

Universiteit Utrecht
Master Klinische Kinder- en Jeugdpsychologie

De Invloed van Algemeen en Schools Zelfbeeld op Schoolprestaties met Sociale
Steun als Moderator

Jacolien Steijn, 4087453

Datum: 22-06-2017

Begeleidster: Simone Onrust

Tweede beoordelaar: Bram Orobio de Castro

Abstract

This research examines the influence of general and academic self-image on school performance, involving experienced social support as a moderator. The research was conducted at 864 primary school pupils from grade 5 to 8 ($M_{age} = 10$ years and 3 months, $SD_{age} = 1$ year and 5 months, 52.9% male). The analyzes have revealed that a positive main effect has been found of both general and academic self-image on school performance. Hereby, academic self-image proved to be a greater predictor of school performance than general self-image. A moderation-effect has been found of social support on the relationship between general self-image and school performance. However, this is a negative relationship. Social support has a negative impact on school performance in children with a high self-image. In addition, social support did not affect the relationship between academic self-image and school performance. More research is required on the moderation-effect of social support on the relationship between self-image and school performance.

Keywords: general self-image, academic self-image, social support, moderator, school performance

Abstract

In dit onderzoek wordt de invloed van algemeen en schools zelfbeeld op schoolprestaties onderzocht, waarbij ervaren sociale steun als moderator wordt meegenomen. Het onderzoek is uitgevoerd bij 864 basisschoolleerlingen uit de groepen 5 t/m 8 ($M_{leeftijd} = 10$ jaar en 3 maanden, $SD_{leeftijd} = 1$ jaar en 5 maanden, 52.9% man). Uit de analyses is naar voren gekomen dat er een positief hoofdeffect is gevonden van zowel algemeen als schools zelfbeeld op schoolprestaties. Hierbij bleek schools zelfbeeld een grotere voorspeller voor schoolprestaties dan algemeen zelfbeeld. Er is een moderatie-effect gevonden van sociale steun op de relatie tussen algemeen zelfbeeld en schoolprestaties. Dit betreft echter een negatieve relatie. Sociale steun heeft een negatieve werking op de schoolprestaties bij kinderen met een hoog zelfbeeld. Daarnaast bleek sociale steun geen invloed te hebben op de relatie tussen schools zelfbeeld en schoolprestaties. Er is meer onderzoek nodig naar het moderatie-effect van sociale steun op de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties.

Trefwoorden: algemeen zelfbeeld, schools zelfbeeld, sociale steun, schoolprestaties

Inleiding

Schoolprestaties zijn erg belangrijk voor de toekomstige maatschappelijke positie van kinderen. De kansen op de arbeidsmarkt nemen toe bij een hoger opleidingsniveau en dit opleidingsniveau wordt in belangrijke mate bepaald door de schoolprestaties van kinderen (Traag, Van der Valk, Van der Velden, de Vries, & Wolbers, 2004). De schoolprestaties van kinderen kunnen beïnvloed worden door vele factoren (Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keating, 2009). Er wordt al lang onderzoek gedaan naar de verschillende factoren die schoolprestaties beïnvloeden op elk niveau van onderwijs. Een aantal van deze factoren zijn leerstrategieën, studiegerichte betrokkenheid, opvoedingsstijl en schoolse motivatie (Ahmed, & Bruinsma, 2006). De meeste studies richten zich op de invloed van onderwijs en schools gedrag, en minder op het sociaal emotionele leren. Sociaal emotioneel leren is het proces waarmee we leren om emoties te herkennen en te controleren, om anderen te geven, goede beslissingen te nemen, ons ethisch en verantwoordelijk te gedragen, en negatief gedrag te vermijden (Elias, et al., 1997, in Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Het bestaat uit vijf dimensies: zelfbewustzijn, sociaal bewustzijn, verantwoordelijkheid in beslissingen nemen, zelfsturing en relatievaardigheden (CASEL, 2013). Een aantal studies suggereert dat sociaal emotioneel leren ook samenhangt met schoolprestaties. Zo komt onder anderen naar voren dat sociale en emotionele vaardigheden (Fleming, et al., 2005), academische motivatie, zelfbeeld (Green, et al., 2012) en cognitieve controle (Zorza, Marino, Lemus, & Mesas, 2013) een positieve invloed hebben op schoolprestaties. Het huidige onderzoek richt zich eveneens op de relatie tussen sociaal emotioneel leren en schoolprestaties. Hierbij wordt niet alleen de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties onderzocht, maar ook het effect van sociale steun op deze relatie. De vragen die hierbij centraal staan zijn:

- Worden schoolresultaten voorspeld door het beeld wat kinderen van zichzelf hebben?
- Worden schoolresultaten voorspeld door het beeld wat kinderen van zichzelf hebben over hun schoolvaardigheden?
- Is er een verschil in de invloed van algemeen en schools zelfbeeld op schoolprestaties?
- Heeft de mate van ervaren sociale steun een invloed op deze relaties?

Zelfbeeld

Zelfbeeld wordt gedefinieerd als het beeld wat iemand van zichzelf heeft gevormd door ervaringen met en interpretaties van zijn of haar omgeving (Marsh & Hattie, 1996). Een

theorie die de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties ondersteunt is de zelfbeschikkingstheorie of zelfdeterminatietheorie (ZDT). Deze theorie veronderstelt dat mensen zich meer inzetten en meer volharding tonen voor het nastreven van doelen die overeenstemmen met hoe ze zichzelf omschrijven (Deci, & Ryan, 1985). Zelfbeeld kan op verschillende manieren worden gemeten of bepaald. Zo heeft iedereen een algemeen gevoel van eigenwaarde. Dit is de evaluatie van de zelf in meer algemeen opzicht als persoon (Egberink, 2005). Daarnaast kan zelfbeeld ook betrekking hebben op specifiekere domeinen. Harter (1982) heeft een hiërarchisch model opgesteld van eigenwaarde bij kinderen. Hierbij maakt zij onderscheid tussen het beeld dat zij hebben over hun schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning en gedragshouding. Deze specifieke domeinen geven samen het algemene gevoel van eigenwaarde, oftewel het zelfbeeld van kinderen aan.

Een van de eerste personen die de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties waarnam, was Prescott Lecky (1945, in Hamacheck, 1995). Hij merkte bijvoorbeeld op dat kinderen, ongeacht de moeilijkheid van de opgaven, steeds hetzelfde aantal spellingfouten per pagina maakten. Daardoor begon hij zich af te vragen of de kinderen de vragen beantwoorden aan de hand van hoe ze dachten te kunnen spellen in plaats van hun werkelijke spellingvaardigheden. Om dit te testen heeft hij kinderen met een mentor laten werken die hen hielp met het onderzoeken van hun gevoelens over hun spellingvaardigheden. Als resultaat van de gesprekken met de mentor bleek dat er een opvallende verbetering was in de spellingprestaties van de kinderen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat wanneer het beeld wat kinderen van zichzelf hebben verandert, hun prestaties ook veranderen.

Hierna zijn nog meer onderzoeken gedaan naar de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties, waaronder verschillende meta-analyses. Hansford en Hattie (1982) hebben 128 studies gebruikt om de relatie tussen het zelfbeeld en prestaties te onderzoeken. Zij kwamen uit op een gemiddelde correlatie van .21, wat betekent dat ze een lage, positieve correlatie hebben gevonden. Deze relatie zegt echter niks over de voorspellende waarde van zelfbeeld op schoolprestaties, omdat in de studies die Hansford en Hattie gebruikt hebben de causale richting tussen zelfbeeld en schoolprestaties niet bekend was. Er is niet onderzocht of zelfbeeld een effect heeft op schoolprestaties, of andersom. Uit de meta-analyse van Valentine, Dubois en Cooper (2004) is gebleken dat zelfbeeld een klein positief effect heeft op schoolprestaties. Echter, in deze meta-analyse zijn naast zelfbeeld ook zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit meegenomen. Deze factoren zijn in zekere zin wel gerelateerd aan zelfbeeld, maar betekenen toch net iets anders. Dit zou een vertekend beeld kunnen geven over de relatie

tussen zelfbeeld en schoolprestaties.

Naast onderzoek naar het algemene gevoel van eigenwaarde, zijn er ook verschillende onderzoeken gedaan naar schools zelfbeeld. In een longitudinaal onderzoek van Marsh en Yeung (1997) is gebleken dat schools zelfbeeld een voorspeller is voor schoolprestaties, zelfs wanneer gecontroleerd werd voor eerdere schoolprestaties. In een onderzoek naar de relaties tussen algemeen en schools zelfbeeld en schoolprestaties kwam naar voren dat een hoog algemeen zelfbeeld niet altijd een voorspeller blijkt te zijn voor schoolprestaties, terwijl dit bij schools zelfbeeld wel het geval is (Pullmann & Allik, 2008). Hiermee lijkt schools zelfbeeld een grotere voorspeller te zijn voor schoolprestaties dan het algemene zelfbeeld.

Sociale steun

Uit onderzoek blijkt dat de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties niet voor alle kinderen gelijk is. Zo is uit de meta-analyse van Hansford en Hattie (1982) gebleken dat kinderen met een lagere sociaaleconomische status een minder positieve relatie lieten zien tussen zelfbeeld en schoolprestaties dan kinderen met een hogere sociaaleconomische status. Uit hetzelfde onderzoek kwam naar voren dat de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties groter wordt vanaf het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en vervolgens weer afneemt op de universiteit. Dit laatste kan echter veroorzaakt worden door het feit dat universiteitsstudenten een selectieve groep van de populatie vormen. Verder is uit de meta-analyse van Valentine et al. (2004) naar voren gekomen dat de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties kleiner was bij kinderen die een schoolovergang doormaakten (zoals de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs), dan bij kinderen die geen schoolovergang doormaakten.

Inzicht in de relatie van zelfbeeld en schoolprestaties met sociale steun mist echter. Dat is jammer, want uit eerder onderzoek is naar voren gekomen dat leerlingen beter opletten, een grotere tevredenheid beleven ten opzichte van school en betere resultaten laten zien wanneer ze sociale steun ervaren van leerkrachten, vrienden en ouders. Hieruit bleek dat door sociale support onzekerheid vermindert, wat leidt tot gedragsveranderingen, wat weer leidt tot veranderingen in schooluitkomsten, zoals cijfers (Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000). Dit onderzoek wordt ondersteund door het onderzoek van Legault, Green-Demers en Pelletier (2006). Hieruit bleek dat onvoldoende ervaren steun onderwaardering voor school voorspelt en dat dit kan leiden tot slecht schoolgedrag (onvoldoende tijd besteden aan studeren, het overslaan van lessen en traagheid) en de intentie om te stoppen van school. In het huidige onderzoek wordt onderzocht of sociale steun van verschillende relaties een invloed heeft op

de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties om meer zekerheid te krijgen over het effect van sociale steun op deze relatie.

Hypotheses

Naar aanleiding van bovengenoemde onderzoeken wordt in dit onderzoek verwacht dat kinderen met een hoog algemeen en schools zelfbeeld betere schoolprestaties laten zien dan kinderen met een laag algemeen en schools zelfbeeld. Daarnaast wordt verwacht dat schools zelfbeeld een groter effect zal hebben op schoolprestaties dan algemeen zelfbeeld.

Verder wordt verwacht dat sociale steun een beschermend effect heeft op de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat sociale steun een positieve voorspeller is voor schools presteren.

Methode

Design

Voor dit onderzoek werd de dataset gebruikt van de controlegroep van een onderzoek naar het effect van het mentorprogramma *Big Brothers Big Sisters* (BBBS). Dat was een quasi-experimenteel onderzoek. Het huidige onderzoek betreft een prospectief onderzoek, waarbij aan het begin van het schooljaar het zelfbeeld en de ervaren sociale steun is gemeten en halverwege het schooljaar hun schoolprestaties.

Procedure

Voor het verzamelen van de controlegroep van het onderzoek naar BBBS zijn alle basisscholen in de gemeente Rotterdam aangeschreven ($n = 162$ scholen). Met al deze scholen is vervolgens gebeld ($n = 103$ scholen) of gemaild ($n = 59$ scholen). Aanvankelijk hebben 9 scholen aangegeven mee te willen werken aan het onderzoek. Later heeft 1 school zich teruggetrokken en bleven er 8 scholen over. Deze scholen werd gevraagd om een vragenlijst over zelfbeeld, sociale steun en een aantal vragen over pesten in te laten vullen door kinderen van groep 5 t/m 8. Deze vragenlijst werd ingevuld in het eerste trimester van het nieuwe schooljaar. De duur van de vragenlijst was ongeveer 30 minuten. De vragenlijst werd klassikaal afgenomen onder begeleiding van een onderzoeksassistent. De CITO-scores zijn opgevraagd in januari.

Deelnemers

Voor dit onderzoek wordt de dataset gebruikt van de controlegroep van een onderzoek naar het effect van het mentorprogramma *Big Brothers Big Sisters* (BBBS). Op de scholen die geworven zijn zaten in totaal 1208 leerlingen in groep 5 t/m 8. De voormeting is door 906 kinderen ingevuld. De non-respons ($n = 302$ kinderen) bestond uit 24 kinderen die afwezig waren tijdens de afname en de rest had geen toestemming. Een deel van de ouders heeft bovendien geen toestemming gegeven voor het verzamelen van Cito-scores ($n = 27$). Van 42 kinderen die de voormeting hebben ingevuld waren de Cito-scores niet aangeleverd of onbruikbaar. De huidige steekproef bestaat uit 864 basisschoolleerlingen uit de groepen 5 t/m 8 in de gemeente Rotterdam ($M_{leeftijd} = 10$ jaar en 3 maanden, $SD_{leeftijd} = 1$ jaar en 5 maanden, 52.9% man).

Meetinstrumenten

Afhankelijke variabele: schoolprestaties. Om de Schoolprestaties te bepalen, is gebruik gemaakt van de niveaus van vijf verschillende Cito-toetsen. De Cito Begrijpend Lezen toetst essentiële leesvaardigheden (Kunnen leerlingen zelf analyseren voor wie, met welk doel en wat er precies geschreven is?). De Drie Minuten Toets meet hoe nauwkeurig en hoe snel een kind kan lezen door vast te stellen hoeveel losse woorden het kind in drie minuten tijd kan lezen. De Cito Rekenen-Wiskunde meet de vorderingen van leerlingen op het gebied van de rekenvaardigheid. De Cito Spelling volgt de ontwikkeling van de spellingvaardigheid van leerlingen op de basisschool. Met de Cito Woordenschat wordt in de gaten gehouden of de woordenschat en de woordkennis van leerlingen voldoende ontwikkelen. Elk kind heeft verschillende niveaus van de verschillende Cito-toetsen. Deze niveaus zijn op volgorde verdeeld van laag naar hoog (1: Niveau V (20% laagst scorende leerlingen, 2: Niveau IV (20% onder het landelijke gemiddelde), 3: Niveau III (20% landelijk), 4: Niveau II (20% boven het landelijke gemiddelde) en 5: Niveau I (20% hoogst scorende leerlingen)). Vervolgens zijn de Cito-scores samengevoegd en is voor elk kind het gemiddelde niveau berekend voor de vijf Cito-toetsen. Dit gemiddelde is gebruikt als de afhankelijke variabele Schoolprestaties. *Cronbach's alpha* voor de samengevoegde Cito-scores was .82.

Onafhankelijke variabelen: Algemeen en schools zelfbeeld. Om het zelfbeeld van de leerlingen te meten, is de *Competentiebelevingsschaal voor Kinderen* (CBSK, Veerman, Straathof, Treffers, van den Bergh, & ten Brink, 2004) afgenomen. Deze vragenlijst geeft een

indruk van de wijze waarop een kind zichzelf ervaart en hoe hij/zij zijn eigen vaardigheden en/of adequaatheid op een aantal relevante levensgebieden inschat. De CBSK bestaat 36 items verdeeld over zes subschalen: Schoolvaardigheden, Sociale Acceptatie, Sportieve Vaardigheden, Fysieke Verschijning, Gedragshouding en Gevoel van Eigenwaarde. Het kind moet bij elk item uit twee stellingen kiezen en daarna aankruisen of dit helemaal waar of een beetje waar is voor hem/haar. Een voorbeeld van een dergelijk item is: ‘Sommige kinderen zijn tevreden met zichzelf als persoon vs. Andere kinderen zijn vaak niet tevreden met zichzelf als persoon’. In het huidige onderzoek is enkel gebruik gemaakt van de subschalen gevoel van eigenwaarde en schoolvaardigheden. De subschaal Gevoel van Eigenwaarde representeert de variabele algemeen zelfbeeld en de subschaal Schoolvaardigheden representeert de variabele schools zelfbeeld. Elke proefpersoon heeft uit verschillende schalen een percentielscore verkregen. Een hoge score betreft een hoog zelfbeeld, een lage score betreft een laag zelfbeeld. *Cronbach's alpha* voor de schaal Gevoel van Eigenwaarde was .76. *Cronbach's alpha* voor de schaal Schoolvaardigheden was .78.

Moderator Sociale Steun. De moderator sociale steun werd bepaald aan de hand van een vragenlijst naar sociale steun. Hiervoor is gebruik gemaakt van de *Ervaren Sociale Steun Vragenlijst voor kinderen*. Deze vragenlijst bestaat uit twee schalen: *ervaren dagelijkse steun (4 items)* en *ervaren steun in probleemsituaties (7 items)*. In het onderzoek is echter gebruik gemaakt van de totale score van de twee schalen. De *Ervaren Sociale Steun Vragenlijst voor kinderen* is een bewerking van de *Sociale Steun Interactievragenlijst (SSL-I, van Sonderen, 1993)*, waarmee in kaart wordt gebracht in welke mate kinderen van 8 tot 12 jaar zich gesteund voelen door hun directe omgeving. Het kind geeft bij elke vraag aan hoe vaak in de afgelopen week hij/zij dit heeft meegemaakt (bijna nooit, soms, vaak, heel vaak). Een voorbeeld van een dergelijk item is: ‘Komt het weleens voor dat iemand je opvrolijkt?’. Elke proefpersoon heeft hieruit een totale normscore verkregen. Een hoge score betreft een hoge ervaren sociale steun, een lage score betreft een lage ervaren sociale steun. *Cronbach's alpha* voor de totale score van de *Ervaren Sociale Steun Vragenlijst voor Kinderen* is .82.

Data analyse

De data werden geanalyseerd met behulp van IBM SPSS Statistics 24. Eerst zijn een aantal beschrijvende analyses uitgevoerd.

Voordat de resultaten van de regressieanalyse geïnterpreteerd werden, zijn er een aantal assumpties gecontroleerd. Stem-and-leaf plots hebben aangegeven dat de onafhankelijke

variabelen algemeen en schools zelfbeeld niet normaal verdeeld waren. De overige variabelen zijn wel normaal verdeeld. Boxplots hebben aangegeven dat de variabele sociale steun enkele uitschieters had. Deze zijn genegeerd, omdat het geen extreme scores waren, die 3 box-lengtes boven of beneden de box uitkwamen. De overige variabelen hadden geen uitschieters. De normale-waarschijnlijkheidsplot van gestandaardiseerde residuen alsook de scatterplot van gestandaardiseerde residuen tegen gestandaardiseerde verwachte waarden duiden aan dat er voldaan werd aan de assumpties van normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit van residuen. Omdat nu bij de variabelen algemeen en schools zelfbeeld wel is voldaan aan de assumptie van normaliteit, is de hier bovenstaande bevinding dat de variabelen niet normaal verdeeld zouden zijn genegeerd. Mahalanobis-afstand overtrof echter wel de kritische X^2 voor $df = 3$ (op $\alpha = .001$) van 16.27 voor meerdere data in het databestand, wat aantoont dat er significante outliers zijn. Deze outliers zijn genegeerd, omdat Cook's Distance bij alle data niet groter was dan 1. Dit geeft aan dat geen van de outliers een te grote invloed heeft op het regressiemodel als geheel. Relatief hoge toleranties voor alle voorspellers in de regressiemodellen gaven aan dat het vermogen om de uitkomsten van de analyses te interpreteren niet belemmerd werd door multicollineariteit.

Voor de analyses werd bekeken of algemeen en schools zelfbeeld voorspellers zijn voor schoolprestaties door gebruik te maken van regressieanalyses. Bij de analyse van het algemene zelfbeeld werd de variabele schoolprestaties meegenomen als afhankelijke variabele en werd de onafhankelijke variabele (algemeen zelfbeeld) toegevoegd in stap één. Bij de analyse van het schools zelfbeeld werd de variabele schoolprestaties meegenomen als afhankelijke variabele en werd de onafhankelijke variabele (schools zelfbeeld) toegevoegd in stap één.

Bij de analyse over het verschil van de invloed van algemeen en schools zelfbeeld op schoolprestaties werd de variabele schoolprestaties meegenomen als afhankelijke variabele en werden de onafhankelijke variabelen (algemeen zelfbeeld en schools zelfbeeld) toegevoegd in stap één.

Bij de analyse voor de moderatie werden algemeen zelfbeeld (onafhankelijke variabele) en sociale steun (moderator) in de eerste stap toegevoegd. In stap twee werd de interactievariabele (zelfbeeld*steun) toegevoegd. Dezelfde stappen zijn herhaald voor de analyse van schools zelfbeeld met schools zelfbeeld als onafhankelijke variabele, sociale steun als moderator en schoolvaardigheden als afhankelijke variabele.

Resultaten

Beschrijvende analyses

Alvorens het uitvoeren van de regressieanalyses en moderatieanalyses werden beschrijvende analyses uitgevoerd. De onafhankelijke variabelen zijn algemeen en schools zelfbeeld. De moderator is sociale steun. De afhankelijke variabele is schoolprestaties. De gemiddelden en standaardafwijkingen van deze scores zijn te zien in tabel 1.

Tabel 1

Gemiddelden en Standaard Afwijkingen van de Scores op Algemeen Zelfbeeld, Schools Zelfbeeld, Sociale Steun en Schoolprestaties.

	Algemeen Zelfbeeld	Schools Zelfbeeld	Sociale Steun	Schoolprestaties
<i>M</i>	63.50	55.08	59.73	3.11
<i>SD</i>	32.72	33.43	19.25	1.10

Hoofdanalyses

Algemeen zelfbeeld als voorspeller voor schoolprestaties. In tabel 2 zijn de resultaten weergegeven van de regressieanalyse gericht op de invloed van het algemeen zelfbeeld op schoolprestaties van de leerlingen. Uit deze analyse bleek dat er een positief hoofdeffect is voor algemeen zelfbeeld. Algemeen zelfbeeld verklaarde voor 1% de variantie in schoolprestaties, $R^2 = .01$, $F(1, 847) = 7.54$, $p < .01$. Dit wil zeggen dat een hoog zelfbeeld bijdraagt aan betere schoolprestaties.

Tabel 2

Gestandaardiseerde (β) Regressiecoëfficiënten, Significantieniveau (p) en Unieke Verklaarde Variantie (sr^2) voor de Onafhankelijke Variabele Algemeen Zelfbeeld, Voorspeller voor Schoolprestaties.

Variabele	β	p	sr^2
Algemeen zelfbeeld	.094	.006	.009

Schools zelfbeeld als voorspeller voor schoolprestaties. In tabel 3 zijn de resultaten weergegeven van de regressieanalyse gericht op de invloed van het schools zelfbeeld op schoolprestaties van de leerlingen. Uit deze analyse bleek dat er een positief hoofdeffect is voor schools zelfbeeld. Schools zelfbeeld verklaarde voor 13% de variantie in schoolprestaties, $R^2 = .13$, $F(1, 844) = 126.60$, $p < .01$. Dit wil zeggen dat een hoog schools zelfbeeld bijdraagt aan betere schoolprestaties.

Tabel 3

Gestandaardiseerde (β) Regressiecoëfficiënten, Significantieniveau (p) en Unieke Verklaarde Variantie (sr^2) voor de Onafhankelijke Variabele Schools Zelfbeeld, Voorspeller voor Schoolprestaties.

Variabele	β	p	sr^2
Schools zelfbeeld	.361	.000	.13

Algemeen en schools zelfbeeld als voorspeller voor schoolprestaties. In tabel 4 zijn de resultaten weergegeven van de regressieanalyse gericht op de invloed van het algemeen en schools zelfbeeld op schoolprestaties van de leerlingen. Uit deze analyse bleek dat schools zelfbeeld een grotere voorspeller was voor schoolprestaties dan algemeen zelfbeeld. Algemeen zelfbeeld verklaarde voor een non-significante 0,2% de variantie in schoolprestaties ($\beta = -.05$, $p = .17$), terwijl schools zelfbeeld voor 12,4% de variantie in schoolprestaties verklaarde ($\beta = .38$, $p < .01$).

Tabel 4

Gestandaardiseerde (β) Regressiecoëfficiënten, Significantieniveau (p) en Unieke Verklaarde Variantie (sr^2) voor de Onafhankelijke Variabelen Algemeen Zelfbeeld en Schools Zelfbeeld, Voorspellers voor Schoolprestaties.

Variabele	β	p	sr^2
(Constant)		.000	.132
Algemeen zelfbeeld	-.048	.165	.002
Schools zelfbeeld	.379	.000	.124

Algemeen zelfbeeld als voorspeller voor schoolprestaties met sociale steun als moderator. In tabel 5 zijn de resultaten weergegeven van de moderatieanalyse gericht op de invloed van het algemeen zelfbeeld en sociale steun op schoolprestaties van de leerlingen. Uit deze analyse bleek dat er een hoofdeffect is voor algemeen zelfbeeld ($\beta = .111, p < .01$). Dit wil zeggen dat een hoog zelfbeeld bijdraagt aan betere schoolprestaties. Daarnaast bleek er sprake te zijn van een hoofdeffect van sociale steun ($\beta = -.100, p < .01$). De toegevoegde waarde van sociale steun is negatief. Dit houdt in dat de sociale steun die een kind in zijn omgeving ervaart de impact van zelfbeeld op schoolprestaties vermindert. Uit de moderatieanalyse bleek dat de invloed van sociale steun verschillend is voor kinderen met een verschillend zelfbeeld ($\beta = -.079, p = .02$). Zo heeft sociale steun geen invloed op schoolprestaties bij kinderen met een laag zelfbeeld ($\beta = .052, p = .399$). Bij kinderen met een hoog zelfbeeld heeft sociale steun een negatief effect op de schoolprestaties ($\beta = -.151, p < .01$). Dit betekent dat kinderen met een hoog zelfbeeld en minder ervaren sociale steun over het algemeen hogere schoolprestaties behalen dan kinderen met een laag zelfbeeld en meer ervaren sociale steun.

Tabel 5

Gestandaardiseerde (β) Regressiecoëfficiënten, Significantieniveau (p) en Unieke Verklaarde Variantie (sr^2) voor de Onafhankelijke Variabele Algemeen Zelfbeeld, Voorspeller voor Schoolprestaties met Sociale Steun als Moderator.

Variabele	β	p	sr^2
(Constant)		.000	.023
Algemeen zelfbeeld	.111	.002	.011
Sociale Steun	-.100	.005	.009
Zelfbeeld*Steun	-.079	.023	.006

Schools zelfbeeld als voorspeller voor schoolprestaties met sociale steun als moderator. In tabel 6 zijn de resultaten weergegeven van de moderatieanalyse gericht op de invloed van het schools zelfbeeld en sociale steun op schoolprestaties van de leerlingen. Uit deze analyse bleek dat er een hoofdeffect is voor schools zelfbeeld ($\beta = .369, p < .01$). Dit wil zeggen dat een hoog zelfbeeld bijdraagt aan betere schoolprestaties. Daarnaast bleek er sprake te zijn van een hoofdeffect van sociale steun ($\beta = -.113, p < .01$). De toegevoegde waarde van

sociale steun is negatief. Dit houdt in dat de sociale steun die een kind in zijn omgeving ervaart de impact van schools zelfbeeld op schoolprestaties verminderd. Uit de moderatieanalyse bleek dat de invloed van sociale steun niet verschillend is voor kinderen met een verschillend schools zelfbeeld ($\beta = -.047, p = .14$).

Tabel 6

Gestandaardiseerde (β) Regressiecoëfficiënten, Significantieniveau (p) en Unieke Verklaarde Variantie (sr^2) voor de Onafhankelijke Variabele Schools Zelfbeeld, Voorspeller voor Schoolprestaties met Sociale Steun als Moderator.

Variabele	β	p	sr^2
(Constant)		.000	.14
Schools zelfbeeld	.369	.000	.13
Sociale Steun	-.113	.001	.012
Zelfbeeld*Steun	-.047	.140	.002

Discussie

In het huidige onderzoek werd onderzocht of schoolresultaten kunnen worden voorspeld door het algemeen en schools zelfbeeld. Daarnaast werd onderzocht of er een verschil is in de invloed van algemeen en schools zelfbeeld op schoolprestaties. Verder werd onderzocht of de mate van sociale steun invloed heeft op deze relaties. Verwacht werd dat kinderen met een hoog algemeen en schools zelfbeeld betere schoolprestaties laten zien dan kinderen met een laag algemeen en schools zelfbeeld. Kortom, er werd verwacht dat een hoog algemeen en schools zelfbeeld zou bijdragen aan betere schoolprestaties. Daarnaast werd verwacht dat schools zelfbeeld een groter effect zou hebben op schoolprestaties dan algemeen zelfbeeld. Verder werd verwacht dat sociale steun een beschermend effect zou hebben op de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen deels de verwachtingen. Zoals verwacht, behalen kinderen met een hoger algemeen zelfbeeld betere schoolprestaties dan kinderen met een lager algemeen zelfbeeld. Deze bevinding komt overeen met de bevinding van eerder besproken onderzoek, waarbij gebleken is dat zelfbeeld een klein positief effect heeft op schoolprestaties (Valentine, et al., 2004). Om na te gaan of het beeld wat kinderen hebben

over hun schoolresultaten effect heeft op de schoolresultaten, is het schools zelfbeeld meegenomen in dit onderzoek. Hieruit bleek dat kinderen die een hoger schools zelfbeeld hebben eveneens betere schoolprestaties behalen dan kinderen met een lager schools zelfbeeld. Ook deze bevinding komt overeen met eerder besproken onderzoek, waaruit is gebleken dat schools zelfbeeld een voorspeller is voor schoolprestaties (Marsh & Yeung, 1997). In de resultaten van het huidige onderzoek kwam ook naar voren dat schools zelfbeeld een grotere voorspeller is voor schoolprestaties dan algemeen zelfbeeld. Dit is te verklaren, omdat algemeen zelfbeeld onspecifiek is en schoolprestaties nauw gedefinieerd zijn. Daarnaast is algemeen zelfbeeld emotioneel van aard en wordt het geassocieerd met het algehele psychologische welzijn. De specifieke domeinen van zelfbeeld -zoals schools zelfbeeld- hebben meer cognitieve componenten en neigen er meer naar om samen te hangen met gedrag of gedragsuitkomsten (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Dit betekent dat algemeen zelfbeeld maar voor een klein deel gebaseerd is op het schools zelfbeeld van kinderen, terwijl zelfbeoordeling van hun schoolse vaardigheden voldoende nauwkeurig is om op hun prestaties op school te reflecteren (Pullmann & Allik, 2008).

Op basis van de resultaten uit dit onderzoek zijn aanwijzingen gevonden voor de invloed van sociale steun die kinderen ervaren op de schoolprestaties, wanneer gekeken wordt naar algemeen zelfbeeld. Echter, sociale steun heeft geen positieve, maar een negatieve werking op de schoolprestaties bij kinderen met een hoog zelfbeeld. Dit betekent dat bij kinderen met een hoog zelfbeeld de invloed van het zelfbeeld op schoolprestaties vermindert naarmate er meer sociale steun ervaren wordt. Sociale steun heeft geen invloed op de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties bij kinderen met een laag zelfbeeld. Daarnaast zijn er geen aanwijzingen gevonden voor de invloed van ervaren sociale steun op de relatie tussen schools zelfbeeld en schoolprestaties. Deze resultaten zijn in strijd met eerder onderzoek, waaruit gebleken was dat sociale steun zorgt voor betere cijfers (Rosenfeld, et al., 2000; Legault, et al., 2006). Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de gebruikte vragenlijst zich niet per sé richt op autonomie- en competentiesupport, wat belangrijke bronnen zijn voor motivatie op school. Daarnaast richt de vragenlijst zich niet specifiek op de sociale steun van de leerkracht. Omdat het klaslokaal waarschijnlijk de belangrijkste plek is waar het schoolse leren plaatsvindt, wordt verwacht dat de invloed van leerkrachten het grootste aandeel van competentiesupport heeft. De invloed van ouders en vrienden is waarschijnlijk het meest belangrijk in kwesties van verwantschap (Legault, et al., 2006). Wanneer er meer gericht zou zijn op de steun van leerkrachten en op autonomie- en competentiesupport, zou er mogelijk een positief verband zijn gevonden. Een tweede

mogelijkheid hiervoor kan zijn dat een hoge evaluatie van de zelf en een hoge evaluatie van de ervaren sociale steun zou kunnen duiden op narcisme. Mensen met een verhoogde mate van narcisme hebben een opgeblazen en soms grandioze kijk op zichzelf en hun intelligentie (Gabriel, Critelli, & Ee, 1994). Zij zoeken steeds aandacht en zijn constant bezig met het verwerven van bewondering door anderen. Bewondering van anderen en sociale steun wat zij hierdoor ervaren versterkt het narcistische gevoel van eigenbelang en dit verbetert weer het zelfbeeld (Raskin, Novacek, & Hogan, 1991). Uit onderzoek is gebleken dat mensen met een verhoogde mate van narcisme hogere schoolprestaties verwachten dan mensen met een lagere mate van narcisme, maar dat er geen verschil gevonden was tussen hun daadwerkelijke schoolprestaties (Wallace, & Baumeister, 2002). Een derde mogelijkheid is dat kinderen sociale steun ervaren voor alles wat zij doen, zonder dat dit aan prestaties gelinkt is. Ouders en leerkrachten geven zoveel mogelijk steun, zodat kinderen positief over zichzelf gaat denken. Zij zullen hoog scoren op zelfbeeld omdat zij dit gebaseerd hebben op de reacties van anderen, en minder op hun eigen ervaringen (Raskin, et al., 1991). De prestaties van deze kinderen kunnen in werkelijkheid wat minder goed zijn, terwijl zij wel een hoge mate van zelfbeeld en sociale steun rapporteren.

Limitaties en vervolgonderzoek

Een sterk punt van dit onderzoek is dat het een grote steekproef heeft. Hierdoor is er een kleine kans dat de resultaten op toeval gebaseerd zijn. Daarnaast zijn in dit onderzoek zowel het algemene als het schoolse zelfbeeld geanalyseerd. Hierdoor is onderzocht wat het verschil in effect is tussen een algemeen en een specifiek op school gericht zelfbeeld.

Een minder sterk punt van dit onderzoek is dat er bij de vragenlijsten alleen sprake was van zelfrapportage. Er is een mogelijkheid dat de kinderen die meededen aan het onderzoek, sociaal wenselijk hebben geantwoord. Dit kan de interne validiteit in gevaar hebben gebracht. In vervolgonderzoek zou naast zelfrapportage, gebruik gemaakt kunnen worden van andere bronnen, zoals ouder- of leerkrachtrapportage. Echter, met name zelfbeeld leent zich toch het meest voor zelfrapportage. Het is voor een ander veel moeilijker om accuraat iemands zelfbeeld in te schatten. Daarnaast is ervaren steun beter te meten met zelfrapportage. Objectieve steun kan ook door anderen ingeschat worden, maar het effect van steun zit hem toch vooral in de steun die wordt ervaren en niet in de steun die er misschien wel is maar niet wordt waargenomen. Een andere optie om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen, is om een neutrale vragenlijst te gebruiken. Hierbij kunnen items

gebruikt worden die subtiel zijn en een verborgen betekenis hebben en die gelijkwaardige opties heeft waartussen je moet kiezen (Zerbe, & Paulhus, 1987). Hierdoor zou de interne validiteit van het onderzoek verbeterd kunnen worden.

Daarnaast kunnen de niveaus een wat grove maat zijn om schoolprestaties te bepalen. Er zijn namelijk maar 5 mogelijke niveaus op de Cito-toetsen. Wanneer er meerdere niveaus zouden zijn of wanneer naar vaardigheidsscores gekeken zou worden, zou de kans kleiner zijn op eventuele meetfouten. In dit onderzoek is echter toch gekozen voor de niveaus op de Cito-toetsen omdat deze in elke groep hetzelfde zijn. Hierdoor konden de scores van de verschillende groepen goed met elkaar vergeleken worden.

Verder is in dit onderzoek niet gecontroleerd voor eerdere schoolprestaties. Hierdoor is het moeilijker aan te tonen of het in het huidige onderzoek gaat om een daadwerkelijk oorzaak-gevolgverband tussen zelfbeeld en schoolprestaties. Dit zou kunnen betekenen dat de resultaten van het onderzoek wat minder accuraat zijn. In een vervolgonderzoek zou er gecontroleerd kunnen worden voor eerdere schoolprestaties, waardoor het oorzaak-gevolgverband beter aangetoond kan worden en de resultaten betrouwbaarder worden.

Conclusie

Uit dit onderzoek is gebleken dat er een positief effect is van zowel algemeen als schools zelfbeeld op schoolprestaties. Hierbij bleek schools zelfbeeld een grotere voorspeller voor schoolprestaties dan algemeen zelfbeeld. In de praktijk zouden kinderen met een laag (schools) zelfbeeld met een mentor kunnen werken, die hen helpt een positiever zelfbeeld te ontwikkelen. Hiermee kunnen de schoolprestaties van kinderen wellicht worden verbeterd. Naast het directe effect van algemeen en schools zelfbeeld op schoolprestaties, is er ook een moderatie-effect van sociale steun op de relatie tussen algemeen zelfbeeld en schoolprestaties gevonden. Dit betreft echter een negatief effect. In de toekomst zou men meer onderzoek kunnen doen naar het effect van sociale steun op de relatie tussen zelfbeeld en schoolprestaties.

Referenties

- Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*, 551-576.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: CASEL.
- Egberink, I. J. L. (2005). Kwaliteitsbepaling competentie belevingsschaal voor kinderen gebruikmakend van item respons theorie, *Bachelor's Thesis, University of Twente*. Verkregen van: <http://essay.utwente.nl/58738/>.
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health, 75*, 342–349. doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.00048.x
- Gabriel, M. T., Critelli, J. W., & Ee, J. S. (1994). Narcissistic illusions in self intelligence and attractiveness. *Journal of Personality, 62*, 143-155. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00798.x -evaluations of
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35*, 1111–1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling and Development, 73*, 419-425.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123–142. doi: 10.2307/1170275
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack

- motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98, 567-582. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.567
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38–90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of educational psychology*, 89, 41-54.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7, 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559-564. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.017
- Raskin, R., Novacek, J., & Hogan, R. (1991). Narcissism, Self-Enhancement, and Self-Esteem. *Journal of personality*, 59, 19-38. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00766.x
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B., Adams, G., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: The mediating role of children's academic competence. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34–57. doi: 10.1177/0829573508328445
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226. doi: 10.1023/A:1007535930286
- Sonderen, E. van (1993). *Het meten van sociale steun met de Sociale Steun Lijst-Interacties en Sociale Steun Lijst-Discrepanties*. Groningen: Noordelijk Centrum voor Gezondheidsvraagstukken.
- Traag, T., Van der Valk, J., Van der Velden, R., de Vries, R., & Wolbers, M. (2004). *Leren loont. De overgang van school naar werk voor leerlingen van het VOCL*, 89. Maastricht : Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39, 111-133. doi: 10.1207/s15326985ep3902_3

- Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, Ph.D.A., Bergh, B.R.H. van den & Brink, L.T. ten (2004). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Wallace, H. M., & Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of personality and social psychology*, 82, 819-834. doi: 10.1037//0022-3514.82.5.819
- Zerbe, W. J., & Paulhus, D. L. (1987). Socially desirable responding in organizational behavior: A reconception. *Academy of Management Review*, 12, 250-264.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning—What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Zorza, J. P., Marino, J., Lemus, S. de, & Mesas, A. A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 87, 1–12. doi: 10.1017/sjp.2013.87