

PEDAGOGIEK

www.pedagogiek-online.nl

Uitgave: Amsterdam University Press

## Ouderbetrokkenheid van ouders met een kind in het eerste jaar vmbo

*Opvattingen van ouders aan het begin en aan het einde van het schooljaar over hun rol, gevoel van competentie, verwachtingen en gedrag*

Karin Hoogeveen en Janneke Schilder

PED 12 (3): 289–306

DOI: 10.5117/PED2016.3.HOOG

### Abstract

*Parental involvement in the first year of secondary education. Parent beliefs on their roles, expectations, efficacy, wishes and behavior at the start and at the end of the school year*

When schools want to strengthen parental involvement it is important to know more about the aspects influencing this. The current study explores whether the views, efficacy, wishes and expectations from parents can affect parental involvement. Understanding the decision of parents whether or not to become involved in the learning of their child and school is essential for schools in developing and improving their policies with regard to parental involvement. The ultimate goal is to strengthen educational success in students. The current study measured the parental role construction, efficacy, time and energy, the perception of invitations, and parental involvement at the beginning of the first year in secondary school ( $N = 201$ ) and in the end of that school year ( $N = 52$ ). The questionnaire was largely based on the empirically tested model by Hoover-Dempsey (2005). It is expected that whether or not parents decide to play an active role in the education of their child (both at home and at school) is related to the perceived role of parents, and the extent to which they score high on efficacy. Available time and energy is seen as a mediating variable. Items from the scales used by Hoover-Dempsey were translated into Dutch and were found to be reliable and usable to measure the constructs in the Dutch context. Perceived role and the degree to which parents consider themselves competent were positively related to parental involvement. Parents who were more likely to help their child with education were more involved in school, an important predictor of

school success. The extent to which parents thought it was important to cooperate with the school was also positively related to parental involvement. The intermediating role of available time and energy of parents, as suggested in the model of Hoover-Dempsey, was not found in the current study.

**Keywords:** parental involvement, secondary education, school influences, parents' role beliefs, efficacy

## Inleiding en theoretische achtergrond

Het algemene doel van het onderzoek luidt: inzicht verkrijgen in de motivatie van ouders om al dan niet betrokken te zijn bij het leren en de school van hun kind. De achterliggende gedachte is dat dit inzicht handvatten biedt voor het ouderbeleid van een school. Voor scholen is het belangrijk te weten op welke wijze zij ouders kunnen motiveren om (meer) betrokken te zijn bij het leren van hun kind, want meer betrokkenheid leidt tot groter schoolsucces van het kind (Jeynes, 2007).

Een gemeente in het zuiden van het land wil graag een doorgaande lijn in ouderbetrokkenheid realiseren. Het gaat om ouders in het algemeen, maar de nadruk ligt op laaggeletterde en laagopgeleide ouders. Voor voorscholen en basisscholen is er gemeentelijk beleid, maar dat ontbreekt nog voor het voortgezet onderwijs. Het voortgezet onderwijs in deze gemeente ziet het belang van educatief partnerschap, waarbij school en ouders gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het leren en de ontwikkeling van het kind, zo blijkt uit telefonische interviews. Het is echter, anders dan in het basisonderwijs, minder eenvoudig om een band met ouders op te bouwen. Er is minder vanzelfsprekend contact tussen school en ouders en de scholen in het voortgezet onderwijs zijn veel groter – en vaak onpersoonlijker – dan de basisscholen. Op één van de scholen is daarom een onderzoek gestart. Het gaat om een scholengemeenschap voor vmbo en mavo met ruim 1000 leerlingen en 150 personeelsleden. De scholengemeenschap biedt alle leerwegen aan (basis/kader/gemengde/theoretische) en de sectoren economie, techniek, zorg & welzijn.

De school organiseert de gebruikelijke ouderactiviteiten, zoals algemene voorlichtingsavonden en rapportbesprekingen, heeft mentoren die het aanspreekpunt vormen voor ouders en gebruikt Magister voor inzicht in de vorderingen. Magister is een online programma voor leerlingenadministratie. Zowel ouders/verzorgers als leerlingen krijgen een account. Ouders/verzorgers kunnen meekijken met hun kind en het zo nodig begeleiden.

Leerlingen gebruiken hun account voor de ELO (Elektronische Leer Omgeving) en kunnen er huiswerk, studiewijzers en digitaal lesmateriaal vinden. Voorts kent de scholengemeenschap een website en een nieuwsbrief, een ouderraad en een MR.

De vraag bij aanvang van het project was: hoe kun je ervoor zorgen dat alle ouders zich betrokken voelen bij school en bij het leren van hun kind? In een pilot zijn activiteiten uitgevoerd om de band met ouders te verstevigen. Er is een extra laagdrempelige ouderavond voor aankomende brugklasouders georganiseerd in het jaar voorafgaand aan de brugklas, specifiek voor twee scholen met veel laagopgeleide ouders. De algemene ouderavond aan het begin van het schooljaar is kritisch geëvalueerd en daarna aangepast. Ook worden huisbezoeken overwogen voor leerlingen in vmbo-basisberoepsgericht en extra instructie voor de mentoren. Die laatste twee activiteiten zijn nog niet in het schooljaar 2015-2016 uitgevoerd. Er is wel gepolst hoe ouders tegenover een huisbezoek staan.

Om zicht te krijgen op de opvattingen van ouders met een kind in een vmbo-brugklas is aan het begin van het schooljaar een survey uitgevoerd. Aan het einde van het brugklasjaar is deze herhaald, zodat verschillen in opvattingen aan begin en eind van het jaar en de tevredenheid van ouders over het contact met school en de mentor gemeten konden worden. Voor de activiteiten die ouders uitvoeren in relatie tot het leren van hun kind en de school gaat het om een vergelijking tussen groep acht en het eerste jaar in het voortgezet onderwijs. De enquête was anoniem, maar respondenten is om een aantal gegevens gevraagd, zodat de begin- en eindmeting per respondent met elkaar vergeleken konden worden. Op die manier ontstaat zicht op veranderingen in rolopvattingen, in de mate waarin ouders zich competent voelen en de mate waarin ouders betrokken zijn bij het leren van hun kind en bij school.

Het concept ouderbetrokkenheid kent vele aspecten en er zijn veel definities in omloop. Wij hanteren in het onderzoek de indeling van Epstein (2001). Zij benadrukt dat het gunstig is voor de ontwikkeling van het kind wanneer gezin, school en gemeenschap elkaar aanvullen en overlappen. De twee soorten ouderbetrokkenheid die veel effect hebben op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen zijn: 1) Parenting: de voorwaardenscheppende rol van ouders, 2) Learning at home: het ondersteunen van de kinderen bij het schoolwerk thuis. Sommige onderzoekers hanteren voor deze vormen van ouderbetrokkenheid de term thuisbetrokkenheid (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013).

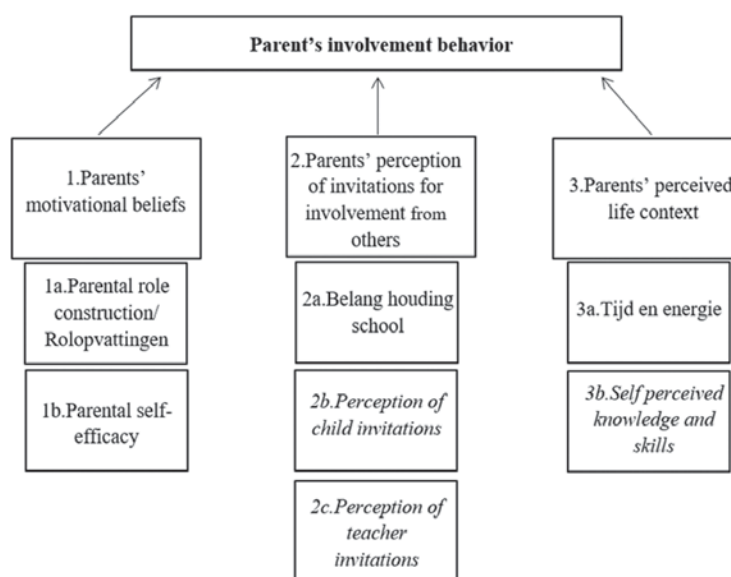
Het vertrouwen dat ouders hebben in de mogelijkheden van hun kind is

heel invloedrijk (Desforges & Abouchaar, 2003). Thuis praten over school leidt tot minder spijbelen en schooluitval (Jeynes, 2007). Ook het zorgen voor een leeromgeving hoort bij effectieve vormen van ouderbetrokkenheid, zoals bezoek aan de bibliotheek (Hill & Tyson, 2009). Bovendien profiteren leerlingen uit lagere sociale milieus daar het meest van (Bakker et al., 2013; Desforges & Abouchaar, 2003; Lusse, 2013).

Hoe betrokken ouders zijn en of ze deze betrokkenheid thuis en/of op school laten zien, is mede afhankelijk van factoren zoals de sociaal-economische status, het opleidingsniveau en de geestelijke gezondheid van de moeder, armoede en alleenstaand ouderschap. Een niet-Nederlandstalige achtergrond blijkt van minder belang (Desforges & Abouchaar, 2003; Lusse, 2013). Opleidingsniveau is van invloed, want de drempel naar school is hoger voor ouders met een lagere sociaal-economische status en een lager opleidingsniveau (Desforges & Abouchaar, 2003). Laagopgeleide ouders – allochtoon en autochtoon – ervaren de communicatie nogal eens als eenrichtingsverkeer, waarbij de school weinig interesse toont in hun opvattingen en wensen (Lusse, 2013). Ouders die zich afgewezen voelen door school trekken zich terug (Lusse, 2013). Ook blijken de reële mogelijkheden voor ouders met een lage opleiding om hun kind te ondersteunen minder groot (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Het is dus niet zozeer de lage opleiding of sociaal-economische status op zich die verschillen tussen ouders in betrokkenheid verklaart, maar de omstandigheden. De betreffende ouders hebben een minder flexibele baan, beschikken over minder schoolse kennis en vaardigheden en hebben minder middelen voor professionele ondersteuning, zoals huiswerkbegeleiding. Dat lijkt een ongunstig effect te hebben op de schoolloopbaan van kinderen (Hoover-Dempsey et al., 2005). Ook een gebrek aan gevoel van competentie kan bij laagopgeleide ouders tot minder onderwijsondersteunend gedrag leiden (Elfers, 2011). Een lage sociaal-economische achtergrond hoeft dus niet automatisch te leiden tot minder ouderbetrokkenheid en dus tot minder schoolsucces. Laagopgeleide of laagtaalvaardige ouders beschikken wellicht niet altijd over de inhoudelijke vakkennis om hun kind te begeleiden bij het huiswerk, maar de morele en emotionele ondersteuning speelt een belangrijker rol en de eigen opleiding van de ouders is daarbij van ondergeschikt belang (Desforges & Abouchaar, 2003).

Hoover-Dempsey en Sandler (1997) ontwikkelden een theoretisch model voor ouderbetrokkenheid. Tussen 2001 en 2004 is het model in vier studies empirisch getoetst en bijgesteld (Hoover-Dempsey, 2005). Zij onderscheiden een veelheid aan factoren die een rol spelen bij de motivatie van ouders om al dan niet betrokken te zijn bij het leren van hun kind en

bij school en komen tot de conclusie dat de rolopvatting van ouders de sterkste voorspeller is voor ouderbetrokkenheid. Wij hebben factoren en variabelen uit het model geselecteerd op basis van relevantie voor het onderzoek in het vmbo en de uitkomsten van de empirische toetsing van het model. Omdat we alleen ouders ondervragen, zijn de vragen aan docenten en leerlingen buiten beschouwing gelaten. De factoren staan weergegeven in Figuur 1 en bespreken we hieronder.



*Figuur 1*

‘Parental involvement behaviour’ hebben we als volgt geoperationaliseerd: de mate waarin ouders zeggen activiteiten te ondernemen die van belang zijn voor het leren van hun kind. De activiteiten zijn ontleend aan het model van Hoover-Dempsey (1997, 2005).

Een eerste factor die van invloed is op deze ouderbetrokkenheid betreft de rolopvattingen van ouders (1a): de overtuigingen die ouders hebben over wat zij zouden moeten doen in relatie tot het leren van hun kind (Hoover-Dempsey et al., 2005). Als ouders van mening zijn dat zij een actieve rol moeten spelen, heeft dat een positieve invloed op de activiteiten die zij in dit opzicht ondernemen. Hoover-Dempsey (2005) onderscheidt drie oriëntaties: ‘parent-focused’, ‘school-focused’ en ‘partnership-focused’. In het laatste geval is er sprake van educatief partnerschap. Een tweede factor is ‘sense of efficacy’ (1b): de overtuiging van ouders dat zij het

vermogen hebben om een verschil te maken voor hun kind. Het gaat om het gevoel van competentie bij ouders voor het bieden van hulp en ondersteuning aan hun kind. Hoe groter het gevoel van competentie, hoe hoger de ouderbetrokkenheid. Een derde factor is de mate waarin ouders zich uitgenodigd voelen door de school (2a). In het model is dit onderscheiden in: uitnodiging door school, leraar en kind. Als de ouders een uitnodigende houding van de school ervaren en het gevoel hebben dat hun betrokkenheid als normaal wordt gezien en gewenst is, zullen zij eerder geneigd zijn om betrokken te zijn (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). De beschikbare tijd en energie van ouders vormen eveneens een belangrijke factor (3a). Bij de empirische toetsing van het model door Hoover-Dempsey bleek dit vooral een intermediaire variabele te zijn die invloed uitoefent op de mate waarin ouders datgene wat zij belangrijk vinden, kunnen waarmaken (Hoover-Dempsey, 2005).

Op basis van het model formuleren we de volgende onderzoeksvragen:

- 1 *In hoeverre zijn onderdelen uit het model van Hoover-Dempsey toepasbaar in een Nederlandse schoolsituatie?*
- 2 *In hoeverre is er een verband tussen door ouders gepercipieerd gedrag op het gebied van ouderbetrokkenheid met (1) rolopvattingen, (2) de mate waarin ouders zichzelf competent voelen, (3) tijd en energie en (4) de perceptie van de houding van de school?*
- 3 *In welke mate is er een verschuiving in gepercipieerd gedrag op het gebied van ouderbetrokkenheid waar te nemen tussen groep acht en de brugklas?*
- 4 *Indien er een verschuiving is: in hoeverre spelen rolopvattingen, de mate waarin ouders zichzelf competent voelen, hun beschikbare tijd en energie en hun perceptie van de houding van de school hierbij een rol?*

Bij alle variabelen wordt gecontroleerd voor opleidingsniveau van de ouders, de richting die het kind volgt, het geslacht van de ouder en de variabele 'bij aanvang van het schooljaar al dan niet een kind in het voortgezet onderwijs'.

## Methode

De eerste fase van het onderzoek was oriënterend. De website van de school werd bekeken, de Schoolgids gelezen en er werd gesproken met relevante medewerkers van de school, waaronder de directeur onderbouw en de directeur bovenbouw. Een onderzoeker was aanwezig bij de ouder-

avond voor aanstaande brugklasleerlingen en hun ouders van twee basisscholen en heeft ook de ouderavond aan het begin van het schooljaar bezocht, zowel het algemene plenaire deel als het onderdeel in de klas met mentoren. Tijdens beide ouderavonden werd met ouders van (aanstaande) brugklasleerlingen gesproken.

In samenspraak met de school is een vragenlijst geconstrueerd die uit een groot aantal items bestaat waarin wensen, verwachtingen en behoeften van ouders centraal staan. Een aantal vragen had tot doel om in kaart te brengen welke aspecten samenhangen met de beslissing van ouders om al dan niet nauw betrokken te zijn bij de school en het leren van hun kind. Deze zijn alle ontleend aan het model van Hoover-Dempsey en Sandler (1997, 2005). We hebben gekozen voor de constructen: 'parental involvement behaviour', 'parental role construction', 'parental self-efficacy', 'perceptions of general school invitations' en 'self perceived time and energy'.

'Parental involvement behaviour' hebben we vertaald als *ouderbetrokkenheid*. We gebruiken de items die zijn ondergebracht in de 'home-based activities scale', omdat uit literatuur blijkt dat het onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis er het meest toe doet. Concreet gaat het om: controleren van de agenda, controleren van huiswerk, helpen met huiswerk, helpen bij een toets, helpen bij gebruik van de computer, praten over school, praten over de toekomst en naar de bibliotheek gaan (dit laatste item is per abuis niet opgenomen in de vervolgmeting). We vroegen ouders in de beginmeting aan te geven hoe vaak ze de activiteiten uitvoerden in groep acht. Aan het einde van het brugklasjaar vroegen we hoe vaak de ouders de activiteiten ondernamen in het brugklasjaar. De vier mechanismen voor beïnvloeding van de schoolcarrière zijn: rolmodel, bemoediging, beloning en instructie. Deze zijn impliciet in de items terug te zien. Overigens blijkt huiswerkbegeleiding niet zonder meer gunstig voor de schoolontwikkeling. De manier waarop ouders dit doen, maakt verschil, waarbij een ondersteunende en bemoedigende houding belangrijk is (Bakker et al., 2013).

'Parental role construction' hebben we vertaald als *rolopvatting*. In deze schaal zijn tien items opgenomen die elke keer starten met: 'Ik vind het mijn verantwoordelijkheid om...' gevolgd door een concrete activiteit, zoals: mijn kind met huiswerk helpen, de besluiten van de docent te steunen, vrijwilligerswerk op school te doen. We hebben negen van de tien items overgenomen en er één aan toegevoegd. Het item dat is weggelaten, vonden we te algemeen ('.. make the school better'). Het item dat is toegevoegd heeft te maken met de focus van het onderzoek op laaggeletterde ouders ('... mijn kind te stimuleren om boeken te lezen').

Om te kunnen bepalen welke oriëntatie ouders hebben ten opzichte van de school (parent-focused, school-focused, partnership-focused), hebben we zelf een schaal 'Parental orientation' ofwel *oriëntatie* geconstrueerd. Deze bevat stellingen over de taakverdeling tussen school en ouders, zoals bijvoorbeeld: 'De school moet zich niet bemoeien met hoe ik mijn kind opvoed' en 'Het leren van mijn kind is een zaak van de school'.

'Parental self-efficacy' is vertaald als *gevoel van competentie*. Hoover-Dempsey onderscheidt zeven items, waarvan wij er, ter wille van de invul-last, drie hebben geselecteerd. We hebben gekozen voor de items met een positieve formulering, zoals 'Ik weet hoe ik mijn kind kan helpen met leren'.

'Perceptions of general school invitations', de mate waarin ouders zich uitgenodigd voelen door de school, noemen we *belang houding school*. Om de invultijd niet te lang te maken voor ouders, hebben we ervoor gekozen om deze schaal niet in zijn geheel op te nemen, maar om een viertal vragen te stellen over het belang dat ouders hechten aan de houding van de school. Een voorbeeld is: 'De school houdt rekening met mijn wensen en behoeften'. In de nameting is geïnformeerd in hoeverre ouders vinden dat de school hieraan ook feitelijk tegemoetgekomen is. Ook is geïnformeerd naar de mate van tevredenheid over een drietal aspecten: algemene informatie, informatie over hun kind en het contact met de school.

'Self perceived time and energy' hebben we vertaald als *tijd en energie*. Van de zes items in de Hoover-Dempsey schaal hebben we er vijf overgenomen. Een voorbeeld is: 'Ik heb tijd en energie om met de mentor te praten'.

Ook hebben we aan het begin van het schooljaar gevraagd naar de *plannen* van ouders als het gaat om activiteiten op school (ouderavonden, mentorgesprekken, voorlichting op school over het eigen beroep, in de ouderraad, op school helpen) en aan het einde geïnformeerd hoe vaak ze deze activiteiten hebben ondernomen. Deze items vormen geen schaal. We hebben per item en per respondent vergeleken wat er is ingevuld aan het begin en aan het einde van het schooljaar.

We hanteerden een vijfpunts Likert schaal, met 1 helemaal mee eens en 5 helemaal mee oneens. Bij de items onder ouderbetrokkenheid vroegen we naar de frequentie: elke dag, een keer per week, een keer per maand, een enkele keer en niet van toepassing. Bij de analyses zijn de antwoord-categorieën omgezet, zodat 'hoog' betekent dat het vaak voorkomt, dan wel dat ouders het er zeer mee eens zijn.

De vragenlijst is door de scholengemeenschap aan het begin en aan het einde van het schooljaar 2015-2016 uitgezet onder alle ouders met een kind



in het eerste jaar (263) om wensen, behoeften en verwachtingen te peilen. Ouders kregen een link waarmee zij konden inloggen en de digitale vragenlijst konden invullen. Deze link was niet uniek per ouder, dus is in de vragenlijst om een aantal gegevens gevraagd aan de hand waarvan de beide vragenlijsten achteraf aan elkaar gekoppeld konden worden.

In de voormeting hebben 201 ouders de vragenlijsten ingevuld, een respons van 76%. Deze data zijn gebruikt om de voorspellers van ouderbetrokkenheid te analyseren en de schalen van het gebruikte model van Hoover-Dempsey te toetsen. Alle voorspellers zijn in het eerste meetmoment opgenomen. Voor karakteristieken van de ouders die deelnamen aan de voormeting, zie Tabel 1.

De nameting is opnieuw naar alle ouders verstuurd, maar kende een veel lagere respons, namelijk 32% (83 ouders). Hiervoor zijn twee redenen aan te wijzen. De link naar de vragenlijst is door de school in de laatste week voor de zomervakantie verstuurd en de school had kort daarvoor een andere oudertevredenheidsenquête aan alle ouders verzonden. De ingevulde vragenlijsten van de nameting bleken in 31 gevallen niet gekoppeld te kunnen worden aan de voormeting. Hiervoor zijn verschillende redenen: niet alle ouders die een nameting invulden, hadden ook aan de voormeting deelgenomen; de ouders hebben de identificatiegegevens niet twee maal identiek ingevuld of de beide vragenlijsten zijn niet door dezelfde persoon ingevuld (moeder, vader, verzorger). Van 52 ouders die de nameting invulden, konden wel verschillen tussen voor- en nameting worden geanalyseerd. Voor karakteristieken van de ouders die deelnamen aan de voor- en nameting, zie Tabel 2.

Van de 201 ouders die de voormeting hebben ingevuld, zijn er dus 149 ouders die ofwel niet deel hebben genomen bij de nameting ofwel niet gekoppeld konden worden aan data van de nameting. Vanwege deze grote uitval is gekeken naar mogelijke selectie-effecten op de variabelen aan de hand van Chi square testen. Er bleek geen verschil te zijn tussen de 149 'uitvallers' en de 52 participanten waarvan de data gekoppeld konden worden aan het opleidingsniveau van de ouders, aan 'al dan niet het eerste kind op de middelbare school' of aan het geslacht en de schoolrichting van het kind. Het enige selectie-effect dat werd gevonden, is het verschil tussen vaders en moeders ( $p < .005$ ). In verhouding namen aan de nameting minder vaders deel (zie ook Tabel 1).

**Tabel 1** Beschrijving van de kenmerken van de respondenten voor de voormeting ( $N = 201$ ) en de nameting ( $N = 52$ )

Kenmerk		Voormeting % ( $N$ )	Nameting % ( $N$ )
Geslacht kind	Jongen	50.7 (102)	53.8 (28)
	Meisje	49.3 (99)	46.2 (24)
Richting VO kind	Basis	32.0 (64)	26.9 (14)
	Kader	39.0 (78)	34.6 (18)
	Gemengd-theoretisch	29.0 (58)	38.5 (20)
Eerste kind op het VO		48.8 (98)	48.1 (25)
Geslacht opvoeder	Moeder	77.6 (156)	90.4 (47)
	Vader	20.9 (42)	7.7 (4)
	Anders	1.5 (3)	1.9 (1)
Opleiding ouder (laag)	Primair onderwijs	3.1 (6)	2.0 (1)
	Lbo/vmbo beroepsgericht	9.4 (18)	9.8 (5)
	Vmbo g/ Vmbo t	10.5 (20)	9.8 (5)
Opleiding ouder (midden)	Havo	3.7 (7)	2.0 (1)
	Vwo	1.0 (2)	-
	MBO	49.7 (95)	49.0 (25)
Opleiding ouder (hoog)	HBO	21.5 (41)	27.5 (14)
	Universiteit	1.0 (2)	-

Alle analyses zijn uitgevoerd aan de hand van SPSS 20.0 en er werd een significantieniveau van .05 gehanteerd. Ten eerste is van alle gebruikte variabelen de betrouwbaarheid bekeken. Alle variabelen waren voldoende tot goed betrouwbaar (zie Tabel 6). Uitzonderingen waren de schaal oriëntatie en plannen (respectievelijk  $\alpha = .27$  en  $\alpha = .54$ ). Om deze reden is besloten deze variabelen niet verder mee te nemen in de analyses. Verkennde analyses zoals correlaties en beschrijvende statistiek zijn uitgevoerd en weergegeven bij de resultaten om een beschrijvend beeld te verkrijgen van de ouderbetrokkenheid.

## Resultaten

Op basis van de beschrijvende analyses op itemniveau is gekeken naar de voornemens van ouders en het gepercipieerde gedrag. Van de ouders die gepland hebben om naar alle ouderavonden te gaan en een persoonlijk gesprek te voeren met de mentor, geven respectievelijk een groot deel en allen aan dit voornemen waargemaakt te hebben (zie Tabel 2).

**Tabel 2** Voornemens gevraagd in de voormeting uitgezet tegen hoeveel participanten hun voornemen uitvoerden, gemeten in de nameting,  $N = 52$

	Ja % (N)	Uitgevoerd % (N)
Wilt u naar alle ouderavonden gaan?	86.54 (45)	93.33 (42)
Wilt u een persoonlijk gesprek met de mentor?	61.54 (32)	100.00 (32)

Bij roloppvatting zien we dat de ouders zich het meest verantwoordelijk voelen voor de zaken die direct met hun kind te maken hebben en het minst voor algemene schoolgerelateerde zaken, zoals 'klussen voor de school doen'. De hoogste score heeft 'Met mijn kind over de schooldag te praten' (zie Tabel 3).

**Tabel 3** Gemiddelden ( $M$ ) en Standaard Deviaties ( $SD$ ) per item van de schaal roloppvatting (1-5) voormeting,  $N = 192$

	$M$	( $SD$ )
Regelmatig met de mentor te overleggen	4.12	(0.81)
Mijn kind te helpen met huiswerk	4.49	(0.77)
Op de hoogte te zijn van wat er speelt op school	4.65	(0.58)
Met andere ouders van de school te praten	3.07	(1.06)
Schoolwerk uit te leggen aan mijn kind	4.01	(1.09)
Klussen voor de school te doen	2.66	(1.17)
Met mijn kind over de schooldag te praten	4.87	(0.40)
Besluiten van de docenten te steunen	3.98	(0.79)
Mijn kind te stimuleren om boeken te lezen	4.54	(0.61)

Wanneer we de mate waarin ouders betrokken zijn bij het leren van hun kind aan het einde van het brugklasjaar vergelijken met die in groep acht, zien we voor alle items een afname (Tabel 4). Deze is het sterkst bij hulp bij het gebruik van de computer en het minst bij praten over school. Bij deze items hebben ouders op een vijfpuntsschaal frequenties aangegeven. Hoe hoger de score, hoe vaker het gedrag zich voordeed.

**Tabel 4** Gemiddelden ( $M$ ) en Standaard Deviaties ( $SD$ ) per item van de schaal ouderbetrokkenheid (1-5) in voor- en nameting,  $N = 52$

Item	Voormeting $M$ ( $SD$ )	Nameting $M$ ( $SD$ )
Ik controleerde de schoolagenda van mijn kind	3.40 (1.25)	3.00 (1.80)
Ik controleerde of mijn kind het huiswerk af had	4.33 (0.99)	3.61 (1.54)
Ik hielp mijn kind bij het huiswerk	3.94 (0.98)	3.24 (1.32)
Ik hielp mijn kind bij een toets	3.80 (1.14)	3.31 (1.44)
Ik hielp mijn kind bij het gebruiken van de computer	3.08 (1.37)	1.75 (0.98)

Item	Voormeting <i>M (SD)</i>	Nameting <i>M (SD)</i>
Ik praatte met mijn kind over hoe het op school gaat	4.81 (0.53)	4.78 (0.54)
Ik praatte met mijn kind over wat het later wil gaan doen	2.90 (1.00)	2.76 (0.89)

De gemiddelde scores voor gevoel van competentie liggen vrij hoog en lijken enigszins toe te nemen wanneer we de ouderbetrokkenheid in groep acht vergelijken met die in de brugklas (Tabel 5).

**Tabel 5** Gemiddelden (*M*) en Standaard Deviaties (*SD*) per item van de schaal gevoel van competentie (1-5) in voor- en nameting, *N* = 52

Item	Voormeting <i>M (SD)</i>	Nameting <i>M (SD)</i>
Ik weet hoe ik mijn kind kan helpen om het goed te doen op school	3.81 (0.91)	4.08 (0.90)
Ik weet hoe ik mijn kind kan helpen met leren	3.88 (0.81)	4.16 (0.84)
Ik voel me zeker als ik mijn kind help met school	4.02 (0.92)	4.12 (0.92)

Daarna is nagegaan welke van de gebruikte schalen gerelateerd zijn aan ouderbetrokkenheid. Met andere woorden: wat doet ertoe bij de beslissing van een ouder om activiteiten in het kader van ouderbetrokkenheid uit te voeren? Bij alle analyses is gecontroleerd voor de genoemde covariaten. Er zijn regressieanalyses uitgevoerd om het verband te onderzoeken tussen rolopvatting en ouderbetrokkenheid in de voormeting. Vervolgens werd met behulp van multiële hiërarchische regressie onderzocht of de schaal gevoel van competentie en de schaal tijd en energie een mediërende rol vervullen op het verband tussen rolopvatting en ouderbetrokkenheid, zoals in de studie van Hoover-Dempsey (2005). Controlevariabelen werden in blok 1 toegevoegd, rolopvatting in blok 2 en in het laatste blok werd de mediatievariabele toegevoegd.

Na het analyseren van deze verbanden, is gekeken of er in voor- en nameting een verschil in ouderbetrokkenheid vastgesteld kon worden. Hiervoor werden participanten gekoppeld aan de hand van individuele gegevens (geboortedatum kind, opleiding, richting kind, geslacht ouder). Een *repeated measures* analyse werd uitgevoerd op de participanten die beide vragenlijsten hadden ingevuld (*N* = 52) om na te kunnen gaan of er verschillen waren in ouderbetrokkenheid, gevoel van competentie en beeld van de school. Ook hier werd gecontroleerd voor de covariaten eerste kind in het middelbaar onderwijs, geslacht ouder, opleiding ouder en de richting die het kind volgt op het vmbo.

**Tabel 6** Correlaties en op de diagonaal Cronbach's alpha's voor gebruikte variabelen (N = 146)

	1.	2.	3.	4.	5.
1. rolopvatting	<i>a</i> = .75				
2. ouderbetrokkenheid	.25*	<i>a</i> = .73			
3. belang houding school	.21*	.18*	<i>a</i> = .77		
4. gevoel van competentie	.24*	.20*	.04	<i>a</i> = .70	
5. tijd en energie	.36*	.11	.05	.20*	<i>a</i> = .78

Noot: \**p* < .05

In de hiërarchische lineaire regressie-analyse, uitgevoerd om zicht te krijgen op het verband tussen rolopvatting en ouderbetrokkenheid, voorspelde de covariaten, toegevoegd in blok 1, 4.0 % van de variantie in ouderbetrokkenheid. Geen van de covariaten bleek een significante voorspeller van ouderbetrokkenheid. In de tweede stap voegde rolopvatting 6.3% toe aan de verklaarde variantie in ouderbetrokkenheid. Samen verklaarden rolopvatting en de covariaten 10.3 % van de variantie in ouderbetrokkenheid,  $F(7, 169) = 2.76, p = .010$ . Roloopvatting fungeert daarmee als een significante voorspeller voor ouderbetrokkenheid ( $b = .38, t(176) = 3.44, p = .001$ ). Een hogere rolopvatting bij de ouder houdt verband met een hogere score op ouderbetrokkenheid.

Vervolgens werd gekeken of de variabelen tijd en energie en de variabele gevoel van competentie een mediërende invloed hebben op het verband tussen rolopvatting en ouderbetrokkenheid. Hiervoor werd aan de hierboven beschreven twee blokken in de hiërarchische lineaire regressie een derde blok toegevoegd waarin het effect van beide variabelen werd bekeken.

Voor de variabele tijd en energie bleek er geen significante invloed te zijn van deze variabele in het model. Ook wanneer deze variabele toegevoegd werd in blok 2 als voorspellende variabele, bleek er geen verband te zijn met ouderbetrokkenheid. Mogelijke verklaringen van deze onverwachte uitkomst worden besproken in de discussie.

Ook voor gevoel van competentie werd het verband bekeken met ouderbetrokkenheid door deze variabele ten eerste toe te voegen als mediërende variabele in blok 3. Toevoeging van gevoel van competentie zorgde voor een extra 5.3% verklaarde variantie ( $F\Delta(1, 168) = 10.60, p = .001$ ). Dit verband bleek significant ( $b = .24, t(176) = 3.26, p = .001$ ). Een hogere score op gevoel van competentie houdt verband met een hogere score op ouderbetrokkenheid. Het effect van rolopvatting blijft nagenoeg onveranderd significant na toevoeging van gevoel van competentie ( $b = .30,$

$t(176) = 2.72, p = .007$ ). Er lijkt dus een positief verband te bestaan tussen zowel gevoel van competentie als rolopvatting met ouderbetrokkenheid, maar er blijkt geen sprake te zijn van een mediërende rol van gevoel van competentie.

Om na te gaan of de ouderbetrokkenheid in de brugklas verandert ten opzichte van die in groep acht is een herhaalde meting, GLM, analyse uitgevoerd. De eerder genoemde covariaten werden toegevoegd aan de analyse. Wederom bleek geen van de covariaten van significante invloed op de verandering van ouderbetrokkenheid tussen de voor- en nameting. Ouderbetrokkenheid bleek significant te verschillen tussen beide meetmomenten,  $F(1, 48) = 5.85, p = .020$ . De ouderbetrokkenheid bleek hoger te zijn in de voormeting ( $M = 3.79, SD = 0.68$ ) dan in de nameting ( $M = 3.25, SD = 0.78$ ). De variabele tijd en energie bleek geen significante invloed te hebben op de ouderbetrokkenheid gemeten in de voor- en nameting.

Bovenstaand model werd herhaald voor de variabele belang houding school. Wederom bleek geen van de covariaten van significante invloed op het verband met belang houding school tussen de voor- en nameting. Wel bleek deze variabele significant te verschillen wanneer beide meetmomenten vergeleken worden,  $F(1, 51) = 33.78, p < .001$ . De houding van de school wordt belangrijker gevonden in de voormeting ( $M = 4.12, SD = 0.43$ ) dan de percepties van ouders over de daadwerkelijke houding van de school in de nameting ( $M = 3.57, SD = 0.68$ ). De variabele tijd en energie werd toegevoegd aan het model, maar bleek geen significante invloed te hebben op de verschillen tussen de voor- en nameting.

Ook voor gevoel van competentie werd het verschil bekeken tussen de voor- en de nameting. Voor gevoel van competentie bleek, wederom gecontroleerd voor de covariaten, geen significant verschil te bestaan tussen de voor- en de nameting.

## Discussie

Uit dit onderzoek blijkt dat het deel van het model van Hoover-Dempsey (1997) dat we gebruikt hebben, repliceerbaar is in een Nederlandse setting. Rolopvattingen van ouders en de mate waarin ze zichzelf competent achten, blijken beide een positief verband te hebben met ouderbetrokkenheid, waarbij het verband tussen rolopvatting en ouderbetrokkenheid nog het sterkst is. Een hogere mate van rolopvatting en gevoel van competentie hangen samen met een hogere mate van ouderbetrokkenheid.

Binnen de schaal rolopvatting zien we dat ouders zich het meest verant-

woordelijk voelen voor de zaken die direct met hun kind te maken hebben. Praten over school, volgens onderzoeksliteratuur heel essentieel, is de activiteit die ouders het meest tot hun verantwoordelijkheid rekenen. En zij brengen dat naar eigen zeggen ook in praktijk. Onder de ouderbetrokkenheidsactiviteiten scoort praten met het kind over school het hoogst, zowel in groep acht als in de brugklas. Praten over de toekomst daarentegen komt veel minder voor, terwijl dat in de literatuur ook sterk samenhangt met schoolsucces. Voor de andere activiteiten die onder ouderbetrokkenheid vallen, zien we een afname in frequentie als we groep acht met de brugklas vergelijken. Dat is niet zo verwonderlijk, omdat kinderen in de brugklas waarschijnlijk minder gecontroleerd en geholpen willen worden en meer autonomie willen hebben dan toen zij in groep acht zaten. Een mogelijke verklaring zou ook kunnen zijn dat de leerlingen van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg nauwelijks huiswerk krijgen en de ouders hierbij dan ook niet hoeven te ondersteunen. De leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg krijgen wel huiswerk. Navraag bij de school laat zien dat leerlingen hier over het algemeen weinig problemen mee ervaren. Overigens horen de mentoren wel dat ouders zich soms onzeker voelen over de hulp bij huiswerk. Zij vragen zich af of ze hun kind de leerstof op dezelfde manier kunnen bijbrengen als zij het zelf hebben geleerd. Dat wordt bevestigd in dit onderzoek. Ouders zouden het op prijs stellen om op dit gebied meer ondersteuning te krijgen dan zij hebben ervaren. Vanuit de eerder besproken literatuur is bekend dat het helpen bij huiswerk ook een *averechts effect* kan hebben. Het gaat er dus niet zozeer om ouders vakkennis en vakdidactiek bij te brengen, maar om handvatten te bieden voor de wijze waarop ouders hun kind kunnen bemoedigen (Bakker et al., 2013).

De mate waarin ouders zich competent voelen, is in de brugklas iets toegenomen. De scholengemeenschap heeft de ouders geen specifieke ondersteuning gegeven. Via de leerling krijgen ouders informatie over het leren van woordjes en het plannen en organiseren. Laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders zijn nog niet systematisch in beeld bij de school. Met het kleine aantal ouders dat in de voormeting had aangegeven dat zij ondersteuning kunnen gebruiken op het gebied van taalvaardigheid, is wel contact opgenomen.

Tijd en energie, in het model van Hoover-Dempsey een intermedierende variabele, blijkt in ons onderzoek geen rechtstreeks verband te houden met ouderbetrokkenheid. Voor een deel kan dat verklaard worden door de verschillen op de arbeidsmarkt in Nederland in vergelijking met die in de VS. Hier kennen we het zogenaamde 'anderhalfverdienersmodel',

waarbij mannen met kinderen fulltime werken en vrouwen parttime (Portegijs, Cloin, Roodsaz, & Olsthoorn, 2016). In de VS kent men langere werkweken en komt het veelvuldig voor, met name onder laagopgeleiden, dat meer banen worden gecombineerd. Dat kan voor ouders in de VS een belemmering zijn om hun ouderbetrokkenheid te realiseren. Voor Nederlandse ouders spelen tijd en energie kennelijk geen belangrijke rol bij de mate waarin ze betrokken zijn bij de school en het leren van hun kind.

Op het aspect 'de houding van de school' zien we significante verschillen tussen de voor- en de nameting. Aan het einde van het schooljaar hebben ouders ervaren dat de school niet altijd voldeed aan hun wensen ('school neemt mij serieus', 'school ziet mij als gelijkwaardig'). Tijd en energie spelen hierin geen rol. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat ouders ervaren dat zij op meer afstand van de school zijn komen te staan en dat hun kind een meer zelfstandige relatie met de school ontwikkelt. Dat is in overeenstemming met de in dit onderzoek gevonden verminderde activiteiten van ouderbetrokkenheid tijdens het brugklasjaar.

Het is opvallend dat geen van de gebruikte controlerende variabelen, namelijk opleiding ouder, geslacht ouder, vmbo-richting van het kind en al dan niet het eerste kind in het voortgezet onderwijs, van significante invloed zijn op de geteste verbanden. Dat is niet in lijn met ander onderzoek naar ouderbetrokkenheid waar met name de opleiding van de moeder van invloed blijkt. Dat kan deels verklaard worden door het ontbreken van huiswerk bij de basis- en kaderberoepsgericht leerweg.

Het vormgeven van ouderbeleid vraagt om maatwerk, afgestemd op de behoeften van ouders. Een eerste stap op weg naar educatief partnerschap is het in beeld brengen van wensen, verwachtingen en voornemens van 'nieuwe' ouders, dat wil zeggen, van ouders met een kind in de brugklas. Als bekend is welke rolopvatting deze ouders hebben, wat hun verwachtingen van school zijn, wat hun plannen op het gebied van ouderbetrokkenheid en hun mogelijkheden in tijd en energie zijn, kan de school daarop inspelen in het ouderbeleid. De gebruikte vragenlijst kan scholen daarbij behulpzaam zijn. De rolopvatting van ouders is niet statisch. De school kan deze beïnvloeden door een uitnodigende houding aan te nemen en door rekening te houden met wensen en behoeften van ouders. Ook kan een school eraan bijdragen dat ouders zich competent(er) voelen, waardoor zij zich eerder betrokken zullen tonen bij school en bij het leren van hun kind.

De scholengemeenschap vindt de onderzoeksresultaten bruikbaar. Ze bevestigen het beeld dat de school op de goede weg zit, zo geven betrok-



kenen aan. Het onderzoek maakt deel uit van een breed traject, gericht op het ontwikkelen van partnerschap met ouders. Dit is niet ingezet vanuit ontevredenheid over de belangstelling van ouders voor de school of over de opkomst bij ouderavonden en gesprekken, maar omdat de school een dialoog tot stand wil brengen tussen leerling, school en ouders. Er is een lange termijnbeleid uitgezet. In eerste instantie gaat de aandacht uit naar het verbeteren van de kwaliteit van de communicatie. Deze ontwikkeling valt samen met de invoering van het vernieuwde vmbo, waarbij loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) een belangrijker plaats innemen. Dit schooljaar zijn er 'welkomgesprekken' met leerling, ouder en mentor ingevoerd ter vervanging van de algemene ouderavond voor alle ouders. Tijdens het gesprek van vijftien minuten komen de volgende onderwerpen aan de orde: wat vind je moeilijk/makkelijk, welke doelen stel je, wat heb je nodig van de school en van je ouders. Ook worden afspraken gemaakt over de wijze waarop ouder en mentor elkaar informeren en contact houden. De rapportgesprekken gaan anders ingevuld worden, niet langer als eenrichtingsverkeer van de school over de cijfers, maar een gezamenlijk gesprek over de doelen. Dat vraagt om een cultuuromslag bij docenten. Dit schooljaar zal een aantal docenten een train-de-trainer training volgen van vier dagen, waarin zij leren hoe je reflectiegesprekken voert. Vervolgens krijgen alle docenten de training van deze docenten, zodat de mentoren toegerust zijn om de communicatie met ouders en leerling in een dialoogvorm te voeren.

## Noot

Wij danken Nynke de Boer en Hester Heerdink voor hun help bij het verzamelen en verkennen van de data. Verder gaat onze dank uiteraard uit naar de school en alle ouders voor hun deelname aan het onderzoek.

## Referenties

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbakkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.

- Elfers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences and attainment*. Enschede: Ipskamp.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schooling*. Boulder, CO: Westview.
- Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school. A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V. (2005). *The social context of parental involvement: a path to enhanced achievement. Final performance report for OERI grant # R305T010673*. Nashville: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Lusse, M.E.A. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Portegijs, W., Cloin, M., Roodsaz, R., & Olsthoorn, M. (2016). *Lekker vrij? Vrije tijd, tijdsdruk en de relatie met de arbeidsduur van vrouwen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

## Over de auteurs

**Karin Hoogeveen** is senior onderzoeker bij Sardes. Haar expertise bevindt zich op het vlak van ouderbetrokkenheid, onderwijsachterstandenbeleid en cultuureducatie.

Correspondentieadres: k.hoogeveen@sardes.nl

**Janneke Schilder** is sociaal psycholoog en werkt als junior onderzoeker en adviseur bij Sardes. Haar expertise ligt op het gebied van online gedrag van kinderen en jongeren en onderwijsachterstandenbeleid.

