

Leerkrachtverwachtingen en de oordeelsvorming over ouderlijke betrokkenheid

J. Bakker, J. Stoep, W. van den Heuvel en L. Bouts

Samenvatting

Uit dit onderzoek onder 17 ervaren leerkrachten, werkzaam in het basisonderwijs, komt naar voren dat de verwachtingen die zij bij de aanvang van het schooljaar over de leerprestaties van hun leerlingen hebben, nauw samenhangen met de indruk die zij zich van de onderwijsbetrokkenheid van de ouders hebben gevormd. Hoe gunstiger de perceptie, des te meer zij van de prestaties van de leerlingen verwachten. Beeldvorming omtrent ouderlijke betrokkenheid, en verwachtingsvorming over de prestaties blijken bovendien opmerkelijk stabiel: ook tegen het eind van het schooljaar kan er nog altijd een sterke samenhang tussen beide vastgesteld worden. Ideeën van leerkrachten over de onderwijsbetrokkenheid lijken vooral door een inschatting van hun sociaal-economische status ingegeven. Het zijn niet alleen de verwachtingen over de schoolprestaties die met beeldvorming over ouderlijke betrokkenheid zijn geassocieerd, de feitelijke prestaties lijken dat ook.

1 Inleiding

Ontwikkelaars van (taal)compensatieprogramma's ten behoeve van kinderen uit kansarme milieus waren er in de 70-er jaren van doordrongen dat hun inspanningen vruchteloos zouden zijn wanneer niet ook de ouders actief bij de interventie werden betrokken (Constandse, Coumans-Sronk & Ek, 1978). Uit een studie van Bronfenbrenner (1975) waarin een aantal van die programma's kritisch tegen het licht werd gehouden, was al eerder gebleken dat alleen programma's die de rechtstreekse beïnvloeding van het ouderlijk opvoedingsgedrag beoogden, tot een duurzame verbetering van de schoolprestaties van de kinderen hadden geleid. Nieuw was dat inzicht ook toen al niet. Van Calcar, Soutendijk en Tellegen (1968), medewerkers

aan Het Verborgene Talent - Nederlands oudste stimuleringsproject - zagen al een samenhang tussen de schoolgeschiktheid van kinderen en het schoolondersteunend opvoedingsklimaat dat hun ouders hen bieden. Met name de thuis gebezigde taal, maar ook de omgangsvormen tussen ouders en kind, alsmede de aangekweekte interesses en ambities: het zou allemaal adequaat voorbereiden op de gang naar school; een achtergrond die kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen moeten ontberen (vgl. ook Floud, Halsey & Martin, 1956).

Bernstein (1971) die door zijn sociolinguïstische studies nog altijd tot de meest prominente vertegenwoordigers van deze zienswijze wordt gerekend, laakte niettemin de veronderstellingen waarop ze beruiste. Termen als *cultureel gedepriiveerd*, *sociaal achtergesteld* en ook de term *compensatieonderwijs zelf*, acht hij nodeloos discriminerend; ze bestempelen het ouderlijk opvoedingsklimaat als inadequaet en leiden af van de zaak waar het eigenlijk om zou moeten gaan: niet het kind of diens ouders behoren zich aan school aan te passen, maar omgekeerd, de school aan hen. En in navolging van Rosenthal en Jacobson (1968) wijst hij op het risico dat wanneer kinderen als "gedepriiveerd" of "achtergesteld" worden bestempeld, "(t)eachers will have lower expectations of the children, which the children will undoubtedly fulfil" (p. 65). De socioloog Becker (1952) onderkende al eerder dat leerkrachten hun leerlingen spiegelen aan een beeld van de *ideale* leerling waarin, naast standaarden over de werkhouding en omgangsvormen van de leerling, ook criteria voor het ouderlijk opvoedingsmilieu opgesloten liggen. Een beeld waaraan, volgens Becker, kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen vrijwel nooit kunnen voldoen en dat bijgevolg wel in hun nadeel móet uitpakken (vgl. ook Bakker, 1984).

Tijden zijn veranderd, de thematiek is gebleven, al spreekt men vandaag de dag eerder

van “ouderlijke betrokkenheid” dan van “schoolondersteunend thuisclimaat”. Niettemin lijkt ouderlijke ondersteuning nog altijd het panacee voor de problemen die allochtone kinderen en kinderen uit de laagste inkomensgroepen in hun schoolloopbaan ondervinden (Crozier, 1997; Griffith, 1998; Lonigan & Whitehurst, 1998). Bovendien poogt men nog altijd met allerlei stimuleringsprojecten ouders zo vroeg mogelijk bij het onderwijs aan hun kind te betrekken opdat een dreigende achterstand in de kiem wordt gesmoord (Blok & Leseman, 1996; Eldring & Vedder, 1997; Shuk, 1993).

Ook de kritische noties klinken als een echo van het verleden. Zo benadrukken Epstein (1986) en Epstein en Dauber (1991) dat wanneer ouders zich weinig onderwijsbetrokken tonen, dit eerder de school dan de ouders aan te rekenen is. Uit onderzoek van Eccles en Harold (1993) is in elk geval gebleken dat leerkrachten de betrokkenheid van ouders aanzienlijk kunnen bevorderen, door hen bijvoorbeeld alleen al regelmatig over de prestaties van hun kind en de gang van zaken op school te informeren. Echter, volgens Weis, Fine en Lareau (1992) verlaten scholen zich doorgaans op een ideaaltype van ouderlijke betrokkenheid waardoor het voor ouders die niet de dominante middenklassecultuur vertegenwoordigen, moeilijk, zo niet onmogelijk wordt van hun interesse in het onderwijs aan hun kind te getuigen. Op voorhand beschouwen leerkrachten hen niet als serieuze gesprekspartners, eerder als een sta-in-de-weg omdat het hen aan het nodige inzicht in, en belangstelling voor de onderwijskundige behoeften van hun kind zou ontbreken. Niet uitgesloten is dat ouders, geconfronteerd met een dergelijke houding, zich daadwerkelijk van school en onderwijs afwenden (Comer, 1991; Griffith, 1998; Huss-Keeler, 1997).

Nu kan men er moeilijk aan voorbij dat er nog altijd enorme sociaal en economisch bepaalde verschillen in de schoolprestaties van kinderen bestaan. Veel allochtone leerlingen en leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus beginnen hun schoolloopbaan vaak al met een nauwelijks in te lopen achterstand (Lonigan & Whitehurst, 1998; Stevenson, Chen & Ugal, 1990; Zellman & Waterman, 1998). Maar om nu in navolging van

onder meer Docking (1990) en Douglas (1964) in die verschillen in prestatieniveau meteen verschillen in mate van ouderlijke betrokkenheid weerspiegeld te zien, is voorbarig. Uit tal van onderzoeken blijkt immers dat het overgrote deel van de ouders, ongeacht sociale klasse en etniciteit, alles in het werk stelt om de schoolloopbaan van hun kind zo voorspoedig mogelijk te laten verlopen (Chavkin & Williams, 1993; Hyson & DeCisques, 1993; Moore & Lasky, 1999; Serpell, et al, 1997). Dat sommige ouders daarin succesvoller dan andere zijn, moet in eerste instantie dan ook niet aan verschil in inzet of belangstelling worden geweten. In de optiek van Serpell (1997) is het eerder te wijten aan verschil in visie hoe kinderen leren en behoren te leren dat de agenda's van school en thuis vaak niet met elkaar sporen. Ouders blijken er namelijk nogal klassebepaalde, veelal door eigen ervaring ingegeven “opvoedingstheorieën” op na te houden. Sommige van die theorieën zijn volgens Serpell en anderen (1997) meer Skinneriaans, andere meer Piagetiaans georiënteerd. Is de eerste soort meer verwant met het zogenaamde leerstofgerichte onderwijs, de tweede vertoont meer verwantschap met het zogenaamde kindgerichte onderwijs (vgl. Denessen, 1999). Met name in de literatuur over beginnende geletterdheid ziet men die verschillen in opvoedingsstijl treffend geïllustreerd (vgl. Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein & Scher, 1994; Serpell, et al., 1997). Terwijl ouders uit de lagere sociaal-economische milieus lezen veelal als een stap voor stap, moeizaam onder de knie te krijgen vaardigheid opvatten, krijgen middenklasse-ouders hun kinderen al doende en spelenderwijs aan het lezen. Meer in het algemeen kan men trouwens stellen dat in de hogere milieus de grenzen tussen spelen en leren minder stringent zijn getrokken en van jongs af aan, spelen ook leren, en leren ook spelen is. De hele opvoeding in het prototypische middenklassegezin lijkt ervan doortrokken: (voor)lezen voor het slapengaan, het doen van “leerzame” spelletjes, uitjes naar educatieve plekken als musea en dierentuin, regelmatig bezoek aan de bibliotheek, etc. En volgens de gangbare opvattingen (vgl. Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996) zou het nu precies aan

die opvoedingscultuur te danken zijn dat bepaalde kinderen adequaat toegerust aan hun schoolcarrière beginnen; ze zijn al “geletterd” voor ze ook maar één letter kunnen lezen, aldus een fameuze typering in een studie van Heath (1982). Reden ook waarom moderne stimuleringsprogramma's - in Nederland bijvoorbeeld Opstap en Opstapje - erop gericht zijn kinderen én hun ouders als nog aspecten van een dergelijke voorschoolse opvoeding bij te brengen.

Van die zienswijze gaat onmiskenbaar de suggestie uit dat aan een niet-middenklasseopvoeding het nodige ontbreekt; een opvatting die destijds al door Bernstein (1971), maar recentelijk nog door Serpell (1997) als ideologisch gekleurd aan de kaak werd gesteld. Observaties van Delpit (1986) mogen als een illustratie van hun standpunt gelden. Toen zij als aankomend leerkracht haar klaslokaal inrichtte conform de middenklassenoties dat leren een “leuk”, interactief proces is, kwam ze in conflict met de ouders van haar overwegend Afro-Amerikaanse leerlingen. Die vonden dat leren allerminst een spelletje was en dat er “gewerkt” diende te worden. Toen Delpit, buigend voor die kritiek, daarop haar onderwijs op een meer leerstofgerichte wijze inkleedde, gingen tot haar verbazing de prestaties van haar leerlingen met sprongen vooruit. Waarmee inzichtelijk wordt gemaakt dat kinderen - alle kinderen - gediend zijn bij een zekere mate van continuïteit tussen thuis- en schoolcultuur. Echter, minstens zo belangrijk is de conclusie dat blijkbaar niet een enkele ouderlijke “opvoedingstheorie” daar exclusief garant voor staat. Dat niettemin toch vaak die indruk wordt gewekt, komt doordat in de loop van de tijd één specifieke onderwijsopvatting, het kindgerichte onderwijs, tot norm is verheven (Denessen, 1999). Ouders worden geacht daar in de opvoeding van hun kinderen op te anticiperen. Veel ouders, met name ouders uit de lagere sociaal-economische milieus, slagen daar echter niet in; daartoe ontbreekt het hen aan cultureel kapitaal - om een aan Bourdieu (1978) ontleende term te gebruiken. Hier lijkt een zekere tragiek in te schuilen: ouders mogen zich nog zo betrokken bij school en onderwijs weten, invloed op de leerprestaties van hun kinderen hebben ze

nauwelijks. Des te wranger wanneer leerkrachten het ondermaats presteren van hun zoon of dochter aan hun geringe betrokkenheid zouden wijten. Blijkt dat in de praktijk van alledag nogal eens te gebeuren (Faquar, Blatchford, Burke, Plewis, & Tizard, 1986; Griffith, 1996; Moles, 1993), ook in andere opzichten speelt de meningsvorming van leerkrachten over de ouderlijke betrokkenheid een rol. Zo zouden volgens Zelman en Waterman (1998) leerkrachten de neiging hebben leerproblemen van leerlingen wier ouders zij als betrokken ervaren, systematisch te minimaliseren, terwijl problemen van kinderen wier ouders niet betrokken worden geacht, juist uitvergroot worden. Bevindingen van Bakker en Ubachs (1993) en Bakker en Jacobs (in voorbereiding) wijzen in eenzelfde richting; leerkrachten gaan er vanuit dat de remediëringmogelijkheden van leerlingen met problemen variëren al naar gelang de veronderstelde betrokkenheid van hun ouders. Hoe hoger die door de leerkrachten wordt ingeschat, des te meer zij de problemen het hoofd denken te kunnen bieden.

Bovenstaande beschouwingen hebben geleid tot de uitvoering van het onderhavige onderzoek. Het belangrijkste doel is na te gaan of en in hoeverre de beeldvorming van leerkrachten over ouderlijke betrokkenheid samenhangt met de verwachtingen die zij al bij de aanvang van het schooljaar over de prestaties van hun leerlingen hebben. Anders gezegd: is het zo dat naarmate het oordeel over de ouderlijke betrokkenheid gunstiger uitvalt, de verwachtingen over de prestaties van de leerling hoger gespannen zijn? Daarnaast wordt onderzocht hoe stabiel de beeldvorming omtrent ouderlijke betrokkenheid is, en of die zich wellicht laat wijzigen op grond van ervaringen die met de leerling en diens ouders gedurende het schooljaar zijn opgedaan. Bovendien zal worden nagegaan in welke mate de sociaal-economische achtergrond van het kind impliciet wordt opgevat als maat voor de onderwijsbetrokkenheid van diens ouders. De vraag die in dit verband onderzocht wordt, luidt: wordt de ouderlijkheid betrokkenheid van leerlingen uit een hoger sociaal-economisch milieu gunstiger beoordeeld dan de ouderlijke betrokkenheid van leerlingen uit een lager sociaal-economisch milieu?

Met behulp van een meer exploratieve analyse wordt nagegaan of leerkrachten de ouderlijke betrokkenheid bij leerlingen over wie zij hoge schoolse verwachtingen hebben, genuanceerder beoordelen dan de ouderlijke betrokkenheid bij leerlingen over wie de verwachtingen minder hoog zijn. Deze vraag is ingegeven door eerder onderzoek van Bakker (1984) waaruit is gebleken dat op het niveau van de standaardafwijkingen genuanceerdere informatie over oordeelsvorming aan het licht kan worden gebracht. Vervolgens wordt onderzocht in hoeverre naar de mening van de leerkrachten de feitelijke schoolprestaties van de leerlingen zich in de loop van het schooljaar in overeenstemming met de aanvankelijke verwachtingen ontwikkelen. Ten slotte wordt nagegaan of de inschatting van ouderlijke betrokkenheid een differentieel effect heeft op de wijze waarop leerkrachten eventuele leer- en gedragsproblemen van hun leerlingen tegemoet treden.

2 Methode

2.1 Onderzoeksgroep

De steekproef bestond uit 17 ervaren leerkrachten - 11 vrouwen en zes mannen - verbonden aan zes basisscholen, alle gevestigd in een middelgroot stadsgewest in het zuiden van Nederland. De schoolpopulaties waren, wat hun sociaal-economische status betreft, afgaande op informatie van de afdeling onderwijs van de betreffende gemeente, heterogeen van karakter. Drie van de 17 leerkrachten gaven les in de aanvangsgroep van de basisschool, de overige leerkrachten waren gelijkelijk verspreid over de groepen 3 en 8. Per jaargroep verschilde de groeps-grootte enigszins, maar gemiddeld genomen zaten er 28 leerlingen in de groepen.

De leerkrachten werden geacht aan het begin van het schooljaar acht en tegen het eind van het schooljaar vier leerlingen uit hun klas te beoordelen naar de mate van betrokkenheid van hun ouders bij het onderwijs. Door uiteenlopende omstandigheden werd daar niet in alle gevallen aan voldaan. Konden er bij de aanvang van het schooljaar in beginsel 136 beoordelingsprofielen voor analyse ter beschikking komen, in werkelijk-

heid waren dat er 134 (50% jongens, 50% meisjes). En aan het eind van het schooljaar kwamen er van de gevraagde 68 beoordelingsprofielen 51 (51% jongens, 49% meisjes) voor verdere analyse beschikbaar.

2.2 Procedure en instrumentarium

De leerkrachten werd tweemaal om hun medewerking verzocht. De eerste keer in september, in de tweede week van het nieuwe schooljaar, de tweede maal in de maand juni, tegen het einde van schooljaar. Bij de eerste gelegenheid werd de leerkrachten gevraagd 2 x 4 leerlingen te selecteren; vier leerlingen over wie zij hoge verwachtingen aangaande hun schoolprestaties hadden, en vier leerlingen over wie de verwachtingen minder hoog gespannen waren. Wat onder hoge, dan wel lage verwachtingen verstaan moest worden, werd aan de leerkrachten zelf ter beoordeling gelaten. De enige voorwaarde die werd gesteld, was dat de leerkrachten de geselecteerde leerlingen niet eerder in de klas hadden gehad.

Aan de leerkrachten werd in eerste instantie gevraagd een inschatting te geven van de sociaal-economische groep waartoe zij de ouders van de geselecteerde leerlingen rekenden; dit in termen van hoog, midden en laag. Daarnaast kregen zij 20 uitspraken over ouderlijke betrokkenheid voorgelegd. Bij elke uitspraak konden zij op een bipolaire zevenpuntsschaal voor elke leerling hun indruk over de betrokkenheid van hun ouders weergeven. De items, grotendeels ontleend aan een door Bakker (1984) ontwikkelde vragenlijst, verwijzen naar aspecten van het opvoedingsmilieu die met ouderlijke betrokkenheid kunnen worden geassocieerd (vgl. Grolnick & Slowiaczek, 1994; Reynolds, 1992). Uit factoranalytische exploraties bleek dat de vragenlijst geen onderscheiden dimensies van ouderlijke betrokkenheid aan het licht brengt. Er was sprake van een enkele schaal die op basis van berekeningen van de itemtotaalcorrelaties tot 16 items gereduceerd werd ($\alpha = .92$).

In juni, tegen het einde van het schooljaar, werd de leerkrachten wederom verzocht om de ouderlijke betrokkenheid van een aantal leerlingen te karakteriseren. Aangezien gebleken was dat het invullen van de vragenlijst

nogal wat tijd vroeg, werd dit keer het aantal leerlingen tot de helft teruggebracht. Daartoe trokken de onderzoekers uit de oorspronkelijke groep geselecteerde leerlingen willekeurig 2 x 2 kinderen; twee die, naar bleek, nog steeds tot de hoge en twee die nog steeds tot de lage verwachtingsgroep werden gerekend. De karakterisering van de ouderlijke betrokkenheid gebeurde ditmaal aan de hand van de ook in september gebruikte lijst, zij het dat deze, ter voorkoming van herkenbaarheid en mogelijke daarmee gepaard gaande antwoordtendenties, met 18 nieuwe bipolair geformuleerde items vermengd was. De leerkrachten werd bovendien nogmaals verzocht een inschatting te geven van de sociaal-economische status van de ouders. Tevens werd bij de leerkrachten informatie ingewonnen over de rapportcijfers van de geselecteerde leerlingen, en werd hen gevraagd om op een schaal, onderverdeeld in intervallen (0 - 10%; 11 - 25%; 26 - 40%; 41 - 55%; 56 - 70%; 71 - 85%; 86 - 100%) aan te geven voor hoeveel procent de leerprestaties van de geselecteerde leerlingen zich, naar hun idee, conform hun aanvankelijke verwachtingen hadden ontwikkeld. Tevens werd hen gevraagd hoe vaak zij de ouders van de betreffende leerlingen tijdens daartoe georganiseerde bijeenkomsten als ouderavonden hadden ontmoet en hoe vaak de ouders, buiten die gelegenheden om, contact met de leerkracht hadden gezocht. Ten slotte werd de leerkrachten gevraagd of zij hulp van deskundigen hadden ingeroepen indien zich bij de geselecteerde leerlingen ernstige leer- en/of gedragsproblemen voorgedaan mochten hebben, of dat zij in die gevallen op eigen inzicht hadden gevaren, dan wel de problemen met collega's op school hadden besproken.

2.3 Data-analyse

Eén uitzondering daargelaten, werd voor vergelijkingen aangaande de oordeelsvorming over ouderlijke betrokkenheid van de gemiddelde score over de 16 items uitgegaan. Om mogelijke verschillen in gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid aan het licht te brengen, werden ANOVA's uitgevoerd. Waar ouders vergeleken werden in de mate waarin zij contacten met de school onderhouden,

werden *t*-toetsen gebruikt. Om de beoordelingsprofielen over ouderlijke betrokkenheid niet alleen op het niveau van de gemiddelden, maar ook wat betreft hun genuanceerdheid met elkaar te kunnen vergelijken, werden de profielfdispersies berekend (vgl. Budescu, 1980). De betekenis van de profielfdispersie kan met een voorbeeld uitgelegd worden. Van twee kinderen A en B met een identieke gemiddelde score van bijvoorbeeld 4 op een beoordelingsschaal die 16 aspecten bevat (minimum is 1, maximum is 7), kan dat gemiddelde op sterk uiteenlopende scores zijn gebaseerd. Stel dat kind A op alle aspecten een 4 of daaromtrent heeft gekregen, terwijl kind B beoordelingen heeft gekregen die uiteenlopen van 1 tot 7, wordt de beoordeling van kind A door een geringe, die van kind B door een grote profielfdispersie gekenmerkt. Om de profielfdispersie te kunnen bepalen, wordt in feite de standaarddeviatie van de beoordeling van elk afzonderlijk kind berekend. Om de profielfdispersies te kunnen vergelijken, werd een *t*-toets gehanteerd.

Om de samenhang tussen de leerkrachtverwachtingen en de rapportcijfers te bepalen werden Spearman's rangcorrelaties berekend. Fishers *PLSD*, ten slotte, werd berekend om na te gaan of leerkrachten in het geval zij met leer- en/of gedragsproblemen bij hun leerlingen geconfronteerd worden, verschillende personen of instanties raadplegen al naar gelang de gepercipieerde onderwijsbetrokkenheid van de ouders.

Omdat de leerkrachten meerdere leerlingen beoordeelden en de beoordelingsprofielen als eenheden van analyse golden, zijn de metingen, zeker in statistische zin, niet onafhankelijk te noemen. Reden waarom besloten werd om *p*-waarden van tenminste .01 te hanteren wilde er van significante verbanden of verschillen gesproken kunnen worden.

3 Resultaten

De gegevens in Tabel 1 suggereren dat er zowel bij de aanvang van het schooljaar (september) als aan het eind daarvan (juni) een samenhang bestond tussen enerzijds de verwachtingen die leerkrachten over de leerprestaties van hun leerlingen hadden, en, ander-

Tabel 1

Overzicht van de in het onderzoek verdisconteerde variabelen en de daarbij behorende gemiddelden (en standaarddeviaties) van ouderlijke betrokkenheid naar tijdstip onderscheiden

Variabelen	Tijdstip	
	September	Juni
Verwachtingsgroep		
Hoog	5.76 (.84)	6.10 (.52)
Laag	4.71 (1.08)	4.87 (1.12)
Sociaal-economische status		
Midden/Hoog	5.98 (.62)	5.94 (.83)
Laag	5.11 (1.18)	5.11 (1.09)
Jaargroep		
Groep 1	5.59 (1.23)	5.25 (1.32)
Groep 3	5.57 (.87)	5.58 (.99)
Groep 8	5.40 (1.10)	5.65 (.84)
Sekse		
Jongens	5.44 (1.16)	5.44 (1.18)
Meisjes	5.60 (.95)	5.55 (.96)
Bezoek ouderavonden		
Altijd		5.79 (.74)
Zelden/Nooit		4.32 (1.26)
Frequentie contacten met school		
Regelmatig		5.38 (1.09)
Zelden/Nooit		5.70 (.98)
Overleg bij problemen		
Met niemand		5.94 (.59)
Met collega('s)		5.03 (1.38)
Met deskundigen (bv. OBD)		5.13 (.99)

zijds, het oordeel dat zij zich over de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders hadden gevormd. Uit de resultaten van een 2 (verwachting: hoog vs. laag) x 2 (tijdstip: september vs. juni) ANOVA op de gepercipieerde ouderlijke betrokkenheidswaarden met herhaalde meting op de variabele tijdstip bleek dat dit beeld statistisch werd bevestigd. Het significante hoofdeffect van verwachting liet zien dat leerkrachten gunstiger oordeelden over de onderwijsbetrokkenheid van ouders van leerlingen uit de hoge verwachtingsgroep dan over de onderwijsbetrokkenheid van ouders van leerlingen uit de lage verwachtingsgroep, $F(1,49) = 21.27, p < .0001$. Omdat het hoofdeffect van tijdstip ($F(1,49) = .09, p = .76$) en het interactie-effect tussen tijdstip en verwachting ($F(1,49) = 2.24, p = .14$) niet significant waren, kan geconclu-

deerd worden dat het oordeel van de leerkrachten over de twee onderscheiden groepen gedurende het hele schooljaar stabiel bleef. In Tabel 2 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op de afzonderlijke items van de onderwijsbetrokkenheidschaal uitgesplitst naar verwachtingsgroep en tijdstip weergegeven.

De samenhang tussen verwachtingsvorming over de prestaties en gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid manifesteerde zich overigens ongeacht sekse en jaargroep van de leerlingen (vgl. Tabel 1). Dit kan opgemaakt worden uit een 2 (sekse: jongens vs. meisjes) x 2 (tijdstip: september vs. juni) ANOVA op de gepercipieerde ouderlijke betrokkenheidswaarden ($F(1,49) = .21, p = .65$), respectievelijk een 3 (groep: 1 vs. 3 vs. 8) x 2 (tijdstip: september vs. juni) ANOVA op de gemiddel-

Tabel 2

Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op de items van de onderwijsbetrokkenheidsschaal onderscheiden naar verwachtingsgroep en tijdstip

	Tijdst.	Hoge Verwachting		Lage Verwachting	
		M	SD	M	SD
1. O maken onderscheid tussen leerzaam en prullerig speelgoed	Sept.	5.65	1.53	4.76	1.72
	Juni	6.04	.82	4.20	1.87
2. O laten kind aan lot over als het problemen op school heeft	Sept.	6.38	1.06	5.64	1.68
	Juni	6.58	.50	5.76	1.13
3. O gaan zelden of nooit naar ouderavond	Sept.	6.62	.64	5.36	2.14
	Juni	6.46	1.03	5.68	1.65
4. O nemen niet de tijd om samen met hun kind spelletjes te doen	Sept.	5.81	1.42	5.12	1.59
	Juni	5.92	1.26	5.04	1.14
5. O zijn geen "algemeen ontwikkelde" mensen	Sept.	6.04	1.11	4.44	1.71
	Juni	6.31	.84	4.52	1.74
6. O helpen het kind nooit met puzzels, lego e.d.	Sept.	6.31	.68	5.79	1.35
	Juni	6.08	1.13	5.38	.97
7. O zijn niet geïnteresseerd in werkjes van school	Sept.	6.65	.56	6.12	1.48
	Juni	6.60	.58	5.72	1.24
8. Thuis letten ze niet op het taalgebruik	Sept.	6.19	1.36	5.08	1.80
	Juni	6.42	1.10	4.76	1.79
9. O streven voor hun kind zo hoog mogelijke opleiding na	Sept.	5.94	1.31	5.12	1.05
	Juni	5.64	1.06	4.72	1.38
10. Goede manieren vinden ze bij het kind thuis belangrijk	Sept.	6.42	.86	5.64	1.60
	Juni	6.27	1.34	5.52	1.50
11. O gaan nooit met hun kind naar een museum of kinderboerderij	Sept.	5.81	1.23	4.88	1.88
	Juni	6.00	1.39	4.48	1.45
12. Thuis zijn er amper boeken en gelezen wordt er nauwelijks	Sept.	6.15	1.01	4.20	1.85
	Juni	6.42	.70	4.32	1.60
13. Als er op school iets georganiseerd wordt, komen de ouders niet	Sept.	5.73	1.64	4.52	2.14
	Juni	5.92	1.52	4.68	2.21
14. Het kind mag TV kijken, ongeacht het programma	Sept.	5.00	1.38	3.95	1.43
	Juni	5.38	.97	3.91	1.58
15. Het thuismilieu is nogal onevenwichtig	Sept.	6.12	1.58	5.28	1.79
	Juni	6.54	1.10	5.16	2.01
16. O letten erop met welke vriendjes hun kind omgaat	Sept.	4.92	1.72	4.56	1.71
	Juni	5.04	1.71	4.08	2.00

Noot. De gemiddelde scores op de onderscheiden tijdstippen zijn gebaseerd op de beoordelingen van 2 x 25 leerlingen, met uitzondering van de gemiddelde scores op item 14 die op de beoordeling van 2 x 24 leerlingen zijn gebaseerd. O = ouders.

de gepercipieerde ouderlijke betrokkenheidswaarden ($F(2,48) = .11, p = .90$). Alleen voor Groep 1 liet zich een naar significantie neigend verschil in gepercipieerde ouderlijke betrokkenheid tussen september en juni vaststellen ($F(1,15) = 5.79, p = .03$).

Uit een 2 (SES: hoog/midden vs. laag) x 2 (tijdstip: september vs. juni) ANOVA op de gepercipieerde ouderlijke betrokkenheids-

waarden, kwam naar voren dat de ingeschatte sociaal-economische achtergrond van de leerlingen gedurende het hele schooljaar nauw geassocieerd was met de gepercipieerde onderwijsbetrokkenheid van de ouders (vgl. ook Tabel 1). Hoe hoger leerkrachten de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen inschatten, des te gunstiger was het beeld dat zij zich van de onderwijs-

betrokkenheid van de ouders vormden, ($F(1,49) = 11.15, p = .002$). Wederom bleken het hoofdeffect van tijdstip ($F(1,49) = .08, p = .78$) noch het interactie-effect van SES en tijdstip significant ($F(1,49) = .05, p = .83$), zodat opnieuw geconcludeerd kon worden dat de mening van de leerkrachten over de onderwijsbetrokkenheid gedurende het hele schooljaar stabiel bleef.

Oordeelsvorming van leerkrachten over ouderlijke betrokkenheid bleek tot op zekere hoogte samen te hangen met de frequentie van de contacten tussen ouders en school (vgl. Tabel 1). Afgaande op de informatie die leerkrachten daarover verstrekten, kwamen de als betrokken gepercipieerde ouders significant vaker naar de door de scholen georganiseerde ouderavonden dan de als minder betrokken gepercipieerde ouders ($t(49) = -5.14, p < .0001$). Voor het overige zochten de ouders, ongeacht hun veronderstelde betrokkenheid, in gelijke mate contact met de school ($t(49) = -1.03, p = .31$).

Berekening van de profieldispersies wees uit dat leerkrachten, afhankelijk van de verwachtingsgroep tot op zekere hoogte verschillend over de ouderlijke betrokkenheid oordelen. Vooraf moet gezegd worden dat de beoordelingen op beide meetmomenten een geringe mate van dispersie vertoonden, om het even of het de hoge ($M_{sept} = 1.20/M_{juni} = 1.02$), dan wel lage verwachtingsgroep ($M_{sept} = 1.39/M_{juni} = 1.28$) betrof. Niettemin leken leerkrachten over de betrokkenheid van de ouders van leerlingen uit de lage verwachtingsgroep enigszins genuanceerder te oordelen dan over de betrokkenheid van ouders van leerlingen uit de hoge verwachtingsgroep. Zowel in september ($t(131) = -2.44, p = .016$) als in juni ($t(48) = 2.26, p = .029$) was er althans sprake van een naar significantie neigend verschil.

Ook de *feitelijke* schoolprestaties van de leerlingen vertoonden samenhang met de beeldvorming over ouderlijke betrokkenheid: hoe gunstiger het oordeel van de leerkrachten over de ouderlijke betrokkenheid uitviel, des te hoger de rapportcijfers van de leerlingen aan het eind van het schooljaar waren. Dat gold voor de vakken lezen ($r = .66, p < .001$), taal ($r = .68, p < .001$) en rekenen ($r = .67, p < .001$) in vrijwel gelijke mate. In overeen-

stemming hiermee was dat 75% van de leerkrachten meende dat de ontwikkeling van de schoolprestaties van de geselecteerde leerlingen voor tenminste 85% conform de aanvankelijke verwachtingen was verlopen. Slechts één leerkracht zei in een enkel geval “compleet verrast” te zijn door het ontwikkelingsverloop.

Uit Tabel 1 valt op te maken dat leerkrachten, wanneer zij met leer- en gedragsproblemen bij de voor het onderzoek geselecteerde leerlingen te maken kregen, al naar gelang de gepercipieerde onderwijsbetrokkenheid van de ouders, verschillende personen of instanties consulteerden, $F(2,48) = 5.12, p = .01$. Hoewel er, gelet op het vereiste criterium van $p = .01$ niet gesproken mag worden van significante verschillen, bleek uit de berekening van Fishers PLSD ($p < .05$) dat wanneer leerkrachten de eventuele problemen van leerlingen met niemand bespraken, hun oordeel over de onderwijsbetrokkenheid van de ouders ietwat gunstiger uitviel dan wanneer zij de problemen aan een collega op school, dan wel aan een deskundige van bijvoorbeeld de onderwijsbegeleidingdienst voorlegden.

4 Discussie

De verwachtingen die de bij dit onderzoek betrokken leerkrachten aan het prille begin over de prestaties van hun leerlingen hebben, blijken nauw samen te hangen met de indruk die zij zich van de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders hebben gevormd; hoe gunstiger die uitvalt, des te meer zij van de prestaties van de leerlingen verwachten, of omgekeerd: hoe meer zij van de prestaties verwachten, des te positiever hun indruk over de ouderlijke betrokkenheid is. Beeldvorming omtrent de ouderlijke betrokkenheid en verwachtingsvorming over de prestaties blijken bovendien opmerkelijk stabiel. Dat mag al opgemaakt worden uit het feit dat geen van de leerlingen over wie in juni informatie werd ingewonnen, van groep “verhuisd” bleek te zijn. Werden ze in het begin van het schooljaar tot de laagste verwachtingsgroep gerekend, dan werden ze dat tegen het eind van het jaar nog steeds. En behoorden ze aan

het eind van het schooljaar tot de hoogste verwachtingsgroep, dan was dat bij de aanvang van het schooljaar ook al het geval. Maar belangrijker is, dat ook aan het eind van het schooljaar de verwachtingsvorming over de prestaties van de leerlingen nog altijd ten nauwste verweven is met de oordeelsvorming over de onderwijsbetrokkenheid van de ouders.

Nu is het alleszins aannemelijk dat leerkrachten in de loop van het schooljaar inzicht in de cognitieve mogelijkheden van hun leerlingen krijgen, net zo goed als zij in de loop van de tijd een redelijk betrouwbare indruk van het ouderlijk opvoedingsmilieu kunnen opdoen. De vraag blijft echter waar hun mening in het prille begin van het jaar op is gestoeld. Wat hun indrukken over de ouderlijke betrokkenheid betreft, is het, gelet op de uitkomsten van dit onderzoek niet onaanneemelijk dat leerkrachten die baseren op hun inschatting van het sociaal-economisch milieu van de leerling. Gebrek aan precieze informatie over beroep en opleiding van de ouders behoeven daarbij geen hinderpaal te zijn. Baron, Tom en Cooper (1985) suggereren althans dat kleding, spraak en omgangsvormen van de leerlingen voor leerkrachten adequate indicaties voor de sociaal-economische status van de ouders zijn. Hoe het ook zij, zowel aan het begin als tegen het eind van het schooljaar kon er een significante samenhang tussen de vermoede sociaal-economische achtergrond van het kind en de vermeende onderwijsbetrokkenheid van diens ouders vastgesteld worden. Hoe hoger de SES wordt ingeschat, des te positiever de indruk van de leerkracht over de onderwijsbetrokkenheid, en omgekeerd. In dit verband dringt zich een vergelijking op met de bevindingen van Van der Hoeven-Van Doornum (1990). Zij toonde aan dat de inschatting die leerkrachten maken van het thuisclimaat van hun leerlingen, varieert al naar gelang het sociaal milieu van afkomst. Dit zou op stereotiepe beeldvorming kunnen duiden. Een indruk die, wat onderhavig onderzoek betreft, versterkt wordt door het gegeven dat een aanvankelijk gevestigde mening over ouderlijke betrokkenheid zich in de loop van het schooljaar amper laat wijzigen. Een andere indicatie voor stereotiepe beeldvorming is dat de gesignaleerde samen-

hang zich reeds bij de allerjongste groep leerlingen laat waarnemen. Die kinderen hebben immers nog geen geschiedenis op school.

Toch behoeft deze interpretatie een nadere nuancering. Leerkrachten, althans de leerkrachten die participeerden aan dit onderzoek, kunnen zich dan in hun aanvankelijke beeldvorming over ouderlijke betrokkenheid door vooroordelen laten leiden, uit nadere analyses van de beoordelingsprofielen valt op te maken dat zij dat ten aanzien van de kinderen uit de lage verwachtingsgroep maar tot op zekere hoogte doen. Over de betrokkenheid van hun ouders wordt door het hele schooljaar heen minder rechtlijnig en daarmee minder uniform geoordeeld dan over ouders van leerlingen uit de hoge verwachtingsgroep, al zijn, strikt genomen, die verschillen niet echt significant te noemen. Maar dan nog blijft het opvallend dat er over de ouders van leerlingen uit de laagste verwachtingsgroep weliswaar niet gunstiger, maar wel wat meer afgewogen en, naar men mag aannemen, ook nauwkeuriger wordt geoordeeld dan over de ouders van leerlingen uit de hoge verwachtingsgroep. Naar een verklaring daarvoor is het slechts gissen. Misschien is het omdat leerkrachten de ouderlijke betrokkenheid bij kinderen uit de lage verwachtingsgroep minder vanzelfsprekend achten, terwijl ze een welhaast blind vertrouwen hebben in de betrokkenheid van ouders van kinderen uit de hoge verwachtingsgroep.

In tenminste één opzicht lijken leerkrachten zich in hun beeldvorming over ouderlijke betrokkenheid te laten leiden door feitelijke ervaringen met de ouders opgedaan. Zij oordelen althans over de betrokkenheid van ouders die trouw de ouderavonden bezoeken gunstiger dan over de betrokkenheid van ouders die zich bij die gelegenheden zelden of nooit laten zien. Er is evenwel ook een andere interpretatie mogelijk. Het laat zich immers denken dat de beeldvorming over ouderlijke betrokkenheid eerder oorzaak dan gevolg van het geringe bezoek van ouders aan ouderavonden is. Diverse onderzoekers (Epstein, 1991; Huss-Keeler, 1997; Weis, Fine & Lareau, 1992) hebben erop gewezen dat leerkrachten, zelf veelal uit de middenklasse afkomstig, met ouders uit de lagere klassen communicatieproblemen ervaren, of

ernstiger, hen niet als serieuze gesprekspartner zien. Geconfronteerd met een dergelijke houding, zouden ouders mettertijd op ouderavonden verstek kunnen laten gaan. En dat kan weer tot gevolg hebben dat leerkrachten hun aanvankelijke negatieve oordeel over hun onderwijsbetrokkenheid slechts bevestigd zien (vgl. Comer, 1991; Griffith, 1998).

Of ouders ook nog andere keren met de leerkracht in gesprek raken, blijkt in dit verband niet van betekenis. Wellicht wijst dat erop dat leerkrachten van mening zijn dat pas op ouderavonden de werkelijk relevant bevonden onderwijsinhoudelijke kwesties aan de orde komen en zij bijgevolg alleen bij die gelegenheden partnerschap met de ouders kunnen ervaren.

Het zijn overigens niet alleen de verwachtingen over de schoolprestaties van de leerlingen die met de perceptie van ouderlijke betrokkenheid zijn geassocieerd, de feitelijke prestaties, voorzover die althans in rapportcijfers tot uiting komen, blijken dat ook. Nu geldt dit op zich nog niet als afdoende ondersteuning voor de stelling van Bernstein (1971) dat bepaalde karakterisering van het ouderlijk milieu 'selffulfilling prophecies' in de hand werken. Niettemin is het opmerkelijk dat het overgrote deel van de ondervraagde leerkrachten van oordeel is dat de prestaties van de leerlingen zich tot grote hoogte conform hun aanvankelijke verwachtingen hebben ontwikkeld. Reden wellicht ook waarom leerkrachten, wanneer zij leeren gedragsproblemen bij hun leerlingen signaleren, verschillend handelen al naar gelang hun mening over de ouderlijke betrokkenheid. Naarmate die gunstiger uitvalt, is de kans groter dat zij bij de oplossing van de problemen louter op eigen inzicht varen. Is het beeld van de ouderlijke betrokkenheid daarentegen minder gunstig, dan gaan leerkrachten eerder bij een collega op school of bij een deskundige van bijvoorbeeld een schoolbegeleidingsdienst te rade. Nu mag hier niet uit afgeleid worden dat leerkrachten de neiging hebben de problemen van leerlingen met betrokken ouders te minimaliseren (vgl. Zellman & Waterman, 1998). Echter, wanneer leerkrachten niemand consulteren en de problemen zelf het hoofd denken te kunnen bieden, zullen ze die waarschijnlijk

ook niet als onoverkomelijk ernstig ervaren, respectievelijk als makkelijk te remediëren opvatten. Dat laatste in elk geval, strookt met de bevindingen van Bakker en Jacobs (in voorbereiding). Zij stelden vast dat leerkrachten de remediërmogelijkheden van problemen van leerlingen wier ouders als betrokken worden gepercipieerd beduidend hoger inschatten dan de remediërmogelijkheden van de problemen van leerlingen wier ouders minder betrokken heten te zijn. En dit ongeacht de min of meer objectief vast te stellen ernst van die problematiek.

Ondanks de beperkte steekproef waardoor generalisatie van de bevindingen moeilijk, zonet onmogelijk wordt, blijkt de in dit onderzoek geconstateerde samenhang tussen onderwijsbetrokkenheid, leerkrachtverwachtingen en sociaal-economische status systematisch en stabiel, bovendien reeds bij de aanvang van de schoolloopbaan aanwezig. Dat de bevindingen op puur toeval zijn gebaseerd, mag dan ook vrijwel uitgesloten worden geacht. Niettemin zou men kunnen tegenwerpen dat het hier, in statistische zin, "oneigenlijke" verbanden betreft, met andere woorden: de relatie tussen beeldvorming over ouderlijke betrokkenheid en de verwachtingen die leerkrachten over de schoolprestaties van de leerlingen hebben, slechts door een inschatting van het milieu van afkomst tot stand is gekomen. Dat is zelfs zeer waarschijnlijk; de resultaten van dit onderzoek wijzen althans in die richting. Echter, ook dan blijft de vraag gewettigd of leerkrachten met deze meningsvorming recht aan de werkelijkheid doen. Anders gezegd: zouden zij - maar nu in inhoudelijke zin bedoeld - die oneigenlijke verbanden niet zélf leggen? Die vraag lijkt alleszins gerechtvaardigd. Recent onderzoek van Stoep, Bakker en Verhoeven (in druk) toont aan dat percepties van onderwijsbetrokkenheid van enerzijds de ouders zelf, anderzijds die van de leerkrachten, sterk kunnen divergeren. Zo lijken allochtone ouders hun kinderen beduidend meer ondersteuning te bieden dan autochtone middenklasse-ouders hún kinderen geven. Toch staan de laatsten bij de leerkrachten als aanmerkelijk meer betrokken te boek. Maar ook in het geval dat de meningsvorming van leerkrachten met de werkelijkheid strookt,

kan die de schoolloopbaan van kinderen ongunstig beïnvloeden. Bernstein (1971) wees er dertig jaar geleden al op dat verwachtingen over de leerprestaties die als vanzelfsprekend met een weinig onderwijsbetrokken milieu worden geassocieerd, tot *selffulfilling prophecies* kunnen leiden. Daarbij is geen enkel kind gebaat.

Literatuur

- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1994). *Contexts of Emergent Literacy: Everyday home experiences of urban pre-kindergarten children*. Reading Research Report No. 24. National Reading Project of the University of Georgia and University of Maryland.
- Bakker, J.T.A. (1984). *De leerkracht en de slechte leerling: een studie naar inhoudelijke en structurele aspecten van de oordeelsvorming van leerkrachten*. Meppel: Krips Repro.
- Bakker, J. T. A., & Jacobs, M. (2001). *Parental involvement and remediation chances of special-education students*. Manuscript in voorbereiding.
- Bakker, J.T.A., & Ubachs, C.B.L.M. (1993). Oordeelsvorming en remediëringkansen in het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 19-29.
- Baron, R.M., Tom, D.Y.H., & Cooper, H.M. (1985) Social Class, Race and Teacher expectations. In J.B. Dusek (Ed.), *Teacher Expectancies* (pp. 251-269). Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Becker, H.S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Education Sociology*, 25, 451-465.
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. In B.R. Cosin, I.R. Dale, G.M. Esland, D. Mackinnon, & D.F. Swift (Eds.), *School and society* (pp. 64-69). London: Routledge & Kegan Paul.
- Blok, H., & Leseman, P. P. M. (1996). Effecten van voorschoolse stimuleringsprogramma's: een review van reviews. *Pedagogische Studiën*, 73, 184-197.
- Bourdieu, P. (1978). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluation of preschool programs. In M. Guttentag & E.L. Struening (Eds.), *Handbook of evaluation research* (Vol. 2, pp. 524-528). London: Sage.
- Budescu, D.V. (1980). Some new measures of profile dissimilarity. *Applied Psychological Measurement*, 4, 261-272.
- Chavkin, N.F., & Williams, D. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: SUNY Press.
- Comer, J.P. (1991). Parent participation: Fad or function? *Educational Horizons*, 69, 182-188.
- Constandse, L.E., Coumans-Sronk, M.H.B., & Ek, R. (1978). Ouderprogramma's. In J.H. Slavenburg, D.A. van Aartsen, J.W. Constandse, & K.P.E. Gravemeijer (Eds.), *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu*. (pp. 258-275). Tilburg: Zwijssen.
- Crozier, G. (1997). Empowering the powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent intervention. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 187-200.
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs; Leerstof en leerlinggerichtheid in Nederland*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Delpit, L.D. (1986). Skills and other dilemmas of a progressive black educator. *Harvard Educational Review*, 56, 379-385.
- Docking, J.W. (1990). *Primary schools and parents*. London: Hodder & Stoughton.
- Douglas, J.W.B. (1964). *The home and the school*. London: Macgibbon & Kee.
- Eccles, J.L., & Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94 (3), 568-587.
- Eldering, L., & Vedder, P. (1997). De preventieve waarde van OPSTAP. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13, 360-368.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Faugar, C., Blatchford, P., Burke, J., Plewis, I., & Tizard, B. (1986). A comparison of the views of parents and reception teachers. *Education*, 13, 3-13

- Floud, J., Halsey, A.H., & Martin, F.M. (1956). *Social class and educational opportunity*. London: Heineman.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research, 90*, 33-41.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal, 99*, 53-80.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society, 11*, 49-76.
- Huss-Keeler, R.L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education, 13*, 171-182.
- Hyson, M.G., & DeCsipkes, C. (1993). *Education and developmental belief systems among African-American parents of kindergarten children*. Paper presented at the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Quarterly, 13*, 263-290.
- Moles, O. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N.F. Chafkin (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: SUNY Press.
- Moore, S., & Lasky, S. (1999). Parent involvement in education: models, strategies and contexts. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 13-18). Nijmegen/The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 441-462.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Serpell, R. (1997). Literacy connections between school and home: How should we evaluate them? *Journal of Literacy Research, 29*, 587-616.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., Hill, S., Goddard-Truit, V., & Danseco, E. (1997). *Parental ideas about development and socialization of children on the threshold of schooling*. Reading Research Report No. 78. National Reading Project of the University of Georgia and University of Maryland.
- Shuk, A. (1993). Parents encourage pupils (PEP): An inner city parent involvement reading project. *The Reading Teacher, 36*, 524-528.
- Sonnenschein, S., Brody, G., & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, & D.Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stevenson, H.W., Chen, C., & Utal, D. (1990). Beliefs and Achievement: A study of black, white and hispanic children. *Child Development, 60*, 508-521.
- Stoep, J., Bakker, J., Verhoeven, L. (in druk). Parent and teacher commitment to emergent literacy. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy*.
- Van der Hoeven-van Doornum, A.A. (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Van Calcar, C., Soutendijk, S., & Tellegen, B. (1968). School, milieu en prestatie. In F. van Heek (Red.), *Het verborgen talent* (pp. 255-285). Meppel: Boom.
- Weis, L., Fine, M., & Lareau, A. (1992). *Schooling and the silenced 'others': race and class in schools*. Special Studies in Teaching and Teacher Education, Number Seven. Buffalo Research Institute on Education for Teaching, State University of New York at Buffalo.
- Zellman, G.L., & Waterman, J.L. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research, 9*, 370-380.

Manuscript aanvaard: 30 augustus 2002

Auteurs

Joep Bakker is socioloog en als universitair docent verbonden aan de sectie Orthopedagogiek van Leren en Ontwikkeling van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Judith Stoep is als docent en assistent in opleiding verbonden aan de sectie Orthopedagogiek van Leren en Ontwikkeling van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Wilbert van den Heuvel is orthopedagoog en verbonden aan het Onderwijskundig Centrum Gewest Helmond.

Lex Bouts is werkzaam bij de afdeling Research Technische Dienstverlening van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: J. Bakker, Katholieke Universiteit Nijmegen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen, e-mail: j.bakker@ped.kun.nl

Abstract

Teacher expectations and judgement formation of parent involvement

This study, in which 17 highly experienced, primary-school teachers were involved, showed that expectations pertaining to the academic performances of their students at the beginning of the school year were strongly related to their perception of parental involvement. A more favourable perception of parental involvement was related to higher expectations of the student. Perceptions of parental involvement and expectations concerning academic performance appeared to be remarkably stable: At the end of the school year a strong relation between these variables was still visible. Teachers' conceptions concerning parental involvement appear to be less affected by contacts with the parents. The socio-economic status of the parents appear to be the prime source for teachers' conceptions of their involvement. Not only expected academic performance, but also actual academic performance seem to be related to perception of parental involvement.