

Ouders over scholen: verwachtingen en participatiebehoeften

OPBWO-project 00.05

Eindrapport

J.C. Verhoeven

G. Devos

K. Stassen

V. Warmoes

Vlerick Leuven Gent Management School
Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijssociologie

Woord vooraf

Het eindrapport beschrijft in een eerste hoofdstuk een literatuurstudie inzake ouderbetrokkenheid. In een tweede hoofdstuk komt het verloop van het onderzoek aan bod. Ook worden beschrijvende en hypothese-toetsende onderzoeksvragen geformuleerd. Verder bespreken we in dit hoofdstuk de diverse vragenlijsten. In een derde hoofdstuk gaan we dieper in op de demografische gegevens van de ouders en de beschrijvende onderzoeksvragen. In een vierde hoofdstuk toetsen we een twintigtal hypothesen inzake de betrokkenheid van ouders op school, thuis en de contacten met de school. In een laatste hoofdstuk schetsen we de belangrijkste conclusies en komen we tot een aantal beleidsadviezen.

Inhoud

Woord vooraf	ii
Inhoud	iii
Lijst van Tabellen.....	.ix
Lijst van Figuren.....	xv
Lijst van Afkortingen.....	xvii

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader1

1. De school en haar omgeving
2. Definitie
3. Typologieën
4. Een model van ouderbetrokkenheid
 - 4.1 Ouders op school
 - 4.2 Ouders thuis
 - 4.3 Communicatie tussen school en ouders
5. De Vlaamse situatie
6. Waarom participeren?
7. Verschillen in ouderbetrokkenheid
8. Mogelijke invloeden op ouderbetrokkenheid
 - 8.1 Persoonlijke en psychologische factoren
 - 8.2 Contextuele factoren
 - 8.3 Socioculturele of demografische factoren
 - 8.4 Etniciteit
9. Invloed van ouderbetrokkenheid op de leerlingprestaties

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet..... 21

1. Onderzoeksvragen
 - 1.1 Beschrijvende onderzoeksvragen
 - 1.2 Hypothese-toetsende onderzoeksvragen
- Socio-culturele factoren
Prestaties en moeilijkheden
Roldefinitie

Hulp bij huiswerk

Context: tevredenheid over en openheid van de school ten aanzien van de ouders

Traditionele en moderne onderwijsopvatting

2. Methode

2.1 De eerste fase: diepte-interviews

2.2 De tweede fase: de survey

2.2.1 Basis- en secundair onderwijs

Medewerking scholen

2.2.2 Buitengewoon onderwijs

2.2.3 Allochtone ouders

3. Verloop van het onderzoek

4. Vragenlijst

4.1 De ontwikkeling van het onderzoeksinstrument

4.2 Opmaak van de vragenlijst

4.3 Inhoud van de vragenlijst

4.3.1 Items over de school

4.3.2 Items over het kind

4.3.3 Items over ouderbetrokkenheid op school

Ouderparticipatie in raden en comités

Pedagogische betrokkenheid in de klas en op school

Deelname van ouders aan activiteiten

Het oudercontact

4.3.4 Items over contacten tussen de school en de ouders

4.3.5 Items over de betrokkenheid thuis

4.3.6 Items over de ouderrol

4.3.7 Persoons- en gezinsgegevens

5. Respons

5.1 Respons van ouders met kind in het basis- en secundair onderwijs

5.2 Respons van ouders met kind in het buitengewoon lager onderwijs

5.3 Respons van allochtone ouders

5.4 Respons volgens criteria

Onderwijsleerjaar

Onderwijsnetten

Provincies

6. Representativiteit

6.1 Representativiteit van ouders met kind in het basis- en secundair onderwijs

6.2 Representativiteit van ouders met kind in het buitengewoon lager onderwijs

Hoofdstuk 3: Beschrijvende analyses.....67

1. Demografische analyses

- 1.1 Beschrijving van de ouders met een kind in het basis-, secundair en buitengewoon lager onderwijs (N=2811)
- 1.2 Beschrijving van de ouders uit het schoolopbouwwerk (N=147)

2. Beschrijvende onderzoeksvragen
 - 2.1 Verwachtingen van ouders
 - 2.1.1 Ouders uit de grote steekproef
 - 2.1.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - 2.2 Tevredenheid van ouders
 - 2.2.1 Ouders uit de grote steekproef
 - 2.2.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - 2.3 Betrokkenheid bij het schoolgebeuren
 - 2.3.1 Ouders uit de grote steekproef
 - Participatie op school
 - Pedagogische betrokkenheid
 - Bijwonen van schoolactiviteiten
 - Oudercontact
 - 2.3.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - Participatie op school
 - Pedagogische betrokkenheid
 - Bijwonen van schoolactiviteiten
 - Oudercontact
 - 2.4 Communicatie tussen school en ouders
 - 2.4.1 Ouders uit de grote steekproef
 - Inhoud van de contacten
 - Informele contacten
 - 2.4.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - 2.5 Betrokkenheid thuis
 - 2.5.1 Ouders uit de grote steekproef
 - hulp thuis
 - Stimulerend thuisklimaat
 - 2.5.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - hulp thuis
 - Stimulerend thuisklimaat
 - 2.6 Perceptie over het schoolbeleid
 - 2.6.1 Ouders uit de grote steekproef
 - 2.6.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - 2.7 Presteren en welbevinden van het kind
 - 2.7.1 Ouders uit de grote steekproef
 - 2.7.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW
 - 2.8 Roldefinitie van de ouders
 - 2.9 Onderwijsopvattingen van de ouders

Hoofdstuk 4: Hypothese-toetsende onderzoeksvragen.....117

1. Het onderwijsniveau
 - 1.1 Vlaamse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 1.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid

- 1.3 Turkse en Marokkaanse ouders
- 1.4 Samenvatting

- 2. Socioculturele factoren
 - 2.1 Afkomst van de ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - samenvatting
 - 2.2 Opleidingsniveau van de ouders
 - 2.2.1 Vlaamse ouders
 - Schoolbetrokkenheid
 - Thuisbetrokkenheid
 - 2.2.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 2.2.3 Turkse en Marokkaanse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 2.2.4 Samenvatting
 - 2.3 Gezinssamenstelling
 - 2.3.1 Vlaamse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - contacten
 - 2.3.2 Samenvatting
 - 2.4 Het kind
 - 2.4.1 Vlaamse ouders
 - contacten
 - communicatie met het kind over school
 - 2.4.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - Contacten
 - communicatie met het kind over school
 - 2.4.3 Turkse en Marokkaanse ouders
 - contacten
 - communicatie met het kind over school
 - 2.4.4 Samenvatting
 - 2.5 De ouders: vader of moeder?
 - Hypothese 10: Vaders zetelen meer in school- en participatieraden dan moeders.
 - 2.5.1 Vlaamse ouders
 - 2.5.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - 2.5.3 Turkse en Marokkaanse ouders
 - 2.5.4 Samenvatting
 - 2.6 Werksituatie van de ouders
 - 2.6.1 Vlaamse ouders
 - Schoolbetrokkenheid
 - 2.6.2 Samenvatting
 - 2.7 Beroepsprestige van de ouders
 - 2.7.1 Vlaamse ouders
 - 2.7.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - 2.7.3 Samenvatting

- 3. Problemen van het kind en contact met de school
 - 3.1 Vlaamse ouders

- 3.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
- 3.3 Turkse en Marokkaanse ouders
- 3.4 Samenvatting

- 4. Leerprestaties en welbevinden van het kind
 - 4.1 Vlaamse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - stimulerende omgeving
 - thuisbetrokkenheid
 - 4.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - schoolbetrokkenheid
 - stimulerende omgeving
 - thuisbetrokkenheid
 - 4.3 Turkse en Marokkaanse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - 4.4 Samenvatting

- 5. Roldefinitie
 - 5.1 Vlaamse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 5.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 5.3 Samenvatting

- 6. Hulp bij het huiswerk
 - 6.1 Vlaamse ouders
 - 6.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - 6.3 Turkse en Marokkaanse ouders
 - 6.4 Samenvatting

- 7. Context: tevredenheid over en openheid van de school
 - 7.1 Vlaamse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - 7.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - schoolbetrokkenheid
 - 7.3 Turkse en Marokkaanse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - 7.4 Samenvatting

- 8. Onderwijsopvattingen
 - 8.1 Vlaamse ouders
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 8.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef
 - schoolbetrokkenheid
 - thuisbetrokkenheid
 - 8.3 Samenvatting

Hoofdstuk 5: Conclusies..... 215

Inleiding

1. Wie zijn de ouders
2. Ouders zijn tevreden over het onderwijs
3. Ouders wensen meer inspraak op school
4. Taken voor de school
5. Analyses van het theoretisch model
 - 5.1 Betrokkenheid op school
 - 5.1.1 De vertegenwoordiging in de participatie- of schoolraad en het oudercomité
 - 5.1.2 Pedagogische betrokkenheid in de klas of op school
 - 5.1.3 Bijwonen van schoolactiviteiten door ouders
 - 5.2 Contacten tussen de ouders en de school
 - 5.2.1 Formele contacten
 - 5.2.2 Informele contacten
 - 5.3 Betrokkenheid thuis
 - 5.3.1 Schoolse hulp thuis
 - 5.3.2 Stimulerend thuisklimaat
6. Openheid van de school ten aanzien van de ouders
7. Beleidsaanbevelingen

Bibliografie..... 235

Bijlagen..... 243

Lijst van Tabellen

Hoofdstuk 2

- Tabel 2. 1 Verdeling diepte-interviews ouders (n=26)
- Tabel 2. 2 Schriftelijke respons voor medewerking van de scholen (n=92)
- Tabel 2. 3 Verdeling steekproef – populatie voor kleuteronderwijs volgens de provincies
- Tabel 2. 4 Verdeling steekproef – populatie voor kleuteronderwijs volgens de onderwijsnetten
- Tabel 2. 5 Verdeling steekproef – populatie voor lager onderwijs volgens de provincies
- Tabel 2. 6 Verdeling steekproef – populatie voor lager onderwijs volgens de onderwijsnetten
- Tabel 2. 7 Verdeling steekproef – populatie voor secundair onderwijs volgens de provincies
- Tabel 2. 8 Verdeling steekproef – populatie voor secundair onderwijs volgens de onderwijsnetten
- Tabel 2. 9 Verdeling steekproef – populatie voor secundair onderwijs volgens de studiejaren en - vormen
- Tabel 2. 10 Verdeling van de testvragenlijst voor de ouders
- Tabel 2. 11 Respons van de ouders volgens het onderwijsniveau (n=2502)
- Tabel 2. 12 Respons van ouders met kind in het buitengewoon lager onderwijs (n=309)
- Tabel 2. 13 Respons van ouders via het SOW volgens het onderwijsniveau (n=195)
- Tabel 2. 14 Respons van ouders met een kind in het basisonderwijs via het SOW volgens de afkomst (n=195)
- Tabel 2. 15 Respons van de ouders met een kind in het lager onderwijs volgens de onderwijsleerjaren (n=815)
- Tabel 2. 16 Respons van de ouders met kind in het secundair onderwijs volgens de onderwijsvormen en leerjaren (n=1202)
- Tabel 2. 17 Respons van de ouders volgens de onderwijsnetten (n=2498)
- Tabel 2. 18 Respons van de ouders volgens de provincies (n=2498)
- Tabel 2. 19 Representativiteit voor de onderwijsleerjaren in het lager onderwijs
- Tabel 2. 20 Representativiteit voor de onderwijsvormen en –leerjaren in het secundair onderwijs
- Tabel 2. 21 Representativiteit voor de provincies
- Tabel 2. 22 Representativiteit voor de onderwijsnetten
- Tabel 2. 23 Representativiteit voor de onderwijstypes in het buitengewoon lager onderwijs

Hoofdstuk 3

- Tabel 3. 1 Leeftijdscategorieën van de respondenten (n=2811)
- Tabel 3. 2 Afkomst van de respondent (n=2798)
- Tabel 3. 3 Hoogst behaalde diploma van de respondent volgens onderwijsniveau van het kind (n=2771)
- Tabel 3. 4 Verdeling van mannen en vrouwen volgens diploma: vergelijking steekproef-populatie (30-49 jarigen) (NIS, 2000)
- Tabel 3. 5 Tewerkstellingssituatie van de ouders

- Tabel 3. 6 Tewerkstellingssituatie van het gezin (n=2811)
- Tabel 3. 7 Taal van de vragenlijst voor de ouders van het SOW (n=147)
- Tabel 3. 8 Leeftijdscategorieën van ouders en hun partners uit het schoolopbouwwerk (n=147)
- Tabel 3. 9 Beheersing van het Nederlands bij ouders van het SOW
- Tabel 3. 10 Hoogst behaalde diploma van de allochtone ouders (n=142)
- Tabel 3. 11 Werksituatie van ouders en hun partner uit het schoolopbouwwerk (n=187)
- Tabel 3. 12 Taken voor de school volgens alle ouders uit de grote steekproef (max. score = 5)
- Tabel 3. 13 Drie belangrijkste taken voor de school volgens onderwijsniveau (max. score = 5)
- Tabel 3. 14 Taken voor de school volgens ouders van allochtone afkomst
- Tabel 3. 15 Tevredenheid van ouders over de school (max. score = 5)
- Tabel 3. 16 Evaluatie van de school van de ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)
- Tabel 3. 17 Tevredenheid van allochtone ouders over de school
- Tabel 3. 18 Evaluatie van de school door de allochtone ouders
- Tabel 3. 19 Redenen om geen lid te zijn van de participatie- of schoolraad (n=1335)
- Tabel 3. 20 Redenen om geen lid te zijn van het oudercomité op school (n=2142)
- Tabel 3. 21 Tevredenheid over het oudercomité op school
- Tabel 3. 22 Wens tot méér inspraak op school voor ouders uit de grote steekproef
- Tabel 3. 23 Bijwonen van schoolactiviteiten door ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)
- Tabel 3. 24 Het percentage ouders dat aangeeft dat de activiteit niet georganiseerd wordt op school volgens onderwijsniveau (max. score=5)
- Tabel 3. 25 Evaluatie van het oudercontact door de ouders per onderwijsniveau (max.score=5)
- Tabel 3. 26 Tevredenheid over het oudercomité bij allochtone ouders
- Tabel 3. 27 Wens tot méér inspraak op school bij allochtone ouders
- Tabel 3. 28 Pedagogische betrokkenheid van Turkse en Marokkaanse ouders uit het basisonderwijs
- Tabel 3. 29 Bijwonen van schoolactiviteiten door Turkse en Marokkaanse ouders voor het basisonderwijs
- Tabel 3. 30 Evaluatie van het oudercontact door de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs (max. score=3)
- Tabel 3. 31 Redenen om niet naar het oudercontact te gaan volgens Turkse en Marokkaanse ouders (n=147)
- Tabel 3. 32 Formeel contact met de school tijdens het voorbije schooljaar
- Tabel 3. 33 Frequentie van informele contacten met de leerkracht
- Tabel 3. 34 Frequentie van contact met de school voor verschillende redenen voor ouders SOW
- Tabel 3. 35 Frequentie van betrokkenheid thuis
- Tabel 3. 36 Stimulerende omgeving thuis voor allochtone ouders
- Tabel 3. 37 Activiteiten ondernomen door de ouders

- Tabel 3. 38 Frequentie van betrokkenheid thuis voor Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het lager onderwijs
- Tabel 3. 39 Stimulerende omgeving thuis van de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs
- Tabel 3. 40 De openheid van de school ten aanzien van ouders (max. score=5)
- Tabel 3. 41 De openheid van de school ten aanzien van ouders volgens de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs (max. score=3)
- Tabel 3. 42 Welbevinden en presteren van het kind volgens de ouders (max. score=5)
- Tabel 3. 43 Welbevinden en presteren van het kind in het basisonderwijs volgens Turkse en Marokkaanse ouders (max. score=3)
- Tabel 3. 44 Roldefinities van ouders volgens onderwijsniveaus (max. score=5)
- Tabel 3. 45 Onderwijsopvattingen van de ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)

Hoofdstuk 4

- Tabel 4. 1 Verdeling van de onderwijsniveaus volgens de drie oudergroepen
- Tabel 4. 2 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de ouders en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 3 Variantie-analyse van de deelname aan schoolactiviteiten en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de ouders en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 4 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 5 Variantie-analyse van de stimulerende omgeving en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 6 Verdeling van de drie oudergroepen volgens het opleidingsniveau
- Tabel 4. 7 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en het opleidingsniveau van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, werksituatie, openheid van de school en de ouderrol bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 8 Variantie-analyse van de deelname aan activiteiten en het opleidingsniveau van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, werksituatie en de openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 9 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en het opleidingsniveau van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep en leermoeilijkheden van het kind bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 10 Variantie-analyse van de stimulerende omgeving thuis en het opleidingsniveau van ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau en beroep bij Vlaamse ouders

- Tabel 4. 11 Verdeling van de gezinssamenstelling van het kind voor de drie oudergroepen
- Tabel 4. 12 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau en beroep van de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 13 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en de gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau, beroep en leermoeilijkheden van het kind voor Vlaamse ouders
- Tabel 4. 14 Variantie-analyse van de stimulerende activiteiten en de gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau en beroep voor Vlaamse ouders
- Tabel 4. 15 Variantie-analyse van de contacten over gedragsproblemen van het kind en gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau en beroep voor Vlaamse ouders
- Tabel 4. 16 Variantie-analyse van de contacten omwille van leerproblemen en gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, openheid van de school, onderwijsniveau en leermoeilijkheden van het kind voor Vlaamse ouders
- Tabel 4. 17 Verdeling van de sekse van het kind voor de drie oudergroepen
- Tabel 4. 18 Variantie-analyse van het contact nemen voor gedragsproblemen en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, het beroep van de ouders, onderwijsniveau en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 19 Variantie-analyse van het contact nemen voor informatie en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, opleiding, beroep van de ouders, onderwijsniveau en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 20 Variantie-analyse van het contact nemen voor leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, het beroep van de ouders, de leermoeilijkheden van het kind en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 21 Variantie-analyse van het contact nemen voor leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling en het onderwijsniveau bij niet-Belgische ouders
- Tabel 4. 22 Verdeling van de vaders en de moeders volgens de drie oudergroepen
- Tabel 4. 23 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de sekse van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, werksituatie, opleiding en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 24 Verdeling van de drie oudergroepen volgens de werksituatie
- Tabel 4. 25 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de werksituatie van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, opleiding en openheid van de school bij Vlaamse ouders

- Tabel 4. 26 Variantie-analyse van de deelname aan activiteiten en de werksituatie van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, opleiding en de openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 27 Verdeling van de drie oudergroepen volgens beroepsprestige
- Tabel 4. 28 Correlaties tussen het hebben van problemen door het kind en de contacten van de ouders met de school
- Tabel 4. 29 Variantie-analyse van de contacten omwille van gedragsproblemen en het gepest worden van het kind, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, gezinssituatie, openheid van de school en onderwijsniveau voor Vlaamse ouders
- Tabel 4. 30 Variantie-analyse van de contacten omwille van leerproblemen en leerproblemen van het kind, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, gezinssituatie, openheid van de school en onderwijsniveau van Vlaamse ouders
- Tabel 4. 31 Correlaties tussen problemen bij het kind en de contacten van de ouders met de school
- Tabel 4. 32 Correlaties van problemen bij het kind en de contacten van de Turkse en Marokkaanse ouders met de school
- Tabel 4. 33 Variantie-analyse van het welbevinden van het kind en deelname van ouders aan schoolactiviteiten, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, gezinssituatie, openheid van de school en onderwijsniveau voor Vlaamse ouders
- Tabel 4. 34 Variantie-analyse van de leermoeilijkheden van het kind en de stimulerende omgeving, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssituatie, beroep, openheid van de school en onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 35 Variantie-analyse van de leermoeilijkheden van het kind en de thuisbetrokkenheid, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssituatie, beroep en onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 36 Variantie-analyse van de leermoeilijkheden van het kind en de thuisbetrokkenheid, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssituatie, beroep en onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 37 Correlaties tussen de roldefinitie en de schoolbetrokkenheid voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 38 Variantie-analyse van de ouderrol en de pedagogische betrokkenheid, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders en de openheid van de school voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 39 Variantie-analyse van de ouderrol en de deelname aan activiteiten, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders en de openheid van de school voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 40 Correlaties tussen de roldefinitie en de thuisbetrokkenheid voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 41 Variantie-analyse van de ouderrol en de thuisbetrokkenheid, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders voor de Vlaamse ouders

- Tabel 4. 42 Variantie-analyse van de ouderrol op de stimulerende omgeving, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 43 Correlaties tussen de roldefinitie en de schoolbetrokkenheid voor de niet-Belgische ouders
- Tabel 4. 44 Correlaties tussen de roldefinitie en de thuisbetrokkenheid voor de niet-Belgische ouders
- Tabel 4. 45 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de tevredenheid, gecontroleerd voor de openheid van de school, de gezinssamenstelling, het opleidingsniveau, het beroep en het onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 46 Variantie-analyse van de deelname aan schoolactiviteiten voor de tevredenheid, gecontroleerd met de openheid van de school, de gezinssamenstelling, het opleidingsniveau, het beroep en het onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders
- Tabel 4. 47 Correlaties tussen de tevredenheid van niet-Belgische ouders over de school en de mate van betrokkenheid op school
- Tabel 4. 48 Correlaties tussen de tevredenheid van Turkse en Marokkaanse ouders over de school en de mate van betrokkenheid op school
- Tabel 4. 49 Correlaties van de onderwijsopvatting van de ouders en de betrokkenheid op school en thuis
- Tabel 4. 50 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, openheid van de school en onderwijsopvattingen bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 51 Variantie-analyse van de deelname aan activiteiten en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, opleidingsniveau en openheid van de school bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 52 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep en opleiding bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 53 Variantie-analyse van de stimulerende omgeving en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep en opleiding bij Vlaamse ouders
- Tabel 4. 54 Correlaties tussen de onderwijsopvatting van de niet-Belgische ouders en de betrokkenheid op school en thuis

Hoofdstuk 5

- Tabel 5. 1 Respons van de ouders voor de verschillende onderwijsniveaus (n=2811)

Lijst van Figuren

Hoofdstuk 1

- Figuur 1.1 De school en haar doelgroepen (Vlor, 2001)
Figuur 1.2 Theoretisch model van ouderbetrokkenheid

Hoofdstuk 2

- Figuur 2. 1 Onderzoeksverloop 2001 – 2002

Hoofdstuk 3

- Figuur 3. 1 Wie vulde de vragenlijst in (n=2811)
Figuur 3. 2 Gezinsamenstelling van de ouders (n=2798)
Figuur 3. 3 Wie vulde de vragenlijst in ? (n=141)
Figuur 3. 4 Gezinsamenstelling van ouders uit het schoolopbouwwerk (n=144)
Figuur 3. 5 Kennis en lidmaatschap van de participatie- en schoolraad
Figuur 3. 6 Kennis en lidmaatschap van het oudercomité op school
Figuur 3.7 Pedagogische betrokkenheid van ouders op school volgens onderwijsniveau
Figuur 3. 8 Kennis en lidmaatschap van de participatie- en schoolraad voor het SOW
Figuur 3. 9 Kennis en lidmaatschap van het oudercomité op school voor het SOW
Figuur 3. 10 Perceptie van de ouders over “Mijn kind doet zijn best” (n=2791)
Figuur 3. 11 Perceptie van de ouders over “Mijn kind heeft leermoeilijkheden (n=2278)
Figuur 3.12 Verdeling van de Turkse en Marokkaanse ouders op het item “Mijn kind doet zijn best.”
Figuur 3. 13 Verdeling van Turkse en Marokkaanse ouders over het item “Mijn kind heeft leermoeilijkheden.”

Hoofdstuk 4

- Figuur 4. 1 Basismodel van ouderbetrokkenheid voor de hypothesen
Figuur 4. 2 Interactie-effect van het opleidingsniveau en het onderwijsniveau op de deelname van ouders aan schoolactiviteiten
Figuur 4.3 Interactie-effect van het beroepsprestige en het opleidingsniveau van de ouders op de thuisbetrokkenheid van de ouders
Figuur 4.4 Interactie-effect van de gezinsamenstelling en het onderwijsniveau op de pedagogische betrokkenheid van de ouders
Figuur 4. 5 Interactie-effect van de sekse van het kind en het opleidingsniveau van de ouders voor het contact nemen bij gedragsproblemen

- Figuur 4. 6 Interactie-effect van het onderwijsniveau en de sekse van het kind op het contact nemen voor gedragsproblemen
- Figuur 4. 7 Interactie-effect van de leermoeilijkheden en het onderwijsniveau op de mate van contact nemen voor leermoeilijkheden
- Figuur 4. 8 Interactie-effect van de leermoeilijkheden en het opleidingsniveau op de mate van contact nemen voor leermoeilijkheden
- Figuur 4.9 Interactie-effect van de deelname van ouders en het opleidingsniveau van de ouders op het welbevinden van het kind
- Figuur 4. 10 Interactie-effect van stimulerende omgeving thuis en het onderwijsniveau op de leermoeilijkheden van het kind
- Figuur 4. 11 Interactie-effect van de betrokkenheid thuis en het opleidingsniveau van de ouders op de leermoeilijkheden van het kind
- Figuur 4. 12 Interactie-effect van de betrokkenheid thuis en de werksituatie van de ouders op de leermoeilijkheden van het kind
- Figuur 4.13 Staafdiagram met de percentages van de Vlaamse ouders op de 'ouderrol' (n=2540)
- Figuur 4. 14 Interactie-effect van het onderwijsniveau en de ouderrol op de pedagogische betrokkenheid van ouders op school
- Figuur 4.15 Interactie-effect van de ouderrol en de opleiding van ouders op het aanbieden van een stimulerende omgeving
- Figuur 4. 16 Staafdiagram van de percentages van niet-Belgische ouders voor 'ouderrol' (n=218)
- Figuur 4. 17 Staafdiagram van de mate waarin het kind zijn huiswerk alleen maakt (n=2095)
- Figuur 4. 18 Staafdiagram van de mate waarin het kind zijn huiswerk alleen maakt (n=180)
- Figuur 4. 19 Staafdiagram van de mate waarin het kind zijn huiswerk alleen maakt (n=113)
- Figuur 4. 20 Interactie-effect van de tevredenheid van ouders en de openheid van de school op het bijwonen van schoolactiviteiten
- Figuur 4.21 Interactie-effect van de openheid van de school en de onderwijsopvattingen van de ouders op de deelname van ouders aan schoolactiviteiten
- Figuur 4. 22 Interactie-effect van de onderwijsopvattingen en het opleidingsniveau van de ouders op de thuisbetrokkenheid
- Figuur 4. 23 Interactie-effect van de onderwijsopvattingen van ouders en het opleidingsniveau van ouders op de stimulerend omgeving thuis

Lijst van afkortingen

CBE	Centrum voor Basiseducatie
SOW	Schoolopbouwwerk
KO	Kleuteronderwijs
LO	Lager onderwijs
BLO	Buitengewoon lager onderwijs
SO	Secundair onderwijs
ASO	Algemeen secundair onderwijs
BSO	Beroepssecundair onderwijs
TSO	Technisch secundair onderwijs
KSO	Kunst secundair onderwijs
Viboso	Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw
LORGO	Lokale schoolraad
ARGO	Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VCOV	Vlaamse Confederatie voor Ouders en Ouderverenigingen
KOOGO	Koepel van Ouderverenigingen van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs
ROGO	Raad voor Ouders van het Gemeenschapsonderwijs
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
OETC	Onderwijs in eigen taal en cultuur
OVB	Onderwijsvoorrangsbeleid
PTO	Parent Teacher Organization
MOCEF	Mother Child Education Foundation
GIBS	Gestandaardiseerde Internationale Beroepsprestigeschaal

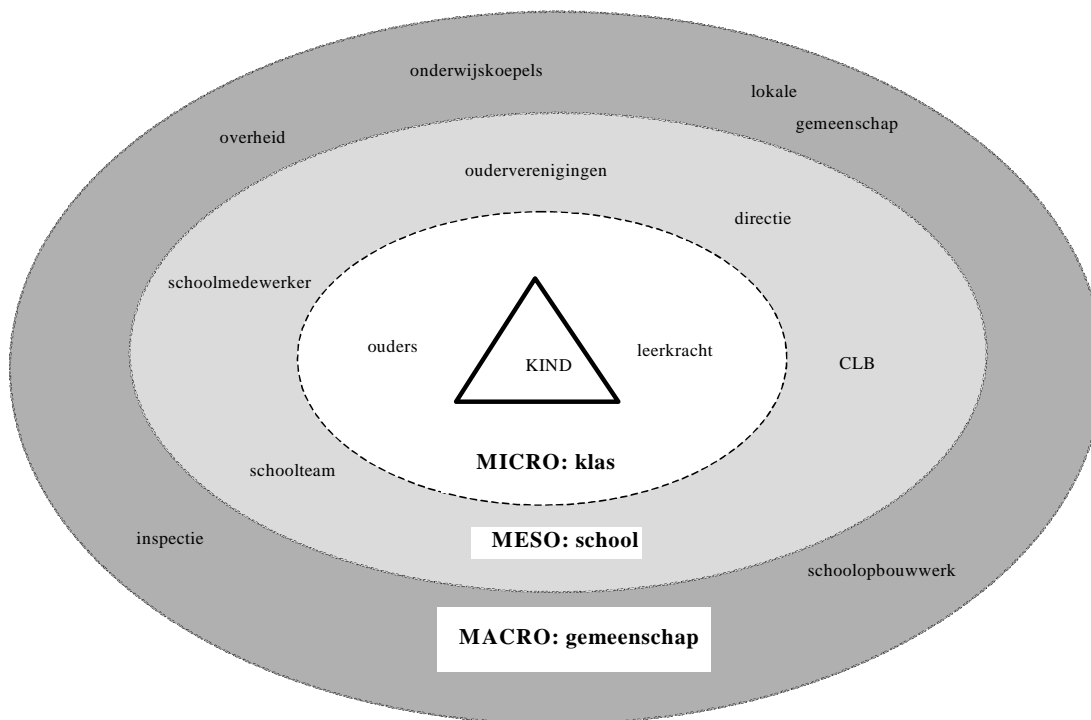
Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

1. De school en haar omgeving

De school bevindt zich in een netwerk van organisaties en individuen. Zowel op macro-, meso- als microniveau dient de school als organisatie rekening te houden met zijn verschillende doelgroepen (zie figuur 1.1). Een doelgroep is, volgens Kotler (1988: 31), een duidelijk te onderscheiden groep van mensen en/of organisaties, die belang heeft bij en/of invloed heeft op een organisatie of dit mogelijkwijze kan hebben.

In figuur 1.1 worden slechts enkele doelgroepen van een school weergegeven.

Figuur 1.1 De school en haar doelgroepen (Vlor, 2001)



De school interageert met andere organisaties of personen. Voor de school is het belangrijk rekening te houden met zijn doelgroepen. Toch is dit niet steeds éénrichtingsverkeer. Omgekeerd houden ook andere organisaties rekening met de school om beslissingen te nemen of meningen te uiten.

De school zal bijvoorbeeld rekening houden met de schoolwetgeving om te overleven in het onderwijslandschap. Verder interesseert de school zich ook in andere scholen uit de omgeving en werkt met sommige van hen nauw samen.

De ouders en hun kinderen¹ vormen de belangrijkste consumenten van de school (Bronneman-Helmerts & Taes, 1999: 209). De school houdt rekening met de behoeften van de leerlingen en de wensen van de ouders, wat leidt tot tevredenheid bij deze doelgroep. Een belangrijke doelstelling van de school.

Binnen dit onderzoek willen we dieper ingaan op de doelgroep “ouders”. Het begrip “ouders” wordt in dit onderzoek zeer ruim opgevat: de personen die de opvoeding van het kind op zich nemen. Dit zijn zowel traditionele gezinnen als éénoudergezinnen of nieuw samengestelde gezinnen.

Belangrijke vragen die we ons stellen zijn:

- ✓ Op welke manier zijn ouders betrokken bij het onderwijs en de opvoeding van hun kind?
- ✓ In welke mate houdt de school rekening met de wensen en vragen van ouders?

Onderwijs voor kinderen of jongeren is een maatschappelijk gebeuren waarin ieder zijn verantwoordelijkheid dient op te nemen (Tanghe & Van den Houte, 1989: 65).

Het gemeenschappelijke project van de ouders en de school is de opvoeding van het kind. Er zijn twee soorten activiteiten: “*teaching*” en “*parenting*”. Teaching verwijst naar meer formeel georganiseerde leerprocessen, terwijl parenting eerder incidenteel verloopt en meer afhankelijk is van de noden van het kind (Pittoors & Vanderhoeven, 1989: 381). De primaire functie van het onderwijs is de onderwijsfunctie. Daarnaast bieden scholen ook diverse secundaire diensten aan zoals naschoolse activiteiten (sport, toneel, enz.) of het betrekken van ouders bij de school om allerlei redenen. Net op deze secundaire diensten zullen Vlaamse scholen van elkaar verschillen.

Ouders zijn de belangrijkste partners in de opvoeding van het kind. Volgens Daniel e.a. (2000: 3) ligt de sterkte van het schoolsysteem niet in de opsplitsing van het thuismilieu, de scholen en de gemeenschap, maar net in een samenwerking van deze instanties. Toch blijkt uit de praktijk dat niet alle ouders op een zelfde manier betrokken zijn of willen worden op school (Bronneman-Helmerts & Taes, 1999: 189). De ene ouder laat de verantwoordelijkheid over aan de school, terwijl de andere ouder zichzelf als eerste en belangrijkste opvoeder ziet in de ontwikkeling van het kind. Daarnaast kan het zijn dat scholen ouders liever zien gaan dan komen.

Binnen dit onderzoek gaan we na welke ouders veel en welke minder betrokken zijn in het schoolgebeuren van hun kind. Die ouderbetrokkenheid willen we in dit onderzoek vanuit twee invalshoeken bestuderen: de ouders en de school. We bevragen de manier waarop ouders betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind en onderzoeken ook de perceptie van de ouders over de openheid van de school.

¹ Met kind of kinderen bedoelen we in de tekst zowel een kind als een jong volwassene of een jongere.

Ouderbetrokkenheid werd internationaal reeds uitgebreid onderzocht. In Vlaanderen² is er echter minder onderzoek beschikbaar. De literatuur komt voornamelijk uit de Angelsaksische context. Het is echter belangrijk te vermelden dat deze context sterk kan verschillen van de Vlaamse context.

In volgende paragrafen trachten we een beeld te krijgen van wat ouderbetrokkenheid is, we bekijken mogelijke Vlaamse en internationale definities (par. 2) en uitgebreide typologieën (par. 3) om in paragraaf 4 tot een eigen definitie van ouderbetrokkenheid te komen. Deze omschrijving vormt de basis voor het onderzoek. In een vijfde paragraaf spitsen we ons meer op de Vlaamse situatie: hoe ver staan we in Vlaanderen op het vlak van ouderbetrokkenheid in het onderwijs.

2. Definitie

“Parent involvement is a multidimensional construct” (Feuerstein, 2000: 30). In de literatuur zijn er verschillende begrippen gangbaar voor de samenwerking tussen ouders en de school: betrokkenheid van ouders bij de school, parent involvement, parental participation, family involvement, medezeggenschap, ouderparticipatie, ...

Crozier (2000) zegt dan ook: “parental involvement is a multi-faceted and complex business interpreted differently by different constituents and serving a variety of purposes at different times”.

In de visietekst van de Vlaamse Onderwijsraad (2001) maakt men gebruik van de term “samenwerking tussen ouders en de school”. Ze omschrijven de samenwerking tussen ouders en school als “een diversiteit aan activiteiten waarbij de betrokken actoren met hun specifieke en vaak ook gezamenlijke verantwoordelijkheden betrokken zijn.” De verschillende terminologie van de samenwerking tussen ouders en school geeft aan dat er diverse nuanceverschillen zijn. Ouderparticipatie wijst op een actieve betrokkenheid van ouders in de besluitvorming in de school. Betrokkenheid van ouders op school geeft de verbondenheid weer die ouders hebben ten aanzien van de school. Dit begrip is gekaderd in een ruimere context. Bij betrokkenheid viseert men vooral een houding of een attitude van de ouders (Vlor, 2001: 14).

In de betekenis van betrokkenheid impliceert participatie een actief engagement dat als voorwaarde wordt ervaren voor elk onderwijskundig proces (Mahieu, 2001). In buitenlands onderzoek wordt er gesproken van een vaag begrip omdat er geen duidelijke invulling wordt gegeven aan het begrip (Zellman & Waterman, 1998: 371; Marcon, 1999: 395; Smit e.a., 2000: 8). In weinig onderzoek werd ‘parental involvement’ of ‘participation’ op een

² *“De werking van participatieraden en lokale schoolraden”* van Bally, Van Heddegem, Jegers en Verhoeven (1996) en *“Nieuwe gezinsvormen en onderwijsparticipatie in Vlaanderen”* van Colpin, Verhaeghe, Vandemeulebroecke, Ghesquière, Janssen, Amelinckx, Cocquyt, De Vos (2001), OBPWO 99.07 en Verhoeven & Kochuyt. (1995), *Kansenongelijkheid en het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen.*

duidelijke en eenvormige wijze geoperationaliseerd. In sommige onderzoeken wordt het begrip zelfs niet gedefinieerd.

Naast de verschillende omschrijvingen van parental involvement zijn vaak ook de doelstellingen of het uitgangspunt verschillend. In bepaalde onderzoeken wordt parental involvement omschreven vanuit het oogpunt dat de betrokkenheid een invloed heeft op schoolresultaten van het kind. Andere onderzoekers leggen meer nadruk op de betrokkenheid van ouders thuis.

Ouderbetrokkenheid kent dus een ruim en multidimensioneel karakter. Volgens sommige auteurs is het een moeilijk definieerbaar concept dat een brede waaier van oudergedragingen bevat (Zellman & Waterman, 1998: 371; Kohl e.a., 2000: 504, Feuerstein, 2000: 29).

Parent involvement kan opgesplitst worden in twee niveaus (White-Clark & Decker, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997: 6):

- betrokkenheid van ouders op school;
- betrokkenheid van ouders op het leergedrag van de kinderen thuis.

De "school-based activities" omvatten alle activiteiten waarbij de school de ouders betreft. Voorbeelden van deze activiteiten op school zijn leerlingenvervoer voor een uitstap, feestelijkheden, informele conversaties of oudercontacten, vrijwilligerswerk op school of lidmaatschap van een schoolraad of oudercomité. De "home-based activities" zijn alle activiteiten waarbij de ouders zich engageren om thuis met het kind bezig te zijn. Bijvoorbeeld hulp bij het huiswerk, opvolgen van de schoolagenda, praten over school, verrijkende activiteiten aanbieden of telefonische contacten met de leerkracht.

Ho Sui-Chu en Willms (1996: 127) geven aan dat de omschrijving van 'parental involvement' met de jaren uitgebreid is. Vroeger werd 'involvement' omschreven als deelname aan activiteiten en participatie van ouders op school. Pas later zou de omschrijving uitgebreid zijn tot de 'parental involvement' thuis.

Volgens Bronneman-Helmerts & Taes (1999: 200) zijn er drie types van ouderbetrokkenheid: de communicatie tussen de school en de ouders, de dienstverlening van ouders aan de school en de deelname van ouders aan medezeggenschapsraden en schoolbesturen. Daarnaast bestaan er volgens hem ook andere vormen van ouderbetrokkenheid, zoals het pedagogisch klimaat in het gezin en de voorbereiding op het naar school gaan en de betrokkenheid van ouders bij de leeractiviteiten thuis. Hornby (1995: 104-123) gaat dieper in op de verschillende vormen van communicatie tussen de school en de ouders: informele contacten, huisbezoeken, telefonische contacten, schriftelijke contacten, oudercontacten, enz.

De keuze van de ouders om te participeren binnen het onderwijs gebeurt expliciet of impliciet (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997: 6). Ouders zijn soms expliciet reflectief, bewust en actief in de keuze om te participeren binnen het onderwijs, bv. ouders stellen zich kandidaat voor de schoolraad. Anderzijds worden ouders soms impliciet betrokken bij de school van het kind door in te gaan op (externe) evenementen of vragen.

Volgens Muller (1998: 340) kunnen zowel thuis- als schoolactiviteiten gekarakteriseerd worden onder drie vormen:

1. de bekommernis van de ouders voor een goede ontwikkeling of de carrière van het kind (bv. *het bijwonen van een oudercontact of hulp bij het huiswerk*);
2. de bekommernis van de ouders bij een crisissituatie (bv. *moeder contacteert de school omdat haar kind spijbelt*);
3. een meer sociale of extracurriculaire inhoud van de activiteit (bv. *een eetfestijn of een kinderboerderij bezoeken*).

De betrokkenheid kan verschillende gradaties vertonen: non-participatie, passieve participatie (deelname aan activiteiten) en actieve participatie (lid van de schoolraad). Georgiou (1996: 33) spreekt van een "home-school partnership" als de participatie een bepaald niveau heeft bereikt. Deze relatie tussen de school en de ouders is gebaseerd op wederzijds respect en een gedeelde verantwoordelijkheid. Ouderbetrokkenheid wordt dus gezien als een proces tot partnerschap.

Vanderhoeven (1990: 1-7) en Aertsen e.a. (1998: 16-20) bespreken een aantal stappen die de school kunnen helpen om ouderparticipatie of -betrokkenheid te stimuleren:

- rapportering: de school informeert de ouders over de ontwikkeling van hun kind(eren).
- uitleg: de ouders krijgen uitleg over inhoudelijke aspecten van de school (bv. *introductie van moderne wiskunde*).
- observatie: de ouders worden uitgenodigd om het schoolleven van nabij mee te maken (bv. *een open klasdag*).
- participatie: de ouders worden betrokken bij het schoolleven en kunnen deelnemen binnen de school van hun kind (bv. *een leesouder*).
- beslissing nemen: ouders worden betrokken bij het nemen van beslissingen (bv. *lid van een schoolraad*).

De eerste twee stappen worden genomen door de school, maar kunnen als aanzet gezien worden om de ouders te betrekken bij de school. Gelijkaardig stellen Vandemeulebroecke (1994: 80) en Tanghe & Van den Houte (1989) vier gelijkaardige niveaus voor: meeleven, meedoen, meedenken en meebeslissen. Ook Bastiani (1987) maakt dergelijke gradaties van participatie: compensation, communication, accountability en participation. We gaan niet verder in op deze indelingen.

De Europese Commissie (2000: 45-47) geeft in haar verslag aan dat ouderparticipatie kan plaatsvinden via bij wet geregelde advies- en besluitvormingsorganen (bv. schoolraden), de evaluatie van ouders over de school, vrijwilligersverenigingen, vrijwillige participatie in naschoolse activiteiten en clubs, vrijwillige participatie in klassikale activiteiten en communicatie met de school en het ondersteunen van de leeractiviteiten van hun kinderen.

Zelden vinden we een concrete of volledige definitie van ouderbetrokkenheid of -participatie terug. Enkele auteurs definiëren parent(al) involvement vrij algemeen als "a partnership among home, school and community members in support of a child's educational process" (Perroncel, 1993). Ook Smit (1988: 189) omschrijft ouderparticipatie slechts op een eenzijdige manier: "alle activiteiten van ouders op school en de deelname aan activiteiten buiten de school die door het schoolteam en/of ouders worden georganiseerd ten behoeve van de leerlingen; de participatie van ouders in het schoolbestuur of de oudervereniging met als doel invloed uit te oefenen op de dagelijkse gebeurtenissen op school." Verder omschrijft Peters (1974: 27) ouderparticipatie als "een actieve betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen op handelniveau". Feuerstein (2000: 29) definieert 'parental involvement' zeer breed: "a broad range of parenting behaviour, ranging from discussion with children about homework to attendance at parent-teacher meetings". Maar welke andere activiteiten dit zijn, is niet duidelijk.

In de meeste onderzoeken vinden we dus weinig concrete definities terug. Wel schetsen auteurs vaak diverse typologieën om ouderbetrokkenheid of -participatie te beschrijven en in te vullen.

3. Typologieën

Bij de bespreking van de typologieën valt op dat auteurs telkens een gradatie van betrokkenheid weergeven. Elke typologie omvat een continuüm dat loopt van geen of weinig betrokkenheid tot actieve of sterke betrokkenheid van ouders. Toch is het niet zo dat er een hiërarchische relatie bestaat tussen de verschillende vormen van ouderbetrokkenheid. Het lidmaatschap van een ouder in een schoolraad staat niet hoger aangeschreven dan een ouder die hulp biedt bij een schoolfeest, het zijn immers twee verschillende dimensies die niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Telkens zijn er, gezien de context, verschillende motieven om ouders te betrekken bij het onderwijs (Vlor, 2001).

Epstein (1990) operationaliseert ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief dat zowel gezin, school en maatschappij een invloed kunnen hebben. Deze doelgroepen nemen een interrelationele complexe structuur aan. Ze onderscheidt een vijftal types van parental involvement³.

1. de *basisplichten van ouders*: gezinnen zorgen voor een goede gezondheid en veiligheid van het kind, een positieve leeromgeving, een goede voorbereiding op de schoolloopbaan, supervisie, discipline en begeleiding van het kind.

³ Epstein (1994) onderscheidt soms ook een zesde type van ouderbetrokkenheid, nl. de participatie van ouders in school-gemeenschap samenwerkingen.

2. de *basisplichten van de school*: de school communiceert met de ouders over lesprogramma's, de werkwijze van de school en de ontwikkeling van het kind (door rapporten, brieven of oudercontacten).
3. *ouderbetrokkenheid op school* voor (non-)educatieve activiteiten. Ouders assisteren leerkrachten, administratief personeel en leerlingen in de klas of op school (bv. bijwonen van sportevenementen, hulp bij leeractiviteiten). Daarnaast ondersteunen ze ook allerlei sociale activiteiten in de school.
4. *ouderbetrokkenheid thuis*: communicatie tussen school en ouders over leeractiviteiten thuis. Ouders helpen hun kind in hun schoolwerk door te helpen, door toezicht te houden, ... Scholen hebben een belangrijke taak om ouders hierin verder te helpen.
5. *ouderbetrokkenheid in raden, verenigingen en het schoolbeleid*.

De twee eerste types geven de basisverplichtingen van ouders en de school weer. Het derde en het vierde type beschrijven de betrokkenheid van de ouders binnen de school of thuis, zij het slechts in beperkte mate. Het vijfde type vertoont een actieve participatie van de ouders op school door te zetelen binnen een raad of comité.

Naast de gradaties van ouderbetrokkenheid in de vorm van typologieën geven sommige auteurs ook types van ouderrollen op om de betrokkenheid te omschrijven.

Vincent (1996: 43) identificeert vier mogelijke rollen voor ouderbetrokkenheid:

1. de aanmoedigende en lerende ouder (*the parent as supporter/learner*);
2. de consumerende ouder (*the parent as consumer*);
3. de onafhankelijke ouder (*the independent parent*);
4. de participerende ouder (*the parent as participant*).

Volgens Vincent komt de onafhankelijke ouderrol het meest voor omdat ouders slechts een minimaal contact hebben met de school.

Naast de aanmoedigende, de participerende en de onafhankelijke ouderrol breidt Standing (1999: 60) de ouderrollen uit met de lerende, de vijandige en de weerstandbiedende ouderrol. Uiteindelijk komt Standing tot zes rollen waarbij vier rollen niet tot ouderbetrokkenheid kunnen gerekend worden. De aanmoedigende en de participerende rol daarentegen passen wel binnen de conceptualisatie van ouderbetrokkenheid. Crozier (1999: 222) stelt dat ouders verschillende types van participatie kunnen opnemen, naargelang het doel en de tijd van betrokkenheid. In zijn onderzoek zou het aanmoedigend of lerend type meer voorkomen dan het onafhankelijke type.

Verder beschrijven Gordon & Breivogel (1976) en Daniel e.a. (2000: 6) vijf types van ouderparticipatie:

1. ouder als publiek;
2. ouder als klasvrijwilliger;
3. ouder als betaald leerkrachtenhulp;
4. ouder als beslisser;

5. ouder als leerkracht thuis.

Het traditionele type van ouderbetrokkenheid beschouwt de ouder als publiek of als een observator van de schoolloopbaan van zijn kind. Bij het beslissingsnemende type is er een actieve deelname van de ouder in een schoolraad. Deze ouders vinden, naast het belang van het eigen kind, ook algemene schoolse zaken belangrijk, zoals financiën van school en de uitwerking van het schoolbeleid.

Volgens Edwards & Alldred (2000) wordt ouderbetrokkenheid te vaak omschreven vanuit het oogpunt van de school of de ouders. Te weinig wordt nagegaan welke rol de kinderen of de leerlingen spelen in dit proces. Ze stellen vier rollen op van gedrag van kinderen die een invloed hebben op de mate van ouderbetrokkenheid:

- actieve kinderen in ouderbetrokkenheid;
- passieve kinderen in ouderbetrokkenheid;
- actieve kinderen in niet-ouderbetrokkenheid;
- passieve kinderen in niet-ouderbetrokkenheid.

Bij de eerste rol betrekken kinderen hun ouders bewust bij het schoolgebeuren door actief te vertellen over de klas, uitleg te vragen over het huiswerk en vragen te stellen over schoolse gebeurtenissen. De tweede rol is meer passief. Het kind wil niet bewust zijn ouders betrekken. De derde kinderrol gaat er van uit dat het kind actief zijn ouders zal ontmoedigen om deel te nemen aan schoolactiviteiten. Deze kinderen willen het schoolleven en het thuisleven van elkaar gescheiden houden. In extreme gevallen zal het kind informatie van de school achterhouden voor zijn ouders. De vierde rol is dan gelijkaardig aan de tweede rol, maar gezien vanuit het oogpunt dat het kind zich er bij neerlegt dat zijn ouders niet betrokken zijn. Ook al erkennen we de rol van het kind met betrekking tot ouderbetrokkenheid, binnen dit onderzoek is er geen ruimte om daar onderzoek naar te doen.

4. Een model van ouderbetrokkenheid

Juist omdat parental involvement verschillend gedefinieerd wordt, vinden we in diverse studies tegenstrijdige en vaak verschillende hypothesen en conclusies. Volgens Feuerstein (2000: 29) en Fantuzzo e.a. (2000: 368) is het van belang om het onderzoeksbegrip zorgvuldig te omschrijven. Een duidelijke omschrijving is een belangrijke voorwaarde om de factoren van ouderbetrokkenheid, die een rol kunnen spelen, te kunnen identificeren.

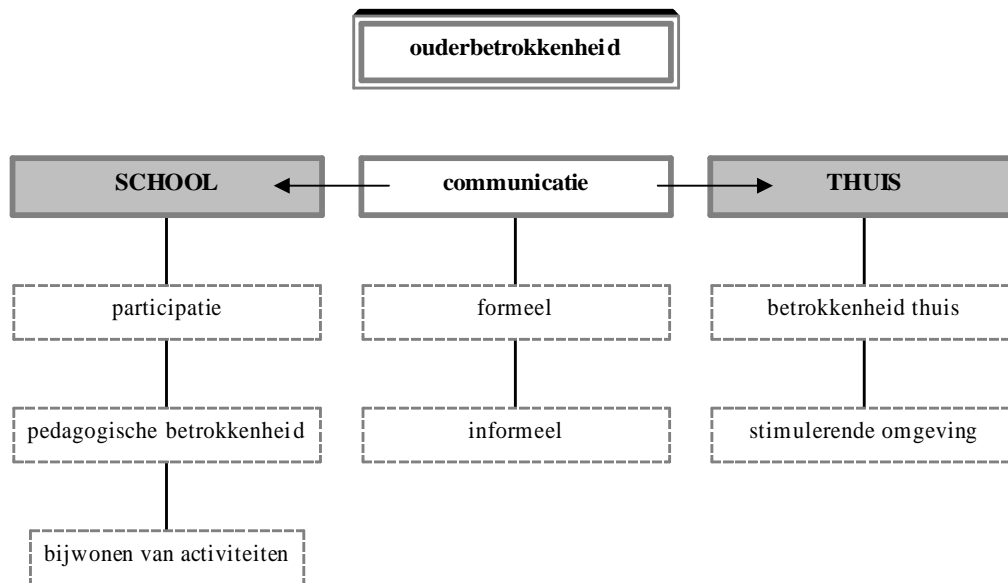
“Parent involvement is represented typically by small sets of survey items that fail to delineate the multiple ways in which parents can be involved in their children’s education.” (Parker e.a., 1987).

Eerder werd al gezegd dat ouderbetrokkenheid een ruim en multidimensioneel karakter heeft. Op basis van de voorgaande opsomming van typologieën rond ouderparticipatie en –

betrokkenheid kwamen we tot een theoretisch model dat de basis vormt voor dit onderzoek (zie figuur 1.2).

We splitsen ouderbetrokkenheid op in drie grote luiken: de betrokkenheid van ouders op school, de betrokkenheid van ouders thuis en de communicatie en de contacten tussen de school en de ouders.

Figuur 1.2 Theoretisch model van ouderbetrokkenheid



4.1 Ouders op school

Ouders kunnen op verschillende manieren en in verschillende gradaties betrokken zijn op of participeren in de school van hun kind. Naast lidmaatschap van de school- of participatieraad, is er ook het lidmaatschap van het oudercomité. Deze actieve betrokkenheid noemen we in dit onderzoek ouderparticipatie⁴.

Daarnaast worden ouders op een pedagogische manier betrokken in het onderwijs van hun kind (pedagogische betrokkenheid). Ze kunnen hulp bieden in de klas of op school. Ouders bieden zo een meerwaarde voor de school door bijvoorbeeld didactisch materiaal te maken, in de klas te komen vertellen over hun beroep, mee te helpen bij een klasuitstap, enz. Meestal zijn ouders echter betrokken op een minder pedagogische manier (of via extra-curriculaire activiteiten): ze bieden hulp bij het jaarlijks schoolfeest, ze houden toezicht op de speelplaats, geven hulp bij naschoolse opvang, enz.

⁴ Voor verdere uitleg rond de participatie- of schoolraad en het oudercomité in de Vlaamse scholen willen we verwijzen naar paragraaf 5 inzake de Vlaamse situatie inzake betrokkenheid en participatie.

Niet enkel de hulp die ouders aan de school bieden, maar ook het bijwonen van de ouders van allerlei activiteiten wordt in dit onderzoek gezien als ouderbetrokkenheid. De ouder is op die manier betrokken bij het schoolse gebeuren, maar op een eerder passieve manier.

4.2 Ouders thuis

Naast het schoolleven zijn ouders ook betrokken bij het schoolgebeuren en de opvoeding thuis. Betrokkenheid thuis bestaat uit hulp van de ouders bij het huiswerk, ondertekenen van de agenda, interesse tonen voor schoolse gebeurtenissen of opvragen van de leerstof voor een toets. Peters (1974: 28) noemt dit de onderwijsondersteunende activiteiten. Daarnaast wordt in dit onderzoek nagegaan of het kind opgroeit in een stimulerende omgeving. Mogelijke stimuli kunnen zijn: een bezoek aan de bibliotheek of een museum, het lezen van boeken en kranten, het voorlezen aan een kind, het bijwonen van een concert of toneelstuk, ...

4.3 Communicatie tussen school en ouders

Communicatie is een zeer ruim begrip. Om de communicatie tussen ouders en de school op een duidelijke manier te beschrijven, spitsen we ons in dit onderzoek voornamelijk toe op de inhoud van de communicatie. Ouders of leerkrachten kunnen diverse redenen hebben om elkaar te contacteren, zoals het gedrag van de leerling, de prestaties, leerproblemen, informatie over de school, informatie over het kind, enz. Verder gaan we na welke formele en informele contacten er in de Vlaamse scholen zijn met de ouders.

Volgens Bronneman-Helmerts & Taes (1999: 200) kunnen er persoonlijk contacten zijn of schriftelijke contacten. Het persoonlijk contact van de ouders met de school zou meer voorkomen bij ouders met kinderen in het basisonderwijs dan ouders met kinderen in het secundair onderwijs. Dit heeft verschillende redenen: de basisschool bevindt zich meestal dicht bij het ouderlijk huis dan de secundaire school, in het basisonderwijs heeft elk kind slechts één leerkracht of kleuterleid(st)er, terwijl leerlingen meerdere leerkrachten hebben eenmaal ze in het secundair onderwijs zitten.

Een groot deel van de contacten zou schriftelijk verlopen (via brieven, kalenders of nieuwsbrieven). Daarbij gaat de school er impliciet van uit dat alle ouders de informatie kunnen lezen of begrijpen. Schriftelijke communicatie nodigt niet expliciet uit tot respons van de ouders. Er wordt echter weinig persoonlijk contact opgenomen met ouders. Gebeurt dit dan toch, dan blijkt dit voornamelijk ingegeven door problemen met het kind.

5. De Vlaamse situatie

In de beleidsnota van 2000-2004 van de minister van Onderwijs (Vanderpoorten, 2000: 40-42) is het stimuleren van een participatieve schoolcultuur één van de strategische doelstellingen. Drie doelgroepen vormen het uitgangspunt van dat participatie-thema: de leerkrachten, de leerlingen en de ouders. Voor de participatie van ouders richten de

doelstellingen zich op enerzijds een versterking van de aanwezige ouderbetrokkenheid en anderzijds het aanmoedigen van ouders die weinig tot niet betrokken zijn.

In haar beleidsbrief meldt Vanderpoorten (2001: 21-22) dat er een participatiedecreet in voorbereiding is om zowel op centraal niveau (de overheid) als op het niveau van het schoolbestuur de participatiegedachte te hertekenen. Op centraal niveau wordt de samenstelling en de opdracht van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) herbekeken en op schoolniveau zouden de betrokkenen meer beslissingsrecht krijgen in duidelijk afgebakende thema's. Verder zal de onderwijsminister specifiek voor ouders een netoverschrijdende ondersteuningscentrum oprichten in samenwerking met de huidige ouderkoepels.

Hieronder schetsen we kort de Vlaamse situatie op het vlak van ouderbetrokkenheid of – participatie⁵.

De participatie van ouders, leraren en de lokale gemeenschap was vroeger niet erg groot in het Belgische onderwijssysteem. Ondertussen heeft de Vlaamse overheid wettelijke voorzieningen getroffen voor de participatie van deze onderwijsbetrokkenen (Verhoeven & Tessely, 2000: 41). De oprichting van organen met de bedoeling te komen tot een participatieve cultuur kunnen gekaderd worden binnen een decentralisatiepolitiek van de overheid. Niet enkel wil de overheid meer autonomie voor de scholen, ook wil zij de verantwoordelijkheid leggen bij alle onderwijsbetrokkenen. Dit proces van responsabilisering is ingezet op alle onderwijsniveaus (Verhoeven & Elchardus, 2000: 110-111; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001a: 10).

Door het Bijzonder decreet betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO) (19-12-1988) werden er lokale schoolraden (LORGO's) opgericht binnen de gemeenschapsscholen. Deze lokale raden hadden beslissingsbevoegdheid of medebeheer betreffende de materie die op lokaal vlak kan geregeld worden (materieel, financieel, onderwijskundig en personeelsbeleid) en adviesbevoegdheid over het onderwijsbeleid (19-12-1988, art 43 t.e.m. 47). Het Bijzonder decreet betreffende het Gemeenschapsonderwijs (14-07-1998) bracht verandering in deze wetgeving rond de lokale schoolraden. Het decreet bepaalde dat de Lorgo's hun bevoegdheden konden uitvoeren tot begin april 2001. Daarnaast is een belangrijk verschil met het vorig decreet (19-12-1988) dat in elke individuele school een schoolraad wordt opgericht. Een schoolraad bestaat uit acht leden: drie ouders verkozen door de ouders, drie leraren verkozen door het lerarenteam en twee leden verkozen uit de sociale, economische en culturele middens. De directeur is geen lid meer van de schoolraad, maar woont de vergaderingen bij en heeft een adviserende functie. Momenteel functioneren de 'nieuwe' schoolraden in het Gemeenschapsonderwijs als advies- en overlegorganen (14-07-1998, art. 11). Het vroegere beslissingsrecht over bepaalde materies hebben ze verloren.

⁵ Voor een uitgebreider verslag over de Vlaamse evolutie inzake participatie verwijzen we naar onderzoek van Verhoeven & Gheysen (1994: 4-6), de studie van Verhoeven & Elchardus (2000: 110-128) en het Eurydice-rapport van Verhoeven & Tessely (2000: 41-46).

In 1991 wordt de participatie van ouders ook in de gesubsidieerde scholen vastgelegd met het Decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs (23-10-1991). Binnen elke onderwijsinstelling van het gesubsidieerde onderwijsnet moeten participatieraden opgericht worden. Deze raden bestaan uit een gelijk aantal vertegenwoordigers van de inrichtende macht, de ouders, de leraren en de lokale gemeenschap, met tenminste twee voor elk van deze partijen. Over het algemeen is de directeur de voorzitter (Verhoeven & Tessely, 2000: 44). De mandaten duren vier jaar en zijn hernieuwbaar. De leden van de participatieraad hebben geen beslissingsbevoegdheid, maar wel een advies-, overleg- en instemmingsbevoegdheid (23-10-1991, art. 29).

Heel wat Vlaams onderzoek inzake participatie- en lokale raden⁶ (Verhoeven & Gheysen, 1994: 15-28; Devos, 1995: 148-150; Bally e.a., 1996) werd reeds ondernomen bij leraren, directeurs en ouders. Zo concludeerden Bally e.a. (1996: 106-109) dat de raden voornamelijk bevolkt zijn door hooggeschoolde mannen. Het merendeel van de ouders is bediende. In het vrije en officiële gesubsidieerd onderwijs willen de ouders meer bevoegdheid over verscheidene beleidsaspecten. Verder stelden Verhoeven e.a. (1997) vast dat voornamelijk de voorzitters en de afgevaardigd bestuurders tevreden zijn over de werking van de raden. De ouders, en in bepaalde gevallen ook de leraren, zijn het minst tevreden.

Samenvattend kan uit deze onderzoeken besloten worden dat hoe meer de leden (leerkrachten, directie en ouders) het gevoel hebben dat de school- of participatieraad iets betekent binnen de school, hoe groter de tevredenheid en hoe meer mogelijkheden er zijn om een participatiecultuur uit te bouwen⁷.

Niet enkel de participatie- of schoolraden vormen een vertegenwoordiging van de ouders. Ook de ouderverenigingen zijn een belangrijke actor in de scholen. Een oudervereniging is een

“schoolgebonden entiteit die op vrijwillige basis in de vorm van een v.z.w. of van een feitelijke vereniging georganiseerd is en bestaat uit ouders van leerlingen van één of meerdere scholen en representatief is voor de ouders van de leerlingen van betrokken scho(o)l(en) en samenkomt en samenwerkt omtrent schoolgebonden aangelegenheden onder de leiding van een gekozen bestuur.”

(Decreet 20 juni 1996)

In Vlaanderen zijn er drie koepels voor ouderverenigingen actief⁸. Zij vertegenwoordigen de ouders in de Vlaamse onderwijsraad:

- de VCOV (*de Vlaamse Confederatie voor Ouders en Ouderverenigingen*) voor het vrij gesubsidieerd onderwijs;
- de KOOGO (*de Koepel van Ouderverenigingen van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs*) voor het officieel gesubsidieerd onderwijs;

⁶ Momenteel spreken we van schoolraden en niet meer van lokale raden.

⁷ Voor een samenvattend verslag van de knelpunten van de participatie- en lokale schoolraden verwijzen we naar een publicatie van de VLOR (2001: 77-78) en het onderzoek van Verhoeven & Van Heddegem (1998: 21-51).

⁸ Voor meer informatie over de ouderkoepels: zie: <http://www.gemeenschapsonderwijs.be/rogo>, <http://www.vcov.be> of <http://www.gemeenschapsonderwijs.be/evo/>.

- de ROGO (*de Raad voor Ouders van het Gemeenschapsonderwijs*) voor het gemeenschapsonderwijs.

In het decreet betreffende de subsidiëring van de ondersteuningscentra van ouderverenigingen en van erkende verenigingen (20-06-1996) krijgen de ouderkoepels een financiële steun in de rug om ouders te informeren over de onderwijswetgeving, maar ook om vaardigheden aan te leren om als een gelijkwaardige partner in de schoolwereld te participeren.

Naast deze formele organen en raden en de vormingsinitiatieven van de ouderverenigingen zijn er binnen de scholen nog talloze initiatieven georganiseerd door de school of ouders om de samenwerking tussen ouders en de school te stimuleren.

6. Waarom participeren?

De samenwerking tussen ouders en school wordt verklaard vanuit pedagogische, onderwijskundige en maatschappelijke motieven (Peters, 1974: 29-30; Vandemeulebroecke, 1994: 78-79).

De kloof tussen school en het thuismilieu van het kind kan verkleind worden door samenwerking tussen beide. Als de kloof tussen school en ouders te groot is, voelt het kind zich immers op beide plaatsen niet thuis. De school kan leren over de thuissituatie van het kind om zo beter in te gaan op de noden van het kind. Niet alleen de school kan iets leren van de ouders en het thuismilieu. Omgekeerd kunnen ouders ook bewust worden van de opvoeding die zij geven aan hun kind en eventueel aanpassingen hierin aanbrenge. Ouderbetrokkenheid moet nagestreefd worden zodat het kind zich goed kan voelen.

Verhoeven & Kochuyt (1997) stellen dat de kloof voor kansarmen wijder is dan de kloof van arbeidersgezinnen. Dit laat zich zien in de problematische contacten met de leerkrachten en de onderwijsondersteuning en –begeleiding van kansarme ouders. Door teveel andere problemen kunnen deze ouders hun kinderen vaak niet helpen bij het maken van huiswerk en het leren van lessen. Arbeidersgezinnen zullen bij onkunde vaker contacten leggen met de school of hulp vragen in de kennissenkring of het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding).

Daarnaast zijn er ook nog maatschappelijke motieven voor de versterking van de samenwerking tussen ouders en scholen. Ouders moeten als gelijkwaardige partners kunnen optreden in de school van hun kind. De kloof tussen thuis en school vinden we voornamelijk terug bij ouders uit minder begoede milieus of allochtone ouders. Sommigen houden er andere maatschappelijke of levensbeschouwelijke waarden op na. Inzicht in het schoolsysteem is een democratische oplossing om deze kloof te dichten. Hierdoor krijgen net de ouders uit de minder begoede milieus en de allochtone ouders meer zelfvertrouwen, wat kan leiden tot meer ontwikkelingskansen voor hun kinderen. Niet enkel de ouders moeten zich aanpassen, ook de school moet rekening houden met andere, mogelijk interessante,

waarden van ouders. Een onderlinge afstemming van de waarden leidt tot sociale cohesie (Mahieu, 2001).

Onderwijskundig en praktisch zijn er ook motieven om de ouderbetrokkenheid te stimuleren. De hulp van ouders bij het onderwijs kan praktische voordelen hebben. De taakopvatting en -uitvoering van de leerkrachten worden door de inschakeling van de ouders vergemakkelijkt, maar ook meer professioneel.

Een vierde motief dat soms wordt aangehaald, zijn de persoonlijke motieven. De betrokkenheid van ouders kan leiden tot een verhoogd welbevinden bij de ouders, maar ook bij de leerkrachten en de kinderen.

Naast deze belangrijke motieven voor ouderbetrokkenheid moet men toch steeds voor ogen houden dat ouderbetrokkenheid geen doel op zich is (Peters, 1974: 32). Ouderbetrokkenheid is steeds een middel om de ontwikkelingskansen van leerlingen te verbeteren. Elk kind moet gelijke kansen kunnen verwerven op school en de diverse contacten met verschillende ouders kunnen leiden tot betere ontwikkelingskansen van het kind.

7. Verschillen in ouderbetrokkenheid

Niet elke ouder is gelijkwaardig betrokken binnen de opvoeding en de school van zijn kind. Bourdieu (1977) verklaart dit door de theorie van het *cultureel kapitaal*. De school vertegenwoordigt en communiceert waarden die overeenstemmen met de waarden en normen van de midden en hogere klassen van de maatschappij. Kinderen uit de meer begoede gezinnen kunnen zich makkelijker aanpassen aan de schoolcultuur omdat deze meer overeenstemt met hetgeen de kinderen thuis zien en beleven (Ho Sui-Chu en Willms, 1996: 127). Niet enkel de sociale achtergrond van de ouders en de kinderen zijn verschillend, ook de levensbeschouwelijke en etnische achtergrond vertonen verschilpunten met hetgeen op school gebeurt. De school kan makkelijker contact leggen met ouders die een gelijkaardig referentiekader hebben dan met ouders die een ander of verschillend waardenpatroon nastreven. Hierdoor ontstaat een kloof tussen de school en de ouders van lagere sociale klassen en allochtone ouders, de '*cultural gap*' (Autar, 1993: 8).

Lareau (1987) past de algemene theorie van Bourdieu toe op ouderbetrokkenheid. Zij constateert een viertal indicatoren van het cultureel kapitaal:

- de interactie die de ene ouder heeft met de ander;
- de kennis van de ouder over het schoolsysteem;
- de contacten die de ouder heeft met de school;
- de communicatievaardigheden die een ouder bezit.

Naast cultureel kapitaal maakt Coleman (1988) gebruik van de term *sociaal kapitaal*. Sociaal kapitaal verwijst naar de sociale netwerken die ouders hebben. Verder is het duidelijk dat de samenwerking van de school met de ouders leidt tot een kluwen van onderlinge relaties.

Naast de theorie van het cultureel kapitaal spreken Bowles en Gintis (1976) over de reproductietheorie. Ze geven aan dat er structurele verschillen zijn tussen scholen. De ene school staat open voor veel ouders terwijl andere scholen hun deuren open stellen voor de meer begoede ouders. Veel zal ook afhangen van de cultuur die er binnen de school is. Scholen die ouders schuwen, zullen minder belang hechten aan sterke en goede relaties met de ouders; andere scholen stellen alles in het werk om zo goed mogelijk met alle ouders te communiceren (Devos, 1995: 36-39).

8. Mogelijke invloeden op ouderbetrokkenheid

Er zijn een drietal factoren die de onderwijsbetrokkenheid van ouders beïnvloeden (Tanghe & Van den Houte, 1989: 68; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Moreno & Lopez, 1999: 2-3):

- ✓ persoonlijke en psychologische factoren;
- ✓ contextuele factoren;
- ✓ socioculturele factoren.

Hieronder bespreken we uitgebreid de belangrijkste factoren die een invloed kunnen hebben op de mate van betrokkenheid van ouders bij de school.

8.1 Persoonlijke en psychologische factoren

Specifieke domeinen van vaardigheden en kennis van de ouders beïnvloeden de keuze van de ouders om op diverse manieren betrokken te zijn.

De roldefinitie van ouders of de rol die ouders zichzelf toeschrijven wordt gezien als een belangrijke psychologische invloed. Het zichzelf toeschrijven aan een bepaalde groep mensen binnen de maatschappij is gekaderd binnen de roltheorie⁹. Er is een belangrijke link tussen de rol die ouders zichzelf toeschrijven en de sociale situatie. De roldefinitie wordt gevormd door de ideeën van de ouders over ouderbetrokkenheid, die ze geleerd hebben van hun eigen ouders en vele anderen. De groep waartoe ouders behoren (bv. familie, de school, de werkplaats), heeft verwachtingen over mogelijke ouderrollen en -gedragingen. Het is een proces in interactie met de medemens, waarbij ouders zich na een tijd meer en meer als lid van een bepaalde groep zien.

Sommige ouders vinden dat zij de belangrijkste plaats innemen in de opvoeding en de school van hun kind. Meestal houden deze ouders zich vaak bezig met de opvoeding en het schoolse

⁹ We gaan niet uitgebreid in op de roltheorie, maar willen wel de belangrijkste ideeën van de theorie weergeven. Voor verdere informatie inzake de roltheorie willen we verwijzen naar Biddle, B. J. (1979). *Role theory: expectations, identities and behaviour*. New York: Academic Press.

leven van hun kind. Andere ouders vinden dan weer dat de school de belangrijkste opvoeder van hun kind is. Deze ouders zijn ook minder vaak betrokken bij het schoolleven van hun kind. Dit wil echter niet zeggen dat zij minder geïnteresseerd zijn in hun kind, maar ze geven de verantwoordelijkheid voor hun kind meer uit handen.

De ouderrol heeft een belangrijke invloed op de manier waarop ouders met hun kind omgaan. Heel specifiek werd reeds onderzoek gedaan naar deze roldefinitie in samenhang met ouderbetrokkenheid (zie Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Zellman & Waterman, 1998: 371).

Samenhangend met de ouderrol is ook het ouderlijk streven of de ambitie een belangrijke voorspeller voor de betrokkenheid van de ouders bij de school en de opvoeding van het kind. Ouders met hoge verwachtingen ten opzichte van het kind willen vaker betrokken worden in de schoolse activiteiten van hun kind dan ouders van wie die verwachtingen lager liggen.

De self-efficacy van ouders of het gevoel een positieve rol te spelen in de ontwikkeling van het kind is een belangrijke factor voor betrokkenheid bij de school. Dit concept is gesitueerd binnen de theorie van zelfregulatie (Bandura, 1977).

Hoover-Dempsey e.a. (1992: 288 en 1997) beweren dat ouders met een hoge self-efficacy ook meer betrokken zijn bij het onderwijs (meer uren vrijwilligerswerk op school, meer uren spenderen aan educatieve activiteiten). De ouders die niet geloven dat ze hun kinderen iets kunnen bijbrengen, zullen in geval van problemen geen contact opnemen met de school. De ouders die wel geloven dat ze hun kinderen iets kunnen bijbrengen, zullen in geval van problemen wel contact opnemen met de school.

Interessant is dat verschillende onderzoekers (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ook de relatie tussen self-efficacy van ouders en de achtergrondfactoren van de ouders (zoals socio-economische status, sekse van de ouders, gezinssamenstelling en werkstatus) onderzocht hebben. Hieruit blijkt echter dat de factoren niet steeds samenhangen.

Ook de kennis over het schoolstelsel en de eigen ervaring met school hebben invloed op het al dan niet betrokken (willen) zijn bij het onderwijs van het kind.

8.2 Contextuele factoren

De perceptie van het schoolklimaat is voor ouders een bepalende factor om al dan niet betrokken te zijn op de school van hun kind(eren). De communicatie tussen de school en de ouders speelt een belangrijke rol in het tot stand komen van ouderbetrokkenheid. Scholen die zich open stellen voor ouders, die duidelijk schoolregels communiceren en vaak ingaan op wensen en behoeften van ouders scoren hoog op de tevredenheid van ouders. Net deze tevredenheid van ouders kan leiden tot een grotere ouderbetrokkenheid (Devos, 1998: 37).

Belangrijke voorwaarden om tot een open schoolcultuur te komen, zijn: communicatiebereidheid, gemeenschapsgevoel, stijl van leidinggeven, de doelgerichtheid van het schoolbeleid en gedeelde verantwoordelijkheid (Devos, 1995: 39; Devos, 1998: 36)

Kotler (Kotler & Fox, 1985: 28-30; 1988: 52-55) spreekt van een aantal soorten organisaties die rekening houden met hun publiek.

- Er is de *bureaucratische organisatie* die geen rekening houdt met de wensen en behoeften van haar publiek. De organisatie of de school onderneemt geen stappen om na te gaan wat er bij de ouders en de leerlingen leeft. Verder maakt zij het de doelgroep moeilijk om klachten neer te leggen of informatie in te winnen.
- Een tweede soort organisatie is de organisatie die *terloops rekening houdt met haar publiek*. Dit type verschilt van het eerste op twee vlakken: enerzijds houdt deze organisatie wel rekening met wensen en behoeften van haar doelgroep en anderzijds moedigt ze hen ook aan om vragen te stellen en voorstellen te doen. De wensen en verwachtingen worden op een meer informele manier bevestigd.
- Een derde soort organisatie is diegene die *veel of volledig rekening houdt met haar publiek*. Deze organisatie zal er een agendapunt van maken om expliciet de wensen en behoeften te bevestigen. Dit type organisatie zal gebruik maken van onderzoek of andere methoden om te weten te komen hoe de doelgroep zich voelt binnen de organisatie.

Ook de sociale aanmoediging die ouders ontvangen vanuit de omgeving, zowel van het kind als van de school, leidt tot een positieve evaluatie van de school en een grotere tevredenheid bij de ouders (Fege, 2000). Deze tevredenheid kan leiden tot een verhoogde betrokkenheid bij de ouders. Ouders zullen vaker geneigd zijn betrokken te zijn bij de schoolse activiteiten van het kind als zij daartoe uitnodigingen krijgen van de school en gestimuleerd worden door het kind. Als het kind enthousiast is over een ouderdag op de school, als het thuis vertelt over klasactiviteiten, enz., dan zullen de ouders gestimuleerd worden om deel te nemen aan dergelijke activiteiten. De school kan de ouders stimuleren door hen het gevoel te geven dat ze welkom zijn: de leerkrachten die ouders groeten, een adequaat communicatiesysteem tussen school en ouders, enz. Hoewel deze aanmoedigingen voor de ouders belangrijk zijn om de stap naar betrokkenheid te zetten, zijn ze geen voldoende voorwaarde voor actieve betrokkenheid.

Verder zijn er ook een aantal contextuele factoren die bepalen of ouders al dan niet betrokken zijn (Meijer, 1987: 17-18; Peña, 2000: 44; Fege, 2000). Er zijn enerzijds praktische barrières (bv. onregelmatige werkuren van de ouders, gebrek aan kinderopvang of vervoer) en anderzijds institutionele barrières (bv. tekort aan meertalig personeel of tolken, inadequate training van de leerkrachten, enz.).

8.3 Socioculturele of demografische factoren

In buitenlandse onderzoeken wordt geconcludeerd dat socioculturele factoren een rol spelen in het al dan niet betrokken zijn bij het onderwijs van het kind (Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Patrikakou & Weissberg, 1998; Zellman & Waterman, 1998; Bronneman-Helmerts & Taes, 1999; Fantuzzo e.a., 2000; Kohl e.a., 2000).

Volgende factoren¹⁰ hebben een invloed op het al dan niet betrokken zijn van ouders bij schoolactiviteiten of thuis:

- de etniciteit van de ouders;
- de socio-economische status van de ouders;
- de opleiding van de ouders;
- de gezinssamenstelling;
- het geslacht van de ouder;
- de werksituatie van de ouders;
- de leeftijd van het kind.

Omdat etniciteit een belangrijk aandachtspunt vormt binnen dit onderzoek gaan we in een volgende paragraaf dieper in op de afkomst van de ouders.

8.4 Etniciteit

In dit onderzoek bestuderen we de twee grootste groepen allochtone ouders in Vlaanderen: de ouders van Turkse en Marokkaanse origine. In deze paragraaf gaan we algemeen in op deze doelgroep: wie zijn ze en in welke mate zijn er verschillen of overeenkomsten met de Vlaamse ouders?

Allochtone ouders missen vaak kennis en informatie over ons onderwijssysteem. Informatie die Vlaamse ouders en leerkrachten als vanzelfsprekend ervaren, is bij hen vaak afwezig. Omdat vele allochtone ouders zelf weinig of niet hebben gestudeerd, hebben ze geen referentiekader over het Vlaamse onderwijs. Door een traditionelere levensstijl dan de Vlaamse ouders en het tekort aan een referentiekader over het onderwijs denken allochtone ouders dat ze zich niet moeten bemoeien met schoolse aangelegenheden. Maar ook thuis kunnen allochtone ouders, omdat ze ons systeem onvoldoende kennen, hun kinderen minder goed helpen of stimuleren (Hermans, 1993: 20).

Verder geven Driesmans (1998: 34) en Autar (1993: 8-11) nog een aantal punten op die, in sommige gevallen, de allochtone ouders doet verschillen van de Vlaamse ouders. Toch willen we deze opsomming niet veralgemenen tot enkel de groep van allochtone ouders, want in sommige gevallen kunnen deze punten even goed van toepassing zijn op de Vlaamse ouder. Ouders van allochtone afkomst trekken een duidelijke scheiding tussen school en thuis. Hetgeen op school gebeurt is een interne schoolaangelegenheid (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: 163). Verder loopt de communicatie tussen de school en het gezin niet steeds optimaal. Allochtone ouders hanteren soms andere waarden, normen en verwachtingen dan deze die in de school onderwezen worden. Volgens Bronneman-Helmers & Taes (1999: 36) stelt dat de traditionele opvoedingsdoelen en –praktijken (gehoorzaamheid en respect) van Turkse en Marokkaanse kringen vaak op gespannen voet staan met opvattingen en

¹⁰ Op deze achtergrondfactoren gaan we uitgebreid in bij de voorstelling van de hypothesen (zie hoofdstuk 2, paragraaf 1.2).

gedragingen (individualisme en zelfstandigheid) van de Nederlandse of ook Vlaamse bevolking. Beide kennen onvoldoende elkaars leefwereld. Er is ook vaak een onderscheid in verwachtingen ten aanzien van zonen en dochters in het gezin. Bij allochtone ouders is er een grotere groepssamenhang; ze zoeken elkaar op, steunen elkaar. Er is een grote groepsdruk en de sociale controle is sterk. Dat kan zowel remmende als stimulerende effecten hebben. De drempel naar de school of het CLB wordt door de allochtone ouders nog vaak als te hoog ervaren.

Daarnaast zijn er natuurlijk veel overeenkomsten met de Vlaamse ouders. De belangrijkste is dat ouders van Turkse en Marokkaanse origine even bezorgd zijn over de opvoeding van hun kind(eren) en een goede schoolloopbaan wensen voor hun kinderen (Roossens, 1993:4).

9. Invloed van ouderbetrokkenheid op de leerlingprestaties

In heel wat buitenlandse projecten wordt onderzoek gedaan naar de gevolgen van ouderbetrokkenheid op de prestaties en de ontwikkeling van het kind. Heel wat onderzoeken tonen het positief effect aan van ouderbetrokkenheid (Desimone, 1999; Feuerstein, 2000; Peña, 2000: 42). Toch stellen anderen dit effect in vraag. Mede door een andere invulling van ouderbetrokkenheid en leerprestaties komen onderzoekers tot een verschillende conclusie.

In vele onderzoeken maakt men gebruik van testcores van leerlingen. In ons onderzoek maken we geen gebruik van de testcores van leerlingen. We baseren ons op de percepties van ouders over het presteren en welbevinden van het kind op school. De prestatiescores van het kind zijn via de ouders moeilijk in een schriftelijke vragenlijst op te vragen omwille van de sociale wenselijkheid bij de antwoorden.

In het volgend hoofdstuk gaan we dieper in op de methodologie van dit onderzoek. Naast het verloop van het onderzoek en het formuleren van onderzoeksvragen bekijken we de methode die gebruikt werd.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk gaan we in op het onderzoeksopzet. Eerst worden de onderzoeksvragen ontwikkeld. Vervolgens bekijken we de methodologie en de wijze waarop de steekproef werd getrokken (paragraaf 2) en het verloop van het onderzoek (paragraaf 3). Verder bespreken we de opmaak en de inhoud van de vragenlijst (paragraaf 4) en in de twee laatste delen geven we de respons volgens bepaalde criteria (paragraaf 5) en de representativiteit van de ouders (paragraaf 6).

1. Onderzoeksvragen

Binnen dit onderzoek onderscheiden we twee soorten onderzoeksvragen: beschrijvende en hypothese-toetsende onderzoeksvragen.

Met de beschrijvende onderzoeksvragen willen wij vooral de huidige situatie inzake ouderverwachtingen tegenover en ouderparticipatie in het Vlaamse onderwijs in kaart brengen. De tweede groep onderzoeksvragen is bedoeld om specifieke hypothesen gebaseerd op eerder onderzoek te toetsen¹⁰.

1.1 Beschrijvende onderzoeksvragen

Het onderzoek werd uitgevoerd bij ouders met schoolgaande jeugd in het basis-, buitengewoon lager en secundair onderwijs in Vlaanderen. De belangrijkste beschrijvende onderzoeksvragen kunnen als volgt samengevat worden:

1. Welke verwachtingen hebben ouders ten aanzien van de school?
2. Welke behoeften vertonen ouders om zelf in het schoolgebeuren betrokken te zijn?

De eerste onderzoeksvraag gaat algemeen in op de verwachtingen en de tevredenheid van ouders ten aanzien van de school. We gaan na welke wensen en verwachtingen er bij de ouders leven. Het betreft hier verwachtingen op het vlak van onderwijskwaliteit en taken die voor ouders vanzelfsprekend van de school verwacht worden.

¹⁰ De beschrijvende onderzoeksvragen komen aan bod in hoofdstuk 3 en de hypothese-toetsende onderzoeksvragen in hoofdstuk 4.

Directies en leerkrachten stellen dat deze verwachtingen sterk zijn toegenomen (Devos, 2000: 116-117). Ouders hebben reeds bij de schoolinschrijving van de kinderen een bepaald beeld en diverse verwachtingen ten aanzien van de instelling. Het beeld van de school speelt mee als motief bij de schoolkeuze en bij de overgang van kleuter- naar lager onderwijs en van het lager naar het secundair onderwijs of bij schoolveranderingen om diverse redenen (Morgan e.a., 1992, Cossey e.a., 1997, Devos, 2000: 110-111).

Ouders hebben verwachtingen tegenover de ontwikkeling van de eigen kinderen, zoals de intellectuele vooruitgang en de persoonlijke en sociale ontwikkeling. Verder hebben ouders ook een bepaald verwachtingspatroon tegenover de school, de leerkrachten en de infrastructuur. Uit vroeger schoolkeuze-onderzoek komen telkens drie belangrijke motieven naar voor: de gepercipieerde kwaliteit, de afstand of bereikbaarheid van de school en de levensbeschouwing van de ouders (van Kessel & Kral, 1992, Derriks e.a., 1995). Uit Vlaams onderzoek (Cossey e.a., 1997: 57 en 180) blijkt dat ouders een lagere school geschikt vinden als zij als open wordt ervaren, als er een taakleerkracht en voor- en naschoolse opvang is en als de school zorgzaam en kindvriendelijk is.

Gekoppeld aan de verwachtingen en wensen van ouders onderzoeken we tevens of ouders tevreden zijn over de gekozen school.

Met de tweede onderzoeksvraag willen we nagaan wat de behoeften van ouders zijn om betrokken te zijn binnen de school van hun kind. We gaan na of ouders wel een actieve inbreng wensen in het schoolleven van hun kind. Onderzoek suggereert dat de wens tot een grotere betrokkenheid in de scholen door de ouders nog steeds zeer laag is (Devos, 2000: 117). Ouders zijn voornamelijk geïnteresseerd in de specifieke situatie van hun eigen kind en minder of niet in het algemeen schoolbeleid.

1.2 Hypothese-toetsende onderzoeksvragen

In buitenlandse onderzoeken wordt ouderbetrokkenheid vaak vanuit één bepaalde hoek bekeken: de meeste auteurs onderzoeken welke achtergrond- of gezinskenmerken een invloed hebben op de ouderbetrokkenheid en gaan na welke invloed ouderbetrokkenheid heeft op de leerprestaties van het kind.

In dit onderzoek vinden we het belangrijk deze hypothesen te toetsen, maar ook om verder te kijken. Hieronder operationaliseren we de hypothesen die we opgenomen hebben in het onderzoek bij de Vlaamse ouders. Bij het toetsen van de hypothesen zullen we telkens trachten ouderbetrokkenheid op zo'n ruime mogelijke manier bekijken. De basis voor deze hypothese-toetsende onderzoeksvragen is dan ook het theoretisch model dat bestaat uit drie luiken (zie hoofdstuk 1, paragraaf 4).

Socio-culturele factoren

In buitenlands onderzoek werd vastgesteld dat socio-culturele factoren een rol spelen met betrekking tot ouderbetrokkenheid bij het onderwijs van het kind.

De socio-economische status (SES) van ouders, waaronder het beroep van de ouders een belangrijke factor is, kent een invloed op het al dan niet betrokken zijn bij de schoolse activiteiten van het kind (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: 200). Ouders met een hoge SES interageren en praten meer en beter met hun kind(eren) dan ouders met een laag SES (Grolnick e.a., 1997: 544-545; Zellman & Waterman, 1998: 371; Feuerstein, 2000: 34-35). Arbeidersgezinnen voelen zich buitengesloten of te kort gedaan in een aantal zaken op school, zoals de beslissingen die de school neemt, zaken die de gezinnen persoonlijke en financieel aangaan en de ontwikkeling van hun eigen kind (Hanafin & Lynch, 2002: 35-49). Ouders van verschillende culturele of economische achtergrond hebben vaak verschillende rolpercepties. Ho Sui-Chu & Willms (1996: 133-134) vinden ook significante verschillen op dit vlak, maar die zijn eerder klein.

De opleiding van de ouders, die in sommige onderzoeken ook als onderdeel wordt gezien van de socio-economische status, speelt mee in de mate van betrokkenheid. Hoger opgeleide ouders nemen vaker het initiatief om contact te leggen met de school en zijn meer betrokken bij activiteiten op school dan lager opgeleide ouders (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: 200; Fantuzzo e.a., 2000: 371-372, Kohl e.a., 2000: 514). Ouders die langer school gelopen hebben, zijn meer betrokken bij schoolactiviteiten (Fantuzzo e.a., 2000: 371-372). Deze verschillen werden, volgens Fantuzzo e.a. (2000), enkel teruggevonden voor de betrokkenheid op school en niet voor de betrokkenheid thuis. Een logische verklaring kan volgens Crozier (1998: 2) liggen in de ouderrol: ouders met een lagere opleiding zien hun eigen rol ten opzichte van de school als gescheiden en complementair. Deze ouders zien de opvoeding thuis als hun taak en vinden dat ze niet hoeven tussen te komen in de taken van de school. In de meeste onderzoeken worden er over het algemeen verschillen in ouderbetrokkenheid op school vastgesteld inzake een verschillende opleiding en veel minder thuis. Toch vond Kohl e.a. (2000: 514-515) voor ouders met een verschillend opleidingsniveau verschillen in betrokkenheid thuis en op school. Ook Shumow & Miller (2001: 79) vonden terug dat ouders met een hoger opleidingsniveau meer betrokken zijn thuis dan ouders met een lagere opleiding.

De gezinssamenstelling heeft een invloed op de betrokkenheid bij de ontwikkeling van het kind. Algemeen zouden alleenstaande ouders minder betrokken zijn (Ho Sui-Chu & Willms, 1996: 133; Grolnick e.a., 1997; Zellman & Waterman, 1998, 375; Patrikakou & Weissberg, 1998: 6; Fantuzzo e.a., 2000: 372; Kohl e.a., 2000: 513). Gehuwde ouders gaan frequenter naar ouderavonden en spenderen meer tijd in de klas van hun kind dan ouders die er alleen voor staan (Hoover-Dempsey e.a., 1992: 291; Fantuzzo e.a., 2000: 372). Tijdsgebrek is meestal een logische en praktische verklaring hiervoor. Twee-oudergezinnen doen meer vrijwilligerswerk op school,

communiceren thuis meer met hun kind over school en engageren zich meer in activiteiten thuis dan éé noudergezinnen. Wel blijken éé noudergezinnen méér te communiceren met de school dan twee-oudergezinnen (Ho Sui-Chu & Willms, 1996: 133 en 137).

Sommige onderzoeken vinden verschillen in ouderbetrokkenheid naargelang het geslacht van het schoolgaande kind: volgens onderzoek bij leerlingen (Muller, 1998) zijn ouders op een andere manier betrokken bij het schoolgebeuren van hun dochter of zoon. Ouders zijn in het algemeen meer betrokken bij hun dochter dan bij hun zoon. Muller (1998: 338), Ho Sui-Chu & Willms (1996, 134) en Carter (2000: 29-44) tonen verder aan dat ouders met een zoon meer praten met de school en dat ouders met een dochter meer discussiëren thuis. Wel vonden Ho Sui Chu & Willms (1996) geen verschillen terug voor de participatie in schoolraden tussen ouders met een dochter en ouders met een zoon. In andere onderzoeken (Grolnick e.a., 1997: 538, Marcon, 1999: 403; Fantuzzo e.a., 2000: 372; Shumow & Miller, 2001: 79) werden geen verschillen gevonden tussen de twee seksen voor ouderbetrokkenheid.

In onderzoek van Tatar & Horenczyk (2000: 490-492) hebben ouders met een dochter hogere verwachtingen ten aanzien van het lesgeven van de leraren en de hulp die leraren geven aan hun kind dan ouders met een zoon.

Moeders zijn méér betrokken bij het onderwijs van hun kind dan vaders. “Parental involvement, in reality, usually means mothers’ involvement” (Hanafin & Lynch, 2002: 38). Moeders spenderen meer uren in de klas van hun kind (Hoover-Dempsey & Sandler, 1992: 291 & 1997: 7; West e.a., 1998: 465-478; Shumow & Miller, 2001: 79). Ze helpen vaker bij het huiswerk van hun kind dan vaders (Driessen, 2001: 524). Dit wordt tegengesproken door Shumow & Miller (2001: 79): vaders zijn evenveel betrokken thuis als moeders. Bally e.a. (1996: 106) concluderen dat er van de ouders meer mannen in de participatie- en schoolraden zetelen dan vrouwen. Ook uit Nederlands onderzoek (Smit, 1998) blijken vaders meer te participeren in het schoolbestuur.

Naast het geslacht van de ouders speelt ook hun werksituatie een rol: fulltime werkende ouders zijn het minst betrokken bij de school, parttime werkende ouders het meest (Bronneman-Helmerts & Taes, 1999: 202). Volgens Hoover-Dempsey e.a. (1992: 291) brengen werkzoekende ouders het meest aantal uren door in de klas.

Hoe jonger het kind, hoe meer de ouder betrokken is bij de opvoeding en de school van het kind (Marttila & Kiley, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997: 20 en 28; Bronneman-Helmerts & Taes, 1999: 200). In het kleuter- en lager onderwijs worden ouders meer uitgedaagd om betrokken te zijn bij de ontwikkeling en de opvoeding. Er zijn heel wat verschillen tussen een basis- en een secundaire school die de oorzaak (kunnen) zijn van een lagere betrokkenheid: de secundaire school is vaak verder van huis dan de basisschool, het kind heeft in de secundaire school meerdere leerkrachten waardoor de ouders minder vertrouwd zijn met één leerkracht, leerlingen in het secundair onderwijs verwachten of wensen vaak niet meer dat hun ouders zich

‘bemoeien’ in hun school, vaak gaan beide ouders uit werken als het kind de basisschool verlaten heeft, enz (Crozier, 1999: 227-228).

Etniciteit van de ouders zou een belangrijke verklarende achtergrondvariabele zijn. In de V.S. steken Aziatische ouders meer energie in de opvoeding van hun kind buiten de school dan Afrikaanse ouders, die een eerder actieve rol op zich nemen binnen het schoolgebeuren (Kerbow & Bernhardt, 1993: 115-146). Aziatische ouders scoren lager op het discussiëren thuis, communiceren met de school en betrokkenheid op school dan blanke ouders (Ho Sui Chu & Willms, 1996: 134). Ouders van zwarte leerlingen participeren vaker in een Parent-Teacher-Organization (PTO) dan Aziatische ouders (Feuerstein, 2000: 35). Er werden geen etnische verschillen gevonden voor de aanwezigheid van moeders op schoolgebeurtenissen of participatie in het schoolbeleid (Zellman & Waterman, 1998: 375).

Turkse en Marokkaanse ouders zijn minder tevreden over het contact met de school. Deze ouders zouden ook minder naar ouderavonden, zoals een rapportbespreking, gaan dan Nederlandse ouders (Driessen & Haanstra, 1996; Driessen, 2001: 524). Verder blijkt dat Marokkaanse ouders minder hun kind helpen bij het huiswerk dan Nederlandse of Turkse ouders (Driessen, 2001: 524). Ook in Vlaanderen werd er onderzoek gedaan over de problemen die allochtone jongeren en hun ouders kennen in het onderwijs. Roosens (1993: 4) stelt dat de meeste migranten onderwijs zien als een instrument voor socio-economische promotie van hun kinderen en zichzelf. In die zin heeft men dus te maken met ‘zeer gemotiveerde ouders’. Er is echter een sterk verschil vast te stellen tussen Spanjaarden, Turken en Marokkanen. Spaanse ouders kiezen de beste scholen en kennen het schoolsysteem goed. Daarnaast dwingen ze hun kinderen eerst voor de school te werken alvorens aan ontspanning te mogen denken (Roosens, 1993: 5). Aan de andere kant zijn er minder Turkse en Marokkaanse ouders die hun kinderen controleren en stimuleren bij het studeren. Daarenboven laten ze de eigen cultuur soms voorgaan op het onderwijs (bv. familiebezoeken tijdens het schooljaar). Hermans (1993: 20) stelt, na gesprekken met leerkrachten, dat Marokkaanse ouders het onderwijs van hun kinderen wel belangrijk vinden, maar daar niet de juiste gedragingen aan koppelen. Dit zou te wijten zijn aan een gebrekkig inzicht in het onderwijssysteem waar ouders geen rol voor zichzelf weggelegd zien.

In dit onderzoek toetsen we volgende hypothesen:

- Hypothese 1: Ouders van Turkse en Marokkaanse origine zijn minder betrokken bij activiteiten op school (zoals vrijwilliger op school of in de klas, participatie in schoolraden, enz.) dan Vlaamse ouders.*
- Hypothese 2: Ouders van Turkse en Marokkaanse origine zijn minder betrokken bij thuisactiviteiten dan Vlaamse ouders.*
- Hypothese 3: Hoog opgeleide ouders zijn meer betrokken bij schoolactiviteiten (participatie, vrijwilligerswerk, enz.) dan laag opgeleide ouders.*

- Hypothese 4: Hoog opgeleide ouders zijn meer betrokken bij thuisactiviteiten dan laag opgeleide ouders.*
- Hypothese 5: Eénoudergezinnen (alleenstaande, weduwe, gescheiden, enz.) zijn minder betrokken bij school- (ouderavonden, raden, enz.) en thuisactiviteiten (praten over school, hulp bij schoolwerk, enz.) dan twee-oudergezinnen.*
- Hypothese 6: Eénoudergezinnen nemen vaker contact met de school dan twee-oudergezinnen.*
- Hypothese 7: Ouders met een zoon nemen vaker contact op met de school dan ouders met een dochter.*
- Hypothese 8: Ouders met een dochter praten vaker thuis over school dan ouders met een zoon.*
- Hypothese 9: Moeders zijn nauwer pedagogische betrokken in de klas dan vaders.*
- Hypothese 10: Vaders zetelen meer in participatie- of schoolraden dan moeders.*
- Hypothese 11: Voltijds werkende ouders zijn minder betrokken bij activiteiten op school dan halftijdswerkende of werkzoekende ouders.*
- Hypothese 12: Hoe jonger het kind, hoe meer de ouder zal betrokken zijn op school of in de klas.*
- Hypothese 13: Hoe jonger het kind, hoe meer de ouder zal betrokken zijn thuis.*
- Hypothese 14: Hoe meer prestige het beroep van de ouders heeft, hoe meer deze ouders betrokken zijn bij activiteiten op school.*

Bij het toetsen van de hypothesen wordt er telkens gecontroleerd voor het opleidingsniveau en het beroepsprestige van de ouders, de gezinssituatie, het onderwijsniveau van het kind en de openheid van de school ten aanzien van de ouders (cfr. infra ‘Context: tevredenheid over en openheid van de school’), tenzij één van deze variabelen reeds vervat is in de hypothese. Dit geldt ook voor alle hypothesen in de volgende paragrafen.

Naast de achtergrond- en gezinsfactoren zijn er nog een aantal andere interessante vaststellingen die we als hypothesen in dit onderzoek willen opnemen.

Prestaties en moeilijkheden

Zo wordt in diverse onderzoeken nagegaan wat de invloed is van ouderbetrokkenheid of ‘involvement’ op de leerlingenprestaties. Georgiou (1999: 411-412) geeft aan dat het uit de verschillende onderzoeken niet steeds blijkt op welke manier ouderbetrokkenheid en de vooruitgang van het kind zich tot elkaar verhouden: als oorzaak-gevolg of als gecorreleerde variabelen. Leidt een grotere betrokkenheid van ouders tot betere leerresultaten van de leerling of omgekeerd? Of hangen ouderbetrokkenheid en leerprestaties met elkaar samen?

Fullan & Stiegelbauer (1991: 227) beschrijven het als volgt:

“There is little evidence to suggest that parent involvement in governance [of schools] affects student learning (...) although there may be other benefits and indirect effects”.

Daarnaast stellen zij ook:

“The closer the parent is to the education of the child, the greater the impact on child development and educational achievement” (Fullan & Stiegelbauer, 1991: 227).

Ho Sui-Chu & Willms (1996) en Zellman & Waterman (1998: 371) concluderen dat de discussies tussen ouders en kinderen thuis de belangrijkste voorspeller zijn voor goede prestaties van de leerling. Kinderen van wie de ouders meer communiceren met school, presteren slechter. Ouders nemen voornamelijk contact op met de school als er problemen zijn (Ho Sui Chu & Willms, 1996: 136). Verder suggereren ze (1996: 136) dat de prestaties van de leerling niet in sé afhankelijk zijn van de betrokkenheid van de eigen ouders, maar van het gemiddelde niveau van betrokkenheid van alle ouders binnen de school. De relatie tussen hoge ouderbetrokkenheid en de ontwikkeling van het kind en zijn leerprestaties is positiever bij jongens dan bij meisjes (Marcon, 1999: 403). Volgens onderzoek van Catsambis (1998) heeft de betrokkenheid bij schoolgerelateerde activiteiten en de stimulatie van ouders thuis een belangrijke invloed op de prestaties van het kind.

Uit Vlaams onderzoek (Verhaeghe e.a., 1997: 14) blijkt dat leerlingen beter leren als hun ouders vrij frequent en niet louter formele contacten hebben. De aard en de frequentie van de contacten met de ouders hangen samen met de leerwinst van de leerling, voornamelijk voor het vak rekenen.

Desimone (1999: 16) legde de link tussen ouderbetrokkenheid en leerprestaties voor de etnische afkomst van de ouders. Zo bleek vrijwilligerswerk en financiële steun van de ouders aan schoolactiviteiten geen significante invloed te hebben op de wiskunde- en leesprestaties van Afro-Amerikaanse, Aziatische en Spaanse kinderen, maar wel een positieve invloed voor de kinderen van blanke Amerikaanse ouders. Verder heeft de participatie aan een PTO (of een schoolraad) enkel een positieve invloed op de prestaties van kinderen van zwarte en blanke ouders, en geen invloed voor de kinderen met Aziatische ouders.

Leerprestaties worden in dit onderzoek geoperationaliseerd door na te gaan welke percepties ouders hebben van de prestaties van hun kind. Daarnaast wordt ook het welbevinden van hun kind bevraagd. We onderzoeken voor dit domein volgende hypothesen:

Hypothese 15: Ouders van wie het kind moeilijkheden heeft, nemen vaker contact op met de school dan ouders van wie het kind geen moeilijkheden heeft.

Hypothese 16: De betrokkenheid van ouders op school, de betrokkenheid thuis en de stimulering van de ouders thuis zijn gerelateerd met het welbevinden van het kind op school en de mate van presteren op school (~ leermoeilijkheden) volgens de ouders.

Roldefinitie

De roldefinitie of de rol die ouders zichzelf toeschrijven heeft een invloed op het al dan niet betrokken zijn bij de opvoeding en de ontwikkeling van het kind. Sommige ouders vinden dat zij een belangrijke plaats innemen in de school van hun kind, terwijl andere ouders dit niet vinden. In het eerste hoofdstuk werd naast de roldefinitie nog andere mogelijke psychologische invloeden besproken; zoals self-efficacy en de aanmoedigen door de school en het kind. Deze invloeden werden niet opgenomen in dit onderzoek; enkel de roldefinitie van de ouders werd weerhouden.

Telkens geeft de roldefinitie aan in welke mate ouders vinden dat iemand verantwoordelijk is voor de opvoeding of ontwikkeling van hun kind. Ouders kunnen tegenover de opvoeding van hun kind drie rollen innemen: “parent-focused”, “school-focused” of “partnership-focused” (Hoover-Dempsey e.a., 1995: 435-450). Bij de “parent-focused” ligt de belangrijkste opvoedingsrol bij de ouders. Bij de “school-focused” ligt de verantwoordelijkheid bij de school en bij de “partnership-focused” ligt de verantwoordelijkheid zowel bij de school als bij de ouders. De roldefinitie zou een sterke voorspeller zijn voor ouderparticipatie of –betrokkenheid. De “parent-focused” en “partnership-focused” rollen zijn positief gelinkt met ouderbetrokkenheid (Reed e.a., 2000).

Daarnaast blijken ouders, van wie het kind leerproblemen heeft, meer contact op te nemen met de school (Ho Sui-Chu & Willms, 1996: 129 & 138). Deze roep om hulp is afhankelijk van de ouderrol volgens Hoover-Dempsey & Sandler (1997): de ouders die niet geloven dat ze hun kinderen iets kunnen bijbrengen, zullen in geval van problemen geen contact opnemen met de school. De ouders die wel geloven dat ze hun kinderen iets kunnen bijbrengen, zullen in geval van problemen wel contact opnemen met de school.

We toetsen volgende hypothese binnen dit onderzoek:

Hypothese 17: Hoe positiever ouders hun eigen rol inschatten, hoe meer ze betrokken zijn zowel bij activiteiten op school als activiteiten thuis.

Hulp bij huiswerk

De hulp van de ouder(s) bij het huiswerk zou een andere soort hulp zijn dan de rol die ouders op zich nemen op school. Hulp bij het huiswerk wordt gezien als een probleemoplossende activiteit. Uit onderzoeken (Zellman & Waterman, 1998: 375; Shumow & Miller, 2001: 79) blijkt dat kinderen die moeite hebben op school ook meer hulp krijgen van de ouders bij het huiswerk dan leerlingen die het succesvol doen op school. Het IQ van het kind is een belangrijke voorspeller voor de hulp van de moeder bij het huiswerk. Ook is de intelligentie een positieve significante voorspeller voor aanwezigheid op schoolactiviteiten, maar het heeft geen invloed of relatie met

algemene schoolbetrokkenheid (Zellman & Waterman, 1998: 375). Volgens Shumow & Miller (2001: 79) zouden ouders met kinderen die het goed doen op school meer betrokken zijn op school dan ouders van wie het kind het minder goed doet op school.

In tegenstelling hiermee geven ouders van wie het kind goed presteert minder hulp bij het huiswerk. Hierbij wordt de ouderbetrokkenheid gezien als een gevolg van de prestaties van het kind: doet het kind het niet goed, dan bieden de ouders hulp bij het huiswerk, doet het kind wel zijn best, dan verschaffen de ouders minder hulp. Andersom wordt ouderbetrokkenheid soms gezien als oorzaak. Sommige onderzoekers (Georgiou, 1999: 412; Feuerstein, 2000: 30; Desimone, 2000: 16) stellen vast dat kinderen van wie de ouders hulp en beloningen geven bij het huiswerk mindere prestaties hebben. Dus hoe meer hulp bij het huiswerk, hoe minder de prestaties van de leerling. Hulp bij het huiswerk wordt gezien als een andere soort betrokkenheid dan de betrokkenheid van ouders op school. Verder geven Hoover-Dempsey e.a. (1992: 291) aan dat er ook een aantal achtergrondfactoren de hulp bij het huiswerk beïnvloeden. Ouders met een lagere opleiding en niet getrouwde ouders geven meer hulp bij het huiswerk dan andere ouders. Het kan dus zijn dat ouders weinig betrokken zijn bij het huiswerk van het kind, maar wel participeren binnen de school (Hoover-Dempsey e.a., 1992: 291).

We gaan in dit onderzoek volgende hypothese na.

Hypothese 18: Er is een positieve samenhang tussen het bieden van hulp bij het huiswerk door de ouders en lagere leerprestaties van het kind.

Context: tevredenheid over en openheid van de school ten aanzien van de ouders

De perceptie van de ouders ten opzichte van de school kan een invloed hebben op de welwillendheid om betrokken te zijn (Kohl e.a., 2000: 518). De evaluatie die ouders geven aan de school, het gevoel van comfort en hun betrokkenheid bij of deelname aan activiteiten is beduidend hoger als er effectieve en frequente communicatie is tussen de school en het gezin (Ames, 1995). De kwaliteit van de communicatie tussen ouders en leerkrachten maakt dat ouders meer of minder betrokken zijn bij de school van hun kind (Caddell e.a., 2000). Feuerstein (2000: 37) relateert door te zeggen dat scholen die zich toeleggen op een goede algemene informatie-overdracht niet sowieso scholen zijn die goede contacten hebben met ouders.

Verder speelt de openheid van de school ten aanzien van de ouders een rol in het al dan niet betrokken zijn van ouders bij de school. De aanmoediging van de school voor de ouders om deel te nemen of te participeren binnen de onderwijsinstelling leidt tot een positieve evaluatie van de school en een grotere tevredenheid bij de ouders (Fege, 2000). Deze oudertevredenheid kan leiden tot een verhoogde betrokkenheid.

Voor de tevredenheid van ouders over de school toetsen we binnen dit onderzoek volgende hypothese:

Hypothese 19: Er is een positieve samenhang tussen de welwillendheid om betrokken te zijn en de tevredenheid van de ouder over de school en zijn werking. Een belangrijke mediërende variabele is de vraag van de school tot betrokkenheid of de openheid van de school voor ouders.

Traditionele en moderne onderwijsopvatting

Samenhangend met de verwachtingen hebben ouders ook bepaalde opvattingen over het onderwijs. Ouders hebben bepaalde ideeën over wat er op school geleerd zou moeten worden, hoe er op de school met de leerlingen gewerkt zou moeten worden, enz. Versloot (1990) splitst de opvattingen van ouders op in twee soorten: de traditionele en de moderne opvattingen. Deze verschillende opvattingen houden geen waarde-oordeel in, maar zijn aan elkaar gewaagd. Ouders kunnen traditionele opvattingen hebben over onderwijs: de school moet leerlingen controleren, discipline bijbrengen, een goede voorbereiding geven op de verdere schoolloopbaan, enz. Daar tegenover zijn er ouders die eerder moderne onderwijsopvattingen aanhangen: de school moet kinderen veel vrijheid laten, het kind laten studeren op zijn eigen manier, enz.

Er werd voorheen weinig tot geen onderzoek verricht naar de samenhang tussen opvattingen die ouders hebben ten opzichte van het onderwijs en de mate waarin ze betrokken zijn bij het onderwijs. We kunnen echter aannemen dat ouders die er moderne onderwijsopvattingen op na houden, meer betrokken zijn op school. Deze ouders zien de scheiding tussen school en gezin minder strikt dan ouders die sterk traditionele opvattingen nastreven.

We gaan na of bepaalde opvattingen over het onderwijssysteem een invloed hebben op ouderbetrokkenheid.

Hypothese 20: Ouders met een traditionele onderwijsopvatting zijn minder betrokken op school en de studiebegeleiding van de kinderen thuis dan ouders met een moderne onderwijsopvatting.

In de volgende paragrafen schetsen we de methodologie van het onderzoek en het onderzoeksverloop.

2. Methode

In het onderzoek hebben we gewerkt met diverse ouders. Omdat we bij bepaalde doelgroepen van ouders soms een andere werkmethode hebben gehanteerd, maken we in onze tekst een opsplitsing van doelgroepen. Er zijn drie groepen ouders in ons onderzoek:

- de ouders met een kind in het basis- en secundair onderwijs;
- de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs;
- de ouders van Turkse en Marokkaanse origine met een kind in het basisonderwijs.

De Vlaamse ouders met een kind in het basis- en secundair onderwijs kregen een schriftelijke vragenlijst, de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs kregen ook een vragenlijst, maar bij de tweede verzending werden er interviewers gestuurd. De vragenlijst werd dan mondeling afgenomen. De ouders van Turkse of Marokkaanse origine kregen een schriftelijke vragenlijst die hier en daar wat werd aangepast voor deze specifieke groep. Daarnaast werd voor deze doelgroep niet gewerkt met de scholen, maar met het schoolopbouwwerk (SOW).

In het onderzoek zijn twee grote fasen te onderscheiden: de diepte-interviews (vóóronderzoek) en de survey (onderzoek). De bevindingen van de literatuurstudie, die uitgebreid aan bod kwamen in hoofdstuk 1, werden aangevuld met diepte-interviews met ouders. De tweede fase van het onderzoek bestond uit een grootschalige survey bij ouders met een kind in het basis-, secundair en het buitengewoon lager onderwijs. Verder bevroegen we ook ouders van Turkse en Marokkaanse origine met kinderen in het basisonderwijs.

2.1 De eerste fase: diepte-interviews

In Vlaanderen vinden we participatie-onderzoeken terug, maar die spitsten zich voornamelijk toe op de ouderparticipatie in raden of de invloed van de socio-economische status van de ouders op het onderwijs¹¹. Aangezien in Vlaanderen relatief weinig onderzoek gebeurd is inzake ouderbetrokkenheid in de ruime zin van het woord hebben we ons voornamelijk gebaseerd op buitenlandse onderzoeken en publicaties.

Om aanvullend zicht te krijgen op de Vlaamse situatie werden 26 diepte-interviews afgenomen van ouders. Deze ouders werden nauwkeurig geselecteerd uit alle groepen die deel uitmaken van de steekproef: Vlaamse ouders uit het basis-, secundair en buitengewoon lager onderwijs en ouders van Marokkaanse en Turkse origine met kinderen in het basisonderwijs. We hebben dus geen allochtone ouders bevraagd uit het secundair of buitengewoon onderwijs.

Daarnaast werd er ook voor gezorgd dat er zowel ouders werden geïnterviewd die actief waren in het oudercomité en/of de participatieraad als ouders die volledig buiten deze formele participatieorganen stonden. De 26 respondenten kwamen uit 18 verschillende scholen, wat een maximale variatie aan schoolcultuur en vormen van ouderbetrokkenheid garandeerde. De interviews waren als volgt verdeeld:

¹¹ Zie onderzoek Verhoeven & Gheysen (1993), Verhoeven e.a. (1997), Verhaeghe e.a. (1997) en Verhoeven & Van Heddegem (1998).

De interviews werden semi-gestructureerd afgenomen. De onderzoekers hadden een aantal duidelijke vragen, die ze beantwoord wilden zien, maar daarnaast was er ook voldoende ruimte om dieper in te gaan op nieuwe elementen die door de respondenten werden aangereikt. De interviews dienden zowel voor het toetsen van de relevantie van de buitenlandse literatuur ten opzichte van de Vlaamse context als voor een verdere verkenning van het onderwijsveld.

Tabel 2. 1 Verdeling diepte-interviews ouders (n=26)

ouders met een kind in het	actief in oudercomité of participatie- of schoolraad		niet-actief in oudercomité of participatie- of schoolraad		totaal
	Belg	allochtoon	Belg	allochtoon	
kleuteronderwijs	1	1	1	2	5
lager onderwijs	1	1	1	2	5
BLO	2		7		9
ASO	1		0		1
TSO	1		0		1
BSO	1		4		5
Totaal	7	2	13	4	26

Op basis van de interviews bleek de buitenlandse literatuur bijzonder relevant voor de Vlaamse context. Daarnaast werd er door het bevragen van een groot aantal verschillende scholen, een grote diversiteit aan praktijkvoorbeelden achterhaald, wat het mogelijk maakte ons theoretisch kader verder uit te werken.

2.2 De tweede fase: de survey

In totaal werd er een steekproef van 3.500 ouders beoogd. De 3.500 respondenten zouden verdeeld worden als volgt: 1.500 ouders voor het basisonderwijs, 1.500 ouders voor het secundair onderwijs, 250 ouders voor het buitengewoon lager onderwijs en 250 allochtone ouders voor het basisonderwijs.

Door de wet op de privacy konden de onderzoekers niet beschikken over de leerlingenlijsten en was het dus onmogelijk de ouders rechtstreeks aan te schrijven met de vraag of ze wensten mee te werken aan het onderzoek. Het enige alternatief om de ouders te bereiken was via de scholen. De scholen werden aangeschreven met de vraag of ze wensten deel te nemen aan het onderzoek. Er werd meteen duidelijk gemaakt dat de school enkel als tussenpersoon zou moeten functioneren. Eenmaal de scholen hun medewerking hadden verleend, kregen ze een pakket met vragenlijsten.

Na afname van de diepte-interviews bleek dat er een bijzondere aanpak nodig was voor het verzamelen van de data bij de allochtone ouders. Ook bij het selecteren van ouders met kinderen in het buitengewoon lager onderwijs werd er op een andere manier te werk gegaan.

2.2.1 Basis- en secundair onderwijs

Op basis van het scholenbestand van het departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap werd een steekproef getrokken van 245 scholen:

- 40 kleuterscholen;
- 80 scholen uit het lager onderwijs;
- 125 uit het secundair onderwijs.

Bij de steekproeftrekking van de scholen werden onderwijsnet, provincie en schoolgrootte als criteria weerhouden voor het vormen van een representatief staal. De drie onderwijsnetten zijn: het gemeenschapsonderwijs (GO), het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) en het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO). De vijf Vlaamse provincies werden opgenomen: Antwerpen, Limburg, Oost-Vlaanderen, Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen. Tenslotte werd er ook rekening gehouden met de schoolgrootte, opgedeeld in drie categorieën: kleine (voor basisonderwijs: < 220 leerlingen; voor secundair onderwijs: < 300 leerlingen), middelgrote (voor basisonderwijs: tussen 220 en 320 leerlingen; voor secundair onderwijs: tussen 300 en 550 leerlingen) en grote scholen (voor basisonderwijs: > 320 leerlingen; voor secundair onderwijs: > 550 leerlingen). De combinatie van deze drie criteria leverde 45 strata op waarbinnen de steekproef getrokken werd.

Hierbij dient vermeld te worden dat een aantal scholen niet opgenomen werden in de steekproef:

1. de Vlaamse scholen in Brussel: omwille van de specifieke onderwijscontext in Brussel;
2. de OVB-scholen (Onderwijsvoorrangsbeleid) met meer dan 50% doelgroepeleringen: om te voorkomen dat de respons in deze school te laag zou liggen omwille van taalproblemen bij de Nederlandstalige vragenlijst. Het was immers onmogelijk te weten hoeveel en vooral welke ouders Nederlands verstonden. Er werd daarom ook een andere weg gevolgd om allochtone ouders te bevragen (zie paragraaf 2.2.3).
3. de KSO-scholen (Kunst Secundair Onderwijs): omdat het leerlingenaantal te beperkt is; slechts 2% van de totale leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs. Dit zou problemen met zich meebrengen naar veralgemeenbaarheid van de resultaten;
4. de ouders uit rondtrekkende groepen: omwille van hun beperkt aantal, alsook omwille van hun moeilijke bereikbaarheid;

De 245 geselecteerde scholen werden aangeschreven met de vraag of ze wensten mee te werken aan het onderzoek. Het engagement van de scholen beperkte zich tot het uitdelen van de vragenlijsten aan de leerlingen van een aantal geselecteerde klassen. Twee weken later werden de

directeurs van de scholen die nog niet hadden gereageerd, telefonisch gecontacteerd door de onderzoekers.

Aan de scholen van het lager en secundair onderwijs werd gevraagd een klas te kiezen in het 2^{de}, 4^{de} en 6^{de} jaar. In de kleuterscholen werd gevraagd om twee klassen op te geven: een tweede en een derde kleuterklas. Telkens werden de scholen ook gevraagd om per leerjaar een leerlingenaantal per klas te noteren (zie bijlage 1). Zo kregen we een zicht op het aantal leerlingen per school dat wenste mee te werken.

De beslissing om deze studie jaren te kiezen werd ingegeven door de beperkte instroom van nieuwe leerlingen in deze jaren. Aangezien onze bevraging in het begin van het schooljaar werd gehouden, was het belangrijk dat de ouders de school al kenden om de vragenlijst zo goed mogelijk te beantwoorden. Het bevragen van een ouder met een kind in het eerste leerjaar, zowel in het kleuter-, het lager als het secundair onderwijs, zou het moeilijk maken een juist beeld te krijgen van ouderbetrokkenheid binnen een, voor de ouder, nieuwe school. Er werd geopteerd telkens een volledige klas te bevragen. Voor grote scholen werd er beslist drie leerjaren of klassen te bevragen, voor middelgrote scholen twee en in kleine scholen tenslotte werd er slechts één leerjaar of klas bevragd.

Op onze vraag tot medewerking reageerden 92 scholen, wat overeenkomt met 37.6 % van de aangeschreven scholen (n=245). Zestien scholen reageerden negatief, de andere 76 verklaarden zich bereid mee te werken aan het onderzoek (31.0 %).

Tabel 2.2 Schriftelijke respons voor medewerking van de scholen (N=92)

	medewerking (n)	weigering (n)	totaal (n)
kleuteronderwijs	17	2	19
lager onderwijs	20	8	28
secundair onderwijs	39	6	45
totaal	76	16	92

De scholen die weigerden mee te werken gaven verschillende redenen op. Een eerste reden was het tijdsgebrek. Het onderzoek viel in het begin van het schooljaar waardoor het voor bepaalde scholen te druk was om mee te werken. Een tweede belangrijke reden om te weigeren was de overbevraging. Een aantal scholen wordt blijkbaar meermaals gevraagd om mee te werken aan allerlei onderzoeken, gaande van onderzoek voor eindverhandelingen tot OBPWO-onderzoek. Tenslotte heerste er op het moment dat we de scholen aanschreven onvrede over bepaalde beslissingen van de minister van Onderwijs. De directeurs van de katholieke basisscholen protesteerden tegen het feit dat de administratieve hulp werd afgebouwd en dat deze te laat werden ingelicht over de veranderingen van het nieuwe schooljaar, de zogeheten 'vakantieklop'. Daarnaast maakte de minister haar voorstel bekend om de leerkrachten niet langer op 55 jaar met

vervroegd pensioen te laten gaan, maar pas vanaf 58 jaar. Tenslotte was er de publicatie van de studie over objectieveerbare verschillen waarin duidelijk werd dat er onvoldoende objectieveerbare elementen waren om de verschillende financiering van de verschillende onderwijsnetten te rechtvaardigen (Deloitte & Touche, 2001). Deze problemen kunnen een invloed hebben gehad op de respons van de scholen, voor op de basisscholen van het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO).

Hieronder geven we per onderwijsniveau de verdeling weer van de ouders volgens onderwijsnet en de provincies. We maken de vergelijking met de populatie. In paragraaf 6 (Representativiteit) wordt duidelijk of er bij de uiteindelijke respons van de ouders onder- of oververtegenwoordigingen zijn voor het onderwijsnet en de provincies.

Medewerking scholen

Voor het kleuteronderwijs was er voldoende reactie om de voorziene steekproef te bereiken. De 17 scholen die positief reageerden waren goed voor in totaal 629 leerlingen. De verdeling van de leerlingen over provincie en onderwijsnet wordt in de onderstaande tabellen weergegeven. De gegevens van de steekproef worden vergeleken met de populatiegegevens van het schooljaar 2000-2001 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001b).

Tabel 2.3 Verdeling steekproef – populatie voor kleuteronderwijs volgens de provincies

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
Antwerpen	90	14.3	28.5
Limburg	87	13.8	13.4
Oost-Vlaanderen	158	25.1	23.4
Vlaams-Brabant	173	27.5	15.6
West-Vlaanderen	121	19.2	19.2
Totaal	629		

Uit bovenstaande tabel valt af te leiden dat er een aanzienlijk kleiner aandeel kleuters uit de provincie Antwerpen in de steekproef zit dan in werkelijkheid het geval is. Voor de provincie Vlaams-Brabant doet zich net het omgekeerde voor.

Tabel 2. 4 Verdeling steekproef – populatie voor kleuteronderwijs volgens de onderwijsnetten

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
GO	120	19.1	12.3
OGO	60	9.5	21.7
VGO	449	71.4	66.0
Totaal	629		

Als de verdeling van de steekproef voor de onderwijsnetten wordt bekeken, is het duidelijk dat het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) ondervertegenwoordigd is in de steekproef.

Ook voor het lager onderwijs waren er op basis van de scholen die reageerden genoeg ouders (919 leerlingen). Voor het basisonderwijs¹² betekende dat van 1548 leerlingen de ouders zouden aangeschreven worden voor deelname aan het onderzoek. Het aantal leerlingen in het lager onderwijs was als volgt verdeeld over de provincies.

Tabel 2. 5 Verdeling steekproef – populatie voor lager onderwijs volgens de provincies

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
Antwerpen	292	31.8	28.6
Limburg	112	12.2	13.9
Oost-Vlaanderen	269	29.3	22.8
Vlaams-Brabant	13	1.4	14.9
West-Vlaanderen	233	25.4	19.8
Totaal	919		

In deze tabellen is het vooral opvallend hoe weinig Vlaams-Brabant vertegenwoordigd is; slechts één klas heeft meegewerkt aan het onderzoek. Verder blijken de ouders uit Oost- en West-Vlaanderen oververtegenwoordigd te zijn.

Tabel 2. 6 Verdeling steekproef – populatie voor lager onderwijs volgens de onderwijsnetten

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
GO	213	23.2	13.0
OGO	221	24.0	22.7
VGO	485	52.8	64.3
Totaal	919		

¹² Voor het kleuter- en lager onderwijs hadden we vooropgesteld in totaal een 1500-tal ouders aan te schrijven.

Als de verdeling naar de onderwijsnetten wordt bekeken, blijkt dat het gemeenschapsonderwijs (GO) sterker vertegenwoordigd is in de steekproef dan in realiteit, terwijl het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO) dan weer ondervetegenwoordigd is. Men kan zich hierbij afvragen of de vrije basisscholen minder gereageerd hebben op het onderzoek omwille van de politieke problemen op dat moment of om andere redenen.

Voor het secundair onderwijs dienden nog enkele scholen telefonisch gecontacteerd te worden om aan het voorziene aantal respondenten (n=1500) te komen. Bij het controleren van het aantal leerlingen per studieniveau viel op dat er te weinig leerlingen uit het beroepssecundair (BSO) en het technisch secundair onderwijs (TSO) in de steekproef vertegenwoordigd waren. Voor het bereiken van een voldoende aandeel van deze leerlingen werden TSO- en BSO-scholen telefonisch gecontacteerd in de provincies die op dat moment het minst vertegenwoordigd waren. Op deze manier was het mogelijk de steekproef te corrigeren. In totaal werden er 1559 leerlingen geselecteerd uit het secundair onderwijs. Bij het contacteren van de secundaire scholen weigerden er negen scholen mee te werken. De verdeling voor provincie en onderwijsnet wordt in onderstaande tabellen weergegeven.

Tabel 2.7 Verdeling steekproef – populatie voor secundair onderwijs volgens de provincies

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
Antwerpen	443	28.4	28.8
Limburg	312	20.0	14.9
Oost-Vlaanderen	358	23.0	22.7
Vlaams-Brabant	191	12.3	13.4
West-Vlaanderen	255	16.4	20.2
Totaal	1559		

Als we de steekproef bekijken naar provincie blijkt dat er in verhouding iets meer Limburgse ouders werden aangeschreven en iets minder West-Vlaamse ouders. Voor de drie andere provincies komen de percentages zo goed als overeen.

Tabel 2.8 Verdeling steekproef – populatie voor secundair onderwijs volgens de onderwijsnetten

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
GO	218	14.0	15.9
OGO	188	12.1	7.8
VGO	1153	74.0	76.3
Totaal	1559		

De verdeling van de steekproef naar onderwijsnet zit goed. Het officieel gesubsidieerd net is wel iets oververtegenwoordigd.

Tot slot is het belangrijk te kijken hoe de steekproef van het secundair onderwijs verdeeld is over de verschillende studie jaren en –vormen.

Tabel 2.9 Verdeling steekproef – populatie voor secundair onderwijs volgens de studie jaren en -vormen

	steekproef		populatie
	N (leerlingen)	%	%
2e leerjaar A	482	30.9	29.0
BVJ (2e ljr B)	70	4.5	6.6
4e jaar ASO	212	13.6	14.4
6e jaar ASO	210	13.5	13.0
4e jaar TSO	165	10.6	11.2
6e jaar TSO	183	11.7	10.5
4e jaar BSO	132	8.5	7.9
6e jaar BSO	105	6.7	7.5
Totaal	919		

De manier van steekproeftrekking in acht genomen komen de steekproef- en populatiepercentages heel goed overeen voor alle studie jaren en -vormen.

2.2.2 Buitengewoon onderwijs

Uit het scholenbestand van het departement Onderwijs werden 25 scholen uit het buitengewoon lager onderwijs geselecteerd rekening houdend met de provincie. Er werd echter wel voor gezorgd dat de drie netten vertegenwoordigd waren in de steekproef. Er werden enkel scholen geselecteerd van type 1 (leerlingen met een licht mentale handicap) en type 8 (leerlingen met leermoeilijkheden). Dit zijn de types die het grootste aantal leerlingen vertegenwoordigen in Vlaanderen in het buitengewoon onderwijs.

Naar de scholen van het buitengewoon lager onderwijs werd een brief gestuurd met een korte voorstelling van het onderzoek en de mededeling dat de school binnen de week telefonisch gecontacteerd zou worden. Deze werkwijze was noodzakelijk om aan de directeurs te vragen of ze naast het doorgeven van de vragenlijsten aan de ouders, ook de adressen van de respondenten wilden geven. Dit was noodzakelijk omdat er in plaats van een tweede verzending van de schriftelijke vragenlijst, interviewers naar de ouders werden gestuurd.

Aan de directie werd gevraagd of er een twintigtal leerlingen konden meewerken verdeeld over één of meerdere klassen. Van de 25 geselecteerde scholen werden er 24 gecontacteerd. Eén directeur kon, ondanks meerdere pogingen, niet bereikt worden. Negen scholen weigerden mee te werken, twaalf scholen wilden meewerken en drie scholen tenslotte wilden meewerken, maar weigerden de thuisadressen van de leerlingen en hun ouders door te geven. In totaal werden er 398 respondenten geselecteerd voor het buitengewoon onderwijs, waarvan 97 zonder adres. Ook hier zaten we voor het buitengewoon onderwijs boven het vooropgestelde aantal (n=250) te bevragen ouders.

De tweede licentie studenten sociologie aan de KU Leuven werden op pad gestuurd om de ouders, die na de tweede golf de vragenlijst nog niet hadden ingevuld, te interviewen. De interviewers legden telefonisch contact met de ouders om hen alsnog te overtuigen mee te werken aan het onderzoek en een afspraak te maken voor een interview.

2.2.3 Allochtone ouders

Vooreerst is het belangrijk te definiëren wie we in dit onderzoek onder ‘allochtone ouders’ verstaan. We hebben ons beperkt tot ouders van Marokkaanse of Turkse origine omdat het naar nationaliteit gezien de twee grootste niet-Europese groepen allochtonen zijn in Vlaanderen. Verder hebben we ons beperkt tot ouders met kinderen in het basisonderwijs, dit om de groep zo homogeen mogelijk te houden en dus goed onderbouwde uitspraken te doen.

In de eerste fase van het onderzoek, het afnemen van diepte-interviews met ouders, en mede door gesprekken met opbouwwerkers is gebleken dat het moeilijk is allochtone ouders te bereiken via de school. Daarbij komt nog kijken dat via de steekproeftrekking niet kan achterhaald worden welke ouders van allochtone afkomst zijn, waardoor het onmogelijk was deze mensen bijvoorbeeld een vertaalde vragenlijst toe te sturen.

Aangezien allochtonen in het algemeen minder deelnemen aan schriftelijke vragenlijsten (moeilijkheden om de vragenlijst in te vullen, taalproblemen, ...) werd er geopteerd om hen via een andere weg te bereiken.

We hebben samengewerkt met het schoolopbouwwerk (SOW). Vanuit de doelstelling en de doelgroep van het SOW, zoals gedefinieerd in de visietekst van de Vlaamse regering (1997), blijkt duidelijk waarom er tot deze samenwerking werd overgegaan.

“Schoolopbouwwerk moet kansarme ouders en jongeren ondersteunen zodat zij binnen afzienbare tijd zelfstandig voor hun eigen belangen kunnen opkomen in de school en in de onderwijsstructuren.” (p. 2)

Verder in deze visietekst blijkt dat de doelstelling van het SOW in dezelfde lijn ligt als het onderwerp van dit onderzoek:

“Participatie reikt verder dan het deelnemen aan formele kanalen, hoe belangrijk die ook mogen zijn. Participatie vertrekt vanuit het ontwikkelen van mogelijkheden om de eigen verantwoordelijkheden op te nemen.” (p. 2)

De doelgroep wordt als volgt omschreven:

“Ouders en jongeren die omwille van sociale en culturele achterstelling onvoldoende mogelijkheden hebben om voor hun eigen belangen op te komen in de school en het onderwijs in het algemeen.” (p. 2)

Verder wordt in de tekst echter duidelijk dat:

“Omwille van de vraag die bestaat uit het onderwijsvoorrangsbeleid, kansarme migranten voorlopig de prioritaire doelgroep blijven (p. 5).”

De SOW-initiatieven hebben enerzijds een vertrouwensband met de allochtone ouders, die gegroeid is doorheen hun werking (oudergroepen, gespreksavonden, enz.). Daarnaast wordt er in de meeste schoolopbouwwerken gewerkt met allochtone opbouwwerkers waardoor de taal- en cultuurbarrière kleiner wordt.

Via het VIBOSO (Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw) werden de contacten gelegd met de verschillende SOW-initiatieven in Vlaanderen. Eerst werd het onderzoek voorgesteld op de interregionale werkgroep SOW. Deze werkgroep bestaat uit ondersteuningsinstituten en koepels die werken rond SOW, eerste- en tweedelijnswerkers en deskundigen. Op deze vergadering werden een aantal afspraken gemaakt: de tweedelijnswerkers zouden de eerstelijnswerkers informeren over het onderzoek en om hun medewerking vragen. Verder werd er eveneens afgesproken dat er een terugkoppeling van de onderzoeksresultaten zou gebeuren. Deze terugkoppeling naar het SOW kan er voor zorgen dat de antwoorden van de allochtone ouders binnen het SOW op een correcte manier geïnterpreteerd worden.

De vragenlijsten zouden schriftelijk en in groep afgenomen worden, zodat de begeleiding van een opbouwwerker mogelijk was. Er waren Arabische en Turkse vertalingen van de vragenlijsten voorzien.

Deze werkwijze is de enige mogelijke manier om een goede respons te halen bij allochtone ouders binnen het kader van dit onderzoek. De steekproeftrekking gebeurde dus niet via de school, maar wel via het SOW-initiatief. In de grote steekproef is het perfect mogelijk dat er een redelijk aandeel allochtone ouders werd geselecteerd, maar aangezien we daar geen beeld van hadden wegens het ontbreken van een namenlijst van leerlingen, was het aangewezen een extra steekproef te trekken, specifiek gericht op allochtone ouders.

In een volgende paragraaf schetsen we kort een chronologisch verloop van het onderzoek.

3. Verloop van het onderzoek

Voordat er werd overgegaan tot de opmaak van de definitieve vragenlijst, werd in de tweede week van september 2001 een testversie voorgelegd aan 40 ouders met kinderen in verschillende onderwijsniveaus¹³.

De geselecteerde scholen uit de steekproef (n=245) kregen in de tweede week van september 2001 een uitnodigingsbrief om mee te werken aan het onderzoek. De directeurs dienden te faxen of ze al dan niet bereid waren mee te werken aan het onderzoek, dienden aan te geven welke klassen wilden meewerken aan het onderzoek en het aantal leerlingen per klas.

Eén week later werden de directeurs van de scholen van het buitengewoon onderwijs telefonisch gecontacteerd met de vraag of ze wilden meewerken. Twee weken nadat de secundaire scholen waren aangeschreven, werden de directeurs die nog niet hadden gereageerd, gecontacteerd. Toen was duidelijk dat het niet nodig was om extra directeurs van het kleuter- en lager onderwijs te benaderen aangezien er al voldoende ouders in de steekproef zaten (n=1548).

Eind oktober 2001 werd de eerste zending vragenlijsten opgestuurd naar de basis- en secundaire scholen. Aangezien er geen leerlinglijsten voor handen waren, moesten de vragenlijsten via de scholen tot bij de ouders geraken. Daarvoor werd volgende werkwijze gehanteerd: er werd per deelnemende school een schoolpakket samengesteld. In elk schoolpakket zaten verschillende klaspakketten met vragenlijsten. Elk schoolpakket werd vergezeld door een begeleidende brief voor de directeur, elk klaspakket door een brief met verdere instructies aan de klastitularis. Elke gesloten enveloppe in het klaspakket bevatte een vragenlijst, een begeleidende brief voor de ouders en een retourenveloppe. Deze enveloppen waren voorzien van een etiket met daarop het leerlingnummer. Aan de klastitularis werd gevraagd de enveloppen op leerlingnummer of alfabetisch uit te delen.

Midden november 2001 werd er een herinneringsbrief gestuurd naar alle ouders. Op het moment dat de herinneringsbrieven vertrokken, was het immers te vroeg om een tussentijdse balans op te maken van het aantal ouders dat de vragenlijst al had teruggezonden. In de herinneringsbrief werden de ouders bedankt die al hadden meegewerkt, maar ook werd er aan de ouders die nog niet hadden meegewerkt, gevraagd alsnog mee te werken.

In de week van 3 december 2001 werden er tenslotte opnieuw pakketten met vragenlijsten opgestuurd naar de ouders die tot op dat moment nog niet hadden gereageerd. Op basis van de leerlingnummers kon er opgemaakt worden of de ouders van een bepaalde leerling al hadden meegewerkt aan het onderzoek of niet. Aan de leerkrachten werd er gevraagd de resterende

¹³ Voor de opmaak en de inhoud van de vragenlijst verwijzen we naar paragraaf 4.

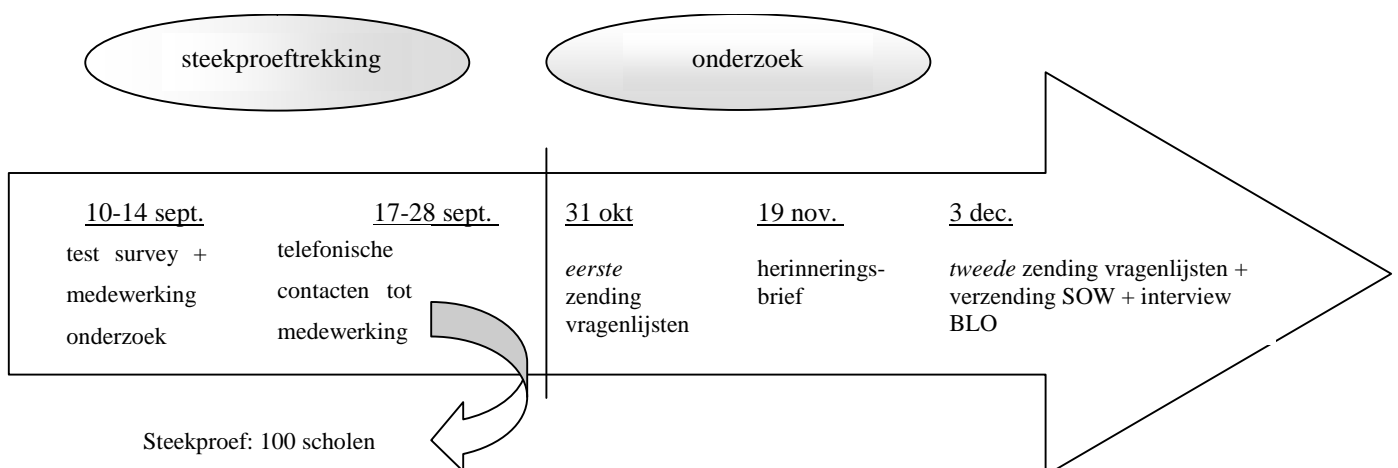
vragenlijsten opnieuw op leerlingnummer uit te delen, zodat de vragenlijsten effectief bij de ouders terecht kwamen die nog niet hadden meegewerkt.

Eveneens in de week van 3 december 2001 werden de vragenlijsten verzonden naar de verschillende SOW-initiatieven. Ze kregen tot het einde van de maand januari 2002 de tijd om de vragenlijsten af te nemen in de verschillende oudergroepen.

Vanaf 3 december 2001 kregen de student-interviewers de namen en telefoonnummers van de ouders uit het buitengewoon lager onderwijs die na twee golven nog niet hadden meegewerkt aan het onderzoek. Zij maakten een afspraak met de ouders en namen de vragenlijst onder de vorm van een interview af.

In onderstaande figuur wordt het onderzoeksverloop schematisch weergegeven.

Figuur 2.1 Onderzoeksverloop 2001 - 2002



4. Vragenlijst

De verschillende stappen die gevolgd werden bij het ontwikkelen van de vragenlijst worden hieronder uiteengezet. Bij alle batterijen van items noteren we ook telkens de schalen die opgemaakt werden voor de verdere analyses. Bij elke schaal werd ook een betrouwbaarheidsanalyse gedaan.

4.1 De ontwikkeling van het onderzoeksinstrument

Bij de ontwikkeling van het instrument inzake de ouderbetrokkenheid werden drie domeinen onderscheiden: de perceptie van ouders over de school en haar beleid (evaluatie en

verwachtingen), de evaluatie van het eigen kind (welbevinden en intellectueel) en de mate van betrokkenheid thuis en op school.

In de onderzoeksliteratuur bleek het domein van ouderbetrokkenheid zeer uitgebreid te zijn. Vele, voornamelijk buitenlandse, onderzoekers zijn ons voorgegaan en hebben het terrein van ouderbetrokkenheid verkend en onderzocht.

Na een grondige literatuurstudie hebben we een aantal dimensies van ouderbetrokkenheid onderscheiden (zie hoofdstuk 1, paragraaf 4). Deze literatuurstudie vormde de basis voor een theoretisch model. Het theoretisch model diende als basis bij de opstelling van de schriftelijke vragenlijst.

De items van de vragenlijst werden opgesteld vanuit theorieën, vaststellingen en hypothesen inzake ouderbetrokkenheid. Daarnaast zorgden de diepte-interviews voor een concrete en Vlaamse invulling.

4.2 Opmaak van de vragenlijst

Voordat er werd overgegaan tot de opmaak van de definitieve vragenlijst werd een testversie voorgelegd aan veertig ouders, verdeeld over de verschillende onderwijsniveaus. Er werd tevens voor gezorgd dat er diverse ouders met een verschillend socio-economisch profiel in het testpubliek zaten. De aandacht bij de testvragenlijst ging voornamelijk uit naar de relevantie van de items, de gehanteerde terminologie en de duidelijke en correcte formulering van de vragen. De ouders konden suggesties en opmerkingen geven. Bij de testvragenlijst kregen de ouders een evaluatieblad. Hierop konden ze noteren of de vragen duidelijk waren, of de vragenlijst te lang was, e.d.

In onderstaande tabel wordt de verdeling van de ouders die een testvragenlijst kregen weergegeven.

Tabel 2. 10 Verdeling van de testvragenlijst voor de ouders

<i>niveau</i>	aantal ouders
kleuteronderwijs	5
lager onderwijs	8
buitengewoon lager onderwijs (BLO)	4
algemeen secundair onderwijs (ASO)	7
technisch secundair onderwijs (TSO)	5
beroepssecundair onderwijs (BSO)	3
ouders van Turkse of Marokkaanse origine	8
Totaal	40

Na analyse van de opmerkingen over de testvragenlijst bleken sommige vragen en items onduidelijk te zijn voor de ouders. De opmerkingen werden in de mate van het mogelijke bekeken: de terminologie werd aangepast, onduidelijke termen werden verwijderd en het gebruik van vakjargon werd tot een minimum teruggebracht. Daarnaast werd extra aandacht besteed aan de lay-out van de vragenlijst.

Bij de allochtone ouders bleken er meerdere vragen en items onduidelijk te zijn. Bepaalde woorden of antwoordmogelijkheden waren te abstract of te figuurlijk geformuleerd. Voor deze specifieke doelgroep werd de vragenlijst besproken met een lesgever binnen een Centrum voor Basiseducatie (CBE) en een coördinator van een schoolopbouwwerk-initiatief (SOW). Deze specifieke instanties gaven diverse tips om de vragenlijst verder op punt te stellen. In de mate van het mogelijke werd er rekening gehouden met hun suggesties.

4.3 Inhoud van de vragenlijst

In totaal zijn er vier verschillende vragenlijsten (zie bijlage 2) geconstrueerd:

1. een vragenlijst voor ouders met een kind in het kleuteronderwijs (*vragenlijst KO*);
2. een vragenlijst voor ouders met een kind in het lager onderwijs en buitengewoon lager onderwijs (*vragenlijst LO & BLO*);
3. een vragenlijst voor ouders met een kind in het secundair onderwijs (*vragenlijst SO*);
4. een vragenlijst voor Marokkaanse en Turkse ouders met een kind in het lager onderwijs (*vragenlijst allochtone ouders – twee vertalingen*).

De eerste drie vragenlijsten (KO, LO & BLO en SO) bevragen ongeveer dezelfde items, hier en daar zijn er echter kleine verschillen. De vragenlijst KO bevat bijvoorbeeld geen vragen over het huiswerk. Verder zijn er een aantal termen verschillend: zo wordt in de vragenlijst KO gesproken van een “kleuterleid(st)er” en in de vragenlijst LO & BLO en de vragenlijst SO van “leerkrachten”. De verschillen zijn dus niet inhoudelijk.

De vragenlijst voor allochtone ouders werd in grotere mate aangepast en verschilt hierdoor van de drie andere vragenlijsten. De vijf antwoordmogelijkheden bij de items werden beperkt tot een driepuntenschaal. Ook werden sommige items geherformuleerd omdat ze te figuurlijk waren omschreven of te abstract. Bepaalde vragen werden uit de vragenlijst gehaald omdat de vragenlijst niet te lang mocht zijn. Er zijn twee vertalingen gemaakt van de Nederlandse versie voor allochtone ouders: een Turkse en een Arabische.

Hieronder bespreken we de inhoud van de vragenlijsten. De verschillen tussen de vier vragenlijsten worden besproken waar nodig.

De inhoud van de vragenlijsten kan opgesplitst worden in een aantal domeinen:

- items over de school (evaluatie, tevredenheid, verwachtingen, enz.);
- items over het kind (intellectueel, welbevinden, persoonlijke gegevens, enz.);
- items over ouderbetrokkenheid op school (participatie in raden, vrijwilligerswerk);
- items over contacten tussen de school en de ouders;
- items over betrokkenheid thuis (schoolse hulp en stimulerende activiteiten);
- items over de ouderrol;
- persoons- en gezinsgegevens.

Bij de bespreking van de items geven we weer aan de hand van welke items we schalen hebben gemaakt voor de verdere analyses. We hebben telkens items genomen die bevraagd zijn bij alle onderwijsniveaus, zodat alle respondenten over alle niveaus heen in de analyses opgenomen konden worden.

Bij elke schaal wordt telkens de alfa betrouwbaarheid vermeld voor zowel de grote steekproef als de steekproef van de migrantenouders. Respondenten die meer dan één item niet hebben ingevuld, kregen geen schaalgemiddelde. Hier moet toch benadrukt worden dat veel ouders alle items zorgvuldig invulden.

4.3.1 Items over de school

In een vijftal vragen wordt getracht te achterhalen hoe de ouders de school percipiëren en evalueren. De vragen hebben telkens betrekking op een bepaald gebied binnen de school: hoe tevreden zijn ouders, wat is de evaluatie van de ouders over de school van hun kind, welke verwachtingen hebben ze ten opzichte van de school, welke percepties leven er bij ouders over het schoolbeleid, welke activiteiten moeten door de school voorzien worden en welke houding of opvatting hebben de ouders ten opzichte van het onderwijs in het algemeen.

In een eerste vraag evalueren ouders de school in een tiental items. De evaluatievragen geven een beeld van de mate waarin ouders zich goed voelen bij de school van hun kind. Daarnaast worden ook de informatiedoorstroming en contactmogelijkheden van de school geëvalueerd. Enkele items (namelijk item 1, 2, 3, 4 en 6) zijn afkomstig uit de survey van Brighouse (2000: 11). De andere items werden door ons ingevoerd.

De items voor de evaluatie van de school zijn:

- Ik voel me welkom op de school van mijn kind (1);
- Als ik met een probleem zit, kan ik hiervoor terecht bij de leerkracht (2);
- Ik zou de school aanraden aan vrienden (3);
- De school heeft een goede reputatie in de omgeving (4)

- Ik krijg niet genoeg informatie van de school (5);
- Ik weet wie te contacteren als ik problemen wil bespreken (6);
- De school neemt ouders niet serieus (7);
- De school geeft mij voldoende informatie over bijzondere activiteiten (klasuitstap, sportdag, ...) (8);
- De leerkrachten zijn gemakkelijk aan te spreken (9);
- De directeur is gemakkelijk aan te spreken (10).

De items hebben volgende antwoordmogelijkheden: ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch eens, noch oneens’, ‘eerder eens’ en ‘helemaal eens’. Items 5, 6 en 7 werden voor de vragenlijst voor de allochtone ouders geherformuleerd in één nieuw item: “De school luistert niet naar ouders”. Bij de vragenlijst voor allochtone ouders gebruikten we een driepuntenschaal (‘niet akkoord’, ‘neutraal’ en ‘akkoord’).

Voor de analyses maken we een schaal die de evaluatie van de ouders over de school weergeeft. Hoe hoger de ouders scoren op deze schaal, hoe positiever de ouders de school evalueren¹⁴. De evaluatie-schaal voor de grote steekproef bestaat uit tien items; de evaluatie-schaal voor de migrantenouders uit acht items. De schaal wordt opgemaakt door het gemiddelde te nemen van deze items. De schaal voor de grote steekproef heeft een hoge betrouwbaarheid ($\alpha=0.86$). De alfa betrouwbaarheid voor de migrantenouders ligt iets lager, maar is nog steeds behoorlijk ($\alpha=0.77$).

In een volgende vraag geven de ouders aan in welke mate ze tevreden zijn over een aantal zaken binnen de school. Enkele items zijn afkomstig uit de Nederlandse tevredenheidspeiling bij ouders (Dulmers, 1995). De items peilen naar de tevredenheid over een drietal domeinen: de tevredenheid over het schoolgebouw en de omgeving (item 1 t.e.m. 4), de tevredenheid over de schoolorganisatie en de faciliteiten (item 5-6) en de tevredenheid over de sfeer en de begeleiding (7-9). Een vierde domein werd door ons toegevoegd: de tevredenheid over het lesgeven in de klas (item 10-13).

De items over de tevredenheid van de ouders zijn:

In welke mate bent u tevreden over volgende onderwerpen binnen de school van uw kind?

- het schoolgebouw (1);
- de hygiëne en netheid (2);
- de speelmogelijkheden (3);
- de veiligheid van thuis naar school (4);
- de duidelijkheid van de schoolregels (5);
- de opvang na schooltijden (6);

¹⁴ Item 5 en item 7 werden bij de grote steekproef positief gehercodeerd voor de schaal.

- de begeleiding van leerlingen (7);
- de aandacht voor pestgedrag (8);
- de omgang van de leerkracht met uw kind (9);
- de discipline op school (10);
- het lesgeven van de leerkracht (11);
- de wijze waarop de school de resultaten meedeelt (12);
- de aanpak van leerlingen die niet naar school komen (spijbelaanpak) (13).

Item 13 werd enkel opgenomen in de vragenlijst voor de ouders met een kind in het secundair onderwijs. Verder werd in de vragenlijst voor de ouders met een kind in het kleuteronderwijs enkel de eerste tien items opgenomen. Enkele items werden geherformuleerd in de vragenlijst voor de allochtone ouders. Verder werden ook items 7, 8 en 12 verwijderd uit deze vragenlijst.

De items hebben volgende antwoordmogelijkheden: ‘zeer ontevreden’, ‘ontevreden’, ‘noch ontevreden, noch tevreden’, ‘tevreden’, ‘zeer tevreden’ en ‘ik weet het niet’. In de vragenlijst voor allochtone ouders wordt gewerkt met behulp van een driepuntenschaal.

Voor de tevredenheidsschaal nemen we het gemiddelde van de eerste tien items voor de grote steekproef en de eerste acht items. Hoe hoger ouders scoren op de tevredenheidsschaal, hoe meer tevreden ze zijn over de school. De schaal heeft een hoge betrouwbaarheid voor de grote steekproef ($\alpha=0.82$) en een eerder lage voor de steekproef van migrantenouders ($\alpha=0.59$).

In een volgende vraag kunnen ouders aangeven in welke mate ze vinden dat de school open staat voor ouders. Zoals eerder besproken erkent Kotler (1988: 52-55) drie types van organisaties: gaande van de organisatie die geen rekening houdt met haar publiek tot de organisatie die volledig rekening houdt met haar publiek. Met behulp van een zestal items proberen we na te gaan op welke manier ouders de school en haar beleid percipiëren: als één die weinig tijd heeft voor vragen of klachten van ouders of net omgekeerd.

De items zijn:

- De school heeft belangstelling voor wat ouders denken (1);
- De school maakt het voor ouders moeilijk om inlichtingen in te winnen (2);
- De school staat open voor klachten van ouders (3);
- De school maakt het gemakkelijk voor ouders om voorstellen te doen (4);
- De school bevraagt regelmatig ouders naar hun wensen (5);
- De school gaat in op de wensen van ouders (6).

De zes items werden gemakkelijker geformuleerd in de vragenlijst voor allochtone ouders: nl. “de school luistert naar ouders”, “de ouders kunnen vragen stellen”, “de ouders kunnen klachten formuleren bij de school” en “de ouders kunnen voorstellen doen bij de school”. De items

hebben volgende antwoordmogelijkheden: ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch eens, noch oneens’, ‘eerder eens’, ‘helemaal eens’ en ‘ik weet het niet’. De antwoordmogelijkheden in de vragenlijst voor allochtone ouders zijn ‘niet akkoord’, ‘neutraal’ en ‘akkoord’.

Voor de schaal van de houding van de school nemen we het gemiddelde van item 1, 2, 3 en 6 voor de grote steekproef en item 1, 3 en 4 voor de migrantenouders. Item 2 werd positief gehercodeerd voor de schaal. De openheidsschaal heeft een hoge betrouwbaarheid voor de grote steekproef ($\alpha=0.80$) en een eerder lage betrouwbaarheid voor de migrantenouders ($\alpha=0.56$).

In een volgende vraag gaan we na in welke mate ouders vinden dat bepaalde activiteiten door de school moeten voorzien worden. De items geven een beeld van wat ouders verwachten van het onderwijs en de school. Wat zijn de taken van de school volgens de ouders?

Items 5 t.e.m. 10 en item 16 zijn afkomstig uit Schepers (1999: 298), verder geven we nog een aantal items op. De zeventien items zijn:

- overbrengen van waarden (1);
- voor- en naschoolse opvang (2);
- warme maaltijd (3);
- naschoolse activiteiten (sport, muziek, ...) (4);
- seksuele opvoeding (5);
- gezondheidsopvoeding (6);
- verkeersopvoeding (7);
- milieubewustmaking (8);
- relatievorming (9);
- voorkomen van geweld en agressie (10);
- aanleren computervaardigheden (11);
- aanpak van pesten (12);
- busbegeleiding (13);
- bijlessen (14);
- onderwijs aan huis voor zieke kinderen (15);
- drugspreventie (16);
- andere: (17).

Er zijn vijf antwoordmogelijkheden: ‘zeer onbelangrijk’, ‘eerder onbelangrijk’, ‘noch belangrijk, noch onbelangrijk’, ‘eerder belangrijk’ en ‘zeer belangrijk’. In de vragenlijst voor de allochtone ouders zijn er slechts drie antwoordmogelijkheden.

Voor de vragenlijst voor ouders met een kind in het secundair onderwijs werd item 2 (‘voor- en naschoolse opvang’) vervangen door “avondstudie”. Verder viel ook item 13 (‘busbegeleiding’) weg. Voor de vragenlijst voor ouders met een kind in het kleuteronderwijs vielen item 13, 14, 15

en 16 weg. In de vragenlijst voor allochtone ouders nemen we nog een aantal extra items op, nl. 'leren van Nederlands', 'onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC)' en 'Islam'

We maken een schaal op die aangeeft in welke mate ouders het belangrijk vinden dat de school allerlei taken op zich neemt. Hoe hoger ouders scoren op de takenschaal, hoe meer ze aangeven dat de school moet instaan voor bepaalde taken.

Zowel voor de grote steekproef als de steekproef van migranten nemen we het gemiddelde van de eerste twaalf items. De takenschaal voor de grote steekproef heeft een hoge betrouwbaarheid ($\alpha=0.85$) en voor de migrantenouders een lagere ($\alpha=0.62$).

Een laatste vraag gaat na welke onderwijsopvattingen ouders hebben over het onderwijs in het algemeen. Versloot (1990) stelt dat er twee soorten onderwijsopvattingen zijn: de traditionele en de moderne. De ene soort opvatting is niet beter dan de andere. Ouders kunnen traditionele opvattingen hebben over onderwijs zoals controle van de leerlingen door de school, het bijbrengen van discipline, het geven van een goede voorbereiding op de verdere school- of arbeidsloopbaan, enz. Daar tegenover staan er ouders die eerder moderne onderwijsopvattingen nastreven zoals het geven van veel vrijheid aan de kinderen, het kind laten studeren op zijn eigen manier, enz.

In het onderzoek van Versloot (1990) wordt een eerder lage waarde voor interne consistentie teruggevonden voor de zes items van moderne opvattingen ($\alpha=.62$) tegenover $\alpha=.71$ voor de traditionele opvattingen. In ons onderzoek hebben we negen items van Versloot overgenomen. Een aantal items hebben we aangepast aan de Vlaamse situatie. De items zijn:

- De school moet mijn kind veel vrijheid laten (1);
- De school moet belangstelling hebben voor wat er in mijn kind omgaat (2);
- De school moet mijn kind discipline bijbrengen (3);
- De leerkracht moet uitgaan van de interesse van mijn kind (4);
- De school moet een goede voorbereiding zijn om verder te studeren (5);
- De belangrijkste taak van de school is het bevorderen van leerprestaties (6);
- Ik vind het belangrijk dat de school mijn kind op zijn eigen manier laat leren (7);
- Ik vind punten belangrijk (8);
- De school moet regelmatig controleren of mijn kind zijn lessen kent (9);
- De school moet een goede voorbereiding zijn om te gaan werken (10).

Vier items (1, 2, 4 en 7) vormen de schaal "moderne opvattingen" en vijf items (3, 5, 6, 8, 9) vormen de schaal "traditionele opvattingen". In de vragenlijst voor de ouders met een kind in de kleuterklas werden enkel de eerste acht items aangeboden. In de vragenlijst voor de ouders met een kind in het lager of buitengewoon lager onderwijs werd item 10 weggelaten. Deze batterij items werd volledig weggelaten uit de vragenlijst van allochtone ouders.

De antwoordmogelijkheden zijn ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch eens, noch oneens’, ‘eerder eens’ en ‘helemaal eens’.

In het onderzoek nemen we enkel de schaal op die de traditionele onderwijsopvattingen van de ouders nagaat. De schaal voor de traditionele onderwijsopvattingen bestaat uit het gemiddelde van vier items (namelijk item 3, 5, 6 en 8) bij de grote steekproef. De betrouwbaarheid voor de traditionele onderwijsopvattingen van de ouders is niet beduidend hoog ($\alpha=0.57$). Voor de migrantenouders werd geen schaal opgemaakt omdat deze items niet bevraagd werden bij deze ouders.

4.3.2 Items over het kind

In een viertal vragen trachten we een beeld te krijgen over de manier waarop de ouder zijn kind ziet. We polsen bij de ouders over een aantal persoonlijke gegevens van het kind, zijn schoolloopbaan en de perceptie die ouders hebben over het welbevinden van hun kind en de mate waarin hun kind zijn best doet in de klas. We hebben de ouders niet gevraagd om prestaties of punten van het kind weer te geven om verschillende redenen: de betrouwbaarheid van de antwoorden van de ouders (of de mogelijkheid dat ouders sociaal wenselijk antwoorden) en de moeilijkheid tot vergelijking van punten tussen verschillende scholen. We hebben expliciet gekozen om de ouders een oordeel te laten geven over hun kind.

De eerste drie vragen peilen naar persoonlijke gegevens van het kind: de sekse en de leeftijd. Daarnaast wordt ook nagegaan hoe lang het kind reeds op de huidige school zit.

In een achttal items wordt nagegaan welk beeld de ouders hebben van hun schoolgaand kind. De items slaan zowel op het welbevinden of het zich goed voelen van het kind op school als op het presteren of de intellectuele bagage van het kind in de klas. Items 2, 3 en 4 zijn afkomstig uit de sociale integratie-schaal van Brutsaert (1993: 45) en items 5 en 6 zijn afkomstig uit de schoolbelevingsschaal van Stoel & Pijl (1980):

- Mijn kind doet zijn best (1);
- Mijn kind heeft veel vrienden op school (2);
- Mijn kind wordt gepest door andere leerlingen (3);
- Mijn kind voelt zich soms eenzaam op school (4);
- Mijn kind gaat graag naar school (5);
- Mijn kind voelt zich soms onzeker op school (6);
- Mijn kind is bij de besten van de klas (7);
- Mijn kind heeft leermoeilijkheden (8).

Bij de vragenlijst voor ouders met een kind in de kleuterklas werden de laatste twee items verwijderd. Item 7 en 8 werden in de vragenlijst voor allochtone ouders vervangen door ‘Mijn

kind heeft het moeilijk op school.’. De antwoordmogelijkheden zijn ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch eens, noch oneens’, ‘eerder eens’, ‘helemaal eens’ en ‘ik weet het niet’. De allochtone ouders hebben vier antwoordmogelijkheden: ‘niet akkoord’, ‘neutraal’, ‘akkoord’ en ‘ik weet het niet’.

In het onderzoek hebben we enkel een schaal opgemaakt die het sociaal welbevinden van het kind in kaart brengt. De schaal is het gemiddelde van vijf items, namelijk item 2, 3, 4, 5 en 6. Enkele negatief geformuleerde items werden positief gehercodeerd. Hoe hoger ouders scoren op deze welbevindingsschaal, hoe meer ouders aangeven dat hun kind zich goed voelt op school. Er is een alfa betrouwbaarheid van $\alpha=0.69$ voor de grote steekproef en één van $\alpha=0.67$ voor de migrantenouders.

4.3.3 Items over ouderbetrokkenheid op school

In heel wat vragen onderzoeken we welke verwachtingen en behoeften ouders hebben om betrokken te zijn of te participeren binnen de school van hun kind. Zoals eerder bleek uit de literatuurstudie kunnen ouders zich op diverse manieren engageren in het schoolleven van hun kind: zetelen in de participatie- of schoolraad, lid zijn van het oudercomité, de leerkracht helpen in de klas en/of op school (pedagogische betrokkenheid) en deelnemen aan activiteiten op school. Daarnaast gaan we ook specifiek in op het oudercontact op school.

Ouderparticipatie in raden en comités

In een aantal vragen gaan we dieper in op de behoeften die er leven bij ouders inzake de participatie- of schoolraad. Deze raden bespreken schoolse materie, zoals financiële zaken, aankoop van materialen, enz.

In een eerste vraag gaan we na of ouders meer inspraak wensen over bepaalde thema’s. De items zijn geïnspireerd door categorieën uit onderzoek van Bally e.a. (1996: 155-156). Bij de vragenlijst voor ouders met een kind in het kleuteronderwijs valt item 5 weg. Bij de vragenlijst van de allochtone ouders vallen item 1 en 2 weg. De ouders kunnen verschillende items aankruisen.

- aanwerving en ontslag van leerkrachten en directie (1);
- belangrijke uitgaven (2);
- het schoolreglement (3);
- de veiligheid, gezondheid en hygiëne van leerlingen (4);
- de manier van lesgeven (5);
- ik wens geen inspraak (6);
- andere:..... (7).

We vragen eerst of de ouders de participatie- of schoolraad kennen, om vervolgens te vragen waarom ze al dan niet lid zijn. Deze twee vragen werden verwijderd uit de vragenlijst van de allochtone ouders en vervangen door een kortere vraag.

De ouders kregen volgende redenen opgesomd om aan te geven waarom ze lid zijn van de participatie- of schoolraad. De redenen om lid te zijn, zijn gebaseerd op onderzoek van Bally e.a. (1996: 132).

- interesse voor hetgeen op school gebeurt (1);
- ik wil me inzetten voor de school (2);
- op vraag van de directie (3);
- op vraag van andere ouders (4);
- andere: (5).

De ouders die geen lid zijn van de participatie- of schoolraad kunnen aangeven waarom:

- ik heb geen tijd (1);
- het interesseert me niet (2);
- ik werd niet gevraagd (3);
- ik heb geen vervoer (4);
- ik heb geen opvang voor mijn kinderen (5);
- ik begrijp niet wat er wordt besproken (6);
- ouders hebben te weinig invloed (7);
- andere reden: (8).

Voor het oudercomité worden dezelfde vragen voorgelegd aan de ouders. Weten de ouders dat er oudercomité is binnen hun school en maken zij hiervan deel uit? Welke redenen geven ze aan om al dan niet lid te zijn van dit oudercomité.

Daarnaast worden er een zestal items aangeboden om na te gaan of de ouders tevreden zijn met de werking van het oudercomité. De zes items zijn:

- Het oudercomité spreekt in naam van alle ouders (1);
- Het oudercomité beïnvloedt de werking van de school positief (2);
- Het oudercomité sluit bepaalde ouders uit (3);
- Het oudercomité heeft steeds ouders tekort (4);
- Ik ben tevreden over de werking van het oudercomité (5);
- Ik word voldoende geïnformeerd over de activiteiten van het oudercomité (6).

De antwoordmogelijkheden zijn 'helemaal oneens', 'eerder oneens', 'noch eens, noch oneens', 'eerder eens', 'helemaal eens' en 'ik weet het niet'. Bij de vragenlijst van de allochtone ouders zijn er slechts drie antwoordmogelijkheden.

Pedagogische betrokkenheid in de klas en op school

In één vraag onderzoeken we de pedagogische betrokkenheid van de ouders bij de leerkracht in de klas of bij de school in het algemeen. Wij gebruiken de volgende items:

- Ik help de leerkracht bij taken in de klas zoals leerlingen leren lezen of rekenen (1);
- Ik help bij schoolfeesten, opendeurdagen en andere activiteiten (2);
- Ik begeleid samen met de leerkracht een klasuitstap (3);
- Ik vervoer leerlingen bij een klasuitstap (4);
- Andere: (5).

De antwoordmogelijkheden zijn 'nooit', 'zelden', 'soms', 'dikwijls' en 'altijd'. Bij de vragenlijst voor de allochtone ouders zijn er drie antwoordmogelijkheden: 'nooit', 'soms' en 'altijd'. Het eerste item werd geherformuleerd bij de vragenlijst voor ouders met een kind in het kleuter- en het secundair onderwijs.

Er wordt voor beide steekproeven een schaal opgemaakt die de pedagogische betrokkenheid van de ouders weergeeft. Hoe hoger ouders scoren op deze schaal, hoe meer ze pedagogische betrokken zijn in de klas en op school. De schaal is het gemiddelde van de eerste vier items. Er is een betrouwbaarheid bij de grote steekproef ($\alpha=0.75$) en bij de migranten ($\alpha=0.63$).

Deelname van ouders aan activiteiten

We vragen ouders in welke mate zij activiteiten die georganiseerd worden binnen de school bijwonen. Er is een antwoordcategorie voorzien indien een bepaalde activiteit niet wordt georganiseerd op de school.

De items zijn:

- Ik ga naar gespreksavonden op school (1);
- Ik ga naar eetfestijnen op school (2);
- Ik ga naar schoolfeesten (3);
- Ik ga naar opendeurdagen van de school (4);
- Ik ga naar toneelvoorstellingen of musicals op school (5);
- Ik ga naar sportactiviteiten van de school (6);
- Ik ga naar activiteiten georganiseerd door de leerkracht of de klas (7);
- Ik ga naar oudercontacten op school (8).

Item 2 werd verwijderd uit de vragenlijst voor allochtone ouders. De antwoordmogelijkheden zijn 'nooit', 'zelden', 'soms', 'dikwijls', 'altijd' en 'wordt niet georganiseerd'. De

antwoordmogelijkheden bij de allochtone vragenlijst zijn ‘nooit’, ‘soms’, ‘altijd’ en ‘bestaat niet op school’.

Voor de schaal ‘bijwonen van activiteiten’ nemen we het gemiddelde van de acht bovenstaande items. Bij de migrantenouders wordt het gemiddelde genomen van zeven items. Hoe hoger ouders scoren op de schaal, hoe meer ze passief betrokken zijn of activiteiten op school bijwonen. Er is een betrouwbaarheid van $\alpha=0.85$ voor de grote steekproef en $\alpha=0.80$ voor de migrantenouders.

Het oudercontact

In een zevental items kunnen ouders hun tevredenheid over het oudercontact op school weergeven. De items zijn:

- Het oudercontact is zeer nuttig (1);
- Ik kan eerlijk spreken met de leerkracht (2);
- De leerkracht gebruikt woorden die ik niet begrijp (3);
- De leerkracht is eerlijk tegenover mij (4);
- Ik heb niet de mogelijkheid om vragen te stellen aan de leerkracht (5);
- De leerkracht geeft enkel negatieve opmerkingen over mijn kind (6);
- Het oudercontact is te kort om het nodige te bespreken (7).

Er zijn vijf antwoordmogelijkheden: ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch eens, noch oneens’, ‘eerder eens’, ‘helemaal eens’. Bij de vragenlijst voor de allochtone ouders zijn dit er slechts drie.

Bij de vragenlijst voor de allochtone ouders vonden we het interessant een extra vraag op te nemen inzake het oudercontact. Ouders werden gevraagd om welke redenen ze niet naar het oudercontact gingen. De allochtone ouders kunnen meerdere antwoorden kiezen uit een lijst: ‘ik heb geen tijd’, ‘het interesseert me niet’, ‘ik werd niet gevraagd’, ‘er is geen tolk voorzien’, ‘ik heb geen vervoer’, ‘ik heb geen opvang voor mijn kinderen’ en ‘andere reden’. Deze problemen kwamen tijdens de diepte-interviews met allochtonen meermaals aan bod.

4.3.4 Items over contacten tussen de school en de ouders

In de vragenlijst onderzoeken we in een tweetal vragen de contacten die er zijn tussen ouders en de school. Enerzijds vinden we het belangrijk de frequentie na te gaan van de formele contacten van ouders met de school. Zo vragen we de ouders aan te geven hoe vaak ze vorig schooljaar contact opnamen met de school en om welke redenen: gedragsproblemen, informatie,

leerproblemen, klachten of iets anders. Hiermee beogen we na te gaan voor welke problemen of vragen ouders sneller naar de school stappen dan andere.

In een andere vraag werd gepeild naar de eerder informele contacten tussen ouders en leerkrachten:

- Ik heb contact met de leerkrachten buiten de school (1);
- Ik praat met de leerkrachten aan de schoolpoort (2);
- De leerkrachten praten met mij over koetjes en kalfjes (3).

De antwoordmogelijkheden zijn 'nooit', 'zelden', 'soms' en 'dikwijls'. De vraag over informele contacten werd uit de vragenlijst van de allochtone ouders verwijderd.

Er is een schaal opgemaakt voor de mate van informele contacten van ouders met de school. Deze schaal is er enkel en alleen voor de grote steekproef. Het is het gemiddelde van de drie bovenstaande items. Hoe hoger ouder scoren op de 'informele communicatie'-schaal, hoe meer ze aangeven informeel contact op te nemen met de school. Er is een alfa betrouwbaarheid van $\alpha=0.70$.

4.3.5 Items over de betrokkenheid thuis

In een tweetal vragen gaan we na op welke manier ouders betrokken zijn op het kind thuis. Enerzijds kijken we welke schoolgerelateerde activiteiten ouders met hun kind ondernemen en anderzijds bekijken we welke cognitief-intellectueel stimulerende activiteiten ouders ondernemen met hun kind.

In de vragenlijst voor de ouders met een kind in het kleuteronderwijs hebben we de eerste vraag rond betrokkenheid thuis uit de vragenlijst verwijderd omdat de items voornamelijk betrekking hebben op huiswerk en toetsen.

De items inzake ouderbetrokkenheid zijn gebaseerd op de schaal van 'parent-focused' rol van Hoover-Dempsey e.a. (1995) en items van Ricard (1997):

- Ik controleer of mijn kind zijn huiswerk heeft gemaakt (1);
- Ik ondervraag mijn kind voor een toets (2);
- Mijn kind maakt zijn huiswerk alleen (3);
- Ik controleer de schoolagenda van mijn kind (4).

De antwoordmogelijkheden zijn 'nooit', 'zelden', 'soms', 'dikwijls' en 'altijd'. De allochtone ouders hebben drie mogelijkheden: 'nooit', 'soms' en 'altijd'.

Er is een schaal opgemaakt voor de grote steekproef en de steekproef van migrantenouders. We nemen hiervoor het gemiddelde van drie items (item 1, 2 en 4). Hoe hoger ouders scoren op deze schaal, hoe meer ze aangeven thuis betrokken te zijn. Er is een alfa betrouwbaarheid van $\alpha=0.80$ voor de grote steekproef en $\alpha=0.67$ voor de migrantenouders.

Ouders kunnen in verschillende mate een stimulerend klimaat voor de kinderen aanbieden: bv. voorlezen, uitleg geven bij tv-uitzendingen, enz. We hebben negen items voorgelegd aan de ouders. Items 1, 7, 8, 9 zijn afkomstig uit onderzoek van Ricard (1997); items 3, 4, 5 en 6 zijn afkomstig uit onderzoek van Grolnick & Slowiaczek (1994: 242). De items inzake de stimulerende activiteiten thuis zijn:

- Ik praat met mijn kind over wat er op school gebeurt (1);
- Ik help mijn kind bij het gebruik van de computer (2);
- Ik koop boeken voor mijn kind (3);
- Ik lees boeken (4);
- Ik lees de krant (5);
- Ik ga naar een museum, concert of toneelstuk (6);
- Ik lees aan mijn kind voor (7);
- Ik ga met mijn kind naar de bibliotheek (8);
- Ik praat met mijn kind over het nieuws (9).

De antwoordmogelijkheden zijn 'nooit', 'zelden', 'soms' en 'dikwijls'. Item 7 en 8 werden enkel aangeboden aan ouders met een kind in het kleuter- of het lager (buitengewoon) onderwijs. Item 9 werd enkel aangeboden aan ouders met een kind in het lager of secundair onderwijs. Items 3, 4 en 5 werden uit de vragenlijst van de allochtone ouders geweerd.

Voor beide onderzoeksgroepen wordt een schaal gemaakt die aangeeft welk stimulerend klimaat er thuis bij de kinderen aanwezig is. Voor de grote steekproef wordt het gemiddelde genomen van de eerste zes items; voor de migrantenouders wordt het gemiddelde genomen van drie items, namelijk item 1, 2 en 6. Er is een alfa betrouwbaarheid van $\alpha=0.64$ voor de grote steekproef. Voor de Turkse en Marokkaanse ouders uit het SOW hebben we slechts een betrouwbaarheid van 0.28. Deze schaal inzake de stimulerende omgeving is niet betrouwbaar en wordt niet opgenomen voor de steekproef van migrantenouders.

4.3.6 Items over de ouderrol

Volgens Hoover-Dempsey e.a. (1995: 435-450) heeft de ouderrol een invloed op het al dan niet participeren of betrokken zijn bij de ontwikkeling van het kind op school en thuis. In de vragenlijst werd een aantal items opgenomen die overeenkomen met de drie ouderrollen die

eerder werden beschreven: de ‘parent-focused’ rol, de ‘school-focused’ rol en de ‘partnership-focused’ rol.

De korte versie van de schaal van Hoover-Dempsey bevat 25 items. In onze vragenlijst hebben we slechts 14 items opgenomen. We hebben expliciet gekozen niet de volledige itemlijst over te nemen omdat de vragenlijst anders te lang en te vermoeiend zou worden.

De items voor de schaal van de ouderrol zijn:

- Ik zorg ervoor dat ik op de hoogte blijf van de gebeurtenissen op school (1);
- Ik volg de ontwikkeling van mijn kind (2);
- Als ik niets hoor van de school, veronderstel ik dat mijn kind het goed doet (3);
- Het studeren van mijn kind is een zaak van de leerkracht (4);
- Als mijn kind een probleem heeft, zeg ik dat het naar de leerkracht moet gaan (5);
- De leerkracht moet mij op de hoogte brengen van problemen (6);
- Ik breng graag tijd door op de school van mijn kind als ik kan (7);
- Ik vertel de leerkracht wat er zich in de omgeving van mijn kind afspeelt (8);
- De leerkracht kent me (9);
- Ik vind het zinvol met de leerkracht te praten (10);
- Het is mijn taak moeilijke opdrachten aan mijn kind uit te leggen (11);
- Het is mijn taak dat mijn kind zijn huiswerk begrijpt (12);
- Ik begrijp het huiswerk van mijn kind meestal (13);
- De meeste informatie over de ontwikkeling van mijn kind haal ik uit het rapport (14);

Items 1, 2, 11 en 12 zijn items die de ‘parent-focused’ rol omvatten. Items 3, 4, 5, 6, 13 en 14 staan voor de ‘school-focused’ rol en items 7 t.e.m. 10 staan voor de ‘partnership-focused’ rol.

De antwoordmogelijkheden zijn ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch eens, noch oneens’, ‘eerder eens’ en ‘helemaal eens’. Deze vraag werd niet gesteld aan de allochtone ouders omdat de items soms te abstract geformuleerd waren en omdat de vragenlijst niet te lang mocht zijn.

Voor de analyses maken we een schaal op die de parent-focused of de ‘ouderrol’ meten bij de grote steekproef. We nemen hiervoor het gemiddelde van vier items. Hoe hoger ouders scoren op de schaal van de ouderrol, hoe meer ze aangeven dat zij als ouder een belangrijke rol hebben in de opvoeding en de ontwikkeling van het kind. Er is een alfa betrouwbaarheid van $\alpha=0.66$.

4.3.7 Persoons- en gezinsgegevens

Op het einde van de vragenlijst worden er een aantal persoonlijke gegevens gevraagd:

- de sekse van de ouder die de vragenlijst invulde: de moeder, de vader of iemand anders;
- de leeftijd van de ouders;

- de nationaliteit en de afkomst van de ouders: Belgisch, Turks, Marokkaans of iets anders;
- de gezinssituatie: alleenstaand, ongehuwd samenwonend, gehuwd of andere;
- de opleiding van de ouders: geen, lager onderwijs, lager secundair onderwijs, hoger secundair onderwijs (ASO, A2, A3), hoger onderwijs A1 of lange type, universitair onderwijs of andere;
- de werksituatie van de ouders: voltijds, deeltijds, werkzoekend, huismoeder/huisvader, op (brug)pensioen, volledig arbeidsongeschikt of andere;
- een omschrijving van het beroep van beide ouders: de verwerking van de open vraag zal gebeuren met behulp van de internationale beroepenclassificatie (IBK) en de gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal (GIBS) van Elchardus (1979);
- het aantal thuiswonende kinderen;
- het hoeveelste kind in de rij waarvoor de vragenlijst werd ingevuld.

Bij de allochtone ouders hebben we ook gepeild naar de kennis van het Nederlands op vlak van begrijpen, spreken, lezen en schrijven.

5. Respons

5.1 Respons van ouders met kind in het basis- en secundair onderwijs

In totaal werden 3107 Vlaamse ouders met een kind in het basis- en secundair onderwijs bevroegd over hun betrokkenheid bij het onderwijs. We ontvingen een zeer hoge respons: in totaal reageerden 80.5 % van de ouders (n=2502) met een kind in het basis- en secundair onderwijs op de vragenlijst “Ouders over scholen”. Uit deze hoge respons blijkt dat de Vlaamse ouders zeker niet weigerachtig staan ten aanzien van schriftelijke vragenlijsten, maar graag hun mening geven over de wijze van betrokkenheid met de school.

In onderstaande tabel wordt de respons van de ouders weergegeven voor de onderwijsniveaus: kleuter-, lager en secundair onderwijs. De twee golf, namelijk het opnieuw versturen van de vragenlijst naar de ouders die de eerste keer niet reageerden, zorgde voor een toename van de respons met 12.3 % voor het kleuteronderwijs, 15.3 % voor het lager onderwijs en 13 % voor het secundair onderwijs. Na de data-inzameling kwamen we tot volgende respons naar onderwijsniveau.

Tabel 2. 11 Respons van de ouders volgens het onderwijsniveau (n=2502)

	verzonden vragenlijsten	respons	%
kleuteronderwijs	629	485	77.1
lager onderwijs	919	815	88.7
secundair onderwijs	1559	1202	77.1
totaal	3107	2502	80.5

Het meest opvallend is de hoge respons over de niveaus heen. Voornamelijk de ouders met een kind in het lager onderwijs hebben ongelooflijk goed gereageerd op het onderzoek. Toch kunnen we zeker de hoge respons van de ouders met een kind in het secundair en kleuteronderwijs niet minimaliseren.

5.2 Respons van ouders met kind in het buitengewoon lager onderwijs

In totaal werden 388 Vlaamse ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs van type 1 (n=262) en type 8 (n=126) aangeschreven met een schriftelijke vragenlijst¹⁵. 64.1 % van deze ouders (n=249) stuurden de schriftelijke vragenlijst na de eerste golf terug. De ouders die niet reageerden werden in een tweede golf persoonlijk gecontacteerd door een interviewer. 15.1 % van deze ouders werd geïnterviewd inzake het onderzoeksthema. Een aantal ouders weigerden mee te werken aan het interview. In totaal hebben we dus 77.8 % respons van de ouders (n= 309) met een kind in het buitengewoon lager onderwijs, type 1 en type 8.

Tabel 2. 12 Respons van ouders met kind in het buitengewoon lager onderwijs (n=309)

	verzonden vragenlijsten	respons eerste golf	%	respons interview	totaal	%
BLO type 1	262	171	65.2	34	205	78.2
BLO type 8	126	78	61.9	26	104	82.5
totaal	388	249	64.1	60	309	77.8

5.3 Respons van allochtone ouders

In totaal waren 20 schoolopbouwwerkinitiatieven of centra voor basiseducatie (CBE) bereid om in hun oudergroepen, voornamelijk moedergroepen, de vragenlijsten af te nemen. Uit elke provincie deden een aantal SOW en CBE organisaties mee aan het onderzoek. De verdeling van de organisaties voor de provincie is als volgt verdeeld: in Antwerpen deden vijf SOW mee, in Limburg deden vier SOW mee, in Oost-Vlaanderen deden vijf CBE en vier SOW mee en in West-Vlaanderen deden één SOW en één CBE mee.

We kregen in totaal 195 vragenlijsten terug van het schoolopbouwwerk en de centra voor basiseducatie. De ouders zijn als volgt verdeeld volgens het onderwijsniveau waarin hun kind zit.

¹⁵ Type 1 is er voor kinderen met een lichte mentale handicap en type 8 is er voor kinderen met een leerstoornis.

Tabel 2. 13 Respons van ouders via het SOW volgens het onderwijsniveau (n=195)

	respons	%
Kleuteronderwijs	41	21.0
Lager onderwijs	90	46.2
Basisonderwijs	32	16.4
BLO	3	1.5
Secundair onderwijs	29	14.9
totaal	195	

Daarnaast is het ook interessant om na te gaan van welke afkomst de ouders met een kind in het basisonderwijs zijn die gereageerd hebben via het SOW. Er zitten een aantal autochtone ouders in de steekproef van de allochtone ouders. In onze verdere analyses maken we gebruik van de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs (n=147).

Tabel 2. 14 Respons van ouders met een kind in het basisonderwijs via het SOW volgens de afkomst (n=162)

	respons	%
Belg	8	4.9
Marokkaan	40	24.7
Turk	107	66.0
andere	7	4.3

We hadden vooropgesteld om enkel Turkse en Marokkaanse ouders te bevragen met een kind in het basisonderwijs. De ouders met een kind in het secundair onderwijs (n=29) en met een kind in het buitengewoon onderwijs (n=3) worden uit de analyses geweerd.

5.4 Respons volgens criteria

Hieronder bespreken we de respons van de ouders van het basis- en secundair onderwijs volgens een aantal vooropgestelde criteria: de onderwijsleerjaren, de -netten en de provincies.

Onderwijsleerjaar

In onderstaande tabel wordt de respons van de ouders met een kind in het lager onderwijs volgens de verschillende leerjaren weergegeven; ouders met een kind in het tweede, vierde en zesde leerjaar werden bevraged. De hoogste respons vinden we terug bij de ouders met een kind in het zesde leerjaar (91 %). De respons van de andere leerjaren is ook bijzonder hoog.

Tabel 2. 15 Respons van de ouders met een kind in het lager onderwijs volgens de onderwijsleerjaren (n=815)

	verzonden vragenlijsten	respons	%
2e leerjaar	328	293	89.3
4e leerjaar	299	257	86.0
6e leerjaar	292	265	90.8
totaal LO	919	815	88.7

Van twee respondenten konden we onmogelijk weten in welk jaar het kind zit omdat de code werd verwijderd van de vragenlijst en het geboortjaar van het kind niet ingevuld werd.

In tabel 2.16 wordt de respons geschetst voor de ouders met een kind in het secundair onderwijs volgens de leerjaren en de onderwijsvormen. Ook hier werden ouders bevraagd met een jongere in het tweede, het vierde en het zesde middelbaar.

De hoogste respons vinden we terug bij ouders met een zoon of dochter in de vierde leerjaar van het algemeen secundair onderwijs (ASO) (86.8%) en ouders met een kind in het tweede leerjaar A (86.5%). Lagere respons vinden we bij de ouders met een kind in het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVJ) of het tweede leerjaar B (67.1 %) en de zesde leerjaren van de verschillende vormen. Er is een licht dalende trend in de respons van het secundair onderwijs: hoe hoger de graad, hoe lager de respons, uitgezonderd het tweede leerjaar B. Toch dient er benadrukt te worden dat een respons van 67.1% voor een schriftelijke vragenlijst bijzonder goed is.

Tabel 2. 16 Respons van de ouders met kind in het secundair onderwijs volgens de onderwijsvormen en leerjaren (n=1202)

	verzonden vragenlijsten	respons	%
2e leerjaar A	482	417	86.5
beroepsvoorbereidend jaar	70	47	67.1
4e leerjaar ASO	212	186	87.7
4e leerjaar TSO	165	119	72.1
4e leerjaar BSO	132	95	72.0
6e leerjaar ASO	210	141	67.1
6e leerjaar TSO	183	124	67.8
6e leerjaar BSO	105	73	69.5
totaal SO	1559	1202	77.1

Onderwijsnetten

Diverse ouders met een kind in het kleuter-, het lager en secundair onderwijs uit de drie verschillende onderwijsnetten werden bevraagd. Hun respons op de vragenlijst volgens het onderwijsnet is als volgt verdeeld:

Tabel 2. 17 Respons van de ouders volgens de onderwijsnetten (n=2498)

	verzonden vragenlijsten	respons	%
GO	551	392	71.1
OGO	546	454	83.2
VGO	2010	1652	82.2
totaal	3107	2498	80.4

Van vier respondenten konden we onmogelijk weten tot welke onderwijsnet zij behoren omdat de code op de vragenlijst werd verwijderd.

Vooraf de ouders met een kind in het officieel onderwijs (VGO en OGO) hebben goed gereageerd: meer dan 80 % ouders. De relatief laagste respons vinden we terug bij de ouders met een kind in het gemeenschapsonderwijs (71.1%).

Provincies

Volgens de provincies hebben de ouders uit West-Vlaanderen (85.4 %) het meest gereageerd. De ouders uit de provincie Oost-Vlaanderen antwoordden relatief het minst (76.1 %) in vergelijking tot de andere provincies.

Tabel 2. 18 Respons van de ouders volgens de provincies (n=2498)

	verzonden vragenlijsten	respons	%
Antwerpen	825	652	79.0
Limburg	511	427	83.6
Oost-Vlaanderen	785	600	76.4
Vlaams-Brabant	377	299	79.3
West-Vlaanderen	609	520	85.4
totaal	3107	2498	80.4

Van vier respondenten konden we onmogelijk weten tot welke provincie zij behoren omdat de code op de vragenlijst werd verwijderd.

6. Representativiteit

Bij de medewerking van de scholen (zie paragraaf 2.2.1) was er reeds sprake van een over- en ondervertegenwoordiging bij de netten en de provincies. Opnieuw merken we dat er bij de representativiteit hier en daar verschillen zijn met de populatie. In de verdere analyses maken we geen gebruik van weging voor de provincies of de onderwijsnetten. We wegen niet om twee redenen: na controle bleken er geen grote verschillen te zijn in de analyses als we wél of niet wegen. Verder maken we zowel in de beschrijvende als de hypothese-toetsende analyses geen gebruik van het onderwijsnet en de provincie als variabele.

6.1 Representativiteit van ouders met kind in het basis- en secundair onderwijs

Het is belangrijk na te gaan of de respons representatief is met onze vooropgestelde steekproef en waar mogelijk ook voor de populatie. We gaan de representativiteit na voor de onderwijsleerjaren van het lager en secundair onderwijs, de onderwijsnetten en de provincies.

In onderstaande tabel geven we de representativiteit weer voor de ouders met een kind in het lager onderwijs ten opzichte van de vooropgestelde steekproef. De respons van de ouders komt grotendeels overeen met hetgeen we vooropgesteld hadden, nl. drie ongeveer even grote groepen.

Tabel 2. 19 Representativiteit voor de onderwijsleerjaren in het lager onderwijs

	respons	%	steekproef	%
2e leerjaar	293	36.0	328	35.7
4e leerjaar	257	31.5	299	32.5
6e leerjaar	265	32.5	292	31.8
totaal LO	815		919	

In tabel 2.20 vinden we de weergave van de representativiteit voor ouders met een kind in het secundair onderwijs. We bekijken de respons van de ouders ten opzichte van onze aangeschreven steekproef (4e kolom) en de populatiegegevens (6e kolom).

Tabel 2. 20 Representativiteit voor de onderwijsvormen en –leerjaren in het secundair onderwijs

	respons	%	steekproef	%	populatie ¹⁶	%
2e leerjaar A	417	34.7	482	30.9	55320	29.0
BVJ	47	3.9	70	4.5	12697	6.6
4e ASO	186	15.5	212	13.6	27465	14.4
4e TSO	119	9.9	165	10.6	21376	11.2
4e BSO	95	7.9	132	8.5	14992	7.9
6e ASO	141	11.7	210	13.5	24768	13.0
6e TSO	124	10.3	183	11.7	20031	10.5
6e BSO	73	6.1	105	6.7	14326	7.5
totaal SO	1202		1559		190975	

BVJ = beroepsvoorbereidend jaar

De respons van de ouders komt relatief overeen met de populatiegegevens. Toch verdienen enkele gegevens wat meer uitleg: er is een kleine oververtegenwoordiging van ouders met een kind in het tweede leerjaar A ten opzichte van de populatie. Daarnaast is er een

¹⁶ Deze cijfergegevens zijn gebaseerd op de leerlingenaantallen per onderwijsvorm (bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001c).

ondervertegenwoordiging van de respons van ouders met een kind in het beroepsvoorbereidend jaar (tweede leerjaar B) ten opzichte van de populatie.

Voor de provincies is de representativiteit van de respons relatief evenredig met de populatie. Er is een kleine oververtegenwoordiging van ouders uit de provincie Limburg en een kleine ondervertegenwoordiging van ouders uit Antwerpen en Vlaams-Brabant.

Tabel 2. 21 Representativiteit voor de provincies

	respons	%	steekproef	%	populatie	%
Antwerpen	652	26.1	825	26.6	293075	28.7
Limburg	427	17.1	511	16.4	144981	14.2
Oost-Vlaanderen	600	24.0	785	25.3	233854	22.9
Vlaams-Brabant	299	12.0	377	12.1	147893	14.5
West-Vlaanderen	520	20.8	609	19.6	202303	19.8
totaal	2498		3107		1022106	

Voor de representativiteit volgens de onderwijsnetten voor ouders van kleuter-, lager en secundair onderwijs kunnen we besluiten dat er een kleine oververtegenwoordiging is voor het gemeenschapsonderwijs (GO) in vergelijking tot de populatie.

Tabel 2. 22 Representativiteit voor de onderwijsnetten

	respons	%	steekproef	%	populatie	%
GO	392	15.7	551	17.7	109944	13.5
OGO	454	18.2	546	17.6	154770	18.9
VGO	1652	66.1	2010	64.7	552209	67.6
totaal	2498		3107		816923	

6.2 Representativiteit van ouders met kind in het buitengewoon lager onderwijs

De onderwijstypes binnen het buitengewoon lager onderwijs zijn representatief met de steekproef, maar verschillen sterk met de populatiegegevens. In realiteit zijn beide types even sterk vertegenwoordigd, maar in ons onderzoek kwam slechts één derde van de bevroegde ouders van het buitengewoon lager onderwijs uit type 8 en twee derde uit type 1.

Tabel 2. 23 Representativiteit voor de onderwijstypes in het buitengewoon lager onderwijs

	respons	%	steekproef	%	populatie ¹⁷	%
Type 1	205	66.3	262	68	10.479	51
Type 8	104	33.7	126	32	10.049	49
totaal	309		388		20.528	

¹⁷ Deze cijfergegevens zijn gebaseerd op de leerlingenaantallen per onderwijsvorm (bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001c).

Hoofdstuk 3: Beschrijvende analyses

In een eerste paragraaf beschrijven we de steekproeven en in een tweede paragraaf gaan we in op de beschrijvende onderzoeksvragen. Er wordt telkens het onderscheid gemaakt tussen de respondenten van de grote steekproef en de respondenten die werden benaderd via het schoolopbouwwerk (SOW). Hieronder bespreken we de twee steekproeven.

De grote steekproef bestaat uit ouders met een kind in het basis¹-, het buitengewoon lager en het secundair onderwijs. We hebben voor deze groep een respons van 2811 ouders (80.4 %). Door de samenwerking met het schoolopbouwwerk (SOW) konden we de allochtone ouders bereiken. Via het SOW kregen we van 195 allochtone ouders een vragenlijst terug waarvan we uiteindelijk enkel de ouders van Turkse en Marokkaanse afkomst met kinderen in het basisonderwijs hebben weerhouden (N=147).

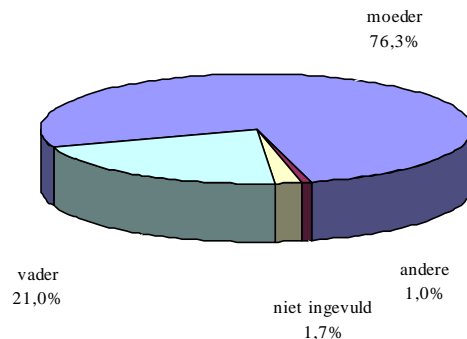
1. Demografische analyses

We gaan dieper in op de achtergrondgegevens van de ouders (opleiding, leeftijd, afkomst, nationaliteit, enz.) en de kinderen (schoolloopbaan, leeftijd, enz.). Achtereenvolgens schetsen we de gegevens van de ouders met een kind in het basis-, secundair en buitengewoon lager onderwijs, om daarna de steekproef van de allochtone ouders in samenwerking met het schoolopbouwwerk te bespreken (zie verder § 1.2).

1.1 Beschrijving van de ouders met een kind in het basis-, secundair en buitengewoon lager onderwijs (N=2811)

Net zoals in buitenlandse studies vulden voornamelijk moeders de vragenlijst in. Toch is het opmerkelijk dat in één vijfde van de gevallen de vader de vragenlijst “Ouders over scholen” invulde. Onder de categorie ‘andere’ vonden we grootouders, stiefouders, enz.

Figuur 3.1 Wie vulde de vragenlijst in (n=2811)



¹ Het basisonderwijs omvat zowel het kleuter- als het lager onderwijs.

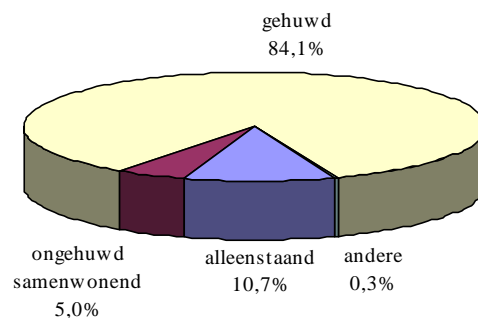
De gemiddelde leeftijd van de respondent is 39.4 jaar. De gemiddelde leeftijd van de partner is 40.6 jaar. De jongste respondent is 19 jaar en de oudste 74. In onderstaande tabel worden de verschillende leeftijdscategorieën weergegeven. Wat opvalt is dat er weinig ouders jonger dan 30 in de steekproef zitten (slechts 5 %). Het merendeel van de respondenten is tussen 30 en 45 jaar oud. Als de leeftijdscategorieën worden uitgesplitst naar het onderwijsniveau, blijkt dat ongeveer 90 % van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs tussen 26 en 40 jaar is, dat ongeveer 90 % van de ouders met een kind in het lager en buitengewoon lager onderwijs tussen 31 en 45 jaar is en eveneens ongeveer 90 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs tussen 36 en 50 jaar is. De categorie 'niet van toepassing' bij de partner heeft betrekking op alleenstaande ouders.

Tabel 3.1 Leeftijdscategorieën van de respondenten (n=2811)

	Respondent		Partner respondent	
	N	%	N	%
<= 25	10	0.4	4	0.1
26-30	130	4.6	72	2.6
31-35	577	20.5	384	13.7
36-40	959	34.1	820	29.2
41-45	745	26.5	720	25.6
46-50	268	9.5	317	11.3
51-55	77	2.7	87	3.1
> 55	25	0.9	41	1.5
Niet ingevuld	20	0.7	65	2.3
Niet van toepassing	-	-	301	10.7

We gingen na binnen welke gezinsconstellatie de kinderen uit de steekproef leven. De respondenten konden één van de vier antwoordmogelijkheden aangeven: alleenstaand, ongehuwd samenwonend, gehuwd en 'andere'.

Figuur 3.2 Gezinsamenstelling van de ouders (n=2798)



De traditionele gezinssamenstelling, een gezin waarvan de ouders gehuwd zijn, komt het meest voor in onze steekproef (84.1 %). Eén op tien ouders is alleenstaand en 5 % van de ouders woont samen zonder gehuwd te zijn. De restcategorie bevat ouders die aan het scheiden zijn, een L.A.T.-relatie hebben of in een nieuw samengesteld gezin leven.

Als we de gezinssituatie per onderwijsniveau bekijken, is er toch een opmerkelijk verschil: in de groep van het buitengewoon lager onderwijs zitten bijna tweemaal zoveel alleenstaande ouders als in de groep van het lager en secundair onderwijs (ongeveer 10 %) en driemaal zoveel als in de groep van het kleuteronderwijs (6.4 %).

Daarnaast werd ook de nationaliteit en de afkomst van de ouders uit de grote steekproef bevestigd. Zo konden we de ouders van een andere nationaliteit en afkomst onderscheiden van de Belgische ouders. In tabel 3.2 geven we een overzicht van de afkomst van de respondent.

Tabel 3.2 Afkomst van de respondent (n=2798)

	N	%
Belg	2573	92.0
Marokko	50	1.8
Turkije	48	1.7
Andere:	127	4.5
• Nederland	42	1.5
• Italië	13	0.5

Meer dan 90 % van de respondenten is van Belgische origine. Daarnaast zijn er ook 50 respondenten van Marokkaanse en 48 van Turkse afkomst. In totaal is bijna 5 % van de respondenten afkomstig uit een 'ander' land, met vooral een grote vertegenwoordiging van Nederlanders. Daarnaast zijn er ook nog dertien respondenten van Italiaanse origine. Nederlanders en Italianen vormen ook de grootste groepen van EU-vreemdelingen in Vlaanderen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001b: 129).

Het is duidelijk dat er vrij weinig Turkse en Marokkaanse ouders in de steekproef zitten, maar als we naar de nationaliteit kijken, zijn er ongeveer evenveel Turken en Marokkanen in onze steekproef (1.6 %) als er Turken en Marokkanen in het Vlaamse gewest wonen (1.4 %) (NIS, 1998). We verwachtten een lagere respons van de allochtone ouders in dit onderzoek. Naast onze grote steekproef hebben we nog een aparte steekproef getrokken van Turkse en Marokkaanse ouders via het schoolopbouwwerk (zie paragraaf 1.2).

Tot slot is het belangrijk op te merken dat we geen uitspraken kunnen doen over de responsratio van de allochtone ouders in de grote steekproef, aangezien we geen zicht hebben op het aantal allochtonen dat werd aangeschreven.

Ook het hoogst behaalde diploma van de ouders werd bevraagd. De grootste groep met 42.3 % behaalde een diploma van hoger secundair onderwijs. Verder behaalde één vierde van de ouders een diploma hoger onderwijs en 12 % een universitair diploma. Bijna 20 % van de ouders behaalde maximaal een diploma lager secundair onderwijs.

Tabel 3.3 Hoogst behaalde diploma van de respondent volgens onderwijsniveau van het kind (n=2771)

	<i>Kleuter %</i> (N=482)	<i>Lager %</i> (N=804)	<i>Secundair %</i> (N=1183)	<i>BLO %</i> (N=302)
Geen diploma of LO	3.1	5.7	4.9	16.9
Lager secundair onderwijs	10.2	19.5	18.2	29.8
Hoger secundair onderwijs	39.0	39.8	37.1	38.7
Hoger onderwijs	33.4	26.8	28.0	11.3
Universitair onderwijs	14.3	8.2	11.8	3.3

Als we een onderscheid maken tussen de verschillende onderwijsniveaus is het duidelijk dat er in het buitengewoon lager onderwijs veel meer kinderen zitten met laaggeschoolde ouders. Zo heeft bijna de helft van deze ouders (46.7 %) maximaal een diploma lager secundair onderwijs behaald, wat dubbel zoveel is als bij de ouders met een kind in een ander onderwijsniveau. Daartegenover staat dat slechts 14.6 % het hoger onderwijs heeft beëindigd tegenover bijna 48 % van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs. Voor alle onderwijsniveaus ligt het aandeel ouders dat een diploma hoger secundair onderwijs behaalde iets onder de 40%.

Tabel 3.4 Verdeling van mannen en vrouwen volgens diploma: vergelijking steekproef-populatie (30-49 jarigen) (NIS, 2000)

30-49-jarigen	% Mannen		% Vrouwen	
	populatie	<i>steekproef</i>	populatie	<i>steekproef</i>
Geen diploma of LO	11.4	5.5	13.6	6.0
Lager secundair onderwijs	24.7	12.2	19.4	20.0
Hoger secundair onderwijs	35.2	39.3	36.6	38.2
Hoger onderwijs	18.3	25.4	23.6	27.6
Universitair onderwijs	10.4	17.7	6.8	8.2

Vergelijken we de diploma's van de ouders uit de steekproef met de populatie, dan merken we dat de hoger opgeleide vaders sterker vertegenwoordigd zijn. De laagopgeleide vaders en moeders zijn minder vertegenwoordigd in de steekproef. Als we naar het totaal van de diploma's van respondenten en partners kijken, blijkt dat de scheeftekening van de steekproef niet voor alle categorieën even groot is. Er is een duidelijke ondervertegenwoordiging van de ouders zonder diploma. Rekening houdend met de steekproeftrekking en de onderzoeksmethode kunnen we

concluderen dat de verdeling van de steekproef sterk overeenkomt met de populatie, afgezien van de ondervertegenwoordiging van ouders met hoogstens een diploma lager onderwijs.

In volgende tabel gaan we de tewerkstellingssituatie na van de ouders:

Tabel 3.5 Tewerkstellingssituatie van de ouders

	Respondent (n=2793)		Partner respondent (n=2493)	
	N	%	N	%
Voltijds	1347	48.2	2019	81.0
Deeltijds	829	29.7	206	8.3
Werkzoekend	109	3.9	51	2.1
Huisvrouw/man	422	15.1	143	5.7
Op (brug)pensioen	27	1.0	29	1.2
Volledig arbeidsongeschikt	31	1.1	36	1.4
Andere	28	1.0	9	0.4

Uit bovenstaande tabel blijkt dat ongeveer de helft van de respondenten een voltijdse job uitoefent. Daarnaast werkt ongeveer 30 % deeltijds en 15 % van de respondenten is huismoeder of -vader. De partners zijn voor meer dan 80 % voltijds tewerkgesteld en slechts voor iets meer dan 8 % deeltijds tewerkgesteld. Verder zijn er nog 6 % huisvrouwen (-mannen) bij de partners van de respondent. Het grote verschil tussen de cijfers voor de respondent en de partner zijn te verklaren door de zware oververtegenwoordiging van vrouwen bij de respondenten (cfr. supra).

In tabel 3.6 gaan we na welke de tewerkstellingssituatie van de gezinnen in de steekproef is. In 63 % van de gezinnen gaan beide ouders werken: in 31.5 % van de gevallen gaat één ouder voltijds werken, terwijl de partner deeltijds gaat werken en in 31.3 % van de gevallen gaan beide ouders voltijds werken. Daarnaast vormen de gezinnen waar één ouder voltijds gaat werken en de partner instaat voor het huishouden ook een grote groep met 15.8 %.

Tabel 3.6 Tewerkstellingssituatie van het gezin (n=2811)

	N	%
Eén voltijds en één deeltijds werkende ouder	886	31.5
Twee voltijds werkende ouders	881	31.3
Eén voltijds werkende ouder en een huismoeder/vader	443	15.8
Een voltijds werkende alleenstaande ouder	137	4.9
Eén voltijds werkende en één werkzoekende ouder	74	2.6
Rest	390	13.9

Als de tewerkstellingssituatie wordt bekeken per onderwijsniveau is het opmerkelijk dat er in slechts 20 % gezinnen met een kind in het buitengewoon lager onderwijs twee voltijds werkende

ouders zijn tegenover iets meer dan 30 % in de andere onderwijsniveaus. Daarnaast is het ook opvallend dat er in het kleuteronderwijs méér deeltijds werkende ouders zijn dan in de andere schoolniveaus: 42 % tegenover 30 % voor het lager en secundair, slechts 22% voor het buitengewoon lager onderwijs. Als we ter afronding kijken naar het percentage tweeverdienersgezinnen, blijkt dat zij het meest voorkomen in het kleuteronderwijs waar bijna in drie op vier gezinnen beide ouders (voltijds dan wel deeltijds) uit werken gaan. In het buitengewoon lager onderwijs is dit slechts 43.4 %.

Bijna de helft van de gezinnen (48.3 %) heeft twee thuiswonende kinderen. Eén vierde van de gezinnen heeft drie kinderen en ook gezinnen met slechts één kind komt vaak voor (14.2 %). Het grootste gezin in onze steekproef telt elf kinderen.

Verder werd de vragenlijst in 47.2 % van de gevallen ingevuld voor het oudste kind van het gezin. In 35.1% en 13.5 % van de gevallen gebeurde dat respectievelijk voor het tweede en het derde kind. In totaal vulden 1398 ouders de vragenlijst in voor hun zoon (50.4 %) en 1377 ouders voor hun dochter (49.6 %).

Het merendeel van de kinderen waarvoor de vragenlijst werd ingevuld, zit reeds langer dan twee jaar op dezelfde school (65.9 %). Dit is eerder logisch omdat we zowel ouders met een kind in het tweede, het vierde als het zesde leerjaar bevestigd hebben. Slechts 5.4 % van de kinderen gaat voor het eerst dit schooljaar naar de desbetreffende school.

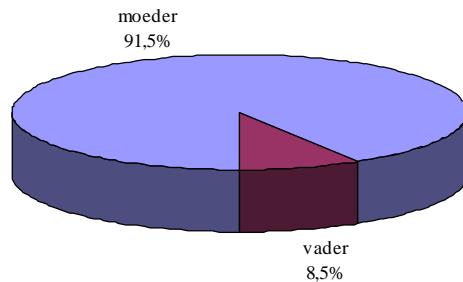
1.2 Beschrijving van de ouders uit het schoolopbouwwerk (N=147)

Hieronder geven we een beschrijving van de kleine steekproef van ouders die bevestigd werden via het schoolopbouwwerk (SOW). In totaal namen 147 Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs via het schoolopbouwwerk deel aan het onderzoek.

Tabel 3.7 Taal van de vragenlijst voor de ouders van het SOW (n=147)

	N	%
Nederlands	63	42.9
Turks	73	49.5
Arabisch	11	7.5

In bovenstaande tabel geven we aan in welke taal de ouders de vragenlijst hebben ingevuld: niet alle allochtone ouders hebben een vragenlijst ingevuld in hun moedertaal.

Figuur 3.3 Wie vulde de vragenlijst in ? (n=141)

Ook bij de allochtone ouders vulden voornamelijk moeders (n=129) de vragenlijst in (91.5 %); 8.5 % van de vragenlijsten werd door vaders beantwoord (n=12).

Het is opvallend dat voornamelijk jonge allochtone ouders de vragenlijst hebben ingevuld: bijna de helft van de respondenten (48 %) is jonger dan 30 jaar.

Tabel 3.8 Leeftijdscategorieën van ouders en hun partners uit het schoolopbouwwerk (n=147)

Leeftijd	respondent		partner respondent	
	N	%	N	%
<= 25	14	9.5	4	2.7
26-30	56	38.1	35	23.8
31-35	34	23.1	42	28.6
36-40	18	12.2	25	17.0
41-45	15	10.2	11	7.5
46-50	1	0.7	4	2.7
51-55	1	0.7	3	2.0
> 55	0	0.0	0	0.0
Niet ingevuld	8	5.4	18	12.2
Niet van toepassing	-	-	5	3.4

De gemiddelde leeftijd van de respondent is 31.9 jaar, de gemiddelde leeftijd van de partner is 34.1 jaar. De jongste ouder die de vragenlijst invulde is 22 jaar en de oudste 53 jaar.

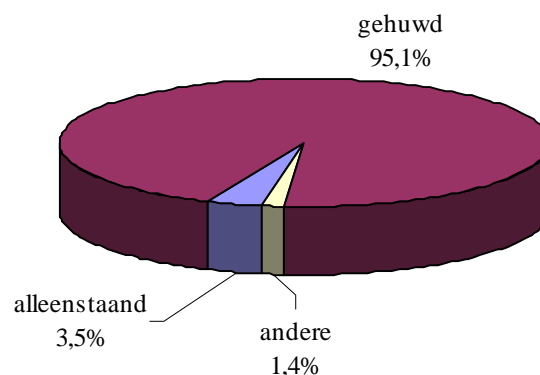
Bij de ouders werd gepeild naar de mate waarin ze het Nederlands beheersen. Ze konden aangeven hoe goed zij Nederlands begrijpen, lezen, schrijven en spreken.

Uit de cijfers blijkt dat iets minder dan de helft van de ouders goed Nederlands begrijpt, spreekt, leest en schrijft. Vooral het schrijven blijkt een probleem (19.6 %).

Tabel 3.9 Beheersing van het Nederlands bij ouders van het SOW

Nederlands ...	niet		matig		goed	
	N	%	N	%	N	%
- begrijpen	13	9.0	64	44.4	67	46.5
- spreken	12	9.0	57	42.9	64	48.1
- lezen	19	14.3	48	36.1	66	49.6
- schrijven	26	19.6	42	31.6	65	48.9

Verder blijkt dat gehuwde gezinnen de belangrijkste groep vormen (95.1 %). We merken dat er minder alleenstaande (3.5 %) of andere gezinssituaties zijn (1.4 %). Er zijn geen ongehuwd samenwonende Turkse en Marokkaanse ouders in ons onderzoek betrokken. Het kan echter zijn dat een aantal ouders opgeven dat ze gehuwd zijn, maar dat dit betekent dat deze ouders enkel religieus gehuwd zijn en niet wettelijk.

Figuur 3.4 Gezinsamenstelling van ouders uit het schoolopbouwwerk (n=144)

Bronneman-Helmerts & Taes (1999: 31) zeggen dat de gezinsstructuur van de Turken en de Marokkanen anders is dan deze van de Nederlanders. Alleenstaande, kinderloze en ongehuwde ouders zijn ondervertegenwoordigd in de Turkse en Marokkaanse gemeenschap. Het aantal kinderen per gezin ligt ook hoger dan bij de Nederlandse gezinnen.

Er werd verder ook gepeild naar de opleiding die ouders genoten en de werksituatie waarin ze zich momenteel bevinden.

Tabel 3. 10 Hoogst behaalde diploma van de allochtone ouders (n=142)

	N	%
Geen diploma of lager onderwijs	58	40.8
Lager secundair onderwijs	38	26.8
Hoger secundair onderwijs	39	27.5
Hoger onderwijs	4	2.8
Universitair onderwijs	3	2.1

Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat 68 % van de respondenten maximaal een diploma lager secundair onderwijs heeft en 27.5 % van de ouders tot 18 jaar naar school ging. Een beperkt aantal ouders volgde hoger (2.8 %) of universitair onderwijs (2.1 %). In vergelijking met de grote steekproef van voornamelijk Vlaamse ouders hebben de allochtone ouders een lagere opleiding genoten.

Meer dan de helft van de respondenten is huisvrouw of -man (59 %). Opvallend is het hoog werkloosheidscijfer: 17 % van de ouders is werkzoekend. Slechts 18 % van de ouders die de vragenlijst invulde, is beroepsactief (voltijds of deeltijds). Dit kan verklaard worden door het feit dat het meestal moeders zijn die de vragenlijst invulden. Hieruit blijkt dat het traditionele rollenpatroon (man gaat uit werken en moeder blijft thuis) sterker leeft bij deze ouders.

Tabel 3. 11 Werksituatie van ouders en hun partner uit het schoolopbouwwerk (n=187)

	Respondent (n=143)	
	N	%
Voltijds	16	11.2
Deeltijds	10	7.0
Werkzoekend	24	16.8
Huisvrouw/man	84	58.7
Op (brug)pensioen	3	2.1
Volledig arbeidsongeschikt	1	0.7
Andere	5	3.5

De meeste ouders hebben twee kinderen (36.1 %). Verder zijn er ook gezinnen met één kind (6.8 %), met drie kinderen (27.1 %) of met vier kinderen (21.8 %). 8.2 % van de ouders heeft meer dan vier kinderen.

In totaal vulden 63 ouders de vragenlijst in voor hun zoon (47.0 %) en 71 voor hun dochter (53.0 %). Van een aantal ouders (n=13) weten we niet welke sekse hun kind heeft.

Veel ouders (76.8 %) vullen de vragenlijst in voor een kind dat reeds langer dan twee jaar op dezelfde school zit, 12.7 % voor een kind dat pas het eerste jaar naar deze school gaat en 10.6 % voor een kind dat twee jaar school loopt in dezelfde school.

2. Beschrijvende onderzoeksvragen

In hoofdstuk 2, § 1.1 stelden we twee algemene beschrijvende onderzoeksvragen voorop:

1. Welke verwachtingen hebben ouders ten aanzien van de school?
2. Hoe tevreden zijn ouders over de school van hun kind?

Naast deze algemene onderzoeksvragen gaan we ook in op de items en de vragen uit de vragenlijst. We beschrijven onder andere in welke mate ouders op school betrokken zijn, welke contacten ze hebben met de school van hun kind, hoe ze hun eigen rol inschatten in de opvoeding, welke perceptie ze hebben over het welbevinden en het presteren van hun kind, welk soort schoolbeleid er is en welke onderwijsopvattingen ze er op nahouden.

Zoals bij de demografische gegevens splitsen we de beschrijvende analyses op voor de ouders met een kind in het basis-, buitengewoon lager en secundair onderwijs (n=2811) enerzijds en de ouders uit het schoolopbouwwerk anderzijds (n=147). Voor sommige verschillen tussen de Vlaamse ouders en de Turkse en Marokkaanse ouders proberen we een verklaring te geven. Deze verklaringen zijn vaak gebaseerd op gesprekken met tweedelijnswerkers van het SOW.

2.1 Verwachtingen van ouders

Vanuit het onderwijsveld wordt al enkele jaren gesteld dat de taakbelasting toeneemt. Dit zou te wijten zijn aan toenemende verwachtingen vanuit de bedrijfswereid, de overheid, de maatschappij, de ouders en de school (Elchardus, 1994: 17-38; van Kessel & Kral, 1992; Derriks e.a., 1995; Cossey e.a., 1997: 57 & 180). Deze taakverruiming leidt tot een taakverzwaring, waardoor het onderwijspersoneel onvoldoende ruimte, tijd en deskundigheid heeft om op al deze externe en interne verwachtingen in te spelen. Volgens vertegenwoordigers van de leerkrachten zouden ouders hopen dat de leerkrachten de problemen van hun kinderen oplossen aangezien zijzelf over te weinig tijd beschikken. Daarnaast eisen de ouders ook dat de leerlingen steeds meer kennen, steeds meer kunnen en steeds meer zijn (Schepers, 1999: 298).

Ouders konden uit een lijst van activiteiten opgeven in welke mate ze het belangrijk vinden dat de school de verantwoordelijkheid voor bepaalde taken op zich neemt. Voor de grote steekproef gebeurde dit op een vijfpuntenschaal (1= zeer onbelangrijk; 5= zeer belangrijk), voor de steekproef van het SOW op een driepuntenschaal (1= onbelangrijk; 3=belangrijk).

2.1.1 Ouders uit de grote steekproef

Uit onderstaande tabel wordt duidelijk welke taken volgens de ouders van de grote steekproef voor de school zijn weggelegd.

Tabel 3. 12 Taken voor de school volgens alle ouders uit de grote steekproef (max. score = 5)

	8	<i>sd</i>	N
1. voorkomen van geweld en agressie	4.66	0.6	2776
2. drugspreventie	4.66	0.7	2270
3. aanpak van pesten	4.64	0.6	2772
4. overbrengen van waarden	4.55	0.7	2745
5. verkeersopvoeding	4.54	0.6	2776
6. milieubewustmaking	4.45	0.7	2772
7. aanleren van computervaardigheden	4.45	0.7	2782
8. gezondheidsopvoeding	4.38	0.7	2772
9. relatievorming	4.36	0.7	2759
10. bijlessen	4.27	0.8	2277
11. seksuele opvoeding	4.07	0.8	2759
12. onderwijs aan huis voor zieke kinderen	4.04	0.9	2256
13. opvang of avondstudie	3.86	1	2752
14. busbegeleiding	3.89	1.1	1545
15. naschoolse activiteiten	3.53	1.1	2759
16. warme maaltijd	3.33	1.2	2763

Uit de tabel wordt duidelijk dat de ouders praktisch alle items als ‘belangrijk’ beschouwen binnen de school. De meest belangrijke taken waarin de school moet voorzien zijn het voorkomen van geweld en agressie, drugspreventie, het aanpakken van pestgedrag en het overbrengen van waarden. Ouders vinden dat de school zeer veel belang moet hechten aan het welzijn van de kinderen. Minder belangrijk vinden ze dat de school warme maaltijden aanbiedt, naschoolse activiteiten organiseert of voorziet in busbegeleiding of opvang/studie. Ze hechten als het ware minder belang aan mogelijke secundaire diensten, wat niet wil zeggen dat ze die onbelangrijk vinden. Op basis van deze gegevens kunnen we effectief besluiten dat ouders veel verwachten van de school.

Het is te verwachten dat de nadruk op bepaalde taken verschillend ligt tussen de ouders met kinderen van de verschillende onderwijsniveaus. Zo vinden ouders met een kind in het secundair onderwijs dat drugspreventie de belangrijkste taak van de school is. Ouders met een kind in het (buitengewoon) lager onderwijs vinden verkeersopvoeding één van de belangrijkste taken van de school. Dit kan te maken hebben met de introductie van de lagere schoolkinderen in het verkeer.

Opvallend is dat ouders met een kind in het kleuteronderwijs het meest prioritair vinden dat de school het opneemt tegen geweld en agressie op school. Meer opvallend dan de verschillen zijn de gelijkenissen tussen de verschillende onderwijsniveaus. Het voorkomen van geweld of agressie en de aanpak van pesten worden door de ouders uit alle onderwijsniveaus bovenaan gerangschikt.

Tabel 3.13 Drie belangrijkste taken voor de school volgens onderwijsniveau (max. score = 5)

	top-antwoorden	8	sd	N
kleuteronderwijs (KO)	1. voorkomen van geweld en agressie	4.71	0.5	483
	2. aanpak van pesten	4.68	0.6	483
	3. overbrengen van waarden	4.66	0.6	480
lager onderwijs (LO)	1. voorkomen van geweld en agressie	4.68	0.6	803
	2. aanpak van pesten	4.67	0.6	803
	3. verkeersopvoeding	4.61	0.6	805
buitengewoon lager onderwijs (BLO)	1. aanpak van pesten	4.74	0.6	303
	2. voorkomen van geweld en agressie	4.70	0.7	305
	3. verkeersopvoeding	4.69	0.6	305
secundair onderwijs (SO)	1. drugspreventie	4.70	0.6	1181
	2. voorkomen van geweld en agressie	4.62	0.6	1185
	3. aanpak van pesten	4.58	0.7	1183

2.1.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

Uit de distributies van de verschillende taken die een school dient te vervullen volgens de ouders van Turkse en Marokkaanse afkomst, blijkt dat bijna iedereen het belangrijk vindt dat kinderen vertrouwd worden gemaakt met het gebruik van de computer (97.9 %) en dat de Islam wordt onderwezen (97.2 %). Daarnaast prijken verkeersopvoeding (96.5 %), gezondheidsopvoeding (96.5 %) en het leren van Nederlands (95.1 %) bovenaan. Het is opvallend dat deze ouders enerzijds willen vasthouden aan de eigen godsdienst, maar anderzijds ook absoluut willen dat hun kinderen Nederlands leren zodat ze kunnen integreren in onze samenleving.

Tabel 3. 14 Taken voor de school volgens ouders van allochtone afkomst

	N	niet belangrijk %	noch, noch %	belangrijk %
1. Computergebruik	144	0.7	1.4	97.9
2. Islam	144	0.0	2.8	97.2
3. Verkeersopvoeding	144	0.0	3.5	96.5
4. Gezondheidsopvoeding	144	0.7	2.8	96.5
5. Leren van Nederlands	143	0.0	4.9	95.1
6. Drugspreventie	139	1.4	4.3	94.2
7. Milieubewustmaking	141	0.0	7.8	92.2
8. Voorkomen van geweld en agressie	144	1.4	6.9	91.7
9. Aanpak van pesten	141	1.4	9.2	89.4
10. Relatievorming	140	0.7	10.7	88.6
11. Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC)	142	3.5	8.4	88.0
12. Bijlessen	142	2.1	11.3	86.6
13. Overbrengen van waarden	138	2.2	17.4	80.4
14. Voor- en naschoolse opvang	139	5.8	19.4	74.8
15. Naschoolse activiteiten (sport, muziek, ...)	143	5.6	21.7	72.7
16. Warme maaltijd	139	16.6	23.7	59.7
17. Busbegeleiding	132	12.1	34.1	53.8
18. Seksuele opvoeding	141	17.7	35.5	46.8

Onderaan de tabel blijkt dat minder dan de helft (46.8%) van de allochtone ouders het belangrijk vindt dat de school seksuele opvoeding geeft. Opvallend is ook dat meer dan één derde van de ouders (35.5 %) zich hier niet over uitsprekt. In de grote steekproef is meer dan tachtig procent van de ouders het er mee eens dat de school moet instaan voor seksuele opvoeding. Een duidelijk cultuurverschil wordt hierbij aangetoond. Vlaamse ouders vinden het evident dat het kinderen seksuele voorlichting krijgen, terwijl dit bij de Turkse en Marokkaanse ouders niet steeds het geval is. Turkse en Marokkaanse ouders vinden dat de voorlichting moet gebeuren door henzelf of familie, maar niet door de school.

Globaal gezien verwachten de allochtone ouders veel van de school.

2.2 Tevredenheid van ouders

Verder werd ook nagegaan in welke mate ouders tevreden zijn over de school van hun kind. Uit onderzoek van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001a: 25) bleek dat Vlamingen het meeste vertrouwen hebben in het onderwijs als instelling. Maar wil dit ook zeggen dat ouders tevreden zijn over de school van hun kind?

Ouders uit de grote steekproef konden hun tevredenheid over een aantal items aanduiden op een vijfpuntenschaal (1= zeer ontevreden; 5= zeer tevreden), ouders van het SOW kregen een driepuntenschaal aangeboden (1= ontevreden; 3= tevreden).

2.2.1 Ouders uit de grote steekproef

Gemiddeld genomen zijn de ouders tevreden over de verschillende diensten van de school; alle items hebben een gemiddelde hoger dan 3.5. Het valt op dat ouders voornamelijk tevreden zijn over de formele communicatie van de school (d.i. communicatie over leerlingresultaten en schoolregels) en wat heel belangrijk is, de omgang van de leerkracht met het kind. Ouders zijn het minst tevreden over de veiligheid van thuis naar school en de aandacht voor pestgedrag.

Tabel 3. 15 Tevredenheid van ouders over de school (max. score = 5)

	8	<i>sd</i>	N
1. duidelijkheid van schoolregels	4.26	0.7	2732
2. rapportering van resultaten	4.20	0.7	2295
3. omgang van de leerkracht met uw kind	4.17	0.7	2712
4. spijbelaanpak	4.16	0.9	734
5. begeleiding van leerlingen	4.12	0.7	2730
6. discipline op school	4.11	0.8	2659
7. lesgeven van de leerkracht	4.07	0.7	2183
8. opvang na schooltijden	3.99	0.9	2158
9. schoolgebouw	3.92	0.8	2727
10. hygiëne en netheid	3.89	0.8	2646
11. speel- of ontspanningsmogelijkheden	3.84	0.9	2678
12. aandacht voor pestgedrag	3.78	0.9	2212
13. veiligheid van thuis naar school	3.63	1.0	2710

Tussen de onderwijsniveaus vinden we slechts kleine verschillen. Ouders met een kind in het kleuter- (8=4.52), het lager (8=4.26) en het buitengewoon lager onderwijs (8=4.39) zijn het meest tevreden over de omgang van de leerkracht met het kind. Ouders met een kind in het secundair onderwijs zijn daarentegen het meest tevreden over de duidelijkheid van de schoolregels (8=4.27) en de discipline op school (8=4.08). Dit verschil kan verklaard worden door het feit dat leerlingen uit het secundair onderwijs te maken hebben met diverse leerkrachten, waardoor het voor de ouders moeilijker in te schatten is of de leerkrachten goede contacten hebben met hun zoon of dochter. In het basis- en buitengewoon lager onderwijs is dit voor de ouders gemakkelijker in te schatten aangezien de kinderen meestal les krijgen van éénzelfde onderwijzer(es) of kleuterleid(st)er.

Verder vroegen we ook aan de ouders om de school van hun kind te evalueren. We boden hen een aantal items aan waarbij ze konden aangeven of ze het helemaal eens waren met de stelling (5) of helemaal oneens (1).

Tabel 3. 16 Evaluatie van de school van de ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)

	n	8 KO	8 LO	8 BLO	8 SO
1. Ik voel me welkom op de school.	2789	4.67	4.54	4.62	4.34
2. Als ik een probleem heb, kan ik bij de leerkracht terecht.	2787	4.67	4.46	4.59	4.16
3. Ik zou de school aanraden bij vrienden.	2781	4.53	4.34	4.33	4.27
4. De school heeft een goede reputatie.	2757	4.41	4.37	4.29	4.31
5. Ik krijg niet genoeg informatie van de school.	2764	1.96	2.26	2.34	2.26
6. Ik weet wie te contacteren als ik problemen wil bespreken.	2761	4.41	4.34	4.42	3.74
7. De school neemt ouders serieus.	2761	4.31	3.98	4.01	4.02
8. De school geeft voldoende informatie.	2786	4.55	4.47	4.57	4.29
9. De leerkrachten zijn makkelijk aan te spreken.	2787	4.67	4.37	4.44	3.92
10. De directeur is makkelijk aan te spreken.	2778	4.49	4.30	4.52	3.94
Algemene evaluatie van de school ²		4.48	4.3	4.36	4.10

Uit de tabel blijkt dat alle ouders, ongeacht het onderwijsniveau van het kind, een positieve evaluatie geven aan de school van hun kind. Toch zien we verschillen voor de ouders met een kind in het kleuteronderwijs (8=4.48): zij geven een positievere evaluatiescore aan de school van hun kind dan ouders met een kind in het secundair onderwijs (8=4.10).

Er bestaan een aantal significante verbanden. Zo is er een samenhang tussen het onderwijsniveau en het terecht kunnen bij de leerkracht in geval van problemen ($\chi^2=225.2$; $df=12$; $p<.0001$). Ouders met een kind in het basis- of buitengewoon lager onderwijs vinden dat ze méér terecht kunnen bij de leerkracht als er problemen zijn dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. Dit kan te maken hebben met het feit dat er verschillende leerkrachten lesgeven aan de jongere en zodoende kennen de ouders de leerkrachten niet steeds persoonlijk. Ook kan een mogelijke verklaring zijn dat jongeren van het secundair meer zelfstandig willen leren, zonder dat de ouders teveel contacten leggen met de school als er problemen zijn.

Er is eveneens een significant verband tussen onderwijsniveau en de aanspreekbaarheid van leerkrachten ($\chi^2=389.2$; $df=12$; $p<.0001$). Ouders met een kind in het secundair onderwijs vinden dat ze minder makkelijk leerkrachten kunnen aanspreken dan ouders van de andere

² Bij de berekening van de algemene evaluatie werden de scores van item 5 omgekeerd.

onderwijsniveaus. Zo is bijvoorbeeld 73.1 % van de ouders uit het kleuteronderwijs het helemaal eens dat de kleuterleid(st)ers gemakkelijk aanspreekbaar zijn. Slechts 27.0 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs is het helemaal eens met deze stelling.

Voor het aanspreken van de directie zien we andere resultaten: daar is 71.1 % van de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs het volledig eens dat de directeur van de school makkelijk aanspreekbaar is. De percentages van de ouders met een kind in het kleuter- (63.7 %), het lager (52.7 %) en het secundair onderwijs (32.7 %) liggen beduidend lager. Een verklaring kan zijn dat deze ouders sowieso vaker in contact staan met de schooldirectie van het buitengewoon onderwijs omwille van de leer- of gedragsproblemen van het kind. Verder bieden de scholen voor buitengewoon onderwijs een ander soort onderwijs aan, dat voor ouders niet altijd even goed gekend is. Door eventuele onwetendheid kunnen ouders meer contacten leggen met de ‘nieuwe’ school.

2.2.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

De ouders zijn duidelijk tevreden over de leerkrachten van hun kinderen. Zowel over het lesgeven als over de omgang met het kind zijn ze tevreden (méér dan 83 % is tevreden). Net zoals bij de grote steekproef zijn de ouders het minst tevreden over de veiligheid van thuis naar school, slechts 54.8 % is tevreden tegenover 30.4 % ontevreden.

Tabel 3. 17 Tevredenheid van allochtone ouders over de school

	N	Ontevreden %	noch, noch %	Tevreden %
1. Lesgeven van de leerkracht	124	2.4	12.9	84.7
2. Omgang van de leerkracht met uw kind	131	0.8	16.0	83.2
3. Discipline op school	126	4.0	15.1	81.0
4. Schoolgebouw	124	8.1	18.6	73.4
5. Hygiëne en netheid	126	11.1	17.5	71.4
6. Speel- of ontspanningsmogelijkheden	125	8.0	20.8	71.2
7. Duidelijkheid van schoolregels	118	1.7	29.7	68.6
8. Opvang na schooltijden	100	7.0	31.0	62.0
9. Veiligheid van thuis naar school	115	30.4	14.8	54.8

Heel opvallend is dat de duidelijkheid van de schoolregels, het item met de hoogste score in de grote steekproef en het top-antwoord bij de ouders met een kind in het secundair onderwijs, eerder laag scoort bij de allochtone ouders: slechts 68.6 % van de allochtone ouders is tevreden over de duidelijkheid van de schoolregels tegenover meer dan negentig procent bij de ouders uit de grote steekproef (91.1 %).

Wel opvallend is dat ongeveer 30 % van de allochtone ouders zich niet echt uitspreekt over het item en zich plaatst in de middencategorie. Een mogelijke verklaring kan de taal van het

reglement zijn, maar ook de manier waarop het naar de ouders gecommuniceerd wordt. Het schoolreglement wordt vaak schriftelijk kenbaar gemaakt aan de ouders zodat analfabete ouders hier uit de boot vallen. Daarenboven is het vaak in een ingewikkelde taal opgesteld.

Verder is er ook een redelijk groot verschil tussen Vlaamse ouders en Turkse en Marokkaanse ouders wat betreft de tevredenheid over de opvang na schooltijden (respectievelijk 83.1 % tegenover 62.0 %). Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat Turkse en Marokkaanse ouders de opvang interpreteren als begeleiding van leerlingen (bv. huiswerkbegeleiding), terwijl de Vlaamse ouders opvang eerder zien als de tijd die een kind doorbrengt na schooltijd.

Algemeen zien we dat, naast het relatief grote aandeel missing values (=ouders die de vraag niet beantwoord hebben), het aantal ouders dat zich in de middencategorie plaatst vrij groot is.

Tabel 3. 18 Evaluatie van de school door de allochtone ouders

	N	<i>niet akkoord %</i>	<i>noch, noch %</i>	<i>akkoord %</i>
1. Als ik een probleem heb, kan ik bij de leerkracht terecht.	144	4.9	5.6	89.6
2. De leerkrachten zijn makkelijk aan te spreken.	142	4.9	8.5	86.6
3. Ik voel me welkom op de school.	144	2.8	11.8	85.4
4. De school geeft voldoende informatie.	142	7.8	8.5	83.8
5. De directeur is makkelijk aan te spreken.	141	7.1	13.5	79.4
6. Ik zou de school aanraden bij vrienden.	143	4.9	16.1	79.0
7. De school heeft een goede reputatie.	139	10.1	20.1	69.8
8. De school luistert niet naar ouders.	138	60.9	17.4	21.7

Als we de evaluatie van de school voor de allochtone ouders bekijken, is de meerderheid van de ouders zeer positief over de leerkrachten. Negen ouders op tien vinden dat ze bij de leerkracht terecht kunnen als ze een probleem hebben. Daarnaast is er 86.6 % het eens dat de leerkracht gemakkelijk aan te spreken is. Een bijna even grote groep voelt zich welkom op school.

Daartegenover staat dat slechts zestig procent vindt dat de school naar de ouders luistert. Deze groep is beduidend kleiner dan bij de grote steekproef waar driekwart (76.8 %) van de ouders vindt dat de school naar hen luistert. We merken wel dat Turkse en Marokkaanse ouders aangeven dat ze terecht kunnen bij de leerkracht (89.6 %), maar volgens één vijfde van de Turkse en Marokkaanse ouders luistert de school niet. Er kan dus voor de ouders een verschil zijn tussen de school in het algemeen (de directie, andere leerkrachten, enz.) en de klasleerkracht van het kind.

Er is eveneens een duidelijk verschil tussen de twee steekproeven als we kijken naar de reputatie van de school. Ongeveer zeventig procent van de allochtone ouders stelt dat de school een goede reputatie heeft tegenover 86.8 % van de grote steekproef.

2.3 Betrokkenheid bij het schoolgebeuren

In een aantal vragen gingen we na in welke mate ouders behoefte hebben om betrokken te zijn bij het schoolgebeuren. We bevroegen ouders over hun participatie binnen de participatie- of schoolraden en oudercomités, over hun pedagogische betrokkenheid in de klas en op school en over het bijwonen van schoolactiviteiten.

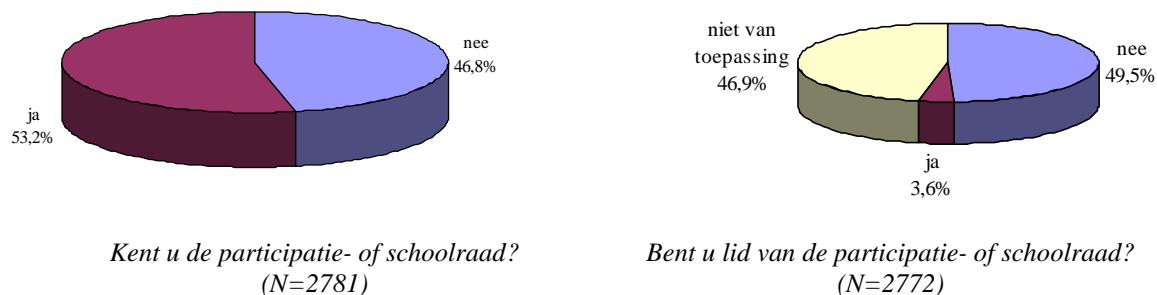
2.3.1 Ouders uit de grote steekproef

PARTICIPATIE OP SCHOOL

We gingen na of ouders de participatie- of schoolraad en eventueel het oudercomité binnen de school van hun kind kennen en of ze er lid van zijn.

Een participatie- of schoolraad is verplicht in elke school; een oudercomité is niet verplicht in elke school, maar wordt georganiseerd op vrijwillige basis (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001a, 33-34).

Figuur 3.5 Kennis en lidmaatschap van de participatie- en schoolraad



Uit de resultaten kan afgeleid worden dat iets méér dan de helft van alle ouders (53.2 %) de participatie- of schoolraad kent. Van onze respondenten is 3.6 % lid van de participatie- of schoolraad, dit beperkt aandeel is logisch aangezien er slechts een beperkt aantal plaatsen is in de participatie- of schoolraad. **Van de ouders die lid zijn van de participatieraad, is 75.3% ook lid van het oudercomité.**

Er is een samenhang tussen het opleidingsniveau van de ouder en de kennis van de participatie- of schoolraad ($\chi^2=103.8$; $df=2$; $p<.0001$). Tweederde van de hoog opgeleide ouders (hoger onderwijs of universitair diploma) kent de participatie- of schoolraad tegenover slechts 31.9 % van de laag opgeleide ouders (maximaal diploma lager onderwijs). Er is eveneens een significante samenhang tussen het onderwijsniveau van het kind en de kennis van de participatie- of schoolraad ($\chi^2=89.0$; $df=3$; $p<.0001$). Er zijn meer ouders met een kind in het basisonderwijs (63 %) die de participatie- of schoolraad kennen dan ouders met een kind in het secundair (46 %) of buitengewoon lager onderwijs (41 %).

De grootste vertegenwoordiging van ouders in de participatie- of schoolraad vinden we bij de ouders met een hoger onderwijsdiploma buiten de universiteit (40 %) en ouders met een diploma hoger secundair onderwijs (35 %). Slechts weinig ouders met een lagere opleiding zetelen in deze organen. Deze conclusie is overeenkomstig het onderzoek van Bally, Van Heddegem, Jegers en Verhoeven (1996: 107).

De belangrijkste redenen om lid te zijn van de participatie- of schoolraad zijn het hebben van interesse voor hetgeen op school gebeurt (84.7 %) en het zich willen inzetten voor de school (76.5 %). Slechts weinig ouders stappen in een participatie- of schoolraad op vraag van de directie of andere ouders. Uit het onderzoek van Bally e.a. (1996: 129-134) komt naar voor dat 'engagement ten opzichte van de school' de belangrijkste reden is voor ouders om lid te zijn van de participatie- of schoolraad. Ook hier blijkt dat er slechts weinig ouders lid worden op vraag van de achterban.

De redenen waarom ouders geen lid zijn van de participatie- of schoolraad wordt weergegeven in tabel 3.19. De ouders konden verschillende redenen aankruisen. Een groot deel van de ouders (69.1 %) heeft geen tijd om in de participatie- of schoolraad te zetelen. Toch werd ongeveer één tiende van de ouders niet gevraagd. Verder geeft één op tien ouders ook aan dat het hen niet interesseert, dat ze geen opvang voor de kinderen hebben of dat ze te weinig invloed hebben in de participatie- of schoolraad.

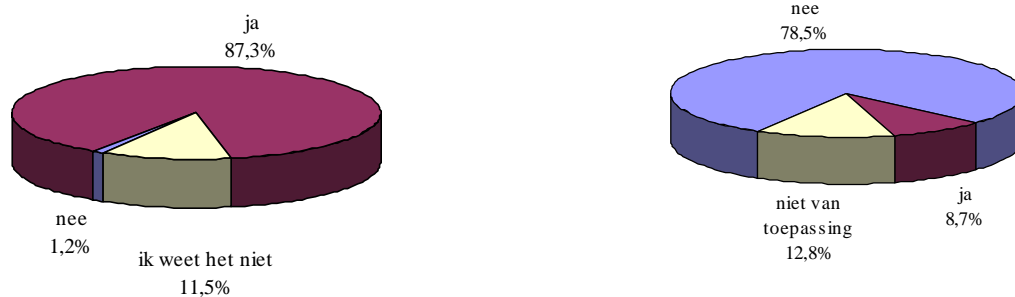
Tabel 3.19 Redenen om geen lid te zijn van de participatie- of schoolraad (n=1335)

	N	%
- Ik heb geen tijd.	922	69.1
- Het interesseert me niet.	169	12.7
- Ik werd niet gevraagd.	133	10.0
- Ik heb geen vervoer.	24	1.8
- Ik heb geen opvang.	139	10.4
- Ik begrijp niet wat er wordt besproken.	21	1.6
- Ouders hebben te weinig invloed.	135	10.1

Fege (2000) stelt dat bijna de helft van de ouders in zijn onderzoek als reden tot niet-deelname aan raden op school aangeeft dat ze niet gevraagd werden door de school. Uit ons onderzoek blijkt voornamelijk de tijd een grote barrière te zijn om te zetelen in de raden. We kunnen dit gebrek aan tijd ook gedeeltelijk interpreteren als een gebrek aan interesse dat omwille van sociale wenselijkheid wordt gerapporteerd als een gebrek aan tijd. Ouders zouden immers meer geïnteresseerd zijn in het belang van hun eigen kind en minder in het algemeen belang van de kinderen van de school (Verhoeven & Gheysen, 1993: 163-170; Barber, 1996: 107; Veugeliers & de Kat, 1998; Crozier, 1999: 224-225).

Het oudercomité is beter gekend: 87.3 % van de ouders zegt dat er een oudercomité is op school, 11.5 % weet het niet en 1.2 % zegt dat er geen oudercomité op de school van hun kind is. Méér dan de helft van de ouders uit de steekproef die niet weet of er een oudercomité is op school, heeft een kind in het secundair onderwijs. Opnieuw wordt de kloof tussen sommige ouders en de secundaire school duidelijk. Van onze steekproef zijn 240 ouders lid van het oudercomité, wat overeenkomt met 8.7 %.

Figuur 3.6 Kennis en lidmaatschap van het oudercomité op school



Bestaat er een oudercomité op school? (N=2781)

Bent u lid van het oudercomité?

De belangrijkste redenen om lid te zijn van het oudercomité zijn het engagement in de school van het kind (82.5 %) en het contact met de school (77.9 %). Ongeveer de helft van de ouders (48.8 %) geeft ook als reden op dat ze contact hebben met andere ouders. Weinig ouders worden lid van het oudercomité op vraag van de directie of leerkrachten.

Opnieuw is de belangrijkste reden om geen lid te zijn van het oudercomité het gebrek aan tijd (70.5 %).

Tabel 3. 20 Redenen om geen lid te zijn van het oudercomité op school (n=2142)

	N	%
- Ik heb geen tijd.	1510	70.5
- Het interesseert me niet.	319	14.9
- Ik werd niet gevraagd.	147	6.9
- Ik heb geen vervoer.	45	2.1
- Ik heb geen opvang.	218	10.2
- Het is een beperkte groep van ouders.	127	5.9
- Ik begrijp niet wat er wordt besproken.	38	1.8
- Ouders hebben te weinig invloed.	182	8.5

Over een aantal stellingen inzake het oudercomité konden ouders aangeven of ze het helemaal eens waren met de stelling of helemaal niet; ook konden de ouders de categorie 'ik weet het niet' aanduiden.

Het is opvallend dat een aantal ouders weinig weet heeft van de werking van het oudercomité. Het percentage respondenten dat 'ik weet het niet' aanduidde, varieerde voor de zes items tussen 9.8 % en 39.0 %. Veel respondenten plaatsten zich in de middencategorie 'noch eens, noch oneens': tussen 15.3 en 22.2%. Deze twee vaststellingen wijzen er op dat de ouders ofwel niet genoeg weten van het oudercomité, ofwel niet geïnteresseerd zijn in de werking.

Tabel 3. 21 Tevredenheid over het oudercomité op school

	<i>Oneens</i> %	<i>noch,</i> <i>noch %</i>	<i>Eens</i> %	<i>weet het</i> <i>niet %</i>
1. Het oudercomité spreekt in naam van alle ouders.	21.2	22.2	41.4	15.2
2. Het oudercomité beïnvloedt de werking van de school positief.	3.8	19.6	57.9	18.7
3. Het oudercomité sluit bepaalde ouders uit.	52.1	15.3	4.9	27.7
4. Het oudercomité heeft steeds ouders tekort.	11.5	17.5	32.0	39.0
5. Ik ben tevreden over het oudercomité.	3.5	22.1	50.5	23.9
6. Ik word voldoende geïnformeerd over de activiteiten van het oudercomité.	21.5	18.2	50.5	9.8

De helft van de ouders is tevreden met de werking van het oudercomité, slechts 3.5 % is niet tevreden met de werking. Iets meer dan 40 % vindt dat het oudercomité in naam van alle ouders spreekt, meer dan één vijfde vindt dit niet, terwijl één vijfde zich niet uitspreekt. Dat slechts 5 % vindt dat het oudercomité bepaalde ouders uitsluit, sluit aan bij deze bevinding. Bijna 60 % van de ouders vindt dat het oudercomité de werking van de school positief beïnvloedt. Tot slot meent één derde van de ouders te weten dat het oudercomité steeds een tekort aan ouders heeft. Opvallend hier is dat bijna 40% van de ouders zich hierover niet uitspreekt.

We vroegen ook aan de ouders of ze méér inspraak wensten over bepaalde thema's binnen de school. De ouders kregen een aantal domeinen aangeboden en konden telkens aankruisen of ze voor een specifiek domein méér inspraak wensden. Bijna dertig procent van de ouders wenst op geen enkel domein meer inspraak.

Tabel 3. 22 Wens tot méér inspraak op school voor ouders uit de grote steekproef

Ik wens méér inspraak over ...	N	%
- aanwerving en ontslag van leerkrachten en directie	242	8.8
- belangrijke uitgaven	289	10.5
- het schoolreglement	495	18.1
- de veiligheid, gezondheid en hygiëne van leerlingen	1356	49.5
- de manier van lesgeven	551	24.1

Uit tabel 3.22 kan worden afgeleid dat de helft van de ouders meer inspraak wenst over de veiligheid, gezondheid en hygiëne van de kinderen. Veel minder ouders wensen inspraak te hebben in de meer specifieke schoolorganisatorische domeinen zoals het aanwerven en ontslaan van leerkrachten en directie (8.8 %), schooluitgaven (10.5 %) of het schoolreglement (18.1 %). Ouders zijn verder ook begaan met het didactische aspect binnen de school en de klas: bijna één vierde van de ouders (24.1 %) wil méér inspraak in de manier van lesgeven op de school van hun kind. Als we kijken voor onderwijsniveau van het kind, dan vinden we een significante samenhang ($\chi^2=16.2$, $df=2$; $p=.0003$). Eén op drie ouders met een kind in het secundair onderwijs (27.6 %) wil meer inspraak tegenover één op vijf ouders met een kind in het gewoon (20.3 %) en buitengewoon lager (20.7 %) onderwijs. Hieruit kan blijken dat ouders minder zicht hebben op hetgeen gebeurt in het secundair onderwijs waardoor ze meer inspraak wensen in het klasgebeuren of het lesgeven van de leerkracht.

Er is een negatieve significante correlatie tussen de tevredenheid van de ouders over de school en de inspraakbehoefte. Hoe meer ouders tevreden zijn, hoe minder inspraak ze wensen over het lesgeven van de leerkracht (Pearson's $r=-0.17$; $p<.0001$). Ze vinden als het ware dat de school goed draait en dat het aldus niet nodig is om over bepaalde thema's inspraak te hebben op school. Uit de open vraag tenslotte blijkt dat ouders meer inspraak wensen over de kosten van buitenschoolse activiteiten of uitstappen.

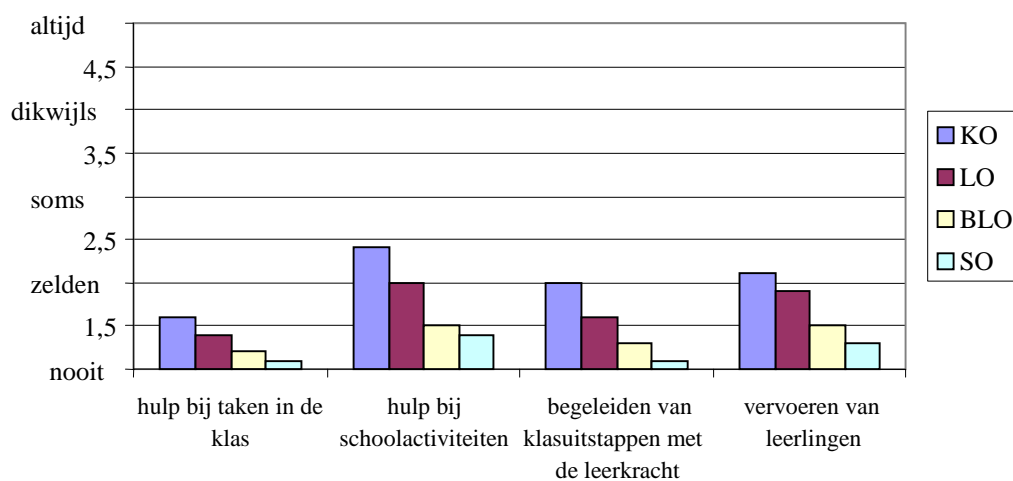
Als we de samenhang toetsen tussen het onderwijsniveau en de wens tot meer inspraak over de veiligheid en gezondheid van de kinderen, is er een significante samenhang ($\chi^2=52.3$; $df=3$; $p<.0001$). Voornamelijk ouders met een kind in het kleuteronderwijs (63.8 %) wensen méér inspraak over de veiligheid en gezondheid in vergelijking tot ouders met een kind in het secundair (44.3 %) of het buitengewoon lager onderwijs (45.0 %). Ouders met kinderen in het lager

onderwijs kunnen daar ergens tussenin worden geplaatst: 50.7% van hen wenst meer inspraak op dit gebied. Voor de andere items werd er geen significante samenhang vastgesteld met het onderwijsniveau.

PEDAGOGISCHE BETROKKENHEID

In een aantal items gingen we na in welke mate ouders betrokken zijn in de klas voor pedagogische activiteiten. De ouders konden aangeven in welke mate ze betrokken zijn bij het klasgebeuren (1=nooit, 2=zelden, 3=soms, 4=dikwijls, 5=altijd).

Figuur 3.7 Pedagogische betrokkenheid van ouders op school volgens onderwijsniveau



Bij figuur 3.7 valt meteen op dat geen enkele groep ouders voor pedagogische betrokkenheid boven de 2.5 scoort (maximaal tussen zelden en soms). Hieruit kan besloten worden dat ouders zelden betrokken zijn of betrokken worden in het klasgebeuren van het kind.

Verder valt ook op dat de gemiddelden van de vier items dalen naarmate het kind in een hoger onderwijsniveau zit³. Er is een significante samenhang tussen het onderwijsniveau en de pedagogische betrokkenheid van de ouders ($\chi^2=367.9$; $df=12$; $p<.0001$). Van de ouders met een kind in het lager onderwijs helpt 7.5 % de leerkracht dikwijls in de klas, voor ouders met een kind in het secundair onderwijs is dit slechts 0.5 %. Deze conclusie is niet verwonderlijk omdat kinderen in het lager onderwijs vaak nog een aantal basisvaardigheden moeten leren: ouders worden soms gevraagd om de kinderen te helpen lezen, rekenen of zwemmen, terwijl dit in het secundair onderwijs niet meer het geval is.

Ook voor het bieden van hulp bij schoolactiviteiten, zoals een schoolfeest of een opendeurtag, merken we een samenhang met het onderwijsniveau ($\chi^2=353.5$; $df=12$; $p<.0001$). Een kwart van

³ We gaan uitgebreid in op de invloed van het onderwijsniveau op de betrokkenheid van de ouders op school en ook thuis (zie hoofdstuk 4: Hypothese-toetsende onderzoeksvragen).

de ouders met een kind in het kleuteronderwijs, 16 % van de ouders met een kind in het lager onderwijs, 7 % van de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs en slechts 4 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs helpen dikwijls tot altijd bij schoolactiviteiten.

Ook voor het begeleiden van klasuitstappen met de leerkrachten zijn het voornamelijk de ouders met een kind in het kleuteronderwijs ($\chi^2=508.7$; $df=12$; $p<.0001$). In het kleuteronderwijs begeleidt één tiende van de ouders dikwijls of altijd een klasuitstap. In het secundair onderwijs daarentegen begeleidt 98% van de ouders nooit een klasuitstap.

Voor het vervoeren van leerlingen vinden we een significante samenhang met het onderwijsniveau ($\chi^2=353.5$; $df=12$; $p<.0001$). Meer dan twaalf procent van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs vervoert dikwijls of altijd kinderen bij een schooluitstap of – activiteit, terwijl slechts 1.5 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs, 4 % van de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs en 8.5 % van de ouders met een kind in het lager onderwijs dit doet.

Toch kan, gezien de lage gemiddelden per onderwijsniveau, zeker niet gezegd worden dat de gemiddelde ouder met een kleuter nauw betrokken is bij de pedagogische taken in de klas. Het is echter belangrijk de bedenking te maken dat deze minieme betrokkenheid van ouders diverse redenen kan hebben: de leerkracht of de school wenst niet of vraagt niet dat ouders hulp bieden in de klas, ouders hebben geen tijd om overdag te helpen in de klas, ze voelen zich niet kundig genoeg om de leerkracht te helpen, ...

Als we nagaan in welke werksituatie de ouders verkeren die vaak⁴ helpen in de klas, blijkt dat één derde van deze ouders deeltijds werkt. Daarnaast is er nog één kwart dat voltijds werkt en bijna 30 % dat instaat voor het huishouden.

Ouders konden in de vragenlijst in een open vraag aangeven op welke andere manieren zij betrokken zijn bij het klasgebeuren. Slechts een beperkt aantal ouders (3 %) vulde deze vraag in. Kwamen onder meer aan bod: knutselen voor het schoolfeest, hulp bij uitwisselingsprojecten, klaarmaken van gebak voor schoolactiviteiten, uitleg over het eigen beroep, ... Daarnaast schreven heel wat ouders dat ze bereid zijn te helpen, maar dat de school geen vragende partij is.

BIJWONEN VAN SCHOOLACTIVITEITEN

Aan de ouders werd ook gevraagd aan te geven in welke mate zij bepaalde schoolactiviteiten bijwonen (1=nooit, 2=zelden, 3=soms, 4=dikwijls, 5=altijd). De ouders kregen een lijst aangeboden met activiteiten die georganiseerd kunnen worden door de school. Omdat het mogelijk is dat een bepaalde activiteit niet door de school wordt georganiseerd, werd de categorie “wordt niet georganiseerd” opgenomen.

⁴ Dit zijn de categorieën “dikwijls” en “altijd”.

Tabel 3. 23 Bijwonen van schoolactiviteiten door ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)

Ik ga naar ...	N	8 KO	8 LO	8 BLO	8 SO
Gespreksavonden op school	2596	3.81	3.62	3.66	3.19
Eetfestijnen op school	2560	3.57	3.32	3.12	2.91
Schoolfeesten	2556	4.60	4.51	3.91	3.48
Opendeurdagen op school	2624	4.20	4.17	3.97	3.60
Toneelvoorstellingen op school	2148	3.57	3.67	2.83	2.63
Sportactiviteiten op school	2222	2.87	2.72	2.37	1.95
Activiteiten georganiseerd door de leerkracht	2105	3.94	3.64	3.14	2.82
Oudercontacten op school	2770	4.62	4.61	4.46	4.35

Uit de tabel kunnen we afleiden dat ouders hoger scoren op het bijwonen van activiteiten dan op de pedagogische betrokkenheid op het klasgebeuren. De hoogste score vinden we voor het bijwonen van het oudercontact. Alle ouders, ongeacht het onderwijsniveau, wonen vaak het oudercontact bij (alle gemiddelden liggen boven 4.35 op een vijfpuntenschaal).

Ook West e.a. (1998) concludeerden dat ouders vaak deelnemen aan activiteiten die direct gerelateerd zijn aan het eigen kind. In onderzoek van Veugelers & de Kat (1998) constateren docenten dat ouders niet zozeer gebrek aan belangstelling hebben als het om hun eigen kind gaat, maar wel als het om algemene ouderavonden gaat waar bijvoorbeeld het beleid van de school aan de orde komt. Ouders zitten vaak met vragen over de ontwikkeling van hun kind in plaats van vragen over het algemeen schoolgebeuren. In het Amerikaans onderzoek National Parent Survey (Martilla & Kiley, 1995) geven ouders aan meer betrokken te zijn bij activiteiten op school die direct iets te maken hebben met hun eigen kind.

Er is een significante samenhang tussen het onderwijsniveau en het bijwonen van een schoolfeest ($\chi^2=355.9$; $df=6$; $p<.0001$). Ouders met een kind in het basis- en het buitengewoon lager onderwijs wonen de schoolfeesten vaak bij: ongeveer 90.4 % van de ouders met een kind in het kleuter- en 88 % met een kind in het lager onderwijs gaat vaak naar de schoolfeesten tegenover slechts iets meer dan helft van de ouders met een kind in het secundair onderwijs. Soms gaat de ouder ook kijken naar sportactiviteiten georganiseerd op school, alhoewel dit soort activiteiten het laagste scoort uit de lijst van schoolactiviteiten. Uit tabel 3.24 blijkt eveneens dat er volgens een groot aandeel ouders geen sportactiviteiten georganiseerd worden.

Verder gaat 27.4 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs zelden tot nooit naar een gespreksavond op school, terwijl dit slechts 16 % van de ouders met een kind in het basisonderwijs is ($\chi^2=105.0$; $df=6$; $p<.0001$). Ongeveer drie vierde van de ouders met een kind in het basisonderwijs gaat vaak naar een opendeurdag, terwijl dit 55 % is bij de ouders met een kind in het secundair onderwijs. Dit verschil kan misschien deels verklaard worden door het feit dat voor ouders met een kind in het secundair onderwijs een opendeurdag enkel belangrijk is voor de

schoolkeuze. Bijna zeventig procent van de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs gaat vaak naar een opendeurdag ($\chi^2=119.6$; $df=6$; $p<.0001$).

In onderstaande tabel geven we per onderwijsniveau de percentages weer van de ouders die aangeven dat een bepaalde activiteit niet wordt georganiseerd op de school van hun kind.

Tabel 3. 24 Het percentage ouders dat aangeeft dat de activiteit niet georganiseerd wordt op school volgens onderwijsniveau (max. score=5)

	N	% KO	% LO	% BLO	% SO
Gespreksavonden op school	2745	9.3	3.9	7.4	4.4
Eetfestijnen op school	2737	1.7	5.3	7.5	9.0
Schoolfeesten	2757	0.4	1.0	3.0	15.6
Opendeurdagen op school	2763	11.4	7.1	5.0	1.1
Toneelvoorstellingen op school	2718	29.0	15.3	28.5	19.7
Sportactiviteiten op school	2711	30.9	8.7	17.2	19.5
Activiteiten georganiseerd door de leerkracht	2721	17.1	17.2	22.6	28.7
Oudercontacten op school	2783	2.1	0.1	0.3	0.1

We kunnen er van uitgaan dat in alle deelnemende scholen van de steekproef er een oudercontact wordt georganiseerd, omdat het telkens slechts om een paar ouders gaat, die aangeven dat er geen oudercontact wordt georganiseerd, terwijl de andere ouders uit dezelfde school aangeven dat er wel een oudercontact georganiseerd wordt. Verder kan er bijna met zekerheid gezegd worden dat er in alle deelnemende basisscholen en scholen voor buitengewoon lager onderwijs een schoolfeest wordt georganiseerd. Wel blijkt niet in alle secundaire scholen een schoolfeest door te gaan. Het is mogelijk dat een schoolfeest en een opendeurdag met elkaar samenvallen in het secundair onderwijs. Minder frequent voorkomende schoolactiviteiten zijn volgens de ouders sportactiviteiten, toneelvoorstellingen en activiteiten georganiseerd door de leerkracht.

Oudercontact

Omdat het oudercontact een formeel en regelmatig contact is tussen ouders en school, kregen de ouders in dit onderzoek een aantal stellingen voorgelegd inzake het oudercontact. De ouders konden op een vijfpuntenschaal aangeven of ze het eens waren met de stellingen of niet (1= helemaal oneens, 5= helemaal eens).

Tabel 3. 25 Evaluatie van het oudercontact door de ouders per onderwijsniveau (max.score=5)

	N	8 KO	8 LO	8 BLO	8 SO
Het oudercontact is zeer nuttig.	2754	4.57	4.50	4.64	4.33
Ik kan eerlijk spreken met de leerkracht.	2748	4.68	4.51	4.59	4.29
De leerkracht gebruikt woorden die ik niet begrijp.	2734	1.28	1.50	1.65	1.62
De leerkracht is eerlijk tegenover mij.	2725	4.49	4.50	4.39	4.02
Ik heb niet de mogelijkheid vragen te stellen.	2724	1.38	1.59	1.63	1.73
De leerkracht geeft enkel negatieve opmerkingen over mijn kind.	2725	1.51	1.65	1.68	1.71
Het oudercontact is te kort om het nodige te bespreken.	2723	2.09	2.32	2.35	2.41

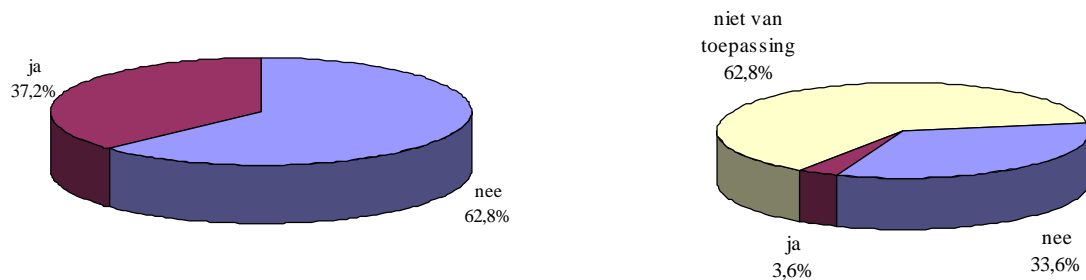
De gemiddelde scores per onderwijsniveau verschillen niet erg van elkaar, maar toch is er telkens een significante samenhang tussen de verschillende uitspraken over het oudercontact en het onderwijsniveau. De ouders vinden het oudercontact zeer nuttig en kunnen eerlijk met de leerkracht(en) spreken. Ook vinden ze dat de leerkracht eerlijk is. Het oudercontact zou voor een aantal ouders wel wat langer mogen duren. We merken dat 26.5 % van de ouders met een kind met leermoeilijkheden vindt dat het oudercontact wel wat langer zou mogen duren tegenover 16.3 % van de ouders waarvan het kind geen leermoeilijkheden heeft. Vooral de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs (21.5 %) en een kind in het secundair onderwijs (20.0 %) zouden willen dat het oudercontact iets langer duurt tegenover 18 % van de ouders met een kind in het lager onderwijs en 13.4 % met een kleuter.

2.3.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

Voor een vergelijking van de gegevens voor de grote steekproef en de steekproef van het SOW, verwijzen we naar hoofdstuk 4, § 2.1.

PARTICIPATIE OP SCHOOL

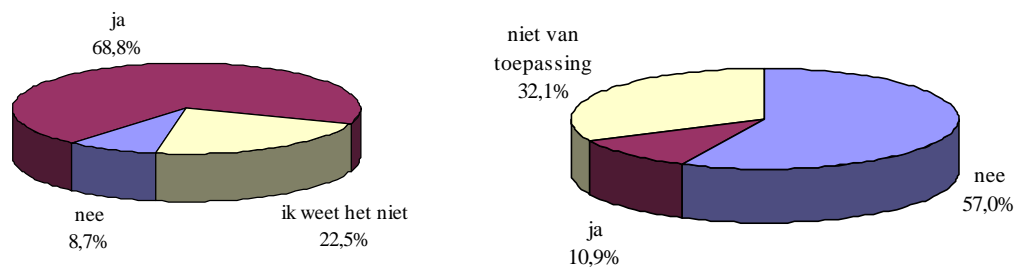
Als we nagaan in welke mate allochtone ouders betrokken zijn bij het schoolgebeuren, dan kent slechts 37.2 % van de ouders de school- of participatieraad. Van de allochtone ouders is 3.6 % lid van de school- of participatieraad.

Figuur 3. 8 Kennis en lidmaatschap van de participatie- en schoolraad voor het SOW

Kent u de participatie- of schoolraad? (N=137)

Bent u lid van de participatie- of schoolraad? (N=135)

Meer dan twintig procent (22.5%) van de ouders van allochtone afkomst weet niet of er een oudercomité is in de school. Als we kijken naar het lidmaatschap van het oudercomité, dan blijkt één op tien lid te zijn.

Figuur 3. 9 Kennis en lidmaatschap van het oudercomité op school voor het SOW

Bestaat er een oudercomité op school? (N=138)

Bent u lid van het oudercomité? (N=135)

Dat de allochtone ouders niet goed op de hoogte zijn van de werking van het oudercomité, blijkt uit tabel 3.26. Op elke vraag is er minstens één vijfde van de respondenten dat het oudercomité kent, maar toch kiest voor de categorie 'ik weet het niet', met als meest opvallende item: 'Het oudercomité heeft steeds ouders tekort'.

Zestig procent van de ouders vindt dat het oudercomité de werking van de school positief beïnvloedt. Daarnaast valt ook op dat bijna 13 % vindt dat sommige ouders uitgesloten worden, wat beduidend meer is dan in de grote steekproef waar het bijna de helft is (5.3 %). Tot slot is slechts 46.9 % van de allochtone ouders tevreden over de werking van het oudercomité. Daarbij

dient wel vermeld te worden aan de andere kant dat slechts 8.3 % zegt ontevreden te zijn over het oudercomité. Veel mensen zeggen het niet te weten of spreken zich er niet over uit.

Tabel 3. 26 Tevredenheid over het oudercomité bij allochtone ouders

	N	<i>oneens</i> %	<i>noch,</i> <i>noch</i> %	<i>eens</i> %	<i>weet het</i> <i>niet</i> %
1. Het oudercomité spreekt in naam van alle ouders.	98	18.4	10.2	45.9	25.5
2. Het oudercomité beïnvloedt de schoolwerking positief.	93	5.4	11.8	59.1	23.7
3. Het oudercomité sluit bepaalde ouders uit.	94	48.9	17.0	12.8	21.3
4. Het oudercomité heeft steeds ouders tekort.	94	3.2	12.8	46.8	37.2
5. Ik ben tevreden over the oudercomité.	96	8.3	18.8	46.9	26.0
6. Ik word voldoende geïnformeerd over activiteiten van het oudercomité.	94	16.0	12.8	51.1	20.2

Bij de vraag of de allochtone ouders méér inspraak wensen op school, blijkt dat 27.2 % van de ouders geen inspraak wenst, wat ongeveer hetzelfde is als voor de grote steekproef (25.1 %). De waarden in onderstaande tabel liggen quasi perfect op hetzelfde niveau als de grote steekproef. Eén vijfde van de ouders wil méér inspraak over het schoolreglement. Dit kan te maken hebben met bepaalde regels op school waar Turkse en Marokkaanse ouders voor willen ijveren (bv. het dragen van een hoofddoek, eetmogelijkheden, enz.). Een kwart van de allochtone ouders wil meer te zeggen hebben over de manier van lesgeven. Dit is wel verwonderlijk, want eerder zagen we dat ouders zeer tevreden zijn over het lesgeven van de leerkracht (84.7 %). Het kan zijn dat ouders meer op de hoogte wensen gehouden te worden van hetgeen in klas gebeurt. Het meest opvallend is dat méér dan de helft van de ouders meer inspraak wil over de veiligheid, gezondheid en hygiëne van de leerlingen.

Tabel 3. 27 Wens tot méér inspraak op school bij allochtone ouders

Ik wens méér inspraak over ...	N	%
- Het schoolreglement	147	21.1
- De veiligheid, gezondheid en hygiëne van leerlingen	147	54.4
- De manier van lesgeven	147	26.5

PEDAGOGISCHE BETROKKENHEID

Aan de allochtone ouders met een kind in het basisonderwijs vroegen we in welke mate zij de leerkracht helpen bij bepaalde activiteiten in de klas (1=nooit, 2=soms en 3=altijd). In onderstaande tabel geven we de verdeling weer voor de ouders van Turkse en Marokkaanse origine.

Tabel 3. 28 Pedagogische betrokkenheid van Turkse en Marokkaanse ouders uit het basisonderwijs

	N	<i>Nooit %</i>	<i>Soms %</i>	<i>Altijd %</i>
1. Ik help de leerkracht bij taken in de klas.	138	76.1	18.8	5.1
2. Ik help bij schoolactiviteiten.	137	40.1	38.7	21.2
3. Ik begeleid samen met de leerkracht een klasuitstap.	136	74.3	19.1	6.6
4. Ik vervoer leerlingen bij een klasuitstap.	136	75.0	14.0	11.0

Uit de tabel kan afgeleid worden dat 76 % van de ouders de leerkracht nooit helpt bij klastaken en dat eveneens drie vierde van de ouders nooit samen met de leerkracht een klasuitstap begeleidt of leerlingen vervoert. We vinden een hogere betrokkenheid voor hulp bij schoolactiviteiten: meer dan één vijfde van de ouders helpt altijd bij schoolactiviteiten.

Er is een significante samenhang tussen het helpen van de leerkracht in de klas en de afkomst van de respondent ($\chi^2=12.3$; $df=2$; $p=.0022$): Marokkaanse ouders geven meer aan geen hulp te bieden in de klas, terwijl Turkse ouders af en toe eens de leerkracht helpen bij taken in de klas. Voor de andere items vonden we geen significante samenhang met de afkomst van de respondent.

BIJWONEN VAN SCHOOLACTIVITEITEN

Net als bij de grote steekproef vroegen we ook aan de ouders in welke mate ze bepaalde activiteiten georganiseerd op school of door andere ouders bijwoonden. Ouders konden aangeven of ze nooit, soms of altijd een activiteit bijwoonden. Daarnaast was er ook nog een categorie voorzien "bestaat niet op school". In onderstaande tabel staat de verdeling van de ouders van Turkse en Marokkaanse origine voor het basisonderwijs.

Tabel 3. 29 Bijwonen van schoolactiviteiten door Turkse en Marokkaanse ouders voor het basisonderwijs

Ik ga naar ...	N	<i>Nooit</i> %	<i>Soms</i> %	<i>Altijd</i> %	<i>Bestaat niet op school</i> %
Gespreksavonden op school	137	16.8	35.0	35.0	13.1
Schoolfeesten	142	2.1	28.9	66.2	2.8
Opendeurdagen op school	135	10.4	30.4	45.2	14.1
Toneelvoorstellingen op school	129	17.8	33.3	31.8	17.0
Sportactiviteiten op school	126	43.7	27.0	9.5	19.8
Activiteiten door de leerkracht of de klas	136	16.2	31.6	44.9	7.4
Oudercontacten op school	143	3.5	16.8	77.6	2.1

Uit de tabel kan afgeleid worden dat twee derde van de ouders altijd naar het schoolfeest gaat, 45.2% van de ouders gaat altijd naar een opendeurdag en iets minder dan 80 % gaat altijd naar het oudercontact. Andere activiteiten worden minder bijgewoond door ouders: slechts één ouder op tien gaat altijd naar sportactiviteiten. Bijna één vijfde van de ouders gaat nooit naar een toneelvoorstelling op school.

Oudercontact

Het overgrote groot deel van de Turkse en Marokkaanse ouders (90.8 %) vindt het oudercontact zeer nuttig. Een even grote groep (89.2%) vindt ook dat ze er eerlijk kunnen spreken met de leerkracht. Volgens drie vierde van de ouders is de leerkracht ook eerlijk tegenover hen. Ongeveer één vijfde (21.9%) van de ouders begrijpt niet steeds wat er gezegd wordt op een oudercontact omdat de leerkracht te moeilijke woorden gebruikt. Verder is er volgens één vijfde van de ouders niet echt de mogelijkheid om vragen te stellen aan de leerkracht en is het oudercontact te kort om al het nodige te bespreken.

In vergelijking met de ouders uit de grote steekproef merken we dat het taalprobleem heel sterk speelt bij de ouders: slechts 56.7% van de allochtone ouders stelt dat ze de leerkracht volledig begrijpen tegenover 90.7% van de ouders uit de grote steekproef. De allochtone ouders ervaren het oudercontact ook negatiever in de zin dat er meer ouders vinden dat ze niet de mogelijkheid hebben om vragen te stellen (21.9% tegenover 5.0%) en dat de leerkracht enkel negatieve boodschappen geeft (13.1% tegenover 5.4%).

In onderstaande tabel geven we de gemiddelden weer per item voor de driepuntenschaal van de evaluatie van het oudercontact.

Tabel 3. 30 Evaluatie van het oudercontact door de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs (max. score=3)

	8	Sd	n
1. Het oudercontact is zeer nuttig.	2.88	0.4	141
2. Ik kan eerlijk spreken met de leerkracht.	2.85	0.5	139
3. De leerkracht gebruikt woorden die ik niet begrijp.	1.65	0.8	134
4. De leerkracht is eerlijk tegenover mij.	2.73	0.5	135
5. Ik heb niet de mogelijkheid vragen te stellen.	1.55	0.8	137
6. De leerkracht geeft enkel negatieve opmerkingen.	1.40	0.7	137
7. Het oudercontact is te kort om het nodige te bespreken.	1.63	0.8	139

In een aparte gesloten vraag gingen we na om welke redenen ouders niet naar het oudercontact gaan. De ouders kregen een aantal mogelijke antwoorden. Ze konden verschillende mogelijkheden aankruisen.

Tabel 3. 31 Redenen om niet naar het oudercontact te gaan volgens Turkse en Marokkaanse ouders (n=147)

	%
1. Ik heb geen tijd.	29.9
2. Het interesseert me niet.	0.7
3. Ik werd niet gevraagd.	4.8
4. Er is geen tolk voorzien.	11.6
5. Ik heb geen vervoer.	3.4
6. Ik heb geen opvang voor de kinderen	12.9

Eerder concludeerden we reeds dat bijna 80 % van de ouders altijd naar het oudercontact gaat. Als ouders toch niet kunnen gaan, dan blijkt dit voornamelijk uit tijdsgebrek te zijn (30 %). Een belangrijk percentage (11.6 %) van de ouders gaat niet naar het oudercontact omdat er geen tolk is of omdat er geen kinderopvang voorzien is (13 %). Er is geen vergelijking mogelijk met de grote steekproef aangezien deze items daar niet aangeboden werden.

2.4 Communicatie tussen school en ouders

Naast de betrokkenheid van ouders op diverse niveaus op school bekeken we ook hoe het zit met de contacten tussen de school en de ouders. We vroegen of ouders vaak contact opnemen met de school en waarom ze dan precies contact opnemen. Daarnaast bevroegen we ouders ook over hun eerder toevallige of informele contacten met de school.

2.4.1 Ouders uit de grote steekproef

INHOUD VAN DE CONTACTEN

We vroegen aan de ouders hoe frequent zij contact hadden opgenomen vorig schooljaar voor een aantal redenen, zoals leer- en gedragsproblemen, klachten of informatie allerhande. We bekijken het contact van de ouders naar de school toe en niet omgekeerd. De vijf antwoordmogelijkheden zijn geen contact, één keer, twee à drie keer, vier tot zes keer en meer dan zes keer tijdens het voorbije schooljaar.

Tabel 3. 32 Formeel contact met de school tijdens het voorbije schooljaar

	N	<i>Geen contact %</i>	<i>Eén keer %</i>	<i>2 à 3 keer %</i>	<i>4 à 6 keer %</i>	<i>Méér dan 6 keer %</i>
Gedragsproblemen	2704	84.7	8.8	4.8	1.0	0.6
Informatie	2692	49.6	22.3	22.1	3.7	2.3
Leerproblemen	2692	75.3	13.1	8.6	1.7	1.4
Klachten	2681	84.8	9.9	4.3	0.5	0.6

Drie vierde van de ouders nam geen contact op met de school om leerproblemen van het kind te bespreken. Ruim 25 % van de ouders nam het afgelopen schooljaar minstens één keer contact op met de school. Van de 453 ouders die stellen dat hun kind leerproblemen heeft, heeft slechts minder dan de helft (44.4 %) tijdens het afgelopen schooljaar minstens één keer contact opgenomen met de school omwille van leermoeilijkheden.

Verder merken we dat iets meer dan de helft van de ouders contact opnam met de school om informatie in te winnen. Deze informatie kan zeer divers zijn: vragen omtrent de nieuwe rekenmethode, vragen omtrent een betaling van facturen, enz. Vijftien procent van de ouders nam contact op met de school om klachten te formuleren. Tot slot nam 85 % van de ouders vorig schooljaar geen contact op met de school om gedragsproblemen van het kind te bespreken.

Verder konden de ouders in een open vraag aangeven voor welke andere problemen of vragen zij contact hebben opgenomen. Uit de antwoorden van de ouders blijkt dat het voornamelijk om zeer praktische problemen of vragen gaat zoals het melden van ziekte, verloren voorwerpen, vervoersproblemen, enz.

Als we het verband nagaan tussen contactname en onderwijsniveau, dan merken we een aantal significante verbanden. Ouders met een kind in het secundair onderwijs (37.8 %) nemen minder contact op met de school om informatie in te winnen dan ouders met een kind in het kleuteronderwijs (68.1 %), het buitengewoon lager onderwijs (62.3 %) of het lager onderwijs

(53.8 %) ($\chi^2=306.8$; $df=12$; $p<.0001$). Er is eveneens een significante samenhang voor het opnemen van contact voor leerproblemen ($\chi^2=147.3$; $df=12$; $p<.0001$). Logischerwijs zien we dat ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs het meest contact opnemen met de school om leerproblemen van het kind te bespreken (40.1 %). Ouders met een kind in het secundair onderwijs nemen minder vaak contact op voor leerproblemen (14.7 %). Ouders met een kleuter (25.4 %) en met een kind in het lager onderwijs (33.7 %) liggen hier tussen.

INFORMELE CONTACTEN

We vroegen ook aan de ouders welke informele of eerder toevallige contacten zij hebben met de school of de leerkracht(en). De ouders konden kiezen of ze nooit, zelden, soms of dikwijls contact hebben met de school (vierpuntenschaal).

We veronderstellen dat ouders met een kind in het basisonderwijs vaker informele en directe contacten zullen hebben met de leerkracht dan ouders met een kind in het buitengewoon lager of secundair onderwijs. We maken deze veronderstelling op basis van een aantal redenen: de secundaire school en de school voor buitengewoon lager onderwijs bevinden zich meestal op grotere afstand van huis, kinderen van het secundair onderwijs zijn zelfstandig genoeg om alleen van huis naar school te gaan, enz.

Tabel 3. 33 Frequentie van informele contacten met de leerkracht

	N	Nooit %	Zelden %	Soms %	Dikwijls %
Ik heb contact met de leerkracht buiten de school.	2765	67.1	18.8	12.1	2.0
Ik praat met de leerkracht aan de schoolpoort.	2768	55.1	15.4	23.1	6.5
De leerkracht praat met mij over koetjes en kalfjes.	2743	61.4	16.7	18.4	3.6

Meer dan 70 % van de ouders heeft geen of zelden informele contacten met de leerkrachten. De contacten met de school zijn eerder formeel en naar aanleiding van problemen met het kind of het doorgeven van informatie. Slechts 14 % van de ouders heeft soms of dikwijls buiten de school contact met leerkrachten. Iets meer ouders (30 %) praat soms of dikwijls met de leerkracht aan de schoolpoort.

Als we nagaan welke samenhang er is tussen de informele contacten en het onderwijsniveau, dan kunnen we spreken van spectaculaire verschillen⁵. Ouders met een kind in het kleuteronderwijs (75.2 %) praten méér met de leerkrachten aan de schoolpoort dan ouders met een kind in het secundair onderwijs (slechts 3 %), in het buitengewoon lager onderwijs (25.5 %) en het lager onderwijs (42.9 %) ($\chi^2=1448.3$; $df=9$; $p<.0001$). Ouders halen minder vaak of nooit de jongeren af van de school, terwijl dit bij kinderen uit het kleuter- en het lager onderwijs vaker gebeurt. Hierdoor liggen de contacten aan de schoolpoort hoger in het basisonderwijs. De ruimtelijke

⁵ Voor de percentages van de ouders per onderwijsniveau nemen we telkens de categorieën 'soms' en 'dikwijls' samen.

afstand tussen thuis en school is ook groter in het secundair onderwijs, net als de zelfstandigheid van de kinderen.

Voor het contact met leerkrachten buiten de school merken we ook een significante samenhang. Ouders met een kind in het lager onderwijs (22 %) hebben meer contact met leerkrachten buiten de school dan ouders met een kind in het kleuter- (14 %), het buitengewoon lager (10 %) en het secundair onderwijs (10 %) ($\chi^2=110.6$; $df=9$; $p<.0001$). Ouders met een kind in het basisonderwijs (voor KO: 42 % en voor LO: 31 %) praten vaker over koetjes en kalfjes met de leerkracht dan ouders met een kind in het buitengewoon lager (13.5 %) en het secundair onderwijs (10 %) ($\chi^2=451.3$; $df=9$; $p<.0001$).

2.4.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

Ook aan de ouders van allochtone afkomst vroegen we om welke redenen ze contact opnemen met school en hoe frequent ze dit doen.

Bijna tachtig procent van de allochtone ouders heeft vorig schooljaar geen contact opgenomen met de school om klachten kenbaar te maken. Daarnaast heeft 72 % van de ouders vorig schooljaar geen contact opgenomen met de school om gedragsproblemen van hun kind te bespreken. Verder heeft ongeveer 35 % van de ouders één of meerdere keren contact opgenomen met de school voor leerproblemen van het kind. Verder heeft bijna zestig procent van de ouders één of meerdere contacten gehad met de school om informatie op te vragen.

Tabel 3. 34 Frequentie van contact met de school voor verschillende redenen voor ouders SOW

	N	<i>Geen contact %</i>	<i>Eén keer %</i>	<i>2 à 3 keer %</i>	<i>4 à 6 keer %</i>	<i>Méér dan 6 keer %</i>
Gedragsproblemen van het kind	118	72.0	14.4	8.5	0.9	4.2
Informatie	121	41.3	19.8	25.6	4.1	9.1
Leerproblemen	116	64.7	12.1	15.5	2.6	5.2
Klachten	117	79.5	9.4	8.6	0.9	1.7

In vergelijking met de andere ouders met een kind in het basisonderwijs merken we niet zo'n grote verschillen tussen beide groepen. Allochtone ouders hebben vorig schooljaar iets meer contact opgenomen met de school om gedragsproblemen te bespreken (28 % tegenover 18 %).

2.5 Betrokkenheid thuis

In de volgende paragraaf gaan we in op hetgeen ouders met het kind thuis doen aan schoolgerelateerde activiteiten. We bevragen zowel de betrokkenheid van de ouders thuis en ook

de mate waarin ouders een stimulerend klimaat scheppen voor hun kind. Onder een stimulerend klimaat verstaan we de positieve aandacht van ouders thuis die de ontwikkeling van het kind ten goede komt.

2.5.1 Ouders uit de grote steekproef

HULP THUIS

Ouders van het (buitengewoon) lager en secundair onderwijs werd gevraagd in welke mate ze het kind helpen bij het maken van het huiswerk, ze het kind ondervragen voor een toets of ze de schoolagenda van het kind controleren. De ouders met een kind in het kleuteronderwijs kregen deze items niet aangeboden.

De ouders konden kiezen uit vijf antwoordmogelijkheden (1= nooit; 5= altijd). In tabel 3.35 geven we de percentages weer voor drie categorieën; we nemen de categorieën ‘nooit’ en ‘zelden’ samen en de categorieën ‘dikwijls’ en ‘altijd’.

Tabel 3.35 Frequentie van betrokkenheid thuis

	N	Zelden %	Soms %	Vaak %
1. Ik controleer of mijn kind zijn huiswerk heeft gemaakt.	2290	17.6	18.7	63.7
2. Ik ondervraag mijn kind voor een toets.	2280	27.8	24.8	47.4
3. Mijn kind maakt zijn huiswerk alleen.	2287	4.9	9.5	85.7
4. Ik controleer de schoolagenda van mijn kind.	2285	6.2	12.5	81.4

De overgrote meerderheid (85.7 %) van de ouders zegt dat het kind zijn huiswerk vaak alleen maakt, maar toch controleert 63.7 % van de ouders vaak of het kind zijn huiswerk heeft gemaakt. Ongeveer de helft van de ouders ondervraagt het kind vaak voor een toets, terwijl 28 % van de ouders dit zelden of nooit doet. De meeste ouders (81.4 %) controleren ook de schoolagenda van de kinderen vaak, terwijl slechts 6.2 % dit zelden of nooit doet. Dit percentage kan hoog liggen omdat sommige scholen de ouders verplichten de schoolagenda na te kijken en te ondertekenen.

We vinden voor de vier items een significante samenhang met het onderwijsniveau. Ouders met een kind in het lager onderwijs (91.3 %) of het buitengewoon lager onderwijs (93.8 %) controleren veel vaker of het kind zijn huiswerk heeft gemaakt dan ouders met een kind in het secundair onderwijs (37.3 %) ($\chi^2=766.6$; $df=4$; $p<.0001$). Ouders met een kind in het lager (76.8 %) en het buitengewoon lager onderwijs (77.6 %) ondervragen vaker hun kind voor een toets dan ouders met een kind in het secundair onderwijs (20.0 %) ($\chi^2=797.8$; $df=4$; $p<.0001$). Minder dan 5% van de ouders met een kind in het secundair onderwijs helpt zijn kind bij het maken van huiswerk tegenover 75 % van de ouders met een kind in het lager en 74.2 % in het buitengewoon lager onderwijs ($\chi^2=209.1$; $df=4$; $p<.0001$). Bijna alle ouders met een kind in het lager (94.1 %)

of het buitengewoon lager onderwijs (96.1 %) controleren de schoolagenda van het kind in vergelijking met 69.2 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs ($\chi^2=246.1$; $df=4$; $p<.0001$). Er is meer controle van de ouders thuis bij kinderen in het lager (buitengewoon) onderwijs dan in het secundair onderwijs.

STIMULEREND THUISKLIMAAT

We vroegen aan de ouders welke activiteiten ze thuis samen met hun kind doen. De ouders konden aangeven in welke mate ze volgende activiteiten samen met het kind ondernamen (1= nooit; 4= dikwijls). In de onderstaande tabel hebben we de categorieën ‘nooit’ en ‘zelden’ samengenomen.

Tabel 3. 36 Stimulerende omgeving thuis voor allochtone ouders

	N	Zelden %	Soms %	Vaak %
1. Ik praat met mijn kind over wat er gebeurt op school.	2786	1.7	19.6	78.8
2. Ik help mijn kind bij het gebruik van de computer.	2737	47.0	30.3	22.7
3. Ik koop boeken voor mijn kind.	2786	23.2	44.1	32.7
4. Ik lees aan mijn kind voor.	1567	33.7	36.1	30.2
5. Ik ga met mijn kind naar de bibliotheek.	1564	37.3	27.9	34.9
6. Ik praat met mijn kind over het nieuws.	2284	13.3	51.5	35.3

Meer dan drie vierde van de ouders (78.8 %) praat thuis vaak met de kinderen over wat er op school gebeurt. Iets minder dan de helft van de ouders helpt het kind zelden bij het gebruiken van de computer. Het kan hier echter ook zijn dat ouders ‘nooit’ hebben geantwoord omdat ze thuis geen computer hebben. Daarnaast is het ook mogelijk dat de kinderen meer van computers afweten dan de ouders en dat ouders daarom geen hulp verlenen. Dit percentage moet dus met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De helft van de ouders praat soms met het kind over het nieuws. Het kopen van boeken, het voorlezen uit boeken en met het kind naar de bibliotheek gaan is verspreid over de drie antwoordcategorieën.

Kijken we voor de verschillende onderwijsniveaus, dan blijkt voor elk item een significante samenhang te zijn. Ouders met een kind in het kleuteronderwijs praten dikwijls met hun kind over school (88.9 %), terwijl ouders met een kind in het secundair onderwijs dat relatief minder doen (73.0 %) ($\chi^2=76.8$; $df=9$; $p<.0001$). Hoe ouder het kind wordt, hoe minder dikwijls ouders hun kind helpen bij het gebruik van de computer ($\chi^2=221.3$; $df=9$; $p<.0001$). Het is opvallend dat ouders met een kleuter reeds zeer vroeg bezig zijn met de kennismaking van de computer: maar liefst 37.6 % van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs helpt zijn kind dikwijls bij het gebruik van de computer. Voor het secundair onderwijs is dat één ouder op tien.

Het kopen van boeken is ook verschillend naargelang het onderwijsniveau: de helft van de ouders met een kind in kleuteronderwijs koopt dikwijls een boek voor het kind in vergelijking tot 27.8 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs ($\chi^2=139.0$; $df=9$; $p<.0001$). Logischerwijs lezen voornamelijk ouders met kinderen van de kleuterleeftijd voor: 63.8 % van deze ouders leest dikwijls voor, terwijl ouders van een kind in het lager onderwijs slechts 17.1 % en 13.3 % van het buitengewoon onderwijs dit dikwijls doet ($\chi^2=391.6$; 9 ; $p<.0001$). Dit heeft te maken met het feit dat we in het lager (buitengewoon) onderwijs ook ouders van tien- tot twaalfjarige leerlingen bevroegd hebben. Ook voor het samen naar de bibliotheek gaan met het kind vinden we een significante samenhang: ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs geven het minst aan dikwijls (22.9 %) met het kind naar de bibliotheek te gaan, terwijl één derde van de ouders van een kleuter en bijna 40 % van de ouders met een kind in het lager onderwijs dit dikwijls doet ($\chi^2=92.8$; $df=9$; $p<.0001$). Verder praat 41.1 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs dikwijls met het kind over het nieuws, terwijl slechts één vijfde van de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs dit doet ($\chi^2=88.1$; $df=9$; $p<.0001$ ⁶).

Naast deze betrokkenheid vroegen we de ouders ook in welke mate zij zelf volgende activiteiten ondernamen (1= nooit; 4= dikwijls). In tabel 3.37 werden de vier antwoordcategorieën teruggebracht naar drie categorieën.

Tabel 3. 37 Activiteiten ondernomen door de ouders

	N	Zelden %	Soms %	Vaak %
1. Ik lees boeken.	2784	28.3	31.75	40.0
2. Ik lees de krant.	2776	25.8	29.3	45.0
3. Ik ga naar een museum, concert of toneelstuk.	2771	48.7	36.6	14.7

Tussen de 40 à 45 % van alle ouders leest zelf vaak boeken en kranten. Ze gaan minder vaak naar een museum, een concert of een toneelstuk (15 %); bijna de helft van alle ouders woont zelden of nooit dergelijke activiteiten bij.

Er blijkt een significante samenhang te zijn tussen de drie items en de opleiding van de respondent. Hoe hoger de studieopleiding van de respondent, hoe meer de ouders de krant ($\chi^2=98.5$; $df=10$; $p<.0001$) of boeken lezen ($\chi^2=181.6$; $df=10$; $p<.0001$) en naar musea, concerten of toneelopvoeringen gaan ($\chi^2=346.3$; $df=10$; $p<.0001$).

We vinden ook hoge positieve correlaties als we de activiteiten van de ouders bekijken in samenhang met de stimulerende omgeving die ouders thuis bieden.

⁶ Aan de ouders met een kind in het kleuteronderwijs werd dit item niet aangeboden.

2.5.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

HULP THUIS

De Turkse en Marokkaanse ouders konden aangeven in welke mate zij thuis betrokken zijn bij hun kind door aan te geven in welke mate ze hulp bieden bij het huiswerk van het kind, de leerstof opvragen van het kind of de schoolagenda van hun kind controleren. Ze konden antwoorden op een driepuntenschaal (1=nooit, 2=soms, 3=altijd).

Tabel 3. 38 Frequentie van betrokkenheid thuis voor Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het lager onderwijs

	N	<i>Nooit %</i>	<i>Soms %</i>	<i>Altijd %</i>
Ik controleer of mijn kind zijn huiswerk heeft gemaakt.	81	2.5	13.6	84.0
Ik ondervraag mijn kind voor een toets.	79	8.9	31.6	59.5
Mijn kind maakt zijn huiswerk alleen.	80	5.0	42.5	52.5
Ik controleer de schoolagenda van mijn kind.	80	2.5	13.7	83.8

Van de allochtone ouders controleert 84 % zowel het huiswerk als de schoolagenda van het kind. Bijna zes op de tien ondervraagt het kind voor een toets (59.5 %). Ongeveer de helft van de kinderen maakt volgens de ouders zijn huiswerk alleen.

We kunnen concluderen dat allochtone ouders thuis sterk betrokken zijn bij de schoolse activiteiten van het kind.

STIMULEREND THUISKLIMAAT

We vroegen aan de allochtone ouders welke activiteiten ze thuis samen met hun kind deden. In onderstaande tabel worden de verschillende mogelijke activiteiten gegeven. De ouders konden op een driepuntenschaal aangeven in welke mate ze deze activiteiten samen met het kind ondernemen (1=nooit; 3=dikwijls).

Tabel 3. 39 Stimulerende omgeving thuis van de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs

	N	<i>Nooit %</i>	<i>Soms %</i>	<i>Dikwijls %</i>
1. Ik ga met mijn kind naar de bibliotheek.	124	34.7	40.3	25.0
2. Ik praat met mijn kind over wat er gebeurt op school.	136	1.5	25.7	72.8
3. Ik help mijn kind bij het gebruik van de computer.	118	63.6	25.4	11.0
4. Ik praat met mijn kind over het nieuws.	79	13.9	45.6	40.5
5. Ik lees aan mijn kind voor.	130	16.9	43.1	40.0
6. Ik ga naar een museum, concert of toneelstuk.	126	73.8	19.1	7.1

Ongeveer één derde van de allochtone ouders gaat nooit samen met het kind naar de bibliotheek, de overgrote meerderheid praat dikwijls met het kind over school en ongeveer twee derde van de allochtone ouders helpt het kind nooit bij het gebruiken van de computer. Zoals we reeds eerder opmerkten, dient dit cijfer met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden: het kan immers zijn dat een deel van deze gezinnen geen computer bezit waardoor ze het gebruik ook niet kunnen stimuleren.

Bijna de helft van de allochtone ouders (45.6 %) praat soms over het nieuws met het kind, terwijl 40.5 % dit dikwijls doet. Een leuk resultaat is er wat het voorlezen betreft: allochtone ouders actief in het SOW lezen meer voor dan de ouders uit de grote steekproef: 40.0 % van de allochtonen leest dikwijls voor tegenover 34.2 % van de ouders uit de grote steekproef.

2.6 Perceptie over het schoolbeleid

In een aantal items gingen we na op welke manier de ouders het beleid op de school van hun kind percipiëren. Door deze items wordt het duidelijk of ouders de school van hun kind zien als een instelling die weinig of geen rekening houdt met de ouders of net omgekeerd. De mate van openheid van de school ten aanzien van ouders kan afgeleid worden uit volgende items: inwinnen van inlichtingen, klachten formuleren, wensen kenbaar maken, voorstellen doen.

2.6.1 Ouders uit de grote steekproef

De ouders konden aangeven in welke mate de school van hun kind beantwoordt aan volgende omschrijvingen (1= helemaal oneens; 5= helemaal eens). Ouders konden ook aangeven dat ze het niet wisten. In onderstaande tabel wordt voor elk item het gemiddelde gegeven per onderwijsniveau.

Tabel 3. 40 De openheid van de school ten aanzien van ouders (max. score=5)

De school	N	8 KO	8 LO	8 BLO	8 SO	weet het niet (N)
1. heeft belangstelling voor wat ouders denken.	2404	4.17	3.86	4.07	3.73	378
2. maakt het ouders makkelijk om inlichtingen in te winnen ⁷ .	2584	4.22	3.94	4.06	3.79	188
3. staat open voor klachten.	2506	4.25	4.04	4.24	3.93	273
4. maakt het makkelijk voor ouders om voorstellen te doen.	2222	4.06	3.72	3.94	3.46	551
5. be vraagt ouders regelmatig naar hun wensen.	2380	3.51	3.22	3.35	2.75	393
6. gaat in op wensen van de ouders.	2028	3.69	3.45	3.70	3.11	744
Totaal openheid van de school t.a.v. ouders		4.01	3.71	3.90	3.47	

De ouders met een kind in het kleuteronderwijs vinden globaal genomen dat de school van hun kind open staat voor ouders ($8=4.01$). Naarmate het kind in een hoger onderwijsniveau zit, vinden ze dit minder het geval; met in het secundair onderwijs een gemiddelde van 3.47. Ouders vinden dat de school te weinig expliciet naar de wensen van ouders peilt (van 3.51 in het kleuteronderwijs tot 2.75 in het secundair onderwijs).

Er is een significante samenhang tussen onderwijsniveau en het makkelijk inwinnen van inlichtingen op school ($\chi^2=121.6$; $df=12$; $p<.0001$). Ongeveer de helft van de ouders van het kleuter- en buitengewoon lager onderwijs zijn het volledig eens dat de ouders makkelijk inlichtingen kunnen inwinnen bij de school in vergelijking tot slechts één vierde van de ouders met een kind in het secundair onderwijs.

Het is echter belangrijk op te merken dat heel wat ouders ook bij een aantal items de categorie “ik weet het niet” aankruiste. Zo geeft meer dan één vierde van de ouders (26.8 %) aan dat ze niet weten of de school ingaat op de wensen van de ouders, één vijfde van de ouders (19.9 %) weet niet of het makkelijk is voor ouders om voorstellen te formuleren. Blijkbaar weten ouders niet altijd welke communicatiekanalen er voorhanden zijn op school.

2.6.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

De ouders van het SOW kregen vier items om na te gaan hoe ze het schoolbeleid percipiëren. Aan de hand van deze items wordt onderzocht of de ouders de school van hun kind zien als een instelling die al dan niet rekening houdt met hen. Ook hier werd er met een driepuntenschaal gewerkt (1=niet akkoord; 3=akkoord) en werd de mogelijkheid geboden om aan te geven dat de respondent het niet wist.

⁷ Dit item werd in de vragenlijst negatief geformuleerd.

Tabel 3. 41 De openheid van de school ten aanzien van ouders volgens de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs (max. score=3)

	8	Sd	n
1. De school luistert naar ouders.	2.74	0.5	127
2. De ouders kunnen vragen stellen.	2.92	0.3	137
3. De ouders kunnen klachten formuleren.	2.88	0.4	131
4. De ouders kunnen voorstellen doen.	2.58	0.7	110

De Turkse en Marokkaanse ouders zijn positief over de openheid van de scholen: 70.7 % van de ouders vindt dat de school luistert naar de ouders, 90.1 % is het ermee eens dat ouders vragen kunnen stellen aan de school, 83.6 % van de ouders is het ermee eens dat ze gemakkelijk klachten kunnen formuleren bij de school. Slechts 52.1 % vindt daarentegen dat men gemakkelijk voorstellen kan doen bij de school. Daarbij dient opgemerkt te worden dat 22.5 % van de ouders geen antwoord geeft op deze vraag. In vergelijking met de andere ouders merken we praktisch geen verschillen.

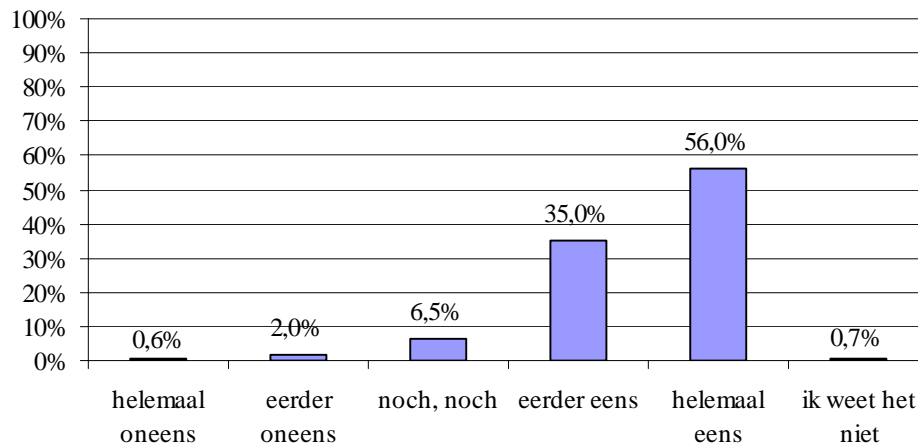
2.7 Presteren en welbevinden van het kind

Aan de ouders werd gevraagd het presteren en het welbevinden van hun kind in te schatten. Enerzijds werd de nadruk gelegd op het emotionele welbevinden van het kind op school (bv. pesten, gaat graag naar school, onzekerheid) en anderzijds het presteren van de leerling in de klas (leermoeilijkheden, de beste van de klas).

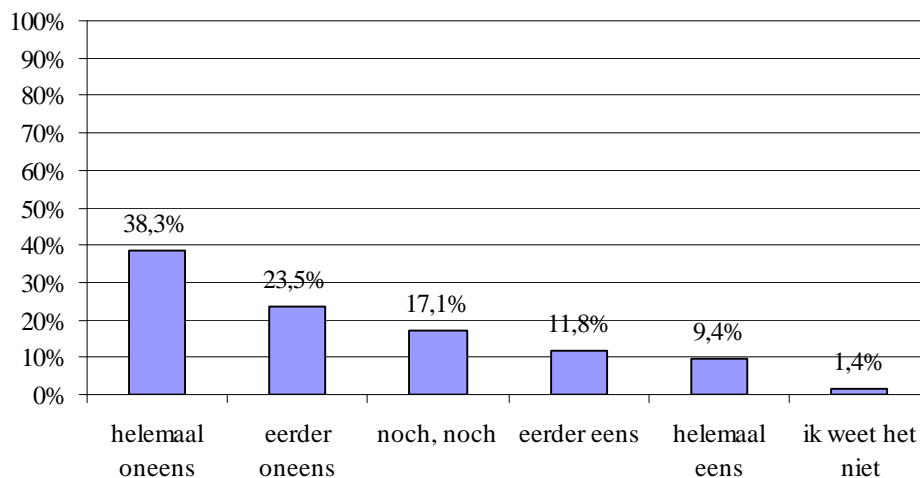
2.7.1 Ouders uit de grote steekproef

De ouders konden aangeven of ze akkoord waren met de opgegeven stellingen (1= helemaal oneens; 5= helemaal eens; 8= ik weet het niet).

Uit figuur 3.8 blijkt dat bijna alle ouders (91 %) in het algemeen vinden dat hun kind zijn best doet op school.

Figuur 3.10 Perceptie van de ouders over “Mijn kind doet zijn best” (n=2791)

Verder vroegen we ook aan de ouders van het (buitengewoon) lager en secundair onderwijs (n=2278) of hun kind leermoeilijkheden heeft. Eén vijfde van de ouders is het eerder of helemaal eens met deze stelling.

Figuur 3.11 Perceptie van de ouders over “Mijn kind heeft leermoeilijkheden (n=2278)

Als we voor deze items specifiek nagaan welke verschillen er zijn per onderwijsniveau, dan vinden we logischerwijs terug dat ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs méér akkoord zijn met de stelling dat hun kind leermoeilijkheden heeft (8(BLO)=3.7 versus 8(LO)=2.2 en 8(SO)=2.0). Ongeacht het onderwijsniveau vinden ouders dat hun kind veel vrienden heeft op school.

Tabel 3. 42 Welbevinden en presteren van het kind volgens de ouders (max. score=5)

	N	8 KO ⁸	8 LO	8 BLO	8 SO	weet het niet (N)
1. Mijn kind doet zijn best.	2772	4.60	4.54	4.48	4.28	19
2. Mijn kind heeft veel vrienden.	2699	4.38	4.25	4.15	4.22	84
3. Mijn kind wordt gepest door andere leerlingen.	2560	1.94	2.20	2.60	1.76	209
4. Mijn kind voelt zich soms eenzaam op school.	2625	1.92	2.04	2.36	1.83	144
5. Mijn kind gaat graag naar school.	2760	4.55	4.24	4.08	3.79	16
6. Mijn kind voelt zich soms onzeker op school.	2597	2.29	2.76	2.86	2.56	164
7. Mijn kind is bij de besten van de klas.	2145	-	3.32	3.33	3.28	134
8. Mijn kind heeft leermoeilijkheden.	2246	-	2.21	3.73	2.02	32

De verschilpunten tussen ouders vallen op als we de gemiddelden bekijken voor het pesten van leerlingen op school: alle ouders zijn het eerder oneens met de stelling dat hun kind wordt gepest. De ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs (8=2.60) scoren hier het hoogst, maar de score is lager dan het middelpunt. Ook voor de stelling “mijn kind gaat graag naar school” zijn er verschillen tussen de onderwijsniveaus: hoe hoger het onderwijsniveau, hoe minder graag de kinderen naar school gaan volgens de ouders. Naarmate het kind ouder is, treedt er blijkbaar schoolmoeheid op. Toch is het gemiddelde relatief hoog bij de ouders met een kind in het secundair onderwijs: zij geven aan dat hun zoon of dochter graag naar school gaat (8=3.79).

Deze gegevens komen overeen met onderzoek van Verhoeven, Clement, Maetens & Vergauwen (1992) waar naar het schoolwelbevinden van de leerlingen in het secundair onderwijs werd gepeild. Voor de eerstejaars lag dit weliswaar positiever dan voor de zesdejaars, maar globaal genomen kon er worden vastgesteld dat de leerlingen zich goed voelen op school. Mertens en Van Damme (2000: 87) komen eveneens tot het besluit dat een duidelijke meerderheid van de jongeren zich goed voelt op school. Toch is er volgens hen nog één leerling op vier waarbij het welbevinden als ondermaats of onvoldoende kan beschouwd worden. We kunnen dus besluiten dat de inschatting van de ouders en de inschatting van de leerlingen goed overeenstemmen.

2.7.2 Turkse en Marokkaanse ouders uit SOW

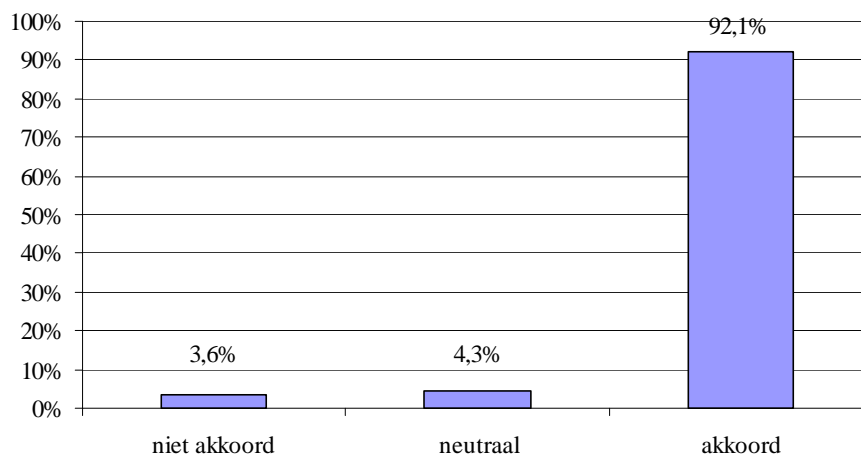
Ook aan de ouders van Turkse en Marokkaanse origine werd gevraagd om het presteren en het welbevinden van hun kind in te schatten. De ouders konden aangeven of ze akkoord waren met de opgegeven stellingen (1=niet akkoord; 3=akkoord). Daarnaast was het ook mogelijk om de categorie ‘ik weet het niet’ aan te duiden.

⁸ Item 7 en item 8 werden niet bevroegd bij de ouders met een kindje in het kleuteronderwijs.

Tabel 3. 43 Welbevinden en presteren van het kind in het basisonderwijs volgens Turkse en Marokkaanse ouders (max. score=3)

	8	sd	n
1. Mijn kind doet zijn best.	2.89	0.4	140
2. Mijn kind heeft veel vrienden.	2.61	0.7	117
3. Mijn kind wordt gepest door andere leerlingen.	1.72	0.9	117
4. Mijn kind voelt zich soms eenzaam op school.	1.65	0.9	124
5. Mijn kind gaat graag naar school.	2.81	0.5	140
6. Mijn kind voelt zich soms onzeker op school.	1.87	0.9	110
7. Mijn kind heeft leermoeilijkheden.	1.64	0.8	132

Van de allochtone ouders vindt 92.1 % dat zijn kind zijn best doet op school. Ongeveer zestig procent van de ouders denkt dat zijn kind veel vrienden heeft op school, terwijl 17.6 % dit niet weet. Volgens het grootste deel van de allochtone ouders gaat het kind graag naar school (83.3 %).

Figuur 3.12 Verdeling van de Turkse en Marokkaanse ouders op het item “Mijn kind doet zijn best.”

Toch wordt volgens 22.0 % van de ouders het kind gepest op school. Opnieuw weet een aanzienlijk deel van de ouders (17.0 %) dit niet. Bijna één vierde van de ouders (22.5 %) denkt dat zijn kind eenzaam is op school. Verder denkt 27.0 % van de ouders dat zijn kind zich eens onzeker voelt op school.

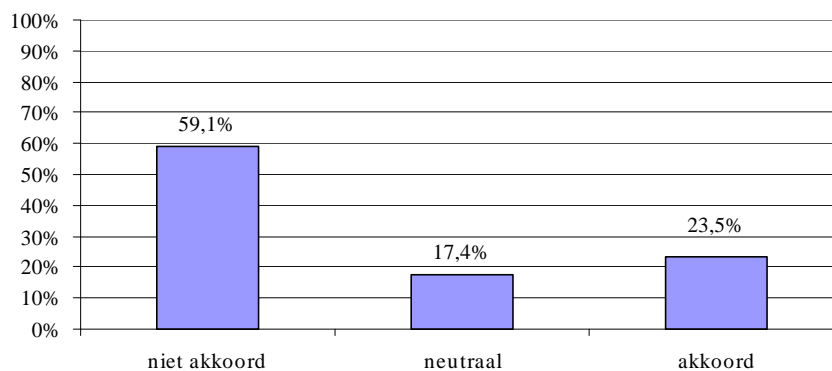
In vergelijking met de andere ouders met een kind in het basisonderwijs merken we dat de allochtone ouders het welbevinden van hun kind lager inschatten dan de andere ouders. 59.1 % van de Turkse en Marokkaanse kinderen zouden volgens hun ouders veel vrienden hebben op school, daarentegen zijn 86.1% van de ouders uit de grote steekproef het eens met deze uitspraak. Daarnaast zouden Turkse en Marokkaanse kinderen volgens hun ouders meer gepest worden (22.0 % tegenover 10.5 %) en eenzamer zijn (22.5 % tegenover 11.7 %). Maar het waarom

hiervan hebben we niet gevraagd. Dat enige vorm van racisme hierbij een rol kan spelen, lijkt ons niet uitgesloten.

De meeste allochtone ouders vinden dat hun kind(eren) hun best doet op school (92.1 %). Dit percentage komt ongeveer overeen met de grote steekproef.

Bijna één vierde van de allochtone ouders zegt dat hun kind leermoeilijkheden heeft. Iets meer dan de helft zegt dat het kind geen leermoeilijkheden heeft.

Figuur 3. 13 Verdeling van Turkse en Marokkaanse ouders over het item “Mijn kind heeft leermoeilijkheden.”



2.8 Roldefinitie van de ouders

In een aantal items zijn we voor de ouders van de grote steekproef nagegaan welke rol ze zichzelf toeschrijven in de ontwikkeling en de opvoeding van de kinderen. Deze items werden niet aan de ouders uit het schoolopbouwwerk aangeboden.

In de literatuur (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) spreekt men van drie soorten rollen⁹. Bij de ‘ouderrol’ zien ouders zichzelf als belangrijkste opvoeders van hun kind; bij de ‘schoolrol’ schrijven ouders de rol van de opvoeder in de eerste plaats toe aan de school en bij de ‘partnerrol’ is er een samenwerking tussen school en ouder in de ontwikkeling van de kinderen. In tabel 3.44 geven we de gemiddelden weer per onderwijsniveau:

⁹ Bij de hypothese-toetsende onderzoeksvragen (paragraaf 5) maken we enkel gebruik van één soort rol, namelijk de ouderrol.

Tabel 3. 44 Roldefinities van ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)

		N	8 ko	8 lo	8 blo	8 so
Ouderrol	Ik zorg ervoor dat ik op de hoogte blijf van de gebeurtenissen op school.	2777	4.44	4.31	4.30	4.07
	Ik volg de ontwikkeling van mijn kind.	2781	4.83	4.73	4.76	4.64
	Het is mijn taak moeilijke opdrachten aan mijn kind uit te leggen.	2276	-	3.48	3.71	3.07
	Het is mijn taak dat mijn kind zijn huiswerk begrijpt.	2278	-	3.03	3.35	2.55
			4.6	3.9	4.0	3.6
Schoolrol	Als ik niets hoor van de school, veronderstel ik dat mijn kind het goed doet.	2779	3.90	4.12	4.19	4.16
	Het studeren van mijn kind is een zaak van de leerkracht.	2770	2.08	2.30	2.45	2.14
	Als mijn kind een probleem heeft, dan moet het naar de leerkracht gaan.	2772	2.60	3.08	3.33	3.19
	De leerkracht moet mij op de hoogte brengen van problemen.	2777	4.75	4.57	4.66	4.47
	Ik begrijp het huiswerk van mijn kind meestal.	2278	-	4.31	4.31	3.28
	De meeste informatie over mijn kind haal ik uit het rapport.	2276	-	3.30	3.42	3.41
			3.3	3.6	3.7	3.4
Partnerrol	Ik breng graag tijd door op de school van mijn kind als ik kan.	2754	3.66	3.22	3.29	2.60
	Ik vertel de leerkracht wat er zich in de omgeving van mijn kind afspeelt.	2767	3.82	3.35	3.63	2.84
	De leerkracht kent me.	2761	4.19	3.71	3.53	2.53
	Ik vind het zinvol met de leerkracht te praten	2764	4.53	4.19	4.36	3.92
			4.1	3.6	3.7	3.0

Als we kijken naar de algemene gemiddelden per ouderrol en het onderwijsniveau (grijze balken), dan valt op dat alle ouders, ongeacht het onderwijsniveau, zichzelf een belangrijke rol toeschrijven in de opvoeding van hun kinderen. De gemiddelden van de ouderrol zijn telkens groter dan de gemiddelden van de schoolrol en de partnerrol. Ouders vinden zichzelf nog steeds de belangrijkste opvoeders van het kind. Dit blijkt ook uit het laagste gemiddelde voor alle onderwijsniveaus: ouders zijn het niet eens met de stelling 'als mijn kind een probleem heeft, dan moet het naar de leerkracht gaan'. Een grote kloof in rollen vinden we terug voor de ouders met een kind in het kleuteronderwijs: deze ouders schrijven zichzelf (8=4.6) een belangrijke rol toe, zeker in vergelijking tot de rol van de school (8=3.3).

Opnieuw bekijken we de items in samenhang met het onderwijsniveau: alle items, uitgenomen het item 'de meeste informatie over mijn kind haal ik uit het rapport', vertonen een significante samenhang. Hieronder presenteren we de meest interessante analyses.

Slechts één vijfde van de ouders met een kind in het secundair onderwijs brengt graag tijd door op de school van het kind, terwijl dit meer dan de helft (57.2 %) is van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs, voor de ouders met een kind in het (buitengewoon) lager onderwijs brengt ongeveer 40 % graag de tijd door op de school van het kind ($\chi^2=289.0$; $df=6$; $p<.0001$). Naarmate het kind ouder wordt, vertellen ouders minder aan de leerkracht wat er zich afspeelt in de omgeving van het kind ($\chi^2=275.6$; $df=6$; $p<.0001$). Bijna 70 % van de ouders met een kind in de kleuterschool vertelt aan de leerkracht wat er zich in de omgeving van het kind afspeelt, zo ook de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs (60 %). Eenmaal het kind in het secundair onderwijs is dit slechts 32.7 %.

Zeer interessant is de samenhang tussen onderwijsniveau en het item 'de leerkracht kent me' ($\chi^2=674.0$; $df=6$; $p<.0001$). Zo zegt 81.7 % van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs dat de leerkracht hen kent, tegenover slechts 22.5 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs. De contacten tussen de ouders en de leerkracht van het secundair onderwijs zijn dus minder frequent dan de contacten van ouders met kind in het basisonderwijs.

Ongeveer 86 % van de ouders met een kind in het (buitengewoon) lager onderwijs begrijpt het huiswerk van het kind meestal, terwijl net iets minder dan helft van de ouders met een kind in het secundair onderwijs (47 %) het daarmee eens is ($\chi^2=419.0$; $df=6$; $p<.0001$ ¹⁰). Dit heeft enerzijds te maken met de moeilijkheidsgraad van de leerstof in het secundair onderwijs. Anderzijds is het ook mogelijk dat de ouders in het secundair onderwijs niet zo goed op de hoogte zijn van het huiswerk van hun kind. Daarenboven wordt er van een scholier in het secundair onderwijs meer zelfstandigheid verwacht.

2.9 Onderwijsopvattingen van de ouders

We legden de ouders van de grote steekproef een aantal stellingen voor. Telkens kunnen ze aangeven in welke mate de stellingen voor hen van toepassing zijn (1= helemaal oneens; 5= helemaal eens).

¹⁰ Dit item werd niet gevraagd aan ouders met een kind in het kleuteronderwijs.

Tabel 3. 45 Onderwijsopvattingen van de ouders volgens onderwijsniveau (max. score=5)

	N	8 ko	8 lo	8 blo	8 so
De school moet mijn kind veel vrijheid laten.	2766	2.65	2.48	2.29	2.49
De school moet belangstelling hebben voor wat er in mijn kind omgaat.	2799	4.55	4.42	4.52	4.37
De school moet mijn kind discipline bijbrengen.	2766	4.30	4.19	4.32	4.18
De leerkracht moet uitgaan van de interesse van mijn kind.	2756	3.68	3.64	3.73	3.59
De school moet een goede voorbereiding zijn om verder te studeren.	2784	4.57	4.65	4.66	4.67
De belangrijkste taak van de school is het bevorderen van leerprestaties.	2764	3.56	3.77	4.08	3.80
Ik vind het belangrijk dat de school mijn kind op zijn eigen manier laat leren.	2767	3.64	3.47	3.57	3.56
Ik vind punten belangrijk.	2770	3.06	3.36	3.39	3.44
De school moet regelmatig controleren of mijn kind zijn lessen kent.	2296	-	4.26	4.38	4.28
De school moet een goede voorbereiding zijn om te gaan werken.	1189	-	-	-	4.04

Het is opvallend dat er weinig verschillen in gemiddelden zijn in de onderwijsopvattingen per onderwijsniveau. Het hoogste gemiddelde vinden we terug voor alle ouders voor de stelling “De school moet een goede voorbereiding zijn om verder te studeren” (≥ 4.57). Zeven ouders op tien is het volledig eens met deze stelling. De ouders hechten duidelijk veel belang aan de verdere toekomst van hun kind. De stelling “de school moet belangstelling hebben voor wat er in mijn kind omgaat” scoort het tweede hoogste: 51 % van alle ouders is het helemaal eens met deze stelling. Ouders vinden dat er geen plaats is op school om hun kind ‘vrij’ te laten. ‘Vrijheid laten aan een kind’ is niet iets dat op school kan plaatsvinden; dit item scoort immers een gemiddelde maximaal van 2.65. Daarmee overeenkomstig wordt discipline nog hoog in het vaandel gedragen bij het merendeel van de ouders: 41 % van alle ouders is het volledig eens met de stelling. Slechts 1 % van de ouders is het daar helemaal niet mee eens. Verder vinden de ouders punten niet dermate belangrijk, maar het regelmatig controleren van de leerlingen op het kennen van de lessen vinden ouders dan wel weer belangrijk ($8 > 4.26$). De andere items scoren allemaal net iets boven het middelpunt van de schaal.

In een volgend hoofdstuk toetsen we de vooropgestelde hypothesen. In totaal bespreken we twintig hypothesen die telkens betrekking hebben op de betrokkenheid van ouders op school, thuis en de contacten tussen ouders en de school.

Hoofdstuk 4: Hypothese-toetsende onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk toetsen we de hypothesen weergegeven in hoofdstuk 2 (§ 1.2). De grote steekproef (n=2811) van ouders met een kind in het gewoon basisonderwijs, het buitengewoon lager onderwijs en het secundair onderwijs hebben we opgedeeld in twee groepen volgens de afkomst van de respondent. Zo komen we tot twee groepen: de Vlaamse ouders en de niet-Belgische ouders. Naast deze twee oudergroepen hebben we ook nog de Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs bevraagd via het schoolopbouwwerk.

Het toetsen van de hypothesen gebeurt telkens voor drie onderzoeksgroepen:

- de Vlaamse ouders (n=2573);
- de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef (n=225);
- de Turkse en Marokkaanse ouders via het schoolopbouwwerk (n=147).

In enkele hypothesen wordt de vergelijking gemaakt tussen deze groepen ouders, bij andere hypothesen toetsen we voor de drie groepen apart.

Bij het toetsen van de hypothesen wordt er, indien mogelijk, telkens gecontroleerd voor:

- het opleidingsniveau van de ouders;
- het beroepsprestige van de ouders;
- de gezinssituatie;
- het onderwijsniveau van het kind;
- de werksituatie van de ouders;
- de perceptie van de ouders over de openheid van de school.

Voor het opleidingsniveau hebben we drie categorieën genomen: de laag opgeleide ouders of de ouders die geen diploma hebben of enkel een diploma lager onderwijs; de middelbaar opgeleide ouders of de ouders met een diploma secundair onderwijs en de hoog opgeleide ouders of de ouders met een diploma hoger onderwijs. Voor het beroepsprestige van de ouders hebben we vier categorieën gebaseerd op de Gestandaardiseerde Internationale Beroepsprestigeschaal (GIBS) van Elchardus (1979).

We onderscheiden vier groepen¹: de groep met een laag beroepsprestige, de groep met een midden-laag beroepsprestige, de groep met een midden-hoog beroepsprestige en de groep met een hoog beroepsprestige. Voor de gezinssituatie maken we een onderscheid tussen éénouder- en twee-oudergezinnen. De onderwijsniveaus van het kind zijn het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het buitengewoon lager onderwijs en het secundair onderwijs. De werksituatie van de ouders wordt opgesplitst in drie: voltijds werkenden, deeltijds werkenden en niet-beroepsactieven. Voor de openheid van de school hebben we drie categorieën: de ‘open’ school waar ouders de school als open percipiëren²; de ‘neutrale’ school waar ouders de school noch als open noch als gesloten ervaren en de ‘gesloten’ school waar de ouders de school als gesloten percipiëren³.

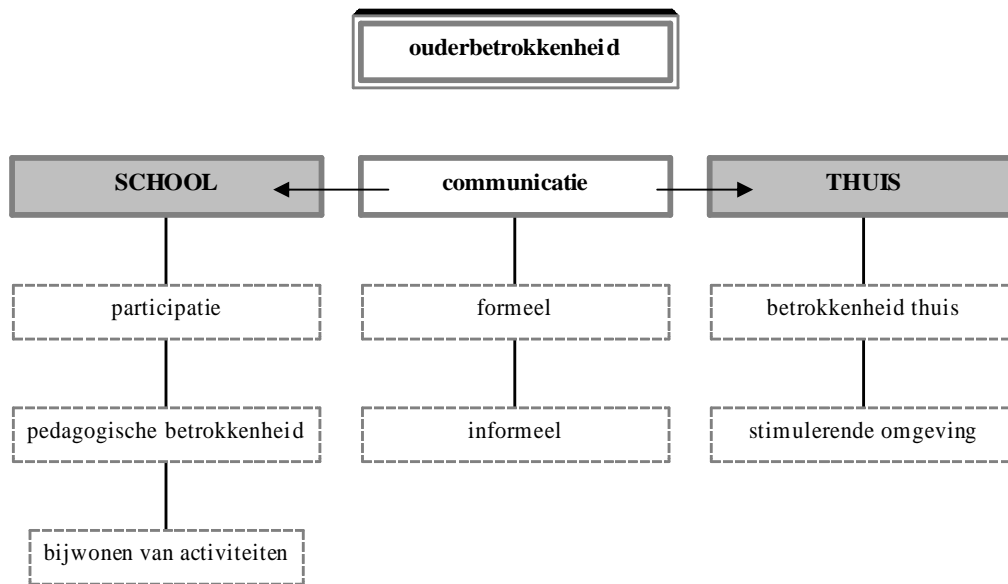
De controlevariabelen kunnen vaak interessante informatie opleveren. Om herhaling te vermijden wordt de bespreking van deze variabelen soms bewust kort gehouden omdat ze in andere hypothesen meer uitgebreid aan bod komt. Naast deze controlevariabelen kunnen afhankelijk van de hypothesen andere interessante variabelen ter controle in de analyse betrokken worden.

Voor de niet-Belgische en Turkse en Marokkaanse ouders is het onmogelijk te controleren voor andere variabelen. De steekproef is te klein om dergelijke controlevariabelen in het statistisch model te brengen, er zouden te weinig of zelfs helemaal geen observaties zitten in sommige cellen. Dit probleem stelt zich meestal niet voor de Vlaamse ouders. Als dit toch het geval is, wordt het uitdrukkelijk vermeld.

¹ De verdeling van het beroepsprestige in vier groepen gebeurde als volgt: de groep met een laag beroepsprestige heeft een GIBS-score lager dan 36, 24.9 %, de groep met een midden-laag beroepsprestige heeft een GIBS-score tussen 36 en 46, 25.1 %, de groep met een midden-hoog beroepsprestige heeft een GIBS-score tussen 46 en 56, 25.4 % en de groep met een hoog beroepsprestige heeft een GIBS-score hoger dan 56, 24.6 % van de respondenten.

² Deze ouders hebben een score hoger of gelijk aan 2.34 op de schaal van openheid (driepuntenschaal).

³ Deze ouders hebben een score lager of gelijk aan 1.67 op de schaal van openheid (driepuntenschaal).

Figuur 4.1 Basismodel van ouderbetrokkenheid voor de hypothesen

Voor de hypothesen baseren we ons op het theoretisch model van ouderbetrokkenheid zoals hierboven is geschetst. We toetsen in totaal twintig hypothesen die in hoofdstuk 2 uitgebreid werden toegelicht. Zoals grotendeels te verwachten viel, blijkt het onderwijsniveau de sterkste determinant te zijn van ouderbetrokkenheid. Om die reden worden deze twee hypothesen inzake het onderwijsniveau als eerste behandeld in dit hoofdstuk. Voor de analyse van de andere hypothesen wordt de volgorde van hoofdstuk 2 gerespecteerd.

1. Het onderwijsniveau

Hypothese 12: Hoe jonger het kind, hoe meer de ouder zal betrokken zijn op school of in de klas (bv. participatie in raden, pedagogische betrokkenheid, bijwonen van schoolactiviteiten).

Hypothese 13: Hoe jonger het kind, hoe meer de ouder zal betrokken zijn thuis (bv. thuisbetrokkenheid bij schoolse taken en het creëren van een stimulerende omgeving).

In het onderzoek zijn vier onderwijsniveaus opgenomen: het kleuter-, het lager, het buitengewoon lager en het secundair onderwijs. Op deze manier kunnen we nagaan of het zo is dat ouders met een kind in het kleuter- of het lager onderwijs meer betrokken zijn, zowel thuis als op school, dan ouders in het secundair onderwijs.

In onderstaande tabel wordt de verdeling van de onderwijsniveaus per oudergroep weergegeven. De Turkse en Marokkaanse ouders die we in de analyse betrekken, hebben de vragenlijst ingevuld voor een kind in het basisonderwijs. Verder blijkt dat de verdeling voor de niet-Belgische en Vlaamse ouders overeenkomt voor het basisonderwijs, maar voor het buitengewoon en secundair onderwijs afwijkt.

Tabel 4.1 Verdeling van de onderwijsniveaus volgens de drie oudergroepen

	KO %	LO %	BLO %	SO %
Vlaamse ouders (n=2573)	17.3	29.0	10.4	43.3
Niet-Belgische ouders (n=225)	17.3	29.3	17.8	35.6
Turkse en Marokkaanse ouders (n=147)	100		-	-

1.1 Vlaamse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad is er een significante samenhang met het onderwijsniveau van het kind ($\chi^2=41.7$; $df=3$; $p<.0001$). Bijna acht procent van de ouders met een kind in het kleuteronderwijs is lid van de participatie- of schoolraad, 4.6 % van de ouders met een kind in het lager onderwijs, 3.4 % met een kind in het buitengewoon lager onderwijs en tenslotte slechts 1.4 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs. Doordat er wettelijk bepaald slechts een beperkt aantal ouders lid kan zijn van de participatie- of schoolraad, kunnen we niet besluiten dat er een grotere participatie is van ouders met een kind in het kleuteronderwijs in vergelijking tot de ouders met een kind in het secundair onderwijs.

Voor het lidmaatschap van het oudercomité zijn er gelijkaardige resultaten ($\chi^2=71.2$; $df=3$; $p<.0001$). Ouders met een kleuter (16.5 %) zijn viermaal meer vertegenwoordigd in het oudercomité in vergelijking met de ouders met een kind in het secundair onderwijs (4.4 %). Ouders met een kind in het lager en het buitengewoon lager onderwijs zijn respectievelijk voor 11.7 % en 5.6 % vertegenwoordigd in het oudercomité.

Voor de participatie in het oudercomité concluderen we dat Vlaamse ouders met een kleuter het meest participeren en de ouders met een jongere in het secundair onderwijs het minst.

Voor de pedagogische betrokkenheid, zoals het helpen van de leerkracht in de klas of het vervoeren of begeleiden van leerlingen bij een klasuitstap, zijn er significante verschillen voor het onderwijsniveau ($F(3, 2413)=236.0$; $p<.0001$). Ouders met een kleuter ($M=2.05$ op een vijfpuntenschaal) zijn significant meer pedagogisch betrokken in de klas dan ouders met een kind in het lager onderwijs ($M=1.73$), het buitengewoon lager ($M=1.33$) en het secundair onderwijs ($M=1.19$). Opvallend is de pedagogische betrokkenheid van de ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs: de betrokkenheid is zeer laag. Dit is onder andere te verklaren door de ruimtelijke afstand tussen school en thuis. Ondanks de verschillen tussen de onderwijsniveaus

kunnen we niet zeggen dat de pedagogische betrokkenheid in het Vlaamse onderwijs hoog ligt (zie hoofdstuk 3, 2.3 Pedagogische betrokkenheid). Er zijn hiervoor verschillende verklaringen mogelijk. Worden ouders door de scholen uitgenodigd om zich te engageren in de schoolse activiteiten of houden ze ouders liever buiten de schoolmuren? Is het voor de ouders mogelijk effectief deel te nemen: beschikken ze over een wagen, voldoende intellectuele bagage, etc.? Is het überhaupt wel nodig dat ouders zich engageren of kan de school perfect zonder hen functioneren?

Onder controle van het opleidingsniveau ($p < .0001$), de openheid van de school ($p < .0001$) en het beroepsprestige van de ouders ($p < .0001$) blijft het effect van het onderwijsniveau significant voor de pedagogische betrokkenheid. Ouders van kleuters zijn meer pedagogisch betrokken.

Verder vinden we nog twee interessante interactie-effecten van het onderwijsniveau met de gezinssamenstelling ($p = .01$) en de werksituatie van de ouders ($p = .001$). Hieronder bespreken we enkel het interactie-effect van het onderwijsniveau en de werksituatie van de ouders. Over de onderwijsniveaus heen merken we dat het voornamelijk de deeltijds werkende ouders zijn die pedagogisch betrokken zijn bij het klasgebeuren, enkel bij het buitengewoon lager onderwijs zijn de niet-beroepsactieven (huisvrouw of -man, werkzoekend, enz) meer pedagogisch betrokken dan de deeltijds werkende ouders. Dit interactie-effect is significant, maar de gemiddelden liggen niet extreem uit elkaar.

Tabel 4.2 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de ouders en openheid van de school bij Vlaamse ouders⁴

pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Niveau	3	90.1	236.0	.0001	0.23	KO > LO > BLO > SO
Niveau*gezin	3	1.4	3.7	.01	0.23	Interactie-effect
Niveau	3	22.2	58.9	.0001		-
Gezin	1	4.8	12.6	.0004		-
Niveau*opleiding	6	0.5	1.4	.22	0.24	
Niveau	3	17.1	45.5	.0001		KO > LO > BLO > SO
Opleiding	2	3.8	10.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Niveau*beroep	9	0.5	1.5	.16	0.25	
Niveau	3	85.9	2307	.0001		KO > LO > BLO > SO
Beroep	3	0.7	1.8	.14		-
Niveau*openheid	6	0.7	1.6	.15	0.23	
Niveau	3	31.2	71.8	.0001		KO > LO > BLO > SO
Openheid	2	2.9	6.7	.001		Open > neutraal, gesloten
Niveau*werk	6	1.4	3.7	.001	0.25	Interactie-effect
Niveau	3	74.5	200.9	.0001		-
Werk	2	7.0	18.8	.0001		-

Ongeveer één vierde van de variantie in pedagogische betrokkenheid wordt verklaard door het onderwijsniveau van het kind. Hoe jonger het kind, hoe meer ouders pedagogisch betrokken zijn. Deze resultaten bevestigen hetgeen we eerder konden terugvinden in onderzoeken van Hoover-Dempsey & Sandler (1997: 20 en 28) en Bronneman-Helmers & Taes (1999: 291).

Naast de pedagogische betrokkenheid onderzoeken we ook de deelname aan schoolactiviteiten zoals een gespreksavond, een sportactiviteit of een oudercontact. Wonen ouders met een kleuter vaker dergelijke activiteiten bij dan ouders met een kind in het secundair onderwijs?

Ook voor het bijwonen van activiteiten zijn er significante verschillen ($F(3, 1834)=112.0$; $p<.0001$): ouders met een kind in het kleuter- ($M=3.89$ op een vijfpuntenschaal) en het lager

⁴ Het stramien van de tabellen waarin de resultaten van de variantieanalyse worden gepresenteerd, is telkens hetzelfde. Eerst wordt de relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabele nagegaan (in de eerste rij 'niveau'). Vervolgens wordt deze relatie gecontroleerd voor een aantal onafhankelijke variabelen. In de rij 'niveau*gezin' wordt er nagegaan of er een samenhang is tussen de onafhankelijke variabelen niveau en gezin (interactie-effect), in de rij 'niveau' wordt het hoofdeffect van onderwijsniveau op pedagogische betrokkenheid onder controle van gezinssituatie berekend en in de rij 'gezin' wordt het hoofdeffect van gezin onder controle van onderwijsniveau berekend. De R² waarde in de tabel heeft telkens betrekking op de verklaarde variantie van het volledige model, waarnaast ze vermeld staat.

onderwijs (8=3.83) wonen significant méér de activiteiten op school bij dan ouders met een kind in het buitengewoon lager (8=3.48) of het secundair onderwijs (8=3.11).

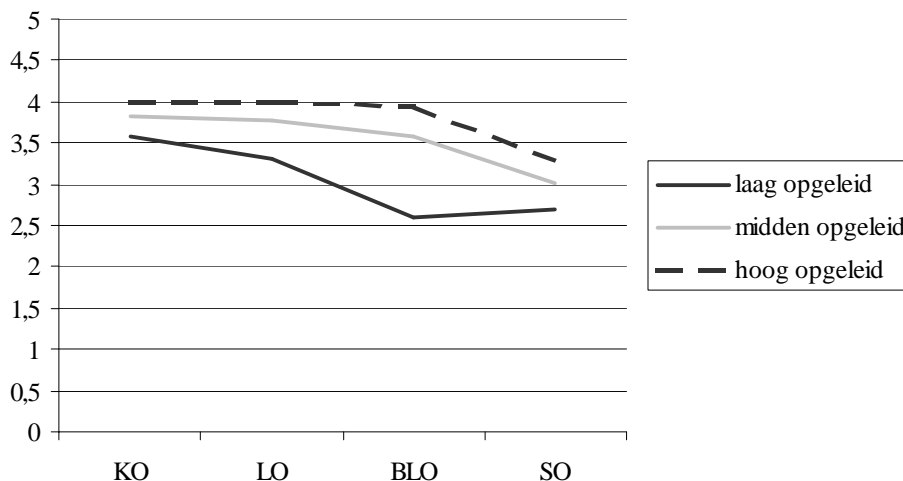
Tabel 4.3 Variantie-analyse van de deelname aan schoolactiviteiten en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de ouders en openheid van de school bij Vlaamse ouders

Bijwonen activiteiten	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Niveau	3	76.2	112.0	.0001	0.15	KO, LO > BLO > SO
Niveau*gezin	3	0.6	0.8	.48	0.16	KO, LO > BLO > SO
Niveau	3	30.7	45.1	.0001		
Gezin	1	1.5	2.3	.13		
Niveau*opleiding	6	1.4	2.1	.05	0.20	Interactie-effect
Niveau	3	22.9	35.4	.0001		
Opleiding	2	17.9	27.6	.0001		
Niveau*beroep	9	0.9	1.3	.22	0.17	KO, LO > BLO > SO
Niveau	3	70.2	105.7	.0001		
Beroep	3	2.9	4.4	.005		
Niveau*openheid	6	1.0	1.6	.16	0.17	KO, LO > BLO > SO
Niveau	3	29.0	44.2	.0001		
Openheid	2	11.6	17.5	.0001		
Niveau*werk	6	1.0	1.5	.18	0.18	KO, LO > BLO > SO
Niveau	3	59.9	88.9	.0001		
Werk	2	5.1	7.5	.0006		

Onder controle van het beroepsprestige ($p < .0001$) en de werksituatie van de ouders ($p < .0001$), de openheid van de school ($p < .0001$) en de gezinssituatie ($p < .0001$) blijft het onderwijsniveau zijn effect behouden. Er is wel een interactie-effect met de opleiding ($p = .05$).

De grootste verschillen liggen bij de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs.

Figuur 4.2 Interactie-effect van het opleidingsniveau en het onderwijsniveau op de deelname van ouders aan schoolactiviteiten



Daar wonen laag opgeleide ouders ($M=2.61$) minder vaak activiteiten bij dan middelbaar opgeleide ($M=3.59$) en hoog opgeleide ouders ($M=3.95$). Ook is de dalende trend merkbaar voor de niveaus: naarmate het onderwijsniveau toeneemt, daalt de deelname van ouders aan de schoolactiviteiten. Enkel bij de hoog opgeleide ouders zet de dalende trend zich pas in als het kind school loopt in het secundair onderwijs.

Specifiek voor de deelname van ouders aan het oudercontact op school zijn er ook significante verschillen ($F(3, 2532)=10.6$; $p<.0001$). Ouders met een kleuter ($M=4.63$) en een kind in het lager onderwijs ($M=4.62$) wonen significant meer een oudercontact bij dan ouders met een jongere in het secundair onderwijs ($M=4.39$). Voor ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs zijn er geen significante verschillen; deze groep ouders bevindt zich tussen de andere ouders ($M=4.50$).

THUISBETROKKENHEID

De thuisbetrokkenheid werd enkel bevraagd bij ouders met een kind in het lager, het buitengewoon lager en het secundair onderwijs. Het onderwijsniveau verklaart 41 % van de variantie in het al dan niet betrokken zijn op het kind thuis. Ouders met een kind in het buitengewoon lager ($M=4.56$ op een vijfpuntenschaal) en het lager onderwijs ($M=4.46$) zijn significant meer betrokken thuis dan ouders met een kind in het secundair onderwijs ($M=3.15$) ($F(2, 2071)=714.0$, $p<.0001$). Het is niet verwonderlijk dat ouders van het gewoon en buitengewoon lager onderwijs zich vaker bezig houden met het controleren van de schoolagenda en het huiswerk van het kind dan de ouders met een kind in het secundair onderwijs. Van jongeren in het secundair onderwijs wordt een grotere zelfstandigheid verwacht, terwijl de ouders ook vaak verder af staan van de leerstof dan ouders met een kind in het lager onderwijs.

Na controle voor de gezinssamenstelling ($p<.0001$), de werksituatie ($p<.0001$) en het beroepsprestige van de ouders ($p<.0001$) blijft het onderwijsniveau een significante invloed uitoefenen. Verder is er ook een interactie-effect van het onderwijsniveau van het kind met het opleidingsniveau van de ouders ($p=.01$). Later zal blijken dat het opleidingsniveau van de ouders geen sterke verklarende variabele is voor thuisbetrokkenheid (zie uitgebreid hypothese 4).

Tabel 4.4 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de Vlaamse ouders

Thuisbetrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Niveau	2	460.9	714.0	.0001	0.41	BLO, LO > SO
Niveau*gezin	2	0.7	1.2	.31	0.41	
Niveau	2	175.4	274.2	.0001		BLO, LO > SO
Gezin	1	3.8	6.0	.01		éénouder > tweouder
Niveau*opleiding	4	2.0	3.2	.010	0.42	Interactie-effect
Niveau	2	134.5	212.7	.0001		-
Opleiding	2	3.2	5.1	.006		-
Niveau*beroep	6	1.2	2.0	.06	0.43	
Niveau	2	347.6	569.2	.0001		LO, BLO > SO
Beroep	3	3.4	5.5	.0009		laag > midden laag, midden hoog > hoog
Niveau*werk	4	0.7	1.2	.33	0.42	
Niveau	2	396.9	618.0	.0001		BLO, LO > SO
werk	2	1.1	1.7	.19		-

Volgens de resultaten van Bronneman-Helmers & Taes (1999: 166) besteden ouders met een kind in het lager onderwijs meer tijd aan de hulp van het huiswerk dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. Ook Eccles & Harold (1993) concludeerden dat ouders met een kind in het secundair minder betrokken zijn bij het kind dan andere ouders. Volgens hen komt deze lagere betrokkenheid door de moeilijker leerstof in het secundair onderwijs, waardoor ouders minder het gevoel hebben hierover controle te hebben.

We gingen ook na welke invloed het onderwijsniveau heeft op het bieden van een stimulerende omgeving thuis⁵. Voor de stimulerende omgeving vinden we een significant verschil ($F(3, 2476)=20.6$; $p<.0001$): ouders met een kleuter ($M=3.14$ op een vierpuntschaal) zorgen voor een meer stimulerend klimaat thuis dan ouders met een kind in het lager ($M=3.00$), het secundair ($M=2.95$) of het buitengewoon lager onderwijs ($M=2.82$). Opvallend is dat de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs de minst stimulerende omgeving aanbieden. Er dient vermeld te worden dat niveau slechts 2% van de variantie voor stimulerende omgeving kan verklaren.

Na controle voor een aantal variabelen behoudt het onderwijsniveau haar significante waarde: opleiding ($p=.03$), het beroepsprestige ($p=.0001$), de werksituatie ($p=.0001$) en de gezinssamenstelling ($p=.0002$). Interessant is de controle-variabele 'opleiding' die samen met onderwijsniveau van het kind 14 % van de variantie in stimulering verklaart.

⁵ Deze vraag inzake de stimulerende omgeving werd aan alle Vlaamse ouders gevraagd.

Tabel 4.5 Variantie-analyse van de stimulerende omgeving en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, de werksituatie en het beroep van de Vlaamse ouders

Stimulerende omgeving	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
niveau	3	5.9	20.6	.0001	0.02	KO > LO, SO > BLO
Niveau*gezin	3	0.03	0.1	.94	0.03	
Niveau	3	1.9	6.7	.0002		KO > LO, SO > BLO
Gezin	1	0.9	3.0	.08		-
Niveau*opleiding	6	0.3	1.3	.27	0.14	
Niveau	3	0.8	3.1	.03		KO > LO > SO > BLO
Opleiding	2	23.3	91.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Niveau*beroep	9	0.1	0.5	.86	0.08	
Niveau	3	3.6	13.6	.0001		KO > LO > BLO, SO
Beroep	3	6.9	26.0	.0001		hoog > midden hoog > midden laag > laag
Niveau*werk	6	0.3	0.9	.48	0.04	
Niveau	3	4.4	15.4	.0001		KO > LO, SO > BLO
Werk	2	3.2	11.3	.0001		Voltijds, deeltijds > inactief

1.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

De niet-Belgische ouders zijn de ouders uit de grote steekproef die aangaven dat ze niet in België geboren zijn. Voor deze groep kunnen we in de analyse geen controle-variabelen betrekken omdat de cellen bij de analyses te klein zijn, zodat er geen betrouwbare uitspraken kunnen gedaan worden. We nemen enkel het onderwijsniveau als onafhankelijke variabele en gaan na welke invloed deze factor heeft op de betrokkenheid van ouders.

SCHOOLBETROKKENHEID

Omdat slechts vier niet-Belgische ouders (1.3 %) lid zijn van de participatie- of schoolraad kunnen we geen uitspraken doen over het effect van het onderwijsniveau. Ook voor de betrokkenheid bij het oudercomité kunnen we geen conclusies trekken omdat er slechts dertien ouders (5.9 %) lid zijn van een oudercomité op school. De absolute aantallen zijn te klein om statistische analyses door te voeren⁶.

⁶ We gaan uitgebreid in op de invloed van de afkomst van de ouders voor de schoolbetrokkenheid en de thuisbetrokkenheid (zie paragraaf 2.1 Afkomst van de ouders).

Voor de pedagogische betrokkenheid zijn er significante verschillen voor het onderwijsniveau ($F(3, 200)=2.9$; $p=.04$): niet-Belgische ouders met een kind in het lager onderwijs ($M=1.57$ op een vijfpuntenschaal) zijn significant meer pedagogisch betrokken dan ouders met een kind in het secundair onderwijs ($M=1.21$). Uit de verklaarde variantie (4 %) kan afgeleid worden dat het onderwijsniveau van het kind een minder belangrijke verklaring is voor de pedagogische betrokkenheid van niet-Belgische ouders uit de grote steekproef.

We gingen ook na welke invloed het onderwijsniveau heeft voor de deelname van niet-Belgische ouders aan schoolactiviteiten. Er is een significante invloed van het onderwijsniveau ($F(3, 167)=11.9$; $p<.0001$). Ouders met een kleuter ($M=3.80$ op een vijfpuntenschaal) wonen meer schoolactiviteiten bij dan ouders met een kind in het lager ($M=3.21$), het buitengewoon lager ($M=2.86$) of het secundair onderwijs ($M=2.54$).

Specifiek voor het oudercontact zijn er ook verschillen tussen de onderwijsniveaus ($F(3, 217)=5.52$; $p=.0011$). Ouders met een kleuter ($M=4.53$) of met een kind in het lager onderwijs ($M=4.44$) gaan vaker naar het oudercontact dan de ouders met een kind in het secundair onderwijs ($M=3.75$). De ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs zijn niet significant verschillend ($M=4.11$).

THUISBETROKKENHEID

Voor de betrokkenheid thuis⁷ zijn er significante verschillen tussen de ouders ($F(2, 174)=61.9$; $p<.0001$): ouders met een kind in het gewoon ($M=4.61$ op een vijfpuntenschaal) of buitengewoon lager onderwijs ($M=4.44$) zijn thuis meer betrokken op hun kind dan ouders met een kind in het secundair onderwijs ($M=3.19$). We wijzen ook op de hoge verklaarde variantie: het onderwijsniveau verklaart de variantie in betrokkenheid van de ouder voor 42 %. Ouders met een jongere in het secundair onderwijs controleren minder vaak de schoolagenda of vragen minder vaak op voor een toets. Dit is praktisch niet steeds haalbaar, gezien de pakken leerstof die de jongeren vaak mogen doornemen.

Ouders met een kind in het kleuteronderwijs ($M=2.92$ op een vierpuntenschaal) bieden thuis een significant meer stimulerende omgeving dan ouders met een kind in het secundair onderwijs ($M=2.58$). De verklaarde variantie is eerder beperkt (4 %).

1.3 Turkse en Marokkaanse ouders

Voor de Turkse en Marokkaanse groep van ouders kunnen we niet nagaan welke invloed het onderwijsniveau heeft op de betrokkenheid van ouders op school en thuis omdat we enkel

⁷ De ouders met een kleuter kregen deze vragen niet aangeboden.

allochtone ouders bevroegen met een kind in het basisonderwijs. We hebben met andere woorden geen vergelijkingsgroep voor het onderwijsniveau.

1.4 Samenvatting

Het onderwijsniveau van het kind is een belangrijke variabele om de betrokkenheid en de participatie van ouders te verklaren.

Bij de Vlaamse ouders is het onderwijsniveau voor de schoolbetrokkenheid steeds significant: ouders met een kleuter en soms ook de ouders met een kind in het lager onderwijs zijn meer bij de school betrokken dan ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs of het secundair onderwijs. Ouders met een kleuter zijn viermaal meer vertegenwoordigd in het oudercomité dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. Ze zijn vaker pedagogisch betrokken in de klas dan ouders met een kind in het lager, buitengewoon lager of secundair onderwijs. Samen met de ouders met een kind in het lager onderwijs nemen ze vaker deel aan activiteiten op school dan ouders met een kind in het buitengewoon lager of secundair onderwijs. In het kleuter- en het lager onderwijs worden ouders meer uitgenodigd om betrokken te zijn bij het klasgebeuren dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. De basisschool is vaak dicht bij huis waardoor het contact makkelijker verloopt, het kind heeft slechts één leerkracht in de basisschool en de leeftijd van het kind in het basisonderwijs veronderstelt meer betrokkenheid dan de leeftijd van een puber. Vooral de lage schoolbetrokkenheid en participatie van ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs valt op. Ook dit verschil kan verklaard worden doordat de school meestal verder weg ligt en dat veel kinderen met de bus naar school worden gebracht. Aan de andere kant zijn ouders met een kind in het gewoon of buitengewoon lager onderwijs meer betrokken thuis dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. De stimulerende omgeving wordt het vaakst aangeboden door ouders met een kind in het kleuteronderwijs.

Bij de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef is het onderwijsniveau ook significant. We kunnen echter niet controleren voor andere mogelijk verklarende variabelen. Er zijn echter overeenkomsten met de resultaten die we vonden bij de Vlaamse ouders. Ook hier blijken ouders met een kind in het lager onderwijs pedagogisch meer betrokken te zijn dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. Ook voor het bijwonen van activiteiten en de thuisbetrokkenheid zijn er gelijkaardige resultaten met de Vlaamse groep ouders. Voor de stimulerende omgeving thuis zijn er bij de niet-Belgische ouders enkel verschillen tussen het kleuter- en het secundair onderwijs.

Voor de Turkse en Marokkaanse ouders kunnen geen conclusies worden geformuleerd omdat er enkel ouders bevroegd werden met een kind in het basisonderwijs.

2. Socioculturele factoren

2.1 Afkomst van de ouders

Het testen van de twee hypothesen die afkomst van de ouders centraal stellen, gebeurt alleen voor de ouders met een kind in het basisonderwijs. De vergelijking met de Vlaamse ouders gebeurt dus enkel en alleen voor het basisonderwijs.

De controle voor schijnverbanden voor een aantal variabelen is niet mogelijk omdat een aantal cellen te weinig respondenten bevatten om statistisch verantwoorde conclusies te trekken. We moeten ons dus hier beperken tot het bespreken van de invloed van de afkomst, zonder controle voor interactie met andere achtergrondkenmerken zoals het opleidingsniveau, het beroepsprestige, de gezinssituatie en de openheid van de school.

Uit de niet-Belgische groep ouders hebben we voor de twee eerste hypothesen de Turken en Marokkanen geïsoleerd om op die manier een vergelijking te kunnen maken tussen Turken en Marokkanen die de Nederlandstalige vragenlijst hebben ingestuurd en zij die via het schoolopbouwwerk (SOW) werden benaderd. Deze vergelijking is interessant omdat we met twee verschillende groepen te maken hebben. Enerzijds de ouders die goed genoeg Nederlands begrijpen en geen stimulans nodig hebben om een schriftelijke vragenlijst terug te sturen, anderzijds de ouders die via het SOW de brug met de school proberen te leggen. Voor de twee volgende hypothesen die specifiek handelen over Turkse en Marokkaanse ouders werken we met volgende groepen ouders⁸:

- Vlaamse ouders met een kind in het basisonderwijs (n=1190);
- Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs die niet verbonden zijn aan het schoolopbouwwerk (n=43);
- Turkse en Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs die de vragenlijst invulden via het schoolopbouwwerk (n=147).

Hypothese 1: Ouders van Turkse en Marokkaanse origine zijn minder betrokken bij activiteiten op school dan Vlaamse ouders.

Hypothese 2: Ouders van Turkse en Marokkaanse origine zijn minder betrokken bij thuisactiviteiten dan Vlaamse ouders.

⁸ In hierna volgende hypothesen werken we verder met de drie andere oudergroepen: Vlaamse ouders (n=2573), niet-Belgische ouders (n=225) en Turkse en Marokkaanse ouders via het SOW (n=147).

SCHOOLBETROKKENHEID

Als er wordt gekeken voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad, dan is er geen significante samenhang met de afkomst van de respondent ($\chi^2=2.87$; $df=2$; $p=.24$). We kunnen niet concluderen dat Vlaamse ouders meer participeren in schoolraden dan ouders van een vreemde origine. Ook voor het lidmaatschap van het oudercomité kan er geen significant verband gevonden worden met afkomst ($\chi^2=3.02$; $df=2$; $p=.22$). Op dit vlak van ouderbetrokkenheid kan de hypothese niet aanvaard worden.

Kijken we naar de pedagogische betrokkenheid (bijvoorbeeld de hulp van ouders in de klas, het vervoeren van leerlingen en de hulp bij een klasuitstap), dan kunnen we besluiten dat Marokkaanse en Turkse ouders die betrokken zijn bij het SOW ($M=1.45$ op een driepuntenschaal) niet significant verschillen van de Vlaamse ouders ($M=1.39$). De Turkse en Marokkaanse ouders die niet verbonden zijn aan het schoolopbouwwerk wijken daarentegen wel af van de andere twee groepen ($M=1.08$) ($F(2, 1284)=10.8$; $p<.0001$). Turkse en Marokkaanse ouders uit de grote steekproef zijn significant minder pedagogisch betrokken dan Vlaamse, maar ook dan Turkse en Marokkaanse ouders die betrokken zijn bij het schoolopbouwwerk. Turkse en Marokkaanse ouders die actief zijn bij het SOW zijn aldus meer pedagogisch betrokken bij de school van hun kind dan Turkse en Marokkaanse ouders die niet betrokken zijn bij het SOW. Blijkbaar wordt de brug tussen school en ouders gedicht door de werking van het SOW, wat de pedagogische betrokkenheid betreft.

Er blijkt een significante samenhang te bestaan tussen de etnische afkomst van de ouders en de deelname van ouders aan schoolactiviteiten ($F(2, 1034)=22.0$; $p<.0001$). Vlaamse ouders nemen significant meer deel aan activiteiten door de school of het oudercomité georganiseerd ($M=2.52$ op een driepuntenschaal) dan Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW ($M=2.25$) en de Turkse en Marokkaanse ouders die niet betrokken zijn bij het schoolopbouwwerk ($M=2.23$). Het verschil bij de Turkse en Marokkaanse ouders niet verbonden aan het SOW en diegenen die wel verbonden zijn aan het SOW is, in tegenstelling tot hetgeen we bij de pedagogische betrokkenheid van ouders konden vaststellen, niet significant. Ook Driessen & Haanstra (1996) en Driessen (2001: 524) stelden vast dat Turkse en Marokkaanse ouders minder naar ouderavonden gaan dan Nederlandse ouders.

THUISBETROKKENHEID

Voor de thuisbetrokkenheid nemen we enkel de schaal van schoolse hulp. Het stimulerend klimaat kunnen we niet als schaal in beeld brengen (zie hoofdstuk 2, paragraaf 4.3.5).

Voor de bespreking van de betrokkenheid op schoolse activiteiten thuis is het belangrijk te benadrukken dat deze items enkel werden voorgelegd aan ouders met kinderen in het lager onderwijs. De ouders van kleuters werden niet opgenomen.

Voor de thuisbetrokkenheid is er een invloed van de afkomst van de respondent ($F(2, 856)=8.3$; $p=.0003$): zowel de Turkse en Marokkaanse ouders die niet betrokken zijn bij het schoolopbouwwerk ($M=2.94$ op een driepuntenschaal) als de Vlaamse ouders ($M=2.84$) scoren significant hoger dan de respondenten uit het SOW ($M=2.72$). Volgens Roosens (1993: 5) controleren en stimuleren Turkse en Marokkaanse ouders minder hun kinderen bij het studeren. Verder is er een significant verschil voor het alleen maken van het huiswerk ($F(2, 864)=8.9$; $p<.0001$). Vlaamse ouders ($M=2.66$) en Turkse en Marokkaanse ouders niet verbonden aan het SOW ($M=2.57$) zeggen dat hun kind significant vaker het huiswerk alleen maakt dan Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW ($M=2.39$). Onderzoek van Driessen (2001: 524) geeft aan dat Marokkaanse ouders minder hulp verlenen bij het huiswerk van hun kind dan Nederlandse en Turkse ouders. In dit onderzoek maken we geen opdeling van de Turkse en Marokkaanse oudergroepen.

Toch kunnen we er vanuit gaan dat Driessen een andere soort invulling geeft aan hulp bij het huiswerk. Waar de nadruk in ons onderzoek ligt op het helpen bij het huiswerk indien er problemen zijn, ligt de nadruk bij Driessen meer op de interesse die ouders vertonen in het huiswerk.

Voor de schoolse hulp is het onmogelijk om het verband tussen afkomst en thuisbetrokkenheid te toetsen voor mogelijke interactie-effecten. De reden is dezelfde als die reeds werd aangegeven bij de bespreking van de eerste hypothese: de cellen worden dermate klein dat een statistische analyse geen zin meer heeft.

SAMENVATTING

Bij de schoolbetrokkenheid zijn er geen significante verschillen voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité voor de Vlaamse en de Turkse en Marokkaanse ouders. Er zijn geen verschillen voor de pedagogische betrokkenheid van Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW en de Vlaamse ouders. Wel zijn er verschillen voor de pedagogische betrokkenheid van de Turkse en Marokkaanse ouders niet verbonden aan het SOW: zij zijn pedagogisch minder betrokken. Vlaamse ouders nemen vaker deel aan schoolactiviteiten dan Turkse en Marokkaanse ouders.

Voor de thuisbetrokkenheid zijn er verschillen voor de afkomst van de ouders. Vlaamse ouders en Turkse en Marokkaanse ouders niet verbonden aan het SOW zijn significant thuis meer betrokken dan Turkse en Marokkaanse ouders van het schoolopbouwwerk. Maar Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW bieden meer hulp bij het huiswerk van het kind dan Vlaamse, Turkse en Marokkaanse ouders niet verbonden aan het SOW. Deze twee laatste groepen gaven aan dat hun kind vaker het huiswerk alleen maakt. Hermans (1993:20) vindt hiervoor een verklaring in het feit dat Marokkaanse ouders het onderwijs van hun kinderen wel belangrijk vinden, maar daar niet de juiste gedragingen aan koppelen. De ouders denken dat ze geen rol spelen in het onderwijsproces en laten de volledige verantwoordelijkheid over aan de school.

2.2 Opleidingsniveau van de ouders

Hypothese 3: Hoog opgeleide ouders zijn meer betrokken bij schoolactiviteiten (participatie, vrijwilligerswerk, enz) dan laag opgeleide ouders.

Hypothese 4: Hoog opgeleide ouders zijn meer betrokken bij thuisactiviteiten dan laag opgeleide ouders

We gaan na of hoog opgeleide ouders meer betrokken zijn bij de participatie- of schoolraad en het oudercomité, bij activiteiten binnen de klas (pedagogische betrokkenheid) en of ze vaker deelnemen aan activiteiten op school dan laag opgeleide ouders. Daarnaast gaan we ook na of hoog opgeleide ouders vaker betrokken zijn bij hun kind thuis dan laag opgeleide ouders.

In onze analyses gebruiken we drie categorieën voor opleidingsniveau:

- de laag opgeleide ouders (*geen diploma of diploma lager onderwijs*);
- de tussencategorie van opgeleide ouders of de middelbaar opgeleide ouders (*diploma lager of hoger secundair onderwijs*);
- de hoog opgeleide ouders (*diploma hoger of universitair onderwijs*).

In onderstaande tabel geven we de verdeling van het opleidingsniveau voor de drie oudergroepen. Er zijn opvallende verschillen tussen de drie groepen. De Vlaamse respondenten zijn duidelijk hoger geschoold dan de twee andere groepen. Het is opvallend dat bij de Turkse en Marokkaanse ouders veertig procent geen diploma of een diploma lager onderwijs heeft.

Tabel 4. 6 Verdeling van de drie oudergroepen volgens het opleidingsniveau

	Laag %	Middelbaar %	Hoog %
Vlaamse ouders (n=2547)	4.7	56.5	38.8
Niet-Belgische ouders (n=224)	22.8	60.3	17.0
Turkse en Marokkaanse ouders (n=147)	40.9	54.2	4.9

2.2.1 Vlaamse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Er is een significante samenhang tussen lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het opleidingsniveau van de Vlaamse ouders ($\chi^2=12.2$; $df=2$; $p=.002$): hoog opgeleide ouders (5.3 %) zijn vaker lid van de participatie- of schoolraad dan laag (1.7 %) en middelbaar opgeleide ouders (2.7 %).

Méer hoog opgeleide ouders (65 %) kennen de school- of participatieraad dan laag opgeleide ouders (29 %). Het verschil in lidmaatschap van de participatieraad heeft te maken met de onwetendheid die heerst bij de laag opgeleide ouders omtrent het bestaan van de participatie- of schoolraad. Als we dezelfde analyse uitvoeren voor de ouders die de participatie- of schoolraad kennen, is er geen significante samenhang meer voor het opleidingsniveau van de ouders ($\chi^2=3.3$; $df=2$; $p=.19$). Naarmate ouders dus kennis hebben van de participatie- of schoolraad zijn er geen verschillen meer qua opleidingsniveau voor het lidmaatschap.

Uit Nederlands onderzoek (Smit e.a. 2000: 42) blijkt dat laag opgeleide ouders minder bereid zijn zich beschikbaar te stellen voor de raden binnen de school dan middelbaar en hogeropgeleiden. Ook Bally e.a. (1996: 107) concluderen dat ouders met enkel een diploma lager onderwijs weinig vertegenwoordigd zijn in de schoolraden.

Verder zijn hoog opgeleide Vlaamse ouders (13.3 %) ook meer betrokken bij het oudercomité dan laag opgeleide (6.7 %) en middelbaar opgeleide ouders (5.9 %) ($\chi^2=40.3$; $df=2$; $p<.0001$).

Kijken we naar de pedagogische betrokkenheid (bijvoorbeeld hulp in de klas, vervoer van leerlingen, hulp bij een klasuitstap), dan zijn hoog opgeleide ouders ($M=1.58$ op een vijfpuntenschaal) significant meer betrokken dan de middelbaar opgeleide ($M=1.48$) en laag opgeleide ouders ($M=1.23$) ($F(2, 2392)=15.1$; $p<.0001$). Het opleidingsniveau van de ouders blijft significant na controle voor gezinssamenstelling ($p=.04$), het onderwijsniveau ($p<.0001$), de openheid van de school ($p=.0009$), de werksituatie van de ouders ($p<.0001$), het beroepsprestige ($p<.0002$) en de rol die ouders zichzelf toeschrijven⁹ ($p<.0001$).

Het is echter interessant op te merken dat 24 % van de variantie in pedagogische betrokkenheid wordt verklaard als we het onderwijsniveau van het kind samen met het opleidingsniveau van de ouder in het model stoppen.

Onze conclusies komen overeen met onderzoeken van Fantuzzo e.a. (2000: 371-372) en Kohl e.a. (2000: 518). Kohl e.a. opperen dat hoog opgeleide ouders misschien beter inzien dat hun ouderlijke betrokkenheid een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van het kind. Daarnaast zou het ook kunnen dat laag opgeleide ouders eerder negatieve ervaringen hebben met het onderwijs en de school. Een andere mogelijke verklaring, is dat laag opgeleide ouders hun eigen rol ten opzichte van de school als gescheiden en complementair zien, waardoor er minder betrokkenheid is (Crozier, 1998: 2).

⁹ Zie uitgebreid hypothese 16, paragraaf 5: Roldefinitie.

Tabel 4.7 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en het opleidingsniveau van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, werksituatie, openheid van de school en de ouderrol bij Vlaamse ouders

Pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opleiding	2	7.3	15.1	.0001	0.01	Hoog > middelbaar > laag
Opleiding*gezin	2	1.2	2.6	.08	0.02	
Opleiding	2	1.5	3.2	.04		Hoog > middelbaar > laag
Gezin	1	1.3	2.7	.10		-
Opleiding*niveau	6	0.5	1.4	.22	.24	
Opleiding	2	3.8	10.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Niveau	3	17.1	45.5	.0001		KO > LO > BLO > SO
Opleiding*beroep	5	0.5	1.1	.37	0.01	
Opleiding	2	4.2	8.7	.0002		Hoog > middelbaar > laag
Beroep	3	0.6	1.2	.31		-
Opleiding*openheid	4	0.2	0.4	0.8	0.04	
Opleiding	2	3.8	7.0	.0009		Hoog > middelbaar > laag
openheid	2	3.7	6.8	.0011		Open > neutraal, gesloten
Opleiding*werk	4	0.9	1.9	.10	0.04	
Opleiding	2	8.9	18.9	.0001		Hoog > middelbaar > laag
werk	2	4.8	10.3	.0001		Deeltijds > inactief > voltijds
Opleiding*ouderrol	4	0.5	1.0	.41	0.05	
Opleiding	2	5.3	11.4	.0001		Hoog > middelbaar > laag
ouderrol	2	7.0	14.9	.0001		Belang > midden > minder belang

Naast de participatie van ouders en de pedagogische betrokkenheid gaan we na in welke mate de Vlaamse ouders activiteiten bijwonen zoals een gespreksavond, een schoolfeest, een sportactiviteit, een oudercontact, enz.

Hoog opgeleide ouders ($M=3.67$ op een vijfpuntenschaal) nemen vaker deel aan schoolactiviteiten dan de middelbaar ($M=3.46$) en laag opgeleide ouders ($M=2.92$) ($F(2, 2392)=15.1$; $p<.0001$). De opleiding van de ouders blijft significant na controle voor de gezinssamenstelling ($p<.0001$), het onderwijsniveau ($p<.0001$), de werksituatie ($p<.0001$), het beroepsprestige ($p<.0001$) en de openheid van de school ($p<.0001$). Opnieuw wordt er een groot deel van de variantie verklaard als het onderwijsniveau van het kind en het opleidingsniveau van de ouders samen in de analyse gestoken worden: onderwijsniveau is een sterke determinant bij de deelname van ouders aan schoolactiviteiten. We kunnen dus concluderen dat ouders met een diploma hoger onderwijs vaker activiteiten op school bijwonen dan ouders met een secundair of lager onderwijs diploma.

Specifiek voor het bijwonen van het oudercontact gaan we na of er verschillen zijn tussen ouders. Ook hier speelt het opleidingsniveau van de ouders een rol ($F(2, 2510)=12.7$; $p<.0001$): hoog opgeleide ouders ($M=4.60$) gaan significant vaker naar het oudercontact dan middelbaar opgeleide ($M=4.54$) en laag opgeleide ouders ($M=4.15$). Onze resultaten komen overeen met de conclusies uit het onderzoek van Bronneman-Helmers & Taes (1999: 163).

Tabel 4.8 Variantie-analyse van de deelname aan activiteiten en het opleidingsniveau van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, werksituatie en de openheid van de school bij Vlaamse ouders

Bijwonen activiteiten	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opleiding	2	26.7	34.6	.0001	0.04	Hoog > middelbaar > laag
Opleiding*gezin	2	0.1	0.2	.83	0.04	-
Opleiding	2	11.7	15.1	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Gezin	1	0.03	0.04	.84		-
Opleiding*niveau	6	1.4	2.1	.05	0.20	Interactie-effect
Opleiding	2	17.9	27.6	.0001		
Niveau	3	22.9	35.4	.0001		
Opleiding*beroep	5	0.3	0.4	0.88	0.04	
Opleiding	2	19.3	25.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Beroep	3	0.7	0.9	.44		-
Opleiding*openheid	4	1.0	1.4	.25	0.10	
Opleiding	2	16.6	23.3	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Openheid	2	11.3	15.8	.0001		Open > neutraal > gesloten
Opleiding*werk	4	0.1	0.1	.97	0.04	
Opleiding	2	21.3	27.8	.0001		Hoog > middelbaar > laag
werk	2	2.1	2.8	.06		-

Uit de analyses blijkt dat hoog opgeleide Vlaamse ouders vaker betrokken zijn bij het schoolgebeuren dan andere Vlaamse ouders. Ze participeren vaker in de raden en de oudercomités, ze zijn vaker pedagogisch betrokken en ze wonen vaker activiteiten bij op school. Hoog opgeleide ouders weten meer dan laag opgeleide ouders dat er een participatie- of schoolraad bestaat op school. Het is belangrijk aan te geven dat ook het onderwijsniveau van het kind, naast het opleidingsniveau van de ouders, een belangrijke determinant is in de participatie en de betrokkenheid van de ouders (zie paragraaf 1, hoofdstuk 4).

THUISBETROKKENHEID

We gaan na in welke mate Vlaamse ouders thuis betrokken zijn op hun kind, zoals bij het controleren van het huiswerk en de schoolagenda en het ondervragen van hun kind vóór een toets. In buitenlands onderzoek vonden we tegenstrijdige conclusies. Enerzijds vonden Fantuzzo e.a. (2000) geen verschillen voor de opleidingsniveaus bij thuisbetrokkenheid; terwijl andere auteurs (Kohl e.a., 2000: 514-515; Shumow & Miller, 2001: 79) concluderen dat ouders met een hoog opleidingsniveau thuis meer betrokken zijn dan ouders met een laag opleidingsniveau.

Verrassend genoeg blijkt uit onze analyses dat hoog opgeleide Vlaamse ouders ($M=3.52$ op een vijfpuntenschaal) significant minder betrokken zijn thuis dan laag opgeleide ouders ($M=4.12$) ($F(2, 2049)=40.7$; $p<.0001$). De middelbaar opgeleide ouders bevinden zich tussen deze twee groepen ($M=3.92$).

We kunnen ons afvragen waarom laag opgeleide ouders net meer het huiswerk en de schoolagenda van het kind controleren of een toets opvragen. Het kan zijn dat deze ouders hun kind willen helpen omdat het moeilijkheden ondervindt. We vinden een positieve significante correlatie tussen de thuisbetrokkenheid van ouders en de leermoeilijkheden van het kind (Pearson's $r=0.24$, $N=2022$, $p<.0001$). Ouders die aangeven dat hun kind leermoeilijkheden heeft, zijn ook geneigd thuis méér betrokken te zijn bij de schoolse taken en toetsen van het kind. We vinden een significant verschil voor het opleidingsniveau van de ouders en de leermoeilijkheden van het kind ($F(2, 2041)=32.0$; $p<.0001$). Laag opgeleide ($M=2.66$) en middelbaar opgeleide ouders ($M=2.45$) geven significant vaker aan dat hun kind leermoeilijkheden heeft dan hoog opgeleide ouders ($M=1.99$). De conclusie dat laag opgeleide ouders meer betrokken zijn thuis is niet meer zo verwonderlijk: de betrokkenheid thuis is een uiting van hulp aan een kind met leerproblemen. Ook Hoover-Dempsey e.a. (1992: 291) vonden dat laag opgeleide ouders meer hulp boden bij het huiswerk van hun kind dan andere ouders. Daarnaast vinden we een negatieve significante correlatie met de leermoeilijkheden van het kind en het alleen maken van het huiswerk (Pearson's $r= - 0.21$, $N=2040$, $p<.0001$). Ouders die aangeven dat het kind moeilijkheden heeft, geven ook minder vaak aan dat het kind zijn huiswerk alleen maakt.

Na controle voor een aantal variabelen¹⁰ vinden we twee interactie-effecten terug: het onderwijsniveau van het kind ($p=.01$) en het beroepsprestige ($p=.02$) staan in relatie met het opleidingsniveau van de respondent bij de analyse van thuisbetrokkenheid. Deze interactie-effecten bespreken we niet omdat blijkt dat het beroepsprestige ($p=.08$) en het opleidingsniveau van de ouders ($p=.38$) niet significant blijven als we controleren¹¹ voor het onderwijsniveau van het kind ($F(32, 1802)=44.8$; $p<.0001$). De grootste verklarende variabele is het onderwijsniveau ($p<.0001$).

¹⁰ We nemen bij de variantie-analyses van de thuisbetrokkenheid de controle-variabele "openheid van de school" niet op omdat die niet relevant is voor het toetsen van deze hypothese.

¹¹ Bij deze analyse met drie onafhankelijke variabelen moet er rekening gehouden worden dat een aantal cellen minder dan 20 respondenten bevatten. Toch kan deze analyse als een duidelijke indicatie beschouwd worden (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998).

Verder blijft het opleidingsniveau van de ouders significant onder controle van de gezinssamenstelling ($p < .0001$) en de leermoeilijkheden van het kind ($p < .0001$). Ouders zijn thuis meer betrokken als het kind leermoeilijkheden heeft, maar toch zien we dat het opleidingsniveau van de ouders significant blijft. Laag opgeleide en middelbaar opgeleide ouders zouden dus thuis meer betrokken zijn dan hoog opgeleide ouders, los van het feit of het kind nu wel of geen moeilijkheden heeft. Toch is het hier belangrijk om opnieuw het onderwijsniveau in rekening te brengen. Wanneer we de drie onafhankelijke variabelen: het hebben van leermoeilijkheden, het opleidingsniveau van de ouders en het onderwijsniveau van het kind in de analyse betrekken¹², dan valt het effect van het opleidingsniveau van de ouders weg ($p = .052$) voor de thuisbetrokkenheid. Laag opgeleide ouders zijn thuis niet meer betrokken dan hoog opgeleide ouders. De twee belangrijkste verklarende factoren voor thuisbetrokkenheid zijn het onderwijsniveau van het kind en het hebben van leermoeilijkheden. We kunnen dus niet zeggen dat het opleidingsniveau van de ouders een verklaring geeft in de thuisbetrokkenheid van ouders.

Tabel 4.9 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en het opleidingsniveau van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep en leermoeilijkheden van het kind bij Vlaamse ouders

Thuisbetrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opleiding	2	42.9	40.7	.0001	0.04	Laag > hoog
Opleiding*gezin	2	0.3	0.3	.77	0.05	
Opleiding	2	16.8	16.1	.0001		Laag, middelbaar > hoog
Gezin	1	9.9	9.5	.002		éénouder > tweeouder
Opleiding*niveau	4	2.0	3.2	.01	0.42	Interactie-effect
Opleiding	2	3.2	5.1	.006		-
Niveau	2	134.5	212.7	.0001		-
Opleiding*beroep	5	2.7	2.7	.02	.07	Interactie-effect
Opleiding	2	5.3	5.3	.0005		-
Beroep	3	15.8	15.7	.0001		-
Opleiding*leermoeilijk	4	0.6	0.6	.64	.08	
Opleiding	2	16.5	16.3	.0001		Laag, middelbaar > hoog
leermoeilijk	2	19.3	19.3	.0001		Eens > neutraal > oneens

Wanneer we naast onze schaal van thuisbetrokkenheid het item “mijn kind maakt zijn huiswerk alleen” in de analyse steken, dan vinden we geen significant verschil voor het opleidingsniveau van de ouders ($F(2, 2069) = 2.9$; $p = .06$).

Ook voor de stimulerende omgeving zijn er significante verschillen ($F(2, 2455) = 168.4$; $p < .0001$). De stimulerende omgeving is het klimaat dat thuis heerst en dat een positieve invloed kan

¹² Idem voetnoot 11.

hebben/heeft op de ontwikkeling van het kind, bijvoorbeeld praten met het kind over school, met het kind naar de bibliotheek gaan, boeken kopen voor het kind, enz.

Hoog opgeleide ouders ($M=3.20$ op een vierpuntenschaal) bieden een significant meer stimulerende omgeving aan hun kind(eren) dan middelbaar ($M=2.88$) en laag opgeleide ouders ($M=2.49$). Het opleidingsniveau blijft significant na controle voor de gezinssamenstelling ($p<.0001$), het onderwijsniveau ($p<.0001$) en het beroepsprestige ($p<.0001$).

Tabel 4.10 Variantie-analyse van de stimulerende omgeving thuis en het opleidingsniveau van ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau en beroep bij Vlaamse ouders

Stimulerende omgeving	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opleiding	2	43.4	168.4	.0001	0.12	Hoog > middelbaar > laag
Opleiding*gezin	2	0.7	2.8	.06	0.12	
Opleiding	2	12.5	48.6	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Gezin	1	0.001	0.00	.95		-
Opleiding*niveau	6	0.3	1.3	.27	0.14	
Opleiding	2	23.3	91.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Niveau	3	0.8	3.1	.03		KO > LO > SO > BLO
Opleiding*beroep	5	0.2	0.7	.61	0.13	
Opleiding	2	16.4	65.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Beroep	3	1.9	7.7	.0001		hoog > midden hoog > midden laag > laag

2.2.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Opnieuw kunnen we bij de variantie-analyses van deze oudergroep geen controle inbouwen van andere variabelen, zoals het onderwijsniveau van het kind of de gezinssamenstelling, omdat de cellen te klein zijn om sluitende uitspraken te doen.

SCHOOLBETROKKENHEID

De niet-Belgische ouders zijn ouders van vreemde afkomst uit de grote steekproef. Omdat slechts vier niet-Belgische ouders (1.8 %) lid zijn van de participatie- of schoolraad kunnen we geen uitspraken doen over het effect van het opleidingsniveau van de ouders op het lidmaatschap van ouders. Ook voor de betrokkenheid bij het oudercomité kunnen we geen conclusies trekken omdat er slechts dertien ouders (5.8 %) lid zijn van een oudercomité op school. De absolute aantallen zijn te klein om statistische analyses uit te voeren, toch kunnen we opmerken dat de

percentages van het lidmaatschap niet beduidend laag liggen in vergelijking tot de Vlaamse ouders.

Voor de pedagogische betrokkenheid zijn er geen significante verschillen voor het opleidingsniveau ($F(2, 200)=0.7$; $p=.49$). De pedagogische betrokkenheid van niet-Belgische ouders hangt niet samen met het opleidingsniveau.

Voor de deelname van ouders aan schoolactiviteiten is er wel een significant verschil ($F(2, 168)=9.1$; $p=.0002$). Laag opgeleide ouders ($M=2.46$ op een vijfpuntenschaal) wonen significant minder schoolactiviteiten bij dan middelbaar opgeleide ($M=3.26$) en hoog opgeleide ouders ($M=3.09$). Hier zijn het voornamelijk de middelbaar opgeleide ouders die het meest de schoolactiviteiten bijwonen. Het opleidingsniveau van de ouders verklaart 10 % van de variantie van het bijwonen van activiteiten op school georganiseerd.

THUISBETROKKENHEID

Voor de thuisbetrokkenheid zijn er tussen de verschillende opleidingsniveaus geen significante verschillen bij de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef ($F(2, 169)=1.0$; $p=.39$).

Voor de stimulerende omgeving die ouders aanbieden zijn er significante verschillen voor het opleidingsniveau ($F(2, 206)=18.3$; $p<.0001$) (verklaarde variantie van 15 %). Hoog opgeleide ouders ($M=3.14$ op een vierpuntenschaal) bieden een meer stimulerende omgeving aan hun kinderen dan middelbaar opgeleide ($M=2.79$) en laag opgeleide ouders ($M=2.36$).

2.2.3 Turkse en Marokkaanse ouders

Ook bij de Turkse en Marokkaanse ouders wordt er niet gecontroleerd voor andere variabelen omdat de cellen voor het opleidingsniveau in combinatie met andere variabelen te klein zijn, waardoor het moeilijk wordt om uitspraken te doen.

SCHOOLBETROKKENHEID

Over het lid zijn van de participatie- of schoolraad kunnen we geen uitspraken doen voor de Turkse en Marokkaanse ouders omdat er slechts vijf ouders lid zijn van de participatie- of schoolraad (3.4 %) en vijftien ouders lid zijn van het oudercomité (10.2 %).

Voor de pedagogische betrokkenheid van de ouders vinden we terug dat hoog opgeleide ouders ($M=1.93$ op een driepuntenschaal) van Turkse en Marokkaanse origine vaker pedagogisch betrokken zijn dan middelbaar opgeleide ($M=1.38$) en laag opgeleide ouders ($M=1.44$) ($F(2, 125)=5.1$; $p=.007$). Er is een verklaarde variantie van 8 %.

Naast de pedagogische betrokkenheid gaan we na in welke mate Turkse en Marokkaanse ouders schoolactiviteiten bijwonen. Middelbaar opgeleide ouders ($M=2.39$ op een driepuntenschaal) gaan significant meer naar schoolactiviteiten dan laag opgeleide ouders ($M=2.00$) ($F(2, 86)=5.6$; $p=.005$).

THUISBETROKKENHEID

Voor de thuisbetrokkenheid zijn er significante verschillen tussen de Turkse en Marokkaanse ouders volgens hun opleidingsniveau ($F(2, 107)=8.6$; $p=.0003$). Middelbaar opgeleide ouders ($M=2.86$ op een driepuntenschaal) zijn significant meer thuis betrokken dan laag opgeleide ouders ($M=2.56$). De hoog opgeleide ouders bevinden zich tussen deze twee groepen ($M=2.72$).

2.2.4 Samenvatting

De hypothese dat hoog opgeleide ouders méér betrokken zijn bij schoolactiviteiten, zoals de participatie- of schoolraad, het oudercomité, pedagogische betrokkenheid en deelname aan schoolactiviteiten dan laag opgeleide ouders kan volgens de bovenstaande analyses enkel bevestigd worden voor de Vlaamse ouders. Daar blijken hoog opgeleide ouders vaker te participeren in schoolraden, vaker lid te zijn van het oudercomité, vaker pedagogisch betrokken te zijn in de klas en vaker deel te nemen aan activiteiten georganiseerd door de school, ook als we controleren voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroepsprestige en de openheid van de school. Voor de twee andere oudergroepen biedt het opleidingsniveau niet altijd een verklaring.

De hypothese dat hoog opgeleide ouders thuis vaker betrokken zijn dan laag opgeleide ouders bij bijvoorbeeld de controle van het huiswerk en de schoolagenda of het opvragen van een toets, kan volgens de analyses niet bevestigd worden. Toch is de variabele “opleidingsniveau van de ouders” geen sterke verklarende variabele. Na controle van het onderwijsniveau van het kind, het opleidingsniveau van de ouders en de leerproblemen die het kind heeft dat enkel het onderwijsniveau van het kind en het hebben van leerproblemen een significant effect behouden¹³. Hoe meer leerproblemen het kind heeft en hoe jonger het kind is, hoe meer ouders betrokken zijn thuis. Er zijn geen significante verschillen in opleidingsniveau van de ouders voor het bieden van hulp bij het huiswerk.

Verder bieden hoog opgeleide Vlaamse ouders dan weer wel vaker een stimulerende omgeving aan hun kinderen dan laag opgeleide ouders, ook na controle voor de gezinssituatie, het onderwijsniveau en het beroepsprestige van de ouders.

Bij de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef is er zowel voor de pedagogische betrokkenheid als voor de thuisbetrokkenheid geen verschil tussen ouders met een verschillende

¹³ Hierbij dient wel rekening gehouden te worden dat bepaalde cellen bij deze analyse minder dan 20 respondenten bevatten.

opleiding. De verschillen die we voor de thuisbetrokkenheid bij de Vlaamse ouders terugvonden, worden bij de niet-Belgische ouders niet teruggevonden. Wel wonen middelbaar en hoog opgeleide ouders vaker schoolactiviteiten bij dan de laag opgeleide ouders. Hoog opgeleide ouders bieden thuis vaker een stimulerende omgeving aan dan andere ouders.

Bij de Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW zijn hoog opgeleide ouders méér pedagogisch betrokken dan de andere ouders. Daarnaast wonen middelbaar opgeleide ouders meer activiteiten op school bij dan laag opgeleide ouders en zijn ze ook meer betrokken thuis. Voor de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef en de Turkse en Marokkaanse ouders hebben we niet kunnen controleren voor andere variabelen.

2.3 Gezinssamenstelling

Voor volgende hypothesen onderzoeken we of de samenstelling van het gezin een invloed heeft op de betrokkenheid van ouders, zowel op school als thuis. Daarnaast kijken we ook of de gezinssamenstelling een invloed heeft op de contacten tussen de ouders en de school.

Hypothese 5: Eénoudergezinnen¹⁴ zijn minder betrokken bij school- en thuisactiviteiten dan twee-oudergezinnen.

Hypothese 6: Eénoudergezinnen nemen vaker contact met de school dan twee-oudergezinnen.

De analyses worden uitgevoerd voor twee gezinssituaties. Eénoudergezinnen zijn de respondenten die aangaven dat ze alleenstaand zijn (weduwe, gescheiden, enz.); de twee-oudergezinnen zijn de respondenten die vermeldden dat ze ongehuwd samenwonen of gehuwd zijn. In onderstaande tabel wordt de verdeling van de gezinssamenstelling weergegeven voor de drie onderzoeksgroepen.

Tabel 4. 11 Verdeling van de gezinssamenstelling van het kind voor de drie oudergroepen

	Eénoudergezin %	Twee-ouder gezin %
Vlaamse ouders (n=2560)	10.7 %	89.3 %
Niet-Belgische ouders (n=224)	10.7 %	89.3 %
Turkse en Marokkaanse ouders (n=142)	3.5 %	96.5 %

De verdeling voor de niet-Belgische en Vlaamse ouders komt overeen. Er is een duidelijk verschil op te merken bij de Turkse en Marokkaanse ouders. Zowel voor de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef (n=24) als de Turkse en Marokkaanse ouders (n=5) uit

¹⁴ In deze paragraaf zal er regelmatig over éénoudergezinnen en twee-oudergezinnen worden gesproken. Hiermee bedoelen we de respondent uit een éénoudergezin of uit een twee-oudergezin. Om het rapporteren te vergemakkelijken spreken we over éénouder- en twee-oudergezinnen.

éénoudergezinnen voeren we geen analyses uit voor deze hypothesen, omdat ze een te klein aantal vormen om verdere statistische analyses op uit te voeren.

De invloed van de gezinssamenstelling wordt nagegaan op drie soorten betrokkenheid: op school, thuis en de contacten van de ouders met de school bij Vlaamse ouders.

2.3.1 Vlaamse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad is er een significante samenhang ($\chi^2=5.6$; $df=1$; $p=.02$). Twee-oudergezinnen (4.0 %) zijn viermaal meer vertegenwoordigd in de participatie- of schoolraad dan éénoudergezinnen (1.1 %). Ook voor het lidmaatschap van het oudercomité is er een significante samenhang met de gezinssamenstelling ($\chi^2=8.2$; $df=1$; $p=.004$). Bijna één op tien twee-oudergezinnen (9.2 %) is lid van het oudercomité tegenover 4.0 % éénoudergezinnen. Dezelfde conclusies worden getrokken in het onderzoek van Ho Sui Chu & Willms (1996: 133) en Kohl e.a. (2000: 513-519).

Voor de pedagogische betrokkenheid is er een significant verschil ($F(1, 2404)=10.1$; $p=.002$). Twee-oudergezinnen ($M=1.52$ op een vijfpuntenschaal) zijn pedagogisch meer betrokken in de klas en de school dan éénoudergezinnen ($M=1.38$). Dit kan logisch zijn omdat de pedagogische betrokkenheid vaak doorgaat tijdens de werkuren van de ouders. Toch is het eigenaardig dat we voor de werksituatie van de gezinnen geen significante verschillen vinden voor één- of twee-oudergezinnen. Er zijn ongeveer evenveel voltijds werkende éénoudergezinnen (46.1 %) als twee-oudergezinnen (50.4 %). Er zijn zelfs meer niet-beroepsactieve ouders die alleenstaand zijn. Wel zijn er minder deeltijds werkende ouders onder de éénoudergezinnen en het zijn vooral deze parttime werkende ouders die pedagogisch betrokken zijn ($p=.0007$)¹⁵.

Deze resultaten inzake de pedagogische betrokkenheid worden ondersteund door onderzoek van Hoover-Dempsey e.a. (1992, 291) en Kohl e.a. (2000: 513-518). Twee-oudergezinnen doen meer vrijwilligerswerk dan éénoudergezinnen.

¹⁵ Uitgebreid rond de invloed van de werksituatie: zie 2.6.

Tabel 4. 12 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau en beroep van de Vlaamse ouders

Pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Gezin	1	4.9	10.1	.0015	0.004	Twee-ouder > éénouder
Gezin*opleiding	2	1.2	2.6	.08	0.02	
Gezin	1	1.3	2.7	.10		-
Opleiding	2	1.5	3.1	.04		Hoog > middelbaar > laag
Gezin*werk	2	0.2	0.5	.61	0.03	
Gezin	1	5.2	10.8	.001		Twee-ouder > éénouder
Werk	2	3.5	7.3	.0007		Deeltijds > inactief > voltijds
Gezin*openheid	2	0.2	0.3	.72	0.03	
Gezin	1	2.4	4.5	.03		Twee-ouder > éénouder
Openheid	2	3.7	6.8	.001		Hoog > Midden, Laag
Gezin*niveau	3	1.4	3.7	.012	0.23	Interactie-effect
Gezin	1	1.8	12.6	.0004		-
Niveau	3	22.2	58.9	.0001		-
Gezin*beroep	3	0.6	1.2	.32	0.06	
Gezin	1	4.3	8.7	.0003		Twee-ouder > éénouder
Beroep	3	0.1	0.2	.90		-

Het significant effect blijft behouden na controle voor de werksituatie van de ouders ($p=.001$), het beroepsprestige ($p=.0003$) en de openheid van de school ($p=.03$). Het effect gaat verloren als we het opleidingsniveau van de ouders constant houden ($p=.10$). Hoog opgeleide ouders zijn meer pedagogisch betrokken dan middelbaar opgeleide en laag opgeleide ouders. Het opleidingsniveau is dominant, alhoewel er maar een verklaarde variantie is van 2 %. Verder is er een interactie-effect met het onderwijsniveau van het kind. Dit interactie-effect bespreken we hier niet verder omdat het effect van de gezinssamenstelling eerder miniem is. Het opleidingsniveau van de ouders speelt een grotere rol in de pedagogische betrokkenheid van de ouders op school.

Voor het bijwonen van schoolactiviteiten door ouders worden er geen verschillen gevonden voor de gezinssamenstelling ($F(1, 1827)=1.8$; $p=.19$). Eén-oudergezinnen ($M=3.43$ op een vijfpuntenschaal) gaan ongeveer even vaak naar schoolactiviteiten als twee-oudergezinnen ($M=3.51$). Ook voor het oudercontact zijn er geen verschillen ($F(1, 2521)=0.98$; $p=.32$). Deze resultaten komen niet overeen met het onderzoek van Fantuzzo e.a. (2000:372) waaruit bleek dat getrouwde ouders vaker oudercontacten bijwonen dan alleenstaande ouders.

THUISBETROKKENHEID

Hier gaan we na welke invloed de gezinssamenstelling heeft op de betrokkenheid thuis en het aanbieden van een stimulerende omgeving.

Er is een significant verschil voor de gezinssamenstelling bij het betrokken zijn thuis ($F(1, 2060)=15.6$; $p<.0001$). Eén-oudergezinnen ($M=4.04$ op een vijfpuntenschaal) zijn thuis meer betrokken dan twee-oudergezinnen ($M=3.75$). Na controle voor het opleidingsniveau ($p=.002$), de werksituatie ($p=.0003$), de openheid van de school ($p=.004$), het onderwijsniveau ($p=.014$), het beroepsprestige ($p=.009$) en de leermoeilijkheden van het kind ($p=.004$) blijft de gezinssamenstelling een significant effect behouden. Als we drie onafhankelijke variabelen bij de analyse van thuisbetrokkenheid betrekken ($F(17, 1993)=87.3$; $p<.0001$), namelijk onderwijsniveau, gezinssamenstelling en het hebben van leermoeilijkheden, dan behouden de leermoeilijkheden van het kind ($p=.039$) en het onderwijsniveau van het kind ($p<.0001$) een significant effect voor de thuisbetrokkenheid¹⁶. Ouders met een kind in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs zijn thuis meer betrokken dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. Verder zijn ouders die aangeven dat hun kind meer leermoeilijkheden heeft ook meer betrokken thuis.

¹⁶ Bij deze analyse dient rekening gehouden te worden dat sommige cellen minder dan 20 respondenten bevatten.

Tabel 4. 13 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en de gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau, beroep en leermoeilijkheden van het kind voor Vlaamse ouders

Thuisbetrokkenheid	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Gezin	1	16.8	15.6	.0001	0.008	Eénouder > Twee-ouder
Gezin*opleiding	2	0.3	0.3	.77	0.05	
Gezin	1	9.9	9.5	.002		Eénouder > Twee-ouder
Opleiding	2	16.8	16.1	.0001		Hoog, Middelbaar > Laag
Gezin*werk	2	0.4	0.4	.67	0.01	
Gezin	1	14.1	13.1	.0003		Eénouder > Twee-ouder
Werk	2	3.6	3.3	.036		Inactief > Voltijds, deeltijds
Gezin*openheid	2	0.3	0.3	.76	0.03	
Gezin	1	8.5	8.5	.004		Eénouder > Twee-ouder
Openheid	2	5.7	5.7	.003		Hoog > Midden, Laag
Gezin*niveau	2	0.7	1.2	.31	0.41	
Gezin	1	3.8	6.0	.014		Eénouder > Twee-ouder
Niveau	2	175.4	274.2	.0001		LO, BLO > SO
Gezin*beroep	3	1.6	1.5	.20	0.06	
Gezin	1	6.8	6.8	.009		Eénouder > Twee-ouder
Beroep	3	8.5	8.4	.0001		laag > midden laag, midden hoog > hoog
Gezin*leermoeilijk	2	0.7	0.7	.48	0.06	
Gezin	1	8.4	8.2	.004		Eénouder > Twee-ouder
Leermoeilijk	2	20.8	20.3	.0001		Eens > Neutraal > Oneens

Ook voor de stimulerende omgeving thuis zijn er significante verschillen ($F(1, 2465)=6.3$; $p=.012$). Twee-oudergezinnen ($M=2.99$ op een vierpuntenschaal) bieden thuis een meer stimulerend klimaat aan dan éénoudergezinnen ($M=2.90$). Na controle voor het opleidingsniveau ($p=.95$), de openheid van de school ($p=.28$), het onderwijsniveau van het kind ($p=.08$) en het beroepsprestige ($p=.63$) verliest de gezinssamenstelling zijn effect. Na controle voor de werksituatie ($p=.03$) blijft de gezinssamenstelling een significante invloed uitoefenen. We kunnen niet zeggen dat de gezinssamenstelling een sterke verklarende variabele is voor het aanbieden van een stimulerend klimaat thuis. Uit de verklaarde variantie merken we op dat het opleidingsniveau van de ouders (12 %) en het onderwijsniveau van het kind samen met het opleidingsniveau (26 %) variabelen zijn die een sterkere verklaring bieden voor het bieden van een stimulerende thuisomgeving.

Tabel 4. 14 Variantie-analyse van de stimulerende activiteiten en de gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau en beroep voor Vlaamse ouders

Stimulerende omgeving	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Gezin	1	1.8	6.3	.012	0.003	Twee-ouder > éénouder
Gezin*opleiding	2	0.7	2.8	.06	0.12	
Gezin	1	0.001	0.00	.95		-
Opleiding	2	12.5	48.6	.0001		Hoog > Middelbaar > Laag
Gezin*werk	2	0.1	0.3	.70	0.015	
Gezin	1	1.4	4.8	.03		Twee-ouder > éénouder
Werk	2	2.6	9.1	.0001		Voltijds, Deeltijds > Inactief
Gezin*openheid	2	0.1	0.5	.61	0.003	Model niet significant
Gezin	1	0.33	1.2	.28		-
Openheid	2	0.05	0.2	.85		-
Gezin*niveau	3	0.04	0.1	.94	0.26	
Gezin	1	0.9	3.0	.08		-
Niveau	3	1.9	6.7	.0002		KO > LO > SO > BLO
Gezin*beroep	3	0.2	0.8	.49	0.07	
Gezin	1	0.1	0.2	.63		-
Beroep	3	3.8	14.0	.0001		hoog > midden hoog > midden laag > laag

CONTACTEN

Verder gaan we voor de volgende hypothese na of ouders uit een verschillende gezinssituatie een ander soort contact hebben met de school.

Er zijn geen significante verschillen voor de informele contacten (gesprek aan de schoolpoort, enz.) voor de gezinssituatie ($F(1, 2493)=3.7$; $p=.06$). Eén-oudergezinnen ($M=1.58$ op een vierpuntenschaal) hebben ongeveer evenveel informele contacten met de school als twee-oudergezinnen ($M=1.67$).

Ook voor de inhoud van de contacten onderzoeken we de verschillen voor de twee soorten gezinssituaties. Nemen éénoudergezinnen vaker contact op met de school voor gedragsproblemen van het kind? Volgens Ho Sui Chu & Willms (1996: 133 en 137) communiceren éénoudergezinnen vaker met de school dan twee-oudergezinnen.

Uit de analyses kunnen we deze hypothese bevestigen ($F(1, 2464)=4.8$; $p=.03$) voor de gedragsproblemen van het kind. Eén-oudergezinnen ($M=1.32$ op een vijfpuntenschaal) nemen vaker contact op voor gedragsproblemen bij het kind dan twee-oudergezinnen ($M=1.23$). Toch

kan niet gezegd worden dat de gezinssamenstelling een belangrijke verklaring is voor de contactname van ouders (nog geen 1 %).

Na controle voor de werksituatie van de ouders ($p=.03$) blijft de gezinssamenstelling significant verschillend. Toch verliest de gezinssamenstelling zijn effect na controle voor de openheid van de school. Verder zijn er nog twee interactie-effecten: met het onderwijsniveau ($p=.02$) en het opleidingsniveau van de ouders ($p=.002$). We bespreken de interactie-effecten niet omdat er slechts een kleine R^2 is, wat er op wijst dat het model slechts een beperkte verklaringskracht heeft. Als de gezinssamenstelling en het beroepsprestige in het model worden gestopt, is het model zelfs niet significant. We kunnen de conclusies van Ho Sui Chu & Willms niet onderschrijven.

Tabel 4. 15 Variantie-analyse van de contacten over gedragsproblemen van het kind en gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, openheid van de school, onderwijsniveau en beroep voor Vlaamse ouders

Contact omwille van gedragsproblemen	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Gezin	1	2.0	4.8	.03	0.002	Eénouder > Twee-ouder
Gezin*opleiding	2	2.5	6.1	.002	0.01	Interactie-effect
Gezin	1	0.3	0.7	.39		-
Opleiding	2	1.0	2.5	.09		-
Gezin*werk	2	0.5	1.2	.32	0.006	
Gezin	1	1.9	4.7	.03		Eénouder > Twee-ouder
Werk	2	1.7	4.3	.01		Inactief > Voltijds
Gezin*openheid	2	0.4	0.9	.41		Model niet significant
Gezin	1	0.7	1.5	.22		-
Openheid	2	0.1	0.3	.73		-
Gezin*niveau	3	1.3	3.4	.02	0.044	Interactie-effect
Gezin	1	0.4	1.1	.31		-
Niveau	3	5.6	14.4	.0001		-
Gezin*beroep	3	0.3	0.7	.53	0.005	Model niet significant
Gezin	1	0.3	0.7	.40		-
Beroep	3	0.3	0.9	.44		-

Er zijn geen significante verschillen voor de gezinssamenstelling bij het nemen van contact met de school om informatie in te winnen ($F(1, 2452)=0.2$; $p=.62$) en voor het indienen van klachten ($F(1, 2445)=3.3$; $p=.07$). Het inwinnen van informatie of indienen van klachten bij de school hangt dus niet af van het feit of ouders alleenstaand zijn of gehuwd of samenwonend.

Er zijn significante verschillen voor het nemen van contact met de school in geval van leerproblemen van het kind ($F(1, 2455)=11.1$; $p=.0009$). Eén-oudergezinnen ($M=1.57$ op een vijfpuntenschaal) nemen vaker contact op met de school dan twee-oudergezinnen ($M=1.39$). Er is een negatieve significante correlatie tussen de gezinssamenstelling en leermoeilijkheden (Pearson's $r = -0.09$; $N=2053$; $p<.0001$): éénoudergezinnen geven vaker aan dat hun kind leermoeilijkheden heeft dan twee-oudergezinnen. Eerder concludeerden we dat éénoudergezinnen meer betrokken zijn thuis.

Na controle voor de werksituatie van de ouders ($p=.002$), de openheid van de school ($p=.03$), het onderwijsniveau ($p=.01$) en het beroepsprestige ($p=.03$) blijft de gezinssamenstelling significant. Na controle voor het opleidingsniveau van de ouders verdwijnt dit effect. Voor de hand liggend is het feit dat ouders die kinderen hebben met leermoeilijkheden, ook voor een flink stuk in de variantie in het contact omwille van de leermoeilijkheden (19 %) verklaren. Logischerwijs nemen ouders met een kind met leermoeilijkheden vaker contact op dan ouders van wie het kind geen problemen heeft¹⁷. Het effect van de gezinssamenstelling valt hier dan ook weg ($p=.07$).

Als we vier onafhankelijke variabelen bij de analyse betrekken ($F(45, 1908)=17.7$; $p<.0001$), namelijk het opleidingsniveau van de ouders, het onderwijsniveau van het kind, de gezinssamenstelling en het hebben van leermoeilijkheden voor het contact nemen met de school voor leerproblemen, dan behoudt enkel het onderwijsniveau ($p=.003$) en het hebben van leermoeilijkheden ($p<.0001$) een significant effect¹⁸. Ouders met een kind in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs nemen vaker contact op met de school om leerproblemen te bespreken dan ouders met een jongere in het secundair onderwijs. Verder nemen ouders van wie het kind leermoeilijkheden heeft, meer contact op met de school om deze problemen te bespreken dan andere ouders.

¹⁷ Zie uitgebreid paragraaf 3 (Problemen van het kind en contact met de school).

¹⁸ Idem voetnoot 16.

Tabel 4.16 Variantie-analyse van de contacten omwille van leerproblemen en gezinssituatie, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, openheid van de school, onderwijsniveau en leermoeilijkheden van het kind voor Vlaamse ouders

Contact omwille van leerproblemen	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Gezin	1	7.4	11.1	.0009	0.004	Eénouder > Twee-ouder
Gezin*opleiding	2	1.0	1.5	.23	0.01	-
Gezin	1	2.1	3.1	.08		-
Opleiding	2	3.2	4.8	.008		Laag > Middelbaar, Hoog
Gezin*werk	2	0.1	0.2	.81	0.008	-
Gezin	1	6.2	9.2	.002		Eénouder > Twee-ouder
Werk	2	1.3	2.0	.14		-
Gezin*openheid	2	0.6	0.9	.42	0.008	-
Gezin	1	3.7	5.0	.025		Eénouder > Twee-ouder
Openheid	2	0.02	0.02	.98		-
Gezin*niveau	3	2.1	3.4	.02	0.06	-
Gezin	1	4.2	6.6	.01		Eénouder > Twee-ouder
Niveau	3	18.7	29.5	.0001		BLO > LO > KO > SO
Gezin*beroep	3	0.4	0.6	.63	0.01	-
Gezin	1	3.0	4.7	.03		Eénouder > Twee-ouder
Beroep	3	1.6	2.5	.06		-
Gezin*leermoeilijk	2	0.9	1.8	.17	0.19	-
Gezin	1	1.8	3.3	.07		-
Leermoeilijk	2	55.7	104.2	.0001		Eens > Neutraal > Oneens

2.3.2 Samenvatting

Voor de Vlaamse ouders speelt de gezinssamenstelling een rol in het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité. Twee-oudergezinnen zijn er meer vertegenwoordigd dan éénoudergezinnen. Ook voor de pedagogische betrokkenheid is er een verschil, ook na controle voor werksituatie en openheid van de school. Dit significant effect gaat verloren na controle voor het opleidingsniveau. Hoog opgeleide ouders zijn meer pedagogisch betrokken dan andere ouders. Voor het bijwonen van schoolactiviteiten zijn er geen verschillen tussen de gezinstypes. Voor thuisbetrokkenheid zijn er interessante resultaten, waar de leermoeilijkheden van het kind en het onderwijsniveau een belangrijke rol spelen. Ouders met kinderen die leermoeilijkheden ondervinden, zijn thuis meer betrokken. Verder zijn ouders van kinderen in het buitengewoon en gewoon lager onderwijs meer betrokken thuis dan ouders met kinderen in het secundair onderwijs. Ook voor het contact opnemen met de school vinden we

gelijkaardige resultaten. Hoe jonger het kind, hoe vaker ouders contact opnemen met de school. Ook als het kind leermoeilijkheden heeft, zullen ouders vaker contact opnemen met de school. Voor het aanbieden van een stimulerend klimaat thuis zijn er significante verschillen voor de gezinssamenstelling. Toch kan opgemerkt worden dat de opleiding van de ouders en het onderwijsniveau van het kind een belangrijkere rol spelen in dit aanbod. Hoe hoger de ouders opgeleid of hoe lager het onderwijsniveau van het kind, hoe meer ouders een stimulerende omgeving aanbieden.

Voor de contacten die ouders hebben met de school zijn er hier en daar significante resultaten. Wel blijkt de gezinssamenstelling niet steeds een sterke verklarende variabele te zijn. Na controle voor andere variabelen blijft het effect soms uit. Een meer verklarende variabele voor de contactname is het ervaren van leermoeilijkheden bij het kind.

2.4 Het kind

In onderstaande paragraaf onderzoeken we of er een relatie is tussen de sekse van het kind en de betrokkenheid van ouders op school, thuis en de contacten die er zijn tussen school en ouders. Is het zo dat ouders anders betrokken zijn bij hun dochter dan bij hun zoon?

Hypothese 7: Ouders met een zoon nemen vaker contact op met de school dan ouders met een dochter.

Hypothese 8: Ouders met een dochter praten vaker thuis over school dan ouders met een zoon.

Ouders leggen voor diverse redenen contact met de school. In het onderzoek wordt nagegaan voor welke redenen ouders contact opnemen met de school: gedragsproblemen, informatieproblemen, leer- of ontwikkelingsmoeilijkheden of klachten. Ouders konden weergeven hoe frequent zij vorig schooljaar contact opnamen met de school.

Naast de contacten onderzoeken we ook of ouders thuis met het kind praten over hetgeen op school gebeurd is.

In onderstaande tabel geven we de verdeling weer van de sekse van het kind voor de drie oudergroepen.

Tabel 4.17 Verdeling van de sekse van het kind voor de drie oudergroepen

	Jongen %	Meisje %
Vlaamse ouders (n=2541)	50.8	49.2
Niet-Belgische ouders (n=221)	45.7	54.3
Turkse en Marokkaanse ouders (n=134)	47.0	53.0

2.4.1 Vlaamse ouders

CONTACTEN

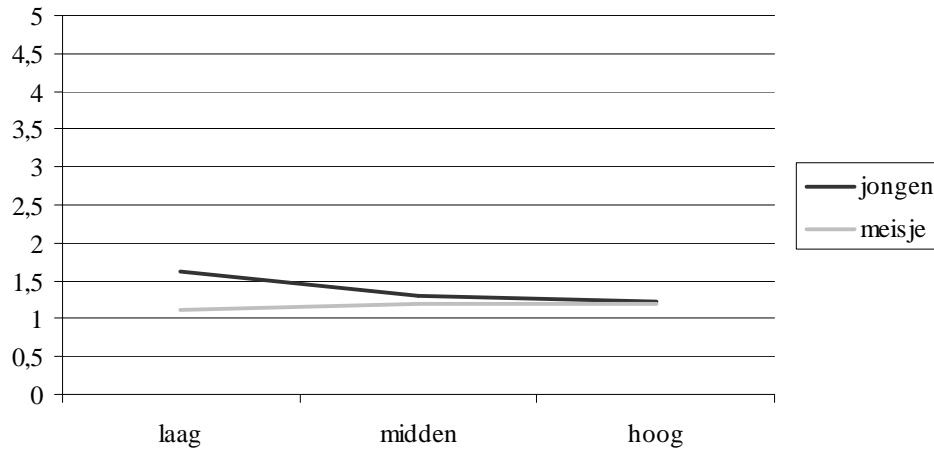
We gaan na of Vlaamse ouders met een zoon vaker contacten leggen met de school dan ouders met een dochter. Er zijn significante verschillen tussen de ouders; toch liggen de gemiddelden weinig uit elkaar.

Tabel 4. 18 Variantie-analyse van het contact nemen voor gedragsproblemen en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, het beroep van de ouders, onderwijsniveau en openheid van de school bij Vlaamse ouders

Contact: gedrag	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Sekse kind	1	6.3	15.4	.0001	0.006	Jongen > meisje
Sekse*gezin	3	0.2	0.4	.75	0.02	
Sekse	1	0.5	1.3	.26		-
Gezin	3	3.2	8.2	.0001		Samenwonend > gehuwd
Sekse*niveau	3	1.3	3.4	.02	0.05	Interactie-effect
Sekse	1	4.1	10.4	.001		-
Niveau	3	12.4	31.9	.0001		-
Sekse*beroep	3	0.5	1.4	.24	0.01	
Sekse	1	4.4	11.8	.0006		Jongen > meisje
Beroep	3	0.8	2.2	.09		-
Sekse*opleiding	2	2.8	6.9	.001	0.01	Interactie-effect
Sekse	1	9.3	23.0	.0001		-
opleiding	2	1.6	3.9	.02		-
Sekse*openheid	2	0.2	0.5	.59	0.009	
Sekse	1	3.9	8.6	.003		Jongen > meisje
openheid	2	1.1	2.3	.10		-

Ouders met een zoon ($M=1.3$ op een vijfpuntenschaal) contacteren de school significant meer voor gedragsproblemen dan ouders met een dochter ($M=1.2$) ($F(1, 2448)=15.4$; $p<.0001$). De sekse van het kind verliest het significant effect op het contacteren voor gedragsproblemen na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.26$). Na controle voor de openheid van de school ($p=.003$) en het beroepsprestige ($p=.0006$) blijven ouders met een zoon vaker contact opnemen met de school voor gedragsproblemen dan ouders met een dochter. Zelf als blijkt dat de school een eerder gesloten houding heeft ten aanzien van de ouders, nemen ouders van een jongen toch vaker contact op met de school. Verder zijn er twee interactie-effecten van de sekse van het kind met het opleidingsniveau van de ouders ($p=.001$) en het onderwijsniveau van het kind ($p=.02$).

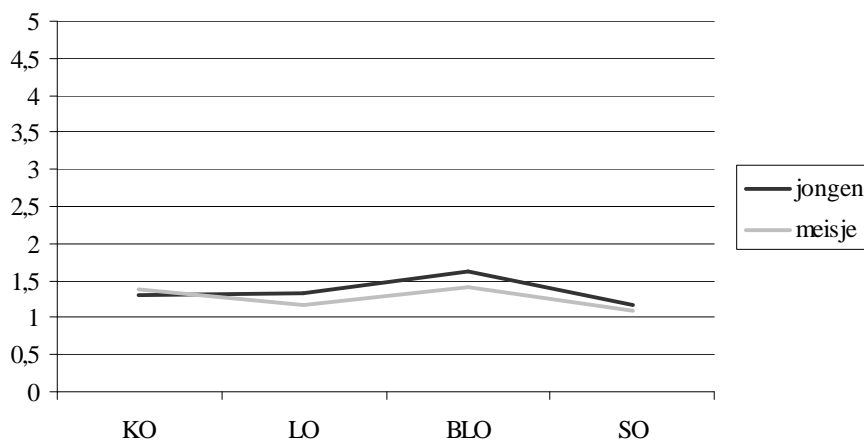
Figuur 4.3 Interactie-effect van de sekse van het kind en het opleidingsniveau van de ouders voor het contact nemen bij gedragsproblemen



Bij de laag opgeleide ouders zijn er de grootste verschillen voor de sekse van het kind: voor een zoon wordt er meer contact opgenomen dan voor een dochter. Bij de middelbaar opgeleide en de hoog opgeleide ouders zijn er weinig tot geen verschillen voor de sekse van het kind.

Bij het interactie-effect met het onderwijsniveau ($p=.02$) merken we op dat het telkens de ouders met een zoon zijn die meer contact opnemen, enkel bij het kleuteronderwijs nemen ouders met een dochter ($M=1.37$) net iets meer contact op met de school voor gedragsproblemen dan ouders met een zoon ($M=1.30$).

Figuur 4.4 Interactie-effect van het onderwijsniveau en de sekse van het kind op het contact nemen voor gedragsproblemen



Ouders met een zoon ($M=1.9$ op een vijfpuntenschaal) contacteren vaker de school om informatie op te vragen ($F(1, 2436)=4.5$; $p=.03$) dan ouders met een dochter ($M=1.8$). Na controle voor alle controle-variabelen verliest de sekse van het kind het significant effect op het contact voor

informatie. De sekse van het kind verklaart dus weinig van de variantie in de informatie-inwinning van ouders (nog geen 1 % verklaarde variantie). Het is voornamelijk het onderwijsniveau van het kind dat een rol speelt bij het inwinnen van informatie door de ouders (verklaarde variantie van 20 %): ouders met een kleuter (8=2.4) informeren zich het meest in vergelijking met ouders met een kind in het buitengewoon lager (8=2.2), het lager (8=1.9) en het secundair onderwijs (8=1.5).

Tabel 4. 19 Variantie-analyse van het contact nemen voor informatie en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, opleiding, beroep van de ouders, onderwijsniveau en openheid van de school bij Vlaamse ouders

Contact: informatie	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Sekse kind	1	4.7	4.5	.03	0.002	Jongen > meisje
Sekse*gezin	3	0.3	0.2	.87	0.003	Model niet significant
Sekse	1	0.6	0.5	.47		-
Gezin	3	1.4	1.3	0.27		-
Sekse*niveau	3	0.3	0.4	.77	0.20	
Sekse	1	1.3	1.3	.25		-
Niveau	3	90.6	97.4	.0001		KO > BLO > LO > SO
Sekse*beroep	3	1.8	1.7	.17	0.007	Model niet significant
Sekse	1	1.8	1.7	.19		-
Beroep	3	2.5	2.5	.06		-
Sekse*opleiding	2	1.0	1.0	.38	0.005	
Sekse	1	5.5	5.3	.02		Jongen > meisje
opleiding	2	3.9	3.8	.02		
Sekse*openheid	2	0.6	0.6	.57	0.009	
Sekse	1	3.5	3.1	.08		-
openheid	2	7.2	6.4	.002		Open > neutraal

Ook voor de leer- en ontwikkelingsproblemen merken we dat ouders met een zoon (8=1.5 op een vijfpuntenschaal) vaker contact leggen met de school dan ouders met een dochter (8=1.4) ($F(1, 2438)=8.2$; $p=.004$). Ook na een chikwadraattoets blijken ouders met een zoon (21.8 %) vaker aan te geven dat hun kind leermoeilijkheden heeft dan ouders met een dochter (19.9 %) ($\chi^2=14.4$; $df=2$; $p=.0008$).

Ook als we de leermoeilijkheden als extra controle-variabele in de analyse steken, verkrijgen we een significant interactie-effect ($F(4, 1960)=6.4$; $p<.0001$): ouders met een zoon geven meer aan dan ouders met een dochter dat het kind leermoeilijkheden heeft. Het is dus niet verwonderlijk dat ouders met een zoon vaker contacten leggen met de school omwille van leermoeilijkheden.

Na controle voor het onderwijsniveau ($p=.03$), het opleidingsniveau ($p=.0008$) en de openheid van de school ($p=.008$) blijft de sekse van het kind significant, maar na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.70$) verliest de sekse van het kind het significant effect.

Tabel 4. 20 Variantie-analyse van het contact nemen voor leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, de opleiding, het beroep van de ouders, de leermoeilijkheden van het kind en openheid van de school bij Vlaamse ouders

Contact: leer	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Sekse kind	1	5.5	8.2	.004	0.003	Jongen > meisje
Sekse*gezin	3	0.1	0.1	.97	0.01	-
Sekse	1	0.1	0.2	.70		-
Gezin	3	3.9	5.8	.0006		Alleenstaand > gehuwd
Sekse*niveau	3	1.4	2.3	.08	0.06	-
Sekse	1	3.2	5.0	.03		Jongen > meisje
Niveau	3	28.0	44.0	.0001		BLO, LO > KO > SO
Sekse*beroep	3	0.6	1.0	.41	0.009	-
Sekse	1	2.7	4.2	.04		-
Beroep	3	2.8	4.5	.004		laag > midden laag , midden hoog > hoog
Sekse*opleiding	2	1.5	2.3	.10	0.011	-
Sekse	1	7.6	11.4	.0008		Jongen > meisje
opleiding	2	4.3	6.4	.002		Laag > middelbaar, hoog
Sekse*openheid	2	2.1	2.9	.06	0.009	-
Sekse	1	5.3	7.1	.008		Jongen > meisje
openheid	2	1.4	1.9	.15		-
Sekse*leermoeilijk	4	2.1	6.4	.0001	0.09	Interactie-effect
Sekse	1	12.4	37.2	.0001		-
leermoeilijk	4	12.1	36.4	.0001		-

Verder is er geen verschil tussen ouders met een dochter of een zoon bij het contacteren van de school voor het formuleren van klachten ($F(1, 2431)=0.2$; $p=.70$).

COMMUNICATIE MET HET KIND OVER SCHOOL

Ouders met een dochter of een zoon praten met hun kind praktisch evenveel over de school ($F(1, 2518)=2.7$; $p=.10$). Net zoals in ander onderzoek (Grolnick e.a., 1997: 538, Marcon, 1999: 403, Fantuzzo e.a., 2000: 372, Shumow & Miller, 2001: 79) zijn er geen of weinig verschillen te vinden voor de sekse van de kinderen en het praten thuis met de kinderen. De resultaten van Ho Sui Chu & Willms (1996: 134) waarbij vrouwelijke leerlingen aangeven dat ze thuis meer

discussiëren met hun ouders dan mannelijke studenten, worden niet bevestigd in ons onderzoek. We moeten hierbij wel opmerken dat wij de perceptie van de ouders onderzocht hebben en niet die van het kind.

2.4.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Bij de niet-Belgische ouders kunnen we controleren voor de gezinssamenstelling en het onderwijsniveau; voor de andere variabelen is dit niet het geval.

CONTACTEN

Voor het contact nemen met de school voor diverse onderwerpen zijn er weinig significante verschillen voor de sekse van het kind. Ouders met een zoon nemen niet significant meer contact op met de school voor gedragsproblemen ($F(1, 208)=2.3$; $p=.13$), voor informatie ($F(1, 207)=3.2$; $p=.07$) of voor klachten ($F(1, 204)=0.5$, $p=.50$) dan ouders met een dochter. Voor deze onderwerpen kunnen we de vooropgestelde hypothese niet ondersteunen.

Wel vinden we een significant verschil voor de contactname van ouders voor leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden ($F(1, 205)=7.5$, $p=.007$): ouders nemen vaker contact met de school als hun zoon ($M=1.6$ op een vijfpuntenschaal) leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden vertoont dan ouders met een dochter ($M=1.3$). Sekse van het kind is geen sterke verklarende variabele: na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.37$) en het onderwijsniveau ($p=.054$) verliest de sekse het significant effect.

Waar we bij de Vlaamse ouders een significante samenhang terugvonden, is er geen significante samenhang tussen de leermoeilijkheden van het kind en de sekse van het kind bij de niet-Belgische ouders ($\chi^2=5.7$; $df=2$; $p=.06$): jongens van niet-Belgische ouders hebben proportioneel niet meer leermoeilijkheden dan de meisjes van niet-Belgische ouders. Men zou kunnen denken dat kinderen van niet-Belgische ouders meer moeilijkheden ondervinden dan kinderen van Vlaamse ouders. Als we controleren voor de drie oudergroepen, dan is er echter geen significant verschil ($\chi^2=8.8$; $df=2$; $p=.06$). Het is dus niet zo dat kinderen van niet-Belgische ouders uit de grote steekproef (25.4 %) of kinderen van de Turkse en Marokkaanse ouders via het schoolopbouwwerk (23.5 %) méér leermoeilijkheden ondervinden dan de kinderen van Vlaamse ouders (19 %). Opnieuw blijkt dat ouders die aangeven dat hun kind leermoeilijkheden heeft, ook vaker contact opnemen met de school om over deze leermoeilijkheden te praten (Pearson's $r=0.33$, $p<.0001$).

Tabel 4. 21 Variantie-analyse van het contact nemen voor leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden en de sekse van het kind, gecontroleerd voor gezinssamenstelling en het onderwijsniveau bij niet-Belgische ouders

Contact: leer	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Sekse kind	1	6.0	7.5	.007	0.04	Jongen > meisjes
Sekse*gezin	2	0.2	0.2	.79	0.05	Model niet significant
Sekse	1	0.7	0.8	.37		-
Gezin	3	0.3	0.3	.79		-
Sekse*niveau	3	0.1	0.2	.92	0.05	Model niet significant
Sekse	1	3.0	3.7	.05		-
Niveau	3	0.9	1.2	.33		-

COMMUNICATIE MET HET KIND OVER SCHOOL

Net zoals bij de Vlaamse ouders zijn er bij de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef geen verschillen voor de sekse van het kind en het praten thuis over school ($F(1, 215)=0.07$; $p=.79$).

2.4.3 Turkse en Marokkaanse ouders

Bij deze ouders kunnen we bij de variantie-analyses niet controleren voor andere variabelen.

CONTACTEN

Er zijn geen significante verschillen voor de sekse van het kind en de mogelijke contacten die Turkse en Marokkaanse ouders leggen met de school. Zo is er geen verschil voor de contacten inzake gedragsmoeilijkheden ($F(1, 108)=0.14$; $p=.71$), inzake informatie ($F(1, 111)=0.07$; $p=.79$), voor leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden ($F(1, 106)=0.00$; $p=.96$) en voor klachten ($F(1, 106)=0.09$; $p=.77$). De Turkse en Marokkaanse ouders leggen dus evenveel contacten met de school voor hun zoon als voor hun dochter.

COMMUNICATIE MET HET KIND OVER SCHOOL

Het vaker praten met de dochter thuis over school vinden we bij de Turkse en Marokkaanse ouders niet terug ($F(1, 122)=0.17$; $p=.68$). Los van de sekse van het kind praten ouders thuis over hetgeen op school gebeurd is.

2.4.4 Samenvatting

We kunnen na controle voor een aantal andere variabelen niet stellen dat de sekse van het kind een sterke verklaring biedt voor de contacten tussen de school en de ouders. Of Vlaamse ouders

nu een zoon of een dochter hebben, de verklaring om contact op te nemen met de school is weinig tot niet afhankelijk van de sekse van het kind. Ook voor het meer praten met de dochter thuis over school vinden we geen bevestiging in onze resultaten. We kunnen besluiten dat de sekse van het kind geen of slechts een weinig verklarende variabele is voor de betrokkenheid van Vlaamse ouders op het onderwijs. Ook bij de niet-Belgische ouders vervalt na controle voor de gezinssamenstelling en het onderwijsniveau het effect van de sekse op het contact nemen met de school voor leerproblemen. Er is geen verschil voor het opvragen van informatie, het bespreken van klachten of gedragsproblemen. Voor de communicatie van de ouders met het kind thuis over de school zijn er geen verschillen voor ouders met een zoon of een dochter.

Bij de Turkse en Marokkaanse ouders met een dochter of een zoon zijn er geen verschillen voor de contacten die ouders leggen met de school en het praten thuis met het kind over hetgeen op school gebeurd is. We gaan er van uit dat de contacten tussen school en ouders of het praten van de ouders thuis met het kind voor ouders met een zoon niet anders verloopt dan ouders met een dochter. Algemeen kunnen we de vooropgestelde hypothesen niet onderschrijven.

2.5 De ouders: vader of moeder?

Hypothese 9: Moeders zijn meer pedagogisch betrokken in de klas dan vaders.

Hypothese 10: Vaders zetelen meer in school- en participatieraden dan moeders.

We onderzoeken in welke mate de sekse van de ouders een verschil laat zien in het al dan niet betrokken zijn op school. Hieronder geven we de verdeling van de moeders en de vaders weer per oudergroep.

Tabel 4. 22 Verdeling van de vaders en de moeders volgens de drie oudergroepen

	moeder %	vader %
Vlaamse ouders (n=2513)	79.0	21.0
Niet-Belgische ouders (n=218)	71.6	28.4
Turkse en Marokkaanse ouders (n=141)	91.5	8.5

2.5.1 Vlaamse ouders

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad zijn er geen verschillen voor de vaders en de moeders ($\chi^2=2.55$; $df=1$; $p=.11$). Vaders (4.7 %) zijn niet significant meer vertegenwoordigd in de raden dan de moeders (3.3 %). Zowel in Vlaams als Nederlands onderzoek (Verhoeven e.a., 1996: 106; Smit, 1998) vonden onderzoekers deze verschillen wel terug.

Wel zijn moeders ($M=1.54$ op een vijfpuntenschaal) significant meer pedagogisch betrokken in de klas dan vaders ($M=1.41$) ($F(1, 2365)=13.23$; $p=.0003$). Na controle voor gezinssamenstelling ($p=.02$), het onderwijsniveau ($p=.012$), het opleidingsniveau van de ouders ($p=.02$), de werksituatie ($p=.03$), de openheid van de school ($p=.009$) en het beroepsprestige ($p=.0001$) blijven de Vlaamse moeders steeds meer pedagogisch betrokken in de klas dan de vaders.

In ander buitenlands onderzoek (Hoover-Dempsey & Sandler, 1992: 291; West e.a., 1998: 465-478; Shumow & Miller, 2001: 79) bleek reeds dat moeders meer uren doorbrengen in de klas dan de vaders.

Tabel 4. 23 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de sekse van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, werksituatie, opleiding en openheid van de school bij Vlaamse ouders

pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Sekse	1	6.5	13.2	.0003	0.006	Moeder > vader
Sekse*gezin	1	0.1	0.3	.61	0.011	
Sekse	1	2.6	5.3	.02		Moeder > vader
Gezin	1	3.3	6.8	.009		Twee-ouder > éénouder
Sekse*niveau	3	0.5	1.3	.27	0.23	
Sekse	1	2.4	6.3	.012		Moeder > vader
Niveau	3	50.1	130.7	.0001		KO > LO > BLO > SO
Sekse*beroep	3	0.1	0.3	.82	0.009	
Sekse	1	7.1	14.5	.0001		Moeder > vader
Beroep	3	0.6	1.2	.30		-
Sekse*opleiding	2	0.06	0.11	.89	0.02	
Sekse	1	2.6	5.4	.02		Moeder > vader
opleiding	2	4.6	9.4	.0001		Hoog > middel > laag
Sekse*openheid	2	0.01	0.02	.98	0.03	
Sekse	1	3.8	6.9	.009		Moeder > vader
openheid	2	6.8	12.3	.0001		Open > neutraal, gesloten
Sekse*werk	2	1.3	2.6	.07	0.03	
Sekse	1	2.2	4.5	.03		Moeder > vader
Werk	2	0.2	0.4	.69		-

2.5.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Er zijn slechts vier ouders uit deze steekproef lid van de participatie- of schoolraad (1.8 %). Opvallend is wel dat de vier leden van de participatie- of schoolraad vaders zijn; geen enkele moeder uit deze steekproef is lid van deze raden.

Wat de pedagogische betrokkenheid betreft, zijn er geen significante verschillen tussen vaders en moeders ($F(1, 195)=0.51$; $p=.47$).

2.5.3 Turkse en Marokkaanse ouders

Vijf Turkse en Marokkaanse ouders zijn lid van de school- of participatieraad. Alle vijf ouders zijn moeders in tegenstelling tot hetgeen we bij de niet-Belgische ouders konden vaststellen. Net zoals bij de niet-Belgische ouders vinden we geen significante verschillen voor de sekse van de ouders en de pedagogische betrokkenheid ($F(1, 125)=0.96$; $p=.33$).

2.5.4 Samenvatting

Vlaamse moeders zijn significant vaker pedagogisch betrokken in de klas dan vaders, ook na controle voor het opleidingsniveau, de gezinssamenstelling, de openheid van de school, het beroepsprestige en het onderwijsniveau. Wat het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad betreft, vinden wij geen verschillen tussen vaders en moeders.

Bij de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef en de Turkse en Marokkaanse ouders zijn er geen significante verschillen tussen ouders voor de pedagogische betrokkenheid. Voor het lidmaatschap van deze ouders aan de participatie- of schoolraad kunnen we geen analyses maken daar de aantallen per cel te klein zijn (slechts vier niet-Belgische en vijf Turkse en Marokkaanse ouders zijn lid van de participatie- of schoolraad).

2.6 Werksituatie van de ouders

We gaan na of er een relatie bestaat tussen de werksituatie van de respondent en de betrokkenheid van ouders op school. We bekijken dit voor de participatie op school (raden en comités), voor de pedagogische betrokkenheid en de deelname aan schoolactiviteiten, telkens voor de drie oudergroepen.

We hebben de werksituatie van ouders opgedeeld in drie categorieën:

- voltijds werkende ouders;
- deeltijds werkende ouders;
- niet-beroepsactieve ouders (bv. huismoeder, werkzoekend, arbeidsongeschikt, pensioen).

Hypothese 11: Voltijds werkende ouders zijn minder betrokken bij activiteiten op school dan halftijds werkende of niet-beroepsactieve ouders.

In onderstaande tabel geven we de verdeling van de werksituatie weer voor de drie onderzoeksgroepen. De verdeling van de werksituatie ligt zeer verschillend voor de drie oudergroepen. Het is bijzonder opvallend dat van de Vlaamse respondenten de helft voltijds

werkt, terwijl dat van de Turkse en Marokkaanse respondenten slechts één op de tien is. Dit is grotendeels te verklaren doordat vooral de moeders deze vragenlijst hebben ingevuld en dat het klassieke rollenpatroon nog sterker speelt bij Turkse en Marokkaanse ouders dan bij Vlaamse. Voor deze hypothese maken we geen analyses voor de niet-Belgische respondenten uit de grote steekproef en ook niet voor de Turkse en Marokkaanse omdat de cellen bij de deeltijds werkende ouders te klein zijn (respectievelijk 31 niet-Belgische ouders uit de grote steekproef en 8 Turkse en Marokkaanse ouders).

Tabel 4. 24 Verdeling van de drie oudergroepen volgens de werksituatie

	voltijds %		deeltijds %		inactief %	
	Man	Vrouw	Man	Vrouw	Man	Vrouw
Vlaamse ouders (n=2483)	94.1	38.5	2.3	39.3	3.7	22.2
Niet-Belgische ouders (n=213)	61.7	22.9	5.0	18.3	33.3	58.8
Turkse en Marokkaanse ouders (n=135)	45.5	8.9	9.1	5.7	45.5	85.5

2.6.1 Vlaamse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad zijn er geen significante verschillen al naargelang de werksituatie van ouders ($\chi^2=3.99$; $df=2$; $p=.14$): 3.8 % van de voltijds werkende ouders, 4.2 % van de deeltijds werkende ouders en 2.1 % van de niet-beroepsactieve ouders is lid van de participatie- of schoolraad.

Voor het lidmaatschap van het oudercomité zijn er wel significante verschillen tussen de verschillende werksituaties van de ouders ($\chi^2=15.91$; $df=2$; $p=.0004$). Het hoogste percentage van lidmaatschap vinden we terug bij de deeltijds werkende ouders (12.0 %); verder is 7.1 % van de voltijds werkende ouders en 7.4 % van de niet-beroepsactieve ouders lid van een oudercomité.

De hypothese kan slechts gedeeltelijk aanvaard worden; het zijn de deeltijds werkende ouders die meer betrokken zijn bij het oudercomité dan de voltijds werkende ouders; de niet-beroepsactieve ouders zijn minder betrokken.

De pedagogische betrokkenheid van de ouders verschilt significant overeenkomstig de werksituatie van de ouders ($F(2, 2388)=31.5$; $p<.0001$). Deeltijds werkende ouders ($M=1.66$ op een vijfpuntenschaal) zijn significant meer pedagogisch betrokken dan niet-beroepsactieve ouders ($M=1.53$) en op hun beurt zijn zij meer betrokken dan de voltijds werkende ouders ($M=1.41$). Na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.0007$), het onderwijsniveau ($p<.0001$), het opleidingsniveau ($p<.0001$), de openheid van de school ($p<.0001$) en het beroepsprestige ($p<.0001$) blijven deeltijds werkende ouders meer pedagogisch betrokken dan niet-beroepsactieve ouders en voltijds werkende ouders. We kunnen de conclusies uit het onderzoek van Hoover-

Dempsey e.a. (1992: 291) niet bevestigen: de Vlaamse niet-beroepsactieve ouders brengen niet het meeste aantal uren door in de klas.

Tabel 4. 25 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de werksituatie van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, opleiding en openheid van de school bij Vlaamse ouders

pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Werk	2	15.2	31.5	.0001	0.03	deeltijds > inactief > voltijds
Werk*gezin	2	0.2	0.5	.61	0.03	
Werk	2	3.5	7.3	.0007		deeltijds > inactief > voltijds
Gezin	1	5.2	10.8	.001		twee-ouder > éénouder
Werk*niveau	6	1.4	3.7	.001	0.25	
Werk	2	7.0	18.8	.0001		deeltijds > inactief > voltijds
Niveau	3	74.5	200.9	.0001		KO > LO > BLO > SO
Werk*beroep	6	0.4	0.8	.59	0.03	
Werk	2	15.2	31.7	.0001		Deeltijds, inactief > voltijds
Beroep	3	1.0	2.1	.10		-
Werk*opleiding	4	0.9	1.9	.10	0.04	
Werk	2	4.8	10.3	.0001		deeltijds > inactief > voltijds
opleiding	2	8.9	18.9	.0001		Hoog > middel > laag
Werk*openheid	4	0.4	0.7	.58	0.05	
Werk	2	7.1	13.2	.0001		deeltijds > inactief > voltijds
openheid	2	7.2	13.5	.0001		open > neutraal, gesloten

De hypothese wordt bevestigd voor de pedagogische betrokkenheid van de Vlaamse deeltijds werkende ouders. Deze conclusie is logisch omdat ouders voornamelijk pedagogische betrokken zijn in de klas tijdens de lessen. Deze lessen vallen over het algemeen samen met de werkuren van een voltijds werkende ouder. Vandaar kunnen voltijds werkende ouders in principe minder pedagogisch betrokken zijn dan andere ouders.

Ook uit Nederlands onderzoek (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: 202) blijkt dat ouders die parttime werken het meest actief zijn en ouders die meer dan 24 u werken het minst.

Ook het deelnemen aan schoolactiviteiten is significant verschillend al naargelang de werksituatie van de ouders ($F(2, 1815)=13.2$; $p<.0001$). Deeltijds werkende ouders ($M=3.67$ op een vijfpuntenschaal) nemen vaker deel aan schoolactiviteiten, zoals een gespreksavond of een eetfestijn, dan voltijds werkende ouders ($M=3.44$) en niet-beroepsactieve ouders ($M=3.42$). Deze schoolactiviteiten gaan voornamelijk door 's avonds of in de weekends, maar toch zijn ook hier

parttime werkende ouders vaker betrokken dan de andere ouders. Specifiek voor het bijwonen van het oudercontact kunnen er ook gelijkaardige conclusies getrokken worden: deeltijds werkende ouders ($M=4.62$) wonen vaker een oudercontact bij dan niet werkende ($M=4.48$) en voltijds werkende ouders ($M=4.45$) ($F(2, 2504)=7.61$; $p=.0005$).

Na controle voor het onderwijsniveau ($p=.0006$), het beroepsprestige ($p<.0001$) en de openheid van de school ($p=.001$) blijft de werksituatie significante verschillen opleveren wat het bijwonen van activiteiten door de ouders betreft. Na het constant houden van de gezinssamenstelling ($p=.09$) en het opleidingsniveau ($p=.06$) verliest de werksituatie het significant effect.

Opnieuw is het onderwijsniveau van het kind een belangrijke verklaring voor de ouderbetrokkenheid (17 % verklaarde variantie). We kunnen niet concluderen dat werksituatie een even sterke determinant is zoals bij de pedagogische betrokkenheid.

Tabel 4. 26 Variantie-analyse van de deelname aan activiteiten en de werksituatie van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, opleiding en de openheid van de school bij Vlaamse ouders

deelname activiteiten	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Werk	2	10.5	13.2	.0001	0.01	Deeltijds > voltijds, inactief
Werk*gezin	2	0.7	0.9	.40	0.02	Model niet significant
Werk	2	2.0	2.5	.09		-
Gezin	1	1.3	1.6	.21		-
Werk*niveau	6	1.0	1.5	.18	0.17	
Werk	2	5.1	7.5	.0006		Deeltijds > voltijds, inactief
Niveau	3	59.9	88.9	.0001		KO, LO > BLO > SO
Werk*beroep	6	1.0	1.3	.24	0.02	
Werk	2	8.2	10.5	.0001		Deeltijds > voltijds, inactief
Beroep	3	1.4	1.8	.14		-
Werk*opleiding	4	0.1	0.1	.97	0.05	
Werk	2	2.1	2.8	.06		-
opleiding	2	21.3	27.8	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Werk*openheid	4	0.4	0.5	.75	0.06	
Werk	2	5.1	6.8	.001		Deeltijds > voltijds, inactief
openheid	2	19.9	26.7	.0001		Open > neutraal > gesloten

2.6.2 Samenvatting

Voor de Vlaamse ouders in het algemeen kunnen we zeggen dat de deeltijds werkende ouders het meest betrokken zijn op het onderwijs van hun kind. De Vlaamse deeltijds werkende ouders zijn

significant vaker vertegenwoordigd in het oudercomité dan voltijds werkende en niet-beroepsactieve ouders. Voor het lidmaatschap van de participatie- en schoolraad zijn er geen verschillen naargelang de werksituatie van de ouders. Verder zijn deeltijds werkende ouders vaker pedagogisch betrokken, ook na controle voor andere variabelen. Deeltijds werkende ouders gaan ook vaker naar schoolactiviteiten dan voltijds werkende of niet-beroepsactieve ouders. Maar deze variabele blijft niet significant na controle voor het opleidingsniveau en de gezinssamenstelling. Voor het bijwonen van activiteiten is de werksituatie dus een minder belangrijke factor.

2.7 Beroepsprestige van de ouders

We gaan na wat de relatie is tussen het beroepsprestige van het gezin en de betrokkenheid van de ouders op school. We gaan dit na voor de participatie op school in raden en oudercomités, de pedagogische betrokkenheid en de deelname aan schoolactiviteiten. Dit is enkel mogelijk voor de twee groepen ouders uit de grote steekproef. Voor de ouders uit het SOW is dit niet mogelijk aangezien er te weinig bruikbare informatie kon verkregen worden uit de open vragen over het beroep van de respondent en de partner.

We hebben het beroep van het gezinshoofd genomen als indicator voor het beroepsprestige van het gezin. Dit wil zeggen dat in een tweeverdienergezin, het beroep van de vader wordt genomen als uitgangspunt en voor een éénverdienergezin, het beroep van de verdiener. Het beroepsprestige werd gemeten aan de hand van de Gestandaardiseerde Internationale Beroepsprestigeschaal (GIBS) aangepast door Elchardus (1979). Een beroepsprestigeschaal meet eigenlijk het prestige van een bepaald beroep zoals dat bij de bevolking leeft. We willen er op voorhand op wijzen dat de resultaten die er uit voortvloeien niet verabsoluteerd mogen worden. Er zijn namelijk twee elementen vatbaar voor kritiek. Enerzijds is de schaal gedateerd en zijn er in de tussentijd nieuwe beroepen ontstaan (bijvoorbeeld in de IT-sector, consulting, enz.) of verschuivingen in prestige gebeurd, anderzijds worden de 'niet-actieven' niet opgenomen in deze schaal. Enkel de beroepsactieven krijgen een waarde toegekend. Alle analyses waarin beroepsprestige een rol speelt, moeten bekeken worden met deze twee opmerkingen in het achterhoofd. We hebben vier groepen onderscheiden naar beroepsprestige:

- laag beroepsprestige: GIBS-score lager dan 36 - 24.9 % van de respondenten;
- midden-laag beroepsprestige: GIBS-score van 36 tot en met 46 - 25.1 % van de respondenten;
- midden-hoog beroepsprestige: GIBS-score van 46 tot en met 57 - 25.4 % van de respondenten;
- hoog beroepsprestige: GIBS-score hoger dan 56 - 24.6 % van de respondenten.

Hypothese 14: Hoe meer prestige het beroep van de ouders heeft, hoe meer deze ouders betrokken zijn bij activiteiten op school.

In onderstaande tabel wordt de verdeling van het beroepsprestige gegeven voor de twee groepen die betrokken worden bij deze analyse. Er is een duidelijk verschil tussen de niet-Belgische ouders en de Vlaamse ouders. Er is een hoger percentage van de niet-Belgen in de beroepen met het laagste prestige, in de beroepen met de hoogste beroepsprestige zijn er minder niet-Belgen terug te vinden.

Tabel 4. 27 Verdeling van twee oudergroepen volgens beroepsprestige

	Laag	Midden-laag	Midden-hoog	Hoog
Vlaamse ouders (n=2302)	23.7 %	25.3 %	25.2 %	25.8 %
Niet-Belgische ouders (n=156)	42.3 %	23.7 %	18.6 %	15.4 %

Zoals te verwachten correleert beroepsprestige heel sterk met opleidingsniveau (Pearson's $r=.51$; $p<.0001$). Er is bijvoorbeeld geen enkele respondent met een lage opleiding terug te vinden in de groep met het hoogste beroepsprestige.

2.7.1 Vlaamse ouders

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad is er een significant verband met het beroepsprestige van de ouders ($\chi^2=10.6$; $df=3$; $p=.01$). Veertig procent van de leden van de participatie- of schoolraad komen uit de groep met het hoogste beroepsprestige tegenover respectievelijk 18.4 % en 17.2 % uit de twee groepen met het laagste beroepsprestige. Van de leden komt ongeveer één kwart (24.1 %) uit de groep met een midden-hoog beroepsprestige.

Ook voor het lidmaatschap van het oudercomité zijn er significante verschillen naar het beroepsprestige van het gezin ($\chi^2=25.2$; $df=3$; $p=.0001$). Meer dan één derde van de ouders die lid zijn van een oudercomité, komt uit de groep met het hoogste beroepsprestige (36.1 %). Daartegenover staat dat slechts 15.9 % en 16.8 % van de leden uit de groepen met het laagste beroepsprestige komt. Het aandeel leden dat komt uit de groep met een midden-hoog beroepsprestige leunt dicht aan tegen de groep met een hoog prestige (31.2 %).

Voor dit luik van de ouderbetrokkenheid op school kan de hypothese dus aanvaard worden: ouders met een hoger beroepsprestige zijn meer betrokken bij participatie- en schoolraden en oudercomités dan ouders met een laag beroepsprestige. In eerder onderzoek van Bally e.a. (1996) kwam men tot een gelijkaardige vaststelling. Twee derde van de leden van de participatie- of schoolraad was bediende, daartegenover stond dat er minder dan 10 % arbeider was. Hanafin &

Lynch (2002: 35-49) concluderen dat arbeidersgezinnen zich buitengesloten voelen of te kort gedaan weten in een aantal zaken op school, zoals beslissingen op schoolniveau.

Zowel voor de pedagogische betrokkenheid ($F(3, 2177)=1.1$; $p=.34$) als voor de deelname aan activiteiten op school ($F(3, 1648)=1.8$; $p=.15$) zijn er geen significante verschillen naar beroepsprestige van de ouders. De verklaarde variantie ligt dan ook bijzonder laag: respectievelijk 0.2 % en 0.3 %.

Dit luik van de hypothese kan dus verworpen worden, het beroepsprestige van het gezinshoofd speelt niet mee bij de pedagogische betrokkenheid op school en de deelname aan schoolactiviteiten, zoals die gemeten werden in dit onderzoek. Dit is in tegenstelling met de resultaten van Bronneman-Helmers & Taes (1999: 544-545) en Verhoeven & Kochuyt (1995).

2.7.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Het is onmogelijk na te gaan of er verschillen in lidmaatschap van participatie- of schoolraden en oudercomités bestaan naargelang het beroepsprestige van de ouders bij de niet-Belgische groep. Van de niet-Belgische ouders waarvan we beschikken over een beroepsomschrijving zijn er slechts elf lid van het oudercomité en twee van de participatie- of schoolraad.

Voor de pedagogische betrokkenheid ($F(3, 138)=1.3$; $p=.26$) en de deelname aan schoolactiviteiten ($F(3, 114)=0.8$; $p=.52$) is er voor de niet-Belgische ouders ook geen onderscheid te maken naar het beroepsprestige van de ouders. Ook hier kan de hypothese dus verworpen worden.

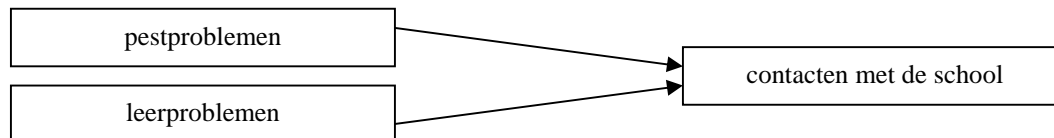
2.7.3 Samenvatting

Voor de Vlaamse ouders kan geconcludeerd worden dat er een samenhang is tussen het beroepsprestige en het lidmaatschap van de participatie- of schoolraden en oudercomités. Hoe hoger het beroepsprestige, hoe waarschijnlijker het lidmaatschap. Voor de pedagogische betrokkenheid en de deelname aan schoolactiviteiten kan er echter geen verschil worden gevonden tussen de verschillende beroeps categorieën. De hypothese kan dus gedeeltelijk aanvaard worden. Voor de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef kan er geen uitspraak worden gedaan over het lidmaatschap van participatie- of schoolraad en oudercomité. Voor de pedagogische betrokkenheid en de deelname aan schoolactiviteiten is er, zoals bij de Vlaamse ouders, geen onderscheid naar beroepsprestige te maken. Voor de Turkse en Marokkaanse ouders uit het SOW tenslotte beschikten we niet over voldoende gegevens om het beroepsprestige te bepalen; de hypothese kon dus niet getest worden.

3. Problemen van het kind en contact met de school

In de volgende hypothese onderzoeken we de samenhang van de moeilijkheden van het kind met de contacten die ouders opnemen met de school.

Hypothese 15: Ouders van wie het kind moeilijkheden heeft nemen vaker contact op met de school dan ouders van wie het kind geen moeilijkheden heeft.



De ‘moeilijkheden’ die een kind kan ondervinden op school, hebben we opgesplitst in leer- en pestproblemen.

Voor de pestproblemen hebben we drie groepen onderscheiden¹⁹:

- ouders die het oneens of eerder oneens zijn met de vraag of hun kind gepest wordt door andere leerlingen;
- ouders die het noch eens, noch oneens zijn met deze vraag;
- ouders die stellen dat hun kind gepest wordt door andere leerlingen.

De groep van ouders wordt opgesplitst in drie groepen voor de moeilijkheden²⁰:

- ouders die aangeven dat hun kind geen leerproblemen ondervindt;
- ouders die aangeven dat ze het noch eens, noch oneens zijn met de uitspraak dat hun kind leerproblemen zou hebben;
- ouders die aangeven dat hun kind leermoeilijkheden heeft.

3.1 Vlaamse ouders

We gaan na in welke mate de ouders met een kind dat gepest wordt of leerproblemen heeft ook meer contact opnemen met de school voor dergelijke problemen.

In onderstaande tabel geven we correlaties weer tussen de moeilijkheden bij de kinderen en de contacten van de ouders met de school voor gedrags- en leerproblemen. Er is een positieve

¹⁹ We maken van de vijf-puntenschaal een drie-puntenschaal: hiervoor nemen we de categorieën 1 en 2 (helemaal oneens en eerder oneens) en de categorieën 4 en 5 (eerder eens en helemaal eens) samen. Categorie 3 blijft behouden.

²⁰ Idem voetnoot 19.

significante correlatie tussen leermoeilijkheden en de pestproblematiek bij het kind (Pearson's $r=0.31$). Hoe meer ouders aangeven dat het kind moeite heeft met leren, hoe vaker ouders aangeven dat het kind ook gepest wordt. Er zijn ook positieve significante correlaties tussen de problemen van het kind en de mate waarin ouders contact opnemen met de school ($p<.0001$). Vooral als blijkt dat het kind leerproblemen heeft, nemen ouders contact op met de school (Pearson's $r=0.45$, $p<.0001$).

Tabel 4. 28 Correlaties tussen het hebben van problemen door het kind en de contacten van de ouders met de school

	Kind wordt gepest	Kind heeft leermoeilijkheden	Contact gedragsproblemen	Contact leermoeilijkheden
Kind wordt gepest	1.000 - 2357			
Kind heeft leermoeilijkheden	0.31 <.0001 1920	1.000 2064		
Contact gedragsproblemen	0.21 <.0001 2276	0.26 <.0001 1992	1.000 2479	
Contact leermoeilijkheden	0.16 <.0001 2272	0.45 <.0001 1984	0.39 <.0001 2449	1.000 2470

Voor het contact opnemen met de school voor gedragsproblemen zijn er significante verschillen met het gepest worden ($F(2, 2273)=50.9$; $p<.0001$). Ouders die aangeven dat hun kind gepest wordt op school ($M=1.56$ op een vijfpuntenschaal) geven ook meer aan dat ze contact opnemen met de school voor gedragsproblemen dan ouders die neutraal antwoorden ($M=1.36$) of ouders die aangeven dat hun kind niet gepest wordt ($M=1.16$).

Na controle voor het onderwijsniveau ($p<.0001$), de gezinssamenstelling ($p<.0001$) en de ouderrol ($p<.0001$) blijft dit effect behouden. Er zijn verder wel vier interactie-effecten, namelijk met het opleidingsniveau van de ouders ($p=.006$), de werksituatie ($p=.03$), de openheid van de school ($p=.01$) en het beroepsprestige van de ouders ($p=.04$). De interactie-effecten worden niet besproken omdat we niet kunnen spreken van een uitzonderlijke verklaarde variantie voor het contact nemen bij gedragsproblemen. Het onderwijsniveau en de gezinssamenstelling spelen een rol. Ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs nemen significant vaker contact op met de school voor gedragsproblemen.

Tabel 4. 29 Variantie-analyse van de contacten omwille van gedragsproblemen en het gepest worden van het kind, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, gezinssituatie, openheid van de school en onderwijsniveau voor Vlaamse ouders

Contact gedragsproblemen	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Gepest	2	20.0	50.9	.0001	0.04	gepest > midden > niet gepest
Gepest *opleiding	4	1.4	3.6	.006	0.05	Interactie-effect
Gepest	2	9.2	23.4	.0001		-
Opleiding	2	1.3	3.3	.04		-
Gepest *werk	4	1.0	2.7	.03	0.05	Interactie-effect
Gepest	2	19.4	50.2	.0001		-
Werk	2	1.7	4.4	.013		-
Gepest *gezin	2	0.3	0.7	.51	0.04	
Gepest	2	10.0	25.6	.0001		gepest > midden > niet gepest
Gezin	1	1.2	3.1	.08		Eén-ouder > twee-ouder
Gepest *openheid	4	1.5	3.3	.01	0.05	Interactie-effect
Gepest	2	13.7	31.6	.0001		-
Openheid	2	0.5	1.2	.30		-
Gepest *niveau	6	0.4	1.2	.32	0.08	
Gepest	2	11.1	29.1	.0001		gepest > midden > niet gepest
Niveau	3	7.3	19.3	.0001		BLO > KO, LO > SO
Gepest *beroep	6	0.8	2.2	.04	0.04	Interactie-effect
Gepest	2	9.2	26.0	.0001		-
Beroep	3	1.2	3.4	.02		-
Gepest*ouderrol	4	0.4	1.08	.36	0.05	
Gepest	2	17.9	46.1	.0001		gepest > midden > niet gepest
ouderrol	2	3.0	7.62	.0005		belang > midden > geen belang

Verder zijn er ook significante verschillen al naargelang de mate waarin kinderen leermoeilijkheden hebben en de mate dat ouders contact nemen om leerproblemen te bespreken ($F(2, 1981)=224.4; p<.0001$). Eerder zagen we reeds bij de hypothese rond gezinssamenstelling dat het hebben van leermoeilijkheden en het onderwijsniveau van de kinderen belangrijke aanwijzingen zijn voor het nemen van contact met de school om deze problemen te bespreken (zie 2.3.1, paragraaf Contacten). Ouders die aangeven dat hun kind leerproblemen heeft ($8=2.03$ op een vijfpuntenschaal) nemen significant vaker contact met de school om deze problemen te bespreken dan ouders die er neutraal tegenover staan ($8=1.54$) of de ouders die aangeven dat hun kind geen leermoeilijkheden heeft ($8=1.16$).

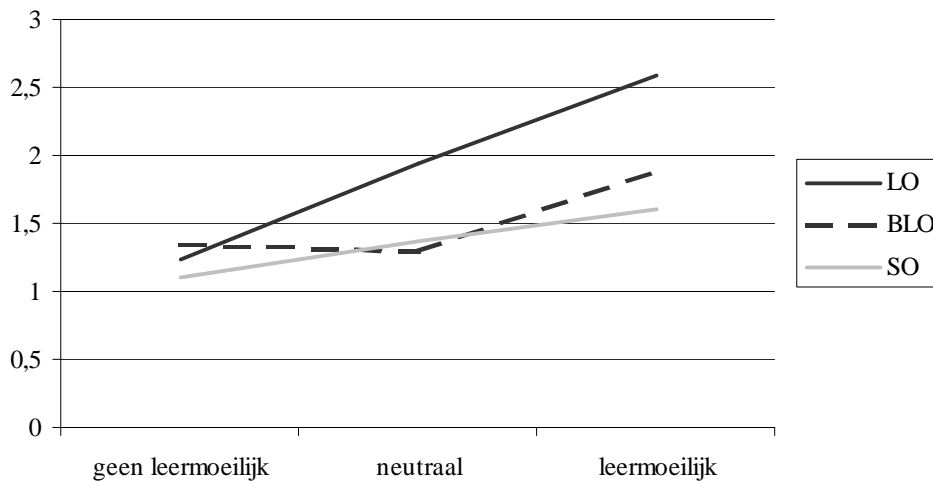
Na controle voor de werksituatie ($p < .0001$), de gezinssamenstelling ($p < .0001$), het beroepsprestige ($p < .0001$) en de openheid van de school ($p < .0001$) blijft het effect van leerproblemen spelen in de contactname met de school.

Tabel 4. 30 Variantie-analyse van de contacten omwille van leerproblemen en leerproblemen van het kind, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, gezinssituatie, openheid van de school en onderwijsniveau van Vlaamse ouders

Contact leermoeilijk	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Leermoeilijk	2	120.6	224.4	.0001	0.18	Leerprobl. > neutraal > geen
Leermoeilijk*opleiding	4	2.8	5.2	.0004	0.20	Interactie-effect
Leermoeilijk	2	59.4	111.2	.0001		-
Opleiding	2	1.8	3.3	.04		-
Leermoeilijk *werk	4	0.9	1.6	.16	0.19	
Leermoeilijk	2	111.9	206.7	.0001		Leerprobl. > neutraal > geen
Werk	2	1.2	2.2	.11		-
Leermoeilijk *gezin	2	0.9	1.8	.17	0.19	
Leermoeilijk	2	55.7	104.2	.0001		Leerprobl. > neutraal > geen
Gezin	1	1.8	3.3	.07		-
Leermoeilijk *open	4	0.7	1.1	.33	0.21	
Leermoeilijk	2	75.1	129.4	.0001		Leerprobl. > neutraal > geen
Open	2	1.0	1.6	.19		-
Leermoeilijk *niveau	4	11.8	24.1	.0001	0.26	Interactie-effect
Leermoeilijk	2	59.3	121.0	.0001		-
Niveau	2	42.0	85.7	.0001		-
Leermoeilijk *beroep	6	1.0	2.1	.051	0.20	
Leermoeilijk	2	103.8	209.2	.0001		Leerprobl. > neutraal > geen
Beroep	3	1.9	3.9	.009		laag, midden hoog > hoog

Verder is er nog een interactie-effect van leermoeilijkheden en het opleidingsniveau van de ouders ($p=.0004$) en met het onderwijsniveau van de kinderen ($p<.0001$).

Figuur 4.5 Interactie-effect van de leermoeilijkheden en het onderwijsniveau op de mate van contact nemen voor leermoeilijkheden



Vooraf de stijgende lijn bij het lager onderwijs is opvallend. Ouders met een kind met leermoeilijkheden in het lager onderwijs ($M=2.59$) nemen het meest contact op met de school om deze moeilijkheden te bespreken.

Opvallend is dat ouders met een kind met leermoeilijkheden in het buitengewoon lager onderwijs ($M=1.88$) gemiddeld genomen minder contact opnemen met de school om deze problemen te bespreken. Het kan zijn dat deze ouders sowieso weten dat hun kind moeilijkheden heeft en reeds geconfronteerd zijn met de overgang naar het buitengewoon onderwijs. Ze vertrouwen hun kind toe aan het buitengewoon onderwijs, terwijl de ouders met een kind in het lager onderwijs misschien voor de eerste maal geconfronteerd worden met moeilijkheden van het kind, waardoor contacten met de school nodig zijn.

Het interactie-effect van het opleidingsniveau van de ouders en het nemen van contact met de school bespreken we niet omdat het opleidingsniveau geen sterke verklaring biedt voor het nemen van contact met de school. Als we drie onafhankelijke variabelen in de analyse opnemen, namelijk het opleidingsniveau van de ouders, het onderwijsniveau en het hebben van leermoeilijkheden, dan verliest het opleidingsniveau haar significant effect. Het onderwijsniveau van het kind en de leermoeilijkheden van de kinderen dragen er in sterke mate toe bij dat ouders contact opnemen bij leerproblemen.

3.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Bij de niet-Belgische ouders controleren we niet voor andere variabelen omdat de cellen per variabele te weinig observaties bevatten.

Er is een positieve significante correlatie tussen het gepest worden en het hebben van leermoeilijkheden bij het kind (Pearson's $r=0.26$). Ook is er een significante correlatie tussen de problemen van de kinderen en het contacteren van de school door ouders. Ouders die zeggen dat hun kind gepest wordt, nemen meer contact op met de school om gedragsproblemen te bespreken (Pearson's $r=0.19$). Verder is er een hoge significante correlatie ($p<.0001$) tussen leermoeilijkheden van het kind en de contactname van de ouders met de school voor gedrags- en leerproblemen.

Tabel 4. 31 Correlaties tussen problemen bij het kind en de contacten van de ouders met de school

	Kind wordt gepest	Kind heeft leermoeilijkheden	Contact gedragsproblemen	Contact leermoeilijkheden
Kind wordt gepest	1.000 - 192			
Kind heeft leermoeilijkheden	0.26 .0012 154	1.000 171		
Contact gedragsproblemen	0.19 .0096 184	0.31 <.0001 164	1.000 214	
Contact leermoeilijkheden	0.11 .141 181	0.33 <.0001 161	0.47 <.0001 210	1.000 211

Ouders die neutraal staan tegenover het item 'kind gepest op school' ($M=1.46$ op een vijfpuntenschaal) en de ouders die zeggen dat hun kind gepest wordt ($M=1.44$) nemen significant meer contact op met de school over gedragsproblemen dan ouders van wie het kind niet gepest wordt ($M=1.14$) ($F(2, 181)=5.5$; $p=.005$).

Tussen de ouders met kinderen met moeilijkheden zijn er ook significante verschillen ($F(2, 158)=10.9$; $p<.0001$) wat het contacteren van de school betreft. Ouders die neutraal staan tegenover de vraag inzake leermoeilijkheden ($M=1.90$) of ouders met kinderen met leermoeilijkheden ($M=1.70$) nemen significant vaker contact op met de school om deze problemen te bespreken dan de ouders met kinderen zonder leermoeilijkheden ($M=1.14$).

3.3 Turkse en Marokkaanse ouders

Er is een positieve significante correlatie tussen het hebben van leermoeilijkheden en gepest worden bij Turkse en Marokkaanse kinderen (Pearson's $r=0.27$). Hoe meer leermoeilijkheden een kind heeft, hoe vaker het ook gepest wordt volgens de allochtone ouder. Als het kind gepest wordt, nemen ouders sneller contact op met de school om gedragsproblemen (Pearson's $r=0.30$) en leermoeilijkheden (Pearson's $r=0.24$) te bespreken. Verder is er een hoge positieve correlatie tussen het contact nemen voor gedragsproblemen enerzijds en leerproblemen anderzijds (Pearson's $r=0.54$).

Tabel 4. 32 Correlaties van problemen bij het kind en de contacten van de Turkse en Marokkaanse ouders met de school

	Kind wordt gepest	Kind heeft leermoeilijkheden	Contact gedragsproblemen	Contact leermoeilijkheden
Kind wordt gepest	1.000 - 117			
Kind heeft leermoeilijkheden	0.27 .0038 112	1.000		
Contact gedragsproblemen	0.30 .0032 92	0.22 <.022 107	1.000	
Contact leermoeilijkheden	0.24 .02 90	0.23 <.021 105	0.54 <.0001 109	1.000 116

Er is een significant verschil tussen de ouders die zeggen dat hun kind gepest wordt en de contactname van ouders met de school om gedragsproblemen te bespreken ($F(2, 89)=6.5$; $p=.0023$). Ouders die neutraal antwoorden ($M=2.00$ op een driepuntenschaal) en de ouders die aangeven dat hun kind gepest wordt ($M=1.83$) nemen significant meer contact op met de school voor het bespreken van gedragsproblemen dan ouders waarvan het kind niet gepest wordt ($M=1.20$).

Eigenaardig genoeg is er geen significant verschil voor de leermoeilijkheden van het kind en de contacten van de ouders met de school ($F(2, 102)=2.83$; $p=.06$). Ouders met een kind met leermoeilijkheden nemen ongeveer evenveel contact op met de school om leerproblemen te bespreken dan ouders van wie het kind geen leerproblemen heeft.

3.4 Samenvatting

Vlaamse ouders van wie het kind problemen heeft (pest- of leerproblemen) nemen vaker contact op met de school om deze problemen te bespreken. Dit effect blijft significant na controle voor

andere variabelen. Vooral bij de leerproblemen zijn er interessante resultaten: ouders van wie het kind leerproblemen heeft en in het lager onderwijs zit, nemen vaker contact op met de school dan de ouders met een kind in het buitengewoon lager of het secundair onderwijs, dat ook problemen ondervindt.

Ook de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef met een kind met leer- of gedragsmoeilijkheden nemen vaker contact op met de school om de problemen te bespreken dan ouders van wie het kind weinig problemen heeft.

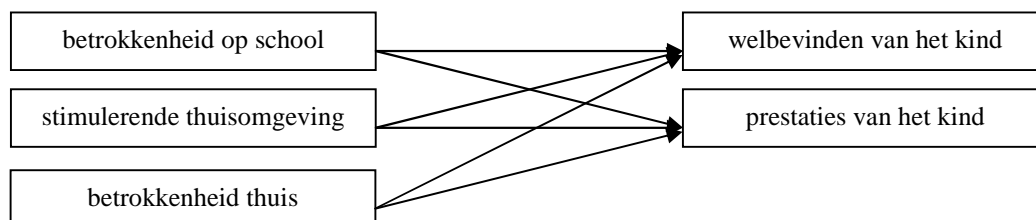
De Turkse en Marokkaanse ouders nemen vaker contact op met de school als het kind gepest wordt. Voor ouders met kinderen met leermoeilijkheden vinden we geen verschillen wat de contactname betreft.

Algemeen stellen we dat de hypothese aanvaard kan worden. Als er problemen zijn, nemen ouders ook contact op met de school. Ze doen dit meer dan ouders die aangeven dat hun kind weinig tot geen problemen heeft. Onze resultaten komen overeen met onderzoek van Ho Sui Chu & Willms (1996: 136). Volgens Colpin, Verhaeghe, Vandemeulebroecke, Ghesquière, Janssen, Amelinckx, Cocquyt & De Vos (2001: 114) maken ouders van wie het kind geen problemen heeft, zich minder zorgen over het kind op school. Deze ouders zijn minder betrokken op bepaalde gebieden, zoals minder informele of telefonische contacten

4. Leerprestaties en welbevinden van het kind

We onderzoeken nu de samenhang van drie variabelen op het welbevinden en het presteren van het kind op school: de betrokkenheid van ouders op school, de thuisbetrokkenheid en de stimulerende omgeving die ouders thuis bieden aan hun kind. We gaan dus na of ouderbetrokkenheid op verschillende domeinen samengaat met het presteren en het welbevinden van hun kind op school.

Hypothese 16: De betrokkenheid van ouders op school, de betrokkenheid thuis en de stimulerende omgeving van de ouders thuis zijn gerelateerd met het welbevinden van het kind op school en de mate van presteren op school (~ leermoeilijkheden) volgens de ouders.



Voor de onafhankelijke variabelen maken we telkens drie even grote groepen op. Voor de schoolbetrokkenheid nemen we de variabelen bijwonen van schoolactiviteiten en lid van de participatie- of schoolraad en het oudercomité²¹.

Voor het bijwonen van schoolactiviteiten door de ouders delen we de ouders in per groep²²:

- ouders die het minst schoolactiviteiten bijwonen;
- ouders die in de middengroep zitten;
- ouders die het meest schoolactiviteiten bijwonen.

Voor de stimulerende omgeving thuis splitsen we de groepen ook op in drie²³:

- ouders die het minst een stimulerend klimaat aanbieden thuis;
- ouders die in de middencategorie zit;
- ouders die het meest een stimulerend klimaat aanbieden.

De afhankelijke variabelen zijn prestaties en welbevinden. Voor het welbevinden van het kind is er een schaal opgemaakt, voor de prestaties van het kind maken we gebruik van het item leermoeilijkheden. Dit item gaat na in welke mate het kind volgens de ouders leermoeilijkheden heeft.

4.1 Vlaamse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Eerst onderzoeken we de samenhang tussen de schoolbetrokkenheid van ouders en de perceptie van ouders over het welbevinden en de prestaties van het kind, dit laatste uitgedrukt in het al dan niet hebben van leermoeilijkheden.

²¹ De pedagogische betrokkenheid van ouders wordt niet opgenomen als onafhankelijke variabele omdat er een te scheve verdeling is voor deze variabele. Meer dan 60 % van de ouders bevindt zich in de laagste categorie (= geen pedagogische betrokkenheid).

²² De opsplitsing van ouders voor het bijwonen van schoolactiviteiten: de Vlaamse ouders splitsen we in drie gelijke groepen: de laagste categorie bevat ouders die lager of gelijk scoorden aan 3.13 op een vijf-puntenschaal. De middencategorie ouders scoort hoger dan 3.13 en lager dan 3.9 en de ouders die het meest schoolactiviteiten bijwonen, scoren hoger of gelijk aan 3.9. Voor de niet-Belgische ouders ligt de verdeling iets anders: de laagste categorie scoort lager of gelijk aan 2.7, de middelste categorie ouders scoort hoger dan 2.7 en lager dan 3.51 en de hoogste categorie scoort hoger dan 3.51 op een vijf-puntenschaal. Voor de Turkse en Marokkaanse ouders zijn de drie groepen als volgt verdeeld: de laagste groep bevat de ouders met een score lager of gelijk aan 2 op een driepuntenschaal, de middelste groep scoort hoger dan 2 en lager of gelijk aan 2.5 en de hoogste groep ouders scoort hoger dan 2.5 en lager of gelijk aan 3.

²³ De opsplitsing van ouders voor het stimulerend klimaat: de Vlaamse ouders splitsen we in drie gelijke groepen: de laagste categorie scoort lager of gelijk aan 2.7, de middelste groep scoort hoger dan 2.7 en lager dan 3.2 en de hoogste groep scoort hoger of gelijk aan 3.2. Voor de niet-Belgische ouders scoort de laagste groep lager of gelijk aan 2.4, de middenste categorie scoort hoger dan 2.4 en lager dan 3.1 en de hoogste groep scoort hoger of gelijk aan 3.1 op een vier-puntenschaal. Voor de Turkse en Marokkaanse ouders maken we geen opdeling in drie groepen omdat de verdeling van de schaal zeer scheef verdeeld is, waardoor het onmogelijk is om de ouders in drie gelijke groepen te verdelen.

Er is geen significante samenhang tussen het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en de leermoeilijkheden van het kind ($\chi^2=0.69$; $df=2$; $p=.71$). 3.1 % van de ouders met een kind zonder leermoeilijkheden is lid tegenover 2.3 % van de ouders met een kind met leermoeilijkheden, maar dit verschil is niet significant.

Ook tussen het lidmaatschap van het oudercomité en de leermoeilijkheden van het kind is er geen significante samenhang ($\chi^2=0.18$; $df=2$; $p=.91$): van de ouders met een kind zonder leermoeilijkheden is 7.3 % lid tegenover 6.8 % van de ouders met een kind met moeilijkheden.

Ook tussen de deelname van ouders aan schoolactiviteiten en het al dan niet ondervinden van leermoeilijkheden bij het kind is er geen verband ($F(2, 1490)=0.44$; $p=.65$). Dit is ook zo voor het bijwonen van het oudercontact ($F(4, 2037)=1.9$; $p=.11$).

Colpin e.a. (2001: 114) concludeerden dat ouders waarvan het kind geen problemen heeft wel eens een oudercontact overslaan, terwijl dit bij ouders van wie het kind problemen heeft, weinig tot niet voorkomt. Deze resultaten vinden we niet terug in ons onderzoek. Alle ouders, ongeacht de problemen van het kind, wonen het oudercontact ongeveer evenveel bij.

De betrokkenheid van ouders op school hangt niet sterk samen met de mate van leerproblemen bij het kind. Maar is dit ook zo voor het welbevinden van het kind?

Het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad hangt niet samen met het welbevinden van het kind ($\chi^2=0.13$; $df=2$; $p=.94$). Van de ouders met een kind dat zich minder goed voelt op school is 3.9 % lid tegenover 3.7 % van de ouders van wie het kind zich goed voelt op school.

Ook voor het lidmaatschap van het oudercomité is er geen samenhang met het welbevinden van het kind ($\chi^2=0.18$; $df=2$; $p=.55$).

Tussen het bijwonen van activiteiten op school en het welbevinden van het kind is er wel een significant verband ($F(2, 1731)=9.91$; $p<.0001$). Ouders die vaak ($M=4.08$ op een vijfpuntenschaal) activiteiten op school bijwonen, geven aan dat hun kind zich beter voelt op school dan ouders die matig activiteiten ($M=3.96$) of weinig activiteiten ($M=3.90$) bijwonen. Er is slechts een beperkte verklaarde variantie (1 %).

Tabel 4. 33 Variantie-analyse van het welbevinden van het kind en deelname van ouders aan schoolactiviteiten, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, beroep, gezinssituatie, openheid van de school en onderwijsniveau voor Vlaamse ouders

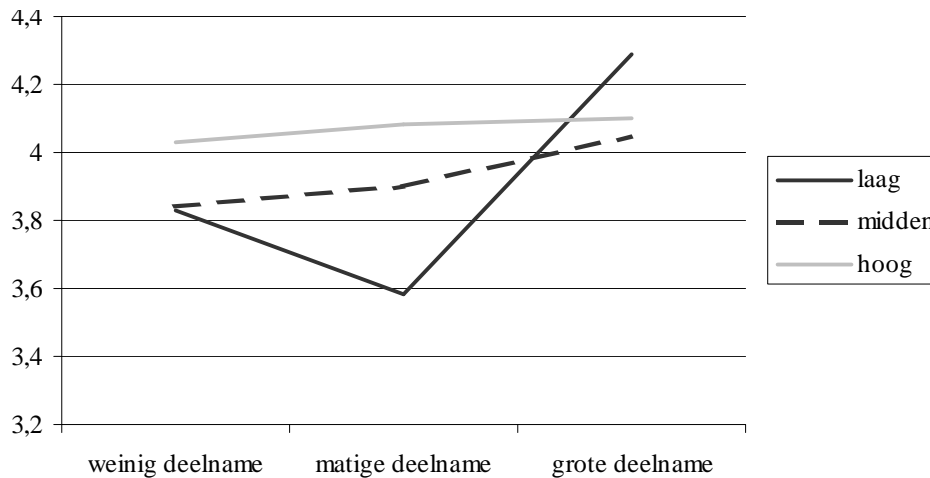
Welbevinden van het kind	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Deelname	2	5.1	9.9	.0001	0.01	Veel > matig, weinig
Deelname *opleiding	4	1.3	2.6	.03	0.02	Interactie-effect
Deelname	2	4.5	8.7	.0002		-
Opleiding	2	3.8	7.3	.0007		-
Deelname *werk	4	0.1	0.2	.96	0.01	
Deelname	2	4.6	8.9	.0001		Veel > matig, weinig
Werk	2	0.1	0.3	.77		-
Deelname *gezin	2	0.6	1.2	.39	0.01	
Deelname	2	2.8	5.5	.004		Veel > matig, weinig
Gezin	1	0.6	1.1	.29		-
Deelname *openheid	4	0.4	0.7	.58	0.04	
Deelname	2	0.3	0.6	.57		-
Openheid	2	10.3	20.7	.0001		Open > neutraal, gesloten
Deelname *niveau	6	0.9	1.7	.11	0.04	
Deelname	2	5.3	10.7	.0001		Veel > matig, weinig
Niveau	3	7.9	15.7	.0001		KO > SO, LO > BLO
Deelname *beroep	6	0.3	0.5	.80	0.01	
Deelname	2	3.6	7.1	.0008		Veel > matig, weinig
Beroep	3	1.0	1.9	.13		-

Na controle voor de werksituatie van de ouders ($p < .0001$), de gezinssamenstelling ($p = .004$), het beroepsprestige ($p = .0008$) en het onderwijsniveau ($p < .0001$) blijft het significant effect behouden. Na controle voor de openheid van de school gaat het effect verloren ($p = .57$). Als de school open is ten aanzien van ouders, is er een groter welbevinden bij het kind dan als de school gesloten is. De houding van de school heeft dus een invloed op het welbevinden van de leerlingen.

Verder is er een interactie-effect tussen het bijwonen van activiteiten en het opleidingsniveau van ouders op het welbevinden van het kind ($p = .03$). Opvallend bij onderstaande figuur is dat er slechts weinig verschil is in het welbevinden van kinderen als hun hoog en middelbaar opgeleide ouders veel of weinig deelnemen aan schoolactiviteiten. Het welbevinden van het kind hangt dus weinig samen met het bijwonen van schoolactiviteiten door ouders. Bij de laag opgeleide ouders zien we een hoge piek voor het welbevinden van de kinderen als er een hoge deelname is van de ouders aan schoolactiviteiten. Wel eigenaardig is dat laag opgeleide ouders die weinig

deelnemen aan activiteiten het welbevinden van hun kind hoger inschatten dan ouders die matig activiteiten bijwonen.

Figuur 4.6 Interactie-effect van de deelname van ouders en het opleidingsniveau van de ouders op het welbevinden van het kind



STIMULERENDE OMGEVING

Na de samenhang van de schoolbetrokkenheid onderzoeken we de samenhang van de stimulerende omgeving thuis met het welbevinden en de leermoeilijkheden van het kind.

Het aanbieden van een stimulerend klimaat thuis staat in relatie tot de leerproblemen van het kind ($F(2, 1997)=7.49$; $p=.0006$). Ouders die minder een stimulerende omgeving thuis aanbieden, zijn ook ouders die aangeven dat hun kind meer leermoeilijkheden heeft ($M=2.41$ op een vierpuntschaal), dan de ouders die de meest stimulerende omgeving aanbieden ($M=2.13$). De ouders die in de middengroep zitten ($M=2.29$), verschillen niet significant van de twee andere groepen.

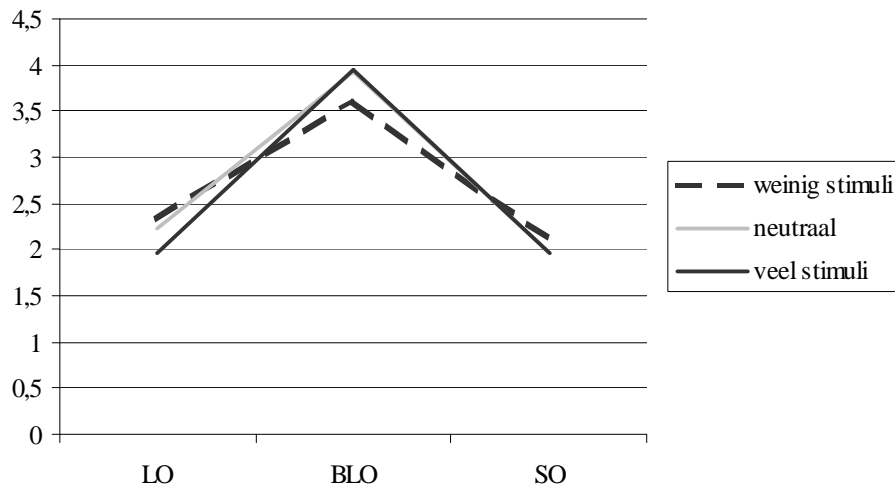
Na controle voor de werksituatie ($p=.01$) en de gezinssamenstelling ($p=.03$) blijft het effect van de stimulerende omgeving significant. Het effect gaat verloren na het constant houden van het opleidingsniveau van de ouders ($p=.42$), het beroepsprestige ($p=.32$) en de openheid van de school ($p=.16$). Laag opgeleide en middelbaar opgeleide ouders geven significant meer aan dat hun kind leermoeilijkheden ondervindt.

Tabel 4. 34 Variantie-analyse van de leermoeilijkheden van het kind en de stimulerende omgeving, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssituatie, beroep, openheid van de school en onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders

Leerproblemen van het kind	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Stimuli	2	13.2	7.5	.0006	0.007	Minder > Veel
Stimuli *opleiding	4	0.8	0.4	.77	0.03	
Stimuli	2	1.5	0.9	.42		-
Opleiding	2	36.6	21.2	.0001		Laag, Middelbaar > Hoog
Stimuli *werk	4	0.6	0.3	.88	0.01	
Stimuli	2	8.1	4.6	.01		Minder > Veel
Werk	2	4.3	2.4	.09		-
Stimuli *gezin	2	2.2	1.3	.28	0.02	
Stimuli	2	6.0	3.4	.03		Minder > Veel
Gezin	1	31.1	17.8	.0001		Eénouder > Twee-ouder
Stimuli *openheid	4	1.0	0.6	.68	0.01	
Stimuli	2	3.4	1.9	.16		-
Openheid	2	1.3	0.7	.49		-
Stimuli *niveau	4	4.6	3.1	.01	0.19	Interactie-effect
Stimuli	2	0.7	0.5	.60		-
Niveau	2	307.3	211.7	.0001		-
Stimuli *beroep	6	0.9	0.6	.77	0.04	
Stimuli	2	1.9	1.2	.32		-
Beroep	3	30.3	18.2	.0001		laag > midden hoog > hoog en midden laag > hoog

Er is een interactie-effect van het onderwijsniveau en de mate van stimulerende omgeving ($p=.01$). 19% van de variantie in het hebben van leerproblemen volgens de ouders is gerelateerd aan het onderwijsniveau en het aanbieden van stimuli thuis. Vooral het onderwijsniveau van het kind biedt een belangrijke verklaring. Eigenaardig genoeg zeggen ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs die weinig stimuli bieden thuis significant minder dat hun kind leermoeilijkheden heeft ($8=3.62$) dan ouders die veel stimuli aanbieden ($8=3.94$). Voor de ouders met een kind in het lager onderwijs vinden we andere resultaten. Daar komt het geven van stimuli overeen met minder leermoeilijkheden bij het kind. Ouders die veel stimuli aanbieden, geven significant minder aan dat hun kind leermoeilijkheden heeft ($8=1.96$) dan ouders die weinig stimuli geven ($8=2.33$).

Figuur 4.7 Interactie-effect van stimulerende omgeving thuis en het onderwijsniveau op de leermoeilijkheden van het kind



Voor het welbevinden van het kind zijn er geen significante verschillen naargelang het stimulerend klimaat dat er thuis wordt geboden ($F(2, 2331)=2.69$; $p=.07$). Kinderen voelen zich volgens de ouders niet beter op school omdat ze thuis op allerlei vlakken gestimuleerd worden. Het schoolwelbevinden van de kinderen lijkt dus van andere factoren af te hangen dan van de stimuli die de ouders thuis aanbieden, althans volgens de ouders.

THUISBETROKKENHEID

Voor de thuisbetrokkenheid is er een significante samenhang met het hebben van leermoeilijkheden. Ouders die zeggen dat ze thuis veel schoolse hulp bieden, zijn ook ouders die vaker aangeven dat hun kind moeilijkheden heeft met het leren ($F(2, 2019)=43.0$; $p<.0001$). Kinderen met moeilijkheden worden dus vaker geholpen door hun ouders thuis. Eerder hebben we reeds geconcludeerd dat de hulp die ouders thuis bieden een hulp is bij problemen van het kind. Ouders die weinig betrokken zijn thuis, hebben een gemiddelde score van 1.97 op de schaal van leermoeilijkheden van het kind, terwijl dit gemiddelde voor leermoeilijkheden voor de ouders die matig thuis betrokken ($M=2.31$) en de ouders die vaak thuis betrokken zijn ($M=2.61$), hoger ligt.

Tabel 4. 35 Variantie-analyse van de leermoeilijkheden van het kind en de thuisbetrokkenheid, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssituatie, beroep en onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders

Leerproblemen van het kind	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
thuisbetrokkenheid	2	73.4	43.0	.0001	0.04	Veel > matig > minder
Thuis*opleiding	4	4.8	2.9	.02	0.07	Interactie-effect
Thuis	2	18.6	11.1	.0001		-
Opleiding	2	37.5	22.4	.0001		-
Thuis *werk	4	4.5	2.7	.03	0.05	Interactie-effect
Thuis	2	79.4	46.8	.0001		-
Werk	2	3.3	1.9	.15		-
Thuis*gezin	2	0.4	0.2	.79	0.05	
Thuis	2	29.1	17.1	.0001		Veel > matig > minder
Gezin	1	25.8	15.2	.0001		Éénouder > twee-ouder
Thuis*niveau	4	3.2	2.2	.07	0.19	
Thuis	2	1.5	1.0	.36		-
Niveau	2	98.3	67.7	.0001		BLO > LO > SO
Thuis*beroep	6	3.8	2.3	.03	0.07	Interactie-effect
Thuis	2	36.3	22.4	.0001		-
Beroep	3	28.5	17.6	.0001		-

Na controle voor de gezinssamenstelling ($p < .0001$) blijft het effect behouden, maar na controle voor het onderwijsniveau van het kind verdwijnt het effect. Ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs geven vaker aan dat hun kind moeilijkheden ondervindt. 19 % van de variantie in de inschatting van de leerproblemen van het kind wordt verklaard door de thuisbetrokkenheid van de ouders en het onderwijsniveau van het kind.

Verder zijn er nog drie interactie-effecten tussen de thuisbetrokkenheid en het opleidingsniveau ($p = .02$), het beroepsprestige ($p = .03$) en de werksituatie van de ouders ($p = .03$). Deze interactie-effecten bespreken we niet. Wanneer we het onderwijsniveau van het kind als derde onafhankelijke variabele in de analyse opnemen, dan blijkt enkel het onderwijsniveau van het kind voor het significant effect te zorgen ($p < .0001$). Het opleidingsniveau van de ouders ($p = .50$), het beroepsprestige van de ouders ($p = .052$) en de werksituatie ($p = .31$) verliezen hun effect op het hebben van leermoeilijkheden. Logischerwijs geven ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs meer aan dat hun kind leermoeilijkheden heeft dan ouders met een kind in het lager en secundair onderwijs.

Er is een samenhang tussen het welbevinden van het kind en de betrokkenheid van de ouders thuis op de studie van het kind ($F(2, 1952) = 4.3$; $p = .013$). Ouders die weinig thuis betrokken zijn

($M=3.98$) geven vaker aan dat het kind zich goed voelt op school dan ouders die matig betrokken zijn thuis ($M=3.87$). Ouders die vaak betrokken zijn thuis bevinden zich tussen deze twee groepen ouders ($M=3.89$), maar verschillen niet significant.

Tabel 4.36 Variantie-analyse van het welbevinden van het kind en de thuisbetrokkenheid, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssituatie, beroep en onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders

Welbevinden	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Thuisbetrokkenheid	2	2.3	4.3	.013	0.004	Minder > matig
Thuis*opleiding	4	0.4	0.7	.61	0.01	
Thuis	2	0.42	0.8	.45		-
Opleiding	2	3.2	6.0	.003		Hoog > middelbaar, laag
Thuis *werk	4	0.2	0.5	.77	0.06	
Thuis	2	2.3	4.3	.014		Minder > matig
Werk	2	0.6	1.1	.35		-
Thuis*gezin	2	0.2	0.4	.68	0.005	Model niet significant
Thuis	2	1.4	2.7	.07		-
Gezin	1	0.7	1.4	.24		-
Thuis*niveau	4	0.5	1.0	.42	0.02	
Thuis	2	0.9	1.8	.17		-
Niveau	2	5.6	10.7	.0001		SO, LO > BLO
Thuis*beroep	6	0.3	0.6	.76	0.008	Model niet significant
Thuis	2	1.3	2.6	.08		-
Beroep	3	0.6	1.1	.36		-

Na controle voor de opleiding van de ouders ($p=.45$), de gezinssamenstelling ($p=.07$) en het onderwijsniveau ($p=.17$) verliest de thuisbetrokkenheid het effect op het welbevinden van het kind. Het model waarin we trachten het welbevinden van het kind te verklaren door thuisbetrokkenheid en het beroepsprestige is niet significant. Hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe meer wordt aangegeven dat het kind zich goed voelt op school. Ook interessant zijn de resultaten van het onderwijsniveau: ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs geven vaker aan dat het kind zich niet goed voelt op school dan ouders met een kind in het lager of het secundair onderwijs²⁴.

²⁴ De items inzake het welbevinden van het kind werden niet gevraagd aan ouders met een kleuter.

4.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

SCHOOLBETROKKENHEID

In deze paragraaf gaan we na of de betrokkenheid van niet-Belgische ouders op school samenhangt met de prestaties of leermoeilijkheden en het welbevinden op school van het kind²⁵.

Er is een significante samenhang tussen het bijwonen van activiteiten op school en de leermoeilijkheden van het kind ($F(2, 124)=3.6$; $p=.03$). Ouders die in de middengroep zitten van de deelname aan activiteiten ($M=3.00$ op een vijf-puntenschaal) geven significant vaker aan dat hun kind leermoeilijkheden heeft dan ouders die vaak activiteiten bijwonen ($M=2.17$). Eigenaardig genoeg zitten de ouders die weinig activiteiten bijwonen ($M=2.53$) gemiddeld genomen tussen deze beide groepen.

Tussen het welbevinden van het kind op school en het bijwonen van activiteiten op school zijn er geen verschillen ($F(2, 146)=0.97$; $p=.38$). Of ouders nu vaak of weinig deelnemen aan schoolactiviteiten op school, er is geen samenhang met het welbevinden van het kind.

STIMULERENDE OMGEVING

Er is geen samenhang tussen de stimulerende omgeving thuis en de leermoeilijkheden van kinderen bij niet-Belgische ouders ($F(2, 160)=0.04$; $p=.96$). Ook tussen de stimulerende omgeving die de ouders thuis bieden en het welbevinden van het kind ($F(2, 182)=0.45$; $p=.64$) op school is er geen samenhang.

THUISBETROKKENHEID

Voor de niet-Belgische ouders is er ook geen samenhang tussen de thuisbetrokkenheid en de leermoeilijkheden van het kind ($F(2, 162)=2.3$; $p=.10$), en tussen het welbevinden van het kind en de thuisbetrokkenheid ($F(2, 150)=0.8$; $p=.47$).

4.3 Turkse en Marokkaanse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité kunnen we geen analyses uitvoeren omdat het aantal observaties te klein is.

Er is geen samenhang tussen het bijwonen van schoolactiviteiten door Turkse en Marokkaanse ouders en de leermoeilijkheden van het kind zoals ze gepercipieerd worden door de ouders ($F(2,$

²⁵ Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité kunnen we geen chikwadaattoets uitvoeren daar het aantal leden voor de niet-Belgische ouders te klein is.

66)=0.05; $p=.95$). Ook tussen het bijwonen van activiteiten op school en het welbevinden van het kind is er geen samenhang ($F(2, 78)=0.18$; $p=.83$).

De samenhang van de thuisbetrokkenheid met het welbevinden en de leermoeilijkheden van het kind kan bij de Turkse en Marokkaanse ouders uit het SOW niet nagegaan worden omdat er een scheve verdeling is van de ouders, waardoor het moeilijk is om de ouders in drie gelijke groepen te verdelen.

4.4 Samenvatting

De hypothese dat de schoolbetrokkenheid op een of andere manier gerelateerd zou zijn met het al dan niet hebben van leermoeilijkheden van het kind kan niet ondersteund worden door onze resultaten. Het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité, maar ook het bijwonen van schoolactiviteiten hangen niet samen met minder leermoeilijkheden bij het kind. Wel gaat het bijwonen van de activiteiten op school samen met het welbevinden van het kind op school. Toch moet er rekening gehouden worden met de beperkte verklaarde variantie. Ouders geven meer aan dat hun kind zich goed voelt op school als zij vaker activiteiten bijwonen. Vooral bij de laag opgeleide ouders zijn er grote verschillen. Het kan natuurlijk zijn dat ouders een duidelijker zicht krijgen op het schoolgebeuren als ze activiteiten bijwonen, waardoor ze ook een beter zicht krijgen op hetgeen waar hun kind mee bezig is. Het stimulerend klimaat thuis hangt niet samen met het welbevinden van het kind op school. Wel is er een samenhang tussen thuisbetrokkenheid en de leermoeilijkheden van het kind. Hoe meer ouders thuis bezig zijn met het kind, hoe vaker ze aangeven dat er leerproblemen zijn. Toch blijkt hier opnieuw het onderwijsniveau van het kind de belangrijkste variabele te zijn. Ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs geven vaker aan dat hun kind leermoeilijkheden heeft dan ouders met een kind in het lager en het secundair onderwijs. De thuisbetrokkenheid hangt weinig tot niet samen met het welbevinden van het kind.

Ook de samenhang tussen de schoolbetrokkenheid en de leermoeilijkheden en het welbevinden van het kind kan niet teruggevonden worden voor de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef. De stimulerende omgeving of de hulp van ouders thuis hangt ook niet samen met de leermoeilijkheden of schoolwelbevinden van het kind.

Verder is er ook geen samenhang voor de schoolbetrokkenheid van Turkse en Marokkaanse ouders met het welbevinden en de leermoeilijkheden van het kind.

We vinden voor deze hypothese geen bevestiging in het onderzoek. Of ouders nu deelnemen aan schoolactiviteiten of niet, het hangt bij alle ouders uit onze steekproef weinig samen met het welbevinden of de leermoeilijkheden van het kind.

5. Roldefinitie

Ouders hebben een bepaald idee over de mate waarin ze betrokken kunnen zijn op de opvoeding van het kind of op de school van het kind. Sommige ouders vinden dat de school een belangrijke opvoeder is voor het kind, terwijl andere ouders vooral zichzelf als de belangrijkste opvoeder naar voor schuiven. Bij de roldefinitie gaan we na welke relatie er is tussen de perceptie van de rol van de ouders en de betrokkenheid op school en thuis. Is het zo dat ouders die vinden dat ze een belangrijke plaats hebben in de opvoeding van hun kind, ook meer betrokken zijn bij het schoolse gebeuren en thuis?

Hypothese 17: Hoe positiever ouders hun eigen rol inschatten, hoe meer ze betrokken zijn zowel bij activiteiten op school als activiteiten thuis

De schaal over de ouderrol duidt aan in welke mate de ouders vonden dat ze zelf een belangrijke plaats hebben in de opvoeding van het kind. Om verdere analyses te doen, worden de ouders voor de ouderrol opgesplitst in drie even grote groepen²⁶:

- ouders die laag scoren op de schaal en zichzelf minder belangrijk vinden in de opvoeding van hun kind;
- de middencategorie van ouders;
- de ouders die hoog scoren op de schaal en zichzelf als belangrijkste opvoeder zien van het kind.

Voor de analyses maken we bij deze hypothese enkel gebruik van twee onderzoeksgroepen: de Vlaamse en niet-Belgische ouders uit de grote steekproef. De items inzake de roldefinitie werden niet gevraagd aan de Turkse en Marokkaanse ouders.

5.1 Vlaamse ouders

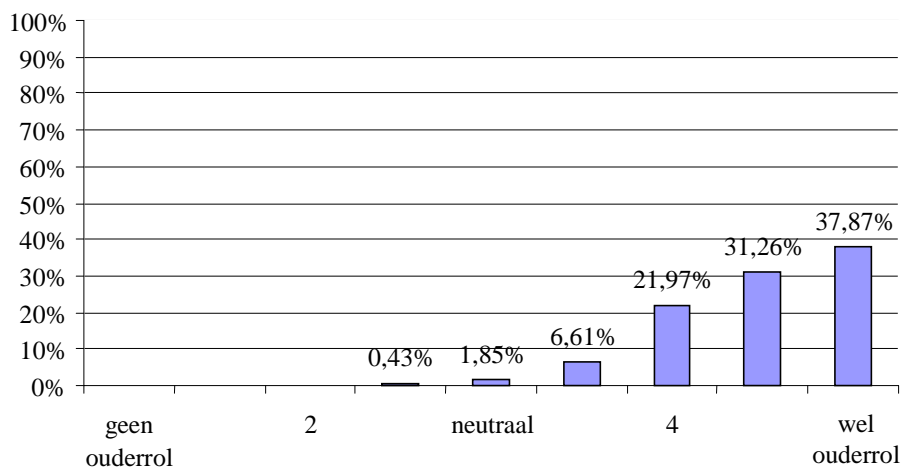
SCHOOLBETROKKENHEID

Wat opvalt, is de scheve verdeling van Vlaamse ouders op de vijfpuntenschaal van de ouderrol: de meeste ouders zien zichzelf als belangrijke opvoeder in de ontwikkeling van het kind ($M=4.48$, $sd=0.52$, $min.=2.5$ – $max.=5$).

²⁶ De groep ouders die laag scoren op de ouderrol zijn de ouders die een score hebben kleiner of gelijk aan 4, de middencategorie van ouders heeft een score gelijk aan 4.5 en de ouders die hoog scoren, hebben een score gelijk aan 5.

Zowat 38 % van de Vlaamse ouders schrijft zichzelf de belangrijkste rol toe in de opvoeding van het eigen kind. Geen enkele Vlaamse ouder vindt dat hij geen enkele rol speelt in de opvoeding van het eigen kind²⁷.

Figuur 4.8 Staafdiagram met de percentages van de Vlaamse ouders op de 'ouderrol' (n=2540)



Als we nagaan in welke mate de ouderrol correleert met de betrokkenheid op school, dan vinden we positieve significante correlaties. Hoe meer ouders zichzelf positief inschatten in de opvoeding van hun kind, hoe meer betrokkenheid er uit gaat van de ouders op school. Deze correlatiegegevens komen overeen met het onderzoek van Hoover-Dempsey & Sandler (1997: 3-42) en Reed e.a. (2000: 6).

Tabel 4.37 Correlaties tussen de roldefinitie en de schoolbetrokkenheid van de Vlaamse ouders

	r	n	p
Pedagogische betrokkenheid	0.21	2395	.0001
Bijwonen van schoolactiviteiten	0.36	1818	.0001

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad is er een significante samenhang ($\chi^2=51.1$; $df=2$; $p<.0001$): 7.0 % van de ouders die zichzelf de belangrijkste rol toeschrijven zijn lid van de raad tegenover 2.2 % en 1.0 % van de ouders die hun rol minder belangrijk vinden. Voor het lidmaatschap van het oudercomité zijn er gelijkaardige resultaten ($\chi^2=49.3$; $df=2$; $p<.0001$): hoe belangrijker de ouder zijn rol ziet bij de opvoeding van het kind, hoe meer hij lid is

²⁷ Bij de opsplitsing van drie groepen dient dus rekening gehouden te worden met het feit dat ouders zichzelf over het algemeen een belangrijke rol toeschrijven in de opvoeding van het kind. Toch kunnen we zeggen dat bepaalde ouders zichzelf een hogere score hebben gegeven dan andere ouders. De ouders zijn dan ook evenredig opgedeeld in drie groepen.

van een oudercomité op school. Zo is 13.8 % van de ouders die zichzelf een belangrijke rol toedichten lid van een oudercomité, tegenover 6.8 % en 4.7 % van ouders uit de middencategorie en ouders die zichzelf minder belangrijk vinden in de opvoeding van hun kind.

We gaan nu na welke invloed de positieve rol van de ouders heeft op de betrokkenheid op school. Er is een significant verschil tussen de ouders die zichzelf een belangrijke rol toedichten in de opvoeding van hun kind en de ouders die zich een minder belangrijke rol toedichten wat de pedagogische betrokkenheid betreft ($F(2, 2392)=51.2$; $p<.0001$). Ouders die vinden dat zij de belangrijkste rol hebben ($M=1.68$ op een vijfpuntenschaal), zijn pedagogisch meer betrokken bij het klasgebeuren dan de middencategorie ($M=1.48$) en de ouders die het laagst scoren op de ouderrol ($M=1.34$). Hoe positiever ouders hun eigen opvoedingsrol inschatten, hoe meer ze pedagogisch betrokken zijn in de klas.

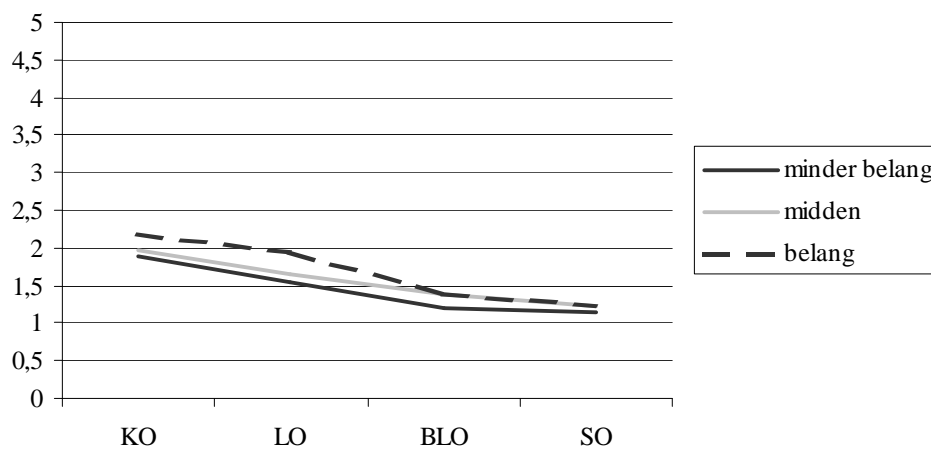
Na controle voor de gezinssamenstelling ($p<.0001$), het opleidingsniveau van de ouders ($p<.0001$), het beroepsprestige ($p<.0001$) en de openheid van de school ($p<.0001$) blijft er een significant effect.

Tabel 4. 38 Variantie-analyse van de ouderrol en de pedagogische betrokkenheid, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders en de openheid van de school voor de Vlaamse ouders

Pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
Ouderrol	2	24.2	51.2	.0001	0.04	belang > midden > minder belang
Ouderrol*gezin	2	0.3	0.5	.58	0.05	
Ouderrol	2	7.3	15.5	.0001		belang > midden > minder belang
Gezin	1	4.7	10.1	.002		twee-ouder > éénouder
Ouderrol*niveau	6	1.4	3.8	.0009	0.25	Interactie-effect
Ouderrol	2	7.0	18.9	.0001		-
Niveau	3	74.1	199.2	.0001		-
Ouderrol*beroep	6	0.4	0.9	.47	0.05	
Ouderrol	2	23.3	49.5	.0001		belang > midden > minder belang
Beroep	3	0.5	1.0	.38		-
Ouderrol*opleiding	4	0.5	1.0	.41	0.05	
Ouderrol	2	7.0	14.9	.0001		belang > midden > minder belang
Opleiding	2	5.3	11.4	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Ouderrol*openheid	4	0.6	1.1	.34	0.05	
Ouderrol	2	5.7	10.8	.0001		belang > midden > minder belang
Openheid	2	4.6	8.6	.0002		Open > neutraal, gesloten

Er is een interactie-effect van de ouderrol en het onderwijsniveau ($p=.0009$). De ouders die zichzelf een belangrijke rol toedichten, zijn steeds significant verschillend van de andere ouders. Toch is er een verschil voor het onderwijsniveau: de gemiddelden liggen voor ouders met een kind in het kleuter- (gemiddelden van 1.89 tot en met 2.17) en het lager onderwijs (gemiddelden van 1.55 tot en met 1.93) verder uit elkaar dan de gemiddelden van de ouders met een kind in het secundair (gemiddelden van 1.14 tot en met 1.23) of het buitengewoon onderwijs (gemiddelden van 1.20 tot en met 1.37).

Figuur 4.9 Interactie-effect van het onderwijsniveau en de ouderrol op de pedagogische betrokkenheid van ouders op school



De ouders die zichzelf belangrijk vinden voor de opvoeding van het kind wonen significant meer schoolactiviteiten bij ($M=3.85$) dan de middengroep van ouders ($M=3.47$) en de laagst scorende ouders ($M=3.11$) op deze ouderschaal ($F(2, 1815)=116.1$; $p<.0001$).

Na het constant houden van de controle-variabelen blijft de ouderrol een significant effect vertonen ($p<.0001$): ouders die vinden dat ze een positieve rol hebben in de ontwikkeling van het kind wonen vaker activiteiten bij op school dan andere ouders.

Tabel 4. 39 Variantie-analyse van de ouderrol en de deelname aan activiteiten, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders en de openheid van de school voor de Vlaamse ouders

deelname	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Ouderrol	2	82.7	116.1	.0001	0.11	belang > midden > minder belang
Ouderrol*gezin	2	0.8	1.1	.34	0.12	
Ouderrol	2	25.7	36.2	.0001		belang > midden > minder belang
Gezin	1	1.7	2.4	.12		-
Ouderrol*niveau	6	0.6	0.9	.50	0.22	
Ouderrol	2	33.9	54.1	.0001		belang > midden > minder belang
Niveau	3	51.0	81.5	.0001		KO, LO > BLO > SO
Ouderrol*beroep	6	1.5	2.1	.0501	0.13	
Ouderrol	2	78.6	113.9	.0001		belang > midden > minder belang
Beroep	3	1.1	1.5	.20		-
Ouderrol*opleiding	4	1.2	1.8	.13	0.15	
Ouderrol	2	28.6	42.1	.0001		belang > midden > minder belang
Opleiding	2	23.2	34.2	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Ouderrol*openheid	4	0.8	1.2	.31	0.13	
Ouderrol	2	32.7	47.5	.0001		belang > midden > minder belang
Openheid	2	10.5	15.2	.0001		Open > neutraal > gesloten

THUISBETROKKENHEID

We vragen ons af welke impact de rol van ouders heeft op het betrokken zijn thuis. Zijn ouders die zichzelf geen belangrijke rol toebedelen ook minder betrokken?

Ook voor de thuisbetrokkenheid zijn er significante verschillen voor de ouderrol. Hoe meer ouders zichzelf een belangrijke rol toeschrijven, des te vaker ze aangeven dat ze thuis betrokken zijn en een stimulerende omgeving aanbieden.

Tabel 4. 40 Correlaties tussen de roldefinitie en de thuisbetrokkenheid voor de Vlaamse ouders

	r	n	p
Thuisbetrokkenheid	0.26	2061	.0001
Stimulerende omgeving	0.25	2465	.0001

Ouders, die zichzelf de belangrijkste rol toeschrijven (8=4.12), zijn ook de ouders die significant meer thuis betrokken zijn, in vergelijking met ouders die tot de middencategorie (8=3.73) of de laagste categorie (8=3.48) (F(2, 2058)=72.2; p<.0001) behoren.

Na controle voor interveniërende variabelen blijft de ouderrol significant voor de thuisbetrokkenheid ($p < .0001$), behalve voor het beroepsprestige waar er een interactie-effect is ($p = .03$). 43 % van de variantie in thuisbetrokkenheid wordt verklaard als we onderwijsniveau en ouderrol in de analyse brengen. Ouders van het buitengewoon lager ($M = 4.51$) en het lager onderwijs ($M = 4.44$) schrijven zichzelf vaker een belangrijke rol toe dan de ouders met een kind in het secundair onderwijs ($M = 3.18$).

Tabel 4.41 Variantie-analyse van de ouderrol en de thuisbetrokkenheid, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders voor de Vlaamse ouders

Thuisbetrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Ouderrol	2	73.6	72.2	.0001	0.07	belang > midden > minder belang
Ouderrol*gezin	2	0.3	0.3	.71	0.07	
Ouderrol	2	26.1	25.8	.0001		belang > midden > minder belang
Gezin	1	14.3	14.2	.0002		éénouder > twee-ouder
Ouderrol*niveau	4	0.2	0.3	.89	0.43	
Ouderrol	2	19.4	31.4	.0001		belang > midden > minder belang
Niveau	2	412.3	666.8	.0001		BLO, LO > SO
Ouderrol*beroep	6	2.2	2.4	.03	0.12	Interactie-effect
Ouderrol	2	56.5	59.6	.0001		-
Beroep	3	38.1	40.2	.0001		-
Ouderrol*opleiding	4	1.4	1.4	.22	0.11	
Ouderrol	2	36.8	37.6	.0001		belang > midden > minder belang
Opleiding	2	45.4	46.5	.0001		Laag, middelbaar > hoog

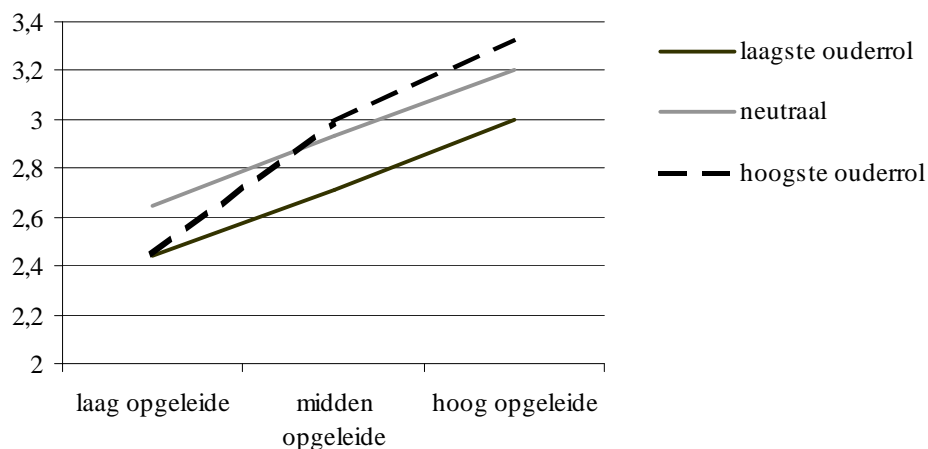
Ook is het zo dat de ouders die het meest een stimulerende omgeving aanbieden, de groep ouders zijn die het hoogst scoren op de schaal van de ouderrol ($F(2, 2462) = 76.4$; $p < .0001$). Ouders die zichzelf een belangrijke rol toekennen in de opvoeding van het kind ($M = 3.09$ op een vijfpuntenschaal) en de ouders in de middencategorie ($M = 3.05$) bieden significant vaker een stimulerende omgeving aan dan ouders die hun eigen rol eerder laag inschatten ($M = 2.79$).

Tabel 4.42 Variantie-analyse van de ouderrol op de stimulerende omgeving, gecontroleerd voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroep en de opleiding van de ouders voor de Vlaamse ouders

Stimulerende omgeving	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Ouderrol	2	21.1	76.4	.0001	0.06	Belang, midden > minder belang
Ouderrol*gezin	2	0.7	2.7	.07	0.06	
Ouderrol	2	4.6	16.8	.0001		belang, midden > minder belang
Gezin	1	1.8	6.5	.011		twee-ouder > éénouder
Ouderrol*niveau	6	0.3	1.1	0.37	0.08	
Ouderrol	2	10.9	40.4	.0001		Belang, midden > minder belang
Niveau	3	4.0	14.8	.0001		KO > LO, SO > BLO
Ouderrol*beroep	6	0.2	0.9	.49	0.13	
Ouderrol	2	18.9	75.0	.0001		belang > midden > minder belang
Beroep	3	11.9	47.3	.0001		Hoog > midden hoog > midden laag > laag
Ouderrol*opleiding	4	0.6	2.7	.03	0.19	Interactie-effect
Ouderrol	2	4.0	16.5	.0001		-
Opleiding	2	35.7	147.1	.0001		-

Na controle voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau, het beroepsprestige blijft de ouderrol een significant effect hebben. Er is een interactie-effect tussen de ouderrol en het opleidingsniveau van de ouders ($p=.03$).

Figuur 4.10 Interactie-effect van de ouderrol en de opleiding van ouders op het aanbieden van een stimulerende omgeving



Bij de hoog opgeleide ouders speelt de belangrijkheid van de ouderrol een positieve rol in het stimulerend klimaat thuis. Hoe meer ouders zichzelf een rol toeschrijven bij hoog opgeleide ouders, hoe meer die een stimulerend klimaat aanbieden. Bij de laag opgeleide ouders is er een ander patroon te zien: of men nu als laag opgeleide een belangrijke rol aan zichzelf geeft of niet, het maakt weinig verschil uit voor het bieden een stimulerend klimaat. De hoog opgeleide ouders die zichzelf een eerder lage ouderrol toebedelen ($M=3.00$), geven nog steeds een meer stimulerende omgeving aan de kinderen dan de laag opgeleide ouders ($M=2.65$), ongeacht het feit of ze zichzelf een belangrijke ouderrol geven.

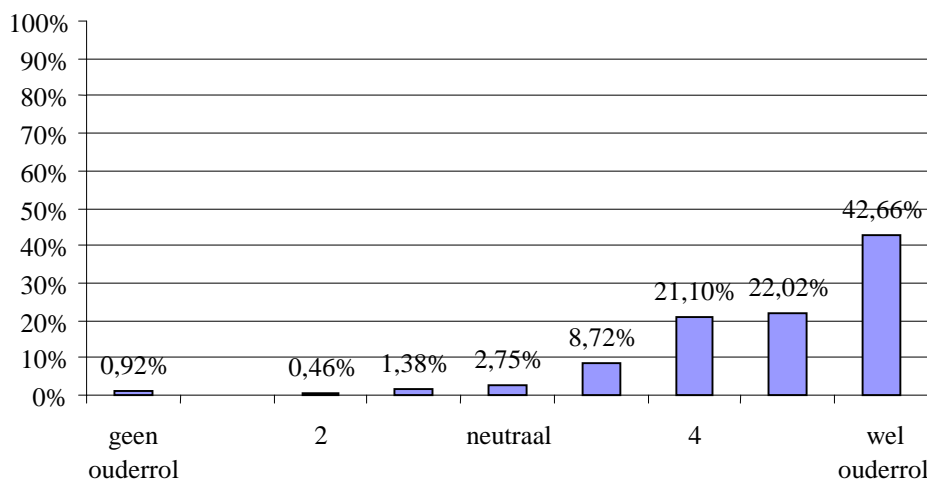
5.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Bij de niet-Belgische ouders controleren we bij de variantie-analyses niet voor andere variabelen omdat de cellen bij deze ouders te klein zijn om betrouwbare uitspraken te doen.

SCHOOLBETROKKENHEID

Ook de niet-Belgische ouders schrijven zichzelf een belangrijke rol toe in de opvoeding en de ontwikkeling van het eigen kind (op een vijfpuntenschaal: $M=4.41$, $sd=0.71$). Twee ouders vinden dat ze geen rol spelen in de opvoeding van het eigen kind (0.9 %).

Figuur 4.11 Staafdiagram van de percentages van niet-Belgische ouders voor 'ouderrol' ($n=218$)



Voor de participatie- of schoolraad en het oudercomité kunnen we niet nagaan bij welke ouders het lidmaatschap groter is omdat er een te klein aantal respondenten lid is van de participatie- of schoolraad en het oudercomité, waardoor statistische analyses niet mogelijk zijn.

Het bijwonen van schoolactiviteiten van niet-Belgische ouders op school correleert significant met de ouderrol: ouders die zichzelf een belangrijke rol toewijzen wonen vaker schoolactiviteiten

bij op school. Er is echter geen samenhang tussen de ouderrol en de pedagogische betrokkenheid in de klas ($p=.11$).

Tabel 4. 43 Correlaties tussen de roldefinitie en de schoolbetrokkenheid voor de niet-Belgische ouders

	R	n	p
Pedagogische betrokkenheid	0.11	198	.11
Bijwonen van schoolactiviteiten	0.44	164	.0001

Als we nagaan welke invloed de ouderrol heeft op de betrokkenheid op school voor de niet-Belgische ouders, dan kunnen we concluderen dat er geen verschil is voor de pedagogische betrokkenheid ($F(2, 195)=1.8$; $p=.17$). Ouders met een hoge ouderrol opvatting ($8=1.49$ op een vijfpuntenschaal) zijn ongeveer evenveel pedagogisch betrokken als de ouders die in de middencategorie ($8=1.41$) of de laagste groep van de ouderrol ($8=1.28$) zitten.

Voor de deelname aan de schoolactiviteiten zijn er significante verschillen voor de drie groepen van ouderrol ($F(2, 161)=15.3$; $p<.0001$). Ouders die zichzelf de belangrijkste persoon vinden in de opvoeding van het kind ($8=3.53$ op een vijfpuntenschaal), wonen significant vaker schoolactiviteiten bij dan ouders die tot de middencategorie ($8=2.89$) of de laagste groep behoren ($8=2.62$).

THUISBETROKKENHEID

Tussen de ouderrol en de betrokkenheid thuis zijn er significante correlaties: ouders die de belangrijkste opvoedingsrol bij zichzelf leggen, zijn thuis vaker betrokken bij het kind dan de andere ouders. Ook bieden deze ouders vaker een stimulerende omgeving aan.

Tabel 4. 44 Correlaties tussen de roldefinitie en de thuisbetrokkenheid voor de niet-Belgische ouders

	R	n	p
Thuisbetrokkenheid	0.45	173	.0001
Stimulerende omgeving	0.41	211	.0001

Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef die zichzelf een belangrijke rol geven in de opvoeding van de kinderen ($8=4.46$ op een vijfpuntenschaal) zijn significant vaker thuis betrokken op het onderwijs van hun kinderen dan ouders die zichzelf een minder belangrijke rol toeschrijven (respectievelijk 3.81 en 3.57) ($F(2, 170)=15.3$; $p<.0001$).

Al naargelang de omgeving zijn er significante verschillen ($F(2, 208)=13.2$; $p<.0001$): ouders die de eigen rol belangrijk vinden ($8=2.95$ op een vierpuntenschaal) en de middencategorie ouders

($M=2.79$) bieden een meer stimulerende omgeving aan hun kinderen dan ouders die de ouderrol eerder laag inschatten ($M=2.47$).

5.3 Samenvatting

Zowel de Vlaamse als de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef vinden dat ze een primaire rol hebben in de opvoeding van hun kind. Ze hebben elk een gemiddelde van respectievelijk 4.48 en 4.41.

Vlaamse ouders zijn meer betrokken op school of in de klas, zowel in de raden en comités als pedagogisch en bij de deelname aan schoolactiviteiten, als ze zichzelf als belangrijk persoon zien in de ontwikkeling en opvoeding van het kind. De ouderrol blijft een significant effect behouden na het constant houden van een aantal variabelen. Ook voor de thuisbetrokkenheid is de ouderrol een belangrijke verklaring: ouders die zichzelf als belangrijkste persoon zien in de opvoeding van het kind, zijn thuis meer betrokken op het onderwijs van hun kind dan de andere ouders, ook na controle voor de gezinssamenstelling, de opleiding van de ouders en het onderwijsniveau. De 'parent-focused' rol is positief gelinkt aan ouderbetrokkenheid (Reed e.a., 2000).

De Vlaamse ouders die de laagste score hebben op de ouderrol bieden minder vaak een stimulerend klimaat aan thuis dan de andere ouders, ook na controle voor de gezinssamenstelling, het onderwijsniveau en het beroepsprestige. Voor de Vlaamse ouders kunnen we de vooropgestelde hypothese ondersteunen: hoe positiever de ouders hun eigen rol in de opvoeding van het kind inschatten, hoe meer ze zowel thuis als op school betrokken zijn op de studie van hun kind.

Voor de niet-Belgische ouders is er geen verschil voor de pedagogische betrokkenheid en de ouderrol. Wel is er een significant verschil voor het bijwonen van schoolactiviteiten: ouders die zichzelf positief inschatten ten aanzien van de ontwikkeling van het kind wonen vaker schoolactiviteiten bij dan andere ouders. Ook voor de betrokkenheid thuis en de stimulerende omgeving thuis vinden we verschillen: hoe positiever de ouders hun eigen rol inschatten, hoe meer ze betrokken zijn thuis op de studie van hun kind.

6. Hulp bij het huiswerk

Hypothese 18: Er is een positieve samenhang tussen het bieden van hulp bij het huiswerk door de ouders en lagere leerprestaties van het kind.

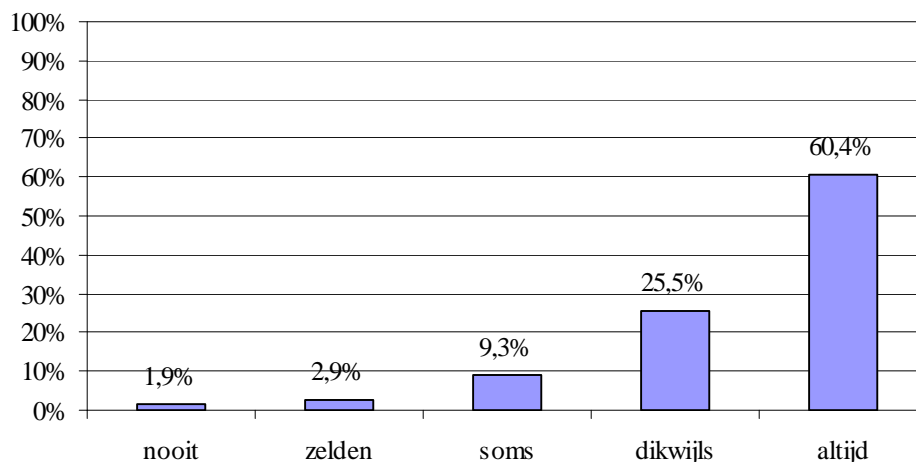
Het item inzake de hulp bij het huiswerk en de mate van leermoeilijkheden bij het kind werden enkel bevraagd bij ouders met een kind in het lager, buitengewoon lager en het secundair

onderwijs. De ouders met een kind in het kleuteronderwijs werden niet opgenomen bij deze analyse.

6.1 Vlaamse ouders

We vroegen de ouders met een kind in het (gewoon en buitengewoon) lager en het secundair onderwijs aan te geven in welke mate het kind thuis zijn huiswerk alleen maakt

Figuur 4.12 Staafdiagram van de mate waarin het kind zijn huiswerk alleen maakt (n=2095)



Meer dan zestig procent van de Vlaamse ouders zegt dat hun kind het huiswerk altijd alleen maakt. Eén vierde van de kinderen maakt het huiswerk dikwijls alleen. Vijf procent van de ouders geeft aan dat hun kind nooit of zelden het huiswerk alleen maakt.

We onderzoeken welke samenhang er is tussen de hulp die ouders geven bij het huiswerk en de mate van prestaties op school. Er is een positieve significante samenhang tussen het alleen maken van het huiswerk en het bij de besten van de klas behoren (Spearman's $r=0.14$; $N=1953$; $p<.0001$). Verder is er een negatieve significante samenhang tussen het alleen maken van het huiswerk en het hebben van leermoeilijkheden (Spearman's $r= - 0.21$, $N=2040$; $p<.0001$). Hoe meer ouders aangeven dat het kind leermoeilijkheden heeft, des te minder het kind zijn huiswerk alleen maakt ($\chi^2=103.6$; $df=4$; $p<.0001$). Er is met andere woorden een verband tussen de hulp van ouders bij het huiswerk en de mate van prestaties of leermoeilijkheden op school. Ouders verlenen dus meer hulp bij het huiswerk als ze weten dat hun kind moeilijkheden heeft. Deze resultaten komen overeen met buitenlands onderzoek van Zellman & Waterman (1998: 375) en Shumow & Miller (2001: 79).

Het onderwijsniveau van het kind speelt ook duidelijk een rol bij het alleen maken van het huiswerk ($F(2, 2092)=91.4$; $p<.0001$). Ouders met een jongere in het secundair onderwijs geven

vaker aan dat hun kind zijn huiswerk alleen maakt ($8=2.95$ op een driepuntenschaal), dan ouders met een kind in het buitengewoon lager ($8=2.67$) of lager onderwijs ($8=2.66$), ook na controle van het opleidingsniveau van de ouders ($p<.0001$), de gezinssamenstelling ($p<.0001$), het beroepsprestige van de ouders ($p<.0001$). Verder zijn er twee interactie-effecten op de thuisbetrokkenheid van het onderwijsniveau met de werksituatie van de ouders ($p=.0005$) en met de leerbaarheid die het kind ondervindt ($p<.0001$).

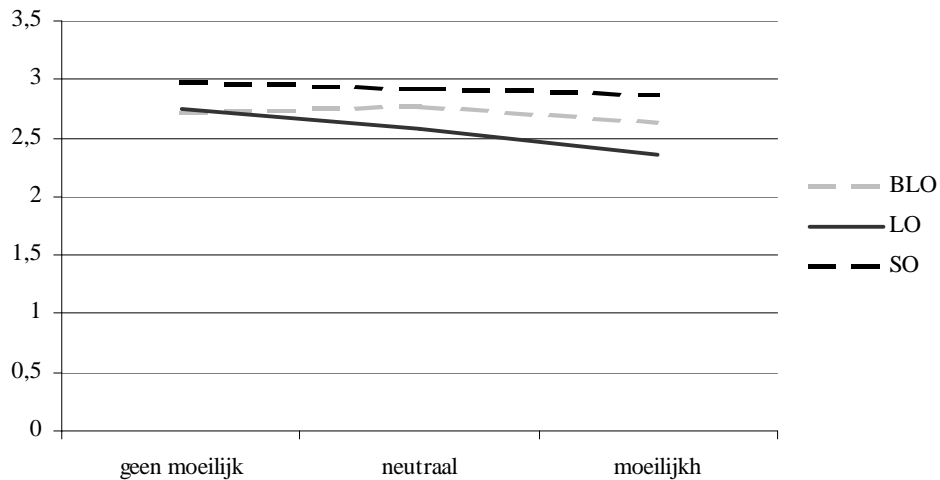
Tabel 4.45 Variantie-analyse van het alleen maken van het huiswerk en het onderwijsniveau, gecontroleerd voor opleidingsniveau, werksituatie, gezinssamenstelling, beroep en leerbaarheid van het kind voor Vlaamse ouders

Thuisbetrokkenheid	df	MS	F	P	R ²	Significante groepsverschillen
niveau	2	20.9	91.4	.0001	.08	SO > BLO, LO
niveau*opleiding	4	0.37	1.62	.17	.08	
niveau	2	5.77	25.3	.0001		SO > BLO, LO
opleiding	2	0.05	0.20	.82		-
niveau*werk	4	1.15	5.05	.0005	.09	Interactie-effect
niveau	2	16.5	72.8	.0001		-
werk	2	0.67	2.96	.052		-
niveau*gezin	2	0.54	2.39	.09	.08	
niveau	2	7.51	33.16	.0001		SO > BLO, LO
gezin	1	0.15	0.67	.41		-
niveau*beroep	6	0.29	1.31	.25	.09	
niveau	2	16.9	76.7	.0001		SO > LO, BLO
beroep	3	0.25	1.1	.34		-
niveau*leerbaar	4	1.48	6.7	.0001	.12	Interactie-effect
niveau	2	17.1	77.7	.0001		-
leerbaar	2	3.7	16.9	.0001		-

Het interactie-effect van de werksituatie van de ouders en het onderwijsniveau van het kind op het alleen maken van het huiswerk bespreken we niet verder. Wanneer we de werksituatie van de ouders samen met het onderwijsniveau en het hebben van leerbaarheid analyseren ($F(26, 1992)=11.9$; $p<.0001$), dan blijkt enkel het onderwijsniveau ($p<.0001$) en het hebben van leerbaarheid ($p<.0001$) een significant effect te hebben op het alleen maken van het huiswerk. Daarom bespreken we enkel het interactie-effect van het onderwijsniveau en het hebben van leerbaarheid op het alleen maken van het huiswerk. Voornamelijk de ouders met een kind in het secundair onderwijs geven aan dat hun kind het huiswerk alleen maakt. Verder is er een dalende lijn voor de ouders met een kind in het lager onderwijs en ook voor de ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs. Als het kind meer leerbaarheid ondervindt

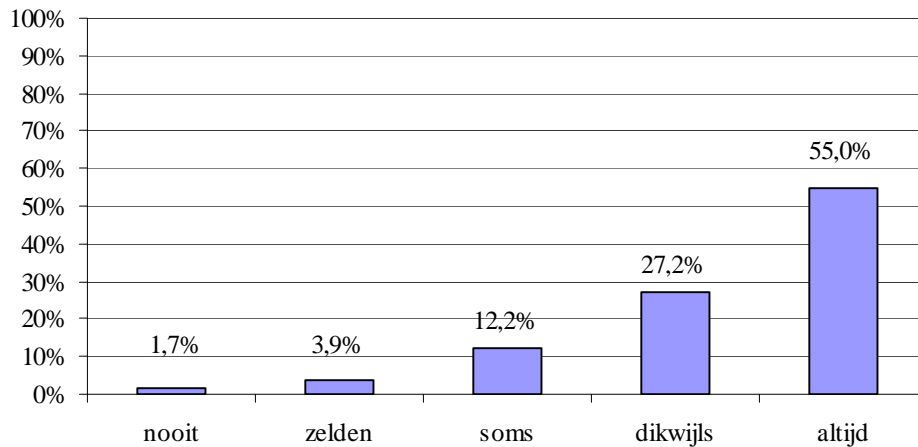
met leren, geven de ouders van het gewoon en buitengewoon lager onderwijs ook meer aan dat hun kind het huiswerk niet alleen maakt.

Figuur 4.13 Interactie-effect van het onderwijsniveau van het kind en de leermoeilijkheden van het kind op het alleen maken van het huiswerk



6.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

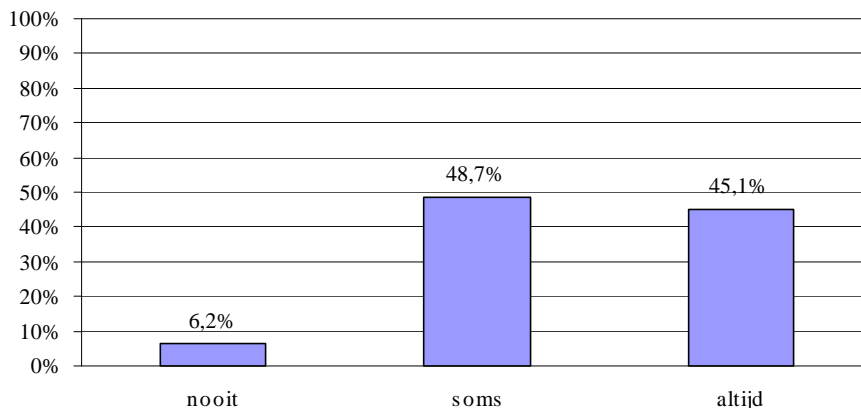
Ook meer dan de helft (55 %) van de kinderen van niet-Belgische ouders maken hun huiswerk alleen. De percentages komen overeen met de Vlaamse ouders. Bijna zes procent van de ouders helpt het kind bij het huiswerk.

Figuur 4. 14 Staafdiagram van de mate waarin het kind zijn huiswerk alleen maakt (n=180)

We gaan na of er samenhang is tussen het hebben van leerproblemen en het alleen maken van het huiswerk. Er is geen samenhang bij de niet-Belgische ouders (Spearman's $r = -0.07$; $N=167$; $p=.37$). Ouders geven niet meer hulp bij het huiswerk als hun kind leerproblemen heeft. Wel is er een significant verschil voor het onderwijsniveau van het kind ($F(2, 179)=5.13$; $p<.0068$): ouders met een kind in het secundair geven vaker aan dat het kind zijn huiswerk alleen maakt ($M=2.91$ op een driepuntenschaal) dan ouders met een kind in het buitengewoon lager ($M=2.68$) of lager onderwijs ($M=2.65$). We kunnen niet controleren voor andere variabelen.

6.3 Turkse en Marokkaanse ouders

Iets minder dan de helft van de ouders zegt dat hun kind zijn huiswerk altijd alleen maakt; 6.2 % van de ouders geeft aan dat het kind nooit zijn huiswerk alleen maakt.

Figuur 4. 15 Staafdiagram van de mate waarin het kind zijn huiswerk alleen maakt (n=113)

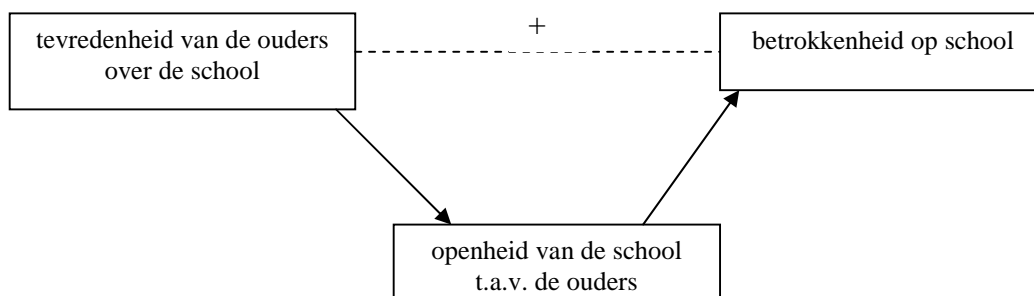
Wat is de samenhang bij de Turkse en Marokkaanse ouders tussen het bieden van hulp bij het huiswerk en de leerproblemen van het kind? Bij deze groep vinden we geen samenhang tussen de leerproblemen van het kind en het alleen maken van het huiswerk (Spearman's $r = -0.17$; $N=104$; $p=.08$).

6.4 Samenvatting

De hulp die ouders thuis bieden bij het huiswerk is een andere soort hulp dan de betrokkenheid op school. Hulp bij het huiswerk kan gezien worden als een probleemoplossende activiteit. Kinderen die geen problemen hebben met het huiswerk ontvangen logischerwijs ook minder hulp van de ouders. Kinderen die leerproblemen hebben, krijgen thuis meer hulp bij het huiswerk. Deze resultaten vinden we terug bij de Vlaamse ouders. Bij de niet-Belgische uit de grote steekproef en de Turkse en Marokkaanse ouders waren deze resultaten niet zo duidelijk zichtbaar.

7. Context: tevredenheid over en openheid van de school

Hypothese 19: Er is een positieve samenhang tussen de betrokkenheid en de tevredenheid van de ouder over de school en de werking van de school. Een belangrijke mediërende variabele is de openheid van de school voor ouders.



Ondanks een grote tevredenheid over de school (zie hoofdstuk 3, paragraaf 2.2) wordt de oudergroep opgesplitst in drie gelijke groepen²⁸:

- ouders die minder tevreden zijn over de school;
- ouders die best wel tevreden zijn over de school;
- ouders die zéér tevreden zijn over de school.

²⁸ Bij de Vlaamse ouders heeft de minst tevreden categorie van ouders een score van 1 tot en met 3.8, de middencategorie van 3.89 tot en met 4.11 en de meest tevreden ouders van 4.2 tot en met 5. Bij de niet-Belgische ouders heeft de minst tevreden categorie van ouders een score van 1.5 tot en met 3.78, de middencategorie van 3.8 tot en met 4.2 en de meest tevreden categorie van ouders heeft een score van 4.22 tot en met 5.

7.1 Vlaamse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

De Vlaamse ouders zijn tevreden over de school ($M=3.98$ op een vijfpuntenschaal, $sd=0.51$) en ze evalueren de school van hun kind positief ($M=4.26$ op een vijfpuntenschaal, $sd=0.60$). Vlaamse ouders die de school positief evalueren, zijn ook meer tevreden over de school van het kind (Pearson's $r=0.58$; $p<.0001$). Tevredenheid gaat samen met een positieve evaluatie van de school. Ouders die vinden dat de school zich open stelt ten aanzien van ouders zijn ouders die de school van hun kind positiever evalueren (Pearson's $r=0.73$; $p<.0001$). Door die grotere openheid van de school zijn ouders ook meer tevreden (Pearson's $r=0.58$; $p<.0001$). De tevredenheid en evaluatie over de school van ouders hangen dus positief samen met de houding van de school ten aanzien van de ouders. Hoe opener de school is, hoe meer tevredenheid er is bij de ouders en hoe positiever ouders de school van het kind inschatten.

De perceptie van ouders over de school van hun kind kan een invloed hebben op de betrokkenheid op school (Kohl e.a., 2000: 518). Deze hypothese kan deels aanvaard worden. Uit de analyses blijkt dat tevredenheid van de ouders over de school niet de enige reden is om lid te zijn van de participatie- of schoolraad ($\chi^2=4.9$; $df=2$; $p=.09$). Ook voor het lidmaatschap van het oudercomité is er geen samenhang met de tevredenheid van de ouders ($\chi^2=3.2$; $df=2$; $p=.20$). Naast zeer tevreden ouders participeren ook de minder tevredenen in de participatie- of schoolraden en de oudercomités op school. Het kan zijn dat ouders die niet tevreden zijn, meer inspraak wensen in het schoolbeleid en aldus lid worden van de raden en het comité.

Al naargelang ouders verschillen voor de pedagogische betrokkenheid verschillen zij ook qua tevredenheid over de school ($F(2, 1939)=10.9$; $p<.0001$). De meest tevreden ouders ($M=1.66$ op een vijfpuntenschaal) zijn significant meer pedagogisch betrokken in de klas dan de tevreden en de minder tevreden ouders (respectievelijk $M=1.54$ en $M=1.49$).

Tabel 4. 46 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de tevredenheid, gecontroleerd voor de openheid van de school, de gezinssamenstelling, het opleidingsniveau, het beroep en het onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders

Pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Tevredenheid	2	5.6	10.9	.0001	0.01	Meest > tevreden, minst
Tevreden*open	4	0.4	0.6	.63	0.02	-
Tevreden	2	0.09	0.2	.85		-
Open	2	4.4	7.8	.0004		Open > neutraal, gesloten
Tevreden*gezin	2	0.3	0.5	.59	0.02	-
Tevreden	2	3.5	6.8	.001		Meest > tevreden, minst
gezin	1	3.4	6.5	.01		Twee-ouder > éénouder
Tevreden*opleiding	4	0.8	1.5	.20	0.03	-
Tevreden	2	1.4	2.7	.07		-
Opleiding	2	7.0	13.6	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Tevreden*beroep	6	0.9	1.6	.13	0.02	-
Tevreden	2	6.7	13.0	.0001		Meest > tevreden, minst
Beroep	3	0.6	1.1	.36		-
Tevreden*niveau	6	0.4	1.0	.40	0.23	-
Tevreden	2	1.4	3.4	.03		Meest > tevreden, minst
Niveau	3	73.3	180.3	.0001		KO > LO > BLO > SO

Onder controle van de openheid van de school ($p=.85$) en het opleidingsniveau ($p=.07$) verliest de tevredenheid het significant effect voor de pedagogische betrokkenheid. De openheid van de school is een belangrijke variabele in de pedagogische betrokkenheid van de ouders. Als de school niet open staat voor de ouders, dan zijn ouders minder geneigd betrokken te zijn in de klas, hoe tevreden die ouders ook zijn. De variantie in de pedagogische betrokkenheid wordt voor 23 % verklaard door de tevredenheid over de school en het onderwijsniveau van het kind.

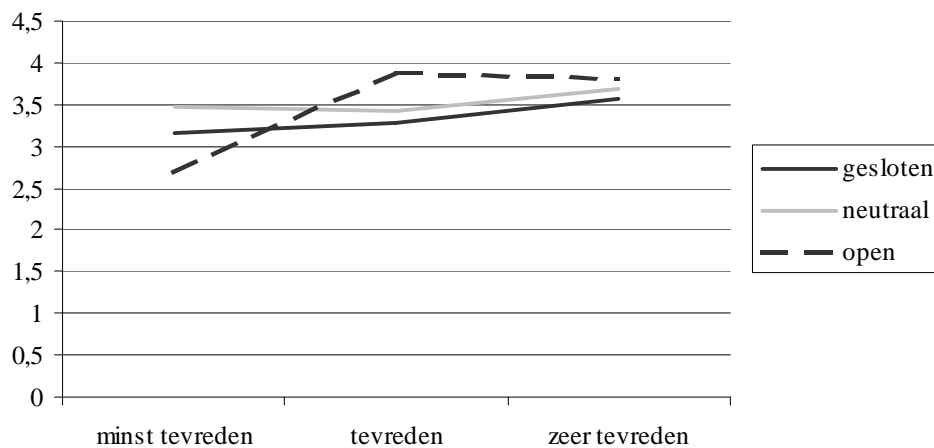
Met betrekking tot het bijwonen van schoolactiviteiten kunnen we besluiten dat de meest tevreden ouders ($M=3.75$ op een vijf-puntenschaal) significant meer naar schoolactiviteiten gaan dan de tevreden ouders ($M=3.55$) en de minder tevreden ouders ($M=3.37$). De tevredenheid blijft significant na controle voor het opleidingsniveau van de ouders ($p<.0001$), het onderwijsniveau ($p<.0001$) en het beroepsprestige ($p<.0001$). Bij controle voor de openheid van de school ten aanzien van de ouders is er een interactie-effect ($p=.01$). Ook is er een interactie-effect tussen de gezinssamenstelling en de tevredenheid over de school ($p=.04$). Hieronder bespreken we enkel het interactie-effect met de openheid van de school.

Tabel 4. 47 Variantie-analyse van de deelname aan schoolactiviteiten voor de tevredenheid, gecontroleerd met de openheid van de school, de gezinssamenstelling, het opleidingsniveau, het beroep en het onderwijsniveau voor de Vlaamse ouders

<i>Bijwonen activiteiten</i>	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Tevredenheid	2	18.1	24.1	.0001	0.03	Meest > tevreden > minst
Tevredenheid*open	4	2.4	3.4	.01	0.07	Interactie-effect
Tevreden	2	1.5	2.1	.13		-
open	2	9.5	13.0	.0001		-
Tevreden*gezin	2	2.5	3.3	.04	0.04	Interactie-effect
Tevreden	2	6.8	9.0	.0001		-
gezin	1	0.4	0.5	.46		-
Tevreden*opleiding	4	1.0	1.3	.26	0.07	
Tevreden	2	10.3	14.3	.0001		Meest > tevreden > minst
Opleiding	2	19.4	26.9	.0001		Hoog > middelbaar > laag
Tevreden*beroep	6	0.5	0.6	.70	0.04	
Tevreden	2	19.9	26.8	.0001		Meest > tevreden > minst
Beroep	3	0.5	0.6	.58		-
Tevreden*niveau	6	0.5	0.9	.53	0.17	
Tevreden	2	7.1	10.9	.0001		Meest > tevreden > minst
Niveau	3	53.5	82.9	.0001		KO, LO > BLO > SO

Het interactie-effect is vooral te wijten aan de minst tevreden ouders. Als de school zich open stelt ten aanzien van ouders, dan nemen de minst tevreden ouders ($M=2.67$) het minst deel aan schoolactiviteiten. Eigenaardig genoeg wonen de minst tevreden ouders gemiddeld genomen meer activiteiten bij als de school zich gesloten ($M=3.16$) of neutraal ($M=3.47$) opstelt voor de ouders. Bij de tevreden en zeer tevreden ouders kan opgemerkt worden dat hoe meer tevreden de ouder is en hoe meer de school zich openstelt, hoe vaker ouders schoolactiviteiten bijwonen. Zeer tevreden ouders wonen vaak activiteiten bij ongeacht de mate van openheid van de school.

Figuur 4. 16 Interactie-effect van de tevredenheid van ouders en de openheid van de school op het bijwonen van schoolactiviteiten



7.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

SCHOOLBETROKKENHEID

Niet-Belgische ouders zijn tevreden over het onderwijs ($M=4.01$ op een vijfpuntenschaal, $sd=0.58$) en evalueren de school positief ($M=4.17$ op een vijfpuntenschaal, $sd=0.69$). De evaluatie van ouders over de school gaat samen met de tevredenheid van ouders over de school (Pearson's $r=0.59$; $p<.0001$). Hoe positiever de ouders de school evalueren, hoe meer tevreden ze zijn over de school van hun kind en omgekeerd. Ook speelt de houding van de school een rol in de evaluatie van ouders over de school (Pearson's $r=0.71$; $p<.0001$). Hoe opener de school staat ten aanzien van de ouders, hoe positiever de ouders de school inschatten en evalueren. Als de school een gesloten houding vertoont, dan zal dit ook een negatieve invloed hebben op de schoolevaluatie door de niet-Belgische ouders. Hoe opener de houding van de school ten aanzien van de ouders is, hoe meer tevreden ouders zijn over de school (Pearson's $r=0.68$; $p<.0001$).

Verder is er een significante samenhang tussen de tevredenheid van ouders en de deelname aan schoolactiviteiten ($r=0.31$). Ouders die meer tevreden zijn over de school wonen ook vaker schoolactiviteiten bij dan ouders die minder tot niet tevreden zijn. Ook stellen we vast dat ouders die meer pedagogisch betrokken zijn, ook dikwijls die ouders zijn die meer tevreden zijn over de school ($r=0.20$).

Tabel 4. 48 Correlaties tussen de tevredenheid van niet-Belgische ouders over de school en de mate van betrokkenheid op school

	tevredenheid over de school		
	r	n	p
Pedagogische betrokkenheid	0.20	151	.011
Bijwonen van schoolactiviteiten	0.31	166	.0003

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité kunnen er geen statistische analyses uitgevoerd worden daar er slechts vier en dertien ouders zetelen in respectievelijk de participatie- of schoolraad en het oudercomité.

Tevredenheid van ouders over de school is geen verklaring voor het al dan niet pedagogische betrokken zijn van ouders ($F(2, 148)=3.0$; $p=.052$). Voor het bijwonen van activiteiten speelt de tevredenheid van ouders wel een rol ($F(2, 126)=9.0$; $p=.0002$). De meest tevreden ouders ($M=3.66$ op een vijfpuntenschaal) wonen significant meer activiteiten bij op school dan de tevreden ($M=2.95$) en de minder tevreden ouders ($M=2.78$). We controleren niet voor de houding van de school omdat de cellen voor de niet-Belgische ouders te weinig observaties bevatten om uitspraken te doen.

7.3 Turkse en Marokkaanse ouders

SCHOOLBETROKKENHEID

Turkse en Marokkaanse ouders zijn tevreden over de school van het kind ($M=2.60$ op een driepuntenschaal, $sd=0.34$) en evalueren de school positief ($M=2.70$ op een driepuntenschaal, $sd=0.35$). Ook bij deze ouders gaan tevredenheid en evaluatie van de school hand in hand. Hoe positiever de school wordt geëvalueerd, hoe meer tevreden de ouders zijn over de school van hun kind (Pearson's $r=0.20$; $p=.047$). Ouders die vinden dat de school open is, evalueren de school positiever dan ouders die vinden dat de school eerder een gesloten houding heeft (Pearson's $r=0.36$; $p=.0006$). Verder zijn ouders meer tevreden als de school zich open opstelt ten aanzien van ouders (Pearson's $r=0.45$; $p<.0001$).

Tussen de betrokkenheid op de tevredenheid van de van Turkse en Marokkaanse ouders over de school vinden we geen verband. De meest tevreden ouders zijn dus niet meer pedagogisch betrokken bij het klasgebeuren ($p=.41$) of wonen ook niet vaker schoolactiviteiten ($p=.93$) bij dan de minder tevreden ouders. Tevredenheid speelt weinig tot geen rol bij de betrokkenheid van Turkse en Marokkaanse ouders op school.

Tabel 4. 49 Correlaties tussen de tevredenheid van Turkse en Marokkaanse ouders over de school en de mate van betrokkenheid op school

	tevredenheid over de school		
	r	n	p
Pedagogische betrokkenheid	- 0.09	94	.41
Bijwonen van schoolactiviteiten	0.01	66	.93

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité worden geen statistische analyses uitgevoerd met betrekking tot de tevredenheid omdat er respectievelijk slechts vijf en vijftien ouders lid zijn van de participatie- of schoolraad en het oudercomité. Deze aantallen zijn te klein om analyses uit te voeren.

Waar we bij de correlaties geen verschillen vonden, geeft de tevredenheid een significant verschil ($F(2, 85)=6.5$; $p=.003$) voor de pedagogische betrokkenheid. De tevreden ouders ($M=1.66$ op een driepuntenschaal) zijn pedagogisch meer betrokken dan de meest tevreden ouders ($M=1.29$). De minst tevreden ouders ($M=1.42$) scoren tussen beide groepen in. Bij de meest tevredenen is er de minste pedagogische betrokkenheid. Een mogelijke verklaring kan zijn dat deze ouders vinden dat alles goed verloopt in de school waardoor ze zich minder aangesproken voelen om te helpen in de klas. We kunnen hier niet controleren voor de openheid van de school omdat er te weinig respondenten in elke cel zitten.

Voor het bijwonen van activiteiten, zoals een schoolfeest of een oudercontact, is er geen verschil qua tevredenheid over de school ($F(2, 58)=0.12$; $p=.89$). De tevredenheid van de Turkse en Marokkaanse ouders over de school vertoont geen significante band met het bijwonen van schoolactiviteiten.

7.4 Samenvatting

Volgens Fege (2000) leidt de aanmoediging van de school om ouders te betrekken tot een positieve evaluatie van de school en een grotere tevredenheid bij de ouders. Ook in ons onderzoek heeft de houding van de school ten aanzien van ouders een invloed op de evaluatie en de tevredenheid van ouders over de school. Hoe méér de school zich openstelt voor de ouders, des te meer tevreden ouders zijn en des te positiever ze de school inschatten.

De tevredenheid van de ouders over de school speelt ook deels een rol in de mate van betrokkenheid op school. Tevredenheid van ouders is geen verklaring voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité. Wel zijn er verschillen voor de tevreden en ontevreden ouders inzake de pedagogische betrokkenheid en het bijwonen van schoolactiviteiten door Vlaamse ouders. Na controle voor de houding van de school is er geen invloed meer van de tevredenheid op de pedagogische betrokkenheid. Ouders mogen dan al tevreden zijn, als de

school niet open staat voor ouders, dan helpen ze ook niet. Voor het bijwonen van activiteiten is er een eigenaardige interactie: de minst tevreden ouders die een kind hebben in een gesloten school wonen vaker activiteiten bij dan de minst tevreden ouders met een kind in een open school. Men kan zich hier afvragen waarom dit het geval is.

Bij de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef maakt de tevredenheid van ouders geen verschil uit voor het bieden van hulp door ouders in de klas (pedagogische betrokkenheid). Wel maakt het een verschil uit voor het bijwonen van activiteiten: de meest tevreden ouders wonen vaker activiteiten bij dan de minder tevreden ouders.

Bij de Turkse en Marokkaanse ouders zijn de meest tevreden ouders het minst pedagogisch betrokken in de klas.

8. Onderwijsopvattingen

Hypothese 20: Ouders met sterk traditionele onderwijsopvattingen zijn minder betrokken op school en de studiebegeleiding van de kinderen thuis dan ouders met minder traditionele onderwijsopvattingen.

We gaan na of de onderwijsopvattingen van ouders een invloed hebben op de schoolbetrokkenheid en de betrokkenheid thuis. We maken hiervoor gebruik van de schaal 'traditionele onderwijsopvattingen'. Ouders hebben traditionele onderwijsopvattingen als ze vinden dat de school belang moet hechten aan het bijbrengen van discipline, het voorbereiden op verder studeren, het bevorderen van prestaties en het geven van punten. We hebben de ouders ingedeeld in drie groepen²⁹:

- ouders die laag scoren of ouders met weinig traditionele opvattingen;
- ouders die gemiddeld of matig scoren of de tussencategorie;
- ouders die hoog scoren of de traditionele opvattingen hoog in het vaandel dragen.

De hypothese wordt enkel getoetst voor de Vlaamse en niet-Belgische ouders en dit omdat de items inzake de onderwijsopvattingen niet bevraagd werden bij de Turkse en Marokkaanse ouders.

8.1 Vlaamse ouders

We onderzoeken vooraf de correlaties tussen de traditionele onderwijsopvattingen van de ouders en de mate van betrokkenheid op school en thuis. Uit onderstaande tabel blijkt dat ouders met sterke traditionele onderwijsopvattingen minder vaak pedagogisch betrokken zijn op school en

²⁹ De verdeling voor deze schaal liet niet toe drie even grote groepen te maken. Daarom werd de eerste 25% genomen, de volgende 50% en de overblijvende 25%.

minder schoolactiviteiten bijwonen dan ouders met weinig traditionele onderwijsopvattingen. Verder zijn ouders met sterke traditionele onderwijsopvattingen thuis meer betrokken. De ouders met weinig traditionele onderwijsopvattingen bieden een meer stimulerende omgeving aan. We moeten evenwel opmerken dat de correlaties eerder zwak zijn.

Tabel 4. 50 Correlaties tussen de onderwijsopvatting van de Vlaamse ouders en de betrokkenheid op school en thuis

	Onderwijsopvatting van ouders		
	r	n	p
Pedagogische betrokkenheid	- 0.12	2364	.0001
Deelname activiteiten	- 0.07	1794	.002
Thuis betrokkenheid	0.08	2025	.0003
Stimulerende omgeving	- 0.12	2423	.0001

Interessant is ook dat 56 % van de laag opgeleide ouders vooral sterk traditionele onderwijsopvattingen nastreven tegenover slechts 15 % van de hoog opgeleide ouders. De hoog opgeleide ouders (33 %) streven eerder minder traditionele opvattingen na dan laag opgeleide ouders (5.3 %) ($\chi^2=147.4$; $df=4$; $p<.0001$).

SCHOOLBETROKKENHEID

Ouders met weinig traditionele onderwijsopvattingen (5.0 %) zijn procentueel meer lid van de participatie- of schoolraad dan de ouders in de tussencategorie (4.1 %) en de ouders die hoog scoren op de traditionele opvattingen (1.9 %) ($\chi^2=9.5$; $df=2$; $p=.009$). Er is ook een significante samenhang voor het lidmaatschap van het oudercomité ($\chi^2=33.5$; $df=2$; $p<.0001$). Ouders met weinig traditionele opvattingen (13.1 %) zijn driemaal meer vertegenwoordigd in het oudercomité dan de ouders met sterke traditionele opvattingen (4.0 %). De ouders in de middencategorie (8.9 %) zitten hiertussen.

De pedagogische betrokkenheid is significant groter bij de ouders met weinig traditionele onderwijsopvattingen ($M=1.62$ op een vijf-puntenschaal) dan bij de ouders in de tussencategorie ($M=1.53$) en de ouders met sterke traditionele opvattingen ($M=1.38$) ($F(2, 2361)=17.9$; $p<.0001$), ook na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.022$), het onderwijsniveau ($p=.0007$), de openheid van de school ($p=.0003$), het opleidingsniveau van de ouders ($p=.0004$) en het beroepsprestige ($p<.0001$). De opvattingen van de ouders over het onderwijs spelen een rol in de pedagogische betrokkenheid in de klas. Toch moet er gewezen worden op de beperkte verklaarde variantie van 1 %.

Tabel 4. 51 Variantie-analyse van de pedagogische betrokkenheid en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, openheid van de school en onderwijsopvattingen bij Vlaamse ouders

pedagogische betrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opvatting	2	8.8	17.9	.0001	0.014	weinig > matig > traditioneel
Opvatting*gezin	2	0.5	1.1	.33	0.02	
Opvatting	2	1.9	3.8	.022		Weinig, matig > traditioneel
Gezin	1	3.6	7.5	.006		twee-ouder > éénouder
Opvatting*niveau	6	0.5	1.4	.20	0.24	
Opvatting	2	2.8	7.3	.0007		weinig > matig > traditioneel
Niveau	3	76.8	202.6	.0001		KO > LO > BLO > SO
Opvatting*beroep	6	0.4	0.8	.56	0.02	
Opvatting	2	6.9	14.1	.0001		Weinig, matig > traditioneel
Beroep	3	0.2	0.4	.73		-
Opvatting*openheid	4	0.2	0.4	.78	0.04	
Opvatting	2	4.5	8.3	.0003		weinig > matig > traditioneel
openheid	2	11.2	20.7	.0001		Open > neutraal > gesloten
Opvatting*opleiding	4	0.5	0.9	.44	0.02	
Opvatting	2	3.8	7.9	.0004		weinig > matig > traditioneel
opleiding	2	1.5	3.1	.04		Hoog > middelbaar > laag

Ook voor het bijwonen van schoolactiviteiten zijn er significante verschillen ($F(2, 1791)=9.4$; $p<.0001$). Ouders die behoren in de tussencategorie ($M=3.57$ op een vijfpuntenschaal) en de ouders met weinig traditionele opvattingen ($M=3.54$) wonen significant meer schoolactiviteiten bij dan ouders met sterk traditionele opvattingen ($M=3.36$). Opnieuw wordt er slechts een miniem deel van de variantie (1 %) in het bijwonen van de schoolactiviteiten verklaard.

Tabel 4. 52 Variantie-analyse van de deelname aan activiteiten en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep, opleidingsniveau en openheid van de school bij Vlaamse ouders

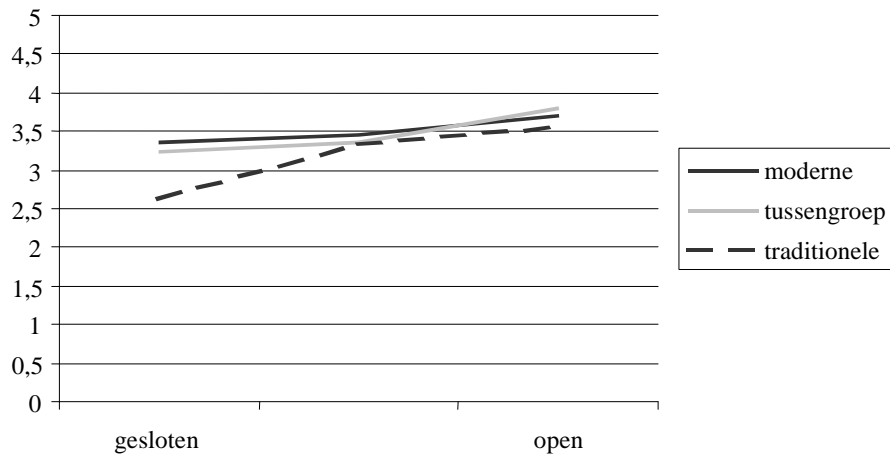
Bijwonen activiteiten	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opvatting	2	7.5	9.4	.0001	0.01	matig, weinig > traditioneel
Opvatting*gezin	2	0.3	0.4	.69	0.01	
Opvatting	2	4.8	5.9	.003		matig, weinig > traditioneel
Gezin	1	0.6	0.8	.37		-
Opvatting*niveau	6	0.6	0.9	.51	0.17	
Opvatting	2	6.1	9.0	.0001		matig, weinig > traditioneel
Niveau	3	68.1	101.3	.0001		KO, LO > BLO, SO
Opvatting*beroep	6	0.3	0.3	.92	0.01	
Opvatting	2	6.4	8.1	.0003		matig, weinig > traditioneel
Beroep	3	0.5	0.7	.56		
Opvatting*openheid	4	2.1	2.9	.02	0.07	Interactie-effect
Opvatting	2	6.6	9.0	.0001		-
openheid	2	23.3	31.7	.0001		-
Opvatting*opleiding	4	1.3	1.7	.16	0.04	
Opvatting	2	1.9	2.5	.08		-
opleiding	2	8.9	11.6	.0001		Hoog > middelbaar > laag

Na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.003$), het onderwijsniveau ($p<.0001$) en het beroepsprestige ($p=.0003$) behoudt de onderwijsopvatting een significant effect. Na controle voor de opleiding van ouders gaat het effect verloren ($p=.08$).

Verder is er een interactie-effect tussen de onderwijsopvatting van de ouders en de openheid van de school voor het bijwonen van schoolactiviteiten ($p=.02$).

De grootste verschillen doen zich voor bij ouders die de school als gesloten percipiëren: ouders met traditionele opvattingen ($8=2.63$) wonen significant minder activiteiten bij dan de andere ouders (respectievelijk $8=3.24$ en $8=3.36$). Bij de scholen die zich open stellen ten aanzien van de ouders liggen de gemiddelden van deelname van ouders minder ver uit elkaar.

Figuur 4.17 Interactie-effect van de openheid van de school en de onderwijsopvattingen van de ouders op de deelname van ouders aan schoolactiviteiten



THUISBETROKKENHEID

Voor de betrokkenheid thuis zijn er significante verschillen ($F(2, 2022)=8.0$; $p=.0003$). Ouders met sterke traditionele opvattingen ($M=3.93$ op een vijfpuntenschaal) zijn thuis vaker betrokken op de studie van het kind dan ouders uit de tussencategorie ($M=3.73$) en de ouders met weinig traditionele opvattingen ($M=3.70$).

Deze resultaten verbazen ons niet omdat de betrokkenheid thuis voornamelijk betrekking heeft op het controleren van het huiswerk en de schoolagenda en het opvragen van de toetsen. Ouders met traditionele onderwijsopvattingen hechten veel belang aan het prestatie- en toekomstgerichte van het kind.

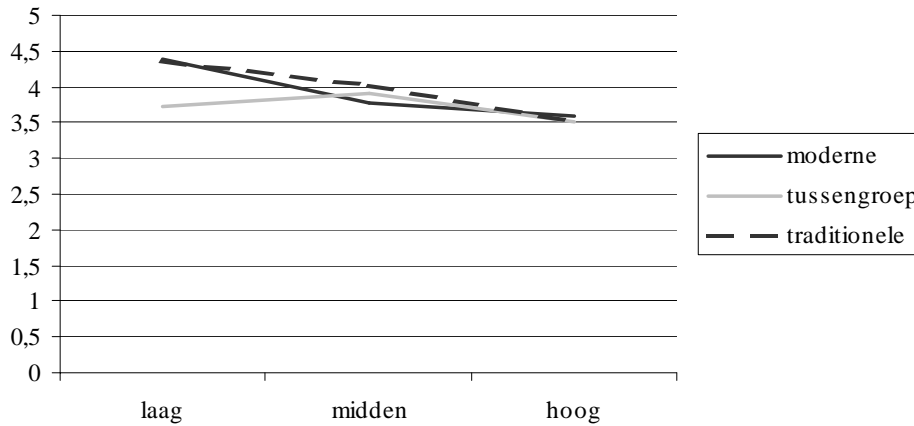
Tabel 4. 53 Variantie-analyse van de thuisbetrokkenheid en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep en opleiding bij Vlaamse ouders

thuisbetrokkenheid	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opvatting	2	8.7	8.0	.0003	0.008	traditioneel > matig, weinig
Opvatting*gezin	2	2.6	2.4	.09	0.02	
Opvatting	2	8.6	8.1	.0003		traditioneel > matig, weinig
Gezin	1	14.5	13.6	.0002		éénouder > twee-ouder
Opvatting*niveau	4	1.0	1.6	.16	0.42	
Opvatting	2	6.0	9.5	.0001		traditioneel > matig, weinig
Niveau	2	415.0	657.8	.0001		BLO, LO > SO
Opvatting*beroep	6	1.2	1.2	.32	0.06	
Opvatting	2	1.8	1.8	.16		-
Beroep	3	29.2	28.9	.0001		laag > midden laag, midden hoog > hoog
Opvatting*opleiding	4	3.1	3.0	.02	0.04	Interactie-effect
Opvatting	2	5.2	5.0	.007		-
opleiding	2	28.7	27.3	.0001		-

Na controle voor de gezinssamenstelling ($p=.0003$) en het onderwijsniveau ($p<.0001$) blijven de opvattingen van de ouders een invloed hebben op de thuisbetrokkenheid. Er wordt een groot deel van de variantie in thuisbetrokkenheid verklaard op basis van het onderwijsniveau en de opvattingen over onderwijs: 42 %. Als beroepsprestige samen met onderwijsopvattingen in het model worden gebracht, dan vinden we niet langer verschillen ($p=.32$). Verder is er nog een interactie-effect met het opleidingsniveau van de ouders ($p=.02$).

Laag opgeleide ouders met weinig traditionele onderwijsopvattingen ($M=4.40$) en laag opgeleide ouders met sterke traditionele onderwijsopvattingen ($M=4.36$) zijn het meest betrokken thuis. De kleinste verschillen in thuisbetrokkenheid worden opgemerkt bij de hoog opgeleide ouders.

Figuur 4.18 Interactie-effect van de onderwijsopvattingen en het opleidingsniveau van de ouders op de thuisbetrokkenheid



Ouders die weinig traditionele opvattingen nastreven ($M=3.05$ op een vierpuntschaal) en de ouders in de tussencategorie ($M=3.00$) bieden thuis een meer stimulerende omgeving aan dan ouders die sterke traditionele onderwijsopvattingen ($M=2.87$) nastreven ($F(2, 2420)=20.0$; $p<.0001$). Ook deze resultaten zijn logisch omdat ouders met weinig traditionele opvattingen naast de schoolse materie het ook belangrijk vinden dat hun kinderen op een andere manier verrijkt worden. Naast schoolse taken wordt dus door deze ouders ook aandacht geschonken aan andere stimuli zoals het kopen van boeken, het bezoeken van de bibliotheek etc.

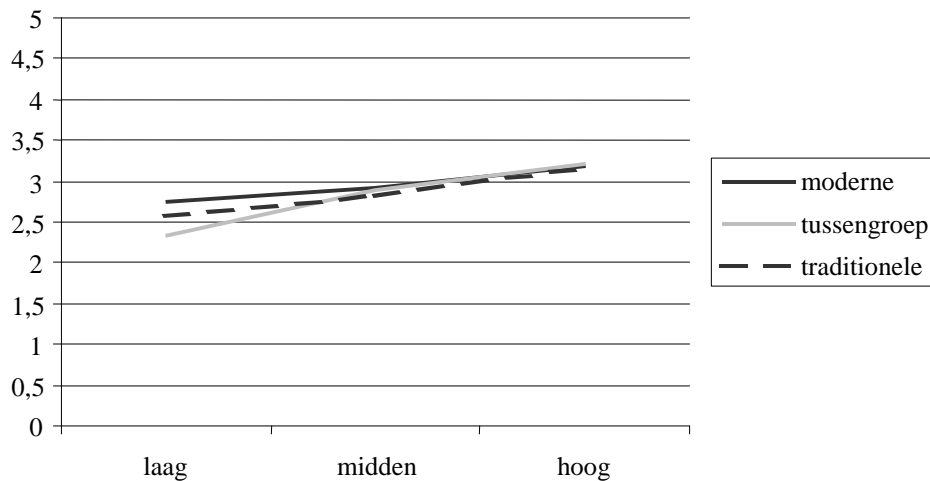
Tabel 4. 54 Variantie-analyse van de stimulerende omgeving en de opvattingen van de ouders, gecontroleerd voor gezinssamenstelling, onderwijsniveau, beroep en opleiding bij Vlaamse ouders

Stimulerende omgeving	df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen
Opvatting	2	5.8	20.0	.0001	0.02	weinig, matig > traditioneel
Opvatting*gezin	2	0.2	0.7	.52	0.02	
Opvatting	2	2.2	7.6	.0005		weinig, matig > traditioneel
Gezin	1	1.2	4.1	.04		twee-ouder > éénouder
Opvatting*niveau	6	0.4	1.5	.18	0.04	
Opvatting	2	4.3	15.4	.0001		weinig, matig > traditioneel
Niveau	3	3.7	13.2	.0001		KO > LO, SO > BLO
Opvatting*beroep	6	0.3	1.2	.33	0.07	
Opvatting	2	1.5	5.6	.004		weinig, matig > traditioneel
Beroep	3	10.3	38.7	.0001		hoog > midden hoog > midden laag > laag
Opvatting*opleiding	4	0.7	2.9	.023	0.13	Interactie-effect
Opvatting	2	0.5	1.9	.15		-
opleiding	2	26.6	104.1	.0001		-

Na controle voor het beroepsprestige ($p=.004$), de gezinssamenstelling ($p=.0005$) en het onderwijsniveau ($p<.0001$) blijft de band tussen de onderwijsopvattingen en een stimulerende omgeving bestaan. Verder is er opnieuw, zoals bij de thuisbetrokkenheid, één interactie-effect van de onderwijsopvattingen en het opleidingsniveau ($p=.023$).

Voornamelijk bij de laag opgeleide ouders doen zich de verschillen voor: ouders met eerder minder traditionele onderwijsopvattingen ($M=2.75$) bieden een meer stimulerende omgeving aan thuis dan de ouders die sterk de traditionele opvattingen nastreven ($M=2.58$) en als laagste groep, de tussencategorie ($M=2.33$). Er is een stijgende trend voor het aanbieden van een stimulerende omgeving: hoe hoger de ouders opgeleid, hoe meer ze een stimulerende omgeving aanbieden (zie ook paragraaf 2.2).

Figuur 4. 19 Interactie-effect van de onderwijsopvattingen van ouders en het opleidingsniveau van ouders op de stimulerend omgeving thuis



8.2 Niet-Belgische ouders uit de grote steekproef

Ook hier onderzoeken we vooraf de correlaties van de onderwijsopvattingen van niet-Belgische ouders en de betrokkenheid op school en thuis. Zowel voor de betrokkenheid thuis (betrokkenheid thuis en stimulerende omgeving) als op school (pedagogische betrokkenheid en deelname aan activiteiten) is er geen correlatie met de onderwijsopvattingen van de ouders.

Tabel 4. 55 Correlaties tussen de onderwijsopvatting van de niet-Belgische ouders en de betrokkenheid op school en thuis

	Onderwijsopvatting van ouders		
	r	n	p
Pedagogische betrokkenheid	- 0.10	193	.15
Deelname activiteiten	0.03	160	.75
Thuis betrokkenheid	0.12	167	.13
Stimulerende omgeving	- 0.07	203	.31

SCHOOLBETROKKENHEID

Voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad en het oudercomité kunnen er geen betrouwbare uitspraken gedaan worden omdat de cellen te weinig observaties bevatten.

Voor de pedagogische betrokkenheid zijn er geen verschillen ($F(2, 190)=1.7$; $p=.18$): ouders met weinig traditionele onderwijsopvattingen ($M=1.43$) zijn ongeveer evenveel betrokken bij het

klasjebeuren als ouders met sterke traditionele onderwijsopvattingen ($M=1.28$) en ouders uit de tussencategorie ($M=1.55$).

Ook voor de deelname van ouders aan schoolactiviteiten zijn er geen verschillen ($F(2, 157)=0.37$; $p=.69$) naar onderwijsopvatting van de ouders.

THUISBETROKKENHEID

Er zijn geen significante verschillen voor de thuisbetrokkenheid ($F(2, 164)=1.2$; $p=.31$) en het aanbieden van een stimulerende omgeving ($F(2, 200)=0.5$; $p=.60$): onderwijsopvattingen van de ouders hebben hier geen invloed op.

8.3 Samenvatting

Vlaamse ouders die weinig traditionele onderwijsopvattingen nastreven, participeren vaker in het oudercomité en de participatie- of schoolraad. Verder zijn ze ook vaker pedagogisch betrokken en nemen ze ook vaker deel aan allerhande schoolactiviteiten. Ouders die sterk achter de traditionele opvattingen staan, zijn thuis meer betrokken dan de andere ouders. Dit kan te maken hebben met het feit dat de thuisbetrokkenheid voornamelijk geoperationaliseerd is als de hulp van de ouders bij schoolse taken. Wel bieden de ouders met minder traditionele opvattingen thuis meer een stimulerende omgeving dan de ouders met traditionele opvattingen.

Tussen de niet-Belgische ouders stellen we geen significante verschillen voor de thuisbetrokkenheid of betrokkenheid op school vast naargelang de onderwijsopvattingen van de ouders.

Hoofdstuk 5: Besluiten en beleidssuggesties

Inleiding

Ouderparticipatie of -betrokkenheid is in het buitenland reeds vaak onderzocht. Het ene onderzoek legt de nadruk op de betrokkenheid op school, terwijl elders meer specifiek ingegaan wordt op de betrokkenheid thuis. Deze wetenschappelijke onderzoeken en hun diverse operationalisering van verschillende begrippen vormden een belangrijke bron van inspiratie voor het opzetten van de theoretische basis voor dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt ouderbetrokkenheid zeer ruim opgevat: zowel de betrokkenheid en de participatie van ouders op school als ook thuis. Ook de contacten tussen school en ouders vormen een onderdeel van de betrokkenheid van ouders. De betrokkenheid op school, thuis en de contacten tussen school en thuis vormen de drie basispijlers voor dit onderzoek. Op basis van een uitgebreide literatuurstudie hebben we deze drie pijlers concreet ingevuld. Aan de hand van deze pijlers bouwen we deze conclusies op voor diverse oudergroepen.

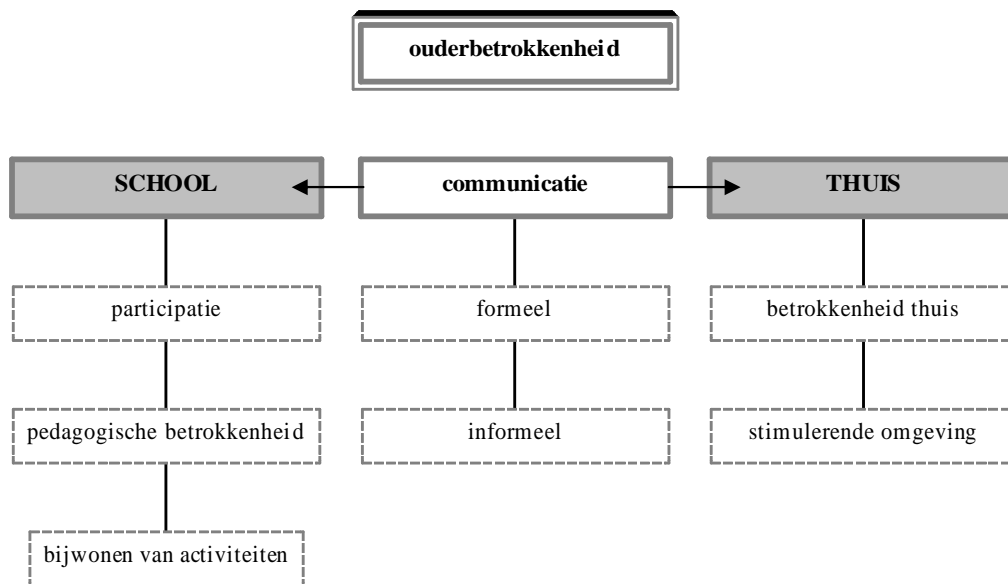
In het onderzoek maakten we gebruik van een representatief staal van ouders met kinderen in de Vlaamse scholen. Deze steekproef bestaat uit Vlaamse ouders, maar ook uit ouders van niet-Belgische afkomst, zoals Italianen, Nederlanders, Fransen, Turken en Marokkanen. Omdat we op voorhand weinig zicht hadden op de afkomst van de ouders die meewerkten aan het onderzoek, werd een extra doelgroep ouders aangesproken. Deze extra groep was beperkt tot ouders van Turkse en Marokkaanse origine met een kind in het basisonderwijs. Ze werden gecontacteerd via het schoolopbouwwerk. We gaan na hoe het zit met de betrokkenheid van deze ouders op school, thuis en ook de contacten met de school. In het onderzoek hebben we dus gebruik gemaakt van drie oudergroepen: de Vlaamse ouders uit de grote steekproef, de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef en de Turkse en Marokkaanse ouders via het schoolopbouwwerk (SOW).

Om de betrokkenheid van de Vlaamse ouders en de niet-Belgische ouders die een Nederlandse vragenlijst konden invullen te meten en in kaart te brengen, hebben we gebruik gemaakt van schriftelijke vragenlijsten. Voor de meeste ouders vormde de school de tussenschakel. De Vlaamse en niet-Belgische ouders kregen een schriftelijke vragenlijst via de school bezorgd. De Turkse en Marokkaanse ouders werden benaderd via schoolopbouwwerkinitiatieven (SOW) of centra voor basiseducatie (CBE). Voor deze ouders werden er Turkse en Arabische vertalingen van de vragenlijst voorzien. Verder werd deze vragenlijst vereenvoudigd en ingekort.

De schriftelijke vragenlijsten zijn gebaseerd op het theoretisch model (zie figuur 5.1). Elke pijler werd uitgebreid bevraagd. De schoolbetrokkenheid werd als volgt geoperationaliseerd: de participatie van ouders in raden en comités, de pedagogische betrokkenheid van ouders in de klas

(bv. hulp in de klas, vervoer van leerlingen) en de eerder passieve betrokkenheid van ouders, namelijk het bijwonen van of deelnemen aan schoolactiviteiten (bv. een oudercontact, een schoolfeest, een gespreksavond). Voor de betrokkenheid thuis werden de ouders bevraagd over de hulp die ze bieden bij schoolse taken (bv. hulp bij het huiswerk, controle van de schoolagenda en toetsen) en er werd ook getracht het thuisklimaat in beeld te brengen. We gingen na in welke mate ouders het kind thuis een stimulerende omgeving aanbieden, zoals voorlezen voor het kind, praten met het kind, naar de bibliotheek gaan. De derde pijler, de contacten tussen de school en de ouders, werd geoperationaliseerd door na te gaan waarom en hoeveel ouders contact opnemen met de school (bv. klachten, informatie of problemen met het kind). Naast deze eerder formele contacten van de ouders met de school werd ook nagegaan in welke mate er meer informele contacten zijn met de school of de leerkrachten.

Figuur 5.1 Theoretisch model van ouderbetrokkenheid



Naast de drie grote pijlers inzake de ouderbetrokkenheid bevraagden we nog een aantal zaken over de school van het kind, de tevredenheid van ouders over de school, de perceptie van de ouders van de openheid van de school ten aanzien van de ouders en de taken die volgens ouders door de school moeten opgenomen worden. In een aantal items gingen we ook het welbevinden en de prestaties, onder de vorm van leermoeilijkheden, van het kind na.

Tot slot vroegen we de respondenten ook naar een aantal achtergrondfactoren. Vooraleer we ingaan op de schoolbetrokkenheid van de ouders schetsen we het profiel van de ouders die meewerkten aan het onderzoek.

1. Wie zijn de ouders

In totaal schreven we 3495 ouders aan met een kind in het gewoon basisonderwijs, het buitengewoon lager en het secundair onderwijs. We kregen een uitzonderlijk hoge respons: 2811 vragenlijsten of 80.4 % van de verstuurd vragenlijsten (de grote steekproef). In onderstaande tabel worden de responsgegevens weergegeven voor de verschillende onderwijsniveaus.

Tabel 5.1 Respons van de ouders voor de verschillende onderwijsniveaus (n=2811)

	verzonden vragenlijsten	respons	%
kleuteronderwijs	629	485	77.1
lager onderwijs	919	815	88.7
buitengewoon lager onderwijs	388	309	79.6
secundair onderwijs	1559	1202	77.1
totaal	3495	2811	80.4

Het aandeel van de vragenlijsten per onderwijsniveau ligt als volgt: 42.8 % voor het secundair, 46.2 % voor het basisonderwijs en 11 % voor het buitengewoon lager onderwijs.

Extra aandacht ging binnen ons onderzoek naar de allochtone ouders. Om de taal- en cultuurdrempel voor de deelname aan ons onderzoek zo laag mogelijk te maken, werden bijkomend Turkse en Marokkaanse ouders via het schoolopbouwwerk (SOW) benaderd. In totaal vulden 107 Turkse en 40 Marokkaanse ouders met een kind in het basisonderwijs langs deze weg de vragenlijst in.

In dit onderzoek hebben we bij de analyses gebruik gemaakt van drie groepen ouders:

- de Vlaamse ouders uit de grote steekproef (n=2573);
- de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef en niet verbonden aan het schoolopbouwwerk (n=225);
- de Turkse en Marokkaanse ouders, verbonden aan het schoolopbouwwerk (n=147).

Over het algemeen hebben moeders de vragenlijst “Ouders over scholen” ingevuld (76.3 % van de grote steekproef en 91.5 % van de Turkse en Marokkaanse ouders). Toch was één vijfde van de respondenten uit de grote steekproef een vader, bij de Turkse en Marokkaanse ouders uit het SOW was dit minder het geval. Bij de analyses hebben we telkens gebruik gemaakt van de achtergrondgegevens van de respondent die de vragenlijst invulde. Enkel voor het beroepsprestige maakten we gebruik van de gegevens van het gezinshoofd.

De meeste kinderen wonen in een gehuwd twee-oudergezin. De ouders uit de steekproef zijn iets hoger opgeleid dan hetgeen we in de populatie terugvonden. In de populatie blijken meer mensen geen diploma te hebben of enkel een diploma lager onderwijs te hebben. Het grootste aandeel

laag opgeleide ouders in de onderzoekssteekproef vinden we terug bij de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs. Ook de Turkse en Marokkaanse ouders hebben in vergelijking met de grote steekproef een lage opleiding genoten. 70 % van de respondenten uit de grote steekproef is deeltijds of voltijds beroepsactief, 15 % is huismoeder. Bij de Turkse en Marokkaanse ouders zijn er meer huismoeders (59 %), terwijl ook het percentage werkzoekende ouders bij de Turken en de Marokkanen viermaal hoger ligt (17 %). Bij de allochtone ouders is slechts 19 % van de respondenten beroepsactief. In bijna de helft van alle gevallen werd de vragenlijst ingevuld voor het oudste kind. De vragenlijst werd ongeveer evenredig ingevuld voor zonen en dochters binnen het gezin.

2. Ouders zijn zeer tevreden over het onderwijs

Ouders zijn in het algemeen zeer tevreden over de school van hun kind. Dit geldt voor alle onderwijsniveaus en voor alle bevraagde doelgroepen. Dit sluit aan bij recent Vlaams onderzoek (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001a: 25) waaruit blijkt dat Vlamingen van alle instellingen het meeste vertrouwen hebben in het onderwijs.

Ouders met een kind in het secundair onderwijs zijn het meest tevreden over de formele communicatie van de school, zoals de duidelijkheid van schoolregels (8=4.27 op een vijfpuntenschaal). Ook over de discipline op school (8=4.08) zijn ouders met een kind in het secundair onderwijs tevreden. De ouders uit de grote steekproef met een kind in het gewoon of buitengewoon basisonderwijs zijn het meest tevreden over het lesgeven (8(LO)=4.24; 8(BLO)=4.38) en de omgang van de leerkracht met de kinderen (8(KO)=4.52; 8(LO)=4.26; 8(BLO)=4.39). Dit sluit ook aan bij onderzoek van Beckers (2002) en Aelterman, Verhoeven, Engels, Van Petegem, Buvens, Rots & Theunissen (2002) waarin wordt geconcludeerd dat Vlamingen leerkrachten waarderen voor hun job.

De grotere tevredenheid over de leerkracht kan te maken hebben met het karakter van het onderwijsniveau. Ouders met een kind in het basisonderwijs kunnen een beter zicht hebben op het lesgeven en de omgang van de leerkracht met de kinderen. De secundaire school is vaker verder verwijderd van huis, er zijn ook meer leerkrachten op de school waardoor ouders het contact met die ene klassenleerkracht, zoals in het lager onderwijs, sneller uit het oog verliezen. Ook de puberale leeftijd van de jongeren laat niet steeds toe dat ouders zich inlaten met de ontwikkelingen op school. Toch dient opgemerkt te worden dat ook in het secundair onderwijs de tevredenheid over lesgeven en leerkrachten zeer hoog is. Van alle school-gerelateerde items zijn ouders het minst tevreden over de veiligheid van thuis naar school.

Samenhangend met de tevredenheid van de ouders over de school is er de evaluatie van de school. We vroegen de ouders of ze makkelijk contacten kunnen leggen met de school, of ze genoeg informatie krijgen van de school, of de school een goede reputatie heeft, of men er zich

welkom voelt, enz. We onderzoeken met andere woorden wat de ouders vinden van de Vlaamse scholen.

Ouders evalueren de school algemeen zeer positief. Als we dit nagaan voor elk onderwijsniveau afzonderlijk, dan merken we dat vooral de ouders met een kleuter een positievere evaluatie geven (8=4.48 op een vijfpuntenschaal) dan de ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs (8=4.36), het lager onderwijs (8=4.30) en de ouders met een jongere in het secundair onderwijs (8=4.10). Ouders met een jongere in het secundair onderwijs schatten de aanspreekbaarheid van de leerkrachten en de directie lager in dan de andere ouders, ook de allochtone ouders. Ook vinden ze dat ze minder makkelijk terecht kunnen bij de leerkracht als er problemen zijn. Opnieuw kan dit te maken hebben met het karakter van het secundair onderwijs. Door de afstand van de secundaire school kan het zijn dat ouders minder contacten hebben met de secundaire school. Naast de afstand speelt ook het wegvallen van het familiale karakter van het basisonderwijs een belangrijke rol. Alhoewel we niet alle ouders over dezelfde kam kunnen scheren, kan het zijn dat ouders met een jongere zich minder thuis voelen in de 'grote' secundaire school en dat ouders met een kind in het basisonderwijs zich beter thuis voelen in de 'kleine' basisschool waar eerder een mentaliteit leeft van 'iedereen kent iedereen'. Toch dient benadrukt dat de ouders ook de secundaire scholen zeer positief evalueren.

Ouders geven aan dat hun kind graag naar school gaat. De ouders met een jongere in het secundair onderwijs scoren het laagst. Ze hebben een gemiddelde van 3.8 op een vijfpuntenschaal. Dit gemiddelde is toch vrij hoog: volgens de ouders gaan de kinderen in Vlaanderen graag naar school, ook in het secundair onderwijs.

3. Ouders wensen soms meer inspraak op school

Ouders wensen op sommige gebieden méér inspraak, ongeacht hun grote tevredenheid over het Vlaamse onderwijs. De helft van de ouders wenst méér inspraak over de veiligheid, gezondheid en hygiëne van leerlingen. Een logisch resultaat als blijkt dat ouders het minst tevreden zijn over de veiligheid van hun kind op de weg van thuis naar school. Voornamelijk ouders met een kleuter (64 %) wensen over dit thema meer inspraak, maar toch merken we dat ook ouders met een jongere in het secundair onderwijs (44 %) hierover inspraak wensen. In het secundair onderwijs kan dit bijvoorbeeld handelen over de aanpak van drugs binnen de school.

Veel minder ouders wensen inspraak over het onderwijs zelf. Eén ouder op drie met een kind in het secundair onderwijs wenst méér inspraak over het lesgeven van de leerkracht, terwijl dit één op vijf is in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs. Het kan zijn dat ouders meer inspraak wensen in het secundair onderwijs omdat ze het gevoel hebben dat ze te weinig weten op welke manier hun kind onderricht krijgt.

Hierbij aansluitend vinden we een negatieve correlatie tussen de tevredenheid van de ouders over de school en de wens tot meer inspraak op school. Hoe meer ouders tevreden zijn over de school van het kind, hoe minder inspraak ze dus wensen over bepaalde thema's. Het kan zijn dat ouders

niet meer inspraak of betrokkenheid wensen als alles goed gaat met het kind. Het is ook mogelijk dat de tevreden ouders nu reeds meer inspraak hebben dan de minder tevreden ouders.

Opvallend is dat bijna één op vijf ouders inspraak wenst over het schoolreglement. Dit percentage is vrij hoog, maar het kan zijn dat ouders inspraak wensen over zeer praktische regels op school, zoals regels in verband met het dragen van piercings, hoofddoeken, enz. Uit een open vraag blijkt dat ouders méér inspraak wensen over (de kostprijs van) buitenschoolse activiteiten. Ongeveer een kwart van alle ouders geeft aan geen inspraak te willen. Het is opvallend dat ouders weinig inspraak wensen over pedagogische aspecten binnen de school. Er is vooral interesse voor de niet-pedagogische aangelegenheden.

Bij de items tot inspraak willen we toch vermelden dat het kan zijn dat ouders aangeven dat ze meer inspraak wensen over bepaalde zaken op school, maar dat deze roep om meer inspraak niet steeds evenredig is met hetgeen ouders uiteindelijk werkelijk doen op school. Ouders kunnen wel zeggen dat zij meer inspraak wensen, maar uit andere resultaten van ons onderzoek blijkt dat ouders weinig tijd of interesse hebben voor het oudercomité of de participatie- of schoolraad, de inspraakorganen voor ouders bij uitstek.

4. Taken voor de school

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat ouders vinden dat heel wat taken door de school opgenomen moeten worden. De twee top-antwoorden van de ouders uit de grote steekproef over de onderwijsniveaus heen zijn het voorkomen van geweld en agressie (8=4.66 op een vijfpuntenschaal) en de aanpak van pesten (8=4.66). Ook de Turkse en Marokkaanse ouders uit het SOW vinden deze taken belangrijk. Toch stellen zij andere taken helemaal bovenaan: het gebruik van de computer door de kinderen (98 %), onderricht over de Islam (97 %) en het aanleren van Nederlands (95 %) zijn volgens hen de belangrijkste taken voor de school.

De ouders uit de grote steekproef vinden het relatief minder belangrijk dat de school voorziet in warme maaltijden en naschoolse activiteiten. De Turkse en Marokkaanse ouders zetten seksuele opvoeding en busbegeleiding helemaal onderaan de lijst. In tegenstelling tot de Vlaamse ouders vindt het merendeel van de Turkse en Marokkaanse ouders seksuele voorlichting een specifieke gezinstak, waarmee de school zich niet hoeft te bemoeien.

Daarenboven kan gesteld worden dat ouders ook de overdracht van waarden (8=4.55) een belangrijke taak vinden voor het onderwijs. Allerlei secundaire diensten als warme maaltijden, kinderopvang, naschoolse activiteiten, ... beschouwen ze als minder belangrijk.

Inzake onderwijsopvattingen blijkt dat ouders vooral belang hechten aan een goede voorbereiding op het verder studeren ($8 >= 4.57$) en oog hebben voor hetgeen in het kind omgaat ($8 >= 4.37$). De ouders hechten ook veel belang aan discipline in de school ($8 >= 4.18$). Opvallend is dat ouders niet vinden dat de school hun kind veel vrijheid moet laten ($8 <= 2.65$). De school heeft volgens hen nog steeds een sterk sturende rol.

5. Analyses van het theoretisch model

In volgende drie paragrafen gaan we dieper in op de betrokkenheid van ouders op school, thuis en de contacten die er zijn tussen de ouders en de school. Waar mogelijk focussen we ook op een aantal achtergrondskennmerken die een invloed hebben op de betrokkenheid van Vlaamse ouders. We nemen enkel de factoren op die na controle van andere variabelen nog steeds een significante invloed bleken te hebben. Indien na controle van andere variabelen een factor zijn invloed verliest, dan rapporteren we dit hier niet, omdat de invloed van deze specifieke variabele duidelijk niet belangrijk genoeg is om ouderbetrokkenheid te verklaren.

Voor de niet-Belgische ouders uit de grote steekproef en de Turkse en Marokkaanse ouders uit het schoolopbouwwerk konden we niet testen voor schijnverbanden.

Uit onze analyses blijkt het onderwijsniveau van het kind de belangrijkste verklaring te zijn voor de verschillen die er tussen ouders zijn voor de betrokkenheid op school en thuis. Naast het onderwijsniveau oefent ook het opleidingsniveau van de respondent een belangrijke invloed uit op de betrokkenheid van de ouders. Toch kan algemeen gesteld worden dat naarmate het onderwijsniveau stijgt, de betrokkenheid van ouders op school, maar ook thuis, afneemt. Naarmate het kind ouder wordt, zijn ouders minder betrokken. Dit kan natuurlijk diverse redenen hebben; zoals de leeftijd van het kind, de houding van de school ten aanzien van de ouders, de deskundigheid van de ouders, de wil en de tijd van ouders om betrokken te zijn, enz.

5.1 *Betrokkenheid op school*

De betrokkenheid van ouders op school hebben we op diverse niveaus bevestigd. We zouden kunnen spreken van een actieve participatie van ouders in een participatie- of schoolraad of het lidmaatschap van ouders in een oudercomité en de eerder passieve betrokkenheid van de ouders die schoolactiviteiten bijwonen.

Toch willen we het zo niet verwoorden omdat we niet vinden dat ouders die in een raad zetelen méér betrokken zijn dan ouders die hulp bieden in de klas of schoolactiviteiten bijwonen. We proberen echter wel een maatstaf te krijgen om na te gaan op welke vlakken ouders vaker betrokken zijn dan andere. We hebben ouders bevestigd over drie verschillende soorten betrokkenheid op school:

- over hun participatie in de participatie- of schoolraad en het oudercomité;
- over hun pedagogische betrokkenheid in de klas;
- over hun deelname aan schoolactiviteiten.

5.1.1 De vertegenwoordiging in de participatie- of schoolraad en het oudercomité

De participatie- of schoolraad is niet goed gekend door laag opgeleide ouders (32 %) en de Turkse en Marokkaanse ouders uit het schoolopbouwwerk (37 %). Ook de ouders met een kind in het buitengewoon lager en secundair onderwijs kennen de participatie- of schoolraad minder goed dan de ouders met een kind in het basisonderwijs. Twee derde van de hoog opgeleide ouders is op de hoogte van het bestaan van een participatie- of schoolraad op school. Voornamelijk ouders met een hoger onderwijs diploma zijn vertegenwoordigd in de participatie- of schoolraad. Gelijkaardige conclusies vonden we terug in Vlaams onderzoek van Bally e.a. (1996: 107). Ook in Nederlands onderzoek van Smit e.a. (2000: 42) blijkt dat laag opgeleide ouders minder deel uitmaken van het schoolbestuur. We kunnen vaststellen dat ouders van vreemde origine niet minder vertegenwoordigd zijn in de schoolraden dan Vlaamse ouders. Verder zijn respondenten uit twee-oudergezinnen proportioneel viermaal meer vertegenwoordigd in de raad dan respondenten uit éénoudergezinnen. Deze resultaten zijn een bevestiging van buitenlands onderzoek (Ho Sui Chu & Willms, 1996: 133; Kohl e.a., 2000: 513-519). Bally e.a. (1996: 106) en Smit (1998) vonden dat vaders meer participeren in de raden dan moeders. Deze conclusies kunnen we niet bevestigen in ons onderzoek. Het al dan niet tevreden zijn van ouders is niet van belang voor het lidmaatschap van de participatie- of schoolraad. Ook de werksituatie van de ouders maakt geen verschil uit om in deze raden vertegenwoordigd te zijn. Wel is er dan terug een verschil voor de ouders die zichzelf een belangrijke rol toeschrijven in de ontwikkeling van het kind: zij participeren meer in de schoolraden dan andere ouders (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ook zien we dat ouders met zeer traditionele onderwijsopvattingen minder vertegenwoordigd zijn dan andere ouders.

De belangrijkste redenen om lid te zijn van de participatie- of schoolraad zijn de interesse en de inzet van de ouders voor de school. Ook in het onderzoek van Bally e.a. (1996: 129-134) gaven ouders aan dat het engagement ten aanzien van de school de belangrijkste reden is om toe te treden tot de participatie- of schoolraad. De belangrijkste reden om geen lid te worden, is het tijdsgebrek van de ouders (69 %). Eén op tien ouders geeft ook aan dat ze niet gevraagd werden door de school. Dit is een groot verschil met het onderzoek van Fege (2000) waar ongeveer de helft van de ouders zegt niet gevraagd te zijn door de school. In ons onderzoek geven de ouders voornamelijk tijdsgebrek op als oorzaak om geen lid te zijn van de participatie- of schoolraad.

Het oudercomité is beter gekend bij de ouders. Bij de ouders uit de grote steekproef weet slechts één op tien ouders niet of er een oudercomité is, bij de Turkse en Marokkaanse ouders is dit

dubbel zoveel. Voornamelijk de ouders met een kind in het secundair onderwijs weten niet of er een oudercomité is in de school van hun kind. Toch merken we dat er een even groot aandeel ouders uit de grote steekproef (9 %) lid is van het oudercomité als de Turkse en Marokkaanse ouders (11 %). Het zijn voornamelijk hoog opgeleide en deeltijds werkende ouders, ouders van kleuters, respondenten uit twee-oudergezinnen en ouders die zichzelf een belangrijke rol toebedelen en er een weinig traditionele onderwijsopvatting op na houden, die vaker betrokken zijn in het oudercomité.

De belangrijkste redenen om lid te worden van het oudercomité, is het engagement en het contact met de school. Opnieuw geven de meeste ouders aan dat ze geen lid zijn van het oudercomité omwille van tijdsgebrek (71 %), terwijl 15 % van de ouders duidelijk geen interesse toont in het oudercomité. Ouders hebben het moeilijk om het oudercomité te beoordelen op hun werking. Ze weten wel dat er een oudercomité bestaat, maar een groot deel van de ouders weet niets van de werking of de materie die er besproken wordt.

5.1.2 Pedagogische betrokkenheid in de klas of op school

Ouders kunnen op diverse manieren betrokken zijn in de klas: als leesmoeder, bij het vervoer van kinderen bij een klasuitstap, de begeleiding van uitstappen of andere schoolactiviteiten, enz.

De ouders in Vlaanderen zijn weinig tot niet pedagogisch betrokken op school of in de klas. Als ze helpen is dat vooral bij schoolactiviteiten. Hulp van ouders in de klas wordt eerder zelden verleend. Er zijn geen verschillen te vinden tussen de Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW en de Vlaamse ouders. Opvallend is wel dat de allochtone ouders van het SOW meer pedagogisch betrokken zijn op school dan de Turkse en Marokkaanse ouders buiten het SOW. Dit pleit in het voordeel van het schoolopbouwwerk. Op basis van onze resultaten kunnen we dus concluderen dat de belangrijkste doelstelling van het SOW wordt bereikt met betrekking tot de pedagogische betrokkenheid op school: het leggen van een brug tussen de school en de ouders.

Bij de Vlaamse ouders wordt één vierde van de variantie in pedagogische betrokkenheid verklaard door het onderwijsniveau. Naarmate de kinderen ouder worden, daalt de pedagogische betrokkenheid van de ouders. Dit heeft te maken met het karakter van de pedagogische betrokkenheid. Leerkrachten van het basisonderwijs nodigen makkelijker ouders uit in de klas omdat er, vaker dan in het secundair onderwijs, basisvaardigheden aangeleerd moeten worden, zoals schrijven en lezen, maar ook omdat de leerkracht in het basisonderwijs dichter bij de ouders staat. De pedagogische betrokkenheid van ouders in het secundair is zo goed als onbestaand. Opvallend in ons onderzoek is de zeer lage betrokkenheid van ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs. Dit kan verklaard worden door de afstand tussen school en thuis en de specifieke pedagogische en onderwijskundige aanpak. Er wordt reeds gewerkt met een

multidisciplinair schoolteam waardoor de hulp van ouders in de klas niet steeds mogelijk of gewenst is.

Hoog opgeleide Vlaamse ouders zijn meer pedagogisch betrokken dan de andere ouders. Deze resultaten komen overeen met eerder uitgevoerd buitenlands onderzoek van Bronneman-Helmers & Taes (1999: 200), Fantuzzo e.a (2000: 371-372) en Kohl e.a. (2000: 514-518). Bij de Turkse en Marokkaanse ouders uit het SOW zijn hoog opgeleide ouders meer betrokken in de klas dan middelbaar en laag opgeleide ouders. Een mogelijke verklaring is dat laag opgeleide ouders eerder negatieve ervaringen hebben met het onderwijs waardoor hun betrokkenheid lager ligt. Verder stellen Kohl e.a. (2000: 514-518) dat hoog opgeleide ouders beter inzien dat hun invloed positief is voor de ontwikkeling van het kind.

Toch zijn ouders weinig pedagogisch actief in de klas of op school in Vlaanderen. Dit kan verschillende redenen hebben: ouders hebben geen tijd om overdag in de klas te helpen, de school of de leerkracht vraagt geen hulp aan de ouders, ouders voelen zich niet kundig genoeg om te helpen, enz. De belangrijkste reden is misschien wel dat de ouders het niet nodig vinden om zich te gaan bemoeien in de klas.

Zoals uit ander buitenlands onderzoek (Hoover-Dempsey & Sandler, 1992: 291; West e.a., 1998: 465-478; Shumow & Miller, 2001: 79) reeds bleek, zijn Vlaamse moeders vaker betrokken op de klas dan vaders. Het statement "Parental involvement, in reality, usually means mothers' involvement" (Hanafin & Lynch, 2002: 38) is volledig van toepassing op de betrokkenheid op de klas. Voor de Turkse, Marokkaanse en niet-Belgische ouders kunnen we deze conclusie niet doortrekken: hier treffen we geen verschillen tussen de vaders en de moeders aan.

Hoover-Dempsey e.a. (1992: 291) concludeerden dat niet-beroepsactieve ouders vaker betrokken zijn. Deze conclusies kunnen we niet volledig bevestigen met onze resultaten. Deeltijds werkende ouders zijn meer betrokken dan niet-beroepsactieve ouders die op hun beurt meer betrokken zijn dan voltijds werkende ouders. Deze resultaten sluiten aan bij Bronneman-Helmers & Taes (1999: 202) die stelde dat voornamelijk deeltijds werkende ouders het meest actief zijn in de klas. De werksituatie van de ouders blijft significante verschillen vertonen na controle van andere achtergrondvariabelen.

Hoover-Dempsey e.a. (1992: 291) en Fantuzzo e.a. (2000: 372) stellen vast dat gehuwde ouders vaker betrokken zijn op de klas dan alleenstaande ouders. Deze resultaten worden in het onderzoek tegengesproken, want na controle voor het opleidingsniveau van de ouders is er geen significante invloed meer van de gezinssamenstelling op de pedagogische betrokkenheid.

Hoe positiever Vlaamse ouders hun eigen opvoedingsrol inschatten, hoe meer ze betrokken zijn op de klas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Zellman & Waterman, 1998: 371). Ouders die het minst van al denken dat ze een rol spelen in de opvoeding en de ontwikkeling van hun kind, zijn vaak die ouders die minder betrokken zijn op de klas. Deze ouders schuiven de opvoedingsrol meer door naar de school en voelen zich minder geroepen om ook een belangrijke rol te spelen in het klasgebeuren van hun kind. Deze verschillen vonden we niet terug voor de

niet-Belgische ouders. Verder onderzochten we ook of de onderwijsopvattingen die ouders nastreven een invloed hebben op de betrokkenheid van ouders. Vlaamse ouders die zeer traditionele onderwijsopvattingen belangrijk vinden zoals punten, prestaties en een goede studieloopbaan zijn minder betrokken, ook na controle van andere achtergrondvariabelen. Deze verschillen vonden we evenmin terug bij de niet-Belgische ouders.

5.1.3 Bijwonen van schoolactiviteiten door ouders

Epstein (1990) spreekt van passieve participatie als ouders deelnemen aan schoolactiviteiten georganiseerd door de school, de leerkracht of het oudercomité. Ouders volgen de activiteiten mee, maar werken niet actief mee aan de uitbouw ervan. In ons onderzoek wordt de deelname van ouders aan schoolactiviteiten niet opgevat als passieve betrokkenheid of minder belangrijk dan andere vormen van betrokkenheid op school. We gingen na in welke mate ouders activiteiten op school bijwonen, zoals een gespreksavond, een oudercontact, een toneelvoorstelling, een schoolfeest, enz.

Bijna alle ouders uit de grote steekproef (87 %) gaan dikwijls of altijd naar het oudercontact, ongeacht het onderwijsniveau. Ouders zijn ook globaal genomen tevreden over het verloop van het oudercontact, alleen zou het oudercontact soms wat langer mogen duren. Van de ouders uit het SOW geeft 79 % aan altijd naar het oudercontact te gaan. Van de ouders die niet altijd gaan, geeft 30 % aan dat ze geen tijd hebben en 10 % omdat er geen tolk of kinderopvang is. Deze resultaten vormen een bevestiging van buitenlands onderzoek. Uit Nederlandse onderzoek van Driessen & Haanstra (1996) en Driessen (2001: 524) blijkt dat Turkse en Marokkaanse ouders minder naar ouderavonden gaan dan Nederlandse (en Surinaamse) ouders. Volgens Bronneman-Helmers & Taes (1999: 163) is hetgeen op school gebeurt voor de Turkse en Marokkaanse gezinnen een interne schoolaangelegenheid en maken ze een duidelijke scheiding tussen de school en thuis.

De schoolfeesten worden het meest bezocht door ouders met kinderen in de basisschool en het buitengewoon lager onderwijs (88 %). Dit kan te maken hebben met het feit dat in Vlaamse secundaire scholen de schoolfeesten minder gekend of populair zijn. Of ook omdat de basisschool dichter bij de ouders staat dan de secundaire school.

Ouders wonen het minst vaak de activiteiten bij in het secundair onderwijs in vergelijking tot ouders met een kind in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs. De Turkse en Marokkaanse ouders van het schoolopbouwwerk (SOW) scoren op alle activiteiten lager dan de ouders uit de grote steekproef, maar toch kunnen we ook bij deze ouders concluderen dat ze voor een groot deel de activiteiten op school bijwonen. Twee uitzonderingen hierop zijn de sportactiviteiten (10 %) en de toneelvoorstellingen (32 %) die door minder ouders worden bijgewoond.

Vlaamse ouders met een kleuter of een kind in het lager onderwijs wonen significant meer activiteiten bij dan ouders met een kind in het buitengewoon lager en secundair onderwijs. Voor de niet-Belgische ouders zijn er overeenkomstige resultaten; enkel en alleen wonen de ouders met een kleuter meer activiteiten bij dan alle andere ouders. Voor beide oudergroepen zien we dat alle ouders met een kind in het basisonderwijs méér het oudercontact bijwonen dan ouders met een kind in het secundair onderwijs.

Vlaamse ouders nemen significant meer deel aan schoolactiviteiten dan ouders van vreemde origine. Verder nemen Vlaamse hoog opgeleide ouders vaker deel aan activiteiten. Ook bij de niet-Belgische ouders en de Turkse en Marokkaanse ouders (SOW) merken we gelijkaardige trends op, zij het dat voornamelijk de middelbaar opgeleide ouders vaker activiteiten bijwonen dan de laag opgeleide ouders.

Er zijn geen verschillen voor de gezinsamenstelling: Vlaamse éénoudergezinnen wonen even vaak activiteiten bij dan twee-oudergezinnen. Deze resultaten zijn in tegenstelling tot hetgeen Fantuzzo e.a. (2000: 372) en Kohl e.a. (2000: 513) terugvonden. We kunnen er van uitgaan dat de schoolactiviteiten vaak 's avonds doorgaan, waardoor het kan zijn dat zowel gehuwde als alleenstaande ouders zich vrij kunnen maken om hieraan deel te nemen.

Opnieuw is er een grotere betrokkenheid van de ouders die zichzelf een belangrijke rol toeschrijven: door hen wordt er vaker naar activiteiten op school gegaan dan door ouders die zichzelf een minder belangrijke rol toebedelen in de opvoeding van het kind. Ook bij de niet-Belgische ouders vinden we gelijkaardige resultaten. Verder speelt de tevredenheid ook een rol in het bijwonen van activiteiten: hoe meer tevreden ouders zijn, des te vaker ze schoolactiviteiten bijwonen. Bij de niet-Belgische ouders vinden we gelijkaardige resultaten, die we niet terug vinden bij Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW. Er zijn geen verschillen voor het bijwonen van activiteiten op school tussen ouders met een verschillende onderwijsopvatting.

5.2 Contacten tussen de ouders en de school

5.2.1 Formele contacten

Ouders kunnen zowel formeel als informeel contact hebben met de leerkrachten of de school. Het formele contact is het contact dat ouders opnemen met de school omwille van leer- of gedragsproblemen van het kind, het vragen van informatie en het formuleren van een klacht. Daarnaast wordt er ook nagegaan of er informele contacten zijn tussen de ouders en de school.

Ruim 25 % van de ouders uit de grote steekproef nam contact op met de school om leerproblemen van het kind te bespreken. Iets minder dan de helft van de ouders die aangeven dat hun kind leerproblemen heeft (44.4 %), neemt contact op met de school om deze problemen te bespreken. Dit zijn voornamelijk ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs (41.8 %) en ouders met een kind in het secundair onderwijs (40.3 %). Eén derde van de Turkse en Marokkaanse ouders neemt contact op voor leerproblemen van het kind. Dit is logisch omdat

allochtone kinderen makkelijk achterstand oplopen op school door taalproblemen of de moeilijker integratie binnen onze cultuur. De Wit, Van Petegem & Demaeyer (2000) concludeerden dat bijna 10 % van de Vlaamse kinderen in het eerste leerjaar kans heeft om te blijven zitten, terwijl die kans bij de niet-Belgische kinderen drievoudig is (31 %). Er is dus een groot achterstandsverschil tussen Vlaamse en niet-Belgische kinderen. In Vlaanderen probeert men hier aan tegemoet te treden door uren onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) te organiseren.

Verder neemt iets meer dan de helft van de ouders contact op om informatie in te winnen en ongeveer 15 % van de ouders nam contact op met de school om gedragsproblemen te bespreken. Bij de Turkse en Marokkaanse ouders wordt er meer contact opgenomen om het gedrag van het kind te bespreken (28 %). In een open vraag konden ouders aangeven waarvoor ze de school nog contacteerden. Uit de antwoorden van de ouders kunnen we concluderen dat ouders de school contacteren voor praktische probleempjes, zoals verloren voorwerpen, vervoersproblemen, melden van ziekte enz.

We kunnen concluderen dat de ouders van wie het kind problemen ondervindt, zoals leer- of pestproblemen, meer contact opnemen met de school om deze problemen te bespreken dan ouders van wie het kind geen problemen heeft. Deze resultaten komen overeen met onderzoek van Ho Sui Chu & Willms (1996: 129-138). Turkse en Marokkaanse ouders (SOW) van een kind met leerproblemen nemen daarentegen niet meer contact op met school dan Turkse en Marokkaanse ouders van een kind zonder leerproblemen.

Hier konden we echter niet controleren voor andere variabelen. Het kan natuurlijk zijn dat aangezien er heel wat laag opgeleide ouders in deze steekproef zitten het opleidingsniveau van de ouders één van de belangrijkste verklarende variabelen is.

5.2.2 Informele contacten

Meer dan 70 % van de ouders heeft weinig informele of toevallige contacten met de leerkrachten. Ouders nemen dus bijna enkel en alleen contact op met de school als blijkt dat er problemen zijn, of als ze specifieke vragen hebben. Ook Epstein (1994: 39-52) concludeert dat 67 % van de ouders nog nooit de leerkracht op een informele manier heeft gesproken.

De informele contacten vinden vooral plaats tussen de school en de ouders met een kleuter (75 %). Slechts 3 % van de ouders met een kind in het secundair onderwijs praat eens toevallig met de leerkrachten. Jongeren in het secundair onderwijs zijn veel zelfstandiger dan de kleuters of de kinderen van de lagere school. Ouders halen jongeren minder af van school, de school bevindt zich meestal ook verder af van huis, waardoor er ook minder toevallige contacten mogelijk zijn met de leerkrachten. Ook Bronneman-Helmers & Taes (1999: 200) geven aan dat persoonlijke contacten tussen ouders en school vaker voorkomen bij ouders met een kind in het basisonderwijs dan ouders met een kind in het secundair onderwijs.

Bepaalde buitenlandse onderzoeken vinden geen verschillen tussen de sekse van het kind en het nemen van contact (Grolnick e.a., 1997: 538; Marcon, 1999: 403; Fantuzzo e.a., 2000: 372; Shumow & Miller, 2001: 79). Muller (1998), Ho Sui Chu & Willms (1996: 134) en Carter (2000: 29-44) daarentegen tonen aan dat ouders met een zoon méér praten met de school. Uit onze gegevens kunnen geen duidelijke verschillen voor de sekse van het kind en de contacten van de ouders met de school gevonden worden.

5.3 Betrokkenheid thuis

5.3.1 Schoolse hulp thuis

De schoolse hulp die ouders thuis bieden werd bevraagd aan ouders met een kind in het gewoon en buitengewoon lager en secundair onderwijs. Onder schoolse hulp verstaan we controle van het huiswerk en de schoolagenda, opvragen van een toets en helpen bij het huiswerk.

Het onderwijsniveau van het kind biedt een belangrijke verklaring voor de variantie in de thuisbetrokkenheid van de ouders (41 %). Ouders met een kind in het buitengewoon lager en het lager onderwijs zijn thuis meer betrokken dan ouders met een kind in het secundair onderwijs. Ouders hebben een nauwere band met hetgeen kinderen ervaren op school en tonen deze belangstelling ook thuis. Ook Bronneman-Helmers & Taes (1999: 166) concludeerden dat ouders met kinderen in het lager onderwijs vaak meer tijd spenderen en hulp bieden bij het huiswerk dan ouders met kinderen in het secundair onderwijs. Eccles & Harold (1993) gaven aan dat ouders met een jongere in het secundair onderwijs minder betrokken zijn thuis omdat de leerstof moeilijker is waardoor ouders minder makkelijk hulp kunnen bieden.

Naast het onderwijsniveau is het hebben van leermoeilijkheden ook een belangrijke verklarende variabele. Ouders van wie het kind leerproblemen heeft, zijn thuis vaker betrokken dan ouders van wie het kind weinig tot geen problemen kent.

Volgens drie vierde van de ouders uit de grote steekproef met een kind in het lager en buitengewoon lager onderwijs maakt het kind dikwijls zijn huiswerk alleen, volgens de ouders met een jongere in het secundair onderwijs is dat zelfs 95.7 %. Ouders met een kind in het lager (91.3 %) en buitengewoon lager onderwijs (93.8 %) controleren vaak het huiswerk van hun kind. In het secundair onderwijs komt dit minder vaak voor (37.3 %). Drie vierde van de ouders met een kind in het lager en het buitengewoon lager onderwijs ondervraagt zijn kind bij een toets. In het secundair onderwijs gebeurt dit minder vaak (20 %). De meeste ouders (95 %) met een kind in lager en het buitengewoon lager onderwijs controleren de schoolagenda van de kinderen. Het kan echter zijn dat dit een verplichting is vanuit de school. Bijna 70 % van de ouders met een jongere in het secundair onderwijs controleert de agenda.

De Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW zijn thuis minder betrokken op de studie van het kind dan de ouders uit de grote steekproef, zowel de niet-Belgische als de Vlaamse ouders. Ook Roosens (1993: 5) concludeerde reeds dat Turkse en Marokkaanse ouders hun kinderen minder controleren of stimuleren bij het studeren. Hermans (1993: 20) deed onderzoek over het inzicht van Marokkaanse ouders in ons onderwijssysteem en besloot dat ze voor zichzelf geen rol in de onderwijsloopbaan van het kind zien. Daardoor is de hulp van de allochtone ouders dus miniem, ook al hebben hun kinderen leerproblemen. Verrassend genoeg zien we in ons onderzoek dat de ouders uit het SOW meer hulp bieden bij het huiswerk dan de ouders uit de grote steekproef. De helft van de ouders uit het SOW geeft aan dat hun kind het huiswerk altijd alleen maakt, terwijl dit bij de ouders uit de grote steekproef meer is (75 %). Er wordt dus vaker hulp geboden bij het huiswerk door de ouders uit het SOW. Dit is misschien te verklaren doordat de Turkse en Marokkaanse ouders tijdens de activiteiten van het SOW worden aangeleerd dat ze effectief een rol spelen bij de schoolloopbaan van het kind en dat dit zich ook uit in meer hulp bij het huiswerk. Nochtans vinden we bij Driesen (2001:524) dat het bij minderheidsgroepen voornamelijk broers en zussen zijn die hulp bieden bij het huiswerk. Uit de literatuur blijkt de hulp van ouders bij het huiswerk een ‘probleemoplossende’ betrokkenheid te zijn (Zellman & Waterman, 1998: 375). Als het kind geen problemen heeft, dan helpen ouders ook niet. Het kan dus best zijn dat ouders zeer betrokken zijn op de school van hun kind, maar dat ze thuis weinig tot niet betrokken zijn op het werk van het kind. In ons onderzoek wordt dit bevestigd: ouders die aangeven dat hun kind leermoeilijkheden heeft, zijn ook net die ouders die vaker aangeven dat hun kind het huiswerk niet alleen maakt.

Er is niet alleen een samenhang tussen leerproblemen en hulp bij het huiswerk, maar ook tussen leerproblemen en meer thuisbetrokkenheid. Dat ouders die aangeven dat hun kind leerproblemen heeft, meer de agenda en het huiswerk controleren en toetsen helpen voorbereiden, kan verklaard worden door het feit dat de ouders hun kind meer willen bijstaan om de prestaties op te krikken. Kinderen die geen leerproblemen ondervinden hebben dergelijke hulp minder nodig omdat het zonder blijkbaar toch goed gaat op school. Het is echter opmerkelijk dat de ouders uit het SOW meer hulp bieden bij het maken van huiswerk dan de ouders uit de grote steekproef, maar minder ‘betrokken’ zijn thuis.

Ook de ouders die sterk traditionele onderwijsopvattingen nastreven, zijn thuis meer betrokken. Dit is logisch omdat deze ouders veel belang hechten aan een goede studier carrière en er alles aan doen om hun kinderen daarbij te stimuleren. Anderzijds hebben we ook gemerkt dat voornamelijk laag opgeleide ouders sterk traditionele onderwijsopvattingen belangrijk vinden. Ouders die zichzelf een belangrijke rol toedichten in de opvoeding, geven meer aan thuis betrokken te zijn.

5.3.2 Stimulerend thuis klimaat

In een aantal items hebben we geprobeerd het stimulerend thuisclimaat in kaart te brengen, zoals het kopen van boeken voor de kinderen, samen naar de bibliotheek gaan, praten over schoolgebeurtenissen, enz.

Méér dan drie vierde van de ouders praat thuis met het kind over wat er op school is gebeurd. Dit werd voornamelijk aangegeven door ouders uit de grote steekproef met een kind in het lager onderwijs. Iets minder dan de helft van de ouders helpt bij het gebruik van de computer. Het kan echter zijn dat gezinnen thuis ook geen computer hebben of dat ouders minder afweten van computers dan hun zoon of dochter.

Opnieuw is het onderwijsniveau van het kind een belangrijke verklaring voor het bieden van een stimulerende omgeving thuis. Toch vinden we slechts een eerder kleine verklaarde variantie (2 %) voor de ouders uit de grote steekproef. Ouders met een kleuter bieden een meer stimulerend thuisclimaat aan dan ouders met een kind in het lager en het secundair onderwijs. De laatsten bieden meer stimuli aan dan ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs. Ook na controle van andere achtergrondvariabelen blijkt het onderwijsniveau van het kind een belangrijke variabele te zijn. Indien we het opleidingsniveau van de ouders in dit model steken, dan krijgen we een hogere verklaarde variantie van 14 %. Eerder konden we reeds vaststellen dat de ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs grotendeels bestaat uit laag opgeleide ouders. Hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe meer deze ouders stimuli aanbieden. Dat ouders met een kind in het buitengewoon lager onderwijs minder stimuli aanbieden, is aldus niet verwonderlijk.

Turkse en Marokkaanse ouders niet verbonden met het schoolopbouwwerk bieden een minder stimulerend thuisclimaat aan dan de Vlaamse ouders. Voor de ouders van het schoolopbouwwerk konden we om statistische redenen niet werken met de schaal van stimulerende omgeving. Wel merken we dat Turkse en Marokkaanse ouders van het SOW minder helpen bij het gebruik van de computer, minder samen naar de bibliotheek gaan, thuis minder praten over school. Wél lezen ze vaker vóór dan de ouders uit de grote steekproef. Dit kan te maken hebben met de wil tot integratie bij deze ouders. Taal is vaak de grootste barrière voor allochtone ouders. Het voorlezen voor de kinderen vormt één van de stappen tot een verlaging van deze taaldrempel.

Naast het stimulerend klimaat dat ouders thuis bieden, gingen we ook na hoe frequent ouders zelf bepaalde activiteiten, zoals lezen, culturele bezoeken, enz. ondernemen. Hier speelt voornamelijk het opleidingsniveau een belangrijke rol. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe frequenter ouders de krant of boeken lezen en naar het toneel of musea gaan.

Er werd geen vergelijking gemaakt met de Turkse en Marokkaanse ouders daar zij deze items niet aangeboden kregen.

6. Openheid van de school ten aanzien van de ouders

Ouders konden aangeven in welke mate ze vonden dat de school zich open stelt voor de ouders. De school heeft een open houding als ouders gemakkelijk klachten kunnen formuleren, vragen kunnen stellen, voorstellen kunnen doen, enz.

Kohl e.a. (2000: 518) gaven reeds aan dat de perceptie van de ouders op de school een invloed kan hebben op de betrokkenheid binnen de school. Volgens Fege (2000) leidt de aanmoediging van de school, zoals uitnodigingen voor ouders en praten met de ouders, tot een grotere tevredenheid van de ouders, maar ook tot een positievere evaluatie van de school door de ouders. Dit wordt bevestigd in ons onderzoek: de mate waarin de school zich open stelt ten aanzien van de ouders, in de zin dat men open staat voor vragen, wensen en klachten, speelt een rol in de tevredenheid en de evaluatie van de ouders over de school. Hoe meer de school zich openstelt voor de ouders, des te meer tevreden de ouders zijn en des te positiever ze de school evalueren.

In ons onderzoek komt duidelijk naar voor dat hoe hoger het onderwijsniveau van het kind, des te minder de ouders vinden dat de school open staat voor hen. Toch hebben we nog een gemiddelde van 3.5 op een vijfpuntenschaal, wat redelijk hoog is. De ouders uit de grote steekproef zijn tevreden over de openheid van de Vlaamse scholen. Toch vinden we een aantal interessante verschillen volgens het onderwijsniveau. Ouders met een kind in het secundair onderwijs vinden dat ze minder makkelijk inlichtingen kunnen inwinnen dan ouders met een kind in het basisonderwijs, de drempel ligt dus ook hier hoger dan in het lager onderwijs. Ouders hebben niet steeds weet van de manier waarop ze voorstellen kunnen doen of wensen kenbaar kunnen maken aan de school. Ook voor de Turkse en Marokkaanse ouders vinden we positieve resultaten: ouders vinden dat de school open is ten aanzien van hen. Opnieuw antwoorden deze allochtone ouders minder positief in vergelijking met de ouders uit de grote steekproef. Dit kan echter uit onwetendheid zijn.

Verder heeft de openheid van de school ook een invloed op het welbevinden van het kind. Hoe meer de school zich openstelt voor de ouders, hoe meer ouders aangeven dat hun kind zich goed voelt op school.

7. Beleidsaanbevelingen

Uit ons onderzoek is gebleken dat ouders tevreden zijn over de school van hun kind. Het is belangrijk om dit positief oordeel van de onderwijsgebruikers te erkennen en dit ook zowel extern als intern nadrukkelijk te communiceren. Dikwijls wordt in ons onderwijs door beleidsvoerders, maar ook door andere betrokkenen, vooral de klemtoon gelegd op de problemen en knelpunten in ons onderwijs. Dit is ongetwijfeld belangrijk, maar het is even belangrijk om op een positieve manier te communiceren naar de onderwijsgebruikers en de onderwijsverstreckers. Als een

indrukwekkende meerderheid van de ouders heel tevreden is over de school van hun kinderen (hetgeen ook in andere onderzoeken wordt bevestigd), dan is het zeker belangrijk dit ook te communiceren. Daarbij komt dat beleidsverantwoordelijken zich ook moeten bewust zijn van de huidige kwaliteit van het onderwijs als zij nieuwe maatregelen overwegen of voorstellen.

Scholen moeten aangespoord worden om zich open te stellen voor ouders; een opendeur-politiek voeren. Het is echter niet evident dat de school met alle wensen en opmerkingen van de ouders rekening houdt. Ouders hebben hoge verwachtingen tegenover de school, zijn mondiger dan voorheen en spuien sneller kritiek. Ook zij moeten hun verantwoordelijkheid opnemen. Op die manier hebben ouders het gevoel dat ze erbij horen.

Toch blijkt uit onze resultaten dat een groot aantal ouders inspraak wenst over gezondheid en hygiëne van de kinderen. Het valt op dat ouders voornamelijk inspraak wensen over niet-pedagogische aangelegenheden en minder vaak over de pedagogische aspecten van de school. Het kan echter zijn dat ouders wel zeggen dat zij meer inspraak wensen, maar als ze effectief inspraak krijgen, ze hiertoe minder snel bereid zijn. Zo blijkt bijvoorbeeld dat veel ouders uiteindelijk zeggen dat zij geen tijd hebben of geen interesse vertonen om lid te zijn van het oudercomité of de participatie- of schoolraad.

Om tot een open schoolcultuur te komen, kunnen er twee paden bewandeld worden: bereikbaar zijn voor ouders en als school vragen stellen aan de ouders. De school moet zichzelf open stellen ten aanzien van de ouders; zodat ouders zien dat zij samen met de school de opvoeding van het kind op zich kunnen nemen. De tweede weg om tot een beter contact met de ouders te komen, is het regelmatig bevragen van de ouders. Dit kan over heel uiteenlopende onderwerpen gaan zoals de aanwending van grote bedragen geld, hun bekommernissen, hun verwachtingen, enz. **Dit past perfect in het kader van de integrale kwaliteitszorg en de zelfevaluatie van de scholen.** In elke school is er wel een oudercomité actief, maar het is niet voor alle ouders evident om daarvan deel uit te maken: gebrek aan interesse of tijd werden als belangrijkste reden opgegeven. Daarnaast blijkt er een grote vertegenwoordiging te zijn van hoog opgeleide ouders in het oudercomité en de participatie- of schoolraad. De doorsnee-ouder weet daarenboven niet goed wat er in dergelijke organen wordt besproken, laat staan dat hij invloed zal uitoefenen langs deze weg. Uit onze resultaten bleek ook dat ouders vaak niet gevraagd werden door de school of de leerkracht om te helpen in de klas of op school, maar dat ze daar anders zeker toe bereid zijn. Hier is er meer plaats tot samenwerking met ouders in de klas. Het is vooral belangrijk om als school duidelijk te maken dat er effectief een vraag is om de ouders te betrekken bij het school- en/of klasgebeuren binnen duidelijk afgebakende terreinen. Het is dus belangrijk dat de school op regelmatige tijdstippen een zo breed mogelijk publiek aanspreekt, los van structuren als een oudercomité of participatieraad. Het is noodzakelijk dat er ook meer duidelijkheid wordt gegeven over het bestaan en de werking van het oudercomité en de participatie- of schoolraad. Er is hierin ook een belangrijke taak weggelegd voor de oudercomités aangezien zij meestal de vertegenwoordigers van de ouders leveren in die organen. De oudercomités kunnen duidelijk maken aan de ouders

waar ze voor staan, wat ze doen, op welke beslissingen van het schoolbeleid ze hun stempel hebben kunnen drukken. Men kan zich hierbij de vraag stellen of de ouderkoepels niet een breder publiek moeten aanspreken in plaats van zich enkel te richten op de ouders die deelnemen aan activiteiten van het oudercomité.

Tot slot is het belangrijk extra inspanningen te leveren om de ouders te bereiken die nooit de stap naar school zetten (Verhoeven & Kochuyt, 1997). In ons onderzoek geven ouders van wie het kind problemen heeft op school, aan dat ze vaak te weinig tijd hebben om alles met de leerkracht te bespreken. Scholen kunnen hier bewust op inspelen en het oudercontact zo organiseren dat net de ouders met de meeste nood aan contacten, deze ook krijgen. Momenteel is het oudercontact vaak zo ingericht dat elke ouder een tiental minuten met de leerkracht kan praten. Daarnaast is het taalgebruik op een oudercontact voor een aantal allochtone ouders een probleem, waardoor ze niet steeds begrijpen wat er wordt verteld. Scholen zouden bijvoorbeeld kunnen zorgen voor tolken.

Het is als leerkracht belangrijk om de omgeving van de kinderen in de klas te kennen en de ouders zo veel mogelijk bij de school te betrekken. Aangezien bepaalde ouders niet spontaan naar de school toestappen, is het nodig hen via andere wegen te bereiken. Onderwijsverstrekkers zouden in dit geval zelf de eerste stap naar de ouders kunnen zetten. Men kan hiervoor een beroep doen op deskundigen zoals een sociaal assistent van het CLB, maar indien nodig zouden ook leerkrachten een huisbezoek kunnen doen. Op die manier is het mogelijk om de school meer vertrouwd te maken met de thuissituatie van het kind en eventuele problemen ook in die context te begrijpen.

Bij dit alles kan men zich afvragen of toekomstige leerkrachten in hun opleiding genoeg vaardigheden en training krijgen om om te gaan met ouders. Dit kan een belangrijke punt zijn dat vaak nog vergeten wordt binnen de lerarenopleiding. Niet alle leerkrachten spenderen evenveel tijd aan ouders, terwijl ze toch een essentiële partner zijn in de opvoeding en de ontwikkeling van het kind.

Ouders zijn het minst tevreden over de veiligheid van school naar thuis. Alle ouders zijn hier duidelijk over. Verkeersveiligheid dient in een ruimere context gezien te worden dan de school alleen, maar de school kan zich zeker niet voor deze problematiek afsluiten. Het is een gedeelde verantwoordelijkheid van ouders, school en (lokale) overheden. Door de problemen in de schoolomgeving in kaart te brengen en druk uit te oefenen op de overheid kan de besluitvorming versneld worden.

Verder tonen de resultaten van ons onderzoek dat de ouders die deelnemen aan activiteiten georganiseerd door het schoolopbouwwerk even betrokken zijn bij de school als de gemiddelde Vlaamse ouder. Allochtone ouders die daarentegen niet betrokken zijn bij het schoolopbouwwerk zijn minder betrokken op school. Binnen de opzet van dit onderzoek is het niet mogelijk om te besluiten dat dit verschil uitsluitend te wijten is aan het werk van het SOW. Verder onderzoek is

zeker aangewezen, maar de doelstelling van het SOW: een brug slaan tussen ouders en school wordt volgens onze gegevens gerealiseerd. Zowel de ouders als de leerlingen en de school varen hier wel bij, het is dus een win-win situatie. Zo zijn bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse ouders actief binnen het SOW meer pedagogisch betrokken bij de school en helpen ze meer bij het huiswerk dan Turkse en Marokkaanse ouders buiten het SOW. De Turken en Marokkanen buiten SOW zijn nochtans mensen die het Nederlands voldoende machtig zijn om een uitgebreide schriftelijke vragenlijst in te vullen. Het doelpubliek van het SOW zou dus uitgebreid moeten worden naar alle allochtone ouders en niet beperkt blijven tot diegene die zich nu aanbieden. Het is voor alle allochtonen belangrijk te weten hoe het Vlaamse onderwijssysteem in elkaar zit, wat er van de ouders verwacht wordt, welke rol ze dienen te spelen in de schoolloopbaan van de kinderen etc.

Verder onderzoek kan zeker nog gedaan worden naar de betrokkenheid van allochtone ouders bij de school. Dit onderzoek en de medewerking van het schoolopbouwwerk bij het onderzoek vormden de eerste aanzetten tot verder onderzoek op dit gebied.

Daarnaast kan het ook interessant zijn ook andere doelgroepen over de ouderbetrokkenheid te bevragen, zoals leerkrachten, leerlingen, ouderkoepels. Hoe staan zij tegenover de participatie van ouders op school?

Verder moeten we er steeds van uit blijven gaan dat ouderbetrokkenheid een middel is en geen doel op zich. We betrekken niet zomaar ouders bij de school, maar doen dit met een bepaald doel voor ogen: het welzijn van de kinderen. Zowel ouders als de school vinden het belangrijk dat hun kinderen zich goed voelen op school. Door een nauwe samenwerking kunnen ze deze doelstellingen proberen te verwezenlijken.

Bibliografie

- Aelterman, A., Verhoeven, J.C., Engels, N., Van Petegem, P., Buvens, I., Rots, I. & Theunissen, G. (2002). *De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Een onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie*. OBPWO-project 00.03.
- Aertsen, P., Nijmans, E. & van Tricht, P. (1998). *Luisteren, doen, denken. School en ouders: een gelukke combinatie?* Antwerpen: Stichting Welzijnszorg Provincie Antwerpen.
- Ames, C. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs* (Report No. 28). East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Autar, K. (1993). Ouderpunten: allochtone ouders en hun relatie met de school. *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*. Jrg. 52, nr. 7, p. 8-11.
- Bally, F., Van Heddegem, I., Jegers, M., & Verhoeven, J. C. (1996). *De werking van participatieraden en lokale schoolraden. Een evaluatie in het basis- en secundair onderwijs*. Leuven: Garant.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, Vol. 84, 191-215.
- Barber, M. (1996). *The learning game. Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Bastiani, J. (Ed.) (1987). *Parents and teachers: perspectives on home-school relations*. Windsor: NFER-Nelson.
- Beckers, A. (2002). *De leraar vandaag*. Leuven: Katholieke Hogeschool Leuven.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: expectations, identities and behavior*. New York: Academic Press.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In: Karabel, J. & Halsey, A. (Eds.), *Power and ideology in education*. (487-510). New York: Basic Books.
- Bowles, S. & Gintis, L. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brighouse, T. R. P. (2000). *Parent survey. A survey of parent's attitudes to their children's schools*. Staffordshire: Keele University.
- Bronneman-Helmers, H. M. & Taes, C. G. J. (1999). Scholen onder druk. *Sociale en culturele studies* 28. Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- Caddell, D., Crowther, J., O'Hara, P. & Tett, L. (2000). Investigating the roles of parents and schools in children's early years education. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Edinburgh.
- Carter, R. (2000). Parental involvement with adolescents education: do daughters or sons get more help? *Adolescence*, Vol. 35, no° 137, 29-44.
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. *Report no° 27, CRESPAR, US, Dep. Of Education: Baltimore*.

- Colpin, H., Verhaeghe, J.P., Vandemeulebroecke, L., Ghesquière, P., Janssen, K., Amelinckx, V., Cocquyt, E., De Vos, H. (2001), *Nieuwe gezinsvormen en onderwijsparticipatie in Vlaanderen*. OBPWO 99.07.
- Cossey, H.; Verhaeghe, J. P.; Douterlungne, M.; Creten, H.; Ackaert, L.; De Vos, H.; Vanobbergen, B. & Warmoes, V. (1997). *Voor elk wat wils. Schoolkeuze in basis- en secundair onderwijs*. OBPWO-project 97.02.
- Crozier, G. (1998). It's a case of 'we know when we're not wanted?': the parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference*, Belfast: Queen's University.
- Crozier, G. (1999). Parental Involvement: who wants it? *International Studies in Sociology of Education.*, Vol. 9, no° 3, 219-238.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. Vol. 94, 95-102.
- Daniel, T. Ed. D., Himelreich, K. M. S. Ed. & Wright, K. Ed. D (2000). *Building partnerships with families*. Kentucky University.
- Deloitte & Touche (2001). *Inkomsten en uitgaven van scholen in Vlaanderen. Kwantificering van de objectieveerbare verschillen*. Brussel: departement Onderwijs.
- Derriks, M., de Kat, E. & Deckers, P. (1995). *Schoolkeuzemotieven van kinderen bij de overgang BO/VO*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, p. 11-30.
- Devos, B. (1998). Ouderbetrokkenheid in de leefschool. *Persoon en Gemeenschap*. Jrg. 50, nr. 7-8, p. 31-40.
- Devos, G. (1995). *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Acco.
- Devos, G. (2000). Schoolmanagement: een reflectie op de praktijk van de schoolleider. *Schoolleiding en -begeleiding*, afl. 29.
- De Wit, K., Van Petegem, P. & M.M.V. Demaeyer, S. (2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs. Het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven: Garant.
- Driesmans, L. (1998). Ouderwerking en PMS-centra. *Caleidoscoop*, Vol. 10,34.
- Driessen, G. & Haanstra, F. (1996). *Achtergrondskennmerken van leerlingen in het primair onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam/Ubbergen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen/SCO-Kohnstamm Instituut/Uitgeverij Tandem Felix.
- Driessen, G. W. J. M. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*. Vol. 47, no° 6, 513-538.
- Dulmers, R. (1995). *Ouder tevredenheidspeiling*. Haarlem: Dulmers Organisatie Ontwikkeling. (online: <http://www.scholenmetsucces.nl/>)
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, Vol. 94, 568-587.

- Edwards, R. & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring children and young people. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, p. 435-455.
- Elchardus, M. (1979) *Een internationale beroepenclassificatie (IBK) en een gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal (GIBS)*. CBGS rapporten. Brussel: Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudiën.
- Elchardus, M. (red.) (1994). *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleven- Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting*. Kapellen: Pelckmans.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, p. 99-126.
- Epstein, J. L. (1994). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. *Paper presented at the National Symposium, Family-School Links: How do they effect educational outcomes?* Pennsylvania State University.
- Europese Commissie, Directoraat-generaal Onderwijs en Cultuur Onderwijs (2000). *Europees verslag over de kwaliteit van het schoolonderwijs zestien kwaliteitsindicatoren*.
- Eurostat LFS, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1998). *Scholingsgraad van de bevolking*. Brussel: MVG. Online: http://www.fred.vlaanderen.be/statistieken/basissta/profiel/internationaal/onderwijs/onde_Sch_olingsgraad.xls
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92, p. 367-376.
- Fege, A. F. (2000). From fund raising to hell raising: new roles for parents. *Educational Leadership*, Vol. 57, no° 7.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, Vol. 94, p. 29-39.
- Fullan, G. M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, Vol. 25, p. 33-43.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 69, 409-429.
- Gordon, G. E. & Breivogel, W. F. (1976). *Building effective home-school relationships*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M.L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualisation and motivational model. *Child development*, 65(1): 237-252.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89, no° 3, 538-548.

- Hanafin, J. & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 23, no° 1, 35-49.
- Hermans, P. (1993) Beelden van Belgische leerkrachten over Marokkaanse leerlingen. In: Roosens, E., Cammaerts, M.-F., Hermans, P. & Timmermans, C. (red.) *Beelden van migrantenkinderen bij leraren*. Brussel: DWTC, 13-42.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*. Vol. 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O & Burrow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *The Elementary School Journal*. Vol. 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*, Vol. 97, 2, p. 310-332.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, Vol. 67, 1, p. 3-42.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, Vol. 69, 126-141.
- Kerbow, D. & Bernhardt, A. (1993). Parental intervention in the school: the context of minority involvement. In: Schneider, B. & Coleman, J. (Eds.), *Parents, their children, and schools*. p. 115-146. San Francisco: Westview Press.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, Vol. 38, p.501-523.
- Kotler, Ph. & Fox, F. A. (1985). *Strategic marketing for educational institutions*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, Ph. (1988). *Marketing voor non-profit organisaties*. Alphen aan de Rijn/Brussel: Samsom.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60, 73-85.
- Mahieu, P. (2001). *Participatie, sociale cohesie en burgerschap*. Paper gepresenteerd op Europees congres van "Participatie, sociale cohesie en burgerschap", 28 november 2001.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, Vol. 28, p. 395-412.
- Marttila & Kiley, Inc. (1995). *A Study of Attitudes Among the Parents of Primary School Children* Boston : Marttila and Kiley Inc. (available online: <http://www.handinhand.org/parentsurvey.html#findings3>)
- Meijer, K. (1987). *Ouderparticipatie in het middelbaar onderwijs*. Brussel: IFAPLAN (Programme Information Office).

- Mertens, W., Van Damme, J. (2000) De school. In: De Witte, H., Hooghe, J., Walgrave, L. (red.). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001a). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Brussel: Departement Onderwijs. (online: <http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/onderwijsinvlaanderen/onderwijsinVlaanderen.pdf>).
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001b) *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2001c). *Vrind 2000 – Vlaamse Regionale Indicatoren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Online: <http://fred.vlaanderen.be/statistieken/publicaties/vrind/vrind2000/Werkgelegenheid.pdf>.
- Moreno, R. P. & Lopez, J. A. (1999). Latina mothers' involvement in their children's schooling: the role of maternal education and acculturation. Julian Samora Reserach Institute: *Working Paper Series (no° 44)*.
- Morgan, V.; Dunn, S.; Cairns, E. & Fraser, G. (1992). How parents choose a school for their child? An example of the exercise of parental choice, *Educational Research*, Vol.18 (1), p. 11-21.
- Muller, Ch. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, Vol. 71, p. 336-356.
- Nationaal Instituut voor de Statistiek (1998). Het aantal Turken, Marokkanen, Algerijnen en Tunesiërs per Vlaamse gemeente op 1 januari 1998. Online: <http://fred.vlaanderen.be/statistieken/basissta/andere/tmat1998.xls>
- Nationaal Instituut voor Statistieken (2000). *Enquête naar de arbeidskrachten 2000*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Parker, F. L., Piotrowski, C. S. & Peay, L. (1987). Head start as a social support for mothers: the psychological benefits of involvement. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 57, 220-233.
- Patrikakou, E. N. & Weissberg, R. P. (1998). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Publication series, no° 14*. CRHDE: Philadelphia.
- Peña, D. C. (2000). Parent Involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, Vol. 94, p. 42-54.
- Perroncel, C. (1993). *Parent involvement: an essential element for student success*. Charleston: Appalachia Educational Laboratory.
- Peters, J. (1974). *Ouderparticipatie in theorie en praktijk*. Uitgeverij L. Stafleu en zoon: Leiden.
- Pittoors, T. & Vanderhoeven, J. L. (1989). Ouders, school en participatie. *Pedagogisch Tijdschrift*. Jrg. 14, nr. 5, p. 381-386.
- Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: testing a theoretical model. *Paper presented at the symposium, Parental involvement: the perspectives of multiple stakeholders, at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 27 April*.

- Ricard, R. (1997). *Survey Early Childhood Development Center Parent Survey 1996 – 1997*. (online: <http://www2.tamucc.edu/~ecdc/Research/survey.html>).
- Roosens, E. (1993) Beelden van allochtone jongeren en hun familieleden gereconstitueerd door middel van participerende observatie. In: Roosens, E., Cammaerts, M.-F., Hermans, P. & Timmermans, C. (red.) *Beelden van migrantenkinderen bij leraren*. Brussel: DWTC, 3-12.
- Schepers, R. (1999) Taakbelasting in het onderwijs. *Brandpunt*, 26(9): 298-300.
- Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*. Vol. 21, no° 1, 68-91.
- Smit, F. (1988). *Ouderbetrokkenheid in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F. (1998). *Ouderparticipatie in het basisonderwijs: Een onderzoek naar vormen, mate en effecten van ouderparticipatie in het basisonderwijs*, 's Gravenhage: Instituut voor onderzoek van het onderwijs S.V.O.
- Smit, F., Mesink, J., Doesborgh, J. & Van Kessel, N. (2000). *Een extra klontje roomboter*. Nijmegen: ITS.
- Standing, K. (1999). Lone mothers' involvement in their children's schooling: towards a new typology of maternal involvement. *Gender & Education*, Vol. 11, p. 57-74.
- Stoel, W.G.R. & Pijl, Y.J. (1980). *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen. 2. De ontwikkeling van een schoolbelevingsschaal*. Haren: Research Instituut voor het onderwijs in het Noorden.
- Tanghe, J. P. & Van den Houte, M. (1989). *De glazen school. Doelgroepenbeleid in het onderwijs*. Leuven: Acco.
- Tatar & Horenczyk (2000). Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of Adolescence*. Vol. 23, 487-495.
- Vandemeulebroecke, L. (1994). *Ouderparticipatie. Verslag 5° Internationaal congres*. Gent/Brussel: VBJK/Kind & Gezin.
- Vanderhoeven, J. L. (1990) Participatie in het onderwijs- en schoolbeleid. *Impuls voor een open schoolgemeenschap*, Jrg. 21, nr. 1, 1-7.
- Vanderpoorten, M. (2000). *Beleidsnota 2000-2004. Onderwijs en vorming*. Brussel: Administratie Kancelarij en Voorlichting. (online: http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/regering/beleidsnota/onderwijs_en_vorming.pdf).
- Vanderpoorten, M. (2001). *Beleidsbrief. Onderwijs en vorming – Beleidsprioriteiten 2001-2002*. Brussel: Vlaams Parlement (stuk 903, nr. 1) (online: http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/algemeenbeleid/beleidsbrief2001_2002.pdf).
- Van Kessel, N. & Kral, M. (1992). *Trouw en ontrouw bij schoolkeuze: de richtingentrouw bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Verhaeghe, J.P., Vanobbergen, B., Vansieleghe, N. & Cnudde, V. (1997). *Correctiemechanismen voor de financiering van het onderwijs in functie van het onderwijs in functie van zorgbreedte en schaalvergroting*. OBPWO 95.04: deel 4: Synthese en beleidsaanbevelingen.

- Verhoeven, J.C., Clement, M., Maetens, D., Vergauwen, G. (1992). *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: KU Leuven departement sociologie.
- Verhoeven, J. C. & Gheysen, A. (1993). *The effectiveness of schooling and educational resource management in Belgium (Flanders), OECD Report*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut.
- Verhoeven, J. C. & Gheysen, A. (1994). *Scholen en hun nieuwe voorschriften. Een evaluatie door directie, leerkrachten en ouders*. Leuven: Departement Sociologie.
- Verhoeven, J.C., Jegers, M. & Van Heddegem, I. (1997). *Participatieraden en lokale schoolraden in Vlaanderen. De eerste jaren*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Verhoeven, J. C. & Kochuyt, T. (1997). *Kansenongelijkheid in het onderwijs*. Leuven: Department Sociologie.
- Verhoeven, J.C. & Van Heddegem, I. (1998). Lokale schoolraden en participatieraden: bevoegdheden en impact op het schoolbeleid. In: Coppieters, P., De Groof, J., Devos, G, Vanderheeren, A., Vandevort, L., Van Heddegem, I & Verhoeven, J.C. (1998). *Responsabilisering van de school - Cahiers voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*. Antwerpen: Kluwer Rechtswetenschappen.
- Verhoeven, J. C. & Elchardus, M. (2000). *Onderwijs: een decennium Vlaamse autonomie*. Kapellen: Pelckmans.
- Verhoeven, J. C. & Tessely, R. (2000). *Vlaams EURYDICE-rapport 1999. Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Departement Onderwijs, afdeling Beleidscoördinatie.
- Versloot, A. M. (1990). *Ouders en vrijheid van onderwijs. Schoolkeuze in de provincie Utrecht*. De Lier: Academisch Boekencentrum.
- Veugelers, W. & de Kat, E. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers, power and participation*. London: Falmer Press.
- Vlaamse regering. (1997) *Visietekst Schoolopbouwwerk. Naar een doelgericht en emancipatorisch concept*. Goedgekeurd op 23 juli 1997.
- Vlor (Raad van het basisonderwijs) (2001). *Samenwerking tussen ouders en school*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- West, A., Noden, Ph. & Edge, A. (1998). Parental involvement in education and out of school. *British Educational Research Journal*, Vol. 24, no° 4, 461-484.
- White-Clark, R. & Decker, L. E. (1996). *The "hard-to-reach" parent: old challenges, new insights*. National Community Education Association, VA: Fairfax.
- Zellman, G. L. & Waterman J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, Vol. 91, p. 370-380.

Wetgeving (zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/>)

Bijzonder Decreet betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs. (19 december 1988 – B.S. 29/12/1988; err. B.S. 15-3-1989; err. B.S. 7-2-1991).

Decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs. (23 oktober 1991 - B.S. 14/11/1991).

Decreet betreffende de subsidiëring van de ondersteuningscentra van ouderverenigingen en van erkende verenigingen die vorming voor ouders van schoolgaande kinderen organiseren (20 juni 1996 – B.S. 09-08-1996).

Bijzonder decreet betreffende het gemeenschapsonderwijs. (14 juli 1998 - B.S. 30/09/1998).

Besluit van de Vlaamse regering van 17 december 1999 betreffende het tijdelijk project onderwijsvoorrang in het secundair onderwijs – Omzendbrief 26 juni 1999.

Zorgverbreding in het basisonderwijs. Maatregelen voor de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002 - 21 december 1999.

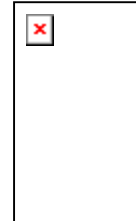
Het ontwerpbesluit van de Vlaamse regering betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon basisonderwijs. 27 juni 2002.

BIJLAGE

Voorbeeld vragenlijst voor ouders met een kind in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs



**KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN**
Departement Sociologie
Centrum voor Onderwijssociologie
E. Van Evenstraat 2B
B-3000 LEUVEN



Ouders over scholen

Uw medewerking wordt ten eerste gewaardeerd. Zonder u is dit onderzoek onmogelijk. De vragenlijst is eenvoudig in te vullen. Mogen wij u vriendelijk verzoeken **alle** vragen te beantwoorden.

Bij de meeste vragen volstaat het om het cijfer van uw keuze te omcirkelen of een hokje aan te kruisen.

Kunnen we u vragen de vragenlijst in te vullen voor het kind van wie u de vragenlijst ontving.

Wij zouden het op prijs stellen dat u de vragenlijst binnen de 10 dagen ingevuld terugstuurt. U kan hiervoor de witte enveloppe gebruiken. U hoeft geen postzegels meer te kleven.

U kan steeds bij ons terecht indien u nog vragen hebt bij de vragenlijst of het onderzoek.

Het onderzoeksteam

Koen Stassen
Tel: 016/32.32.06

Veronique Warmoes
Tel: 09/210.97.69

Het geslacht van het kind waarvoor u de vragenlijst invult:

- Jongen
 Meisje

1. Het geboortjaar van uw kind: 19....
2. Hoe lang zit uw kind op deze school?
 - Eerste jaar
 - Tweede jaar
 - Langer dan twee jaar
3. In welke mate bent u het eens met volgende **uitspraken over de school van uw kind?**

	helemaal oneens	eerder oneens	noch eens, noch oneens	eerder eens	helemaal eens
1. Ik voel me welkom op de school van mijn kind.	1	2	3	4	5
2. Als ik met een probleem zit, kan ik hiervoor terecht bij de leerkracht.	1	2	3	4	5
3. Ik zou de school aanraden aan vrienden.	1	2	3	4	5
4. De school heeft een goede reputatie in de omgeving.	1	2	3	4	5
5. Ik krijg niet genoeg informatie van de school.	1	2	3	4	5
6. Ik weet wie te contacteren als ik problemen wil bespreken.	1	2	3	4	5
7. De school neemt ouders niet serieus.	1	2	3	4	5
8. De school geeft mij voldoende informatie over bijzondere activiteiten (klasuitstap, sportdag, ...).	1	2	3	4	5
9. De leerkrachten zijn gemakkelijk aan te spreken.	1	2	3	4	5
10. De directeur is gemakkelijk aan te spreken.	1	2	3	4	5

4. In welke mate bent u **tevreden** over volgende **onderwerpen** binnen de **school van uw kind**?

	zeer ontevreden	ontevreden	noch tevreden, noch ontevreden	tevreden	zeer tevreden	ik weet het niet
1. Het schoolgebouw	1	2	3	4	5	8
2. De hygiëne en netheid	1	2	3	4	5	8
3. De speelmogelijkheden	1	2	3	4	5	8
4. De veiligheid van thuis naar school	1	2	3	4	5	8
5. De duidelijkheid van de schoolregels	1	2	3	4	5	8
6. De opvang na schooltijden	1	2	3	4	5	8
7. De begeleiding van leerlingen	1	2	3	4	5	8
8. De aandacht voor pestgedrag	1	2	3	4	5	8
9. De omgang van de leerkracht met uw kind	1	2	3	4	5	8
10. De discipline op school	1	2	3	4	5	8
11. Het lesgeven van de leerkracht	1	2	3	4	5	8
12. De wijze waarop de school de resultaten mededeelt	1	2	3	4	5	8

5. In welke mate bent u het eens met volgende **uitspraken over de school van uw kind?**

	1	2	3	4	5	8
1. De school heeft belangstelling voor wat ouders denken.						
2. De school maakt het voor ouders moeilijk om inlichtingen in te winnen.						
3. De school staat open voor klachten van ouders.						
4. De school maakt het gemakkelijk voor ouders om voorstellen te doen.						
5. De school bevraagt regelmatig ouders naar hun wensen.						
6. De school gaat in op de wensen van ouders.						

helemaal oneens
 eerder oneens
 noch eens, noch oneens
 eerder eens
 helemaal eens
 ik weet het niet

6. In welke mate vindt u het belangrijk dat **de school** van uw kind volgende **activiteiten voorziet**?

		<i>zeer onbelangrijk</i>	<i>eerder onbelangrijk</i>	<i>noch belangrijk</i>	<i>eerder belangrijk, noch onbelangrijk</i>	<i>zeer belangrijk</i>
1. Overbrengen van waarden	1	2	3	4	5	
2. Voor- en naschoolse opvang	1	2	3	4	5	
3. Warme maaltijd	1	2	3	4	5	
4. Naschoolse activiteiten (sport, muziek, ...)	1	2	3	4	5	
5. Seksuele opvoeding	1	2	3	4	5	
6. Gezondheidsopvoeding	1	2	3	4	5	
7. Verkeersopvoeding	1	2	3	4	5	
8. Milieubewustmaking	1	2	3	4	5	
9. Relatievorming	1	2	3	4	5	
10. Voorkomen van geweld en agressie	1	2	3	4	5	
11. Aanleren computervaardigheden	1	2	3	4	5	
12. Aanpak van pesten	1	2	3	4	5	
13. Busbegeleiding	1	2	3	4	5	
14. Bijlessen	1	2	3	4	5	
15. Onderwijs aan huis voor zieke kinderen	1	2	3	4	5	
16. Drugspreventie	1	2	3	4	5	
17. Andere:	1	2	3	4	5	

7. In welke mate bent u het eens met volgende **uitspraken over uw kind**?

	helemaal oneens	eerder oneens	noch eens, noch oneens	eerder eens	helemaal eens	ik weet het niet
1. Mijn kind doet zijn best.	1	2	3	4	5	8
2. Mijn kind heeft veel vrienden op school.	1	2	3	4	5	8
3. Mijn kind wordt gepest door andere leerlingen.	1	2	3	4	5	8
4. Mijn kind voelt zich soms eenzaam op school.	1	2	3	4	5	8
5. Mijn kind gaat graag naar school.	1	2	3	4	5	8
6. Mijn kind voelt zich soms onzeker op school.	1	2	3	4	5	8
7. Mijn kind is bij de besten van de klas.	1	2	3	4	5	8
8. Mijn kind heeft leermoeilijkheden.	1	2	3	4	5	8

8. Met volgende uitspraken willen we uw **houding ten opzichte van het onderwijs** nagaan. Omcirkel het antwoord dat voor u van toepassing is.

	1	2	3	4	5
1. De school moet mijn kind veel vrijheid laten.					
2. De school moet belangstelling hebben voor wat er in mijn kind omgaat.					
3. De school moet mijn kind discipline bijbrengen.					
4. De leerkracht moet uitgaan van de interesse van mijn kind.					
5. De school moet een goede voorbereiding zijn om verder te studeren.					
6. De belangrijkste taak van de school is het bevorderen van leerprestaties.					
7. Ik vind het belangrijk dat de school mijn kind op zijn eigen manier laat leren.					
8. Ik vind punten belangrijk.					
9. De school moet regelmatig controleren of mijn kind zijn lessen kent.					

helemaal oneens
eerder oneens
noch eens, noch oneens
eerder eens
helemaal eens

9. Voor welke domeinen in de school wilt u **meer inspraak** hebben? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk*)

- Aanwerving en ontslag van leerkrachten en directie
- Belangrijke uitgaven
- Het schoolreglement
- De veiligheid, gezondheid en hygiëne van leerlingen
- De manier van lesgeven
- Ik wens geen inspraak
- Andere:.....

10. Kent u de participatieraad of schoolraad?

- Ja
- Nee (*ga naar vraag 15*)

11. Bent u lid van de participatieraad of de schoolraad?
- Ja
 - Nee (*ga naar vraag 14*)
12. Waarom bent u lid van de participatieraad of schoolraad? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk*)
- Ik heb interesse voor hetgeen op school gebeurt.
 - Ik wil me inzetten voor de school.
 - Op vraag van de directie.
 - Op vraag van andere ouders.
 - Andere:
-
(*ga naar vraag 15*)
13. Waarom bent u **geen** lid van de participatieraad of de schoolraad? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk*)
- Ik heb geen tijd.
 - Het interesseert me niet.
 - Ik werd niet gevraagd.
 - Ik heb geen vervoer.
 - Ik heb geen opvang voor mijn kinderen.
 - Ik begrijp niet wat er wordt besproken.
 - Ouders hebben te weinig invloed.
 - Andere reden:
-
14. Bestaat er een oudercomité in de school van uw kind?
- Ja
 - Nee (*ga naar vraag 20*)
 - Ik weet het niet (*ga naar vraag 20*)
15. Bent u lid van het oudercomité?
- Ja
 - Nee (*ga naar vraag 18*)

16. Waarom bent u lid van het oudercomité? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk*)

- Om contact te hebben met de school.
- Om contact te hebben met andere ouders.
- Op vraag van de directie.
- Op vraag van andere ouders.
- Om mij in te zetten voor de school van mijn kind.
- In het belang van mijn kind.
- Andere:

.....
(*ga naar vraag 19*)

17. Waarom bent u **geen** lid van het oudercomité? (*meerdere antwoorden zijn mogelijk*)

- Ik heb geen tijd.
- Het interesseert me niet.
- Ik werd niet gevraagd.
- Ik heb geen vervoer.
- Ik heb geen opvang voor mijn kinderen.
- Het is een beperkte groep van ouders waardoor het moeilijk is om erbij te komen.
- Ik begrijp niet wat er wordt besproken.
- Ouders hebben te weinig invloed.
- Andere reden:

.....

18. In welke mate bent u het eens met volgende **uitspraken over het oudercomité** binnen de school van uw kind?

	1	2	3	4	5	8
1. Het oudercomité spreekt in naam van alle ouders.	1	2	3	4	5	8
2. Het oudercomité beïnvloedt de werking van de school positief.	1	2	3	4	5	8
3. Het oudercomité sluit bepaalde ouders uit.	1	2	3	4	5	8
4. Het oudercomité heeft steeds ouders tekort.	1	2	3	4	5	8
5. Ik ben tevreden over de werking van het oudercomité.	1	2	3	4	5	8
6. Ik word voldoende geïnformeerd over de activiteiten van het oudercomité.	1	2	3	4	5	8

helemaal oneens
eerder oneens
noch eens, noch oneens
eerder eens
helemaal eens
ik weet het niet

19. In welke mate **helpt** u de leerkracht bij bepaalde **activiteiten in de klas of op school?**

	1	2	3	4	5
1. Ik help de leerkracht bij taken in de klas zoals leerlingen leren lezen of rekenen.	1	2	3	4	5
2. Ik help bij schoolfeesten, opendeurdagen en andere activiteiten.	1	2	3	4	5
3. Ik begeleid samen met de leerkracht een klasuitstap.	1	2	3	4	5
4. Ik vervoer leerlingen bij een klasuitstap.	1	2	3	4	5
5. Andere:	1	2	3	4	5

nooit
zelden
soms
dikwijls
altijd

20. In welke mate **neemt u deel** aan volgende **activiteiten binnen de school?**

	nooit	zelden	soms	dikwijls	altijd	wordt niet georganiseerd
1. Ik ga naar gespreksavonden op school.	1	2	3	4	5	8
2. Ik ga naar eetfestijnen op school.	1	2	3	4	5	8
3. Ik ga naar schoolfeesten.	1	2	3	4	5	8
4. Ik ga naar opendeurdagen van de school.	1	2	3	4	5	8
5. Ik ga naar toneelvoorstellingen of musicals op school.	1	2	3	4	5	8
6. Ik ga naar sportactiviteiten van de school.	1	2	3	4	5	8
7. Ik ga naar activiteiten georganiseerd door de leerkracht of de klas.	1	2	3	4	5	8
8. Ik ga naar oudercontacten op school.	1	2	3	4	5	8

21. In welke mate bent u het eens met volgende **uitspraken over het oudercontact** op de school van uw kind?

	helemaal oneens	eerder oneens	noch eens, noch oneens	eerder eens	helemaal eens
1. Het oudercontact is zeer nuttig.	1	2	3	4	5
2. Ik kan eerlijk spreken met de leerkracht.	1	2	3	4	5
3. De leerkracht gebruikt woorden die ik niet begrijp.	1	2	3	4	5
4. De leerkracht is eerlijk tegenover mij.	1	2	3	4	5
5. Ik heb niet de mogelijkheid om vragen te stellen aan de leerkracht.	1	2	3	4	5
6. De leerkracht geeft enkel negatieve opmerkingen over mijn kind.	1	2	3	4	5
7. Het oudercontact is te kort om het nodige te bespreken.	1	2	3	4	5

22. Hoeveel keer heeft u het *voorbije schooljaar* **contact opgenomen met de school** omwille van volgende redenen?

	geen contact	1 keer	2 - 3 keer	4 - 6 keer	meer dan 6 keer
1. Gedragsproblemen van het kind	1	2	3	4	5
2. Informatie	1	2	3	4	5
3. Leerproblemen	1	2	3	4	5
4. Klachten	1	2	3	4	5
5. Andere:.....	1	2	3	4	5

23. In welke mate hebt u volgende **contacten met de leerkrachten**?

	nooit	zelden	soms	dikwijls
1. Ik heb contact met de leerkrachten buiten de school.	1	2	3	4
2. Ik praat met de leerkrachten aan de schoolpoort.	1	2	3	4
3. De leerkrachten praten met mij over koetjes en kalfjes.	1	2	3	4

24. In welke mate doet u volgende **activiteiten thuis**?

	nooit	zelden	soms	dikwijls	altijd
1. Ik controleer of mijn kind zijn huiswerk heeft gemaakt.	1	2	3	4	5
2. Ik ondervraag mijn kind voor een toets.	1	2	3	4	5
3. Mijn kind maakt zijn huiswerk alleen.	1	2	3	4	5
4. Ik controleer de schoolagenda van mijn kind.	1	2	3	4	5

25. In welke mate doet u volgende **activiteiten**?

	nooit	zelden	soms	dikwijls
1. Ik praat met mijn kind over wat er op school gebeurt.	1	2	3	4
2. Ik help mijn kind bij het gebruik van de computer.	1	2	3	4
3. Ik koop boeken voor mijn kind.	1	2	3	4
4. Ik lees boeken.	1	2	3	4
5. Ik lees de krant.	1	2	3	4
6. Ik ga naar een museum, concert of toneelstuk.	1	2	3	4
7. Ik lees aan mijn kind voor.	1	2	3	4
8. Ik ga met mijn kind naar de bibliotheek.	1	2	3	4
9. Ik praat met mijn kind over het nieuws.	1	2	3	4

26. In welke mate bent u het eens met volgende uitspraken?

		helemaal oneens	eerder oneens	noch eens, noch oneens	eerder eens	helemaal eens
1.	Ik zorg ervoor dat ik op de hoogte blijf van de gebeurtenissen op school.	1	2	3	4	5
2.	Ik volg de ontwikkeling van mijn kind.	1	2	3	4	5
3.	Als ik niets hoor van de school, veronderstel ik dat mijn kind het goed doet.	1	2	3	4	5
4.	Het studeren van mijn kind is een zaak van de leerkracht.	1	2	3	4	5
5.	Als mijn kind een probleem heeft, zeg ik dat het naar de leerkracht moet gaan.	1	2	3	4	5
6.	De leerkracht moet mij op de hoogte brengen van problemen.	1	2	3	4	5
7.	Ik breng graag tijd door op de school van mijn kind als ik kan.	1	2	3	4	5
8.	Ik vertel de leerkracht wat er zich in de omgeving van mijn kind afspeelt.	1	2	3	4	5
9.	De leerkracht kent me.	1	2	3	4	5
10.	Ik vind het zinvol met de leerkracht te praten.	1	2	3	4	5
11.	Het is mijn taak moeilijke opdrachten aan mijn kind uit te leggen.	1	2	3	4	5
12.	Het is mijn taak dat mijn kind zijn huiswerk begrijpt.	1	2	3	4	5
13.	Ik begrijp het huiswerk van mijn kind meestal.	1	2	3	4	5
14.	De meeste informatie over de ontwikkeling van mijn kind haal ik uit het rapport.	1	2	3	4	5

Persoonsgegevens

27. U bent:

- Moeder
- Vader
- Andere:

.....

28. Leeftijd:

U: jaar

Uw partner: jaar

29. Wat is uw **nationaliteit**?

- Belg
- Marokkaan
- Turk
- Andere:

.....

30. Wat is de **nationaliteit van uw partner**?

- Belg
- Marokkaan
- Turk
- Andere:

.....

- Ik weet het niet.

31. U bent van **afkomst**:

- Belg
- Marokkaan
- Turk
- Andere:

.....

32. Uw **partner** is van **afkomst**:

- Belg
- Marokkaan
- Turk
- Andere:

.....

- Ik weet het niet.

33. U bent:

- Alleenstaand
- Ongehuwd samenwonend
- Gehuwd
- Andere:

.....

34. Uw **opleiding**:

- Geen
- Lager onderwijs
- Lager secundair onderwijs
- Hoger secundair onderwijs (ASO, A2, A3)
- Hoger onderwijs A1 of lange type
- Universitair onderwijs
- Andere:

.....

35. De **opleiding** van uw **partner**:

- Geen
- Lager onderwijs
- Lager secundair onderwijs
- Hoger secundair onderwijs (ASO, A2, A3)
- Hoger onderwijs A1 of lange type
- Universitair onderwijs
- Andere:

.....

Ik weet het niet.

36. Uw **werksituatie**:

- Voltijds
- Deeltijds
- Werkzoekend
- Huismoeder/huisvader
- Op (brug) pensioen
- Volledig arbeidsongeschikt
- Andere:

.....

37. De **werksituatie** van uw **partner**:

- Voltijds
- Deeltijds
- Werkzoekend
- Huismoeder/huisvader
- Op (brug) pensioen
- Volledig arbeidsongeschikt
- Andere:

.....

38. Omschrijf zo uitgebreid mogelijk uw **beroep**: (welke taak voert u uit, in welke sector is het bedrijf actief, heeft u een leidinggevende functie, ...)

.....
.....
.....
.....
.....

39. Omschrijf zo uitgebreid mogelijk het **beroep** van uw **partner** (welke taak voert uw partner uit, in welke sector is het bedrijf actief, heeft uw partner een leidinggevende functie, ...)

.....
.....
.....
.....
.....

40. Ik heb (aantal) thuiswonende **kinderen**.

41. De hoeveelste in **de rij** is het kind waarvoor u deze vragenlijst hebt ingevuld?

- De oudste
- De tweede
- De derde
- De vierde
- Andere:

.....

Indien u nog opmerkingen heeft die onvoldoende aan bod kwamen in de vragenlijst,
kunt u deze hieronder noteren:

.....
.....
.....
.....
.....

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst.