

**“Ben ik zó slim?” Het schooladvies, schoolresultaten, en de perceptie van de eigen
competentie**

Sjoerd van Duijn

Studentnummer: s4001664

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelorthese

Scriptiebegeleidster: drs. Paula Hebbink

Tweede beoordelaar: dr. José Heesink

In samenwerking met: Asmita Etwaroe, Caitlin Nijenkamp, Floor de Ruiter, Kim Falke, en

Liam Leezenberg.

21 juni 2024

Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.

“Am I this smart?” School track recommendation, study results, and the perception of one’s own competence

Abstract

The school track recommendation is central to the Dutch educational system, and due to recent criticism, the study of this topic is all the more urgent. 38 participants were interviewed to study the effects of the experiences of the school track recommendation and study results on the self-efficacy of adolescents. Thematic analysis revealed that the impact of the track recommendation on student’s self-efficacy depends highly on their own expectations.

Regarding the effects of study results, it was found that underachievement generally led to lower self-efficacy, overachievement to higher self-efficacy, and that results that fell within the expectations of students did not seem to result in self-efficacy changes. Furthermore, motivation seems to be a prerequisite for participants to experience changes in self-efficacy as a result of the school track recommendation and study results, as well as the importance of student’s interpretations of their track recommendation and study results. The stability of self-efficacy among students seems to differ on an individual basis, and seems to be affected by stress.

Key words: fitting school track recommendation, non-fitting school track recommendation, self-efficacy, study results, mastery experiences, motivation, expectations

Samenvatting

Het schooladvies staat centraal in de onderwijsloopbaan van jonge scholieren in Nederland, en door recente kritiek is de bestudering van het schooladvies des te urgenter. Aan de hand van een interviewleidraad is onder 38 participanten onderzocht hoe de ervaringen van het schooladvies en schoolresultaten de self-efficacy van scholieren beïnvloeden. Thematische analyse is toegepast, waaruit blijkt dat de invloed die de ervaring van het schooladvies op self-efficacy heeft, bepaald wordt door de verwachtingen die participanten hadden van het schooladvies. Aangaande schoolresultaten is gebleken dat onderprestatie normaliter leidde tot verlaagde self-efficacy, overprestatie tot verhoogde self-efficacy, en dat resultaten die de participant anticipeerde niet leiden tot veranderingen in self-efficacy. Verder blijkt motivatie een vereiste te zijn om veranderingen in self-efficacy te ervaren, en blijken de overtuigingen die scholieren hebben over inzet en het schooladvies ook een rol te spelen in deze relatie. Er leken individuele verschillen te zijn aangaande de stabiliteit van self-efficacy, hetgeen ook beïnvloed werd door stress. Er wordt aangeraden om onderzoek onder jongere participanten te doen aangaande hun ervaringen van het schooladvies, omdat zij zich dit waarschijnlijk beter zullen herinneren. Ook wordt aangeraden om onderzoek te doen naar individuele verschillen in de mate van stabiliteit van de self-efficacy van scholieren.

Sleutelwoorden: passend schooladvies, niet-passend schooladvies, self-efficacy, schoolresultaten, mastery experiences, motivatie, verwachtingen

“Ben ik zó slim?” Het schooladvies, schoolresultaten, en de perceptie van de eigen competentie

De afgelopen jaren is het schooladvies het onderwerp van kritiek geworden. Zo is er gebleken dat docenten niet-cognitieve factoren als de sociaaleconomische achtergrond van hun leerlingen meenemen in het schooladvies dat zij hen geven, omdat de families van leerlingen uit kansarmere milieus hun kinderen bijvoorbeeld minder ondersteuning zouden kunnen bieden in hun schoolwerk (Korpershoek et al., 2016). Er lijkt inderdaad ruimte voor verbetering te zijn aangaande de plaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs (vo). Uit overheidsrapporten blijkt namelijk dat leerlingen vaak niet op het juiste niveau onderwijs volgen. Zo stroomt zo'n 20% van de leerlingen per leerjaar op, af, of blijft zitten (05. Zittenblijvers niveau landelijk 2022-2023 tov 2023-2024), en blijft van alle vo-leerlingen gemiddeld meer dan 30% tenminste een keer zitten (Goos et al., 2013). Iets meer dan 30% van de leerlingen volgt na drie jaar al niet meer onderwijs op het niveau waarop zij aanvankelijk waren geplaatst (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Een niet-passend schooladvies brengt verschillende negatieve gevolgen met zich mee. Het ervaren van problematiek in de overgang is zoal gelinkt aan gevoelens van angst, depressie, en andere onwenselijke psychologische gevolgen (Waters et al., 2012). Ook blijkt een niet-passend schooladvies een negatieve spiraal te kunnen creëren die bestaat uit onderprestatie, en afnemende motivatie, schoolbetrokkenheid en interesse (Korpershoek et al., 2016).

Binnen deze negatieve spiraal laten Korpershoek et al. (2016) geen ruimte voor self-efficacy, hoewel dit begrip een uitvoerige rol speelt in het onderwijs. Zo blijken leerlingen met hoge self-efficacy meer te participeren, zijn ze gemotiveerder, leren ze efficiënter, zijn ze beter in zelfregulatie, en behalen zij betere prestaties dan leerlingen met lagere self-efficacy (Schunk & DiBenedetto, 2022; Schunk, 2012; Schunk & DiBenedetto, 2016; Bandura, 1997).

Het hebben van hoge self-efficacy blijkt leerlingen een groter gevoel van controle te geven over hun schoolresultaten (Pastorelli et al., 2001), en blijkt academische prestaties tot wel 25% te kunnen verklaren (Pajares, 2006). Self-efficacy beïnvloedt de keuzes die scholieren maken, omdat mensen eerder voor activiteiten kiezen waar zij goed in zijn (Bandura et al., 2001; Patall, 2012). Verder stellen mensen met hoge self-efficacy hogere doelen voor zichzelf in vergelijking met mensen met lage self-efficacy (Zimmerman & Bandura, 1994; Bandura, 1993).

Tot op heden is onderzoek over het schooladvies niet gericht op hoe scholieren het schooladvies ervaren, en is daarnaast overwegend kwantitatief van aard. Terwijl subjectiviteit een rol speelt bij de ervaring van het schooladvies, speelt het ook een rol bij self-efficacy, omdat dit de subjectieve overtuiging over de eigen competentie beslaat. Onderzoek naar de rol van self-efficacy in het Nederlandse onderwijs is ook schaars, en vanwege bovenstaande redenen is het doel van dit onderzoek om te bestuderen wat de invloed is van de ervaring van het schooladvies, en de ervaring van schoolresultaten, op de self-efficacy van scholieren.

Theoretisch kader

Schooladvies

Het Nederlandse onderwijs wordt gekenmerkt door vroege differentiatie. Met een leeftijd van ongeveer twaalf jaar, maken scholieren de overstap naar het voortgezet onderwijs. Op het voortgezet onderwijs worden scholieren gedifferentieerd op basis van hun leercapaciteiten, waarbij zij worden geplaatst op een van de volgende niveaus: pro/vmbo bb, vmbo bb/vmbo kb, vmbo kb/vmbo gl-tl, vmbo gl-tl/havo, havo/vwo, of enkelvoudig vwo. Het basisonderwijs speelt hierbij een belangrijke rol, van waaruit de leerling een schooladvies ontvangt betreffende het niveau waarop het op het voortgezet onderwijs les zou moeten krijgen. Dit advies is altijd leidend, waardoor vo-scholen bijvoorbeeld geen aanvullende toets mogen eisen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020).

Het schooladvies bestaat uit twee onderdelen: op de eerste plaats bestaat er het voorlopige schooladvies, hetgeen gegeven wordt door de school en gebaseerd is op zowel de leervaardigheden van het kind als op andere factoren, zoals motivatie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Na het geven van het voorlopige schooladvies vindt er een doorstroomtoets plaats, waarmee de taal- en rekenvaardigheden worden gemeten, en waaruit ook een advies komt. Een doorstroomtoets is sinds 2014-2015 voor alle leerlingen van groep acht verplicht, waar dit voorheen niet het geval was (Douma et al., 2022; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Scholen mogen echter zelf een toets kiezen, zolang deze door de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap goedgekeurd is. Het uiteindelijke schooladvies is een combinatie van zowel het voorlopige advies als het toetsadvies.

Het is mogelijk dat het advies van de doorstroomtoets niet overeenkomt met dat van het voorlopige schooladvies. Wanneer de toets een hoger niveau adviseert, is de school sinds 2023-2024 verplicht om het schooladvies bij te stellen, tenzij er gemotiveerd kan worden waarom dit niet in het belang zou zijn van de leerling (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Een verlaging van het advies op basis van de doorstroomtoets is hierin tegen niet mogelijk. Voor toelating tot het voortgezet onderwijs is het schooladvies leidend, en het definitieve schooladvies dient eind maart te worden gegeven.

Als op het voortgezet onderwijs duidelijk wordt dat een scholier onderwijs geniet op een niveau dat niet bij diens leercapaciteiten blijkt te passen, bestaat er de mogelijkheid om over te stappen naar een ander niveau. Wanneer een scholier buitengewoon goed presteert, overpresteert, kan er worden opgestroomd naar een hoger niveau, waarvoor scholen vaak strenge eisen stellen. Wanneer een scholier juist onderpresteert, bestaat er de mogelijkheid om af te stromen naar een lager niveau. Dit vindt plaats in overleg met de school, en kan bijvoorbeeld besloten worden omdat een leerling een leerjaar niet dreigt te halen, of als een

leerling al eens is blijven zitten. Zittenblijven, ookwel ‘doubleren’ genoemd, vindt plaats wanneer een scholier niet aan de eisen voldoet om over te gaan naar het volgende leerjaar, of als geacht wordt dat doubleren in het voordeel van de leerling zou zijn (Feiten en fabels in de overstap van po naar vo, 2023).

Ervaring schooladvies

Het schooladvies is niet een uitsluitend objectieve aangelegenheid, aangezien dit een ervaring betreft voor scholieren waarover zij vaak een eigen mening hebben. Hierbij kan er een onderscheid worden gemaakt tussen het ervaren van het schooladvies als passend of niet-passend. Wanneer het schooladvies als passend wordt ervaren, betekent dit dat de scholier het schooladvies bij zichzelf vond passen, dat het juist was, terwijl scholieren die hun schooladvies als niet-passend ervaren de overtuiging hebben een advies te hebben ontvangen dat niet bij hen past. Binnen de ervaring van niet-passende adviezen kan er nog een onderscheid worden gemaakt tussen een te hoog of een te laag advies. Het ervaren van het schooladvies als passend of niet-passend heeft ook gevolgen: zo blijkt een niet-passend advies scholieren op een blijvende achterstand te zetten (De Boer et al., 2007).

Self-efficacy

Binnen Bandura’s sociaal-cognitieve theorie verwijst self-efficacy naar de eigen overtuiging over voldoende competenties te beschikken om een bepaalde taak te volbrengen (Bandura, 1977). Het beslaat de perceptie vaardig te zijn in iets specifiek, en komt niet per se overeen met iemands objectieve capaciteiten. Bandura (1997) stelt dat er vier verschillende bronnen zijn voor self-efficacy. Op de eerste plaats wordt self-efficacy gebaseerd op *mastery experiences*: ervaringen die de persoon in kwestie aan de hand van de resultaten van diens inspanning doen realiseren over bepaalde vaardigheden te beschikken. Op de tweede plaats kan self-efficacy ontwikkeld worden door te zien hoe anderen iets afgaat, omdat hiermee een inschatting gemaakt kan worden omtrent hoe moeilijk iets is voor een vergelijkbaar iemand,

zoals een klasgenoot. Ten derde kan men er door anderen van overtuigd worden over bepaalde capaciteiten te beschikken. Allerlaatst beïnvloeden fysiologische en affectieve staten de perceptie van iemands eigen capabelheid of kwetsbaarheid. Als iemand bijvoorbeeld erg nerveus wordt voor een belangrijke presentatie, zal diegene eerder twijfelen aan diens eigen kunnen.

Van de voornoemde bronnen blijken mastery experiences de belangrijkste bron voor self-efficacy te zijn (Usher & Pajares, 2008). Wanneer er minder mastery experiences ervaren worden, zoals het geval is bij onderpresterende scholieren (Fong & Krause, 2014), is er ook sprake van lagere self-efficacy (Fong et al., 2012). Toch blijken mastery experiences ook bij onderpresterende scholieren de belangrijkste bron voor self-efficacy te zijn (Usher & Pajares, 2008). Er is tot op heden onwaarschijnlijk weinig aandacht besteed aan self-efficacy onder overpresterende scholieren.

Self-efficacy blijkt een sleutelrol te spelen aangaande prestaties. Bandura (1977) meent dat lage self-efficacy er zelfs voor kan zorgen dat een vaardig iemand zeer slecht presteert, en dat verschillen in de prestaties van twee even vaardige personen toe te schrijven zijn aan verschillen in de mate van self-efficacy waarover zij beschikken (Bandura, 1977). Daarnaast vermijden mensen met lage self-efficacy uitdagingen vaker, omdat zij eerder zouden denken iets niet te kunnen, hetgeen de ontwikkeling op de lange termijn verhindert (Bandura, 1977). Hierdoor gaan mensen met hogere self-efficacy relatief meer uitdagingen aan, waardoor zij meer mogelijkheden hebben om zich te ontwikkelen. Ook wordt hoge self-efficacy in onderzoek gelinkt aan verhoogde motivatie en prestaties (Schunk & Pajares, 2009). Hoewel self-efficacy niet per se een weerspiegeling van iemands daadwerkelijke capaciteiten is, is een onrealistisch hoge mate van self-efficacy onwenselijk. Wanneer iemand met hoge self-efficacy herhaaldelijk geconfronteerd wordt met een lager vaardigheidsniveau, zal dit uiteindelijk leiden tot lagere self-efficacy en motivatie (Schunk & Pajares, 2009).

Volgens Bandura (1997) is het ideaal wanneer self-efficacy iets hoger is dan het daadwerkelijke vaardigheidsniveau, omdat dit een motiverende werking zou hebben.

Het huidige onderzoek

In het huidige onderzoek wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord: Hoe beïnvloeden de ervaringen van het schooladvies en schoolresultaten de self-efficacy van scholieren? Het gaat hierbij om de ervaring van het schooladvies in groep acht, en de ervaring van schoolresultaten op het voortgezet onderwijs, hetgeen allebei vormen van mastery experiences beslaan. Deze onderzoeksvraag zal beantwoord worden aan de hand van zes hypothesen, die zijn gesteld op basis van Bandura's bronnen voor self-efficacy, en onderzoek van Fong en Krause (2014).

De eerste drie hypothesen beslaan de ervaring van het schooladvies, en de eerste hypothese is dat een niet-passend, te laag schooladvies leidt tot verlaging van self-efficacy. Volgens de tweede hypothese leidt de ervaring van een niet-passend, te hoog schooladvies tot verhoging van self-efficacy. Van het ervaren van een passend schooladvies wordt verwacht dat dit self-efficacy niet verandert. De laatste drie hypothesen beslaan de ervaring van schoolresultaten, waarvan de eerste stelt dat het ervaren van onderprestatie leidt tot verlaging van self-efficacy. De hierop volgende hypothese stelt juist dat de ervaring van overprestatie leidt tot een verhoging van self-efficacy. Op de laatste plaats wordt er verwacht dat het behalen van schoolresultaten die voldoen aan de verwachtingen van de scholier niet leidt tot veranderingen in self-efficacy. Als volgt wordt de opbouw van het onderzoek behandeld.

Methode

Participanten

Er deden 38 participanten in de leeftijdscategorie 18 tot en met 30 jaar ($M = 22.53$, $s = 3.24$) mee aan deze studie. Hiervan waren 17 man (44.74%), 20 vrouw (52.63%), en een genderqueer (2.63%). Een participant had een migratieachtergrond. Verder hadden 36

participanten (94.74%) minstens een broer of zus. Twee participanten (5.26%) hadden geen broers of zussen. De meerderheid van de participanten (76.30%) had een definitief schooladvies gelijk aan of hoger dan havo (tabel 1). Elf participanten ervaarden het advies als niet-passend. Voor het onderzoek is een kwalitatief onderzoeksdesign gebruikt. Dit geeft de mogelijkheid om ervaringen uit te vragen die niet zijn uit te drukken in cijfers (Cleland, 2017). Aan de hand van vooraf opgestelde open vragen in een semigestructureerd interview zijn de ervaringen en gevoelens van de deelnemers omtrent het schooladvies verkend. De huidige studie is onderdeel van een groter onderzoek naar het schooladvies, waardoor het interview ook vragen over onderwerpen bevat die in deze scriptie niet aan bod komen.

Tabel 1

Overzicht Verdeling Schooladviezen

Schooladvies	Vmbo	Vmbo/havo	Havo	Havo/vwo	Vwo
Aantal	8	1	6	10	13
Percentage	21.1	2.6	15.8	26.3	34.2

Procedure

De interviews zijn afgenomen door zes psychologiestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Elk interview werd in een keer afgenomen. De duur van het interview varieerde tussen de 19 en 65 minuten. In totaal zijn er 38 interviews afgenomen. Drieëntwintig interviews zijn afgenomen bij de participant thuis, acht bij de interviewer thuis, twee op het werk van de participant en vijf online. Alle interviews zijn opgenomen. Voorafgaand aan het interview kregen de participanten een korte introductie over het interview en ontvingen zij het toestemmingsformulier. Dit formulier betreft de aanleiding en de verwachtingen van het onderzoek en een beschrijving van eventuele gevolgen die de deelname kan hebben. Er werd

benadrukt dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en participanten op elk moment de mogelijkheid hebben om af te zien van verdere deelname.

Hierna konden participanten vragen stellen en werd de toestemmingsverklaring ondertekend, waarin zij toestemming gaven voor deelname aan het onderzoek en het maken van een audio-opname van het interview. De participanten werden verzocht uitgebreid te antwoorden, met de nadruk dat er geen juiste of onjuiste antwoorden waren, aangezien het interview gericht was op hun mening en ervaringen.

Data collectie

Het vooraf opgestelde interview omvatte 37 vragen, waarbij verder in kon worden gegaan op antwoorden van participanten door het gebruik van vervolgvragen. De interviewleidraad was gestructureerd in zes overkoepelende thema's die verschillende aspecten van de ervaringen van de participanten verkenden. De globale structuur van de interviewleidraad was al opgesteld vanuit het grotere onderzoek waar deze studie onder valt. Er zijn enkele wijzigingen in deze leidraad gemaakt zodat de verschillende onderzoeksvragen onderzocht konden worden. Het eerste thema richtte zich op de ervaring van het schooladvies dat in groep acht van de basisschool werd gegeven. Vervolgens werd gekeken naar de sociale context van de participanten, gevolgd door vragen over labels die zij bij bepaalde schooladvies vonden passen. Het vierde onderwerp bevatte informatie over de motivatie en het zelfbeeld van de participanten na het schooladvies. Daarna werd er gekeken naar hun volledige schoolcarrière na de basisschool. Ten slotte werd er gekeken naar hoe de participanten terugkeken op het advies en of dit effect heeft gehad op hen als persoon. Zie bijlage A voor de volledige interviewleidraad.

Analyse

De geanonimiseerde interviews werden getranscribeerd met het programma F4transkript (Dr. Dresing & Pehl GmbH, 2020) en vervolgens gecodeerd en geanalyseerd

volgens Braun en Clarkes (2006) model voor thematische analyse. Voor het starten van het coderingsproces is beslist welke vragen uit de vragenlijst het meest relevant waren voor de in de inleiding genoemde onderzoeksvraag ‘Hoe beïnvloeden de ervaringen van het schooladvies en schoolresultaten de self-efficacy van scholieren?’ De gebruikte vragen zijn vragen 5, 6, 19, 20, 21, 28, en 29 uit Bijlage A. Er is gekozen om semantisch te coderen in plaats van latent, wat betekent dat er alleen wordt gekeken naar wat een participant zelf heeft gezegd zonder interpretaties van spraakpatronen of woordgebruik.

Fase een van het analyseproces was gericht op het vertrouwd maken met de data door de transcripten globaal door te nemen en hierbij ideeën op te maken over potentiële coderingen met het oog op eerder besproken verwachtingen gebaseerd op literatuur. In fase twee werden deze en verdere factoren die nuttig waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag gecodeerd, waaruit bijvoorbeeld een codering voortkwam als ‘een hoger dan verwacht schooladvies verhoogt self-efficacy’. Hierdoor zijn de uiteindelijke coderingen afgeleid van zowel theorie als de data zelf. In fase drie werden deze codes verdeeld over de volgende drie overkoepelende thema’s: ervaring schooladvies, ervaring schoolresultaten, en derde factoren. Onder de ervaring van het schooladvies vielen de subthema’s ‘niet-passend’ en ‘passend’. De ervaring van schoolresultaten is onderverdeeld in ‘schoolresultaten’ en ‘opstromen, afstromen, en doubleren’. Onder de derde factoren wordt er gedifferentieerd tussen motivatie en inzet, de interpretatie van het schooladvies, de stabiliteit van self-efficacy, en stress. In de volgende twee fases werd deze verdeling verfijnd en gecontroleerd om zeker te zijn dat de beschikbare data nauwkeurig en volledig weerspiegeld werd. Ook werd bepaald hoe de gecodeerde thema’s het best konden worden gerapporteerd om een duidelijk beeld te krijgen van wat participanten ervaarden als belangrijk. De volledige lijst van coderingen is raad te plegen in Bijlage B.

Resultaten

De in de interviews terugkerende onderwerpen zijn verdeeld in de volgende drie hoofdthema's: de ervaring van het schooladvies, de ervaring van schoolresultaten, en derde factoren. Deze thema's worden als volgt onderverdeeld in subthema's: de ervaring van het schooladvies wordt onderverdeeld in de ervaring van een niet-passend en passend advies. De ervaring van schoolresultaten wordt onderverdeeld in het enerzijds ervaren van de schoolresultaten zelf, en anderzijds de gevolgen die het behalen van bepaalde schoolresultaten met zich meebrengt: opstromen, afstromen, en doubleren. Onder de derde factoren vallen motivatie en inzet, de interpretatie van het schooladvies, de stabiliteit van self-efficacy, en stress.

Ervaring schooladvies

Niet-passend. Het ervaren van een niet-passend schooladvies leidde onder de participanten tot veranderingen in self-efficacy. Het ontvangen van een advies dat lager was dan de participant vooraf verwachtte leidde tot een verlaging van self-efficacy: *“Ja, het kwam niet overeen met wat ik continu gehoord had. Dus in dat opzicht had ik ook inderdaad het gevoel dat het niet bij me paste. ... Dus dat was wel een negatieve ervaring”*. Het ontvangen van een advies dat hoger dan verwacht was had het tegenovergestelde tot gevolg: dit leidde tot verhoging van self-efficacy: *“Ik voelde me vereerd, eigenlijk. Want ik dacht, ben ik zó slim?”* Ook betreffende de cito-toets bleek dat wanneer het resultaat lager was dan de participant tevoren verwachtte, dit leidde tot een daling in self-efficacy. Een participante vertelde dat haar lager dan verwachte cito-score er mogelijk toe had geleid dat zij *“daardoor misschien wel meer onzeker de middelbare school inging”*.

Passend. Het ervaren van het schooladvies als passend leidde onder de participanten niet tot veranderingen in self-efficacy. Op de vraag of een participante het schooladvies als passend had ervaren, antwoordde zij: *“Ja, dat denk ik ook wel, want ik had wel gewoon het gevoel dat ik het aankon”*. Dat de participante benadrukte dat ze het gevoel had het niveau wel

aan te kunnen, geeft aan dat een schooladvies dat overeenkomt met de eigen verwachtingen, een bevestiging geeft van wat diegene al dacht over diens eigen kunnen, waardoor self-efficacy niet verandert. Een passend schooladvies kan op de lange termijn een bron van vertrouwen vormen. Zo vertelde een participant af en toe terug te denken aan zijn advies wanneer iets hem niet makkelijk afging, omdat dit hem vertrouwen gaf in zijn kunnen: *“ik weet wel dat ik het kan, want het is mijn [school]advies”*. De antwoorden van de participanten suggereren dat veranderingen in self-efficacy door de ervaring van het schooladvies tot stand komen door (on)overeenkomstigheid tussen de eigen verwachtingen van de participant aangaande het schooladvies, en het daadwerkelijk ontvangen schooladvies.

Ervaring schoolresultaten

Schoolresultaten. Het ervaren van onderprestatie, het behalen van resultaten die lager waren dan de scholier van tevoren verwachtte, leidde tot verlaging van self-efficacy: *“de normale snelheid, of het normale niveau, kon ik niet bijbenen. Dus dat heeft me wel onzeker gemaakt”*. De ervaring van overprestatie, het behalen van betere resultaten dan de scholier vooraf verwachtte, leidde juist tot verhoging van self-efficacy: *“En toen ging ik daar dus wel goed mee aan de slag. Zeg maar, tijd erin stoppen en zo, in dat verslag. En toen merkte ik wel van, ‘oh joh, dus ik kan daadwerkelijk dingen, ik kan het wel, als ik me er gewoon toe zet”*. Van het ervaren van een ‘normale’ prestatie, een prestatie die overeenkomt met de verwachting van de scholier, en waarbij er vanuit het perspectief van de scholier geen sprake is van over- of onderprestatie, is door de participanten niet aangegeven dat dit leidde tot veranderingen in hun self-efficacy.

Opstromen, afstromen, en doubleren. In het verlengde van de behaalde schoolresultaten liggen de ervaringen van opstromen, afstromen, en doubleren. Opstromen leidde onder de participanten overwegend tot verhoogde self-efficacy. Zo beschreef een participant die meermaals was opgestroomd: *“je denkt dat je de wereld aan kan, van*

opstromen”. Dit was echter niet het geval bij alle participanten die waren opgestroomd. Zo was er een participant die geen verhoging van self-efficacy ervaarde na opstroming naar havo, omdat hij hiermee simpelweg aan zijn eigen verwachtingen voldeed: *“Ik ben nu weer gewoon waar ik moet zijn ... het zou stom zijn als ik niet terug naar de havo was gegaan”*. Een andere participant ervaarde bij opstroming zelfs een verlaging van self-efficacy, ook gebaseerd op diens verwachtingen, ditmaal van het hogere niveau: *“toen ik van vmbo naar havo ging... dacht ik wel, ‘oeh, misschien is dit wel veel lastiger”*”.

Afstromen ging normaliter gepaard met een verlaging van self-efficacy. Op de vraag of een participant dacht dat dit invloed had gehad op zijn self-efficacy, antwoordde hij: *“Het afstromen wel. Zoals ik net ook al zei, dat was voor mijn zelfvertrouwen wel heel vervelend”*. Er waren echter ook participanten waarbij afstromen niet altijd leidde tot een verlaging van self-efficacy. Een participant beschreef: *“ik wilde gewoon afstromen, omdat ik dacht, ‘ja ik heb gewoon geen zin om zoveel moeite te doen”*”. In de regel leidde doubleren tot verlaagde self-efficacy: *“Dat [self-efficacy] werd wel weer minder toen ik langer dan vier jaar over de opleiding ging doen”*. Maar ook bij doubleren geldt dat dit niet altijd een verlaging van self-efficacy teweegbracht. Over of een participant dacht dat dit gevolgen had voor zijn self-efficacy, benadrukte hij de onrechtvaardigheid ervan: *“Blijven zitten niet, want ik vond niet dat het rechtvaardigt was. Dus ik heb het in mijn hoofd helemaal niet gezien als dat ik daar niet goed genoeg voor was”*. Daarnaast kunnen scholieren zich ook neerleggen bij de noodzaak ervan: *“het zitten blijven had verder niet echt invloed op mijn zelfbeeld. Dat was gewoon nodig. Dat ja, dat vond ik zelf ook”*.

Derde factoren

Motivatie en inzet. Participanten bleken geen veranderingen in self-efficacy te ervaren wanneer zij niet gemotiveerd waren om op school te presteren. Onderpresterende participanten, die geen veranderingen in self-efficacy ervaarden door hun resultaten, gaven

vaak aan dat zij ‘lui’ waren, en dat dit de reden was voor hun onderpresteren: *“Als ik meer tijd had gestoken in die exacte vakken, ook al had ik maar een voldoende meer gehad, ja, dan was ik wel op de havo blijven zitten. ... Ik was gewoon veel te lui”*. Een ander voorbeeld is het hebben van andere prioriteiten, waardoor self-efficacy niet wordt aangetast: *“het was ook wel relaxed om havo te gaan doen. ... Ik had gewoon andere interesses”*. Het geloof in het eigen kunnen wordt hiermee niet aangetast, omdat het perspectief van deze participanten maakt dat wat de participanten kunnen, niet tot uiting komt door andere factoren. Het geloof over waartoe de participant in staat is verandert bij een gebrek aan motivatie niet, omdat deze participanten de overtuiging hebben het niet te willen, in plaats van het niet te kunnen.

Overtuigingen over motivatie en inzet spelen ook een rol voor de invloed van de ervaring van het schooladvies en schoolresultaten op self-efficacy. Zo had een participant de overtuiging dat een te hoog schoolniveau gecompenseerd zou kunnen worden door het leveren van extra inzet: *“ik weet ook van mezelf dat het echt wel heel erg moeilijk is en dat het ook net een niveautje te hoog is soms. Maar ik wil het dan heel graag, dus dan verwacht ik van ‘ja, ik kan het wel’”*. Door deze overtuiging zal deze participant een uitdaging minder snel uit de weg gaan. Ook waren er participanten die extra inspanning verrichtten op het moment dat zij aan hun eigen kunnen begonnen te twijfelen, hetgeen ook self-efficacy bevorderend is. Een participant beschreef haar ervaring toen ze twijfelde over of ze op het juiste niveau zat: *“ik ben toen echt, het eerste jaar, echt wel panisch gaan leren ... maar op een gegeven moment zie je dus dat je gewoon goede cijfers haalt”*. De overtuiging dat verhoogde inspanningen resultaat opleveren, leidde via het behalen van hogere cijfers tot verhoogde self-efficacy.

De interpretatie van het schooladvies. Er waren verschillende interpretatieve factoren en overtuigingen die een rol speelden in het effect dat de ervaring van het schooladvies en schoolresultaten hadden op de self-efficacy van participanten. De eerder

aangehaalde participant, die vertelde dat *“ik weet wel dat ik het kan, want het is mijn [school]advies”*, is tegelijkertijd een illustratie van de invloed van de interpretatie van het schooladvies. Er blijkt echter niet een enkele self-efficacy ondersteunende manier te zijn om het schooladvies te interpreteren, zoals de volgende participante illustreert. Deze participante hield ook vast aan haar schooladvies, maar in haar geval ondermijnde dit juist haar self-efficacy: *“Als het dan bijvoorbeeld eventjes niet lukt op het vwo, dat je dan onderliggend altijd wel zo ’n stemmetje in je achterhoofd had die zei van ‘ja, maar misschien ben ik gewoon een havo-kind, niet een vwo-kind’. En op zo ’n manier kan het je wel onzeker maken”*. Het is mogelijk dat deze participante, indien zij een hoger schooladvies had ontvangen, minder aan haar eigen kunnen zou twijfelen op het hogere niveau. In een ander scenario blijkt een andere interpretatie weer positiever te zijn voor self-efficacy. Zo liet een andere participant zijn lagere schooladvies na opstroming juist varen, en vertelde dat hij na opstroming *“nooit het gevoel had van... ‘Omdat ik dit niveau heb gekregen kan ik iets niet’”*.

De stabiliteit van self-efficacy. Self-efficacy bleek onder vele participanten relatief stabiel te zijn, ook wanneer schoolactiviteiten moeizamer verliepen. Een participant beschreef: *“elke keer als het slecht zou gaan lopen, dan zette ik een tandje bij ... Nee, ik heb daar [zijn self-efficacy] nooit aan getwijfeld”*. In tegenstelling tot deze participanten waren er ook participanten waarbij self-efficacy juist een stuk minder stabiel was: *“De ene keer denk ik echt van, ‘oh, dit lukt me easy’, zeg maar. En de andere keer denk ik echt van ‘oef, gaat het me wel lukken?’”* Het verwerken van negatieve self-efficacy ervaringen als tegenvallende schoolresultaten leidde normaliter tot twijfel aan het eigen kunnen. In de regel was dit relatief kortdurig, deze participanten wisten de ervaring los te laten: *“Dus op dat moment dacht ik wel van ‘oh shit, dus ik kan het niet’. En dan krabbel je jezelf weer overeind, en dan ga je weer bezig, en dan laat je jezelf zien dat je het wel kan”*. Voor een andere participant was dit echter niet het geval. Deze hield langer vast aan negatieve self-efficacy ervaringen dan de meeste

participanten: *“Ja, ik denk elk tentamen heb ik dat [twijfelen aan of ze het wel aankon] nog wel ... Maar ja, dat is van vroeger nog ... Je vertrouwt niet meer op jezelf. Je vertrouwt niet meer in je eigen kunnen”*.

Stress. Op de laatste plaats bleek self-efficacy beïnvloed te worden door stress.

Stressvolle periodes als de examenperiode werden door participanten gekarakteriseerd als periodes waarin zij meer twijfelden aan hun eigen kunnen: *“Dat was allemaal ineens heel veel stof die je allemaal dan had gekregen. Dat moest je dan leren en al uit je hoofd weten. En ja, toen zat ik er een beetje doorheen en was mijn verwachting iets lager, dat ik het eigenlijk niet zou halen”*. De stabiliteit van self-efficacy komt ook hier naar voren, aangezien stress self-efficacy kwetsbaarder lijkt te maken.

Discussie

In deze bachelorscriptie is onderzocht hoe de ervaringen van het schooladvies en schoolresultaten de self-efficacy van scholieren beïnvloeden. Dit is onderzocht aan de hand van zes hypothesen, met een gelijke verdeling tussen hypothesen over de ervaring van het schooladvies en de ervaring van schoolresultaten. Aangaande de ervaring van het schooladvies werd verwacht dat een niet-passend, te laag advies gepaard zou gaan met verlaagde self-efficacy. Er werd verwacht dat een niet-passend, te hoog advies zou leiden tot verhoging van self-efficacy. Daarnaast werd er verwacht dat het ervaren van een passend schooladvies niet zou leiden tot veranderingen in self-efficacy. Betreffende de ervaring van schoolresultaten werd er verwacht dat onderprestatie self-efficacy zou verlagen, dat overprestatie zou leiden tot hogere self-efficacy, en dat prestaties die overeenkwamen met de verwachtingen van de participanten niet zouden leiden tot veranderingen in self-efficacy.

Het ervaren van een niet-passend schooladvies leidde tot veranderingen in self-efficacy. Een te laag advies verlaagde self-efficacy normaliter, en over het algemeen leidde een te hoog advies tot verhoogde self-efficacy. Ditzelfde geldt voor de cito-score, waarbij een

lagere dan verwachte score leidde tot meer twijfelen aan het eigen kunnen. Het ervaren van een passend schooladvies leidde niet tot veranderingen in self-efficacy. Wel blijkt dat een passend schooladvies op de lange termijn mogelijk een bron van bevestiging kan zijn. Veranderingen in self-efficacy door het schooladvies lijken vooral tot stand te komen door onovereenkomstigheid tussen de verwachtingen van de scholier en de informatie die de scholier van buitenaf ontvangt omtrent diens capaciteiten.

Het ervaren van tegenvallende schoolresultaten leidde tot verlaagde self-efficacy, en het behalen van positieve resultaten tot verhoogde self-efficacy. De participanten beschreven geen veranderingen in self-efficacy als gevolg van het behalen van door hun verwachte schoolresultaten. De gevolgen van opstromen, afstromen, en doubleren voor self-efficacy bleken echter iets ingewikkelder te zijn. Opstromen leidde veelal tot verhoogde self-efficacy, maar niet altijd. Dit hing af van de verwachtingen die de participanten van zichzelf, en van het hogere schoolniveau hadden. Afstromen leidde veelal tot een verlaging van self-efficacy, maar dit hing zoal af van of de participant graag zo goed mogelijk wilde presteren. Doubleren verlaagde self-efficacy ook, maar ook hierbij gebeurde dit niet altijd. Zo was er een participant die vond dat zijn doubleren onrechtvaardig was.

Uit de interviews bleek dat participanten gemotiveerd dienen te zijn om de ervaring van het schooladvies en schoolresultaten een invloed te laten hebben op self-efficacy. Overtuigingen over inzet spelen ook een rol in de invloed die deze ervaringen kunnen hebben op self-efficacy, aangezien sommige participanten juist harder gingen werken op het moment dat zij aan zichzelf begonnen te twijfelen, hetgeen via hogere cijfers self-efficacy zal verhogen. Ook speelde de wijze waarop participanten het schooladvies interpreteerden een rol in het effect dat het schooladvies en schoolresultaten hadden op self-efficacy. Zo bleken er participanten te zijn die hun advies juist loslieten op de lange termijn, nadat zij waren opgestroomd. Ter vergelijking, er was ook een participant die na opstroming juist vaker aan

haarzelf twijfelde door het lagere schooladvies dat zij had ontvangen. Verder bleken er verschillen te bestaan betreffende de stabiliteit van self-efficacy onder participanten, hetgeen ook beïnvloed wordt door stress.

De eerste hypothese, dat een niet-passend, te laag schooladvies zou leiden tot verlaging van self-efficacy, wordt ondersteund door de antwoorden van de participanten. De volgende hypothese, dat een te hoog schooladvies leidt tot verhoging van self-efficacy wordt ook ondersteund door de data. Ook ondersteunt de data dat een passend schooladvies self-efficacy niet verandert, en een passend schooladvies lijkt op de lange termijn mogelijk een bevestigende rol te kunnen spelen.

De vierde hypothese, dat het ervaren van onderprestatie leidt tot verlaging van self-efficacy, wordt deels ondersteund door de antwoorden van de participanten. Tegenvallende schoolresultaten leidden onder alle participanten die dit hadden ervaren tot verlaagde self-efficacy. Afstromen leidde veelal ook tot verlaagde self-efficacy, al was dit effect beperkter onder minder-gemotiveerde participanten. Doubleren leidde in de regel ook tot verlaging van self-efficacy, maar hierbij kan er ook sprake zijn van factoren die de gevolgen voor self-efficacy beïnvloeden, zoals of de scholier het ermee eens is. De vierde hypothese, dat overprestatie zou leiden tot verhoogde self-efficacy, wordt grotendeels ondersteund door de data. Alle participanten die benadrukten dat ze positieve schoolresultaten behaalden, ervaarden hierdoor verhoogde self-efficacy. Opstromen leidde in de meeste gevallen ook tot verhoging van self-efficacy, maar dit gold niet voor alle participanten die opstroomden. Hierbij hangt het af van wat de scholier van zichzelf en het hogere schoolniveau verwacht. De hypothese dat het behalen van schoolresultaten die voldoen aan de verwachtingen van de scholier niet leidt tot veranderingen in self-efficacy wordt niet geheel gesteund door de data, maar ook niet ontkracht. Bij de ontvangst van een schooladvies dat participanten als passend ervaarden, veranderde hun self-efficacy niet. De participanten vermeldden niet dat het ervaren

van schoolresultaten die overeenkomen met de verwachtingen van hun leidde tot veranderingen in hun self-efficacy. De huidige data geeft geen duidelijk genoeg beeld om deze laatste hypothese te ondersteunen of ontkrachten.

Dat de ervaringen van het schooladvies en schoolresultaten invloed hebben op self-efficacy is in dit onderzoek ontegenzeggelijk teruggevonden. De bevindingen van het huidige onderzoek zijn consistent met die van Schunk (2012), namelijk dat er een relatie bestaat tussen motivatie en self-efficacy. Gemotiveerd zijn voor school bleek een voorwaarde te zijn om een effect van de ervaringen van het schooladvies en schoolresultaten te zien op self-efficacy. De negatieve spiraal waarnaar Korpershoek et al. (2016) verwezen, is niet teruggevonden in dit onderzoek. Een verklaring hiervoor is dat het overgrote deel van de participanten hoogopgeleid was, en het onwaarschijnlijk is dat een persoon die in een dergelijke negatieve spiraal terechtkomt al voor diens dertigste hoogopgeleid zou kunnen zijn.

De door Waters et al. (2012) gevonden link tussen niet-passende schooladviezen en gevoelens van angst en depressie zijn niet teruggevonden in dit onderzoek. Er waren participanten die meer twijfelden aan hun eigen kunnen, maar dit leek ongerelateerd te zijn aan het schooladvies. Dat een verlaging van self-efficacy gepaard gaat met een verlaging van motivatie is ook niet gerepliceerd in dit onderzoek. Er waren participanten die stelden dat zij meer hun best deden wanneer hun schoolresultaten minder werden, maar claimden tegelijkertijd dat dit hun self-efficacy niet beïnvloedde. De bevinding van Zimmerman en Bandura (1994; Bandura, 1993), dat mensen met hoge self-efficacy moeilijkere doelen stellen voor zichzelf, viel buiten de reikwijdte van het huidige onderzoek.

In dit onderzoek bleken mastery experiences de belangrijkste bron voor self-efficacy te zijn, hetgeen consistent is met de bevindingen van Usher en Pajares (2008). Participanten benoemden geen andere bronnen voor hun self-efficacy, maar dat stress de stabiliteit van self-efficacy lijkt te beïnvloeden is te karakteriseren als een fysiologische staat, volgens Bandura's

bronnen voor self-efficacy (1997). Het is niet mogelijk geweest vast te stellen of participanten met meer negatieve schoolervaringen lagere self-efficacy hadden, zoals gevonden was door (Fong et al., 2012), omdat er geen sprake was van kwantitatief onderzoek. Het aangaan van meer uitdagingen door mensen met hogere self-efficacy is ook niet naar voren gekomen in de huidige studie (Bandura, 1977), omdat ook dit buiten de reikwijdte van deze studie ligt.

Met de uitkomsten van het huidige onderzoek wordt het belang van positieve schoolervaringen voor self-efficacy benadrukt. Participanten vermeldden uitsluitend mastery experiences als bronnen voor self-efficacy. Het huidige onderzoek levert daarnaast een bijdrage aan de verbetering van het Nederlandse onderwijsstelsel, aangezien self-efficacy een belangrijke rol blijkt te spelen voor scholieren, en dit onderzoek verduidelijking brengt over de factoren die van invloed zijn op de self-efficacy van Nederlandse scholieren. Hiermee draagt het huidige onderzoek tegelijkertijd bij aan het oplossen van de onderwijscrisis in Nederland, hetgeen een zeer actueel onderwerp is. Verder betreft het een nieuw wetenschappelijk onderwerp, daar de ervaringen van scholieren van het schooladvies niet eerder bestudeerd zijn, van waaruit vervolgonderzoek kan plaatsvinden. Voordelen van het kwalitatieve karakter van dit onderzoek zijn dat de participanten uitgebreid de ruimte hadden om hun ervaringen te beschrijven, en ervaringen beschreven konden worden die niet uit te drukken zijn in cijfers.

Limitaties en implicaties

De eerste limitatie van het huidige onderzoek is dat er sprake is van de interpretatie van de onderzoeker, die inherent subjectief is. Hierdoor kan er niet geclaimd worden dat een andere onderzoeker bij een replicatie tot dezelfde conclusies zou komen. Daarnaast is er gebruikgemaakt van een gemakssteekproef, waardoor extrapolatie naar een bredere populatie niet mogelijk is. Het is aan te raden om in toekomstig onderzoek ook gebruik te maken van andere soorten steekproeven, ten behoeve van extrapolatie. Een andere limitatie van het

huidige onderzoek is dat de participanten terugkijken op hun ervaringen van vele jaren geleden. Zo kwam het een aantal keren voor dat de participanten niet met zekerheid wisten te zeggen hoe zij zich destijds voelden bij hun ervaringen, en zij hier tijdens het interview een inschatting van probeerden te maken. Ook is confirmation bias een reële zorg, omdat de participanten hun antwoorden gaven met kennis van achteraf: zij weten hoe hun leven zich nadien heeft ontwikkeld. Dit maakt het mogelijk dat een participant bijvoorbeeld aan zou hebben gegeven geen verandering in self-efficacy te hebben ervaren bij afstroming, terwijl dit in werkelijkheid wel het geval was. Op basis hiervan is voor vervolgonderzoek aan te raden dat de ervaringen ook in een eerder stadium bevraagd worden.

In het huidige onderzoek kwam de rol van motivatie voor self-efficacy naar voren. Dit is niet meegenomen in Bandura's model van self-efficacy, waardoor dit mogelijk niet het best-passende model voor dergelijk onderzoek is. Een model dat motivatie wel incorporeert, en passender zou kunnen zijn voor vervolgonderzoek, is het Achievement Orientation Model (Siegler & McCoach, 2005). Volgens dit model komen prestaties voort uit self-efficacy, het waarderen van de te volbrengen taak (motivatie), en de overtuiging dat de te verrichten inspanningen ondersteund en gewaardeerd zullen worden door de omgeving (Fong & Krause, 2014).

Hoewel het niet mogelijk is om de uitkomsten van dit onderzoek te generaliseren naar een bredere populatie, heeft dit onderzoek zowel praktische als wetenschappelijke implicaties. Op de eerste plaats suggereren de uitkomsten van dit onderzoek dat het zinvol kan zijn om eerder de dialoog aan te gaan over wat de leerling verwacht van het schooladvies, om te vermijden dat het advies veel verschilt van de verwachtingen van de scholier, aangezien dit veel veranderingen in self-efficacy zou vermijden. Veranderingen in self-efficacy zijn onwenselijk, omdat self-efficacy gerelateerd is aan motivatie, en onstabiele motivatie niet bevorderlijk is voor schoolprestaties. Vervolgonderzoek naar de ervaringen van scholieren

van het schooladvies onder een jongere leeftijdsgroep wordt aangeraden, omdat zij zich hun ervaringen hiermee waarschijnlijk beter zullen herinneren. Vervolgonderzoek onder een meer heterogene steekproef is ook aan te raden, gezien de relatieve homogeniteit van de huidige steekproef. Onderzoek naar de stabiliteit van self-efficacy is daarnaast gewenst, omdat de interviews insinueerden dat individuele verschillen bestaan aangaande deze stabiliteit. Zo leken participanten die langer terugdachten aan negatieve self-efficacy ervaringen namelijk eerder aan hun eigen capaciteiten te twijfelen. Onderzoek naar de oorzaak hiervan is aan te raden, om dit in de toekomst mogelijk te incorporeren in de uitvoering van het schooladvies.

Referenties

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprari, G. V., Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cleland J. A. (2017). The qualitative orientation in medical education research. *Korean journal of medical education*, 29(2), 61–71. <https://doi.org/10.3946/kjme.2017.53>
- Cramer, R. J., Neal, T. M. S., Brodsky, S. L. (2009). Self-efficacy and confidence: Theoretical distinctions and implications for trial consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 319-334.
- Diefenbach, T. (2009). Are case studies more than sophisticated storytelling? Methodological problems of qualitative empirical research mainly based on semistructured interviews. *Qualitative Quantitative*, 43, 875–894. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9164-0>
- Douma, N., Warrens, M. J., Fleur, E., Dijks, M. en Korpershoek, H. (2022). Verschillen in percentages heroverwegingen tussen de eindtoetsen in groep 8. *Pedagogische Studiën*, 99(2), 80-92.
- Dr. Dresing & Pehl GmbH. (2020). F4transkript (7.0.6) [Computerprogramma]. Geraadpleegd van <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/>

- Fong, C. J., & Krause, J. M. (2014). Lost confidence and potential: A mixed methods study of underachieving college students' sources of self-efficacy. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(2), 249–268. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9239-1>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Jones, S. J., Zuniga, R., en Snyder, K. E. (2012). The relationship between underachievement and self-concept, motivation, and self-regulation: A meta-analysis. Artikel gepresenteerd bij de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, Vancouver.
- Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., en Van Damme, J. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 90(6), 17-30.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *De staat van het onderwijs 2016/2017*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2016-2017>
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *Feiten en fabels in de overgang van po naar vo*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/19/feiten-en-fabels-in-de-overgang-van-po-naar-vo>
- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., Van Rooijen, M., Vugteveen, J., en Opdenakker, M-C. (2016). Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang. GION onderwijs/onderzoek.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). *Handreiking schooladvisering*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/10/bijlage-2-handreiking-schooladvisering>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). *Handreiking schooladvisering*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2020/10/12/handreiking-schooladvisering>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur, en Wetenschap (2024). *05. Zittenblijvers niveau landelijk 2022-2023 tov 2023-2024*. https://duo.nl/open_onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/zittenblijvers.jsp
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs during adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.), *Adolescence and education, vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (blz. 1-43). Information Age Publishing.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., en Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*, 87-97.
- Patall, E. A. (2012). The motivational complexity of choosing: A review of theory and research. In Ryan, R. M. (Ed.), *The oxford handbook of human motivation* (eerste editie, blz. 248-279). Oxford University Press. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1093/oxfordhb/9780195399820.001.0001>
- Schunk, D.H. (2012). Social cognitive theory. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M., en Sweller, J. (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues* (eerste editie, blz. 101-123). American Psychological Association. <https://psycnet-apa-org.proxy-ub.rug.nl/doi/10.1037/13273-000>

- Schunk, D. H., en DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In Wentzel, K. R., en Miele, D. B. (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (tweede editie, blz. 34-54). Routledge. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.4324/9781315773384>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (3rd ed., pp. 268–282). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-21>
- Schunk, D. H., en Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wentzel, K. R., en Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (eerste editie, blz. 33-53). Routledge.
- Siegle, D., en McCoach, D. B. (2005). *Motivating gifted students*. Prufrock Press.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443–463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Waters, S., Lester, L., Wenden, E., en Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190-205.
- Zimmerman, B. J., en Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course achievement. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Bijlage A

Interviewleidraad

Introductie

Ik heb hier een toestemmingsformulier bij me waarin de afspraken voor het interview staan en waarvoor je toestemming geeft. Laten we kort de regels doornemen en daarna geef ik je even de tijd om het formulier door te lezen en te ondertekenen.

Het interview draait om jouw ervaringen met en meningen over het schooladvies, dus vertel vooral wat jij vindt en denkt. Er is geen goed of fout antwoord. Deelname is vrijwillig, dus je mag altijd stoppen met het interview of om een pauze vragen. Als iets wat ik zeg of vraag niet duidelijk is, mag je dat natuurlijk ook aangeven.

De resultaten van het interview worden anoniem verwerkt, dus je antwoorden zullen niet terug te herleiden zijn naar jou. Tijdens het interview hoef je je naam of andere namen niet te noemen, maar dit mag wel: ik zorg er in ieder geval voor dat alles uiteindelijk anoniem wordt verwerkt.

Ik zal tijdens het interview wat aantekeningen maken en het geluid opnemen, zodat ik het later kan uitschrijven. We zullen werken met deze transcripten. Ga je hiermee akkoord? Ik zal ook nogmaals vragen of je akkoord bent met de opname, zodat dit zowel op de opname als op papier staat vastgelegd.

Toestemmingsformulier invullen

Start opname

‘Ik heb zojuist de opname gestart, dus ik wil nogmaals controleren of je akkoord gaat met het opnemen van het interview?’

Als je de persoon niet kent: ‘zou je jezelf willen voorstellen?’

Achtergrondinformatie

- Gender

- Leeftijd
- Migratieachtergrond
- Opleidingsniveau/ huidig beroep ouders
- Schooladvies + huidig opleidingsniveau broers/zussen

Ervaring Schooladvies (toen)

We gaan het nu hebben over het schooladvies wat je hebt gekregen in groep 8 van de basisschool. Probeer een zo uitgebreid mogelijk antwoord te geven op mijn vragen, maar als je iets niet meer weet/niet wilt zeggen dan is dit natuurlijk niet erg. Eventuele uitleg schooladvies/ docentadvies. Met schooladvies bedoelen we het uiteindelijke advies dat je hebt gekregen.

1. Hoe ging toen jij in groep 8 zat de procedure van het schooladvies? Kun je vertellen hoe dat voor jou was en ging? (Wie was erbij, hoe, waar etc.)
2. Welk advies dacht je dat je zou krijgen?
3. Welk schooladvies kreeg je? Was dit advies anders dan een evt. toets advies?
4. Welke uitleg kreeg je daarbij?
5. Hoe voelde je je bij het advies en de uitleg?
6. Had je toen het gevoel dat het advies bij je paste?

Sociale context

De volgende vragen gaan over de sociale context waar jij in bent opgegroeid.

7. Hoe voelde je je ten opzichte van de rest van de klas in groep 8?
Eventueel doorvragen op sociale vergelijking: In hoeverre vergeleek jij jezelf destijds met het advies van je klasgenoten? En waren er bepaalde (type) klasgenoten die waar jij je voornamelijk mee vergeleek? (Bijv. meer met vrienden/mensen soortgelijk niveau)
8. Had je het gevoel dat het opleidingsniveau van jouw gezin een rol speelde in de manier waarop jij jouw schooladvies beleefde? (Zo ja, hoe?)

9. Had je het idee dat er bepaalde verwachtingen waren vanuit jouw sociale omgeving en zo ja, hoe ervaarde jij dat?

Identiteit advies

De volgende vragen gaan over labels die jij bij een bepaald schooladvies vindt passen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, het gaat om de ervaring die jij had bij het advies.

10. Had je toen het gevoel dat er een soort label/groepje/identiteit hoorde bij het advies?

11. Wat voor label was dat, en wat voor kenmerken horen daarbij? Had je het gevoel dat die kenmerken bij jou paste?

12. Wat voor label hoorde bij de andere adviezen/niveaus volgens jou? *Vwo/havo/vmbo*

13. Hoe maakte jouw label jou anders dan de anderen in de klas? Maakte het jou anders dan anderen in je sociale omgeving, bijvoorbeeld je familie?

14. Had je het gevoel dat het label bij jou paste?

15. Hoe voel je je nu bij het 'label' van toen? *Leg uit, past het bij jou? Waarom wel of niet?*

Motivatie en zelfbeeld na schooladvies

De volgende vragen gaan over jouw motivatie en verwachtingen over je eigen kunnen. Het gaat om hoe jij dit beleefd hebt, er is dus geen goed of fout antwoord.

16. Hoe was je motivatie voor school in groep 8?

17. Hoe was je motivatie voor school tijdens de rest van je onderwijsloopbaan?

18. Denk je dat jouw ervaring van het schooladvies invloed heeft gehad op je motivatie om te leren? → Zo ja/nee, op welke manier?

19. Hoe waren je verwachtingen over je eigen kunnen in groep 8? *(Met betrekking tot schoolprestaties: hoe goed denk je dat je daar in bent? Hoog/laag)?*

20. Hoe waren je verwachtingen over je eigen kunnen tijdens de rest van je onderwijsloopbaan?

21. Denk je dat jouw ervaring van het schooladvies invloed heeft gehad op je verwachtingen over je eigen kunnen? Zo ja/nee, op welke manier?

22. Had je al duidelijke doelen voor je (onderwijsloopbaan in groep 8? Wat waren deze doelen? *Wat wilde je worden, wat voor opleiding wilde je afronden.*

23. Zijn je doelen veranderd nadat je het schooladvies hebt gekregen? *Waarom wel/niet? En hoe dan?*

Onderwijsloopbaan

De komende vragen gaan over je onderwijsloopbaan. Dit heeft betrekking op je volledige 'schoolcarrière' na de basisschool.

24. Kun je me vertellen over je 'onderwijsloopbaan', dus eigenlijk hoe al het onderwijs wat je hebt gevolgd daarna is gegaan?

25. Wat is op dit moment je hoogst afgeronde opleiding? Waar ben je op dit moment mee bezig (werk/studie/anders)? Zijn er qua werk en studie nog doelen die je wil bereiken?

26. Heb je het idee dat jouw schooladvies invloed op heeft gehad op deze doelen? Hoe?

27. Hoe voelde je je bij je onderwijservaringen/loopbaan in relatie tot het advies?

28. Ben je wel eens blijven zitten/afgestroomd of opgestroomd?

Als je al weet dat iemand wel of niet is blijven zitten: "Je vertelde eerder al dat je bent blijven zitten" of "Je vertelde dat je niet bent blijven zitten, klopt dat?"

29. Denk je dat dit invloed heeft gehad op je verwachtingen over je eigen kunnen? Zo ja/nee, op welke manier?

Ervaring schooladvies (nu)

De laatste vragen gaan over hoe je terugkijkt op het advies en wat dit voor eventueel effect heeft gehad op jou als persoon nu.

30. Hoe voel je je nu over het schooladvies?

31. In hoeverre speelt hierbij het opleidingsniveau van jouw directe sociale omgeving (gezin, vrienden) hierin een rol? (Sociale vergelijking)
32. Op basis van welke informatie denk je dat jouw schooladvies is samengesteld?
33. Welke factoren denk je dat van invloed zijn geweest op jouw advies?
34. Heb je nu het gevoel dat het advies passend was voor jou?
35. Vind je dat de schooladviezen eerlijk en passend waren voor jou en anderen? Zag je daarin een verschil tussen jou en je klasgenootjes?
36. Op welke informatie vind jij dat het schooladvies gebaseerd zou moeten zijn? Op welke leeftijd zou jij een schooladvies willen hebben gekregen? Wat vind je van de leeftijd waarop een kind nu schooladvies krijgt (11-13)?
37. Hoe zou jij het schooladvies inrichten?

Bijlage B

Lijst coderingen

1. Doubleren verlaagt self-efficacy
2. Afstromen beïnvloedt self-efficacy, maar voor korte duur
3. Afstromen verlaagt self-efficacy
4. De rol van het schooladvies voor self-efficacy is ondergeschikt aan de ervaring van positieve studieresultaten over een langere periode
5. Self-efficacy verandert niet in fases wanneer er harder gewerkt moet worden om het te halen
6. Van binnen hoge self-efficacy, maar aan de oppervlakte onzekerheid
7. Participant meent dat adolescenten gevoeliger zijn voor twijfelen aan eigen kunnen
8. Afstromen verlaagt self-efficacy omdat participant als enige niet doorging uit vriendengroep
9. Self-efficacy betreffende schoolprestaties is ook domeinspecifiek
10. Positieve self-efficacy lijkt robuuster dan negatieve self-efficacy
11. Self-efficacy fluctueert
12. Stress verlaagt self-efficacy
13. Een hoger dan verwacht schooladvies verhoogt self-efficacy
14. Een in de optiek van de participant te laag schooladvies blijft lang een kwellende factor
15. Het behalen van tegenvallende studieresultaten leidt tot een langdurige verlaging van self-efficacy
16. Een lager dan verwacht schooladvies verlaagt self-efficacy
17. Participant stelt hogere verwachtingen van zichzelf te hebben wanneer hij zelf zijn vakken mag kiezen

18. Bij opstromen verlaagt self-efficacy omdat participant denkt dat het hogere niveau aanzienlijk moeilijker zal zijn dan hij/zij gewend is
19. Een te laag schooladvies zorgt voor verlaagde self-efficacy
20. Het ontvangen van een schooladvies waar de participant blij mee is verhoogt self-efficacy
21. Een door de participant te hoog beschouwd schooladvies leidt tot angst
22. Het schooladvies wordt door de participant gezien als bewijs dat hij niet op een hoger niveau thuishoort
23. Schooladvies wordt gezien als bewijs van wat iemand kan
24. Schooladvies is volgens participant niet per se indicatief voor iemands potentieel
25. Het behalen van positieve studieresultaten versterkt self-efficacy
26. Op de lange termijn wordt er vastgehouden aan self-efficacy ondersteunende ervaringen
27. Opstromen verhoogt self-efficacy
28. Tegenvallende studieresultaten laten de participant twijfelen aan eigen kunnen
29. Het ontvangen van een schooladvies waarmee de participant blij is werkt motiverend
30. Men is gemotiveerd om self-efficacy in stand te houden
31. Participant twijfelt aan eigen kunnen en verricht hierdoor meer inspanning
32. Participant meent dat een te hoog niveau gecompenseerd kan worden door motivatie
33. Participant meent dat moeite in iets gecompenseerd kan worden door motivatie
34. Andere oorzaken voor over-/onderprestatie maken dat self-efficacy niet beïnvloed wordt