

**De invloed van de sociale omgeving op verwachtingen van de overgang naar de
middelbare school van basisschoolleerlingen in groep 7 en 8**

Lotte R. Flikkema

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Onderwijsinnovatie

Masterscriptie

Dr. Jelle J. Sijtsema

29-11-2024

7805 woorden

Samenvatting

De overgang van de basisschool naar de middelbare school is voor leerlingen vaak een spannende gebeurtenis. Om leerlingen hier zo goed mogelijk bij te kunnen begeleiden, is inzicht in de factoren die meespelen bij deze overgang wenselijk. Het huidige onderzoek richt zich daarom op de invloed van sociale steun uit de omgeving op de verwachtingen van basisschoolleerlingen van de middelbare school. Er wordt gekeken naar de invloed van ervaren steun van ouders, leerkrachten en klasgenoten en hoe deze verschillende bronnen van steun elkaar kunnen compenseren. Er is gebruikgemaakt van een kwantitatieve dataverzameling bij 37 jongens, 51 meisjes en één leerling waarvan het gender onbekend is. Aan dit onderzoek hebben basisscholen uit Midden- en Noord-Nederland meegewerkt. De gemiddelde leeftijd van de participanten was elf jaar. De resultaten laten zien dat sociale steun van de leerkracht en van klasgenoten een significante positieve invloed heeft op de verwachtingen van leerlingen in groep 7 en 8 over de middelbare school. Voor het effect van de steun van ouders is in dit onderzoek geen bewijs gevonden. Dit onderzoek benadrukt de cruciale rol van leerkrachten bij het bevorderen van een positief leerklimaat voor leerlingen. Vervolgonderzoek zou de invloed van ouders op een andere manier kunnen onderzoeken die beter aansluit bij de kenmerken van een autoritatieve ouderschapsstijl, en door middel van een grotere steekproef inzicht kunnen geven in een mogelijk interactie-effect tussen de verschillende sociale actoren.

Keywords: Schooltransitie – Sociale steun – Schoolklimaat – Verwachtingsmodel

De invloed van de sociale omgeving op verwachtingen van de overgang naar de middelbare school van basisschoolleerlingen in groep 7 en 8

De overgang van de basisschool naar de middelbare school is voor veel leerlingen een spannende gebeurtenis. Menig volwassene herinnert zich nog het wegwijs worden in het nieuwe gebouw met nieuwe docenten, nieuwe klasgenoten en nieuwe vakken. Deze overgang verloopt niet voor iedere leerling vanzelfsprekend en zonder problemen. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat zowel probleemgedrag als academische problemen voornamelijk naar voren komen rond een schooltransitie (Pellegrini & Bartini, 2001; Pellegrini & Long, 2002; Fulk, 2003). Meer inzicht in de verwachtingen die basisschoolleerlingen hebben van de middelbare school en daarmee samenhangende omgevingsfactoren kan richting geven aan begeleiding van jongeren tijdens deze onzekere periode (Cillessen & Mayeux, 2007).

In het huidige onderzoek worden drie verschillende bronnen van sociale steun onderzocht die mogelijk invloed hebben op de verwachtingen van de middelbare school: ervaren emotionele warmte van ouders, acceptatie ofwel afwijzing door klasgenoten en de ervaren band met de leerkracht. Het huidige onderzoek richt zich naast de specifieke invloed van de ervaren steun van ouders, leerkrachten en klasgenoten ook op hoe deze verschillende bronnen van steun elkaar zouden kunnen compenseren. Dit is relevant omdat er in de huidige maatschappij sprake is van individuele verschillen in de thuiscontext: niet ieder kind krijgt voldoende emotionele steun van zijn of haar ouder(s). Hierdoor hebben leerlingen een ongelijke startpositie als ze aan de basisschool beginnen, die zonder interventie kan doorwerken in hun verdere leven (Bowlby, 1979). Ploegman (2023) benadrukt dat scholen een belangrijke rol kunnen spelen in het verkleinen van deze kansenongelijkheid. Volgens Ploegman is de leerkracht deels verantwoordelijk voor het compenseren van het gebrek aan steun vanuit de thuissituatie. Uitkomsten van het huidige onderzoek kunnen inzicht geven in

hoeverre deze onderlinge samenhang van factoren invloed heeft op de verwachtingen die leerlingen aan het einde van hun basisschool hebben over de middelbare school.

Theoretisch kader

Verschillende studies hebben een significante relatie gevonden tussen de ervaren sociale steun, zowel binnen de thuisomgeving als op school, en de academische prestaties van kinderen (Rodkin et al., 2000; Zettergren, 2003; Buhs, Ladd & Herald, 2006). Deze bevindingen vormen de basis voor het onderzoek van Cillessen en Mayeux (2007) met betrekking tot de overgang naar de middelbare school. In hun studie maken zij onderscheid tussen sociale en academische uitdagingen waarmee middelbare scholieren te maken krijgen. Dit onderscheid komt voort uit de verschillende manieren waarop de overgang naar de middelbare school de sociale en academische context beïnvloedt. Zo wordt er van middelbare scholieren een grotere mate van zelfstandigheid verwacht, terwijl tegelijkertijd de complexiteit van de vakken toeneemt, dit valt onder academische veranderingen. Daarnaast ondergaan leerlingen in de sociale context veranderingen in wie hun vrienden zijn en hebben zij elk uur te maken met verschillende docenten. Onderzoek van Fulk (2003) toont aan dat sommige leerlingen beter in staat zijn om sociale veranderingen aan te pakken dan de academische veranderingen, of vice versa. In het huidige onderzoek wordt dit onderscheid zoals beschreven door Cillessen en Mayeux (2007) ook opgenomen, waarbij wordt verwacht dat ouders, klasgenoten en leerkrachten ieder in verschillende mate invloed uitoefenen op zowel de academische als de sociale verwachtingen van de middelbare school.

Sociale steun op school

Een voorbeeld van de mate van invloed van verschillende bronnen in de schoolcontext is dat klasgenoten onderling op een ander niveau interacties met elkaar hebben dan met de leerkracht (Endedijk et al., 2019). Waar de sociale steun van de leerkracht vooral gebaseerd wordt op de mate van vertrouwen dat de leerkracht uit in de leerling, of hoe streng

of vriendelijk de leerkracht is in de lessen, reikt de acceptatie of afwijzing van klasgenoten verder tot de persoonlijke hobby's en identiteit van de leerling. Gezien deze verschillende dynamieken van de interacties wordt in het huidige onderzoek verwacht dat de mate van acceptatie door klasgenoten vooral een significante impact zal hebben op de sociale verwachtingen van de middelbare school, terwijl de invloed op de academische verwachtingen minder groot is. Aan de andere kant zal de band met de leerkracht naar verwachting meer invloed hebben op de academische verwachtingen. Hoewel leerkrachten een voorbeeldfunctie vervullen in de sociale interacties van leerlingen, voornamelijk door hun eigen relaties en interacties met hen (Endedijk et al., 2019), zijn zij primair verantwoordelijk voor het faciliteren van leersituaties en het stimuleren van academische motivatie (Snoek et al., 2017). Dit verschil in invloeden uit de omgeving benadrukt de unieke rol die zowel klasgenoten als leerkrachten spelen in de sociale en academische ontwikkeling van leerlingen in de voorbereiding op hun overgang naar de middelbare school.

Sociale steun thuis

De ervaren steun van ouders vormt naar verwachting de basis voor zowel sociale als academische verwachtingen. Volgens de hechtingstheorie van Bowlby (1979) zijn sociale verwachtingen gebaseerd op een intern verwachtingsmodel dat in de vroege kinderjaren wordt gevormd en herhaaldelijk wordt bevestigd. In dit model spelen steun en acceptatie van anderen een cruciale rol bij het ontwikkelen van positieve verwachtingen. Markus et al. (2003) toonden aan dat kinderen die opgroeien in een omgeving met emotionele steun van hun ouders beter in staat zijn om zich aan te passen aan nieuwe sociale situaties, zoals het maken van nieuwe vrienden na een verhuizing of de overgang naar een nieuwe school. Dit effect van emotionele steun van ouders op het adaptieve vermogen van leerlingen kan bijzonder van belang zijn voor kinderen met gescheiden of overleden ouders, die mogelijk minder ouderlijke warmte ervaren. Dergelijke situaties kunnen de ontwikkeling van hun

verwachtingsmodel beïnvloeden, waardoor ze meer angstig of onzeker worden in sociale interacties (Arma & Yaswinda, 2019).

Onderzoek naar academische verwachtingen wijst uit dat kinderen van autoritatieve ouders over meer probleemoplossend vermogen beschikken, meer betrokken zijn in de klas en hogere schoolresultaten behalen (Aunola et al., 2000; Baumrind, 1971). Kenmerken voor autoritatieve ouders zijn dat zij zowel betrokken, begripvol en acceptierend zijn als controlerend, veeleisend en gezaghebbend over het kind (Baumrind, 1971). Dit type opvoeding biedt kinderen een solide basis voor zowel sociale als academische ontwikkeling (Steinberg, 2001), wat positief bijdraagt aan de verwachtingen de overgang naar de middelbare school. Deze overgang, een belangrijke nieuwe fase in het leven van een kind, kan dus sterk worden beïnvloed door de emotionele steun van ouders. In de academische context kunnen ouders bijvoorbeeld kinderen aanmoedigen en ondersteunen bij het ontwikkelen van studievastigheden en autonomie, wat hun verwachtingsmodel ten opzichte van de middelbare school kan verbeteren (Baumrind, 1971, Bowlby, 1979). Daarnaast kunnen ouders in de sociale context bijdragen aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden door interacties met andere kinderen te bevorderen, waardoor positieve ervaringen met leeftijdsgenoten worden opgenomen in hun verwachtingspatroon, wat vervolgens leidt tot een positievere houding ten opzichte van nieuwe sociale groepen (Bukowski & Adams, 2005). Hierdoor wordt in dit onderzoek geen onderscheid verwacht tussen de invloed van emotionele steun van ouders op sociale dan wel academische verwachtingen; een stabiele thuisomgeving vormt de basis voor beide domeinen.

Verwachtingen van de middelbare school

Sociale verwachtingen

Onder sociale verwachtingen van de middelbare school wordt verstaan in dit onderzoek verstaan in hoeverre de leerling positief of negatief uitkijkt naar het maken van

nieuwe vrienden op de middelbare school en in hoeverre de leerling denkt dat hij of zij zal worden geaccepteerd door klasgenoten en leerkrachten. Op basis van de theorie van Bowlby (1979), die stelt dat eerdere ervaringen in een vergelijkbare context een verwachtingsmodel vormen, is het aannemelijk dat de verwachtingen van de middelbare school worden beïnvloed door ervaringen in de schoolomgeving op de basisschool. In de schoolcontext is de leerkracht de meest nabije volwassene van de leerling. Dit maakt dat een positieve relatie met de leerkracht naar verwachting een positieve invloed heeft op het welzijn en gedrag in de klas (Koomen & Jellesma, 2015). Deze relatie kan worden begrepen vanuit het verwachtingsmodel van Bowlby (1979): een positieve interactie met de leerkracht kan leerlingen helpen een gevoel van veiligheid en vertrouwen te ontwikkelen, wat hen in staat stelt om zich beter aan te passen aan de sociale en academische eisen van de schoolomgeving. Naast de rol van volwassenen is ook de band met leeftijdsgenoten van belang (Cillessen & Mayeux, 2007). Het gevoel van acceptatie door klasgenoten is een belangrijke voorspeller van de mate van toekomstige sociale aanpassing (Bukowski & Adams, 2005). Bukowski en Adams (2005) beschrijven dat de vaardigheid om vrienden te maken en relaties te onderhouden op jonge leeftijd een voorspeller is van het aangaan van nieuwe vriendschappen. Dit is in lijn met het verwachtingsmodel van Bowlby (1979), aangezien positieve sociale interacties met leeftijdsgenoten bijdragen aan het ontwikkelen van een intern verwachtingsmodel dat het kind helpt om nieuwe sociale situaties met vertrouwen tegemoet te treden. Davies (1982) noemt daarnaast het nut van relaties met klasgenoten als een bescherming tegen pesterijen, afwijzing en buitensluiting van de groep. Deze bevindingen suggereren dat het voelen van acceptatie van klasgenoten op de basisschool een positieve invloed heeft op de sociale verwachtingen van de middelbare school.

Academische verwachtingen

Onder academische verwachtingen van de middelbare school wordt in dit onderzoek verstaan in hoeverre de leerling positief of negatief uitkijkt naar de academische aspecten van de nieuwe leeromgeving, zoals het hogere niveau, snellere tempo en de grotere mate van zelfstandigheid, en of de leerling verwacht goede cijfers te kunnen behalen. Lee (2012) vertaalt de bevindingen van Aunola et al. (2000) en Baumrind (1971) over het belang van een stabiele thuiscontext voor de academische prestaties, en daardoor de academische verwachtingen, naar de schoolcontext. Lee (2012) beschrijft dat een warm schoolklimaat aanmoedigt tot betrokkenheid bij de les. Een warm schoolklimaat kan worden beschreven als een sfeer waarbij zowel leerlingen als leerkrachten zich aangenaam voelen, er rustig gewerkt kan worden en er ruimte is voor academische en sociale ontwikkeling (NRO, 2022). Naast deze effecten op het sociaal en academisch functioneren van leerlingen biedt een warm schoolklimaat ook veel mogelijkheden voor het vergroten van kansengelijkheid. Het kan leerlingen in kwetsbare omstandigheden een gevoel van acceptatie en veiligheid geven, wat hen mogelijkheden biedt om zich door te ontwikkelen (Catalano et al., 2002). De leerkracht en leerlingen zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het schoolklimaat in de manier waarop zij met elkaar omgaan (Lee, 2012). In het huidige onderzoek wordt gekeken naar de ervaren relatie met de leerkracht, in hoeverre de leerling zich begrepen en gezien voelt door de leerkracht en de acceptatie van klasgenoten. Wanneer dit het geval is, en er dus gesproken kan worden van een warm klasklimaat door een goede band met de leerkracht en acceptatie van klasgenoten, dan is er ruimte voor academische ontwikkeling (Lee, 2012). Tucker et al. (2000) benoemen het schoolklimaat en de daardoor gefaciliteerde betrokkenheid bij de les als schakel tussen de extrinsieke kenmerken van de omgeving en intrinsieke uitkomsten voor de leerling. Tegenovergesteld kan een negatief schoolklimaat met een zwakke band met de leerkracht en afwijzing door klasgenoten juist leiden tot verminderde participatie en betrokkenheid in de klas (Buhs et al., 2006). Naar verwachting leidt verminderde

betrokkenheid tot lagere leerprestaties en dus ook een lagere verwachting van het academisch presteren op het vo.

Sociale steun als compensatie

Naast dat uit voorgaande onderzoeken wordt aangetoond dat de verschillende actoren individueel invloed kunnen uitoefenen op de sociale en academische verwachtingen van de middelbare school, zijn er ook aanwijzingen dat sociale steun uit verschillende rollen elkaar zou kunnen compenseren. Zo suggereert Bowlby's hechtingstheorie (1979) dat een vroege problematische ouder-kindrelatie later kan leiden tot sociale problemen. Recentelijk vonden Neece et al. (2012) ook dat ouderlijke stress samenhangt met gedragsproblemen bij kinderen. Op school hebben sociale gedragsproblemen dan weer een negatieve invloed op de leerkracht-leerlingrelatie (Pianta & Steinberg, 1992) en de relatie met klasgenoten (Pallini et al., 2014). In dit geval is er dan sprake van een kettingreactie, waarbij het aangaan en onderhouden van sociale relaties onder druk komt te staan. Een goede leerkracht-leerlingrelatie kan echter een dergelijke negatieve spiraal doorbreken, aangezien deze een belangrijke rol speelt in het bevorderen van schoolsocialisatie (Kennedy & Kennedy, 2004). Een betere band met de leerkracht versterkt het gevoel van verbondenheid van de leerling met de school, ook wel *sense of belonging* (Jose et al., 2012), wat op zijn beurt het zelfvertrouwen van de leerling vergroot. Dit verhoogde zelfvertrouwen maakt de leerling weerbaarder tegen afwijzing door klasgenoten, die soms voortkomt uit de goede band met de leerkracht: de perceptie dat de leerling onterecht wordt voorgetrokken door de leerkracht, ook wel een *teacher's pet* genoemd (Trusz, 2017). Bovendien kan een sterkere band met de leerkracht positieve interactie met klasgenoten bevorderen, wat succeservaringen oplevert en hierdoor het verwachtingsmodel van de middelbare school versterkt.

Sentse et al. (2009) onderzochten de mogelijkheid dat negatieve effecten van een slechte relatie met ouders, bijvoorbeeld sociale problemen op latere leeftijd (Bowlby, 1979),

kunnen worden gecompenseerd door een hechte relatie met klasgenoten. Zij vonden dat een hechte relatie met klasgenoten gedeeltelijk negatieve gevolgen van ouderlijke afwijzing kan opvangen, maar dat dit niet de andere kant op geldt: negatieve gevolgen van afwijzing door klasgenoten, bijvoorbeeld pesterijen, kunnen volgens het onderzoek van Sentse et al. (2009) niet volledig worden gecompenseerd door ouderlijke warmte. Ook Van der Ploeg (2017) schrijft dat het begrip en de warmte uit vriendschappen een belangrijk tegenwicht kunnen vormen voor jongeren die een slechte relatie hebben met hun ouders. Furman en Buhrmester (1985) vonden eerder al dat ouderlijke acceptatie juist als vanzelfsprekend wordt beschouwd, omdat het de sociale norm is dat ouders emotionele warmte geven. Daarom heeft ouderlijke acceptatie weinig invloed op de manier waarop kinderen vriendschappen ervaren (Furman & Buhrmester, 1985).

Bruikbaar onderzoek naar de mogelijke compenserende eigenschap van een goede relatie met de leerkracht, zoals gevonden over ouders, is niet gevonden. Verschueren (2017) beschouwt de leerkracht echter als een ad hoc gehechtheidsfiguur, vergelijkbaar met een ouder. Ook Fuertes et al. (2018) vergelijken het pedagogisch handelen van een leerkracht met het evolutionaire zorgen van een ouder en noemen deze complementair. Deze definitie, in combinatie met de bevindingen van Sentse et al. (2009), suggereert dan ook dat de negatieve effecten van een slechte leerkracht-leerlingrelatie, net als die van een slechte band met de ouders, kunnen worden gecompenseerd door een hoge mate van acceptatie door klasgenoten. De verwachting is dat ook in dit geval de negatieve effecten die worden veroorzaakt door afwijzing door klasgenoten niet volledig kunnen worden gecompenseerd door een goede leerkracht-leerlingrelatie. Een responsieve en eerlijke leerkracht wordt als de sociale norm gezien en is dus vanzelfsprekend en heeft minder invloed op het verwachtingsmodel van de leerling (Furman & Buhrmester, 1985). Hoewel de twee constructen steun van ouders en steun van leerkrachten op verschillende wijze invloed hebben op de sociale en academische

verwachtingen van de middelbare school, is de compenserende kracht dus vergelijkbaar (Verschuieren, 2017). Het opnemen van sterk overlappende constructen kan de interne consistentie van het onderzoek negatief beïnvloeden. Hierdoor, in combinatie met het ontbreken van een specifieke theoretische basis, wordt in het deel van het huidige onderzoek over het compenseren van sociale steun dus gesproken over een samengesteld construct: steun van volwassenen.

Huidig onderzoek

De centrale onderzoeksvraag van het huidige onderzoek is als volgt geformuleerd: *In hoeverre heeft de mate van waargenomen sociale steun in de schoolcontext en thuiscontext invloed op de verwachtingen van leerlingen in groep 7 en 8 over de overgang naar de middelbare school?* Op basis van het hiervoor beschreven theoretisch kader over de invloed van ouderlijke warmte of afwijzing, een sterke of zwakke relatie met de leerkracht en acceptatie of afwijzing van klasgenoten op de sociale en academische verwachtingen van de overgang naar de middelbare school wordt de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese 1: De totale sociale steun van de omgeving, bestaande uit emotionele warmte van ouders, de relatie met de leerkracht, en acceptatie door klasgenoten heeft een positieve invloed op de totale verwachtingen van de middelbare school.

Zoals eerder beschreven wordt er voor de relatie met de leerkracht en mate van acceptatie door klasgenoten een verschillende mate van invloed verwacht voor sociale dan wel academische verwachtingen. Daarentegen wordt er voor het effect van de emotionele warmte van ouders geen onderscheid verwacht tussen de academische en sociale verwachtingen van de middelbare school. Dit leidt tot de tweede, derde en vierde hypothese van dit onderzoek:

Hypothese 2: Acceptatie van klasgenoten heeft meer invloed op de sociale verwachtingen dan op de academische verwachtingen van de middelbare school.

Hypothese 3: Sociale steun van de leerkracht heeft meer invloed op de academische verwachtingen dan op de sociale verwachtingen van de middelbare school.

Hypothese 4: Sociale steun van de ouder heeft even veel invloed op de academische verwachtingen als op de sociale verwachtingen van de middelbare school.

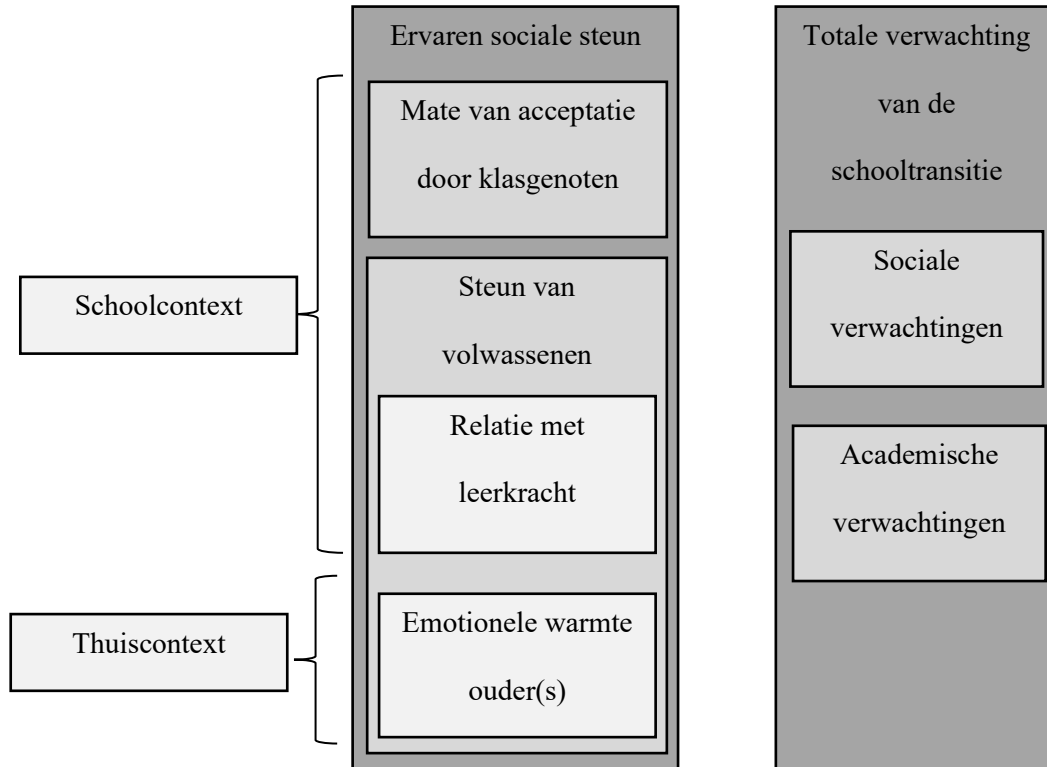
In de voorgaande paragraaf is ingegaan op de mogelijke compenserende werking van de acceptatie van klasgenoten voor de negatieve gevolgen van ouderlijke afwijzing of een slechte band met de leerkracht. Er is beschreven dat ouderlijke warmte en een goede band met de leerkracht, hoewel voorwaardelijk voor sociale ontwikkeling, niet kan compenseren voor de negatieve gevolgen van afwijzing van klasgenoten. Dit is mogelijk omdat de acceptatie van ouders en leerkrachten als vanzelfsprekend wordt gezien (Furman en Buhrmester, 1985). Vanwege de vergelijkbare compenserende werking van de acceptatie van ouders en leerkrachten wordt voor deze hypothesen gebruik gemaakt van een samengesteld construct 'steun van volwassenen'. Dit leidt tot de laatste twee hypothesen:

Hypothese 5: Acceptatie van klasgenoten kan de negatieve invloed van een slechte band met volwassenen op de totale verwachtingen van de middelbare school gedeeltelijk compenseren.

Hypothese 6: Sociale steun van volwassenen kan de negatieve invloed van afwijzing door klasgenoten op de totale verwachtingen van de middelbare school niet merkbaar compenseren.

Figuur 1

Systematisch overzicht van de opbouw van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen



Methode

Participanten en steekproef

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is er gebruikgemaakt van een kwantitatieve dataverzameling onder leerlingen in groep 7 en 8 in Nederland. Het huidige onderzoek is onderdeel van een groter onderzoek naar de verwachtingen van de middelbare school onder leerlingen op de basisschool. De participanten voor de steekproef zijn geworven via hun basisschool. In totaal zijn er twintig scholen in Midden- en Noord-Nederland benaderd voor deelname aan het onderzoek. Van deze selectie hebben zes scholen binnen de gestelde tijdsplanning interesse getoond in het onderzoek. De schoolleiders van deze zes scholen hebben een informatiebrief ontvangen en de gelegenheid gekregen om vragen te stellen. De volgende stap was het verkrijgen van ingevulde toestemmingsformulieren van de ouders van de leerlingen. Deze informatiebrieven en toestemmingsformulieren zijn bijgevoegd als Bijlage 1. Op één school waren er niet voldoende toestemmingsformulieren van ouders verzameld, waardoor er maar één leerling had kunnen deelnemen aan het onderzoek. Omdat deze leerling vanwege de ligging van de school bij definitie een *outlier* zou zijn in de data, is ervoor gekozen om de vragenlijst niet op deze school af te nemen. Op de vijf overgebleven scholen zijn de toestemmingsformulieren verzameld en is een afnamedatum besproken. De toestemmingsformulieren van de ouders zijn via een nummer gekoppeld aan de leerling. Het afnemen van de vragenlijst gebeurde op verschillende manieren, afhankelijk van de mogelijkheden binnen de school. Bij vier klassen is de vragenlijst afgenomen buiten de klas, onder leiding van een onderzoeker ($n = 20$). Vier klassen hebben de vragenlijst ingevuld in de klas ($n = 43$), terwijl de leerlingen die geen toestemming hadden van hun ouders zelfstandig werkten. Hierbij was zowel een onderzoeker als de groepsleerkracht aanwezig. In twee klassen is de vragenlijst afgenomen zonder de aanwezigheid van een onderzoeker ($n = 26$). De groepsleerkracht was echter geïnformeerd over het onderzoek en in staat vragen van

leerlingen te beantwoorden. In totaal is de vragenlijst ingevuld door 91 participanten. Hiervan zijn twee participanten verwijderd omdat zij de vragenlijst vroegtijdig hadden afgesloten. Dit resulteerde in $n = 89$, waarvan 37 jongens, 51 meisjes en één leerling waarvan het gender onbekend is. Hiervan zaten 47 participanten op het moment van afname in groep 7, en 42 participanten in groep 8.

Instrumenten

Achtergrondkenmerken

Naast het geslacht, de leeftijd en het leerjaar van de leerlingen is ook uitgevraagd of de ouders nog bij elkaar zijn en nog leven. Bij de leerlingen die een ouder hebben verloren ($n = 3$) of gescheiden ouders hebben ($n = 14$) zijn de scores op de variabele ‘ervaren emotionele warmte van ouders’ gecontroleerd op uitzonderingen. Een z -score hoger dan 3 of langer dan -3 wordt als uitzondering beschouwd en is hierbij de grens van het exclusie criterium.

Ervaren emotionele warmte van ouders

Het construct ‘ervaren ouderlijke emotionele warmte’ is gemeten door stellingen uit de Egna Minnen Beträffande Uppfostran – Child (EMBU-C) vragenlijst (Markus et al., 2003). Elke stelling is beoordeeld door de leerling op een Likertschaal van vier antwoordopties (1 = Nee, nooit, 2 = Ja, soms, 3 = Ja, vaak, 4 = Ja, bijna altijd). De EMBU-C is betrouwbaar gebleken in meerdere steekproeven in verschillende landen (Arrindell et al., 1994). De interne consistentie van de EMBU-C in de bevroegde steekproef was 0,77 gemeten met de Cronbachs alfa, wat wijst op een acceptabele betrouwbaarheid. Een voorbeelditem van de EMBU-C vragenlijst met betrekking tot ervaren emotionele warmte is: “*Mijn ouder(s)/verzorger(s) proberen mij te troosten of te helpen als het slecht gaat.*”. Van de acht items die worden gebruikt, zijn vier items gerelateerd aan de ervaren emotionele warmte. De

overige vier items hebben betrekking op ervaren afwijzing. De score op deze items is gespiegeld.

Waargenomen relatie leerkracht

De waargenomen band met de leerkracht is gemeten door twaalf items uit de Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS) uit Koomen en Jellesma (2015). Koomen en Jellesma (2015) hebben de SPARTS op basis van bestaande vragenlijsten opgesteld en de interne en externe validiteit getracht te vergroten. Een gevonden Cronbachs alfa van 0,86 bevestigt de betrouwbaarheid van het instrument voor het meten van leerling-leerkrachtrelaties in de huidige steekproef. Elk item is beoordeeld door de leerling op een Likertschaal van vijf antwoordopties (1 = Nee, dat is niet zo, 2 = Dat is meestal niet zo, 3 = Soms, 4 = Dat is meestal wel zo, 5 = Ja, dat is zo). Een voorbeelditem van de SPARTS is: *“Ik vertel mijn juf/meester dingen die belangrijk voor mij zijn.”*. Van de twaalf items die worden gebruikt, zijn zes items positief geladen in relatie tot de leerling-leerkrachtrelatie en zes negatief geladen. De score op de negatief geladen items is gespiegeld.

Ervaren mate van acceptatie door klasgenoten

De ervaren mate van acceptatie door klasgenoten is gemeten door vijf stellingen uit de Parent Reported Outcomes Measurement Information System (PROMIS) Peer Relationships Short Form (Devine et al., 2018). De leerlingen hebben een Likertschaal van vijf antwoordopties ingevuld (1 = Helemaal mee oneens, 2 = Oneens, 3 = Niet mee eens, niet mee oneens, 4 = Mee eens, 5 = Helemaal mee eens). Een voorbeelditem van de PROMIS is: *“Mijn klasgenoten vinden mij aardig.”*. DeWalt et al. (2013) beschrijven de PROMIS als kwalitatief en valide voor het indiceren van sociale gezondheid. Dit is in huidig onderzoek gecontroleerd met behulp van Cronbachs alfa, die met $\alpha = 0,92$ wijst op een zeer hoge interne consistentie.

Totale verwachtingen van de transitie naar de middelbare school

De totale verwachting van de overgang naar de middelbare school is gemeten door zes items uit het onderzoek van Cillessen en Mayeux (2007). De helft van de stellingen is gericht op sociale verwachtingen, de andere helft op academische verwachtingen. Er is gebruikgemaakt van een Likertschaal met zeven antwoordopties (1 = Helemaal niet waar, 2 = Niet waar, 3 = Een beetje niet waar, 4 = Neutraal, 5 = Een beetje waar, 6 = Waar, 7 = Helemaal waar). Een voorbeelditem is: “*Ik denk dat ik goede cijfers ga halen op mijn nieuwe school.*”. Cillessen en Mayeux (2007) beschrijven dat het direct bevragen van verwachtingen bij jongeren zelf een valide en betrouwbaar inzicht geeft. Een Cronbachs-alfa analyse op de resultaten van de huidige steekproef van $\alpha = 0,85$ bevestigt de betrouwbaarheid van de schaal voor dit onderzoek.

Procedure

De dataverzameling neemt de vorm aan van een vragenlijst gericht op individuele, school- en sociale factoren die mogelijk een rol spelen bij deze verwachtingen. Er waren in totaal drie onderzoekers bij de dataverzameling betrokken. Het gezamenlijke onderzoek is in juni 2024 goedgekeurd door de ethische commissie.

Voorafgaand aan het bezoek aan de participerende school wordt het *informed consent* van zowel de ouders als de leerling gevraagd. Gezien de leeftijd van de leerlingen is echter alleen de toestemming van de ouder doorslaggevend voor de mogelijkheid tot deelname aan het onderzoek. Ontvangen toestemmingsformulieren zijn via een nummer gekoppeld aan de juiste leerling om de data te pseudoniemen. De nummers van scholen en leerlingen zijn later aangepast om te voorkomen dat nummers worden herkend door een groepsleerkracht of onderzoeker. Ondanks verschillen in de procedure voor de afname van de vragenlijst tussen de verschillende scholen, zoals beschreven onder participanten, zijn er ook overeenkomsten. Op alle scholen is het onderzoek en de vragenlijst vooraf geïntroduceerd en is er ruimte

gegeven voor het stellen van vragen. Ook vond de afname op alle scholen in groepsverband plaats, waarbij altijd een onderzoeker of groepsleerkracht aanwezig was om eventuele vragen te beantwoorden. Tijdens alle afnames heerste een rustige en ordelijke sfeer. De vragenlijst is afgenomen met behulp van het programma Qualtrics. Gemiddeld zijn de leerlingen 24 minuten en 20 seconden bezig geweest met het invullen van de vragenlijst.

Pilot

De volledige vragenlijst van het overkoepelende onderzoek naar de verwachtingen van leerlingen van de middelbare school is voorgelegd aan twee leerkrachten van groep zeven en twee leerlingen uit groep acht. Dit had als doel om de duur van de vragenlijst te meten en het gebruikte niveau van woordenschat te controleren. Er zijn naar aanleiding van de pilot geen inhoudelijke aanpassingen gedaan. Wel is de vragenlijst aantrekkelijker gemaakt voor leerlingen door tussen de verschillende onderdelen van de vragenlijst motiverende afbeeldingen toe te voegen.

Analyse

Om de scores op de verschillende vragenlijsten te kunnen vergelijken, zijn de uitkomsten gestandaardiseerd met behulp van z -scores. Zo zijn bijvoorbeeld de scores op alle items van de EMBU-C-vragenlijst over ervaren emotionele warmte van ouders bij elkaar opgeteld en is deze somscore vervolgens gestandaardiseerd tot een z -score. Voor de afhankelijke variabele verwachtingen van de middelbare school zijn drie z -scores berekend: de totale verwachting op basis van alle items, de sociale verwachting op basis van de drie eerste items en de academische verwachting op basis van de laatste drie items van de sectie. Ten slotte is 'ervaren steun van volwassenen' als extra variabele toegevoegd door de som te berekenen van de z -scores op zowel de EMBU-C (ervaren emotionele warmte van ouders) vragenlijst als de SPARTS (relatie met leerkracht) om tot een samengestelde z -score te

komen. Deze samengestelde z -score wordt gebruikt voor het controleren van hypothese 5 en hypothese 6. Voorafgaand aan de regressieanalyses zijn de assumpties van normaliteit, homoscedasticiteit en multicollineariteit voor alle afhankelijke en onafhankelijke variabelen succesvol gecontroleerd.

De onafhankelijke variabelen voor hypothese 1 zijn de emotionele warmte van ouders (gemeten door de EMBU-C), steun van leerkracht (gemeten door de SPARTS) en de acceptatie van klasgenoten (gemeten door de PROMIS). De afhankelijke variabele is de totale verwachting van de middelbare school. De voorspellende waarde van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele is gemeten door het uitvoeren van een multipele regressie met behulp van de berekende z -scores. De hypothesen worden aangenomen wanneer de onafhankelijke variabelen een statistisch significante bijdrage leveren aan de voorspelling van de afhankelijke variabele. Dit betekent dat de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β -waarden) van de onafhankelijke variabelen een significante waarde moeten hebben ($p < ,05$). Daarnaast is er gekeken naar de R^2 -waarde om te bepalen hoeveel variantie in de totale verwachting van de middelbare school wordt verklaard door de onafhankelijke variabelen. Als de variabelen gezamenlijk een substantiële hoeveelheid variantie verklaren en de individuele effecten significant zijn, wordt de eerste hypothese aangenomen.

Voor hypothese 2, 3 en 4 wordt onderscheid gemaakt tussen de sociale en academische verwachtingen. Er wordt gebruik gemaakt van de bivariate correlaties tussen de drie onafhankelijke variabelen (leerkracht-leerlingrelatie, acceptatie door klasgenoten en warmte van ouders) en de twee afhankelijke variabelen (academische en sociale verwachtingen). De correlaties zijn per onafhankelijke variabele vergeleken om te testen of er een significant verschil is tussen het verband met sociale verwachtingen en het verband met academische verwachtingen. De significantie van het verschil tussen de correlaties is

berekend met behulp van de z -toets van Meng en Rubin (1992). Voor hypothese 2 en 3 met betrekking tot de onafhankelijke variabelen leerkracht-leerlingrelatie en acceptatie door klasgenoten zijn éézijdige toetsen uitgevoerd, omdat er een verschil tussen de correlaties wordt verwacht. Voor hypothese 4 met betrekking tot de steun van de ouders is er een tweezijdige toets uitgevoerd, omdat er geen significant verschil tussen de correlaties werd verwacht.

Voor het toetsen van hypothese 5 en 6 is een moderatieanalyse uitgevoerd om het interactie-effect van de variabelen te onderzoeken. Deze analyse werd uitgevoerd via een multiële regressie, waarbij een interactieterm werd toegevoegd. De onafhankelijke variabelen in deze analyse zijn de gestandaardiseerde scores van acceptatie door klasgenoten en de ervaren relatie met volwassenen. Het product van deze twee variabelen fungeerde als interactieterm. De afhankelijke variabele is de totale verwachting van de middelbare school. Om te bepalen of er sprake was van een significant interactie-effect, is eerst geanalyseerd of de hoofdvariabelen afzonderlijk een significante bijdrage leverden aan de voorspelling van de afhankelijke variabele. Daarna is de interactieterm aan het model toegevoegd. De moderatiehypothesen worden ondersteund wanneer de interactieterm een statistisch significante bijdrage levert ($p < ,05$). De modelfit is beoordeeld aan de hand van de R^2 -waarde en de verandering in R^2 nadat het interactie-effect was toegevoegd. Deze statistieken bieden inzicht in de mate waarin het interactie-effect bijdraagt aan de verklaring van de variantie in de afhankelijke variabele.

Resultaten

Na het organiseren van de dataset en het berekenen van de variabelen zoals beschreven in de methodesectie zijn de assumpties van multicollineariteit, normaliteit en homoscedasticiteit gecontroleerd. De resultaten van de toetsen voor normaliteit en

homoscedasticiteit zijn te zien in Bijlage 2. De VIF-waarden (Variance Inflation Factor) voor alle variabelen liggen onder de twee (bereik 1,086-1,316), wat aangeeft dat er geen probleem is met multicollineariteit. Op basis van de beschrijvende statistieken van de controlevariabelen leeftijd ($M = 11$, $SD = 0,75$, Minimum = 10, Maximum = 13), gescheiden ouders ($n = 14$) en overleden ouders ($n = 3$) zijn er beschrijvende boxplots gemaakt om eventuele outliers te identificeren. Hier kwamen twee outliers uit naar voren, waarbij een z -score lager dan -3 of hoger dan 3 was. Het regressiemodel exclusief deze twee outliers bleek echter niet significant beter te presteren dan het model met alle participanten. Daarom is er besloten om het aantal respondenten maximaal te houden en geen uitsluitingen toe te passen.

Tabel 1

Pearson's r correlaties tussen relevante variabelen in het onderzoek ($n = 89$)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. gender								
2. leeftijd	-,027							
3. soc. verw.	,040	,201						
4. aca. verw.	-,056	-,155	,533*					
5. overleden ouder(s)	,072	,187	-,230*	-,170				
6. gescheiden ouders	,040	,201	-,000	-,229*	,120			
7. leerkracht-leerlingrelatie	,030	-,241*	,309*	,503*	-,249*	-,170		
8. acceptatie door klasgenoten	,072	-,098	-,000	,252*	,049	-,026	,280*	
9. warmte van ouders	,004	-,080	,200	,271*	-,334*	-,111	,395*	,090

* $p < ,05$

In Tabel 1 worden bivariate correlaties weergegeven tussen de achtergrondkenmerken, afhankelijke variabelen en onafhankelijke variabelen van het huidige onderzoek. De bivariate correlaties tussen de onafhankelijke variabelen en de sociale en

academische verwachtingen worden verder beschreven bij het testen van de tweede, derde en vierde hypothesen. Andere opvallende bevindingen zijn de significante correlaties tussen de variabele ‘overleden ouder(s)’ en sociale verwachtingen, en het hebben van een gescheiden ouder en de academische verwachtingen. Deze negatieve correlaties geven aan dat het verliezen van een ouder of het hebben van gescheiden ouders samenhangt met een lagere sociale en academische verwachtingen van de middelbare school. De negatieve significante correlatie tussen de leeftijd van de leerling en de leerkracht-leerlingrelatie suggereert verder dat hoe ouder de leerling is, hoe slechter de band met de leerkracht. Ten slotte valt op dat een hoge score op de variabele leerkracht-leerlingrelatie positief samenhangt met zowel een warme band met de ouders als acceptatie door klasgenoten. In Tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken van de variabelen weergegeven.

Tabel 2

Beschrijvende statistieken van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen

	<i>Bereik</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
Totale verwachtingen	0-42	33,146	5,969	14	42
Sociale verwachtingen	0-21	17,360	3,425	6	21
Academische verwachtingen	0-21	15,787	3,393	3	21
Warmte van ouders	0-32	29,652	2,837	19	32
Relatie met leerkracht	0-60	49,674	7,584	30	60
Acceptatie klasgenoten	0-25	20,371	3,773	8	25

Hypothese 1

De regressieanalyse met de variabelen ouderlijke warmte, relatie met leerkracht en gevoel van acceptatie door leerkrachten als voorspellers van de totale verwachting is als geheel statistisch significant ($F(3, 85) = 13,337, p <,001$). Van de variantie in de totale

verwachting van de middelbare school wordt 29,6% verklaard door de onafhankelijke variabelen (Adjusted R² =,296). Dit suggereert dat het gehele model een substantieel deel van de variatie in de afhankelijke variabele verklaart.

Tabel 3

Resultaten multiële regressieanalyse

	β	t	95% CI		p
			<i>Laag</i>	<i>Hoog</i>	
Ervaren relatie met leerkracht	,329	3,252	0,101	0,417	,002
Ervaren emotionele warmte van ouders	,110	1,128	-1,176	0,639	<,262
Ervaren acceptatie door klasgenoten	,325	3,482	0,220	0,807	<,001

De relatie met de leerkracht bleek een significante voorspeller van de totale verwachting van de middelbare school (Tabel 3). Dit suggereert dat een hogere score op de items over de relatie met de leerkracht geassocieerd is met positieve verwachtingen van de middelbare school. Evenzo was acceptatie door klasgenoten een significante voorspeller van de verwachtingen, wat impliceert dat participanten die hoger scoorden in de sectie van de vragenlijst over de acceptatie door klasgenoten positieve verwachtingen hebben van de middelbare school. Daarentegen bleek de mate van ervaren warmte van ouders geen significante voorspeller te zijn van de totale verwachting van de middelbare school. Dit resultaat suggereert dat de score op de items over de ervaren emotionele warmte van ouders geen substantiële invloed had op de verwachtingen van leerlingen voor de middelbare school in dit model. De analyse van de unieke verklaarde variantie van de totale verwachting van de middelbare school laat zien dat ook de unieke verklaarde variantie voor ervaren emotionele warmte van ouders (12,1%) lager is dan voor de leerkracht-leerlingrelatie (33,3%) en mate van acceptatie door klasgenoten (35,3%).

Hypothese 2, 3 en 4

De correlaties in Tabel 1 zijn met elkaar vergeleken met behulp van de z -toetsen van Meng en Rubin (1992). De resultaten worden systematisch samengevat in Figuur 2. Er is aangetoond dat de correlatie tussen leerkracht-leerlingrelatie en academische verwachtingen ($r = 0,309$) significant sterker is dan de correlatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en sociale verwachtingen ($r = -0,503$). De gevonden correlatiedaling van $-0,194$ duidt op een matig effect (Cohen, 1990). Dit verschil is significant bevonden volgens de z -toets ($z = -2,09$, $p = 0,018$). De 95%-betrouwbaarheidsintervallen voor het verschil tussen de twee correlaties bevestigen deze bevindingen (BI $[-0,4530, -0,0147]$). Het negatieve verschil betekent dat de correlatie met academische verwachtingen sterker is dan die met sociale verwachtingen.

De correlatie tussen de acceptatie door klasgenoten en de sociale verwachtingen ($r = 0,000$) is niet significant sterker dan de correlatie tussen de acceptatie door klasgenoten en academische verwachtingen ($r = 0,252$). Een eenzijdige z -toets van Meng en Rubin rapporteert een z -score van $2,44$ en een p -waarde van $0,993$ met een 95%-betrouwbaarheidsinterval van $[-0,4640, -0,0505]$. Een tweezijdige toets laat zien dat het verschil van $-0,2517$ wel een significant is, maar niet in de richting die was verwacht ($z = -2,44$, $p = 0,015$), dit is een matig effect (Cohen, 1990).

Er wordt geen significant verschil gevonden tussen de correlaties tussen de emotionele warmte van de ouders en de academische verwachtingen ($r = 0,271$) en de emotionele warmte van de ouders en de sociale verwachtingen ($r = 0,200$). Het verschil van $0,071$ is niet significant bevonden met een z -score van $0,71$ en een p -waarde van $0,48$ (Meng & Rubin, 1992). Het 95%-betrouwbaarheidsinterval $[-0,2840, 0,1336]$ bevat de nul, dit is komt overeen met niet significante bevindingen.

Hypothese 5 en 6

Om hypothese 5 en 6 over de mogelijke compenserende eigenschappen van de sociale steun van verschillende actoren te controleren, is er een interactie-effect toegevoegd aan de regressieanalyse. Het interactie-effect bestaat uit de variabelen relatie met volwassenen en de acceptatie van klasgenoten.

Tabel 4

Resultaten multipele regressieanalyse voor totale verwachtingen met interactiemodel

Variabele	β	t	p	Adjusted R ²	p
Model 1				,304	<,001
Band met volwassenen	,385	4,179	<,001		
Acceptatie door klasgenoten	,326	3,534	<,001		
Model 2				,297	<,001
Band met volwassenen	,390	4,167	<,001		
Acceptatie door klasgenoten	,326	3,521	<,001		
Interactie	-,034	-0,379	,706		

De verwachte resultaten dat het interactie-effect tussen de onafhankelijke variabelen een significante invloed zou hebben op de totale verwachting van de middelbare school worden niet gevonden. Hoewel zowel de band met volwassenen als acceptatie door klasgenoten significante voorspellers blijken te zijn, suggereert de niet-significante interactieterm dat de combinatie van deze twee variabelen geen aanvullende invloed heeft op de totale verwachtingen van de leerlingen over de middelbare school.

Discussie

Dit onderzoek heeft zich gericht op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre heeft de mate van waargenomen sociale steun in de*

schoolcontext en thuiscontext invloed op de verwachtingen van leerlingen in groep 7 en 8 over de overgang naar de middelbare school? Op basis van de resultaten kan worden gesteld dat sociale steun op school van de leerkracht en klasgenoten een significante invloed heeft op de verwachtingen van de middelbare school. Voor het effect van de steun van ouders is geen bewijs gevonden. Ook het vermoeden van interactie tussen de verschillende sociale actoren is niet bevestigd in dit onderzoek. In de volgende paragrafen wordt verder ingegaan op de verschillende bevindingen.

Met betrekking tot de eerste hypothese is in dit onderzoek significant aangetoond dat een goede relatie met leerkrachten en een gevoel van acceptatie door klasgenoten een positieve invloed heeft op de totale verwachtingen van de middelbare school. Dit komt overeen met de verwachtingen op basis van voorgaand wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van ervaren sociale steun op academische prestaties (Rodkin et al., 2000; Zettergren, 2003; Buhs, Ladd & Herald, 2006) en toekomstige sociale interacties (Bowlby, 1979). De ervaren emotionele warmte van een ouder bleek geen significante bijdrage te leveren aan de totale verwachtingen van de middelbare school. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat de ervaren emotionele warmte van ouders vooral in de vroege jaren de basis legt voor het algemene welzijn en verwachtingsmodel van kinderen (Bowlby, 1979), maar dat factoren binnen de schoolcontext, zoals interacties met klasgenoten en leerkrachten, meer invloed hebben op de specifieke verwachtingen van een schooltransitie.

De verwachting, zoals beschreven in hypothese 2, dat een goede relatie met de leerkracht vooral positieve invloed zou hebben op de academische, en minder op de sociale, verwachtingen van de middelbare school is door het huidige onderzoek bevestigd. Een mogelijke verklaring hiervoor kan een verhoogd zelfvertrouwen in het eigen kunnen zijn. Meer zelfvertrouwen kan zich vertalen in de verwachten beter mee te kunnen komen met het hogere tempo op de middelbare school (Catalano et al., 2002).

De door de leerling ervaren mate van acceptatie of afwijzing van klasgenoten heeft niet significant meer invloed op de sociale verwachtingen van de middelbare school dan op de academische verwachtingen. Dit komt dus niet overeen met de verwachting zoals beschreven in hypothese 3. De mate van acceptatie door klasgenoten hangt in de huidige studie vooral samen met de academische verwachtingen. Dit kan op verschillende wijzen worden verklaard. Allereerst schrijven Eccles en Roeser (2009) over hoe de balans tussen sociale en academische activiteiten verandert rond de overgang naar de middelbare school. De nadruk verschuift van sociale relaties naar academische prestaties. In andere woorden, de leerlingen hebben al afscheid genomen van hun klasgenoten en richten zich op hun toekomst en identiteitsvorming (Eccles & Roeser, 2009). Daarnaast beschrijven Liem en Martin (2011) dat vriendschappen tussen kinderen met hetzelfde geslacht een positief verband hebben met academische prestaties en algemeen zelfbeeld, gemedieerd door schoolbetrokkenheid. Dit zou betekenen dat wanneer leerlingen meer acceptatie ervaren van klasgenoten, en dus hoger scoren op de vragenlijst gebruikt in het huidige onderzoek, dat zij beter betrokken zijn bij lessen, positievere academische ervaringen opdoen en dus positieve academische verwachtingen hebben van de middelbare school (Liem & Martin, 2011; Tucker et al., 2000). Ten slotte zou ook de splitsing van de middelbare school in verschillende niveaus een reden kunnen zijn dat leerlingen die als populair worden gezien ook op een hoger niveau willen presteren. Trautwein et al. (2006) beschrijven dat door de splitsing van de middelbare school in verschillende niveaus leerlingen hun eigen capaciteiten, samengevat in een schooladvies van de leerkracht, gaan vergelijken met de capaciteiten van hun vrienden. Dit kan leerlingen motiveren om in de laatste fase van de basisschool extra betrokken te zijn bij de lessen (Lorijn et al., 2024).

Ondanks dat er geen significant bewijs is gevonden voor de invloed van sociale steun van ouders op de verwachtingen van de middelbare school, kan hypothese 4 toch worden

aangenomen. In deze hypothese werd verwacht dat ervaren emotionele warmte van een ouder de academische als sociale verwachtingen gelijk zou beïnvloeden. Er is geen significant verschil gevonden tussen het verband tussen ervaren ouderlijke emotionele warmte en academische verwachtingen of sociale verwachtingen. Deze bevinding sluit aan bij de veronderstelling dat autoritatieve ouders hun kinderen een solide basis voor zowel sociale als academische ontwikkeling meegeven (Steinberg, 2001). In tegenstelling tot de correlatie met de academische verwachtingen, is de correlatie met de sociale verwachtingen niet significant. Deze bevinding zou kunnen worden verklaard doordat kinderen naarmate ze ouder worden minder afhankelijk worden van de emotionele steun van hun ouders en sociale steun meer gaan zoeken binnen hun sociale netwerk (Van der Ploeg, 2017). Een aanwijzing hiervan is dat er in de resultaten van de huidige studie ook een negatief verband is gevonden tussen de leeftijd van de leerling en de band met de leerkracht. Oudere leerlingen staan vermoedelijk minder open voor steun van volwassenen. Dit zou de invloed van ouders op schoolverwachtingen kunnen verzwakken. Hierbij komt dat de steun van ouders ook als vanzelfsprekend wordt gezien als sociale norm (Furman & Buhrmester, 1985). Ten slotte is het mogelijk dat de hoge score op de gebruikte vragenlijst voor ouderlijke warmte niet overeenkomt met de kenmerken van een autoritatieve ouder: een autoritatieve ouder is niet alleen warm, maar ook veeleisend, gezaghebbend en controlerend (Baumrind, 1971).

De laatste hypothesen hebben betrekking op een eventuele mate van compensatie tussen de verschillende bronnen van steun en de invloed die ze uitoefenen op de verwachtingen van de middelbare school. Zo werd verwacht dat de acceptatie van klasgenoten zou kunnen compenseren voor de negatieve gevolgen van gebrek aan steun van volwassenen. Deze verwachting is echter niet teruggevonden in de data. Hier zijn verschillende verklaringen voor te vinden. Allereerst is er om een statistisch betrouwbaar interactie-effect te meten een grotere steekproef nodig dan in deze studie is gerealiseerd (Faul

et al., 2009). Voorafgaand aan deze studie is met behulp van een poweranalyse berekend dat er 166 participanten nodig zijn om conclusies met voldoende power (0,80) te kunnen stellen. Dit getal is hoger dan het aantal behaalde participanten in de huidige studie. Vanwege de gelimiteerde tijdsperiode van dit onderzoek en beperkte medewerking van scholen is het beoogde aantal participanten niet behaald. Ten tweede is het mogelijk dat de compenserende werking van een goede vriendschap pas op een latere leeftijd plaatsvindt dan 10-13 jaar. Van der Ploeg (2018) spreekt in zijn onderzoek van jeugdigen en jongeren. Het vermoeden is dat kinderen van 10-13 nog meer afhankelijk zijn van hun ouders.

Samengevat tonen de bevindingen van dit onderzoek aan dat er zowel indirect als direct een verband is tussen sociale steun uit de omgeving en de verwachtingen van de middelbare school. Ouderlijke warmte heeft vooral een indirecte invloed. Deze verloopt via het welbevinden en het vermogen om sociale relaties aan te gaan en te onderhouden. De relatie met de leerkracht en klasgenoten heeft daarentegen een directere invloed. Deze draagt bij aan zowel academische als sociale verwachtingen door een positief schoolklimaat en positieve ervaringen in het basisonderwijs te bevorderen.

Maatschappelijke implicaties

De maatschappelijke aanleiding voor dit onderzoek ligt in de sociale en academische problemen die vaak ontstaan rond de overgang naar de middelbare school (Pellegrini & Bartini, 2001; Pellegrini & Long, 2002; Fulk, 2003). Uit de bevindingen blijkt dat een mogelijke oplossing voor deze uitdagingen vooral binnen de schoolcontext kan worden gevonden. Een goede band met de leerkracht en een gevoel van acceptatie door klasgenoten hebben aantoonbaar positieve invloed op de verwachtingen van de middelbare school. Dit benadrukt het belang van een kwalitatief schoolklimaat in het basisonderwijs om een positieve verwachting van de middelbare school te bevorderen. Vanaf de eerste tot en met de

laatste klas van het basisonderwijs is het van belang dat leerlingen deelnemen aan positieve interacties met volwassenen en klasgenoten (Catalano et al., 2002). In deze context speelt de leerkracht een cruciale rol. De leerkracht moet niet alleen een prettig en ondersteunend schoolklimaat creëren om leren op de korte termijn te faciliteren, maar ook om op de lange termijn positieve associaties met school te bevorderen. Dit helpt leerlingen om met een positief verwachtingspatroon naar de middelbare school te kijken. Daarnaast kan een sterke band met de leerkracht en kwalitatieve vriendschappen een essentiële rol spelen in het bevorderen van kansengelijkheid, vooral voor kinderen die thuis minder ondersteuning krijgen. Voor hen kan de schoolomgeving het verschil maken tussen angstig zijn voor de overgang naar de middelbare school of er juist met vertrouwen naar uitkijken. Kinderen die thuis weinig met hun ouders kunnen praten over hun schoolkeuze of toekomstperspectief moeten de ruimte krijgen om dit op school of met vrienden te kunnen doen. Door verder te kijken dan alleen de academische voorbereiding en ook aandacht te besteden aan het sociale aspect van de overgang, kan de school bijdragen aan een betere voorbereiding van leerlingen op de middelbare school en mogelijk probleemgedrag verminderen.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Ondanks dat het huidige onderzoek een bevestiging is van de bestaande literatuur over de impact van sociale steun op sociaal en academisch functioneren van kinderen, zijn er nog steeds aspecten rondom de middelbare school transitie die nader onderzoek vragen. Zo zou het waardevol kunnen zijn dat toekomstig onderzoek zich focust op specifieke aspecten van een autoritatieve opvoedingsstijl in plaats van enkel emotionele warmte. De verwachting is dat door autoritatieve kenmerken te bevragen er meer kans is op het vinden van een statistisch significante verbinding van het concept ouderlijke steun aan de verwachtingen van de middelbare school. Dit geeft meer inzicht in welke aspecten van ouderlijke steun in welke mate impact hebben op de verwachtingen. Een kanttekening hierbij is dat het idee dat de

autoritatieve ouderschapsstijl de meest effectieve ouderschapsstijl zou zijn om academische prestaties te bevorderen niet is bevestigd bij niet-westerse culturen, waar andere ouderschapsstijlen gebruikelijker en succesvoller zijn (Abundis-Gutierrez, 2018). Met verschillen in culturele achtergrond is in het huidige onderzoek geen rekening gehouden. Toekomstig onderzoek zou aandacht kunnen besteden aan deze verschillen. Dit is belangrijk, omdat volgens Ploegman (2023) leerlingen met verschillende culturele achtergronden niet altijd gelijke kansen krijgen in verband met een culturele mismatch tussen de thuiscontext en de schoolcontext. Daarnaast wordt het op basis van deze studie aanbevolen om gebruik te maken van een grotere steekproef, zodat een eventueel interactie-effect tussen de verschillende variabelen kan worden onderzocht. De theoretische basis van deze studie doet vermoeden dat er zeker sprake kan zijn van een interactie-effect, echter is de empirische bevestiging uitgebleven. Verder kan het interessant zijn om de onderliggende aanname onder deze studie, dat sociale steun in de omgeving beperkt is tot door de steun van ouders, klasgenoten en de leerkracht, kritisch te bevragen. Mogelijk zijn er nog andere bronnen van sociale steun, die op het eerste gezicht verder af staan van het kind, maar alsnog een rolmodel kunnen zijn, afhankelijk van wat het kind nodig heeft (Allison & Goethals, 2015). In verband met de vroege splitsing van de middelbare school in verschillende niveaus zou vervolgonderzoek in kunnen zoomen op intelligentie en schooladvies als potentiële voorspeller van lage verwachtingen van de middelbare school of problemen bij de schooltransitie. Ten slotte zou het een interessant perspectief opleveren om juist na de schooltransitie de leerlingen te bevragen hoe zij de steun uit hun sociale omgeving hebben ervaren. Met die informatie kan er gerichter onderzoek worden gedaan naar probleemgevallen en succesverhalen en kunnen er risicofactoren worden gemarkeerd.

De overgang naar de middelbare school blijft een complexe verandering die nog niet volledig begrepen wordt. Toch toont zowel onderzoek als de praktijk aan dat een goede

voorbereiding meer dan het halve werk is. Een sterke basis van sociale en academische ondersteuning, opgebouwd door een gevoel van verbondenheid en steun in de basisschooljaren, kan voor veel leerlingen het verschil maken. Hierdoor kunnen leerlingen niet alleen sterker van start op de middelbare school, maar bouwen ze ook aan een fundament voor hun academische en sociale succes in de rest van hun schoolloopbaan en daarbuiten. De sociale omgeving draagt bij aan hun zelfvertrouwen en veerkracht in een wereld vol nieuwe uitdagingen.

Referentielijst

- Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2015). Hero worship: the elevation of the human spirit. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46(2), 187–210.
<https://doi.org/10.1111/jtsb.12094>
- Arma, M. S., & Yaswinda. (2019). The impacts of self-esteem development to children from a broken home family. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 372, 89–92. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icoet-19/125925060>
- Arrindell, W. A., Perris, C., Eisemann, M., van der Ende, J., Gaszner, P., Iwawaki, S., Maj, M., & Zhang, J.-E. (1994). Parental rearing behaviour from a cross-cultural perspective: A summary of data obtained in 14 nations. In C. Perris, W. A. Arrindell, & M. Eisemann (Eds.), *Parenting and psychopathology*. John Wiley & Sons.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205–222.
<https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral Brain Sciences*, 2(4), 637–638. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00064955>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>

- Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34*(1), 3–10. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_1
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., Villalonga-Olives, E., Atencio-Quevedo, D., Irrázaval, M., Flores, J., & Ramírez, C. (2022). Children’s Mental Health: Discrepancy between Child Self-Reporting and Parental Reporting. *Behavioral Sciences, 12*(10), 401. <https://doi.org/10.3390/bs12100401>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology, 45*(5), 567–586. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>
- Cohen, J. (1990). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Computers Environment And Urban Systems, 14*(1), 71. [https://doi.org/10.1016/0198-9715\(90\)90050-4](https://doi.org/10.1016/0198-9715(90)90050-4)
- Devine, K. A., Willard, V. W., Hocking, M. C., Stapleton, J. L., Rotter, D., Bukowski, W. M., & Noll, R. B. (2018). PROMIS Peer Relationships Short form: How well does self-report correlate with data from peers? *Journal of Pediatric Psychology, 43*(9), 1059–1067. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy038>
- DeWalt, D. A., Thissen, D., Stucky, B. D., Langer, M. M., DeWitt, E. M., Irwin, D. E., Lai, J., Yeatts, K., Gross, H. E., Taylor, O., & Varni, J. W. (2013). PROMIS Pediatric Peer Relationships Scale: Development of a peer relationships item bank as part of social

- health measurement. *Health Psychology*, 32(10), 1093–1103.
<https://doi.org/10.1037/a0032670>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and Stage-Environment fit. *Handbook Of Adolescent Psychology*.
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Endedijk, H., Breeman, L., Van Lissa, C., Boer, L. D., & Mainhard, M. (2019). De onzichtbare rol van de docent inzichtelijk gemaakt: Lesgeven in het Passend Onderwijs: Hoe leerkracht-leerling relaties de sociale positie van leerlingen in de klas mee bepalen. NRO-eindrapportage. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/391080>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/brm.41.4.1149>
- Fuertes, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Nunes, C., & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE*, 13(11), e0205991. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>
- Fulk, B. M. (2003). Concerns about ninth-grade Students' poor academic performance: One school's action plan. *American Secondary Education*, 31(2), 8–26.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ667825>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016–1024.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal Of Research On Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>

- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247–259.
<https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research, 53*, 330–340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal Of Educational Psychology, 81*(2), 183–206. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02013.x>
- Lorijn, S. J., Laninga-Wijnen, L., & Ryan, A. M. (2024). How peer status and ability track shape behavioral disengagement over the transition from primary to secondary school. *Journal of Research on Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/jora.13006>
- Markus, M. T., Lindhout, I. E., Boer, F., Hoogendijk, T. H. G., & Arrindell, W. A. (2003). Factors of perceived parental rearing styles: the EMBU-C examined in a sample of Dutch primary school children. *Personality and Individual Differences, 34*(3), 503–519. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00090-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00090-9)
- Meng, X., & Rubin, D. B. (1992). Performing likelihood ratio tests with multiply-imputed data sets. *Biometrika, 79*(1), 103–111. <https://doi.org/10.1093/biomet/79.1.103>
- Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal On Intellectual*

And Developmental Disabilities, 117(1), 48–66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>

- NRO. (2022, 17 maart). Pedagogisch schoolklimaat, schoolbeleid en monitoring: Een schoolbrede aanpak. *Onderwijskennis*.
<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/pedagogisch-schoolklimaat-schoolbeleid-en-monitoring-een-schoolbrede-aanpak>
- Pallini, S., Baiocco, R., Schneider, B. H., Madigan, S., & Atkinson, L. (2014). Early child–parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research. *Journal of Family Psychology*, 28(1), 118–123. <https://doi.org/10.1037/a0035736>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142–163. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0004>
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal Of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.
<https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Pianta, R. C. (1997). *Enhancing relationships between children and teachers* (1ste editie). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Ploegman, M. (2023). *Kansengelijkheid, een kwestie van tijd* (1ste editie). Uitgeverij OMJS.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14–24. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14>

- Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J., & Weissberg, R. P. (1989). *Social competence in developmental perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2442-0>
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2009). Rejection and acceptance across contexts: Parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology. The TRAILS study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(1), 119–130. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9351-z>
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Steunpunt Opleidingsscholen.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal Of Research On Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Trusz, S. (2017). The teacher’s pet phenomenon 25 years on. *Social Psychology Of Education*, 20(4), 707–730. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9388-8>
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C., & Ivery, P. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477–488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Van der Ploeg, J. (2018). Gebrek aan waardering en aan vriendschappen. In: *Eenzaamheid bij jeugdigen* (pp. 97–102). Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-368-1953-4_13
- Verschueren, K. (2017). Emotioneel klasklimaat: de relatie tussen leerkracht en leerling. In *Pedagogiek in beeld* (pp. 343–352). Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-368-0616-9_27

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal Of Educational Psychology*, 73(2), 207–221.

<https://doi.org/10.1348/00070990360626949>

Bijlage 1: brieven schoolleiders en ouders

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“DE OVERGANG NAAR DE MIDDELBARE SCHOOL”

EC-CODE PED-2324-S-0017

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van mij en mijn kind gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens en die van mijn kind wordt omgegaan, en wat de rechten van mijn kind als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname van mijn kind aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mijn kind mee te laten doen. Mijn kind kan op elk moment stoppen met meedoen. Als mijn kind stop, hoeft mijn kind niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mijn kind hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname van uw kind aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname van mijn kind; deze toestemming loopt tot 1 september 2024

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor delen gepseudonimiseerde data voor vervolgonderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor het delen van gepseudonimiseerde data voor vervolgonderzoek zoals vermeld in de onderzoeksinformatie

Nee, ik geef geen toestemming voor het delen van gepseudonimiseerde data voor vervolgonderzoek

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens en die van mijn kind:

Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens en die van mijn kind zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 1 september 2024 kan vragen om mijn gegevens en die van mijn kind te laten verwijderen. Ook als mijn kind besluit om te stoppen met deelname, kan ik hierom vragen.

Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens en die van mijn kind.

Naam ouder/verzorger:	Naam kind:

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier. Hiervoor kunt u een screenshot van dit scherm maken.

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

VERSIE VOOR OUDERS

“DE OVERGANG NAAR DE MIDDELBARE SCHOOL”

EC-CODE PED-2324-S-0017

➤ Waarom krijg ik deze informatie?

- Uw kind wordt uitgenodigd om mee te doen aan een onderzoek naar de overgang naar de middelbare school. Hiervoor hebben wij uw toestemming nodig. In deze brief informeren wij u graag over het onderzoek, zodat u een weloverwogen keuze tot deelname van uw kind kunt maken.
- Het onderzoek wordt uitgevoerd door medewerkers en master-studenten Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. De hoofdonderzoeker is Dr. Jelle Sijtsema.

➤ Moet mijn kind meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u uw kind wilt laten meedoen. Als u besluit om uw kind niet mee te laten doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u of uw kind hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u hebt toegestemd voor deelname van uw kind aan het onderzoek.

➤ Waarom dit onderzoek?

De overgang naar de middelbare school is een grote stap. De nieuwe en vaak grotere school kan soms als spannend ervaren worden. Hoewel de meeste kinderen na een tijdje hun draai weten te vinden op de middelbare school, hebben sommige kinderen daar meer moeite mee. Wij willen graag kijken wat ervoor zorgt dat sommige kinderen de overgang naar de middelbare school moeilijk vinden. Hiervoor kijken we onder meer naar de verwachtingen over de middelbare school en hoe het gaat met kinderen nu ze nog op de basisschool zitten. Met de antwoorden van uw kind kunnen we kinderen hopelijk beter voorbereiden op de overgang naar de middelbare school.

➤ Wat vragen we van u en uw kind tijdens het onderzoek?

- Wij vragen toestemming voor deelname van uw kind aan het onderzoek gedurende de looptijd van dit onderzoek. Deelname van uw kind aan dit onderzoek is vrijwillig. U hebt het recht om uw kind niet deel te laten nemen aan deze studie. Als u tijdens het onderzoek besluit de deelname van uw kind te willen stoppen, kan dit op elk moment zonder enige negatieve consequenties en zonder opgaaf van reden.
- Het onderzoek bestaat uit verschillende vragenlijsten, waarin we uw kind vragen stellen over karaktereigenschappen, gevoelens, sociale relaties en wat uw kind vindt van de overgang naar de middelbare school. Daarnaast vragen we naar een aantal achtergrondkenmerken, zoals leeftijd, etniciteit en of uw kind ooit is blijven zitten of een klas heeft overgeslagen. De vragenlijst kan door uw kind worden ingevuld op een laptop, PC, tablet of op de telefoon. We verwachten dat het ongeveer 20 minuten zal duren om alle vragen te beantwoorden.
- Er wordt geen vergoeding gegeven voor deelname aan het onderzoek.

➤ Welke gevolgen kan deelname hebben?

- Met de antwoorden van uw kind krijgen we meer inzicht in hoe jongeren aankijken tegen de overgang naar de middelbare school. Dit kan ons vervolgens helpen om meer gerichte informatie en ondersteuning te bieden aan degenen die dat nodig hebben, zodat er een betere aansluiting tussen de basisschool en de middelbare school ontstaat.
- In principe zitten er geen nadelen aan deelname van uw kind aan dit onderzoek. Desalniettemin gaat een aantal vragen in op gevoelige onderwerpen, waaronder sociale angst, faalangst, pestgedrag en boosheid.
- Mocht uw kind naar aanleiding van het onderzoek vragen hebben over de overgang naar het voortgezet onderwijs, dan kunt u of uw kind contact opnemen met de school.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens en die van uw kind om?**

- De onderzoeksgegevens worden alleen gebruikt voor het beantwoorden van onderzoeksvragen in het kader van thesissen en wetenschappelijke publicaties over verwachtingen die kinderen hebben over de overgang naar de middelbare school.
- Voor het geven van toestemming vragen we uw naam en die van uw kind. Deze informatie wordt vervolgens vervangen door een code (gepseudonimiseerd) en verwijderd nadat alle gegevens verzameld zijn. Dit betekent dat u uw gegevens en die van uw kind niet meer uit het onderzoek kunt laten verwijderen nadat de dataverzameling is afgerond. Vanaf dat moment is het namelijk niet meer mogelijk om de koppeling tussen persoonsgegevens en de gepseudonimiseerde data te maken.
- Uw naam of die van uw kind wordt nooit in verband gebracht met de antwoorden die uw kind geeft tijdens het onderzoek.
- Alle verzamelde informatie over uw kind zal vertrouwelijk worden behandeld. Uw kind wordt geïdentificeerd in het onderzoek door een nummer.
- Gegevens worden verzameld, en tussentijds opgeslagen, door het online survey programma Qualtrics. Vervolgens worden de gepseudonimiseerde gegevens opgeslagen op een beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen.
- De gepseudonimiseerde onderzoeksgegevens zullen veilig worden opgeslagen voor een periode van 10 jaar en alleen de onderzoekers hebben toegang tot de gegevens.
- Wanneer de resultaten van dit onderzoek worden gepubliceerd of worden gepresenteerd op conferenties, wordt er geen informatie opgenomen die uw identiteit of die van uw kind kan onthullen.
- De gepseudonimiseerde gegevens kunnen gebruikt worden voor vervolgonderzoek of andere onderzoeken en zullen hiervoor gepseudonimiseerd beschikbaar gemaakt worden. Aanvragen voor het gebruik van deze gegevens verlopen via de hoofdonderzoeker.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (j.j.sijtsema@rug.nl).

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als ouder van een onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

> Deelname

Indien u uw kind deel wilt laten nemen aan dit onderzoek kunt u daarvoor toestemming geven door op de volgende link te klikken. U wordt hierbij naar een pagina geleid waar u op 'akkoord' kunt te klikken om toestemming te geven voor deelname van uw kind.

Als ouder van een onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie. Dit kunt u doen door een screenshot van dit scherm te maken.

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING SCHOOL

“DE OVERGANG NAAR DE MIDDELBARE SCHOOL”

EC-CODE PED-2324-S-0017

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van leerlingen gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met gegevens wordt omgegaan en wat de rechten van deelnemers zijn.
- Ik begrijp dat deelname van leerlingen aan het onderzoek vrijwillig is. Leerlingen kunnen op elk moment stoppen met het onderzoek, zonder uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor leerlingen hebben.
- Met de deelname van onze school stem ik in met het verspreiden van informatie over het onderzoek onder leerlingen van groep 7 en 8 en hun ouders/verzorger via de communicatiekanalen van de school.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname van uw school aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname van mijn school; deze toestemming loopt tot 1 september 2024

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Naam school:
Naam schoolleider/directeur:
Datum:
Handtekening voor akkoord:

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

VERSIE VOOR SCHOLEN

“DE OVERGANG NAAR DE MIDDELBARE SCHOOL”

EC-CODE PED-2324-S-0017

Beste/geachte,

Met deze brief willen wij graag toestemming vragen voor het uitvoeren van een onderzoek naar overgang van het primair onderwijs (po) naar het voortgezet onderwijs (vo) op uw school. Met dit onderzoek willen we meer te weten komen over de verwachtingen van kinderen uit groep 7 en 8 over de overgang naar het voortgezet onderwijs.

➤ Waarom krijg ik deze informatie?

- Wij willen graag leerlingen uit groep 7 en 8 van uw school uitnodigen om mee te doen aan een onderzoek naar de overgang naar de middelbare school. Hiervoor vragen wij uw hulp bij de werving en promotie van het onderzoek. In deze brief informeren wij u graag over het onderzoek, zodat u een weloverwogen keuze kunt maken.
- Het onderzoek wordt uitgevoerd door medewerkers en master-studenten Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. De hoofdonderzoeker is Dr. Jelle Sijtsema.

➤ Moeten leerlingen meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is hun toestemming en die van hun ouders nodig. Ouders en leerlingen worden vooraf geïnformeerd over het onderzoek middels een informatiebrief en hebben de gelegenheid om vragen te stellen over het onderzoek. Pas daarna besluiten zij tot deelname. Als zij besluiten om niet mee te doen, hoeven zij dit niet uit te leggen, en zal dit geen negatieve gevolgen hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat is ingestemd met deelname aan het onderzoek.

➤ Waarom dit onderzoek?

De overgang naar het voortgezet onderwijs is een grote stap. De nieuwe en vaak grotere school kan soms als spannend ervaren worden. Hoewel de meeste kinderen na een tijdje hun draai weten te vinden op het voortgezet onderwijs, hebben sommige kinderen daar meer moeite mee. Wij willen graag kijken wat ervoor zorgt dat sommige kinderen de overgang naar het voortgezet onderwijs moeilijk vinden. Hiervoor kijken we onder meer naar de verwachtingen over het voortgezet onderwijs en hoe het gaat met kinderen nu ze nog op de basisschool zitten. Met de antwoorden van uw leerlingen kunnen we leerlingen hopelijk beter voorbereiden op de overgang naar het voortgezet onderwijs.

➤ Wat vragen wij van u?

Wat wij van u vragen is om de informatiebrief en het toestemmingsformulier over het onderzoek via de school-email te verspreiden onder leerlingen van groep 7 en 8 en hun ouders/verzorgers. De vragenlijst kan digitaal en buiten schooltijd worden ingevuld, maar voor een zo hoog mogelijke respons zou het fijn zijn als er een gedeelte van een lesdag (ca. 30 minuten) voor gereserveerd kan worden. Onderzoekers vanuit de Rijksuniversiteit Groningen zullen dan bij de afname aanwezig zijn voor instructie en eventuele vragen.

➤ Wat vragen we van leerlingen tijdens het onderzoek?

- Het onderzoek bestaat uit verschillende vragenlijsten, waarin we leerlingen vragen stellen over karaktereigenschappen, gevoelens, sociale relaties en wat zij vinden van de overgang naar de middelbare school. Daarnaast vragen we naar een aantal achtergrondkenmerken, zoals leeftijd, etniciteit en of de leerling ooit is blijven zitten of een klas heeft overgeslagen. De vragenlijst kan door leerlingen worden ingevuld op een laptop, PC, tablet of op de telefoon. We verwachten dat het ongeveer 20 minuten zal duren om alle vragen te beantwoorden.
- Er wordt geen vergoeding gegeven voor deelname aan het onderzoek.

➤ **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

- Met de antwoorden van uw leerlingen krijgen we meer inzicht in hoe jongeren aankijken tegen de overgang naar de middelbare school. Dit kan ons vervolgens helpen om meer gerichte informatie en ondersteuning te bieden aan degenen die dat nodig hebben, zodat er een betere aansluiting tussen de basisschool en de middelbare school ontstaat.
- In principe zitten er geen nadelen aan deelname van leerlingen aan dit onderzoek. Desalniettemin gaat een aantal vragen in op gevoelige onderwerpen, waaronder sociale angst, faalangst, pestgedrag en boosheid.
- Mochten leerlingen naar aanleiding van het onderzoek vragen hebben over de overgang naar het voortgezet onderwijs, dan zou het fijn zijn als zij met uw school (of hun juf of meester) contact op kunnen nemen.

➤ **Hoe gaan we met de gegevens van leerlingen om?**

- De onderzoeksgegevens worden alleen gebruikt voor het beantwoorden van onderzoeksvragen in het kader van thesissen en wetenschappelijke publicaties over verwachtingen die kinderen hebben over de overgang naar de middelbare school.
- Voor het geven van toestemming vragen we de naam van de ouder die toestemming geeft en die van het kind. Deze informatie wordt vervolgens vervangen door een code (gepseudonimiseerd) en verwijderd nadat alle gegevens verzameld zijn. Dit betekent dat ouders en leerlingen hun gegevens niet meer uit het onderzoek kunnen laten verwijderen nadat de dataverzameling is afgerond. Vanaf dat moment is het namelijk niet meer mogelijk om de koppeling tussen persoonsgegevens en de gepseudonimiseerde data te maken.
- Namen van ouders en leerlingen worden nooit in verband gebracht met de antwoorden die leerlingen geven tijdens het onderzoek.
- Alle verzamelde informatie over leerlingen zal vertrouwelijk worden behandeld. Leerlingen wordt geïdentificeerd in het onderzoek door een nummer.
- Gegevens worden verzameld, en tussentijds opgeslagen, door het online survey programma Qualtrics. Vervolgens worden de gepseudonimiseerde gegevens opgeslagen op een beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen.
- De gepseudonimiseerde onderzoeksgegevens zullen veilig worden opgeslagen voor een periode van 10 jaar en alleen de onderzoekers hebben toegang tot de gegevens.
- Wanneer de resultaten van dit onderzoek worden gepubliceerd of worden gepresenteerd op conferenties, wordt er geen informatie opgenomen die de identiteit van ouders of leerlingen kan onthullen.
- De gepseudonimiseerde gegevens kunnen gebruikt worden voor vervolgonderzoek of andere onderzoeken en zullen hiervoor gepseudonimiseerd beschikbaar gemaakt worden. Aanvragen voor het gebruik van deze gegevens verlopen via de hoofdonderzoeker.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

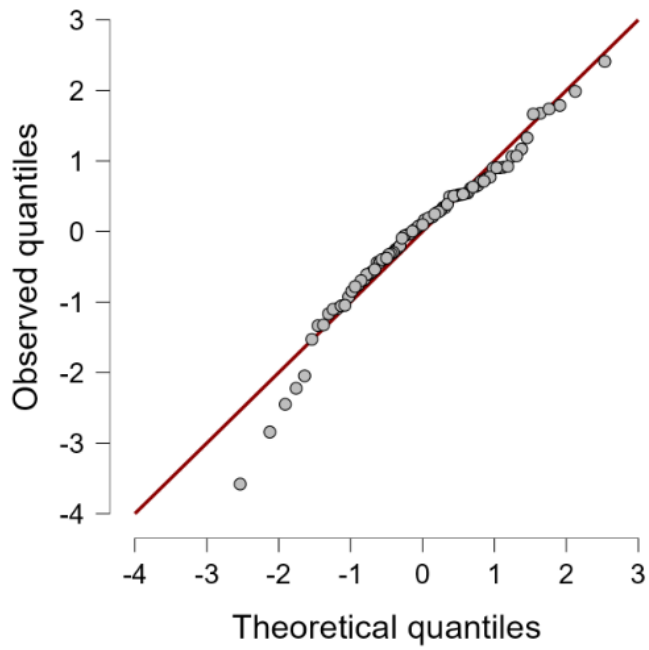
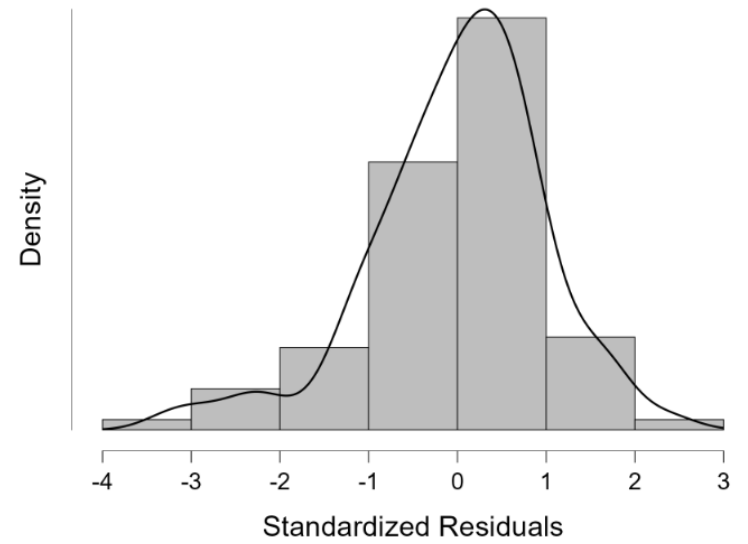
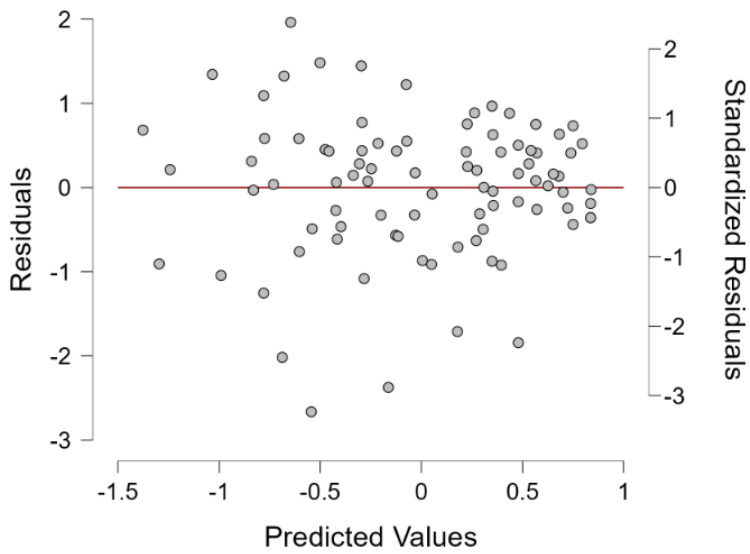
U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (j.j.sijtsema@rug.nl).

Heeft u vragen/zorgen over de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Met vriendelijke groet,

Dr. Jelle Sijtsema
GION Onderwijs/Onderzoek
Rijksuniversiteit Groningen

Bijlage 2: assumptietoetsen**Q-Q Plot Standardized Residuals****Standardized Residuals Histogram****Residuals vs. Predicted**

Bijlage 3 – Vragenlijst (selectie huidig onderzoek)

Ik ben een

Controlevariabelen		
Gender	Ik ben een: <ul style="list-style-type: none"> ● Jongen ● Meisje ● Non-binair ● Anders ● Wil niet zeggen 	
Leeftijd	Mijn leeftijd is: <ul style="list-style-type: none"> ● 10 ● 11 ● 12 ● 13 	
Groep	Ik zit nu in groep <ul style="list-style-type: none"> ● Groep 7 ● Groep 8 	
Ouders/verzorgers gescheiden	Mijn ouders/verzorgers zijn gescheiden/uit elkaar <ul style="list-style-type: none"> ● Ja, in het afgelopen jaar ● Ja, langer dan een jaar geleden ● Nee 	
Ouders/verzorgers overleden	Eén of beide ouders/verzorgers zijn overleden <ul style="list-style-type: none"> ● Ja, in het afgelopen jaar ● Ja, langer dan een jaar geleden ● Nee 	
Verwachtingen van de middelbare school	<ul style="list-style-type: none"> ● Ik denk dat ik goede cijfers ga halen op mijn nieuwe school. ● Ik denk dat ik op mijn nieuwe school opdrachten goed kan maken. ● Ik denk dat ik op mijn nieuwe school mijn studiewerk op tijd af ga krijgen. 	Antwoordopties: <ol style="list-style-type: none"> 1. Helemaal niet waar 2. Niet waar 3. Een beetje niet waar 4. Neutraal 5. Een beetje waar

	<ul style="list-style-type: none"> ● Ik denk dat ik op mijn nieuwe school vrienden zal hebben. ● Ik denk dat andere jongeren op mijn nieuwe school aardig tegen me zullen zijn of me zullen mogen. ● Ik denk dat ik op mijn nieuwe school anderen zal hebben om mee om te gaan. 	<p>6. Waar</p> <p>7. Helemaal waar</p>
Acceptatie klasgenoten	<ul style="list-style-type: none"> ● Mijn klasgenoten vinden mij aardig. ● Ik kan goed vrienden maken. ● Mijn klasgenoten willen graag vrienden met mij zijn. ● Mijn klasgenoten willen graag bij me zijn. ● Mijn klasgenoten willen graag met me praten. 	<p>Antwoordopties</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Helemaal mee oneens 2. Oneens 3. Niet mee eens, niet mee oneens 4. Mee eens 5. Helemaal mee eens
Leerkracht-leerling relatie	<ul style="list-style-type: none"> ● Mijn juf/meester begrijpt mij. ● Ik vertel mijn juf/meester dingen die belangrijk voor mij zijn. ● Mijn juf/meester weet wel hoe ik mij voel. ● Ik heb het gevoel dat de juf/meester mij niet vertrouwt. ● Ik vind dat ik een goede relatie heb met mijn juf/meester. ● Ik denk dat de juf/meester me wordt van mij in de klas. ● De juf/meester behandelt mij oneerlijk. ● Ik heb snel ruzie met mijn juf/meester. ● Ik voel me op mijn gemak bij mijn juf/meester. ● Mijn juf/meester denkt dat ik dingen stiekem doe. ● Ik kan erg boos zijn op mijn juf/meester. 	<p>Antwoordopties</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nee dat is niet zo 2. Dat is meestal niet zo 3. Soms 4. Dat is meestal wel zo 5. Ja, dat is zo

	<ul style="list-style-type: none"> • Als ik een probleem heb, kan ik hiermee bij mij juf/meester terecht. 	
Ervaren ouderlijke warmte	<ul style="list-style-type: none"> • Mijn ouders/verzorgers proberen mij te troosten of te helpen, als het slecht met mij gaat • Mijn ouders/verzorgers laten duidelijk merken dat ze van mij houden • Mijn ouders/verzorgers willen mij helpen als ik iets moeilijks moet doen. • Mijn ouders/verzorgers proberen mij te helpen en te begrijpen als ik verdrietig ben. • Mijn ouders/verzorgers stellen mij teleur omdat ik niet krijg wat ik wil hebben. • Mijn ouders/verzorgers geven mij overal de schuld van. • Mijn ouders/verzorgers zijn te streng voor mij. • Mijn ouders/verzorgers doen hard en onvriendelijk tegen mij. 	<p>Antwoordopties</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nee, nooit 2. Ja, soms 3. Ja, vaak 4. Ja, bijna altijd