

# Wie bepaalt de houding van de brugklasser?

Een vergelijking van de invloed van sociaal kapitaal van ouders en vrienden in de klas op schoolhoudingen

Maaïke Henken, (3708896) & Daphne Hofman, (3616118)

Begeleider: Sara Geven

Tweede beoordelaar: Sanne Smith

Bachelorproject Sociologie

Universiteit Utrecht, juni 2013.

*Little research has been done on the relationship between attitudes and social capital. Coleman (1988) assumes that students receive information, values, norms and expectations about education by interpersonal relationships with parents, peers and others. The aim of this study is to examine to what extent the influence of parents and friends in class may explain those differences in attitudes. To test our hypotheses we used first graders (N=1018) in secondary schools in the Netherlands. We did several multiple regressions analyses and results show that the physical presence of parents and the number of friends in class have no significant effect on educational attitudes of the student. As expected, the attitudes of parents and friends in class have a positive relationship with the attitudes of the student. Remarkably, and not expected, is that the influence of friends in class is not a stronger predictor of the attitudes of the student than the expected opinions of parents about school.*

# 1. Introductie

In de hedendaagse samenleving speelt onderwijs een belangrijke rol. Vooral de onderwijsprestaties op de middelbare school zijn een belangrijke voorspeller van succes op de arbeidsmarkt en toekomstig carrièreperspectief. Eerder onderzoek heeft gekeken naar verschillende determinanten van onderwijsuitkomsten, zoals sociale omgeving, sekse en etniciteit. Uit onderzoek van Siann, Lightbody, Stocks en Walsh (1996) blijkt dat sekse en etniciteit een rol spelen bij de motivatie van onderwijsuitkomsten op de middelbare school. In het schooljaar 2011/2012 zaten er meer meisjes op HAVO en VWO dan jongens (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012). Onderzoek van Bronnenman-Helmers (1999) laat zien dat jongeren uit lagere en allochtone milieus in mindere mate vertegenwoordigd zijn op hogere onderwijsniveaus. Het jaarboek “onderwijs in cijfers” van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2012) toont aan dat niet-westerse allochtonen vaker vertegenwoordigd zijn in praktijkonderwijs en beroepsgerichte leerwegen, de laagste niveaus van het voortgezet onderwijs. Voortijdig schoolverlaten gebeurt voornamelijk in de laatste twee jaren van het VMBO. Tevens is het percentage schoolverlaters hoger onder allochtone jongeren dan onder autochtone jongeren (CBS, 2012).

Onderwijsprestaties verschillen niet alleen tussen sekse en minderheidsgroepen, maar zijn ook afhankelijk van sociaal kapitaal. Ondersteunende interpersoonlijke interacties die bestaan in familie, gemeenschap of school kan aangeduid worden als sociaal kapitaal (Israel & Beaulieu, 2004). Sociaal kapitaal bestaat uit de sociale netwerken en de hulpbronnen die personen daaruit weten te mobiliseren. De sociale netwerken zijn de sociale relaties of verbanden tussen mensen of groepen en deze kunnen veranderen. Sociaal kapitaal kan dus voortkomen uit relaties met ouders, broers/zussen, grootouders, vrienden en leraren. In dit onderzoek zal er gefocust worden op het sociaal kapitaal voortkomend uit ouders en vrienden.

Verschillende onderzoeken hebben sociaal kapitaal reeds gebruikt om onderwijsuitkomsten te bestuderen (Coleman 1988; McNeal 1999; Morgan & Sørensen 1999; Parcel & Dufur 2001; Teachman, Paasch & Carver 1997). Zo stelt Coleman (1988) dat scholieren informatie, waarden, normen en verwachtingen over onderwijs ontvangen door interpersoonlijke relaties met hun ouders, leeftijdsgenoten en anderen. Dika en Singh (2002) beweren dat sociaal kapitaal positief gerelateerd is aan onderwijsprestaties (cijfers, diploma, college inschrijving) en aan psychosociale factoren (betrokkenheid op school, motivatie), die educatieve ontwikkeling beïnvloeden. Zo bleek uit onderzoek dat onderwijsprestaties van jongeren positief gerelateerd zijn aan ouder-tiener discussies, de verwachtingen van ouders over school en ouderlijke betrokkenheid bij school (McNeal 1999; Sun 1998). Onderzoek van Davis-Kean (2005) toont aan dat opleiding en inkomen van ouders, maar ook de normen en gedrag van ouders een effect hebben op leerprestaties van het kind. Verder zouden

onderwijsprestaties afhankelijk zijn van de opvoedingsstijl, verwachtingen van omgangsvormen en het onderwijsondersteunend gedrag van de ouders (Bronnenman-Helmes, 1999).

Daarnaast zouden vrienden ook een rol spelen bij de schoolhoudingen van jongeren. Uit een onderzoek van Crosnoe, Cavanagh en Elder Jr (2003) werd duidelijk dat jongeren met vrienden die positieve houdingen en gedrag hebben tegenover school minder academische problemen vertonen (slechtere cijfers, problemen met huiswerk en spijbelen) dan degenen wiens vrienden minder georiënteerd zijn op school. In het onderzoek van Berndt (1999) werd duidelijk dat jongeren met vrienden die goede cijfers halen een positieve invloed hebben op hun eigen cijfers en leerprestaties. Vaquera (2009) en Nelson en Debacker (2008) tonen aan dat scholieren wiens beste vriend op dezelfde school zit een hogere mate van betrokkenheid bij school hebben dan scholieren wiens vrienden niet op dezelfde school zitten. Goede kwaliteit van vriendschappen en vrienden die school waarderen hebben een positief verband met prestatiemotivatie, daarentegen heeft een slechte kwaliteit van vriendschappen en vrienden die negatieve schoolnormen hanteren een negatief effect op prestatiemotivatie (Nelson & Debacker, 2008).

Het doel van deze studie is om te onderzoeken in welke mate de invloed van ouders en vrienden in de klas de schoolhoudingen van jongeren kunnen verklaren. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar het effect van ouders en vrienden op onderwijsprestaties, is er nog maar weinig gekeken naar het effect op schoolhoudingen. Het is belangrijk naar schoolhoudingen te kijken, omdat positieve houdingen schoolprestaties positief zouden beïnvloeden (Abu & Maher, 2000; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Wigfield & Eccles, 2000), en tegelijkertijd negatief gerelateerd zijn aan schooluitval (Rosenthal, 1998). Een studie naar de schoolhoudingen is dan ook van belang, omdat schoolprestaties niet direct te beïnvloeden zijn, maar wel via een indirecte weg, namelijk door beleid te voeren om schoolhoudingen aan te passen. Daarnaast draagt de studie bij aan de bestaande literatuur door tegelijkertijd te kijken naar het effect van ouders en het effect van vrienden en deze vervolgens te vergelijken. Hierdoor kan het duidelijk worden welke van de twee een grotere voorspeller is van de houdingen van scholieren over onderwijs. Is dit de invloed van vrienden of zijn het de houdingen van de ouders? Hoewel voorgaand onderzoek de rol van ouders en de rol van vrienden heeft onderzocht op onderwijsuitkomsten, zijn deze nog nooit samen bestudeerd (Crosnoe, Cavanagh, & Elder Jr, 2003; Dika & Singh, 2002; Israel & Beaulieu, 2004) Er kunnen zodoende nieuwe inzichten gegeven worden aan wetenschappelijk onderzoek over de invloed van het sociaal kapitaal op onderwijshoudingen van vroege adolescenten. Ten derde draagt dit onderzoek bij aan de bestaande literatuur door te kijken naar brugklassers. De meeste onderzoeken naar onderwijsuitkomsten hebben gekeken naar kleuters of scholieren in de late adolescentie (Ladd, 1990; Dika en Singh, 2002). Volgens Vitaro, Brendgen & Wanner (2005) kan de periode van vroege adolescentie ofwel de periode rondom de brugklas, een uitdagende en stressvolle fase van

ontwikkeling zijn. Naast snelle fysieke en biologische veranderingen, zou de relatie met de ouders minder belangrijk worden, terwijl de relatie met vrienden tegelijkertijd belangrijker wordt.

Om de doelstelling van het onderzoek te bereiken wordt de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *“In hoeverre kunnen houdingen ten opzichte van school verklaard worden door het sociaal kapitaal voortkomend uit ouders en vrienden in de klas?”*. Er wordt verondersteld dat de houdingen van jongeren grotendeels worden beïnvloed door vriendennetwerken, maar ook door de houdingen van ouders. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van de dataset *“Networks and actor attributes in early adolescence [2003/2004]”* (Knecht, 2006). Deze dataset omvat informatie over de sociale relaties van ongeveer 3000 eersteklassers in 122 schoolklassen in Nederland.

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1 Sociaal kapitaal**

Sinds Bourdieu in 1986 zijn versie van sociaal kapitaal theorie publiceerde, is het academisch gebruik van het concept sociaal kapitaal in het onderwijs sterk toegenomen (Dika & Singh, 2002). Verschillende sociologen hebben hun eigen bijdrage geleverd aan de theoretische ontwikkeling van de term sociaal kapitaal. In dit onderzoek wordt er voornamelijk ingegaan op de theorie van Coleman, zijn interpretatie van sociaal kapitaal wordt namelijk het meest gebruikt in de literatuur over onderwijs in relatie tot het sociaal kapitaal. Coleman (1988) stelt dat sociaal kapitaal iets functioneels is, het is een set van hulpmiddelen die een individu in staat stelt om bepaalde doelen, zoals een hoog opleidingsniveau, in de samenleving te bereiken. Volgens Coleman heeft sociaal kapitaal drie vormen: mate van vertrouwen voortkomend uit verplichtingen en verwachtingen, informatiestromen en sociale normen.

Verplichtingen en verwachtingen zijn afhankelijk van de betrouwbaarheid van de sociale omgeving en de eigenlijke omvang van die verplichtingen. Individuen die in sociale structuren veel verplichtingen hebben, beschikken over een groot reservoir aan sociaal kapitaal, waaruit ze kunnen putten. Daarnaast is het uitwisselen van informatie een belangrijke vorm van sociaal kapitaal. Een manier waarop informatie kan worden verkregen is door sociale relaties aan te gaan. Een scholier die afwezig is door ziekte kan op de hoogte gehouden worden van alle schoolactiviteiten door vrienden te hebben die wel naar school gaan. Ook zou een vriend die goed is in wiskunde, informatie over wiskundeopdrachten kunnen geven, zodat de scholier zelf niet meer de opdrachten hoeft te maken. Sociale normen, de laatstgenoemde vorm van sociaal kapitaal, kunnen tegelijkertijd effectief en kwetsbaar zijn. Normen in een gemeenschap die hoge prestaties op school ondersteunen en belonen zullen het maken van schooltaken aanzienlijk makkelijker maken. Normen zijn verwachtingen over actie – dit kan een eigen of andermans actie zijn of dat van beiden – die laten zien welke actie als goed of slecht wordt gezien. Een norm schrijft bepaalde acties voor, bijvoorbeeld dat een leerling zijn best

moet doen (Coleman, 1987). Alhoewel de mate van vertrouwen voortkomend uit verplichtingen en verwachtingen en informatiestromen ook een rol zouden kunnen spelen bij de beïnvloeding van schoolhoudingen, zal in dit onderzoek de focus voornamelijk worden gelegd op normoverdracht. Studies tonen namelijk aan dat de gepercipieerde normen van relevante referentiegroepen (zoals vrienden) van invloed zijn op de houdingen van een persoon (Terry & Hogg, 1996).

Coleman stelt ook dat de vorming van sociaal kapitaal makkelijker kan worden gemaakt door factoren, zoals hechte sociale netwerken (closure). Sociaal kapitaal zal ontstaan binnen gesloten netwerken, vooral als het gaat om schoolprestaties (Coleman, 1988). Hechte netwerken kunnen individuele voordelen bieden, zoals toegang tot hulpbronnen als informatie, geld en beschikbare tijd (Dykstra, 2001), maar ook kunnen er in deze netwerken gemakkelijk normen worden overgedragen.

## **2.2. Ouders als sociaal kapitaal**

Wanneer wordt gekeken naar ouders als sociaal kapitaal stelt Coleman (1988) dat het sociaal kapitaal binnen de familie afhangt van zowel de fysieke aanwezigheid van ouders als de aandacht die ouders geven aan hun kinderen. Daarnaast stelt Coleman (1988) dat wanneer ouders normen opleggen aan hun kinderen er sprake is van *intergenerational closure*. Deze hechte band is nodig om normen over te dragen. Wanneer ouders dan niet aanwezig zijn, zouden normen niet kunnen worden overgedragen op hun kinderen. De afwezigheid van ouders kan gezien worden als een structureel tekort binnen het sociaal kapitaal. Een belangrijk voorbeeld van het structurele tekort in moderne families is het eenoudergezin. Eenoudergezinnen zouden in het nadeel zijn wanneer het gaat om het steken van tijd en energie in hun kind. Zo zouden kinderen in eenoudergezinnen minder aangemoedigd worden en zou één ouder minder begeleiding kunnen bieden bij het doen van huiswerk ten opzichte van gezinnen met twee ouders (Amato, 1987; Astone & McLanahan, 1991; Dornbusch et al., 1985; Nock, 1988). In dit onderzoek zal er gekeken worden naar de aanwezigheid van zowel de vader als de moeder waarbinnen ook een structureel tekort kan ontstaan. Dit is het geval wanneer één of beide ouders werkt en dus overdag niet aanwezig kan zijn voor het kind. Het aantal uren dat de ouders werken kunnen zij dan ook niet investeren in het kind. Een ouder die niet werkt zal vaker thuis zijn en meer in staat zijn om zijn of haar normen over te dragen aan het kind dan een ouder die fulltime werkt en dus in mindere mate thuis aanwezig zal zijn. Bovendien kan afwezigheid van ouders ook zorgen voor een gebrek aan stimulering om naar school te gaan. Daarbij zou de grootte van het gezin, dat wil zeggen het aantal broers en zussen die thuis wonen, een negatief effect kunnen hebben op de hoeveelheid energie die een ouder in een kind kan steken (Coleman, 1988). Positieve normen van ouders zullen door de scholier dus eerder ondersteund en overgenomen worden, wanneer de aanwezigheid van ouders thuis hoger is. Voorgaande heeft geleid tot de eerste hypothese: *“Hoe groter de aanwezigheid van de ouder(s) van de scholier thuis, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier.”*

Vanuit de theorie van Coleman (1988) wordt gesteld dat wanneer positieve normen in een gemeenschap beter ondersteund worden, jongeren ook positievere normen zullen hebben over school. Ouders vormen een onderdeel van de gemeenschap van jongeren. Hierbij wordt verondersteld dat ouders over het algemeen school zullen stimuleren en de ene ouder dit meer zal doen dan de ander. Wanneer wordt gekeken naar het gedrag van ouders, blijkt dat verwachtingen over houdingen ten aanzien van school en vertrouwen tussen ouders en kind het meest belangrijk zijn om schoolprestaties te bevorderen (Pong, Hao & Gardner, 2005). De meningen van ouders zijn belangrijk voor de socialisatie van kinderen, omdat kinderen vaak eindigen met dezelfde meningen van ouders door processen van identificatie en imitatie (Acock & Bengtson, 1980). Zo laat eerder onderzoek van Glass(1986) zien dat de attitudes van ouders een voorspeller zijn voor de attitudes van kinderen door de overdracht van normen en waarden. Deze normen en waarden kunnen verwachtingen oproepen bij het kind. Wanneer ouders hoge verwachtingen hebben over school, zullen de kinderen proberen om aan de verwachtingen van hun ouders te voldoen. Dit leidt tot de tweede hypothese: *“Hoe positiever de verwachte meningen van (een) ouder(s) over school, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier zullen zijn.”*

### **2.3 Vrienden als sociaal netwerk**

Onderzoek naar de invloed van leeftijdsgenoten op de houding van kinderen en adolescenten is toegenomen in de jaren tachtig (Berndt, 1999). Hoewel ook andere factoren kunnen meespelen bij de vorming van houdingen ten opzichte van school, onderstrepen verschillende onderzoeken het belang van relaties met klasgenoten (Ladd & Coleman, 1997). In dit onderzoek wordt gekeken naar brugklassers en er bestaat nog maar weinig literatuur over de invloed van vrienden in de klas op de houdingen van een scholier in de brugklas. Studies die zijn gedaan onder kleuters tonen aan dat kinderen met een groter aantal vrienden in de loop van het schooljaar positiever tegen school aankijken (Ladd, 1990). Kleuters en brugklassers vertonen overeenkomsten als het gaat om bepaalde veranderingen. Ze krijgen beiden te maken met een nieuwe omgeving, waarbij ook nieuwe eisen worden gesteld vanuit de school en door de leraren. De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs kan gepaard gaan met een lagere zelfwaardering, mindere betrokkenheid bij activiteiten op school en een groter gevoel van anonimiteit (Somers, Owens & Piliawsky, 2008). Vooral een lagere betrokkenheid bij schoolactiviteiten en een groter gevoel van anonimiteit zou ervoor kunnen zorgen dat de houdingen van een scholier ten opzichte van school negatiever worden. Bij de aanpassing aan deze veranderingen zou vooral de steun van klasgenoten belangrijk zijn (Ladd, 1990). Doordat brugklassers voor hun gevoel in mindere mate kunnen terugvallen op ouders of andere mensen die dicht bij hen staan, zouden hechte banden (ofwel vriendschappen) erg belangrijk zijn. Deze vriendschappen vormen dan een veilige basis waardoor scholieren met de nieuwe omgeving en de daarbij horende eisen om kunnen gaan. Wanneer scholieren weinig vrienden hebben, kan dit op de langere termijn ervoor zorgen dat zij minder interesse hebben in en betrokken zijn bij school, en dus

minder positieve houdingen ten opzichte van school aannemen. Daarnaast zou sociaal kapitaal volgens van Esch, Petit, Neuvel & Karsten (2011) gaan om het benutten van hulpbronnen. Het gaat er daarbij om hoe individuen investeren in een relatie en hoe ze die hulpbronnen gebruiken. Hierbij is de omvang, diversiteit en status van het netwerk van belang. Er wordt verondersteld dat een groter, rijker, en diverser netwerk leidt tot meer beschikking over hulpbronnen. De mate van aanpassing aan een nieuwe omgeving zou dus afhangen van de mate van steun van vrienden en de hulpbronnen die zij hieruit halen. Deze steun en hulpbronnen afkomstig van vrienden zouden leiden tot meer positieve houdingen ten opzichte van school. Uit voorgaande kan dan de volgende hypothese worden opgesteld: *“Hoe meer vrienden in de klas, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier”*.

Naast het *aantal vrienden in de klas*, zouden de schoolhoudingen van de vrienden in de klas ook van invloed zijn op de schoolhoudingen van de scholier. Coleman (1988) stelt dat gedeelde normen binnen een groep alleen kunnen ontstaan wanneer er sprake is van gesloten netwerken. Deze gesloten netwerken zouden ontstaan bij vrienden in de klas, doordat zij elkaar dagelijks zien, verwachtingen hebben over elkaar en normen ontwikkelen over elkaars gedrag. Leden van een vriendengroep zouden zodanige psychische voordelen ondervinden van het behoren tot de vriendengroep en het aardig gevonden worden door de andere leden van de vriendengroep, dat zij zich al zouden schikken naar de groepsnormen (Sherif & Sherif, 1964). In dit onderzoek wordt gekeken naar de beste vrienden in de klas, waardoor de relatie van de respondent met zijn/haar beste vriend(en) als een hechte gemeenschap gezien kan worden. Wanneer er positieve normen binnen vriendschappen bestaan en deze normen beter worden ondersteund, zouden scholieren zelf ook positievere houdingen ten opzichte van school krijgen. Hieruit volgt de volgende hypothese: *“Hoe positiever de houdingen van beste vrienden in de klas over school, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier”*.

## **2.4 Ouders en vrienden als sociaal kapitaal**

Tot slot wordt er nagegaan wat een sterkere voorspeller is voor de houding ten opzichte van school. Volgens Vitaro, Brendgen & Wanner (2005) kan de periode van vroege adolescentie ofwel de periode rondom de brugklas, een uitdagende en stressvolle fase van ontwikkeling zijn. Naast snelle fysieke en biologische veranderingen, brengt deze periode belangrijke veranderingen met zich mee op het gebied van sociale relaties met ouders en leeftijdsgenoten. Hoewel de relatie met de ouders in de vroege adolescentie een belangrijke bron van steun blijft, gaat het groeiende verlangen naar autonomie vaak samen met een minder sterke ouder-kind relatie. Tegelijkertijd worden relaties met leeftijdsgenoten belangrijker, doordat zij een toenemende invloed hebben op houdingen en gedragingen in verschillende levensdomeinen. In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een dataset van eersteklassers. Eersteklassers zitten in hun vroege adolescentie. Vroege adolescenten zullen meer naar autonomie gaan verlangen. Autonomie zal zorgen dat de relatie tussen ouder(s) en kind zal afnemen.

Op basis van de bovenstaande gegevens wordt hypothese 5 verondersteld: *“het effect van vrienden op de schoolhoudingen van de scholier is sterker dan de schoolhoudingen van de ouders”*.

### **3. Data**

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de bestaande dataset “Networks and Actor Attributes in Early Adolescence [2003/04]” afkomstig van het departement Sociologie aan de Universiteit van Utrecht (Knecht, 2006). De dataset omvat informatie over sociale relaties tussen klasgenoten, vertrouwen, huiswerk, sociale actie, normen en houdingen en verwachte acceptatie van ouders en vrienden van brugklassers in Nederland. In totaal zijn er vier metingen gedaan, waarbij de eerste meting bestond uit 2996, de tweede meting uit 2862, de derde meting uit 2913 en de vierde meting uit 2932 eersteklassers in 122 schoolklassen van 14 verschillende middelbare scholen in Nederland.

De data is verzameld door middel van gestandaardiseerde enquêtes, die vier keer om de drie maanden zijn voorgelegd aan dezelfde respondenten in het schooljaar 2003-2004. Getrainde assistenten zijn met deze enquêtes langsgegaan op de middelbare scholen en waren tijdens de afname van enquêtes aanwezig op school om eventuele vragen te beantwoorden. De onderzoekseenheden zijn de eersteklassers.

In de steekproef van de scholen zijn de 10% grootste en 10% kleinste middelbare scholen buiten beschouwing gelaten. Daarnaast zijn er geen scholen met ongewone denominaties of speciale behoeften opgenomen. Van de scholen die overbleven is een selectie gemaakt van publieke en private, stedelijke en landelijke scholen verspreid over heel Nederland, zodat de steekproef representatief is voor Nederland. In de steekproef worden de meest gangbare niveaus van opleiding van eersteklassers gerepresenteerd: LWOO, LWOO / VMBO-Basis & Kader, VMBO-Basis & Kader, VMBO-Basis & Kader / VMBO-theoretisch, VMBO-theoretisch, VMBO-theoretisch / HAVO, HAVO, HAVO / VWO, VWO.

In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van gegevens uit het tweede en derde meetmoment. Er is gekozen voor het derde meetmoment, omdat de brugklassers dan een half jaar onderwijs hebben genoten op de nieuwe school en er dan beïnvloeding van sociaal kapitaal van nieuwe vrienden heeft kunnen plaatsvinden. Bij de derde hypothese (het aantal vrienden in de klas), zijn zowel de afhankelijke als de onafhankelijke variabele uit de derde meting genomen, omdat het aantal vrienden in de klas tussentijds kan veranderen. Voor de vierde hypothese (hoe positiever de schoolhoudingen van vrienden in de klas, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier), zijn de gegevens van de afhankelijke en onafhankelijke variabele eveneens beide uit de derde meting gehaald, omdat de houdingen van genomineerde klasgenoten zijn gekoppeld aan die van de respondent.



### 3.1 Operationalisering

In deze sectie wordt besproken hoe de afhankelijke, onafhankelijke en controlevariabelen worden gemeten.

### 3.2 Afhankelijke variabele

#### *Positieve schoolhoudingen van de scholier*

De afhankelijke variabele in dit onderzoek zijn de *positieve schoolhoudingen van de scholier*. Leerlingen zijn gevraagd naar hun schoolhouding door middel van vijf vragen. Aan de leerling is gevraagd “vind je het goed of stom als iemand dit doet?” Het zijn de meningen van de respondent over “oplettend tijdens de les”, “goede cijfers halen”, “huiswerk leren”, “op tijd in de les zijn” en “naar elke les gaan”. De antwoordcategorieën bestaan uit een 5-puntsschaal die loopt van “vind ik erg stom” tot “vind ik er goed”. Vervolgens is op deze vijf vragen een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd met een Cronbach’s alpha van .882. Naar aanleiding van deze analyse is er een gemiddelde van de vijf meningen berekend. De afhankelijke variabele is berekend op basis van de gegevens uit de derde meting.

### 3.3 Onafhankelijke variabelen

#### *Aanwezigheid van ouders*

Aan de respondent zijn de volgende vragen gesteld: “Heeft je vader betaald werk?” “Heeft je moeder betaald werk?”. De respondent kon de vraag beantwoorden met “ja, voltijd”, “ja, deeltijd”, “nee, hij/zij is huisman/huisvrouw”, “nee, hij/zij is werkloos”, “nee, hij/zij is met pensioen”, “nee, ik heb geen vader/moeder”. Om de *aanwezigheid van ouders* mee te kunnen nemen in de analyse is er een dummy variabele aangemaakt. De antwoordcategorieën “ja, deeltijd”, “nee, hij/zij is huisman/huisvrouw”, “nee, hij/zij is werkloos” en “nee, hij/zij is met pensioen” wordt gehercodeerd naar 1. Deze waarde geeft de aanwezigheid van ouders aan. Er is gekozen om deeltijd als aanwezig te nomineren, omdat ouders er vaak voor kiezen om te werken tijdens de schooltijden van de kinderen. De antwoordcategorieën “ja, voltijd” en “nee, ik heb geen vader/moeder” is gehercodeerd naar 0 en geeft de afwezigheid van de ouders aan. De *aanwezigheid van ouders* wordt gemeten aan de hand van de tweede meting.

#### *Verwachte meningen ouders*

De *verwachtingen van ouders* wordt gemeten aan de hand van drie vragen aan de respondent over zijn of haar ouders. De vragen uit het onderzoek zijn als volgt geformuleerd: “Hoe belangrijk is het voor jouw ouders dat je oplet tijdens de les?” “Hoe belangrijk is het voor jouw ouders dat je je best doet op school?” “Hoe belangrijk is het voor jouw ouders dat je je huiswerk maakt?”. Ook bij deze vragen kon de respondent kiezen uit vijf antwoordcategorieën die liepen van onbelangrijk tot heel belangrijk. Net als bij de afhankelijke variabele is bij deze variabele een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd met

Cronbach's alpha van .741. Vervolgens is er een gemiddelde berekend voor de verschillende verwachtingen. Het gemiddelde wordt gemeten aan de hand van gegevens uit de tweede meting.

#### *Aantal vrienden in de klas*

Het *aantal vrienden in de klas* van de respondent is gemeten aan de hand van de volgende vraag: "Welke klasgenoten zijn jouw beste vrienden?". Aan elke respondent in de klas is vooraf een nummer gegeven, en de respondent had bij het invullen van de enquête een lijst met de nummers van zijn/haar klasgenoten. Achter de vraag stonden twaalf hokjes waarbij de respondent de mogelijkheid had om de nummers van zijn/haar beste vrienden te noteren. Hierbij was het niet per se nodig om alle vakjes in te vullen en kon de respondent ook aangeven wanneer hij/zij meer dan twaalf beste vrienden in de klas had. Het maximum aantal leerlingen in de klas is 33, waardoor de nummers 1 tot en met 33 gehercodeerd zijn in de waarde 1. Wanneer een respondent had ingevuld meer dan twaalf vrienden in de klas te hebben is dit opgenomen als een missende waarde. De variabele is berekend op basis van de derde meting.

#### *Schoolhoudingen van vrienden in de klas*

Voor de *schoolhoudingen van vrienden in de klas* zijn dezelfde vragen gebruikt als bij de afhankelijke variabele. Het gaat om de mening van de respondent over aanwezigheid in de klas, over het behalen van goede cijfers, het doen van huiswerk, het op tijd zijn in de les en het gaan naar de les. Aan de leerling is gevraagd "Vind je het goed of stom als iemand dit doet?" De antwoordcategorieën bestaan uit een 5-puntsschaal die loopt van vind ik erg stom tot vind ik erg goed. De respondent kon invullen wie zijn/haar beste vrienden in de klas waren en deze vrienden hebben zelf ook de enquête ingevuld. Op deze manier wordt er niet uitgegaan van de interpretatie van de respondent over de schoolhoudingen van zijn/haar vrienden in de klas, maar wat de vrienden zelf hebben ingevuld. Respondenten zouden namelijk de gelijkenis tussen henzelf en hun vrienden kunnen overschatten. Evenals bij de afhankelijke variabele is er een gemiddelde berekend voor alle vrienden in de klas. De variabele is gemeten aan de hand van de tweede meting.

### **3.4 Controle variabelen**

Er wordt gebruik gemaakt van controle variabelen om na te gaan of deze variabelen eveneens een effect kunnen hebben op de getoetste verbanden. Om te kijken of de relaties veranderen wanneer de controle variabelen worden toegevoegd zijn de variabelen *meisje*, *leeftijd*, *werkniveau ouders*, *religie ouders*, *broers en zussen*, *schooladvies* en *woonsituatie* opgenomen in de analyses.

#### *Meisje*

Voor de sekse van de respondent wordt een dummy variabele gemaakt waarbij de waarde 1 meisje is en 0 jongen is. In de eerste meting is gevraagd naar de sekse van de respondent.

### *Zittenblijvers*

De leeftijd in jaren van de respondent wordt gebruikt als controle variabele, om te na te gaan of zittenblijvers negatievere houdingen hebben ten aanzien van school dan niet-zittenblijvers. Respondenten van 13 jaar en ouder worden aangemerkt als zittenblijvers, omdat de eerste meting plaatsvond in augustus/september van het eerste leerjaar op de middelbare school.

### *Werkniveau ouders*

Hierbij wordt gekeken naar het *werkniveau* dat nodig is voor de baan van de vader/moeder. Aan de respondent is de volgende vraag voorgelegd: “Welk soort onderwijs heb je tegenwoordig nodig voor dit type beroep?” De respondent kon kiezen uit “basisonderwijs of VMBO”, “HAVO of VWO” of “Universiteit”. Er waren veel missende waarden op deze variabele en daarom is er een nieuwe variabele “werkniveau” aangemaakt die gelijk staat aan het hoogste werkniveau van één van de ouders. Het kan namelijk zo zijn dat je moeder op MBO-niveau werkt, maar je vader op Universiteitsniveau en er dus nog steeds iemand thuis aanwezig is met veel “resources”. Om de variabele meetbaar te maken, zijn er twee dummy variabelen aangemaakt, met “basisonderwijs of VMBO” als referentiecategorie. Het *werkniveau van de ouders* kan een indicator zijn in hoeverre zij in staat zijn om hun kinderen te helpen met school. Wanneer een ouder beter in staat is zijn/haar kind te helpen met school, zouden de schoolhoudingen van de scholier positiever kunnen zijn. *Werkniveau van ouders* is gemeten op basis van de tweede meting.

### *Religie ouders*

De religieuze achtergrond van vader en moeder wordt gemeten aan de hand van de volgende vraag: “Welke godsdienst heeft jouw vader/moeder?”. De variabele is hoog correlerend en daarom is er een variabele *religie van ouders* aangemaakt door de religie van moeder te nemen. Wanneer de religie van moeder missend is of kleiner dan die van vader wordt die vervangen door de religie van de vader. Er is een dummy variabele aangemaakt waarbij de waarde 1 aangeeft dat één van de ouders religieus is. De derde meting is gebruikt voor deze controle variabele.

### *Broers/zussen*

De respondent kon antwoord geven op de volgende vraag: “Hoeveel broers en zussen wonen er bij jou thuis?”. Het aantal broers/zussen bij de respondent thuis werd alleen gevraagd bij de eerste meting.

### *Schooladvies respondent*

Door het geadviseerde opleidingsniveau mee te nemen in de analyses kan er iets gezegd worden over opleidingsverschillen in schoolhoudingen. De respondent kon kiezen uit de categorieën “LWOO”, “LWOO/VMBO-Basis & Kader”, “VMBO-Basis & Kader / VMBO-theoretisch”, “VMBO-

theoretisch”, “VMBO-theoretisch / HAVO”, “HAVO”, “HAVO / VWO” en “VWO”. Er zijn twee dummyvariabelen gemaakt waarbij “VMBO-theoretisch” en “VMBO-theoretisch/HAVO” worden aangemerkt als midden- en “HAVO”, “HAVO/VWO” en “VWO” als hoog schooladvies. De eerste vier categorieën vormen samen laag schooladvies en vormt tevens de referentiecategorie. Het *schooladvies* werd gevraagd bij de eerste meting.

#### *Woonsituatie*

Aan de respondent is gevraagd hoe hij/zij op dit moment woont. Daarbij kon worden aangegeven dat de respondent “bij zijn/haar vader en moeder woont”, “voornamelijk bij zijn/haar vader woont”, “voornamelijk bij zijn/haar moeder woont”, “voornamelijk bij anderen”, “voornamelijk bij ouders en anderen” of de respondent heeft meer dan twee antwoorden gegeven. De variabele *woonsituatie* is gehercodeerd waarbij de antwoordcategorie “meer dan twee antwoorden” als missende waarde, omdat de respondenten maar één antwoord op deze vraag mochten geven. Voor deze variabele zijn vier dummies aangemaakt met “voornamelijk bij ouders en anderen” als referentiecategorie. Er is hier gebruik gemaakt van de eerste meting.

#### *Schoolhoudingen respondent (2<sup>e</sup> meting)*

Deze controle variabele is op dezelfde manier gemeten als de afhankelijke variabele, maar er is gebruik gemaakt van de gegevens uit de tweede meting. *Schoolhoudingen van de respondent* uit de tweede meting wordt meegenomen in de analyses om te controleren voor een foutieve causaliteit: het kan zo zijn dat de schoolhoudingen al heel negatief of positief waren.

## **4. Methode**

Om de onderzoeksvraag en daarbij horende hypothesen te kunnen beantwoorden, zal in dit onderzoek gebruik gemaakt worden van multi-pele regressieanalyses. De keuze voor deze vorm van analyse komt voort uit het feit dat er sprake is van meerdere onafhankelijke variabelen. Zo kan met behulp van deze analyses gekeken worden of meerdere onafhankelijke variabelen een positief of negatief significant effect hebben op de *schoolhoudingen van de respondent*. De afhankelijke variabele waarop de onafhankelijke variabelen worden getoetst is gebaseerd op gegevens van het derde meetmoment. Per hypothese zullen meerdere controlevariabelen worden toegevoegd om te kijken of die variabelen een effect hebben op het getoetste verband. Op basis van de theorieën bestaan er al verwachtingen over de richting van de hypothesen, waardoor er eenzijdig is getoetst.

## 5. Resultaten

### 5.1 Beschrijvende statistiek

In tabel 1 staan de beschrijvende statistieken van de variabelen die worden gebruikt in de resultatenanalyse. Er zijn dummies aangemaakt voor de categorische variabelen, en daarbij is het gemiddelde, de standaarddeviatie, het minimum en het maximum weergegeven om een beter overzicht te geven dan van deze variabelen dan op basis van de originele variabele. De dummies zijn tevens nodig voor de lineaire en multiële regressieanalyses die uitgevoerd zullen worden. Er wordt geen gebruik gemaakt van een logistische regressieanalyse, omdat de afhankelijke variabele “schoolhoudingen van de respondent” niet dichotoom is.

Tabel 1. Beschrijvende Statistieken van de Afhankelijke, Onafhankelijke en Controle variabelen (N=1018).

Variabele	Mean	SD	Min	Max
<i>Afhankelijke variabele</i>				
Houdingen respondent (meetmoment 3)	4.24	.63	1.80	5.00
<i>Onafhankelijke variabelen</i>				
Aanwezigheid vader	.13	.37	.00	1.00
Aanwezigheid moeder	.75	.43	.00	1.00
Verwachte meningen ouders	4.49	.50	2.33	5.00
Aantal vrienden in de klas	4.50	2.66	.00	12.00
Houdingen vrienden in de klas	4.36	.37	2.60	5.00
<i>Controle variabelen</i>				
Meisje	.48	.50	0	1
Zittenblijvers	.13	.34	.00	1.00
Werkniveau ouders (ref. basisonderwijs/VMBO)				
HAVO/VWO	.50	.50	.00	1.00
Universiteit	.20	.40	.00	1.00
Religie ouders	.66	.47	.00	1.00
Broers en zussen	1.53	.94	0	6
Schooladvies (ref. laag)				
Midden	.32	.47	.00	1.00
Hoog	.59	.49	.00	1.00
Woonsituatie (ref. bij ouders en anderen)				
Vader en moeder	.85	.36	.00	1.00
Voornamelijk bij vader	.02	.15	.00	1.00
Voornamelijk bij moeder	.13	.34	.00	1.00
Voornamelijk bij anderen	.00	.04	.00	1.00
Houdingen respondent (meetmoment 2)	4.28	.61	1.00	5.00

## 5.2 Assumpties regressieanalyse

Voordat de resultaten van de multiële regressie analyse geïnterpreteerd kunnen worden, zullen eerst de bijbehorende assumpties worden geëvalueerd. Ten eerste blijkt aan de hand van stem-and-leaf plots en boxplots dat de afhankelijke variabele niet geheel normaal verdeeld is. Daarnaast is gekeken naar de normal probability plot van de gestandaardiseerde residuen en naar de scatterplot waarbij de gestandaardiseerde residuen tegen de gestandaardiseerde voorspellende residuen zijn afgezet. Hieruit blijkt dat aan de assumpties van normaliteit, lineairiteit en de homoscedasticiteit van de residuen is voldaan. Wel blijkt dat de maximale waarde van Mahalanobis de kritieke waarde van Chi square voor  $df = 4$  ( $\alpha = .001$ ) van 18.467 overschrijdt, namelijk met een waarde van 25.273. Tot slot was er sprake van een tolerantie met een relatief lage waarde ( $VIF = 1.009$ ) voor de verschillende onafhankelijke variabelen, wat aangeeft dat multicollineariteit de resultaten die uit de verschillende regressie analyses niet verstoort (Allen & Bennett, 2010).

## 5.3 Verklarende statistiek

Er zijn verschillende multiële regressies analyses uitgevoerd om de verschillende hypothesen te toetsen. In tabel 2 worden de resultaten van de verschillende analyses gepresenteerd. Elk model geeft de effecten van de verschillende onafhankelijke variabelen op de *schoolhoudingen van de respondent* weer.

Als eerste is de hypothese “*hoe groter de aanwezigheid van de ouder(s) van de scholier thuis, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier*” getoetst. Wanneer gekeken wordt naar de resultaten in model 1 (tabel 2) wordt duidelijk dat de aanwezigheid van zowel de vader als de moeder geen significant effect heeft. De hypothese wordt dan ook verworpen. Het gehele model is wel significant, met  $R^2 = .351$ , wat betekent dat 35,1% van de verklaarde variantie in *schoolhoudingen van de scholier* verklaard kan worden door de variabelen die getoetst zijn in het model. Cohen's  $f^2$ , ofwel de maat van de sterkte van het verband tussen de getoetste variabelen en *schoolhoudingen van de scholier*, uit model 1 is .54, wat aangemerkt kan worden als een groot effect (Allen & Bennett, 2010).

Vervolgens is gekeken wat het effect is van de *verwachte meningen van ouders* op de *schoolhoudingen van de scholier*. De resultaten uit model 2 (tabel 2) laten zien dat er sprake is van een positief significant effect. De b-coëfficiënt bedraagt .163 en wil zeggen dat als de *verwachte meningen van ouders* met één unit toenemen, de *schoolhoudingen van de scholier* met .163 zullen toenemen. Op basis van deze gegevens kan hypothese 2 worden aangenomen. De verklaarde variantie van model 2 is 36,4% met een effectgrootte van .57 (groot effect).

Model 3 toetst het verband tussen het *aantal vrienden in de klas* en de *schoolhoudingen van de scholier*. Dit verband blijkt niet significant te zijn, dit wil zeggen dat er geen relatie aanwezig is tussen het *aantal vrienden in de klas* en de *schoolhoudingen van de scholier*. Het totale model(model 3) is wel significant met een verklaarde variantie van 35,3%. De effectgrootte van het model is .55, wat wederom een groot effect is.

Tabel 2. Resultaten Multipele Regressies getoetste verbanden en totaal model (N=1018).

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
<b>Aanwezigheid vader</b>	.017				.012
<b>Aanwezigheid moeder</b>	.001				.017
<b>Verwachte meningen ouders</b>		.163**			.162**
<b>Aantal vrienden in de klas</b>			.009		.010*
<b>Houdingen vrienden in de klas</b>				.095*	.092*
<b>Schoolhoudingen<sup>2e</sup></b>	.600**	.547**	.600**	.592**	.542**
<b>Meisje</b>	.029	.048	.030	.030	.049
<b>Zittenblijvers</b>	-.004	-.010	-.004	-.006	-.014
<b>Werkniveau ouders (ref. basisonderwijs/VMBO)</b>					
<b>HAVO/VWO</b>	-.031	-.031	-.031	-.029	-.027
<b>Universiteit</b>	.021	.007	.020	.024	.012
<b>Religie ouders</b>	.010	.010	.008	.009	.009
<b>Schooladvies (ref. laag)</b>					
<b>Midden</b>	.043	.047	.038	.049	.044
<b>Hoog</b>	-.056	-.027	-.061	-.049	-.032
<b>Broers en zussen</b>	.009	.011	.009	.011	.014
<b>Woonsituatie (ref. bij ouders en anderen)</b>					
<b>Beide ouders</b>	.119	.087	.116	.120	.103
<b>Voornameijk bij vader</b>	.277	.235	.278	.289	.271
<b>Voornameijk bij moeder</b>	.061	.038	.057	.063	.051
<b>Voornameijk bij anderen</b>	.380	.416	.355	.344	.395
<b>R<sup>2</sup></b>	.351**	.364**	.353**	.354**	.369**

\*= p<0.05; \*\*=p<0.01.

Afhankelijke variabele: schoolhoudingen respondent 3<sup>e</sup> meting.

Hypothese 4 “Hoe positiever de houdingen van beste vrienden in de klas over school, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier” wordt getoetst in model 4 (tabel 2). De houdingen van de vrienden in de klas blijken een positief significant effect te hebben op de schoolhoudingen van de scholier. De b-coëfficiënt van de schoolhoudingen van de vrienden in de klas bedraagt .095. Dit houdt in dat wanneer de schoolhoudingen van de vrienden in de klas met één unit toeneemt, de schoolhoudingen van de scholier met .095 toeneemt. De hypothese wordt aangenomen en er kan dus

inderdaad gesteld worden dat “*hoe positiever de schoolhoudingen van de vrienden in de klas, des te positiever de schoolhoudingen van de scholier*”. De verklaarde variantie ( $R^2$ ) van het gehele model is significant, met een verklaarde variantie van 35,4%. Ook hierbij is sprake van een groot effect ( $f^2 = .55$ ).

Voorgaande hypothesen hebben afzonderlijk naar de invloed van ouders en vrienden in de klas op de schoolhoudingen gekeken. In het laatste model (model 5) zijn alle variabelen samengevoegd in één model, waardoor er een vergelijking gemaakt kon worden tussen het effect van ouders en het effect van vrienden in de klas. Uit de resultaten blijkt dat de *verwachte meningen van ouders* een groter effect hebben op de *schoolhoudingen van de scholier* dan de *houdingen van vrienden in de klas*. De gestandaardiseerde coëfficiënt bèta van ouders bedraagt namelijk .128, terwijl het voor vrienden in de klas .054 is. Het model heeft een verklaarde variantie van 36,9% en een effectgrootte van .58. Met de resultaten uit model 5 (tabel 2 ) kan hypothese 5 worden verworpen. De invloed van vrienden in de klas op de houdingen van de scholier ten opzichte van school is niet sterker dan die van de ouders. Dit betekent dat het effect van de *verwachte meningen van ouders over school* een grotere voorspeller is van de schoolhoudingen van hun kind dan het effect van *schoolhoudingen van vrienden in de klas*. Bij het laatste model is het *aantal vrienden in de klas* wel significant, terwijl dit bij model 2 niet het geval was. Er is hierbij echter wel sprake van een klein effect ( $b = .010$ ). Voor dit model geldt: hoe meer vrienden in de klas, hoe positiever de schoolhoudingen van de scholier.

### **Controle variabelen**

Als er wordt gekeken naar de eerste vier modellen zijn de effecten van de controle variabelen niet significant op de getoetste verbanden, behalve voor de *schoolhoudingen van de scholier* uit de tweede meting. Het is opmerkelijk dat bij het laatste model het *aantal vrienden in de klas* wel een positief significant effect heeft op de *schoolhoudingen van de scholier*. Het effect van houdingen van vrienden in de klas is in vergelijking met model 4 afgenomen, terwijl het effect van *aantal vrienden in de klas* is toegenomen en nu ook significant is. In model 3 lag het *aantal vrienden in de klas* al tegen een significante waarde aan. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het *aantal vrienden in de klas* een deel van de houdingen van vrienden in de klas bepalen, die in de vorige analyse buiten beschouwing is gelaten.

## **6. Conclusie & discussie**

Het doel van deze studie was om te onderzoeken in welke mate de invloed van ouders en vrienden in de klas de schoolhoudingen van jongeren kunnen verklaren. Om de doelstelling te kunnen bereiken werd de volgende onderzoeksvraag opgesteld: “*In hoeverre kunnen houdingen ten opzichte van school verklaard worden door het sociaal kapitaal voortkomend uit ouders en vrienden in de klas?*” Hierbij werd verondersteld dat de houdingen van jongeren grotendeels werden beïnvloed door



vriendennetwerken, maar ook door de houdingen van ouders. Centraal binnen dit onderzoek stond de sociaal kapitaal theorie van Coleman, die stelt dat deze beïnvloeding kan plaatsvinden door de overdracht van sociale normen.

Het onderzoek heeft op verschillende manieren op een positieve wijze bijgedragen aan reeds bestaande literatuur. Voorgaand onderzoek heeft zich voornamelijk gericht op schoolprestaties, maar er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar schoolhoudingen. Toch is het zinvol om juist naar de houdingen te kijken, omdat positieve houdingen schoolprestaties positief zouden beïnvloeden (Abu & Maher, 2000; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Wigfield & Eccles, 2000) en negatief gerelateerd zouden zijn aan schooluitval (Rosenthal, 1998). Hierbij is het voor beleidsmakers mogelijk om gedrag te beïnvloeden, terwijl dit bij onderwijsprestaties minder goed mogelijk is. Daarnaast is een sterk punt van het onderzoek dat de schoolhoudingen van vrienden in de klas gemeten is op basis van wat vrienden zelf hebben ingevuld, en niet wat de scholier denkt dat de houdingen zijn van zijn/haar vriend(en) is. Vaak beschikken scholieren niet over de volledige kennis hierover, waardoor ze vaak geneigd zijn aan te nemen dat de houdingen van hun vrienden zal lijken op die van henzelf. Op deze manier kan data misleidend zijn en kunnen resultaten foutief worden geïnterpreteerd (Berndt, 1999). Verder kijkt dit onderzoek naar sociaal kapitaal voortkomend uit zowel ouders als vrienden. Voorgaand onderzoek heeft de rol van ouders en de rol van vrienden onderzocht op onderwijsuitkomsten, maar zijn deze nog nooit samen bestudeerd (Crosnoe, Cavanagh, & Elder Jr, 2003; Dika & Singh, 2002; Israel & Beaulieu, 2004). Tot slot heeft dit onderzoek bijgedragen aan de bestaande literatuur door te kijken naar brugklassers. Onderwijsuitkomsten en onderwijshoudingen zijn vooral onderzocht onder kleuters en scholieren die in de late adolescentie zitten (Ladd, 1990; Dika & Singh, 2002).

Om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden, is ten eerste gekeken naar ouders als een vorm van sociaal kapitaal. Resultaten laten zien dat zowel de aanwezigheid van de vader als de aanwezigheid van de moeder geen significant effect heeft op de schoolhoudingen van de scholier. Een verklaring voor de verwerping van de eerste hypothese kan komen door de keuze van de indicator voor de *aanwezigheid van ouders*. In ogenschouw moet worden genomen dat de tijd die ouders niet aan betaald werk besteden, niet per se in kinderen hoeft worden gestoken. Ouders kunnen bijvoorbeeld vrijwilligerswerk of andere (sociale) activiteiten buitenshuis doen.

Niet alleen de *aanwezigheid van ouders* zou een rol spelen, maar ook schoolhoudingen die ouders zelf hebben zou een effect kunnen hebben op de *schoolhoudingen van de scholier*. Uit dit onderzoek blijkt dat er inderdaad een positief significant effect uitgaat van de *verwachte meningen van ouders* over school op die van de scholier. Hierbij geldt hoe positiever de verwachte meningen, des te positiever de *schoolhoudingen van de scholier*. Dit verband zou verklaard kunnen worden door sociale relaties tussen ouder en kind die schoolprestaties van kinderen faciliteren (Coleman, 1988). Binnen deze relaties zouden verwachtingen dan ook gevoelens van verplichtingen oproepen bij het

kind om de verwachtingen van ouders over school te vervullen (Pong, Hao & Gardner, 2005). Als scholieren dan het gevoel hebben dat de ouders verwachten dat zij een positieve houding zullen hebben over school, zal de scholier aan deze verwachtingen voldoen.

Daarnaast is ook gekeken naar vrienden als een vorm van sociaal kapitaal. Hierbij werd als eerste verondersteld dat een groter vriendennetwerk leidt tot meer beschikking over hulpbronnen en de mate van aanpassing aan een nieuwe omgeving afhangt van de steun van vrienden en de hulpbronnen die zij hieruit halen (Van Esch e.a., 2011). Bij een groter vriendennetwerk zou men dus positiever ten opzichte van school staan. Er is echter geen sprake van een significant effect. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het niet zozeer gaat om de grootte van het vriendennetwerk, maar om het hebben van wel of geen vrienden. Sociale steun van één vriend in de klas kan wellicht al genoeg zijn om schoolhoudingen te verbeteren.

De schoolhoudingen van vrienden in de klas zouden eveneens een rol kunnen spelen bij de beïnvloeding van schoolhoudingen van de scholier. Dit betreft een positief significant effect. Hierdoor zou men dus kunnen stellen dat leden van een hechte gemeenschap inderdaad de heersende normen overnemen (Coleman, 1988). Doordat is gekeken naar de schoolhoudingen van beste vrienden, kan men aannemen dat deze vriendschappen hechte gemeenschappen zijn. Wanneer jouw beste vrienden positievere houdingen aannemen kan het de norm worden dat er positief over school gedacht wordt en ga jij zelf ook positiever over school denken.

Tot slot is er gekeken wat een sterkere voorspeller is voor de houdingen van de scholier: zijn dat de vrienden in de klas of zijn het de ouders? Resultaten laten zien dat ouders een sterkere voorspeller zijn voor de houdingen, en niet de vrienden in de klas. Dit is in tegenspraak met de theorie die stelt dat wanneer de periode van vroege adolescentie aanbreekt, het groeiende verlangen naar autonomie samen gaat met een minder sterke ouder-kind relatie. Tegelijkertijd zouden relaties met leeftijdsgenoten belangrijker worden (Vitaro, Brendgen & Wanner 2005). Een verklaring zou kunnen zijn dat onze onderzoekspopulatie bestaat uit eersteklassers. Eersteklassers zitten nog in de beginfase van de vroege adolescentie en zullen op lange termijn naar meer autonomie streven, maar in het begin van die verandering nog veel waarde hechten aan de houdingen van hun ouders.

Een andere mogelijke verklaring voor deze resultaten zou kunnen liggen in het feit dat de houdingen van beste vrienden in de klas gemeten zijn. Het zou zo kunnen zijn dat scholieren in de klas komen met vrienden van de basisschool, maar de kans is ook zeer aanwezig dat er nieuwe vriendschappen worden gesloten.

Doordat deze vriendschappen nieuw zijn, is er tegelijkertijd ook sprake van een relatief korte vriendschap, waardoor daadwerkelijke beïnvloeding bemoeilijkt kan worden. Oude vrienden buiten school zouden in dat geval meer invloed kunnen hebben op de scholier. Daarnaast is met de ouders al sinds de geboorte sprake van contact, waardoor zij over een veel langere tijd beschikken om invloed uit te oefenen op houdingen. Ouders zouden dus een onderdeel uit kunnen maken van een hechtere gemeenschap met de scholier dan de nieuwe vrienden in de brugklas. De scholier weet beter wat de

houdingen van zijn/haar ouders zijn ten opzichte van school dan dat van zijn/haar vrienden in de brugklas en kan de houdingen van ouders dus ook eerder overnemen. Een kanttekening hierbij is dat de meting van ouders gaat via de scholier, dus wellicht de gelijkheid tussen ouders en de scholier kan worden overschat.

Het onderzoek kent naast de positieve bijdragen ook enkele beperkingen. Een eerste beperking van dit onderzoek is dat er een 'black box' blijft bestaan tussen de verschillende metingen. Uit de resultatenanalyses wordt niet duidelijk wat de onderliggende mechanismen zijn die een verklaring kunnen bieden voor de getoetste verbanden. Tussen de tweede en derde meting zit een periode van drie maanden, waardoor de schoolhoudingen van de scholier in deze periode kunnen veranderen. Het kan zo zijn dat iemand zich heeft aangepast aan de schoolhoudingen van zijn/haar vriend en negatievere houdingen krijgt ten opzichte van school. Ouders kunnen dit vervolgens opmerken en een straf opleggen. Als gevolg hiervan verandert de scholier zijn houdingen weer terug. Er is dan wel sprake geweest van invloed, maar dit wordt niet zichtbaar aan de hand van de analyses. Daarnaast is de aanwezigheid van ouders bepaald aan de hand van het wel of niet werken van de vader en de moeder. Wanneer een vader of moeder werkt, zou het minder tijd kunnen steken in het kind om bijvoorbeeld te begeleiden met huiswerk. Echter, bij deze aanwezigheid is het ook belangrijk dat er een goede relatie aanwezig is tussen ouder en kind, maar dit wordt in dit onderzoek niet onderzocht. Verder zijn de houdingen van de ouders gemeten aan de hand van de verwachtingen van de scholier over de meningen van zijn/haar ouders. Voor deze studie was dit een mooie manier van meting, omdat in de theorie ingegaan wordt op de verwachtingen van ouders en het effect daarvan op de scholier. Wanneer de ouders zelf hadden ingevuld wat hun schoolhoudingen zijn, kan men niet met zekerheid zeggen of deze verwachtingen op dezelfde manier worden gepercipieerd door de scholier. Echter, voor een meer objectief beeld zou men de ouders zelf naar hun schoolhoudingen moeten vragen. De dataset die gebruikt is voor dit onderzoek biedt hier geen mogelijkheden voor. Tot slot kon er niet gecontroleerd worden voor opleidingsniveau van de ouders, maar enkel voor het werkniveau. De scholier moest hierbij zelf inschatten welk soort onderwijs nodig is voor het werk van zijn/haar vader en moeder. Veel scholieren wisten dit niet in te vullen, waardoor eigenlijk weinig gezegd kan worden in hoeverre ouders hun kinderen kunnen helpen met bijvoorbeeld huiswerk.

Tenslotte kunnen er implicaties gegeven worden voor toekomstig onderzoek. Ten eerste kan het waardevol zijn longitudinaal onderzoek te doen naar de invloed van sociaal kapitaal op schoolhoudingen. Er kan dan gekeken worden hoe de invloed van vrienden in de klas veranderd in de eerste klas en hoe de invloed van sociaal kapitaal vervolgens veranderd van de vroege adolescentie tot aan de late adolescentie. Het is hierbij waardevol de rollen van ouders en vrienden over een langere periode in kaart te brengen. Bovendien zou in de toekomst ook gekeken kunnen worden naar het effect van eenoudergezinnen op de schoolhoudingen van de scholier. Eenoudergezinnen komen steeds vaker voor, waardoor het nuttig kan zijn om te kijken naar de effecten op schoolhoudingen wanneer een kind opgroeit in deze vorm van gezinssamenstelling. Doordat de vader of moeder afwezig is, zouden de

schoolhoudingen negatiever kunnen worden. Daarnaast blijkt dat de invloed van vrienden in de klas weliswaar een positief significant effect betreft, maar dat dit effect wel klein is. Daarom zou men kunnen kijken of de duur van een vriendschap een rol speelt bij de beïnvloeding van houdingen. Voor dit onderzoek is gekeken naar brugklassers, en doordat zij te maken hebben met relatief korte vriendschappen zou het zo kunnen zijn dat een vriendschap een bepaalde tijd moet doorlopen voordat iemand ook daadwerkelijk wordt beïnvloed door zijn/haar vriend. Wanneer men een beter beeld heeft van hoe deze beïnvloeding plaatsvindt, zouden er suggesties gedaan kunnen worden voor bepaalde interventies die ervoor kunnen zorgen dat er maximale positieve invloeden van vrienden en vriendschappen op de schoolhoudingen van de scholier uitgaat. Het is belangrijk dat er onderzoek gedaan blijft worden naar schoolhoudingen zodat er een zo compleet mogelijk beeld ontstaat over hoe de beïnvloeding van schoolhoudingen plaatsvindt, omdat, zoals al eerder genoemd in deze studie, positieve schoolhoudingen schoolprestaties positief zouden beïnvloeden. Op het onderzoeksterrein van sociaal kapitaal in combinatie met onderwijshoudingen zullen in de toekomst dan ook nog voldoende uitdagingen zijn.

## **7. Referenties**

Abu, H., & Maher, M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*, 75–84.

Allen, P. & Bennett, K. (2010). *PASW Statistics by SPSS: A practical guide, version 18.0*. South Melbourne: Cengage Learning Australia.

Acock, A.C. & Bengtson, V.L. (1980). Socialization and Attribution Processes: Actual versus Perceived Similarity among Parents and Youth. *Journal of Marriage and Family, 42*(3), 501-515.

Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, step-parent, and intact families. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 327-337.

Astone, N., & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review, 56*, 309-320.

Berndt, T.J. (1999). Friends' influence on Students' Adjustment to School. *Educational Psychologist, 34*(1), 15-28.

Bronnenman-Helmers, H.M. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2012). *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2012*. Geraadpleegd op 11 april 2013, van <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/3036B4E1-A671-4C9E95BF90C0493B4CD9/0/2012f162pub.pdf>.

Coleman, J. S. (1987). Norms as Social Capital. In *Economic Imperialism: The Economic Approach Applied outside the Field of Economics*, edited by Gerard Radnitzky and Peter Bernholz. New York: Paragon.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.

Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder Jr, G. H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives, 46*(3), 331-352.

- Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research, 72*(1), 31-60.
- Dornbusch, S., Carlsmith, J., Bushwall, S., Ritter, P., Leiderman, H., Hastorf, A., & Gross, R. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development, 56*, 326-341.
- Dykstra, P.A. (2001). *Netwerken van informele steun en sociaal-demografische veranderingen*. In J.C, Vrooman (red.), *Netwerken en sociaal kapitaal* (pp. 63-82). Amsterdam: SISWO/NSV.
- Esch, W. van, Petit, R., Neuvel, J. & Karsten, S. (2011). *Sociaal kapitaal in het mbo: slagboom of hefboom?* 's Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257–274.
- Glass, J. Bengtson, V.L. & Chorn Dunham, C. (1986). Attitude Similarity in Three-Generation Families: Socialization, Status Inheritance, or Reciprocal Influence? *American Sociological Review, 51*(5), 685-698.
- Israel, G.D. & Beaulieu, L.J. (2004) Laying the foundation for employment: The Role of Social Capital in Educational Achievement. *The Review of Regional Studies, 34*(3), 260-287.
- Knecht, A. (2006). *Networks and actor attributes in early adolescence [2003/04]*. Utrecht, The Netherlands Research School ICS, Department of Sociology, Utrecht University.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. (1997). Children's classroom peer relationship and early school attitudes: Concurrent and long-term associations. *Early Education and Development, 8*, 51–66.
- McNeal, R. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117–144.

- Morgan, S., & Sørensen, A. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64, 661–681.
- Nelson, R.M. & DeBacker, T.K. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Nock, S. (1988). The family and hierarchy. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 957-966.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 32–47.
- Pong, S., Hao, L., & Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86(4), 928-950.
- Rosenthal, B.S. (1998). Non-school correlates of dropout: an integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20, 413– 433.
- Sherif, M., & Sherif, C. (1964). *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. Chicago: Henry Regnery.
- Siann, G., Lightbody, P., Stocks, R. & Walsh, D. (1996). Motivation and Attribution at Secondary School: the role of gender. *Gender & Education*, 8(3), 261-274.
- Simon, R. W., Eder, D., & Evans, C. (1992). The development of feeling norms underlying romantic love among adolescent females. *Social Psychology Quarterly*, 55, 29-46.
- Somers, C.L., Owens, D., Piliawsky, M. (2008). Individual and social factors related to Urban African American adolescents' school performance. *The High School Journal*, 91, 1-11.
- Sun, Y. (1998). The academic success of East-Asian-American students: An investment model. *Social Science Research*, 27, 432–456.
- Teachman, J., Paasch, K., & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773–783.

Terry, D. J., & Hogg, M. A. (1996). Group norms and the attitude–behavior relationship: A role for group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 776–793.

Vaquera, E. (2009). Friendship, Educational Engagement, and School Belonging: Comparing Hispanic and White Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(4), 492-514.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Wanner, B. (2005). Patterns of affiliation with delinquent friends during late childhood and early adolescence: Correlates and consequences. *Social Development*, 14, 82–108.

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.