

Steun van de ouders, sekse, en het verloop van de schoolloopbaan: een retrospectieve studie*

I.A. Bok en T.W. Taris

Samenvatting

In deze studie worden sekseverschillen in de effecten van ouderlijke steun op de ontwikkeling van de opleidingsloopbaan van jongeren onderzocht. In overeenstemming met eerdere bevindingen van Rollins en Thomas (1979) en Eccles (1987) wordt verondersteld dat de opleidingsloopbaan van jongens meer profiteert van ouderlijke steun dan die van meisjes. Gegevens van een longitudinale en retrospectieve steekproef van 986 jong-volwassenen worden gebruikt om onze hypothesen middels LISREL te toetsen. De resultaten ondersteunen de hypothesen gedeeltelijk: jongens die aangeven veel ouderlijke steun te hebben ondervonden ervoeren significant minder dropout, terwijl meisjes die veel steun ervoeren juist meer tijd nodig hadden om hun opleiding af te ronden. De implicaties en beperkingen van de studie worden bediscussieerd.

Inleiding

In deze studie worden de relaties tussen sekse, de manier van opvoeden door de ouders, en het verloop van de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs van 986 Nederlandse jongeren onder de loep genomen. Eerder onderzoek liet zien dat de opvoedingsstijl van de ouders een systematische invloed uitoefent op de schoolprestaties van kinderen, al dan niet via medierende variabelen als prestatie-motivatie, competentie, en beheersingsoriëntatie (bijvoorbeeld Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Huston, 1983; Rollins &

Thomas, 1979). Uit het overzicht van Rollins en Thomas (1979) blijkt daarnaast dat de effecten van opvoedingsstijl op de schoolprestaties voor jongens duidelijk anders zijn dan voor meisjes. Voor jongens hangt bijvoorbeeld het ervaren van veel ouderlijke steun samen met hogere schoolprestaties, terwijl voor meisjes juist het omgekeerde het geval zou zijn.

Deze conclusie wordt echter weersproken in andere studies. Walters en Stinnett (1971) concludeerden in een eerder overzicht dat schoolprestaties voor zowel jongens als meisjes positief zouden samenhangen met de mate van ervaren steun door de ouders, terwijl Farmer (1985) alleen voor *meisjes* een positief effect van ouderlijke steun op prestatiemotivatie rapporteert; voor jongens blijkt dit effect niet significant. Het is dus nog onduidelijk of jongens en meisjes wel verschillen betreffende de effecten van ouderlijke steun op hun schoolprestaties, en – als zulke verschillen inderdaad bestaan – hoe deze zich dan manifesteren¹.

In de hier gerapporteerde studie wordt deze onderzoekslijn op drie manieren verder uitgebouwd. Ten eerste, het overgrote deel van het gepubliceerde onderzoek is afkomstig uit de Angelsaksische landen. Het is echter de vraag of en in hoeverre de aldaar gevonden verschillen tussen jongens en meisjes, hun schoolprestaties, en de ouderlijke stijl van opvoeden relevant zijn voor de Nederlandse situatie. Zoals Bügel in haar overzichtsstudie naar sekseverschillen in onderwijsprestaties opmerkt, zijn het schoolstelsel, de positie van vrouwen op de arbeidsmarkt en andere relevante aspecten van de Nederlandse samenleving zó afwijkend, dat transpositie van de resultaten van Amerikaans onderzoek naar de Nederlandse situatie niet zonder meer mogelijk is (Bügel, 1991, p. 350). In deze studie beogen we daarom na te gaan in hoeverre eerdere bevindingen geldig zijn voor de Nederlandse situatie: tevens vergroten we hiermee de empirische basis van waaruit conclusies getrokken kunnen worden

* Deze studie werd ondersteund door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek NWO, nummer PGS 56-381.

omtrent de aard en richting van het verband tussen opvoedingsstijlen en schoolprestaties.

Ten tweede, in deze studie wordt de onderwijsloopbaan in het *voortgezet* onderwijs bestudeerd. Eerder Nederlands onderzoek richtte zich vrijwel uitsluitend op de schoolloopbaan gedurende het basisonderwijs (zie het overzicht van Bügel, 1991).

Ten slotte, in deze studie richten we ons op variabelen die geacht worden het *verloop* van de schoolloopbaan weer te geven: bijvoorbeeld het aantal jaren dat men voltijds onderwijs volgde, het aantal malen dat men een opleiding die men volgde zonder diploma te behalen verliet ('drop-out'), en het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau. Eerdere studies richtten zich vooral op variabelen als prestatie-motivatie, schoolcijfers, en schooltoetsen. Dit is te verklaren uit het feit dat veel van het onderzoek naar de relaties tussen opvoeding en schoolprestaties van cross-sectionele aard is; in ons onderzoek hanteerden we echter een combinatie van een retrospectieve en longitudinale dataverzameling, waardoor het voor de hand lag de nadruk te leggen op variabelen die het verloop van de schoolloopbaan *in de tijd* representeren, en niet zozeer op meer momentgebonden variabelen als schoolcijfers en motivaties. Uiteraard mag er een sterke relatie tussen beide typen variabelen verwacht worden; het is aannemelijk dat slechte cijfers en/of een slechte motivatie zich zullen vertalen in een lager opleidingsniveau en een langere opleidingsduur.

Hieronder wordt eerst dieper ingegaan op de relaties tussen stijl van opvoeden door de ouders, en het verloop van de schoolloopbaan. Vervolgens wordt een model gepresenteerd, dat getoetst wordt middels gegevens die afkomstig zijn uit een representatieve steekproef onder 986 jong-volwassenen.

Opvoedingsstijl van de ouders: Ouderlijke steun. Gewoonlijk worden de ouderlijke gedragingen ten opzichte van het kind ondergebracht in twee hoofddimensies (bijvoorbeeld Gerris & Janssens, 1987; Parker, Tupling & Brown, 1979; Rollins & Thomas, 1979; Ten Haaf, 1993; Taris & Semin, 1995). De eerste dimensie omvat gedragingen die tot doel hebben het gedrag van het kind te *controleren*, zoals het geven van strikte regels waaraan het kind zich dient te houden, het straffen van het kind bij ongewenst gedrag, et cetera. Deze dimensie

lijkt weer uit een aantal subdimensies te bestaan, namelijk 'controle' en 'dwang' (Rollins & Thomas, 1979; vergelijk Ten Haaf, 1993).

De tweede dimensie heeft betrekking op ouderlijke gedragingen die als 'warm' en 'liefdevol' beschouwd kunnen worden; acceptatie van het kind, affectie, tijd hebben voor en luisteren naar het kind, proberen het kind te begrijpen, enzovoort. Deze gedragingen worden wel samengevat onder de noemer van *ouderlijke steun* (Rollins & Thomas, 1979). Zoals hierboven reeds werd aangegeven richten we ons hier alleen op de effecten van ouderlijke steun op het verloop van de schoolloopbaan van jongeren.

Steun, socialisatie en schoolprestaties van jongens en meisjes. Rollins en Thomas (1979) suggereerden dat meisjes die op school goed presteren het product lijken te zijn van een slechte socialisatie door de ouders. Terwijl het hebben ervaren van ouderlijke steun voor zowel jongens als meisjes gewoonlijk samen gaat met positieve zaken als een interne beheersingsoriëntatie en meer gevoelens van competentie (bijvoorbeeld Grolnick et al., 1991), een harmonieuze ouder-kindrelatie (Rueter & Conger, 1995; Steinberg, 1990), en weinig probleemgedrag (zoals drank- en druggebruik en het al op jonge leeftijd seksueel actief zijn, Barnes & Farrell, 1992; Steinberg, 1990; Taris & Semin, in druk), blijkt steun bij jongens geassocieerd met goede, maar bij meisjes juist met relatief slechte schoolprestaties.

Een mogelijke verklaring voor deze bevindingen kan worden gevonden in de theorie van Eccles (1987; zie ook Bügel, 1991, en Vloet, 1992), die weer gebaseerd is op Feather's (1982) waarden-verwachtingstheorie. Eccles (1987) stelt dat de schoolprestaties van kinderen beschouwd moeten worden als de uitkomsten van een complex sociaal-psychologisch (beslissings-)proces. De waarschijnlijkheid dat men voor een bepaalde uitkomst kiest (zoals hard werken om een hoog cijfer te behalen) worden door haar in verband gebracht met (1) de subjectieve waarde die een bepaalde keuze heeft voor het individu, en (2) de succesverwachting ten aanzien van de betreffende keuze. Bij het bepalen van de *subjectieve waarde* worden de ter beschikking staande opties door het

individueel tegen elkaar afgewogen. Een bepaalde optie kan als meer of minder aantrekkelijk worden beschouwd op basis van de geschatte opbrengsten en kosten, in termen van bijvoorbeeld het kunnen bereiken van bepaalde lange- of korte-termijndoelen, of door het onderstrepen van bepaalde persoonlijke waarden (bijvoorbeeld het bevestigen van de eigen sekserolidentiteit). Omdat mannen en vrouwen een andere waardenhiërarchie hebben – die gebaseerd is op de ideaaltypische sekserolidentiteit, en wordt overgebracht via een proces van socialisatie en internalisatie van normen en waarden: bij mannen staan geld verdienen en carrière maken centraal, vrouwen gaan ervan uit dat zij primair bestemd zijn voor de moederrol – zullen jongens en meisjes dus verschillen met betrekking tot de subjectieve waarde die zij toekennen aan het hebben van succes op school.

Ook de *succesverwachting* speelt een rol bij de keuze van jongens en meisjes. Meisjes zouden volgens Eccles (1987) harder moeten werken om goede resultaten te behalen, en daarom geneigd zijn om af te zien van het willen bereiken van bepaalde doelen (zoals het hebben van succes op school). Ook verwachten zij veel moeite te moeten doen om de rol van moeder en carrière maker te combineren (Taris, in druk; deze verwachting wordt geschraagd door de feiten, zie bijvoorbeeld Taris, Heesink & Feij, 1995), terwijl voor mannen de rol van vader en carrière maker elkaar niet in de weg staan.

Samenvattend komt Eccles' (1987) theorie erop neer dat goed-gesocialiseerde vrouwen van huis uit een andere waardenhiërarchie meekrijgen dan mannen (Brooks-Gunn & Matthews, 1979); bovendien verwachten zij harder te moeten werken en desondanks weinig succesvol te zijn bij het behalen van bepaalde doelen. Het is daarom voor meisjes minder vanzelfsprekend en nuttig om goed te (willen) presteren op school dan voor jongens. In deze optiek kan 'schoolsucces' voor meisjes opgevat worden als een teken dat men zich niet wenst te conformeren aan de traditionele vrouwelijke sekserolidentiteit (Huston, 1983), en dientengevolge als het resultaat van een slechte sekserol socialisatie. Overigens is het goed erop te wijzen dat de 'traditionele' sekserolidentiteit van zowel jongens als meisjes de laat-

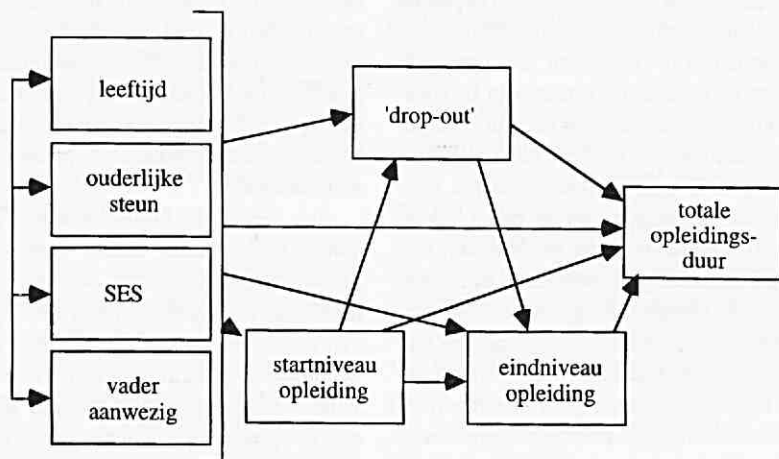
ste decennia onder druk staat (meisjes mogen tegenwoordig best assertief en zelfstandig zijn), wat betekent dat theorieën die stellen dat goede schoolprestaties van ambitieuze meisjes het gevolg zijn van een 'weinig succesvol verlopen socialisatieproces' inmiddels wat ouderwets aandoen.

Een model. In Figuur 1 wordt het in deze studie onderzochte model gepresenteerd. In principe verwachtten we een positieve relatie tussen de hoeveelheid steun die respondenten van hun ouders ervoeren, en de in deze studie gehanteerde indicatoren van wat een 'succesvolle schoolloopbaan' genoemd kan worden: een hoog aanvangsniveau na het verlaten van de lagere school, relatief weinig 'drop-out', een hoog eindniveau, en – gegeven het aanvangs- en het behaalde eindniveau van de scholing – een relatief korte studieduur. Deze relaties zullen gemodereerd worden door sekse. Op basis van de hierboven besproken literatuur lijkt het plausibel te veronderstellen dat er verschil in de sterkte van de relaties tussen opvoedingsstijl en opleidingsuitkomst zullen optreden, op een dusdanige manier dat mannen méér profijt van ouderlijke steun zullen hebben dan vrouwen.

De verwachte relaties tussen de opleidingsuitkomsten *onderling* liggen voor de hand. Een hoog aanvangsniveau zal enerzijds de kans op een hoog eindniveau vergroten, maar anderzijds zal de kans om de opleiding zonder diploma te verlaten eveneens toenemen. Personen die vaak een opleiding beëindigen zonder een diploma te behalen zullen over het algemeen een lager eindniveau bereikt hebben dan personen die altijd een diploma behaalden. Tenslotte verwachten we dat een hoog eindniveau en één of meer keren een opleiding hebben verlaten zonder diploma te behalen de totale opleidingsduur zal doen toenemen.

Naast de hierboven besproken variabelen is nog een aantal andere, tot nu toe ongenoemd gebleven, variabelen in het model opgenomen. Deze hebben betrekking op kenmerken van de respondent (leeftijd) en van de omgeving (sociaal-economische status, aanwezigheid van de vader).

Aanwezigheid van de vader. Eerder onderzoek heeft laten zien dat probleemgedrag in het algemeen (Rodgers, 1983) en schoolprestaties en 'drop-out' in het bijzonder samenhangen



Figuur 1. Weergave van de veronderstelde causale ordening van de variabelen in deze studie. Het model wordt voor mannen en vrouwen afzonderlijk onderzocht.

met de aanwezigheid van de vader in het gezin (Duncan & Duncan, 1969; Astone & McLanagan, 1994; Hauser & Phang, 1993). Dit effect kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Newcomer en Udry (1987) suggereren dat de emotionele en praktische problemen die een scheiding met zich meebrengt zich kunnen manifesteren in probleemgedrag van de zijde van de adolescent. Stern, Northman en Van Slyck (1984) stellen dat de vader een sleutelfiguur is bij de overdracht van waarden en normen, dat hij voor de (mannelijke?) adolescent als een rolmodel fungeert, en dat juist de vader gewoonlijk de ouder is die sancties uitdeelt wanneer het kind zich onwenselijk gedraagt. De relatieve bijdrage van deze interpretaties tot de verklaring van de relatie tussen de aanwezigheid van de vader en de schoolprestaties van de adolescent is echter nog onbekend; in principe verwachten we echter dat de afwezigheid van de vader de kans op problemen op school vergroot.

Sociaal-economische status. Er bestaan sterke relaties tussen enerzijds schoolsucces en prestatiemotivatie, en anderzijds sociaal-economische status (Meijnen & Riemersma, 1992; White, 1982). Kinderen afkomstig uit een lager sociaal-economisch milieu blijken over het algemeen lagere cijfers te behalen en vaker te doubleren dan kinderen uit de midden- en hogere milieus (Driessen, 1994); ook staan zulke kinderen wat minder positief ten opzichte van school (Weiner, 1982) en bleken er bij

twalfjarigen al duidelijke klasseverschillen te onderscheiden in hun prestatie-motivatie (Harvey & Kerin, 1978). Tenslotte is bekend dat ouders uit de lagere klassen minder geneigd zijn het belang van een goede scholing te benadrukken (bijvoorbeeld Katz, 1967). We verwachten daarom dat sociaal-economische status positief zal samenhangen met schoolsucces.

1 Methode

1.1 Steekproef

De gegevens werden verzameld in een representatieve en longitudinale studie onder 1775 jongeren. De respondenten waren gelijkelijk verdeeld over sekse en de geboortecohorten 1961, 1965, en 1969. De eerste meting vond plaats gedurende de winter van 1987/1988. De respondenten werden bij hen thuis geïnterviewd door getrainde interviewers, met behulp van een gestructureerde vragenlijst. Gedurende het interview kwamen attitudes, meningen en gedrag ten aanzien van verschillende levensdomeinen (zoals relatievorming, scholing, en werk) aan de orde. Ook vulden alle subjecten een vragenlijst in, waarin persoonlijkheids- en achtergrondvariabelen werden gemeten.

De tweede meting vond vier jaar later plaats (winter 1991/1992). De opzet van deze meting was vrijwel identiek aan die van de eerste meting. Van de oorspronkelijke 1775 respondenten deden 1257 personen (71%) wederom

mee. Analyse van de nonresponse liet zien dat deze niet gerelateerd was aan sekse, sociaal-economische status, huwelijkse staat, of leeftijd. Wel bleek dat hoger opgeleiden iets waren oververtegenwoordigd (zoals vaak het geval is in survey-onderzoek, vergelijk Goyder, 1987; Taris, 1996).

De aldus verzamelde gegevens stelden ons in staat na te gaan hoe de opleidingsloopbaan in het verleden verlopen was. Nadat observaties met missende waarden op één of meer variabelen listwys verwijderd waren, bedroeg de uiteindelijke steekproefgrootte 986 subjecten.

1.2 Variabelen

Opvoedingsstijl. De manier van opvoeden door de ouders werd subjectief gemeten, door de respondent voor zowel de vader als de moeder drie items afkomstig uit Parker, Tupling en Brown's (1979) 'parental bonding instrument' te laten beantwoorden (in totaal beantwoordden zij dus zes items). De items werden uiteraard eerst in het Nederlands vertaald.

De respondenten werd expliciet gevraagd om zich de ouders te herinneren zoals zij zich gedurende de *eerste twaalf jaren* van het leven van de respondent gedroegen. De mate waarin men steun van de ouders ervoer werd gemeten met de volgende items: 'mijn ouders gaven er blijk van mijn problemen en zorgen te begrijpen', 'mijn ouders gedroegen zich liefdevol tegen mij', en 'mijn ouders schenen niet te begrijpen wat ik wilde en nodig had' (omgecodeerd, (1 = 'zeer mee eens', 5 = 'zeer mee oneens')). De betrouwbaarheid van deze schaal (Cronbach's α) was .84.

Het *aanvangsniveau* en *eindniveau van de opleiding* werden geoperationaliseerd in termen van de CBS-classificatie (CBS, 1987). Het betreft hier een 9-puntsschaal waarin vergelijkbare typen opleidingen zijn gegroepeerd. Het *aanvangsniveau* van de opleiding varieerde tussen 2 (voortgezet algemeen onderwijs: VGLO, LAVO) en 6 (HAVO/VWO), met tussenliggende categorieën LBO/VBO (score 3), MAVO/4 jaar middenschool (score 4), en MBO (score 5). Het *eindniveau* van de opleiding varieerde tussen 2 en 9 (WO, afgesloten met het hebben behaald van de doctorstitel), waarbij HBO de score 7 had en score 8 aangaf dat de respondent een universitaire opleiding had afgerond, echter zonder gepromoveerd te

zijn.

De lengte van de *periode dat men een voltijdsstudie volgde* werd geoperationaliseerd als het aantal jaren liggende tussen het moment waarop men het secundaire onderwijs betrad, en weer verliet. Men werd geacht het voltijds-onderwijs te hebben verlaten als men (1) een bepaalde opleiding verlaten had (al dan niet met diploma), en (2) niet binnen één jaar weer aan een nieuwe (voltijds-)opleiding begon. Op deze manier wordt vermeden dat een kortstondige onderbreking van het volgen van onderwijs (bijvoorbeeld omdat men eerst een jaar in het buitenland wil werken alvorens te gaan studeren) gezien wordt als de afsluiting van de periode dat men voltijds-onderwijs volgt.

Een bezwaar van deze operationalisering is dat een langere opleidingsduur zowel schoolsucces als falen kan aanduiden. Immers, een aantal malen doorstromen naar een hoger opleidingstype (bijvoorbeeld MAVO-HAVO-HBO-WO) is een teken van succes: een aantal malen blijven zitten indiceert problemen op school. In beide gevallen is echter een langere opleidingsduur het resultaat. Als het aanvragen en eindniveau van de opleiding echter constant gehouden worden, zal een langere opleidingsduur echter voornamelijk falen indiceren.

Het *aantal malen dat men een studie verliet zonder een diploma te behalen* bleek een tamelijk scheef verdeelde variabele (scheefheid was 1.35; het gemiddelde aantal malen dat zulks voorkwam was voor alle respondenten .80, bij een bereik van 0 tot 6). Omdat een dergelijke scheefheid tot problemen zou kunnen leiden bij het schatten van parameters (veel analysemethoden gaan ervan uit dat de gegevens multivariaat normaal zijn verdeeld), werd deze variabele getransformeerd (we namen het natuurlijke logaritme). Dit had een weinig problematische scheefheid van .26 als resultaat.

Achtergrondvariabelen. Dit cluster van variabelen bevatte de volgende variabelen. Ten eerste, we namen mee of de *vader van de respondent* aanwezig was geweest gedurende de eerste twaalf levensjaren van de respondent. Ten tweede, de *sociaal-economische status* van het gezin, gebaseerd op drie indicatoren: (a) het beroepsniveau van de vader (gebaseerd op de classificatie van Bakker, Jonker & Oud, 1986); (b) het opleidingsniveau van de vader; en (c) het opleidingsniveau van de moeder. De drie

variabelen werden gestandaardiseerd en vervolgens gemiddeld. Als er sprake was van afwezigheid van de vader gedurende de eerste twaalf jaren van het leven van de respondent, werd de score gebaseerd op de variabelen waarvoor wel valide scores beschikbaar waren. De betrouwbaarheid van deze schaal bedroeg .83 (Cronbach's α).

Tabel 1 geeft de gemiddelden en standaardafwijkingen van de in deze studie gebruikte variabelen, voor mannen en vrouwen afzonderlijk. De tabel laat tevens zien dat er voor drie van de vier afhankelijke variabelen verschillen bestaan tussen de groepen. Mannen blijken op een lager niveau te zijn begonnen dan vrouwen (vergelijk Driessen, 1994), maar desondanks een hoger opleidingsniveau te hebben bereikt. In overeenstemming hiermee hadden zij ook wat meer tijd nodig om hun studie te voltooien; een en ander is in overeenstemming met eerdere bevindingen (zie het overzicht in Bügel, 1991). Wat betreft de overige variabelen bleken er geen belangrijke verschillen tussen de mannen en vrouwen in onze studie te bestaan.

1.3 Procedure: Specificatie en aanpassing van het model

De gegevens werden geanalyseerd met behulp van de multiple-groep procedure in het LISREL-programma van Jöreskog en Sörbom (1993). Sekse werd als moderatorvariabele opgevat. Omdat we ons richtten op verschillen in de opleidingsloopbanen van mannen en vrouwen analyseerden we de covariantiematrix. Daarnaast werden ook verschillen in gemiddelden van de variabelen met behulp van de LISREL-procedure onderzocht.

In eerste instantie werd getoetst of de

assumptie, dat de variantie-covariantiematrix voor mannen als vrouwen gelijk was, houdbaar was. Dit gaf een chi-kwadraatwaarde te zien van 95.74 met 36 vrijheidsgraden; $p < .001$. Dit resultaat betekent dat de verschillen tussen de covariantiematrices van mannen en vrouwen waarschijnlijk niet aan toevalsfluctuaties te wijten waren. Vervolgens pasten we het model aan zoals weergegeven in Figuur 1, waarbij geen restricties aangebracht werden ten aanzien van de structuur van het model over beide groepen (dat wil zeggen, de parameters van het model werden voor beide groepen afzonderlijk geschat). Omdat dit model geen vrijheidsgraden had, was de passing perfect; het werd verder als uitgangsmodel gebruikt.

Om een eerste indruk van de bron van de verschillen tussen de covariantie-matrices van mannen en vrouwen te verkrijgen, onderzochten we achtereenvolgens of (a) de relaties tussen de exogene variabelen (steun van de ouders, geboortjaar, SES, en vader van de respondent aanwezig, zie Figuur 1) voor beide groepen gelijk waren (in LISREL-termen: de parameters in de phi-matrix werd over beide groepen tegelijk geschat); (b) de effecten van de exogene variabelen op de endogene variabelen (duur van de opleiding, aanvangs- en eindniveau van de opleiding, aantal malen opleiding verlaten) voor beide groepen gelijk waren (in LISREL-termen: de gamma-matrix werd over beide groepen tegelijk geschat); en (c) de effecten tussen de endogene variabelen onderling aan elkaar gelijk waren (de beta-matrix werd over beide groepen tegelijk geschat). De resultaten gaven een significante verslechtering ten opzichte van de passing van het perfect passende uitgangsmodel te zien wanneer de

Tabel 1
Gemiddelden en standaardafwijkingen van de variabelen in deze studie, voor mannen en vrouwen afzonderlijk

variabelen	mannen (N = 485)		vrouwen (N = 509)	
	M	SD	M	SD
duur opleiding*	11.41	3.79	10.43	3.62
eindniveau opleiding*	5.59	1.86	5.36	1.76
aantal malen opleiding verlaten zonder diploma	.65	.64	.61	.61
startniveau opleiding*	4.32	1.20	4.47	1.20
vader aanwezig	.94	.24	.95	.22
sociaal-economische status	.04	.84	-.02	.82
geboortjaar	64.81	3.30	65.02	3.29
ouderlijke steun	3.37	.59	3.40	.59

* Significant verschil tussen mannen en vrouwen, $p < .05$ (via T-toets).

gamma- of beta-matrix over beide groepen tegelijk werd geschat (respectievelijk een verslechtering van 52.78 chi-kwadratpunten bij 16 vrijheidsgraden, $p < .001$, en van 26.46 bij 6 vrijheidsgraden, $p < .001$). Dit geeft aan dat er op deze onderdelen van het model belangrijke verschillen tussen mannen en vrouwen bestaan. De veronderstelling dat de relaties tussen de exogene variabelen gelijk waren bleek echter goed houdbaar (χ^2 met 10 *df* was 8.82; $p = .55$).

Vervolgens werd op basis van de standaardfouten en modificatie-indices nagegaan welke relaties voor beide groepen aan elkaar gelijk gesteld konden worden. Dit bleek het geval voor het overgrote deel van de in het model aanwezige effecten. Vervolgens werden effecten die niet significant afweken van nul uit het model verwijderd. Het uiteindelijke model leverde een chi-kwadratwaarde op van 45.56 bij 40 vrijheidsgraden, $p = .25$, NNFI = .99². Deze waarden geven aan dat het model, gezien de omvang van de steekproef, zeer goed houdbaar is.

Afsluitend werd via LISREL onderzocht of de gemiddelden van de variabelen voor beide groepen gelijk waren. Het voor beide groepen aan elkaar gelijkstellen van de gemiddelden resulteerde in een significante toename van 28.60 chi-kwadratpunten bij 8 vrijheidsgraden. De modificatie-indices lieten zien dat dit vooral werd veroorzaakt door verschillen in de duur en het eindniveau van de opleiding (mannen deden significant langer over hun opleiding, maar hadden een belangrijk hoger opleidingsniveau behaald wanneer zij het voltijds onderwijs verlieten). Voor de overige variabelen werden geen belangrijke verschillen gevonden. Deze resultaten komen grotendeels overeen met wat de *T*-toetsen in Tabel 1 al suggereerden, al valt het verschil in het aanvangsniveau van de opleiding weg; mannen en vrouwen verschillen dus niet van elkaar wat betreft het aanvangsniveau van de opleiding, wanneer er gecontroleerd wordt voor de overige in het model opgenomen variabelen.

2 Resultaten

Tabel 2 geeft de volledig gestandaardiseerde maximum likelihoodschattingen voor het uiteindelijke model. Deze effectschattingen zijn

voor beide groepen in dezelfde schaal uitgedrukt, en kunnen dus zonder meer met elkaar vergeleken worden.

De resultaten laten zien dat het startniveau van de opleiding een positief effect had op het eindniveau (een effect van .45, $p < .001$). Het eindniveau van de opleiding werd daarnaast negatief beïnvloed door het aantal malen dat men een opleiding, zonder een diploma behaald te hebben, verlaten heeft (-.15, $p < .001$). Dit gold voor zowel mannen als vrouwen. Betreffende de duur van de opleiding vonden we echter belangrijke verschillen. In principe vonden we dat de duur van de opleiding positief werd beïnvloed door het eindniveau van de opleiding en door het aantal malen dat men een opleiding zonder diploma verlaten had. Voor mannen bleken deze effecten echter aanzienlijk minder sterk dan voor vrouwen (voor mannen waren deze effecten respectievelijk .19 en .08; voor vrouwen .38 en .23). De verschillen tussen deze effecten zijn significant op $p < .001$. Met andere woorden, voor vrouwen waren voor de hand liggende factoren als het te behalen opleidingsniveau en het aantal malen dat men een opleiding afbreekt méér bepalend voor de uiteindelijke duur van de opleiding dan voor mannen.

Bij de exogene variabelen vinden we allereerst dat de *aanwezigheid van de vader* de kans dat men een studie zonder diploma verlaat wat verkleinde (-.07, $p < .05$). De *sociaal-economische status* van de ouders bleek positief samen te hangen met zowel het startniveau van de opleiding (een effect van .45, $p < .001$) als het eindniveau van de opleiding. Kinderen afkomstig uit een hoog sociaal-economisch milieu blijken dus een relatief hoog opleidingsniveau te bereiken, zelfs als men controleert voor het feit dat zulke kinderen al op een aanzienlijk hoger niveau aan het vervolg op het basisonderwijs begonnen. Met andere woorden, de verschillen tussen de sociaal-economische groepen worden alleen maar groter naarmate kinderen ouder worden. Het gaat ook zeker niet om een onaanzienlijk effect (een gestandaardiseerd effect van .20, $p < .001$).

Verder bleek dat iemands *geboortejaar* een zeer sterk effect had op de duur van de opleiding: ouderen bleken langer op school te blijven. Dit is grotendeels een artefact van de data,

Tabel 2

Maximum Likelihood-effectschattingen voor mannen en vrouwen afzonderlijk (volledig gestandaardiseerd over groepen, χ^2 met 40 df = 45.56; $p = .25$; NNFI = .99)

Tabel 2a: Effectschattingen voor de mannen

variabelen	duur opl.	eindniv. opl.	opl. verlaten	startniv. opl.
eindniveau opleiding	.19***			
aantal malen opl. verlaten	.08*	-.15***a		
startniveau opleiding		.45***a		
vader aanwezig			-.07*a	
sociaal-economische status		.20***a		.45***a
geboortjaar	-.68***		.07*a	
steun ouders			-.21***	
R^2	.49	.32	.06	.20

Tabel 2b: Effectschattingen voor de vrouwen

variabelen	duur opl.	eindniv. opl.	opl. verlaten	startniv. opl.
eindniveau opleiding	.38***			
aantal malen opl. verlaten	.23***	-.15***a		
startniveau opleiding		.45***a		
vader aanwezig			-.07*a	
sociaal-economische status		.20***a		.45***a
geboortjaar	-.50***		.07*a	
steun ouders	.14**			
R^2	.44	.37	.01	.20

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

a Effectschatting identiek voor beide groepen.

omdat een deel van de jongeren ten tijde van het afronden van de dataverzameling voor dit onderzoek nog met enige studie bezig was (zie Taris & Feij, in druk, voor een uitgebreide beschrijving van de gegevens voor de drie geboortecohorten, alsmede een discussie van de mate waarin dit effect een artefact van de data betreft, dan wel een weergave van veranderende historische omstandigheden). Op dezelfde manier kan het negatieve effect van geboortjaar op het aantal malen dat men een opleiding zonder diploma verliet worden geïnterpreteerd.

Om te onderzoeken in hoeverre deze tekortkoming van de gegevens de resultaten beïnvloedde, hebben we de analyses herhaald op basis van de gegevens van alleen de oudste leeftijdsgroep (dertigjarigen). Vrijwel iedereen in deze leeftijdsgroep had inmiddels het voltijdsonderwijs verlaten. De effecten voor de overige variabelen op de afhankelijke variabelen in ons model bleken in deze groep goed vergelijkbaar met de bevindingen voor de totale groep, al nam de grootte van de standaardfouten uiteraard toe. Al met al lijkt het er dus op dat deze tekortkoming geen ernstige gevolgen heeft gehad voor de te trekken conclusies.

Ten slotte komen we toe aan de effecten van *opvoedingsstijl* op de afhankelijke variabelen in ons onderzoek. Tabel 2 laat zien dat hier aanzienlijke verschillen tussen mannen en vrouwen bestonden. Voor mannen bleek dat ouderlijke steun de kans dat men een opleiding zonder diploma heeft verlaten aanzienlijk reduceerde ($-.21$, $p < .001$). Het corresponderende effect bleek voor vrouwen niet significant van nul af te wijken ($-.04$, $p > .40$), wat onze veronderstellingen ondersteunt. Tenslotte bleek het hebben genoten van veel steun van de ouders voor vrouwen te leiden tot een relatief lange opleidingsduur ($.14$, $p < .01$). Bij de mannen was het corresponderende effect niet significant ($-.04$, $p > .20$); op basis van onze uitgangspunten zouden we voor mannen een kleiner of zelfs negatief effect verwachten. In die zin ondersteunt de afwezigheid van effecten onze veronderstellingen.

Indirecte effecten van steun op de afhankelijke variabelen. Opgemerkt kan worden dat ouderlijke steun niet alleen *directe* effecten op de afhankelijke variabelen heeft, maar ook indirecte effecten, via de andere in het model opgenomen variabelen. Inspectie van de indirecte effecten van steun van de ouders liet ech-

ter zien, dat deze praktisch gesproken te verwaarlozen waren (het betreft effecten die variëren tussen de -.01 en .03).

Verklaarde varianties. De in het model opgenomen variabelen verklaren een aanzienlijk deel van de variantie in de totale opleidingsduur en het behaalde opleidingsniveau (tussen de 32 en 49 procent), al is dit laatste natuurlijk grotendeels veroorzaakt doordat het aanvangsniveau eveneens in het model is opgenomen. Deze laatste variabele wordt dan ook in aanzienlijk mindere mate verklaard (20 procent in beide groepen). De verklaarde variantie in de vierde afhankelijke variabele, het aantal malen dat men een opleiding voortijdig verliet, is bijzonder laag (6 procent voor de mannen, 1 procent voor de vrouwen), dit ondanks het feit dat drie van de vier verklarende variabelen effect hadden op het aantal malen dat men een opleiding tussentijds verliet. Het lijkt er aldus op dat andere, niet in het model opgenomen, variabelen (zoals variabelen op school- en klasniveau, prestatie-motivatie en dergelijke) van meer belang zijn bij de verklaring van deze variabele.

3 Afsluitende opmerkingen

De hier gerapporteerde resultaten ondersteunden de veronderstellingen ten aanzien van de differentiële effecten van ouderlijke steun op de opleidingsloopbaan van jonge mannen en vrouwen. We verwachtten, conform de eerder door Rollins en Thomas (1979) en Eccles (1987) geformuleerde ideeën, dat het ervaren van veel ouderlijke steun voor jongens een positief effect zou hebben op het verloop van hun opleidingsloopbaan (in termen van het aanvangsniveau na de voltooiing van het lager onderwijs, het aantal malen dat men een opleiding zou verlaten zonder een diploma behaald te hebben, het eindniveau van het onderwijs, en de tijd die men nodig zou hebben om de opleiding te voltooien). Voor meisjes werd verwacht dat de effecten van veel ouderlijke steun op het verloop van de opleidingsloopbaan minder positief zouden zijn.

Onze resultaten ondersteunden deze hypothesen gedeeltelijk. We vonden dat voor jongens het ervaren van veel ouderlijke steun het minder waarschijnlijk maakte dat zij een

bepaalde opleiding voortijdig en zonder diploma zouden verlaten. Voor meisjes bleek het ervaren van veel steun het daarentegen waarschijnlijker te maken dat zij relatief veel tijd nodig zouden hebben om hun opleiding te voltooien. Deze resultaten zijn in lijn met Eccles' (1987) interpretatie van de suggestie van Rollins en Thomas (1979), dat een gunstig verlopen socialisatieproces voor meisjes relatief nadelige gevolgen heeft voor het verloop van hun opleidingsloopbaan. Wel moet hierbij worden aangetekend dat de invloed van het ervaren van veel ouderlijke steun relatief beperkt is. Het effect van – bijvoorbeeld – sociaal-economische status op de meeste van de hier onderzochte afhankelijke variabelen is aanzienlijk groter (zoals ook Bügel, 1991, concludeert).

Sociaal-economische status. Eén van de meer opvallende bevindingen van onze studie was dat sociaal-economische status van de ouders niet alleen – zoals verwacht – een sterk effect uitoefende op het niveau van de opleiding zoals gekozen onmiddellijk na het basisonderwijs, maar dat er ook nog een belangrijk effect op het eindniveau van de opleiding gevonden werd. Een en ander suggereert dat de effecten van sociaal-economische status op het opleidingsniveau van kinderen zich gedurende het *hele* opleidingstraject doen voelen, en niet alleen op een discreet aangrijpingspunt als de keuze van de opleiding na de basisvorming. Een en ander is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat ouders uit gezinnen van minder hoge sociaal-economische status minder belang hechten aan het verwerven van een goede opleiding (Katz, 1967), waardoor zij hun kinderen ook tijdens een opleiding minder stimuleren goede resultaten te behalen: de voor-sprong van kinderen uit de hogere klassen wordt aldus steeds groter.

Aanwezigheid van de vader. Eerder werd verondersteld dat de afwezigheid van de vader nadelig zou werken voor het schoolsucces, conform eerdere studies waarin sterke relaties tussen probleemgedrag en gezinssituatie werden gerapporteerd. In onze studie vonden we dat respondenten uit gebroken gezinnen meer kans hadden voortijdig een opleiding te verlaten. Het betrof hier echter een klein en weinig systematisch ($.01 < p < .05$) effect; voor de overige drie indicatoren van het verloop van de schoolloopbaan vonden we geen effect. Het

lijkt er aldus op dat de aan- of afwezigheid van de vader inderdaad een nadelige invloed heeft op het verloop van de schoolloopbaan van de kinderen, maar dat de invloed van deze variabele zeker niet overschat moet worden.

Methodologische kanttekeningen

Een belangrijke beperking van deze studie is dat ouderlijke steun *subjectief* en *retrospectief* werd gemeten. Dit impliceert dat de verklarende variabele (steun) deels nà de te verklaren variabelen (verloop van de opleidingsloopbaan) werd gemeten, wat de mogelijkheid opent dat de evaluatie van de opvoedingsstijl van de ouders door het subject beïnvloed is door het verloop van de opleidingsloopbaan. Het is aldus in principe mogelijk dat een respondent het eigen falen met betrekking tot de scholing wijt aan de manier van opvoeden van de ouders.

We achten dit om twee redenen onwaarschijnlijk. Ten eerste, de items betreffende de opvoedingsstijl gedurende de eerste twaalf jaar van het leven van de respondent werden opzettelijk in de schriftelijke vragenlijst opgenomen (deze werd voorafgaand aan het interview ingevuld), terwijl het verloop van de opleidingsloopbaan pas gedurende het interview zélf aan de orde kwam. Omdat zo de verklarende variabele vóór de te verklaren variabelen werd gemeten, is het minder waarschijnlijk dat de evaluatie van de opvoedingsstijl van hun ouders door de respondenten werd beïnvloed door een mogelijke teleurstelling ten aanzien van het verloop van de opleidingsloopbaan.

Ten tweede, omdat de gegevens tijdens twee metingen werden verzameld was het mogelijk om voor een beperkt aantal respondenten (namelijk diegenen die nog een opleiding volgden op het moment van de eerste meting) het verloop van de opleidingsloopbaan tussen de eerste en tweede meting te relateren aan de tijdens de eerste meting gemeten subjectieve ouderlijke steun. Dit gaf een vergelijkbaar patroon van effecten te zien, al waren de standaardfouten van de effecten aanzienlijk groter vanwege een kleinere steekproef en een wat beperktere variantie betreffende de afhankelijke variabelen. Het lijkt er aldus op dat, *als* er al sprake was van contaminatie van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen, een en ander geen majeure gevolgen voor onze resultaten heeft gehad.

Ook zou men nog kunnen opmerken dat het gebruik van subjectieve oordelen betreffende de opvoedingsstijl de resultaten onwenselijk beïnvloed zou kunnen hebben. Ten eerste is het zo dat de oordelen van kinderen over de opvoedingsstijl van hun ouders gewoonlijk positief correleren met wat ouders zelf zeggen te doen (al is deze correlatie niet altijd zo hoog als men zou wensen; zie bijvoorbeeld Grolnick et al., 1991). Ten tweede, een aantal theoretici stelt dat juist het eigen fenomenologische gezichtspunt van de kinderen van belang is bij het verklaren van hun schoolprestaties (Bronfenbrenner, 1977). Het lijkt zelfs goed mogelijk dat objectief gemeten opvoedingsstijlen de schoolprestaties alleen indirect, via de percepties van deze opvoedingsstijlen door de kinderen, beïnvloeden (Grolnick et al., 1991). Het lijkt er aldus op dat wat de één als een zwakte van deze studie zou kunnen opvatten, door een ander juist als een kracht gezien wordt.

Ten slotte willen we benadrukken dat in onze studie een 'algemene' maat bij de meting van steun werd gebruikt, namelijk in termen van emotionele steun en begrip. Hoewel de hiermee behaalde resultaten grotendeels in de lijn van onze verwachtingen lagen, zou 'steun' ook in termen van 'stimuleren tot presteren' geformuleerd kunnen worden: een dergelijke operationalisering zou wellicht beter aansluiten bij de onderzoeksvraagstelling. In principe zouden we voor een dergelijke, meer gepreciseerde, operationalisering dezelfde verwachtingen formuleren, zij het dat verwacht mag worden dat er dan sterkere effecten van 'steun' op de hier gebruikte afhankelijke variabelen gevonden zullen worden.

Samenvattend: de huidige studie liet zien dat kenmerken van de opvoeding (in casu het hebben ervaren van steun door de ouders) het verloop van de opleidingsloopbaan van jongens en meisjes systematisch beïnvloedt, alsmede dat deze effecten voor jongens en meisjes aanzienlijk van elkaar verschillen. Waar de schoolloopbaan van jongens lijkt te profiteren van het ervaren van ouderlijke steun is dit voor meisjes niet het geval. Meisjes die veel steun van hun ouders ervaren blijken een opleiding vaker voortijdig te verlaten en relatief lang over hun opleiding te doen.

Dit suggereert dat ouderlijke steun zich vertaalt in ouderlijke gedragingen die verschillen

voor jongens en meisjes. Waar 'ouderlijke steun' voor jongens lijkt te betekenen dat zij worden gestimuleerd om dóór te zetten, ook als het even moeilijk gaat met de studie, lijkt 'steun' voor meisjes juist te betekenen dat ze mogen 'uithuilen en opnieuw beginnen'. In vervolgonderzoek lijkt het daarom raadzaam onderscheid te maken tussen diverse vormen van steun die men kan ervaren (bijvoorbeeld 'algemene' emotionele steun, steun bij het willen presteren, enzovoort). Dergelijk onderzoek zou kunnen uitwijzen of steun voor jongens en meisjes iets anders betekent, alsmede in hoeverre verschillende typen steun zijn gerelateerd aan schoolprestaties. Tevens lijkt het zinvol om in verder onderzoek onderscheid te maken naar de bron van de ervaren steun (vader versus moeder), in combinatie met de sekse van de respondent.

Noten

- 1 Opvallend genoeg wordt in recent Amerikaans onderzoek naar de relatie tussen bijvoorbeeld prestatie-motivatie dan wel schoolcijfers enerzijds, en opvoedingsstijlen van de ouders anderzijds, geen onderscheid meer gemaakt tussen jongens en meisjes (bijvoorbeeld Grolnick et al., 1991; Gottfried et al., 1994). De in eerder onderzoek gevonden interacties met sekse worden blijkbaar niet meer gevonden of relevant geacht, wat – gezien eerdere resultaten – de vraag oproept of de in deze recente studies gepresenteerde resultaten wellicht vertekend zijn door een verkeerde (onvolledige) specificatie van het onderzoeksmodel.
- 2 We rapporteren hier ook de resultaten van Bentler en Bonett's (1980) non-normed fit index (NNFI). Uit Monte Carlo-onderzoek van Marsh, Balla en McDonald (1988) bleek dat veel van de gebruikelijke passingsmaten – inclusief de standaard chi-kwadraattoets – zeer gevoelig waren voor variaties in de omvang van de steekproefgrootte. Van de 30 door hen onderzochte passingsmaten bleek NNFI het minst gevoelig. Bentler en Bonett (1980) adviseerden een ondergrens van .90 aan te houden; lagere waarden geven aan dat modellen nog aanzienlijk verbeterd kunnen worden.

Literatuur

- Astone, N.M., & McLanagan, S.S. (1994). Family structure, residential mobility, and school drop-out: A research note. *Demography*, 31, 575-584.
- Bakker, B.F.M., Jonker, J.K., & Oud, J.A. (1988). *Een alternatieve aggregatie van beroepen op basis van de beroepenclassificatie 1984*. Voorburg: CBS.
- Barnes, G.M., & Farrell, M.P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Brooks-Gunn, J., & Matthews, W.S. (1979). *He & she: How children develop their sex-role identity*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Bügel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland: Een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën*, 68, 350-370.
- CBS (1987). *Standaard Onderwijs indeling*. Voorburg: CBS.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Driessen, J.G. (1994). Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 71, 108-119.
- Duncan, B., & Duncan, O.D. (1969). Family stability and occupational success. *Social Problems*, 16, 286-301.
- Eccles, J.S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Farmer, H. (1985). Model of career and achievement motivation for men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Feather, N.T. (1982). *Expectations and actions. Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gerris, J.M.R., & Janssens, J.M.A.M. (1987). Opvoedingsgedrag van ouders in overtredingssituaties: Een onderzoek naar beïnvloedende factoren. *Pedagogische Studiën*, 64, 295-307.

- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*, 104-113.
- Goyder, J. (1987). *The silent minority*. Cambridge: Blackwell.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- Haaf, N. ten (1993). *Opvoedingsdimensies: Convergente en discriminante validiteit*. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij Nijmegen.
- Harvey, M.G., & Kerin, R.A. (1978). The influence of social stratification and age on occupational aspirations of adolescents. *Journal of Educational Research, 71*, 262-266.
- Hauser, R.M., & Phang, S.H. (1993). *Trends in high school dropout among white, black, and hispanic youth, 1973 to 1989*. Madison: Institute for Research on Poverty.
- Huston, A.C. (1983). Sex-typing. In P.H. Mussen (red.), *Handbook of child psychology* (4th edition, pp. 338-433). New York: Wiley.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL-8 (computer manual)*. Chicago: Scientific Software.
- Katz, I. (1967). The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 133-191.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-Fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.
- Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: Een klassenkwestie?* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Newcomer, S. & Udry, J.R. (1987). Parental marriage status effects on adolescent sexual behavior. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 235-240.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*, 1-10.
- Rodgers, J.L. (1983). Family configuration and adolescent sexual behavior. *Developmental Psychology, 24*, 73-83.
- Rollins, B.C., & Thomas, D.L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye en I.L. Neiss (red.), *Contemporary theories about the family: Research-based theories* (vol. I). New York: The Free Press.
- Rueter, M.A., & Conger, R.D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 435-448.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stern, M., Northman, J.E., & Van Slyck, M.R. (1984). Father absence and adolescent 'problem behaviors', alcohol consumption, drug and sexual activity. *Adolescence, 19*, 301-312.
- Taris, T.W. (in druk). Fertility in the Netherlands as an expected-value process, and developmental readiness. Te verschijnen in *The Journal of Psychology*.
- Taris, T.W. (1996). Modeling nonresponse in multi-wave panel studies using discrete-time Markov models. *Quality & Quantity, 30*, 189-203.
- Taris, T.W., Heesink, J.A.M., & Feij, J.A. (1995). De continuïteit van de arbeidsloopbaan van vrouwen na het eerste kind: De effecten van de kenmerken van de werkloopbaan. *Mens en Maatschappij, 70*, 54-64.
- Taris, T.W., & Feij, J.A. (in druk). *Shifts in the educational and employment careers of young adults during the eighties: Hard times, and the changing pay-off of education*. Te verschijnen in *International Journal of Adolescence and Youth*.
- Taris, T.W., & Semin, G.R. (in druk). *Parent-child interaction during adolescence, and the adolescent's sexual experience: Control, closeness, and conflict*. Te verschijnen in *Journal of Youth and Adolescence*.
- Vloet, K. (1992). Onderwijs, psychologie en sekse. In T. Top & J. Heesink (red.), *Psychologie en sekse* (pp. 101-119). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Walters, J., & Stinnett, N. (1971). Parent-child relationships: A decade review of research. *Journal of Marriage and the Family, 33*, 70-111.
- Weiner, I.B. (1982). *Child and adolescent psychopathology*. New York: John Wiley & Sons.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-481.

Auteurs

I.A. Bok is zelfstandig gevestigd psycholoog te Hilversum. Zij is gespecialiseerd in psychologisch onderzoek van etnische minderheden, jongeren en lichamelijk/psychisch gehandicapten. Daarnaast is zij als onderzoeker verbonden aan het Instituut Werk en Stress te Bilthoven.

T.W. Taris is post-doctoraal onderzoeker aan de Vrije Universiteit, vakgroep Sociale Psychologie. Hij heeft onder meer gepubliceerd op het gebied van de (werk-)socialisatie van jong-volwassenen, alsmede over longitudinale onderzoeksmethoden.

Correspondentie-adres: T. Taris, Vrije Universiteit Amsterdam, Vakgroep Sociale Psychologie, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, e-mail AW.Taris@psy.vu.nl.

Abstract

Parental support, gender, and the development of the educational career: A retrospective study

I.A. Bok & T.W. Taris. *Pedagogische Studietoën*, 1997, 74, 33-45.

The current study examines gender differences in the effects of parental support upon the development of the educational career of young adolescents. In accordance with Rollins and Thomas' (1979) and Eccles' (1987) earlier findings, we hypothesized that the educational career of boys would benefit more from parental support than the careers of girls. These hypotheses were tested using structural equation modelling and data from a retrospective and longitudinal sample of 986 young adults. The results provided moderate support for the hypotheses: boys who indicated to have experienced much parental support experienced significantly less drop-out, whereas girls who experienced much support from their parents needed significantly more time to complete their education. Implications and limitations of the study are discussed.