



Universiteit Utrecht

De rol van sociaal kapitaal op de schoolmotivatie onder autochtone en allochtone leerlingen

Laura Kleine (3274772)

Carolien Peters (3713091)

Universiteit van Utrecht

Bachelor thesis Sociologie

Augustus 2013

Utrecht, augustus 2013

Laura Kleine

Studentnummer: 3274772

L.Kleine@students.uu.nl

Carolien Peters

Studentnummer: 3713091

C.B.Peters@students.uu.nl

Bachelorthesis Sociologie

Begeleidster: Sanne Smith

Tweede beoordelaar: Susanne de Goede

Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Afdeling Sociologie

Centrumgebouw Noord (2^{de} verdieping)

Padualaan 14

3584 CH Utrecht

INHOUDSOPGAVE

1. INTRODUCTIE	4
1.1 Sociaal kapitaal en schoolmotivatie	5
1.2 Wetenschappelijke relevantie	7
1.3 Probleemstelling	7
2. THEORETISCH KADER	8
2.1 Sociaal kapitaal	8
2.2 Invloed sociaal familiekapitaal	
2.2.1 Invloed sociaal kapitaal: Normen en verwachtingen ouders	
2.2.2 Invloed sociaal kapitaal: Educatie ouders	
2.2.3 Invloed sociaal kapitaal: Vrienden	
2.3 Verschil tussen autochtoon en allochtoon	
3. DATA	16
3.1 Dataset	16
3.2 Operationalisering	17
3.2.1 Afhankelijke variabele	17
3.2.2 Onafhankelijke variabelen	17
3.2.3 Controlevariabelen	19
4. RESULTATEN	21
4.1 Beschrijvende statistiek	21
4.1.1 Variabelen	21
4.1.2 T-test	23
4.1.3 Boxplot	23
4.2 Verklarende analyse	24
4.2.1 Lineaire regressie	25
4.2.2 Sobel test	27
5. CONCLUSIE & DISCUSSIE	29
5.1 Conclusie	29
5.2 Discussie	32
6. BIBLIOGRAFIE	34

DE ROL VAN SOCIAAL KAPITAAL OP DE SCHOOLMOTIVATIE ONDER AUTOCHTONE EN ALLOCHTONE LEERLINGEN

Laura Kleine en Carolien Peters

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p><i>Keywords:</i> Education School motivation Social capital Norms and expectations Economic resources Cultural resources Non-western immigrant Natives</p>	<p>This thesis examines the research question: To what extent do parents and school peers, as social capital, affect the school motivation of secondary school students and what differences exist hereby between native and non-western immigrant students? Resulting hypotheses are based on the social capital theory from Coleman (1988). The used dataset is "Networks and Actor Attributes in Early Adolescence [2003/04]" (Knecht, 2006). The hypotheses were tested with linear regression analysis and a Sobel test. Results indicate that norms and expectations from parents and the school motivation from peers have a significant, positive effect. <i>This provides support for the Coleman's social capital theory.</i> The education from parents did not have a significant effect. In contrast to what we expected, immigrant students appear to be more school motivated than native students, although these results were contradictory. At last, only norms and expectations from parents functions as a mediator between the immigrant-status and the school motivation from students.</p>

1. INTRODUCTIE

Er bestaat een discrepantie tussen autochtonen en allochtonen in opleidingsniveau (SCP, 2007; CBS, 2012). Hier spreekt de Nederlandse overheid regelmatig haar bezorgdheid over uit (Ledoux & Veen, 2009; via Ploeg, 2011). Zo beschikt de meerderheid van de allochtonen in verhouding tot autochtonen in beperkte mate over een opleiding van het hoogste niveau (hbo- of wo-niveau) en zijn niet-westerse allochtonen juist oververtegenwoordigd op het vmbo niveau. Daarnaast doubleren allochtone jongeren, wanneer zij middelbaar onderwijs volgen, relatief vaker en hebben vaker te maken met uitval. Uit het onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP, 2007) blijkt dat uitval onder niet-westerse leerlingen twee keer vaker voorkomt dan onder autochtone leerlingen. Het is daarom van belang om te begrijpen hoe het komt dat allochtone leerlingen uitvallen of vertraging op lopen. Ten eerste omdat in Nederland het aandeel

allochtone jongeren groeit, voornamelijk door tweedegeneratie allochtonen en niet meer door immigratie (CBS, 2012). Ten tweede omdat het steeds belangrijker wordt om een schoolopleiding af te ronden (SCP, 2007). Het beschikken over een opleiding is in een grote mate bepalend bij het succesvol kunnen deelnemen aan de arbeidsmarkt. Vroegtijdige schoolverlating omvat echter meer dan alleen een zwakke positie op de arbeidsmarkt (SCP, 2008). Vroegtijdige schoolverlating kan ook leiden tot negatieve lange termijngevolgen in de vorm van een verhoogde kans op werkloosheid, criminaliteit en mogelijk sociale uitsluiting (Veld, Korving, Hamdam & Steen, 2006, via; SCP, 2008).

Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat schooluitval en het opleidingsniveau in zekere mate bepaald wordt door schoolmotivatie (Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2011). Verwachtingen en plannen ten aanzien van het onderwijs vormen een basis voor toekomstige onderwijssuccessen (Rimkute et al., 2011). Uit onderzoek blijkt dat individuen die beschikken over hogere schoolmotivatie meer succes hebben in het onderwijs (Ou, Reynolds & Arthur, 2008). Degenen die uitvallen op school beschikken vaak over negatieve houdingen ten aanzien van het te volgen onderwijs, tevens beschikken zij over lagere onderwijs- en beroepsaspiraties (Ou et al., 2008).

Vanuit deze probleemschets wordt er in dit onderzoek vanuit gegaan dat er een verschil bestaat in de schoolmotivatie tussen autochtone en allochtone leerlingen en dat daar het verschil in schoolprestaties uit voortkomt. In de volgende alinea's van de inleiding beargumenteren we dat schoolmotivatie deels kan worden beïnvloed door sociaal kapitaal. Van daaruit kan worden beargumenteerd dat een verschil in sociaal kapitaal tussen autochtone en allochtone leerlingen leidt tot een verschil in schoolmotivatie en zo de discrepantie in schoolprestaties van leerlingen beïnvloed. In het volgende hoofdstuk – het theoretisch kader – wordt de bestaande literatuur besproken en daar zullen vijf hypothesen uit worden afgeleid, die helpen bij het vinden van een antwoord op de onderzoeksvraag. In hoofdstuk drie worden de data en de methode besproken, in hoofdstuk vier volgt de analyse die is gebruikt om de data te analyseren en in hoofdstuk vijf wordt geconcludeerd hoe deze resultaten de hypothesen, bevestigen of ontkrachten. Uiteindelijk wordt er afgesloten met een discussie waar de voor- en nadelen van dit onderzoek worden besproken en advies wordt gegeven een voor eventueel vervolgonderzoek.

1.1 Sociaal kapitaal en schoolmotivatie

Uit het onderzoek Rimkute et al. (2011) blijkt dat voor een individu de familie één van de belangrijkste factoren is bij het ontwikkelen van onderwijsplannen en verwachtingen. Zo hebben verscheidene onderzoeken aangetoond dat de betrokkenheid van ouders van invloed is op de mate waarin jongeren zich inzetten voor school (Deci, Vallerand, Pettelier & Ryan, 1991;

Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005). Het belang van de familieachtergrond bij onderwijssuccessen werd door Blau en Duncan (via Dufur, Parcel & Troutman, 2012) al in 1967 onderzocht. In dit klassieke onderzoek werd er gekeken naar het effect van het opleidingsniveau van de ouders op de onderwijsprestaties van hun eigen kinderen. Coleman (1988) heeft dit verder uitgebreid door te kijken naar de effecten van familie én school op de onderwijssuccessen en andere sociale uitkomsten van kinderen. Door middel van zijn sociaal kapitaal theorie probeerde Coleman het effect van sociaal kapitaal op de ontwikkeling van menselijk kapitaal van, in het bijzonder kinderen, te analyseren. Volgens zowel Bourdieu (1985) en Coleman (1988) is sociaal kapitaal hetgeen dat een individu van anderen binnen een sociaal netwerk kan ontleen (Portes, 1998).

Sociaal kapitaal zal in deze studie ten eerste worden geoperationaliseerd als positieve normen en verwachtingen waarover ouders kunnen beschikken om een schoolpositieve houding onder hun kinderen te stimuleren. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat de schoolverwachtingen van de ouders van hun kind een sterk effect heeft op hun schoolaspiraties (Barnard, 2004; Rimkute et al., 2011). Fan en Chen (2001) concludeerden eveneens in hun onderzoek dat verwachtingen ten aanzien van school onder ouders sterk is geassocieerd met de schoolverwachtingen van hun kinderen. De tweede manier waarop sociaal kapitaal wordt beschouwd is door economische en culturele hulpbronnen van ouders op de schoolmotivatie van hun kinderen. Ouders met een hoger opleidingsniveau beschikken over meer economische en culturele middelen om een stimulerende leeromgeving te creëren dan ouders met een lager opleidingsniveau, waardoor hun kinderen meer schoolgemotiveerd zullen raken (Lee & Bowen, 2006; Gonzalez-DeHass et al., 2005).

Ten derde zal er worden gekeken naar het effect van vrienden op het schoolgedrag van de leerling. Uit verscheidene onderzoeken blijkt dat, naast de invloed van ouders, ook vrienden binnen een bepaald sociaal netwerk effect hebben op elkaars gedrag (Cherng, McCrory & Kao, 2012). Dit geldt eveneens voor schoolaspiraties. Leerlingen die vrienden hebben die gemotiveerd gedrag vertonen ten aanzien van school en een vervolgopleiding, zullen zelf ook zulk gedrag vertonen (Cherng et al., 2012; Choi, Raley, Muller, Riegle-Crumb, 2008). Er zijn daarom goede argumenten om vast te stellen dat schoolmotivatie onder leerlingen wordt beïnvloed door derde partijen, zoals ouders en vrienden die ambities op het gebied van school kunnen stimuleren.

Als laatste wordt er gekeken naar de verschillen in schoolmotivatie tussen autochtone en allochtone leerlingen. Gezien het verschil in schoolprestaties tussen de twee groepen, wordt verwacht dat dit verschil zich ook uit in de schoolmotivatie. Aangezien verschillen in schoolmotivatie kan voortkomen uit verschillen in sociaal kapitaal, kan beredeneert worden dat autochtone en allochtone verschillen in sociaal kapitaal.

1.2 Wetenschappelijke relevantie

De hierboven genoemde uitkomsten komen echter voort uit onderzoeken die in de Verenigde Staten zijn uitgevoerd. Gezien de verschillen tussen de VS en Nederland, kan niet worden aangenomen dat bij herhaling van deze onderzoeken in Nederland, dezelfde resultaten zullen worden gevonden. Verschillen kunnen liggen in bijvoorbeeld de verschillende schoolsystemen die Nederland en de VS hanteren, verschillen in cultuur of de verschillen in variatie onder de etnische bevolking. Een belangrijk verschil is bijvoorbeeld dat leerlingen binnen het Nederlandse schoolstelsel ingedeeld worden naar opleidingsniveau (Zenderen, 2011), terwijl dit in de VS niet zo is. Uit onderzoek van het SCP (2007) naar schooluitval blijkt dat etnische minderheden voornamelijk binnen de lagere niveaus van het Nederlandse onderwijs zijn gevestigd. Hierdoor is het sociaal kapitaal van vrienden minder bruikbaar voor school, deze leerlingen kunnen zich immers niet optrekken aan klasgenootjes die een betere startpositie hebben in het onderwijs of die meer gemotiveerd zijn. Aangezien dit in de VS niet opgaat door een ander schoolstelsel, hebben leerlingen daar meer kansen om zich op te trekken met goed presterende of meer gemotiveerde klasgenoten. Deze verschillen maken het van belang om te onderzoeken of sociaal kapitaal van vrienden en klasgenoten hetzelfde effect heeft in Nederland als in Amerikaanse studies. Een andere reden waarom dit onderzoek van wetenschappelijk belang is, is omdat er in deze scriptie ook wordt gekeken naar de invloed van (school)vrienden op de schoolmotivatie van leerlingen. In voorgaand onderzoek, zowel in de VS als in Nederland, is dit in beperkte mate onderzocht (Cherng et al., 2012).

1.3 Probleemstelling

De probleemschets leidt tot de volgende onderzoeksvraag voor dit onderzoek: "In hoeverre hebben ouders en schoolvrienden, als sociaal kapitaal, invloed op de schoolmotivatie van middelbare scholieren en welke verschillen bestaan hierbij tussen autochtone en niet-westerse allochtone leerlingen?" Om tot een antwoord te komen, wordt gebruik gemaakt van de dataset "Networks and Actor Attributes in Early Adolescence [2003/04]" door Andrea Knecht (2006).

2. THEORETISCH KADER

In het theoretische kader zal er worden gekeken naar de invloed van ouders en vrienden, als sociaal kapitaal, op de schoolmotivatie van leerlingen. Als eerste zal sociaal kapitaal kort worden beschreven. Vervolgens zullen de normen en verwachtingen van familie als hulpbron voor de ontwikkeling van schoolmotivatie worden beschreven. In de volgende paragraaf zal er worden gekeken naar de verschillen tussen laag- en hoogopgeleide ouders en de invloed hiervan op schoolmotivatie. Daarna wordt de invloed van medeleerlingen beschreven op de schoolmotivatie van de leerling. Uiteindelijk zal in de daaropvolgende paragraaf worden gekeken hoe het sociaal kapitaal van autochtone en allochtone jongeren verschilt van elkaar en hoe dit de schoolmotivatie kan beïnvloeden.

2.1 Sociaal kapitaal

Binnen de sociologie is het beschikken over sociaal kapitaal een veelvuldig onderzocht concept (Cherng et al., 2012). Degene die als eerste sociaal kapitaal op een systematische manier analyseerde was Bourdieu (Portes, 1998). Bourdieu (1985, via Portes, 1998) omschreef sociaal kapitaal als het aggregaat van hulpbronnen waarover een bepaald sociaal netwerk beschikt. Individuen binnen een sociaal netwerk kunnen economische, culturele en menselijke hulpbronnen aan elkaar ontlenen door te voldoen aan sociale verplichtingen, zoals door investeringen en wederkerigheid. Dit betekent dat wanneer men investeert in een relatie, zoals door middel van het verstrekken van emotionele steun, men hiervoor in de toekomst iets terugverwacht. Hierbij beweerde Bourdieu ook dat investeringen en wederkerigheid de basis zijn voor solidariteit en vertrouwen binnen een sociaal netwerk. Coleman bouwde verder op de theorie van Bourdieu. In zijn onderzoek 'Social Capital in 'the Creation of Human Capital' (1988) is er gekeken naar het effect van sociaal kapitaal op de ontwikkeling van menselijk kapitaal van het individu. Hij beschrijft sociaal kapitaal net zoals Bourdieu op een functionele manier, namelijk dat via sociale relaties hulpbronnen beschikbaar zijn voor actoren die gebruikt kunnen worden om bepaalde doelen te realiseren (Vries, 2011). Zo beschrijft Coleman sociaal kapitaal als volgt: "*It is not a single entity but a variety of entities with two elements in common: They all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain action of actors—whether persons or corporate actors—within the structure*" (Coleman, 1988, p. 98). Hierbij is sociaal kapitaal een hulpbron om sociale mobiliteit onder individuen teweeg te brengen (Hartman, 2009).

2.2.1 Invloed normen en verwachtingen ouders

Coleman was in het bijzonder geïnteresseerd in hoeverre sociaal familiekapitaal effect heeft op de creatie van het menselijk kapitaal van kinderen (Vries, 2011). Sociaal familiekapitaal zijn de relaties tussen ouders en kinderen dat van waarde is voor de kinderen tijdens de opvoeding (Coleman, 1999 via; Israel, Beaulieu & Hartless, 2001). Volgens Coleman bezit een familie over sociaal, financieel en menselijk kapitaal, dat kan dienen als hulpbronnen voor de kinderen (Coleman, 1988). Een voorbeeld waarbij sociaal familiekapitaal bijdraagt aan de creatie van het menselijk kapitaal van het kind is wanneer kinderen van hun ouders begeleiding ontvangen ten aanzien van schoolzaken en of informatie verkrijgen over bepaalde studiekeuzes, waardoor het belang van presteren onder kinderen wordt benadrukt (Carbonaro, 1998; Pong, Hao & Gardner, 2005). Onderzoeken naar schoolprestaties onder kinderen wijzen uit dat kinderen waarvan de ouders op de school betrokken zijn vaak beter presteren in het basisonderwijs dan kinderen waarvan de ouders minder school betrokken zijn (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Henderson & Berla, 1994; via Gonzalez-DeHass et al., 2005). Ook blijkt dat schoolbetrokkenheid onder ouders sterk gecorreleerd is aan de academische prestaties onder kinderen op de middelbare school (Trusty, 1996; via Gonzalez-DeHass et al., 2005). Zo blijkt dat deze kinderen meer tijd besteden aan het maken van huiswerk, meer kans hebben op een schoolpositieve houding en een verminderende kans hebben op schooluitval (Trusty, 1996; via Gonzalez-DeHass et al., 2005). De hoeveelheid tijd die kinderen besteden aan het maken van huiswerk, de verminderende kans op schooluitval en een hogere mate van onderwijsaspiraties zijn indicatoren voor hoe belangrijk deze leerlingen school vinden en hoe gemotiveerd deze leerlingen zijn (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Schoolbetrokkenheid onder ouders kan zodoende dienen als hulpbron voor de onderwijsprestaties en schoolmotivatie van kinderen.

In deze scriptie zal schoolbetrokkenheid onder andere worden beschouwd als school positieve verwachtingen en normen van ouders om het positief schoolgedrag van hun kinderen te stimuleren. Uit voorafgaand onderzoek blijkt dat kinderen waarvan de ouders beschikken over hoge verwachtingen ten aanzien van schoolprestaties, zelf ook eerder schoolgemotiveerd zullen zijn (Rimkute et al., 2011; Barnard, 2004; Fan en Chen, 2001). Bijvoorbeeld uit een onderzoek van Smith, Beaulieu, en Seraphine (1995; via Zahn, 2005) zijn hoge verwachtingen van ouders ten aanzien van schoolaanwezigheid positief gecorreleerd aan de mate dat kinderen daadwerkelijk aanwezig zijn op school.

Door middel van de sociaal kapitaal theorie (Coleman, 1988) is het mogelijk te analyseren hoe mechanismen, die tot stand komen door middel van sociale relaties, effect hebben op de schoolmotivatie van leerlingen. Volgens Coleman (1988) zorgt sociaal kapitaal voor de ontwikkeling van normen, verplichtingen en verwachtingen en informatiekanalen. Coleman ondersteunt het idee dat de normen van de familie een belangrijke positie nemen in de

levensloop van het kind (Dika&Singh, 2002). Normen kunnen namelijk zowel bepaald gedrag van een individu faciliteren als beperken (Coleman, 1988). Coleman stelt dat normen door sancties en beloningen binnen een sociale structuur opgelegd kunnen worden. De houders van de norm, in deze scriptie onder andere ouders, kunnen deze normen afdwingen door het kind te straffen wanneer hij of zij over afwijkende normen beschikt. School afwijkende normen kunnen bijvoorbeeld zijn: geen interesse tonen in het maken van huiswerk of in het behalen van goede cijfers. Echter kunnen de ouders beloningen geven wanneer het kind zich gedraagt conform de normen. Wanneer ouders beschikken over school positieve normen en dit uiten naar hun kind, dan zal het kind zodoende deze normen overnemen. School positieve normen kunnen zijn dat de ouders het belangrijk vinden dat hun kind zich positief inzet voor schoolse activiteiten, zoals huiswerk maken en op tijd aanwezig zijn in de klas. Sociaal kapitaal kan op deze manier leerlingen stimuleren in het overnemen van een bepaalde schoolhouding.

Wanneer leerlingen sociale relaties onderhouden met anderen kan dit zich naast normen uiten in verplichtingen en verwachtingen, waardoor het gedrag van de leerlingen beïnvloed wordt (Hee, Nathan & Willam, 2005). Bovendien is het mogelijk dat leerlingen deze verwachtingen en verplichtingen navolgen, waardoor de bestaande normen worden overgenomen. Als een leerling het belangrijk vindt wat zijn ouders denken over hoe hij zich dient te gedragen op school, dan zal deze leerling zich verplicht voelen om aan deze verwachtingen te voldoen. Wanneer ouders verwachten dat hun kind positief schoolgedrag vertoont, dan zal de kans groter zijn dat het kind het gedrag overneemt. Hierbij speelt vertrouwen een belangrijke rol (Pong, et al., 2005). Een hoge mate van vertrouwen leidt tot de ontwikkeling van sterke verplichtingen in het voldoen aan verwachtingen. Als er sprake is van een grote mate van vertrouwen tussen ouders en kinderen, dan is het waarschijnlijker dat het kind zal voldoen aan de verwachtingen van de ouders.

Op basis van de assumpties binnen de sociaal kapitaal theorie van Coleman kan gesteld worden dat de school positieve normen en verwachtingen van ouders, als onderdeel van sociaal kapitaal, een effect kunnen hebben op onderwijsprestaties, onderwijsontwikkeling en schoolmotivatie kunnen van hun kinderen. Door middel van sancties, beloningen en vertrouwen zullen ouders in staat zijn deze normen en verwachtingen over te brengen aan hun kinderen. Naar aanleiding van het voorafgaande verwachten we daarom:

Hypothese 1: Hoe meer ouders beschikken over schoolpositieve normen en verwachtingen, hoe meer gemotiveerd hun kinderen zullen zijn.

2.2.2 Invloed educatie ouders

Uit onderzoek komt naar voren dat bij onderwijsprestaties onder kinderen de socio-economische achtergrond een belangrijke rol speelt (Ploeg, 2011). Kinderen waarvan de ouders over een hoge opleiding beschikken, presteren beter in het onderwijs dan kinderen met lager opgeleide ouders (Cherng et al., 2012). Zo blijkt dat leerlingen waarvan de ouders beschikken over een hoger opleidingsniveau een grotere kans hebben op hogere cijfers en het behalen van een opleiding (DiMaggio 1982, Teachman, 1987).

Een verklaring voor de relatie tussen de socio-economische eigenschappen van de ouders en de schoolprestaties van het kind kan liggen in genetische of biologische factoren (Kloosterman, 2010; Ploeg, 2011). Een andere verklaring voor deze relatie is een verschil in hulpbronnen (Ploeg, 2011). Volgens Coleman hebben families met meer economische en culturele hulpbronnen meer mogelijkheden om een positieve leeromgeving te creëren voor hun kind dan families met minder hulpbronnen (Coleman, 1988). Uit eerder onderzoek blijkt dat hoger opgeleide ouders beter in staat zijn om hun kinderen hulpbronnen aan te bieden dan lager opgeleide ouders (Lee & Bowen, 2006). Zo hebben hoger opgeleide ouders meer de financiële middelen om een stimulerende leeromgeving te creëren zoals door middel van het kopen van boeken en of bieden van een eigen kamer om rustig huiswerk te kunnen maken (Ploeg, 2011). Bovendien beschikken zij over meer kennis wat betreft het schoolsysteem, waardoor zij meer in staat zijn om hulp te bieden bij het maken van huiswerk en schoolbegeleiding (Lee & Bowen, 2006). Tevens blijken hoger opgeleide ouders vaker te beschikken over normen die academisch presteren aanmoedigen (Ploeg, 2011). Dit, terwijl lager opgeleide ouders vroeg werken en vaker een korte schoolloopbaan voor hun kinderen prefereren.

Verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat schoolbetrokkenheid onder ouders, naast schoolprestaties, ook de mate van schoolmotivatie onder kinderen bepaalt (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Kinderen hebben meer kans schooltaken te volbrengen en voldoening te halen uit hun schoolwerk wanneer de ouders actief betrokken zijn bij hun onderwijs (Gonzalez, 2002). Een verklaring hiervoor is dat ouders meer de mogelijkheid hebben om het belang van een goede opleiding aan te geven. Een andere verklaring hiervoor is dat hulp bij het maken van huiswerk en schoolbegeleiding zal leiden tot meer zekerheid over eigen capaciteiten (Deci et al., 2005). Hierdoor zullen deze kinderen zich meer schoolgemotiveerd voelen. Vanuit deze theoretische argumentatie, is de volgende hypothese op te stellen:

Hypothese 2: Leerlingen met hoogopgeleide ouders zijn meer gemotiveerd het goed te doen op school dan leerlingen met laagopgeleide ouders.

2.2.3 Invloed vrienden

Het merendeel van de onderzoeken naar het effect van sociaal kapitaal op kinderen en hun onderwijssuccessen is voornamelijk gericht op de relatie tussen ouders en kinderen en in

mindere mate naar de relatie tussen vrienden (Cherng et al., 2012). Onderzoeken naar pubervriendschappen wijzen uit dat gedrag van vrienden (zoals drank- en drugsgebruik en seksuele en criminele activiteiten) wordt overgenomen (Cherng et al., 2012). Dit geldt ook wanneer vrienden gemotiveerd zijn op school en goede prestaties leveren (Cherng et al., 2012). Studenten die zulke vrienden hebben, doen het beter op school, nemen vaker deel aan gevorderde klassen, uiten minder afwijkend gedrag, hebben hogere verwachtingen van een vervolgopleiding en zijn vaker aanwezig op school (Cherng et al., 2012). Naar aanleiding van de sociaal kapitaal theorie van Coleman kan gesteld worden dat normen en verwachtingen waar vrienden (naast ouders) over kunnen beschikken een effect kunnen hebben op de schoolmotivatie van de leerling. Wanneer een leerling het belangrijk vindt wat vrienden denken over zijn of haar schoolhouding, dan zal hij of zij zich aanpassen aan de verwachtingen van de vriendengroep. Wanneer een vriendengroep verwacht dat een leerling zich goed dient te gedragen op school, dan zal de leerling zich verplicht voelen zulk schoolgedrag te vertonen. Goed schoolgedrag hierbij zou kunnen zijn : niet brutaal zijn, niet te laat aanwezig zijn in de klas of goede cijfers halen. Naast verwachtingen en verplichtingen spelen normen ook een rol. Door middel van sancties en beloningen vanuit de vriendengroep kan de leerling de schoolnormen van de vriendengroep internaliseren. Wanneer vrienden school afwijkende normen hebben kunnen zij dit uiten door school afwijkend gedrag van een leerling aan te moedigen. Echter wanneer de vriendengroep beschikt over positieve schoolnormen, dan zal de vriendengroep de leerling straffen wanneer deze afwijkend schoolgedrag vertoont. Andersom zal de vriendengroep beloningen geven wanneer de leerling zich gedraagt conform de positieve schoolnormen.

Vrienden kunnen zodoende net zoals ouders een effect hebben op de schoolmotivatie van de leerling. Op de vraag in hoeverre vrienden nu daadwerkelijk een effect hebben op elkaars gedrag, bestaat er een tweeledig antwoord (Völker, Baerveldt & Driessen, 2008). Zo is het mogelijk dat individuen op basis van gemeenschappelijke karakteristieken elkaars vrienden worden. Er is hierbij sprake van wederzijdse selectie; similariteit in gedrag is de reden voor vriendschap. Vrienden hebben zodoende geen effect op het gedrag van het individu. Hierdoor is het mogelijk vast te stellen dat vrienden die schoolgemotiveerd zijn geen effect hebben op de schoolmotivatie van de leerling, deze is dan namelijk al schoolgemotiveerd. Echter is het ook mogelijk dat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding, oftewel socialisatie. Hierbij zal een individu het gedrag van zijn vriend na enige tijd overnemen. Het gedrag van de individu is zodoende o.a. het gevolg van een vriendschap. Hierbij is het juist mogelijk dat wanneer een leerling een vriendschap onderhoudt met individuen die schoolgemotiveerd zijn, hij zulk gedrag overneemt en dus ook schoolgemotiveerd raakt. Beide principes gaan uit van een bepaalde homogeniteit in een vriendennetwerk, maar met verschillende redenen. Er is hier binnen de

sociale wetenschappen veel onderzoek naar gedaan, echter is het niet duidelijk welk proces nu determinerend is voor de relatie tussen gedrag van een individu en vriendschap. Het is mogelijk vast te stellen dat beide processen een effect hebben. Voor deze scriptie zal er worden uitgegaan van het socialisatie principe; wanneer een leerling sociale relaties onderhoudt met bepaalde individuen zal uiteindelijk hij hun gedrag overnemen. Door middel van de sociaal kapitaal theorie van Coleman (1988) is het mogelijk dat door verwachtingen, sancties en beloningen vanuit de vriendengroep de schoolmotivatie van de leerling wordt beïnvloed. Wanneer vrienden van een leerling positief schoolgedrag ondersteunen en of over positieve schoolnormen beschikken dan zal deze leerling uiteindelijk zulk gedrag en normen overnemen. Naar aanleiding van het voorafgaande kan men stellen dat:

Hypothese 3: Leerlingen die vrienden hebben die schoolgemotiveerd zijn, zullen zelf ook meer gemotiveerd zijn beter hun best te doen op school dan leerlingen die vrienden hebben die minder schoolgemotiveerd zijn.

2.3 Verschil tussen autochtonen en allochtonen

Een mogelijke verklaring voor de grote mate van schooluitval- en vertraging onder allochtone leerlingen zou kunnen liggen in een verschil in schoolmotivatie. In hoeverre kunnen we een dergelijk verschil verwachten en hoe zou sociaal kapitaal dit kunnen verklaren? Aan de ene kant heeft voorgaand onderzoek aangetoond dat migrantenouders beschikken over hoge verwachtingen ten aanzien van hun kinderen over hun schoolprestaties (Kao & Tienda, 1995; Zhou & Bankston, 2001: via Zenderen, 2011). Vanwege hun eigen lage socio-economische positie binnen de Nederlandse samenleving blijken deze ouders hun eigen kinderen te stimuleren om hun best te doen op school (Zenderen, 2011).

Aan de andere kant zouden migrantenouders ook minder sociaal kapitaal kunnen bieden dan autochtone ouders. Zoals eerder beschreven blijken steun en begeleiding bij het maken van huiswerk, naast hoge schoolverwachtingen en -normen, de schoolmotivatie onder leerlingen te stimuleren. Allochtone ouders beschikken in vergelijking tot autochtone ouders over een lager opleidingsniveau (SCP, 2007). Hierdoor kunnen hun kinderen zodoende ook minder hulpbronnen ontfangen aan hun ouders. Deze ouders zullen minder in staat zijn om hun kinderen te begeleiden en hulp te bieden, dan ouders met een hoger opleidingsniveau. Uit onderzoek blijkt dat allochtone jongeren veelal geen hulp van ouders ontvangen bij bepaalde schoolzaken en bij problemen op school (Zenderen, 2011). Ook blijkt dat zij vaak rolmodellen missen binnen de familie, waardoor zij het lastiger vinden om studie- en beroepskeuzes te maken. De voornaamste reden die wordt gegeven door allochtone leerlingen bij schooluitval, is een verkeerde studiekeuze (41%) (Zenderen, 2011).

Een ander gevolg van een verschil in hulpbronnen tussen allochtone en autochtone ouders is dat allochtone leerlingen minder goed passen binnen het onderwijssysteem. Volgens Bourdieu (1973; via Dumais, 2002) hebben degenen die beschikken over de culturele vaardigheden en codes van de meerderheid een voordeel in het onderwijs, omdat het onderwijs op deze cultuur is ingesteld en de gedragingen binnen deze cultuur beloont. De leerlingen, die een onderdeel vormen van deze meerderheid, zullen over de culturele vaardigheden en taalvaardigheden beschikken die worden gevraagd en beloond binnen het bestaande onderwijssysteem. De Graaf en Kraaykamp (2000) stellen dat kinderen met meer cultureel kapitaal gemakkelijker kunnen communiceren met de leraren en zich comfortabeler voelen op school en zodoende beter presteren op school in vergelijking met kinderen met minder culturele hulpbronnen. Economische hulpbronnen van de ouders blijken eveneens een effect te hebben op het onderwijssucces van leerlingen, hoewel dit voornamelijk wordt bewerkstelligd door de vaardigheden, kennis en normen die bepaalde maatschappelijke klassen zich hebben toegeëigend (Cherng et al., 2012).

Het Nederlands schoolsysteem wordt gekenmerkt door een hoge mate van stratificatie (Zenderen, 2011): het niveau van een leerling bepaalt namelijk in welke klas hij of zij terecht komt. Veel allochtone jongeren beschikken over een lager opleidingsniveau (SCP, 2007), waardoor er een grote concentratie allochtone leerlingen in lagere opleidingsniveaus ontstaat. Uit onderzoek blijkt dat schoolgenoten een sterk effect hebben op de schoolprestaties binnen het onderwijs (Choi, et al., 2008). Uit het onderzoek van Choi et al. blijkt dat studenten, die in de klas zitten met studenten waarvan de ouders hoog opgeleid zijn, een grotere kans hebben om na het middelbare onderwijs te participeren aan een vervolgopleiding. Ook blijkt uit het onderzoek dat leerlingen die bevriend zijn met studenten met ouders die hoogopgeleid zijn in vergelijking met leerlingen die in beperkte mate beschikken over zulke vrienden een significant grotere kans hebben om een vervolgopleiding te doen. In het onderzoek van Cherng et al. (2012) blijkt dat het hebben van een beste vriend waarvan de ouders hoger opgeleid zijn, de kans vergroot om een middelbare opleiding af te maken. Colemans (1988; via Cherng et al., 2012) sociale kapitaal theorie verklaart dit door middel van de transfer van verwachtingen. Ouders die beschikken over een hoog opleidingsniveau verwachten van hun kinderen hetzelfde te doen. Deze verwachtingen worden geuit naar hun kinderen en zullen indirect weer worden doorgegeven aan vrienden van hun kinderen.

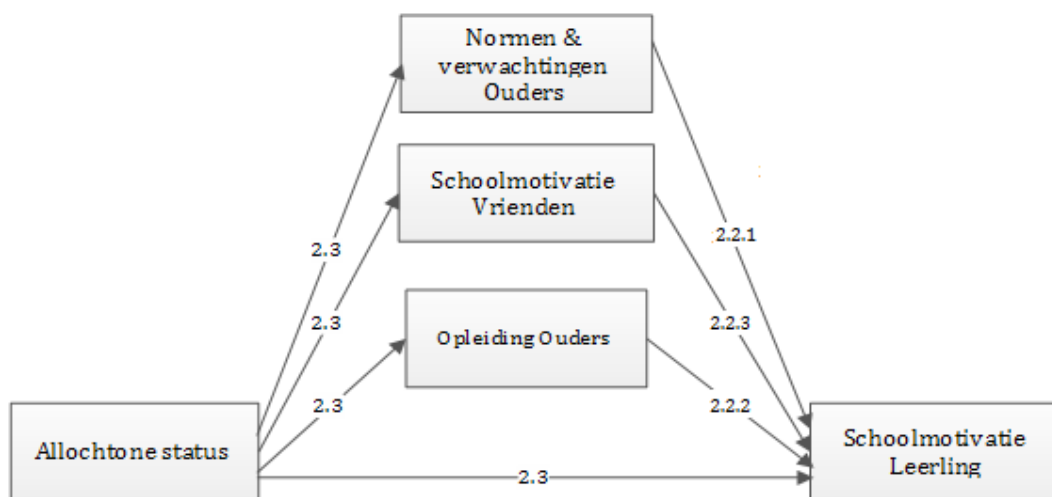
Doordat het Nederlandse schoolsysteem gesegmenteerd is aan de hand van schoolprestaties en allochtone jongeren over gerepresenteerd zijn in de lagere onderwijsniveaus, is het voor allochtone jongeren moeilijker om in contact te komen met leerlingen met betere schoolprestaties en hun ouders met een hoger opleidingsniveau. Hierdoor

zullen zij lagere schoolmotivaties van vrienden ervaren, waardoor schoolmotivatie onder allochtone jongeren minder sterk aanwezig zal zijn. Uit het bovenstaande valt af te leiden dat:

Hypothese 4: Allochtone leerlingen zullen in verhouding tot autochtone leerlingen minder schoolgemotiveerd zijn.

In *Figuur 1* is ter verduidelijking een schematische weergave te zien van alle hypothesen en hun relaties tot elkaar.

Figuur 1: Theoretisch raamwerk



Noot: De getallen binnen het figuur op de pijlen, duiden de paragraaf aan waarin de relatie wordt uitgelegd.

Naar aanleiding van het voorafgaande kan worden gesteld dat het verschil in motivatie tussen allochtone en autochtone leerlingen te verklaren is door hun sociaal kapitaal, omdat wordt verwacht dat allochtone leerlingen minder bruikbaar sociaal kapitaal hebben dan autochtone leerlingen. Vanuit deze redenatie, medieert sociaal kapitaal voor het wel of niet allochtoon zijn, voor de schoolmotivatie van een leerling. Immers, allochtoon zijn beïnvloedt iemands sociaal kapitaal en iemands sociaal kapitaal beïnvloedt weer zijn schoolmotivatie. Aan de hand hiervan kan de laatste hypothese worden opgesteld:

Hypothese 5: Het verschil in motivatie tussen allochtonen leerlingen en autochtone leerlingen kan deels verklaard worden door sociaal kapitaal van ouders en vrienden.

3. DATA

In dit hoofdstuk wordt als eerste de dataset beschreven die is gebruikt om de hypothesen te testen. In het tweede gedeelte worden de gebruikte variabelen en hun kenmerken omschreven.

3.1 Data

De dataset (Knecht, 2006) die wordt gebruikt om de hypothesen te testen, zijn de data die verzameld zijn door Andrea Knecht als onderdeel van haar PhD onderzoek '*Friendship selection and friends' influence*' (2007). Het codebook heet '*Networks and actor attributes in early adolescence [2003/04]*' (2006). Knecht bouwde voort op methoden die waren ontwikkeld door C. Baerveldt, de initiator en de supervisor van het project. Dit project werd gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek NWO (beurs # 401-01-554) en was deel van het onderzoeksprogramma '*Dynamics of Networks and Behavior*' met als hoofdonderzoeker T.A.B. Snijders.

Het databestand van Knecht is ideaal om de hypothesen in dit onderzoek te testen, aangezien het een compleet netwerkdata van jongeren bevat van verschillende middelbare scholen. Deze netwerkdata bestaat uit individuele data van elke leerling binnen een klas, waardoor het veel informatie bevat over het sociaal kapitaal van deze leerlingen en hun instellingen aangaande school(werk). Hetgeen de informatie is, die nodig is voor dit onderzoek.

De scholen in de sample werden geselecteerd via de "Kwaliteitskaartgegevens van de Inspectie van het Onderwijs" van de onderwijsinspectie. Zij beschikken over informatie over onder andere alle eerstejaars brugklassen van alle middelbare scholen in Nederland van september 2001. De steekproef bevat voornamelijk reguliere en gemiddelde scholen. Scholen met minder dan 450 of meer dan 3500 scholieren, scholen met een ongewone denominatie of scholen met een specifieke doelgroep zijn uitgesloten van het onderzoek vanwege hun afwijkende karakter. Van de overgebleven scholen werden 126 scholen willekeurig benaderd via de telefoon of email, waarvan uiteindelijk 25 scholen bereid waren te participeren aan het onderzoek. Van deze 25 overgebleven scholen, werden 14 scholen geselecteerd voor uiteindelijk onderzoek, zodat er een samenstelling ontstond van zowel stedelijke scholen als niet stedelijke scholen en alle onderwijsniveaus representeerde. Getrainde assistenten deelden de gestandaardiseerde vragenlijsten uit en bleven aanwezig voor de beantwoording van eventuele vragen. De afname van vragenlijsten duurde gemiddeld 45 minuten en vond plaats in het schooljaar van 2003/2004. De geanalyseerde dataset bevat 2.932 leerlingen in 14 scholen.

Vragenlijsten werden op vier tijdstippen in het jaar afgenomen. In dit onderzoek is gekozen om gebruik te maken van de data die in de laatste panel survey zijn verzameld, aangezien aan het einde van het schooljaar duidelijker is hoe scholieren zich hebben ingezet en hoe ze het jaar zullen afsluiten. We vermoeden dat in het begin van het schooljaar scholieren meer gemotiveerd zijn, dan aan het einde van het jaar. Hierdoor zullen mogelijke verschillen in schoolmotivatie voornamelijk aan het einde van het jaar meer zichtbaar worden. Dit geeft een realistischer beeld van de daadwerkelijke schoolmotivatie die de leerlingen hebben en is meteen de reden waarom we gebruik maken van de laatste panel survey.

3.2 Operationalisatie

De scholieren kregen specifieke vragen voorgelegd over onderwerpen zoals vriendschap, motivatie, praktische steun en emotionele steun, waardoor netwerkdata werd opgebouwd over de scholieren in de klassen. De data bestaan uit variabelen met de antwoorden die de scholieren zelf hebben gegeven, wat de data zelfrapporterend maakt. De variabelen zijn onderverdeeld in een afhankelijke variabele, onafhankelijke variabelen en controlevariabelen.

3.2.1 Afhankelijke variabele

Motivatie Leerlingen – De schoolmotivatie van leerlingen werd gemeten door de leerlingen een vijfpuntsschaal voor te leggen waar de scholieren op konden aangeven hoe ze over verschillende vragen dachten. De vragen gingen over de mening van de scholieren over de onderwerpen: (1) opletten in de klas, (2) goede cijfers halen, (3) huiswerk maken, (4) op tijd zijn voor de les en (5) aanwezigheid lessen (spijbelen). De antwoordmogelijkheden begonnen met 5 als “erg positief”, 4 als “positief”, 3 als “maakt niet uit”, 2 als “negatief” en 1 als “erg negatief”. Indien hier antwoordmogelijkheid 5 “erg positief” werd omcirkeld door de scholier, betekende dit dat hij zeer gemotiveerd is om bijvoorbeeld op te letten in de klas. Indien antwoordmogelijkheid 1 “erg negatief” werd omcirkeld door de scholier, betekent dit dat hij niet is gemotiveerd om bijvoorbeeld aanwezig te zijn voor lessen. Het gemiddelde van de som van de antwoorden op de vijf vragen, bepaalt het cijfer voor schoolmotivatie voor de leerlingen. Hoe hoger de score van een leerling, hoe meer gemotiveerd hij is het goed te doen op school.

3.2.2 Onafhankelijke variabelen

De variabelen die hier worden genoemd, zijn, met uitzondering van de variabele ‘Allochtoon’, mediërende variabelen wanneer wordt getest voor hypothese 5.

Motivatie Vrienden – De schoolmotivatie van de vrienden van een leerling is gemeten door het gemiddelde van de som van de schoolmotivatie van vrienden te berekenen. Vriendschap is gemeten door de scholieren zelf te vragen wie zij dachten wie hun vrienden

waren. Ze hadden de keuze om maximaal 12 beste vrienden in te vullen uit hun klas met de vraag “Wie zijn jouw beste vrienden in de klas?” Gemiddeld werden vier klasgenootjes aangewezen als beste vrienden. Van die aangewezen vrienden is gekeken naar wat zij hadden ingevuld bij de variabele ‘Motivatie Leerlingen’, daarvan is het gemiddelde van de som berekend. Er is dus gebruik gemaakt van de antwoorden die de vrienden zelf hebben gegeven, in plaats van de leerling zelf te vragen naar de motivatie van zijn vrienden. Het voordeel hiervan, is dat dit een meer correcte maat van gedrag van de vrienden kan weergeven. Mensen hebben de neiging gelijkheid tussen zichzelf en vrienden te overschatten en deze manier geeft een objectievere maat. Door de schoolmotivatie van de aangewezen vrienden zelf te vragen, is er minder last van over- of onderschattingen, dan wanneer een leerling naar de schoolmotivatie van zijn vrienden wordt gevraagd. Hierdoor liggen de resultaten over de invloed van schoolmotivatie van vrienden dichter bij de waarheid en zijn niet gebaseerd op hoe de leerling dit waarneemt.

Opleiding Ouders – De opleiding van de ouders werd bepaald door de leerling te vragen, voor zowel de vader als de moeder, of ze betaald werk doen en welke opleiding voor dit werk nodig is. Het antwoord op de opleidingsvraag wordt als indicatie genomen voor de opleiding van ouders. De antwoorden bestonden uit: 1. Basisschool of VMBO 2. HAVO of VWO 3. Universiteit. Van de antwoordopties hebben we dummies gemaakt, waarbij optie 1 ‘laag’ is genoemd, optie 2 ‘middel’ en optie 3 ‘hoog’. Deze informatie is afkomstig uit wave twee, aangezien dat de enige wave was waarin deze vraag werd gesteld. We gebruiken zowel de variabele ‘opleiding moeder’ als de variabele ‘opleiding vader’ en kiezen daarvan het hoogste opleidingsniveau van beide ouders als maat. Indien één ouder dus antwoordmogelijkheid 1 ‘laag’ heeft gekozen en één ouder antwoordmogelijkheid 3 ‘hoog’, dan zal de opleiding van de ouders van de leerlingen worden aangewezen als ‘hoog’. Het nadeel van deze variabele is dat leerlingen alleen de educatie van ouders konden aangeven indien hun ouders werk hadden. Daarnaast kon alleen de educatie worden aangegeven die nodig was voor dat werk. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen moeten aangeven dat hun ouders geen of een lage educatie hebben, omdat bijvoorbeeld één van hun ouders thuis blijft of tijdelijk werkloos is. Tevens zijn de mogelijkheden om de educatie aan te geven erg algemeen. De niveaoverschillen zijn tamelijk groot tussen de verschillende antwoordmogelijkheden, wat eventuele uitkomsten sterk kan beïnvloeden. 226 leerlingen hadden deze vraag niet ingevuld of aangegeven dat ze het niet wisten, hier wordt dieper op in gegaan in het hoofdstuk ‘Analyse’. Door deze kleine steekproefgrootte wordt de generaliseerbaarheid van de uitkomsten met deze variabelen minder.

Normen en Verwachtingen Ouders – De normen en verwachtingen van de ouders van een leerling werd gemeten door drie vragen te stellen over het onderwerp, waarbij scholieren konden antwoorden door een vijfpuntsschaal in te vullen. De vragen waren: “Hoe belangrijk is

het voor jouw ouders dat jij: (1) aanwezig bent tijdens de lessen; (2) jij je best doet op school; (3) jij je huiswerk doet?" De antwoordmogelijkheden begonnen met 5 is "erg belangrijk", 4 is "belangrijk", 3 is "maakt niet uit", 2 "niet belangrijk" en 1 is "helemaal niet belangrijk". Het gemiddelde van de som van de antwoorden op deze vragen geeft de normen en verwachtingen van ouders aan. Indien hier antwoordmogelijkheid 5 "erg belangrijk" werd omcirkeld door de leerling, betekent dit dat de leerling denkt dat zijn ouders het erg belangrijk vinden dat de leerling het goed doet op school. Indien antwoordmogelijkheid 1 "helemaal niet belangrijk" werd omcirkeld door de scholier, betekent dit dat de leerling denkt dat zijn ouders het totaal niet belangrijk vinden dat de leerling het goed doet op school. Hoe hoger de score van een leerling, hoe belangrijker de ouders het volgens de leerling vindt dat hij het goed doet op school.

Allochtoon - de autochtone-allochtone status van de scholieren werd bepaald door te vragen waar hun vader en hun moeder waren geboren. Hierbij worden scholieren als autochtoon beschouwd indien beide ouders uit Nederland komen en als allochtoon beschouwd indien één of beide ouders uit Turkije, Marokko, Antillen of Suriname komen. Andere antwoordcategorieën waren "België" en "Anders", maar deze worden buiten beschouwing gelaten. In dit onderzoek wordt de variabele allochtone leerlingen beperkt tot de grootste niet-westerse landen waaruit allochtonen in Nederland vandaan komen. Deze landen zijn Turkije, Marokko, Antillen en Suriname (SCP, 2007), waardoor eventuele resultaten met deze variabele relevanter worden voor Nederland. Voor België kan immers beargumenteerd worden, dat, vanwege de ligging en de gesproken taal, de overeenkomsten met Nederlanders te groot waren om als allochtoon te worden beschouwd. Bij de antwoordmogelijkheid "Anders" was er de mogelijkheid het geboorteland van diens ouders in te vullen, maar dit werd vaak niet gedaan en de resultaten zouden onoverzichtelijk worden.

3.2.3 Controlevariabelen

Er wordt gebruik gemaakt van twee controlevariabelen: geslacht en het opleidingsniveau van de leerling zelf. Deze controlevariabelen zijn toegevoegd om te onderzoeken of het effect van de onafhankelijke variabelen blijft bestaan wanneer er wordt gecontroleerd voor gender en het opleidingsniveau van de leerling. We hebben leeftijd niet als controlevariabele toegevoegd, aangezien Knecht meldde dat bijna alle leerlingen dezelfde leeftijd hadden, namelijk twaalf jaar.

Geslacht - Het geslacht van de leerlingen is een onafhankelijke controlevariabele in dit onderzoek waarbij 0 voor de man staat en 1 voor de vrouw. Dit kenmerk is genomen als controlevariabele, aangezien uit de literatuur naar voren komt dat er verschillen in

schoolprestaties en -motivatie bestaan op basis van gender (Martin, 2004; Laftman & Modin, 2002).

Educatie Leerling – Het opleidingsniveau van de leerling zelf is een tweede onafhankelijke controlevariabele. De leerlingen werden gevraagd op welk niveau ze les volgden, op VWO, HAVO of MAVO niveau. Deze variabele zou invloed kunnen hebben op schoolmotivatie, omdat leerlingen die een hoger opleidingsniveau volgen gemiddeld meer gemotiveerd zijn het goed te doen op school dan de leerlingen die een lager opleidingsniveau volgen.

4. ANALYSE

In dit hoofdstuk worden de hypothesen getoetst door de data te analyseren met een lineaire regressie. Het hoofdstuk is opgedeeld in een beschrijvend gedeelte en een verklarend gedeelte. In het beschrijvende gedeelte worden de betrokken variabelen bekeken om zo een algemeen beeld te krijgen van de data. In de verklarende analyse worden de uitkomsten van de lineaire regressie analyse besproken en een Sobel test uitgevoerd om het mediërend effect van sociaal kapitaal te kunnen meten.

4.1 Beschrijvende statistiek

Eerst worden de betrokken variabelen bestudeerd en de meest opvallende uitkomsten besproken. Vervolgens wordt er een t-toets uitgevoerd tussen de schoolmotivatie van autochtone en allochtone leerlingen om te controleren of er daadwerkelijk een significant verschil bestaat in de schoolmotivatie tussen deze twee groepen. Voor diezelfde variabelen wordt ook een boxplot besproken ter verduidelijking.

4.1.1 Variabelen

In *Tabel 1* zijn de beschrijvende statistieken van de betrokken variabelen te zien. Per variabele is het aantal respondenten (n), het gemiddelde (M), de standaard deviatie (SD) en het bereik weergegeven voor alle autochtone en allochtone leerlingen. Voor de variabelen 'Motivatie Leerlingen' en 'Normen en Verwachtingen Ouders' is ook de Cronbach's alfa (α) bijgevoegd.

De Cronbach's Alfa voor de variabele 'Motivatie Leerlingen' is 0,801 en voor de variabele 'Normen en Verwachtingen Ouders' 0,850. Dit geeft een hoge correlatie aan tussen de samengevoegde vragen voor beide variabelen. In de tabel is te zien dat de gemiddelde schoolmotivatie voor allochtone leerlingen met 4.41 net iets hoger ligt dan bij autochtone leerlingen (met 4.20). Dit verschil is echter erg klein en is niet overeenkomstig met wat verwacht werd; namelijk dat autochtone leerlingen meer schoolgemotiveerd zouden zijn (hypothese 4). Wat verder opvalt is dat bij de variabele 'Normen en Verwachtingen Ouders' een duidelijk verschil is te zien in het gemiddelde tussen autochtone en allochtone leerlingen. Bij autochtone leerlingen ligt dit gemiddelde op 3.50 en bij allochtone leerlingen op 4.16. De ouders van allochtone leerlingen verwachten gemiddeld meer van hun kinderen op school dan de ouders van autochtone leerlingen (hypothese 1). Bij de volgende variabele, 'Opleiding Ouders', wordt het lage responseaantal bevestigd zoals eerder was genoemd in hoofdstuk 3. Van de in totaal 2211 autochtone leerlingen, heeft (met 217 responsies), 9.8% van de leerlingen deze vraag beantwoord. Van de 324 allochtone leerlingen, heeft (met 9 responsies), 2.8% van de

leerlingen deze vraag beantwoord. Aangezien 6,9% van de bevolking in Nederland als allochtoon kan worden geclassificeerd in 2004 (CBS Statline, 2013), is de responsepercentage erg laag waardoor de resultaten met deze variabele een vertekend kunnen geven. Zodoende komt de representativiteit sterk in het geding voor de allochtone leerlingen. Eventuele conclusies die met deze variabele kunnen worden genomen, zullen dan ook niet generaliseerbaar zijn (hypothese 3). Bij de variabele 'Allochtoon' is te zien dat het aantal totale allochtone leerlingen op 324 ligt, oftewel 12,8%. Vergeleken met de 6,9% in de Nederlandse bevolking, kan dit percentage als hoog worden beschouwd. Dit maakt deze data zeer geschikt voor onze onderzoeksvraag, omdat de groep allochtonen groot genoeg is om te onderzoeken en de resultaten uiteindelijk te kunnen generaliseren zonder dat vertekening voorkomt.

Tabel 1: Beschrijvende statistiek variabelen

	Autochtone leerlingen (n=2211)			Allochtone leerlingen (n=324)			Bereik	α
	n	M	SD	n	M	SD		
<i>Afhankelijke variabele</i>								
Motivatie	2184	4.20	0.61	321	4.41	0.67	1.00 – 5.00	0.80
Leerlingen								
<i>Onafhankelijke variabelen</i>								
Motivatie	2132	4.70	0.49	292	4.80	0.41	1.00 – 5.00	-
Vrienden								
Normen/ Verwachtingen	2188	3.50	1.47	319	4.16	1.36	1.00 – 5.00	0.85
Ouders								
Hoog-opgeleide ouders	217	0.22	0.41	9	0.11	0.33	0.00 – 1.00	-
Middel- opgeleide ouders	217	0.62	0.49	9	0.67	0.50	0.00 – 1.00	-
Laag-opgeleide ouders	217	0.16	0.37	9	0.22	0.44	0.00 – 1.00	-
Allochtoon	2211	0.00	0.00	324	1.00	0.00	0.00 – 1.00	-
<i>Controlevariabelen</i>								
Geslacht	2208	0.49	0.50	323	0.50	0.50	0.00 – 1.00	-
VWO	2032	0.09	0.29	306	0.05	0.21	0.00 – 1.00	-
HAVO	2032	0.41	0.49	306	0.18	0.38	0.00 – 1.00	-
VMBO	2032	0.50	0.50	306	0.78	0.42	0.00 – 1.00	-

Bron: Networks and Actor Attributes in Early Adolescence [2003/04] (2006).

Van de leerlingen die hebben geantwoord, is te zien dat autochtone leerlingen gemiddeld meer ouders met een hoge opleiding hebben (0.22) dan allochtone leerlingen (0.11). Het omgekeerde geldt voor ouders met een lage opleiding; autochtone leerlingen hebben gemiddeld minder ouders met een lage opleiding (0.16) dan allochtone leerlingen (0.22). Hoewel hier ook geldt, dat dit vanwege de lage response niet te generaliseren is. De volgende variabele die de aandacht trekt, is 'allochtoon'. Hier is het totaal aantal autochtone en allochtone leerlingen te zien, wat neerkomt op respectievelijk 2211 en 324. Omgerekend betekent dit dat 12,9% van de leerlingen als allochtoon wordt geclassificeerd in deze dataset. Dit kan als hoog worden beschouwd, aangezien in Nederland 6,9% van de bevolking als allochtoon kon worden geclassificeerd in 2004 (CBS Statline, 2013). In dit onderzoek is er dus een overrepresentatie van allochtone leerlingen, wat positief is voor de representativiteit, aangezien de allochtone groep in dit geval groot genoeg is om te onderzoeken en dit onderzoek zich richt op eventuele verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen (hypothese 5). Bij de controlevariabelen is te zien dat er iets meer meisjes participeren en dat autochtone leerlingen gemiddeld vaker op het VWO of HAVO zitten en allochtone leerlingen juist op VMBO.

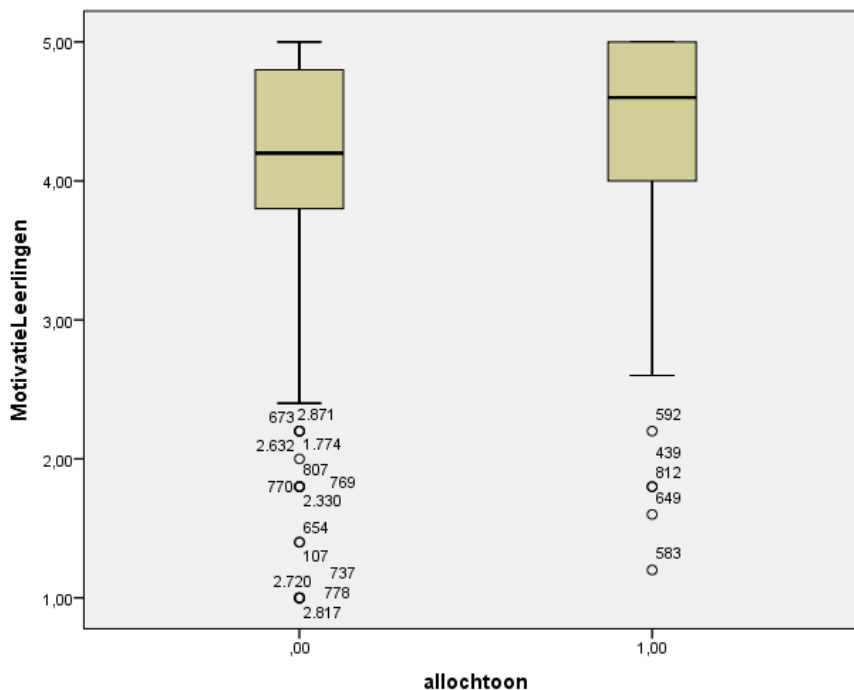
4.1.2 T-test

Met een onafhankelijke t-test wordt getoetst of de aanname over het verschil in schoolmotivatie tussen allochtone en autochtone leerlingen bestaat. Uit de resultaten blijkt dat allochtone leerlingen met een gemiddelde schoolmotivatie van 4.40 ($SD = 0.61$) meer gemotiveerd zijn in verhouding tot autochtonen leerlingen met een gemiddelde schoolmotivatie van 4.20 ($SD = 0.67$). Dit verschil in gemiddelden (0.20) is eveneens significant ($t(400,87) = -5.86, p = 0.00$). Er is dus een significant verschil in schoolmotivatie tussen allochtone en autochtone leerlingen, hoewel dit verschil in de tegengestelde richting is dan werd verwacht (hypothese 4).

4.1.3 Boxplot

In de vorige paragraaf is bewezen dat het verschil in schoolmotivatie tussen autochtone en allochtone leerlingen bestaat en significant is, hoewel in tegengestelde richting dan werd verwacht. In *Grafiek 1* is ter verduidelijking de verdeling van dit verschil schematisch weergegeven in relatieve waarden. Hier staat 0,00 voor de autochtone leerlingen en 1,00 voor de allochtone leerlingen. Voor beide boxplots geldt dat het maximum, de grootste waarneming, 5,00 is. Deze waarde stond voor "erg positief"; de leerling was zeer gemotiveerd het goed te doen op school. Het eerste kwartiel ligt voor allochtone leerlingen weer op 5,00, wat inhoudt dat minimaal een kwart van de allochtone leerlingen hebben aangegeven zeer gemotiveerd zijn. Bij

de autochtone leerlingen ligt het eerste kwartiel iets lager en het tweede kwartiel net boven 4,00. Minstens de helft van de autochtone leerlingen heeft dus voor antwoordmogelijkheid 4,00 of hoger gekozen. Bij de boxplot van de allochtone leerlingen is te zien dat het tweede kwartiel iets onder de 5,00 ligt en dat het derde kwartiel op 4,00 ligt. Dit betekent dat driekwart van de allochtone leerlingen voor antwoordoptie 4,00 en 5,00 heeft gekozen. Dit is een kwart meer vergeleken met de autochtone leerlingen. Het minimum, de kleinste waarneming, ligt voor de autochtone leerlingen net onder de 2,50 en voor de allochtone leerlingen net boven de 2,5.



Grafiek 1: Schematische weergave van de schoolmotivatie van autochtone (0,00) en allochtone leerlingen (1,00)

Alle kwartielen van de allochtone leerlingen liggen dus hoger dan die van de autochtone leerlingen. Dit betekent dat meer allochtone leerlingen een hogere schoolmotivatie hebben dan autochtone leerlingen.

4.2 Verklarende statistiek

In gedeelte 4.2.1 worden de resultaten van de lineaire regressie besproken en in gedeelte 4.2.2 wordt een Sobel test gedaan om het mediërend effect van sociaal kapitaal te kunnen bepalen.

4.2.1 Lineaire regressie

De resultaten van de regressies zijn te zien in *Tabel 2* op de volgende bladzijde, waarbij de afhankelijke variabele 'Motivatie Leerlingen' is. De nummers van de modellen komen bijna geheel overeen met de nummers van de hypothesen. Model 1 test hypothese 1, model 2 test hypothese 2, model 3 test hypothese 3, model 4 test hypothese 4 en 5 en model 5 test hypothese 5 nogmaals, echter dit keer zonder de variabele 'Opleiding Ouders'.

Tabel 2: Lineaire regressie analyse van de schoolmotivatie leerlingen.

	Model 1 (n=206)	Model 2 (n=206)	Model 3 (n=206)	Model 4 (n=206)	Model 5 (n=2198)
<i>Hoofdeffecten</i>					
Normen/ Verwachtingen ouders	0.12* (0.00)	0.11* (0.00)	0.11* (0.00)	0.12* (0.00)	0.13* (0.00)
Motivatie vrienden			0.22* (0.01)	0.19* (0.02)	0.16* (0.00)
Laagopgeleide ouders		Ref.	Ref.	Ref.	
Middelopgeleide ouders		0.06 (0.65)	0.09 (0.47)	0.07 (0.56)	
Hoogopgeleide ouders		0.15 (0.32)	0.16 (0.27)	0.14 (0.32)	
Allochtoon				-0.98* (0.00)	0.09* (0.02)
<i>Controlevariabelen</i>					
Geslacht	0.15 (0.08)	0.14 (0.10)	0.14 (0.11)	0.17* (0.04)	0.03 (0.18)
VMBO	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
HAVO	0.03 (0.76)	0.01 (0.93)	-0.04 (0.70)	-0.03 (0.76)	-0.10* (0.00)
VWO	-0.41* (0.00)	-0.43* (0.00)	-0.38* (0.00)	-0.47* (0.00)	-0.20* (0.00)
Totale R ²	0.108	0.104	0.130	0.199	0.142
ΔR ²		-0.004	0.026**	0.069***	-0.057***

* = $p < .050$. ** = $p < .010$. *** = $p < .001$.

Bron: Networks and Actor Attributes in Early Adolescence [2003/04] (2006).

In *Tabel 2* bij model 1 is te zien dat de normen en verwachtingen van ouders een significant, positief effect hebben op de schoolmotivatie van leerlingen ($b=0.12$; $SE=0.03$; $p=0.00$). Dit houdt in dat hoe hoger de normen en verwachtingen van ouders zijn, hoe groter de schoolmotivatie van hun kinderen. Bij de controlevariabelen is alleen VWO vergeleken met VMBO significant ($b=-.41$; $SE=0.03$; $p=0.00$). De uitkomst is negatief wat betekent dat VMBO leerlingen meer schoolgemotiveerd zijn dan leerlingen op het VWO. De verklaarde variantie

voor dit model is 0.108. 10.8 procent van de variantie in schoolmotivatie wordt dus verklaard door de normen en verwachtingen van ouders. Dit model bevestigt voorlopig hypothese 1.

In model 2 is de variabele 'Opleiding Ouders' toegevoegd, maar deze is niet significant voor zowel middelopgeleide ouders ($b=0.06$; $SE=0.12$; $p=0.65$) als hoogopgeleide ouders ($b=0.15$; $SE=0.15$; $p=0.35$). De normen en verwachtingen van ouders hebben nog steeds een positieve, significante invloed ($b=0.11$; $SE=0.03$; $p=0.00$). De verklaarde variantie is 0.104, maar wat opvalt is dat in dit model de delta R^2 niet significant is ($\Delta R^2=-0.004$). Dit houdt in dat de variabele 'Opleiding Ouders' geen significante toevoeging is aan het model en dat hypothese 2 ontkracht is door dit model.

In model 3 is de schoolmotivatie van vrienden ook toegevoegd en deze variabele heeft een significant, positief effect op de schoolmotivatie van leerlingen ($b=0.22$; $SE=0.09$; $p=0.01$). Hoe hoger de schoolmotivatie van vrienden, hoe hoger de schoolmotivatie van de leerling zelf zal zijn. Hetzelfde geldt nog steeds voor de normen en verwachtingen van ouders ($b=0.11$; $SE=0.03$; $p=0.00$). De opleiding van ouders is wederom niet significant voor middelopgeleide ouders ($b=0.09$; $SE=0.12$; $p=0.47$) en hoogopgeleide ouders ($b=0.16$; $SE=0.14$; $p=0.27$). 13.0% van de variantie in schoolmotivatie onder leerlingen wordt verklaard door de normen en verwachtingen van ouders en de schoolmotivatie van vrienden. De delta R^2 is in dit model wel significant ($\Delta R^2=-0.026$), wat betekent dat de variabele 'Schoolmotivatie Vrienden' een significante toevoeging is aan het model en dat hypothese 3 door dit model wordt bevestigd.

In model 4 is de variabele 'Allochtoon' toegevoegd, deze variabele heeft een significant, negatief effect ($b=-0.98$; $SE=0.23$; $p=0.00$). Dit betekent dat autochtone leerlingen meer schoolgemotiveerd zijn dan allochtone leerlingen, wat in tegenspraak is met eerdere resultaten bij de beschrijvende statistiek en de t-toets waar juist het tegenovergestelde werd bevestigd. Zowel de normen en verwachtingen van ouders ($b=0.12$; $SE=0.03$; $p=0.00$) als de schoolmotivatie van vrienden ($b=0.19$; $SE=0.08$; $p=0.02$) hebben weer significant en positief effect op schoolmotivatie, waarbij het effect van de schoolmotivatie van vrienden iets is afgenomen. De opleiding van ouders is weer niet significant, maar de controlevariabele geslacht voor het eerst wel ($b=0.17$; $SE=0.08$; $p=0.04$). Deze heeft een significant, positief effect op de schoolmotivatie van leerlingen, wat betekent dat meisjes meer gemotiveerd zijn dan jongens. De verklaarde variantie van dit model ligt op 0.199, wat betekent dat van de variantie in schoolmotivatie 19,9% wordt verklaard door de normen en verwachtingen van ouders, de schoolmotivatie van vrienden en wel of niet allochtoon zijn. De delta R^2 is in dit model wel significant ($\Delta R^2=-0.069$), wat betekent dat de variabele 'Allochtoon' een significante toevoeging is aan het model. Dit model bevestigt de hypothesen 1 en 3, die respectievelijk testen of de hogere normen en verwachtingen van ouders leiden tot een hogere schoolmotivatie en of een hogere schoolmotivatie bij vrienden leidt tot een hogere schoolmotivatie onder leerlingen zelf.

Hypothese 2, die keek naar de invloed van de opleiding van de ouders op de schoolmotivatie van hun kinderen, wordt niet bevestigd door dit model aangezien 'Opleiding Ouders' steeds geen significant effect heeft. Hypothese 4 wordt opvallend genoeg wel bevestigd; autochtone leerlingen zijn meer schoolgemotiveerd dan allochtone leerlingen volgens model 4.

In model 5 is dezelfde regressie uitgevoerd als in model 4, alleen ditmaal zonder de variabele 'Opleiding Ouders', die een veel kleinere steekproef heeft. Normen en verwachtingen van ouders is nog steeds significant en positief, het effect is zelfs iets groter geworden ($b=0.13$; $SE=0.00$; $p=0.00$). Dit bevestigt wederom hypothese 1: Hoe meer ouders positief schoolgedrag van hun kinderen stimuleren, hoe meer gemotiveerd hun kinderen zullen zijn. Het effect van de schoolmotivatie van vrienden is iets afgenomen, maar nog steeds significant en positief ($b=0.16$; $SE=0.03$; $p=0.00$). Dit bevestigt ook weer hypothese 3: *"Leerlingen die vrienden hebben die schoolgemotiveerd zijn, zullen zelf ook meer gemotiveerd zijn om beter hun best te doen op school dan leerlingen die vrienden hebben die minder schoolgemotiveerd zijn"*. De opleiding van de ouders zit niet in dit model en daarom kan er niets worden gezegd over hypothese 2 door middel van model 5. Het effect van allochtoon zijn is omgeklapt ($b=0.09$; $SE=0.04$; $p=0.02$), het is wederom significant, maar ditmaal positief. Dit houdt in dat allochtone leerlingen meer schoolgemotiveerd zullen zijn dan autochtone leerlingen. Dit ontkracht hypothese 4 *"Allochtone leerlingen zullen in verhouding tot autochtone leerlingen minder schoolgemotiveerd zijn"*.

Model 4 bevestigt hypothese 4 dus, maar in model 5, waar de educatie van ouders is weggelaten, wordt het juist ontkracht. Model 4 heeft een hogere verklaarde variantie, maar model 5 heeft een grotere steekproef. Daarnaast komen de resultaten van model 5 overeen met de resultaten uit de beschrijvende statistiek en de t-toets. Beide modellen hebben een medium effect wanneer wordt gekeken naar de verklaarde variantie.

4.2.2 Sobel test

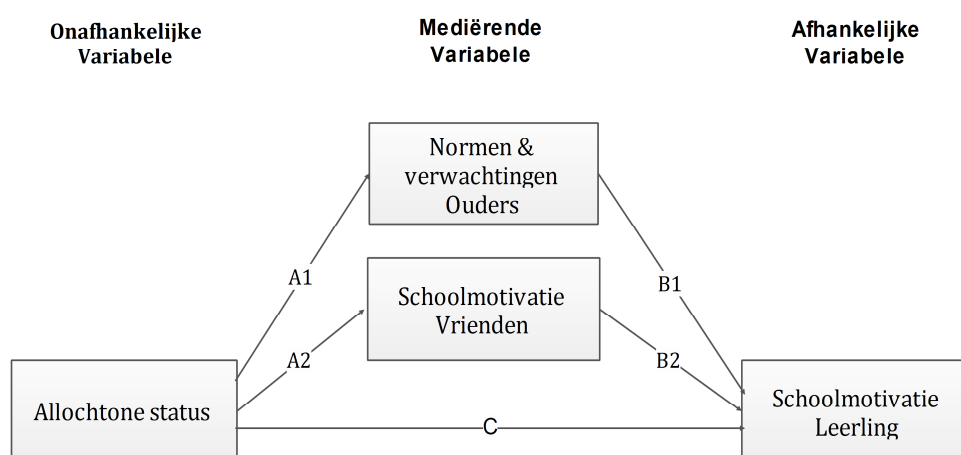
Om de vijfde hypothese te testen, of het effect van allochtone status op schoolmotivatie wordt gemedieerd door sociaal kapitaal, zijn er opnieuw regressie analyses uitgevoerd. Vervolgens is er gebruik gemaakt van de Sobel test, om het mediatie effect te kunnen toetsen. Een Sobel test, test de significantie van een mediatie effect. Aangezien we twee vormen van sociaal kapitaal toetsen, 'Normen en Verwachtingen Ouders' en 'Motivatie Vrienden', gebruiken we de Sobel test tweemaal (zie ook *Figuur 2*). De variabele 'Opleiding Ouders' is hier niet bij opgenomen, aangezien deze geen significant effect heeft op de schoolmotivatie van leerlingen en zo niet kan functioneren als een mediator tussen 'Allochtone status' en 'Schoolmotivatie Leerling'.

Het eerste regressie pad loopt in *Figuur 2* van A1 naar B1. Van 'Allochtone status' naar 'Normen en Verwachtingen Ouders' geeft een significant, positief effect ($b=0.62$; $SE=0.091$; $p=0.00$) en van 'Normen en Verwachtingen Ouders' naar 'Schoolmotivatie Leerling' heeft ook een

significant, positief effect ($b=0.14$; $SE=0.01$; $p=0.00$). Wanneer deze gegevens worden gebruikt om de Sobel test uit te voeren, heeft de Sobel's z een waarde van 6.29 ($p<0.01$). Dit betekent dat deze waarde significant is en dat de variabele 'Normen en Verwachtingen Ouders' inderdaad (gedeeltelijk) medieert voor 'Allochtoon zijn'.

Het tweede regressie pad loopt in *Figuur 1* van A2 naar B2. Van 'Allochtone status' naar 'Schoolmotivatie Vrienden' heeft een niet significant, positief effect ($b=0.06$; $SE=0.03$; $p=0.07$) en van 'Schoolmotivatie Vrienden' naar 'Schoolmotivatie Leerling' laat wel een significant, positief effect ($b=0.17$; $SE=0.03$; $p=0.00$) zien. Wanneer deze gegevens worden gebruikt om de Sobel test uit te voeren, heeft de Sobel's z een waarde van 1.76 ($p>0.05$). Dit betekent dat deze waarde niet significant is en dat de variabele 'Schoolmotivatie Vrienden' niet (gedeeltelijk) medieert met 'Allochtoon zijn'.

Figuur 2: Regressie paden



Hypothese 5 "Het verschil in motivatie allochtone leerlingen en autochtone leerlingen kan deels verklaard worden door sociaal kapitaal van ouders en vrienden", kan op basis van deze gegevens worden bevestigd. Op basis van resultaten van de Sobel test, kan worden geïmpliceerd dat normen en verwachtingen die ouders hebben over school, functioneren als een (partiële) mediator tussen allochtoon zijn en schoolmotivatie. Echter, dit geldt niet voor de variabelen 'Opleiding Ouders' en 'Schoolmotivatie Vrienden'. Bij de Sobel test moet er ook rekening worden gehouden met het feit dat het mogelijk is dat de relatie tussen 'Normen en Verwachtingen Ouders' en de schoolmotivatie van een leerling (deels) kan worden verklaard door variabelen die niet zijn opgenomen in het model.

5. CONCLUSIE & DISCUSSIE

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken of de allochtone status invloed heeft op de schoolmotivatie van leerlingen en of dit gemedieerd wordt door het sociaal kapitaal van de leerling. Ook werd, door middel van verschillende hypothesen, gekeken of bepaalde vormen van sociaal kapitaal invloed hadden op de schoolmotivatie van leerlingen. Zo werd er gekeken naar sociaal kapitaal in de vorm van normen en verwachtingen die ouders hebben over school, de schoolmotivatie van vrienden en de opleiding van ouders. Tevens is getoetst naar de eventuele invloed van de allochtone status van leerlingen op hun schoolmotivatie. Uiteindelijk is ook gekeken of sociaal kapitaal functioneert als mediator tussen allochtone status en schoolmotivatie. In dit hoofdstuk wordt voor elke hypothese de theoretische argumentatie samengevat, waarna de gevonden resultaten worden vergeleken met al bestaand onderzoek waaruit een algemene conclusie getrokken wordt. In de laatste paragraaf, de discussie, worden de beperkingen van het onderzoek besproken en worden er suggesties voor vervolgonderzoek gegeven.

5.1 Conclusie

Zoals eerder beschreven is schoolmotivatie een belangrijke component bij een succesvolle schoolcarrière. Het bepaalt in zekere mate schooluitval onder leerlingen (Kimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2011). Schooluitval zorgt voor een zwakke positie op de arbeidsmarkt, met een verhoogde kans op werkloosheid en het gevaar in de criminaliteit terecht te komen (Veld et al. (2006: 5; via SCP, 2007). Uit onderzoek blijkt dat uitvallers een negatieve houding hebben over onderwijs (Ou, Reynolds & Arthur, 2008). Leerlingen die beschikken over een hogere schoolmotivatie hebben meer succes in het onderwijs (Ou, Reynolds & Arthur, 2008). Opvallend is dat volgens het SCP (2007) niet-westerse leerlingen twee maal vaker uitvallen dan autochtone leerlingen. Dit leidde tot de probleemstelling van dit onderzoek: heeft sociaal kapitaal van ouders en schoolvrienden invloed op de schoolmotivatie van middelbare scholieren en welke verschillen bestaan hierbij tussen autochtone en niet-westerse allochtone leerlingen? In deze scriptie is naar sociaal kapitaal gekeken, omdat uit onderzoek blijkt dat kinderen zowel binnen de familiekring als op school sociaal kapitaal kunnen ontleen en dat dit effect heeft op de schoolmotivatie van het kind (Portes, 1998). Uit de sociaal kapitaal theorie van Coleman kan worden afgeleid dat leerlingen van wie de ouders positievere normen en waarden hebben over schoolgedrag, zelf ook positievere normen en waarden hierover ontwikkelen. Dit leidde tot de eerste hypothese: *“Hoe meer ouders beschikken over schoolpositieve normen en verwachtingen, hoe meer gemotiveerd hun kinderen zullen zijn.”* Uit de resultaten van de analyse bleek dat het

hebben van ouders die beschikken over schoolpositieve normen en verwachtingen inderdaad een positief effect hebben op de schoolmotivatie van leerlingen. De normen en verwachtingen van ouders verklaren dus een deel van de schoolmotivatie van de leerlingen. Deze resultaten komen overeen met voorgaande studies waar ook uit bleek dat hoge verwachtingen van ouders leidden tot een grotere schoolmotivatie onder leerlingen (Rimkute et al., 2011; Barnard, 2004; Fan en Chen, 2001). Dit ondersteunt de sociaal kapitaal theorie van Coleman (1988).

In het theoretische kader is uiteengezet dat de opleiding van de ouders ook een onderdeel is van sociaal kapitaal en dus effect heeft op de schoolmotivatie van hun kinderen. Hoogopgeleide ouders zijn meer in staat hun kinderen te begeleiden in hun schoolproces. Hierdoor zullen deze meer gemotiveerder zijn dan leerlingen met laagopgeleide ouders. Hier kwam de tweede hypothese uit voort: *"Leerlingen met hoogopgeleide ouders zijn meer gemotiveerd het goed te doen op school dan leerlingen met laagopgeleide ouders."* Deze hypothese werd niet bevestigd door de resultaten. Wat betreft het effect van de opleiding van de ouders op de schoolmotivatie van leerlingen, wordt er dus niets verklaard. Echter, het aantal leerlingen dat deze vraag had beantwoord was veel minder dan bij de andere vragen. Hierdoor was er een kleinere steekproefgrootte. Dit maakt het moeilijk om deze hypothese te bevestigen of te ontcrachten; het is immers niet bekend wat een grotere steekproefgrootte voor invloed zou hebben op de resultaten.

Bij de invloed van het gedrag van vrienden op de schoolmotivatie werd er in deze scriptie uitgegaan van hetzelfde sociale mechanisme als bij de invloed van de normen en verwachtingen van ouders op de schoolmotivatie. Gedrag dat vrienden uiten, wordt overgenomen door de leerling zelf, ook wel socialisatie genoemd. Dit leidde tot de derde hypothese: *"Leerlingen die vrienden hebben die schoolgemotiveerd zijn, zullen zelf ook meer gemotiveerd zijn beter hun best te doen op school dan leerlingen die vrienden hebben die minder schoolgemotiveerd zijn."* Deze hypothese werd bevestigd door de resultaten. De schoolmotivatie die vrienden hebben, kan een deel van de schoolmotivatie van leerlingen zelf verklaren. Er werd een significant positief effect gevonden, wat inhoudt dat hoe meer gemotiveerd vrienden zijn, hoe meer gemotiveerd de leerlingen zelf zullen zijn. Deze resultaten komen overeen met eerder onderzoek van Cherng et al. (2012). Hieruit bleek dat leerlingen die vrienden hebben die meer gemotiveerd en betrokken zijn bij school(activiteiten), zelf ook hogere schoolverwachtingen hebben over een vervolgopleiding en vaker aanwezig zijn op school.

Uit cijfers van het SCP (2007) en CBS (2012) blijkt dat er een discrepantie bestaat tussen autochtone en allochtone leerlingen in opleidingsniveau en dat allochtone leerlingen vaker uitvallen dan autochtone leerlingen. Uit eerder onderzoek van Rimkute et al. (2011) bleek dat schooluitval en opleidingsniveau in zekere mate werd bepaald door schoolmotivatie. Naar aanleiding van de resultaten van Rimkute et al. en het verschil in schoolprestaties zoals

geobserveerd door het SCP (2007) en het CBS (2012) werd er gekeken naar de invloed van de allochtone status van leerlingen op hun schoolmotivatie. Zo werd de vierde hypothese afgeleid: *“Allochtone leerlingen zullen in verhouding tot autochtone leerlingen minder schoolgemotiveerd zijn.”* Uit de resultaten bleek dat de allochtone status wel een significant effect had op de schoolmotivatie van leerlingen, maar het was onduidelijk vanuit de regressie of allochtone leerlingen minder of meer gemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen. Deze hypothese werd dus zowel bevestigd als ontkracht in de analyse. De oorzaak hiervoor lag bij de variabele ‘Opleiding Ouders’. Indien deze variabele wel in de regressie werd toegevoegd, dan was er een negatief effect wat betekent dat autochtone leerlingen meer schoolgemotiveerd zijn dan allochtone leerlingen. Toen de variabele ‘Opleiding Ouders’ eruit werd gehaald vanwege de kleine steekproefgrootte, klapte het effect om tot een positief effect. Dit zou betekenen dat allochtone leerlingen meer gemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen en zou de hypothese ontkrachten. Opmerkelijk hierbij was dat de verklaarde variantie voor de regressie met de variabele ‘Opleiding Ouders’ groter was dan de regressie zonder ‘Opleiding Ouders’. Deze laatste regressie bevestigde echter eerdere resultaten bij de beschrijvende statistiek, waar ook uit bleek dat allochtone leerlingen meer schoolgemotiveerd zijn dan allochtone leerlingen.

Vervolgens werd er gekeken of het verschil in schoolmotivatie kan worden verklaard door sociaal kapitaal, aangezien werd verwacht dat allochtone leerlingen minder bruikbaar sociaal kapitaal hebben. We wilden dus weten of sociaal kapitaal een partiële mediator is voor de invloed van de allochtone status op de schoolmotivatie van leerlingen. Dit leidt tot vijfde hypothese: *“Het verschil in motivatie tussen allochtonen leerlingen en autochtone leerlingen kan deels verklaard worden door sociaal kapitaal van ouders en vrienden.”* Deze hypothese werd door middel van een Sobel test deels bevestigd. De normen en verwachtingen die ouders hebben, functioneren als een (partiële) mediator tussen allochtoon zijn en schoolmotivatie. Echter, dit geldt niet voor de variabelen ‘Opleiding Ouders’ en ‘Schoolmotivatie Vrienden’. Bij de Sobel test moet er ook rekening worden gehouden met het feit dat het mogelijk is dat de relatie tussen normen en verwachtingen van ouders en de schoolmotivatie van leerlingen (deels) kan worden verklaard door variabelen die niet zijn opgenomen in het model.

Algemeen kan geconcludeerd worden dat de bestaande schoolmotivatie onder leerlingen, kan worden verklaard door zowel de normen en verwachtingen van ouders als door de schoolmotivatie van schoolvrienden. Dit komt overeen met onderzoeken die ook in de VS zijn uitgevoerd (Barnard, 2004; Rimkute et al., 2011; Fan & Chen, 2001; Cherng et al., 2012; Choi et al., 2008). Verder heeft de allochtone status van leerlingen ook een significant effect op de schoolmotivatie, hoewel niet duidelijk werd op welke manier. Uiteindelijk bleek dat alleen de normen en verwachtingen van ouders functioneert als een (partiële) mediator tussen allochtoon

zijn en schoolmotivatie. De resultaten in dit onderzoek ondersteunen de sociaal kapitaal theorie van Coleman.

5.2. Discussie

Onderdelen van dit onderzoek waar kritisch naar gekeken kan worden, zijn naar hoe begrippen als sociaal kapitaal en schoolmotivatie zijn gedefinieerd. Beiden zijn brede begrippen die ook anders konden zijn gedefinieerd of geoperationaliseerd en zo andere resultaten hadden kunnen opleveren. Zo werd er bij sociaal kapitaal van vrienden alleen gekeken naar vrienden op school en naar de normen en verwachtingen die deze vrienden uitdroegen aangaande schoolgedrag. Daarnaast werd er ook alleen gekeken naar ouders en hun normen en verwachtingen over schoolgedrag. Andere individuen werden buiten beschouwing gelaten, zoals hobby's, buurtkinderen, neefjes/nichtjes etc. Een tegenargument hierbij is echter dat de schoolvrienden en ouders de actoren zijn die de meeste invloed hebben op het schoolgedrag van een leerling. De normen en verwachtingen van ouders werd daarnaast geoperationaliseerd door te vragen hoe de leerling had ervaren hoe belangrijk zijn ouders school vinden. Dit had ook uitgebreider gekund, door te vragen naar praktische steun die ouders misschien bieden of belonen en straffen.

Wat mis ging in dit onderzoek is de educatie van de ouders van leerlingen. Zoals beschreven in hoofdstuk 3 gold dat leerlingen alleen de educatie van ouders konden aangeven indien hun ouders werk hadden en mochten ze alleen de educatie aangeven die nodig was voor dat werk. De mogelijkheden om de educatie aan te geven waren erg algemeen, wat eventuele uitkomsten sterk kan beïnvloeden. Vanwege de lage response op deze vraag, zoals dat maar 9 allochtone leerlingen deze vraag hadden beantwoord, is de generaliseerbaarheid minder. Vervolgens kwam bij de analyse naar voren dat deze variabele bij de regressies geen enkele keer significant waren, waardoor het niet mogelijk is eventuele invloed van deze variabele te interpreteren.

Een eventuele verklaring voor de omslag bij het weghalen van de variabele die de opleiding van de ouders meet, naast de kleine steekproefgrootte, kan ook liggen in dat de opleiding van de ouders al ligt besloten in de allochtone status. Immers, volgens het SCP (2007) en het CBS (2012) hebben allochtonen gemiddeld een lagere opleiding. Deze eventuele indirecte relatie kan de gegevens ook hebben beïnvloed.

Een ander punt van kritiek is dat dit onderzoek is uitgevoerd onder eersteklassers van de middelbare school en dat er verder niet is gekeken naar oudere tieners. Bekend is dat in de tienerjaren individuen veel veranderen, zowel in karakter als gedrag, en zo verandert misschien ook de invloed die bepaalde personen hebben op hen. De steun van vrienden wordt voor een individu namelijk belangrijker naarmate hij of zij de adolescentie doorloopt. Dit, in tegenstelling

tot de steun van de ouders, die minder of gelijk blijft (Helsen, Vollebergh, Meeus & 1997). Bovendien ontwikkelt een individu een gelijkwaardige relatie met zijn of haar ouders, waarbij de 'kinderlijke' band wordt verbroken naarmate hij of zij ouder wordt. In dit ontwikkelingsproces zijn vrienden een belangrijke bron van steun (Sabatelli & Mazor, 1985; via Helsen, Vollebergh & Meeus, 1997). Het is dus de vraag in hoeverre de resultaten zijn te generaliseren naar alle tieners. Dit opent echter de deur voor toekomstig onderzoek, waarbij gekeken kan worden of de mate van invloed van ouders en schoolvrienden hetzelfde blijft gedurende de tienertijd.

Als vervolgonderzoek is het interessant om te onderzoeken hoe het komt dat schoolmotivatie zich niet altijd vertaalt in schoolprestaties. Uit het SCP (2007) bleek immers dat allochtone leerlingen vaker uitvallen, vertraging hebben en vaker op een lager opleidingsniveau zitten. Wij hadden verwacht aan het begin van dit onderzoek, dat dit verschil zou liggen in een verschil doordat autochtone meer schoolgemotiveerd zouden zijn dan allochtone jongeren. Uit dit onderzoek blijkt echter dat allochtone leerlingen juist meer schoolgemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen. Aangezien die schoolmotivatie zich niet vertaalt in schoolprestaties, zou het interessant zijn om te kijken waar dat verschil dan wel ligt.

Een ander goed vervolgonderzoek is door te kijken welke aspecten van het sociale kapitaal van ouders daadwerkelijk invloed hebben op schoolmotivatie. Zou was het in dit onderzoek niet mogelijk om te kijken naar de effecten van de opleiding van de ouders, maar bij de normen en verwachtingen werd wel een significante invloed gevonden. In een vervolgonderzoek zouden meer aspecten kunnen worden gemeten. In dit onderzoek werd gekeken naar hoe de leerling ervaart hoe belangrijk zijn ouders school vinden, maar er kan naar meer aspecten worden gekeken naast dat. Zo zou er onderscheid gemaakt kunnen worden in praktische steun die ouders bieden (helpen bij huiswerk maken, zorgen dat leerling op tijd komt) of sancties en beloningen indien de leerling het slecht of goed doet op school.

6. BIBLIOGRAFIE

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnard, W M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, pp. 39–62.
- Bau, P., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Free Press.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education, pp. 71-112. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, pp. 241-58. New York: Greenwood.
- Carbonaro W, J. (1998). A little help from my friends' parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71, pp. 295-313.
- CBS (2012). *Jaarrapport Integratie 2012*. Den Haag: CBS.
- CBS Statline (2013). Bevolking; kerncijfers. Geraadpleegd op woensdag 19 juni 2013, van: <http://statline.cbs.nl/statweb/>
- Chee, K.H., Pino, W.N. & Smith, W.L. (2005). Gender Differences in the Academic Ethic and Academic Achievement. *College Student Journal*, 39(3), pp. 604-618.
- Cherng, S., McCrory, J. & Kao, G. (2012). Along for the Ride: Best Friends' Resources and Adolescents' College Completion. *American Educational Research Journal*, 50(1), pp. 76–106.
- Choi, K. H., Raley, R. K., Muller, C., & Riegle-Crumb, C. (2008). Class composition: Socioeconomic characteristics of coursemates and college enrollment. *Social Science Quarterly*, 89(4), pp. 846–866.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, (94), pp. 95-120.

- Coleman, J.S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview.
- Crosnoe, R. (2004). Social Capital and the Interplay of Families and Schools. *Journal of Marriage and Family*, 66,(2), pp. 267-280
- Deci, L E., Vallerand, J R., Pelletier, G L & Ryan M R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), pp. 325-346.
- Dika. L S. & Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), pp. 31-60.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), pp. 189 -201.
- Dufur, J., Parcel, T. & Troutman, K. (2012). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, pp. 1-21
- Dumais, A, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), pp. 44-68.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1).
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7(2), pp. 117-140.
- Gonzalez, A R. (2002): Parental Involvement: Its Contribution to High School Students' Motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(3), pp. 132-134.
- Gonzalez-DeHass, A R., Willems P P & Doan Holbein, M. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2).
- Hartman, F. (2009). *Pitstop ...een nieuwe band met de school? Kwalitatief onderzoek naar de invloed van school, familie en vrienden op de motivatie van leerlingen in een rebound voorziening*

om hun opleiding te voltooien (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0104-200130/Masterthesis%20Hartman.pdf>

Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (1998). Sociale steun van ouders en vrienden en emotionele problemen in de adolescentie. *Kind en adolescent*, 18, pp. 24–31.

Henderson, A. T., and Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education, Columbia, MD.

Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Rev. Educ. Res.* 67(1), pp. 3–42.

Israel, G., Beaulieu, L. & Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66(1), pp. 43–68

Kloosterman, R. (2010). *Social background and children's educational careers: the primary and secondary effects of social background over transitions and over time in the Netherlands*. Nijmegen: Ipskamp.

Knecht, A. (2006). Networks and Actor Attributes in Early Adolescence [2003/04].

Knecht, A. (2007). Friendship Selection and Friends' Influence. *PrintPartners Ipskamp BV, Enschede*.

Låftman, S.B. Modin, S. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociology of health and illness*, 34(4), pp. 608-626.

Ledoux, G. & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstanden periode 2002-2008*. Amsterdam: SCHO Kohnstamm Instituut.

Martin, A. (2004). *School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? Australian journal of psychology*, 56(3), pp. 133-147.

Ou, S., & Reynolds, A.J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), pp. 199–229.

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), pp. 928-950.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24.

Ploeg, R. (2011). Ethnic inequality in educational performances: family, class or school? A study into explanations for (trends in) ethnic inequality in pupils' language and arithmetic performances at Dutch primary schools (Doctoral dissertation). Retrieved from ru.nl

Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J. (2012): Parents' Role in Adolescents' Educational Expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (6), pp. 571-590.

Sabatelli, R.M. & Mazor, A. (1985). Differentiation, individuation, and identity formation: The integration of family system and individual developmental perspectives. *Adolescence*, 20, pp. 619-633.

Smith, M. H., Beaulieu, L. J., & Seraphine, A. (1995). Social capital, place of residence and college attendance. *Rural Sociology*, 60(3), pp. 363-380.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2007). Jaarrapport Integratie 2007. Den Haag: SCP.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2007). Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie. Den Haag: SCP.

Teachman, J. (1987). Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. *American Sociological Review*, 52(4), pp. 548-557.

Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions and behavior. *J. Res. Dev. Educ.* 30(1), pp. 63-69.

Veld, R., Korving, W., Hamdan, Y., & Steen, van der M. (2006). 'Eindrapport "Kosten en baten van voortijdig schoolverlaten"'. Geraadpleegd januari 2008, van www.voortijdigschoolverlaten.nl.

Völker, B., Baerveldt, C. & Driessen, F. (2008). Vriendschap en criminaliteit bij jongeren. Jeugdcriminologie. Boom Juridische uitgevers: Den Haag.

Vries, M. (2011). *Netwerken en normen. Sociaal kapitaal in de verklaring van schoolprestaties en gedrag* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.gmw.rug.nl.proxy.library.uu.nl/~veenstra/Supervision/Master/DeVries.pdf>

Wentzel, K. (1999). Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *American Psychological Association Publication, 91(1)*, pp. 76-97.

Zhan, M. (2005). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28*, pp. 961-975.

Zenderen, K.L.J, Maier, R.M., De Graaf, W.A.W., Knijn, G.C.M. (2011). Re-Integratie van Allochtone Vroegtijdige Schoolverlaters : Van drop-out tot drop-in. *RVO 04*.