
Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen, Master Kinder- en jeugdpsychologie

Eén ding tegelijk?

Transities, structuur en zelfwaardering
binnen het voortgezet onderwijs.

Michelle Frentrop
Studentnummer 3296385
8 juli 2013

Begeleider en eerste beoordelaar:
mw. dr. Annerieke Oosterwegel

In samenwerking met:
Utrechtse School, dhr. Kees Brouwer
Berg en Boshschool, dhr. Kees de Bruin
Gregorius College, dhr. Marc van de Velde

Tweede beoordelaar:
prof. dr. Bram Orobio De Castro

*Dit onderzoek zou niet in uitvoering kunnen zijn gebracht zonder de hulp en inzet van gedreven
managers, teamleiders, ambulante begeleiders, orthopedagogen en docenten.*

Dank jullie wel!!!

- ABSTRACT -

*This article investigates whether school environmental stability could serve as a protective factor against developing self-esteem variability in adolescents. Theoretical and applied hypotheses were tested. **Method:** Participants were 65 adolescents divided into three groups according to their educational needs. Perceived school structure, perceived social support, achievement motivation, self-esteem and self-esteem variability were measured. Self-esteem variability was measured by calculating the standard deviation of self-ratings made during a week of experience-sampling. **Results:** A strong external structuring factor was found. Self-esteem variability was predicted by perceived school structure, perceived social support and level of self-esteem. No differences were found in self-esteem variability between the conditions. Exploratory analyses report different ways in which external and internal structuring factors are involved in predicting self-esteem variability. **Conclusion:** Results indicate a difference in the ways structuring factors influence self-esteem and self-esteem variability. Within the temporary special education program specifically positive outcomes are found for perceived parental support. Within the special education program negative outcomes are found for perceived peer structure, and perceived social support seems to be the main stabilising factor contributing to self-esteem stability. Contributions of this study to work on further research are discussed.*

- INLEIDING -

“Wij weten het ook niet meer”. Middelbare scholen kunnen in grote handelingsverlegenheid verkeren betreffende een leerling. Wanneer het schoolteam deze leerling niet meer op school kan begeleiden wordt deze tijdelijk opgevangen binnen een orthopedagogisch didactisch centrum (OPDC). Daar wordt bekeken of de leerling na extra training en begeleiding terug kan keren naar het regulier voortgezette onderwijs (VO) of door moet stromen naar het voortgezet speciaal onderwijs (VSO).

In het VO zitten gemiddeld 30 leerlingen per klas. Dit maakt dat de docenten beperkte mogelijkheden hebben in het begeleiden van leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Een tijdelijke plaatsing op het OPDS is dan ook een zeer positieve uitkomst voor de VO scholen. Daar kan de leerling educatie blijven volgen geheel aangepast aan zijn of haar behoeftes. Toch blijft de vraag bestaan wat deze situatie betekent voor het sociaal emotioneel welzijn van de leerling.

Vaak heeft de leerling reeds een lang traject achter de rug van waarschuwingen, sancties, schorsingen, doubleren, afstromen en een uiteindelijk (tijdelijke) verwijdering van de school. De school maakt hiermee duidelijk dat zij er alles aan heeft gedaan om het beste uit de leerling te halen, maar dat zij hierin niet geslaagd is. Het kan bijna niet anders dan dat de fout in de leerling zit, zo lijkt het. Echter, context zou mogelijk ook een rol kunnen spelen bij de problematiek, of mogelijk de interactie tussen de persoon en de omgeving. De leerling wordt op het OPDC uitvoerig getest. Het OPDC poogt vervolgens te bepalen of de leerling zich beter zal kunnen ontplooien binnen het VO of het VSO.

Eerste observatie leert dat in een groep leerlingen binnen het OPDC sommigen leerlingen erin slagen terug te keren naar het VO en dat anderen toch door gaan naar het VSO. Om dit verschil te verklaren biedt de dynamische systeem (DS) benadering een referentiekader, dat verder in deze studie zal worden gevolgd. De DS benadering stelt dat iedere verandering (transitie) leidt tot een nieuw evenwicht. Binnen het OPDC ontstaat niet bij alle leerlingen het gewenste evenwicht (terug keren naar het VO). Onderzocht zal worden welke factoren bijdragen tot het bereiken van het gewenste evenwicht na transitie en welke factoren dat belemmeren.

Allereerst zal worden toegelicht waarom de DS theorie als referentiekader wordt gebruikt in dit onderzoek. Daarbij zal de definitie van transities worden gespecificeerd en zullen de effecten die transities hebben op het ontwikkelingspad van leerlingen worden besproken. Ten tweede zal de DS theorie worden geplaatst binnen verschillende opvoedstijlen, zoals die worden geïmplementeerd door de schoolpsychologie. Ten derde wordt een overzicht gegeven van de factoren die in de literatuur betreffende optimalisatie van leersituaties als invloedrijk worden beschouwd. De in dit onderzoek opgenomen factoren zijn twee extern structurerende omgevingsfactoren - te weten structuur op school en sociale steun - en daarnaast twee intern structurerende persoonsfactoren, te weten prestatiemotivatie en zelfwaardering. Tot slot wordt de onderzoeksvraag geformuleerd en gemotiveerd en worden de daaruit voortvloeiende hypothesen nader uitgewerkt.

De dynamische systeem theorie

DS theoretici stellen dat alle ontwikkelingsuitkomsten tot stand komen door de spontane verschijning van coherente *'high-order forms'*, dit door middel van recursieve interacties met simpelere componenten. Dit proces wordt zelf-organisatie genoemd en brengt groei en vernieuwing tot stand in de gehele fysische wereld (Lewis, 2000). In de bèta wetenschappen komt naar voren dat wanneer systemen uit hun equilibrium zijn, de onderlinge elementen door een snelle stroom van energie gekoppeld worden tot een ordelijk en gebalanceerd geheel (Prigogine & Stengers, 1984). Tegelijkertijd geeft deze verbinding de mogelijkheid tot positieve feedbackcirkels in kleinere delen van het geheel. Een kleine hoeveelheid van orde raakt hierbij onoverkomelijk verloren door entropie, maar in contrast met de eerste wet van de thermodynamica, zal de organisatie van het gehele systeem toenemen, vandaar de term zelf-organisatie (Lewis, 2000). De menselijke ontwikkeling is hierbij een voorbeeld van de universele neiging tot het ontstaan van *'high-order'* coherentie, ofwel balans. Vorming, groei en vernieuwing zijn belangrijke kenmerken van het onderwijs, vandaar dat de DS benadering zeer geschikt is als referentiekader voor het nader onderzoeken van transitie binnen het onderwijs.

Transitie: er is orde in de chaos

Binnen de DS benadering zijn transitie een belangrijk element. Elke transitie vraagt een adaptatie van het kind. Dit ongeacht of het kind naar een andere stad verhuist, oom is geworden of heeft leren lezen. Daarbij is een adaptatie op zich ook een transitie, aangezien het kind moet veranderen om te kunnen omgaan met een verandering. Er kunnen zich dus meerdere transitie binnen een transitie voordoen. In dit onderzoek wordt een transitie gedefinieerd als een interactieve verandering die zich kenmerkt door een afwisseling van een stabiele, een instabiele en vervolgens weer een stabiele periode. Vanuit de DS benadering bekeken is ontplooiing een transitie binnen het individu. Tegelijkertijd wordt het individu blootgesteld aan transitie in zijn omgeving. Door interactieve

eigenschappen van transities blijven interne en externe transities elkaar constant wederzijds beïnvloeden. Je zult maar puber zijn en naar een andere school moeten.

De overgang naar een andere school wordt door diverse onderzoekers beschreven als een ingrijpende transitie die op verschillende vlakken veranderingen teweeg brengt bij kinderen (Caspi & Morffitt, 1991; Graber en Brooks-Gunn, 1996). Toch zijn transities nodig om te kunnen leren (Piaget, 1926/1928; Vygotski, 1986). Zo gaat leren fietsen letterlijk met vallen en opstaan waarbij het kind de ene dag beter fietst dan de andere totdat het kind de fiets meester is en alle dagen goed fietst. Om bij het fietsvoorbeeld te blijven kan men zich afvragen of het kind ook zou kunnen leren fietsen als zijn ouders op een slechte dag besluiten dat het kind gaat leren fietsen terwijl het regent en het kind alleen een drukke straat tot zijn beschikking heeft. Het kind wordt hier in een transitie geduwd die alles behalve wenselijk is om op een veilige manier te leren fietsen. Om het fietsvoorbeeld te vertalen naar de schoolsituatie kan men zich afvragen of een leerling met al zijn interne transities tegelijkertijd ook een ingrijpende externe schooltransitie moet doorgaan.

Graber en Brooks-Gunn (1996) hebben onderzoek gedaan naar zeven aspecten van transities. Te weten timing, cumulatieve en sequentiële transities, accentuaties, verontrusting, *goodness of fit* tussen context en gedrag, verhoogde sensitiviteit en veranderingen in het ontwikkelingspad. Grabber en Brooks-Gunn (1996) vroegen zich hierbij af hoe individuen zich door ontwikkelingstransities navigeren.

Het eerste aspect van transities door Graber en Brooks-Gunn (1996) is timing. Uit klinische observaties binnen het OPDC blijkt dat alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde transitie meemaken en dat er toch individuele verschillen blijven bestaan in de uitkomst van deze transities. Graber en Brooks-Gunn (1996) beargumenteren dat het effect van timing afhankelijk is van de cultureel-maatschappelijke betekenis die eraan wordt verleend. Het wordt als normaal gezien dat je na de zomer van groep acht naar de brugklas gaat, dit in tegenstelling van een tijdelijke plaatsing op een OPDC. Dit maakt deviante transities negatieve transities.

Het tweede aspect van Graber en Brooks-Gunn (1996) betreft het onderscheid tussen cumulatieve en sequentiële transitieën. Zij concluderen dat de draagkracht van het individu bij een veelvoud aan transitieën overschat wordt en dat transitieën die snel op elkaar volgen negatieve effecten hebben op de ontwikkelingsuitkomst van de adolescent. Van leerlingen binnen het OPDC kan logischerwijs verwacht worden dat zij meer transitieën binnen een korter tijdbestek ervaren dan leerlingen in het VO en VSO die een stabiel onderwijsprogramma volgen zonder uitzicht op directe schooltransitieën. Echter, zowel leerlingen op het OPDC als leerlingen binnen het VSO ervaren meer multipale problematiek dan leerlingen op het VO (Roelofs, Kennis, Eimers en Keppels, 2001).

Het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) is bezig met een grootschalig regio onderzoek waarbij leerlingkenmerken in kaart worden gebracht van VO scholen, VSO scholen en OPDC's. Verwacht wordt dat leerlingen op het VSO en leerlingen op het OPDC meer multipale problematiek ervaren dan leerlingen in het VO (Roelofs et al., 2001). Tot nog toe is alleen het onderzoek binnen het OPDC in de regio Utrecht afgerond (Roelofs et al., 2001). In het onderzoek onderscheiden Roelofs en collega's (2001) vijf profielen; gedragsproblematiek, persoonlijke problematiek, problemen met studiehouding en -vaardigheden, problemen met het opleidingsniveau en loopbaanproblematiek. Uit de resultaten blijkt dat vrijwel alle deelnemers van het OPDC te maken hebben met een stapeling van meerdere problemen op verschillende gebieden. De helft van alle leerlingen van het OPDC heeft problemen op vier of vijf gebieden. Een nadeel van dit onderzoek is echter de beperkte uitwerking van de profielen. Met name het profiel persoonlijke problematiek maakt een meer nauwkeurig beeld van de sociaal emotionele problematiek niet mogelijk (Roelofs et al., 2001).

Sociaal emotionele aspecten van ontwikkeling tijdens transitieën worden wel nader onderzocht door Harter en Whitesell (2003). Zij richten zich daarbij op de ontwikkeling van de zelfwaardering. Harter en Whitesell (2003) benadrukken het belang van een stabiele zelfwaardering en concluderen dat in tijden van sociale veranderingen en vernieuwingen het belang van sociale steun toeneemt om de zelfwaardering constant te houden. Hieruit kan verondersteld worden dat

leerlingen binnen het VSO ondanks hun multi-pele problematiek een stabiel netwerk hebben van sociale steun dan leerlingen op het OPDC, die door negatieve transitie meerdere malen van sociale context verwisselen. Ofwel, de OPDC leerlingen ervaren het meest negatieve transitie, in de kortste tijd, met de minste sociale steun.

Het derde, vierde en vijfde aspecten van Graber en Brooks-Gunn (1996) betreffende accentuaties, verontrusting en *goodness of fit* tussen context en gedrag zullen hier gezamenlijk worden beschreven, waarbij het model van *goodness of fit* als referentiekader zal worden gebruikt. Dit model voorspelt de ontwikkelingsuitkomst van de adolescent op basis van de mate waarin de ontwikkelingsbehoeften van het individu worden vervuld door de omgevingscontext (Graber en Brooks-Gunn, 1996). Daarbij wordt beschreven dat contextuele transitie samen gaan met een verandering in sociale rolpatronen, ofwel met een verplaatsing van accentuaties. Vaardigheden die van belang zijn bij het oude rolpatroon zijn opeens minder van belang bij het nieuwe rolpatroon. Het kind zal zich moeten aanpassen om de nieuwe vaardigheden eigen te maken (een interne aanpassing als reactie op een externe transitie). Tegelijkertijd wordt het gedrag en affect van een puber beïnvloed door een veranderende hormoonhuishouding die het gevolg is van biologische transitie, ofwel een interne transitie die effect heeft op de interactie tussen interne beleving van het kind en navigeren door externe transitie (Graber, Brooks-Gunn, & Warren, 1993; Brooks-Gunn, et al., 1994). Graber en Brooks-Gunn (2003) beschrijven dat zowel interne als externe transitie verontrusting met zich mee brengen. Ofwel de eerder genoemde periode van instabiliteit (Piaget, 1926/1928; Vygotski, 1986). Wanneer het een kind niet lukt zich aan te passen aan een transitie zal de periode van verontrusting en instabiliteit langer duren. In de snelheid en effectiviteit waarmee adolescenten kunnen reageren op transitie zijn grote individuele verschillen te vinden (Graber en Brooks-Gunn, 2003). Dit maakt dat er, ongeacht de schoolstroom van de leerling, individuele verschillen bestaan in ontwikkelingsbehoeften.

Geen wonder dat Graber en Brooks-Gunn (1996) tot slot het zesde en zevende aspect betreffende de verhoogde sensitiviteit tijdens transitie en veranderingen in het ontwikkelingspad

tijdens transitie bespreken. Geconcludeerd wordt dat er grote individuele verschillen zijn in omgaan met stress. Echter, er blijkt een algemene tendens te zijn voor een verhoogde gevoeligheid voor stress tijdens transitie. Afsluitend bespreken Graber en Brooks-Gunn (1996) hoe een levensstijl bepaalt welke transitie een kind tegenkomt en welke keuzes daarbij gemaakt kunnen worden. Zij schrijven dat gezondheid van de adolescent een functie is van de levensstijl en het ervaren van protectieve factoren. Een transitie is een splitsing, waarbij negatieve factoren de kans op het inslaan van een negatief ontwikkelingspad vergroten. Dit maakt het opmerkelijk dat sommige leerlingen op het OPDC erin slagen om vanuit een negatieve transitie toch een positief ontwikkelingspad in te slaan. Ergens halen zij de kracht vandaan om deze positieve wending te maken.

Schoolpsychologie en opvoedstijlen

Een decennium lang zijn onderzoekers reeds bezig om kenmerken van het schoolklimaat te onderzoeken die de effectiviteit van middelbare scholen kunnen voorspellen (Gregory, Cornell & Fan, 2011). Hierbij is uitgebreid onderzoek gedaan naar de overeenkomst tussen school- en klassenklimaat en verschillende opvoedstijlen (Wentzel, 2002; Walker 2008; Gregory, Cornell & Fan, 2011). Wentzel (2002) en Walker (2008) gebruikten voor hun onderzoeken naar de relatie tussen opvoedstijlen en leerklimate de opvoedstijlen ontwikkeld door Diana Baumrind (1971, 1991).

Naar aanleiding van klassenobservaties maakte Baumrind (1971) gebruik van drie dimensies; acceptatie en betrokkenheid, controle, en het verlenen van autonomie. Op basis van deze drie dimensies karakteriseerde zij vier opvoedstijlen. De eerste opvoedstijl is de autoritatieve opvoedstijl, deze kenmerkt zich door warm en responsief ouderschap in combinatie met het stellen van redelijke eisen die begrijpelijk worden gemaakt en het verlenen van autonomie congruent aan de draagkracht van het kind. De tweede opvoedstijl is de autoritaire opvoedstijl, deze kenmerkt zich door koud en afwijzend ouderschap en gaat samen met dwangmatig eisenstellen en beslissingen maken voor het kind zonder dat deze invloed heeft. De derde opvoedstijl is de permissieve opvoedstijl, deze kenmerkt zich door een warme maar overdreven soepel ouderschap waarbij weinig eisen worden

gesteld en waarbij het kind zelf beslissingen mag maken ongeacht of het kind deze verantwoordelijkheid aan kan. De laatste opvoedstijl is de niet-betrokken opvoedstijl, deze kenmerkt zich door emotionele afstandelijkheid, het ontbreken van eisen stellen en een onverschilligheid ten opzichte van de besluitvorming van het kind (Baumrind, 1971).

Onderzoekers zijn het erover eens dat het toepassen van een autoritatieve opvoedstijl binnen de school veelbelovend is voor het bereiken van positieve effecten op de ontwikkelingsuitkomsten van adolescenten (Walker, 2008; Wentzel, 2002; Gregory, Cornell & Fan, 2011). Zo vonden verschillende studies dat leerlingen van scholen die hoge eisen stellen aan hun leerlingen, duidelijk zijn in het stellen en hanteren van regels en daarbij hoog scoren op betrokkenheid bij het welzijn van de leerlingen, meer positieve schoolresultaten behaalden in vergelijking met scholen waarbij een andere opvoedstijl in het leerklimaat werd gehanteerd (Lee & Smith, 1999; Pellerin, 2005; Shouse, 1996). Terwijl bij scholen die gekarakteriseerd worden door onverschilligheid, laag responsief en weinig eisend onderwijs blijkt dat leerlingen minder betrokken zijn bij school (Pelling, 2005). Deze bevindingen zijn belangrijk omdat ze aangeven dat een optimaal leerklimaat wordt gekenmerkt door het bieden van structuur en sociale steun. Dit uitgangspunt is dan ook de basis voor de autoritatieve discipline theorie die er vanuit gaat dat adolescenten het meest responsief zijn ten opzichte van eisen van docenten wanneer deze eisen worden gesteld in een context van ondersteuning en aanmoediging (Gregory & Cornell, 2009).

Structuur en voorspelbaarheid op school

Dat scholen verschillen in de mate waarin zij structuur bieden en regels stellen blijkt uit het bovenstaande. Het is van belang na te gaan wat deze structuur en regels binnen een autoritatieve leeromgeving kenmerkt. Zimmer-Gembeck en collega's (2006) onderzochten of de competentie van leerlingen ondersteund wordt door sociale relaties op school en de mate waarin er aan de ontwikkelingsbehoeften van de leerling tegemoet wordt gekomen. Zij concluderen dat het verstrekken van een gestructureerde en voorspelbare omgeving, waar de risico's voor succes en

falen duidelijk zijn, zorgt voor het ervaren van competentie, controle en succes. Dit doordat het voor de leerling duidelijker is welke doelen kunnen worden gesteld en hoe deze doelen zijn te behalen.

Eccles en Roeser (2011) hebben onderzoek verricht naar de school als invloedrijke ontwikkelingscontext voor adolescenten. In hun meta-analyse onderzochten zij onder andere wat de invloed is van docenteigenschappen op de intellectuele en sociale ontwikkeling van adolescenten. Zij vonden dat de bekwaamheid van docenten in hun vak evenals op didactisch gebied van invloed zijn op de ontwikkelingsuitkomst van adolescenten. Hierbij wordt veel nadruk gelegd op het belang van de kwaliteit van de werkrelatie die een docent aan gaat met een leerling. De hoofdaspecten van de werkrelatie tussen docent en leerling bestonden uit een balans tussen het uitdragen van gevoelens van acceptatie in de klas (Burchinal et al., 2008; Deci & Ryan, 2002; Hattie, 2009; NRC/IOM, 2004; Roeser et al., 2000; Wentzel & Wigfield, 2007) en tegelijkertijd het stellen van duidelijke grenzen (Crosnoe, 2005; Crosnoe, 2007; Elder & Conger, 2000). Deze aspecten voorspelden positieve uitkomsten op schoolse motivatie, binding met de school, toewijding aan leren en sociaal emotioneel welzijn op school. Zij komen overeen met de autoritatieve opvoedstijl van Baumrind (1971).

Naast docenten verschillen ook schoolcontexten in de mate waarin zij structuur en ondersteuning bieden aan leerlingen. Beiden hebben een relevante invloed op leerling uitkomsten (Gregory, Cornell & Fan, 2011). Weiss, Carolan en Baker-Smith (2010) onderzochten de assumpties betreffende de grootte van scholen en betrokkenheid bij school in relatie tot schoolprestatie. Zij vonden dat voor kleine scholen de betrokkenheid van de leerlingen bij school groter is en dat scholen groter dan 400 leerlingen schadelijk kunnen zijn voor schoolprestatie. Barker en Gump (1964) vonden dat kleine scholen beter zijn voor marginale leerlingen. Echter, Weiss, Carolan en Baker-Smith (2010) concluderen dat het belangrijk is te vermelden dat er grote individuele verschillen zijn bij het effect van schoolgrootte op schoolprestaties. Dit maakt het voorspellen van de juiste school voor een individu op basis van enkel school grootte onmogelijk.

Om individuele verschillen te verklaren voor het vaststellen van een goede school wordt door veel onderzoekers de *stage-environment fit* benadering gebruikt. Deze benadering suggereert het

belang van het kijken naar de *fit* tussen de behoeften van de adolescent en de aangeboden kansen vanuit de omgeving (Eccles en Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Zimmer-Gembeck et al., 2006). Als er een daling zou zijn in schoolse motivatie dan zou dat aan de *fit* kunnen liggen tussen de behoeften van het individu en de aangeboden kansen vanuit zijn omgeving (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993). Ofwel, Eccles en collega's (1993) suggereren dat de *fit* tussen de ontwikkelingsbehoeften van de adolescent en de educatieve omgeving van groot belangrijk is. Hierbij blijkt dat ondersteuning in autonomie, verbondenheid en structuur de betrokkenheid bij school vergroten (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Furrer & Skinner, 2003; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000; Sweetland & Hoy, 2000; Wentzel, 1999).

Leerlingen op het OPDC volgen een tijdelijk traject. Hierbij worden zij in een nieuwe schoolomgeving geplaatst, in een nieuw gebouw en met nieuwe docenten. Deze overgang biedt ook nieuwe kansen die vanuit de omgeving aangeboden kunnen worden. Ofwel, OPDC leerlingen ervaren meer externe fysieke transities dan leerlingen op het VO en VSO. Verwacht wordt dan ook dat leerlingen op het OPDC meer instabiliteit in de fysieke schoolomgeving ervaren dan leerlingen op het VO en VSO (zie hypothese 6).

Sociale steun

Volgens de autoritatieve opvoedstijl van Baumrind (1971) is naast het bieden van structuur en autonomie, betrokkenheid een belangrijke factor. Wang en Eccles (2012) benadrukken het belang van sociale steun binnen de schoolcontext. Uit onderzoek blijkt dat sociale steun van leraren, klasgenootjes en ouders positieve academische resultaten bevordert en negatieve psychologische uitkomst tijdens de adolescentie voorkomt (Garnefski & Diekstra, 1996; Malecki & Demaray, 2007; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010).

Ryan en Patrick (2001) deden onderzoek naar het belang van sociale steun door docenten in de klas. Zij beschrijven sociale steun door docenten als de mate waarin leerlingen geloven dat docenten waarde hechten aan het aangaan van persoonlijke relaties met hen. Het ervaren van steun

door docenten is gekoppeld aan prestatie­motivatie van leerlingen. Wanneer de leerlingen hun leraar zien als ondersteunend tonen zij een hogere mate van interesse en plezier in hun schoolwerk (Goodenow, 1993; Fraser & Fisher, 1982; Midgley et al., 1989; Skinner & Belmont, 1993), een meer positief academisch zelfbeeld (Felner, Aber, Primavera, & Cauce, 1985), en grotere verwachtingen voor succes in de klas (Goodenow, 1993).

Naast de steun van docenten is het ervaren van sociale steun door *peers* cruciaal tijdens de adolescentie. Onderzoek (Berndt & Keefe, 1995; Brown, 1990; Ryan & Patrick, 2001; Parker & Asher, 1987; Wang & Eccles, 2012) heeft aangetoond dat succesvolle relaties met klasgenootjes belangrijk zijn voor het aanpassen aan de schoolcontext en voor positieve schoolprestaties. Onder succesvolle relaties met klasgenootjes wordt verstaan het vertonen van pro-sociaal gedrag, zelfonthulling en emotionele steun (Wang & Eccles, 2012). Door gevoelens van steun en acceptatie worden adolescenten voorzien in hun behoefte tot het ervaren van verbondenheid en tevredenheid op school (Wang & Eccles, 2012). Ook deze bevindingen sluiten aan bij het concept van de autoritatieve opvoedstijl van Baumrind (1971).

Tot slot blijkt ouderlijke steun schooluitkomsten bij adolescenten te bevorderen (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Simons-Morton & Chen, 2009). Leerlingen met ondersteunende ouders hebben een grotere kans om betrokken te zijn in pro-sociaal gedrag, om geïnteresseerd te zijn in en actief mee te doen op school, en om te voorkomen dat leerlingen in de problemen raken op school (Anderson, Sabatelli, & Kosutic, 2007; Wang, Dishion, Stormshak, & Willett, 2011). In overeenkomst met Baumrind (1971) is streng maar ontvankelijk ouderschap positief gecorreleerd aan academische toewijding en succes bij adolescenten (Furrer & Skinner, 2003; Wolley & Bowen, 2007). Vijandig ouderschap wordt geassocieerd met slechtere academische resultaten en taak- in plaats van procesgeoriënteerde overtuiging en gedragingen (Furrer & Skinner, 2003; Wolley & Bowen, 2007). Daarnaast blijkt het ervaren van ouderlijke steun door adolescenten prestatie­motivatie te verhogen (Wentzel, 1998).

Leerlingen op het OPDC ervaren meer wisselingen van sociale steungroepen dan leerlingen op het VO en het VSO. Verwacht wordt dat leerlingen op het OPDC door deze wisselingen minder sociale steun ervaren dan leerlingen op het VSO en VO (zie hypothese 7).

Prestatiemotivatie

Naast de externe factoren fysieke structuur en sociale steun speelt de interne factor prestatiemotivatie een belangrijke rol bij het behalen van positieve schoolresultaten (Fontaine, 1995). Prestatiemotivatie is een dynamisch construct en kan gedefinieerd worden als de behoefte om te presteren. Verschillende theoretici hebben dit construct onderzocht (Ben-Ari & Eliassy, 2003; Fontaine, 1995; Baumann & Scheffer, 2011). Dit heeft geleid tot het ontstaan van verschillende benaderingen. De overeenkomst in de verschillende benaderingen is dat zij alle erkennen dat prestatiemotivatie in de schoolcontext nauw verbonden blijkt te zijn met het zelfbeeld. Drie benaderingen zullen kort besproken worden.

Volgens de *self-enhance* benadering hebben prestatiemotivatie en het zelfbeeld een direct effect op de behaalde schoolresultaten. Aanhangers van de *skill-development* benadering beweren echter dat prestatiemotivatie wordt bepaald door schoolresultaten. Een derde stroming, de *reciprocal* benadering, vindt dat er wederzijdse beïnvloeding plaatsvindt tussen prestatiemotivatie, zelfbeeld en schoolresultaten (Fontaine, 1995). Uit onderzoeken blijkt dat deze drie constructen binnen de schoolcontext op hun beurt weer beïnvloed worden door sociale steun (Fontaine, 1995; Garnefski & Diekstra, 1996; Malecki & Demaray, 2007; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010), en geboden structuur op school (Gregory, Cornell & Fan, 2011). Dit komt overeen met de bevindingen van Baumrind (1971). Leerlingen op het OPDC en VSO hebben meer negatieve schoolresultaten en academische faalervaringen dan leerlingen op het VO. Verwacht wordt dat leerlingen op het OPDC en VSO minder prestatiemotivatie vertonen dan leerlingen op het VO (zie hypothese 8).

Zelfwaardering

Zelfwaardering is een uitgebreid onderzocht construct. In eerste instantie gingen onderzoekers er van uit dat een hoge mate van zelfwaardering de meest positieve ontwikkelingsuitkomsten had voor het individu (Kernis, Cornell, Sun, Berry & Harlow, 1993). Deze visie is echter achterhaald. In dit hoofdstuk zal een overzicht worden gegeven van belangrijke onderzoeksbevindingen die hebben geleid tot het hedendaagse beeld betreffende zelfwaardering.

Meer dan hoog of laag: Onderzoekers zijn het er over eens dat er meer is dan alleen een hoge of een lage zelfwaardering en benadrukken het belang van een stabiele versus een instabiele zelfwaardering voor het sociaal emotioneel welzijn van adolescenten (Harter & Whitesell, 2003; Kernis, Cornell, Sun, Berry & Harlow, 1993; Oosterwegel, Field, Hart & Anderson, 2001; Kernis & Waschull, 1995; Kernis, 2005). Rosenberg (1986) maakt onderscheid tussen lange termijn fluctuaties binnen de zelfwaardering, de zogenaamde *baseline zelfwaardering*, en korte termijn fluctuaties binnen de zelfwaardering, de zogenaamde *barometrische instabiliteit*. Het gedachtegoed van Rosenberg (1986) wordt door vele onderzoekers gebruikt (Kernis & Goldman, 2003). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de barometrische instabiliteit in zelfwaardering. Hieronder wordt verstaan kortstondige fluctuaties in het zelfbeeld die een onderdeel zijn van de contextuele baseline zelfwaardering.

Ontwikkeling van instabiele zelfwaardering: Roberts en Monroe (1994) ontwikkelden een multidimensionaal model voor de totstandkoming van instabiele zelfwaardering bij individuen met een depressieve stoornis. Hayes, Harris en Carver (2004) pasten het model van Roberts en Monroe (1994) aan om globale risicofactoren vast te stellen voor het ontwikkelen van een instabiele zelfwaardering. Hayes, Harris en Carver (2004) onderscheidden net als Roberts en Monroe (1994) vier risicofactoren. Ten eerste een beperkte beschikbaarheid van bronnen voor de vorming van zelfwaardering. Hoe minder het aantal bronnen, hoe groter de kans is dat succes en falen op deze gebieden de globale zelfwaardering beïnvloeden. Ten tweede de onvolkomenheid in schemata. Schemata zijn cognitieve structuren die vroegere ervaringen organiseren en die dienen als *templates*

voor het organiseren van nieuwe informatie (Beck, 1967, 1976; Segal, 1988; Young, 1990). Schemata vormen de basis waarop de ervaring van de zelfwaardering is gebaseerd. Onvolkomen schemata – schemata die geen accurate organisatie representeren - dragen bij aan het vormen van een instabiele zelfwaardering (Roberts en Monroe; 1994; Hayes, Harris & Carver; 2004). Ten derde benoemen Hayes, Harris en Carver (2004) en Roberts en Monroe (1994) negatieve generalisatie. Hieronder wordt de neiging verstaan om slechte uitkomsten te generaliseren naar de globale zelfwaardering. Tot slot negatieve gebeurtenissen, die negatieve gevoelens over de zelf kunnen activeren. Zowel Roberts en Monroe (1994) als Hayes, Harris en Carver (2004) concluderen dat individuen met een instabiele zelfwaardering in grotere mate worden blootgesteld aan de beschreven risicofactoren in vergelijking met mensen met een stabiele zelfwaardering. Deze bevindingen zijn belangrijk omdat uit het model van Roberts en Monroe (1994) en Hayes, Harris en Carver (2004) blijkt dat de ontwikkeling van een instabiele zelfwaardering een interne cognitieve component heeft en een extern sociale component.

Instabiliteit: Greenier, Kernis, Whisenhunt, Waschull, Berry, Herlocker en Abend (1999) specificieerden deze interne cognitieve en extern sociale componenten nader. Zij ontdekten dat negatieve gebeurtenissen een grotere impact hebben op de stabiliteit van de zelfwaardering bij individuen met een instabiele zelfwaardering in vergelijking met individuen met een stabiele zelfwaardering. Greenier en collega's (1999) suggereerden dat individuen met een instabiele zelfwaardering geen accuraat beeld van zichzelf hebben en dat hun beeldvorming wordt bepaald door een zogenaamde *evaluative set*. De *evaluative set* bestaat uit drie afhankelijke componenten. Ten eerste een verhoogde alertheid op informatie of gebeurtenissen die de zelfwaardering mogelijk kunnen beïnvloeden (attentie). Ten tweede de bias om ambigue of niet relevante uitkomsten en gebeurtenissen te interpreteren als relevant voor de zelfwaardering (bias). Ten derde het koppelen van specifieke gebeurtenissen aan de globale zelfwaardering (globalisatie). Dit gedachtegoed is van belang omdat het aantoont dat de externe sociale context beïnvloed wordt door de interne cognitieve interpretatie van het individu.

Twee dimensies van zelfwaardering: Kernis, Greenier, Herlocker, Whisenhunt en Abend (1997) gingen nog een stap verder en onderzochten de invloed van stabiliteit op het niveau van zelfwaardering. Zij concluderen dat niveau en instabiliteit in zelfwaardering aan elkaar gecorreleerd zijn ($r = 0.62$; $p < 0.001$) en twee kanten zijn van dezelfde medaille. Ofwel, naast dat de zelfwaardering hoog of laag is, is deze tegelijkertijd stabiel of instabiel. Deze bevinding is van groot belang geweest voor de verdere onderzoeken naar zelfwaardering omdat hiermee een nieuw onderzoeksveld is gecreëerd naar de zoektocht van de meest optimale en meest kwetsbare vorm van zelfwaardering (Kernis et al., 1997). Hierbij is een hoog niveau van zelfwaardering of een stabiele zelfwaardering niet in alle gevallen een positieve uitkomst.

Stabiliteit en hoge zelfwaardering: Kernis en Goldman (2003) gaan in hun meta-analyse in op het verband tussen het niveau van zelfwaardering en de mate van stabiliteit. Zij staan stil bij de stabiliteit van een hoge zelfwaardering. Kernis en Goldman (2003) benoemen hierbinnen twee stromingen. De eerste stroming is van mening dat een hoge zelfwaardering een *fragile zelfwaardering* is. Mensen met een hoge zelfwaardering zijn constant bezig deze te bevestigen en gebruiken hiervoor zelf-verbeterende en zelf-beschermende strategieën (Kernis & Goldman, 2003). Dit gaat samen met meer vijandigheid naar anderen toe. Daarnaast wordt aan een fragile zelfwaardering een externe vorm van zelfregulatie toegeschreven. Deze wordt gekenmerkt door het naleven van sociale normen en waarden die worden opgelegd door significante anderen (Ryan & Cornell, 1998). Dit maakt dat individuen met een hoge zelfwaardering in een lastige situatie zitten aangezien zij meer gericht zijn op hun omgeving en deze tegelijkertijd als vijandig ervaren. Volgens deze stroming gaat een fragile zelfwaardering dan ook samen met hoge mate van instabiliteit. De tweede stroming is juist van mening dat een hoge zelfwaardering een *secure zelfwaardering* is. Individen met een hoge zelfwaardering accepteren hun eigen zwakheden en tekortkomingen. Zij hebben weinig aanmoediging nodig vanuit de omgeving en ervaren niet snel dat hun zelfwaardering bedreigd wordt (Kernis & Goldman, 2003). Daarbij maken zij gebruik van een interne zelfregulatie en hechten daarbij belang aan interne normen en waarden (Ryan & Cornell, 1998). Volgens deze

stroming gaat een secure zelfwaardering juist samen met stabiliteit in de zelfwaardering. Het belang van deze twee stromingen - een hoge zelfwaardering is fragiel versus secuur – is dat zij beiden de invloed van zelfacceptatie en authenticiteit op zelfwaardering benadrukken.

Kernis en Goldman (2003) sluiten hun discussie met de conclusie dat het hoogst waarschijnlijk is dat de kenmerken van een hoge instabiele zelfwaardering tot nog toe altijd werden toegeschreven aan een lage zelfwaardering. Dit inzicht is van belang omdat dit aangeeft dat er niet gesproken kan worden van enkel een hoge of lage zelfwaardering en dat stabiliteit een niet te vergeten afhankelijke component is van zelfwaardering.

Stabiliteit en lage zelfwaardering: Paradise en Kernis (2002) onderzochten zelfwaardering en de mate van psychologisch welzijn en keken hierbij naar het niveau en de stabiliteit van zelfwaardering. Uit hun onderzoek komt naar voren dat een stabiele zelfwaardering, ongeacht het niveau, meer positieve uitkomsten heeft op het psychologisch welzijn in vergelijking met een instabiele zelfwaardering. Toch kwamen er ook positieve uitkomsten naar voren voor individuen met een lage en instabiele zelfwaardering in vergelijking met individuen met een lage stabiele zelfwaardering. Individuen met een lage instabiele zelfwaardering scoorden even hoog op positieve relaties als individuen met een hoge instabiele zelfwaardering. Individuen met een lage stabiele zelfwaardering scoorden het laagst op positieve relaties. Individuen met een lage instabiele zelfwaardering scoorden even hoog op persoonlijke groei als individuen met een hoge instabiele zelfwaardering. Individuen met een lage stabiele zelfwaardering scoorden het laagst op persoonlijke groei (Paradise & Kernis, 2002). Paradise en Kernis (2002) redeneren dat een individu met een instabiele lage zelfwaardering - in tegenstelling tot een individu met een stabiele lage zelfwaardering - naast negatieve ook positief gewaardeerde interacties kan vertonen en ontvangt hierdoor niet alleen maar afwijzing maar soms ook sociale bekrachtiging. Een fluctuatie kan ook gezien worden als een tijdelijke bevrijding van negatieve gedachten over de zelf (Paradise en Kernis, 2002). Deze bevindingen zijn van belang omdat aangetoond wordt dat instabiliteit als beschermende factor *kan* dienen bij een lage zelfwaardering. In het huidige onderzoek zal echter een hoge en stabiele

zelfwaardering als optimale ontwikkelingsuitkomst worden beschouwd. Verwacht wordt dat OPDC leerlingen meer instabiliteit in de zelfwaardering ervaren dan leerlingen binnen het VSO en het VO (zie hypothese 9).

Wat maakt nu dat sommige leerlingen op het OPDC ondanks de geboden structuur wel om kunnen gaan met deze situatie en erin slagen terug te keren naar het VO, terwijl anderen dit niet lukt? Dit onderzoek richt zich op de vraag of het stabiliseren van fysieke en sociale transitie, zoals het OPDC tracht te doen, ervoor kan zorgen dat interne transitie kunnen stabiliseren. *Dit onderzoek gaat na of en in welke mate een stabiele schoolomgeving een beschermende factor is tegen het ontwikkelen van een instabiele zelfwaardering bij adolescenten.* Het onderzoek bestaat uit drie delen. Ten eerste een theoretisch deel waarbij vijf hypothesen worden geformuleerd die de theoretisch constructen toetsen (figuur 2). Ten tweede een toegepast deel waarbij vier hypothesen geformuleerd worden om de invloed van de theorie in de praktijk te toetsen. Om de toegepaste hypothesen te toetsen zullen leerlingen van het OPDC vergeleken worden met leerlingen op het VSO en met leerlingen op het VO. Het laatste deel betreft een verdiepende exploratie. Hiertoe zal per schooltype gekeken worden naar de onderlinge verbanden tussen de structurerende variabelen. Wanneer de hypothesen uit het theoretische en het toegepaste deel bevestigd worden kan er worden aangenomen dat het stabiliseren van extern structurerende factoren kan bijdragen aan het stabiliseren van intern structurerende factoren.

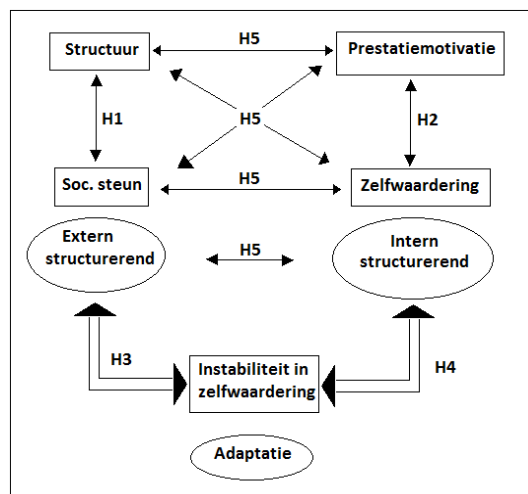
Hypothesen voor het theoretisch deel

- H1. Er is sprake van een extern structurerende factor gebaseerd op de correlatie tussen ervaren structuur en ervaren sociale steun.*
- H2. Er is sprake van een intern structurerende factor gebaseerd op de correlatie tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering.*
- H3. Er bestaat een correlatie tussen de extern structurerende factor en instabiliteit in de zelfwaardering.*

- H4. Er bestaat een correlatie tussen de intern structurende factor en instabiliteit in de zelfwaardering.
- H5. Correlaties binnen structurende factoren zijn hoger dan tussen beide verschillende structurende factoren.

Hypothesen voor de toepassing

- H6 OPDC leerlingen ervaren meer instabiliteit in de schoolomgeving dan VO en VSO leerlingen.
- H7 OPDC leerlingen ervaren minder sociale steun dan VSO- en VO leerlingen.
- H8 OPDC en VSO leerlingen hebben minder prestatiemotivatie dan VO leerlingen.
- H9 OPDC leerlingen hebben een meer instabiele zelfwaardering dan VSO- en VO leerlingen.



Figuur 2: Theoretisch onderzoeksdesign.

- METHODE -

Participanten

Participanten werden geworven door het aanschrijven van scholen in de omgeving Utrecht. Er deden drie scholen mee aan het onderzoek. Ten eerste de Utrechtse School, dit is een OPDC met leerlingen die voornamelijk externaliserende gedragsproblematiek vertonen. Ten tweede de Berg en Bosschool, dit is een VSO met voornamelijk leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Tot slot het Gregorius College, dit is een VO en wordt als controle groep gebruikt. In totaal zijn er 235 leerlingen benaderd. Daarvan hebben 65 leerlingen (30% jongens, 12 % meisjes, 42% geslacht missing; gemiddelde leeftijd 14.38 jaar (SD = 1.06)) toestemming gekregen voor deelname (zie tabel 11 in de resultatensectie).

Meetinstrumenten

Persoonsgegevens. Naast geslacht en leeftijd werden de leerlingen gevraagd naar het geboorteland ouders en gezinssamenstelling (twee biologische ouders, één biologische ouder, één biologische ouder en zijn/haar partner, anders namelijk). Gedragsproblematiek werd gemeten aan de hand van de *Child Behavior Checklist* (CBCL 6-18). Deze meet gedrags- en emotionele problemen en vaardigheden van jongeren van 6 tot 18 jaar. De vragenlijst is ingevuld door een van de ouders/begeleiders. De twee brede-bandsyndromen 'internaliserende problematiek' (teruggetrokken/depressief, lichamelijke klachten en angstig/depressief) en 'externe problematiek' (normafwijkend gedrag en agressief gedrag) worden gebruikt in de pre-analyses.

Structuur en voorspelbaarheid op school. Om structuur en voorspelbaarheid op school te meten werd de Vragenlijst Structuur en Voorspelbaarheid op School (SVSV) afgenomen. Deze lijst is speciaal voor dit onderzoek geconstrueerd en meet het ervaren van structuur en voorspelbaarheid binnen de onderwijscontext. Het instrument is bedoeld voor middelbare scholieren van het VMBO

onderwijs. De SVSV bestaat uit drie subschalen, te weten fysieke structuur, schoolregels en *peer*-verwachtingen. Elke subschaal bestaat uit 5 stellingen en heeft een 6 punt Likertschaal. Antwoordmogelijkheden varieerden van 'helemaal niet mee eens' (1) tot 'helemaal mee eens' (6) (zie bijlage 1). Een exploratieve factoranalyse zal worden uitgevoerd om de componenten van het instrument te testen. De betrouwbaarheid is gemeten met Cronbach's alfa. De alfa's voor de subschalen zijn respectievelijk $\alpha = .935$ voor fysieke structuur, $\alpha = .882$ voor regel-structuur, $\alpha = .889$ voor *peer*-structuur. De alfa voor het gehele instrument betrof $\alpha = .877$. Dit geeft aan dat er sprake is van een goede betrouwbaarheid.

Ervaren sociale steun. Om de ervaring van sociale steun te meten is gebruik gemaakt van de Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), ontworpen door Zimet en collega's (1988). Voor dit onderzoek is de MSPSS vertaald en aangepast door de oorspronkelijke subschaal betreffende significante anderen te specificeren naar docenten en de oorspronkelijke subschaal betreffende vrienden te specificeren naar klasgenoten (MSPSS-NL). De MSPSS-NL meet het ervaren van sociale steun binnen de school context. Het instrument bestaat uit 12 stellingen. Participanten geven aan in hoeverre zij het met de stellingen eens zijn op een 6 punt Likertschaal. De antwoordmogelijkheden varieerden van 'helemaal niet mee eens' (1) tot 'helemaal mee eens' (6) (zie bijlage 2). Een exploratieve factoranalyse zal worden uitgevoerd om de componenten van het instrument te testen. De betrouwbaarheid is gemeten met Cronbach's alfa. De alfa's voor de subschalen zijn respectievelijk $\alpha = .858$ voor ouder-steun, $\alpha = .896$ voor *peer*-steun en $\alpha = .858$ voor docent-steun. De alfa voor het gehele instrument betrof $\alpha = .792$. Dit geeft aan dat er sprake is van een goede betrouwbaarheid.

Prestatiemotivatie. Om de prestatiemotivatie te meten werd de P-schaal (33 items) van de Prestatiemotivatietest voor kinderen 2 (PMT-K2) afgenomen. Deze meet prestatiemotivatie bij kinderen uit groep 7 BO t/m klas 3 VO. In de COTAN wordt de criteriumvaliditeit als onvoldoende beoordeeld op basis van te weinig onderzoek. De andere eigenschappen zijn allen voldoende tot

goed beoordeeld. Na ompoling werd de betrouwbaarheid werd gemeten met de Cronbach's alfa, deze betrof $\alpha = .816$ en geeft aan dat de betrouwbaarheid goed was.

Zelfwaardering. Om zelfwaardering (RosenTOT) te meten werd een vertaling van de Rosenberg Zelfwaardeschaal (RSEQ-NL) gebruikt. Deze meet globale zelfwaardering en bestaat uit 10 stellingen met een 4 punt Likertschaal. De antwoordmogelijkheden varieerden van 'helemaal mee eens' (1) tot 'helemaal mee oneens' (4). De RSEQ-NL werd gedurende vijf achtereenvolgende dagen afgenomen. De RSEQ-NL is niet opgenomen in de COTAN. Vijf items moesten worden omgepoold. De betrouwbaarheid werd per dag gemeten met de Cronbach's alfa en varieerde tussen $\alpha = .863$ op maandag tot $\alpha = .935$ op vrijdag. Dit gaf aan dat de betrouwbaarheid van de RSEQ-NL goed tot zeer goed was.

Instabiliteit in zelfwaardering. Om instabiliteit in de zelfwaardering (RosenSD2) te meten werd de standaarddeviatie (SD) van de RSEQ-NL berekend op basis van twee, drie en vier afnamemomenten. Vanwege het grotere aantal participanten dat op deze manier in de analyses kon worden opgenomen, en de afwezigheid van significante verschillen tussen de schooltypen, is gekozen voor de SD op basis van twee dagen (zie Tabel 1).

Tabel 1: Per school het aantal respondenten (*N*), gemiddelde waarde (*M*), standaarddeviatie (*SD*) en significantie waarde (*Sig.*) van het verschil tussen de scholen betreffende instabiliteit in de zelfwaardering (*RosenSD*). Instabiliteit in de zelfwaardering is gemeten op basis van twee (*RosenSD2*), drie (*RosenSD3*) en vier (*RosenSD4*) dagen.

	School	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
RosenSD2	OPDC	17	0.344	0.26	<i>F</i> (1)= 0.451; <i>ns</i>
	VSO	13	0.40	0.12	
RosenSD3	OPDC	15	0.34	0.27	<i>F</i> (1) = 0.662; <i>ns</i>
	VSO	12	0.41	0.11	
RosenSD4	OPDC	11	0.36	0.29	<i>F</i> (1) = 0.319; <i>ns</i>
	VSO	11	0.42	0.12	

Procedure

Nadat scholen hadden aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek zijn er per klas klassikale voorlichtingen gegeven waar werd verteld wat het onderzoek inhoudt en hoe de leerlingen deel

konden nemen. Ook werden de leerlingen geïnformeerd over de beloning van €50,- die per school verloot werd onder de deelnemers. Wanneer een leerling deel mocht nemen kreeg deze een lotnummer toegewezen. Dit lotnummer diende op elke vragenlijst te worden ingevuld. Door meer vragenlijsten in te vullen vergrootten de leerlingen hun kans om te winnen. Tevens stelden de lotnummers de onderzoeker in staat om alle losse vragenlijsten te kunnen koppelen aan een individu. Aan het eind van de voorlichting werden informatiepakketten uitgedeeld. Deze bevatten een brief voor de ouders, een brief voor de leerling, een toestemmingsformulier en een Child Behaviour Checklist (CBCL) (zie bijlage 3). Benadrukt werd dat leerlingen alleen mee konden doen nadat zij een getekend toestemmingsformulier hadden ingeleverd op school. De week na de voorlichting vond de data afname plaats. De data afname duurde vijf dagen en startte op een maandag en liep tot en met vrijdag. Voor de data afname werd een website aangemaakt (www.mijnschoolenik.simp-site.nl). Daarop werden de vragenlijsten per dag aangeboden. Om er zeker van te zijn dat de RQSE-NL iedere dag werd ingevuld (en niet op een dag meerdere malen) werd de link naar deze lijst per dag online gezet. Zie voor het overzicht van de meetinstrumenten per dag Tabel 2.

De scholen verschilden in grote mate in hun facilitaire voorzieningen, hierdoor was het niet overal mogelijk om de vragenlijsten iedere dag online op school in te vullen. Alleen op het OPDC was dit mogelijk. Op het VO werd de RQSE-NL dagelijks schriftelijk in de klas afgenomen aan het eind van de dag. De overige vragenlijsten werden door de leerlingen zelfstandig thuis online ingevuld. Daarbij konden er bij het VO dagelijkse herinneringsmails naar de leerlingen gestuurd met daarin het overzicht van de lotnummers en een link naar de website. Op het VSO werden de leerlingen op school dagelijks in de gelegenheid gesteld om de RQSE-NL online in te vullen. De overige vragenlijsten werden zelfstandig thuis online ingevuld.

Tabel 2: Meetinstrumenten per dag.

Instrument	maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag
Rosenberg	x	x	x	x	x
PMT-K2 (p-schaal)		x			
MSPSS			x		
VSVS					x

Data-analyse

Het computerprogramma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versie 20 is gebruikt om de data te analyseren¹. Ten eerste is in de pre-analyse een *principal component* analyse (PCA) uitgevoerd voor de VSVS en voor de MSPSS. Daarna is met Kolmogorov-Smirnov test (K-S test) en Levine's test nagegaan of de verzamelde data voldeden aan de aannames van normaliteit en homogeniteit van de variantie. Door positieve scheefheid is er een log-transformatie uitgevoerd. Vanwege het geringe aantal participanten werd met de Kruskal Wallis test de vergelijkbaarheid van de participanten per schooltypes getest betreffende sekse, leeftijd, gezinssamenstelling, etniciteit en gedragsproblematiek.

Ten tweede werd het theoretisch model, over de volledige steekproef, aan de hand van parametrische testen onderzocht. Dit werd gedaan door de samenhang te toetsen tussen de constructen (VSVS, MSPSS, PMT, RosenTOT) aan de hand van de Pearson's productmoment correlatie met een tweezijdige significantieniveau van $\alpha = 0.05$. Er kan gesproken worden van een extern structurerende factor wanneer er een correlatie bestaat tussen structuur en sociale steun. Er kan gesproken worden van een intern structurerende factor wanneer er een correlatie bestaat tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Met Pearson's productmoment correlatie met een tweezijdige significantieniveau van $\alpha = 0.05$ is de correlatie tussen de intern- en extern structurerende factoren berekend. Met een stapsgewijze multipele regressie is nagegaan of instabiliteit in de zelfwaardering kan worden voorspeld door extern structurerende en vervolgens intern structurerende factoren.

Ten derde werden de toegepaste hypothesen met non-parametrische testen onderzocht. Omdat er sprake is van een kleine populatie, is er gebruik gemaakt van de Kruskal-Wallis-toets om na te gaan of er verschillen bestaan tussen schooltypes op het ervaren van structuur in de school, sociale steun en prestatiemotivatie. Voor het meten van verschillen tussen schooltypes in zelfwaardering en in instabiliteit in de zelfwaardering is de Mann-Whitney U test gebruikt. Tot slot

¹ De uitkomsten van de analyses die in deze paragraaf beschreven worden zijn te vinden bij de resultaten sectie.

wordt ter verdieping een exploratieve situatiebeschrijving gegeven op basis van Spearman's rho correlaties tussen de constructen per schooltype.

- RESULTATEN -

Pre-analyses

Factoranalyse VSVS. De VSVS is speciaal voor dit onderzoek ontworpen. Voordat de VSVS gebruikt kon worden is onderzocht wat de parametrische kwaliteiten zijn. Om nader inzicht te krijgen in dit nieuwe instrument is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd, te weten een *principal component* analyse (PCA) op de correlatie matrix. Wegens afhankelijkheid van de factoren is de *oblique direct oblimin* rotatie uitgevoerd, met een minimale interactie voor covariantie van .30. Uit de analyse bleek ten eerste dat de determinant (5.65E-007) groter is dan de vereiste 1.0E-5. Daarnaast werd er voldaan aan *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO-test) (KMO = 0.627 > .05) en aan *Bartlett's Test of Sphericity* (Approx. $\chi^2(105) = 347.67$; $p < 0.001$). De *Anti-Image correlatie* gaf twee variabelen aan met een correlatie kleiner dan .05 (fysiek2 $r = 0.441$; regels5 $r = 0.486$)².

De totale variantie bleek voor 75% voorspeld te kunnen worden op basis van drie componenten (fysieke structuur 47%; *peer*-structuur 17%; regel-structuur 11%). Dit is in overeenstemming met de verwachte drie subschalen. De factor ladingen voor en na de rotatie zijn te zien in de Component Matrix (tabel 3) en de Pattern Matrix (tabel 4). Verder bleek de fysieke-structuur negatief te zijn gecorreleerd aan *peer*-structuur ($r = -0.31$) en positief gecorreleerd aan regel-structuur ($r = 0.31$). *Peer*-structuur is negatief gecorreleerd aan regel-structuur ($r = -0.28$). Voor de Componenten Correlatie Matrix zie tabel 5. Tot slot bleek uit de Component Score Covariance Matix (tabel 6) dat de drie componenten zoals verwacht onderling afhankelijk zijn, maar slechts matig. Geconcludeerd wordt dat er succesvol gesproken kan worden van een betrouwbaar

² De analyse is vervolgens opnieuw uitgevoerd zonder deze variabelen. Er werd wederom voldaan aan de vereiste grootte van de determinant (1.53E-005), de KMO-test (KMO = 0.718 > 0.5) en aan *Bartlett's Test of Sphericity* (Approx. $\chi^2(78) = 275.35$; $p < 0.001$). De *Anti-Image correlatie* gaf vervolgens geen correlaties onder de 0.5. Het verschil dat de verwijdering van deze twee variabelen met zich mee brengt in de factoranalyse is echter gering, de variabelen zullen daarom niet uit de verdere analyse worden verwijderd (zie bijlage 4 voor de SPSS output van de VSVS factoranalyse).

meetinstrument, bestaande uit drie subschalen, voor het meten van structuur en voorspelbaarheid op school.

Tabel 3: *Component Matrix VSVS. Principal Component Analyse methode voorafgaand aan de Oblimin rotatie.*

item	Component		
	1	2	3
regels2	,814		
peers4	,779		
fysiek5	,778		
peers2	,774		
regels3	,735		
peers5	,723		
peers3	,711	-,533	
fysiek4	,650		
regels1	,593	,449	,415
fysiek3	,568	,492	-,466
peers1	,621	-,663	
fysiek1	,552		-,629
regels4	,464	,478	,619

Tabel 4: *Pattern Matrix VSVS. Prinncipal Component Analyse methode na Oblimin rotatie met Kaiser Normalization.*

item	Component		
	1	2	3
fysiek1	,887		
fysiek3	,882		
fysiek5	,687		
fysiek4	,514		
peers1		-,969	
peers3		-,909	
peers2		-,816	
peers4		-,784	
peers5		-,723	
regels4			,959
regels1			,819
regels3			,619
regels2			,528

Tabel 5: *Component Correlatie Matrix, VSVS.*

Component	1	2	3
1	1,000	-,310	,309
2	-,310	1,000	-,280
3	,309	-,280	1,000

Tabel 6: *Component Score Covariantie Matix, VSVS.*

Component	1	2	3
1	1,501	-,986	2,214
2	-,986	1,261	-,590
3	2,214	-,590	3,405

Factoranalyse MSPSS-NL. De MSPSS-NL is speciaal voor dit onderzoek ontworpen. Voordat de MSPSS-NL gebruikt kon worden is onderzocht wat de parametrische kwaliteiten zijn. Om nader inzicht te krijgen in dit nieuwe instrument is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd, te weten een *PCA op de correlatie matrix*. Wegens afhankelijkheid van de factoren is de *oblique direct oblimin* rotatie uitgevoerd, met een minimale interactie voor covariantie van .30. Uit de analyse bleek ten eerste dat de determinant (6.14E-005) groter is dan de vereiste 1.0E-5. Daarnaast werd er voldaan

aan de KMO-test ($KMO = 0.573 > .05$) en aan *Bartlett's Test of Sphericity* ($Approx. Chi^2(66) = 273.18; p < 0.001$). De *Anti-Image correlatie* gaf twee variabelen aan met een correlatie kleiner dan .05 (ouders1 $r = 0.467$; docenten3 $r = 0.3.87$)³.

De totale variantie bleek voor 79% voorspeld te kunnen worden op basis van drie componenten (klasgenoten 40%; docenten 23%; ouders 16%). Dit is in overeenstemming met de verwachte drie subschalen. De factor ladingen voor en na de rotatie worden weergegeven in de Component Matrix (tabel 7) en de Pattern Matrix (tabel 8). Verder bleek de steun van klasgenoten zeer zwak positief te zijn gecorreleerd aan steun van ouders ($r = 0.29$). Zie voor de Componenten Correlatie Matrix tabel 9. Tot slot bleek uit de Component Score Covariantie Matrix (tabel 10) dat steun van leerkrachten tegen verwachting in onafhankelijk is van steun van ouders en steun van *peers*. Geconcludeerd wordt dat er succesvol gesproken kan worden van een betrouwbaar meetinstrument, bestaande uit drie subschalen, voor het meten van sociale steun binnen de school context.

Tabel 7: *Component Matrix MSPSS-NL. Principal Component Analyse methode voorafgaand aan de Oblimin rotatie.*

item	Component		
	1	2	3
peers3	,860		
peers2	,858		
peers1	,791		-,415
peers4	,790		
ouders2	,653		,557
docenten1		,844	
docenten2		,812	
docenten4		,798	
ouders3	,647		,672
ouders4	,440	,464	,572

Tabel 8: *Pattern Matrix MSPSS-NL. Prinnicipal Component Analyse methode na Oblimin rotatie met Kaiser Normalization.*

item	Component		
	1	2	3
peers1	,918		
peers2	,916		
peers3	,843		
peers4	,779		
docenten1		,857	
docenten2		,845	
docenten4		,836	
ouders3			,887
ouders2			,823
ouders4			,821

³ De analyse is vervolgens opnieuw uitgevoerd zonder deze variabelen. Er werd wederom voldaan aan de vereiste grootte van de determinant (0.001), de KMO-test ($KMO = 0.703 > 0.5$) en aan *Bartlett's Test of Sphericity* ($Approx. Chi^2(45) = 195.34; p < 0.001$). De *Anti-Image correlatie* gaf vervolgens geen correlaties onder de 0.5. Het verschil dat de verwijdering van deze twee variabelen met zich mee brengt in de factoranalyse is echter gering, de variabelen zullen daarom niet uit de verdere analyse worden verwijderd (zie bijlage 5 voor de SPSS output van de MSPSS factoranalyse).

Tabel 9: Component Correlatie Matrix MSPSS-NL..

Component	1	2	3
1	1,000	-,078	,290
2	-,078	1,000	-,010
3	,290	-,010	1,000

Tabel 10: Component Score Covariantie Matix MSPSS-NL..

Component	1	2	3
1	1,380	-,168	2,267
2	-,168	1,007	,125
3	2,267	,125	3,374

Normaliteit en homogeniteit. Parametrische testen kunnen alleen gebruikt worden wanneer de data voldoet aan de aannames van normaliteit en homogeniteit. Deze aannames werden getest aan de hand van Kolmogorov-Smirnot test (*K-S test*) en Levine's test. De uitkomsten op de RosenSD2 bleken niet normaal verdeeld te zijn (RosenSD2 ($K-S(10) = 0.329$; $p < 0.05$)). De overige constructen bleken wel normaal verdeeld (VSVS ($K-S(10) = 0.174$; *ns*); MSPSS ($K-S(10) = 0.180$; *ns*); PMT ($K-S(10) = 0.131$; *ns*); RosenTOT ($K-S(10) = 0.135$; *ns*)). Bij alle constructen bleek sprake te zijn van homogeniteit van de variantie (VSVS ($F(1, 8) = 0.357$; *ns*); MSPSS ($F(1, 8) = 2.909$; *ns*); PMT ($F(1, 8) = 0.70$; *ns*); RosenTOT ($F(1, 8) = 0.019$; *ns*); RosenSD2 ($F(1, 8) = 2.986$; *ns*)). Na een Log-transformatie bleken alle constructen normaal verdeeld (LogVSVS ($K-S(10) = 0.180$; *ns*); LogMSPSS ($K-S(10) = 0.172$; *ns*); LogPMT ($K-S(10) = 0.155$; *ns*); LogRosenTOT ($K-S(10) = 0.117$; *ns*); LogRosenSD2 ($K-S(10) = 0.214$; *ns*)) en homogeen (LogVSVS ($F(1, 8) = 0.097$; *ns*); LogMSPSS ($F(1, 8) = 2.614$; *ns*); LogPMT ($F(1, 8) = 0.018$; *ns*); LogRosenTOT ($F(1, 8) = 0.09$; *ns*); LogRosenSD2 ($F(1, 8) = 2.999$; *ns*)).

Participanten. Van de 235 benaderde leerlingen hebben 8 leerlingen geen toestemming gekregen voor deelname en hebben 162 leerlingen niet gereageerd (*N missing*). De *missing values* zijn voor 52% afkomstig van het VO (zie tabel 11). Over deze leerlingen zijn verder geen gegevens

Tabel 11: frequenties en percentages per schoolsoort van valide casussen (*N valid*) met (wel toest.) en zonder (geen toest.) toestemming, missende casussen (*N missing*) en het totaal aantal casussen (*N totaal*).

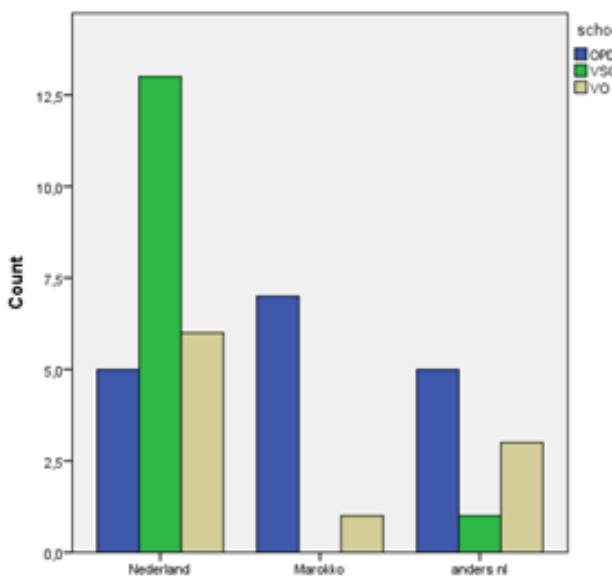
School	<i>N valid (%)</i>		<i>N missing (%)</i>	<i>N totaal (%)</i>
	Wel toest.	Geen toest.		
OPDC	19 (30)	0 (0)	13 (9)	32 (14)
VSO	23 (35)	3 (37)	64 (38)	90 (38)
VO	23 (35)	5 (63)	85 (52)	113 (48)
<i>N totaal (%)</i>	65 (100)	8 (100)	162 (100)	235 (100)

bekend, waardoor verdere analyse van de *missing values* niet mogelijk is. Er bleken geen significante sekseverschillen ($Chi^2(2) = 3.417$; *ns*) tussen de schooltypen. Wel bleken er verschillen tussen de schooltypen in de gemiddelde leeftijd ($Chi^2(2) = 18.895$; $p < 0.001$). Leerlingen op het OPDC en het VSO zijn gemiddeld ouder dan leerlingen op het VO (zie tabel 12).

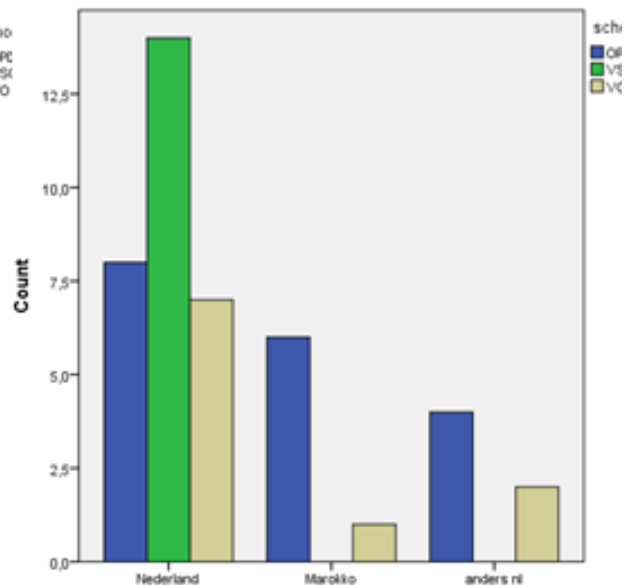
Tabel 12: Aantal respondenten (*N*), percentage jongens (% jongens), percentage geslacht missing (% *gel. Missing*), gemiddelde leeftijd (*M leeftijd*), standaarddeviatie(*SD*) en gemiddelde rangcoëfficiënt (*M rang*) per schooltype.

School	<i>N</i>	% jongens	% <i>gesl. missing</i>	<i>M leeftijd</i>	<i>SD</i>	<i>M rang</i>
OPDC	18	79%	5%	15.06	0.94	28.83
VSO	14	44%	39%	14.29	0.83	21.14
VO	10	22%	57%	13.30	0.48	8.80

Verder bleken er geen significante verschillen te zijn in gezinssamenstelling tussen de verschillende schooltypen ($Chi^2 = 8.844$; $df = 4$; *ns*). Wel bleken er verschillen te zijn in het geboorteland van vader ($Chi^2 = 14.694$; $df = 4$; $p < 0.05$; zie figuur 3) en moeder ($Chi^2 = 12.144$; $p < 0.05$; zie figuur 4). Het VSO heeft meer ouders die in Nederland zijn geboren dan het OPDC of het VO.



Figuur 3: Geboorteland van vader.

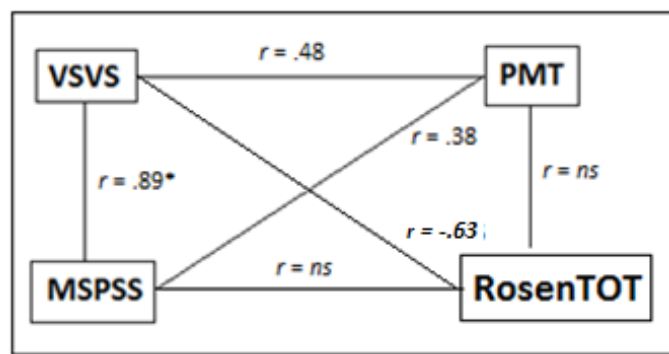


Figuur 4: Geboorteland van moeder.

Tot slot bleken er verschillen te zijn tussen de schooltypen in internaliserende ($Chi^2 = 12.386$; $df = 2$; $p < 0.05$) en externaliserende gedragsproblematiek ($Chi^2 = 36.596$; $df = 2$; $p < 0.001$). Leerlingen op het VSO (*mean rank* 28.10) ervaren meer internaliserende gedragsproblematiek dan leerlingen op het VO (*mean rank* 25.50) en het OPDC (*mean rank* 16.50). Leerlingen op het OPDC (*mean rank* 34.50) ervaren meer externaliserende gedragsproblematiek dan leerlingen op het VSO (*mean rank* 13.37) en het VO (*mean rank* 12.40). Geconcludeerd kan worden dat de steekproef vergelijkbaar is maar dat aandacht moet worden besteed aan de verschillen in leeftijd, etniciteit en gedragsproblematiek.

Resultaten: theoretisch deel

Correlaties tussen constructen zijn berekend met Pearson's productmoment correlatie. Er bleek een relatief sterke positieve samenhang ($r = .89$; $p < .001$) te zijn tussen de VSVS en MSPSS. Er bleek geen samenhang ($r = -.01$; ns) te zijn tussen de PMT en RosenTOT. Wel bleek



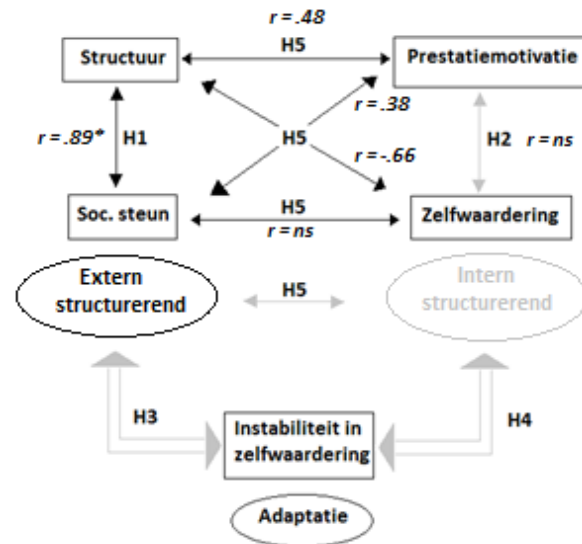
Figuur 5: Pearson correlaties tussen de constructen ervaren structuur (VSVS), ervaren sociale steun (MSPSS), prestatiemotivatie (PMT) en zelfwaardering (RosenTOT). * bij sig. < .01

er een zwakke samenhang ($r = .48$; $p < .05$) te zijn tussen de VSVS en de PMT. Ook bleek er een zwakke negatieve samenhang ($r = -.63$; $p < .05$) te zijn tussen de VSVS en de RosenTOT. Tot slot bleek er een matige samenhang ($r = .38$; $p < .05$) te zijn tussen de MSPSS en de PMT en geen samenhang ($r = -.16$; ns) tussen de MSPSS en de RosenTOT (zie figuur 5).

Door de sterke correlatie tussen structuur en sociale steun blijkt er sprake te zijn van een extern structurerende factor. De intern structurerende factor kon niet worden aangetoond. Er is geen significante correlatie gevonden tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Naar aanleiding van deze resultaten is er geen Pearson's productmoment correlatie berekend tussen de extern structurerende factor en de intern structurerende factor. In de verdere analyses zullen de vier losse

structureerende variabelen (structuur, sociale steun, prestatie-motivatie en zelfwaardering) gebruikt worden voor het voorspellen van instabiliteit in de zelfwaardering.

Voor het voorspellen van instabiliteit in de zelfwaardering (y ; zie figuur 6) is een stapsgewijze multi-pele regressie uitgevoerd, waarbij instabiliteit in de zelfwaardering eerst voorspeld is op basis van ervaren structuur (x_1). Dat leverde een correlatie op van 0.70 ($p < 0.05$). In stap twee werd instabiliteit voorspeld door ervaren structuur en zelfwaardering (x_1+x_2), dat leverde een multi-pele correlatie op van 0.86 ($p < 0.05$). In stap drie werd instabiliteit in de zelfwaardering voorspeld op basis van ervaren structuur, zelfwaardering en sociale steun ($x_1+x_2+x_3$). Dat leverde een multi-pele correlatie op van 0.94 ($p < 0.05$). Het toevoegen van prestatie-motivatie in de stapsgewijze geressie (x_4) leverde geen bijdrage. Stabiliteit in de zelfwaardering blijkt voorspeld te kunnen worden door structuur, sociale steun en zelfwaardering.



Figuur 6: Onderzoeksdesign met gevonden correlaties.

Resultaten: toepassing

Structuur en voorspelbaarheid op school: Uit de Kruskal-Wallis toets blijkt dat er een verschil bestaat in het ervaren van structuur op school tussen de verschillende schooltypen. Leerlingen op het OPDC ervaren de meeste structuur, daarna komen de leerlingen op het VO, en ten slotte de leerlingen op het VSO (*Kruskal-Wallis-toets* $Chi^2 = 6.461$; $df = 2$; $p < .05$). De gemiddelde rangscore voor het VSO is ($n = 11$) is 10.41, voor het VO ($n = 7$) is dat 19.07 en voor het OPDC is dit 19.08 ($n = 13$) (zie tabel 14).

Met de Kruskal-Wallis test zijn op niveau van de subschalen significante verschillen terug te vinden in twee van de drie subschalen, te weten regel-structuur en *peer*-structuur. Leerlingen op het VO ervaren de meeste regel-structuur. Daarna komen de leerlingen op het OPDC, en ten slotte de

leerlingen op het VSO (*Kruskal-Wallis* $Chi^2 = 8.458$; $df = 2$, $p < .05$). De gemiddelde rangscore voor het VSO is ($n = 11$) 10.45, voor het OPDC ($n = 14$) is dit 17.96 en voor het VO is dit 23.07 ($n = 7$).

Leerlingen op het OPDC ervaren de meeste *peer*-structuur, daarna komen de leerlingen op het VO, en ten slotte de leerlingen op het VSO (*Kruskal-Wallis-toets* $Chi^2 = 7.253$; $df = 2$; $p < .05$). De gemiddelde rangscore voor het VSO ($n = 11$) is 12.09, voor het VO ($n = 7$) is dit 12.64 en voor het OPDC is dit 21.12 ($n = 13$).

Sociale steun: Uit de *Kruskal-Wallis* toets blijkt dat er een verschil bestaat in het ervaren van sociale steun tussen de verschillende schooltypen. Leerlingen op het OPDC ervaren het meeste sociale steun, daarna komen de leerlingen op het VO, en ten slotte de leerlingen op het VSO (*Kruskal-Wallis-toets* $Chi^2 = 6.712$; $df = 2$; $p < .05$). De gemiddelde rangscore voor het VSO is ($n = 14$) 21.68, voor het VO ($n = 7$) 19.36 en voor het OPDC is dit 21.68 ($n = 14$) (zie tabel 14).

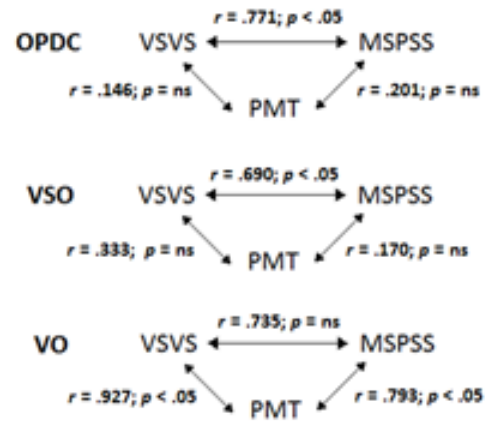
Met de *Kruskal-Wallis* test is op niveau van de subschalen een significant verschil terug te vinden in de subschaal *peer*-steun. Leerlingen op het OPDC ervaren de meeste *peer*-steun, daarna komen de leerlingen op het VO, en ten slotte de leerlingen op het VSO (*Kruskal-Wallis-toets* $Chi^2 = 6.811$; $df = 2$; $p < .05$). De gemiddelde rangscore voor het VSO ($n = 13$) is 13.54, voor het VO ($n = 7$) is dit 14.29 en voor het OPDC is dit 22.79 ($n = 14$).

Prestatiemotivatie: Uit de *Kruskal-Wallis* toets blijkt dat er geen verschil is in prestatiemotivatie tussen de verschillende schooltypen (*Kruskal-Wallis-toets* $Chi^2 = 1.221$; $df = 2$; ns).

Zelfwaardering en instabiliteit in de zelfwaardering: Door middel van de Mann-Whitney U test zijn de verschillen tussen schooltypen onderzocht voor de totale zelfwaardering en instabiliteit in de zelfwaardering. Er blijkt geen verschil te zijn ($U = 12.00$; ns) in de totale zelfwaardering tussen de verschillende schooltypen. Ook blijkt er tussen de verschillende schooltypen geen verschil te zijn ($U = 81.50$; ns) in instabiliteit in de zelfwaardering (zie tabel 14).

Resultaten: exploratie (Spearman's rho correlaties)

Structuur, sociale steun en prestatie-motivatie. De verbanden tussen deze constructen blijken per schooltypen te verschillen. Voor OPDC ($r = .771; p < .05$) en VSO ($r = .690; p < .05$) leerlingen blijkt er wel een verband te zijn tussen structuur en sociale steun, bij VO leerlingen is dit niet het geval ($r = .735; p = ns$). Er blijkt bij OPDC en VSO leerlingen echter geen verband te bestaan tussen prestatie-motivatie en structuur (OPDC $r = .146; p = ns$, VSO $r = .333; p = ns$) en tussen prestatie-motivatie en sociale steun (OPDC $r = .201; p = ns$, VSO $r = .170; p = ns$), bij VO leerlingen is dit juist wel het geval (PMT-VSVS $r = .927; p < .05$, PMT-MSPSS $r = .793; p < .05$) (zie figuur 7).



Figuur 7: Resultaten van de situatiebeschrijving. Spearman's rho correlaties tussen de structurende variabelen per schooltypen.

School	Construct	N	RosenTOT	RosenSD2
OPDC				
	VSVS	8	$r = -.342; p = ns$	$r = .455; p = ns$
	MSPSS	8	$r = .236; p = ns$	$r = .169; p = ns$
	PMT	8	$r = .136; p = ns$	$r = -.263; p = ns$
VSO				
	VSVS	4	$r = -1.000; p < .001$	$r = -.429; p = ns$
	MSPSS	4	$r = -.316; p = ns$	$r = -.660; p < .05$
	PMT	4	$r = .000; p = ns$	$r = -.455; p = ns$

Tabel 13: Spearman's rho correlaties voor OPDC en VSO leerlingen tussen structuur (VSVS), sociale steun (MSPSS), prestatie-motivatie (PMT) en niveau (RosenTOT) en stabiliteit (RosenSD2) van zelfwaardering.

Zelfwaardering: niveau en stabiliteit. Gegevens betreffende niveau en stabiliteit van de zelfwaardering zijn alleen verkregen van OPDC en VSO leerlingen. Bij OPDC leerlingen blijken niveau en stabiliteit van de zelfwaardering niet met elkaar in verband te staan ($r = -.114; p = ns$). Daarnaast blijken niveau en stabiliteit van de zelfwaardering niet in verband te staan met ervaren structuur, sociale steun en prestatie-motivatie (zie tabel 13). Net als bij de OPDC leerlingen kon er bij de VSO

leerlingen geen statistisch significant verband worden aangetoond tussen niveau en stabiliteit in de zelfwaardering ($r = -.600$; $p = ns$). Het ervaren van meer structuur blijkt voor VSO leerlingen samen te gaan met een lagere zelfwaardering ($r = -.1.000$; $p < .001$). Het ervaren van meer sociale steun blijkt voor hen samen te gaan met minder instabiliteit in de zelfwaardering ($r = -.660$; $p < .05$) (zie tabel 13).

Op niveau van de subschalen van de VSVS en de MSPSS blijken er ook verschillen te bestaan tussen OPDC en VSO leerlingen. Voor OPDC leerlingen blijkt dat er – ondanks de afwezigheid van significante correlaties met de totaalschalen – wel een positief verband bestaat tussen ouderlijke steun en het niveau van zelfwaardering ($r = .727$; $p < .05$). De subschalen van de VSVS en de MSPSS hebben voor de OPDC leerlingen geen significante verbanden met de stabiliteit van de zelfwaardering. Bij VSO leerlingen blijkt dat *peer*-structuur samen gaat met een lagere zelfwaardering ($r = -.949$; $p < .05$). De subschalen van de VSVS en de MSPSS hebben voor de VSO leerlingen geen significante verbanden met de stabiliteit van de zelfwaardering.

Tabel 14: schooltypen (OPDC, VSO, VO) met gemiddelden (*M*), standaarddeviatie (*SD*), aantal participanten (*n*) en rangcorrelatie (*rang*) voor de getransformeerde variabelen ervaren structuur, ervaren sociale steun, prestatiemotivatie, zelfwaardering en instabiliteit in de zelfwaardering.

Construct		OPDC	VSO	VO
Structuur	<i>M</i>	60.38	52.18	58.86
	<i>SD</i>	7.87	7.45	13.94
	<i>N</i>	13	11	7
	<i>rang</i>	1	3	2
Structuur-regels	<i>M</i>	17.00	15.27	20.00
	<i>SD</i>	6.87	2.24	4.43
	<i>N</i>	13	11	7
	<i>rang</i>	2	3	1
Structuur-peers	<i>M</i>	21.38	18.45	17.43
	<i>SD</i>	2.33	2.73	5.85
	<i>N</i>	13	11	7
	<i>rang</i>	1	3	2
Soc. steun	<i>M</i>	51.07	45.00	48.71
	<i>SD</i>	3.85	5.87	9.66
	<i>N</i>	14	13	7
	<i>rang</i>	1	3	2
Soc. steun peers	<i>M</i>	15.86	12.15	11.86
	<i>SD</i>	3.16	3.88	5.18
	<i>N</i>	14	13	7
	<i>rang</i>	1	2	3
Prestatiemotivatie	<i>M</i>	17.21	15.13	18.50
	<i>SD</i>	5.58	5.70	7.07
	<i>N</i>	14	15	10
	<i>rang</i>	ns	ns	ns
Zelfwaardering	<i>M</i>	80.88	90.75	-
	<i>SD</i>	22.29	28.39	-
	<i>N</i>	8	4	0
	<i>rang</i>	ns	ns	-
Inst. Zelfwaardering	<i>M</i>	1.71	1.58	-
	<i>SD</i>	2.34	0.79	-
	<i>N</i>	17	13	0
	<i>rang</i>	ns	ns	-

- DISCUSSIE -

In dit onderzoek is nagegaan of en in welke mate een stabiele schoolomgeving een beschermende factor is tegen het ontwikkelen van een instabiele zelfwaardering bij adolescenten. Hiertoe is het onderzoek ingedeeld in drie delen, te weten een theoretisch deel, een toepassing en een exploratie. Op basis van het theoretisch model werd verwacht dat er gesproken kon worden van een extern structurerende factor (H1) en een intern structurerende factor (H2) tot uiting komend in respectievelijk een correlatie tussen ervaren structuur en ervaren sociale steun, en tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Verder werd verwacht dat de extern structurerende factor (H3) en de intern structurerende factor (H4) correleren aan instabiliteit in de zelfwaardering. Tevens werd er verwacht dat de correlaties binnen structurerende factoren hoger zijn dan tussen beide verschillende structurerende factoren (H5). In de toepassing werd ten eerste verwacht dat OPDC leerlingen meer instabiliteit in de schoolomgeving ervaren dan VO en VSO leerlingen (H6). Ten tweede werd er verwacht dat OPDC leerlingen minder sociale steun ervaren dan VSO- en VO leerlingen (H7). Ten derde werd er verwacht dat OPDC en VSO leerlingen minder prestatiemotivatie hebben dan VO leerlingen (H8). Tot slot werd er verwacht dat OPDC leerlingen een meer instabiele zelfwaardering hebben dan VSO- en VO leerlingen (H9). In de exploratie werd er per schooltype gekeken naar de onderlinge verbanden tussen de structurerende variabelen.

Resultaten: Er is sprake van een extern structurerende factor (H1). De intern structurerende factor kon niet worden aangetoond (H2). Er blijkt geen verband te zijn tussen de extern structurerende factor en instabiliteit in de zelfwaardering (H3). Omdat de intern structurerende factor niet kon worden aangetoond, kon het verband tussen de intern structurerende factor en instabiliteit in de zelfwaardering niet worden onderzocht (H4). Voor de extern structurerende factor blijkt de correlatie binnen deze factor groter te zijn dan tussen factoren van de intern structurerende factor (H5a). Aangezien de intern structurerende factor niet werd aangetoond konden verbanden met deze factor niet verder worden getoetst (H5b). De losse stabiliserende variabelen zijn gebruikt

om instabiliteit in de zelfwaardering te voorspellen. Instabiliteit in de zelfwaardering blijkt voorspeld te kunnen worden door structuur, sociale steun en zelfwaardering. Wat betreft de toegepaste hypothesen kan worden geconcludeerd dat OPDC leerlingen de meeste structuur geboden door school ervaren in vergelijking met VSO en VO leerlingen (H6). OPDC leerlingen ervaren de meeste sociale steun en VSO leerlingen de minste (H7). Er zijn geen verschillen gevonden in prestatiemotivatie (H8) en geen verschillen in instabiliteit in de zelfwaardering (H9) tussen de verschillende schooltypen.

Theoretisch deel

Naar aanleiding van de resultaten zal in dit deel stil worden gestaan bij twee belangrijke bevindingen betreffende het theoretische model. Eerst zal bediscussieerd worden waarom dit onderzoek er niet in is geslaagd een verband aan te tonen tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Daarna zullen kanttekeningen worden gemaakt bij de voorspelling van instabiliteit in de zelfwaardering.

Geen verband tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Op basis van de resultaten kon geen direct verband worden aangetoond tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Deze bevinding is gebaseerd op het berekenen van een Pearson correlatie aan de hand van 11 participanten, er zou sprake kunnen zijn van onvoldoende statistische power om een dergelijk verband aan te kunnen tonen. Verder is er tijdens de analyses niet gecorrigeerd voor de verschillen tussen het OPDC en het VSO in leeftijd, etniciteit en gedragsproblematiek. Om na te gaan of er toch sprake is van een intern structurerende factor zou vervolgonderzoek meer aandacht dienen te besteden aan het matchen van de condities. Tot slot zou beredeneerd kunnen worden dat er wel een intern structurerende factor bestaat maar dat, binnen de context van bijzonder onderwijs, schoolse attributies hiervoor geen valide constructen zijn. Onderbouwing voor deze verklaring kan gevonden worden in de eerder besproken theorie betreffende de *evaluative set* (Greenier, et. al., 1999). Volgens deze theorie zorgt globalisatie ervoor dat specifieke gebeurtenissen direct gekoppeld worden aan het niveau en

stabiliteit van de zelfwaardering (Greenier, et. al., 1999). Mogelijk zoeken leerlingen binnen het bijzonder onderwijs in plaats van school gerelateerde prestatiemotivatie, bevestiging buiten de schoolcontext om tot interne stabiliteit te komen. Nader onderzoek is nodig om deze verklaring te testen.

Instabiliteit kon niet voorspeld worden door de extern structurerende factor. In eerste instantie is deze bevinding in strijd met het idee van de autoritatieve opvoedstijl van Baumrind (1971) die stelt dat structuur en sociale steun voldoende zijn voor het voorspellen van een positieve ontwikkelingsuitkomst. De ideeën van Grabber en Brooks-Gunn (2003) kunnen Baumrinds (1971) gedachtegoed aanvullen doordat zij benadrukken dat stabiliteit door zowel intern als extern structurerende factoren wordt beïnvloed (Grabber en Brooks-Gunn, 2003). Het onderzoek bevestigt dat stabiliteit in de zelfwaardering wel voorspeld kan worden door een combinatie van twee externe factoren en een interne factor namelijk: structuur, sociale steun en zelfwaardering.

Bij de interpretatie van deze resultaten dient echter rekening gehouden te worden met de betrokken scholen. Alleen gegevens van het OPDC en het SVO betreffende zelfwaardering konden gebruikt worden voor het voorspellen van stabiliteit. Hierdoor kan de voorspelling voor stabiliteit niet gegeneraliseerd worden naar het reguliere onderwijs. De vraag hoe reguliere leerlingen tot stabiliteit komen blijft onbeantwoord.

Daarnaast wordt in huidig onderzoek aangenomen dat stabiliteit in de zelfwaardering de meest gewenste uitkomst is. Uit de literatuurstudie blijkt echter dat stabiliteit 'an sich' niet garant staat voor een positieve adaptatie (Paradise & Kernis, 2002; Kernis & Goldman, 2003). Aanhangers van de DS theorie beweren dat groei alleen tot stand kan komen door verandering, een verandering die het huidige evenwicht uit balans brengt om vervolgens door middel van adaptatieprocessen tot een nieuw evenwicht te komen (Lewis, 2000). Het zou mogelijk kunnen zijn dat er een bepaalde mate van flexibiliteit, ofwel instabiliteit, nodig is voor een optimale adaptatie. Meer kennis over de eigenschappen van optimale adaptatie binnen het regulier voortgezet onderwijs is nodig om inzicht te verkrijgen in adaptatieprocessen binnen het speciaal voortgezet onderwijs.

Toepassing

In dit deel zullen verschillen in de resultaten tussen de scholen bediscussieerd worden. Hiertoe zal stil worden gestaan bij de vier structurende variabelen, te weten structuur, sociale steun, prestatiemotivatie en zelfwaardering.

Structuur: In tegenstelling tot hypothese 6 ervaren OPDC leerlingen de meeste stabiliteit in de schoolomgeving, en leerlingen op het VSO de minste. Vier mogelijke verklaringen zullen besproken worden. Ten eerste is stabiliteit in de schoolomgeving gemeten met de VSVS, een speciaal voor dit onderzoek ontworpen instrument. Tot nog toe is er geen validiteitsonderzoek verricht naar de VSVS. En hoewel dit onderzoek aan heeft kunnen tonen dat de VSVS betrouwbaar is en een samenhangend construct meet, valt er over de interpretatie van de metingen te speculeren.

Ten tweede zou een mogelijke verklaring gevonden kunnen worden in de opzet van het onderzoeksdesign. Op basis van de instabiele conditie die het OPDC vertegenwoordigt, in vergelijking met de stabiele condities van het VSO en het VO, werd verwacht dat OPDC leerlingen de minste structuur zouden ervaren. Het zou zo kunnen zijn dat het schooltype niet in verband staat met het ervaren van structuur op school.

Ten derde dient benadrukt te worden dat stabiliteit in de schoolomgeving gemeten is aan de hand van de individuele ervaring van structuur. Volgens de *Goodness of fit* theorie (Grabber en Brooks-Gunn, 1996) wordt de ontwikkelingsuitkomst van de adolescent beïnvloed door de mate waarin de ontwikkelingsbehoeften van het individu worden vervuld. Pre-analyses betreffende gedragsproblematiek tonen aan dat OPDC leerlingen de meeste externaliserende- en VSO leerlingen de meeste internaliserende gedragsproblematiek ervaren. Het zou mogelijk kunnen zijn dat er een verschil bestaat in de mate van structuurbehoefte bij beide groepen. Leerlingen op het VSO, met voornamelijk ASS problematiek, zullen zeer structuurbehoefstig zijn en zien deze behoefte mogelijk niet snel vervuld. Leerlingen op het OPDC daarentegen tonen met hun externaliserende probleemgedrag een duidelijke afkeer van confirmatie aan geboden structuur. In de exploratieve

situatiebeschrijving zal verder in worden gegaan op de verbanden tussen de structurerende variabelen en het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering.

Tot slot is uit de pre-analyse ook naar voren gekomen dat er verschillen bestaan in etniciteit tussen de scholen. Huidig onderzoek is niet in gegaan op de invloed van deze verschillen in etniciteit. Nader onderzoek is nodig om na te gaan welke invloed etniciteit en culturele verschillen hebben op de individuele structuurbehoefte van de leerlingen.

Sociale steun: In tegentelling tot hypothese 7 ervaren OPDC leerlingen de meeste steun. Naast de methodologische kanttekeningen betreffende condities en het aantal participanten zou het kunnen zijn dat de MSPSS-NL, die net als de VSVS nog niet getest is op validiteit, een ander construct meet dan sociale steun. De MSPSS-NL bevat items zoals “docenten staan voor me klaar als ik ze echt nodig heb” en “mijn ouders/klasgenoten proberen mij echt te helpen”. Het is mogelijk dat de MSPSS-NL een vorm van taakondersteuning meet in plaats van algemene sociale steun. Vervolgonderzoek is nodig naar de validiteit van de MSPSS-NL. Tevens blijkt uit de component correlatie matrix (tabel 9) van de factoranalyse van de MSPSS-NL dat de subschalen tegen verwachting drie losstaande constructen zijn. Verschillen op subschaal niveau en de verbanden met zelfwaardering en stabiliteit in de zelfwaardering zullen in de exploratie nader worden besproken.

Het gevonden resultaat komt echter wel overeen met de het gedachtegoed van de DS theorie (Lewis, 2000) en de bevindingen van Harter en Whitesell (2003). Aanhangers van de DS theorie beweren dat alles streeft naar stabiliteit (Lewis, 2000) en Harter en Whitesell (2003) benadrukken dat, in tijden van sociale veranderingen en vernieuwingen, het belang van sociale steun toeneemt om de zelfwaardering constant te houden. Leerlingen binnen het OPDC zijn in grotere mate onderhevig aan sociale verandering in vergelijking met leerlingen binnen het VSO en het VO. Het zou mogelijk kunnen zijn dat OPDC leerlingen meer *geprimeerd* zijn op het ontvangen van sociale steun om zo tot stabiliteit te komen. Nader onderzoek zou zich kunnen richten op mogelijke verschillen in behoefte aan sociale steun binnen het voortgezet onderwijs in vergelijking met speciaal voortgezet onderwijs.

Prestatiemotivatie: In tegenstelling tot hypothese 8 bleken er geen verschillen te zijn in de mate van prestatiemotivatie tussen de scholen. Dit resultaat zou mogelijk kunnen duiden op een type II fout, geen effect detecteren terwijl er wel een bestaat. Om met een klein aantal participanten hypothese 8 te testen is in dit onderzoek gekozen voor de non-parametrische Mann-Whitney U test. Wanneer er sprake is van normaal verdeelde data gaat de Mann-Whitney U test, in vergelijking met parametrische testen, gepaard met een lagere statistische power (Field, 2005). Omdat de data van de PMT wel normaal verdeeld zijn, zou het uitvoeren van een ANOVA met meer participanten de kans op een type II fout aanzienlijk kunnen verkleinen.

Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat er, in plaats van verschillen in niveau van prestatiemotivatie, verschillen bestaan tussen de scholen in de manier waarop prestatiemotivatie bijdraagt aan stabilisatie. In dit onderzoek wordt stabiliteit gemeten aan de hand van stabiliteit in de zelfwaardering. Volgens Kernis en collega's (1997) zijn niveau en stabiliteit van zelfwaardering twee kanten van dezelfde medaille en daarbij hebben verschillende onderzoekers (Fontaine, 1995; Ben-Ari & Eliassy, 2003; Baumann & Scheffer, 2011) aangetoond dat er een sterk positieve samenhang bestaat tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. In de exploratie zal hier nader op in worden gegaan.

Zelfwaardering: Er zijn geen verschillen gevonden in het niveau en mate van stabiliteit (hypothese 9) van zelfwaardering tussen het OPDC en het VSO. Van belang is om stil te staan bij het feit dat gegevens van het VO betreffende zelfwaardering niet verkregen konden worden. De vergelijking van het niveau en mate van stabiliteit van zelfwaardering vindt daardoor plaats binnen de context van het bijzonder onderwijs. Generalisatie naar het VO van de bevindingen betreffende zelfwaardering zijn op basis van dit onderzoek niet mogelijk.

Toch kan deze beperking van het onderzoeksdesign een mogelijke verklaring bieden voor de afwezigheid van verschillen in niveau en stabiliteit van zelfwaardering. Graber en Brooks-Gunn (1996) geven aan dat afwijking van de cultureel-maatschappelijke norm negatieve gevolgen met zich mee kan brengen. Het OPDC en het VSO wijken af van het regulier voortgezet onderwijs. Gegevens

van het VO zijn niet bekend, maar het zou mogelijk kunnen zijn dat OPDC en VSO leerlingen gelijke gevolgen ervaren van deze vorm van niet-regulier onderwijs waardoor er geen verschillen naar voren komen op het niveau en de stabiliteit van zelfwaardering tussen deze twee scholen. De invloed van het volgen van speciaal onderwijs op het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering blijft onbekend. In de exploratie zal nader in worden gegaan op de samenhang tussen zelfwaardering en de stabiliserende variabelen.

Exploratie

In deze paragraaf zal ten eerste besproken worden hoe structuur, sociale steun en prestatiemotivatie per schooltype tot elkaar verband houden. Vervolgens zal worden besproken hoe de stabiliserende variabelen samen gaan met het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering. Hiertoe zal tevens worden ingegaan op de samenhang tussen de subschalen betreffende structuur en sociale steun enerzijds, en zelfwaardering anderzijds.

Verbanden tussen structuur, sociale steun en prestatiemotivatie: In overeenstemming met de bevindingen van Baumrind (1971) gaat bij OPDC en VSO leerlingen het ervaren van meer structuur samen met het ervaren van meer sociale steun. Dat dit verband niet kon worden aangetoond bij VO leerlingen zou mogelijk verklaard kunnen worden door het, in vergelijking met het OPDC ($N = 11$) en het VSO ($N = 11$), kleine aantal proefpersonen binnen het VO ($N = 6$). Daarnaast wordt in de resultaten van het theoretische deel, waar geen onderscheid gemaakt wordt tussen de scholen, wel een statistisch significant verband gevonden tussen structuur en sociale steun ($r = .89$; $p < .001$). Vervolgonderzoek met meer statistisch power is nodig om uit te sluiten of er sprake is van een type II fout bij deze analyse.

Verder blijkt uit de exploratie dat, ondanks de lage power van dit onderzoek én het ontbreken van verschillen in het *niveau* van prestatiemotivatie tussen de schooltypen, er wel verschillen lijken te bestaan tussen de schooltypen betreffende de *verbanden* tussen prestatiemotivatie en ervaren structuur, en tussen prestatiemotivatie en ervaren sociale steun. In

overeenstemming met de literatuur (Fontaine, 1995; Garnefski & Diekstra, 1996; Malecki & Demaray, 2007; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010; Gregory, Cornell & Fan, 2011) gaat bij VO leerlingen zowel meer structuur als meer sociale steun samen met meer prestatiemotivatie. Voor OPDC en VSO leerlingen is dit echter niet het geval.

Het zou mogelijk kunnen zijn dat de onderzoeksopzet invloed heeft op dit verschil. De condities – OPDC, VSO en VO – zijn gekozen op basis van transitie- en stabiliteitskenmerken, hiertoe is geen rekening gehouden met het gegeven dat het OPDC en het VSO beiden vormen zijn van bijzonder voortgezet onderwijs. Roberts en Monroe (1994) en Hayes, Harris en Carver (2004) beschrijven de invloed van structurerende variabelen en hun relatieve bijdrage aan stabilisatie. OPDC en VSO leerlingen hebben gemeen dat zij beiden faalervaringen hebben op het gebied van schoolse prestaties. Het zou mogelijk kunnen zijn dat prestatiemotivatie voor deze leerlingen niet bijdraagt aan stabilisatie, nader onderzoek is nodig om dit te bevestigen.

Zelfwaardering: Niveau en stabiliteit van de zelfwaardering zijn volgens diverse onderzoekers nauw met elkaar verbonden (Kernis et. al., 1993; Roberts & Monroe, 1994; Kernis & Waschull, 1995; Kernis et. al., 1997; Greenier et. al., 1999; Oosterwegel et. al., 2001; Paradise & Kernis, 2002; Harter & Whitesell, 2003; Kernis & Goldman, 2003; Hayes, Harris & Carver, 2004; Kernis, 2005). Toch kon in dit onderzoek geen verband worden aangetoond tussen niveau en stabiliteit van de zelfwaardering voor OPDC en VSO leerlingen. Naast gebrekkige statistisch power van dit onderzoek zou de berekening van de totaalscore van de Rosenberg Zelfwaarderingsschaal (RSEQ-NL) van invloed kunnen zijn op de afwezigheid van dit verband. Om tot een totaalscore te komen zijn alleen participanten opgenomen die vijf dagen de RSEQ-NL hebben ingevuld. Vervolgonderzoek dient rekening te houden met de gevolgen van zelfselectie binnen de steekproef die deze berekening met zich mee brengt.

Verder werd er bij VSO leerlingen ten eerste een negatief verband aangetoond tussen ervaren structuur en niveau van zelfwaardering. Uit de exploratie blijkt dat met name structuur ervaren vanuit klasgenootjes samen gaat met een lage zelfwaardering. Nader onderzoek is nodig om deze uitkomst te kunnen verklaren. Hiertoe dient rekening gehouden te worden met twee

kenmerken van de VSO leerlingen, te weten de aanwezigheid van overwegend ASS problematiek en het gegeven dat VSO leerlingen in vergelijking met OPDC en VO leerlingen de minste structuur ervaren. Nader onderzoek dient zich te richten op de mate waarin er aan de structuurbehoefte van leerlingen voorzien wordt in relatie tot het niveau van de zelfwaardering.

Ten tweede werd bij VSO leerlingen een negatief verband aangetoond tussen sociale steun en instabiliteit in de zelfwaardering ofwel, meer steun gaat voor hen samen met meer stabiliteit. Deze uitkomst is in overeenstemming met de bevindingen van Baumrind (1971).

Tot slot werden er bij OPDC leerlingen geen verbanden gevonden tussen de structurerende variabelen en niveau en stabiliteit in de zelfwaardering. Echter, in overeenstemming met eerder beschreven onderzoeken (Anderson, Sabatelli, & Kosutic, 2007; Wang, Dishion, Stormshak, & Willett, 2011) bleek er wel een positief verband te bestaan tussen ouderlijke steun en het niveau van zelfwaardering. Dit resultaat sluit aan bij de eerder besproken samenstelling van de MSPSS-NL waarmee sociale steun is gemeten. Uit de factoranalyse naar de MSPSS-NL komt naar voren dat de subschalen van de MSPSS-NL drie onafhankelijk in plaats van afhankelijk constructen meten (zie tabel 9). In dit onderzoek is niet stil gestaan bij de mogelijke invloed van de spreiding op niveau van de subschalen op de verdere analyses. Uit post hoc analyses blijkt dat wanneer Shapiro-Wilk test (SWT) voor normaliteit bij kleine steekproeven wordt uitgevoerd, dat de subschaal van ouderlijke steun niet normaal verdeeld is ($SWT = .888; p < .05$) waarbij hoge waardes meer voorkomen dan lage. Wanneer validiteitsonderzoek verricht wordt dient de MSPSS-NL onderzocht te worden als een samenvoeging van drie losse constructen met elk verschillende statistische eigenschappen. De resultaten in dit onderzoek kunnen slechts suggereren dat ouderlijke steun voor OPDC leerlingen belangrijk is tijdens hun verblijf op het OPDC en samen gaat met een meer positieve zelfwaardering.

Conclusie

De extern structurerende factor kon worden aangetoond. Dit betekent dat structuur en sociale steun samenhangende onderdelen zijn van deze structurerende factor. Er kon echter geen direct verband

worden aangetoond tussen prestatiemotivatie en zelfwaardering. Instabiliteit in de zelfwaardering kon onvoldoende voorspeld worden door enkel de extern structurerende factor. OPDC leerlingen ervaren de meeste structuur en sociale steun en VSO leerlingen de minste. Er konden geen verschillen worden aangetoond tussen de scholen betreffende prestatiemotivatie, niveau van zelfwaardering en stabiliteit van de zelfwaardering. Bij nader onderzoek naar de verbanden tussen de structurerende variabelen per school kon voor OPDC en VSO leerlingen een significant verband worden aangetoond tussen ervaren structuur en sociale steun, maar bij VO leerlingen niet. Daarentegen kon bij VO leerlingen wel een positief verband worden aangetoond tussen prestatiemotivatie en ervaren structuur en sociale steun. Dit was bij OPDC en VSO leerlingen niet het geval. Voor alle scholen gold dat er geen verband kon worden aangetoond tussen het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering. Tot slot bleek met name *peer*-structuur voor VSO leerlingen samen te gaan met minder zelfwaardering en bleek sociale steun voor hen samen te gaan met meer stabiliteit in de zelfwaardering. Voor OPDC leerlingen kon geen enkel significant verband worden aangetoond tussen stabiliserende variabelen en zelfwaardering. Wel bleek dat specifiek ouderlijke steun voor hen samen gaat met meer zelfwaardering.

Over het antwoord op de vraag waar sommige OPDC leerlingen de kracht vandaan halen om tijdens negatieve transitie een positief ontwikkelingspad in te slaan kan slechts gespeculeerd worden. In dit onderzoek is naar voren gekomen dat ouders een belangrijke steungroep vormen voor deze leerlingen. Maar hoe deze steun van invloed is op de adaptatie tijdens transitie is vooralsnog onduidelijk. Kwalitatief onderzoek naar steunbehoeftes van leerlingen is nodig om meer zicht te krijgen in de handvaten die de leerlingen gebruiken om zich aan te passen aan schoolse transitie.

Kanttekeningen onderzoeksdesign

Bij het design van dit onderzoek zijn meerdere kanttekeningen te plaatsen. Het grootste bezwaar op het onderzoek is de kleine en selectieve steekproef met veel missende waarden. Zo is het om praktische redenen niet gelukt om gegevens betreffende zelfwaardering te verkrijgen van het VO.

Omdat de kwaliteit van de data te wensen over liet is gebruik gemaakt van non-parametrische testen om de schooltypen te vergelijken. Met een groter en meer compleet databestand zouden parametrische testen met meer statistische power gebruikt kunnen worden.

Ten tweede is er sprake van een correlationeel onderzoeksdesign. Dit maakt dat het tijdens de interpretatie van de resultaten niet mogelijk is om richting te geven aan de gevonden verbanden. Ten derde is instabiliteit in de zelfwaardering getracht te meten op vijf achtereenvolgende dagen en berekend over twee dagen. Deze manier kan slechts een beperkt beeld geven van de werkelijke instabiliteit. Herhaalde metingen over een langer tijdsbestek zouden de bezwaren van correlationeel onderzoek en beperkte betrouwbaarheid van instabiliteit kunnen doen verminderen of verdwijnen.

Ten vierde is er gebruik gemaakt van twee nieuwe en tot nog toe onbekende instrumenten, te weten de VSVS en de MSPSS-NL. Meer kennis over de validiteit van deze instrumenten is nodig om de betekenis van de gemeten constructen accurater te interpreteren. Ten vijfde is het door praktische beperkingen niet gelukt om de data afname bij alle scholen op precies dezelfde wijze te verrichten. Dit kan mogelijk de resultaten hebben beïnvloed. Tot slot is in dit onderzoek relatief weinig aandacht besteed aan het matchen van de verschillende schooltypen. Meer uitgebreide achtergrondinformatie van participanten is nodig om controles voor eventuele covariantie uit te voeren. Hierdoor kan worden getest of de verschillen in uitkomsten tussen de condities toegeschreven kunnen worden aan demografische kenmerken.

Theoretische en praktische implicaties

De theoretische implicaties van het onderzoek liggen ten eerste bij de bevestiging van bestaande literatuur betreffende structuur, sociale steun, prestatiemotivatie en zelfwaardering. Maar haar bijdrage ligt voornamelijk in het belichten van het speciaal voortgezet onderwijs als een onderzoeksgebied waarbinnen nog veel onderzoek verricht kan worden.

De basis van het onderzoek is gelegd tijdens veldobservaties, dit maakt dat het onderzoek diverse praktische implicaties met zich mee brengt. Het onderzoek maakt inzichtelijk van voor VSO

leerlingen met name *peer*-structuur samen te gaan met minder zelfwaardering en dat sociale steun voor hen samen te gaan met meer stabiliteit in de zelfwaardering. Voor OPDC leerlingen blijkt dat specifiek ouderlijke steun samen gaat met meer zelfwaardering. Deze bevindingen zijn van belang voor de praktijk omdat deze kennis docenten kan helpen tijdens hun begeleiding van de leerlingen. Tijdens periodes van transitie kunnen docenten hun leerlingen wijzen op de meest constructieve vormen van structuur. Bij de OPDC leerlingen kan het belang van de band met ouders benadrukt worden. Bij VSO leerlingen kan het belang van sociale steun worden benadrukt door uit te leggen dat het belangrijk is om problemen met anderen te bespreken. Hiertoe is wel van belang dat docenten aan geven dat VSO leerlingen niet te veel belang dienen te hechten aan de structuur geboden door hun klasgenootjes omdat dit samen kan gaan met een lage zelfwaardering. Daarnaast heeft het onderzoek de leerlingen in de gelegenheid gesteld om hun school te beoordelen. De kennis van de ervaring van leerlingen kan mogelijk bijdragen aan de beleidsvoering van de scholen. Tot slot heeft het onderzoek ook een maatschappelijk belang. Het onderzoek is uitgevoerd in een tijd dat de overheid grote bezuinigingen doorvoert binnen het onderwijs. Er wordt gestreefd naar onderwijs op maat. Het onderzoek maakt inzichtelijk dat binnen de context van het al dan niet speciaal voortgezet onderwijs nog veel onderzocht kan worden. Meer kennis zal leiden tot een beter inzicht in de specifieke behoeften van de leerlingen om op een zo adequaat mogelijke wijze te adapteren aan transitie. Deze kennis kan bijdragen aan een effectievere praktische begeleiding.

- REFERENTIELIJST -

- Anderson, S. A., Sabatelli, R. M., & Kosutic, I., (2007). Families, urban neighbourhood youth centres, and *peers* as contexts for development. Uit; Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Barker, R., & Gump, P., (1964). Bigschool, smallschool: Highschoolsize and student behaviour. Uit; Weiss, C.C., Carolan, B.V., & Baker-Smith, E.C., (2010). Big School, Small School: (Re) Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *Youth Adolescence*. 39(2), pp. 163-176.
- Baumann, N., & Schaffer, D., (2011). Seeking Flow in the Achievement Domain: the Achievement Flow Motive Behind Flow Experience. *Motivation Emotion*. 35(1), pp. 267-284.
- Baumrind, D., (1971). Current patterns of parental authority. Uit; Wentzel, K.R., (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*. 73(1), pp. 287-301.
- Baumrind, D., (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. Uit; Wentzel, K.R., (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*. 73(1), pp. 287-301.
- Beck, A. T., (1967). Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects. Uit; Hayes, A.M., Harris, M.S., & Carver, C.S., (2004). Predictors of Self-Esteem Variability. *Cognitive Therapy and Research*. 28(3), pp. 369-385.
- Beck, A. T., (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. Uit; Hayes, A.M., Harris, M.S., & Carver, C.S., (2004). Predictors of Self-Esteem Variability. *Cognitive Therapy and Research*. 28(3), pp. 369-385.

-
- Ben-Ali, R., & Eliassy, L., (2003). The differential Effects of the Learning Environment on Student Achievement Motivation: a Comparison Between Frontal and Complex Instruction Strategies. *Social Behaviour and Personality*. 31(2), pp. 143-166.
- Berndt, T. J., & Keefe, K., (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. Uit; Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T., (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. Uit; Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L., (2006). Relationships at School and Stage-environment fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement. *Journal of Adolescence*. 29(1), pp/ 911-933.
- Brooks-Gunn, J., Graber, J. A., & Paikoff, R. L., (1994). Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. Uit; Graber, J.A., & Brooks-Gunn, J., (1996). Transitions and turning points: navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), pp. 768-776.
- Brown, B. B., (1990). *Peer groups and peer cultures*. Uit; Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.
- Caspi, A., & Morffitt, T.E., (1991). Individual Differences are Accentuated During Periods of Social Change: the Sample Case of Girls at Puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61(1), pp. 137-168.
- Crosnoe, R., (2005). The diverse experiences of Hispanic students in the American educational system. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.

-
- Crosnoe, R., (2007). Gender, obesity, and education. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2002). Handbook of self-determination theory research. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Eccles, J. S., & Midgley, C., (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., (1993). The impact of stage environment. Uit; Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L., (2006). Relationships at School and Stage-environment fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement. *Journal of Adolescence*. 29(1), pp/ 911-933.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U., (1998). Motivation. Uit; Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Elder, G. H., & Conger, R. D., (2000). Children of the land. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J., & Cauce, A. M., (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators. Uit; Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and

Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.

Field, A., (2005). *Discovering statistics using SPSS*. 2nd ed., SAGE Publications, London.

Fontaine, A., (1995). Self-concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. Uit; Oosterwegel, A., & Wicklund, R.A., (1995). The self in European and North American culture: Development and processes. (pp. 205-217). xii, 395 pp. New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers; US.

Fraser, B. J., & Fisher, D. L., (1982). Predicting student outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. Uit; Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.

Furrer, C., & Skinner, E. A., (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Uit; Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L., (2006). Relationships at School and Stage-environment fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement. *Journal of Adolescence*. 29(1), pp. 911-933.

Garnefski, N., & Diekstra, R. F., (1996). Perceived social support from family, school, and *peers*: Relationship with emotional and behavioural problems among adolescents. Uit; Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.

Goodenow, C., (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. Uit; Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.

Graber, J.A., & Brooks-Gunn, J., (1996). Transitions and turning points: navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), pp. 768-776.

Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Warren, M. E., (1993). The role of adrenal androgens in psychosocial and biological development at puberty. Uit: Graber, J.A., & Brooks-Gunn, J., (1996). Transitions and turning points: navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), pp. 768-776.

Greenier, K.G., Kernis, M.H., Whisenhunt, C.R., Waschull, S.B., Berry, A.J., Herlocker, C.E., & Abend, T., (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality*. 67(1), pp. 185-208.

Gregory, A., & Cornell, D., (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving away from zero tolerance policies in high school. Uit; Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X., (2011). The Relationship of School Structure and Support tot Suspension Rates for Black and White High School Students. *American Educational Research Journal*. 48(4), pp. 904-934.

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X., (2011). The Relationship of School Structure and Support to Suspension Rates for Black and White High School Students. *American Educational Research Journal*. 48(4), pp. 904-934.

Harter, S., & Withesell, N.R., (2003). Beyond the debate: why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality*, 71 (6), pp. 1027-1058.

Hayes, A.M., Harris, M.S., & Carver, C.S., (2004). Predictors of Self-Esteem Variability. *Cognitive Therapy and Research*. 28(3), pp. 369–385.

Hattie, J., (2009). Visible learning. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.

-
- Kernis, M.H., Cornell, D.P., Sun, C.R., Berry, A., & Harlow, T., (1993). There's More to Self-Esteem Than Whether It is High or Low: The Importance of Stability of Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 65(6), pp. 1190-1204.
- Kernis, M.H., & Waschull, S.B., (1995). The Interactive Roles of Stability and Level of Self-Esteem: Research and Theory. *Advance in Experimental Social Psychology*. 27(1), pp. 93-141.
- Kernis, M.H., (2005). Measuring Self-Esteem in Context: The Importance of Stability of Self-Esteem in Psychological Functioning. *Journal of Personality*. 73(6), pp. 1-38.
- Kernis, M., & Goldman, B.M., (2005). Stability and Variability in Self-Concept and Self-Esteem. Uit; Leary, M.R., & Tangney, J.P., (2005). *Handbook of Self and Identity*. The Guilford Press, New York.
- Lee, V. E., & Smith, J. B., (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. Uit; Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X., (2011). The Relationship of School Structure and Support tot Suspension Rates for Black and White High School Students. *American Educational Research Journal*. 48(4), pp. 904-934.
- Lewis, D., (2000). The Promise of Dynamic Systems Approaches for an Integrated Account of Human Development. *Child Development*. 71(1), pp. 36- 43.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K., (2007). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. Uit; Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S., (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. Uit; Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and

-
- Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.
- National Research Council and Institute of Medicine (NRC/IOM)., (2004). Engaging schools. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Oosterwegel, A., Field, N., Hart, D., & Anderson, K., (2001). The Relation of Self-Esteem Variability to Emotion Variability, Mood, Personality Traits, and Depressive Tendencies. *Journal of Personality*. 69(5), pp. 689-709.
- Parker, J. G., & Asher, S. R., (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?* Uit; Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.
- Pellerin, L. A., (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. Uit; Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X., (2011). The Relationship of School Structure and Support tot Suspension Rates for Black and White High School Students. *American Educational Research Journal*. 48(4), pp. 904-934.
- Piaget, J., (1926). *The Language and Thought of the Child*. Uit; Berk, L., (2006). *Child Development*. 7th ed, Pearson International Edition, US.
- Piaget, J., (1928). *Judgement and reasoning in the Child*. Uit; Berk, L., (2006). *Child Development*. 7th ed., Pearson International Edition, US.
- Prigogine, I., & Stengers, I., (1984). *Order out of chaos*. Uit; Lewis, D., (2000). The Promise of Dynamic Systems Approaches for an Integrated Account of Human Development. *Child Development*. 71(1), pp. 36-43.

-
- Roberts, J. E., & Monroe, S. M., (1994). A multidimensional model of self-esteem in depression. *Clinical Psychology Review*, 14, 161–181.
- Rosenberg, M., (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. Uit; Kernis, M., & Goldman, B.M., (2005). Stability and Variability in Self-Concept and Self-Esteem. Uit; Leary, M.R., & Tangney, J.P., (2005). *Handbook of Self and Identity*. The Guilford Press, New York.
- Rurchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J., (2008). Social risk and protective factors for African American children academic achievement and adjustment during the transition to middle school. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Ryan, R.M., & Cornell, J.P., (1998). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Uit; Kernis, M., & Goldman, B.M., (2005). Stability and Variability in Self-Concept and Self-Esteem. Uit; Leary, M.R., & Tangney, J.P., (2005). *Handbook of Self and Identity*. The Guilford Press, New York.
- Shouse, R. C., (1996). Academic press and sense of community: Conflict and congruence in American high schools. Uit; Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X., (2011). The Relationship of School Structure and Support tot Suspension Rates for Black and White High School Students. *American Educational Research Journal*. 48(4), pp. 904-934.
- Roelofs, M., Kennis, R., Eimers, T., & Keppels, E., (2001). *Regiomonitor Utrecht Voortijdig Schoolverlaten. Monitoring Utrechtse School*. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J., (2000). School as a context of social-emotional development: A summary of research findings. Uit; Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.

-
- Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.
- Segal, Z.V., (1988). Appraisal of the self-schema constructing cognitive models of depression. Uit;
- Hayes, A.M., Harris, M.S., & Carver, C.S., (2004). Predictors of Self-Esteem Variability. *Cognitive Therapy and Research*. 28(3), pp. 369–385.
- Simons-Morton BG & Chen R., (2009). *Peer and parent influences on school engagement among early adolescents*. Uit;
- Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J., (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. Uit;
- Ryan, A.M., & Patrick, H., (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38(2), pp. 437-406.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K., (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. Uit;
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L., (2006). Relationships at School and Stage-environment fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement. *Journal of Adolescence*. 29(1), pp. 911-933.
- Vygotski, L., (1986). Thought and Language. Uit;
- Berk, L., (2006). *Child Development*. 7th ed, Pearson International Edition, US.
- Walker, J.M.T., (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*. 76(2), pp. 218-240.

-
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B., (2011). Trajectories of family management practices and early adolescence behavioural outcomes in middle school. *Uit;*
- Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.
- Weiss, C.C., Carolan, B.V., & Baker-Smith, E.C., (2010). Big School, Small School: (Re) Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *Youth Adolescence*. 39(2), pp. 163-176.
- Wentzel, K.R., (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*. 73(1), pp. 287-301.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A., (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Uit;* Eccles, J.S., & Roeser, R.W., (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1), pp. 225-241.
- Wentzel, K. R., (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Uit;* Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L., (2006). Relationships at School and Stage-environment fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement. *Journal of Adolescence*. 29(1), pp. 911-933.
- Wolley, M. E., & Bowen, G. L., (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Uit;* Wang, M., & Eccles, J., (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*. 83(3), pp. 877-895.

- Young, J. E., (1990). Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach. *Uit;*
- Hayes, A.M., Harris, M.S., & Carver, C.S., (2004). Predictors of Self-Esteem Variability. *Cognitive Therapy and Research*. 28(3), pp. 369–385.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Fareley, G.G., (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Uit;* Cheng, S., & Chan, A.C.M., (2004). The multidimensional scale of perceived social support: dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality an Individual Differences*. 37(7), pp. 1359-1369.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L., (2006). Relationships at School and Stage-environment fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement. *Journal of Adolescence*. 29(1), pp. 911-933.

- BIJLAGE 1 -

Vragenlijst voor Structuur en Voorspelbaarheid op School (VSVS)

Je krijgt straks 15 stellingen te lezen waarbij je aan moet geven of en hoe erg je het met deze stellingen eens bent. Deze stellingen gaan over wat jij vindt van de afspraken en regels op school. Er zijn ook stellingen die over je klasgenoten gaan.

Er bestaan geen goede of foute antwoorden en probeer niet te lang over de antwoorden na te denken. De antwoorden die je kunt geven zie je hier onder:

- 1 = helemaal niet mee eens
- 2 = niet mee eens
- 3 = een beetje niet mee eens
- 4 = een beetje mee eens
- 5 = mee eens
- 6 = helemaal mee eens

Zet bij elke stelling een kruisje bij het cijfer van het antwoord dat het best bij jou past.

Veel succes!

Nr.	Vraag	1	2	3	4	5	6
1	Ik weet wanneer ik waar moet zijn.						
2	De lokalen zijn gemakkelijk te vinden.						
3	Ik weet wat ik tijdens een les moet doen.						
4	Ik weet wat ik aan het eind van de les af moet hebben.						
5	Ik weet wanneer de rapportbesprekingen / evaluatiemomenten zijn.						
6	Ik weet wat de regels van de school zijn.						
7	Ik weet welk gedrag docenten van mij verwachten.						
8	Ik weet wat de gevolgen zijn van regel overtredend gedrag.						
9	Als ik een schoolregel overtreed krijg ik straf.						
10	Docenten houden zich aan hun afspraken.						
11	Ik kan samenwerken met mijn klasgenoten.						
12	Ik weet wat ik van mijn klasgenoten kan verwachten.						
13	Klasgenoten helpen mij als ik een probleem heb.						
14	Ik kan mijn klasgenoten vertrouwen.						
15	Ik heb een leuke klas.						

- BIJLAGE 2 -

Multidimensional Scale of Percieved Social Support - Nederlandse vertaling (MSPSS-NL)

Je krijgt straks 12 stellingen te lezen waarbij je aan moet geven of en hoe erg je het met deze stellingen eens bent. Deze vragen gaan over steun. Steun van ouders (of verzorgers), docenten en klasgenoten.

Er bestaan geen goede of foute antwoorden en probeer niet te lang over de antwoorden na te denken. De antwoorden die je kunt geven zie je hier onder:

- 1 = helemaal niet mee eens
- 2 = niet mee eens
- 3 = een beetje niet mee eens
- 4 = een beetje mee eens
- 5 = mee eens
- 6 = helemaal mee eens

Zet bij elke stelling een kruisje bij het cijfer van het antwoord dat het best bij jou past.

Veel succes!

Nr.	Vraag	1	2	3	4	5	6
1	Mijn ouders proberen mij echt te helpen.						
2	Van mijn ouders krijg ik de steun die ik nodig heb.						
3	Ik kan met mijn ouders over mijn problemen praten.						
4	Mijn ouders willen mij helpen bij het maken van keuzes.						
5	Mijn klasgenoten proberen me echt te helpen.						
6	Als dingen fout gaan kan ik op mijn klasgenoten rekenen.						
7	Ik heb klasgenoten waarmee ik leuke én moeilijke momenten kan delen.						
8	Ik kan met mijn klasgenoten over mijn problemen praten.						
9	Docenten staan voor me klaar als ik ze nodig heb.						
10	Ik heb docenten waarmee ik leuke én moeilijke momenten kan delen.						
11	Docenten geven mij het gevoel dat ik er niet alleen voor sta.						
12	Docenten houden rekening met mijn gevoelens.						

- BIJLAGE 3 -

Informatiepakket: brief voor de ouders

Faculteit Sociale Wetenschappen

Capaciteitsgroep
Ontwikkelingspsychologie



Universiteit Utrecht

Bezoekadres

Heidelberglaan 1
De Uithof, Utrecht

Telefoon: (030) 253 1470
Fax: (030) 253 4718
E-mail: mijn.school.en.ik@gmail.com
Website : www.mijnschoolenik.simpson.nl

Onderwerp:

Deelname aan het onderzoek
"Mijn School en Ik"

Datum: xxxx 2012

Beste ouders/verzorgers,

De komende weken zullen wij, 3 studenten van de Universiteit Utrecht, op de school van uw kind een onderzoek doen. Wij willen onderzoeken of de school biedt wat haar leerlingen nodig hebben en of de leerlingen met plezier naar school gaan.

Waarom dit onderzoek?

In dit onderzoek kunnen leerlingen zelf aangeven hoe zij het vinden op hun school. Het onderzoek richt zich op de ontwikkeling van het zelfbeeld, sociale angst, het klassenklimaat en de structuur op school. Daarnaast vergelijkt dit onderzoek reguliere scholen met scholen voor speciaal onderwijs, hierover is nu nog weinig bekend. En omdat leerlingen veel tijd doorbrengen op school hopen we met dit onderzoek vooral het onderwijs nog beter te maken, zodat leerlingen zich zo goed mogelijk kunnen blijven ontwikkelen.

Hoe ziet het onderzoek eruit?

Om het onderzoek te kunnen doen moeten er informatie worden verzameld, dit gebeurt in drie delen. Ten eerste worden de leerlingen gevraagd om vragenlijsten in te vullen. Deze vragenlijsten kunnen zij thuis of op school invullen door in te loggen op de website. Ten tweede is er een korte vragenlijst die vijf achtereenvolgende dagen moet worden ingevuld. Deze vragenlijst zal op school worden afgenomen. Tot slot worden de ouders gevraagd een gedragsvragenlijst in te vullen en terug te sturen naar school.

Wat gebeurt er met de resultaten?

De verkregen informatie is anoniem. Ouders of docenten kunnen niet op de hoogte gebracht worden van individuele uitkomsten. Daarnaast worden de verkregen resultaten alleen gebruikt voor dit onderzoek. Ouders zullen naderhand een beknopt verslag krijgen met de uitkomsten van het onderzoek.

Toestemming

De school wil graag weten hoe het met haar leerlingen gaat, vandaar dat zij aan het onderzoek mee wil doen. De leerlingen kunnen alleen meedoen als de ouders daar schriftelijk toestemming voor geven. Vandaar dat wij u via deze brief vragen toestemming te geven voor de deelname van uw kind aan het onderzoek "Mijn School en Ik". Dit kunt u doen door het bijgevoegde toestemmingsformulier en de bijgaande vragenlijst in te vullen. Het toestemmingsformulier kunt u teruggeven via de leerkracht van uw kind. De vragenlijst kunt u daar in een gesloten envelop bij doen. Mocht u vragen of opmerkingen hebben, dan kunt u contact met ons opnemen.

Met vriendelijke groet,

Michelle Frentrop, Lonke van der Laan en Marloes Timmen
o.l.v. mw. dr. Annerieke Oosterwegel



TOESTEMMINGSFORMULIER

Naam ouder/ verzorger:.....

Naam leerling:.....

Naam school:.....

Klas:.....

Gestelde diagnose*:.....

E-mail adres ouder(s):.....

E-mail adres leerling:

Hierbij verleen ik wel/geen** toestemming voor mijn kind om mee te doen aan het onderzoek "Mijn School en Ik" van de Universiteit Utrecht (2012).

Handtekening:.....

Plaats:.....

Datum:.....

** wanneer van toepassing: DSM-VI diagnose vastgesteld door een daarvoor bevoegde professional/instelling*

*** doorhalen wat niet van toepassing is.*

- BIJLAGE 3 -

Informatiepakket: brief voor de leerling

Beste leerling,

Jouw lotnummer:

Sommige jongeren gaan graag naar school, maar anderen vinden school juist afschuwelijk.

Dit is het:

Wij, drie studenten van de Universiteit van Utrecht, willen graag dat alle jongeren met plezier naar school kunnen. Daarom proberen we uit te zoeken wat jongeren nu juist wel en juist niet fijn vinden op school. Dat kunnen we niet zonder met jongeren zelf te praten. Daarom vragen we aan jongeren op een aantal heel verschillende scholen hoe zij tegen hun school aankijken en hoe zij zich voelen op die school. Want wie anders dan de leerlingen kunnen het beste vertellen hoe het is op hun school! En dus hopen wij dat jij de vragen over jouw school, jouw klas en over jezelf wilt beantwoorden. Onder de jongeren van jouw school die meedoen aan het onderzoek verloten we € 50,-.

Zo werkt het:

Het is de bedoeling dat je thuis van maandag tot en met vrijdag verschillende vragenlijsten invult via de computer. Elke dag krijg je een e-mail met een link naar de website van dit onderzoek. Het invullen van de vragenlijsten zal per dag 5-15 minuten duren. Je mag de vragenlijsten op de dag zelf invullen, of allemaal achterelkaar aan het einde van de week op vrijdag. Er is één vragenlijst die elke dag ingevuld moet worden. Dit zal op school gebeuren en duurt minder dan 5 minuten. Dus:

- ga naar www.mijnschoolenik.simpson.nl
- en vul bij elke vragenlijst jouw lotnummer in!

Je mag altijd stoppen als het je niet bevalt. Uit ervaring weten we dat jongeren die meedoen aan het onderzoek de vragen meestal leuk, soms saai, maar eigenlijk nooit vervelend vinden.

Dit gebeurt er met je antwoorden:

Als je meedoet aan dit onderzoek, zijn de antwoorden die je geeft en de dingen die je invult anoniem. Wij weten dus niet wie wat heeft geantwoord. Je gegevens worden vertrouwelijk behandeld, dus we geven jouw antwoorden niet door aan anderen. Je kunt dus eerlijk antwoorden zonder dat iemand erachter komt welke antwoorden jij hebt gegeven.

Kans op €50,-

Wij zouden het heel fijn vinden als je meedoet aan ons onderzoek. Daardoor kunnen we ook aan jouw school vertellen wat goed gaat en wat beter zou kunnen. En je kunt €50,- winnen! Hoe meer vragenlijsten je in hebt gevuld aan het einde van de week, hoe meer kans je maakt om die €50,- te winnen.

Heb je nog vragen, mail dan naar mijn.school.en.ik@gmail.com

Groetjes,
Michelle Frentrop, Lonneke van der Laan, Marloes Timmen & Annerieke Oosterwegel

- BIJLAGE 4-

Output factoranalyse VSVS

Factor Analysis VSVS

[DataSet1] D:\Thesis\Data thesis\Data
TOTAAL_Michelle.sav

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,627
Approx. Chi-Square		347,666
Bartlett's Test of Sphericity	df	105
	Sig.	,000

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
fysiek1	4,13	1,118	31
fysiek2	4,35	1,050	31
fysiek3	3,81	1,167	31
fysiek4	3,81	,910	31
fysiek5	3,97	1,197	31
regels1	2,94	1,526	31
regels2	4,06	,929	31
regels3	3,87	,957	31
regels4	3,48	1,122	31
regels5	3,26	,930	31
peers1	4,26	,729	31
peers2	3,97	,875	31
peers3	3,65	,950	31
peers4	4,03	,912	31
peers5	3,55	,961	31

Communalities

	Initial	Extraction
fysiek1	1,000	,809
fysiek2	1,000	,852
fysiek3	1,000	,730
fysiek4	1,000	,527
fysiek5	1,000	,808
regels1	1,000	,707
regels2	1,000	,695
regels3	1,000	,649
regels4	1,000	,773
regels5	1,000	,659
peers1	1,000	,822
peers2	1,000	,759
peers3	1,000	,820
peers4	1,000	,782
peers5	1,000	,668

Component Score Coefficient Matrix

	Component		
	1	2	3
fysiek1	,017	,280	-,060
fysiek2	-,043	,313	-,082
fysiek3	-,027	,251	,033
fysiek4	,015	,123	,115
fysiek5	,022	,185	,104
regels1	-,018	,006	,248
regels2	,092	,027	,149
regels3	,082	-,013	,172
regels4	-,041	-,056	,289
regels5	-,052	-,046	,269
peers1	,239	-,088	-,034
peers2	,204	,013	-,016
peers3	,226	-,078	,010
peers4	,196	,069	-,051
peers5	,186	,053	-,045

Correlation Matrix^a

	fysiek1	fysiek2	fysiek3	fysiek4	fysiek5	regels1	regels2	regels3	regels4	regels5	peers1	peers2	peers3	peers4	peers5	
Correlation	fysiek1	1,000	,811	,557	,353	,676	,181	,377	,296	,055	,031	,081	,311	,107	,486	,429
	fysiek2	,811	1,000	,629	,318	,566	,098	,078	,080	-,066	,006	-,080	,158	-,070	,301	,164
	fysiek3	,557	,629	1,000	,654	,640	,405	,381	,246	,201	,140	-,018	,288	,086	,382	,336
	fysiek4	,353	,318	,654	1,000	,545	,423	,607	,353	,389	,297	,229	,411	,303	,329	,240
	fysiek5	,676	,566	,640	,545	1,000	,583	,662	,520	,335	,457	,239	,445	,341	,428	,480
	regels1	,181	,098	,405	,423	,583	1,000	,497	,519	,661	,576	,165	,223	,351	,217	,207
	regels2	,377	,078	,381	,607	,662	,497	1,000	,647	,513	,366	,467	,495	,480	,588	,407
	regels3	,296	,080	,246	,353	,520	,519	,647	1,000	,588	,451	,288	,552	,461	,463	,515
	regels4	,055	-,066	,201	,389	,335	,661	,513	,588	1,000	,611	,046	,186	,135	,115	,117
	regels5	,031	,006	,140	,297	,457	,576	,366	,451	,611	1,000	,095	,093	,145	,068	,023
	peers1	,081	-,080	-,018	,229	,239	,165	,467	,288	,046	,095	1,000	,745	,810	,689	,505
	peers2	,311	,158	,288	,411	,445	,223	,495	,552	,186	,093	,745	1,000	,667	,669	,656
	peers3	,107	-,070	,086	,303	,341	,351	,480	,461	,135	,145	,810	,667	1,000	,667	,658
	peers4	,486	,301	,382	,329	,428	,217	,588	,463	,115	,068	,689	,669	,667	1,000	,664
	peers5	,429	,164	,336	,240	,480	,207	,407	,515	,117	,023	,505	,656	,658	,664	1,000
Sig. (1-tailed)	fysiek1		,000	,001	,026	,000	,165	,018	,053	,385	,434	,333	,044	,283	,003	,008
	fysiek2	,000		,000	,040	,000	,300	,338	,334	,363	,488	,334	,198	,354	,050	,189
	fysiek3	,001	,000		,000	,000	,012	,017	,092	,139	,227	,462	,058	,322	,017	,032
	fysiek4	,026	,040	,000		,001	,009	,000	,026	,015	,052	,108	,011	,049	,035	,097
	fysiek5	,000	,000	,000	,001		,000	,000	,001	,033	,005	,098	,006	,030	,008	,003
	regels1	,165	,300	,012	,009	,000		,002	,001	,000	,000	,187	,114	,026	,120	,132
	regels2	,018	,338	,017	,000	,000	,002		,000	,002	,021	,004	,002	,003	,000	,011
	regels3	,053	,334	,092	,026	,001	,001	,000		,000	,005	,058	,001	,005	,004	,002
	regels4	,385	,363	,139	,015	,033	,000	,002	,000		,000	,403	,158	,234	,270	,266
	regels5	,434	,488	,227	,052	,005	,000	,021	,005	,000		,305	,310	,219	,357	,451
	peers1	,333	,334	,462	,108	,098	,187	,004	,058	,403	,305		,000	,000	,000	,002
	peers2	,044	,198	,058	,011	,006	,114	,002	,001	,158	,310	,000		,000	,000	,000
	peers3	,283	,354	,322	,049	,030	,026	,003	,005	,234	,219	,000	,000		,000	,000
	peers4	,003	,050	,017	,035	,008	,120	,000	,004	,270	,357	,000	,000	,000		,000
	peers5	,008	,189	,032	,097	,003	,132	,011	,002	,266	,451	,002	,000	,000	,000	

a. Determinant = 5,65E-007

Anti-image Matrices																
		fysiek1	fysiek2	fysiek3	fysiek4	fysiek5	regels1	regels2	regels3	regels4	regels5	peers1	peers2	peers3	peers4	peers5
Anti-image Covariance	fysiek1	,155	-,084	,061	-,012	-,008	-,027	-,031	,016	,016	,023	,019	-,004	,036	-,024	-,070
	fysiek2	-,084	,109	-,044	-,034	-,052	,054	,069	-,039	-,038	,048	-,017	,025	,001	-,045	,084
	fysiek3	,061	-,044	,192	-,118	-,019	-,079	-,003	,043	,026	,031	,048	-,025	,049	-,063	-,058
	fysiek4	-,012	-,034	-,118	,267	,050	,014	-,077	,057	-,010	-,082	,019	-,064	-,076	,083	,012
	fysiek5	-,008	-,052	-,019	,050	,084	-,062	-,066	,036	,064	-,099	,014	-,039	-,016	,064	-,059
	regels1	-,027	,054	-,079	,014	-,062	,253	,049	-,050	-,145	,027	-,022	,053	-,066	-,011	,087
	regels2	-,031	,069	-,003	-,077	-,066	,049	,094	-,069	-,064	,082	-,035	,052	-,020	-,063	,065
	regels3	,016	-,039	,043	,057	,036	-,050	-,069	,223	-,014	-,094	,088	-,112	-,046	,006	-,056
	regels4	,016	-,038	,026	-,010	,064	-,145	-,064	-,014	,271	-,127	,025	-,044	,038	,035	-,065
	regels5	,023	,048	,031	-,082	-,099	,027	,082	-,094	-,127	,317	-,051	,084	,039	-,065	,072
	peers1	,019	-,017	,048	,019	,014	-,022	-,035	,088	,025	-,051	,118	-,097	-,064	-,031	,001
	peers2	-,004	,025	-,025	-,064	-,039	,053	,052	-,112	-,044	,084	-,097	,175	,035	-,016	-,003
	peers3	,036	,001	,049	-,076	-,016	-,066	,020	-,046	,038	,039	-,064	,035	,162	-,036	-,065
	peers4	-,024	-,045	-,063	,083	,064	-,011	-,063	,006	,035	-,065	-,031	-,016	-,036	,149	-,053
	peers5	-,070	,084	-,058	,012	-,059	,087	,065	-,056	-,065	,072	,001	-,003	-,065	-,053	,202
Anti-image Correlation	fysiek1	,721^a	-,645	,352	-,059	-,070	-,134	-,260	,085	,079	,105	,139	-,022	,227	-,156	-,395
	fysiek2	-,645	,441^a	-,304	-,199	-,549	,327	,682	-,253	-,223	,260	-,153	,181	,005	-,355	,564
	fysiek3	,352	-,304	,673^a	-,520	-,151	-,356	-,022	,207	,115	,124	,316	-,137	,278	-,373	-,293
	fysiek4	-,059	-,199	-,520	,659^a	,336	,053	-,484	,233	-,039	-,282	,108	-,296	-,367	,418	,053
	fysiek5	-,070	-,549	-,151	,336	,596^a	-,424	-,743	,261	,424	-,608	,143	-,321	-,139	,571	-,450
	regels1	-,134	,327	-,356	,053	-,424	,651^a	,320	-,209	-,554	,094	-,127	,251	-,325	-,054	,387
	regels2	-,260	,682	-,022	-,484	-,743	,320	,543^a	-,474	-,400	,475	-,331	,407	,162	-,534	,469
	regels3	,085	-,253	,207	,233	,261	-,209	-,474	,674^a	-,056	-,355	,546	-,569	-,240	,034	-,265
	regels4	,079	-,223	,115	-,039	,424	-,554	-,400	-,056	,621^a	-,434	,142	-,200	,180	,172	-,277
	regels5	,105	,260	,124	-,282	-,608	,094	,475	-,355	-,434	,486^a	-,261	,358	,171	-,299	,284
	peers1	,139	-,153	,316	,108	,143	-,127	-,331	,546	,142	-,261	,630^a	-,676	-,465	-,232	,008
	peers2	-,022	,181	-,137	-,296	-,321	,251	,407	-,569	-,200	,358	-,676	,677^a	,208	-,097	-,014
	peers3	,227	,005	,278	-,367	-,139	-,325	,162	-,240	,180	,171	-,465	,208	,742^a	-,234	-,361
	peers4	-,156	-,355	-,373	,418	,571	-,054	-,534	,034	,172	-,299	-,232	-,097	-,234	,694^a	-,307
	peers5	-,395	,564	-,293	,053	-,450	,387	,469	-,265	-,277	,284	,008	-,014	-,361	-,307	,626^a

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	6,329	42,192	42,192	6,329	42,192	42,192	4,958
2	2,475	16,499	58,691	2,475	16,499	58,691	3,955
3	2,258	15,052	73,743	2,258	15,052	73,743	4,117
4	,812	5,416	79,158				
5	,628	4,190	83,348				
6	,546	3,639	86,987				
7	,436	2,906	89,893				
8	,389	2,590	92,484				
9	,332	2,213	94,697				
10	,260	1,736	96,432				
11	,249	1,660	98,093				
12	,125	,833	98,925				
13	,067	,450	99,375				
14	,065	,434	99,809				
15	,029	,191	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Reproduced Correlations																
	fysiek1	fysiek2	fysiek3	fysiek4	fysiek5	regels1	regels2	regels3	regels4	regels5	peers1	peers2	peers3	peers4	peers5	
Reproduced Correlation	fysiek1	,809 ^a	,794	,730	,484	,670	,194	,349	,234	,005	,003	,088	,348	,132	,474	,412
	fysiek2	,794	,852 ^a	,716	,395	,573	,083	,170	,057	-,097	-,077	-,141	,137	-,106	,285	,232
	fysiek3	,730	,716	,730 ^a	,540	,710	,365	,413	,322	,218	,206	-,005	,267	,071	,365	,313
	fysiek4	,484	,395	,540	,527 ^a	,646	,509	,541	,490	,423	,384	,181	,365	,270	,393	,351
	fysiek5	,670	,573	,710	,646	,808 ^a	,565	,635	,558	,434	,393	,216	,460	,317	,515	,458
	regels1	,194	,083	,365	,509	,565	,707 ^a	,601	,605	,713	,654	,139	,266	,259	,222	,202
	regels2	,349	,170	,413	,541	,635	,601	,695 ^a	,663	,536	,472	,462	,572	,552	,549	,507
	regels3	,234	,057	,322	,490	,558	,605	,663	,649 ^a	,571	,505	,436	,515	,526	,472	,439
	regels4	,005	-,097	,218	,423	,434	,713	,536	,571	,773 ^a	,713	,069	,149	,190	,073	,070
	regels5	,003	-,077	,206	,384	,393	,654	,472	,505	,713	,659 ^a	,017	,097	,130	,030	,029
	peers1	,088	-,141	-,005	,181	,216	,139	,462	,436	,069	,017	,822 ^a	,736	,810	,691	,654
	peers2	,348	,137	,267	,365	,460	,266	,572	,515	,149	,097	,736	,759 ^a	,754	,756	,703
	peers3	,132	-,106	,071	,270	,317	,259	,552	,526	,190	,130	,810	,754	,820 ^a	,707	,667
	peers4	,474	,285	,365	,393	,515	,222	,549	,472	,073	,030	,691	,756	,707	,782 ^a	,722
	peers5	,412	,232	,313	,351	,458	,202	,507	,439	,070	,029	,654	,703	,667	,722	,668 ^a
Residual ^b	fysiek1		,017	-,173	-,130	,006	-,014	,028	,063	,050	,028	-,008	-,037	-,025	,012	,016
	fysiek2	,017		-,087	-,077	-,007	,015	-,092	,023	,031	,083	,061	,021	,036	,016	-,068
	fysiek3	-,173	-,087		,114	-,070	,040	-,032	-,076	-,016	-,066	-,012	,021	,015	,016	,023
	fysiek4	-,130	-,077	,114		-,101	-,086	,066	-,137	-,034	-,086	,048	,045	,033	-,064	-,111
	fysiek5	,006	-,007	-,070	-,101		,018	,027	-,038	-,099	,064	,023	-,015	,025	-,086	,022
	regels1	-,014	,015	,040	-,086	,018		,027	-,038	-,099	,064	,023	-,015	,025	-,086	,022
	regels2	,028	-,092	-,032	,066	,027	-,104		-,086	-,052	-,078	,027	-,043	,092	-,005	,005
	regels3	,063	,023	-,076	-,137	-,038	-,086	-,016		-,023	-,105	,005	-,077	-,072	,038	-,099
	regels4	,050	,031	-,016	-,034	-,099	-,052	-,023	,017		-,101	-,023	,037	-,065	-,009	,076
	regels5	,028	,083	-,066	-,086	,064	-,078	-,105	-,054	-,101		,079	-,005	,015	,038	-,006
	peers1	-,008	,061	-,012	,048	,023	,027	,005	-,148	-,023	,079		,010	,000	-,002	-,149
	peers2	-,037	,021	,021	,045	-,015	-,043	-,077	,037	,037	-,005	,010		-,087	-,086	-,047
	peers3	-,025	,036	,015	,033	,025	,092	-,072	-,065	-,055	,015	,000	-,087		-,040	-,009
	peers4	,012	,016	,016	-,064	-,086	-,005	,038	-,009	,041	,038	-,002	-,086	-,040		-,058
	peers5	,016	-,068	,023	-,111	,022	,005	-,099	,076	,047	-,006	-,149	-,047	-,009	-,058	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Reproduced communalities

- BIJLAGE 5 -

Output factoranalyse MSPSS-NL

Factor Analysis MSPSS-NL

[DataSet1] D:\Thesis\Data thesis\Data
 TOTAAL_Michelle.sav

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,573
Approx. Chi-Square		273,183
Bartlett's Test of Sphericity	df	66
	Sig.	,000

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
ouders1	5,47	,662	34
ouders2	5,32	,727	34
ouders3	5,06	,919	34
ouders4	5,32	,684	34
klasgenoten1	3,38	1,074	34
klasgenoten2	3,29	1,244	34
klasgenoten3	3,68	1,036	34
klasgenoten4	3,26	1,421	34
docenten1	3,50	,826	34
docenten2	3,26	1,214	34
docenten3	3,29	1,031	34
docenten4	3,41	,892	34

Communalities

	Initial	Extraction
ouders1	1,000	,764
ouders2	1,000	,785
ouders3	1,000	,787
ouders4	1,000	,672
klasgenoten1	1,000	,803
klasgenoten2	1,000	,859
klasgenoten3	1,000	,812
klasgenoten4	1,000	,670
docenten1	1,000	,854
docenten2	1,000	,759
docenten3	1,000	,771
docenten4	1,000	,710

Component Score Coefficient Matrix

	Component		
	1	2	3
ouders1	-,007	,043	,298
ouders2	,018	-,022	,292
ouders3	,000	-,097	,288
ouders4	-,042	,051	,292
klasgenoten1	,274	,052	-,033
klasgenoten2	,275	,009	-,007
klasgenoten3	,259	-,021	,010
klasgenoten4	,234	-,006	,014
docenten1	-,116	,280	,081
docenten2	-,059	,285	,045
docenten3	,078	,293	-,062
docenten4	,089	,278	-,034

Correlation Matrix ^a														
		ouders1	ouders2	ouders3	ouders4	klasgenoten1	klasgenoten2	klasgenoten3	klasgenoten4	docenten1	docenten2	docenten3	docenten4	
Correlation	ouders1	1,000	,744	,551	,590	,251	,379	,361	,282	,166	,217	,013	,072	
	ouders2	,744	1,000	,742	,514	,303	,428	,384	,355	-,025	-,031	-,010	-,025	
	ouders3	,551	,742	1,000	,595	,222	,329	,371	,359	-,200	-,205	-,211	-,141	
	ouders4	,590	,514	,595	1,000	,239	,134	,238	,221	,241	,113	-,010	,222	
	klasgenoten1	,251	,303	,222	,239	1,000	,821	,741	,567	-,154	-,103	,169	,337	
	klasgenoten2	,379	,428	,329	,134	,821	1,000	,734	,709	-,325	-,093	,143	,161	
	klasgenoten3	,361	,384	,371	,238	,741	,734	1,000	,698	-,336	-,243	,120	,083	
	klasgenoten4	,282	,355	,359	,221	,567	,709	,698	1,000	-,245	-,112	,049	,127	
	docenten1	,166	-,025	-,200	,241	-,154	-,325	-,336	-,245	1,000	,711	,605	,535	
	docenten2	,217	-,031	-,205	,113	-,103	-,093	-,243	-,112	,711	1,000	,638	,512	
	docenten3	,013	-,010	-,211	-,010	,169	,143	,120	,049	,605	,638	1,000	,623	
	docenten4	,072	-,025	-,141	,222	,337	,161	,083	,127	,535	,512	,623	1,000	
	Sig. (1-tailed)	ouders1		,000	,000	,000	,076	,014	,018	,053	,174	,108	,471	,342
		ouders2	,000		,000	,001	,041	,006	,012	,020	,444	,430	,479	,445
ouders3		,000	,000		,000	,103	,029	,016	,019	,129	,123	,116	,213	
ouders4		,000	,001	,000		,087	,225	,088	,105	,084	,263	,477	,103	
klasgenoten1		,076	,041	,103	,087		,000	,000	,000	,193	,281	,169	,026	
klasgenoten2		,014	,006	,029	,225	,000		,000	,000	,031	,300	,210	,182	
klasgenoten3		,018	,012	,016	,088	,000	,000		,000	,026	,083	,249	,320	
klasgenoten4		,053	,020	,019	,105	,000	,000	,000		,081	,264	,392	,238	
docenten1		,174	,444	,129	,084	,193	,031	,026	,081		,000	,000	,001	
docenten2		,108	,430	,123	,263	,281	,300	,083	,264	,000		,000	,001	
docenten3		,471	,479	,116	,477	,169	,210	,249	,392	,000	,000		,000	
docenten4		,342	,445	,213	,103	,026	,182	,320	,238	,001	,001	,000		

a. Determinant = 6,14E-005

Anti-image Matrices													
		ouders1	ouders2	ouders3	ouders4	klasgenoten1	klasgenoten2	klasgenoten3	klasgenoten4	docenten1	docenten2	docenten3	docenten4
Anti-image Covariance	ouders1	,190	-,121	,029	-,075	,073	-,071	-,095	,091	-,082	-,098	,107	-,011
	ouders2	-,121	,243	-,143	,029	-,030	,009	,049	-,035	,015	,065	-,064	,034
	ouders3	,029	-,143	,297	-,158	,031	-,016	-,018	-,009	,022	,006	,016	,018
	ouders4	-,075	,029	-,158	,370	-,052	,053	,000	-,037	-,038	,005	,026	-,074
	klasgenoten1	,073	-,030	,031	-,052	,141	-,097	-,090	,086	-,069	,001	,073	-,083
	klasgenoten2	-,071	,009	-,016	,053	-,097	,113	,048	-,105	,081	-,003	-,068	,026
	klasgenoten3	-,095	,049	-,018	,000	-,090	,048	,165	-,126	,084	,076	-,112	,054
	klasgenoten4	,091	-,035	-,009	-,037	,086	-,105	-,126	,320	-,071	-,049	,096	-,064
	docenten1	-,082	,015	,022	-,038	-,069	,081	,084	-,071	,184	-,027	-,113	-,010
	docenten2	-,098	,065	,006	,005	,001	-,003	,076	-,049	-,027	,302	-,104	-,029
	docenten3	,107	-,064	,016	,026	,073	-,068	-,112	,096	-,113	-,104	,195	-,093
	docenten4	-,011	,034	,018	-,074	-,083	,026	,054	-,064	-,010	-,029	-,093	,402
	Anti-image Correlation	ouders1	,467^a	-,565	,124	-,284	,447	-,483	-,534	,371	-,439	-,407	,558
ouders2		-,565	,687^a	-,531	,096	-,162	,053	,244	-,126	,071	,241	-,293	,108
ouders3		,124	-,531	,754^a	-,476	,153	-,086	-,083	-,030	,092	,020	,068	,053
ouders4		-,284	,096	-,476	,711^a	-,227	,260	,000	-,109	-,144	,014	,097	-,192
klasgenoten1		,447	-,162	,153	-,227	,509^a	-,769	-,594	,407	-,427	,003	,441	-,351
klasgenoten2		-,483	,053	-,086	,260	-,769	,554^a	,353	-,553	,560	-,016	-,460	,124
klasgenoten3		-,534	,244	-,083	,000	-,594	,353	,539^a	-,549	,480	,339	-,627	,211
klasgenoten4		,371	-,126	-,030	-,109	,407	-,553	-,549	,593^a	-,291	-,157	,384	-,178
docenten1		-,439	,071	,092	-,144	-,427	,560	,480	-,291	,529^a	-,113	-,599	-,038
docenten2		-,407	,241	,020	,014	,003	-,016	,339	-,157	-,113	,706^a	-,430	-,084
docenten3		,558	-,293	,068	,097	,441	-,460	-,627	,384	-,599	-,430	,387^a	-,332
docenten4		-,040	,108	,053	-,192	-,351	,124	,211	-,178	-,038	-,084	-,332	,753^a

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,316	35,963	35,963	4,316	35,963	35,963	3,683
2	2,953	24,611	60,574	2,953	24,611	60,574	2,945
3	1,977	16,472	77,046	1,977	16,472	77,046	3,237
4	,672	5,601	82,647				
5	,459	3,826	86,473				
6	,440	3,664	90,136				
7	,354	2,946	93,083				
8	,271	2,260	95,343				
9	,237	1,971	97,314				
10	,156	1,296	98,610				
11	,127	1,055	99,665				
12	,040	,335	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Reproduced Correlations														
		ouders1	ouders2	ouders3	ouders4	klasgenoten1	klasgenoten2	klasgenoten3	klasgenoten4	docenten1	docenten2	docenten3	docenten4	
Reproduced Correlation	ouders1	,764 ^a	,752	,689	,709	,272	,323	,333	,319	,178	,157	,057	,136	
	ouders2	,752	,785 ^a	,760	,682	,323	,400	,423	,394	-,014	-,023	-,092	,001	
	ouders3	,689	,760	,787 ^a	,621	,245	,345	,389	,354	-,182	-,199	-,285	-,189	
	ouders4	,709	,682	,621	,672 ^a	,164	,205	,216	,213	,239	,201	,063	,131	
	klasgenoten1	,272	,323	,245	,164	,803 ^a	,820	,780	,714	-,198	-,059	,254	,309	
	klasgenoten2	,323	,400	,345	,205	,820	,859 ^a	,831	,756	-,299	-,161	,146	,214	
	klasgenoten3	,333	,423	,389	,216	,780	,831	,812 ^a	,737	-,352	-,223	,062	,135	
	klasgenoten4	,319	,394	,354	,213	,714	,756	,737	,670 ^a	-,287	-,170	,086	,152	
	docenten1	,178	-,014	-,182	,239	-,198	-,299	-,352	-,287	,854 ^a	,791	,629	,585	
	docenten2	,157	-,023	-,199	,201	-,059	-,161	-,223	-,170	,791	,759 ^a	,672	,632	
	docenten3	,057	-,092	-,285	,063	,254	,146	,062	,086	,629	,672	,771 ^a	,734	
	docenten4	,136	,001	-,189	,131	,309	,214	,135	,152	,585	,632	,734	,710 ^a	
	Residual ^b	ouders1		-,008	-,139	-,119	-,022	,056	,028	-,037	-,012	,060	-,044	-,064
		ouders2	-,008		-,019	-,168	-,020	,028	-,039	-,039	-,011	-,009	,083	-,025
ouders3		-,139	-,019		-,026	-,023	-,016	-,018	,005	-,018	-,006	,075	,047	
ouders4		-,119	-,168	-,026		,075	-,071	,022	,008	,003	-,088	-,074	,091	
klasgenoten1		-,022	-,020	-,023	,075		,001	-,039	-,146	,044	-,045	-,085	,028	
klasgenoten2		,056	,028	-,016	-,071	,001		-,096	-,047	-,025	,068	-,003	-,053	
klasgenoten3		,028	-,039	-,018	,022	-,039	-,096		-,039	,016	-,020	,058	-,052	
klasgenoten4		-,037	-,039	,005	,008	-,146	-,047	-,039		,041	,058	-,037	-,025	
docenten1		-,012	-,011	-,018	,003	,044	-,025	,016	,041		-,081	-,024	-,050	
docenten2		,060	-,009	-,006	-,088	-,045	,068	-,020	,058	-,081		-,034	-,120	
docenten3		-,044	,083	,075	-,074	-,085	-,003	,058	-,037	-,024	-,034		-,111	
docenten4		-,064	-,025	,047	,091	,028	-,053	-,052	-,025	-,050	-,120	-,111		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Reproduced communalities

b. Residuals are computed between observed and reproduced correlations. There are 25 (37,0%) nonredundant residuals with absolute values greater than 0.05.