

# Wat zal de toekomst brengen?

Onderzoek naar de toekomstoriëntatie van jongeren op  
Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba



Jeske Jacobs  
Kim van Beerendonk

Juni 2006

Universiteit van Tilburg  
Afstudeerrichting: Kinder- en Jeugdpsychologie  
Afstudeerbegeleider: Dr. M.J.A. Feltzer  
Tweede beoordelaar: Prof. Dr. H. van der Vlugt  
Begeleider FAJ: Drs. E. Hellings

## Voorwoord

In het kader van onze studie Kinder- en Jeugdpsychologie aan de Universiteit van Tilburg zijn wij van februari t/m mei 2005 naar de Antillen gegaan om daar een onderzoek te doen onder jongeren van 12 t/m 19 jaar. We hebben door middel van verschillende vragenlijsten de toekomstoriëntatie, het zelfbeeld, de studiemotivatie en risicogedrag onderzocht. De eilanden die we hiervoor bezocht hebben, zijn: Curaçao, Bonaire, Saba, Sint Maarten en Sint Eustatius.

We werkten vanuit de Federatie Antilliaanse Jeugdzorg (FAJ) op Curaçao. Drs. Elly Hellings is hier werkzaam als beleidsmedewerker en zij begeleidde ons bij het onderzoek. We zijn haar heel erg dankbaar voor de steun en hulp die we hebben gekregen. Mede dankzij haar verliep ons onderzoek erg goed. Ook willen we de andere mensen van de FAJ bedanken omdat ze altijd voor ons klaar stonden en dat zij het mogelijk hebben gemaakt dat we ook de eilanden Bonaire, Sint Maarten, Saba en Sint Eustatius bij ons onderzoek konden betrekken.

Ons onderzoek had niet kunnen slagen zonder de scholen die hebben meegewerkt. We willen deze dan ook heel erg bedanken. De namen van deze scholen zijn: Gouverneur J. R. Laufferschool, Peter Stuyvesant College, J. P. Duarte School, Jacques Ferrandi, Albert Schweitzer College Parera, Marnix College Cas Cora, Maria Immaculata Lyceum (MIL), Ancilla Domini, Mgr. Zwijsen College, Scholengemeenschap Bonaire, Gwendoline van Puttenschool, Milton Peter's College, St. Maarten Academy en Secondary School Saba.

Tijdens het schrijven van deze scriptie stuitten we enkele malen op problemen bij het uitvoeren van de statistische analyses. We hebben hierbij hulp gekregen van meneer Van Baest. We willen hem heel erg bedanken voor de tijd en moeite die hij hierin heeft gestoken.

Tenslotte gaat onze dank uit naar onze onderzoeksbegeleider meneer Feltzer. Hij stond altijd klaar om ons advies te geven en te motiveren. Daarnaast heeft zijn betrokkenheid bij ons onderzoek een positief effect gehad op het eindresultaat. We hebben deze samenwerking als prettig ervaren.

Kim van Beerendonk & Jeske Jacobs

Juni 2006

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	1
<b>Inhoudsopgave</b>	3
<b>Samenvatting</b>	6
<b>Inleiding</b>	8
<b>Hoofdstuk 1: Toekomstoriëntatie</b>	10
1.1 Wat is toekomstoriëntatie?	10
1.2 Aspecten van toekomstoriëntatie	11
1.3 Toekomstoriëntatie in drie processen	11
1.4 Interesses en zorgen van adolescenten	14
1.5 De relatie tussen school en toekomstoriëntatie	15
1.6 Maatschappelijke oriëntatie	16
<b>Hoofdstuk 2: Zelfbeeld</b>	18
2.1 Wat is zelfbeeld?	18
2.2 Globale zelfwaardering	18
2.3 Dimensies van zelfbeeld	19
2.4 Zelfbeeld en psychisch functioneren	20
2.5 Harterschalen	20
2.6 Zelfbeeld in relatie tot school	22
<b>Hoofdstuk 3: Studiemotivatie</b>	23
3.1 Motivatiepsychologie	23
3.2 Intrinsieke studiemotivatie	24
3.3 Extrinsieke studiemotivatie	26
3.4 Motivatie voor school en toekomstperspectieven	27
<b>Hoofdstuk 4: Risicogedrag</b>	29
4.1 Inleiding	29
4.2 Definitie van risicogedrag	29
4.3 Externaliserend en internaliserend probleemgedrag	30
4.4 Verschillende vormen van risicogedrag	30
4.4.1 <i>Delinquent gedrag</i>	31
4.4.2 <i>Middelengebruik</i>	31
4.4.3 <i>Onveilig vrijen</i>	31
4.4.4 <i>Gokken</i>	32
4.4.5 <i>Spijbelen</i>	32
4.4.6 <i>Risicant verkeersgedrag</i>	32
4.5 Algemene achtergrondfactoren	32
4.5.1 <i>Leeftijd</i>	32

4.5.2 <i>Geslacht</i>	33
4.5.3 <i>Schoolniveau</i>	33
4.5.4 <i>Allochtonen versus autochtonen</i>	33
4.6 <i>Persoonlijkheidskenmerken</i>	34
4.6.1 <i>Intellectueel functioneren</i>	34
4.6.2 <i>Extraversie</i>	34
4.6.3 <i>Agressie</i>	34
4.6.4 <i>Zelfbeeld</i>	35
4.7 <i>Sociale achtergrondfactoren</i>	35
4.7.1 <i>Het gezin</i>	35
4.7.2 <i>Vrienden en leeftijdsgenoten</i>	35
4.7.3 <i>School</i>	35
<b>Hoofdstuk 5: De Antillen</b>	37
5.1 <i>Opvoeding</i>	37
5.2 <i>Onderwijs en werkgelegenheid</i>	38
<b>Hoofdstuk 6: Onderzoeksvragen en hypothesen</b>	40
<b>Hoofdstuk 7: Methode</b>	42
7.1 <i>Participanten</i>	42
7.2 <i>Instrumenten</i>	44
7.2.1 <i>Vragenlijst over je Toekomst</i>	44
7.2.2 <i>Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten</i>	46
7.2.3 <i>Schoolvragenlijst</i>	48
7.2.4 <i>Vragenlijst Risicogedrag</i>	50
7.3 <i>Procedure</i>	52
<b>Hoofdstuk 8: Resultaten</b>	54
8.1 <i>Inleiding</i>	54
8.2 <i>Cronbach's Alpha</i>	55
8.2.1 <i>Vragenlijst over je Toekomst</i>	55
8.2.2 <i>Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten</i>	56
8.2.3 <i>Vragenlijst Risicogedrag</i>	56
8.3 <i>Factoranalyse</i>	57
8.4 <i>Gemiddelden en standaarddeviaties</i>	58
8.4.1 <i>Vragen over je Toekomst</i>	58
8.4.2 <i>Schoolvragenlijst</i>	58
8.4.3 <i>Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten</i>	59
8.4.4 <i>Vragenlijst risicogedrag</i>	60
8.5 <i>ANOVA</i>	60
8.6 <i>Correlaties</i>	67
<b>Hoofdstuk 9: Discussie</b>	72
9.1 <i>Inleiding</i>	72
9.2 <i>Onderzoeksvraag 1</i>	72

9.3 Onderzoeksvraag 2	73
9.4 Onderzoeksvraag 3	74
9.5 Onderzoeksvraag 4	76
9.6 Sociale wenselijkheid	77
9.7 Kritische kanttekeningen	77
9.8 Suggesties voor vervolgonderzoek	79
<b>Literatuur</b>	<b>80</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>83</b>

## Samenvatting

In deze scriptie wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de toekomstoriëntatie van jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba. Verder is nagegaan of er sexeverschillen en verschillen tussen de eilanden zijn met betrekking tot toekomstoriëntatie. Tevens is gekeken of er een relatie bestaat tussen toekomstoriëntatie, zelfbeeld, schoolbeleving en risicogedrag.

Aan dit onderzoek hebben ruim 400 leerlingen van veertien verschillende middelbare scholen meegewerkt met een leeftijd van 12 tot en met 19 jaar. Klassikaal hebben deze jongeren vier vragenlijsten ingevuld: Vragenlijst over je Toekomst, Schoolvragenlijst, Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten en de Vragenlijst Risicogedrag. Met de Vragenlijst over je Toekomst worden drie aspecten van toekomstoriëntatie gemeten: motivatie, planning en evaluatie. Met de Schoolvragenlijst en de Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten wordt respectievelijk gekeken naar de schoolbeleving en het zelfbeeld. De Vragenlijst Risicogedrag meet de mate waarin jongeren risicogedrag vertonen.

Hoewel bij aanvang van het onderzoek werd verwacht dat de jongeren van de verschillende eilanden minder op de toekomst zijn gericht dan Nederlandse jongeren, blijkt uit het onderzoek dat dit niet het geval is. Ze houden zich zelfs iets meer bezig met hun toekomst. Over het algemeen kijken de jongeren van de verschillende eilanden op een positieve manier tegen hun toekomst aan. Dit is tegen de verwachtingen in gezien de hoge werkloosheid en de beperkte kansen op de arbeidsmarkt. Het is echter wel de vraag of de resultaten een realistisch beeld weergeven. Zo kan bijvoorbeeld sociale wenselijkheid van invloed zijn op de manier waarop de jongeren de vragenlijsten invullen.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat meisjes meer bezig zijn met de planning van hun toekomst dan jongens. Dit betekent dat ze meer gericht zijn op het stellen van doelen, het construeren van plannen en het realiseren van deze plannen.

Wanneer gekeken wordt naar de verschillen tussen de eilanden, blijkt dat de jongeren van zowel Curaçao als St. Maarten hoger scoren wat betreft evaluatie van de toekomst

dan jongeren van Bonaire. Zij hebben dus meer vertrouwen dat hun gestelde doelen gerealiseerd zullen worden.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er sprake is van een aantal onderlinge relaties tussen toekomstoriëntatie, schoolbeleving, zelfbeeld en risicogedrag. Planning van de toekomst is negatief gerelateerd aan delinquent gedrag en planning en evaluatie correleren beide positief met globale zelfwaardering. Planning is positief gerelateerd aan motivatie voor school, planning en evaluatie correleren positief met welbevinden op school, planning en evaluatie hebben een positieve correlatie met zelfconcept wat betreft school. Tenslotte is er sprake van een negatieve samenhang tussen sociale wenselijkheid en de twee gemeten aspecten van risicogedrag (delinquent gedrag en middelengebruik). Er kunnen echter geen conclusies getrokken worden wat betreft de causaliteit van de relaties.



## Inleiding

Een belangrijk onderdeel van het menselijk denken en handelen, is de oriëntatie op toekomstige gebeurtenissen en resultaten (Nurmi, 1991). Het is van grote betekenis voor mensen om doelen te stellen en in een bepaalde richting te werken, zodat deze doelen behaald kunnen worden. Het hebben van doelen, verwachtingen en plannen noemt men toekomstoriëntatie. Dit is voor ieder mens van belang, maar speelt een erg grote rol tijdens de adolescentie. In deze fase moeten jongeren veel beslissingen nemen met betrekking tot hun toekomstige gezin, carrière en levenswijze. Adolescenten krijgen steeds meer ruimte om dit zelf in te vullen. Dit kan spanningen of problemen veroorzaken omdat veel jongeren het moeilijk vinden om keuzes te maken die hun toekomst zo cruciaal beïnvloeden (Veendrick, 1995).

Op Curaçao is eerder onderzoek gedaan naar risicogedrag van jongeren (Van Geffen & Gumbs, 2005). Hierbij kwam ook toekomstoriëntatie aan de orde. De vragenlijst die hiervoor werd gebruikt was echter kort. Dit onderzoek is uitgevoerd om dit onderwerp verder uit te diepen. Er wordt gekeken naar de toekomstoriëntatie van de jongeren op de verschillende eilanden.

Blijkens de algemene onderzoeksliteratuur zijn er verschillende factoren gerelateerd aan toekomstoriëntatie, vooral op het gebied van onderwijs. Het naar school gaan houdt namelijk direct verband met de toekomst van de jongeren. Het kan gezien worden als een investering in de toekomst. Bijvoorbeeld als men een positief schoolzelfbeeld heeft, zou men meer gemotiveerd kunnen zijn plannen voor de toekomst te maken. Men zou daar dan inspanning voor willen leveren en waarschijnlijk is de kans van slagen dan groter (Goossens & De Rooij, 1993). Verder kan toekomstoriëntatie een goede voorspeller zijn voor de inzet en motivatie voor school. Er zijn verschillende variabelen waarvan een samenhang is gevonden of verwacht wordt met motivatie voor school en toekomstoriëntatie. Dit zijn onder andere schooltype, leerjaar, sekse, sociaal-economische status, locus of control en resultaten op school (Peetsma, 1991).

Risicogedrag is een andere factor die gerelateerd kan zijn aan toekomstoriëntatie. Veel jongeren die risicogedrag vertonen vallen op door impulsiviteit. Impulsieve mensen

hebben vaak een kort toekomstperspectief. Deze jongeren hebben veelal een minder positieve kijk op de toekomst (Angenent, 1991).

Deze scriptie is als volgt ingedeeld: in de hoofdstukken 1 tot en met 5 wordt de theorie beschreven. De volgende onderwerpen komen aan bod: toekomstoriëntatie, zelfbeeld, studiemotivatie, risicogedrag en de Antillen. In hoofdstuk 6 worden de onderzoeksvragen en hypothesen gepresenteerd en in hoofdstuk 7 volgt de methode. In hoofdstuk 8 worden de resultaten weergegeven. Tenslotte volgt in hoofdstuk 9 een discussie, waarbij ook een kritische terugblik op dit onderzoek en suggesties voor toekomstig onderzoek worden gegeven.

# Hoofdstuk 1: Toekomstoriëntatie

## 1.1 Wat is toekomstoriëntatie?

Toekomst is een essentiële component van het menselijk gedrag. De bekwaamheid om doelen te stellen en om in een bepaalde richting te werken om de doelen te realiseren, is een belangrijk kenmerk van het mens zijn. Het hebben van doelen, verwachtingen en plannen noemt men toekomstoriëntatie. Jongeren krijgen steeds meer ruimte en verantwoordelijkheid om zelf keuzes te maken voor de planning van hun leven (Veendrick, 1995). Dit kan voor veel jongeren spanningen en onzekerheden met zich meebrengen. De keuze die ze op dit moment in hun leven maken is erg belangrijk voor hun verdere toekomst. Daarom is het ook van belang dat ze enigszins begeleid worden in hun beslissingen, omdat er vaak verschillende mogelijkheden zijn.

Volgens ontwikkelingsstadia, beschreven door Piaget en Erikson, ontwikkelt de toekomstoriëntatie zich pas vanaf de leeftijd van elf à twaalf jaar. Waarschijnlijk heeft deze oriëntatie op jongere leeftijd voornamelijk het karakter van een toekomstfantasie. Pas in de leeftijdsfase van twaalf tot ongeveer achttien jaar ontwikkelt de toekomstoriëntatie zich meer permanent en wordt de fantasie teruggedrongen ten gunste van het realiteitsbesef (Peetsma, 1991).

Alhoewel toekomstige gebeurtenissen het dagelijkse gedrag beïnvloeden gedurende het hele leven, zijn het denken en plannen van de toekomst vooral belangrijk voor jonge mensen, om verschillende redenen (Nurmi, 1991). Ten eerste worden adolescenten geconfronteerd met verschillende normatieve leeftijdsspecifieke taken, gesteld door hun ouders, leeftijdsgenoten en onderwijzers. De meeste daarvan betreffen te verwachte ontwikkelingen in het leven en benadrukken daardoor het belang van denken over de toekomst. Ten tweede beïnvloeden de toekomstgerichte beslissingen van adolescenten zoals die gericht op carrière, levenswijze en toekomstige familie hun latere volwassen leven cruciaal. Ten derde speelt de manier waarop adolescenten hun toekomst zien een belangrijke rol in het vormen van hun identiteit; deze is vaak gedefinieerd in termen van exploratie en toewijding aan toekomstgerichte interesses. Bovendien kan verwacht worden dat probleemgedrag van adolescenten, zoals

delinquent gedrag, problemen in beroepskeuze en drugsgebruik, gerelateerd kan zijn aan hoe mensen hun toekomst zien.

## **1.2 Aspecten van toekomstoriëntatie**

Toekomstoriëntatie kan worden onderverdeeld in drie belangrijke psychologische aspecten. Volgens Nurmi (1989) zijn dit motivatie, planning en evaluatie. Motivatie geeft aan welke doelen mensen hebben in de toekomst. Deze motivatie zou sterk samenhangen met de tijd die men nodig denkt te hebben voor het realiseren van doelen en plannen, ook wel extensie genoemd. Het maken van plannen verwijst naar de manier waarop men deze doelen wil bereiken. Plannen zijn middelen om doelen mee te verwezenlijken. Planning is een proces dat bestaat uit drie fasen: doelen stellen, plannen construeren en het realiseren van deze plannen (Nurmi, 1989). Uit eerder onderzoek bij Nederlandse, Turkse en Marokkaanse jongeren is gebleken dat meisjes hier over het algemeen meer mee bezig zijn dan jongens (Emmen, 2003). De derde fase, de evaluatie, refereert aan de mate waarin men denkt de geplande doelen te gaan bereiken (=waarschijnlijkheid). Het verwezenlijken van toekomstige doelen schrijft men toe aan interne en controleerbare factoren, door Nurmi ook wel internaliteit genoemd. Ook emotie speelt een belangrijke rol bij de evaluatie. Dit geeft aan hoe hoopvol mensen zijn over de realisatie van hun doelen. Tevens wordt de kennis over de verwachte levensloop benadrukt, omdat dat informatie geeft over de mogelijke planning van toekomstgerichte doelen, de context waarin deze doelen gerealiseerd zullen worden en de mate waarin mensen deze realisatie kunnen controleren. Wanneer adolescenten hun toekomstige mogelijkheden onderzoeken, doelen stellen en deze realiseren, zullen ze automatisch hun eigen identiteit ontwikkelen (Nurmi, 1991).

## **1.3 Toekomstoriëntatie in drie processen**

### *De drie processen*

Toekomstoriëntatie kan ook gekarakteriseerd worden als een drie stappen proces dat interacteert met het schema wat betreft toekomst en verwachte zelf-ontwikkeling. Een

algemeen overzicht hiervan wordt gepresenteerd in figuur 1 (Nurmi, 1991). Ten eerste stellen mensen hun doelen gebaseerd op vergelijkingen tussen algemene motieven en waarden en de kennis die zij hebben over hun verwachte levensontwikkeling (anticipated life-span development). Ten tweede moet nadat mensen hun doelen gesteld hebben een planning gemaakt worden om deze te kunnen realiseren. Kennis over de verwachte context (contextual knowledge) van de toekomstige activiteiten geeft een basis voor deze planning. Tenslotte worden de mogelijkheden om doelen te bereiken en plannen te construeren geevalueerd. Causale eigenschappen (attributions) en emoties (affects) wat betreft toekomstige gebeurtenissen stellen het derde proces van oriëntatie van de toekomst samen, omdat ze allebei van invloed zijn op de evaluatie van de mogelijkheden wat betreft het realiseren van toekomstgerichte doelen en plannen. Deze causale eigenschappen geven aan in hoeverre mensen denken controle te hebben over hun verwachtingen en angsten. Ze zijn gebaseerd op een bewuste cognitieve evaluatie van de mogelijkheden wat betreft het controleren van de toekomst. De emoties zijn verantwoordelijk voor meer onmiddellijke en ook onbewuste types van evaluatie. Het evaluatie-proces bevat ook de mate waarin mensen zichzelf capabel achten invloed en controle te hebben over hun toekomst. Zelfconcept (self-concept) speelt daarom een belangrijke rol: mensen evalueren hun kansen wat betreft het realiseren van hun doelen en plannen aan de hand van hun huidige zicht op hun mogelijkheden.

### *Sociale context*

Sociale context is ook van invloed op de toekomstoriëntatie (zie figuur 1). Ten eerste verschaffen normatieve levensgebeurtenissen (normative life-events), gerelateerde ontwikkelingstaken en hun tijdschema een goede context waarin de toekomstgerelateerde doelen en interesses zich ontwikkelen. Ten tweede zijn er veranderingen in vorderingen (action opportunities), mogelijkheden en leeftijdsspecifieke modellen om de ontwikkelingstaken op te lossen gedurende de levensloop. Deze leveren een basis voor het ontwikkelen van plannen en strategieën gerelateerd aan de toekomst. Tenslotte vormen standaarden en deadlines voor een succesvolle oplossing van levenstaken (standards and deadlines for evaluation), een basis voor het evaluatieproces (Nurmi, 1991).

De specifieke omgeving waarin de adolescent leeft heeft ook effect op hun denken over hoe de toekomst zich ontwikkelt. De manier waarop kinderen leren van hun ouders verschaft een basis voor de verwerving van basisvaardigheden, die ook belangrijk zijn voor de toekomstoriëntatie (Nurmi, 1991). Wat belangrijk is, is dat het niveau van de eisen van de ouders wat betreft de specifieke taak aansluit bij de huidige interesses en vaardigheden van hun kinderen. Eisen die te hoog zijn kunnen gevolgd worden door gevoelens van incompetentie, terwijl een te laag niveau de neiging om doelen te bereiken niet optimaal zal laten toenemen. Het aanleren van vaardigheden door ouders kan ook invloed hebben op de manier waarop kinderen later problemen oplossen en welke copingstrategieën ze gebruiken wanneer ze proberen hun doelen te bereiken. De feedback die ouders hun kinderen geven over hun gedrag kan van invloed zijn op de manier waarop kinderen hun eigen gedrag evalueren. Dit speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling van het zelfconcept. Later, tijdens de latere kinderjaren en adolescentie, beïnvloeden ouderlijke ondersteuning, rolmodellen en familiale steun het soort doelen en plannen voor de toekomst en de gerelateerde causale eigenschappen. Ouders hebben invloed op de toekomstoriëntatie van hun adolescente kinderen op minstens drie verschillende manieren: ten eerste, door het stellen van normen; deze hebben een effect op de interesses, waarden en doelen. Adolescenten hebben vaak waarden, overtuigingen, en doelen die veel lijken die van hun ouders. Ten tweede staan ouders model voor het oplossen van verschillende ontwikkelingstaken. Ten derde kunnen adolescenten door middel van interactie met hun ouders leren wat de overtuigingen zijn wat betreft de mogelijkheid om verschillende domeinen van het leven te beïnvloeden.

Leeftijdsgenoten hebben volgens Nurmi (1991) invloed op de toekomstoriëntatie van adolescenten op verschillende manieren. Ze zijn in dezelfde fase van hun leven en verschaffen impulsen wat betreft het denken over actuele levenstaken. Ook brengen zij de mogelijkheid met zich mee dat de adolescent zijn eigen gedrag kan vergelijken met dat van anderen. Tenslotte beïnvloeden leeftijdsgenoten het denken van de adolescenten over de toekomst door de druk die ze uitoefenen.

*Figuur 1: De drie processen*

#### **1.4 Interesses en zorgen van adolescenten**

De doelen en interesses van adolescenten lijken de grote ontwikkelingstaken te zijn, waarvan zij verwachten dat ze gerealiseerd zullen worden aan het eind van het twintigste en het begin van het dertigste levensjaar. Uit onderzoek van Nurmi (1989) blijken deze doelen vooral betrekking te hebben op werk, educatie, activiteiten in de vrije tijd, familie/trouwen, en eigendom. Het is gebleken dat adolescenten denken dat hun verwachtingen wat betreft opleiding gemiddeld op een leeftijd van 18.1 bereikt worden, voor activiteiten in de vrije tijd is dit 18.5 jaar, voor werk 22.5 jaar, voor het stichten van een gezin 25 jaar, en voor eigendom 25.2 jaar. De interesses variëren in overeenstemming met wanneer verwacht wordt deze gerealiseerd te hebben. Dergelijke verwachtingen worden voor een aanzienlijk deel beïnvloed door leeftijd, sekse, sociale klasse en culturele verschillen in voldaanheid, en temporele extensie van oriëntatie wat betreft de toekomst. Tevens is gebleken dat de mate van planning stijgt tot aan het

derdigste levensjaar en dit geldt ook voor de mate van internaliteit wat betreft de toekomst (Nurmi, 1991).

Adolescenten lijken bezorgd te zijn over drie belangrijke onderwerpen (Nurmi, 1991). Ten eerste uiten ze verschillende verontrustingen gerelateerd aan normatieve levenstaken, zoals het krijgen van een baan en een goede opleiding, en het stichten van een gezin. De dreiging van werkloosheid, het mislukken van een opleiding, en scheiding in de toekomst worden gereflecteerd in hun denkpatroon. Ten tweede lijken adolescenten bezorgd te zijn over niet-normatieve gebeurtenissen gerelateerd aan hun ouders en huidige familie, zoals hun gezondheid. Uit onderzoek blijkt dit ook het geval te zijn bij jongeren uit het Caribisch gebied (Nurmi, 1991). De derde categorie bestaat uit zorgen over maatschappelijke gebeurtenissen, vooral de dreiging van een nucleaire oorlog. Eerder onderzoek duidt aan dat hoewel adolescenten zich zorgen maken over mondiale gevaren waarop zij geen invloed uit kunnen oefenen, zij tegelijkertijd in staat zijn hun toekomst te plannen.

### **1.5 De relatie tussen school en toekomstoriëntatie**

Er zijn diverse factoren die in relatie staan met toekomstoriëntatie, vooral op het gebied van onderwijs. Het naar school gaan houdt namelijk direct verband met de toekomst van de jongeren. Het kan gezien worden als een investering in de toekomst. Bijvoorbeeld als men een positief schoolzelfbeeld heeft, is men meer gemotiveerd plannen voor de toekomst te maken. Men zal daar inspanning voor willen leveren en waarschijnlijk is de kans van slagen dan groter (Goossens & De Rooij, 1993). Verder kan toekomstoriëntatie een goede voorspeller zijn voor de inzet en motivatie voor school. Er zijn verschillende variabelen waarvan een samenhang is gevonden of verwacht wordt met motivatie voor school en toekomstoriëntatie. Dit zijn o.a. het schooltype, het leerjaar, de sekse, de sociaal-economische status, locus of control en resultaten op school (Peetsma, 1991). De locus of control wat betreft de toekomst wil zeggen in hoeverre de jongere het gevoel heeft dat hij/zij zelf controle uit kan oefenen op zijn/haar toekomst. Bij meisjes is dit meer intern, dat wil zeggen dat zij falen toeschrijven aan interne factoren en succes aan externe factoren. Jongens daarentegen



hebben een meer externe locus of control. Zij schrijven falen dus toe aan externe factoren, bijvoorbeeld gebrek aan inzet, en succes aan interne factoren.

## **1.6 Maatschappelijke oriëntatie**

Jongeren moeten veel keuzes maken voor de planning van hun leven. Ze krijgen hier steeds meer ruimte en verantwoordelijk voor. Nogal wat jongeren kunnen niet tot keuzes komen of maken de verkeerde keuzes omdat deze situatie erg veel spanning, onzekerheid en twijfel met zich meebrengt. Door jongeren al op jonge leeftijd in aanraking te brengen met verschillende sectoren van de samenleving zouden deze problemen verminderd of voorkomen kunnen worden (Veendrick, 1995). De Raad voor het Jeugdbeleid heeft hier een adviesnota over geschreven. De maatschappelijke oriëntatie heeft als doel een extra bijdrage te leveren aan de ontwikkeling, bewustwording en binding aan de samenleving van jongeren tussen 12 en 21 jaar. Het is een aanbod van activiteiten voor jongeren tijdens en na het voortgezet onderwijs waarmee ze zich kunnen oriënteren op verschillende terreinen van de maatschappij. Waarden die hierbij gestimuleerd moeten worden zijn eigen initiatief, zelfstandigheid en persoonlijke ontplooiing. Volgens de Raad zorgt deze oriëntatie ervoor dat jongeren meer doordachte en afgewogen keuzes kunnen maken voor vervolgopleiding en beroep. De invulling van deze oriëntatie kan alleen succes hebben bij jongeren die gericht zijn op een moderne identiteitsontwikkeling. Dit houdt in dat ze een sterk bewustzijn hebben van het eigen individuele bestaan en dat ze beseffen dat ze zelf sturing moeten geven aan hun levensloop en niet moeten terugdeinzen voor de noodzakelijke afwegingen en keuzes. Hier tegenover staan de jongeren met de traditionele identiteitsontwikkeling. Hierbij staat de identificatie met het eigen milieu voorop. Dit zijn grotendeels jongeren die opgroeien in de lagere sociale niveaus en instromen aan de onderkant van het voortgezet onderwijs. Zij nemen de waarden, normen en denkbeelden en de daarbij behorende gedragsoriëntaties uit hun milieu over en hebben het gevoel dat ze maar weinig invloed hebben op de loop van hun leven (Veendrick, 1995).

De prestaties in het onderwijs vormen een steeds belangrijkere factor voor de kansen op de arbeidsmarkt. Door de prestatiedwang zullen jongeren eerder uitvallen. Volgens Veendrick (1995) kan deze uitval effectiever worden bestreden door de kloof tussen school en leefwereld en de kloof tussen school en beroepspraktijk te dichten dan door de maatschappelijke oriëntatie. Er zou ook een oriëntatie buiten het eigen leefmilieu van de jongeren moeten zijn. Deze kan ze stimuleren om het leven wat zelfstandiger te verkennen. Een goede oriëntatie moet volgens Veendrick de jongeren laten zien 'wat er in de wereld te koop is'. Daarbij horen ook de meer negatieve consequenties die het gevolg kunnen zijn van ondoordacht of maatschappelijk ongewenst gedrag en handelen.

## **Hoofdstuk 2: Zelfbeeld**

### **2.1 Wat is zelfbeeld?**

Mensen hebben een beeld van zichzelf dat al van jongs af aan gevormd wordt. Dit wordt in verband gebracht met het eigen functioneren. Aan het zelfbeeld kunnen verschillende aspecten onderscheiden worden. Ook verandert het zelfbeeld met het toenemen van de leeftijd. Dit maakt het moeilijk om een eenduidige omschrijving te geven van het begrip zelfbeeld. De meest eenvoudige uitleg van het zelfbeeld is: ‘het min of meer afgeronde beeld dat een individu van zichzelf heeft’ (Van der Werff, 1989, in Van der Meulen, 1993). De term zelfconcept wordt ook vaak gebruikt in plaats van zelfbeeld. Het verwijst naar de cognitieve representatie van de eigen persoon. Het affectieve aspect van het zelfbeeld is de zelfwaardering, de positieve of negatieve evaluatie van de eigen persoon.

Het zelfbeeld is opgebouwd uit verschillende inhoudelijke elementen. De wijze waarop deze elementen zijn georganiseerd, wordt de structuur van het zelfbeeld genoemd. Het zelfbeeld kan vanuit verschillende perspectieven tot stand komen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het reële zelfbeeld en het ideale zelfbeeld. Bij het reële zelfbeeld ziet men zichzelf zoals men denkt werkelijk te zijn en bij het ideale zelfbeeld ziet men zichzelf zoals men eigenlijk zou willen zijn. Volgens Harter (1985, in Van der Meulen, 1993) kunnen kinderen vanaf ongeveer zes jaar een onderscheid maken tussen het reële en ideale zelfbeeld. Het onderscheid tussen het eigen perspectief en dat van een ander wordt pas rond het negende jaar beheerst.

### **2.2 Globale zelfwaardering**

Globale zelfwaardering is de waardering die het individu heeft voor de eigen persoon in zijn totaliteit. Harter (1990, in Van der Meulen, 1993) onderscheidt de globale zelfwaardering en de waardering van het functioneren van de eigen persoon op verschillende dimensies. Voor schoolkinderen zijn bijvoorbeeld schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning en gedragshouding

belangrijke dimensies. De globale zelfwaardering wordt beïnvloed door een combinatie van het belang dat iemand aan bepaalde dimensies hecht en het succes dat op die dimensies wordt behaald. Kinderen van vier tot zeven jaar kunnen zichzelf nog niet beoordelen in termen van globale zelfwaardering. Het komt wel tot uiting in hun gedrag, maar ze kunnen dit nog niet verbaliseren. Wel kunnen ze zichzelf beoordelen wat betreft hun eigen vaardigheden als het over concreet, observeerbaar gedrag gaat. Er is verder weinig bekend over de zelfwaardering op verschillende leeftijden. Wel is uit een onderzoek een voorlopige conclusie getrokken dat in de vroege adolescentie de algemene zelfwaardering of de competentiebeleving voor verschillende dimensies lager is dan in de periode ervoor en erna (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984 in Van der Meulen, 1993). Dit zou zo zijn doordat kinderen meer mogelijkheden krijgen om te vergelijken als ze ouder worden, met als gevolg een verlaging van een eerdere onrealistisch hoge zelfwaardering.

### **2.3 Dimensies van zelfbeeld**

Er is onderzoek gedaan naar de veranderingen in de inhoud van het zelfbeeld met het toenemen van de leeftijd. Damon en Hart (1982, in Van der Meulen, 1993) vatten het onderzoek samen onder vier inhoudelijke dimensies: fysiek/materieel, actief, sociaal en psychologisch. De zelfbeschrijving van jonge kinderen bestaat voornamelijk uit feitelijkheden zoals familierelaties, materiële bezittingen en fysieke verschijning. Schoolkinderen vergelijken zichzelf met anderen en aan de hand daarvan beschrijven ze zichzelf. Bij de vergelijking gaat het vooral om fysieke en andere vaardigheden. Jonge adolescenten zijn bezig met het contact met anderen en geven kenmerken aan die hierbij belangrijk zijn: persoonlijkheidskenmerken zoals sociale gevoeligheid en kunnen communiceren, fysieke verschijning en activiteiten die hen aantrekkelijk maken voor anderen. Oudere adolescenten vinden het eigen oordeel en de eigen keuze belangrijk. Dit is toepasbaar op elk van de vier dimensies. Er is een afname van het percentage concrete, feitelijke gegevens over de eigen persoon en een toename van het percentage psychologische uitspraken naarmate de leeftijd stijgt. Er is dus sprake van een abstracter wordend zelfbeeld. Ook het aantal uitspraken en de verscheidenheid

hierin neemt toe. Dit kan gezien worden als een differentiatie van het zelfbeeld. Harter (1985, in Van der Meulen, 1993) zegt over de dimensies dat ze veranderen en dat het aantal dimensies toeneemt met het toenemen van de leeftijd. Jonge kinderen hebben vier dimensies, schoolkinderen vijf, adolescenten acht en jong-volwassenen twaalf. De dimensies acceptatie door leeftijdgenoten en fysieke verschijning blijken voor alle leeftijdsgroepen het meest bij te dragen aan de globale zelfwaardering.

## **2.4 Zelfbeeld en psychisch functioneren**

Een relatie tussen zelfbeeld en psychisch functioneren lijkt vanzelfsprekend te zijn, maar het is gebleken dat het lastig is om deze aan te tonen. Dit komt omdat men het zelfbeeld vanuit verschillende invalshoeken kan bestuderen. Een benaderingswijze die hierbij gebruikt kan worden, is de bestudering van discrepanties tussen verschillende perspectieven op het zelfbeeld. Higgins et al. (1990, in Van der Meulen, 1993) ontworpen de zelfdiscrepantie-theorie. Volgens deze theorie leiden tegenstrijdigheden in specifieke combinaties van dimensies en perspectieven tot gevoeligheid voor bepaalde emotionele stoornissen. Van deze tegenstrijdigheid is bijvoorbeeld sprake als het reële zelfbeeld niet overeen komt met het ideale zelfbeeld. Deze persoon kan dan niet voldoen aan zijn eigen verwachtingen of idealen, of niet aan de verwachtingen en idealen die volgens hem anderen van hem hebben. Dit kan een afgewezen gevoel geven en dit kan depressies veroorzaken. Deze hypothese over de relatie tussen discrepanties en emotionele kwetsbaarheid wordt door correlatief en experimenteel onderzoek ondersteund. De discrepanties worden ook nog in verband gebracht met fysieke problemen, zoals eetproblemen, maagpijn en misselijkheid (Van der Meulen, 1993).

## **2.5 Harterschalen**

De Amerikaanse psychologe Susan Harter ontwikkelde een aantal schalen waarmee het zelfconcept van kinderen en adolescenten vastgesteld kan worden. Belangrijke punten die hierbij horen zijn de met de leeftijd toenemende differentiatie, de multidimensionaliteit en de hiërarchische structuur van het zelfconcept. De

vragenlijsten zijn ook in het Nederlands vertaald en hiervan bestaan verschillende versies (Veerman & Swennenhuis, 1997).

Harter (1993, in Veerman & Swennenhuis, 1997) bracht het zelfconcept ook in verband met het persoonlijk welbevinden en de geestelijke gezondheid. Een niet-realistisch oordeel over het zelf of een extreem negatief zelfconcept wordt gezien als een ernstige belemmering voor een optimale individuele ontwikkeling volgens klinische en theoretische inzichten. Er komt de laatste jaren steeds meer aandacht voor het zelfconcept in jeugdhulpverlening en het speciaal onderwijs. Dit komt omdat er meer aandacht is gekomen voor cognitieve processen in het algemeen. Harter ontwikkelde naar aanleiding hiervan drie zelfrapportageschalen voor kinderen van vier tot achttien jaar. In Nederland werden deze schalen vertaald en werd er onderzoek naar gedaan. De Harterschalen zijn gebaseerd op een aantal gezamenlijke theoretische uitgangspunten. Ze gebruikte hierbij het werk van onder andere Piaget, White en Bandura. Harters werk speelt een grote rol in het onderzoek en de theorievorming met betrekking tot de ontwikkeling van zelfwaardering van kinderen en adolescenten.

Bij de Harterschalen moet de onderzochte persoon aangeven in hoeverre uitspraken die horen bij een bepaalde schaal op hem/haar van toepassing zijn. Het gaat hier dus om zelfrapportage. Voor kinderen in de leeftijd van vier tot zeven jaar ontwikkelde Harter de Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPC). Deze schaal bevat de domeinen cognitieve competentie, fysieke competentie, acceptatie door leeftijdgenoten en acceptatie door de moeder. De Self-Perception Profile for Children (SPPC) is voor kinderen tussen acht en twaalf jaar. De domeinen die hierbij horen zijn schoolse competentie, atletische competentie, fysieke verschijning, sociale acceptatie, gedragshouding en bij deze schaal wordt ook de globale zelfwaardering gemeten. De laatste schaal is de Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA). Hierbij komen dezelfde domeinen voor als bij de hiervoor genoemde schaal, met als aanvulling de domeinen beroepscompetentie, hechte vriendschap en romantische aantrekkingskracht (Veerman & Swennenhuis, 1997).

In Nederland is de CompetentieBelevingsschaal voor Kinderen (CBS-K) de vertaling van de SPPC. Deze schaal is vertaald door Veerman (1989). Neuwahl en

Groen-de Jong vertaalden de SPPA en deze werd de CompetentieBelevingsschaal voor Adolescenten (CBS-A) genoemd (1992).

## **2.6 Zelfbeeld in relatie tot school**

Uit onderzoek van Van der Linden en Roeders (1983) is gebleken dat de algemene zelfwaardering van jongeren duidelijk samenhangt met hun zelfbeeld wat betreft school. Dit zelfbeeld laat een samenhang zien met de schoolprestaties van leerlingen. Hoewel de grootste invloed op het zelfbeeld uitgaat van de leeftijdsgenoten, is de grootte van de invloed van onderwijs op het zelfbeeld niet verschillend van die van het gezin (Van der Linden & Roeders, 1983).

Ook het welbevinden van de leerlingen op school heeft te maken met hun zelfbeeld. Leerlingen die een positief beeld van zichzelf hebben, hebben in het algemeen een hoger schoolwelbevinden, en omgekeerd. Bovendien hangt het welbevinden van de leerlingen sterk samen met het door hen waargenomen klimaat van de school en klas. De leerling heeft een hoog welbevinden in een klimaat waarin hij invloed en inspraak heeft, waarin hij geen anoniem persoon is en waarin de leerkracht persoonlijk bij de leerlingen is betrokken en niet veel prestatiedruk uitoefent (Van der Linden & Roeders, 1983).

## Hoofdstuk 3: Studiemotivatie

### 3.1 Motivatiepsychologie

In de motivatiepsychologie zoekt men naar antwoorden op de vragen naar het waarom en het waartoe van de gedragingen van mensen. De motivatie is het dynamische uitgangspunt van het gedrag. Mensen stellen bepaalde gedragingen wel en andere niet, omdat ze bepaalde behoeften, motieven, verlangens en angsten hebben. Deze kunnen aangeboren zijn. De meeste van onze behoeften en angsten werden echter aangeleerd, vooral tijdens de kinderjaren. De motivatie wordt soms opgevat als een soort van psychische energie die de kracht levert voor de gedragingen van een mens (Lens, 1993).

Motivatie biedt een verklaring voor de intensiteit, de persistentie of duur en de richting van gedragingen: welk doel men nastreeft of met andere woorden welk type van gedrag men heeft (de richting van het gedrag), hoe sterk men zich daarbij inzet (de intensiteit) en hoe lang men dat gedrag heeft of hoeveel tijd men eraan besteedt (de persistentie).

Het bereikte studieresultaat wordt beïnvloed door motivatie: hoe meer en beter men zich inzet en hoe meer tijd men besteedt aan zijn studie, des te meer zal men presteren (Lens, 1993). Het prestatieniveau dat bereikt wordt in een taak of in een loopbaan is afhankelijk van capaciteiten of vaardigheden en van motivatie. Uit onderzoek blijkt dat het belang van capaciteiten zoals de algemene intelligentie groter is dan het belang van motivationele variabelen. Wel is het zo dat lagere intellectuele vaardigheden gedeeltelijk gecompenseerd kunnen worden door een sterke motivatie. Voor zeer begaafde leerlingen is een relatief lage motivatie daarentegen reeds voldoende om toch nog tamelijk goed te presteren op school. Als hun studiemotivatie echter te laag is, zullen zij onderpresteren, zeker op de langere termijn. Verschillen in capaciteiten zijn gedeeltelijk te verklaren door verschillen in motivatie.

Motivatie houdt zeer sterk verband met het affectieve, emotionele leven van de mens. Het bevredigen van behoeften en het bereiken van nagestreefde doelstellingen, geven aanleiding tot aangename gevoelens. Leerlingen en studenten die goed



gemotiveerd zijn voor hun studies studeren graag. Het is voor hen een aangename activiteit. Gedemotiveerde leerlingen daarentegen studeren niet graag. Typische schoolactiviteiten zoals lessen volgen, studeren en toetsen of examens afleggen zijn voor hen een permanente bron van frustratie en onlust.

Leerlingen kunnen om erg verschillende redenen gemotiveerd of gedemotiveerd zijn voor hun studie (Lens, 1993). De studiemotivatie is meestal de som van meerdere typen of soorten van motivatie: behoefte aan kennis en vaardigheden, prestatiemotivatie en faalangst, behoefte aan waardering van andere leerlingen, leerkrachten of ouders, leren om later een bepaald beroep uit te kunnen oefenen, zijn/haar best doen om materiële of symbolische beloningen te krijgen of om geen straf op te lopen etcetera.

### **3.2 Intrinsieke studiemotivatie**

Er bestaat een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke studiemotivatie. De totale studiemotivatie is meestal de som van een intrinsieke en een extrinsieke component. Intrinsieke motivatie betekent dat men gemotiveerd is voor een activiteit op zich. Extrinsieke motivatie betekent dat men gemotiveerd is voor het tonen van bepaalde gedragingen omdat deze leiden tot beloningen die niet nauw verbonden zijn met die gedragingen: leren om te leren of omdat men graag leert, tegenover leren om een beloning te krijgen van bijvoorbeeld de ouders. Extrinsieke studiemotivatie hoeft niet altijd slecht of verwerpelijk te zijn. Deze motivatie kan noodzakelijk zijn en in bepaalde omstandigheden zelfs aan de basis liggen van het ontstaan van een intrinsieke studiemotivatie. Het is echter ook zo dat extrinsieke beloningen een verborgen en ongewenst nadeel kunnen hebben, omdat ze soms de reeds aanwezige intrinsieke motivatie ondermijnen en zelfs doen verdwijnen. Intrinsiek gemotiveerde gedragingen wordt niet getoond met het oog op het krijgen van beloningen of op het vermijden van straffen. Men is gemotiveerd door en voor de activiteit. De genoegdoening ligt in de activiteit op zich. Men studeert omdat men graag studeert, omdat men meer wil weten, kennen en kunnen. Vele motivatieproblemen hebben te maken met niet of onvoldoende intrinsiek gemotiveerd zijn. Uit onderzoek is gebleken dat gedemotiveerde leerlingen

veel lager scoren voor intrinsieke motivatie of interesse voor hun studie in het secundair onderwijs dan goed gemotiveerde leerlingen (Lens, 1993).

In de motivatiepsychologie maakt men een onderscheid tussen meerdere typen of soorten van intrinsieke studiemotivatie. Dit zijn de intrinsieke intellectuele nieuwsgierigheid of leergierigheid, de behoefte aan competentie en efficiëntie, en de behoefte aan autonomie, zelfbepaling en controle. Een laatste categorie van de intrinsieke motivatie speelt een belangrijke rol in de totale studiemotivatie: dit is de positieve prestatiemotivatie en de negatieve, inhiberende faalangst.

Ten eerste is er dus de leergierigheid. Mensen zijn van nature nieuwsgierig. Ze hebben een fundamentele behoefte aan kennis en informatie. Het actief en selectief opdoen en verwerken van kennis en informatie moet één van de belangrijkste activiteiten zijn van leerlingen en studenten. Het inwinnen van informatie over iets, het opdoen van kennis, kan om meerdere redenen gebeuren. Men kan er soms dus extrinsieke beloningen mee krijgen of straffen mee ontlopen. Kennis vergaren kan ook gebeuren om onzekerheid en angst te doen verminderen. Kennis en inzicht leiden ook tot invloed, beheersbaarheid en controle. Het exploreren van de omgeving, het opzoeken van nieuwe objecten of omgevingen, het opdoen van kennis en informatie, kan ook gebeuren omdat men zich verveelt. Dit wordt ook wel de niet-specifiek gerichte ontspannende exploratie genoemd.

Ten tweede is er de behoefte aan competentie en efficiëntie. Dit verwijst naar de mens als een oplosser van problemen. Mensen hebben een aangeboren behoefte om op een competente, efficiënte en doeltreffende manier om te gaan met hun omgeving en de problemen die zich voordoen. Dat geeft een intrinsieke genoegdoening. Volgens Bandura (1986, in Lens, 1993) zullen mensen zich alleen maar inzetten als ze verwachten dat ze de gedragingen of de te leveren prestatie aankunnen. Als leerlingen of studenten het gevoel hebben dat ze de studie aankunnen, heeft dit een belangrijke positieve invloed op hun studiemotivatie.

Als derde categorie is er de behoefte aan autonomie, zelfbepaling en controle. Mensen zijn intrinsiek gemotiveerd voor taken en activiteiten waarbij ze het gevoel hebben zelf controle te hebben over hun gedrag en het resultaat ervan. Ze moeten de indruk hebben zelf aan de basis te liggen van dat gedrag en het resultaat. Mensen

hebben een fundamentele, intrinsieke behoefte om autonoom en zelfbepalend te kunnen handelen. De Charms (1976, 1984, in Lens, 1993) maakte een onderscheid tussen twee verschillende typen mensen. De ene groep is van mening dat ze in de meeste situaties zelf kunnen beslissen wat ze doen of niet doen en dat het resultaat hoofdzakelijk van hen afhangt. Zij zijn van mening dat ze hun lot in eigen handen hebben. De andere groep heeft steeds de indruk dat niet zij, maar anderen, bepalen wat er met hen gebeurt. Wat betreft de motivatie en inzet is het beter als men tot de eerste groep mensen behoort.

Tenslotte zijn er nog de prestatie-motivatie en faalangst. Prestatietaken lokken zowel de prestatiebehoefte als de faalangst uit. Dit zijn twee persoonskenmerken die aan de basis liggen van respectievelijk de positieve motivatie om te streven naar succes en de negatieve motivatie om mislukkingen te vermijden. Mensen beschouwen een gedragsresultaat als een succes wanneer het beoogde doel wordt bereikt. Ook bij het uitvoeren van prestatietaken stelt men zich een doel. Het is een bepaald prestatieniveau dat men hoopt te bereiken (Lens, 1993).

### **3.3 Extrinsieke studiemotivatie**

Veel leerlingen zijn in belangrijke mate extrinsiek gemotiveerd voor hun studie. Dit betekent dat ze zich inzetten voor hun studie omdat ze weten of verwachten dat ze ervoor beloond zullen worden. In de mate dat men extrinsiek gemotiveerd is, zijn niet het leren, studeren en presteren op zich belonend, maar wel de al dan niet materiële beloningen die erop volgen (Lens, 1993). Leerkrachten en ouders gebruiken een zeer grote variëteit van extrinsieke beloningen om leerlingen te motiveren. Zulke beloningen zijn meestal niet nauw verbonden met schoolse activiteiten. Ook de beoordelingen die gegeven worden voor huiswerk, toetsen en examens kunnen als extrinsieke beloningen worden beschouwd. Leerlingen leren, studeren en presteren dan niet omdat ze dat graag doen, maar omdat ze hoge cijfers willen behalen. We spreken van taak-endogene beloningen als de aard van de beloning en van de taak waarvoor de beloning gegeven wordt nauw verband houden met elkaar. Een beloning is taak-exogeen als de aard van de beloning helemaal geen verband houdt met de aard van de beloonde activiteit

(bijvoorbeeld een brommer krijgen bij goed presteren op examens). Extrinsieke beloningen zullen bij leerlingen de totale studiemotivatie verhogen, althans op korte termijn. Bij afwezigheid van enige intrinsieke studiemotivatie bij een leerling, is men als leerkracht of ouder wel verplicht een beroep te doen op extrinsieke motivatie. In de motivatiepsychologie wordt een beloning gedefinieerd als een gedragsgevolg dat een positieve waarde heeft voor het beloonde individu. De beloning beantwoordt aan een behoefte. Beloningen zijn vaak materieel, maar ze kunnen ook symbolisch of sociaal van aard zijn (bijvoorbeeld een knipoog of een hoog cijfer). In de leerpsychologie maakt men een onderscheid tussen positieve en negatieve beloningen. Positieve beloningen zijn wat er meestal verstaan wordt onder een beloning. Men krijgt iets dat een positieve waarde heeft. Een negatieve beloning wil zeggen dat men iemand beloont door een onaangename toestand of ervaring op te doen houden. Ook wordt er een onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve straffen. Als men spreekt over straffen, heeft men het meestal over een positieve straf: ongewenst gedrag wordt bestraft door er iets dat onaangenaam is op te laten volgen. Een negatieve straf houdt in dat men iemand straft door het doen ophouden van een aangename ervaring of toestand (Lens, 1993).

### **3.4 Motivatie voor school en toekomstperspectieven**

De verwachting wat betreft de relatie tussen motivatie voor school en toekomstperspectieven is dat leerlingen met positievere toekomstperspectieven op hun school- en beroepsloopbaan zich meer inzetten voor school en huiswerk in het algemeen en voor een bepaald vak dan leerlingen met negatievere perspectieven hierop. Ook wordt verwacht dat positievere toekomstperspectieven voor alle aspecten in verband staan met een grotere inzet voor school en huiswerk in het algemeen en voor een bepaald vak dan bij negatievere perspectieven (Peetsma, 1991).

Uit onderzoek van Peetsma (1991) blijkt duidelijk een verband tussen alle schalen voor gemotiveerdheid en de toekomstperspectieven op een school- en beroepsloopbaan. Het verband met het perspectief op korte termijn is over de gehele lijn sterker dan met het perspectief op lange termijn, maar ook bij dit laatste is de

samenhang duidelijk. Deze resultaten ondersteunen dus de eerste verwachting. Er komt naar voren dat de leerlingen met negatieve toekomstperspectieven zich minder inzetten voor school, bij het huiswerk, voor een vak in de klas en bij huiswerk voor dat vak. Ook zien ze school minder als nodig en nuttig voor studie en beroep later en hebben ze een negatiever beeld van de school.

Een verband tussen alle toekomstperspectieven en gemotiveerdheid voor school wordt er niet gevonden (Peetsma, 1991). De relatie blijkt niet voor elk willekeurig aspect van het perspectief op te gaan.

## **Hoofdstuk 4: Risicogedrag**

### **4.1 Inleiding**

Vormen van risicogedrag lijken steeds vaker voor te komen bij jongeren. Vaak is dit het resultaat van het experimenteren van jongeren tijdens de adolescentiefase. Het betreft gedrag waarin grenzen bewust worden verkend. Er wordt gesteld dat hoewel het verkennen van grenzen in de adolescentie veelal getuigt van een normale ontwikkeling, dit tevens een gevaar inhoudt voor de ontwikkeling van de jongeren die het gedrag vertonen. Daarnaast kan het risicogedrag ook tot (ernstige) fysieke en/of psychische schade leiden voor diegenen die met het gedrag geconfronteerd worden.

Risicogedrag heeft nadelige consequenties voor de maatschappij en de jongere zelf; toch benadrukken sommige onderzoekers ook de positieve consequenties van dit gedrag. Zo zou ‘risk-taking’ behavior kunnen leiden tot een groter zelfvertrouwen, een toegenomen stresstolerantie en een grotere vaardigheid in het nemen van initiatief (Baumrind, 1987, in Luijpers 2001). Volgens Silbereisen en Luijpers (1988, in Luijpers, 2001) kan adolescent risicogedrag gezien worden als een manier van omgaan met leeftijdsgebonden ontwikkelingstaken. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat het altijd onschuldig is en door de samenleving geaccepteerd wordt. Er zijn verschillende gradaties wat betreft risicogedrag; dit gaat van een keer een sigaret roken tot het regelmatig gebruiken van drugs. Het lijkt erop dat de grenzen van jongeren steeds verder komen te liggen, wat betekent dat de risico’s die jongeren nemen groter worden en de gevolgen hiervan duidelijker merkbaar zijn in de samenleving.

### **4.2 Definitie van risicogedrag**

Bij de omschrijving van het begrip “risicogedrag” zijn twee categorieën te onderscheiden. De eerste betreft gedragingen die door de maatschappij worden geaccepteerd, zoals bungee-jumpen en parachutespringen. De tweede categorie van risicogedrag bestaat uit gedragingen die niet worden geaccepteerd door de maatschappij; hieronder vallen onder andere diefstal, vandalisme, onveilig rijden, roken, alcohol- en drugsgebruik. Naar deze

laatste categorie van risicogedrag is het meeste onderzoek gedaan en deze speelt in dit onderzoek ook de belangrijkste rol.

Er bestaan verschillende definities van risicogedrag. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de volgende definitie, die gebaseerd is op de tweede vorm van risicogedrag:

*Risicogedrag wordt gezien als gedrag met een verhoogde kans op nadelige consequenties voor de pleger en/of zijn omgeving, wat betreft de gezondheid, het economisch, psychische of sociale functioneren en dat maatschappelijk gezien afgekeurd wordt en/of wettelijk verboden is (Heijkants & Snijder, 1999).*

### **4.3. Externaliserend en internaliserend risicogedrag**

Externaliserend risicogedrag omvat problemen zoals agressie, hyperactiviteit, ongehoorzaamheid, impulsiviteit, stelen, liegen, vandalisme en weglopen. De gedragingen worden gekenmerkt door een sterke ongeremdheid en zijn voornamelijk op de buitenwereld gericht.

Internaliserend risicogedrag bestaat uit gedragingen zoals angstig, teruggetrokken gedrag, verlegenheid, depressie, gevoelens van eenzaamheid, bijzondere angsten en huilen. In dit geval worden de gedragingen gekenmerkt door een sterk geremd karakter en zijn ze op (het innerlijk van) de eigen persoon of van de buitenwereld af gericht (Van der Ploeg & Scholte, 1990).

### **4.4 Verschillende vormen van risicogedrag**

In de paragraaf 4.2 werd gesproken over risicogedragingen die niet geaccepteerd worden door de samenleving. Deze gedragingen kunnen worden onderverdeeld in zes categorieën, namelijk delinquent gedrag, middelengebruik, onveilig rijden, gokken, spijbelen en riskant verkeersgedrag.

#### *4.4.1 Delinquent gedrag*

Deze categorie bestaat uit drie subcategorieën: vandalisme, vermogensdelicten en geweldsdelicten.

- Vandalisme

Bij vandalisme gaat het om het vernielen van andermans eigendommen en het aanbrengen van graffiti. Deze vorm van delinquent gedrag wordt voornamelijk gepleegd door jongeren onder de zestien jaar (Angenent, 1991).

- Vermogensdelicten

Inbraken, dealen, het kopen en/of verkopen van gestolen goederen, winkeldiefstal en het verwisselen van prijskaartjes zijn voorbeelden van vermogensdelicten die in dit onderzoek gebruikt worden.

- Geweldsdelicten

Bij geweldsdelicten gaat het voornamelijk om bedreigingen, vechtpartijen en het op zak hebben van een mes of ander wapen.

Bij delinquent gedrag van jongeren gaat het voornamelijk om delicten die aangeduid worden met de term 'kleine criminaliteit' (Angenent, 1988). Hieronder worden lichte delicten verstaan die erg veel voorkomen. Door deze massaliteit betekenen ze een grote schadepost in materieel en immaterieel opzicht (Angenent, 1991).

#### *4.4.2 Middelengebruik*

Voorbeelden van middelengebruik zijn alcoholgebruik, soft- en harddrugsgebruik en roken. Pubers gebruiken vaak alcohol en softdrugs (Ter Bogt et al., 2003). Jongeren geven aan dat er verschillende redenen zijn waarom zij verslavende middelen gebruiken, bijvoorbeeld om er bij te horen of omdat ze hun ouders zien drinken. Ouders hebben vaak een voorbeeldfunctie waardoor de jongeren hen nadoen (Van Amerongen, 1985).

#### *4.4.3 Onveilig vrijen*

De leeftijd waarop jongeren seksueel actief worden, wordt steeds lager. Wanneer zij onveilig vrijen, kunnen er twee soorten nadelige consequenties zijn, namelijk seksueel overdraagbare aandoeningen en een ongewenste zwangerschap. Uit onderzoek (Brugman, 1995) bleek dat middelbare scholieren zich in de periode van 1990-1995 beter zijn gaan



beschermen tegen een ongewenste zwangerschap; het gebruik van de pil is onder hen met 10 % toegenomen.

#### *4.4.4 Gokken*

Gokken is een sociaal geaccepteerd en wijd verspreid verschijnsel (Angenent, 1991). Er bestaan verschillende gokmogelijkheden, bijvoorbeeld in casino's, loterijen, speelautomaten en paardenrennen. In dit onderzoek worden drie vormen van gokken onderzocht: het spelen op gokkasten/fruitautomaten, het kopen van krasloten en het kaarten/wedden om geld en/of goederen.

#### *4.4.5 Spijbelen*

Spijbelen is regelmatig of onregelmatig schoolverzuim zonder geldige reden, waarbij de leerling nog wel ingeschreven staat bij de school (Dekker, Helmantel & Tiel, 1990 in Melissen & Teirlinck, 2004). Vroegtijdig schoolverlaten is een langdurige afwezigheid van school waarbij de school de leerling uitgeschreven heeft. De ervaring leert dat spijbelen en schooluitval vaak in elkaars verlengde liggen (Angenent, 1991).

Demotivatie wordt vaak als oorzaak van spijbelen en voortijdig schoolverlaten genoemd (Dekker et al., 1990 in Melissen & Teirlinck, 2004).

#### *4.4.6 Riskant verkeersgedrag*

Gedragingen zoals het besturen van een voertuig zonder rijbewijs en/of verzekering, te hard rijden en het niet dragen van een helm op voertuigen waarbij dit verplicht is, zijn voorbeelden van riskant verkeersgedrag. Het zijn voornamelijk de wat oudere jongeren die verkeersdelicten plegen. Het betreffen vaak delicten als gevaarlijk rijden en rijden onder invloed van alcohol (Angenent, 1991).

### **4.5 Algemene achtergrondfactoren**

#### *4.5.1 Leeftijd*

Leeftijd speelt een belangrijke rol wat betreft het vertonen van risicogedrag. Adolescenten vormen de groep die het meeste risicogedrag vertoont (Angenent, 1991).

Adolescentie is vaak een periode waarin jongeren hun grenzen gaan verkennen, wat vaak samen gaat met het experimenteren op het gebied van seks, alcohol en drugs en dergelijke (Angenent, 1991).

Het risicogedrag begint meestal rond de twaalf jaar. Wanneer gekeken wordt naar internaliserend risicogedrag bevindt de piek zich tussen de vijftien en twintig jaar, waarna het geleidelijk afneemt. Wat betreft jeugdcriminaliteit vormen jongeren tussen de vijftien en zeventien jaar de grootste groep en bij drugsgebruik is dit tussen de achttien en twintig jaar.

#### *4.5.2 Geslacht*

Ook op basis van geslacht is een duidelijk onderscheid te maken wat betreft het vertonen van risicogedrag. Zo vertonen meisjes meer internaliserend risicogedrag, ze hebben vaker lichamelijke klachten, zijn meer teruggetrokken en hebben meer last van angst en depressie (Ter Bogt et al., 2003). Jongens vertonen meer jeugdcriminaliteit en ze gebruiken meer drugs dan meisjes (Luijpers et al., 2001).

#### *4.5.3 Schoolniveau*

Wellicht de belangrijkste rol van jongeren in de huidige samenleving is die van scholier. Op school doen zij kennis op, worden ze getraind in sociale omgang en worden zij geconfronteerd met diverse maatschappelijke normen, regels en gebruiken (Angenent, 1991).

VMBO-scholieren hebben vaak een lagere sociaal-economische status en over het algemeen meer problemen, zoals psychosomatische klachten, een slechtere gezondheid en laten meer risicogedrag zien (Ter Bogt et al., 2003).

#### *4.5.4 Allochtonen versus autochtonen*

Allochtonen komen vaker dan autochtone jongeren uit een gezin met een lage sociaal-economische status. Op school ervaren zij meer druk en zijn langer bezig met hun huiswerk. Wanneer ze de taal niet optimaal beheersen kan dit nog meer problemen met zich meebrengen. Ze rapporteren vaak meer internaliserende problemen zoals angst en depressie. Ze scoren hoger wat betreft sociale problematiek maar anderzijds lager wanneer

gekeken wordt naar roken, drinken en het gebruiken van cannabis (Ter Bogt et al., 2003). Over het algemeen spijbelen allochtone jongeren meer, verlaten vaker school zonder diploma, vechten meer en nemen vaker grote risico's op het gebied van vrijen (Junger et al., 1998).

## **4.6 Persoonlijkheidskenmerken**

### *4.6.1 Intellectueel functioneren*

De relatie tussen intelligentie en jeugdcriminaliteit is onder meer gebaseerd op het feit dat intelligente jongeren, over het algemeen, beter de nadelen van jeugdcriminaliteit weten in te schatten en er daardoor eerder van afzien. Bovendien slagen ze er beter in hun doelen te realiseren, zijn daarom beter in het aanbrengen van structuur en hebben er daardoor minder behoefte aan om crimineel gedrag te vertonen.

De relatie tussen een lage intelligentie en jeugdcriminaliteit kan gedeeltelijk worden verklaard uit het feit dat jongeren met een lagere intelligentie het op school minder goed doen (Angenent, 1991).

### *4.6.2 Extraversie*

Extraverte personen zijn op de buitenwereld gericht. Zij hebben een sterkere stimulering nodig dan introverten. Extraverten wennen ook sneller aan de prikkels en vertonen daarom een grotere behoefte aan afwisseling van prikkels. Wanneer gekeken wordt naar jeugddelinquenten, blijkt er een samenhang te zijn tussen extraversie en jeugdcriminaliteit. Daarnaast extraverte mensen vaak impulsiever en hebben zij meestal een grotere spanningsbehoefte (Angenent, 1991).

### *4.6.3 Agressie*

Een eigenschap die vaak in relatie tot risicogedrag wordt gezien is agressie. Agressief gedrag door jongeren ontstaat vaak door groepsinvloeden en door het uit de hand lopen van de situatie. Agressieve mensen staan egocentrisch in het leven, pikken weinig en houden niet veel rekening met anderen (Angenent, 1991).

#### *4.6.4 Zelfbeeld*

Het zelfbeeld bepaalt de houdingen tegenover de eigen persoon. Er zijn verschillende zelfbeelden zoals het sociale, het emotionele, het cognitieve, het fysieke en het materiële zelfbeeld. Een negatief zelfbeeld vergroot de kans op problematisch gedrag. Die gedragsproblemen kunnen variëren van agressief tot extreem teruggetrokken gedrag (Van der Ploeg & Scholte, 1990).

### **4.7 Sociale achtergrondfactoren**

#### *4.7.1 Het gezin*

Binnen het gezin vindt een kind zijn identiteit en vormt er zijn zelfbeeld. Het leert zich aanpassen aan anderen en normen en waarden die er gelden. Het kind leert wat goed en fout is en hoe het zich moet gedragen, wil het niet in de problemen komen (Angenent, 1991). Wanneer er te weinig toezicht is of de ouders problemen hebben met het op de juiste manier opvoeden van hun kinderen, verhoogt dit de kans dat het kind risicogedrag kan gaan vertonen (Van der Laan, 1997).

#### *4.7.2 Vrienden en leeftijdsgenoten*

Al op jonge leeftijd wordt de ontwikkeling van het kind door vrienden en leeftijdsgenoten beïnvloed. Kinderen die niet goed kunnen omgaan met leeftijdsgenoten, kunnen op latere leeftijd aanpassingsproblemen en deviant gedrag gaan vertonen (Angenent, 1991). De kans dat een jongere risicogedrag gaat vertonen is groter wanneer zijn vrienden ook risicogedrag vertonen (Junger et al., 1998).

Dit is echter niet altijd de oorzaak, vaak speelt het ontbreken van steun door ouders een grote rol, waardoor deze jongeren met de ‘verkeerde vrienden’ omgaan (Junger et al., 1998).

#### *4.7.3 School*

Bij jeugdige wetsovertreders is relatief vaak sprake van een minder gunstige schoolachtergrond. Uit onderzoek is gebleken dat de schoolresultaten van deze jongeren vaak beneden het gemiddelde liggen. Ze behalen slechtere cijfers, brengen het er slechter

vanaf bij schooltoetsen en hebben gemiddeld een lager algemeen intelligentieniveau dan hun medeleerlingen (Nijboer & Dijksterhuis, 1982; Junger-Tas, 1983; Rutter, 1985 in Van der Ploeg & Scholte, 1990).

## Hoofdstuk 5: De Antillen

### 5.1 Opvoeding

Vedder en Kook hebben in 1992 een studie uitgevoerd naar de opvoedingssituatie van kinderen op de Antillen. Hierbij wordt gesuggereerd dat het huwelijk in alle milieus in betekenis daalt. Er zijn veel alleenstaande moeders. De belangrijkste reden voor beëindiging van de relatie is ontrouw van de man of het vermoeden van ontrouw. Binnen de opvoeding is er sprake van een seksspecifieke socialisatie. Jongens worden opgevoed met het beeld van de man die vooral gezag en autoriteit vertegenwoordigt. Meisjes worden van jongsaf gezien als liever, aardiger en als troetelobject dat mooi kan worden aangekleed. Het verschil in opvoeding wordt ook duidelijk bij de seksuele voorlichting. Deze is vooral gericht op de meisjes vanaf het moment dat ze ongesteld worden. Er wordt tegen hen gezegd dat ze goed moeten oppassen geen kinderen te krijgen als ze met jongens omgaan. Over opvoeding praten de moeders vooral met de eigen moeder en soms met andere familieleden, maar bijna nooit met de verwekkers van de kinderen (Vedder, 1995).

Op de Antillen is er een relatief hoog percentage kinderen van tienermoeders. Kinderen van jeugdige moeders lopen doorgaans een groot opvoedingsrisico. De moeders zijn onervaren en moeten nog zo intensief bezig zijn met hun eigen ontwikkeling dat er voor het kind weinig aandacht overblijft. Bovendien gaat het veelal om alleenstaande moeders. Er zijn verschillende aanwijzingen dat kinderen uit éénoudergezinnen, veelal kinderen van alleenstaande moeders, een verhoogd risico hebben op ontwikkelings- en leerproblemen. Coffie (1988, in Vedder, 1995) verduidelijkt dat kinderen uit éénoudergezinnen een verhoogde kans hebben om te worden verwezen naar het instituut voor geestelijke gezondheidszorg. Vedder liet in 1987 zien dat kinderen uit éénoudergezinnen het op Curaçao minder goed doen op school dan kinderen uit tweeoudergezinnen. Waarom kinderen uit de gezinnen met één ouder een verhoogd ontwikkelingsrisico lopen, is niet helemaal duidelijk. Belangrijke verklaringen zijn ongetwijfeld de grote problemen om te voorzien in de eerste levensbehoeften en de opvoedingsonervarenheid van jonge moeders (Vedder, 1995).

Op de Antillen wonen daarnaast ook veel kinderen die hun vader zeer onregelmatig zien. Deze kinderen blijken in het onderzoek van Vedder (1995) slechter af te zijn dan kinderen die de vader helemaal niet zien. Zij hebben een verhoogde kans op emotionele problemen.

## **5.2 Onderwijs en werkgelegenheid**

Op de Antillen bestaat sinds 1991 leerplicht. Na het basisonderwijs kunnen de kinderen naar een school voor VSBO (vergelijkbaar met VMBO in Nederland), HAVO en VWO. Uit onderzoek zijn de volgende zaken wat betreft school gebleken (Vedder, 1995). Een derde van alle kinderen zegt de uitleg die de leerkracht geeft niet te begrijpen. Dit is des te ernstiger omdat, naar het oordeel van de kinderen, de leerkrachten ook niets doen om onbegrepen, of slecht begrepen zaken opnieuw uit te leggen. Er is uit de antwoorden van de leerlingen niet af te leiden wat de belangrijkste reden is voor het onbegrip. Het lijkt erop dat ze niet echt veel problemen hebben met het Nederlands. Opvallend is dat veel kinderen het niet leuk vinden op school. Ongeveer een kwart van de kinderen vindt dat een ochtend op school te lang duurt en bijna de helft is slecht gehumeurd op school. Goede cijfers en hard werken ontlokken instemming en lof van de leerkrachten.

Op de eilanden Curaçao, Bonaire, St. Maarten, Saba en St. Eustatius is het probleem wat betreft “drop-outs” vrij groot. Wat betreft de kinderen in de leeftijdsklasse 5-14 jaar is er nog niets aan de hand: het percentage schoolgaande kinderen is hier bijna overal ongeveer 100% . Vanaf 15 jaar wordt het echter wel een probleem. De cijfers laten een grote daling zien. Op Curaçao gaat 21% van de 15-jarigen en ouder niet naar school, volgt geen cursussen en heeft alleen de lagere school afgerond. Op Bonaire is dit percentage 21.3%, op St. Maarten 19.7%, op St. Eustatius meer dan een kwart en op Saba 27.1% (CBS, 2001). Dit kan natuurlijk een grote invloed hebben op de toekomstoriëntatie van de kinderen, aangezien het niet afronden van hun opleiding hen sterk zal beperken in de bepaling van de toekomst. Ook kan het zijn dat jongeren juist hun opleiding niet afronden omdat ze weinig met hun toekomst bezig zijn. Voor de jongeren die niet naar school gaan, werd door de overheid weinig

geregeld om ze weer op het goede pad te krijgen. De drop-outs werden vaak aan hun lot overgelaten. Tegenwoordig neemt de overheid meer initiatieven op dit gebied, zoals de Sociale Vormingsplicht. Hierin worden drop-outs via leerwerktrajecten richting arbeidsmarkt of terug naar het reguliere onderwijs geleid.

Cijfers laten zien dat de eilanden te kampen hebben met vrij hoge jeugdwerkloosheid. Op Curaçao bijvoorbeeld is 33.8% van de 15-24 jarigen die een baan zoeken werkeloos (CBS, 2001). Op Saba en St. Eustatius is meer sprake van frictiewerkloosheid, aangezien de arbeidsmarkt op deze eilanden een stuk kleiner en minder flexibel is, zodat weinig jongeren meteen aan een baan kunnen komen. De slechte economische situatie biedt weinig perspectieven voor de jongeren. Deze factoren samen zorgen er vaak voor dat jongeren geen andere uitweg zien dan de criminaliteit.



## Hoofdstuk 6: Onderzoeksvragen en hypothesen

### Onderzoeksvraag 1:

Hoe is de toekomstoriëntatie van jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba met betrekking tot de aspecten motivatie, planning en evaluatie?

### Onderzoeksvraag 2:

Zijn er verschillen wat betreft de drie aspecten van toekomstoriëntatie tussen de verschillende eilanden?

### *Hypothese bij onderzoeksvraag 2:*

1. Er zijn geen verschillen tussen de eilanden wat betreft de aspecten van toekomstoriëntatie.

### Onderzoeksvraag 3:

Is toekomstoriëntatie bij jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba gerelateerd aan risicogedrag, zelfwaardering en schoolbeleving?

### *Hypothesen bij onderzoeksvraag 3:*

2. De aspecten van toekomstoriëntatie (motivatie, planning en evaluatie) hangen negatief samen met alle vormen van risicogedrag.
3. De aspecten van toekomstoriëntatie zijn positief gerelateerd aan zelfwaardering.
4. De aspecten van toekomstoriëntatie zijn positief gerelateerd aan schoolbeleving.

### Onderzoeksvraag 4:

Zijn er bij jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba sekseverschillen met betrekking tot toekomstoriëntatie?

### *Hypothese bij onderzoeksvraag 4:*

5. Meisjes houden zich over het algemeen meer bezig met de planning van hun toekomst dan jongens.

*Hypothese 6:*

6. Sociale wenselijkheid is negatief gerelateerd aan het rapporteren van risicogedrag.

## Hoofdstuk 7: Methode

### 7.1 Participanten

In het onderzoek werden jongeren op de middelbare scholen van Curaçao, Bonaire, St. Eustatius, Saba en St. Maarten met elkaar vergeleken (VSBO, HAVO, VWO). Het aantal jongeren op Curaçao bestond uit 252 jongeren en op de Bovenwindse eilanden en Bonaire 152 jongeren. De leeftijd van de jongeren loopt van twaalf tot en met achttien jaar.

De onderzoeksgroepen zagen er als volgt uit:

- Geslacht:

	N	%
Jongen	188	46.2
Meisje	219	53.8
Totaal	407	100.0

- Leeftijd:

	N	%
12	20	4.9
13	49	12.0
14	77	18.9
15	96	23.6
16	89	21.9
17	50	12.3
18	20	4.9
19	6	1.5
Totaal	407	100.0

- Klas:

	N	%
1	80	19.7
2	101	24.8
3	150	36.9
4	54	13.3
5	21	5.2
Missing	1	0.2
Totaal	407	100.0

- Schooltype:

	N	%
VSBO	287	70.6
HAVO/VWO	31	7.6
HAVO	57	14.0
VWO	27	6.6
Missing	5	1.2
Totaal	407	100.0

- Eiland:

	N	%
Curaçao	252	61.9
Bonaire	56	13.8
Saba	19	4.7
St. Maarten	54	13.3
St. Eustatius	26	6.4
Totaal	407	100.0

## 7.2 Instrumenten

Voor het onderzoek werden de volgende vier vragenlijsten gebruikt:

### 7.2.1 Vragenlijst over je toekomst (VLT)

Met deze vragenlijst kan bij jongeren worden nagegaan hoe zij over hun toekomst denken. Deze schaal is in 1992 ontwikkeld door de Stichting Jeugdhulp Maastricht in samenwerking met de Universiteit van Tilburg, waarbij gebruik is gemaakt van Nurmi's idee over de oriëntatie op de toekomst (zie Emmen, 2003). De schaal bestaat uit 46 items die gescoord kunnen worden op drie hoofdaspecten en zeven subschalen:

- Planning:

- extensie

- Motivatie:

- kennis
- construeren van plannen
- realisatie

- Evaluatie:

- internaliteit
- waarschijnlijkheid
- emotie

### Afname

Bij de vragenlijst over je toekomst (VLT) is het de bedoeling dat de jongeren, na het lezen van de vraag, het antwoord aangeven dat het beste bij hen past. De afname duurt ongeveer 35 minuten.

Een voorbeeld van een vraag uit de VLT:

Ik vind het fijn om aan later te denken

past	past	past	past	past
helemaal	vrij goed	'n beetje	nauwelijks	helemaal
bij mij	bij mij	bij mij	bij mij	niet bij mij
A	B	C	D	E

### Scoring

- Ieder antwoord krijgt een score op een vijfpuntschaal. Het antwoord dat het meest op de toekomst gericht is, krijgt de score 5. Het minst op de toekomst gerichte antwoord krijgt score 1.
- De itemscores worden vervolgens onder de 7 subschalen genoteerd. Een ruwe subschaalscore wordt berekend door alle itemscores van een subschaal op te tellen. De gemiddelde subschaalscores worden uitgerekend door de ruwe subschaal-scores te delen door het aantal items.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat bij Nederlandse jongeren het gemiddelde van de VLT 3.80 is met een standaarddeviatie van .36 (Emmen, 2003). Deze score wordt bij dit onderzoek als norm gebruikt. Er wordt gesproken van een hoge of lage score op de VLT indien er een afwijking is van tenminste 0.5 standaarddeviatie van de gemiddelde score.

Wat betreft de psychometrische gegevens is in eerder onderzoek (Emmen, 2003) Cronbach's alpha berekend voor elke sub- en hoofdschaal. De schalen Planning en Evaluatie kunnen redelijk tot goed betrouwbaar genoemd worden, respectievelijk .81 en .77. De schaal Motivatie scoort slecht, namelijk .43. Na het uitvoeren van een factoranalyse blijkt dat deze schaal geen hoofdschaal kan worden genoemd. De subschaal van Motivatie (Extensie) wordt hierdoor bij de subschalen van Planning

gevoegd en levert dan de volgende redelijke tot goede betrouwbaarheid op:  $\alpha = .81$ . Voor dit onderzoek zal deze betrouwbaarheid opnieuw berekend worden.

De factoren van deze vragenlijst komen in grote lijnen overeen met de factoren die Nurmi noemt, namelijk Planning, Motivatie en Evaluatie. Dit wijst op een goede validiteit.

### 7.2.2 Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA)

Met deze schaal kan bij adolescenten worden vastgesteld hoe ze zichzelf op een aantal specifieke gebieden vinden functioneren en hoe hun globaal gevoel van eigenwaarde is. De competentie belevingsschaal voor adolescenten is een aangepaste versie (Neuwahl & Groen- de Jong, 1992) van Susan Harter's Self-Perception Profile for Adolescents (SPP-A)(1988) .

De SPP-A bestaat uit negen subschalen:

- cognitieve competentie
- sociale acceptatie
- atletische competentie
- uiterlijk
- beroepscompetentie
- romantiek
- gedragshouding
- hechte vriendschap
- globale zelfwaardering

Neuwahl en Groen- de Jong hebben daar de subschaal 'Relatie met ouders' aan toegevoegd, waardoor het aantal op tien uitkomt. Negen subschalen meten de specifieke zelfwaardering en een subschaal meet de globale zelfwaardering. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de subschalen 'Atletische competentie' en 'Romantiek' buiten beschouwing te laten, aangezien deze niet van belang zijn voor het onderzoek. Alle subschalen bestaan uit vijf tegengestelde uitspraken, wat het totaal aantal items van deze vragenlijst op 40 brengt.

### Afname

De CBSA is bestemd voor adolescenten en kan zowel klassikaal als individueel afgenomen worden. De jongere leest eerst de uitspraken aandachtig door, waarna een keuze wordt gemaakt voor de linker of rechter uitspraak. Na deze keuze, wordt aangegeven of deze uitspraak ‘een beetje’ of ‘heel veel’ bij de jongere past.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de vragen op een andere manier te stellen, zodat het voor de jongeren duidelijker zou zijn dat het gaat om hun eigen mening. Hier is voor gekozen omdat de FAJ (Federatie Antilliaanse Jeugdzorg) aangaf dat er bij een eerdere afname van deze vragenlijst (Van Geffen & Gumbs, 2005) op Curaçao onduidelijkheden bestonden bij de jongeren over het invullen hiervan. Door “MAAR” te vervangen door “OF” zou het duidelijker moeten zijn dat er een keuze gemaakt moet worden tussen de linker- of de rechterkant.

Een voorbeeld van een vraag uit de CBSA:

- oude versie:

heel veel	een beetje		een beetje	heel veel
[ ]	[ ]		[ ]	[ ]
sommige jongeren vinden het leuk		MAAR	andere jongeren vinden het niet	
om naar de bioscoop te gaan			leuk om naar de bioscoop te gaan	

- nieuwe versie:

heel veel	een beetje		een beetje	heel veel
[ ]	[ ]		[ ]	[ ]
ik ben een jongere die het leuk			ik ben een jongere die het niet leuk	
vindt om naar de bioscoop te gaan		OF	vindt om naar de bioscoop te gaan	

### Scoring

- Ieder antwoord krijgt een score op een vierpuntschaal. Het meest competente antwoord krijgt de score 4, het minst competente antwoord de waarde 1.



- De itemscores worden vervolgens onder de 8 subschalen genoteerd. Een ruwe subschaalscore wordt berekend door alle itemscores van een subschaal op te tellen. De gemiddelde subschaalscores worden uitgerekend door de ruwe subschaalscores te delen door het aantal items. Per subschaal kan een score behaald worden tussen de vijf en twintig. Hierbij betekent vijf een zeer lage zelfwaardering en twintig een zeer hoge zelfwaardering.

De subschalen van de CBSA hebben een betrouwbaarheid van rond de .80 (Emmen, 2003) en is daarmee een goed betrouwbaar instrument. Omdat de vragen aangepast zijn in dit onderzoek, zal de betrouwbaarheid opnieuw berekend worden. Er is een positieve correlatie gevonden tussen deze en verwante vragenlijsten; dit wijst op een goede validiteit (Veerman & Swennenhuis, 1997).

### 7.2.3 De Schoolvragenlijst (SVL)

De Schoolvragenlijst van Smits en Vorst (1982) meet de schoolbeleving van de jongeren. De aspecten die gemeten worden zijn:

- zelfbeeld
- motivatie
- welbevinden
- sociale wenselijkheid

Met de SVL wordt de houding van de leerlingen met betrekking tot een aantal schoolse aspecten nagegaan.

De lijst meet hoe een leerling zichzelf vindt functioneren op tien gebieden (de basisschalen), die weer onder te verdelen zijn in vier aspecten:

1. *De werkhouding of de motivationele houding ten opzichte van het schoolwerk.*

Deze schaal is samengesteld uit drie basisschalen:

- LeertaakGerichtheid (LG): de inzet voor het schoolwerk
- Concentratie in de Klas (CK): concentratie bij taken op school
- HuiswerkAttitude (HA): de inzet voor het huiswerk

2. *Het welbevinden of de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven.*

Deze schaal is samengesteld uit drie basisschalen:

- Plezier op School (PS): plezier hebben in het schoolwerk
- Sociaal Aanvaard voelen (SA): zich door klasgenoten aanvaard voelen
- Relatie met Leerkrachten (RL): goed kunnen opschieten met leerkrachten

3. *Het zelfvertrouwen, het zelfconcept of de houding ten opzichte van eigen mogelijkheden.*

Deze schaal is samengesteld uit drie basisschalen:

- UitdrukkingsVaardigheid (UV): zelfvertrouwen hebben bij het zich mondeling en schriftelijk uitdrukken
- Zelfvertrouwen bij Proefwerken (ZP): zelfvertrouwen hebben bij schoolprestaties
- Sociale Vaardigheid (SV): zelfvertrouwen hebben in moeilijke situaties

4. *De SVL Totaal.*

Deze schaal is de som van 1 t/m 3.

Sociale Wenselijkheid (SW): de neiging om zichzelf in een (onrealistisch) gunstig daglicht te stellen.

Afname

De SVL kan zowel individueel als klassikaal worden afgenomen. De leerling leest de zin eerst goed door en kiest dan het antwoord dat het beste bij hem/haar past. De stellingen gaan over school. De antwoordmogelijkheden waaruit gekozen kan worden zijn: “dat is zo”, “dat weet ik niet” en “dat is niet zo”.

Een voorbeeld van een vraag uit de SVL:

Ik vind sommige leraren/leraressen veel te streng	A	B	C
	Dat is zo	Dat weet ik niet	Dat is niet zo

## Scoring

- Het toekennen van gewichten aan de antwoorden. Het meest positieve antwoord krijgt de score 3, het meest negatieve antwoord krijgt de score 1. Indien de proefpersoon invult “dat weet ik niet”, wordt de score 2 toegekend.
- De ruwe scores van de stelling per subschaal worden bij elkaar opgeteld. Eerst worden tien basisschalen berekend, vervolgens drie samengestelde schalen en een totaalschaal.

De betrouwbaarheid van de SVL is voldoende en de begripsvaliditeit is goed (Evers, Van Vliet-Mulder & Groot, 2000).

### 7.2.4 Vragenlijst risicogedrag

De risicovragenlijst die gebruikt werd, is afgeleid van verschillende andere vragenlijsten. De risicovragenlijst bevat subcategorieën van risicogedrag, die onder andere afgeleid zijn uit een lijst van Van ter Meij, Van den Heuvel en Feltzer (1997). Enkele vragen uit de vragenlijst zijn gebaseerd op reeds bestaande vragenlijsten van de GGD's in 's-Hertogenbosch en de Westelijke Mijnstreek en het Trimbos-instituut (De Boer, Careman, Heijnen & Swinkels, 1996, Stam, Mensink & De Zwart, 1998, in Heijkants & Snijder, 1999). De verschillende vormen van risicogedrag zijn in zes categorieën onderverdeeld:

1. *Delinquent gedrag*: onder delinquent gedrag wordt hier wetschending verstaan. Er wordt gekeken naar gedrag zoals winkeldiefstal, diefstal met braak, diefstal van (brom)fietsen, wapenbezit, heling, dealen, vernielingen, misdrijven tegen de openbare orde, zoals zwartrijden in de tram, bus, metro of trein, graffiti, geweld tegen personen/vechtpartijen en bedreigingen.
2. *Middelengebruik*: middelengebruik omvat het gebruik van softdrugs, harddrugs, alcohol en roken.
3. *Onveilig vrijen*: met onveilig vrijen wordt bedoeld coïtus zonder anticonceptie.
4. *Gokken*: met gokken wordt bedoeld het gokken op fruitautomaten, het kopen van krasloten, het wedden en kaarten om geld en/of goederen.

5. *Spijbelen*: spijbelen is het wegblijven van school zonder geldige reden voor één uur of meer.
6. *Risikant verkeersgedrag*: riskant verkeersgedrag omvat overschrijding van de snelheidslimiet, het niet dragen van een helm op voertuigen waarop dit verplicht is, het besturen van voertuigen zoals auto, motor of brommer zonder rijbewijs en/of verzekering en het rijden onder invloed.

### Afname

De vragenlijst risicogedrag kan klassikaal of individueel afgenomen worden. In deze lijst wordt gevraagd naar concrete aantallen. De proefpersoon leest de zin eerst goed. Daarna wordt aangegeven of het beschreven gedrag in de bepaalde periode plaats heeft gevonden. Is dit het geval dan vult de proefpersoon het aantal keer in op de stippellijn. Indien het gedrag wel heeft plaats gevonden, maar niet in de gestelde periode wordt een “0” ingevuld. Heeft het gedrag nog nooit plaatsgevonden dan wordt dit aangegeven door middel van een “x”.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om een aantal vragen aan te passen of weg te laten. Zo zijn de vragen met betrekking tot drugs aangepast, aangezien deze op Curaçao, St. Maarten, St. Eustatius, Saba en Bonaire niet gebruikt worden of niet bestaan. Vragen die eruit zijn gehaald gaan over vervoermiddelen, zoals een fiets, trein, tram of metro, omdat deze niet of in geringe aantallen op het eiland aanwezig zijn.

Een voorbeeld van een vraag uit de Vragenlijst risicogedrag:

Heb je de afgelopen week alcohol gedronken?

De antwoordzin die hierbij hoort is:

Ik heb de afgelopen week ongeveer ..... glazen alcohol gedronken.

### Scoring

- Per item werd het ingevulde aantal keer ingevoerd in de datafile.
- Vervolgens werden de aantallen binnen een categorie opgeteld om tot een somscore te komen en dat was de score die in de analyses gebruikt werd.

Een betrouwbaarheidsanalyse op alle items van de vragenlijst van risicogedrag laat hoge betrouwbaarheden zien, voor zowel jongens als voor meisjes, van respectievelijk .88 en .82 (Heijkants & Snijder, 1999). In dit onderzoek zullen de betrouwbaarheden opnieuw berekend worden omdat er een aantal vragen zijn aangepast of weggelaten. Uit voorgaand onderzoek (Melissen & Teirlinck, 2005) zijn significante correlaties gevonden tussen de schaal ‘delinquente gedragingen’ van vragenlijst risicogedrag en de schaal ‘ delinquente gedragingen’ van de Youth Self Report (YSR) bij zowel uitwonende (.46,  $p = .021$ ) als thuiswonende (.61,  $p = .001$ ) Marokkaanse jongens. Dit wijst op validiteit van de vragenlijst risicogedrag.

### **7.3 Procedure**

In dit onderzoek is ervoor gekozen, teneinde eventuele taalproblemen zoveel mogelijk te voorkomen, om de vragenlijst in drie talen beschikbaar te stellen (zie bijlagen 2 t/m 4). Op Curaçao en Bonaire kon de keuze gemaakt worden tussen een vragenlijst in het Papiaments of in het Nederlands. Bij de Bovenwindse eilanden Saba en St. Eustatius werden de vragenlijsten in het Engels voorgelegd, aangezien het onderwijs daar in deze taal plaatsvindt. Op Sint Maarten zijn zowel Engelse scholen als een Nederlandse school.

Voordat met de scholen contact op werd genomen, werd vanuit de Federatie Antilliaanse Jeugdzorg (FAJ) eerst een brief naar de schoolbesturen gestuurd om ze op de hoogte te stellen van het onderzoek en om een akkoord te vragen (zie bijlage 1). Nadat dit akkoord gegeven was, werden de scholen gebeld. Zij kregen informatie over het onderzoek en er werd een verzoek ingediend wat betreft de klassen die van belang zouden zijn voor het onderzoek. Indien zij bereid waren mee te werken, werd een afspraak gemaakt voor het afnemen van de vragenlijsten.

Voor de afname op de scholen begon, hebben twee jongeren de vragenlijsten ingevuld om na te gaan of er problemen waren bij het invullen en om de duur van het invullen te schatten. Afhankelijk van de leeftijd, het opleidingsniveau en de beheersing van de taal werd verwacht dat de afname van de vragenlijsten ongeveer een uur tot 75 minuten zou duren.

De vragenlijsten werden, onder begeleiding van beide onderzoekers, klassikaal afgenomen. Voor het uitdelen van de vragenlijsten werd een korte introductie gegeven waarin de onderzoekers zich voorstelden en uitlegden waar het onderzoek over ging. Benadrukt werd dat de anonimiteit gewaarborgd was en dat het van belang was dat de vragenlijsten volledig werden ingevuld. Na het uitdelen van de lijsten werd de kinderen gevraagd om de CBSA en de vragenlijst Risicogedrag voor zich te nemen, voor een extra uitleg wat betreft het invullen van de lijst.

Tijdens het invullen liepen de onderzoekers rond om eventuele vragen te beantwoorden en om er op deze manier zeker van te zijn dat alles op de correcte manier werd ingevuld. Als de leerling klaar was met het beantwoorden van de vragen, werden de vragenlijst vluchtig doorgenomen om te kijken of er geen vragen waren overgeslagen. Dit om ervoor te zorgen dat alle vragenlijsten zo compleet mogelijk waren.

De vragenlijsten werden in de volgende volgorde afgenomen:

- Vragenlijst over de toekomst (VLT)
- Schoolvragenlijst (SVL)
- Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA)
- Vragenlijst Risicogedrag

Voor deze volgorde was gekozen, omdat de eerste twee vragenlijsten het meest relevant zijn voor het onderzoek.

## Hoofdstuk 8: Resultaten

### 8.1 Inleiding

Om antwoord te kunnen vinden op de onderzoeksvragen is gebruikt gemaakt van het programma SPSS voor Windows. Hiermee zijn de data, verzameld op de diverse eilanden, geanalyseerd.

Aangezien bij aanvang van dit onderzoek geen psychometrische gegevens, zoals de betrouwbaarheid, bekend waren van de Vragenlijst over je Toekomst (VLT), is allereerst Cronbach's Alpha berekend voor de subschalen. Zowel bij de Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA) als bij de Vragenlijst risicogedrag zijn items veranderd of verwijderd, aangezien sommige vragen niet van toepassing waren op dit onderzoek of deze doelgroep. Als gevolg hiervan is voor deze vragenlijsten Cronbach's Alpha opnieuw berekend. Deze gegevens zijn staan beschreven in paragraaf 8.2.

Vervolgens wordt in paragraaf 8.3 de factoranalyse weergegeven die is uitgevoerd op de Vragenlijst over je Toekomst. Op deze manier wordt duidelijk welke items ingedeeld kunnen worden bij de verschillende factoren. Deze factoren worden later gebruikt bij het uitvoeren van ANOVA en de correlaties.

De gemiddelden en standaarddeviaties van de ruwe scores van de verschillende vragenlijsten worden weergegeven in paragraaf 8.4. In 8.5 wordt de ANOVA over de Vragenlijst over je Toekomst besproken en paragraaf 8.6 laat de correlaties zien tussen de aspecten van toekomstoriëntatie, schoolbeleving, zelfbeeld en risicogedrag.

## 8.2 Cronbach's Alpha

### 8.2.1 Vragenlijst over je Toekomst

Door middel van een betrouwbaarheidsanalyse is voor elke sub- en hoofdschaal van de Vragenlijst over de Toekomst een Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) berekend. Deze worden weergegeven in tabel 1. Alle subschalen blijken niet betrouwbaar te zijn. De hoofdschalen Planning en Evaluatie kunnen redelijk betrouwbaar genoemd worden en de totale vragenlijst is goed betrouwbaar. Omdat alle subschalen onbetrouwbaar zijn, is er een factoranalyse uitgevoerd, die weergegeven zal worden in paragraaf 8.3.

Tabel 1: Cronbach's Alpha Vragenlijst over je Toekomst

SUBSCHAAL EXTENSIE	.26	SCHAAL MOTIVATIE	.26
SUBSCHAAL KENNIS	.33	SCHAAL PLANNING	.70
SUBSCHAAL CONSTRUEREN VAN PLANNEN	.67		
SUBSCHAAL REALISATIE VAN PLANNEN	.44		
SUBSCHAAL INTERNALITEIT	.61	SCHAAL EVALUATIE	.72
SUBSCHAAL WAARSCHIJNLIJKHEID	.48		
SUBSCHAAL EMOTIE	.43		
TOTALE VRAGENLIJST			.80



### 8.2.2 Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten

Bij deze vragenlijst is ervoor gekozen om de twee subschalen Atletische Competentie en Romantiek niet te gebruiken. Deze subschalen zijn niet van toepassing op de onderzoeksvragen. De subschalen zijn redelijk tot goed betrouwbaar (tabel 2).

Tabel 2: Cronbach's Alpha Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten

COGNITIEVE COMPETENTIE	.63
SOCIALE ACCEPTATIE	.61
UITERLIJK	.83
BEROEPSCOMPETENTIE	.71
GEDRAGSHOUDING	.55
HECHTE VRIENDSCHAP	.64
RELATIE OUDERS	.60
GLOBALE ZELFWAARDERING	.72

### 8.2.3 Vragenlijst Risicogedrag

Aangezien bij deze vragenlijst items veranderd of verwijderd zijn, is de Cronbach's Alpha opnieuw berekend. Bij het meten van risicogedrag is gebleken dat de antwoorden ver uiteenlopen. Om een scheve scoreverdeling te voorkomen, zijn de ruwe scores omgescoord naar logaritmische scores. Deze transformatie zorgt ervoor dat de hoge scores worden afgevlakt. Aangezien een ruwe score van 0 een negatieve logaritmische score oplevert, wordt er bij de ruwe score telkens één punt opgeteld voordat deze wordt omgezet naar een logaritmische score. Door middel van een betrouwbaarheidsanalyse is voor elke subschaal Cronbach's Alpha berekend (zie tabel 3). De schalen Delinquent

gedrag en Middelengebruik kunnen redelijk betrouwbaar genoemd worden en de totale vragenlijst is goed betrouwbaar. De schalen Gokken en Riskant verkeersgedrag blijken niet betrouwbaar te zijn. Als gevolg hiervan is ervoor gekozen om deze subschalen niet verder mee te nemen in de analyses.

*Tabel 3: Cronbach's Alpha Vragenlijst Risicogedrag*

SUBSCHAAL DELINQUENT GEDRAG	.76
SUBSCHAAL MIDDELENGEBRUIK	.71
ONVEILIG VRIJEN	*
GOKKEN	.55
SPIJBELEN	*
RISKANT VERKEERSGEDRAG	.55

*\* Van deze subschalen kan geen Cronbach's Alpha berekend worden aangezien deze schalen maar uit 1 item bestaan*

De subschalen Onveilig Vrijen en Spijbelen, die uit één item bestaan, zijn verwijderd aangezien hier geen betrouwbaarheidsgegevens van berekend kunnen worden.

### **8.3 Factoranalyse**

Er is een factoranalyse uitgevoerd op de Vragenlijst over de Toekomst. Hierbij is gebruik gemaakt van VARIMAX-rotatie. Er blijkt sprake te zijn van 2 factoren. Een aantal items is verwijderd, omdat deze niet duidelijk op een factor laden. De subschalen Extensie, Kennis, Construeren van plannen en Realisatie laden hoog op factor 1. Deze factor verklaart 19,2 % van de variantie. De subschalen Internaliteit, Waarschijnlijkheid en Emotie laden hoog op factor 2. Deze verklaart 13,6 % van de variantie. De 2 factoren samen verklaren dus 32,8 % van de variantie.

De factoren hebben de volgende labels gekregen: "Planning" voor factor 1 en "Evaluatie" voor factor 2.

De Cronbach's Alpha's van deze factoren staan weergegeven in tabel 4.

Tabel 4: Cronbach's Alpha Vragenlijst over de Toekomst na factoranalyse

PLANNING	.81
EVALUATIE	.74

## 8.4 Gemiddelden en standaarddeviaties

### 8.4.1 Vragenlijst over je Toekomst

De gemiddelden en standaarddeviaties van de ruwe scores op toekomstoriëntie van jongens en meisjes zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5: Gemiddelden en standaarddeviaties Vragenlijst over je Toekomst

	JONGENS		MEISJES	
	Gem.	Sd.	Gem.	Sd.
FACTOR 1	3.89	.60	4.08	.49
FACTOR 2	3.80	.81	3.74	.71
TOTALE VRAGENLIJST	3.85	.46	3.95	.40

### 8.4.2 Schoolvragenlijst

De gemiddelden en standaarddeviaties van de ruwe scores op schoolwelbevinden van jongens en meisjes worden getoond in tabel 6.

Tabel 6: Gemiddelden en standaarddeviaties Schoolvragenlijst

	JONGENS		MEISJES	
	Gem	Sd	Gem	Sd
LEERTAAKGERICHTHEID (LG)	2.35	.44	2.44	.36
CONCENTRATIE KLAS (CK)	2.13	.42	2.12	.49
HUISWERKATTITUDE (HA)	2.05	.53	2.18	.50
PLEZIER SCHOOL (PS)	2.26	.42	2.24	.45
SOCIAAL AANVAARD VOELEN (SA)	2.47	.39	2.38	.47
RELATIE MET LEERKRACHTEN (RL)	2.09	.42	2.12	.44
UITDRUKKINGSVAARDIGHEID (UV)	2.38	.43	2.36	.44
ZELFVERTROUWEN BIJ PROEFWERKEN (ZP)	2.41	.38	2.26	.41
SOCIALE VAARDIGHEID (SV)	2.46	.41	2.30	.47
SOCIALE WENSELIJKHEID (SW)	1.83	.38	1.85	.43

	JONGENS		MEISJES	
	Gem	Sd	Gem	Sd
MOTIVATIE (MO)	2.18	.39	2.25	.38
WELBEVINDEN (WB)	2.27	.28	2.25	.34
ZELFCONCEPT (ZC)	2.42	.32	2.31	.35
SVL TOTAAL (TO)	2.30	.24	2.27	.26

- $MO = LG + CK + HA$
- $WB = PS + SA + RL$
- $ZC = UV + ZP + SV$
- $TO = MO + WB + ZC$

#### 8.4.3 Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten

De gemiddelden en standaarddeviaties van de ruwe scores op de CBSA-schalen van jongens en meisjes worden weergegeven in tabel 7.

*Tabel 7: Gemiddelden en standaarddeviaties Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten*

	JONGENS		MEISJES	
	Gem	Sd	Gem	Sd
COGNITIEVE COMPETENTIE	3.04	.57	2.93	.59
SOCIALE ACCEPTATIE	3.10	.56	3.13	.60
UITERLIJK	3.09	.72	3.14	.81
BEROEPSCOMPETENTIE	3.13	.62	2.96	.70
GEDRAGSHOUDING	2.99	.55	3.09	.57
HECHTE VRIENDSCHAP	3.05	.60	3.05	.68
RELATIE OUDERS	3.16	.58	3.22	.64
Globale zelfwaardering	3.23	.60	3.31	.65
TOTALE VRAGENLIJST	3.10	.40	3.11	.40

#### *8.4.4 Vragenlijst risicogedrag*

De gemiddelden en standaarddeviaties van de getransformeerde scores op risicogedrag van jongens en meisjes worden getoond in tabel 8.

*Tabel 8: Gemiddelden en standaarddeviaties Vragenlijst Risicogedrag*

	JONGENS		MEISJES	
	Gem	Sd	Gem	Sd
DELINQUENT GEDRAG	.11	.15	.06	.09
MIDDELENGBRUIK	.27	.89	.19	.74

## **8.5 ANOVA**

Om een antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag “Hoe is de toekomstoriëntatie van jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba met betrekking tot de aspecten motivatie, planning en evaluatie?”, wordt gekeken naar de gemiddelde score op de Vragenlijst over de Toekomst. Dit gemiddelde wordt vergeleken met de gemiddelde score uit een eerder onderzoek (Emmen, 2003). Hierin werd gekeken naar de

toekomstoriëntatie van Nederlandse, Marokkaanse en Turkse jongeren in Nederland. In dit onderzoek wordt het gemiddelde van de Nederlandse jongeren als norm gehanteerd; een score van 3.80. Daarnaast wordt er uitgegaan van 0.5 standaarddeviatie. In tabel 9a t/m 9d worden de gemiddelden van de Vragenlijst over de Toekomst weergegeven.

*Tabel 9a: Gemiddelden en Standaarddeviaties Schaal Planning voor geslacht en eiland*

EILAND	GESLACHT	GEM	SD
Curaçao	Jongen	3.82	.61
	Meisje	4.03	.49
Bonaire	Jongen	4.06	.67
	Meisje	4.17	.45
St. Maarten	Jongen	3.91	.51
	Meisje	4.12	.53
St. Eustatius	Jongen	4.10	.57
	Meisje	4.25	.49
Saba	Jongen	3.98	.37
	Meisje	4.13	.37

*Tabel 9b: Gemiddelden en Standaarddeviaties Schaal Evaluatie voor geslacht en eiland*

EILAND	GESLACHT	GEM	SD
Curaçao	Jongen	3.97	.75
	Meisje	3.93	.68
Bonaire	Jongen	3.12	.92
	Meisje	3.24	.66
St. Maarten	Jongen	3.68	.74
	Meisje	3.57	.70
St. Eustatius	Jongen	3.60	.60
	Meisje	3.57	.60
Saba	Jongen	4.02	.63
	Meisje	3.49	.55

Tabel 9c: Gemiddelden en Standaarddeviaties totale vragenlijst voor geslacht en eiland

EILAND	GESLACHT	GEM	SD
Curaçao	Jongen	3.88	.50
	Meisje	3.99	.43
Bonaire	Jongen	3.69	.37
	Meisje	3.81	.31
St. Maarten	Jongen	3.82	.40
	Meisje	3.90	.36
St. Eustatius	Jongen	3.90	.42
	Meisje	3.99	.42
Saba	Jongen	4.00	.37
	Meisje	3.88	.37

Tabel 9d: Gemiddelde en Standaarddeviatie totale vragenlijst

	GEM	SD
Planning	3.99	.55
Evaluatie	3.77	.76
Totale TVL-score	3.91	.43

Uit de gegevens van tabel 9d blijkt dat de gemiddelde score net iets hoger ligt dan de norm, maar wel binnen 0.5 standaarddeviatie valt. Aangezien de scores lopen van 1 t/m 5, waarbij 5 het meest positieve beeld van de toekomst weergeeft, wil deze gemiddelde score zeggen dat er over het algemeen een positieve kijk op de toekomst is.

Tevens is een one-sample t-test uitgevoerd om te kijken of de totale score van de Vragenlijst over de Toekomst van dit onderzoek significant verschilt met de vastgestelde norm (3.80). Het resultaat wordt weergegeven in tabel 10.

Tabel 10: One-sample t-toets totale vragenlijst

	t	P
Totale vragenlijst	4.92	<.001*

\* Significant verschil ( $p < .05$ )

Uit de gegevens van tabel 10 kan geconcludeerd worden dat de jongeren op de verschillende eilanden significant hoger scoren op de totale vragenlijst dan de Nederlandse jongeren.

Om een beeld te krijgen van de verschillen tussen de eilanden en geslacht op het gebied van de toekomstoriëntatie, zijn er tweevoudige variantie-analyses (ANOVA's) uitgevoerd. Voor de beide factoren van de Vragenlijst over de Toekomst zijn de gemiddelden van de verschillende eilanden en geslacht met elkaar vergeleken en is er eveneens gekeken naar de interactie tussen deze twee variabelen. Wanneer er sprake was van een significant verschil tussen de groepen, is er met de Scheffé-methode paarsgewijs gekeken tussen welke groepen er verschillen zijn. In tabel 10 worden de waarden weergegeven die verkregen zijn uit de tweevoudige variantie-analyse.



Tabel 10: ANOVA met factoren eiland en geslacht

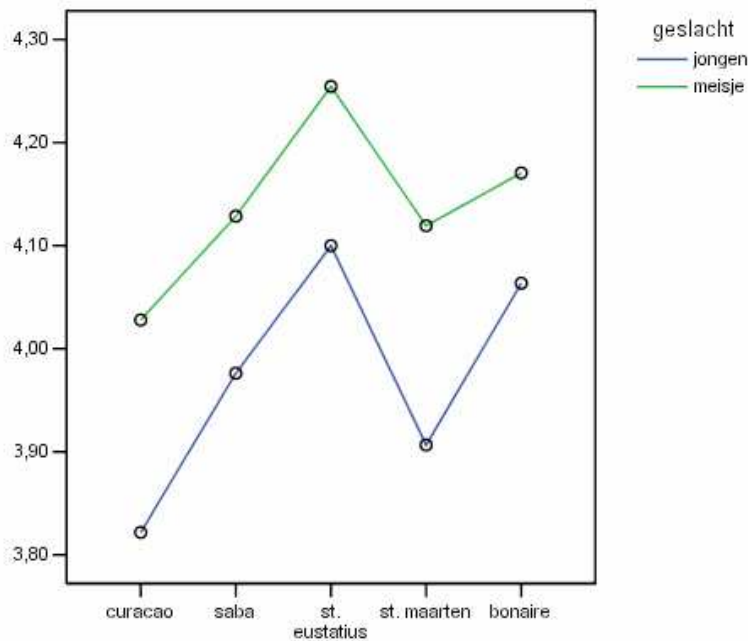
SCHAAL		F	P
PLANNING	HOOFDEFFECT EILAND	2.50	.042*
	HOOFDEFFECT GESLACHT	4.44	.036*
	INTERACTIE EILAND * GESLACHT	.11	.978
EVALUATIE	HOOFDEFFECT EILAND	14.44	<.001**
	HOOFDEFFECT GESLACHT	1.32	.251
	INTERACTIE EILAND * GESLACHT	.80	.524
TOTALE TVL-SCORE	HOOFDEFFECT EILAND	2.31	.057
	HOOFDEFFECT GESLACHT	.76	.383
	INTERACTIE EILAND * GESLACHT	.33	.858

\* = significant verschil ( $p < .05$ ) tussen de groepen

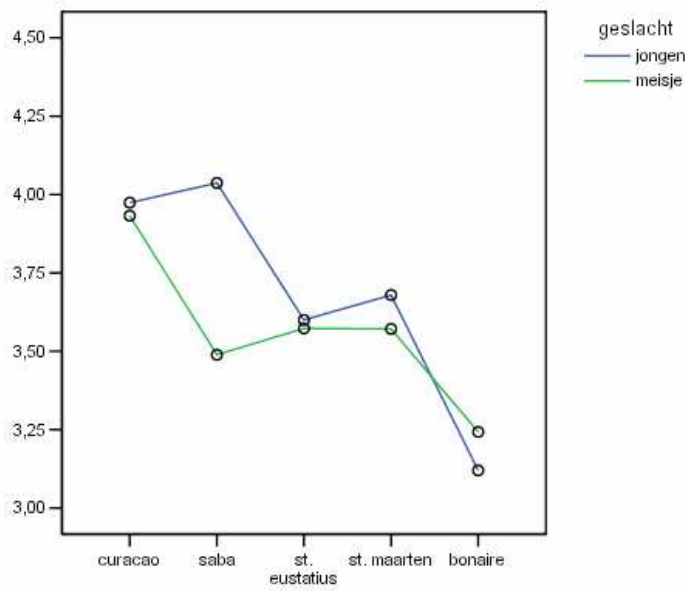
\*\* = significant verschil ( $p < .01$ ) tussen de groepen

Er is een significant verschil gevonden voor de schalen Planning, Evaluatie en de Totale TVL-score tussen de jongeren van de verschillende eilanden en een verschil tussen

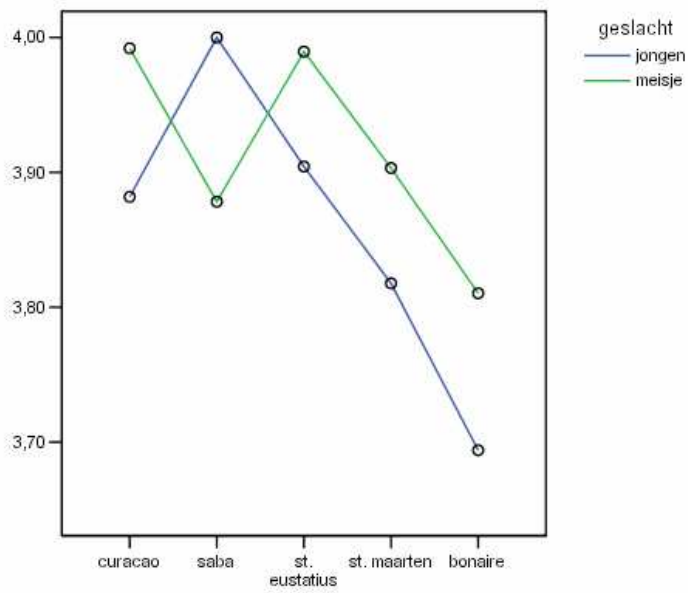
jongens en meisjes. Wanneer er gekeken wordt naar de verschillen op de schaal Planning door middel van de Scheffé-methode, komt nergens een significant resultaat naar voren. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de verschillen niet paarsgewijs zijn, maar dat er sprake is van complexe verschillen. Op deze verschillen wordt in dit onderzoek niet verder ingegaan. Wat betreft de schaal Evaluatie is er een significant effect van de eilanden. Wanneer de Scheffé-methode wordt uitgevoerd, blijkt dat de jongeren van Curaçao hoger scoren op Evaluatie dan de jongeren op Bonaire. Ook de jongeren van Sint Maarten scoren op deze schaal hoger dan de jongeren van Bonaire. Het hoofdeffect voor de Totale TVL-score op eiland is marginaal significant ( $p=.06$ ); de jongeren van Curaçao scoren iets hoger op de Totale TVL-score dan de jongeren van Bonaire. Deze resultaten worden duidelijker weergegeven in figuur 2, 3 en 4.



*Figuur 2: Planning*



*Figuur 3: Evaluatie*



*Figuur 4: Totale TVL-score*

## 8.6 Correlaties

Er is een correlatieanalyse uitgevoerd om na te gaan of er sprake is van een verband tussen de aspecten van toekomstoriëntatie, schoolbeleving, zelfbeeld en risicogedrag. De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel 12, 13 en 14 en 15.

*Tabel 12: Correlaties tussen de aspecten van toekomstoriëntatie en schoolbeleving*

		MOTIVATIE	WELBEVINDEN	ZELFCONCEPT
Planning	r	.45**	.24**	.16**
	p	<.001	<.001	<.001
	N	407	407	407
Evaluatie	r	.06	.21**	.31**
	p	.25	<.001	<.001
	N	407	407	407

\* = Correlatie is significant ( $p < .05$ )

\*\* = Correlatie is significant ( $p < .01$ )

Uit tabel 12 blijkt dat er sprake is van een positieve significante samenhang tussen:

- Planning en Motivatie
- Planning en Welbevinden
- Planning en Zelfconcept
- Evaluatie en Welbevinden
- Evaluatie en Zelfconcept

Tussen de subschalen Planning en Motivatie is sprake van een redelijk hoge correlatie. Daarnaast kan gesproken worden van een matige correlatie tussen Planning en Welbevinden, Evaluatie en Welbevinden, Evaluatie en Zelfconcept. Tenslotte wordt er een lage correlatie gevonden tussen de schalen Planning en Zelfconcept.

Tabel 13: Correlaties tussen de aspecten van toekomstoriëntatie en zelfbeeld

		Cog	Soc	Uit	Ber	Gdr	Hvr	Rlo	Gzw
Plan- ning	r	.28**	.06	.18**	.08	.30**	.01	.14**	.23**
	p	<.001	.20	<.001	.11	<.001	.85	<.001	<.001
	N	407	407	407	407	407	407	407	407
Evalua- tie	r	.26**	.25**	.21**	.11*	.16**	.27**	.28**	.22**
	p	<.001	<.001	<.001	.02	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	407	407	407	407	407	407	407	407

\* = Correlatie is significant (p < .05)

\*\* = Correlatie is significant (p < .01)

Cog = Cognitieve competentie

Gdr = Gedragshouding

Soc = Sociale acceptatie

Hvr = Hechte vriendschap

Uit = Uiterlijk

Rlo = Relatie ouders

Ber = Beroepscompetentie

Gzw = Globale zelfwaardering

Uit tabel 13 blijkt dat er tussen de volgende schalen sprake is van een positieve significante correlatie:

- Planning en Cognitieve competentie
- Planning en Uiterlijk
- Planning en Gedragshouding
- Planning en Relatie ouders
- Planning en Globale zelfwaardering
- Evaluatie en Cognitieve competentie
- Evaluatie en Sociale acceptatie
- Evaluatie en Uiterlijk
- Evaluatie en Beroepscompetentie
- Evaluatie en Gedragshouding
- Evaluatie en Hechte vriendschap
- Evaluatie en Relatie ouders
- Evaluatie Globale zelfwaardering

De correlaties tussen deze schalen zijn laag tot matig te noemen.

Tabel 14: Correlaties tussen de aspecten van toekomstoriëntatie en risicogedrag

		Delinquent gedrag	Middelen- gebruik
Planning	r	-.19**	-.05
	p	<.001	.29
	N	407	407
Evaluatie	r	.07	.08
	p	.19	.11
	N	407	407

\* = Correlatie is significant ( $p < .05$ )

\*\* = Correlatie is significant ( $p < .01$ )

Uit tabel 14 blijkt dat er sprake is van een lage negatieve significante samenhang tussen:

- Planning en Delinquent gedrag

Tabel 15: Correlaties tussen de subschalen van schoolbeleving en risicogedrag

		Delinquent gedrag	Middelengebruik
Leertaakgerichtheid	r	-.05	-.16**
	p	.35	<.001
	N	407	407
Concentratie in de klas	r	-.08	-.08
	p	.11	.10
	N	407	407
Huiswerkattitude	r	-.12*	-.20**
	p	.01	<.001
	N	407	407
Plezier op school	r	-.10*	-.10
	p	.04	.06
	N	407	407
Sociaal aanvaard voelen	r	.06	.01
	p	.22	.87
	N	407	407
Relatie met leerkrachten	r	-.07	-.05
	p	.18	.31
	N	407	407
Uitdrukkingsvaardigheid	r	.03	.07
	p	.59	.19
	N	407	407
Zelfvertrouwen bij proefwerken	r	.09	.01
	p	.06	.78
	N	407	407
Sociale vaardigheid	r	.13*	.07
	p	.01	.16
	N	407	407
Sociale wenselijkheid	r	-.11*	-.11*
	p	.02	.03
	N	407	407

\* = Correlatie is significant (p < .05)

\*\* = Correlatie is significant (p < .01)

Uit tabel 15 blijkt dat er tussen de volgende schalen sprake is van een positieve significante correlatie:

- Delinquent gedrag en Sociale vaardigheid

Er is een negatieve significante correlatie tussen de schalen:

- Delinquent gedrag en Huiswerkattitude
- Delinquent gedrag en Plezier op school
- Delinquent gedrag en Sociale Wenselijkheid
- Middelengebruik en Leertaakgerichtheid
- Middelengebruik en Huiswerkattitude
- Middelengebruik en Sociale wenselijkheid

Tussen deze schalen is sprake van lage correlaties.



## Hoofdstuk 9: Discussie

### 9.1 Inleiding

Op Curaçao is een onderzoek gedaan dat voornamelijk betrekking had op de persoonlijkheidseigenschappen van jongeren in relatie tot risicogedrag (Van Geffen & Gumbs, 2005). Hierbij kwam ook toekomstoriëntatie aan de orde, maar dit besloeg maar een klein deel van het geheel. Het doel van deze scriptie was vooral het voortzetten van onderzoek naar toekomstoriëntatie bij jongeren op Curaçao. Ook de jongeren van Bonaire, Sint Maarten, Sint Eustatius en Saba zijn onderzocht, waardoor de mogelijkheid ontstond deze jongeren met elkaar te vergelijken. Dit onderzoek werpt licht op de volgende vraag: in welke mate zijn deze jongeren bezig met hun toekomst en welke rol spelen de factoren schoolbeleving, zelfbeeld en risicogedrag hierbij?

De resultaten worden in de volgende paragrafen gerelateerd aan de gestelde hypothesen hierover (hoofdstuk 6). Tevens worden er mogelijke verklaringen gegeven voor de gevonden resultaten. Tenslotte worden er kritische kanttekeningen geplaatst en suggesties naar voren gebracht voor eventueel vervolgonderzoek.

### 9.2 Onderzoeksvraag 1

*Hoe is de toekomstoriëntatie van jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba met betrekking tot de aspecten motivatie, planning en evaluatie?*

Uit de resultaten blijkt dat de jongeren van de verschillende eilanden iets boven de Nederlandse norm scoren. Over het algemeen hebben de jongeren een positieve kijk op de toekomst. Dus ondanks de hoge werkloosheid en de slechte kansen op de arbeidsmarkt hebben de jongeren vertrouwen in de toekomst.

Er is een factoranalyse uitgevoerd, waaruit bleek dat de schaal Motivatie samen met de schaal Planning als één factor gezien kan worden. Dit komt overeen met het resultaat van Emmen (2003). De schaal Motivatie bestaat enkel uit vier items, wat als gevolg zou kunnen hebben dat dit aantal te klein is om van een zelfstandige schaal te spreken. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de items van de schalen Motivatie en

Planning een sterke samenhang hebben. Uit de resultaten komt een hoge gemiddelde score naar voren op de schalen Planning en Evaluatie. Er is met behulp van de open vragen gekeken naar de volgorde van de plannen die de jongeren, van de verschillende eilanden, maken. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een bepaald patroon. Nurmi (1991) beschrijft dit als het “culturele prototype”; dat wil zeggen dat zij eerst hun opleiding af willen maken, dan op zoek gaan naar een baan, vervolgens samen willen wonen/trouwen en tenslotte kinderen krijgen.

De hoge gemiddelde score op toekomstoriëntatie zou kunnen betekenen dat de jongeren geen realistische kijk hebben op de toekomst en daardoor op een naïeve manier naar het leven kijken. Ze geven bijvoorbeeld aan bij de vragenlijst dat ze heel rijk willen worden en dit willen ze bereiken door middel van een beroep als arts, chirurg, piloot, advocaat of accountant. Deze beroepen worden vaak aangegeven door jongeren die op het VSBO (in Nederland VMBO) zitten; voor hen zijn deze beroepen moeilijk te realiseren.

Een andere verklaring voor het hoge gemiddelde zou kunnen zijn dat een deel van de jongeren veel af laten hangen van het lot. Ze antwoorden regelmatig met de opmerking “als God het wil” of “God zorgt ervoor dat ...”. In het Papiaments wordt hiermee bedoeld dat ze niet alles in eigen hand hebben en het lot of God zal beslissen wat er gebeurt.

### **9.3 Onderzoeksvraag 2**

Naar aanleiding van de factoranalyse blijkt er sprake te zijn van twee, in plaats van drie factoren op de Vragenlijst over de Toekomst. De onderzoeksvragen en hypothesen die hier betrekking op hebben, zijn om deze reden aangepast.

*Zijn er verschillen wat betreft de twee aspecten van toekomstoriëntatie tussen de verschillende eilanden?*

*Hypothese 1: Er zijn geen verschillen tussen de eilanden wat betreft de aspecten van toekomstoriëntatie.*

Hypothese 1 dient verworpen te worden op basis van dit onderzoek. Bij de subschaal Planning worden geen verschillen tussen de eilanden gevonden, wat wil zeggen dat alle jongeren ongeveer evenveel bezig zijn met het stellen van doelen, construeren van plannen en het realiseren van deze plannen. Wat betreft de Evaluatie wordt wel een verschil waargenomen. Zowel de jongeren van Curaçao als de jongeren van Sint Maarten scoren hoger op deze schaal dan jongeren van Bonaire. Dit wil zeggen dat de jongeren van Curaçao en Sint Maarten meer hoop hebben op de realisatie van hun doelen dan de jongeren van Bonaire. Tevens is hun kennis over de verwachte levensloop waarschijnlijk groter. Deze verwachte levensloop geeft informatie over de mogelijke planning van toekomstgerichte doelen, de context waarin deze doelen gerealiseerd zullen worden en de mate waarin ze deze realisatie kunnen controleren.

#### **9.4 Onderzoeksvraag 3**

*Is toekomstoriëntatie bij jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba gerelateerd aan risicogedrag, zelfwaardering en schoolbeleving?*

*Hypothese 2: De aspecten van toekomstoriëntatie (planning en evaluatie) hangen negatief samen met alle vormen van risicogedrag.*

De hypothese wordt gedeeltelijk verworpen, aangezien er geen betekenisvolle correlatie gevonden wordt tussen de aspecten Planning en Middelengebruik, Evaluatie en Delinquent gedrag, Evaluatie en Middelengebruik. De mate waarin jongeren hun toekomst evalueren heeft dus geen invloed op het vertonen van risicogedrag.

Uit de gegevens blijkt dat er sprake is van een lage negatieve samenhang tussen Planning en Delinquent gedrag. Dit zou erop kunnen wijzen dat jongeren die meer bezig zijn met het plannen van de toekomst, daardoor minder delinquent gedrag vertonen. Een oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat jongeren, die bewust bezig zijn met hun toekomst, hierdoor weten dat delinquent gedrag hun toekomst negatief kan beïnvloeden.

Aan de andere kant kan het ook zo zijn dat jongeren die minder delinquent gedrag vertonen, meer bezig zijn met het plannen van hun toekomst. Er kunnen echter geen uitspraken worden gedaan wat betreft de causaliteit. Aangezien er sprake is van een lage correlatie, moet dit met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Tevens is sprake van een matige positieve correlatie tussen de aspecten Middelengebruik en Delinquent gedrag. Dit houdt in dat jongeren die delinquent gedrag vertonen, vaak ook een hogere score op middelengebruik laten zien. Dit lijkt een bevestiging te zijn van de stelling dat verschillende vormen van risicogedrag met elkaar samenhangen; wanneer een jongere een bepaalde vorm van risicogedrag vertoont, is de kans groot dat dit gepaard gaat met andere vormen van risicogedrag.

*Hypothese 3: De aspecten van toekomstoriëntatie zijn positief gerelateerd aan zelfwaardering*

Deze hypothese wordt aangenomen, aangezien uit de gegevens blijkt dat er een matige positieve correlatie bestaat tussen zowel Planning als Evaluatie met betrekking tot het aspect Globale Zelfwaardering. Dit kan inhouden dat wanneer jongeren meer bezig zijn met het plannen of evalueren van de toekomst, hun globale zelfwaardering daardoor hoger is. Ook kan het zijn dat jongeren die een hogere zelfwaardering hebben, hierdoor juist meer bezig zijn met het plannen en evalueren van de toekomst. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat wanneer jongeren een hogere zelfwaardering hebben, zij gemotiveerder zijn om plannen te maken voor de toekomst en deze te evalueren. Er kunnen echter geen uitspraken gedaan worden over de causaliteit.

*Hypothese 4: De aspecten van toekomstoriëntatie zijn positief gerelateerd aan schoolbeleving.*

Deze hypothese wordt gedeeltelijk verworpen, aangezien er geen correlatie wordt gevonden tussen de aspecten Evaluatie en Motivatie voor school.

Het aspect Planning laat een redelijk hoge positieve correlatie zien met het aspect Motivatie. Dit zou kunnen betekenen dat wanneer jongeren meer bezig zijn met de planning van hun toekomst, zij meer gemotiveerd zijn voor school.

Zowel de aspecten Planning als Evaluatie laten een matige positieve correlatie zien met het aspect Welbevinden. Dit zou erop kunnen wijzen dat jongeren die meer bezig zijn met hun toekomst, zich goed voelen wat betreft school. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat wanneer de jongeren meer hun best doen voor school omdat zij hun doelen willen bereiken, zij ook meer zullen bereiken zoals het behalen van goede cijfers. Hierdoor zullen ze zich goed voelen wat betreft school.

Planning en Evaluatie laten respectievelijk een lage en matige positieve correlatie zien met het aspect Zelfconcept. Dit wil zeggen dat wanneer jongeren meer zelfvertrouwen hebben, zij ook meer met hun toekomst bezig zullen zijn.

#### **9.5 Onderzoeksvraag 4**

*Zijn er bij jongeren op Curaçao, Bonaire, St. Maarten, St. Eustatius en Saba sekseverschillen met betrekking tot toekomstoriëntatie?*

*Hypothese 5: Meisjes houden zich over het algemeen meer bezig met de planning van hun toekomst dan jongens.*

Deze hypothese wordt aangenomen, omdat uit de gegevens blijkt dat meisjes hoger scoren op het aspect Planning dan jongens. Dit komt overeen met de gevonden resultaten uit het onderzoek van Emmen (2003). De meisjes geven, net als de jongens, duidelijk aan dat ze ook een baan willen zoeken na hun opleiding, carrière willen maken en veel geld willen verdienen.

Wat betreft het aspect Evaluatie zijn er geen verschillen waargenomen tussen jongens en meisjes.

## 9.6 Sociale wenselijkheid

*Hypothese 6: Sociale wenselijkheid is negatief gerelateerd aan het rapporteren van risicogedrag.*

Deze hypothese wordt aangenomen, aangezien sociale wenselijkheid een lage negatieve correlatie laat zien met de twee aspecten van risicogedrag. Wanneer de jongeren hoger scoren op sociale wenselijkheid, geven zij aan minder delinquent gedrag en middelengebruik te vertonen. Over het algemeen wordt risicogedrag niet geaccepteerd door de maatschappij, waardoor jongeren die sociaal wenselijk over willen komen, dit minder snel zullen rapporteren. Het is echter moeilijk na te gaan of dat bij dit onderzoek ook het geval is, gezien de lage correlatie. Jongeren kunnen angst hebben dat de onderzoeksresultaten naar buiten zullen komen, ook al werd bij de instructie aangegeven dat met de gegevens strikt vertrouwelijk zal worden omgegaan.

## 9.7 Kritische kanttekeningen

### Taalproblemen

Het is gebleken dat de taal een probleem was voor sommige jongeren. Bij HAVO/VWO-scholen speelde dit in mindere mate een rol dan bij VSBO-scholen, aangezien er op deze scholen meer nadruk lijkt te liggen op het Nederlands. Het is duidelijk geworden dat vele jongeren van het VSBO geen van beide talen voor de volle 100% beheersten. Om dit probleem grotendeels te onderdrukken zijn de vragenlijsten in drie talen vertaald (Nederlands, Papiaments en Engels), waarbij de jongere de keuze had om de taal te kiezen die hij/zij het beste beheerste. Daarnaast is ervoor gezorgd dat er altijd iemand aanwezig was om eventuele vragen te beantwoorden. Het kan toch zo zijn dat de kinderen een vraag niet begrepen, maar deze toch hebben ingevuld zonder hierbij om hulp te vragen. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de antwoorden een vertekend beeld weergeven van de werkelijkheid.

### Problemen met concentreren

Tijdens het invullen van de vragenlijsten gaven de jongeren vaak aan dat ze deze te lang vonden. Voornamelijk bij de laatste lijsten hadden ze moeite met concentreren of gingen ze zich vervelen. Dit zou er voor kunnen zorgen dat de laatste vragenlijsten minder betrouwbaar werden ingevuld. Er was daarom besloten om de lijsten die het meest belangrijk zijn voor het onderzoek als eerste af te nemen.

### Het weglaten van vragen

In dit onderzoek is ervoor gekozen om vragen weg te laten uit vragenlijsten, vooral uit de risicovragenlijst, omdat ze op Curaçao niet van toepassing zouden zijn. Het zou zo kunnen zijn dat, door gebrek aan informatie over standaarden op Curaçao, St. Maarten, St. Eustatius, Saba en Bonaire, er nog vragen in zitten die de jongeren niet op de juiste manier konden beantwoorden.

### Sociale wenselijkheid

Op de risicovragenlijst zijn, zij het in beperkte mate, ook sociaal wenselijke antwoorden gegeven. Het zou zo kunnen zijn dat de jongeren bang zijn dat hun antwoorden toch bekend worden gemaakt, ondanks dat verteld was dat de anonimiteit gewaarborgd zou zijn. Het andere uiterste kon ook voorkomen, namelijk dat er bij deze vragenlijst grote (onwerkelijke) aantallen in werden gevuld om stoer te doen of op te scheppen.

### Individueel werken

Het was de bedoeling dat de jongeren de vragenlijsten individueel invulden. Er is getracht dit zoveel mogelijk te realiseren, maar dit bleek in enkele gevallen wat lastig te zijn door de grote groepen. Er wordt echter vanuit gegaan dat de vragenlijsten grotendeels door de jongere zelfstandig zijn ingevuld.

## 9.8 Suggesties voor vervolgonderzoek

Bij een volgend onderzoek is het aan te raden om de lengte van de vragenlijsten te herzien. Voor sommige jongeren was het namelijk moeilijk om zich zo'n lange tijd te concentreren. Het was moeilijk na te gaan of de laatste vragenlijsten nauwkeurig zijn ingevuld, maar wanneer dit niet zo was, kan dit gevolgen hebben voor de onderzoeksresultaten.

De sociale wenselijkheid is in dit onderzoek wel meegenomen; echter alleen de samenhang tussen sociale wenselijkheid en de vragenlijst risicogedrag. Het zou een idee kunnen zijn om dit onderwerp in een vervolgonderzoek dieper uit te werken, om hier een beter beeld van te krijgen.

Bij een vervolg zouden andere relevante variabelen opgenomen kunnen worden. Hierbij kan men denken aan: schoolresultaten, thuissituatie en arbeidsmarkt.

Tenslotte zou in een toekomstig onderzoek nagegaan kunnen worden hoe de causaliteit is van de gevonden relaties tussen toekomstoriëntatie, schoolbeleving, zelfbeeld en risicogedrag. Op deze manier kan er meer gezegd worden over de richting van de samenhang.



## Literatuur

- Amerongen, B. van (1985). *Drugs en drank: informatie over gebruik en misbruik*. Haarlem: Becht.
- Angenent, H. (1989). *Kleine criminaliteit : een beschrijving van veel voorkomende vormen van criminaliteit*. Meppel: Boom.
- Angenent, H. (1991). *Achtergronden van jeugdcriminaliteit*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bogt, T. ter, Dorsselaer, S. van, Vollebergh, W. (2003). *Psychische gezondheid, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Brugman, E. (1995). *Jeugd en seks 95: resultaten van het nationale scholierenonderzoek*. Utrecht: SWP.
- CBS census (2001). [CD-ROM]. Curaçao: Uitgeverij CBS.
- Emmen, J. (2003). *Onderzoek naar het verschil in toekomstoriëntatie tussen Turkse, Marokkaanse en Nederlandse jongeren en naar de relatie met schoolzelfbeeld en motivatie voor school*. Doctoraalscriptie Kinder- en Jeugdpsychologie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Evers, A., van Vliet-Mulder, J.C. & Groot, C.J. (2000). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland*. Zaandijk: Heijnis.
- Feij, J.A. (1978). *Temperament: Onderzoek naar de betekenis van extraversie, emotionaliteit, impulsiviteit en spanningsbehoeften*. Proefschrift Sociale Wetenschappen. Amsterdam: Academische Pers.
- Frijns, S. (1992). *Een stage bij de Stichting Jeugdhulp Maastricht*. Stageverslag Kinder- en Jeugdpsychologie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Geffen, C.van & Gumbs, T. (2005). *Relatie tussen risicogedrag en persoonlijkheidseigenschappen bij Antilliaanse jongeren op Curaçao*. Doctoraalscriptie Kinder- en Jeugdpsychologie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Goossens, M. & Rooij S. de (1993). *Later als ik zelfstandig ben*. Doctoraalscriptie Kinder- en Jeugdpsychologie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Heijkants, A.A.H. & Snijder, B. (1999). *Risicogedrag van jongeren en persoonlijkheid*. Doctoraalscriptie Kinder- en Jeugdpsychologie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

- Junger, M. (1998). *Daders, slachtoffers en andere tegenslag : samenhang tussen ongewenste uitkomsten*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Laan, P.H. van der (1997). Jeugdcriminaliteit en het gezin. Ouders en problematisch gedrag van kinderen. In J.R.M. Gerris (Red), *Jongerenproblematiek: Hulpverlening en gezinsonderzoek* (pp. 7-17). Assen: Van Gorcum.
- Lens, W. (1993). *Studiemotivatie : theorie voor de praktijk op school en thuis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Linden, F.J. van der & Roeders, P.J.B. (1983). *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Luijpers, E.T.H. (2001). *Risicogedrag van adolescenten 2 : prevalentie, persistentie en samenhang*. Assen: Van Gorcum.
- Meeus, W. (1993). *Jongeren in Nederland : een nationaal survey naar de ontwikkeling in de adolescentie en naar intergenerationele overdracht*. Amersfoort: Academische Uitgeverij Amersfoort.
- Meij, S. van ter, Heuvel, M. van den, & Feltzer, M.J.A. (1997). *Risicovol gedrag van jongeren in de kleinere gemeenten van Noord-Brabant. Vooronderzoek*. Tilburg: Universiteit van Tilburg (Vakgroep Vrijtijds wetenschappen/Wetenschapswinkel).
- Melissen, D.A.H.C. & Teirlinck, D.J.A. (2004). *Risicogedrag en Persoonlijkheid & Toekomstoriëntatie*. Doctoraalscriptie Kinder- en Jeugdpsychologie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Meulen, M. van der (1993). Zelfbeeld en psychisch functioneren. *Kind en Adolescent*, 3, 115-126.
- Neuwahl, N.M.E. & Groen- de Jong, C. (1992). Dutch revision of Harter's Selfperception Profile for adolescents. In T.J. Plomp, J.M. Pieters & A. Fetens (Eds.), *European educational research, nr. 1*. Enschede: Twente University Press.
- Nurmi, J.E. (1989). Planning, motivation and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 64-71.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11, 1-59.
- Nuttin, J. (1985). *Future time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Leuven: Leuven University Press.

- Peetsma, T.T.D. (1991). *Toekomst als motor? Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut.
- Ploeg, J.D. van & Scholte, E.M. (1990). *Lastposten of slachtoffers van de samenleving?* Rotterdam: Lemniscaat.
- Smits, J.A.E. & Vorst, H. (1982). *De schoolvragenlijst*. Nijmegen: Berkhout.
- Snijder, A. (2003). Jong en crimineel. *Algemeen Dagblad Caribbean*, nummer 10, pagina 7.
- Vedder, P. (1995). *Antilliaanse kinderen : taal, opvoeding en onderwijs op de Antillen en in Nederland*. Utrecht: Van Arkel.
- Veendrick, L. (1995). De toekomstoriëntatie van jongeren. *Jeugd & Samenleving*, 4, 213-222.
- Veerman, J.W. & Swennenhuis, P.B. (1997). Nederlandstalige Harterschalen voor het vaststellen van het zelfconcept van kinderen en adolescenten. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 36, 15-29.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking : beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale: Erlbaum.

## **Bijlagen**

**Bijlage 1:** Brief aan directie middelbare scholen

**Bijlage 2:** Pakket vragenlijsten Nederlands

**Bijlage 3:** Pakket vragenlijsten Papiaments

**Bijlage 4:** Pakket vragenlijsten Engels