



Universiteit Utrecht

Masterthesis Kinder- en Jeugdpsychologie

Grote verwachtingen

De Rol van Ouderlijke Aspiraties in de Relatie tussen Cijfers en Verandering in
Gedragmatige en Emotionele Schoolbetrokkenheid

Stephanie van Dijken (3385817)

24 juni 2013

Begeleider: Astrid Poorthuis

2^o Begeleider: Yolanda van Beek

Grote Verwachtingen: De Rol van Ouderlijke Aspiraties in de Relatie
tussen Cijfers en Verandering in Gedragmatige en Emotionele
Schoolbetrokkenheid

Stephanie van Dijken

Universiteit Utrecht

ABSTRACT – In een longitudinaal onderzoek naar de rol van ouderlijke aspiraties in de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid werden 201 leerlingen gedurende hun eerste schooljaar op het voortgezet onderwijs gevolgd. Aan het begin van de studie waren zij tussen de 11.7 en 14.1 jaar oud ($M=12.6$, $SD=0.4$). De emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid werden in september en maart gemeten, verder werden rapportcijfers verkregen van de scholen en de ouderlijke aspiratie, gemeten als het cijfer waarmee de ouder tevreden zou zijn. Ook blijken rapportcijfers een afname in emotionele schoolbetrokkenheid te voorspellen, Cohen's $d=.30$. Dit effect werd niet gevonden voor gedragsmatige schoolbetrokkenheid. Het onderzoek geeft geen ondersteuning voor een mogelijke rol van ouderlijke aspiraties in de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid.

Great Expectations: The Role of Parental Aspirations in the Relationship
between Grades and Change in Behavioral and Emotional School
Engagement

Stephanie van Dijken

Utrecht University

ABSTRACT - In a longitudinal study on the role of parental aspirations in the relationship between grades and change in school engagement, 201 students were followed over the course of a year during their first year at secondary school. At the beginning of the study the students were between 11.7 and 14.1 years old ($M=12.6$, $SD=0.4$). Emotional and behavioral school engagement was measured at the start and halfway in the school year, grades were received from the schools and parents gave their parental aspirations, measured as the grades that would satisfy them. A negative effect (Cohen's $d=.30$) was found for grades as a predictor for emotional school engagement, but not for behavioral school engagement. The current study does not provide support for the idea that parental aspirations moderate the relationship between grades and change in emotional and behavioral school engagement.

Van een kleine naar een grote school, van de oudsten naar de jongsten, en een flinke dosis bovenop de leerstof: de transitie van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs kan als een van de grootste veranderingen in het leven van de jonge adolescent gezien worden, zowel sociaal als academisch (Eccles & Harold, 1993). De eisen die in het voortgezet onderwijs worden gesteld zijn doorgaans hoger; beoordelingen worden strenger en er ligt meer nadruk op cijfers (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993). Niet gek dat deze transitie als spannend wordt ervaren: zullen de kinderen voldoen aan de eisen van de nieuwe school? Om dezelfde reden is ook voor ouders de transitie naar het voortgezet onderwijs een belangrijk en spannend moment. Voorafgaand aan de transitie geven ouders aan zorgen te hebben over de moeilijkheidsgraad van de lessen en de hoeveelheid schoolwerk (Akos & Galassi, 2004). Ouders kunnen verschillen in hoeveel belang zij hechten aan cijfers en wat ze willen dat hun kind bereikt. De eigen ervaring van ouders met school, hun opvattingen, gedachtes over en waardering voor school vormt een *'working model'*. Dit werkmodel beïnvloedt het opvoedgedrag van de ouders met de transitie van hun kind naar het voortgezet onderwijs en daarmee ook de doelen, ofwel aspiraties die ouders voor hun kinderen stellen (Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

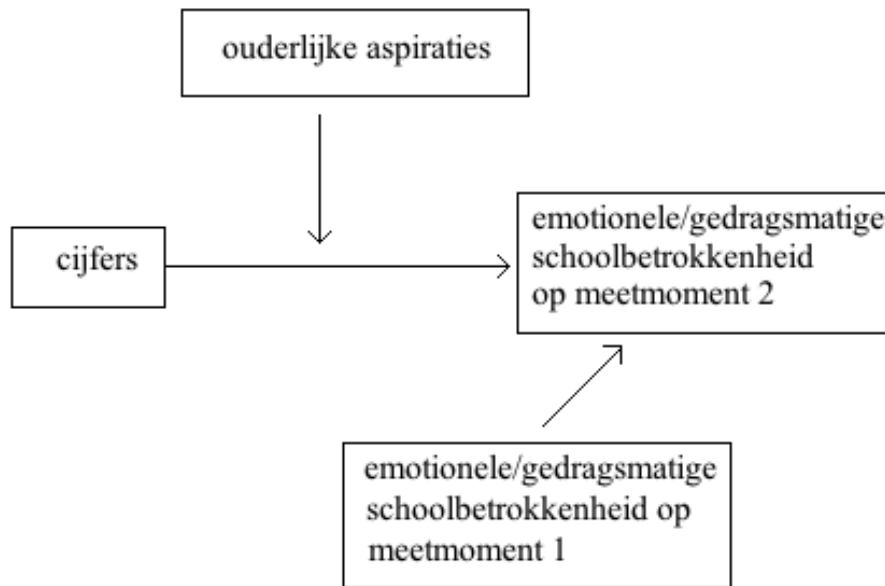
Met de transitie naar het voortgezet onderwijs blijken zowel cijfers als schoolbetrokkenheid gemiddeld genomen te dalen (Eccles & Harold, 1993). Het huidige onderzoek zal onderzoeken of er een rol is weggelegd voor de ouderlijke aspiraties ten aanzien van de cijfers van hun kinderen in de relatie tussen cijfers en schoolbetrokkenheid. Onderzoek van Davis en Lambis (2005) wijst uit dat met de transitie naar het voortgezet onderwijs ook de relaties tussen ouder, kind en school verandert. Ouders blijken steeds minder betrokken te zijn bij de schoolactiviteiten van hun kind. Toch blijven ouders nog steeds een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van het kind en zijn latere academische succes (Catsambis, 2001). Het is aannemelijk dat het belang dat jongeren hechten aan school en cijfers en hoe zij deze interpreteren mede bepaald wordt door de academische verwachtingen en doelen die ouders voor hun kind hebben.

Schoolbetrokkenheid en cijfers

Schoolbetrokkenheid is de actieve betrokkenheid van de student in school

gerelateerde activiteiten (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Het is een van de sterkste voorspellers van academisch succes en falen (Fredricks et al., 2004) en bestaat uit emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid, welke deels overlappen maar empirisch te onderscheiden zijn. Emotionele schoolbetrokkenheid bestaat uit psychologische gevoelens en ervaringen met betrekking tot school, zoals enthousiasme voor het vak, interesse, tevredenheid en aan de andere kant van het spectrum verveling, schaamte, frustratie. Gedragsmatige schoolbetrokkenheid heeft te maken met aantoonbaar gedrag, zoals actieve deelname in de klas, het meedoen aan discussies en de aandacht erbij houden of juist afgeleid of onvoorbereid zijn (Skinner et al., 2008).

Het meeste onderzoek naar schoolbetrokkenheid is uitgegaan van schoolbetrokkenheid als voorspeller van schoolprestaties (Chen & Gregory, 2010). Recenter onderzoek van Poorthuis, Juvonen, Thomaes, Denissen, Orobio de Castro en Van Aken (2012) gaat echter uit van het tegenovergestelde, namelijk schoolbetrokkenheid als een *gevolg* van schoolprestaties. Poorthuis et al. (2012) voerden een longitudinaal onderzoek uit onder 430 Nederlandse brugklasleerlingen. Zij werden gedurende het eerste jaar op het voortgezet onderwijs gevolgd. Uit dit onderzoek blijkt dat cijfers veranderingen in zowel emotionele schoolbetrokkenheid (interesse en enthousiasme tijdens de les) en gedragsmatige betrokkenheid (actief meedoen in de les) voorspelden. Hoge cijfers verminderden de normaal voorkomende daling in schoolbetrokkenheid, terwijl lage cijfers deze daling versterkten. Niet alle kinderen reageren even sterk op cijfers. Uit het onderzoek van Poorthuis et al. (2012) bleek dat leeftijdsgenoten een invloed hadden op het verband tussen cijfers, negatief affect en emotionele schoolbetrokkenheid: er bleek een sterker verband te zijn voor de leerlingen die hun klasgenoten als hoog presterend zagen. Hiernaast werd ook een sterker effect gevonden van cijfers op emotionele schoolbetrokkenheid voor jongens dan voor meisjes. Uit dit onderzoek blijkt dan ook dat het krijgen van een rapport een impact heeft op het gedrag van het kind, in dit onderzoek uitgedrukt in schoolbetrokkenheid. Om deze reden kan in het huidige onderzoek dan ook verwacht worden dat cijfers een verandering in schoolbetrokkenheid voorspellen, waarbij hogere cijfers leiden tot hogere schoolbetrokkenheid (zie Figuur 1).



Figuur 1. *Conceptueel model over het verband tussen cijfers en verandering in emotionele en gedragsmatige betrokkenheid. Verwacht wordt dat dit verband wordt gemodereerd door ouderlijke aspiraties.*

Hoewel leeftijdsgenoten een steeds belangrijkere rol spelen in het leven van jongeren in de vroege adolescentie blijven ouders ook erg belangrijk. Onderzoek van Catsambis (2001) wijst uit dat betrokkenheid van de ouders nog steeds van belang is voor schoolsucces op de middelbare school en zelfs voor later academisch succes. Uit onderzoek van Marchant en Rothlisberg (2001) bleek dat van de verschillende omgevingsfactoren (hulp bij huiswerk, controle van leraar, etc.) de perceptie van de leerling over de waardering van de ouders voor educatie de sterkste relatie had met zowel motivatie als schoolprestatie. Ouderlijke aspiraties zouden dus mogelijk een rol kunnen spelen bij de reactie van kinderen op hun cijfers en daarmee hun schoolbetrokkenheid.

Ouderlijke aspiratie

Ouderlijke aspiratie wordt gedefinieerd als de hoop die ouders hebben voor de academische toekomst van hun kind (Chen & Gregory, 2010; Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith & Anderson, 1995). De term ouderlijke aspiraties wordt in de literatuur vaak afgewisseld met de term ouderlijke verwachtingen (Fan & Chen, 2001). Ouderlijke verwachtingen worden gekarakteriseerd als “de *realistische beoordeling* die ouders hebben over de toekomstige prestaties van hun kind,

uitgedrukt in cijfers, behaald schoolniveau of aanwezigheid op school” (Yamamoto & Hollow, 2010). De definities lijken een verschil aan te tonen in intentie: waar de één *hoop* uitdrukt voor de prestatie van het kind, zou de ander een *realistische inschatting* van het prestatie van het kind zijn. Toch hebben beide constructen een belangrijke overeenkomst. Zowel ouderlijke aspiraties als ouderlijke verwachtingen reflecteren de waarde die ouders zelf hechten aan onderwijs (Carpenter, 2008; Yamamoto & Hollow, 2010) en hebben een gemeenschappelijk doel: het overbrengen van deze waarde op hun kinderen, waardoor deze overgedragen waarde als een geïnternaliseerde norm of standaard wordt gezien waaraan het kind probeert te voldoen.

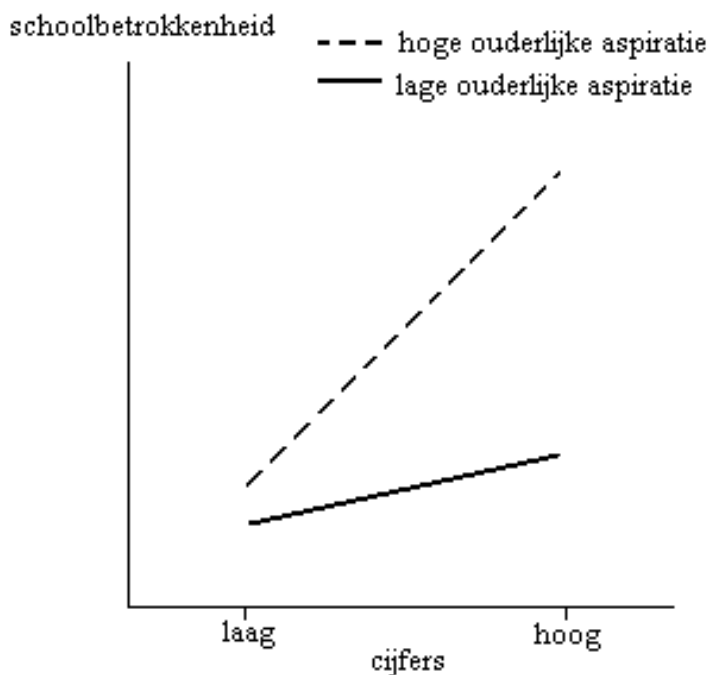
Ouderlijke aspiraties worden in onderzoek in verband gebracht met een veelheid aan educatieve vaardigheden van kinderen, zoals het stellen van academische doelen, het bijwonen van college en het behalen van intellectuele prestaties (Astone & McLanahan, 1991). Ook blijkt uit een meta-analyse van 52 studies onder kinderen op het voortgezet onderwijs dat ouderlijke aspiratie de sterkste voorspeller is op het gezinsniveau voor de schoolprestaties van het kind (Jeynes, 2007) en een groot effect had, Hedge's $g = .80$. Ouderlijke aspiratie verklaarde meer variantie dan ouderlijke participatie aan schoolactiviteiten, communicatie met het kind over school, controle op huiswerk en opvoedstijl (ondersteunend en behulpzaam). Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de efficiëntie-theorie van Bandura (1996), welke stelt dat ouderlijke aspiraties het geloof van het kind in het eigen academische kunnen vergroten en hiermee de aspiraties van het kind zelf. Het geloof en de aspiraties van het kind zelf dragen op hun beurt bij aan hun schoolprestaties, zowel direct als indirect door gedrag te voorkomen dat productieve schoolbetrokkenheid belemmert.

Aspiratie, in veel onderzoeken gemeten als de hoop voor het aantal jaren dat een kind zal studeren (Davies & Kandel, 1981; Chen & Gregory, 2010), blijkt samen te hangen met de aspiraties van de kinderen zelf en hun cijfers. Dit komt naar voren in zowel cross-sectioneel als longitudinaal onderzoek (Chen & Gregory, 2010; Singh et al., 1995; Ruthchick, Smyth, Lopoo & Dusek, 2009; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen & Colvin, 2010). Naast de verbanden die gelegd worden met schoolprestaties, lijkt er ook een relatie te zijn tussen hoge ouderlijke aspiraties en de motivatie van de student om succes te hebben op school (Ruthchick et al., 2009). In onderzoek van Mo en Singh (2008) is een direct effect gevonden van ouderlijke aspiraties op emotionele schoolbetrokkenheid. Dit suggereert dat ouders met hoge aspiraties hun kinderen

kunnen motiveren in hun schoolbetrokkenheid, en dat de schoolbetrokkenheid op zijn beurt zal leiden tot hogere schoolprestaties.

Hoewel voorgaand onderzoek bewijs levert voor een positief verband tussen ouderlijke betrokkenheid en in het bijzonder ouderlijke aspiratie en schoolprestaties (Astone & McLanahan, 1991; Jeynes, 2007), weten we nog niets over hoe ouderlijke aspiraties voor de cijfers van hun kind het verband tussen cijfers en schoolbetrokkenheid beïnvloeden op de korte-termijn gedurende dit eerste jaar in de transitie naar het voortgezet onderwijs.

Voorgaand onderzoek geeft wel aanwijzingen voor een mogelijke rol van ouderlijke aspiraties in deze relatie tussen cijfers en schoolbetrokkenheid. Zo blijken hoge ouderlijke aspiraties een verband te hebben met motivatie om succes te hebben op school (Rutchchick et al., 2009). Een graadmeter van succes op school zijn onder andere rapportcijfers en ouders zouden mogelijk een rol kunnen spelen in hoe kinderen reageren op hun cijfers. Zoals hierboven aangegeven kan het doel van ouderlijke aspiratie gezien worden als het overdragen van de waarde van educatie aan het kind. Deze overgedragen waarde wordt vervolgens als een geïnternaliseerde norm of standaard gezien waaraan het kind probeert te voldoen (Yamamoto & Hollow, 2010). Om deze reden kan verwacht worden dat ouderlijke aspiraties een invloed hebben op hoezeer een kind aan prestaties hecht en hoe sterk deze op zijn rapportcijfers reageert in gedrag, zoals emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid (zie Figuur 1). Het effect dat cijfers op schoolbetrokkenheid kunnen hebben kan bij hoge ouderlijke aspiraties versterkt worden; een goed cijfer leidt tot een extra toename. De andere kant van de medaille is dat bij hoge verwachtingen ook het effect van een slecht cijfer versterkt kan worden voor het kind en daardoor kan leiden tot een extra afname in schoolbetrokkenheid (zie Figuur 2). Hogere ouderlijke aspiraties zouden op deze manier kunnen leiden tot een versterkende invloed van het cijfer op schoolbetrokkenheid.



Figuur 2. *Hypothetische verwachting rol ouderlijke aspiraties (uitgesplitst in hoog en laag) op de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid.*

De huidige studie

In dit onderzoek staat de vraag centraal hoe ouderlijke aspiraties voor de cijfers van hun kind het verband tussen cijfers en schoolbetrokkenheid beïnvloeden op de kortetermijn gedurende het brugklasjaar op voortgezet onderwijs.

Het eerste doel van de studie is om te onderzoeken of cijfers een verandering in zowel emotionele als gedragsmatige schoolbetrokkenheid kan voorspellen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een longitudinaal design met drie meetmomenten; schoolbetrokkenheid wordt in september en maart gemeten, ouderlijke aspiraties enkel in september en in december worden rapportcijfers verkregen van de scholen. Verwacht wordt dat hogere cijfers leiden tot een toename in schoolbetrokkenheid over tijd.

Het tweede doel van de studie is om te onderzoeken of het verband tussen cijfers en schoolbetrokkenheid afhankelijk is van ouderlijke aspiraties voor de prestatie van het kind. Verwacht wordt dat hogere ouderlijke aspiraties ervoor zorgen dat kinderen meer hechten aan hun eigen schoolprestaties. Op deze manier leiden hogere ouderlijke aspiraties tot een sterker effect van cijfers op verandering in schoolbetrokkenheid.

Het huidige onderzoek kan een belangrijke toevoeging zijn aan voorgaand

onderzoek, omdat het de relatie tussen ouderlijke aspiratie, schoolprestatie en schoolbetrokkenheid zal bekijken op de korte-termijn gedurende het eerste jaar op het voortgezet onderwijs. Juist op korte-termijn is het interessant om de relatie tussen ouderlijke aspiraties, schoolprestaties en schoolbetrokkenheid te bekijken, omdat met de transitie naar het voortgezet onderwijs zowel schoolbetrokkenheid als cijfers dalen (Eccles, 1993). Omdat ook de relatie tussen ouder en kind verandert en ouderlijke betrokkenheid afneemt gedurende deze periode is het interessant om de aspiraties van ouders voor de schoolprestaties van hun kinderen in deze specifieke periode te onderzoeken. Tot op heden is er gering onderzoek naar de effecten van ouderbetrokkenheid op de schoolbetrokkenheid van hun kinderen, terwijl schoolbetrokkenheid zich heeft bewezen als belangrijke voorspeller voor schoolsucces (Fan, 2001).

Ten slotte zal het huidige onderzoek zich richten op het daadwerkelijke gedrag van het kind, uitgedrukt in emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid. Het onderzoek gaat hiermee verder dan voorgaand onderzoek, waarin vaak de nadruk wordt gelegd op het effect dat ouderlijke aspiraties hebben op de aspiraties van de kinderen zelf (Chen & Gregory, 2010; Singh et al., 1995; Ruthchick et al., 2009; Kirk et al., 2010).

De bevindingen van dit onderzoek zullen praktische implicaties hebben voor ouders, school en kind, omdat het onderzoek zich richt op mogelijke effecten op schoolbetrokkenheid. Wanneer ouders zich bewust zijn van hun effect op de relatie tussen de cijfers en schoolbetrokkenheid van hun kind, kunnen zij hun kinderen misschien beter ondersteunen, of kan de school hierop aansturen. Het verbeteren van de schoolbetrokkenheid kan op zijn beurt leiden tot verbeterde schoolprestaties en wellicht vruchtbaar zijn voor de gehele verdere academische toekomst.

Methode

Participanten

Leerlingen De onderzoeksgroep van dit onderzoek is afkomstig uit een grotere dataset van 512 leerlingen (Poorthuis et al., 2012). Het is een steekproef welke bestaat uit leerlingen uit de brugklas waarvan de ouders een uitspraak hebben gedaan over hun verwachtingen ten aanzien van de rapportcijfers van hun kinderen. In de steekproef zijn twee uitbijters gevonden die verwijderd zijn. Ook waren zeven

participanten niet aanwezig op Tijdstip 2. Om deze reden zijn zij verwijderd uit de steekproef.

Het onderzoek betreft uiteindelijk 201 Nederlandse leerlingen (52,2 % jongen) uit de brugklas. De leeftijd van de leerlingen varieerde van 11,7 tot 14,1 jaar met een gemiddelde leeftijd van 12,6 jaar oud ($SD= 0.4$) aan het begin van de studie. Het onderzoek werd afgenomen in 19 klassen, verspreid over verschillende leerniveaus met VMBO Basis als het laagste leerniveau en VWO als het hoogste leerniveau. De meeste participanten waren van Nederlandse afkomst (97%); 3% was van een andere of gemixte culturele/etnische afkomst. Nationaal gezien is 95% (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2013) van de inwoners van Nederland van Nederlandse afkomst, wat wil zeggen dat er een lichte oververtegenwoordiging is van de Nederlandse populatie in deze steekproef. Aan de ouders is actieve toestemming gevraagd voor de deelname van hun kind aan het onderzoek. Toestemming varieerde van 73% tot 100% over de verschillende klassen.

Ouders Van de 201 ouders die meededen aan het onderzoek, is 78,6% vrouw, 19,9% man en 1,5% viel in de categorie ‘anders’ (samen ingevuld of door ander familielid). Van de ouders had 25,4% hoger beroepsonderwijs gedaan, 23,9% middelbaar beroepsonderwijs, 15,9% middelbaar onderwijs, 13,9% hoger algemeen en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, 10% lager beroepsonderwijs, 8,5% universitair onderwijs, 0,4% lager onderwijs, 0,5% voortgezet speciaal onderwijs, 1,0% individueel beroepsonderwijs en 0,5% ‘anders’.

Procedure

Op Tijdstip 1 in september (twee tot drie weken na de transitie naar het voortgezet onderwijs) en Tijdstip 2 in maart werd de emotionele – en gedragsmatige schoolbetrokkenheid gemeten. Deze zelfrapportage-vragenlijsten werden gedurende één lesuur afgenomen in de klas. Rapportcijfers werden verkregen van de scholen in december, wanneer de leerlingen hun eerste rapportcijfers terugkregen. De ouders werd op Tijdstip 1 in september gevraagd naar hun aspiraties wat betreft de cijfers van hun kind.

Meetinstrumenten

Schoolbetrokkenheid Schoolbetrokkenheid werd gemeten aan de hand van een vertaling van de *Engagement versus Disaffection with Learning Scale* (Skinner, et al., 2008). Deze schaal bestaat uit vier subschalen (gedragsmatige schoolbetrokkenheid, gedragsmatige disaffectie, emotionele schoolbetrokkenheid, en emotionele disaffectie). Antwoorden konden gegeven worden op een 4punts Likert schaal, van 1 (helemaal op mij van toepassing) tot 4 (helemaal niet op mij van toepassing).

Gedragsmatige schoolbetrokkenheid werd gemeten aan de hand van tien items die de moeite, aandacht en het doorzettingsvermogen van de leerling meten. Vijf items van deze lijst metten de disaffectie en werden omgepoold. Voorbeeldvragen zijn “*Wanneer ik in de les zit, doe ik mee aan discussies.*” en “*Ik let op in de klas*”. (Skinner et al., 2008). Bij een goede betrouwbaarheid gaat men er vanuit dat de verschillende items van een meetinstrument of schaal hetzelfde behoren te meten. Cronbach’s alpha is een maat voor deze zogenoemde interne consistentie en wordt voldoende bevonden vanaf een waarde van .60. In het geval van gedragsmatige schoolbetrokkenheid was Cronbach’s alpha .69 op Tijdstip 1 en .79 op Tijdstip 2.

Emotionele schoolbetrokkenheid werd gemeten aan de hand van tien items die de emoties meten die betrokken zijn bij deelname aan leeractiviteiten. Vijf items van deze lijst metten de disaffectie en werden omgepoold. Voorbeeldvragen zijn “*Wanneer ik in de les zit, voel ik me goed.*” en “*Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren in de les.*” (Skinner et al., 2008). Cronbach’s alpha voor emotionele schoolbetrokkenheid was .74 op tijdstip 1 en .75 op tijdstip 2.

Cijfers Cijfers werden verkregen van de scholen. Een gemiddelde score werd verkregen door het gemiddelde te nemen over de volgende zes hoofdvakken: Nederlands, Engels, wiskunde, biologie, geschiedenis en aardrijkskunde. Omdat een gemiddelde van de cijfers wordt gebruikt als maatstaf voor schoolprestaties in plaats van elk cijfer apart, moet gecontroleerd worden of het gemiddelde een goede representatie is van alle aparte cijfers. De interne consistentie van het gemiddelde cijfer wordt beoordeeld als goed, $\alpha = .77$.

Ouderlijke aspiratie Ouderlijke aspiratie werd gemeten met de volgende vraag: “*Met welke rapportcijfers bent u tevreden?*” Deze aspiraties werden gevraagd voor

elk van de volgende vakken apart: Nederlands, Engels, wiskunde, biologie, geschiedenis en aardrijkskunde. Voor de analyses werd een gemiddelde genomen over deze zes vakken. Ook voor ouderlijke aspiratie geldt dat het gemiddelde een goede representatie moet zijn van de losstaande vakken. De interne consistentie bleek goed, Cronbach's alpha was .96.

Statistische analyse

Met behulp van het statistisch computerprogramma SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences, 2012) wordt de data geanalyseerd aan de hand van een hiërarchische regressieanalyse, om te toetsen of schoolbetrokkenheid op Tijdstip 1, cijfers en ouderlijke aspiratie schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2 voorspellen. Ook wordt bekeken of ouderlijke aspiratie de relatie tussen cijfers en schoolbetrokkenheid modereert.

Resultaten

Vorbereidende analyses

Van de totale steekproef van 512 leerlingen in het oorspronkelijke databestand (Poorthuis et al., 2012) hebben 201 ouders (39,3%) ingevuld met wat voor rapportcijfers zij tevreden zouden zijn. Om deze reden zijn 312 participanten uit het databestand verwijderd. T-tests zijn uitgevoerd om de leerlingen waarvan de ouders geen aspiraties hebben ingevuld te vergelijken met de leerlingen waarvan de ouders hun aspiraties wel hebben ingevuld op emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid en de rapportcijfers. Voor beide meetmomenten van emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid bestonden geen significante verschillen (alle p s $>.233$). Wel was er een significant verschil met betrekking tot de gemiddelde rapportcijfers van de leerlingen. De groep waarvan de ouders niet meedoen heeft een gemiddeld rapportcijfer van 7,0 en de groep waarvan de ouders wel meedoen heeft een gemiddeld rapportcijfer van 7,2, $t(478)=3,244$, $p=.001$. Dit is een klein effect, Cohen's $d=.30$. De onderzochte groep verschilt dus van de gehele steekproef.

Binnen de uiteindelijke steekproef zijn t-tests uitgevoerd die de rapportcijfers en ouderlijke aspiraties tussen jongens en meisjes vergeleken. Deze lieten één sekseverschil zien. De t-test wijst uit dat meisjes significant hogere cijfers halen dan jongens, $t(199)=-2.728$, $p=.007$, het gemiddelde cijfer gehaald door meisjes is een 7,3 ($SD=.69$). Jongens halen gemiddeld een 7,1 ($SD=.74$). Het gemiddelde gewenste cijfer van de ouders voor jongens en meisjes gelijk (6,8), $t(199) = .68$, $p= .497$.

In Tabel 1 zijn gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties voor de onderzoeksvariabelen te zien. De variabelen rapportcijfers en ouderlijke aspiratie zijn gecentreerd om gestandaardiseerde onafhankelijke variabelen te creëren. Te zien is dat het gemiddeld behaalde rapportcijfer een 7.2 ($SD=.73$) was op een schaal van 1 tot 10. De gemiddelde aspiratie die de ouder had voor zijn kind was een 6.8 ($SD=.53$) op een schaal van 1 tot 10.

Tabel 1. *Gemiddeldes, standaarddeviaties en correlaties voor de onderzoeksvariabelen.*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Emotionele schoolbetrokkenheid (T1)	2.50	.20	–					
2. Gedragmatige schoolbetrokkenheid (T1)	2.59	.23	.39*	–				
3. Rapportcijfer	7.2	.73	.03	.10	–			
4. Aspiratie ouder	6.8	.53	-.07	.02	.20**	–		
5. Emotionele schoolbetrokkenheid (T2)	2.48	.20	.31**	.14*	-.12	-.02	–	
6. Gedragmatige schoolbetrokkenheid (T2)	2.59	.23	.18*	.31**	-.06	.06	.27**	–

* $p<.05$, ** $p<.001$

De correlaties laten zien dat het gemiddelde cijfer van de leerling positief gerelateerd is aan het gemiddeld cijfer waar de ouder tevreden mee zou zijn; de ouderlijke aspiraties ($r=.20$). Emotionele schoolbetrokkenheid correleert positief met emotionele schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2 ($r=.31$). Ook gedragmatige schoolbetrokkenheid op Tijdstip 1 correleert positief met gedragmatige schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2. Hiernaast correleren emotionele en gedragmatige schoolbetrokkenheid zowel op Tijdstip 1 ($r=.39$) en Tijdstip 2 ($r=.27$) significant met elkaar. Deze correlatie wordt echter niet als hoog gezien, om deze reden is besloten de twee variabelen los van elkaar te onderzoeken.

Rapportcijfers en verandering in schoolbetrokkenheid

De eerste onderzoeksvraag was of rapportcijfers een verandering in emotionele en/of gedragsmatige schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2 kon voorspellen. Uit de analyses blijkt dat cijfers enkel een verandering in emotionele schoolbetrokkenheid kan voorspellen. Interessant is dat dit een negatief verband blijkt te zijn, in tegenstelling tot de verwachtingen.

Eerst is een hiërarchische regressieanalyse gedaan om te zien of cijfers verandering in emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid laat zien (zie Tabel 2, stap 2). Om verandering in emotionele schoolbetrokkenheid te voorspellen, is emotionele schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2 als de afhankelijke variabele in de analyse ingevoerd en emotionele schoolbetrokkenheid op Tijdstip 1 als eerste voorspellende variabele in stap 1 van de hiërarchische regressieanalyse. De rapportcijfers en ouderlijke aspiratie werden ingevoerd in stap 2. Emotionele schoolbetrokkenheid op Tijdstip 1 voorspelde emotionele betrokkenheid op Tijdstip 2, $\beta=.31$, $t(199)=4.562$, $p <.001$. Rapportcijfers voorspelden een verandering in emotionele betrokkenheid: Met hogere rapportcijfers nam de emotionele schoolbetrokkenheid af op Tijdstip 2, $\beta=-.14$, $t(196)=-2.055$, $p=.041$.

Eenzelfde analyse werd uitgevoerd voor gedragsmatige schoolbetrokkenheid (zie Tabel 3, stap 2). Gedragsmatige schoolbetrokkenheid op Tijdstip 1 voorspelde gedragsmatige schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2, $\beta=.31$, $t(196)=4.622$, $p <.01$. Rapportcijfers voorspelden echter geen significant verschil in gedragsmatige schoolbetrokkenheid. Geconcludeerd kan worden dat hogere cijfers geen toename in zowel emotionele als gedragsmatige schoolbetrokkenheid gedurende het eerste jaar op het voortgezet onderwijs voorspellen. In de analyses is ook gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes, maar sekse bleek geen rol te spelen in de samenhang tussen de variabelen en is daarom weggelaten uit de resultaten.

Tabel 2. *Resultaten van de hiërarchische regressieanalyse voor emotionele schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2 (N=201).*

Variabele	R^2	B	$SE B$	β
<i>Stap 1</i>	.1			
Emotionele Betrokkenheid T1		.31	.07	.31**
<i>Stap 2</i>	.11			
Rapportcijfer		-.04	.02	-.14*
Aspiratie ouder		.01	.03	.04
<i>Stap 3</i>	.13			
Cijfer x aspiratie		.05	.04	.10

* $p < .05$, ** $p < .001$ Tabel 3. *Resultaten van de hiërarchische regressieanalyse voor gedragsmatige schoolbetrokkenheid op Tijdstip 2 (N=201).*

Variabele	R^2	B	$SE B$	β
<i>Stap 1</i>	.1			
Gedragsmatige Betrokkenheid T1		.31	.07	.31**
<i>Stap 2</i>	.11			
Rapportcijfer		-.03	.02	-.10
Aspiratie ouder		.03	.03	.08
<i>Stap 3</i>	.12			
Cijfer x aspiratie		.07	.04	.13

* $p < .05$, ** $p < .001$

Ouderlijke aspiraties als moderator

De tweede onderzoeksvraag was op ouderlijke aspiraties een rol spelen in de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid. Verwacht werd dat hoe hoger de ouderlijke aspiraties waren, hoe sterker het effect van cijfers op verandering in schoolbetrokkenheid zou zijn. Het huidige onderzoek geeft geen ondersteuning voor deze verwachting, ouderlijke aspiraties spelen geen rol in de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid.

Om te onderzoeken of de ouderlijke aspiraties de verandering door cijfers in emotionele en gedragsmatige schoolbetrokkenheid modereren, is in de hiërarchische

regressieanalyse nog een stap toegevoegd: de moderator. In stap 3 (zie Tabel 2 en 3) is de interactie van het rapportcijfer en de ouderlijke aspiratie toegevoegd. Uit de hiërarchische regressieanalyses voor zowel emotionele als gedragsmatige schoolbetrokkenheid, blijken de aspiraties die ouders voor de rapportcijfers van hun kind hebben geen modererende werking te hebben op de relatie tussen de rapportcijfers van hun kinderen en een verandering in emotionele - en gedragsmatige schoolbetrokkenheid.

Samenvatting

Uit de resultaten blijkt dat er een negatieve relatie bestaat tussen rapportcijfers en emotionele gedragsmatige schoolbetrokkenheid; een hoger rapportcijfer voorspelt een afname in emotionele schoolbetrokkenheid, in tegenstelling tot wat verwacht werd. Dit effect werd niet gevonden voor gedragsmatige schoolbetrokkenheid. Ook werd geen effect gevonden voor ouderlijke aspiraties als moderator in de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid.

Discussie

Het huidige onderzoek bekeek de rol van ouderlijke aspiraties in de relatie tussen de cijfers van hun kinderen en schoolbetrokkenheid. Een eerste verwachting van het onderzoek was dat het gemiddelde cijfer van de leerling een verandering in schoolbetrokkenheid zou kunnen voorspellen, in navolging op het onderzoek van Poorthuis et al. (2012). Hogere cijfers voorspelden, in tegenstelling tot wat verwacht werd, geen toename maar juist een afname in emotionele schoolbetrokkenheid. Voor gedragsmatige schoolbetrokkenheid werd geen effect gevonden van cijfers. De eerder wel gevonden positieve toename in schoolbetrokkenheid (Poorthuis et al., 2012.) wordt in deze studie niet gevonden. Ook geeft het huidige onderzoek geen ondersteuning voor een rol van ouderlijke aspiratie in de relatie tussen cijfers en verandering in emotionele danwel gedragsmatige schoolbetrokkenheid. Mogelijk heeft de steekproef in het huidige onderzoek te weinig onderscheidend vermogen om een mogelijk effect zichtbaar te maken, een groot aantal participanten (60,7%) is uit de oorspronkelijke dataset verwijderd omdat enkel de participanten konden deelnemen waarvan ook gegevens beschikbaar waren over de ouders.

Een andere verklaring kan zijn dat we te maken hebben met een selecte steekproef; voorbereidende analyses lieten al zien dat juist participanten in deze

kleinere steekproef gemiddeld hogere cijfers haalden dan de participanten die verwijderd zijn uit de uiteindelijke dataset. Het is mogelijk dat een bijzondere doelgroep is ontstaan die gemiddeld hogere cijfers haalt en minder gevoelig is voor de impact van het krijgen van cijfers. Aangezien cijfers wel een voorspeller waren voor afname in emotionele schoolbetrokkenheid, kan het zijn dat er sprake is van een selecte steekproef die minder zorgen heeft over zijn cijfers. De noodzaak om emotioneel betrokken te zijn kan daardoor mogelijk afnemen.

Het tweede doel van de studie was om te onderzoeken of het verband tussen cijfers en schoolbetrokkenheid afhankelijk is van ouderlijke aspiraties voor de schoolprestaties van het kind. Verwacht werd dat hoe hoger de ouderlijke aspiraties zijn, hoe sterker de rapportcijfers de schoolbetrokkenheid beïnvloeden. De resultaten in het huidige onderzoek geven geen ondersteuning voor de hypothese dat ouderlijke aspiratie een modererende rol heeft in de relatie tussen cijfers en verandering in schoolbetrokkenheid. Ook voor deze hypothese geldt dat een mogelijke verklaring ligt in het onderscheidend vermogen ofwel de power van het onderzoek en een mogelijk effect om deze reden niet gevonden is in deze steekproef.

Een andere verklaring kan gevonden worden in de wijze waarop ouderlijke aspiratie gemeten is in het huidige onderzoek, namelijk alleen korte-termijn aspiraties voor cijfers. Er blijkt geen algemene consensus te bestaan over de dimensies of de definitie van ouderlijke aspiraties (Gill & Reynolds, 1999). Gill en Reynolds (1999) laten zien dat onderzoek rondom ouderlijke aspiraties zich doorgaans focust op (1) aspiraties voor competentie, (2) korte-termijn aspiraties voor cijfers en (3) lange-termijn aspiraties voor de academische carrière. In een longitudinale studie van Seyfried en Chung (2002) werd onderzoek gedaan onder 567 leerlingen. Uit een hiërarchische regressie bleek dat zowel ouderlijke betrokkenheid als ouderlijke aspiraties significant waren als voorspeller voor schoolprestaties. Ouderlijke aspiraties werd in onderzoek van Seyfried en Chung als volgt gemeten: Door de ouders werd gerapporteerd hoe ver dat ze wilden dat hun kind zou komen in school, en hoe ver dat ze werkelijk verwachten dat hun kind zou komen in school. De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (*high school*) tot 7 (*graduate of professional school*). In dit onderzoek was zowel de periode waarin de leerlingen gevolgd werden langer en ook werden de ouders gevraagd naar hun lange-termijn aspiraties voor de academische carrière in plaats van korte-termijn aspiraties. Mogelijk weten ouders in het begin van een nieuwe school nog niet genoeg over de

betekenis van de cijfers en wat normaal is om te verwachten.

Ook al is in het huidige onderzoek geen effect ondervonden voor de rol van ouderlijke aspiratie in de relatie tussen cijfers en schoolbetrokkenheid, is het toch van groot belang om deze in toekomstig onderzoek te betrekken. Uit een meta-analyse van 50 empirische onderzoeken van Hill en Tyson (2009) bleek dat ouderlijke betrokkenheid positief gerelateerd is aan schoolprestaties. Zij concluderen dat met name academische socialisatie de sterkste positieve associatie heeft met schoolprestaties. Academische socialisatie houdt in dat de ouder zijn aspiraties voor schoolprestaties en de waarde of het nut van onderwijs communiceert aan zijn kind, schoolwerk linkt met de praktijk, aspiraties voor educatie stimuleren, leerstrategieën bespreken met kinderen en helpen met de voorbereiding van de toekomst (Hill & Tyson, 2009). Onder de verschillende vormen van academische socialisatie lijkt vooral een rol weggelegd voor ouderlijke aspiratie, zo blijkt uit onderzoek van Marchant, Paulson en Rothlisberg (2001). Zij leggen echter in hun onderzoek de nadruk op de perceptie van de leerling zelf en hebben waargenomen ouderlijke aspiratie gemeten aan de hand van de *Parental Value Scale*, welke de perceptie van de leerling meet over de ouderlijke waardering en attitudes over het belang van inzet tonen voor school en academisch succes (Marchant et al., 2001). De door het kind waargenomen ouderlijke waardering voor educatie had de sterkste relatie had met zowel motivatie als schoolprestatie. Blijkbaar wordt voornamelijk de waarde die aan educatie gehecht wordt door de sociale omgeving geïnternaliseerd door het kind en niet het gedrag, zoals opvoedstijl en hulp bij huiswerk. In dit onderzoek is de mening van het kind gemeten in plaats van de mening van de ouder, wat wellicht een betere maat is voor ouderlijke aspiratie: Wanneer een kind de waarde voor educatie van de ouder internaliseert tot een eigen norm, zou deze uiteindelijk in de waardering en het gedrag van het kind zelf te zien moeten zijn.

Een sterk punt van het huidige onderzoek is het feit dat het een longitudinaal onderzoek is. Op deze manier kan beter inzichtelijk gemaakt worden hoe cijfers en schoolbetrokkenheid elkaar beïnvloeden. Dit is van belang om een verklaring te vinden voor het feit dat met de transitie naar het voortgezet onderwijs de cijfers en schoolbetrokkenheid afneemt (Eccles et al., 1993). Door meer te weten over de richting van een verband kan men dit gebruiken in de praktijk. Ook geven de resultaten uit het huidige onderzoek een interessant zicht op hoe ouderlijke aspiraties zich verhouden tot de prestaties van het kind. Zo blijkt dat kinderen voldoen aan de

verwachtingen van hun ouders, het gemiddelde dat kinderen halen ligt 0.4 punten (op een schaal van 1 tot 10) hoger dan het gemiddelde cijfer dat de ouder wenst dat zijn kind haalt.

Een tekortkoming van het huidige onderzoek is de beperkt beschikbare informatie over de ouders, andere maten van ouderlijke aspiratie en wellicht ook de perceptie van het kind lijken uitkomst te bieden om de werking van ouderlijke aspiraties in de relatie tussen cijfers en schoolbetrokkenheid beter te kunnen begrijpen (Gill & Reynolds, 1999; Marchant et al., 2004). Wel lijkt het duidelijk dat er binnen het onderzoek naar schoolbetrokkenheid en schoolsucces een rol is weggelegd voor ouderlijke aspiraties, gezien het feit dat schoolbetrokkenheid een belangrijke voorspeller is van academisch succes en falen (Fredricks et al., 2004) en ouderlijke aspiraties in veelvuldig onderzoek, zowel cross-sectioneel als longitudinaal onderzoek (Chen & Gregory, 2010; Singh et al., 1995; Ruthchick et al., 2009; Kirk et al., 2010) in verband is gebracht met de aspiraties van de kinderen zelf, hun cijfers én hun gedrag.

Toekomstig onderzoek zou dan ook meerdere vormen van ouderlijke aspiratie moeten meenemen om zo meer inzicht te krijgen in de werking van ouderlijke aspiratie. Dit zou ook een bijdrage leveren aan het komen tot een eenduidige definitie van ouderlijke aspiratie, welke vaak op verschillende wijze wordt gemeten (Gill & Reynolds, 1999). Daarnaast zou aandacht moeten zijn voor de perceptie van het kind wat betreft ouderlijke aspiraties. De ouderlijke opvoedstijl verandert de kijk van de leerling op educatie en leren, door middel van het internaliseren van de informatie die de leerling krijgt van zijn omgeving: van zijn ouders, school en leeftijdsgenoten (Marchant et al., 2001). Op deze manier kunnen we mogelijk een stap dichterbij komen met het beantwoorden van de vraag *waarom* met de transitie naar het eerste jaar van het voortgezet onderwijs de cijfers en schoolbetrokkenheid afnemen. Gezien deze belangrijke transitie zowel sociale als academisch grote veranderingen met zich meebrengt (Eccles et al., 1993), lijkt het antwoord op deze vraag niet anders dan multidimensionaal te kunnen zijn. Door deze variabelen in één en dezelfde studie te combineren wordt het mogelijk om de werking tussen ouderlijke aspiraties, cijfers en schoolbetrokkenheid inzichtelijk te maken. Dit zou kunnen bijdragen aan een goede ondersteuning van ouder, kind en school en het verbeteren van schoolbetrokkenheid en schoolprestaties van het kind, wellicht niet alleen gedurende het eerste jaar op het voortgezet onderwijs maar ook voor de gehele verdere academische toekomst.

Referenties

- Akos, P. & Galassi, J.P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents and Teachers. *Professional School Counseling*, 7, 212 – 221.
- Astone, N. M & McLanahan, S.S. (1991) Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Bandura, A. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1206 – 1222.
- Carpenter, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage and Family Review*, 43, 164–185.
- Catsambis, S. (2001). Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success. *Social Psychology of Education*, 5, 149 – 177.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). Korte onderzoeksbeschrijving Bevolkingsstatistiek: Bevolking; geslacht, leeftijd en nationaliteit op 1 januari. Den Haag/Heerlen.
- Chen, W., & Gregory, A. (2009). Parental INvolvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103, 53-62.
- Davies, M. & Kandell, D.B. (1981). Parental and Peer Influences on Adolescents' Educational Plans: Some Further Evidence. *American Journal of Sociology*, 87, 363 – 387.
- Davis, K.M & Lambie, G.W. (2005). Family Engagement: A Collaborative, Systemic Approach for Middle School Counselors. *Professional School Counseling*, 9, 144 – 151.
- Eccles, J. S., & Harold, R.D. (1993). Parent-School Involvement During the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage- Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in School and in Families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Hill, N.E. en Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740 – 763.
- Jeynes, W. H. (2007). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Kirk, C.M., Lewis-Moss, R.K., Nilsen, C., Colvin, D.Q. (2010). The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations. *Educational Studies*, 37, 89-99.
- Marchant, G.J., Paulson, S.E. & Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of Middle School Student's Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement. *Psychology in the School*, 38, 505 – 519.
- Mo, Y. & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online*, 31, 1- 11.
- Poorthuis, A.M.G., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J.J.A., Orobio de Castro, B. en Van Aken, M.A.G. (2012, rev.). Do Grades Shape Student's School Engagement? The Psychological Consequences of Report Card Grades at the Beginning of Secondary School.
- Ruthchick, A. M., Smyth, J. M., Lopoo, L. M., & Dusek, J. B. (2009). Great Expectations: The Biasing Effects of Reported Child Behavior Problems on Educational Expectancies and Subsequent Academic Achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 392–413.
- Seyfried, S.F. en Chung, I. (2002). Parent Involvement as Parental Monitoring of Student Motivation and Parent Expectations Predicting Later Achievement Among African American and European American Middle School Age Students. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 11, 109-131.
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?

Journal of Educational Psychology, 100, 765-781.

- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, A. (1995). The Effects of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299–317.
- Taylor, L.C., Clayton, J.D. & Rowley, S.J. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8, 163 – 178.
- Yamamoto, Y. & Hollow, S.D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22, 189 – 214.