

Beïnvloedende factoren van ouderbetrokkenheid: een empirische studie in traditionele en methodescholen

L. Ghysens en J. van Braak

Samenvatting

De zoektocht naar beïnvloedende factoren van ouderbetrokkenheid is zowel relevant voor onderzoek als voor praktijk. Deze studie gaat na in welke mate oudercognities samenhangen met verschillende vormen van ouderbetrokkenheid. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de invloed van gezinskenmerken en het onderwijstype van de school van het kind. Hiertoe werd een vragenlijst afgenomen van 691 ouders van leerlingen uit de derde graad van het lager onderwijs, van wie 207 ouders verbonden aan een methodeschool en 484 ouders verbonden aan een traditionele school. De resultaten tonen de significante invloed van oudercognities aan, in het bijzonder de perceptie van ouders over de leraar en de school. Ook blijken ouders uit methodescholen in sterkere mate betrokken bij het onderwijs van hun kind dan ouders uit traditionele scholen. De betrokkenheid van laatstgenoemden wordt sterker beïnvloed door de aanmoedigingen tot betrokkenheid door de leraar. Deze bevindingen bevestigen de cruciale rol van de leraar en de school in het gehele proces van ouderbetrokkenheid.

1 Inleiding

De laatste decennia gaat zowel in de onderwijspraktijk als in het onderwijsbeleid veel aandacht naar ouderbetrokkenheid (Vanderpoorten 2004; Vandenbroucke, 2004; Smet, 2009). Ouderbetrokkenheid verwijst naar de mate waarin en de wijze waarop de belangstelling van ouders in de schoolse ontwikkeling van hun kind zich uit in – directe of indirecte – cognitieve, affectieve en motivationele ondersteuning door de ouder. Aangezien kinderen een groot deel van hun tijd binnen de schoolmuren spenderen, is een constructief contact met het schoolleven van hun kind een *conditio sine qua non* voor ouders (Dom, 2006) en dienen scholen op

hun beurt inspanningen te leveren om ouders actief te betrekken bij het schoolgebeuren (Epstein, 1996). Samenwerking tussen ouders en school voorkomt dat thuis en school twee van elkaar gescheiden werelden zijn, waardoor kinderen zich minder thuis zouden voelen op school. Bovendien heeft de school informatie nodig over de context waarin kinderen zich ontplooiën om de gehele persoonlijkheidsontwikkeling van het kind aan te kunnen spreken (VLOR, 2001).

Epstein's (1995) theorie van *overlapping spheres of influence* helpt de relatie tussen drie voor de ontwikkeling van het kind van belang zijnde contexten – namelijk de school, de ouders en de buurt – beter te begrijpen. Partnerschap en een goede communicatie zijn aangewezen aangezien deze contexten het optimaliseren van de ontwikkeling van het kind als gemeenschappelijk doel hebben. In Vlaanderen wordt de samenwerking tussen deze drie contexten gestimuleerd door de brede school die in 2004 geïnitieerd werd door toenmalig onderwijsminister Vandenbroucke (2004). De brede school beoogt een duurzame samenwerking van scholen met andere instellingen of partners voor het bevorderen van de ontwikkeling van kinderen. Vooral de cultuur- en sportsector zijn vragende partij om samen met de onderwijssector brede scholen op te zetten. Maar omdat het bredeschoolconcept nog niet echt geïmplementeerd is in het Vlaamse onderwijs, wordt de buurtcontext in deze studie niet in rekening gebracht.

Het belang van ouderbetrokkenheid wordt ook ondersteund door empirisch onderzoek. Zo laten verschillende onderzoekers zien dat ouderbetrokkenheid de prestaties (Barnard, 2004; Desimone, 2001; Sheldon & Epstein, 2005), het gedrag (Kyriakides, 2005) en het welbevinden van kinderen (Verhoeven, Devos, Stassen, & Warmoes, 2003) positief beïnvloedt.

Gezien de positieve effecten is het van belang ouderbetrokkenheid te stimuleren. Om hierop te kunnen inspelen, moet men

voldoende zicht hebben op de beïnvloedende factoren ervan. Verschillende studies gaan in op de relatie tussen ouderbetrokkenheid en structurele gezinskenmerken, zoals opleidingsniveau, tewerkstellingssituatie, gezinsamenstelling en thuistaal (o.a. Desimone, 2001; Lareau, 1989; McWayne, Campos, & Owsianic, 2008). Verder hebben verscheidene auteurs reeds een model van beïnvloedende factoren van ouderbetrokkenheid ontwikkeld. Eccles en Harold (1993) construeren een model waarin structurele invloeden, ouder- en leraaropvattingen, en hun praktijken lineair geordend zijn. Grolnick, Benjet, Kurowski en Apostoleris (1997) stellen een model voor bestaande uit drie niveaus: het individuele (ouder- en kindkenmerken), contextuele (gezinscontext), en institutionele (leraaropvattingen en -praktijken) niveau. Hoover-Dempsey en Sandler (1995; 1997; 2005) onderscheiden drie motivationele bronnen onderliggend aan ouderbetrokkenheid: motivationele opvattingen van ouders, hun perceptie van uitnodigingen tot betrokkenheid door anderen, en de persoonlijke levenscontext van de ouder.

Ondanks de sterke theoretische onderbouwing van deze modellen, zijn ze niet zonder tekortkomingen. In de modellen van Grolnick e.a. (1997) en Eccles en Harold (1993) worden geen factoren opgenomen over de ouderlijke perceptie van anderen. De handelingen van een individu kunnen echter enkel begrepen worden wanneer de sociale context waarin deze handelingen zich afspelen in rekening gebracht wordt. Algemeen gesteld wordt menselijk gedrag bepaald door percepties van anderen (Lin, 2001). Onderzoek toont deze perceptie van anderen aan als de meest beïnvloedende factor voor het stellen van handelingen (Anderson & Minke, 2007). In tegenstelling tot het model van Grolnick e.a. (1997), beperken de modellen van Eccles en Harold (1993) en Hoover-Dempsey en Sandler (1995; 1997; 2005) zich tot een theoretische opsomming van beïnvloedende factoren zonder empirische toetsing ervan.

Toch is er nog weinig geweten over de onderliggende cognities van ouders rond hun betrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van hun kind. Daar wordt in deze studie, naast de achtergrondkenmerken van ouders,

aandacht aan besteed. Ouderlijke cognities verwijzen naar de manier waarop ouders denken over ouderschap, dynamieken in de ouder-kind relatie en gezinsmanagementpraktijken. Deze cognities kunnen de vorm aannemen van opvattingen, attitudes, aspiraties en verwachtingen, waarden en kennis (Feinstein, Duckworth, & Sabates, 2008). Specifiek schenkt deze studie aandacht aan de opvattingen van ouders over zichzelf (roldefinitie, doelmatigheidsbeleving), het kind (ouderlijke perceptie van uitnodigingen tot betrokkenheid door het kind), de leraar (ouderlijke perceptie van de algemene openheid van de leraar, ouderlijke perceptie van specifieke uitnodigingen tot betrokkenheid door de leraar) en de school (ouderlijke perceptie van uitnodigingen tot betrokkenheid door de school).

Onderzoek toont aan dat de mate van ouderbetrokkenheid meer voor verandering vatbaar is dan structurele kenmerken, en bijgevolg door de school gerealiseerd kan worden (Feuerstein, 2000; Kim, 2009, Kyriakides, 2005). Niet enkel ouders, maar ook de school en actoren op school bepalen hoe de relatie met ouders vorm krijgt (Dom, 2006; Feuerstein, 2000; Griffith, 1998). Het onderscheid tussen de mate van ouderbetrokkenheid in traditionele en methodescholen is vanuit dit perspectief relevant. Ouderbetrokkenheid is in methodescholen doorgaans onderdeel van het onderwijsconcept. Methodescholen zijn scholen die specifieke pedagogische methodes toepassen, op basis van de inzichten van Freinet, Montessori, Steiner en andere pedagogisch-didactische stromingen. Alhoewel het methodeonderwijs zijn oorsprong vindt in de onderwijsvernieuingsbeweging aan het einde van de 19^{de} eeuw (De Coster, Depaeppe, & Simon, 2004), kan het vandaag de dag op meer en meer belangstelling rekenen (Standaert, 2006). Als reactie op het onderwijs van toen, ijverde de reformpedagogische stroming voor actief onderwijs vertrekkend vanuit het kind en met aandacht voor het kind in relatie met zijn omgeving (De Coster et al., 2004). Verschillende van deze aandachtspunten staan nog steeds centraal in de visie en werking van hedendaagse methodescholen. Aandacht voor het welbevinden, de gehele persoonlijkheidsontwikkeling en de leefwereld

van het kind zijn gemeenschappelijke belangstellingspunten. Aangezien deze aspecten eveneens de pedagogische grondslagen van ouderbetrokkenheid vormen (VLOR, 2001), kan een hogere mate van betrokkenheid in methodescholen verondersteld worden. Dit is echter nog niet empirisch onderzocht.

Naast achtergrondvariabelen van ouders, worden in deze studie cognities van ouders in rekening gebracht. In dit artikel wordt gerapporteerd over de empirische toetsing van de relatieve bijdrage van deze beïnvloedende factoren tot de mate van ouderbetrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling van het kind. Hierbij wordt bijzondere aandacht besteed aan de invloed van het onderwijstype (traditioneel/methodeonderwijs) op de mate van ouderbetrokkenheid en de samenhang met de overige beïnvloedende factoren.

2 Theoretisch kader

2.1 Ouderbetrokkenheid

Christenson en Sheridan (2001) omschrijven ouderbetrokkenheid als de rol van ouders bij het onderwijs van hun kind thuis en op school. Andere definities richten zich louter op direct observeerbaar gedrag van ouders binnen de school- (Okpala, Okpala, & Smith, 2001) of thuiscontext (Shumow & Miller, 2001). Onderzoekers naar de antecedenten van ouderbetrokkenheid karakteriseren betrokkenheid vaak in twee subtypes: thuisbetrokkenheid en schoolbetrokkenheid. Het eerste type richt zich op de legerelateerde gedragingen, attitudes en strategieën van het kind, en omvat ouderlijke activiteiten thuis zoals hulp bij het huiswerk en het opvolgen van de schoolse ontwikkeling van het kind. Schoolbetrokkenheid verwijst naar ouderactiviteiten op school zoals aanwezigheid op het oudercontact of schoolactiviteiten, en de meer actieve vormen van participatie binnen de schoolmuren, zoals vrijwillige hulp op school of lidmaatschap van bepaalde raden op school (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007).

2.2 Beïnvloedende factoren

Roldefinitie. Het tonen van betrokkenheid veronderstelt dat ouders zich bewust zijn van

de verantwoordelijkheden inherent aan het ouderschap. Samen met ouderlijke opvattingen omtrent de gewenste prestaties van het kind, opvattingen over wie de verantwoordelijkheid draagt voor deze prestaties, en percepties van de verwachtingen van belangrijke anderen omtrent ouderlijk gedrag, vormt dit bewustzijn een belangrijke bron voor de rol die de ouder construeert (Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997, 2005). Deze ouderlijke roldefinitie met betrekking tot betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind wordt omschreven als *“parents’ beliefs about what they should do in relation to the child’s education. Role construction functions as a motivator of parental involvement because it helps parents imagine and anticipate how they might behave in relation to a host of activities relevant to the child’s educational success.”* (Walker, Wilkins, Dallaire, & Hoover-Dempsey, 2005, p. 89). Onderzoek wijst op een positieve relatie tussen de ouderlijke roldefinitie en de mate van betrokkenheid: ouders die zichzelf verantwoordelijk achten voor het onderwijs van hun kind, zijn zowel thuis als op school sterker betrokken (Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Sheldon, 2002). Deze bevinding geldt voor een grote verscheidenheid aan ouders, onafhankelijk van hun achtergrondsituatie (Grolnick et al., 1997).

Doelmatigheidsbeleving. De overtuiging dingen te kunnen realiseren beïnvloedt het effectief stellen van bepaald gedrag (Bandura, 1977). Personen met een hoge doelmatigheidsbeleving zijn meer geneigd tot het stellen van bepaald gedrag om een welbepaald doel te bereiken. Toegepast op ouderbetrokkenheid stelt deze theorie dat ouders bepaalde opvattingen hebben over hun vermogen hun kind te ondersteunen in diens schoolse ontwikkeling, hetgeen een invloed uitoefent op hun inspanningen daadwerkelijk betrokken te zijn bij het onderwijs van hun kind. Ouders zijn het sterkst betrokken wanneer zij ervan overtuigd zijn dat hun betrokkenheid een positief verschil maakt voor hun kind (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992). Deslandes en Bertrand (2005) en Anderson en Minke (2007) vonden echter slechts een gering positief effect van de doel-

matigheidsbeleving van ouders op thuisbetrokkenheid, en geen invloed op de betrokkenheid in de school.

Perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door het kind. Er is een onderscheid tussen algemene en specifieke percepties van de uitnodiging tot betrokkenheid door het kind. Walker e.a. (2005) stellen dat ouderlijke percepties van algemene uitnodigingen tot betrokkenheid afgeleid worden uit structurele (bijvoorbeeld leeftijd) en andere kindkenmerken (bijvoorbeeld moeilijkheden/succes bij het schoolwerk, appreciatie van ouderlijke hulp). Het belang van de perceptie van ouders van deze algemene kinduitnodigingen impliceert dat kinderen belangrijke actoren zijn in het proces van ouderbetrokkenheid. Vermits ouders wensen in te spelen op de noden van hun kinderen (Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995), kunnen deze vorm geven aan de betrokkenheid van hun ouders bij het onderwijs (Edwards & Alldred, 2000). Echter, in sterkere mate dan deze algemene uitnodigingen is de krachtige invloed van de perceptie van specifieke kinduitnodigingen – waarbij het kind de ouder expliciet om betrokkenheid vraagt – aangetoond, in het bijzonder op thuisbetrokkenheid (Balli, Wedman, & Demo, 1997; Deslandes & Bertrand, 2005).

Perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door de leraar. De ouderlijke perceptie van de leraar vormt eveneens een belangrijke motiverende factor van betrokkenheid. Constructieve ouder-leraar relaties leveren een significante bijdrage aan ouderbetrokkenheid, vooral aan de betrokkenheid op school (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Adams en Christenson (2000) en Knopf en Swick (2007) wijzen op het positieve verband tussen het vertrouwen in de leraar en ouderbetrokkenheid. Dit positieve verband wordt evenwel genuanceerd door de vaststelling dat een gebrek aan vertrouwen in de eigen mogelijkheden een sterk vertrouwen in de capaciteiten van de leraar bevordert, waardoor vele laaggeschoolde ouders zich onderwerpen aan de professionaliteit van de leraar (Lareau, 1989). De idee van de leraar als expert kan bijgevolg een gescheiden relatie opleveren tussen ouders en leraren (Crozier, 1998). Een open attitude van de leraar is ech-

ter nodig om schoolbetrokkenheid te stimuleren (Deslandes & Bertrand, 2005). Leraren die ouderbetrokkenheid integreren in hun onderwijspraktijk en ouders aanmoedigen tot betrokkenheid, slagen erin een sterkere betrokkenheid bij ouders teweeg te brengen (Anderson & Minke, 2007; Balli et al., 1997).

Perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door de school. Ouderlijke percepties van uitnodigingen vanwege de school leiden tot een hogere graad van ouderbetrokkenheid (Griffith, 1998). Schooluitnodigingen omvatten de schoolattitude en -activiteiten waaruit blijkt dat ouderbetrokkenheid een wenselijke en waardevolle factor is ter ondersteuning van de schoolse ontwikkeling van het kind, in het bijzonder voor zich onzeker voelende ouders (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Hun geringe participatie aan het schoolgebeuren van hun kind is niet zozeer het gevolg van een gebrek aan interesse, maar is eerder de verantwoordelijkheid van het schoolstelsel (Lareau, 1989). Schooluitnodigingen kunnen geconcretiseerd worden in een verwelkomende en oudervriendelijke schoolcultuur van samenwerking, met vertrouwen in en respect voor ouders (Christenson & Sheridan, 2001).

Gezinskenmerken. Studies naar de relatie tussen gezinskenmerken en betrokkenheid laten uiteenlopende resultaten zien (Fan & Chen, 2001). In vele studies daterend van eind jaren tachtig en begin jaren negentig blijken kansarme ouders minder betrokken te zijn (Astone & McLanahan, 1991; Lareau, 1989). Volgens de cultureel kapitaaltheorie van Bourdieu (1985) zou de kloof tussen de school- en thuiscultuur leiden tot problematische contacten met de leraren en de beperkte onderwijssteuning die ouders bieden aan hun kind. Het ontbreken van rijke 'educational skills' bij laaggeschoolde ouders leidt tot gevoelens van twijfel en onzekerheid ten aanzien van de school, met een afwezige ouder-leraar relatie als gevolg. Voor allochtone ouders komt daar het taalaspect bij, wat kan leiden tot ernstige communicatieproblemen tussen ouders en leraren (Christenson & Sheridan, 2001). Dit tekort aan cultureel kapitaal wordt evenmin gecompenseerd door een mobilisatie van het sociale kapitaal; dit is het beschikbaar hebben van informele en for-

mele contacten en connecties. In de omgeving van deze gezinnen is er immers (bijna) niemand aanwezig met voldoende scholing om de nodige hulp te bieden (Sheldon, 2002). Er zijn ook praktische redenen die ervoor zorgen dat ouders minder betrokken zijn bij het onderwijs van het kind, zoals het tijdsgebrek ten gevolge van drukke werkschema's bij buitenshuis werkenden (Christenson & Sheridan, 2001; Verhoeven et al., 2003).

Later werd het stereotype 'hoe lager op de sociaal-economische ladder, hoe minder betrokken enigszins verlaten en wordt de relatie tussen gezinskenmerken en ouderbetrokkenheid meer gedifferentieerd benaderd. Niet zozeer de mate, dan wel de vorm zou variëren volgens de gezinskenmerken (Verhoeven et al., 2003).

Andere onderzoekers vinden geen enkele ondersteuning voor de hypothese dat ouders met een lage sociaal-economische positie zich minder betrokken opstellen bij de schoolloopbaan van hun kind (Balli et al., 1997). Deze uiteenlopende onderzoeksresultaten kunnen ook verklaard worden door de verscheidenheid aan definities en operationaliserings van ouderbetrokkenheid (Feuerstein, 2000).

Onderwijstypen. Dit onderzoek maakt onderscheid tussen traditionele scholen en methodescholen. De volgende typen methodescholen worden onderscheiden: jenaplan-school, freinetschool, steinerschool, montessorischool, leefschole en ervaringsgerichte school. Een screening van de pedagogische projecten van de verscheidene schooltypen laat zien dat ouders een belangrijke rol hebben in methodescholen. Jenaplan-, freinet-, leef- en ervaringsgerichte scholen gaan uit van het principe van gedeelde verantwoordelijkheid tussen ouders en scholen, waardoor er een intensieve wisselwerking tussen beide contexten plaatsvindt (Laevers, 2003; Meaer, 1990; Tans & Bronkhorst, 1993). De betrokkenheid in montessori- en steinerscholen is eerder beperkt tot de formele betrokkenheid (Lubienski Wentworth, 1999; Sprangers & De Moor, 1999). Gezien de overeenkomst tussen de motieven onderliggend aan ouderbetrokkenheid en het methodeonderwijs, wordt een positief verband verondersteld tussen beide factoren. Hierover

is echter geen empirische evidentie te vinden. Het is een bijdrage van deze studie om deze veronderstelling te toetsen.

Deze studie onderzoekt de mate van invloed van de bovenstaande cognities op ouderbetrokkenheid. Volgende onderzoeksvragen worden daarbij vooropgesteld: (1) Welke invloed hebben gezinskenmerken en ouderlijke cognities, i.c. de opvattingen van ouders over zichzelf, hun kind, de leraar en de school, op ouderbetrokkenheid?; (2) Is er een verschil in ouderbetrokkenheid tussen ouders in methodescholen en traditionele scholen?; (3) Is er een verschil in de mate van samenhang tussen oudercognities en ouderbetrokkenheid voor ouders verbonden aan traditionele scholen en methodescholen?

3 Methodologie

3.1 Procedure

Het onderzoek werd uitgevoerd bij ouders met een leerling in de derde graad van het basisonderwijs. De selectie van ouders verliep via de leraren aangezien het omwille van privacyredenen niet mogelijk was de steekproef te trekken op basis van de oudergegevens. In de traditionele scholen verspreidden 119 leraren onder de leerlingen een oproepbrief tot deelname aan het onderzoek gericht aan de ouders. In de communicatie met de leraren werd de nadruk gelegd op het belang van een heterogene selectie van ouders op basis van opleiding, gezinssamenstelling en etnische achtergrond. Bedoeling was per klas vier ouders te bereiken. In de methodescholen werden 26 leraren bereid gevonden tot verspreiding van de oproepbrief. Het aantal deelnemende ouders per klas werd hier bepaald door de proportie positieve reacties van ouders.

Om de achtergrondsituatie, cognities en mate van betrokkenheid van ouders in kaart te brengen, werd een vragenlijst afgenomen.

3.2 Participanten

De data werden verzameld bij 691 ouders van kinderen uit het vijfde en zesde leerjaar uit de lagere school. Tot deze steekproef behoorden 207 ouders wier kind onderwijs volgt in een methodeschool. De leeftijd van

de respondenten varieerde van 29 tot 64 jaar ($M = 41.6$; $SD = 4.7$). 85.8% van de deelnemers waren moeders. Het aantal kinderen per participant varieerde van één tot acht, met een gemiddelde van 2.6 ($SD = 1.1$). Het opleidingsniveau van de deelnemende ouders was als volgt verdeeld: ‘maximaal lager secundair onderwijs’ (11.5%), ‘hoger secundair onderwijs’ (24.3%), ‘hoger onderwijs’ (64.2%). 36.4% werkte voltijds en 48.4% halftijds. 15.2% verklaarde geen beroepsactiviteit uit te oefenen; 6.9% was huismoeder of -vader. De bevraging van de thuistaal liet zien dat 4.3% van de steekproef thuis geen Nederlands spreekt. 76.5% van de respondenten deelde mee deel uit te maken van een traditioneel twee-oudergezin, 12.9% was een alleenstaande ouder en 10.6% leefde in een nieuw samengesteld gezin.

3.3 Instrumenten

In het kader van dit onderzoek werd een vragenlijst ontwikkeld gebaseerd op bestaande instrumenten en een kwalitatief vooronderzoek waarbij diverse actoren uit het onderwijsveld (leerlingen, ouders, leraren, ...) aan de hand van semi-gestructureerde interviews werden bevraagd over hun invulling van en opvattingen over ouderbetrokkenheid. Alle subschalen worden omgezet in een somscore gaande van 0 tot en met 100.

Ouderbetrokkenheid. Aansluitend bij bovenstaande definitie worden in deze studie vijf componenten van ouderbetrokkenheid onderscheiden: (1) ‘prestatiegerichtheid’ ($\alpha = .68$), dit zijn de ouderlijke gedragingen expliciet opgezet om een positief effect op de prestaties van het kind teweeg te brengen. Deze schaal bestaat uit zes items (bijvoorbeeld “Ik (of mijn partner) praat met mijn kind over zijn/haar resultaten op school.”); (2) ‘ouder-leraar communicatie’ ($\alpha = .86$), dit is de mate van communicatie tussen de ouder en de leraar van het kind betreffende het kind. Drie items maken deel uit van deze schaal (bijvoorbeeld “Ik (of mijn partner) praat met de leraar over de resultaten van mijn kind.”); (3) ‘participatie in de school’ ($\alpha = .79$), dit is de passieve of actieve rol die ouders opnemen bij de organisatie van het schoolbeleid en -activiteiten. Deze schaal bestaat uit drie items (bijvoorbeeld “Ik (of mijn

partner) help als vrijwilliger op activiteiten die de school organiseert.”); (4) ‘cognitief stimulerend thuismilieu’ ($\alpha = .68$), dit is de mate waarin ouders het kind cognitief stimulerende materialen en activiteiten aanbieden. Deze schaal bestaat uit zes items (bijvoorbeeld “Ik (of mijn partner) moedig mijn kind aan boeken te lezen.”); (5) ‘ouder-kind communicatie’ ($\alpha = .64$), dit zijn de affectieve en motiverende gedragingen van ouders die getuigen van hun interesse in het schoolse leven van hun kind. De schaal bestaat uit vier items (bijvoorbeeld “Ik (of mijn partner) praat met mijn kind over activiteiten die hij/zij in de klas of op school gedaan heeft.”). Elk van deze betrokkenheidscomponenten wordt gemeten op een 6-puntenschaal gaande van ‘0 = nooit’ tot ‘5 = dagelijks’.

Roldefinitie. Items werden beoordeeld op een 5-punt Likert-schaal, gaande van ‘0 = helemaal oneens’ tot ‘4 = helemaal eens’. Zeven van de elf items van de geconstrueerde meetschaal werden afgeleid uit de “*Parental Role Construction for Involvement in the Child’s Education Scale*” (bijvoorbeeld “Het is de taak van een ouder zijn/haar kind te ondersteunen bij zijn/haar schoolwerk.”) (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), aangevuld met vier items uit het kwalitatieve vooronderzoek (bijvoorbeeld “Ouders moeten enkel tussenkomen in het onderwijs van hun kind als de school met hen contact opneemt.”). ($\alpha = .70$).

Doelmatigheidsbeleving. Dit construct wordt gemeten door elf items (bijvoorbeeld “Ik merk dat mijn inspanningen om mijn kind te helpen bij zijn/haar schoolwerk effect hebben.”). De schaalconstructie is integraal gebaseerd op de “*Parental Self-Efficacy for Helping the Child Succeed in School Scale*” (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) ($\alpha = .73$).

Perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door het kind. Met de schaal van Hoover-Dempsey en Walker (2005) als basis, werd deze schaal uitgebreid tot negen items (bijvoorbeeld “Mijn kind vraagt mij te helpen bij het huiswerk of lessen op te vragen.”), gericht op betrokkenheidsactiviteiten thuis en op school. Deze interne consistentie van dit instrument is laag ($\alpha = .46$), maar omwille van de inhoudelijke relevantie wordt ze toch mee genomen in verdere analyses. Bij-

komend werd confirmatorische factoranalyse uitgevoerd om meerdimensionaliteit te onderzoeken. De resultaten laten zien dat een eendimensioneel model de beste oplossing bleek ($X^2 = 76.6$, $AGFI = .915$, $RMSEA = .010$)

Perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door de leraar. De eerste schaal peilt naar de algemene perceptie van de leraar door de ouder en bestaat uit twaalf items (bijvoorbeeld "Ik ben welkom in de klas van mijn kind."). De tweede schaal meet de ouderlijke perceptie van de specifieke leraaruitnodigingen tot betrokkenheid en bestaat uit zes items (bijvoorbeeld "De leraar van mijn kind moedigt mij aan thuis met mijn kind te praten over de school."). Naast items aangereikt in het vooronderzoek, was de "Trust Scale From the Family-School Relationship Survey" (Adams & Christenson, 2000) een leidraad bij het construeren van de eerste schaal ($\alpha = .86$). De tweede schaal is gebaseerd op de "Parents' Perceptions of Specific Invitations for Involvement from the Teacher Scale" (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) ($\alpha = .69$).

Perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door de school. Deze schaal is een samengestelde maat van bestaande schalen: een onderdeel van "School and family partnerships – survey of parents in elementary and middle grades" (Epstein & Salinas, 1993), de "Trust Scale From the Family – School Relationship Survey" (Adams & Christenson, 2000), en bevindingen uit het vooronderzoek. Samen meten de zestien items (bijvoorbeeld "Ik kan altijd bij iemand terecht op deze school.") de mate waarin ouders de school waarnemen als een open school en er zich welkom voelen ($\alpha = .89$).

Gezinskenmerken. Verscheidene variabelen – gemeten bij de ouder die de vragenlijst invulde – meten de gezinsachtergrond. Het *opleidingsniveau* van de ouder: (1) maximaal lager secundair onderwijs; (2) hoger secundair onderwijs; (3) hoger onderwijs. De *tewerkstellingssituatie* van de ouder: (1) permanent inactief met daarin arbeidsongeschikt, pensioen en huishouden; (2) tijdelijk inactief met werkloosheid, dagonderwijs en loopbaanonderbreking; (3) actief met daarin de deeltijds en voltijds werkenden. Bijkomend

werd gepeild naar het aantal uren werk van de ouder. Gezinsamenstelling werd gemeten door de categorieën eenoudergezin, nieuw samengesteld gezin en traditioneel tweoudergezin. De variabele *thuis taal* werd binair gecodeerd (Nederlands/niet-Nederlands).

Onderwijstypen. Bij deze binaire variabele wordt een onderscheid gemaakt tussen niet-methodegebonden en methodeonderwijs.

3.4 Analysetechnieken

Om de mate van samenhang tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen te onderzoeken, worden hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd. Deze techniek maakt het mogelijk de relatieve invloed vast te stellen van clusters van inhoudelijk gerelateerde onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele. Aparte regressiemodellen worden opgesteld voor de afzonderlijke betrokkenheidscomponenten. Ieder regressiemodel bestaat uit vijf opeenvolgende stappen die de invloed van de vooropgestelde oudercognities op ouderbetrokkenheid onderzoeken. De eerste stap van de modelopbouw beperkt zich tot de achtergrondkenmerken van ouders; het onderwijstype wordt toegevoegd in de tweede stap. Op basis van de uit eerder onderzoek (Anderson & Minke, 2007) gebleken hiërarchie in de sterkte van invloed van ouderlijke perceptie van institutionele uitnodigingen, van kinduitnodigingen, en hun motivationele opvattingen, worden deze constructen toegevoegd in respectievelijk het derde, vierde en vijfde model.

Via t-testen wordt nagegaan of er een significant verschil is tussen de gemiddelde scores voor ouders verbonden aan een traditionele school en een methodeschool.

Om te onderzoeken of er een verschil is in de mate van samenhang tussen oudercognities en ouderbetrokkenheid voor ouders verbonden aan traditionele scholen en methodescholen, worden hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd voor de afzonderlijke steekproeven: 'ouders van leerlingen in traditionele scholen' en 'ouders van leerlingen in methodescholen'. De modelopbouw verloopt in drie stappen: (1) perceptie van institutionele uitnodigingen, (2) perceptie van kinduitnodigingen, (3) motivationele opvattingen.

Tevens worden t-testen op de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten uitgevoerd.

4 Resultaten

Tabel 1 geeft de gemiddelden en standaardafwijkingen van de beïnvloedende oudercognities en ouderbetrokkenheid weer. De gemiddelde schaalscores voor de componenten 'prestatiegerichtheid' ($M = 80.22$; $SD = 12.63$) en 'ouder-kind communicatie' ($M = 81.69$; $SD = 14.26$) zijn hoog. Ouders scoren matig op de schaal 'cognitief stimulerend thuismilieu' ($M = 59.66$; $SD = 16.44$). Ondanks de lagere scores voor de componenten 'ouder-leraar communicatie' ($M = 45.97$; $SD = 15.35$) en 'participatie' ($M = 31.11$; $SD = 20.98$), is er – gezien de aard van deze vormen van betrokkenheid – sprake van regelmatige communicatie tussen ouders en leraren ($M = 45.97$; $SD = 15.35$) en participatie van ouders binnen de school ($M = 31.11$; $SD = 20.98$).

De gemiddelde scores voor de ouderlijke cognities liggen allen hoger dan het schaalgemiddelde, met de hoogste score voor algemene ouderlijke perceptie van de leraar ($M =$

85.84 ; $SD = 12.74$) en de perceptie van specifieke leraaruitnodigingen ($M = 51.47$; $SD = 21.98$).

Tabel 2 biedt een overzicht van de hiërarchische regressie-analyses die de beïnvloedende variabelen van ouderbetrokkenheid in kaart brengen. Enkel de resultaten van het finale model worden opgenomen. De proportie verklaarde variantie van de verscheidene stappen in de modelopbouw wordt weergegeven in de tabel.

Prestatiegerichtheid. De clusters onderwijstype, perceptie institutionele uitnodigingen en perceptie uitnodiging door het kind zorgen voor een significante proportie verklaarde variantie. De hoogste proportie variantie wordt evenwel verklaard door toevoeging van de cluster motivationele ouderopvattingen, met een stijging van 9%. Het eindmodel duidt het onderwijstype ($\beta = .20$), de perceptie van de uitnodiging door het kind ($\beta = .13$), de roldefinitie ($\beta = .12$) en de doelmatigheidsbeleving ($\beta = .28$) aan als significante beïnvloeders.

Ouder-leraar communicatie. Het onderwijstype en de perceptie van institutionele uitnodigingen verklaren een significante proportie variantie in ouder-leraar communica-

Tabel 1

Beschrijvende statistieken modelconstructen; t-testen voor vergelijking van ouders in traditionele en methodescholen

	Volledige steekproef M (SD)	Traditionele school M (SD)	Methode-school M (SD)	t
Ouderbetrokkenheid				
Prestatiegerichtheid	80.2 (12.6)	78.6 (12.9)	84.0 (11.0)	5.59***
Ouder-leraar communicatie	46.0 (15.3)	43.4 (14.7)	52.0 (15.2)	6.95***
Participatie	31.1 (21.0)	27.6 (19.7)	39.3 (21.6)	6.87***
Cognitief stimulerend thuismilieu	59.7 (16.4)	57.0 (16.7)	65.8 (14.1)	7.03***
Ouder-kind communicatie	81.7 (14.3)	79.6 (12.1)	85.1 (12.0)	4.57***
Cognities				
Roldefinitie	80.3 (11.7)	79.5 (12.1)	81.9 (10.7)	2.44*
Doelmatigheidsbeleving	66.9 (13.8)	69.7 (14.3)	60.3 (9.8)	-9.96***
Perceptie uitnodiging door kind	61.2 (15.3)	60.1 (15.8)	63.8 (13.8)	3.13**
Algemene perceptie van leraar	85.8 (12.7)	86.0 (12.8)	85.5 (12.6)	-0.50
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	51.5 (22.0)	47.1 (21.4)	61.8 (19.8)	8.45***
Perceptie uitnodiging door school	78.2 (14.5)	76.7 (15.0)	81.6 (12.7)	4.37***

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

tie. Het finale model verklaart 16% van de variantie in ouder-leraar communicatie. Het onderwijstype ($\beta = .20$), de algemene perceptie van de leraar ($\beta = .16$) en de perceptie van specifieke leraaruitnodigingen ($\beta = .20$) zijn significante beïnvloeders in het eindmodel. Net als voor prestatiegerichtheid, spelen achtergrondkenmerken hier geen rol in de verklaring van verschillen.

Participatie. Achtergrondkenmerken van ouders en het onderwijstype – beide significant – verklaren samen 9% van de variantie in participatie. De meeste variantie wordt verklaard door toevoeging van de perceptie van institutionele uitnodigingen. Deze cluster zorgt voor een stijging van de verklaarde variantie van 7%. In het eindmodel blijken roldefinitie van ouders ($\beta = .19$) en het onderwijstype ($\beta = .18$) de sterkste beïnvloeders van participatie. Ook de perceptie van de uitnodiging door de school ($\beta = .14$) speelt een belangrijke rol in het verklaren van participatie.

Cognitief stimulerend thuismilieu. Alle clusters van onafhankelijke variabelen ver-

klaren een significante proportie variantie in deze betrokkenheidscomponent. De achtergrondkenmerken van ouders en motivationele ouderopvattingen zorgen voor de grootste toename in verklaarde variantie. Het eindmodel verklaart 26% van de variantie in cognitief stimulerend thuismilieu. Het opleidingsniveau ($\beta = .21$), het onderwijstype ($\beta = .21$), de perceptie van specifieke leraaruitnodigingen ($\beta = .14$), de roldefinitie ($\beta = .22$) en de doelmatigheidsbeleving ($\beta = .13$) zijn de sterkste beïnvloeders van cognitief stimulerend thuismilieu in het eindmodel.

Ouder-kind communicatie. Iedere cluster van onafhankelijke variabelen zorgt voor een significante bijdrage in de proportie verklaarde variantie in ouder-kind communicatie. Het eindmodel verklaart 21%. Het opleidingsniveau ($\beta = .10$) aantal uren werk ($\beta = -.11$), de perceptie van specifieke leraaruitnodigingen ($\beta = .16$), de perceptie van kinduitnodigingen ($\beta = .12$), de roldefinitie ($\beta = .14$) en doelmatigheidsbeleving ($\beta = .18$) van ouders blijken beïnvloeders van ouder-kind communicatie.

Tabel 2a

Hiërarchische regressie-analyses met de verschillende componenten van ouderbetrokkenheid als afhankelijke variabelen (n = 691)

	Prestatiegerichtheid		Ouder-leraar communicatie		Participatie	
	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)
<i>Achtergrondkenmerken van ouders</i>		.00		.00	.11**	.05***
Opleidingsniveau	-.03	(.00)	-.00	(.00)	.02	(.05***)
Tewerkstellingssituatie	.07		-.01		-.08	
Aantal uren werk	-.08		-.01		-.09*	
Gezinssamenstelling	-.02		-.05		-.08	
Thuisstaal	-.02		.01			
<i>Onderwijstype</i>	.20***	.02***	.20***	.06***	.18***	.09***
		(.02***)		(.06***)		(.04***)
<i>Perceptie institutionele uitnodigingen</i>		.04**		.16***		.16***
Algemene perceptie van leraar	-.01	(.02**)	.16**	(.10***)	.08	(.07***)
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	.10*		.20***		.05	
Perceptie uitnodiging door school	-.02		.04		.14**	
<i>Perceptie uitnodiging door kind</i>	.13**	.09***	.04	.16***	.00	.16***
		(.05***)		(.00)		(.00)
<i>Motivationele ouderopvattingen</i>		.18***		.16***		.19***
Roldefinitie	.12**	(.09***)	.06	(.00)	.19***	(.03***)
Doelmatigheidsbeleving	.28***		.00		.01	

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tabel 2b

Hiërarchische regressie-analyses met de verschillende componenten van ouderbetrokkenheid als afhankelijke variabelen (n = 691)

	Cognitief stimulerend thuismilieu		Ouder-kind communicatie	
	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)
<i>Achtergrondkenmerken van ouders</i>		.09***		.05***
Opleidingsniveau	.21**	(.09***)	.10*	(.05***)
Tewerkstellingssituatie	-.01		.06	
Aantal uren werk	-.02		-.11**	
Gezinssamenstelling	-.11**		-.07	
Thuisstaal	.02		-.07	
<i>Onderwijstype</i>	.21**	.14*** (.05***)	.14**	.06*** (.01**)
<i>Perceptie institutionele uitnodigingen</i>		.17***		.12***
Algemene perceptie van leraar	-.01	(.03***)	.06	(.06***)
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	.14**		.16***	
Perceptie uitnodiging door school	-.02		-.03	
<i>Perceptie uitnodiging door kind</i>	.08*	.19*** (.02***)	.12**	.15*** (.03***)
<i>Motivationale ouderopvattingen</i>		.26***		.21***
Roldefinitie	.22***	(.07***)	.14**	(.06***)
Doelmatigheidsbeleving	.13**		.18***	

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

Uit de t-testen (zie Tabel 1) blijkt een significant hogere score voor alle componenten van betrokkenheid voor ouders uit methodescholen. Ouders verbonden aan een methodeschool schrijven zichzelf een significant actievere rol toe in het onderwijs van hun kind ($t = 2.44$), en de mate van kind- ($t = 3.13$), leraar- ($t = 8.45$) en schooluitnodigingen ($t = 4.37$) tot betrokkenheid significant hoger percipiëren. Ouders in methodescholen hebben wel een lagere doelmatigheidsbeleving ($t = -9.96$).

Tabellen 3 en 4 geven de resultaten van de hiërarchische regressie-analyses voor ouders van leerlingen in respectievelijk traditionele en methodescholen weer. Omwille van de onvoldoende spreiding voor opleidingsniveau en thuisstaal in methodescholen worden gezinskenmerken niet verder meegenomen.

De variantie in de vijf componenten van betrokkenheid wordt sterker verklaard voor ouders in traditionele scholen dan voor ouders in methodescholen. Afhankelijk van de component wordt bij ouders in methodescholen slechts 5-9% van de variantie in de

betrokkenheidscomponenten verklaard. Bij ouders in het traditioneel onderwijs ligt dit duidelijk hoger (11-21%).

Voor ouders wier kind school loopt in een methodeschool, speelt de perceptie van institutionele uitnodigingen een minder grote rol in het beïnvloeden van hun betrokkenheid. Enkel de mate waarin zij participeren binnen de school ($\beta = .26$), wordt op significante wijze beïnvloed door hun perceptie van schooluitnodigingen. De betrokkenheid van ouders van kinderen in een traditionele school wordt daarentegen wel beïnvloed door hun perceptie van institutionele uitnodigingen. Vooral hun perceptie van specifieke uitnodigingen tot betrokkenheid door de leraar blijkt van belang, met een significante invloed op prestatiegerichtheid ($\beta = .15$), ouder-leraar communicatie ($\beta = .20$), cognitief stimulerend thuismilieu ($\beta = .19$) en ouder-kind communicatie ($\beta = .20$). De mate van ouder-leraar communicatie ($\beta = .17$) wordt significant beïnvloed door de algemene perceptie die ouders hebben van de leraar. De perceptie van de uitnodiging door de

school beïnvloedt significant de mate van participatie in de school van deze ouders ($\beta = .11$).

In tegenstelling tot voor ouders uit metho- descholen, oefent voor ouders van leerlingen in traditionele scholen de perceptie van kind- uitnodigingen een significante invloed uit op prestatiegerichtheid ($\beta = .17$) en ouder-kind communicatie ($\beta = .12$).

De motivationele ouderopvattingen heb- ben voor beide steekproeven vooral een sig- nificante invloed op componenten betreffen- de thuisbetrokkenheid.

Om na te gaan of er een significant ver- schil is in de mate van samenhang tussen oudercognities en -betrokkenheid voor beide steekproeven, worden de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten met elkaar ver- geleken met behulp van een t-toets. Een sig- nificant verschil wordt enkel vastgesteld voor de relatie tussen de specifieke uitnodigingen door de leraar en de betrokkenheidscompo- nenten prestatiegerichtheid ($t = -2.20$) en cognitief stimulerend thuismilieu ($t = -1.96$), met een sterkere samenhang voor ouders ver- bonden aan een traditionele school.

5 Conclusie en discussie

Ondanks het theoretisch en empirisch aange- toonde belang van ouderbetrokkenheid, is het onderzoek naar de beïnvloedende factoren

– i.c. de onderliggende cognities – ervan eer- der beperkt. Deze studie ging na in welke mate oudercognities samenhangen met ver- schillende uitingen van ouderbetrokkenheid, met extra aandacht voor de invloed van ge- zinskenmerken en het onderwijstype van de school van het kind.

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag toonden de analyses aan dat ouderlijke cognities, i.c. de opvattingen van ouders over zichzelf, hun kind, de leraar en de school, een belangrijkere invloed hebben op ouderbe- trokkenheid dan gezinskenmerken. Vooral de ouderlijke perceptie van de leraar en de school is veelbetekend.

In tegenstelling tot eerdere bevindingen blijken gezinskenmerken van ouders niet op alle domeinen doorslaggevend. De prestatie- gerichtheid van ouders en de mate waarin zij communiceren met de leraar van hun kind wordt hierdoor op geen enkele wijze be- invloed. De andere betrokkenheidsvormen hangen samen met het opleidingsniveau van ouders.

De mate waarin ouders en kinderen met elkaar communiceren over schoolgerelateer- de zaken wordt eveneens beïnvloed door het aantal uren dat ouders werken. Een druk be- roepsleven kan leiden tot daling van het so- ciaal kapitaal, en dus minder mogelijkheden tot directe communicatie tussen ouder en kind (Balli et al., 1997).

Deze daling in sociaal kapitaal is ook een

Tabel 3a

Steekproef ouders traditionele school: hiërarchische regressie-analyses met de verschillende componenten van ouderbetrokkenheid als afhankelijke variabele ($n = 484$)

	Prestatie- gerichtheid		Ouder-leraar communicatie		Participatie	
	β	R^2 (ΔR^2)	β	R^2 (ΔR^2)	β	R^2 (ΔR^2)
<i>Perceptie institutionele uitnodigingen</i>		.05***		.11***		.07***
Algemene perceptie van leraar	-.05	(.05***)	.17**	(.11***)	.08	(.07***)
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	.15**		.20***		.08	
Perceptie uitnodiging door school	.02		.03		.11*	
<i>Perceptie uitnodiging door kind</i>	.17***	.11***	.06	.11***	-.04	.07***
		(.06***)		(.00)		(.00)
<i>Motivationele ouderopvattingen</i>		.21***		.11***		.11***
Roldefinitie	.12**	(.10***)	.05	(.00)	.23***	(.04***)
Doelmatigheidsbeleving	.27***		-.02		.02	

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tabel 3b

Steekproef ouders traditionele school: hiërarchische regressie-analyses met de verschillende componenten van ouderbetrokkenheid als afhankelijke variabele (n = 484)

	Cognitief stimulerend thuismilieu		Ouder-kind communicatie	
	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)
<i>Perceptie institutionele uitnodigingen</i>		.06***		.07***
Algemene perceptie van leraar	-.02	(.06***)	.03	(.07***)
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	.19***		.20***	
Perceptie uitnodiging door school	-.02		-.02	
<i>Perceptie uitnodiging door kind</i>	.04	.07*** (.01*)	.12**	.10*** (.03***)
<i>Motivationale ouderopvattingen</i>		.19***		.16***
Roldefinitie	.29***	(.12***)	.14**	(.06***)
Doelmatigheidsbeleving	.15**		.17**	

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

mogelijke verklaring voor de lagere mate van het scheppen van een cognitief stimulerend thuismilieu en participatie van ouders uit niet-traditionele gezinsvormen. Deze vaststelling is consistent met bevindingen van onderzoekers als Astone en McLanahan (1991) en Verhoeven e.a. (2003). Binnen het gezin staat sociaal kapitaal voor het beschikbaar hebben van informele en formele contacten en connecties, bepaald door de fysieke aanwezigheid van ouders, hetgeen het verband tussen gezinssamenstelling en ouderbetrokkenheid verklaart. Naast de beschikbaarheid van volwassenen wordt de kwaliteit van de ouder-kindrelatie aangestipt als een essentiële component van het sociaal kapitaal binnen het gezin (Coleman, 1988).

Volgens deze studie is er geen invloed van thuistaal op ouderbetrokkenheid. De allochtone ouders die participeerden aan deze studie, waren vaak verbonden aan een school met een hoog percentage anderstalige leerlingen, met specifieke initiatieven ter bevordering van ouderbetrokkenheid. Scholen met veel allochtone leerlingen slagen erin een beleid uit te tekenen met primordiale aandacht voor het actief betrekken van ouders (Driesen, Smit, & Slegers, 2005). Eerder onderzoek toonde reeds aan dat scholen met een sterk ouderbeleid vaak een hogere mate van ouderbetrokkenheid kennen (Sheldon, 2005).

Belangwekkend is de invloed die de leraar

en de school kunnen hebben op ouderbetrokkenheid, zowel thuis als op school. Voor de overheid en de praktijk is het een relevante vaststelling dat de leraar niet enkel kan aanmoedigen tot betrokkenheid in de klas en op school, maar ook een invloed kan hebben op de mate van thuisbetrokkenheid.

De literatuur wijst op factoren die de aanmoediging tot betrokkenheid door leraren belemmeren. Baum en Swick (2008) rapporteren dat leraren zich onvoldoende vaardig achten in het opzetten van een constructief partnerschap met ouders. Een adequate vorming van leraren ter zake is daarom nodig. Het positieve effect van dergelijke vorming op het gebruik van ouderbetrokkenheidsbevorderende strategieën door leraren is reeds empirisch gebleken (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002). Naast het reële handelen van leraren, moeten ook hun opvattingen ten aanzien van ouders object van opleiding zijn. Zo niet kunnen leraren vanuit een *teachers behind the closed door*-benadering een al te traditionele rol toeschrijven aan ouders, waarbij beide actoren strikt gescheiden van elkaar fungeren met betrekking tot het onderwijs van het kind (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008).

In overeenstemming met eerder onderzoek (o.a. Bauch & Goldring, 2000; Christenson & Sheridan, 2001; Griffith, 1998; Kim, 2009) wijst deze studie daarenboven op

Tabel 4a

Steekproef ouders methodeschool: hiërarchische regressie-analyses met de verschillende componenten van ouderbetrokkenheid als afhankelijke variabele (n = 207)

	Prestatie-gerichtheid		Ouder-leraar communicatie		Participatie	
	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)
<i>Perceptie institutionele uitnodigingen</i>		.00		.04**		.08***
Algemene perceptie van leraar	.09	(.00)	.04	(.04**)	-.02	(.08***)
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	-.03		.06		.02	
Perceptie uitnodiging door school	-.11		.17		.26**	
<i>Perceptie uitnodiging door kind</i>	.04	.00	-.04	.04*	.04	.00
		(.00)		(.00)		(.00)
<i>Motivationale ouderopvattingen</i>		.09***		.05*		.01
Roldefinitie	.08	(.09***)	-.06	(.01)	.13	(.01)
Doelmatigheidsbeleving	.28***		.10		.06	

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabel 4b

Steekproef ouders methodeschool: hiërarchische regressie-analyses met de verschillende componenten van ouderbetrokkenheid als afhankelijke variabele (n = 207)

	Cognitief stimulerend thuismilieu		Ouder-kind communicatie	
	β	R ² (ΔR^2)	β	R ² (ΔR^2)
<i>Perceptie institutionele uitnodigingen</i>		.02		.00
Algemene perceptie van leraar	-.09	(.02)	.03	(.00)
Perceptie specifieke leraaruitnodigingen	.02		.05	
Perceptie uitnodiging door school	.15		-.07	
<i>Perceptie uitnodiging door kind</i>	.10	.04*	.06	.00
		(.02*)		(.00)
<i>Motivationale ouderopvattingen</i>		.08**		.09***
Roldefinitie	.15*	(.04**)	.19*	(.09***)
Doelmatigheidsbeleving	.15*		.21**	

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

het belang van een positief, zorgend en verwelkomend schoolklimaat. In het uittekenen, creëren en behouden van een dergelijk klimaat, valt de rol van de schoolleider allerm minst te onderschatten. Van alle sleutelfiguren op school, oefent deze de sterkste invloed uit op het schoolbeleid (Dom, 2006). Het verdient aanbeveling een coherent en geïntegreerd beleid inzake ouderbetrokkenheid uit te stippelen en te concretiseren in stimulerende initiatieven. Scholen met een duidelijk beleid en programma's ter stimulering van ouderbetrokkenheid, slagen erin een sterke mate van ouderbetrokkenheid te bewerkstelligen (Sheldon, 2005).

Uitnodigingen vanwege het kind hebben uitsluitend een invloed op thuisbetrokkenheid, vooral op die vormen die direct schoolgerelateerd zijn. Kinderen spelen aldus een actieve rol in het aanzetten van ouders tot betrokkenheid. Verder onderzoek naar de specifieke wijze waarop kinderen de mate en vorm van betrokkenheid van ouders beïnvloeden, is aangewezen.

De resultaten met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag lieten zien dat ouders verbonden aan methodescholen sterker betrokken zijn dan ouders uit traditionele scholen. Rekening houdend met alle beïnvloeders, beïnvloedt het onderwijstype de mate

van ouderbetrokkenheid op alle domeinen. Een mogelijke verklaring hiervoor is het gegeven dat ouders bewust kiezen voor een methodeschool met een bijzondere pedagogisch-didactische visie. Dit actieve keuzeproces leidt ertoe dat ouders zich meer verantwoordelijk voelen voor en zich betrokken opstellen bij het onderwijs van hun kind (Schneider, Teske, Marschall, Mintrom, & Roch, 1997). Omwille van de grotere investering van dergelijke keuze voelen ouders zich mede-eigenaar van de school, een faciliterende factor voor ouderbetrokkenheid (Goldring & Shapira, 1996). Het belang van deze motivationele opvattingen van ouders wordt eveneens aangetoond door huidig onderzoek. Nog belangrijker dan het keuzeproces voor een welbepaalde school, is wat scholen doen om deze keuze van ouders te beantwoorden. Er zijn verschillen tussen scholen in de mate dat zij mogelijkheden tot betrokkenheid creëren (Bauch & Goldring, 1995). Het feit dat ouders uit methodescholen meer uitnodigingen tot betrokkenheid ervaren door de leraar van hun kind, en meer algemeen door de school, is bijgevolg een andere plausibele verklaring voor de discrepantie in de mate van betrokkenheid tussen beide schooltypes.

De resultaten met betrekking tot de derde onderzoeksvraag tonen dat leraaruitnodigingen minder van belang zijn voor ouders uit methodescholen. De actieve onderwijsrol die ouders uit methodescholen zichzelf toeschrijven (Goldring & Shapira, 1996; Schneider et al., 1997), kan ervoor zorgen dat deze ouders minder aanmoediging tot thuisbetrokkenheid door de leraar nodig hebben.

De huidige studie heeft aangetoond dat uitnodigingen een cruciale rol spelen in de mate waarin ouders betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind. Globaal beschouwd, blijkt de perceptie van institutionele uitnodigingen de meest invloedrijke factor te zijn. Deze vaststelling zet aan deze onderzoekspiste verder uit te diepen. De mate en inhoud van leraar- en schooluitnodigingen dienen aangevuld te worden met onderzoek naar de vorm van deze uitnodigingen. Leraren en scholen kunnen immers verschillende strategieën hanteren ter stimulering van betrokkenheid (Knopf & Swick, 2007). Onderzoek

naar de effectiviteit van deze strategieën verdient aanbeveling, ook de invloed van kinduitnodigingen en motivationele ouderopvattingen is veelbetekend. De onderliggende mechanismen aan de vastgestelde differentiatie relatie tussen de beïnvloedende factoren en ouderbetrokkenheid dienen verder uitgediept.

Hoewel deze studie een bijdrage levert tot de kennisbasis over de relatie tussen oudercognities en ouderbetrokkenheid, is ze niet zonder methodologische beperkingen. Ten eerste bestaat het gevaar van sociale wenselijkheid bij zelfrapportage (Dovidio & Fazio, 1992). Het is niet uitgesloten dat ouders in deze studie een hogere mate van betrokkenheid hebben gerapporteerd dan zij in werkelijkheid tonen. Ten tweede hebben de onderzoekers geen non-responsanalyse kunnen uitvoeren om uit te sluiten dat er significante verschillen zijn tussen deelnemende en niet-deelnemende ouders. Ouders die minder of niet betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind, zijn mogelijk minder geneigd een survey over ouderbetrokkenheid in te vullen. Het verschil tussen ouders die bereid zijn tot participatie aan dergelijk onderzoek en zij die dat niet zijn, kan significant zijn (Anderson & Minke, 2007) aangezien onderzoeksdeelname door de ouder zelf kan gezien worden als een vorm van betrokkenheid. Volgens Anderson en Minke (2007) is het enkel kwalitatief onderzoek met een beperkte steekproefgrootte dat erin slaagt de betrokkenheid van weinig betrokken ouders te bestuderen. Ten derde werden in dit onderzoek geen ouders geselecteerd als steekproefeenheid, maar scholen. Omwille van de wet ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer hebben de onderzoekers geen inzicht in de populatiekenmerken van de ouders in de onderzochte scholen. Dit heeft als beperking dat de onderzoekers geen uitspraak kunnen doen over de representativiteit van de steekproef en moeten de resultaten derhalve met enige voorzichtigheid worden benaderd. De gerapporteerde scores van ouderbetrokkenheid zijn waarschijnlijk een overschatting van de werkelijke situatie, zeker in combinatie met het vermelde risico op sociale wenselijkheid en onderzoeksdeelname als een vorm van ouderbetrokkenheid. Een laatste methodologische

beperking betreft de psychometrische kwaliteit van de gehanteerde instrumenten. Hoewel de interne consistentie van de meeste schalen bevredigend is, bleek de alpha-waarde van de schaal perceptie van uitnodiging tot betrokkenheid door het kind te laag, maar werd de schaal omwille van de inhoudelijke relevantie toch opgenomen in de analyses. Niettemin moet in een nieuwe studie onderzocht worden of hoe de kwaliteit van deze schaal kan worden verbeterd, bijvoorbeeld door toevoeging van items.

Ondanks deze methodologische beperkingen is deze studie erin geslaagd tegemoet te komen aan enkele lacunes in het huidige onderzoeksdomein. In tegenstelling tot eerdere studies die ouderbetrokkenheid als een algemeen of tweeledig construct beschouwen, onderscheidde dit onderzoek vijf componenten van ouderbetrokkenheid. De verdere differentiëring van betrokkenheid in meer specifieke en afgebakende componenten zoals gesuggereerd door Ghysens en van Braak (2008), laat toe meer genuanceerde conclusies te trekken omtrent de invloed van variabelen op ouderbetrokkenheid. Hierbij beperkte deze studie zich niet tot structurele achtergrondkenmerken van ouders. Ouder-cognities werden eveneens gemodelleerd, en de invloed ervan op de mate van ouderbetrokkenheid empirisch getoetst. Hiermee levert het onderzoek een bijdrage aan de kennisconstructie over de invloed van onderliggende, voor verandering vatbare factoren op ouderbetrokkenheid. De differentiatie van de onderzoeksresultaten naar verschillende steekproeven – i.c. ouders uit traditionele en methodescholen – toont aan dat verschillen in ouderbetrokkenheid op een andere manier worden verklaard, afhankelijk van de kenmerken van de bestudeerde groep. Dit zet aan tot voorzichtigheid bij het extrapoleren van resultaten van de ene subgroep naar de andere. Verschillende groepen vragen om een verschillende benadering.

Literatuurlijst

- Adams, K. C., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477-497.
- Addi-Raccach, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education, 43*(3), 394-415.
- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.
- Astone, N., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological Review, 56*, 309-320.
- Balli, S. J., Wedman, J. F., & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education, 66*(1), 31-48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*, 39-62.
- Bauch, P. A., & Goldring, A. B. (1995). Parent involvement and school responsiveness: facilitating the home-school connection in schools of choice. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*(1), 1-21.
- Bauch, P. A., & Goldring, A. B. (2000). Teacher work context and parent involvement in urban high schools of choice. *Educational Research and Evaluation, 6*(1), 1-23.
- Baum, A. C., & Swick, K. J. (2008). Dispositions towards families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education, 35*, 579-584.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. J. G. In: J. G. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Crozier, G., (1998). Parents and schools: partnership or surveillance? *Journal of Educational Policy, 13*(1), 125-136.

- De Coster, T., Depaepe, M., & Simon, F. (2004). Emancipating a Neo-liberal Society? Initial thoughts on the progressive pedagogical heritage in Flanders since the 1960s. *Educational Research and Perspectives*, 31(2) 156-175.
- Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter? *The journal of educational research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Dom, L. (2006). *Ouders en scholen*. Gent: Academia Press.
- Dovidio, J. F., & Fazio, R. H. (1992). New technologies for the direct and the indirect assessment of attitudes. In J. M. Tanur (Eds.), *Questions about questions. Inquiries into the cognitive basics of surveys*. (pp. 204-240). New York: Russell Sage Foundation.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familiarisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In: A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). *Education and the family. Passing success across the generations*. USA/Canada: Routledge.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, 94(1), 29-39.
- Ghysens, L., & van Braak, J. (2008). De betrokkenheid van Vlaamse ouders bij het onderwijs van hun kind: feit of fictie? *School en Samenleving*, 17, 45-64.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Goldring, E. B., & Shapira, R. (1996). Principals' survival with parental involvement. *School effectiveness and School Improvement*, 7(4), 342-360.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. R. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K.

- P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4, 80-102.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *Journal of Educational Research*, 98(5), 281-295.
- Laevers, F. (2003). *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Leuven: Centrum voor Ervareings-Gericht Onderwijs.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Lubienski Wentworth, R. A. (1999). *Montessori for the New Millennium*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McWayne, C., Campos, R., & Owsianic, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, 45(5), 551-573.
- Medaer, C. (1990). *Een school om te leven, een leefschoon*. Brugge: die keure.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.
- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M., Mintrom, M., & Roch, C. (1997). Institutional arrangements and the creation of social capital: the effects of public school choice. *American Political Science Review*, 91(1), 82-93.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal*, 106(2), 171-187.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Smet, P. (2009). *Beleidsnota 2009-2014. Onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent*. Opgehaald op 1 maart 2012, van <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.pdf>.
- Sprangers, L., & De Moor, E. (1999). *Zes jaren basisonderwijs in de steinerschool*. Antwerpen: Rudolf Steiner Academie v.z.w.
- Standaert, R. (2006). Kamperen voor Freinet. Reflecties bij een merkwaardig verschijnsel. *Persoon en Gemeenschap*, 58(4/5) 169-192.
- Tans, J., & Bronkhorst, J. (1993). *Freinetonderwijs: een eigen wijze van onderwijs...* Baarn: Uitgeverij Bekadidact.
- Vandenbroucke, F. (2004). Discussienota Onderwijs en Vorming 2004-2009. Opgehaald op 1 maart 2012, van <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2004-2009-discussienota.htm>.
- Vanderpoorten, M. (2004). *Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad*. Opgehaald op 1 maart 2012, van <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/data/base/document/document.asp?docid=13504>.
- Verhoeven, J. C., Devos, G., Stassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- VLOR (2001). *Samenwerking tussen ouders en school*. Leuven: Garant.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.

Manuscript aanvaard op: 28 april 2012

Auteurs

Lien Ghysens was tot oktober 2011 als FWO-aspirant verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. **Johan van Braak** is werkzaam aan de Vakgroep onderwijskunde van de Universiteit Gent.

Correspondentieadres: Johan van Braak, Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent, België. E-mail: Johan.vanBraak@UGent.be.

Abstract

Influencing factors of parental involvement: an empirical study in traditional and method schools

The search for influencing factors of parental involvement is of relevance from an empirical as well as a practical point of view. This study examines the association between parental cognitions and different forms of parental involvement. Particular attention is given to the influence of family background variables and the school type of the child. A questionnaire is administered to a sample of 691 parents of third-grade pupils in primary education, from which 207 parents are related to a method school and 484 parents to a traditional school. The results yield a significant influence of parental cognitions, which is particularly valid for the perception of the teacher and the school. Parents from method schools are also been found to be more involved than parents from traditional schools. However, the involvement of last mentioned parents is influenced more strongly by the teacher's encouragement to involvement. These findings confirm the crucial role of teachers and schools in the whole process of parental involvement.