

Sociale vergelijking in het onderwijs: Inleiding op het themanummer

M. P. C. van der Werf

1 Achtergrond

In dit themanummer is een viertal artikelen opgenomen die zijn gebaseerd op het onderzoek dat is verricht in het kader van het NWO-aandachtsgebied "Psychologische determinanten van onderwijsresultaten"¹, dat is uitgevoerd gedurende de periode 2001 tot en met 2006, alsmede op het NWO-Aspasia-project² dat heeft gelopen van 2003 tot begin 2008. Zowel het aandachtsgebied als het Aspasiaproject waren 'opgehangen' aan de grootschalige landelijke cohortstudies in het voortgezet onderwijs, de zogenaamde Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen (VOCL) cohorten. De achtergrond voor de aanvullende studies was dat het Nederlandse schoolloopbaanonderzoek zich tot dusver vooral had gericht op het verklaren van verschillen in onderwijsresultaten vanuit achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals sekse, sociaal milieu, etniciteit en gezinskenmerken. Uit de resultaten bleek telkens weer dat deze factoren slechts een bescheiden deel van de verschillen konden verklaren. Zelfs indien meer aan onderwijsresultaten gerelateerde factoren, zoals intelligentie, prestatiemotivatie en leerstrategieën, in het onderzoek werden opgenomen, bleef nog altijd een groot deel van de verschillen onverklaard.

Onderwijsresultaten werden ook bestudeerd door onderwijskundigen die vooral geïnteresseerd waren in het verklaren van verschillen tussen klassen en scholen (onderwijseffectiviteit; zie o.a. Creemers, 1994). In dit type onderzoek werden achtergrondkenmerken van leerlingen, intelligentie, en soms ook prestatiemotivatie opgenomen als controlevariabelen om de 'toegevoegde waarde' van het onderwijs vast te stellen. Het bleek dat de verschillen tussen scholen, die in principe verklaard zouden kunnen worden door school- en instructiekenmerken, aanmerkelijk kleiner waren dan de verschillen tussen leerlingen binnen scholen of binnen klassen.

De veronderstelling in het aanvullende

onderzoeksprogramma was dat de verklaring van de onverklaarde verschillen tussen leerlingen gevonden kon worden in psychologische factoren waarvan bekend is dat ze het gedrag van individuen op diverse terreinen, zoals werk, gezondheid, culturele participatie en onderwijsparticipatie, voorspellen. Meer specifiek werd verondersteld dat *persoonlijkheidskenmerken*, (aspecten van) *sociale vergelijking* en *sociale relaties* een deel van de verschillen zouden kunnen verklaren. In die tijd was er nog maar weinig onderzoek gedaan naar de effecten van deze factoren op onderwijsresultaten. Als het al gedaan was, betrof het veelal kleinschalig, experimenteel onderzoek met scores op prestatietoetsen als criteriumvariabele. Onbekend was wat de effecten zijn op werkelijke onderwijsresultaten op korte termijn (bijvoorbeeld rapportcijfers) en langere termijn (bijvoorbeeld behaald diploma), na controle voor achtergrondkenmerken, intelligentie en aanvangs-/instroomniveau van de leerlingen.

Uit de weinige studies naar de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken en onderwijsresultaten (De Fruyt & Mervielde, 1996; Entwisle, 1972; Summerfield & Youngman, 1999; Van Eijck, 1999) was duidelijk geworden dat *ordelijkheid* en *autonomie* belangrijke predictoren zijn, evenals – zij het in mindere mate – *emotionele stabiliteit*. De rol van *extraversie* en *mildheid* was minder duidelijk. Er waren aanwijzingen dat deze factoren in het begin van de onderwijsloopbaan een positieve invloed hebben, terwijl de invloed later negatief wordt. Causale conclusies over de invloed op onderwijsresultaten waren niet mogelijk omdat longitudinaal onderzoek ontbrak. Het was eveneens niet duidelijk of de relatie tussen persoonlijkheid en onderwijsresultaten direct of indirect is (zie ook Boekaerts, 1996). De studies van Busato, Prins, Elshout en Hamaker (1999), Francis en Montgomery (1993), Longworth-Dames (1977) en Paisey en Paisey (1982) lieten zien dat persoonlijkheidskenmerken gerelateerd

zijn aan leerstijlen (metacognitieve strategieën, zelfregulatie), prestatie-motivatie en schoolwelbevinden, die op hun beurt weer van invloed zijn op onderwijsresultaten. Aan de andere kant was ook bekend (zie De Raad & Schouwenburg, 1996) dat persoonlijkheidskenmerken gerelateerd zijn aan diverse vormen van sociaal gedrag (omgang met vrienden/vriendinnen, vrije tijdsbesteding) die eveneens de onderwijsresultaten kunnen beïnvloeden.

Een artikel van Blanton, Buunk, Gibbons en Kuyper (1999) had aangetoond dat sociale vergelijkingsprocessen gerelateerd zijn aan leerprestaties in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Meer specifiek hingen de keuze van een beter presterende klasgenoot als ‘vergelijkingsander’ als ook een relatief hoge schatting van het eigen prestatieniveau positief samen met prestaties – na controle voor het eerdere prestatieniveau. Dit wierp de vraag op of sociale vergelijkingprocessen stabiel zijn en in welke mate (veranderingen in) deze processen van invloed zijn op onderwijsresultaten op de langere termijn. Het was eveneens onduidelijk of sociale vergelijking een direct effect heeft of gemedieerd wordt door variabelen die sterk gerelateerd zijn aan sociale vergelijking, zoals *sociale vergelijkingssoriëntatie* (Gibbons & Buunk, 1999), *gevoel van controle* (Major, Testa, & Bylsma, 1991), of *(prestatie)motivatie* (Buunk & Ybema, 1997; Diener & Fujita, 1997).

Behalve sociale vergelijking van prestaties leken ook de sociale relaties van leerlingen in de klas van belang. Voor de meeste leerlingen is de klas één van de belangrijkste groepen waartoe ze behoren. Leerlingen zullen zich aanpassen aan de normen van de groep, willen goed zijn in de gewenste kenmerken en gedragingen en willen sociale en taakgerichte contacten leggen en onderhouden (Wentzel, 1996). Verwacht werd dat de sociale relaties in de klas en de posities van individuele leerlingen daarin de (ontwikkeling van) prestatie-motivatie beïnvloeden (Berndt & Keefe, 1996; Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998) en daarmee de individuele onderwijsresultaten en die van de klas. De relatie tussen prestaties en

de sociale relaties van leerlingen was al eerder aangetoond door Guldemond (1994) in het primair onderwijs, maar het was nog onbekend of deze relaties veranderen na overgang naar het voortgezet onderwijs en in welke mate sociale relaties doorwerken op prestatie-motivatie en leergedrag en op de onderwijsresultaten op de langere termijn. Onbekend was ook in welke mate de sociale relaties samenhangen met de samenstelling van de klas naar prestaties en achtergrondkenmerken van leerlingen en de sociale omgangsnormen in de klas.

Tegen deze achtergrond is in de afgelopen jaren in een viertal projecten onderzocht wat de invloed is van persoonlijkheidskenmerken, (aspecten van) sociale vergelijking en de structuur van de sociale relaties in de klas op onderwijsresultaten op korte en langere termijn. Daarbij is gekeken of sprake is van directe effecten dan wel of deze worden gemedieerd (gefaciliteerd of geïnhibeerd) door andere – aan leren gerelateerde – affectieve kenmerken en gedragskenmerken, zoals prestatie-motivatie en leergedrag. Drie projecten hadden betrekking op leerresultaten op korte en lange termijn in het voortgezet onderwijs, en één project op studieresultaten in het hoger onderwijs. In alle projecten is gecontroleerd voor de intelligentie, het instroomniveau en de achtergrondkenmerken van de leerlingen of studenten. Over de resultaten van deze projecten zijn inmiddels drie proefschriften verschenen, en ongeveer 15 artikelen in internationale tijdschriften. De stand van kennis over de invloed van de betreffende psychologische factoren op onderwijsresultaten is hierdoor aanmerkelijk toegenomen. En ook in het buitenland heeft men niet stil gezeten, getuige het aantal artikelen dat recentelijk is verschenen over de invloed van persoonlijkheidskenmerken (bijvoorbeeld de reviews van O’Connor & Pannonen, 2007; Poropat, 2009), van sociale vergelijking (zie bijvoorbeeld Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk, & van der Zee, 2008), en van *peerrelaties* (bijvoorbeeld Juvonen, 2006; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004). Deze kennis heeft echter ook weer geleid tot nieuwe vragen, waarvan er enkele in dit themanummer zullen worden beantwoord. Deze vragen concentreren zich rond het thema so-

ciale vergelijking *in relatie tot* persoonlijkheidskenmerken en vriendschappen van leerlingen. Meer specifiek zal worden ingegaan op

- 1) de rol die persoonlijkheidskenmerken spelen bij de motieven voor sociale vergelijking en de keuze van het vergelijkingsniveau;
- 2) de vraag of persoonlijkheidskenmerken samenhangen met de keuze van vrienden of niet-vrienden als vergelijkingsander;
- 3) het effect van het behalen van een succes versus falen op school op de keuze van het vergelijkingsniveau, en
- 4) de gezamenlijke invloed van persoonlijkheid en het gekozen vergelijkingsniveau op de schoolprestaties op langere termijn.

In de volgende paragraaf zal enige uitleg worden gegeven over de voornoemde begrippen, alvorens in paragraaf 3 uitgebreider wordt ingegaan op de vraagstellingen die in de verschillende artikelen aan bod zullen komen.

2 Methodologie

2.1 Onderzoeksopzet

Drie van de vier artikelen in dit themanummer zijn gebaseerd op de gegevens die zijn verzameld in de cohortstudie “Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen – 1999” (VOCL'99), die gezamenlijk is uitgevoerd door het Groninger Instituut voor Onderwijsonderzoek (GION) en het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Om overlap in deze artikelen te voorkomen wordt hieronder een samenvatting gegeven van de opzet van VOCL'99 voor zover relevant voor het themanummer. Het vierde artikel is gebaseerd op een follow-upstudie van een van de voorlopers van VOCL'99, namelijk VOCL'93, die grotendeels dezelfde opzet had als de eerstgenoemde cohortstudie en waarop we daarom verder niet ingaan. De opzet van deze follow-upstudie onder de leerlingen van VOCL'93 die waren doorgestroomd naar het hoger onderwijs wordt in het betreffende artikel besproken.

Aan het cohortonderzoek VOCL'99 namen ruim 20.000 leerlingen deel die in het schooljaar 1999/2000 in de eerste klas van het

voortgezet onderwijs zaten. Deze leerlingen zaten op 130 scholen, waarvan alle eerste klassen zijn geselecteerd voor deelname. In het eerste cohortjaar (schooljaar 1999/2000) is informatie over de instroom- en achtergrondkenmerken van de leerlingen verzameld, zijn toetsen en een vragenlijst bij de leerlingen afgenomen, en hebben de ouders een vragenlijst ingevuld. In het tweede cohortjaar (schooljaar 2000/2001) is bij de leerlingen een intelligentietest afgenomen en opnieuw een korte vragenlijst. In het derde cohortjaar (schooljaar 2001/2002) zijn wederom toetsen en een vragenlijst afgenomen. Jaarlijks is door het CBS geregistreerd in welk schooltype en in welke klas de leerlingen zaten. Daarnaast zijn ook gegevens verzameld over rapportcijfers en examenresultaten. De leerlingen zijn in hun schoolloopbaan gevolgd tot het moment dat ze het volledig dagonderwijs hadden verlaten.

2.2 Overzicht van variabelen en instrumenten in VOCL'99

De volgende (groepen van) variabelen zijn onderscheiden:

Instroomniveau

Als indicator voor het niveau dat de leerlingen hadden op het moment dat ze het voortgezet onderwijs instroomden is gebruik gemaakt van het advies van de basisschool. De gegevens zijn verkregen van de administratie van de school waarop de leerlingen in 1999/2000 zaten. Bij de codering van het advies is gebruik gemaakt van de oude benamingen, dat wil zeggen de benamingen van voor de invoering van het vmbo. De scores zijn respectievelijk 1 voor ivbo-advies (thans lwoo), 2 voor vbo (thans vmbo bbl/kbl), 3 voor mavo (thans vmbo tl/gl, 4 voor havo en 5 voor vwo. Een combinatieadvies heeft de tussenliggende waarde (bijvoorbeeld 4,5 = havo/vwo-advies).

Achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken zijn sekse, SES en etniciteit. De variabele *sekse* spreekt voor zichzelf. De informatie is verkregen van de school. *SES* is bepaald aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders, *etniciteit* door de combinatie van het geboorteland en

de nationaliteit van de ouders en van het kind. De gegevens zijn verzameld met de oudervragenlijst in leerjaar 1.

Intelligentie

Intelligentie is in het tweede cohortjaar gemeten met de Groninger Intelligentietest voor het Voortgezet Onderwijs (GIVO; Van Dijk, 1995). De test bestaat uit 7 subtests met een gemiddelde betrouwbaarheid van 0,84. Voor de afname van deze test is een *joint venture* aangegaan met Swets & Zeitlinger (de uitgever van de test) en de auteurs van de test.

Prestatiemotivatie

In de vragenlijst, afgenomen in het 1e jaar zijn 9 items opgenomen die afkomstig zijn uit de Prestatiemotivatieschaal gebruikt door Kuiper en Swint (1996) die op haar beurt een aangepaste versie is van de subschaal Prestatiemotief uit de Prestatiemotivatietest voor Kinderen (PMT-K; Hermans, 1983). Oorspronkelijk bestond deze schaal uit 16 items met een betrouwbaarheid van 0,90. De items met de hoogste item-restcorrelaties zijn geselecteerd voor afname in VOCL'99, in het eerste, tweede en derde cohortjaar. Alle items zijn geformuleerd op een vierpuntsschaal. Voorbeeld items zijn "Als we een proefwerk krijgen, leer ik [even hard, iets harder, harder, veel harder] dan anders", "Bij het leren stel ik [geen hoge, een beetje hoge, vrij hoge, hoge] eisen aan mijzelf". De schaal heeft een betrouwbaarheid van 0,74 (Kuiper & Van der Werf, 2003) en loopt theoretisch van 1 (*nauwelijks gemotiveerd*) tot 4 (*zeer gemotiveerd*).

Onderwijsresultaten

De onderwijsresultaten betreffen de prestaties en de behaalde onderwijsposities van de leerlingen. De prestaties zijn gemeten met rapportcijfers en met gestandaardiseerde toetsen. In het eerste cohortjaar is een toets afgenomen, bestaande uit de onderdelen rekenen, taal en informatieverwerking. In het derde cohortjaar zijn de prestaties gemeten met toetsen voor wiskunde, tekstbegrip Nederlands en algemene vaardigheden. De betrouwbaarheid bedroeg voor alle toetsen ca. 0,80. De rapportcijfers zijn verkregen middels de leerlingvragenlijst, afgenomen in het eerste, tweede en derde leerjaar. De onder-

wijsposities op de korte en langere termijn zijn bepaald door de successieve onderwijsloopbaangegevens, die bestaan uit het schooltype en het leerjaar waarin de leerling elk jaar zit. Deze gegevens kunnen worden gekwantificeerd op de zogenaamde leerjarenladder (Bosker, Van der Velden, & Hofman, 1985; zie voor meer informatie het artikel van Rekers-Mombarg en Van der Werf in dit themanummer).

2.3 Specifieke concepten relevant voor het themanummer

In de leerlingvragenlijst die is afgenomen in het eerste cohortjaar van VOCL'99 waren items opgenomen voor het in kaart brengen van de persoonlijkheidskenmerken, sociale vergelijkingsprocessen en sociale relaties in de klas. In de follow-upstudie onder de VOCL'93 leerlingen die waren doorgestroomd naar het hoger onderwijs is een vragenlijst afgenomen waarin eveneens items waren opgenomen betreffende de persoonlijkheidskenmerken, sociale vergelijking en sociale relaties. Omdat in dit themanummer de concepten sociale vergelijking en persoonlijkheid centraal staan, wordt hieronder uitgebreider op deze concepten ingegaan.

Sociale vergelijking

De onderwijscontext instigeert veel sociale vergelijking: het steeds geconfronteerd worden met prestaties van klasgenoten maakt het zich vergelijken met hen bijna onontkoombaar. In de sociale vergelijkingstheorie is geleidelijk het inzicht gegroeid dat sociale vergelijking een complex proces is, met cognitieve, interpersoonlijke en motivationele aspecten. In dit themanummer is hoofdzakelijk sprake van drie aspecten van vergelijking, namelijk de *keuze van het vergelijkingsniveau*, de *vermeende relatieve prestatiepositie*, en de *motivationale* aspecten (Wood, 1996).

Keuze van het vergelijkingsniveau. Leerlingen zullen zich met anderen vergelijken om de betekenis van hun eigen prestaties vast te stellen. De vergelijkingsander kan iemand zijn die beter presteert (opwaartse vergelijking), iemand die slechter presteert (neerwaartse vergelijking), of iemand die onge-

veer gelijk presteert (laterale vergelijking). De keuze van het vergelijkingsniveau is, in navolging van Blanton e.a. (1999) gemeten met de vraag: "Noem de klasgenoot met wie je je cijfers het *allerliefst* vergelijkt". Als extra antwoordmogelijkheid was opgenomen "ik vergelijk mijn cijfers niet". Door de objectieve prestaties van elke leerling te relateren aan die van de vergelijkingsander, werd een variabele verkregen die het niveau van de gekozen vergelijkingsander aangeeft, en daarmee de richting van de vergelijking, *opwaarts*, *neerwaarts* dan wel *lateraal*. Anderzijds kon op deze wijze ook de discrepantie tussen de leerling zelf en de gekozen vergelijkingsander worden bepaald. De objectieve prestaties waren het gemiddelde cijfer op het kerstrapport in het eerste leerjaar over de zes vakken biologie, Nederlands, Engels, wis-kunde, techniek en verzorging, dan wel de scores op de entreetoets in het eerste leerjaar.

Vermeende relatieve prestatiepositie. Mensen hebben in het algemeen een globaal beeld van hun eigen positie ten opzichte van anderen. Verschillende onderzoeken hebben laten zien dat de eigen positie gemiddeld wordt gezien als beter dan die van de meeste anderen. In dat geval is er sprake van een *gunstige* vermeende relatieve prestatiepositie. Anderzijds kan er sprake zijn van een *ongunstige* vermeende relatieve positie. In het eerder genoemde onderzoek van Blanton e.a. bleek enigszins verrassend dat leerlingen hun eigen prestaties in de uiteenlopende vakken gemiddeld als even goed beschouwden als die van de meeste klasgenoten. Wel bleek er een positief effect van een gunstige inschatting van de eigen prestaties op de prestaties enige maanden later, onder controle voor de eerdere prestaties. De onderzoeken van Blanton e.a. (1999) en Huguët, Dumas, Monteil en Genestoux (2001) lieten ook zien dat zowel een opwaartse vergelijkingskeuze als een gunstige vermeende relatieve prestatiepositie los van elkaar de prestaties in positieve zin beïnvloeden.

De relatieve vermeende prestatiepositie is gemeten met de vraag: "Denk je dat jij in vergelijking tot de meeste klasgenoten beter of minder goed kunt leren?", met als antwoordmogelijkheden *veel minder goed*, "*iets min-*

der goed, *even goed*, *iets beter* en *veel beter*. Leerlingen die een van beide eerste antwoorden geven evalueren zichzelf relatief ongunstig, zij die een van beide laatste antwoorden geven, relatief gunstig.

Motivationale processen. Al vanaf de eerste formulering van de sociale vergelijkingstheorie door Festinger (1954) bestaat er een duidelijke relatie met motivationale processen. Tegenwoordig worden drie onderliggende *motieven voor vergelijking* onderscheiden, namelijk *zelfevaluatie*, *zelfverbetering* en *zelfverrijking* (jefzelf beter voelen). In de vragenlijst waren drie items opgenomen om vast te stellen met welke motieven leerlingen zich vergelijken. Voor elk van de drie motieven moest de leerling op een 5-puntsschaal aangeven in welke mate deze op hem of haar van toepassing was. De ankerpunten waren: 1 = *helemaal niet van toepassing* tot 5 = *helemaal van toepassing*.

Recentelijk is ook gebleken dat er betekenisvolle individuele verschillen zijn in de neiging zich met anderen te vergelijken. Mensen die hoog scoren op *sociale vergelijkingso oriëntatie* zoeken meer informatie over hoe vergelijkbare anderen eraan toe zijn en laten zich meer door dergelijke anderen beïnvloeden. De sociale vergelijkingso oriëntatie is gemeten met een enigszins voor adolescenten aangepaste versie van de INCOM (Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure; Gibbons & Buunk, 1999). Deze schaal bestaat uit 11 items. Voorbeelditems zijn "Ik vergelijk vaak wat ik tot nu toe heb bereikt met andere leerlingen" en "Ik wil altijd graag weten wat anderen zouden doen in een vergelijkbare situatie". De items konden worden beantwoord op een 5-puntsschaal, lopend van 1 = *klopt helemaal niet* tot 5 = *klopt heel goed*. De betrouwbaarheid van de schaal bedroeg 0,80.

Persoonlijkheid

Onder psychologen bestaat redelijke overeenstemming over de wijze waarop de persoonlijkheid in kaart kan worden gebracht. In feite kan worden volstaan met de beschrijving van de persoonlijkheid in vijf dimensies (de *Big Five*; zie Hofstee & De Raad, 1991; Hofstee, De Raad, & Goldberg,

1992). Hendriks (1997) benoemt de factoren als Extraversie, Mildheid, Ordelijkheid, Emotionele stabiliteit en Autonomie. *Extraversie* verwijst naar de mate waarin iemand zich uit in woord en gevoel en waarin contacten met anderen worden gezocht of juist vermeden (= *Introversie*). *Mildheid* verwijst naar hoe iemand zich gedraagt ten opzichte van anderen: meewerkend en verdraagzaam of eerder tegenwerkend en bazig. *Ordelijkheid* geeft aan hoe iemand met taken omgaat: gedisciplineerd en precies of eerder ongedisciplineerd en slordig. *Emotionele stabiliteit* verwijst naar de mate waarin iemand gevoelig is en snel emotioneel uit balans wordt gebracht door gebeurtenissen. *Autonomie*, ten slotte, geeft aan in welke mate iemand zich kritisch en onafhankelijk opstelt of dingen zonder meer aanneemt en doet wat anderen doen.

De persoonlijkheidskenmerken zijn gemeten met de Five-Factor Personality Inventory (FFPI; Hendriks, Hofstee, & De Raad, 1999a, 1999b), die bestaat uit 100 items. Op basis van de scores op deze items worden voor elk individu factorscores berekend voor de vijf hierboven genoemde persoonlijkheidsfactoren. De factorscores zijn lineaire transformaties van reguliere (standaard) factorscores, met het schaal midden als anker (Hofstee & Hendriks, 1998), en kennen daarom een natuurlijk nulpunt. Omdat de absolute informatie behouden blijft, kunnen de FFPI-factor gemiddelden afwijken van nul, terwijl de standaarddeviatie naar verwachting (bijna) 1,00 bedraagt.

Voor VOCL zijn de oorspronkelijke items geherformuleerd van de derde persoon naar de eerste persoon enkelvoud, bijvoorbeeld van *accepteert mensen zoals ze zijn* naar *Ik accepteer mensen zoals ze zijn*, waardoor ze meer geschikt zijn om in te vullen door (jonge) adolescenten. De items moesten worden beantwoord op een 5-puntsschaal, met als ankers 1 = *klopt helemaal niet*, 2 = *klopt een beetje*, 3 = *klopt matig*, 4 = *klopt grotendeels*, 5 = *klopt helemaal*. Op basis van de analyses van de gegevens van de steekproef in het eerste cohortjaar ($N = 12.719$) bleek dat de factorscores constructvalide en voldoende betrouwbaar waren voor onderzoeksdoeleinden: de interne consistentie betrouw-

baarheid was 0,73 voor *Extraversie*, 0,76 voor *Mildheid* en *Ordelijkheid*, 0,70 voor *Emotionele stabiliteit* en 0,57 voor *Autonomie*. De betrouwbaarheid was iets lager voor de lagere schooltypen en iets hoger voor de hogere schooltypen (Hendriks, Kuyper, Offringa, & Van der Werf, 2008).

3 Opzet van het themanummer

Het themanummer bevat vier artikelen waarin resultaten van onderzoek worden besproken betreffende sociale vergelijking en in drie van deze artikelen komt ook de rol van persoonlijkheidskenmerken aan bod.

In het eerste artikel van Eggens, Hendriks, Bosker en Van der Werf staat de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken, motieven voor sociale vergelijking en de voorkeur voor het vergelijkingsniveau centraal. Het onderzoek is uitgevoerd onder studenten in het hoger onderwijs. Uit eerder onderzoek is bekend dat er individuele verschillen bestaan in vergelijkingsvoorkeuren. Sommige individuen vergelijken zichzelf bij voorkeur met anderen die beter af zijn dan zichzelf (opwaartse vergelijking), terwijl andere individuen zich liever vergelijken met degenen die het slechter dan of even goed doen als zichzelf (neerwaartse respectievelijk laterale vergelijking). De individuele verschillen in de voorkeur van het vergelijkingsniveau hangen samen met persoonlijkheidskenmerken. Uit eerder onderzoek is ook bekend dat mensen verschillende motieven kunnen hebben om zich te vergelijken. Sommigen vergelijken zich om hun eigen positie te evalueren, anderen om hun eigen positie te verbeteren en weer anderen om zichzelf beter te voelen, en deze verschillen hangen eveneens samen met persoonlijkheidskenmerken. In het artikel van Eggens e.a. is nagegaan of er een verband bestaat tussen de persoonlijkheidskenmerken van studenten en het vergelijkingsniveau dat ze kiezen aangaande hun cijfers, en zo ja in welke mate dit verklaard wordt door de motieven die studenten hebben om hun cijfers te vergelijken.

In het tweede artikel van Lubbers, Kuyper en Van der Werf gaat het om de relatie tussen sociale vergelijking, persoonlijkheidskenmer-

ken en vriendschap. Uit eerder onderzoek is gebleken dat leerlingen in het voortgezet onderwijs hun cijfers voornamelijk vergelijken met die van vrienden in de klas en dat vergelijking met vrienden minder strategisch is dan met niet-vrienden. Vergelijking met niet-vrienden heeft positieve effecten op de eigen schoolresultaten, omdat het doorgaans geassocieerd is met een hoger vergelijkingsniveau, dat op zich een gunstig effect op prestaties heeft. In het artikel van Lubbers e.a. wordt onderzocht wat leerlingen die hun cijfers met vrienden vergelijken onderscheidt van leerlingen die hun cijfers met niet-vrienden vergelijken. Gekeken wordt naar verschillen in persoonlijkheid en prestatiemotivatie. En daarnaast is nagegaan of er met betrekking tot vergelijking met vrienden en met niet-vrienden verschillen zijn tussen leerlingen in bepaalde klastypen en tussen jongens en meisjes.

In het derde artikel (Wehrens, Kuiper, Buunk en Van der Werf) gaat het om de keuze van het vergelijkingsniveau na een succes- of faalervaring op school. Het halen van een onvoldoende kan bedreigend zijn voor de eigenwaarde van leerlingen. Deze eigenwaarde kan in stand worden gehouden door sociale vergelijking. Bekend is dat leerlingen zich in een faalsituatie vaak vergelijken met een medeleerling die het nog slechter heeft gedaan, waardoor hij of zij zich beter gaat voelen. Mogelijk fungeert het kiezen van een lager vergelijkingsniveau in dergelijke situaties als een zelfbeschermende strategie. In de studie van Wehrens e.a. is onderzocht of leerlingen in het voortgezet onderwijs een lager absoluut vergelijkingsniveau kozen na het inbeelden van een onvoldoende op een toets dan na het inbeelden van een voldoende op een toets. Hierbij is gecontroleerd voor het gemiddelde rapportcijfer, klastype en geslacht.

In het vierde artikel (Rekers-Mombarg en Van der Werf) staan de effecten van sociale vergelijking centraal. In eerder onderzoek is gevonden dat sociale vergelijking in de klas positieve effecten kan hebben op rapportcijfers binnen anderhalf jaar en gestandaardiseerde toetsprestaties na twee jaar. In de studie van Rekers-Mombarg en Van der Werf is nagegaan wat de effecten zijn van twee so-

ciale vergelijkingsaspecten – gekozen vergelijkingsniveau en vermeende relatieve leerprestaties – op de behaalde onderwijspositie na drie jaar voortgezet onderwijs. Ook de rol van persoonlijkheidskenmerken komt hierbij aan de orde. Uit eerder onderzoek is gebleken dat persoonlijkheidskenmerken in lichte mate behaalde onderwijsresultaten voorspellen. De vraag is of beide aspecten van sociale vergelijking dit verband kunnen verklaren, dan wel of het eventuele effect van beide aspecten van sociale vergelijking op de behaalde onderwijsresultaten verschillend is voor leerlingen met verschillende persoonlijkheidskenmerken.

In het slothoofdstuk van dit themanummer vatten Dijkstra, Barelds en Kuiper de resultaten uit de vier studies samen en volgt een discussie. Daarbij besteden zij specifiek aandacht aan de vergelijkingspersonen van Nederlandse leerlingen, het zelfbeeld van de leerlingen en de rol van persoonlijkheid in sociale vergelijkingen. Daarnaast worden enkele kanttekeningen geplaatst en worden implicaties voor de praktijk besproken.

Noten

- 1 Dit onderzoek is gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO), subsidienummer 411-21-701, 702, 703 en 704.
- 2 Dit onderzoek is gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO), subsidienummer 015-001-031.

Literatuur

- Berndt, Th. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence in school adjustment: a motivational analysis. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). New York: Cambridge University Press.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuiper, H. (1999). When better-than others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Perso-*

- nality and Social Psychology, 76, 420-430.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality, 10*, 377-404.
- Bosker, R. J., Velden, R. K. W. van der, & Hofman, W. H. A. (1985). *Een generatie geselecteerd. Deel I: de schoolloopbanen*. Groningen, Nederland: GION.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences, 26*, 129-140.
- Buunk, B. P., & Ybema, J.F. (1997). Selective evaluation and coping with stress: making one's situation cognitively more lively. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 270-292.
- Creemers, B. P. M. (1994). *Effective Instruction*. Londen: Cassell.
- De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality, 10*, 405-426.
- Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective well-being. In B. P. Buunk & F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 329-358). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dijk, H. van. (1995). *Constructie en validering van de GIVO*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Werf, M. P. C. van der, Buunk, A. P., & Zee, Y. van der. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 78*, 828-879.
- Entwisle, N. J. (1972). Personality and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology, 42*, 137.
- Eijck, K., van. (1999). *De invloed van persoonlijkheidskenmerken op de onderwijsloopbaan*. Utrecht, Nederland: Paper voor de NSV Marktdag.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140.
- Francis, L. J., & Montgomery, A. (1993). Personality and school-related attitudes among 11- to 16-year-old girls. *Personality and Individual Differences, 14*, 647-645.
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 129-142.
- Guldemond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven/Apeldoorn, België/Nederland: Garant.
- Hendriks, A. A. J. (1997). The construction of the Five Factor Personality Inventory (FFPI). Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland.
- Hendriks, A. A. J., Hofstee, W. K. B., & Raad, B. de. (1999a). The Five-Factor Personality Inventory (FFPI). *Personality and Individual Differences, 27*, 307-325.
- Hendriks, A. A. J., Hofstee, W. K. B., & Raad, B. de. (1999b). *The Five-Factor Personality Inventory (FFPI): Professional manual*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Hendriks, A. A. J., Kuyper, H., Offringa, G. J., & Werf, M. P. C. van der. (2008). Assessing young adolescents' personality with the Five-Factor Personality Inventory. *Assessment, 15*, 304-316.
- Hofstee, W. K. B., & Hendriks, A. A. J. (1998). The use of scores anchored at the scale midpoint in reporting individuals' traits. *European Journal of Personality, 12*, 219-228.
- Hermans, H. J. M. (1983). *PMT-K-83. Prestatie-motivatietest voor Kinderen*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Hofstee, W. K. B., & Raad, B. de. (1991). Persoonlijkheidsstructuur: de AB5C-taxonomie van Nederlandse eigenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 546*, 262-274.
- Hofstee, W. K. B., Raad, B. de, & Goldberg, L. R. (1992). Integration of the big five circumplex approaches to trait structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 146-163.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Gesteux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology, 31*, 557-578.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school drop-out: The influence of peers. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.313-345). New York: Cambridge University Press.
- Juvonen, J. J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P.A. Alexan-

- der & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655-674). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuyper, H., & Swint, F. E. (1996). Microscopisch schoolloopbanenonderzoek. De eerste drie jaren in het voortgezet onderwijs. Groningen, Nederland: GION.
- Kuyper, H., & Werf, M. P. C. van der. (2003). *VOCL'99: De resultaten in het eerste leerjaar*. Groningen, Nederland: GION.
- Longworth-Dames, S. M. (1977). The relationship of personality and behaviour to school exclusion. *Educational Review*, 29, 163.
- Major, B., Testa, M., & Bylsma, W. H. (1991). Responses to upward and downward social comparison: the impact of esteem-relevance and perceived control. In J. M. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 237-260). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- O'Connor, M., & Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Paisey, A. H. G., & Paisey, T. J. H. (1982). The contribution of student personality and temperament to performance and satisfaction in school. *Educational Review*, 34, 229.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
- Raad, B. de, & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in Learning and Education: A Review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Summerfield, M., & Youngman, M. (1999). The relationship between personality and attainment in 16-19 year-old students in a sixth form college. Self-perception, gender and attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 173-188.
- Wentzel, K. R. (1996). Introduction: new perspectives on motivation at school. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 1-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 520-537.

Manuscript aanvaard op: 16 april 2011

Auteur

Greetje van der Werf is hoogleraar Onderwijzen en leren aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentieadres: M.P.C. Van der Werf, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION), Rijksuniversiteit Groningen, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen. E-mail: m.p.c.van.der.werf@rug.nl.