleiden bij het leren en actief participeren in het leven op school. Andersom, ouders die hier minder in geloven laten de educatie voor een groot deel, zo niet in het geheel, over aan de leraren. Ook hier komt de zelfeffectiviteit voor leraren weer om de hoek kijken. Leraren met een hoge mate van zelfeffectiviteit helpen ouders om hun mogelijkheden om hun kinderen te ondersteunen te verbeteren (Bandura, 1993:144).

Volgens Bandura heeft de mate van zelfeffectiviteit van een leerling en zijn opvoeders dus in grote mate effect op de loopbaan van de leerling. Over het algemeen wordt hij met betrekking tot het effect van zelfeffectiviteit op de academische loopbaan door onderzoekers gesteund in zijn theorie (Pajares, 1997: 16).

### 3.5 Terugblik

In de eerste paragraaf is de theorie van Gottfredson uiteengezet waarin het proces wordt beschreven waarlangs de beroepskeuze tot stand komt. Mensen ontwikkelen schema's op basis waarvan naar de maatschappij wordt gekeken en keuzen worden gemaakt. De denkschema's die worden gevormd over gender, status en capaciteit en interesse worden getoetst aan de mentale kaart. Hierin is de visie op wereld en arbeid opgeslagen en vloeien de keuzemogelijkheden voor de specifieke persoon voort. Deze worden steeds beperkter waardoor uiteindelijk een bepaald beroepspad wordt bewandeld. Vloet heeft dit proces vanaf een wat hoger abstractieniveau beschreven waarbij duidelijk wordt dat niet alleen het zelfbeeld belangrijk is voor de loopbaan, maar ook de aanleg en zelfwaardering.

In de tweede paragraaf is ingegaan op de individuele kenmerken. Er is gestart met de intellectuele en cognitieve kenmerken. Volgens het principe van de meritocratie zijn intelligentie en prestaties samen bepalend voor de opbrengst van je loopbaan. Echter, over de manier waarop intelligentie zich ontwikkelt is geen uitsluitsel te geven. Over het algemeen wordt uitgegaan van de probabilistische visie. Deze stelt dat de genen niet een blauwdruk voor talent bevatten maar slechts een abstract en diffuus potentieel welke een 'meervoud van mogelijkheden' in zich dragen. In interactie met de omgeving kunnen deze mogelijkheden in de loop van de ontwikkeling tot specifieke waarneembare eigenschappen worden gekanaliseerd. Over wat uiteindelijk de doorslag geeft, de genen (genotype) of de omgeving (fenotype), komen verschillende onderzoeken tot verschillende resultaten. Dickens en Flynn (2001:351) geven aan dat positieve omgevingsinvloeden pas op latere leeftijd tot optimale resultaten op het IQ leiden. Het IQ heeft volgens hen pas op 20 jarige leeftijd een asymptotisch maximum bereikt (mits de omgevingsverbetering blijvend is).

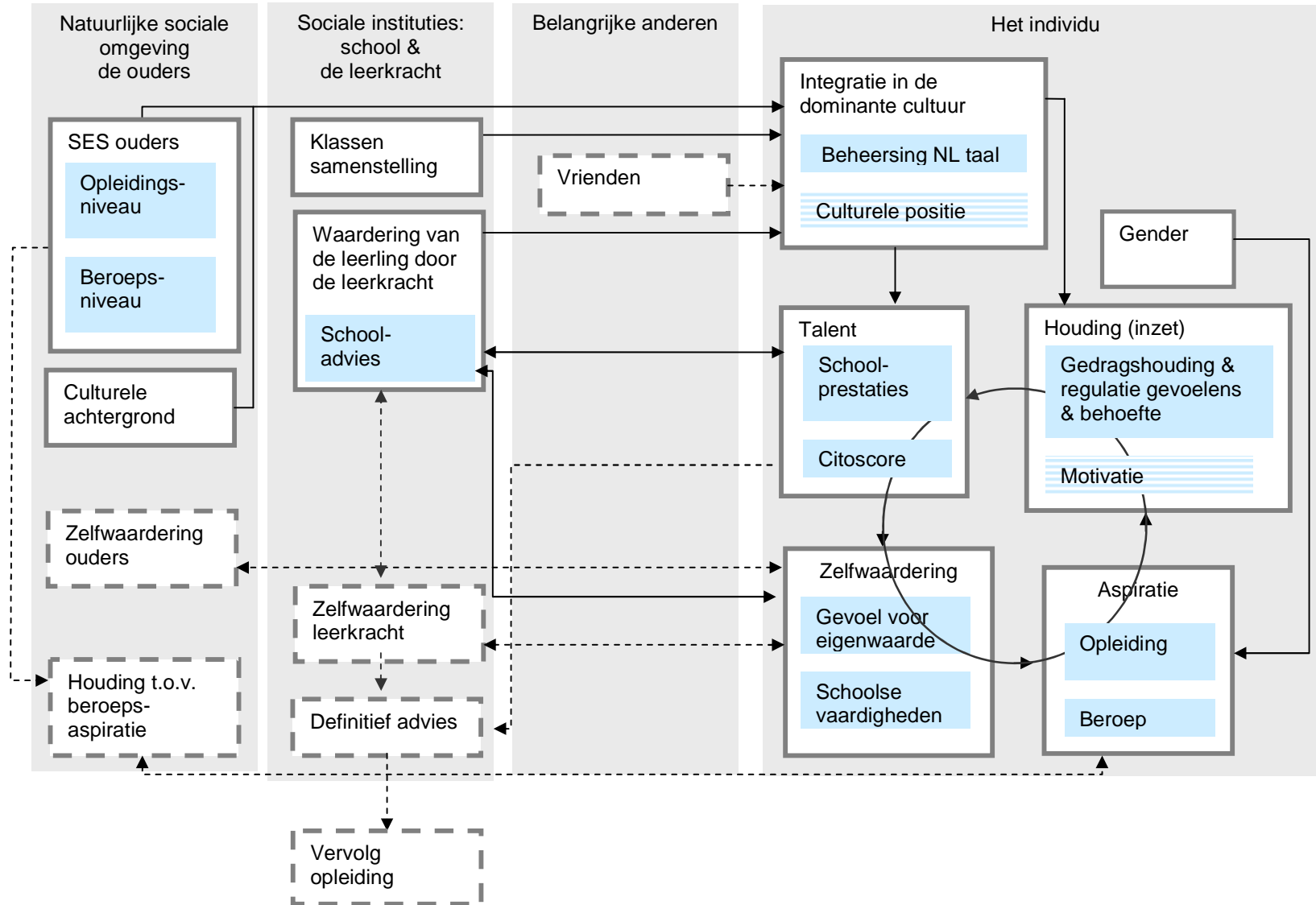
Ook gender komt in de tweede paragraaf aan bod. De eerdergenoemde denkschema's van Gottfredson spelen een centrale rol in de invloed van gender op de loopbaan. Door hun socialisatieproces ontwikkelen kinderen een visie op de wereld en arbeid bekeken vanuit hun gender. Hun keuzepatronen vloeit hieruit voort waardoor meisjes meer kiezen voor vrouwenberoepen en jongens meer voor mannenberoepen.

In de derde paragraaf is verder op de zelfwaardering ingegaan en is de ontwikkeling van deze persoonlijke eigenschap bij kinderen beschreven. Samenvattend kan gesteld worden dat de mate waarin een kind waardering heeft voor zichzelf zich al op jonge leeftijd ontwikkelt. De opvoeding van het kind speelt een cruciale rol in deze ontwikkeling. De manier waarop ouders een kind leren om te gaan met slagen en falen is essentieel voor de manier waarop een kind naar zichzelf kijkt, welke verwachtingen het heeft over zijn slagen en over zijn falen zowel in het heden als in de toekomst. Dit beïnvloedt de motivatie van een kind om in een bepaalde mate invloed uit

te oefenen op een specifieke situatie. De mate waarin een kind invloed uitoefent op een situatie, zijn inzet, is bepalend voor zijn kans van slagen. Deze eigenschappen komen tot uiting via de houding en zijn bepalend voor de mate waarin deze houding loopbaan en daarmee schoolgericht is. Hoe dit proces van motivatie en inzet verloopt, is beschreven in de vierde paragraaf.

De theorie van Bandura welke beschreven is in paragraaf vijf vat het voorgenoemde eigenlijk samen. Mensen die in zichzelf geloven, dus voldoende zelfwaardering hebben, evalueren hun prestaties positief waardoor zij de motivatie krijgen om de taak weer uit te voeren. Dit leidt tot een hoger aspiratie niveau. Bandura vult hierbij aan dat ouders en leerkrachten die geloven in hun eigen effectiviteit dit overbrengen op kinderen en leeromgevingen creëren waarin kinderen goed kunnen presteren. Dit maakt dat de zelfeffectiviteit van de kinderen wordt vergroot. Wanneer we de inzichten uit dit hoofdstuk toevoegen aan het schema van de schoolloopbaan variabelen komen we tot figuur 3.5. De hypothesen die ten grondslag liggen aan dit figuur zullen door middel van empirische onderzoek worden getoetst teneinde een antwoord te geven op de gestelde probleemstelling. Hoe dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd zal worden beschreven in het volgende hoofdstuk. Daarnaast zullen in dit hoofdstuk alle hypothesen nog eenmaal worden toegelicht.

Figuur 3.5 Schoolloopbaan variabelen (3)









## **4. Onderzoeksopzet**

In de inleiding van dit onderzoek zijn de redenen voor onderzoek naar het verband tussen zelfwaardering en toekomst aspiraties reeds aangegeven. Er is uitgebreid ingegaan op de meritocratie, de maatschappijvorm die in de hedendaagse Nederlandse maatschappij wordt nagestreefd. Er is toegelicht dat het streven naar een meritocratie een druk op de schouders van de burgers legt doordat zij hiermee zelf verantwoordelijk worden gesteld voor succes of falen in hun loopbaan. Tot slot is beschreven dat niemand zijn eigen loopbaan volledig zelf in de hand heeft doordat sociale factoren een grote invloed uitoefenen op de loopbaan, hier is in het tweede hoofdstuk dieper op ingegaan. Zo is de theoretische achtergrond van deze sociale factoren en de manier waarop deze invloed uitoefenen in hoofdstuk twee beschreven. Dat zelfwaardering nodig is om goed met de maatschappelijke druk om 'het te maken' om te kunnen gaan is beschreven in het derde hoofdstuk. De theoretische achtergrond van de individuele factoren als intellectuele kenmerken, gender en zelfwaardering is nader uiteen gezet. Er is beschreven hoe zelfwaardering maakt dat je erin gelooft dat je het kunt maken in de maatschappij. Het is daardoor aannemelijk te verwachten dat iemand met veel zelfwaardering ambitieuzer is dan iemand die minder waardering heeft voor zichzelf.

In dit hoofdstuk zal uiteen worden gezet hoe bovenstaand theoretisch kader aan de praktijk zal worden getoetst. In paragraaf 4.1 wordt beschreven welke onderzoeksvraag en hypothesen er zijn geformuleerd. Vervolgens zal in paragraaf 4.2 worden ingegaan op de opzet en uitvoering van het onderzoek. In deze paragraaf zal worden beschreven hoe er gekomen is tot de onderzoeksgroep en welke afwegingen er zijn gemaakt bij de keuze voor de onderzoeksmethoden. Daarnaast worden in deze paragraaf de onderzochte concepten nader toegelicht en wordt er beschreven hoe de uitvoering van het onderzoek heeft plaatsgevonden. Tot slot wordt er in paragraaf 4.3 beschreven wat de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van het onderzoek is. Het hoofdstuk eindigt met paragraaf 4.4 waarin wordt teruggeblikt op het hoofdstuk.

### **4.1 Onderzoeksvraag en hypothesen**

In de inleiding is de centrale probleemstelling van het onderzoek al benoemd. In de loop van het theoretische onderzoek is gebleken dat met het begrip zelfvertrouwen vaak het begrip zelfwaardering wordt bedoeld. In het derde hoofdstuk is dit verder uiteengezet. Daarom is de

probleemstelling uit het eerste hoofdstuk aangepast en is het begrip zelfvertrouwen vervangen door het begrip zelfwaardering. De definitieve probleemstelling luidt nu:

*In hoeverre is er een relatie tussen de zelfwaardering van leerlingen in groep acht van de basisschool en hun aspiratie met betrekking tot hun loopbaan?*

Voor deze scriptie wordt gebruik gemaakt van een nomothetisch verklaringsmodel. Ofwel het onderzoek heeft als doel in algemene zin te verklaren hoe het komt dat leerlingen verschillen in loopbaanaspiraties en wat de invloed van zelfwaardering hierbij is. Uit vrijwel alle sociologische onderzoeken naar loopbanen blijkt dat de natuurlijke sociale omgeving de beste voorspeller is voor deze loopbaan. In dit onderzoek wordt voorondersteld dat zelfwaardering een centrale rol speelt in de loopbaanaspiratie van mensen. Dat brengt ons tot de centrale hypothese van dit onderzoek:

*Er is een relatie tussen de invloeden vanuit de natuurlijke sociale omgeving en het aspiratieniveau welke we (deels) weg kunnen verklaren met zelfwaardering*

Onder aspiratieniveau wordt het niveau van de opleiding en/of het beroep verstaan welke de leerlingen in de toekomst willen gaan volgen en beoefenen. Een hoger aspiratieniveau betekent dat de leerlingen een opleiding of beroep willen volgen of beoefenen van een hoger niveau en met meer beroepsprestige.

Naast de natuurlijke sociale omgeving hebben volgens de literatuur ook de sociale instituties en de individuele kenmerken invloed op de loopbaanaspiratie. Deze concepten zijn ook meegenomen in het onderzoek. De invloeden van de omgeving en de individuele kenmerken verlopen via tal van factoren. Op basis van de literatuur zijn deze factoren systematisch naar invloed geordend. In paragraaf 4.1.1 worden deze verwachte relaties nader uiteengezet. In de theorie komt ook de invloed van de meritocratische visie regelmatig naar voren. Hoe deze visie mogelijk invloed uitoefent op de aspiraties van kinderen wordt beschreven in paragraaf 4.1.2.

#### **4.1.1 Factoren in relatie tot de loopbaanaspiratie van het individu**

Uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat natuurlijke sociale omgeving, waaronder de ouders worden verstaan, en dan specifiek het milieu waaruit de ouders afkomstig zijn, de grootste voorspeller is voor de loopbaan van een persoon. In dit onderzoek gaan we ervan uit dat dit verband inderdaad bestaat maar dat dit verband verloopt via de individuele kenmerken zelfwaardering, talent, schoolgerichte houding en de integratie in de dominante cultuur. Daarnaast wordt ervan uitgegaan dat de belangrijkste sociale institutie in het leven van een kind, de school, een effect

heeft op de loopbaan van een kind. Al deze verbanden zijn opgenomen in figuur 4.1 welke te zien is op de volgende pagina. Niet alle verwachte verbanden worden in dit onderzoek onderzocht. De verbanden die niet (direct) worden onderzocht zijn aangegeven met een onderbroken lijn.

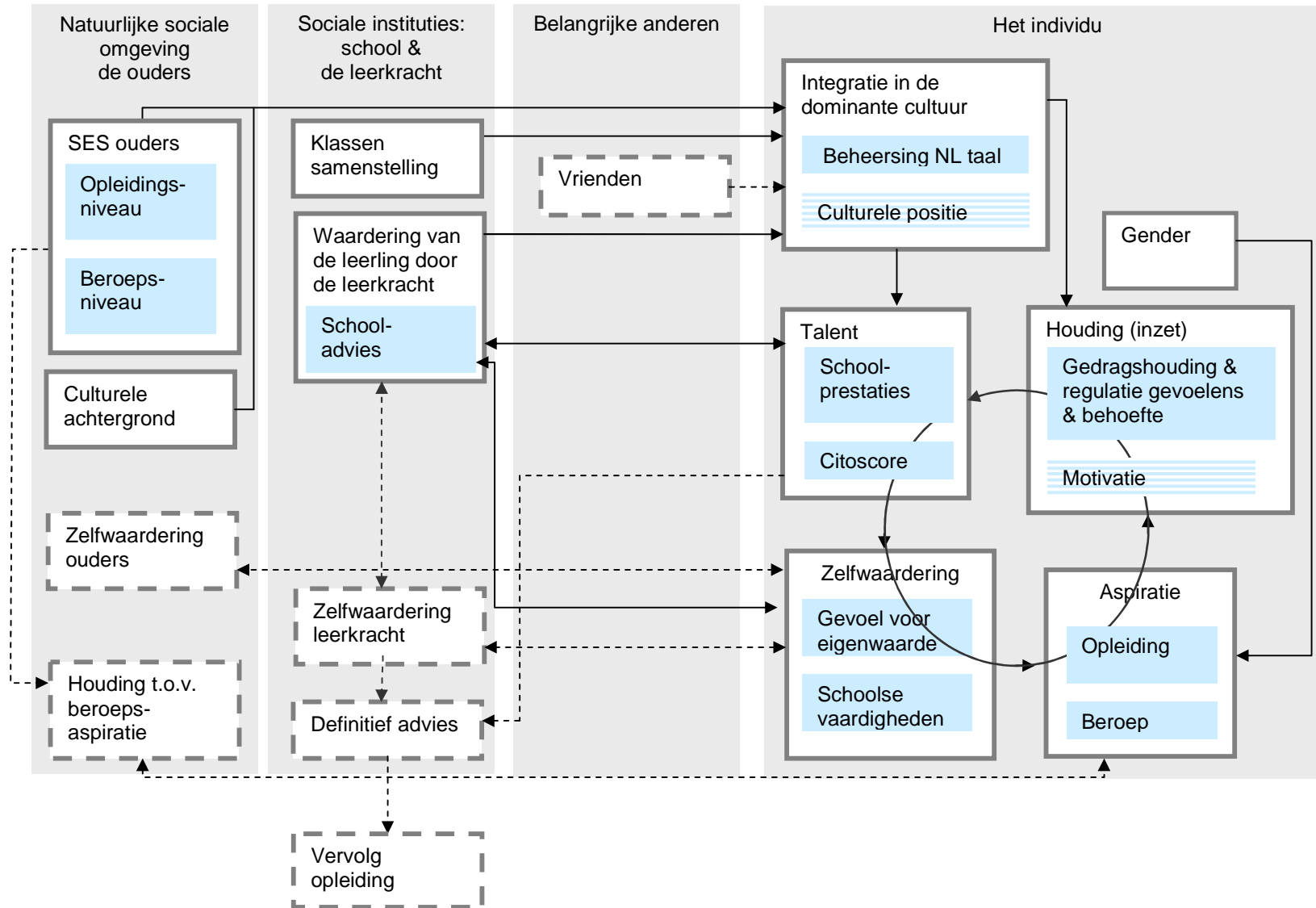
Er zijn twee contrasterende verklaringlijnen:

1. Een hoge sociaal economische klasse en het zitten in een klas waarin het merendeel van de kinderen afkomstig is uit een hoge sociaal economische klasse hebben een hoge mate van integratie in de dominante cultuur tot gevolg. Dit komt tot uiting in de schoolgerichte houding (schoolbereidheid) en het talent (schoolgeschiktheid) van een kind. Dit wordt versterkt door de waardering door de leerkracht en mondt uit in een hoge mate van zelfwaardering van een kind. Dit leidt vervolgens weer tot een hoog aspiratieniveau.
2. Een lage sociaal economische klasse en het zitten in een klas waarin het merendeel van de kinderen afkomstig is uit een lage sociaal economische klasse hebben een lage mate van integratie in de dominante cultuur tot gevolg. Dit komt tot uiting in de schoolgerichte houding (schoolbereidheid) en het talent (schoolgeschiktheid) van een kind. Dit wordt versterkt door de waardering door de leerkracht, en mondt uit in een lage mate van zelfwaardering van een kind. Dit leidt vervolgens weer tot een laag aspiratieniveau.

Anders gezegd, opgroeien in een hoog sociaal milieu leidt tot een hoge mate van zelfwaardering en een hoog aspiratieniveau. Opgroeien in een laag sociaal milieu leidt tot een lage mate van zelfwaardering en een laag aspiratieniveau.

De hoogte van het aspiratieniveau zou voorts kunnen worden beïnvloed door de meritocratische visie in de samenleving. Hoe deze verbanden zouden kunnen verlopen wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

Figuur 4.1 Schoolloopbaanproces (4)



#### 4.1.2 Integrale hypothesen: de meritocratische aspiratie

In de inleiding en door de voorgaande hoofdstukken heen is ook de meritocratische visie van onze maatschappij aangehaald als effect op de aspiraties en loopbanen van kinderen. Deze vooronderstellingen over de maatschappelijke context worden in dit onderzoek tevens getoetst.

Alle ouders hebben in principe het streven dat hun kinderen minstens het statusniveau halen als zij hebben behaald. De algemene opvatting is dat een opleiding en baan van het hoogste niveau ook het meeste aanzien en loon oplevert. Deze zaken worden door de meeste mensen gezien als belangrijke elementen voor een gelukkig leven. Vanuit beleidsmatig perspectief heeft iedereen de kans om 'het te maken'. In combinatie met de wens van aanzien en loon voor het streven naar geluk, door kinderen en door ouders, zorgt voor de verwachting dat de aspiraties over het algemeen genomen hoog liggen.

Wat als hoog wordt ervaren is echter afhankelijk van de sociale klasse van het gezin. De utiliteitstheorie speelt hierin een rol. Ouders uit een lager sociaal milieu kennen de hogere en universitaire opleidingen en al wat daarmee samen hangt niet. Ze kunnen de kosten en baten hiervan minder goed inschatten dan die van een schoolsoort die overeenkomt met het milieu waaruit zij afkomstig zijn (Bosker, 1990:11). Het is daardoor waarschijnlijk dat ouders uit een lager sociaal milieu hun kinderen wel zullen stimuleren om verder te leren, dat wil zeggen om na het voortgezet onderwijs middelbaar onderwijs te gaan volgen, maar niet snel de ambitie voor hun kinderen koesteren om naar hoger of universitair onderwijs te gaan.

Een uitzondering hierop zijn de allochtone ouders. Dit zijn veelal ouders die zelf naar Nederland zijn gekomen voor een beter leven. Zij willen graag dat hun kinderen een zo hoog mogelijke opleiding behalen. Deze ouders zijn vaak onbekend met het schoolsysteem en hebben daardoor minder last van de utiliteitstheorie, alles is immers onbekend. Ze willen graag een beter leven voor hun kinderen en zullen hun vanuit deze visie stimuleren om het hoogst mogelijke te behalen. Hoger opgeleide ouders kennen de route van het schoolsysteem. Zij zullen hun kinderen stimuleren om minstens hetzelfde niveau te behalen als zij hebben behaald.

Zoals we eerder hebben beschreven heeft naar verwachting naast de sociale achtergrond ook zelfwaardering een effect op de toekomst aspiraties van kinderen. Volgens de eerder beschreven theorieën oefent de druk vanuit de maatschappij om 'het te maken' op ten minste vier manieren invloed uit op de zelfwaardering:

1. Door het streven van ouders om hun kinderen meer te laten bereiken dan ze zelf hebben gedaan prijzen ze kinderen meer om wie ze zijn. Voorondersteld wordt dat een positief zelfbeeld bijdraagt aan het waarmaken van een hoge aspiratie. Deze vooronderstelling is onjuist. Een positief zelfbeeld draagt wellicht bij aan een hoge aspiratie maar niet vanzelfsprekend aan een hoge zelfwaardering. Het is juist de zelfwaardering die nodig is om de benodigde inzet te plegen om de aspiratie waar te maken.

Afhankelijk van de manier waarop ouders hun kind prijzen wordt de zelfwaardering van kinderen vergroot. Ouders die kinderen feedback geven op de handeling stimuleren de zelfwaardering van kinderen (“wat heb je dat goed gedaan” of “als je het op die manier doet gaat het blijkbaar fout, probeer het eens op een andere manier”). Ouders die kinderen feedback geven op de persoon vullen het zelfbeeld voor hun kinderen in, maar de evaluatie op de handeling ontbreekt (“jij bent een goede...” of “je bent geen goede ...”). Deze kinderen krijgen niet de kans om zelf een zelfbeeld op te bouwen aan de hand van de evaluatie van hun ervaringen. Het beeld van zichzelf wordt hen als het ware opgelegd. Hierdoor denken kinderen dat ze goed zijn zonder dat dit uit gefundeerde zekerheden bestaat. Deze kinderen hebben daardoor niet meer zelfwaardering op de competentiebeleving. Hierdoor zullen ze meer moeite hebben om zich maximaal in te zetten, bijvoorbeeld doordat ze bang zijn om te falen.

2. Vooral ouders uit de allochtone groepen en hoger opgeleide ouders hebben een hoge ambitie voor hun kinderen. Hierdoor zullen vooral zij hun kinderen willen stimuleren om het allerhoogste te behalen. De hoger opgeleide ouders kennen het schoolsysteem en hebben goed inzicht wat het hoogst mogelijke voor hun kind is. Allochtone kinderen en ouders zouden de oorzaak van hun falen kunnen wijten aan hun “anders zijn”<sup>8</sup> waardoor faalervaringen minder negatief effect hebben op hen zelfwaardering. Hoger opgeleide autochtone ouders hebben de meeste kansen om het te maken volgens de algemene maatschappelijke opvattingen. De druk om het te maken is voor deze kinderen dus het hoogst, waardoor de juiste manier van prijzen (zoals beschreven onder punt 1) belangrijk is om een gezonde zelfwaardering te behouden. Naar verwachting zal het tegengestelde binnen deze groep ook veel voorkomen: ouders stimuleren kinderen te veel op de persoon in plaats van feedback te geven op het proces.
3. Naast de ouders die hun kinderen prijzend opvoeden is er een groep ouders die in een spiraal van machteloosheid zijn beland, de gedemoraliseerde opvoeders. Deze ouders hebben een somber beeld over de toekomst van hun kinderen. Het geheel van verwachtingen dat zij van zichzelf en van hun kinderen hebben is negatief. Zij zitten in een cyclus van negatieve ervaringen (Diekstra, 2002 in Gravesteyn & Diekstra, 2004:43). Er is een grote kans dat kinderen deze negatieve zelfwaardering overnemen.
4. Tot slot is er een groep jeugdigen die zelf weinig zelfwaardering hebben doordat ze zich niet gewaardeerd voelen door de maatschappij. Dit is het resultaat van het nastreven van het meritocratische ideaal waarin mensen het lot in eigen handen hebben. De zelfwaardering van mensen die het niet hebben gemaakt wordt hierdoor gekrenkt (Tonkens & Swierstra, 2008:4).

---

<sup>8</sup> Discriminatie van allochtone groepen op de arbeidsmarkt wordt over het algemeen genomen erkend voor met name groepen met een islamitisch culturele achtergrond.



Afhankelijk van de sociale achtergrond en de zelfwaardering van leerlingen hebben kinderen meer of minder motivatie om zich in te zetten voor school. Deze motivatie is af te leiden uit de schoolgerichte houding van leerlingen.

Zo zijn er kinderen met een lage zelfwaardering die net als de voorgenoemde ouders ertoe neigen om geen of weinig inzet te leveren voor school om geen gezichtsverlies te lijden. Negatieve ervaringen met het onderwijs hebben geleid tot negatieve beelden over eigen prestatievermogen. Hierdoor hebben de leerlingen een weinig schoolgerichte houding: het *afhaakscenario*. (Spijkerman & Admiraal, 2000:139). Zij voelen de druk van de maatschappij met betrekking tot schoolsucces maar hebben het opgegeven om zich hieraan aan te passen. Het kan wel zijn dat ze zich op andere manieren aanpassen aan een groep. Bijvoorbeeld door een goede moslim, christen, voetballer of rapper te zijn. Het sterk benadrukken van bepaalde identiteiten kan ook nadelige gevolgen hebben. Denk aan jongeren die opgaan in straatcultuur of andere jongerenculturen welke het verder ontwikkelen van schoolse vaardigheden in de weg staan. Maar ook fundamentalisme kan het gevolg zijn van het sterk benadrukken van bijvoorbeeld de etnische of religieuze identiteit als verdienste.

Er zijn kinderen die een lage zelfwaardering hebben maar, juist vanwege de maatschappelijke druk, zich wel inzetten om een hoog schoolsucces te behalen en zo hoog op de maatschappelijke ladder te klimmen. Zij hebben een *Defensief-pessimistische* houding. Zij hebben een lage succesverwachting van zichzelf maar toch een hoge inzet. Soms heeft dit verassend goede resultaten tot gevolg.

En er zijn kinderen met een gezonde zelfwaardering. Zij volgen de invloed die de maatschappij op hen uitoefent en zijn bereid inzet te leveren om zo hoog mogelijk te komen. Zij hebben bij alles wat zij ondernemen een hoge succesverwachting en zien een positieve relatie tussen hun schoolgerichte houding en het rendement.

Indien we de variabelen sociale klasse, zelfwaardering en schoolgerichte houding combineren komen we tot acht typen kinderen en bijbehorende aspiratieniveaus (tabel 4.1). Voor alle typen geldt dat de druk op het kind om het te maken vanuit de maatschappij hoog is.

Tabel 4.1 Aspiratieniveaus kindtypen

		Zelfwaardering			
		Laag		Hoog	
		Houding negatief	Houding positief	Houding negatief	Houding positief
Sociale klasse	Laag	<p>Aspiratie laag <b>Afhaker</b> <b>Afhaakgedrag</b> <i>Ik wil niet teveel want ik kan het niet.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is laag. Doordat het kind ook een lage zelfwaardering heeft en de verwachting dat het alsmear zal falen heeft het een laag aspiratieniveau. Het kind heeft het opgegeven om bij de dominante maatschappijgroep te willen horen en heeft daardoor een negatieve houding t.o.v. school.<sup>9</sup></p>	<p>Aspiratie laag <b>Aanhaker</b> <b>Aanhaakgedrag</b> <i>Ik wil niet te veel want het lukt mij niet.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is laag. Doordat het kind ook een lage zelfwaardering heeft en de verwachting dat het alsmear zal falen heeft het een laag aspiratieniveau. Het kind wil wel graag bij de dominante maatschappijgroep horen en heeft daardoor een positieve houding tov school.</p>	<p>Aspiratie laag <b>Laatbloeier</b> <b>Onbekende verlangens</b> <i>Ik wil iets maar ik kan het nog niet.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is laag. Het kind heeft een hoge zelfwaardering maar weet nog niet wat het wil gaan worden en sluit qua aspiratie aan bij zijn socialisatie hetgeen leidt tot een laag aspiratieniveau. Het onderwijs sluit onvoldoende aan bij zijn behoeften waardoor het kind een negatieve houding heeft tov school.</p>	<p>Aspiratie hoog <b>Stijger</b> <b>Ambitieux optimistisch</b> <i>Ik wil veel en ik ga ervoor.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is laag. Het kind kan echter goed aansluiting vinden bij het onderwijs en heeft een hoge zelfwaardering. Hierdoor is het aspiratieniveau hoog en heeft het een schoolgerichte houding.</p>
	Hoog	<p>Aspiratie hoog <b>Daler</b> <b>Aangeleerde machteloosheid</b> <i>Ik wil veel maar ik kan het niet.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is hoog mede hierdoor is het aspiratieniveau van het kind hoog. Echter, doordat het kind een lage zelfwaardering heeft met de verwachting dat het alsmear zal heeft het een negatieve houding t.o.v. school.</p>	<p>Aspiratie hoog <b>Ploeger</b> <b>Defensief pessimistisch</b> <i>Ik wil veel maar het lukt mij niet.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is hoog mede hierdoor is het aspiratieniveau van het kind hoog. Het kind heeft een lage zelfwaardering met de verwachting dat het alsmear zal falen maar zet zich hierdoor extra hard in en heeft een schoolgerichte houding.</p>	<p>Aspiratie hoog <b>Buitenstaander</b> <b>Verborggen verlangens</b> <i>Ik wil iets maar ik mag het niet.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is hoog. Het kind heeft een hoge zelfwaardering maar wat het eigenlijk wil doen en worden sluit niet aan bij wat ouders verwachten. Daardoor sluit het qua aspiratieniveau aan bij zijn socialisatie. Het onderwijs sluit onvoldoende aan bij zijn behoeften waardoor het kind een negatieve houding heeft tov school.</p>	<p>Aspiratie hoog <b>Uitbinker</b> <b>Ambitieux optimistisch</b> <i>Ik wil veel en ik ga ervoor.</i></p> <p>De druk op het kind vanuit het gezin om een hoge status te bereiken is hoog mede hierdoor is het aspiratieniveau van het kind hoog. Het kind heeft zich deze ambitie eigen gemaakt, kan goed aansluiting vinden bij het onderwijs en heeft een hoge zelfwaardering. Hierdoor heeft het een schoolgerichte houding.</p>

<sup>9</sup> Er is een relatief grote kans dat deze kinderen hun heil zoeken in een (peer)groep die buiten de gangbare maatschappij staat.

## 4.2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

In de vorige paragraaf zijn de hypothesen die in dit onderzoek zijn getoetst behandeld. In deze paragraaf zal worden beschreven hoe deze hypothesen zijn getoetst. Achtereenvolgend zullen de onderzoeksgroep in paragraaf 4.2.1, de instrumenten in paragraaf 4.2.2 en de uitvoering van het onderzoek in paragraaf 4.2.3 worden beschreven.

### 4.2.1 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep betreft basisschoolleerlingen in groep acht. De toegang tot deze groep is verkregen via de scholen van de betreffende leerlingen. Hoe er tot de keuze voor de doelgroep en scholen gekomen is wordt in deze paragraaf toegelicht.

#### *Keuze voor de leerlingen*

Binnen het onderzoek is ervoor gekozen om vragenlijsten af te nemen bij kinderen in de leeftijd van tien tot twaalf jaar. Deze kinderen zitten in de laatste groep van de basisschool en zullen binnen een jaar hun overstap maken naar het voortgezet onderwijs. Er is voor deze groep gekozen omdat zij:

- Op korte termijn een vervolgopleiding moeten kiezen en hierdoor al gedwongen zijn na te denken over wat zij tijdens hun schoolloopbaan willen bereiken. De overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs is de belangrijkste in de schoolloopbaan van een leerling. De keuze die dan wordt gemaakt is vaak tekenend voor de rest van de levensloop (Terwel, 2006: 9);
- Aan de start staan van de pubertijd. Hierdoor hebben zij nog niet veel last van de psychologische veranderingen die de onderzoeksresultaten zouden kunnen vertekenen;
- Een groot deel van de cognitie al hebben ontwikkeld. Hierdoor kan bij leerlingen van deze leeftijdscategorie al goed de intellectuele capaciteiten, motivatie en interesses bepaald worden (Van Lieshout et al., 2007: 123);
- Sociaal psychologisch gezien al een groot deel van hun socialisatieproces achter de rug hebben, waardoor factoren die in dit proces een rol spelen zichtbaar kunnen worden gemaakt door middel van onderzoek.

Het nadeel voor de keuze van deze leeftijdscategorie is dat bepaalde literatuur erop wijst dat toekomstperspectief zich ontwikkelt vanaf elf a twaalf jaar (Peetsma, 1992: 18). Ook de identiteit van mensen is in deze leeftijdsfase nog in een pril stadium en ontwikkelt zich voor, tijdens en vlak na de pubertijd (Schaffer, 2002:440, Gottfredson, 1996:193).

#### *Keuze voor de scholen*

Om de kinderen te bereiken zijn scholen benaderd met de vraag of zij wilden deelnemen aan dit onderzoek (zie bijlage 1). Er is geprobeerd de scholen zo veel mogelijk via voor hen bekende contactpersonen te benaderen. Verwacht werd dat dan de kans op deelname van de scholen het grootst zou zijn. Nadat de scholen de brief hadden ontvangen werd er een week later door de onderzoekster telefonisch contact met hen opgenomen om meer informatie te verstrekken en te vragen of de school wilde deelnemen.

De scholen die benaderd zijn, zijn geselecteerd op basis van hun gemiddelde SE score. Aan elk schoolgaand kind in Nederland wordt een score toebedeeld die is bepaald door het opleidingsniveau van de ouders (voorheen door de culturele achtergrond van de ouders). Van elke school in Rotterdam is een gemiddelde SE score berekend. De scholen zijn op basis hiervan ingedeeld in vijf categorieën: scholen met een hoge (0.81-1.00), boven gemiddelde (0.61-0.80), gemiddelde (0.41-0.60), onder gemiddelde (0.21 – 0.40) en lage (0.00-0.20) SE score.

De eerste werving van scholen heeft plaatsgevonden in het voorjaar van 2008. Hierbij zijn scholen benaderd met lage, gemiddelde en hoge gemiddelde SE scores. Reden hiervoor was dat de kans op een qua sociaal economisch zo gemêleerd mogelijke onderzoeksgroep op deze manier het grootst was en er ook onderzoek gedaan kon worden naar het klasseneffect. Om onderzoek te kunnen doen naar het klasseneffect zijn gesegregeerde klassen naar sociaal milieu nodig en die zijn te vinden in de hoge en lage groep. Er is om pragmatische redenen een uitzondering gemaakt om twee scholen te benaderen die in de categorie met onder gemiddelde SE scores vallen. Daarnaast was het de bedoeling om in eerste instantie alleen scholen te benaderen die een omvang van meer driehonderd leerlingen hadden. Dit omdat de kans groter is dat deze scholen twee of meer groepen acht hebben. Zo zou in het onderzoek rekening gehouden kunnen worden met het scholeneffect dat op kan treden. Al direct bij de eerste selectie bleek echter voor de hoogste categorie (de 0.81-1.00 scholen) het selectiecriteria van meer dan driehonderd leerlingen niet haalbaar. Dit omdat er slechts twee scholen in Rotterdam waren met meer dan driehonderd leerlingen en een SE score van boven de tachtig. Daarnaast verliep de werving van scholen via contactpersonen welke vanuit een welzijnsorganisatie samenwerkte met de schooldirecties van deze scholen. De scholen waar de contactpersonen goed contact mee hadden bleken vaak kleiner dan driehonderd te zijn. Daarom is er met het selectiecriteria omvang soepeler omgegaan en zijn er bij de eerste werving ook scholen geworven van tussen de twee- en driehonderd leerlingen en een school met minder dan 200 leerlingen.

In totaal zijn er bij de eerste werving van scholen in totaal veertien scholen benaderd (zie tabel 4.2). Bij de keuze voor de te benaderen scholen werd naast de SE score en of er een contactpersoon was die de school kon benaderen rekening gehouden met de spreiding over de stad. Voor een aantal geselecteerde scholen werd door betreffende contactpersonen aangegeven dat deze in een situatie verkeerden waardoor het doen van onderzoek op deze

scholen niet handig leek<sup>10</sup>. Deze scholen zijn niet benaderd (en daarom niet opgenomen in de tabel). Van de veertien benaderde scholen waren acht scholen bereid om deel te nemen. Met name de scholen uit de hoogste categorie SE-scores stonden niet open voor deelname. Deze scholen staan in wijken die te kampen hebben met veel sociale problematiek. Bovendien is de zorgdruk op de scholen hoog. Deze druk kan een reden voor deze scholen zijn om niet deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast worden deze scholen, gezien de grootstedelijke problematiek die op en rond deze scholen speelt, relatief het vaakst benaderd door onderzoekers.

Doordat er met de acht scholen die na de eerste ronde bereid waren om deel te nemen niet voldoende kinderen bereikt zouden kunnen worden om een valide onderzoek te kunnen afnemen is er besloten de selectiecriteria verder te versoepelen. In een tweede ronde zijn daarom meer scholen met minder dan 300 leerlingen en scholen in de andere SE score categorieën benaderd. In deze ronde zijn er in totaal nog achttien scholen benaderd. Van de achttien benaderde scholen waren er zeven bereid om deel te nemen aan het onderzoek.

Redenen voor afwijzing waren onder anderen gebrek aan tijd, teveel onderzoek dat recent gedaan is of dat er op het moment al een onderzoek op de school werd uitgevoerd. Eén school gaf aan dat zij de termijn tot de zomervakantie te kort vonden om gedegen nazorg te kunnen bieden aan leerlingen die eventuele negatieve effecten zouden ervaren door de vragenlijst over zelfwaardering .

---

<sup>10</sup> Bijvoorbeeld scholen die op het moment van onderzoek door de inspectie waren beoordeeld als zeer zwakke school, scholen die op het moment van onderzoek een grote reorganisatie doormaakten door het aanpassen van de schooltijden (zgn. Volledig Dagarrangement), etc.

Tabel 4.2 Benaderde scholen

Selectie criteria			Eerste ronde		Tweede ronde	
Scores <sup>1</sup> , categorie:	Aantal leerlingen:	Totaal aantal scholen <sup>2</sup>	Benaderd	Deelname	Benaderd	Deelname
0.00 – 0.20	< 200	12				
	200- 300	21	2	1	1	
	>300	24	3	3	2	
0.21 – 0.40	< 200	12				
	200- 300	8	1		1	
	>300	13	1	1		
0.41 – 0.60	< 200	10				
	200- 300	14	1	1	3	1
	>300	7	1	1	3	2
0.61 – 0.80	< 200	24				
	200- 300	21			2	1
	>300	8			6	3
0.81 – 1.00	< 200	5	1			
	200- 300	4	2	1		
	>300	2	2			
<b>Totaal:</b>		<b>174</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>7</b>

1.: Gemiddelde SE-scores van Rotterdamse scholen in het schooljaar 2007/2008, cijfers verkregen via het COS (Centrum voor Onderzoek en Statistiek). De cijfers zijn een bewerking van gegevens van het CFI (*Centrale Financiën Instellingen* - een uitvoeringsorganisatie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen).

2.: Niet van alle scholen waren de SE Scores beschikbaar. In totaal waren er 20 scholen zonder scores.

Uiteindelijk namen er 15 scholen met in totaal 23 klassen en 411 leerlingen deel aan het onderzoek. Een overzicht met de kenmerken van deze scholen is te zien in tabel 4.3. Uitgaande van een snelle berekening werd er in eerste instantie verwacht dat scholen met meer dan driehonderd leerlingen ook meerdere groepen acht zouden tellen. Als gevolg hiervan zijn er in de eerste ronde twaalf scholen benaderd. De verwachting was dat er van scholen met meerdere groepen acht minstens vijftig leerlingen in het onderzoek zouden participeren. Dan zouden er acht scholen nodig zijn geweest om een omvang van vierhonderd kinderen te bereiken. Echter, de scholen in Rotterdam hebben te maken met heel veel leerlingen in de lagere, met name kleutergroepen, en weinig kinderen in de hogere groepen. Voor wijken in en om het centrum geldt dat ouders uit de stad naar een rustigere omgeving trekken als de kinderen ouder zijn. Voor de nieuwbouwwijken in Nesselande geldt dat daar met name relatief jonge gezinnen wonen waardoor deze scholen ook te maken hebben met meer lagere dan hogere groepen. Daarnaast waren er scholen, zoals de school in Prinsenland, die wel vier groepen acht telt maar wegens omstandigheden slechts twee groepen deel kon laten nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk

hebben er als gevolg hiervan meer scholen aan het onderzoek deelgenomen, maar met minder groepen per school dan aanvankelijk de bedoeling was.

Tabel 4.3 Deelnemende scholen

Scores <sup>†</sup> , categorie:	Aantal leerlingen:	SE - score	Aantal leerlingen	Aantal groepen	Wijk
0.00 – 0.20	200-300	0.00	24	2	Kralingen
	>300	0.00	53	2	Prinsenland
	>300	0.02	21	1	Nesselande
	>300	0.03	21	1	Nesselande
0.21 – 0.40	>300	0.37	39	2	Oud Charlois
0.41 – 0.60	>300	0.41	35	2	Kop van Zuid
	>300	0.45	37	2	Nieuwe Westen
	>300	0.46	47	3	Afrikaanderwijk & Katendrecht
	200-300	0.46	22	1	Rubroek
	200-300	0.48	18	2	Kop van Zuid
0.61 – 0.80	200-300	0.64	19	1	Afrikaanderwijk
	200-300	0.76	22	1	Nieuwe Westen
	<200	0.76	16	1	Afrikaanderwijk
	200-300	0.76	16	1	Katendrecht
0.81 – 1.00	200-300	0.82	21	1	Afrikaanderwijk
<b>Totaal:</b>			<b>411</b>	<b>23</b>	

#### 4.2.2 Instrumenten

Om de probleemstelling te beantwoorden is er gebruik gemaakt van een kwantitatieve onderzoeksmethode. Er is gekozen voor een kwantitatieve onderzoeksmethode omdat de kwalitatieve theoretische aspecten en kaders binnen dit onderzoek helder zijn. De vraag die ten grondslag ligt is niet hoe de relatie tussen zelfwaardering en loopbaanaspiratie in elkaar steekt, maar in hoeverre deze relatie bestaat. Over hoe deze relatie in elkaar steekt is al veel onderzoek gedaan en zijn theorieën beschreven. Een opsomming van deze theorieën is in de voorgaande hoofdstukken uiteen gezet. Met dit onderzoek wordt onderzocht of en hoe groot deze relatie en de hierbinnen veronderstelde verbanden zijn, er wordt hiermee gekozen voor een deductieve benadering. Er wordt onderzocht in hoeverre de besproken concepten de loopbaan van een kind verklaren. Om hiertoe te komen zijn er onder de 411 kinderen vragenlijsten afgenomen waarin antwoord is gegeven op gesloten en open vragen die naderhand zijn gecategoriseerd. De resultaten zijn verwerkt in SPSS waardoor er inzichtelijk kon worden gemaakt of, welke en hoe sterk de verbanden zijn tussen de verschillende variabelen van het onderzoek.

Er liggen twee redenen ten grondslag aan het gebruik van de vragenlijsten:

- Voor de validiteit van het onderzoek is een grote omvang van de onderzoeksgroep nodig. Door middel van het afnemen van vragenlijsten kon deze omvang met relatief weinig tijd worden bereikt.
- Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is de zelfwaardering van kinderen gemeten aan de hand van kwantitatieve psychologische vragenlijsten die specifiek voor dit doel zijn ontwikkeld.

Om antwoord te kunnen krijgen op de onderzoeksvragen is er informatie nodig over de leerling zelf, hoe hij/zij zichzelf ervaart en wat zijn/haar toekomst aspiraties zijn. Daarnaast is er informatie nodig over de natuurlijke omgeving, de ouders van de leerling en informatie over de school en de leerkracht. Via de volgende vier vragenlijsten is deze data verkregen:

- Een vragenlijst ten behoeve van het meten van de zelfwaardering van de leerling, de SCBK (Sociale Competentie Belevingsschaal voor Kinderen). Deze kon in verband met het copyright niet in de bijlage worden opgenomen. Voorbeelden van vragen uit deze vragenlijst zijn te vinden in bijlage 2 'Variabele zelfwaardering leerling'.
- Een zelfgeconstrueerde vragenlijst om de toekomst aspiratie van de leerling te onderzoeken. Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage 3.
- Een zelfgeconstrueerde vragenlijst voor de leerkracht om een aantal kenmerken van de kinderen te onderzoeken. Daarnaast zijn in deze vragenlijst vragen opgenomen waarmee de waardering van de leerkracht voor de leerling wordt onderzocht. Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage 4.
- Een zelfgeconstrueerde vragenlijst waarop de leerkracht de achtergrondkenmerken van de ouders van de leerlingen heeft ingevuld. Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage 5.

Hiernaast zijn na afloop van het onderzoek de Citoscores van de leerlingen opgevraagd (zie bijlage 6). Hiertoe zijn er overzichtslijsten van leerlingnummers en geboortedata naar scholen verzonden om het invullen van de gegevens makkelijker te maken. Zie voor een voorbeeld van een dergelijke lijst bijlage 7.

Uiteindelijk is met behulp van de vragenlijsten en de Citoscores alle benodigde data verzameld. In figuur 4.2 zijn per categorie de concepten, indicatoren en bronnen opgesomd. Hieronder zijn per categorie de concepten beschreven met een verwijzing naar de bijlage waarin staat omschreven hoe deze zijn geoperationaliseerd.



Figuur 4.2 Overzicht indicatoren

Categorie	Concept	Indicatoren	Openrationalisatie	Bijlage
Het individu	Integratie in de dominante cultuur	Taalniveau Culturele positie	Vragenlijst leerkracht Is niet gemeten	8
	Talent	Schoolprestaties Citoscores	Vragenlijst leerkracht	8
			Cito toets	9
	Zelfwaardering leerling	Schoolvaardigheden Gevoel van eigenwaarde	Vragenlijst leerling	2
				2
	Toekomst-aspiratie leerling	Niveau wens schoolsoort Niveau wens beroep	Vragenlijst leerling	10
Vragenlijst leerling			11	
Schoolgerichte houding	Gedragshouding Regulatie behoefte en emoties Motivatie	Vragenlijst leerkracht	8	
		Vragenlijst leerkracht	8	
		Is niet gemeten		
Gender	Geslacht	Vragenlijst leerkracht	8	
Natuurlijke sociale omgeving: de ouders	Sociale economische status	Opleidingsniveau vader Beroepsniveau vader Opleidingsniveau moeder Beroepsniveau moeder	Vragenlijst ouders, ingevuld door de leerkracht	12
	Sociaal culturele achtergrond	Geboorteland vader Geboorteland moeder	Vragenlijst ouders, ingevuld door de leerkracht	13
Sociale instituties: school & leerkracht	Klassensamenstelling	Gemiddelde van de sociale klasse van de leerlingen in de klas	Vragenlijst ouders, ingevuld door de leerkracht	14
	Waardering van de leerling door leerkracht	Schooladvies	Vragenlijst leerkracht	15

#### Het individu: integratie in de dominante cultuur

Onder integratie in de dominante cultuur verstaan we de sociale positie van een persoon. De dominante cultuur is de cultuur van de hogere sociale klasse. Hoe hoger de sociale klasse van een persoon, des te meer de persoon is geïntegreerd in de dominante cultuur. Sociale positie kan worden opgemaakt uit het cultureel kapitaal dat iemand bezit. De omvang van iemand zijn cultureel kapitaal komt tot uiting op alle levensterreinen: geld, status, taal, smaak, vrije tijdsbesteding, houding tegenover werk en studie. Voor kinderen geldt dat de omvang van hun culturele kapitaal voor een groot deel bepaald wordt door hun ouders. Over geld en status beschikken zij nog maar in beperkte mate. Met name taal, smaak, vrije tijdsbesteding en houding tegenover studie zijn indicatoren voor de mate waarin zij geïntegreerd zijn in de dominante cultuur. In dit onderzoek is ervoor gekozen om taal te hanteren als integratie van de leerling in de dominante cultuur. Dit item is relatief makkelijk meetbaar door middel het oordeel van de leerkracht. Zie voor een operationalisering van deze indicator bijlage 8 'Variabelen individuele kenmerken leerling door leerkracht'.

#### Het individu: talent

Zoals we eerder schreven wordt in een meritocratie onder talent de aanleg om op school goed te presteren verstaan. Daarom worden binnen dit onderzoek schoolprestaties en de Citoscore als indicator voor talent genomen. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten vrij goed de schoolprestaties van de leerlingen kunnen inschatten. De schoolprestaties zijn daarom gemeten aan de hand van het oordeel van de leerkracht. Zie voor een Operationalisering van deze indicator bijlage 8 'Variabelen individuele kenmerken leerling door leerkracht'.

In 1965 werd in Nederland een koninklijk besluit genomen rondom de toelating voor kinderen op het voortgezet onderwijs. Volgens dit besluit moeten kinderen bij de aanmelding voor het middelbaar en hoger voortgezet onderwijs een toelatingsonderzoek kunnen overleggen. Destijds is voor dit doeleinde de Amsterdamse Schooltoets ontwikkeld waarmee de schoolvordering van kinderen onderzocht kon worden. Deze toets heeft zich door de tijd heen verder ontwikkeld en meerdere naamwijzigingen ondergaan. Officieel heet deze toets de Eindtoets basisonderwijs (Cito, 2010:1). In de volksmond wordt de toets vernoemd naar de organisatie die hem ontwikkeld en uitgeeft: de Cito toets. De uitslag op deze toets geeft een overzicht van de leervorderingen van een leerling. Zie voor een Operationalisering van deze indicator bijlage 9 'Variabele Cito Eindtoets'. Deze leervorderingen zijn een reflectie van het talent van een leerling.

Echter, de toets is slechts een momentopname. Voor het concept talent wordt zowel de Citoscore als het oordeel van de leerkracht op de schoolprestaties van de leerling meegenomen. Op deze manier wordt er een betrouwbaardere indicatie van het talent van leerlingen meegenomen in het onderzoek.

#### Het individu: zelfwaardering

Om de zelfwaardering van de leerlingen te meten is gebruik gemaakt van een standaard vragenlijst welke voor dit doeleinde is ontwikkeld. Met behulp van deze vragenlijst wordt een score verkregen voor de zelfwaardering van kinderen op hun schoolse vaardigheden, de mate waarin zij sociaal worden geaccepteerd, hun sportieve vaardigheden, gedragshouding en hun fysieke verschijning. Daarnaast wordt doormiddel van de vragenlijsten een algemeen gevoel van eigenwaarde gemeten. In het onderzoek zijn alleen de resultaten van de vragen op het gebied van zelfwaardering op schoolse vaardigheden en algemeen gevoel van eigenwaarde meegenomen. Zie voor een Operationalisering van deze indicatoren bijlage 2 'Variabele zelfwaardering leerling'.

#### Het individu: toekomstaspiratie

Onder het concept toekomstaspiratie wordt in dit onderzoek de wens voor het toekomstig te volgen scholing en uit te oefenen beroep verstaan. Uit onderzoek blijkt dat de aspiratie van leerlingen in de leeftijd van elf en twaalf jaar met betrekking tot hun studieloopbaan vaak nog niet veel verder reikt dan het voortgezet onderwijs. Daarom is in het onderzoek alleen gevraagd welk onderwijs ze na de basisschool willen volgen. Daarnaast is hen gevraagd naar het beroep dat zij later willen uitoefenen. Zie voor een Operationalisering van deze indicatoren bijlage 10 'Variabele opleidingaspiratie leerling' en bijlage 11 'Variabele beroepsaspiratie leerling'.

#### Het individu: schoolgerichte houding

Dat het ene kind meer inzet pleegt om te presteren dan het andere wordt in de psychologie verklaard door de motivatie die het heeft om te presteren. Boekaerts (1997) beschrijft dat motivatie als een strategie wordt ingezet om een doel te bereiken. Kenmerkend voor deze strategie is het hanteren van een pro actieve, schoolgerichte houding door initiatief te nemen, doorzettingsvermogen te tonen en de vaardigheid om negatieve gevoelens en gedachten (tijdelijk) opzij te kunnen zetten. Oftewel het kunnen reguleren van gevoelens en emoties. Daarnaast hangt deze houding af van de mate waarin een kind schoolbereid en geschikt is. Dit komt tot uiting in de mate waarin een kind zijn gedrag kan aanpassen aan wat volgens de algemene opinie normaal is. De data voor deze twee indicatoren, reguleren van gevoelens en behoeften en gedragshouding, zijn verzameld door middel van vragen aan de leerkrachten. Zie voor een Operationalisering van deze indicatoren bijlage 8 'Variabelen individuele kenmerken leerling door leerkracht'.

#### Het individu: gender

Onder gender wordt uiteraard de sekse van de leerling verstaan. Is het een jongen of een meisje. Deze data is verzameld aan de hand van de vragenlijst voor de leerkracht. Zie voor een

Operationalisering van deze indicator bijlage 8 'Variabelen individuele kenmerken leerling door leerkracht'.

#### Natuurlijke sociale omgeving: sociaal economische status

Onder sociaal economische achtergrond van het kind wordt in dit onderzoek de sociaal economische status (SES) van de ouders verstaan. Hoewel vroeger het beroepsniveau van de vader als uitgangspunt werd genomen voor de sociaal economische status van een kind is hier de laatste decennia een verschuiving in te bemerken. Door de toename van de scholing en arbeidsparticipatie van vrouwen hebben de opleidingen van beide ouders aan voorspellend vermogen gewonnen. Over het algemeen komt uit onderzoek naar voren dat het opleidingsniveau van de moeder een betere voorspeller is voor het toekomstig onderwijsniveau van een kind dan het opleidingsniveau van de vader. Dat het beroepsniveau aan invloed heeft afgenomen is te wijten aan een tweetal punten:

1. De hoeveelheid verborgen talent is de afgelopen decennia afgenomen. Steeds meer mensen volgen een opleiding die passend is bij hun intellectuele niveau.
2. Door verschuivingen op de arbeidsmarkt zijn er steeds wisselende groepen werklozen. Hierdoor is de indicatie voor het beroepsniveau problematischer geworden.

(Meijnen & Riemersma, 1992:22)

In dit onderzoek wordt een Rotterdamse populatie onderzocht waarvan op voorhand bekend is dat deze veel kinderen en kleinkinderen van voormalige gastarbeiders omvat. Deze gastarbeiders zijn naar Nederland gekomen om te werken en op die manier een hoger inkomen en status te verwerven dan dat voor hen in het land van herkomst mogelijk was om te bereiken. Dit maakt de kans groter dat deze mensen en hun kinderen inmiddels een hoger niveau beroep hebben behaald dan hun diploma doet vermoeden. Daarom is ervoor gekozen om zowel naar de opleiding als het beroep van beide ouders te vragen. Zie voor een Operationalisering van deze indicatoren bijlage 12 'Variabelen sociaal economische status'.

#### Natuurlijke sociale omgeving: sociaal culturele achtergrond

Onder sociaal culturele achtergrond wordt de nationale cultuur verstaan waarin de ouders of verzorgers van de kinderen zijn opgegroeid. Als indicator hiervoor wordt het geboorteland van de vader of moeder van het kind genomen. Zie voor een Operationalisering van deze indicator bijlage 12. 'Variabelen culturele achtergrond'.

#### Sociale instituties: klassensamenstelling

Onder klassensamenstelling wordt de verdeling van leerlingen qua sociaal economische status in groep verstaan. Het percentage kinderen in een klas die ouders hebben met een laag c.q. hoog

gekwalificeerd beroep en opleidingsniveau. Zie voor een operationalisering van deze indicator bijlage 14 'Variabele klassensamenstelling'.

#### Sociale instituties: waardering van de leerling door leerkracht

Het concept waardering van de leerkracht voor de leerling geeft weer op welke waarde de leerkracht de leerling weet te schatten qua schooltalent. Als indicator voor deze waardering is het schooladvies genomen dat de leerkracht de leerling zou geven indien de leerkracht op het moment van invullen van de vragenlijst deze keuze had moeten maken. Omdat de vragenlijsten voor de afname van de Cito toets hebben plaatsgevonden is het advies geheel gebaseerd op het oordeel van de leerkracht. Zie voor een operationalisering van deze indicator bijlage 15 'Variabele schooltypeadvies leerkracht'.

In deze paragraaf zijn alle concepten beschreven waarvan de invloed is onderzocht in het onderzoek. Er is beschreven welke data er verzameld is om dit onderzoek te kunnen uitvoeren. Hoe het proces van het verzamelen van al deze data is verlopen zal worden beschreven in de volgende paragraaf.

#### **4.2.3 Uitvoering van het onderzoek**

Het onderzoek is uitgevoerd in december 2008, januari en februari 2009. Deze maanden zijn bewust gekozen omdat in begin februari 2009 de Cito toets werd afgenomen. Het is waarschijnlijk dat de uitkomsten van de Citoscores de aspiratie van de leerlingen en de waardering van de leerkrachten voor de leerlingen zou beïnvloeden. Daarom was het van belang dat het onderzoek voordat de Cito toetsweek plaats zou vinden zou worden afgenomen. Anderzijds kon de afname van het onderzoek niet te vroeg in het schooljaar plaatsvinden omdat de leerkracht ook naar kenmerken van en waardering voor de leerlingen gevraagd zou worden. Om de betrouwbaarheid van de antwoorden te vergroten was het daarom van belang dat de leerkrachten zo lang mogelijk ervaring met de leerlingen zou hebben. Vandaar de keuze om het onderzoek in de drie maanden voor de afname van de Cito toets te laten plaatsvinden.

Deze tijdsafbakening leverde een tweetal problemen op in het uitvoeren van het onderzoek. Aanvankelijk was de bedoeling om het onderzoek begin 2008 af te nemen. Helaas bleek het niet zonder meer mogelijk om de vragenlijst voor het meten van zelfwaardering voor kinderen (de SCBK) te verkrijgen. Eerst is er een poging gedaan om de vragenlijsten te verkrijgen via de personen die de lijst hebben vertaald naar het Nederlands (werkzaam op het Erasmus MC). Deze verwezen door naar de uitgever van de vragenlijsten, destijds Harcourt Test Publishers. Het bleek dat de vragenlijsten alleen vanuit een organisatie besteld konden worden en de persoon die deze lijsten aan zou vragen moest TPT-B (Training Professioneel Testgebruik B) gecertificeerd zijn. Om TPT-B gecertificeerd te zijn moet je ofwel deelnemen aan ofwel een

afgeronde Master hebben in de (para)medische wetenschappen, psychologie of (ortho)pedagogiek of een remedial teacher zijn. Master Sociologie maakt hier geen onderdeel van uit. Vervolgens is er door Prof. Braster een poging ondernomen om de vragenlijsten te bestellen. Helaas bleek ook dit niet mogelijk. Uiteindelijk was het mogelijk om de vragenlijsten via Stichting de Meeuw te bestellen. Een collega met een afgeronde Master Pedagogiek was bereid om de aanvraag te doen. Zij heeft samen met de onderzoeker de handleiding en vragenlijsten doorgenomen zodat deze verantwoord konden worden afgenomen. Hiervoor is naar aanleiding van de handleiding behorende bij de vragenlijsten een procedure geschreven aan de hand waarvan de vragenlijsten zijn opgenomen (zie bijlage 16). Door de vertraging die werd opgelopen door de ondernomen pogingen om de vragenlijsten te verkrijgen kon uiteindelijk in mei 2008 begonnen worden met het werven van de scholen. Dit was reeds na de afname van de Cito toets in dat schooljaar. Voor de voortgang van het onderzoek is toen in eerste instantie besloten er toch naar te streven om het onderzoek voor de zomervakantie af te ronden.

Vervolgens is er een mail opgesteld voor de contactpersonen van de scholen met het verzoek of zij specifieke scholen persoonlijk wilden benaderen met de vraag of deze deel wilden nemen aan het onderzoek (zie bijlage 18). Door de drukke periode hadden veel contactpersonen niet de mogelijkheid om bijtijds scholen te vragen om deel te nemen. Hierdoor is het niet gelukt om voldoende scholen te werven om voor de zomervakantie onder minimaal 400 kinderen vragenlijsten af te nemen. Er is besloten om het onderzoek voor de zomervakantie niet uit te voeren onder de scholen die wel al hadden toegezegd te willen participeren. Was dit wel gebeurd dan was of de onderzoeksgroep veel kleiner geweest, of een deel van de onderzoeksgroep zou wel al de uitslagen van de Cito toets hebben gehad en het andere deel niet. Daarom is het gehele onderzoek verschoven naar de maanden december 2008 tot en met februari 2009.

Het tweede knelpunt van de tijdsafbakening van het onderzoek was de beschikbare tijd voor het uitvoeren van het onderzoek. Uiteindelijk zijn er in 22 groepen vragenlijsten afgenomen. De afname duurde per groep ongeveer een uur. De scholen waarbij het onderzoek is afgenomen staan verspreid over heel de stad Rotterdam. Kinderen gaan op een doordeweekse dag gemiddeld vijf en een half uur naar school. Hierdoor kostte het heel wat dagdelen om het onderzoek af te nemen. Doordat het uitvoerende onderzoek voor een bepaalde datum afgerond moest zijn is er in de laatste week extra hulp ingeschakeld om op hetzelfde moment in meerdere groepen vragenlijsten af te kunnen nemen. Door middel van de uitgeschreven aanpak afname van vragenlijsten kon met een instructie de vragenlijsten door een andere persoon dan de onderzoekster worden afgenomen. Uiteindelijk is dit slechts op één school gebeurd.

Er zijn verschillende brieven opgesteld om de leerkrachten en ouders te informeren over het onderzoek, het doel ervan en de manier waarop het onderzoek zou plaatsvinden:

- Vooraf een toelichting voor de leerkrachten met informatie over de afname van het onderzoek en de voorbereiding op het onderzoek (zie bijlage 19).

- Vooraf een brief aan de ouders/verzorgers met de mededeling dat de school van hun zoon of dochter deelneemt aan het onderzoek. Ook werd hierin de mogelijkheid aan ouders geboden om het kenbaar te maken indien zij niet wilde dat hun zoon of dochter deel nam aan het onderzoek (zie bijlage 20).
- Een brief aan de ouders/verzorgers met de mededeling dat hun zoon of dochter had deelgenomen aan het onderzoek (zie bijlage 20).

In hoeverre de ouders vooraf zijn geïnformeerd over het onderzoek was afhankelijk van de school. Scholen die hier nadrukkelijk om vroegen hebben deze brief vooraf ontvangen.

In de maand na het uitvoerend onderzoek is de Cito toets afgenomen. Nadat de Citoscores bekend zijn geworden is besloten deze scores bij de scholen die aan het onderzoek hadden deelgenomen op te vragen. Hiertoe is er wervingsbrief aan de scholen die deel hadden genomen gemaald (zie bijlage 6, en de bedankbrief bijlage 21). Uiteindelijk hebben dertien van de vijftien deelgenomen scholen toegezegd de scores te zullen toezenden. Met behulp van deze scores kon de betrouwbaarheid van de uitkomst van het onderzoek nog verder worden verhoogd. Hetgeen van belang is voor een zowel maatschappelijk als wetenschappelijk relevant onderzoek als deze. Argumenten voor deze relevantie zullen worden beschreven in de volgende paragraaf.

### **4.3 Relevantie**

Met behulp van dit onderzoek wordt onderzocht of er een verband bestaat tussen de zelfwaardering van kinderen en hun aspiraties voor hun loopbaan. De probleemstelling voor dit onderzoek komt niet louter voort uit academische interesse, maar probeert antwoord te geven op een maatschappelijk vraagstuk. Dit maakt dit onderzoek zowel maatschappelijk, wetenschappelijk als beleidsmatig relevant. Hieronder worden de argumenten voor deze relevantie uiteen gezet.

#### **4.3.1 Wetenschappelijke relevantie**

Dit onderzoek levert op verschillende manieren een bijdrage aan de wetenschap zowel op praktisch als op theoretisch niveau.

##### *Praktische relevantie*

Door het omvangrijke empirische onderzoek is er een waardevolle dataset verzameld over elf en twaalf jarige kinderen in Rotterdam. Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag in dit onderzoek wordt slechts in beperkte mate gebruik gemaakt van deze dataset. Met deze set kan nog veel meer onderzoek gedaan worden naar de zelfwaardering van kinderen, maar ook naar klassen en leerkrachteffecten, buurteffecten, loopbaanontwikkeling, enzovoort.

### *Theoretische relevantie*

Kinderen bepalen hun loopbaan op basis van de invloeden van onze huidige moderne samenleving. Vanuit de visie van deze moderne samenleving is er een streven naar een meritocratisch model waarbij iemands positie wordt bepaald door prestaties. Zoals in hoofdstuk één en twee is beschreven is dit streven een verandering in de maatschappijvisie ten opzichte van een eeuw geleden. Deze maatschappelijke veranderingen worden binnen de sociologie bestudeerd met het oog op de gevolgen voor het zelfbeeld en zelfbesef van individuen en groepen. Zo beschrijft Giddens (1991) bijvoorbeeld de ontwikkeling van de eigen identiteit in de laat moderne samenleving. Ook Gergen (1991) en Beck (1992) beschrijven de ontwikkeling van het individu en de dilemma's rondom identiteit in de moderne samenleving.

De kritiek op deze theorieën bestaat er vooral uit dat zij relatief abstract blijven (Snow & Heirling, 1992:846). De empirische onderbouwing voor deze theorieën is zwak. Dit onderzoek richt zich juist op de empirie door de ontwikkeling van het zelf in relatie tot de samenleving te onderzoeken. Met als resultaat de empirische informatie om de meer abstracte theorieën te onderbouwen of te verwerpen.

### **4.3.2 Maatschappelijke relevantie**

Loopbaankwesties zijn heden ten dage een maatschappelijk probleem. Zo schrijven Spijkerman en Admiraal (2000:11):

'De overheid wil erop toezien dat vraag en aanbod elkaar op een reglementaire wijze vinden op de arbeidsbeurs. Er is een toenemende vraag van de industriële wereld naar geoefende en geschoolde arbeidskrachten die berekend zijn voor hun taak. De juiste persoon op de juiste plaats wordt als een maatschappelijke opgave ervaren.'

Tegelijkertijd is het bewustzijn gegroeid dat individuele loopbaanontwikkeling gebonden is aan grenzen van de eigen klasse, sekse en etniciteit. Bepaalde groepen blijven achter en kunnen massaal niet aan de voorwaarden die de arbeidsmarkt aan hun stelt voldoen. Door hun maatschappelijke en economische context ervaren zij extra belemmeringen in hun loopbaan en de behoefte groeit om deze grenzen te doorbereken (Spijkerman & Admiraal, 2000:12).

Ook Plug (2008:7) benadrukt in zijn oratie de maatschappelijke relevantie van de loopbaan (hij gaat hierbij in op de relatie tussen de opleiding van ouders en die van kinderen). Als voorbeelden hiervoor noemt hij de ontwikkeling van de kenniseconomie en het natreven van de gelijke kansen in het onderwijssysteem. Met dit onderzoek wordt getracht inzicht te geven in de werking en invloed van één factor die van invloed is op de loopbaanontwikkeling, namelijk de zelfwaardering.



### **4.3.3 Beleidsmatige relevantie**

Doel van het beleid is om de loopbanen van de mensen in de samenleving zo optimaal mogelijk te laten verlopen. Door meer inzicht te krijgen in de manier waarop zelfwaardering invloed uitoefent op de loopbaan van mensen kan de belemmerende werking die hier vanuit kan gaan beter worden bestreden.

Tegelijkertijd probeert de schrijver door middel van dit onderzoek beleidsmakers aan het denken te zetten. Waarom zouden we streven naar het optimaliseren van de loopbaan van mensen? Welk doel wordt er nagestreefd als het gaat om loopbaanbeleid? Is het handelen vanuit de meritocratische visie de juiste wijze om dit doel te behalen? Is het meritocratisch ideaal houdbaar? Is het niet tijd voor een andere lijn?

## **4.4 Terugblik**

In dit hoofdstuk is de onderzoeksopzet uiteen gezet. In paragraaf een is er teruggekeken naar de onderzoeksvraag. Op basis van de hypothesen uit de voorgaande hoofdstukken zijn de hypothesen die binnen dit onderzoek worden getoetst uiteengezet. Vervolgens zijn in paragraaf twee de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven.

Paragraaf drie is ingegaan op de relevantie van het onderzoek en werd afgesloten met vragen over de houdbaarheid van het streven naar een meritocratie. In de conclusie zal worden teruggekomen op deze vragen. Maar eerst zal worden onderzocht of en hoe zelfwaardering invloed heeft op de loopbaanaspiratie van Rotterdamse kinderen. In de volgende twee hoofdstukken zullen de onderzoeksresultaten worden beschreven teneinde een antwoord op deze vraag te krijgen. In hoofdstuk 5 zullen als eerste de analyses worden beschreven rondom de invloed van het sociale systeem. In hoofdstuk 6 zullen de analyses rondom de persoonlijke loopbaanontwikkeling volgen.



## **5. Onderzoeksresultaten de loopbaan en het sociale systeem**

In de eerste drie hoofdstukken zijn de achtergronden en de context van de onderzoeksvraag beschreven. Het voorgaande hoofdstuk omschrijft de wijze waarop het empirische onderzoek is verricht. In dit en het volgende hoofdstuk staan de resultaten van het onderzoek centraal. Deze hoofdstukken bevatten de kern van het onderzoek.

De analyses die uiteen worden gezet in dit hoofdstuk en hoofdstuk zes zullen in volgorde van de opzet van de theoretische hoofdstukken behandeld worden. Er zal worden gestart in paragraaf 5.1 met de invloed van de culturele en economische positie van het gezin. Vervolgens zal in paragraaf 5.2 worden ingegaan op de effecten van het gezin op de loopbaanaspiraties. Paragraaf 5.3 zal inzoomen op het effect van de school als sociale institutie op de loopbaan van een kind. Tot slot zullen in paragraaf 5.4 de belangrijkste uitkomsten van dit hoofdstuk worden samengevat.

### **5.1 De culturele en economische positie van het gezin**

De belangrijkste voorspeller van de loopbaan is sinds jaar en dag de sociaal economische status (SES) van het gezin. In de afgelopen decennia heeft de arbeidsmarkt een forse ontwikkeling doorgemaakt. Onder invloed van de meritocratische visie zijn inzet en talent de belangrijke eigenschappen geworden om verzekerd te zijn van een goede loopbaan. Het belang hiervan heeft de invloed van de sociaal economische achtergrond teruggedrongen. Ondanks dat het nog steeds de belangrijkste voorspeller is hebben andere invloeden als schoolprestaties aan terrein gewonnen. Uit de meeste onderzoeken blijkt dat de SES geen directe invloed op de schoolloopbaan meer heeft. De vraag is of dit ook uit dit onderzoek blijkt. In de volgende paragraaf zullen de analyses hiervan worden beschreven. Vervolgens zal worden ingegaan op de relatie tussen SES en integratie in de dominante cultuur (paragraaf 5.1.2), de relatie tussen SES en de schoolbereidheid (paragraaf 5.1.3) en de relatie tussen SES en de schoolgeschiktheid (paragraaf 5.1.4).

### 5.1.1 Sociaal economische achtergrond en de onderwijsloopbaan

Heeft sociaal economische status (SES) nog een directe invloed op de schoolloopbaan? De uitkomsten van dit onderzoek lijken de theorie te ondersteunen: deze relatie bestaat wel maar is relatief zwak te noemen. Dit is af te lezen uit tabel 5.1 welke de resultaten van een multivariate analyse toont. Door middel van de multi-pele regressie analyse is de samenhang berekend tussen de SES, de hoogte van het schooladvies van de leerkracht en de onderwijsaspiratie (keuze voor het niveau van voortgezet onderwijs) van de leerlingen. Naast de onderwijsaspiraties van de leerlingen is het schooladvies van de leerkracht meegenomen in de analyse omdat uit diverse onderzoeken is gebleken dat met name het schooladvies van de leerkracht bepalend is voor het daadwerkelijke type onderwijs dat de leerling zal gaan volgen.

Uit de analyse blijkt dat alleen de opleiding van de vader en het beroep van de moeder van invloed zijn op de schoolloopbaan van hun leerlingen. Hoe hoger het opleidingsniveau van vader of het beroepsniveau moeder, des te hoger het advies van de leerkracht. De sociaal economische achtergrond lijkt geen effect te hebben op de onderwijsaspiratie met betrekking tot het type voortgezet onderwijs van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek.

Tabel: 5.1 Onderwijsaspiratie van de leerlingen en het schooladvies van de leerkracht verklaard door SES (multi-pele regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Onderwijsaspiratie leerlingen	Schooladvies leerkracht
Opleiding vader	,13 <sup>ns</sup>	,25*
Opleiding moeder	,14 <sup>ns</sup>	,09 <sup>ns</sup>
Beroep vader	-,09 <sup>ns</sup>	,08 <sup>ns</sup>
Beroep moeder	,14 <sup>ns</sup>	,20*
R <sup>2</sup> x100	10%	29%
N/DF	248	259

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In totaal wordt 29% van de variantie binnen de variabele schooladvies leerkracht verklaard door de SES. Op basis van de theorie en de uitkomsten van voorgaande onderzoeken mogen we verwachten dat andere invloeden zoals schoolprestaties aan terrein gewonnen hebben. In tabel 5.2 is te zien dat dit inderdaad het geval is.

Zonder controle bestaat er een sterke relatie tussen SES en onderwijs advies. Na controle voor de perceptie van de leerkracht op schoolprestaties neemt deze relatie af. Toch blijft de relatie aanzienlijk en significant. Na controle voor de Citoscore is er echter nog een geringe relatie over. Er bestaat dus nog wel een verband tussen SES en onderwijsadvies maar deze is gering. De perceptie van de leerkracht op schoolprestaties en het talent, bepaald aan de hand van de Citoscore, zijn het meeste bepalend voor het schooladvies van de leerkracht.

Tabel: 5.2 Schooladvies van de leerkracht verklaard door SES (samengesteld), perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore (multipelere regressie analyse, exclude cases listwise)

	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
SES	,49***	,19***	,07**
Schoolprestaties		,79***	,53***
Citoscore <sup>11</sup>			,41***
R <sup>2</sup> x100	24%	77%	83%
N/DF	312	312	312

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Op basis van deze analyses kunnen we stellen dat de sociaal economische status inderdaad een geringe directe invloed heeft op de schoolloopbaan van leerlingen. De perceptie van de leerkracht op schoolprestaties en het talent van de leerling, bepaald aan de hand van de Citoscore, hebben echter een veel grotere invloed. Samen met SES wordt 83% van de gevonden variantie binnen de variabele schooladvies van de leerkracht verklaard.

Uit de analyse blijkt dat de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties van de leerlingen de meeste invloed heeft op het schooladvies van de leerkracht. Dit is op zich niet vreemd aangezien de leerkracht het schooladvies geeft op basis van zijn beeld van het talent van de leerlingen. Dit beeld ontleent hij aan de perceptie die hij heeft over de schoolprestaties van de leerlingen. Op het moment dat de leerkracht het in het onderzoek meegenomen schooladvies heeft bepaald waren de de uitkomsten van Citoscores nog niet bekend. In deze analyse is de uitkomst van de Citoscore meegenomen als zijnde objectieve graadmeter voor het talent van de leerlingen. Opvallend is dat deze los van de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties effect heeft op het schooladvies van de leerkracht. Blijkbaar is er een groep leerlingen die wel het talent bezit voor een hoger schoolniveau, dit wordt door de leerkracht ook meegenomen in het schooladvies, maar waarvan het talent niet tot uiting komt in de schoolprestaties, althans in de perceptie die de leerkracht hierop heeft.

Aangezien de samenhang tussen SES en het schooladvies van de leerkracht voor een groot deel kan worden verklaard door de perceptie van de leerkracht op schoolprestaties en de Citoscores kunnen we stellen dat deze samenhang verloopt via deze variabelen. Volgens de theorie is de integratie in de dominante cultuur de verklaring voor dit indirecte verband. In de volgende paragraaf zal hier verder op worden ingegaan.

<sup>11</sup> De correlatie tussen Citoscore en schoolprestaties is 0,75, dit is onder de toegestane 0,80. Voor de zekerheid is ook de Variance Inflation Factor (VIF) berekend, deze is tussen de 1 en de 2,7. Dit is ver onder de toegestane 10. Op basis van deze gegevens kan worden gesteld dat er geen sprake is van multicollineariteit.

### 5.1.2 Integratie in de dominante cultuur

Door de resultaten uit de analyses in de voorgaande paragraaf weten we dat het verband tussen sociaal economische status (SES) en loopbaan voor het grootste deel indirect verloopt via de perceptie van de leerkracht op schoolprestaties en via de Citoscore. Waar de leerkracht vroeger regelmatig het advies voor een vervolg van de loopbaan gaf op basis van de sociaal economische achtergrond van een leerling geeft deze tegenwoordig een advies op basis van zijn perceptie op de schoolprestaties en op basis van het talent van de leerling. Welke blijkbaar wel (mede) afhankelijk zijn van de SES.

Een verklaring hiervoor zou de integratie in de dominante cultuur kunnen zijn. In de literatuur wordt milieu geoperationaliseerd in een economisch aspect en een cultureel aspect. Het eerste lijkt minder effect te hebben op de loopbaan dan het tweede. Hierbij wordt onder culturele klasse niet een nationale cultuur maar een klassecultuur verstaan waarbij onderscheid kan worden gemaakt tussen de lagere, midden en hogere klasse. De hogere, machtigste klasse in de samenleving bepaalt de dominante cultuur. Dit maakt dat de culturele klasse bepalend is voor de integratie in de samenleving.

De hogere klasse bedrijft de politiek in het land en geeft via deze weg invulling aan de sociale instituties als het onderwijs. Doordat het onderwijs is afgestemd op deze hogere culturele klasse gedijen mensen die afkomstig zijn uit deze klasse en zich deze cultuur hebben eigengemaakt beter in het onderwijs dan mensen uit een lagere culturele klasse. Leerlingen uit een hogere culturele klasse zouden de dominante taal beter beheersen en hun waarden en normen zouden beter overeenkomen met die van de dominante cultuur (Dronkers, 1986:75). Met het gevolg dat leerlingen uit de hogere culturele klasse betere schoolprestaties behalen en een hoger schooladvies krijgen.

In dit onderzoek is de mate waarin een leerling is geïntegreerd in de dominante cultuur afgemeten aan de hand van het taalniveau van de leerling. Voor dit onderzoek is daarom aan de leerkrachten gevraagd in welke mate de leerling de Nederlandse taal beheerst. In tabel 5.3 zijn de uitkomsten van de multiële lineaire regressieanalyse hieromtrent te lezen.

Tabel: 5.3 Perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore verklaard door perceptie leerkracht taalniveau en SES (samengesteld) (multiële regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties		Citoscore	
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 1	Bèta's model 2
SES	,39***	,07 <sup>ns</sup>	,54***	,29***
Taalniveau		,65***		,50***
R <sup>2</sup> x100	15%	47%	29%	48%
N/DF	386	386	312	312

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

De analyses zijn in twee stappen uitgevoerd. Eerst is de samenhang tussen SES en perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de samenhang tussen SES en Citoscore berekend. Hieruit blijkt dat SES 15 % van de gevonden variantie tussen de scores van de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties verklaart. SES verklaart 29% van de variantie tussen de Citoscores. De samenhang tussen SES en Citoscores is duidelijk groter dan de samenhang tussen SES en de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties.

Het verschil tussen de samenhang zou erop kunnen wijzen dat leerkrachten hun interpretaties voor de schoolprestaties van de leerlingen (onbewust) corrigeren voor sociaal economische achtergrond. Met andere woorden dat ze de prestaties van leerlingen met een lagere sociaal economische achtergrond gemiddeld hoger beoordelen dan werkelijk het geval is.

De interne validiteit van het onderzoek wordt beperkt doordat voor het concept 'integratie in de dominante cultuur' alleen de perceptie van de leerkracht op het taalniveau als indicator is genomen. De variabele 'perceptie van de leerkracht op het taalniveau' zou ook een indicator kunnen zijn een ander concept, namelijk de mate van integratie in de nationale cultuur. In dit geval zou de relatie tussen SES en het taalniveau naar perceptie van de leerkracht worden verstoord door de variabele culturele achtergrond. De verwachting dat dit effect optreedt wordt versterkt doordat uit onderzoek blijkt dat in de grote steden het onderscheid in allochtoon en autochtoon vaak samenvalt met het hebben van een lage en hoge sociaal economische status (Herweijer, 2008:217). Om na te gaan in hoeverre deze samenhang in dit onderzoek een rol speelt is er multipele regressie analyse uitgevoerd. Deze is te zien in tabel 5.4.

Tabel: 5.4 Perceptie leerkracht taalniveau verklaard door SES (samengesteld) en culturele achtergrond (multipele regressie analyse, exclude cases listwise)

	Bèta's model 1	Bèta's model 2
SES	,50***	,36***
Autochtoon		,25***
R <sup>2</sup> x100	25%	29%
N/DF	386	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse blijkt dat het hebben van een culturele achtergrond inderdaad een rol speelt in de samenhang tussen SES en taalniveau. Echter, de relatie tussen SES en taalniveau blijft bestaan en wordt voor een relatief klein deel weg verklaard. Sociale economische status heeft dus invloed heeft op het taalniveau. Om beter te kunnen zien welke aspecten van sociaal economische status effect hebben op het taalniveau is er nog een multipele regressie analyse uitgevoerd (tabel: 5.5).

Tabel: 5.5 Perceptie leerkracht taalniveau verklaard door SES en culturele achtergrond (multipeleregressie analyse, exclude cases listwise)<sup>12</sup>

	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
Opleiding vader	,10 <sup>ns</sup>	-,01 <sup>ns</sup>	-,05 <sup>ns</sup>
Opleiding moeder	,41 <sup>***</sup>	,19 <sup>ns</sup>	,13 <sup>ns</sup>
Beroep vader		,10 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>
Beroep moeder		,36 <sup>***</sup>	,31 <sup>***</sup>
Autochtoon			,24 <sup>***</sup>
R <sup>2</sup> x100	24%	32%	35%
N/DF	259	259	259

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit bovenstaande tabel is af te lezen dat met name het beroep van de moeder invloed heeft op het taalniveau van het kind. Daarnaast is het al dan niet autochtoon zijn van grote invloed op het taalniveau. Opvallend is dat de variantie die wordt verklaard beperkt is (35%), blijkbaar zijn er andere variabelen die een grote rol spelen voor de hoogte van het taalniveau die niet zijn meegenomen in het onderzoek.

Het is interessant om te onderzoeken of bijvoorbeeld kinderen met een allochtone achtergrond maar met een hoge sociaal economische status een even hoog taalniveau hebben als autochtone kinderen met een hoge sociaal economische status. Daartoe is er een variantie analyse uitgevoerd welke af te lezen is uit tabel 5.6.

Tabel: 5.6 Perceptie leerkracht taalniveau verklaard door SES en culturele achtergrond (tweewegs variantie analyse)

	Culturele achtergrond	Gem (SD.)	N		Sig.
Lage SES	Allochtoon	5,57 (1,78)	200	SES	,000 <sup>***</sup>
	Autochtoon	6,59 (1,69)	34	Culturele achtergrond	,000 <sup>***</sup>
Hoge SES	Allochtoon	6,37 (2,06)	51	SES*Culturele achtergrond	,236 <sup>ns</sup>
	Autochtoon	7,90 (1,31)	102		
N/DF			387		
R <sup>2</sup> x100		25%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

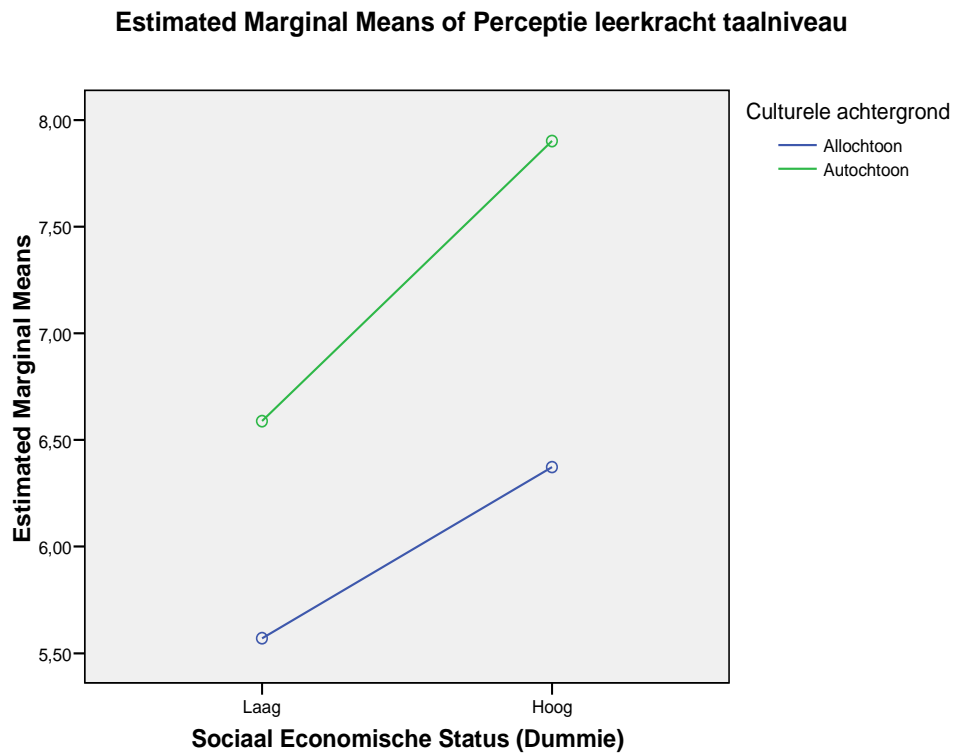
Tabel 5.5 geeft de invloed van SES en culturele achtergrond op de perceptie van de leerkracht op het taalniveau weer. Het blijkt dat zowel SES als culturele achtergrond een significante invloed hebben op het taalniveau van de leerling naar perceptie van de leerkracht. Autochtone leerlingen en leerlingen met een hogere sociaal economische status hebben een hoger taalniveau. Er is geen significant interactie-effect gevonden tussen SES en culturele achtergrond. Het is dus niet het geval dat er binnen de groep leerlingen met een lage SES wel

<sup>12</sup> Dezelfde analyse is uitgevoerd met de opdracht om de missing te vervangen door gemiddelden (replace by mean), dit leverde dezelfde resultaten op.



significante verschillen zijn gevonden tussen de allochtone en autochtone leerlingen en binnen de groep leerlingen met een hoge SES niet. Zowel SES als culturele achtergrond zijn van invloed op het taalniveau. Dit is ook af te lezen uit figuur 5.1.

Figuur: 5.1 Spreiding perceptie leerkracht taalniveau naar sociaal economische status en culturele achtergrond



Samengevat verloopt het verband tussen schooladvies van de leerkracht en SES via de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscores. Volgens de theorie heeft dit te maken met de integratie in de dominante cultuur. In dit onderzoek is de perceptie van de leerkracht op het taalniveau als indicator genomen voor deze integratie. Uit de analyses blijkt dat de perceptie van de leerkracht op het taalniveau inderdaad samenhangt met de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscores. Deze relatie verklaart voor een groot deel de relatie tussen SES en de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht.

Om na te gaan of het taalniveau naar perceptie van de leerkracht een valide indicator is voor de mate waarin iemand is geïntegreerd in de dominante cultuur is er gekeken in hoeverre de nationale culturele achtergrond een rol speelt. Deze invloed blijkt er inderdaad te zijn maar deze verklaart het verband tussen het taalniveau naar perceptie van de leerkracht en SES niet weg. Wel is duidelijk dat het al dan niet behoren tot de autochtone groep de loopbaan al op de basisschool beïnvloed, evenals de sociaal economische status.

Naast de mate van integratie in de dominante cultuur kan de SES via de schoolbereidheid invloed uitoefenen op de loopbaan van een kind. In de volgende paragraaf worden de analyses hieromtrent uiteengezet.

### **5.1.3 De schoolbereidheid en geschiktheid**

In paragraaf 5.1.2 is beschreven dat ouders (onbewust) een cultuur overdragen op hun kinderen die in meerdere of mindere mate past binnen de onderwijscultuur. De visie waar in deze theorie van wordt uitgegaan is dat de dominante hoge klasse de onderwijscultuur bepaalt waardoor de lagere klassen het moeilijker hebben om te integreren in het onderwijs.

De mate waarin leerlingen vanuit een lagere sociaal economische klasse kunnen participeren in onderwijs kan ook vanuit een andere invalshoek worden bekeken. De theorie van Van Herpen (1985:93) belicht deze andere kant. Volgens haar dragen ouders uit een lagere sociaal economische klasse (onbewust) schoolonvriendelijke normen en waarden uit. Hierdoor is het kind minder bereid tot het volgen van onderwijs, hetgeen ertoe leidt dat het ook minder geschikt is voor het volgen van onderwijs. Deze lagere mate van schoolgeschiktheid heeft vanzelfsprekend weer invloed op de schoolprestaties. Leerlingen die bewust of onbewust niet bereid en geschikt zijn tot het volgen van onderwijs vertonen gedrag dat afwijkt van de algemeen geldende norm. Daarnaast moet een kind om geschikt te zijn voor het onderwijs zijn gevoelens kunnen beheersen en behoeften kunnen uitstellen.

Aan leerkrachten is gevraagd om per leerling aan te geven wat zijn gedragshouding is. Of de leerling zich netjes gedraagt, zoals een leerling zich volgens de algemene opinie hoort te gedragen. Daarnaast is aan de leerkracht gevraagd of de leerling zijn behoeften en emoties kan beheersen. Hier wordt onder verstaan dat het kind doorzettingsvermogen en discipline heeft, zijn behoeften uit kan stellen en emoties kan reguleren. In het onderzoek zijn deze items samengenomen als variabele 'schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht'. In tabel 5.7 is te lezen in hoeverre de sociaal economische achtergrond en het taalniveau naar perceptie van de leerkracht invloed hebben op de schoolgerichte houding van leerlingen (naar perceptie van de leerkracht).

Tabel: 5.7 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door sociaal economische status (SES), culturele achtergrond en perceptie leerkracht taalniveau (multiële regressie analyse, exclude cases listwise)

	Bèta's model 1	Bèta's model 2
SES	,38***	,16**
Taalniveau		,44***
R <sup>2</sup> x100	14%	29%
N/DF	386	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Op basis van de analyses blijkt het inderdaad zo te zijn dat leerlingen met een lagere sociaal economische status naar perceptie van de leerkracht een minder schoolgerichte houding hebben dan leerlingen uit hogere milieus. Indien we taalniveau naar perceptie van de leerkracht zien als de mate waarin iemand geïntegreerd is in de dominante cultuur, dan zien we dat ook deze integratie een rol speelt in de mate waarin iemand een schoolgerichte houding (naar perceptie van de leerkracht) toont voor het onderwijs. In totaal wordt 29% van de gevonden variantie tussen de scores van de leerlingen op schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht verklaard door SES en taalniveau naar perceptie van de leerkracht.

Volgens het model van Van Herpen heeft de mate van schoolbereidheid en geschiktheid ook invloed op de schoolprestaties. Om te testen of deze samenhang ook opgaat voor de leerlingen in dit onderzoek is er een analyse uitgevoerd welke te zien is in tabel 5.8.

Tabel: 5.8 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door perceptie leerkracht schoolprestatie en Citoscore (multiële regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties	Citoscore
Houding	,56***	,46***
R <sup>2</sup> x100	31%	21%
N/DF	408	328

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Zowel de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht als de Citoscore tonen een significante samenhang met schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Opvallend is dat de samenhang tussen de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht en de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht sterker is dan die tussen de Citoscore en de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat zowel de schoolprestaties als de schoolgerichte houding variabelen zijn die door de leerkracht zijn beoordeeld. Blijkbaar heeft de mate waarin de leerkracht vindt dat een leerling een schoolgerichte houding heeft ook effect op zijn perceptie van de schoolprestaties van de

leerlingen. Terwijl in werkelijkheid de schoolgerichte houding van leerlingen en de schoolse vaardigheden minder samenhang vertonen.

Eerder in deze paragraaf is beschreven dat een schoolbereidheid leidt tot schoolgerichtheid hetgeen weer leidt tot betere schoolprestaties. Uit de analyses bleek dat de schoolgerichte houding van een leerling (naar perceptie van de leerkracht) inderdaad effect heeft op de schoolprestaties. Daarmee zijn schoolprestaties een indicator voor de schoolgeschiktheid van een leerling. Op zich is dit ook logisch. Een leerling die geschikt is voor het onderwijs zal makkelijker kunnen voldoen aan de eisen die het onderwijs aan hem/haar stelt. De doel van het onderwijs is kennis en vaardigheden overdragen. Een leerling die kan voldoen aan de eisen van het onderwijs zal deze kennis en vaardigheden makkelijk tot zich kunnen nemen.

We hebben tot dusver van een tweetal variabelen geconstateerd dat zij, zoals verwacht op basis van de literatuur, de schoolprestaties van leerlingen verklaren. De vraag die rijst is in hoeverre deze variabelen (SES, de integratie in de dominante cultuur en de schoolbereidheid, ofwel schoolgerichte houding van leerlingen) de samenhang tussen sociaal economische status en de schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) en Citoscore kunnen verklaren. De resultaten van een analyse hiernaar zijn af te lezen uit tabel 5.9.

Tabel: 5.9 Perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore verklaard door SES, perceptie leerkracht taalniveau en perceptie leerkracht schoolgerichte houding (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties			Citoscore		
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
SES	,39***	,07 <sup>ns</sup>	,02 <sup>ns</sup>	,54***	,29***	,28***
Taalniveau		,65***	,53***		,50***	,44***
Houding			,28***			,12*
R <sup>2</sup> x100	15%	47%	53%	29%	48%	,49%
N/DF	386	386	386	312	312	312

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In totaal kan rond de vijftig procent van de variantie binnen de variabelen schoolprestaties en Citoscore door SES, taalniveau en schoolgerichte houding (beide naar perceptie van de leerkracht) worden verklaard. Opvallend is het verschil tussen de variabelen die de hoogte van de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en de variabelen die de hoogte van de Citoscores verklaren. De resultaten uit de eerste twee modellen hebben we ook eerder in dit hoofdstuk al geanalyseerd naar aanleiding van tabel 5.3. In deze tabel is de variabele perceptie van de leerkracht op de houding toegevoegd. Hetgeen zowel een significant effect heeft op de verklaarde variantie tussen de Citoscores als tussen de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Echter, de significantie is hoger op de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en ook de verklaarde variantie gaat met vier procent omhoog ten opzichte van één

procent bij de Citoscore. Hetgeen wil zeggen dat houding naar perceptie van de leerkracht naast sociaal economische status en taalniveau naar perceptie van de leerkracht slechts een beperkt effect heeft op de Citoscore. Er is wel een effect van houding naar perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Dit is in lijn met de resultaten die eerder gevonden zijn. Hieruit bleek ook dat de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht meer samenhangt met de schoolprestaties naar perceptie van dezelfde leerkracht dan met de relatief objectieve Citoscores.

Samenvattend kunnen we stellen dat de sociaal economische achtergrond en de mate van integratie in de dominante cultuur invloed hebben op de schoolbereidheid en geschiktheid van een leerling. Leerlingen met een hogere sociaal economische status en leerlingen die beter geïntegreerd zijn in de dominante cultuur tonen naar perceptie van de leerkracht een meer schoolgerichte houding dan leerlingen uit een lager milieu en leerlingen die minder zijn geïntegreerd. Deze schoolgerichte houding heeft met name invloed op de schoolprestaties van de leerlingen naar perceptie van de leerkracht. De samenhang tussen SES en schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) verloopt dus indirect via het taalniveau en de schoolgerichte houding, beide naar perceptie van de leerkracht. De samenhang tussen SES en Citoscores is sterker. Deze samenhang verloopt deels via het taalniveau en de schoolgerichte houding, beide naar perceptie van de leerkracht, maar het zelfstandige effect blijft bestaan.

De centrale vraag in deze scriptie is in hoeverre de achtergrond van leerlingen invloed heeft op hun loopbaanaspiraties. Hier zal in de volgende paragraaf verder op in worden gegaan.

## **5.2 Loopbaanaspiraties**

In paragraaf 5.1.1 zijn de loopbaanaspiraties al aan de orde geweest. Uit een eerste analyse leek de sociaal economische achtergrond geen effect te hebben op de schoolkeuze voor het type voortgezet onderwijs van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek. In deze paragraaf houden we de loopbaanaspiraties nog eens nader tegen het licht.

Aan de basis van dit onderzoek ligt de onderzoeksvraag ten grondslag in hoeverre zelfwaardering van invloed is op de loopbaanaspiraties van leerlingen. Op de analyses omtrent zelfwaardering en loopbaanaspiraties zal in hoofdstuk 6 verder worden ingegaan. In deze paragraaf beperken we ons tot het verband tussen de culturele en economische positie van het gezin en de loopbaanaspiraties.

### **5.2.1 Sociale achtergrond en onderwijsaspiraties**

Uit eerder onderzoek is gebleken dat zowel leerlingen als ouders voor hun leerlingen over het algemeen een hoge loopbaanaspiratie koesteren. Dit is ook in lijn met de meritocratische visie. Hierbij wordt er immers van uitgegaan dat iedereen de mogelijkheid heeft om een hoge plaats op

de maatschappelijke ladder bereiken zolang hij zich hier maar voor inzet. De meeste mensen willen tot een zo hoog mogelijke sociale klasse behoren. Omdat deze volgens de meritocratische visie nu voor iedereen bereikbaar zou moeten zijn is er in de samenleving ook meer ruimte om dit te ambiëren. De vraag is of dit ook geldt voor de leerlingen in groep acht van de basisschool.

In het onderzoek zijn twee variabelen meegenomen die iets zeggen over de loopbaanaspiratie van de leerlingen: de onderwijsaspiratie en de beroepsaspiraties. In het onderzoek zijn de aspiraties van ouders voor hun leerlingen niet meegenomen. Verwacht wordt wel dat de aspiraties van leerlingen van deze leeftijd (11, 12 jaar) mede bepaald worden door de aspiraties die hun ouders voor hen koesteren. Op basis van deze vooronderstelling verwachten we dat de aspiraties van allochtone leerlingen en die van leerlingen vanuit de hogere sociale klassen hoger zijn dan de aspiraties van autochtone leerlingen uit de lagere sociale klassen. Immers, uit de theorie blijkt dat hoewel alle ouders de wens voor hun leerlingen hebben dat deze 'doorleren', allochtone en hoogopgeleide ouders hogere aspiraties koesteren dan lager opgeleide autochtone ouders. De utiliteitstheorie en het doel waarvoor gastarbeiders naar Nederland zijn gekomen, betere verdiensten voor een beter bestaan, zouden hier de oorzaak van zijn.

Als eerste kijken we naar de frequentieverdeling van de onderwijsaspiratie van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek. Een overzicht hiervan is te zien in tabel 5.10.

Tabel: 5.10 Frequentieverdeling onderwijsaspiratie naar niveau

	Frequentie	Procenten excl. Missing
1 Praktijkonderwijs	7	1.8
2 VMBO beroepsgerichte leerweg	9	2.3
3 VMBO kaderberoepsgerichte leerweg	43	11.1
4 VMBO gemengde leerweg & VMBO gemengde/theoretische leerweg	24	6.2
5 VMBO theoretische leerweg	27	7.0
6 VMBO theoretische leerweg/HAVO	0	0
7 HAVO	117	30.2
8 HAVO-VWO	49	12.6
9 VWO Atheneum & VWO gymnasium	112	28.9
Totaal	388	100.0
Missing	23	
<b>N/DF</b>	411	

Op de categorie VMBO theoretische leerweg/HAVO is niet gescoord. Dit komt doordat deze categorie achteraf is toegevoegd om de antwoordschaal gelijk te trekken aan de antwoordschaal van de variabele "schooltype advies leerkracht".

De hypothese dat leerlingen over het algemeen hoge onderwijsaspiraties koesteren klopt. Ruim 71 procent van de leerlingen ambieert het om minstens een HAVO opleiding te gaan volgen

na de basisschool. De vraag is of dit eveneens geldt voor de aspiratie ten aanzien van het beroep, een overzicht hiervan is af te lezen uit tabel 5.11.

Tabel: 5.11 Frequentieverdeling beroepsaspiratie naar gemiddeld niveau

	Frequentie	Procenten excl. missing
1. Elementair	1	.3
2. Lager	32	9.9
3. Middelbaar	65	20.1
4. Hoger	92	28.5
5. Wetenschappelijk	133	41.2
Totaal	323	100.0
Missing	88	
<b>N/DF</b>	<b>411</b>	

Uit bovenstaande tabel blijkt dat ook het hogere en wetenschappelijke beroep gemiddeld meer wordt gekozen (69.7 procent) dan het elementaire of lagere beroep (10,2 procent). Hierbij moet worden opgemerkt dat bij een groot aantal beroepen die de leerlingen hadden opgegeven de omschrijving zo algemeen was dat het beroepsniveau niet eenduidig kon worden vastgesteld<sup>13</sup>. Zo waren in de periode van het onderzoek de voetbalplaatjes van de Albert Heijn populair en daarmee het beroep van professioneel voetballer ook. Hoewel leerlingen dit beroep een hoge status toekennen scoort het op basis van Standaard Beroepenclassificatielijst slechts als lager beroep. Door dit soort onvoorzienheden is er een groot verschil tussen de hoogste en laagste score op de variabele beroepsaspiratie per kind. In tabel 5.12. zijn de hoogste en laagste scores naast elkaar te zien.

Tabel: 5.12 Frequentieverdeling beroepsaspiratie naar hoog/laag niveau

	Laag		Hoog	
	Frequentie	Procenten excl. missing	Frequentie	Procenten excl. missing
1. Elementair	19	5.9	1	.3
2. Lager	58	18.0	32	9.9
3. Middelbaar	82	25.4	42	13.0
4. Hoger	73	22.6	53	16.4
5. Wetenschappelijk	91	28.2	195	60.4
Totaal	323	100.0	323	100.0
Missing	88		88	
<b>N/DF</b>	<b>411</b>		<b>411</b>	

<sup>13</sup> Met behulp van de Standaard Beroepenclassificatie 1992 van het Centraal Bureau voor Statistiek.

Ondanks de uiteenlopende mogelijkheden per antwoord blijven de hogere beroepen het populairst. Zelfs als we alleen al uitgaan van de laagste score per kind indien er uit het antwoord meerdere niveaus op te maken waren.

De hypothese dat leerlingen hoge aspiraties hebben klopt dus. Op basis van de theorie zou het zo moeten zijn dat allochtone ouders en ouders met een hogere opleiding over het algemeen hogere aspiraties koesteren voor hun leerlingen dan autochtone ouders met een lagere opleiding. De verwachting is dat dit ook terug te zien is bij de ambities van de leerlingen.

Tabel: 5.13 Frequentieverdeling onderwijsaspiratie naar culturele achtergrond en onderwijsaspiraties verklaard door culturele achtergrond (incl. multi-pele regressie analyse, bèta's)

	Allochtoon		Autochtoon		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1 Praktijkonderwijs	5	2%	2	1.4%	7	1.8%
2 VMBO beroepsgerichte leerweg (B)	7	2.8%	2	1.4%	9	2.3%
3 VMBO kaderberoepsgerichte leerweg (K)	26	10.6%	17	12.3%	43	11.2%
4 VMBO gemengde leerweg (G) & VMBO G/T	21	8.5%	2	1.4%	23	6.0%
5 VMBO theoretische leerweg (T)	17	6.9%	10	7.2%	27	7.0%
6 VMBO T /HAVO	0	0%	0	0%	0	0%
7 HAVO	80	32.5%	36	26.1%	116	30.2%
8 HAVO-VWO	32	13%	16	11.6%	48	12.5%
9 VWO Atheneum & VWO gymnasium	58	23.6%	53	38.4%	111	28.9%
Totaal	264	100%	138	100%	384	100.0%

Onderwijsaspiratie	Autochtoon ,11*
R <sup>2</sup> x100	1%
N/DF	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit tabel 5.13 is op te maken dat de allochtone leerlingen in het onderzoek vaker kiezen voor de lagere opleidingen dan de autochtone leerlingen (30,8 %< HAVO tov 23,7%). Dit verschil is significant, echter, culturele achtergrond verklaart maar één procent van de gevonden variantie binnen de variabele onderwijsaspiraties.

Het beeld kan vertekend zijn doordat in deze analyse alle allochtone bevolkingsgroepen zijn samengenomen. Dit terwijl op basis van de literatuur te verwachten zijn dat bepaalde bevolkingsgroepen hogere loopbaanaspiraties koesteren dan andere. Zo bleek uit onderzoek van Ledoux et al. (1992:109) dat met name Turkse ouders hoge aspiraties koesteren voor hun



kinderen. Uit onderzoek van Pels (1991) naar de aspiraties van Marokkaanse ouders voor hun kinderen bleek dat deze met name voor hun zoons een hogere aspiratie koesterden. In de volgende analyse is de onderwijsaspiratie daarom uitgesplitst naar de vier grootste bevolkingsgroepen in Nederland en naar gender van het kind.

In tabel 5.14 is daarom de frequentie verdeling van de onderwijsaspiratie naar bevolkingsgroep en gender opgenomen.

Tabel: 5.14 Frequentieverdeling onderwijsaspiratie naar bevolkingsgroep en gender.

		Nederland	Suriname	Turkije	Marokko	Overige allochtoon	Totaal
Jongens & meisjes	< VMBO TL/HAVO	34 22,5%	14 35%	20 28,1%	19 33,4%	22 33,8%	109 28,3%
	> VMBO TL/HAVO	117 77,6%	26 65%	51 71,8%	38 66,7%	43 66,2%	275 71,6%
	Totaal	151 100,0%	40 100,0%	71 100,0%	57 100,0%	65 100,0%	384 100,0%
	< VMBO TL/HAVO	20 25,3%	7 50,0%	18 45,0%	11 42,3%	8 26,7%	64 33,9%
	> VMBO TL/HAVO	59 74,7%	7 50,0%	22 55,0%	15 57,7%	22 73,30%	125 66,1%
Totaal	79 100,0%	14 100,0%	40 100,0%	26 100,0%	30 100,0%	189 100,0%	
Meisjes	< VMBO TL/HAVO	14 19,4%	7 26,9%	2 6,5%	8 25,8%	14 40,0%	45 23,1%
	> VMBO TL/HAVO	58 80,6%	19 73,1%	29 93,5%	23 74,2%	21 60,0%	150 76,9%
	Totaal	72 100,0%	26 100,0%	31 100,0%	31 100,0%	35 100,0%	195 100,0%
	< VMBO TL/HAVO	14 19,4%	7 26,9%	2 6,5%	8 25,8%	14 40,0%	45 23,1%
	> VMBO TL/HAVO	58 80,6%	19 73,1%	29 93,5%	23 74,2%	21 60,0%	150 76,9%
Totaal	72 100,0%	26 100,0%	31 100,0%	31 100,0%	35 100,0%	195 100,0%	

Uit tabel 5.14 is af te lezen dat leerlingen die behoren tot de autochtone bevolkingsgroep over het algemeen genomen de hoogste onderwijsaspiraties hebben.

Als we kijken naar de uitsplitsing naar gender dan zien we dat, in tegenstelling tot de verwachting, meisjes hogere aspiraties hebben dan jongens. Met name de meisjes van Nederlandse en Turkse afkomst hebben een hoge onderwijsaspiratie. Dit duidt op een interactie effect tussen gender en culturele achtergrond. Om te controleren hoe groot de omvang van dit effect is, is er een tweewegs variantieanalyse uitgevoerd. De resultaten van deze analyse zijn terug te zien in tabel 5.15.

Tabel: 5.15 Onderwijsaspiratie verklaard door gender en culturele achtergrond (tweewegs variantie analyse)

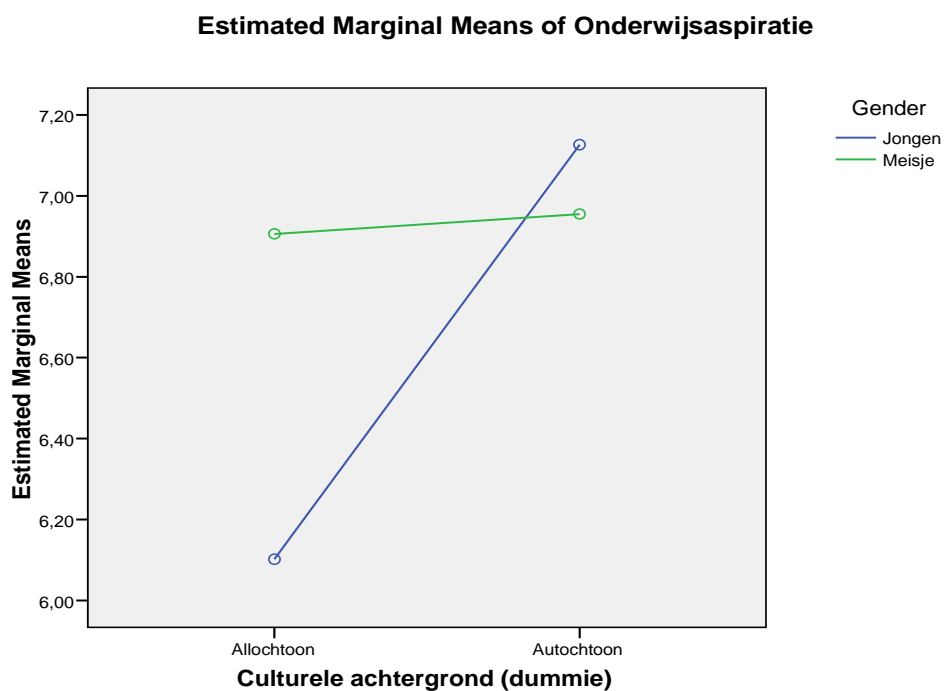
Culturele achtergrond	Gender	Gem (SD)	N		Sig.
Allochtoon	Jongen	6,10 (2,29)	118	Culturele achtergrond Gender	,024* ,181 <sup>ns</sup>
	Meisje	6,91 (2,14)	128		
Autochtoon	Jongen	7,13 (2,22)	71	Culturele achtergrond*gender	,040*

	Meisje	6,96 (2,25)	67	
N/DF			384	
R <sup>2</sup> x100		3%		

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

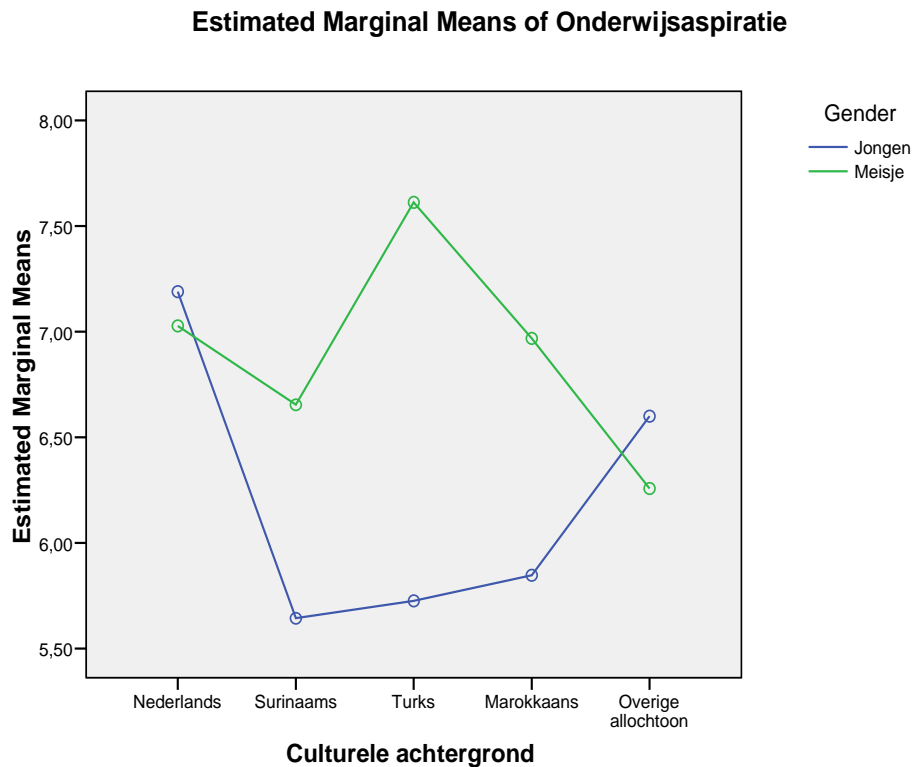
Uit de resultaten van tabel 5.15 blijkt dat culturele achtergrond een significante samenhang vertoont met onderwijsaspiratie. Autochtone leerlingen koesteren over het algemeen hogere onderwijsaspiraties dan allochtone leerlingen. Ook is er zoals verwacht een significant interactie-effect gevonden. Binnen de culturele groepen zijn dus verschillende effecten gevonden tussen jongens en meisjes. Allochtone jongens hebben lagere aspiraties dan de allochtone meisjes en autochtone leerlingen. Dit is ook duidelijk terug te zien in figuur 5.2.

Figuur: 5.2 Spreiding onderwijsaspiratie leerling naar gender en culturele achtergrond



Uit de uitsplitsing naar culturele groepen, waarvan de spreiding in figuur 5.3 te zien is, blijkt dat ook binnen de verschillende culturele groepen verschillende effecten zijn gevonden tussen jongens en meisjes.

Figuur: 5.3 Spreiding onderwijsaspiratie leerling naar gender en culturele groep



Voor de autochtone leerlingen en de overige allochtone leerlingen geldt dat jongens iets hogere onderwijsaspiraties hebben dan de meisjes. Voor leerlingen met een Surinaamse, Turkse of Marokkaanse achtergrond geldt dat de aspiraties van meisjes een stuk hoger zijn dan die van de jongens. Zoals ook uit tabel 5.14 af te lezen was hebben leerlingen met een autochtone achtergrond en meisjes met een Turkse achtergrond de hoogste onderwijsaspiraties.

Toch kan ook dit nog een vertekend beeld opleveren. Op basis van de literatuur mogen we verwachten dat niet alleen culturele achtergrond een rol speelt in de onderwijsaspiratie. Ook de sociaal economische status van de leerlingen zou invloed hebben op de onderwijsaspiraties. Dit zou de samenhang tussen culturele achtergrond en onderwijsaspiratie kunnen vertekenen. In paragraaf 5.1.2 is al geconstateerd dat er een samenhang bestaat tussen culturele achtergrond en SES in de onderzoeksgroep.

Om te kunnen bepalen in welke mate de culturele en de sociaal economische achtergrond de onderwijsaspiratie van leerlingen verklaart is er een multivariate regressieanalyse uitgevoerd welke te zien is in tabel 5.16.

Tabel: 5.16 Onderwijsaspiratie verklaard door sociaal economische status, culturele achtergrond en gender (multipelere regressie analyse, exclude cases listwise).

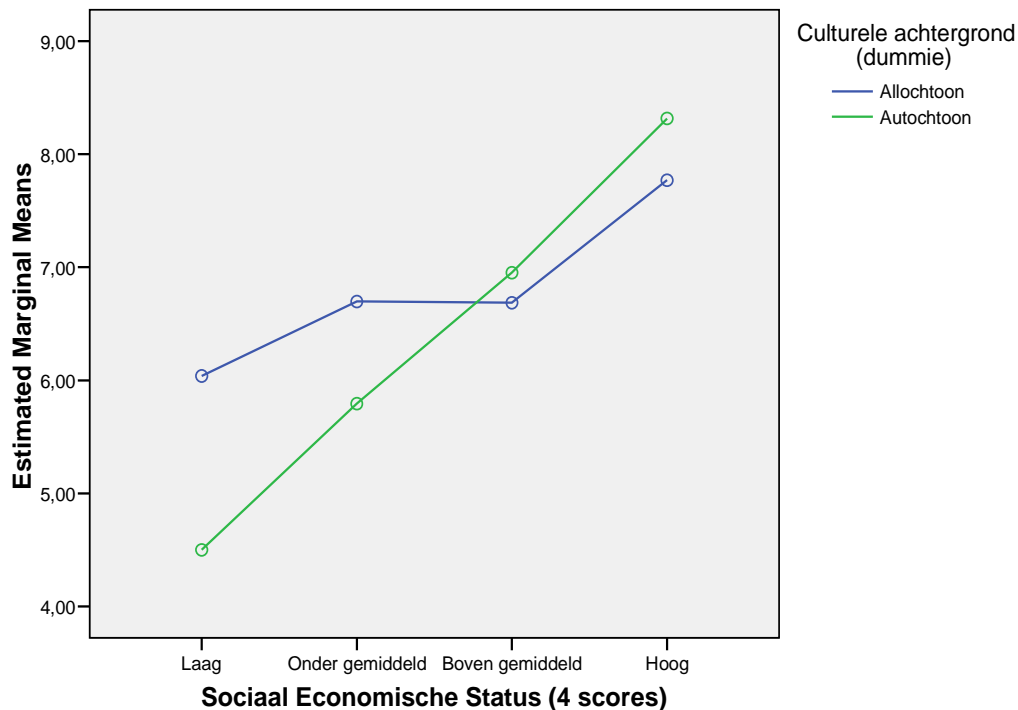
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
Gender	,10 <sup>ns</sup>	,11*	,11*
SES		,29***	,34***
Culturele achtergrond			-,08 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	1%	9%	10%
N/DF	371	371	371

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse is op te maken dat 10% van de variantie binnen de variabele keuze schoolsoort kan worden verklaard. En wel door sociaal economische status en gender. Culturele achtergrond doet er, zo blijkt uit deze analyse, relatief weinig toe als het gaat om de keuze voor de schoolsoort. Om het verschil tussen de spreiding van de onderwijsaspiraties naar culturele achtergrond en de spreiding naar sociaal economische achtergrond beter in beeld te krijgen is er nog een spreidingsdiagram geconstrueerd welke te zien is in figuur 5.4.

Figuur: 5.4 Spreiding onderwijsaspiratie leerling naar sociaal economische status en culturele achtergrond

### Estimated Marginal Means of Onderwijsaspiratie



Tabel: 5.17 Onderwijsaspiratie verklaard door sociaal economische status en culturele achtergrond (tweewegs variantie analyse)

SES	Culturele achtergrond	Gem (SD)	N		Sig.		
Laag	Allochtoon	6,04 (2,45)	79	SES Culturele achtergrond SES*Culturele achtergrond	,000*** ,261 <sup>ns</sup> ,107 <sup>ns</sup>		
	Autochtoon	4,50 (2,65)	4				
Onder gemiddeld	Allochtoon	6,70 (2,13)	112				
	Autochtoon	5,79 (2,51)	29				
Boven gemiddeld	Allochtoon	6,69 (2,10)	35				
	Autochtoon	6,95 (2,18)	62				
Hoog	Allochtoon	7,77 (1,48)	13				
	Autochtoon	8,32 (0,99)	38				
<b>N/DF</b>			372				
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		11%					

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit het spreidingsdiagram (figuur 5.4) en de resultaten uit de variantie analyse welke uiteen zijn gezet in tabel (5.17) is op te maken dat SES inderdaad de meeste invloed heeft op de onderwijsaspiraties van leerlingen. Des te hoger de sociaal economische status, des te hoger de onderwijsaspiraties. Opvallend is dat de leerlingen met een allochtone achtergrond gemiddeld genomen niet kiezen voor de laagste opleidingen en niet voor de allerhoogste opleidingen. Dit terwijl de onderwijsaspiraties van de autochtone leerlingen meer gespreid zijn.

De verdeling van de onderwijsaspiraties binnen de variabele sociaal economische status is af te lezen uit tabel 5.18. In deze tabel is ook duidelijk terug te zien dat het percentage leerlingen met een lage onderwijsaspiratie afneemt naar mate de sociaal economische status stijgt.

Tabel: 5.18 Frequentieverdeling onderwijsaspiratie naar sociaal economische status (SES)

		Sociaal economische status				
		Laag	Onder gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog	Totaal
1.	< VMBO TL/HAVO	36 43,4%	42 29,8%	25 25,8%	2 3,9%	105 28,2%
2.	> VMBO TL/HAVO	47 56,6%	99 70,2%	72 74,2%	49 96,1%	267 71,8%
Totaal		83 100,0%	141 100,0%	97 100,0%	51 100,0%	372 100,0%

Gezien het verschil tussen de aspiraties van jongens en van meisjes is ook voor de samenhang van onderwijsaspiraties tussen SES en gender een variantie analyse uitgevoerd. Deze is af te lezen uit tabel 5.19.

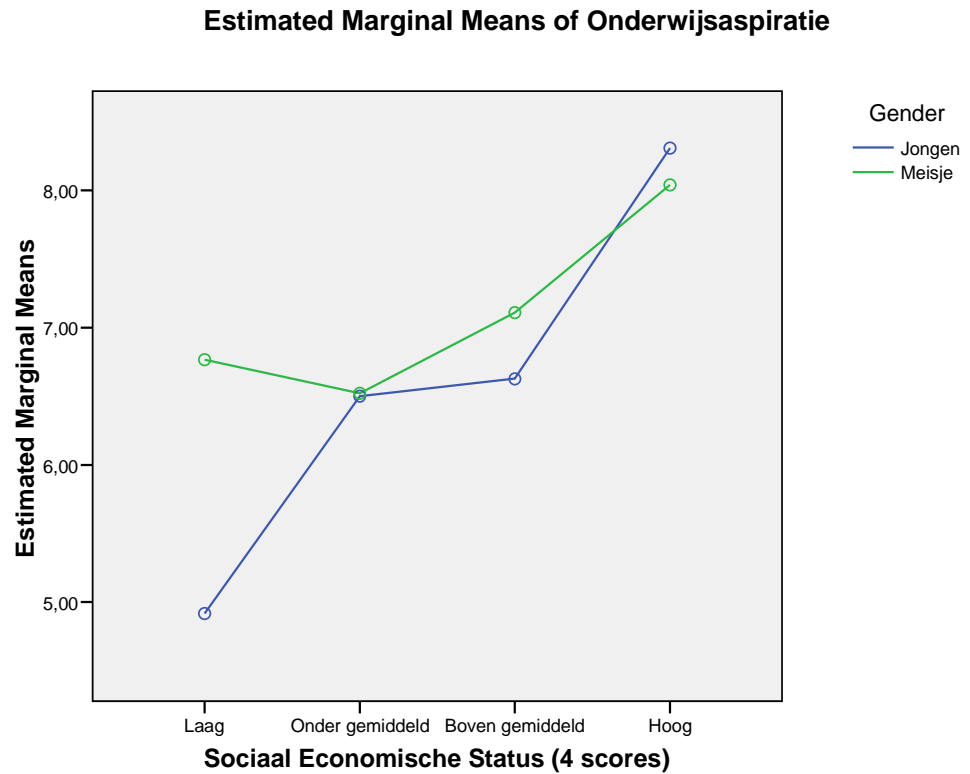
Tabel: 5.19 Onderwijsaspiratie verklaard door gender en sociaal economische status (tweewegs variantie analyse)

SES	Gender	Gem (SD)	N		Sig.
Laag	Jongen	4,92 (2,37)	36	SES Gender SES*gender	,00*** ,027* ,009**
	Meisje	6,77 (2,25)	47		
Onder gemiddeld	Jongen	6,50 (2,03)	70		
	Meisje	6,52 (2,44)	71		
Boven gemiddeld	Jongen	6,63 (2,32)	51		
	Meisje	7,11 (1,92)	46		
Hoog	Jongen	8,31 (1,32)	26		
	Meisje	8,04 (0,93)	25		
<b>N/DF</b>			372		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		13%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse blijkt dat er inderdaad een interactie effect bestaat tussen sociaal economische status en gender. Hoe dit effect verloopt, is op te maken uit figuur 5.5. Jongens uit een lagere sociaal economische klasse hebben lagere onderwijsaspiraties dan meisjes uit de lagere sociaal economische klasse. In de gemiddelde sociaal economische klassen zijn de aspiraties tussen jongens en meisjes ongeveer gelijk. Echter in de hogere sociaal economische klasse hebben de jongens een hogere onderwijsaspiratie dan de meisjes.

Figuur: 5.5 Spreiding onderwijsaspiratie leerling naar gender en sociaal economische status



Op basis van bovenstaande kunnen we stellen dat de sociaal economische klasse, met name voor de jongens, invloed heeft op de onderwijsaspiraties. Uit paragraaf 5.1 bleek al dat de sociaal economische achtergrond invloed heeft op de mate van integratie in de dominante cultuur en dat van deze variabelen de schoolbereidheid en schoolgeschiktheid van leerlingen afhankelijk zijn. We hebben gezien dat de samenhang tussen SES en schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) indirect verloopt via het taalniveau en de schoolgerichte houding, beide naar perceptie van de leerkracht. De vraag is of dit ook het geval is voor de samenhang tussen SES en onderwijsaspiraties, verloopt deze dan ook via het taalniveau, de schoolgerichte houding, de schoolprestaties (allen naar perceptie van de leerkracht) en de Citoscore? Om dit te onderzoeken is er een multi-pele regressie analyse uitgevoerd waarin al de bovengenoemde variabelen zijn meegenomen. De resultaten hiervan zijn af te lezen uit tabel 5.20.

Tabel: 5.20 Onderwijsaspiratie verklaard door gender, sociaal economische status, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore (multipel regressie analyse, exclude cases listwise).

	Onderwijsaspiraties					
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5	Bèta's model 6
Gender	,15**	,16**	,08 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>	,10*	,11*
SES		,28***	,06 <sup>ns</sup>	,05 <sup>ns</sup>	,06 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>
Taalniveau			,42***	,38***	,02 <sup>ns</sup>	-,00 <sup>ns</sup>
Houding				,08 <sup>ns</sup>	-,11 <sup>ns</sup>	-,11 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties					,65***	,54***
Citoscore						,19*
R <sup>2</sup> x100	2%	10%	22%	23%	41%	42%
N/DF	305	305	305	305	305	305

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit tabel 5.20 is op te maken dat de samenhang van gender en SES en onderwijsaspiraties inderdaad verloopt via het taalniveau. Het taalniveau heeft op zijn beurt weer invloed op het talent van de leerlingen in de vorm van de schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) en de Citoscore.

De directe invloed van de sociale achtergrond valt uiteindelijk helemaal weg. Volgens de literatuur zou dit komen doordat leerlingen met een hogere SES beter geïntegreerd zouden zijn in de dominante cultuur en een meer schoolgerichte houding meekrijgen vanuit huis. Deze combinatie zou ervoor zorgen dat leerlingen hogere schoolprestaties behalen. Daarnaast zouden de hoge mate van integratie in de dominante samenleving en de daarbij behorende instituties als het onderwijs ervoor zorgen dat zij ook hogere onderwijsaspiraties koesteren. Dit lijkt deels het geval te zijn. De invloed van de SES verloopt inderdaad via het taalniveau, maar de invloed van de schoolgerichte houding komt niet duidelijk naar voren. De schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht blijken voornamelijk bepalend voor de onderwijsaspiraties.

Naast de aspiraties voor schoolsoort is in het onderzoek ook de aspiratie voor beroep meegenomen. In de volgende paragraaf zal hier verder op worden ingegaan.

### 5.2.2 Sociale achtergrond en beroepsaspiraties

Ook voor de beroepsaspiraties zijn analyses uitgevoerd waarmee is getoetst in hoeverre culturele achtergrond en sociaal economische status invloed hebben op de beroepsaspiraties. Als eerst de frequentieverdeling van het niveau van het beroep dat geambieerd wordt naar culturele achtergrond.



Tabel: 5.21 Frequentieverdeling keuze leerling gemiddelde beroepsaspiratie naar culturele achtergrond. En beroepsaspiraties verklaard door culturele achtergrond (incl. multi-pele regressie analyse, bèta's)

	Allochtoon		Autochtoon		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1. Elementair/lager	22	10.7%	11	10.7%	33	10.3%
2. Middelbaar	45	20.8%	19	18.4%	64	20.1%
3. Hoger	54	25.0%	36	35.0%	90	28.2%
4. Wetenschappelijk	95	44.0%	37	35.9%	132	41.4%
Totaal	216	100%	103	100%	319	100.0%

Beroepsaspiratie	Culturele achtergrond
	-,03 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	0%
N/DF	318

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit tabel 5.21 zouden we kunnen opmaken dat de culturele achtergrond van leerlingen er voor de keuze voor het beroep er niet veel toe doet. Hoewel de allochtone leerlingen in het onderzoek relatief vaker kiezen voor een wetenschappelijk beroep dan de autochtone leerlingen is op basis van de verdeling geen significante samenhang aangetoond.

Echter, zoals eerder is aangegeven waren de omschrijvingen van een groot aantal beroepen die de leerlingen hadden opgegeven te algemeen om eenduidig vast te stellen welk beroepsniveau het betreffende beroep had. Vandaar dat er nogmaals een kruistabel is gemaakt en toetsen zijn uitgevoerd voor de laagste en hoogste mogelijkheden.

Tabel: 5.22 Frequentieverdeling keuze leerling laagste beroepsaspiratie naar culturele achtergrond. En laagste beroepsaspiraties verklaard door culturele achtergrond (incl. multi-pele regressie analyse, bèta's)

	Allochtoon		Autochtoon		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1. Elementair/lager	53	24.5%	23	22.3%	76	23.8%
2. Middelbaar	56	25.9%	25	24.3%	81	25.4%
3. Hoger	41	19.0%	30	29.1%	71	22.3%
4. Wetenschappelijk	66	30.6%	25	24.3%	91	28.5%
Totaal	216	100%	103	100%	319	100.0%

Beroepsaspiratie	Culturele achtergrond
	-,00 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	0%
N/DF	318

Tabel: 5.23 Frequentieverdeling keuze leerling hoogste beroepsaspiratie naar culturele achtergrond. En hoogste beroepsaspiraties verklaard door culturele achtergrond (incl. multiële regressie analyse, bèta's)

	Allochtoon		Autochtoon		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1. Elementair/lager	22	10.2%	11	10.7%	33	10.3%
2. Middelbaar	29	13.4%	12	11.7%	41	12.9%
3. Hoger	22	10.2%	30	29.1%	52	16.3%
4. Wetenschappelijk	143	66.2%	50	48.5%	193	60.5%
Totaal	216	100%	103	100%	319	100.0%

Beroepsaspiratie	Culturele achtergrond
	-,08 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	1%
N/DF	318

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

En er is inderdaad een verschil te zien tussen de lage, gemiddelde en hoogste scores op de beroepsaspiratie. Tabel 5.22 is een kruistabel op basis van de indeling naar laagste beroepsniveau. De verdeling is ongeveer hetzelfde als de verdeling in tabel 5.21, relatief veel allochtone leerlingen kiezen voor een wetenschappelijk beroep. Ook de resultaten van de toetsen zijn evenals de resultaten bij het gemiddelde beroepsniveau niet significant.

In tabel 5.23 zien we de scores wanneer er wordt uitgegaan van de indeling van de beroepsaspiratie van de leerlingen naar hoogste beroepsniveau. Opvallend is dat de keuze voor een wetenschappelijk beroep bij zowel allochtone als autochtone leerlingen omhoog schiet. Met name de allochtone leerlingen ambiëren vaak een beroep dat op wetenschappelijk niveau zou kunnen worden uitgevoerd. Toch zijn de directe verbanden niet significant. Reden hiervoor zou kunnen zijn dat sociaal economische status als interveniërende variabele een rol speelt. Hier zullen we later op terug komen.

Uit de analyses naar de onderwijsaspiraties is gebleken dat gender een rol speelt in de loopbaanaspiraties. De vraag is of dit effect doorloopt in de beroepsaspiraties. In tabel 5.24 zijn de beroepsaspiraties naar bevolkingsgroep en gender opgenomen.

Tabel: 5.24 Frequentieverdeling leerling beroepsaspiratie naar bevolkingsgroep en gender. En beroepsaspiraties verklaard door culturele achtergrond en gender (incl. multipele regressie analyse, bèta's)

		Nederland	Suriname	Turkije	Marokko	Overige allochtoon	Totaal
Jongens & meisjes	Elementair/ Lager	12 10,3%	4 10,8%	12 19,7%	3 6,3%	2 3,5%	32 10,0%
	Middelbaar	21 18,1%	11 29,7%	8 13,1%	9 18,8%	12 26,3%	64 20,1%
	Hoger	41 35,3%	9 24,3%	13 21,3%	13 27,1%	14 24,6%	90 28,2%
	Wetenschappelijk	42 36,2%	13 35,1%	28 45,9%	23 47,9%	26 45,6%	132 41,4%
	Totaal	116 100,0%	37 100,0%	61 100,0%	48 100,0%	57 100,0%	319 100,0%
Jongens	Elementair/ Lager	10 18,5%	3 21,4%	12 34,3%	3 14,3%	2 8,3%	30 20,3%
	Middelbaar	9 16,7%	7 50,0%	7 20,0%	4 19,0%	5 20,8%	32 21,6%
	Hoger	14 25,9%	3 21,4%	9 25,7%	11 52,4%	7 29,2%	44 29,7%
	Wetenschappelijk	21 38,9%	1 7,1%	7 20,0%	3 14,3%	10 41,7%	42 28,4%
	Totaal	54 100,0%	14 100,0%	35 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	148 100,0%
Meisjes	Elementair/ Lager	2 3,2%	1 4,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 1,8%
	Middelbaar	12 19,4%	4 17,4%	1 3,8%	5 18,5%	10 30,3%	32 18,7%
	Hoger	27 43,5%	6 26,1%	4 15,4%	2 7,4%	7 21,2%	46 26,9%
	Wetenschappelijk	21 33,9%	12 52,2%	21 80,8%	20 74,1%	16 48,5%	90 52,6%
	Totaal	62 100,0%	23 100,0%	26 100,0%	27 100,0%	33 100,0%	171 100,0%
		Beroeps-aspiratie					
Gender		,32***					
Culturele achtergrond		-,04 <sup>ns</sup>					
R <sup>2</sup> x100		10%					
N/DF		318					

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Ook uit deze analyse blijkt dat gender een rol speelt bij de loopbaanaspiraties. Meisjes hebben over het algemeen meer aspiratie om later een hoger of wetenschappelijk beroep uit te oefenen (79,5%) dan jongens (58,1%). Dit leidt tot een significant verschil waarbij tien procent van de gevonden variantie binnen de variabele beroepsaspiraties wordt verklaard.

Opvallend is dat Turkse en Marokkaanse meisjes opvallend vaak voor een wetenschappelijk beroep kiezen. Turkse meisjes kiezen verreweg de hoogste beroepen. Van de 26 Turkse meisjes die deelnamen aan het onderzoek koos slechts één meisje voor een middelbaar beroep, de rest koos voor een hoger of wetenschappelijk beroep. Om dit patroon nader te analyseren is er een variantie analyse uitgevoerd, waarvan de resultaten te zien zijn in tabel 5.25.

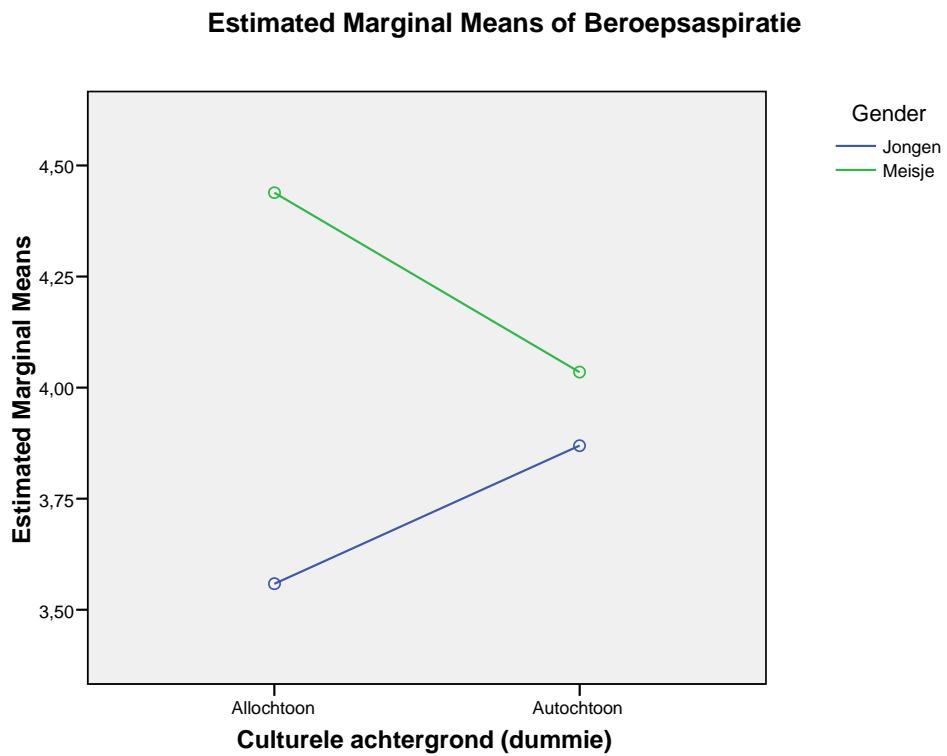
Tabel: 5.25 Beroepsaspiratie verklaard door gender en culturele achtergrond (tweewegs variantie analyse)

Culturele achtergrond	Gender	Gem (SD)	N		Sig.
Allochtoon	Jongen	3,56 (1,08)	102	Culturele achtergrond	,688 <sup>ns</sup>
	Meisje	4,44 (0,81)	114		
Autochtoon	Jongen	3,87 (1,17)	46	Gender	,000***
	Meisje	4,04 (0,82)	57		
<b>N/DF</b>			319		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		13%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

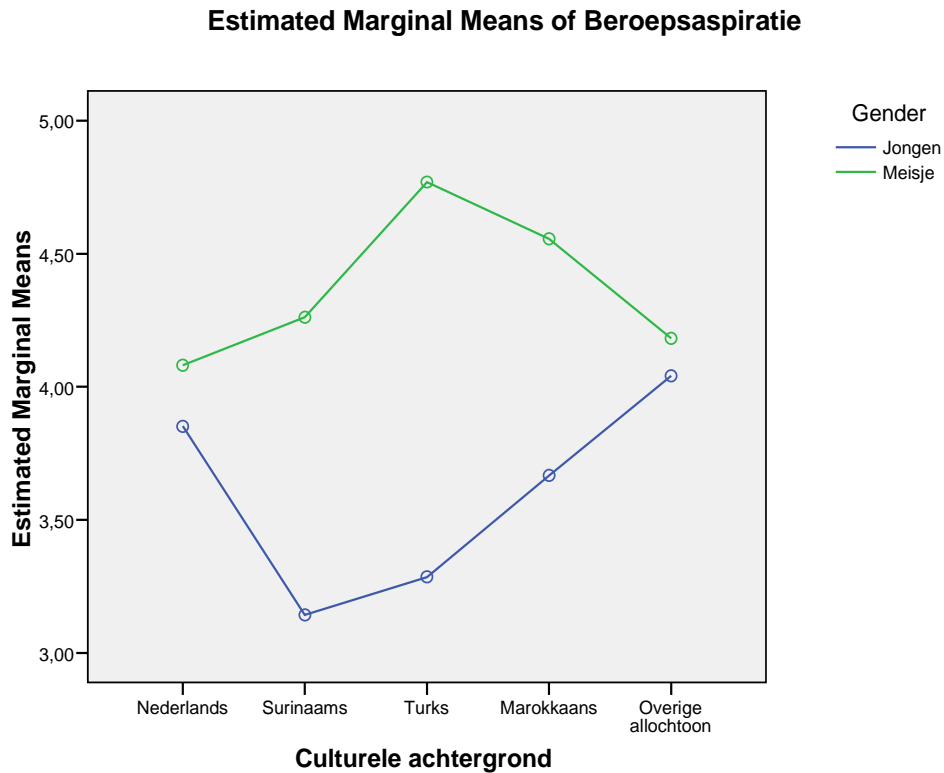
Uit de analyse blijkt dat er inderdaad een interactie effect bestaat tussen culturele achtergrond en gender. Hoe dit effect verloopt is op te maken uit figuur 5.6. Meisjes hebben duidelijk hogere beroepsaspiraties dan jongens, met name de allochtone meisjes scoren hoog.

Figuur: 5.6 Spreiding beroepsaspiratie leerling naar gender en culturele achtergrond



Als we kijken naar de spreiding van de gemiddelde beroepsaspiraties naar culturele groep in figuur 5.7 dan zien we dat Turkse meisjes de hoogste aspiraties hebben. Surinaamse jongens hebben de laagste beroepsaspiraties gevolgd door de Turkse jongens.

Figuur: 5.7 Spreiding beroepsaspiratie leerling naar gender en culturele groep



Uit de analyses van de onderwijsaspiraties uit de vorige paragraaf bleek ook sociaal economische status (SES) een rol te spelen. Uit eerdere analyses is bekend dat SES en culturele achtergrond binnen de onderzoeksgroep samenhangt. De vraag is in hoeverre SES bovenstaande analyses kleurt.

Om te kunnen bepalen in hoeverre de sociaal economisch achtergrond een rol heeft gespeeld bij de beroepskeuze is er een multivariate regressieanalyse uitgevoerd. De uitkomsten van deze analyse zijn te lezen in tabel 5.26.

Tabel: 5.26 Beroepsaspiratie verklaard door sociaal economische status, culturele achtergrond en gender (multipel regressie analyse, exclude cases listwise).

	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
SES	,13*	,21**	,22*
Culturele achtergrond		-,15*	-,17**
Gender			,33***
R <sup>2</sup> x100	2%	3%	14%
N/DF	307	307	307

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Zoals verwacht houdt gender het sterkste verband met de beroepsaspiraties. Meisjes hebben hogere beroepsaspiraties dan jongens. Het verband tussen SES en de beroepsaspiraties is niet heel sterk, 2 % van de gevonden variantie kan door SES worden verklaard. Desalniettemin blijkt dat hoe hoger de sociaal economische achtergrond van een leerling is, hoe hoger zijn/haar beroepsaspiraties.

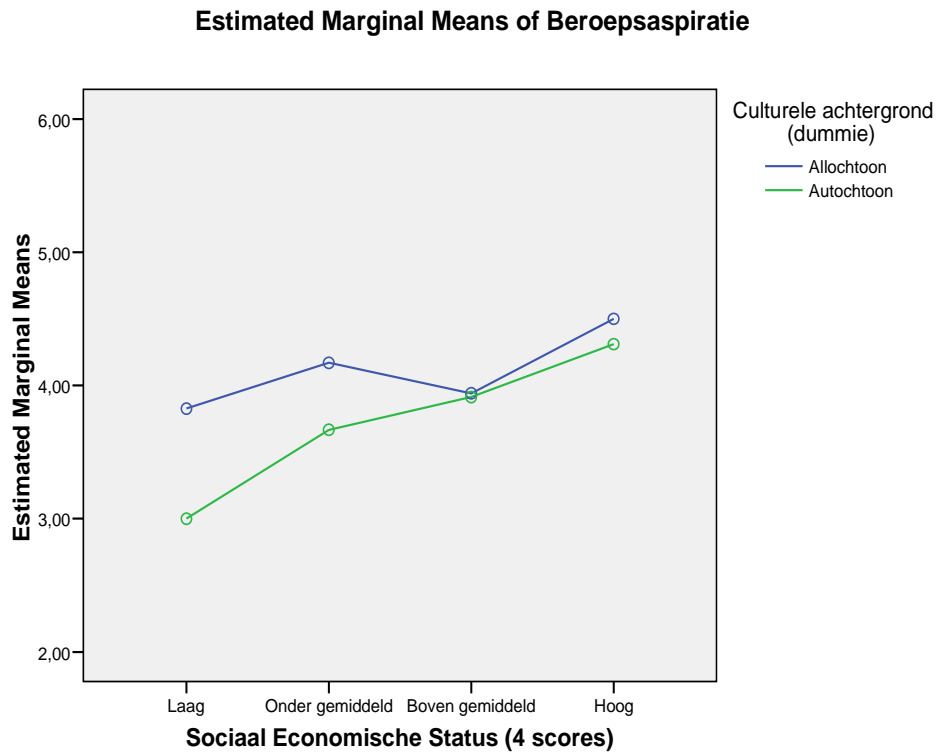
Opvallend is dat, in tegenstelling tot de analyses naar onderwijsaspiraties, naast SES en gender er ook een zelfstandige significante samenhang bestaat tussen het gemiddelde beroepsniveau en de culturele achtergrond. Allochtone leerlingen hebben een hogere beroepsaspiratie dan allochtone leerlingen. Uit de tabellen 5.21 t/m 5.24 bleek al dat allochtone leerlingen relatief vaker kiezen voor een wetenschappelijk beroep. Hier was echter nog geen significant verband gevonden. Om te zien hoe dit verband loopt is er een variantie analyse uitgevoerd waarvan de resultaten te zien zijn in tabel 5.27 en in het spreidingsdiagram figuur 5.8.

Tabel: 5.27 Beroepsaspiratie verklaard door gender en culturele achtergrond (tweewegs variantie analyse)

Culturele achtergrond	SES	Gem (SD)	N		Sig.
Allochtoon	Laag	3,83 (1,15)	69	Culturele achtergrond SES Culturele achtergrond*SES	,041* ,016* ,384 <sup>ns</sup>
	Onder gemiddeld	4,17 (0,99)	94		
	Boven gemiddeld	3,74 (0,89)	34		
	Hoog	4,50 (0,67)	12		
Autochtoon	Laag	3,00 (0,00)	3		
	Onder gemiddeld	3,67 (0,97)	21		
	Boven gemiddeld	3,91 (0,89)	46		
	Hoog	4,31 (1,04)	29		
<b>N/DF</b>			308		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		5%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Figuur: 5.8 Spreiding beroepsaspiratie leerling naar sociaal economische achtergrond en culturele achtergrond



Aan de verdeling in figuur 5.8 is te zien dat de aspiratie naar sociaal economische status voor een al dan niet hoog of laag beroep niet identiek verdeeld over is de allochtone en autochtone groepen.

De beroepsaspiraties van de Nederlandse leerlingen liggen in de lijn der verwachting. Hoe hoger de SES hoe hoger de beroepsaspiraties. De beroepsaspiraties van de allochtone leerlingen liggen voor alle SES groepen relatief hoog. Leerlingen met een boven gemiddelde SES scoren iets lager dan leerlingen met een onder gemiddelde of lage SES maar de gemiddelden liggen allemaal dicht bij elkaar.

Uit figuur 5.8 kunnen we concluderen dat allochtone leerlingen een hogere beroepsaspiratie hebben dan de autochtone leerlingen. Deze uitkomst is niet in lijn met de gevonden positieve relatie tussen autochtone leerlingen en onderwijsaspiratie. Vanuit het perspectief van de uitkomsten van het onderzoek van Ledoux et al. (1992) zijn de resultaten van de analyses toch niet zo vreemd. De conclusie van het onderzoek van Ledoux et al. (1992:176) was dat de wens voor het schooltype van allochtone ouders dikwijls in de lijn lag met de capaciteiten van een kind. Daarentegen lagen de beroepsaspiraties van alle ouders (maar met name de Turkse ouders) hoog. 85% Van de ouders verwachtte dat hun kind een hooggekwalificeerd beroep uit ging oefenen (Ledoux et al. (1992:176). In dit onderzoek lijkt het er



ook op dat de onderwijsaspiraties van de leerlingen in lijn liggen met hun werkelijke capaciteiten, terwijl de beroepsaspiraties (te) hoog zijn.

Tot slot werpen we een nadere blik op de samenhang tussen SES en beroepsaspiratie. In tabel 5.28 zijn de verbanden tussen sociaal economische status en beroepsaspiratie af te lezen. In de tabel is terug te zien dat er een verband is tussen SES en beroepsaspiratie. Met name de lagere en elementaire beroepen worden bijna niet gekozen door de leerlingen uit een hogere sociaal economische klasse. Opvallend is dat relatief veel leerlingen met een lagere sociaal economische status wel een hoge beroepsaspiratie koesteren. Het verband tussen SES en beroepsaspiratie is desondanks significant.

Tabel: 5.28 Frequentieverdeling keuze leerling gemiddelde beroepsniveau naar sociaal economische status. En beroepsaspiraties verklaard door sociaal economische status (incl. multi-pele regressie analyse, bèta's)

		Sociaal economische status				Totaal
		Laag	Onder gemiddeld	Boven gemiddeld	Hoog	
1.	Lager	12 16,7%	9 7,8%	6 7,5%	3 7,3%	30 9,7%
2.	Middelbaar	19 26,4%	23 20,0%	16 20,0%	4 9,8%	62 20,1%
3.	Hoger	13 18,1%	32 27,8%	36 45,0%	9 22,0%	90 29,2%
4.	Wetenschappelijk	28 38,9%	51 44,3%	22 27,5%	25 61,0%	126 40,9%
Totaal		72 100,0%	115 100,0%	80 100,0%	41 100,0%	308 100,0%
SES		Beroeps-aspiratie ,13*				
R <sup>2</sup> x100		2%				
N/DF		307				

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Of ook dit verband verloopt via de perceptie van de leerkracht op het taalniveau en de schoolprestaties is af te lezen uit tabel 5.29. Opvallend is dat gender de helft van de gevonden variantie binnen de variabele beroepsaspiraties verklaart. Daarnaast verklaart de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties een deel van de gevonden variantie. Deze samenhang verloopt inderdaad ook voor de variabele beroepsaspiratie via SES en het taalniveau naar perceptie van de leerkracht. Al heeft de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties ook nog een zelfstandig effect op het beroepsniveau dat wordt geambieerd door de leerlingen.

Tabel: 5.29 Beroepsaspiratie verklaard door gender, sociaal economische status, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore (multipele regressie analyse, exclude cases listwise).

	Beroepsaspiraties					
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5	Bèta's model 6
Gender	,30***	,30***	,26***	,27***	,28***	,28***
SES		,13*	,03 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>
Taalniveau			,19*	,21*	,03 <sup>ns</sup>	,03 <sup>ns</sup>
Houding				-,03 <sup>ns</sup>	-,12 <sup>ns</sup>	-,12 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties					,32***	,32**
Citoscore						,01 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	9%	11%	13%	13%	18%	18%
N/DF	258	258	258	258	258	258

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In deze paragraaf hebben we de data met betrekking tot de samenhang tussen sociaal economische en culturele achtergrond en loopbaanaspiraties geanalyseerd. Opvallend is dat een hoog percentage (71%) van de leerlingen een hoge opleiding in het voortgezet onderwijs ambieert. Dit geldt ook voor beroepsaspiraties. Met name de meisjes en leerlingen met een hogere sociaal economische achtergrond hebben hoge opleiding en beroepsaspiraties. Deze samenhang verloopt voor een deel via het taalniveau naar perceptie van de leerkracht, maar daarnaast hebben de schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) een zelfstandig effect op de loopbaanaspiraties.

Niet alleen de natuurlijke sociale omgeving zoals de ouders zijn van belang voor de loopbaan van leerlingen, ook belangrijke anderen en de sociale instituties zijn bepalend. De invloed van belangrijke anderen is in dit onderzoek niet meegenomen. De invloed van de belangrijkste sociale institutie in het leven van een kind, de school, is wel meegenomen. In de volgende paragraaf worden de analyses met betrekking tot de invloed van de school uiteengezet.

### 5.3 De school, de klas en de leerkracht

De school is de belangrijkste sociale institutie in het leven van een kind. De scholing van leerlingen heeft tot doel de ontwikkeling van de Nederlandse burgers te stimuleren en maatschappelijke en culturele kennis en vaardigheden over te dragen. Dit zodat mensen optimaal kunnen participeren in de samenleving. Op deze manier reproduceert de school de samenleving en is daarmee ook bepalend voor de stratificatie in de samenleving (Matthijssen, 1985:185). Vanzelfsprekend is de school dus mede bepalend voor de loopbaan van een kind.

De manier waarop de school deze invloed heeft is niet eenduidig te benoemen. In hoofdstuk twee zijn de belangrijkste invloeden uiteengezet: het klasseneffect en de verwachtingen van de leerkrachten. Deze twee variabelen zijn in het onderzoek meegenomen.

De analyses hiervan zullen in de komende paragrafen worden weergegeven. In paragraaf 5.2.1 komt eerst de invloed van de klassensamenstelling aan bod. Paragraaf 5.2.2 zal ingaan op de invloed van de leerkrachten.

### **5.3.1 Het klasseneffect**

De klassensituatie is één van de meest invloedrijke variabelen als het gaat om de invloed die het onderwijs heeft op de schoolloopbanen van leerlingen. Als we het hebben over een klasseneffect dan spreken we over de invloed die de sociale samenstelling van leerlingen in een klas heeft. Ongelijke onderwijskansen worden dikwijls toegeschreven aan de segregatie van de scholen (Dronkers, 2007:16). In deze paragraaf wordt getoetst wat we op basis van de data uit dit onderzoek kunnen zeggen over de invloed van de klas op de schoolprestaties en de loopbaan van leerlingen.

Uit tabel 5.30 is de frequentieverdeling van de Citoscores naar samenstelling van de klas af te lezen. Hieruit is op te maken dat leerlingen in een klas met veel leerlingen met een hoge sociaal economische achtergrond hogere Citoscores behalen. Van de vijftig leerlingen die binnen dit onderzoek een Citoscore met VWO advies behalen zitten er 41 (82%) in een klas met minder dan 50% leerlingen met een lage SES. 64% Van deze leerlingen zit in een klas met minder dan een kwart leerlingen met een lage SES. Slechts 8 (iets meer dan 8%) van de 98 leerlingen die in een klas zitten met minder dan 50% leerlingen met een lage SES behalen een Cito advies basis of kaderberoepsgerichte leerweg. Dit is ook terug te zien in de regressie analyse. Deze is relatief hoog en significant.

Tabel: 5.30 Frequentieverdeling Citoscore naar percentage leerlingen met een lage sociaal economische status in de klas. En Citoscore verklaard door klassensamenstelling (incl. multiële regressie analyse, bèta's)

Citoscore		% lage SES				Totaal
		> 75 %	50 – 75 %	25 – 50 %	< 25 %	
1.	Basisberoepsgerichte leerweg	46 41,4%	46 38,0%	2 7,1%	1 1,4%	95 28,8%
2.	Kaderberoepsgerichte leerweg	23 20,7%	19 15,7%	3 10,7%	2 2,9%	47 14,2%
3.	Gemengde / theoretische leerweg	25 22,5%	27 22,3%	8 28,6%	10 14,3%	70 21,2%
4.	Havo	15 13,5%	22 18,2%	6 21,4%	25 35,7%	68 20,6%
5.	Vwo	2 1,8%	7 5,8%	9 32,1%	32 45,7%	50 15,2%
Totaal		111 100,0%	121 100,0%	28 100,0%	70 100,0%	330 100,0%

Citoscore	Klassen-samenstelling ,58***
R <sup>2</sup> x100	33%
N/DF	329

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Hoewel de samenhang sterk is, is deze op zich niet vreemd. Immers, in paragraaf 5.1.3 is reeds geconstateerd dat er een samenhang bestaat tussen sociaal economische status en de Citoscores. Het is logischerwijs dan het geval dat in klassen met veel leerlingen uit een lage sociaal economische klasse er ook de leerlingen ook lagere Citoscores behalen.

Interessanter is het om na te gaan of dit effect nog steeds bestaat indien we de variabele sociaal economische status in de analyse betrekken. Verwacht wordt dat leerlingen met een hogere sociaal economische status in een klas met een hoog percentage leerlingen met een lagere SES in de klas, lagere Citoscores behalen dan leerlingen met een hoge SES in een klas met een laag percentage kinderen met een lage SES. Om dit te onderzoeken is er een tweewegs variantie analyse uitgevoerd.

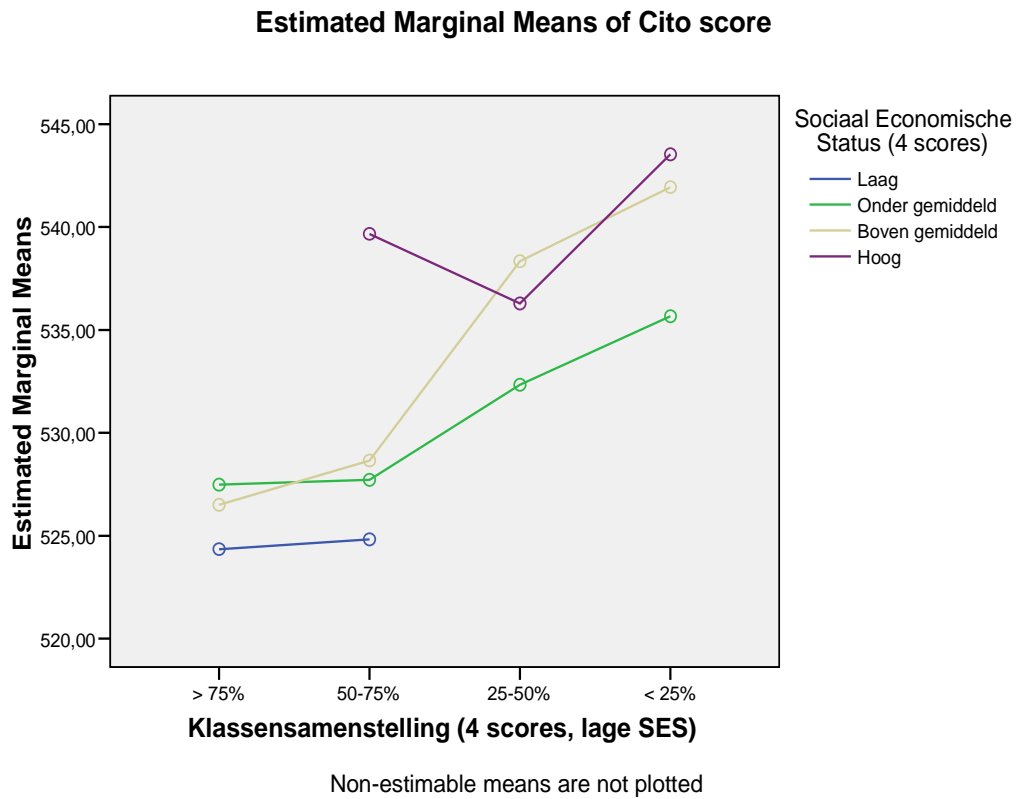
Tabel: 5.31 Citoscore verklaard door klassensamenstelling en sociaal economische status (tweewegs variantie analyse)

Klassensamenstelling % ll lage SES in de klas	SES	Gem (SD)	N		Sig.
> 75%	Laag	524,35 (10,08)	49	Klassensamenstelling SES Klassensamenstelling *SES	,000*** ,002** ,293 <sup>ns</sup>
	Onder gemiddeld	527,48 (9,34)	46		
	Boven gemiddeld	526,50 (11,41)	10		
50-75%	Hoog	OG			
	Laag	524,83 (11,05)	23		
	Onder gemiddeld	527,71 (9,56)	56		
	Boven gemiddeld	528,66 (9,97)	29		
25-50%	Hoog	539,67 (10,37)	6		
	Laag	OG			
	Onder gemiddeld	532,33 (9,27)	6		
	Boven gemiddeld	538,33 (8,95)	12		
<25%	Hoog	536,29 (7,94)	7		
	Laag	OG			
	Onder gemiddeld	535,67 (10,69)	6		
	Boven gemiddeld	541,94 (5,92)	32		
	Hoog	543,53 (6,83)	32		
<b>N/DF</b>			314		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		37%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant, OG Onvoldoende Gegevens om de berekening uit te voeren

Uit tabel 5.31 is af te lezen dat er nog steeds een effect bestaat tussen Citoscore en klassensamenstelling wanneer de variabele SES wordt meegenomen in de analyse. Hieruit blijkt dat kinderen uit een klas met een laag percentage leerlingen met een lage SES hogere Citoscores halen. Dit is ook zichtbaar in het spreidingsdiagram dat is afgebeeld onder figuur 5.9.

Figuur: 5.9 Spreiding Citoscore naar SES leerlingen en klassensamenstelling (1 is hoog percentage kinderen met een lage SES, 8 is laag percentage leerlingen met een lage SES)



Opvallend aan het spreidingsdiagram is dat er in het onderzoek geen kinderen waren met een lage SES in een klas met meer dan 50% leerlingen uit een hogere sociaal economische klasse. Ook andersom is het niet het geval, een leerling met een hoge SES in een klas met meer dan 75% leerlingen met een lage SES. Hieruit kunnen we opmaken dat de segregatie binnen de klassen die deel hebben genomen aan het onderzoek groot is.

Het volgende dat opvalt is dat leerlingen met dezelfde sociaal economische klasse in klassen met een samenstelling van weinig leerlingen met een lage SES beduidend hogere Citoscore halen dan leerlingen uit dezelfde groep in een klas met gemiddeld meer leerlingen met een lagere SES. Dit geldt met name voor de midden categorieën. Voor leerlingen met een hoge sociaal economische status gaat hetzelfde op, mits ze niet in een klas zitten met meer dan 50% leerlingen uit een lage SES.

Herweijer (2008:221) heeft vijf verklaringen gegeven voor het negatieve effect dat een hoge concentratie leerlingen uit lagere sociaaleconomische klasse in een klas kan veroorzaken. Dit zijn de taalcontactthese, neerwaartse nivellering, verschillen in onderwijstijd, het oudernetwerk en de personele factor van de school.

Over de meeste verklaringen kan op basis van de verzamelde data in dit onderzoek niks gezegd worden. Waar wel een analyse voor kan worden uitgevoerd is het effect dat de klas heeft op het taalniveau en de schoolgerichte houding van de leerling. Hierbij wordt dan uitgegaan van de perceptie die de heeft leerkracht op het taalniveau en de schoolgerichte houding.

Eerder is al bewezen dat SES en culturele achtergrond invloed hebben op de perceptie van de leerkracht van het taalniveau. Deze resultaten zijn af te lezen uit tabel 5.5.

Om te analyseren in hoeverre het taalniveau van de leerling naar perceptie van de leerkracht via de klassensamenstelling invloed heeft op het talent van de leerling is er een variantie analyse uitgevoerd. De resultaten hiervan zijn te zien zijn in tabel 5.32.

Tabel: 5.32 Citoscore verklaard door klassensamenstelling en perceptie leerkracht taalniveau (tweewegs variantie analyse)

Klassensamenstelling % ll lage SES in de klas	Taalniveau	Gem (SD)	N		Sig.
> 75%	Laag	515,00 (0,00)	2	Klassen- samenstelling Taalniveau Klassensamenstelling* Taalniveau	,000*** ,000*** ,021*
	Onder gemiddeld	517,38 (7,07)	24		
	Gemiddeld	525,15 (8,91)	48		
	Boven gemiddeld	530,86 (8,62)	22		
50-75%	Hoog	532,87 (9,06)	15		
	Laag	OG			
	Onder gemiddeld	515,50 (7,75)	12		
	Gemiddeld	523,89 (7,74)	47		
25-50%	Boven gemiddeld	530,59 (9,53)	49		
	Hoog	541,17 (6,07)	12		
	Laag	OG			
	Onder gemiddeld	524,00 (1,41)	2		
<25%	Gemiddeld	526,50 (9,19)	2		
	Boven gemiddeld	532,14 (5,79)	7		
	Hoog	542,59 (6,26)	17		
	Laag	OG			
	Onder gemiddeld	OG			
	Gemiddeld	540,80 (6,98)	5		
	Boven gemiddeld	541,65 (7,04)	34		
	Hoog	542,87 (6,72)	31		
<b>N/DF</b>			<b>329</b>		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		<b>55%</b>			

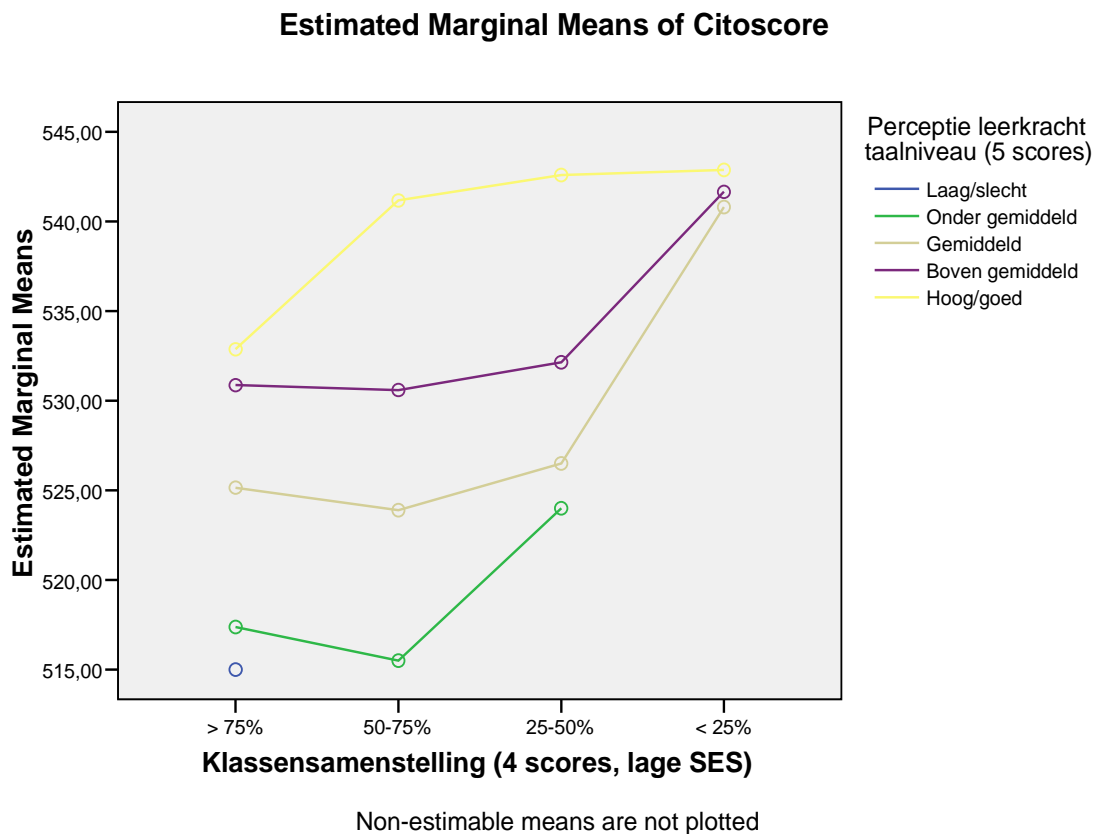
\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant, OG Onvoldoende Gegevens om de berekening uit te voeren

Opvallend is dat in de klassen met minder dan 75% leerlingen met een lage sociaal economische status lage beoordelingen van het taalniveau door de leerkracht niet voor komen. In de klassen met minder dan 25% leerlingen uit een lage SES geldt dit ook voor de beoordeling van een onder gemiddeld taalniveau.

Daarnaast blijkt uit deze analyse dat zowel klassensamenstelling als taalniveau een significant effect hebben op de Citoscore. Dit was al bekend uit de voorgaande analyses in dit

hoofdstuk. Echter, er is ook een significant interactie effect gevonden tussen klassensamenstelling en taalniveau. Hoe dit effect verloopt is zichtbaar in figuur 5.10.

Figuur: 5.10 Spreiding Citoscore naar perceptie leerkracht taalniveau en klassensamenstelling



De spreiding in figuur 5.10 laat zien dat het perceptie die de leerkrachten hebben op het taalniveau van de leerlingen niet gelijk verloopt in de klassen met verschillende samenstellingen.

Dat taalniveau effect heeft op de Citoscores is te zien aan de verdeling tussen de lage en hoge Citoscores en de lage en hoge scores van de leerkrachten op het taalniveau van de leerlingen. Deze gaan aardig gelijk op. De gele lijn van leerlingen met een naar oordeel van de leerkracht hoog taalniveau vormen ook de bovenste lijn voor wat betreft de Citoscores. De leerlingen met een naar oordeel van de leerkracht laag taalniveau vormen ook de laagste stip voor wat betreft Citoscores. Echter, opvallend is dat leerlingen in een klas met meer dan 75% leerlingen met een lage SES door de leerkracht hoger worden beoordeeld op taalniveau in vergelijking met de Citoscore dan leerlingen die in klassen zitten met minder dan 75% leerlingen met een lage SES.



Dat de klassensamenstelling effect heeft op de Citoscores is ook zichtbaar in het diagram. Bij een klassensamenstelling van minder dan 25% leerling met een lage SES komen Citoscores onder de 540 niet meer voor.

De combinatie van een boven gemiddeld taalniveau en een klas met leerlingen uit een hoge sociaal economische status lijkt de meeste kans voor een hoge Citoscore. Ware het niet dat hier geen goede vergelijking voor kan worden gemaakt omdat er binnen het onderzoek geen leerlingen zijn die in een klas zitten met veel leerlingen met een hoge SES en een laag taalniveau behalen. Uit tabel 5.75 blijkt dat er wel leerlingen zijn met een lage SES in een klas met 50-75% leerlingen uit een lage SES. Blijkbaar scoren zij niet laag op taalniveau naar perceptie van de leerkracht. Dit zou erop wijzen dat het taalniveau zoals Herweijer (2008:221) verklaart inderdaad de interveniërende variabele in het verband tussen klassensamenstelling en schoolloopbaan.

Het zitten in een klas met andere kinderen die al dan niet een hoge schoolbereidheid hebben kan ook effect hebben op de leerlingen. De leerlingen vormen gezamenlijk de klassencultuur. Indien het merendeel van de leerlingen een schoolonvriendelijke cultuur uitdraagt is het waarschijnlijk dat dit de andere kinderen negatief zal beïnvloeden. Hetzelfde geldt omgekeerd in positieve zin. Om te onderzoeken in hoeverre dit terug te zien is in dit onderzoek is er een multiple regressie analyse uitgevoerd met de perceptie van de leerkracht over de schoolgerichte houding als afhankelijke variabele. De resultaten van deze analyse zijn terug te zien in tabel 5.33.

Tabel: 5.33 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door SES, klassensamenstelling, en perceptie leerkracht taalniveau (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Houding		
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
SES	,38***	,20**	,07 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling		,26***	,15*
Taalniveau			,41***
R <sup>2</sup> x100	14%	18%	30%
N/DF	386	386	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Zoals te zien in tabel 5.33 heeft de klas inderdaad een effect op de schoolgerichte houding van leerlingen. Dit effect verloopt deels via de integratie in de dominante cultuur (geïnterpreteerd via de perceptie van de leerkracht op het taalniveau van de leerlingen). Het zitten in een klas met een hoge concentratie leerlingen uit een lage sociaal economische klasse heeft dus een negatief effect op de schoolgerichte houding. Het zitten in een klas met weinig leerlingen uit een lage sociaal economische klasse heeft een positief effect op de schoolgerichte houding.

Tot slot is er een analyse uitgevoerd waarbij er is gekeken naar de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties, het schooladvies van de leerkracht, de Citoscore en de mate

waarin de klassensamenstelling deze kan verklaren naast de SES, het taalniveau naar perceptie van de leerkracht en de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht.

Tabel: 5.34 Perceptie leerkracht schoolprestaties, schooladvies van de leerkracht en Citoscores verklaard door SES, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau en perceptie leerkracht schoolgerichte houding (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
SES	,39***	,33***	,13*	,11*
Klassensamenstelling		,08 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>	-,13*
Taalniveau			,67***	,58***
Houding				,23***
R <sup>2</sup> x100	15%	16%	48%	54%
N/DF	386	386	386	386
	School advies			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
SES	,48***	,31***	,14*	,13*
Klassensamenstelling		,24***	,09 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>
Taalniveau			,55***	,49***
Houding				,14**
R <sup>2</sup> x100	23%	26%	48%	49%
N/DF	385	385	385	385
	Citoscore			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
SES	,54***	,26***	,11 <sup>ns</sup>	,11 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling		,39***	,28***	,27***
Taalniveau			,46***	,42***
Houding				,09 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	29%	36%	52%	52%
N/DF	312	312	312	312

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit tabel 5.34 is op te maken dat aan de hand van de vier in de analyse betrokken variabelen rond de 50% van de variantie binnen de variabelen perceptie leerkracht, schoolprestaties, schooladvies van de leerkracht en Citoscores kan worden verklaard. De meeste uitkomsten zijn te verwachten op basis van de uitkomsten van eerdere analyses. Zoals de beperkte directe invloed van SES en sterke invloed van de perceptie van de leerkracht op het taalniveau (zie paragraaf 5.1.2).

Kijken we naar de invloed van de klassensamenstelling dan zien we dat de klassensamenstelling een relatief kleine rol speelt. Wel wordt de verklaarde variantie voor de Citoscore met 7% verhoogd. Hier heeft de klassensamenstelling dan ook het grootste effect op.

Opvallend is dat de klassensamenstelling voor de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en het schooladvies van de leerkracht een minder grote rol speelt dan voor de Citoscore. In alle gevallen is de verdeling positief. Dit wil zeggen dat leerlingen uit een klas met

overwegend leerlingen uit een hoger sociaaleconomische milieu naar perceptie van de leerkracht hogere prestaties en hogere schooladviezen van de leerkracht behalen. Dit verband blijft ook na controle voor SES, taalniveau en schoolgerichte houding, beide naar perceptie van de leerkracht, bestaan.

Het is aannemelijk dat het beperkte effecten op de schoolprestaties en het schooladvies veroorzaakt worden doordat deze variabelen bestaan uit een oordeel van de leerkracht. Deze beoordeling is getekend door de eigen overtuigingen van de leerkracht en de beoordeling van het kind in de context. Zo zal een kind met een HAVO niveau bijvoorbeeld in een klas met allemaal leerlingen die op VWO niveau presteren qua schoolprestaties lager beoordeeld worden door de leerkracht dan wanneer ditzelfde kind met leerlingen in een klas zou zitten die allemaal op VMBO niveau presteren. In de volgende paragraaf wordt er nader aandacht besteed aan de interpretatie van de leerkracht.

### **5.3.2 De verwachtingen van de leerkracht**

Uit de voorgaande paragraaf blijkt dat zowel het onderwijsniveau van een leerling als de verklaringen hiervoor anders zijn als we uitgaan van de interpretaties van de leerkracht dan als we uitgaan van de Citoscores. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Een oorzaak zou kunnen zijn dat de Cito toets maar een momentopname is. Het afleggen van de toets is spannend en leerlingen kunnen daardoor beïnvloed worden. Of er kan juist heel hard geoefend worden om een goed resultaat op de Cito toets te halen waardoor het resultaat geen goede afspiegeling is van de vaardigheden van een kind.

Een andere oorzaak voor de verschillende uitkomsten kan zijn dat de Cito toets een objectief instrument is om de vaardigheden van een kind te toetsen, terwijl voor de leerkracht (onbewust) ook subjectieve redenen meespelen bij het inschatten van een kind. Vanuit dit perspectief zou de verklaring kunnen luiden dat de leerkracht, zoals eerder benoemd, de leerlingen uit de klas onderling met elkaar vergelijkt. Hierdoor wordt een klas met alleen maar leerlingen van een hoog niveau gemiddeld lager beoordeeld doordat het gemiddelde in de klas als uitgangspunt wordt genomen. In een klas met voornamelijk leerlingen met een laag niveau worden de leerlingen om dezelfde reden gemiddeld hoger geschat. Vanuit dit perspectief worden uitschieters in een klas met overwegend leerlingen van een lager niveau hoger beoordeeld en visa versa.

Of deze theorie klopt wordt getoetst aan de hand van een variantie analyse. De uitkomsten hiervan zijn te lezen in tabel 5.35.

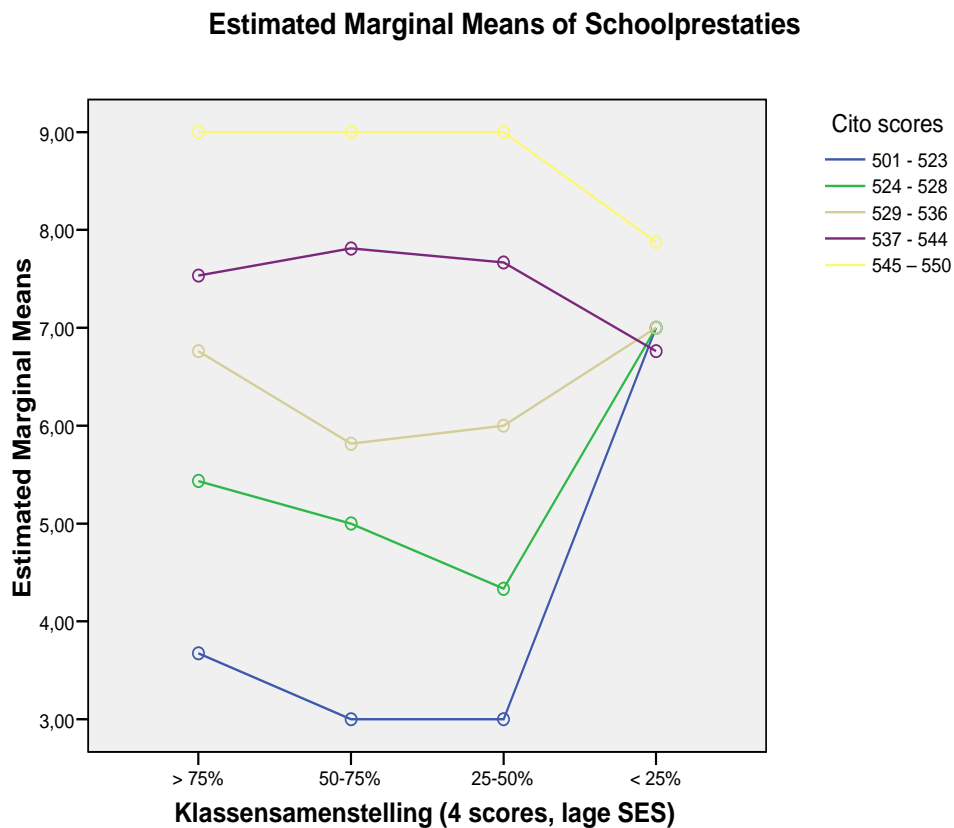
Tabel: 5.35 Perceptie leerkracht schoolprestaties verklaard door Citoscore en klassensamenstelling (tweewegs variantie analyse)

Citoscore	Klassensamenstelling % ll lage SES in de klas	Gem (SD)	N		Sig.
501 - 523	> 75%	3,67 (1,49)	46	Klassensamenstelling Citoscore Citoscore*Klassensamenstelling	,000*** ,103 <sup>ns</sup> ,022*
	50-75%	3,00 (1,58)	46		
	25-50%	3,00 (0,00)	2		
	< 25%	7,00 (-)	1		
524 - 528	> 75%	5,44 (1,47)	23		
	50-75%	5,00 (1,49)	19		
	25-50%	4,33 (3,06)	3		
	< 25%	7,00(2,83)	2		
529 - 536	> 75%	6,76 (1,59)	25		
	50-75%	5,82 (2,17)	27		
	25-50%	6,00 (1,51)	8		
	< 25%	7,00 (1,63)	10		
537 - 544	> 75%	7,53 (1,92)	15		
	50-75%	7,81 (1,25)	21		
	25-50%	7,67 (1,03)	6		
	< 25%	6,76 (1,67)	25		
545 - 550	> 75%	9,00 (0,00)	2		
	50-75%	9,00 (0,00)	7		
	25-50%	9,00 (0,00)	9		
	< 25%	7,88 (1,60)	32		
<b>N/DF</b>			329		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		55%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In tabel 5.35 is te zien dat de gemiddelde schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht niet gelijk oplopen met de Citoscores. Uit de analyse blijkt dan ook dat er een significant effect bestaat tussen de Citoscores en de klassensamenstelling. Hoe dit effect verloopt is beter op te maken uit figuur 5.11.

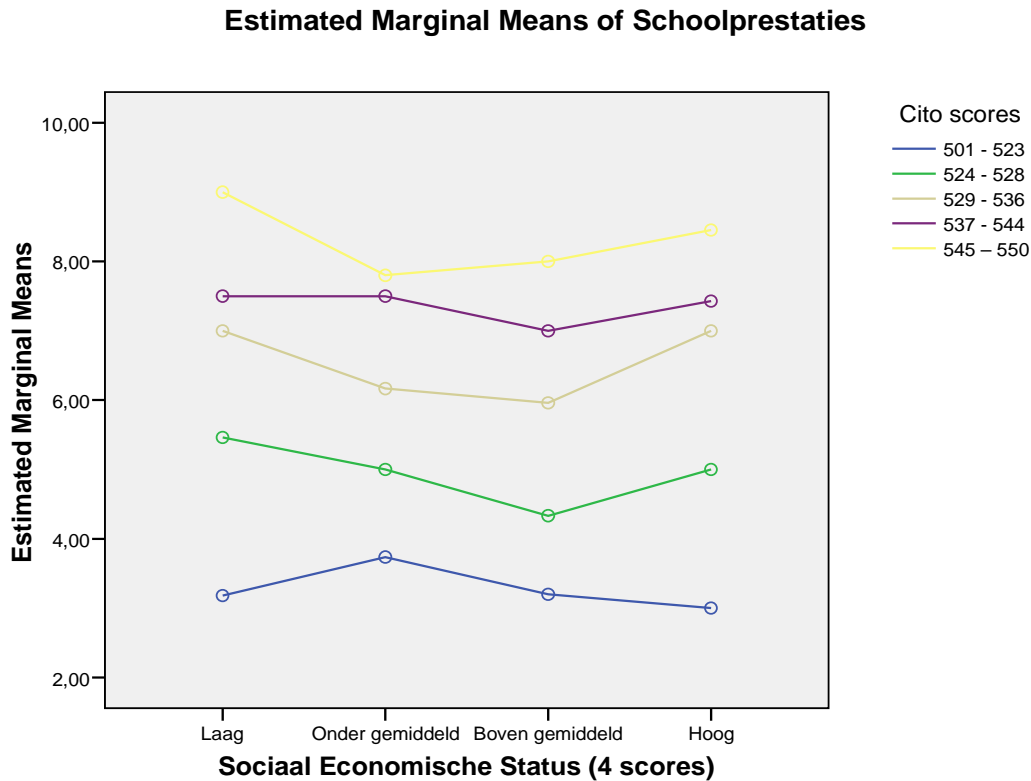
Figuur: 5.11 Spreiding perceptie leerkracht schoolse vaardigheden naar Citoscore en klassensamenstelling



In het spreidingsdiagram is te zien dat in de klassen met de minste leerlingen met een lage sociaal economische status, de schoolprestaties van leerlingen met een hoge Citoscore lager worden beoordeeld. In dezelfde klassen worden de schoolprestaties van leerlingen met lage Citoscores hoger beoordeeld door de leerkracht. In klassen met meer dan 75% leerlingen met een lage SES geldt dat alle leerlingen over het algemeen wat hoger beoordeeld worden.

Deze resultaten lijken erop te wijzen dat de leerkracht inderdaad leerlingen beoordeeld in vergelijking met de rest van de klas. Het zou zo kunnen zijn dat de leerkrachten de leerlingen niet zouden beoordelen naar de klas maar naar de SES. Immers, in een klas met weinig kinderen met een lage SES zitten veel kinderen met een hoge SES en als deze systematisch hoger beoordeeld worden zou dit eenzelfde soort effect kunnen geven. Daarom is er ter controle een variantie analyse uitgevoerd waarbij in plaats van klassensamenstelling SES is meegenomen. De resultaten zijn weergegeven in figuur 5.12.

Figuur: 5.12 Spreiding perceptie leerkracht schoolse vaardigheden naar Citoscore en sociaal economische status



Uit figuur 5.12 is op te maken dat de leerkrachten de leerlingen niet beoordelen naar sociaal economische achtergrond. De leerlingen met de laagste Citoscores krijgen ook relatief de laagste beoordeling van de leerkrachten op schoolprestaties. Daarnaast beoordelen leerkrachten leerlingen uit alle status groepen op alle niveaus, zo worden zowel leerlingen uit een hoge statusgroep laag beoordeeld, en leerlingen uit een lage statusgroep hoog.

Op basis hiervan kunnen we concluderen dat de leerkrachten leerlingen niet beoordelen naar sociaal economische status maar wel naar het gemiddelde statusniveau in de klas. In klassen met minder dan 25% leerlingen met een lage SES worden de schoolprestaties van leerlingen met een hoge Citoscore lager en leerlingen met een lage Citoscore hoger beoordeeld.

Ook de individuele kenmerken van een kind kunnen een rol spelen bij de beoordeling van de leerkracht. Hierbij gaat het om kenmerken zoals de schoolgerichte houding van een kind. Op basis van de theorieën zouden de individuele kenmerken van leerlingen van invloed kunnen zijn op de verwachtingen die de leerkracht van de leerlingen heeft. Hierdoor zou er een discrepantie kunnen ontstaan tussen het werkelijke niveau van de leerlingen, in het onderzoek gemeten door

middel van de Citoscores, en het schooladvies dat de leerkracht geeft op basis van zijn inschatting.

Op basis van tabel 5.36 (welke ook de vorige paragraaf is getoond) kunnen we concluderen dat de schoolgerichte houding van de leerlingen van invloed is op de beoordeling van de leerkracht. Dit kunnen we stellen doordat de Bèta's van de analyse van de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en het schooladvies van de leerkracht wel significant zijn en die van de Citoscore niet. Uiteraard is ook het effect van de klassensamenstelling in de tabel terug te zien. Op de Citoscore heeft het zitten in een klas met relatief veel leerlingen met een hoge SES een positief effect. Terwijl de bèta's van de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht negatief zijn.

Tabel: 5.36 Perceptie leerkracht schoolprestaties, schooladvies leerkracht en Citoscores verklaard door SES, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau en perceptie leerkracht schoolgerichte houding (multipel regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties	School advies	Citoscore
SES	,11*	,13*	,11 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling	-,15**	,07 <sup>ns</sup>	,27***
Taalniveau	,55***	,49***	,42***
Houding	,29***	,14**	,09 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	54%	49%	52%
N/DF	386	385	312

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

De theorie gaat nog een stapje verder en stelt dat de leerlingen zich naar de inschatting van de leerkracht zouden gaan gedragen. Vanuit dit perspectief zou de discrepantie tussen de interpretatie van de leerkracht en het werkelijk kunnen van een kind dus groter zijn dan uit het onderzoek naar voren komt. Dit zou komen doordat de leerlingen onder of boven hun vermogen presteren omdat de leerkracht hun hoger of lager dan hun eigen kunnen inschat. Daarmee zouden deze leerlingen dus ook een hogere of lagere Citoscore behalen.

Dit zogenoemde Pygmalion effect is moeilijk te meten. Je zou de subtiele interacties tussen leerkrachten en leerlingen moeten onderzoeken om iets zinnigs over dit effect te kunnen zegen. Ook met de data die voor dit onderzoek is verzameld is het moeilijk vast te stellen in hoeverre Self Fulfilling Prophecy een rol speelt. Om toch een poging te kunnen doen vergelijken we de wensen van de leerlingen met de perceptie van de leerkrachten.

Tabel: 5.37 Samenhang keuze schoolsoort leerling, schooladvies leerkracht en Citoscores (Bivariate analyse, Pearson)

	School advies	Citoscores laag	Citoscores hoog
Keuze schoolsoort Schooladvies	,67***	,56*** ,83***	,59*** ,85***
<b>N</b>	317	317	317

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Op basis van de gegevens uit tabel 5.37 lijkt het Pygmalion effect op het eerste gezicht inderdaad een rol te spelen. Het advies dat leerkrachten aan de leerlingen geven komt in grote mate overeen met de aspiratie van de van leerlingen. Te zien is dat de aspiraties van de leerlingen in mindere mate overeen komen met de Citoscores. Hierbij is een tien puntsschaal gehanteerd die deels overlapt. De schaal die de Cito gebruikt voor de adviezen kent voor een bepaald aantal scores verschillende adviezen. Bij de variabele 'Citoscores laag' is uitgegaan van de laagste adviezen bij de scores, bij de variabele 'Citoscores hoog' is uitgegaan van de hoogste adviezen. Te zien is dat leerlingen over het algemeen hogere aspiraties hebben, de samenhang tussen de hoge Citoscores en de keuze voor de schoolsoort is groter dan de samenhang tussen de keuze en de lage scores. Voor het schooladvies van de leerkracht geldt hetzelfde, deze geeft de leerlingen over het algemeen dus een hoger advies. Toch kunnen we hier verder geen conclusies uit trekken voor wat betreft het Pygmalion effect omdat:

1. Van de leerlingen is hun onderwijsaspiratie gemeten en niet hun interpretatie van de eigen mogelijkheden. Dat wil zeggen dat de leerlingen is gevraagd wat zij het liefste voor vervolgonderwijs zouden willen volgen, ongeacht hoe ze hun eigen mogelijkheden in schatten. Dit zegt dus niet direct iets over hun huidige prestaties maar over hun ambities. Terwijl de leerkracht niet is gevraagd naar de ambities van of voor de leerlingen maar naar het schooladvies op basis van hun huidige prestaties.
2. Toch is er wel een samenhang gevonden tussen de ambities van de leerlingen en het schooladvies van de leerkracht. Je zou hieruit kunnen opmaken dat de leerlingen hun ambities bijstellen op basis van de inschatting van de leerkracht. Maar dit zou ook andersom kunnen werken, dat de leerkracht zijn inschatting maakt op basis van de ambities van de leerlingen. Hierbij zou het ook gaan om een vorm van Self Fulfilling Prophecy, maar valt er weinig te zeggen over het Pygmalion effect.
3. Tot slot zou het kunnen zijn dat Self Fulfilling Prophecy in zijn geheel geen rol speelt. Maar dat de leerkrachten en leerlingen gewoonweg een goed beeld hebben van de prestatie van de leerling cq de eigen prestatie.



Kortom, over het effect van leerkrachtverwachtingen op de prestaties van de leerlingen valt op basis van dit onderzoek dus geen sterke conclusie te trekken. Naast de vragen die aan leerlingen zijn gesteld over de schoolprestaties zijn er ook vragen gesteld over hun zelfwaardering. Wellicht valt daaruit wel te concluderen dat het Pygmalion effect een rol speelt. Die resultaten zullen worden beschreven in het volgende hoofdstuk.

## 5.4 Terugblik

In dit hoofdstuk zijn de analyses uiteengezet die zijn gedaan op basis van de theorie uit hoofdstuk twee. In figuur 5.13 zijn de gevonden verbanden zichtbaar gemaakt. Zowel de verwachte als onverwachte verbanden zijn opgenomen. In deze terugblik worden deze verbanden nogmaals kort toegelicht.

Op basis van de analyses kunnen we stellen dat sociaal economische status inderdaad via schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht een effect heeft op het onderwijsadvies van de leerkracht. SES heeft ook nog direct effect op het onderwijsadvies maar de grootste samenhang verloopt via de onderwijsprestaties, ofwel het talent.

Op basis van de theorie in hoofdstuk twee hebben we de hypothese gesteld dat deze samenhang tussen SES en talent wordt veroorzaakt door de integratie in de dominante cultuur. Uit de analyses blijkt dit inderdaad het geval te zijn. Al verklaart dit de relatie tussen SES en talent niet weg.

Vervolgens is gekeken naar de schoolbereidheid, ofwel de schoolgerichte houding van leerlingen. Op basis van de analyses blijkt dat SES en het taalniveau naar perceptie van de leerkracht inderdaad een rol spelen bij de schoolgerichte houding van leerlingen. Deze schoolgerichte houding heeft op zijn beurt met name veel invloed op de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en in mindere mate op de Citoscores.

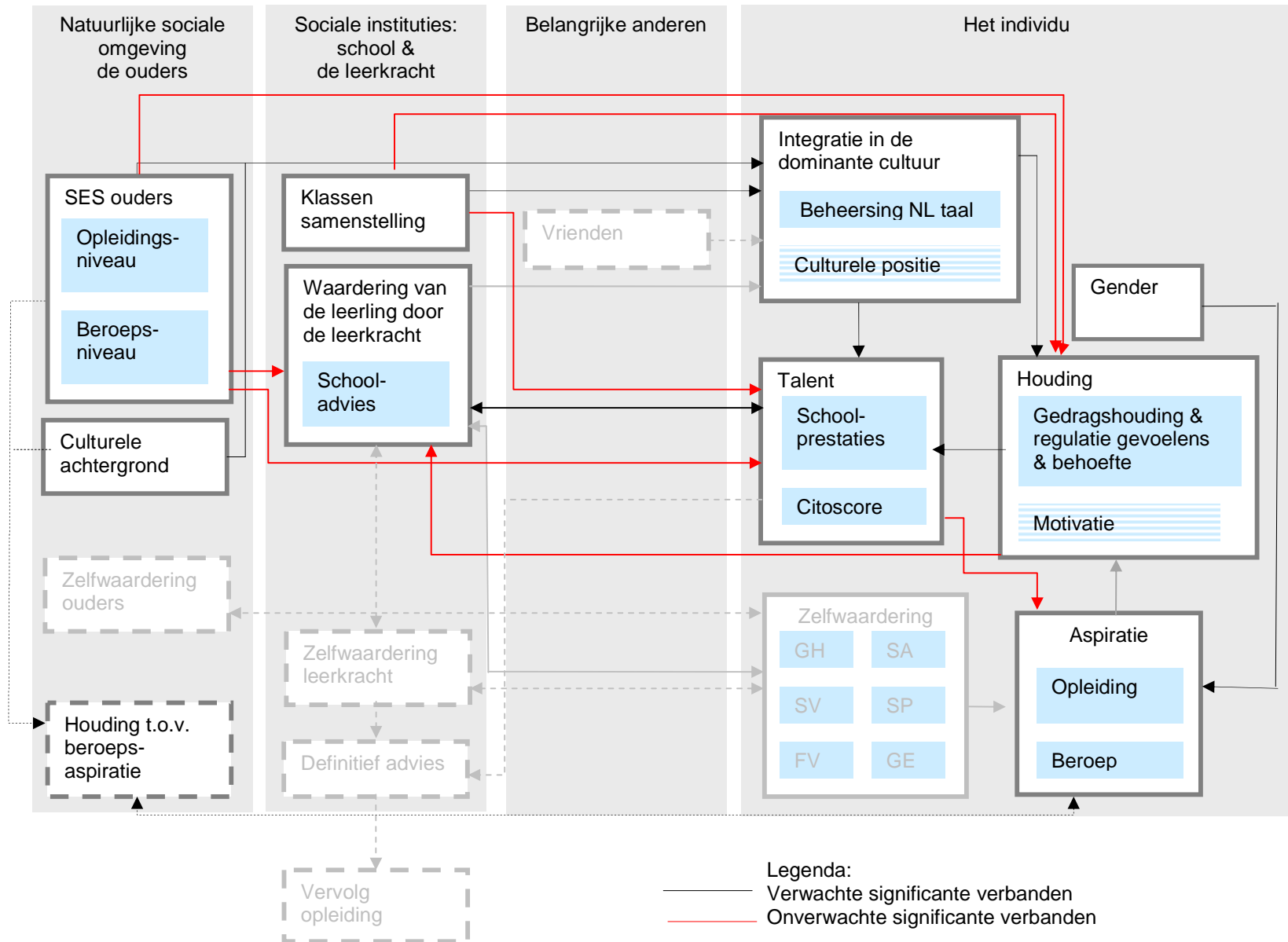
Zoals te verwachten was zijn de loopbaanaspiraties van de leerlingen die deelgenomen hebben aan het onderzoek hoog. Met name de aspiraties van meisjes zijn hoog, hier zal nog nader op in worden gegaan in het volgende hoofdstuk. Volgens de theorie zou ook culturele achtergrond een rol moeten spelen op de loopbaanaspiraties via de houding van ouders ten opzichte van de beroepsaspiratie. Ook deze samenhang is gevonden, allochtone leerlingen hebben over het algemeen een hogere beroepsaspiratie dan autochtone leerlingen. Ten aanzien van de onderwijsaspiraties is dit niet het geval. Al zijn ook deze van alle leerlingen gemiddeld hoog, autochtone leerlingen koesteren een hogere onderwijsaspiratie dan allochtone leerlingen. Maar sociaal economische status blijkt na gender de belangrijkste verklarende variabele te zijn voor de beroep- en onderwijsaspiraties.

Naast de sociale achtergrond is het effect van de school als sociale institutie in dit hoofdstuk aan de orde geweest. Uit de analyses blijkt dat de klassensamenstelling een interactie-

effect heeft met het taalniveau van leerlingen als het gaat om de Citoscore. Leerlingen in een klas met een lage concentratie leerlingen met een laag sociaal economisch milieu en een hoog taalniveau hebben de meeste kans op een hoge Cito-score. Daarnaast blijkt uit de analyses dat de klassensamenstelling ook effect heeft op de perceptie van leerkracht op de schoolprestaties van de leerlingen. Leerlingen met een hoge Citoscore die in een klas zitten met veel leerlingen van een hoge SES worden door de leerkracht lager beoordeeld op schoolprestaties dan op basis van de Citoscore zou mogen worden verwacht. Voor leerlingen met een lage Citoscore in een klas met veel leerlingen met een hoge SES is het tegenovergestelde het geval.

Over de verwachtingen van de leerkracht valt op basis van dit onderzoek geen sterke conclusie te trekken. Dat de leerkracht effect heeft op de loopbanen van leerlingen is op te maken uit het verschil tussen variabelen die effect hebben op de Citoscore en de variabelen die effect hebben op het schooladvies van de leerkracht. Maar over hoe dit verschil tot stand komt en wat het effect is op het resultaat is niet te zeggen. Wellicht kan er wel iets worden gezegd over het effect van de verwachtingen van de leerkracht op de zelfwaardering van leerlingen. Deze analyses komen aan de orde in het volgende hoofdstuk.

Figuur: 5.13 Schoolloopbaanproces, naar aanleiding van hoofdstuk vijf verwachte en onverwachte verbanden





## **6. Onderzoekresultaten persoonlijke loopbaanontwikkeling**

Is er een relatie tussen de zelfwaardering van kinderen en hun aspiraties met betrekking tot hun loopbaan? En hoe omvangrijk is deze relatie? Dit zijn de vragen die ten grondslag liggen aan deze scriptie. In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op deze vragen.

In het vorige hoofdstuk is uitgebreid aandacht besteed aan de effecten van het sociale systeem op de loopbaan van leerlingen. In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de effecten die individuele kenmerken hebben op leerlingen. Op basis van de literatuur hebben we de intellectuele kenmerken, gender en zelfwaardering onderscheiden als belangrijkste individuele kenmerken voor de loopbaan. Als eerst zal in paragraaf 6.1 worden ingezoomd op het effect van de intellectuele kenmerken op de loopbaan.

Dat gender invloed heeft op de loopbaan is in de analyses uit het voorgaande hoofdstuk al gebleken. Hier is vooral ingegaan op de effecten die de sociale omgeving heeft op de loopbaan van jongens ten opzichte van deze effecten op de loopbaan van meisjes. De verklaring van gender als richtinggever voor de loopbaan zal in paragraaf 6.2 aan de orde komen.

De rol van zelfwaardering als afhankelijke variabele en de invloed van zelfwaardering als onafhankelijke variabele zal worden beschreven in paragraaf 6.3. Paragraaf 6.4 zal vervolgens het schoolloopbaanproces en de invloed van alle benoemde variabelen hierin beschrijven. In deze paragraaf zullen de verklaringslijnen zoals opgesteld in hoofdstuk vier worden getoetst. Tot slot zal in paragraaf 6.5 een terugblik op dit hoofdstuk worden gegeven.

### **6.1 De invloed van intellectuele kenmerken**

Genen bevatten een abstract en diffuus potentieel aan talent en dragen een 'meervoud van mogelijkheden' in zich. In interactie met de omgeving kunnen deze mogelijkheden zich in de loop van de ontwikkeling tot specifieke waarneembare eigenschappen worden gekanaliseerd (Leseman, 2005:94). Met betrekking tot onderwijstalent komen deze eigenschappen tot uiting in de perceptie van de leerkracht op schoolprestaties en de Citoscores. Vanuit dit uitgangspunt bepalen relevante ervaringen in het leven van een kind zijn talent. De ervaringen die van invloed zijn op de ontwikkeling worden opgedaan in interactie met gezin, vrienden en onderwijs. Het proces van deze talentontwikkeling is complex en vergt specifiek onderzoek.

In dit onderzoek wordt uitgegaan van het eerder genoemde uitgangspunt dat de cognitieve en intellectuele mogelijkheden zich ontwikkelen door de wisselwerking tussen genen

en de interactie met de omgeving. De culturele kenmerken van de verschillende actoren spelen hierbij een centrale rol, deze geven vorm aan de inhoud van de interacties. Op deze manier bepaalt de sociale klasse van de ouders via de mate van integratie in de dominante cultuur de vorm van het talent van de kinderen. Doordat de dominante cultuur bepalend is voor de vormgeving van het onderwijssysteem en de leerlingen uit een hogere sociale klasse beter zijn geïntegreerd in deze cultuur presteren zij beter binnen het systeem en is hun schoolgeschiktheid groter. Hierdoor komt hun talent beter tot uiting (Shaffer, 2002: 435). In deze paragraaf wordt geanalyseerd in hoeverre de intellectuele kenmerken invloed hebben op het onderwijstalent (paragraaf 6.1.1) en de loopbaan (paragraaf 6.1.2).

### **6.1.1 Intellectuele kenmerken en sociale achtergrond**

In paragraaf 5.1 zijn we uitgebreid op de samenhang tussen sociaal economische status en talent ingegaan. Hieruit bleek dat sociaal economische status een beperkte directe invloed heeft op de uitkomsten van de Citoscores en schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Dit verband loopt, zoals verwacht voor het grootste deel via integratie in de dominante cultuur (onderzocht op basis van het taalniveau naar perceptie van de leerkracht). Daarnaast hebben ook klassensamenstelling en schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht nog een effect.

In tabel 6.1 is een overzicht van de analyses tot dusver opgenomen. In totaal wordt door middel van de SES, het taalniveau naar perceptie van de leerkracht, de klassensamenstelling en de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht meer dan de helft van de gevonden variantie binnen de variabelen verklaard. Op basis van deze gegevens lijkt de omgeving inderdaad een grote voorspeller voor de loopbaan. In hoeverre de genen een rol spelen valt echter op basis van deze gegevens niet te zeggen. Het zou kunnen zijn dat kinderen met een lagere sociaal economische status ook minder potentie voor talent in de genen dragen en dit dus minder tot uiting komt waardoor het taalniveau bijvoorbeeld laag is. Maar het zou even goed zo kunnen zijn dat het taalniveau door de socialisatie onvoldoende is ontwikkeld. Of, waar we in dit onderzoek vanuit gaan, dat deze niet naar waarde van de dominante cultuur is ontwikkeld. Wel is duidelijk dat de sociaal economische status die kinderen hebben er nog steeds toe doet. Niet meer direct maar voornamelijk via het taalniveau naar perceptie van de leerkracht, ofwel de integratie in de dominante cultuur, oefent de sociaal economische achtergrond invloed uit op het talent en daarmee de schoolloopbaan van kinderen.

Tabel: 6.1 Citoscores en perceptie leerkracht schoolprestaties verklaard door SES, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding en klassensamenstelling (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Citoscores				Schoolprestaties			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
SES	,54***	,26***	,11 <sup>ns</sup>	,11 <sup>ns</sup>	,39***	,33***	,13*	,11*
Klassensamenstelling		,39***	,28***	,27***		,08	-,10	-,15**
Taalniveau			,46***	,42***			,67***	,55***
Houding				,09 <sup>ns</sup>				,29***
R <sup>2</sup> x100	29%	36%	52%	52%	15%	16%	58%	54%
N/DF	312	312	312	312	386	386	386	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup> niet significant

### 6.1.2 Intellectuele kenmerken en de schoolloopbaan

De vraag waar in deze paragraaf antwoord op wordt gegeven is de vraag in hoeverre het talent invloed heeft op de schoolloopbaan van kinderen. In dit onderzoek zijn drie variabelen opgenomen waarvan bekend is of verwacht wordt dat deze invloed hebben op de daadwerkelijke onderwijs en beroepsloopbaan van kinderen: het schooladvies van de leerkracht, de onderwijsaspiraties en de beroepsaspiraties van leerlingen. In tabel 6.2 is te zien hoeveel effect het talent van kinderen heeft op deze variabelen. De variabele Citoscore is hier genomen als objectieve indicator voor het schooltalent voor leerlingen.

Tabel: 6.2 Schooladvies leerkracht, onderwijsaspiraties en (gemiddelde) beroepsaspiraties verklaard door perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schooladvies		Onderwijsaspiraties		Beroepsaspiraties	
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 1	Bèta's model 2
Schoolprestaties	,86***	,53***	,62***	,48***	,33***	,31**
Citoscores		,45***		,18**		,02 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	75%	83%	38%	39%	11%	11%
N/DF	328	328	316	316	296	296

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup> niet significant

Uit de analyse in tabel 6.2 blijkt dat de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties een goede voorspeller is van het schooladvies van de leerkracht. Een deel van de variantie binnen de variabele schooladvies kan worden verklaard met de variabele Citoscore. Op zich is dit logisch omdat de Citoscore een indicator is voor het schooltalent. Blijkbaar zijn er leerlingen die de leerkracht verschillend heeft beoordeeld voor wat betreft schoolprestaties en schooladvies. Bijvoorbeeld omdat de schoolprestaties achterblijven maar er andere eigenschappen zijn

waardoor een leerkracht wel hogere verwachtingen heeft van de leerling qua vervolgonderwijs. De Cito uitslag ligt vervolgens in lijn met de beoordeling van het schooladvies.

Uit de analyse blijkt ook dat de keuze voor het vervolgonderwijs voor een groot deel afhankelijk is van de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Dus als de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties hoger zijn hebben de leerlingen over het algemeen ook hogere onderwijsaspiraties. Hetzelfde kan worden gezegd over de beroepsaspiraties, echter hier is de mate waarin de variantie binnen de variabele kan worden verklaard veel kleiner dan bij de onderwijsaspiraties. De Citoscore, die in deze als objectieve indicator voor schooltalent wordt genomen, heeft minder invloed op de onderwijs- en beroepsaspiraties. Maar de correlatie tussen onderwijsaspiraties en Citoscore levert wel een significant verband op, dit in tegenstelling tot het verband tussen beroepsaspiraties en Citoscores.

Dat de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht een sterkere correlatie heeft met de aspiraties dan de Citoscore zou erop kunnen duiden dat het eerder genoemde Pygmalion effect van de leerkracht een rol speelt. Blijkbaar doet de beoordeling van de schoolprestaties van de leerkracht er voor een leerling meer toe dan het werkelijke schooltalent.

Samengevat kunnen we stellen dat het schooltalent inderdaad invloed heeft op het schooladvies, de onderwijsaspiraties en de beroepsaspiraties. Als het gaat om de loopbaanaspiraties van leerlingen heeft alleen het talent naar interpretatie van de leerkracht invloed. In de volgende paragraaf blijkt dat naast de intellectuele kenmerken ook de gender van leerlingen invloed heeft op de loopbaanaspiraties van leerlingen.

## **6.2 De invloed van gender**

In tegenstelling tot vroeger heeft gender tegenwoordig minder invloed op de het niveau van de loopbaan. Zowel jongens als meiden hebben de mogelijkheid om hoger en wetenschappelijk onderwijs te volgen. Wel oefent gender nog veel invloed uit op de richting van het onderwijs. Vrouwen kiezen over het algemeen meer voor richtingen zoals zorg en maatschappij terwijl mannen meer voor techniek en statusverhogende richtingen kiezen. Daarnaast verschillen jongens en meisjes fundamenteel van elkaar in ontwikkeling. Tussen de 0 en 16 jaar hebben de jongens een andere ontwikkelingscurve dan meisjes op zowel lichamelijk, sociaal als cognitief gebied. Ook dit kan zorgen voor verschillen tussen jongens en meisjes in de loopbaanaspiraties.

In het voorgaande hoofdstuk is reeds geconstateerd dat deze verschillen in loopbaanaspiraties tussen jongens en meisjes bestaan in de onderzoeksgroep. De vraag is of gender direct invloed uitoefent op de loopbaanaspiraties of dat deze via andere variabelen verlopen. In deze paragraaf wordt getracht antwoord te geven op deze vraag.

Uit het voorgaande hoofdstuk is gebleken dat taalniveau invloed heeft op zowel de schoolgerichte houding (naar perceptie van de leerkracht) als het talent van de leerlingen.



Achtereenvolgens zal worden ingegaan op het verschil tussen jongens en meisjes in de verdelingen van de variabelen taalniveau en schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Daarna zal worden ingegaan op de verdelingen van de intellectuele vaardigheden. Tot slot zullen de loopbaanaspiraties aan de orde komen en de invloed die gender hierop heeft..

### 6.2.1 Gender en taalniveau

Als eerst is de invloed van gender op het taalniveau naar perceptie van de leerkracht onderzocht als indicator voor integratie in de dominante cultuur. Hiertoe is een multipele regressie analyse uitgevoerd waarvan de resultaten te zien zijn in tabel 6.3.

Tabel: 6.3 Perceptie leerkracht taalniveau verklaard door gender, sociaal economische status en klassensamenstelling (multipele regressie analyse, exclude cases listwise)

	Taalniveau		
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
Gender	,10 <sup>ns</sup>	,12**	,11*
SES		,50***	,31***
Klassensamenstelling			,26***
R <sup>2</sup> x100	1%	26%	29%
N/DF	386	386	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Zoals te zien in tabel 6.3 heeft gender geen zelfstandig effect op het taalniveau naar perceptie van de leerkracht. Nadat SES wordt toegevoegd wordt de samenhang tussen taalniveau en gender wel significant. Deze significantie neemt af maar blijft bestaan na het toevoegen van klassensamenstelling als onafhankelijke variabele. Dat gender aanvankelijk geen en later wel een significante samenhang vertoont met taalniveau naar perceptie van de leerkracht duidt op een interactie-effect. Het kan zo zijn dat de sociaal economische status voor bijvoorbeeld de meisjes wel van belang is voor het taalniveau en voor de jongens niet. Om hier meer inzicht in te krijgen is er een variantieanalyse uitgevoerd welke te zien is in tabel 6.4. Hieruit blijkt dat er inderdaad een interactie-effect bestaat tussen SES en gender. Hoe dit verloopt is te zien in figuur 6.1.

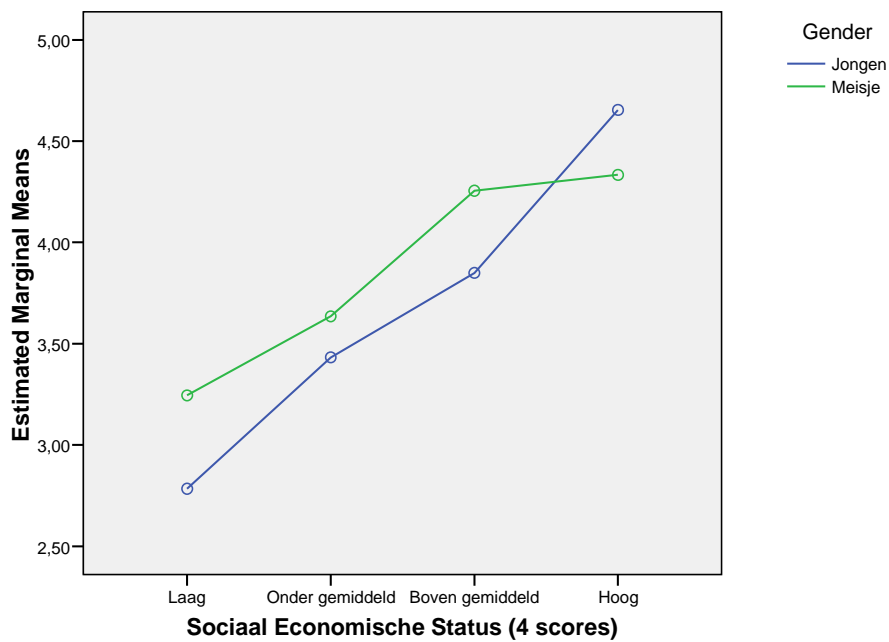
Tabel: 6.4 Perceptie leerkracht taalniveau verklaard door Gender en sociaal economische status (tweewegs variantie analyse)

Gender	Sociaal Economische Status (4 scores)	Gem (SD)	N		Sig.		
Jongen	Laag	2,99 (0,95)	37	Gender	,045*		
	Onder gemiddeld	3,85 (0,83)	74			SES	,000***
	Boven gemiddeld	3,94 (0,99)	53			Gender*SES	
	Hoog	4,62 (0,89)	26				
Meisje	Laag	3,18 (0,83)	49				
	Onder gemiddeld	3,95 (0,89)	74				
	Boven gemiddeld	4,18 (0,74)	47				
	Hoog	4,08 (0,92)	27				
<b>N/DF</b>			<b>387</b>				
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		<b>26%</b>					

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Figuur: 6.1 Spreiding perceptie leerkracht taalniveau naar gender en sociaal economische status

**Estimated Marginal Means of Perceptie leerkracht taalniveau (5 scores)**



In figuur 6.1 is te zien dat meisjes uit de lagere en gemiddelde sociaal economische klassen gemiddeld hoger scoren op taalniveau naar perceptie van de leerkracht dan jongens. Echter, jongens met een hoge sociaal economisch status scoren gemiddeld beter op taalniveau naar perceptie van de leerkracht dan meisjes. Als de perceptie van de leerkracht van het taalniveau als indicator voor integratie in de dominante cultuur wordt geïnterpreteerd zou dit betekenen dat in de lagere klassen de meisjes meer geïntegreerd zijn en in de hogere klassen de jongens. De

vraag is of dit ook is terug is te zien in de schoolgerichte houding van de leerlingen (naar perceptie van de leerkracht)

## 6.2.2 Gender en schoolgerichte houding

Uit het voorgaande hoofdstuk is gebleken dat naast taalniveau ook schoolgerichte houding invloed uitoefent op de schoolprestaties van leerlingen. Of gender ook invloed heeft op de schoolgerichte houding is af te lezen uit tabel 6.5.

Tabel: 6.5 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door gender, sociaal economische status en klassensamenstelling (multiële regressie analyse, exclude cases listwise)

	Houding			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
Gender	,23***	,25***	,24***	,20***
SES		,39***	,22**	,10 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling			,24***	,14*
Taalniveau				,38***
R <sup>2</sup> x100	5%	21%	23%	34%
N/DF	386	386	386	386

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit tabel 6.5 is op te maken dat gender veel invloed heeft op de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Meisjes scoren significant hoger qua schoolgerichte houding dan jongens. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat meisjes zich beter kunnen aanpassen aan het onderwijs en inzetten voor het onderwijs dan jongens. In de vorige paragraaf hebben we al geconstateerd dat meisjes over het algemeen ook een hoger taalniveau hebben (naar perceptie van de leerkracht). Alleen de jongens in de hogere sociale klasse weken hier van af. Na interpretatie van de uitkomsten van de multiële regressie analyse (tabel 6.5) lijkt dit interactie-effect niet op te gaan voor schoolgerichte houding (naar perceptie van de leerkracht). Om dit te controleren is er een variantieanalyse uitgevoerd voor schoolgerichte houding waarvan de uitkomsten te zien zijn in tabel 6.6.

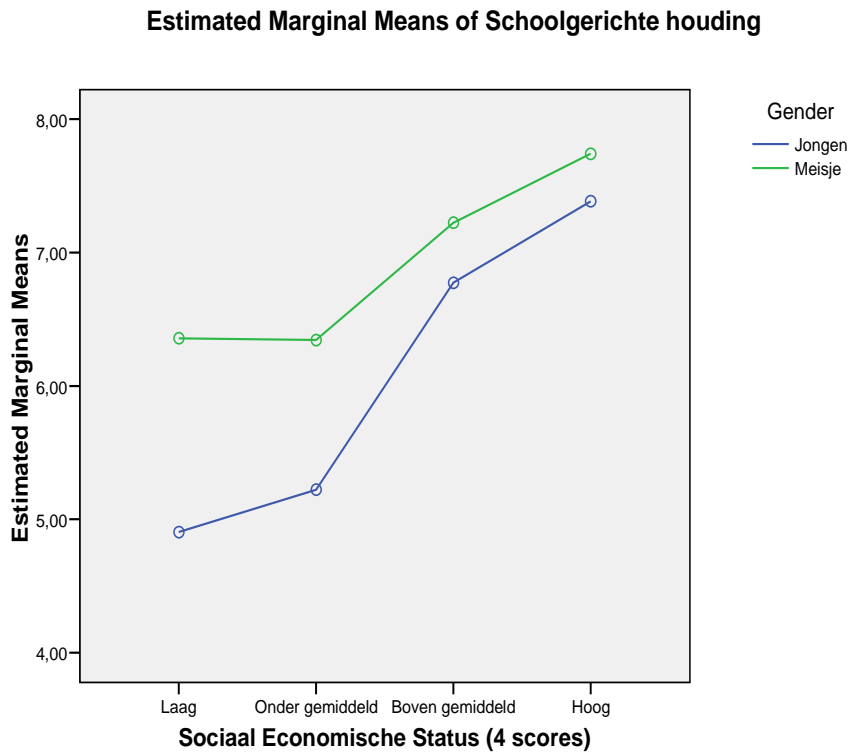
Tabel: 6.6 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door gender en sociaal economische status (tweewegs variantie analyse)

Gender	Sociaal Economische Status (4 scores)	Gem (SD)	N		Sig.
Jongen	Laag	4,91 (1,56)	37	Gender SES Gender*SES	,000* ,000*** ,096*
	Onder gemiddeld	5,22 (1,94)	74		
	Boven gemiddeld	6,77 (1,73)	53		
	Hoog	7,38 (1,42)	26		
Meisje	Laag	6,36 (1,66)	49		
	Onder gemiddeld	6,34 (1,60)	74		
	Boven gemiddeld	7,22 (1,41)	47		
	Hoog	7,74 (1,61)	27		
<b>N/DF</b>			387		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		23%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de variantieanalyse blijkt dat voor schoolgerichte houding geldt dat meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens, ongeacht de sociaal economische status van de leerlingen. Wel liggen de gemiddelden van de meisjes en jongens met een hogere sociaal economische status dichter bij elkaar dan die van de leerlingen met een lagere sociaal economische achtergrond. Dit is duidelijk te zien in figuur 6.2. Jongens met een lagere sociaal economische achtergrond sluiten duidelijk minder goed aan bij de eisen die de school stelt aan taalniveau en schoolgerichte houding dan meisjes met een lage sociaal economische achtergrond.

Figuur: 6.2 Spreiding perceptie leerkracht schoolgerichte houding naar gender en sociaal economische status



### 6.2.3 Gender en intellectuele kenmerken

In de vorige paragrafen hebben we geconstateerd dat meisjes over het algemeen beter scoren op de variabelen taalniveau en schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Betekent dit ook dat meisjes betere schoolprestaties leveren? In hoeverre gender invloed heeft op de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en de Citoscores is te zien in tabel 6.7. Uit de tabel is op te maken dat gender slechts in beperkte mate invloed uitoefent op de indicatoren voor het intellect van de kinderen. Gender verklaart zelfstandig nog geen procent van de variantie binnen de variabelen schoolprestaties en Citoscore. Maar naast SES, klassensamenstelling, taalniveau en houding naar perceptie van de leerkracht heeft gender wel een significant verband met de Citoscore, jongens scoren iets hoger dan meisjes. Dit is opvallend aangezien uit het voorgaande is gebleken dat meisjes over het algemeen genomen juist een meer schoolgerichte houding hebben.

Tabel: 6.7 Perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore verklaard door gender, sociaal economische status, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau en perceptie leerkracht schoolgerichte houding (multipelere regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties				
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5
Gender	,10 <sup>ns</sup>	,22*	,11*	-,04 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>
SES		,40***	,35***	,14*	,11*
Klassensamenstelling			,07 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>	-,15**
Taalniveau				,67***	,55***
Houding					,30***
R <sup>2</sup> x100	1%	17%	17%	49%	54%
N/DF	386	386	386	386	386
	Citoscore				
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5
Gender	,01 <sup>ns</sup>	,03 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	-,07 <sup>ns</sup>	-,08*
SES		,54***	,26***	,10 <sup>ns</sup>	,09 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling			,39***	,29***	,27***
Taalniveau				,47***	,43***
Houding					,11*
R <sup>2</sup> x100	0%	29%	36%	52%	53%
N/DF	312	312	312	312	312

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Opvallend is dat gender aanvankelijk geen verband houdt met de schoolprestaties maar dat er na toevoeging van SES (en daarna klassensamenstelling) wel een significant verband bestaat. Deze valt weer weg als het taalniveau wordt toegevoegd. Dit zou kunnen duiden op een interactie-effect. Bijvoorbeeld dat jongens uit de lagere sociaal economische klassen minder goede schoolprestaties behalen, hetgeen we op basis van het voorgaande zouden mogen verwachten. Om na te gaan of dit inderdaad het geval is analyseren we de verbanden met behulp van een variantieanalyse. In tabel 6.8 is hier het resultaat van te zien.

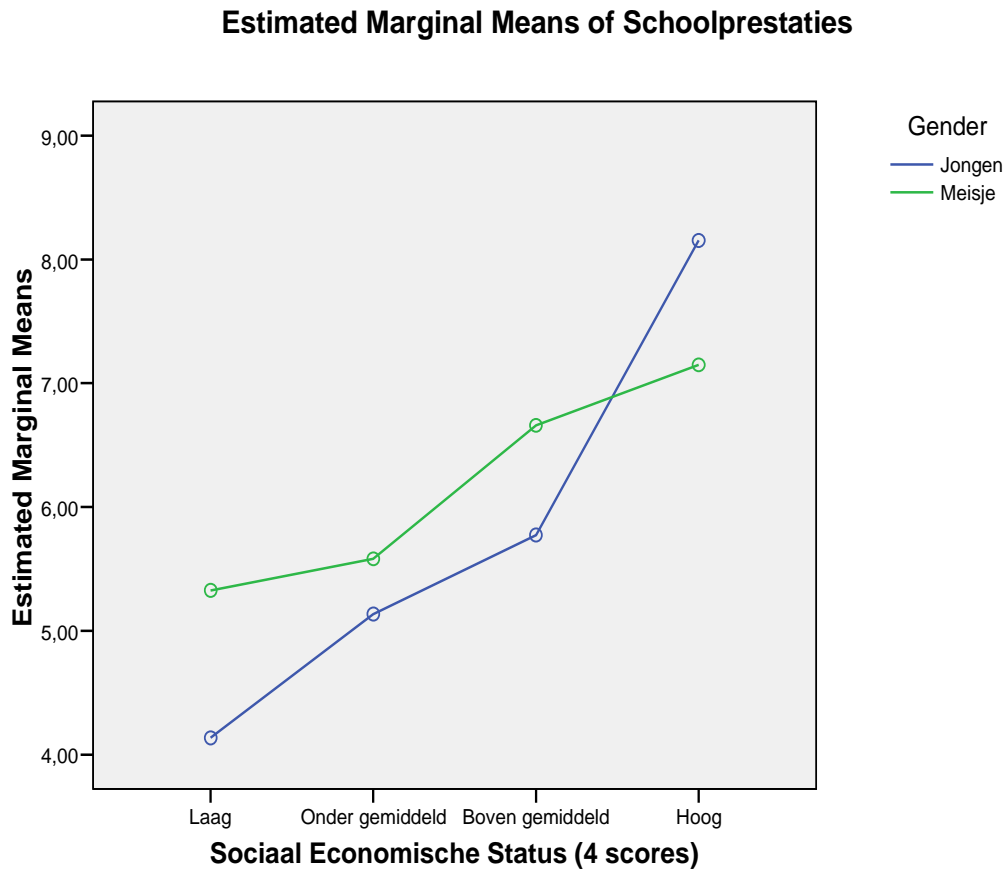
Tabel: 6.8 Perceptie leerkracht schoolprestaties verklaard door gender en sociaal economische status (tweewegs variantie analyse)

Gender	Sociaal Economische Status (4 scores)	Gem (SD)	N		Sig.
Jongen	Laag	4,14 (2,15)	37	Gender SES Gender*SES	,111 <sup>ns</sup> ,000*** ,028*
	Onder gemiddeld	5,14 (2,22)	74		
	Boven gemiddeld	5,77 (2,47)	53		
	Hoog	8,15 (1,52)	26		
Meisje	Laag	5,33 (2,29)	49		
	Onder gemiddeld	5,58 (2,17)	74		
	Boven gemiddeld	6,66 (2,06)	47		
	Hoog	7,15 (2,07)	27		
<b>N/DF</b>			329		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>		55%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Er is inderdaad een significant interactie-effect gevonden tussen gender en sociaal economische status. Hoe deze verloopt is te zien aan het diagram in figuur 6.3. Over het algemeen scoren jongens naar perceptie van de leerkracht lager qua schoolprestaties dan meisjes. Echter, binnen de groep leerlingen met een hoge sociaal economische status scoren de jongens qua schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht hoger. Dezelfde soort verdeling was te zien bij de analyses naar het taalniveau. Uit tabel 6.7 kunnen we aflezen dat na toevoeging van de variabelen klassensamenstelling, taalniveau en schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht deze samenhang negatief wordt en niet significant.

Figuur: 6.3 Spreiding perceptie leerkracht schoolprestaties naar gender en sociaal economische status



De vraag die ten grondslag lag aan deze analyses was de vraag of er een verschil is tussen de intellectuele vermogens van jongens en meisjes. Binnen dit onderzoek is er van uitgegaan dat de intellectuele vermogens zich vormen in interactie met de omgeving. Uit bovenstaande analyses blijkt dat er geen zelfstandig verband kan worden gemeten tussen Gender en de Citoscores en schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Er blijken wel een interactie-effecten te bestaan met sociaal economische status. Jongens in de lagere sociaal economische klassen scoren qua taalniveau en schoolprestaties lager dan meisjes. Maar als zij in een hogere sociaal economische status hebben scoren ze aanzienlijk hoger dan de meisjes. Wellicht heeft gender wel meer invloed op de toekomst aspiraties van de leerlingen.

#### 6.2.4 Gender en loopbaan aspiraties

In hoofdstuk 5 was al te zien dat er een onderscheid is tussen de onderwijs- en beroeps aspiraties van jongen en meisjes met verschillende culturele achtergronden. Ook is er een verschil



geconstateerd tussen de onderwijsaspiraties van leerlingen met verschillende sociaal economische achtergronden. In deze paragraaf onderzoeken we deze verbanden nader.

In het onderzoek is aan de leerlingen gevraagd naar wat ze wilden worden. Er is om pragmatische redenen met oog op het doel van het onderzoek voor gekozen om deze gegevens alleen te analyseren naar beroepsniveau. Het is daardoor niet mogelijk om de data te analyseren naar het soort beroep om bijvoorbeeld na te gaan of de meisjes in het onderzoek inderdaad meer verzorgende beroepen hebben gekozen.

Wel kunnen we analyseren of de jongens over het algemeen voor een statusverhogend beroep hebben gekozen. Verondersteld dat dit over het algemeen ook beroepen van een hoger niveau zijn. In tabel 6.9 is de analyse van gender en beroepskeuze terug te lezen.

Tabel: 6.9 Frequentieverdeling beroepsaspiratie naar geslacht (incl. multiële regressie analyse, bèta's)

	Jongen		Meisje		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1. Elementair/lager	30	20.0%	3	1.7%	33	10.2%
2. Middelbaar	33	22.0%	32	18.5%	65	20.1%
3. Hoger	45	30.0%	47	27.2%	92	28.5%
4. Wetenschappelijk	42	28.0%	91	52.6%	133	41.2%
Totaal	150	100%	173	100%	323	100.0%

Beroepsaspiratie	Gender ,32***
R <sup>2</sup> x100	10%
N/DF	322

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit het kruistabel blijkt dat de meisjes uit het onderzoek bijna twee maal zo vaak kiezen voor een wetenschappelijk beroep dan de jongens. De jongens kiezen vergeleken met de meisjes vaker voor een lager beroep. Het verschil tussen de jongens en meisjes is significant. Zoals eerder in paragraaf 5.2.1 vermeldt kan dit te maken hebben met het grote aantal jongens dat later graag voetballer zou willen worden. Daarom is er ook een frequentieverdeling gemaakt waarbij de scores van jongens die alleen de ambitie hadden om topsporter te worden zijn weggelaten (tabel 6.10).

Tabel: 6.10 Frequentieverdeling beroepsniveau excl. topsporter naar geslacht (incl. multi-pele regressie analyse, bèta's)

	Jongen		Meisje		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1. Elementair/lager	11	8.5%	3	1.7%	14	4.6%
2. Middelbaar	34	26.2%	31	17.9%	65	21.5%
3. Hoger	43	31.1%	49	28.3%	92	30.4%
4. Wetenschappelijk	42	32.3%	90	52.0%	132	43.6%
Totaal	130	100%	173	100%	323	100.0%

Beroepsaspiratie	Gender
	,23***
R <sup>2</sup> x100	5%%
N/DF	302

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Zoals is af te lezen uit tabel 6.10 heeft het berekenen van de frequenties zonder 'de topsporters' wel wat invloed. Maar ondanks dat het percentage jongens dat een wetenschappelijk beroep wil volgen hoger en jongens die een lager beroep willen volgen lager is blijven de meisjes relatief hogere aspiraties houden. De bèta is gedaald maar blijft significant. Gender heeft dus invloed op de beroepsaspiraties. Of dit ook geldt voor het onderwijsniveau is af te lezen in tabel 6.11.

Tabel: 6.11 Frequentieverdeling onderwijsaspiratie naar gender en onderwijsaspiraties verklaard door gender (incl. multiële regressie analyse, bèta's)

	Jongen		Meisje		Totaal	
	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten	Frequentie	Procenten
1 Praktijkonderwijs	1	,5%	6	3,0%	7	1,8%
2 VMBO beroepsgerichte leerweg (B)	7	3,7%	2	1,0%	9	2,3%
3 VMBO kaderberoepsgerichte leerweg (K)	26	13,6%	17	8,6%	43	11,1%
4 VMBO gemengde leerweg (G) & VMBO G/T	17	8,9%	7	3,6%	24	6,2%
5 VMBO theoretische leerweg (T)	14	7,3%	13	6,6%	27	7,0%
6 VMBO T /HAVO <sup>14</sup>	0	0%	0	0%	0	0%
7 HAVO	54	28,3%	0%	32,0%	117	30,2%
8 HAVO-VWO	20	10,5%	29	14,7%	49	12,6%
9 VWO Atheneum & VWO gymnasium	52	27,2%	60	30,5%	112	28,9%
Totaal	191	100,0%	197	100,0%	388	100,0%

Onderwijsaspiratie	Gender, ,10*
R <sup>2</sup> x100	1%
N/DF	387

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Qua onderwijsniveau zijn de aspiraties van jongens en meisjes meer met elkaar in evenwicht. Hoewel meisjes over het algemeen iets vaker voor een hoger onderwijsniveau kiezen toont deze samenhang een veel lagere bèta. Hoewel deze net wel van het toeval te onderscheiden is wordt de variantie binnen de variabele onderwijsaspiratie door gender echter amper verklaard (slechts 1%).

Met betrekking tot gender kunnen we stellen dat meisjes hogere onderwijsaspiraties en beroepsaspiraties koesteren dan jongens. Of dat te maken heeft met een verschil tussen jongens en meisjes in aspiraties of gender in relatie tot de andere onafhankelijke variabelen welke bepalend zijn voor de onderwijsaspiraties wordt hier onderzocht.

Om een algemeen beeld te vormen over de samenhang tussen de verschillende onafhankelijke variabelen is er eerst een multiële regressie analyse uitgevoerd welke te zien is in tabel 6.12.

<sup>14</sup> Op de VMBO T/HAVO is niet gescoord doordat deze antwoordmogelijkheid niet aan de kinderen is voorgelegd. Deze is later toegevoegd om de antwoordschaal gelijk te maken aan de van de leerkracht.

Tabel: 6.12 Onderwijs en beroepsaspiraties verklaard door gender, sociaal economische status, culturele achtergrond, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Onderwijsaspiraties						
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5	Bèta's model 6	Bèta's model 7
Gender	,15**	,16**	,16**	,16**	,08 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>	,11*
SES		,28***	,31***	,24**	,09 <sup>ns</sup>	,09 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>
Culturele achtergrond			-,06 <sup>ns</sup>	-,13 <sup>ns</sup>	-,19*	-,18*	-,17*
Klassensamenstelling				,15 <sup>ns</sup>	,10 <sup>ns</sup>	,09 <sup>ns</sup>	,08 <sup>ns</sup>
Taalniveau					,43***	,40***	,02 <sup>ns</sup>
Houding						,06 <sup>ns</sup>	-,11 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties							,51***
Citoscore							,21**
R <sup>2</sup> x100	2%	10%	10%	11%	24%	24%	43%
N/DF	305	305	305	305	305	305	305

	Beroepsaspiraties						
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5	Bèta's model 6	Bèta's model 7
Gender	,30***	,30***	,31***	,32***	,27***	,27***	,29***
SES		,13*	,21**	,28**	,20*	,20*	,18*
Culturele achtergrond			-,15*	-,09 <sup>ns</sup>	-,12 <sup>ns</sup>	-,13 <sup>ns</sup>	-,12 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling				-,14 <sup>ns</sup>	-,17 <sup>ns</sup>	-,17 <sup>ns</sup>	-,17 <sup>ns</sup>
Taalniveau					,24**	,24**	,07 <sup>ns</sup>
Houding						-,00 <sup>ns</sup>	-,09 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties							,22*
Citoscore							,12 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	9%	11%	12%	13%	17%	17%	21%
N/DF	258	258	258	258	258	258	258

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup> niet significant

Uit de regressieanalyses in tabel 6.12 komt uiteraard dat gender zowel een rol speelt bij de onderwijsaspiraties als bij de beroepsaspiraties. Dit hebben we eerder in deze paragraaf al geconstateerd. Ook de conclusie dat gender een grotere invloed op de beroepsaspiraties dan op de onderwijsaspiraties is in de tabel terug te zien. Gender verklaart meer van de gevonden variantie in de variabele beroepsaspiratie en de bèta's zijn hoger. Deze uitkomsten komen tevens overeen met die van de variantie analyses uit paragraaf 5.2.

Uit deze analyse blijkt dat de samenhang tussen gender en onderwijsaspiratie deels via de perceptie van de leerkracht met betrekking tot het taalniveau verloopt. Ook de toevoeging van de variabelen perceptie leerkracht schoolgerichte houding en schoolprestaties en Citoscores hebben invloed op de bèta's van de variabele onderwijsaspiraties. In de voorgaande analyses hebben we al geconstateerd dat de invloed van SES op de loopbaan via taalniveau en schoolgerichte houding verloopt door de invloed die deze variabelen uitoefenen op de schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) en de Citoscore. Met behulp van een variantieanalyse is er een analyse uitgevoerd om te controleren of er een verschil tussen jongens

en meisjes is voor wat betreft de mate van invloed die de variabelen taalniveau, schoolgerichte houding en schoolprestaties (allen naar perceptie van de leerkracht) en de Citoscore op de afhankelijke variabelen onderwijs- en beroepsaspiratie hebben.

Doordat de perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore beide hetzelfde concept talent meten maar dit talent vanuit verschillende kaders wordt beoordeeld zijn er twee analyses uitgevoerd, één waarin de variabele perceptie leerkracht schoolprestaties is meegenomen en één waarin de Citoscores zijn meegenomen. De analyse waarbij de variabele schoolprestaties was meegenomen leverde geen significante interactie verbanden op. Gezien de omvang van de tabellen zijn deze resultaten weggelaten. In tabel 6.13 zijn de resultaten van de analyse met de variabele Citoscore te lezen

Tabel: 6.13 Onderwijs en beroepsaspiraties verklaard door gender, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht houding en Citoscore (tweewegs variantie analyse, significantieniveaus)

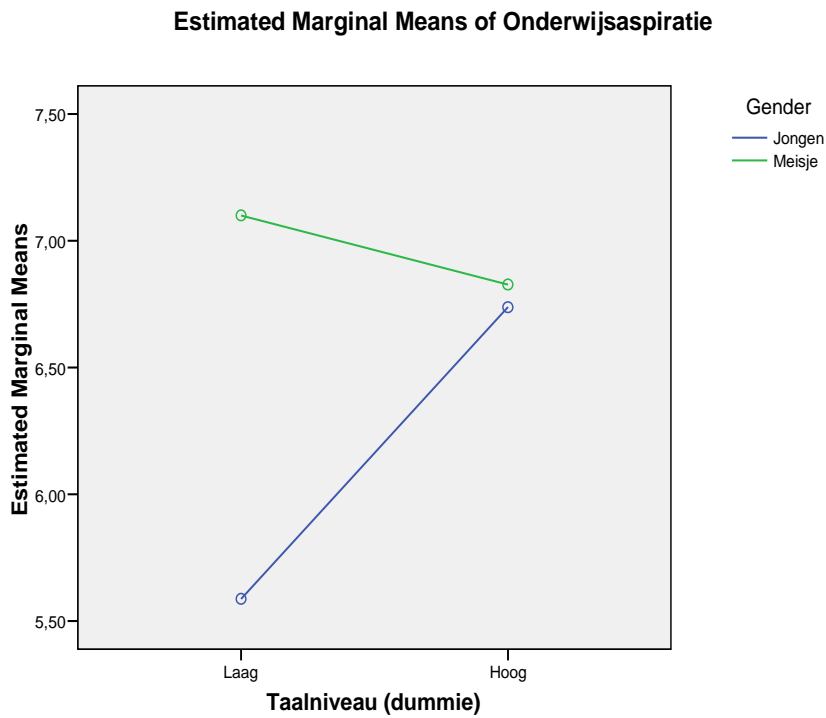
Gender	Taalniveau	Schoolgerichte houding	Onderwijsaspiratie			Sig.	
			Cito-score	Gem (SD)	N		
Jongen	Laag	Laag	Laag	5,03 (2,13)	39	Gender	,010*
			Hoog	5,78 (2,73)	9	Taalniveau	,156 <sup>ns</sup>
		Hoog	Laag	4,95 (2,30)	19	Schoolgerichte houding	,224 <sup>ns</sup>
			Hoog	6,60 (2,51)	5	Citoscore	,000***
	Hoog	Laag	Laag	5,50 (1,76)	6	Gender*taalniveau	,022*
			Hoog	7,75 (1,39)	8	Gender*schoolgerichte houding	,803 <sup>ns</sup>
		Hoog	Laag	5,50 (2,20)	12	Taalniveau*schoolgerichte houding	,741 <sup>ns</sup>
			Hoog	8,20 (1,11)	54	Gender*taalniveau*schoolgerichte houding	,924 <sup>ns</sup>
Meisje	Laag	Laag	Laag	5,81 (2,25)	27	Gender*Citoscore	,975 <sup>ns</sup>
			Hoog	7,80 (1,64)	5	Taalniveau* Citoscore	,355 <sup>ns</sup>
		Hoog	Laag	6,50 (2,32)	22	Gender*taalniveau* Citoscore	,256 <sup>ns</sup>
			Hoog	8,29 (0,95)	7	Schoolgerichte houding*Citoscore	,419 <sup>ns</sup>
	Hoog	Laag	Laag	6,00 (3,46)	4	Gender*schoolgerichte houding*Citoscore	,774 <sup>ns</sup>
			Hoog	7,33 (2,08)	3	Taalniveau*schoolgerichte houding*Citoscore	,809 <sup>ns</sup>
		Hoog	Laag	5,90 (2,15)	20	Gender*taalniveau*schoolgerichte houding*Citoscore	,547 <sup>ns</sup>
			Hoog	8,08 (0,94)	65		
<b>N/DF</b>					305		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>					35%		

Gender	Taalniveau	Schoolgerichte houding	Beroepsaspiratie			Sig.		
			Cito-score	Gem (SD)	N			
Jongen	Laag	Laag	Laag	3,47 (1,11)	32	Gender	,000***	
			Hoog	4,00 (1,15)	7	Taalniveau	,981 <sup>ns</sup>	
		Hoog	Laag	3,33 (1,05)	15	Schoolgerichte houding	,659 <sup>ns</sup>	
			Hoog	3,40 (0,89)	5	Citoscore	,007**	
	Hoog	Laag	Laag	3,60 (1,14)	5	Gender*taalniveau	,153 <sup>ns</sup>	
			Hoog	4,33 (0,82)	6	Gender*schoolgerichte houding	,073 <sup>ns</sup>	
		Hoog	Laag	3,00 (1,00)	11	Taalniveau*schoolgerichte houding	,591 <sup>ns</sup>	
			Hoog	4,20 (0,95)	41	Gender*taalniveau*schoolgerichte houding	,588 <sup>ns</sup>	
		Laag	Laag	Laag	4,08 (0,88)	24	Gender*Citoscore	,269 <sup>ns</sup>
				Hoog	4,75 (0,50)	4	Taalniveau* Citoscore	,963 <sup>ns</sup>
Meisje	Laag	Hoog	Laag	4,21 (0,85)	19	Gender*taalniveau* Citoscore	,049*	
			Hoog	7,71 (0,49)	7	Schoolgerichte houding*Citoscore	,840 <sup>ns</sup>	
		Hoog	Laag	4,00 (1,15)	4	Gender*schoolgerichte houding*Citoscore	,844 <sup>ns</sup>	
			Hoog	4,00 (1,00)	3	Taalniveau*schoolgerichte houding*Citoscore	,452 <sup>ns</sup>	
	Hoog	Hoog	Laag	4,45 (0,83)	20	Gender*taalniveau*schoolgerichte houding*Citoscore	,512 <sup>ns</sup>	
			Hoog	4,35 (0,77)	57			
		<b>N/DF</b>					260	
		<b>R<sup>2</sup> x100</b>					19%	

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de variantieanalyse blijkt dat er inderdaad een verschil is tussen jongens en meisjes als het gaat om de mate van invloed van de variabele perceptie leerkracht taalniveau. De invloed van taalniveau naar perceptie van de leerkracht heeft meer invloed op jongens dan op meisjes. Jongens met een laag taalniveau naar perceptie van de leerkracht hebben lagere onderwijsaspiraties dan meisjes met een laag taalniveau. Dit is ook terug te zien in het spreidingsdiagram in figuur 6.4. Ondanks dat behouden de meisjes, ongeacht het taalniveau, de hoogste onderwijsaspiraties.

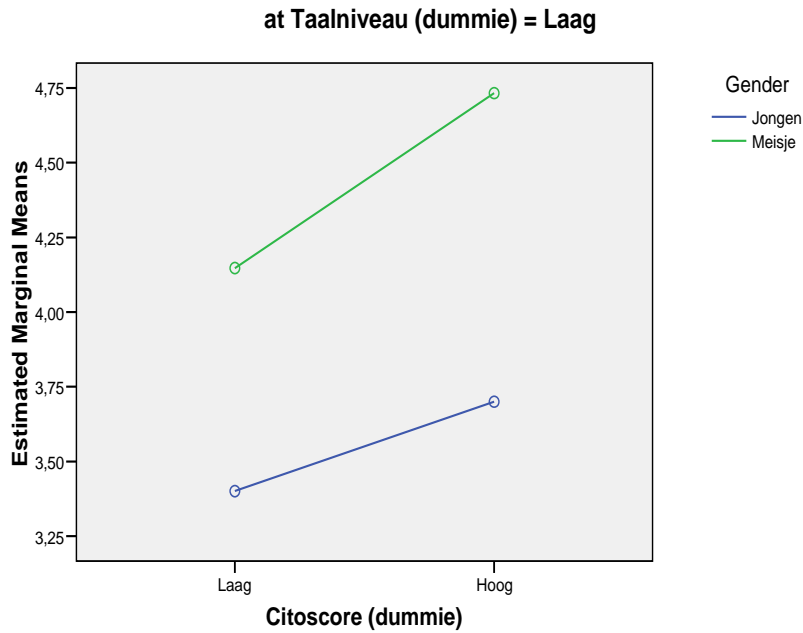
Figuur: 6.4 Spreiding perceptie leerkracht onderwijsaspiratie naar gender en perceptie leerkracht taalniveau



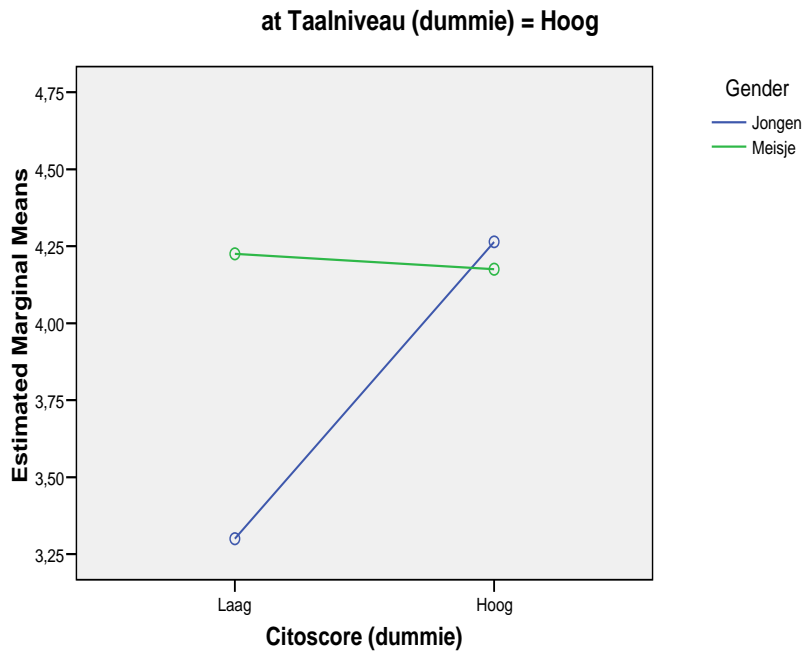
Ook bij de beroepsaspiraties geldt het verband voor de combinatie van de perceptie leerkracht op het taalniveau en de Citoscore. Een laag taalniveau en lage Citoscores (als indicator voor schooltalent) hebben relatief weinig effect op de beroepsaspiraties van meisjes. Dit terwijl jongens met een laag taalniveau en lage Citoscores beduidend lager scoren dan jongens met een hoog taalniveau en hoge Citoscore. Dit is terug te zien in de spreidingsdiagrammen van figuur 6.5. Maar ook hier blijven de beroepsaspiraties van meisjes het hoogst.

Figuur: 6.5 Spreiding perceptie leerkracht beroepsaspiratie naar gender en perceptie leerkracht taalniveau

**Estimated Marginal Means of Beroepsaspiratie**



**Estimated Marginal Means of Beroepsaspiratie**





Met betrekking tot gender kunnen we stellen dat meisjes over het algemeen een hoger taalniveau hebben naar perceptie van de leerkracht. Ook scoren zij hoger qua schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Qua intellect zijn er geen opvallende verschillen tussen meisjes en jongens gevonden.

Het meest opmerkelijke resultaat is dat meisjes hogere onderwijsaspiraties en beroepsaspiraties koesteren dan jongens. De vraag is wat hier de oorzaak van kan zijn. Immers, op basis van de theorie zouden we iets anders mogen verwachten. Of zelfwaardering een rol zou kunnen spelen wordt behandeld in de volgende paragraaf.

### **6.3 De rol van zelfwaardering**

In onze maatschappij wordt zelfwaardering een steeds belangrijkere eigenschap. De druk van de meritocratie waarin mensen het zelf in de hand hebben of ze het maken of falen heeft veel invloed op de zelfwaardering. Volgens de theorie van Maslov hebben we de meeste basisbehoeften bevredigd en zijn we toe aan de top van de piramide: zelfontplooiing. Maar daar is een gezond zelfbeeld en een gezonde dosis zelfwaardering voor nodig. Volgens Tonkens en Swierstra (2008: 4) zou de huidige meritocratische samenleving gefrustreerde jongeren produceren. Jongeren die naar het VMBO gaan en het gevoel hebben dat ze gefaald hebben. De vraag is of dit ook naar voren komt uit dit onderzoek. Hebben leerlingen met hogere schoolprestaties meer zelfwaardering?

Uit verschillende theorieën zoals die van Weiner (1974) en Boekaerts (1997) blijkt dat leerlingen met een hogere zelfwaardering op schoolse vaardigheden zich ook meer inzetten voor school. Ook Bandura (1993:135) beschrijft uitgebreid dat een hogere mate van zelfeffectiviteit positief werkt op de academische ontwikkeling. Een volgende vraag is dus logischerwijs of jongeren met een hoge zelfwaardering ook hogere onderwijs of beroepsaspiraties koesteren?

De vraag of hogere schoolprestaties leiden tot hogere zelfwaardering en visa versa zal worden beantwoord in paragraaf 6.3.2. Vervolgens zal in paragraaf 6.3.3 worden onderzocht of meer zelfwaardering ook leidt tot hogere aspiraties. In paragraaf 6.3.4 zal de relatie tussen zelfwaardering en schoolgerichte houding aan bod komen. In deze paragraaf zullen ook de analyses van de hypothesen die in hoofdstuk vier zijn gesteld over de invloed van sociaal economische achtergrond, zelfwaardering en de perceptie van de leerkracht op de schoolgerichte houding op de onderwijsaspiraties worden getoetst. Maar eerst zal in paragraaf 6.3.1. het effect van de sociale achtergrond op de zelfwaardering wordt geanalyseerd.

### 6.3.1 Sociaal culturele achtergrond en zelfwaardering

De zelfwaardering van de leerlingen in het onderzoek is gemeten aan de hand van vragenlijsten. Deze vragenlijsten geven een beeld van de zelfwaardering van leerlingen op verschillende domeinen: zelfwaardering op schoolse vaardigheden, gedragshouding, sociale acceptatie, fysieke verschijning en sportieve prestaties. Daarnaast geeft de vragenlijst een beeld van het algemene gevoel van eigenwaarde van de leerling. Om antwoord te geven op de vraagstelling die ten grondslag ligt aan dit onderzoek zijn alleen het algemene gevoel van eigenwaarde en de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden van belang. De analyses zullen daarom uitgevoerd worden met deze twee variabelen.

Uit het voorgaande is gebleken dat de sociaal culturele achtergrond en sociale instituties invloed hebben op de loopbaanaspiraties van leerlingen. Voordat we verder gaan met onderzoeken of zelfwaardering invloed heeft op de loopbaanaspiraties is het van belang na te gaan in hoeverre omgevingsfactoren invloed hebben op de zelfwaardering.

Als eerst wordt gekeken naar de invloed die sociaal culturele achtergrond heeft op het algemene gevoel van eigenwaarde van de leerlingen. De resultaten van deze analyses zijn te zien in tabel 6.14.

Tabel: 6.14 Gevoel van eigenwaarde en zelfwaardering op schoolvaardigheden verklaard door sociaal economische status, culturele achtergrond en perceptie leerkracht taalniveau (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Gevoel voor eigenwaarde			Zelfwaardering op schoolvaardigheden		
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
SES	-,01 <sup>ns</sup>	,10 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>	,06 <sup>ns</sup>	,12 <sup>ns</sup>	-,01 <sup>ns</sup>
Culturele achtergrond		-,19 <sup>**</sup>	-,22 <sup>**</sup>		-,11 <sup>ns</sup>	-,20 <sup>**</sup>
Taalniveau			,09 <sup>ns</sup>			,36 <sup>***</sup>
R <sup>2</sup> x100	0%	3%	3%	0%	1%	10%
N/DF	370	370	370	368	368	368

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Opvallend is dat sociaal economische status geen effect heeft op noch het gevoel van eigenwaarde noch de zelfwaardering op schoolvaardigheden. Blijkbaar heeft het milieu waaruit je afkomstig bent geen verdere invloed op de waardering die je voor jezelf hebt.

Daarentegen heeft culturele achtergrond wel invloed op de zelfwaardering. Er is een significant verband gevonden tussen culturele achtergrond en zowel algemeen gevoel van eigenwaarde als zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Autochtone leerlingen hebben op beide punten minder zelfwaardering dan allochtone leerlingen. Terwijl de mate waarin kinderen de Nederlandse taal beheersen, ofwel geïntegreerd zijn in de dominante cultuur, een positief

effect heeft op de zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Het effect dat culturele achtergrond heeft op het algemene gevoel van eigenwaarde is echter beperkt, slechts 2% van de variantie wordt verklaard. Culturele achtergrond en het beheersen van de Nederlandse taal verklaren samen 10% van de variantie binnen de zelfwaardering op schoolvaardigheden.

Naast de sociaal culturele achtergrond kan ook het onderwijs als sociale institutie effect hebben op de zelfwaardering van een kind. In tabel 6.15 zijn daarom de analyses opgenomen waarin ook de klassensamenstelling is meegenomen.

Tabel: 6.15 Gevoel van eigenwaarde en zelfwaardering op schoolvaardigheden verklaard door sociaal economische status, culturele achtergrond, perceptie leerkracht taalniveau en klassensamenstelling (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Gevoel voor eigenwaarde		Zelfwaardering op schoolvaardigheden	
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 1	Bèta's model 2
SES	,07 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	-0,01 <sup>ns</sup>	,03 <sup>ns</sup>
Culturele achtergrond	-,22**	-,24**	-,20**	-,16*
Taalniveau	,09 <sup>ns</sup>	,08 <sup>ns</sup>	,36***	,37***
Klassensamenstelling		,06 <sup>ns</sup>		-,10 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	3%	3%	10%	11%
N/DF	370	370	368	368

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse van tabel 6.15 blijkt dat de klassensamenstelling vrijwel geen effect heeft op de zelfwaardering van leerlingen.

Door middel van de analyses in deze paragraaf weten we welke variabelen uit de sociale omgeving effect hebben op de zelfwaardering van de leerlingen. De samenhang tussen zelfwaardering en de loopbaan van leerlingen kan nu worden getoetst. Als eerst wordt in de volgende paragraaf de samenhang tussen onderwijstalent en zelfwaardering geanalyseerd.

### 6.3.2 Onderwijstalent en zelfwaardering

Om te beginnen wordt gekeken naar de samenhang tussen zelfwaardering en het onderwijstalent. Het concept onderwijstalent bestaat uit de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscore. Verwacht wordt dat deze twee variabelen met zelfwaardering samenhangen. Als kinderen in zichzelf geloven hebben zij hogere schoolprestaties (naar perceptie van de leerkracht) en Citoscore. Als zij hogere schoolprestaties behalen krijgen zij daar weer meer zelfwaardering van. In de voorgaande paragraaf hebben we gezien dat het taalniveau en de culturele achtergrond ook een rol spelen in de mate van zelfwaardering. Uit het vorige hoofdstuk weten we dat deze variabelen ook samenhangen met de schoolprestaties. Daarom

worden in de volgende analyses, te zien in tabel 6.16 en 6.17, ook taalniveau en culturele achtergrond meegenomen als onafhankelijke variabelen.

Tabel: 6.16 Perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore verklaard door culturele achtergrond, perceptie leerkracht taalniveau, gevoel voor eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties				Citoscore			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
Culturele achtergrond	,26***	-,06 <sup>ns</sup>	-,04 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	,49***	,26***	,28***	,31***
Taalniveau		,70***	-,69***	,57***		,53***	,52***	,43***
Eigenwaarde			,14***	,02 <sup>ns</sup>			,09*	,00 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV				,36***				,26***
R <sup>2</sup> x100	7%	46%	48%	58%	24%	47%	47%	53%
N/DF	380	380	380	380	308	308	308	308

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Tabel: 6.17 Gevoel voor eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden verklaard door culturele achtergrond, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Eigenwaarde				Zelfwaardering SV			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
Culturele achtergrond	-,15**	-,20**	-,19**	-,18**	-,05 <sup>ns</sup>	-,21**	-,18**	-,22***
Taalniveau		,12 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>		,36***	-,09 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties			,31***	,32**			,61***	,53***
Citoscore				-,02 <sup>ns</sup>				,14 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	2%	3%	8%	8%	2%	10%	29%	30%
N/DF	310	310	310	310	308	308	308	308

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyses blijkt dat zelfwaardering en schooltalent inderdaad invloed hebben op elkaar. Zelfwaardering op schoolse vaardigheden heeft invloed op de Citoscore en de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties. Het gevoel van eigenwaarde heeft ook effect op de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscore maar deze verloopt via de zelfwaardering op schoolse vaardigheden.

Echter, hoewel de samenhang tussen taalniveau en de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht voor een deel verloopt via het gevoel voor eigenwaarde en de zelfwaardering op schoolse vaardigheden blijft er een direct verband tussen taalniveau en de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht bestaan. Ook de samenhang tussen Citoscore, culturele achtergrond en taalniveau wordt voor een klein deel verklaard, maar ook hier blijft een directe samenhang tussen de voorgenoemde variabelen bestaan.

Andersom lijken alleen de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht invloed te hebben op het gevoel van eigenwaarde en de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden.

Kortom: leerlingen die veel zelfwaardering hebben op schoolse vaardigheden behalen hogere Citoscores en naar perceptie van de leerkracht ook hogere schoolprestaties. Leerlingen die naar perceptie van de leerkracht hoge schoolprestaties behalen hebben meer gevoel van eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Volgens de theorie zou dit verband tussen zelfwaardering en schooltalent moeten verlopen via de schoolgerichte houding van leerlingen. Leerlingen met veel zelfwaardering op het gebied van schoolprestaties geloven erin dat ze kunnen slagen op school. Hier zouden ze hun houding op aanpassen door een meer schoolgerichte houding aan te nemen. Dit zou er vervolgens aan bijdragen dat hun talent voor schoolse vaardigheden verbetert.

Om te toetsen of dit inderdaad het geval is, is dezelfde multiple regressie analyse uitgevoerd als die in tabel 6.16 maar dan met toevoeging van perceptie leerkracht schoolgerichte houding. De resultaten van deze analyse zijn af te lezen uit tabel 6.18.

Tabel: 6.18 Perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore verklaard door culturele achtergrond, perceptie leerkracht taalniveau, gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden en perceptie leerkracht schoolgerichte houding (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolprestaties		Citoscore	
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 1	Bèta's model 2
Culturele achtergrond	,01 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	,31***	,30***
Taalniveau	,57***	,45***	,43***	,37***
Eigenwaarde	,02 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>	,00 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV	,36***	,35***	,26***	,26***
Houding		,25***		,12*
R <sup>2</sup> x100	58%	62%	53%	53%
N/DF	380	380	308	308

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse blijkt dat de perceptie van de leerkracht op de schoolgerichte houding inderdaad invloed heeft op de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en de Citoscore. Deze samenhang verloopt voor een klein deel via de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden als het gaat om de verklaring van de variantie binnen de variabele perceptie leerkracht schoolprestaties. Voor de rest verloopt de samenhang vooral via het taalniveau naar perceptie van de leerkracht, de variabele die een indicator is voor de mate van integratie in de dominante cultuur. Dat deze samenhang bestond hebben we reeds geconstateerd in paragraaf 5.1. Hoe sterk de directe samenhang tussen schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht en de variabele zelfwaardering op schoolse vaardigheden is valt af te lezen uit tabel 6.19.

Tabel: 6.19 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door gevoel voor eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Schoolgerichte houding	
	Bèta's model 1	Bèta's model 2
Eigenwaarde	,15**	-,08 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV		,19**
R <sup>2</sup> x100	2%	5%
N/DF	384	384

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Het algemene gevoel voor eigenwaarde van de leerlingen blijkt toch ook invloed te hebben op de schoolgerichte houding van de leerlingen. Zij het dat slechts 2% van de gevonden variantie binnen de variabele schoolgerichte houding kan worden verklaard door het algemene gevoel voor eigenwaarde. Deze samenhang komt niet tot uiting in tabel 6.19 doordat deze verloopt via de zelfwaardering van de leerlingen op schoolse vaardigheden. Samen verklaren de variabelen 5% van de gevonden variantie binnen de variabele schoolgerichte houding.

Zelfwaardering is dus zowel van invloed op de schoolgerichte houding van leerlingen als op hun schooltalent. Uit de analyses van paragraaf 6.1 blijkt dat het schooltalent veel invloed heeft op het schooladvies. Of zelfwaardering hier ook een rol in speelt is op te maken uit de multipelle regressie analyse waarvan de resultaten zijn opgenomen in tabel 6.20.

Tabel: 6.20 Schooladvies leerkracht verklaard door culturele achtergrond, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore en zelfwaardering op schoolse vaardigheden (multipelle regressie analyse, exclude cases listwise)

	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5
Culturele achtergrond	,41***	,13**	,12**	,05 <sup>ns</sup>	,07*
Taalniveau		,64***	,57***	,07*	,08*
Houding			,14**	-,05 <sup>ns</sup>	-,05 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties				,53***	,49***
Citoscore				,40***	,39***
Zelfwaardering SV					,07*
R <sup>2</sup> x100	17%	50%	51%	84%	84%
N/DF	308	308	308	308	308

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de multipelle regressie analyse blijkt dat, zoals op basis van eerdere analyses was te verwachten, met name de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscore (als indicator voor schooltalent) van invloed zijn op het onderwijsadvies. Daarnaast heeft het hebben van een autochtone achtergrond een positief effect op het schooladvies. Ook zelfwaardering op schoolse vaardigheden heeft invloed op het schooladvies. Hoewel de

toevoeging van deze variabele niet veel van de variantie binnen de variabele schooladvies verklaart is te zien dat deze samenhang verloopt via de schoolprestaties en Citoscore (de bèta's van deze variabelen dalen). Daarnaast is opvallend dat de toevoeging van de variabele zelfwaardering op schoolse vaardigheden ervoor zorgt dat culturele achtergrond weer een significant verband heeft met het schooladvies. Dit duidt op een interactie-effect.

Om te controleren of zelfwaardering inderdaad bij bepaalde groepen meer invloed heeft op het schooladvies dan bij andere groepen is er een variantieanalyse uitgevoerd. De uitkomsten van deze analyse zijn af te lezen uit tabel 6.21.

Tabel: 6.21 Schooladvies leerkracht verklaard door culturele achtergrond, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, Citoscore en perceptie leerkracht schoolprestaties (tweewegs variantie analyse)

Culturele achtergrond	ZW Schoolse vaardigheden (SV)	Citoscore	Gem (SD)	N		Sig.
Allochtoon	Laag	Laag	2,79 (1,58)	80	Culturele achtergrond	,000** *
		Hoog	5,94 (1,98)	17	Zelfwaardering SV	,000** *
	Hoog	Laag	3,31 (2,04)	48	Citoscore	,000** *
		Hoog	7,18 (1,76)	61	Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV	,000** *
Autochtoon	Laag	Laag	3,13 (1,46)	15	Culturele achtergrond* Citoscore	,003**
		Hoog	6,54 (2,02)	37	Zelfwaardering SV* Citoscore	,042*
	Hoog	Laag	7,50 (1,76)	6	Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV* Citoscore	,001**
		Hoog	8,16 (1,04)	45		
<b>N/DF</b>				309		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>			65%			

Culturele achtergrond	ZW Schoolse vaardigheden (SV)	Schoolprestaties	Gem (SD)	N		Sig.
Allochtoon	Laag	Laag	2,87 (1,61)	98	Culturele achtergrond	,000** *
		Hoog	6,05 (1,99)	20	Zelfwaardering SV	,000** *
	Hoog	Laag	3,45 (1,84)	53	Schoolprestaties	,000** *
		Hoog	6,99 (1,56)	72	Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV	,269 <sup>ns</sup>
Autochtoon	Laag	Laag	3,71 (1,78)	42	Culturele achtergrond* Schoolprestaties	,694 <sup>ns</sup>
		Hoog	7,65 (1,02)	26	Zelfwaardering SV* Schoolprestaties	,187 <sup>ns</sup>
	Hoog	Laag	5,71 (1,38)	7	Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV* Schoolprestaties	,035*
		Hoog	8,15 (1,05)	62		
<b>N/DF</b>				380		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>			66%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

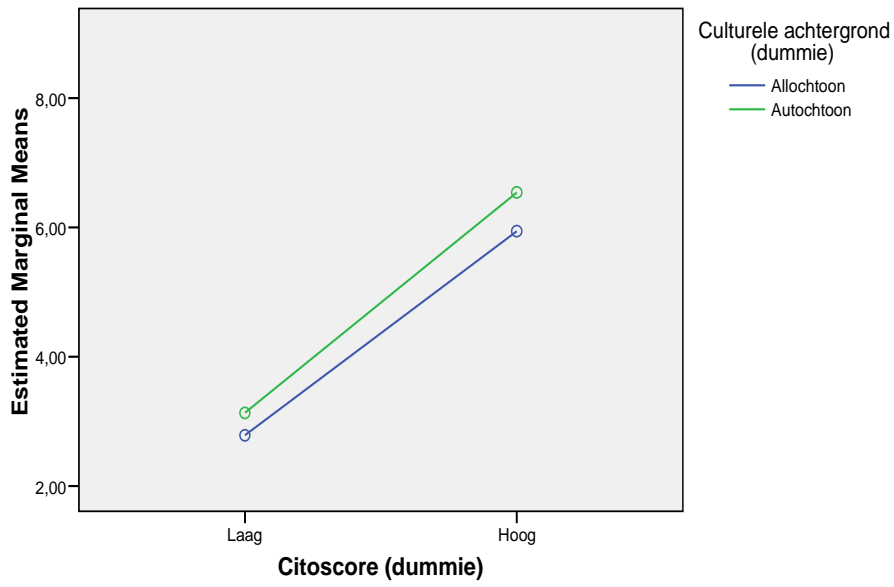
Uit de tabel 6.18 blijkt dat de combinatie van het hebben van een autochtone achtergrond, veel zelfwaardering en hoge schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht of een hoge Citoscore leidt tot het hoogste schooladvies. Dit geldt niet voor de leerlingen die een autochtone achtergrond en veel zelfwaardering op schoolse vaardigheden hebben. Deze groep krijgt sowieso een relatief hoog schooladvies, ongeacht de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties of de Citoscore. Dit is ook terug te zien in de spreidingsdiagrammen in figuur 6.6.



Figuur: 6.6 Spreiding schooladvies leerkracht naar culturele achtergrond, zelfwaardering schoolse vaardigheden en Citoscore

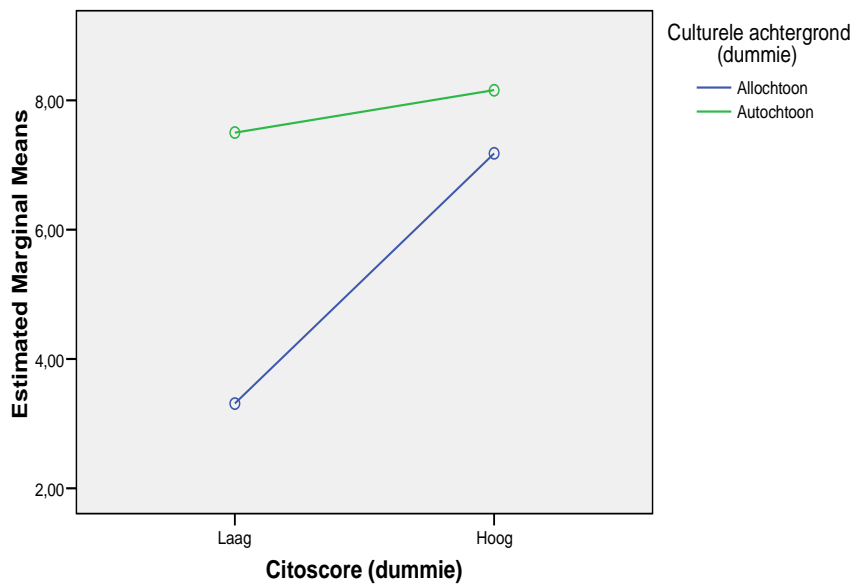
### Estimated Marginal Means of Schooltypeadviesdefinitief

at Zelfwaardering Schoolsevaardigheden (dummie) = Laag



### Estimated Marginal Means of Schooltypeadviesdefinitief

at Zelfwaardering Schoolsevaardigheden (dummie) = Hoog



Op basis van deze analyses lijkt de zelfwaardering van de leerling op schoolse vaardigheden invloed te hebben op de waardering die de leerkracht voor de leerling heeft. Immers, uit de analyse blijkt dat leerlingen met een veel zelfwaardering relatief hogere schooladviezen krijgen. Dit geldt met name voor leerlingen met een autochtone achtergrond.

Toch moeten we enigszins terughoudend zijn met het trekken van deze conclusie. Om te beginnen is de omvang van de groep leerlingen met een autochtone achtergrond, veel zelfwaardering en een lage Citoscore of lage schoolprestaties klein. Het gaat hier om respectievelijk zes en zeven leerlingen. Daarnaast is de conclusie dat de leerling invloed heeft op de leerkracht voorbarig. Het kan immers ook zo zijn dat de leerkracht om bepaalde redenen veel waardering heeft voor de leerling, hetgeen ten goede komt aan de zelfwaardering van de leerling. Een derde kanttekening is dat we eerder in de analyses van hoofdstuk vijf hebben geconstateerd dat culturele achtergrond en sociaal economische status deels samenhangen. Het zou zo kunnen zijn dat deze samenhang bovenstaand beeld vertekend.

Om dit te toetsen is er een variantie analyse uitgevoerd waarbij naast culturele achtergrond ook sociaal economische status meegenomen. In tabel 6.22 is de uitkomst van deze analyse te zien. Uit de analyse blijkt dat leerlingen met veel zelfwaardering op schoolse vaardigheden inderdaad relatief een hoger schooladvies krijgen indien ze een autochtone achtergrond hebben dan wanneer ze een allochtone achtergrond hebben.

Tabel: 6.22 Schooladvies leerkracht verklaard door sociaal economische status, culturele achtergrond, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, Citoscore en perceptie leerkracht schoolprestaties (tweewegs variantie analyse)

SES	Culturele Achtergrond	ZW Schoolse vaardigheden (SV)	Cito-score	Gem (SD)	N		Sig.	
Laag	Allochtoon	Laag	Laag	2,66 (1,58)	64	Sociaal economische achtergrond	,204 <sup>ns</sup>	
			Hoog	6,25 (1,76)	12	Culturele achtergrond	,000***	
		Hoog	Laag	3,42 (1,72)	43	Zelfwaardering SV	,000***	
			Hoog	7,10 (1,41)	39	Citoscore	,000***	
	Autochtoon	Laag	Laag	3,71 (1,38)	7	Sociaal economische achtergrond * Culturele achtergrond	,009**	
			Hoog	5,80 (2,71)	5	Sociaal economische achtergrond * Zelfwaardering SV	,009**	
		Hoog	Laag	6,00 (1,41)	2	Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV	,005**	
			Hoog	6,57 (0,98)	7	Sociaal economische achtergrond* Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV	,102 <sup>ns</sup>	
	Hoog	Allochtoon	Laag	Laag	3,27 (1,58)	15	Sociaal economische achtergrond* Citoscore	,618 <sup>ns</sup>
				Hoog	4,25 (1,50)	4	Culturele achtergrond* Citoscore	,007**
			Hoog	Laag	3,00 (2,65)	3	Sociaal economische achtergrond* Culturele achtergrond* Citoscore	,245 <sup>ns</sup>
				Hoog	7,32 (1,43)	22	Zelfwaardering SV* Citoscore	,256 <sup>ns</sup>
Autochtoon		Laag	Laag	2,63 (1,41)	8	Sociaal economische achtergrond* Zelfwaardering SV* Citoscore	,952 <sup>ns</sup>	
			Hoog	6,66 (2,01)	32	Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV* Citoscore	,000***	
		Hoog	Laag	9,00 (0,00)	3	Sociaal economische achtergrond* Culturele achtergrond* Zelfwaardering SV* Citoscore	,008**	
			Hoog	8,42 (0,77)	36			
<b>N/DF</b>					380			
<b>R<sup>2</sup></b>				68%				
<b>x100</b>								

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Er kan geconcludeerd worden dat zelfwaardering op schoolse vaardigheden zowel een positief effect heeft op de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht als de Citoscore van de leerlingen. Dit verband verklaart een klein deel van eerder gevonden invloeden op de schoolse vaardigheden weg. Maar de invloed van het taalniveau naar perceptie van de leerkracht op de perceptie leerkracht schoolprestaties en Citoscore blijft het grootste gevonden verband. Daarnaast behoud ook culturele achtergrond een invloed op de Citoscore.

Het verband tussen zelfwaardering en onderwijstalent verloopt voor een klein deel via de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht. Dat wil zeggen dat leerlingen die meer

waardering hebben voor zichzelf wat betreft de schoolse vaardigheden of een hoger algemeen gevoel voor eigenwaarde hebben ook een betere houding hebben ten opzichte van school.

Van de groep leerlingen met veel zelfwaardering voor de schoolse vaardigheden lijken met name de autochtone leerlingen te profiteren van hun zelfwaardering. Uit bovenstaande analyses kan worden opgemaakt dat deze leerlingen hogere schooladviezen krijgen dan de allochtone leerlingen met veel zelfwaardering.

De verklaring voor het fenomeen dat leerlingen met meer zelfwaardering hogere schooladviezen krijgen zou kunnen zijn dat de leerkrachten meer vertrouwen hebben in de loopbaan van leerlingen die meer waardering voor zichzelf hebben op het gebied van schoolse vaardigheden. Vanuit de theorie over zelfeffectiviteit van Bandura (1993:135) zou het zo kunnen zijn dat de leerkrachten meer vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden om hun leerlingen tot hogere prestaties te brengen. Dit vertrouwen zouden zij overbrengen op de kinderen. Hierdoor zouden zowel leerkrachten als leerlingen meer vertrouwen hebben in de loopbaan van de leerlingen c.q. zichzelf hetgeen de verklaring voor het verband zou kunnen zijn. Het blijft echter onduidelijk waarom dit voornamelijk geldt voor de autochtone leerlingen. Of leerlingen met meer zelfwaardering zelf ook hogere toekomst aspiraties koesteren wijzen de analyses in de volgende paragraaf uit.

### 6.3.3 Zelfwaardering en toekomst aspiraties

De centrale vraag van deze scriptie is in hoeverre er een relatie is tussen de zelfwaardering van leerlingen en hun loopbaan aspiraties. In deze paragraaf worden de resultaten hieromtrent uiteengezet. Hebben leerlingen met meer zelfwaardering hogere loopbaan aspiraties? Het resultaat van deze analyse is te zien in tabel 6.23.

Tabel: 6.23 Onderwijs aspiratie en beroeps aspiraties verklaard door gevoel voor eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden (multipel regressie analyse, exclude cases listwise)

	Onderwijs aspiratie		Beroeps aspiratie	
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 1	Bèta's model 2
Eigenwaarde	,17**	-,01 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	-,03 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV		,52***		,23***
R <sup>2</sup> x100	3%	26%	0%	5%
N/DF	382	380	318	318

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Deze vraag lijkt positief te kunnen worden beantwoord. Hoe hoger de zelfwaardering van de leerlingen des te hoger de onderwijs- en beroeps aspiraties. Met name de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden heeft invloed op deze aspiraties. Vooral de onderwijs aspiraties vertonen veel samenhang met de zelfwaardering. 23% van de gevonden variantie binnen de variabel

onderwijsaspiratie leerling kan worden verklaard door het gevoel van eigenwaarde en de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden. Voor de beroepsaspiratie is dit slechts 5%.

Eerder hebben we kunnen zien dat de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en ook de Citoscore voor een deel afhankelijk zijn van de zelfwaardering. Daarnaast blijkt uit de analyses van paragraaf 6.1.2 dat de Citoscore ook samenhangt met de onderwijsaspiratie en de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties samenhangt met zowel de onderwijs als beroepsaspiraties. Om te toetsen in hoeverre zelfwaardering een rol speelt in de verbanden tussen de Citoscores, perceptie leerkracht schoolprestaties en de onderwijs- en beroepsaspiraties is er een multi-pele regressie analyse uitgevoerd waarvan de resultaten te zien zijn in tabel 6.24.

Tabel: 6.24 Onderwijsaspiratie en beroepsaspiraties verklaard door perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden (multi-pele regressie analyse, exclude cases listwise)

	Onderwijsaspiratie				Beroepsaspiratie			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
Schoolprestaties	,61***	,84***	,46***	,35***	,33***	,32**	,32**	,28**
Citoscore		,17*	,19**	,18**		,01 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>
Eigenwaarde			,07 <sup>ns</sup>	,00 <sup>ns</sup>			,00 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV				,25***				,08 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	37%	39%	39%	43%	11%	11%	11%	11%
N/DF	311	311	311	311	265	265	265	265

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse blijkt dat een deel van het verband tussen de variabelen op onderwijstalent en toekomstaspiratie inderdaad verloopt via de zelfwaardering. Door toevoeging van de variabele eigenwaarde neemt het directe verband tussen perceptie leerkracht schoolprestaties en onderwijsprestatie voor een deel af. Door toevoeging van de variabele zelfwaardering op schoolse vaardigheden daalt deze samenhang verder tot ongeveer de helft van de oorspronkelijke samenhang. De variabelen op onderwijstalent en zelfwaardering verklaren samen 43% van variantie binnen de variabele onderwijsaspiratie.

De variantie binnen de variabele beroepsaspiratie kan voor 11% worden verklaard door de variabelen op onderwijstalent en zelfwaardering. Hierbij zien we dat de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties de enige variabele is met een significant verband. Het eerder gevonden verband tussen zelfwaardering op schoolse vaardigheden en beroepsaspiratie blijkt dus te verlopen via de schoolprestaties. Hieruit blijkt dat het verband tussen zelfwaardering op en onderwijstalent tweezijdig is. Zelfwaardering op schoolse vaardigheden heeft invloed op de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en visa versa.

In de analyse van de onderwijsaspiraties gebeurt nog iets opvallends. Het verband tussen Citoscore en onderwijsaspiratie wordt sterker na toevoeging van het algemene gevoel voor eigenwaarde. Ondanks dat het algemene gevoel voor eigenwaarde zelf geen significant verband toont met de variabele onderwijsaspiratie. Dit duidt op een interactie effect. Het zou zo kunnen zijn dat voor kinderen met een lagere Citoscore het niveau van eigenwaarde belangrijker is voor de onderwijsaspiraties dan voor leerlingen met een hoge Citoscore. Om dit te controleren is er een variantieanalyse uitgevoerd waarvan de resultaten te zien zijn in tabel 6.25.

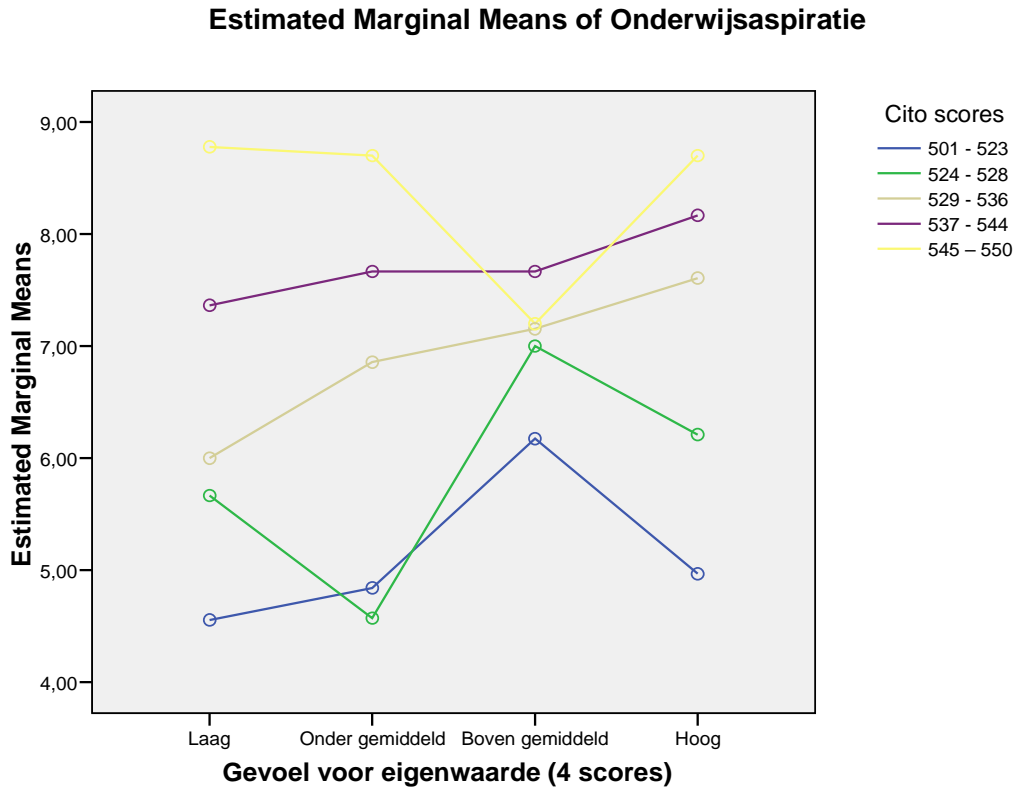
Tabel: 6.25 Onderwijsaspiratie verklaard door Citoscore en gevoel voor eigenwaarde (tweewegs variantie analyse)

Citoscore	Gevoel voor eigenwaarde	Gem (SD)	N		Sig.
501-523	Laag	4,56 (2,18)	18	Citoscore Eigen-waarde Citoscore* eigenwaarde	,000*** ,057 <sup>ns</sup> ,027*
	Onder gemiddeld	4,84 (2,36)	19		
	Boven gemiddeld	6,17 (1,95)	23		
	Hoog	4,97 (2,20)	31		
524-528	Laag	5,67 (3,01)	6		
	Onder gemiddeld	4,57 (1,81)	7		
	Boven gemiddeld	7,00 (1,95)	11		
529-536	Laag	6,21 (2,04)	19		
	Onder gemiddeld	6,00 (2,14)	11		
	Boven gemiddeld	6,86 (1,96)	14		
537-544	Laag	7,15 (1,82)	13		
	Onder gemiddeld	7,61 (1,29)	28		
	Boven gemiddeld	7,67 (1,92)	12		
545-550	Laag	8,17 (0,95)	30		
	Onder gemiddeld	8,78 (0,44)	9		
	Boven gemiddeld	8,70 (0,67)	10		
	Hoog	7,20 (2,15)	10		
	Hoog	8,70 (0,66)	20		
Totaal			314		
R <sup>2</sup> x100		38%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit de analyse blijkt dat er inderdaad een interactie-effect bestaat tussen het gevoel van eigenwaarde en de Citoscore. Deze is echter niet heel sterk en verloopt niet zoals vooraf verwacht. Het komt erop neer dat leerlingen met een lage Citoscore en een hoog gevoel voor eigenwaarde een relatief lager aspiratie niveau qua onderwijs hebben ten opzichte van leerlingen met dezelfde Citoscores en een lager gevoel voor eigen waarde. Voor de leerlingen met een gemiddelde of hogere Citoscore heeft een hoog gevoel van eigenwaarde over het algemeen een versterkend effect op de hoogte van de onderwijsaspiraties. Dit is ook terug te zien in figuur 6.7. Blijkbaar kan een hoog gevoel van eigenwaarde het lage niveau qua onderwijstalent (waar de Citoscore een graadmeter van is) niet compenseren en hebben leerlingen met minder onderwijstalent ondanks hun hoge gevoel van eigenwaarde minder hoge onderwijsaspiraties.

Figuur: 6.7 Spreiding onderwijsaspiratie naar Citoscore en gevoel voor eigenwaarde



Uit paragraaf 6.2.4 bleek dat gender invloed heeft op de aspiratieniveaus. De vraag is of zelfwaardering het verschil tussen jongens en meisjes kan verklaren. Om hier meer inzicht in de krijgen is er eerst een multiële regressie analyse uitgevoerd waarin gender is meegenomen.

Tabel: 6.26 Onderwijsaspiratie en beroepsaspiraties verklaard door gender, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde en zelfwaardering op schoolse vaardigheden (multiële regressie analyse, exclude cases listwise)

	Onderwijsaspiratie				Beroepsaspiratie			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
Gender	,14*	,10*	,10*	,13**	,29***	,26***	,26***	,28***
Schoolprestaties		,46***	,43***	,31***		,26**	,26**	,20*
Citoscore		,19**	,20**	,20**		,05 <sup>ns</sup>	,05 <sup>ns</sup>	,05 <sup>ns</sup>
Eigenwaarde			,08 <sup>ns</sup>	,00 <sup>ns</sup>			,01 <sup>ns</sup>	-,03 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV				,27***				,12 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	2%	40%	40%	45%	9%	16%	16%	17%
N/DF	311	311	311	311	265	265	265	265

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In de tabel 6.26 is de invloed van gender goed terug te zien. Ook uit deze tabel blijkt uiteraard dat eigenwaarde geen directe invloed heeft op de aspiraties van de leerlingen. Opvallend is het dat de invloed van gender eerst daalt na toevoeging van de schoolprestaties en vervolgens stijgt bij toevoeging van de zelfwaardering van schoolse vaardigheden. De invloed van zelfwaardering verschilt blijkbaar bij meisjes en jongens. Om dit beter inzichtelijk te maken zijn er een variantieanalyses uitgevoerd. Deze zijn te zien in tabel 6.27.

Tabel: 6.27 Onderwijsaspiratie verklaard door gender, schoolprestaties en zelfwaardering op schoolse vaardigheden/gevoel voor eigenwaarde (tweewegs variantie analyse)

Gender	Schoolprestaties	Zelfwaardering SV	Gem (SD)	N		Sig.
Jongen	Laag	Laag	5,10 (2,06)	81	Gender	,168 <sup>ns</sup>
		Hoog	5,87 (2,29)	30	Schoolprestaties	,000***
	Hoog	Laag	7,26 (1,69)	19	Zelfwaardering SV	,000***
		Hoog	8,43 (0,98)	60	Gender*schoolprestaties	,230 <sup>ns</sup>
Meisje	Laag	Laag	5,13 (2,35)	60	Gender*zelfwaardering SV	,815 <sup>ns</sup>
		Hoog	6,90 (2,30)	31	Schoolprestaties* zelfwaardering SV	,227 <sup>ns</sup>
	Hoog	Laag	7,70 (1,14)	27	Gender*schoolprestaties* zelfwaardering SV	,030*
		Hoog	8,07 (1,08)	75		
<b>N/DF</b>				314		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>			38%			
Gender	Schoolprestaties	Eigenwaarde	Gem (SD)	N		Sig.
Jongen	Laag	Laag	5,09 (2,25)	47	Gender	,775 <sup>ns</sup>
		Hoog	5,47 (2,05)	64	Schoolprestaties	,000***
	Hoog	Laag	8,31 (0,81)	29	Eigenwaarde	,049*
		Hoog	8,06 (1,49)	50	Gender*schoolprestaties	,213 <sup>ns</sup>
Meisje	Laag	Laag	4,81 (2,47)	36	Gender*eigenwaarde	,103 <sup>ns</sup>
		Hoog	6,35 (2,30)	55	Schoolprestaties* eigenwaarde	,003**
	Hoog	Laag	8,06 (0,89)	31	Gender*schoolprestaties* eigenwaarde	,183 <sup>ns</sup>
		Hoog	7,97 (1,18)	73		
<b>N/DF</b>				314		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>			36%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

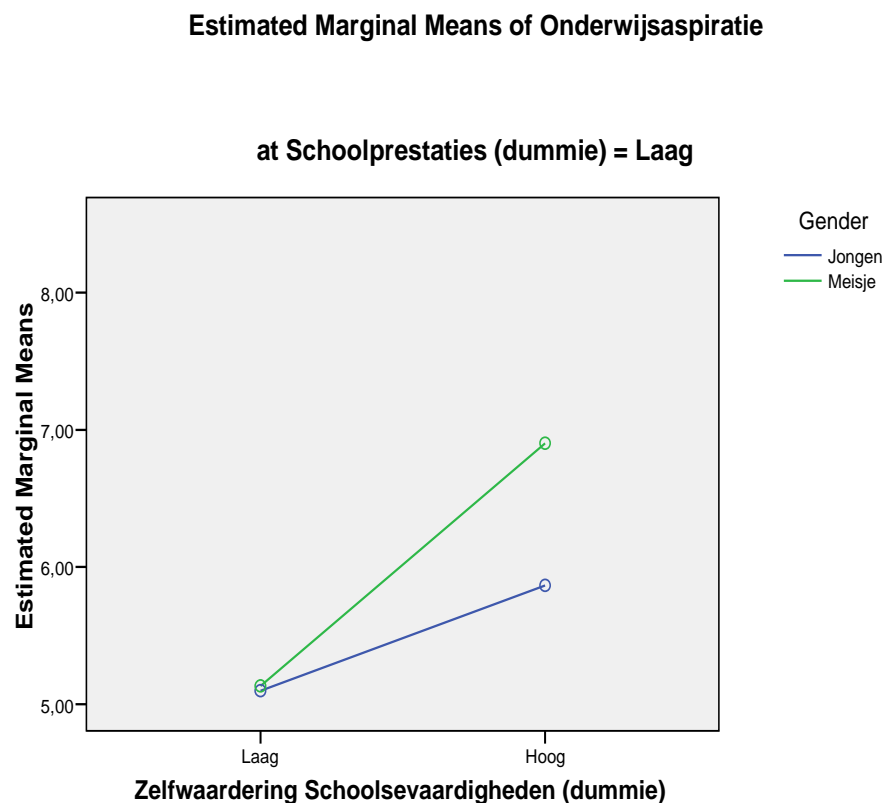


Met betrekking tot de zelfwaardering voor schoolse vaardigheden is er zoals verwacht een significant interactie-effect gevonden. Bij lage schoolprestaties hebben meisjes met een hoge zelfwaardering op schoolse vaardigheden relatief hogere onderwijsaspiraties dan jongens. Bij hoge schoolprestaties hebben jongens bij een hoge zelfwaardering op schoolse vaardigheden relatief hogere onderwijsaspiraties dan meisjes. Dit verband is terug te zien in figuur 6.8.

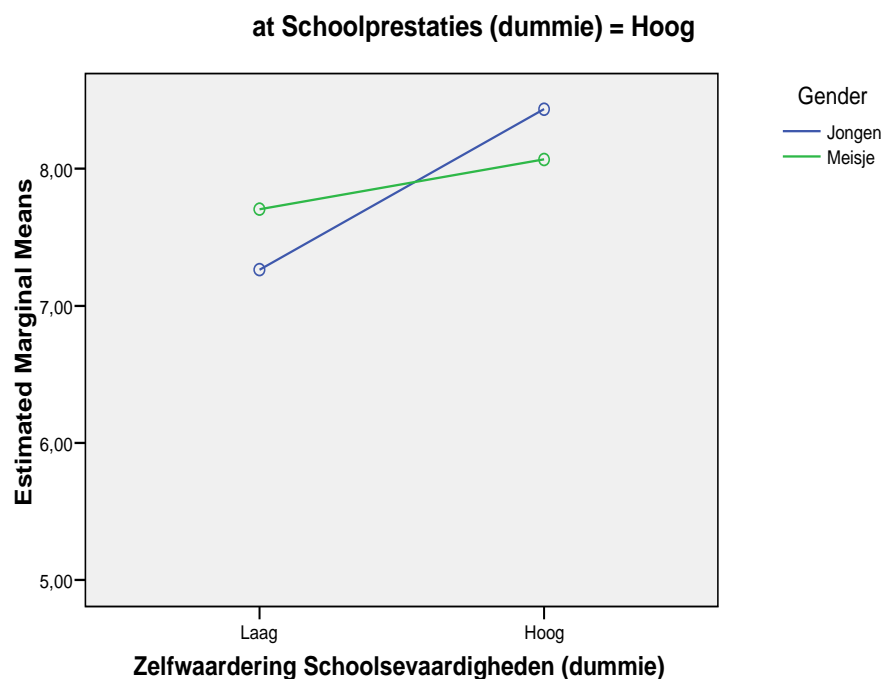
Bij het gevoel van eigenwaarde zien we de trend terug zoals deze eerder is geconstateerd bij het verband met de Citoscore: leerlingen met hoge schoolprestaties en veel zelfwaardering op schoolse vaardigheden hebben lagere onderwijsaspiraties dan leerlingen met hoge schoolprestaties en weinig zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Hierbij is geen significant verschil waargenomen tussen jongens en meisjes.

We kunnen concluderen dat de zelfwaardering het verschil tussen de aspiratieniveaus tussen jongens en meisjes niet kan verklaren.

Figuur: 6.8 Spreiding onderwijsaspiratie naar schoolprestaties, gender en zelfwaardering op schoolse vaardigheden



## Estimated Marginal Means of Onderwijsaspiratie



Uit het voorgaande blijkt dat er een samenhang bestaat tussen zelfwaardering en toekomstaspiraties. Tot nu toe is er van uit gegaan dat de meritocratie leidt tot hogere loopbaanprestaties. Maar een andere oorzaak zou kunnen zijn dat de zelfwaardering van de kinderen in het onderzoek ook relatief hoger ligt dan we zouden mogen verwachten op basis van andere onderzoeken. Als een hoge zelfwaardering leidt tot hogere toekomstaspiraties zou dat de hoge toekomstaspiraties in het onderzoek kunnen verklaren.

Om hier iets zinnigs over te kunnen zeggen vergelijken we de resultaten van dit onderzoek (tabel 6.28) met de onderzoeksgegevens die de basis vormen voor de normgroepen waarvan wordt uitgegaan door de Nederlandse vertalers van de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK) (tabel 6.29). De normgegevens zijn verzameld in 1989 en 1991.

Tabel: 6.28 CBSK-scores naar gender onderzoeksgroep

	Jongens		Meisjes	
	Gem.	St. dev.	Gem.	St. dev.
Gevoel van eigenwaarde	20.57	3.05	20.37	3.29
Schoolvaardigheden	17.25	3.71	16.84	3.90
<b>N/DF</b>	191	191	196/194	196/194

Tabel: 6.29 CBSK-scores naar gender Nederlandse normgroep

	Jongens		Meisjes	
	Gem.	St. dev.	Gem.	St. dev.
Gevoel van eigenwaarde	20.01	2.95	19.36	3.17
Schoolvaardigheden	17.36	3.53	16.29	3.38
<b>N/DF</b>	180	180	181	181

Uit de vergelijking blijkt dat de het algemene gevoel van eigenwaarde in dit onderzoek gemiddeld rond een punt hoger ligt dan die van de kinderen in de Nederlandse normgroep. Voor schoolse vaardigheden komen de gemiddelden meer overeen. Jongens uit ons onderzoek scoren net iets lager en meisjes een halve punt hoger. De standaarddeviaties liggen in dit onderzoek hoger dan die van de gegevens uit de normgroep. Dit is op zich niet vreemd omdat in dit onderzoek, zoals eerder vermeld, bewust met gesegregeerde scholen is gewerkt. Op zich lijkt de zelfwaardering van de leerlingen uit dit onderzoek niet uitzonderlijk veel hoger dan die van de kinderen uit de normgroep.

Het verschil tussen jongens en meisjes laat in beide onderzoeken dezelfde richting zien. Meisjes hebben over het algemeen genomen een iets lagere zelfwaardering dan jongens. Het verschil in dit onderzoek tussen jongens en meisjes is kleiner dan het verschil tussen de verschillende seksen in de normgroep. Indien we de gemiddelde scores vergelijken met de normen in rangpercentiel dan scoren de leerlingen uit ons onderzoek op drie van de vier punten gemiddeld. Alleen de meisjes scoren qua gevoel van eigenwaarde net iets boven gemiddeld (rangpercentiel 20 = 51).

Tabel: 6.30 CBSK-scores naar gender Nederlandse normgroep

	Jongens			Meisjes		
	Gem.	Schaal-score	Rang-percentiel	Gem.	Schaal-score	Rang-percentiel
Gevoel van eigenwaarde	20.57	20	45	20.37	20	51
Schoolvaardigheden	17.25	21	57	16.84	21	62
		17	45		16	47
		18	56		17	59
<b>N/DF</b>	191			196/194		

Op basis van de gegevens uit tabel 6.30 kunnen we concluderen dat de zelfwaardering van de kinderen uit het onderzoek vrijwel niet afwijken van de normgroep. In de afgelopen 19 jaar lijkt er wat betreft zelfwaardering van kinderen weinig veranderd te zijn. Hierbij moet worden opgemerkt dat de onderzoeken naar normgegevens destijds waarschijnlijk niet zijn uitgevoerd in Rotterdam.

De leerlingen uit het onderzoek wijken dus niet af van de normgroep. Dat wil zeggen dat de toekomst aspiraties van de leerlingen inderdaad relatief hoog liggen. Of dit ook betekent dat zij zich hierdoor meer inzetten voor school wordt onderzocht in de volgende paragraaf.

### 6.3.4 Zelfwaardering en schoolgerichte houding

In hoofdstuk drie is veel geschreven over een loopbaangerichte houding. Deze houding zou worden gestimuleerd door de omgeving waarin je opgroeit, de woonomgeving, de opvoeding van je ouders en de invloed van de peergroup. Het effect van de sociale achtergrond op de schoolgerichte houding is beschreven in paragraaf 5.1.

Hiernaast zou de loopbaangerichte houding afhankelijk zijn van de zelfwaardering van leerlingen. Bandura stelt in zijn theorie over zelfeffectiviteit dat iemand die gelooft in zijn eigen kunnen hogere ambities heeft en er meer voor doet om deze ambities werkelijkheid te laten worden. Hier worden de analyses uitgevoerd waarin wordt nagegaan of deze stellingen kloppen voor de leerlingen in dit onderzoek.

Om deze samenhang te toetsen is een multiële regressie analyse uitgevoerd waarvan de resultaten zijn opgenomen in tabel 6.31. Uit de tabel blijkt dat de schoolgerichte houding inderdaad samenhangt met zelfwaardering op de schoolse vaardigheden via de onderwijsaspiratie. Deze samenhang is echter maar beperkt. In totaal wordt met de variabelen eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie twaalf procent van de variantie in de variabele perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard.

Tabel: 6.31 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie (multiële regressie analyse, exclude cases listwise)

	Houding			
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4
Eigenwaarde	,14*	,09 <sup>ns</sup>	,10 <sup>ns</sup>	,10 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV		,15*	-,01 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>
Onderwijsaspiratie			,31***	,29***
Beroepsaspiratie				,077 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	2%	4%	11%	12%
N/DF	316	316	316	316

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In de voorgaande analyses is reeds geconstateerd dat de variabele perceptie leerkracht schoolgerichte houding met veel andere variabelen samenhangt. Er is een samenhang gevonden met de variabelen klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore en gender. Op basis van de literatuur zou verwacht mogen worden dat deze variabelen invloed hebben op de variabele perceptie leerkracht schoolgerichte houding zoals staat aangegeven in het schema van het schoolloopbaanproces (zie onder andere figuur 5.13). Dit zou betekenen dat de samenhang tussen de variabelen perceptie leerkracht

schoolprestaties en Citoscore via de variabele zelfwaardering zouden moeten lopen. In tabel 6.32 is de uitkomst van de multiple regressie analyse te zien waarmee deze samenhang is getoetst.

Tabel: 6.32 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door gender, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie (multipale regressie analyse, exclude cases listwise)

	Houding		
	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3
Schoolprestaties	,47***	,52***	,52***
Citoscore	,11 <sup>ns</sup>	,13 <sup>ns</sup>	,13 <sup>ns</sup>
Eigenwaarde		,11*	,11*
Zelfwaardering SV		-,16**	-,17*
Onderwijsaspiratie			-,01 <sup>ns</sup>
Beroepsaspiratie			-,00 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	31%	33%	33%
N/DF	264	264	264

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

De variabele Citoscore heeft geen significant effect op de variabele schoolgerichte houding leerkracht. De variabele schoolprestaties heeft wel een dergelijk effect. Echter, deze verloopt niet zoals verwacht via de zelfwaardering en onderwijsaspiratie, maar heeft rechtstreeks invloed op de variabele perceptie leerkracht schoolgerichte houding. De samenhang tussen de onderwijsaspiratie en de variabele schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht is niet meer aanwezig. Wel zijn er significante samenhangen gevonden tussen zelfwaardering op schoolse vaardigheden en gevoel voor eigenwaarde en houding maar deze lopen niet meer via de aspiraties. Opvallend is ook dat de samenhang tussen zelfwaardering op schoolse vaardigheden en perceptie leerkracht schoolgerichte houding negatief is. Dit zou betekenen dat een hoge zelfwaardering op schoolse vaardigheden zou leiden tot een minder schoolgerichte houding. Dit is tegen de verwachting in.

Om beter zicht te krijgen op de samenhang tussen de variabelen is er een variantieanalyse uitgevoerd met van elk concept (talent, zelfwaardering en aspiratie) de variabele die de sterkste samenhang met schoolgerichte houding vertonen. Het resultaat van deze analyse is te zien in tabel 6.33. Uit deze tabel blijkt, zoals verwacht naar aanleiding van de vorige analyse, dat de schoolprestaties de meeste samenhang hebben met de schoolgerichte houding. Voor de leerlingen met hoge schoolprestaties wordt dit verband versterkt, hun schoolgerichte houding is nog beter als zij ook een hoge zelfwaardering op schoolse vaardigheden hebben. De onderwijsaspiraties tonen geen significant interactie effect met de schoolgerichte houding. Toch lijkt het erop, als de gemiddelden worden vergeleken, dat hoge onderwijsaspiraties leiden tot een iets betere schoolgerichte houding.

Tabel: 6.33 Perceptie leerkracht schoolgerichte houding verklaard door perceptie leerkracht schoolprestaties, zelfwaardering op schoolse vaardigheden en onderwijsaspiratie (tweewegs variantie analyse)

Schoolprestaties	Zelfwaardering SV	Onderwijsaspiratie	Gem (SD)	N	Interactie effecten	Sig.
Laag	Laag	Laag	5,42 (1,70)	80	Schoolprestaties	,000***
		Hoog	5,52 (1,84)	61	Zelfwaardering SV	,065 <sup>ns</sup>
	Hoog	Laag	5,13 (1,52)	23	Onderwijsaspiratie	,806 <sup>ns</sup>
		Hoog	5,47 (1,56)	38	Schoolprestaties* zelfwaardering SV	,021*
Hoog	Laag	Laag	6,00 (1,73)	3	Schoolprestaties* onderwijsaspiratie	,704 <sup>ns</sup>
		Hoog	7,15 (1,45)	43	Zelfwaardering SV* onderwijsaspiratie	,127 <sup>ns</sup>
	Hoog	Laag	8,67 (,58)	3	Schoolprestaties* zelfwaardering SV*	,061 <sup>ns</sup>
		Hoog	7,42 (1,42)	132	onderwijsaspiratie	
<b>N/DF</b>				353		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>			28%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Buiten het model van het schoolloopbaanproces om zijn er ook hypothesen geformuleerd over de inzet van leerlingen onder druk van de meritocratische samenleving en de sociaal economische klasse. In deze hypothese is een groep leerlingen opgenomen waarvan wordt verwacht dat zij ondanks hun hoge zelfwaardering toch een weinig schoolgerichte houding hebben. Wellicht kunnen deze hypothesen de voorgenoemde resultaten verklaren.

In de hypothese wordt ervan uitgegaan dat in principe alle leerlingen een zo hoog mogelijke status willen bereiken en daardoor hoge aspiraties koesteren. Het is afhankelijk van de sociaal economische achtergrond van deze leerlingen hoe hoog deze aspiraties zijn (zie voor een toelichting hierop de eerder beschreven utiliteitstheorie). Afhankelijk van de combinatie tussen de sociaal economische status en de zelfwaardering hebben leerlingen strategieën ontwikkeld om met hun prestatieverwachtingen om te gaan. Zo zijn er leerlingen met weinig zelfvertrouwen die geen of weinig inzet leveren om geen gezichtsverlies te leiden. Er zijn leerlingen die weinig zelfvertrouwen hebben maar juist door de druk van de omgeving om te presteren zich extra hard inzetten om tot een goed resultaat te komen. Bovendien zijn er kinderen met een gezonde dosis zelfwaardering die de druk van de maatschappij voelen en hiernaar leven. Tot slot zijn er de kinderen die wel veel zelfwaardering hebben maar geen aansluiting vinden bij het onderwijs waardoor hun inzet laag is. Aan de hand van de variantieanalyse controleren we of deze hypothesen kloppen.

Tabel: 6.34 Onderwijsaspiratie verklaard door Sociaal economische status, zelfwaardering op schoolse vaardigheden en perceptie leerkracht schoolgerichte houding (tweewegs variantie analyse)

SES	Zelfwaardering SV	Houding	Gem (SD)	N	Interactie effecten	Sig.
Laag	Laag	Laag	5,14 (2,28)	58	SES	,020*
		Hoog	5,78 (2,34)	45	Zelfwaardering SV	,000***
	Hoog	Laag	6,78 (2,28)	36	Houding	,015*
		Hoog	7,38 (1,84)	68	SES* Zelfwaardering SV	,279 <sup>ns</sup>
Hoog	Laag	Laag	5,29 (2,37)	14	SES*houding	,697 <sup>ns</sup>
		Hoog	6,38 (2,00)	55	Zelfwaardering SV*houding	,669 <sup>ns</sup>
	Hoog	Laag	7,80 (0,84)	5	SES* zelfwaardering SV*houding	,712 <sup>ns</sup>
		Hoog	8,42 (0,92)	72		
<b>N/DF</b>				353		
<b>R<sup>2</sup> x100</b>			26%			

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Op basis van de resultaten van de analyse in tabel 6.34 zal de hypothese moeten worden verworpen. Geen van de interactieverbanden is significant. Zoals uit vorige analyses al is gebleken hebben de variabelen sociaal economische status, zelfwaardering op schoolse vaardigheden en schoolgerichte houding alle drie een positief effect op de onderwijsaspiraties. De verwachting was dat de groep leerlingen met een lage SES, veel zelfwaardering en een hoge mate van schoolgerichte houding (naar perceptie van de leerkracht) hoge aspiraties zouden koesteren en de rest van de leerlingen met een lage sociaal economische status een lage aspiraties. Daarnaast was de verwachting dat de leerlingen met een hoge sociaal economische status allemaal hoge aspiraties zouden koesteren. Dit is op basis van deze analyse niet gebleken. In hoeverre de hypothesen uit het schoolloopbaanmodel kunnen worden aangenomen of verworpen wordt geanalyseerd in de volgende paragraaf.

#### 6.4 De rol van zelfwaardering in de loopbaan

Alle hypothesen van het schoolloopbaanmodel zijn in dit en het vorige hoofdstuk getoetst. Steeds is er een andere afhankelijke variabele tegen het licht gehouden en zijn de verbanden met de onafhankelijke variabelen onderzocht. Al deze analyses maken deel uit van de grote analyse die tot doel heeft de twee contrasterende verklaringlijnen die in hoofdstuk vier zijn beschreven te toetsen. In deze paragraaf zullen deze verklaringlijnen worden getoetst. Vervolgens zal het verband tussen de schoolloopbaanvariabelen en het advies van de leerkracht worden

geanalyseerd. Immers, volgens de theorie is dit advies uiteindelijk de belangrijkste voorspeller van de loopbaan van kinderen.

#### **6.4.1 Schoolloopbaanvariabelen en onderwijsaspiratie**

In hoofdstuk vier zijn vier lijnen beschreven waarmee de loopbaanaspiratie van leerlingen wordt verklaard. Deze verklaringslijnen luiden als volgt:

3. *Een hoge sociaal economische klasse en het zitten in een klas waarin het meerendeel van de kinderen afkomstig is uit een hoge sociaal economische klasse hebben een hoge mate van integratie in de dominante cultuur tot gevolg. Dit komt tot uiting in de schoolgerichte houding (schoolbereidheid) en het talent (schoolgeschiktheid) van een kind. Dit wordt versterkt door de waardering door de leerkracht en mondt uit in een hoge mate van zelfwaardering van een kind. Dit leidt vervolgens weer tot een hoog aspiratieniveau.*
4. *Een lage sociaal economische klasse en het zitten in een klas waarin het meerendeel van de kinderen afkomstig is uit een lage sociaal economische klasse hebben een lage mate van integratie in de dominante cultuur tot gevolg. Dit komt tot uiting in de schoolgerichte houding (schoolbereidheid) en het talent (schoolgeschiktheid) van een kind. Dit wordt versterkt door de waardering door de leerkracht, en mondt uit in een lage mate van zelfwaardering van een kind. Dit leidt vervolgens weer tot een laag aspiratieniveau.*

*Anders gezegd, opgroeien in een hoog sociaal milieu leidt tot een hoge mate van zelfwaardering en een hoog aspiratieniveau. Opgroeien in een laag sociaal milieu leidt tot een lage mate van zelfwaardering en een laag aspiratieniveau.*

Het toetsen van deze hypothese is al in kleine stapjes gebeurd in dit en het vorige hoofdstuk. In deze paragraaf zetten we deze analyses in een totaaloverzicht. Om de verklaringslijnen in één keer te toetsen is er voor elke afhankelijke variabele een multi-pele regressie analyse uitgevoerd waarvan de resultaten zijn opgenomen in een compleet overzicht dat te zien is in tabel 6.35.



Tabel: 6.35 Overzicht verklaringlijnen (on)afhankelijke variabelen gender, sociaal economische status, culturele achtergrond, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie (multipel regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Taal-niveau	Houding	School-prestaties	Cito-score	Eigen-waarde	Zelf-waardering SV	Onderwijs aspiratie	Beroeps aspiratie
Gender	<b>,20**</b>	<b>,15**</b>	-,05 <sup>ns</sup>	<b>-,10*</b>	-,03 <sup>ns</sup>	-,08 <sup>ns</sup>	<b>,14**</b>	<b>,29***</b>
SES	<b>,34***</b>	,04 <sup>ns</sup>	,06 <sup>ns</sup>	,08 <sup>ns</sup>	-,06 <sup>ns</sup>	-,06 <sup>ns</sup>	,09 <sup>ns</sup>	<b>,18*</b>
Culturele achtergrond	<b>,15*</b>	-,13 <sup>ns</sup>	-,04 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	<b>-,27**</b>	<b>-,16*</b>	-,11 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>
Klassen-samenstelling	,11 <sup>ns</sup>	<b>,30***</b>	-,08 <sup>ns</sup>	<b>,21**</b>	,17 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>	-,17 <sup>ns</sup>
Taalniveau		<b>,45***</b>	<b>,57***</b>	<b>,42***</b>	-,17 <sup>ns</sup>	-,13 <sup>ns</sup>	,10 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>
Houding			<b>,28***</b>	<b>,13*</b>	,14 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>	-,07 <sup>ns</sup>
School-prestaties					<b>,30**</b>	<b>,56**</b>	<b>,31**</b>	,19 <sup>ns</sup>
Citoscore					-,05 <sup>ns</sup>	<b>,19*</b>	<b>,17*</b>	,10 <sup>ns</sup>
Eigenwaarde							,02 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV							<b>,28***</b>	,07 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	32%	41%	54%	50%	12%	34%	49%	21%
N/DF	254	254	254	254	254	254	254	254

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Uit tabel 6.35 kunnen we aflezen dat een hogere sociaal economische klasse inderdaad leidt tot een hoger taalniveau naar perceptie van de leerkracht (welke staat voor de integratie in de dominante cultuur). De klassensamenstelling heeft geen directe invloed op de perceptie van de leerkracht op het taalniveau van de leerlingen. Daarnaast hebben culturele achtergrond en gender wel invloed. Meisjes en autochtone leerlingen hebben naar perceptie van de leerkracht een hoger taalniveau.

Het taalniveau naar perceptie van de leerkracht heeft inderdaad invloed op de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht (welke staat voor de schoolbereidheid). Daarnaast zien we dat ook gender en klassensamenstelling verband houden met de schoolgerichte houding. Het zijn van een meisjes en het zitten in een klas met relatief veel leerlingen uit een hoge sociaal economische klasse houden een positief verband met het hebben van een schoolgerichte houding.

Het taalniveau naar perceptie van de leerkracht en de schoolgerichte houding hebben zoals verwacht een positief effect op het talent van leerlingen. Zowel de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht als de Citoscore zijn hoger indien leerlingen een goed taalniveau en

een goede schoolgerichte houding hebben. Daarnaast hebben ook gender en klassensamenstelling een positief verband met Citoscore.

Ook het schooltalent heeft de verwachte invloed op de zelfwaardering van de leerlingen. De perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties heeft bovendien effect op het algemeen gevoel van eigenwaarde van de leerlingen. En zowel de Citoscore als de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties houden een positief verband met de zelfwaardering van de leerlingen op de schoolse vaardigheden. Daarnaast heeft ook culturele achtergrond een effect op de zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Allochtone leerlingen hebben meer zelfwaardering op schoolse vaardigheden dan autochtone leerlingen.

Tot slot worden met name de onderwijsaspiraties van de leerlingen bepaald door de zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Daarnaast heeft het talent van de leerkracht ook zelfstandige invloed op de onderwijsaspiraties en hebben meisjes over het algemeen hogere onderwijsaspiraties dan jongens. Meisjes hebben ook hogere beroepsaspiraties, evenals leerlingen met een hogere sociaal economische status. Zelfwaardering heeft vrijwel geen invloed op de beroepsaspiraties van de leerlingen.

Kortom, opgroeien in een hoog sociaal milieu heeft inderdaad via de integratie in de dominante cultuur en de zelfwaardering invloed op de onderwijsaspiraties. Deze verklaringlijn is echter niet de gehele verklaring voor de aspiraties van leerlingen. Ook gender en schooltalent hebben een zelfstandig effect op de onderwijsaspiraties. Gender en sociaal economische status zijn bepalend voor de beroepsaspiraties. Op de invloed van gender zal in de volgende paragraaf verder worden ingegaan.

#### **6.4.2 Schoolloopbaanvariabelen en gender**

Omdat gender een groot effect heeft op de schoolloopbaanvariabelen is het interessant om na te gaan wat het verschil is tussen jongens en meisjes binnen de verklaringlijnen. Om dat te kunnen onderzoeken zijn dezelfde multiple regressie analyses uitgevoerd als in de voorgaande paragraaf maar dan naar geslacht. Als eerst werpen we een blik op de analyses die zijn uitgevoerd voor de meisjes, deze zijn opgenomen in tabel 6.36.

Tabel: 6.36 Overzicht verklaringlijnen **meisjes** (on)afhankelijke variabelen gender, sociaal economische status, culturele achtergrond, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie (multiële regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Taal-niveau	Houding	School-prestaties	Citoscore	Eigen-waarde	Zelf-waardering SV	Onderwijs aspiratie	Beroeps aspiratie
SES	<b>,25*</b>	,02 <sup>ns</sup>	,05 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	-,03 <sup>ns</sup>	-,15 <sup>ns</sup>	,03 <sup>ns</sup>	<b>,03<sup>ns</sup></b>
Culturele achtergrond	<b>,07<sup>ns</sup></b>	-,12 <sup>ns</sup>	-,05 <sup>ns</sup>	,02 <sup>ns</sup>	<b>-,22<sup>ns</sup></b>	<b>-,23*</b>	-,13 <sup>ns</sup>	<b>-,26*</b>
Klassensamenstelling	<b>,28*</b>	<b>,20<sup>ns</sup></b>	-,09 <sup>ns</sup>	<b>,25*</b>	,13 <sup>ns</sup>	-,00 <sup>ns</sup>	,09 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>
Taalniveau		<b>,55***</b>	<b>,47***</b>	<b>,40***</b>	-,12 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>ns</sup>	-,11 <sup>ns</sup>
Houding			<b>,34***</b>	<b>,12<sup>ns</sup></b>	,12 <sup>ns</sup>	,03 <sup>ns</sup>	-,08 <sup>ns</sup>	,18 <sup>ns</sup>
Schoolprestaties					<b>,35*</b>	<b>,50***</b>	<b>,23<sup>ns</sup></b>	,05 <sup>ns</sup>
Citoscore					-,17 <sup>ns</sup>	<b>,06<sup>ns</sup></b>	<b>,32**</b>	,06 <sup>ns</sup>
Eigenwaarde							<b>,15*</b>	,12 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV							<b>,29**</b>	,07 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	30%	40%	48%	45%	11%	34%	46%	14%
N/DF	134	134	134	134	134	134	134	134

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

In tabel 6.36 zijn in het rood de verbanden de verbanden aangegeven die in de algemene analyse wel significant waren maar in de analyses alleen voor de meisjes niet. En in het groen zijn de verbanden aangegeven die in de algemene analyse niet significant waren maar in de analyses voor meisjes wel.

Opvallende verschillen zijn dat de klassensamenstelling wel voor belang blijkt voor de perceptie van de leerkracht op het taalniveau van de meisjes, zoals op basis van het schoolloopbaanmodel voor alle leerlingen werd verwacht. Daarmee valt de samenhang tussen de klassensamenstelling en de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht weg. Ook de samenhang tussen perceptie leerkracht schoolgerichte houding en Citoscore is niet significant bij de meisjes. En de Citoscore houdt geen significant verband op de zelfwaardering op schoolse vaardigheden van de meisjes.

Een opvallend verschil is daarnaast dat de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties niet zoveel invloed heeft op de onderwijsaspiraties van de meisjes. Het algemeen gevoel van eigenwaarde heeft wel een significant positief effect dat er niet was in de algemene analyse. En tot slot is niet zozeer de sociaal economische achtergrond (SES) maar de

sociaal culturele achtergrond van belang voor de beroepsaspiraties van de meisjes. Allochtone meisjes hebben hogere beroepsaspiraties dan autochtone meisjes.

De analyses die alleen zijn uitgevoerd voor de jongens zijn te zien in tabel 6.37. Ook hier zijn de veranderingen ten opzichte van de algemene analyse aangegeven in het rood en in het groen.

Tabel: 6.37 Overzicht verklaringlijnen **jongens** (on)afhankelijke variabelen gender, sociaal economische status, culturele achtergrond, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie (multipel regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Taal-niveau	Houding	School-prestaties	Citoscore	Eigen-waarde	Zelf-waardering SV	Onderwijs aspiratie	Beroeps aspiratie
SES	<b>,41***</b>	,10 <sup>ns</sup>	,08 <sup>ns</sup>	,16 <sup>ns</sup>	-,09 <sup>ns</sup>	,02 <sup>ns</sup>	-,15 <sup>ns</sup>	<b>,29*</b>
Culturele achtergrond	<b>,21<sup>ns</sup></b>	-,15 <sup>ns</sup>	-,04 <sup>ns</sup>	,05 <sup>ns</sup>	<b>-,33**</b>	<b>-,06<sup>ns</sup></b>	-,13 <sup>ns</sup>	-,03 <sup>ns</sup>
Klassen-samenstelling	,01 <sup>ns</sup>	<b>,14***</b>	-,03 <sup>ns</sup>	<b>,21*</b>	,21 <sup>ns</sup>	-,19 <sup>ns</sup>	,06 <sup>ns</sup>	,16 <sup>ns</sup>
Taalniveau		<b>,36***</b>	<b>,62***</b>	<b>,41***</b>	-,19 <sup>ns</sup>	<b>,36**</b>	<b>-,27*</b>	,09 <sup>ns</sup>
Houding			<b>,22***</b>	<b>,10<sup>ns</sup></b>	,12 <sup>ns</sup>	,03 <sup>ns</sup>	-,09 <sup>ns</sup>	<b>-,23*</b>
School-prestaties					<b>,26<sup>ns</sup></b>	<b>,65***</b>	<b>,33*</b>	,31 <sup>ns</sup>
Citoscore					-,08 <sup>ns</sup>	<b>,32*</b>	<b>,01<sup>ns</sup></b>	,15 <sup>ns</sup>
Eigenwaarde							,09 <sup>ns</sup>	-,08 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV							<b>,30***</b>	,03 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	32%	39%	58%	56%	14%	40%	56%	30%
N/DF	118	118	118	118	118	118	118	118

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Opvallend is dat, op de variabele perceptie leerkracht schoolgerichte houding na, van alle variabelen meer percentage van de gevonden variatie kan worden verklaard. De onafhankelijke variabelen vertonen blijkbaar meer samenhang met de afhankelijke variabelen van de jongens dan voor die van de meisjes.

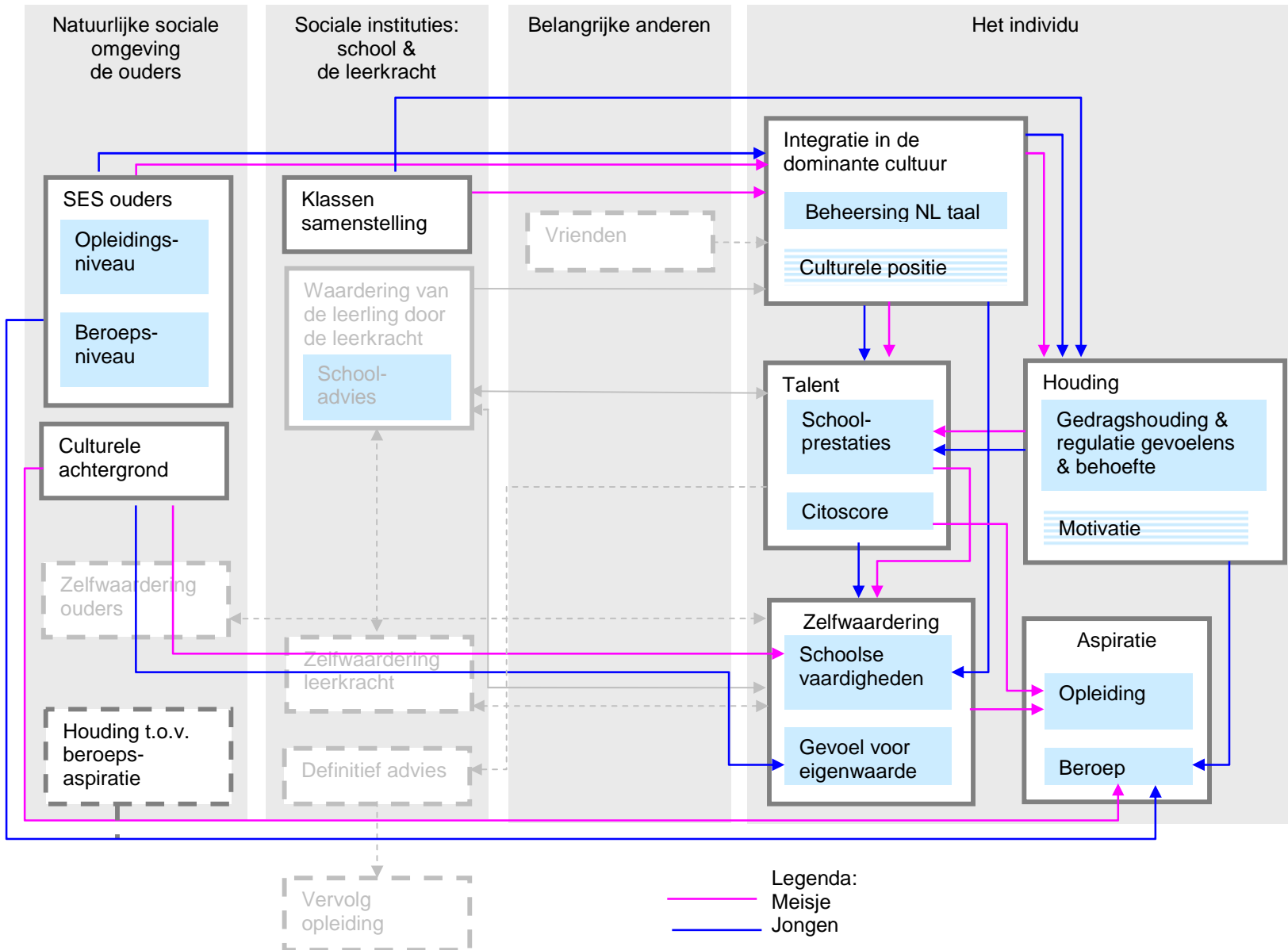
Net als bij de meisjes zien we bij de jongens dat de perceptie van de leerkracht op het taalniveau geen significante samenhang meer vertoont met de culturele achtergrond. Blijkbaar is de samenhang te zwak om de significante samenhang te behouden bij de omvang van de onderzoeksgroep. Hetzelfde geldt voor de samenhang tussen schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht en de Citoscore.

Opvallend is dat bij de jongens de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties geen verband houdt met het algemene gevoel voor eigenwaarde. Dit terwijl bij de meisjes juist het verband tussen culturele achtergrond en gevoel voor eigenwaarde weg viel. Bij de jongens is daarentegen het verband tussen culturele achtergrond en zelfwaardering op schoolse vaardigheden niet meer aanwezig,

De perceptie van de leerkracht op het taalniveau houdt bij de jongens wel significant verband met de zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Jongens met een naar de perceptie van de leerkracht hoger taalniveau hebben ook meer zelfwaardering op de schoolse vaardigheden. Qua onderwijsniveau is het omgekeerde het geval. Jongens met een lager taalniveau naar perceptie van de leerkracht hebben hogere onderwijsaspiraties. De Citoscore houdt bij de jongens geen verband met de onderwijsaspiraties.

Tot slot hebben jongens met een, naar perceptie van de leerkracht, minder schoolgerichte houding hogere beroepsaspiraties. Maar in de grote lijnen verloopt de samenhang tussen de verschillende variabelen bij jongens en meisjes gelijk (figuur 6.9).

Figuur 6.9 Schoolloopbaanproces naar gender



### 6.4.3 Schoolloopbaanvariabelen en onderwijsadvies

Of de school- en beroepsaspiraties ook daadwerkelijk bepalend zullen zijn voor het beroepsniveau en de sociaal economische status die de kinderen zullen gaan behalen is niet bekend. Op basis van divers longitudinaal onderzoek is gebleken dat het advies van de onderwijzer op de basisschool wel een goede voospeller is van de daadwerkelijke niveaus die de leerlingen op latere leeftijd behalen. In het opgestelde loopbaanschema zijn uiteindelijk alle variabelen bepalend voor het schooladvies. In tabel 6.38 is de multiële regressie analyse opgenomen die het schooladvies van de leerkracht aan de hand van alle voorgenoemde variabelen verklaart.

Tabel: 6.38 Schooladvies leerkracht verklaard door gender, sociaal economische status, culturele achtergrond, klassensamenstelling, perceptie leerkracht taalniveau, perceptie leerkracht schoolgerichte houding, perceptie leerkracht schoolprestaties, Citoscore, gevoel voor eigenwaarde, zelfwaardering op schoolse vaardigheden, onderwijsaspiratie en beroepsaspiratie (multiële regressie analyse, bèta's, exclude cases listwise)

	Bèta's model 1	Bèta's model 2	Bèta's model 3	Bèta's model 4	Bèta's model 5	Bèta's model 6	Bèta's model 7
Gender	,08 <sup>ns</sup>	,08 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>	-,06 <sup>ns</sup>	,00 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	-,03 <sup>ns</sup>
SES		,40 <sup>***</sup>	,31 <sup>***</sup>	,10 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>	,02 <sup>ns</sup>
Culturele achtergrond		,16 <sup>*</sup>	,08 <sup>ns</sup>	,00 <sup>ns</sup>	,01 <sup>ns</sup>	,02 <sup>ns</sup>	,04 <sup>ns</sup>
Klassensamenstelling			,19 <sup>*</sup>	,10 <sup>ns</sup>	,06 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>	,07 <sup>ns</sup>
Taalniveau				,56 <sup>***</sup>	,10 <sup>*</sup>	,11 <sup>**</sup>	,09 <sup>*</sup>
Houding				,10 <sup>ns</sup>	-,10 <sup>*</sup>	-,10 <sup>**</sup>	-,08 <sup>*</sup>
Schoolprestaties					,54 <sup>***</sup>	,50 <sup>***</sup>	,44 <sup>***</sup>
Citoscore					,36 <sup>***</sup>	,34 <sup>***</sup>	,31 <sup>***</sup>
Eigenwaarde						-,01 <sup>ns</sup>	-,02 <sup>ns</sup>
Zelfwaardering SV						,08 <sup>*</sup>	,04 <sup>ns</sup>
Onderwijsaspiratie							,16 <sup>***</sup>
Beroepsaspiratie							,03 <sup>ns</sup>
R <sup>2</sup> x100	1%	26%	27%	53%	84%	84%	86%
N/DF	254	254	254	254	254	254	254

\*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; <sup>ns</sup>niet significant

Met behulp van de betrokken variabelen in het onderzoek kan 86 procent van de gevonden variantie binnen de variabele schooladvies leerkracht worden verklaard. De invloed van samenhang op het schooladvies verloopt uiteindelijk via de perceptie die de leerkracht heeft van het taalniveau, de houding en schoolprestaties van de leerlingen. Uiteindelijk heeft het onderwijstalent van de leerlingen, de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscore de meeste invloed op het schooladvies. Maar ook zelfwaardering en onderwijsaspiratie hebben invloed op het advies dat de leerkracht geeft. In de volgende afsluitende paragraaf van dit hoofdstuk worden al deze en de voorgaande verbanden visueel weergegeven in het schoolloopbaan model.

## 6.5 Terugblik

In hoofdstuk drie zijn de belangrijkste individuele kenmerken van mensen beschreven die van invloed zijn op de loopbaan. In dit hoofdstuk is de invloed van deze variabelen getoetst. In deze paragraaf wordt kort teruggeblikt op de uitkomsten van deze analyses.

In paragraaf 6.1 is de invloed van de intellectuele kenmerken aan de orde geweest. Er is geconstateerd dat sociale achtergrond via de klassensamenstelling en het taalniveau en de schoolgerichte houding naar perceptie van de leerkracht een groot deel van de gevonden variatie verklaart binnen de variabelen die het onderwijstalent meten. Deze variabelen (schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en de Citoscore) staan vervolgens weer in verband met het schooladvies van de leerkracht en de onderwijs- en beroepsaspiraties. Hoe hoger het schooltalent, des te hoger het advies en de aspiraties.

Vervolgens is in paragraaf 6.2 het verschil tussen jongens en meisjes geanalyseerd. Gender blijkt invloed te hebben op de hoogte van het taalniveau, de schoolgerichte houding en de schoolprestaties, allen naar perceptie van de leerkracht. Over het algemeen scoren de meisjes en jongens met een hoge sociaal economische status hoger. Opvallend is dat uit de meeste analyses blijkt dat de jongens met een lage sociaal economische status gemiddeld het laagste scoren. Qua toekomst aspiraties koesteren de meisjes zowel hogere school- als beroepsaspiraties dan jongens. Dit kan niet worden verklaard aan de hand van de zelfwaardering.

Hoewel uit de analyses blijkt dat meer zelfwaardering leidt tot hogere loopbaanaspiraties verloopt deze samenhang voor een deel via de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Leerlingen met meer zelfwaardering hebben een meer schoolgerichte houding en behalen hogere schoolprestaties. Deze samenhang is echter niet heel sterk en verloopt niet heel duidelijk via de loopbaanaspiraties zoals we op basis van het schoolloopbaanmodel mogen verwachten. Het is dan ook niet zo dat leerlingen met weinig onderwijstalent en een hoog gevoel voor eigenwaarde ook hogere loopbaanaspiraties koesteren. Een hoog gevoel voor eigenwaarde versterkt juist de hoge aspiraties van leerlingen met een gemiddelde of hogere Citoscores, maar niet die van leerlingen met lagere Citoscores.

Ook de hypothese dat de combinatie van hoge of lage sociaal economische status, zelfwaardering en schoolgerichte houding zou leiden tot bepaalde mate van onderwijsaspiraties moet worden verworpen. Een overzicht met alle verwachte en onverwachte verbanden die wel zijn gevonden in dit en het vorige hoofdstuk is te zien in figuur 6.10. Hierin zijn de interactieverbanden niet meegenomen.

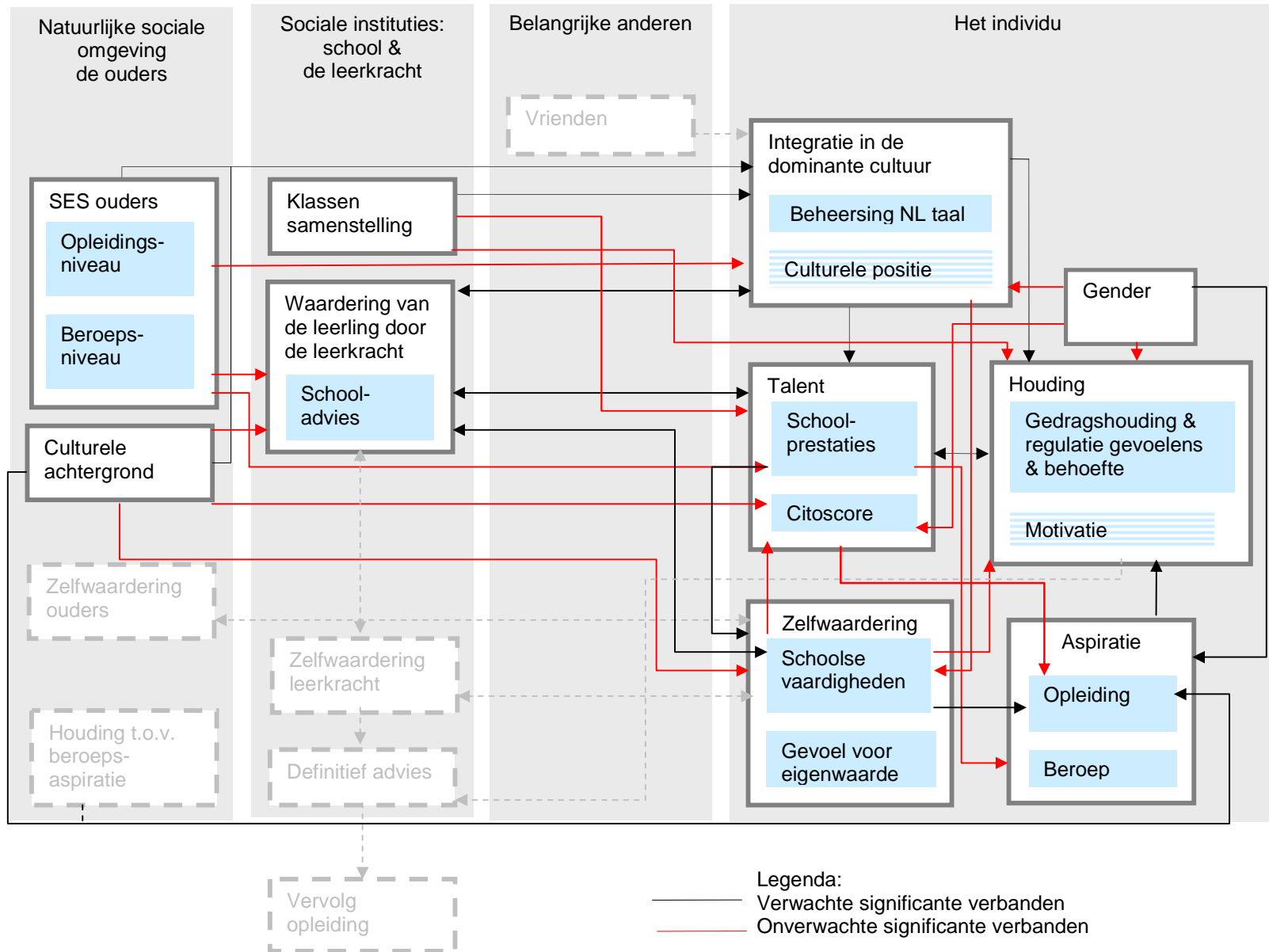
In de laatste paragraaf zijn de verklaringlijnen getoetst. Uit de analyses blijkt dat deze grotendeels kloppen. Een hoge sociaal economische status leidt tot een beter taalniveau, ofwel



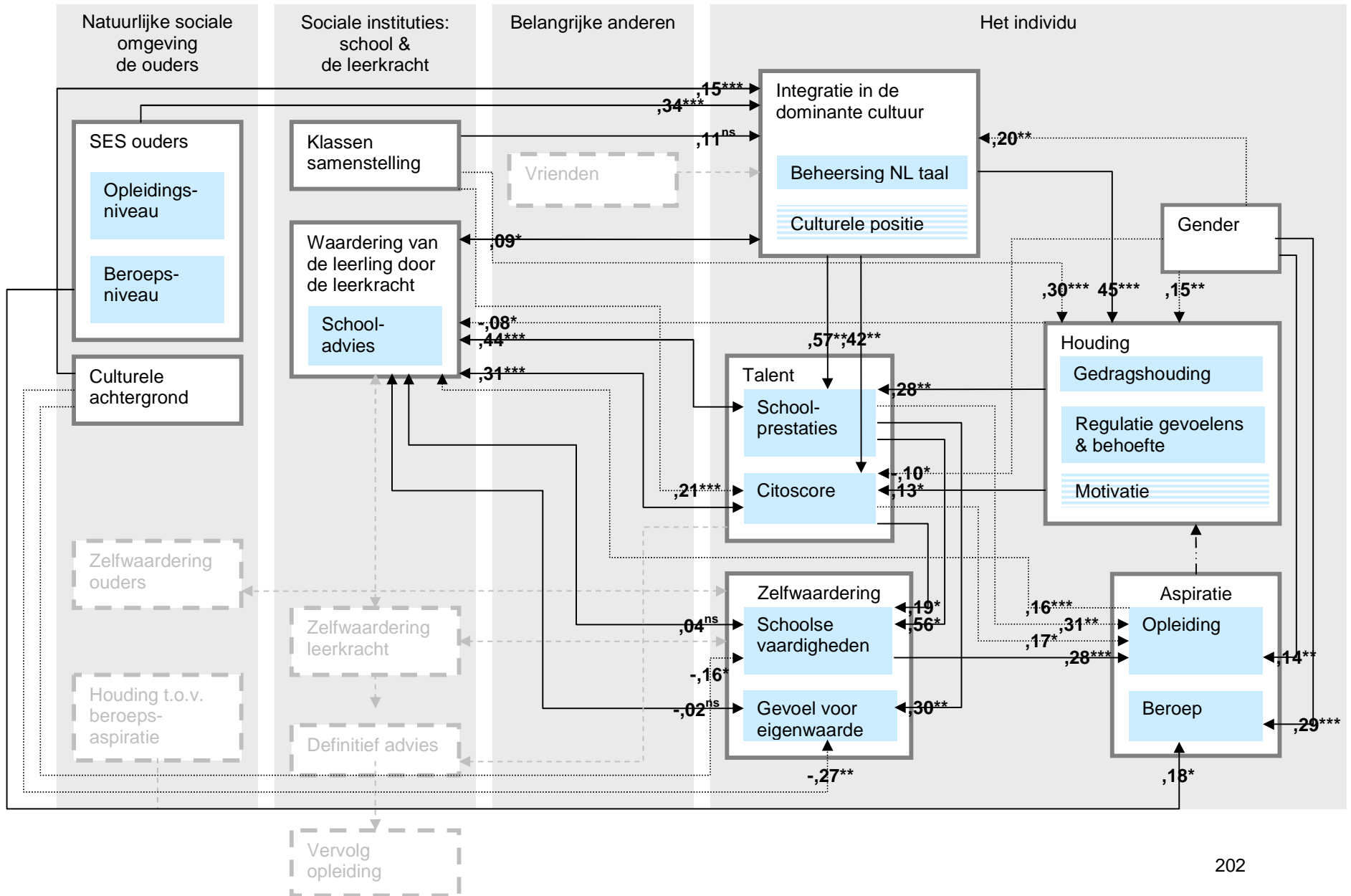
een betere integratie in de dominante cultuur. Dit heeft invloed op de schoolgerichte houding en schoolprestaties welke weer van invloed zijn op de zelfwaardering. Meer zelfwaardering leidt vervolgens tot hogere loopbaanaspiraties. Buiten de verklaringslijn om blijken ook gender en sociaal economische status een zelfstandig effect te hebben op de beroepsaspiraties. Ook dit is in lijn met de verwachtingen.

In Figuur 6.11 zijn de verbanden te zien die zijn gevonden wanneer alle variabelen in de analyse worden meegenomen (tabel 6.34 en tabel 6.37)

Figuur 6.10 Schoolloopbaanproces, naar aanleiding van hoofdstuk zes verwachte en onverwachte verbanden



Figuur 6.11 Schoolloopbaanproces (5)





## 7. Conclusie

Dit onderzoek heeft tot doel inzicht te krijgen in de invloed van zelfwaardering op de loopbaan van leerlingen. Om hier een goed beeld van te kunnen krijgen zijn ook de belangrijkste variabelen meegenomen die volgens de theorie bepalend zijn voor de loopbaan. Dit alles heeft geresulteerd in een omvangrijk theoretisch kader en een nog omvangrijkere presentatie van alle bevindingen in de voorgaande hoofdstukken. Het sluitstuk is deze conclusie.

In dit hoofdstuk zal worden teruggeblikt op al het voorgaande met als doel zo volledig mogelijk antwoord te kunnen geven op de vraag welke ten grondslag ligt aan het onderzoek:

*In hoeverre is er een relatie tussen de zelfwaardering van leerlingen in groep acht van de basisschool en hun aspiratie met betrekking tot hun loopbaan?*

Hiervoor zullen de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek op een rij worden gezet. Voor uitgebreidere toelichting op de afzonderlijke onderdelen wordt er verwezen naar de voorgaande hoofdstukken.

In de inleiding is het meritocratisch ideaal als eerste uiteen gezet. Het principe van 'de juiste man op de juiste plaats', ofwel een functionalistische benadering waarbij het onderwijs zo is ingericht dat sociale mobiliteit mogelijk is, is hierbij het uitgangspunt. Vanuit dit perspectief heeft iedereen de kans om 'het te maken'. Keerzijde hiervan is dat het iedereen die dit niet lukt persoonlijk kan worden aangerekend. Vanuit dit perspectief werden er bepaalde resultaten van het onderzoek verwacht. De verwachting was bijvoorbeeld dat de ambities van de leerlingen over het algemeen hoog zouden liggen, dat sociaal economische status minder bepalend zou zijn voor het ambitieniveau, maar zelfwaardering des te meer. Dat het 'falen' in maatschappelijk opzicht ook een effect zou hebben op de zelfwaardering. Kortom, er werd onderzocht of de aloude voorspeller van de loopbaan, de sociaal economische status, kon worden weg verklaard door de zelfwaardering.

Hieronder worden de uitkomsten van de analyses per thema kort opgesomd met een link naar de beschreven theorieën uit de eerste hoofdstukken. Er zal worden begonnen met de mate waarin de aspiraties van de leerlingen samenhangen met hun sociale achtergrond in paragraaf 7.1. Vervolgens zal worden ingegaan op het verschil tussen jongens en meisjes in paragraaf 7.2. In paragraaf 7.3 komt de rol van het onderwijs aan de orde. In paragraaf 7.4 worden de conclusies met betrekking tot de invloed van zelfwaardering op een rij gezet. Tot slot komt in

hoofdstuk 7.5 de centrale hypothesen aan de orde met de uitkomst of deze aangenomen of verworpen dient te worden.

## **7.1 De maakbare samenleving**

De meeste ouders wensen tegenwoordig een zo hoog mogelijke opleiding voor hun kinderen. In ieder geval minstens het opleidingsniveau dat zij zelf hebben behaald. Een goede opleiding staat voor een beter leven. “Het maken” betekent in deze samenleving het behalen van een zo hoog mogelijke opleiding en een baan met een hoog statusniveau. Maar is de loopbaan wel zo maakbaar? In paragraaf 7.1.1 zullen de aspiraties in relatie tot de sociaal economische status (SES) aan de orde komen. Vervolgens zal in paragraaf 7.1.2 worden beschreven in hoeverre de analyses voldoen aan de verwachtingen zoals gesteld vanuit de utiliteitstheorie.

### **7.1.1 Sociaal economische aspiratie**

Uit de analyses blijkt dat de leerlingen inderdaad hoge aspiraties koesteren. Maar liefst 69 procent van de leerlingen in het onderzoek zou minimaal naar de HAVO willen na de basisschool. Verder zou bijna zeventig procent van de leerlingen later een hoger of wetenschappelijk beroep willen beoefenen. Zoals verwacht zijn de aspiraties hoog. Maar in de daadwerkelijke uitstroom van het basisonderwijs blijken deze ambities veelal niet behaald te kunnen worden. De uitstroom van de leerlingen na het basisonderwijs laat zien dat de maatschappelijke structuren redelijk gehandhaafd blijven.

Volgens de theorie zou dit te maken hebben met de dominante cultuur in de samenleving welke bepaald wordt door de hogere sociaal economische klasse. Hierdoor zouden kinderen van ouders met een hoge SES beter geïntegreerd zijn in de dominante maatschappijcultuur. Deze cultuur is bepalend voor de invulling van de sociale instituties als het onderwijs. Dit zou de reden zijn dat leerlingen met een hogere SES het beter doen op school dan leerlingen met een lagere SES.

In het onderzoek is het taalniveau genomen als indicator voor de integratie in de dominante cultuur. Uit het onderzoek blijkt dat de samenhang tussen SES en schooltalent inderdaad voor een groot deel verloopt via het taalniveau, ook na correctie voor de culturele achtergrond. Leerlingen met een lagere SES hebben ook een minder schoolgerichte houding dan leerlingen met een hogere SES. Deze samenhang verloopt voor een deel via de integratie in de dominante cultuur. Deze schoolgerichte houding heeft zoals verwacht effect op de hoogte van de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en de Citoscore.

Op basis van de resultaten uit de analyses lijkt het er dus inderdaad op dat de overdracht van de dominante cultuur een grote rol speelt in de samenhang tussen sociaal economische achtergrond en schoolprestaties. Hoe taalvaardiger de leerlingen zijn en hoe meer zij een

schoolgerichte houding aannemen, hoe hoger de schoolprestaties en Citoscores zijn die zij behalen. Het niveau van deze taal en de houding van de leerling (beide beoordeeld naar perceptie van de leerkracht) zijn voor een groot deel afhankelijk van de sociaal economische status. Op deze manier blijven de sociale structuren in de samenleving gehandhaafd en lijkt de loopbaan voor een leerling in beperkte mate maakbaar. Ondanks de hoge aspiraties zullen de meeste leerlingen na het basisonderwijs niet doorstromen naar de HAVO of het VWO.

### **7.1.2 Utiliteitstheorie**

Niet alle leerlingen hebben een hoog aspiratieniveau. Leerlingen met een lagere SES koesteren gemiddeld genomen lagere onderwijsaspiraties dan leerlingen met een hogere SES. Een verklaring hiervoor zou de utiliteitstheorie kunnen zijn. Deze stelt dat leerlingen uit een lagere sociaal economische klasse minder snel kiezen voor hoger of wetenschappelijk onderwijs omdat deze wereld voor hen minder goed te overzien is. Ouders hebben er zelf meestal geen ervaring mee. Dit maakt de drempel voor dit hogere onderwijs voor deze leerlingen hoger dan voor leerlingen met een hogere SES. Doordat mensen met een lagere SES de opleiding en opbrengsten minder goed kunnen overzien lijken de middelen, het volgen van de opleiding, niet op te wegen tegen het doel, een hoger beroep. Opvallend is dat op basis van de resultaten van het onderzoek dit vooral op lijkt te gaan voor jongens met een lagere sociaal economische status. Uit de analyses blijkt dat meisjes met een lagere SES gemiddeld even hoge onderwijsaspiraties hebben als leerlingen met een gemiddelde SES. Al koesteren leerlingen met een hoge SES nog altijd de hoogste opleiding- en beroepsaspiraties.

De samenhang tussen SES en de aspiraties verlopen zoals verwacht niet direct, maar via het taalniveau (naar perceptie van de leerkracht), ofwel de integratie in de dominante cultuur en de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Deze laatste variabele heeft ook een zelfstandig effect op de loopbaanaspiraties.

Op basis van de theoretische hoofdstukken zouden we mogen verwachten dat allochtone leerlingen over het algemeen hoge loopbaanaspiraties hebben. Hun ouders of grootouders zijn veelal naar Nederland gekomen voor een betere toekomst en de verwachting was dat zij deze ambities over zouden dragen op hun kinderen. Toch blijkt uit de analyses dat er qua onderwijsaspiraties niet heel veel verschillen zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen. Het is wel opvallend dat de aspiraties van autochtone leerlingen wat meer gespreid zijn. Leerlingen met een allochtone achtergrond kiezen gemiddeld genomen niet voor de laagste opleidingen maar ook niet voor de allerhoogste opleidingen.

Bij de beroepsaspiraties is een andere spreiding te zien: allochtone leerlingen koesteren hogere beroepsaspiraties dan autochtone leerlingen. Vanuit het perspectief van de uitkomsten van het onderzoek van Ledoux et al. (1992) zijn de resultaten van de analyses niet zo vreemd. Uit dat onderzoek bleken de aspiraties die allochtone ouders hadden voor het schooltype van hun

kind vaak in lijn te liggen met de capaciteiten van het kind. Maar de beroepsaspiraties van de allochtone ouders waren hoog, 85 procent van de ouders verwachtte dat hun kind een hoog gekwalificeerd beroep zou gaan beoefenen.

Andere verklaringen zouden kunnen zijn dat de onderwijsaspiraties van de allochtone leerlingen al zijn bijgesteld aan de werkelijkheid maar de beroepsaspiraties nog niet. Dit is plausibel aangezien de leerlingen binnen een half jaar na het onderzoek zouden doorstromen naar het voortgezet onderwijs. De oriëntatie hierop had meestal al plaatsgevonden. Ook zou het kunnen zijn dat de autochtone leerlingen meer dan de allochtone leerlingen hun aspiraties hebben afgestemd op de mogelijkheden die zij denken te hebben in de samenleving. Terwijl de allochtone leerlingen hier wellicht minder zicht op hebben en denken dat zij met een lagere voortgezette opleiding toch een hoger of wetenschappelijk beroep zouden kunnen uitoefenen. Een laatste verklaring kan zijn dat de allochtone leerlingen de ambitie hebben om sociaal te stijgen door via de lagere opleidingen in te stromen in de hogere opleidingen. Terwijl de autochtone leerlingen worden tegengehouden door de redenen zoals benoemd in de utiliteitstheorie.

Naast sociale achtergrond bleek ook gender een grote rol te spelen bij de loopbaanaspiraties. In de volgende paragraaf wordt hier nader op ingegaan.

## **7.2 De invloed van gender**

Ook gender zou op basis van de theorie bepalend moeten zijn voor de aspiraties van leerlingen. Te verwachten is dat jongens over het algemeen opleidingen en beroepen met een hogere status ambiëren dan meisjes. Uit de resultaten van het onderzoek kwam echter het tegenovergestelde naar voren: meisjes hebben hogere aspiraties dan jongens. Met name qua beroepsaspiraties laten de analyses zien dat meisjes beroepen met een hogere status ambiëren dan jongens. Geheel tegen de verwachting is zijn het met name de allochtone meisjes die de hoogste beroepsaspiraties koesteren.

De hoogte van het aspiratieniveau blijkt deels ook te verlopen via de hoogte van het taalniveau naar perceptie van de leerkracht. Opvallend is dat meisjes uit de lagere sociaal economische klassen een hoger taalniveau hebben naar perceptie van de leerkracht dan de jongens uit deze klasse. Maar bij de groep leerlingen met de hoogste SES scoren de jongens het hoogste qua taalniveau naar perceptie van de leerkracht. Uit de variantieanalyses blijkt bovendien dat jongens de hoogte van het taalniveau naar perceptie van de leerkracht zwaarder laten wegen bij hun onderwijsaspiraties dan meisjes. Bij de beroepsaspiraties laten jongens hun schooltalent (met als indicator de Citoscore) zwaarder meewegen dan meisjes. Jongens lijken dus gevoeliger voor de feedback vanuit de omgeving op hun eigenschappen bij het ontwikkelen van hun aspiraties dan meisjes.



Meisjes hebben gemiddeld genomen een meer schoolgerichte houding dan jongens. Uitgaande van de schema's van Gottfredson zou de verklaring kunnen zijn dat meisjes zich aanpassen aan de maatschappelijke visie dat meisjes zich 'gepast' horen te gedragen. Over het algemeen wordt er van meisjes verwacht dat zij zich meer conformeren aan de sociale omgangsvormen dan jongens. Dit zou de meer schoolgerichte houding en het hogere taalniveau (als indicator voor integratie in de dominante cultuur) van meisjes kunnen verklaren. Andere onderzoeken onderschrijven dit verschil tussen jongens en meisjes.

Jongens lijken van nature minder geschikt te zijn voor school. Uit de analyses blijkt dat hun schoolgeschiktheid meer invloed heeft op hun aspiraties dan bij de meisjes. Jongens doen het gemiddeld genomen wat minder goed op school en hebben minder hoge aspiraties. Dat jongens het wat minder goed doen op school is altijd al zo geweest. De huidige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in de verschillende beroepsgroepen leert dat de jongens na hun onderwijsperiode deze achterstand op meisjes weer inhalen (Götz- de Groot, 2010). Dit in tegenstelling tot het verschil in loopbaan tussen verschillende statusgroepen. De achterstand van leerlingen met een lagere sociaal economische status is veel moeilijker op te heffen. De rol die het onderwijs in deze stratificatie speelt wordt in de volgende paragraaf beschreven.

### **7.3 Sociale stratificatie en het onderwijs**

Het onderwijs is de belangrijkste sociale institutie in het leven van een kind. Het onderwijs kwalificeert, selecteert, identificeert, emancipeert en wijst posities toe in de samenleving (Peschar & Wesselingh, 1985:58). Het onderwijs heeft daardoor vanzelfsprekend een belangrijke rol in de stratificatie van de samenleving. In hoeverre dit is gebleken uit dit onderzoek wordt in deze paragraaf beschreven met als eerst in paragraaf 7.3.1 een blik op het schooladvies en de klassensamenstelling. Vervolgens wordt in paragraaf 7.3.2 een nadere blik geworpen op de rol van de leerkracht.

#### **7.3.1 Schooladvies en klassensamenstelling**

Uit het onderzoek blijkt dat er slechts een geringe directe relatie bestaat tussen sociaal economische status en het schooladvies van de leerkracht. Het grootste deel van de relatie tussen SES en schooladvies verloopt via het talent van de leerlingen, gemeten aan de hand van de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de Citoscore. Dit schooltalent verklaart de rechtstreekse invloed van SES bijna helemaal weg.

Zoals we eerder hebben kunnen lezen kan deze samenhang tussen SES en schooltalent deels worden verklaard aan de hand van de integratie in de dominante cultuur. Vanuit dit perspectief zou ook de klassensamenstelling een deel van deze samenhang kunnen verklaren.

Immers, de klas kent zijn eigen cultuur. Leerlingen verblijven een groot deel van de week in de klas en groeien zodoende op in deze cultuur. De mate waarin de klassencultuur van de leerlingen onderling past binnen de dominante cultuur heeft naar alle waarschijnlijkheid daardoor ook invloed op de loopbaan. Deze klassencultuur hangt onder andere samen met de SES van de kinderen in de klas. In Rotterdam zijn veel scholen sterk gesegregeerd. Klassen vormen een cumulatie van leerlingen uit de lagere of juist uit de hogere sociaal economische klasse.

Uit de analyses blijkt dat leerlingen in een klas met minder dan vijftig procent leerlingen met een lagere SES betere Citoscores behalen dan leerlingen in een klas met meer dan vijftig procent leerlingen met een lagere SES. Dit geldt ook na controle van de eigen sociaal economische status. De analyses lijken erop te wijzen dat het taalniveau van de leerlingen (naar perceptie van de leerkracht) hierbij de interveniërende variabele is. Ook de schoolgerichte houding (naar perceptie van de leerkracht) blijkt deels afhankelijk van de samenstelling van de klas. Dat zou betekenen dat de klassencultuur inderdaad wordt bepaald door het percentage kinderen met een lagere of hogere SES. Deze cultuur heeft vervolgens weer een effect op de Citoscores van de leerlingen. Naast effecten op de Citoscores heeft de klassensamenstelling ook een effect op de schoolprestaties en het schooladvies. Dit blijkt echter veel kleiner te zijn dan het effect dat klassensamenstelling heeft op de Citoscores. Dit duidt op een (onbewuste) correctie van de prestaties van de leerlingen door de leerkracht op basis van de samenstelling in de klas. Om hier meer helderheid in te krijgen is de rol van de leerkracht nader geanalyseerd.

### **7.3.2 De rol van de leerkracht**

Het schooladvies van de leerkracht aan het einde van groep acht bepaalt voor een groot deel de verdere loopbaan van de leerlingen. Dit schooladvies wordt gegeven op basis van de Citoscore en het talent van de leerling op basis van de interpretatie van de leerkracht. Althans, daar gaan we van uit. Echter, de leerkracht is geen robot en interpreteert de resultaten van de leerlingen vanuit zijn of haar eigen referentiekader. Er speelt dus altijd ook een subjectief aspect mee bij de beoordeling van de leerlingen door de leerkracht. Uit de analyses zijn verschillende resultaten gevonden die erop zouden kunnen wijzen dat leerkrachten de leerlingen over het algemeen als volgt beoordelen:

1. Leerkrachten corrigeren bij hun interpretaties van de schoolprestaties (onbewust) de lagere prestaties van leerlingen met een lagere sociaal economische status. Dit maken we op uit het gegeven dat de samenhang tussen Citoscore en de sociaal economische status groter is dan de samenhang tussen de perceptie van de leerkracht op de schoolprestaties en de SES.
2. Deze samenhang lijkt echter te verlopen via de correctie die de leerkracht maakt voor de klassensamenstelling bij de inschatting van de schoolprestaties. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkracht de leerlingen uit de klas onderling met elkaar vergelijkt. Uitschieters in

een klas met overwegend leerlingen van een lager niveau worden hoger beoordeeld en visa versa. Daarnaast worden leerlingen in een klas met relatief veel leerlingen met een lage SES door de leerkracht gemiddeld genomen hoger beoordeeld dan leerlingen in een klas met relatief veel leerlingen met een hoge SES.

3. Uit één analyse blijkt dat de autochtone leerlingen die in de analyse zijn betrokken hogere schooladviezen krijgen dan allochtone leerlingen, ongeacht hun schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht. Echter, bij deze uitkomst vallen veel kanttekeningen te plaatsen voor wat betreft de validiteit van de gegevens (zie paragraaf 6.3.2)

Hoewel er uit dit onderzoek blijkt dat er tussen de prestaties van leerlingen en de beoordeling hiervan door de leerkracht samenhang blijkt te zijn valt er niets te zeggen over de effecten van leerkrachtverwachtingen op de prestaties van leerlingen. Zie voor een toelichting hierop paragraaf 5.3.2.

Wel kan er iets gezegd worden over de eigen verwachtingen van de leerlingen in relatie tot hun zelfwaardering. De uitkomsten van deze analyses zullen worden beschreven in de volgende paragraaf.

## **7.4 De invloed van zelfwaardering**

In deze paragraaf zal antwoord worden gegeven op de probleemstelling die ten grondslag ligt aan dit onderzoek:

*In hoeverre is er een relatie tussen de zelfwaardering van leerlingen in groep acht van de basisschool en hun aspiratie met betrekking tot hun loopbaan?*

De relatie tussen zelfwaardering en de loopbaan van de leerlingen wordt in paragraaf 7.4.1 toegelicht. Vervolgens wordt in paragraaf 7.4.2 de relatie tussen zelfwaardering, onderwijstalent en loopbaanaspiraties beschreven. Tot slot wordt in paragraaf 7.4.3 de invloed van de maatschappij op zelfwaardering toegelicht.

### **7.4.1 Zelfwaardering en sociale achtergrond**

In hoofdstuk twee werd al beschreven dat mensen door middel van socialisatie schema's vormen waar vanuit zij zichzelf en de sociale werkelijkheid bezien (Gottfredson 1996:192). Deze schema's bepalen daarmee ook het zelfbeeld, bijvoorbeeld "ik ben een jongen/meisje" of "ik heb een hoge/lage status". Vanuit dit perspectief zou je kunnen verwachten dat zelfwaardering, de evaluatie van het zelfbeeld, samen zou hangen met sociaal economische status.

Deze uitkomst ligt deze te meer in de lijn der verwachtingen gezien in het voorgaande al werd beschreven dat schooltalent en sociaal economische status samenhangen. De onderzoeksgroep bevindt zich in een leeftijdsfase waarin schoolprestaties erg belangrijk worden gevonden. Bovendien hangen hoge onderwijsprestaties samen met een hoog onderwijsadvies. Zoals eerder is beschreven betekent 'het maken' het behalen van een hoog opleiding- en beroepsniveau. Dus ook vanuit dit perspectief zou een samenhang tussen SES en zelfwaardering mogen worden verwacht. Uit de analyses blijkt desalniettemin dat SES en gevoel van eigenwaarde (de algemene waardering van het zelf) niet correleren. Leerlingen waarderen zichzelf niet meer of minder doordat zij een hogere of lagere status hebben. Vanuit de milieutheorie kan deze uitkomst worden verklaard doordat leerlingen met een lagere sociaal economische status niet zo goed zijn in school (door het gebrek aan integratie) maar wel in andere zaken. Omdat ze zichzelf over het algemeen wel waarderen op basis van andere competenties is hun algemene gevoel van eigenwaarde niet lager.

Er is wel een samenhang gevonden tussen de culturele achtergrond en de zelfwaardering. Leerlingen met een allochtone achtergrond scoren zowel hoger op het algemene gevoel van eigenwaarde als op de zelfwaardering voor schoolse vaardigheden. De theorie van Weiner, welke beschreven is in hoofdstuk drie, zou een verklaring kunnen bieden voor de positieve samenhang tussen het hebben van een allochtone achtergrond en een positieve zelfwaardering. Allochtone kinderen en ouders kunnen de oorzaak van hun falen wijten aan hun "anders zijn". Doordat ze de oorzaak van het falen buiten zichzelf leggen gaat dit niet ten koste van hun zelfwaardering. Dit in tegenstelling tot kinderen van autochtone afkomst. Op basis van dit onderzoek is echter niet vast te stellen of dit inderdaad de verklaring is voor de hoge zelfwaardering van de allochtone leerlingen in het onderzoek.

Een andere manier waarop de socialisatie het zelfbeeld zou beïnvloeden kan volgens de theorie de manier van straffen en prijzen in de opvoeding zijn. Leerlingen die vaak worden aangesproken op hun 'zijn' in plaats van op de taak zouden volgens deze theorie een lagere zelfwaardering moeten hebben. Ouders met een lagere SES zouden andere opvoedingsstrategieën hanteren dan ouders met een hogere SES, Het gaat hierbij om strategieën waarin op een onjuiste manier feedback gegeven wordt aan de kinderen. Dit zou ten koste gaan van hun zelfwaardering. Hoewel er niet specifiek onderzoek is gedaan naar deze opvoedingsstrategieën kan er op basis van dit onderzoek worden gesteld dat het verschil in zelfwaardering geen onderbouwing biedt voor deze theorieën. Als deze theorieën zouden kloppen had er namelijk een significant verschil moeten zijn tussen de zelfwaardering van leerlingen met een hogere en leerlingen met een lagere status.

Sociale achtergrond heeft wel invloed op het schooltalent. Of dit schooltalent vervolgens ook invloed heeft op de zelfwaardering wordt beschreven in de volgende paragraaf.

#### **7.4.2 Zelfwaardering, onderwijstalent en loopbaanaspiraties**

Het hebben van lage schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht en een lage Citoscore hangt negatief samen met zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Ook hebben de schoolprestaties naar perceptie van de leerkracht invloed op het algemene gevoel van eigenwaarde.

De samenhang tussen zelfwaardering en schooltalent verloopt in beperkte mate via het taalniveau naar perceptie van de leerkracht en de schoolgerichte houding. Met andere woorden, leerlingen met veel zelfwaardering hebben een meer schoolgerichte houding en een beter taalniveau waardoor ze betere schoolprestaties behalen.

Leerlingen met meer zelfwaardering koesteren ook hogere loopbaanaspiraties. Met name de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden en de onderwijsaspiraties hangen samen. Met het schooltalent verklaart de zelfwaardering op de schoolse vaardigheden bijna de helft van de variantie binnen de variabele onderwijsaspiraties.

Eerder is geconstateerd dat de schoolprestaties samenhangen met de sociaal economische achtergrond. De onderzoeksgroep bestaat voor een groot deel uit leerlingen met een lagere SES waarvan op basis van deze constatering kan worden verwacht dat zij relatief lage schoolprestaties hebben. Daardoor hebben deze leerlingen waarschijnlijk betrekkelijk weinig zelfwaardering voor hun schoolse vaardigheden. Maar binnen deze groep zijn er wel leerlingen met een groot gevoel voor eigenwaarde. Uit de analyses blijkt echter dat dit hoge gevoel voor eigenwaarde geen garantie is voor hoge onderwijsaspiraties. Het gevoel van eigenwaarde blijkt vooral versterkend te werken voor de onderwijsaspiraties indien kinderen al een hoge mate van schooltalent hebben.

En toch heeft maar liefst 71 procent van de leerlingen de wens om minstens een HAVO opleiding te gaan volgen. Op de analyses die met deze uitkomsten samenhangen wordt teruggeblikt in de volgende paragraaf.

#### **7.4.3 Zelfwaardering en de maatschappij**

Op basis van de analyses kunnen we stellen dat de hoge aspiraties van de leerlingen niet komen doordat, zoals soms wordt gesuggereerd (zie paragraaf 3.3.2), de zelfwaardering van de leerlingen het afgelopen decennium sterk gegroeid is. Al hebben de scholen de afgelopen jaren meer aandacht besteed aan sociale competenties van leerlingen, waaronder zelfwaardering, toch was de zelfwaardering van de leerlingen uit het onderzoek niet veel hoger dan dat van de leerlingen uit de andere onderzoeken welke in 1989 en 1999 zijn uitgevoerd. Dit weerlegt niet dat we met de moderne opvoeding 'narcisten kweken'. Maar als dit het geval zou zijn dan houdt narcisme geen positief verband met zelfwaardering. Op basis van de theorie over zelfwaardering en narcisme lag dit ook niet in de lijn der verwachtingen.

In de onderzoeksopzet zijn op basis van de combinatie van theorieën hypothesen opgesteld met betrekking tot ideaaltypen leerlingen met verschillende aspiraties. Deze aspiraties zouden verschillend zijn op basis van de SES, de zelfwaardering en de schoolgerichte houding van de leerlingen. Uit de analyses bleek dat deze hypothesen verworpen kunnen worden. Hoe hoger de SES, de zelfwaardering en de schoolgerichte houding, hoe hoger het aspiratieniveau. Er zijn geen groepen leerlingen gevonden die een uitzondering op deze regel zijn.

We kunnen concluderen dat leerlingen met meer zelfwaardering ook hogere onderwijsaspiraties koesteren. Daarnaast heeft ook het schooltalent een zelfstandig effect op de onderwijsaspiraties en hebben meisjes gemiddeld hogere aspiraties dan jongens. Het hebben van zelfwaardering alleen is geen garantie voor hoge aspiraties. Zelfwaardering blijkt vooral een versterkend effect te hebben op de hoogte van de onderwijsaspiraties. Leerlingen met veel onderwijstalent, zelfwaardering en een schoolgerichte houding hebben de hoogste ambities.

## **7.5 Centrale hypothese**

In de kern gaat dit onderzoek over de loopbaan van leerlingen en de rol van zelfwaardering hierin. Het belangrijkste doel van het onderzoek is geweest om de invloed van zelfwaardering te onderzoeken. Op basis van dit doel en de wetenschap dat de natuurlijke sociale omgeving de beste voorspeller is voor de loopbaan is er voorafgaand aan het onderzoek een centrale hypothese gesteld:

*Er is een relatie tussen de invloeden vanuit de natuurlijke sociale omgeving en het aspiratieniveau welke we (deels) weg kunnen verklaren met zelfwaardering.*

Deze hypothese kan voor wat betreft de onderwijsaspiraties worden aangenomen. Uit de analyses blijkt dat de omgeving en het sociale milieu inderdaad invloed hebben op de onderwijsaspiratie van leerlingen. Deze invloed verloopt voor een deel via de zelfwaardering. Daarnaast hebben schooltalent en gender een zelfstandig effect op de onderwijsaspiraties. Voor wat betreft de beroepsaspiraties moet de hypothese worden verworpen. Gender en SES blijken beide een zelfstandig effect te hebben op de beroepsaspiraties dat niet verloopt via de zelfwaardering.

Deze hypothese is gesteld binnen de context van onze huidige samenleving waarin wij ons bewust zijn van een loopbaan. Een context waarin leerlingen door hun omgeving worden bevraagd op hun aspiraties. Een context waarin we ervan zijn overtuigd dat we ons eigen leven vorm kunnen geven en onze levensloop voor een deel zelf kunnen bepalen.

Op basis van de theorie van onder andere Bandura (1993) zouden we mogen verwachten dat de loopbaanaspiraties ook daadwerkelijk bepalend zullen zijn voor de loopbaan.

Dat zou betekenen dat, als de leerlingen uit dit onderzoek de komende decennia hun hoge aspiraties behouden, zij ook zo'n hoge opleiding of beroep zullen gaan behalen.

In de onderwijssociologie vinden we echter ook terug dat het schooladvies van de leerkracht een goede voorspeller is voor de werkelijke loopbaan van leerlingen (Terwel, 2006:9). Dit advies komt in vele gevallen niet overeen met de aspiraties van de leerlingen. Voor dit advies blijkt naast de onderwijsaspiraties van de leerlingen vooral het schooltalent van belang. Een goede voorspeller van het schooltalent blijkt het taalniveau en de schoolgerichte houding. Het taalniveau (naar perceptie van de leerkracht) staat binnen dit onderzoek voor de mate van integratie in de dominante cultuur. Uiteindelijk lijkt de maakbare samenleving dan ook vooral te stranden op de cultuurverschillen tussen de sociaal economische klassen. Een hoge mate van zelfwaardering kan die invloed op de loopbaan van leerlingen wel iets verzwakken, maar zeker niet wegnemen.





## 8. Ten slotte

Voor mij is dit gehele sociologische onderzoek één groot leerproces geweest. Een “spoedcursus” wetenschap naast mijn baan. De sociologische opleiding was voor mij niet zomaar een opleiding, maar een passie. Begonnen vanuit nieuwsgierigheid met veel onzekerheid. Kon ik dat wel, die universiteit? Vele avonden en weekenden heb ik gelezen, gestudeerd en geschreven aan mijn scriptie. Naasten hadden medelijden met me: nooit een dagje echt vrij. Maar ik ervoer mijn studie niet als last, voor mij was het een hobby. Een hobby waar ik nog veel meer tijd in had willen steken.

Het werk dat ik verricht heb is omvangrijk geweest en het hele proces heeft veel tijd gekost. Dit mede omdat ik al doende leerde, er een baan naast had en met een zwakke basis van de MAVO en sociale opleidingen, onderwijssociologisch afstudeerde vanuit een Master Arbeid, Organisatie en Management

Wat had ik graag gehad dat mijn scriptie mijn werk was en ik er de tijd voor kon nemen om het aan mijn hoge eisen te laten voldoen. Maar het is goed zo, het is klaar. Ik heb ervan genoten. Het heeft mij een hoop gebracht en ik hoop dat het resultaat ook iets kan bijdragen voor anderen. Juist omdat ik graag wil dat dit onderzoek iets zal bijdragen wil ik nog kort de knelpunten die ik ben tegengekomen beschrijven alsook de adviezen die ik heb voor het beleid. Tot besluit wil ik ook nog iets schrijven over succes.

### *Reflectie*

Terugkijkend op het onderzoek is het tamelijk breed geworden. Hoewel de vraag redelijk afgebakend was, was mijn nieuwsgierigheid en daardoor de wens om zoveel mogelijk “waarom” vragen te beantwoorden groot. Daardoor heb ik de vraag breed opgevat. Het gevolg was een conceptueel model waarin veel theorieën zijn meegenomen en een omvangrijke dataverzameling. Het resultaat hiervan was dat er veel data is blijven liggen waar niets mee gedaan is. Een greep hieruit zijn de uitspraken van de kinderen op de omslag. Een ander gevolg van de brede opvatting van de probleemstelling was dat ik als onderzoeker en schrijver bij de constructie van de theoretische hoofdstukken steeds een stap terug heb moeten doen om het geheel weer in kaart te krijgen. Hierbij trachtte ik mij steeds bewust te zijn van mijn eigen gekleurde bril. Door de brede interpretatie schuilt er immers een groter gevaar om slechts in die richtingen te kijken waar de verwachting ligt. Toch zijn uiteindelijk, ondanks het brede model, bijna alle relaties uit het model significant. Doordat het model relatief sterk was, gaf dit tijdens de analyses houvast en richting.

Bij de start van het proces kon ik niet direct tot een bevredigende onderzoeksvraag komen. Dit en mijn uiteindelijke beslissing voor een omvangrijk onderzoek heeft ervoor gezorgd dat het maken van deze scriptie enkele jaren heeft gekost. De eerste anderhalf jaar heb ik vooral gewijd aan het formuleren van de juiste vraag en het opstellen van de twee theoretische hoofdstukken. De anderhalf jaar die daarop volgde ben ik bezig geweest met het uitvoeren van het empirische onderzoek, het werven van de scholen het afnemen en verwerken van de vragenlijsten. Ik ben erg dankbaar dat ik hierbij geholpen werd door Christine Vermeerssen, die het overgrote deel van de data in SPSS heeft verwerkt. Het vierde jaar heb ik besteed aan het uitvoeren van de analyses en het beschrijven van de resultaten. Ondanks het feit dat ik blij ben met het resultaat is het al met al een iets te ambitieus project geweest voor een scriptieonderzoek.

De keuze van de onderzoeksgroep is goed geweest. De werving van de scholen was zoals verwacht lastig. Niet alle scholen waarvan ik gewent had dat zij deel zouden nemen aan het onderzoek hebben deelgenomen. Uiteindelijk heb ik wel mijn doel van 400 leerlingen bereikt. Echter, de verhoudingen qua culturele achtergrond waren wat uit balans (relatief veel allochtone leerlingen en leerlingen met een lage SES) en uiteindelijk hebben ook kleinere scholen deelgenomen aan het onderzoek.

De resultaten van het onderzoek zijn redelijk bevredigend. Slechts enkele hypothesen in het conceptueel model moeten worden verworpen. Helaas moest de integrale hypothese over de meritocratische aspiratie wel in zijn geheel worden verworpen. Achteraf gezien was de theoretische onderbouwing dun. Ook was de onderzoeksgroep relatief gezien te klein om goede betrouwbare variantie analyses die voor de toetsing van deze hypothese nodig waren uit te kunnen voeren.

In het theoretische kader is relatief veel opgenomen over het Pygmalion effect. Achteraf gezien had er, om het Pymalion effect daadwerkelijk te kunnen onderzoeken, beter nagedacht moeten worden over het onderzoeksontwerp. Op basis van de resultaten (de correlatie tussen de hoge verwachtingen van leerkrachten van hun leerlingen in relatie tot de prestaties van de leerlingen) kan hierover weinig gezegd worden. Als leerkrachten bijvoorbeeld erg hoge verwachtingen van de leerlingen hebben en leerlingen hoog presteren zou je kunnen zeggen dat de leerlingen gemotiveerd zijn door de positieve houding van de leerkrachten. Een andere uitleg zou kunnen zijn dat de leerkrachten op basis van hun ervaringen met de leerlingen realistische verwachtingen van hun leerlingen hebben. Voor het effect van de zelfwaardering van de leerkrachten en ouders (zoals Bandura beschrijft) geldt hetzelfde.

De validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek had kunnen worden verhoogd indien de leerkrachten over de kenmerken van de leerlingen op meerdere vragen per indicator antwoord hadden moeten geven. Met name de operationalisatie van het concept 'integratie in de dominante cultuur' is zwak. Het knelpunt hierbij was dat de vragenlijst voor de leerkracht dan langer zou worden. Het risico hiervan was dat minder scholen deel zouden nemen aan het

onderzoek omdat het voor de leerkracht relatief meer tijd zou kosten. Nu duurde het invullen van de vragenlijsten voor de leerkrachten ongeveer even lang als het invullen van de vragenlijsten door de leerlingen.

Toch zijn er een aantal waardevolle uitkomsten voortgekomen uit het onderzoek. Op basis van deze uitkomsten zal ik in het volgende adviezen geven voor het beleid.

### *Beleidsadviezen*

Doel van dit onderzoek is niet in de eerste plaats geweest om beleidsadviezen te geven. Wel was de bedoeling dat dit onderzoek de onderliggende visie van sociale en onderwijsprogramma's welke tot doel hebben de sociale competenties (waaronder de zelfwaardering) van kinderen te vergroten zou kunnen onderbouwen. Stichting de Meeuw, een tweedelijns welzijnsorganisatie in Rotterdam, welke onder andere programma's aanbiedt ter bevordering van de sociale competenties en daarmee de kansen van kinderen probeert te vergroten, heeft om deze reden bijgedragen in de personele en materiële kosten van deze scriptie. Onder andere voor hen zet ik graag de adviezen die ik naar eigen inzicht ontleen uit de uitkomsten van deze scriptie op een rij:

1. Investeer in meerdere ontwikkelingsgebieden

Zowel uit de theorie als het onderzoek blijkt dat er verschillende belangrijke factoren zijn die invloed hebben op verschillende ontwikkelingsgebieden van kinderen. Er is niet één factor aan te wijzen die met zekerheid succes gegarandeerd is. Honderd procent causale relaties zijn in de sociale wetenschappen vrijwel uitgesloten. Zo heeft bijvoorbeeld taalniveau zowel invloed op de schoolgerichte houding en het schooltalent en heeft zelfwaardering invloed op het schooltalent en de onderwijsaspiraties. Vervolgens hangen ook taalniveau en zelfwaardering onderling weer samen. Vooraf is niet te zeggen hoeveel baat een kind heeft bij het stimuleren van deze aspecten. De resultaten zijn pas op langere termijn zichtbaar. Door zoveel mogelijk te investeren in al deze zogenoemde 'beschermende factoren' is de kans op een gezonde en positieve ontwikkeling van kinderen het grootst.

2. Stimuleer zelfwaardering

Uit het onderzoek blijkt dat zelfwaardering van leerlingen ertoe doet. Er wordt ook steeds meer duidelijk over hoe de zelfwaardering van leerlingen concreet kan worden verbeterd. Het grootste rendement wordt geboekt door het benadrukken van het proces in plaats van de persoon. Het tonen van waardering door middel van persoonlijke aandacht en de beoordeling van een persoon aan de persoon zelf overlaten. Zeg 'ik vind het mooi wat je knutselt' in plaats van 'je bent een ware kunstenaar'.

3. Investeer in taal als indicator voor (sub)cultuur

Investeer niet alleen in de taalontwikkeling van kinderen maar ook in de taalontwikkeling van hun opvoeders. Denk hierbij niet alleen aan de ouders maar ook aan leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Maak hen bewust van hun eigen vocabulaire en de taal die zij gebruiken richting kinderen. Kijk hierbij breder dan alleen naar de inhoud van de taal. Dit zegt niet alleen iets over het taalniveau maar ook iets over de eigen cultuur. Op latere leeftijd zullen kinderen makkelijker tussen verschillende culturen en statusniveaus kunnen schakelen indien ze op jongere leeftijd met verschillende culturen hebben kennis gemaakt. Manieren om dit op een ongedwongen manier aan te bieden aan kinderen is door te zorgen voor een gemêleerd team welke bestaat uit verschillende culturele, maar vooral ook statusgroepen. Ook ondernemen van levenssechte activiteiten uit verschillende klassen van de samenleving in de werkelijke context (dus niet varen in het Zuiderpark maar zeilen in de Kralingseplas) maakt dat kinderen vanuit een veilige situatie in contact komen met verschillende (sub)culturen.

4. Blijf investeren in de jeugd

Ook na het basisonderwijs is dit van belang. Recente onderzoeken tonen aan dat de hersenen zich tot na het twintigste levensjaar ontwikkelen. Dit betekent dat, hoewel sociaal economische status vooral in de jonge levensjaren bepalend is voor de ontwikkeling en loopbaan van de kinderen, ook op latere leeftijd nog veel geleerd en ontwikkeld kan worden. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen hoge ambities hebben. Er is dus motivatie voor ontwikkeling.

5. Denk voorbij maatschappelijk succes

Dat veel kinderen uit het onderzoek een hoog ambitieniveau hebben is enerzijds een goed teken. Het biedt motivatie tot verdere ontwikkeling. Anderzijds is het zorgelijk. Want waarschijnlijk zal een groot deel van de kinderen deze ambities niet waar kunnen maken. De vraag reist dan ook: wat is de oorzaak van de hoge ambities? De maatschappelijke druk om 'het te maken'? Maar wat zit er achter deze druk, de wens naar roem en rijkdom, een zorgeloos leven? Ik roep iedereen die werkt aan de ontwikkeling van kinderen op om zich te bezinnen en zichzelf de vraag te: naar welke ontwikkeling streven we eigenlijk? Wat is een succesvolle ontwikkeling voor de maatschappij?

### *Succes*

Maatschappelijk succes: hoe belangrijk is dit succes. In het voorgaande heb ik beleidsadviezen geschreven om op basis van de inzichten uit het onderzoek de ontwikkeling van de kinderen te verbeteren. Toch roep ik iedereen op om zich te bezinnen op de vraag: wat is een succesvolle ontwikkeling voor de maatschappij?

De kinderen in het onderzoek wensen allemaal een bepaalde mate van succes. Rond de 70 procent van de kinderen aspireert een hogere of wetenschappelijke loopbaan. Maar met welk doel? Kennis? Roem? Geld? En maakt dit gelukkig? Is geluk het doel?

Wat het doel van de leerlingen ook is, als maatschappij kunnen we ons afvragen of het wenselijk is dat zo'n groot percentage van de leerlingen zo'n hoog aspiratieniveau koestert. Het massale streven naar hoge opleidingen heeft de bittere bijmaak van teleurstelling. Want slechts een deel zal de hoge opleiding ook daadwerkelijk behalen. Ook bestaat het risico dat iedereen straks een de hoge opleiding behaald waardoor deze zelf niks meer waard is. Wilbrink (1997: 4) schrijft hierover:

'De groeiende deelname aan het onderwijs wijst erop dat jongeren zich richten op het bereiken van de relatief gunstige posities op de arbeidsmarkt. Deze banen zijn schaars. Doordat het onderwijs de sleutel is tot deze schaarse banen ontstaat er een druk om steeds meer onderwijs te volgen. Immers, doordat er meer mensen onderwijs volgen, zijn er meer mensen die geschikt zouden kunnen zijn voor die banen, en dus een kleinere kans om die banen te krijgen waardoor mensen nog meer onderwijs gaan volgen om de concurrentie in toom te kunnen houden. Dit leidt ertoe dat er op een gegeven moment een punt kan komen dat de investering die door een individu moet worden gestoken in het onderwijs om een beroep te kunnen doen op een dergelijke baan zo groot is en de zekerheid dat deze baan ook daadwerkelijk daarmee kan worden verworven zo klein is, dat de bereidheid van de middengroepen in de samenleving tot het doen van die investeringen afneemt.'

Hierbij zou het einde van het proces tot het worden van een meritocratie nog niet bereikt zijn voor wat betreft gelijke kansen. Ook de paradox van Boudon wijst op meer ongelijkheid als iedereen een hoge opleiding kan en zal behalen (Boudon, 1974).

De optimale meritocratie, de juiste man op de juiste plaats, zou in mijn ogen een samenleving zijn waarin iedereen die rol inneemt, ofwel dat beroep heeft, waar hij/zij goed in is. Young beschrijft in zijn boek een samenleving waarin iedereen een beroep krijgt naar het IQ dat hij/zij heeft. Uiteindelijk blijft de visie op klasse hetzelfde: een hoge klasse en een hoog IQ zijn goed. Daardoor ontstaan er gedemoraliseerde burgers aan de onderkant van de samenleving, die machteloos zijn omdat ze een laag IQ hebben en dit niet kunnen verbeteren..

Vanuit een functionalistische benadering van de samenleving, waar de meritocratische visie op gebaseerd is, zou je ook kunnen stellen dat alle kwaliteiten van mensen nodig zijn. Ook andere kwaliteiten dan IQ. Er zijn mensen die graag met hun handen te werken, ongeacht hun IQ, hoeveel goede timmermannen of andere handwerkers zijn er nog bij al het streven naar het hoogst mogelijke?

Naar mijn idee creëren we de ideale meritocratie als de maatschappij zo is ingericht dat iedereen die rol in de beroepssamenleving inneemt die hem het beste past. Dat elk persoon zoveel plezier beleeft tijdens het werk dat hij/zij zich elke dag weer in een flow bevindt. Volgens

mij is dat de manier tot verdere ontwikkeling van onze samenleving. Als iedereen doet waar hij goed in is zijn we bezig met optimale ontwikkeling. Dit betekent niet alleen dat wij het talent van anderen zien en serieus nemen, maar vooral ook ons zelf serieus nemen. Of zoals Tonkens en Swierstra (2008: 5) het stellen, we moeten gaan werken aan zelfrespect:

*Wij pleiten ervoor het ideaal van de meritocratie te vervangen door dat van de respectmaatschappij: de 'aidocratie' (naar het Griekse woord voor (zelf)respect). Een samenleving waarin iedereen een gelijke kans krijgt op het verwerven van (zelf)respect. De respectmaatschappij kent drie hoofdpijlers. Presteren in rekenen, taal en Cito-scores is dan slechts één van de manieren om (zelf)respect te verwerven.*

De tweede pijler zouden volgens Tonkens en Swierstra een grens aan status en inkomen als verdienste moeten zijn. De derde pijler bestaat uit de pluralisering van verdiensten moeten zijn. Onder pluralisering van verdiensten verstaan zij dat naast cognitieve, ook bijvoorbeeld kunstzinnige en sociale vaardigheden mee gaan tellen als verdiensten.

Verder dromend creëren we een samenleving die geen stratificatie meer kent op basis van geld, maar op basis van persoonlijke ontwikkeling. Wie datgene doet dat het dichtst bij zijn persoonlijke aard ligt verdient het meeste aanzien. Immers, deze mensen zijn vaak ook het meest succesvol en hebben dus de macht. In vele gevallen is dat nu ook al het geval, maar worden succesvolle mensen vooral benijdt om hun macht en geld, in plaats van om de oorzaak van het succes: dat ze doen waar ze goed in zijn.

En nog verder dromend over een ideale samenleving zou het onderwijs als sociale institutie een nieuwe rol toebedeeld krijgen, die van facilitator, het bieden van de randvoorwaarden om een kind zijn eigen talenten te laten ontdekken. Immers, kinderen hebben een drang om zich te ontwikkelen en doen dit vanuit zichzelf. Door ontwikkelingsgericht te werken en hen te prijzen voor hun inzet zullen kinderen vanzelf over de grenzen van hun eigen culturen heen gaan. Kinderen zien die grenzen nog niet, of vrezen in ieder geval minder voor de consequenties.

Het onderwijs kan deze zelfselectie faciliteren door oog te hebben voor de interesses van een kind en ervoor te zorgen dat een kind deze interesses verder kan ontwikkelen, zijn identiteit kan ontwikkelen en zijn beroep ervan kan maken. Hierop aansluitend kan het onderwijs dan zijn identificerende, kwalificerende en emanciperende rol weer oppakken. Dit zou vooral gericht moeten zijn op het ontwikkelen en stimuleren van het probleemoplossend vermogen van de leerlingen. Immers, met de technische ontwikkelingen en digitalisering gaan ontwikkelingen steeds sneller en wordt de samenleving steeds complexer. Ook wij, de opvoeders, weten niet voor welke uitdagingen de kinderen in hun leven zullen komen te staan. Om kinderen echt gereed te kunnen maken voor de toekomst zullen we ze moeten leren om te gaan met de

toekomst zoals deze zich voordoet, met onverwachtheden. Maatschappelijk gezien zijn we hier mijns inziens het meest bij gebaat.

We hoeven dan niet allemaal hoogleraar of bankdirecteur te worden. Er wordt dan niet meer opgevoed in een cultuur die maatschappelijk succes in de vorm van geld en roem nastreeft, het percentage leerlingen met hoge aspiraties qua beroepsstatus zal dalen, maar we vinden ons geluk in ons kunnen en de waardering daarvan door onszelf en anderen. Klassen zullen er zijn en altijd blijven. Maar het streven om die andere klasse te bereiken is minder groot omdat men het geluk vindt in wat hij doet, ongeacht zijn of haar klasse.





## Literatuur

- Alpert, J. L. (1974). Teacher behavior across ability groups: a consideration of the mediation of Pygmalion effects. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 348-353.
- Appelhof, P., & Walraven, M. (2003). Sociale competentie in relatie tot sociale participatie deel 1. *TooN: onderwijs en welzijn in de multiculturele samenleving*, 6(9), 26-27.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, England: Sage.
- Bergsma, A., & Greef, P. de (2008, 13 november). Jeugd vindt zichzelf veel te verwend. *De Volkskrant*.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Beucken, M. van den (2006). *Een onderzoek naar het verband tussen het vroegtijdig signaleren van een leerstoornis en de zelfwaardering*. Ongepubliceerd scriptie, Universiteit van Tilburg, Tilburg, Nederland.
- Bochove, M. van (2008). *Een rolmodel, ik? Vijftien Rotterdamse vrouwen over succes, inspiratie en mentoring*. Rotterdam, Nederland: Sociaal Platform Rotterdam (SPR).
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction : the journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*. 7(2), 161-186.
- Bosker, R.J. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lagere versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen, Nederland: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York, NY: Oxford University Press.

- Breenen, K. van, Jong, U. de, Klerk, L. de, Berdowski, Z. & Steenhoven, P. van der (1991). *Etnische scheidslijnen in het Amsterdamse basisonderwijs, een keuze?. Motieven van Nederlandse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse ouders bij het kiezen van een basisschool*. Amsterdam, Nederland: Gemeente Amsterdam.
- Bronneman-Helmers, H.M. (1999). *Scholen onder druk*. Den Haag, Nederland: SCP.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2007). *Kennis en economie 2007*. Voorburg/Heerlen, Nederland: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Cito (z.j.). *Beknopt historisch overzicht Eindtoets Basisonderwijs*. Op 23 januari 2010 ontleend aan:  
[http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito\\_beknopt\\_historisch\\_overzicht\\_Eindtoets\\_Basisonderwijs.pdf](http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito_beknopt_historisch_overzicht_Eindtoets_Basisonderwijs.pdf)
- Coleman, J.S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools. The Impact of Communities*. New York NY: Basic Books.
- Davis, K., & Moore, W.E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Dickens, W.T., & Flynn, J.R. (2001). Heritability Estimates Versus Large Environmental Effects: The IQ Paradox Resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346-369.
- Diekstra, R. (2003). *De grondwet van de opvoeding*. Uithoorn, Nederland: Karakter Uitgevers.
- Dieleman, A., en Lans, J. van der (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Dongen-Melman, J.E.W.M. van, Koot, H.M., & Verhulst, F.C. (1993). Cross-cultural validation of Harter's self-perception profile for children in a Dutch sample. *Educational and psychological measurement : a quarterly journal devoted to the development and application of measures of individual differences*, 53(3), 739 -753.
- Dronkers, J. (1986). Onderwijs en sociale ongelijkheid. In J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune & J.M.M. Ritzen (Eds.), *Onderwijs: Bestel en beleid 2 Onderwijs en Samenleving A* (pp. 40-148). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Dronkers, J. (1999). Jeugdige intelligentie en later succes in onderwijs en beroep. *Psychologie & maatschappij*, 23(2), 152-165.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid, beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam, Nederland: Mets & Schilt uitgevers/Wiardi Beckman Stichting.
- Dronkers, J., & Ultee, W. (Eds.). (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen, Nederland: Van Gorcum.

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches* (pp.75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Ensminger, M.E., & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 65-113.
- Feldman, R.S. (2007). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam, Nederland: Pearson Education Benelux.
- Fishkin, J.S. (1983). *Justice, equal opportunity, and the family*. London, England: Yale University Press.
- Gergen, K.J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York NY: Basic Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity, Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In: D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career, choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Götz-de Groot, J. (2010, 1 juli). Jongens zijn gewoon niet geschikt voor school. *NRC handelsblad*.
- Gravesteyn, J.C., & Diekstra, R.F.W. (2004). *Waardig en vaardig in het leven. Hoe jongeren sociaal en emotioneel uit te rusten voor de volwassenheid*. Lisse, Nederland: Hartcourt Assesment.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Gruson, M. (2010). 'Wie ben ik?' 4 manieren waarop je het zelfbeeld van je kind positief beïnvloed. *J/M.*, 14(1), 13-15.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Herpen, L.W. van (1985). Ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs. In: A.M.L. Wieringen (Ed.), *Beeld van het voortgezet onderwijs* (pp. 93-110). Assen, Nederland: Van Gorcum & Comp.
- Herweijer, L. (2008). Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs. In P. Schnabel, R. Bijl & J. de Hart (Eds.), *Betrekkelijke betrokkenheid* (pp. 209-233). Den Haag, Nederland: Sociaal- en Cultureel Planbureau (SCP).
- Hilhorst, P. (2009). Domme ideeën over korte lontjes. In: *Volkscrant*, 29 april.

- Hoeksema, K.J., & Werf, S, van der (1999). *Sociologie voor de praktijk. Een inleiding in de sociologie voor het HBO*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho b.v.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen: een studie naar leerkrachtverwachtingen, leerkrachteffectiviteit en schooleffectiviteit*. Nijmegen, Nederland: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., & Guldemond, H. (2000). *Effectieve sociale contexten van leren*. Rotterdam, Nederland: RISBO, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Jong, de M. (1987). *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Kagan, J. (1971). Preschool enrichment and learning. *Interchange*, 2, 12-22.  
doi:10.1007/BF02137788
- Kemenade, J.A. van, Lagerweij, N.A.J., Leune, J.M.G., & Ritzen, J.M.M. (Eds.). (1986). *Onderwijs: Bestel en beleid 2 Onderwijs en Samenleving A*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Klaassen, C. (1985). Socialisatie: kind en gezin. In: J.L. Peschar & A.A. Wesselingh (Eds.), *Onderwijssociologie, een inleiding* (pp. 133-159). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Kunnen, S. (1993). Ervaren controle en waargenomen competentie op de basisschool. *Kind en Adolescent*, 14, 194-204.
- Ledoux, G., Deckers, P., Bruijn, E. de, & Voncken, E. (1992). *Met het oog op de toekomst*. Amsterdam, Nederland: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Leij, A. van der (2005). Ongelijke onderwijskansen: is Mattheüs het kind van Pygmalion en Good en Brophy? In S. Karsten & P. Sleegers (Eds.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (pp. 71-88). Antwerpen – Apeldoorn, België - Nederland: Garant.
- Leseman, P.M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam, Nederland: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Leseman, P.M. (2005). Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar? In S. Karsten & P. Sleegers (Eds.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (pp. 89-108). Antwerpen – Apeldoorn, België - Nederland: Garant.
- Lieshout, P.A.H. van, Meij, M.S.S. van der, & Pree, J.C.I. de (Eds.). (2007). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Macionis, J.J., & K., Plummer (2002). *Sociology A Global Introduction*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Matthijssen, M. (1985). Onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie. In: J.L. Peschar & A.A. Wesselingh (Eds.), *Onderwijssociologie, een inleiding* (pp. 185-206). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.

- Meijers, J.J., & Fournier, E.P. (1982). Negatieve zelfevaluatie bij kinderen van 9 tot 12 jaar: de constructie van een meetinstrument. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 37(5), 279-292.
- Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Amsterdam/Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Merens, A., & Hermans, B. (2009). *Emancipatiemotor 2008*. Den Haag, Nederland: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: Free Press.
- Mintzberg, H. (2003). *Organisatiestructuren*. Schoonhoven, Nederland: Academic Service.
- Mortimer, J.T., & Shanahan, M.J. (2003). *Handbook of the life-course*. Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic.
- Oosterwegel, A. (1993). Zelfconceptie, zelfwaardering en competentiebeleving: de perceptie van een onderzoeker. *Kind en adolescent: tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie*, 14 (3), 205-214.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Volume 10* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Peetsma, T.T.D. (1992). *Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school*. Amsterdam, Nederland: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Peschar, J.L., & Wesselingh, A.A. (Eds.) (1985). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Pinto, D. (2000). Een nieuw perspectief. *Herziening van beleid, onderwijs, communicatie, maslowpiramide dringend nodig*. Amsterdam, Nederland: Vossiuspers Amsterdam University Press.
- Plug, E. (2008). *Zo vader, zo zoon*. Amsterdam, Nederland: Vossiuspers UvA
- Portegijs, W., Hermans, B., & Lalta, V. (2006). *Emancipatiemonitor 2006. Veranderingen in de leefsituatie en levensloop*. Den Haag, Nederland: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Regt, A. de (1978). De vorming van een opvoedingstraditie: arbeiderskinderen rond 1900. *Amsterdam sociologisch tijdschrift*, 5(1), 37-71.
- Resing, W.C.M., & Nijland, M.I. (2002). Worden kinderen intelligenter?: Een kwart eeuw onderzoek met de Leidse diagnostische test. *Kind en adolescent: tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie*, 23(1), 42-49.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.

- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Shaffer, D.R. (2002). *Developmental psychology: childhood and adolescence* (2de ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Snow, D.A., & Heirling, J. (1992). The Beleaguered Self. *Contemporary Sociology*, 21(6), 846-848.
- Spijkerman, R., & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie. Management van mogelijkheden*. Alphen aan den Rijn, Nederland: Samsom Uitgeverij.
- Stevenson, H.W., Chen, C., & Lee, S. (1990). Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children: Ten Years Later. *Science*, 259(6), 53-58.
- Stipek, D., S. Recchia & S. McClintic (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for research in child development*, 57 (1), Serial No. 226.
- Tauch, R., & Tauch, A. (1967). *Psychologie van opvoeding en onderwijs*. Arnhem, Nederland: van Loghum Slaterus.
- Terwel, J. (2006). *Is de school een sorteermachine?* Afscheidsrede, Vrije Universiteit Amsterdam. Op 22 juli 2007 ontleend aan: <http://hdl.handle.net/1871/10775>.
- Tjin A Djie, K., & I., Zwaan (2008). *Beschermjassen, transculturele hulp aan families*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Tonkens, E., & Swierstra, T.E. (2008). *Respect, man! De meritocratische aanslag op het (zelf)respect*. Op 9 januari 2010 ontleend aan: <http://www.utwente.nl/gw/ceptes/valorisation/meritocratische%20aanslag%20op%20zelfrespect.pdf>
- Vaillant, G.E., & Vaillant, C.O. (1981). Natural History of Male Psychological Health, X: Work as a Predictor of Positive Mental Health. *The American journal of psychiatry*. 138(11), 1433-1440.
- Valk, G. (2005, 26 februari). School overschat waarde IQ-test. *NRC Handelsblad*.
- Veen, I. van der (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *Social Psychology of Education*, 6(3), 233-250.
- Veen, I. van der (2005). Succesvolle Turkse en Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs. In S. Karsten & P. Slegers (Eds.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (pp. 71-88). Antwerpen – Apeldoorn, België - Nederland: Garant.
- Veenman, J. (1995). Integratie en het onderwijs. In G.B.M. Engbersen & R. Gabriëls (Eds.), *Sferen van integratie. Naar een gedifferentieerd allochtonenbeleid* (pp. 110-137). Amsterdam, Nederland: Boom.

- Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, Ph.D.A., Bergh, B.R.H. van den, & Brink, L.T. ten (2004). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen (CSBK). Handleiding*. Amsterdam, Nederland: Hartcourt Assessment.
- Veld, T. (2004). Vernieuwing van het onderwijsbestel. Gevolgen voor de functies van het onderwijs. In W.A. Trommel & R.J. van der Veen (Eds.), *De Herverdeelde Samenleving. Ontwikkeling en herziening van de Nederlandse verzorgingsstaat* (pp. 141-163). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Vries, G.C. de, & Jong, M.W. de (1988). *Schoolverzuim en schooluitval in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Nederland: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. New Jersey, NJ: General Learning Press.
- Wesselingh, A.A. (1985) Hoofdrichtingen in de onderwijssociologie. In: J.L. Peschar & A.A. Wesselingh (Eds.), *Onderwijssociologie, een inleiding* (pp. 87-130). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- White, S.S., & Locke, E.A. (2000). Problems with the Pygmalion effect and some proposed solutions. *Leadership Quarterly*, 11(3), 389-415.
- Willis, P.E. (1980). *Learning to labour, How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot, Hampshire, England: Gower.
- Young, M. (1959). *De juiste man op de juiste plaats. De opkomst van de meritocratie 1870-2033*. Amsterdam, Nederland: J.M. Meulenhoff.





## Bijlage 1    Brief werving deelname scholen

---

Datum  
Vrijdag 30 oktober 2008

Onderwerp  
Vragenlijst voor leerlingen van groep 8

Geachte directie,

*Is er een verband tussen het zelfbeeld van leerlingen en hun beroepsaspiraties?*

Die vraag staat centraal in mijn afstudeeronderzoek voor de studie sociologie aan de Erasmus Universiteit.

Mijn vraag aan u is of u bereid bent mee te werken aan het onderzoek. Dit betekent in praktijk:

Eén uur van de tijd van uw leerlingen en leerkracht van groep acht van uw school waarin:

- leerlingen een vragenlijst invullen waarmee hun zelfbeeld wordt gemeten;
- leerlingen een vragenlijst invullen waarmee hun beroepsaspiraties worden gemeten;
- de leerkracht een vragenlijst invult waarmee de ervaringen met alle leerlingen worden gemeten;
- de onderzoeker de achtergrondkenmerken van de leerlingen noteert.

(Geen van de leerling-gegevens zal door wie dan ook terug te leiden zijn naar een leerling of de school. De gegevens van scholen en leerlingen worden bij het verwerken van de onderzoeksgegevens vervangen door cijfers, en ik hou geen verdere registratie daarvan bij. Zie in de bijlage een uitgebreide toelichting.)

Mijn naam is Monique Strijk. Naast mijn studie onderwijssociologie ben ik vooral via mijn werk betrokken bij het onderwijs. Ik werk namelijk bij Stichting De Meeuw als procesbegeleider Jeugdkansenzone. De laatste jaren doe ik dat in Feijenoord en Crooswijk.

Momenteel ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek naar het verband tussen het zelfbeeld en de beroepsaspiraties van leerlingen uit groep acht. Om dit onderzoek op een goede manier uit te kunnen voeren is het nodig om een steekproef van 400 leerlingen uit groep acht een vragenlijst te laten invullen. Ik heb op basis van enkele schoolkenmerken een steekproef gedaan onder de Rotterdamse basisscholen. Uw school maakt daar deel van uit, en u begrijpt dat ik nu hoop op uw medewerking.

Het uitvoerend onderzoek vindt plaats in de periode van november t/m februari. Naar verwachting is medio juli 2009 het onderzoek afgerond. Als u deelneemt aan het onderzoek krijgt u vanzelfsprekend het onderzoeksrapport toegezonden.

Binnenkort neem ik telefonisch contact met u op om te vragen of u aan mijn onderzoek mee wilt werken. Tevens zal ik u dan van nadere informatie voorzien

Met vriendelijke groet,

Monique Strijk

### **Bijlage: waarborging van privacy**

Om de privacy van uw leerlingen optimaal te kunnen waarborgen wordt tijdens het uitvoeren van het onderzoek gewerkt met cijfers in plaats van namen.

Om dit mogelijk te maken vraag ik u als uw school deelneemt aan het onderzoek een lijst met de namen van de leerlingen uit groep 8 op de dag van het onderzoek klaar te hebben liggen. Ter plekke krijgen de leerlingen op de lijst een cijfer toegewezen welke correspondeert met de cijfers op de vragenlijsten. De leerling die nummer 1 krijgt toegewezen zal dus de vragenlijsten met het nummer 1 invullen, de leerling met nummer 2 vragenlijsten 2, etc. Ook de leerkracht vult op zijn/haar vragenlijst bij nummer 1 de gegevens van de leerling met het nummer 1 in, bij nummer 2 de gegevens van leerling met nummer 2, etc. Op die manier worden de gegevens ter plekke aan cijfers gekoppeld. De namenlijst blijft op de school achter. Er zullen dus geen namen van leerlingen worden meegenomen.

Mogelijk werkt u op school al met leerling nummers die ook bij de leerlingen bekend zijn. Deze nummers kunnen dan natuurlijk ook worden gebruikt.

## Bijlage 2 Variabelen zelfwaardering leerling

---

### Competentie Belevingsschaal voor Kinderen

Voor het meten van de variabele zelfwaardering is gebruik gemaakt van de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK). Dit instrument omvat 36 vragen die de kinderen zelf invullen. Ieder antwoord krijgt een score op een vier puntsschaal. Het meest competente antwoord krijgt de waarde vier en het minst competente antwoord de waarde één. Voor de vragenlijsten is een scoringsleutel meegeleverd die voor ieder item deze itemscore geeft.

In het originele databestand is ingevoerd of de kinderen het eerste, tweede, derde of vierde vakje hebben aangekruist (variabelen CBSK1 t/m CBSK36). Aan de hand van de scoringsleutel zijn de waarden van achttien variabelen aangepast (met namen "Vraag...oplopend") zodat voor alle CBSK variabelen geldt dat de waarden één tot en met vier de oplopende waarden zijn van minst tot meest competente antwoord.

### Items

In verband met de copyright worden hier niet alle vragen die aan de kinderen zijn gesteld beschreven. Ter voorbeeld zijn twee van de zes vragen hieronder aangegeven:

De volgende vragen zijn gesteld voor de subschaal Schoolvaardigheden:

1. Sommige kinderen vinden, dat ze erg goed zijn in hun schoolwerk maar andere kinderen maken zich er soms zorgen over of ze hun schoolwerk wel goed doen.
2. Sommige kinderen vinden zichzelf net zo slim als andere kinderen van hun leeftijd maar andere kinderen zijn er niet zo zeker van of ze wel net zo slim zijn.

De volgende vragen zijn gesteld voor de subschaal Sociale Acceptatie:

1. Sommige kinderen vinden het moeilijk om vrienden te maken maar andere kinderen vinden het best gemakkelijk om vrienden te maken.
2. Sommige kinderen hebben een heel stel vrienden maar andere kinderen hebben niet zo veel vrienden.

De volgende vragen zijn gesteld voor de subschaal Sportieve Vaardigheden:

1. Sommige kinderen zijn erg goed in sport en gymnastiek maar andere kinderen zijn niet zo goed in sport en gymnastiek.
2. Sommige kinderen zouden het graag veel beter doen in sport of gymnastiek maar andere kinderen vinden zichzelf goed in sport of gymnastiek.

De volgende vragen zijn gesteld voor de subschaal Gedragshouding:

1. Sommige kinderen zijn vaak niet tevreden over de manier waarop ze zich gedragen maar andere kinderen zijn meestal tevreden over de manier waarop ze zich gedragen.
2. Sommige kinderen doen meestal de dingen zoals het ook hoort maar andere kinderen doen vaak de dingen zoals het niet hoort.

De volgende vragen zijn gesteld voor de subschaal Fysieke Vaardigheden:

1. Sommige kinderen zijn tevreden over hoe ze er uit zien maar andere kinderen zijn niet tevreden over hoe ze er uit zien.
2. Sommige kinderen zijn tevreden met hun lengte en hun gewicht maar andere kinderen zouden willen dat hun lengte of hun gewicht anders was.

De volgende vragen zijn gesteld voor de subschaal Eigenwaarde:

1. Sommige kinderen zijn vaak ontevreden over zichzelf maar andere kinderen zijn best wel tevreden over zichzelf.
2. Sommige kinderen vinden de manier waarop hun leven gaat niet zo fijn maar andere kinderen vinden de manier waarop hun leven gaat wel fijn.

### Interne consistentie

Om de interne consistentie van de CBSK vast te kunnen stellen is er een factoranalyse uitgevoerd welke te zien is in tabel 1.

Tabel 1. Overzicht uitkomsten principale componenten factoranalyse

Factor	I	II	III	IV	V
<b>Schoolvaardigheden</b>					
Item 1				,69	
Item 7				,69	
Item 13				,68	
Item 19			,34	,53	
Item 25			,31	,69	
Item 31				,79	
<b>Sociale acceptatie</b>					
Item 2					,56
Item 8					,74
Item 14					
Item 20					,69
Item 26					,67
Item 32					,62
<b>Sportieve vaardigheden</b>					
Item 3		,82			
Item 9		,72			
Item 15		,55			
Item 21		,71			
Item 27		,59			
Item 33		,65			
<b>Fysieke verschijning</b>					
Item 4	,73				
Item 10	,65				
Item 16	,74				
Item 22	,83				
Item 28	,76				
Item 34	,74				
<b>Gedragshouding</b>					
Item 5			,44		
Item 11			,74		
Item 17			,68		
Item 23			,64		
Item 29			,74		
Item 35			,71		
Verklaarde variantie (%)	11.9	10.2	10.2	10.0	8.3

*Toelichting* (opzet overgenomen van Veerman et. al. 2004)

1. De analyse is verricht op de scores van basisschoolleerlingen (N= 387)

2. Alleen de vijf specifieke subschalen zijn in de analyse betrokken, er werd ook apriori naar een oplossing met vijf factoren gezocht.
3. Onder elke subschaal staan de bijbehorende items vermeld.
4. De kolommen I tot en met V vormen in de factoranalyse in die volgorde gevonden factoren (na varimaxrotatie).
5. Allen ladingen groter dan .30 zijn weergegeven.
6. Percentage totaal verklaarde variantie: 50.6%

Uit de factoranalyse blijkt dat de subschalen sportieve prestatie, fysieke verschijning en gedragshouding volledig terugkomen. De subschalen schoolse vaardigheden en sociale acceptatie komen bijna volledig terug. De subschaal schoolse vaardigheden lijkt overlap te vertonen met de subschaal gedragshouding. Het percentage verklaarde variantie door de vijf factoren is iets meer dan 50%.

### Constructie variabelen

Om de CBSK scores te kunnen interpreteren is er per subschaal een ruwe subschaalscore berekend. Deze bestaat uit een rechte optelling van de zes itemscores van iedere subschaal (minimum 6 maximum 24). De score van de leerlingen op de variabele zelfwaardering bestaat uit deze ruwe score.

Om variantieanalyses uit te kunnen voeren met de variabelen is er zowel voor de variabele gevoel voor eigenwaarde als voor zelfwaardering op de schoolse vaardigheden een dummie variabele geconstrueerd. Hierbij is uitgegaan van de ruwe schaalscore en de Nederlandse normen CBSK (Veerman et al., 2004:59,64). De leerlingen met een score boven het rangperciel 50 scoren hoog op de variabele en de leerlingen onder het rangperciel 50 scoren laag op de dummie variabele.

Daarnaast is voor de variabele gevoel voor eigenwaarde een variabele met vier scores geconstrueerd. Ook hiervoor is de indeling gemaakt aan de hand van de rangpercielscores (zie tabel 2.)

schaalscore	Schoolvaardigheden		s	Gevoel van eigenwaarde	
	rangpercentiel			rangpercentiel	
	jongens	meisjes		jongens	meisjes
6	0	0	6	0	0
7	0	0	7	0	0
8	0	1	8	0	0
9	1	2	9	0	1
10	3	4	10	0	1
11	5	6	11	0	2
12	8	9	12	1	3
13	12	15	13	3	4
14	19	25	14	4	6
15	24	35	15	6	9
16	34	47	16	10	12
17	45	59	17	16	21
18	56	69	18	24	33
19	68	79	19	34	42
20	76	86	20	45	51
21	83	91	21	57	62
22	89	95	22	69	76
23	95	97	23	83	91
24	98	99	24	96	99

## Bijlage 3 Vragenlijst toekomstperspectief leerling

---

### Onderzoek zelfbeeld en loopbaanperspectief Vragenlijst toekomstperspectief leerling

#### Algemeen

1. Wat is het nummer dat je hebt gekregen?

.....

2. Op welke school zit je?

.....

3. In welke groep zit je?

.....

#### Vervolgonderwijs

4. Welke middelbare schoolsoort wil je gaan volgen?

- Praktijkonderwijs (*ga naar vraag 9*)
- VMBO (*ga naar vraag 5*)
- HAVO of VWO (*ga naar vraag 7*)

5. Welke VMBO schoolsoort wil je gaan volgen?

- VMBO beroepsgerichte leerweg
- VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
- VMBO gemengde leerweg
- VMBO theoretische leerweg
- Weet ik nog niet

6. Welke sector wil je op het VMBO gaan volgen?

- Techniek
- Zorg en welzijn
- Economie
- Landbouw
- Weet ik nog niet

*Ga naar vraag 9*

7. Welke HAVO of VWO schoolsoort wil je gaan volgen?

- HAVO
- VWO Atheneum
- VWO gymnasium
- Weet ik nog niet

8. Welk profiel wil je op de HAVO of VWO gaan volgen?

- Natuur en techniek
- Natuur en gezondheid
- Economie en maatschappij
- Cultuur en maatschappij
- Weet ik nog niet

Toekomstig beroep

9. Wat wil je later worden?

- .....

Waarom?

.....

.....(ga naar vraag 10)

- Weet ik nog niet zeker, maar ik denk dat ik .....

.....wil worden.

Waarom?

.....

.....(ga naar vraag 10)

- Weet ik nog niet (*dan hoef je vraag 10 niet in te vullen*)

10. Denk je dat het gaat lukken om dat te worden?

- Ja, omdat.....

- Nee, omdat .....

- Weet ik nog niet

**Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!**

## Bijlage 4 Vragenlijst leerkracht/school

---

### Onderzoek zelfbeeld en loopbaanperspectief Vragenlijst leerkracht/school

Met deze vragenlijst worden de (achtergrond)gegevens per leerling verzameld. Deze informatie zal worden gebruikt om het verband te kunnen meten tussen de (achtergrond)kenmerken van de leerlingen en de uitkomsten van vragenlijsten die door de leerlingen zelf worden ingevuld. De items die worden gemeten met behulp van vragen één tot en met zes worden ook gemeten in de vragenlijst die aan de leerlingen zelf wordt voorgelegd.

#### Toelichting invullen vragenlijst

In de vragenlijst dient per kind een score gegeven te worden op de onderstaande vragen. Er zijn drie type antwoordmogelijkheden:

Voor de eerste vraag geldt de volgende antwoordmogelijkheid:

J = jongen  
M = meisje

Voor de vragen 2 t/m 9 geldt de volgende antwoordmogelijkheid:

++ = hoog/goed  
+ = boven gemiddeld  
0 = gemiddeld  
- = onder gemiddeld  
-- = laag/slecht

Voor vraag 9 geldt de volgende antwoordmogelijkheid:

PO/LWOO = Praktijkonderwijs/leerweg ondersteunend onderwijs  
VMBO-bbl = VMBO beroepsgerichte leerweg  
VMBO-kbl = VMBO kaderberoepsgerichte leerweg  
VMBO-gl = VMBO gemengde leerweg  
VMBO tl = VMBO theoretische leerweg  
HAVO = HAVO  
VWO = VWO

#### Vragen

1. Wat is het geslacht van het kind?
2. Hoe zijn de schoolprestaties van het kind?  
Gemiddeld genomen over alle onderdelen.
3. In welke mate is het kind sociaal geaccepteerd in de klas?  
Sociale acceptatie: het kind hoort erbij/kan makkelijk vrienden maken.
4. Hoe zijn de sportieve prestaties van het kind?



Sportieve prestaties: is het goed in gymnastiek, sportieve spelvormen op het schoolplein, etc.?

5. Hoe is de gedragshouding van het kind?  
Gedragshouding: gedraagt het kind zich netjes/zoals een kind zich volgens de algemene opinie hoort te gedragen?
6. Hoe vindt u de fysieke verschijning van het kind?  
Beoordeling van het uiterlijk/hoe het kind eruit ziet.
7. Wat is de mate van het gevoel van eigenwaarde van het kind?  
Hoe beoordeelt het kind zichzelf als persoon?
8. In welke mate kan het kind zijn behoeften en emoties beheersen?  
Heeft het doorzettingsvermogen, discipline? Kan het zijn behoeften uitstellen en emoties reguleren?
9. Hoe beheerst de leerling de Nederlandse taal?
10. Welk schooltype advies denkt u dat het kind gaat krijgen?

## Vragenlijst

Naam school:

Groep:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Geslacht	School prestaties	Sociale acceptatie	Sportieve prestatie	Gedrags-houding	Fysieke ver-schijning	Eigen waarde	Regulatie behoefte + emoties	NL taal	School type advies
	1.										
	2.										
	3.										
	4.										
	5.										
	6.										
	7.										
	8.										
	9.										
	10.										
	11.										
	12.										
	13.										

**Vervolg vragenlijst**

**Naam school:**

**Groep:**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Geslacht	School prestaties	Sociale acceptatie	Sportieve prestatie	Gedrags-houding	Fysieke ver-schijning	Eigen waarde	Regulatie behoefte + emoties	NL taal	School type advies
	14.										
	15.										
	16.										
	17.										
	18.										
	19.										
	20.										
	21.										
	22.										
	23.										
	24.										
	25.										

## Bijlage 5 Vragenlijst Sociaal Economische Status

<b>Vragenlijst Sociaal Economische Status:</b>						
Basisschool:						
Groep:						
	Opleiding vader:	Beroep vader:	Geboorteland vader:	Opleiding moeder:	Beroep moeder:	Geboorteland moeder:
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

## Bijlage 6 Brief werving Citoscores

---

Beste (naam leerkracht),

*Wilt u mij helpen om de dataset voor mijn onderzoek compleet te maken en daarvoor een boek over zelfbeeld ontvangen?*

Vorig schooljaar heeft u deelgenomen aan mijn onderzoek naar het verband tussen het zelfbeeld van leerlingen en hun toekomstaspiraties.

Inmiddels is alle data verwerkt met als resultaat een omvangrijk databestand dat gereed is om analyses mee uit te voeren. Het enige dat nog ontbreekt zijn de scores van de Cito Eindtoets als officieel toetsinstrument voor het advies voor vervolgonderwijs. Met behulp van deze gegevens kunnen we de betrouwbaarheid van het onderzoek aanzienlijk verhogen. Zie voor een overzicht van de hypothesen die worden getoetst binnen het onderzoek het hypothetisch model dat is opgenomen in de bijlage.

Mijn vraag aan u is of u bereid bent mij, volledig anoniem, de Cito scores van de leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek te verstrekken. Dit kunt u doen door mij een overzicht van de leerling-nummers en de bijbehorende scores te mailen. Mochten de leerling-nummers niet meer bekend zijn dan kan er een overzicht van de geboortedata van leerlingen gekoppeld aan de scores van de leerlingen worden gemaïld.

**Vooralsnog hoeft u mij alleen te laten weten of u de scores aan mij wilt verstrekken.** Indien er voldoende leerkrachten positief op deze vraag reageren zal u worden gevraagd de gegevens ook daadwerkelijk te versturen. Komende week neem ik contact met u op met de vraag of u mee wilt werken.

Als dank voor het verstrekken van de gegevens ontvangt u het boek "Opvoeden tot zelfdiscipline" van Thomas Gordon over het verbeteren van ondermeer zelfwaardering bij kinderen. Want één ding is in ieder geval al wel gebleken uit de huidige dataset: er is een groot verband tussen de zelfwaardering van leerlingen en hun toekomstaspiraties.

Met vriendelijke groet,

Monique Strijk

## Bijlage 7 Bijlage werving Citoscores

---

School	Leerlingnummer	Geboortedatum*	Citoscore
Naam school	15	27-sep-97	
Naam school	16	14-jan-97	
Naam school	17	09-OCT-1996	
Naam school	18	16-dec-96	
Naam school	19	17-OCT-1996	
Naam school	20	30-sep-97	
Naam school	21	19-jul-97	
Naam school	22	1-jul-97	
Naam school	23	28-feb-97	
Naam school	24	16-MAR-1997	
Naam school	25	18-MAY-1997	
Naam school	26	3-jul-96	
Naam school	27	31-dec-96	
Naam school	28	18-sep-97	
Naam school	16	30-jan-97	
Naam school	17	29-sep-97	
Naam school	19	Afwezig	
Naam school	20	7-feb-97	
Naam school	21	24-apr-97	
Naam school	22	09-OCT-1996	
Naam school	23	5-sep-97	
Naam school	24	14-dec-96	
Naam school	25	19-aug-97	
Naam school	26	4-feb-97	

Afwezig = leerling was op de dag van afname van het onderzoek afwezig

Onbekend = leerling was aanwezig maar de geboortedatum was niet (volledig) ingevuld. Vriendelijk verzoek om wel de citoscore in te vullen indien (logisch gezien) bekend.

## Bijlage 8 Variabelen individuele kenmerken leerling door leerkracht

De individuele kenmerken van de leerlingen zijn onderzocht door middel van vragen aan de leerkrachten op zes aspecten. Deze aspecten zijn als concept met bijbehorende indicatoren en de vragen die zijn gesteld opgenomen in onderstaand tabel (1.).

Tabel 1.		
Concept	Indicatoren	Vragen
Intellect	Schoolprestaties	Hoe zijn de schoolprestaties van het kind? Toelichting: Gemiddeld genomen over alle onderdelen.
Persoonlijkheid	Regulatie behoefte en emoties	In welke mate kan het kind zijn behoeften en emoties beheersen? Toelichting: Heeft het doorzettingsvermogen, discipline? Kan het zijn behoeften uitstellen en emoties reguleren?
	Gedragshouding	Hoe is de gedragshouding van het kind? Toelichting: Gedragshouding: gedraagt het kind zich netjes/zoals een kind zich volgens de algemene opinie hoort te gedragen?
	Sociale acceptatie	In welke mate is het kind sociaal geaccepteerd in de klas? Toelichting: Sociale acceptatie: het kind hoort erbij/kan makkelijk vrienden maken.
Gender	Geslacht	Wat is het geslacht van het kind?
Taal	Beheersing Nederlandse taal	Hoe beheerst de leerling de Nederlandse taal?

Op de vraag over Gender na zijn alle vragen door de leerkracht beantwoord op een 5-puntsschaal welke is opgenomen in tabel (2.).

Tabel 2.		
Score	Antwoordmogelijkheden	Toelichting
1	--	Laag/slecht
2	-	Onder gemiddeld
3	0	Gemiddeld
4	+	Boven gemiddeld
5	++	Hoog/goed

Er is 22 keer een combinatie van de antwoordmogelijkheden ingevuld, namelijk drie keer --/-, dertien keer -/0, vijftien keer 0/+ en één keer +/++. Omdat er wordt geanalyseerd met analyses die uitgaan van variabelen met ordinaal meetniveau zijn deze extra scores opgenomen in de schaal, waarmee de schaal die te zien is te zien in tabel 3. is geconstrueerd.

Tabel 3.		
Score	Antwoordmogelijkheden	Toelichting
1	--	Laag/slecht
2	--/	Laag,slecht/onder gemiddeld
3	-	Onder gemiddeld
4	-/0	Onder gemiddeld /gemiddeld
5	0	Gemiddeld
6	0/+	Gemiddeld /boven gemiddeld
7	+	Boven gemiddeld
8	+/++	Boven gemiddeld/hoog,goed
9	++	Hoog/goed

Om overzichtelijke kruistabellen te kunnen maken is de 9 puntschaal voor een aantal variabelen weer teruggebracht naar een 5 puntschaal.

Tabel 4.		
Score	Antwoordmogelijkheden	Toelichting
1	--, --/-	Laag/slecht, Laag,slecht/onder gemiddeld
2	-, -/0	Onder gemiddeld, Onder gemiddeld /gemiddeld
3	0	Gemiddeld
4	0/+, +	Gemiddeld /boven gemiddeld, Boven gemiddeld
5	+ /++ , ++	Boven gemiddeld/hoog,goed, Hoog/goed

De antwoordmogelijkheden op de vraag welk geslacht het kind heeft kon worden beantwoord met jongen of meisje. Deze antwoordmogelijkheden zijn ingevuld als 1=jongen, 2 =meisje. Voor de analyses zijn deze scores gecodeerd in een Dummie variabele (*SexeMeisjeDef*) met als score 0=jongen, 1=meisje.

Om de variabele schoolgerichte houding te construeren zijn de variabelen 'regulatie behoeften en emoties' en 'gedragshouding' samengevoegd. Deze zijn verwerkt tot een variabele met vijf categorieën en een dummie variabele ten behoeve van de variantieanalyse. De verdeling van de variabelen is terug te zien in tabel 5.

Tabel 5.		
Score	Schaal 5 categorieen	Dummie
1	--, --/-	0
2	-, -/0	0
3	0	0
4	0/+, +	1
5	+ /++ , ++	1

Ten behoeve van het uitvoeren van de variantie analyses zijn van de variabelen schoolprestaties en taalniveau op dezelfde wijze dummies geconstrueerd.



## Bijlage 9 Variabele Cito Eindtoets

Bij de scholen zijn de standaard scores van de Cito Eindtoets van de leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek opgevraagd. Op twee scholen na hebben alle scholen deze scores toegezonden. Hieronder staat meer informatie over de kenmerken en samenstelling van de Cito-toets. Deze informatie is gekopieerd uit het document 'Betekenis van de standaardscore op de Cito-toets' van Cito<sup>15</sup>. Voor het onderzoek is de standaardscore per leerling verzameld. Van deze scores is een vijf puntsschaal geconstrueerd op basis van de indeling die onderaan dit document in tabel 1 is te vinden.

Om analyses uit te kunnen voeren die nauwkeuriger zijn is er ook een tien puntsschaal geconstrueerd op basis van de indeling in tabel 2 onderaan dit document. Omdat de scores overlappen zijn er twee variabelen ontstaan. Eén variabele waarin wordt uitgegaan van de laagste scores en één waarin wordt uitgegaan van de hoogste scores. Tot slot is er een dummie variabele geconstrueerd.

"De Cito-toets is een onafhankelijk onderzoek naar de leervorderingen van leerlingen in groep 8. De Eindtoets bestaat uit 12 taken. In de taken staan opgaven op het gebied van:

- Taal;
- Rekenen-Wiskunde;
- Studievaardigheden;
- Wereldoriëntatie.

Taal, Rekenen-Wiskunde en Studievaardigheden zijn verplichte onderdelen. Wereldoriëntatie is een facultatief onderdeel.

Per onderdeel treft u hieronder een overzicht aan van de rubrieken en het aantal opgaven.

Onderdeel	Totaal aantal opgaven	Subonderdeel	Aantal opgaven
<b>Taal</b>	100	Schrijven van teksten	30 opgaven
		Spelling	20 opgaven
		Begrijpend Lezen	30 opgaven
		Woordenschat	20 opgaven
<b>Rekenen-Wiskunde</b>	60	Getallen en bewerkingen	25 opgaven
		Verhoudingen, breuken en procenten	20 opgaven
		Meten, meetkunde, tijd en geld	15 opgaven
<b>Studievaardigheden</b>	40	Hanteren van studieteksten	10 opgaven
		Hanteren van informatiebronnen	10 opgaven
		Lezen van schema's, tabellen en grafieken	10 opgaven
		Kaartlezen	10 opgaven
<b>Wereldoriëntatie</b>	90	Aardrijkskunde	30 opgaven
		Geschiedenis	30 opgaven
		Natuuronderwijs	30 opgaven

De Cito-toets is een contra-expertise, een gedegen onderzoek met een onafhankelijk advies dat de leerkracht van groep 8 kan vergelijken met zijn of haar eigen advies.

In het advies in het leerlingrapport schrijven we welk schooltype het best bij de leerling past en we maken duidelijk in welk(e) brugklatype(n) binnen het aangegeven schooltype de leerling het best op zijn of haar plaats is. In tabel 1 en 2 is in de tweede kolom achtereenvolgens per schooltype en

<sup>15</sup> Op 23 januari 2010 ontleend aan:

[http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito\\_betekenis\\_van\\_de\\_standaardscore\\_op\\_de\\_Citoetoets.pdf](http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito_betekenis_van_de_standaardscore_op_de_Citoetoets.pdf)

brugklatype aangegeven wat het standaardscore-interval is dat noch op onderschatting noch op overschatting van de mogelijkheden van leerlingen lijkt te wijzen. Uit tabel 1 kunt u opmaken dat een leerling met de standaardscore van 520 het beste het schooltype 'Basisberoepsgerichte leerweg' kan kiezen en uit tabel 2 dat daarbinnen de brugklatypes 'basisberoepsgerichte leerweg' en 'basis- en kaderberoepsgerichte leerweg' goede keuzes zijn."

<b>Schooltype</b>		<b>Uitgangspunt interpretatie standaardscore in leerlingrapport</b>
1.	Basisberoepsgerichte leerweg	501 - 523
2.	Kaderberoepsgerichte leerweg	524 - 528
3.	Gemengde / theoretische leerweg	529 - 536
4.	Havo	537 - 544
5.	Vwo	545 - 550

<b>Brugklatype</b>	<b>Uitgangspunt interpretatie standaardscore in leerlingrapport</b>	<b>Scores variabele Citoscore10 laag</b>	<b>Scores variabele Citoscore10 hoog</b>
Basisberoepsgerichte leerweg	501 - 520	501 - 520	501 - 518
Basis- en kaderberoepsgerichte leerweg	519 - 525	521 - 525	519 - 523
Kaderberoepsgerichte leerweg	524 - 528	526 - 528	524 - 528
Kaderberoepsgerichte en gemengde / theoretische leerweg			
Gemengde / theoretische leerweg	529 - 533	529 - 533	529 - 531
Gemengde / theoretische leerweg en havo	532 - 536	534 - 536	532 - 534
Gemengde / theoretische leerweg en havo / vwo	535 - 541	537 - 541	535 - 536
Havo	537 - 540		537 - 539
Havo / vwo	540 - 545	542 - 545	540 - 544
Vwo	545 - 550	546 - 550	545 - 550

## Bijlage 10 Variabele opleidingsaspiratie leerling

---

Voor het meten van de toekomstaspiratie van de leerling is deze gevraagd welke vervolgopleiding hij/zij wil doen en wat hij/zij later wil worden. In deze bijlage wordt de toekomstaspiratie met betrekking tot de opleiding toegelicht.

De variabele onderwijsaspiratie bestaat uit drie 'ruwe' variabelen<sup>16</sup>.

1: Leerling schoolsoort. De scores op deze variabelen geven aan of de leerling de wens heeft om naar het praktijkonderwijs te gaan, of VMBO of HAVO/VWO als vervolgopleiding te gaan doen.

2: Leerling VMBO schoolsoort. Deze variabele bestaat uit scores van leerlingen die hebben aangegeven dat zij naar het VMBO willen gaan. De scores geven aan welke VMBO schoolsoort de leerling wil gaan volgen.

3: Leerling HAVO VWO schoolsoort. Deze variabele bestaat uit scores van leerlingen die hebben aangegeven dat zij naar het HAVO of VWO willen gaan. De scores op deze variabelen geven aan of de leerlingen HAVO, VWO Atheneum of gymnasium willen gaan doen.

Om zinvolle analyses uit te kunnen voeren zijn er van de scores op de toekomstaspiratie opleiding tezamen één variabele geconstrueerd. Om hiertoe te komen zijn de variabelen toekomstaspiraties opleiding samengevoegd tot één variabele. De indeling van deze variabelen verloopt naar niveau van opleiding, van laag naar hoog (tabel 1.)

Score	Label
1	Praktijkonderwijs
2	VMBO beroepsgerichte leerweg
3	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
4	VMBO gemengde leerweg VMBO gemengde/theoretische leerweg
5	VMBO theoretische leerweg
6	VMBO theoretische leerweg/HAVO
7	HAVO
8	HAVO-VWO
9	VWO Atheneum VWO gymnasium

Van de 104 leerlingen die VMBO willen gaan doen geven er 33 aan dat zij nog niet weten welke richting. Van de 279 leerlingen die HAVO/VWO willen gaan doen weten er 47 nog niet welke richting zij willen gaan doen. Gezien de relatief forse omvang van de groep twijfelaars is besloten deze een gemiddelde score toe te kennen. De twijfelaars die VMBO hebben gescoord zijn ingedeeld bij de kaderberoepsgerichte leerweg. De twijfelaars die HAVO-VWO hebben aangegeven te willen doen zijn ingedeeld bij de categorie HAVO-VWO. Gezien de vorm van de opleidingen lijken deze opleidingen voor beide richtingen gemiddeld.

Om de scores te kunnen vergelijken met de Citoscores zijn er tevens een vijf en een tien puntsschaal geconstrueerd. Deze zijn te vinden in tabel 2 & 3.

---

<sup>16</sup> Zie voor een toelichting op de onderwijssoorten bijlage 17 toelichting schoolsoorten, sectoren en profielen

Tabel 2.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs
2	VMBO beroepsgerichte leerweg
3	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
4	VMBO gemengde leerweg
5	VMBO gemengde/theoretische leerweg
6	VMBO theoretische leerweg
7	VMBO theoretische leerweg/HAVO
8	HAVO
9	HAVO-VWO
10	VWO Atheneum VWO gymnasium

Tabel 3.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs VMBO beroepsgerichte leerweg
2	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
3	VMBO gemengde leerweg VMBO gemengde/theoretische leerweg VMBO theoretische leerweg VMBO theoretische leerweg/HAVO
4	HAVO HAVO-VWO
5	VWO Atheneum VWO gymnasium

Tot slot is er een dummie variabele geconstrueerd.

Tabel 4.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs, VMBO beroepsgerichte leerweg, VMBO kaderberoepsgerichte leerweg, VMBO gemengde leerweg, VMBO gemengde/theoretische leerweg, VMBO theoretische leerweg
2	VMBO theoretische leerweg/HAVO, HAVO, HAVO-VWO, VWO Atheneum, VWO gymnasium

## **Bijlage 11 Variabele beroepsaspiratie leerling**

---

Door middel van vragenlijsten is aan de leerlingen gevraagd wat ze later willen worden. Als ze dit nog niet zeker wisten konden ze invullen wat ze dachten dat ze wilde worden. Een derde antwoordmogelijkheid was “weet ik nog niet”.

Om met deze gegevens zinvolle analyses uit te kunnen voeren moesten de verschillende beroepen worden gecategoriseerd zodat er een ordinale variabele ontstond. Hiervoor zijn de beroepen die de kinderen bij de eerste twee antwoordmogelijkheden hebben opgegeven met behulp van de Standaard Beroepenclassificatie (SBC) 1992 van het Centraal Bureau voor de Statistiek ingedeeld in een niveaucategorie (zie tabel 1.) op een 9-puntsschaal.

Bij een groot aantal beroepen was de omschrijving zo algemeen dat niet eenduidig kon worden vastgesteld welk beroepsniveau het betreffende beroep had. De SBC gaf in zo'n geval meerdere beroepsniveaus aan. In deze gevallen is zowel het laagste als het hoogste niveau in de dataset opgenomen.

Vervolgens is er een vijfpunt schaal geconstrueerd waarbij de scores zijn hergecodeerd naar de volgende niveaus (zie ook tabel 1.) 1 = elementair, 2 = lager, 3 = middelbaar, 4 = hoger en 5 = wetenschappelijk.

### **Samenvoegen variabelen hoogste en laagste beroepsniveau**

Zodat er ook met beide variabelen, laag en hoog tegelijk een analyse kan worden gemaakt is er één variabele geconstrueerd waarbij het gemiddelde van de twee variabelen is berekend.

Tabel 1.							
Oude score	Niveau van de benodigde Bekwaamheden	Niveau van de meest geëigende opleiding		Normale inwerktijd	Minimale aanvullende vak-specialistische werkervaring	Minimale totale Vak-specialistische werkervaring	Nieuwe score
		SOI-niveau	Omschrijving				
1.	Elementair	2	Lager onderwijs	< 1 maand			1
2.	Lager	2	lager onderwijs	< 1 maand	5 maanden	6 maanden	2
3.	Lager	3	voortgezet onderwijs, lagere trap	1- 6 maanden			2
4.	Middelbaar	3	voortgezet onderwijs, lagere trap	1- 6 maanden	6 maanden	12 maanden	3
5.	Middelbaar	4	voortgezet onderwijs, hogere trap	6-12 maanden			3
6.	Hoger	4	voortgezet onderwijs, hogere trap	6-12 maanden	12 maanden	24 maanden	4
7.	Hoger	5	hoger onderwijs, eerste fase	12-24 maanden			4
8.	Wetenschappelijk	5	5 hoger onderwijs, eerste fase	12-24 maanden	24 maanden	48 maanden	5
9.	Wetenschappelijk	5	hoger onderwijs, tweede fase				5

Ten behoeve van het maken van kruistabellen is er een variabele geconstrueerd waarin alleen hele getallen zijn opgenomen: Deze variabele is ingedeeld zoals weergegeven in tabel 2. Daarnaast is eenzelfde variabele gemaakt maar dan zonder de scores waarin de leerlingen hadden opgegeven een topsporter te willen worden.

Tabel 2	
Nieuwe score	Oude scores
1	1
2	1,5 + 2
3	2,5 + 3
4	3,5 + 4
5	4,5 + 5

62 Leerlingen, 15,9 % van de leerlingen die een antwoord hebben gegeven op de vraag, wisten nog niet wat zij wilden worden. Deze leerlingen zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Om overzichtelijke kruistabellen te kunnen maken en met de variabelen variantie analyses uit te kunnen voeren is er ook een variabele met vier scores geconstrueerd. De indeling van deze variabele is te zien in tabel 3.

Tabel 3	
Nieuwe score	Oude scores
1	1
2	2+3
3	4
4	5

Tot slot is er een dummie variabele geconstrueerd. Dit is gebeurd aan de hand van een Z score welke berekend is op basis van de 9 puntsschaal. Alle getallen onder 0 hebben de score 0 gekregen en alle getallen boven de 0 de score 1.

## Bijlage 12 Variabelen sociaal economische status

### Variabelen opleidingsniveau vader & moeder

In de vragenlijsten zijn onder het opleidingsniveau van vader en moeder in totaal 57 verschillende opleidingen ingevuld. Om met deze gegevens zinvolle analyses uit te kunnen voeren zijn deze verschillende opleidingen gecategoriseerd zodat er een ordinale variabele van gemaakt kan worden. Hiertoe zijn alle opgegeven opleidingen ingedeeld in een niveaucategorie.

Voor de scriptie is gebruik gemaakt van acht opleidingsniveaus (zie tabel 1.) Deze indeling is vrijwel gelijk aan de niveau indeling van de Standaard Onderwijs Indeling (SOI) 2008 van het Centraal Bureau voor de Statistiek. Echter, in de genoemde indeling is geen categorie "geen onderwijs" opgenomen. Over zeventien ouders is ingevuld dat deze geen onderwijs hebben. Geen van de ouders heeft enkel onderwijs aan kleuters genoten. Daarom is besloten aan de categorie "onderwijs aan kleuters" de waarde "geen onderwijs" toe te kennen. Over twee ouders is ingevuld dat zij analfabeet zijn. Doordat we kunnen veronderstellen dat deze ouders geen of zeer weinig onderwijs hebben genoten is ook de waarde "Analfabeet" ondergebracht bij categorie één.

Alle opleidingsniveaus zijn getoetst in het SOI 2006 programma van het CBS. De opleiding MDO is één keer opgegeven. Deze kwam niet voor in het CBS programma. Ook naar googlen werd niet bekend voor welke opleiding deze afkorting staat. Wellicht is hier MBO (Middelbaar Beroeps Onderwijs) bedoeld in plaats van MDO. Hier is niet vanuit gegaan in de analyse. Deze score is herdefinieert als missing. Ook de score "Koranschool" komt niet voor in de SOI 2006. Omdat op de Koranschool godsdienstonderwijs wordt gegeven en dit tevens onderdeel uitmaakt van het primair onderwijs is deze score ondergebracht in de categorie primair onderwijs.

Omdat er geen ouders in het onderzoek voorkwamen die categorie zeven, hoger onderwijs 3<sup>e</sup> fase, hebben gescoord is deze categorie in de scriptie verder niet meegerekend.

Onderwijsniveaus		
1.	Geen onderwijs & onderwijs aan kleuters	Analfabeet, Geen onderwijs
2.	Primair onderwijs	Basisonderwijs, lagere school, basisonderwijs/primair onderwijs GD, taalschool, Koranschool
3.	Secundair onderwijs 1 <sup>e</sup> fase	Lager beroeps onderwijs, Huishoudschool, Voortgezet BeroepsOnderwijs, VMBO, MAVO, MBO – geen diploma, AVO (binnen de 1 <sup>e</sup> 3 leerjaren), HAVO – geen diploma (1 <sup>e</sup> 3 jaar), VWO geen diploma (1 <sup>e</sup> 3 jaar), MAVO vervallen, VBO/VMBO, Hoger incl. MAVO, LBO Geen diploma, MAVO 4 LT4, LHNO, MAVO leerjaar 3, MAVO leerjaar 2, MBO vervallen, LEAO, LTO, VMBO basis/kader, VMBO-T, LTS, MULO, MAVO GD, VMBO GD
4.	Secundair onderwijs 2 <sup>e</sup> fase	MBO, , HAVO, VWO, HBO – geen diploma, VWO, MEAO, MDGO-SA, Kappersschool, Schroevers, LMO (Lager Middenstands Onderwijs), PABO in opleiding, Lyseum, Technische bedrijfskunde, Beroepsopleiding, MEAO vervallen, HAVO Turkse, KMBO, MTS
5.	Hoger onderwijs 1 <sup>e</sup> fase	HBO, WO- geen diploma, Pedagogische academie, HTS
6.	Hoger onderwijs 2 <sup>e</sup> fase	WO
7.	Hoger onderwijs 3 <sup>e</sup> fase	Onderwijs dat leidt tot promotie, AIO of OIO, Post doctorale beroepsopleiding

In de aanvankelijke dataset zijn de opleiding van vader en moeder opgesplitst in het laagste en het hoogste opleidingsniveau.



Bij veertien van de 22 ouders bleek het te gaan over een her categorisering van een oude opleiding naar het nieuwe systeem, bijvoorbeeld MULO en VMBO-T. In al deze gevallen waren de waarden op de twee variabelen gelijk.

Bij zes ouders waren beide variabelen ingevuld omdat hier naast de opleiding een algemenere groep was opgegeven. In de helft van de gevallen waren de waarden gelijk. Van drie ouders ging de waarde omlaag doordat de tweede waarde een algemenere groep omvatte die laag was gecategoriseerd, van WO-6, MEOA-4 en MTS-4 naar Hoger incl. MAVO-3.

Eén moeder deed op dit moment een andere opleiding. Doordat deze opleiding nog niet was afgerond op het moment van afname valt de waarde in dezelfde categorie als de oude opleiding.

Uit bovenstaande kunnen we concluderen dat de betrouwbaarheid wordt verhoogt door de variabelen het laagste en hoogste opleidingsniveau niet samen te voegen. Daarom is ervoor gekozen om de analyses alleen met de laagste niveaus uit te voeren.

### **Variabelen beroepsniveau vader en moeder**

In de vragenlijsten zijn onder "beroep vader" en "beroep moeder" door de leerkrachten de beroepen ingevuld die de ouders beoefenen. Om met deze gegevens zinvolle analyses uit te kunnen voeren moeten deze verschillende beroepen worden gecategoriseerd zodat er een ordinale variabele ontstaat. Hiervoor zijn alle opgegeven beroepen met behulp van de Standaard Beroepenclassificatie (SBC) 1992 van het Centraal Bureau voor de Statistiek ingedeeld in een niveaucategorie (zie tabel 2.) op een 9-puntsschaal.

Bij een groot aantal beroepen was de omschrijving zo algemeen dat niet eenduidig kon worden vastgesteld welk beroepsniveau het betreffende beroep had. De SBC gaf in zo'n geval meerdere beroepsniveaus aan. In deze gevallen is zowel het laagste als het hoogste niveau van de beroepen van vader en moeder in de dataset opgenomen.

Naast beroepen zijn er ook andere situaties van ouders opgegeven: WAO, geen, huisvrouw en werkloos. Ervan uitgaande dat het niet hebben van een beroep vanuit psychologisch oogpunt minder gunstig is dan het hebben van een beroep is er een categorie "1=geen beroep" toegevoegd voor deze groepen.

In veertien gevallen is er opgegeven dat het beroep onbekend was. Er is voor gekozen om in deze gevallen het gemiddelde beroepsniveau, middelbaar, aan te houden.

Tot slot is er een zespunt schaal geconstrueerd waarbij de scores zijn hergecodeerd naar de volgende 6 niveaus (zie tabel 2.): 1=geen beroep, 2 = elementair, 3 = lager, 4 = middelbaar, 5 = hoger en 6 = wetenschappelijk.

Zodat er ook met beide variabelen, laag en hoog tegelijk een analyse kan worden gemaakt is er één variabele geconstrueerd voor vader en één voor moeder waarbij het gemiddelde van de twee variabelen is berekend.

Tabel 2.							
Oude scores	Niveau van de benodigde bekwaamheden (=label)	Niveau van de meest geëigende opleiding		Normale inwerktijd	Minimale aanvullende vakspecialistische werkervaring	Minimale totale vakspecialistische werkervaring	Nieuwe scores
		SOI- niveau	Omschrijving				
	Geen beroep, niveau n.v.t.	1	Geen beroep, onderwijs n.v.t.				1
1.	Elementair	2	Lager onderwijs	< 1 maand			2
2.	Lager	2	lager onderwijs	< 1 maand	5 maanden	6 maanden	3
3.	Lager	3	voortgezet onderwijs, lagere trap	1- 6 maanden			3
4.	Middelbaar	3	voortgezet onderwijs, lagere trap	1- 6 maanden	6 maanden	12 maanden	4
5.	Middelbaar	4	voortgezet onderwijs, hogere trap	6-12 maanden			4
6.	Hoger	4	voortgezet onderwijs, hogere trap	6-12 maanden	12 maanden	24 maanden	5
7.	Hoger	5	hoger onderwijs, eerste fase	12-24 maanden			5
8.	Wetenschappelijk	5	5 hoger onderwijs, eerste fase	12-24 maanden	24 maanden	48 maanden	6
9.	Wetenschappelijk	5	hoger onderwijs, tweede fase				6

### Variabele SES

Van de variabelen opleidingsniveau vader, opleidingsniveau moeder, beroepsniveau vader en beroepsniveau moeder is er een variabele sociaal economische status (SES) samengesteld.

Omdat deze variabelen allemaal hetzelfde bereik hebben zijn de variabelen samengevoegd door de gemiddelde score van de vier variabelen samen te berekenen. Dit leidde tot de variabele SES met een schaal van 55 scores. Tegelijkertijd is er een gestandaardiseerde variabele berekend waarvan de score de mate uitdrukt waarin iemand afwijkt van het totale gemiddelde, de variabele ZSES.

Om met de variabele SES ook leesbare kruistabellen te kunnen construeren is er een nieuwe variabele met vier scores geconstrueerd. Op basis van de interpretatie van de oorspronkelijke variabelen is de keuze gemaakt voor de indeling van de scores zoals te zien in tabel 1.

Tabel 1.			
Score	Niveau sociaal economische status	Onderwijsniveau oorspronkelijke variabele	Beroepsniveau oorspronkelijke variabele: SOI- niveau
1	Laag	Geen onderwijs & onderwijs aan kleuters, Primair onderwijs	Geen beroep, niveau n.v.t.:1, Elementair:2, Lager:2
2	Onder gemiddeld	Secundair onderwijs 1 <sup>e</sup> fase	Lager:3, Middelbaar:3
3	Boven gemiddeld	Secundair onderwijs 2 <sup>e</sup> fase,	Middelbaar:4, Hoger:4
4	Hoog	Hoger onderwijs 1 <sup>e</sup> fase, Hoger onderwijs 2 <sup>e</sup> fase, Hoger onderwijs 3 <sup>e</sup> fase	Hoger:5, Wetenschappelijk:5, Wetenschappelijk:5

Omdat scores tussen de ouders verschillen is er een gemiddelde op de vier scores van de ouders berekend. De indeling van deze gemiddelde scores is af te lezen in tabel 2. Tot slot is er een dummie variabele geconstrueerd. Ook hiervan is de indeling af te lezen in tabel 2.

Tabel 2.		
Score	Gemiddelde scores	Dummie variabele
1	1-1.49	0
2	1.50-2.49	0
3	2.50-3.49	1
4	3.5-4	1

## Bijlage 13 Variabele culturele achtergrond

---

Van de leerlingen die hebben deelgenomen komen de ouders uit 38 verschillende landen. De vaders komen uit 29 verschillende landen en de moeders uit 26 verschillende landen.

De culturele achtergrond van de ouders was aanvankelijk ingedeeld naar autochtonen, westerse allochtonen en niet westerse allochtonen volgens de indeling van het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS) (zie tabel 1.).

Tabel 1. Overzicht van de culturele achtergrond vader/moeder naar indeling CBS

Scores	Label	Geboorteland:	N
1	Autochtonen <sup>17</sup>	Nederland	143
2	Westerse allochtonen <sup>18</sup>	Duitsland, Portugal, Polen, België, Bosnië, Amerika, Noorwegen, Kroatië, Oostenrijk, Frankrijk	37
3	Niet-westerse allochtonen <sup>19</sup>	Suriname, Turkije, Marokko, Nederlandse Antillen, Aruba, Kaapverdië, Indonesië, China, Pakistan, Iran, Dominicaanse Republiek, Filippijnen, Egypte, Guinee, Singapore, Algerije, Kenia, Taiwan, Zuid Afrika, Afghanistan, Zaire, Guyana, Kongo, Bonaire, Curaçao, Rwanda, Angola	223

Maar doordat er een te kleine groep westerse allochtonen overbleef is er besloten om de analyses uit te voeren naar allochtone en autochtone achtergrond.

Tot de groep autochtonen kinderen behoren die kinderen van wie beide ouders in Nederland zijn geboren. Tot de groep allochtonen behoren die kinderen met één in het buitenland geboren ouder (naar geboorteland van deze ouder) of met twee in het buitenland geboren ouders (naar geboorteland van de moeder). Ontbreekt informatie over het geboorteland van één van de ouders, dan wordt verondersteld dat het geboorteland van deze ouder hetzelfde is als dat van de andere ouder.

Omdat op basis van de theorie mag worden verwacht dat er verschillen zijn in onder andere loopbaanaspiraties tussen de verschillende culturele groepen is er ook een variabele geconstrueerd waarin de meest voorkomende culturele groepen worden onderscheiden. De variabele kent vijf scores en onderscheidt de volgende culturele groepen: Nederlanders, Surinamers, Turken, Marokkanen en overige allochtonen.

---

<sup>17</sup> Personen van wie de beide ouders in Nederland zijn geboren.

<sup>18</sup> Allochtonen met als herkomstgroepering een van de landen in de werelddelen Europa (excl. Turkije), Noord-Amerika en Oceanië of Indonesië of Japan.

<sup>19</sup> Allochtonen met als herkomstgroepering een van de landen in de werelddelen Afrika, Latijns-Amerika en Azië (excl. Indonesië en Japan) of Turkije.

## Bijlage 14 Variabele klassensamenstelling

---

De variabele klassensamenstelling is geconstrueerd op basis van de variabele sociaal economische status. Dit is gedaan door voor elke respondent een gemiddelde te berekenen op de variabele SES.

Vervolgens is er van de gemiddelde scores per kind een klassengemiddelde berekend. Alle klassengemiddelden zijn opgedeeld in 4 categorieën (tabel 1.)

Tabel 1.

Scores	Label	N
1	> 75% leerlingen met een lage SES	122
2	50-75% leerlingen met een lage SES	170
3	25-50% leerlingen met een lage SES	49
4	<25% leerlingen met een lage SES	70
	Totaal	411

## Bijlage 15 Variabele schooltypeadvies leerkracht

Voor het meten van het schooltypeadvies is de leerkracht gevraagd welk schooltype advies hij/zij dacht dat het kind zou krijgen. Hierbij werden de volgende opties als antwoordmogelijkheid gegeven (zie tabel 1).

Tabel 1<sup>20</sup>.

1	PO/LWOO	= Praktijkonderwijs/leerweg ondersteunend onderwijs
2	VMBO-bbl	= VMBO beroepsgerichte leerweg
3	VMBO-kbl	= VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
4	VMBO-gl	= VMBO gemengde leerweg
5	VMBO tl	= VMBO theoretische leerweg
6	HAVO	= HAVO
7	VWO	= VWO

Deze antwoordmogelijkheden konden de leerkrachten vervolgens invullen op een scoreformulier (zie bijlage 4.). Bij het invullen werd door een groot aantal leerkrachten geen rekening gehouden met de antwoordmogelijkheden die werden gegeven. 105 Leerkrachten gaven een antwoord dat duidelijk afwijkend was van het voorgestelde.

Omdat de analyses worden uitgevoerd met variabelen van ordinaal meetniveau zijn aan alle antwoorden die de leerkrachten hebben gegeven naar inzicht van de onderzoeker een score toebedeeld. Deze verdeling is te zien in Tabel 2.

Tabel 2.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs (PO) LWOO (leerweg ondersteunend onderwijs) PO/LWOO (Praktijk Onderwijs/Leerweg Ondersteunend Onderwijs)
2	VMBO b/LWOO (VMBO basis/LWOO) BBL/LWOO
3	VMBO beroepsgerichte leerweg (VMBO-bbl) VMBO basis
4	VMBO b/k (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs basis/kader)
5	VMBO k/LWOO
6	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg (VMBO-kbl)
7	VMBO k/g (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs kader/gemengd)
8	VMBO gl LWOO
9	VMBO gemengde leerweg (VMBO-gl) VMBO k/t (VMBO kader/theoretisch) VMBO
10	VMBO gemengde/theoretische leerweg VMBO g/t (VMBO gemengd/theoretisch)
11	VMBO theoretische leerweg (VMBO-tl) VMBO g/t/HAVO HAVO/MAVO/VMBO
12	VMBO t/HAVO
13	HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs)
14	HAVO/VWO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs/ Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)
15	VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)

Omdat deze verdeling aan de onderkant overmatig veel VMBO schoolsoorten telt is er een variabele geconstrueerd die in verhouding staat tot de niveauperdelingen van de opleidingen. Dit resulteerde in een variabele met negen scores die verlopen naar niveau van opleiding, van laag naar hoog (tabel 3).

<sup>20</sup> Zie ook: Bijlage 17 'toelichting schoolsoorten, sectoren en profielen'

Tabel 3.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs (PO) LWOO (leerweg ondersteunend onderwijs) PO/LWOO (Praktijk Onderwijs/Leerweg Ondersteunend Onderwijs VMBO b/LWOO (VMBO basis/LWOO) BBL/LWOO
2	VMBO beroepsgerichte leerweg (VMBO-bbl) VMBO basis VMBO b/k (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs basis/kader) VMBO k/LWOO
3	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg (VMBO-kbl) VMBO k/g (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs kader/gemengd) VMBO gl LWOO
4	VMBO gemengde leerweg (VMBO-gl) VMBO VMBO k/t (VMBO kader/theoretisch) VMBO gemengde/theoretische leerweg VMBO g/t (VMBO gemengd/theoretisch)
5	VMBO theoretische leerweg (VMBO-tl) VMBO g/t/HAVO HAVO/MAVO/VMBO
6	VMBO t/HAVO
7	HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs)
8	HAVO/VWO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs/ Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)
9	VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)

Om de scores te kunnen vergelijken met de Citoscores zijn er tevens een vijf en een tien puntsschaal geconstrueerd. Deze zijn te vinden in tabel 4 & 5.

Tabel 4.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs (PO), LWOO (leerweg ondersteunend onderwijs), PO/LWOO (Praktijk Onderwijs/Leerweg Ondersteunend Onderwijs, VMBO b/LWOO (VMBO basis/LWOO), BBL/LWOO, VMBO beroepsgerichte leerweg (VMBO-bbl), VMBO basis, VMBO b/k (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs basis/kader), VMBO k/LWOO
2	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg (VMBO-kbl), VMBO k/g (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs kader/gemengd), VMBO gl LWOO
3	VMBO gemengde leerweg (VMBO-gl), VMBO, VMBO k/t (VMBO kader/theoretisch), VMBO gemengde/theoretische leerweg, VMBO g/t (VMBO gemengd/theoretisch), VMBO theoretische leerweg (VMBO-tl), VMBO g/t/HAVO, HAVO/MAVO/VMBO, VMBO t/HAVO
4	HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs), HAVO/VWO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs/ Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)
5	VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)

Tabel 5.	
Score	Label
1	Praktijkonderwijs (PO), LWOO (leerweg ondersteunend onderwijs), VMBO beroepsgerichte leerweg (VMBO-bbl), PO/LWOO (Praktijk Onderwijs/Leerweg Ondersteunend Onderwijs, VMBO b/LWOO (VMBO basis/LWOO), BBL/LWOO, VMBO basis
2	VMBO b/k (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs basis/kader), VMBO k/LWOO
3	VMBO kaderberoepsgerichte leerweg (VMBO-kbl)
4	VMBO gemengde leerweg (VMBO-gl), VMBO, VMBO k/t (VMBO kader/theoretisch), VMBO gl LWOO, VMBO k/g (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs kader/gemengd)
5	VMBO theoretische leerweg (VMBO-tl), VMBO gemengde/theoretische leerweg, VMBO g/t (VMBO gemengd/theoretisch)
6	VMBO g/t/HAVO, HAVO/MAVO/VMBO
7	VMBO t/HAVO
8	HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs)
9	HAVO/VWO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs/ Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)
10	VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs)



## Bijlage 16 Procedure afname onderzoek

Overzicht van benodigdheden en de handelingen voor de afname van het onderzoek.

---

### Procedure afname onderzoek

#### Benodigdheden afname onderzoek

- Aanpak afname vragenlijst plus bijlage
- Briefjes voor de ouders
- Vragenlijst voor de leerkracht
- Vragenlijst sociaal economische status
- Vragenlijst toekomst leerlingen
- Harter vragenlijsten
- Mercy voor de leerkracht
- Lollies voor de leerlingen

<b>Aanpak afnemen vragenlijsten</b>	
Bijlage: - richtlijnen afname Harter vragenlijst - bijlage uitleg sectoren en profielen	
Leerkracht:	
	Vragen naar het overzicht van de leerlinggegevens hun: Opleiding vader & moeder, beroep vader & moeder, geboorteland vader & moeder
	Geven keuze: 1. overzicht leerlingen en daar cijfers achter zetten – deze moeten vervolgens corresponderen met de nummers op de vragenlijsten 2. namen in de eerste kolom noteren bij het juiste nummer – deze kolom er later afknippen
	Uitleg geven van wat ik ga doen (2 vragenlijsten met uitleg), aangeven of hij/zij er bezwaar tegen heeft als ik de kinderen op het laatst aangeef dat ze mij kunnen bellen/mailen n.a.v. de lijsten.
	Van tevoren vragen of er leerlingen naar het praktijkonderwijs gaan – overleggen met de leerkracht hoe om te gaan met deze leerlingen
	Van tevoren vragen of de leerkracht briefjes wenst om mee te geven aan de ouders.
	Vragenlijst geven om in te vullen

Leerlingen	
	Alle leerlingen nummers geven
	<p>Uitleg leerlingen:</p> <p>Ik ben (naam) en ik ben onderzoeker. Jullie doen mee aan mijn onderzoek naar hoe kinderen zijn, wat zij voor opleiding willen gaan doen en wat zij later willen worden. Ik graag bij normale kinderen uitzoeken hoe dat zit en daar zijn deze twee vragenlijsten en jullie voor.</p>
	Jullie krijgen straks de eerste vragenlijst die gaat over welke opleiding jullie willen gaan volgen en wat jullie later willen worden.
	<p>Bij het beantwoorden van deze vragenlijst zijn 3 dingen belangrijk:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. dat je het naar waarheid invult. Als je het niet weet kun je het vakje "Weet ik nog niet" invullen. Als dat geen keuze is, dus als je dat niet aan kunt kruisen dan kun je het beste aankruisen wat het eerste in je opkomt.</li> <li>2. dat je eerst de hele vraag en alle antwoorden hebt gelezen voor je een keuze voor het antwoord maakt.</li> <li>3. dat je alle vragen invult, behalve als er op het formulier staat dat je het mag overslaan (bijvoorbeeld bij vraag 4: HAVO of VWO – ga naar vraag 7).</li> </ol>
	<p>Kent iedereen de verschillende schoolsoorten die je kunt volgen na de basisschool – steek je vinger op?</p> <p>In de vragenlijst komen de woorden sectoren van het VMBO en profielen op het HAVO/VWO.</p> <p>Wie weet wat deze woorden betekenen, steek je vinger op.</p> <p>(indien nodig uitleg geven)</p>
	Ik deel zo de vragenlijsten uit en iets om in de tijd dat jullie aan het werk zijn iets lekkers te hebben. Ik weet dat het niet opweegt tegenover wat jullie allemaal moeten invullen maar het is in ieder geval iets.

Invullen vragenlijst leerlingen beroep	
	zet eerst het nummer neer wat je van de juf/meester krijgt, dan de rest invullen
	Als je een vraag hebt, steek je vinger op dan kom ik naar je toe
	Invullen vragenlijst sociaal economische status
	Innemen vragenlijst leerlingen beroep – goed kijken of alles is ingevuld!
	Zelf nakijken of de leerlingen alles hebben ingevuld

	Harter vragenlijst uitdelen volgens Harter uitleg
	Bij naam het nummer invullen!
	Innemen Harter vragenlijst – goed kijken of alles is ingevuld!
	Zelf nakijken of de leerlingen alles hebben ingevuld

	Mochten jullie nog ergens over door willen praten naar aanleiding van deze vragen dan kun je mij bellen of mailen, de leerkracht heeft mijn gegevens die kun je bij hem/haar vragen.
	Leerkracht Merci geven

## Bijlage 17 toelichting schoolsoorten, sectoren en profielen

---

Er zijn verschillende schoolsoorten die je na de basisschool kunt volgen:

### • Praktijkonderwijs

Praktijkonderwijs:

- Is voor leerlingen die het lastig vinden om te studeren.
- leer je direct een beroep zodat je snel aan de slag kan met werken.

### • VMBO

Er zijn vier leerwegen op het VMBO, deze duren vier jaar:

#### • Theoretische leerweg (vmbo-t)

De theoretische leerweg:

- Richt zich nog niet op een bepaald beroep.
- Is voor leerlingen die niet veel moeite hebben met studeren en daarmee voorlopig wil doorgaan.
- Je krijgt veel algemene vakken die nog niet gericht zijn op een bepaald beroep.
- Je kan na de opleiding naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) maar ook naar het havo.

#### • Gemengde leerweg

De gemengde leerweg:

- Is voor een groot deel hetzelfde als de theoretische leerweg
- Is voor leerlingen die weinig moeite hebben met studeren maar ook willen voorbereiden op beroepsopleidingen.
- Je krijgt dan ook een één beroepsgericht vak. Beroeps gerichte vakken zijn bijvoorbeeld de programma's verzorging, elektrotechniek of administratie.
- Je kan hierna naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)

#### • Kaderberoepsgerichte leerweg

De kaderberoepsgerichte leerweg:

- Is voor leerlingen die graag dingen doen en met de handen werken
- Je krijgt meer beroepsgerichte vakken dan in de gemengde leerweg.
- Je kan hierna naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)

#### • Basisberoepsgerichte leerweg

De basisberoepsgerichte leerweg:

- Is voor leerlingen die graag dingen doen en weten dat ze later ook met de handen willen werken
- Je krijgt in deze leerweg vooral beroepsgerichte vakken.
- Je kan hierna naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)
- Als je examens heel erg lastig vindt kun je een groot deel van de lestijd al stagelopen om te leren en te werken tegelijk(een leer-werktraject).

### • HAVO

Havo betekent: hoger algemeen voortgezet onderwijs en duurt vijf jaar:

- Dit onderwijs is zwaarder dan de theoretische leerweg van het vmbo maar toch niet zo moeilijk als het vwo: het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.
- Je kan na de opleiding naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) en kunt dan uit heel veel verschillende opleidingen kiezen.
- Je kunt daarna ook doorstromen naar het VWO.

### • VWO

VWO betekent Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs en duurt zes jaar:

- Dit onderwijs is zwaarder dan de HAVO en bereid je voor op een studie op de universiteit.
- Je kunt na het VWO natuurlijk ook kiezen voor een HBO studie.
- Het VWO bestaat uit een atheneum en een gymnasium. Op het gymnasium doet de leerling ook examen in Grieks of Latijn.

Op het VMBO, de HAVO en het VWO krijg je te maken met de keuze uit sectoren en profielen.

### Sectoren

Op het VMBO moeten leerlingen op een gegeven moment een sector kiezen:

- Een sector bereidt leerlingen voor op hun vervolgopleiding en het werk dat ze uiteindelijk willen gaan doen.
- Elke sector bestaat uit een combinatie van een aantal vakken.
- Leerlingen kiezen **aan het einde van het tweede leerjaar** voor een sector.

Er zijn vier sectoren:

- **zorg en welzijn**  
Met mensen werken en voor mensen zorgen. Bijvoorbeeld werken in de kinderopvang, in het ziekenhuis of in het kinderwerk.  
(biologie verplicht en een keuze uit wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis of maatschappijleer 2);
- **techniek**  
Leren hoe dingen werken. Bijvoorbeeld aan auto's sleutelen of kapotte dingen maken.  
(wiskunde, natuurkunde 1 en scheikunde 1 verplicht);
- **economie**  
Leren omgaan met financiën. Bijvoorbeeld het bijhouden van uitgaven en op kantoor werken.  
(economie verplicht en een vak uit wiskunde, Frans of Duits);
- **landbouw**  
Leren over de natuur, hoe je voedsel kunt verbouwen, hoe bomen en planten groeien maar ook bijvoorbeeld bloemschikken kun je leren met deze richting.  
(wiskunde verplicht en een keuze uit biologie, natuurkunde 1 of scheikunde 1).

Binnen de sectoren bestaan verschillende afdelingen. De sector techniek heeft bijvoorbeeld de afdelingen bouw, metaal en elektrotechniek.

### Profielen

Op het HAVO en het VWO moeten leerlingen op een gegeven moment een profiel kiezen:

- Een profiel bereidt leerlingen voor op hun vervolgopleiding en het werk dat ze uiteindelijk willen gaan doen.
- Elk profiel bestaat uit een combinatie van een aantal vakken.
- **Na de derde klas** HAVO of VWO moet je een profiel kiezen.

De vier profielen zijn:

- [Cultuur en maatschappij](#)  
Weken in de kunst of cultuursector. Kies dit als je goed kunt organiseren, creatief bent of iets met talen wilt gaan doen zoals tolk worden.
- [Economie en maatschappij](#)  
Als je goed bent, of wilt worden in het omgaan met financiën en samenwerken. Bijvoorbeeld als je leiding wilt gaan geven in een groot bedrijf.
- [Natuur en gezondheid](#)  
Leren over alles dat leeft, mensen en dieren. Dit kies je als je arts wilt worden.
- [Natuur en techniek](#)  
Kies dit als je goed kunt rekenen, wilt weten hoe dingen werken, als je houdt van proefjes doen en dingen uittesten en ontwerpen of als je met computers en elektra wilt werken.

Elk profiel bestaat uit een gemeenschappelijk deel (voor iedereen gelijk) en een vrij deel (zelf in te vullen).

## **Bijlage 18 Mail werving scholen aan contactpersonen**

E-mail aan de contactpersonen om scholen te werven voor het onderzoek. Deze e-mails zijn verzonden in mei 2008. Onder aan de origine e-mail is de brief aan de scholen opgenomen welke te vinden is in bijlage 1.

In verband met de privacy van personen en scholen zijn de namen uit onderstaande e-mail verwijderd.

---

Beste ,

Zoals jullie weten ben ik bezig met mijn scriptieonderzoek waarin de centrale vraag is of er een verband bestaat tussen het zelfbeeld van leerlingen en hun beroepsaspiraties. In de afgelopen week heb ik jullie gevraagd of jullie voor mij leerkrachten of directies zouden willen benaderen met de vraag of ik mijn onderzoek zou mogen uitvoeren op hun school. In deze mail een nadere toelichting over het onderzoek en het benaderen van de scholen.

### Selectie van de scholen

De selectie heeft plaatsgevonden aan de hand van de volgende criteria:

- De scholen hebben een gemiddelde SE score tussen de 0-5, 40-50 of 85-90. Dit om ervoor te zorgen dat de sociaal economische achtergrond van de leerlingen die deelnemen aan het onderzoek zo gevarieerd mogelijk is.
- Het zijn grote scholen bij voorkeur meer dan 250 leerlingen. Dit in de hoop dat er meerdere groepen 8 op school zitten. Als er twee groepen 8 van een school kunnen worden geïnterviewd maakt dit de invloed van het klasseneffect (onder andere het effect dat een leerkracht heeft op zijn groep) kleiner en daarmee de betrouwbaarheid van het onderzoek groter. Voor een viertal scholen is een uitzondering gemaakt, deze hebben meer dan 200 leerlingen.
- De scholen staan in een JKZ gebied waar in één van de procesbegeleiders van De Meeuw het samenwerkingsproces sturen. Dit omdat de kans vele malen groter is dat scholen deelnemen als ze hiervoor persoonlijk gevraagd worden door hun procesbegeleider dan wanneer ik ze een brief stuur. Ik heb jullie dus echt nodig om dit onderzoek te kunnen doen slagen.

### Praktisch

Omdat jullie bijdrage zo belangrijk is bij het werven van de scholen wil ik je vragen heel bewust een brief te overhandigen aan de leerkracht (van groep 8) of directeur van de betreffende school. In deze brief staat beschreven wat er van de school gevraagd wordt. Bewezen is dat mensen meer met schriftelijke informatie doen die ze met twee handen overhandigd krijgen en waarbij direct aandacht geschonken wordt aan de inhoud ervan. Mocht je het gevoel hebben dat het je nog aan informatie ontbreekt om overtuigend aan een directeur/leerkracht te vertellen dat het zinvol is om aan het onderzoek deel te nemen, kom dan nog even bij me langs!

Onder aan de mail vinden jullie de scholen die zijn geselecteerd om aan het onderzoek deel te nemen en de inhoud van de brief voor de scholen. In jullie postvakjes vinden jullie deze brief gedrukt op papier van de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR). Ik verzoek jullie de brieven op het EUR briefpapier te gebruiken en geen andere versies. Het zou fijn zijn als jullie mij kunnen laten weten wanneer jullie kans zien de brieven te overhandigen aan de betreffende schooldirecties of leerkrachten.

De directeur of leerkracht hoeft niet aan jou te vertellen of hij/zij al dan niet deelneemt. Geef hem/haar de tijd om te overwegen of ze deel willen nemen. Ik zal een paar dagen later contact met hem/of haar opnemen om meer info te verstrekken en te vragen of hij/zij deelneemt. Hiervoor is het wel nodig dat je het mij laat weten zodra er een brief aan een school is overhandigd.

Het is voor mij van groot belang dat al het uitvoerende onderzoek voor de zomervakantie wordt uitgevoerd. Ik hoop dan ook dat ik spoedig in contact kan komen met de scholen. In totaal moeten er bij 400 leerlingen vragenlijsten worden afgenomen voor een geldige generaliseerbare steekproef.

#### Wat levert het de school op

Alle scholen zijn Brede School en één van de doelen van de Brede School is het verbeteren van de sociale competenties waaronder het zelfbeeld (zelfwaardering/zelfvertrouwen). Vaak is het echter onduidelijk (of en) waar het versterken van het zelfbeeld allemaal zinvol voor is. Door middel van dit onderzoek wordt onderzocht of het zelfbeeld effect heeft op wat kinderen qua loopbaan willen bereiken. Daarnaast zullen ook andere verbanden worden gemeten zoals onder andere het verband tussen sociaal economische achtergrond, schoolresultaten, uiterlijke verschijning en zelfbeeld. Het gaat om gedegen universitair onderzoek waarin naast zelf geconstrueerde vragenlijsten ook een officieel geteste vragenlijst wordt gebruikt voor het meten van het zelfbeeld bij kinderen op verschillende aspecten.

Er wordt weinig onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het psychologische aspect zelfbeeld en de sociologische aspecten sociaal economische achtergrond en loopbaanontwikkeling. Door deelname aan dit onderzoek maakt de school dergelijk onderzoek mogelijk. De school ontvangt uiteraard een versie van het onderzoeksrapport. De leerkrachten krijgen ook een bedankje voor deelname. En natuurlijk zal er voor procesbegeleiders die mij aan scholen helpen ook een bedankje wachten!

Ik hoop snel van jullie te horen!

Alvast heel erg bedankt!

Groeten, Monique

Deelgemeente	School	Aantal II*	Gemiddelde SE Score*	Contactpersoon
Kralingen-Crooswijk		350	0.00	
Kralingen-Crooswijk		232	0.00	
Prins Alexander		278	0.00	
Prins Alexander		240	0.00	
Prins Alexander		812	0.01	
Stadscentrum		291	0.43	
Charlois		381	0.44	
Kralingen-Crooswijk		230	0.47	
Feijenoord		338	0.49	
Delfshaven		412	0.85	
Feijenoord		205	0.86	
Feijenoord		257	0.87	
Noord		217	0.87	
Delfshaven		405	0.89	

\* schooljaar 06/07, bron CFI met een bewerking van COS



## **Bijlage 19 Toelichting afname onderzoek voor leerkrachten**

---

### **Toelichting afname onderzoek zelfbeeld en beroepsaspiraties**

#### **Wat wordt er gedaan?**

Tijdens het bezoek van de onderzoekster aan de school zullen per groep 8 vier vragenlijsten worden ingevuld:

- een vragenlijst voor leerlingen waarmee hun zelfbeeld wordt gemeten;
- een vragenlijst voor leerlingen waarmee hun onderwijs en beroepsaspiraties worden gemeten;
- een vragenlijst voor de leerkracht waarmee de ervaringen met alle leerlingen worden gemeten;
- een vragenlijst waarop de onderzoeker de achtergrondkenmerken van de leerlingen noteert.

#### **Privacy**

Om de privacy optimaal te kunnen garanderen zal de onderzoeker geen leerling namen meenemen uit de school. Om de onderzoeksgegevens wel betrouwbaar te kunnen verwerken zijn er twee opties:.

- Er is een namenlijst van leerlingen aanwezig waarop de leerlingen getallen krijgen. Deze getallen corresponderen vervolgens met de vier vragenlijsten die zullen worden ingevuld. (indien uw school al werk met leerling nummers kunnen deze worden gebruikt)
- Op de vragenlijst van de leerkracht worden de namen van de leerlingen ingevuld. Dit zal tijdens het bezoek van de onderzoeker gelden als houvast om de andere drie vragenlijsten de juiste nummers te geven. Voordat de onderzoeker vertrekt worden de namen van de leerkracht vragenlijst geknipt.

#### **Achtergrondkenmerken leerlingen**

Voor het onderzoek is een overzicht nodig met de volgende achtergrondkenmerken van de leerlingen:

- Opleiding, beroep en geboorteland vader
- Opleiding, beroep en geboorteland moeder

Tijdens haar bezoek aan de school vult de onderzoekster deze gegevens in op een vragenlijst.

#### **Vragenlijst leerkracht**

Over elk kind zullen aan de leerkracht naast het geslacht in totaal negen vragen gesteld worden over school en sportieve prestaties, sociale acceptatie, gedragshouding, eigenwaarde, fysieke verschijning, beheersing van behoeften en emoties, beheersing van de Nederlandse taal en het (waarschijnlijke) schooltype advies. Het invulformulier maakt het mogelijk dat u d dit op twee A4 voor de hele klas op een makkelijke wijze kunt invullen. Voor het invullen van de vragen is geen voorbereiding vereist.

#### **Vorbereiding**

Naar aanleiding van bovenstaande wordt van u de volgende voorbereiding verwacht:

- Op de dag van het onderzoek ligt er een overzicht met de achtergrondkenmerken van de leerlingen klaar (zie punt 3.)
- Indien gekozen wordt voor de eerste optie onder punt 2. ligt er op de dag van het onderzoek een namenlijst van de leerlingen klaar.

Mocht u nog vragen hebben over het onderzoek dan kunt u mij bereiken via onderstaande gegevens.

Vriendelijke groeten,

Monique Strijk

tel: 010 - 486 30 22

mobiel: 06 – 11 51 9361

fax: 010 - 486 64 55

e-mail: [m.strijk@de-meeuw.nl](mailto:m.strijk@de-meeuw.nl)

## **Bijlage 20 Brief ouders deelname kind**

---

### Voorafgaand aan het onderzoek:

Beste ouder/verzorger,

De school van uw zoon of dochter neemt deel aan een onderzoek. Met behulp van vragenlijsten zal worden gevraagd wat de leerlingen willen worden als zij groot zijn. Daarnaast zal worden onderzocht hoe dit beroepsperspectief samenhangt met hun karakter.

De gegevens worden anoniem verwerkt, de namen van de kinderen worden vervangen door cijfers.

Indien u er bezwaar tegen heeft dat uw kind deelneemt aan het onderzoek dan kunt u dit aan de leerkracht van uw kind of aan de schoolleiding kenbaar maken.

Uiteraard hoop ik dat alle kinderen mee kunnen doen.

Mocht u nog vragen hebben dan kunt u mij bereiken op het volgende nummer: 0611519361.

Met vriendelijke groet,

Monique Strijk

### Achteraf:

Beste ouder/verzorger,

Vandaag heeft uw zoon of dochter deelgenomen aan een onderzoek. Met behulp van vragenlijsten is gevraagd wat hij/zij worden wil als hij/zij groot is. Daarnaast is onderzocht hoe dit beroepsperspectief samenhangt met zijn/haar karakter.

De gegevens worden anoniem verwerkt, de namen van de kinderen worden vervangen door cijfers.

Mocht u nog vragen hebben dan kunt u mij bereiken op het volgende nummer: 0611519361.

Met vriendelijke groet,

Monique Strijk

## Bijlage 21 Bedankbrief toezenden Citoscores

---

Datum

Woensdag 14 juli 2010

Onderwerp

Boek "Luisteren naar kinderen" van Thomas Gordon

Geachte heer/mevrouw,

Vorig schooljaar heeft u deelgenomen aan mijn onderzoek naar het verband tussen het zelfbeeld van leerlingen en hun toekomstaspiraties. Daarop heeft u geholpen de dataset compleet te maken door mij de Cito scores van de leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek na te zenden.

Ik weet dat het niet voor iedereen even makkelijk is geweest om de scores te verzamelen. Als dank voor de gedane moeite ontvangt u hierbij het boek "Luisteren naar kinderen" van Thomas Gordon. Dit boek is gericht op ouders, maar is naar mijn inzicht ook voor u als leerkracht erg interessant.

Aanvankelijk was de bedoeling dat u het boek "Opvoeden tot zelfdiscipline" zou ontvangen. Helaas is dit boek niet meer verkrijgbaar. Beide boeken gaan over de Gordon methode welke ondermeer gericht is op het verbeteren van de zelfwaardering bij kinderen.

Het heeft even geduurd voor de toegezegde Cito scores van alle scholen waren verzameld. Vandaar dat het toezenden van het boek vertraging heeft opgelopen, mijn excuses hiervoor.

Zodra het onderzoeksrapport klaar is zult u dit per mail ontvangen.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Met vriendelijke groet,

Monique Strijk

06 13 467 100

[moniquestrijk@hotmail.com](mailto:moniquestrijk@hotmail.com)

