

Schoolbetrokkenheid bij autochtone en allochtone leerlingen

Een onderzoek naar de relatie tussen het zelfbeeld, ouderlijke steun, ouderbetrokkenheid en schoolbetrokkenheid bij autochtone en allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Naam: Imane Akkabi

Studentnummer: s1055763

Masterproject: School Drop-out

Begeleider: Prof. Dr. P. H. Vedder

Tweede lezer: Dr. M. Van Geel

Specialisatie: Orthopedagogiek

Universiteit Leiden

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between self-concept, emotional support from parents, educational support from parents, parental involvement and school engagement of national and immigrant middle school students in the Netherlands. The research sample consisted of 172 national (45.03% female) and 157 immigrant students (52,90% female) 12 to 18 years old. The School Engagement Scale was used to measure student's school engagement and the Rosenberg Self-Esteem Scale to measure self-esteem. To assess the level of parental support the Student Perceived Availability of Social Support Questionnaire was used and Stewart's Parent-child discussion to assess parental involvement. The results suggest that the school engagement is higher for the immigrant students than for the national students. Furthermore, a significant positive relationship was found between self-concept and school engagement in both the immigrant and national sample. As regards parental support it was found that emotional support was not related to school engagement in both samples. Educational support and parental involvement however were found to be significantly related to both the immigrant and national students' school engagement. These findings suggest that a strong sense of educational support and parental involvement may help national and immigrant students to be more engaged in school. It is important for follow-up research to examine the ways in which the communication between parents, students and schools can be promoted, so that the students' school development can fully benefit from parental support and involvement. This will lead to a better understanding of the way in which school engagement is influenced and may help professionals in adapting their educational and instructional approaches in attempts to prevent school drop-out.

Keywords: Self-concept, Parental support, Parental involvement, School engagement.

Introductie

Het reduceren van het aantal schoolverlaters is een uitdaging waar veel landen mee te maken hebben. Het gaat hierbij om personen die het onderwijs verlaten zonder een startkwalificatie (minstens een HAVO diploma, VWO diploma, of een MBO diploma) te hebben behaald om volwaardig op de arbeidsmarkt en binnen de maatschappij te kunnen functioneren. Het verlaten van het onderwijs zonder een diploma of enige vorm van startkwalificatie kan grote gevolgen hebben, waaronder verminderde economische vooruitzichten (Rumberger, 1987),

meer risico op crimineel gedrag (Beauvais, Chavez, Oetting, Deffendbacher, & Cornell, 1996; Thornberry, Moore, & Christenson, 1985), drugs- en alcohol misbruik, een slechtere gezondheid en psychosociale problemen (Bogt, Van Lieshout, Doorwaard, & Eijkemans, 2009). Voor de staat is het financieel niet rendabel, omdat vroegtijdig schoolverlaters zorgen voor verloren inkomsten. Sinds 2007 is in Nederland het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten bij leerlingen een politieke prioriteit (Ministry of education, culture and science, 2012). Door het implementeren van het ‘‘Drive to Reduce Drop-out Rates’’ [Aanval op de uitval] programma is het aantal vroegtijdig schoolverlaters gereduceerd van 71,000 in 2001 tot 27,950 in 2013 (Ministry of education, culture and science, 2014). Hiermee is Nederland een van Europa’s leiders in het aanpakken van het vroegtijdig schoolverlaten

Schooluitval ontwikkelt zich niet van de ene op de andere dag. Lang voordat leerlingen daadwerkelijk school verlaten, ervaren ze een verminderde sociale en emotionele schoolbetrokkenheid (Tam, 2011). De verschijnselen die zich hierbij voordoen omvatten vaak het frequent te laat komen, schoolverzuim, het vermijden van autoriteit, vervreemding van school en schoolvermijding. De verminderde schoolbetrokkenheid bij leerlingen wordt ook wel verborgen schooluitval genoemd en vormt zodoende vaak een eerste stap naar officiële schooluitval (Rosenblum, Goldblatt, & Moin, 2008). Het detecteren van verborgen schooluitval kan een grote rol spelen bij de preventie van officiële schooluitval. Het huidige onderzoek zal zich dan ook richten op de verborgen schooluitval bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daarbij zal gekeken worden naar de schoolbetrokkenheid van Nederlandse autochtone leerlingen en allochtone leerlingen van Marokkaanse en Turkse afkomst. Daarnaast zal ook gekeken worden hoe de variabelen zelfbeeld, ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid samenhangen met het bestaan en de ontwikkeling van verborgen schooluitval.

Verborgen schooluitval en Schoolbetrokkenheid

Verborgen schooluitval omvat in grote lijnen een vermindering in de schoolbetrokkenheid die leerlingen ervaren. De term schoolbetrokkenheid betreft de mate waarin de leerlingen zich inzetten voor en participeren in alle school gerelateerde activiteiten (Glanville & Wildhagen, 2007). Op het moment dat leerlingen zich op school niet thuis voelen en zich terugtrekken uit schoolactiviteiten, dus wanneer de schoolbetrokkenheid laag is (Willms, 2003), kan er worden gesproken van verborgen schooluitval.

Schoolbetrokkenheid is door Fredericks, Blumenfeld en Paris (2004) geconceptualiseerd als een multidimensionaal construct bestaande uit gedragsmatige,

emotionele en cognitieve domeinen. De gedragsmatige betrokkenheid betreft de mate waarin een leerling zich aanpast aan de geldende regels in de klas en op school, zoals de aanwezigheidsplicht en de participatie in buitenschoolse activiteiten. Een belangrijk aspect van de gedragsmatige schoolbetrokkenheid betreft de schoolresultaten van de leerling. Emotionele betrokkenheid omvat de gevoelens, attitudes en percepties van de leerling tegenover de school. Het refereert voornamelijk aan het leuk vinden van de school, verbondenheid, interesses en algemene enthousiasme voor leren (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009). Daarnaast spelen de relaties van de leerling, positief dan wel negatief, met de klasgenoten, de leraar en de school hierbij een belangrijke rol. Ten slotte kan de cognitieve betrokkenheid omschreven worden als de psychologische betrokkenheid bij leeractiviteiten en de bereidheid om te investeren in school. Het gaat hierbij onder andere om de bereidheid complexe ideeën te leren begrijpen en moeilijke vaardigheden aan te leren.

Zodoende zal in het huidige onderzoek het verschijnsel verborgen schooluitval onder leerlingen in het voortgezet onderwijs gemeten worden aan de hand van de schoolbetrokkenheid zoals geconceptualiseerd door Fredericks, Blumenfeld en Paris (2004). De mate waarin leerlingen schoolbetrokkenheid ervaren kan iets zeggen over het risico op schooluitval. Immers wanneer leerlingen steeds meer vervreemden van school en niet betrokken zijn, leidt dit vaak uiteindelijk tot schooluitval (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992). Het risico op schooluitval lijkt zich het meest voor te doen bij allochtone leerlingen, onder wie de officiële schooluitval het hoogst blijkt (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Dat allochtone leerlingen oververtegenwoordigd zijn in de schooluitval, is geen onbekend verschijnsel (Fray, 2005; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011). In Nederland is de schooluitval onder voornamelijk Marokkaanse en Turkse leerlingen nog steeds onevenredig groot (Monitor IMAR, 2007) ten opzichte van autochtone leerlingen. De eerste onderzoeksvraag van het huidige onderzoek is dan ook *'hoe ziet de schoolbetrokkenheid onder de autochtone leerlingen en allochtone leerlingen er uit en in hoeverre verschillen beide groepen van elkaar?'*. De verwachting hierbij is dat de schoolbetrokkenheid onder allochtone leerlingen lager is dan onder de autochtone leerlingen.

Schoolbetrokkenheid en Zelfbeeld

In het huidige onderzoek zal ook gekeken worden naar de samenhang tussen schoolbetrokkenheid en het zelfbeeld van autochtone en allochtone leerlingen. Zelfbeeld refereert aan hoe individuen de eigen competenties en gevoelens over zichzelf waarnemen

(Rosenberg, 1965). De relatie tussen het zelfbeeld van een leerling en diens schoolbetrokkenheid is door verscheidene onderzoeken bestudeerd. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen die een hoge mate van schoolbetrokkenheid ervaren een sterker zelfbeeld hebben dan leerlingen met een lage schoolbetrokkenheid (Ghazvini, 2011; Manning, 2007). Daarnaast bevestigen andere onderzoeken weer dat vroegtijdige schoolverlaters over het algemeen een zwakker zelfbeeld hebben dan hun leeftijdgenoten die nog onderwijs volgen (Finn, 1989; Kallon, 2004; Lan & Lanthier, 2009; Reid, 1984).

Leerlingen met een sterk zelfbeeld zien zichzelf als een capabel en actief persoon in het eigen leerproces (Aryana, 2010). Deze leerlingen zijn meer gemotiveerd en zelfverzekerd om succes te behalen dan leerlingen met een zwak zelfbeeld (Bandura & Cervone, 1983; Baumgardner, 1990; Harter & Jackson, 1992). Daarnaast blijken leerlingen met een sterk zelfbeeld beter te presteren en meer doorzettingsvermogen te tonen na een mislukking te hebben meegemaakt (Brockner, 1979; Perez, 1973; Shrauger & Sorman, 1977).

In het huidige onderzoek zal dan ook gekeken worden naar de mate waarin het zelfbeeld gerelateerd is aan de schoolbetrokkenheid van autochtone en allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In een onderzoek van Knuver (1993) onder groep 8 leerlingen werd een positieve samenhang gevonden tussen het zelfbeeld en de schoolprestaties bij autochtone en allochtone leerlingen. Dit verband was daarnaast ongeveer even sterk. In het huidige onderzoek zal gekeken worden of dit verband ook zo geldt voor leerlingen in het voortgezet onderwijs met betrekking tot schoolbetrokkenheid. De onderzoeksvraag hierbij luidt: *'Is er een samenhang tussen de schoolbetrokkenheid en het zelfbeeld bij autochtone en allochtone leerlingen?'*. Verwacht wordt dat er een positieve samenhang is tussen de schoolbetrokkenheid en het zelfbeeld bij zowel de autochtone als de allochtone leerlingen.

Schoolbetrokkenheid en Ouderlijke steun

Een ander belangrijk aspect in het leven en de ontwikkeling van een jongere betreft de relatie met en de opvoeding van de ouders, met name de steun die wordt geboden door de ouders aan de scholing van het kind en de percepties van de ouders over de potentiële voordelen van educatie voor hun kinderen (Sabates, Hossain, & Lewin, 2013). Ouderlijke steun verwijst naar de mate waarin het kind zich aangemoedigd, gewaardeerd, en/of gesteund voelt door zijn/haar ouders, en het gevoel heeft dat de ouders geloven in zijn/haar kunnen en mogelijkheden (Brutsaert, 2001). Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen een volledige steun van hun ouders behoeven om maximaal te kunnen profiteren van school (Desforges & Abouchaar, 2003). Zo interpreteert Coleman (1988) ouderlijke steun in en belangstelling voor

schoolse activiteiten van het kind als een sociale hulpbron die wordt opgebouwd in de relatie tussen ouder en kind. De intensiteit van de relatie tussen ouder en kind kan resulteren in een binding tussen het kind en het gezin waarbij de normen en verwachtingen over het belang van onderwijs duidelijker en overtuigender overgedragen worden (Kraaykamp, 2000). Deze binding en ondersteunende relatie tussen de ouder en het kind leidt vaak tot meer zelfvertrouwen en motivatie, meer positieve attitudes naar school en betere schoolprestaties bij het kind (Desforges & Abouchaar, 2003; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Wang & Eccles, 2012). Het is daarom ook aannemelijk dat ouderlijke steun voor de educatie van het kind gerelateerd is aan een lagere kans op schooluitval. In een onderzoek van Sabates, Hossain en Lewin (2013) onder 9046 leerlingen in Bangladesh is gebleken dat een gebrek aan ouderlijke steun een van de belangrijke voorspellers is van schooluitval. Leerlingen die weinig sociale steun vanuit de ouders ontvangen, tonen minder motivatie voor school (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006).

Een ondersteunende relatie met de ouders is ook bij etnische minderheden een belangrijke factor gebleken voor het psychologisch welzijn en aanpassing van de leerling op school (Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005). Bean, Bush, McKenry en Wilson (2003) toonden in hun onderzoek aan dat moederlijke/ouderlijke steun richting de adolescente kinderen positief gerelateerd is aan academisch succes en zelfwaardering onder Afrikaans Amerikaanse leerlingen. In Nederland zelf is er tot nu toe weinig onderzoek verricht naar de etnische verschillen in de samenhang tussen oudervariabelen en problematisch gedrag van het kind (Stevens, Veen, & Vollebergh, 2009). Het is daarom van belang om meer inzicht te verkrijgen in de wijze waarop autochtone en allochtone leerlingen van elkaar verschillen in de wijze waarop oudervariabelen, zoals de ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid, en de schoolbetrokkenheid met elkaar samenhangen. In het huidige onderzoek zal daarom gekeken worden hoe ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid gerelateerd zijn aan de schoolbetrokkenheid van autochtone en allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ouderlijke steun worden onderzocht door middel van twee constructen, namelijk emotionele steun (bijv. hulp bij persoonlijke problemen, gevoelens) en educatieve ondersteuning (bijv. hulp bij huiswerk, uitleg bieden). De onderzoeksvraag hierbij is: *'Zijn emotionele steun en educatieve ondersteuning voorspellers van de schoolbetrokkenheid onder autochtone leerlingen en allochtone leerlingen en in hoeverre verschillen beide groepen hierin van elkaar?'*. Verwacht wordt dat zowel emotionele steun als educatieve ondersteuning de schoolbetrokkenheid onder autochtone en allochtone leerlingen verklaard.

Schoolbetrokkenheid en Ouderbetrokkenheid.

Net als bij ouderlijke steun wijzen veel onderzoeken op de positieve invloed van ouderbetrokkenheid op de schoolse ontwikkeling van het kind (Astone & McLanahan, 1991; Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein 1991; 2001; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003; Smit et al., 2006; 2007). Zo blijkt ouderbetrokkenheid al op jonge leeftijd direct van invloed op de schoolprestaties en het sociale gedrag van kinderen (Menheere & Hooge, 2010). In een meta-analyse van Fan en Chen (2001) werd een positieve relatie gevonden tussen ouderbetrokkenheid en het school succes van een student. Met betrekking tot deze positieve relatie werden geen etnische verschillen gevonden. Over het algemeen kan ouderbetrokkenheid worden gezien als de betrokkenheid van de ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind thuis (bijv. praten over school gerelateerde zaken) en op school (bijv. rapportbesprekingen met leerkrachten) (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007).

Er zijn verscheidene modellen die de wijze waarop ouderbetrokkenheid de schoolbetrokkenheid en schoolsucces beïnvloedt verklaren. Hoover-Dempsey en Sandler (2005) stellen dat de ouderbetrokkenheid het schoolsucces van de kinderen/leerlingen via vier mechanismen beïnvloedt, namelijk; aanmoediging, modeling, bekrachtiging en instructies. Aanmoediging refereert naar expliciet aanmoedigen en steunen van de kinderen bij school en leer gerelateerde activiteiten. Wanneer ouders zich betrekken bij de schoolse activiteiten van hun kinderen, laten ze zien dat de ervaringen van hun kinderen op school hen interesseren en belangrijk vinden en fungeren zodoende als model voor meer schoolbetrokkenheid. Het bekrachtigen van specifieke school gerelateerde leermomenten, bijvoorbeeld in de vorm van aandacht, aanmoediging en beloning, helpt bij het lokken en behouden van positieve gedragingen van kind (zoals studeren voor toetsen, bijwonen van lessen, maken van huiswerk, e.d.). Ten slotte kan het bieden van directe instructies aan het kind door de ouder leiden tot een beter begrip van de leerstof en betere schoolresultaten, maar ook tot cognitieve vaardigheden van hoger niveau. Op deze wijze kan ouderbetrokkenheid thuis bijdragen aan meer schoolbetrokkenheid bij de leerlingen.

In het huidige onderzoek zal de ouderbetrokkenheid worden gemeten aan de hand van de betrokkenheid die ouders thuis tonen bij het onderwijs van het kind. Stewart (2007) toonde in haar onderzoek aan dat ouder-kind discussies over schoolse zaken een significante voorspeller was van het gemiddelde rapportcijfer. Daarnaast bleek ook dat leerlingen die een grote mate van schoolbetrokkenheid tonen, thuis meer ouder-kind discussies over school aangaan. Jeynes (2005) concludeerde in zijn meta-analyse dat ouderbetrokkenheid als geheel gerelateerd blijkt te zijn aan alle academische aspecten van een leerling. Deze bevinding bleek

te gelden voor zowel blanke kinderen als kinderen uit minderheidsgroepen en zowel voor meisjes als jongens. In Nederland zelf is in een onderzoeksrapport van Kans, Lubbermans en Van der Vegt (2009) in opdracht van het Ministerie van onderwijs, wetenschap en cultuur gebleken dat er geen verschil bestaat in de ouderbetrokkenheid bij het onderwijs van het kind tussen autochtone en allochtone ouders. In huidig onderzoek wordt dan ook verwacht dat de ouderbetrokkenheid zowel onder de autochtone als de allochtone leerlingen een voorspeller is van de schoolbetrokkenheid. De onderzoeksvraag bij deze verwachting luidt: *‘Is ouderbetrokkenheid een voorspeller van de schoolbetrokkenheid onder autochtone leerlingen en allochtone leerlingen en in hoeverre verschillen beide groepen hierin van elkaar?’*.

Huidig onderzoek

Met inachtneming van al hetgeen dat hiervoor is besproken, zal in het huidige onderzoek de volgende vraagstelling centraal staan: *‘In hoeverre is de schoolbetrokkenheid onder autochtone jongeren en allochtone jongeren gerelateerd aan het zelfbeeld, sociale steun van de ouders en ouderbetrokkenheid?’*. Alhoewel al onderzoek is gedaan naar de schoolbetrokkenheid bij leerlingen, is het vanuit wetenschappelijk oogpunt van belang om meer onderzoek te verrichten naar de factoren die hiermee samenhangen. De schoolprestaties en de schoolbetrokkenheid van adolescente leerlingen lijken te verminderen gedurende de overgang van het basis- naar het voortgezet en hoger onderwijs (Blum & Libbey, 2004). Voor deze groep adolescente leerlingen neemt tegelijkertijd het belang van goede schoolprestaties en beroepsmatig functioneren toe (Eccles & Harold, 1993). Van belang is het dus om de factoren te identificeren die positief samenhangen met een hoge schoolbetrokkenheid opdat de schoolbetrokkenheid zoveel mogelijk gestimuleerd kan worden. Een van de belangrijkste factoren die gebleken is positief samen te hangen met de schoolbetrokkenheid betreft de familie (Leuchovius, 2006). Dit vormt ook de reden voor het bestuderen van ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid in het huidige onderzoek. Ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid zijn gebleken positief gerelateerd te zijn aan de schoolbetrokkenheid van leerlingen in het basis-, middelbaar- en hoger onderwijs (Hill & Tyson, 2009). Singh et al. (1995) vond echter dat de relatie tussen ouderbetrokkenheid en school succes zwakker wordt bij de overgang van het basis- naar het middelbaar onderwijs. Onderzoeken naar de ouderbetrokkenheid en ouderlijke steun met betrekking tot de schoolbetrokkenheid zijn daarentegen, in vergelijking met bijvoorbeeld de Verenigde Staten, nog weinig uitgevoerd in Nederland (Kernan, 2012). Een recent onderzoek van Vogels (2002) laat zien dat ouderbetrokkenheid en ouderlijke steun belangrijke factoren vormen voor het onderwijs in Nederland, maar dat de betrokkenheid van

de ouders bij het onderwijs van hun kind groter is tijdens de basisschool dan gedurende het voortgezet onderwijs. Dit resultaat is interessant in het licht van de andere bevindingen waarin is gebleken dat er een verminderde schoolbetrokkenheid bestaat bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Wellicht hangt de verminderde ouderbetrokkenheid gedurende de voortgang naar het voortgezet onderwijs samen met minder schoolbetrokkenheid. De resultaten van het huidige onderzoek kunnen daarom inzicht bieden in het belang van ouderbetrokkenheid en ouderlijke steun voor de schoolbetrokkenheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

De huidige centrale vraagstelling zal worden beantwoord door middel van een drietal onderzoekshypothesen. Ten eerste is het van belang om de schoolbetrokkenheid van de autochtone leerlingen en allochtone leerlingen in beeld te brengen en de verschillen hierin vast te stellen. Uit de cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2012) is gebleken dat de schooluitval onder allochtone leerlingen ongeveer twee keer zo groot is als onder autochtone leerlingen. Verwacht wordt dan ook dat de schoolbetrokkenheid onder de allochtone leerlingen gemiddeld lager zal zijn dan onder de autochtone leerlingen. Ten tweede zal gekeken worden naar de samenhang tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid. Uit verscheidene onderzoek is er een relatie gevonden tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid (Ghazvini, 2011; Veiga, Robu, Appleton, Festas, & Galvão, 2014; Wilbur, Thomas, & Paterson, 1964), waarbij vaak geldt dat een zwak zelfbeeld gepaard gaat met een lage schoolbetrokkenheid en een sterk zelfbeeld met een hoge mate van schoolbetrokkenheid. In het huidige onderzoek wordt dan ook een positieve relatie verwacht tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid voor zowel de autochtone als de allochtone leerlingen. Ten slotte zal ook gekeken worden naar hoe de schoolbetrokkenheid van autochtone en allochtone leerlingen samenhangt met ouderlijke educatieve ondersteuning, ouderlijke emotionele steun en ouderbetrokkenheid. Ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid zijn gebleken belangrijke factoren te zijn in het schoolsucces van een leerling (Astone & McLanahan, 1991; Epstein 1991; 2001; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003; Wang & Eccles, 2012). Leerlingen waarvan de ouders steun bieden bij de schooltaken en zich betrekken bij hun leerproces en activiteiten op school neigen meer pro-sociaal gedrag te laten zien op school en een verhoogde motivatie te hebben (Wang & Eccles, 2012). In het huidige onderzoek wordt dan ook verwacht dat educatieve ondersteuning, emotionele steun en ouderbetrokkenheid significante voorspellers zijn van de mate van schoolbetrokkenheid bij zowel de autochtone als de allochtone leerlingen.

Methodie

Onderzoeksgroep

Het onderzoek werd uitgevoerd tijdens het schooljaar 2013/2014. Hierbij zijn 71 scholen benaderd, waarvan vijf scholen te kennen hebben gegeven aan het onderzoek te willen deelnemen. De deelnemende scholen bevinden zich allen in de Randstad, namelijk in Vlaardingen, Dordrecht, Capelle aan den IJssel en Den Haag. De totale onderzoeksgroep omvat 329 leerlingen. De autochtone groep, dus leerlingen waarvan beide ouders in Nederland zijn geboren, omvat 172 participanten (95 jongens en 77 meisjes). De leeftijd varieert van 14 tot en met 18 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 15.43 ($SD = .93$). Alle leerlingen zitten op het VMBO, opgesplitst in theoretische leerweg (77.9%), gemengde leerweg (3.5%), kaderberoepsgerichte leerweg (12.2%) en basisberoepsgerichte leerweg (5.2%). Hiervan volgen er 43.6% het derde leerjaar en 56.4% het vierde leerjaar.

De allochtone groep, dus leerlingen waarvan een of beide ouders in Turkije of Marokko is geboren, omvat 157 participanten (75 jongen en 82 meisjes). Er is een allochtone groep gevormd bestaande uit Turkse en Marokkaanse leerlingen, omdat de Marokkaanse en Turkse leerlingen qua cultuur in grote lijnen met elkaar overeenkomen. Zo maken ze beiden deel uit van een collectivistische cultuur, waar het eigen belang en persoonlijke preferenties ondergeschikt zijn aan het groepsbelang (Robert & Wasti, 2002; Yamagishi, Jin, & Miller, 1998). Daarnaast lijken er ook nauwelijks verschillen te bestaan tussen beide groepen met betrekking tot de opvoeding, normen en waarden, sociale relaties en het welbevinden en vertrouwen (De Graaf, Kalmijn, Kraaykamp, & Monden, 2014). De leeftijd van de leerlingen bij de allochtone groep varieert van 12 tot en met 18 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 14.03 ($SD = 1.41$). Alle leerlingen zitten op het VMBO, opgesplitst in theoretische leerweg (27.4%), kaderberoepsgerichte leerweg (29.3%) en basisberoepsgerichte leerweg (42.7%). Hiervan volgen er 38.9% het eerste leerjaar, 17.8% het tweede leerjaar, 32.5% het derde leerjaar en 10.8% het vierde leerjaar.

Er is een significant verschil tussen de autochtone groep en de allochtone groep met betrekking tot de sociaal economische status, $t(328) = 9.21, p < .001$. De autochtone groep heeft een hogere SES ($M = 2.71, SD = .41$) dan de allochtone groep ($M = 2.29, SD = .42$).

Meetinstrumenten

Acht studenten van de masteropleiding Orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden, sectie Jeugdhulpverlening, hebben een vragenlijst samengesteld uit reeds bestaande

vragenlijsten. Een deel van de vragenlijst is in het schooljaar 2012-2013 vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands door masterstudenten aan de Universiteit Leiden aan de hand van een vertaal-terugvertaal protocol. De totale vragenlijst omvat 107 vragen met de volgende variabelen: schoolbetrokkenheid, discriminatie, etnische achtergrond, interculturele competentie, zelfbeeld, schoolcultuur, sociale steun en de opvoedingsstijl van de ouders. Voor het huidige onderzoek worden alleen de variabelen etnische achtergrond, schoolbetrokkenheid, zelfbeeld, sociale steun van de ouders en ouderbetrokkenheid meegenomen.

Etniciteit. De etnische achtergrond is achterhaald door middel van drie vragen over de afkomst van zowel de jongere als zijn/haar ouders. Een voorbeeld item is “In welk land is je moeder geboren?” (*Nederland, Suriname, Antillen, Marokko, Turkije en anders, namelijk...*). Op basis van de ingevulde antwoorden is vastgesteld welke leerlingen tot de allochtone groep behoren en welke leerlingen tot de autochtone groep. Leerlingen waarvan één of beide ouders in Turkije of Marokko is geboren, vormen samen de allochtone groep. Leerlingen waarvan beide ouders in Nederland geboren zijn vormen samen de autochtone groep.

Schoolbetrokkenheid. De schoolbetrokkenheid is gemeten aan de hand van de School Engagement Scale (SES; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005). Deze schaal meet de mate waarin jongeren zich betrokken voelen bij school. De SES bestaat uit zestien items met een vierpunts Likert schaal (*bijna nooit, soms, meestal en altijd*). De schaal is op te delen in gedragsmatige schoolbetrokkenheid (vijf items), emotionele schoolbetrokkenheid (vijf items) en cognitieve schoolbetrokkenheid (zes items). Voor de statistische analyses zal gewerkt worden met de totaalscore van de variabele schoolbetrokkenheid. Een voorbeelditem van gedragsmatige schoolbetrokkenheid is “Ik houd me aan de regels op school”. Een voorbeelditem van emotionele schoolbetrokkenheid is “Ik ben enthousiast over het werk op school”. Een voorbeelditem van cognitieve schoolbetrokkenheid is “Als ik een boek lees, stel ik mezelf vragen om er zeker van te zijn dat ik begrijp waar het over gaat”. De interne consistentie was goed (Cronbach’s $\alpha = .84$). Negatieve items zijn omgeschaald naar positieve items (item 46, 49, 50, 59 en 60), waarna een gemiddelde score van de totale schoolbetrokkenheid per leerling is berekend. Een hoge score indiceert een grote mate van schoolbetrokkenheid.

Zelfbeeld. De variabele zelfbeeld is gemeten middels de Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE; Rosenberg, 1965). De schaal meet de wijze waarop de scholieren naar zichzelf kijken. De vragenlijst bestaat uit 10 items in de vorm van stellingen met een vijfpunts Likert schaal (*helemaal mee oneens/gedeeltelijk mee oneens/weet ik niet/gedeeltelijk mee eens/helemaal*

mee eens). Een voorbeelditem is ‘Over het algemeen ben ik tevreden met mezelf’. De interne consistentie was goed (Cronbach’s $\alpha = .87$). Uit onderzoek blijkt dat de construct en convergente validiteit van de schaal ook goed is (Rosenberg, 1965). Een hoge totaalscore is indicatief voor een meer positieve globale zelfwaardering.

Ouderlijke (Sociale) steun. De sociale steun vanuit de ouders is gemeten door middel van de Student Perceived Availability of Social Support Questionnaire (SPASSQ; Vedder, Boekaerts, & Seegers, 2005). Deze schaal omvat de sociale steun van ouders, docenten en klasgenoten. In het huidig onderzoek is alleen de subschaal sociale steun van ouders meegenomen. De schaal bestaat uit negen items met per vraag een vierpunts Likertschaal (*bijna nooit, niet vaak, best vaak en heel vaak*). De schaal is op te delen in emotionele steun (drie items) en educatieve ondersteuning (zes items). Een voorbeelditem van emotionele steun van ouders, docenten en klasgenoten is: “Als je je blij voelt, met wie kun je daar dan over praten?”. De interne consistentie van emotionele steun van ouders was goed (Cronbach’s $\alpha = .81$). Een voorbeelditem van educatieve ondersteuning van ouders, docenten en klasgenoten is: “Als je hulp nodig hebt bij je huiswerk, aan wie kun je dan hulp vragen?”. De interne consistentie van educatieve ondersteuning van ouders was ook goed (Cronbach’s $\alpha = .84$), net als de totale interne consistentie van de schaal sociale steun van ouders (Cronbach’s $\alpha = .86$). Er is een gemiddelde score van de totale sociale steun per leerling berekend. Een hoge score indiceert een grote mate van sociale steun. De SPASSQ is in het onderzoek van Vedder, Boekaerts en Seegers (2005) gebruikt en de validiteit van dit instrument kan als voldoende worden beschouwd.

Ouderbetrokkenheid. De ouderbetrokkenheid is gemeten aan de hand van een onderdeel uit de door Stewart (2007) ontworpen vragenlijst. Het onderdeel ‘Parent–child discussion’ is door de aan dit onderzoek deelnemende masterstudenten vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. De schaal meet in hoeverre de ouders betrokken zijn bij schoolzaken van de jongere, met onderwerpen als ‘vakkenkeuze’, ‘activiteiten op school’ en ‘dingen die de jongere op school geleerd heeft’. De schaal bestaat uit drie items met een driepunts Likertschaal (*nooit, soms en vaak*). Een voorbeelditem van ouderbetrokkenheid is “Hoe vaak praat jij met je ouders over je vakkenkeuze of het kiezen van onderwerpen voor werkstukken voor school?”. De interne consistentie was redelijk (Cronbach’s $\alpha = .72$). Er is een gemiddelde score van ouderbetrokkenheid per leerling berekend. Een hoge score indiceert een grote mate van ouderbetrokkenheid.

Procedure

De vijf scholen die hebben ingestemd om deel te nemen, hebben “informed consent” brieven van de studenten ontvangen. De scholen hebben de brieven uitgedeeld aan de mogelijk deelnemende jongeren, die deze aan hun ouders moesten afgeven. In deze brief werden ouders op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek. Tevens konden zij de studenten via deze brief op de hoogte stellen indien zij niet wilden dat hun kind zou deelnemen aan het onderzoek. Het afnemen van de vragenlijsten vond plaats tijdens reguliere lesuren, van 40 of 50 minuten. Voorafgaand aan de afname hebben de studenten de leerlingen geïnformeerd over de vragenlijst, het doel van het onderzoek en de anonimiteit van de leerlingen binnen het onderzoek. Na deze uitleg zijn de vragenlijsten ingevuld door de leerlingen die deel mochten nemen van hun ouders. Na het invullen van de vragenlijst werd bij de inlevering aan de leerlingen toestemming gevraagd om te controleren of alles was ingevuld. Als er geen toestemming werd gegeven, werd de vragenlijst niet gecontroleerd. Indien de toestemming wel werd verleend, werd bij missende antwoorden de desbetreffende leerling gevraagd om deze alsnog in te vullen. Tijdens de afnames waren twee studenten en de docent van de desbetreffende klas aanwezig.

Analyses

Voorafgaand aan het toetsen van de hypothesen is de data geïnspecteerd. De eerste onderzoekshypothese (*‘De autochtone leerlingen zijn meer school betrokken’*) is getoetst met behulp van een t-toets voor onafhankelijke steekproeven. De t-toets zal aangeven of er een verschil bestaat tussen de gemiddelden van autochtone leerlingen en allochtone leerlingen met betrekking tot de mate van schoolbetrokkenheid. Hierbij dienen aan de aannames van aselechte steekproeftrekking en normaliteit te worden voldaan. De tweede onderzoekshypothese (*‘Zowel bij de autochtone als de allochtone leerlingen wordt een positieve relatie verwacht tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid’*) en de derde onderzoekshypothese (*‘Zowel bij de autochtone als de allochtone leerlingen zijn educatieve ondersteuning, emotionele ondersteuning en ouderbetrokkenheid voorspellers van de schoolbetrokkenheid’*) zullen door middel van een multipele regressie worden getoetst worden. Een multipele regressieanalyse toetst of twee of meer onafhankelijke numerieke variabelen een verband hebben met een numerieke afhankelijke variabele (Field, 2009). Aan de volgende aannames van de regressieanalyse dient te worden voldaan: de variabelen zijn normaal verdeeld; er is een lineaire relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele; de residuen zijn normaal verdeeld met een gemiddelde van 0 (normal probability plot) en er is een homogene spreiding

van de residuen (homoscedasticiteit). Verder mag er geen sprake zijn van (multi)collineariteit, waarbij er een sterke correlatie bestaat tussen de twee onafhankelijke variabelen. Een significantieniveau van $\alpha = 0.05$ is bij alle toetsen aangehouden.

Resultaten

Data analyse

De data is door middel van een univariate en bivariate data analyse geïnspecteerd op normaliteit, missende waarden en uitbijters van de variabelen. De resultaten van de univariate data inspectie zijn weergegeven in Tabel 1.

Uit de tabel kan worden opgemaakt dat de variabele schoolbetrokkenheid zowel voor de autochtone ($M = 2.65$, $SD = .40$) als de allochtone groep ($M = 2.93$, $SD = .49$) normaal verdeeld is. Daarnaast zijn de variabelen ouderbetrokkenheid en educatieve ondersteuning ook voor beide groepen normaal verdeeld. De gestandaardiseerde skewness en kurtosis van beide variabelen bevindt zich namelijk tussen de 3 en de -3, wat wijst op een normale verdeling van beide variabelen. Deze bevindingen worden tevens door de Q-Q plot ondersteund. De punten bevinden zich namelijk dicht bij de lijn van een normale verdeling.

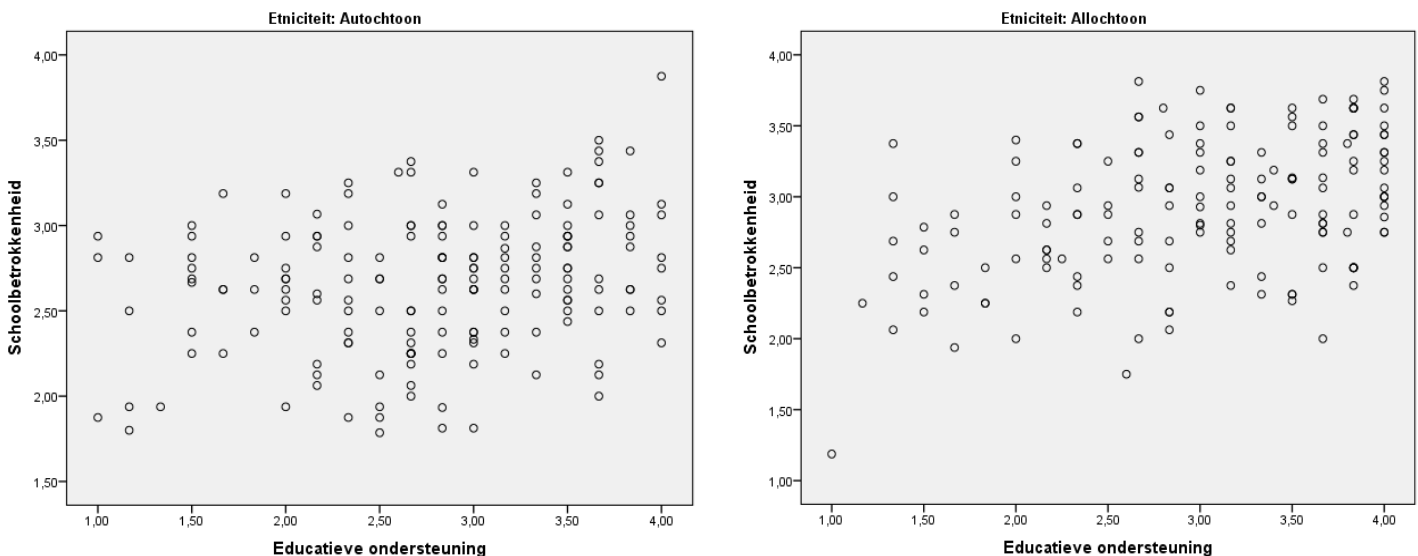
Tabel 1

Univariate data inspectie

Variabelen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ZKurtosis</i>	<i>ZSkewness</i>	Missing	Uitbijters
<u>Autochtonen</u>						
Schoolbetrokkenheid	2.65	.40	-0.33	-0.43	0	0
Zelfbeeld	3.86	.90	-1.00	-3.59	0	1
Emotionele steun	3.34	.79	1.21	-6.10	1	3
Educatieve ondersteuning	2.79	.76	-1.44	-2.28	0	2
Ouderbetrokkenheid	2.22	.52	-1.80	-1.22	0	3
<u>Allochtonen</u>						
Schoolbetrokkenheid	2.93	.49	0.04	-1.98	0	0
Zelfbeeld	3.77	.74	-2.81	-1.00	0	1
Emotionele Steun	3.36	.86	1.07	-6.41	1	5
Educatieve ondersteuning	2.99	.80	-1.69	-2.87	1	0
Ouderbetrokkenheid	2.30	.57	-0.77	-2.86	0	0

De variabele zelfbeeld is alleen bij de autochtone leerlingen niet normaal verdeeld ($M = 3.86, SD = .90$). Emotionele steun is zowel bij de autochtone ($M = 3.34, SD = .79$) als bij de allochtone groep ($M = 3.36, SD = .86$) niet normaal verdeeld. Deze variabelen kennen een lichte scheve verdeling naar links, wat erop wijst dat er meer hogere scores zijn behaald op de variabelen. Gekeken is of er uitbijters zijn bij de variabele zelfbeeld. Het verwijderen van de uitbijters blijkt echter geen invloed te hebben op de scheve verdeling. Emotionele steun kent een flinke scheve verdeling naar links. Gekeken is of de variabele ook uitbijters heeft. Wanneer de uitbijters verwijderd worden blijft de variabele een scheve verdeling hebben en treedt er weinig verandering op. Er is besloten om de uitbijters toch mee te nemen in de analyses, omdat de verdeling van de variabele emotionele steun zodanig scheef verdeeld is dat een normale verdeling moeilijk te realiseren is. Gezien ook de grootte van de steekproef is besloten om ondanks de niet-normaliteit van de drie variabelen de statistische analyses toch uit te voeren met de responsvariabele schoolbetrokkenheid. De invloed van niet-normaliteit bij een grote steekproef is namelijk beperkt (Field, 2009).

Verder is middels een bivariate data inspectie gekeken naar de onderlinge samenhang tussen alle variabelen. Op basis van scatterplots blijkt een licht positief verband te bestaan tussen de schoolbetrokkenheid en educatieve ondersteuning, zoals te zien in Figuur 1. Voor de overige variabelen is vrijwel geen patroon te zien.



Figuur 1.

Scatterplot educatieve ondersteuning-schoolbetrokkenheid van de autochtone en allochtone groep

Met het oog op de bivariate data inspectie is naast de scatterplots ook een correlatiematrix aangemaakt voor alle variabelen die in het huidige onderzoek zijn gebruikt. Deze correlatiematrix is weergegeven in Tabel 2. Opvallend aan de correlaties is dat het allemaal positieve verbanden zijn. Met uitzondering van de correlatie tussen schoolbetrokkenheid en zelfbeeld zijn de verbanden daarnaast ook significant. Ten slotte is ook gekeken naar de verdeling van de residuen over de schoolbetrokkenheid. De verdeling blijkt redelijk normaal verdeeld, de residuen bevinden zich over het gehele vlak van de scatterplot.

Tabel 2

Bivariate correlatie tussen schoolbetrokkenheid, zelfbeeld, emotionele steun, educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid

Variabelen	Zelfbeeld	Emotionele steun	Educatieve ondersteuning	Ouderbetrokkenheid
Schoolbetrokkenheid	.095	.157**	.366**	.299**
Zelfbeeld	-	.249**	.164**	.179**
Emotionele steun	-	-	.556**	.445**
Educatieve ondersteuning	-	-	-	.431**
Ouderbetrokkenheid	-	-	-	-

** Significant $p < 0.05$

Schoolbetrokkenheid van autochtone en allochtone jongeren

Ten eerste zal er gekeken worden naar de schoolbetrokkenheid onder de autochtone en allochtone leerlingen en of hier een verschil in bestaat. Hierbij zal de eerste onderzoeksvraag, *hoe ziet de schoolbetrokkenheid onder de autochtone leerlingen en allochtone leerlingen er uit en in hoeverre verschillen beide groepen van elkaar?*, beantwoord worden aan de hand van een t-toets voor onafhankelijke steekproeven. Uit de t-toets blijkt dat de Levene's Test significant is ($p = .006$). Het resultaat van de t-test is hiermee $t(301.41) = -5.48$, $p < 0.05$. De Cohen's d van dit effect is -0.63, wat een middelgroot effect betekent. Er is dus een significant verschil in de mate van schoolbetrokkenheid tussen autochtone leerlingen ($M = 2.66$, $SD = 0.40$) en allochtone ($M = 2.93$, $SD = 0.49$) leerlingen. De Cohen's d van dit verschil is -0.65. Het gemiddelde van schoolbetrokkenheid is bij de allochtone leerlingen hoger dan het gemiddelde bij de autochtone leerlingen. Hiermee kan worden opgemerkt dat de schoolbetrokkenheid onder allochtone leerlingen hoger is dan onder autochtone leerlingen.

Schoolbetrokkenheid en zelfbeeld

Ten tweede is ook gekeken naar de samenhang tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid met als onderzoeksvraag: *Is er een samenhang tussen de schoolbetrokkenheid en het zelfbeeld bij autochtone en allochtone leerlingen?* Deze vraag is door middel van een multiële regressie analyse onderzocht en beantwoord. Hierbij is etniciteit als moderator meegenomen. De variabele zelfbeeld is gecentreerd en van de variabele etniciteit is een dummyvariabele aangemaakt (1 = allochtonen, 0 = autochtonen). Vervolgens is er ook een interactieterm aangemaakt van zelfbeeld en etniciteit. Allereerst is er gekeken naar het hoofdeffect van het zelfbeeld op de schoolbetrokkenheid. Daarna is gekeken in hoeverre etniciteit hierbij een verschil maakt.

De correlatiecoëfficiënt geeft aan welk percentage van de variantie in de afhankelijke variabele schoolbetrokkenheid verklaard wordt door de onafhankelijke variabele zelfbeeld. Het model als geheel blijkt significant te zijn; $R^2 = .10$, $F(2, 326) = 17.65$, $p < .001$. Dit betekent dat het zelfbeeld een significante samenhang kent met de schoolbetrokkenheid $\beta = .11$, $t(328) = 2.09$, $p = .04$. Vervolgens is gekeken of etniciteit een verschil maakt in de samenhang tussen de schoolbetrokkenheid en het zelfbeeld. Uit de analyse is gebleken dat er geen interactie bestaat tussen etniciteit en het zelfbeeld met betrekking tot de schoolbetrokkenheid, $\beta = .47$, $t(328) = 1.84$, $p = .07$. Dit betekent dat zowel voor de autochtonen als de allochtonen het zelfbeeld de schoolbetrokkenheid significant verklaard.

Schoolbetrokkenheid, ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid

Ten slotte is als laatste gekeken of schoolbetrokkenheid kan worden voorspeld door emotionele steun, educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid en of autochtone en allochtone leerlingen wat dit betreft verschillen. Dit wordt nagegaan aan de hand van een multiple regressieanalyse. Allereerst is het van belang om na te gaan of er sprake is van multicollineariteit tussen de onafhankelijke variabelen in het model. Multicollineariteit duidt op een sterke samenhang tussen onafhankelijke variabelen, waardoor het moeilijk wordt te onderscheiden welke van de variabelen precies invloed heeft (Field, 2009). Er is gecontroleerd op multicollineariteit door middel van Pearson R-correlaties tussen de onafhankelijke variabelen, VIF-waarden en Tolerance. Een correlatie hoger dan .80 kan duiden op multicollineariteit. Bij geen van de correlaties tussen de onafhankelijke variabele is hier echter sprake van, zoals valt af te leiden uit Tabel 3. Verder liggen de VIF-waarden allemaal rond de 1. Er is derhalve geen sprake van multicollineariteit.

Etniciteit is als moderator meegenomen en een dummyvariabele van aangemaakt (1 = allochtonen, 0 = autochtonen). De variabelen emotionele steun, educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid zijn gecentreerd. Vervolgens zijn er interactietermen aangemaakt van emotionele steun en etniciteit, educatieve ondersteuning en etniciteit, en ouderbetrokkenheid en etniciteit. Eerst is eerst er gekeken naar de hoofdeffecten van de onafhankelijke variabelen. Daarna is gekeken of de etniciteit van de leerlingen een verschil maakt in de relatie tussen de onafhankelijke variabelen (emotionele steun, educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid) en de afhankelijke variabele (schoolbetrokkenheid).

Wanneer gekeken wordt naar de resultaten van de multi-pele regressie blijkt dat het algeheel model significant is, $R^2 = .24$, $F(3, 318) = 4.01$, $p = .008$. Wanneer gekeken wordt naar de variabelen afzonderlijk kan worden opgemerkt dat ouderbetrokkenheid een significante samenhang kent met de schoolbetrokkenheid, $\beta = .19$, $t(328) = 3.34$, $p = .001$. In deze samenhang is geen significant verschil gevonden tussen autochtonen en allochtonen. Voor beide groepen geldt dat een toename in de ouderbetrokkenheid samengaat met een toename in de schoolbetrokkenheid.

Tabel 3

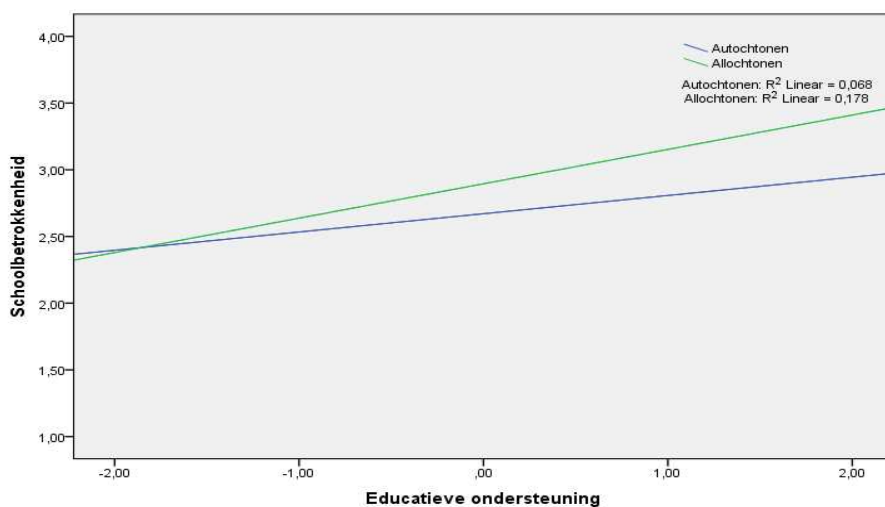
Regressie analyse emotionele steun, educatieve ondersteuning, ouderbetrokkenheid en etniciteit op schoolbetrokkenheid.

Variabelen	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Zero-order</i>	<i>VIF</i>
(Constant)	2.67	.03		86.30	<.001		
Ouderbetrokkenheid	.16	.05	.19	3.34	.001	.30	1.33
Emotionele Steun	-.05	.03	-.09	-1.39	.17	.17	1.57
Educatieve ondersteuning	.17	.04	.30	4.79	<.001	.36	1.57
Etniciteit (a)	.21	.05	.23	4.60	<.001	-.28	1.02
Ouderbetrokkenheid*Etniciteit	-.18	.10	-.15	-1.88	.06	.17	2.80
Emotionele steun*Etniciteit	-.10	.07	-.13	1.43	.16	.10	3.26
Educatieve ondersteuning*Etniciteit	.24	.07	.28	3.27	.001	.33	3.16

(a) Referentie voor etniciteit is autochtoon.

Verder kan uit Tabel 3 worden opgemerkt dat emotionele steun geen significante relatie heeft met de schoolbetrokkenheid, zowel bij de autochtonen als bij de allochtonen.

Tussen educatieve ondersteuning en schoolbetrokkenheid is een significante samenhang gebleken, $\beta = .30$, $t(328) = 4.79$, $p < .001$. In deze samenhang zijn er echter wel etnische verschillen gebleken, $\beta = .28$, $t(328) = 3.27$, $p = .001$. Tussen de autochtone en de allochtone groep is er een significant verschil gebleken in de mate dat educatieve ondersteuning de schoolbetrokkenheid voorspelt. Zoals uit Figuur 2 valt op te merken is de samenhang tussen educatieve ondersteuning en schoolbetrokkenheid groter bij de allochtone leerlingen ten opzichte van de autochtone leerlingen.



Figuur 2

Lijngrafiek educatieve ondersteuning en schoolbetrokkenheid gesplitst naar allochtone en autochtone leerlingen.

Op basis van de resultaten van de regressie analyse is het zowel voor de autochtone als voor de allochtone groep aannemelijk dat wanneer de ouderbetrokkenheid en educatieve ondersteuning toenemen ook de schoolbetrokkenheid toeneemt. Voor de allochtone groep is de samenhang tussen educatieve ondersteuning en schoolbetrokkenheid hoger dan dat van de van de autochtone groep. De variabele emotionele steun voorspelt bij beide groepen de schoolbetrokkenheid niet.

Discussie

De schoolbetrokkenheid bij autochtone en allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs is bestudeerd in relatie tot zelfbeeld, ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid.

Hierbij is ten eerste gekeken naar de schoolbetrokkenheid van de autochtone en allochtone leerlingen. Vervolgens is de samenhang tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid van deze twee groepen leerlingen bestudeerd. Ten slotte is ook gekeken naar in hoeverre ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid de schoolbetrokkenheid van beide groepen verklaren.

De eerste verwachting was dat de autochtone leerlingen meer schoolbetrokkenheid zullen tonen dan de allochtone leerlingen. Zo is namelijk het percentage vroegtijdige schoolverlaters in het schooljaar 2011-2012 van Turkse en Marokkaanse afkomst ruim twee keer zo hoog als onder autochtone leerlingen, zoals gebleken uit de cijfers van Aanval op schooluitval (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Uit de resultaten van het huidige onderzoek is echter gebleken dat allochtone leerlingen gemiddeld hoger hebben gescoord op schoolbetrokkenheid en zodoende meer school betrokken zijn dan de autochtone leerlingen. Dit is een opmerkelijke bevinding, echter niet onbekend. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat sommige allochtonen (voornamelijk eerste generatie allochtonen), ondanks een lagere sociaal economische status, het beter doen op school dan hun autochtone leeftijdgenoten (Berry, et al. 2006). Dit fenomeen staat ook wel bekend als het ‘migrantenparadox’ (Garcia-Coll, 2005). De huidige bevindingen met betrekking tot de schoolbetrokkenheid van autochtone en allochtone leerlingen ondersteunen het fenomeen van het ‘migrantenparadox’ ook. Verscheidene factoren, zowel op individueel, familie, en omgevingsniveau, blijken samen te hangen met de positieve uitkomsten bij het migrantenparadox (García Coll et. al., 2012). Een hoge motivatie om het goed te doen op school, een positief zelfbeeld, leven tussen twee culturen, familiebanden en –verplichtingen, en hoge verwachtingen van de ouders ten opzichte van het onderwijs van hun kind zijn allen factoren die kunnen bijdragen aan de positieve uitkomsten bij het migrantenparadox. Zo vonden Vedder, Boekearts en Seegers (2005) in hun onderzoek dat Turkse en Marokkaanse leerlingen hogere niveaus van motivatie voor school rapporteerden dan en evenveel school gerelateerde problemen rapporteerden als de autochtone leerlingen. Van Geel (2009) vond weer dat vooral cultuurbehoud, de gedrevenheid om het voor je familie goed te doen, een beschermende factor blijkt te zijn voor allochtone jongeren met een lage sociaal economische status om het goed te doen op school. Fuligni (1998) suggereert de toewijding van allochtone leerlingen aan hun onderwijs als een mogelijke verklaring voor de positieve uitkomsten. Allochtone leerlingen met een lage sociaal economische status zijn gemotiveerd en toegewijd om het goed te doen op school opdat hun status zal verbeteren. Wellicht ervaren de allochtone leerlingen in het huidige onderzoek soortgelijke attitudes ten opzichte van hun onderwijs

gezien ook hun lagere sociaal economische status en tonen hierdoor meer schoolbetrokkenheid.

De tweede verwachting van het huidige onderzoek was dat het zelfbeeld zowel onder de autochtone leerlingen als de allochtone leerlingen een positieve samenhang zal tonen met de schoolbetrokkenheid. Deze verwachting was gebaseerd op literatuur die erop wijst dat een sterk zelfbeeld samenhangt met meer schoolbetrokkenheid (Green et al., 2012; Raufelder, Sahabandu, Martínez, & Escobar, 2013) en een zwak zelfbeeld met schooluitval en minder schoolbetrokkenheid (Reis & McCoach, 2000; Rumberger, 1995). In lijn met de hypothese is uit de resultaten van het huidige onderzoek gebleken dat zowel bij de autochtone als de allochtone leerlingen het zelfbeeld een belangrijke rol speelt bij de schoolbetrokkenheid. Klaarblijkelijk bestaat er zowel bij de autochtone als de allochtone leerlingen een positieve relatie tussen het zelfbeeld en de schoolbetrokkenheid. Geconcludeerd kan worden dat leerlingen met een sterk zelfbeeld meer school betrokken zijn dan leerlingen met een zwak zelfbeeld. Zodoende is tweede hypothese van het huidige onderzoek dan ook bevestigd.

De laatste verwachting was dat emotionele steun, educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid bij zowel de autochtone als de allochtone leerlingen de schoolbetrokkenheid zal verklaren. Ouderlijke en familiale attitudes ten opzichte van onderwijs en leren is door talloos onderzoek van groot belang gebleken voor de schoolbetrokkenheid en schooluitval. Leerlingen waarvan de ouders betrokkenheid tonen bij schoolse en persoonlijke situaties lijken meer schoolsucces te hebben, waaronder minder blijven zitten, minder schooluitval, hogere slagingspercentages en hogere toets cijfers (Barnard, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001; Fan & Chen, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Craft, 2003; Trusty, 1999). In het huidige onderzoek is gebleken dat emotionele steun noch bij de autochtone noch bij de allochtone leerlingen de schoolbetrokkenheid voorspelt. Chohan en Khan (2010) suggereren hier een mogelijke verklaring voor, namelijk dat leerlingen emotionele steun zoeken bij de ouders wanneer zij problemen ervaren op school. Dit fenomeen wordt ook wel emotiegerichte coping ('emotion-focused coping') genoemd in de coping literatuur. Emotiegerichte coping omvat alle activiteiten om de reactie op een stressvolle situatie te veranderen (Doron, Stephan, Maiano, & Le Scanff, 2011). Zo vond Repetti (1996) dat leerlingen meer emotionele steun eisen van hun ouders wanneer ze op school tegen problemen aanlopen, zoals het behalen van lage cijfers of moeilijkheden met schoolwerk. De leerlingen in het huidige onderzoek laten een hoge schoolbetrokkenheid zien. Dit kan mogelijk betekenen dat ze tegen weinig school gerelateerde problemen aanlopen, waardoor ze hier ook weinig emotionele steun voor zoeken bij hun ouders. Educatieve

ondersteuning en ouderbetrokkenheid blijken daarentegen de schoolbetrokkenheid van autochtone leerlingen en allochtone leerlingen wel te verklaren. Beide groepen verschillen verder niet van elkaar wat betreft de relatie tussen de ouderbetrokkenheid en de schoolbetrokkenheid. Leerlingen waarvan de ouders betrokken zijn bij de schoolse activiteiten laten meer schoolbetrokkenheid zien dan leerlingen die weinig of geen ouderbetrokkenheid rapporteren. Met betrekking tot educatieve ondersteuning is er wel een verschil gevonden tussen beide groepen, met een grotere samenhang tussen educatieve ondersteuning van ouders en schoolbetrokkenheid bij de allochtone leerlingen. Allochtone leerlingen lijken dus meer te hebben aan educatieve ouderondersteuning dan hun autochtone leeftijdsgenoten. Dit kan mogelijk te maken hebben met de relatie die allochtone leerlingen met hun families hebben. In tegenstelling tot autochtonen die in een westerse cultuur opgroeien, waar het individualisme een belangrijk aspect van is, kennen niet-westerse allochtonen, zoals Turken en Marokkanen, een cultuur waar de familieverplichtingen een grote rol spelen. Het goed doen op school zien ze als een van deze belangrijke familieverplichting, omdat ze op deze wijze later een goedbetaalde baan kunnen krijgen en zodoende goed voor hun familie kunnen zorgen (Van Geel & Vedder, 2011). Allochtone ouders geloven namelijk dat het volgen van onderwijs een van de belangrijkste manieren is voor hun kinderen om hun status in het leven te verbeteren (Cakiroglu, 2004). Veel van deze ouders zullen dan ook hun kinderen aanmoedigen en ondersteunen om zoveel mogelijk te profiteren van het onderwijs. Op het moment dat ouders dus educatieve ondersteuning bieden, kunnen de kinderen een gevoel van verplichting ontwikkelen tegenover hun ouders om het goed te doen op school. Het bieden van educatieve ondersteuning kan zodoende tot meer schoolbetrokkenheid leiden bij de allochtone leerlingen. In het licht van de gevonden resultaten wordt hiermee de derde verwachting deels aangenomen, alleen educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid zijn immers gevonden positief gerelateerd te zijn aan de schoolbetrokkenheid bij zowel de autochtone als de allochtone leerlingen.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen. De steekproef van het huidige onderzoek is verworven vanuit scholen in de Randstad van Nederland. Dit betekent dat er geen leerlingen zijn meegenomen vanuit de landelijke omgeving. De werving van de steekproef is verder ook niet aselekt. In vervolgonderzoek kan hier rekening mee worden gehouden door een steekproef te werven door heel Nederland.

Daarnaast dient er ook rekening te worden gehouden met sociaal wenselijk gedrag van de participanten. De vragenlijst die in het huidig onderzoek is gebruikt kan worden gezien als een vorm van zelfrapportage, de leerling geeft namelijk zijn mening op een bepaalde vraag. Het gevaar dat hierbij kan ontstaan is het sociaal wenselijk beantwoorden van de vragen. Dit is een veelvoorkomende bias van vragenlijsten (Mersman & Shultz, 1997). Dit kan voor een vertekend beeld zorgen bij de gemiddelden van de betreffende variabelen.

Verder is het van belang om te realiseren dat de gebruikte analyses geen causaliteit aantonen. De gevonden resultaten duiden alleen op een samenhang tussen de variabelen. Hierdoor blijft het onduidelijk welke variabele de oorzaak is en welke het gevolg. Zo kan in het licht van huidig onderzoek niet worden gesteld dat educatieve ondersteuning bij allochtone leerlingen leidt tot meer schoolbetrokkenheid. Een grotere schoolbetrokkenheid kan ook betekenen dat ouders meer inzet zullen tonen om hun kind educatief te steunen.

Hoewel het huidige onderzoek laat zien dat ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid positief gerelateerd zijn aan de schoolbetrokkenheid van autochtone en allochtone leerlingen blijft de specifieke aard van deze relatie onduidelijk. De schoolbetrokkenheid van leerlingen wordt door verscheidene personen, processen en instituties beïnvloedt (Desforges & Abouchaar, 2003). Ouders, andere familieleden, vrienden, woonomgeving, schoolklimaat, de eigenschappen van de leerling zelf (zoals temperament, zelf monitoring) en andere entiteiten zijn allen factoren die de schoolbetrokkenheid en schoolsucces van een leerling vorm kunnen geven. In het licht van deze complexiteit is het van belang om te realiseren dat het vaststellen van de impact van een van de voorgenoemde factoren dient te geschieden met het bewustzijn dat de andere factoren ook van invloed zijn. Desondanks laten de resultaten van het huidige onderzoek zien dat zowel de autochtone als de allochtone leerlingen met een sterk zelfbeeld meer school betrokken zijn, en dat ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid ook bij beide groepen gerelateerd is aan een hogere mate van schoolbetrokkenheid.

Implicaties

De resultaten van het huidig onderzoek suggereren dat educatieve ondersteuning, ouderbetrokkenheid en schoolbetrokkenheid positief met elkaar samenhangen. Hoe meer educatieve ondersteuning en ouderbetrokkenheid, hoe groter de schoolbetrokkenheid bij de autochtone en allochtone leerlingen. Met betrekking tot emotionele steun is het van belang na te gaan in hoeverre de leerlingen hier doorgaans belang aan hechten. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen veelal emotionele steun zoeken bij ouders wanneer ze tegen problemen aanlopen.

Met betrekking tot het vergroten van de schoolbetrokkenheid en het verminderen van schooluitval kan, met inachtneming van de resultaten in het huidige onderzoek, worden voorgesteld om interventies en hulpverlening in te zetten voor leerlingen die zich richten op het stimuleren van een positief zelfbeeld, ouderlijke steun en ouderbetrokkenheid. Een positief zelfbeeld kan bijvoorbeeld gestimuleerd worden door een positief schoolklimaat, realistische verwachtingen te hebben van het kind en onderwijs, het bemoedigen en prijzen van goede schoolresultaten en een grotere ouderbetrokkenheid bij de leerervaringen van het kind. Ouders spelen immers een belangrijke rol in het zelfbeeld van een kind (De Vos-van der Hoeven, 1999). Het vergroten van de ouderbetrokkenheid en ouderlijke steun kan door een betere communicatie met school te hebben (e.g. over vooruitgang en welbevinden, verwachtingen van elkaar ten opzichte van het kind), ouders meer te informeren over de schoolervaringen en schoolprestaties en vice versa, onderwijsondersteuning thuis bespreekbaar maken en vergroten (helpen met huiswerk, uitleg bieden, bespreken van schoolresultaten met het kind) en organiseren van themabijeenkomsten rondom opvoeding en emotionele steun opdat ouders niet alleen voorlichting krijgen over hoe te helpen bij schooltaken, maar ook hoe het kind emotioneel te steunen en het welbevinden op school te stimuleren (Landelijk steunpunt brede scholen, 2012). De meeste baat heeft de leerling bij een goede communicatie en samenwerking tussen school en ouders (Flenge, 2007). In het onderzoeksrapport van Flenge (2007) wordt echter gesteld dat ouders in zowel het primair als het voortgezet onderwijs over het algemeen ontevreden zijn over de samenwerking tussen de school en de ouders, met geringe communicatie, gebrek aan dialoog en tekortschietende samenwerking als de redenen. Vooral allochtone ouders blijken gevoelens van incompetentie te hebben in het contact met leerkrachten. De scholen geven weer aan dat ouders zich te weinig laten zien op school. Volgens Booijsink (2007) is de omvang van de huidige communicatie tussen de school en de ouders te beperkt om daadwerkelijk te kunnen spreken van partnerschap tussen de twee. Het blijkt dat er op de meeste scholen nauwelijks een uitgewerkt beleid met betrekking tot ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie bestaat, die daarnaast ook zichtbaar is in de schoolpraktijk. Hierdoor ontbreekt het de professionals en de ouders aan een duidelijk kader waarbinnen de communicatie op school kan plaatsvinden. In het licht van deze bevindingen is het voor leerlingen met een verhoogd risico op lage schoolbetrokkenheid en schooluitval van groot belang dat de communicatie tussen de school en ouders helder en goed verloopt. Het ontwikkelen van interventies gericht op het verbeteren en optimaliseren van contact en samenwerking tussen de school en de ouders is hier een passende maatregel voor.

Literatuurlijst

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of High School dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309–320.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
- 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.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European-American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523–542.
- Beauvais, F., Chavez, E., Oetting, E. R., Deffenbacher, J., & Cornell, G. R. (1996). Drug use, violence, and victimization among White American, Mexican American, and American Indian dropouts, students with academic problems, and students in good academic standing. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 292–299.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness-Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229–299.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Brutsaert, H. (2001). *Co-educatie. Studiekansen en kwaliteit van het schoolleven*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437–1452.

- Cakiroglu, Sukran (2004). *Parental involvement and expectations: Comparison study between immigrant and American-borns*. Geraadpleegd op http://www.utdallas.edu/scimathed/resources/SER/SCE5308_s04/PARENTAL_INVOLVEMENT_EXPECTATIONSC.pdf
- Centraal bureau voor de statistiek (2012). *Minder voortijdige schoolverlaters*. Geraadpleegd op <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/levensloop/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-voortijdig-schoolverlaters-dns-pub.htm>
- Chohan, B. I., & Khan, R. M. (2010). Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(1), 14–26.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Psychology*, 94, 95–120.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608–630.
- De Graaf, P. M., Kalmijn, M., Kraaykamp, G., & Monden, C. W. S. (2011). Sociaal-culturele verschillen tussen Turken, Marokkanen en autochtonen: Eerste resultaten van de Nederlandse LevensLoop Studie (NELLS). *Bevolkingstrends, Statistisch kwartaalblad over de demografie van Nederland*, 59, 64–71.
- Dennis, J. M., Phinney, J.S., & Chuateco, L. I. (2005). The Role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223–236.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- De Vos-van der Hoeven, T. (1999). *Het zelfbeeld van kinderen Opvoedadvies.nl*. Geraadpleegd op <http://www.opvoedadvies.nl/zelfbeeld.htm>
- Doron, J., Stephan, Y., Maiano, C., & Le Scanff, C. (2011). Motivational predictors of coping with academic examination. *The Journal of Social Psychology*, 151(1), 87–104.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95–113.
- Epstein, J. L. (1991). Effects of students' achievement of teacher practices of parent involvement. In S.B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Vol. 5*.

- Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261–276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181–194.
- Fan, X., & Chen, M. (1999). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, CA. ED430048.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England : SAGE
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–42.
- Flengte, E. (2007). Ouderbetrokkenheid bij school ontstaat niet vanzelf. Een inventarisatie van de behoefte aan dienstverlening van de school en van onderwijsorganisaties aan de ouders. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Frey, N. (2005). Retention, social promotion, and academic redshirting: What do we know and need to know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332–346.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 261–273.
- Fulgini, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 99-103.
- Garcia Coll, C. T. (2005). *The immigrant paradox: Critical factors in Cambodian students' success*. Paper presented at Biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Atlanta, GA.
- Garcia Coll, C.T., Patton, F., Marks, A., Dimitrova, R., Yang, R., Suarez, G. A., & Patricio, A. (2012). Understanding the Immigrant Paradox in youth: Developmental and contextual

- considerations. In A. S. Masten, K. Liebkind, D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 159-180). New York: Cambridge University Press.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74–83.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.. Geraadpleegd op <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/Reports.html>
- Ghazvinia, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1034–1039.
- Glanvill, J. L. & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*(6), 1019–1041.
- Gray-Little, B., Williams, V. S. L., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 443–451.
- 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*(5), 1111–1122.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763.
- Ishak, Z., & Fin, L. S. (2013). A priori model of self-concept: The Effects of students' Experiences in school. *British Journal of Arts and Social Sciences, 12*(1), 191–201.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35*, 202–218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237–269.

- Kallon, M. (2003). Dropout or pushed out. *Daily Express*. Geraadpleegd op <http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/8525/Michael%20Kallon3.pdf?sequence=1>
- Kans, K., Lubberman, J., & Vegt, A. van der. (2009). *Monitor ouderbetrokkenheid in het funderend onderwijs*. Rotterdam: Ecorys.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kernan, M. (2012). Parental involvement in early learning: A review of research, policy and good practice. International Child Development Initiatives (IDCI) Leiden on behalf of Bernard van Leer Foundation, The Hague.
- Knuver, J. W. M. (1993). *De relatie tussen klas- en schoolkenmerken en het affectief functioneren van leerlingen*. Groningen: RION.
- Kraaykamp, G. (2000). Ouderlijk gezin en schoolsucces. Een verklaring met demografische, culturele en sociale aspecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 25, 179–194.
- Lan, W., & Lantier, R. (2009). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 8(3), 309–332.
- LandelijkSteunpunt Brede Scholen. (2012). *Hoe kunnen scholen de schoolbetrokkenheid stimuleren?* Geraadpleegd op http://www.bredeschool.nl/faq/faq/artikel/hoe-kunnen-scholen-de-ouderbetrokkenheid-stimuleren.html?L=0%26tx_pagesextended_pi1%5Bpointer%5D%3D14%26cHash%3Dbd110f5da11555f9095f5d91a808bb6a&cHash=64f756a50936e0456e8b444d66368ba2
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582.
- Leuchovius, D. (2006). The role of parents in dropout prevention: Strategies that promote graduation and school achievement. *Parent Brief*. National Center on Secondary Education and Transition (NCSET), University of Minnesota (ERIC Document Reproduction Service No. ED 495 870).
- Manning, M. A. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Principal Leadership*, 7, 11–16.

- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van Ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Mersman, J. L., & Shultz, K.S. (1998). Individual differences in the ability to fake on personality measures. *Personality and Individual Differences*, *24*, 217–227.
- Ministry of Education, Culture and Science. (2014). *The approach to Early School Leaving: Policy in the Netherlands and the provisional figures of the 2010-2011 performance agreements*.
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Sánchez Martínez, G., & Escobar, V. (2013). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school self-concept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *33*, doi: 10.1080/01443410.2013.849327.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, *44*, 152–170.
- Repetti, R. L. (1996). The effects of perceived daily social and academic failure experiences on school-age children's subsequent interactions with parents. *Child Development*, *67*(4), 1467–1482.
- Robert, C., & Wasti, S.A. (2002). Organizational individualism and collectivism: Theoretical development and construct validation. *Journal of Management*, *28*(4), 544–566.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel — A pilot study. *School Psychology International*, *29*(1), 105–127.
- Rovers, B., & Wouters, M. (1996). De nazaten van Pietje Bell; eerste resultaten van een zelfrapportage-onderzoek naar regelovertreding onder Rotterdamse kinderen. *Tijdschrift voor Criminologie*, *38*, 21–43.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 47–61.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, *57*(2), 101–121.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Association*, 32(3), 583–625.
- Sabates, R., Hossein, A., & Lewin, K. (2013). School drop-out in Bangladesh: New insights from longitudinal evidence. *International Journal of Educational Development*, 33(3), 225–232.
- Singh, K., Bickley, P., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299–317.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Stevens, G. W. J. M., Veen, V., & Vollebergh, W. A. M. (2009). *Marokkaanse jeugd delinquenten: Een klasse apart?* Den Haag: Nicis Institute.
- Stewart, E. B. (2007). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Journal of education and urban society*, 40(2), 179–204.
- Tam, W. (2011). Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 26(2), 175–197.
- Ter Bogt, T., Van Lieshout, M., Doornwaard, S., & Eijkemans, Y. (2009). *Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten. Twee onderzoeken naar de actuele en gepercipieerde rol van alcohol en cannabis in relatie tot spijbelen, schoolprestaties, motivatie en uitval*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Thornberry, T. P., Moore, M., & Christenson, R. L. (1985). The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior. *Criminology*, 23(1), 3–18.
- Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational experiences. *Journal of Research and Development in Education*, 32(4), 224–233.
- Van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self-esteem in African American students: An attributional account. *Educational Psychology Review*, 12(1), 33-61.
- Van Geel, M. & Vedder, P. (2011) The role of family obligations and school adjustment in explaining the immigrant paradox. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 187–196.

- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and wellbeing in school: The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269–278.
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level. Proceedings of EDULEARN14 Conference , 7476–7484.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31–39.
- Wilbur, B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271–279.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation results from Pisa 2000*. Geraadpleegd op <http://www.unb.ca/web/crisp/pdf/0306.pdf>
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *The Campbell Collaboration Library of Systematic Reviews*:8.
- Yamagishi, T., Jin, N., & Miller, A. S. (1998). In-group bias and culture of collectivism. *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 315–328.
- Zhang, Y. (2012). *Educational Expectations, School Experiences, and Academic Achievements: A Longitudinal Examination* (Working Paper). Gansu Survey of Children and Families Papers.